

Počáteční výuka čtení a psaní během pandemie covid-19 z pohledu matek žáků

Eva Koželuhová, Ondřej Koželuh,
Radka Wildová, Lenka Zemanová

Abstrakt

Výzkumné šetření se věnuje průběhu distanční výuky čtení a psaní v prvních ročnících základních škol v době uzavření škol v České republice ve školním roce 2020/2021 z pohledu matek žáků. Cílem šetření bylo popsat zkušenosti a názory matek vztahující se k výuce počátečního čtení a psaní. V rámci šetření byly vedeny rozhovory s matkami šesti žáků prvních ročníků základních škol. Výsledky ukázaly, že distanční vzdělávání neovlivnilo kvalitu osvojování techniky čtení a psaní, pouze ji zpomalilo. Došlo však k poklesu zájmu žáků o čtení a k narušení jejich vztahu ke vzdělávání. Pro matky bylo obtížné motivovat děti k učení, pomáhat jim v případě potíží s technikou čtení a psaní a hodnotit jejich výsledky učení. Distanční vzdělávání naopak umožnilo individualizaci s ohledem na potřeby dětí a prohloubilo spolupráci školy a rodiny. Kladlo zvýšené nároky zejména na matky, které se musely intenzivně zapojit do vyučovacího procesu. V závěru příspěvek přináší obecná doporučení využitelná pro distanční i prezenční výuku čtení a psaní.

Klíčová slova: covid-19, distanční výuka, první ročník základní školy, čtení a psaní, matky a žáci.

Initial teaching of reading and writing during the covid-19 pandemic from the perspective of pupils' mothers

Abstract

The research study is devoted to the course of distance learning of reading and writing in the first years of primary schools during the closure of schools in the Czech Republic in the 2020/2021 school year from the perspective of the mothers of pupils. The aim of the survey was to describe the experiences and opinions of mothers related to the teaching of early reading and writing. As part of the investigation, interviews were conducted with the mothers of six pupils in the first years of primary schools. The results showed that distance education did not affect the quality of learning the reading and writing technique, it only slowed it down. However, there was a decline in pupils' interest in reading and a disruption in their relationship to education. Mothers found it difficult to motivate children to learn, help them in case of difficulties with reading and writing techniques and evaluate their learning results. Distance education, on the other hand, enabled individualization with regard to children's needs and deepened the cooperation between school and family. It placed increased demands especially on mothers, who had to be intensively involved in the teaching process. In the end, the contribution provides general recommendations that can be used for distance and face-to-face teaching of reading and writing.

Keywords: Covid-19, distance learning, first grade, reading and writing, mothers and pupils.

DOI: 10.5507/epd.2022.020

Úvod

Rozvoj čtenářské gramotnosti¹ je jedním z aktuálních témat současného vzdělávání. Pro rozvoj funkční gramotnosti jsou nezbytné kvalitně položené základy v období po-

¹ Čtenářskou gramotnost chápeme jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech. Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k vlastnímu rozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě“ (Altmanová et al., 2010, s.7). Dále v příspěvku využíváme pojmy související s ontogenezí čtenářské gramotnosti – počáteční čtenářskou gramotnost (období počátku školní docházky, kdy dochází k osvojení si techniky čtení a psaní) a funkční gramotnost (funkční systém dovedností a kompetencí jedince charakteristický potřebou a praktikováním čtení, od konce prvního stupně do dospělosti) (Wildová et al., 2021).

čáteční čtenářské gramotnosti. Toto období, odpovídající počátku školní docházky, je spojeno nejen s osvojováním si techniky čtení a psaní, ale také s rozvojem potřebných čtenářských dovedností (např. porozumění, orientace v textu apod.) a také s rozvojem postojů ke čtení a s ním související motivace pro čtení². A třebaže výzkumy ukazují nezastupitelnou roli rodiny a podnětné rodinné čtenářské prostředí jako klíčový faktor rozvoje čtenářské gramotnosti, v období počátečního rozvoje čtenářské gramotnosti hraje významnou roli učitel a jeho výuka. Gorčíková a Šafr (2016, s. 93) poukazují na to, že „...vliv rodiny se objevuje až v okamžiku, kdy děti jsou již formálně seznámeny s pravidly rané gramotnosti a mají ze strany školy vytvořeny všechny předpoklady pro samostatné čtení a psaní, tj. přibližně od začátku 3. třídy.“ Smetáčková a Štech (2021) uvádějí v návaznosti na Buerkle et al. (2009), že socioekonomický status jako takový nemusí vždy přímo korelovat se školním úspěchem či neúspěchem, protože nejdůležitější proměnnou je přístup rodičů k dítěti, tedy jak se rodiče svým dětem věnují.

