

**Univerzita Karlova v Praze**

**Pedagogická fakulta**

**DISERTAČNÍ PRÁCE**

Ladislava Whitcroft

2018

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

**Disertační práce**

**Zahraniční trendy ve výuce čtenářských strategií a jejich možná  
aplikace**

**v českém prostředí**

**International trends in reading strategy instruction and their possible application in  
Czech schools**

Mgr. Ladislava Whitcroft

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2018

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Zahraniční trendy ve výuce čtenářských strategií a jejich možná aplikace v českém prostředí* vypracovala pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum

.....

Podpis

Ráda bych poděkovala vedoucí práce prof. PaedDr. Radce Wildové, CSc. za trpělivost, porozumění a profesionální přístup při vedení mé disertační práce. Rovněž bych chtěla poděkovat aktérům mého výzkumu za to, že mi věnovali svůj cenný čas.

.....

Podpis

**NÁZEV:**

Zahraníční trendy ve výuce čtenářských strategií a jejich možná aplikace v českém prostředí

**AUTOR:**

Ladislava Whitcroft

**KATEDRA (ÚSTAV)**

Katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta

**ŠKOLITEL:**

prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

**ABSTRAKT:**

Tato disertační práce se zaměřuje na výuku čtenářských strategií v zahraničí a na možné cesty jejich začlenění do výuky na českých školách. V teoretické části je vymezen termín čtenářské strategie a dále jsou zmapovány různé přístupy k výuce čtenářských strategií na základě zahraničních studií, které se touto problematikou zabývají. Empirická část je založena na metodách kvalitativního výzkumu, konkrétně případové studie. Jsou zde popsány a zanalyzovány dva případy českých učitelů, výrazných zastánců výuky čtenářských strategií v ČR. Zároveň je ukázáno, jak se hodnoty těchto učitelů promítají do výuky čtenářských strategií a způsobu, jakým je žákům poskytována opora. Ze zahraničních příkladů byl k podrobnější analýze vybrán výzkumně ověřený program CORI. Případová studie vybrané americké školy ukazuje, jak jsou čtenářské strategie začleňovány do výuky v rámci tohoto programu, který staví na motivaci a slučování vzdělávacího obsahu. V závěru práce jsou shrnuta praktická doporučení, která z práce plynou pro přípravu budoucích učitelů (systematické začlenění výuky čtenářských strategií, metod dramatické výchovy a výuky v oblasti opor poskytovaných žákům) i pro budoucí revize RVP ZV (začlenění čtenářských strategií a metakognitivního uvažování). Kromě toho je nastíněno další praktické zhodnocení poznatků tohoto kvalitativního výzkumu ve formě akčního výzkumu, který v současné době ověřuje výuku čtenářských strategií v praxi, zejména s ohledem na potřeby žáků ze socio-ekonomicky znevýhodněného prostředí.

**KLÍČOVÁ SLOVA:**

Čtenářské strategie, opora, modelování, případová studie, CORI

**TITLE:**

International trends in reading strategy instruction and their possible application in Czech schools.

**AUTHOR:**

Ladislava Whitcroft

**DEPARTMENT:**

Primary Education, Faculty of Education

**SUPERVISOR:**

prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

**ABSTRACT:**

This study focus is based on detailed analysis of reading strategy instruction abroad and possible strategies for application in Czech schools. The theoretical part of the study brings definition to the term reading strategies, and it maps different approaches to reading strategy instruction on the basis of relevant international studies. The empirical part is based on qualitative case study research methods. It presents a description and analysis of two Czech teachers; both are distinctive advocates of reading strategy instruction in the Czech Republic. The study shows how their values get reflected in their approach to reading strategy instruction and how they influence the way these teachers scaffold comprehension of their pupils. The US programme CORI was chosen for detailed analyses as an example of an international research-proven programme. In the concluding part, the study summarises practical recommendation for future teachers' preparation (inclusion of systematic reading strategy instruction methods as well as drama teaching methods and instruction in scaffolding methods). Further practical application of the qualitative research is described, which has a form of action research that is currently applying and verifying reading strategy instruction in practice.

**KEYWORDS:**

Reading strategies, scaffolding, modelling, case study, CORI

## Obsah

1	Úvod.....	1
2	Teoretická část .....	3
2.1	Čtenářské strategie (vymezení pojmu).....	3
2.2	Čtenářské strategie v zahraničí .....	6
2.3	Čtenářské strategie v Česku .....	11
2.4	Výuka čtenářských strategií – klíčové pojmy.....	13
2.4.1	Postupné předávání odpovědnosti .....	14
2.4.2	Opora (scaffolding) .....	15
2.4.3	Modelování.....	16
2.4.4	Příklad modelu postupného předávání odpovědnosti: First Steps .....	17
2.5	Jednotlivé přístupy k pojetí výuky čtenářských strategií.....	19
2.5.1	Explicitní (přímá) výuka čtenářských strategií a kritické reakce.....	19
2.5.2	Transakční výuka .....	20
2.5.3	Dialogický přístup .....	23
2.6	Výukové programy uplatňující výuku čtenářských strategií.....	26
2.6.1	Učíme se navzájem .....	26
2.6.2	Kooperativní strategické čtení.....	29
2.6.3	Concept-Oriented Reading Instruction (CORI) .....	30
2.7	Shrnutí teoretické části .....	32
3	Empirická část.....	34
3.1	Cíle empirického výzkumu a výzkumné otázky .....	34
3.2	Zdůvodnění volby designu případové studie .....	35
3.3	Výběr případů.....	36
3.4	Průběh výzkumu a výzkumné metody .....	39
3.5	Analýza a interpretace dat .....	41
3.6	Validita a triangulace.....	43
4	Případové studie (dva čeští učitelé a zahraniční program CORI) .....	44
4.1	Případ první – Učitel F aneb Učitel jako vypravěč.....	44
4.1.1	Síla příběhu.....	45
4.1.2	Typická hodina.....	47
4.1.3	Hodnoty učitele F .....	50
4.1.4	Typy scaffoldingu (opory).....	59

4.1.5	Shrnutí závěrů případové studie učitele F .....	65
4.2	Případ druhý – Učitelka B aneb lídr .....	69
4.2.1	Spolupráce napříč školou .....	69
4.2.2	Hodnoty učitelky B .....	72
4.2.3	Typická hodina.....	78
4.2.4	Typy scaffoldingu.....	81
4.2.5	Shrnutí závěrů případové studie učitelky B.....	88
4.3	Srovnání případů českých učitelů.....	91
4.4	Případ třetí: Výukový program CORI v praxi (zahraniční zkušenost).....	94
4.4.1	Vytváření modelu CORI a role ředitelky .....	94
4.4.2	CORI v pozorované škole .....	95
4.4.3	Zapojení čtenářských strategií: Motivace a přímá výuka (explicit teaching) .....	96
4.4.4	Typy opory (scaffoldingu).....	100
4.5	Shrnutí empirické části: Porovnání CORI s případy českých učitelů.....	105
5	Závěr výzkumu a jeho další využití .....	108
6	Seznam použitých zkratk .....	111
	Bibliografie .....	112



# 1 Úvod

Téma této disertační práce je vyústěním mého dlouhodobého zájmu o čtenářskou gramotnost a angažovanosti na tomto poli. Čtenářskými strategiemi se intenzivně zabývám již několik let, na toto téma jsem publikovala několik článků pro učitele základních škol a také je začlenila do elektronické učebnice pro učitele a žáky prvního i druhého stupně, na jejíž tvorbě jsem se podílela. Třebaže se u nás tématem čtenářských strategií zabývala ve své disertační práci Veronika Najvarová (Najvarová, 2008) a o čtenářských strategiích se dočteme i v Kritických listech či Kritické gramotnosti<sup>1</sup>, dosud chybí ucelenější studie, která by se soustředila na výuku čtenářských strategií v zahraničí a přinesla pohled na to, jak čtenářské strategie uplatňují ve své výuce čeští učitelé.

K stanovení cílů práce mě zavedly úvahy, které se točily kolem otázky, zda a jak můžeme našim žákům pomoci, aby lépe zvládli porozumět čtenému textu. V teoretické části práce uvádím výzkumy, které ukazují, že odpovědí na tuto otázku je ano a že jednu z cest k úspěchu na tomto poli představuje právě smysluplné začlenění čtenářských strategií do výuky. Z tohoto předpokladu vychází cíle teoretické části práce. Prvním z těchto cílů je poskytnout popis a analýzu základních termínů a problémů, které se řeší v souvislosti s výukou čtenářských strategií. Dále si práce klade za cíl zmapovat, jaké jsou zahraniční trendy ve výuce čtenářských strategií a jaká je situace v České republice. Posledním cílem teoretické části bylo zanalyzovat a popsat některé zahraniční, výzkumně ověřené programy, které zapojují čtenářské strategie do výuky. Teoretická část dále navazuje na a rozvádí poznatky, které jsem shrnula do článku o zahraničních trendech ve výuce čtenářských strategií, jenž vznikl v průběhu zpracování této disertační práce (Whitcroft, 2016).

Empirická část je založená na metodách kvalitativního výzkumu. Obsahuje dvě případové studie českých učitelů a jednu případovou studii zahraničního programu CORI, který je popsán v teoretické části práce. Cílem případové studie dvou českých učitelů je přinést pohled na různé způsoby začlenění čtenářských strategií do výuky u dvou typově odlišných učitelů, zanalyzovat, co ovlivňuje způsob, jakým čtenářské strategie využívají ve výuce, a popsat a zhodnotit, jakým způsobem poskytují oporu žákům. Pomocí těchto případových studií

---

<sup>1</sup> Časopis Kritické listy vydávalo o.s.—kritické myšlení, Kritickou gramotnost vydává o.p.s. Poháháme školám k úspěchu.

nahlížím do praxe českých učitelů a přináším vhléd do toho, jak čtenářské strategie zapojují do výuky vybraní učitelé, kteří se o téma již delší dobu zajímají. Cílem případové studie CORI je popsat a zanalyzovat, jak výzkumně ověřený program CORI funguje na dané zahraniční škole. V závěrečné části srovnávám přístupy vybraných českých učitelů mezi sebou i se zahraniční praxí.

Kromě toho, že cílem práce bylo přinést poznatky z oblasti výzkumů výuky čtenářských strategií a objasnit základní problémy, které se na tomto poli řeší, zároveň jsem usilovala i o to, aby se závěry práce daly prakticky zúročit. Výsledky výzkumu se mohou stát inspirací pro praktikující učitele, protože nabízí možnost poučit se z příkladů dobré praxe. Kromě toho závěry a poznatky této práce mohou být zapracovány do přípravy budoucích učitelů a práce má potenciál stát se inspirací k začlenění čtenářských strategií do RVP ZV.

## 2 Teoretická část

### 2.1 Čtenářské strategie (vymezení pojmu)

Čtenářské strategie jsou součástí kognitivních strategií, které výstižně popsali Van Dijk a Kintsch následujícími slovy: „Máme určitý cíl, kterého chceme dosáhnout, nebo chceme vyřešit nějaký problém. K tomuto cíli mohou vést určité specifické myšlenkové operace či kroky, které musíme provést. Tyto kroky vědomě kontrolujeme a měli bychom je být schopni alespoň částečně verbalizovat, abychom mohli analyzovat strategie, které při řešení problému aplikujeme.“ (Dijk, 1983). Z uvedené definice je patrné, že pod pojmem strategie se myslí záměrné a vědomé, lidským okem nepozorovatelné postupy, které vedou k určitému cíli a které máme pod kontrolou. Kognitivní strategie, kterými zpracováváme příchozí informace, v sobě tedy zahrnují i metakognitivní složku, díky níž celý proces monitorujeme a vyhodnocujeme. Flavell (1979) metakognici popisuje jako „schopnost uvažovat o našich kognitivních operacích a strategiích“ a tvrdí, že schopnost monitorovat naše poznávací procesy zahrnuje vzájemnou souhru mezi následujícími částmi: metakognitivními vědomostmi (ty souvisí s naším uvědomováním si sebe sama jakožto tvorů, kteří jsou obdařeni schopností poznávat); metakognitivními zkušenostmi (jakékoliv vědomé kognitivní či emoční zkušenosti, které provázejí naše myšlenkové operace) a cíli či úkoly, na které soustředíme naše myšlenkové operace. Poslední částí metakognice jsou strategie, které Flavell popisuje jako různé způsoby chování, kterými dosahujeme stanoveného cíle. Flavell zároveň zdůrazňuje, že tyto jednotlivé složky jsou v neustálé vzájemné interakci. Příkladem interakce mezi metakognitivními vědomostmi a strategiemi je situace, kdy jedinci získávají vědomosti ohledně toho, které strategie jsou efektivní pro dané cíle. Dítě například zjistí, že jedním z dobrých způsobů, jak zvládnout velké množství informací, je soustředit se na hlavní body a přeříkat si je vlastními slovy. K interakci mezi metakognitivními zkušenostmi a kognitivními i metakognitivními strategiemi dochází např. takto: Při přípravě na zkoušku zjistím, že neumím určitou část textu. Přečtu ji proto znovu (kognitivní strategie). Na základě metakognitivní zkušenosti si pak položím otázku, zda teď již tuto část textu opravdu umím. Pomocí kognitivních strategií tedy uskutečňuji určitý proces, pomocí metakognitivních ho monitoruji. Flavell zároveň tvrdí, že můžeme dětem pomoci k tomu, aby získaly větší kontrolu nad svým učením, pokud u nich posílíme schopnost metakognitivního uvažování (1979).

Význam metakognitivní složky podtrhuje i definice čtenářských strategií, kterou ve svém článku předložili přední američtí odborníci na porozumění textu (Afflerbach, 2008). Čtenářské strategie vymezují na základě srovnání s termínem čtenářské dovednosti. Dle autorů lze hlavní rozdíly mezi oběma pojmy shrnout následovně: „Zatímco starší termín čtenářské dovednosti popisuje automatické, nevědomé procesy, které si čtenář během čtení ani neuvědomuje, novější termín čtenářské strategie souvisí se záměrným kontrolováním vlastního porozumění.“ Autoři termín čtenářské strategie definují jako: „Záměrné a cílené pokusy čtenáře o kontrolu nad schopností dekodovat text, porozumět slovům a vytvářet porozumění textu“. K metakognitivnímu uvažování odkazují slova „záměrná kontrola“ a „cílenost“. Čtenářské strategie čtenář záměrně používá v případech, kdy se setká s náročným textem. Právě v takovém okamžiku začne vědomě uvažovat nad tím, která ze strategií by mu mohla s porozuměním textu pomoci. V případě nenáročného textu naopak čtenář použije nevědomé čtenářské dovednosti. Cílem výuky přitom je, aby se vědomě užívané čtenářské strategie dostaly na úroveň automaticky užívaných čtenářských dovedností. Čtenářské strategie jsou užívány záměrně, zároveň se vyznačují adaptabilitou. Čtenář si naplánuje, jak a kdy je použije, zároveň se však flexibilně přizpůsobuje potřebám textu (Pearson, 2002).

Hlavní přínos čtenářských strategií pro vzdělávací proces tkví v tom, že čtenářské strategie jsou záměrné postupy, které mohou být sdílené mezi učiteli a žáky (Paris, 1983). V průběhu výuky je žákům ozřejmena funkce, přínos a způsob užívání jednotlivých strategií, které jim napomáhají porozumět různým typům textů. Tato výuka je obzvláště přínosná pro nezkušené čtenáře a čtenáře, kteří mají problémy s porozuměním, protože jsou to právě oni, kdo nevědí, jak a které strategie používat. Čtenář, který efektivně používá čtenářské strategie, se stává strategickým čtenářem (Paris, 1983), který disponuje následujícími vědomostmi:

- Deklarativní vědomosti (declarative knowledge): znalosti týkající se podstaty strategií a povědomí o tom, jak nám mohou pomoci.
- Znalosti postupu (procedural knowledge): víme, jak strategie používat.
- Znalosti podmínek (conditional knowledge): povědomí o tom, *kdy* a *proč* máme různé postupy použít.

Dalším důležitým předpokladem zdárné aplikace čtenářských strategií je motivace. To znamená, že žáci musí být přesvědčeni o tom, že strategie jsou pro ně užitečné.

Teoreticky lze zařadit čtenářské strategie do teorií socio-kognitivního vzdělávání, které ovlivnily pojetí výuky čtenářských strategií (učení v zóně nejbližšího vývoje, modelování a poskytování opory) a autonomního učení, neboť posilují „schopnost převzít zodpovědnost za vlastní učení“ (Holec, 1981).

Přínos výuky čtenářských strategií je potvrzován od sedmdesátých let četnými výzkumy, které pracovaly s experimentálními a srovnávacími skupinami (experimentální skupiny obdržely výuku čtenářských strategií, a srovnávací nikoliv). Většina těchto výzkumů se zaměřila na rizikové žáky, u kterých lze očekávat, že jim porozumění textu bude činit obtíže. Souhrn těchto výzkumů podává kapitola v rozsáhlé publikaci věnované výzkumu v oblasti čtení (Wilkinson, 2011).

## 2.2 Čtenářské strategie v zahraničí

Na počátku devadesátých let Pearson a jeho kolegové (Pearson, 2002) revidovali výzkumy, které se zabývaly porozuměním textu a které vyšly během předchozího desetiletí. Tyto výzkumy se zaměřovaly na to, čím se liší dobří čtenáři od těch méně zdatných. Jako příklad těchto výzkumů může posloužit studie (Garner, 1981), jejíž autoři položili zdatným a méně zdatným čtenářům následující otázku: „Co uděláš, když něčemu nerozumíš?“ Na základě odpovědí bylo zjištěno, že některé strategie byly zmiňovány téměř výlučně žáky, kteří dosahovali lepších výsledků v oblasti porozumění textu (použiji kontext), jiné zmiňovali tito žáci o mnoho častěji (přečtu si text znova). Méně zdatní čtenáři naopak téměř výlučně uváděli, že text přeskočí. V další studii byli žáci rozděleni do dvou skupin na méně a více zdatné v oblasti porozumění textu. Každý z žáků dostal stejný text se stejnými otázkami, které se týkaly porozumění textu. Žáci pracovali ve speciální místnosti s dvěma členy výzkumného týmu, a to sice s pozorovatelem, který zaznamenával jejich verbální i neverbální reakce, a jedincem, který zadával pokyny. Na základě analýzy verbálních a neverbálních projevů bylo zjištěno, že méně zdatní čtenáři, na rozdíl od těch více zdatných, ve většině případů nesledovali, zda rozumí textu, a nepřečetli si text znova (Garner, 1981).

Na základě těchto studií pak Pearson s kolegy (2002) shrnuli, čím se vyznačují zdatní a uvědomělí čtenáři (active and expert readers), do následujících bodů:

- Neustále vyhledávají spojitosti mezi tím, co vědí, a mezi novými informacemi, na které narazí v textu.
- Neustále monitorují, zda jim text dává smysl.
- Když si uvědomí, že něčemu neporozuměli, podniknou nápravná opatření.
- Záhy se naučí rozlišovat podstatné od méně podstatných informací.
- Úspěšně se jim daří provádět syntézu informací v rámci textu i mezi texty a zařazovat informace do svých čtenářských zkušeností.
- Usuzují během čtení a po přečtení textu, aby dobře porozuměli všemu, o čem se v textu píše.
- Kladou otázky vztahující se k textu a jeho autorovi.

(s. 153-154)

Tento článek pak měl zásadní vliv na praktikující učitele, metodiky a autory publikací pro učitele. Autorka známé publikace pro učitele o čtenářských strategiích Debbie Millerová ve

své knize Reading with Meaning (2002) vzpomíná, jak ji s tímto článkem poprvé seznámila Ellin Keeneová a jak ji i její kolegy text článku zásadně ovlivnil. V souvislosti se čtenářskými strategiemi píše:

*„...Od mala jsem četla rychle, a tudíž jsem se domnívala, že jsem dobrý čtenář. Ale tohle bylo něco jiného. Co vlastně myslí tím, že máme přemýšlet nad tím, co se nám během čtení děje v hlavě? Já čtu moc rychle, na přemýšlení není čas. Komunikovat s textem? Ani náhodou! Prostě chci hlavně vědět, co se stane dál. Usuzovat? Určovat, co je v textu důležité? Syntetizovat? Já si ani nebyla jistá, co tyhle pojmy znamenají, natož abych věděla, jestli to všechno dělám!*

*Přesto mě ten výzkum fascinoval. Chtěla jsem vědět více. Ellin si uvědomila význam výzkumu dlouho před námi ostatními. Právě díky ní se začaly scházet jednou týdně malé skupinky učitelů, kteří se tomu všemu snažili přijít na kloub. Ellin chápala, že ze všeho nejdříve se musíme zaměřit na to, jak vlastně my sami čteme. Vedla nás k tomu, abychom uvažovali metakognitivně, tedy abychom přemýšleli o tom, jaké myšlenkové pochody se nám odehrávají v hlavě, když čteme. Četli jsme knihy a úryvky textů, přičemž jsme si poznamenávali své myšlenky na okraje stránek a pak o nich diskutovali.*

*Začali jsme věnovat pozornost tomu, co se děje v našich hlavách, když čteme, a překvapilo nás, co všechno jsme zjistili o tom, jací jsme čtenáři. Hledali jsme souvislosti, kladli otázky, usuzovali a skládali si dohromady informace.“ (s. 24)*

Millerová dále popisuje, jak si začali učitelé vytvářet pracovní definice pro každou z těchto strategií. Ke strategiím popsaným v ukázce byla ještě přidána vizualizace (vytváření vizuálních a jiných smyslových představ), na jejíž důležitost poukázal ve svém výzkumu Pressley (1976). Pojmenování strategií, které nacházíme v publikacích a dalších metodických materiálech, a celkové pojetí se tedy rodilo jak na základě výzkumů, tak i během společných diskuzí mezi učiteli. Opět zde vystupuje do popředí podstatná role metakognitivního uvažování, protože si učitelé nejprve sami museli uvědomit, jaké operace a myšlenkové pochody provázejí jejich vlastní proces četby. Autorka publikace o metodě Reciprocal Teaching (Učíme se navzájem), o níž bude pojednáno v samostatné kapitole, například doporučuje, aby učitelé během čtení své myšlenky zaznamenávali na lepicí papírky či k záznamu myšlenek používali různé symboly a kódy (Oczkus, 2010).

Zmíněná Debbie Millerová a další autoři publikací pro učitele popisují, jak ve svých hodinách pracují s následujícími čtenářskými strategiemi (Harvey, 2007; Keene, 2007; Miller, 2002):

- Aktivace předchozích vědomostí: Uvědomuji si, co o tématu vím, jak dané téma souvisí s mými osobními zkušenostmi a se světem kolem mě. Všímám si souvislostí mezi různými texty.
- Vizualizace: Vytváření vizuálních a jiných smyslových představ. Představuji si, jak vypadá, voní, chutná či je cítit na dotek něco, o čem se píše v textu.
- Usuzování: Zjišťuji podle nápovědí v textu, co mi chce autor říct. Zjišťuji skrytý význam textu.
- Kladení otázek k textu: Před, během i po přečtení textu si pokládám různé otázky, na které pak hledám odpověď.
- Určování nejdůležitějších myšlenek a témat textu
- Shrnování
- Syntéza: Skládám si dohromady informace, o kterých jsem se dočetl/a, a přidám, co jsem již věděl. Kousky skládačky pak vytvoří nový poznatek.
- Sledování porozumění: Sleduji, zda rozumím tomu, co čtu.

V USA se čtenářskými strategiemi také zabývala rozsáhlá studie uskutečněná americkým kolektivem odborníků (National Reading Panel, 2000). Autoři podrobně zmapovali výzkumy, které se zabývaly porozuměním textu. Z nich pak vybrali ty, které skutečně prokázaly přínos určité strategie pro porozumění textu a přínos určitého způsobu výuky.

Podle této studie byl přínos pro porozumění textu prokázán pro:

1. Grafické organizéry (prokázáno v 11 studiích)
2. Sledování porozumění (prokázáno v 22 studiích): Čtenář se učí věnovat pozornost tomu, zda rozumí či nerozumí danému textu.
3. Odpovídání na otázky (prokázáno v 17 studiích): Po přečtení textu učitel zadá otázky týkající se informací uvedených v textu.
4. Kladení otázek (prokázáno v 27 studiích): Žáci sami kladou otázky, které se vztahují k textu.
5. Znalost stavby příběhu (prokázáno v 17 studiích): Žáci se učí poznávat, jak je vystavěn příběh, a vytvářejí tzv. mapy příběhu.
6. Shrnování (prokázáno v 18 studiích): Žáci shrnují důležité informace textu.



Přestože hlavní publikace i webové stránky věnované čtenářským strategiím pocházejí z USA, i v rámci Evropy se odborníci ve vzdělávání tímto tématem vážně zabývají. Významu čtenářských strategií je věnována podstatná část jednoho z dokumentů, které OECD vydalo k závěrům šetření čtenářské gramotnosti PISA (2010). Informace o tom, jaké žáci používají strategie, byly v rámci šetření zjišťovány pomocí dotazníku. Například při zjišťování, jak efektivně žáci využívají strategie k porozumění a zapamatování, žáci zatrhávali odpovědi, se kterými se nejvíce ztotožňovali:

- A. Soustředím se na části, kterým nejvíce rozumím.
- B. Rychle si text dvakrát přečtu.
- C. Po přečtení prodiskutuji obsah textu s jinými lidmi.
- D. Podtrhnu si důležité části textu.
- E. Shrnu text vlastními slovy.
- F. Přečtu text nahlas někomu jinému.

Efektivnost jednotlivých strategií byla předem prodiskutována odborníky, kteří se shodli, že strategie CDE jsou účinnější než strategie ABF. Výsledkem šetření v zemích OECD pak bylo zjištění, že žáci, kteří mají malé povědomí o účinných strategiích pro porozumění, zapamatování a sumarizaci, jsou zároveň méně zdatnými čtenáři. V téměř všech zemích získali o 73 bodů více ti žáci, kteří používají účinné strategie pro porozumění a zapamatování (např. podtrhávání důležitých částí textu nebo prodiskutování obsahu textu). Tento rozdíl je přirovnán k jednomu stupni úrovně porozumění (proficiency level) nebo k necelým dvěma školním ročníkům (OECD, 2010). Šetření OECD shrnuje, že výkon žáků nejvíce ovlivňuje znalost strategií sloužících k zapamatování a porozumění informací spolu se strategiemi pro shrnování a kontrolu vlastního porozumění. Úplně největší vliv pak šetření prokázalo v případě strategie pro shrnování. Za důležité zjištění uvedené v rámci šetření PISA považují to, že existuje pozitivní vztah mezi motivací, efektivním užíváním strategií a výkonem žáka. Šetření tedy ukazuje, že úsilí soustředěné na výuku efektivních strategií se nevyklučuje se snahou a potřebou žáka číst, ba právě naopak.

Výskytu čtenářských strategií v národních kurikulech jednotlivých států se na svých stránkách věnuje celoevropská srovnávací analýza Výuka čtení v Evropě: souvislosti, politiky, praxe (Eurydice, 2011). V dokumentu je používán pojem strategie pro porozumění textu a je zde zdůrazňována důležitost výuky těchto strategií. Mezi strategie pro porozumění textu jsou v rámci dokumentu řazeny:

- Odvozování či interpretace při čtení textových a grafických dat
- Sumarizace textu a selektivní zaměření na nejdůležitější informace
- Hledání souvislostí mezi různými částmi textu
- Používání kontextových znalostí
- Kontrolování/sledování vlastního porozumění
- Vytváření vizuálních znázornění

Kromě výskytu uvedených strategií v kurikulech evropských států bylo zjišťováno i to, zda je pojem v kurikulech definován a zda se v textech vyskytují zmínky o metakognici. Hlavní poznatky byly shrnuty do tabulky, z níž vyplývá, že nějaký výraz pro popis čtenářských strategií se vyskytuje zhruba ve dvou třetinách zemí. Studie upozorňuje, že různé země používají různou terminologii (Nizozemsko zavedlo „strategie získávání informací z psaných textů“, Portugalsko má „strategie pro konstrukci významů“, zatímco ve Finsku a ve Spojeném království najdeme „strategie porozumění textu“). Zajímavým zjištěním je fakt, že mezi primární a sekundární úrovní vzdělávání je rozdíl v počtu uváděných strategií. Na primární úrovni zpravidla najdeme více různých strategií než na úrovni sekundární. Ve studii je kromě toho sledováno, které ze strategií se vyskytují v kurikulech nejčastěji – patří sem usuzování a sumarizace textu, následuje uvědomování si souvislostí mezi různými částmi v textu. Posledním sledovaným kritériem byla metakognice, která se čtenářskými strategiemi úzce souvisí (přemýšlení o vlastních myšlenkových procesech během čtení). Zmínky o metakognici se vyskytují na primární úrovni v jedenácti zemích a v devíti na nižší sekundární úrovni.

Čtenářské strategie do svého výzkumu zařadil i Program ADORE (Výuka dospívajících žáků, kteří mají obtíže ve čtení. Komparativní studie příkladů dobré praxe, Teaching Struggling Adolescent Readers in Europe. A Comparative Study of Good practices in European Countries), který zkoumal příklady dobré praxe v 11 evropských zemích (Garbe, 2010). Cílovou skupinou byli žáci ve věku 12 až 18 let, kteří vykazovali problémy s porozuměním textu. Autoři dokumentu uvádí, že v mnoha navštívených zemích nejsou čtenářské strategie součástí výuky, ačkoliv jejich pozitivní dopad byl prokázán výzkumy. Výuku čtenářských strategií zařadili autoři do pětibodového Modelu výuky čtení (Reading Instruction Cycle), který navrhuje jako doporučený model kvalitní výuky čtení s porozuměním.

## 2.3 Čtenářské strategie v Česku

Na stránkách výše zmíněné celoevropské srovnávací analýzy Výuka čtení v Evropě: souvislosti, politiky, praxe (Eurydice, 2011) se dočteme, že v českém kurikulu se žádný termín pro popis čtenářských strategií nevyskytuje a nevyskytuje se zde ani žádná zmínka o metakognici neboli o tom, že by žáci měli přemýšlet o vlastním procesu čtení<sup>2</sup>. Toto tvrzení upevňuje i pohled do českého Rámcového vzdělávacího programu pro Základní vzdělávání (dále RVP ZV) (MŠMT, 2016). Pokud srovnáme například očekávané výstupy v českém RVP ZV s finským Národním kurikulem pro základní vzdělávání (The Finnish National Board of Education, 2004), tak zjistíme, že ve finském kurikulu, v němž se používá termín „strategie porozumění textu“, se zároveň vyskytují formulace, které jasně odkazují na metakognitivní řízení vlastního procesu čtení, které je pro čtenářské strategie podstatné<sup>3</sup>: „Začnou si během čtení všimnout toho, zda rozumí přečtenému textu“ (s. 46) či „Naučí se sledovat sami sebe během procesu čtení“ (s. 45). Finští žáci se tedy učí vědomě sledovat, zda rozumí přečtenému textu. V případě, že textu nerozumí, by měli umět vědomě aplikovat nápravné strategie, což je ve finském kurikulu popsáno jako: „Získají zkušenosti s užíváním strategií určených k porozumění textu“ (s. 47).“ V českém RVP ZV těmto cílům odpovídají obecněji formulované očekávané výstupy „Plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti“ a „Čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas“ (s. 18), které se o metakognitivním procesu nezmiňují.

V českém prostředí se tématem čtenářských strategií odborně zabývá V. Najvarová (2008), která shrnuje klasifikaci čtenářských strategií dle různých hledisek. Pro české učitele zpřístupnilo pojem občanské sdružení Kritické myšlení na stránkách Kritických listů. Ty v současné době již nevycházejí, nicméně na ně částečně navázal časopis Kritická gramotnost projektu o.p.s. Pomáháme školám k úspěchu. Na základě vlastních zkušeností během mého působení v roli školitelky a mentorky čtenářské gramotnosti si dovoluji tvrdit, že povědomí o čtenářských strategiích mezi učiteli roste. Zasloužilo se o to i občanské sdružení Abeceda, které na webových stránkách projektu Čtenářská gramotnost a projektové vyučování

---

<sup>2</sup> V rámci kompetencí k učení, které spadají do klíčových kompetencí RVP, se hovoří o tom, že by si žáci měli osvojit strategie učení, avšak o čtenářských strategiích se v odpovídajících částech dokumentu nedočteme.

<sup>3</sup> O metakognitivním charakteru čtenářských strategií viz kapitola 1.1, kde jsou čtenářské strategie definovány jako “záměrné a vědomé, lidským okem nepozorovatelné postupy, která vedou k určitému cíli”.

([www.ctenarska-gramotnost.cz](http://www.ctenarska-gramotnost.cz)) zpracovalo seriál o čtenářských strategiích s konkrétními příklady jejich využití v praxi. Zároveň je na stránkách ke stažení i elektronická učebnice čtenářské gramotnosti a záložka k čtenářským strategiím, která je určená k práci ve výuce a kterou mohou žáci používat i při samostatné četbě<sup>4</sup>. Osobní zkušenosti z návštěv učitelů v rámci mentoringu a školení mi ukázaly, že učitelé často čerpají povědomí o čtenářských strategiích právě ze zmíněných materiálů. To ostatně ilustrují i dvě případové studie českých učitelů, o nichž pojednávám v rámci této disertační práce. Jejich aktéři se původně seznámili se čtenářskými strategiemi právě díky Kritickému myšlení a webu Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. Popularizaci čtenářských strategií pomocí materiálů na tomto webu ostatně dokládá i jeho vysoká návštěvnost<sup>5</sup>. Čtenářské strategie začali učitelé uplatňovat ve zvýšené míře také v rámci čtenářských dílen, a to hlavně poté, co byla vyhlášena Výzva č. 56 OP VK – Čtenářské dílny. Rámec čtenářských dílen je pro práci se čtenářskými strategiemi ideální, protože se dobře hodí k zapojení modelu postupného předávání zodpovědnosti, který se skládá z modelování dané čtenářské strategie v úvodní části hodiny (učitel ukazuje žákům, jak on sám používá danou strategii), postupným zapojováním žáků, samostatné práce s danou strategií v rámci četby textů dle vlastního výběru a konečně závěrečného sdílení. Čtenářské strategie učitelům poskytují nástroj při volbě zadání tak, aby samostatná práce s textem rozvíjela kromě kladného vztahu k čtení i dovednosti spojené s porozuměním textu. Rozhovory a setkávání s učiteli v rámci školení k práci v čtenářských dílnách, sledování příspěvků na sociálních sítích<sup>6</sup> i videí zveřejněných na YouTube<sup>7</sup> mi potvrdily, že učitelé v rámci čtenářských dílen pracují s různými čtenářskými strategiemi.

---

<sup>4</sup> O využití záložky se více dočtete v článku na webových stránkách projektu: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/sotkova-zalozka>

<sup>5</sup> Za rok 2017 navštívilo web zhruba 63 000 nových uživatelů.

<sup>6</sup> Na sociální síti Facebook je skupina věnovaná Čtenářským dílnám (Čtenářská dílna – výzva 56), kde učitelé sdílejí tipy do výuky.

<sup>7</sup> Pokud si do vyhledávače na YouTube zadáte termín „čtenářské dílny“, zobrazí se nahrávky pořízené např. o.p.s. Pomáháme školám k úspěchu či o.p.s. Nová škola.

## 2.4 Výuka čtenářských strategií – klíčové pojmy

V roce 1978 Dolores Durkinová (1978) uskutečnila mezi odborníky často zmiňovaný výzkum, během nějž pozorovala učitele v hodinách věnovaných čtení a společenským vědám. Durkinová došla k názoru, že většina sledovaných učitelů žáky neučí, jak porozumět textu. V hodinách se převážně odehrávalo to, že učitelé pouze kladli otázky na porozumění textu, ale strategie nutné k porozumění textu již žáky nikdo neučil. Dále výzkumnice navrhl, aby výuka porozumění zahrnovala skutečnou pomoc, podporu, poskytování zpětné vazby, popis s vysvětlením a řízení žáka během výukových aktivit. Výzkumnice definuje výuku soustředěnou na porozumění textu následovně: „Učitel udělá/řekne něco, co žákovi pomůže dospět k porozumění významu jednotky, která je větší než izolované slovo.“ (s. 8). Durkinová se dále zamýšlí nad tím, jakým způsobem by měly být kladeny otázky, aby se jednalo o výuku přispívající k rozvoji porozumění textu. Pokud učitel pracuje s otázkou a odpoví tak, aby tento proces přispěl k rozvoji schopnosti porozumět textu, pak můžeme hovořit o výuce k porozumění. Pokud však učitel položil otázku a s odpovědí žáků naložil pouze tak, že řekl, zda byla správná či ne, pak se jedná o hodnocení porozumění (1978). Ke stejnému závěru jako Durkinová (většina sledovaných učitelů žáky neučí, jak porozumět textu) došli i autoři výzkumů, které v Americe proběhly mezi lety 1989 a 2004 (Wilkinson, 2011).

