Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Čtenářské strategie na druhém stupni základní školy

Reading strategies in language arts lessons in grades 6-9

Kateřina Petřičová

Vedoucí práce: PhDr. Ondřej Hausenblas

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N ČJ-NJ

2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Čtenářské strategie na druhém stupni základní školy vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 9. 12. 2016

.....

podpis

Děkuji vedoucímu své diplomové práce PhDr. Ondřeji Hausenblasovi za cenné odborné konzultace a za celkovou spolupráci. Děkuji vedení a především učitelkám Malostranské základní školy za umožnění provedení výzkumu.

ABSTRAKT

Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit, které čtenářské dovednosti je třeba u žáků druhého stupně základní školy rozvíjet, a jakými metodami, strategiemi, formami práce, pomůckami a vyučovacími postupy lze tohoto rozvoje dosáhnout za pět vyučovacích jednotek. V práci se užívá srovnávací metoda pro zjištění dovedností k rozvoji a aplikační metoda v rámci příprav, které budou ověřovat teoretické poznatky o efektivitě metod k rozvoji čtenářských strategií a dovedností a popsaných strategiích k rozvoji dovedností v praxi. Praktická část se orientovala na dovednosti výzkumu PISA, a to na dovednost vysuzovat skryté významy z textu, vyhledat v textu informace a posoudit text. Za pět vyučovacích jednotek se u žáků podařilo plně rozvinout vysuzování pomocí strategie vyjasňování, nepodařilo se však plně rozvinout dovednost vyhledat v textu informace pomocí strategie určování důležitosti a vůbec se nepodařilo rozvinout dovednost posoudit text pomocí strategie hodnocení. Na nerozvinutí dovedností měly vliv také metody, z nichž nejméně efektivní byla metoda *I.N.S.E.R.T.* zaměřující se na vyhledávání důležitých informací a metoda *Řízené čtení a myšlení* zaměřující se na posouzení. Nejvíce efektivní metodou byly *Literární kroužky* a modelování. Z hlediska rozvoje čtenářských dovedností se ukázala jako efektivní práce ve dvojici, individuální přístup, individuální průběžná zpětná vazba, pracovní listy a vybrané texty.

KLÍČOVÁ SLOVA

Čtenářské strategie, čtenářské dovednosti, vysuzování, vyjasňování, metody, posouzení textu, vyhledávání informací.

ABSTRACT

The main goal of this dissertation is finding out, which reading skills should be developed by students of middle school, and by which methods, strategies, forms of class organisation, teaching aids and teaching procedures can be reading skills developed in five teaching lessons. The dissertation uses comparative method for finding skills for progress and application method in preparations, which will verify theoretical knowledge about efficiency of methods for progress of reading strategies and skills and described strategies for progress skills in practise.

The research was oriented to skills from research PISA, specifically to inferying, information searching and appraisal of text. In five teaching lessons was developed inferying by strategy clarifying. Mild progress was noticed by information searching, which was developed by strategy identification of importance. By students was not developed appraisal of text by strategy of evaluation. To the main reasons of mild or any progress were also the methods. To the least efficient methods belonged *I.N.S.E.R.T.*, which is oriented to information searching, and *DRTA*, which is oriented to appraisal of text. To the most efficient methods belonged *Literature Circles* and *Modeling*. For progress in reading skills were also efficient pair work, individualised attitude, individualised and continuous feed back, working lists and chosen texts.

KEYWORDS

Reading strategies, reading skills, inferying, clarifying, methods, appraisal of text, information searching.

Obsah

1 Úvod 8

2 Čtenářské strategie 10

3 Zjišťování čtenářské gramotnosti v nedávné době 20

4 Podmínky, postupy a metody pro výuku čtenářských strategií 25

4.1 Podmínky 25

4.2 Vyučovací postupy a metody 31

5 Vlastní výzkum 40

5.1 Plán příprav 40

5.2 První příprava 43

5.2.1 Cílové zaměření 43

5.2.2 Obsah přípravy 45

5.2.3 Reflexe postupů a důkazů o učení v první zkoumané skupině 51

5.2.4 Reflexe postupů a důkazů o učení ve druhé zkoumané skupině 59

5.2.5 Shrnutí reflexí obou zkoumaných skupin vzhledem k cílům výzkumu 67

5.3 Druhá příprava 68

5.3.1 Cílové zaměření 68

5.3.2 Obsah přípravy 70

5.3.3 Reflexe postupů a důkazů o učení v první zkoumané skupině 80

5.3.4 Reflexe postupů a důkazů o učení ve druhé zkoumané skupině 90

5.3.5 Shrnutí reflexí obou zkoumaných skupin vzhledem k cílům výzkumu 95

5.4 Třetí příprava 97

5.4.1 Cílové zaměření 97

5.4.2 Obsah přípravy 97

5.4.3 Reflexe postupů a důkazů o učení v první zkoumané skupině 104

5.4.4 Reflexe postupů a důkazů o učení ve druhé zkoumané skupině 112

5.4.5 Shrnutí reflexí obou zkoumaných skupin vzhledem k cílům výzkumu 118

5.5 Čtvrtá příprava 119
5.5.1 Cílové zaměření 119
5.5.2 Obsah přípravy 120
5.5.3 Reflexe postupů a důkazů o učení v první zkoumané skupině 125
5.5.4 Reflexe postupů a důkazů o učení ve druhé zkoumané skupině 135
5.5.5 Shrnutí reflexí obou zkoumaných skupin vzhledem k cílům výzkumu 143
5.6 Pátá příprava 143
5.6.1 Cílové zaměření 143
5.6.2 Obsah přípravy 144
5.6.3 Reflexe postupů a důkazů o učení v první zkoumané skupině 153
5.6.4 Reflexe postupů a důkazů o učení ve druhé zkoumané skupině 161
5.6.5 Shrnutí reflexí obou zkoumaných skupin vzhledem k cílům výzkumu 165
5.7 Shrnutí výsledků výzkumu vzhledem k vymezeným cílům 165
5.7.1 Naplnění prvního cíle výzkumu 165
5.7.2 Naplnění druhého, třetího a čtvrtého cíle výzkumu 168
6 Osobní profesní plán 171
7 Závěr 175
8 Seznam použitých informačních zdrojů 178

1 Úvod

Tato diplomová práce s názvem *Čtenářské strategie na druhém stupni základní školy* se bude zabývat čtenářskými strategiemi a jejich rozvojem v rámci literární výchovy u žáků druhého stupně základní školy. Se čtenářskými strategiemi jsem se poprvé setkala v rámci volitelného předmětu, který mi poskytl převážně zjištění z praxe o tom, jak vedoucí učitelka ve své výuce využívá čtenářské strategie, jakými postupy je do vyučování zavádí a také jaké pomůcky k jejich aplikaci do výuky používá. Jelikož jsem měla také možnost se na výuce podílet, osvojila jsem si práci s některými čtenářskými strategiemi. Neměla jsem však příležitost se seznámit i s dalšími strategiemi, o kterých jsem se dozvěděla v rámci hodin didaktiky literatury. Chtěla jsem tedy zjistit více o dalších strategiích, protože mi praktická zkušenost mnoho přinesla a také mě pozitivně motivovala k tomu, abych se čtenářskými strategiemi dále zabývala. Z těchto důvodů jsem si právě čtenářské strategie zvolila za téma své diplomové práce, v jejímž rámci budu mít možnost rozšířit své dosavadní praktické zkušenosti z výuky čtenářských strategií o nové, které mi také budou užitečnou reflexí pro mé budoucí učitelské působení.

Hlavní cíl této diplomové práce tedy bude orientován prakticky a bude zjišťovat, které čtenářské dovednosti je třeba u žáků druhého stupně základní školy rozvíjet, a jak lze tohoto rozvoje dosáhnout. Bude zjišťovat, zda teoreticky popsané metody zaměřené na rozvoj čtenářských strategií a dovedností skutečně k tomuto rozvoji přispívají, zda zvolené formy práce, pomůcky, vyučovací postupy a vybrané strategie pomáhají čtenářské dovednosti rozvinout a zda je možné u žáků strategie a dovednosti rozvinout za pět vyučovacích jednotek.

Podklady pro praktickou část budou zjišťovány v rámci teoretických kapitol, které se budou zaměřovat na objasnění stěžejních pojmů, které budou v rámci praktické části užívány a také zkoumány, na metody, které jsou na rozvoj čtenářských strategií a dovedností zaměřeny, na další postupy, které je možné při rozvoji čtenářských strategií využívat, na podmínky, jejichž zajištění je pro rozvoj čtenářských dovedností při výuce nezbytné, a na zjištění, se kterými čtenářskými dovednostmi mají dnešní žáci problémy a na které je nutné se v praktické části zaměřit.

Zjišťování čtenářských dovedností pro rozvoj bude provedeno pomocí komparace výsledků mezinárodního výzkumu PISA. Informace tohoto mezinárodního výzkumu budou také sloužit ke stanovení cílové úrovně, na niž by se žáci měli prostřednictvím praktické části posunout, a

ke stanovení čtenářských strategií, které budou užity pro rozvoj příslušných čtenářských dovedností.

Praktická část se bude zaměřovat na rozvoj čtenářských dovedností pomocí strategií na stanovené cílové úrovni u žáků osmého a devátého ročníku. Bude zjišťovat také míru pokroku mezi žáky jednotlivých ročníků a jejich připravenost pro možné testování v mezinárodním výzkumu. Bude sloužit k ověření teoretických poznatků o metodách, které byly v dostupné literatuře popsány jako efektivní pro rozvoj čtenářských strategií, a tím i čtenářských dovedností. Nástrojem pro realizaci praktické části bude pět příprav, které budou vytvořeny na základě získaných teoretických poznatků a kterými se bude ve vyučování provádět rozvoj čtenářských dovedností u žáků. Praktická část bude zpětně reflektovat užité vyučovací postupy diplomantky, které jí budou sloužit ke zlepšení jejích učitelských kvalit.

2 Čtenářské strategie

Cílem této úvodní kapitoly je pojednat o pojmech, které jsou pro oblast diplomové práce stěžejní. Tyto pojmy se nebudou týkat jen čtenářských strategií, ale také některých jiných oblastní na poli čtenářské gramotnosti, jejichž pochopení je třeba si pro naplnění cílů diplomové práce ujasnit.

Čtenářské strategie jsou dle mého názoru součástí vyššího celku, kterým je čtenářská gramotnost. Když se řekne gramotný člověk, většina z nás si představí člověka, který je vybaven základními dovednostmi pro život, tedy dovedností číst, psát a počítat (Košťálová, 2010a, s. 14; Košťálová, 2007, s. 4; Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 85). Bez těchto dovedností by člověk nebyl schopen žít v dnešní společnosti. Také těmto dovednostem se žáci učí již od první třídy na základní škole (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 85).

Gramotnost by tedy mohla obsahovat soubor dovedností, které člověk upotřebí v reálném životě a bez nichž není schopen v dnešní společnosti fungovat. V současné společnosti však už jen tyto tři dovednosti nestačí a člověk musí nabývat i dovednosti jiné, proto se rozšířilo i pole gramotnosti o další dovednosti (Košťálová, 2007, s. 4; Košťálová, 2010a, s. 14). Také z tohoto důvodu v dnešní době existuje více druhů gramotnosti, mezi něž patří například čtenářská, přírodovědná, matematická gramotnost, počítačová, kulturní nebo informační (Košťálová, 2007, s. 4; Košťálová, 2010a, s. 14; Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 85-86). Výzkum PISA[1] však nevymezuje gramotnost jen jako soubor dovedností, ale přidává k nim také vědomosti potřebné pro život (Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 5-11; Straková a kol., 2002, s. 5-9).

Naopak čtenářskou gramotnost PISA vymezuje jen prostřednictvím dovedností: *„Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“* (Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 12) Z definice tedy vyplývá výše zmíněný poznatek o gramotnosti, že se jedná o dovednosti, které čtenář potřebuje pro život ve společnosti.

[1] Programme for International Student Assessment (Straková a kol., 2002, s. 5; Palečková, Tomášek a kol., 2005, s. 7; Palečková a kol., 2007, s. 1; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 5; Palečková, Tomášek a kol., 2013, s. 5; Česká školní inspekce, 2016, s. 3)

Jelikož je gramotnost nadřazeným pojmem pro své dílčí druhy, tedy i pro čtenářskou gramotnost, lze toto vymezení vztáhnout také na čtenářskou gramotnost. Zároveň se z ní dozvídáme, že by měl žák disponovat schopností, které se říká čtení s porozuměním.