Distanční vzdělávání v období pandemie se zcela jistě odrazilo na poklesu vzdělávacích výsledků žáků. Dokladují to např. data z rozsáhlé studie, kterou provedli Engzell, Frey a Verhagen (2021). Výzkumný vzorek tvořili žáci základních škol (n = 350 000), kteří podstoupili testování před a po první vlně pandemie na jaře 2020. Data zároveň obsahují i výsledky žáků z předchozích tří let. Uzávěra škol trvala v Nizozemsku v tomto období pouze dva měsíce, nicméně ze statistických výpočtů vyplývá, že žáci průměrně ve svém rozvoji zaostali oproti normě stanovené minulými měřeními právě o osm týdnů. Navíc se ukázalo, že žáci ze socioekonomicky slabšího zázemí dosahovali dokonce o 60 % horších výsledků než ostatní žáci. Autoři zároveň dodávají, že v méně rozvinutých zemích musejí být dopady ještě výraznější. Korbel, Prokop a Münich (2021) analyzovali data získaná od českých žáků pátých ročníků základních škol v oblasti matematiky a češtiny. Data byla vyhodnocena až po celém školním roce 2020/2021. Výsledky ukázaly, že se vývoj dětí ve sledovaných oblastech opozdil o tři měsíce oproti standardu. Zároveň se potvrdilo, že školy s nižším socioekonomickým statem dopadly ve srovnání hůře. Z pozitivních efektů vyplývá, že propad je sice citelný, ale ne nevratný. Studie zároveň popisuje perspektivu učitelů – menší propad zaznamenaly školy, kde byla učitelům poskytnuta kvalitní metodická a materiální pomoc. Podobné výsledky přináší i americká studie zaměřená na výsledky žáků základních škol (Lewis, Kuhfeld, Ruzek & McEachin, 2021). V mnohých regionech se prohloubily rozdíly mezi žáky vlivem socioekonomického statusu (Kazouh, Hollowell, Fox & Bentley-Edwards, 2020; Setiawan & Ishaq, 2020; Jæger & Blaabæk, 2020; Masonbrink & Hurley, 2020).

² Kromě čtení a psaní je v období počáteční čtenářské gramotnosti kladen důraz na význam rozvoje pozitivního vztahu ke čtení a rozvoje návyku využívat čtení jako prostředku komunikace a dalšího vzdělávání. V definicích čtenářské gramotnosti se objevuje složka postojová, která poukazuje na čtenářství jedince. Čtenářstvím je označováno čtení, ke kterému dochází z vlastního popudu, chtění, nikoli z nutnosti (např. Koželuhová a Wildová, 2021; Košťálová, 2017; Trávníček, 2014). Pokud v textu používáme termín „pozitivní vztah ke čtení“, chápeme jej jako podporu dítěte k jeho budoucímu čtenářství.

V České republice žáci, přicházející v září 2020 do prvních ročníků základních škol, zažili uzavření mateřských škol na jaře 2020 v důležitém čase přípravy na školu. Vzhledem k významu tohoto období pro rozvoj počátečních čtenářských dovedností je možné předpokládat, že se to mohlo negativně projevit při počáteční výuce čtení a psaní. Pokles dovedností a schopností spojených se čtením a psaním se projevil v preprimárních zařízeních právě již na jaře 2020 (Bao, Qu, Zhang & Hogan, 2020a; Bao, Qu, Zhang & Hogan, 2020b).

Obě studie poukazují na důležitost formálního vzdělávání a pravidelného (pokud možno dennodenního) předčítání dětem rodiči vzhledem k rozvoji čtenářské pregramotnosti a dovedností spojených se čtením a psaním. V případě eliminace obou stěžejních faktorů (formální vzdělávání a domácí předčítání) docházelo u sledovaných dětí k razantnímu poklesu jejich výsledků.

Po svém nástupu do prvního ročníku ve školním roce 20/21 strávili žáci v běžném režimu ve škole pouze čtyři měsíce, zatímco šest měsíců tvořila online výuka. Tyto dva druhy výuky se navíc během školního roku několikrát vystřídaly. S novou situací svým dětem mohli dobře pomoci rodiče, jak ve své studii uvádí Glynn, Davis, Luby, Baram a Sandman (2021), pokud v domácnostech nastavili dobré podmínky ke vzdělávání. V oblasti rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti to znamenalo, že rodiče museli dětem pomoci při osvojování si techniky čtení a psaní, i je podporovat v rozvoji vztahu ke čtení. Zároveň úroveň digitální gramotnosti rodičů a jejich podporující přístup vůči dítěti v průběhu distančního vzdělávání byly důležitými faktory efektivity domácí výuky. Mají vliv na pozitivní náladu v rodině, což zvyšuje edukační úspěšnost, jak popisují Pavlenko a Pavlenko (2020). Ne každá rodina však má potenciál ideální podmínky nastavit. Takto vzniklé deficity v oblasti počáteční čtenářské gramotnosti bude obtížné v budoucnosti eliminovat, a po učitele, rodiče i děti to bude představovat nové výzvy.

2 Metodologie

Cílem výzkumného šetření bylo popsat zkušenosti matek žáků prvního ročníku základní školy s výukou počátečního čtení a psaní žáků v době kombinované výuky během školního roku 2020/2021 v České republice. Dalším cílem bylo zjistit, jaké názory na průběh a výsledky této výuky matky mají. Byly sledovány odpovědi na následující výzkumné otázky:

V1: Jakým způsobem probíhala distanční výuka počátečního čtení a psaní a jak se lišila od běžné prezenční výuky?

V2: Jaké nároky byly na matky kladeny v souvislosti s výukou počátečního čtení a psaní?

V3: Jakých vzdělávacích výsledků v oblasti počátečního čtení a psaní žáci dle názoru matek během distančního vzdělávání dosahovali?

Výzkumné šetření bylo vedeno kvalitativním přístupem s využitím polostrukturovaných rozhovorů. Výzkumný vzorek představovalo šest rodin, které byly vybírány graduálně, aby spolu kontrastovaly v oblastech socioekonomického statusu, vzdělání rodičů, velikosti rodiny a čtenářského zázemí rodiny. Porovnávání zkušeností jednotlivých rodin přineslo diverzitu potřebnou pro zodpovězení výzkumných otázek (Miles & Huberman, 1994). Data byla získávána v průběhu března 2021.

