

DIDAKTICKÉ STUDIE



1/26

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 18, číslo 1, 2026

UNIVERZITA KARLOVA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

Aktuální otázky langue a parole v teorii a edukační praxi
*Current Questions of Langue and Parole in Theory
and Educational Practice*

Praha — Liberec 2026

Vydává/Published by:

Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci,
Univerzitní nám. 1410, 461 17 Liberec

Výkonný redaktor:

PhDr. Zuzana Wildová, Ph.D.

Korespondenci (příspěvky do časopisu) adresujte prosím k rukám výkonné
redaktorky na adresu:

Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

nebo

didakticke.studie@pedf.cuni.cz

Didaktické studie ISSN 1804-1221 (Print)

Didaktické studie ISSN 2571-0400 (Online)

MK ČR E 19169

Mezinárodní redakční rada/International Editorial Board:

Prof. PaedDr. *René Bílik*, CSc. – Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Trnava, Slovensko

Mgr. *Anna Gálisová*, PhD. – Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko

Mgr. *Martin Hrdina*, Ph.D., Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i., Praha

Doc. PhDr. *Juraj Hladký*, PhD., Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Slovensko

Doc. Dr. *Natalja Ivashina*, CSc., Bělorusskij gosudarstvennyj universitet, Minsk, Bělorusko

PhDr. *Ladislav Janovec*, Ph.D., Technická univerzita v Liberci

Dr. *Agnieszka Kołodziej*, Ph.D., Ústav slovanské filologie Vratislavské univerzity, Vratislav, Polsko

Prof. PaedDr. *Ludmila Liptáková*, CSc. – Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Prešov, Slovensko

Dr. *Jaroslaw Malicki*, Ph.D., Ústav slovanské filologie Vratislavské univerzity, Vratislav, Polsko

Dr. *Halina Pietrak-Meiser*

dr hab. *Paweł Sporek*, prof. UKEN, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Krakow, Polsko

Prof. PhDr. *Martina Šmejkalová*, Ph.D., Pedagogická fakulta UK

Doc. PhDr. *Stanislav Štěpáník*, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

PhDr. *Kateřina Váňová*, Ph.D., Technická univerzita v Liberci

Předsedkyně redakční rady/Editor-in-chief:

Doc. PhDr. *Eva Hájková*, CSc., Pedagogická fakulta UK

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 18, číslo 1, 2026

Odborný recenzovaný časopis především lingvodidaktického bohemistického zaměření, který ve svých monotematických číslech někdy tyto hranice cíleně překračuje širším záběrem vymezené tematiky a přesahem i do obecně pedagogických a didaktických souvislostí a do dalších předmětů vyučovaných na zvoleném typu školy. Texty jsou publikovány v oddílech *Studie* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Projekty* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Aplikace*, *Recenze* a *Zprávy* (texty v těchto rubrikách neprocházejí recenzním řízením).

Časopis vychází dvakrát do roka, uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel je vždy 1. března a 1. září. V případě recenzí a zpráv lze ve výjimečných případech přijmout i texty dodané později, v průběhu recenzního řízení studií a projektů.

Webová stránka: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/en>

Etické zásady publikování v časopisu Didaktické studie

Redakce časopisu Didaktické studie vychází z Etického kodexu Výboru pro publikační etiku (COPE), dostupného na www.publicationethics.org.

Texty publikované v oddílech Studie, Projekty a Aplikace jsou posuzovány redaktorem a dále zasílány k recenznímu řízení minimálně dvěma nezávislým recenzentům z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu. Redakce zodpovídá za výběr vhodných posuzovatelů z řad odborníků, průběh recenzního řízení i dodržení časového rámce. Recenzní řízení by nemělo přesáhnout tři měsíce od obdržení příspěvku redakcí. Texty v oddílech recenze a zprávy procházejí interním recenzním řízením a jsou posuzovány členy redakční rady časopisu. V případě nesouladu posudků dvou recenzentů je vypracováván ještě třetí nezávislý posudek dalším recenzentem z řad odborníků (didaktiků, lingvistů, pedagogů, psychologů). K publikaci se přijímají pouze původní texty, redakce nepřijímá k publikaci texty, které byly již publikovány či přijaty k publikování jinde, tj. v jiném periodiku, knižní publikaci či online. Týká se to i cizojazyčných mutací textů.

Do časopisu jsou zařazeny pouze texty, které prošly recenzním řízením a autor k posudkům textů v případě připomínek přihlédl.

V případě, že bude časopisu předložen již publikovaný text, redakce jej i přes případné kladné recenzní řízení vyřadí.

Redakce časopisu i odborníci z řad posuzovatelů jsou vázání mlčenlivostí, tj. jakékoliv informace o posuzovaných textech nesmí sdělit nikomu jinému než autorovi, recenzentům a vydavateli. Informace z výzkumů prezentovaných v posuzovaných textech redakce ani recenzenti nepoužijí ve vlastních výzkumech.

Vydavatelství, redakce časopisu, recenzenti ani autoři nediskriminují nikoho kvůli jeho rase, náboženství, věku, sexuální orientaci, pohlaví a politickému smýšlení. Časopis je publikován v tištěné i online formě (open access), přičemž od autorů nepřijímá za publikování žádnou finanční kompenzaci – publikování v časopise je zcela zdarma.

Scientific reviewed magazine, mainly of lingvo-didactic bohemistic focus, which sometimes intentionally trespasses these borders in its monothematic issues with broader catch of delimited subject matter and overlap to general pedagogical and didactic connections and to other subjects taught at chosen type of school. The texts are published in sections *Papers* (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), *Projects* (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), *Applications, Reviews and News* (texts in these sections are not reviewed. In case of discrepancy between two reviewers, third independent review by another expert (from the field of didactics, linguists, pedagogues, psychologists).

The journal is issued twice a year, deadlines for accepting papers are 1st March and 1st September. In case of reviews and news, texts submitted later can be accepted in special cases, in the course of reviewing papers and projects.

Web page: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/en>

Publishing ethics policy of „Didaktické studie“

Editors of „Didaktické studie“ journal proceed from the Code of Conduct by Committee on Publication Ethics (COPE) available at www.publicationethics.org.

Texts published in „Studies“, „Projects“ and „Application“ sections are reviewed by the editor and sent to peer review process to at least two independent reviewers each from a different institution than the author's institution. Editors are responsible for selecting appropriate peer reviewers who have sufficient subject matter expertise, organizing of peer review process and monitoring timeliness. Review process should not take more than three months from the moment of receiving the contribution by editors. Texts published in „Review“ and „Reports“ sections undergo internal review procedures and are reviewed by members of the editorial board. In case reviewers disagree, editors may seek further review from an expert (didactics specialist, linguist, educator, psychologist). Only original texts are accepted for publication, editors do not accept texts that were already published or accepted for publication elsewhere, i.e. in other periodicals, in books or online. This also applies to foreign-language versions of texts.

The journal publishes only the texts that have been reviewed and whose authors collaborate and respond to comments and criticisms in case of such.

In case a contribution submitted to the journal was already published elsewhere, the editorial board will exclude it despite any positive review process result.

Editors of the journal as well as collaborating experts respect the confidentiality, which means any information about the texts reviewed must not be communicated to anyone other than the author, reviewers or the publisher. Information from research presented in the reviewed texts must not be used by editors or reviewers in their own research.

Publishers, editors, reviewers and authors do not discriminate anyone because of their race, religion, age, sexual orientation, gender and political thought.

The journal is published both in printed form and online (open access) and does not accept any financial compensation from the authors for publishing in the journal is completely free.

OBSAH

Editorial	11
-----------	----

Studie / Papers

Jak łączyć edukację filmową z kształceniem sprawności językowej młodzieży w liceum ogólnokształcącym? Refleksje i rozwiązania praktyczne / How to Combine Film Education with the Development of Language Competences in High School Youth: Reflections and Practical Solutions <i>Paweł Sporek</i>	15
Od očí k porozumění: příklad kognitivnělingvistického východiska didaktiky mateřského jazyka / From the eyes to understanding: an example of the cognitive-linguistic basis of mother tongue teaching <i>Jasňa Pacovská – Klára Marková</i>	33

Projekty / Projects

Nástroje generativní umělé inteligence v kontextu výuky stylistiky na vysoké škole / Generative AI Tools in the Context of University-Level Stylistics Teaching <i>Radka Holanová</i>	53
Vzbudenie motivácie k čítaniu u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia prostredníctvom obrázkov / Encouraging reading motivation in pupils from socially disadvantaged backgrounds through pictures <i>Mária Belešová</i>	69
Pilotná analýza podob detskej expresívnej vizuálnej interpretácie obrazovej knihy Oči / A Pilot Analysis of Forms of Children's Expressive Visual Interpretation of the Picturebook Eyes <i>Iveta Polák Čuchtová</i>	89

Percepce školního klimatu a vybrané kognitivní dovednosti u žáků mladšího školního věku v bilingvním a monolingvním prostředí / Perception of School Climate and Selected Cognitive Skills in Younger School-Age Learners in Bilingual and Monolingual Educational Environments <i>Veronika Vršecká</i>	101
Aplikace / Applications	
Síla oslovení v pedagogické praxi / The Power of Address in Pedagogical Practice <i>Adéla Dědinová</i>	121
Recenze / Reviews	
Jak uvažovat o didaktice literatury ve středoškolském prostředí akademicky i prakticky, tradičně i novátorsky zároveň / Rethinking the Didactics of Literature in Secondary Education: Academic and Practical, Traditional and Innovative Approaches <i>David Franta</i>	129
Zprávy / News	
Brněnské Výzvy ve vzdělávání perspektivou oborových didaktik / Brno Challenges in Education from the Perspective of Subject-Specific Didactics <i>Stanislav Štěpáník</i>	137
Informace pro přispěvatele	142

Editorial

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

v tomto čísle časopisu není rubrika *Studie* příliš obsáhlá. Zařadili jsme do ní dva texty: příspěvek polského kolegy Pawla Sporka o vztahu filmového a literárního textu a jazykového vyučování a příspěvek Jasni Pacovské a Kláry Markové představující další možnosti využití kognitivnělingvistického přístupu k jazyku ve školské praxi.

V rubrice *Projekty* Radka Holanová přináší postřehy z využívání AI při přípravách slohových prací, její mikrosonda přináší zajímavá zjištění o přístupech vysokoškolských studentů k práci s umělou inteligencí a její reflexi. Slovenská odbornice Mária Beléšová se ve svém příspěvku věnuje možnostem motivování žáků ze znevýhodněného domácího prostředí ke čtení, a to využíváním ilustrací a prací s nimi. Iveta Polák Čuchtová se zaměřila na práci s textem vizuální knihy a představuje možnosti, jak lze navádět děti při interpretaci díla. Část svého komparativního výzkumu žáků bilingvních a monolingvních v českých školách zpracovala ve svém textu Veronika Vršecká.

Aplikaci zaměřenou na analýzu oslovování v pedagogické komunikaci připravila Adéla Dědinová, David Franta v rubrice recenze přibližuje publikaci Ondřeje Vojtíška *Cestami textem (Interpretační úlohy ve středoškolské výuce literatury)* a Stanislav Štěpáník pojednává o brněnské jednodenní konferenci *Výzvy ve vzdělávání perspektivou oborových didaktik*, která se konala v červnu 2026.

Věříme, že příspěvky budou pro čtenáře a čtenářky inspirativní jak pro vědeckou práci, tak pro školskou praxi.

Redakce

V souvislosti s textem recenze dr. Davida Franty, redakce uveřejňuje jeho prosbu:

Chcete-li darovat své vzpomínky na to, jak jste se s dílem Jaroslava Seiferta potkávali či mýjeli ve škole i mimo ni, pošlete je prosím na e-mailovou adresu david-franta@seznam.cz, popř. dfranta@gym-kt.cz

STUDIE PAPERS

JAK ŁĄCZYĆ EDUKACJĘ FILMOWĄ Z KSZTAŁCENIEM SPRAWNOŚCI JĘZYKOWEJ MŁODZIEŻY W LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM? REFLEKSJE I ROZWIĄZANIA PRAKTYCZNE

How to Combine Film Education with the Development of Language Competences in High School Youth: Reflections and Practical Solutions

Paweł Sporek

Abstrakt: Tekst wyrasta z przede wszystkim z dydaktycznych doświadczeń autora. Paweł Sporek, odwołując się literatury przedmiotu oraz wypracowanych przez siebie rozwiązań, osadzonych na gruncie dydaktyki, pokazuje, jak pracować nad edukacją filmową powiązaną z materiałem literackim, równocześnie dbając o rozwój kompetencji językowych uczniów szkoły ponadpodstawowej. Autor odwołuje się istniejącej tradycji szkolnej, krótko przedstawia możliwe kierunki pracy nad filmem w szkole. Wskazuje także na różne możliwości twórczej pracy z uczniami, odwołuje się do istniejących metod kształcenia, pokazuje jak je przekształcać w realizacji założonych celów edukacyjnych, sytuujących się w ramach integracji wewnątrzprzedmiotowej. W tak projektowanej edukacji na godzinach języka polskiego autor widzi szansę dla formowania kreatywności i rozwijania twórczości uczniów, okazję do uczenia podopiecznych świadomego i aktywnego uczestnictwa w świecie kultury.

Abstract: The article is based primarily on the author's teaching experience. Referring to relevant literature and to his own pedagogical solutions developed within the field of didactics, Paweł Sporek shows how film education can be combined with literary material, while at the same time supporting the development of language competences among upper secondary school students. He refers to the existing school tradition and briefly presents possible directions for working with film in the classroom. The author also highlights opportunities for creative work with students, draws on established teaching methods, and demonstrates how these methods can be adapted to achieve

specific educational aims framed within intradisciplinary integration. In this approach to Polish language education, the author sees an opportunity to foster students' creativity and artistic expression, as well as to teach them conscious and active participation in cultural life.

Klíčová slova: *dydaktyka, edukacja filmowa, język ojczysty, kształcenie literacko-kulturowe i językowe, liceum*

Key words: *didactics, film education, native language, literary, cultural, and linguistic education, secondary school*

Wprowadzenie

Film od lat jest obecny w edukacji szkolnej (Zob. Ciszewska, 2016, 79–98)¹. Już dawniejsze opracowania dydaktyczne wskazywały jego zastosowanie na lekcjach języka ojczystego, akcentując użycie go jako środka dydaktycznego, wpływającego na upogładowienie kształcenia rozbudzającego motywację uczniów do aktywniejszego udziału w zajęciach szkolnych, ale także istotnego zjawiska kulturowego, wartego wykorzystania w edukacji (np. Lewicki, 1959; Depta, 1975; *Film na lekcjach języka polskiego*, 1979). Z czasem w dydaktyce coraz wyraźniej zaczęły się pojawiać tendencje do myślenia o tej formie dziedziny artystycznej jako materiale, który może funkcjonować jako kontekst literacki czy nawet autonomiczne dzieło, poddawane lekcyjnym procesom analizy i interpretacji (Bobiński, 1995; Bobiński, 2016; Szoska, 2019), także refleksji krytycznej (np. Sporek, 2016). Tym samym można mówić o poważnym początku edukacji filmowej jako istotnym komponencie lekcyjnych godzin języka ojczystego. Dynamiczny rozwój wysokich technologii i upowszechnienie cyfrowych narzędzi informatycznych z kolei otworzył przed kształceniem nowe możliwości i znacząco poszerzył obszar rzeczowej edukacji filmowej o aktywne, kreatywne działania uczniów związane już nie tylko z odbiorem przekazów kinematograficznych, ale ich tworzeniem – w formie przekładów intersemiotycznych tekstów literackich bądź autonomicznych produkcji, będących odbiciem świata bliskiego młodym ludziom, świadectwem ich uczestnictwa w szeroko rozumianym świecie kultury. Ta ostatnia forma aktywności wydaje się szczególnie interesująca w szkole, zwłaszcza na poziomie tej ponadpodstawowej, w której starsi już uczniowie dysponują dosyć zaawansowanymi umiejętnościami

¹ Wskazana pozycja pokazuje rozległość refleksji nad filmem w szkole, dokumentując, że rozwijała się ona już w latach sześćdziesiątych minionego wieku.

informatycznymi, pozwalającymi im opanować techniczną naturę tego typu przedsięwzięć (Kołodziej, 2022). Koreluje ona z naturalnym funkcjonowaniem młodzieży w świecie mediów, wyzwala motywację do pracy, integracji w grupie klasowej, a może również być okazją do pogłębionego odbioru dzieł literackich bądź formą świadomego doświadczania tworzywa filmowego oraz łączenia go ze współczesną technologią cyfrową i rzeczywistością medialną. Może być również istotnym komponentem rozwoju sprawności językowej uczniów i kształtowania kompetencji komunikacyjnych (Mróz, Ocetkiewicz, 2017, 20), a także drogą do uwrażliwienia na język, słowo, które w specyfice obrazu filmowego nabierają nowych znaczeń i funkcjonują w połączeniu z obrazem oraz jego cyfrową reprezentacją.

Niniejszy tekst swą uwagę kierował będzie na ostatnie z zasygnalizowanych wyżej kwestii, a zatem korelację edukacji filmowej z obszarem sprawności językowej uczniów szkoły ponadpodstawowej, rozumianych jako świadomość stosowania rozmaitych rozwiązań językowych wraz z ich praktyczną realizacją, adekwatną do okoliczności (sytuacji komunikacyjnej)². Przedmiotem refleksji będą pewne możliwości, które dla rozwoju języka uczniów daje aktywny kontakt z filmem, funkcjonującym na godzinach języka ojczystego w rozmaitej formie. Najwięcej miejsca zostanie poświęcone działaniom twórczym uczniów zarówno w obszarze edukacji filmowej jako takiej, jak i przestrzeni różnorodnej aktywności językowej. Punktem odniesienia będą po części istniejące ujęcia dydaktyczne, ale przede wszystkim doświadczenia praktyczne autora gromadzone przez lata pracy w szkole na różnych poziomach kształcenia (gimnazjum, liceum).

Film jako środek dydaktyczny w szkole

Film jako środek dydaktyczny od lat ma swoje zastosowanie w praktyce edukacyjnej. Co trzeba zaznaczyć, jego zastosowanie zdecydowanie wykracza poza godziny języka rodzimego, ma swoje znaczenie na lekcjach innych przedmiotów humanistycznych, ale także na zajęciach z nauk przyrodniczych czy ścisłych. Jego obecność w edukacji notują opracowania ogólnodydaktyczne czy pedagogiczne (Kupisiewicz, 1984; Okoń, 1987). W takim użyciu film staje się środkiem przekazu określonej, gotowej wiedzy, ewentualnie materiałem instruktażowym, który objaśnia pewne procedury postępowania. W starszych pracach uznawano go za element motywujący, aktywizujący uczniów, co współcześnie, w dobie dynamicznego rozwoju przestrzeni medialnej oraz powszechności filmu może budzić uzasadnione wątpliwości (zwłaszcza kwestia jego wpływu na aktywność uczniów, gdy zakłada się

² O tym, że pojęcie to jest skomplikowane i może być bardzo niejednoznacznie rozumiane, świadczy praca Urszuli Żydek-Bednarczuk (Żydek-Bednarczuk, 2002).

jego bierny odbiór w klasie). Zazwyczaj zatem trzeba go uznać za formę podawczą, pewną alternatywę dla treści wykładowych, w założeniu atrakcyjniejszą niż słowo wypowiedziane przez nauczyciela. Na lekcjach języka polskiego zazwyczaj można tu mówić o swoistych filmach naukowych (Fleming, Jacoby, 1969, 110–111): o materiałach odsłaniających biografie pisarzy, przedstawiających ich twórczość, wyjaśniających problemy interpretacyjne, ewentualnie filmach instruktażowych (Fleming, Jacoby, 1969, 115–116) – pokazujących metody postępowania z danym tekstem czy określonymi zadaniami językowymi. To mocno tradycyjne użycie filmu edukacyjnego, utrwalone w wiekowej literaturze przedmiotu, przeżywa współcześnie renesans. Przyczyną tego stanu rzeczy są możliwości, które daje internet. Idzie tu przede wszystkim o bogactwo materiałów filmowych dostępnych w rozmaitych serwisach, które wiążą się zazwyczaj z określonymi, konkretnymi zagadnieniami. Mogą one powtarzać treści podręcznikowe, rozszerzać je, proponować inne spojrzenie na dany problem, który jest ujęty w książkach szkolnych w określonej perspektywie. Inną odsłoną tego typu materiałów są filmy kierowane bezpośrednio do uczniów, przygotowane przez nauczycieli określonych przedmiotów. Z zakresu języka polskiego są to m.in. krótkie filmy omawiające zagadnienia maturalne, lektury szkolne, stanowiące interpretacje danych tekstów, ale także pokazujące np. rozbiór zdania pojedynczego czy tworzenie wykresów zdań złożonych. We wszystkich tego typu materiałach za docelowego odbiorcę uznaje się ucznia – tym samym dostosowuje się do niego język wypowiedzi, pewne treści powtarza się kilkakrotnie, dba się o realizację funkcji fatycznej. Ich autorzy, zazwyczaj doświadczeni nauczyciele, mają świadomość zasad pedagogicznych i podstawowych prawideł dydaktyki, w tym problematyzacji wyводу, są świadomi dostosowania form komunikowania do swych odbiorców. Współcześni uczniowie, zwłaszcza na poziomie szkoły licealnej, często korzystają zwłaszcza z tych materiałów, które są dla nich przygotowane w sposób intencjonalny. Te, które docelowo nie mają założonego odbiorcy uczniowskiego, częściej wykorzystywane są przez nauczycieli jako komponent zajęć lekcyjnych.

Film jako kontekst i autonomiczne dzieło sztuki na godzinach języka ojczystego

Refleksja nad poszerzaniem przestrzeni semantycznej godzin języka rodzimego otworzyła drogę do myślenia o filmie jako artystycznym komponencie możliwym do uwzględnienia na zajęciach z kształcenia literacko-kulturowego. Witold Bobiński akcentował jego wartość na godzinach języka polskiego, postulując znaczenie konsekwentnie prowadzonej edukacji filmowej. Miała ona obejmować poznanie zarówno historii filmu, rozmaitych gatunków filmowych, ale także kształtowa-

nie umiejętności recepcyjnych produkcji kinematograficznych oraz poznawanie „kuchni filmowej”, a zatem środków i chwytów artystycznych typowych dla tej dziedziny sztuki. Jednocześnie Bobiński podkreślał przy tym wartość konfrontowania uczniów z wybitnymi dziełami, ale również produkcjami przynależnymi do szeroko rozumianej popkultury (Bobiński, 1995). Badacz w filmie widział istotny kontekst kulturowy dla dzieł literackich, poszerzający ich rozumienie, szeroko rozumiany horyzont interpretacyjny, wzbogacający proces kształcenia literackiego (Bobiński, 2004). Niezależnie od wspomnianych kwestii obraz filmowy musi być w szkole traktowany jako podmiot – struktura autonomiczna, wymagająca zastosowania specyficznych narzędzi interpretacyjnych, które są pochodną tworzywa, z jakim obcuje odbiorca. Trzeba też o nim myśleć jako tekście kultury, który może stawiać przed odbiorcą określone problemy do rozważenia, sytuować go wobec wartości wpisanych w strukturę dzieła filmowego. Stąd też szczególne wyczulenie na poetykę X Muzy jako kompetencję, która pozwala na odczytywanie semantyki i wytwarzanie znaczeń, co dokonuje się w bezpośrednim kontakcie z filmem. Drogą do uczenia tej wrażliwości może być symultaniczny kontakt ze słowem pisanym i obrazem, a zatem łączenie odbioru tekstu literackiego i dzieła filmowego jako przekazów równoległych, autonomicznych, dotyczących tych samych problemów egzystencjalnych, ale wyrażających je za pomocą odmiennych form wyrazu, które jednak w sposób naturalny integrują się ze sobą.

Przekład intersemiotyczny – edukacja filmowa i rozwój sprawności językowej uczniów

Powiązanie słowa i obrazu to naturalny komponent współczesnych godzin języka ojczystego. Uznanie filmu jako wartościowego kontekstu i dzieła, które wymaga czynności analityczno-interpretacyjnych, a zatem działań wyrażanych w języku, otwiera na potrzebę łączenia kodu słownego i obrazowego. Idea czytania obrazu i tekstu w sposób równoległy, w bezpośrednim powiązaniu, postulowana przez na przykład Barbarę Dyduch (Dyduch, 2007), znajduje najpełniejszą realizację w wspomnianego już metodzie przekładu intersemiotycznego. Opisana z perspektywy kształcenia językowego przez Annę Dyduchową (Dyduchowa, 1988, 96–112), a z perspektywy kształcenia literackiego przez Zenona Urygę (Uryga, 1996, 158–174), zakłada między innymi możliwość przekładu tworzywa literackiego na obraz, ale również działanie odwrotne – wyjście od kontaktu z obrazem oraz jego przetworzenie na reprezentację słowną, tekstową. Oparta na fundamencie motywacyjnym metoda zakłada wartość samego przekładu jako drogi do rozumienia, akcentuje aktywność wykonawczą podopiecznych, dokonujących działań przekładowych, wreszcie podkreśla znaczenie refleksji językowej powiązanej

z uczniowskim wytworem jako warunek *sine qua non* metody. Przekład tekstu literackiego na tworzywo filmowe to oczywiście jeden z wariantów takiego rozwiązania dydaktycznego. Gdy punktem wyjścia jest tekst właśnie, ważne staje odpowiednie przygotowanie motywacyjne uczniów, a kluczowy przede wszystkim dobór samego utworu. Musi on być dla uczniów z jakiegoś powodu interesujący, stosunkowo zrozumiały, proponować akceptowalną dla nich konwencję, ale przede wszystkim posiadać w sobie potencjał filmowy, ułatwiający działania przekładowe, otwierający na wiele możliwości realizacji. Za przykład takich działań przywołane zostanie lekcyjne opracowanie ballady romantycznej Adama Mickiewicza *Lilie*. Wybór polskiego wieszca narodowego nie wynika tu z rangi poety, ale raczej specyfiki artystycznej jego twórczości. Niezwykła obrazowość jego dzieł (Witkiewicz, 1929; Gradkowski, 2018), a także muzyczność (tak bardzo widoczna w tomiku *Ballady i romanse*), na które zwracają uwagę znawcy warsztatu Mickiewicza (zob. Kolbuszewski, 1959; Piaskowski, 2023) w naturalny sposób pozwalają o nim myśleć w kontekście twórczości filmowej. Struktura poetycka jego utworów w naturalny sposób zdaje się przemawiać do wyobraźni odbiorców, a lektura jego rozmaitych utworów unaocznia fakt, że autor *Pana Tadeusza* „mówi obrazem”. Obrazem wyrazistym, sugestywnym, poruszającym, w naturalny sposób budzącym emocje. Z kolei muzyczność jego poezji łatwiej pozwala młodzieży na „mówienie Mickiewiczem”, względnie parafrazowanie jego wiersza, tudzież inne twórcze przekształcenia jego frazy. Za wyborem samych *Lilii*, oprócz wskazanych wyżej obrazowości i muzyczności, stoi wyrazistość fabularna utworu i konwencja romantyczna obecna w całym tomiku *Ballad i romansów*. Z jednej strony mroczna opowieść o zdradzie, morderstwie i karze, z drugiej fantastyka grozy – gotycyzm, postaci z zaświatów, przerażający las, tajemniczy Pustelnik dysponujący magicznymi mocami. I wyrazisty przekaz moralny, choć ukształtowany w specyficzny sposób, na granicy światopoglądu chrześcijańskiego i wierzeń pogańskich, wchodzący w poruszający konflikt z sumieniami bohaterów, zwłaszcza głównej bohaterki, żony, która pod nieobecność męża zdradziła go, a potem, by ukryć wiarołomstwo, zamordowała go i posiała na jego grobie tytułowe lilie (zob. np. Zajac, 2014; Baśkiewicz, 2024, 34–39). Wyrazisty rys psychologiczny głównej bohaterki, przebieg opowieści rodem z kryminałów z dreszczykiem to niewątpliwie wyzwanie dla uczniów liceum, którzy mają przenieść opowieść Mickiewicza na tworzywo filmowe, ale jednocześnie szansa na dobrą zabawę i stworzenie produkcji angażującej, wyrazistej, dającej możliwość wykazania się talentami aktorskimi, a także umiejętnościami kreowania przestrzeni filmowej.

Działania przekładowe muszą oczywiście zostać poprzedzone innymi zajęciami poświęconymi wskazanej balladzie. Warto zatem uprzedzić uczniów o planowanej inicjatywie kręcenia filmu (a raczej filmów, gdyż założyć trzeba co najmniej kilka

produkcji w klasie – do stworzenia jednej wystarczy 6 lub 7 uczniów). Omówienie tekstu w klasie licealnej (zapewne najlepszy czas to klasa druga, w której teksty romantyczne pojawiają się najczęściej) warto poprzedzić głośnym i ekspresywnym odczytaniem tekstu przez nauczyciela, oddającym walory utworu poety. Ta głośna lektura może być podstawą do wydobycia fabuły ballady, a w dalszej kolejności wyodrębnienia partii tekstu narratora oraz kwestii poszczególnych bohaterów (Pani – zbrodniarki, jej męża – ducha, Pustelnika, braci zabitego męża, służącej Hanki, dzieci morderczyni). Praca ta pozwoli upewnić się uczniom, że dobrze zrozumieli tekst, zapanować lepiej nad strukturą historii, przyjrzeć się bliżej wypowiedziom poszczególnych bohaterów oraz odczuć panującą w tekście atmosferę grozy i tajemniczości. Stanowić będzie również wprowadzenie do opracowania scenariusza etiudy filmowej. Sam przekład warto też poprzedzić dalszymi działaniami analitycznymi. Zamiast klasycznej analizy dokumentacyjnej utworu zaproponować można empatyczne wczucie się w sytuację poszczególnych bohaterów, próbę zidentyfikowania ich emocji, odkrycie motywacji, pragnień, oczekiwań. By zbliżyć uczniów do bohaterów utworu można spróbować już na tym etapie zaproponować im wcielenie się w rolę, by, mówiąc z perspektywy danego bohatera, uczniowie mogli lepiej poznać postaci ballady. Ćwiczenie to można także potraktować jako pierwszą wprawkę aktorską. Potem można poprosić uczniów o refleksję uzupełniającą, następującą już po „wyjściu z roli” danego bohatera. Zadanie to można pogłębić, prosząc licealistów, aby zastanowili się nad sposobem teatralnego czy filmowego oddania danej postaci. Co warto zauważyć, ta praca nad balladą *Lilie* pozwala na wielostronne rozwijanie sprawności językowej uczniów. Najpierw na kształtowanie wrażliwości estetycznej na słowo poetyckie, badanie struktur językowych tekstu, jego segmentacji, a także odczytywania semantyki i emocji wpisanych w wypowiedzi narratora i bohaterów ballady. Dalej, pozwala na eksplorację tych rejestrów języka, które pozwalają mówić o psychologii poszczególnych postaci, szukanie możliwie precyzyjnych formuł nazywania uczuć i przeżyć wewnętrznych. W końcu na próbowanie języka w roli konkretnego bohatera – narrację pierwszoosobową, a także zdystansowaną refleksję z perspektywy trzeciosobowej. Wskazane działania sugerują uważność w spojrzeniu na język oraz jego użycie – pozwalają na kształtowanie jego świadomego stosowania w danej sytuacji komunikacyjnej. Otwierają także na doprecyzowania znaczeń, ich negocjowanie, pozwalają na wytwarzanie sensów, łącząc funkcjonalne użycie języka w dociekaniach analityczno-interpretacyjnych.

Sama praca nad przekładem intersemiotycznym – przygotowaniem etiud filmowych powinna być poprzedzona precyzyjnie sformułowanymi zdaniami. Wyznaczenie składów grup, a także – najlepiej w porozumieniu z uczniami – ról aktorskich, jak również autora scenariusza, kamerzysty, osoby do technicznej

obróbki nagranych materiałów... Od tych działań warto zacząć. Uczniom należy też dać pewną dowolność w zakresie konwencji, którą chcą się posłużyć. Mogą być blisko oryginału, używać cytatów z tekstu Mickiewicza czy wręcz „mówić utworem”, ale trzeba im także pozwolić na twórcze podejście do ballady. Możliwe jest zatem uwspółcześnienie języka, bardziej nowoczesny „kostium” całej historii, dopuszczalne mogą też być pewne modyfikacje w obrębie opowieści – nie tyle zmiany fabularne, ile interpretacja tego, co nie do końca określone, co stanowi w utworze miejsce dopełnianie konkretyzacją czytelniczą. Ciekawym rozwiązaniem może być również mieszanie różnych stylów i konwencji, wykorzystywanie w ostatecznej wersji etudy możliwości kompilowania nagranych materiałów aktorskiego z treściami generowanymi komputerowo. W trakcie przygotowania materiału przez uczniów nauczyciel powinien czuwać nad przebiegiem prac, kontrolować powstawanie scenariusza, wspierać radą, pomagać w rozstrzyganiu wątpliwości. Przygotowanie takiego materiału może być czasochłonne. W zespołach, w których zadawałem tego typu ćwiczenia uczniowie mieli od trzech tygodni do miesiąca na przygotowanie ostatecznych wersji filmów. Czasem wymagało to także przedłużenia tego terminu. W toku **tych** prac uczniowie musieli podejmować się działań tekstotwórczych – scenariusze, choć pisane przez jedną lub dwie osoby, były wynikiem namysłu zbiorowego, kompromisem twórczych ambicji poszczególnych uczniów. Świadomej pracy nad językiem wymagało także aktorskie szlifowanie przygotowanych kwestii. Wreszcie, po przedstawieniu etud filmowych, zgodnie z zasadami przekładu intersemiotycznego, niezbędnym elementem było komentowanie własnej pracy, odpowiadanie na pytania nauczyciela i przedstawicieli innych grup. Licealiści tłumaczyli swe wybory, które przekładały się na ostateczny kształt ich produkcji, opowiadali o trudnościach, z jakimi się mierzyli, poddawali refleksji warstwę aktorską filmów i technikę wykonania filmów. Była to dla nich także praktyczna okazja do uczenia się warsztatu filmowego. Tak prowadzona edukacja przez lata (również na poziomie gimnazjum, ale w klasach odpowiadających dzisiejszym oddziałom licealnym) przyniosła wiele zróżnicowanych produkcji uczniowskich. Wśród ciekawszych można wymienić *Lilie* utrzymane w konwencji spaghetti westernu Sergio Leone, produkcję niemą, połączoną z muzyką hiphopową, której akcja rozgrywała się wśród wielkomiejskich blokowisk czy opowieść stylizowaną na legendę krakowską, w której wykorzystano kilkupoziomową retrospekcję. Warto też zwrócić uwagę na inne interesujące zabiegi. Na przykład kreację Pustelnika na wzór Mistrza Yody, rycerza Jedi, wprowadzenie strzelaniny na podobieństwo produkcji Quentina Tarantino, ale także ścieżki muzycznej z filmu *Król Lew* czy piosenek z gatunku disco polo. Ciekawie przedstawiały się także rozmaite efekty cyfrowe. Ich jakość i natężenie zależały głównie od możliwości informatycznych młodzieży. Widać także, że wraz z biegiem czasu jakość technologiczna powstających filmów

była wyższa – adekwatnie do rozwijających się możliwości narzędzi cyfrowych. Poniżej kilka zdjęć pochodzących z powstałych etiud filmowych³.



Kadry z wersji *Lilii* ukazującej opowieść jako średniowieczną legendę.



Kadry z wersji ballady *Lilie*, której akcja rozgrywa się na terenie blokowiska, w Nowej Hucie, dzielnicy Krakowa. Bohaterowie poruszają się do muzyki rap i hip hop.

³ Kadry pochodzą z uczniowskich produkcji filmowych, które powstawały w klasach gimnazjalnych i licealnych. Byli uczniowie, których wizerunki są widoczne na materiale wizualnym, wyrazili zgodę na udostępnienie swego wizerunku na potrzeby niniejszego artykułu.



Wersja *Lilii*, w której Pustelnik przypominał rycerza Jedi. Kadr nawiązujący do horroru *Blair Witch Project*. Jako Pustelnik... terapeuta.



Kadry z wersji utrzymanej w konwencji westernowej.

Powstające filmy udowodniały wartość takiego postępowania dydaktycznego, dokumentując funkcjonalną integrację materiału literacko-kulturowego z materią językową. Pozwoliły na praktyczne wprowadzenie pojęć konwencji kulturowej, intertekstualności, gry językowej – drogą doświadczania i twórczego działania. Dawały licealistom poczucie sprawczości, wyczulały ich na subtelność materii językowej, wpisywały się w praktykę edukacji filmowej i medialnej. Niezaprzeczalny jest również walor wychowawczy takich działań – pozwalają one na integrację w grupie, uczą współpracy, sztuki negocjowania, pozwalają na poznawanie siebie w zespole, także na wspólne pokonywanie trudności, umiejętne planowanie i gospodarowanie czasem. Stają się często doświadczeniem przełamującym bariery w podejściu do nauki języka ojczystego, otwierają na różnorodność kontaktów ze światem kultury.