Podle Hausenblase (2011, s. 15) je nutné rozlišovat mezi technikou čtení, mezi pochopením doslovného významu a mezi pochopením smyslu textu. Když žák umí přečíst text, znamená to, že zvládá techniku čtení, ale není zaručeno, že také rozumí tomu, co čte. Mezi doslovným významem a smyslem textu je podstatný rozdíl. Doslovný význam se orientuje na menší celky, slova a věty. Smysl souvisí s hlavní myšlenkou, kterou text čtenáři sděluje. Pokud žák chápe smysl textu jako celku, pak můžeme mluvit o čtení s porozuměním (Hausenblas, 2011, s. 15).

Z definice výzkumu PISA však není jasné, o jaké konkrétní schopnosti, které prokazují žákovu dovednost porozumět textu, se jedná. Je možné je ale vyčíst z dovedností, na které se výzkum orientuje. Jedná se především o dovednost interpretovat text, najít v něm informace a o dovednost posoudit text (Straková a kol., 2002, s. 10; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 12; Palečková, Tomášek a kol., 2005, s. 37; Česká školní inspekce, 2016, s. 4). Čtenář tedy umí najít informaci, buduje si své vlastní porozumění smyslu textu a posuzuje text a jeho formu tím, že informace z textu propojuje s vlastními vědomostmi nebo zkušenostmi (Straková a kol., 2002, s. 10-21; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 12-43; Česká školní inspekce, 2016, s. 4). Dalo by se tedy říci, že podle výzkumu PISA si čtenář pomocí těchto tří dovedností buduje své porozumění textu, a proto je lze klasifikovat také jako dovednosti, které tvoří čtenářskou gramotnost.

Ve výzkumu PISA se kromě pojmu dovednost vyskytuje také pojem kompetence (Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 9-12; Palečková, Tomášek a kol., 2005, s. 9; Palečková a kol., 2007, s. 1). Klumparová (2006, s. 6-7) uvádí české chápání pojmu kompetence. Podle jejího pojetí se čtenářská kompetence skládá ze tří dílčích kompetencí, a to z kompetence číst, z kompetence číst s porozuměním a ze čtenářské kompetence. První z dílčích kompetencí odpovídá zvládnutí techniky čtení, druhá již zmiňovanému čtení s porozuměním naučnému i literárnímu textu a třetí je pojmem novým, který se orientuje už jen na práci s literárními texty. Jedná se o kompetenci, která se po delší čas vytváří prostřednictvím dvou předcházejících kompetencí a jejichž prostřednictvím se vytváří připravenost čtenáře k tomu, aby byl schopen číst literární texty. Tato připravenost se projevuje tím, že čtenář zaujímá k četbě postoj a že má potřebu číst. Autorka označuje čtenářskou kompetenci jako čtenářskou gramotnost (Klumparová, 2006, s. 6-7).

Podle pojetí výzkumu PISA by tedy čtenářskou gramotnost tvořily tři zmiňované dovednosti potřebné pro uplatnění v současné společnosti (Straková a kol., 2002, s. 10-21; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 12-43; Palečková, Tomášek a kol., 2005, s. 37; Palečková, Tomášek a kol., 2013, s. 23; Česká školní inspekce, 2016, s. 4).

Podle pojetí, které uvádí Klumparová (2006, s. 6-7), by byla čtenářská gramotnost čtenářskou kompetencí, která se ale utváří pomocí dovednosti číst a číst s porozuměním. Je tedy zřejmé, že spojovacím článkem mezi oběma pojetími by bylo čtení s porozuměním jako jedna ze složek čtenářské gramotnosti. Zároveň by podle mého názoru označení čtenářská kompetence neodpovídalo označení dovednosti ve výzkumu PISA, protože se do dovedností nezahrnuje připravenost k četbě. Navíc se ve výzkumu PISA pracuje s texty věcnými i literárními, souvislými i nesouvislými (Straková a kol., 2002, s. 11; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 12; Palečková, Tomášek a kol., 2005, s. 37). Pokud by se tedy čtenářská kompetence orientovala pouze na literární texty, označení čtenářské dovednosti jako čtenářské kompetence by nebylo správné.

Také Košťálová (2010a, s. 15) nalézá mezi čtenářskou gramotností a kompetencí souvislost. *„Pojem čtenářská gramotnost vystihuje jev, který zahrnuje řadu vzájemně provázaných složek. Má obdobnou povahu jako kompetence – vyžaduje zvládnutí dovedností, osvojení znalostí a zvnitřnění hodnot a postojů.“* (Košťálová, 2010a, s. 15) Košťálová (2010a, s. 15-17) dále vymezuje složky, které chápe jako dovednosti čtenáře. Tyto složky se hlavně orientují na dovednosti, které vznikají prostřednictvím čtenářských strategií (Košťálová, 2010a, s. 15-17; 2007[2], s. 4-5). Kromě nich je podstatnou složkou také motivace k četbě a reakce na četbu (Košťálová, 2010a, s. 15-17). Tyto dovednosti se propojují s rovinami čtenářské gramotnosti, mezi něž patří metakognice (viz níže), vztah ke čtení, vysuzování (viz níže), sdílení, doslovné porozumění a aplikace, tedy upotřebení v reálném životě (Košťálová, 2010a, s. 14-15).

Pojetí čtenářské gramotnosti vymezené Klumparovou (2006, s. 6-7) a Košťálovou (2010a, s. 14-17) se tedy shoduje ve vytváření postojů k četbě a v zájmu o četbu. Navíc zde vidím podobnost také mezi dovednostmi, které vymezuje PISA (Straková a kol., 2002, s. 10-21; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 12-43; Palečková, Tomášek a kol., 2005, s. 37;

[2] Autorka v článku uvádí, že dovednosti jsou dílem více autorů, a to O. Hausenblase, H. Košťálové, K. Krüger, Š. Mikové, F. Prokopa, N. Rutové, D. Řezníčkové, J. Stanga, K. Šafránkové a I. Věříšové (Košťálová, 2007, s. 5)

Česká školní inspekce, 2016, s. 4) a dovednostmi, které vymezuje Košťálová (2010a, s. 15-17; 2007, s. 4-5). Obě dvě pojetí zmiňují dovednost vyhledávat informace, dovednost uplatnit získané dovednosti v běžném životě, dovednost zhodnotit text a dovednost text interpretovat.

Pro potřeby této diplomové práce si sestavuji výslednou definici čtenářské gramotnosti podle toho, co mají alespoň dvě z uvedených pojetí společné. Podle toho bych tedy čtenářskou gramotnost definovala jako soubor dovedností, které vedou ke čtení s porozuměním. K základním dovednostem bych přiřadila dovednost vyhledávat informace, aplikovat dovednosti v životě a dovednost interpretovat a zhodnotit text. K dalším bych přiřadila ty, které vyplývají z jednotlivých strategií a rovněž vedou ke čtení s porozuměním. Za podstatnou složku čtenářské gramotnosti bych označila zvláště vztah k četbě, a to jak literárních, tak i naučných textů.

Nabízí se otázka, co jsou čtenářské dovednosti a strategie. Je nutné si uvědomit, že mezi těmito dvěma pojmy existuje zároveň rozdíl i spojitost. Z názvu čtenářských strategií lze vyčíst, že se bude jednat o strategie, které bude čtenář užívat při četbě knihy nebo textu. A jelikož se domnívám, že se celá oblast čtenářské gramotnosti zabývá čtením s porozuměním, lze říci, že i čtenářské strategie budou sloužit k tomuto účelu.

Ondřej Hausenblas (2011, s. 15-17) chápe čtenářskou strategii jako vědomý postup, kterým se čtenář dobírá porozumění textu, a také jako postup, kterým čtenář získává potřebné čtenářské dovednosti. Čtenářskou dovednost chápe jako zautomatizovanou čtenářskou strategii. Podíváme-li se na jakoukoliv čtenářskou strategii, každá z nich opravdu obsahuje určitý sled kroků. Například při strategii vyjasňování čtenář musí nejprve najít místo, kterému nerozumí, a až poté se pokouší zjistit jeho význam (Košťálová, 2006, s. 35; Šafránková, 2009a, s. 29). Může to udělat například pomocí toho, co mu slovo připomíná, může mu napovědět jeho stavba, poté může dosazovat alternativní významy na stejné místo v textu a nakonec si ověřovat smysl textu s nahrazeným významem (Košťálová, 2006, s. 35; Šafránková, 2009a, s. 29-30). Výsledkem této strategie je, že čtenář najde to, co slovo znamená, a to pomocí vyjasňovací strategie. Domnívám se tedy, že dovednost bude spíše výsledkem této strategie, tedy to, že čtenář najde význam neznámého slova.

Hausenblas (2011, s. 16) odkazuje na slovníkové definice, které pojímají dovednost jako dobře prováděnou činnost. Toto pojetí je podle mého názoru pro vymezení čtenářských dovedností příliš obecné. Také záleží na tom, z jakého úhlu pohledu se člověk na dovednost dívá. Například v běžném životě si člověk dovednost spíše spojuje s praktickou činností (Šafránková, 2009b, s. 61). Když švadlena umí ušít oděv, znamená to, že je obdařena touto

dovedností a že umí šít dobře. Slovníkové pojetí by tedy spíše odpovídalo praktické činnosti. Avšak čtenářské strategie mají dle mého názoru úplně jiný charakter, nejde o něco, co by člověk prováděl pomocí rukou. Pokud bychom tedy považovali výsledek strategie za dovednost, znamenalo by to, že tato dovednost není spojená s prací, kterou člověk vykonává pomocí rukou, ale je spojená s operacemi, které se dějí uvnitř čtenářovy mysli (Šafránková, 2012, s. 4-5; Košťálová, 2001, s. 12). Stejně jako čtenář, tak i švadlena k ušití oděvu využívá určité postupy. V obou případech by byl ale dovedností až výsledek těchto postupů. Také švadlena časem dělá svůj postup automaticky bez většího přemýšlení stejně jako čtenář, který si systematickým nácvikem strategii osvojí (Hausenblas, 2011, s. 15). Postup, i když je zautomatizovaný, pořád zůstává postupem. Do určité míry by se dala i zautomatizovaná strategie chápat jako dovednost. Byla by to ale dovednost ovládat postup, nikoliv dovednost porozumět textu. Porozumění, jak už z názvu napovídá, se děje právě v mysli čtenáře (Šafránková, 2012, s. 4-5; Košťálová, 2001, s. 12). Je to jakási syntéza myšlenkových operací, které čtenář musí provést, aby textu porozuměl (Šafránková, 2012, s. 4-5; Košťálová, 2001, s. 12). Z tohoto důvodu si tedy myslím, že právě druhá z variant vymezení dovednosti je tou, kterou by měl disponovat zdatný čtenář. Mezi strategií a dovedností tedy existuje opravdu úzký vztah, který ale spočívá v tom, že strategie vede k dovednosti, nikoli v tom, že je dovednost zautomatizovanou strategií.

Tento pohled na dovednost jako myšlenkovou operaci problematizuje v literatuře popsaný výčet čtenářských strategií. Košťálová (2001, s. 12) dělí strategie na mechanické a mentální. Příkladem mentální strategie je podle Košťálové (2001, s. 12) vysuzování. I při vysuzování ale platí, že ne všechny kroky v rámci této strategie se dějí ve čtenářově mysli. Čtenář nejprve musí v textu najít vodítka a na jejich základě si za pomoci vlastních zkušeností nebo vědomostí vytvořit úsudek (Whitcroft, 2011a). Teprve až úsudek se tvoří v čtenářově mysli a lze ho označit za mentální operaci. Dle mého názoru každá strategie obsahuje mechanické i mentální operace. Příkladem mechanické operace při vysuzování by bylo hledání a nalezení vodítek v textu (Whitcroft, 2011a). Při vyjasňování by bylo mechanickým krokem nalezení neznámého slova v textu a mentální operací například odhalení významu slova z kontextu (Košťálová, 2006, s. 35; Šafránková, 2009a, s. 29-31). Při práci s kontextem musí čtenář hledat v textu významové souvislosti, spojuje význam slova s ostatními slovy v textu, vytváří si hypotézy o tom, co by slovo mohlo znamenat, až vybere optimální variantu (Košťálová, 2006, s. 35). To vše se děje ve čtenářově mysli. Na stejném principu funguje také vysuzování. Čtenář hledá pomocí vodítek z většího či menšího úseku textu skrytý význam (Whitcroft,

2011a). Musí tedy mezi nimi najít významové souvislosti, vytváří si hypotézy a se zapojením vlastní zkušenosti či vědomosti nalézá skrytý význam (Košťálová, 2006, s. 35; Whitcroft, 2011a). Na těchto dvou strategiích se ukazuje, že se vzájemně propojují. Jejich pojítkem je práce s kontextem. Lze tedy říci, že strategie vyjasňování vede k dovednosti vysuzovat. Na druhé straně i vysuzování může být pojímáno jako samostatná strategie, v níž čtenář provádí mechanické kroky nad textem. Až poslední krok, tedy výsledek, se děje ve čtenářově mysli.

