

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Případová studie: Výuka literatury v žánrově-tematických celcích na úrovni
ISCED 3 v kontextu alternativního studijního programu

Case study: Teaching literature in genre-thematic units at the ISCED 3
level in the context of an alternative study programme

Bc. Veronika Müllerová

Vedoucí práce: Veronika Laufková, PhD.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pedagogiky pro střední školy a vyšší odborné školy

2022

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Případová studie: Výuka literatury v žánrově-tematických celcích na úrovni ISCED 3 v kontextu alternativního studijního programu* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 10. 7. 2022

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat zejména vedoucí práce PhDr. Veronice Laufkové, PhD. za její odbornou podporu, citlivý přístup, trpělivost a ochotu mi kdykoliv podat pomocnou ruku. Dále děkuji všem respondentům výzkumu za jejich čas, který mi věnovali. Na závěr přátelům a rodině, kteří mi dávali prostor, abych svá studia dokončila. Bez vás všech by práce nevznikla. Děkuji!

ABSTRAKT

Diplomová práce s názvem *Případová studie: Výuka literatury v žánrově-tematických celcích na úrovni ISCED 3 v kontextu alternativního studijního programu* se věnuje v našem prostředí netradičnímu přístupu k výuce literatury na středních školách na podkladu unikátního studijního programu.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí – teoretické a empirické. Teoretická část obsahuje vymezení pojmu literární výchova se zasazením do kontextu rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia. Dále je uvedena definice pojmu alternativní školství a vymezeny pojmy, se kterými je následně operováno v empirické části – čtenářství a čtenářská gramotnost, formativní hodnocení, Content and Language Integrated Learning a tandemová výuka. Na závěr je popsáno období adolescence s důrazem na psychologickou a sociální charakteristiku jedince.

Cílem empirické části bylo popsat, jak probíhá výuka v alternativním studijním programu na úrovni ISCED 3 s důrazem na výuku literatury řazené do tematicky-žánrových celků. Od něj se odvíjely dílčí cíle, a to: zasadit alternativní studijní program do kontextu dané školy; popsat, jakým způsobem je studium alternativního studijního programu organizováno; popsat, jak probíhá výuka literární výchovy v tomto alternativním studijním programu.

Cíle bylo dosaženo pomocí deskriptivní případové studie studijního programu jednoho pražského gymnázia. Výzkum byl realizován od podzimu 2021 do jara 2022. Metodami sběru dat pro naplnění cíle byla analýza oficiálních a propagačních dokumentů, hloubkové rozhovory s učitelem, žákem a absolventem programu a dotazník zaměřený na čtenářství a vztah k literární výchově, který vyplnilo dvanáct žáků.

Z výzkumu vyplynulo, že se jedná o unikátní studijní program, který implementuje nejnovější vzdělávací trendy (např. zaměření na klíčové kompetence, využívání formativního hodnocení, tandemová výuka, integrovaná výuka, participace žáků na vzdělávání), a respektuje tak směřování vzdělávací politiky České republiky. Výuka literární výchovy je zde propojována s dalšími poznatky z humanitních oborů v rámci společenskovedního bloku, je rozčleněna zejména podle historických období a v průběhu studia se systematicky zvyšuje její náročnost.

KLÍČOVÁ SLOVA

literární výchova, alternativní školství, ISCED 3, gymnázium, případová studie

ABSTRACT

This thesis, entitled *A case study: the teaching of literature in genre-themed units at the ISCED 3 level in the context of an alternative study program*, focuses on a, in our environment, non-traditional approach to teaching literature in high schools, based on a unique study program.

The thesis consists of two parts – a theoretical part and an empirical part. The theoretical part includes the definition of the term “literary education” along with its insertion into the context of the educational plan outline for high schools. Furthermore, the definition of the term “alternative schooling” is given, and the terms that are subsequently used in the empirical part – reading and reading literacy, formative assessment, Content and Language Integrated Learning, and tandem teaching – are also defined. Finally, the period of adolescence is described, with an emphasis on the psychological and social characteristics of an individual.

The aim of the empirical part was to describe how teaching takes place in an alternative study program at the ISCED 3 level, with an emphasis on the teaching of literature arranged into genre-themed units. From this, the sub-objectives unfolded, which were: to implant the alternative study program into the context of the given school; to describe how the study of the alternative study program is organized; to describe how the teaching of literary education takes place in this alternative study program.

The aim was achieved through a descriptive case study of a study program in a high school in Prague. The research was conducted from fall of 2021 to spring of 2022. The methods of data collection used to fulfill the objective were: analysis of official and promotional documents, in-depth interviews with a teacher, a student, and a graduate of the program, and a questionnaire focused on reading and the relationship to literary education, which was filled out by twelve students.

The research showed that this is a unique study program that implements the latest educational trends (e.g. focus on key competencies, the use of formative assessment, tandem teaching, integrated teaching, student participation in education) and thus respects the course of the Czech Republic's educational policy. The teaching of literary education is linked to other findings from the humanities field within the social sciences block, is divided mainly by historical periods and during the course of studies, its intensity is systematically increased.

KEYWORDS

literary education, alternative schooling, ISCED 3, high school, case study

Obsah

Úvod	10
Teoretická část.....	11
1 Literární výchova.....	11
1.1 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.....	14
1.2 Český jazyk a literatura v RVP G.....	15
2 Alternativní školství	17
2.1 Čtenářství a čtenářská gramotnost	17
2.1.1 Čtenářské strategie.....	20
2.1.2 Faktory ovlivňující čtenářství a čtenářskou gramotnost.....	22
2.1.3 Reading&Writing for Critical Thinking.....	25
2.1.4 Content and Language Integrated Learning	25
2.1.5 Metody rozvíjející čtenářskou gramotnost	26
2.2 Formativní hodnocení	31
2.2.1 Klíčové strategie formativního hodnocení	32
2.3 Tandemová výuka	33
3 Období adolescence.....	34
3.1 Psychologická charakteristika.....	34
3.2 Sociální charakteristika.....	36
Empirická část	41
4 Metodologie: cíl výzkumu, výzkumné otázky, metody sběru dat.....	41
4.1 Teoretická východiska metodologie	42
4.1.1 Kvalitativní výzkum	42
4.1.2 Výzkumná strategie	43
4.2 Proces vlastního výzkumu	44
4.2.1 Přípravná fáze	44

4.2.2 Realizační fáze.....	47
4.2.3 Evaluační fáze	48
4.2.4 Popis výzkumného vzorku: profil školy.....	49
5 Analýza výsledků výzkumu	50
5.1 Studijní program	50
5.2 Hodnocení	57
5.3 Maturitní zkouška	60
5.4 Výuka literární výchovy	61
5.5 Spolupráce.....	66
5.6 Podpora učitelů	69
6 Diskuze	70
6.1 Limity práce a doporučení pro další výzkum	71
Závěr.....	72
Seznam použitých zdrojů	74
Knižní a časopisecké zdroje.....	74
Elektronické zdroje.....	76
Seznam příloh.....	78

Úvod

Výuka ve školských zařízeních se měla zásadně proměnit ve školním roce 2007/2008 se zavedením Rámcových vzdělávacích programů, které vystřídaly tehdejší osnovy. Měly být zaměřeny na hodnoty a postoje žáků, ale pouhá legislativní změna nedokázala dostat tuto ideu plně do školní praxe.

Příkladem je literární výchova, kdy učitelé neproměnili předmět komplexně, ale včlenili do výuky jen dílčí prvky. Z výzkumů vychází, že pro žáky je český jazyk a literatura nejtěžším a zároveň nejméně oblíbeným předmětem. (Hník, 2014) Přestože by měla být pozornost kladena zejména na rozvoj čtenářství, gymnaziální učitelé využívají texty stále ve velmi malé míře, případně nepravidelně. Další Hníkuv výzkum rozšířil svůj záběr i na další školy a byl postaven na výpovědi studentů 1. a 2. ročníku vysoké školy. Z výsledků vyplynulo, že převládá (v roce 2013) ve výuce literatury v ISCED 2 a 3 stále důraz na literární historii, která je realizována frontálně, učitelé nenabádají žáky k interpretaci textů, práce s nimi se směřuje na pouhý popis dějové linky a biografické údaje o autorovi doplněné literárně-historickým kontextem jeho tvorby. (Hník, 2014)

Akteři vzdělávací politiky se však vize, kterou přetavili do Rámcových vzdělávacích programů, nemíní vzdát, což dokládá i Strategie 2030+, jejímž jedním ze dvou strategických cílů je „zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život.“ (Fryč a kol., 2020, s. 5)

Abych i já přispěla k této vizi českého školství, se kterou hodnotově souzním, rozhodla jsem se pro svou diplomovou práci najít školu, která vize Rámcového vzdělávacího programu vzala za své a postavila ojedinělý Školní vzdělávací program. Mým smělym cílem je tedy popsat co nejkomplexněji tuto praxi se zaměřením na podobu literární výchovy, která je již pět let implementována na jedné střední škole a slibuji si od toho možnost inspirace pro další školy a učitele, kteří by se chtěli po této cestě vydat.

Teoretická část

1 Literární výchova

Vzhledem k zaměření práce na literární výchovu vymezím v následující kapitole tento pojem, uvedu dělení literární výchovy a zasadím ji do kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia.

„Literární výchova je součástí klíčového vzdělávacího předmětu český jazyk a literatura.“ (Hník, 2014, s. 11) Ve školách má obvykle nejvyšší hodinovou dotaci vzhledem k využitelnosti ve školních i mimoškolních aktivitách a jelikož je součástí povinné maturitní zkoušky. Základem výuky jsou texty, zejména umělecké literatury, a cílem je, aby těmto textům žáci porozuměli, což je vede k celkovému porozumění literatuře, díky čemuž uvidí v tomto oboru smysl. (Hník, 2014)

Podle Chrzastowské (1987, s. 222–263 in Vala, 2017, s. 10) existují **čtyři modely literární výchovy**, které je možné vidět i v českých školách, s tím, že se mohou vzájemně propojovat:

1. neliterární – upouští od specifika literatury; výuka se zaměřuje na smysl ideový, jde především o výklad děje; využívá se učebnice; nepoužívají se specifické literární pojmy, případně jen nahodile; učitel od žáků nepožaduje aktivní přístup, což ústí v nemožnost čtení beletrie;
2. kulturně-historický – díla pouze slouží jako dokreslení literárně-historického kontextu, ale neinterpretují se; důraz je kladen na fakta; žáci jsou na nízké úrovni čtenářské gramotnosti;
3. model dezintegrované analýzy – zde již se objevuje pokus o interpretaci, avšak rozklíčováávají pouze ideovou formu a izolovaně určují literární prostředky díla;
4. model textové interpretace – přistupuje k textu komplexně; integruje styl autorův, daného uměleckého směru, propojuje s dalšími druhy umění, čtenáři dokážou vyvodit závěr z vlastní četby a analýzy textu.

Literární výchova může být učiteli pojata **dvěma přístupy** – chronologicky a žánrově. První možnost se jinak také nazývá jako diachronní, druhá jako synchronní. Časová posloupnost má limit zejména v tom, že žáci následně nedokážou nabyté znalosti propojovat. (Vala, 2017)

Chrzastowska (1987 in Vala, 2017, s. 11) vysvětluje pozitiva a negativa chronologického uspořádání takto:

„Klady chronologického uspořádání:

1. lehkost utřídění,
2. zdůraznění poznávacích úloh literatury, důležitých ve vyučování,
3. nejjednodušší způsob uvedení žáků do národní tradice.

Zápory chronologického uspořádání:

1. narušení principu od jednoduchého ke složitému; neadekvátnost probíraných děl vzhledem k věku a čtenářským potřebám dětí,
2. nedodržování principu názornosti a principu aktivizování žáků, protože mnohé informace je třeba jim předávat jako hotové poznatky (verbalismus),
3. lehkost chronologického uspořádání vyvolává zautomatizování výuky; učitelé se nepokoušejí samostatně seskupovat a třídit materiál.”

Hoffman (1999–2000, in Vala, 2017) dodává, že by sice měl převažovat model žánrový, avšak na historický kontext by nemělo být zapomínáno. Měl by ukazovat to, jaká jsou specifika daného žánru během jednotlivých historických etap a vybírat si pouze některé autory. Až na 3. stupni vzdělávání by měl být literárně-historický kontext zdůrazněn.

Nejobvyklejším modelem je, že v 6. a 7. ročníku postupují třídy synchronně, v 8. a 9. ročníku přechází k diachronnímu přístupu. (Vala, 2017)

Podle Hníka (2014) existují ještě další **dva přístupy** k výuce literatury, a to naukový a expresivní. „Pod expresivními předměty rozumíme ty školní vzdělávací předměty, ve kterých z povahy jejich vlastního vzdělávacího obsahu dominuje či by měla dominovat tzv. tvořivá expresivita. V současné české škole jsou tyto předměty označovány jako ‚výchovy‘ (...).” (Hník, 2014, s. 30) Literatura má oproti ostatním výchovám tu výhodu, že je na ni ve školách kladen větší důraz zejména proto, že je součástí předmětu český jazyk a literatura a zároveň se jedná o předmět, který je pro všechny studenty maturitním. U expresivní výchovy nejde o to, aby z výuky zmizela poznatková báze úplně, případně byla nějakým způsobem oslabena. Rozdíl je zejména v tom, že u naukového přístupu se zaměřujeme na literárněhistorické skutečnosti, u expresivní je pozornost upřena na estetickovědní a uměleckoteoretickou oblast. Další rozdíly jsou shrnuty v následující tabulce (Hník, 2014, s. 31), kterou jsem pro naše účely zkrátila.

Naukový přístup v literárním vzdělávání (naukový)	Uměleckovýchovní přístup v literárním vzdělávání (expresivní)
nepřímá zkušenost s textem	přímá zkušenost s textem
text plní především dokládací funkci	text plní především esteticko-vzdělávací funkci
práce s literárním dílem je minimalizována	práce s literárním dílem je maximalizována
obsah literárních děl je sdělován, někdy dokonce diktován k memorování	obsah literárních děl je nabízen k reflexi a prožívání
formalizované myšlení ve vztahu k textu	funkční myšlení ve vztahu k textu
předimenzovanost vzdělávacím obsahem	prostor pro čtenářský zážitek
zaměření na dílo-znak	zaměření také na dílo-věc
interpretace jako derivát literární historie	interpretace i jako osobní zkušenost
operuje s větším podílem znalostí historické (kunsthistorické) povahy a menším podílem znalostí teoretické (teoretickoumělecké) povahy	operuje s větším podílem znalostí teoretické (teoretickoumělecké) povahy a menším podílem znalostí historické (kunsthistorické) povahy, popř. se stejným podílem znalostí teoreticko-uměleckých a kunsthistorických
důraz na znalosti	důraz na znalosti a imaginaci (ve zprostředkovaném obsahu i v žákovské tvorbě)
důraz na paměťové osvojení znalostí	důraz na vlastní konstrukci znalostí: vyvozování poznatků z reflexe četby a tvorby
důraz na výsledek (např. literární dílo jako výsledek tvůrčího aktu)	důraz na proces četby a tvorby a jejich reflexe (nebo chápání literárního díla jako tvůrčího procesu)

Tabulka 1: Naukový vs. expresivní (uměleckovýchovní) přístup k literárnímu vzdělávání (Hník, 2014, s. 31)

Diplomová práce je zaměřena na žánrový přístup k výuce literatury, který je výše postaven do protipólu přístupu chronologického.

1.1 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

Změny školství na národní úrovni velmi zasáhly do pojetí literární výchovy. Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP, v případě gymnázií RVP G) vystřídal ve školním roce 2007/2008 osnovy, které byly založeny především na získávání znalostí, na kvantitě a memorování. S jeho příchodem se řada učitelů a odborníků těšila na větší volnost a posun výuky ve prospěch žáků. (Hník, 2014)

Tyto dokumenty jsou platné pro žáky od 3 do 19 let a jsou nadřazeny školním vzdělávacím programům, které si tvoří každá škola a vychází právě z RVP pro příslušný stupeň a typ vzdělávání. Vycházejí z toho, že se učíme celý život a škola má žáky naučit zejména kompetencím, které během tohoto procesu využijí. (RVP G, 2007) V RVP se tak prolínají jak vědomosti, tak i jisté osobnostní kvality. Důraz není jen na zapamatování si, ale na všechny složky Bloomovy revidované taxonomie vzdělávacích cílů. (Hník, 2014)

Důležité jsou tedy zejména **klíčové kompetence**, které „představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“. (RVP, 2007, s. 28) Kompetence pro gymnázia se příliš nemění od klíčových kompetencí, kterých měl dosáhnout absolvent základní školy, avšak na konci střední školy by měl být žák na jejich vyšší úrovni. (Hausenblas, Slejšková a kol., 2008)

„Na čtyřletých gymnáziích a vyšším stupni víceletých gymnázií by si měl žák osvojit:

- kompetenci k učení,
- kompetenci k řešení problémů,
- kompetenci komunikativní,
- kompetenci sociální a personální,
- kompetenci občanskou,
- kompetenci k podnikavosti.”

(RVP G, 2007, s. 9)

Klíčová kompetence k učení se týká time managementu žáků, tedy jejich plánování si, kolik času budou potřebovat na který úkol. Dále plánování si, jak budou u daného úkolu postupovat a případně přijetí zodpovědnosti, pokud nedodrží domluvený termín. Učí se různé strategie učení a svůj zvolený proces následně reflektují. Informace, které přijímají, dokážou reflektovat, zpracovat. Hodnotí, kam se v dané oblasti posunuli, hodnocení dokážou přijmout i od svého okolí. (Hausenblas, Slejšková a kol., 2008)

Klíčová kompetence k řešení problémů se týká identifikace, průběhu i rozuzlení určitého problému. Žák se dokáže v takových situacích rozhodovat, co je zrovna opravdu důležité, případně formulovat, co mu chybí pro to, aby dokázal problém vyřešit. Vymyslí různá řešení problému, dokáže formulovat hypotézy i je následně vyhodnotit. (Hausenblas, Slejšková a kol., 2008)

Klíčová kompetence komunikativní se zaměřuje na různé komunikační situace, které by měl žák umět rozpoznat a na základě nich vyhodnotit, jaké komunikační prostředky má využít. Dokáže se vyjádřit srozumitelně a vzhledem k záměru svého sdělení. Patří sem i práce s informačními technologiemi, prezentace před publikem a umění argumentace. (Hausenblas, Slejšková a kol., 2008)

Klíčová kompetence sociální a personální směřuje k poznání sebe sama vzhledem k možnostem fyzickým i duševním. Žák zná své silné a slabé stránky a na základě tohoto vědomí dokáže usměrňovat své plány a cíle. Dokáže spolupracovat i s jinými lidmi, odhadnout, jaké důsledky bude mít jeho chování a přizpůsobit se měnící se společnosti, avšak jedná na základě svého rozhodnutí, nikoli tlaku okolí. (Hausenblas, Slejšková a kol., 2008)

Klíčová kompetence občanská se týká vnímání okolí, kdy žák dokáže zvážit, nakolik mají jeho činy vliv na ostatní lidi ve společnosti. Patří sem i environmentální otázky a péče o životní prostředí, etické otázky, respekt vůči ostatním, hájení zájmů svých i jiných lidí a zájem o to, co se děje v jeho okolí. (Hausenblas, Slejšková a kol., 2008)

Klíčová kompetence k podnikavosti směřuje do žákovy budoucnosti – oboru, ve kterém se bude chtít uplatňovat, dalšího vzdělávání, uplatnitelnosti na trhu práce, případně ví, kde tyto informace hledat. (Hausenblas, Slejšková a kol., 2008)

1.2 Český jazyk a literatura v RVP G

RVP G (2007) rozlišuje v rámci vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* obory *Český jazyk a literatura*, *Cizí jazyk*, *Další cizí jazyky*. Český jazyk a literatura se dále dělí na dvě části vzdělávacích obsahů – *jazyk a jazyková komunikace* a *literární komunikace*.

RVP G (2007, s. 12) určuje náplň výuky českého jazyka a literatury tak, že „žáci získávají přiměřené poučení o jazyku – ve svém obsahu i rozsahu prohloubením ve srovnání se základním vzděláváním – jako východisko ke komunikaci v různých i náročnějších typech mluvených i psaných textů. To umožní vybudovat kompetence pro jejich recepci a produkci a pro čtení s porozuměním, jež povede k hlubokým čtenářským zážitkům.

Učitel iniciuje hovory či úvahy o nich. Rozvoj těchto schopností a dovedností spolu s osvojením vymezených poznatků teoretických je důležitý nejen pro studium češtiny, ale i obecněji, neboť v jazykovém ztvárnění je uloženo mnoho poznatků a nové myšlenky se obvykle vyjadřují přirozeným jazykem.”

Obě části tohoto oboru mají určité očekávané výstupy, které jsou formulovány velmi obecně, což umožňuje variabilitu školních vzdělávacích programů. Není zde totiž ani uvedeno, ve kterém ročníku musí žák dané učivo ovládat. Očekávané výstupy jsou stanoveny například takto:

- „žák samostatně interpretuje dramatické, filmové a televizní zpracování literárních děl”;
- „žák tvořivě využívá informací z odborné literatury, internetu, tisku a z dalších zdrojů, kriticky je třídí a vyhodnocuje”;
- „žák schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl”.

(RVP G, 2007, s. 15)

Následně je definováno ještě učivo, avšak jedná se pouze o šest oblastí, u kterých je učivo ponecháno v obecném znění, či specifikováno. Například:

- „základní literární vědy – literární teorie, literární historie, literární kritika, poetika; interdisciplinárnost literární vědy; literatura a její funkce”.

(RVP G, 2007, s. 16)

Při plánování hodin musí ale učitel myslet na tzv. *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky* vzhledem k tomu, že maturita z českého jazyka a literatury je povinná pro všechny žáky a didaktický test je organizován centrálně. Tento dokument již značně omezuje volnost vyučujících, jelikož uvádí více požadavků, než RVP G a uvádí i konkrétní literární období, skupiny, autory a pojmy, které musí žák znát. (MŠMT, 2016)

2 Alternativní školství

Alternativní školství je „obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní, veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifčnosti obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení, vzdělávacích výsledků žáků aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy státní.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 16)

Vzhledem k množství prvků, které odlišují klasické a alternativní školství, vymezím v následujících podkapitolách pojmy, které budu využívat v empirické části práce. Jsou to prvky, díky kterým můžeme vybraný studijní program označovat jako alternativní.

2.1 Čtenářství a čtenářská gramotnost

Čtenářství je náročnou aktivitou, jelikož nám není přirozené, jako například mluvení. Není jakýkoli orgán v těle, který by ho podporoval a vyžaduje spoustu trpělivosti. Pokud chceme navíc textu porozumět, tak vyžaduje i soustředění. Je ale zásadní pro školní úspěšnost, jelikož právě čtenáři jsou při studiu úspěšnější než nečtenáři. (Altmanová a kol., 2011)

Při čtení je nutné si obrazy z textu představovat, je nedynamické, nespolečenské. Právě proto potřebují děti značnou podporu, ideálně ze strany rodiny. (Altmanová a kol., 2011)

Čtenářství totiž „vzniká ještě dřív, než dítě dovede číst a než si vůbec uvědomuje, co čtenářství je.“ (Chaloupka, 1995, s. 5)

Škola má v tomto procesu těžší postavení než rodina, může však využít vrstevníků a podněcovat jejich rozhovory o knihách (Altmanová a kol., 2011) i vzhledem k tomu, že právě vrstevníci mají v období dospívání na jedince mnohem větší vliv, než rodina (Vágnerová, Lisá, 2021), kde tyto rozhovory není možné uskutečňovat. Zároveň pokud rodina dítě nepodněcuje ke čtení dostatečně, může tak škola vytvořit pro všechny žáky rovné příležitosti. (Altmanová a kol., 2011)

Čtenářství je jedním ze základních pilířů čtenářské gramotnosti. (Šauerová, 2014) PISA¹ (2018 in ČŠI, 2019, s. 9) vymezuje **čtenářskou gramotnost** jako „schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních

¹ Programme for International Student Assessment

cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.”