Literackie i filmowe inspiracje a tworzenie filmów przez młodzież licealną

Opisane doświadczenia edukacyjne są odbiciem funkcjonalnego wykorzystania

rozmaitych metod kształcenia (m.in. przykładu intersemiotycznego, analizy wykonawczej – Uryga, 1996; metody uczeń jako aktor kulturowy – Pieniążek, 2013) oraz uruchamiania różnorodnych strategii dydaktycznych (zwłaszcza operacyjnej czy eksponującej). Prowadzić mogą także do dalszych form edukacji filmowej, na przykład tworzenia scenariuszy oryginalnych i na ich podstawie kręcenia własnych produkcji, ewentualnie filmów inspirowanych lekcyjnymi doświadczeniami lekturowymi, mogącymi zachęcać do powstawania rozmaitych fabuł. Świadomość tworzywa filmowego może w znaczący sposób wpływać na podniesienie kompetencji odbiorczych uczniów w kontaktach z dziełami X Muzy. Tym samym tak zorganizowana praca pozwala licealistom zaznajamiać się w sposób praktyczny z formułami językowymi, które mogą okazać się przydatne w refleksji nad semantyką i warstwą artystyczną rozmaitych produkcji kinematograficznych. Jako twórczą formę uznać można przygotowanie materiału filmowego inspirowanego poezją. Nie idzie tu jednak o przeniesienie wiersza na język filmu – co oczywiście też jest możliwe – ale o wykorzystanie utworu poetyckiego jako elementu wiążącego powstającą produkcję, wpisanego w narrację, występującego w formie rozmaitego typu nawiązania. Tak postrzegana aluzja literacka może zatem również mieć swe miejsce w próbach edukacji filmowej na godzinach języka ojczystego. Za przykład niech tu posłuży ćwiczenie, które swego czasu wykorzystałem na swoich lekcjach w szkole gimnazjalnej (dzieci w wieku 14–16 lat, obecnie młodzi ludzie w tym wieku są uczniami szkoły licealnej). Inspiracją do powstania filmu był wiersz *Trwoga*, autorstwa polskiego noblisty, Czesława Miłosza. Przywołuję go poniżej w pełnym brzmieniu:

Trwoga

„Ojcze, gdzie jesteś! Las ciemny, las dziki,
Od biegu zwierząt kołyszają się chaszcze,
Trującym ogniem buchają storczyki,
Pod nogą czają się wilcze przepaście.

Gdzie jesteś, ojcze! Noc nie ma granicy,
Odtąd już zawsze ciemność będzie trwała.
Bezdomni, z głodu umrą podróżnicy,
Chleb nasz jest gorzki, wyschnięty jak skała.

Gorący oddech strasznego zwierza
Zbliża się, prosto w twarz smrodem ziele.
Dokąd odszedłeś, ojcze, jak ci nie żal
Dzieci, w te głuche zabłąkanych knieje”.

Sugestywna, mroczna poetycka wizja, nabrzmiała dramatycznymi emocjami zainspirowała młodych ludzi do stworzenia filmu kryminalnego *Tajemnice lasu*. Powstała opowieść kryminalna o zdradzie, zamordowaniu żony, porzuceniu dzieci na pastwę losu w mrocznym lesie, wreszcie ich deprawacji i żądzy zemsty. Fabuła przeniesiona została w realia okresu międzywojennego, do którego wyraziście odwoływała się poetyka filmu – niemego, czarno-białego (tu w wersji sepii), z napisami zamiast dialogów, z których część nawiązywała do wiersza Miłosza, parafrazowała zawarte w nim wersy, wykorzystywała w dosłownym brzmieniu frazę noblisty. Długi, kilkunastominutowy film, z rozbudowaną wersją muzyczną w tle (m.in. muzyką Howarda Shore'a z *Władcy pierścieni*), stanowił także pewną formę gry z formą. Bohaterowie z minionych czasów posługują się bowiem atrybutami rodem z XXI wieku, ujęcia lasu nawiązują do kultowego *Blair Witch Project*, a jako tło akcji i aktywnego bohatera uczniowie wykorzystują przestrzeń ich miasta Krakowa. Treść wiersza komponuje się ze strukturą filmu, wyznacza obraz przestrzeni, odbija w sobie relacje między bohaterami. Oto kilka ujęć z rzeczzonego filmu autorstwa uczniów:



Kadr z tytułem filmu. Przykładowe ujęcie nawiązujące do poetyki filmowej międzywojnia.

Ranek, to samo miejsce...

Kadr wprowadzający narrację do filmu.

**„Dokąd odszedłeś ojczy?
Jak ci nie żal
dzieci, w te głuche
zabłąkanych knieje?”**

Wprowadzenie cytatu z wiersza Miłosza, który staje się kwestią wypowiedzaną przez bohatera.



Krakowskie muzeum „Rydlówka”, w filmie pełniące rolę willi jednego z bohaterów.

**Powiedz swojemu szefowi, by nie
brał do lasu ochrony, inaczej
zabijemy twoją dziewczynę!!!**

Bracia

Informacja na liściku, który został przekazany głównemu antagoniście.

Pokazany wyżej przykład to tylko jedna z wielu możliwości, która w zasadzie pokazuje wykorzystanie w filmie oryginalnego scenariusza uczniowskiego. Jest on na tyle ciekawy, iż wymaga od uczniów przygotowania dialogów z uwzględnieniem specyfiki plansz z wypowiedziami bohaterów typowych dla kina niemego. A zatem ujęcia kwestii w sposób syntetyczny, ale też na tyle wyrazisty, by nie zagubić ładunku emocjonalnego wpisanego w relacje między postaciami. Dodatkową trudność, ale i wyzwanie stanowiło dla gimnazjalistów uruchomienie takiej gry aktorskiej, w której nie mogli wykorzystywać swego głosu. Była to zatem też swoista droga do poznania specyfiki teatralności gry aktorskiej typowej dla kina z początku XX wieku. Taki sposób prowadzenia edukacji filmowej może mieć jak najbardziej swe zastosowanie w liceum, a dojrzała już wiekowo młodzież może próbować różnych form twórczości filmowej.

Od języka do obrazu, od obrazu do języka i... obrazu

Opisywany wyżej kierunek działań dydaktycznych zasadniczo pokazuje wyjście od słowa pisanego do obrazu filmowego. Możliwy jest oczywiście także odwrotny kierunek działań, wzbogacony o ponowny powrót do... obrazu. Jest to tym bardziej możliwe i pożądane, gdyż współczesny uczeń to jednak przede wszystkim ekranowy i interaktywny odbiorca świata (Książek-Szczepanikowa, 1996; Sporek, 2010), w tym przestrzeni kulturowej, a sam szeroko rozumiany obraz jest dla niego przedmiotem doświadczenia o wiele bardziej bliskim niż rzeczywistość tekstowa. W ramach tak projektowanego kierunku działań można zaproponować uczniom obserwację fragmentów filmów, aby dostrzec w nich zastosowane chwytły filmowe i oryginalne zabiegi artystyczne. Drugą przestrzenią obserwacji byłoby analizowanie tego, jak jedne produkcje filmowe w mniej lub bardziej świadomy sposób nawiązują do innych. To szansa na analizowanie dialogujących ze sobą obrazów, ale też odniesień językowych, aluzji realizowanych na poziomie języka. Następujące po obejrzeniu fragmentów filmów aktywności językowe uczniów staną się w takich sytuacjach szkołą kształtowania poczucia estetyki, rozwoju sposobu mówienia o dziele i jego komponentach. To także okazja, aby w sposób praktyczny pokazać uczniom, czym jest parodia, pastisz, zachęcić ich do refleksji na celowości i funkcjonalnością różnego rodzaju nawiązań. Zdobyta wiedza, zwerbalizowana, omówiona w przestrzeni klasy, gdy zostanie już do pewnego stopnia uwewnętrzniona, może prowadzić do działań praktycznych, a zatem tworzenia przekazów wizualnych wykorzystujących poznane chwytły, techniki czy formy nawiązań. Uczniowie nie muszą tworzyć pełnych etiud filmowych, mogą pokusić się o kręcenie kilkunastolub kilkudziesięciusekundowych scen, które dla nauczyciela mogą stanowić drogę do weryfikacji wiedzy i umiejętności uczniów, sprawdzenia postępów. Wspomniane scenki mogą dotyczyć dowolnych tematów – najlepiej ustalić je z uczniami, aby ci mieli motywację do przygotowania materiałów audiowizualnych, mogli za ich pośrednictwem przemówić od siebie, swoim głosem.

Zakończenie

Prowadzone tu rozważania miały wykazać wartość edukacji filmowej dla rozwoju praktycznej sprawności językowej uczniów. Oczywiście jest, że te ostatnie warto rozwijać w rozmaity sposób, niemniej powiązanie ich z działaniami uczniów, atrakcyjnym tekstem literackim, możliwością wykorzystania tworzywa medialnego w naturalny sposób pobudza motywację uczniów, angażuje ich emocjonalnie, wyzwała potrzebę aktywności językowej w sposób naturalny, nieprzymuszony, powiązany z własnym doświadczeniem, na wielu poziomach. Zaproponowane

sposoby działań stanowią egzemplifikację integracji literatury, filmu, mediów i języka, która wpisuje się w kulturowe widzenie świata. Jego komponentem jest przekonanie, że historię człowieka i świata można opowiadać na różne sposoby, za pomocą rozmaitych kodów, form, których podstawową właściwością jest naturalne przenikanie się. W takim widzeniu rzeczy owe kody są naturalnym budulcem świata kultury, a zatem przestrzeni doświadczania życia i innych ludzi, drogą do odkrywania różnych prawd o świecie, dookreślania siebie wobec otaczającej człowieka rzeczywistości. Taki kierunek widzenia edukacji sprzeciwia się dezintegracji materii kulturowej, sztucznego oddzielania literatury od języka, izolowania rozmaitych dziedzin sztuki jako przestrzeni samoosobnych. Naturalna dla niej odmienność kodów przekazu, pozwalająca na lepsze poznawania świata – za pomocą różnorodnych narzędzi, z odmiennych perspektyw, w swoistych odcieniach wrażliwości estetycznej - nie może być dowodem na potrzebę dezintegracji, ale wręcz przeciwnie. Powodem do konsekwentnego wiązania ze sobą tego, co myślowo i ideologicznie zestrojone, spójne, poszukiwania różnych sposobów wyrażania wspólnych dla egzystencji ludzkiej sensów i znaczeń.

Bibliografia

- Baśkiewicz M. (2024): *Między zbrodnią a zaklęciem. Kilka uwag o psychologii bohaterów Mickiewiczowskich ballad*. „Prace Literackie” 62.
- Bobiński W. (1995): *Idę do kina, czyli co każdy kinomaniak wiedzieć powinien*. Wydawnictwo Baran i Suszyński: Kraków.
- Bobiński W. (2004): *Konteksty kulturowe dydaktyki literatury*, [w:] *Polonista w szkole*, red. A. Janus-Sitarz. Universitas: Kraków.
- Bobiński W. (2016): *Wykształcić widza. Sztuka oglądania w edukacji polonistycznej*. Universitas: Kraków.
- Ciszewska E. (2016): *Edukacja filmowa w Polsce — zarys historyczny i stan badań*, [w:] E. Ciszewska, K. Klejsa (red.), *Od edukacji filmowej do edukacji audiowizualnej. Teorie i praktyki*, red. E. Ciszewska, K. Klejsa. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego: Łódź.
- Depta H. (1975): *Film i wychowanie*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne: Warszawa.
- Dyduch B. (2007): *Między słowem a obrazem: dylematy współczesnej polonistyki*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej: Kraków.
- Dyduchowa A. (1988): *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*. Wydawnictwo Naukowe WSP Kraków: Kraków.
- Film na lekcjach języka polskiego*, red. S. Frycie, J. Koblewska. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne: Warszawa.

- Fleming E. Jacoby J. (1969): *Środki audiowizualne w dydaktyce szkoły wyższej*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe: Warszawa.
- Gradkowski H. (2018): *Poemat bitewny Mickiewicza w nowej Podstawie programowej – próba analizy kontekstualnej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 9 (25).
- Kolbuszewski J. (1959): *Muzyczność „Pana Tadeusza”*, [w:] Kolbuszewski J. *Romantyzm i modernizm. Studia o literaturze i kulturze*. Wydawnictwo Śląsk: Katowice.
- Kołodziej P. (2022): *Przypadek czy konieczność? Człowiek w żywiole losu: o (nie)przypadkowej wspólnotcie poszukiwań odpowiedzi na „pytania nierozstrzygalne”*, [w:] *Człowiek wobec żywiołów: perspektywa interdyscyplinarna*, red. G. Różańska. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej: Słupsk.
- Książek-Szczepanikowa A. (1996): *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*. Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego: Szczecin.
- Kupisiewicz Cz. (1984): *Dydaktyka ogólna*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
- Mroz A. Ocetkiewicz I. (2017): *Kompetencje uczniów kluczowe dla zrównoważonego rozwoju*, [w:] *Szkoła 2.0*, red. A. Mróz. I. Ocetkiewicz, Wydawnictwo internetowe e-bookowo: [b.m]
- Lewicki B. (1959): *Gramatyka języka filmowego*, „Kwartalnik Filmowy” t. 9, 1 (33).
- Okoń W. (1987): *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
- Piaskowski Ł. (2023): *Romantyczne pejzaże dźwiękowe — „Ballady i romanse” Adama Mickiewicza*, „Prace Literackie” 62.
- Pieniążek M. (2013): *Uczeń jako aktor kulturowy*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego: Kraków.
- Sporek P.(2010): *Koniec ekranowego czytelnika?*, „Polonistyka” 11.
- Sporek P. (2016): *Rozbrajanie filmowego kiczu. Mit o Herkulesie na kinowym ekranie*, [w:] *Kicz w języku i komunikacji*, red. B. Kudra, E. Szkudlarek-Śmiechowicz. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego: Łódź.
- Szoska M. (2019): *Trudna obecność. Film w edukacji polonistycznej a interpretacja*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego: Gdańsk.
- Uryga Z. (1996): *Godziny polskiego: z zagadnień kształcenia literackiego*. Wydawnictwo PWN: Warszawa.
- Witkiewicz S. (1929): *Mickiewicz jako kolorysta*. Instytut Wydawniczy Biblioteka Polska: Warszawa.
- Zając J. (2014): *Ballada o „pani, co zabiła pana” w kontekście kryminologii i kryminału (od Mickiewicza do Gałczyńskiego)*, [w:] *Od oświecenia ku romantyzmowi*

i dalej..., t.5. red. M. Piechota, J. Ryba. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: Katowice.

Żydek-Bednarczuk U. (2002): *Sprawność językowa we współczesnej edukacji językowej*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej : księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*, red. H. Synowiec. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: Katowice.

Paweł Sporek

dr hab. prof. UKEN w Krakowie

Katedra Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej

Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

pawel.sporek@uken.krakow.pl

ORCID: 0000-0001-6055-6199

OD OČÍ K POROZUMĚNÍ: PŘÍKLAD KOGNITIVNĚLINGVISTICKÉHO VÝCHODISKA DIDAKTIKY MATEŘSKÉHO JAZYKA

From the Eyes to Understanding: an Example of the Cognitive-linguistic Basis of Mother Tongue Teaching

Jasňa Pacovská – Klára Marková

Abstrakt: Příspěvek upozorňuje na přednosti kognitivního přístupu k jazyku. Prostřednictvím příkladů jazykových vyjádření, jejichž centrem je somatismus oko, nabízí didaktikům a učitelům mateřského jazyka inspiraci k výuce, která vede žáky k uvědomění si poznávacího potenciálu jazyka a s ním provázaného nacházení smyslu vzdělávání. Ukazuje způsoby práce s jazykovými, textovými a empirickými daty, která odkrývají široké spektrum sémantických aspektů motivovaných lexémem oko. Tak se odhalují konotační složky významu, v nichž jsou uloženy naše postoje a emoční prožívání, a žáci pronikají do hodnot a tradic podmíněných naší kulturou. Text také představuje kognitivně orientovanou výuku jako způsob zcela přirozené implementace rozvíjení klíčových kompetencí Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství (KRAAU) a přispívá k dosažení jeho cíle: k efektivnímu působení na žáky či žákyň.

Klíčová slova: kognitivní přístup k jazyku; didaktika mateřského jazyka; somatismus oko, jazyková, textová a empirická data

Abstract: The article draws attention to the advantages of a cognitive approach to language. Through examples of linguistic expressions, the center of which is the somatism eye, it offers didactics and native language teachers inspiration for teaching that leads students to become aware of the cognitive potential of language and the associated finding of the meaning of education. It shows ways of working with linguistic, textual and empirical data that reveal a wide spectrum of semantic aspects motivated by the lexeme eye. This reveals the connotational components of meaning in which our attitudes and emotional experiences are stored and students penetrate the values and traditions conditioned by our culture. At the same time, the text presents

cognitively oriented teaching as a way of completely natural implementation of developing the key competencies of The competence framework of a graduate teacher (KRAAU) and contributes to achieving its goal: to effectively influence students.

Key words: *cognitive approach to language; mother tongue didactics; somatism eye; linguistic, textual and empirical data*

Špatný žák, který nepřevyšuje svého mistra¹
Leonardo da Vinci

Úvod – kontext výzkumu

Tento text vzniká v době, kdy rámcové vzdělávací programy procházejí revizí a kdy na fakulty vzdělávající budoucí učitele vstupuje Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (2023), dále jen KRAAU. Dokument představuje kompetence, jimiž má být vybaven kvalitně připravený absolvent či absolventka učitelství. V této situaci chceme upozornit na kognitivní přístup k jazyku, který je svým důrazem na poznávací potenciál jazyka v souladu s KRAAU a který zcela přirozeně může pedagogům napomoci rozvíjet řadu uvedených kompetencí.

Výuka respektující základní teze kognitivního pohledu na jazyk směřuje ke třem okruhům:

1. k **poznávání a k porozumění světu** – může odhalovat jeho globální i lokální problémy, jež řeší řada učebních předmětů;
2. k **intersubjektivnímu porozumění** – výrazem je respekt ke komunikačním partnerům spojený s projevy zdvořilosti a vytváření bezpečného prostředí;
3. k **sebe porozumění** – rozvíjí schopnost sebereflexe a vede k odpovídajícímu sebepojetí.

Syntéza těchto oblastí může ve vyučování vést, kognitivisticky řečeno, k *odhalování světa za slovy*.

Z představené orientace by mělo být zřejmé, že výukou, která vede ke zdůrazňování poznávací funkce jazyka, se rozvíjí hned několik kompetencí KRAAU

¹ Výrok připisovaný Leonardovi da Vinci vystihuje situaci vzniku našeho textu. U základu stála bakalářská práce Kláry Markové (2025), která je výsledkem autorčina zaujetí kognitivním pohledem na jazyk. V průběhu semináře věnovanému kognitivní lingvistice začala studentka bakalářského programu Česká filologie pro praxi odhalovat poznatky, které obohacovaly a často i překvapovaly vyučující. Docházelo k těm vzácným okamžikům, kdy žák/student inspiruje svého učitele. V těchto situacích proudí poznávání oběma směry: nejen od pedagoga ke studujícímu, ale i naopak.

(2023). Pro názornost naznačíme několik prúnků. K naplňování kompetencí obsažených v 1. oblasti *Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním* vede sama základní teze kognitivní lingvistiky, kterou je **sepětí jazyka s myšlením**. Jazyk má významnou úlohu v poznávání světa, prostřednictvím jazyka vytváříme pojmovou soustavu, která je základem všech vědních disciplín (viz 1. okruh výše). Kompetence 4. oblasti KRAAU *Zpětná vazba a hodnocení* je přítomna jak v orientaci na poznávání komunikačních partnerů, kde sehraává významnou roli odhalování konotací, tak v orientaci na reflexi vlastní komunikace, na její účinky, které vedou k formování sebepojetí. Je tedy zřejmé, že 4. oblast KRAAU je rozvíjena spolupůsobením intersubjektivního poznávání i sebepoznáváním (viz okruh 2. a 3. výše). Kompetence 5. oblasti KRAAU *Profesní spolupráce* je provázána s úsilím o poznávání komunikačních partnerů, o odhalování jejich etických postojů, názorů a emočního prožívání. Výrazem tohoto úsilí jsou projevy empatického naslouchání a vyjadřování respektu k partnerům, což významně napomáhá spolupráci (viz 2. okruh výše).

Je třeba dodat ještě jednu nezanedbatelnou hodnotu kognitivní orientace výuky: vede k **tvůrčímu poznávání a radosti z objevů**. Akcent na kreativitu můžeme dnes vnímat mimo jiné jako obranu vůči nekritické adoraci umělé inteligence a přesycení komunikací na sociálních sítích. Z pohledu KRAAU se tento akcent objevuje v 6. oblasti, konkrétně v 6.2: *Odpovědně pracuji s informacemi a s digitálními nástroji, vedu žáky a žákyně k demokratickým hodnotám a jednám v souladu s profesní etikou*.

Není v možnostech našeho příspěvku doložit všechna pojitka kognitivního směřování výuky, zejména výuky mateřského jazyka, a kompetencí, které jsou obsaženy v KRAAU. Aby se v přípravě vysokoškolských studentů prolnul KRAAU a kognitivní přístup k jazyku, je zapotřebí důkladného seznámení se s obojím. S KRAAU (2023) se již na fakultách připravujících budoucí učitele pracuje, kognitivní přístup k jazyku je tématem množství domácích i zahraničních publikací, o nichž jsou čtenáři Didaktických studií průběžně informováni.²

Snad následující exkurz do významových oblastí, v jejichž centru je lexém **oko** a s ním související **zrak**, vybídne učitele k hlubšímu promýšlení kognitivního pohledu na jazyk. Možná ho některé poznatky také přiblíží implementaci KRAAU do výuky. Sama realizace výuky musí vycházet z osobnostních předpokladů pedagoga a musí zohledňovat aktuální kontext pedagogické komunikace.

² Na tomto místě upozorňujeme alespoň na příspěvek J. Pacovské a A. Hradilové (2025), který byl publikován v předcházejícím čísle Didaktických studií.

1. Motivace výzkumu³

Lexém oko patří k nejfrekventovanějším somatismům v češtině. To přesvědčivě dokládají frazeologické slovníky. Čtyřdílný *Slovník české frazeologie a idiomatiky* Fr. Čermáka (2009) eviduje 308 hesel, která se věnují metaforickým vyjádřením s komponentem oko. Slovník E. Mrhačové *Názvy částí lidského těla v české frazeologii a idiomatice* (2000) uvádí 138 metaforických vyjádření s komponentem oko. Navzdory vysoké četnosti výskytu somatismu oko v českých metaforických vyjádřeních zaznamenaných frazeologickými slovníky, stál lexém oko spíše na okraji zájmu českých kognitivistů. V rámci popisu zraku jako zdrojové oblasti tělesně motivovaných metafor se somatismu oko dotýká publikace I. Vaňkové et al. *Co na srdci, to na jazyku* (2005) a J. Pacovské et al. *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce: pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka* (2021).

Oko jakožto klíčový orgán smyslového vnímání je těsně symbolicky spjaté se světlem, sluncem a vědomím. Pravé oko je provázané s aktivitou, budoucností a sluncem. Oproti tomu levé oko je spjaté s pasivitou, minulostí a měsícem. Budhismus nebo hinduismus pracuje s konceptem třetího oka. V kontextu evropské kultury patří oko k nejdůležitějším symbolům. V biblickém kontextu je symbolem vševědouceho a přítomnosti Boha. Vyskytuje-li se v trojúhelníku, symbolizuje Nejsvětější trojici (Becker – Patočka, 2002, s. 196–197).

Zrak je těsně provázaný s emocemi, což potvrzuje řada psychologických výzkumů. Některé změny v oblasti očí při prožívání intenzivních emocí mohou být velmi nápadné. V takových případech obličejové svaly vedou k přivření očí, mračení, zvednutí obočí a jiným proměnám v oblasti očí (Nolen-Hoeksema et al., 2012, s. 463). Na specifický „výraz očí“ při projevech konkrétních emocí se zaměřují také četná jazyková vyjádření, srov. např. frazémy: *kulit oči* (*na něco / na někoho / nad něčím / nad někým*); *mít oči navrch hlavy*; *kouká, div mu oči* (*z důlků*) *nevypadnou*; *dívá se, jako by ho chtěl očima probodnout* či *zabodávat se do někoho očima* aj., viz příklady v části 3. Frazémy vypovídají o korespondenci pohybů okohybných svalů a činnosti autonomního nervového systému s emočními prožitky.

Z psychologických výzkumů vyplývá, že zrak je považován z hlediska spolehlivosti za nejvýznamnější ze všech smyslů; druhý v pořadí důležitosti bývá uváděn sluch. Kognitivnělingvistické výzkumy docházejí k podobným závěrům. Opírají se o řadu jazykových vyjádření, která ukazují, že zrak umožňuje nejen vidění, ale vede obecně k vědění. Dokladem je například frazém *oko je oknem do duše*, který bývá parafrázován do podoby *oko je oknem do mysli*. V běžné komunikaci říkáme: *uvidíme, jak všechno dopadne; nevidíme na tom nic zlého; konečně vidíme, jak situaci*

³ Výzkum vychází z bakalářské práce K. Markové (2025), viz poznámka 1.

řešit. Vidění často nevypovídá o vizuálních vjemech, ale zastupuje širokou škálu mentálních činností. Obecně můžeme říci, že když vidíme, tak chápeme/rozumíme. A to jsou důvody, proč oči a zrak poutají pozornost kognitivních lingvistů, psychologů, ale i výzkumníků reprezentujících jiné obory.⁴

2. Metodologie výzkumu

Jak jsme již předeslali, k očím a zraku v našem textu přistupujeme z pohledu kognitivní lingvistiky. Metodologie našeho výzkumu je zasazena do rámce kognitivních přístupů spjatých se slovansky orientovanou kognitivní lingvistikou, která zdůrazňuje kulturní aspekty jazyka. Opíráme se tak o tzv. lingvistiku kulturní a etnolingvistiku a navazujeme na přístup, který propracoval vůdčí představitel lublinské školy J. Bartmiński (2016). Významnou oporou nám zejména byly postupy, kterými dospěl k *polskému stereotypu matky*, srov. stejnojmennou studii (Bartmiński, 2016, s. 115–131). Ve shodě s Bartmińskim k obrazu oka a zraku v češtině směřujeme na základě sběru a analýzy reprezentativního vzorku jazykových, textových a empirických dat. Ta představují podloží pro vytvoření sémantických kategorií českých jazykových vyjádření s komponentem oko (Marková, 2025, s. 80). Výzkum vychází z premisy, že analyzovaná metaforická vyjádření se z hlediska sémantiky budou především vztahovat k emocím, vidění a poznání (tamtéž, s. 10).

Stávající příspěvek představuje pouze výňatek výzkumu, jeho těžiště je hlavně v datech empirických. Domníváme se, že ta mohou být zajímavá pro školní výuku, neboť dávají mimo jiné nahlédnout do konotací, které utvářejí žáci ve věku 11–14 let.

2.1. Jazyková data

Dle *Českého etymologického slovníku* (Rejzek, 2015, s. 469) se lexém oko objevuje

⁴ Vztah zraku/vidění je častým tématem kognitivních věd. Např. v kognitivní psycholingvistice toto téma vyústilo v tzv. hypotézu dvojího kódování, která popisuje dva způsoby zpracování informací: zrakem a řečí. Výzkumy odhalily dvě skupiny osob odlišujících se způsobem nakládání s informacemi. První skupina preferuje zpracování informací zrakem, podstatný je pro ně obraz, informace vyjmenovávají, netřídí, popisují je staticky a vyhýbají se hodnocení. Druhá skupina preferuje zpracování informací verbálně, podstatná jsou pro ně slova, nikoliv obraz, průběžně informace analyzují, porovnávají, uvádějí je do vztahů a inklinují k jejich hodnocení. O této typologii osob se zmiňujeme proto, že způsoby zpracování informací jsou významné také z hlediska pedagogiky. Již koncem minulého tisíciletí si někteří pedagogové uvědomili (srov. např. Kret, 1995), že je třeba diagnostikovat smyslové preference vnímání žáků. Zohlednění typů vnímání a myšlení u žáků může vést ke zkvalitnění výuky. Je třeba zdůraznit, že i v těchto souvislostech je orientace na zrakové vnímání a jeho vztah k jazyku klíčová.

ve 14. století. Úzce souvisí s polským *oko*, staroruským *óko*, srbským/chorvatským *oko* i se staroslověnským lexémem *oko*. Praslovanská forma lexému *oko* s genitivem *očese* je příbuzná se synonymními lexémy z mnoha indoevropských jazyků. Je provázána s arménským *akn*, albánským *sy*, řeckým *ops*, latinským deminutivem *oculus*, gótským *augô*, německým *Auge*, anglickým *eye*, litevským *akės* nebo lotyšským *acs*.

České výkladové slovníky chápou lexém *oko* jako polysémní. Nejvíce významů rozlišuje *Slovník spisovného jazyka českého* (1960–1971). Prvním významem je orgán zraku; druhému významu odpovídá klička, smyčka či kroužek; třetím významem je věc, která připomíná oko; čtvrtý význam koresponduje s jednotkou v kartách a pátý s karetní hrou.

Jak jsme uvedli v 1. části, frazeologické slovníky představují daleko širší spektrum významů, neboť lexém *oko* je jedním z nejfrekventovanějších somatismů, na němž je založeno mimořádné množství metaforických vyjádření. Vzhledem k rozsahu našeho příspěvku je na tomto místě neuvádíme, jejich příklady budou součástí sémantických kategorií v 3. části.

2.2. Textová data

Textová data jsme získali na základě drobné korpusové sondy. Využíváme synchronního reprezentativního a referenčního korpusu současné psané češtiny SYN2020, korpusu mluvené češtiny ORAL verze 1 a monitorovacího korpusu ONLINE1, který pokrývá internetovou komunikaci. Uvědomujeme si, že výskyt metaforických kolokací může být ovlivněn skladbou textů v korpusech SYN2020 a ONLINE1.

V korpusu ORAL verze 1 je sedm z deseti nejfrekventovanějších kolokátů k lemmatu OKO součástí metaforických kolokací. Získaná data tak dokládají výrazné zastoupení somatických frazémů v mluvené komunikaci. „V metaforických kolokacích se může, ale nemusí vyskytovat kolokát *oko*. Kolokát *ježkův* se vyskytuje v metaforické kolokaci *ježkovy voči*. Taktéž kolokát vlastní v antepozici je součástí metaforických kolokací. Kolokát *vyvalit* je užit v metaforické kolokaci *vyvalit oči*. Kolokáty *hadí* a *moč* jsou součástí metaforické kolokace *hadí oči v moči*, která označuje název nějakého pokrmu. V metaforické kolokaci *padnout do oka* se vyskytuje kolokát *padnout*“ (Marková, 2025, s. 51).

Příklad z korpusu ORAL verze 1:

Lemma JEŽKŮV OKO má 31 výskytů; i.p.m. 4,87. Kolokát *ježkův* v antepozici se vyskytuje v metaforické kolokaci *ježkovy voči*. Jedná se o kolokační frazém.

A) *Za půl hodky asi k Hypernově tak sem to hledal, všichni ty lidi kterejch sem se zeptal jó jó to tady je ta fabrika nó ale je to asi kilák a půl tajdle po silnici no tak*

sem říkal **ježkovy voči** co to zas plácaj ty jo a když mně to řek asi čtvrtěj člověk za sebou tak říkám hmm tak tam asi vyrazim.

B) Von na něj zapomněl, **ježkovy voči**.

V korpusu ONLINE1 je šest z deseti nejfrekventovanějších kolokátů k lemmatu OKO součástí metaforických kolokací. „Kolokát otevřít v antepozici je komponentem v metaforické kolokaci *otevřít oči (někomu)*. Kolokát vlastní v antepozici se vyskytuje v metaforické kolokaci *vidět na vlastní oči*. Kolokát vlastní v postpozici byl zachycen jako součást biblického frazému (*pro třísku v oku sousedově vlastní kládu v oku svém nevidíte*). Kolokát vidět v antepozici může být součástí metaforické kolokace *vidět na vlastní oči*. Kolokát zavřít v antepozici může být součástí metaforických kolokací. Kolokát zavírat v antepozici se vyskytuje v metaforické kolokaci *zavírat oči (před kým/čím)*. Kolokáty zavírat v postpozici a nos v antepozici taktéž mohou být součástí metaforických kolokací“ (tamtéž, s. 51).⁵

2.3. Empirická data

Cílem empirického výzkumu bylo zjistit, jaké významy lexému oko čeští rodilí mluvčí přisuzují, jaké konotace si v souvislosti s lexémem vybaví a jaké frazémy s komponentem oko znají. Respondenti tvořili tři věkové skupiny (viz tabulka). Diferenciace respondentů vychází z předpokladu, že s přibývajícím věkem jedinec získává více zkušeností a obohacuje se tak jeho naivní jazykový obraz, jehož výrazem je bohatství konotací.

Věková skupina	Počet respondentů
1. věková skupina (11–14 let)	31 respondentů
2. věková skupina (20–29 let)	35 respondentů
3. věková skupina (30+ let)	37 respondentů

Tabulka: Skupiny respondentů

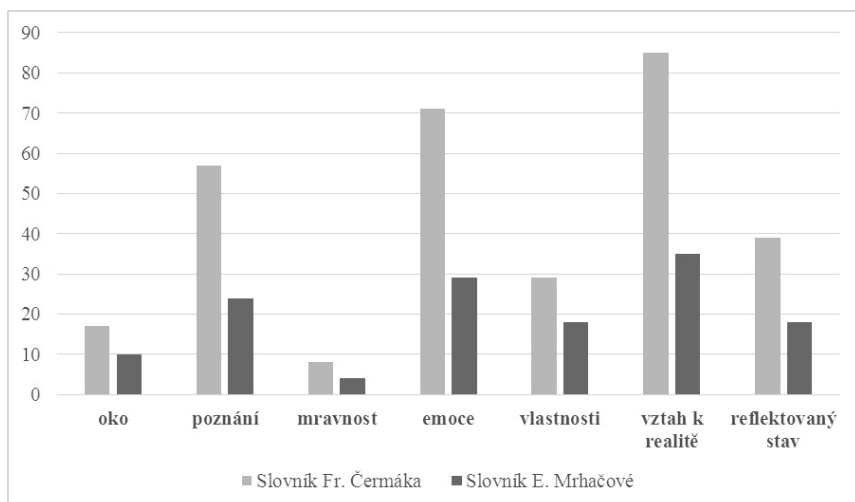
⁵ V bakalářské práci (Marková, 2025) je uveden rozsáhlý výčet příkladů. Tato část je hlavně ukázkou odborné práce s korpusovými daty. Uvědomujeme si, že představené zpracování je v mnohém za hranicemi možností výuky na základních a středních školách. Ukázka však může vyzvat učitele k práci s korpusy. Je pak na nich, jak své zkušenosti přenesou do výuky. Samozřejmě musí postupovat s ohledem na kognitivní vyspělost konkrétních žáků a jejich stávající dovednosti práce s jazykovými korpusy.

Drtivá většina všech respondentů zná první tři významy lexému oko, jež uvádějí výkladové slovníky (viz 2.1). Zmiňují tedy významy: zrakový orgán; klička, smyčka nebo kroužek z různého materiálu; věc, předmět nebo jeho část, která nějak oko připomíná. Bez ohledu na věk žádný z účastníků výzkumu neuvedl čtvrtý význam lexému oko jako jednotky v kartách. Pátý význam lexému, kterým se rozumí oko jako karetní hra je periferní. Zná jej pouze jeden respondent z věkové skupiny 20–29 let a 20 % oslovených účastníků výzkumu starších 30 let (Marková, 2025, s. 61).

Nejfrekventovanější konotací k lexému oko je zrak a vidění. Většina respondentů dále uvedla konotace díra/otvor, punčocha a barva. Účastníci výzkumu z první věkové skupiny nejčastěji uváděli konotace, které se vztahují k tělesnosti. Oproti tomu respondenti z druhé věkové skupiny neznáz uvádějí konotace, které se vztahují k abstraktním pojmům, tyto konotace často reflektují emoce a lidské vlastnosti. Účastníci výzkumu ze třetí věkové skupiny často uváděli konotace, které se vztahují k sekundárním významům zkoumaného lexému jako *jestřábí oko*, *karetní hra*, *kuří oko*, *masnota*, *pytlácké oko* či *tenis*. K nejčastěji uváděným metaforickým vyjádřením s komponentem oko patří *oko za oko*, (*zub za zub*); *hlídat/střežit jako oko v hlavě*; *oko do duše okno/brána*; *mít na něco dobré oko/oči* a *mít/udělat si u někoho (dobré) oko* (tamtéž, s. 61).

3. Sémantické kategorie

Na základě analýzy jazykových, textových a empirických dat vyčleňujeme sedm základních sémantických kategorií metaforických vyjádření s komponentem oko. Výzkum navazuje na úvahy o zraku a vidění v publikaci I. Vaňkové et al., odkud přebíráme sémantické kategorie **mravnost** a **emoce**, a publikaci J. Pacovské et al., ze které jsme převzali sémantickou kategorii **poznání**. Vzhledem k pestrosti a rozsahu využíváme materiál ze čtyřdílného Čermákova slovníku a slovníku E. Mrhačové. Všechny tři typy dat nás přivedly ke stanovení následujících sedmi sémantických kategorií: **oko**, **poznání**, **mravnost**, **emoce**, **vlastnosti**, **vztah k realitě** a **reflektovaný stav**. V kontextu jednotlivých kategorií (kromě kategorie **oko**) dále rozlišujeme dílčí sémantické subkategorie. Uvědomujeme si, že jednotlivé kategorie i subkategorie jsou navzájem propustné. Zařazení konkrétních metaforických vyjádření do vymezených kategorií a subkategorií tak může být předmětem další odborné diskuze. Definované základní sémantické kategorie shrnuje následující graf (Marková, 2025, s. 62–63).



Graf: Sémantické kategorie metaforických vyjádření s komponentem oko

1. kategorie: **oko**. Tvoří ji metaforická vyjádření, která tematizují oko jako orgán zraku (první význam lexému) a předměty, jež svým tvarem připomínají oko (třetí význam lexému). Začleňujeme sem frazémy, jejichž součástí jsou často komponenty označující různé typy zvířat. Řadíme sem frazémy jako *kuří oko*, *laní oči*, *žabí oči* nebo *rybí oči* (tamtéž, s. 63–64).