Podle Ladislavy Whitcroft (2011a) se vysuzování pojí také s dalšími strategiemi. Když čtenář propojuje vodítka v textu s vlastními zkušenostmi nebo vědomostmi, provádí strategii hledání souvislostí, když odhaduje, co se v textu na základě vodítek stane, provádí strategii předvídání. Pokud se čtenář táže po autorově záměru, propojuje vysuzování se strategií kladení otázek. Když čtenář například v poezii hledá skrytý význam, často se vžívá se do lyrického subjektu a představuje si, jak se cítí nebo si představuje jeho životní situaci a zapojuje do toho také vlastní zkušenosti nebo vědomosti, provádí vizualizaci (Whitcroft, 2011a; Whitcroft, 2011b).

Existuje tedy poměrně široký repertoár čtenářských strategií a každá z nich se v určitém bodě může propojovat s jinou strategií. Dalo by se říci, že zastřešující strategií by mohla být strategie monitorování, protože se její základní princip odráží v každé strategii, protože každá strategie odhaluje nedostatky v našem porozumění (Keene a Zimmermann, 2007 cit. podle Whitcroft, 2011c). Strategie monitorování úzce souvisí s jednou z rovin čtenářské gramotnosti, která se nazývá metakognice (Košťálová, 2010a, s. 14-15). Stejně jako při metakognici, tak i při monitorování jde o to, že čtenář sleduje v průběhu četby, jak rozumí textu, a k porozumění nejasných míst používá určitou strategii (Košťálová, 2010a, s. 14; Whitcroft, 2011c; Hausenblas, 2011, s. 15-17; Šafránková, 2009a, s. 28; McLaughlin, Allen, 2002 cit. podle Košťálová, 2006, s. 36). V případě monitorování jde o vyjasňovací strategii (McLaughlin, Allen, 2002 cit. podle Košťálová, 2006, s. 36). Tím se při monitorování propojují všechny strategie v závislosti na problému s porozuměním (Whitcroft, 2011c).

Některé z uvedeného repertoáru strategií už byly zmíněny výše, proto je teď nutné se zabývat podstatou strategií zbývajících. U strategie hledání souvislostí je ještě třeba dodat, že čtenář si nevytváří souvislosti pouze mezi textem a svými zkušenostmi, ale také hledá souvislosti mezi předkládaným textem a jinými texty a také mezi textem a situací, kterou mohl v reálném životě zažít, nebo se světovou událostí (Kratochvílová, 2010; Whitcroft 2010a; Whitcroft 2010b; Whitcroft 2010c; Whitcroft 2011d; Whitcroft 2011e; McLaughlin, Allen, 2002 cit. podle Košťálová, 2006, s. 36; Fisher, Frey, Lapp, 2009 cit. podle Šafránková, 2009a, s. 28).

Stejně tak u strategie kladení otázek si čtenář neklade pouze otázky, při nichž musí vysuzovat, ale mohou to být také otázky, na něž si může odpovědět přímo z textu, nebo otázky, u kterých nelze najít odpověď v textu a nelze je ani z textu vysoudit a čtenář je musí hledat v jiných zdrojích informací (Košťálová, 2006, s. 34-35; Kratochvílová, 2011). U předvídání z vodítek z textu je nutné dodat, že čtenář zapojuje také vlastní zkušenosti nebo vědomosti a že následně svou předpověď porovnává s reálným obsahem textu (Košťálová, 2006, s. 34; Kovaříková, 2011).

Nejen výše zmíněné strategie, ale i následující strategie spolu do určité míry souvisí, jako například strategie určení cíle četby a strategie určování důležitosti (McLaughlin, Allen, 2002 cit. podle Košťálová, 2006, s. 36; Harvey a Goudvis, 2000 cit. podle Košťálová, 2006, s. 36; Fisher, Frey, Lapp, 2009 cit. podle Šafránková, 2009a, s. 28; Whitcroft, 2011f). Jejich propojení spočívá v tom, že si čtenář musí před započetím četby stanovit určitý cíl (Whitcroft, 2011f). To znamená, s jakým záměrem text čte a které informace by tím pádem měl v textu hledat. Po uvědomění si cíle četby čtenář v textu rozeznává podstatné informace od podrobností (Fisher, Frey, Lapp, 2009 cit. podle Šafránková, 2009a, s. 28, 28; Whitcroft, 2011f). Dělá to podle různých vodítek v textu, jako jsou například různé druhy písma (Whitcroft, 2011f).

S hledáním důležitosti se pojí také strategie hodnocení, při níž čtenář vyhodnocuje informace podle jejich objektivity a věrohodnosti nebo vyhodnocuje záměr autora tím, že si klade vyjasňovací otázky (Whitcroft, 2011f; Whitcroft 2011g).

Vyhledávání důležitých myšlenek v textu je také součástí strategie shrnování, při níž čtenář tyto myšlenky hledá a poté je chronologicky interpretuje vlastními slovy. Tato strategie se tedy rovněž zakládá na třízení podstatných informací od nepodstatných detailů (Košťálová, 2006, s. 35; Whitcroft, 2011h; McLaughlin, Allen, 2002 cit. podle Košťálová, 2006, s. 36, 36; Fisher, Frey, Lapp, 2009 cit. podle Šafránková, 2009a, s. 28).

Strategie syntézy dokumentuje, jak se mění čtenářova interpretace textu v průběhu čtení. Při této strategii si čtenář vytváří zcela novou a originální intepretaci textu z informací v textu, ze svých myšlenek a vědomostí, názorů a pocitů (Whitcroft, 2011h; Harvey a Goudvis, 2000 cit. podle Košťálová, 2006, s. 36).

Čtenářské strategie je třeba nějakým způsobem nacvičovat nebo rozvíjet. Je možné toho dosáhnout prostřednictvím vyučovacích postupů a metod. Pedagogický slovník vymezuje metody jako: *„Záměrné a systematické způsoby, postupy a prostředky, které směřují*

k výchovnému cíli. […]" (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 153). Nabízí se tedy otázka, jaký je rozdíl mezi vyučovacím postupem a metodou, když ji slovník označuje za postup. Hausenblas (2011, s. 16) pojímá vyučovací postup jako strategii, kterou využívá učitel k tomu, aby pomohl žákovi stát se zdatným čtenářem. Hausenblas sice zdůrazňuje, že vyučovací postupy a čtenářské strategie fungují na stejném principu, tedy že je žák nejprve veden učitelem a poté provádí činnosti samostatně, dle mého názoru je ale mezi nimi rozdíl. Vyučovací postup může být chápán také jako strategie, kterou využívá primárně učitel, kdežto čtenářskou strategii využívá přimárně žák. Vyučovací postup bych tedy označila za postup, který pomáhá učiteli naučit žáky čtenářským strategiím. Můžeme ho označit také jako strategii, protože se jedná o určitý sled kroků, podle nichž učitel ve výuce postupuje. Na stejném principu však může fungovat i metoda, protože každá metoda stejně jako vyučovací postup má svůj systém, obsahuje tedy určité kroky. Jelikož vyučovací postup využívá učitel při vyučování, může existovat tolik vyučovacích postupů, kolik je učitelů. Každý učitel je jiný, každý z nich má jiné žáky a každý z nich si vytváří své vyučovací postupy. Na druhou stranu existují i doporučené postupy k jednotlivým metodám. To znamená, že mají většinou svého autora a že jsou doporučením pro všechny učitele a že si je učitel sám nevytváří.

Stejně tak i většina metod má svého autora. Metody rozvíjející čtení s porozuměním jsou většinou ty, jejichž funkce byly prověřeny výzkumem (Košťálová, 2010b, s. 5). Existuje však i řada metod, které si učitelé podle vzoru přetvořili k vlastním účelům (Košťálová, 2010b, s. 5), například je chtěli přizpůsobit svým žákům nebo textu, na který je chtěli aplikovat. Taková upravená metoda už se podle Košťálové (Košťálová, 2010b, s. 5) nedá nazvat metodou. Za prvné mohla být porušena podstata metody a za druhé už metoda není metodou, která prošla výzkumem (Košťálová, 2010b, s. 5, 5). Dle mého názoru se poté stává metoda vyučovacím postupem učitele.

Rozdíl mezi vyučovacím postupem a metodou tedy tkví v tom, že vyučovací postup je většinou postup jednoho učitele, který nebyl prověřen výzkumem a nemůže tedy fungovat doporučeně pro všechny učitele. Ověřená metoda naopak může platit jako doporučený a ověřený postup pro učitele. Vyučovací postup však může být i doporučeným postupem pro určitou metodu, například od odborníka v oboru, který má do oblasti metod vhled, nebo také může být prověřený samotnou výukou u jednoho učitele nebo u více učitelů.

Podle výše uvedené definice *Pedagogického slovníku* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 153) má každá metoda svůj cíl. V oblasti čtenářských strategií se však spíše jedná o cíle dovednostní, než výchovné (Košťálová, 2010b, s. 6; Košťálová, 2010a, s. 15).

Každá aplikace vyučovacího postupu nebo metody s sebou přináší i určitá rizika. Může se například stát, že učitel s vybranou metodou u žáků napoprvé neuspěje. Příčinou tohoto neúspěchu může být, že žáci nedisponují potřebnými čtenářskými dovednostmi, které metoda vyžaduje (Košťálová, 2010b, s. 6). Učitel by měl tedy před aplikací nové metody nebo postupu zvážit, co žáci dovedou nebo jaké mají předpoklady k provedení činností v rámci metody, měl by vědět, jaké typy čtenářů má ve své třídě, jestli jsou žáci schopni jeden druhému naslouchat, pracovat ve skupině atp. (Robb, 1996 cit. podle Whitcroft, 2010d).

Učitel by měl tedy zvážit všechny faktory, na nichž závisí úspěšnost metody nebo postupu. Tyto faktory by se daly označit jako podmínky. Podmínky se však nemusí omezovat pouze na výuku a na žáka, ale vztahují se také k prostředí školy, které vytváří předpoklady k tomu, aby se z žáka stal čtenář (Košťálová, 2010c, s. 8-13). A právě s těmito předpoklady by žáci měli vstupovat do výuky, v níž si budou osvojovat čtenářské strategie.

Z výše popsaných informací vyplývá, že všechny uvedené pojmy spolu nějak souvisí. Čtenářská gramotnost je vymezována prostřednictvím čtenářských dovedností, s jejichž pomocí bude žák schopen dosáhnout uplatnění v dnešní společnosti. Zastřešující dovedností, která se skládá z mnoha dílčích, je čtení s porozuměním. Dílčí dovednosti jsou převážně ty, které vznikají prostřednictvím čtenářských strategií. Čtenářská gramotnost může být nazvána také jako čtenářská kompetence. Obsahuje tedy kromě dovedností, které jsou založené na čtení s porozuměním textu také jiné, jako je například vztah ke čtení. Součástí čtenářské gramotnosti jsou tedy i strategie, s jejichž pomocí se žák dobírá smyslu textu. Základní rozdíl mezi strategií a dovedností spočívá v tom, že strategie je postup, který čtenáře vede k dovednosti číst s porozuměním. Tato dovednost však není strategií, strategie pouze pomohla k jejímu utvoření. Dovednost je výsledkem tohoto procesu, je to souhrn operací, které čtenář provádí ve své mysli a jejichž prostřednictvím se dobírá svého porozumění. Dovednost je tedy porozumění, výsledný krok, který se odehrává v mysli čtenáře. Čtenářské strategie, které vedou ke čtenářským dovednostem, lze rozvíjet pomocí metod a postupů. Základním rozdílem mezi metodou a vyučovacím postupem je objektivita. Metoda je postup, jehož efektivita byla objektivně prověřena výzkumem a který tím pádem funguje jako doporučený postup pro všechny učitele. Naopak vyučovací postup neprochází výzkumem a je tedy momentálním dílem jednoho učitele a nemůže fungovat doporučeně. Pokud je vyučovací postup doporučeným postupem k určité metodě. Tento postup se od běžného vyučovacího postupu liší tím, že většinou pochází od autority v oboru nebo je alespoň prověřen dlouholetou praxí, může tedy fungovat jako doporučení pro učitele při práci s metodou. Před zaváděním strategie

nebo metody musí učitel promyslet vše, na čem tento proces závisí. Tyto předpoklady pro úspěšné zavedení metody nebo strategie lze označit jako podmínky.