**Pro výuku čtenářských strategií se staly klíčové termíny modelování (přemýšlení nahlas v první osobě jednotného čísla), postupné předávání odpovědnosti a poskytování opory (scaffolding), které vycházejí z myšlenky, že učitel žákům pomáhá (či je vede) k tomu, aby zlepšili své porozumění textu. Vyskytují se ve výzkumy podložených programech, které budou popsány v části věnované výukovým programům uplatňujícím čtenářské strategie<sup>8</sup>. Na jejich důležitost poukazuje i Národní panel pro výzkum v oblasti čtení (2000). Výuku založenou na těchto principech prosazují i autoři zahraničních publikací o čtenářských strategiích, které jsou určeny pro učitele (Harvey & Goudvis, 2007; Keene & Zimmermann, 2007; Miller, 2002). Poskytování opory (scaffolding) i modelování doporučuje také evropský dokument ADORE<sup>9</sup> (Garbe, 2010).**

---

<sup>8</sup> Viz kapitoly 1.4.1 Učíme se navzájem, 1.5.2 Transakční výuka a 1.4.2 CORI – Pojmově orientovaná výuka čtení

<sup>9</sup> Zkratku ADORE můžeme do češtiny přeložit jako Výuka dospívajících žáků, kteří mají ve čtení obtíže, komparativní studie příkladů dobré praxe (Teaching Struggling Adolescent Readers in Europe. A Comparative Study of Good Practices in European Countries).

### 2.4.1 Postupné předávání odpovědnosti

Collins a Smith (1980) byli mezi prvními, kteří ve své práci navrhli postup, jak učit čtenářské strategie. Učitel nejdříve přemýšlí nahlas v první osobě jednotného čísla (pro tento proces se v anglosaské literatuře vžil pojem modelling, česky modelování), čímž ukazuje, jak on sám nad textem přemýšlí. Autoři zdůrazňují, že již v této fázi by učitel měl povzbuzovat žáky, aby se začali zapojovat. Postupně by se měli zapojovat častěji. Učitel ve fázi zapojení žáků přechází od uzavřených otázek k otevřeným otázkám. Nejdříve klade otázky k částem textu, kde by mohlo dojít k nepochopení, a postupně přesouvá odpovědnost za monitorování a nápravu nepochopení na žáky. V poslední fázi si žáci potichu čtou, sledují, zda textu rozumí, a předvídají, jak bude text pokračovat. Autoři navrhují, že učitel může žákům např. říci, že se v textu vyskytují místa, která nedávají smysl, a žáci tato místa musejí identifikovat. Teprve když si uvědomíme, že něčemu v textu nerozumíme, můžeme záměrně volit účinné strategie, které nám pomohou mu porozumět.

Tento postup odpovídá modelu postupného předávání odpovědnosti, tedy způsobu výuky, kdy žáci postupně pracují se zvyšující se mírou samostatnosti. Podle Pearsona a Gallagera (Pearson, 1983) podstata modelu postupného předávání odpovědnosti spočívá v tom, že učitel krok za krokem předává zodpovědnost za učení směrem k žákům. Když je odpovědnost za splnění úkolu na učiteli, tak modeluje, neboli pomocí přemýšlení nahlas demonstruje, jak používá danou strategii<sup>10</sup>. Když je tato zodpovědnost na žákovi, tak to znamená, že on sám procvičuje nebo používá danou strategii. To, co se děje mezi tím, je postupné předávání odpovědnosti od učitele směrem k žákovi. Autoři zdůrazňují, že tento způsob výuky je přínosný zvláště pro žáky, kteří mají problémy s porozuměním, protože v jejich případě pouhé procvičování posiluje nesprávné strategie a návyky.

**Model postupného předávání odpovědnosti staví na Vygotského konceptu zóny nejbližšího vývoje** (zone of proximal development, dále ZNV). Tu Vygotskij popisuje jako zónu, která se nachází mezi dovednostmi, které dítě již zvládlo, a dovednostmi, které jsou za hranicemi jeho možností (Vygotskij, 1975). Patří sem tedy dovednosti, které se dítě zvládne naučit s pomocí druhých osob. Učení v ZNV znamená, že žák se s oporou ostatních (učitele,

---

<sup>10</sup> Více k modelování viz kapitola 1.2.3 Modelování

spolužáků, rodičů) učí to, co by nebyl schopen zvládnout sám, nicméně to zvládne díky přiměřené pomoci. Učitel, který učí v ZNV, musí být především schopen tuto zónu identifikovat. Učení nesmí být pro žáka moc lehké, protože pokud se učí něco, co již ví, tak si neosvojuje nic nového. Zároveň nesmí být moc těžké, aby se žák necítil frustrován. Mělo by být tedy pro žáka zvládnutelné za poskytnutí přiměřené opory.

#### **2.4.2 Opora (scaffolding)**

Postupné předávání odpovědnosti předpokládá, že učitel žákům v průběhu celého procesu poskytuje **oporu (scaffolding)**, pomocí níž žák postupuje k větší samostatnosti. Vygotskij doporučoval, aby učitelé děti hodnotili v dynamickém hodnoticím prostředí, ve kterém v případě špatné odpovědi na otázku nenastane konec interakce (jako je tomu ve statickém hodnoticím prostředí), nýbrž je dítěti poskytnut sled návodných rad, které mu usnadní řešení. Právě to, jak bylo schopno dítě problém vyřešit, se stalo základem pro měření ZNV (Sternberg, 2002). Termín scaffolding se však ve Vygotského práci nevyskytuje, poprvé ho ve své práci představili Wood a spolupracovníci, kteří ho definovali jako „proces, který umožní dítěti či novici vyřešit problém nebo dosáhnout určitý cíl, který by nebyl schopen dosáhnout bez asistence druhých“ (2006, s. 90). Scaffolding (lešení) jako metafora odkazuje k tomu, jak lešení používáme jako pomocný prostředek při stavbě. Poté, co je budova dokončena, lešení se odstraní. Stejně tak je tomu v případě výuky. Dospělý pečlivě monitoruje celý proces tak, aby poskytl dítěti oporu jen v případě, že ji potřebuje. Jakmile je dítě schopno pracovat samostatně, podpora je odejmuta (Pressley, 2006).

**Poskytování opory (anglicky scaffolding) je při výuce čtenářských strategií klíčové. Výzkumy ukazují, že žákům prospívá, pokud je výuka vedena tak, aby kladla na žáky velké nároky (výzvy) a zároveň aby jim byla poskytována velká míra opory (Gibbons, 2002).**

Napříč různými výzkumy a studii se vyskytuje mnoho typů scaffoldingu, nejčastěji studované formy jsou modelování a kladení otázek (Van de Pol, 2010). Mezi scaffolding jsou zařazovány také různé druhy grafických organizérů, myšlenkových map a vizuálních pomůcek. Kromě toho sem patří i aktivace předchozích zkušeností žáků či to, že žákům nabídneme motivující kontext, rozdělíme úkol do jednotlivých kroků, představíme předem ukázkou požadovaného výstupu, poskytneme žákům nápovědu či je nasměrujeme, preformulujeme zadání, použijeme začátky vět a předem jim představíme a osvětlíme klíčová

slova či koncepty. Patří sem i to, když učitel obchází třídu a pomáhá během samostatné práce žákům, či když ukazuje žákům, jak se mohou vzájemně pomáhat při řešení problému. Dále je formou opory poskytování účinné zpětné vazby a poukazování na to, jak učivo souvisí s životem žákům (Schraw, 2013; Lewis, 2016; Gibbons, 2002; Clark, 2005).

Velkou výzvou pro učitele je zvolit správnou míru i formu opory. Aby toho učitel dosáhl, musí se neustále vžívat do myšlení žáka a vyhodnocovat jeho myšlenkové pochody. Učitel by měl žákům poskytovat takovou míru opory, aby je úkol nefrustroval natolik, že by jeho řešení vzdali. Zároveň by však pomoc neměla překročit takovou míru, že by žákům nebyl dán prostor k tomu, aby se mohli pokusit dobrat řešení vlastními silami (Clark, 2005).

### 2.4.3 Modelování

Podívejme se nyní blíže na koncept modelování, které se stalo důležitou součástí výuky čtenářských strategií (Kucan, 1997). Jak bylo řečeno v předchozí kapitole, **modelování** (modeling) neboli přemýšlení nahlas (think aloud) je **jednou z forem poskytování opory**.

Myšlenka modelování staví na tom, že se často učíme napodobováním jiných osob, které si zvolíme jako vzory. Výzkumy o učení pomocí napodobování se zabýval průkopník teorií o sociálním učení A. Bandura, který o modelování říká: „V případě, že nás náprava omylu může stát spoustu úsilí, nebo je omyl dokonce nebezpečný, pak správný postup může být demonstrován pomocí modelu, který nám ukáže, jak by daná aktivita měla být správně provedena“ (s. 5). Během modelování učitelé v první osobě jednotného čísla verbalizují své vlastní myšlenky a strategie, které používají během čtení. Davey (1983) radí učitelům, aby nejdříve vybrali v textu místa, která by žákům mohla činit problémy. Učitel pak čte text nahlas, zastaví se na vybraných místech a pomocí přemýšlení nahlas ukazuje, jak si s takovými částmi textu poradí zkušený čtenář. Poté přizve žáky, aby i oni sdíleli své myšlenky.

Tento moment „zviditelnění“ a uvědomování si toho, jak při čtení přemýšlíme, je pro výuku čtenářských strategií klíčový. Autoři publikací pro učitele kladou proto na modelování (přemýšlení nahlas) velký důraz (Harvey, 2007; Keene, 2007), neboť právě to nám dovoluje zviditelnit naše myšlenkové pochody a podělit se o ně s žáky. Autoři doporučují sdílet, co nás během čtení napadá, jak se naše myšlení v průběhu vyvíjí, co nám text připomíná, kdy nás něco mate a jakým způsobem se snažíme nepochopení napravit, jaké v nás vyvolává text otázky apod. (Harvey, 2007). Žáci se zároveň učí, jak zaznamenávat své myšlenky, a to



pomocí psaní poznámek na okraje textu, na lepicí papírky nebo kódováním myšlenek textu. Příkladem kódování je strategie INSERT, kterou u nás propaguje Kritické myšlení. Existuje však celá řada kódů, které může buď učitel vyvinout společně s žáky či které si mohou žáci pro své potřeby navrhnout sami (například hvězdička pro klíčové informace, vykřičník pro překvapující informace, otazník pro otázku apod.) (Harvey, 2007).

#### **2.4.4 Příklad modelu postupného předávání odpovědnosti: First Steps**

Jako názorný příklad uplatňování modelu postupného předávání odpovědnosti a poskytování opory můžeme uvést program First Steps (První kroky), který vychází z australských výzkumů a používá se nyní v řadě zemí (Eurydice, 2011).

Podívejme se nyní blíže na jednotlivé fáze tak, jak jsou popsány pro oblast čtení. Během *modelovaného čtení* učitelé modelují pro žáky, jak užívají čtenářské strategie k porozumění textu, tj. během řešení určitého problému přemýšlí nahlas v 1. osobě j. č., čímž poskytují žákům vhled do svých myšlenkových pochodů. Ve fázi *language experience (zkušenost s jazykem)* žáci píšou o nějakém společném zážitku (např. spojeném s návštěvou nějakého místa, návštěvou nějaké osobnosti ve škole či se nechají inspirovat nějakým zvířetem nebo objektem, který přinesou do školy). Text vytváří společně a mohou ho použít během další fáze *společného čtení*. Ta spočívá v tom, že učitel a žáci čtou text, který je připravený tak, že na něj všichni vidí. Učitel nejdříve text přečte sám, pak přizve žáky, aby společně přečetli určité části. Poté se vrátí k vybraným částem textu (např. nechá žáky najít slova, která se rýmují). Během *řízeného čtení* učitel pracuje s malými skupinkami žáků, vybranými dle jejich potřeb, kterým poskytuje individuální oporu. Učitel se zaměří na určitou část textu a žáci postupují tak, že nejdříve položí otázku, na kterou chtějí znát odpověď, a potom předvídají, o čem text bude. Pak text potichu přečtou a diskutují o něm. Tyto aktivity jsou řízené učitelem. Během aktivit spojených s *diskusními kroužky* se žáci sejdou k diskuzím nad společným textem, který si vybrali. Konečně během *samostatného čtení* žáci dostanou prostor k tomu, aby si samostatně četli knihy dle vlastního výběru.

Během modelování, které stojí na počátku procesu výuky, je to tedy učitel, kdo nese největší míru zodpovědnosti za proces používání dané strategie. Cílem výuky přitom je, aby na konci procesu výuky zodpovědnost přešla plně na žáky, jinými slovy, aby byli žáci schopni aplikovat čtenářské strategie zcela samostatně. K tomuto cíli pak vede právě výukový proces

postupného předávání zodpovědnosti za učení směrem od učitele k žákům. Třebaže je postup demonstrován na příkladu jedné konkrétní strategie, autoři upozorňují, že čtenáři během čtení neaplikují jen předvídání, ale zároveň užívají několik strategií současně. Během tohoto výukového postupu se tedy dostává do popředí jedna strategie, přesto by však mělo v průběhu být poukazováno i na ostatní strategie, jejichž užívání by také mělo být modelováno.

Podíváme-li se na výše uvedený model postupného předávání odpovědnosti, vidíme, že učitel poskytuje žákům velkou míru opory, která začíná vysvětlením strategie, pokračuje přes modelování, procvičování a používání tabulky k zaznamenávání předpovědí. Jedná se tedy o výuku s oporou. Tím však poskytování opory nekončí. Oporu učitel poskytne žákům i v budoucnu vždy, když uzná za vhodné.

## 2.5 Jednotlivé přístupy k pojetí výuky čtenářských strategií

### 2.5.1 Explicitní (přímá) výuka čtenářských strategií a kritické reakce

Autoři Duffy a Roehler tvrdí, že kromě postupného předávání odpovědnosti je důležitá i explicitní výuka čtenářských strategií, která spočívá v tom, že učitel žákům vysvětlí myšlenkové procesy, tedy jak, proč a kdy mají být čtenářské strategie používány (Roehler, 1987). Jednotlivé kroky modelu postupného předávání odpovědnosti s explicitní výukou jsou podrobně rozpracovány v článku shrnujícím tento přístup k výuce čtenářských strategií (Duke, 2011). Autoři ukazují, jak tento postup může být aplikován:

1. Učitel explicitně popíše danou strategii, kdy a jak má být používána.
2. Učitel a/nebo žák modeluje danou strategii.
3. Žáci aplikují strategii společně s učitelem.
4. Učitel řízeně procvičuje užívání strategie a postupně předává odpovědnost směrem k žákům.
5. Žáci samostatně aplikují strategii.

Přímá výuka čtenářských strategií (zejména pak její rigidní uplatňování) se však setkala i s pochybnostmi a kritikou. Již v roce 1984 autoři Cuningham a Tirney v prvním vydání příručky shrnující výzkumy v oblasti čtení (Handbook of Reading Research) upozorňují na nebezpečí spojená s přílišnou mírou explicitnosti této výuky, když říkají, že učit žáky, jak přemýšlíme, je samozřejmě důležité, nicméně bychom neměli zapomínat, že výsledek (porozumění) je důležitější než samotný proces (Kamil, 2011). Na tyto výhrady odpovídají Roehler s kolegy výzkumem, který porovnával výsledky výuky realizované speciálně vyškolenými učiteli aplikujícími explicitní výuku s učiteli, kteří takto nevyučovali. Žáci v experimentální skupině dosáhli lepších výsledků v kontrolních testech, což vedlo autory k závěru, že „myšlenkové pochody mohou být žákům vysvětleny a vedou k lepším výsledkům, než když učitel pouze demonstruje kognitivní aktivity a pobídne žáky k tomu, aby je po něm opakovali“ (Roehler, 1987). Zajímavé výsledky přinesl i článek, který shrnuje závěry 19 studií zaměřených na využívání Reciprocal Teaching (Učíme se navzájem) v základních školách. Autoři dospěli k závěru, že programy, které zařazovaly explicitní výuku před prací s čtenářskými strategiemi, byly úspěšnější než ty, které ji nezařazovaly (Rosenshine, 1994). Úspěch explicitní výuky u výše uvedených výzkumů můžeme však také připsat tomu, že výuka byla vedena odborníky nebo vyškolenými učiteli, kteří ji uskutečňovali smysluplným způsobem. Na kritiku explicitní výuky navázali i další autoři. Například Pearson s Fieldingem

v druhém vydání publikace příručky shrnující výzkumy v oblasti čtení (Handbook of Reading Research) v roce 1991 upozorňují, že vysvětlování procesu a jeho reflexe se nakonec mohou stát složitější než samotný úkol (Kamil, 2011). Kritika autorů byla zejména reakcí na situaci, kterou pozorovali u některých učitelů. Výuka byla v mnoha případech vedena rigidním způsobem, který se držel předepsaného scénáře (Samuels, 2011).

### 2.5.2 Transakční výuka

Výše zmíněné pochybnosti vedly k tomu, že nastal obrat od diskusí o specifických strategiích k debatě o významu textu a k postupnému posílení významu sociální interakce během společného vytváření významu textu. Ve své studii Transakční výuka čtenářských strategií (Pressley, 1992) autoři tvrdí, že efektivní výuka je dynamická. Dochází při ní k interakci mezi žáky a učitelem i žáky mezi sebou. Výuku zásadně ovlivňuje to, jakým způsobem reagují studenti na učitele a mezi sebou navzájem. Brownová (2008) ve své studii o transakčním přístupu k výuce strategií na názorném příkladu ukazuje, jakým způsobem může probíhat konverzace mezi žáky a učitelem:

*Na začátku hodiny učitelka promluvila k žákům: „Je téměř konec roku a naše čtenářská skupina se chýlí ke konci. Strávili jsme celý rok povídáním o tom, jak být dobrými čtenáři, a vy jste se opravdu hodně zlepšili. A myslím, že je to díky tomu, co jsme se tento rok naučili. Teď si tedy shrneme, co znamená být dobrým čtenářem.“*

*Žáci se hned zapojili a začali popisovat čtenářské strategie, které se naučili v průběhu roku: kladení otázek, předvídání, hledání souvislostí, vytváření představ a zjednání nápravy v případě, že něčemu nerozumím.*

*Po tomto úvodu učitelka řekla, že dnes se společně soustředí na vytváření představ. Přečetla první stránku z povídky Houby v dešti, v níž se různí, stále větší živočichové schovávají pod houbu, která během bouřky roste. Po přečtení stránky učitelka popsala, jak si představuje mravence, který se schovává před deštěm.*

*Max hned sám našel souvislost s jinou povídkou, kterou třída společně četla před nějakým časem: „Já si myslím, že to bude jako v tom příběhu Rukavice. Všichni ti brouci se budou snažit se tam vmáchnout.“*

*Učitelka: „A proč si to myslíš?“*

*Max ukázal na obrázek: „Jsou tam další brouci.“*

*„Skvěle. Uvidíme, jestli to tak opravdu je,“ řekla učitelka, která takto využila možnost ukázat zbytku třídy, jak Max na základě obrázku našel souvislost, a pak díky ní předvídal další děj. Žáci se tak učili nejen od svého učitele, ale i od spolužáka.*

*Učitelka přenesla zodpovědnost za modelování a užívání strategií na žáky: „Chcete teď převzít diskuzi?“ Žáci převzali kontrolu, pokračovali ve čtení, které střídali s diskuzí nad textem. Během těchto diskuzí žáci zmiňovali strategie, které jim pomáhaly odhalit význam textu. Většinu doby mluvili hlavně žáci, když však bylo potřeba, učitelka se zapojila, aby ukázala, jak strategii užívá ona. Když skupina skončila, shrnuli si žáci, jak používali během čtení strategie.*

(s. 538)

Na ukázce vidíme, že kromě výuky čtenářských strategií je důraz kladen na skupinovou diskuzi, v níž se žáci společně dopracovávají porozumění textu, učitelka zároveň přenáší zodpovědnost na žáky a pomáhá jim v momentě, kdy nejsou schopni zvládnout práci sami. Učitelka povzbuzuje žáky k dalšímu přemýšlení a snaží se je přimět k tomu, aby své myšlenky odůvodnili (otázky „Proč si to myslíš?“).

Autorka popisuje čtyři základní charakteristiky transakčního modelu podle toho, jaké prvky musí obsahovat:

1. Efektivní výuka strategií, která vede k tomu, aby strategie žáci dobře používali:
  - Učitel vysvětlí, že dobří čtenáři používají čtenářské strategie.
  - Učitel s žáky sdílí své zkušenosti s tím, jak on používá čtenářské strategie.
  - Učitel zdůrazňuje, že je důležité během čtení přemýšlet.
  - Učitel učí žáky používat několik výzkumy ověřených strategií.
  - Učitel se může v dané lekci zaměřit na jednu určitou strategii, přesto však modeluje a vrací se i k dalším strategiím, aby ukázal, jak dobří čtenáři používají několik strategií najednou.
  - Učitel vyzdvihuje, že je důležité nevzdávat se a vytrvat.
  - Učitel motivuje žáky tím, že demonstruje, jak užívání strategií přispívá k porozumění textu.
  - Učitel klade důraz na to, že pro porozumění je důležité hledat souvislosti mezi tím, co již o tématu víme.
  - Učitel zdůrazní, že poznatky žáků týkající se jejich slabých míst a potřeb mohou přispět při rozhodování o tom, které strategie žáci používají.

- Učitel klade důraz na to, že dobří čtenáři si kladou cíle, kterých chtějí během čtení dosáhnout, sledují během čtení, zda rozumí textu, a použijí strategie v případě, že nerozumí. Zároveň vyhodnocují, jak se jim daří plnit stanovené cíle.
2. Dimenze postupného předávání zodpovědnosti:
- Učitelé přenášejí zodpovědnost za užívání čtenářských strategií na žáky, jak jen to nejrychleji jde.
  - Učitelé vysvětlí všeobecný přínos používání čtenářských strategií a přínos jednotlivých konkrétních strategií.
  - Učitelé popíší kdy (před, během nebo po čtení) a kde (beletristické či naučné texty) používat čtenářské strategie.
  - Učitelé modelují (přemýšlejí nahlas), aby žákům byl zviditelněn způsob, jakým přemýšlejí.
  - Učitelé vysvětlí a modelují, jak je text interpretován pomocí čtenářských strategií.
  - Učitelé pomáhají žákům tím, že (a) je vedou k tomu, aby užívali strategie, které jsou pro daný text vhodné, (b) opětovně vysvětlují, pokud je třeba, (c) využívají momenty s výukovým potenciálem, (d) opakovaně modelují užívání čtenářských strategií, (f) přizpůsobují výuku a úkoly potřebám a porozumění žáků.
  - Žáci dostanou možnost procvičit si užívání strategií během řízené i samostatné práce tak, aby mohli strategie používat při četbě různorodých textů, pro dosažení různých cílů a plnění různých úkolů.
3. Dimenze kooperativní výuky:
- Učitelé podněcují žáky k tomu, aby vysvětlovali své interpretace textu tím, že se jich ptají „Proč to říkáš?“, nebo tím, že je nechávají dokládat svá tvrzení a používat přitom strategie. Tím umožňují slabším studentům, aby pozorovali, jak pracují žáci, kterým porozumění činí menší potíže.
  - Učitelé a žáci se společně dobírají porozumění textu.
  - Učitelé neřídí diskuzi, nýbrž ji podněcují.
  - Učitelé preferují flexibilnější přístup k výukovým hodinám. Stanoví si cíl, kterého chtějí dosáhnout, identifikují jednu či dvě hlavní strategie a dopředu určí, kde a kdy je budou vysvětlovat a modelovat. Přesto jsou učitelé flexibilní při dosahování daných cílů a přizpůsobují svá rozhodnutí potřebám žáků a situaci, která nastane během diskuzí.

#### 4. Dimenze interpretativní diskuze:

- Učitelé se často ptají „Nad čím teď přemýšlíš?“ a „Jaké pocity to v tobě vyvolává?“
- Učitelé nesměřují žáky k jediné „správné“ interpretaci textu.
- Učitelé podporují dialog, který probíhá delší dobu, namísto dialogu, který spočívá na jednoslovných odpovědích.
- Učitelé připravují žáky na diskuzi tím, že vysvětlí, modelují a stanoví pravidla pro aktivní, rovnou a ohleduplnou výměnu názorů.
- Učitelé se často zdržují vlastních vysvětlujících komentářů, aby omezili na minimum ovlivnění žáků vlastními interpretacemi.
- Učitelé neříkají „To jsi řekl/a správně“ nebo „Tohle je špatně“. Místo toho přeformulují komentáře žáků, aby podnítli další komentáře a názory.

(Brown, 2008)

Vidíme tedy, že tento přístup kromě modelu postupného předávání odpovědnosti s modelováním a poskytováním opory a důrazem na metakognitivní uvažování, vyzdvihuje více flexibilní aplikaci strategií, kooperativní výuku a aplikaci strategií v rámci smysluplných diskuzí nad textem. Třebaže i tu učitel modeluje vlastní myšlenkové pochody, dává větší prostor žákům, podněcuje diskuzi, snaží se příliš neovlivňovat žáky během diskuzí.

### 2.5.3 Dialogický přístup

Ve srovnání s transakční výukou se důraz na dialog ještě více dostává do popředí v dialogické výuce čtenářských strategií, která probíhá v kontextu bohatých diskuzí (Dialogic Teaching in the context of rich discussions). Tento přístup byl reakcí na situaci, která nastala při rigidním uplatňování výuky čtenářských strategií, kdy se učitelé v některých případech soustředili na výuku strategií na úkor skutečného cíle výuky a výuka strategií se tak stala cílem sama pro sebe (Kamil, 2011).

Podstatou dialogického přístupu k výuce, jak již sám název napovídá, je to, že staví na otevřeném dialogu mezi všemi aktéry výuky, tj. mezi žáky i učitelem. Bakhtin (1987) poukazuje na rozdíl mezi monologickým a dialogickým způsobem výuky. Během monologického rozhovoru jde učiteli hlavně o přenos vědomostí směrem k žákům. Učitel si nad způsobem konverzace udržuje striktní kontrolu. Naopak v dialogickém rozhovoru se

klade důraz na autentickou výměnu názorů mezi všemi účastníky diskuze. Účastníci diskuze se tak navzájem ovlivňují a během diskuze dochází k výměně různých, často protichůdných názorů, čímž dochází k formování nových náhledů na diskutované problémy. Žák je nucen aktivně přehodnocovat své názory, protože je porovnává s názory svých spolužáků. Stejně jako v transakční strategii i v dialogickém přístupu k výuce se do popředí dostává spolupráce mezi žáky při řešení problémů a převzetí kontroly nad vlastním učením. Hlavní podstatou dialogického přístupu je to, že během formování porozumění dochází k socio-kognitivnímu konfliktu, tedy střetu různých a často protichůdných názorů (Bertrand, 1998). Vidíme tu vliv teorií Vygotského, který zdůrazňuje, že sociálních interakce výrazně ovlivňují kognitivní rozvoj jedince.

Podle Alexandra se dialogické vyučování vyznačuje:

Společnou prací: *Účastníci výuky společně pracují na nějakém úkolu.*

Vzájemnou výměnou názorů: *Účastníci výuky si vzájemně naslouchají, sdílí své myšlenky a zvažují různé názory.*

Atmosférou tolerance: *Žáci se nebojí sdílet názory, ve třídě nepanuje strach, že řeknu něco špatně či se ztrapní, žáci si naslouchají a snaží se dohodnout.*

Kumulativností: *Účastníci vzájemně rozvíjejí své odpovědi, dále smysluplně rozvíjí to, co bylo řečeno předchozím řečníkem.*

Zaměřeností na cíl: *Přestože je rozhovor otevřený a má charakter dialogu, zároveň je i naplánován a strukturován tak, aby se dosáhlo určitého cíle.*

(2006)

Alexander zdůrazňuje, že by se mělo jednat o dialog s oporou a strukturovanými otázkami, které vedou žáky k řešení problému. Efektivní dialog by tedy měl žáky posouvat a rozvíjet. Dialogický přístup se tedy podobá transakční výuce, přičemž klade ještě větší důraz na výuku v kontextu reálných situací a projektů, na kterých žáci pracují.

Nejlépe si podstatu dialogického vyučování ujasníme pomocí kritérií, které shrnují autoři české publikace věnující se výzkumu komunikací ve školní třídě v českém prostředí (Šed'ová, 2012). Podle nich by takové vyučování mělo obsahovat:

- autentické otázky: otevřené otázky učitele, které směřují k identifikaci vlastních myšlenek, názorů a postojů žáků;
- absorpci: situace, kdy mluvčí dále rozvíjí to, co bylo řečeno předcházejícím řečníkem;



- evaluaci vyššího řádu: forma učitelovy zpětné vazby, kdy je odpověď žáka rozvitěji komentována, doplněna a zpracována;
- otevřenou diskuzi: sekvence zahrnující minimálně tři účastníky, kteří na sebe vzájemně reagují nejméně 30 sekund.

Autoři publikace rovněž přináší shrnutí zahraničních výzkumů (Nystrand, Burnse, Myhil, Parker a Alexander), ze kterých se dozvíme, že dialogické vyučování se vyskytuje ve výuce jen vzácně. Ke stejnému závěru pak došli i čeští výzkumníci. Čeští učitelé považují diskuzi za nejefektivnější výukovou metodu, přesto však ve výuce inklinují ke komunikaci, která odpovídá modelu IRF (iniciace – replika – feedback). Problémem je nedostatek argumentace, učitelé po žácích nepožadují, aby vysvětlili svůj názor. Dalším problémem je, že dialog trpí často sémantickým šumem, to znamená, že učitelé a žáci přisuzují slovům a pojmům odlišné významy. Autoři uvádějí, že dialog často postrádá nějakou finalizaci či výstup a zbývá pouze pocit, že si žáci ve třídě popovídali (Šed'ová, 2012).

Souhrn programů, které staví na dialogickém přístupu, přináší metaanalýza 42 výzkumů věnujících se tomuto způsobu výuky (Murphy, 2009). Autoři jich identifikovali celkem devět: Collaborative Reasoning (Kooperativní uvažování), Paideia Seminar (Paideia seminář), Philosophy for Children (Filosofie pro děti), Instructional Conversations (Výukové diskuze), Junior Great Books Shared Inquiry (Společné zkoumání knih pro mladší žáky), Questioning the Author (Debata s autorem), Book Club (Knižní klub), Grand Conversations (Velké diskuze), Literature Circles (Literární kroužky). K programům, které uplatňují dialogický přístup, patří i CORI, o němž bude pojednáno v samostatné kapitole.

## 2.6 Výukové programy uplatňující výuku čtenářských strategií

### 2.6.1 Učíme se navzájem

Učíme se navzájem (Reciprocal Teaching), dále jen RT, je výukový program, který byl vyvinut v USA výzkumným duem Palincsarová a Brownová. Principem je střídání rolí žáků a učitele, kdy se žáci postupně přesouvají z role žáků do role učitele. RT spočívá v tom, že žáci a učitel během práce s texty pracují se čtyřmi čtenářskými strategiemi – předvídají, o čem bude čtený text, shrnují nejdůležitější myšlenky textu, vyjasňují si, čemu nerozuměli, a kladou si otázky vztahující se k hlavním myšlenkám textu. Tyto čtyři strategie autorky vybraly, protože přispívají k porozumění textu a zároveň umožňují žákům monitorovat, zda k porozumění dochází. Například při shrnování žáci monitorují porozumění tak, že určují hlavní myšlenky či události textu (Palincsar, 1984). Učitel nejprve společně s žáky potichu přečte určitou část textu. Poté učitel modeluje pro žáky uvedené čtyři čtenářské strategie. Žáci se zapojují, kdykoliv se cítí připraveni. Diskutují nad tím, jak správně shrnout text, jak a proč předvídají, o čem bude text, jak pokládají otázky, které se ptají na hlavní myšlenky textu, a jak si vyjasňují význam neznámých slov či myšlenek, kterým nerozumějí. Učitel žákům průběžně pomáhá a poskytuje jim zpětnou vazbu. Důležité přitom je, aby neustále správně monitoroval potřeby žáků. Postupně učitel pomáhá žákům stále méně, až nakonec předá zodpovědnost za vedení skupiny přímo žákům. Jeden z žáků je pak vždy v roli učitele, to znamená, že klade otázky vztahující se k textu, shrnuje text, předvídá a vyjasňuje části, kterým nerozumí. Učitel se zapojuje v případě, že něco žákům činí problémy, může opětovně modelovat či poskytovat oporu. Učitel žákovi v roli učitele pomáhá tím, že mu napovídá: „Jakou otázku by asi položil učitel?“; vysvětluje: „Zapamatuj si, že shrnutí je kratší verze textu, ve které nejsou detaily.“ A modifikuje aktivitu: „Když nemůžeš přijít na žádnou otázku, tak zkus nejdříve text shrnout.“ (Palincsar, 1984).

RT autorky ověřily několika výzkumy (Palincsar & Brown, 1984; Palincsar & Brown, 1986). V pilotní i v dalších dvou studiích pracovaly s žáky 7. ročníku (do druhé studie bylo zahrnuto i několik žáků 6. a 8. ročníku). Autorky do studie zařadily hlavně žáky, kteří měli problémy s porozuměním, nicméně dekodování již zvládli (Palincsar, 1984). Všechny studie prokázaly úspěch RT, a to jak při kvantitativním hodnocení výsledků testů porozumění, tak i při kvalitativním posuzování dialogu žáků. Například v první studii se žáci zlepšili v kladení otázek směřujících k hlavní myšlence z 54 na 70 %, stejně tak se zlepšila kvalita shrnování (nesprávné a neúplné výroky poklesly z 19 na 10 %) a shrnování obsahující přebytečné

detaily z 29 na 4 % (tamtéž). Autoři metaanalýzy 16 studií zkoumajících účinky RT u žáků 3. až 7. ročníku zjistili průměrnou velikost účinku (effect size) 0,32 ve prospěch RT v případě standardizovaných testů a 0,88 u testů, které připravili tvůrci studie.

RT staví na principu postupného předávání odpovědnosti. Na počátku stojí učitel (dospělý, zkušený), který je v roli experta, a postupnými kroky vede žáky k samostatné práci. Tento přístup se vyznačuje velkou mírou opory poskytované učitelem. Autorky charakterizují proces jako řízené objevování (guided discovery). Učitel kontroluje, zda se diskutuje k tématu, poskytuje oporu a přebírá vedení v momentech, kdy je toho zapotřebí. Učitel nejen modeluje, jak používá dané strategie, ale zároveň s žáky debatuje o tom, jak, proč a kdy je používat. Další oporu představuje kladení návodných otázek, opětovné modelování a poskytování opory v případě, že to žáci potřebují. Dané strategie strukturují průběh dialogu mezi žáky. Vedoucí skupiny (v počátcích učitel) nejdříve položí otázku vztahující se k obsahu textu, pak shrne danou část, prodiskutuje obtížné pasáže a nakonec předvídá, jak se bude text dále odvíjet (Palinscar, 1984).