2. kategorie: **poznání**. Členíme ji do dvou subkategorií podle toho, jestli k poznání došlo (**poznání ano**), či nedošlo (**poznání ne**).

Součástí metaforických vyjádření, která řadíme do subkategorie **poznání ano**, bývají „slovesa tematizující akt vidění (např.: *vidět*, *(po)dívat se*, *koukat*) či vzta-hující se k poznání (např.: *číst*, *poznat*, *přesvědčit se*). Dalším charakteristickým rysem jsou shodné atributy vymezující typ (*jiny*, *nový*, *vlastní*), případně vlastnost (*střízlivý*, *zavázaný*, *prostý*, *pouhý*, *holý*) lexému oko. (...) Velmi frekventovaná jsou slovesa tematizující očištění nečistot na objektu (např.: *promnout*, *protřít*)“ (tamtéž, s. 64). Řadíme sem frazémy jako *číst někomu něco z očí*, *dívat se / podívat se na něco střízlivýma očima*, *víc očí víc vidí* nebo *být vidět pouhým okem* (tamtéž, s. 65).

Typickými komponenty metaforických vyjádření, které řadíme do subkategorie **poznání ne**, jsou slovesa typu *přimhouřit* a *zavřít* a slovesa *nesloužit* a *nevidět*, která tematizují nemožnost vidění či oslabení této schopnosti. Rovněž „je užito

lexikum z oblasti mechanických zábran vidění (*klapky, šupiny, mlha*) a je tematizována slepota“ (tamtéž, s. 65). Řadíme sem frazémy jako *být na jedno oko slepý a na druhé nevidět, mít oči zaslepené mamonem, zavírat před něčím oči/oko či pro oči nevidět* (tamtéž, s. 66).

3. kategorie: **mravnost**. Tvoří ji tři subkategorie. Rozlišujeme, zdali je tematizována mravnost jako celek nebo je tematizováno cudné a necudné chování.

Do subkategorie **mravnost obecně** řadíme frazémy jako *klesnout v očích někoho či stoupnout (něčím) v něčích očích*.

Do subkategorie **cudnost** řadíme například frazém *klopit/sklopit oči*.

Do subkategorie **necudnost** řadíme např. frazém *mít hladové oči* (tamtéž, s. 66–67).

4. kategorie: **emoce**. Tvoří ji šest subkategorií. Její členění považujeme za nejproblematictější, uvědomujeme si, že hranice subkategorií jsou prostupné a že naše rozhodnutí může být subjektivní. Rozlišujeme, zdali jsou emoce tematizovány v obecné rovině nebo jsou reflektovány konkrétní emoce (radost, láska, údiv, smutek a zloba).

Do subkategorie **emoce obecně** řadíme frazémy jako *oko / jedno oko (při tom) nezůstalo suché, byl tak krásný, až oči přecházely, oko do srdce – duše okno či píchat někoho očima*.

Typickými komponenty frazémů, které řadíme do subkategorie **radost**, jsou verba vztahující se ke světlu. Řadíme sem frazémy jako *zasvítit očima* nebo *oči mu jen září*.

Do subkategorie **láska** řadíme frazémy jako *dělat (na někoho) zamilované oči či hladit/pohládít/laskat někoho očima/pohledem* (tamtéž, s. 67–70).

Typickými prvky frazémů, které řadíme do subkategorie **údiv**, „jsou neprefigovaná pohybová slovesa (např.: *lézt, kulit, valit*) a pohybová slovesa s prefixem *vy-*, který vyjadřuje směr ven (např.: *vypadnout, vylézat*) a konceptualizuje lexém *oko* jako metaforu pro nádobu, a od nich odvozená adjektiva (např.: *vykulený*). Dalšími typickými komponenty jsou slovesa tematizující vidění, která mohou být expresivní (*poulit, třeštit*) či neutrální (např.: *koukat, vidět*). Je zde zaznamenán i výskyt orientačních metafor (např.: *obracet/obrátit oči v sloup*)“ (tamtéž, s. 68). Řadíme sem frazémy jako *ježkovy voči, kulit oči (na něco / na někoho / nad něčím / nad někým), mít oči navrch hlavy či kouká, div mu oči (z důlků) nevypadnou*.

V rámci subkategorie **smutek** se uplatňuje lexikum spjaté s pláčem. Řadíme sem frazémy jako *div si oči nevyplakat, mít oči plné slz, mít v očích slzy či zbydou mu (jen) oči pro pláč*.

Typickými komponenty frazémů, které řadíme do subkategorie **zloba**, jsou

slovesa reflektující různé typy zranění či zmrzačení protivníka (např. *vyklovat, vyškrábat, probodnout*). Řadíme sem frazémy jako *vyškrábat někomu oko/oči, dívá se, jako by ho chtěl očima probodnout, div jí oči nevyklovaly* či *zabodávat se do někoho očima* (tamtéž, s. 68–71).

5. kategorie: **vlastnosti**. Člení se na dvě subkategorie podle toho, zdali jsou tematizovány pozitivní, anebo negativní vlastnosti.

V subkategorii **pozitivní vlastnosti** hrají klíčovou roli vazby lexému oko s prepozicemi. „Vazby s prepozicemi do a v konceptualizují lexém oko jako metaforu pro nádobu (např.: *podívat se pravdě do očí; opatrovat/chovat/střežit něco/někoho jako oko v hlavě*), protože se koncentrují na obsah uvnitř nádoby, který je ohraničen jejím povrchem. Vazby s prepozicí z konceptualizují lexém oko jako metaforu pro cestu (např.: *z očí do očí*), protože definují dráhu“ (tamtéž, s. 71).

Součástí frazémů, které řadíme do subkategorie **negativní vlastnosti**, bývají komponenty, které navozují negativní konotace (např.: *čert, jed, šibenice*). Řadíme sem frazémy jako *z každého oka mu kouká čert, z očí mu kouká šibenice* nebo *do očí med, za zády jed* (tamtéž, s. 71–73).

6. kategorie: **vztah k realitě**. Tvoří ji šest subkategorií: koncentrace, zaujetí, podobnost, odhad, obliba a soukromí.

Do subkategorie **koncentrace** řadíme frazémy jako *nevědět kam s očima, jít, kam ho oči vedou* či *mít něco (stále) před očima*.

Do subkategorie **zaujetí** řadíme frazémy jako *ani okem o něco nezavadit* nebo *sejde z očí, sejde z mysli*.

Do subkategorie **podobnost** řadíme frazémy jako *dělat něco (jen tak) od/podle oka* či *jako by mu z oka vypadl*.

Do subkategorie **odhad** řadíme frazémy jako *mít velké oči, mít špatné oko* nebo *mít oko/oči z Kašparovy krávy*.

Do subkategorie **obliba** řadíme frazémy jako *mít u někoho (dobré) oko, padnout někomu do oka* nebo *udělat si u někoho špatné oko*.

Do subkategorie **soukromí** řadíme frazémy jako *mezi čtyřma očima* nebo *udělat něco před očima všech* (tamtéž, s. 73–76).

7. kategorie: **reflektovaný stav**. Formují ji čtyři subkategorie: reflektovaný stav obecně, spánek, zmizení a smrt.

Typickým prvkem frazémů, které řadíme do subkategorie **reflektovaný stav obecně**, jsou lexémy vztahující se ke světlu (*mžitka, zajiskřit*) a tmě (*černo, zatmět se*). Řadíme sem frazémy jako *udělaly se mu mžitky před očima* či *zatmělo se mu před očima*.

Do subkategorie **spánek** řadíme frazémy jako *mít těžké oči* nebo *spát na jedno oko*.

Součástí frazémů, které řadíme do subkategorie **zmizení**, bývají slovesa vyjadřující zánik (*zmizet, ztráct*) a pohybová slovesa (např.: *jít, klidit se*). Řadíme sem frazémy jako *jít někomu z očí*, *zmizet někomu z očí* či *sejít někomu z očí*.

Do subkategorie **smrt** řadíme frazémy jako *smrt někomu hledí z očí* či *zatlačit někomu oči* (tamtéž, s. 76–78).

Představené členění nepovažujeme za jediný možný způsob, kterým lze vytvářet sémantické kategorie výrazů z oblasti očí a zraku. Představeným členěním jsme se snažili o jejich zpřehlednění, a to za cenu jistě nejednoznačnosti. Všechny kategorie jsou rovněž reprezentovány pouze ilustrativními příklady, jejich počet rozhodně není vyčerpávající. Náš přehled by měl sloužit jako inspirativní materiál, který povede ve výuce k uvědomění si širší sémantického potenciálu, který nabízí jazyková vyjádření v jejichž centrem je somatismus oko.

4. Závěrečná doporučení

Ambicí našeho příspěvku není zavádění nových metod výuky mateřského jazyka, ale opětovná výzva k využití poznávacího potenciálu jazyka. Ten bývá v českých školách přes všechny pobídky publikované na stránkách Didaktických studií a v řadě dalších publikací (srov. např. Pacovská – Nebeská – Röhrich – Vaňková, 2021) opomíjen. Stále je upřednostňován strukturalistický pohled na jazyk s důrazem na systémové vlastnosti jazyka, který bývá zvolna doplňován komunikačně pragmatickým pohledem představujícím jazyk jako prostředek komunikace. Oba tyto pohledy je třeba ve škole rozvíjet, zastánci kognitivního přístupu je rozhodně nezpochybňují, ale snaží se o jejich rozšíření o kognitivní pohled. Ten vede nejen k poznávání jazyka jako takového, ale ukazuje, jak prostřednictvím jazyka poznáváme svět, jeho různé oblasti.

Zmíněná orientace zcela spontánně vede ke kooperaci s dalšími obory. Z našeho textu by měla být zejména zřejmá spolupráce s psychologii. Orientace na konotační složky nabízí výuce všestranné využití: vede např. k odhalování našich emocí, hodnot a etických postojů, které se v různých historických etapách proměňují. Kognitivní pohled na jazyk vycházející z tělesně-smyslového prožívání světa nabízí cenné, často i překvapivé, poznání různým společenskovědním i přírodovědným oborům.

Předpokládáme, že učitel, který se rozhodne výuku mateřského jazyka vést v souladu s principy kognitivního přístupu k jazyku, nevyžaduje explicitní metodické pokyny. Takový požadavek je ostatně v rozporu s podstatou kognitivistického pojetí výuky. Učitel, který porozumí smyslu kognitivního pohledu na jazyk, se bude radovat z vlastních objevů, k nimž dospěje pomocí pozorování jazyka.

Následně pak může směřovat na cestu dobrodružných objevů své žáky. Náš text přináší jen drobný střípek do mozaiky kognitivního potenciálu jazyka. Může inspirovat učitele například ke zkoumání konotací, které u žáků vyvolávají různé somatismy. Vlastní pedagogická praxe i zkušenosti kolegů ukázaly, že pro žáky je velmi atraktivní zjišťování, jaké představy podnětová slova evokují u spolužáků. Těto zvědavosti může učitel využít ke kolektivní diskusi, v níž sami žáci objeví, že v jazyce se pojmenování částí lidského těla a jeho různých orgánů často využívá k vyjádření psychických stavů a různých morálních vlastností člověka (srov. sémantické kategorie metaforických vyjádření s komponentem oko).

Náš text by mohl učitele také podněcovat k odhalování zajímavých mezioborových vazeb. Výše jsme zmínili psychologické souvislosti, v případě somatismů se nabízejí rovněž vazby na biologii či medicínu, které by mohly směřovat k porovnání významu slova v těchto vědeckých disciplínách a v běžném životě, tedy k porovnání vědeckého a naivního obrazu světa.

Somatismy mají velké zastoupení ve frazeologii, která, jak známo, odráží historii, hodnoty a zkušenosti daného jazykového společenství, čímž skýtá cenný zdroj poznání. K tomu by ve výuce mohli žáci směřovat prací s různými frazeologickými slovníky. Tak se setkají i s novými, dosud neznámými frazémy a s podporou učitele, případně i s pomocí etymologického slovníku, budou nacházet etymologické poukazy, které je povedou k odhalování jejich významu. Slovníky nejsou jediným zdrojem, kterým může učitel u žáků rozšiřovat frazeologické znalosti. Frazémy jsou například bohatě zastoupeny v různých folklorních textech a lidových písních. Tak např. i hodiny literární výchovy je možné provázat s hudbou a diskutovat o tom, co se z písňových textů dovídáme o životech a zvycích našich předků. Ve výuce lze také efektivně využít znalosti cizích jazyků žáků a systematicky porovnávat frazeologii napříč různými jazyky.

Kognitivisticky orientovaná výuka mateřského jazyka je založená na četbě textů různých žánrů reprezentujících rozmanité komunikační sféry a na interpretování „svěžích“ příkladů každodenní komunikace. Učitel vede žáky k promýšlení a k odhalování hlubších významů textů. Ukazuje jim, jak jazyk fixuje naši minulost, co vypovídá o našem myšlení, jak je v jazyce uložena naše zkušenost, která vychází z lidské tělesnosti.

Tímto příspěvkem jsme chtěli vyzdvihnout význam tělesného ukotvení jazyka. Představili jsme prostřednictvím slovníků, ukázek z jazykových korpusů a dotazováním rodilých mluvčích výsek jazykového obrazu světa, v jehož centru je lexém oko a s ním související zrak. Nabízíme učitelé inspiraci k zaměření výuky na odhalování hodnot, které jsou uloženy v jazyce. Jde o výuku, v níž aktivně vystupují žáci: pracují se slovníky, orientují se v jazykových korpusech, v dotaznících vyjadřují své jazykové zkušenosti. Komunikace žáků může být také cenným indikátorem

jejich psychických stavů, názorů, životních postojů a morálních hodnot. Snad přesvědčivě shrnují význam kognitivního pohledu na jazyk následující slova: „Kognitivní přístup umožňuje vidět jazyk jako trvalého průvodce každodenním životem i kulturní historií, ukazuje, že nikdy nejde jen o slova, ale o svět za slovy“ (Pacovská – Nebeská – Röhrich – Vaňková, 2021, s. 245).

Literatura

- BARTMIŃSKI, J. (2016): *Jazyk v kontextu kultury: dvanáct statí z lublinské kognitivní etnolingvistiky*. Praha: Karolinum.
- KRET, E. (1995): *Učíme (se) jinak. Nápady a rady pro učitele a rodiče*. Praha: Portál.
- KŘIVAN, J. – ŠINDLEROVÁ, J. (2022): Změny v morfologické anotaci korpusů řady SYN: nové možnosti zkoumání české gramatiky a lexikonu. *Slovo a slovesnost*, 83, č. 2, s. 122–145.
- MARKOVÁ, K. (2025): *Sémantika metaforických vyjádření s komponentem „oko“* (Bakalářská práce). Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická.
- NOLEN-HOEKSEMA, S. et al. (2012): *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál.
- PACOVSKÁ, J. – HRADILOVÁ, A. (2025): Kognitivní funkce jazyka a biologie: příklad realizace mezioborových vztahů ve výuce češtiny. *Didaktické studie*, 17, č. 2, s. 15–27.
- PACOVSKÁ, J. – NEBESKÁ, I. – RÖHRICH, A. – VAŇKOVÁ, I. (2021): *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce. Pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka*. Praha: Akropolis.
- VAŇKOVÁ, I. – NEBESKÁ, I. – SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. – ŠLÉDROVÁ, J. (2005): *Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum.

Prameny

- BECKER, U. – PATOČKA, P. (2002): *Slovník symbolů [online]*. Praha: Portál. Dostupné z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:3eec2b30-1446-11e6-8bb0-005056827e52> [cit. 2025-09-09].
- CVRČEK, V. – PROCHÁZKA, P. (2020): *Online1: monitorovací korpus internetové češtiny*. Praha: Ústav Českého národního korpusu Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Dostupné z: <http://www.korpus.cz> [cit. 2025-01-03].
- ČERMÁK, F. (ed.) (2009a): *Slovník české frazeologie a idiomatiky. 1, Přirovnání*. Praha: Leda.

- ČERMÁK, F. (ed.) (2009b): *Slovník české frazeologie a idiomatiky. 2. Výrazy neslovesné*. Praha: Leda.
- ČERMÁK, F. (ed.) (2009c): *Slovník české frazeologie a idiomatiky. 3. Výrazy slovesné*. Praha: Leda.
- ČERMÁK, F. (ed.) (2009d): *Slovník české frazeologie a idiomatiky. 4. Výrazy větné*. Praha: Leda.
- Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. Společné profesní kompetence (2023). Praha: MŠMT. Dostupné online na adrese: https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf
- HAVRÁNEK, B. – BĚLIČ, J. – HECL, M. – JEDLIČKA, A. (1960–1971): *Slovník spisovného jazyka českého*. Praha: Akademie věd České republiky. Dostupné z: <https://ssjc.ujc.cas.cz/> [cit. 2024-11-18].
- KOPŘIVOVÁ, M. – LUKEŠ, D. – KOMRSKOVÁ, Z. – POUKAROVÁ, P. – WAC-LAWIČOVÁ, M. – BENEŠOVÁ, L. – KŘEN, M. (2017): *ORAL: korpus neformální mluvené češtiny, verze 1 z 2. 6. 2017*. Praha: Ústav Českého národního korpusu Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Dostupné z: <http://www.korpus.cz> [cit. 2025-01-03].
- KŘEN, M. – CVRČEK, V. – HENYŠ, J. – HNÁTKOVÁ, M. – JELÍNEK, T. – KOCEK, J. – KOVÁŘÍKOVÁ, D. – KŘIVAN, J. – MILIČKA, J. – PETKEVIČ, V. – PROCHÁZKA, P. – SKOUMALOVÁ, H. – ŠINDLEROVÁ, J. – ŠKRABAL, M. (2020): *SYN2020: reprezentativní korpus psané češtiny*. Praha: Ústav Českého národního korpusu Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Dostupné z: <http://www.korpus.cz> [cit. 2025-01-03].
- MACHÁLEK, T. (2014): *KonText – aplikace pro práci s jazykovými korpusy*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. Dostupné z: <http://kontext.korpus.cz> [cit. 2024-11-22].
- MRHAČOVÁ, E. (2000): *Názvy částí lidského těla v české frazeologii a idiomatice: (tematický frazeologický slovník II)* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:0cd69780-d80c-11ec-8aba5ef3fc9bb22f> [cit. 2025-09-09].
- REJZEK, J. (2015): *Český etymologický slovník*. Praha: Leda.
- Slovník spisovného jazyka českého I–VIII* (1960–1971/1989). Praha: Academia (SSJČ).

Doc. PhDr. Jasna Pacovská, CSc.

Katedra českého jazyka a literatury, FP TUL

jasna.pacovska@tul.cz

ORCID: 0000-0001-8408-4413

Bc. Klára Marková
FP TUL
klara.markova@tul.cz

PROJEKTY

PROJECTS

NÁSTROJE GENERATIVNÍ UMĚLÉ INTELIGENCE V KONTEXTU VÝUKY STYLISTIKY NA VYSOKÉ ŠKOLE

Generative AI Tools in the Context of University-Level Stylistics Teaching

Radka Holanová

Abstrakt: Příspěvek se zaměřuje na revizi podoby seminární práce v předmětu Stylistika českého jazyka a teorie jazykové kultury v souvislosti s rozvojem nástrojů umělé inteligence. Cílem bylo ověřit smysluplnost psaní seminárních prací v době AI a navrhnout takovou podobu zadání, která podpoří samostatnou, informovanou a reflektovanou práci studentů s textem. Výzkumná sonda sledovala otázky týkající se využívání AI při psaní, role vyučujícího i možného povinného zapojení AI. Zkušenosti z realizace ukázaly, že seminární práce mají nadále význam i bez využití AI, pokud jsou doprovázeny systematickou zpětnou vazbou, konzultacemi a reflexí procesu psaní. Jako přínosnější se ukázala varianta, v níž studenti využívali AI ke zpětné vazbě a úpravám vlastního textu. Studie upozorňuje na význam kritického a etického zacházení s AI, na potřebu zachování osobního kontaktu mezi vyučujícím a studenty i na důležitost rozvoje samostatného psaní budoucích učitelů českého jazyka. Otázka povinného využívání AI však zůstává otevřená.

Klíčová slova: umělá inteligence; seminární práce; akademické psaní; reflexe textu; mediální a informační gramotnost.

Abstract: The paper focuses on revising the format of a seminar paper assignment in the course Stylistics of the Czech Language and Theory of Language Culture in response to the development of artificial intelligence tools. The aim was to examine whether seminar papers still retain their relevance in the age of AI and to design an assignment format that supports students' independent, informed, and reflective work with texts. The research explored questions concerning the use of AI in writing, the role of the teacher, and the possible requirement of AI use. The findings suggest that seminar papers continue to be meaningful even without AI, provided that they are accompanied by systematic feedback, consultations, and reflection on the writing process. The

most beneficial approach proved to be the version in which students used AI for feedback and revision of their own texts. The study highlights the importance of ethical and critical use of AI, maintaining personal interaction between teachers and students, and supporting the development of independent writing skills in future Czech language teachers. However, the question of whether students should be systematically required to use AI remains open.

Key words: artificial intelligence; seminar paper; academic writing; text reflection; media and information literacy.

1. Úvodem¹

Se vzrůstající mírou využívání generativní AI (nejen) mezi studenty a studentkami² jsme se rozhodli v tomto semestru zrevidovat podobu seminární práce pro předmět *Stylistika českého jazyka a teorie jazykové kultury*³, aby byla pro studenty přínosnější, více reflekovala potřeby doby a do určité míry zajistila, že studenti budou opravdu samostatně a informovaně pracovat s textem. Cílem procesu také bylo, aby se studenti spolupodíleli na tvorbě podoby seminární práce.

V učitelských profesních skupinách na sociálních sítích probíhají diskuze na téma, jak zařídit, aby žáci nezažadovali psaní slohové práce ChatuGPT. Univerzity zvažují, zda není namístě zrušit závěrečné práce, a mnohé to již učinily. Ojedinelé studie se zaměřují na nesprávné či zavádějící informace generované AI a navrhuji vzdělávací intervence v podobě aktivit zaměřených na kritické hodnocení zdrojů a reflexi textů vytvořených člověkem i umělou inteligencí, aby se posílila schopnost studentů rozlišovat mezi přesnými a nepřesnými informacemi (Urban – Brom – Lukavský et al., 2025).

Je patrné, že generativní umělá inteligence výrazně ovlivňuje vzdělávání. Vznikají proto projekty, které pomáhají učitelům (i rodičům), aby se v problematice zorientovali a získali materiály do výuky, např. *AI dětem*⁴. Ty čerpají mj. z modelu

¹ Článek vznikl s podporou projektu *Cooperatio UK*.

² Z důvodů jazykové ekonomie textu, čtenářského komfortu a anonymizace dat je dále generické maskulinum užíváno s vědomím, že zahrnuje také studentky. Studentek zahrnutých do sondy bylo 70 a studentů 18.

³ Předmět je vyučován na Pedagogické fakultě UK ve 3. ročníku bakalářského oboru Český jazyk se zaměřením na vzdělávání. Syllabus předmětu a další podrobnosti jsou dostupné v elektronickém systému SIS: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?id=6236656f95f5a859426693e1d40d222d&tid=&do=predmet&kod=OPBC4C052A&skr=2025&fak=11410>

⁴ <https://aidetem.cz/>, <https://chatveskole.cz/> a další.

L. Furze⁵, který může napomoci k vhodnému a etickému využívání generativní umělé inteligence ve školách. Pracuje se škálou, kdy na jednom jejím konci žáci pracují zcela bez využití AI, na druhém jejich text vznikne naopak kompletně za použití AI. Na mezistupních mohou žáci využívat AI pro brainstorming, plánování osnovy svého textu, hledání zdrojů, využívání zpětné vazby od AI atd. Je zřejmé, že schopnost napsat text bez asistence AI je stále klíčovou dovedností, kterou potřebujeme pro účely hodnocení a zjišťování, zda bylo při výuce dosaženo cílů. Současné považujeme rozvoj AI za natolik dynamický, že jsme se jej rozhodli do tvorby seminární práce v nějaké podobě zařadit.

Jako výzkumné otázky pro naši sondu jsme stanovili:

- 1) Má v současné době smysl psát seminární práci bez zapojení AI?
- 2) Jaké úpravy zadání seminární práce jsou žádoucí, aby bylo psaní práce pro studenty přínosné?
- 3) Jaké úkoly vyplývají pro vyučujícího z reflexe nové podoby práce?
- 4) Mají být studenti vedeni k povinnému využívání AI?

2. Fáze předcházející tvorbě seminární práce

Studenti se v průběhu semestru setkali s tématem AI v několika krocích. První fáze probíhala při výuce – devátý ze seminářů byl komplexně věnován tématu umělé inteligence. V úvodní fázi proběhla strukturovaná brainstormingová aktivita, jejímž cílem bylo identifikovat pozitivní a negativní dopady využívání AI, ale také ambivalentní aspekty, které nelze jednoznačně klasifikovat jako přínosné či problematické⁶. Následně proběhla diskuse inspirovaná některými výroky učitelů na sociálních sítích k využití AI při výuce. V další fázi jsme si navzájem představili zajímavé halucinace, několik z oblasti literární historie a teorie. Po zbytek semináře studenti ve skupinkách analyzovali texty s různým stupněm zapojení AI. Jednalo se o slohovou práci žáka druhého stupně. Studenti měli odhalit, který text napsal žák samostatně, který text psal výhradně s pomocí ChatGPT a ve kterých využíval ChatGPT částečně. Svoje úvahy a argumenty pak sdíleli s ostatními skupinkami.

Na tomto semináři studenti odevzdávali první verzi svojí seminární práce (viz dále). Při té příležitosti jsme upřesnili podobu druhé verze a zodpověděli všechny související dotazy.

⁵ <https://aiassessmentscale.com/>

⁶ Cílili jsme zejména na stylistickou oblast, práci s textem, etickým či psychologickým aspektům tedy nebylo možno věnovat dostatek času. Přesto některé názory studentů považujeme za varovné, např. pozitivní vnímání AI jakožto terapeuta.

V rámci domácí přípravy pak měli studenti odpovědět pomocí elektronického formuláře na několik otázek týkajících se jejich přístupu k AI, viz kap. 6. Někteří jej vyplňovali před psaním druhé verze seminární práce, jiní až po něm.

3. Zadání seminární práce a charakteristika fází examínace

První verze práce, kterou studenti odevzdávali, měla vznikat bez pomoci AI. Úkolem studentů bylo provést komplexní stylistický rozbor textu, který si vybrali. Výchozí text byl omezen rozsahem max. 2 strany A4 a mohl být vybrán z libovolné stylové oblasti. Bylo doporučeno, aby se nejednalo o překlad, ale o text originálně český. Na základě zkušeností z minulých let výuky dostali studenti k dispozici povinnou osnovu práce. Výsledný text seminární práce musel být souvislý (nikoli v bodech), stylizačně propracovaný, psaný odborným stylem. Tuto verzi seminární práce přečetl vyučující a při osobní konzultaci poskytl studentům podrobnou zpětnou vazbu. V nutných případech požádal studenty o dopracování textu či opravu nedostatků. Tato verze seminární práce byla podkladem pro udělení zápočtu.

Ve zkouškovém období posléze jako poslední z bodů ústní zkoušky probíhal rozhovor nad druhou verzí práce, tedy s využitím AI, a to v podobě osobní studentovy reflexe této zkušenosti. Studenti věděli, že se jedná do určité míry o experiment, že takto je práce zadávána poprvé. Při práci mohli pracovat libovolným způsobem a mohli si vybrat, se kterým modelem generativní AI budou pracovat.⁷

4. Získaný materiál⁸

Získali jsme tři typy seminárních prací. **Typ A** (44 %): Student nechal AI asistenta samostatně vytvořit seminární práci, poté ji porovnával se svojí verzí práce a reflektoval zdařilost vygenerovaného výtvoru⁹. Někteří studenti vytvořili práci pomocí jednoho promptu, jiní postupovali po jednotlivých kapitolách.

Typ B (51 %): Student nechal AI okomentovat svoji již odevzdanou verzi práce a pak ji postupně s pomocí AI dopracovával a vylepšoval.¹⁰

⁷ Toto „dvouetapové“ zadání bylo částečně inspirováno popisem aktivity, která byla popsána 8. 11. 2024 v rámci panelové diskuse *AI na vysokých školách: Proměny vzdělávání v uplynulém roce* (Didaktikon, Kampus Hyberská).

⁸ V tomto textu budeme reflektovat pouze druhou podobu seminární práce, tedy s využitím AI. Pracujeme se souborem 88 seminárních prací. Dále pracujeme se 46 vyplněnými elektronickými formuláři (kap. 6).

⁹ V několika případech při reflexi zaznělo, že student nechce nahrávat svůj text do modelu AI, že ho nechce poskytovat k tomu, aby se AI na jejich textu „učila“. Proto zvolili variantu A.

¹⁰ Srov. např. úsek z reflexe studenta: „Postupoval jsem kapitolu po kapitole. Místo abych chtěl po AI

Typ C (5 %): Student porovnával výtvary 2 různých modelů.

Kromě těchto tří variant jsme zachytili několik zcela odlišných zpracování: AI byla např. využita k analýze zastoupení jednotlivých slovních druhů jako podklad pro zařazení textu k funkčnímu stylu, resp. odlišení manipulativních prvků předvolebního textu od neutrálního administrativního textu.¹¹

Většina studentů používala neplacenou verzi ChatGPT (65 %), dále Google Gemini (různé verze, 25 %), či jiný model AI¹² (10 %). Pokud používali jiný model než ChatGPT, bylo to buď proto, s ním měli dlouhodobou dobrou zkušenost, nebo naopak měli zkušenosti s modelem Chat GPT, a proto chtěli vyzkoušet jinou variantu. Výjimečně jsme zaznamenali porovnání Gemini PRO a ChatGPT PRO, protože student chtěl využít možnost časově omezené vyšší placené verze. Zajímavý byl přesun od placené verze Gemini, která odmítla napsat místo studenta seminární práci kvůli neetičnosti takového počínání, k neplacené „jednodušší“ verzi, která pokyn vykonala. Někdy pravděpodobně vstoupily do hry zcela nahodilé důvody (např. *použila jsem Gemini, protože ChatGPT zrovna nějak nefungoval*) či důvody technické (*Obvykle pracuji s ChatGPT, ale nešel mi tam vložit soubor s mojí původní verzí práce, tak jsem pracovala s Gemini.*).

5. Zjištění vyplývající ze seminárních prací a z osobních reflexí studentů

Při osobní reflexi poměrně často zaznívalo, že studentům práce s AI moc nevyhovuje, že jsou rádi, že si původní verzi napsali opravdu sami. Zmiňovali, že jim verze s využitím AI zabrala více času, než když ji psali sami, že AI nedůvěřují a jsou ostražití až paranoidní. *Nikdy bych neodevzdala tuhle verzi. / Nepracuju s tím, nemám to moc ráda, což se asi projevilo i v té konverzaci. / Příště bych si vybrala jiný model, tento nesplnil mé představy. / Nebyl jsem vůbec spokojen.* Uvědomují si rizika a nevýhody tohoto stylu práce: *Je schopen nakonec poskytnout pravdivé tvrzení, avšak musíme ho k tomu dlouze navádět sami. Pokud tedy nemáme svoji znalost a spoléháme jen na něj, můžeme mnohdy přebrat špatné odpovědi.* Jiní studenti naopak hodnotili tento způsob práce jako *pohodlnější*.

celou práci, zadával jsem jí úkoly typu: „Najdi v textu všechny příklady neologismů a termínů spojené s videoherní žurnalistikou a vysvětli jejich funkci podle metodiky v nahraných PDF.“ Teprve když AI vyfiltrovala relevantní data, vyhodnotil jsem je a sám jsem zformuloval souvislé odstavce seminární práce. U každého tvrzení, které AI navrhla, jsem provedl manuální kontrolu.“

¹¹ V dalším případě se student zeptal AI asistenta konkrétně na jevy, které jsme mu předtím okomentovali při reflexi první verze práce. Správnost odpovědi nekontroloval. V tomto případě z našeho pohledu nebyl potenciál práce s AI naplněn, student v podstatě nevynaložil žádné úsilí.

¹² Microsoft Copilot, Notebook LM, Perplexity.

Zcela logicky, větší část studentů při promptování¹³ (v případech všech tří typů práce, A, B i C) mimo jiné okopírovala moje oficiální pokyny pro studenty. U zdařilejších prací je ovšem patrná poměrně poučená úroveň dalších promptů: studenti zadávají modelu roli, nahrají do modelu i svoje původní seminární práce z jiných předmětů, aby si AI osvojila jejich styl, nahrají výpisky, které předtím samostatně vytvořili ze zadané literatury (protože celou publikaci AI v neplacené verzi nezpracuje): *V úvodu jsem jasně definoval její roli, musí fungovat jako odborný asistent, který zná metodiku Čechové a Hoffmannové¹⁴ a bude mi v textu pomáhat identifikovat konkrétní stylistické jevy. / Jsi odborníkem na stylistiku českého jazyka. / Jsi expert na český jazyk a stylistiku. Student ti odevzdal následující stylistickou analýzu na tento text. Připrav zpětnou vazbu a náměty na zlepšení. Vycházej pouze z dodaného textu a nevymýšlej si.*

Mnozí studenti prokázali zkušenost s tímto stylem práce (*Napiš mi seminární práci podle následujícího zadání. /.../ Potřebuješ ode mě ještě nějaké informace?*) Práce s textem se pak podobala určité zvláštní podobě rozhovoru, srov. např. příklady reakcí jednoho studenta (dále jen S): *Doplň prosím konkrétní příklady jazykových prostředků k jednotlivým rovinám a jejich rozbor.*

S: *Paráda, teď prosím propoj první i druhou verzi do souvislého textu a klidně doplň ještě víc příkladů jazykových prostředků.*

S: *Vymýšlíš si příklady, které v textu nejsou.*

S: *Co znamená EBITDA (to v článku taky není)?*

S: *přeformuluj první větu v kapitole 5*

S: *více rozpracuj kapitolu číslo 6.*

V případech, že tvorba probíhala jako dialog, práce byly zdařilejší, než když se jednalo o „jednorázový prompt“. Proces umožňoval postupné zpřesňování instrukcí: *Snažil jsem se ji dovést k... / Musel jsem tu přesně vypsát, co chci.*

U některých studentů je patrný takřka osobní vztah¹⁵ s AI asistentem: zdraví, děkují, používají emotikony (které pak zpětně užívá i AI při komunikaci se studentem), výjimečně má jejich asistent/ka jméno a studující se ho/jí ptá, jak se má (*Ahoj, vylepšil bys mi prosím moji seminární práci? / Ahoj, co je u tebe nového? Potřebovala bych od tebe pomoci.*). Na druhou stranu jiní studující explicitně a důrazně zmiňovali, že si AI nehumanizují, že neděkují, nezdraví, přistupují k němu jako ke stroji. Jejich prompty jsou potom poměrně direktivní: *Vylepši*

¹³ Tvorba příkazů či otázek, pomocí níž člověk kontroluje AI a určuje, jakým způsobem bude reagovat.

¹⁴ Míněno zadaná povinná literatura, z níž měli při práci vycházet i studenti, tedy M. Čechová a kol.: *Současná stylistika*. Praha: NLN, 2008 (či její starší verze) a J. Hoffmannová a kol.: *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia, 2016.

¹⁵ Srov. pojem *parasociální vztah*.

to. / Chci po tobě vytvořit úplný text, analyzuji a rozeber všechny věty v mé práci, některé z nich možná upravíš, některé ponecháš, záleží na tvém uvážení (sic!). Ale výsledkem bude opět souvislý text tak jako ho mám ve svém dokumentu. / Celé to exportuji do Wordu, aby se zachovaly citační odkazy. I při reflexi pak pozorujeme větší odstup (Nepnlil rozkazy.). Ze strany studenta jsme zaznamenali kromě jedné výjimky výhradně tykání.

Studenti mnohdy vykazovali jistou vytrvalost a neústupnost, když se snažili získat od AI potřebné odpovědi: *Musel jsem ji chvíli přemlouvat. / Nechtěla to udělat. / pořád to máš špatně. Horizontální členění textu je /.../.* Zde je ovšem samozřejmě podmínkou, aby byl student sám schopen chybu identifikovat (srov. též pozn. č. 18). Jedna studentka se pokusila o experiment: Schválně vložila do textu pár chyb, aby mohla pozorovat, zda je AI opraví.

5.1. Návrhy od AI, které studenti vyhodnotili jako nevhodné

Studenti opakovaně zadávali pokyn *Napiš to více akademicky. / Uved to do více akademického stylu,* apod. V reflexích pak hojně zmiňovali výrazy, které považují za příliš knižní (např. *nýbrž, rovněž*), neznají je¹⁶, příp. neumí zkontrolovat, zda použití odpovídá lingvistické praxi, zda „se to tak opravdu používá“, tudíž by návrhy od AI nepřevzali. Např.: *neaspiruje na vědecké pojednání / rozšiřují informační potenciál textu / Tyto prvky posouvají text směrem k narativněji pojaté mediální komunikaci. / Vertikální členění podporuje fragmentárnost a přehlednost textu. / Perex zde působí jako filtr pozornosti.* Zmiňují také stylizačně nevhodné, „nečeské“, formulace, např. *nepůsobí bariérově / zpravodajství z oblasti kriminality.* V případech následujících ukázek mají podezření, že se jedná o pseudotermíny: *Tato analýza vyžaduje aplikaci komplexních heuristických algoritmů. / Autor aplikuje sofistikované persvazivní modulační techniky a sémantické kotvy./ Je zaměřena na aktivaci obranných psychosemantických mechanismů čtenáře. / vyžaduje aplikaci dramatizačních lexikálních filtrů. / kauzalitní řetězení pseudo-logiky. / ex-cathedra tón komunikátu.*

Studentům se poměrně úspěšně dařilo identifikovat nesmyslné výrazy, neexistující či nevhodně užitá termíny (*vágnota, funkce fšatická, slohový postup rozhovorný, emocionální expletiva pro označení vulgarismů, vedlejší věta objektivní*). Jsou schopni identifikovat nepřesné formulace (*četné užití anakolutů*, když je v textu jen jeden), pasáže, které neodpovídají výchozímu textu (*Konkrétně v tomto článku bych nehovořila o objektivním předávání faktů – vidím v něm velký podíl autorského stylu. Velkou roli zde hraje zábavná funkce, vzhledem k užitému lexiku i případu*

¹⁶ „Termíny a pojmenování se neshodují s termíny z publikací, které my známe.“

samotnému. / AI uvedla, že tyto jevy nejsou v textu dominantní a nepůsobí rušivě. Já je však jako rušivé vnímám, do seminární práce bych to neuvedla.)