Existuje tedy poměrně velké množství pojmů, které se budou v této diplomové práci vyskytovat. U většiny z nich je pojítkem pojem čtenářská dovednost. O tom, jaké čtenářské dovednosti je nutné u žáků našich základních škol rozvíjet, bude pojednávat následující kapitola.

3 Zjišťování čtenářské gramotnosti v nedávné době

V předcházející kapitole jsem se zabývala vymezením pojmů, z nichž jedním byla čtenářská dovednost. Cílem této kapitoly je zjistit, ve kterých čtenářských dovednostech mají čeští žáci v osmém a devátém ročníku základní školy největší nedostatky a které z nich je tedy nutné pomocí čtenářských strategií u žáků základní školy rozvíjet.

Výsledky čtenářské gramotnosti od roku 2000, které budou v této kapitole prezentovány, budou sloužit jako podklad pro vlastní výzkum, který se prakticky zaměřuje na zkoumání efektivity metod z hlediska rozvoje čtenářských strategií a bude mapovat také posuny žáků v osvojování čtenářských dovedností pomocí čtenářských strategií.

Informace v této kapitole budou vycházet pouze z mezinárodního výzkumu PISA od roku 2000 do roku 2015, a to hned z několika důvodů: Výzkum PISA zkoumá čtenářskou gramotnost patnáctiletých žáků, tedy žáků ve věku zkoumané skupiny. Prezentuje výsledky žáků základních škol a zaměřuje se na čtenářské dovednosti, které hodnotí na několika úrovních podle obtížnosti (Straková a kol., 2002, s. 5-21; Palečková, Tomášek a kol., 2005, s. 7-38; Palečková a kol., 2007, s. 1-19; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 5-43; Palečková, Tomášek a kol., 2013, s. 5-10, 5-10; Česká školní inspekce, 2016, s. 3-4).

Všechny tyto informace budou sloužit jako podklad pro přípravy do vlastního výzkumu, jehož praktická část se bude uskutečňovat právě na základní škole.

I když byla čtenářská gramotnost v rámci testování, které se koná jednou za tři roky, hlavní oblastí zatím pouze v roce 2000 a 2009, budu vycházet také z výsledků ostatních testovaných roků, které kromě hlavní testované oblasti gramotnosti, tedy matematické nebo přírodovědné, obsahují také v menší míře výsledky čtenářské gramotnosti (Straková a kol., 2002, s. 9-19; Palečková, Tomášek a kol., 2005, s. 9-37; Palečková a kol., 2007, s. 1-2; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 5-10; Palečková, Tomášek a kol., 2013, s. 5-21; Česká školní inspekce, 2016, s. 3).

Jak již bylo řečeno v předcházející kapitole, výzkum PISA se zaměřuje na dovednost žáka získat informace z textu, vytvořit interpretaci textu a na dovednost text posoudit (Straková a kol., 2002, s. 10; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 12; Palečková, Tomášek a kol., 2005, s. 37; Česká školní inspekce, 2016, s. 4).

Úspěšnost žáka v dosažení těchto dovedností se dále posuzuje podle již zmiňovaných úrovní způsobilosti, na nichž se žák umístil. Počet těchto úrovní se od roku 2000 do roku 2009 změnil. Z původních pěti úrovní v roce 2000 se v roce 2009 vytvořilo šest úrovní a první úroveň byla rozdělena na dvě části (Straková a kol., 2002, s. 19-21; Palečková, Tomášek a kol., 2005, s. 37-38; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 11-43). Nižší část první úrovně slouží k záznamu výsledků problematických žáků se závažnými problémy ve čtenářské gramotnosti (Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 13).

Je nutné upozornit na to, že vytvořením nových úrovní došlo také ke změně bodového rozmezí u jednotlivých úrovní. Nepatrný rozdíl o jeden bod se nachází mezi první a druhou úrovní a mezi druhou a třetí úrovní. Velká změna se nachází na první úrovni, jelikož se bodové skóre první úrovně z roku 2000 rovná vyššímu stupni první úrovně z roku 2009 (Straková a kol., 2002, s. 20; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 43). Je tedy nutné přistupovat ke srovnávaným výsledkům na jednotlivých škálách obezřetně, protože se v důsledku rozdílnosti v bodovém rozmezí mohou lišit.

Obtížnost ve vyhledávání informací je vymezována počtem kritérií, která musí žák při vyhledávání zohledňovat, povahou textu, v němž žák informaci hledá, a charakterem a počtem informací. Kromě nižší části první úrovně je od žáka požadováno na všech úrovních, aby hledal více informací. Kromě obou částí první úrovně žák vyhledává informace podle několika kritérií. Povaha informací se s rostoucí obtížností mění. V obou částech první úrovně jde o zjevné informace, ve druhé úrovni o z textu vyvoditelné informace, ve třetí úrovni přibývají zavádějící informace a ve čtvrté, páté a šesté úrovni skryté informace (Straková a kol., 2002, s. 20-21; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 43).

Každá z úrovní má dále svá specifika. Ke specifickým dovednostem třetí úrovně patří postihnutí vztahu mezi informacemi. Čtvrtá a pátá úroveň se zaměřuje na rozpoznání důležitosti informace (Straková a kol., 2002, s. 20-21; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 43). V páté úrovni se mohou informace nacházet i mimo hlavní text (Straková a kol., 2002, s. 20-21). Na šesté úrovni je specifické vyhledávání rozporných a zcela neznámých informací v několika textech (Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 43).

Jak již bylo řečeno, obtížnost úloh podmiňuje také typ textu. Pouze na obou částech první úrovně žáci pracují s obsahově známým textem. Na třetí úrovni je porozumění ztěžováno přítomností zavádějících informací. Čtvrtá a pátá úroveň je charakterizována delšími texty, které jsou zvláštní formou nebo obsahem (Straková a kol., 2002, s. 20-21; Palečková,

Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 43). Šestá úroveň rovněž pracuje s několika složitými texty (Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 43).

I dovednost interpretovat text se stupňuje v závislosti na povaze informace a textu. Kromě první úrovně nejsou informace sloužící k interpretaci dominantní. Povaha textů zůstává stejná jako ve vyhledávání informací (Straková a kol., 2002, s. 20-21; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 43). Na nižším stupni první úrovně se při interpretaci od žáka vyžaduje propojení informací (Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 43). Na vyšším stupni první úrovně by měl žák postihnout záměr autora nebo hlavní myšlenku. Na druhé a třetí úrovni musí žák provést formulaci této myšlenky. Kromě toho se na druhé úrovni od žáka očekává, že pochopí smysl určité části textu. Třetí úroveň se ještě zaměřuje na vyvozování významu slova nebo fráze. Čtvrtá a pátá úroveň je charakterizována pochopením jemných rozdílů mezi slovy (Straková a kol., 2002, s. 20-21; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 43). Na čtvrté úrovni se ještě od žáka vyžaduje, aby prokázal práci s dvojsmyslem a aby dokázal vyvozovat závěry o smyslu textu (Straková a kol., 2002, s. 20-21). Na šesté úrovni je při interpretaci dominantní vytváření abstraktních kategorií (Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 43).

Také pro dovednost posoudit text platí, že její obtížnost se zvyšuje s obtížností textů, které jsem popisovala výše. Kromě toho záleží také na typu vědomostí, které žák při této dovednosti využívá, a stupni požadovaného porozumění textu jako celku. Vědomosti z běžného života využívá žák ve složitější části první úrovně, ve třetí úrovni a ve čtvrté úrovni. Znalosti nabyté vzděláním jsou od žáka vyžadovány ve druhé a čtvrté úrovni. Vědomosti odborné jsou předmětem páté úrovně a v šesté úrovni se pracuje s vědomostmi mimo předkládaný text. Méně obvyklé vědomosti mohou být od žáka vyžadovány ve třetí úrovni. Zkušenosti žáka jsou navíc využívány ve druhé úrovni (Straková a kol., 2002, s. 20-21; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 43).

První tři úrovně jsou zaměřeny na hledání souvislostí mezi textem a vědomostmi žáka. Ve druhé úrovni přibývá jejich porovnávání a ve třetí vysvětlování a hodnocení textu. Čtvrtá, pátá a šestá úroveň se zaměřuje na kritické posouzení textu a na vytváření hypotéz, přičemž v šesté úrovni má žák zhodnotit text podle několika kritérií. Poslední tři úrovně vyžadují přesné porozumění textu, které se může vyskytnout v jednodušší formě také v některých úlohách třetí úrovně (Straková a kol., 2002, s. 20-21; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 43).

Žáci našich základních škol se od roku 2000 do roku 2009 trvale umisťovali na druhé úrovni způsobilosti. Jejich výsledek v rozmezí těchto let klesal (Straková a kol., 2002, s. 20-41; Palečková, Tomášek a kol., 2005, s. 43; Palečková a kol., 2007, s. 19; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 36-43; Česká školní inspekce, 2016, s. 5)[3].

V roce 2000[4] a 2003 je pořadí úrovní od nejlepšího výsledku po nejhorší srovnatelné. Žáci základních škol dosahovali nejlepšího výsledku na druhé úrovni. V roce 2000 se na této úrovni umístilo celkově 34% žáků a v roce 2003 se na ní umístilo 30,8 % žáků. Druhý nejlepší výsledek měli žáci na třetí úrovni v zastoupení 32 % v roce 2000 a 29,9 % v roce 2003. Třetí nejvíce zastoupenou úrovní byla úroveň první, na níž se v roce 2000 umístilo 16 % žáků a v roce 2003 se na ní umístilo 16,4 % žáků. Na čtvrté úrovni činil počet žáků v roce 2000 13 % a v roce 2003 14,1 %. Výsledku pod první úrovní v roce 2000 dosáhly 3 % žáků a v roce 2003 6,4 % žáků. Na páté úrovni se v roce 2000 umístily pouze 2 % žáků a v roce 2003 pouze 2,4 % žáků. Z toho vyplývá, že nejlepší úrovní v letech 2000 a 2003 byla druhá úroveň a nejhorší pátá úroveň. Pozitivně působí nárůst žáků v roce 2003 na čtvrté a páté úrovni, negativně působí jejich nárůst v témže roce pod první úrovní (Straková a kol., 2002, s. 100; Palečková, Tomášek a kol., 2005, s. 42-93).

Rovněž v roce 2009 ve srovnání s rokem 2000 přibyl počet žáků pod první úrovní způsobilosti[5]. Dále se zvýšilo zastoupení žáků na první úrovni[6]. Výsledky v roce 2000 a 2009 na druhé a třetí úrovni jsou přibližně srovnatelné, ale ke zhoršení výsledků došlo v roce 2009 na čtvrté, páté a šesté[7] úrovni. Negativně tedy působí zhoršení na páté a šesté úrovni a nárůst na první úrovni a pod ní (Straková a kol., 2002, s. 100; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 36-37).[8] Ve výsledcích z roku 2006, 2012 a 2015 nejsou uvedeny výsledky na

[3] Nelze zatím srovnávat s výsledkem z roku 2015, protože jak uvádí Česká školní inspekce, jedná se pouze o předběžný výsledek. Školní zpráva z roku 2015 uvádí, že základní školy dosáhly pouze 236 bodů (Česká školní inspekce, 2016, s. 3-5). To by znamenalo, že by se současní žáci umístili hluboko pod nižším stupněm první úrovně způsobilosti (Česká školní inspekce, 2016, s. 5; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 43).