PIRLS² (2010, s. 11) definuje pro účely výzkumu čtenářskou gramotnost jako: „schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.”

Vzhledem k tomu, že PISA a PIRLS jsou mezinárodní šetření, brala v začátcích šetření v potaz zejména ty složky, které je možné otestovat. Proto odborný panel VÚP, týkající se čtenářské gramotnosti, rozšířil definici do následujícího znění: „Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opomenutelná:

- vztah ke čtení – ze čtení mají radost; čtou, protože sami chtějí; čtení vyhledávají i ve volném čase;
- doslovné porozumění – rozklíčování všech slov; doslovné pochopení textu;
- vysuzování a hodnocení – odvozování závěrů na základě textu; kriticky se nad textem zamýšlet; hodnotit ho;
- metakognice – seberegulace; samostatná reflexe svého čtení; na základě reflexe hledání cest, jak zacházet se složitějšími texty;
- sdílení – sdílení svých emocí a úsudků s ostatními čtenáři; porovnání svých závěrů se závěry ostatních;
- aplikace – četba jako součást běžného života, využívání k vlastnímu učení a rozvoji.”

(Altmanová a kol., 2010, s. 7, Laufková, 2018)

Pokud již je dítě čtenářem a umí užívat základní čtenářské strategie³, je prostor pro rozvíjení čtenářské gramotnosti, na což mají největší prostor ve svých hodinách češtináři. Na jejich práci by však měli navazovat i ostatní vyučující a do svých hodin zařazovat texty ze svého oboru a takové podoby, se kterou se mohou žáci setkat v běžném životě. Nový text následně musí propojit s již nabytými znalostmi. (Altmanová a kol., 2011)
Základem kritického čtení je „aktivní a dovedné zapojování dosavadních znalostí při

² Progress in International Reading Literacy Study

³ Informace o čtenářských strategiích viz níže.

četbě neznámého odborného nebo populárně naučného textu, jeho zpochybňování na základě žákovských znalostí, kladení si otázek při čtení náročnějších textů.” (Altmanová a kol., 2011, s. 7)

Podle výsledků PISA⁴ v roce 2018 byla čtenářská gramotnost žáků České republiky podprůměrná. V rozlišení faktů od názorů dosáhli tuzemští žáci 31 %, přičemž mezinárodní průměr je 47 %. (Boudová, Janotová a kol., 2021) Naopak PIRLS⁵ v roce 2016 dosáhli naši žáci nadprůměru, konkrétně se umístili na 22. místě z 50 zemí. (ČŠI, 2017)

Pojem *čtenářská gramotnost* je, nejen kvůli zjištěným nastíněným výše, v českém prostředí v posledních letech stále skloňovanější. Právě gramotnosti a klíčové kompetence se aktuálně dostávají do kurikulárních dokumentů vyspělých zemí kvůli množství informací, které k nám dennodenně přichází a my nemáme šanci je všechny adekvátně pojmout. (Laufková, 2018)

Čtenářství a vztah k četbě jako takový není v rámci klíčových kompetencí RVP G explicitně zastoupen. Čtenářská gramotnost je však protkána všemi klíčovými kompetencemi. Zde uvádím příklady ke každé z nich:

- kompetence k učení: „třídí informace a vybírá relevantní informace pro určité téma” (Hausenblas, Slejšková a kol., 2008, s. 14);
- kompetence k řešení problémů: „rozpozná, které informace k vymezení problému či jeho řešení chybějí, a doplní je nebo uvede, jak by se daly získat” (Hausenblas, Slejšková a kol., 2008, s. 40);
- kompetence komunikativní: „rozlišuje správně různé typy komunikačních situací (podle toho, kdo komunikuje, s jakým záměrem, v jakém kontextu...)” (Hausenblas, Slejšková a kol., 2008, s. 56);
- kompetence sociální a personální: „pokládá konkrétní otázky (...)” (Hausenblas, Slejšková a kol., 2008, s. 73),
- kompetence občanská: „rozpozná, kdy vysvětlení pravidel a zákonů směřuje k jejich smyslu, a kdy jde jen o výklad úzce doslovný” (Hausenblas, Slejšková a kol., 2008, s. 93);

⁴ PISA testuje čtenářskou gramotnost u 15letých žáků a výsledky porovnává mezinárodně. V České republice za něj zodpovídá Česká školní inspekce. (ČŠI, 2022b)

⁵ PIRLS testuje čtenářskou gramotnost u žáků 4. ročníku základní školy, na mezinárodní úrovni je koordinováno IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement). V České republice za něj zodpovídá Česká školní inspekce. (ČŠI, 2022a)

- kompetence k podnikavosti: „k vytvoření představy o své profesi si shromažďuje konkrétní informace” (Hausenblas, Slejšková a kol., 2008, s. 121).

2.1.1 Čtenářské strategie

Čtenářské strategie jsou takové, které má zkušený čtenář automatizované, avšak právě u žáků je třeba na ně myslet při tvorbě hodiny a práce s textem a systematicky je rozvíjet. (Vala, 2017) Díky nim se totiž dostávají žáci na vyšší úroveň metakognice, než na jaké jsou u pouhého porozumění. Přestože je pozitivem, že se žáci dostávají na další úroveň čtenářské gramotnosti a díky tomu může vzrůstat jejich zájem o četbu, úskalím je udržení jejich pozornosti při cvičení těchto strategií. (Havlínová, 2018)

Jedná se o: „hledání souvislostí, kladení otázek k textu, vytváření vizuálních a jiných smyslových představ, identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat textu, usuzování, předvídání a syntéza, hodnocení.” (Vala, 2017, s. 37–38)

Hledání souvislostí je založené na četbě s propojováním toho, co již žáci znají, díky čemuž může dojít k lepšímu porozumění textu a je vyšší pravděpodobnost, že si to, co je pro ně nové, zapamatují. Nemusí se jednat pouze o vědomosti, ale například i o ztotožnění se s postavou, což žáka vtahuje do textu a zvyšuje motivaci k četbě. (Vala, 2017) Přestože neznají některá slova v textu, právě díky této strategii se naučí je na základě kontextu odhadnout. (Havlínová, 2018)

Kladení otázek k textu je pro dobrého čtenáře již přirozenou součástí čtení. (Vala, 2017) Tyto otázky je možné si klást před, při i po čtení. (Havlínová, 2018) Díky tomu, že si klademe otázky, vzrůstá náš zájem ve čtení pokračovat, abychom na tyto otázky dostali odpověď, přestože ne všechny dostaneme přímo z textu – někdy je nutné využít vlastní zkušenosti, důvtip, další dostupné zdroje (např. internet). Učitel by měl žáky vyzývat ke kladení si dalších otázek. (Vala, 2017)

Vytváření vizuálních a jiných smyslových představ se pojí s tím, že čtené nezůstane v našich myslích pouze ve formě slov, ale přetváří se v (audio)vizuální a smyslový zážitek, který je specifický dle předchozích zkušeností každého z nás. Jde o zapojení všech smyslů, což pomáhá být textu konkurenceschopným ostatním médiím, jako jsou filmy, reklamy apod., se kterými se žák setkává dennodenně. Zároveň obrazy v naší mysli pomáhají lepšímu zapamatování si (Vala, 2017) a vybavování si z paměti. Tato strategie může velmi dobře fungovat i u méně zdatných čtenářů. (Havlínová, 2018)

Při **identifikaci nejdůležitějších myšlenek a témat textu** začínáme se žáky od

motivace, proč určitý text číst. Sami jim ukážeme, jak v takovém případě postupujeme my sami. Dále je nutné s nimi diskutovat i o tom, jak hledat důležité informace v samotném textu, aby se nestalo, že zvýrazňovačem podtrhnou všechny informace, jelikož nedokážou rozklíčovat, které z nich jsou reálně důležité. (Vala, 2017)

Usuzování posouvá čtenářský zážitek na další úroveň. Nehledáme totiž to, co je v textu přímo napsáno, ale vyvozujeme to, co je v textu skryté. Jedná se tedy o tzv. čtení mezi řádky, které je závislé na našich předchozích znalostech a zkušenostech. To vede i k dalšímu přemýšlení nad textem a kritickému hodnocení informací, které žáci dostávají. (Vala, 2017)

Při **předvídání** se žák pokouší určit, jak se bude text dál vyvíjet. (Havlíková, 2018) Učíme je pracovat s tím, jaká vodítka můžeme v textu najít, propojit je s vlastní zkušeností a na základě toho předpokládat, co bude v textu obsaženo. To je nutné dále vyhodnocovat a měnit své předpoklady na základě toho, jak text pokračuje. Je nutné sdělit žákům, že se nejedná o pouhé hádání, ale musí již výše zmíněné faktory propojovat. Žáci by tedy měli své domněnky i odůvodnit a pokud jejich předpověď nebude pravdivá, mají možnost se vrátit k předchozím částem textu a analyzovat, z čeho mohli reálně pokračování usoudit. (Vala, 2017)

Syntéza a shrnování jsou dovednosti, které nevyužíváme jen při čtení textů, ale téměř každý den během našeho života. Při této strategii je nutné vystihnout pouze to nejdůležitější a přednést to zejména stručně a výstižně. (Vala, 2017) Zároveň tyto informace nečíst přímo z textu, ale přeformulovat je do vlastních slov. (Havlíková, 2018) Shrnování je předstupeň syntézy, která by se dala spíše popsat jako skládání právě nabytých informací s těmi, které jsme znali již z dřívějších. (Vala, 2017)

Hodnocení je opět dovednost, kterou využíváme dennodenně při běžných činnostech, aniž bychom si zvědomili, že jde o určitou nabytou strategii. Neméně důležitá je tato dovednost při práci s texty a knihami, které například mohou vrstevníci doporučovat jeden druhému, či učitel může modelovat to, jakým způsobem knihu hodnotí. (Vala, 2017) Po četbě je možné hodnotit nejen to, zda se nám text líbil, či nelíbil, ale zaměřit se i na dílčí části, jako je jeho forma, obsažené informace a vše dokázat zdůvodnit. (Havlíková, 2018) Tuto strategii bychom měli rozvíjet již od prvních ročníků a pouze metody přizpůsobit věku žáků. (Vala, 2017)

Havlíková (2018) přidává ještě strategii **kontrolování**, kdy po přečtení si žák sám „kontroluje správnost plnění úkolu”.

2.1.2 Faktory ovlivňující čtenářství a čtenářskou gramotnost

Čtenářství ovlivňuje mnoho faktorů, a to jak pozitivně, tak i negativně. Faktory nelze rozdělit právě na ty s pozitivním a negativním vlivem, jelikož každý jedinec je individualita a není přesný návod na to, jak žáky pro čtení nadchnout. (Chaloupka, 1995) Zároveň se prolínají, v určitém kontextu na sebe působí a na základě toho je teprve možné sestavit určitý plán rozvoje čtenářské gramotnosti. (Doležalová, 2014)

Přestože faktory nelze rozdělit na pozitivní a negativní, můžeme je vymežit jako vnější (exogenní) a vnitřní (endogenní). Mezi exogenní faktory patří stát a obec, rodina, škola, mimoškolní aktivity, vrstevníci, osobnost učitele. Mezi endogenní faktory patří zájmy, bio-psycho-smyslové funkce, osobnostní předpoklady, zkušenosti čtenářské i životní, postoj k tématu či motivace ke čtení. (PIRLS, 2010; Altmanová a kol., 2011; Doležalová, 2014)

„Kulturní, sociální, politické a ekonomické podmínky” **státu a obce** výrazně ovlivňují čtenářskou gramotnost. (PIRLS, 2010 s. 30) Důležitý je důraz, který klade stát na vzdělávání a vzdělávací politika na rozvoj čtenářských dovedností. Pozitivní vliv má již preprimární vzdělávání a rozhodnutí, v jakém věku žáci zahajují povinnou školní docházku. Dále provázanost jednotlivých ročníků a odbornost učitelů. (PIRLS, 2010)

Vzhledem k tomu, že čtenářství se rozvíjí ještě před tím, než děti začnou mluvit či psát, je zásadním faktorem **rodina**. (PIRLS, 2010) Až do konce primárního vzdělávání je navíc rodina sociální skupinou, která má na jedince největší vliv. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Dítě přejímá jejich názory na knihy a potřebuje dostatečný prostor pro experimentování s jazykem. (PIRLS, 2010) Od narození se učí nápodobou (Langmeier, Krejčířová, 2006), proto je důležité, aby vidělo rodiče, jak si čtou. Na školní úspěšnost a čtenářskou gramotnost má vliv socioekonomický status rodiny, vzdělání rodičů, zájmy rodiny, hodnoty, které vyznává (Doležalová, 2014), jazyk, kterým v domácnosti hovoří, množství knih, které rodina vlastní. Rodiče mohou s rozvojem čtenářské gramotnosti pomoci s tím, že budou dětem od útlého věku číst a do čtení je zapojovat (například prací s obrázky, obsahem textu). Po začátku povinné školní docházky je důležité, aby se rodiče o výuku zajímali, povídali si s dětmi o škole, chválili je a dali jim najevo, že vzdělání je důležité. (PIRLS, 2010)

Na rodiče navazuje **škola**, přičemž pokud je otevřena navenek, může s nimi velmi dobře spolupracovat. Během prvních třech let primárního vzdělávání se žák naučí číst, od čtvrté třídy si již začíná osvojit strategie, které mu pomohou orientovat se ve složitějších

textech a učí se je využívat ke vzdělávání. (PIRLS, 2010) Výuka by měla být systematická, s dobře vydefinovanými pedagogickými cíli, obsahem hodiny i s různorodými didaktickými prostředky. (Doležalová, 2014) I u škol závisí možnosti na tom, v jak bohaté lokalitě se nachází. Pokud se jedná o školy spádové, násobí se znevýhodnění chudé oblasti s nízkým socioekonomickým statusem rodiny. Důležitou úlohu hraje ředitel školy, který udává její směr, koncepci, ve které může být zahrnuto i čtenářství, jaké strategie a materiály budou učitelé využívat. Aby měli žáci možnost se dobře učit, je potřeba mít ve škole dobré klima – pozitivní vztahy učitel–žák, žák–žák i učitel–učitel. K učení přispívá i dostatečná docházka, minimum kázeňských problémů a stabilní pedagogický tým. Škola by měla mít dostatek kvalifikovaných učitelů, podnětné prostředí pro výuku, svoji vlastní knihovnu, se kterou je aktivně pracováno – spolupráce knihovníka s učiteli, nošení materiálů do tříd, učení, jak pracovat s různými zdroji. (PIRLS, 2010) Zároveň by měli učitelé v tomto ohledu táhnout „za jeden provaz“ a opravdu zařazovat metody čtenářské gramotnosti i do jiných hodin, než je pouze český jazyk a literatura. (Doležalová, 2014)

U **učitelů** je zásadní, zda se během své práce dále vzdělávají v nejnovějších trendech, které se týkají čtenářství a informačních technologií. Při vlivu na žáky nejde jen o kvalifikaci, ale i osobnost učitele a jeho spokojenost. (PIRLS, 2010) Pedagog sám musí mít ke knihám vztah a číst nejen to, co zajímá jeho, ale orientovat se i v beletrii blízké žákům. (Altmanová a kol., 2011) Nelze jednoznačně určit, kterou metodu mají učitelé využívat z hlediska efektivity, naopak by měli výuku stavět co nejrozličněji jak z hlediska metod, tak i využívaných textů. (PIRLS, 2010) „Zásadní je učitelovo kompetentní utváření gramotnostních dovedností žáků po celou dobu školní docházky, záměrné a integrované navozování všech forem komunikace – mluvení, naslouchání, čtení a psaní žáků, jakož i myšlení.” (Doležalová, 2014, s. 21)

Ve **třídě** je zásadní počet žáků ve třídě, kdy nižší počet je pro rozvoj čtenářství příznivější. Pomohou i vrstevnické diskuze, osobnostní charakteristiky jedinců a příjemné třídní klima. Vztah zlepšuje i prostředí třídy – klidné místo na čtení a třídní knihovna. Přístup k internetu a využívání textů z on-line prostoru taktéž pomáhá rozvoji čtenářské gramotnosti. (PIRLS, 2010)

Pokud bude v dětech vzburzen zájem o četbu, budou se zapojovat i do **společenských aktivit**, jako je diskuze o četbě s členy rodiny, navštěvování knihovny, čtenářské kluby. (PIRLS, 2010)

Zejména v období adolescence jsou **vrstevníci** důležitou skupinou z hlediska vlivu na jedince. (Vágnerová, Lisá, 2021) Mohou mít pozitivní vliv i na ty, kteří ještě nejsou ve čtenářské gramotnosti na vysoké úrovni a vzbudit u nich zájem. (PIRLS, 2010)

Každý **text** je alespoň o trochu jiný. Má různý komunikační záměr, jazykovou obtížnost, vzhled, což může ovlivňovat jednak porozumění, jednak motivaci text číst. Přestože je základem čtení samotných knih, záleží i na tom, zda se se čtením dále pracuje, kolik času mu žák věnuje i ve volném čase. Nejběžnějšími odbornými texty, se kterými se žáci setkávají, jsou učebnice. Používat by se měly i *autentické texty*, tedy takové, se kterými se v běžném životě můžeme setkat. Do výuky vstupují i stále se rozvíjející informační technologie, které motivují žáky díky jejich pestrosti a multisenzoriálnímu učení. Je zde však úskalí nevěrohodnosti a povrchnosti textů, nesoustředěnosti dětí, snadnost získání informací. I přes negativní jevy je ale nutné žáky naučit s internetem pracovat, jelikož se média stále rozvíjí a jsou každodenní součástí našich životů. (Doležalová, 2014)

Vnitřní motivace je pro čtení zásadní. (PIRLS, 2010) „Prožitek z četby se nedostavuje hned. Dítě se potřebuje umět začít. Musí přijít na to, co mu kniha, i ta, kterou právě drží v ruce, může poskytnout.“ (Altmanová a kol., 2011, s. 6) Odráží se v tom právě to, že žák se učí to, co je pro něj logické a vidí v tom, co dělá, smysl. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Je důležité, aby je čtení bavilo, jelikož následně si budou číst knihy i doma a díky tomu i procvičovat dovednosti nabyté ve škole. (PIRLS, 2010)

K touze číst i mimo školu přispívá, jak **dobry čtenář** žák je. Zároveň tím, že čte ve volném čase, ještě zlepšuje tuto dovednost a zvyšuje jeho zájem. (PIRLS, 2010)

Doležalová (2014, s. 23) shrnuje všechny endogenní faktory, které mohou být „vrozené nebo získané“. Patří sem:

- „anatomicko-fyziologické základy pro vznik a vývoj čtenářských dovedností (čtenářské gramotnosti), smyslové a psychické funkce;
- zájem, motivace pro čtení, postoje k ovládnutí čtenářské gramotnosti;
- představivost, soustředění;
- volní vlastnosti a postoje čtenáře k četbě a textům;
- získané zkušenosti týkající se čtenářské gramotnosti, případně informační gramotnosti;
- životní zkušenosti čtenáře a znalost tématu.“

2.1.3 Reading&Writing for Critical Thinking

Reading&Writing for Critical Thinking (dále RWCT) vznikl v Rumunsku za pomoci kolegů z Critical Thinking International (USA) a do tuzemska byl přenesen již v roce 1998, tedy dva roky po jeho vzniku. (RWCT⁶, 2022) V České republice se rozšířil pod názvem „Čtením a psaním ke kritickému myšlení občanským sdružením Kritické myšlení.“ (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012, s. 15)

RWCT vychází z předpokladu, že žáci si nejlépe osvojí informace, pokud se vztahují k jejich reálnému životu a mohou je v něm následně aplikovat. Mají síť školitelů ve 21 zemích, kteří pomáhají učitelům naučit se strategie, díky kterým mohou vést ve třídách diskuzi vedoucí k hlubšímu zamyšlení a mohli pak používat psaní jako způsob reflexe i sdělování myšlenek. Program je zaměřen i na další softskills, jako je kooperace, vedení a práce v týmu, komunikace a další. Kritické myšlení se netýká pouze základních a středních škol, ale i škol vysokých a vzdělávání dospělých. (RWCT, 2022)

2.1.4 Content and Language Integrated Learning

Content and Language Integrated Learning, neboli „obsahově a jazykově integrované učení“ (Baladová, 2009), je koncept známý pod zkratkou CLIL. Znamená to, že žáci se učí určitý vyučovací předmět nebo téma (například dějepis, zeměpis, biologii) a zároveň cizí jazyk (například angličtinu). Cílem je, aby žáci používali cizí jazyk jako nástroj pro vlastní učení. (Zemach, 2021) Zároveň tyto přirozené komunikační situace více motivují žáky k dalšímu učení, narozdíl od uměle vykonstruovaných učebních úloh. (Baladová, 2009)

První podoba metody byla vytvořena v polovině minulého století v Kanadě pod jiným názvem. CLIL, jak je prezentován dnes, je známý od 90. let 20. století. V té době vzdělávací politika reagovala na potřebu znát více cizích jazyků vzhledem k narůstající globalizaci. (Zemach, 2021)

Pro správnou integraci je nutná spolupráce učitele daného oboru a učitele cizího jazyka. Každý přináší své znalosti nejen příslušných oborů, ale i didaktiky – to se týká zejména učitele cizího jazyka, který dokáže určit například jakou slovní zásobu by měl text obsahovat. (Zemach, 2021)

CLIL nemá nahradit například angličtinu pro určité obory (např. obchodní angličtina),

⁶ Reading and Writing for Critical Thinking. Reading and Writing for Critical Thinking [online]. 2022 [cit. 2022-04-12]. Dostupné z: <https://rwct.ngo/>

ani výuku angličtiny v podobě výuky na jazykových kurzech. (Zemach, 2021) Často je právě s těmito programy zaměňován, ale rozdíl je zejména v tom, že CLIL integruje vzdělávací obsah z obou oblastí. (Baladová, 2009)

Vhodný je pro všechny věkové kategorie i úrovně znalosti cizího jazyka, což ale nezaručuje, že v této výuce bude žák úspěšný, stejně jako je tomu v jakémkoli školním předmětu. (Zemach, 2021)

V České republice se stal CLIL součástí kurikula díky dokumentu s názvem *Podpora jazykového vzdělávání a lingvistické rozmanitosti: Akční plán 2004–2006*. Tento dokument Evropské unie vidí smysl v této metodě zejména proto, že si žák ihned na hodině ověřuje jazykové dovednosti v praxi, což může posílit sebedůvěru a být motivačním faktorem pro další učení se cizím jazykům. Nejčastěji se v tuzemsku jedná o propojení s anglickým jazykem. (Baladová, 2009)

2.1.5 Metody rozvíjející čtenářskou gramotnost

Při **čtení s předvídáním** postupuje učitel tak, že dává žákům k dispozici text postupně, po částech, případně je v celém textu oddělí značkou. Následně se snaží vymyslet, jak by mohl text pokračovat, při čemž vychází z přečteného a vlastních čtenářských zkušeností. Toto předvídání diskutují se spolužáky a po další části textu rozhodnou, nakolik byla jejich předpověď správná, odpoví znovu na otázky a takto postupují až do konce. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012)

Využívá se například tato tabulka pro samostatnou práci a reflexe probíhá až po přečtení celého textu. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012)

Část textu	Jak se podle vás bude příběh vyvíjet? (Pište v celých větách, ne jen v bodech.)	Proč si to myslíte?	Co se opravdu dosud stalo? (Shrňte celými větami, ne jen body.)
Předvídání před textem			
První část textu			
atd.			