Autorky Brownová a Championová (1994) shrnují postupný vývoj RT. Na začátku pracovaly výzkumnice s jedinci v laboratorních podmínkách. Následně se zaměřily na skupinky žáků, s nimiž pracovaly nejdříve v určených místnostech a posléze ve třídách. Týmy pak byly plně integrovány do skupinových diskusí v hodinách, v nichž žáci společně pracovali na nějakém konkrétním úkolu. Vidíme tu posun od výuky čtenářských strategií v uměle vytvářených situacích k situacím, kdy jsou strategie vyučovány v kontextu práce nad společným úkolem. Učitel plní významnou roli facilitátora diskusí, nadále však zapojuje modelování a poskytuje žákům oporu v případě, že ji potřebují. Od samého počátku autorky kladly důraz na vliv sociálního učení v duchu teorií A. Vygotského. Zdůrazňují, že jejich cílem bylo zajistit, aby se každý z žáků mohl zapojit tak, jak mu to dovolí jeho schopnosti v situacích, které jsou pro něj přiměřenou výzvou; aby mu byla poskytována profesionální opora; aby se zapojil do skupinové práce a učil se od svého okolí, dokud není schopen samostatné práce. Od dob výzkumu Palinsarové a Brownové bylo RT úspěšně používáno jak při práci s žáky základních a středních škol, tak i s dospělými. Poměrně nedávná studie popisuje aplikaci RT ve výuce žáků prvního stupně (Pilonieta, 2009). Autorky původní program obohatily o některé prvky jako např. o používání kartiček s obrázky a textem ilustrujícím jednotlivé strategie, picture walk (prvotní prohlédnutí obrázků, názvů, grafů atd.), stanovení záměru (proč text čteme) či vizualizace. Velikost účinku není uvedena, nicméně autorky uvádějí

pozitivní dopad na motivaci žáků, aktivní účast v diskusích, schopnost přenést své znalosti strategií do jiných kontextů. Dalším kladem je to, že tyto dovednosti byly zachovány ještě po šesti měsících.

Od dob výzkumu Palincarové a Brownové byla metoda úspěšně používána jak při práci s žáky základních a středních škol, tak i s dospělými. Možnosti aplikace jsou různé a dávají prostor pro kreativitu učitele. Oczkusová věnovala této metodě celou knihu s popisem lekcí, DVD nahrávkami a doprovodnými metodickými materiály. Autor zdůrazňuje, že výuka musí zahrnovat jak modelování, tak skupinovou práci, oporu a metakognitivní složku. Například během práce s textem ve třetím ročníku učitel po několika stránkách žáky vždy zastaví a modeluje jednu ze strategií. Poté žáci dostanou pokyn, aby se otočili ke spolužákovi a prodiskutovali s ním, co slyšeli, a nakonec o všem diskutují ve skupině. Na konci hodiny se učitel zeptá, která ze skvělé čtyřky čtenářských strategií jim dnes nejvíce pomohla. Dalším příkladem aplikace je práce se skupinou žáků šestého ročníku v hodině společenských věd. Žáci jsou rozděleni do týmů, každá skupina dostane za úkol přečíst určitou část textu a zároveň je jim přidělena určitá role (předvídač, dotazovatel, vyjasňovač a shrnovač). Každý tým zaznamenává svou práci do tabulky a jednotlivci zároveň používají lepicí papírky k zaznamenávání svých myšlenek. Učitel v průběhu modeluje, jak vyjasňovat obtížná slova a myšlenky a jak klást relevantní otázky. Jednotlivé skupiny komunikují o výsledcích své práce pomocí sociální sítě Twitter a vše pak zveřejní na blogu (Oczkus, 2010). Každá ze čtenářských strategií může převzít roli určitého charakteru. Oczkusová nazvala tyto charaktery Fab Four (skvělá čtyřka) (2010). Jedním z nich je například Paula předvídatelka, která se dívá během předvídání do křišťálové koule. Dalším způsobem aplikace je práce v malé skupině, kdy každý jedinec dostane přidělenou roli dle určité strategie, případně jsou role rozhodovány na základě házení kostkou apod. Žáci mohou také číst každý sám potichu a do textu si kódovat, kdy použili danou strategii (např. pomocí otazníku pro otázku).

Publikace Oczkusové se stala inspirací mnoha učitelům. Na knihu ve své studii např. odkazuje učitel z Texasu (Williams, 2010), jehož žáci při práci s naučnými texty používali záložku Be the teacher (Buď učitelem) ve fázi, kdy se dostali k samostatnému užívání strategií. Záložka, kterou Oczkusová představila ve své knize, obsahuje startéry a popisy jednotlivých strategií.

## 2.6.2 Kooperativní strategické čtení

Další výzkumy ověřeným přístupem uplatňujícím výuku několika strategií najednou je Collaborative Strategic Reading (Kooperativní strategické čtení) (Klingner, 1998). Jak již sám název napovídá, kombinuje výuku strategií s kooperativní výukou. Tato metoda byla původně vyvinuta pro práci s naučnými texty, může být však využívána i pro beletrii. V první fázi učitel pro žáky modeluje, jak používat tyto čtenářské strategie během jednotlivých fází čtení textu:

- Před začátkem čtení:

Preview (přehlednutí textu) – přemýšlím, co již vím o tématu, a předvídám, co se asi v textu dozvím.

- Během čtení:

Click and Clunk (sledování porozumění a vyjasňování) – přemýšlím, zda jsou v textu nějaké části, kterým nerozumím, a zamýšlím se nad tím, co mohu udělat, abych těmto částem porozuměl.

- Po čtení:

Get the gist (identifikace hlavních myšlenek) – přemýšlím nad tím, jaké jsou nejdůležitější informace a myšlenky textu.

Wrap up (závěrečné shrnutí hlavních myšlenek) – formuji nejdůležitější otázky, které vystihují smysl textu, a odpovídám na tyto otázky.

Poté, co žáci pod učitelským vedením procvičí a prodiskutují tyto strategie, vytvoří skupiny, ve kterých společně pracují na určitém úkolu s daným (většinou naučným) textem. Každý z žáků dostane přidělenou určitou roli, všichni členové skupiny jsou tedy zapojeni do práce. Role mohou být následující: vedoucí skupiny (říká, co se bude dál číst a jaká se bude používat strategie); expert na vyjasňování (použije kartičky s radami, aby žákům připomněl, jaké mohou použít postupy, pokud něčemu nerozumí); vyzývatel (vyzývá jednotlivé členy skupiny, aby přečetli či se podělili o své myšlenky); povzbuzovatel (sleduje členy skupiny a dává jim zpětnou vazbu, chválí, povzbuzuje a navrhuje, co zlepšit); reportér (shrnuje pro třídu nejdůležitější myšlenky a sdílí, které otázky mu přišly nejzajímavější); hlídač času (hlídá, aby skupina dodržovala čas určený jednotlivým aktivitám) (Klingner, 1998). Opět vidíme, že tato metoda staví na modelu postupného předávání odpovědnosti. V závěrečné fázi učitel ustupuje do pozadí a jeho role spočívá hlavně v monitorování průběhu lekcí a poskytování opory žákům, kteří to potřebují.

### 2.6.3 Concept-Oriented Reading Instruction (CORI)

Příkladem dialogického přístupu k výuce čtenářských strategií je Concept-Oriented Reading Instruction<sup>11</sup> (dále jen CORI). CORI je americký, výzkumy podložený výukový program, financovaný národním výzkumným centrem a vyvinutý na amerických univerzitách (University of Maryland a University of Georgia) v letech 1992 a 1997. Metodu vyvinul tým vedený Johnem Guthrie, který působí na univerzitě v Marylandu. Hodnocení programu CORI ukázala, že tento způsob výuky pomáhá žákům používat škálu různých strategií pro porozumění textu a zlepšuje porozumění odborným pojmům i jejich aplikaci v praxi (Guthrie, 1998). Žáci 3. a 5. ročníku, na kterých výzkumníci ověřovali účinek CORI, vykázali v porovnání s kontrolní skupinou lepší výsledky v oblasti používání čtenářských strategií (velikost účinku 1,71)<sup>12</sup>. Velikost účinku 1,94 prokázala pozitivní efekt na oblast zvědavosti (Guthrie, 1996). Metaanalýza deseti studií, které se zaměřily na účinek CORI ve výuce žáků 3., 4. a 5. ročníku, shrnuje průměrnou velikost účinku mezi 0,6 a 0,93 ve prospěch CORI v případě testů porozumění, které vyvinuli výzkumníci, a 0,91 v případě standardizovaných testů. Ve prospěch metody hovoří i další výsledky: průměrná velikost účinku 1,34 pro vědecké znalosti; 1,0 a 1,20 pro motivaci (Guthrie, 2007). Nižší velikost účinku (0,26 pro porozumění textu) prokázala nedávná studie, v níž byla měřena úspěšnost CORI během měsíčního experimentu při práci s žáky 7. ročníku (Guthrie, 2007).

Propojení těchto složek blíže pochopíme, pokud se podíváme na navržené aktivity a cíle jednotlivých oblastí (výuka je rozvržena do oblastí výuka čtenářských strategií, vědecké bádání, motivace a začlenění poznatků do systému). Příkladem může být práce s tematickou jednotkou *Skryté světy mokřin*, která je rozvržena do šesti týdnů (Guthrie, 2005-2017). V prvním týdnu výuky je pro oblast *výuka čtenářských strategií* navržena práce s aktivací předchozích vědomostí a kladením otázek. Do oblasti *vědecké bádání* patří pozorování a mapování místních mokřin. Žáci pracují s vodou z místních mokřin, kterou přinesou do školy. *Motivační složku* tvoří pobídka, aby si žáci všimli zajímavých zvířat a rostlin, která žijí v mokřinách. Nakonec žáci *začleňují poznatky do systému* tak, že dávají do souvislostí to, o

---

<sup>11</sup> Pojmově orientovaná výuka

<sup>12</sup> Velikost účinku je míra síly vztahu mezi dvěma proměnnými. Používá se k hodnocení efektu mezi dvěma nezávislými proměnnými. Pokud je větší než 0,8, pak je tento efekt velký.

čem četli, s výsledky vlastního bádání a pozorování. V průběhu práce s tematickou jednotkou žáci sami formulují své otázky (problém, kterým se chtějí blíže zaobírat). Důležitou složkou je psaní, protože žáci v závěru zpracovávají výsledky svého bádání a prezentují ho zbytku třídy.

Čtenářské strategie a jejich výuka je integrována do řešení problémových situací a badatelských aktivit, které vycházejí ze zájmu žáků. Důraz je kladen na to, že výuka dané čtenářské strategie pomůže žákům v hledání odpovědi na jejich otázky a při zpracování závěrečných výstupů (plakátů, prezentací, videí apod.). Učitel zařazuje strategii, když ji žáci skutečně potřebují. Např. modeluje, jak vyhledávat v rejstříku, jak rozlišit v textu důležité informace od těch méně podstatných apod. Žáci během aktivit pracují jak samostatně, tak v týmech, v nichž diskutují nad osvojovanými pojmy a nad čtenářskými strategiemi, které během práce použili. Učitelé vyhodnocují, jak žáci používají čtenářské strategie, modelují, žáci zároveň modelují svůj způsob uvažování jeden pro druhého, diskutují v malých skupinách i mezi všemi účastníky výuky a pracují se sebehodnocením (Guthrie, 1998). Strategie tedy fungují jako nástroje při řešení problémových situací a práci s textem. Vidíme tu kombinaci experimentů, pozorování a četby široké škály textů, ze kterých si mohou žáci vybrat (samozřejmě je bohatě vybavená knihovnička).

Program poskytuje učitelům desetidenní intenzivní školení, během něhož zkušeni CORI učitelé prezentují ukázkové lekce a zároveň se rozebírají videonahrávky odučených lekcí. Workshopy pokrývají všechny oblasti programu. V části věnované čtenářským strategiím dostanou učitelé možnost vyzkoušet si práci se čtenářskými strategiemi aktivace předchozích vědomostí, kladení otázek, vyhledávání informací, shrnování, používání grafických organizérů, dále se zamýšlejí nad stavbou smyslem textu a nad tím, jak nacházet odpovědi na své otázky. Učitelé pracují s texty pro žáky a během řešení různých úkolů získají vhled, jak daná strategie funguje z pohledu žáka a jak by mohla být vyučována v kontextu dané lekce. Každá ze strategií je rozvržena na sérii dílčích kroků. Učitelé se učí, jak modelovat, poskytovat žákům oporu a jak je řízeně vést k samostatnému užívání čtenářských strategií.

## 2.7 Shrnutí teoretické části

V teoretické části jsem vymezila pojem čtenářské strategie a poukázala zejména na jejich metakognitivní charakter. Srovnání zahraničí s českou praxí ukazuje, že čtenářské strategie nemají v Čechách tak velkou tradici jako třeba v USA, Kanadě či v některých evropských státech. Příklad srovnání finského kurikula s českým ukázal, že v českém kurikulu např. chybí právě onen metakognitivní prvek, který je podstatný pro výuku čtenářských strategií.

Za důležité považuji, že většina výzkumů dokazuje přínos výuky čtenářských strategií, a to zejména pro žáky, u kterých lze očekávat, že jim porozumění textu bude činit obtíže. Mezi učiteli se v rámci své školící praxe občas setkávám s názorem „že studenti si na všechno musí přijít sami“. Domnívám se, že se jedná o nesprávnou interpretaci teorie konstruktivismu. Jistě je důležité, aby žáci měli možnost aktivně se dobírat poznání vlastními silami, učitel by však měl zároveň být schopný vyhodnotit, kdy se výzva stává frustrací. Zároveň by měl uvažovat nad tím, jakým způsobem může žákům efektivně pomoci. S ohledem na tento poznatek považuji za důležité věnovat se formám opory (scaffolding), které bychom měli poskytnout žákům, jež naši pomoc potřebují. O různých typech opory bylo pojednáno v jedné z kapitol teoretické části<sup>13</sup> a jednotlivé formy opory budou zároveň ukázány na příkladech případových studií v druhé, empirické části této práce.

Další kapitola teoretické části přinesla pohled na jednotlivé přístupy k výuce čtenářských strategií, od explicitní výuky až po dialogický přístup, který klade důraz na utváření významu textu během vzájemných diskuzí a který se objevil jako kritická reakce na rigidní přístup k explicitní výuce čtenářských strategií. Výzkumy jednoznačně nepotvrzují, který z těchto přístupů je efektivnější. Celkově se domnívám, že každý přístup či metoda, které jsou uplatňovány rigidně, bez ohledu na smysluplnost, přináší více škody než užitku. Souhlasím s názorem, že je důležité, abychom se zaměřovali na způsob, jakým se dobíráme porozumění textu, zároveň však také souhlasím s tím, že výsledek (porozumění textu) je důležitější než samotný proces. Zůstává na učiteli, aby vyhodnotil potřeby svých žáků a zvolil způsob výuky, který je v dané situaci smysluplný.

---

<sup>13</sup> Kapitola 1.4.2 Opora (Scaffolding)



V závěrečné části bylo pojednáno o některých výukových programech, které začleňují do svého konceptu výuku čtenářských strategií. Z těchto programů je nejvíce výzkumně ověřený program Učíme se navzájem, který byl v Čechách zpopularizován díky kurzům Kritického myšlení, a americký program CORI, který považuji za inspirativní především proto, že výuku čtenářských strategií zařazuje smysluplně tak, aby žákům pomáhala při práci na výstupech badatelsky orientovaných projektů. O programu CORI bude pojednáno i v empirické části této práce, jelikož právě tento program jsem zařadila jako příklad zahraniční praxe začleňování čtenářských strategií do výuky.

## 3 Empirická část

### 3.1 Cíle empirického výzkumu a výzkumné otázky

Empirická část práce je založena na analýze případových studií dvou českých učitelů, výrazných zastánců výuky čtenářských strategií. Ke srovnání se zahraniční praxí jsem začlenila případovou studii americké školy, která do své výuky začlenila program CORI, o němž bylo pojednáno v teoretické části. Cíle empirické části výzkumu vycházely z faktu, že v českém prostředí neexistují žádné výzkumy, které by ukázaly, jak čeští učitelé pracují ve výuce se čtenářskými strategiemi a jak o nich přemýšlí. Kromě výzkumného cíle je můj výzkum motivován i cíli praktickými, které vyplývají z mé současné i předchozí metodické a školitelenské práce.

Podle Maxwellova modelu jsou hnacím motorem celého výzkumného plánu výzkumné otázky. Ty se vztahují k cílům daného výzkumu, vycházejí z dosavadních poznatků o zkoumaném jevu a ovlivňují metodu sběru dat (Švaříček, 2007). Já jsem si na počátku výzkumu stanovila tyto výzkumné otázky:

1. Jak začleňují vybraní čeští učitelé čtenářské strategie do své výuky?
2. Jakým způsobem přemýšlejí při začleňování čtenářských strategií do výuky a co je ovlivňuje?
3. Jak jsou čtenářské strategie začleňovány do výuky v rámci programu CORI ve vybrané zahraniční škole?
4. Jak se praxe českých učitelů liší od příkladu zahraniční praxe (program CORI)?

Mým hlavním cílem bylo tedy poskytnout kvalitativní analýzu, zhodnocení a srovnání možných způsobů začlenění výuky čtenářských strategií a jejich srovnání se zahraniční praxí.

### 3.2 Zdůvodnění volby designu případové studie

Design případové studie byl použit vzhledem k charakteru výzkumné otázky. Švaříček a Šedřová (2007) citují Yina, který tvrdí, že případovou studii používáme zejména, když se ptáme, jak a proč se dějí určité jevy, nad kterými máme jako výzkumníci jenom omezenou nebo vůbec žádnou kontrolu.

Má volba se zakládala na cíli výzkumu, kterým bylo přispět k hlubokému porozumění uvedených případů v jejich jedinečnosti. Zajímalo mě, jakým způsobem daní učitelé do své práce zapojují výuku čtenářských strategií a proč tak činí – to znamená, co je ovlivňuje, co považují vzhledem k výuce čtenářských strategií za dobrou praxi, co se jim osvědčilo a proč. Design případové studie byl zvolen zároveň i proto, že mi šlo o poznání výukového procesu v jeho přirozeném prostředí a toho, jak učitelé přemýšlejí o dané problematice. Zároveň jsem chtěla, aby výsledky této studie byly srozumitelné co nejširšímu okruhu čtenářů. Jsem si vědoma i limitů a nebezpečí spojených s tímto typem výzkumu, a to především možnosti zkreslení subjektivní zaujatosti výzkumníka. Vzhledem k tomu, že se čtenářskými strategiemi zabývám již několik let, nemohu k problematice přistupovat zcela nezaujatě. Proto jsem v teoretické části pokryla různé přístupy k výuce čtenářských strategií, včetně pochybností spojených s rigidním uplatňováním explicitní výuky.

Na počátku výzkumného projektu jsem se blíže seznámila se dvěma teoretiky případových studií. Robertem E. Stakem (1995) a Robertem K. Yinem (1994). Zatímco Yin epistemologicky inklinuje k pozitivismu, Stake vychází z pozic konstruktivismu. Epistemologicky je mi nejbližší pojetí Staka, který klade důraz na důkladné porozumění daného případu v jeho jedinečnosti, přičemž v průběhu výzkumu výzkumník neustále interpretuje vlastní pozorování. K přednostem kvalitativní studie patří možnost porozumět případu v jeho komplexnosti, k nevýhodám snižená možnost zobecnění. Stake tvrdí, že generalizace může být prováděna pouze na daný případ (s. 7). Případovou studii si nevybíráme proto, abychom docházeli k zevšeobecnění, avšak případová studie může sloužit k modifikaci některých generalizací.

V kapitole věnované konstruktivismu Stake tvrdí, že „většina současných kvalitativních výzkumníků věří, že poznání je konstruováno“ (1995, s. 99). Cílem výzkumu je proto poskytnout čtenáři dostatečné množství kvalitního materiálu, na jehož základě si může vytvořit (zkonstruovat) své vlastní porozumění. Proto Stake hovoří o hustém popisu,

narativně popisných pasážích (s. 102). Právě ty slouží čtenáři k tomu, aby si mohl udělat obrázek reality.

### 3.3 Výběr případů

Z hlediska klasifikace případu dle Staka (1995) se jedná o instrumentální a více případovou studii. To znamená, že mi případy nebyly přiděleny (v takovém případě by se jednalo o instrinstitní případovou studii), ale vybrala jsem si je sama na základě mé výzkumné otázky.

Zatímco kvantitativní výzkum používá náhodné výběry, které mají reprezentovat vzorek populace, v případě kvalitativního výzkumu je výběr případu záměrný a klíčový pro celou studii. Proto je nutné věnovat mu zvýšenou pozornost, stanovit si kritéria výběru, a těch se držet. Při výběru případu máme možnost výběru typického případu či případu výjimečného. Yin (1994) klade důrazy na výběr reprezentativního případu, umožňujícího vhled do typické reálné situace. Stake o tom říká: „Může být sice užitečné vybrat případy, které jsou typické či reprezentativní, avšak musíme si uvědomit, že vzorek jednoho či několika případů zřejmě nebude dostatečně representovat ostatní případy.“ (s. 4) Zároveň Stake tvrdí, že často je to právě „výjimečný případ, který nám pomáhá objasnit ty aspekty, kterých bychom si jinak nevšimli“ (s. 4). Při plánování vícečetné (Stake ji nazývá *collective*) studie může být kritérium reprezentativnosti zohledněno více, avšak i tak je obtížné obhájit reprezentativní charakter malého vzorku“ (s. 5). Stake vysvětluje, jak on sám postupoval při výběru případů v případě vícečetné případové studie, v níž zkoumal implementaci školní reformy ve školách v Chicagu. Jeho hlavním kritériem nebylo najít školy, které reprezentují Chicago, nýbrž školy, které by výzkumnému týmu pomohly do hloubky porozumět problémům spojeným s implementací reformy. Aby výzkumníci splnili toto kritérium, potřebovali různorodé školy s odlišnými charakteristikami. Záhy se však ukázalo, že těchto charakteristik bylo více, než byli schopni ve vzorku šesti škol pokrýt. Proto změnil otázku a snažili se najít školu, která se snaží vyrovnat s problémy reformy zajímavým způsobem a která by byla přístupná jejich týmu. Vybrali jednu, určili její charakteristiky, a dále hledali školy s odlišnými charakteristikami, které se také s reformou vyrovnávaly zajímavým způsobem a byly otevřené výzkumnému týmu. Při výběru případu jde dle Staka důležité, aby dané případy nabízely možnost k získání dat (*opportunities to learn*) a vyváženost.

Stejně tak i já jsem se snažila najít učitele, kteří by mi poskytli maximum informací tak, abych měla možnost skutečně dobře porozumět jejich způsobu výuky a přemýšlení, a ty, kteří jsou nějakým způsobem výjimeční. Výběr případu vychází z výzkumné otázky, která v mém případě zněla: „Jak vybraní čeští učitelé přistupují k čtenářským strategiím a jak je uplatňují ve výuce?“ Po upřesnění otázky jsem definovala kritéria pro výběr případů. Hledala jsem tedy učitele, kteří se již po nějakou dobu snaží začleňovat výuku čtenářských strategií do své výuky. Ze své zkušenosti školitelky a odborné garantky pro čtenářství jsem věděla, že to není samozřejmé. V době, kdy jsem začínala s výzkumem, jsem se jen výjimečně setkávala s případy učitelů, kteří by věděli, co jsou čtenářské strategie, a kteří by je vědomě uplatňovali ve výuce. Jelikož jsem měla na mysli i praktické zúročení studie, hledala jsem zároveň i učitele, kteří se stanou příkladem dobré praxe. Zároveň jsem se snažila poskytnout vyváženost a různorodost, což jsou další atributy doporučované Stakeem.

Následující učitelé byli tedy vybráni proto, že se jedná o výrazné zástupce výuky čtenářských strategií v České republice. Každý z nich si našel odlišný způsob výuky, proto jsem usoudila, že je bude zajímavé porovnat.

První učitel (dále učitel F) byl vybrán pro svůj originální přístup k výuce čtenářských strategií. Tento učitel působí na malé škole a aktivně se angažuje na poli dramatické výchovy (dále DV). Narazila jsem na něj díky jeho disertační práci, v níž popisuje, jak propojuje metody DV a zážitkového učení s výukou čtenářských strategií. Tento přístup mi od začátku připadal velmi inspirativní zejména díky své kreativitě, důrazu na prožitek a také proto, že jsem si uvědomovala riziko rigidního způsobu používání čtenářských strategií ve výuce, na něž upozorňují některé studie (Wilkinson & Son, 2011).

Druhou učitelku (dále učitelka B) jsem našla tak, že jsem procházela webové stránky českých škol a hledala materiály, které by demonstrovaly, že na dané škole jsou čtenářské strategie aktivně začleňovány do výuky. Na webu jedné středně velké školy jsem narazila na pracovní listy, které obsahovaly aktivity zaměřené na aplikaci čtenářských strategií při porozumění textu. Kontaktovala jsem školu a učitelka B souhlasila se spoluprací. Jak se později ukázalo, s touto učitelkou jsme se již znaly z workshopů zaměřených na rozvoj čtenářství, které jsme obě vedly. Na základě těchto pracovních listů jsem usoudila, že tato učitelka poskytne odlišnou perspektivu. Kromě toho jsem věděla, že je zároveň lektorkou Kritického myšlení. Z vlastní zkušenosti (a na základě hodnocení účastníků kurzů) jsem věděla, že její kurzy byly

mezi učiteli velmi oblíbené. Předpokládala jsem tedy, že její způsob práce se čtenářskými strategiemi bude blízký uvažování typického českého učitele a zároveň že její pojetí bude ovlivněno programem Kritické myšlení. Později jsem odhalila, že tato učitelka zároveň funguje ve škole jako gatekeeper<sup>14</sup>. V době výzkumu působila jako koordinátorka aktivit zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti napříč školou, a to i díky podpoře vedení školy. Její kancelář fungovala jako metodologické centrum, v němž byly shromážděny veškeré materiály sloužící k podpoře čtenářské gramotnosti ve škole. Díky učitelce B jsem se mohla volně pohybovat po škole, podívat se i do hodin ostatních učitelů a prostudovat dostupné materiály.

Ke srovnání se zahraniční praxí byl využit americký program CORI. Ten mě zaujal jak tím, že je výzkumně ověřený<sup>15</sup>, tak i celkovou koncepcí, která je založena na motivaci, slučování vzdělávacího obsahu do smysluplných celků a smysluplném začlenění čtenářských strategií do výuky.

---

<sup>14</sup> Zprostředkující osoba, která výzkumníkovi umožní vstup do terénu.

<sup>15</sup> Viz kapitola 1.4.2 Concept-Oriented Reading Instruction

### 3.4 Průběh výzkumu a výzkumné metody

Empirický výzkum probíhal podle tohoto harmonogramu:

1. Výběr případů – Výběr prvního učitele. Mapování situace na školách průzkumem webových stránek škol, výběr druhé učitelky.
2. Sběr dat v terénu v rámci České republiky – návštěvy dvou českých učitelů, hlavních aktérů případových studií (učitel F a učitelka B). Návštěvy probíhaly po dobu osmi měsíců, během nichž se uskutečnily rozhovory, sledování hodin, videozáznamy pozorovaných hodin i sbírání dalších materiálů. V případě učitelky B mi později bylo umožněno vést rozhovory i s dalšími učiteli (se dvěma učiteli humanitních předmětů a dvěma učiteli předmětů přírodovědných) a nahlédnout do jejich výuky.
3. Sběr dat v USA (Salt Lake City) – návštěva školy, která uplatňuje výukový program CORI (doba pobytu – dva týdny), rozhovory s ředitelkou, sledování výuky tří učitelů a rozhovory s nimi.
4. Zpracování nahromaděných dat za pomoci výzkumného softwaru MAXQD, kódování dat a seskupování kódů do nadřazených kategorií, srovnání případových studií.
5. Psaní empirické části výzkumu
6. Triangulace participanty výzkumu a kolegyní
7. Závěrečné úpravy

Hlavní částí mého výzkumu byly návštěvy učitelů ve školách, formální i neformální rozhovory, pozorování výukových hodin a doptávání se. K výzkumu byly použity následující metody: Pozorování výukových hodin (CORI), pozorování a videozáznamy výukových hodin (učitel F a učitelka B), polostrukturované rozhovory s učiteli a analýza veškerých dostupných materiálů (zápisy na tabuli, vyplněné pracovní listy, ukázky prací žáků na nástěnkách, přípravy učitelů). Dále jsem s učiteli absolvovala rozhovory po některých odučených hodinách a nezávisle na odučených hodinách hloubkový rozhovor, jehož cílem bylo zjistit, jaké mají učitelé povědomí o čtenářských strategiích, jaké teorie je ovlivnily, co považují vzhledem k výuce čtenářských strategií za přínosné a co se jim (ne)osvědčilo.

Případ CORI se od uvedených případů českých učitelů liší zejména tím, že jsem na škole pobývala jen krátce, a to necelé dva týdny, a že jsem vedla rozhovory zejména s ředitelkou školy, která sama neučí, a částečně s učiteli.

Během polostrukturovaných rozhovorů jsem měla předpřipravené otázky, kterými jsem se však nenechala svazovat v případě, že se diskuze posunula a její obsah i nadále souvisel s výukou a učitelovým působením ve škole.

Předpřipravila jsem si tyto otázky:

*Proč jste se rozhodl/a začlenit čtenářské strategie do své výuky?*

*Co vás nejvíce ovlivnilo (např. publikace, webové stránky, jiní lidé...)?*

*Změnil se nějak časem váš přístup k výuce čtenářských strategií? Jak?*

*Co se vám vzhledem k výuce čtenářských strategií osvědčilo, a co ne?*

*Jaké otázky si v souvislosti se čtenářskými strategiemi kladete?*

Později jsem se rozhodla začlenit v případě českých učitelů ještě metodu stimulovaného vybavování (Švaříček & Šedřová, 2001) k reflexi odučených hodin samotnými učiteli. Vybrala jsem některé momenty výuky a vyzvala učitele, aby se k nim vyjádřili, respektive aby mi řekli, proč se v daném momentě rozhodli postupovat tímto způsobem, jaké sledovali cíle a zda byli s výukou spokojeni. S učitelkou B jsem zároveň vedla rozhovor, v němž mi popisovala, jak postupuje při přípravě na hodinu, a rozhovor, při kterém mi ukazovala materiály ve své pracovně, čímž zároveň odkrývala, jakým způsobem funguje spolupráce na škole (pracovna učitelky funguje jako jakési centrum čtenářské gramotnosti).



### 3.5 Analýza a interpretace dat

Po sebrání dat v terénu jsem přistoupila k analýze a interpretaci dat. To, jak výzkumník dále pracuje se sebraným materiálem, záleží především na jeho interpretačních dovednostech a stylu uvažování. Třebaže v kvalitativním výzkumu existují některé modely (jako je např. Zakotvená teorie), které může výzkumník aplikovat, způsob práce s daty může být i intuitivním a osobním procesem, který reflektuje různé zkušenosti výzkumníků. Navíc je velmi obtížné stanovit postup, který by se dal aplikovat na všechny situace (Simons, 2009). Postupně jsem se seznámila s různými možnostmi analýzy dat. Dozvěděla jsem se, že mohu postupovat jak pomocí běžného způsobu analýzy, který zahrnuje kódování, kategorizaci, vytváření tematických myšlenkových map, generování témat, tak i pomocí přímé interpretace, která spočívá v holistickém uchopení dat, vzhledu a porozumění (insights). Pro tento účel výzkumník může použít různé prostředky, například metafory, představy, reflektivní úvahy, rozkrývání významu pozorovaných událostí, zkoumání odlišných perspektiv a různých úhlů pohledů (Simons, 2009). Takový způsob samozřejmě klade velké nároky na způsob, jakým výzkumník přemýšlí, na jeho kreativitu a další osobní předpoklady. Při analýze dat samozřejmě může docházet ke kombinaci a prolínání obou přístupů. Momenty náhlého vhledu, kdy se nám pospojují události do metafory či náhlého porozumění, se prolínají s hodinami trávenými induktivními metodami analýzy dat, tedy pozorným kódováním materiálů a jejich tříděním do kategorií. Vzhledem k mému založení mě lákaly kreativní formy výzkumného zpracování, zejména pak využití poetické formy (Simons, 2009). Jelikož jsem však začínající výzkumník, rozhodla jsem se jít střední cestou. Již během návštěv škol se postupně formulovala má teorie o jednotlivých učitelích a jejich způsobu výuky. Na základě holistického vhledu jsem poprvé použila metaforu vypravěče pro učitele F a během analýzy dat pak dále zkoumala tento i další vynořující se momenty.

Při induktivní analýze dat mi významně pomohl výzkumný software MAXQD. Pomocí něj jsem postupně kodovala relevantní pasáže nahraných hodin, rozhovorů, prací žáků, snímků zápisů na tabuli a příprav do hodin. Již během kódování jsem seskupovala kódy do nadřazených kategorií. Jako první nadřazená kategorie se vynořily „učitelovy hodnoty“, druhá nadřazená kategorie opora (scaffolding) vycházela z teoretických přístupů a výzkumně

ověřených programů<sup>16</sup>. Postupně se ukazovalo, že spolu kategorie úzce souvisejí a nedají se tedy přesně oddělit. S hodnotami učitele úzce souvisí, jakým způsobem učitel uchopí výuku čtenářských strategií a jaké budou její přínosy. Stejně tak i způsoby opory budou ovlivněny hodnotami učitele. Podobná situace nastala i v případě kódů. U učitele F jsem řadu pasáží kódovala kódem prožitek, který se vyskytoval ve stejných částech jako kód motivace i kód smysluplnost. Analýza se tedy nesla v duchu prolínání témat a uvědomování si souvislostí.

Dále byly sledovány souvislosti mezi jednotlivými případy, přičemž jsem se soustředila na nadkategorie neboli kategorie, které jsou u obou případů shodné či slučitelné (Švaříček & Šed'ová, 2001). Srovnání dvou českých učitelů je zařazeno do příslušné kapitoly v závěrečné části, kam jsem zařadila i porovnání se zahraniční zkušeností (případ CORI).

---

<sup>16</sup> viz kapitola 1.4 Výuka čtenářských strategií – klíčové pojmy

### 3.6 Validita a triangulace

Protože výzkumník čtenáři předává svou interpretaci, je nutné, aby ho informoval o své osobě, o svých motivech, svém zázemí apod. Přestože Stake hovoří o subjektivitě interpretace jakožto o dané charakteristice případových studií, se kterou je nutno počítat, uvědomuje si nebezpečí misinterpretací, které mohou být následkem toho, že si výzkumník neuvědomí nedostatky vlastní argumentace a metod. Třebaže slovo validita nezaznívá u Stake tak často jako u Yina, i zde se s ní setkáme. Oba autoři hovoří o nezbytnosti triangulace. Podle Švaříčka a Šed'ové je triangulace „proces použití rozličných pohledů za účelem vyjasnění významu pozorování (sběru dat) a interpretace a analýzy dat“ (s. 205).

Stake hovoří o triangulaci zdrojů dat, triangulaci výzkumníků, teoretické triangulaci a triangulaci metod. Kromě toho zdůrazňuje význam kontroly výsledků samotnými participanty výzkumu. Do mého výzkumu jsem začlenila triangulaci zdrojů dat tím, že pracuji s daty, které jsem získala od učitelů (rozhovory, poznámky apod.), a zároveň jsem se snažila na výuku dívat i pohledem žáka (výtvory žáků, pozorování žáků, jak reagují při výuce). V případě učitelky B a programu CORI jsem si ověřovala informace získané od hlavních aktérů také tím, že jsem se ptala ostatních učitelů. Triangulace výzkumných metod je zajištěna tím, že používám různé metody od polostrukturovaných rozhovorů, přes analýzu sledovaných hodin až po analýzu rozhovorů s učiteli, které mi měly objasnit, jak učitelé nad přípravou sledovaných hodin přemýšleli. Triangulace participanty výzkumu proběhla po sepsání jednotlivých případových studií. Triangulaci výzkumníků jsem zapojila zejména během zpětného pozorování nahraných videozáznamů hodin. Jejich části jsem přehrávala kolegyni a následně s ní konzultovala interpretaci shlédnuté části.

## 4 Případové studie (dva čeští učitelé a zahraniční program CORI)

### 4.1 Případ první – Učitel F aneb Učitel jako vypravěč

*...chtěl bych, abyste se zavřenýma očima udělali sochu tohoto příběhu, jako kdyby ten příběh měl svoji sochu. Víte, jaké jsou sochy různých lidí, různých zvířat... a tady to, co vytvoříte ze svého těla, bude socha toho příběhu. Je to jenom na vás, vyberte si, co chcete... buď se podržte toho pocitu, který z toho máte, nebo si vyberte něco z té povídky, čeho se chytíte...zkuste se spolehnout na vlastní pocit....*

Případovou studii učitele F jsem uvedla ukázkou aktivity, která zakončuje práci s textem Kouzelná baterka od autorky Olgy Černé. Tato ukázka demonstruje, jak učitel propojuje metody dramatické výchovy (socha z vlastního těla) s porozuměním textu a čtenářskými strategiemi (syntéza, kdy si žáci postupně poskládali střípky příběhu do závěrečného porozumění, vhledu a dojmu). Kromě toho ukázka odráží, že učitel klade důraz na imaginaci, kreativitu a příběh (příběh má svoji sochu) a v neposlední řadě i na prožitek (běžte po pocitu).