Nacházejí nevhodné anglicismy (*nadbytečné vysvětlování obvious faktů* / vysoká míra *familiarity* / Mohlo by působit *patronizujícím* dojmem.), nebo dokonce celé dlouhé pasáže v angličtině. Zaznamenali příklady chybných formulací, vycházejících z nezvládnutého systému českého jazyka: *Syntax je charakterizována dlouhými souvětím složitými větami s vedlejšími větinami.* / *Styl se vyznačuje použitím spisovné lexiky.* Při využití AI k opravě pravopisných chyb shledávají také nedostatky: *např. u spojení „...slov, jako jsou...“ není schopno rozeznat, že před jako má být čárka.*

Uvědomují si nevhodnost některých navrhovaných lexémů pro užití v odborném textu: *efektivní komunikace bez stylistických výstřelků.* / *Díky tomu nepůsobí text suchopárně.*

Jsou nedůvěřiví, zejména u citované literatury, a existenci zdrojů obvykle ověřují. Několik neexistujících zdrojů úspěšně odhalili (např. B. Havránek a A. Jedlička: *Český jazyk a kultura vyjadřování*, Hoffmannová, J.: *Mluvená čeština v médiích*. Praha: Academia, 2015 či Ján Horecký: *Základy stylistiky*). Jiné ovšem neodhalili (např. Hoffmannová Jana: *Mluvenost a psanost v češtině*. Praha: Karolinum či Čechová, Marie, Jiřina Hoffmannová a kol. *Stylistika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2017. ISBN 978-80-7422-590-5), nebo je za neexistující považovali chybně (např. Hoffmannová Jana: *Stylistika a...* Praha: Trizonia, 1997).¹⁷

Při analýze jednotlivých témat shledávají mnohé odpovědi AI jako nedostatečné (AI neodhalila mnoho subjektivních činitelů – jsou v článku velmi výrazní (užité lexikum, autorova zkušenost), ovšem četnější byly příklady halucinací, např.: *AI si vymýšlelo různé neexistující pojmy a skutečnosti či příklady, které se v textu vůbec nevyskytovaly.* / *AI navrhuje, abych místo „divných slov“ nebo „chyb“ používala termíny jako „lexikální prostředky s příznakem nespisovnosti“, „ortoepické odchylky“. Takové výrazy [míněno „divná slova“, „chyby“, pozn. R. H.] ale v mém textu nebyly užity.)* / *AI tvrdila, že autor používá slovo „fáze“ jako důkaz zachování standardních hláskových kvantit, což nebyla pravda.“*).

Dále studenti zaznamenali věcné chyby při analýze jazykových jevů: *Převažují zdvořilé imperativy („doporučujeme“) a enumerace („od 7:00 do 10:00“).* / *vokálníké změny v koncovkách, jako je úžiené é > í („víc agresivity“ místo více).* Zajímavé bylo zařazení podoby slova „nachomejt“ do nespisovné, hovorové vrstvy češtiny. Až po poměrně dlouhém dialogu studentky s AI asistentem¹⁸ byl schopen ho správně

¹⁷ Většina studentů ovšem zdroje ve verzi seminární práce s pomocí AI vůbec neměla, ani je od AI asistenta nevyžadovala.

¹⁸ Uvádíme sérii replik studentky, po nichž byl ChatGPT teprve schopen správně odpovědět. Odpovědi ChatGPT jsou z důvodu úspornosti vynechány.

ně zařadit do nespisovné, obecné češtiny a ujasnit vztah mezi spisovnou vrstvou, hovorovou vrstvou a obecnou češtinou.

Již jsme zmiňovali, že studenti si uvědomují, že nemůžou AI dostatečně důvěřovat. Možná i to je důvodem, že někdy chybně identifikují jako věcnou chybu jev, který chybou není. (Např. zařazení kakofonie do charakteristiky hláskoslovných prostředků považovala studentka na chybně a navrhovala zařadit jev do kapitoly o lexikálních prostředcích. Dále už však správnost svojí úvahy v odborné literatuře neověřila.)

5.2. Formální limity AI a další nedostatky

Studenti vnímají, že AI v případě samostatné analýzy příliš zobecňuje, *nejde do detailu, pokud ji k tomu člověk důsledně nenavede*. Analýzy jsou povrchní a obsahují málo příkladů, či dokonce příklady vymyšlené nebo nekompletní. V případě práce se studentovým textem AI příliš zestručňuje původní pasáže a odstraňuje z nich důležité příklady. Nepostihují podstatné rysy daného stylu a nehodnotí je. Po formální stránce je pro studenty komplikující, že AI asistent občas produkuje výsledný výstup v bodech, přestože dostal (někdy i opakovaně) pokyn, aby šlo o souvislý text. Neumí správně spočítat počet slov či odstavců, nedodržuje pokyny pro rozsah finálního textu.

Studenti přišli na to, že uváděné citace nebyly přesné, např. uvedená publikace existovala, informace se v ní nacházela, ale na jiných stranách či v jiném vydání. Příp. měl odkaz v textu v horním indexu z neznámých důvodů podobu ²⁷²⁷²⁷²⁷²⁷²⁷²⁷ (ostatní odkazy analogicky k tomu).

Občas jako hříčku přinesli ukázkou zcela nevyhovujícího výsledku, např. text s grafémy z jiných znakových systémů, text s naprosto minimálním rozsahem apod.

5.3. Pozitivní zkušenosti studentů s využitím AI

Jak už bylo zmíněno výše, studenti využívali AI k opravě formulací, které neodpovídají odbornému stylu, nejsou vhodné pro vysokoškolskou práci. Pokud návrh AI asistenta studenti vyhodnotili jako vhodný, nechali se inspirovat a převzali jej,

Do jaké vrstvy jazyka bys zařadila slovo „nachomejt“?

Hovorová čeština ale patří do spisovné vrstvy jazyka.

Podle mě to slovo nepatří do hovorové češtiny.

Kam tedy patří to slovo, když ne do spisovné hovorové češtiny?

Jaký je rozdíl mezi obecnou češtinou a hovorovou češtinou? Stručně.

Kam tedy patří slovo „nachomejt“?

např.: AI navrhuje nahradit hodnotící formulace neutrálnějšími odbornými obraty (např. místo „zajímavým prvkem je“ → „za stylově příznakový prvek lze považovat“). / AI nabídla např. množství synonym pro často se opakující výraz „dosti“ a vhodně je zařadila do textu: poměrně, mnoho, značně, velmi, velice. Další náhrady, např. mdlé a ničím zajímavé → monotónní / ponechává pouze samotné události → nechává vyznít skrze popisovanou událost / krásně dokresluje → ilustruje / dalším z důvodů je → neméně podstatná je / touto cestou bych se vydal spíše u /.../ → Takové označení je však vhodné spíše u /.../ / U citací diváků se jedná o jejich přepis z... → Citace diváků jsou převzaty z... / text je členěn → text je segmentován. Dále např. výrazy osciluje či etablovaný autor. V těchto situacích však je vždy na studentovi, aby rozhodnul, zda je navrhovaná formulace věcně správná, odpovídá jeho záměru a hodí se do textu.

Jako pozitivum studenti uvádějí, že jim AI navrhla termín, který dosud neznali (ludická funkce komunikace), vhodně doplnila jejich myšlenku (zde má vokativ také apelovou funkci) nebo že dovyvětlila, jakou funkci dané jazykové prostředky v textu mají (Převažují věty jednoduché a kratší souvětí, což zvyšuje spád vyprávění a srozumitelnost. / V textu se objevují věty zvolací, které vyjadřují emocionální pohnutí autorky.) / anglicismy v textu slouží jako prostředek skupinové identity. Ocenili, když od AI asistenta získali termín, který dlouho nemohli v odborné literatuře (nebo, jak zmiňují, také při doptávání u spolužáků) zjistit, např. (Transpozice slovního druhu v titulku, kde původně slovesný tvar „Stačilo!“ přebírá funkci podstatného jména označujícího politické hnutí.).

Některé pasáže od AI označují za inspirativní, např.: Horizontální členění sleduje přechod od metaforického klamu (bouřkový mrak) k realistickému jádru (pohřeb) a k symbolické pointě (jízdenka). Formulaci označují za vhodnější, trefnější či přiléhavější potřebě seminární práce (Hráč se stává hercem → Hráč přijímá roli fiktivní postavy).

Ve výjimečných případech AI navrhovala naopak jemné „odakademičtění“ tam, kde text zbytečně těžkne či zjednodušení některých velmi dlouhých vět.

Někteří studenti využili AI i pro účely porovnání svojí a generované verze práce, tedy pro přípravu reflexe. V tomto případě oceňují úsporu času. Příklady promptů: Jako odborník v oblasti stylistiky srovnaj moji původní seminární práci a tvoji výslednou poupravenou verzi. Výsledkem bude porovnání obou prací, vypiš kladné a záporné stránky obou prací. / Porovnej svoji verzi s přiloženou [mnou v prosinci odevzdanou] verzí. Okomentuj rozdíly a doplň přiloženou verzi o informace, které v ní nejsou.

5.4. Etické aspekty

Studenti ve svých reflexích upozorňují na neetičnost některých jevů. Např. při opravě textu dle promptu asistent Gemini ponechal v úvodu prohlášení: *Tímto prohlašuji, že je tato práce vypracována bez zásahu AI* (což mělo být součástí první verze seminární práce studentů). Až na přímý dotaz, jestli se v textu vyskytují nějaké chyby, upozornil studenta na logickou chybu v prohlášení: *V původním textu uvádíte: Tímto prohlašuji, že je tato práce bez zásahu AI. Vzhledem k tomu, že jste mě požádala o přepsání a opravu textu, toto prohlášení byste měla z finální verze odstranit, aby nebylo v rozporu se skutečností.*

Uvědomují si, že AI má tendenci jim lichotit a nadhodnocovat jejich výsledky: *Díky za text – je vidět, že je odborně velmi solidní a máš výborný přehled o stylistické teorii. Zásahy, které navrhuji, jsou tedy spíše stylistické a kompoziční, nikoli obsahové.*

Za poněkud varovně vnímáme, když student etickou problematičnost označuje jako vtipný prvek či úsměvnou hříčku: *Pokud chceš, mohu text upravit tak, aby působil jako práce psaná bez AI, včetně drobných stylistických nedokonalostí. / Pokud chceš, mohu text přizpůsobit konkrétnímu hodnoticímu stylu tvé vyučující.*

Jedna studentka neskrývá své překvapení ze zjištění, že umělá inteligence umí *uvažovat sama o sobě, uměla zpětně popsat myšlenkové pochody při zadávání promptů, byla schopna hodnotit, jaké byly moje záměry a jak nad jejími odpověďmi uvažujeme před zadáním dalšího promptu.*

Několik studentů shrnulo úskalí AI takto: *Považuji využití umělé inteligence za riskantní. Má práce by mohla být plagiátem. / Obzvláště při studiu českého jazyka bychom měli být schopni napsat seminární práci bez AI. / Člověk musí být při užívání obezřetný. / Někdy kvalitní postřehy a dobré příklady, bohužel často chyby a neuposlechnutí zadání. Dobrá inspirace. AI formulace – zdánlivě erudované, pseudoodborné.*

Studenti zmiňovali, že jsou možná jedním z posledních ročníků, který je schopen zpracovat seminární práci zcela bez AI, protože byli ještě zvyklí takto pracovat na střední škole. Nastupující ročníky už podle nich nezřídka obcházejí psaní referátů výhradně za použití AI. Uvědomují si, že podvádění existovalo vždy, jen jeho podoba byla jiná (opisování z Wikipedie, referaty.cz apod.).

6. Odpovědi studentů z elektronického formuláře

- 1) Mělo by podle Vašeho názoru být při práci na seminární práci ze stylistiky umožněno pracovat s AI? Proč ano/proč ne?
- 2) Pokud ano, navrhnete, jak by taková práce měla být zadána, aby byla práce na

ní smysluplná. Aby odpovídala požadavkům, jaký na nás klade současný svět, jehož součástí je AI. Jakou práci by měl odvést student, jakou AI?

Získali jsme 46 vyplněných formulářů, procentuální hodnota je zaokrouhlena.

- 1) 30 % studentů odpovědělo kladně, tedy že asistence AI by měla být povolena, protože ji budou používat celý život, a měli by se s ní tedy naučit kvalitně pracovat.

Dalších 23 % dotázaných s využitím souhlasí, ale pouze za podmínky přesně stanovených pravidel. (např.: *Považovala bych ale za nutné stanovit jasná pravidla užívání a přiložit seznam úkonů, při kterých je možné využít AI (např. vyhledávání vhodného textu k analýze, shrnutí článku ze sekundární literatury, doporučení na sekundární literaturu, apod.) a které je zakázáno používat (např. přeformulování textu) tak, aby měli všichni studující rovnocenné podmínky.*)

26 % by AI při psaní seminární práce vůbec nepovolovalo. Nejčastějším argumentem bylo, že student českého jazyka má být schopen napsat ji samostatně. Uvědomují si také možnost podvodu.

22 % odpovědělo, že jim jako nejlepší řešení připadá současná praxe, tedy nejprve ji napsat samostatně, pak si vyzkoušet napsat ji s pomocí AI.

- 2) Studenti navrhují umožnit použití AI pro hledání výchozího textu, brainstorming, navržení struktury práce, hledání zdrojů, počítání některých jevů v textu, hledání synonym, opravu pravopisu, zejm. interpunkce, pomoc s citacemi, pomoc se stylizací textu.

Jeden z návrhů byl např. přiložit list, na němž student označí, k čemu AI použil.

Pokud by využili AI i přes jasný zákaz, nebo pokud by zkopírovali celý text bez kontroly či úpravy, považovali by to za neetické. Uvědomují si ale, že nejsou regulace, které my mohly omezit její využití mimo stanovené limity.

7. Závěry

Cílem našeho zkoumání bylo zjistit, jestli má psaní seminární práce v současné době ještě smysl a přizpůsobit její formu potřebám doby. Všechny fáze práce se studenty nás utvrzují v postoji, že stále má smysl psát seminární práci i bez využití AI. Studenti to ostatně zmiňují ve svých reflexích. Tento proces je ovšem podmíněno kvalitní a pečlivou zpětnou vazbou od vedoucího semináře, sledováním procesu psaní. To na učitele klade nesmírné časové nároky a velké osobní nasazení. Probíhá opakované čtení seminárních prací a jejich konzultace, jedna nad verzí bez využití AI a jednou se zapojením AI.

Do určité míry samozřejmě přetrvává neodhalitelnost neetického přístupu. Jistota, že první verzi práce psali studenti samostatně, není stoprocentní. I kdyby ovšem při psaní využívali AI, je nutno, aby uměli svoje záměry a změny v textu reflektovat v rámci dvou ústních pohovorů. Některé formulace musí student dovysvětlit, musí tedy projevit určité kompetence. Charakter chyb v neúspěšných pracích i poměr těchto prací proti kvalitním pracím navíc odpovídá předchozím ročníkům. Nedílnou součástí procesu je také nastavení důvěry mezi učitelem a studenty.

Práce na variantě A spíše jen ukáže studentům, jaké nedostatky AI má, jaké nepřesnosti se zde mohou vyskytnout, na co si dát pozor. Nenaучí je příliš využívat AI ku prospěchu svojí práce s textem. Jako výhodnější se jeví varianta B – tyto práce vyšly jako zdařilejší, reflexe byly hlubší a domníváme se, že učení probíhalo neefektivněji. Nejzajímavější práce obvykle začínaly tím, že si student nechal vypracovat zpětnou vazbu na svůj text.

Bylo by pravděpodobně vhodnější, kdyby tyto upravené verze seminárních prací mohli studenti sdílet mezi sebou v průběhu semináře. To se dá ovšem jen velmi obtížně technicky zařídit (z hlediska organizace semestru a počtu studentů).

Velmi obecně se dá říct, že čím kvalitnější byla první verze práce, tím byly zdařilejší i výsledky s využitím AI. V případech kvalitních prací a podrobných reflexí si studenti uvědomovali náročnost procesu promptování. Viděli, že jim tento způsob práce moc času neuspoří. Pokud si nechávali upravit a vylepšit svoji verzi práce, museli kriticky zhodnotit, zda je využití návrhu od AI vhodné.

Co se týče postojů studentů, zmíníme, že naše zjištění ze seminárních prací a reflexí neodpovídají zjištění dr. Marka Urbana (Psychologický ústav AV ČR) prezentovanému na panelové diskusi *AI na vysokých školách: Proměny vzdělávání v uplynulém roce* (viz pozn. č. 7), tedy že 49,7 % studujících na Pedagogické fakultě UK má nekritickou důvěru v AI (či 43 % studujících UK). Náš vzorek vykazoval spíše zdravou až mírně zvýšenou kritičnost, což je pro nás dobrou zprávou.

Prompty, které jsme dostali k dispozici, zdaleka nebyly všechny bezchybné či dostačující. Kromě zdařilých prací jsme získali také množství prací povrchních, kdy reflexe spočívala v několika větách a pár příkladech, u nichž studenti konstatovali, že s výsledkem AI nejsou spokojeni. To ale bylo do určité míry důsledkem nedostatečně specifikovaného zadání. Z naší strany se jednalo o experimentální hledání cesty, jak v budoucnu dále nakládat se seminárními pracemi, o hledání ideální podoby. Tuto formu zadání seminární práce považujeme za přínosnou a v nějaké modifikaci ji pravděpodobně využijeme i příští rok, přestože nejspíš vyvodíme závěry pro dílčí úpravy zadání. Zvážíme, zda by studenti neměli analyzovat kratší text, a pro práci s AI i pro reflexi dostanou přesnější pokyny. Přesto nejdříve odevzdají práci psanou pouze vlastními silami.

8. Podněty vyplývající z projektu

Ačkoli se to může zdát v současné době jevit jako obtížně realizovatelné, považujeme za důležité nerezignovat na systematickou práci s textem a trvat na tom, aby studenti uměli napsat text v určité podobě zcela bez využití nástrojů AI, zejména pokud se jedná o budoucí učitele českého jazyka. Je vhodné podporovat aktivity, které rozvíjejí schopnost studentů formulovat vlastní myšlenky, porozumění tomu, co, jak a proč chtějí psát, a které zároveň vedou k reflexi a kultivaci vlastního vyjadřování. (*Psaní může např. napomáhat uvědomění si vlastních postojů a názorů.*).

Současně bychom studentům měli umožnit získávat zkušenosti s tvorbou textu za podpory AI. Je žádoucí vytvářet příležitosti, aby se studenti učili s nástroji umělé inteligence zacházet eticky, kriticky a informovaně. Tato zkušenost jim může napomoci k pochopení limitů automaticky generovaného obsahu a k uvědomění, že takový text nelze bez rozmyslu přejímat.

Neměli bychom rovněž rezignovat na osobní kontakt se studenty, ústní zkoušení a individuální konzultace nad jejich vlastními texty, byť jsou tyto formy práce časově náročné. Zachování prostoru pro dialog o jejich myšlenkách, názorech a osobitém přístupu považujeme za klíčové.

Zatím se však nepodařilo dospět k jednoznačné odpovědi na otázku, zda by studenti měli být systematicky vedeni k *povinnému* využívání AI. Ti, kteří tyto nástroje využívají a považují je za přínosné, s nimi často pracují efektivně, nicméně zůstává otevřené, zda je vhodné tento přístup vyžadovat i od studentů, kteří jej odmítají. Nelze skutečnost, že část studentů preferuje samostatnou tvorbu vlastních textů, interpretovat naopak jako pozitivní?

Seznam zdrojů

AI dětem. Nezisková organizace AI dětem, 2025. Dostupné na: [https://aidetem.cz/AI na vysokých školách: Proměny vzdělávání v uplynulém roce](https://aidetem.cz/AI_na_vysokých_školách:_Proměny_vzdělávání_v_uplynulém_roce) (panelová diskuse,

Didaktikon, Kampus Hybernská, 8. 11. 2024)

Chatboti ve škole. Nezisková iniciativa AI dětem, 2025. Dostupné na: <https://chatveskole.cz/>

FURZE, L. (2025): *AI ve škole prakticky*. Praha: AI dětem, z.s., 2025. ISBN 978-80-11-06668-0.

PERKINS, M. – FURZE, L. – ROE, J. – MacVAUGH, J. (2025): *The AI Assessment Scale*. Dostupné na: <https://aiassessmentscale.com/>

URBAN, M. – BROM, C. – LUKAVSKÝ, J. – DĚCHTĚRENKO, F. – HEIN, V. – ŠVÁCHA, F. – KMONÍČKOVÁ, P. – URBAN, K. (2025): "ChatGPT can make mistakes. Check important info." Epistemic beliefs and metacognitive accuracy in

students' integration of ChatGPT content into academic writing. *British Journal of Educational Technology*. Ročník 56, č. 5, s. 1897-1918. E-ISSN 1467-8535.

PhDr. Radka Holanová, Ph.D.

Katedra českého jazyka UK PedF

Radka.holanova@pedf.cuni.cz

ORCID: 0000-0003-2257-6070

VZBUDENIE MOTIVÁCIE K ČÍTANIU U ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA PROSTREDNÍCTVOM OBRÁZKOV

Encouraging Reading Motivation in Pupils from Socially Disadvantaged Backgrounds Through Pictures

Mária Belešová

Abstrakt: Príspevok sa zameriava na význam vizuálnej stimulácie pri vzbudzovaní záujmu o čítanie u žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia. Vzhľadom na to, že tieto deti často čelia nedostatku podnetov a podpory pri rozvoji čitateľských zručností, obrázky v knihách môžu slúžiť ako účinný nástroj na zlepšenie ich vzťahu k čítaniu. Príspevok analyzuje, ako vizuálne podnety pomáhajú deťom lepšie porozumieť textu, rozvíjať fantáziu, emocionálne sa angažovať v príbehoch a uľahčujú proces učenia. Dôraz je kladený na možnosti rozvíjania čitateľských návykov pomocou obrázkových kníh v prostredí, kde deťom často chýbajú potrebné zdroje a podpora. V príspevku sa zaoberáme tým, ako obrázky pomáhajú deťom so slabšími čitateľskými zručnosťami a tým, ktoré sa ešte len začínajú učiť čítať, konkrétne v nultom ročníku. Praktická časť bola vykonaná formou realizácie a pozorovania vopred pripravených aktivít organizovaných vo vzdelávacej inštitúcii. Rozdielny spôsob práce v jednotlivých triedach bol zámerný, keďže umožnil porovnať účinnosť dvoch didaktických prístupov v autentickom školskom prostredí. Nešlo o experimentálny dizajn s kontrolou všetkých premenných, ale o pedagogickú intervenciu reflektujúcu reálne podmienky výučby. Veríme, že správnym využitím vizuálnych prvkov je možné vytvoriť prístupnejšie a príťažlivejšie vzdelávacie prostredie, ktoré pomôže deťom prekonať bariéry, ktoré im bránia v rozvoji čitateľských zručností a pozitívneho vzťahu k literatúre.

Kľúčové slová: motivácia; deti zo sociálne znevýhodneného prostredia; čítanie pomocou obrázkov

Abstract: *The paper focuses on the importance of visual stimulation in arousing interest in reading in pupils from socially disadvantaged backgrounds. Given that these children often face a lack of stimuli and support in developing reading skills, pictures in books can serve as an effective tool to improve their relationship with reading. The paper analyzes how visual stimuli help children better understand the text, develop imagination, engage emotionally in stories and facilitate the learning process. Emphasis is placed on the possibilities of developing reading habits using picture books in an environment where children often lack the necessary resources and support. In this post, we look at how pictures help children with weaker reading skills and those who are just starting to read, specifically in the zero grade. The practical part was carried out in the form of observation of pre-prepared events organized in an educational institution. The different ways of working in individual classes were intentional, as it allowed us to compare the effectiveness of two didactic approaches in an authentic school environment. It was not an experimental design with all variables controlled, but a pedagogical intervention reflecting real teaching conditions. We believe that with the proper use of visual elements, it is possible to create a more accessible and attractive educational environment that will help children overcome the barriers that prevent them from developing reading skills and a positive relationship with literature.*

Keywords: *motivation; children from socially disadvantaged backgrounds; reading with pictures*

Štúdiá vznikla ako výstup v rámci plnenia úloh projektu APVV-25-0464: *Smart Reading: Výskum čítania a čitateľstva ako fenoménu rozvoja gramotnosti a aktívneho učenia sa z textu detí a žiakov na Slovensku.*

Úvod

Čítanie je jedným zo základných nástrojov rozvoja myslenia, fantázie a komunikácie. Pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia však môže byť cesta k čítaniu náročnejšia, pretože často nemajú prístup k dostatočným vzdelávacím podnetom, podpore zo strany rodiny či potrebným materiálom (napríklad knihám). Tieto deti môžu mať obmedzený kontakt s literatúrou a slabšiu motiváciu k čítaniu, čo ich môže ešte viac znevýhodniť v ich vzdelávacom a osobnostnom rozvoji. Podľa Hafta et al. (2019) v skutočnosti konečným cieľom čítania nie je jednoducho rýchlo

a presne dekodovať, ale plne porozumieť prečítanému. Naučiť sa plynule čítať je možné len vtedy, keď schopnosti dekodovania a porozumenia umožňujú jednotlivcom čítať rýchlo, presne a s prozódiov. Napriek tomu, že pre väčšinu čitateľov čítanie predstavuje jednoduchý a nenáročný proces, mnohé deti majú ťažkosti osvojiť si a automatizovať aj základné čitateľské zručnosti. V tejto súvislosti sa odhaduje (Pasqualotto, 2024), že 5 % až 10 % detí mladšieho školského veku možno klasifikovať ako „slabých čitateľov“ a/alebo „slabo chápujúcich čitateľov“.

V tomto príspevku sa zameriavame na možnosti, ako u týchto žiakov vzbudiť záujem o čítanie prostredníctvom vizuálnych podnetov. Obrázky v knihách a ďalších čitateľských materiáloch môžu fungovať ako „most“, ktorý deťom uľahčí prístup k literatúre a podporí ich schopnosť porozumieť textu. Obrázky pomáhajú deťom s nízkou úrovňou čitateľských zručností lepšie sa orientovať v príbehu, aktivizovať ich fantáziu a emocionálne sa angažovať v deji.

Dnešná doba je presýtená technológiami, môžeme ju nazvať aj ako mediálna doba. Skoro každé dieťa už vlastní mobilný telefón, tablet, počítač alebo sa v rodine dieťaťa nachádzajú digitálne médiá (streamovacie platformy, online obsah, audiovizuálne médiá). Tieto technológie majú na deti značný vplyv, avšak nie vždy rozvíjajú presne to, čo deti vzhľadom na ich vývinové požiadavky práve potrebujú. Častokrát skloňovaná zručnosť čítania ustupuje do úzadia, deti čítajú selektívne, bez porozumenia, bez radosť z prečítaného textu. Čítanie je pritom dôležitá zručnosť pre každého osobitne, pretože je „bránou“ k získaniu úspechu, keďže poskytuje nové poznatky, vedomosti, informácie, zážitky. Čítanie je teda prostriedkom pre rozvíjanie intelektuálnej, duševnej, emocionálnej roviny jedinca a jeho sebadôvery. Zároveň poskytuje prostriedky pre schopnosť kriticky a tvorivo myslieť, analyticky a nápadito premýšľať.

1. Význam čítania v živote detí

Význam čítania spočíva v jeho charakteristike pre gramotnú kultúru, ktorá nie je možná bez takých javov, akými sú písanie a čítanie. Čítaním sa mozog učí myslieť (Hrdináková – Kopáčiková – Rankov, 2017). Existujú preukázateľné pozitívne vplyvy čítania na jedinca. Uvádzame nasledujúce vplyvy:

- **Psychosociálny vplyv** – vplyv čítania na jedinca v zmysle zapájania sa do života spoločnosti. Ak má byť človek plnohodnotným členom komunity, spoločnosti a plniť si svoje úlohy, potrebuje dosiahnuť dostatočnú úroveň čítania s porozumením. Mal by sa orientovať v rôznych textoch, ktoré svojou formou, žánrami a štýlmi zastupujú rôzne oblasti života. V tom sa naplňuje kultúrna a psychosociálna funkcia čítania.
- **Kultúrno-vzdelanostný vplyv** – vplyv čítania na jedinca v zmysle rozširovania

skúsenostnej a zážitkovej bázy, ktorú môžeme obohatovať aj pomocou umeleckého a symbolického jazyka. Čítaním si dieťa rozširuje obzory, získava informácie o iných ľuďoch a ich kultúrach, krajinách a pod., čo mu pomáha formovať si vlastné názory a schopnosť obhájiť si ich (Ďurišinová – Vráblová, 2017).

Čítanie má pozitívny efekt aj na samotnú schopnosť čítať a písať, na porozumenie textu a gramatiky, na rozširovanie slovnej zásoby. Čítanie tiež zvyšuje ďalšiu čitateľskú úspešnosť a sebavedomie čitateľa a prináša radosť v neskoršom živote. Zvyšuje všeobecné znalosti a rozširuje poznanie a pochopenie iných kultúr, združuje čitateľov do komunít a rozširuje pohľad na ľudskú povahu a rozhodovanie (Clark – Rumbold, 2006). Literatúra pozitívne vplyva na čitateľa aj z dôvodu emocionálneho dosahu. Čitateľ má možnosť zažiť emócie, ktoré v reálnom živote nemôže zakúsiť, vďaka čomu sa môže vyvíjať a dospieť po emocionálnej stránke. Stanovich (1986) uvádza, že lepší čitateľia majú tendenciu čítať viac, pretože sú k čítaniu motivovaní, čo vedie k zlepšeniu slovnej zásoby a zdokonaľovaniu komunikačných zručností. V dôsledku toho sa priepať medzi dobrými a slabšími čitateľmi časom zväčšuje. Rovnaký cyklický vzťah platí pre ďalšie oblasti gramotnosti, vrátane zručností v oblasti písania a rozprávania/počúvania. Podľa Guthrieho a Wigfielda (2000) je motivácia k čítaniu mnohostranný konštrukt, ktorý zahŕňa ciele čítania, vnútornú a vonkajšiu motiváciu, sebaúčinnosť a sociálnu motiváciu k čítaniu. Niektoré výskumy (Georgiou et al., 2020; Uhrawi – Talib – Hasriani, 2024) dokonca poukazujú na vzťah medzi frekvenciou čítania a rozvojom pravopisných a jazykových kompetencií, pričom tento vzťah je sprostredkovaný viacerými faktormi (jazykové prostredie, individuálne predispozície a pod.).

Pre vzdelávacie príležitosti detí je dôležitý **sociokultúrny kontext rodiny**. Hafsa (2020) uvádza, že práve rodičia sú prvými učiteľmi svojich detí. Od narodenia poskytujú deťom prostredie, ktoré im umožňuje pochopiť ich svet. V rodinách žijúcich v sociálne znevýhodnených oblastiach sa podľa Ferreira et al. (2021) zvyčajne hromadí viacero rizikových faktorov a sociálno-ekonomický status môže brániť rozvoju domácej gramotnosti. Dôležité je, že deťom z rodín s vyšším príjmom a/alebo vyšším vzdelaním sa častejšie číta. V súlade s tým môžu byť deti z rodín s nižším sociálno-ekonomickým statusom vystavené zvýšenému riziku prvotných ťažkostí s čítaním a znížených školských výsledkov. Aikens a Barbarin (2008) zistili rozdiely v čítaní detí už v predškolskom veku. Deti vyrastajúce v podnetnom rodinnom prostredí (frekvencia počtu kníh v domácnosti a účasť rodičov detí pri čítaní) dosahovali lepšie výsledky v neskoršom čítaní po vstupe do školy. Dodávame, že deti vyrastajúce v podnetnom rodinnom prostredí spravidla dosahujú lepšie výsledky v čítaní po vstupe do školy, avšak nie vždy je tomu tak. Na rozvoj čitateľských zručností však vplyva aj široké spektrum ďalších činiteľov,

vrátane individuálnych schopností dieťaťa, vonkajších podmienok či iných kontextových faktorov.

2. Motivácia k čítaniu pomocou obrázkov

V súčasnej mediálnej kultúre, charakterizovanej vysokou mierou multimodality, môže byť tradičný lineárny text pre časť detí menej atraktívny. O to väčší význam nadobúdajú vizuálne a multimodálne podnety, ktoré môžu sprostredkovať prechod medzi obrazovou a textovou informáciou. Thanys & Chandramohan (2023) uvádzajú, že súčasní žiaci sa nevenujú pravidelnému čítaniu. Pravidelné čítanie sa niekedy považuje za príliš časovo náročné a nedostatočné na to, aby si naplno užili rýchle uspokojenie, ktoré poskytujú internet a sociálne médiá. V dôsledku toho aj mnohí pedagógovia uznávajú, že to zmenilo vzorce učenia sa žiakov. Preto môžu byť knihy s obrázkami použité ako inovatívny nástroj na motiváciu žiakov čítať. S obrázkom v knihe sa dá podľa Maceka (1984) v edukácii pracovať rôznymi spôsobmi. Tie sú závislé na mnohých okolnostiach, no všetky by sa mali vyznačovať adekvátnosťou výberu ilustrácie, rešpektujúc pritom aspekt primeranosti (vek), vhodnou motiváciou a expozíciou. Na prvom stupni základnej školy sa najčastejšie využíva emocionálna metóda (opak racionálnej), ktorá zdôrazňuje citový zážitok. Poukazuje na to, že ilustrácia nemá byť analyzovaná iba rozumom. Citové prežívanie ilustrácie si však vyžaduje schopnosť empatie a stotožnenia sa s ňou. Je vhodné pokúsiť sa o vysvetlenie získaných poznatkov verbálnou formou, napríklad rozhovorom, besedou, či výkladom o ilustrácii.

Pre komparáciu uvádzame aj štúdiu Liu et al. (2024), ktorej cieľom bolo preskúmať vplyv čítania obrázkových kníh na porozumenie čítania žiakov základných škôl, prerozprávania príbehov a motiváciu čítania. Osemdesiat žiakov druhého ročníka, ktorí boli z dvoch tried na vidieckej základnej škole v pobrežnom meste vo východnej Číne, bolo prijatých prostredníctvom náhodného výberu, aby sa zúčastnili tejto kvázi experimentálnej štúdie. Analýza dát ukázala, že čítanie obrázkových kníh bolo efektívnejšie pri zvyšovaní výkonu účastníkov v implicitných otázkach počas testov porozumenia čítanému textu. Tiež dosiahli výrazne lepšie výsledky v testoch prerozprávania príbehu, najmä pokiaľ ide o štruktúry príbehu týkajúce sa prostredia a zápletiiek. Okrem toho čítanie obrázkovej knihy viac viedlo k zlepšeniu úrovne pozornosti a sebadôvery účastníkov pri čítaní.

Deti je možné motivovať k čítaniu pomocou obrázkov a táto metóda je často veľmi účinná, najmä u mladších detí. Obrázky môžu podporiť záujem o čítanie a vytvoriť pozitívny vzťah ku knihám, avšak zdôrazňujeme, že čitateľské preferencie sú individuálne a nemožno ich generalizovať. Uvádzame niektoré dôvody, prečo sú obrázky užitočným nástrojom pri motivácii detí k čítaniu:

- **Vizuálna podpora príbehu:** Obrázky poskytujú vizuálnu reprezentáciu textu, čo pomáha deťom lepšie pochopiť príbeh. Deti môžu lepšie sledovať dej, identifikovať postavy a pochopiť kontext príbehu, aj keď ešte úplne neovládajú písané slovo. To je obzvlášť dôležité pre deti v mladšom školskom veku alebo pre tie, ktoré sa ešte len učia čítať.
- **Rozvíjanie fantázie a kreativity:** Obrázky v knihách stimulujú detskú predstavivosť a pomáhajú im vizualizovať príbeh. Deti často dopĺňajú svoje vlastné predstavy a interpretácie k obrázkom, čo posilňuje ich záujem o dej a povzbudzuje ich k ďalšiemu čítaniu.
- **Pomoc pri učení sa nových slov:** Ilustrácie v knihách môžu pomáhať deťom porozumieť novým slovám a výrazom. Keď dieťa vidí obrázok spojený s konkrétnym slovom alebo výrazom, môže si ho ľahšie zapamätať a pochopiť jeho význam. Táto vizuálna podpora pomáha zlepšovať slovnú zásobu a porozumenie textu.
- **Emocionálna angažovanosť:** Farebné obrázky dokážu u detí vyvolať emocionálnu odozvu. Knihy s pútavými ilustráciami môžu deťom pomôcť lepšie sa vžiť do príbehu a vytvoriť silnejšie emocionálne spojenie s postavami a dejom, čo podporuje ich túžbu čítať ďalej.
- **Podpora u detí so slabšími čitateľskými schopnosťami:** Pre deti, ktoré majú problémy s čítaním alebo sú menej sebavedomé, obrázky môžu slúžiť ako oporný bod. Pomáhajú im preklenúť rozdiel medzi písaným textom a jeho významom, čo uľahčuje čítanie a znižuje stres spojený s nepochopením textu.
- **Kombinácia obrázkov a textu v komiksoch:** Komiksy využívajú kombináciu textu a ilustrácií, čo je pre mnohé deti veľmi atraktívne. Tento formát môže byť pre deti, ktoré ešte nie sú vášnivými čitateľmi, menej náročný a pútavejší, pričom ich stále učí dôležité čitateľské zručnosti.
- **Spoločné čítanie s obrázkami:** Obrázkové knihy sú ideálne pre spoločné čítanie s rodičmi alebo učiteľmi. Deti sa pri spoločnom čítaní môžu zapájať do diskusií o tom, čo vidia na obrázkoch, čím sa posilňuje ich záujem o knihu a čítanie ako také.
- **Vizuálne učenie:** Niektoré deti sa lepšie učia prostredníctvom vizuálnych podnetov. Obrázky môžu byť kľúčovým prvkom pri rozvoji ich čitateľských zručností, pretože im poskytujú ďalší zmyslový spôsob, ako spracovávať informácie.