Tabulka 2: Tabulka pro zaznamenávání metody čtení s předvídáním. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012, s. 16)

Cílem této metody je naučit žáky: „odlišovat v textu podstatné od nepodstatného, hledat v textu náznaky (signály), z nichž lze předvídat jeho pokračování, hledat v textu důkazy pro svá tvrzení, formulovat své myšlenky, porovnávat své názory s informacemi nově nabytými z textu, propojovat text a vodítka z něj se svou osobní nebo literární zkušeností, a tím korigovat a zdůvodňovat své předpovědi.” (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012, s. 16–17)

Řízené čtení probíhá tak, že po každé části textu zadá učitel otázky, které mají za cíl upozornit na dílčí „významy i vyjadřovací prostředky, a tak napomáhá čtenářskému pochopení textu i pochopení toho, jak autor text vystavěl a proč právě tak.” (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012, s. 17) Podmínkou je, aby žáci viděli jeden na druhého, což podněcuje diskusi. Zároveň kvůli tomu učitel na odpovědi nereaguje a nechává tak větší prostor reakci ostatních a povzbuzuje k mluvení ty, kteří by si jinak sami slovo nevzali. Takto může probíhat i metoda čtení s předvídáním. Dále mohou napsat žáci polemiku nad textem. Cílem je ukázat plasticitu textu, nacházet v něm odpovědi, diskutovat a poukázat na diferenciaci chápání textu. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012)

Při využití **tabulky tvrzení (ano/ne)** nejprve žáci vyplní první sloupec, kde tipují, zda je tvrzení pravdivé, či nikoli. Po přečtení textu vyplní druhý sloupec na základě informací z něj vyplývajících s tím, že ne všechny odpovědi lze najít v textu doslovně. Při četbě si mohou odpovědi zatrhávat a do posledního sloupce dopisují své argumenty o pravdivosti jednotlivých výroků. Následně mohou o důvodech svého výběru diskutovat a případně vymýšlet k textu další stanoviska a otázky. Tato metoda zlepšuje pozornost při čtení, vyhodnocování pravdivosti, nalézání souvislostí a podstatných argumentů. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012)

Odpovídá tento výrok skutečnosti?	před čtením	po čtení	poznámka
1. výrok			
2. výrok			

Tabulka 3: Tabulka pro zaznamenávání výroků ano/ne. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012, s. 17)

I.N.S.E.R.T. je metoda, kdy žáci text při čtení opatřují značkami – viz tabulka níže, jejich počet je omezen například na odstavec.

✓	„fajfkou” informaci, která potvrzuje, co už věděli
Dalšími značkami označují informace, které jsou pro ně nové:	
+	„plusem” informaci, která je pro ně nová a zároveň důvěryhodná
-	„mínusem” informaci, které nedůvěřují, protože je v rozporu s tím, co sami vědí, nebo s dalšími informacemi v samotném textu
?	„otazníkem” informaci, kterou si potřebují ještě ověřit, doplnit informací novou nebo jí nerozumějí

Tabulka 4: Pokyny k I.N.S.E.R.T. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012, s. 18)

Před touto metodou by mělo dojít k aktivitě, kdy si budou žáci nejprve z paměti vybavovat, co o tématu již znají. Naopak po aktivitě mohou žáci diskutovat o značkách u jednotlivých odstavců. Metoda rozvíjí kritické zvažování pravdivosti informací, vybírání informací z textu, nacházení neshod v textu či rozhodování, které informace jsou důležité. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012)

Volné psaní žákům je zadáno téma a je jim zadána určitá doba, která musí být vyšší třem minutám. Zásadním pravidlem je, že píše bez přestání, i kdyby se to netýkalo tématu. Mohou psát bez jakýchkoli gramatických pravidel. K napsanému se nevrací. Učitel píše spolu se žáky. Následuje sdílení textu bez hodnocení učitelem či třídou. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012)

Podvojný deník se využívá během čtení. Do levé části si opiší přesné znění a stránku toho, na co chtějí v pravém sloupci reagovat. Zapisují, proč si vybrali právě tuto část textu, jaké měli při čtení myšlenky, s čím souhlasí či nesouhlasí apod. Je možné i říct žákům, na co se mají v textu zaměřovat, podle čeho citáty vybírat. Metodu je možné použít jednorázově i dlouhodobě. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012)

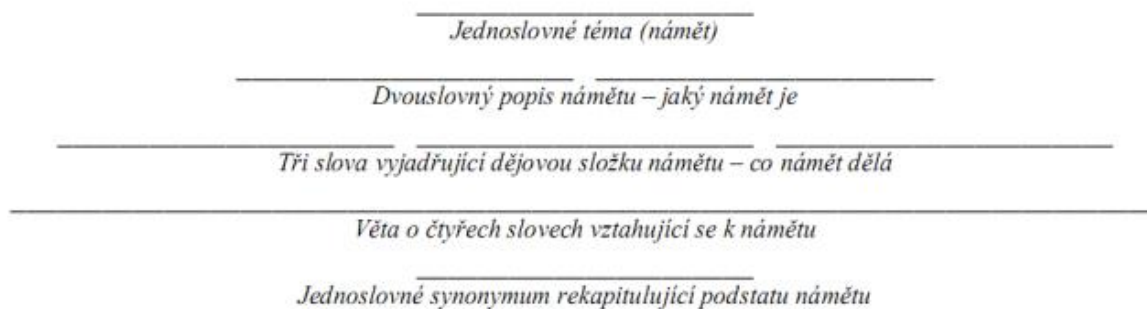
Citát	Komentář

Tabulka 5: Tabulka k metodě podvojný deník (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012, s. 21)

Myšlenková mapa začíná uprostřed papíru tématem a následně jsou různá slova, myšlenky, zapisovány tak, že se od středu větví do stran, vzájemně se propojují, mohou

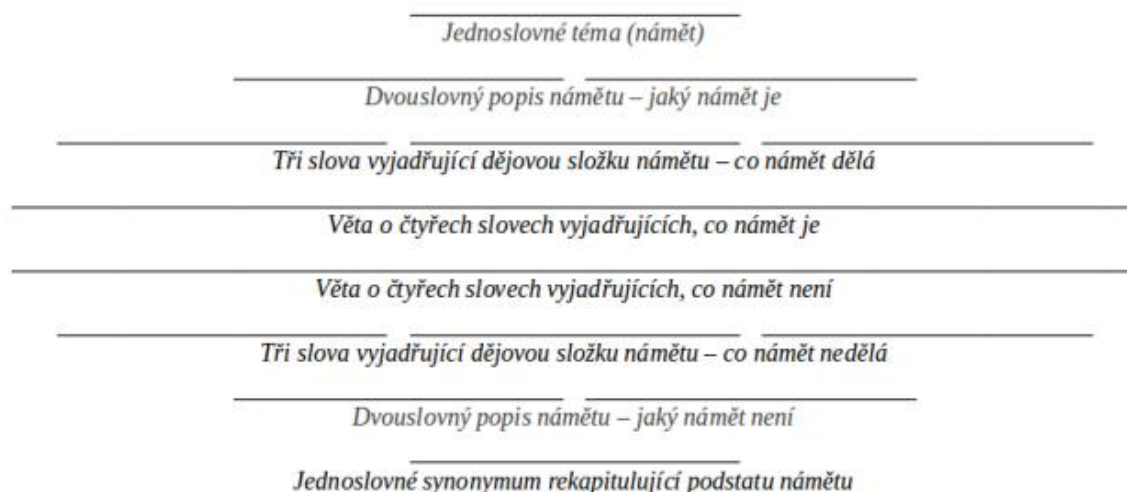
se využívat i další značky, obrázky, různé barvy. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012)

Pětílístek je reflektivní metoda, která má specifickou strukturu a shrnuje vybrané téma. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012)



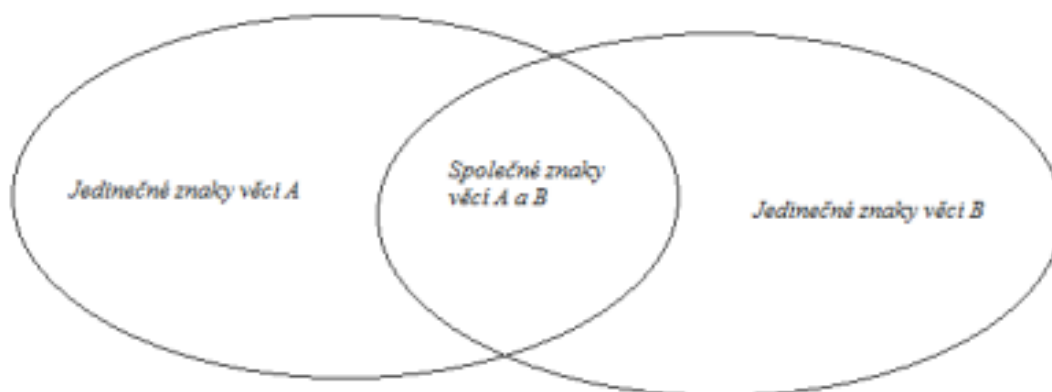
Obrázek 1: Pětílístek. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012, s. 24)

Podobnou metodou je **diamant**, kde je navíc i opačná strana, protikladný pohled. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012)



Obrázek 2: Diamant. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012, s. 25)

Pro utřídění si myšlenek je vhodné využívat i **další grafické zápisy**. Například Vennův diagram (pro jedinečné a společné znaky) a T-graf (pro klady a zápory). (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012)



Obrázek 3: Vennův diagram. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012, s. 26)



Obrázek 4: T-graf. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012, s. 26)

Při **skládankovém učení** jsou žáci rozděleni do skupin a každý člen dostane jiný text. Následně se spojí do *expertních skupin*, tedy žáci se stejnými texty. Společně si text přečtou, vyjasní si, jak textu kdo z nich rozumí a jaké informace sdělí ve své *domovské skupině*. Poté se přesunou zpět a naučí to, co se z textu dozvěděli, ostatní. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012)

Čtení s otázkami je určeno pro dvojice žáků. Nejprve si domluví úsek textu, který si tiše přečtou, následně jeden druhému pokládá otázky a druhý na ně za pomoci textu odpovídá. Po další části si role vystřídají. Do procesu může zasáhnout i učitel tím, že žákům odpovídá na jejich otázky a následně vysloví to, co ještě nezaznělo, aby prohloubil jejich přemýšlení nad textem. V závěru mohou například všechny informace shrnout, diskutovat otázky, které si žáci napsali a co si zvládli z přečteného zapamatovat. Tato metoda žáky učí „formulovat otázky, které souvisejí s informacemi v textu a se smyslem celého textu, hledat vhodné a logické odpovědi s oporou v textu“ a porovnávat to, jakou odpověď chtěl tazatel slyšet a jakou reálně od vrstevníka dostal. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012, s. 16)

2.2 Formativní hodnocení

Přestože se odborníci neshodnou, jaký název tohoto hodnocení je nejpřesnější, v České republice nejčastěji uslyšíme termín *formativní hodnocení*. (William, Leahy, 2020) Je to „každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka.” (Starý, Laufková, 2016, s. 12) Pozornost se v tomto typu hodnocení obrací na žáka a jeho rozvoj. Poskytuje mu průběžnou zpětnou vazbu, zaměřuje se na jeho vnitřní motivaci a hodnocení nestojí pouze na učiteli, naopak je žádoucí, aby se do něj zapojil i samotný žák. (Starý, Laufková, 2016)

Následující tabulka staví formativní hodnocení do protipólu k hodnocení sumativnímu. (Starý, Laufková, 2016, s. 20)

Charakteristika	Sumativní hodnocení	Formativní hodnocení
Cíl	změřit výkon žáka na konci procesu shrnout dosažené výkony porovnávat výkony žáků mezi sebou	identifikovat vzdělávací potřeby žáků a přizpůsobit těmto zjištěním výuku vylepšit učební výsledky všech žáků
Načasování	konečné (na konci nějaké etapy, studijního období)	průběžné (poskytované v procesu učení)
Účel	assessment of learning (hodnocení učení; kontrola žákova učení)	assessment for learning (hodnocení pro učení; podpora žákova učení)
Komu primárně slouží	učiteli rodiči škole, na kterou se žák hlásí vzdělávací politice	žákovi
Role učitele	měřit úroveň naučeného a udělovat známky	poskytovat okamžitou, konkrétní zpětnou vazbu a podporovat žákovo učení
Zapojení žáků	minimální	žádoucí
Motivace žáků	vnější	vnitřní
Efekt na učení	slabý prchavý	silný pozitivní dlouhodobý

Tabulka 6: Sumativní vs. formativní hodnocení. (Starý, Laufková, 2016, s. 20)

2.2.1 Klíčové strategie formativního hodnocení

Formativní hodnocení zahrnuje pět klíčových strategií, a to:

1. cíle učení a kritéria úspěchu;
2. třídní diskuse a důkazy o učení;
3. poskytování zpětné vazby;
4. vzájemné hodnocení;
5. sebehodnocení.

(William, Leahy, 2020)

Cíle učení a kritéria úspěchu rozděluje odpovědnost mezi žáky i učitele. Cíle i kritéria jsou stanoveny před začátkem učení, aby žáci věděli, k čemu směřují. (William, Leahy, 2020) Cílem není téma, se kterým se mají žáci seznámit, ale „cíle jsou slovní popisy toho, co se mají žáci naučit, jaké znalosti, vědomosti, dovednosti, postoje budou mít jako výsledek jejich učení. (Starý, Laufková, 2016, s. 40) Ty musí být žákům sděleny pro ně srozumitelnou formou a dostatečně podnětné, aby byli žáci motivováni k další práci. Kritéria nám dávají informaci, v jakém případě můžeme o produktu hovořit jako o kvalitním. V případě vzdělávání vychází právě ze vzdělávacích cílů. (Starý, Laufková, 2016)

Třídní diskuse a důkazy o učení jsou strategií, která pomáhá učiteli určit, kde se žák ve svém učení aktuálně nachází. To učitelé potřebují vědět, aby mohli zefektivnit výuku a nevytvářeli si o žácích a jejich posunu domněnky. (William, Leahy, 2020)

Poskytování zpětné vazby provádí učitel směrem k žákům a je zásadní v tom, že žákům ukazuje směr, kterým se mají vydat. (William, Leahy, 2020) Cílem je předat určitou informaci týkající se žákova učení a může vypadat různě – verbálně, pomocí gest a mimiky, písemně. (Starý, Laufková, 2016)

Vzájemné hodnocení si poskytují žáci mezi sebou, někdy se proto nazývá jako vrstevnické hodnocení. (Starý, Laufková, 2016) Nemá za cíl hodnotit práci druhého, spíše poradit, jak se může v dané oblasti zlepšit (William, Leahy, 2020) a vychází právě z premisy, že žáci se mohou „hodně naučit od sebe navzájem.“ (Starý, Laufková, 2016, s. 28)

Sebehodnocení má za cíl, aby byl žák při hodnocení práce co nejvíce samostatný. (William, Leahy, 2020) Učitel ho vede k tomu, aby dokázal sám přemýšlet nad tím, zda dosáhl stanovených cílů, aby přemýšlel nad kvalitou své práce a dokázal určit, co musí příště udělat pro to, aby se mu cíle podařilo dosáhnout. (Starý, Laufková, 2016)

2.3 Tandemová výuka

O tandemové či párové výuce hovoříme ve chvíli, kdy se na učebním procesu podílí dva a více učitelů (Morin, 2022), kteří jsou pro práci kvalifikovaní. (Dofková, 2019)

Tento způsob výuky umožňuje práci s menšími skupinami a individualizaci výuky. Žáci mohou těžit i z toho, že každý z učitelů má jiný přístup k výuce, znalosti, pohledy na různé situace a témata. (Morin, 2022)

Existuje několik modelů:

1. učitelé pracují jako tým, spolupracují na celé podobě výuky;
2. učitelé společně vedou diskuzi se žáky;
3. jeden učitel vede hodinu, druhý pomáhá učiteli i žákům, pozoruje chování třídy;
4. každý učitel je zodpovědný za jinou část hodiny;
5. učitelé učí paralelně, třídu si rozdělí na dvě poloviny, nebo různě velké skupiny.

(dle Morin, 2022; Dofková 2019)

Je vhodné, aby v tandemu učili učitelé se stabilním psychickým stavem, touhou zkvalitňovat výuku a aby spolu byli v partnerském vztahu. Dodržovat by měli model „3S”, tj.: „Společně plánovat průběh výuky. Společně výuku realizovat. Společně ji vyhodnotit a provést reflexi.” (Dofková, 2019, s. 9) Užitečný může být pro začínající učitele, kteří se tak mohou inspirovat od zkušenějších kolegů. (Dofková, 2019)

3 Období adolescence

Období, kdy žáci spadají do stupně ISCED 3, je těžko terminologicky uchopitelné z hlediska vývojové psychologie. Obvykle je nazýváno jako **období adolescence** (či období dospívání), které trvá zhruba od 15 do 22 let. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Jiné publikace ho zahrnují do období od 10 do 20 let, přesná hranice tedy v našem, moderním světě, není zřejmá, narozdíl od přírodních společenství, kde přechod do dospělosti striktně oddělovalo biologické dozrávání a přechodový rituál. V rámci dospívání se však vydělují ještě dvě období: raná adolescence (11–15 let) a pozdní adolescence (15–20 let), která odpovídá právě stupni ISCED 3. (Vágnerová, Lisá, 2021) Pro kontext je ale nutné tato dvě období striktně neoddělovat, právě kvůli již zmíněné nejednoznačné hranici.

V této době se zásadně mění postavení jedince ve společnosti z důvodu odchodu ze základního vzdělávání. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Charakteristické je zejména „hledání vlastní identity, boj s nejistotou a pochybnostmi o sobě samém, svých kompetencích i o své pozici ve společnosti.“ (Vágnerová, Lisá, 2021, s. 373)

3.1 Psychologická charakteristika

„Já brečím často a někdy ani nevím proč. Naposledy jsem brečela, když jsme se pohádali s bráchou... Kolikrát se mi chce brečet i při filmu nebo nad knížkou, ale snažím se to potlačit.“ (Klusáková in Vágnerová, Lisá, 2021, s. 398)

Období dospívání se také někdy nazývá jako **období „bouří a krizí“**. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Je zřejmá vysoká zátěž kvůli mnohým změnám, které se v tomto období dějí – biologické, psychické i sociální. (Vágnerová, Lisá, 2021) Charakteristická je „emoční instabilita, časté a nápadné změny nálad, zejména směrem k negativním rozladám, impulzivita jednání, nestálost a nepředvídatelnost reakcí a postojů.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006 s. 147) To, co jednou adolescenta potěší, ho může příště naštvat, rozesmutnit. Ani oni sami se v těchto reakcích nevyznají, proto své prožívání mnohem více analyzují. (Vágnerová, Lisá, 2021) Kvůli těmto výkyvům bývá také narušena koncentrace, což může vést ke školní neúspěšnosti týkající se prospěchu. Rychle se mění i fáze únavy a vysoké aktivity. Tato proměnlivost je zmatečná i pro samotné jedince, jelikož se ve svých stavech nevyznají, což může zapříčinit úniky z reality a uzavírání se do svého vnitřního světa. Někteří autoři připisují tuto labilitu spíše

období pubescence⁷ a období adolescence⁸ vnímají jako uklidnění. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Vztah k základním potřebám se proměňuje. Důležitá je:

1. potřeba jistoty a bezpečí;
2. potřeba seberealizace;
3. potřeba otevřené budoucnosti.

(Vágnerová, Lisá, 2021, s. 392)

Vzhledem k tomu, že se v tomto období výrazně zlepšuje **motorika**, zejména v oblasti síly, hbitosti či rovnováhy, zajímají se adolescenti o sport, což může posilovat i jejich sebehodnocení. Zlepšuje se **abstraktní myšlení**, naopak představy se vytrácejí, klesá i schopnost vybavovat si detaily paměťových obrazců. Při výuce by se mělo využívat názornosti, ale nikoli výlučně, aby mohlo docházet k rozvoji abstraktního myšlení a vzniká potřeba učit se to, co je logické. Z hlediska **řeči** se vyvíjí zejména složka lexikální a syntaktická. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Připojíme-li k tomu však sociální kontext, tyto řečové změny příliš nevyužívají mezi svými vrstevníky, se kterými komunikují spíše zkratkovitě, kódově. (Vágnerová, Lisá, 2021)

V této době mohou dospívající převyšovat **inteligencí** mnohem starší lidi, pokud se jedná o řešení tvořivé, nikoli jen o množství informací, kterými disponují. Tvoří se i nové a hlubší zájmy, které pomáhají jedince rozvíjet. „Případně se objevují i prvé vážnější pokusy o aktivní literární, hudební nebo výtvarnou tvorbu. Témata, kterým dává dospívající jedinec přednost, se liší od tematiky dříve preferované; zájem o dobrodružné náměty poněkud klesá a rozvíjí se zájem spíše o historická, společenská a válečná témata, o milostné romány, o science-fiction, ale i o poezii. Často se ovšem zájmy vyvíjejí v úmyslném odporu k nucené či doporučované školní četbě.” (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 149)

Piaget (1966, 1970 in Vágnerová, Lisá, 2021, s. 386) „nazval toto období '**stadium formálních logických operací**'. Pro vývoj myšlení je v této době charakteristické postupné uvolňování ze závislosti na konkrétní realitě.” Pro školní výuku je důležité si uvědomit, že dospívající již dovedou:

1. pracovat s abstraktními pojmy a dokážou je definovat;
2. nacházet různá řešení problému a reflektovat je;

⁷ Resp. rané adolescence.

⁸ Resp. pozdní adolescence.

3. formulovat domněnky a srovnávat je s realitou;
4. řešit logické operace, bez ohledu na obsah soudů;
5. přemýšlet nad tím, o čem přemýšlí,
6. uvažovat induktivně, tedy nabyté vědomosti zobecňovat,
7. brát v potaz minulost, přítomnost i budoucnost.

(Langmeier, Krejčířová, 2006, Vágnerová, Lisá, 2021)

Oproti minulým vývojovým obdobím tedy dokážou připouštět různé možnosti, systematictěji uvažovat a s úvahami dále experimentovat. (Vágnerová, Lisá, 2021)

3.2 Sociální charakteristika

Sociální skupiny, ve kterých se adolescent pohybuje, se nemění, avšak mění se jejich vliv na jedince. Jsou to:

1. rodina – je stále důležitá, ač dochází k emancipaci, rodičovská autorita přestává být nadřazena;
2. škola – je důležitá z hlediska školní úspěšnosti a následného sociálního směřování;
3. volnočasové instituce – pomáhají z hlediska sociálního i z hlediska seberozvoje, mohou pomáhat při neúspěchu ve škole a v rodině;
4. vrstevnická skupina – je nejdůležitější, zdroj opory, rozvíjení vztahů, velký vliv na jedince.