Učitel F učí na středně velké škole v malém městě. Kromě pedagogické fakulty vystudoval i výchovnou dramaturgiu na DAMU, věnuje se propojování čtenářství s metodami dramatické výchovy, tvůrčímu psaní a studentskému divadlu. V době výzkumu na škole vyučoval hodiny dramatické výchovy, které má škola zařazené do ŠVP, a hodiny českého jazyka a literatury na prvním i druhém stupni základní školy.

Se čtenářskými strategiemi se učitel F seznámil v době, kdy studoval na DAMU. Sám k tomu říká: „Když jsem přemýšlel nad svou magisterskou prací, tak jsem si říkal, dramatařák ve službách něčeho. To byl můj cíl. Abych to obhájil. Protože tady ten obor je pořád ještě takový popelkovitý... a pořád to musíš nějak popularizovat... takže jsem hledal různé cesty a narazil jsem na váš web<sup>17</sup> a samozřejmě mě to chytilo, protože tohle je jasný, člověk to používá. Ale tam to bylo dobře pojmenované a mně se to samozřejmě propojilo se strategiemi diváctví... protože vlastně divadlo funguje podobnými cestami, to vnímání divadelního tvaru se uskutečňuje podobnými strategiemi... a odtud už byl jen krůček k propojení tady těch dvou oborů.“

---

<sup>17</sup> [www.ctenarskagramotnost.cz](http://www.ctenarskagramotnost.cz)

### 4.1.1 Síla příběhu

Od samého začátku této případové studie mě napadaly myšlenky spojené se silou příběhů. V průběhu návštěv školy a během rozhovorů s učitelem se postupně vynořoval obraz učitele jako vypravěče, který světem příběhů provází své žáky.

Příběhy jsou staré jako lidstvo samo, byly vyprávěny kolem ohňů, často je provázelo bubnování, tanec, zpěv a dramatické ztvárnění, čímž mnohdy uváděly lidi do transu a budovaly pocity sounáležitosti. Stejně tak i učitel F téměř v každé hodině využíval kromě dramatického ztvárnění i práci s hudbou (bubnování a hru na kytaru) a ve všech pozorovaných hodinách byly zařazeny momenty, kdy žáci i učitel společně seděli v kruhu na zemi. Síla příběhů spočívá, mimo jiné, v tom, že byly a stále jsou spojené s magickým pocitem sounáležitosti. Pomocí příběhů si lidé předávali a předávají poznání. Jak říká Whyte (1981), práce s příběhy je „reflexí samotné podstaty kultury a možná i reflexí podstaty lidskosti“ (s. 1).

Jakou roli hrají příběhy ve škole a jak mohou obohatit a vzdělávat žáky? Philip W. Jackson shrnuje odpovědi na tuto otázku do dvou základních funkcí (1995). Pomocí příběhů jednak předáváme žákům poznání (knowledge), které budou potřebovat později v životě. Druhý, hlubší význam příběhů souvisí s tím, jaké žáky chceme vychovávat, jací by měli být jako lidské bytosti. Ptáme se, jaké chceme, aby vyznávali hodnoty, jakým způsobem budou pohlízet na dění kolem sebe a ovlivňovat ho, zkrátka jací budou uvnitř. Příběhy mají jak informační, tak i transformační funkci, která spočívá v tom, že nás nějakým způsobem ovlivní, že nám pomáhají nám pochopit různé perspektivy, přisuzují významy událostem a že vypovídají o hodnotách. Zkušenosti učitelé propojují hodnoty s učivem, cíli. Jak říká Whyte, jejich hodnoty fungují jako opora pro předávání učiva (1981).

Postupem doby jsem sledovala, jak příběhy vypráví (s oporou o psaný text) nejen sám učitel, ale hlavně jak tento učitel vytváří, hledá a prožívá příběhy společně se svými žáky. Slovo příběh vystupuje výrazně i z rozhovorů s učitelem:

„Tento způsob práce mám ze strukturovaného dramatu. Z dramatické výchovy. To je vlastně příběhové drama, které se točí, jde to chronologicky, postupuje to po příběhu nějakým způsobem...“ Na otázku „Jak jsi postupoval při přípravě této hodiny?“ učitel odpovídá: „Tak za prvé jdu po příběhu. Tohle prostě už ve mě zůstane z toho dramaťáku, že prostě jdu po fabuli toho příběhu. A vybírám textové části, které jsou tam důležité. Jsou tam důležité dějové

zlomy nebo dějové prvky, které chci, aby ty děti pochopily, aby si je srovnaly v hlavě, aby je vzaly za své, aby z té mozaiky potom ve finále pochopily celek.“ Na otázku, jak do tohoto způsobu výuky zapadají čtenářské strategie, se učitel F vyjadřuje následovně: „Oni mi tam pracují zase v zájmu toho celku, v zájmu pochopení příběhu a musím říct, že příběh je to první a ty strategie jsou nástroje, až to druhotné.“ **Čtenářské strategie jsou tedy nástrojem k dosažení určitých cílů (porozumění, prožitek)**, o kterých bude pojednáno v kapitole Hodnoty učitele. Učitel F si zároveň uvědomuje metakognitivní funkci čtenářských strategií a jejich roli, kterou hrají při porozumění textu:

F: „Je to fajn, protože je to přesné pojmenování toho, co se děje v hlavě, to, co by ten člověk měl trénovat... Na tom je zajímavé, že to vlastně všichni používáme, že já, když jsem čtenář, tak vlastně ty strategie uplatňuji.“

Učitel v rozhovoru zároveň uvádí, že čtenářské strategie učil i před tím, než se seznámil s jejich teorií, pouze je neměl přesně utříděné a pojmenované:

F: „Já jsem už dělal to, jak to bude dál, napiš dalších deset vět, živý obraz... ale u tebe<sup>18</sup> jsem si přečetl, že jsi to měla přesně rozepsané na těch příkladech, to mi taky velmi pomohlo...“

Tato odpověď mě vedla k potvrzení domněnky, že i učitelé, kteří čtenářské strategie dříve neznali, je často intuitivně používali ve své výuce. Pokud se však seznámili s teoretickým pozadím a příklady zapojení čtenářských strategií do výuky, začali nad nimi více přemýšlet a systematictěji je začleňovat do výuky. Zároveň díky tomu dochází i k obohacení výuky, protože některé ze čtenářských strategií učitel zapojil nově, jak dokládá odpověď na otázku: „A uvědomil sis, že některou tu strategii jsi třeba nedělal a začal jsi ji dělat nově?“

F: „Hodně ty vlastní zkušenosti, to propojování... hledání souvislostí, tam mě to hodně oslovilo... Ty vlastní zkušenosti jsem začal používat víc od té doby, co jsem si to přečetl, a je to super, protože to je samozřejmě to srdíčko, které oni do toho dostanou, ty vlastní emoce, ty vlastní zážitky, to je bezvadný.“

---

<sup>18</sup> Na webových stránkách Čtenářská gramotnost a projektové vyučování ([www.ctenarska-gramotnost.cz](http://www.ctenarska-gramotnost.cz))

### 4.1.2 Typická hodina

Začlenění čtenářských strategií si nejlépe ukážeme na rozboru jedné z nahraných výukových hodin. Každou část hodiny jsem opatřila komentářem založeným na mých poznámkách k hodině. Soustředila jsem se na způsob začlenění čtenářských strategií.

Hodiny probíhaly v učebnách, kde je koberec a volný prostor k pohybu. Žáci trávili buď část, či celou výukovou hodinu v tomto prostoru (pohybem, prací v kruhu). Toto využití prostoru staví na metodách dramatické výchovy, které učitel začleňuje do výuky.

#### 1. Pohybové aktivity

Úvodní část hodiny byla většinou věnována nějaké pohybové aktivitě inspirované metodami dramatické výchovy. V hodině věnované práci s částí báje O Daidalovi a Ikarovi od Eduarda Petišky se učitel rozhodl s žáky zkoumat téma závisti, proto na začátek zařadil část, kdy se žáci volně pohybovali prostorem do rytmu bubínku. Na znamení se zastavili a vytvářeli živou sochu ze svého těla inspirovanou pokynem učitele. Když učitel např. řekl *slavný lovec tygrů*, žáci se zastavili a zaujali pozici tak, aby vypadali jako slavný lovec tygrů. Žáci si takto vyzkoušeli vytvořit několik soch (slavná učitelka, slavný sprintér). V návazné aktivitě jeden z žáků vytvořil živou sochu (slavný spisovatel), ostatní ho obklopili a měli zaujmout postoj, kterým demonstrovali určitý pocit k této živé soše, nejprve obdiv a v další fázi pak závist. Po této fázi učitel postupně zapojil mluvené slovo tak, že se dotýkal žáků a zeptal se jich, co dané živé soše závidí.

#### Reflexe a začlenění čtenářských strategií

Kromě toho, že tato část rozpohybuje a motivuje žáky, zároveň je uvádí do tématu hodiny a naladuje je na zážitkovou část výuky. Žáci se nejdříve pomocí hry ocitnou v inscenované situaci, která jim pomůže vžít se do pocitu závisti. Žáci pak dále verbalizují možné důvody závisti, čímž dochází k zviditelňování a vzájemnému sdílení jejich myšlenek. Například žákyně znázorňovala slavnou rybářku a ostatní žáci postupně uváděli, co jí závidí („že je slavná“, „že se z ní stala legenda“, „že se požívala po světě“, „že jí udělali sochu“). Z hlediska stavby hodiny se jedná o evokační fázi. Podíváme-li se na tuto část pohledem čtenářských strategií, mohli bychom hovořit o uvádění do strategie usuzování (usuzujeme na různé důvody k závisti, v tomto případě ne na základě textu, ale na základě našich předchozích zkušeností). Tato aktivita demonstruje, že čtenářské strategie úzce souvisejí se strategiemi

kognitivními, které používáme v běžném životě. I v běžném životě musíme neustále usuzovat a interpretovat, jaký má daná situace význam na základě našich předchozích zkušeností.

## **2. Práce v kruhu**

Práce v kruhu probíhala ve všech pozorovaných hodinách. V hodině věnované práci s textem Daidalos a Ikaros seděli žáci i učitel na zemi v kruhu a probíhala řízená diskuze na téma, co si lidé závidí. Učitel kladl žákům otázky, které se týkaly různých forem závidění (*Co si mohou závidět děti, dospělí a starší lidé?*). Další otázka směřoval k závidění jakožto pocitu (*Jaký je to pocit, ta závist?*) a konečně k tomu, komu závist nejvíce škodí.

### **Reflexe a začlenění čtenářských strategií**

Práce v kruhu byla řízena učitelem a většinou probíhala formou otázka učitele – odpověď žáka. Žáci se hlásili a projevovali zájem o to, aby mohli říct svůj názor. Učitel odpovědi žáků třídil a rozváděl.

V některých momentech bylo patrné (ze zvednutých rukou žáků), že žáci by měli zájem v diskuzi pokračovat a dále ji rozvést. Učitel byl však zřejmě tlačěn časem, proto musel pokračovat v hodině.

Z hlediska struktury hodiny se jedná o další fázi evokace. Z hlediska čtenářských strategií opět o uvození do čtenářské strategie usuzování (usuzování na důvody závidění u různých skupin lidí na základě naší zkušenosti) a hodnocení (v případě diskuze o závidění jakožto pocitu). Otázky byly, zejména v druhé části diskuze, zvolené tak, aby vedly k postupnému a hlubšímu uvažování nad tématem závidění. Opět tím docházelo k zviditelňování myšlení žáků a obohacování se o názor druhých. Nabízí se však otázka, zda by nebylo ještě přínosnější rozhovor žáků směřovat tak, aby docházelo k diskuzi i mezi nimi navzájem a k většímu dialogu napříč skupinou.

## **3. Samostatná práce s textem a návazná aktivita**

Na diskuzi v kruhu navázala práce s textem. V případě této hodiny se jedná o úryvek z textu Eduarda Petišky, Daidalos a Ikaros, jehož ústředním motivem je právě závist (Daidalos zaslechne rozhovor dělníků, v němž jeden z nich říká, že Daidalův žák, Talós, jednoho dne předčí svého učitele). Žáci si našli ve třídě místo, kde se jim příjemně čte, pak měli za úkol text potichu přečíst a napsat, co Talós Daidalovi záviděl – respektive jejich úkolem bylo



sestavit žebříček tří věcí, které Daidalos záviděl, přičemž první věc měla být ta, kterou záviděl nejvíce. Ze záznamu je opět patrné, že žákům zadání nedělalo problém, každý samostatně psal své důvody.

### **Reflexe a začlenění čtenářských strategií:**

Tiché čtení je důležitou součástí čtení s porozuměním. Zadání úkolu pomáhá žákům, aby se soustředili na podstatné informace. Jelikož v textu se explicitně nepojmenovává, co Daidalos záviděl, žáci museli tyto důvody pojmenovat na základě textu a svého úsudku. Jedná se tedy o čtenářskou strategii usuzování. Zároveň myšlení žáků stimuluje i to, že v tomto případě neexistuje jedna správná odpověď.

#### ***4. Dramatické ztvárnění textu s využitím čtenářské strategie a reflexe***

Po samostatném čtení žáci dostali za úkol sestavit skupiny po třech podle toho, jaký důvod závidí uvedli na prvním místě. Ve skupinách se tak sešli žáci, kteří uváděli jako první důvod závidí slávu či vynález hrnčířského kruhu, nadání apod. Žáci dostali za úkol dramaticky ztvárnit část textu, v níž je popisován klíčový rozhovor dělníků, který Daidalos vyslechne a který v něm vzbudí závist („Daidalos je největším umělec na světě, nevěříš?“ řekl jeden. „Talós bude větší umělec než Daidalos, jen počkej, až doroste,“ řekl druhý).

Žáci se seskupili do trojic. Učitel žákům vysvětlil, že dva žáci mají být v roli dělníků a jeden v roli Daidala. Žák v roli Daidala měl za úkol otočit se zády k žákům v roli dělníků a vyslechnout jejich rozhovor. Poté měl na závěr vyslovit nahlas, co se mu během rozhovoru honilo hlavou. Každá trojice si nacvičila vlastní ztvárnění a na závěr přehrála svou interpretaci (etudu) ostatním skupinám.

Po přehrání scének učitel pozval k tabuli všechny Daidaly a nechal je jednoho po druhém zopakovat svou promluvu, přičemž tuto aktivitu uvedl výzvou k žákům: „Poslechněte si, jakými slovy mluví závist“. Na závěr se žáků zeptal, kdo byl pro ně nejbližší jejich představě závidí.

### **Reflexe a začlenění čtenářských strategií:**

Uvedená aktivita demonstruje propojení čtenářských strategií a metod dramatické výchovy. Dramatické ztvárnění žáky inspiruje k tomu, aby šli ještě více za text. Žáci usuzují a hodnotí, jakým způsobem uvažuje člověk (v tomto případě Daidalos) postižený závistí, přičemž se

opírají nejen o text, ale i o své zkušenosti a znalosti. Během práce ve trojicích žáci navzájem sdíleli své úsudky a na základě dohody je formulovali do výsledné věty, která je reflexí tohoto úsudku. Žáci v roli v Daidala pronášeli například tyto výroky:

Ž1: „To tak, aby se nade mě vytahovali.“

Ž2: „S tím budu muset něco udělat.“

Ž3: „To je nehoráznost, budu se ho muset nějak zbavit.“

Ž4: „Aby mě překonal můj chudý synovec, to nesmím dopustit.“

Rozdílné perspektivy se pak dále ukázaly během přehrávání scének a dramaticky byly umocněny společným vystoupením Daidalů. Na závěr žáci zhodnotili, která promluva měla nejbližší k jejich představě závisti, pracovali tedy se čtenářskou strategií hodnocení. Závěrečná část hodiny byla zároveň reflexí zamýšlení se nad tématem závisti.

### **4.1.3 Hodnoty učitele F**

#### **4.1.3.1 Emoce, propojení s reálným životem, motivace**

Již v průběhu výzkumu v terénu se stávalo zřejmým, že způsob začlenění čtenářských strategií úzce koresponduje s hodnotami učitele. Kromě motivu příběhu se v rozhovorech učitel vyjadřuje k tématu **emocí, tedy pocitů a prožitku**:

„U mě je to spíš o tom, že jak jsem spíš hozený do toho divadelna, tak spíš jdu někdy po těch pocitech...ty vztahy, city, závist a tak dále, co je šírá, ale forma, fakta, ty někdy třeba trochu upozadím.“

Důraz na emoce vystupuje i v kontrastu s postojem k racionální složce čtenářských strategií. Například v odpovědi na otázku, zda má učitel nějaké pochybnosti či otázky týkající se čtenářských strategií: „Někdy je to na mě moc racionální, ale zase je to mým založením... Ale chápu, že z didaktického hlediska je to asi potřeba nejprve uplatnit technicky, racionálně, to je ta metakognice, uvědomění si těch pochodů, když to chci těm dětem předávat.“

Na důležitou roli emocí ve výuce poukazují výzkumy v oblasti neurobiologie. Nejlépe si pamatujeme příhody a události, které mají nějaký emocionální náboj. Pokud během učení dochází k tomu, že učivo nějakým způsobem zapůsobí na emoce žáka, pak si toto učivo žáci lépe zapamatují a zároveň mu lépe porozumí (A. Sousa, 2011; Immordino-Yang, 2016). To

ostatně souvisí i s prvotní funkcí mozku, kterou je snaha o přežití. Pokud chtěl pravěký člověk přežít, musel se naučit porozumět světu, svět mu musel dávat smysl. Jelikož člověk je velice sociálním tvorem, potřebuje porozumět emocím svým i emocím ostatních v sociálním světě (Immordino-Yang, 2016). Emoce úzce korespondují s čtenářskou strategií hledání souvislostí (v rovině já a text), k čemuž se vyjadřuje učitel následovně:

„Ty vlastní zkušenosti jsem začal používat víc od té doby, co jsem si to přečetl <sup>19</sup> a je to super, protože to je samozřejmě to srdíčko, který oni do toho dostanou, ty vlastní emoce, ty vlastní zážitky, to je bezvadný.“

Pasáže označené kódem **emoce** ve velké většině případů korespondovaly s kódem **propojení s reálným životem** a kódem **motivace**, kterým jsem označila momenty, kdy bylo patrné, že žáky učivo motivuje (žáci pracovali s evidentním nadšením). Těmito kódy byly označeny momenty, kdy žáci pracovali s tématy, které se týkají života každého z nás a které pro nás zároveň mají emocionální náboj. Příkladem je již uvedená ukázka práce s motivem závisti při práci s textem *Daidalos a Ikaros*. V hodině věnované čtenářské strategii kladení otázek učitel pracoval s textem *Jak se velryba stala domácím zvířetem* (od Dušana Radoviče) pojednávajícím o obrovské velrybě, která spolykala kromě jiného i lidi, aby se užívala. Do této výukové hodiny učitel začlenil čtenářskou strategii kladení otázek následujícím způsobem. Nejprve pomocí řízené diskuze v kruhu s žáky diskutoval na téma role otázek v životě každého z nás. Do diskuze se promítnul motiv emocí tak, že si s žáky učitel povídal o tom, jaké otázky jsou pro nás nepříjemné a proč, jaké jsou pro nás naopak příjemné a proč a jaké otázky jsou zbytečné. Od tématu funkce otázek v běžném životě přešel k diskuzi, která úzce souvisí s využitím otázek v reálném životě (F: „Můžete uvést nějaká zaměstnání, kdy se vyloženě s těmi otázkami pracuje?“ „Kdy je důležité pokládat otázky?“). Na tuto diskuzi navázala aktivita založená na práci s metodou DV horké křeslo. Učitel zinscenoval tiskovou konferenci, při níž byl jeden z žáků usazen do křesla a ostatní mu kladli otázky. Učitel vstoupil do role moderátora a z žáků se stali novináři. Za úkol měli klást velrybě zajímavé otázky, na které chtějí znát odpověď. Zážitkovou formou si tak žáci vyzkoušeli, jak je důležité umět klást otázky, protože v životě se právě pomocí otázek dobíráme poznání, a kromě toho jsou na otázkách postavené některé profese.

---

<sup>19</sup> Články o čtenářských strategiích na webové stránce [www.ctarskagramotnost.cz](http://www.ctarskagramotnost.cz)

#### 4.1.3.2 Představivost a kreativita

I tyto hodnoty, které vystupují výrazně do popředí ve všech sledovaných hodinách, souvisejí s příběhy. Pomocí příběhů můžeme společně s žáky podniknout cestu za představováním si různých možností a zkoumat perspektivy lidského jednání a pocitů. Příběhy nám umožňují empaticky vstoupit do životů jiných lidí, představovat si, co cítí a prožívají, čímž ve výsledku změní či obohatí náš pohled (Witherell, 1995). Učitel využívá toho, že představivost úzce souvisí se čtenářskou strategií vytváření představ, která spočívá v tom, že si v hlavě „přehráváme“ to, co čteme. S představivostí pracoval učitel například v úvodní pohybové aktivitě, která předcházela práci s textem *Kouzelná baterka* (od autorky Olgy Černé). Žáci měli za úkol představit si, že jsou na skvělém hřišti, kde jsou atrakce, které je baví (U: „Teďka si do hlavy udělejte fotografii takového opravdu luxusního dětského hřiště“). Žáci se za zvuku bubínku pohybovali po prostoru a podle pokynů učitele pantomimicky předváděli, jak si na hřišti hrají (U: „Teď si zkusíme představit, že jste na tom hřišti a že si na něm hrajete.“). V další části hodiny pracovali s textem z knihy *Kouzelná baterka*, jehož hlavní hrdina, chlapeček Franta, získá kouzelnou baterku, pomocí níž oživuje různé neživé předměty. V úryvku, který žáci četli v hodině, se chlapečkovi podaří vytvořit „korkodýla“ (tak, že posvítí baterkou na kládu). Žáci dostali za úkol ve dvojicích vymyslet, jakým způsobem by se dal takový tvor využít. Dvojice si mohly vybrat, jakým způsobem svou interpretaci ztvární, a většina (až na jednu dvojici) se rozhodla k divadelnímu ztvárnění (přehráním krátké etudy). Postupně pak každá z dvojic předvedla své ztvárnění (např. nabídnou korkodýla do zoo).

F: „A teď tady máme trochu prostoru pro naši fantazii, protože jaké využití nabídli kluci?“

Žák: „Že si z něho udělali teda stůl...“

F: „Že si z něho udělali stůl, který mluví. Za prvé je tedy rádio, a ještě něco ten stůl umí? Kdyby to byl stůl, měl by nějaké výhody?“

Žák: „Že by mohl jako to jídlo nosit s sebou.“

U: „Ano, ano, a ještě nějaká výhoda by se našla?“

Žák: „Že by ho naučil jako zpívat.“

U: „Hele, ale jedna věc, zvíře, že by dělalo stůl... není to pro to zvíře trošičku trápení?“

Z uvedené ukázky je patrné, že představivost úzce souvisí s **kreativitou**. Žáci se pomocí čtenářská strategie vytváření představ odpíchli od textu (nejdříve si museli představit, jak korkodýl vypadá) ke zkoumání různých možností využití „korkodýla“. Na souvislost mezi

představivostí a kreativitou upozorňuje i L. Vygotskij, který říká, že představivost je základem veškerých kreativních aktivit a je důležitou součástí všech aspektů kulturního života, protože umožňuje jak uměleckou, tak i vědeckou a technickou tvorbu (2004, s. 3). Kromě důrazu na divergentní myšlení si cením momentu, kdy učitel poukázal na neetičnost tohoto řešení, čímž apeloval na to, že bychom naše kreativní nápady měli i kriticky hodnotit (nabízí se ovšem otázka, zda by na to mohli pomoci vhodné otázky v diskusi přijít i samotní žáci). Jak upozorňuje Fisher, kritické a tvořivé myšlení by se nemělo oddělovat. Kreativní myšlení nespočívá jen v tom, že navrhujeme nová řešení, tato řešení by zároveň měla být lepší. Většina problémů vyžaduje oba typy uvažování, a proto by kreativní myšlení mělo jít ruku v ruce se schopností kriticky posuzovat (Fisher, 2005). Kreativně žáci pracovali i v případě čtenářské strategie předvídání při hodině věnované práci s textem *Faustův dům* od Aloise Jiráska. Žáci vymýšleli pokračování příběhu, přičemž podmínkou bylo, aby pro svou verzi měli nějaké zdůvodnění, které by vycházelo z daného textu. Momenty tvůrčího psaní zmiňuje učitel i v rozhovorech, z nichž je patrné, že si kreativity cení:

F (při odpovědi na otázku, jak bude pokračovat práce s textem): „...psaním dopisů, kdy ďábel píše hlášení svému nadřízenému o tom, jak dostal toho studenta. A anděl píše hlášení bohu o tom, jak ho ztratil... tak to je docela zajímavé, tvořivé.“

To, že rozvoj kreativity je jednou z výrazných hodnot učitele, dokládá i srovnání s tím, jak R. Fisher (2005) popisuje podmínky, které jsou předpokladem rozvoje kreativního myšlení ve škole. Níže uvádím výčet jednotlivých podmínek dle Fishera a srovnání s tím, co bylo pozorováno ve výuce:

- a) Prostor pro rozvoj divergentního myšlení, tedy takového, které se vyznačuje hledáním různých možností řešení problému.

Srovnání s pozorovanými výukovými hodinami: Divergentní myšlení bylo mnohokrát pozorováno během již uvedených dramatických aktivit, kdy žáci přicházeli s vlastním řešením. Ve výše uvedeném případě žáci zkoumali a sdíleli různé možnosti, jak by se dal využít korkodýl.

- b) Důraz na další rozvíjení a prohlubování (Extending effort)

Srovnání s pozorovanými výukovými hodinami: Učitel často stimuluje žáky otevřenou otázkou k tomu, aby se dále zamýšleli nad navrhovaným řešením (v uvedeném případě žáci rozváděli výhody navrženého řešení – jak využít korkodýla).

- c) Vytváření bezpečného prostředí k tomu, abychom se nebáli přijít s vlastním řešením. Zdržení se posudku: Princip „přemýšlíme teď, posuzujeme později“  
Srovnání s pozorovanými výukovými hodinami: Bezpečné prostředí bylo pozorováno ve všech výukových hodinách. Žáci se nebáli projevit, učitel oceňoval jejich názory a nápady.
- d) Poskytování dostatečného času  
Srovnání s pozorovanými výukovými hodinami: Poskytování dostatečného času při diskuzích i vlastní tvorbě bylo pozorováno také ve všech výukových hodinách. Žáci pracovali vždy s poměrně krátkou částí textu. Během triangulace na toto upozornila kolegyně s tím, že toho dle jejích slov „žáci málo stihli“. Značná část času byla vždy věnována „povídání v kruhu“ a samostatné práci žáků či práci ve dvojicích (skupinách). Ve výše uvedeném příkladě (práce s textem *Kouzelná baterka*) dostala každá dvojice čas své řešení prodiskutovat, ztvárnit a předvést.
- e) Prostor pro hru  
Srovnání s pozorovanými výukovými hodinami: Prvek hry se vyskytoval ve všech pozorovaných výukových hodinách. Princip hry je pro metody dramatické výchovy typický. Dramatická výchova pracuje s principem hry, jejímž základem je přijetí fikce.

#### 4.1.3.3 Komunikace

Další výraznou hodnotou, která se vynořovala z pozorování i rozhovorů, je **komunikace**. Učitel F k tomu říká: „Já na tu komunikaci věřím. Věřím na komunikaci mezi dětma, ale musí tam ta komunikace probíhat, protože když si někdo myslí, že sešoupne dvě lavice a už jsou skupinky a už dělá skupinovou práci, tak ono to tak není. Ono to musí být připravené trochu jinak.“

Jelikož v hodinách nebylo pozorováno používání technologií, byla na toto téma zavedena řeč při jednom z rozhovorů. Z odpovědi vyplynulo, že učitel technologie nevyužívá, protože je považuje za překážku komunikace (F: „Já tomu moc neholduju. Právě proto, že ono to tu komunikaci hodně zabíjí. Ten oltář, já moc nevěřím na ty oltáře, oni mají doma ty oltářičky, pořád koukají do toho počítače, do té obrazovky, do té bedny a pořád mají ten oltářiček... Celá rodina do toho kouká a každý jede na svém.“)

Z těchto ukázek je patrné, že učitel klade na komunikaci velký důraz. Dalo by se tedy říci, že je zastáncem dialogického přístupu, o kterém bylo pojednáno v kapitole věnované

jednotlivým přístupům k výuce čtenářských strategií<sup>20</sup>. Připomínám, že tento přístup klade důraz na autentickou výměnu názorů mezi všemi účastníky diskuze. Ve zmíněné kapitole jsou uváděna i kritéria, která ukazují, zda se skutečně jedná o dialogický přístup. Podívejme se nyní, zda jsou tato kritéria v učitelově přístupu naplňována:

**A. Autentické otázky: otevřené otázky učitele, které směřují k identifikaci vlastních myšlenek, názorů a postojů žáků**

V kapitole věnované typické hodině<sup>21</sup> je popsána práce v kruhu, kterou začíná každá z popisovaných hodin. Zaznamenala jsem, jak učitel pokládá otevřené otázky, které provokovaly žáky k odpovědím. Žáci na tyto otázky vždy reagovali. Z nahrávky je patrné, že žáci jsou zvyklí otevřeně vyjadřovat své názory.

Příklad práce s textem o Daidalovi a Ikarovi ukazuje, že jsou otázky pokládány tak, aby směřovaly od konkrétních dotazů zaměřujících se na vyjmenování důvodů závidění (*Co si můžou závidět děti? Co dospělí? Co starší lidé?*) až k otázkám abstraktnějšího charakteru (*Jaký je to pocit, ta závist?*). To, jak vhodně zvolený sled otázek dokáže žáky přimět k tomu, aby verbalizovali své názory a zviditelnili své myšlení, demonstruje následující ukázka:

U: „Co to vlastně je, ta závist?“

Ž: „Je to pocit, kdy si třeba myslíte, že ten jeden má něco, co vy nemáte, a že to nikdy nebudete mít. A chcete to za každou cenu.“

U: „A v čem je ta závist zákeřná?“

Ž: „Že nakonec závidím všechno...“

Za nejvíce cenné považuji rozvádění odpovědi následnou otázkou, která žáka přiměla zdůvodnit svou odpověď:

U: „Než se pustíme do čtení, zkuste se zamyslet nad tím, pro koho je ta závist nejvíce nebezpečná.“

Ž: „Pro mě“

U: „Proč?“

Ž: „Protože já si na to vypěstuju to, že to fakt chci mít a když to nemám, tak prostě závidím dál dalším lidem a je to jako epidemie, protože se to jako zvětší. Například závidím třeba prstýnek, a pak závidím celej barák.“

---

<sup>20</sup> Viz kapitola 1.3.3 Dialogický přístup

<sup>21</sup> Viz kapitola 2.6.2 Typická hodina

***B. Absorpce: situace, kdy mluvčí dále rozvíjí to, co bylo řečeno předcházejícím řečníkem***

Tento prvek byl při práci v kruhu viditelný pouze ve formě učitelovy reakce. Vzájemné reakce žáků jeden na druhého chyběly a komunikace většinou probíhala směrem učitel – žák. Nasnadě je otázka, zda by vzájemné reakce nemohly být vyvolány jednoduchými otázkami typu: *Kdo souhlasí a proč? Kdo chce něco dodat?*

Nicméně k těmto situacím (reakce žáků jeden na druhého) docházelo během práce ve skupinách, když žáci připravovali svá dramatická ztvárnění. Tyto situace jsem pozorovala (žáci na sebe reagovali, mluvili střídavě), konkrétní obsah rozhovorů se však nepodařilo zachytit na kameru ve srozumitelné formě. Kromě toho, že na sebe žáci mluvili, se daly výsledky těchto diskuzí pozorovat na výsledných produktech (většinou dramatickém ztvárnění situace).

***C. Evaluace vyššího řádu: forma učitelovy zpětné vazby, kdy je odpověď žáka rozvíteji komentována, doplněna a zpracována***

Tento prvek jsem zaznamenala zejména při úvodní práci v kruhu. Schopnost pohotově a dobře reagovat klade na učitele velké nároky. Učitel musí být nejen schopný nad tématem přemýšlet a umět odpovědi efektivním způsobem zpracovat a doplnit, zároveň je potřeba, aby disponoval dobrými komunikačními schopnostmi, pohotovostí, rozhledem i empatií. Jelikož učitel B prošel výcvikem dramatické výchovy a věnuje se studentskému divadlu, jeho projev působil v hodinách velmi charismatickým dojmem. Tyto kvality zde uvádím proto, že pomocí svého projevu se učiteli podařilo dosahovat patřičně dramatického efektu, jeho výroky působily v realitě větším dojmem, než jaký vyvolávají, když je pouze přepíšeme. Učitel například utřídil různé odpovědi žáků, které zazněly na otázku: *Co si závidí dospělí?* Poté, co zazněly od různých žáků různé předměty závisti, učitel shrnul a utřídil důvody: „Hodně se to motá kolem těch peněz... ta myčka, sušička, dům, auto...co se dá koupit. Ale pak jsou věci jiné, jako je ten partner životní, děti.“ Dále učitel rozváděl odpovědi žáků:

U: (v části diskuze věnující se tomu, komu závist nejvíce ubližuje) „Můžu nějak ublížit někomu tím, že mu závidím dům?“

Ž: „Ne.“



U: „Pokud nedojde k nějakému zločinu, tak asi ne. Spíš mu to nahrává, že si řekne, že mu je co závidět, že má dům. Ale komu to ubližuje, jsem já sám. Jak říkáš ty (otočí se na žáka, který vyjádřil názor), zevnitř mě to sžírání (na tuto větu byl položen dramatický důraz).“

**D. Otevřená diskuze: sekvence zahrnující minimálně tři účastníky, kteří na sebe vzájemně reagují nejméně 30 sekund**

Stejně jako v případě bodu 2 i zde platí, že sekvence zahrnující minimálně tři účastníky se týkala práce ve skupinách, kdy žáci společně pracovali na nějakém úkolu (pozorovala jsem, že všichni žáci ve skupině skutečně mluvili). Efektivita této komunikace se dá doložit výsledky diskuzí, kterými byly většinou dramatická ztvárnění na základě zadání. Nezaznamenala jsem momenty, kdy by se při řízené diskuzi v kruhu rozvinula i diskuze mezi samotnými žáky (na rozdíl od skupinových prací). Většinou docházelo k tomu, že směr diskuze byl od učitele k jednotlivým žákům (kteří se přihlásili či sami promluvili) a zpět (učitel shrnul, doplnil či okomentoval myšlenku), žáci však nereagovali vzájemně na sebe.

Dalo by se tedy říci, že v momentech, kdy žáci pracovali společně, se dialogický přístup uplatňoval jen částečně, v momentech, kdy pracovali ve skupinách (a jejich práce byla podnícena autentickou ukázkou či úkolem), byl dialogický přístup naplněn. Za autentickou otázku – úkol považuji například to, že se žáci měli zamyslet nad tím, co si asi myslel jeden z hrdinů, když vyslechl rozhovor, ve kterém se o něm mluvilo, a tuto situaci pak měli žáci dramaticky ztvárnit<sup>22</sup>.