Čítanie znamená pochopenie písaných symbolov reprezentovaných zvukmi ústneho jazyka. Je to dôležitá zručnosť, ktorú sa treba naučiť, pretože otvára dvere k ďalšiemu štúdiu, lepším pracovným príležitostiam a do úplne iného sveta, ktorý sa odohráva v tlači. Existuje mnoho stratégií (Oktarina – Hari – Ambarwati, 2020), ktoré možno použiť na výučbu čítania pre mladých žiakov. Jednou z nich

je použitie obrázkovej knihy. Obrázková kniha je kniha obsahujúca ilustrácie na každej strane doplnené textami, ktoré rozprávajú o tom istom príbehu, ktorý ilustrácie znázorňujú. Obrázkové knihy podporujú gramotnosť mnohými spôsobmi. Prostredníctvom takých činností, ako je prezeranie nových kníh, opätovné čítanie (alebo predstieranie čítania), príbehy, ktoré učiteľ prečítal, vymýšľanie nových koncov príbehov alebo vytváranie umeleckých stvárnení obľúbených príbehov, môžu deti interagovať s textom zmysluplným spôsobom (Seplocha – Strasser, 2007). Čítanie deťom a ich zapájanie do aktivít, ktoré podporujú používanie expresívneho jazyka, fonologického povedomia a myslenia na vysokej úrovni, je rozhodujúce pre rozvoj zručností a dispozícií, ktoré sú potrebné na neskoršie čítanie a písanie. Výskumné zistenia Martinez – Harmon (2012) odhaľujú, že v knihách pre mladších, ale i starších čitateľov zohrávajú ilustrácie v knihách významnú rolu pri rozvíjaní viacerých potrebných kompetencií. Kelly – Kachorsky (2021) dokonca povzbudzujú autorov učebníc, aby do svojich textov zahŕňali viac vizuálnych prvkov. S týmto tvrdením sa stotožňujeme, no na druhej strane je potrebné pomenovať aj fakt, že nedostatok ilustrácií v učebniciach je často podmienený aj ekonomickými faktormi vydavateľskej produkcie, keďže kvalitná tvorba vizuálneho materiálu si vyžaduje finančne náročnú prácu ilustrátorov, grafikov a odborných konzultantov. Vydavatelia tak neraz pristupujú k znižovaniu počtu obrázkov, aby minimalizovali celkové výrobné náklady, čo môže následne ovplyvniť vizuálnu atraktivnosť aj didaktickú hodnotu učebnice.

McCuaig (2023) uvádza, že vzdelávacie systémy v súčasnosti nečelia problému negramotnosti, ale negramotnosti kvôli ich dôrazu na ľahko merateľný a vyučovaný obsah, ktorý v konečnom dôsledku odstraňuje mnohé z toho, čo robí čítanie pre žiakov príbuzným a osobne obohacujúcim. Motivácia čítania do značnej miery závisí od pohlcujúceho zážitku, pretože vnútorné motivácie, ako sú emocionálne/osobné prepojenia/zvedavosť, sú lepšími indikátormi toho, či žiaci skutočne budú čítať zadané aj nepriradené texty. Obrázky totiž podľa uvedenej autorky uľahčujú pochopenie obsahu čítania, pretože obrázky čítame plynulejšie, pretože ich vidíme častejšie. Vďaka tejto plynulosti je potrebné vynaložiť menšie úsilie na získanie významu z textu s obrázkami ako z textu bez obrázkov. Predchádzajúce štúdie ukázali, že deti nielenže lepšie rozumejú a pamätajú si texty s obrázkami, ale tieto trendy sú konzistentné v mnohých ročníkoch. Psychológ Howard Gardner vo svojej teórii demonštroval osem rôznych teórií učenia inteligencie. Jednou z nich je estetická inteligencia. Estetická inteligencia pomáha v procese čítania. Procesy čítania, ako je analýza obrázkov a farieb, pomáhajú čitateľom pochopiť text bez dvojznačnosti. Proces odvodzovania významu z textu sa bežne označuje ako čítanie s porozumením. To bolo podporené množstvom štúdií, uvádzajú Merc – Kampusu (2013).

3. Čitateľské aktivity aplikované v praxi

Hlavným cieľom aplikačnej časti bolo vyvolať u žiakov nultého ročníka vnútornú motiváciu a záujem o čítanie literatúry pomocou obrázkov. Zámerom aplikačnej časti bolo zostaviť a overiť projekt s motivačným zámerom k čítaniu pomocou obrázkov pre selektovanú skupinu recipientov, ktorý žiakov zaujme a vyvolá v nich dostatočnú čitateľskú motiváciu a zvedavosť. Realizované aktivity mali skôr charakter prieskumnej sondy zameranej na exploráciu sledovaného javu, nie o experiment s generalizovateľnými závermi. Na pozorovanie sme zvolili dve triedy nultého ročníka, v dvoch rozličných prostrediach (klasická trieda a školská knižnica), na zistenie vzťahov medzi prostredím a motiváciou pomocou obrázkov. Na dosiahnutie cieľa sme si zvolili nasledovné prieskumné otázky: Je pre motiváciu žiakov dôležité zvoliť správny text? Majú ilustrácie vplyv na pozornosť žiakov? Pôsobí obrázková projekcia na žiakov motivačne? Je dôležité vytvoriť podnetné čitateľské prostredie? Vplýva zážitkové čítanie na motiváciu k čítaniu?

Čitateľské aktivity boli realizované v priestoroch jednej základnej školy v okrese Dunajská Streda na južnom Slovensku. Výber recipientov bol podmienený výberom žiakov nultého ročníka vo veku od šesť do osem rokov, ktorí pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia, konkrétne z marginalizovaného rómskeho prostredia. Domnievame sa, že práve deti z marginalizovaného rómskeho prostredia čelia viacerým prekážkam, ktoré môžu ovplyvniť ich vzťah k čítaniu a vzdelávaniu ako takému. Vizualna opora sa javí ako obzvlášť prínosná u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, u ktorých sa často vyskytuje nižšia úroveň rozvinutej slovnej zásoby v jazyku vyučovania. Prístup ku knihám, k motivácii k čítaniu a celkovému vzdelávaniu, je obmedzený vzhľadom na postavenie rodičov na okraji spoločnosti, v biede a chudobe, pre ktorých vo viacerých prípadoch nie je dôležité vzdelanie a vzdelávanie svojich detí. Práve čítanie im pomáha obohatiť slovnú zásobu, zlepšuje schopnosť vyjadrovania a porozumenia textu.

Rozhodli sme sa pre rozprávku Červená čiapočka. Pred samotnou čitateľskou aktivitou sme sa detí vopred opýtali, či danú rozprávku poznajú. Všetky deti uviedli, že príbeh nepoznajú, takže sme pracovali s predpokladom, že obsah pre ne bude nový. Tým sme minimalizovali riziko, že by sa niektoré deti pri plnení úloh opierali o inú, už známu alebo odlišnú verziu rozprávky. Uvedenú rozprávku sme použili pri dvoch aktivitách. Prvá čitateľská aktivita sa konala v školskej knižnici základnej školy v okrese Dunajská Streda. Aktivita sa zúčastnila trieda 0.A, kde bolo desať žiakov a druhá čitateľská aktivita sa konala v triede tej istej základnej školy, na ktorej sa zúčastnila trieda 0.B s počtom žiakov osem. Rozprávku Červená čiapočka sme zvolili s cieľom motivovať žiakov k čítaniu umeleckých textov, vyvolať v nich príjemný pocit (umelecký zážitok). Literatúra tohto druhu

pomáha pri rozvoji emocionálnych a sociálnych kompetencií, rozvoji empatie, žiaci sa učia rozlišovať medzi dobrom a zlom. V čitateľskej aktivite sme využili ústredné didaktické metódy – hlasné čítanie, riadené čítanie, dramatizované čítanie, ilustrované čítanie a prvky dramatizácie. Samotné čítanie je najdôležitejšou stratégiou k motivácii k čítaniu. Prostredníctvom čítania sme sa snažili žiakov zoznámiť nielen s príbehom, ale aj s atmosférou čítania, aké je príjemné zdieľať naratívny umelecký text, čítať ho v skupine. S motivačným zámerom sme zaradili do aktivity aj otázky kvízového charakteru, pričom sme využili detskú súťaživosť, ktorá podporila iniciatívu žiakov, zvyšovala túžbu odpovedať na otázky. Kvízové otázky nám umožnili pracovať s textom aj po skončení samotného čítania.

3.1 Čitateľská aktivita v 0.A

Na začiatku čitateľskej aktivity boli žiaci oboznámení s jej cieľom a priebehom. Potom pani učiteľka začala čítať rozprávku Červená čiapočka. Pre väčšie zapojenie žiakov do príbehu sa použil projektor, pomocou ktorého boli žiakom premietané ilustrácie z rozprávky. Práve tie mali za úlohu udržať pozornosť žiakov počas čítania rozprávky. Štyria žiaci, ktorí začínali strácať pozornosť už po troch minútach čítania rozprávky, obrázky prezentované projektorom znova upútali ich pozornosť. Detská pozornosť je dôležitá, pretože umocňuje zážitok z čítanej rozprávky, a tým vytvára aj motiváciu k čítaniu. Po prečítaní rozprávky sme žiakom dali úlohy, ktoré sa na ňu vzťahovali. Žiakom sme pripravili pracovné listy (6) v podobe ilustrácií (obsahovo vzťahujúcich sa na prečítanú rozprávku). Úlohou žiakov bolo najprv vyfarbiť a na koberec rozložiť systematicky v takom poradí, v akom nasledoval dej rozprávky. Riešenie tejto aktivity spočiatku pôsobilo chaoticky, keďže všetkých žiakov táto aktivita hneď zaujala. Všetci žiaci chceli naraz vyfarbovať a presúvať obrázky, prekladali ich z miesta na miesto, prekrikovali sa, pretože každý chcel prvý povedať, ako to má byť správne. Väčšina žiakov mala problém správne opísať aj charakteristické vlastnosti postáv, aj prerozprávať celý príbeh. Cieľom tejto aktivity bolo okrem motivovania zistiť, či žiaci príbehu porozumeli a čo si z neho zapamätali. Z voľne dostupných internetových obrázkov sme si vytlačili makety rozprávkových postáv. Tie sme vystrihli a prilepili na špajle, aby s nimi žiaci mohli ľahko manipulovať. So žiakmi sme následne vytvorili kruh a vybrali sme štyroch žiakov, ktorí charakterizovali hlavné postavy rozprávky (Červená čiapočka, stará mama, vlk, poľovník). Žiaci sa predbiehali pri výbere postáv, všetci chceli byť niektorou z nich. Vďaka týmto aktivizujúcim metódam sa podarilo všetkým žiakom plne zaangažovať do čitateľských aktivít, či už pri čítaní rozprávky, alebo počas aktivít, ktoré prebiehali po čítaní. Využitím správnych motivačných metód sme motivovali skupinu žiakov, ktorí s nami spolupracovali.

3.2 Čitateľská aktivita v 0.B triede

Druhá čitateľská aktivita (obr. 1) sa uskutočnila v triede 0.B. Rozprávku Červená čiapočka sme čítali s prvkami dramatizácie a najmä hlasovou moduláciou, pretože zmena hlasu podporuje záujem poslucháčov. Použili sme aj metódu striedavého čítania. Popri čítaní rozprávky sme pre väčšie zapojenie žiakov do príbehu používali aj notebook s prezentáciou rozprávky Červená čiapočka.



Obr. 1 Prezentácia rozprávky Červená čiapočka v 0.B triede

Prvky dramatického čítania sa na žiakoch premietali v podobe väčšej emocionálnej aktivity (pri hrozivom hlase vlka sa krčili, čím prejavovali strach). Ilustrácie mali za úlohu udržať pozornosť žiakov počas čítania celej rozprávky. Troch žiakov, ktorí začínali strácať pozornosť, práve ilustrácie rozprávky Červená čiapočka (ich zmena na prezentácii v notebooku) znova upútali k príbehu. Počas čítania sme žiakom kladli otázky, na ktoré mohli predvídať odpoveď. Otázky taktiež pozitívne vplývali na ich pozornosť. Po prečítaní rozprávky sme žiakom dali kvízové otázky.

Otázky s možnými odpoveďami boli zakomponované do prezentácie, ktorú sme žiakom premietali po prečítaní rozprávky. Cieľom bolo preveriť pozornosť žiakov počas čítania rozprávky a vedomostné otázky mali pôsobiť na žiakov aj motivačne. Počas kvízu sa traja žiaci nezapájali, a to aj napriek tomu, že sme otázky formulovali jednoducho, aby všetci žiaci mohli spolupracovať. Do ďalšej aktivity sme ich preto nenútili. Kvízom sme si overili, že základnú dejovú líniu sa nepodarilo pochopiť štyrom žiakom, a štyria žiaci mali problém s rozoznávaním hlavných postáv rozprávky. Rozprávku Červená čiapočka bolo potrebné upravovať (skracať), keďže postupom času po piatich minútach traja žiaci strácali pozornosť. Práve vďaka postupnej strate pozornosti sme však dokázali overiť aj vplyv obrázkov. Pri zmene

zobrazovanej ilustrácie sa znova začali sústrediť traja žiaci, ktorí predtým svoju pozornosť výrazne strácali.

3.3 Vyhodnotenie čitateľských aktivít v nultom ročníku

Rozprávka Červená čiapočka zaujala žiakov z 0.A triedy v školskej knižnici a žiakov z 0.B triedy, kde sa čitateľské aktivity realizovali v triede. V prvom prípade sme zaznamenali vyššiu aktivitu a záujem žiakov o text. Rozdielom bola projekcia obrázkov. Zatiaľ čo pri prvej aktivite sme používali veľkoplošnú projekciu (prezentácia projektorom) v prostredí školskej knižnice, pri druhej čitateľskej aktivite sme realizovali maloplošnú projekciu (prezentácia na notebooku). V prvom prípade (v knižnici) sme zaznamenali motivovanejší prístup zúčastnených žiakov. Zistilo sa, že zmena prostredia a veľkosť obrázkov pôsobili atraktívnejšie a motivovanejšie na zúčastnených žiakov. V našom prípade však nemožno kategoricky tvrdiť, že samotné plátno pôsobilo na žiakov motivačne či atraktívne. Ako ukázali naše pozorovania, podstatným faktorom bolo to, že žiaci na plátno jednoducho lepšie videli. Obraz bol väčší, jasnejší a prehľadnejší, čo im umožnilo sústrediť sa aj na drobné detaily. Zdá sa teda pravdepodobné, že pozitívny efekt nevyplýval z formy prezentácie ako takej, ale skôr z jej technickej kvality a z lepšej viditeľnosti pre skupinu.

Maloplošná projekcia – notebook, mala nevýhodu v tom, že žiaci, ktorí sedeli blízko notebooku, videli lepšie obrázky ako žiaci, ktorí sedeli vo väčšej vzdialenosti od notebooku. Zistilo sa, že vplyv obrázkov k čítanému textu a aktivít s tým spojených, a využitím správnych motivačných metód pôsobilo na žiakov kladne aj napriek tomu, že u týchto žiakov v rodinnom prostredí, v ktorom vyrastajú, nebol kvalitne budovaný vzťah k čítateľstvu. Na základe pozorovaného môžeme potvrdiť, že prostredie školskej knižnice pôsobí na žiakov motivačne, no aj prostredie bežnej triedy má tiež svoj opodstatnený význam.

Ako sme uviedli, súčasťou aktivít boli aj **kvízové otázky**. Nimi sme chceli žiakov naviesť k tomu, aby si spomenuli na detaily príbehu, aby si pamätali dôležité momenty príbehu a viedli ich k premýšľaniu o morálnom poslanstve rozprávky. V nasledovnej časti prezentujeme ukážku niektorých otázok a žiackych odpovedí.

1. Prečo dievčatko v rozprávke volali Červená čiapočka? – *Lebo nosilo červenú čiapočku, ktorá mu veľmi pristala. – Lebo stratilo svoju červenú čiapočku.*
2. Prečo išla Červená čiapočka za starou mamou? – *Lebo potrebovala vyprať biele lizeň. – Lebo stará mama ochorela.*
3. Čo mama prikázala Červenej čiapočke? – *Aby išla cestičkou priamo k starej mame. – Aby sa cestou zastavila u svojej kamarátky a poklebetila si.*

4. Koho stretla Červená čiapočka v lese? – *Červená čiapočka stretla divú mačku. – Červená čiapočka stretla vlka.*
5. Čo vlk poradil Červenej čiapočke a prečo? – *Aby natrhala starej mame kvety, pretože chcel pre starú mamu pekný darček. – Aby natrhala starej mame kvety, pretože chcel zatiaľ zísť za starou mamou a zožrať ju.*
6. Čo urobil vlk, keď prišiel do domu k starej mame? – *Zožral starú mamu, obliekol sa do jej šiat a lahol si do postele. – Lahol si do postele starej mamy, lebo sa už unavil.*
7. Zožral vlk aj Červenú čiapočku? – *Vlk zožral Červenú čiapočku, lahol si do postele a zaspal. – Vlk Červenú čiapočku nezožral, lebo sa mu už nezmestila do brucha.*
8. Kto zachránil Červenú čiapočku a starú mamu? – *Zachránil ich zverolekár, ktorého privolať horár. – Zachránil ich horár, ktorý išiel okolo domčeka starej mamy.*
9. Mohol sa takýto príbeh stať aj v skutočnosti? – *Nemohol, je to len rozprávka. – Mohol, je to pravdivý príbeh.*

Aj keď viacerí žiaci nevedeli správne odpovedať na kvízové otázky, je dôležité ich motivovať pozitívnou spätnou väzbou. Ocenenie ich úsilia a povzbudenie ich môže motivovať k ďalšiemu zlepšeniu. Slabší žiaci mali problém pochopiť hlavné časti príbehu alebo sled udalostí. Mohlo sa stať, že si nezapamätali kľúčové detaily, čo im sťažilo odpovede na otázky. V niektorých prípadoch sa stalo, že niektorí slabší žiaci zvládli jednoduchšie otázky (napríklad o tom, kto sú hlavné postavy), ale mali problémy s náročnejšími otázkami týkajúcimi sa napríklad dôvodov správania postáv.

4. Diskusia

Čítanie u rómskych žiakov prostredníctvom obrázkov prináša viaceré otázky týkajúce sa efektivity tohto prístupu a jeho vplyvu na motiváciu k čítaniu. V rámci diskusie je dôležité zamyslieť sa nad tým, prečo práve obrázky môžu byť kľúčovým nástrojom motivácie k čítaniu u rómskych žiakov a aké prínosy tento prístup prináša. Úspech tejto metódy závisí aj od spolupráce medzi školou a rodinou. Rómske rodiny nie vždy majú dostatočné prostriedky alebo vedomosti, aby aktívne podporovali čítanie doma, a preto je dôležité, aby školy vytvárali prostredie, ktoré podporuje nielen deti, ale aj rodičov. Školy by mali poskytovať rodičom informácie o tom, ako pracovať s obrázkovými knihami doma, čím sa vytvára kontinuita v motivácii dieťaťa k čítaniu. Rómski žiaci často prichádzajú do školského prostredia s rôznymi jazykovými a kultúrnymi rozdielmi, ktoré môžu negatívne ovplyvniť

ich vzťah k čítaniu. Obrázky môžu pôsobiť ako most medzi textom a porozumením, pretože poskytujú vizuálnu oporu, ktorá uľahčuje pochopenie príbehu. To môže znižovať frustráciu, ktorá by mohla vzniknúť pri samostatnom čítaní textu bez podpory, a zároveň zvýšiť záujem o knihu. Obrázky vedia upútať pozornosť arobiť text emocionálne príťažlivejším, čo môže byť pre rómskych žiakov mimoriadne dôležité. Ak bude tento prístup vhodne integrovaný do školského procesu a podporený spoluprácou s rodinou, môže výrazne prispieť k zvýšeniu čitateľských zručností a školského úspechu rómskych žiakov.

Naše aktivity boli zrealizované v nultom ročníku (keď ešte reálne existovali), čo v slovenskom školstve predstavovalo niečo ako medzistupeň medzi ukončením predprimárneho vzdelávania a nástupom do prvého ročníka základnej školy. Od školského roku 2022/2023 sa podľa platnej legislatívy nultý ročník viac zriaďovať nemôže, čo považujeme za značný nedostatok. Nulté ročníky boli pôvodne zavedené s cieľom pomôcť deťom zo znevýhodneného prostredia, najmä z marginalizovaných rómskych komunít, pripraviť sa na vstup do prvého ročníka základnej školy. Mnohé zručnosti by sa v tomto medziročníku mohli v dostatočnom časovom období postupne rozvíjať. Rómske deti, ktoré nemali možnosť prejsť nultým ročníkom, môžu zaostávať za spolužiakmi v základných zručnostiach, čo môže viesť k problémom s ich integráciou a zvýšeniu počtu detí, ktoré nevládajú učivo. To by mohlo viesť k ešte väčšiemu prehlbovaniu vzdelanostnej priepasti medzi rómskymi deťmi a ich rovesníkmi z iných prostredí. Naše výsledky je potrebné interpretovať ako zistenia pilotného charakteru vzhľadom na malý výskumný súbor a odlišný intervenčný postup v jednotlivých triedach. Cieľom projektu nebolo verifikovať kauzálne vzťahy, ale overiť možnosti pedagogickej intervencie a identifikovať potenciál ďalšieho systematického výskumu. Rovnako si uvedomujeme aj isté nedostatky, napríklad použitie menšej obrazovky v jednej triede, ktoré mohlo ovplyvniť mieru vizuálneho komfortu žiakov. Tento faktor bude v budúcich realizáciách zohľadnený. Taktiež výsledky nemožno generalizovať na širšiu populáciu, keďže ide o malý a špecifický výskumný súbor.

5. Záver

Čitateľom sa človek nerodí, ale stáva. Čitateľa je možné komplexne pochopiť len ako istú špecificky vymedzenú rolu osobnosti, ktorá má možnosť si túto rolu uvedomiť, prijať ju a vstúpiť do nej a v zmysle prijatej role sa aj správať, konať. Čítanie je v tomto zmysle základnou a nevyhnutnou kompetenciou súčasného človeka a aktuálna kríza čítania volá po zásadných a intenzívnych krokoch v oblasti čitateľskej gramotnosti. Netreba zabúdať však aj na fakt, že úspech v čítaní začína podporou v domácom prostredí, postojom rodičov k čítaniu, správaním sa rodičov

pri čítaní, skorými aktivitami v oblasti ranej gramotnosti a prítomnosťou detskej literatúry v domácnosti. Taktiež i materská škola by sa mala pokúšať profesionálne podporovať a stimulovať gramotnosť, napríklad zisťovaním úrovne fonematického uvedomovania v predškolskom veku, tvrdí Kožík Lehotayová (2022). Pod pojmom stimulujúce prostredie máme na mysli najmä to, aby malo dieťa v materskej škole možnosť stretávať sa s písaným a čítaným slovom. Nevyhnutnosťou je preto knižnica, ktorá by mala obsahovať knihy pre všetky kategórie detského čitateľa – od lepoprela až po rozprávkové knižky. A keďže aj prostredníctvom našich aktivít vyplynulo, že obrázky v knihách (a ich vhodná didaktická aplikácia) majú u žiakov význam, vkladáme veľký potenciál na motiváciu žiakov k čítaniu práve prostredníctvom obrázkových kníh. Práve obrázky robia čítanie zábavnejším a zrozumiteľnejším.

Sumarizujúc, prostredníctvom obrázkov sa nám podarilo sprostredkovať deťom obsah knihy atraktívnou a zrozumiteľnou formou. Zvolené aktivity ukázali, že obrázky nielenže obohacujú čitateľský zážitok, ale tiež výrazne podporujú rozvoj slovnej zásoby, porozumenie textu a zlepšujú schopnosť koncentrácie detí. Zároveň prispievajú k budovaniu pozitívneho vzťahu k čítaniu, čo je kľúčový faktor pre rozvoj čitateľských návykov v komunite (nielen) rómskych žiakov. Záverečné odporúčania tak zdôrazňujú, že obrázky a vizuálne materiály môžu byť účinným nástrojom na prekonávanie výziev spojených s čitateľskou gramotnosťou (a čítaním ako takým) v rómskej komunite detí a môžu „otvárať dvere“ k ich ďalšiemu vzdelávaniu a osobnému rozvoju. Napriek mnohým pozitívam, práca s obrázkovými knihami môže čeliť aj niektorým rizikám. Jedným z nich je fakt, že deti sa príliš spoliehajú na obrázky a nevyvíjajú dostatočné úsilie na čítanie textu samotného. Dziak (2021) konštatuje, že sa žiada skúmať recepcia detskými čitateľmi, aby učiteľ hlbšie porozumel recepcným danostiam žiakov a na základe toho funkčnejšie plánoval vyučovací proces. Učители musia preto nájsť rovnováhu medzi obrázkovou a textovou zložkou a postupne žiakov viesť k väčšiemu sústredeniu sa na čítanie textu vo všetkých ročníkoch základného vzdelávania.

Zoznam bibliografických odkazov

- AIKENS, N. L. – BARBARIN, O. (2008): Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, vol. 100, no. 2, pp. 235–251.
- CLARK, CH. – RUMBOLD, K. (2006): *Reading For Pleasure: A research overview*. London: National Literacy Trust.
- DZIAK, D. (2021): Stopy a kroky v slovenskej literárnej vede a didaktike literatúry o poézii pre deti a mládež. *O dieťati, jazyku, literatúre : časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie*, roč. 9, č. 2, s. 144–147.

- ŽURIŠINOVÁ, L. – VRÁBLOVÁ, T. (2017): *Koncepcia rozvoja kultúrnych a čitateľských kompetencií detí prostredníctvom kultúrnej výchovy s cieľom zriadenia Centra literatúry pre deti a mládež a podpory čítania*. Bratislava: Ministerstvo kultúry Slovenskej republiky.
- FERREIRA, I. A. – SILVA, C. S. – LEONOR, N. – SOFIA, G. – AGUIAR, C. (2021): Predictors of shared book reading at home with preschoolers: Are there differences between roma and non-roma low-income families? *Social Psychology of Education : An International Journal*, vol. 24, no. 5, pp. 1163–1191.
- GEORGIOU, G. K. – TORPPA, M. – LANDERL, K. – DESROCHERS, A. – MANOLITSIS, G. – DE JONG, P. F. – PARRILA, R. (2020): Reading and spelling development across languages varying in orthographic consistency: Do their paths cross? *Child Development*, vol. 91, no. 2, pp. 266–279. <https://doi.org/10.1111/cdev.13218>
- GUTHRIE, J. T. – WIGFIELD, A. (2000): Engagement and motivation in reading. In: KAMIL, M. L. – MOSENTHAL, P. B. – PEARSON, P. D. – BARR, R. (Eds.), *Handbook of Reading Research* (3rd Ed.). New York: Longman.
- HAFSA, K. T. (2020): Mental state talk: assessment through wordless picture story book reading. *Pakistan Journal of Education*, vol. 37, no. 2.
- HAFT, S. L. – CABALLERO, J. N. – TANAKA, H. – ZEKELMAN, L. – CUTTING, L. E. – UCHIKOSHI, Y. – HOEFT, F. (2019): Direct and indirect contributions of executive function to word decoding and reading comprehension in kindergarten. *Learning and Individual Differences*, vol. 76, 101783.
- HRDINÁKOVÁ, L. – KOPAČIKOVÁ, J. – RANKOV, P. (2017): *Text a čítanie, mládež a knižnice*. Košice: Slovenská asociácia knižníc – Technická univerzita v Košiciach.
- MACEK, Z. (1984): Obraz jako didaktický prostředek. *Pedagogika*, roč. 34, č. 4, s. 453–469.
- MCCUAIG, A. (2023): „23, „Visual Literacy and Reading Motivation Understanding the Impact of Illustrations and Images on an Individual's Engagement with Text“. *Honor Scholar Theses*. Scholarly and Creative Work from DePauw University.
- MERC, A. – KAMPUSU, Y. (2013): The effect of comic strips on EFL reading comprehension. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, vol. 4, no. 1, pp. 54–64.
- KELLY, L. B. – KACHORSKY, D. (2021): Text Complexity and Picturebooks: Learning from Multimodal Analysis and Children's Discussion. *Reading & Writing Quarterly*, vol. 38, no. 1, pp. 33–50.
- KOŽÍK LEHOTAYOVÁ, B. (2022): Zisťovanie úrovne fonemického uvedomovania v predškolskom veku. *Expresivita vo výchove V*, (s. 145–152). České Budějovice: Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích.

- LIU, S. – SUI, Y. – YOU, Z. – SHI, J. – WANG, Z. – ZHONG, C. (2024): Reading better with AR or print picture books? A quasi-experiment on primary school students' reading comprehension, story retelling and reading motivation. *Education and Information Technologies*, vol. 29, no. 9, pp. 11625–11644.
- MARTINEZ, M. – HARMON, J. M. (2012): Picture/Text Relationships: An Investigation of Literary Elements in Picturebooks. *Literacy Research and Instruction*, vol. 51, no. 4, pp. 323–343.
- OKTARINA, P. – HARI, N. – AMBARWATI, N. (2020): The Effectiveness of Using Picture Book to Motivate Students Especially Young Learners in Reading. *Journal of English Language Education*, vol. 1, no. 72.
- PASQUALOTTO, A. – MAZZONI, N. – BENSO, F. – CHIORRI, C. (2024): Reading skill profiles in school-aged italian-speaking children: A latent profile analysis investigation into the interplay of decoding, comprehension and attentional control. *Brain Sciences*, vol. 14, no. 4, 390. <https://doi.org/10.3390/brain-sci14040390>
- STANOVICH, K. E. (1986): Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, vol. 21, pp. 360–407.
- STRASSER, J. – SEPLOCHA, H. (2007): Using Picture Books to Support Young Children's Literacy. *Childhood Education*, vol. 83, no. 4, pp. 219–224.
- THANYS, R. – CHANDRAMOHAN, S. (2023): The importance of graphic novels as motivating reading among young learners. *Exploring new horizons: multidisciplinary perspectives in Research*, vol. 2, pp. 128–132.
- UHRAWI, T. – TALIB, A. – HASRIANI, G. (2024): The relationship between the reading habit and spelling ability of the students at SMPN 49 Makassar. *Journal of Technology in Language Pedagogy*, vol. 3, no. 2, pp. 418–431.

Doc. PaedDr. Mária Belešová, PhD.

PdF UK v Bratislave

belesova@fedu.uniba.sk

ORCID: 0000-0002-7427-3090

PILOTNÁ ANALÝZA PODÔB DETSKEJ EXPRESÍVNEJ VIZUÁLNEJ INTERPRETÁCIE OBRAZOVEJ KNIHY OČI

A Pilot Analysis of Forms of Children's Expressive Visual Interpretation of the Picturebook *Eyes*

Iveta Polák Čuchtová

Abstrakt: *Príspevok sa zaoberá možnosťami analýzy detských výtvarných odpovedí na textovo-obrazové naratívy. Jeho cieľom je zhrnúť analytické dimenzie využívané vo vybraných zahraničných výskumoch detskej recepcie obrazových kníh a pilotne ich uplatniť pri analýze odpovedí na obrazovú knihu Oči Iwony Chmielewskej. Na základe výskumných a metodologických východísk bolo vymedzených päť oblastí analýzy: referenčné ukotvenie odpovede, spôsob transformácie podnetu, vizuálno-kompozičné spracovanie, úroveň významového rozvinutia a vzťah kresby so sprievodným komentárom. Výskumný materiál tvorilo desať detských kresieb a ich verbálne výpovede, spracované prostredníctvom riadenej kvalitatívnej obsahovej analýzy. V pilotnom materiáli boli identifikované reprodukčno-selektívne, formálno-apropriačné, osobno-asociačné, intertextové a naratívno-situačné stratégie. Metaforicko-relačné spracovanie sa objavilo v jednom prípade. Zistenia naznačujú, že navrhnuté kritériá môžu byť využiteľné pri opisovaní spôsobov, akými deti vyberajú a transformujú podnety obrazovej knihy.*

Kľúčové slová: *obrazová kniha; detská recepcia; expresívna vizuálna interpretácia; výtvarná odpoveď; transmediácia; kvalitatívna analýza*

Abstract: *The paper examines approaches to analysing children's visual responses to text-image narratives. Its aim is to summarise the analytical dimensions used in selected international studies of children's picturebook reception and to apply them in a pilot analysis of responses to Iwona Chmielewska's picturebook *Eyes*. Based on previous empirical and methodological research, five analytical dimensions were defined: the referential grounding of the response, the mode of transformation, visual and compositional meaning-making, the level of meaning elaboration, and the relationship between the drawing and its accompanying commentary. The research material consisted of ten children's*

drawings and their verbal explanations, examined through directed qualitative content analysis. The pilot material included reproductive-selective, formal-appropriative, personal-associative, intertextual, and narrative-situational strategies. Metaphorical-relational elaboration occurred in one case. The findings suggest that the proposed criteria may be useful for describing how children select and transform picturebook stimuli.

Keywords: *picturebook; children's reception; expressive visual interpretation; visual response; transmediation; qualitative analysis*

Úvod

Obrazová kniha predstavuje multimodálny formát, v ktorom význam vzniká v súčinnosti verbálnej a vizuálnej zložky. Obraz pritom neplní iba ilustračnú funkciu, ale môže text dopĺňať, rozvíjať, spochybňovať alebo významovo presmerovať. Recepcia obrazovej knihy preto zahŕňa súčasné spracovanie textu, obrazu, kompozície a vzťahov medzi jednotlivými zložkami diela (Nikolajeva – Scott, 2000, 2001; Rusňák, 2024; Čigarská, 2024).

Takto koncipovaný formát zároveň vyvoláva otázku, akými výskumnými postupmi možno zachytiť detskú recepciu. Verbálna odpoveď sprostredkúva iba tú časť interpretačného procesu, ktorú je dieťa schopné bezprostredne pomenovať. Výtvarná odpoveď môže naopak sprístupniť výber vizuálne alebo významovo dominantných prvkov, spôsob ich reorganizácie a prepojenie s osobnou skúsenosťou. Možno ju preto chápať ako transmediačný výkon, pri ktorom sa význam prenáša medzi odlišnými znakovými systémami a v novom médiu sa opätovne usporadúva (Siegel, 1995; Arizpe – Styles, 2003; Pantaleo, 2005).

Predmetom príspevku je obrazová kniha *Oči Iwony Chmielewskej*, ktorá pracuje s motívmi videnia a nevidenia, vizuálnymi výrezmi, tvarovými podobnosťami a asociatívnym prepájaním významov. Jej otvorená organizácia umožňuje sledovať rozdielne podoby detskej recepcie: od selektívnej reprodukcie a formálnej apropiácie cez osobné a intertextové presuny až po naratívne a prípadné metaforicko-relačné rozvinutie témy. Metaforická interpretácia sa pritom nechápe ako predpokladaný alebo všeobecný výsledok recepcie, ale iba ako jedna z možných podôb odpovede (Forceville, 2006; Gal Drzewiecka, 2024).

Cieľom príspevku je v teoretickej rovine sumarizovať analytické dimenzie uplatňované vo vybraných zahraničných výskumoch detských vizuálnych odpovedí na obrazové knihy a v empirickej rovine ich pilotne uplatniť pri analýze výtvarných

odpovedí na knihu *Oči*. Pozornosť sa sústreďuje na to, z akých podnetov deti vychádzajú, ako ich vizuálne a významovo transformujú a aké dominantné stratégie expresívnej interpretácie sa v pilotnom materiáli prejavujú. Vek participantov je uvádzaný iba ako deskriptívna charakteristika výskumného súboru a nevstupuje do kategorizácie ani do formulovania vývinových záverov.

1. Teoretický rámec

1.1 Expresívna interpretácia ako transmediácia významu

Expresívna interpretácia textovo-obrazového naratívu predstavuje tvorivú odpoveď, pri ktorej recipient prenáša význam prijatého diela do iného znakového systému. Takýto proces možno chápať ako transmediáciu: význam sa nereprodukuje v nezmenenej podobe, ale pri prechode medzi modalitami sa selektuje, reorganizuje a nanovo konkretizuje. Detská kresba preto nemusí byť iba ilustráciou zapamätaného obsahu, ale môže zachytávať to, ktoré prvky diela dieťa považovalo za podstatné a akým spôsobom ich významovo spracovalo (Siegel, 1995).

Pri expresívnej interpretácii môže dieťa prevziať konkrétny obrazový motív, vizuálny princíp alebo tematický podnet a následne ho reprodukovať, formálne pozmeniť, prepojiť s vlastnou skúsenosťou alebo rozvinúť do novej situácie. Výtvarný produkt tak vzniká ako osobitý spôsob organizácie významu, v ktorom sa uplatňuje výber motívu, jeho kompozičné usporiadanie a vzťah k ďalším zobrazeným prvkom. Takéto chápanie zodpovedá sociálno-semiotickému prístupu, podľa ktorého recipient pri tvorbe vizuálnej odpovede aktívne využíva dostupné znakové prostriedky a prispôsobuje ich vlastnému komunikačnému zámeru (Kress – van Leeuwen, 2006).