(Vágnerová, Lisá, 2021, s. 409)

Spolu se sociálními skupinami přebírá jedinec **sociální role**, které na něj mohou mít jak pozitivní, tak i negativní dopad. Podle Vágnerové a Lisé (2021, s. 410) je novou rolí:

1. „role dospívajícího, která je dána biologicky a potvrzena viditelnými sekundárními pohlavními znaky, jež mají i nějakou sociální hodnotu”;
2. „role člena vrstevnické skupiny, s níž se dospívající ztotožňuje a získává tak určitou sociální identitu”;
3. „role kamaráda, na něhož se lze spolehnout a lze s ním sdílet důležité prožitky.”

Sociální oblast ovlivňuje mimo jiné tzv. „**teorie myslí druhého řádu**”. V tomto věku jsou dospívající již schopni „vyvozovat závěry z toho, co ví, že si druzí myslí o pocitech, úvahách nebo přáních třetí osoby.” (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 152) Začínají rozumět mimice komunikačních partnerů, jejich mentálnímu stavu a hodnotí je na základě vlastního prožívání. (Vágnerová, Lisá, 2021) Zároveň si ve své mysli vytváří

představu toho, v jaké podobě reálného světa by chtěli žít, což může vést k vyšší kritičnosti, pesimismu. Začínají také situace morálně hodnotit, při čemž již neberou ohled jen sami na sebe. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Tato změna vede k tzv. „posílení kognitivního egocentrismu a obranného redukcionismu“. Dospívající následně:

1. „bývají nadměrně kritičtí a mají sklon s kdekým polemizovat“;
2. „podléhají klamu, že jejich úvahy jsou zcela výjimečné“;
3. jsou ovlivňováni „výkyvy v sebepojetí a kolísání sebedůvěry“;
4. „odmítají výjimky a kompromisy“;
5. „bývají radikální“ a reagují „zkratkovitými generalizacemi“.

(Vágnerová, Lisá, 2021, s. 393–394)

Kognice se jim však obecně zlepšuje. S tímto rozvojem například rychleji a přesněji zpracovávají informace, dokážou plánovat či jsou mnohem flexibilnější. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Adolescenti se čím dál více odpoutávají od rodičů, což s sebou nese i navazování množství vztahů se svými vrstevníky, nehledě na pohlaví. To dává základ pozdějšímu nástupu rolí – manželských, rodičovských. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Pro **osamostatňování se od rodiny** je velmi důležitá jistá zralost rodičů, kteří by neměli jedinci v tomto směru bránit, ani ho naopak nutit do samostatnosti před jeho dozráním. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Emancipace je totiž oboustranně náročným procesem a právě rodiče musí tuto novou životní etapu ustát pro zachování si důvěryhodnosti. (Vágnerová, Lisá, 2021) Tento proces je velmi dynamický, každý ho prožívá jinak a využívá jiných obranných mechanismů. Neznamená to, že by adolescent ztrácel pozitivní vztah ke své rodině, přestože rodiče může kritizovat a odmítat jejich projevy lásky. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Názory na rodiče (ale i učitele či vrstevníky) ovlivňují tzv. „skupinové sociální stereotypy“, které udávají to, jak mají ostatní vnímat. (Vágnerová, Lisá, 2021) Také na jedné straně vyžadují od rodičů více svobody, avšak stále potřebují hranice, ve kterých se mohou bezpečně pohybovat. Někteří se naopak vrací k infantilitě kvůli strachu ze ztráty bezpečí, které mu do té doby rodina zajišťovala. Projevy se mohou prolínat, avšak obvykle najdou svou cestu, kterou se chtějí vydat. V minimu případů přeroste strach z této sociální změny do jejich osobnosti v podobě patologie, popř. až psychotické poruchy. I přes tuto složitou cestu stále zůstávají rodiče jako ti, za nimiž chodí pro rady, pokud mají problémy emoční či vztahové. Mění se tedy

chování, avšak základní hodnoty a postoje zůstávají ty, které nabyli v rodině. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Tím, že dochází k emancipaci od rodiny, navazuje dospívající více nových a různorodějších vztahů ke svým **vrstevníkům**. (Langmeier, Krejčířová, 2006) S tím se pojí i emoční regulace, kterou právě zkušenosti z obou sociálních skupin ovlivňují. Stává se tak, že adolescenti se jinak chovají doma a jinak mezi přáteli. Vše se ale ke konci tohoto období již stabilizuje. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Inklinace k vrstevníkům zahrnuje podle Langmeiera, Krejčířové (2006) pět fází, které začínají v období puberty a postupují do konce adolescence. Liší se u jedinců na základě jejich osobnosti a rodinného zázemí:

1. skupinová izosexuální fáze – období puberty, homogenní skupiny, stabilnější než dříve, organizované, vyžadují od sebe loajalitu, opačné pohlaví odmítají, navzájem se obdivují a napodobují, skupina může mít vliv pozitivní i velmi negativní;
2. individuální izosexuální fáze – období puberty, přátelství ve dvou, potřeba intimity, užší emoční vztah, svěřování se s nejnějnějšími pocity, sdílení s věrohodným přítelem v době nejistoty týkající se své role, mnohdy přátelství přetrvávají až do konce života;
3. přechodná etapa – období puberty, začínající zájem o druhé pohlaví, zůstávají ve své skupině a vyjadřují si náklonnost pomocí koketování, pokřikování, fabulace reality apod.;
4. heterosexuální fáze polygamní – přelom pubescence a adolescence, objevují se „první lásky“, nejprve se projevuje stejně jako kamarádství, které znají z dřívějších etap, první intimní vztahy, ujišťování se o své přitažlivosti a sebehodnotě;
5. etapa zamilovanosti – konec adolescence až práh dospělosti, prohloubení vztahu, oddanost, záměr trvalého vztahu a založení rodiny.

Přestože se **sexualita** vyvíjí již v předchozích fázích vývoje, během dospívání se, více u chlapců než u dívek, objevují masturbační praktiky. Již není tabuizován předmanželský sex a první zkušenosti s heterosexuálním vztahem nabývají mezi 14. a 16. rokem, kdy koitus je až poslední fází této nové zkušenosti, ke kterému dochází mezi 17. a 18. rokem života. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Přechodnými stadii bývá autoerotika a homosexuální experimentace, heterosexuální erotika je však velmi důležitým bodem

vývoje jak biologicky, tak i psychosociálně. (Vágnerová, Lisá, 2021) V tomto období může hrát důležitou roli škola, která by měla při sexuální výchově apelovat zejména na odpovědnost člověka, nikoli pouze na zákazy a výhrůžky. Dřívější zájem o pohlavní styk se pojí s psychopatologickými jevy (alkohol, kouření, rizikové aktivity), nedostatečným cítěním lásky ze strany rodičů a školním neúspěchem. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Vágnerová a Lisá (2021, s. 436) popisují následující fáze adolescentního milostného vztahu:

1. „fáze platonické zamilovanosti” – již mají potřebu blízkosti druhého člověka, zažívají vzrušení či euforii související s jiným jedincem, který ho zaujme nejprve zejména na základě vnějších znaků, projektuje si do něj přání, která se však nemusí slučovat s realitou a zamilovanost ani nemusí skončit skutečným vztahem;
2. „fáze navázání vztahu, chození s někým” – může se projevovat jako touha po něčem novém, nebo se projevuje jako romantická láska (idealizace vztahu i druhého), ovlivňuje sebehodnocení, další směřování člověka, většinou netrvá dlouhou dobu, k dosažení reálné intimity dochází až na konci dospívání vzhledem ke zralosti.

S tím se pojí i **rozvoj genderové identity**, která je ovlivňována očekáváními, která na ně společnost klade. Ženská role je pojímána méně lákavě (s menší svobodou, vyžaduje zodpovědnost, konformitu) a mužská role jako výhodnější (společensky prestižnější, privilegovaná, nezávislejší). Genderové rozdíly se projevují ve všech oblastech – biologické, sociální, psychické. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Škola v této době formuje jedince zejména z hlediska jeho budoucnosti. Postoj k výuce a učitelům je kritičtější právě kvůli již zmíněné změně myšlení. Potřebují se vymezovat a kritiku vyjadřovat. Motivace se mění na základě ambic, zda chtějí ve studiu dál pokračovat, či nikoli. Kromě řešení školní úspěšnosti přebírají i zásadní sociální roli, kterou je spolužák – v třídním kolektivu tráví spoustu času a jejich postavení v něm má zásadní vliv na jejich sebehodnocení. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Velkou sociální otázkou je v tomto období i **volba povolání**. Z dětských fantazií začíná docházet již v 11 letech k vystřízlivění a všímavosti k vlastním schopnostem, na základě kterých následně vybírají vhodné povolání. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Přestože se cítí v možnostech svobodní (Vágnerová, Lisá, 2021), při výběru se setkávají zejména s tlakem okolí, které nehledí na zájmy a přání adolescentů. (Langmeier, Krejčířová,

2006)

Jaide (1961, in Langmeier, Krejčířová, 2006) definuje tři typy adolescentů na základě toho, jak si povolání vybírají:

1. typ A je pasivní, přizpůsobuje volbu okolí a neohlíží se na vlastní přání;
2. typ B má určité tužby, které jsou ale nejasné, proto je nakonec ovlivněn tlakem okolí;
3. typ C je cílevědomý, chce se seberealizovat a dle toho si volí svou cestu.

Nejčastějším typem (50 %) je B, kterému může při rozhodování pomoci například školní kariérové poradenství. Výběr dalšího směřování však přichází v době, kdy ještě nedošlo k ukotvení charakteru a zájmů, proto může v průběhu 2–3 let dojít k nespokojenosti a následnému činění kroků ke změně. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Sebepojetí je úzce spjato s biologickým dozráváním. Z dítěte přechází do věku, kdy je jedinec schopen reprodukce, mění se jeho tělo, se kterým navazuje vztah a zevnějšek je součástí jeho identity. Jejich vzhled neovlivňuje jen jejich subjektivní mínění, ale dává signál i okolí, které se podle toho k němu chová a podle své vrstevnické skupiny ho přizpůsobuje. Pokud jsou reakce negativní, sebehodnocení se snižuje. Tak, jako je tomu u emocí, i sebehodnocení kolísá, což zapříčiňuje nejistotu, která může způsobit přecitlivělé a vztahovačné reakce na chování druhých. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Empirická část

4 Metodologie: cíl výzkumu, výzkumné otázky, metody sběru dat

Výzkum, který je součástí empirické části, má za cíl *popsat, jak probíhá výuka v alternativním studijním programu na úrovni ISCED 3 s důrazem na výuku literatury řazené do tematicky-žánrových celků* vzhledem k tomu, že je literární výchova na středních školách v České republice takto vyučována pouze ojediněle.

Dílčími cíli jsou:

- zasadit alternativní studijní program do kontextu dané školy;
- popsat, jakým způsobem je studium alternativního studijního programu organizováno;
- popsat, jak probíhá výuka literární výchovy.

S ohledem na cíle výzkumu byly stanoveny následující výzkumné otázky, které je konkretizují:

1. Jakým způsobem je studium v alternativním studijním programu organizováno?
2. Jakým způsobem jsou žáci hodnoceni?
3. Jak je postavena maturitní zkouška?
4. Jak v alternativním studijním programu probíhá výuka literární výchovy?
5. Jakým způsobem je rozvíjeno čtenářství a čtenářská gramotnost?
6. Jaký je vztah žáků k četbě a literární výchově?
7. Jak funguje spolupráce mezi aktéry učebního procesu?
8. Jakou podporu mají učitelé pro výuku alternativního studijního programu?

Zvolila jsem kvalitativní výzkum, konkrétně se jedná o design případové studie.

Pro dosažení vytyčeného cíle jsem zvolila následující metody:

1. obsahová analýza oficiálních dokumentů – ŠVP studijního programu, výroční zpráva, inspekční zpráva;
2. obsahová analýza PR dokumentů – rozhovory a články s aktéry vzdělávacího procesu na zkoumané škole v médiích, webové stránky školy;
3. polostrukturované rozhovory – žákem, absolventem a učitelem zkoumaného programu;
4. dotazníky – pro žáky 2. ročníku zkoumaného programu zaměřené na čtenářství.

4.1 Teoretická východiska metodologie

V následujících podkapitolách nejprve uvedu teorii, ze které výzkum vycházel, následně popíšu, jakým způsobem výzkum proběhl.

4.1.1 Kvalitativní výzkum

Přesně rozlišit hranici mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem nelze. (Miovský, 2006) Švaříček, Šed'ová (2016) staví definice kvalitativního a kvantitativního přístupu do protipólu na základě třech kritérií, které shrnuji níže v tabulce. Toto rozlišení je pouze zjednodušené a není možné se pro přístup rozhodnout pouze na základě jednoho z kritérií. Například pokud učiníme rozhovory, ale následně budeme jejich výsledky kvantifikovat, nejedná se o přístup kvalitativní, ač jsme použili metodu typickou pro tento přístup.

Definice podle...	Kvalitativní přístup	Kvantitativní přístup
...metody usuzování	- indukce – od konkrétního k obecnému	- dedukce – od obecného ke konkrétnímu
...typů dat	- zejména tři typy: z rozhovorů, pozorování, dokumentů - slova a text	- čísla
...způsobu analýzy dat	- hledání vztahů a spojování do celků	- předem dané kategorie dle pravidel

Tabulka 7: Porovnání kvalitativního a kvantitativního přístupu. (Švaříček, Šed'ová, 2016)

„Kvantitativním výzkumem nelze vlastně zjistit nic více než to, co jsme kvalitativně předem věděli, ale o čem jsme pouze nevěděli, jak je to v populaci rozloženo, distribuováno.” (Petrusek, 1993 in Švaříček, Šed'ová, 2016, s. 14) Respondenti kvalitativního přístupu nejsou chápáni pouze jako data, ale jako účastníci, participanti, výzkumu, kteří se „v různé míře podílejí na tvorbě závěrečných výsledků výzkumu.” (Švaříček, Šed'ová, 2016, s. 18) Výzkumník se následně snaží porozumět situaci tak, jak ji chápou právě samotní aktéři. Nutné je také zkoumat jejich jazyk a brát v potaz, že aktéři nemusí rozumět terminologii, která je v kruhu odborníků na dané téma běžně užívána. (Švaříček, Šed'ová, 2016)

Typická je také tzv. dialogičnost, kdy výzkumník musí nejprve proniknout do zkoumaného problému v praxi, následně nasbíraná data analyzovat a interpretovat,

nakonec napsat zprávu, ve kterém propojí realitu s teorií. (Švaříček, Šed'ová, 2016) Výzkumníka samozřejmě ovlivňují i jeho biologické faktory, psychické a kulturně-historické (kontext). Přestože se výzkumník snaží proniknout do reality participantů, jeho pozice je mocenská – má za výzkum zodpovědnost, ale i moc ovlivňovat, jakým směrem se bude výzkum ubírat. Zároveň však předem nemůže určit, jak bude výzkum postupovat, jako je tomu u kvantitativních přístupů, jelikož se zaměřuje i na jedinečnost okamžiku. (Miovský, 2006) Při kvalitativním výzkumu nejsou předem určeny základní proměnné, hypotézy a staví se na již dostupné teorii jiných výzkumníků. Výsledky není možné zobecnit – k tomu slouží přístup kvantitativní. (Švaříček, Šed'ová, 2016)

4.1.2 Výzkumná strategie

Případová studie je „empirickým designem, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání

a porozumění jednomu nebo několika málo případů.” (Švaříček, Šed'ová, 2016, s. 97) Je třeba zkoumat jasně ohraničený jev, případ, v jeho skutečném kontextu, přirozených podmínkách a využito je všech možných zdrojů a metod sběru dat (s tím, že se mohou používat i metody, které jsou tradičně využívány pro kvantitativní výzkum). Na případ by mělo být nahlíženo co nejkompexněji a jako na součást celku. Důležité je proto sebrat o případu co nejvíce dostupných informací. Při analýze všechny metody integrujeme, aby byl jev popsán komplexně a ideální je dlouhodobá spolupráce. (Švaříček, Šed'ová, 2016)

Yin (2003 in Švaříček, Šed'ová, 2016, s. 102) rozlišuje tři druhy případových studií:

1. studie deskriptivní – výstupem je narativní popis;
2. studie exploratorní – výstupem je popis případu, který nebyl dosud zkoumán;
3. studie explanatorní – výstupem je komplexní popis a vysvětlení případu v jeho kontextu a s uvedením příčin;
4. studie evaluační – výstupem je hodnocení případu.

Důležité je co nejpřesněji definovat zkoumaný problém a následně vhodně vybrat daný případ. Výběr musí být vždy záměrný, aby splňoval podmínky vytyčené badatelem. Další podmínkou úspěšné případové studie je, že účastníci musí být ochotní celý proces s výzkumníkem podstoupit. Výběr případu musí být zdůvodněn ve výsledné zprávě z šetření. (Švaříček, Šed'ová, 2016)

Yin (2003 in Švaříček, Šed'ová, 2016, s. 104–105) uvádí několik možností výběru případu:

1. extrémní případy – př. jevem je šikana, badatel si vybere školu, ve které jsou žáci často šikanováni;
2. typické případy – neboli reprezentativní, případ je průměrný v kontextu daných případů;
3. kritické případy – vycházejí z již dané teorie a badatel hledá případ, který je ohrožen daným jevem.

Ač je nemožné u případové studie vytyčit, jak přesně bude výzkum probíhat, Bassey (1999 in Švaříček, Šed'ová, 2016, s. 107–108) zobecňuje fáze případové studie následujícím způsobem:

1. „určení výzkumného tématu a definování otázek bádání“;
2. „výběr zkoumaného případu“;
3. „definování etických kritérií výzkumu případu“;
4. „sběr dat“;
5. „analýza a interpretace dat“;
6. „vytvoření výzkumné zprávy“.

Při analýze a interpretaci dat se zaměřujeme na to, abychom dokázali zodpovědět výzkumné otázky, které jsme si v přípravné fázi výzkumu položili. Pro případovou studii neexistuje specifický analytický nástroj, ale obvykle jsou čerpány postupy z jiných designů. Objevují se dva analytické přístupy – kategorizace a přístup orientovaný na celistvost případu, případně je možné je kombinovat. (Švaříček, Šed'ová, 2016)

4.2 Proces vlastního výzkumu

Fáze výzkumu jsem rozdělila do třech fází – 1. přípravné (určení výzkumného tématu a definování otázek bádání; výběr zkoumaného případu; definování etických kritérií výzkumu případu); 2. realizační (sběr dat) a 3. evaluační (analýza a interpretace dat, vytvoření výzkumné zprávy). V této kapitole podrobně popíšu realizovaný výzkum.

4.2.1 Přípravná fáze

Motivací pro výběr výzkumného problému byla má vlastní zkušenost, kdy jsem se s žánrově-tematickou výukou literární výchovy na úrovni ISCED 3 setkala až při nástupu do nového zaměstnání. Tento přístup k literární výchově jsem vnímala jako natolik zajímavý, že jsem se rozhodla zkoumat ho detailněji. Nejprve jsem se v diplomové práci

chtěla zaměřit pouze na něj, vzhledem k překážkám během následné realizace (nereagování již domluvených respondentů) jsem se rozhodla celý výzkum upravit a definovala trojí typ **cíle** podle Maxwella (2005 in Švaříček, Šedřová, 2016, s. 63):

1. Intelektuální: Popsat, jak probíhá výuka v alternativním studijním programu na úrovni ISCED 3 s důrazem na výuku literatury řazené do tematicky-žánrových celků.
2. Praktický: Popsat model tak, aby mohl inspirovat i další školy, které mohou následně jeho prvky aplikovat při tvorbě svých studijních programů.
3. Personální: Inspirovat se při výzkumu, jakou podobu může mít výuka literatury a získat nové poznatky pro vlastní praxi.

Vzhledem k cíli práce jsem se rozhodla pro kvalitativní přístup, ze zavedených designů jsem se rozhodla pro případovou studii, kterou doporučují Švaříček, Šedřová (2016) použít v případě, že je v určité instituci (škole) zaváděna inovace. Konkrétně se jedná o studii deskriptivní.

Popsat celý studijní program je velmi rozsáhlým výzkumným problémem, vytyčila jsem si proto tyto **dílčí cíle**:

- zasadit alternativní studijní program do kontextu dané školy;
- popsat, jakým způsobem je studium alternativního studijního programu organizováno;
- popsat, jak probíhá výuka literární výchovy v tomto alternativním studijním programu.

Abych si cíl a dílčí cíle ještě blíže specifikovala, stanovila jsem **výzkumné otázky**, které se v práci pokusím zodpovědět:

1. Jakým způsobem je studium v alternativním studijním programu organizován?
2. Jakým způsobem jsou žáci hodnoceni?
3. Jak je postavena maturitní zkouška?
4. Jak v alternativním studijním programu probíhá výuka literární výchovy?
5. Jakým způsobem je rozvíjeno čtenářství a čtenářská gramotnost?
6. Jaký je vztah žáků k četbě a literární výchově?
7. Jak funguje spolupráce mezi aktéry učebního procesu?
8. Jakou podporu mají učitelé pro výuku alternativního studijního programu?

Vzhledem povaze práce jsem vybrala **metody sběru dat**: analýza dokumentů, hloubkové rozhovory a dotazník. Vhodné by bylo i pozorování, avšak vzhledem k časovým

možnostem to bohužel nebylo realizovatelné.

Analyzované dokumenty jsem zvolila dvojího typu – oficiální dokumenty (ŠVP alternativního studijního programu, výroční zpráva, inspekční zpráva) a PR dokumenty (webové stránky, rozhovory v médiích). Všechny dokumenty jsem vyhledala na internetu, kromě ŠVP, které mi bylo zprostředkováno jedním z učitelů. Hlubkový rozhovor vycházel z výzkumných otázek a byl sestaven na základě pyramidového modelu. (Švaříček, Šed'ová, 2016, s. 166) Tímto způsobem byl sestaven i dotazník, do kterého jsem čerpala otázky na základě analýzy odborných publikací zabývajících se faktory, které mají vliv na čtenářství žáků. Na konci tohoto dotazníku byla možnost zanechat e-mailový kontakt v případě, že by byli dotazovaní ochotni se mnou učinit hloubkové rozhovory.

Výběr vzorku byl konstruován na základě výzkumného problému. Hledala jsem extrémní případ, tedy takovou školu, která vyučuje podle alternativního studijního programu, ve kterém vyučuje literární výchovu v žánrově-tematických celcích, a navíc jsem chtěla, aby to byl tzv. příklad dobré praxe, tedy aby popsany model výuky mohl být právě inspirací pro další školské instituce. Nechtěla jsem, aby to byl nově vzniklý studijní program, ale aby ho již někteří žáci absolvovali.

Takovou školu se mi podařilo najít díky kolegům. Při sestavování našeho studijního programu se u této školy inspirovali a znají se i s jedním z učitelů, skrze kterého se podařilo domluvit participaci učitele literatury na výzkumu a distribuci tištěného dotazníku zaměřeného na čtenářství žáků.