Tab. 1

Charakteristika případů z výzkumného vzorku

Případ	Charakteristika případů
Případ A	Chlapec, úplná rodina, rodiče vysokoškolsky vzdělání, čtenářsky podnětné prostředí, starší sourozenec
Případ B	Dívka, odlišný mateřský jazyk, úplná rodina, rodiče středoškolsky vzdělání, čtenářsky méně podnětné prostředí, starší sourozenec
Případ C	Dívka, úplná rodina, rodiče vysokoškolsky vzdělání, čtenářsky podnětné prostředí, jedináček
Případ D	Chlapec, úplná rodina, rodiče středoškolské vzdělání, čtenářsky podnětné prostředí, starší sourozenec – dyslektik
Případ E	Dívka, matka samoživitelka, rodiče středoškolské vzdělání, čtenářsky méně podnětné prostředí, starší sourozenec
Případ F	Chlapec, úplná rodina, rodiče středoškolsky vzdělání, čtenářsky podnětné prostředí, starší i mladší sourozenec, časný čtenář

V našem výzkumném vzorku byly polostrukturované rozhovory vedeny pouze s matkami dětí, a to v prostředí MS Teams; průměrná délka rozhovoru činila 43 minut. Otcové se kromě otce dítěte svěřeného do střídavé péče rodičů nezapojovali, proto s nimi rozhovory realizovány nebyly. Pořadí otázek se v jednotlivých rozhovorech mírně lišilo; bylo reagováno na odpovědi respondentů. Základ rozhovoru tvořilo 32 předem připravených otázek členěných do čtyř kategorií: průběh distančního vzdělávání v MŠ a ZŠ, dopady distančního vzdělávání na chod rodiny, dítě v procesu distančního vzdělávání a vztah rodiny a školy během distančního vzdělávání. Původně byly plánované i rozhovory s dětmi, avšak v online prostředí se nepodařilo navázat s dětmi takový kontakt, umožňující získat data, která by mohla být v šetření využita. Pozorování vlastní práce dětí nebylo možné z důvodu epidemiologické situace v době šetření. To shledáváme výrazným limitem naší práce.

Rozhovory byly nahrávány, přepsány dle transkripční normy (Leix, 2006) a následně analyzovány pomocí softwaru MAXQDA. Nejprve byla data tříděna a následně kódována, bylo využito otevřené kódování, kódy byly vytvářeny ad hoc. Drželi jsme se doporučení Milese a Hubermana (1984) přistupovat ke kódování s předběžným seznamem hlavních kódů a jejich definic, které jsme postupně doplňovali, což nám umožnilo sledovat hlavní témata našeho šetření. Následně byly jednotlivé kódy sdružovány do kategorií a tematicky kódovány. Poté byly jednotlivé kategorie porovnávány a seskupovány podle kritérií v souladu s výzkumnými otázkami (Yin, 2018; Švaříček & Šedová, 2013; Miles & Huberman, 1994).

Tab. 2

Analytické kategorie indukované v kvalitativní analýze

Kategorie	Deskripce kategorie
Průběh distanční výuky čtení a psaní	Způsob organizace a vedení vyučování ze strany učitele; změny oproti běžné výuce
Prožívání distanční výuky matkami	Situace, se kterými se matky musely vyrovnávat
Připravenost žáků na počáteční vzdělávání	Školní zralost a připravenost sledovaných dětí
Reakce žáků na distanční výuku	Přístupy, zájem, motivace k učení jednotlivých žáků
Vzdělávací výsledky dětí	Výsledky dětí v oblasti čtení, psaní a čtenářství

3 Výsledky

Z rozhovorů vyplynulo, že matky dětí i děti samotné čelily podobným problémům, ačkoli výchozí situace rodin byla velmi odlišná. Naopak hodnocení vzdělávacích výsledků dětí se výrazně lišilo, což koresponduje s rozdílnou charakteristikou respondentů. Uzavření mateřských škol na jaře 2020 se podle matek nijak negativně na připravenosti dětí neodrazilo, matky shodně hodnotily, že jejich dítě bylo na školu dobře připravené. Podle matek měla na připravenost dětí vliv jejich předchozí dlouhodobá docházka do MŠ, takže krátkodobý výpadek na jaře 2020 školní připravenost dětí neohrozil.

3.1 V1: Jakým způsobem probíhala distanční výuka počátečního čtení a psaní a jak se lišila od běžné prezenční výuky?

Některé školy jen celou výuku včetně rozvrhu přesunuly do online prostředí, jiné naopak hledaly nové cesty, jak efektivně děti učit číst a psát. Někde probíhala výuka pro celé třídy najednou s využitím stejných učebních materiálů (slabikáře, písanky, pracovní sešity) a stejných vzdělávacích metod jako při prezenční výuce. Jinde online vzdělávání probíhalo v menších skupinách a organizace celého vzdělávání se lišila od prezenční výuky. Výuka v menších skupinách byla uváděna jako funkční způsob organizace, např. matka A uvedla: „jsou rozděleny na tři skupiny, takže paní učitelka pracuje s osmi dětma se třema skupinama po sobě. A to je vždycky jeden předmět, 45 minut, a každý den dělají jinej předmět, a to teprve funguje.“ Naopak hromadná výuka čtení byla kritizována. „Mám pocit, že kdyby udělala menší skupinky na kratší jako čas (...), bylo by to efektivnější“, uvedla matka C. Jedna učitelka operativně reagovala na potřeby dětí a rodičů změnou organizace výuky v průběhu času. Spokojenost matek se tudíž různila. Přes vděčnost u matky D, že to alespoň „takhle funguje, že ty děti nejsou úplně bez náležitosti se učit“, až po nespokojenost v důsledku přetěžování dětí, přílišných nároků školy a drillu. Matka C, sama učitelka, uvedla: „Jako přetížení těch dětí v tom smyslu, že mám pocit, že

to, co oni dostanou, co za ten týden mají zpracovat, tak já si myslím, že kdyby ona s nima pracovala ve škole, že to nemůže stihnout s těma dětma“. Zkušenosti matek s kvalitou distančního vzdělávání se různily, což souviselo s rozdílnými přístupy škol, a právě přístup školy se odrážel v míře úrovně spokojenosti matek.