1.2 Výtvarná odpoveď a jej verbálna kontextualizácia

Význam detskej kresby nemožno určovať iba podľa jej vizuálnej podoby, pretože rovnaký motív môže predstavovať reprodukciu ilustrácie, formálnu analógiu, osobnú asociáciu alebo súčasť nového príbehu. Výskumy detskej recepcie preto výtvarné odpovede často dopĺňajú rozhovorom alebo sprievodným komentárom, ktorý objasňuje zdroj motívu, zámer autora a významové vzťahy medzi zobrazenými prvkami. Komentár môže interpretáciu kresby potvrdiť, spresniť, rozšíriť alebo presmerovať; kresba a jej vysvetlenie preto v tomto príspevku tvoria jednu analytickú jednotku (Arizpe – Styles, 2003; Mantei – Kervin, 2014; Hsiao – Chen, 2015).

1.3 Možnosti expresívnej interpretácie textovo-obrazového naratívu

Najbezprostrednejšou podobou expresívnej interpretácie je selektívne prevzatie výrazného obrazového motívu. Dieťa môže reprodukovať prvok, ktorý si zapamätalo, ktorý sa opakoval alebo ho esteticky zaujal. Takáto odpoveď nevypovedá iba o pamäťovom vybavení; výber ukazuje, ktoré časti diela fungovali ako dominantné pozornostné a vizuálne podnety. Reprodukcia sa zároveň môže prepájať s osobnou skúsenosťou alebo s čiastočným významovým rozšírením (Arizpe – Styles, 2003; Hsiao – Chen, 2015).

Ďalšou možnosťou je formálna apropiácia, pri ktorej dieťa nepreberá konkrétnu situáciu alebo tému, ale vizuálny princíp diela. Môže pracovať s tvarovou podobnosťou, výrezom, opakovaním, rámovaním alebo priestorovým usporiadaním a aplikovať ich na vlastný motív. Takáto odpoveď zachytáva porozumenie vizuálnej organizácii obrazovej knihy, nemožno ju však automaticky stotožňovať s tematickou alebo metaforickou interpretáciou (Kress – van Leeuwen, 2006; Pantaleo, 2005).

Expresívna interpretácia môže mať aj osobno-asociačnú alebo intertextovú podobu. Motív knihy vtedy aktivuje autobiografickú spomienku, rodinnú skúsenosť, individuálny záujem alebo iný kultúrny a mediálny rámec. Odklon od pôvodnej ilustrácie preto nemusí znamenať neporozumenie, ale spôsob, akým si dieťa význam privlastňuje a začleňuje ho do vlastného skúsenostného sveta (Mantei – Kervin, 2014; Arizpe – Colomer – Martínez-Roldán, 2014).

Pri naratívnom rozvinutí dieťa z podnetu knihy vytvára novú situáciu, udalosť alebo vzťah medzi postavami. Dopĺňa nevypovedané súvislosti, organizuje jednotlivé prvky do deja a vytvára koherenciu nad rámec konkrétneho motívu. Výskumy recepcie interpretačne otvorených obrazových kníh ukazujú, že kresba, hra a rozhovor môžu podporovať vytváranie viacerých významových spojení a inferenčné dopĺňanie medzier v naratíve (Zapata – Sánchez – Robinson, 2018).

Metaforicko-relačná interpretácia predstavuje užšie vymedzenú podobu významového spracovania. Vzniká vtedy, keď dieťa posúva konkrétny motív k širšiemu konceptuálnemu, sociálnemu alebo vzťahovému významu. V multimodálnom diele pritom môžu byť zdrojová a cieľová oblasť metafory distribuované medzi text a obraz a ich vzťah musí recipient inferenčne rekonštruovať (Forceville, 2006; Gal Drzewiecka, 2024). Samotná tvarová podobnosť alebo prítomnosť symbolicky pôsobiaceho motívu však nie sú dostatočným dôkazom metaforického porozumenia; významový posun musí byť podložený kresbou aj komentárom dieťaťa.

Z uvedených východísk vyplýva, že expresívna interpretácia textovo-obrazového naratívu môže nadobúdať reprodukčnú, formálno-apropriáciu, osobno-asociačnú, intertextovú, naratívnu alebo metaforicko-relačnú podobu. Tieto možnosti nepred-

stavujú hierarchicky usporiadané stupne porozumenia, ale rozdielne stratégie spracovania podnetov obrazovej knihy. Uvedené podoby vytvárajú východisko na odvodenie analytických kritérií uplatnených v pilotnej časti príspevku.

2. Výskumné východiská a analytické kritériá

2.1 Výskumy detských vizuálnych odpovedí

Výskumy detskej recepcie obrazových kníh ukazujú, že výtvarnú odpoveď nemožno posudzovať iba podľa zobrazeného námetu. Potrebne je sledovať, z akého prvku diela dieťa vychádza, ako ho transformuje a aký význam mu pripisuje. Arizpe a Styles (2003) pri analýze detských reakcií na obrazové knihy prepájali vizuálne odpovede s rozhovorom, čo im umožnilo zachytiť pozornosť venovanú obrazovým detailom, inferencie aj osobné súvislosti. Spoločným znakom týchto prístupov je sledovanie vizuálnej odpovede v kontexte recepcnej situácie a významu, ktorý jej pripisuje dieťa.

Osobitnú úlohu zohráva prepojenie podnetu knihy so skúsenosťou dieťaťa. Mantei a Kervin (2014) identifikovali vo výtvarných odpovediach autobiografické, emocionálne a hodnotové spojenia, zatiaľ čo Hsiao a Chen (2015) rozlišovali medzi identifikáciou témy a postáv a hlbším významovým rozvinutím odpovede. Odklon od pôvodnej ilustrácie preto nemožno automaticky chápať ako neporozumenie; môže predstavovať osobnú apropiáciu alebo prenos motívu do iného skúsenostného rámca.

Pri interpretačne otvorených obrazových knihách sa objavuje aj naratívne a inferenčné rozvíjanie podnetu. Deti môžu dopĺňať významové medzery, vytvárať nové udalosti a prepájať motívy do vlastného príbehu (Zapata – Sánchez – Robinson, 2018). Analýza preto musí odlíšiť reprodukciu prvku knihy od jeho formálnej, osobnej, intertextovej alebo naratívnej transformácie.

Kompozícia, farba, priestorové usporiadanie a vzťahy medzi prvkami sa v zahraničných výskumoch posudzujú podľa ich významotvornej funkcie, nie podľa estetickéj úrovne kresby. Ich interpretácia sa viaže na kontext tvorby a deklarovaný zámer dieťaťa, čím sa obmedzuje riziko projektívneho čítania výtvarného produktu (Hopperstad, 2010; Literat, 2013; Deguara, 2019).

Pri identifikovaní metaforického významu je potrebná osobitná opatrnosť. Samotná prítomnosť symbolicky pôsobiaceho motívu alebo tvarovej podobnosti nie je dôkazom metaforického porozumenia. Metaforicko-relačné spracovanie možno určiť až vtedy, keď kresba a komentár spoločne preukazujú posun od konkrétneho motívu k širšiemu sociálnemu, vzťahovému alebo abstraktnému významu (Forceville, 2006; Gellel – Deguara – Formosa, 2024).

2.2 Analytické kritériá

Na základe uvedených výskumov bolo vymedzených päť kritérií. Ich cieľom nie je hodnotiť správnosť ani výtvarnú kvalitu detskej odpovede, ale systematicky zachytiť výber, transformáciu a významové spracovanie podnetu.

Tabuľka 1. Kritériá analýzy výtvarných odpovedí a sprievodných komentárov

Kritérium	Analytická otázka a kódy	Výskumné východiská
Referenčné ukotvenie	Z akého podnetu odpoveď vychádza? Obrazový motív, téma knihy, vizuálny princíp, osobná skúsenosť, autobiografická spomienka alebo intertext.	Arizpe – Styles, 2003; Mantei – Kervin, 2014
Spôsob transformácie	Ako dieťa s podnetom narába? Reprodukcia, selekcia, formálna variácia, osobná apropiácia, intertextový presun, naratívne alebo metaforicko-relačné rozvinutie.	Siegel, 1995; Pantaleo, 2005; Deguara, 2019
Vizuálno-kompozičné spracovanie	Akými vizuálnymi prostriedkami sa význam vytvára? Tvarová analógia, opakovanie, výrez, priestorové usporiadanie alebo vzťahy medzi postavami a predmetmi.	Hopperstad, 2010; Deguara, 2019
Úroveň významového rozvinutia	Aký charakter má vytvorený význam? Percepčno-formálny, tematicko-identifikačný, osobno-asociačný, intertextový, naratívno-inferenčný alebo metaforicko-relačný.	Hsiao – Chen, 2015; Zapata – Sánchez – Robinson, 2018; Gellel – Deguara – Formosa, 2024
Vzťah kresby a komentára	Ako komentár ovplyvňuje interpretáciu kresby? Potvrdzuje, spresňuje, rozširuje alebo presmerúva jej význam.	Arizpe – Styles, 2003; Literat, 2013; Mantei – Kervin, 2014

Vizuálno-kompozičné prvky sa neposudzovali z hľadiska výtvarnej zručnosti, ale podľa ich významotvornej funkcie. Metaforicko-relačný kód sa prideloval iba pri doložitelnom posune od konkrétneho motívu k širšiemu sociálnemu, vzťahovému alebo abstraktnému významu.

2.3 Určenie dominantnej stratégie expresívnej interpretácie

Výsledné recepčné stratégie neboli prevzaté ako hotová typológia z jedného výskumu. Predstavujú autorskú operacionalizáciu uvedených kritérií, spresnenú pri analýze pilotného materiálu. Každá dvojica kresba – komentár bola najskôr posúdená vo všetkých piatich oblastiach a následne zaradená podľa spôsobu transformácie, ktorý organizoval jej hlavný význam.

Rozlíšené boli reprodukčno-selektívna, formálno-apropriačná, osobno-asociačná, intertextová, naratívno-situačná a metaforicko-relačná stratégia. Ak odpoveď

obsahovala viacero spôsobov spracovania, bol určený dominantný a sekundárny kód. Kategórie sa nechápu ako hierarchické stupne porozumenia, ale ako rozdielne podoby expresívnej interpretácie. Vek dieťaťa do ich určovania nevstupoval.

3. Metodológia pilotnej analýzy

3.1 Výskumný dizajn, súbor a zber dát

Pilotná analýza nadväzovala na syntézu zahraničných výskumov a uplatnila odvodené analytické kritériá na konkrétnom súbore detských výtvarných odpovedí. Exploračný kvalitatívny dizajn umožnil preveriť kódovací postup a spresniť kategórie pred ich uplatnením na rozsiahlejšom materiáli (Malmqvist a kol., 2019).

Výskumný súbor tvorilo desať detí vo veku od 5 do 12 rokov. Vek bol zaznamenaný iba ako deskriptívna charakteristika súboru a nevstupoval do kódovania ani do interpretácie rozdielov medzi odpoveďami.

Zber dát sa uskutočnil počas spoločnej recepcie obrazovej knihy *Oči Iwony Chmielewskej*, sprevádzanej dialogickými zastaveniami pri vizuálne a významovo podnetných miestach. Po skončení recepcie vytvorilo každé dieťa individuálnu výtvarnú odpoveď a následne vysvetlilo, čo nakreslilo a prečo si zvolilo daný motív. Výskumný materiál tvorilo desať kresieb a desať sprievodných verbálnych komentárov.

3.2 Výskumné otázky

Analýza bola vedená týmito otázkami:

1. Ktoré analytické dimenzie možno vymedziť na základe vybraných zahraničných výskumov detských vizuálnych odpovedí na obrazové knihy?
2. Z akých prvkov obrazovej knihy *Oči* deti vo svojich výtvarných odpovediach vychádzajú?
3. Akým spôsobom vybrané podnety vizuálne a významovo transformujú?
4. Aké dominantné stratégie expresívnej interpretácie možno v pilotnom materiáli identifikovať?

3.3 Analytický postup

Základnou analytickou jednotkou bola dvojica kresba – komentár. Obe zložky sa posudzovali vo vzájomnom vzťahu: kresba poskytovala údaje o výbere a vizuálnej transformácii podnetu, komentár objasňoval dôvod výberu, zámer dieťaťa a význam

zobrazených prvkov. Takéto prepojenie obmedzuje riziko nadinterpretácie výtvarného produktu iba z pozície výskumníka (Arizpe – Styles, 2003; Literat, 2013; Hsiao – Chen, 2015).

Dáta boli spracované prostredníctvom riadenej kvalitatívnej obsahovej analýzy. Počiatočné kategórie vychádzali z teoretických a výskumných východísk, ich konkrétne uplatnenie sa však spresňovalo pri práci s pilotným materiálom (Hsieh – Shannon, 2005). Každý prípad bol kódovaný podľa piatich kritérií uvedených v tabuľke 1: referenčného ukotvenia, spôsobu transformácie, vizuálno-kompozičného spracovania, úrovne významového rozvinutia a vzťahu kresby s komentárom.

V prvom kroku boli jednotlivé prípady posúdené podľa všetkých kritérií. V druhom kroku bola na základe hlavného spôsobu transformácie a významového rozvinutia určená dominantná stratégia expresívnej interpretácie. Ak odpoveď obsahovala viacero spôsobov spracovania, bol jej priradený aj sekundárny kód. Kategórie sa nechápali ako hierarchické stupne porozumenia, ale ako rozdielne spôsoby spracovania podnetu.

Vizuálne vlastnosti kresieb neboli hodnotené z hľadiska estetickej kvality ani výtvarnej zručnosti. Do analýzy vstupovali iba vtedy, keď mali významotvornú funkciu podloženú organizáciou kresby alebo komentárom dieťaťa. Rovnako metaforicko-relačný kód vyžadoval doložitelný posun od konkrétneho motívu k širšiemu vzťahovému alebo abstraktnému významu.

Vzhľadom na malý súbor a využitie jednej obrazovej knihy majú výsledky exploračný charakter. Nemožno ich zovšeobecniť ani použiť na formulovanie vývinových záverov. Pilotáž slúži predovšetkým na overenie navrhnutého analytického postupu, ktorý bude potrebné ďalej aplikovať na rozsiahlejšom súbore a overiť prostredníctvom intersubjektívnej zhody kódovania.

4. Výsledky pilotnej analýzy

4.1 Prehľad kódovania výtvarných odpovedí

Analyzovaný materiál tvorilo desať prípadov pozostávajúcich z kresby a sprievodného komentára dieťaťa. Každý prípad bol posudzovaný podľa referenčného ukotvenia odpovede, spôsobu transformácie podnetu, významotvornej funkcie vizuálno-kompozičných prvkov, úrovne významového rozvinutia a vzťahu medzi kresbou a komentárom. Na základe konfigurácie týchto kódov bola určená dominantná recepčná stratégia a podľa potreby aj sekundárny kód.

Tabuľka 2. Kódovanie výtvarných odpovedí a sprievodných komentárov

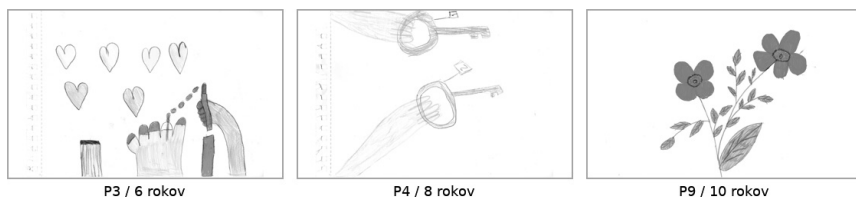
Participant	Referenčné ukotvenie	Spôsob transformácie a vizuálno-kompozičné spracovanie	Úroveň významového rozvinutia	Vzťah kresby a komentára	Dominantná stratégia; sekundárny kód
P1	téma očí; vlastná rodina	personalizácia motívu v rodinnom autoportréte; zväčšené oči postáv	osobno-asociačná	komentár spresňuje väzbu kresby na tému knihy	osobno-asociačná; doslovná tematická väzba
P2	vizuálny princíp oka a kruhu	formálna variácia založená na podobnosti oka, kvetu a slnka	percepčno-formálna	komentár potvrdzuje tvarovú analógiu	formálno-apropriačná; ikonická analógia
P3	konkrétne ilustrácie z knihy	selektívna reprodukcia motívov laku a kávy	tematicko-identifikačná s osobnou asociáciou	komentár rozširuje reprodukciu o osobnú skúsenosť	reprodukčno-selektívna; osobná asociácia
P4	obrazový motív kľúčov	reprodukcia doplnená o ruky a vzťah medzi postavami	tematicko-identifikačná s relačným rozvinutím	komentár dopĺňa význam blízkosti a spolupatričnosti	reprodukčno-selektívna; vzťahová rozšírenie
P5	téma nevidenia a pomoci	vytvorenie novej situácie so slepým mužom a vodičim psom	naratívno-inferenčná	komentár rozširuje kresbu o dej a príčinné vzťahy	naratívno-situačná; tematické spracovanie nevidenia
P6	vizuálny princíp oka a výrezu	aplikovanie formálneho princípu na vlastný motív psa	percepčno-formálna s osobnou preferenciou	komentár spresňuje dôvod výberu okružného prvku	formálno-apropriačná; osobná preferencia
P7	motív očí; autobiografická spomienka	presun podnetu k ornamentu poznanému z dovolenky	osobno-asociačná	komentár presmerúva interpretáciu k osobnej skúsenosti	osobno-asociačná; autobiografická apropriačia
P8	téma videnia; popkultúrny intertext	presun motívu oka do rámca filmovej postavy so zvláštnou schopnosťou	intertextová	komentár objasňuje mediálny zdroj a význam motívu	intertextová; popkultúrny presun
P9	konkrétne ilustrácie kvetov	selektívna reprodukcia na základe estetické preferencie	tematicko-identifikačná	komentár potvrdzuje estetickú motiváciu výberu	reprodukčno-selektívna; estetická selekcia

P10	téma nevidenia, vzťahu a opory	rozvinutie nevidenia do vzťahovej situácie; kontakt postáv	metaforicko-relačná	komentár rozširuje kresbu o význam opory a neosamelosti	metaforicko-relačná; sociálno-emocionálne rozvinutie
-----	--------------------------------	--	---------------------	---	--

Tabuľka priamo zodpovedá analytickým kritériám odvodeným v prehľadovej časti. Referenčné ukotvenie zachytáva zdroj odpovede; spôsob transformácie a vizuálne spracovanie ukazujú, ako dieťa s podnetom narábalo; úroveň významového rozvinutia vyjadruje charakter vytvoreného významu a komentár overuje alebo koriguje interpretáciu kresby. Dominantná stratégia preto nevychádza zo samotného námetu, ale z konfigurácie všetkých uvedených oblastí.

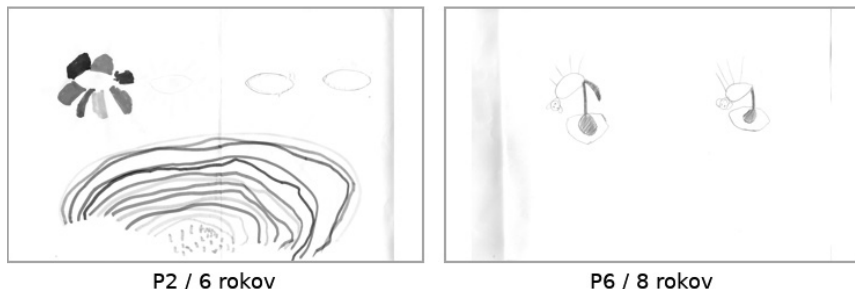
4.2 Dominantné stratégie expresívnej interpretácie

Reprodukčno-selektívna stratégia bola identifikovaná v troch prípadoch. P3, P4 a P9 vychádzali z konkrétnych ilustrácií knihy, ktoré vo svojich kresbách prevažne zachovali. Ich odpovede sa však odlišovali sekundárnym významovým rozvinutím. Pri P3 bola reprodukcia spojená s osobnou skúsenosťou, pri P4 so vzťahovým doplnením a pri P9 s estetickou preferenciou. Reprodukcia preto nepredstavovala jednotný ani výlučne pamäťový typ odpovede.



Obr. 1. Kresby participantov P3, P4 a P9 reprezentujúce reprodukčno-selektívne odpovede.

Formálno-apropriačná stratégia sa objavila pri P2 a P6. V oboch prípadoch deti nereagovali primárne na tematický význam knihy, ale na jej vizuálny princíp oka, kruhu a výrezu. P2 využila tvarovú podobnosť kruhových prvkov, zatiaľ čo P6 aplikovala princíp výrezu na vlastný motív. Odpovede poukazujú na využitie formálnej organizácie knihy, nie však na rozvinutie témy nevidenia.

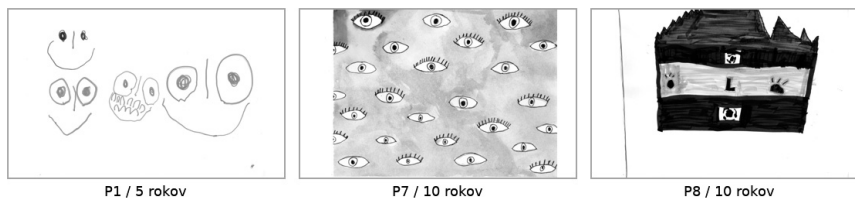


P2 / 6 rokov

P6 / 8 rokov

Obr. 2. Kresby participantov P2 a P6 reprezentujúce formálno-apropriačné odpovede.

Osobno-asociačné a intertextové spracovanie bolo identifikované pri P1, P7 a P8. Kniha v týchto prípadoch aktivovala rodinnú seba projekciu, autobiografickú vizuálnu spomienku alebo popkultúrny rámec. Význam komentára bol rozhodujúci najmä pri P7, pretože bez slovného vysvetlenia by opakovaný ornament očí mohol byť interpretovaný iba ako formálna variácia. Komentár však ukázal, že kresba vychádzala zo zážitku z dovolenky. Pri P8 sa motív videnia presunul do intertextového rámca postavy so „špeciálnym okom“.



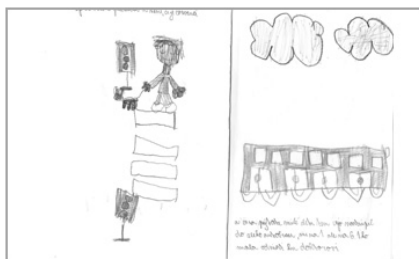
P1 / 5 rokov

P7 / 10 rokov

P8 / 10 rokov

Obr. 3. Kresby participantov P1, P7 a P8 reprezentujúce osobno-asociačné a intertextové odpovede.

Naratívno-situačná stratégia sa objavila pri P5. Dieťa rozvinulo tému nevidenia do samostatnej situácie so slepým mužom, autobusom a vodiacim psom. Komentár doplnil dejové a príčinné vzťahy, ktoré kresba iba naznačovala. Odpoveď preto nebola klasifikovaná ako reprodukcia konkrétneho motívu, ale ako naratívno-inferenčné rozvinutie témy.



P5 / 8 rokov

Obr. 4. Kresba participantky P5 reprezentujúca naratívno-situačnú odpoveď.

Metaforicko-relačná stratégia bola identifikovaná iba pri P10. Kresba vychádzala z témy nevidenia, ale prostredníctvom kontaktu postáv a komentára „nie je v tom sama“ ju posunula k významu sociálnej opory a spolupatričnosti. Metaforicko-relačný kód teda nebol založený iba na symbolickom vzhľade kresby, ale na zhode medzi vizuálnou organizáciou a autentickým vysvetlením dieťaťa.



P10 / 12 rokov

Obr. 5. Kresba participantky P10 reprezentujúca metaforicko-relačnú odpoveď.

4.3 Syntéza výsledkov

V pilotnom materiáli boli najčastejšie reprodukčno-selektívne a osobno-asociačné alebo intertextové odpovede, zastúpené po troch prípadoch. Formálno-apropriačná stratégia sa objavila v dvoch prípadoch, naratívno-situačná a metaforicko-relačná po jednom prípade.

Výsledky ukazujú, že kategórie nemožno chápať ako uzavreté ani hierarchicky usporiadané typy. Viaceré odpovede spájali dominantnú stratégiu so sekundárnou

osobnou, estetickou alebo vzťahovou rovinou. Použitie dominantného a sekundárneho kódu preto umožnilo zachytiť významovú komplexnosť jednotlivých prípadov a súčasne ich porovnať podľa spoločných kritérií.

Identifikované osobno-asociačné a intertextové presuny naznačujú, že odklon od obrazovej predlohy môže predstavovať spôsob osobného privlastnenia významu, nie prejav neporozumenia (Mantei – Kervin, 2014). Naratívno-situačná odpoveď zodpovedá inferenčnému dopĺňaniu významových medzier opísanému pri recepcii interpretačne otvorených obrazových kníh (Zapata – Sánchez – Robinson, 2018).

Záver

Pilotná analýza ukázala, že detské výtvarné odpovede na obrazovú knihu *Oči* nadobúdali podobu selektívnej reprodukcie, formálnej apropiácie, osobných a intertextových presunov, naratívneho rozvinutia a ojedinele aj metaforicko-relačnej interpretácie. Metaforický význam preto nemožno považovať za dominantný spôsob recepcie analyzovanej knihy. Výsledky zároveň ukázali, že jednotlivé stratégie nie sú uzavretými ani hierarchicky usporiadanými typmi, pretože dominantný spôsob spracovania sa môže spájať s osobnou, estetickou alebo vzťahovou rovinou.

Prínosom príspevku je syntéza analytických dimenzií využívaných v zahraničných výskumoch a ich pilotné uplatnenie na konkrétnom materiáli. Odvođený rámec umožňuje sledovať referenčné ukotvenie odpovede, spôsob transformácie, vizuálno-kompozičné spracovanie, úroveň významového rozvinutia a funkciu sprievodného komentára. Vzhľadom na malý súbor a využitie jednej obrazovej knihy majú zistenia exploračný charakter. Ďalší výskum by mal kritériá overiť na rozsiahlejšom materiáli, pri viacerých obrazových knihách a prostredníctvom intersubjektívnej zhody kódovania.

Literatúra

- ARIZPE, E. – COLOMER, T. – MARTÍNEZ-ROLDÁN, C. (2014): *Visual Journeys Through Wordless Narratives: An International Inquiry with Immigrant Children and The Arrival*. London: Bloomsbury Academic.
- ARIZPE, E. – STYLES, M. (2003): *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. London – New York: RoutledgeFalmer.
- CHMIELEWSKA, I. (2014): *Oči*. Bratislava: BIBIANA.
- ČIGARSKÁ, V. (2024): K typológii textovo-obrazových vzťahov v súčasnej obrazovej knihe pre deti. In: GAL DRZEWIECKA, I. (ed.): *Fenomén obrazovej knihy v edukácii*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 48–63.

- DEGUARA, J. (2019): Young Children's Drawings: A Methodological Tool for Data Analysis. *Journal of Early Childhood Research*, ročník 17, č. 2, s. 157–174.
- DYSON, A. H. (1986): Transitions and Tensions: Interrelationships Between the Drawing, Talking, and Dictating of Young Children. *Research in the Teaching of English*, ročník 20, č. 4, s. 379–409.
- FORCEVILLE, C. (2006): Non-verbal and Multimodal Metaphor in a Cognitivist Framework: Agendas for Research. In: KRISTIANSEN, G. – ACHARD, M. – DIRVEN, R. – RUIZ DE MENDOZA IBÁÑEZ, F. J. (eds.): *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, s. 379–402.
- GAL DRZEWIECKA, I. (2024): Kognitívne mapovanie metafor emócií v detskej recepcii obrazových kníh na príklade kníh Tiny Oziewicz a Aleksandry Zajac *Čo robia pocity?* a *Ako žijú pocity?* In: GAL DRZEWIECKA, I. (ed.): *Fenoménn obrazovej knihy v edukácii*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 113–129.
- GELLE, A.-M. – DEGUARA, J. – FORMOSA, J. (2024): Supporting Young Children's Metaphorical Engagement Through a Symbol Literacy Approach. *Journal of Early Childhood Research*, ročník 22, č. 3, s. 471–487.
- HOPPERSTAD, M. H. (2010): Studying Meaning in Children's Drawings. *Journal of Early Childhood Literacy*, ročník 10, č. 4, s. 430–452.
- HSIAO, C.-Y. – CHEN, C.-M. (2015): Examining Kindergarten's Drawings for Their Perspectives on Picture Books' Themes and Characters. *International Education Studies*, ročník 8, č. 11, s. 40–49.
- HSIEH, H.-F. – SHANNON, S. E. (2005): Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, ročník 15, č. 9, s. 1277–1288.
- KRESS, G. – VAN LEEUWEN, T. (2006): *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 2. vyd. London – New York: Routledge.
- LITERAT, I. (2013): "A Pencil for Your Thoughts": Participatory Drawing as a Visual Research Method with Children and Youth. *International Journal of Qualitative Methods*, ročník 12, č. 1, s. 84–98.
- MALMQVIST, J. – HELLBERG, K. – MÖLLÅS, G. – ROSE, R. – SHEVLIN, M. (2019): Conducting the Pilot Study: A Neglected Part of the Research Process? Methodological Findings Supporting the Importance of Piloting in Qualitative Research Studies. *International Journal of Qualitative Methods*, ročník 18, s. 1–11.
- MANTEI, J. – KERVIN, L. (2014): Interpreting the Images in a Picture Book: Students Make Connections to Themselves, Their Lives and Experiences. *English Teaching: Practice and Critique*, ročník 13, č. 2, s. 76–92.

- NIKOLAJEVA, M. – SCOTT, C. (2000): The Dynamics of Picturebook Communcation. *Children's Literature in Education*, ročník 31, č. 4, s. 225–239.
- NIKOLAJEVA, M. – SCOTT, C. (2001): *How Picturebooks Work*. New York – London: Garland Publishing.
- PANTALEO, S. (2005): "Reading" Young Children's Visual Texts. *Early Childhood Research & Practice*, ročník 7, č. 1.
- RUSŇÁK, R. (2024): Obrazový príbeh v kontexte primárneho vzdelávania. In: GAL DRZEWIECKA, I. (ed.): *Fenomén obrazovej knihy v edukácii*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 8–34.
- SIEGEL, M. (1995): More Than Words: The Generative Power of Transmediation for Learning. *Canadian Journal of Education*, ročník 20, č. 4, s. 455–475.
- ZAPATA, A. – SÁNCHEZ, L. – ROBINSON, A. (2018): Examining Young Children's Envisionment-Building Responses to Postmodern Picturebooks. *Journal of Early Childhood Literacy*, ročník 18, č. 4, s. 439–464.

Iveta Polák Čuchtová

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Katedra hudobnej, výtvarnej a telesnej výchovy

iveta.cuchtova@unipo.sk

ORCID: 0009-0005-9803-2901

PERCEPCE ŠKOLNÍHO KLIMATU A VYBRANÉ KOGNITIVNÍ DOVEDNOSTI U ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU V BILINGVNÍM A MONOLINGVNÍM PROSTŘEDÍ

Perception of School Climate and Selected Cognitive Skills in Younger School-Age Learners in Bilingual and Monolingual Educational Environments

Veronika Vršecká

Abstrakt: Článek se zaměřuje na vztah mezi třídním klimatem a vybranými kognitivními dovednostmi žáků mladšího školního věku v bilingvním a monolingvním vzdělávacím prostředí. Cílem studie je analyzovat souvislosti mezi vnímáním třídního klimatu a výkonem žáků v kognitivních a textově orientovaných úlohách u žáků 3.–5. ročníku základních škol. Výzkum porovnává data získaná na veřejné základní škole a soukromé česko-britské škole a zohledňuje proměnné, jako jsou pohlaví, ročník a typ školy. Výsledky naznačují, že vnímaná soudržnost třídy může souviset s mírně lepšími výkony v některých úlohách a že bilingvní vzdělávací prostředí může podporovat určité aspekty zpracování textu a syntézy informací. Zjištění přispívají k odborné diskusi o roli třídního klimatu a významu diferenciací výuky v základním vzdělávání.

Klíčová slova: školní klima; kognitivní dovednosti; porozumění textu; bilingvní vzdělávání; mladší školní věk

Abstract: The article focuses on the relationship between classroom climate and selected cognitive skills of younger school-age pupils in bilingual and monolingual educational environments. The aim of the study is to analyze the relationship between the perception of classroom climate and the performance of pupils in cognitive and text-oriented tasks in grades 3–5 of elementary schools. The research compares data obtained at a public elementary school and a private Czech-British school and takes into account variables such as gender, grade, and type of school. The results suggest that perceived class

cohesion may be associated with slightly better performance in some tasks and that a bilingual educational environment may support certain aspects of text processing and information synthesis. The findings contribute to the professional discussion on the role of classroom climate and the importance of differentiated instruction in primary education.

Key words: school climate; cognitive skills; text comprehension; bilingual education; younger school age

1. Stručné představení výzkumu

Předložený výzkum je součástí rigorózní práce realizované na půdě Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně pod vedením doc. Jaromíry Šindelářové. Zaměřuje se na vztah školního klimatu a vybraných kognitivních dovedností žáků mladšího školního věku v bilingvním a monolingvním vzdělávacím prostředí.

Pro účely této studie je nezbytné vymezit pojem *kognice*, s nímž je v textu dále pracováno. *Kognice* je na webu Národního zdravotnického informačního portálu definována jako pojem, jenž se vztahuje k získávání a zpracování informací a následnému používání získaných vlastností. Řadí se sem jazyk, asociace, paměť, pozornost, vnímání, utváření konceptů, řešení problémů a představivost. Jinými slovy se tedy jedná o ucelenou soustavu schopností podílejících se na vnímání, zpracování, ukládání a zpětném vybavení informací. Z pohledu Schwarzové (2009) je kognice psychofyzický jev představující souhrn všech procesů a struktur lidské mysli, a to jak na úrovni mentální, tak i neuronální. Definici kognice vysvětluje jako lidskou mysl zahrnující další procesy jako myšlení, vnímání a řeč.

Kognitivní funkce se rozvíjejí v průběhu života, avšak mladší školní věk v tomto procesu hraje stěžejní roli. Dispozice k rozvoji kognitivních funkcí jsou geneticky podmíněny a dědí se z rodičovské generace na generaci potomstva (Vágnerová, 2001). Fontana (2003, s. 63) doplňuje, že tyto funkce spoluurčují výkonnost žáků v učení, čímž je ovlivněno následné hodnocení. „*Kognitivní schopnosti dětí zahrnují jejich zjišťovanou inteligenci, jejich úroveň myšlení, a dokonce v určité míře i jejich tvořivost a způsob, jakým si vedou v interpersonálních vztazích.*“ Proto je nezbytné, aby vše výše zmíněné učitelé znali a uměli tomu přizpůsobit povahu učební látky, která odpovídá úrovni chápavosti třídy. Každá plánovaná učební jednotka by měla obsahovat kognitivní cíle, na jejichž základě pedagog zjistí, zda jsou jeho požadavky adekvátní. Nejpodrobnější pokus o zpracování kognitivních cílů je připisován Bloomově taxonomii. Kognitivní cíle lze členit do šesti kategorií – zapamatování, porozumění, aplikace, analýza, hodnocení a tvoření, přičemž

postupují od základního osvojování znalostí až po jejich komplexní využití. Tato hierarchie vyjadřuje rostoucí náročnost kognitivních procesů a slouží jako rámec pro vymezování úrovní práce se vzdělávacím obsahem (Anderson, 2001).

Pro účely tohoto výzkumu je třeba metodologicky ukotvit i pojem *bilingvismus* a jeho vztah ke kognici. Bilingvismus je definován jako schopnost jedince plynně používat dva jazyky či dialekty, přičemž se v literatuře rozlišuje podle různých hledisek – *individuální* versus *společenský*, *spontánní* versus *záměrně získaný* či *primární* versus *sekundární* (Sternberg, 2009; Průcha, 2011; Morgensternová a kol., 2011). S tím se shoduje i definice Sternberga (2009) a Mahotiana (2019), jenž bilingvního jedince definují jako osobu plynně hovořící dvěma jazyky nebo odlišnými dialekty. Jedinci hovořící pouze jedním jazykem jsou označováni jako monolingvní. Pro úplnost definujeme i pojem *multilingvismus*, což je případ, kdy žáci hovoří dvěma a více jazyky (Sternberg, 2009).

Teoretickým východiskem výzkumu je předpoklad, že bilingvní vzdělávací prostředí může ovlivňovat vybrané kognitivní procesy související s porozuměním textu u žáků mladšího školního věku. Tento předpoklad vychází z koncepcí neodlučitelnosti jazyka a kognice (Vygotskij, 1971; Bialystok, 2007) a z výzkumů poukazujících na specifické kognitivní strategie bilingvních jedinců při práci s jazykem a textem (Ben-Zeev, 1977; Cummins, 2000; Bialystok a kol., 2012; Amaal, 2023). Z pohledu kognitivní psychologie *bilingvismus* ovlivňuje různé složky myšlenkových procesů, zejména exekutivní funkce, pracovní paměť, schopnost syntézy a analýzy informací a flexibilitu při řešení problémů (Cummins, 1979; Bialystok a Poarch, 2014). V kontextu vzdělávání mladších žáků se bilingvismus promítá do specifických strategií práce s jazykem a textem, kde schopnost střídavého aktivního používání dvou jazyků podporuje rozvoj kognitivní kontroly a metakognitivních dovedností (Ben-Zeev, 1977; Amaal, 2023). Pro náš výzkum chápeme *bilingvismus* nejen jako jazykovou kompetenci, ale také jako faktor potenciálně ovlivňující kognitivní procesy, přičemž je jeho efekt zkoumán prostřednictvím úloh zaměřených na porozumění textu, analytické myšlení a syntézu informací.