Přímo do terénu jsem vstoupila pouze jednou, kdy jsem byla v roli cizince (Švaříček, Šed'ová, 2016). Bylo to ve chvíli, kdy jsem do 2. ročníku přinesla dotazníky zaměřující se na čtenářství. Vstoupila jsem do jejich třídnické hodiny, kdy jsme ještě po začátku hodiny čekali na to, až přijdou do třídy všichni žáci. Bylo to také mé jediné pozorování, kdy jsem vnímala atmosféru ve třídě, vztah učitel–žáci a prostředí školy.

Etičnost výzkumu byla zajištěna informováním všech respondentů výzkumu, kteří byli seznámeni s tím, za jakým účelem budou sebraná data analyzována, že mohou rozhovor kdykoli ukončit, nebo na otázku neodpovídat, při rozhovorech souhlasili s nahráváním a ředitel školy byl informován e-mailem o realizaci výzkumu. Všechna data byla anonymizována⁹ a výsledná zpráva jim byla zpřístupněna před její publikací.

⁹ Změněna byla jména a u některých respondentů i pohlaví, aby nebylo možné rozpoznat, o jakou školu se jedná.

Pro zajištění **důvěryhodnosti** (kredibility) výzkumu jsem zvolila techniky: členské ověřování¹⁰, reflexe kolegů¹¹, výběr účastníků výzkumu¹² či přímé citace¹³. (Švaříček, Šed'ová, 2016) Přestože je technika členského ověřování kritizována, rozhodla jsem se ji použít a vzít v potaz připomínky respondentů, které se týkají faktických záležitostí studia, například pokud jsem nesprávně porozuměla něčemu, co je ve škole pevně dané a neměnné. Reflexi mi poskytovala během všech fází vedoucí práce, dr. Veronika Laufková.

Přenositelnost (transferabilita) byla zajištěna zdokumentováním celého procesu a odůvodněním jednotlivých kroků, v evaluační fázi byly zhodnoceny limity výzkumu a v diskuzi jsou propojeny závěry a odborná literatura.

Spolehlivost (reliabilita) výzkumu byla zajištěna konzistencí otázek (všem participantům byly zadány tytéž otázky, pokud byli schopni na ně odpovídat – např. žák nemohl zodpovědět otázky týkající se přípravy vyučovacích hodin, jelikož je to kompetence učitele), nahrávky byly doslovně přepsány a při kódování byla zajištěna konzistence, jelikož jsem byla jediným badatelem, který data analyzoval.

Více respondenty, kteří nahlíží na situaci z různých úhlů (učitel, žák a absolvent) a využitím několika výzkumných metod, jsem zajistila **triangulaci dat**.

4.2.2 Realizační fáze

Výzkum jsem začala realizovat na podzim roku 2021. Kontaktovala jsem s učitelem literatury, který s participací na výzkumu souhlasil a umožnil mi vstup do terénu. Konkrétně se jednalo o třídu, do které jsem vstoupila jako cizinec, abych jim mohla zadat **dotazníky** čtenářství. Původně to měla být celá třída, ale na hodinu se jich dostavilo pouze 12 s tím, že mi všichni přítomní dotazník vyplnili. Hlubkový rozhovor jsme měli s učitelem domluvený na další týden, avšak kvůli nařízené karanténě se nemohl uskutečnit a od této chvíle jsem kontakt s učitelem ztratila. Hledala jsem tedy jiného učitele, který by byl ochoten se mnou proces podstoupit, což se podařilo, ale vzhledem k jeho aprobaci jsem musela redefinovat výzkumný projekt.

¹⁰ Po sepsání výsledků výzkumu je závěrečná zpráva podrobena zpětné vazbě od účastníků výzkumu. (Švaříček, Šed'ová, 2016)

¹¹ Výzkumník v průběhu výzkumu sděluje kolegům svůj postup a výsledky, ti mu dávají zpětnou vazbu, aby byla práce srozumitelná. (Švaříček, Šed'ová, 2016)

¹² Výběr účastníků a prostředí by měl být odůvodněn a účastníci jsou do výzkumu vybráni tak, aby měli s tématem bohaté zkušenosti. (Švaříček, Šed'ová, 2016)

¹³ Terénní poznámky je třeba přepsat a citovat to, co respondenti výzkumu badateli sdělili. (Švaříček, Šed'ová, 2016)

Prostřednictvím dotazníků se mi podařilo získat i 6 e-mailových adres od žáků z výše zmíněné třídy s tím, že jsou ochotni poskytnout mi hloubkový rozhovor. Všechny jsem oslovila, následně mi kladná odpověď přišla od dvou z nich a rozhovor byl realizován s jedním – druhý respondent na rozhovor zapomněl a následně se nám nepodařilo domluvit se na termínu.

Dále se mi skrze platformu Facebook podařilo najít jednoho absolventa školy, který měl na její stránce zveřejněné jméno. I ten mi odpověděl kladně.

Osloven byl i ředitel školy, který mi na zprávu neodpověděl.

Celkem jsem tedy provedla 3 **hloubkové rozhovory** v on-line prostředí skrze platformu Google Meets.

Sběr dokumentů jsem prováděla v několika rovinách. Oficiální dokumenty jsem dohledala na stránkách příslušných institucí – inspekční zpráva, výroční zpráva a ŠVP. Vzhledem k tomu, že měla škola ŠVP na svých webových stránkách pouze ve zkrácené verzi, zpřístupnil mi ho jeden z respondentů výzkumu. Dále jsem prošla všechny části webových stránek školy včetně dalších odkazů. Nakonec jsem hledala články a rozhovory týkající se školy skrze platformu YouTube a Google, kam jsem zadala klíčová slova *název školy rozhovor*, *název školy a studijního programu*, *název školy a studijního programu rozhovor* a systematicky jsem stránky procházela. Všechny nalezené dokumenty jsem si vytiskla a následně analyzovala. Vzhledem k tomu, že webové stránky, videa a články jsou PR nástrojem, informace z nich jsem ověřovala i v hloubkových rozhovorech.

Výzkum byl dokončen na jaře roku 2022.

4.2.3 Evaluační fáze

Na sebraná data nahlížím přístupem realistickým, kvůli jeho limitu bylo tedy nutné triangulovat data, což se podařilo – podařilo se mi získat oficiální a PR dokumenty, hovořit s učitelem, jeho žákem i absolventem studijního programu a získat dotazník od 12 žáků. Materiály jsem nejprve sumarizovala a kategorizovala podle jejich povahy. Dále jsem použila otevřené kódování, metodu papír a tužka. Při definování si kategorií jsem vycházela z výzkumných otázek a vzniklo celkem šest kategorií: studijní program, hodnocení, maturitní zkouška, výuka literární výchovy, spolupráce, podpora učitelů. Následně jsem použila techniku „vyložení karet“, podle kategorií jsem rozčlenila analýzu a interpretaci dat v následující kapitole. Názvy podkapitol jsou tedy zároveň názvy kategorií.

Nejzásadnějším limitem výzkumu je nedostatečné množství času strávené v terénu a nízký počet respondentů.

4.2.4 Popis výzkumného vzorku: profil školy

Za účelem případové studie byla vybrána střední škola, která je státním čtyřletým všeobecným gymnáziem, sídlícím v centru Prahy. Čítá zhruba 500 žáků, v jedné třídě je tedy přibližně 30 žáků, a 60 učitelů. Byla vybrána, jelikož její součástí je i alternativní studijní program, ve kterém je literární výchova vyučována v žánrově-tematických celcích. Vzhledem k cíli výzkumu bude škola podrobně popsána v následující kapitole.

5 Analýza výsledků výzkumu

Sebraná data jsem rozdělila do šesti oblastí, při čemž většina kopíruje výzkumné otázky (viz kapitola X *Metodologie: cíl výzkumu, výzkumné otázky, metody sběru dat*) a oblast s názvem *Literární výchova* odpovídá i na výzkumné otázky týkající se čtenářství, čtenářské gramotnosti a vztahu žáků k četbě a literární výchově.

V následujícím textu jsou citace z hloubkových rozhovorů uváděny v uvozovkách. Vzhledem k nízkému počtu participantů a pro snazší orientaci v textu jsou označováni kurzívou dle jejich role, tj. Učitel, Žák, Absolvent.

5.1 Studijní program

Škola vyučuje podle dvou studijních programů – ŠVP A (klasický gymnaziální program) a ŠVP B (alternativní gymnaziální program). Přestože by toto dělení mohlo negativně ovlivňovat atmosféru v pedagogickém sboru i ve škole (Urbánek, Dvořák, Starý, 2014), *Učitel* popírá, že by tomu tak bylo: „Vůbec to tak nevnímáme.” Uvádí k tomu tři důvody, a to: 1. „není moc velké rozdíly mezi ŠVP B a ŠVP A, já si myslím, že tady jde o to, že v tom ŠVP A nemají tolik těch expedic” s tím, že učitelé v ŠVP A také používají moderní metody výuky, ne „takovej ten klasickej dril”; 2. většina učitelů, kteří učí v ŠVP B, učí i v ŠVP A; 3. nový program již funguje několik let a „my teď zjišťujeme to, že vlastně asi už teď, jak už nám i odešli první maturanti, tak že už se mezi tím jako žádný rozdíly nedělají.”. Mezi programy navíc funguje spolupráce nejen v rovině sdílení dobré praxe, ale i organizačně, kdy si žáci mohou vybrat ve 3. a 4. ročníku povinně volitelné předměty, které jsou společné pro oba studijní programy, či společně jezdí na zimní výjezdy.

Podle ŠVP B začala škola vyučovat před pěti lety. Vytvořili unikátní program, při jehož sestavování se vedení inspirovalo v zahraničí i v tuzemsku (u nás zejména od Přírodní školy¹⁴). V ŠVP uvádí, že je program „založen na třech pilířích: rozvoji osobnosti studenta, hledání a rozvoji silných stránek studentů a kvalitním všeobecném vzdělání.” Záměrem bylo vytvořit takový studijní program, který bude reflektovat požadavky na vzdělávání ve 21. století a bude vycházet z nejnovějších trendů v oblasti školství (Fryč a kol., 2020). Škola nepropaguje, že je tento vzdělávací program lepší než program ŠVP A, naopak klade při prezentaci důraz na individualitu každého žáka s tím, že programem pouze doplňuje nabídku na vzdělávacím trhu. Podle *Žáka* „je často poukazováno na

¹⁴ <http://www.prirodniskola.cz/>

nedostatky, které vyvstanou kvůli nedostatku drilu, který je obsažen ve studiu na jiných školách. Tyto nedostatky jsou však vyvažovány nadstandardními znalostmi souvislostí.” Specifika studijního programu odráží již **přijímací řízení**, díky kterému by si, dle slov ředitelky, měli žáci uvědomit, zda opravdu chtějí do tohoto programu vstoupit. Skládají se z následujících částí:

1. Jednotné přijímací zkoušky z českého jazyka a matematiky, které zajišťuje CERMAT.
2. Školní část přijímací zkoušky – test, kdy si mohou vybrat ze třech možností:
 - a. dějepis a zeměpis;
 - b. přírodní vědy;
 - c. literatura a umění.
3. Reprezentativní portfolio, pohovor nad portfolioem a přečtenou literaturou a hodnocení prospěchu na předešlé škole.

První dvě části jsou pro oba studijní programy společné, třetí část je povinná pouze pro ŠVP B. Portfolio má obsahovat:

1. Titulní stránku, která může být graficky či výtvarně ozvláštněna.
2. Odpovědi na otázky (*O co se hlouběji zajímám?; Jak bych chtěl/a svoje zájmy rozvíjet v ŠVP B, jak bych je chtěl/a v rámci studia uplatnit?; Co můžu přinést ŠVP B?; Co si od ŠVP B žádám?*) formou souvislého textu, nebo myšlenkové mapy.
3. 3–4 důkazy k předchozímu bodu s komentářem.
4. Seznam 5–10 knih – může to být beletrie, populárně naučná literatura či odborná četba. Z nich je následně jedna vybrána a rozebrána na pohovoru.

Portfolio následně hodnotí minimálně dva učitelé a na základě něj připraví otázky k pohovoru. Ten trvá 10–20 minut, účastní se ho minimálně dvoučlenná komise a prvních pět minut má uchazeč na sebezprezentaci, po které následuje dialog s komisí.

Pro přijetí je třeba získat minimálně 20 bodů z testu z českého jazyka, stejně tak minimálně 20 bodů z matematického testu a následně rozhoduje pořadí uchazečů – do programu je přijímáno třicet žáků. Kromě podpory v podobě dokumentů dostupných na webových stránkách školy jsou pořádána i setkání k tvorbě portfolioů.

Výuka je během školního roku rozdělena do **pětítýdenních cyklů**¹⁵, přičemž čtyři týdny

¹⁵ Toto je standardní doba, která se může měnit s ohledem na probíraná témata a akce, které se v daném období konají.

trvá výuka a poslední týden je tzv. zkouškové období (výjimkou je anglický jazyk, jelikož jsou žáci spojeni s ŠVP A). Počet zkoušek v tomto 5. týdnu se „může velice lišit, protože někdy je prostě víc testů, někdy více ústních zkoušení, občas jsou témata, která nedají zkoušku, ale do té doby se musí dělat portfolio či jiný projekt, (...) a může se to točit kolem 14 zkoušek či testů” (*Žák*). Zároveň *Žák* hodnotí tento systém tak, že „člověka naučí nějaké pracovní morálce, která může člověka připravit právě na vysokou školu. Myslím si, že je to skvělá výhoda.” Navíc uvádí, že je třeba systematická práce. „Myslím si, že kdo si to nechá na poslední chvíli, tak moc dlouho nevydrží na této škole.” V prvním týdnu jsou žáci na první hodině každého předmětu seznámeni s tzv. sylabem, dokumentem, ve kterém se dočtou: název bloku; ročník; vyučující předmětu; jakému tematickému celku se budou věnovat; orientační obsah výuky; výstupy, které musí splnit pro úspěšné zvládnutí předmětu; popř. seznam četby. *Žák* říká, že „kdybychom to (syllabus) dostali na začátku (týdne), no tak by mi to asi vyhovovalo více a je to hodně rozkouskované, že prostě často dostáváme ten syllabus až při první hodině (...), je to takové zvláštní.” Výstupy z některých předmětů se tedy dozví například až v pátek, což jim z celkových čtyř týdnů ubere pět dnů na vypracování úkolů. Během prvních čtyř týdnů by neměly probíhat testy či zkoušky, pro ty je prostor během pátého týdne. Zadávané úkoly jsou rozděleny na povinné, povinně volitelné a volitelné s tím, že za splnění volitelných dostávají hodnocení A, B, C (viz podkapitola *Hodnocení*). Výuka by tedy měla simulovat spíše vysokoškolský systém s tím rozdílem, že jsou dílčí úseky kratší.

ŠVP B je postaveno na tezi, že „spolu s vědomostmi je potřeba budovat i osobnost člověka a systematicky rozvíjet jeho klíčové kompetence.” (*ŠVP*) Program je tedy postaven na holistickém přístupu k žákovi. Znalosti nechtějí žákům předkládat jako strohé informace, ale cílem je představovat jim je provázaně, komplexně, proto jsou **předměty** uspořádány do tematických bloků, které mají za cíl učivo propojit do souvislostí.

V 1.–2. ročníku je to:

- Tvorba – zahrnuje hudební, výtvarnou a dramatickou výchovu.

V 1.–3. ročníku jsou to:

- Kultura a společnost – zahrnuje dějepis, dějiny umění, literatura, občanskovědní základ, člověk a svět práce a sociální geografii.
- Přírodní vědy – zahrnují fyziku, chemii, biologii, geologii a fyzickou geografii,

částečně výchovu ke zdraví.

Ve 4. ročníku je to:

- Člověk a Země – zahrnuje dějepis, občanskovědní základ, dějiny literatury, biologii, fyziku, chemii, geologii a geografii. Znalosti z předchozích ročníků má tento předmět propojit, systematizovat a prohloubit tak, „aby byli žáci připraveni na maturitní zkoušku a přijímací zkoušky na vysoké školy.” (ŠVP) Celkem má tento blok osmihodinovou dotaci a je rozdělen na dvě čtyřhodinové části, přičemž mohou být žáci rozděleni na dvě skupiny. Součástí výuky je i metoda CLIL¹⁶, kdy žáci pracují s cizojazyčnými texty (zejm. anglickými).

Bloky jsou vyučovány tandemově, aby i přes integraci předmětů žáky stále vyučovali aprobovaní učitelé.

Dále jsou vyučovány dílčí předměty, které již byly součástí ŠVP A: český jazyk a komunikace, cizí jazyky, matematika, informatika, tělesná výchova a tvorba odborných prací. Byly přidány ještě nové předměty, které jsou pouze v ŠVP B: osobnostní a sociální výchova, dobrovolnictví, expedice a kurzy.

Žáci se učí dva **cizí jazyky** s tím, že prvním je pro všechny povinně angličtina, která je vyučována metodou CLIL, té jsou věnovány dvě hodiny týdně – jedna hodina je orientována humanitně, druhá přírodovědně. Žáci se učí ve skupinách o maximálním počtu 18 lidí, které jsou vytvořeny podle úrovně jazykových dovedností žáků na základě rozřazovacího testu v 1. ročníku. Následně je možné, po domluvě s vyučujícím, na základě rozřazovacího testu a dlouhodobých výsledků, přestoupit, pokud to dovolují kapacitní a časové možnosti. Právě proto „máme spojenou (angličtinu) s ŠVP A programem” (Žák). Od 2. ročníku si mohou žáci vybrat například přípravu na jazykovou zkoušku či konverzaci v angličtině. Druhý cizí jazyk si vybírají z nabídky: německý jazyk, francouzský jazyk, ruský jazyk, španělský jazyk. Následně se otevírají skupiny podle zájmu žáků a personálních možností. „Každý ročník jsou však k dispozici pouze dva jazyky na výběr, podle kapacit. My jsme měli bohužel na výběr pouze němčinu a francouzštinu” (Žák).

Ve 4. ročníku píše **závěrečnou práci** v českém nebo anglickém jazyce, kterou následně musí odprezentovat a obhájit. Tento předmět integruje výstupy z předmětů informatika a český jazyk a literatura. Na psaní jsou žáci připravováni během celého studia pomocí

¹⁶ Viz kapitola 2.1.4 *Content and Language Integrated Learning*.

výstupů z různých předmětů a cílem je zasvětit žáky do akademického psaní, protože jak říká *Učitel*, „já furt mám za to, že gymnázium je předstupeň jako vysoké školy, takže (...) je učíme na ten systém tý práce.“ *Žák* ještě dodává, že závěrečnou práci „jde nahradit SOČkou¹⁷ ve třetáku.“

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je rozdělen na dvě části – literatura je vyučována v rámci společenskovedního bloku a samostatným předmětem je **Český jazyk a komunikace**. Do tohoto předmětu je navíc integrována mediální výchova a některá průřezová témata. Hodinová dotace je po celé čtyři roky 2 hodiny týdně a může být dělena do dvou skupin. Její součástí jsou ještě dva kurzy, a to ve 3. ročníku Jazykovědná konference, ve které se zaměřují na „aktuální lingvistická témata a podporu týmové práce“ (*ŠVP*) a v témže ročníku ročníku Dny médií „kurz zaměřený na praktické a aktivní poznání činnosti veřejnoprávních i komerčních médií.“ (*ŠVP*) Tento kurz musí „projít (...) všichni třetáci, a to znamená, že 1. den máte exkurze po redakcích, 2. den máte moderované diskuze, které moderují oni a 3. den jsou reflexe vlastně těch předchozích dvou dnů“ (*Učitel*).

S předmětem **Informatika** se žáci setkávají v 1. ročníku a následně je obsah tohoto předmětu rozdělen do předmětu Expedice a Závěrečná práce, případně si mohou žáci zvolit některý z volitelných předmětů. Výuka je realizována v odborných učebnách o maximální velikosti skupiny 18 žáků.

Matematika je realizována po celé čtyři roky s různou hodinovou dotací. Pokud to kapacitní důvody dovolují, jsou žáci děleni do menších skupin. Opět žáci mohou využít volitelných seminářů, pokud chtějí své znalosti dále rozvíjet.

Osobnostní a sociální výchova, dobrovolnictví a expedice mají za cíl rozvíjet „osobnostní, sociální a morálně-postojové dovednosti,“ čímž si „slibujeme lepší přípravu žáků pro budoucí pracovní i soukromý život.“ (*ŠVP*)

Osobnostní a sociální výchova je dotována v 1. a 2. ročníku třemi hodinami, ve 3. a 4. ročníku jednou hodinou. Taktéž je vždy navázána na jednotlivé expedice a část hodin je ve 3. ročníku nahrazena předmětem Dobrovolnictví. Žáci v předmětu probírali „například silné stránky, ty se hodně, hodně probíraly vlastně ve spojitosti s těmi expedicemi, že vlastně člověk zjišťoval, co ho baví, v čem je dobrý, v čem se může zlepšit (...). Dále řešení různých situací, ať už konfliktů, nebo zkrátka nekomfortních

¹⁷ Středoškolská odborná činnost, <https://www.soc.cz/>.

situací, obecně asertivita, taky učení. (...) zjišťovali, jaký jsme studijní typ, jak se nám nejlíp učí, jak zefektivnit to naše učení, aby to pro nás bylo v pohodě. Všeemožná komunikace na různých úrovních, abychom tomu rozuměli a abychom se vyvarovali zbytečným reakcím, které akorát věci zhorší (...). Zmiňovaná zpětná vazba, zkrátka takový mišmaš všeho možného” (*Absolvent*). Tento předmět je obdobou klasických třídnických hodin, avšak v tomto studijním programu mu je věnováno více prostoru a je hodnocen tak, jako všechny ostatní předměty. Nejedná se o předmět, který by byl založen na některém ze vzdělávacích obsahů, ale je postaven na kompetencích a dovednostech, které jsou „nadpředmětové”, tedy uplatnitelné napříč obory. *Absolvent* ho hodnotí „možná paradoxně jako jeden z nejpřínosnějších předmětů tohoto programu, protože různý informace, tak člověk prostě zapomene, ale tyhle věci, kór když se je naučí používat (...), tak tam podle mě zůstanou celej život.”

Dobrovolnictví je realizováno ve 3. ročníku. Zahrnuje učivo vzdělávacích oblastí Člověk a zdraví a Výchova ke zdraví. Úkolem žáků je během každého pololetí odpracovat minimálně 20 hodin „u různých institucí státní správy a místní samosprávy, škol a dalších vzdělávacích a výchovných institucí, organizací zaměřených na péči o sociálně a zdravotně potřebné, neziskových organizací či firem zaměřených na sociálně udržitelné podnikání.” (*ŠVP*) Žáci dostanou od organizace potvrzení o vykonané praxi a na konci pololetí probíhá reflexe. Učitel má roli průvodce, který „praxe koordinuje, pomáhá žákům s výběrem organizací, dává zpětnou vazbu na představenou reflexi.” (*ŠVP*) *Absolvent* tento předmět s odstupem času reflektuje tak, že si „obecně myslím, že to je užitečný, protože mě to obohatilo o spoustu informací a o tom, kde vlastně člověk může všude pomáhat, protože o spoustě z nich jsem ani nevěděl a tím, že nám vždycky dali i různé kontakty a takhle, tak člověk si mohl opravdu jako vybrat ze široké škály toho, co mohl dělat.”