#### **4.1.3.4 Úcta k textu**

Jak již bylo zmíněno, učitel klade důraz na kreativitu a představivost žáků, ale zároveň zdůrazňuje, že jejich řešení se musí opírat o text. Tuto hodnotu, kterou jsem označila kódem úcta k textu, jsem pozorovala téměř ve všech výukových hodinách. Jako příklad mohou posloužit aktivity, které proběhly ve výukové hodině věnované práci s úryvkem textu *Faustův dům* (A. Jirásek). Žáci měli za úkol napsat pokračování příběhu, přičemž učitel neustále zdůrazňoval, že jejich řešení se musí opírat o text:

U: „Ty věty, by měly nějak vycházet z toho, co jste přečetli. To vaše pokračování by mělo nějak logicky navazovat na to, co jste již přečetli.“

---

<sup>22</sup> Více se komunikací studentů ve skupinách věnuji v kapitole 2.6.4.2 Sdílení ve skupině

Během samostatné práce učitel žáky obcházel a opětovně jim toto pravidlo připomínal. Neopomněl ho zdůraznit i při závěrečném sdílení:

U: „Pojďme si přečíst vaše pokračování... Víte, že jsem vás obcházel a říkal, že je důležité, aby to, co napíšete, nějak souviselo s tím textem, co jste přečetli, aby to z něho vycházelo a nějakým způsobem to na něj navazovalo. I když ten prostor pro vaši fantazii byl velký...“

Na to, jak pokračování žáků souvisí s textem, učitel poukazyval i během četby jednotlivých pokračování (U: „takže je jasné, čím jsme vycházeli z textu. Duch Fausta, díra ve stropě...“). Důraz na hledání opory v textu vystupuje do popředí i během práce na dalším úkolu. Žáci měli odpovídat na otázky, které si vzájemně pokládali k textu. Při sdílení svých odpovědí v kruhu zároveň museli přečíst, kde odpověď v textu našli:

U: „Uměli jste vždy odpovědět na otázku vašeho spolužáka, který se vás ptal na něco z toho odstavce? ... Pojďme si vždy přečíst první odpověď a potom hned si v textu vybereme to místo, které nám tu odpověď poskytlo...“

Ž: „Čemu se věnoval doktor Faust?“

U: „Přečti svoji odpověď.“

Ž: „Kouzlení.“

U: „A vy najdete v textu část, která právě o tom mluví, přesně popisuje, čemu se Dr. Faust věnoval...“

O text se žáci museli opírat i v případě, kdy dostali za úkol nakreslit, jak si představují hlavního hrdinu příběhu (studenta). Přitom zároveň měli do obrázku napsat, ze které části textu čerpali danou informaci. Zároveň o tom, jak obrázky souvisejí s textem, žáci s učitelem diskutovali i během závěrečného sdílení v kruhu, při němž zaznívaly například tyto výroky:

U: „Jaké části textu vám byly vodítkem? Jak ten kluk vypadal?“ (učitel ukazuje jeden obrázek, žáci se hlásí)

U: „A teď jsme u toho klobouku, je to vtipné, protože někteří jste to nepřečetli, máte ho bez klobouku.“

#### 4.1.4 Typy scaffoldingu (opory)

##### 4.1.4.1 Sdílení

Ve výuce jsem zaznamenala tyto formy opory ve formě sdílení:

###### *A. Sdílení při práci v kruhu*

Nejčastějším kódem opory byly momenty, kdy žáci sdíleli své interpretace a myšlenky, a to jak při úvodním povídání v kruhu, tak i během práce v menších skupinkách a ve dvojicích. O sdílení v kruhu jsem hovořila v kapitole věnované hodnotě komunikace.

Kromě toho, že žáci v kruhu vzájemně sdíleli své myšlenky, patří k formám opory i to, že je učitel vedl k metakognitivnímu uvažování (uvědomování si vlastních myšlenkových pochodů) a demonstroval, jak **čtenářské strategie souvisejí se strategiemi myšlení**. Například jako úvodní a motivační aktivita pro práci se čtenářskou strategií usuzování byla využita práce s obrázkem, na jehož základě žáci usuzovali, co vše se z obrázku dané ženy mohou o této osobě dozvědět (stejně jako usuzujeme i v reálném životě, když se setkáme s někým, koho neznáme):

U: „Teď by bylo zajímavé si říci proč. Třeba ty jsi řekl, že je nervózní. Proč tě napadlo, že je nervózní?“

Ž: „Protože to vypadá, že jí rychle.“

U: „Někdo řekl, že vypadá jako přísná učitelka. Proč? ... Někdo řekl, že je bohatá, z čeho tak usuzuješ?“

Po prodiskutování důvodů, které vedly žáky k jejich úsudkům, učitel zdůraznil potřebu uvědomování si našich myšlenek, tedy metakognitivního uvažování, které je klíčové i pro čtenářské strategie („Důležité je, abychom věděli, proč to říkáme. Protože v hlavě vás to nenapadne náhodou. Ono to tam má nějaký důvod. A je dobré si ten důvod uvědomit. No a tak je to samozřejmě i s tím, když čteme. Protože to, proč si ty věci tak představujeme, když čteme, je hrozně důležité.“). Tato promluva zároveň demonstuje **způsob explicitní výuky v podání učitele F, která je smysluplně zařazena tak, aby žákům ukázala, jak danou strategii využijeme v běžném životě** (usuzování při poznávání neznámých lidí) a následně je ukázána souvislost se čtením.

###### *B. Sdílení pomocí metod dramatické výchovy*

Kromě ústního sdílení učitel vyvolával situace, kdy žáci **sdíleli své interpretace pomocí metod dramatické výchovy**. Při práci s výše zmíněným textem žáci navázali četbou textu a aktivitami, během nichž využívali čtenářskou strategii usuzování. Četli text o vikingském tatínkovi a jeho synovi (z knihy *První kniha Vikinga Vika* od R. Jonssona) a na základě obrázků a pak i textu usuzovali, jaký je mezi nimi vztah. Ten vyjadřovali živými obrazy, pomocí nichž předváděli různé situace, v nichž se mohli hrdinové ocitnout (např. u večere apod.). Pozorovala jsem, že **žáci spolu skutečně spolupracovali během práce na závěrečných výstupech ve formě krátkých etud**. Dá se tedy usoudit, že zadání úkolu pro ně bylo dostatečně motivující, vyžadovalo skutečnou spolupráci a poskytovalo přiměřenou výzvu.

Kromě sdílení uvnitř skupiny docházelo i ke sdílení mezi všemi žáky, a to například **rozehrávání živých soch**, které je popsáno v kapitole pojednávající o typické hodnotě. Kromě tohoto příkladu, při němž žáci sdíleli různé příčiny závisti, jsem pozorovala podobný způsob práce například při práci s textem *Faustův dům* (A. Jirásek). Učitel nechal žáky ztvárnit ducha Dr. Fausta, který žil v domě. Po doteku každý z duchů oživil a vyřkl repliku, pomocí níž žáci verbalizovali, co by asi duch mohl říci studentovi. Tímto způsobem žáci sdíleli své myšlenky, interpretace hrdinů a vztahů mezi nimi.

Ke sdílení docházelo i pomocí metody DV **horké křeslo** při práci s textem povídky *Velryba*. Žáci pokládali otázky spolužákovi v roli jednoho z námořníků, který žil v břiše velryby (ta ho spolkla spolu s ostatními obyvateli svého břicha):

Žákyně: „Námořníku, chtěla jsem se vás jenom zeptat, jak se vám bydlelo v té velrybě?“

Žák v roli námořníka: „No, je tam trochu těsno a vlhko.“

Žákyně 2: Jak jste se tam dostal?

Žák v roli námořníka: „Prostě se naše loď potopila a nějak nás spolkla.“

...

Žák 3: „A jak tam spíš?“

Žák v roli námořníka: „No většinou na zemi. Přilepenej někde na straně toho žaludku.“

Žák 4: Pana Adame, jak jste krmili tu velrybu?

Žáci mezi sebou sdíleli, jaké druhy otázek je možné pokládat, a žák v roli námořníka s ostatními žáky sdílel své interpretace dané situace. Při otázkách a odpovědích na otázky žáci stavěli na informacích obsažených přímo v textu („Jak jste se tam dostal?“), zároveň museli

usuzovat a představovat si („Námořníku, chtěla jsem se vás jenom zeptat, jak se vám bydlelo v té velrybě?“ „A jak tam spíš?“).

### *C. Sdílení výstupů tvůrčí práce s textem*

V pozorovaných hodinách žáci vždy sdíleli výsledky své samostatné i skupinové práce. Setkáváme se se **sdílením písemných prací** (každý z žáků měl vymyslet své pokračování pověsti), **kreseb** (kresba hrdiny textu) i **další tvůrčí práce s textem** (žáci vymýšleli, co by jim mohl našeptávat čert a pak i protiargumenty anděla).

### *D. Čtení ve dvojici*

Při čtení ve dvojici žáci poskytují oporu jeden druhému tím, že sdílí a společně se během diskuze a práce na zadaném úkolu dobírají interpretace textu. V několika případech jsem zaznamenala práci s metodou čtení s otázkami, kdy jeden žák četl vybranou pasáž a druhý mu k ní pokládal otázky. Tato metoda, jak se ukázalo i z nahrávek, je velmi účinná, neboť nutí žáky pozorně sledovat text tak, aby byli schopni položit otázku a také ji zodpovědět. Učitel v některých případech pároval dvojice žáků s rozdílnou úrovní čtenářských dovedností tak, aby si žáci vzájemně poskytovali oporu (U: „E to nejde tak rychle, což je v pořádku, nedá se nic dělat, L jí s tím pomůže“). Čtení s otázkami zároveň učitel využil k tomu, aby žákům umožnil pracovat vlastním tempem a dle svých potřeb (U: „Budete číst pokaždé kus textu a ten kus nechám na vás. Dobří čtenáři přečtou delší část textu a čtenáři, kteří s tím trochu bojují, tak si vezmou kratší část.“)

Během práce ve dvojicích žáci ve většině případů skutečně komunikovali. Vzhledem k šumu ve třídě většinou nebylo možné zachytit konkrétní podobu konverzací. Zde uvádím jeden z příkladů, který zachycuje, jak během práce docházelo ke sdílení způsobů uvažování nad textem a jak se žáci dobírali společné interpretace. Žáci dostali za úkol napsat pokračování příběhu o kouzelné baterce poté, co dočetli k části textu, v níž chtěli kluci sebrat hlavnímu hrdinovi příběhu kouzelnou baterku. Učitel zdůraznil, že pokračování by se mělo nějakým způsobem opírat o text:

Ž1: „... Kluci se začali prát a...“

Ž2: „Prvně dostali tu baterku.“

Ž1: „Jak jako baterku dostali?“

Ž2: „Že oni mu ji vzali a pak se začali prát. Jak se můžou prát o něco, co nemají.“

Ž1 (na žákyni je vidět, že jí to došlo): „Kluci si vzali baterku a pak se začali prát.“

Z uvedené otázky je patrné, jak si žákyně postupně ujasňují interpretace, opravují své mylné předpoklady a zároveň se učí správně vyjádřit tak, aby to jejich partner pochopil.

#### 4.1.4.2 Modelování

Jak bylo řečeno v teoretické části, modelování vlastních myšlenek (přemýšlení nahlas) patří k formám opory. Modelování je zároveň důležité proto, že s jeho pomocí dochází k zviditelňování myšlení ve třídě (Ritchhart, 2011). Učitel nejen ukazuje žákům, jak on sám přemýšlí, zároveň jim tímto dokládá, že si myšlení cení, a vede je k tomu, aby se i oni o své myšlení nebáli podělit. Metafora viditelného myšlení odkazuje k metakognici. Tím, že zviditelňujeme ve třídě myšlení, rozvíjíme u žáků schopnost metakognitivního uvažování.

Z rozhovoru s učitelem je patrné, že si **uvědomuje rizika modelování i potřebu vyváženosti** a nalezení správné míry.

U: „Čím méně zkušená třída, tím líp. Čím víc zkušená třída, tím víc jim dáváš návod. Pro děti slabší, super, pro děti bystrý, tvořivý, dostanou návod. Ty jim vystřelíš jednu ránu z toho zásobníku a oni jich tam pak mají o trochu méně...Třeba u třetáků to používám, oni to neznají, tu strategii musejí slyšet, jak to v té hlavě běží. To je dobrý, že třeba oni si uvědomují, aha, my to tak v té hlavě máme... pak už to není potřeba.“

Učitel často využívá k **modelování metody dramatické výchovy**. Velmi přirozenou formu modelování umožňuje situace, kdy je učitel v nějaké roli a promlouvá tedy ústy někoho jiného. Na tuto přirozenou formu modelování přišla řeč při rozhovorech o výhodách dramatické výchovy.

U: „V tom je ten dramaťák super, že vlastně můžeš tu akci řídit jakoby zevnitř... Je to přirozenější, protože jsi v rámci hry, jsi v tom kontextu a oni tě vnímají v nějaké roli. A teď záleží na tom, jakou tu roli si vybereš, jaký má status. Můžeš mít ten status a z tohoto statusu můžeš poučovat jako král své podřízené, ale můžeš mít stejnou rovinu jako oni, můžeš být tím členem jejich gangu, jejich partičky, ale pak to taky můžeš nějakým způsobem řídit.“

Příkladem takového modelování je **práce s metodou horké křeslo** při práci s příběhem o velrybě (žáci kladou otázky spolužákovi v roli prvního námořníka, který se ocitl ve velrybě),

kdy se učitel ocitá v roli moderátora, kterému je díky jeho pozici povoleno klást otázky. Učitel pokládá otázky, která ještě nezazněly, která jdou za text a rozvíjí představivost žáků:

Učitel modeluje v roli moderátora:

U: „Já se taky zeptám jako moderátor. Máte tam taky soukromí? Oddělila jste jim tam nějaké místnosti?“

Ž: „Jo, to jo.“

U: „Takže to přestavovali trošičku. Nevadilo velrybě, že jí vlastně přestavujete vnitřek?“

Kromě toho se setkáváme i s modelováním formou **předvádění (demonstrace)**. Příkladem je situace, kdy učitel předváděl žákům očekávaný výstup čtení s otázkami ve dvojici, při níž jeden žák čte, druhý mu pokládá otázky (U: „Například čtete knihu o Ferdovi Mravenci a já se třeba zeptám: A jakou barvu měl ten koník?“). Učitel takto modeloval i při hře na mimozemšťana (jeden žák je mimozemšťan, který je poprvé na planetě Zemi, a klade otázky, druhý žák odpovídá):

U: „Já se třeba ptám, co je tohle?“ (ukazuje na koberec)

Ž: „Koberec“

U: „A k čemu to je?“

#### 4.1.4.3 Slovní opora učitele

Jako nejčastější formy slovní opory učitele byly pozorovány:

##### *A. Otevřené otázky a komentáře při společném sdílení v kruhu*

Slovní opora ve formě návodných otázek a komentářů se často vyskytovala **během práce v kruhu**. V kapitole věnované komunikaci jako jedné z hodnot učitele píše o **otevřených otázkách učitele, které směřují k identifikaci vlastních myšlenek, názorů a postojů žáků**. Kromě zde uvedených příkladů tento způsob opory učitele demonstruje i ukázka aktivity, během níž učitel s žáky rozebíral problematický vztah mezi vikingským otcem a jeho synem na základě situace, která se v textu udála. Od otázek ověřujících základní porozumění události v textu se dostal k otázkám, při kterých žáci museli na základě textu usoudit, jaký je vztah mezi hrdiny textu.

U (dotaz se zaměřuje na to, jak se chlapec zachoval): „Bylo to podle představ tatínka?“

Žáci (sborově): „Ne.“

U: „Co měl teda dělat podle tatínka?“

Ž: „Měl ty vlky zabít, postavit se k nim čelem...“

U: „A jaký byl tedy vztah mezi tatínkem a tím Vikem?“

Ž: „Špatný.“

U: (kýve zamyšleně hlavou ze strany na stranu) „Špatný, to znamená hrozně velkou... je to hrozně nekonkrétní. Já bych to chtěl trošičku...“

Ž1 (po chvíli přemýšlení): „Byli na sebe našťvaný.“

Ž2: „Nevěří mu.“

U (pomalu a důrazně): „Nevěří mu...“

Jiným příkladem jsou otázky, které žáky vedou k tomu, aby na základě jména autora usoudili, co se o něm mohou dozvědět:

U: „Teďka se ještě podívejte, kdo to napsal.“

Ž: „Dušan Radović.“

U: „Nic vás na tom jméně, když si to přečtete, nezaráží?“

Ž: „Je tam c s čárkou.“

U: „No, a to by vás mělo praštit. A co to je, c s čárkou? Co to znamená?“

### ***B. Individuální opora učitele během samostatné či skupinové práce***

Tato opora znamená, že učitel obchází žáky či skupinky, naslouchá a případně zasahuje a radí. Tento způsob práce byl pozorován jen v menší míře (na rozdíl od učitelky B). Jak ukazuje příklad typické hodiny, učitel více využívá oporu ve formě sdílení s ostatními žáky. Při popsané práci s textem o Daidalovi a Ikarovi měli žáci za úkol z textu vyvodit důvody závisti. Když je poté učitel nechal seskupit podle toho, jaké důvody uvedli, ukázalo se, že dvě žákyně text nepochopily (zůstaly se svými důvody samy). Učíteli pak stačilo pouze se ostatních žáků zeptat: „Souhlasíte s tímto tvrzením? Proč?“ Touto pobídkou umožnil situaci, kdy ostatní žáci vysvětlili žákyním, proč je jejich odpověď chybná (žákyně následně dostaly za úkol vyhledat odpovídající část v textu). Poměrně malá četnost tohoto kódu pramení i z hodnoty učitele (komunikace), která se promítá do častých momentů sdílení ve skupině či dvojici. Jelikož téměř každá aktivita byla následována sdílením ve skupině, měli žáci možnost konfrontovat svá řešení s ostatními.

Individuální oporu učitele během samostatné práce žáků jsem v největší míře pozorovala při práci žáků s pracovním listem. Učitel tuto aktivitu v jednom z rozhovorů nazval **moderování**: „Když cítím, že je nejistota, tak obcházím, ptám se, snažím se naslouchat,



moderovat...nasměrovat to někam, když třeba vidím, že jsou úplně jinde.“ Jen několikrát se mi podařilo zachytit na kameru to, co učitel žákům říkal (vzhledem k nutnosti přiblížit se rychle těsně k dané skupince). Příkladem takové situace je práce s textem *Faustův dům* (A. Jirásek). Žáci měli za úkol nakreslit hrdinu textu na základě toho, co se o něm v textu píše, a k obrázku přidat popisky. Učitel žáky obcházel, ukazoval na obrázek a na text, zdůrazňoval, že vše, co je na obrázku, musí být i v textu, a vybízel žáky, aby své kresby a popisky zdůvodňovali („Kde se to píše?“). V případě, že žáci měli něco špatně, pomáhal jim ukazováním v textu a dalším doptáváním.

#### 4.1.4.4 Pracovní listy

K málo pozorovaným druhům opory patřila **práce s pracovními listy**. Učitel se ke vzniku pracovních listů v rozhovorech vyjádřil tak, že je dostal za úkol udělat ke čtenářským strategiím. Negativní postoj k tomuto druhu opory vyplývá z rozhovoru:

U: „Dramaták dělat formou pracovních listů je zvěrstvo. Předmět, který se vyjadřuje jednáním, jednáním lidí v situacích, tak najednou musím napsat na papír? Napsat na papír ty úkoly. Takže z toho vznikla taková zvláštní kompilace, kde já jakoby taky používám ty čtenářské strategie. Je tam část písemná, kde se musí něco vyplňovat, a pak tam jsou taky úkoly tvořivé, jakože utvoř trojice a zahraj tuhle situaci.“

Práce s pracovním listem byla pozorována pouze v hodině, v níž žáci pracovali s textem *Faustův dům* (A. Jirásek). Tato hodina byla také jediným pozorovaným případem, kdy se žáci na určitou dobu přesunuli do lavic, aby mohli vyplnit pracovní list a nakreslit obrázek. Otázky v pracovním listě se nejprve zaměřovaly na vyhledání informací v textu, formulování vlastního názoru žáka a zhodnocení argumentů (*Čemu se věnoval doktor Faust? Jak se doktor Faust čertovi bránil? Kudy čert vyletěl s doktorem Faustem? Uvědom si, v jaké situaci se student nachází, a uveď argumenty, proč by měl vstoupit do domu, a proč ne*).

#### 4.1.5 Shrnutí závěrů případové studie učitele F

Pro vyjádření způsobu práce a hodnot učitele F jsem použila metaforu **vypravěče**. Ta vystihuje způsob, jakým v hodinách pracuje, i způsob, jakým přemýšlí. Tento dojem umocňoval i projev učitele ovlivněný jeho divadelní prací, což mi v rámci triangulace potvrdila i kolegyně, která při pozorování nahrávky výukové hodiny prohlásila, že ji učitelův projev „fascinuje“. Ostatně jsem měla možnost na vlastní oči vidět, že učitelův projev silně

působí i na účastníky workshopů pro učitele, které učitel F vede. Tento expresivní způsob vyjadřování jistě částečně vychází z povahy učitele, zároveň se však dá naučit, například pomocí průpravy v rámci divadelní výchovy, kterou považují za velmi přínosnou pro budoucí učitele.

S metaforou vypravěče souvisí i hodnoty, které se nejčastěji vynořovaly při rozhovorech s učitelem. Nejvýrazněji vystupovaly do popředí hodnoty označené kódem **emoce, propojení s reálným životem a motivace**. Propojení těchto tří kódů dokládají i zmíněné závěry z výzkumů v oblasti neurobiologie, které hovoří o významu emocí v životě i učení. S metaforou vypravěče souzní i učitelův výrok „že někdy upřednostňuje fakta před emocemi“. Zde považují za nutné zmínit, že při závěrečné triangulaci se učitel vyjádřil, že nyní by tento postoj přehodnotil, protože si stále více uvědomuje význam vyváženosti faktických informací a emocí.

Další hodnota, která úzce souvisí s metaforou vypravěče jakožto někoho, kdo nejen vypráví, ale i vytváří příběhy, je **představitost a kreativita**. Na příkladu srovnání s kritérii rozvoje kreativního myšlení ve škole (dle Fishera) bylo ukázáno, že učitel F skutečně toto myšlení žáků rozvíjí. Pomáhá tak žáky vybavit jednou z nejdůležitějších kompetencí potřebnou pro úspěch v životě v 21. století.

Kromě výše zmíněného postoje k faktům prošel, dle slov učitele, proměnou přístup k moderním technologiím, který byl zmíněn v případě další významné hodnoty učitele, kterou je **komunikace**. Při triangulaci se učitel vyjádřil, že i v tomto směru již není tak vyhraněný a dokonce si pořídil „jeden oltář v podobě interaktivní tabule“. Domnívám se, že právě typ učitele, který reprezentuje učitel F, v sobě skrývá velký potenciál k tomu, aby se postupně posunul od negativního postoje k technologiím k jejich smysluplnému využití, které podporuje vzájemné sdílení a kreativitu (např. pomocí metod digitálního storytellingu). V případě komunikace bylo poukázáno na to, že učitelův postoj a hodnoty jsou v souladu s dialogickým přístupem. Na základě srovnání s kritérii dialogického přístupu bylo ukázáno, že při společné práci se tento přístup ve výuce uplatňoval částečně. Všechny kritéria splňoval během skupinové práce, během společných diskuzí chyběly vzájemné reakce žáků jeden na druhého a komunikace většinou probíhala mezi jednotlivými žáky a učitelem. Domnívám se, že v tomto se skrývá jedno z možných rizik „vypravěčského“ přístupu, kdy učitel jako vypravěč vstupuje do hlavní role. Tyto momenty se však odehrávaly pouze při práci v kruhu,

při práci na výstupech žáci dostali dostatečný prostor k vzájemné komunikaci během práce na společném výstupu. Zároveň se domnívám, že plně naplnit principy dialogického přístupu je značně náročné a vyžaduje velké uvědomění a kompetence ze strany učitele, aby se dialog mezi žáky nezvrhl jen v jakési popovídání bez hlubšího přínosu.

Poslední významnou hodnotou, která se vynořovala téměř ve všech pozorovaných hodnotách, je **úcta k textu**, která je patrná tak, že učitel dává prostor žákům vyjádřit se tvořivě, zároveň však klade důraz na to, aby se jejich odpovědi a tvůrčí výstupy opíraly o text.

S hodnotami učitele souvisí i nejčastěji sledované formy opory, a to sice **sdílení ve skupině**, ať již se jedná o sdílení v kruhu, sdílení pomocí metod dramatické výchovy či sdílení výsledků tvůrčí práce s textem. Tato opora přímo souvisí nejen s hodnotou komunikace, ale i s hodnotou emoce a kreativita, jelikož žáci sdílejí své emoce a výsledky tvůrčí práce. V menší míře se vyskytovaly způsoby opory ve formě **modelování** a poskytování **slovní opory**. V případě modelování je zajímavé, že učitel si zvolil vlastní cestu, která je v souladu s jeho přístupem a hodnotami, a k **modelování využívá metody dramatické výchovy** (např. učitel v roli). Oceňuji učitelův kreativní přístup i to, jakým způsobem reflektuje princip modelování, když uvažuje nad tím, jak modelování smysluplně začlenit tak, aby neomezovalo myšlení a kreativitu žáků. Slovní opora byla pozorována zejména během práce v kruhu a v poměrně malé míře během samostatné a skupinové práce žáků. Individuální opora učitele byla ve větší míře pozorována pouze při samostatné práci žáků s **pracovními listy**, které patří k nejméně oblíbené formě opory učitele F. V pozorovaných hodinách učitel pracovní listy ve výuce téměř nevyužíval, protože nejsou, dle jeho slov, v souladu se způsobem práce, která staví na principech DV.

**Souhrnná tabulka s hodnotami učitele a přehledem druhů opor, které učitel poskytuje žákům (řazeno dle četnosti výskytu)**

<b>Učitel F</b>	<b>Typy scaffoldingu (Opora poskytovaná žákům)</b>	<b>Hodnoty</b>
<b>Vypravěč</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sdílení ve skupině <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sdílení při práci v kruhu</li> <li>- Sdílení pomocí metod DV</li> <li>- Sdílení výstupů tvůrčí práce</li> <li>- Čtení ve dvojici</li> </ul> </li> <li>2. Slovní opora učitele <ul style="list-style-type: none"> <li>- Otevřené otázky a komentáře při společném sdílení v kruhu</li> <li>- Individuální opora učitele během samostatné či skupinové práce</li> </ul> </li> <li>3. Modelování pomocí metod DV</li> <li>4. Pracovní listy</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Emoce, propojení s reálným životem, motivace</li> <li>2. Představivost a kreativita</li> <li>3. Komunikace</li> <li>4. Úcta k textu</li> </ol>

## 4.2 Případ druhý – Učitelka B aneb lídr

Učitelku B jsem pro svůj výzkum získala po průzkumu situace v českých školách. Potřebovala jsem najít dalšího učitele a základní podmínkou bylo, aby se jednalo o někoho, kdo ve své výuce vědomě pracuje se čtenářskými strategiemi. Hledala jsem nejprve mezi učiteli zapojenými do projektu Čtenářská gramotnost a projektové vyučování a později jsem procházela webové stránky škol s cílem najít nějaké záznamy či ukázky aktivit, které by dokazovaly, že se v dané škole nějaký učitel či více učitelů systematicky věnuje výuce čtenářských strategií. Nakonec jsem narazila na pracovní listy zveřejněné na webových stránkách školy. Tyto listy byly určeny pro práci s beletristickými texty a zahrnovaly úkoly zaměřené na práci se čtenářskými strategiemi. Po oslovení školy jsem zjistila, že zde působí učitelka, kterou jsem znala z dřívějších školení (kterých jsme se obě účastnily v roli školitelek) a která znala mou práci. Díky tomu se mi podařilo navázat s touto učitelkou intenzivní spolupráci. V průběhu pěti měsíců jsem několikrát navštívila školu, vedla několik připravených i neformálních hovorů s učitelkou i některými ostatními učiteli, pozorovala výuku (učitelky B i některých dalších učitelů v této škole) a mohla ve škole strávit čas studiem pracovních listů a dalších materiálů.

V průběhu výzkumu se postupně vynořoval obrázek učitelky jako lídra působícího na škole, kde funguje spolupráce mezi učiteli, a jako pedagožky, k jejímž základním hodnotám patří smysl pro pořádek, systém, organizovanost a píle (tvrdá práce). Z rozhovorů s ostatními učiteli byl patrný respekt k učitelce B, která je všeobecně chápána jako odbornice na čtenářskou gramotnost a lídr v této oblasti.

### 4.2.1 Spolupráce napříč školou

Učitelka B kromě výuky českého jazyka a občanské výuky na 2. stupni zastávala v době výzkumu i funkci, která byla na dveřích jejího kabinetu popsána jako „řízení výuky“. Po delším pozorování situace na škole jsem dospěla k závěru, že napříč školou působí učitelka zejména jako autorita a koordinátorka aktivit zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti.

V průběhu výzkumu se ukázalo, že škola je zajímavá tím, že se tu dlouhodobě věnují čtenářské gramotnosti. Již během návštěv a pak i během kódování materiálů do popředí silně vystupovaly momenty, kdy učitelka (i ostatní učitelé) hovoří o **spolupráci napříč školou** a o nadšení zdejších učitelů, kteří **přípravě výuky věnují značné množství času** (velký výskyt

kódu časová náročnost a píle). Důležitým předpokladem současné situace je **silné vedení a podpora ředitele**. Učitelka B k tomu říká: „Po revoluci k nám nastoupil nový pan ředitel a my jsme po pár letech našli společnou řeč, protože on byl hodně moderní na svoji dobu. V letech, kdy se tady vyžadovaly nějaké osnovy, nějaký jednotný systém, tak my jsme už byli daleko vpředu. Pro něj bylo důležité, co děti umí, jak je to naučíme, neučit je věci nepotřebné. Takže v tomhle jsme si kápli do noty...Jsme dva lidi, kteří se shodnou v zásadních věcech.“

Během rozhovoru jsem se dozvěděla, že současný pedagogický sbor se formoval postupně po příchodu stávajícího ředitele:

Učitelka B: „Odešla spousta lidí ...byli odejiti ti, kteří nechtějí tímhle způsobem pracovat, někteří odešli i dobrovolně ještě ze začátku, protože jim ten styl výuky nevyhovoval, protože je to nesmírně náročné na čas, na vzdělávání, na všechno. Takže dneska dělám s lidmi, kteří jsou naprostými profesionály ve svém povolání, zapálení pro věc a úžasně to tady funguje ...Všechno klope a lidé se tomu věnují naprosto vyčerpávajícím způsobem. Já jsem hrozně šťastná, že s těmi lidmi můžu pracovat, a to mě žene v té práci dál.“

V rozhovorech a pozorování situace ve škole se také často vynořovaly momenty, které byly označeny kódem nadšení (zaujetí pro věc).

Učitelka B: „Ví, jsou přesvědčeni o tom, že je to správné, že to funguje, že se v té oblasti něco musí dělat...Taky je to tím, že nás to baví, děti to baví a pak to baví nás... Když vidíš, že je tam odezva, že to nedělá člověk zbytečně, tak to jde samo.“

Postupem času se tedy zformoval učitelský sbor, který byl ochotný přistoupit na sdílené hodnoty, k nimž patří zapálení pro věc, pracovitost, ochota pracovat na zlepšení čtenářské gramotnosti žáků. O společných hodnotách, ochotě ke spolupráci vypovídá i to, jakým způsobem začali i ostatní učitelé napříč školou věnovat zvýšenou pozornost rozvoji čtenářské gramotnosti. Zaujalo mě, že kromě učitelky B stáli na počátku i učitelé předmětů jiných, než je český jazyk, a to konkrétně učitelé matematiky. Právě oni si začali uvědomovat, že čtenářská gramotnost je nutná i v jejich předmětech. Učitelé matematiky původně chtěli, aby byly navýšeny hodiny českého jazyka a žáci se zde učili čtenářské dovednosti, které potřebují v jejich předmětech. To však učitelé češtiny odmítli s tím, že čtenářská gramotnost se dá rozvíjet ve všech předmětech. Učitelka B k tomu říká: „Takže jsme jim hodili ten míček zpátky a oni přišli s tím, ať je to tedy naučíme.“ Jak učitelka v rozhovoru popisuje, v průběhu

roku se uskutečnilo několik školení, kde si učitelé vysvětlovali pojmy, probírali metody a vyzkoušeli si čtenářské strategie v praxi. Toto tvrzení mi potvrdila i učitelka přírodopisu, jejíž hodinu jsem měla možnost pozorovat. Z rozhovoru na konci hodiny (kdy byla učitelce položena otázka týkající se jedné použité konkrétní metody) vyplynulo, že učitelka B na začátku zorganizovala školení ke čtenářským strategiím. Na tomto školení byly učitelům jednotlivé čtenářské strategie představeny a učitelé si pak k nim sami vymýšleli metody formou brainstormingu, o které se navzájem podělili:

Učitelka přírodopisu: „My jsme na začátku ...každá skupinka dostala jednu čtenářskou strategii a my jsme si k tomu ve skupinkách vytvořili nápady, které by se k tomu daly dělat, a pak jsme si je vyměnili. Tady by se hodila časová osa, tady něco jiného...“

Kromě toho učitelé vypracovali projekt „Rosteme četbou“, který je zaměřený na práci s jednou knihou (každý rok se pracovalo se dvěma až třemi knihami). Dle slov učitelky B bylo cílem projektu přivést žáky k četbě a kromě zmíněných aktivit (pracovní listy, práce s texty ve všech předmětech atd.) sem patřily například i různé besedy se spisovatelem i jinými zajímavými osobnostmi či seriál, ve kterém učitelé představují svou oblíbenou knihu. To, že učitelé při tvorbě na projektu spolupracovali, dokládá i následující úryvek z rozhovoru s učitelkou B: „Na začátku si učitelé vytipovali knížky pro jednotlivé ročníky<sup>23</sup>. Pracovní listy jsou zařazeny od prvního ročníku, kdy děti ještě nečtou, jsou tu jen pracovní listy. Na konci první třídy už se čte Pohádkový dědeček, protože děti už umí číst a paní učitelka (učitelka prvního stupně) k tomu má zpracované pracovní listy.“

**Dalo by se tedy říci, že současná situace v dané škole je výsledkem spolupráce učitelů, kteří přijali učitelku B za svého lídra v oblasti čtenářské gramotnosti. Tuto situaci umožnila podpora ze strany vedení školy a také to, že roli učitelky respektují i ostatní učitelé. To, jakým způsobem se učitelka B své role lídra zhostila, je ovlivněno hodnotami, které zastává. Tyto hodnoty, o nichž bude pojednáno níže, do značné míry nasměrovaly fungování celé školy.**

Učitelka B chodí pravidelně do hodin kolegů a vyplňuje pozorovací archy. Pozorovala jsem a rozhovory s učitelkou B (i dalšími učiteli) ukázaly, že každá hodina má v plánu popsáno, jaké

---

<sup>23</sup> Na kameru bylo zachyceno, že učitelé zpracovali například knihy: 2. ročník: Povídaní o pejskovi a kočičce, 3. ročník: Kronika města kocourkova, 4. ročník: Boříkovy lapálie, 6. ročník: Robinson, 7. ročník: Tajný deník Adriana Mole, 8. ročník: My děti ze stanice Zoo

čtenářské strategie jsou rozvíjeny. Tyto záznamy jsem pozorovala nejen u příprav učitelky B, ale i u ostatních učitelů, například v hodině s tématem Zuby (přírodopis na 2. stupni) bylo v přípravě do hodiny, kterou mi učitelka poskytla, v úvodní části uvedeno, že se v hodině bude pracovat se čtenářskou strategií kladení otázek. V hodině pak skutečně žáci kladli otázky, které je napadaly k tématu zubů, a jak rozhovor s učitelkou, tak i příprava a práce v hodině ukázaly, že učitelka si je vědoma problémů, které mohou nastat. Při rozhovoru zmínila, že žáci často kladou ty stejné otázky, čemuž se ona snaží zabránit. V přípravě byly uvedeny návodné počátky vět, kterými žákům v průběhu výuky pomáhala k tomu, aby pokládali různorodé otázky (*Co se stane...? Jak souvisí ...? Čím se liší ...?*). Tyto otázky pak učitelka během výuky psala na tabuli. Zároveň žáci byli upozorněni, aby nekladli uzavřené otázky (na které se dá odpovědět ano či ne). Tyto příklady ukazují, že učitelka je obeznámena s tím, jakým způsobem vést žáky ke kladení hlubších a různorodých otázek, a že si zároveň cení přístupu založeného na kladení otázek samotnými žáky, který je v souladu s přístupy uplatňovanými v rámci čtenářské strategie kladení otázek. Pozorování učitelky přírodopisu (a posléze i matematiky a občanské nauky) mi potvrdilo, že čtenářské strategie skutečně zapojují do výuky učitelé ve škole napříč předměty. Zároveň byla tato pozorování dokladem vůdčí role učitelky B, neboť během rozhovorů s ostatními učiteli opakovaně zaznívalo, že učitelé takto ve škole pracují, že absolvovali řadu školení (které zorganizovala učitelka B) a že napříč školou sdílejí své materiály a nápady.