[4] Jedná se pouze o výsledky žáků klasických základních škol bez zaměření (Straková a kol., 2002, s. 99-100).

[5] Je tím myšleno pod vyšší částí první úrovně, která s nepatrným rozdílem bodově odpovídá první úrovni z roku 2000 (Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 37-43; Straková a kol., 2002, s. 20-21).

[6] Tím je myšlena vyšší část první úrovně, která s nepatrným rozdílem bodově odpovídá první úrovni z roku 2000 (Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 37-43; Straková a kol., 2002, s. 20-21).

[7] Šestá úroveň přibyla až od roku 2009 (Straková a kol., 2002, s. 19-21; Palečková, Tomášek a kol., 2005, s. 37-38; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 11-43). Tato úroveň v grafu tvoří společně s pátou úrovní jeden celek, proto je srovnání s rokem 2000 možné (Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 37).

[8] V celém odstavci nejsou uvedeny konkrétní výsledky, protože národní zpráva dokumentující testování z roku 2009 neuvádí zdrojový materiál, ale pouze přibližný graf (Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 37).

jednotlivých úrovních pro základní školy, proto zde výsledky nelze uvést (Palečková a kol., 2007, s. 19; Palečková, Tomášek a kol., 2013, s. 21-23; Česká školní inspekce, 2016, s. 4-9).

V závislosti na dostupných výsledcích je tedy zřejmé, že žáci našich základních škol nejlépe ovládají dovednosti na druhé a třetí úrovni, naopak málo se umisťují na páté a šesté úrovni (Straková a kol., 2002, s. 100; Palečková, Tomášek a kol., 2005, s. 42-93; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 36-37). Jelikož se naši žáci hojně umisťují také na první úrovni (Straková a kol., 2002, s. 100; Palečková, Tomášek a kol., 2005, s. 42-93; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 36-37), nemělo by moc smysl výzkum zaměřit na pátou a šestou úroveň. Cílem výzkumu je sledovat, jak se rozvíjejí nebo zlepšují čtenářské dovednosti žáků pomocí čtenářských strategií. Lepší pro žáky bude se posunout o krůček dále, tedy na čtvrtou úroveň. I když na této úrovni došlo v roce 2009 ve srovnání s rokem 2000 ke zhoršení, výsledky žáků nebyly až tak špatné (Straková a kol., 2002, s. 100; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 36-37). V roce 2000 se na této úrovni umístilo 13 % žáků a v roce 2003 14,1 % žáků, což je o hodně více než 2% nebo 2,4 % na páté úrovni (Straková a kol., 2002, s. 100; Palečková, Tomášek a kol., 2005, s. 42-93). Myslím si tedy, že by se žáci mohli snadněji na tuto úroveň posunout.

Jelikož žáci na této úrovni pracují se skrytými informacemi, s důležitostí informace, s dvojsmyslem, drobnými jazykovými rozdíly a očekává se od nich, že budou z textu vyvozovat závěry a že ho budou kriticky posuzovat (Straková a kol., 2002, s. 20-21; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 43), rozhodla jsem se do výzkumu zařadit zejména strategii vyjasňování a vysuzování, v menší míře také strategii hodnocení a strategii určování důležitosti. Vyjasňování a vysuzování však budou ve výzkumu dominantní a bude se zkoumat, jak vede strategie vyjasňování k dovednosti vysuzovat.

4 Podmínky, postupy a metody pro výuku čtenářských strategií

Cílem této kapitoly je zjistit, jak mohou různí činitelé účastnící se procesu rozvoje čtenářských strategií tento proces ovlivnit. Těmito činiteli jsou myšlenky podmínky, metody a doporučované postupy k metodám, u nichž bude zjišťováno, jakou měrou proces rozvoje ovlivňují, a jestli jej ovlivňují pozitivně či negativně.

4.1 Podmínky

Vlastním pozorováním a z rozhovorů s vybranými vyučujícími ve škole, v níž jsem prováděla výzkum, jsem zjistila rozdíly v tom, co si učitelé myslí o zkoumaných skupinách. Rozdíly jsem vypozorovala převážně z rozhovorů s učitelkami zkoumaných skupin a také z krátkých setkání s ostatními učiteli.

Učitelka první zkoumané skupiny si rozdělila žáky podle toho, co dovedou, na žáky podprůměrné, průměrné a na žáky šikovné, kteří se budou chtít hlásit na gymnázia. Nicméně paní učitelka zdůraznila, že průměrných a podprůměrných žáků je ve třídě většina. Z těchto tří skupin ještě paní učitelka vyčlenila osm nejproblematičtějších žáků, tedy těch, kteří mají problém s dlouhodobým soustředěním. Paní učitelka se také zmínila, že z dvaceti pěti žáků má patnáct z nich problémy od ADHD a lehké mozkové dysfunkce po různé druhy specifických poruch učení. Kromě toho se podle paní učitelky v první zkoumané skupině nacházejí také žáci, kteří žádnou z těchto poruch nemají, ale jsou ovlivňováni ruchem ve třídě nebo jsou v hodinách pasivní. Za hlavní problém celé první zkoumané skupiny tedy paní učitelka považovala její nesourodost a snažila se ji řešit tím, že žákům v pracovních listech graficky vyznačovala úkoly, které mají splnit. Úkoly byly rozděleny podle náročnosti pro žáky průměrné, podprůměrné a šikovné. Také zaváděla postup, při němž prováděli všichni žáci stejné úkoly, ale těm šikovnějším zadávala ústně úkoly navíc po splnění základního množství úkolů.

Učitelka druhé zkoumané třídy naopak žáky vůbec podle jejich dovedností nerozdělovala, ale pojímala je jako celek. V průběhu rozhovoru paní učitelka všechny žáky chválila, říkala, že spolupracují, že jsou dobří čtenáři, že jsou kreativní a že ji mnohdy svými důkazy o učení dokáží příjemně překvapit. Až na konci rozhovoru se pouze okrajově zmínila, že má ve třídě jedenáct dyslektiků. Z rozhovoru vyplynulo, že žákům zadává stejné úkoly.

Praktický příklad podává pěkné srovnání dvou různých přístupů k žákům se specifickými poruchami učení a zároveň také srovnání pohledu na to, čeho žáci mohou v průběhu

vzdělávání na základní škole dosáhnout. Učitelka druhé zkoumané skupiny se snažila o rovnoměrný rozvoj dovedností u všech žáků, ale učitelka první zkoumané skupiny o rovnoměrný rozvoj u všech žáků neusilovala. Hlavní problém vidím v tom, jak si paní učitelka žáky předem rozdělila do tří skupin podle dovedností. Žák z průměrné či podprůměrné skupiny se jen těžko může přesunout do skupiny šikovných žáků, když paní učitelka neklade na tyto žáky vyšší nároky, ale zadává jim trvale úkoly na nižší úrovni. Tyto úkoly sice odpovídají dovednostem žáků v příslušné skupině, ale nerozvíjejí jejich dovednosti na vyšší stupeň. Také další učitelé v příslušné škole hodnotí první zkoumanou skupinu spíše negativně jako podprůměrnou, i když se v ní nacházejí i žáci šikovní, a druhou zkoumanou skupinu jako nadprůměrnou. *„Základní podmínkou úspěchu je tedy důvěra v možnosti každého žáka učit se a sebedůvěra nás učitelů v to, že jsme schopni rozmanité možnosti dětí uspokojivě rozvíjet.“* (Košťálová, 2010c, s. 8)

Z výše uvedeného vyplývá, že některé podmínky pro rozvoj čtenářství mohou zajišťovat samotní učitelé. Některé z nich ale mohou od učitele vyžadovat, aby disponoval celou řadou dovedností. Například učitel, který chce po žácích, aby četli, by měl v první řadě sám číst, být pro žáky vzorem zdatného čtenáře, a tím je k četbě motivovat (Košťálová, 2010c, s. 10-12). Motivovat žáky k četbě může i výběrem knihy nebo textu ze současné produkce pro děti a mládež, a tím zajistit, že u žáků zájem o čtení knihy nebo textu vzroste (Whitcroft, 2010d; Košťálová, 2010c, s. 10-12). Samotné sledování současné knižní produkce však nestačí k tomu, aby učitel vybral knihu správně. Učitel musí ještě znát individuální čtenářské potřeby svých žáků, aby jim doporučil knihu, kterou by si žáci s chutí přečetli (Košťálová, 2010c, s. 10-12). Například ve druhé zkoumané skupině jsem se setkala s tím, že si paní učitelka myslela, že zná čtenářské potřeby všech žáků ve třídě a že jim tedy doporučuje knihy do čtenářského deníku v souladu se současnou produkcí a s žákovskými potřebami, ale ukázalo se, že někteří žáci její přesvědčení nesdíleli. Je tedy opravdu důležité udělat si průzkum o čtenářských preferencích všech žáků a neorientovat se jen podle většinových preferencí, jak tomu bylo zřejmě v případě paní učitelky. Myslím si, že u textu by nesprávný výběr mohl způsobit, že žáci budou méně motivovaní k práci, která je na textu založena.

Aby učitel mohl u žáků rozvíjet čtenářské dovednosti, je nutné, aby je sám dobře ovládal. Učitel by si měl uvědomit kroky, které při strategiích provádí, a následně by měl promyslet postup, kterým žáky tyto kroky bude učit. Účinným postupem, jak ukázat žákům aplikaci strategie, je modelování s přemýšlením nahlas (Košťálová, 2010c, s. 10-12).

Kromě učitelů se na vytváření podmínek může podílet i škola (Košťálová, 2010c, s. 8). *„Pro mnoho dětí je škola jediná šance, jak objevit svět čtení, vytvořit si pozitivní vztah ke čtení a zvládnout potřebné čtenářské postupy.“* (Košťálová, 2010c, s. 8) Jelikož i výzkum PISA z roku 2000 ukazuje vliv žákova vztahu k četbě a vliv času, který stráví četbou, na výsledky testu (Straková a kol., 2002, s. 54-56), chtěla bych u této podmínky uvést výsledky rozhovorů s žáky, které se motivace k četbě a čtenářských strategií týkají.

Rozhovor jsem vedla vždy s pěti vybranými žáky na doporučení paní učitelky příslušné třídy. Žáci byli vybíráni tak, aby mezi mini nechyběli zdatní čtenáři, čtenáři průměrní a čtenáři začínající. Otázky, jestli v žácích škola probouzí chuť ke čtení, jestli čtou žáci rádi a jestli čtou také mimo školu, jsem čerpala od S. Limmroth-Kranzové (1997). Další otázkou, kterou jsem načerpala ze zjištění výzkumu PISA (Straková a kol., 2002, s. 54-56), bylo, jestli žáci čtou rádi a často. Poslední otázku, jestli žáci už někdy slyšeli o čtenářských strategiích a které z nich při čtení používají, jsem vytvořila sama. Prostřednictvím všech zmíněných otázek jsem chtěla zjistit, s jakými typy čtenářů se v hodinách budu setkávat, abych mohla vytvořit přípravy, které by pro žáky byly přiměřeně náročné.

V první zkoumané skupině měla většina žáků pocit, že je škola ke čtení motivuje, ale ve druhé zkoumané skupině většina žáků tento pocit neměla. I přes to, ale všichni žáci druhé zkoumané skupiny odpověděli, že čtou s chutí a že čtou ve svém volném čase, a to většinou dvě knížky za měsíc v průběhu školního roku. Žáci se také zmínili, že o prázdninách čtou knížek více, ale že kvůli množství učiva jim na volnočasovou četbu během školního roku nezbývá čas. Nejčastějším důvodem, který způsobil, že žáci neměli pocit, že by je škola ke čtení pozitivně motivovala, bylo, že žáky četba doporučovaná školou nebaví a připadá jim „vnucená“. V první zkoumané skupině se našel jeden žák, kterého čtení vůbec nebaví, a u ostatních žáků odpověď závisela na tom, jestli se jedná o zajímavou knížku, která by je bavila. Žáci čtou převážně jednu knihu za měsíc ve svém volném čase. Povědomí o pojmu „čtenářské strategie“ bylo v obou zkoumaných skupinách nízké, ale po vysvětlení jednotlivých strategií žáci zjistili, že nevědomě některé z nich užívají. Žáci obou zkoumaných skupin nejčastěji používají strategii předvídání a shrnování, ale spíše v rámci čtenářského deníku, ne při čtení. Nejhůře u žáků obou skupin dopadla strategie vyjasňování, kterou v první zkoumané skupině neprovádí ani jeden žák a ve druhé skupině ji provádějí alespoň dvě žákyně, co je ale pořád menšina. Ostatní žáci problémy s neporozuměním slovu nejčastěji řeší tím, že se zeptají rodičů nebo si neznámé slovo nebo informaci vyhledají na internetu. Strategii kladení otázek v první

zkoumané skupině provádí pouze jeden žák, ale ve druhé zkoumané skupině tuto strategii používá většina žáků.