Expedice jsou realizovány v 1.–3. ročníku a jejich počet se mění. Je to například na začátku studia adaptační kurz, na podzim dobrovolnická expedice, zimní expedice a hlavní expedice na konci školního roku. Expedice jsou realizovány buďto pro jednotlivé ročníky, které se propojují i ve skupinách, nebo pro jednotlivé ročníky zvlášť. Dobrovolnická expedice je určená pro žáky 3. ročníků. Aktuálně je součástí předmětu *Dobrovolnictví*, dříve spadala pod *osobnostně sociální výchovu*, „kdy se jezdilo na nějaká místa, kde jsme vyloženě pomáhali, takže jednou jsme například jeli do nějakého areálu, kde jsme natírali ploty a čistili les a dělali takové věci, co bylo potřeba. Další rok jsme

jeli například do domova seniorů, kde jsme s nimi trávili čas, vzali je na procházky a tak” (*Absolvent*). Na konci každého dne s učiteli vše reflektovali, „protože často ty situace byly pro někoho úplně nové, takže aby si sám vlastně řekl, jak to na něj působí a někdy byly ty situace i nekomfortní” (*Absolvent*).

Zimní se podobá lyžařskému výcviku, „tam se jezdilo do hor, vlastně na chatu, braly se běžky, chodilo se na výlety a byli jsme v tý chatě” (*Absolvent*). I zde byla zastoupena složka osobnostně sociálního rozvoje, jelikož tam vždy „bylo nějaké téma (...) emoce, nebo něco takového, a povídali jsme si o tom, probíralo se to, byly z toho nějaké výstupy a často jsme si třeba měli psát nějaký deník toho, vlastně co zažíváme a jaký to na nás má vliv psychický tím, že jsme vlastně celá třída, třicet lidí, na jedny chatě malý, tak jak to kdo prožívá a podobně” (*Absolvent*).

Hlavní expedice, která je vedena i v ŠVP jako vyučovací předmět, se koná na konci roku a trvá 5–7 dní, ale předchází jí dlouhá příprava ještě ve škole. Při ní pracují ve 3–4členných skupinách „s tím, že každá skupina si vybere nějaké téma, které zpracuje právě podle toho, co je typické, nebo jedinečné pro tu lokalitu” (*Absolvent*). Seznam témat, která pokrývají různé vědní obory, připravují učitelé. Pro žáky jsou témata základem, ze kterých mohou vybrat, nicméně pokud chce žák zpracovat vlastní téma, může se s učitelem domluvit. Při několikátýdenní přípravě, která probíhá ve škole, v příslušných blocích i ve volném čase žáků, si tvoří hierarchii skupin, „plánovalo se, co který den se udělá, hledaly se trasy a nastavovaly se cíle celé té expedice. To se konzultovalo právě s učiteli” (*Absolvent*). Společnou základnou je chata, ale pokud žáci chtějí, mohou během expedice přespávat na trase, kterou potřebují projít pro splnění výstupu na základě vytyčeného cíle. Vaří si po cestě a učitelům se pravidelně hlásí. I do této akce je zakomponován předmět osobnostně sociální výchova „v průběhu té expedice, tak jsme si vždycky museli přijít vlastně popovídat s tím učitelem, abychom řekli, jak probíhá práce v té skupině, jestli se něco změnilo, jestli ty role dodržujeme a podobně” (*Absolvent*). Po skončení expedice probíhá představení jednotlivých výstupů ve škole a je přístupné pro veřejnost a učitelé výstupy hodnotí. Je zde integrován i předmět anglický jazyk, kdy žáci musí část výstupu zpracovat v angličtině.

Absolvent hodnotí expedice jako užitečné pro jeho rozvoj. Konkrétně říká, že člověk „se naučí o sobě to, jaký vliv mají na člověka různé ty situace a takhle, protože například když jsme byli v tom domově seniorů, tak ne pro každého to bylo úplně komfortní (...), (člověk) zjistí, že mu něco nevyhovuje a že mu něco vyhovuje. A když zjistí, že mu něco

vyhovuje, tak je to podle mě skvělá příležitost k tomu, se v tom zlepšovat” (*Absolvent*). Kromě povinných předmětů se mohou žáci zapojovat i do **volitelných předmětů** a **mimoškolních aktivit**. *Žák* říká, že jejich škola „je aktivní v mimoškolních aktivitách a hlavně studentstvo jako takové je strašně participační.” Například se jedná o: Studentský parlament, Active Citizens, EEYP¹⁸, DofE¹⁹. *Absolvent* dodává, že se studenti mohou zapojit „do organizace různých akcí (...) a jsou nějaké už skoro zakořeněné, (...) a potom kdokoli má nějaký nový nápad, tak ho může zrealizovat.” *Učitel* kvituje každou aktivitu žáků, je mu blízké propojování formálního a neformálního vzdělávání, ale upozorňuje na jedno úskalí a to, že „člověk si to musí umět prioritizovat.” Těm, pro které je prioritou sport či volnočasové aktivity, doporučuje přejít na individuální studijní plán s tím, že je učitelé podpoří. Netají se tím, že kladou na žáky vysoké nároky a říká, že „škola je těžká,” což dokládá i *Absolventova* výpověď, že by školu doporučil „člověku, který se, kterému nevádí investovat do školy čas” z důvodu velkého množství výstupů, které je po nich požadováno a zejména „ještě tím, jak je zkouškové, tak tam toho je najednou hodně”. To dokládá i výpověď *Žáka*, který si myslí, „že kdo si to nechá na poslední chvíli (výstupy předmětů), tak moc dlouho nevydrží na té škole.”

Přestože *Absolvent* hodnotí celkově postavení studijního programu kladně, upozorňuje na jeho úskalí, a to „když se na to kouknu zpětně, tak je pravda, že z těch předmětů, třeba když řeknu biologii, tak toho rozhodně vím méně, než lidi například z ostatních gymplů. (...) s tím jsme tak nějak počítali, protože vlastně tím, kolik aktivit a kolik předmětů se tam přidávalo nad rámec toho běžného studijního programu, tak bylo jasné, že se muselo někde ubrat, a to nám říkali vlastně už od začátku.” Dodává ale, že „si nemyslím, že by mě to nějak omezovalo, nebo hendikepovalo během dalšího studia.” Stejně tak *Žák* je s výběrem studijního programu velmi spokojený a kdyby se znovu na základní škole rozhodoval, kam bude dále směřovat, vybral by si opět ŠVP B.

5.2 Hodnocení

Cílem hodnocení je, dle dokumentu Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků ve školním vzdělávacím programu ŠVP B, poskytnout takovou zpětnou vazbu, která bude popisná (Starý, Laufková, 2016) a formativní. Nehodnotí se pouze znalosti, ale

¹⁸ Erasmův Evropský parlament mládeže

¹⁹ Mezinárodní cena vévody z Edinburghu

i dovednosti a postoje a ukazuje se žákovi cesta, po které se může dále vydat, aby se rozvíjel. Zároveň má podporovat motivaci žáka k jeho dalšímu sebevzdělávání.

Ve škole se tedy **hodnotí formativně** s tím, že se míra metod, které jednotliví učitelé do výuky zapojují, liší. Cíle učení a kritéria úspěchu jsou žákům poskytnuta na začátku každého období v tzv. sylabech, které byly podrobně popsány výše.

Učitelé žáky sice hodnotí čtyřstupňovou škálou, většinou k ní ale přidávají vysvětlení, poskytují zpětnou vazbu, z jakého důvodu jim byla známka udělena (písemně či ústně). Hodnocení se podobá vysokoškolskému systému. Buďto je udělováno Z–Q, což je připodobňováno zápočtům, nebo V–S–H–Y, kdy je „V jako výborné, což je ta nejvyšší možná jednička, potom S pokrývá něco od horšího kraje jedničky po takovou jako lepší čtyřku a potom je H, které je čtyři a Y je pět, kdyby se to mělo převést do známek” (*Žák*). *Absolvent* vzpomíná, že „to hodnocení se právě měnilo asi dvakrát v průběhu toho, co jsme studovali.” To potvrzuje i *Učitel*, který vysvětluje, že „tenhle rok jsme to rozšířili na čtyři škály”, původně se jednalo o tři, „protože nám to přišlo jako škála moc malý (...), protože buď to je vynikající, žejo, nebo to prostě udělal, anebo, a pak vlastně jako nevíte, jestli toho člověka vyhodit, nebo ne, tak jsme tam dali vlastně ještě k tý koncovce jako to Háčko”.

Dále učitelé hodnotí „nasazení a práci žáka” stupnicí A–B–C. Přestože jsou v klasifikačním řádu stanovena kritéria hodnocení, podle *Žáka* „to každý učitel bere trochu jinak, (...) buď se to může používat, že za každý výstup, který není až tak důležitý, se dá A, B, C, podle splnění, případně pokud člověk neodevzdává úkoly, tak dostane B, případně C” (*Žák*). S *Učitelem* jsme narazili na to, že tento způsob hodnocení může být vnímán z pohledu žáků nespravedlivě, proto i on se rozhodl zavést různé úkoly, díky kterým může práci žáků ohodnotit těmito písmeny. „Třeba za reflexe k filmům (...), abysme měli nějakou jako oporu, protože tam jako vnímáte, jestli to odevzdali včas, jakou to má úroveň” (*Učitel*).

Pokud žák některý z výstupů nesplní, má možnost opravného termínu. Tento systém přináší jednu „skulinu”, tedy že přestože se učitelé snaží vést žáky k práci s chybou, žáci toho mohou zneužívat. To potvrdil i *Učitel* svojí výpovědí: „Musel jsem to zastavit, že maj jenom dvě možnosti na jednu zkoušku a potom na tu druhou, protože se mi stalo, že to prostě opakovaně zkoušeli (...) a náš čas je taky omezený”, přestože říká „mým záměrem je to, aby se to ty lidi naučili, mým záměrem není jako rozdávat (negativní) hodnocení.” Nejproblematičtější jsou první ročníky, jelikož „než pochopěj vlastně ten

system, tak tam se pak stává to, že voni maj třeba, že u té první zkoušky to třeba půlka lidí neudělá, jo, napoprvý, takže vlastně přezkušujete cyklicky vlastně celou tu třídu” (*Učitel*), což se postupem času zlepšuje s tím, že si žáci na systém zvykají.

Přestože je hodnocení nastavené centrálně a vedení školy učitele podporuje, aby hodnotili formativně, musí tato inovace vycházet především od učitelů samotných. (Laufková a kol., 2021) *Absolvent* říká, že „v každém předmětu bylo trošku jinak postaveno. Jako ta písmenka byla stejná, ale například ta hranice pro jejich dosažení byla jiná”. Náročnost předmětu tedy učitelé nesjednotili. *Žák* doplňuje, že někteří učitelé neposkytují kritéria hodnocení předem, ač by to mělo být uvedení v sylabu.

Zpětnou vazbu neudělují pouze učitelé žákům, ale i žáci pedagogům. Nemá jednotnou formu a je na každém učiteli, jakým způsobem a jak často si ji od žáků vyžádá. Například *Učitel* říká, že „my děláme zpětný vazby celkem jako často, respektive děláme ji po každým tematickým období, že to vždycky zahájíme a chceme to s nima jako řešit. Má to různé formy, jo, někdy tomu věnujeme jako čas v hodině, že se potkáme, někdy je to prostě v on-linu, že řekneme hele, chcete udělat, tak se jako potkáme, tady máme nějaký termín, tak si to sesbírejte. Dáváme jim samozřejmě i anonymní dotazníky a takovýchle věci”. Zároveň je důležité, že žáci vnímají hodnocení hodin jako užitečné, jelikož na otázku, zda mohou žáci participovat na chodu předmětu *Žák* uvedl, že „určitě” a učitelé jsou „vstřícní k jakýmkoli návrhům a vždy na konci tematického období, právě po zkouškovém, tak dáváme reflexi na každý předmět, který si ho vyžádá. A to se tedy může odvíjet na chodu té výuky.” *Absolvent* i během rozhovoru několikrát zmínil, že vzhledem k tomu, že jejich třída byla pilotním ročníkem, některé mechanismy nebyly dobře nastavené, ale „oni (učitelé) se dozvěděli všechno, dali jsme jim zpětnou vazbu a tak, takže si myslím, že ty další ročníky to měly udělaný, nebo maj, trošku jinak.” Není to ale tak, že vše, co si žáci přejí, jim je splněno. *Učitel* uvádí i případ, kdy žákům vyhověno nebylo. „Oni chtěli udělat to, že... jim řekneme třeba jenom pět otázek (...) a oni si z toho budou moct vybrat jednu. Jsme řekli, že ne jako. Prostě chci odpovědět jednu otázku, kterou vám dávám, že tady na to jako nehrajeme.”

Slovní zpětnou vazbu žáci dostávají, avšak samo vedení školy ve výroční zprávě uvádí, že po četných diskuzích se shodli na faktu, že „slovní formativní hodnocení je ideál, k němuž se můžeme blížit, ale těžko jej můžeme stoprocentně dosáhnout.” Aby však měli žáci co nejkonkrétnější zpětnou vazbu, zvolili „podrobné rozpracování hodnotících kritérií pro jednotlivé skupiny předmětů.” V praxi to vypadá tak, že na vysvědčení kromě

kombinace písmen (např. VB) dostávají i slovní komentář, který „máme šablonovitý, není to tak, že budete každému vytvářet něco, (...) protože těch studentů je tak jako hodně, jo, máme třeba kolegy, který učí tři sta lidí, jo, takže se tam nakopíruje podle úrovně, co to je” (*Učitel*). Žáci prospívají s vyznamenáním, pokud z více než 50 % předmětů mají hodnocení VA, VB, VC, SA, nebo SB. Pokud jim je z některého předmětu uděleno YA, YB nebo YC, z daného předmětu na konci 2. pololetí neprospějí. Následně musí splnit komisionální zkoušku před minimálně tříčlennou komisí, jejíž náplní je učivo z celého klasifikačního období.

Stejná pravidla hodnocení platí i pro žáky s individuálním vzdělávacím plánem, který tedy upravuje pouze organizaci výuky.

5.3 Maturitní zkouška

Maturitní zkouška je složena ze dvou částí – společné a profilové.

Společná část zahrnuje dvě povinné zkoušky, a to 1. český jazyk a literaturu a 2. cizí jazyk, nebo matematiku. Dále může žák konat ještě maximálně dvě nepovinné zkoušky a může si vybrat z: 1. cizího jazyka – anglického, francouzského, německého, španělského nebo ruského; 2. matematiky; 3. rozšiřující matematiky. Žák nemůže jako nepovinnou konat zkoušku, kterou si vybral jako povinnou. Ve všech případech se jedná o didaktické testy, které jsou společné pro všechny školy a zajišťuje je CERMAT, neboli Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání.

Profilová část zahrnuje povinné a volitelné zkoušky. Povinné jsou:

1. český jazyk a literatura, kdy se jedná o písemnou zkoušku, tedy psaní slohové práce o rozsahu minimálně 450 slov v časovém limitu 200 minut včetně přípravy, a ústní zkoušku před maturitní komisí, která bude podrobněji rozebrána v podkapitole 5.4 *Výuka literární výchovy*;
2. cizí jazyk, opět písemnou zkoušku o rozsahu 200–230 slov za časový limit 90 minut a ústní zkoušku, pokud si žák ve společné části maturitní zkoušky žák vybral cizí jazyk.

Pokud si žák ve společné části nevybere cizí jazyk, musí z něj maturovat v profilové části, a to konkrétně z tzv. Academic English, která se skládá z písemné a ústní zkoušky. Dále mají žáci na výběr celkem z 10 možností zkoušek. Písemnou a praktickou zkoušku mohou skládat z matematiky, písemná část sestává z 8–10 otevřených úloh, mají na ni celkem 180 minut, praktická část ze 180 minut samostatné práce a následně 20 minut

prezentace výsledků práce. Společenskovědní blok je rozdělen na několik možností – geografii a historii, historii a společenské vědy, literaturu a umění, dějiny umění – kterých je možné skládat ústní zkoušky. Žák však nemůže maturovat z literatury a umění a dějin umění současně. Přírodovědný blok je také rozdělen na několik možností, ze kterých se vykonává ústní zkouška, a to biologie, chemie, fyzika a fyzika spojená s informatikou, která má navíc část praktickou, opět 180 minut samostatné práce a 20 minut prezentace výsledků. Poslední možností je Tvorba a estetika, která zahrnuje část praktickou, ve které žák musí vytvořit určitý artefakt a ústně ho obhájit, následně může komise pokládat doplňující otázky.

Žák si v profilové části vybírá dvě zkoušky, případně si může zvolit ještě maximálně dva předměty jako zkoušky nepovinné.

Přestože není primárním cílem učitelů připravit žáky na maturitní zkoušku, tím, že naplňují vzdělávací oblasti z RVP G, tak nepřímo činí. Ve 4. ročníku se ale příprava záměrně zintenzivňuje, což respektuje i rozložení předmětů, a žáci se tak mohou profilovat. Taktéž si mohou ve 3. a 4. ročníku vybrat z nabízených seminářů, které jsou vypisovány pro oba studijní programy dohromady. Průběžnou přípravu dokládá i *Absolventova* výpověď: „Vlastně jak jsme probírali nějaké téma, tak u toho nám zadali například nějaké úlohy z těch didaktických testů různých, které se toho tématu týkaly, abychom věděli, co nás může čekat.”

5.4 Výuka literární výchovy

Interaktivní, progresivní a inspirující. Těmito třemi slovy popsal *Žák* výuku literatury v tomto studijním programu.

Literární výchova je zařazena do 7hodinového bloku **Kultura a společnost**. Je tedy oddělena od českého jazyka a komunikace tak, jako je tomu i v RVP G (2007), narozdíl od tradičního pojetí literatury na středních školách. Blok reflektuje vizi tohoto vzdělávacího programu, tedy propojování informací do souvislostí a nahlížení na jednu problematiku z různých úhlů pohledu. Zastřešující je vždy nějaké historické období či téma, například *Svět v období studené války*, a k němu jsou připojena další témata z dílčích předmětů, v případě literární výchovy je to povinná četba a autoři tohoto období. Celkově „je to rozdělené hodně podle epoch, ale zároveň se vracíme i časově a díváme se na jiná území. (...) Zvládneme normálně tu středoškolskou osnovu, ale snažíme se, nebo tedy naše učitelstvo se snaží více provazovat ty dané témata, dané obory, aby nám to

dávalo smysl, abychom to měli v souvislostech” (*Žák*). Učitelé mohou témata měnit pouze výjimečně, například v letošním roce zařadili po začátku války téma Ukrajina, jelikož toto téma žáky velmi ovlivňovalo a učitelé jim ho chtěli propojit i do historických souvislostí. Variabilita je ale omezená i z toho důvodu, že jsou předměty vzájemně velmi provázané. „My vlastně je učíme v tý češtině a oni si potom povídají o tom v tý angličtině, takže proto je to jako provázaný” (*Učitel*).

Výuka probíhá **tandemově**, kdy každý z učitelů je odborníkem na jinou oblast a do výuky tak přináší další úhly pohledu na jeden problém. „Vlastně se střídají a doplňují, kdykoli někdo z nich neví nějakou informaci, na kterou se někdo ze (...) studentstva zeptá” (*Žák*). Absence jednoho z učitelů je tedy dalším důvodem, proč mohou být témata v jednotlivých týdnech vyměněna.

Zkoušky mají podobu různých výstupů, které mohou být individuální i skupinové. Například to jsou:

1. Referáty o knize – jedná se o maturitní model zkoušení. *Žák* k tomu dodává, že ho tento typ zkoušení svým způsobem baví, jelikož „právě s učitelem na literaturu, tak se často můžeme i na té zkoušce jako takové bavit o té knize, což je fajn a myslím si, že nás ocení i za to, když si to jen nepřečteme, jen si nepřečteme rozbor, ale opravdu se snažíme zamyslet nějakým svým vlastním způsobem, což velice oceňují.”
2. Eseje – kdy se jedná o esej na určité historické téma.
3. Projektové výstupy – například se jednalo o to, že měli v rámci tématu hrdinství „vytvořit top deset českých hrdinů, potom světových hrdinů, potom jako deset antihrdinů českých a deset anti světových, takový ty největší jako lůzry. A pak (...) si to museli obhájit, museli si vytvořit to pořadí” (*učitel*) a zpracovat graficky.

Když jsem se zeptala *Žáka* na typickou **hodinu literatury**, odpověděl mi, že by „domluvil pravděpodobně učitel společenských věd, který by mluvil o historii, přišel by na scénu tedy učitel literatury a většinou to probíhá tak, že nám rozdají nějaké, nějaké texty, které si přečteme a začneme se o nich bavit. Začneme přemýšlet o tom, co vlastně znamenají, začneme si tvořit nějakou myšlenku o tom autorovi jako takovém, často jsou tam nějaké naváděcí otázky, které nám to myšlení o tom textu mají nějakým způsobem usměrnit, ale občas experimentují s tím, že tam nejsou a máme prostě jen vyvodit něco svého z toho textu, ale takže bavíme se takhle o nějakém textu, potom dojde i na výklad, kdy se tedy začneme bavit, napíše se nějaká kniha, začne se to dávat do historického

kontextu, reference na další díla, na další spisovatele. Je to velice interaktivní, ať už se ptají na otázky, tak zároveň ptaní se na názor o těch dílech a zároveň do toho i vchází učitel společenských věd, nebo ne vždy, ale často, aby osvětlil nějakou historickou návaznost, což dává té literatuře další rozměr. Není to prostě jenom strohé popisování nějakých uměleckých děl.” Z tohoto popisu vidíme, že učitelé zařazují do výuky zejména metody, jako je řízená diskuze a strategie podporující rozvoj čtenářské gramotnosti. *Učitel* k tomu doplňuje, že žáci „musej jakoby srovnávat, to znamená dělat z toho nějaký vývody, to znamená jako analýzy, syntézy,” nebo interpretovat cizojazyčný text, mapu, infografiky, grafy, tabulky, neomezují se tedy pouze na čtení textů. *Žák* doplňuje, že v tomto předmětu využívají metody RWCT, jako je *čtení s předvídáním, řízené čtení, volné psaní, podvojný deník, myšlenková mapa a skládkové učení*. Dále často využívají audiovizuálních materiálů s oporou v pracovních listech. Někdy zařazují do hodin zážitkové učení, aby bylo při hodinách podporováno multisenzoriální učení.

Při plánování lekcí a výstupů se snaží postupovat od nejjednoduššího ke složitějšímu. „V prváku jsme třeba začali s tím, že každéj musí mít referát jako jednotlivec. (...) To byla většinou taková školometská témata (...), něco, co je jakoby jednoduchýho, protože vy zase potřebujete pracovat s tím, že ten člověk má... jako je nervózní a tak, tak ho nechcete zatěžovat jako tím, tak jako ať si to pěkně zpracuje z té Wikipedie, vždyť je to jedno. (...) Potom to byly referáty, který byly ve dvojicích (...) což je zase jiná kompetence (...), a potom dokonce jsme udělali teď naposledy, že to bylo po pěti lidech a měli na to (...) 45 minut, museli učit.” S tím, že jim už zadávali taková témata, která byla velmi široká, aby se naučili i po nastudování tématu vybrat z něj jen nejdůležitější části. *Učitel* i potvrzuje, že postupem času vidí u žáků proměnu v jednotlivých „přenositelných dovednostech”, na které kladou při vytyčování si cílů hodin největší důraz. Chce, „aby se naučili spolupracovat, aby měli nějakou kultivaci osobnosti, aby dokázali argumentovat, aby dokázali pracovat, aby se dokázali učit, aby si dokázali vyhledávat ty informace, to bych řekl, že je docela těžké.” Záměrně říká, že je nepřipravují na přijímací zkoušky, protože když viděl přijímací zkoušky na vysoké školy od společnosti SCIO, „tak jsem řekl ‘mě by to nebavilo učit’ a myslím si, že by to nebavilo ani ty děti. A jako koukáte na to a vlastně půlku věcí nevíte a pak vám dojde, že z toho máte státnici.” Navíc si uvědomuje, že ne každý žák se vydá humanitním směrem a „oni to, co budou potřebovat v životě, se stejně nějakým způsobem doučí” (*Učitel*). Z odborné složky je tedy kladen důraz na to, aby žáci pochopili, „že je jakoby nějaké

dynamickej vývoj, jo, té společnosti, to znamená, že si musej uvědomit, že ten svět, jak vypadá, tak jako je teď a že oni vlastně jsou součástí nějaké změny a oni by ji měli jako umět načíst tu změnu jako to, co se jako v tuhle chvíli změní a kam to směřuje, takže vy jim dáváte jakoby ten základ. (...) My je spíš učíme, že jsou to jako dějiny vztahů, dějiny společnosti, dějiny každodennosti, dějiny kultury.”