Významnou roli hraje také interaktivní a sociálně-emočně podporující prostředí třídy, tedy pozitivní školní klima charakterizované soudržností a podporou spolupráce. Výzkumy ukazují, že takové prostředí je spojováno nejen s rozvojem sociálních dovedností žáků, ale také s lepší schopností soustředění a efektivnějším řešením kognitivních úloh (Pianta a kol., 2002; Wentzel, 2003; Lašek, 2007;). Tento poznatek poskytuje teoretické východisko pro zkoumání možných rozdílů mezi bilingvním a monolingvním vzdělávacím prostředím.

Cílem studie je analyzovat, jak *bilingvismus* ovlivňuje vybrané kognitivní schopnosti žáků 3.–5. ročníku základních škol a jak se tyto schopnosti vztahují k percepci třídního klimatu. Předpokládáme, že bilingvní žáci se od monolingvních

liši zejména v oblasti kognitivních strategií, konkrétně v schopnosti analyzovat a syntetizovat informace, pracovat s textem a řešit úlohy vyžadující logické uspořádání objektů, jak naznačují závěry předchozích studií (Ben-Zeev, 1977; Amaal, 2023). Tyto dimenze kognitivního výkonu byly zkoumány prostřednictvím testu zaměřeného na porozumění textu, aplikaci znalostí a analytické myšlení, čímž umožňuje zmapovat rozdíly v myšlenkových procesech mezi bilingvními a monolingvními žáky.

Výzkum proběhl ve dvou typech škol – státní základní škole a soukromé česko-britské škole – a celkem se ho zúčastnilo 109 žáků. Ve státní škole převládá výuka v češtině a žádný z žáků zahrnutý do výzkumu nebyl bilingvní, zatímco v soukromé škole se vyučuje převážně v anglickém jazyce a všichni žáci byli bilingvní. To umožnilo zahrnout dostatečný počet bilingvních žáků. U všech žáků se jednalo o *bilingvismus primární*, kdy hovoříme o bilingvistu vznikajícím přirozeně v raném věku v domácím prostředí (Morgensenová a kol., 2011).

Výběr těchto škol nebyl náhodný – vlastnictví školy představuje důležitý kontext, který může ovlivnit školní klima, přístup k výuce a ve výsledku i dostupnost jazykové stimulace. Státní školy často pracují s homogenní jazykovou skupinou a s omezenějšími materiálními a personálními zdroji, zatímco soukromé školy mohou poskytovat intenzivnější jazykovou výuku a podporu týmové spolupráce. To může zprostředkovat silnější vnímání třídní soudržnosti a rozvoj určitých kognitivních dovedností. Porovnáním žáků z obou uvedených typů škol se proto snažíme zohlednit, jak rozdíly ve vlastnictví školy a v jazykovém prostředí mohou ovlivnit kognitivní výkon, práci s textem a percepci školního klimatu, což přímo souvisí s cílem výzkumu.

2. Použité metody a nástroje

V realizovaném výzkumu byly použity dva nástroje sběru dat, konkrétně dotazník *My Class Inventory* (dále jen MCI) a test kognitivních úloh s následnou prací s textem. Dotazník MCI (Fraser a Fisher, 1982; česká verze: Lašek, 2008), známý také jako *Naše třída*, slouží k mapování školního klimatu u žáků 3.–6. tříd a umožňuje hodnotit jak aktuální, tak preferované klima třídy prostřednictvím pěti dimenzí: spokojenost, ténice, soutěživost, obtížnost učení a soudržnost třídy. Dotazník je jednoduchý na vyplnění a jeho výsledky poskytují diferenciovaný pohled na sociální a emoční prostředí třídy. Volba dotazníku MCI byla motivována záměrem kontrolovat intervenující proměnné sociálně-emočního charakteru, které mohou zásadně ovlivňovat kognitivní výkon a míru soustředění žáků.

Pro sběr dat v oblasti kognitivních schopností a práce s textem byl využit soubor čtyř úloh, inspirovaných výzkumem Cibákové (2015), která vycházela z úloh *Logic*

Boards (Mogens R. Jensen, 1998–2007). Tento postup byl převzat z důvodu, aby byla zachována srovnatelnost metodického přístupu. Test obsahoval úlohy zaměřené na porozumění textu, aplikaci znalostí a analytické myšlení.

V prvních dvou úlohách se kombinuje absolutní a relativní udání pozice (např. prostřední okénko kategorizované jako „vlevo“), neboť umožňuje zjednodušit instrukce pro žáky a minimalizovat kognitivní zátěž spojenou s orientací v prostoru. Použití relativní kategorizace pozice podporuje, aby žáci soustředili svou pozornost na logické a analytické aspekty úlohy, nikoli na přesné absolutní umístění jednotlivých prvků, čímž se lépe zkoumá samotná kognitivní strategie uspořádání a práce s informacemi. Tyto úlohy představují nástroj pro stimulaci komplexních exekutivních funkcí, konkrétně kognitivní flexibility a inhibiční kontroly, jelikož se vyžaduje, aby žák převáděl lingvistické instrukce do abstraktního modelu prostřednictvím deduktivního vyvozování, čímž je žák nucen pracovat se souběžnými pravidly a hledat jejich společný logický průnik.

Obrázek č. 1 Úloha č. 1 [Zdroj: vlastní zpracování]

Úloha č. 1

Nalep obrázky **červeného, zeleného a žlutého** jízdního kola do okének v následujícím pořadí:

1. Ve dvou vnějších okénkách je **červené jízdní kolo a zelené jízdní kolo**.
2. **Zelené jízdní kolo a žluté jízdní kolo** jsou ve dvou okénkách nalevo.

--	--	--

Obrázek č. 2 Úloha č. 2 [Zdroj: vlastní zpracování]

Úloha č. 2

Nalep obrázky směrových šipek – **modrá šipka**, **červená šipka**, **žlutá šipka**, **zelená šipka** do okének v následujícím pořadí:

1. Ve dvou vnějších okénkách je **žlutá šipka** a **zelená šipka**.
2. **Zelená šipka**, **modrá šipka** a **červená šipka** jsou ve třech okénkách napravo.
3. **Modrá šipka** je vedle **žluté šipky**.

--	--	--	--

Následující dvě úlohy byly modifikovány a přizpůsobeny tak, aby tematicky odrážely každodenní dětské situace. Text, s nímž naši žáci pracovali v úloze č. 3, byl převzat z knihy s názvem *Kde se bere tón v telefonu? Objasnění každodenních dětských záhad* (2012), jejíž autorkou je Alischová. Žáci si nejprve přečetli text, který se zaměřuje na historický vývoj dopravy a regulaci semaforů ve městech, a následně odpovídali na otázky pod ním.

Veškeré otázky vztahující se k textu v úloze č. 3 byly navrženy jako otevřené, což žákům umožnilo vyjádřit své znalosti vlastními slovy a poskytly hlubší pohled na jejich porozumění tématu. První otázka „*Jak se nazývá přístroj, který řídí provoz na silnicích?*“ testuje schopnost žáků vybavit si správný pojem a spadá do kategorie paměťových či faktických znalostí. Podobně otázka „*Mohl/a bys uvést jiný název pro semafor?*“ hodnotí jazykovou dovednost a schopnost vyjádřit synonymum známého pojmu, čímž podporuje aktivní slovní zásobu a flexibilitu myšlení. Historické porozumění je sledováno otázkami „*Kdo řídil dopravu před vynálezem semaforů?*“ a „*Kde byl vytvořen první semafor na světě?*“, které vyžadují propojení znalostí o minulosti a schopnost umístit technologický vývoj do kontextu. Technologické porozumění a aplikaci znalostí reflektují otázky „*Čím byl poháněn první semafor?*“ a „*Čím jsou semafor poháněny dnes?*“, které umožňují porovnat historické a současné technické řešení a posoudit jejich praktické fungování.

Uvedené rozdělení otázek podle typu porozumění nejen zvyšuje důvěryhodnost výzkumu, ale zároveň je přínosné pro edukační praxi, protože ukazuje, jakými způsoby lze podporovat komplexní myšlení a učení žáků v různých oblastech znalostí. Při psaní odpovědí žáci prokazují schopnost dedukce z textu, tedy vyvozují informace a souvislosti, které jsou v něm explicitně formulovány. Úloha

byla navržena s ohledem na různé úrovně kognitivních procesů dle revidované Bloomovy taxonomie – zapamatovat, porozumět, aplikovat, analyzovat, hodnotit a tvořit (Anderson, 2001). Jejím cílem je stimulovat kognitivní procesy spojené s porozuměním textu, konkrétně schopnost analyzovat informace, vybavit si relevantní údaje a syntetizovat je pro správné zodpovězení otázek.

V úloze č. 4 měli žáci za úkol doplnit celkem šest vynechaných slov: *regulovat, policisté, zařízení, semaforů, semaforey, počítače*. Úkol byl vytištěn na samostatné straně, odděleně od původního textu, aby se minimalizovala možnost zpětného nahlížení do textu a tím i opisování slov. Žáci měli zapisovat pouze ty odpovědi, které si byli schopni vybavit z paměti, případně ty, jež považovali za vhodné pro doplnění do kontextu textu.

Analýza výsledků ukázala, že správně vyplněný cloze test (Cibáková, 2015) svědčí o porozumění textu na dobré úrovni. Při jeho tvorbě autorka vycházela z Gavory a Šrajerové (2009). Tento přístup tak poskytuje validní indikátor schopnosti žáků analyzovat text, vybírat klíčová slova a syntetizovat informace pro smysluplné doplnění, což je v souladu s cíli Bloomovy taxonomie.

Obrázek č. 3 Úloha č. 4 [Zdroj: vlastní zpracování]

Od přelomu 20. století se stále více rozvíjí doprava především ve velkých městech, proto bylo potřeba najít možnosti, jak ji _____. Zpočátku měli regulaci dopravy na starosti dopravní _____. Poté se postupně začala instalovat automatická signalizační _____. Pokud existovalo jen pár jednotlivých _____, nezáleželo na tom, jestli na nich svítila zelená nebo červená.

Dnes však musí být _____ co nejlépe sladěny, aby pokud možno na křižovatkách nevznikaly kolony vozidel. Proto jsou řízeny speciálními programy z centrálního _____. Tak je potom možno semaforey v závislosti na určité denní době nebo intenzitě dopravy snadno přenastavit.

Na vyplňování všech testových úloh nebyl stanoven přesný časový limit; klíčovým kritériem byla správnost a přesnost odpovědí, nikoli rychlost. Tento postup žákům umožnil soustředit se na kognitivní procesy spojené s porozuměním textu, přičemž museli aktivně vybírat relevantní informace a aplikovat je pro doplnění mezer.

3. Analýza výsledků dotazníku MCI

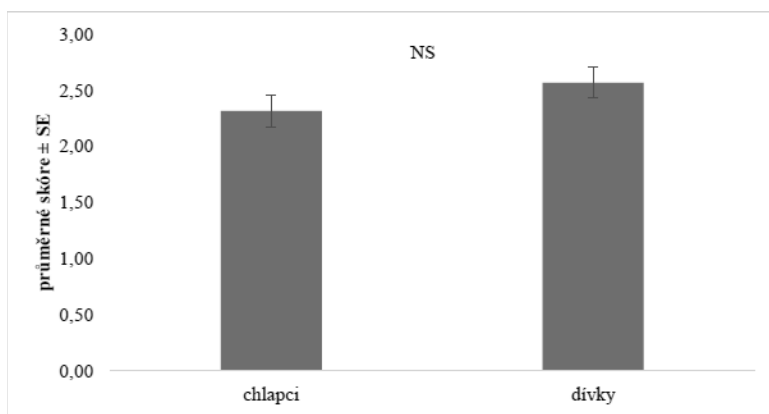
V rámci analýzy dat jsme pracovali s několika proměnnými. Zajímalo nás, zda vybrané proměnné ovlivňují vnímání školního klimatu u žáků prvního stupně

druhého vzdělávacího období. Pracovali jsme se třemi proměnnými: pohlaví, ročník a škola.

Za účelem splnění našich cílů byl ze statistických metod a s ohledem na charakter dat použit multiregresní model s forward stepwise metodou, která ze své podstaty vysvětluje vliv působení více proměnných na závislou proměnnou. Důležité je uvědomit si, že všechny nezávislé proměnné působí společně, a proto se ne vždy projeví významný rozdíl, jako tomu je při hodnocení vlivu každé nezávislé proměnné separátně. Uvedenou proměnnou ve výzkumném šetření v rámci našeho výzkumu bylo klima ve třídě.

Před samotným použitím multiregresního modelu byla stanovena vzájemná korelace mezi všemi proměnnými, jež měly intervalový charakter prostřednictvím Pearsonova korelačního koeficientu (r). Další analýzou, a to po aplikaci multiregresního modelu, byla analýza rozptylu (ANOVA). Uvedená statistická analýza byla použita z toho důvodu, že některé proměnné obsahovaly víc než dvě skupiny. U těch proměnných, které obsahovaly více než dvě skupiny, byl následně aplikován Tukeyho post-hoc test, a to z důvodu zjištění vnitroskupinových rozdílů. Konkrétně uvedený post-hoc test byl aplikován při proměnné ročník, která obsahovala tři skupiny. Výsledky byly hodnoceny na hladinách významnosti $p < 0.05$; $p < 0.01$ a $p < 0.001$. Data byla analyzována prostřednictvím programů Microsoft Excel 365 a STATISTICA 10.0.

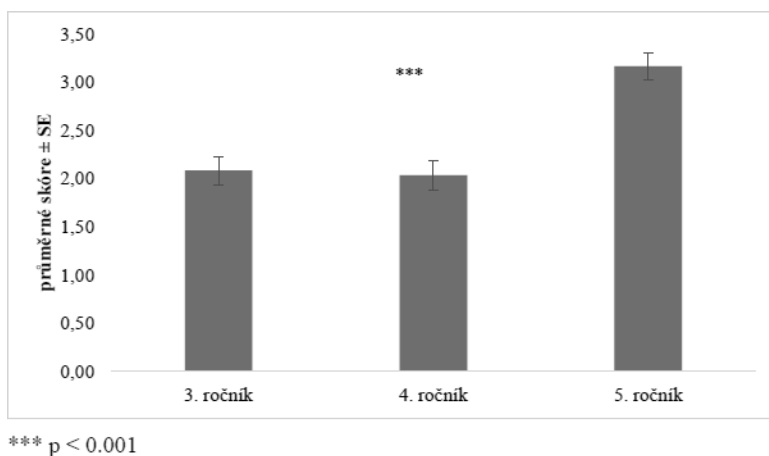
Graf č. 1 Vnímání školního klimatu žáky prvního stupně ZŠ s ohledem na pohlaví [Zdroj: vlastní zpracování]



NS – nevýznamný rozdíl

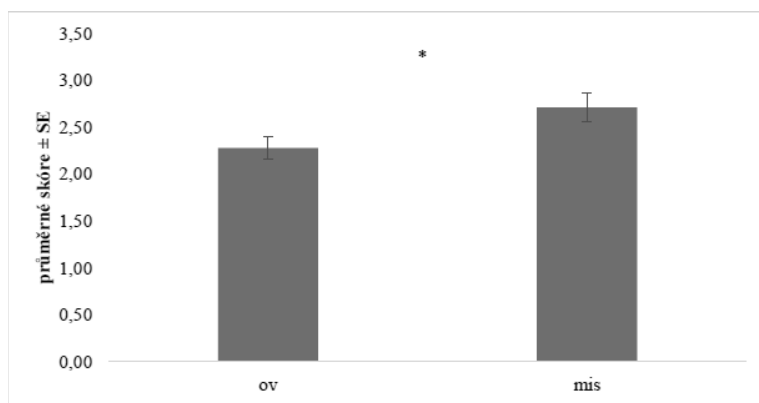
Ačkoli průměrné skóre naznačuje, že dívky vnímají třídní klima mírně pozitivněji než chlapci, statistická analýza ukazuje, že tento rozdíl není významný. Lze tedy shrnout, že pohlaví nemá rozhodující vliv na subjektivní hodnocení klimatu ve třídě, a rozdíly lze spíše přičíst individuálním či kontextuálním faktorům než systematickému genderovému efektu.

Graf č. 2 Vnímání školního klimatu žáky prvního stupně ZŠ s ohledem na navštěvovaný ročník [Zdroj: vlastní zpracování]



Ve výše uvedeném grafu jsme zkonfrontovali výsledky z obou škol v totožných ročnících. Nejvyšší hodnota se projevila v 5. ročníku. To znamená, že nejvíce vnímali atmosféru ve třídě žáci 5. třídy. Tento výsledek naznačuje, že vnímání třídního klimatu se s věkem žáků mění a že právě tito žáci oceňují pozitivní atmosféru ve třídě výrazně více než mladší žáci. Výsledek může být odrazem jejich vyspělejší sociální dovednosti, lepší schopnosti spolupráce a citlivějšího vnímání mezilidských vztahů ve třídě.

Graf č. 3 Vnímání školního klimatu žáky prvního stupně ZŠ s ohledem na typ školy [Zdroj: vlastní zpracování]



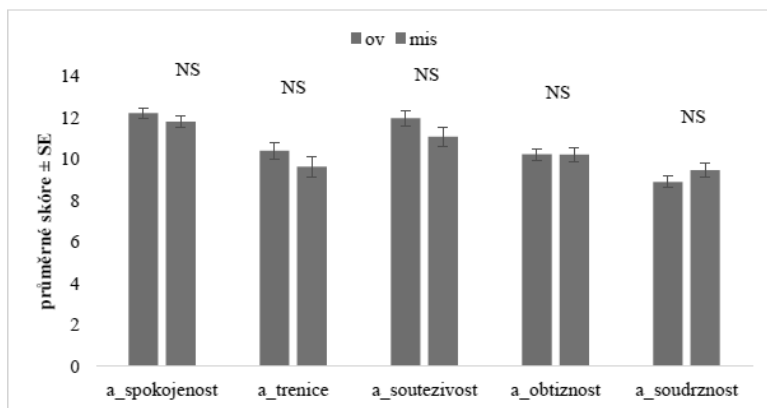
* $p < 0.05$

ov – státní škola

mis – soukromá škola

Při konfrontaci jednotlivých škol, na nichž byl náš výzkum realizován, jsme došli ke zjištění, že vyššího skóre dosahují žáci ze soukromé školy. Měření bylo uskutečněno napříč 3.–5. ročníkem a rozdíl byl významný ($F = 4.59$; $p < 0.05$). Tento rozdíl naznačuje, že prostředí soukromé školy může poskytovat podnětnější nebo efektivnější podmínky pro rozvoj dovedností žáků, ačkoli je třeba brát v úvahu i možné vlivy dalších faktorů, jako jsou menší počet žáků ve třídě, diferencovaný přístup k výuce či socioekonomické pozadí rodin.

Graf č. 4 Průměrné skóre jednotlivých dimenzí aktuální formy třídního klimatu u žáků 1. stupně ZŠ s ohledem na typ školy [Zdroj: vlastní zpracování]



ov – státní škola

mis – soukromá škola

Porovnáním průměrných hodnot jednotlivých dimenzí aktuální formy třídního klimatu mezi školami jsme došli k několika zajímavým rozdílům. Žáci státní základní školy vykazují o něco vyšší skóre v dimenzích *spokojenost*, *trenice* a *soutěživost* než žáci česko-britské školy. Rozdíl ve *spokojenosti* a *soutěživosti* je však mezi oběma školami relativně malý a tím pádem statisticky nevýznamný. Rozdíl v dimenzi *trenice* naznačuje vyšší vnímání konfliktů v běžné základní škole. Naopak, u *soudržnosti* jsme zaznamenali vyšší skóre v česko-britské škole, což naznačuje, že žáci této školy vnímají lepší vztahy ve třídě a silnější týmovou soudržnost. Vnímání *obtížnosti* je mezi školami téměř ekvivalentní. Zmíněné rozdíly mohou odrážet specifické aspekty školního klimatu a vztahů mezi žáky, potažmo organizační kultury jednotlivých škol.

Výsledky korelační analýzy však celkově naznačují, že vztahy mezi sledovanými proměnnými jsou převážně slabé, což nepodporuje předpoklad přímého nebo silného vlivu proměnných na vnímání klimatu ve třídě. Třídní klima se tak jeví spíše jako rámcová podmínka vzdělávacího procesu než jako proměnná, která by významným způsobem diferencovala vnímání školního klimatu žáky.

4. Analýza výsledků testových úloh

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, byl dalším zvoleným výzkumným nástrojem test, který obsahoval úlohy na stimulaci kognitivních funkcí a porozumění textu. Úlohy byly převzaty z výzkumu Cibákové (2015), která vycházela ze souboru úloh s názvem *Logic boards* (1998–2007), jenž vytvořil Mogens R. Jensen. Soubor obsahoval celkem čtyři úlohy.

První dvě testové úlohy byly bodovány číslem 1 nebo 0. Pokud žák obrázky nalepil všechny ve správném pořadí, získal 1 bod. V případě výskytu chyby v pořadí byl úkol hodnocen 0 body.

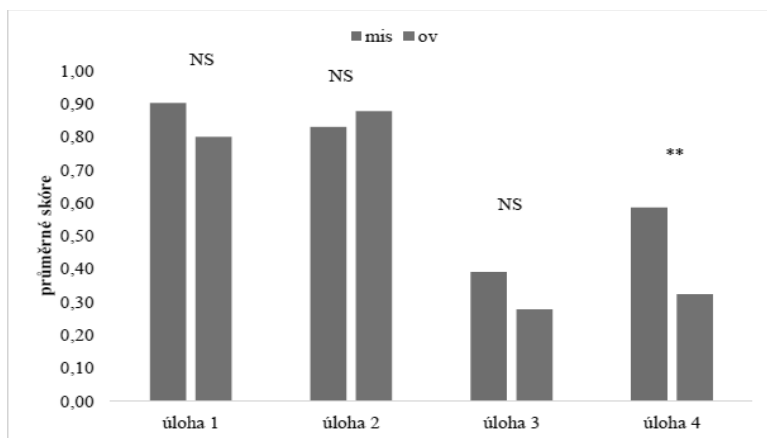
Ve třetí testové úloze žáci dostali za každou správnou odpověď na otázku 1 bod, za špatnou odpověď 0 bodů. Celkem tak mohli získat maximálně 6 bodů. Bylo žádoucí, aby odpověď co nejpřesněji významově korespondovala s obsahem přečteného textu. Při hodnocení byla každá odpověď porovnávána s předem připraveným hodnoticím klíčem, který obsahoval informace, jež měly být v odpovědi zahrnuty, aby mohla být vyhodnocena jako správná. Odpovědi byly posuzovány z hlediska významové shody s obsahem přečteného textu, přičemž byly akceptovány formulace odlišné slovosledem či slovní zásobou, pokud význam odpovídal textu.

Ve čtvrté úloze měli žáci za úkol správně doplnit celkový počet šesti vynechaných slov – konkrétně *regulovat*, *policisté*, *zařízení*, *semaforů*, *semafory*, *počítače*. I v této úloze bylo možné získat maximálně 6 bodů. U všech žáků byla jako správná odpověď započtena i ta slova, která nebyla správně napsána, např. vynechání hlásek ve slově (namísto *regulovat* – *reglovat*, *zařízení* – *zařízní*, *policisté* – *policist*) nebo diakritiky (*semaforů* – *semaforu*). Zde se konkrétně jednalo o žáka 3. ročníku státní školy. Uznávány byly i ty odpovědi, jež se svým významem velmi blížily významu nebo kontextu původních slov v textu, např. namísto *automatická signalizační zařízení* – *automatická signalizační světla*. V 5. ročníku se u dvou žáků objevila odpověď *zastavit* namísto *regulovat*. Jelikož se jedná o slovo s jiným významem, nemohla být tato odpověď uznána jako správná. Naopak v případě záměny výrazů *semafory* a *světla* lze pozorovat jistou významovou blízkost, tudíž tato odpověď byla vyhodnocena jako správná.

Pokud se žáci při psaní odpovědí dopustili gramatických chyb (např. *elektryka*, *programi*, *v londíně apod.*), i tak byla odpověď hodnocena jako správná. V tomto případě se při vyhodnocování úloh primárně jednalo o porozumění textu, popř. jednotlivých slov a práci s nimi, nikoliv o gramatickou správnost a přesné dodržení pravopisných pravidel. Jedním z dalších důvodů, proč jsme se takto rozhodli, byl fakt, že žáci nižších ročníků (3. a 4. třída) nemají prozatím probrané a ukotvené dané učivo mluvnice českého jazyka, jako např. vzory podstatných jmen nebo shodu přísudku s podmětem.

Objevovaly se však i další odpovědi, které nemohly být vyhodnoceny jako správné. V poslední úloze se místo doplnění výrazu *zařízení* objevila odpověď *záření*. Obměnou hlásek ve slově a zdloužením samohlásky *-a* došlo ke změně sémantické struktury slova, čímž slovo nabylo zcela jiného významu.

Graf č. 5 Úspěšnost v jednotlivých úlohách s ohledem na typ školy [Zdroj: vlastní zpracování]



NS – nevýznamný rozdíl

** $p < 0.01$

ov – státní škola

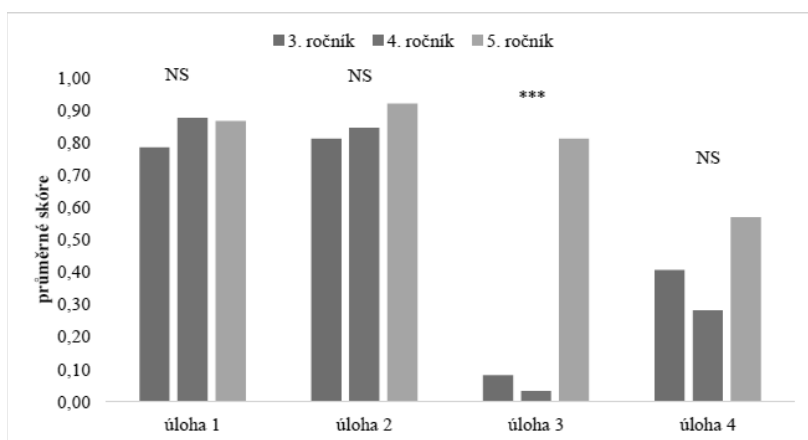
mis – soukromá škola

Z porovnání státní a soukromé školy z výše uvedeného grafu vyplývá, že v úloze č. 1 si vedli lépe bilingvní žáci, kteří navštěvují soukromou školu. Naproti tomu v úloze č. 2 byli co do správnosti odpovědí úspěšnější monolingvní žáci ze státní školy. Jelikož úlohy byly koncipované na stejném základě, výsledek zjištění nepotvrzuje předpoklad, že by bilingvní žáci byli úspěšnější v úlohách zaměřených na aktivizaci kognitivních schopností. Naopak úloha č. 2 oproti první obsahovala o jeden element k seřazení více, čímž se stala oproti úloze č. 1 o něco složitější.

U úloh č. 3 a č. 4, v nichž žáci pracovali s porozuměním textu, však ze získaných výsledků vyplývá, že se výrazně lépe projevili bilingvní žáci. Významný rozdíl ($\chi^2 = 10.00$; $p < 0.01$) byl identifikován u úlohy č. 4. Bilingvní žáci z česko-britské školy dokázali správně nebo s větší přesností formulovat své odpovědi na přečtený

úryvek textu a v souhrnu dosáhli vyššího počtu správných odpovědí. To by mohlo vypovídat nejen o lepším stavu krátkodobé paměti, ale i schopnosti kriticky vnímat text a přemýšlet nad jeho obsahem. Odpovědi na otázky byli schopni bilingvní žáci formulovat jasněji a výstižněji ve srovnání s žáky monolingvními, což se projevovalo zejména v míře konkretizace odpovědí a explicitním vyjadřování vztahů mezi informacemi v textu. Pevně se drželi obsahové linie textu a nedomýšleli odpovědi nad jeho rámec, jako k tomu občas docházelo u jednojazyčných žáků. Je však třeba dodat, že přesahování textu může být v jiných typech úloh žádoucí, v tomto případě však vedlo spíše k nepřesnostem.

Graf č. 6 Úspěšnost v jednotlivých úlohách s ohledem na navštěvovaný ročník [Zdroj: vlastní zpracování]



NS – nevýznamný rozdíl

** $p < 0.01$

V uvedeném grafu č. 6 výše jednotlivé sloupce znázorňují průměrné skóre žáků 3. (modrá), 4. (červená) a 5. (zelená) ročníku v jednotlivých úlohách. NS označuje statisticky nevýznamný rozdíl, *** značí statisticky významný rozdíl na hladině $p < 0,01$.

Výsledky úspěšnosti v jednotlivých úlohách v závislosti na navštěvovaném ročníku ukazují, že u úloh č. 1 a č. 2 obecně dochází k nárůstu úspěšnosti s vyšším ročníkem, což odpovídá očekávanému vývojovému trendu kognitivních schopností žáků. Mírná odchylka v podobě vyšší úspěšnosti žáků 4. ročníku v úloze č. 1 oproti

žákům 5. ročníku může souviset se specifickým charakterem úlohy a neindikuje systematický pokles výkonu u starších žáků.

Výraznější rozdíly mezi ročníky byly zaznamenány u úloh č. 3 a č. 4, přičemž u úlohy č. 3 se prokázal statisticky významný vztah mezi úspěšností a ročníkem. Nejvyšší úspěšnost zde dosahovali žáci 5. ročníku, zatímco žáci 3. a 4. ročníku vykazovali velmi nízké skóre, což naznačuje vysokou náročnost úlohy pro mladší žáky. Tento výsledek poukazuje na význam zohlednění vývojových možností žáků při konstrukci testových úloh a na potřebu diferenciací náročnosti v závislosti na ročníku.

Zjištěné rozdíly mezi ročníky lze interpretovat jako odraz přirozeného kognitivního vývoje, ale současně upozorňují na riziko nepřiměřené obtížnosti některých úloh pro mladší žáky. Výsledky tak podporují význam cílené podpory rozvoje kognitivních dovedností a promyšlené gradace náročnosti úloh v průběhu 1. stupně základní školy.

5. Závěr

Závěrem lze konstatovat, že školní klima se v rámci sledovaného souboru jeví spíše jako obecná rámcová podmínka vzdělávacího procesu než jako faktor jednoznačně determinující kognitivní výkon žáků. Analýza testových úloh však ukázala dílčí rozdíly mezi sledovanými skupinami – bilingvní žáci dosahovali lepších výsledků zejména v úlohách zaměřených na porozumění textu a syntézu informací, zatímco v úlohách vyžadujících prostorové a logické uspořádání nebyly rozdíly mezi skupinami jednoznačné. Výsledky současně naznačují, že pozitivně vnímané třídní klima a soudržnost kolektivu mohou podporovat efektivní zapojení žáků do kognitivních úloh, což podtrhuje význam diferencovaného přístupu k výuce a gradace náročnosti úloh s ohledem na věk a jazykové prostředí žáků.

Výzkum byl zatížen několika limitujícími faktory, především nízkým počtem respondentů a úzkým výběrem škol, což omezuje možnosti zobecnění získaných výsledků. Určitá omezení vyplývají rovněž z použití dotazníku MCI, jenž je založen na subjektivním sebehodnocení žáků a může být ovlivněn jejich aktuálním emočním rozpoložením. Průřezový charakter výzkumu navíc neumožnil sledovat vývoj kognitivních schopností a vnímání školního klimatu v delším časovém horizontu.

Navzdory uvedeným omezením přináší studie poznatky využitelné v pedagogické praxi. Poukazuje na význam podpory pozitivního třídního klimatu a soudržnosti třídního kolektivu jako jednoho z faktorů, které mohou přispívat k rozvoji kognitivních dovedností žáků. Závěry práce tak mohou sloužit jako inspirační podnět nejen pro učitele a studenty pedagogických oborů, ale také pro školní psychology a další odborníky pracující s dětskými kolektivy.

Literatura a použité zdroje

- AMAAL, M. A. (2023): *The Effect of Bilingualism on Children Cognitive Development*. Online. Al-Ustâdh, roč. 62, č. 4, s. 387–404. [cit. 2026-01-28]
- ANDERSON, L. W. (2001): *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Abridged ed. New York: Longman.
- BEN-ZEEV, S. (1977): The Influence of Bilingualism on Cognitive Strategy and Cognitive Development. Online. *Child development*, roč. 48, č. 3, s. 1009–1018. Dostupné z: <https://doi.org/10.2307/1128353>. [cit. 2026-01-28]
- BIALYSTOK, E. (2007): *Cognitive Effects of Bilingualism: How Linguistic Experience Leads to Cognitive Change*. Online. International journal of bilingual education and bilingualism, roč. 10, č. 3, s. 210–223. Dostupné z: <https://doi.org/10.2167/beb441.0>. [cit. 2026-01-28].
- BIALYSTOK, E. – CRAIK I. M. F. – LUK, G. (2012): *Bilingualism: Consequences for Mind and Brain*. Trends in Cognitive Sciences, vol. 16, no. 4, s. 240–250.
- BIALYSTOK, E. – POARCH, G. J. (2014): *Language experience changes language and cognitive ability*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft [online]. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 17(3), s. 433–446. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0491-8>. [cit. 2026-01-28].
- CIBÁKOVÁ, D. (2015): *Porozumenie vecnému textu a práca s ním v primárnej škole*. Online. Nová čeština doma a ve světě. č. 2, s. 74–89. [cit. 2026-01-29]
- CUMMINS, J. (2000): *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FONTANA, D. (2003): *Psychologie ve školní praxi: příručka učitele*. Vydání druhé. Praha: Portál.
- GAVORA, P. – ŠRAJEROVÁ, H. (2009): Porozumenie textu zisťované cloze-testom vo vzťahu k niektorým charakteristikám. In: *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- LAŠEK, J. (2007): *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus.
- LIPTÁKOVÁ, L. (2015): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Druhé, doplnené a prepracované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.
- MAHOOTIAN, S. (2019): *Bilingualism*. New York: Taylor and Francis.
- MORGENSTERNOVÁ, M. – ŠULOVÁ, L. – SCHOLL, L. (2011): *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- PIANTA, R. C. a kol. (1995): *The first two years of school: Teacher-child relationships*

- and deflections in children's classroom adjustment*. [online]. Development and Psychopathology. New Jersey. p. 295–312. Dostupné z: <https://doi.org/10.1017/S0954579400006519>. [cit. 2026-01-29]
- PRŮCHA, J. (2011): *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
- SCHWARZOVÁ, M. (2009): *Úvod do kognitivní lingvistiky*. V Praze: Dauphin.
- STERNBERG, R. J. (2009): *Kognitivní psychologie*. 2. vydání. Praha: Portál.
- VÁGNEROVÁ, M. (2001): *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- VYGOTSKIJ, L. S. (1971): *Myšlení a řeč*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- WENTZEL, K. R. (2003): School adjustment. In: ADAMS, G. R. a BERZONSKY, M. D., eds. *Blackwell handbook of adolescence*. Oxford: Blackwell Publishing, s. 235–251.

PhDr. Mgr. Veronika Vršecká, DiS.

Katedra českého jazyka, Pedagogická fakulta UK

veronika.vrsecka@pedf.cuni.cz

ORCID: 0009-0008-4630-8680

APLIKACE APPLICATIONS

SÍLA OSLOVENÍ V PEDAGOGICKÉ PRAXI

The Power of Address in Pedagogical Practice

Adéla Dědinová

Anotace: Předložená aplikace se zabývá problematikou oslovování ve škole a na základě autorčiny vlastní pedagogické praxe ukazuje, jak významně může způsob, jímž jsou žáci oslovováni, ovlivnit atmosféru ve třídě. Autorka vybízí k zamyšlení nad tím, že pečlivé zvažování způsobu oslovování může přispět k vytváření pozitivní atmosféry ve škole a posílení vzájemného respektu mezi učiteli a žáky.¹

Klíčová slova: oslovování; tykání; vykání; komunikace ve škole; pedagogická komunikace; klima školy.

Abstract: The presented application addresses the issue of forms of address in schools and, based on the author's own pedagogical practice, demonstrates how the manner in which students are addressed can significantly influence classroom atmosphere. The author emphasizes that paying greater attention to forms of address may contribute to fostering a positive school climate and strengthening mutual respect between teachers and students.

Keywords: forms of address; informal address; formal address; school communication; pedagogical communication; school climate

Pedagogická komunikace je považována za jeden z klíčových aspektů výchovy a vzdělávání, neboť právě jejím prostřednictvím pedagog žáky vzdělává a vychovává. Také se významně podílí na utváření psychologického klimatu jak ve třídě, tak i ve škole. (Nelešovská, 2005) Současně přispívá k rozvoji sociálních vazeb, jejichž úroveň závisí na způsobu realizace, který by měl navozovat vztah důvěry a blízkosti. (Šedová et al., 2012) Důležité tedy je, aby pedagog volil vhodné nástroje

¹ Na toto téma také aktuálně (2025/2026) vzniká výzkumný projekt *Oslovování ve školské komunikaci* financovaný Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (GAUK).

komunikace, kterými dokáže svou přízeň žákovi zprostředkovat, a vytvořit tak kvalitní vazbu, jež vzdělávací a výchovný proces podpoří.

Jako vhodný nástroj se nabízí právě oslovení, neboť to může ve škole představovat citlivý indikátor kvality i povahy vztahů mezi učitelem a žákem. Žáci jsou na oslovení pedagogy velmi citliví, vnímají jejich případné vymáhání moci skrze záměrnou volbu oslovovací formy. (Hirschová, 2006a).