## **4.2.2 Hodnoty učitelky B**

### **4.2.2.1 Organizovanost, důkladnost, péle**

Zatímco v případě učitele F se mi po celou dobu vracely myšlenky spojené s postavou vypravěče, v případě učitelky B nejvíce vystupovaly do popředí momenty, ze kterých bylo zjevné, že se jedná o velmi organizovanou a pracovitou učitelku. V psychologii organizovanost jedince popisuje, nakolik člověk vyžaduje pořádek ve věcech, které ho obklopují. Tato hodnota se projevovala již v tom, jak celý výzkum ve škole probíhal. Návštěvy školy byly vždy pečlivě zorganizovány, byly mi poskytnuty veškeré materiály, o které jsem si řekla, a učitelka se pečlivě připravovala i na rozhovory. Pokaždé ocenila, že jsem jí dopředu poslala základní otázky, na které si vypracovala písemně odpovědi ve formě poznámek (aby na nic nezapomněla), a připravila všechny materiály.



### ***Počátky čtenářských strategií – příprava učitelky na roli lídra a odborníka***

Hodnoty související s organizovaností, důkladností a pílí vystupovaly do popředí již v momentech, kdy učitelka B hovořila o tom, jak se sama začala více věnovat čtenářské gramotnosti a čtenářským strategiím:

„My jsme s tím tady ve škole začali cíleně tak v roce 2007, 2008. A já někdy v roce 2005, ještě dva roky před ostatními, jsem začala studovat sama pro sebe v rámci toho, že jsem slíbila v té oblasti lektorování.“

Během dalšího rozhovoru v kabinetě mi učitelka B ukázala jeden z mnoha tlustých šanonů, který byl uložený v jedné ze skříněk spolu s ostatními šanony. V tomto šanonu byly do folií založené materiály, které názorně dokládají počáteční intenzivní studium problematiky čtenářské gramotnosti a čtenářských strategií. Během jednoho z rozhovorů jsem si nechala tento šanon ukázat. Následující ukázka demonstruje, jak systematicky učitelka postupovala a kolik studiu věnovala času:

Učitelka B: „A tady je Čtenářská gramotnost, můj první šanon, když jsem to začala studovat, tam jsem zařazovala informace, ale ty už v podstatě nepoužívám. Je to teorie, kterou jsem všude možné sehnala. Strategie čtení, principy výuky ...pak ale taky tematická zpráva ČŠI ke čtenářské gramotnosti, tabulky, které jsem vytvářela (ukazuje tabulku k hodnocení čtenářských dovedností)... Kritické myšlení, které mělo nějaké ty čtenářské dovednosti...definice čtenářské gramotnosti, to je z něčeho, nějaká brožura odněkud stažená nebo nakopírovaná, výzkumy PISA...tady jsou články z Moderního vyučování, kde se co naskytlo... Kritické listy...“

V tomto (velmi obsažném) šanonu učitelka shromáždila velké množství materiálů, které v té době byly volně dostupné v českém jazyce. Kromě uvedených materiálů zde byly vytisknuty i všechny články ke čtenářským strategiím z webových stránek Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. Svou přípravu na roli lídra v oblasti čtenářské strategie tedy učitelka B pojala velmi důkladně a investovala do ní značné množství času. Šíře prostudovaných materiálů dokládá velkou míru důslednosti a píle, zatímco způsob jejich uspořádání v šanonu dokládá organizovanost.

### ***Kabinet jako centrum čtenářské gramotnosti***

Uvedené hodnoty se projevily i ve způsobu, kterým učitelka zorganizovala svůj kabinet. Ten působí jako jakési **centrum čtenářské gramotnosti**. Nalezla jsem zde několik skříněk, v nichž jsou systematicky uloženy šanonky s různými materiály (kromě výše zmíněných teoretických materiálů i různé pracovní listy, hodnotící listy a další metodické materiály vytvořené učitelkou B i dalšími učiteli). Velkou míru organizovanosti dokládá fakt, že kdykoliv jsem se na nějaké materiály učitelky zeptala, byla je vždy schopná rychle najít. V jednom ze šanonů byly založeny materiály k celoškolnímu projektu zaměřenému na práci s jednou knihou. I samotný šanon byl velmi dobře uspořádán. Na první stránce byl seznam knih (obsah), se kterými se pracovalo v jednotlivých ročnících, dále byly po ročnících zařazené ukázky textů a pracovních listů, se kterými se pracovalo v jednom ročníku delší dobu (od měsíce až po půl roku). Tyto pracovní listy (stejně jako i ostatní materiály) jsou, dle slov učitelky, k dispozici všem učitelům jak v papírové, tak i v elektronické verzi. Kromě organizovanosti a důslednosti vytvořené materiály reflektují píli a **velké množství investovaného času**.

### ***Přípravy do hodin***

Základní hodnoty učitelky (organizovanost a píle) se promítají i do **přípravy na výuku a tvorby pracovních listů**. V jednom z rozhovorů jsem se zaměřila na to, jak se učitelka připravuje na výuku. Chtěla jsem, aby mi popsala, jak při tvorbě přípravy přemýšlí a postupuje. Nakonec se rozhovor týkal hlavně přípravy pracovního listu k této hodině, protože pracovní listy tvoří hlavní pilíř práce v hodinách<sup>24</sup>. Učitelka mi nejdříve prezentovala, který text ji zaujal a kde ho našla (text *Slunce a měsíc*). Poté mi ukázala již zpracovaný pracovní list se svými poznámkami a různobarevně označenými částmi. Na prvním byl text povídky a na dalších listech úkoly pro žáky. Z následující ukázky je patrné, jak učitelka systematicky postupuje při tvorbě pracovních listů, a také to, že ji tato příprava zabere značné množství času.

Učitelka B: „Text jsem si naskenovala a v počítači upravila...dala jsem si tam své obrázky a upravila, aby do listu žáci mohli zaznamenávat...Pak jsem si vzala ten původní text a dělala jsem si do něj různé značky, podtrhávačky (pozn. v textu jsou některé části barevně podtržené

---

<sup>24</sup> Viz kapitola 2.8.4 Typy scaffoldingu

a u nich napsáno číslo. To označuje, které otázky se daná část textu týká, a hned si říkám, s tímhle by šlo toto, s tímhle toto...Při dalším čtení mám k ruce náš bloček a do něj čmrkám (bloček obsahuje seznam čtenářských strategií, které učitelku napadaly při prvním čtení) ...tady prostě propojování, co mi tam naskočilo, předvídání, usuzování a pak, když to zpracovávám, tak to škrtnám, co jsem z toho použila, abych se neopakovala... Potom samozřejmě když text procházím, potřetí, počtvrté, tak už si konkrétně formuluju ty otázky, ale furt do toho bločku... většinou je toho hodně...takže teď se rozhoduju, budu s tím dělat jednu či více hodin...pak si vše vytisknu a sama si to projdu. Protože tím hledám chyby a musím to mít podtržené a připravené, protože když to s dětmi řeším, tak by trvalo dlouho, než správně řešení najdu...“

Jelikož text i úkoly byly označeny různými barvami i čísly, ptala jsem se na to, co které označení znamená.


Učitelka B: „Ty ostatní barvičky jsou, zeleně – co jsem se všechno dozvěděla z textu o tom klukovi, personifikace a přirovnání je růžová...a odpověď na to, v jaké roční době, je oranžová... (učitelka vše ukazuje v textu) ...a tady to (učitelka ukazuje na čísla napsaná po stranách) jsou odpovědi Ano-Ne, kde je najdou, to je pak označeno žlutou.“

Učitelka si tedy zkusí odpovídat na otázky v pracovním listě a odpovídající místa si zatrhuje v textu (různými zvýrazňovači, čísly). Takto systematicky má pak v hotové přípravě (ve své učitelské verzi) označené všechny odpovědi. Kromě toho bylo pozorováno, že si na otevřené otázky učitelka vypracovává písemné odpovědi (tak, jak by mohla vypadat ideální odpověď), což jí slouží k hodnocení odpovědí (učitelka hodnotí přidělováním bodů). Během další fáze si pak (dle vlastních slov) představuje, jak bude hodina probíhat, ujasní si, co žáci dělali a s čím se budou seznamovat. Potom přepíše pracovní listy do Wordu, vytiskne si je a ještě jednou projde.


# Slunce a měsíc

ŘEŠENÍ

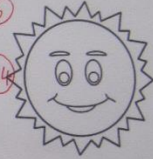
Větrný mužíček – toulavý panáček cestoval po krajině **ve větech**, kde **slunce chodilo brzy spát a vstávalo skoro před polednem**. Byl to **takový zimní čas**, a tak se tomu nikdo nedivil, ale sluníčka si každý vážil.




Jenom jeden jediný kluk ne, protože ten si **nevážil ničeho** – a je docela snadné uhadnout proč. **Měl totiž všechno, na co si vzpomněl. Byl obklopen spoustou věcí a pořad si je musel prohlížet a přebírat se v nich, a proto jsou nikdy neviděl nebe.**



Ale jednoho dne se přece jen náhodou **slova** podíval z okna a **zahlédl zapadající oranžové slunce**. „Ten **pomeranč chci chytře mít**,” vykřikl a jeho tatínek dal hned příkaz, aby ho z oblohy jeho synáčkovi **skrytá** přinesli. **Sluhové tedy postavili na náměstí vysoký pozorný žebřík** a šplhali po něm **žák vzhůru**. Ale sluníčko zatím zapadlo a na oblohu vyšel **měsíc**. „**Ten stříbrný rohlík musím všechna mít!**” zadupal boháčův synek.



V té chvíli **letěl kolem větrný mužíček** a pomyslel si, jaká by to byla škoda, kdyby sluhové došplhali po žebříku k prvnímu mráčku, na něm pak dopluli k měsíci a sundali ho z oblohy. Zaťukal proto honem na sklo okna klukova pokoje a dýchl skulinou v rámu: „Počkej **snadno** tady, přinesu ti je nejdřív ochutnat – stříbrný rohlík i krásný pomeranč.”



Za chvíli byl zpátky. V jedné ruce nesl **kostku stříbrného ledu**, ve druhé do oranžova rozžhavený **kousek uhlí**. A tak **schytá** slunce i měsíc pro všechny lidi zachránit.

Dagmar Lhotová, Zdeněk K. Slabý: Pohádky, které přinesl vítr aneb Pohádkový rok  
... správně, vyšla ti rýmovaná říkanka. Napiš ji:

2. Zaměříme se na kluka z příběhu. **Co všechno ses o něm dověděl/a z textu?** Dá se z ukázky zjistit, jaký byl? Jaké měl vlastnosti, jak se choval a jednal? Co dalšího si o něm domyslíš?

*ničeho si nevážil, protože všechno měl, na co si vzpomněl. Byl obklopen spoustou věcí, pořad si je musel prohlížet a přebírat se v nich, a proto nikdy neviděl nebe. Když něco chtěl, křičel a dostal to. Chci pomeranč-slunce a rohlík (měsíc). Byl naprosto sám (dupal, křičel), komarolný, sám oběk posuď.*

3. Znáš ve svém okolí někoho s podobnými vlastnostmi a chováním? Připomíná ti kluka někoho z tvého života? Koho a čím? V čem je tento člověk podobný klukovi?

Obr. 1 a 2

Obrázky ukazují přípravu učitelky na výukovou hodinu. Učitelka si v textu zatrhuje a jinak označuje odpovědi. Zároveň si na otevřené otázky vypracovává vzorovou odpověď.

**Tato ukázka dokládá, že čtenářské strategie slouží při přípravě učitelce, která si zakládá na organizovanosti a důkladnosti, k tomu, aby do příprav na výuku a pracovních listů vnesla řád, který ke své práci potřebuje. Bez znalosti čtenářských strategií by bylo těžké formulovat úkoly na porozumění textu. Práce s bločkem, do něhož si učitelka odškrtává čtenářské strategie, ukazuje, že jí pomáhají v tom, aby do práce vnesla systém.**

Důkladnost odráží i grafická kvalita pracovních listů (layout, doplnění obrázky), která svědčí o tom, že učitelé dobře ovládají práci s textovým editorem. Při rozhovorech s učiteli vyplynulo, že i na práci s textovým editorem učitelé absolvovali řadu školení.

#### **4.2.2.2 Úcta k textu**

Stejně jako tomu je v případě učitele F, i učitelka B klade důraz na to, aby se žáci při odpovědích opírali o text. Tento přístup je jasně viditelný z pracovních listů, které jsem analyzovala. Hned v úvodu pracovního listu, který byl využit při práci s textem z knihy (Ne)obyčejný kluk (od autorky R. J. Palaciové), nalezneme pokyny „Informace dopisuj postupně tak, jak je objevíš v textu...“ (jednalo se o informace typu jméno hlavního hrdiny, bydliště, oblíbená kniha, záliby, nejlepší kamarádi...) a „Odpovědi na následující otázky najdeš v textu. Vyznač si je (třeba podtrhni nebo zvýrazni) a potom opiš“.

V pozorovaných hodinách bylo vidět, že žáci jsou zvyklí hledat odpovědi v textu. Žáci se k textu pravidelně vraceli, **zatrhávali si odpovídající pasáže a čísla označovali, kde našli odpověď na danou otázku.** Pokyny, které žáky upozorňovaly, aby hledali odpovědi v textu, zaznívaly od učitelky poměrně často a jako nápověda jsou uvedeny i v pracovních listech.

Příklad z pracovního listu:

**Zkus přijít na to, jaký má August problém? Co ho asi trápí? V čem je jiný než ostatní? Jak asi vypadá?**

*(Hodně nápovědy najdeš v textu. Pokud potřebuješ, přečti si ho ještě jednou a třeba jinou barvou si tyto informace označ. Potom si o tom popovídáme a ukážeme si, kde a jak jsi měl nápovědu najít.)*

Během pozorování bylo zaznamenáno, že učitelka žákům poskytuje individuální oporu zejména tak, že je pobízí, aby odpovědi hledali v textu<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> viz kapitola 2.7.4 Typy scaffoldingu

Stejně jako u učitele B i v případě učitelky F jsou texty prvotní inspirací při tvorbě příprav do hodin. Učitelka sleduje současnou knižní produkci a hledá neustále nové inspirace. Žáci převážně nepracují s texty z čítanky, nýbrž s texty, které si učitelka sama našla, z čehož některé patří k současným, i v zahraničí oblíbeným textům (knížka (Ne)obyčejný kluk).

### 4.2.3 Typická hodina

Pozorované výukové hodiny (čtenářské hodiny) trvaly většinou 90 minut. Žáci seděli po čtyřech u jednoho většího stolu, židle byly umístěné kolem stolu tak, aby na sebe žáci viděli. V přední části místnosti se nacházela interaktivní tabule a židle, kam se mohli žáci případně přesunout pro práci v kruhu.

Jednotlivé části výuky při práci s textem pohádky *Slunce a měsíc* (z knihy Pohádky, které přinesl vítr aneb Pohádkový rok od Dagmar Lhotové):

#### 1. Evokační aktivita:

Učitelka promítla na tabuli obrázky (měsíc, slunce, pohádková postava Větrného mužíčka, kluk). Žáci měli za úkol předvídat, o čem bude text, který si budou číst.

#### Reflexe a začlenění čtenářských strategií:

Jedná se motivační aktivitu, při níž žáci zároveň pracují se strategií předvídání.

#### 2. Představení metody vetřelci

Učitelka B ukazovala žákům, jak pracovat s metodou vetřelci. Tato metoda spočívá v tom, že žáci pracují s textem, do něhož jsou vložena slova, která tam nepatří. Tato slova mají žáci najít. Učitelka si nejdříve ověřila (dotazem), zda žáci pracovali s metodou v hodinách jiných učitelů tak, že nechala žáky zformulovat, v čem tkví princip metody. Poté promítla na interaktivní tabuli zvětšenou část textu (jiného, než se kterým dále žáci pracovali) a zkoušela, zda budou sami schopni určit slova, která do textu nepatří. Žáci sami bez problémů tato slova určili. Poté byl veden rozhovor, v jehož průběhu učitelka vedla žáky k tomu, aby vysvětlili, proč dané slovo do textu nepatří. Potom promítla na tabuli text s označenými vetřelci pro kontrolu:

Dnes se učíme něco **rozumně** úplně nového, abychom si v životě **zítra** věděli rady. Budeme **skromný** číst text, hledat v něm **na zemi** informace, vypisovat různé údaje.

### **Reflexe a začlenění čtenářských strategií:**

Metoda vetřelci je vhodná k nácviku čtenářské strategie sledování porozumění a zjednáání nápravy. Častým problémem je, že žáci čtou, aniž by si uvědomovali, zda čtenému textu rozumí, či ne. Uvědomování si toho, že rozumíme danému textu, je prvním a nezbytným krokem k tomu, abychom se pokusili situaci napravit. Díky této metodě se žáci učí zpomalit a pozorně sledovat, zda text dává smysl a zda mu rozumí. Tato část výukové jednotky má formu mini lekce, při které učitelka explicitně pracuje se čtenářskou strategií sledování porozumění. Z rozhovoru vedeném před výukou, v němž mi učitelka ukazovala, jak lekci plánovala, je patrné, že měla připraveno vysvětlení metody. Jelikož však sami žáci byli schopni určit, která slova se do textu nehodí, učitelka je nechala, aby úkol vyřešili sami.

### **3. Práce s pracovním listem**

V této fázi žáci pracovali s pracovním listem. Prvním úkolem bylo samostatně najít vetřelce v pohádce Slunce a měsíc z knihy Dagmar Lhotová, Zdeněk K. Slabý: Pohádky, které přinesl vítr aneb Pohádkový rok. (Pozn. V některých pozorovaných hodinách žáci pracují s pracovními listy hned od začátku ve skupině). Poté proběhla společná kontrola. Žáci po větě čtou text, říkají si řešení a zdůvodňují.

### **Reflexe a začlenění čtenářských strategií:**

Po celou dobu samostatné práce učitelka žáky obcházela, a pokud viděla, že některým dělá identifikace vetřelců problémy, poskytla jim individuální oporu ve formě návodných otázek a komentářů. Během závěrečné kontroly proběhla i krátká shrnující diskuze nad nejčastějšími chybami a jejich řešením.

### **Druhý úkol v pracovním listě: Práce s metodou Ano-Ne (pravdivý a nepravdivý výrok)**

Učitelka připomněla žákům metodu (určování, které výroky jsou pravdivé, a které ne). Žáci s ní v minulosti pracovali. Žáci, kteří chtěli získat body, museli pracovat samostatně. Žáci nejdříve určovali výroky podle toho, co si zapamatovali. Potom se vraceli k textu a do tabulky zaznamenávali své odpovědi podle toho, co se v textu píše. Žáci, kteří pracovali samostatně, po skončení práce individuálně chodili k učitelce, která odpovědi kontrolovala. Učitelka

udílela body těm, kteří měli vše správně. Žáky s chybnými odpověďmi vyzvala, aby si je znovu zkontrolovali.

**Zadání úkolu v pracovním listě: Četl jsi dost pozorně? Budeme pracovat metodou ANO – NE, kterou znáš. Odpovídej na otázky „po čtení“ jenom podle toho, co si pamatuješ. Jde o tvůj odhad, nebudu to hodnotit.**

	<b>Tvrzení</b>	<b>po čtení</b>	<b>v textu</b>
<b>1</b>	Brzy se stmívalo a pozdě se rozednívalo.		
<b>2</b>	Kluk v příběhu si vážil svých hraček.		
<b>3</b>	Jednou zahlédl z okna vycházející slunce.		
<b>4</b>	Jeho otec měl lidi, kteří mu sloužili.		
<b>5</b>	Na mostě postavili žebřík k obloze.		
<b>6</b>	Větrný mužíček šel kolem kluka a zaťukal na okno pokoje.		
<b>7</b>	Přinesl klukovi kostku ledu a kousek uhlí.		

**Ted' se vrať do textu, hledej odpovědi v něm. Vyznač si je, očíslej na okraj textu a odpověz znovu do tabulky do sloupce „v textu“.**

### **Reflexe a začlenění čtenářských strategií**

Žáci při řešení museli vyhledat odpovídající informace a porozumět jim. Žáci v textu podtrhávali zdůvodnění svých odpovědí a psali k nim číslo odpovídajícího výroku. Z jejich práce bylo patrné, že jsou na tento způsob postupu zvyklí (hledání zdůvodnění odpovědí v textu a jejich podtrhávají). Při kontrole učitelka postupovala individuálně dle potřeb žáka. V některých případech žáky posílala zpět, aby si text ještě jednou přečetli a opravili určitou chybu, jindy žákům ukazovala, jak lépe označovat dané části textu. Učitelka odpovědi žáků kontrolovala podle odpovědí, které si předpřipravila.



## **Práce s dalšími úkoly v pracovním listě**

Učitelka zadávala žákům postupně další úkoly v pracovním listu. Nejdříve si společně přečetli a ujasnili zadání. Potom žáci vypracovali písemně odpovědi na otázky. Odpovědi na otázky 3 až 6 pak společně sdíleli (vybraní či hlásící se žáci čtou odpověď nahlas). V momentě, kdy dokončili písemnou odpověď na poslední dvě otázky, hodina skončila a žáci odchází s tím, že budou v práci pokračovat příště.

### Otázky v pracovním listě

2. Zaměříme se na kluka z příběhu. Co všechno ses o něm dověděl/a z textu? Dá se z ukázky zjistit, jaký byl? Jaké měl vlastnosti, jak se choval a jednal? Co dalšího si o něm domyslíš?
3. Znáš ve svém okolí někoho s podobnými vlastnostmi a chováním? Připomíná ti kluk někoho z tvého života? Koho a čím? V čem je tento člověk podobný klukovi?
4. Cítíš se někdy jako chlapec z příběhu? Napiš, proč ano, nebo proč ne. Kdy a v jaké situaci?
5. V textu je napsáno, že si „nevážil ničeho“. Čeho nebo koho si vážíš ty a proč?
6. Koho bys ty vybral jako hlavního hrdinu? Proč právě jeho? Zdůvodni svoji volbu.

## **Reflexe a začlenění čtenářských strategií**

V pracovním listu jsou čtenářské strategie zařazeny v logickém sledu, od otázek, na něž je nutné odpověď hledat v textu, přes otázky pracující se čtenářskou strategií hledání souvislostí (které se ptají na osobní zkušenost žáků), až po otázky pracující se čtenářskou strategií hodnocení.

### **4.2.4 Typy scaffoldingu**

#### **4.2.4.1 Pracovní listy**

Na rozdíl od učitele F, který pracovní listy příliš v lásce nemá, pro učitelku B tvoří základ její pedagogické práce. Ve všech hodinách bylo pozorováno, že žáci pracovali (skupinově či samostatně) s textem a pracovními listy. Podoba pracovních listů odrážela hodnoty učitelky, jak organizovanost a důkladnost<sup>26</sup>, tak i úctu k textu. Všechny zhlédnuté pracovní listy

---

<sup>26</sup> O tom, jak učitelka (i ostatní učitelé) texty vytvářejí, bylo pojednáno v kapitole věnované hodnotám učitelky (2.8.2)

obsahovaly ilustrace a byly přehledně a atraktivně zpracovány (v rámci možností textového editoru). V pracovních listech byly identifikovány jak otázky, které se soustředí na vyhledávání a interpretaci informací z textu, tak i otázky, které se ptají na zážitky, názory a zkušenosti žáků, tedy otázky, které jdou „za text“.

Do kapitoly pojednávající o typech opory (scaffoldingu) jsem pracovní listy zařadila proto, že žákům poskytovaly prostor k tomu, aby pracovali svým tempem, a učitelce možnost, aby žáky obcházela a poskytovala individuální oporu těm, kteří to potřebovali. Zároveň samotné pracovní listy obsahovaly různé druhy opory:

a) ***Otázky a pokyny, které žáky vedou k tomu, aby se vrátili zpátky k textu***

(informace typu vyhledej informace k otázce v textu a označ je v něm)

b) ***Návodné počátky vět***

Sem patří nedokončené věty, které mají žáci dopsat. Například:

Zaujalo mě....

Překvapilo mě....

Ještě bych chtěl/a) vědět....

c) ***Grafické organizéry*** (vizuálních pomůcky, které pomáhají žákům uspořádat informace v textu)

V pracovních listech jsem identifikovala tyto grafické organizéry:

- jednoduché myšlenkové mapy (co vše víme o K. Čapkovi)
- tabulky: tabulka s kolonkami pro mořské živočichy, ptactvo, vodní rostliny (*Vypiš do tabulky druhy mořských živočichů, ptactva a mořských rostlin, které jsou v příběhu Stařec a moře*), tabulka o dvou sloupcích pro vytváření pravidel (*Co se smí a nesmí dělat v ZOO? Pokuste se ve dvojici sepsat pravidla (řád), podle kterých bychom se měli chovat v ZOO*)
- **časová osa** pro zaznamenání, co se v příběhu odehrálo (*Během kolika dní se příběh na moři odehrál? Vytvoř časovou osu*),

d) ***Vizuální opory ve formě obrázků*** – mapa světa (*Najdi na mapě, kde se vlastní příběh stal. Polohu zaznamenej. Pod mapu napiš, z čeho jsi tak usuzoval*).

V pracovních listech jsem zaznamenala všechny čtenářské strategie, ke každé z nich uvádím příklady:

Sledování porozumění: *Vypiš všechny vetřelce.*

Hledání souvislostí: *Znáš někoho, kdo má podobné problémy jako hrdinové? Připomíná ti nějakou událost z tvého okolí?*

Hodnocení: *Jak se ti zamlouval hlavní hrdina této knížky? Je ti sympatický? Proč, čím?*

*Domnívám se, že tento text (zakroužkuj i více možností): není vůbec manipulativní, možná trochu manipuluje, není nebezpečný, něco na něm je, manipuluje s nepoučeným čtenářem, je lživý, je důvěryhodný, je pravdivý, je nebezpečný.*

Usuzování: *Proč asi Auggie jedná právě tak, jak ses dočetl? Má k tomu nějaké důvody? Zkus je napsat.*

Shrnování: *Napište stručný obsah jednotlivých částí (stačí 1 až 2 věty).*

Syntéza: *Co si myslíš, že nám chtěla autorka příběhu sdělit? Co je asi nejdůležitější myšlenka?*

Určování důležitých informací: *Vypiš si ze životopisu Karla Hynka Máchy nejdůležitější informace.*

Kladení otázek: *Jaké otázky tě napadají v souvislosti s dnešním tématem hodiny?*

*Zapiš si otázky, které tě napadají v průběhu čtení. Společně si řekneme, které otázky nás k textu napadaly, např. na fakta, která by bylo možné ověřit.*

Třebaže uspořádání třídy bylo uzpůsobeno pro skupinovou práci, žáci nejčastěji pracovali s pracovními listy samostatně, tj. každý vyplňoval odpověď na danou otázku. Otázkou tedy je, zda pracovní listy nejsou do jisté míry překážkou společné práce žáků.

#### **4.2.4.2 Individuální opora při práci s pracovními listy**

Druhý nejčastější typ opory, který jsem pozorovala, souvisí s oporou první (pracovními listy). **Učitelka B pomáhala žákům návodnými otázkami a komentáři zejména při samostatné či skupinové práci s pracovními listy.** Během všech pozorovaných hodin učitelka žáky obcházela, kontrolovala jejich práci a poskytovala jim **individuální oporu**. Vzhledem k tomu, že se učitelka neustále pohybovala po místnosti a hovořila k individuálním žákům, podařilo se zachytit jen některé tyto promluvy. Během sledovaných hodin jsem pozorovala tyto druhy slovní opory:

**A. Navádění žáků na příslušnou část textu, kterou si má žák přečíst ještě jednou:**

U: „Ták, podtrhnuté máš jedno slovo navíc a tady ti jedno chybí“ (učitelka ukazuje).

Z: „Celé znovu?“ (žák se ptá v reakci na to, že mu učitelka předtím řekla, ať si to přečte ještě jednou)

U: „Ne, jen to poslední slovíčko. Zkus si to přečíst, jestli teď ti to dává smysl.“

U: „*Ve větách jsou slova chytře hned jeho skrytá.* To dává smysl? Ve větách jsou slova chytře hned jeho skrytá? To vůbec nedává smysl. To znamená, musíš jet zpátky.“ (učitelka ukazovala prstem na příslušnou část textu)

Tato jednoduchá nápověda souvisí se čtenářskou strategií sledování porozumění, která žáky vede k tomu, aby zpomalili a naučili se vnímat, kdy textu nerozumíme. Toho učitelka docílila právě tím, že žáky přiměla k tomu, aby si příslušnou část textu znovu a pomalu přečetli.

### ***B. Poukazování na podobné příklady (analogie)***

U: „*Aby ho z oblohy jeho synáčkovi přinesl*“ (učitelka čte a ukazuje na místo, kde žák podtrhnul slovo *jeho*, o kterém usoudil, že do textu nepatří). „Co ti na tom nedává smysl? Jeho syn, jeho dcera, jeho sešit, to je taky slovíčko, které tam patří.“

U: „Byl to *takový* zimní čas. Byl to *takový* hezký den. Byla to *taková* domácí úloha. To je slovíčko, které tam taky patří.“ (učitelka kladla důraz na slovo *takový*)

Z těchto ukázek je patrné (a při individuálním rozhovoru učitelky s jedním žákem se to potvrdilo), že žáci určovali slovíčka, která v textu podle nich byla navíc, tj. nemusela v textu být (ale mohla). Pozorovala jsem, jak učitelce postupně došlo, že žáci dělají právě tuto chybu (podtrhávání slov, která v textu mohou, ale nemusí nutně být), a postupně se na ně více soustředila. **Tento příklad ukazuje, že individuální opora učitele nejen poskytuje možnost reagovat na specifické potřeby žáka, ale zároveň i dává učiteli informaci o tom, jaké chyby daný žák dělá.**

### ***C. Pomoc s označováním důležitých informací pomocí zatrhávání***

Při pozorování individuální práce žáků jsem zaznamenala, že žáci používali označování příslušných částí textu zatrháváním, zvýrazňováním či čísly. Zároveň jsem pozorovala, jak se učitelka při obcházení žáků zastavovala a radila těm, kteří to potřebovali. Žáci měli za úkol odpovídat na otázky, které se daly jednoduše vyhledat v jednom místě textu (*Kolik je Augustovi let?*), tak na ty složitější, na něž museli odpověď nalézt na více místech textu a přemýšlet (*Proč si August připadal obyčejný? V čem August obyčejný nebyl?*). Při této práci učitelka při obcházení radila žákům, kteří to potřebovali. V jednom případě žákyně označovala barevně části textu, kde našla odpověď. Učitelka tento způsob práce

kontrolovala a radila: „Teď jsme si říkali, že tyto informace píšeme sem a je to otázka číslo jedna, takže tady si tu jedničku udělej.“

Zároveň při kontrole samostatné práce, při níž žáci měli odpovědět a oporu pro svou odpověď zatrhnout v textu, učitelka žákům radila, aby zatrhávali jen skutečně podstatné části (ne celé pasáže). Z porovnání s nahrávkou pořízenou během rozhovoru s učitelkou je patrné, že učitelka B žáky učí strategii, kterou sama používá při tvorbě příprav do hodin<sup>27</sup>. Žáci uměli používat zatrhávání klíčových slov a pasáží v textu a označování částí textu číslem (čtenářská strategie určování důležitých informací), což znamená, že **učitelka tuto strategii explicitně vyučuje**. Do forem individuální opory jsem ji zařadila proto, že jsem neměla možnost zhlédnout, jakým způsobem ji učitelka vyučuje při hromadné práci s žáky. Nicméně lze usoudit, že se tak děje formou modelování a že **učitelka B usiluje o to, aby žáci do své práce s textem vnesli organizovanost a systém, tedy hodnoty, které sama uznává**.

#### 4.2.4.3 Sdílení

Uspořádání třídy (žáci seděli většinou po čtyřech okolo jednoho stolu) bylo v místnosti nastaveno tak, aby žáci mohli spolupracovat a sdílet. V jednom z rozhovorů učitelka uvedla, že po fázi, kdy je žákům demonstrováno, jak pracovat s danou čtenářskou strategií, může následovat práce ve skupinách. Zajímalo mě, jak učitelka zajistí, zda žáci opravdu ve skupinách pracují. K tomu se učitelka B vyjádřila následovně:

„U těch malých s tím problém není vůbec. Prostě oni jsou tak aktivní, čilí, že chtějí pracovat všichni. Faktem je, že někdo je důraznější, umí se víc prosadit...ale oni si přejí v těch skupinách pracovat, výjimečně se stane, že ne...když mi jde o to, aby se ve skupinové práci jen procvičili, a nemusím ji hodnotit a známkovat, tak to víceméně řeším jenom tím, že je obcházím, že je sleduju. Ale v momentě, kdy chci práci hodnotit, tak to nemůže být skupina...jinak to zabezpečit neumím, možná že to někdo umí.“

Učitelka tedy vidí skupinovou práci jako překážku hodnocení. Podobné názory učitelů dokládají i některé výzkumy (Gillies, 2010). V hodinách učitelky B nebyly zaznamenány žádné momenty, kdy by žáci hodnotili jeden druhého. Hodnotící autorita vycházela vždy od učitelky.

---

<sup>27</sup> Viz kapitola 1.11.2.1.3 Přípravy do hodin

### **A. Spolupráce žáků na úkolu**

Navzdory uspořádání třídy jsem pozorovala relativně málo momentů, kdy by docházelo ke skutečné spolupráci žáků. V pozorovaných hodinách se výrazně častěji odehrávala samostatná práce s pracovními listy než práce skupinová. Nejvíce spolupráce ve skupině bylo zaznamenáno v případě práce s textem *Máj* (K. H. Mácha). Žáci pracovali ve třech skupinách po šesti až sedmi žácích. Dostali obálku, ve které byly rozstříhané části Máje, které měli za úkol seřadit za sebou ve správném pořadí. Pokyn učitelky zněl, že každý žák ve skupině má přečíst jednu až dvě části. Pak žáci měli jednou či několika větami shrnout obsah části na lístečku a nakonec seřadit lístečky ve správném pořadí. V tomto případě jsem pozorovala, že žáci pojali úkol jako řešení detektivního úkolu (zejména chlapecká skupina), při řešení se vzájemně přeli, přesvědčovali a odůvodňovali si svá řešení. Zaznamenala jsem úryvky vět typu „protože tady to začíná... to půjde sem, protože...“ Podobným způsobem pracovali mladší žáci při práci s textem *Kamarád*. I zde nepracovali s pracovními listy, ale s rozstříhanými částmi textu, které měli seřadit ve správném pořadí. **Nabízí se tedy otázka, zda pracovní listy spíše neodvádějí žáky od toho, aby skutečně spolupracovali. Zároveň uvedené příklady dokládají, že jednou ze základních podmínek kooperativního učení je zadání autentického úkolu, který motivuje žáky ke skutečné spolupráci.**

### **B. Individuální sdílení se zbytkem třídy**

Při společné práci či diskuzích probíhala diskuze směrem učitelka (otázka učitelky) – žák (odpověď žáka), nejednalo se tedy o dialog, ale spíše o řízený rozhovor. Za nejcennější považuji **momenty zviditelňování**, kdy učitelka či žáci „zviditelňovali“ to, jak při čtení přemýšlejí, jak řeší daný úkol či problém, čímž se učili jeden od druhého.

V následujícím případě žáci reagovali na dotaz učitelky, co jim činilo při práci největší problém (během práce s metodou vetřelci):

Ž: „Já tady s tím (žákyně ukazuje). Jsem četla prvně jenom tohle a pak jsem to musela dočíst až do konce.“

U: „Tak, to je ono (učitelka se obrátila ke zbytku třídy). Tady, dobrá připomínka. Kristýna říká, že když si přečetla tu jednu část, tak jí to nedávalo smysl. Ale když tu větu dočetla do konce, tak smysl dávala. Takže ono je někdy potřeba to dočíst celé do konce, abychom viděli tu myšlenku.“

V jiném případě sama učitelka poukázala na chybu, zeptala se žáků, proč k ní došlo, a situaci pak dovysvětlila.