Pro matky byl nejdůležitějším způsob, jak učitelky **osobně reagovaly** na danou situaci. Nejvíce matky vyzdvihovaly kladný přístup k dětem – učitelky popisovaly jako trpělivé, laskavé a důsledné. Dále si cenily jejich přístupu k výuce, který charakterizovaly jako snaživý, poctivý a starostlivý. Právě ocenění lidskosti a upřímné snahy ve výrocích dominovalo a převyšovalo případné výtky, týkající se organizace vzdělávání. Osobnost učitele tedy byla významnějším faktorem ovlivňujícím vnímání distančního vzdělávání než samotné vzdělávací výsledky.

Úroveň distanční výuky odrážela profesní kompetence učitelů a jejich schopnost flexibilně se učit nové způsoby výuky a přizpůsobovat vzdělávací metody aktuálním potřebám žáků, které vyplynuly z distanční výuky. Oproti běžné výuce byl využíván **edukační software** v podobě interaktivních výukových her či prezentace. Učitelky v rámci online hodin vysvětlovaly nové učivo (např. nové písmeno) a s dětmi procvičovaly formou předčítání ze slabikáře, kdy byly vyvolávány jednotlivé děti, psaním na destičku, diktáty a plněním úkolů v pracovních sešitech. Jde o standardní náplň prezenční výuky, ne vše je ale vhodné pro online prostředí. Jako velmi problematické matky vnímaly čtení ze slabikáře. Matka E, jejíž dcera měla obtíže se čtením, kritizovala organizaci výuky: *„Za tu hodinu stihne na to čtení být vyzkoušeno tak 5, 6, 7 dětí. Víc ne, protože když zadá, aby někdo přečetl nějakou tu větu a je pomalejší, tak ten čas zabírá hrozně*“. V důsledku toho se žáci nestihli vystřídat a někdy během online hodiny vůbec nepromluvíli. To vedlo ke ztrátě zájmu, pozornosti a pozbytí smyslu se snažit, případně vyrušování ze strany dětí, a *„je to neskutečně nezáživý“*, jak matka také uvedla. Dále zhoršená kvalita zvuku snižovala možnost slyšet všechny chyby dítěte při čtení hlásky, které učitelka neopraví. Naopak se osvědčila organizace výuky v menších skupinách, které se střídají. Tuto zkušenost měla matka A. Díky tomu, *„že je to v menším kolektivu, se ty děti zapojovaly častěji*“.

Výuka čtení a psaní byla ve školách prioritou, bylo jí věnováno nejvíce času, i více než oproti běžnému rozvrhu. **Frekvence výuky** se lišila; některé děti ji měly denně jednu až dvě hodiny, jiné se učily třikrát týdně v blocích, jiné hodinu denně, ale pouze v malé skupině, kde byla výuka intenzivnější. Kromě čtení a psaní byl ještě věnován čas matematice; další předměty děti neměly, či pouze okrajově (anglický jazyk, prvouka). Jedno dítě mělo jednou týdně třídnickou hodinu věnovanou tomu, aby si děti mohly mezi sebou povídat a sdílet své zážitky.

Matky většinou rozhodnutí o průběhu výuky přijímaly bez připomínek, případné výtky si nechávaly pro sebe. Matky s nižším vzděláním více důvěřovaly škole a pasivně čekaly na pokyny, které následovaly, zatímco matky vysokoškolsky vzdělané byly aktivnější a chtěly podobu výuky více ovlivňovat. Pouze v případě, kdy učitelka matky aktivně povzbuzovala ke sdílení jejich zkušeností a názorů a zvala je k participaci na organizaci

výuky, se matky staly aktivními spoluautory a významně ovlivnily průběh výuky (výuka začala probíhat v menších skupinách). To bylo následně kladně vnímáno, matka A uvedla: „*Vůbec celkově ten zájem o ty děti a o nás a jak se nám pracuje a jestli bysme potřebovali něco jinak, snaží se nám přizpůsobit, tu svoji výuku, aby nás zatěžovala, pokud možno co nejmiň, aby to fungovalo. Zjišťuje, jak se dětem dařilo, co je bavilo, snaží se na to reagovat*“. Pouze v tomto jednom případě byl tedy důsledně uplatňován partnerský přístup školy a rodiny. Matky kladně hodnotily možnost konzultací s učitelkou i ostatními rodiči přes sociální sítě, které umožňují velmi operativně řešit jakékoli situace. „*Tam si předávám takový nejrychlejší zprávy aktuální, co potřebujem vědět, nebo i nějaký tipy, nebo i zpětnou vazbu rychlejší si tam posíláme*“, uvedla matka A.

3.2 V2: Jaké nároky byly na matky kladeny v souvislosti s výukou počátečního čtení a psaní?

Matky se shodly, že na ně kladené nároky byly velmi vysoké a mnohdy bylo obtížné vše zvládnout. Nejvíce to pociťovala matka samoživitelka z případu E: „*Mám pocit, že jako je hodně naloženo i jako na nás na rodiče*“.