Ukázalo se, že i když škola žáky ke čtení nemotivuje, nemusí to mít nutně negativní vliv na jejich celkovou motivaci ke čtení. Žáci druhé zkoumané skupiny mi sdělili, že je škola ke čtení nepodněcuje, ale na druhou stranu jsem se dozvěděla, že čtou ve volném čase a rádi, čtou také více knih za měsíc než žáci první zkoumané skupiny a kdyby jim to škola umožňovala, četli by daleko více během školního roku. Z odpovědí žáků druhé zkoumané skupiny je spíše patrné, že škola pro ně není místem, které by rozšiřovalo jejich čtenářské obzory a které by jim poskytovalo dostatečné množství času na volnočasovou četbu.

Zároveň z odpovědí žáků obou zkoumaných skupin vyplynulo, že předvídají a kladou si otázky. Například strategii shrnování si žáci automaticky spojovali se čtenářských deníkem, ale asi s touto strategií ve vyučování systematicky nepracovali. Obě paní učitelky se zmínily pouze o tom, že do hodiny zařazovaly strategii předvídání. Ukázalo se také, že žáci vůbec nepoužívají strategii vyjasňování a hledají si význam neznámého slova raději na internetu nebo v jiném zdroji. Odpovědi žáků tedy vedly k tomu, že škola je zahlcuje přípravou na vyučování, a proto nemají čas na četbu, a že náplní hodin literatury většinou není práce se čtenářskými strategiemi.

Nedostatkem času na četbu kvůli množství učiva trpí nejen žáci, ale také samotní učitelé, protože vyučují podle ŠVP a v hodinách jim nezbývá čas na výuku čtenářských strategií (Košťálová, 2010c, s. 8-9). Zajímavé na ŠVP základní školy, v níž jsem provedla výzkum, je, že čtení s porozuměním je na druhém stupni zařazováno do *Komunikační a slohové výchovy*, nikoli do *Literární výchovy*. V Literární výchově se píše, že by měl žák získat čtenářské návyky, ale už se v ŠVP neuvádí, o které čtenářské návyky se jedná. Zároveň se v ŠVP nikde nestanovuje plán, kterým by mělo být těchto čtenářských návyků dosaženo a kterým by mělo být dosaženo dovednosti číst s porozuměním. Ani pojem čtenářské strategie v ŠVP této školy nenajdeme (Český jazyk a literatura, s. 1-11). Aby tedy žáci ovládali čtenářské strategie a také aby měli čas na četbu, musela by se v první řadě změnit náplň ŠVP a tematických plánů jednotlivých učitelů (Košťálová, 2010c, s. 8-12).

Škola však může z žáků vytvořit zdatné čtenáře i organizací školního prostoru (Košťálová, 2010c, s. 8-12). Důležitou podmínkou pro rozvoj čtenářství u žáků je přítomnost knihovny ve třídě, která v ní vytváří čtenářskou atmosféru, a tím žáky podněcuje ke čtení během dne, který žáci tráví ve škole (Košťálová, 2010c, s. 11-12; Šafránková, 2011, s. 4). Tato atmosféra by

měla být podporována i v celém prostoru školy, který by měl obsahovat pohodlné prostory určené přímo ke čtení (Šafránková, 2011, s. 4).

Z výše uvedených výpovědí žáků v rámci rozhovoru vyplynulo, že by si někteří žáci chtěli vybrat knížku sami, tedy knížku, která by je zaujala. Samostatný výběr knihy nebo textu je tedy další podmínkou pro rozvoj čtenářství u žáků (Košťálová, 2010c, s. 9-12).

Další důležitou podmínkou je, aby žáci četli souvislé texty přímo ve vyučování, které nejsou vytržené z kontextu, jak se tomu stává v mnohých čítankách (Košťálová, 2010c, s. 8-12; Šafránková, 2011, s. 4). Hledání vhodných souvislých textů však vyžaduje velké množství času, který této aktivitě většina učitelů není ochotna věnovat. Při vytváření příprav pro výzkum jsem sama zjistila, že vybrat ucelený text tak, aby vyhovoval potřebám výzkumu a potřebám žáků, není vůbec jednoduché. Také čtení ve výuce může představovat problém, protože vždy záleží na tom, o jak zdatné čtenáře se jedná a jak dlouhý text jsou schopni v jedné vyučovací hodině přečíst tak, aby se stihla také práce s textem, protože pro rozvoj čtenářských strategií je také nezbytné provádět úlohy, které jsou bezprostředně založené na přečteném textu. Důležité je tedy nejen pracovat s textem, ale také si sdělovat zážitky z četby (Košťálová, 2010c, s. 8-12).

Na výuku čtenářských strategií má vliv také situace ve třídě. Výzkumy PISA z roku 2000 (Straková a kol., 2002, s. 80-92) a 2009 (Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 33) prokazují vliv nekázně při výuce na výsledky testování. Toto zjištění souvisí s jednou důležitou podmínkou, a to s povahou žáka, kterou lze jen stěží ovlivnit. Dá se však dlouhodobým působením výchovy, především rodinné, alespoň usměrnit tak, aby se žák ve výuce choval ukázněně. Pokud rodina ve výchově selže, je na učiteli, aby žákovo chování v hodině usměrňoval určitým souborem pravidel, která si pro tyto účely vytvořil. Jedná se však o dlouhodobý proces a také záleží na počtu vysoce temperamentních žáků v jedné třídě. Pokud je jich většina, může ve výuce zavládnout zmatek, s nímž si ale učitel musí poradit. Pro výuku čtenářských strategií je tedy nutné, aby ve třídě panovala soustředěná atmosféra, která není nijak narušována nekázní žáků.

Temperament žáka může být také jednou z příčin negativních nebo pozitivních vztahů s učiteli. Výzkumy PISA z roku 2000 (Straková a kol., 2002, s. 83-92) uvádí vliv vztahu mezi učiteli a žáky na testování. Dle mého názoru má tento vztah vliv také na sdělování si čtenářských zážitků, ale také na celkovou spolupráci při výuce. Pokud učitel nevytvoří ve třídě ovzduší důvěry, nemůže čekat, že se s ním žáci budou chtít dělit o své dojmy z četby.

Sdělování mohou podmiňovat také vztahy mezi žáky. Vliv vztahů mezi žáky se také podle výzkumu PISA z roku 2000 (Straková a kol., 2002, s. 54) projevuje při testování. Důsledky špatných vztahů mezi žáky se mohou projevit například při skupinové práci. Může se stát, že žáci spolu nebudou chtít pracovat a také nebudou mít nejmenší chuť si sdělovat privátní zážitky z četby. I někteří žáci mi v rozhovoru sdělili, že pokud pracují s kamarádem, má to pozitivní vliv na spolupráci, pokud pracují ve skupině s někým, s kým si nerozumí, proměňuje se skupinová práce v individuální, protože žáci spolu nekomunikují.

Další podmínkou pro výuku čtenářských strategií je zjistit, zda žák dovede ve skupině pracovat. Pokud žáci nejsou zvyklí pracovat ve skupině, může se učiteli rozpadnout celá hodina. Žáci nebudou vědět, jak se rozdělit do skupin a nebudou vědět, jak spolu ve skupině pracovat, a proto se začnou bavit o jiných záležitostech a ve třídě zavládne hluk, který učitel stěží utiší. Proto by měl učitel zavést systém, kterým se žáci na jeho pokyn přesunou do skupin, které on sám určil. Zamezí tím také zbytečným časovým prodlevám v hodině. Učitel však musí pamatovat na to, že i nácvik práce ve skupinách je dlouhodobý proces, který se žáci nenaučí ze dne na den. Také je nutné zjistit, zda žák dovede sdílet s druhými své zážitky z četby. Je na místě, aby i tuto dovednost učitel s žáky systematicky nacvičoval. Při sdělování je rovněž nutné zavést systém, který zaručí, že si žáci budou vzájemně naslouchat a nebudou se překřikovat. Během studia jsem při jedné praxi odpozorovala od paní učitelky zajímavý systém, který jí opravdu fungoval. Paní učitelka systematicky vedla žáky k tomu, aby vždy mluvili tak, aby jeden druhého nepřekřikoval. I já jsem poté tento systém užívala při praxích ve výuce. Výsledky se ale nedají srovnávat, protože má praxe vždy trvala jen omezenou dobu. I tak ale výsledky byly více ne uspokojivé. Apelovala jsem hlavně na to, že ani jednomu z nich určitě není příjemné, když ho někdo překřikuje, a také na to, že může mít spolužák zajímavý postřeh, který kvůli ruchu zbytek třídy neuslyší. Běžný učitel si může vystačit s tím, když se žák přihlásí. I zde učitel musí předem prověřit, zda jsou žáci této dovednosti schopni. Další podmínkou je tedy prostředí, v němž žáci respektují pravidla vzájemného sdělování a sdílení.

Nezbytným předpokladem k tomu, aby učitel začal s výukou čtenářských strategií, je zjistit aktuální úroveň čtenářských dovedností žáků (Robb, 1996 cit. podle Whitcroft, 2010d). Podle toho, o jak zdatné čtenáře se jedná, může učitel vybírat vhodné texty z hlediska obsahu i délky. Učitel by měl zjistit také dosavadní zkušenosti žáků, které se týkají práce s textem. Je nutné si udělat průzkum o tom, do jaké míry žák dovede porozumět různým typům textu a jestli nevědomě užívá i některé ze čtenářských strategií (Robb, 1996 cit. podle Whitcroft,

2010d). Proto je vhodné začínat výuku čtenářských strategií aktivací prekonceptů žáků, které se týkají čtenářských strategií. Je možné, že žák bude používat i jiné postupy, které mu pomáhají v porozumění textu. Ty pak může učitel také zahrnout do čtenářských strategií, kterým bude chtít žáky naučit. Další podmínkou pro výuku čtenářských strategií je tedy zjistit aktuální úroveň čtenářských dovedností žáků a jejich zkušeností se čtenářskými strategiemi (Robb, 1996 cit. podle Whitcroft, 2010d). Dále by měl učitel zjistit také některé další dovednosti, které od žáků vyžadují metody a vyučovací postupy, které pro nácvik čtenářských strategií použije.

Z výše uvedeného vyplývá, že nezbytným předpokladem pro výuku čtenářských strategií, jsou podmínky, které se zaměřují na rozvoj čtenářství jako celku. V této souvislosti jsem zmiňovala převážně podmínky, v nichž důležitou úlohu sehrávala škola. Bez podnětů, které škola žákovi poskytuje, by se z něj nemohl stát žák, který čte s chutí. Teprve až se z žáka stane žák s pozitivním vztahem k četbě, který vnímá čtení jako přirozenou součást svého života, má předpoklady k tomu, aby se ve čtení zlepšoval. Na této cestě ho pak může vést učitel tím, že mu ukáže různé čtenářské strategie, které mu s postupem času pomohou porozumět náročnějším textům. Učitel však k tomu potřebuje získat povědomí o vhodných vyučovacích postupech a metodách, jejichž prostřednictvím bude žáky čtenářským strategiím učit (Košťálová, 2010c, s. 10-12). A z tohoto důvodu se jimi budu zabývat v následující podkapitole.

4.2 Vyučovací postupy a metody

V předcházející podkapitole jsem se zabývala podmínkami, které ovlivňují rozvoj čtenářství a čtenářských strategií u žáků. Cílem této podkapitoly je zjistit, které dostupné metody se zaměřují přímo na rozvoj čtenářských strategií, a tím i čtenářských dovedností. Jelikož každá metoda bývá zaváděna do výuky určitým postupem, budu se zaměřovat také na některé z doporučených postupů k těmto metodám, nebo se jimi budu zabývat v případě, že k dané strategii nebudou dostupné žádné výzkumem ověřené metody.