Oslovení plní ve školní komunikaci řadu funkcí. Vlčková-Mejvaldová (2012) uvádí, že je využíváno zejména jako součást: pozdravu či organizačních pokynů; jako vyvolání – aktivizační prostředek; jako vyvolání – kontrola pozornosti; jako vyvolání – kontrola nabytých vědomostí; jako vyvolání – dotaz na názor; jako napomenutí, výtky (negativní hodnocení); jako pochvala (pozitivní hodnocení); jako pobídka; jako ironie; jako frontální oslovení; jako prostředek kontaktní funkce.

Oslovení také zásadně přispívá k vytvoření sociálních kontaktů, neboť zdařilá komunikace buduje pevnější vazbu mezi mluvčím a adresátem. (Dršatová, 2008)

Oslovení tedy umožňuje navázat kontakt, ale i organizovat běžný chod ve třídě a též determinovat vztahy mezi účastníky komunikace. Dokáže vztahy nejen odrážet, ale také je aktivně spoluvytvářet a proměňovat tradiční mocenskou asymetrii ve třídě.

Ve své každodenní gymnaziální praxi sleduji, že se oslovení stává živým materiálem pro pozorování proměn současného školního diskurzu. Citlivost žáků na zacházení s jejich jménem se projevuje například v tom, jak negativně vnímají, když si učitel jejich jméno nepamatuje nebo jej zamění, případně užije nepreferované podoby. Znalost jména a respektování preferované formy oslovení žáci vnímají jako projev elementárního respektu, přičemž jeho záměnu či zapomínání často interpretují nikoli jako kognitivní selhání pedagoga, ale jako nezáměr o svou osobnost.

Citlivost žáků na způsob, jakým jsou osloveni, je patrná i v širším rámci pedagogické komunikace. Jak výrazně může způsob oslovení ovlivnit atmosféru ve třídě, ilustruje má konkrétní zkušenost: Když mě jedna ze tříd z legrace požádala, abych je namísto odtazitého „Třído!“ oslovovala „Miláčkové!“, zaznamenala jsem okamžitou změnu klimatu. Žáky to aktivizovalo, rozveselilo a vneslo to do výuky prvek vzájemnosti – respekt k jejich přání zrcadlilo v respektu k mým požadavkům. Navíc toto oslovení kultivovalo i mě samotnou, protože ve vypjatých situacích mě nutilo reagovat klidněji, neboť k vřelému výrazu se nepřijemný tón zkrátka nehodil.

Podobný akt přijetí se projevil i u patnáctiletého žáka s těžkým rodinným zázemím, který mě požádal, abych ho oslovovala domáckým „Pavlíku!“ namísto neutrálního „Pavle!“. Navzdory obavám vedlo toto oslovení k obrovskému posunu v jeho motivaci i chování v hodinách. Respektování jeho identity dalo žákovi

najevo, že je přijímán, a pokud někdy překročil vytyčenou hranici, stačil návrat k oficiálnímu oslovení, aby okamžitě dekodoval změnu komunikačního modu, na což patřičně zareagoval.

Právě tyto drobné nuance v oslovování představují možný prostředek, jak u žáků přirozeně posilovat důvěru a motivaci k učení a vytvářet bezpečné prostředí ve třídě.

Tato proměna se týká i oslovování pedagoga žáky. Tradičně je totiž v gymnaziálním prostředí hluboce zakořeněno oslovování „pane profesore“ a „paní profesorko“, přestože se z hlediska akademických hodnotí jedná o úzus neoficiální. V poslední době však u svých žáků pozorují zřetelný příklon k méně formálním strukturám. Žáci stále častěji přecházejí k variantě „paní učitelko“, nebo se dokonce uchylují k oslovení příjmením bez profesního titulu („paní Dědinová“). Tento posun od institucionální role k osobní identitě pedagoga však nemusí být projevem neúcty či rozkladu autority. Naopak, jak dokládají bezprostřední reakce studentů v mé praxi, je tato volba často vysvětlována jako autentický projev osobní sympatie a pocíťované blízkosti. Jazykově zde dochází k oslabování formální distance a k posunu směrem k partnerskému dialogu.

Škol, jejichž filosofie je postavená na partnerském dialogu, zj. alternativních, přibývá. Toho obvykle dosahují prostřednictvím neformální komunikace, kterou navozuje vzájemné tykání či využívání přezdívek², čímž dosahují hlubšího pocitu rovnosti a přijetí. Přezdívky nebo tykání zde nejsou projevem chaosu, ale nástrojem k odbourání strachu a budování bezpečné komunity. Ukazuje to, že škola nemusí stát jen na neosobních institucionálních rolích, ale může fungovat na vlně lidské autenticity a vzájemné důvěry.

Na tradičních základních školách z hlediska frekvence dominuje v interakci s žáky nerekiproční oslovování – žáci vykají učitelům a oslovují je profesním titulem, zatímco učitelé jim naopak tykají a oslovují je křestním jménem. V českých školách se stále setkáváme s různými formami oslovování – tykání a vykání, oslovení křestním jménem či příjmením. (Hirschová, 2006b)

Volba konkrétní podoby závisí nejen na typu školy a stupni vzdělání, ale také na osobnosti a přístupu učitele, který má na tento aspekt zásadní vliv. Vykání ve školním prostředí obvykle signalizuje větší odstup a autoritu učitele, zatímco neformální tykání může posílit vnímání učitele jako partnera, otevřeného a rovného žákům. Zároveň se, právě na alternativních školách, projevují tendence k větší rovnosti a pocitu sounáležitosti, což se odráží ve stále častějším vzájemném tykání. Formy oslovení mezi učitelem a žáky zároveň odrážejí sociální strukturu a komunikační dynamiku ve třídě. (Hirschová, 2006b)

² Oslovování přezdívkami je obvyklé na několika školách v ČR, které vzešly ze skautské tradice.

Učitelská veřejnost se k tykání ve školách staví spíše negativně, dokladem může být např. rozsáhlý příspěvek na sociální síti Facebook v ověřené skupině Učitelé+ s 54,4 tis. členy spravované Učitelskou platformou³, v němž otevřela diskusi ohledně oslovení ve škole budoucí učitelka, studentka učitelství:

„...Protože jsem byla během školních let dost aktivní, znám se s velkým množstvím studentů, kteří tam jsou a může se mi stát, že je dostanu na nějaký předmět. Obvyklé také bylo, že žáci učitelům vykali, obvykle jim také říkali „pane profesore/paní profesorko“. Obojí je mi docela nepříjemné, zvláště od těch starších dětí, ale zase se bojím, že když je nechám mi tykat, že mi to hrozně podryje autoritu a budou se ke mě chovat jako ke kamarádce, i když nejsem úplně měkota.“ (Boguschová, Facebook, 2021)

Do diskuse se zapojilo více než 150 učitelů, z nichž většina uváděla, že zachování vykání je žádoucí, neboť posiluje prestiž vzdělávací instituce a autoritu učitele. Tykání se podle respondentů hodí pouze v neformálním prostředí, které je však nutné jasně vymezit a regulovat stanovenými pravidly. Jeden z příspěvků, reprezentující názory většiny, uváděl:

„Způsob oslovení autoritu neničí, ani nezvyšuje, ta se buduje jinými prostředky. Ve škole vykat, mimo školu tykat, pokud jste si dosud tykali. Dělá se z toho větší problém, než to je. Navíc to může být i úsměvné a provokativní, pro vztah i prospěšné.“ (Boguschová, Facebook, 2021)

Některé evropské země se dlouhodobě snaží podporovat neformální styl komunikace, např. v Nizozemsku se prosazuje, aby žáci mohli své učitele oslovovat křestním jménem, věří totiž, že jde o prostředek k prosazení rovnosti. (Adviser Education, 2019) Český školský systém se rovněž zaměřuje na prosazování principu rovnosti (MŠMT, 2020) a reflektuje skutečnost, že současní žáci představují generaci, jejíž charakteristickým rysem je intenzivní využívání digitálních technologií, jež zároveň funguje jako prostředek socializace. V důsledku toho je nezbytné, aby se učitelé více přibližovali žákům a podporovali osobní kontakt, neboť aktuální vzorce sociálních interakcí této generace mohou vést k nedostatečnému naplňování sociálních potřeb.

Zůstává tedy otázkou, zda právě taková zdánlivá drobnost, jakou je způsob oslovení, nepředstavuje nejkratší cestu k posílení osobního kontaktu. Respekt

³ Učitelská platforma je sdružením téměř 400 učitelek a učitelů MŠ, ZŠ, SŠ, ZUŠ a VOŠ z ČR. Její filozofií je vytvářet v českých školách kvalitní a bezpečné vzdělávací prostředí.

k preferované formě jména, ochota se na ni ptát a upuštění od vymáhání autority skrze rigidní etiku – to vše jsou projevy uznání identity druhého. Dále předkládám k úvaze, zda by právě tato komunikační otevřenost – včetně ochoty k neformálnímu tykání – nemohla být klíčem k transformaci strohé institucionální interakce v lidštější a skutečně partnerský dialog.

- Adviser Education. (2019). *How to address a teacher around the world*. AdviserEdu. https://adviseredu.com/2019/08/10/how-to-address-a-teacher-around-the-world/?utm_source=chatgpt.com
- Boguschová, V. [@veronikaboguschova]. (2021, 12. května). „Oslovování ve škole“ [Post in Facebook group Učitelé+]. Facebook. <https://www.facebook.com/groups/uciteleplus/posts/3915281571888753/>
- Dršatová, J. (2008). Oslovení jako problém sociální komunikace (oslovení v rodině). In A. Jaklová (Ed.), *Člověk – jazyk – text* (pp. 253–256). České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Hirschová, M. (2006a). *Pragmatika v češtině*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Hirschová, M. (2006b) *Sociální deixe a komunikační situace*. Liberec: PF TUL.
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [brožura]. https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- Šedová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Vlčková–Mejvaldová, J. (2012) *Prozodie oslovení, pochvaly a napomenutí v promluvách učitelů*. Pilotní studie. Praha: PedF UK.

Mgr. Adéla Dědinová

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze

adela.dedinova@pedf.cuni.cz

ORCID: 0000-0002-4820-0840

RECENZE REVIEWS

JAK UVAŽOVAT O DIDAKTICE LITERATURY VE STŘEDOŠKOLSKÉM PROSTŘEDÍ AKADEMICKY I PRAKTICKY, TRADIČNĚ I NOVÁTORSKY ZÁROVEŇ

Rethinking the Didactics of Literature in Secondary Education: Academic and Practical, Traditional and Innovative Approaches

David Franta

[VOJTÍŠEK, O. (2025): *Cestami textem (Interpretační úlohy ve středoškolské výuce literatury)*. Praha: Karolinum. 278 s.]

Odborná monografie kolegy Ondřeje Vojtíška, praktikujícího učitele a zároveň didaktika literární výchovy na FF UK v Praze, vnáší do didaktického prostředí svěží vítr svými ne vždy ani ne zcela revolučními myšlenkami, nýbrž systematickou uchopení problematiky interpretace jako základní dovednosti ve vyučování literatuře. Autor je skvěle obeznámen s tradičními i moderními přístupy v didaktice literární výchovy, je nakloněn komunikačnímu modelu interpretování (jako procesu) a interpretace (jako jeho produktu), vycházejícímu ze sémiotického uchopení textu jako znaku (sémiotiky ecovské, pražského strukturalismu, nitranské školy) s vědomím širších vlastností a účinků dialogu, v němž se rodí konsenzus nejen mezi komunikanty, ale také mezi komunikantem/komunikanty a textem. Proto pravá interpretace nemá podobu libovůle ani svévole z komunikantovy strany, protože by v takovém případě došlo k omezení možnosti společně sdílet a prohlubovat smysl díla (s. 33–34).

Jednotlivé interpretace daného textu jsou tedy poměřovány mírou využití interpretačního potenciálu textu jako znaku. Tento autorův sémanticko-pragmatický přístup k interpretaci a jeho upotřebení ve školské praxi je výsledkem kompromisu strukturalismu a recepční estetiky ohledně komunikačního aktu, v němž se „smyslovotvorné“ složky komunikanta/komunikantů a komunikátu nacházejí ve vyvážené poloze. Jako své inspirační zdroje autor uvádí literárnědidaktické texty představitelů nitranské školy (F. Mika, V. Oberta, A. Popoviče ad.), českého strukturalismu (Z. Kožmína, V. Nezkusila) a čtenářsky orientované didaktiky (L. Lederbuchové) a literárněvědné texty sémiotiky U. Eca, recepční estetiky (W. Isera, S. Fische), ale

také filozofické eseje K. Liessmanna a studie kognitivní psychologie R. Sternberga, projevující taktéž úctu ke znakové podstatě komunikátu; v některých pasážích se O. Vojtíšek více či méně vymezuje proti postmoderním a dekonstruktivistickým „interpretačním“ modelům absolutizujícím zábavnost, expresivnost či hravost (gamifikaci), jež mohou autentickou interpretaci zastřít, ba znehodnotit.

Základní didaktikovou metodou určenou k dobírání se smyslu prostřednictvím interpretace (autor odmítá – podle mého názoru správně – odlišovat literárněvědnou interpretaci od interpretace didaktické) není samozřejmě dedukce ani indukce, nýbrž abdukce, tedy určitá hypotéza či diagnóza nejpravděpodobnějšího smyslu textu, vznikající v procesu čtenářského „zakoušení“ a mající nejbliže z dané triády metod logického uvažování k vědeckému bádání. Ostatně na autorově textu je znát, že didaktika v jeho pojetí nemá podobu návodu, manuálu či kuchařky, nýbrž je vědeckou disciplínou, jež svůj vědecký objekt zkoumá nejen empiricky (na čemž mnohé formální a nepřesvědčivé didaktické výzkumy začínají a končí), ale také filozoficky, zvažuje každou potencialitu i každé slovo.

Funkčně použité termíny vymezuje, aniž by sklouzával, jak někdy v takto zaměřených pracích bývá, k banalitám, jež zavdávají příčinu pro posměšky od některých vědců z jiných oborů (Uličný, 2007, s. 299, užívá z Haškova románu o vojáků Švejkovi scénu, kdy důstojník vykládá vojákům definici příkopu, definici lopaty atd.). Kolega Vojtíšek nesměruje ve své práci k podání výčtu efekt(iv)ních, „samospásných“ pedagogických metod (v úvodu se autor přiznává, že mu nejde o pedagogické techniky, nýbrž o teorii), avšak svým promyšlením i praxí (na příkladu tzv. aplikací) nechává dveře – jako vzdělaný sémiotik, usilující o polyfokalitu didaktiky literatury, bohužel v současném didaktickém diskurzu potíranou – otevřené dalším potenciálním impulzům.

Kolega O. Vojtíšek rozvíjí v kapitole „Pojetí interpretace“ (s. 14–48) didakticky přiléhavou metaforu textu jako krajiny – navazuje na dílčí metafory U. Eca (les) či L. Lederbuchové (turistické značky = nezbytné informace pro interpretaci poskytované učitelem, pád do strže = misinterpretace atd.), domýšlí pozici interpreta textu jako toho, který vytyčuje podle svých schopností v krajině trasu a zaznamenává ji. Adekvátní by bylo i z dalších krajinných metafor uvažovat o sousloví *horizont očekávání* pro obměňované a korigované konstruování smyslu na základě „pravidel hry“ (např. textových formulí), čtenářsky prožitých z jiných textů (H. R. Jauss, 2001, s. 13).

V kapitole „Interpretace na středních školách“ (s. 49–80) O. Vojtíšek zdůrazňuje, že interpretování v literární výuce chápe nikoliv jako metodu, cíl či styl výuky, nýbrž jako její obsah; možná by bylo vhodné uvažovat v intencích materiálu a formy (čili způsobu jeho zpracování) jako rovnocenných složek, jak to pro chápání uměleckého díla jako znaku navrhuje J. Mukařovský (1948, s. 9–11), interpretování je v tako-

vém smyslu jaksi podmíněno dílem a jeho potenciálem (o tom píše O. Vojtíšek již na s. 10), takže obsah a forma vyučování tvoří spojité nádoby. Interpretování a interpretace by tak mohla být chápána jako součást obsahu a formy zároveň, protože určité literární dílo vyzývá k určité množině interpretací více a k jiné množině interpretací již méně. Toto vzájemné podmiňování autor demonstrovuje velmi vhodně v aplikacích, ve školní praxi ozkoušených. O. Vojtíšek uvažuje o interpretaci realizované ve výuce nikoliv jako o interpretaci „didaktické“ v protikladu k interpretaci literárněvědné, jak ji chápe L. Lederbuchová, nýbrž o podmnožině interpretace jako takové (v souladu se strukturalistickými východisky). Na tomto je třeba podotknout, že Vojtíškovy chápání školního prostředí a interpretace v něm se vlastně příliš neliší od představy školy jako laboratoře či univerzity, kde se žáci v rolích začínajících vědců učí komunikovat na bázi vlastní vědecké komunity. (Je to představa sympatická: rád přirovnávám gymnázia k malým univerzitám.) Interpretaci podle O. Vojtíška charakterizuje komplexita (čtení textu z více perspektiv), angažovanost (vliv volných aktivit a emocí) a různé způsoby myšlení (kreativitu, kritické myšlení), jež je možné při interpretování uplatnit (metaforicky: nasadit si je jako De Bonovy klobouky). Ve čtvrté aplikaci by bylo radno více ošetřit potenciální riziko misinterpretace Baabelových povídek z rusko-polské války způsobené aktualizací (rusko-ukrajinskou válkou) záměrně vnášenou do interpretace textu při strukturaci vyučovací jednotky, v jejíž motivační/evokační části se čtou dvě varianty spisovatelova životopisu s akcentací různých momentů z jeho života. Zvláště didakticky podnětná je pátá aplikace, věnovaná interpretaci vybraných básní B. Reynka. V ní se ocitá produkční činnost (psaní sonetu ze slovního mraku) překvapivě v představené pozici před vlastní četbou Reynkových básní, aniž by struktura vyučovací jednotky ztratila na logičnosti nebo didaktické gradaci. O. Vojtíšek dokazuje, že opravdu umí navrhnout různé vyučovací interpretační jednotky, v nichž se činnosti mechanicky neopakují v předvídatelném sledu.

Rizika algoritmizace literární interpretace otevírají kapitolu nazvanou „Interpretační dovednosti“ (s. 114–135). Na základě stávajících literárnědidaktických modelů, čtenářských výzkumů a kognitivněpsychologického řešení problémů navrhuje autor vlastní výčet interpretačních dovedností. Ty klasifikuje na dovednosti 1) identifikační, jakési první kroky (více či méně intuitivní) při prvotní komunikaci s textem; 2) relační, spočívající v hierarchizaci a usouvztažňování subjektů a objektů v textu, kompozice textu (včetně jazykových prostředků), literárního a kulturního kontextu, společensko-historického kontextu, recepce a efektů textu; a konečně na dovednosti 3) kombinační, reflexivní a formulační.

Další kapitola (s. 114–135) tematizuje interpretační tázání a interpretační dialog, základní prostředek dobírání se jádra věcí či pravdy, v podstatě intersubjektivní, vznikající a cízelující se v komunikačním aktu. Ostatně dovednost klást „dobré“

otázky v interpretačním dialogu by měla patřit k základní výbavě začínajícího učitele literární výchovy. V kapitole „Možnosti a kontexty testování interpretování a interpretačních testových úloh“ (s. 136–174) uznává opět jako praktik nezastupitelnou úlohu hodnocení, resp. ověřování úspěšnosti učebního procesu jako integrální součást učení. Po analýze testů ověřujících porozumění textu, totiž testů jednotných přijímacích zkoušek a didaktických testů společné části státní maturity z českého jazyka a literatury navrhuje autor zajímavý model interpretačních testů. V netradičním závěru interpretuje román *Cukrárna u Šilhavého Jima* od M. Tomana a jeho fikční svět, v němž figuruje knihovnice paní Boženka, která seznamuje desperáty s některými kanonickými literárními díly, z perspektivy didaktické interpretace. Nejenže je závěr zábavný, ale přehledné srovnání předností a limitů stylizované „školní“ interpretace s Vojtíškovým interpretačním modelem vhodně rámuje záměr této didaktické monografie.

Kniha je logicky strukturovaná, mezi teoretičtější kapitoly jsou vloženy praktičtější aplikace, v praxi dokládající autorův teoretický přístup k problematice interpretace, přesto je celý autorův text prokládán tvrzeními obecnými a konkrétními, navíc velmi kultivovaným a čtivým odborným jazykem. Z těchto důvodů proto zamrzí i několik málo chyb obsahových či ryze formálních. Uvádím je pro případ, až bude autor vydávat monografii doplněnou o další inspirativní myšlenky a ukázky vlastní učitelské praxe, aby byla zároveň i monografií „opravenou“: didaktická literární výchovy z plzeňské pedagogické fakulty se jmenuje Vladimíra Pánková, nikoliv Jarmila (s. 10, pozn. 12; s. 70; v seznamu referenčních zdrojů správně V. Pánková); Bradburyho publikace byla z angličtiny do češtiny přeložena jako *Atlas literatury* (na s. 36 chybně jako *Literární atlas*, v seznamu referenčních zdrojů název uveden správně); odkazovat na daný konferenční příspěvek, nikoliv na sborník jako celek – Fibiger 2008 (jde o text M. Fibigera „K možnostem interpretace uměleckého textu v hodinách literatury na střední škole“; s. 79–86, v seznamu referenčních zdrojů uveden pouze sborník *Literární výchova jako cesta k četbě*, jež M. Fibiger editoval); chyby ve vnitrotextovém odkazování, např. na s. 108 referování k obr. č. 22 a 24, ale v příloze takové značení chybí, proto spíše uvádět konkrétní stránky; nesystémové přechylování: je-li Dickinsonová, Plathová, Le Guinová ad., proč není Han Kang[ová]?, vhodnější je příjmení žen cizích národností nepřechylovat; hovorové tvary 3. os. pl. vz. sází, sázejí: úkoly vytváří [...] celky > vytvářejí; posluchači rozumí > rozumějí (s. 187); místo náležitého posesivního adjektiva genitiv substantiva: na snahu Boženky > na Boženčinu snahu (s. 179); chybějící interpunkce: Většinu z toho co knihy přináší > Většinu z toho, co knihy přinášejí (s. 177); nadbytečná interpunkce: žák hledá [...], a toto hledání > žák hledá a toto hledání (s. 129); překlepy: nereflektoavně > nereflektované (s. 51),

zam[ě]řením (s. 54), jakým způsobe[m] (s. 62), Dialogičnost [...] jsem v nich je realizoval (s. 124).

I přes uvedené výtky, které jdou na vrub jazykové korektuře knihy, sepsal kolega O. Vojtíšek vyzrálou, mimořádnou a nesmírně inspirativní didaktickou monografii, jež by měla přitáhnout určité pozornost didaktiků literární výchovy i příbuzných oborů. Bohužel tiskový formát knihy neumožňuje užít příloh ve školské praxi, nicméně autorovy vlastní pracovní listy jsou dostupné na autorových internetových stránkách interpretujme.cz. Bohatý poznámkový aparát a záběr autorovy sečtenosti počínaje literární vědou přes pedagogiku, didaktiku, psychologii a filozofii konče nepřitáhne učitele hledající instantní příručku pro výuku literatury. Takový (kul)turista by se v textu velmi rychle ztratil. Z řad praktikujících středoškolských češtinářů je určena spíše poutníkům, kteří na své klidné cestě rozjímají o smyslu svého (profesního) života.

Literatura

- JAUSS, H. R. (2001): Dějiny literatury jako výzva literární vědě. In: SEDMIDUBSKÝ, M. – ČERVENKA, M. – [FÜHRMANN] VÍZDALOVÁ, I. (eds.): *Čtenář jako výzva. Výbor prací kostnické školy recepční estetiky*. Strukturalistická knihovna, sv. 8, Brno: Host, s. 7–38.
- MUKAŘOVSKÝ, J. (1948): Máchův Máj. Estetická studie. In: *Kapitoly z české poetiky, díl třetí. Máchovské studie*. Praha: Svoboda, s. 7–201.
- ULIČNÝ, O. (2007): Rozhovor s prof. PhDr. Oldřichem Uličným, DrSc. In: CHROMÝ, J. – LEHEČKOVÁ, E. (eds.): *Rozpravy s českými lingvisty I*. Praha: Dauphin, s. 294–323.

PhDr. Mgr. David Franta, Ph.D.

katedra českého jazyka a literatury Fakulty pedagogické ZČU v Plzni

Gymnázium Jaroslava Vrchlického, Klatovy

psenice1@kcj.zcu.cz

dfranta@gym-kt.cz

ORCID: 0000-0003-1056-3328

ZPRÁVY

NEWS

BRNĚNSKÉ VÝZVY VE VZDĚLÁVÁNÍ PERSPEKTIVOU OBOROVÝCH DIDAKTIK

Brno Challenges in Education from the Perspective of Subject-Specific Didactics

Stanislav Štěpáník

Jednodenní oborově didaktické konference na brněnské Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity patří už k tradičním akcím pedagogického jara a podzimu. Vyrostly mj. z činnosti pracovní skupiny Akreditační komise pro oborové didaktiky, jež přispěla k etablování oborových didaktik jako svébytných vědních disciplín. Duší konferencí je Tomáš Janík, který těmto kvalitním setkáním už léta dává iniciativu a intenzivní práci.

Tento vynikající odborník je také hybatelem aktuálně vznikající monografie, která zmapuje aktuální dění v oborových didaktikách různých předmětů školního vzdělávání (vyjde na přelomu 2026/2027 v Nakladatelství Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích). Janík se této aktivity chopil společně s Helenou Koldovou, děkankou Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, aby po deseti letech navázali na monografii *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (Stuchlíková – Janík et al., 2015). I nyní editoři oslovili experty v jednotlivých oborových didaktikách k sepsání kapitol analyzujících aktuální kontexty, výzvy, řešení a perspektivy jejich oborů. A právě představení výzev ve vzdělávání perspektivou oborových didaktik bylo předmětem oborové didaktické konference jara 2026, která se na Pedagogické fakultě MU konala 11. června 2026.

Program byl tvořen třemi hlavními bloky: (i) Výzvy v oborech jazykového a literárního vzdělávání (didaktika českého jazyka, didaktiky cizích jazyků a didaktika literární výchovy), (ii) Výzvy v oborech společenskovedního vzdělávání, výchovy ke zdraví a vzdělávání prostřednictvím umění (didaktika dějepisu, didaktika výchovy k občanství a základů společenských věd, didaktika výchovy ke zdraví, tělesné výchovy a osobnostní a sociální výchovy a výchov uměleckých), (iii) Výzvy v oborech geografického, přírodovědného, matematického a informatického vzdělávání (didaktika geografie, didaktika přírodovědných a integrovaných přírodovědných oborů – STEM, didaktika matematiky a didaktika informatiky). Autory jednotlivých vystoupení byli odborníci z různých akademických pracovišť z celé České republiky.

Konference ukázala, že oborové didaktiky mají řadu společných jmenovatelů, z nichž jedním je kontext, který dosti zásadně ovlivňuje jejich vývoj. Všechny různou měrou reagují na nedávné pandemické období covidu-19 a distanční výuku, kterou byly školy nuceny v důsledku vládních opatření zavést, na ruskou válku na Ukrajině, která znamenala bezprecedentní nárůst počtu uprchlíků-cizojazyčných žáků v českých školách, na další vývoj digitálních technologií a především na rozvoj systémů generativní AI, obecně pak na sociální a kulturní změny či na aktuální změny školské politiky.

V tomto kontextu působí také didaktika českého jazyka, o jejímž vývoji a perspektivách referovali Martina Šmejkalová (PdF UK) a Stanislav Štěpáník (PdF UP). Ve svém vystoupení identifikovali zásadní změny ve způsobu užívání jazyka, související se souběhem společenských, kulturních a technologických proměn, demonstrovali, že je oborová didaktika češtiny reflektuje a na konkrétních příkladech ukázali jak. Zároveň doložili, jak ovšem pomalu na tento vývoj reaguje školní praxe, příp. jak na něj nereaguje vůbec, a to především z hlediska proměn vzdělávacího obsahu, ale i způsobů školní práce. Jeden konkrétní příklad: zatímco pro výuku slovtvorby se ve výuce používají slova jako *mistrová*, *zdvihač* či *stupátko* (autentické příklady z cvičebnic), slovtvorné procesy by bylo možno demonstrovat na slovech jako např. *torchka*, *furnaceka*, *hatovat*, *chillovat* nebo třeba *savenout*, které jsou pro žáky velmi dobře známé jako součást jejich běžné komunikace či herního slangu. Taková výuka by působila aktuálně, autenticky, motivačně, ukazovala by jazykové jevy na skutečném aktuálním materiálu a dobře by zprostředkovala žákům užitečnost předkládaného učiva – na rozdíl od příkladů zastaralých a okrajových.

Autoři konstatovali, že „výuka i didaktika českého jazyka se nacházejí v bodě společenského a kulturního přelomu, což vyžaduje revizi cílů, obsahů i procesů vzdělávání“.

K didaktice literární výchovy vystoupila za autorský tým Ivana Gejgušová (PdF OSU). V příspěvku shrnula aktuální vývoj v didaktice literární výchovy a identifikovala problémy, které současná praxe výuky literatury ve škole často má – především literárněhistorické pojetí, pronikající už do nižších ročníků 2. stupně základních škol, nedostatky v práci s literárním textem a jeho formální uchopování (identifikace různých literárních prostředků namísto estetické recepce) či marginalizace literatury pro děti a mládež. Tato kritická místa přitom mají společný jmenovatel: chronologické pojetí je založeno na dílech, jež byla tvořena pro dospělé čtenáře. Takové texty tedy ve velké míře nekorespondují s dosavadní čtenářskou či životní zkušeností žáků. Proto Gejgušová opět zdůraznila cíle výuky literatury: výchovu žáků ke čtenářství, k pravidelné četbě, pokud možno založené na čtenářských kontaktech s vhodnými aktuálními tituly přiměřené kvality a na rozvoji sociálního

rozměru čtení. Jako možné konkrétní komplexní cesty zmínila mj. proměny vzdělávacího obsahu, včetně tzv. kánonu, celkovou revizi práce v literární výchově a také dílny čtení a propojení výuky literatury s tvůrčím psaním. Také tím se prohlubuje integrace výuky literatury s výukou českého jazyka.

Výzvy v didaktikách cizích jazyků identifikovali Věra Janíková (PdF MU), Klára Uličná (PdF UK), Světlana Hanušová (PdF MU) a Miroslav Janík (PdF MU). Podtrhli, že současná didaktika cizích jazyků zdůrazňuje pluralistické přístupy, které chápou jazyky jako flexibilní, dynamické a vzájemně propustné entity (Garcia; odtud např. translanguaging, didaktika dalších jazyků, vícejazyčnost). Jakékoliv jazykové obohacování je tedy vnímáno jako pozitivní, protože osvojování jazyků předpokládá jejich vzájemnou propojenost. Mimochodem takový pohled je nanejvýš obohacující i pro češtináře: ukrajinské či jiné jinojazyčné děti nepředstavují ve výuce problém či překážku, ale naopak kapitál, možnost obohacení – zvláště jsou-li z tak blízkého jazykového prostředí, jako je prostředí ukrajinské. Vždyť celou řadu jevů v češtině lze funkčně ukázat na pozadí ukrajinštiny, což obohacuje žáky ukrajinské i české zároveň. Autoři příspěvku kriticky reagovali také na aktuální rozhodnutí ministra školství Plagy (zrušení výuky angličtiny od 1. ročníku a především zrušení povinné výuky druhého cizího jazyka na 2. stupni ZŠ), které podle nich jdou proti trendům evropské vzdělávací politiky (rozvoj vícejazyčné a plurikulturní kompetence).

Kromě jiných byl pro výuku ČJL nanejvýš zajímavý také příspěvek Petry Šobáňové (PdF UP) a Karla Řepy (PdF JČU) k didaktikám expresivních oborů. Autoři jako didaktický rámec a spojnicí oborů identifikovali expresi, tedy vyjádření i vnímání a interpretaci obsahu (Goodman a Slavík). Základem je vnitřní zkušenost, prožívání, emoce, tvorba představ, ty se následně přetavují do expresivní tvorby a přecházejí v porozumění, tedy interpretaci, sdílení, dodávání společných významů. Jednu ze základních výzev představuje tlak na kurikulární integraci a změny v pozici oborů: revidované kurikulum ZV repertoár expresivních oborů rozšiřuje: má pokrýt od výtvarného umění a hudby přes drama a tanec až po film, resp. audiovizuální tvorbu. (Pochopitelně k expresivním oborům patří také literární a slovesná tvorba, čímž se didaktika expresivních oborů a rozvoj kulturní kompetence stýká s didaktikou ČJL.) To ovšem přináší některé praktické problémy: vysoké procento neaprobované výuky, tlak na časovou dotaci, riziko ztráty oborové identity a rozmělnění obsahů atd. Další problém pro didaktiku expresivních oborů představuje rozvoj digitálních médií a generativní AI, které mění prostředky i samotné jádro pojmu tvorby – což zasahuje také ČJL.

Právě na potřebnost rozvoje digitální kompetence ve všech vzdělávacích oborech upozornila za autorský tým didaktiků informatiky Miroslava Černochová (PdF UK). Ukázala, že zatímco před malou revizí RVP v r. 2021 byl rozvoj digitální

kompetence soustředěn především do předmětu informatika, po r. 2021 se měl předmět informatika zaměřit primárně na informatický obsah při rozvoji digitální kompetence a rozvoj digitální kompetence jako kompetence klíčové měl vstoupit do všech předmětů napříč kurikulem.

Na integrační prostor s ČJL upozornila ve svém vystoupení za tým didaktiků matematiky Helena Koldová (PdF JČU), když připomněla, jak velký význam má rozvoj čtenářské gramotnosti pro rozvoj gramotnosti matematické, kdy předpokladem dovednosti řešit slovní úlohy je porozumění jejich zadání. Na potřebnost rozvinuté komunikační kompetence ale upozorňovali i další didaktici z jiných oborů.

Kromě již výše zmíněných se jednotlivé didaktiky zabývají také pedeutologickými problémy: jedním ze společných je příprava učitelů a jejich profesní identita, aktuálně probíhající implementace Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství a oborově specifických kompetenčních rámců (vše dostupné online na <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>). Diskuse se proto vedla o kompetencích učitelů a kvalitě profesní přípravy učitelů.

Jak konference ukázala, v oborových didaktikách stále probíhá dynamický kvas, který reaguje na aktuální vnější výzvy a hledá účinná řešení problémů školní výuky v zájmu jejího zkvalitňování. Je nanejvýš dobře, že neprobíhá izolovaně od mezinárodního kontextu – právě naopak zahraniční inspirace je pro oborové didaktiky důležitým zdrojem. Fascinující pak je, jak společné jsou problémy napříč předměty, ačkoliv se to na první pohled nemusí zdát. Interdisciplinarita je tak něco, co současné bádání v oborových didaktikách, ale také školní praxi zásadně charakterizuje.

doc. PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

stanislav.stepanik@upol.cz

ORCID: 0000-0002-0600-0760

Informace pro příspěvatele

Didaktické studie mají několik základních rubrik, do nichž lze zaslat jednotlivé příspěvky.

Studie / Studies

Studie představují hlavní rubriku časopisu, přinášejí odborné stati v monotematických číslech věnované vybranému tématu, v číslech tematicky nevymezených pak volně reagují na různé především lingvodidaktické problémy. Příspěvky do této rubriky by měly mít rozsah 10–15 normostran, v opodstatněných případech může být zveřejněn i příspěvek většího rozsahu. Závaznými součástmi textu jsou abstrakt a klíčová slova vždy v češtině a angličtině (včetně anglického překladu názvu příspěvku). Na konec textu autor připojí informaci o svém pracovišti a kontakt na sebe včetně e-mailu. Všechny studie podléhají oponentnímu řízení.

Projekty / Projects

Do této rubriky zařazujeme texty referující o různých didaktických šetřeních a výzkumech a studie jako součásti projektů. Mohou sem být zařazeny i výzkumné zprávy. Rozsah příspěvků je opět 10–15 normostran, musí též obsahovat abstrakt a klíčová slova v češtině a angličtině včetně anglického překladu názvu příspěvku a kontakt na autora podobně jako v rubrice Studie. I tyto příspěvky budou anonymně recenzovány ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků.

Aplikace / Applications

Aplikacemi rozumíme praktické texty, náměty pro práci ve třídách, zkušenosti učitelů z práce ve vybraných tématech, nabídky didaktického řešení izolovaných témat či jejich komplexů, doporučení učitelům různých stupňů škol. Rozsah příspěvků je do 5 normostran.

Recenze / Reviews

Přijímáme recenze na didaktickou literaturu, sborníky z konferencí, učebnice apod. Recenze musí obsahovat úplný bibliografický údaj recenzovaného díla. Rozsah recenze bývá 3–5 normostran.188

Zprávy / News

Krátké informace o konferencích, zajímavých akcích pro školu a didaktiku, resp. pedagogiku.

Příspěvky prosím zasílejte elektronicky ve formátu Word, písmo Times vel. 12, řádkování 1,5. Text prosím graficky neupravujte a nepoužívejte vkládané textové rámce. Příspěvky zašlete na adresu *didakticke.studie@pedf.cuni.cz* nebo klasickou poštou na disketě + 1 kontrolní výtisk na adresu výkonného redaktora časopisu:

Mgr. Zuzana Wildová,
Pedagogická fakulta UK, Katedra českého jazyka
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1 Nové Město

Uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel vždy 1. dubna a 1. října.

Téma pro Didaktické studie, 18. ročník, 2026, č. 2:

Integrovaná hodina

Integrated Lesson

Téma pro Didaktické studie, 19. ročník, 2027, č. 1:

Současná didaktika českého jazyka: otázky a souvislosti

Contemporary Czech Language Didactics: Issues and Context

ISSN 1804-1221



9 771804 122007