Matkám se výuka čtení a psaní jevila mnohem obtížnější než např. výuka matematiky, „*základní matiku člověk ještě nějak naučí, ale to čtení, pro mě to bylo peklo teda*“. Matkám chyběly znalosti a dovednosti, **jak dětem se čtením a psaním pomoci**. „*Je to pomalu začít studovat učitelství, protože já si myslím, že je dobrý znát nějaký postup, jak se něco naučit, jak něco zjistit. Když to nemáte, tak jste prostě nahraná*“, uvedla např. matka B. Nejvíce obtíží se objevovalo při nácviku čtení – vyvozování nových hlásek a slabikování, při psaní se objevily obtíže pouze v případě, že dítě bylo levák. S tím se potýkala matka F: „*Pro mě je těžký učit ho psaní, protože to je levák, takže pro mě je těžký naučit ho ten správný úchop, správně vést to písmenko, když já jsem pravák. Občas mám dilema, jestli ho vůbec vedu správně, přece jenom ty učitelé o tom ví víc*“. Matky pociťovaly **bezradnost** také **v oblasti motivace dítěte k učení a v oblasti hodnocení výkonu dítěte**. Matka C, přestože učitelka, to vysvětlovala: „*Nemám ten mantinel, to srovnání, protože prostě jsem v životě jako takhle nikoho neučila nebo neučila děti na prvním stupni číst a psát. Pro mě třeba je jako pro rodiče složitý, tím, jak nemám to srovnání a zároveň mám takový ty perfekcionalistický sklony v sobě, nechci svoje dítě tím nějak jako tyranizovat*“. Podobně se vyjadřovaly ostatní vysokoškolsky vzdělané matky, které v sobě nesou vnímání, že výsledek učení je klíčový. Mohou tak na děti klást nepřiměřené nároky a být k jejich výkonům kritické. Distanční výuka dětí kladla nároky také na psychiku matek, nejčastěji uváděly problém s trpělivostí a zvládáním svých emocí. Matky samy často pociťovaly frustraci a ztrátu motivace, matka E např. uvedla: „*Mně přijde každé ten den stejné a taky mám potíže se nutit do toho, abych donutila ty děti k tomu, aby se učily. Je to otravný*“. Podobné výroky zaznívaly od všech matek.

Dalším významným problémem bylo **organizační zajištění výuky**. Obtíže nepředstavovalo zajištění potřebné techniky (rodiny vlastnily či měly zapůjčenu školou), ale organizace **prostorová** a časová. Aby každý měl prostor pro práci a klid, nebyl rušen. „*Takže teď jsme u jednoho jídelního stolu, že já zabírám jednu třetinu stolu, musím mít dva monitory do práce a dcera si tady na druhé dvou třetinách, ona potřebuje prostor, si rozbálí ty svoje sešity a je na tabletu,*“ popisovala třeba matka C. Matky se shodly, že bylo nezbytné uspořádat jinak režim dne a zavést určité rutiny; ty, které to neudělaly, to v rozhovoru hodnotily jako něco, co podle nich bylo třeba, ale nepovedlo se jim to zajistit. Z věcných podmínek matky často řešily obtíže s připojením k internetu, které nebylo dostatečně kvalitní. Vystihuje to např. výrok matky D: „*Občas se stane, že vypadne ten signál, nebo zasekne se tam ten monitor, takže pořád jsem ve střehu i s tím mobilem, i s tím zařízením, že se musíme odhlásit, znovu se přihlásit, aby bylo vidět, co na té obrazovce zrovna promítá, protože se občas někdy zasekne i ten zvuk. I ten obraz.*“ Proto všechny matky musely být online výuce stále přítomni. Musely tedy řešit několik úkolů – zajistit organizační podmínky (režim, prostor pro učení), materiální podmínky (technika, připojení k internetu, tištění materiálů či jejich vyzvedávání ve škole), motivovat děti k učení, asistovat dětem při online výuce. „*Při tej distanční výuce jsem u něj vždycky já, musím být někde poblíž, protože ztrácí to soustředění. Když potom odejdu, tak ho vidím, že se nesoustředí, skáče vedle židle, nebo si lehá na židli, takže pokaždý jsem někde okolo, abych mu říkala sedni si, poslouchej paní učitelku, koukej, co dělá, co říká,*“ popisovala matka D. Matky během distanční výuky se často věnovaly dětem několik hodin denně; výjimku tvořily matky pracující na home office, jejichž děti musely požadavky distanční výuky většinou zvládat samy. Např. matka E uvedla: „*Já v podstatě přes den s dítětem nedělám nic jiného, než že já pracuju a oni si samy dělaj něco do školy nebo si hrajou.*“ Čas věnovaný dětem však byl vyplněn asistencí při online výuce a plněním domácích úkolů. Jiné aktivity, včetně společného předčítání, byly spíše okrajové. Většina dotazovaných se shodla, že na to už jim nezbýval čas.

3.3 V3: Jakých vzdělávacích výsledků v oblasti počátečního čtení a psaní žáci dle názoru matek během distančního vzdělávání dosahovali?