Cílem této podkapitoly není tyto metody a postupy popisovat, protože vybrané metody budou blíže popsány v přípravách v rámci vlastního výzkumu, ale získat celkové povědomí o dostupných metodách a pojednat o tom, jakým způsobem by měly rozvíjet čtenářské strategie u žáků a jakým způsobem bych je mohla k rozvíjení zkoumaných strategií a dovedností použít.

V následujícím textu se nejprve budu zaměřovat na metody, které jsou primárně určeny k rozvoji strategie vyjasňování, určování důležitosti a hodnocení a také k rozvoji dovedností, ke kterým strategie vedou. Poté pojednám o metodách, jejich primárním cílem je rozvoj jiné strategie, ale zvolené strategie se v nich rozvíjejí v menší míře jako strategie vedlejší. Nakonec krátce pojednám o metodách, které slouží k rozvoji ostatních strategií, které do výzkumu nebyly zapojeny. Ve výsledku bych měla získat celkový přehled o tom, pro které strategie jsou tedy metody postupné více a pro které méně.

Metody či doporučované postupy zaměřující se na strategie a dovednosti sledované ve výzkumu

V dostupné literatuře jsem se často setkávala s modelováním. Jako doporučený postup ho uvádějí lektoři *Kritického myšlení*, jako je například Hausenblas (2011, s. 17), Košťálová (2001, s. 13) a Šafránková (2009a, s. 28; 2009b, s. 61). Jelikož se modelování vyskytovalo u různorodých metod zaměřujících se na rozvoj různých strategií, myslím si, že by bylo možné modelování využít pro zavádění jakékoliv strategie. Proto bych jej také označila za univerzální způsob, jak žákům ukázat práci s danou strategií. Myslím si, že právě modelování bych mohla využít v počátečních přípravách ve výzkumu, protože je to podle mého názoru užitečný způsob, jak žáky poprvé seznámit se zvolenými strategiemi (Šafránková, 2009b, s. 61).

V modelování bych spatřovala dvojí přínos. Modelování má obvykle několik fází, v nichž modeluje učitel žákům, poté společně se žáky, v další fázi žáci modelují ve skupinách za pomoci učitele a nakonec modelují sami žáci (Whitcroft, 2010e). Modelování tedy může být pomůckou pro mě i pro žáky. Já mohu modelováním žákům účinně ukázat, jak aplikuji zvolenou strategii na text a k jakým dovednostem se dostávám (Šafránková, 2009a, s. 28), a žáci mají možnost si lépe zafixovat příslušnou strategii a zároveň v určité míře rozvinout i dovednost, k níž strategie vede (Šafránková, 2009b, s. 61). Myslím si, že když si žáci aplikaci strategie sami vyzkouší, lépe si kroky prováděné v rámci strategie zapamatují. Košťálová (2001, s. 13) doporučuje, aby žáci po modelování učitele zhodnotili, jak užitý postup v porozumění textu učiteli pomáhal, čímž dojde k uvědomění si smyslu použitých strategií. Kovaříková (2011c) i Whitcroftová (2012) doporučují pro modelování žáků užívat startéry, které žákům pomohou s vyjadřováním, když mají modelovat určitou strategii.

Myslím si, že užitečnou variantou modelování by mohl být postup od Kovaříkové (2011c). Autorka před vlastním modelováním s žáky přečte text a poté s nimi diskutuje o tom, co by dělali, kdyby měli řešit problém s neporozuměním. Až poté žákům modeluje, jak ona sama řeší problém s neporozuměním (Kovaříková, 2011c). Myslím si, že tento způsob je užitečný

zvláště pro žáky, jelikož žáci mohou zjistit, že některou ze strategií, kterou učitel modeluje, již používají, ale jen o tom nevěděli.

Na modelování je založena metoda *Učíme se navzájem* od A. S. Palinscarové a A. L. Brownové, kterou u nás popsala Košťálová (Palinscar, Brown, 1984 cit. podle Košťálová 2006, s. 32-37, a podle Košťálová, 2010d, s. 44-50). Hlavním přínos této metody do mého výzkumu spočívá v tom, že pojímá strategii vyjasňování jako jedna z mála metod. Metoda se však nezaměřuje jen na vyjasňování, ale také na jiné strategie, jako je předvídání, shrnování a kladení otázek, které souběžně rozvíjí (Hausenblas, Košťálová, 2010, s. 21; Košťálová, 2006, s. 32; Košťálová, 2010d, s. 44). Podle Košťálové (2006, s. 32; 2010d, s. 44-45) efektivita této metody spočívá v modelování učitele a žáků, v poskytování zpětné vazby, sdílení a vzájemné pomoci, proto si myslím, že je vhodná pro první seznámení s těmito strategiemi. Pro výzkum by tedy tato metoda byla přínosem, ale kdybych ji chtěla použít, musela bych si ji trochu upravit tak, aby se zaměřovala pouze na vyjasňování.

Podle Košťálové (2006, s. 35; 2010d, s. 49) je ale nutné si dávat například u vyjasňování pozor na některé problémy, které se u této strategie nejčastěji vyskytují, a doporučuje, jak je řešit. Častým problémem u vyjasňování je, že si žáci vůbec nevyjasňují nebo se nezaměřují na hlubší porozumění textu, tedy na myšlenky, které jsou v textu ukryty. Proto by měl učitel při modelování přecházet od slov k myšlenkám tak, aby žáci pochopili, jak se doberou hlubšího významu. Učitel by měl žáky vést také k tomu, aby se soustavně zamýšleli nejen nad tím, co by jim osobně nemuselo být v textu jasné, ale aby do svého přemýšlení zahrnovali také spolužáky, aby tedy přemýšleli nad tím, co by spolužákům nemuselo být v textu jasné. Učitel tím předchází situaci, kdy má žák pocit, že všemu v textu rozumí (Košťálová, 2006, s. 35; 2010d, s. 49).

Jde tedy vidět, že pro strategii vyjasňování existuje jen hrstka samostatných metod, avšak metod, které by rozvíjely dovednost vysuzování, je ještě méně. Ke strategii vysuzování jsem neobjevila žádnou samostatnou a výzkumem ověřenou metodu, proto uvádím alespoň několik zajímavých postupů, kterými bych se chtěla ve výzkumu inspirovat.

Whitcroftová (2011c) navrhuje začít vysuzování „hrou na detektiva“, při níž se před aplikací na text pracuje s hmotnými předměty, podle nichž žáci vysuzují. Takovým předmětem je například balík. Žáci mají odhadovat, co asi balík může obsahovat. Tím, že si žáci zdůvodní to, co o předmětech říkají, je logicky navede k vodítkům, podle kterých si úsudek vytvořili. Poté autorka navrhuje vymodelovat stejný princip na textu. Při modelování by se měl učitel

zaměřovat i na rozdíl mezi názorem a úsudkem, tedy mezi tím, co si myslím já a co si myslím, že mi chce říct autor. Líbí se mi její následná práce s grafickými organizéry se srovnávací funkcí, jako je Vennův diagram, nebo s funkcí přehledovou, jako je tabulka. Tabulka žáky spíše vede k tomu, aby ke svému úsudku vždy napsali vodítka, která je k němu dovedla. Diagram naopak znázorňuje, jak vzniká úsudek, tedy z informací v textu a ze zkušeností nebo vědomostí žáka, proto by asi bylo vhodné začít nejprve diagramem a poté tabulkou, která žáky bude vést k tomu, aby nezapomínali na zdůvodňování. Autorka doporučuje vybírat pro práci s vysuzováním beletristické texty, básně, které navádějí k hlubšímu zamyšlení. Báseň je možné využít způsobem, při němž žáci podle podtržených slov vpisují na okraj textu vlastní úsudky. Tento způsob opět vede k uvědomění si toho, z jakých vodítek úsudek vznikl (Whitcroft, 2011c).

Pro určování důležitosti informace je vhodná metoda *I.N.S.E.R.T.*, která se zároveň propojuje i se strategií hodnocení při zkoumání věrohodnosti informace (Košťálová, 2010g, s. 42; Hausenblas, Košťálová, 2010, s. 20). Tato metoda by pro mě mohla být užitečná, protože mám ve výzkumu pracovat s různými texty. Pomůže mi tedy nejen zařadit text naučný nebo populárně-naučný, ale také mi bude užitečným nástrojem pro rozvoj strategie hodnocení a určování důležitosti u žáků. Důležitost se cvičí tak, že žák z textu vybírá pouze informace, které pro něj mají význam, a posuzování věrohodnosti informace si žáci cvičí podle zadaných kritérií k třízení informací, z nichž jedno se zaměřuje právě na označení nové a důvěryhodné informace (Košťálová, 2010g, s. 42-43; Hausenblas, Košťálová, 2010, s. 20). Objektivitu sdělení autora lze posuzovat také pomocí kritéria, podle něhož mají žáci v textu hledat rozpor mezi vlastními znalostmi a zkušenostmi a tvrzením autora (Košťálová, 2010g, s. 42-43). Podle Whitcroft (2011g) je při hodnocení také dobré modelovat, jak posuzujeme věrohodnost nebo objektivitu například na textu se skrytou reklamou nebo na jiném autentickém textu z denního tisku nebo můžeme posuzovat objektivitu a věrohodnost internetových zdrojů (Whitcroft, 2011g).

Tato metoda se podle mého názoru také propojuje se strategií monitorování, vyjasňování a vysuzování, což by pro mě bylo výhodné, protože ve výzkumu potřebuji právě ty metody, v nich se propojuje několik strategií zároveň. V této metodě se prolíná určování důležitosti s hodnocením, vyjasňováním a vysuzováním, což jsou strategie a dovednosti, jejichž rozvoj potřebuji vyzkoumat. Vyjasňování objevuji v tom, že si má žák při prvním čtení označovat také informace, kterým nerozumí (Košťálová, 2010g, s. 42), a v dalších úsecích textu by na ně

mohl třeba získat odpověď, čímž by si informace vyjasnil, a také by mohl vysuzovat význam informací z kontextu, pokud explicitní odpověď v textu nenajde.

Košťálová (2010g, s. 43) k této metodě doporučuje sdílet informace ve dvojici i v celé třídě a zaznamenávat značky do „tabulky INSERTu“, která podporuje výběr nejdůležitějších informací od každé značky.

Metody rozvíjející zkoumané strategie a dovednosti jako strategie a dovednosti vedlejší

Strategie vyjasňování by se mohla rozvíjet prostřednictvím *Řízeného čtení a myšlení*, které je primárně zaměřeno na strategii monitorování. Při této metodě mají žáci možnost monitorovat své porozumění v průběhu čtení tím, že čtou text rozdělený na několik částí. K jednotlivým částem žáci vždy plní úkoly, které zadává učitel, a nachází tak celkový smysl textu. Učitel jim tím poskytuje pomoc, protože jim ukazuje, na které aspekty textu se mají zaměřovat (Hausenblas, Košťálová, 2010, s. 20-21). Tuto metodu bych mohla použít ve výzkumu, protože podle Antonínové Hegerové (2009, s. 31-32) se dá použít i pro vyjasňování slovní zásoby v textu.

Zajímavý je přístup k zavádění strategie monitorování od Whitcroft (2011c), při němž učitel s žáky vytváří „opravářskou brašnu“, tedy brašnu se strategiemi k opravě neporozumění, které žákům pomáhají porozumět textu. Žáci si ji naplňují tím, že si v textu vyznačují všechna místa, kterým nerozuměli, a sepisují si postupy do brašny, které k porozumění vedly (Whitcroft, 2011c).