Že se jim daří tyto kompetence, zejména na řešení problémů, žáky učit, pocitují například ve chvíli, kdy „třeba nejsou spokojený (žáci) s tím, jak my zkoušíme... jak oni se k tomu postaví, jakým způsobem oni vyjednávají, jakou si zvolí strategii a tak. A to je vždycky jako vlastně hrozně super, jo, protože my vlastně najednou zjišťuju, že ve svý podstatě jako často já jakoby doznávám k tomu, že jako nějakým způsobem (...) je podceňuju, protože najednou (...) mi dojde, že oni to vyřešili (...) velmi hezkým způsobem” (*Učitel*). Někdy se ovšem stane, že přestože jeden úkol splní výborně, tytéž kompetence se nepřenesou i do plnění dalšího úkolu. *Učitel* uvádí příklad, kdy při zpracovávání studijních materiálů zvládli práci v týmu i vypracování poznámek tak, aby byly gramaticky, typograficky i graficky v pořádku, avšak hned při dalším úkolu, kterým bylo tvoření časopisu, se to podařilo pouze jedné skupině, s ostatními bylo třeba začít pracovat „od začátku”.

Učitelé se nebojí přiznat svoji chybu, se kterou dále pracují (Starý, Laufková, 2016). To *Učitel* demonstruje na příkladu, kdy žákyni vyhodil ze zkoušení a zpětně to vnímá jako, že „mi prostě ruply nervy, no, tak se jako omluvíte.” Zároveň vnímá jako důležité „ukazovat jako že děláte chyby a že vy se vlastně jakoby učíte.” Akcentuje i to, že učí ve stále novém studijním oboru a je potřeba se stále vyvíjet.

Také se snaží o vytváření bezpečného prostředí pomocí **partnerského přístupu** k žákům. Projevuje se to například tak, že když při hodinách „on jako má nějaký téma (druhý učitel), tak já se třeba jako normálně hlásím a ptám se stejně jako ty studenti. A což vlastně, jakoby vlastně vytváří ten pocit toho bezpečí v tom, aby si nikdo nemusel jako bát zeptat, protože já, jakožto vyučující (...) to řeknu špatně. (...) A já řeknu ‘okej, to jsem zapomněl’” (*Učitel*). Kladný vztah k učiteli literatury dokládají i výsledky z dotazníků žáků, kdy téměř 100 % odpovědí týkajících se vztahu k učiteli bylo kladných. *Učitel* je i názoru, že „důležitá část té výuky (je) (...), že s nima budete vlastně nějaký vztah.”

Při výuce se **role učitelů** na každé hodině liší. Většinou jsou pro žáky průvodcem a slouží jako podpora, pokud si neví rady, zřídkakdy frontálně vykládají. „Výklad jako to tam je,

jestli je jako frontální výuka, (...) ale ono je těžký říct, co je dneska jako frontál, protože je to stejně řízená diskuze, protože i ten frontál vedete konstruktivisticky.” Často také pracují s dokumentárními filmy a dalšími audiovizuálními médii, které výklad nahrazují. Od letošního roku zavedli učitelé tzv. **profilaci** a žáci si vybírají, zda se budou orientovat humanitním, či přírodovědným směrem. Učitelé výběru žáků následně přizpůsobují požadavky na zkoušky na konci tematického období, ale pokud plní nižší požadavky, nemohou dostat lepší hodnocení, než H. *Žák* říká, že „učitelstvo s tím dost experimentuje a v Kultuře a společnosti to znamenalo například, že pro lidi, kteří se profilovali v přírodovědných předmětech, tak nemuseli odpovídat při zkouškách na okruhy, ale stačilo tzv. minimum. (...) V přírodovědných předmětech to je často podobně, ale náročnost se moc nemění, profilace je tam spíše jako taková třešnička na dortu než doopravdy ovlivňující faktor, to v humanitním bloku to je ovlivňující faktor.”

Pro účely **ústní maturitní zkoušky** si žáci vybírají celkem 20 knih ze seznamu 173 knih. Musí si vybrat minimálně 2 díla světové a české literatury z období od počátku do konce 18. století, minimálně 3 díla ze světové a české literatury 19. století, minimálně 4 díla ze světové literatury 20. a 21. století a minimálně 5 děl z české literatury 20. a 21. století. V porovnání s ŠVP A mají žáci na výběr více knih a mezi tituly jsou zařazeny i komiksy, grafické romány a romány současných českých autorů a autorek, jako je například Petra Soukupová, Petra Dvořáková či Jiří Hájíček. Výběr knih hodnotí *Absolvent* tak, že „u mě asi záleželo na období, protože já mám rád knihy spíš psychologickýho rázu (...), takže v některých obdobích jsem si vybral a velmi se mi líbily, ale například co se mi nelíbilo z (...) té starší literatury, tak tam na mě byly strašně dlouhý (...). Myslím si, že je ten seznam postavený tak, že tam najde vždycky něco, co ho baví, ještě tím, že vlastně tam má vůli několika knížek, které si může vybrat z jakého období chce, tak si myslím, že to je fajn.” *Žák* taktéž výběr knih kvituje, jelikož „každé to tematické období jsme dostali ten seznam toho, z čeho bychom si měli vybrat, tak vlastně jsem tam vždy našel nějakou knihu, která mě zaujala, ať už od popisu ostatních, nebo jména či popisu té knihy jako takové. (...) neberu to tak, že by to byla nějaká stará, nudná četba, kterou bychom už neměli potřebovat, ale beru to jako součást historie, kterou bychom měli znát.” Do seznamu mohou zasahovat i žáci, učitelé zohledňují jejich návrhy, jaké knihy by měly být do seznamu přidány. V průběhu studia slouží jako příprava k maturitě kolokvia, která v podstatě simulují zkoušku. „Učitel si nás vyvolá v nějakém časovém bloku a my se připíšeme do toho časového bloku a teď nám tedy, nás tedy volá a my začneme mluvit

o té naší knize, začneme mluvit o tom spisovateli jako takovém a od té časové doby po nějaké ideologické zaměření a tak podobně, co napsal dalšího, do jakého časového kontextu zapadá, to mluvíme o tom díle jako takovém. O čem je to dílo, o čem pojednává, jaké, jaký má žánr a co to vůbec ta kniha jako taková je” (*Žák*). Ve 4. ročníku se přidává i faktor losu, „kdy jsme byli zkoušeni z určitého počtu těch knížek (...), abychom právě věděli a trochu si vyzkoušeli i ten stres před tím” (*Absolvent*).

Pro výuku má škola **školní knihovnu**, „je vybavená, dá se tam pracovat i na počítači. Je teda trochu menší, ale to asi nevadí. (...) Je pro všechny dostupná a ví se o ní” (*Žák*).

Žáci v dotazníku hodnotí svého učitele literatury velmi kladně. Právě to může mít vliv na jejich kladný vztah ke čtenářství i hodinám literární výchovy, ke kterým se po příchodu na střední školu zlepšil jejich vztah a cítí se při nich bezpečně. Na čtenářství může mít ještě vliv, dle dotazníku, pozitivní příklad z rodiny (většinou rodiče v dětství četli) a od vrstevníků (většina přátel dotazovaných ráda čte).

Žák výuku literatury hodnotí celkově jako „velice na úrovni” a jako vysvětlení doplňuje, že „kdykoli se s někým snažím bavit právě o literatuře, kterou jsme probírali, tak mám už i co říct.” Učitelům se tedy daří vybalancovat určité penzum znalostí, které si žáci osvojí, a zároveň „přenositelné dovednosti”, které má za cíl předávat *Učitel*.

5.5 Spolupráce

Učitelé dávají prostor **žákům** pro vrstevnické učení, avšak není jasné, nakolik se skupinami dále metodicky pracují. Příkladem je systém bloku Kultura a společnost, kdy „okruhy (ke zkoušce) (...) vypracovávalj ve skupinách, (...) celá ta třída na tom dělá. Oni si to rozdělí, každéj si udělá třeba jeden okruh a já jim to před tou zkouškou zkontroluju” (*Učitel*). Zde nastává střet ve chvíli, kdy „jsou lidi, který logicky jsou i černými pasažéry” (*Učitel*). To jsou lidé, kteří otázku nezpracují, nebo to udělají nekvalitně a odmítají ji opravit. Následně musí třída zvládnout vyřešit důsledky takového jednání. Kromě toho si i například vytvořit systém, jak spolupracovat. Kromě skupinové práce při různých hodinách se také učí spolupracovat na expedicích, kdy se seznamují i s jednoduchou hierarchií, se kterou se pravděpodobně v budoucnu setkají ve svém povolání, případně dle slov *Žáka* „experimentují i s nehierarchií”.

Vztah mezi **žáky a učiteli** je partnerský (Nováčková, Nevolová, 2020). V některých případech si dokonce s učiteli tykají. *Žák* to hodnotí jako „takové malé gesto, ale vlastně dává to to učitelstvo a studentstvo na stejnou úroveň místo toho, aby tam bylo navždy

(...) to rozdělení toto je učitel a toto je žák a mají automaticky nějakou, nějakou hierarchii, takže za mě je to velice příjemné”, zároveň dodává, že „chápu, že pro některé učitele, kteří... nebo učitelky, který učí už posledních 30 let, tak to může být strašný nezvyk a může to být pro ně strašně nepříjemné.” Možná i právě proto není tykání povinné a každý učitel si toto nastavuje sám.

Žáci také mohou aktivně participovat na chodu studijního programu, a to oficiálně, v rámci školního parlamentu, který ve škole velmi dobře funguje a jeho tajemníci se schází i s vedením školy a neoficiálně, kdy si vyžádají zpětnou vazbu učitelé jednotlivých předmětů. Podněty se následně opravdu promítají do výuky, proto mají žáci chuť zpětnou vazbu poskytovat pravidelně. Nevnímají to tedy jako zbytečnou ztrátu času. *Žák* k tomu říká, že „určitě jsou učitelé (...) vstřícní k jakýmkoli návrhům a vždy na konci tematického období, po zkouškovém, tak dáváme reflexi na každý předmět, který si to vyžádá”.

Spolupráce **mezi učiteli** probíhají na několika úrovních – 1. v tandemech; 2. v rámci jednoho ročníku u ŠVP B; 3. napříč pedagogickým sborem. *Absolvent* vzpomíná, že „spolu spolupracovali tak moc, jak jen to bylo možné, že se fakt snažili i nám to dávali najevo a myslím si, že ve výsledku to bylo vidět. Na druhou stranu každý je nějaký, takže ne úplně vždycky se to podařilo, nějaká ta spolupráce, že tam často byly nějaký komunikační šumy a podobně. Ale to je prostě jako normální komunikace.” I přes tuhle snahu učitelů dodává, že „tam byly rozdíly vždycky v těch blocích a podobně.”

Tandemová výuka tedy probíhá v blocích a jedná se o všechny možné modely, tedy: učitelé pracují jako tým, spolupracují na celé podobě výuky; učitelé společně vedou diskuzi se žáky; jeden učitel vede hodinu, druhý pomáhá učiteli i žákům, pozoruje chování třídy; každý učitel je zodpovědný za jinou část hodiny; učitelé učí paralelně, třídu si rozdělí na dvě poloviny, nebo různě velké skupiny.

Učitel mi během rozhovoru několikrát zopakoval, že je to opravdu náročná a citlivá záležitost, což potvrzuje tvrzení, že je vhodné, aby v tandemu učili pouze psychicky stabilní učitelé. Zároveň v ní musí vidět smysl, jelikož „tandemová výuka je celkem náročná na přípravu, protože vy ty přípravy musíte dělat jako dohromady, jo, což je jako velká pakárna.” Ulehčením je, že si spolu učitelé sdílí své přípravy hodin. To „je jakoby super servis od školy, že my se můžeme koukat, (...) co tam jako kolegové jakoby udělali a nějakým způsobem to potom adaptujeme pro tu naši třídu podle toho, (...) co už jsme dělali.” Citlivost a zranitelnost tandemu se projevuje v tom, že pokud onemocní některý

z učitelů na delší dobu, je pro druhého učitele velmi náročné zvládat výuku v celé komplexnosti. Zároveň „musíte mít stejnej pohled vlastně jakoby na tu výuku, jo, tak třeba rozpad se tandem kvůli tomu, že jednomu učiteli nevadilo, že třeba ty děti vůbec nic nedělaj a že jsou třeba na mobilu a tomu druhýmu to vadilo, (...)” popisuje *Učitel* a přidává svoji zkušenost, kdy on je stále dostupný na telefonu a jeho kolega telefon a internet v podstatě nepoužívá, je tedy pro ně těžké se domlouvat na podrobnostech výuky. Na druhou stranu ale dodává, že „jste nějak sociálně inteligentní, aby vám jako došlo, že to má mnohem víc plusů, než že tady tohle musíte tolerovat.” Z pohledu *Absolventa* „to bylo fajn (tandem) (...), pokud ty dva lidi spolu uměli spolupracovat.” Kvituje zejména humanitní blok, ve kterém se učitelé „doplňovali, každý řek vlastně ten pohled z té své strany, z toho, čemu on rozuměl, ale zároveň i věděli trošku ten přesah do toho druhého.” Celkově se mu tandemová výuka jeví jako přínosná zejména proto, že učitelé poskytují komplexnější informace na dané téma.

V rámci ŠVP B se učitelé propojují mezipředmětově. „Ať už je to CLIL, jakoby angličtina, která probírá specificky ty témata z kultury a společnosti a po tvorbu, kde často bereme právě umělce, kteří jsou v tom historickém bloku společnosti a kultury” (*Žák*). Kromě témat sdíleli i dobrou praxi, tedy „snažili se do hodin zakomponovávat to, co třeba někdo jiný... jako zjistil, že je efektivní, nebo že máme rádi a takhle, aby to i pro nás bylo příjemný, ta výuka” (*Absolvent*). Mají spolu četné porady, kde řeší výuku i jak pomoci jednotlivým žákům, aby dosáhli úspěchu. Dále se propojují i ve výstupech, ať už se jedná o již zmíněnou profilaci, či že „třeba psaní eseje (...), že češtinářka kontroluje prostě správnou češtinu (...) a já mám na starosti to, jestli tam nepišou blbosti a kontroluju jako kvalitu zdrojů” (*Učitel*).

S **rodiči** se škola setkává v rámci pravidelných třídních schůzek a například „na tý prezentaci po (...) velkých expedicích zase a jinak si nic jinýho nevybavuju” (*Absolvent*). Škola kontaktuje rodiče ve chvíli, kdy učitelé vnímají, že nastává nějaký problém a chtějí ho tedy aktivně řešit.

Z hlediska participace na průběhu výuky rodiče „takový slovo neměli (oproti studentům), (...) hlavně z toho důvodu, že většinou to šlo proti tomu, co jsme chtěli jako studenti a přeci jen pro tu školu jsou důležitější studenti. Ale... věřím, že jako kdyby chtěli, tak určitě slovo maj” (*Absolvent*). Největší strach měli rodiče z toho, že se jejich děti nedostanou na vysoké školy a nezvládnou maturitu, „protože si mysleli, že nás učí málo” (*Absolvent*). Tato obava rodičů se však nenaplnila, jelikož všichni žáci z této třídy

úspěšně odmaturovali a zvládli i přijímací zkoušky na vybrané vysoké školy.

Škola se propojuje i s jinými **školami**, kdy ředitel „je zasítovaný“ (*Učitel*) s řediteli dalších pražských i mimopražských škol. Dále před distanční výukou domlouvali spolupráci s gymnázii v Opavě a Litoměřicích, ve formě vzájemné návštěvy pracovišť a předávání si zkušeností mezi učiteli.

Do školy zvou učitelé **odborníky z praxe**, například při dnech, které se týkají mediálního vzdělávání, každoročně přichází na besedu Václav Moravec či Nora Fridrichová. V rámci předmětu dobrovolnictví dochází ke spolupráci s **neziskovými organizacemi**.

5.6 Podpora učitelů

Škola disponuje odbornými učebnami přírodovědných předmětů, jazykovými učebnami a cílem vedení je každý rok **materiálně školu vybavovat** tak, aby odpovídala současným trendům, nakolik to kapacitní důvody školy dovolují.

Učitelé mají širokou škálu možností **dalšího vzdělávání**. „My máme člověka (...), kterej nám zajišťuje vzdělávání“ (*Učitel*). Funguje to tak, že učitelé pověřené osobě sdělí svůj požadavek na další vzdělávání, ona „zjistí, jakej by o to byl (...) zájem, sežene na to peníze (...) a udělá ten kurz,“ případně mohou učitelé chodit na kurzy individuálně. Někteří z nich jsou dokonce lektory vzdělávacích akcí, které jejich škola pořádá. Z hromadných kurzů se jednalo například o formativní hodnocení, nebo kritické čtení a psaní. *Žák* potvrzuje, že tyto poznatky učitelé aplikují i do praxe. Ať už se jedná o formativní hodnocení, nebo některé metody RWCT jako je *pětিলístek*, *diamant*, *I.N.S.E.R.T.*, *tabulky tvrzení ano/ne* či *podvojný deník*, který *Žák* komentuje se smíchem slovy „to používáme všude, kde se čte, můžete apelovat na učitelstvo, aby s tím přestalo? (...) Často je text dělen na strašně malé části, ke kterým mě například vůbec nic nenapadá a musím si něco vymyslet, což ve výsledku znamená, že point textu je ztracen.“

Zároveň *Učitel* kvituje, že je v učitelském sboru **bezpečné prostředí**, učitelé jsou k sobě navzájem upřímní a otevření. „Jsem jako vyšokovanej, jako že tam dochází na slzy a tak dále jako. Že je to prostě ty lidi jsou jako extrémně otevření, jakože ta kultura je otevřená (...), že se fakt jako můžeme bavit o čem chcem a dávat najevo i emoce. Jako s nějakou kulturou, ale jako přijde mi to fajn.“

6 Diskuze

Škola vybrána do případové studie reaguje na aktuální směřování vzdělávací politiky v České republice. Svůj klasický gymnaziální program s dlouholetou tradicí doplnila před pěti lety o alternativní studijní program, který implementuje aktuální trendy ve vzdělávání (srov. Fryč a kol., 2020).

Program ustupuje od teoretických znalostí, škola zavedla i nové předměty týkající se pouze získávání klíčových kompetencí a podporující celoživotní učení žáků, což se shoduje s vizí vzdělávací politiky České republiky (srov. RVP G, 2007; Fryč a kol., 2020). Studijní program je postaven po vzoru vysokoškolského systému a integruje i další prvky, například expedice, podporující kooperativní učení a zodpovědnost za vlastní učení (srov. Tichý, 2017).

Velkou část výuky tvoří předměty integrované do bloků, které jsou vyučované v tandemech a dle situace učitelé střídají jednotlivé modely párové výuky (srov. Morin, 2022; Dofková 2019). Taková podoba výuky je ale velmi náročná na přípravu. Málo učitelů má zájem tedy v tomto zaměření učit, přestože učitelé jsou vedením plně podporováni, mají pro svoji práci dostatek materiálního vybavení a jsou soustavně dále vzděláváni (srov. Koldová, Rokos, Hašková, 2022). Učitelé jsou zvyklí pravidelně sdílet své zkušenosti a pocity s kolegy, což není v prostředí pedagogických sborů samozřejmostí, ač je profesní sdílení jedním z účinných nástrojů, jak rozvíjet sebereflexi a posilovat vztahy v pedagogickém sboru (srov. Smetáčková, Vozková, 2021; Fryč a kol., 2020). Učitelé participují i s žáky, což pozitivně ovlivňuje jejich vzájemný vztah. Žáci se cítí respektováni ze strany učitelů a oceňují i to, že se jejich zpětná vazba na výuce opravdu projevuje (srov. Urbanová, 2019; Nováčková, Nevolová, 2020; Tichý, 2017).

Na vysvědčení dostávají žáci slovní písemnou zpětnou vazbu na základě předpřipravených šablon a hodnocení podle čtyřstupňové škály. V průběhu roku učitelé používají strategie formativního hodnocení v různé míře. Nejednotnost v hodnocení bývá častá ve chvíli, kdy je formativní hodnocení zavedeno plošně „shora“, tedy od vedení školy. Navíc mají někteří učitelé řádově stovky studentů a je pro ně nezvládnutelné hodnocení individualizovat, ač právě individualizace studia je také jedním z aktuálních trendů ve vzdělávání (srov. Laufková, 2017; Fryč a kol., 2020). Škola žákům nabízí řadu mimoškolních programů, do kterých se mohou zapojit. Ty rozvíjí zejména jejich občanské vzdělávání a učí je tak zodpovědnému životu v demokratické společnosti (srov.

Fryč a kol. 2020).

Ve výuce literární výchovy je využíván model textové interpretace, což je možné díky propojení humanitních věd do jednoho bloku a přítomnosti dalšího odborníka v hodině. Přístup k výuce literatury využívají žánrový a těží z jeho benefitu, kdy mohou postupovat od jednodušších témat ke složitějším (srov. Chrzastowská, 1987 in Vala, 2017). Znalosti jsou předávány v souvislostech spolu s poznatky z dalších humanitních věd, do výuky je tedy vhodně včleňován i historický kontext literárních děl (srov. Hoffman 1999–2000, in Vala, 2017). Dále se ve výuce uplatňuje přístup expresivní, žáci pracují ve velké míře s texty, které jsou podkladem pro pochopení teorie a nezapomíná ani na prožitek žáků z četby (srov. Hník, 2014). Žáci jsou během studia systematicky vedeni k četbě, což se odráží i v tom, že žáci rádi čtou, avšak není možné určit, zda na tuto skutečnost má největší vliv právě podoba literární výchovy, nebo jiné vnější vlivy (např. rodina, vrstevníci či učitel). (srov. Chaloupka, 1995; Doležalová, 2014; Vala, 2017; Havlínová, 2018)

Školu vnímám jako jeden z příkladů dobré praxe pro její zaměření na žáka, vnímání gymnaziálního studia jako přípravy žáka na vysokou školu a předání základu pro jeho celoživotní učení (srov. Fryč a kol., 2020).