Podle matek výuka čtení a psaní **nebyla výrazněji poznamenána** distanční výukou, pouze došlo ke zpomalení učebních pokroků dětí v oblasti čtení a psaní. Všechny se vyjadřovaly podobně jako např. matka B: „*První ročník zvládá dobře.*“ Ze sledovaného vzorku dvě třetiny dětí četly s obtížemi a pomalu, vyskytovaly se také obtíže se psaním. Na druhou stranu si však matky myslí, že není nutné doučování dětí. Distanční výuka podle matek ale také **umožnila více individualizovat vzdělávání** podle potřeb dětí, protože vzdělávání doma umožňovalo respektovat odlišné pracovní tempo dětí a zohledňovat potřeby dětí. Matka C: „*Když máš čas, takže opravdu můžeš jako individua-*

lizovat a můžeš tam, pokud jseš jako rodič, kterému na tom vzdělávání záleží, a já ještě jak jsem prostě jako učitelka a mám tak trochu vhléd do těch věcí, tak si myslím, že spoustu věcí, který potřebujou korekci, tak ji tam prostě dám. Takže si myslím, že jí (dceři) to vlastně může jako pomoci, protože prostě v té škole v tom množství těch dětí si myslím, že na to ten čas není". Tento faktor však nastal pouze u matek, které byly schopné samy poskytovat dětem vzdělávací podporu. Ty uvedly, že měly více času a klidu na procvičování čtení doma, což vedlo k rychlejšímu rozvoji čtenářských dovedností. Oproti tomu matky dětí s nižším vzděláním uvedly, že vzdělávací výsledky se dostavovaly pomalu a dětem pomohl až opětovný návrat do školy, jako např. v případě B: „Když chodila do školy, mně přišlo, že na tej prezenční to rychleji pochopila, paní učitelka některé věci vysvětlila rychleji a lépe. Tak se pak najednou rozečetla“.

Jako významnější důsledek distanční výuky než pomalejší zvládání techniky čtení a psaní je podle matek **narušení vztahu dětí ke vzdělávání**. Ilustruje to např. výrok matky A: „Já bych řekla, že ztráta té motivace těch dětí pro vzdělávání, že to narušuje ten vztah vůbec ke vzdělávání jako takovému, protože často vznikají nepříjemný emoce u toho, (...) takže si myslím, že to může narušit vztah ke vzdělávání jako takovému, že prostě je to otráví ty děti, že už nemaj takovou chuť získávat nové věci, protože to maj spojený s těma negativními emocema". Ztráta zájmu se projevuje také **nezájmem o čtení**. „To ho teď úplně nebaví,“ uvedla např. matka A. Nezájem o čtení uváděly zejména matky dětí, které se učí číst analyticko-syntetickou metodou.

Tyto děti poměrně dlouho neznají všechna písmena abecedy a mají omezený výběr textů na čtení s porozuměním. U genetické metody je výběr textů snazší a celkově se dovednost čtení rozvíjí rychleji. Všechny matky, jejichž děti se učí číst genetickou metodou, uvedly, že jejich děti čtou s porozuměním. Problémem však může být skutečnost, že některé matky dětem nečetly. Matka E, která sama ve volném čase nečte, např. se společným čtením knih čeká do doby, kdy dítě bude umět číst všechna písmena. „Ale do té doby ne, protože tam je spousta písmenek, které by nevěděla, a tím pádem by to čtení podle mě nemělo smysl". Více než výsledky dětí matka trápí právě narušení vztahu ke vzdělávání a propad sociálních kontaktů dítěte. Matky udávaly, že děti **ztratily zájem o učení, mají psychické obtíže** (smutek, frustrace, apatie), **špatně se soustředí a chybí jim sociální vztahy**.

4 Diskuse

Z výsledků šetření, jehož výrazným limitem je malý výzkumný vzorek a nemožnost využit triangulace výzkumných metod v důsledku epidemiologické situace v době šetření, se zdá, že ztížené vzdělávací podmínky mohly mít dopad na kvalitu edukačního procesu z hlediska výuky čtení a psaní. Bylo by proto vhodné, aby v následujících letech byla provedena hlubší šetření, zaměřená na zjištění úrovně čtenářské gramotnosti u žáků,

u nichž výuka čtení a psaní započala v době uzavírání škol, a tyto výsledky byly následně komparovány s výsledky žáků dosahovaných v minulých letech (např. v rámci PIRLS).

Potvrdilo se, že při počáteční výuce čtení a psaní je velmi důležitá role učitele (Gorčíková & Šafr, 2016), neboť i matky – čtenářky čelily problémům, jak by měly pomoci dětem s osvojováním techniky čtení a psaní. V této otázce se setřely rozdíly mezi dětmi ze čtenářsky podnětného a čtenářsky méně podnětného prostředí. Také se ukázalo, že matky s vysokoškolským vzděláním byly více otevřeny pro komunikaci s učiteli a více participovaly na podobě distanční výuky. Matky s nižším vzděláním zůstávaly v pasivní roli příjemce, přestože velice dobře vnímaly případné problémy a měly podněty pro zlepšení výuky. V tomto bodě se otevírá prostor pro školy – více rodinám vycházet vstříc, aktivně je zvát k participaci při rozhodování. Takto by mělo být přistupováno i k volbě metody výuky čtení, která by měla odpovídat potřebám žáků (Wildová et al., 2021).