U: „Tady jsem si všimla, že kluci na začátku, jeden podtrhl větrný, jeden podtrhl mužiček. Já vám chci na tom ukázat, proč třeba nebylo dobré to hned na začátku podtrhnout. Proč si myslíte, že to neměli podtrhávat úplně hned ze začátku?“

Ž: „Protože si má třeba nejdřív dočíst tu větu a pak by uviděl, jestli mu to dává smysl.“

U: „Ano, protože mužiček může být normální slovíčko. V některých případech by nám to smysl nedávalo. V normálním životě není žádný větrný muž. Ale protože my jsme v pohádkách a ono se to tam ještě dál opakuje, tak to asi k sobě patří.“

Při práci s pracovními listy žáci sdíleli v některých případech po samostatné práci na úkolu své odpovědi na otázky, čímž obohacovali spolužáky svým názorem. Nedocházelo však ke vzájemné diskuzi nad těmito odpověďmi.

#### **4.2.4.4 Modelování ve formě demonstrace či ukazování**

Protože modelování probíhá zejména ve fázi počátečního seznamování se čtenářskou strategií, a to se mi nepodařilo pozorovat (žáci už se strategiemi pracovali v minulosti), zeptala jsem se v rozhovoru, jak učitelka začíná s výukou strategie (záměrně jsem nepoužila slovo „modelování“, abych učitelku neovlivnila). Učitelka uvedla příklad práce se čtenářskou strategií předvídání, protože, dle jejích slov, je tato strategie nejbližší žákům (je to „strategie, která je baví“).

U: „Začínáme jenom povídáním, bez psaní...uděláme to jednou, dvakrát a pak pracujeme třeba i společně. Na tabuli mám tabulku, kam si napíšeme, co by se asi mohlo stát a proč si to myslíme, a děláme to společně a ukazujeme si to ...pak můžou pracovat i ve skupinách...“

V rozhovoru, který se týkal přípravy práce s textem *Slunce a měsíc* (učitelka popisovala, jak postupovala při přípravě na hodinu), učitelka uvádí, že si „promyslí modelaci pro případ, že žáci s metodou budou pracovat poprvé“, a pokračuje:

U: „Takže jim budu muset vysvětlit, co to je, jak to funguje. Takže jsem si na dataprojektor připravila tři úplně jiné věty, kam jsem vetřelce vložila, a na nich si to ukážeme.“

Taková demonstrace je patrná i v případě s textem *Kamarád*. Učitelka rozstříhala části textu na lístečky, které označila A, B, C... Žáci měli za úkol nejdříve samostatně shrnout jednou větou obsah každé části a potom ve dvojicích seřadit lístečky tak, jak si myslí, že mají jít dějově za sebou. Učitelka na tabuli napsala pod sebe písmena A, B, C, D a žákům řekla: „Ke každému lístečku napište nejdůležitější informaci nebo shrnutí toho, co v té části je. Řeknu vám příklad. Kdybyste dostali rozstříhanou Červenou karkulku na pět částí, tak byste třeba věděli, že část C je Karkulka potkala vlka.“ (učitelka ukazuje na tabuli, kam by se věta napsala).

Z této ukázky je patrné, že učitelka si pod pojmem modelování představuje demonstraci toho, jak úkol udělat. Aby se jednalo o skutečné modelování, měla by promluva být vedena v 1. os. j. č. a učitelka by měla demonstrovat, jak při řešení ona sama přemýšlí. Učitelčin způsob demonstrace se však ukázal jako efektivní, a proto mě pozorování učitelčina způsobu vedlo k domněnce, že není třeba uplatňovat rigidně modelování tak, jak je popsáno v odborné literatuře. Důležitá je smysluplnost a to, aby si každý učitel našel cestu, která je mu blízká.

#### **4.2.5 Shrnutí závěrů případové studie učitelky B**

Učitelku B jsem nazvala **lídrem** proto, že toto pojmenování zachycuje její kvality, díky nimž se jí podařilo do velké míry ovlivnit ostatní učitele a nastavit způsob a podmínky rozvoje čtenářské gramotnosti na své škole. Případová studie učitelky B je zajímavá zejména tím, že zachycuje obrázek školy, kde se podařilo nastolit spolupráci mezi učiteli tak, aby k rozvoji čtenářské gramotnosti docházelo ve všech předmětech. Učitelka B si vysloužila respekt svých kolegů díky své pílí a organizačním schopnostem, přičemž důležitým momentem v tomto procesu byla podpora ze strany vedení školy.

Mezi hlavní hodnoty učitelky patří **organizovanost, důkladnost a píle**, které se odrazily i ve způsobu, jakým napříč školou začala rozvíjet čtenářskou gramotnost a kterým zorganizovala kabinet, jenž se stal centrem čtenářské gramotnosti. Tyto její hodnoty se ostatně odrazily i při závěrečné triangulaci, během níž text pečlivě prošla a dokonce opravila překlepy, stylistické nepřesnosti apod. K obsahové stránce učitelka neměla připomínky.

Hodnoty učitelky byly doloženy i na příkladu, jakým se systematicky připravuje na výuku a vytváří **pracovní listy**, které při pozorování vystupovaly jako nejvýraznější prvek způsobu práce učitelky a nejčastější způsob opory. Pracovní listy odrážely i další hodnotu učitelky,



kteřou je **úcta k textu**. Nalezneme zde instrukce, které žáky upozorňují a vedou k tomu, aby se při odpovědích opírali o text a v textu označovali příslušné pasáže. V pracovních listech jsem identifikovala všechny čtenářské strategie a zaznamenala široké spektrum opor, ať již ve formě otázek a pokynů, návodných počátků vět, grafických organizérů či jiných vizuálních opor. Individuální práce s pracovními listy učitelce umožňuje, aby efektivně využívala další, často sledovanou oporu, a to sice **individuální oporu**, kterou žákům poskytovala **během samostatné práce s těmito listy**. Žáci při četbě a vyplňování listů pracovali svým tempem, přičemž učitelka je obcházela a v případě potřeby jim pomáhala. Aby učitel mohl takovou oporu efektivně poskytnout, musí umět pohotově reagovat, znát různé formy opory, které může žákům poskytnout, a zároveň se musí umět vcítit do myšlení žáků. Jak potvrdilo pozorování, individuální opora učitele poskytuje zároveň cenné **informace o chybách**, které žáci dělají. Zároveň bylo pozorováno (v případě označování částí textu), jak učitelka pomáhá žákům **vnést do práce řád a systém**, které souvisejí s hodnotami, jež sama vyznává.

K méně pozorovaným druhům opory patřilo **sdílení žáků** při skupinové práci, protože v pozorovaných hodinách se častěji odehrávala samostatná práce s pracovními listy. Momenty, během nichž k tomuto sdílení docházelo, dokládají, že podmínkou skutečné spolupráce je zadání autentického úkolu, který vyžaduje skutečnou spolupráci všech členů skupiny. Skutečná spolupráce žáků byla zaznamenána v momentě, kdy žáci nepracovali s pracovním listem, což mě vedlo k úvaze, zda se pracovní listy nemohou stát spíše překážkou skutečné spolupráce žáků, než aby ji podporovaly. V případech, kdy žáci sdíleli své myšlenky či výsledky práce se zbytkem třídy, jsem ocenila hlavně momenty, kdy docházelo k tomu, že „**zviditelňovali**“, **jak při čtení oni sami přemýšlí**.

Poslední oporou, která byla sledována v menší míře, je **modelování**. Stejně jako v případě učitele F i učitelka B si našla svůj způsob modelování, který jí vyhovuje, a to ve **formě demonstrace**. Forma tohoto modelování sice neodpovídá tomu, jak je modelování popsáno v odborné literatuře, přesto však funguje a proto ji považuji za smysluplnou.

**Souhrnná tabulka s hodnotami učitelky a přehledem druhů opor, které učitel poskytuje žákům (řazeno dle četnosti výskytu):**

Učitel/ka	Typy scaffoldingu (Opora poskytovaná žákům)	Hodnoty
<b>B Lídr</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pracovní listy <ul style="list-style-type: none"> <li>- Otázky a pokyny, které žáky vedou k tomu, aby se vrátili zpátky k textu</li> <li>- Návodné počátky vět</li> <li>- Grafické organizéry</li> <li>- Vizuální opory ve formě obrázků</li> </ul> </li> <li>2. Individuální opora při práci s pracovními listy <ul style="list-style-type: none"> <li>- Navádění žáků na příslušnou část textu, kterou si má žák přečíst ještě jednou</li> <li>- Poukazování na podobné příklady (analogie)</li> <li>- Pomoc s označováním důležitých informací pomocí zatrhávání</li> </ul> </li> <li>3. Sdílení <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sdílení při práci na společném úkolu</li> <li>- Individuální sdílení se zbytkem třídy</li> </ul> </li> <li>4. Modelování ve formě demonstrace či ukazování</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organizovanost, důkladnost, píle</li> <li>2. Úcta k textu</li> </ol>

### 4.3 Srovnání případů českých učitelů

Z obou případových studií je patrné, jak hodnoty učitele ovlivňují způsob, jakým daný učitel zapojuje čtenářské strategie do své výuky a jakým plánuje výuku. **Pro oba učitele jsou čtenářské strategie nástrojem vedoucím k cíli, kterým je porozumění textu.** U obou učitelů se také vyskytuje hodnota, kterou jsem nazvala úcta k textu, a tuto hodnotu dokládá i zadání úkolů, při nichž žáci měli při zpracování vycházet ze zadaného textu.

Učitel F je ovlivněn metodami dramatické výuky, které souzní s jeho přístupem k výuce. Tento učitel byl nazván **vypravěčem** a jako hlavní **hodnoty** se v rozhovorech s ním vynořovaly pasáže, které jsem označila kódem **emoce, propojení s reálným životem, motivace, představivost, kreativita a komunikace. Čtenářské strategie propojuje s metodami DV, aby dosáhl toho, že se přes prožitek dostává k porozumění příběhu.** Sám říká, že čtenářské strategie mu někdy připadaly „moc racionální“, přesto je však, dle mého mínění, zvládnul smysluplně propojit s metodami DV tak, aby přispívaly k porozumění textu. Ve škole působí jako „osamělý střelec“, z rozhovorů vyplynulo, že je zde spíše tolerován a se svým přístupem osamocen.

Učitelku B jsem nazvala **lídrem**. Jedná se o učitelku, jejíž hlavní **hodnoty** byly popsány termíny **organizovanost** a **důkladnost**. Tyto hodnoty spolu s její **pílí** a zaujetím pro práci se promítly i do způsobu, jakým se výuka čtenářských strategií uskutečňuje na celé škole, a to i v předmětech, které nespádají do jazykové vzdělávací oblasti (tedy v přírodovědných předmětech a předmětech společenských věd). Hodnoty učitelky B se na její škole setkaly s kladnou odezvou a učitelka je **vedením i kolegy považována za lídra, kterému se podařilo nastolit ve škole určitý systém a spolupráci v oblasti čtenářské gramotnosti.**

**Podíváme-li se na způsob poskytování opory žákům, pak hlavní rozdíl mezi učiteli spočívá v komunikaci a sdílení mezi žáky.** V případě učitele F se ukazuje, jak se jeho hodnoty promítají do častějšího výskytu opory ve formě vzájemného sdílení. Učitel F využívá ke sdílení různé formy, včetně metod DV. V hodinách téměř nepracoval s pracovními listy, které dle jeho slov nesouzní s přístupem práce založeným na uplatňování metod DV. Jako hlavní způsob slovní opory v jeho hodinách fungují otevřené otázky a komentáře při společném sdílení v kruhu. Individuální oporu během samostatné práce žáků poskytuje žákům v menší míře, nejvíce byla pozorována při jediné výukové hodině, kdy žáci pracovali s pracovními listy. V případě učitelky B jsem sdílení ve skupině pozorovala v menší míře a

nejvíce opory se žákům dostávalo ve formě dobře strukturovaných pracovních listů a individuální opory, kterou učitelka poskytovala žákům během práce s těmito listy. Toto pozorování mě vede k domněnce, že **způsob práce s pracovními listy pomáhá učiteli k tomu, aby mohl poskytovat individuální oporu žákům, kteří to potřebují, avšak může se stát překážkou skutečné spolupráce žáků.**

Odlíšný byl i způsob **modelování**, které ani u jednoho učitele neprobíhá tak, jak je popsáno v zahraniční literatuře. **Každý z učitelů si našel způsob, který je mu nejvíce blízký**, učitelka B využívá formu demonstrace či ukazování, zatímco učitel převážně staví na metodách DV (učitel v roli).

**Srovnávací tabulka s hodnotami učitelů a přehledem druhů opor, které učitelé poskytují žákům (řazeno dle četnosti výskytu).**

Učitel F	Typy scaffoldingu (Opora poskytovaná žákům)	Hodnoty
Vypravěč	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sdílení <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sdílení při práci v kruhu</li> <li>- Sdílení pomocí metod DV</li> <li>- Sdílení výstupů tvůrčí práce</li> <li>- Čtení ve dvojici</li> </ul> </li> <li>2. Slovní opora učitele <ul style="list-style-type: none"> <li>- Otevřené otázky a komentáře při společném sdílení v kruhu</li> <li>- Opora během samostatné či skupinové práce</li> </ul> </li> <li>3. Modelování pomocí metod DV</li> <li>4. Pracovní listy</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Emoce, propojení s reálným životem, motivace</li> <li>2. Představitost a kreativita</li> <li>3. Komunikace</li> <li>4. Úcta k textu</li> </ol>
B Lídr	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pracovní listy <ul style="list-style-type: none"> <li>- Otázky a pokyny, které žáky vedou k tomu, aby se vrátili zpátky k textu</li> <li>- Návodné počátky vět</li> <li>- Grafické organizéry</li> <li>- Vizualní opory ve formě obrázků</li> </ul> </li> <li>2. Individuální opora při práci s pracovními listy <ul style="list-style-type: none"> <li>- Navádění žáků na příslušnou část textu, kterou si má žák přečíst ještě jednou</li> <li>- Poukazování na podobné příklady (analogie)</li> <li>- Pomoc s označováním důležitých informací pomocí zatrhávání</li> </ul> </li> <li>3. Sdílení <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sdílení při práci na společném úkolu</li> <li>- Individuální sdílení se zbytkem třídy</li> </ul> </li> <li>4. Modelování ve formě demonstrace či ukazování</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organizovanost, důkladnost, píle</li> <li>2. Úcta k textu</li> </ol>

## **4.4 Příklad třetí: Výukový program CORI v praxi (zahraniční zkušenost)**

Tato kapitola přináší poznatky, ke kterým jsem došla na základě výzkumu, který jsem uskutečnila na americké škole, jejíž ředitelka usilovala v době návštěvy o zavádění programu CORI<sup>28</sup> do výuky napříč školou. Tuto školu a její ředitelku mi doporučil tvůrce výzkumného programu CORI a výzkumník, Dr. John Guthrie, kterého jsem oslovila. V průběhu návštěvy se ukázalo, že ředitelka školy byla v minulosti doktorandkou Dr. John Guthrie, stála u zrodu programu CORI a zároveň se částečně podílela na jeho vytváření. Jelikož jsem v této škole pobývala pouze necelé dva týdny, má zpracování tohoto případu poněkud odlišný charakter od zpracování případů českých učitelů. Neměla jsem možnost dostatečně se sžít s hlavními aktéry (především ředitelkou a několika učiteli) a prostředím školy natolik, abych mohla analyzovat hodnoty ředitelky, a také mi nebyla dána možnost natáčet v hodinách. Zároveň se od ostatních případů tato část odlišuje tím, že ředitelka, se kterou jsem hlavně vedla rozhovory, sama neučí. Měla jsem možnost shlédnout pouze výuku jejích podřízených a vést s nimi krátké rozhovory.

### **4.4.1 Vytváření modelu CORI a role ředitelky**

Na základě rozhovorů s ředitelkou E jsem si vytvořila obrázek o tom, jak se daný výzkumný model zaváděl do praxe. V roce 1994 Dr. John Guthrie dostal grant, který měl ověřit program CORI. Ředitelka školy začala na program spolupracovat v době, kdy byly stanovovány základní principy tohoto programu. V rozhovoru ředitelka uvedla, že jako základní pilíře byly na počátku vnímány výuka pomocí přímých zkušeností či zážitková výuka přírodních a společenských věd (hands-on science), přičemž Dr. John Guthrie vnímal jako nejdůležitější složku motivaci žáků. Ředitelka školy, dle svých slov, upozornila na nutnost zajímavých a kvalitních textů a na to, že program musí kromě výuky přírodních a společenských věd zahrnovat i porozumění textu. Dle slov ředitelky byly vedeny na tato témata diskuze a nakonec bylo rozhodnuto, že prvním pilířem modelu se stane vnitřní motivace (vzbudit zájem žáků), druhým potom porozumění textu, kam spadají právě čtenářské strategie (o nich ředitelka řekla, že pomáhají žákům k tomu, aby získali skutečně hluboké porozumění – deep knowledge), třetím pilířem byla spolupráce či sdílení (ředitelka: „když můžete s někým mluvit, sdílet, to je motivující“). Ředitelka dále v hovorech opakovaně zdůrazňovala, že pro program CORI je stěžejní, aby si žáci mohli v rámci daného tématu či otázky vybrat, čemu

---

<sup>28</sup> O programu CORI pojednává kapitola 1.6.3 Concept-Oriented Reading Instruction (CORI)

přesně se chtějí věnovat. Tím získávají i větší zodpovědnost za výsledky své práce. Jako konkrétní příklad ředitelka uvedla CORI jednotku, při níž učitel stanoví téma či otázku (např. Jaké formy života se vyskytují v rybníku?), přičemž žáci si samostatně nebo ve skupinách zvolí, které formě života se chtějí hlouběji věnovat.

#### **4.4.2 CORI v pozorované škole**

Na dané škole byl program CORI uplatňován ve výuce od druhého do šestého ročníku (škola má první až šestý ročník), a to v blocích (dvě vyučovací hodiny). Jeden blok CORI byl zaměřený na přírodní, druhý na společenské vědy. Jedná se tedy o princip blokové výuky, kdy jsou vzdělávací obsahy předmětů integrovány do větších celků.

Kromě toho byl v rozvrhu předmět věnovaný výuce čtenářské gramotnosti (literacy), matematika a cizí jazyky. Učitelé na této škole mají, dle slov ředitelky, značnou volnost při výběru tématu jednotek CORI, pouze musí zajistit, aby byly naplněny klíčové standardy stanovované příslušným státem (Core Standarts). Ředitelka uvedla, že s učiteli spolupracuje, radí jim, dává tipy. Tento postup byl potvrzen i při krátkých rozhovorech se dvěma dalšími učitelkami, které považovaly ředitelku za vůdčí osobnost a expertku na CORI. Dále z rozhovorů s učiteli vyplynulo, že si ředitelka některé učitele do školy přivedla, přičemž jedna z učitelek byla dříve její žákyní na vysoké škole. Rozhovory s učiteli ukázaly, jak maximální přijetí programu („CORI je příkladem nejlepšího způsobu učení, využití času nejefektivnějším způsobem“), tak i pochybnosti o své kompetenci („Stále ještě nevím, jestli to dělám správně, ne vždy se daří“).

Na základě pozorování daných hodin jsem usoudila, že CORI má mnohé společné rysy s projektovou výukou, která má ostatně v USA silnou tradici. Žáci totiž v hodinách pracovali na dlouhodobějším výstupu, kterému se věnovali různě dlouhou dobu (např. dva týdny či měsíc). Výstupem projektů byly různé knížečky (např. věnované planetě Zemi s titulem Naše skvělá planeta), velké plakáty (žáci vytvářeli vlastní utopistickou zemi – zákony, společnost, kultura), příprava výletů, slavností (příprava středověké hostiny). Výsledky těchto projektů byly často prezentovány na zdech školy.

Při pozorování první CORI lekce jsem se musela rychle zorientovat ve způsobu práce žáků, který na první pohled působil chaoticky. Postupně jsem však odkryla jeho řád a smysl. V pozorované třídě to vypadalo tak, že každý žák pracoval samostatně či s partnerem na svém

úkolů. V přední části místnosti a kolem stěn byly umístěné knihy (beletristické i nebeletristické) a časopisy. Žáci se volně pohybovali po třídě a využívali materiály, které potřebovali (v některých hodinách již měli materiály, které potřebovali během práce, umístěné ve speciálním košíčku), nebo se radili s učitelkou, která jim byla k dispozici (či se spolužákem), nebo byli zabráni do práce na knížečce, trojrozměrném modelu apod.



**Obr. 2 a 3**

**Obrázek vlevo ukazuje, jak jsou prostory tříd používány zároveň jako knihovna. Podél téměř všech stěn byly vystaveny knihy, které žáci potřebovali k práci na svých výstupech. Na obrázku vpravo vidíme knížky, které si žáci vyčlenili pro práci na svém výstupu.**

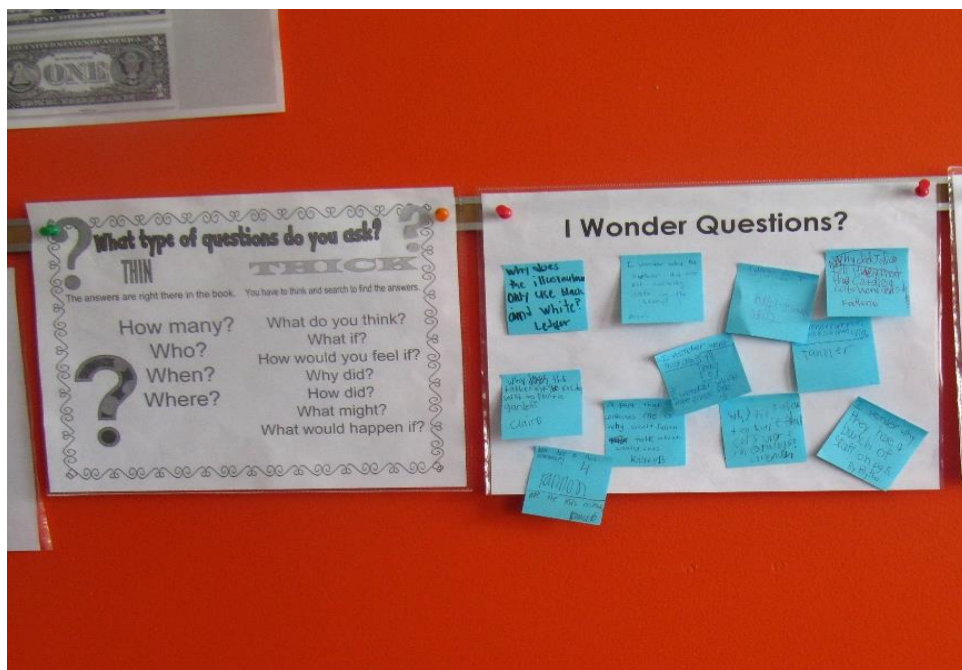
Od začátku jsem byla vyzvána, abych se nebála zapojit a na cokoli se žáků v průběhu ptát. Žáci ochotně a srozumitelně odpovídali a vysvětlovali svůj projekt. Ze sebevědomě působících promluv bylo patrné, že pravidelně o své práci hovoří (toto pozorování bylo později potvrzeno poznatkem, že své projekty vždy prezentují).

#### **4.4.3 Zapojení čtenářských strategií: Motivace a přímá výuka (explicit teaching)**

Vzhledem k charakteru mého výzkumu mě samozřejmě nejvíce zajímalo, jakým způsobem je do tohoto způsobu práce začleňována výuka čtenářských strategií. Na dotaz, jakým způsobem jsou čtenářské strategie integrovány do výuky, ředitelka hovořila o **motivaci** („Žáci musejí mít důvod čtenářskou strategii použít, musí vědět proč, například se učí, jak vyhledat informace o nějakém tématu, které je zajímavá“).



Kromě motivace zazníval v rozhovorech s ředitelkou i ostatními učiteli termín **explicitní výuka (explicit teaching)**. Ředitelka přímo uvedla, že „Výuka čtenářských strategií je nejvíce efektivní, když je explicitní.“ O explicitní výuce bylo pojednáno v teoretické části, zde připomínám, že podle Roehlerové spočívá v tom, že učitel žákům vysvětlí myšlenkové procesy, tedy jak, proč a kdy mají být čtenářské strategie používány (1987). V souvislosti s explicitní výukou zazníval v rozhovorech termín **mini lekce**. Ředitelka uvedla následující příklad: „Například když se žáci učí o nějakém tématu, vybírají si, čemu se chtějí hlouběji věnovat. Učitel se zeptá: „Co chceš vědět?“ Potom udělá mini lekci na kladení otázek, během níž žákům ukazuje, jaké druhy otázek si můžeme pokládat.“ Explicitní výuku dokládaly i plakáty na stěnách tříd, které se zaměřovaly na vysvětlení čtenářských strategií. Například v případě kladení otázek byly vypsány příklady otázek, které se ptají na základní fakta, a otázek, které jdou více do hloubky (thin and thick questions).



Obr. 5

K explicitní výuce byly využívány i stěny tříd. Na obrázku vlevo vidíme plakát popisující typy otázek. Ten žáky inspiruje k tomu, aby kladli různé druhy otázek. Na obrázku vpravo jsou pak na lepicích papírkách otázky žáků.



Obr. 6

**Obrázek ukazuje prostor, v němž probíhá mini lekce. Žáci se v některých případech shromáždí kolem učitele na koberci. V tomto případě se jedná o druhý ročník. Učitelé v nižších ročnících používají k mini lekcím velké knihy (na křesle).**

Důraz na explicitnost výuky odráží i odpověď ředitelky na otázku „Změnil se během let nějak váš přístup k výuce čtenářských strategií? Pokud ano, jak?“ Ředitelka uvedla, že výuka se stala více explicitní. Dle jejích slov se nyní domnívá, že žáci by se měli učit jména strategií a jak a kde je využít („Ptáme se nejen, co se učíš, ale i jak se to učíš?“), žáci by tudíž měli být vedeni k metakognitivnímu uvažování. O explicitní výuce hovořila i jedna z učitelek při popisu jedné z jednotek CORI věnované tématu život v poušti. Tuto jednotku popisuje následovně: Děti si vybrali zvíře, které žije v poušti. Učitelka je, dle svých slov, učila, jak vyhledávat v textu informace. Zároveň učitelka zmínila, že nejvíce pozornosti se přímé výuce věnovalo na začátku roku (tento postup potvrdil i rozhovor s ostatními učiteli). Jelikož jsem školu navštívila na jaře, byla explicitní výuka v hodinách CORI pozorována jen v menší míře. Častěji žáci pracovali na již rozdělaných projektech. Od učitelů jsem se dozvěděla, že potřebnými čtenářskými strategiemi byli ve formě mini lekcí vybaveni na začátku práce na těchto projektech. Během několika mini lekcí, které jsem měla možnost pozorovat, bylo patrné, že navazovaly na předchozí výuku a učitelé postupovali spíše formou návodných otázek, pomocí nichž si žáci vybavovali, co se dříve naučili. Doklady toho, že se v hodinách

odehrála a odehrává přímá výuka, byly pozorovány například, když učitelka chtěla po žácích, aby popsali, v čem spočívá shrnování v momentě, kdy měli za úkol shrnout část textu (U: „Co jsme se naučili o shrnování? Co to je?“). Kromě toho přímou výuku dokládaly i některé odpovědi žáků, v nichž žáci používali názvy čtenářských strategií. Z takových odpovědí bylo patrné, že konkrétní čtenářské strategie dříve v hodinách probírali a učili se, jakým způsobem je používat. Například učitelka ukázala žákům knihu, na jejímž obalu byla holčička oblečená jako muslimka, a ptala se: „Proč si myslíte, že jsem vybrala tuto knihu?“ Žákyně při odpovědi použila slovo usoudit, které odkazuje na čtenářskou strategii usuzování: „Na základě toho, jak je holčička oblečena, mohu usoudit...“

Ředitelka v rozhovoru uvedla, že učitelé předmětů přírodních a společenských věd se museli stát odborníky i na čtení, což se některým zpočátku nelíbilo. Na základě rozhovorů s učiteli mohu tvrdit, že většina učitelů byla s tímto srozuměna, jeden učitel (přírodní vědy) se však zmínil, že není zastáncem přímé výuky. Z rozvrhu bylo od začátku patrné, že kromě CORI výukových jednotek jsou čtenářské strategie vyučovány i v hodinách věnovaných výuce čtenářské gramotnosti (literacy). Během těchto hodin žáci pracovali s beletristickými i nebeletristickými texty. Učitelky využívaly často pomoc asistentů. Třídou rozdělily na dvě části, jedna pracovala s asistentkou, druhá s učitelkou. Učitelka si například vzala skupinku žáků na chodbu a společně pracovali s učebnicí Reading Street od nakladatelství Pearson (Foresman, 2013). Tato učebnice pomáhá učitelům aplikovat výuku čtenářských strategií tak, že obsahuje texty a pokyny k jejich explicitní výuce. Jednotlivé čtenářské strategie jsou zde pojmenovány a popsány. Například jedna stránka je věnována usuzování a v učebnici se píše:

#### *Usuzování*

*Když usuzujeme, tak kombinujeme naše předchozí vědomosti se stopami v textu tak, abychom si utvořili vlastní názor na to, co se nám autor snaží sdělit.*

#### *Usuzovat znamená:*

- *Uvědomit si, co již víš.*
- *Zkombinovat to se stopami v textu tak, aby sis vytvořil vlastní názor.*

*Když usuzuji, tak se ptám:*

- *Co již vím?*

- *Jaké stopy v textu jsou důležité?*
- *Co se mi autor textu snaží sdělit?*

Kromě toho je přímá výuka v učebnici ukázaná na příkladech textů. V učebnici tak nalezneme text (například povídky), ve kterém jsou označené některé části. Po pravé straně textu se píše, kterou čtenářskou strategií je při čtení dané části vhodné využít v případě, že textu nerozumíme, např.: *Vytváření představ (když nerozumíš, co se v příběhu děje, zkus si představit detaily).*

Kniha obsahuje i učitelskou část a pozorovala jsem, že učitelé tuto část při výuce využívají. Například při srovnávání Amazonu a Utahu žáci zaznamenávali svá srovnání do tabulky a učitelka (na základě učebnice) zdůrazňovala slova, která nám ukazují, že se srovnává (na rozdíl od, podobně jako...).

Zároveň jsem přímou výuku pozorovala při **individuální práci s některými žáky**, kteří potřebovali oporu ještě chvíli poté, co ostatní žáci odešli. Jedna z učitelek se žákem individuálně procvičovala vytváření představ: „Učili jsme se, co znamená vytváření představ. Zatrhni slova, která ti pomáhají vytvořit představu“.

#### **4.4.4 Typy opory (scaffoldingu)**

##### **4.4.4.1 Sdílení**

Napříč školou vystupovaly do popředí nejvýrazněji tyto typy sdílení:

##### **A. zviditelňování myšlení napříč školou**

Při prohlížení prostor školy mě na první pohled zaujalo to, jak jsou její **prostory využity nejen k vystavování hotových projektů žáků, čímž žáci sdíleli výsledky své práce s ostatními, ale i k záznamům toho, jak přemýšlejí. Nejvíce patrné byly myšlenky spojené s otázkami, které si žáci kladou.** Ve třídách se tak vyskytovaly Wonder Walls (stěny otázek), kde žáci zaznamenávali a sdíleli své otázky (*Proč ptáci odlétají na zimu? Proč jsou sloni tak velcí?*), dále jsem pozorovala práci s tabulkami *Vím – Chci vědět – Dozvěděl jsem se*, kam žáci zaznamenávali své dosavadní poznatky, otázky a nová zjištění. Žáci tak navzájem se svými spolužáky (i učiteli a návštěvníky školy) sdíleli, co je zajímavá a jak přemýšlejí, a zároveň si vzájemně poskytovali oporu (ukazovali si, jaké typy otázek klást).

Akcentace strategie kladení otázek odpovídá principu CORI, který staví na motivaci a zájmu žáků.



**Obr. 7**

**Příklad stěny otázek, na kterou mohou žáci kdykoliv připsat svou otázku**

### **B. Sdílení při práci na výstupech**

Jak se vyjádřila ředitelka, jedním z pilířů programu CORI je smysluplná komunikace, tedy taková, která má nějaký důvod. Žáci, kteří si vybrali práci na společném projektu, se spolu museli domluvit. Například se museli společně domluvit, jak a kde vyhledat informace a kam a jak je napsat. Zároveň jsem se z rozhovorů dozvěděla, že každý žák či skupina žáků svůj produkt na konci prezentuje (tyto prezentace jsem bohužel neměla možnost vidět).

Kromě jednotek CORI jsem další momenty sdílení pozorovala v hodinách věnovaných výuce čtenářské gramotnosti. Žáci, kteří skončili s prací na úkolu, srovnávali své poznámky – vybírali informace, které byly stejné a odlišné, a nakonec společně diskutovali o tom, v čem se (ne)shodli.

Pozorovala jsem momenty, kdy učitelka pobízela otázkami žáky, aby sdíleli své myšlenkové pochody, které souvisejí se čtenářskými strategiemi (*Co byste chtěli vědět? Co vás ještě zajímá? Co asi chce autor textu, abychom si pamatovali? Co si myslíte?*). Zejména v případě otázek jsem pozorovala, jak učitelé dávali žákům najevo, že si otázek žáků cení. Ke sdílení myšlenek žáky učitelé inspirovali vhodně volenými otevřenými otázkami, které vycházely ze čtenářských strategií: *Jaká slova byste zvolili k tomu, abyste dobře popsali Nika? Co je pro Emily těžké? Co byste dělali vy, kdybyste nemohli mluvit? Jak se asi cítí?*

### **C. Čtení ve dvojici (program Reading Buddy)**

Další formou sdílení mezi žáky byl program Reading Buddy. Žáci z vyššího ročníku přišli do hodiny a četli si s žáky z nižšího ročníku. Ve čtení se střídali a diskutovali nad otázkami na konci kapitoly. Žáci vyššího ročníku tak poskytovali oporu svým mladším spolužákům tím, že zviditelňovali, jak při otázkách přemýšlejí. Sami se zároveň učili, jak své myšlenky lépe vyjádřit, aby jim rozuměl mladší spolužák.

#### **4.4.4.2 Slovní opora učitele: Návodné otázky a komentáře**

Způsob práce v hodinách CORI umožňuje učiteli, aby žákům poskytoval velkou míru opory. V pozorovaných CORI hodinách žáci pracovali na výstupech svých projektů, přičemž učitel byl k dispozici těm, kteří to potřebovali. Učitelé volili různý způsob organizace. Například jsem pozorovala, jak žáci, kteří skončili určitou část práce, napsali na tabuli své jméno pod nadpis *Připraven ke konzultaci* (ready for conferencing) a učitelka s nimi individuálně pracovala. V jiných hodinách chodili volně k učitelce. Na tomto modelu je zajímavé, že si **žáci sami o pomoc říkají, místo aby je učitel obcházel**, což souvisí s výše zmíněným poznatkem o značné samostatnosti žáků. Zároveň jsem zaznamenala přítomnost asistenta, který přicházel do hodiny (či jen do částí hodin) na základě přání a potřeb učitele.

Při práci na produktech (knížečkách apod.) žáci, kteří se dostali do závěrečné fáze práce, spolu s učitelkou editovali své texty (do editování učitelka zapojila i mě), zároveň si editovali knížky i navzájem.