6.1 Limity práce a doporučení pro další výzkum

Jak jsem již zmínila výše, nejzásadnějším limitem výzkumu bylo málo času, který jsem strávila v terénu. Aby byl pohled ještě komplexnější, doplnila bych výzkum o metodu pozorování a navštívila co nejvíce hodin popisovaného programu. Také věřím, že kdybych mohla do terénu vstupovat častěji a s aktéry vzdělávacího procesu se blíže seznámila, bylo by více z nich ochotných mi poskytnout hloubkový rozhovor.

Věřím ale, že i přes tyto limity je v analýze popsána celá řada inspirativních momentů, které tak vedou k naplnění praktického a personálního cíle podle Maxwella (viz kapitola 4.2 *Proces vlastního výzkumu*). Taktéž tato práce může být výchozím bodem pro další výzkumníky, kteří se mohou jednotlivým aspektům tohoto studijního programu (např. motivaci žáků; jejich dalšímu uplatnění na trhu práce; využití nabytých kompetencí v rámci celoživotního učení), kterých jsem se dotkla jen částečně, věnovat v celé jejich šíři.

Závěr

Diplomová práce *Případová studie: Výuka literatury v žánrově-tematických celcích na úrovni ISCED 3 v kontextu alternativního studijního programu* je rozdělena na dvě části – teoretickou a empirickou.

Teoretická část se skládá ze tří kapitol: 1. Literární výchova, zasazena do kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (2007); 2. Alternativní školství, do které jsou zahrnuty aktuální trendy českého školství, které z popisovaného programu dělají alternativní; 3. Období adolescence s důrazem na psychologickou a sociální charakteristiku, neboť se jedná o úroveň vzdělávání ISCED 3 a pro práci se žáky je nutné seznámit se s poznatky z vývojové psychologie.

Empirická část je kvalitativním výzkumem, konkrétně se jednalo o design deskriptivní případové studie, která se zabývala popisem jednoho případu školy, ve které je literatura vyučována v žánrově-tematických celcích, narozdíl od tradičního chronologického pojetí. Tato výuka byla popisována v kontextu alternativního studijního programu, jehož je součástí. Pro dosažení cíle byly použity metody: 1. analýza dokumentů – jednalo se o dva typy – oficiální, např. ŠVP, inspekční zprávy a propagační, např. webové stránky školy, články v médiích; 2. hloubkové rozhovory s učitelem, absolventem a žákem studijního programu; 3. dotazník, týkající se čtenářství a vztahu k literatuře, který vyplnilo dvanáct žáků studijního programu.

Cíle práce byly stanoveny podle Maxwella (2005 in Švaříček, Šedřová, 2016). Intelektuální a praktický cíl byl naplněn kapitolou 5 *Analýza výsledků výzkumu*, ve které byly zároveň zodpovězené výzkumné otázky. Personální cíl byl naplněn taktéž, konkrétně bych chtěla v příštím roce zavést do své praxe například sylaby, které žáci dostanou při začátku tematického celku či častější začleňování metod čtenářské gramotnosti do výuky.

Studium v popisovaném programu je organizováno do zhruba pětítýdenních bloků, kdy čtyři týdny probíhá výuka a patý týden je tzv. zkuškové období. Studijní plán zahrnuje pouze několik klasických předmětů (např. matematika), většina z nich je organizována do bloků (např. humanitní blok integrující literaturu, dějepis, sociální geografii, dějiny umění, občanskovědní základ a člověk a svět práce) a navíc obsahuje ještě velmi specifické předměty, které jsou zaměřené na seberozvoj žáků (např. osobnostně sociální výchova).

Učitelé žáky hodnotí pomocí čtyřstupňové škály prospěch žáků, třístupňové škály

nasazení a práci žáka a některé výstupy jsou hodnoceny pouze splněno/nesplněno. V různé míře uplatňují strategie a techniky formativního hodnocení. Plošně je zavedeno slovní hodnocení, které je součástí vysvědčení a učitelé vybírají formulace ze šablony. Maturitní zkouška se skládá ze společné a profilové části, povinně všichni žáci maturují z českého jazyka a literatury a cizího jazyka. Další zkoušky si mohou vybrat z nabízených možností a případně mají možnost konat i zkoušky nepovinné. Na zkoušku jsou žáci po celou dobu studia připravováni, přestože těžiště výuky není u znalostí, ale klíčových kompetencí.

Výuka literární výchovy probíhá v rámci humanitního bloku Kultura a společnost, je tedy oddělena od českého jazyka a komunikace. Díky této integraci předmětů je možné propojovat poznatky z více oborů a žáci tak dostávají ucelené informace. Výuka probíhá tandemově, aby mohli být na předmětu aprobovaní učitelé. Výstupy jsou trojího typu – referáty o přečtených knihách, eseje a projektové výstupy. Učitelé do výuky začleňují metody kritického myšlení i formativního hodnocení.

Žáci jsou vedeni ke vzájemné spolupráci v rámci běžné výuky i speciálních předmětů, jako jsou například expedice. Vztah mezi žáky a učiteli je partnerský a žáci mohou participovat na chodu školy – k tomu dostávají prostor oficiálně, skrze školní parlament, i neoficiálně, skrze zpětnou vazbu, kterou poskytují svým vyučujícím. Velmi dobře probíhá spolupráce i mezi učiteli, kteří musí nejvíce participovat v rámci tandemů. Neméně je tomu v rámci každého ročníku, kdy společně vymýšlí, jak by se mohli propojit mezipředmětově (např. v povinných výstupech za dané tematické období) a tuto spolupráci oceňují i žáci. Ve škole je i tak dobré klima, že sdílí učitelé své zkušenosti (pozitivní i negativní) v rámci celého sboru na poradách či při školeních. S rodiči není spolupracováno blíže než na bázi třídních schůzek, v rámci akcí pro veřejnost a jsou kontaktováni, pokud nastane nějaký problém s jejich dítětem. Dále škola spolupracuje i s jinými gymnázii, odborníky z praxe a neziskovými organizacemi.

Materiálně je škola dostatečně vybavena, učitelé jsou podporováni vedením školy a škola přistupuje aktivně k jejich dalšímu vzdělávání.

Tento unikátní studijní program si rozhodně zaslouží další zkoumání i vzhledem k tomu, že zatím funguje pouze pět let. Případně by bylo pro učitelstvo přínosné najít další příklady dobré praxe a podrobně je popsat, abychom se mohli vzájemně inspirovat.

Seznam použitých zdrojů

Knížní a časopisecké zdroje

BOUDOVÁ, Simona, Zuzana JANOTOVÁ, Josef BASL, Ondřej ANDRYS, Tomáš ZATLOUKAL a Dana PRAŽÁKOVÁ. *Čtenářství ve 21. století: sekundární analýza PISA 2018*. Praha: Česká školní inspekce, 2021. ISBN 978-80-88087-67-0.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2.

FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4.

HAUSENBLAS, Ondřej, SLEJŠKOVÁ, Lucie, kol. *Klíčové kompetence na gymnáziu*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. ISBN 978-80-87000-20-5.

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.

CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-40-8.

KOLDOVÁ, Helena, Lukáš ROKOS a Tereza HAŠKOVÁ. *O příkladu zavádění integrované výuky*. *Pedagogika*. 2022, 72(2), 235–254. ISSN 0031-3815.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení v zahraničí a v České republice*. *E-pedagogium*. 2017, (1), 89–99. ISSN 1213-7758.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

NOVÁČKOVÁ, Jana a Dobromila NEVOLOVÁ. *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. 2., přepracované vydání. Praha: PeopleComm, 2020. ISBN 978-80-87917-71-8.

PIRLS ...: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-211-0607-9.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický

- v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.
- SMETÁČKOVÁ, Irena a Anna VOZKOVÁ. *Učitelské sdílení profesních zkušeností – aktuální pohled z českých škol. Pedagogika*. Univerzita Karlova v Praze, 2021, 71(2), 177–198. ISSN 0031-3815.
- STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.
- ŠAUEROVÁ, Markéta. *Rozvíjení čtenářství u dětí mladšího školního věku – teorie a praxe rozvíjení čtenářství v podmínkách rodinné edukace*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA, 2014. ISBN 978-80-87723-16-6.
- ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TICHÝ, František. *Výchova jako dobrodružství: to se v té Přírodní škole učíte na stromech?*. Semily: Geum, 2017. ISBN 978-80-8796-931-1.
- URBANOVÁ, Eliška. *Participace žáků očima učitelů: případová studie školy s mnohaletou zkušeností*. Pedagogika. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2019, 69(1), 37–58. ISSN 0031-3815.
- URBÁNEK, Petr, Dominik DVOŘÁK a Karel STARÝ. *Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů v době reformy*. Orbis scholae. 2014, 8(1), 65–78. ISSN 1802-4637.
- VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.
- VALA, Jaroslav. *Didaktika literární výchovy: vybrané kapitoly pro učitele základní školy*. Olomouc: Hanex, 2017. ISBN 978-80-7409-086-8.
- WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. ISBN 978-80-906082-8-3.

Elektronické zdroje

ALTMANOVÁ, Jitka a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011 [cit. 2022-03-19]. ISBN 978-80-87000-99-1. Dostupné z:

https://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf

ALTMANOVÁ, Jitka a kol. *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010 [cit. 2022-04-09]. ISBN 978-80-87000-41-0. Dostupné z:

https://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Gramotnosti_ve_vzdelavani11.pdf

BALADOVÁ, Gabriela. *Významové a obsahové pojetí nové metody výuky cizích jazyků a její možná implementace do školních vzdělávacích programů*. Metodický portál RVP.cz [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2009 [cit. 2022-07-01]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2965/vyuka-metodou-clil.html>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE – *Česká školní inspekce zveřejňuje výsledky Mezinárodního šetření PIRLS 2016*. Česká školní inspekce [online]. 2017 [cit. 2022-03-19]. Dostupné z: <https://csitest.testdomain.cz/getattachment/495acf4d-0d8f-446c-83d9-b83519070b99/PIRLS-2016-zakladni-informace-4-12-2017.pdf>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Mezinárodní šetření PISA 2018: Koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti*. Praha, 2019 [cit. 2022-03-19]. Dostupné také z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/ID_99_Koncepcni-ramec-PISA-2018_pro_web.pdf

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE – *O šetření PIRLS. Object moved* [online]. Copyright © 2022b Česká školní inspekce ČR [cit. 19.03.2022]. Dostupné z: <https://csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PIRLS/O-setreni-PIRLS>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE – *Sekundární analýza PISA 2018: Čtenářství ve 21. století*. Česká školní inspekce [online]. Copyright © 2022a Česká školní inspekce ČR [cit. 19.03.2022]. Dostupné z: <https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Sekundarni-analyza-PISA-2018-Ctenarstvi-ve-21-stol>

HAVLÍNOVÁ, Hana. *Čtenářské strategie od prvních školních dní*. Metodický portál RVP.CZ [online]. 2018 [cit. 2022-04-02]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/21877/CTENARSKE-STRATEGIE-OD-PRVNICH->

[SKOLNICH-DNI.html](#)

Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016. [cit. 2022-04-17] Č. j. MSMT-7943/2016. Dostupné z: <https://maturita.cermat.cz/files/files/katalog-pozadavku/katalog-pozadavku-2018-CJL.pdf>

LAUFKOVÁ, Veronika, Kateřina NOVOTNÁ, Dominik RAŠKA, Karel STARÝ a Petr KOUBEK. *Cesta k výjimečnosti – modul Zavádění formativního hodnocení ve škole* [online]. Cesta k výjimečnosti, 2021 [cit. 2022-07-05]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/artefact.php?artefact=97151&view=17185>

LAUFKOVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů*. Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání [online]. 2018, 2(1), 29-61 [cit. 2022-04-09]. ISSN 2533-7890. Dostupné z: <https://www.pablikado.cz/dokument/MoQ7T7x0evkIWt1b>

MORIN, Amanda. *What Is Co-Teaching?*. Understood [online]. New York: Understood for All, 2022 [cit. 2022-07-02]. Dostupné z: <https://www.understood.org/en/articles/collaborative-team-teaching-what-you-need-to-know>

ZEMACH, Dorothy. *What Is CLIL? The Global Trend in Bilingual Education Explained* [online]. Canada: Bridge Education Group, 2021 [cit. 2022-07-01]. Dostupné z: <https://bridge.edu/tefl/blog/what-is-clil/>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Otázky k hloubkovému rozhovoru

Příloha č. 2 – Ukázka přepisu hloubkového rozhovoru

Příloha č. 3 – Dotazník týkající se čtenářství

Příloha č. 1 – Otázky k hloubkovému rozhovoru

(ZVO1) Jakým způsobem je studium v alternativním studijním programu organizováno?

(SVO1) Jakým způsobem jsou předměty organizovány?

(TO1) Jaká je organizace školního roku z hlediska výuky a hodnocení?

(TO2) Máte předměty v blocích?

(TO3) Máte nějaké “nestandardní” předměty? (Oproti klasickému zaměření.)

(ZVO2) Jakým způsobem jsou žáci hodnoceni?

(SVO2) Jakým způsobem hodnotíte?

(TO4) Hodnotíte sumativně, nebo formativně?

(TO5) Máte napříč oborem sjednocená kritéria hodnocení předmětu?

(TO6) Máte to sjednocené i s ostatními zaměřeními?

(TO7) Proč hodnotíte právě takto?

(TO8) Jak často vám dávají žáci zpětnou vazbu?

(ZVO3) Jak je postavena maturitní zkouška?

(SVO3) Jakým způsobem probíhá maturitní zkouška a příprava na ni?

(TO9) Jaké předměty jste měli na výběr?

(TO10) Měli jste při maturitě spojený český jazyk a literaturu do jedné zkoušky, ač jste je měli 4 roky odděleně?

(TO11) Jak probíhala vaše maturitní zkouška z literatury?

(TO12) Jaké pocity jste cítil ve spojitosti s maturitní zkouškou?

(TO13) Ve kterém ročníku jste začali mluvit o maturitě?

(TO14) Jak probíhala příprava na maturitu při hodinách – na didaktický test, sloh, ústní maturitu?

(TO15) Měli jste nějaký speciální seminář zaměřený na přípravu k maturitě?

(TO16) Měli jste ve 4. ročníku prostor na intenzivnější přípravu?

(TO17) Jak jste vnímal maturitní četbu? Byla pro vás atraktivní?

(ZVO4) Jak v alternativním studijním programu probíhá výuka literární výchovy?

(SVO4) Kladou větší důraz na klíčové kompetence, nebo na odbornost?

(TO18) Když plánujete hodinu, jaké cíle si například kladete?

(TO19) Nakolik vnímáte předávání znalostí z oboru literatury jako důležitou část výuky?

(TO20) Jak moc se zaměřujete na rozvoj klíčových kompetencí?

(TO21) Jak si ověřujete, že si danou kompetenci žáci zvládli osvojit?

(SVO5) Jakým způsobem učitelé vyučují?

(TO22) Jak byste popsal vaši standardní hodinu?

(TO23) Jak často zařazujete do výuky výklad?

(TO24) Pracují žáci spíše individuálně, nebo ve skupinách?

(TO25) Jakým způsobem diferencujete úkoly při výuce?

(SVO6) Do jaké míry zařazují průřezová témata?

(TO26) Zařazujete do výuky i některá z průřezových témat?

(SVO7) Jaký je přístup učitele k žákům?

(TO27) Jak byste pojmenoval svůj přístup k žákům?

(TO28) Jakou roli máte ve třídě během výuky?

(ZVO5) Jakým způsobem je rozvíjeno čtenářství a čtenářská gramotnost?

(SVO8) Jakým způsobem byla vybrána povinná literatura?

(TO29) Jak vybíráte beletrii, kterou v hodinách využíváte?

(TO30) Na co jste při výběru knih kladli důraz?

(TO31) Drželi jste se kanonových děl, nebo přidávali i nějaké současné autory?

(TO32) Zařadili jste do seznamu četby i nějaké grafické romány či komiksy?

(SVO9) Jaké metody a strategie na podporu rozvoje čtenářské gramotnosti využívají?

(TO33) Zařazujete cíleně do hodin lekce zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti?

(TO34) Využíváte některé z metod kritického myšlení?

(SVO10) Do jaké míry kladou důraz na rozvoj čtenářské gramotnosti i vyučující jiných předmětů?

(TO35) Víte, jestli úlohy zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti zařazují do svých hodin i učitelé jiných předmětů?

(TO36) Spolupracujete na tom?

(SVO11) Jaká je podoba seznamu povinné četby?

(TO37) Jak jste sestavovali seznam povinné četby?

(TO38) Držíte se kanonických děl, nebo jste spíš zvolili současnou beletrii?

(SVO12) Do jaké míry pracují účelně na tom, aby měli žáci k literatuře kladný vztah?

(TO39) Jakými prostředky se snažíte dosáhnout toho, aby studenty bavilo číst?

(TO40) Doporučujete jim při hodinách knihy?

(TO41) Máte zavedené dílny čtení?

(TO42) Vidí vás studenti, že si sami čtete?

(TO43) Jste zapojeni do některého z projektů zaměřeného na podporu čtenářství?

(ZVO6) Jak funguje spolupráce mezi aktéry učebního procesu?

(SVO13) Do jaké míry spolupracují jednotlivé předměty (resp. učitelé) mezi sebou?

(TO44) Spolupracujete i s ostatními učiteli, kteří učí v témže ročníku?

(TO45) V čem se jednotlivé předměty propojují?

(TO46) Pořádáte projektové dny?

(TO47) Plánujete společně výuku?

(TO48) Máte stejná kritéria hodnocení?

(SVO14) Do jaké míry spolupracují s rodiči?

(TO49) Vyzýváte rodiče, aby s vámi participovali na chodu školy?

(TO50) Pořádáte nějaké akce, kde se mohou rodiče potkávat?

(SVO15) Do jaké míry spolupracují s jinými školami?

(TO51) Spolupracujete aktivně i s dalšími školami?

(TO52) Pokud ano, tak jakým způsobem?

(SVO16) Do jaké míry spolupracují s externími subjekty?

(TO53) Zvete si do školy odborníky z praxe?

(TO54) Spolupracujete s nějakými neziskovými organizacemi?

(TO55) Spolupracujete s nějakými firmami?

(SVO17) Do jaké míry spolupracují se žáky?

(TO56) Mohou se žáci podílet na chodu předmětu?

(TO57) Do jaké míry mají žáci dopad na to, jakou podobu bude výuka

mít?

(ZVO7) Jakou podporu mají učitelé pro výuku alternativního studijního programu?

(SVO18) Jakou mají materiální podporu?

(TO58) Máte dostatek pomůcek pro výuku?

(TO59) Máte k dispozici školní knihovnu?

(TO60) Máte k dispozici odbornou pedagogickou literaturu?

(TO61) Chodíte na školení / workshopy / semináře?

Příloha č. 2 – Ukázka přepisu hloubkového rozhovoru

(...)

A ty expedice, jak si je mám představit? Někam jedete, nebo jste v Praze a chodíte každý den někam, nebo jste ve škole?

Když jsme měli on-line, tak bohužel expedice byly nic, mohli jsme, pracovali jsme na nějakých projektech, ale teď, tak jsme byli na chatě, nebo na takovém jako chatovém... chatovém prostoru, nevím, jak to mám... kde jsme nějakým způsobem pracovali a psali jsme si tam. Teď jsme byli na běžkách, což bylo tedy krásné a určitě někam cestujeme, nezůstáváme v Praze, a protože v Praze se můžeme procházet každý den, tak to nemá asi úplně cenu, takže...

A je to, že jedete celá třída, nebo je to pro celou školu, že se tam třeba potkáte v rámci celého ŠVP B?

Mmm... v rámci lyžáku se mohli potkat všichni studenti a studentstvo, ŠVP B i jiných tříd, ale není to tak, že by byly projekty mezi třídami. Ale když je nějaká speciální událost, jako právě lyžák, tak v tu chvíli se mohou propojovat.

Mohl byste mi popsat takovou typickou hodinu literatury, jak si to mám představit, co bych viděla v té třídě, kdybych tam s vámi byla?

Tak, domluvil by pravděpodobně jeden učitel, který by mluvil o historii, přišel by na scénu tedy učitel literatury (smích) a většinou to probíhá tak, že se nám rozdají nějaké, nějaké texty, které si přečteme a začneme se o nich bavit. Začneme přemýšlet o tom, co vlastně znamenají, začneme si tvořit nějakou myšlenku o tom autorovi jako takovém, často jsou tam nějaké naváděcí otázky, které nám to myšlení o tom textu mají nějakým způsobem usměrnit, ale občas experimentují s tím, že tam nejsou a máme prostě jen vyvodit něco svého z toho textu, ale takže bavíme se takhle o nějakém textu, potom dojde i na výklad, kdy se tedy začneme bavit, napíše se nějaká kniha, začne se to dávat do historického kontextu, reference na další díla, na další spisovatele, je to velice interaktivní ať už ptaní se na otázky, tak zároveň ptaní se na názor o těch dílech a zároveň do toho i vchází druhý učitel, nebo ne vždy, ale často, aby osvětlil nějakou historickou návaznost, což dává té literatuře další rozměr. Není to prostě jenom strohé popisování nějakých uměleckých děl a takže, takže tak.

(...)

Příloha č. 3 – Dotazník týkající se čtenářství

Milá studentko, milý studente,

ráda bych Vás poprosila o vyplnění tohoto dotazníku, který bude sloužit jako jeden z podkladů pro moji diplomovou práci.

Odpovídej prosím popravdě, aby data odpovídala realitě.

Velké díky za pomoc!

Veronika Müllerová

Uved'te u každého tvrzení, nakolik s ním souhlasíte. V otázkách, kde je zmíněné čtení, je myšleno čtení beletrie.

(1 = rozhodně souhlasím, 5 = rozhodně nesouhlasím)

- 1) Před nástupem na střední školu byl český jazyk a literatura mým oblíbeným předmětem.
- 2) Před nástupem na střední školu mě čtení bavilo.
- 3) Čtení mě baví.
- 4) Těším se na hodiny českého jazyka a literatury.
- 5) Čtu jen proto, že musím.
- 6) Rád/a čtu povinnou literaturu.
- 7) Hodiny českého jazyka a literatury mi vždy rychle utečou.
- 8) Do čtení se musím nutit.
- 9) Mám rád/a svého učitele českého jazyka.
- 10) Můj učitel českého jazyka a literatury mi je inspirací.
- 11) Můj učitel českého jazyka a literatury mě motivuje.
- 12) Vážím si svého učitele českého jazyka a literatury.
- 13) V dětství mi rodiče četli.
- 14) Mám strach chodit na hodiny českého jazyka.
- 15) Moji rodiče jsou čtenáři.
- 16) Z českého jazyka a literatury mám dobré známky.
- 17) Moji přátelé si rádi čtou.
- 18) Můj učitel českého jazyka a literatury je pro mne vzorem.
- 19) Rád/a chodím do knihovny.
- 20) Vážím si svého učitele českého jazyka a literatury.
- 21) Při hodinách českého jazyka a literatury se cítím bezpečně.

- 22) Český jazyk a literatury je mým oblíbeným předmětem.
- 23) Učitel nás při hodinách českého jazyka a literatury podporuje.
- 24) Doma si s rodiči povídám o tom, co zrovna čtu.
- 25) Dostávám knihy jako dárek.
- 26) Čtu si každý den.

Pokud chcete k čemukoli z výše zmíněného doplnit komentář, zde je prostor (využijte i druhou stranu).

Pokud jste ochotni mi zodpovědět v rámci výzkumu ještě další otázky, zanechte prosím e-mailový kontakt.