Jedním ze shodných rysů, které matky uváděly bez ohledu na socioekonomický status rodiny a úroveň čtenářství rodiny, byl pokles zájmu dětí o čtení. To je v rozporu s výsledky studie Chamberlaina et al. (2020). V té ale sledovali žáky vyšších ročníků primárního vzdělávání, kteří již měli osvojenou techniku čtení a psaní a oboje využívali ke komunikaci s vrstevníky. V tomto kontextu se tedy potvrzuje, že je nutné k výuce čtení a psaní přistupovat v gramotnostním pojetí³, tedy umožnit a podporovat praktické využívání čtení a psaní – to ani v jedné z rodin respondentů při online výuce neprobíhalo. Clark a Picton (2020) uvádějí, že u starších žáků během lockdownu došlo k nárůstu obliby čtení až o 30 %, a hodnotí ji jako terapeutickou. Opět se ukazuje, že vzhledem k rozvoji čtenářské gramotnosti je období počátečního rozvoje klíčové. Děti matek z výzkumného vzorku neměly možnost posilovat a využívat své nově nabývané čtenářské a písarské dovednosti, a tudíž u nich obliba čtení naopak klesala. To potvrzuje, že vzhledem k rozvoji čtenářské gramotnosti je období počátečního rozvoje klíčové a že se nemůže soustředit pouze na nácvik techniky čtení a psaní.

Závěr

Výsledky výzkumného šetření přinesly řadu zajímavých sdělení, a to nejen pro školní praxi, ale také pro přípravu budoucích učitelů. Zdůraznily význam role učitelů a potřebu jejich vysoké didaktické erudovanosti, odborné profesionality, flexibility a kreativity při organizaci výuky a volbě vzdělávacích metod. Výzkum potvrdil roli rodičů jako významného aktéra a partnera učitelů při školní, ale i domácí výuce. Učitelé i matky shodně považují distanční výuku při rozvoji počátků čtení a psaní za velmi náročný metodicko-

³ Gramotnostní pojetí – zdůrazňuje význam obsahu, motivace, porozumění a komunikace při rozvoji počátečního čtení a psaní. Neupřednostňuje technické zvládnutí dovedností číst a psát před rozvojem porozuměním; naopak, využívá smysl čtení a psaní, zájem dítěte a samozřejmě vhodné metody, aby došlo ke zlepšení technického zvládnutí obou dovedností (Wildová et al., 2021).

-didaktický, ale i organizační problém, při jehož řešení je vzájemná spolupráce naprosto nezbytná. Učitelé obecně oceňují snahu matek své děti pro výuku motivovat, udržet jejich zájem a s využitím jejich doporučení čtení a psaní v domácím prostředí upevňovat. Matky si cení především způsob, jakým je učitelé do distanční výuky společně s žáky zapojily a metodicky vedly tak, aby jejich společné působení bylo co nejvíce efektivní, individualizované, a přitom pozitivně motivační. Matky si často nebyly jisté, jak při výuce postupovat, výuku čtení a psaní vnímaly jako obtížnou, přičemž si uvědomovaly její důležitost.

Na základě našeho výzkumného zjištění a v kontextu současných poznatků (např. Wildová et al., 2021) bychom rádi formulovali některá doporučení jak pro případnou další distanční výuku, tak pro prezenční. Z rozhovorů vyplynulo, že je vhodnější při výuce čtení a psaní **pracovat s dětmi v menších skupinách**. Dále by měla škola poskytnout rodičům **metodická doporučení**, jak s dětmi doma pracovat, např. jak má dítě správně držet tužku při psaní (i u leváků), jak má správně číst, ale také tipy na různé zdroje učebních materiálů, ať už knižní nebo internetové. Matky oceňují, pokud s nimi škola spolupracuje a je možné **vzájemně konzultovat** průběh a výsledky vzdělávání (telefonicky, e-mailem, příp. formou videohovoru), aby se případné problémy řešily co nejdříve. K doporučením vzešlým ze šetření přidáváme ještě dvě, která vycházejí z aktuálního pojmání rozvoje čtenářské gramotnosti. Bylo by vhodné, aby škola **povzbuzovala rodiče v pokračování v předčítání** dětem i v době, kdy se dítě učí číst, případně četli s dětmi společně (Wildová et al., 2021). Dále vnímáme jako důležité připomenout, že je třeba umožňovat a podporovat **využívání nabývaných čtenářských a písarských dovedností v praktickém životě** již od počátku výuky čtení a psaní, aby byla prohlubována motivace k osvojování si čtenářských a písarských dovedností (Maňourová, 2021), neboť ve všech sledovaných případech matky deklarovaly nezájem dětí o čtení.

Období počáteční výuky čtení a psaní je stěžejní pro další rozvoj čtenářské gramotnosti a je vhodné stále hledat cesty optimalizace organizačních forem a vzdělávacích metod tak, aby byly respektovány individuální vzdělávací potřeby žáků. Byť období uzavírání škol nemůžeme vnímat jako pozitivní jev, je možné z něj vzít inspiraci pro zlepšení prezenční výuky.

Literatura

- Altmanová, J., Faltýn, J., Nemčíková, K., & Zelendová, E. (Eds.). (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. Výzkumný ústav pedagogický.
- Bao, X., Qu, H., Zhang, R., & Hogan, T. (2020b). *Literacy Loss in Kindergarten Children during COVID-19 School Closures*. 10.31235/osf.io/nbv79.
- Bao, X., Qu, H., Zhang, R., & Hogan, T. (2020a). *Modeling Reading Ability Gain in Kindergarten Children during COVID-19 School Closures*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6371.