Oporu pomocí návodných otázek jsem pozorovala jak v hodinách CORI, tak i v hodinách věnovaných výuce čtenářské gramotnosti (U: „Jaké nápovědy v textu ti pomohly určit význam slova (medicínská) pumpa? Jaké důkazy v textu ti dokládají, že má dobrý smysl pro humor? Jak se cítí? Podívejte se na obrázek.“)

V hodinách věnovaných výuce čtenářské gramotnosti se učitelé často opírali o **instrukce v učebnici Reading Street** (Foresman, 2013), kde jsou u jednotlivých částí textu pojmenované příslušné čtenářské strategie a u nich je napsána příslušná návodná otázka či pokyn, například:

*Usuzování (Jaké stopy v textu naznačují, že Brad byl při plavbě na řece nervózní?)*

*Sledování porozumění a vyjasňování (Proč Brad říká, že jde o čas? Přečti znovu a dolož stopami z textu.)*

#### **4.4.4.3 Modelování a postupné předávání odpovědnosti**

Odkazy na modelování se v rozhovorech s učiteli a ředitelkou vyskytovaly v souvislosti s termínem postupné předávání odpovědnosti (gradual release of responsibility)<sup>29</sup>. Stejně jako ředitelka i jedna z učitelek popsala postupné předávání odpovědnosti zcela v souladu s teorií jako proces, který postupně předává odpovědnost žákovi<sup>30</sup>. Ředitelka zdůraznila, že „CORI není lineární, jedná se o cyklický proces“. To znamená, že **výuka čtenářských strategií je zapojována opakovaně v momentech, kdy to žáci potřebují**. Modelování, které jsem zaznamenala, mělo formu přemýšlení nahlas v 1. os. j. č. (v souladu s teorií modelování tak, jak je popsána v teoretické části):

Jedna z učitelek modelovala předvídání a ukazovala žákům, jak souvisí s předvídáním v běžném životě: „Předvídám, že zítra bude (počasí), protože...“ Jiná učitelka modelovala, jaké si klade otázky: „Zajímalo by mě.....“

#### **4.4.4.4 Materiály poskytující oporu pro tvorbu výstupů**

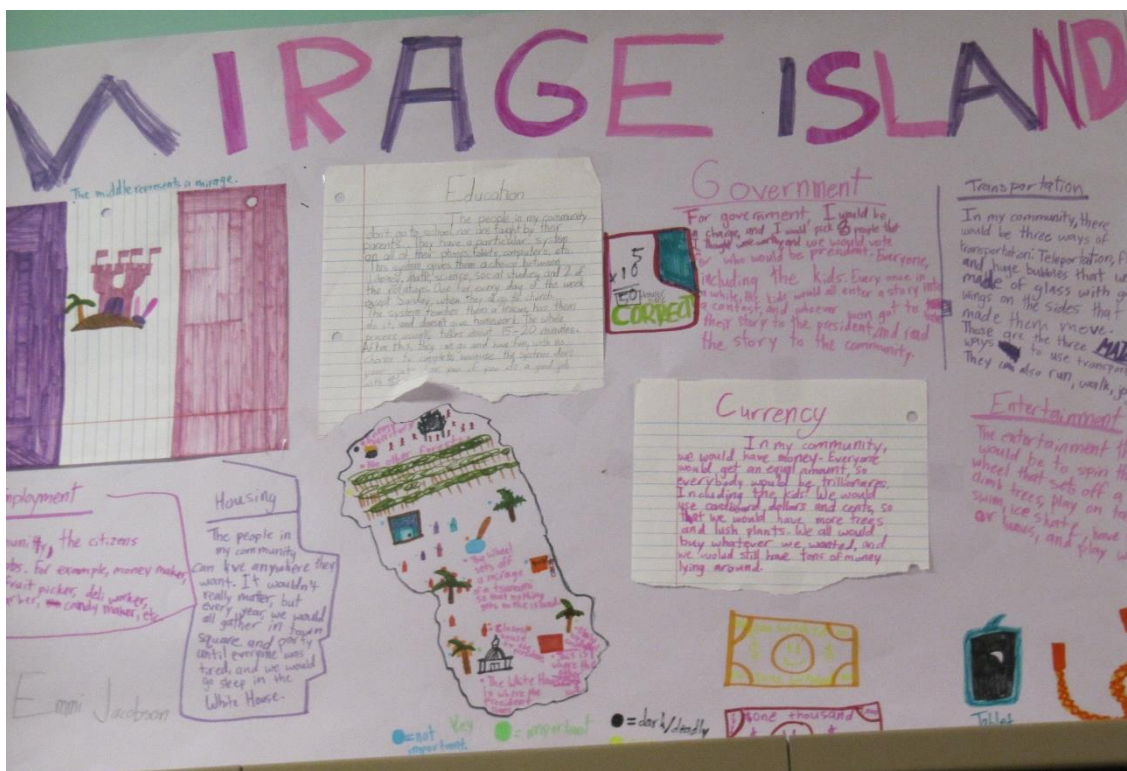
Nejčastěji pozorované výstupy, které žáci vytvářeli, měly formu různých knížeček či plakátů různé velikosti. Během rozhovoru o CORI ředitelka zmínila, že **je žákům dáována sice volnost a mohou se svobodně rozhodnout, o čem chtějí v rámci tématu či otázky psát, zároveň však dostanou strukturu (framework)**. To znamená, že vytvořené materiály (např. knížečka, plakát) musí obsahovat určité, předem dané části, které zároveň slouží jako opora k jejich tvorbě. Konkrétně při práci na jednotlivých planetách žáci museli napsat jednu hlavní a tři vedlejší myšlenky, při tvorbě svého utopistického státu věděli, že se musí zaměřit na

---

<sup>29</sup> O postupném předávání odpovědnosti pojednávám v kapitole 1.4.1

<sup>30</sup> Učitelka i ředitelka použili výraz: „já dělám, my děláme, ty děláš sám“.

vládní uspořádání, měnu, vzdělání, dopravu, že musí nakreslit mapku tohoto státu a včlenit další informace. Knížečky v některých případech obsahovaly obrázky k vybarvení či dokreslení (nebo prázdné místo pro obrázek) a předpřipravené kolonky, které žáci vyplňují (například pokud žáci psali o zvířatech v poušti, museli vyplnit kolonky nadepsané: *kde žijí, čím se živí*, v jiném pracovním listu měli pokyn napsat hlavní myšlenku a pod ní doplňující informace). Na některých pracovních listech byla opora **formou nedokončených vět** (*Zajímalo by mě...Když vidím americkou vlajku, napadá mě...*). Zaznamenala jsem, že mladší žáci dostávali strukturovanější pracovní listy, zatímco starší žáci si upravovali výsledné práce více podle sebe. Učitelé využívali často pracovní listy, které si našli na internetu či sami vytvořili. Příkladem materiálu staženého z webové stránky bylo několik listů, které žáky vedou k dotvoření knížečky vytvořené u příležitosti návštěvy muzea kuriozit (knížka obsahuje jednoduchou tiráž, obsah, mapu muzea, otázky a odpovědi, zajímavosti, výroky žáků, slovníček a informace o autorovi knížečky).



Obr. 8

Obrázek ukazuje výstup jedné z CORI jednotek (vystavený na chodbě školy). Jedná se o tvorbu utopistické společnosti.



Žáci tedy dostávají volnost při zpracování výsledků, zároveň jim je však poskytována velká míra opory ve formě šablon a instrukcí, které jim ukazují, co by měl výtvor obsahovat a na co by se měli soustředit.

#### **4.5 Shrnutí empirické části: Porovnání CORI s případy českých učitelů**

Případy českých učitelů se s případovou studií CORI dají srovnávat jen částečně. Na rozdíl od pozorovaných českých učitelů, kteří začleňují do výuky své pojetí čtenářských strategií, se v případě CORI jedná o výzkumně ověřený program, který má určitá daná specifika. V americké škole jsem pozorovala výuku CORI v jednotkách věnovaných výuce přírodních a společenských věd a částečně v předmětu čtenářská gramotnost, protože výuka čtenářských strategií se odehrávala během obou těchto výukových jednotek. V případě českých učitelů jsem měla možnost zhlédnout výuku přírodních a společenských věd pouze ve škole, v níž působila učitelka B, učitel F učil pouze český jazyk a literaturu. Také jsem ve škole, kde je využíván program CORI, pobývala podstatně kratší dobu než ve školách českých učitelů. Zároveň jsem tu neměla možnost pozorovat výuku ředitelky CORI školy, se kterou jsem vedla podstatnou část rozhovorů. Jelikož je program CORI v České republice poměrně neznámý, šlo mi hlavně o to, abych postihla jeho podstatu a ukázala, jak výuka v hodinách CORI funguje. Na zachycení hodnot aktérů výzkumu nebyl prostor.

Při porovnání způsobu výuky českých učitelů s programem CORI a jeho aplikací na sledované škole se ukazují hlavně **rozdíly v celkovém systému práce**. CORI je založen na integraci vzdělávacího obsahu různých předmětů do delších časových jednotek, během nichž žáci samostatně pracují na nějakém výstupu (zkoumají, zpracovávají informace ze zdrojů, tvoří). Tento způsob práce nebyl pozorován ani mezi učiteli přírodovědných a společenských předmětů na škole učitelky B. Na druhou stranu i zde učitelé těchto předmětů aktivně začleňují výuku čtenářských strategií do práce v hodinách přírodních a společenských věd tak, jak se tomu děje v programu CORI. V tom je tato česká škola pokroková.

Program **CORI je příkladem dialogického přístupu** k výuce čtenářských strategií, který klade důraz na výuku v kontextu reálných situací a projektů, na kterých žáci pracují. Zajímavým zjištěním pro mě bylo, že přestože se jedná o dialogický přístup, učitelé a ředitelka zdůrazňovali nutnost **explicitní výuky čtenářských strategií**. Explicitní výuku, kterou učitelé na americké škole zmiňovali v rozhovorech, jsem pozorovala i ve

výukových hodinách. Čtenářské strategie učili ve formě **mini lekcí** jak učitelé přírodních a společenských věd, tak učitelé předmětu věnovanému čtenářské gramotnosti. **Ačkoliv je CORI příkladem dialogického přístupu, uvedený případ ukazuje, že tento přístup nevyklučuje přímou výuku, ba naopak.** Tato výuka je zařazována v momentech, kdy žáci danou strategií potřebují, zároveň je (dle slov učitelů) zařazována více na začátku roku. Nejedná se však rozhodně o rigidní přístup, na jehož nebezpečí upozorňují některé studie, naopak, výuka se jevila jako smysluplná. **Tento poznatek ukazuje, že mezi explicitní výukou a dialogickým přístupem nemusí být takový rozpor, jak naznačuje shrnutí přístupů v teoretické části práce.** V rozhovorech s českými učiteli termín přímá (explicitní) výuka nikdy nezazněl, přesto jsem přímou výuku zaznamenala. Učitelka B například učila explicitně žáky, jak vyhledávat a označovat informace v textu. V podání učitele F byla explicitní výuka zařazena tak, aby žákům ukázala, jak danou strategií využijeme v běžném životě (usuzování při poznávání neznámých lidí) a následně byla ukázána souvislost se čtením.

**Stejně jako u učitelů českých jsou v případě programu CORI čtenářské strategie vnímány jako nástroje** ve službě něčeho. V případě CORI stojí na počátku motivace a čtenářské strategie jsou ve službě vytváření výsledného produktu na téma, které nás zajímá (například při tvorbě knížečky na určité téma musíme nejdříve z textů vybrat a zhodnotit relevantní informace atd.). V případě učitele F jsou čtenářské strategie hlavně cestou vedoucí k pochopení a prožití příběhu, což souvisí s hodnotami učitele, kterého jsem nazvala vypravěčem. Pro učitelku B jsou nástroji, které slouží k porozumění textu a zároveň jí pomáhají, aby do příprav na hodiny a příprav pracovních listů vnesla řád, který odráží její hlavní hodnoty, jimiž jsou organizovanost a důslednost.

Ve výukových jednotkách CORI jsem pozorovala, že žáci **pracují více samostatně než v hodinách českých učitelů**, ve fázi tvorby závěrečných výstupů působily výukové jednotky méně strukturovaným dojmem. Žáci si samostatně vybírali v hodinách texty, se kterými chtěli pracovat (v hodinách českých učitelů pracovali vždy s texty vybranými učitelem). To umožňovalo i vybavení školy velkým množstvím kvalitních textů a jejich umístěním ve třídách. Zde byly texty a časopisy k dispozici každému, kdo měl zájem. Samostatnost se projevovala i v tom, jakým způsobem si žáci sami během práce na výstupech říkali o radu a pomoc. Žáci se také mohli v rámci daného tématu svobodně rozhodnout, čemu se chtějí konkrétně věnovat. **Žákům je dáována sice volnost a mohou se svobodně rozhodnout, čemu**

se chtějí v rámci tématu či otázky věnovat, zároveň však dostanou strukturu (**framework**). To znamená, že vytvořené materiály (např. knížečka, plakát) musí obsahovat určité, předem dané části, které zároveň slouží jako opora k jejich tvorbě.

Učitelé na americké škole byli vybaveni příslušnou teorií v rámci systematického školení CORI programu. Používali výrazy „postupné předávání odpovědnosti“, modelování a přímá (explicit) výuka a z rozhovorů bylo patrné, že nad nimi i přemýšlejí. Poučení o čtenářských strategiích byli i čeští učitelé, kteří se však seznámili s teorií sami, na základě průzkumu volně dostupných materiálů a výše zmíněné termíny ve svých výpovědích neužívali.

Co se poskytované opory týká, v případě **CORI je nejpatrnější akcent na sdílení myšlenek napříč školou a mezi žáky**. Tomu odpovídá i prostředí školy a výstupy prací žáků, které byly rozvěšeny na všech stěnách školy, stejně jako další záznamy ilustrující, jak žáci přemýšlejí či co je zajímavé. V případě českých učitelů jsem zaznamenala jen velmi málo takových forem sdílení. V případě sdílení myšlenek pomocí výtvorů žáky i v případě sdílení v hodinách jsem sledovala, že je napříč školou připisován velký význam otázkám samotných žáků. Žákům bylo dááno najevo, že jejich otázky jsou důležité a oceňované. Právě tento způsob povzbuzování žáků ke kladení vlastních otázek a jejich oceňování považuji za velmi důležitý a přínosný.

## 5 Závěr výzkumu a jeho další využití

Hlavním cílem této práce bylo poskytnout kvalitativní analýzu, zhodnocení a srovnání možných způsobů začlenění čtenářských strategií do výuky v Čechách i zahraničí. V teoretické části jsem se zaměřila na analýzu teorií a výzkumů, na nichž staví výuka čtenářských strategií ve školním prostředí, a porovnání zahraničních programů, které začleňují čtenářské strategie do výuky ve školách. Byly popsány tendence směřující k přístupu, který klade důraz na vytváření významu textu během diskusí spojených s prací na autentickém úkolu. Tento posun se výrazně uplatňuje v CORI, který považuji za velmi inspirativní, a proto jsem ho vybrala k hlubšímu zkoumání v rámci případové studie. Program CORI i *Učíme se navzájem* zároveň ukazují, že konstruktivistické pojetí výuky by nemělo být interpretováno tak, že učitel nikdy nic neukáže žákům přímo, neposkytuje jim žádnou oporu a pokaždé je nechá, aby si na vše přišli sami. Právě proto jsem se v případě případových studií zaměřila kromě hodnot učitele i na způsoby opory, které daný učitel poskytuje svým žákům.

Výsledky výzkumu přináší nejen poznatky z pole čtenářských strategií, ale zároveň se mohou stát inspirací pro praktikující učitele. Jedním z poznatků empirické části výzkumu je to, že i když učitelé čtenářské strategie neznali, používali je intuitivně ve výuce. V momentě, kdy se seznámí s teorií a s příklady zapojení čtenářských strategií do výuky, začali nad nimi uvědoměle přemýšlet, přičemž některé začali používat nově a zároveň je systematictěji začali začleňovat do výuky. Proto se domnívám, že by **dobře strukturovaná výuka čtenářských strategií měla být součástí přípravy budoucích pedagogů na pedagogických fakultách. Způsob kombinace výuky čtenářských strategií s metodami DV v podání učitele F propojuje rozvoj dovedností spojených s porozuměním textu s prožitkem a komunikací**, což jsou velmi významné aspekty výuky. Velké zaujetí žáků zároveň **hovoří ve prospěch začlenění výuky metod dramatické výchovy do studia budoucích pedagogů na pedagogických fakultách**. Domnívám se, že tento způsob práce bude vyhovovat hlavně (ale nejen) kreativním učitelům s podobnými hodnotami, jako má učitel F (emoce, představivost a kreativita, komunikace). K hlavním přínosům tohoto přístupu počítám zejména to, že učitel působí na emoce žáků, propojuje učivo se zážitky a ukazuje žákům, jak souvisí s tím, co zažívají v reálném světě. **Případ učitelky B ukazuje, jak se dá nastavit v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti spolupráce napříč školou** tak, aby se čtenářská gramotnost rozvíjela nejen v hodinách českého jazyka a literatury. Za důležitý považuji i způsob, jakým učitelka B

žákům poskytuje **individuální oporu, a to zejména proto, že tento způsob práce poskytuje možnost reagovat na specifické potřeby žáka** a zároveň dává učiteli informaci o tom, jaké chyby daný žák dělá. **Příklad této případové studie ukazuje, jak je důležité, aby byli studenti pedagogických oborů v rámci své přípravy poučení o různých druzích opor, které mohou poskytovat svým žákům.** Případová studie učitelky B ukazuje obraz učitelky, která se stala v dané oblasti lídrem na své škole a díky své organizovanosti, péli a důkladnosti nastavila na této škole efektivní způsob spolupráce. Zahraniční případová studie školy, na které se v době mé návštěvy ve výuce využíval program **CORI, poslouží jako příklad smysluplného začlenění výuky čtenářských strategií do integrovaných bloků s důrazem na motivaci žáků.** Tento přístup je velmi inspirativní vzhledem k tomu, že **ukazuje učitelům cestu, jakým způsobem mohou sloučit vzdělávací obsah různých předmětů a poskytnout žákům dostatečnou míru svobody vyváženou smysluplnou oporou** při práci na závěrečných výstupech projektů a práci s textem. Jak v případě CORI, tak i v případě českých učitelů se ukazuje, že čtenářské strategie jsou nástrojem vedoucím k cíli, kterým je porozumění textu.

V teoretické části bylo poukázáno na výzkumy, které dokazují přínos výuky čtenářských strategií. Zároveň se na srovnání českého RVP ZV se zahraničními dokumenty ukázalo, že v českém RVP ZV chybí termín čtenářské strategie a metakognice. Závěry této práce by proto mohly sloužit jako jeden z impulzů k tomu, aby čtenářské strategie byly smysluplně začleněny do revidované verze RVP ZV.

Jelikož kromě vlastního výzkumu úzce spolupracuji s učiteli, bylo od počátku jedním z mých dlouhodobějších záměrů také to, aby výsledky mé práce mohly být využity v praxi. Kromě toho, že jsem poznatky výzkumu zúročila v kurzu Reading, writing and digital literacy, který byl nabídnut studentům Pedagogické fakulty, vypracovala jsem také ve spolupráci s jihočeskými školami a Jihočeskou univerzitou plán akčního výzkumu, jehož cílem je ověřit zavádění čtenářských strategií do praxe, zejména se zaměřením na žáky ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí. Inspirací k napsání tohoto projektu byly především poznatky z výzkumů PISA (OECD, 2013), které ukazují, že napříč zeměmi OECD existuje silná souvislost mezi výkonem žáků a povědomím o účinných strategiích. Zároveň tento dokument uvádí, že žáci ze socioekonomicky znevýhodněných rodin mají menší povědomí o účinných strategiích porozumění textu než žáci z rodin, které mají vyšší socioekonomický status, a shrnuje zjištění tvrzením: „Třebaže PISA nemůže napevno stanovit příčinu a následek,

zmíněné výsledky naznačují, že jedním ze způsobů, jak se socioekonomické zvýhodnění promítá do výsledků žáků, spočívá v tom, že tito žáci získávají více příležitostí k tomu, aby pochopili účinné čtenářské strategie.“ (OECD, 2013). Pokud žáci nejsou čtenářskými strategiemi vybaveni ze svých domovů, měla by se snažit tyto nedostatky nahradit škola. Cílem projektu akčního výzkumu, který právě probíhá, je proto ukázat učitelům „jak na to“, nabídnout jim různé cesty a zároveň ověřit, jak bude výuka fungovat v praxi. V průběhu akčního výzkumu byli učitelé seznámeni se zahraničními i českými trendy ve výuce čtenářských strategií a s příklady dobré zahraniční i české praxe. Právě zde jsem využila poznatky této disertační práce. Na příkladu učitelů F a B jsem učitelům ukázala možné způsoby začlenění výuky čtenářských strategií. Učitelé si vyzkoušeli a stále zkoušejí, jak poskytovat účinnou oporu a jak modelovat vlastní myšlenkové procesy. V současné době cyklicky zavádějí navržené metody do výuky a ověřují jejich účinnost, pravidelně reflektují svou činnost a společně s výzkumným týmem plánují další postup. Již teď se ukazuje, že některé navržené přístupy jsou oblíbené jak mezi žáky, tak i mezi učiteli. To platí například pro kombinaci metod dramatické výchovy se čtenářskými strategiemi, pokud je učitelům nabídnuta jako jedna z možností (tj. není jim vnucována). Věřím, že projektem akčního výzkumu budou závěry mé práce dále zúročeny i v praxi českých učitelů a přinesou užitek těm, pro které jsem tento výzkum hlavně dělala, totiž českým žákům.

## 6 Seznam použitých zkratk

1. ADORE – Výuka dospívajících žáků, kteří mají ve čtení obtíže, komparativní studie příkladů dobré praxe (Teaching Struggling Adolescent Readers in Europe. A Comparative Study of Good Practices in European Countries)
2. CORI – Pojmově orientovaná výuka čtení
3. OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development)
4. DV – Dramatická výchova
5. RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
6. RT – Učíme se navzájem (Reciprocal Teaching)
7. ZNV – Zóna nejbližšího vývoje (zone of proximal development)

## Bibliografie

A. SOUSA, David, 2011. Mind, Brain, and Education: The Impact of Educational Neuroscience on the Science of Teaching. *LEARNing Landscapes*. 5(1).

AFFLERBACH, Peter, P. PEARSON a Scott PARIS, 2008. Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher* [online]. 61(5), 364-373 [cit. 2016-10-19]. ISSN 1936-2714.

ALEXANDER, R., 2006. *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk*. 3rd ed. Thirsk: Dialogos. ISBN 09-546-9433-3.

BERTRAND, Yves, 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-807-1782-162.

BROWN, A.L. a J. CAMPIONE, 1994. Guided Discovery in a Community of Learners. *Classroom lessons: integrating cognitive theory and classroom practice*. 1st publ. Cambridge, Mass.: MIT Press. Cambridge handbooks for language teachers. ISBN 0262133008.

BROWN, Rachel, 2008. The Road Not Yet Taken: A Transactional Strategies Approach to Comprehension Instruction. *The Reading Teacher*. 61(7), 538-547. DOI: 10.1598/RT.61.7.3. ISSN 00340561. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1598/RT.61.7.3>

CLARK, Kathleen a Michael GRAVES, 2005. Scaffolding Students' Comprehension of Text. *The Reading Teacher*. 58(6), 570-580. DOI: 10.1598/RT.58.6.6. ISSN 00340561. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1598/RT.58.6.6>

DAVEY, Beth, 1983. Think Aloud: Modeling the Cognitive Processes or Reading Comprehension. *Journal of Reading*. 27(1), 44-47.

DIJK, Teun a Walter KINTSCH, 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press. ISBN 01-271-2050-5. Dostupné také z: <http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20%26%20Walter%20Kintsch%20-%20Strategies%20of%20Discourse%20Comprehension.pdf>

DUKE, Nell a P. PEARSON, 2011. Effective practices for developing reading comprehension. DUKE, Nell a P. PEARSON. *What research has to say about reading instruction*. 4th ed. Newark: International Reading Association, s. 205-242. ISBN 978-0-87207-829-1.

DURKIN, Dolores, 1978. What Classroom Observations Reveal About Reading Comprehension Instruction. *Reading Research Quarterly*. 14(4), 481-533. DOI: 10.1598/RRQ.14.4.2. ISSN 0034-0553. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1598/RRQ.14.4.2>

EURYDICE, , 2011. *Výuka čtení v Evropě: souvislosti, politiky a praxe* [online]. [cit. 2016-10-19]. ISBN 978-92-9201-189-5. Dostupné z: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic\\_reports/130CS.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/130CS.pdf)

FISHER, Robert, 2005. *Teaching children to think*. 2nd ed. Cheltenham: Stanley Thornes. ISBN 07-487-9441-7.



FLAVELL, John, 1979. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*. **34**(10), 906-911. DOI: 10.1037/0003-066X.34.10.906. ISSN 0003-066x. Dostupné také z: <http://content.apa.org/journals/amp/34/10/906>

FORESMAN, Scott, 2013. *Reading street: Common Core*. [Student ed.]. Glenview, Ill: Pearson. ISBN 978-032-8724-550.

GARBE, Christine, ed., Karl HOLLE, ed. a Swantje WEINHOLD, ed., 2010. *ADORE - teaching struggling adolescent readers in European countries: key elements of good practice* [online]. Frankfurt am Main: Peter Lang [cit. 2016-10-19]. ISBN 978-3-631-59044-7.

GARNER, Ruth a Ron REIS, 1981. Monitoring and Resolving Comprehension Obstacles: An Investigation of Spontaneous Text Lookbacks among Upper-Grade Good and Poor Comprehenders. *Reading Research Quarterly*. **16**(4), 569-. DOI: 10.2307/747316. ISSN 00340553. Dostupné také z: <http://www.jstor.org/stable/747316?origin=crossref>

GIBBONS, Pauline, 2002. *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*. Second edition. Portsmouth, NH: Heinemann. ISBN 978-032-5056-647.

GILLIES, Robyn a Michael BOYLE, 2010. Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*. **26**(4), 933-940. DOI: 10.1016/j.tate.2009.10.034. ISSN 0742051x. Dostupné také z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0742051X09002327>

GUTHRIE, John, 2005-2017. *CORI: Concept-Oriented Reading Instruction* [online]. [cit. 2017-12-12]. Dostupné z: <http://www.cori.umd.edu>

GUTHRIE, John, Angela MCRAE a Susan KLAUDA, 2007. Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to Knowledge About Interventions for Motivations in Reading. *Educational Psychologist* [online]. University of Maryland, USA, **42**(4), 237-250 [cit. 2016-10-19]. DOI: 10.1080/00461520701621087. ISSN 0046-1520. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520701621087>

GUTHRIE, John, Peggy METER, Ann MCCANN et al., 1996. Growth of Literacy Engagement: Changes in Motivations and Strategies During Concept-Oriented Reading Instruction. *Reading Research Quarterly*. International Literacy Association, **31**(3), 306-332. DOI: 10.1598/RRQ.31.3.5. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1598/RRQ.31.3.5>

GUTHRIE, John, Peggy VAN METER, Gregory HANCOCK, Solomon ALAO, Emily ANDERSON a Ann MCCANN, 1998. Does concept-oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text?. *Journal of Educational Psychology*. American Psychological Association, **90**(2), 261-278. DOI: 10.1037/0022-0663.90.2.261. Dostupné také z: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/0022-0663.90.2.261>

HARVEY, Stephanie. a Anne. GOUDVIS, 2007. *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. 2nd ed. Markham, Ont.: Pembroke Publishers. ISBN 978-1571104816.

HOLEC, Henri, 1981. *Autonomy and foreign language learning*. New York: Published for and on behalf of the Council of Europe by Pergamon Press. ISBN 00-802-5357-1.

- IMMORDINO-YANG, Mary, 2016. *Emotions, learning, and the brain: exploring the educational implications of affective neuroscience*. First edition. W. W. Norton & Co. ISBN 978-039-3709-810.
- KAMIL, Michael, ed., P. PEARSON, ed., Elizabeth MOJE, ed. a Peter AFFLERBACH, ed., 2011. *Handbook of reading research*. First published. New York: Routledge, Taylor. ISBN 978-0-8058-5342-1.
- KEENE, Ellin a Susan ZIMMERMANN, 2007. *Mosaic of thought: the power of comprehension strategy instruction*. 2nd ed. Portsmouth, NH: Heinemann. ISBN 978-0-325-01035-9.
- KLINGNER, Janette a Sharon VAUGHN, 1998. Using Collaborative Strategic Reading. *TEACHING Exceptional Children*. **30**(6), 32-37. DOI: 10.1177/004005999803000607. ISSN 0040-0599. Dostupné také z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/004005999803000607>
- KUCAN, Linda a Isabel BECK, 1997. Thinking Aloud and Reading Comprehension Research: Inquiry, Instruction, and Social Interaction. *Review of Educational Research*. American Educational Research Association, **67**(3). DOI: 10.3102/00346543067003271. Dostupné také z: <http://rer.sagepub.com/cgi/doi/10.3102/00346543067003271>
- LEWIS, Beth, 2016. Scaffolding Instruction Strategies: Techniques to Scaffold Learning in the Elementary Classroom. *About Education* [online]. [cit. 2016-11-01]. Dostupné z: <http://k6educators.about.com/od/helpfornewteachers/a/scaffoldingtech.htm>
- M. M. BAKHTIN. ED. BY MICHAEL HOLQUIST, , 1987. *The dialogic imagination 4 essays*. 5. paperback print. Austin: Univ. of Texas Press. ISBN 02-927-1534-X.
- MILLER, Debbie, 2002. *Reading with meaning: teaching comprehension in the primary grades*. Portland, Me.: Stenhouse Publishers. ISBN 15-711-0307-4.
- MŠMT, , 2016. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2017* [online]. Praha [cit. 2018-04-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>
- MURPHY, P., Ian WILKINSON, Anna SOTER, Maeghan HENNESSEY a John ALEXANDER, 2009. Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*. **101**(3), 740-764. DOI: 10.1037/a0015576. ISSN 1939-2176. Dostupné také z: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/a0015576>
- NAJVAROVÁ, Veronika, 2008. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy* [online]. Brno [cit. 2016-10-19]. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/14647/pedf\\_d/VN\\_disertace.pdf](http://is.muni.cz/th/14647/pedf_d/VN_disertace.pdf). Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Oldřich Šimoník.
- NATIONAL READING PANEL, , 2000. *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* [online]. In: . National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health [cit. 2016-10-19].
- OCZKUS, Lori, 2010. *Reciprocal teaching at work: powerful strategies and lessons for improving reading comprehension*. 2nd ed. Newark, Del.: International Reading Association. ISBN 978-087-2075-078.

OECD, , 2013. *Could Learning Strategies Reduce the Performance Gap Between Advantaged and Disadvantaged Students?*, PISA in Focus. Paris: OECD Publishing. ISSN 2226-0919.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT., , 2010. *PISA 2009 results. student engagement, strategies and practices* [online]. Stand: 2009. Paris: OECD [cit. 2017-12-11]. ISBN 978-926-4083-943. Dostupné z: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852630.pdf>

PALINSCAR, Aannemarie a Ann BROWN, 1984. Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition & Instruction*. Taylor & Francis (Routledge), **1**(2). DOI: 10.1207/s1532690xci0102\_1. ISSN 0737-0008. Dostupné také z: [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s1532690xci0102\\_1](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s1532690xci0102_1)

PARIS, Scott, Marjorie LIPSON a Karen WIXSON, 1983. Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*. **8**(3), 293-316. DOI: 10.1016/0361-476X(83)90018-8. ISSN 0361476x. Dostupné také z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/0361476X83900188>

PEARSON, P., Laura ROEHLER, Janice DOLE a Gerald DUFFY, 2002. Developing expertise in reading comprehension. PEARSON, P., Laura ROEHLER, Janice DOLE a Gerald DUFFY. *What research has to say about reading instruction*. 3rd ed. Newark, Del.: International Reading Association, s. 205 -242. ISBN 0872071774.

PILONIETA, Paola a Adriana MEDINA, 2009. Reciprocal Teaching for the Primary Grades: "We Can Do It, Too!". *The Reading Teacher*. **63**(2), 120-129. DOI: 10.1598/RT.63.2.3. ISSN 00340561. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1598/RT.63.2.3>

PRESSLEY, G., 1976. Mental imagery helps eight-year-olds remember what they read. *Journal of Educational Psychology*. American Psychological Association, **68**(3), 355-359. DOI: 10.1037/0022-0663.68.3.355. ISSN 1939-2176. Dostupné také z: <http://content.apa.org/journals/edu/68/3/355>

PRESSLEY, Michael., 2006. *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. 3rd ed. New York: Guilford Press. ISBN 15-938-5228-2.

PRESSLEY, Michael, Pamela EL-DINARY, Irene GASKINS, Ted SCHUDER, Janet BERGMAN, Janice ALMASI a Rachel BROWN, 1992. Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies. *The Elementary School Journal*. **92**(5), 513-555. DOI: 10.1086/461705. ISSN 0013-5984.

RITCHHART, Ron, Mark CHURCH a Karin MORRISON, 2011. *Making thinking visible: how to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. First edition. San Francisco: Jossey-Bass, a Wiley imprint. ISBN 978-0-470-91551-6.

ROEHLER, Laura, 1987. The Effect of Direct Explanation of Reading Strategies on Low-Group Third Graders' Awareness and Achievement: A Technical Report of the 1984-85 Study.: A Technical Report of the 1984-85 Study. *Research Series No. 181*. The Institute for Research on Teaching.

ROSENSHINE, B. a C. MEISTER, 1994. Reciprocal Teaching: A Review of the Research. *Review of Educational Research*. American Educational Research Association, **64**(4), 479-530. DOI: 10.3102/00346543064004479. ISSN 1935-1046. Dostupné také z: <http://rer.sagepub.com/cgi/doi/10.3102/00346543064004479>

- SAMUELS, S., ed. a Alan FARSTRUP, ed., 2011. *What research has to say about reading instruction*. 4th ed. Newark: International Reading Association. ISBN 978-0-87207-829-1.
- SCHRAW, Gregory, Matthew MCCRUDDEN a Daniel ROBINSON, 2013. *Learning through visual displays*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc. ISBN 978-162-3962-340.
- ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ, 2012. *Komunikace ve školní třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0085-7.
- SIMONS, Helen, 2009. *Case study research in practice*. 1st ed. Los Angeles: Sage. ISBN 978-0-7619-6423-0.
- STAKE, Robert, 1995. *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE Publications. ISBN 978-0-8039-5766-4.
- STERNBERG, Robert, 2002. *Kognitivní psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-717-8376-5.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- THE FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION, , 2004. *National Core Curriculum 2004* [online]. In: . [cit. 2018-04-30]. Dostupné z: [http://www.oph.fi/english/curricula\\_and\\_qualifications/basic\\_education/curricula\\_2004](http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education/curricula_2004)
- VAN DE POL, Janneke, Monique VOLMAN a Jos BEISHUIZEN, 2010. Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*. **22**(3), 271-296. DOI: 10.1007/s10648-010-9127-6. ISSN 1040-726x. Dostupné také z: <http://link.springer.com/10.1007/s10648-010-9127-6>
- W. JACKSON, Philip, 1995. On the place of narrative in teaching. *Narrative in teaching, learning, and research*. London: Teachers College Press, s. 3-24. Critical issues in curriculum. ISBN 0-8077-3399-7.
- WHITCROFT, Ladislava, 2016. Výuka čtenářských strategií v zahraničí – teorie, trendy, programy a metody. *ORBIS SCHOLAE*. **9**(3), 39-51. DOI: 10.14712/23363177.2016.3. ISSN 2336-3177. Dostupné také z: <http://www.karolinum.cz/doi/10.14712/23363177.2016.3>
- WHYTE, H., 1981. The value of narrativity in the representation of reality. MITCHELL, W. *On narrative*. Chicago: University of Chicago Press, s. 1-24. ISBN 0226532178.
- WILKINSON, Ian a Eun SON, 2011. A dialogic turn in research on learning and teaching comprehend. WILKINSON, Ian a Eun SON. *Handbook of reading research*. First published. New York: Routledge, Taylor, 359–377. ISBN 978-0-8058-5342-1.
- WILLIAMS, Joan, 2010. Taking on the Role of Questioner: Revisiting Reciprocal Teaching. *The Reading Teacher*. **64**(4), 278-281. DOI: 10.1598/RT.64.4.6. ISSN 00340561. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1598/RT.64.4.6>
- WITHERELL, Carol, 1995. Narrative landscapes and the moral imagination. *Narrative in teaching, learning, and research*. London: Teachers College Press, s. 39-49. Critical issues in curriculum. ISBN 0-8077-3399-7.

WOOD, David, Jerome BRUNER a Gail ROSS, 2006. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Association for Child and Adolescent Mental Health, **17**(2), 89-100. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x. ISSN 1469-7610. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

YIN, Robert, 1994. *Case study research: design and methods*. 2nd ed. Thousand Oaks: SAGE Publications. Applied social research methods series, Volume 5. ISBN 08-039-5663-0.