- Buerkle, K., Whitehouse, E. M., & Christenson, S. L. (2009). Partnering with families for educational success. In Gutkin, T. B. & Reynolds, C. R. (Eds.), *The Handbook of School Psychology* (4th Ed.). Wiley.
- Clark, C., & Picton, I. (2020). "It Makes Me Feel Like I'm in a Different Place, Not Stuck Inside." Children and Young People's Reading in 2020 before and during the COVID-19 Lockdown. National Literacy Trust Research Report. *National Literacy Trust*.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17).
- Glynn, L. M., Davis, E. P., Luby, J. L., Baram, T. Z., & Sandman, C. A. (2021). A predictable home environment may protect child mental health during the COVID-19 pandemic. *Neurobiology of Stress*, 14, 100291.
- Gorčiková, M., & Šafr, J. (2016). Interakce dětí s rodiči a vývoj rané čtenářské gramotnosti na počátku školní docházky. *Československá psychologie*, 60(1), 86–95.
- Chamberlain, L., Lacina, J., Bintz, W. P., Jimerson, J. B., Payne, K., & Zingale, R. (2020). Literacy in Lockdown: Learning and Teaching During COVID-19 School Closures. *The Reading Teacher*, 74(3), 243–253.
- Jæger, M. M., & Blaabæk, E. H. (2020). Inequality in learning opportunities during Covid-19: Evidence from library takeout. *Research in Social Stratification and Mobility*, 68, 100524.
- Kazouh, A., Hollowell, A., Fox, L., & Bentley-Edwards, K. (2020, October). Pre-K through 12 Education and COVID-19: Landscape Analysis of Impact Indicators. In *Public School Forum of North Carolina*. Public School Forum of North Carolina. 3739 National Drive Suite 100, Raleigh, NC 27612.
- Korbel, V., Prokop, D., & Münich, J. (n.d.). *Dopady pandemie covid-19 na žáky*. PAQ Research. Retrieved November 3, 2021, from <https://www.paqresearch.cz/>.
- Košťálová, H. (2017). Čtenářské kontinuum. Pomáháme školám k úspěchu.
- Koželuhová, E., & Wildová, R. (2021). Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Leix, A. (2006). Transkripce audionahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém (Disertační práce). Fakulta sociálních studií Masarykovy Univerzity.
- Lewis, K., Kuhfeld, M., Ruzek, E., & McEachin, A. (2021). Learning during COVID-19: Reading and math achievement in the 2020–21 school year. *Center for School and Student Progress*.
- Maňourová Z. (2021). Inovativní přístupy k výuce počátečního čtení a psaní se zaměřením k analyticko-syntetické metodě. In Wildová, R. a kol. (2021). *Didaktika počáteční čtenářské gramotnosti a pregramotnosti*. Univerzita Karlova: Pedagogická fakulta.
- Masonbrink, A. R., & Hurley, E. (2020). Advocating for children during the COVID-19 school closures. *Pediatrics*, 146(3).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications, Inc.
- Pavlenko, G. V., & Pavlenko, A. I. (2020). Digital Literacy as a Condition for Positive Experience of the COVID-19 Lockdown for Families With Preschool Children. In *Research Technologies of Pandemic Coronavirus Impact (RTCOV 2020)* (pp. 507–512). Atlantis Press.
- Setiawan, B., & Isha, V. (2020). Covid-19 pandemic: The influence of full-online learning for elementary school in rural areas. *JPSd (Jurnal Pendidikan Sekolah Dasar)*, 6(2), 114–123.
- Smetáčková, I., & Stech, S. (2021). Obavy rodičů žáků 1. stupně základních škol: co ukázalo uzavření škol? *Studia paedagogica*, 26(1), 9–38.
- Šedová, K., & Švaříček, R. (2013). Jak psát kvalitativně orientované výzkumné studie. Kvalita v kvalitativním výzkumu. *Pedagogická orientace*. 23(4), 478–510
- Trávníček, J. (2014). *Překnížkováno: co čteme a kupujeme* (2013). Brno: Host.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. SAGE Publications, Inc.

Wildová, R., Koželuhová, E., Ronková, J., Kucharská, A. & Špačková, K. (2021). *Didaktika počáteční čtenářské gramotnosti a pregramotnosti*. Univerzita Karlova: Pedagogická fakulta.

Kontakt:

PhDr. Eva Koželuhová, Ph.D.

prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

Mgr. et Mgr. et Bc. Lenka Zemanová, PhD.

Katedra preprimární a primární pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1

e-mail: eva.kozeluhova@pedf.cuni.cz; radka.wildova@pedf.cuni.cz; lenka.zemanova@pedf.cuni.cz

Mgr. Ondřej Koželuh

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

Myslíkova 7, 110 00 Praha 1

e-mail: coroner@volny.cz

PhDr. Eva Koželuhová, Ph.D., působí jako odborný asistent na katedře preprimární a primární pedagogiky pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a na katedře pedagogiky Západočeské univerzity v Plzni. Odborně se věnuje otázkám rozvoje čtenářské pregramotnosti a didaktice předškolního vzdělávání. Při své práci zúročuje své mnohaleté zkušenosti z působení na pozici učitelky mateřské školy.

Mgr. Ondřej Koželuh je doktorandem ÚVRV na Univerzitě Karlově v Praze a působí jako asistent na katedře pedagogiky Západočeské univerzity v Plzni. Ve své výzkumné činnosti se zabývá možnostmi zkvalitňování preprimárního vzdělávání, působí jako lektor DVPP.

Prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc., působí na katedře preprimární a primární pedagogiky pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Má na starost řízení koordinační rady Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a koordinační rady pro Učitelství pro mateřské školy. Je členka vědecké rady oboru Pedagogika. Je autorkou mnoha vědeckých publikací, metodických materiálů a učebnic zaměřených na oblast čtenářské gramotnosti a výuky čtení a psaní.

Mgr. et Mgr. et Bc. Lenka Zemanová, PhD., působí na ZŠ Krč v Praze jako učitelka 1. stupně. Zabývá se problematikou nadaných žáků zejména na prvním stupni základních škol. Je také autorkou knih pro děti.