Vyjasňování, vysuzování, hodnocení a určování důležitosti by se dalo účinně rozvíjet prostřednictvím metody *Debata s autorem* od zahraničních autorek I. L. Beckové, M. G. McKeownové, R. L. Hamiltonové a L. Kucanové (I. L. Beck, M. G. McKeown, R. L. Hamilton a L. Kucano, 1997 cit. podle Antonínová Hegerová, Bergmannová, 2009; Buehl[9], 2009; Hausenblas, Košťálová, 2010; Whitcroft, 2011g). Metoda podporuje u žáků tvorbu otázek, kterými žáci mohou pátrat po záměru autora, a dotazování se na důležité myšlenky, které je třeba si vyjasnit (Buehl, 2009, s. 41-43; Antonínová Hegerová, Bergmannová, 2009, s. 37; Whitcroft, 2011g). Důležitým prostředkem této metody je diskuse v průběhu četby, která má být vedena při nalezení zásadní informace v textu, která má být vyjasněna (Buehl, 2009, s. 42). Dalo by se tedy říci, že zde žáci pracují také se strategií určování důležitosti. Předností této metody je, že se dá využít na literárním i naučném textu a že žáky může

[9] Původní znění přeložila pro Kritické listy Kamila Bergmannová z publikace Classroom strategies for interactive learning, IRA, Newark 2009, s. 137–140. (Buehl, 2009, s. 43)

motivovat ke čtení náročnějších textů tím, že jsou si vědomi toho, že za smysl textu odpovídá autor i čtenář (Buehl, 2009, s. 41-43; Antonínová Hegerová, Bergmannová, s. 40).

Buehl pro vyjasňování zásadních informací navrhuje, aby učitel vedl ke kladení otázek, které postihují autorův záměr, a aby vedl žáky k podrobnému dotazování, při němž každá otázka začíná slovem „proč“, protože žákům pomáhá pochopit souvislost mezi příčinami a následky v textu (Buehl, 2009, s. 42).

Vyjasňování se může propojovat také s metodou zaměřenou primárně na předvídání, jak se ukazuje v metodě *Pravděpodobná pasáž* od Kovaříkové (2011a). Tato metoda mi připomíná *Vyhledávání klíčových slov* před čtením textu (Hausenblas, Košťálová, 2010, s. 21-22), protože si žáci do kategorií v tabulce zapisují klíčová slova, podle nichž následně vytváří předpověď, která by měla odrážet klíčové momenty v příběhu (Kovaříková, 2011a). K tomuto účelu také slouží vybrané kategorie v tabulce, která dle mého názoru slouží k počátečnímu nácviku předvídání, jelikož žáci mají k dispozici kategorie, k nimž přiřazují jednotlivá klíčová slova. Tím, že žáci klíčová slova zapisují do kategorií, se také učí tato slova třídit. Učí se tím, o které druhy vodítek se při předvídání mohou opírat. Navíc tato metoda ukazuje, jak pomocí předvídání klást otázky a hledat na ně odpovědi a jak hledat a nalézat význam neznámých slov, jelikož právě otázky a neznámá slova patří do kategorií v tabulce (Kovaříková, 2011a).

Strategii vyjasňování a dovednost vysuzování lze rozvíjet také při nácviku strategie syntézy. Při syntéze je důležité zapojovat nejen shrnování, ale také strategii kladení otázek, jejímž prostřednictvím žáci přicházejí na důležité myšlenky, které do grafického organizéru připisují ke shrnutí událostí z textu. Otázky mohou být všelijaké, mohou se například dotazovat na to, co v žákovi události evokují, co mu sděluje autor, proč postava jedná určitým způsobem, jaké má vlastnosti atd. (Whitcroft, 2011h).

Metody zaměřující se na jiné než zkoumané strategie a dovednosti

Pro strategii předvídání, shrnování, kladení otázek, pro vizualizaci a pro hledání souvislostí dále existuje několik samostatných metod, o jejichž efektivitě pojednám jen krátce, jelikož strategie a dovednosti, které rozvíjejí, nejsou součástí výzkumu, a tudíž tyto metody ani nebudou do výzkumu zařazeny. Zvláště pro některé z výše jmenovaných strategií existuje mnoho metod i doporučených postupů. V následujícím textu však bude pojednáno jen o velmi úzkém výběru těchto metod a postupů. Bude se jednat o metody, které se mi zdály nejefektivnější.

Pro rozvoj strategie předvídání lze využít metody *Čtení s předvídáním* a *Čtení s tabulkou předpovědí*, které fungují na podobném principu (Košťálová, 2010e, s. 25-26; Robb, 1994 cit. podle Košťálová, 2010e, s. 26-27; Šafránková, 2010a, s. 60-61; Šafránková, 2010b, s. 19-20; Hausenblas, Košťálová, 2010, s. 18-19). První z nich by bylo vhodné použít pro první seznámení se strategií, protože umožňuje žákům systematicky na daných úsecích textu nacvičovat, jak se tvoří předpovědi a jak je porovnávat s textem (Košťálová, 2010e, s. 26; Šafránková, 2010a, s. 60; Šafránková, 2010b, s. 19; Hausenblas, Košťálová, 2010, s. 18). Druhou metodu by bylo vhodné využít až následně, protože se v ní necvičí jen předvídání, ale také shrnování, čímž se na žáka kladou větší nároky (Robb, 1994 cit. podle Košťálová, 2010e, s. 26-27).

Za velmi účinnou aktivitu považuji *Rule-based strategy*[10], kterou uvádí Whitcroft od zahraničních autorek A. Brownové, J. Campioneové a J. Dayové (A. Brownová, J. Campioneová a J. Dayová, 1981 cit. podle Whitcroft, 2011h). Tato aktivita je založena na postupném vyřazování určitého druhu informace, až se žák dostane k jádru textu, z něhož bude tvořit shrnutí. Žáci se dostávají od vyřazování informací k nahrazování hyponym hyperonymem a k shrnování smyslu odstavce jednou větou. Žáci se tím učí rozlišovat mezi podstatnými a nepodstatnými informacemi, rozlišovat mezi informacemi, které jsou v textu stejné, ale jinak vyjádřené, a učí se také jednotlivé kroky, které mohou při shrnování využívat. Tato metoda je dle mého názoru využitelná při narativních i naučných textech (A. Brownová, J. Campioneová a J. Dayová, 1981 cit. podle Whitcroft, 2011h).

Téměř všechny další metody nebo postupy pro shrnování, které uvádí Whitcroftová (2011h), jsou založeny na návodných kategoriích, které žákům pomáhají zaměřit se jen na podstatné informace, které tvoří shrnutí textu. Pro zápis těchto kategorií jsou vhodné různé grafické organizéry, jako je například myšlenková mapa nebo různé druhy tabulek. Povaha kategorií vždy záleží na druhu textu. Pokud se jedná o narativní text, kategorie se týkají struktury texty, tedy začátku, zápletky a konce, také postav, časoprostoru apod. (Whitcroft, 2011h). Pokud se jedná o naučný text například o autorovi, je vhodné využít myšlenkovou mapu s jinými kategoriemi v závislosti na textu (Hubálková, 2012, s. 21).

Shrnování je možné propojit také s nácvikem kladení otázek pomocí metody *Čtení s otázkami*, jejímž prostřednictvím se vždy u obou žáků ve dvojici rozvíjí strategie kladení otázek a strategie shrnování, protože vždy jeden ze žáků klade otázky a druhý odpovídá a na

[10] Strategie založená na pravidlech (A. Brownová, J. Campione a J. Dayová, 1981 cit. podle Whitcroft, 2011h)

konci úseku textu shrnuje a naopak (Hausenblas, Košťálová, 2010, s. 18; Košťálová, 2010f, s. 22). Hlavním smyslem *Čtení s otázkami* je u žáků vytvořit zkoumavý přístup k četbě a uvědomění si, proč text čtou (Hausenblas, Košťálová, 2010, s. 18; Košťálová, 2010f, s. 22).

Při strategii hledání souvislostí je dobré využívat grafické organizéry, které žákům pomohou uvědomit si vztahy mezi jednotlivými jevy. Jedním z nich je tabulka souvislostí, která žákům nabízí přehled o souvislostech v textu. Žák do ní vždy zapisuje citát z textu, souvislost, kterou mu vypsaný citát připomíná, a nakonec typ souvislosti. Žák se tím tedy učí nacházet souvislosti s vlastními zkušenostmi nebo vědomostmi, s jinými texty, s reálnými událostmi nebo lidmi a také se učí souvislosti třídit. Proto je také metoda vhodná pro beletristický i naučný text. Dle mého názoru si může žák snáze uvědomit například souvislosti v literatuře, protože může najít stejné téma u více autorů, což vede k tomu, aby si informace trvale zapamatoval (L'Allierová, Elishová-Piperová, 2008, s. 6-8)[11].

Grafické organizéry hrají klíčovou roli při vizualizaci. Slouží k tomu, aby se žák snáze zorientoval ve struktuře textu. Existuje mnoho variant těchto organizérů podle toho, na který aspekt textu se zaměřují. Může jít například o posloupnost událostí, srovnávání a popis jevů, pochopení vztahu mezi příčinou a následkem, mezi problémem a řešením apod. (Šafránková, 2012, s. 5-7; Hubálková, 2012, s. 20-22; Hausenblas, Košťálová, 2010, s. 20; Whitcroft, 2011ch).

Šafránková (2012, s. 4-6) navrhuje čtyři způsoby nácviku vizualizace. V rámci prvního způsobu by žáci měli trénovat vizualizaci se zavřenýma očima, protože si budou v mysli vytvářet své vlastní obrazy a lépe pochopí podstatu této strategie. Žáci dojdou k výsledku, když změní původní obrázek, který jim ukázal učitel, ve své mysli. Žák tedy pochopí, že stejný proces probíhá také při čtení, kdy se ze základního obrazu vytváří nový celek v závislosti na přibývajících informacích v textu. Druhým způsobem je modelování. Třetím způsobem je, že žáci doplňují související osoby, předměty atp. do předkládaného obrázku. Tím se aktivují žákovy vědomosti. Šafránková doporučuje začít s obrázky prostředí, které jsou žákům známé. Čtvrtým způsobem je, že učitel graficky znázorňuje, když žákům něco vysvětluje, a tím jim ukazuje, jak postupně řešit problém s porozuměním textu. Také jim může ukazovat pomocí obrázků, které nakreslí, jak probíhá děj, nebo žáci obrázky sestavují do správného pořadí. Žáci si děj snadněji představí a také pochopí (Šafránková, 2012, s. 4-6).

[11] Původní znění přeložila Kateřina Šafránková do Kritických listů z časopisu Journal of Adolescent and Adult Literacy, roč. 50, č. 5, únor 2007. (L'Allierová, Elishová-Piperová, 2008, s. 8)

Zajímavé metody k rozvoji vizualizace uvádí Kovaříková (2011b), která se zaměřuje na metody zahraničních autorek. První z těchto metod je *Kreslení a paměť*, která pochází z publikace *Constructing Meaning* od N. Boylesové (Boyles, 2004 cit. podle Kovaříková, 2011b). Základem této metody je grafické znázornění představ. Žáci kreslí jednotlivá slova z jedné věty textu, a to přispívá k lepšímu pochopení slov a také k jejich zapamatování. Při *Vizuální meditaci* vychází z G. Rossbachové (Kovaříková, 2011b). Tato metoda je dle mého názoru vhodná pro počáteční seznámení se strategií, jelikož nezávisí na textu. Učitel žákům určí prostředí, které si mají představit, a poté pomocí série návodných otázek nebo instrukcí provází žáky prostředím a vede je k tomu, aby zapojovali své smysly a aby si představovali dané prostředí se všemi detaily (Kovaříková, 2011b).

Existuje tedy značné množství doporučovaných metod pro nácvik nebo rozvoj čtenářských strategií. Velké množství metod i doporučovaných postupů v literatuře existuje zvláště pro strategii předvídání, shrnování, kladení otázek a pro vizualizaci, ale pro vyjasňování a vysuzování jsou metody, které by se zaměřovaly primárně na rozvoj této strategie a dovednosti dosti omezené. Nelze však říci, že by vyjasňování a vysuzování byly zcela opomíjeny, jelikož se propojují s jinými strategiemi, a tím i s jinými metodami, které jsou však primárně určeny k rozvoji jiné strategie. Z tohoto důvodu musí učitelé vymýšlet i jiné postupy, kterými by mohli tyto strategie vyučovat. Tím, že se strategie prolínají, je možné modifikovat již popsané metody tak, aby výuce vyhovovaly. Modifikace stávajících metod je tedy někdy nutností. Jelikož výzkum se orientuje právě na strategii vyjasňování a vysuzování, budu se muset těchto modifikací také dopouštět. Budu tedy vycházet z metod, které byly nastíněny v této kapitole, a zařadím i některé další, které nebyly zařazeny, protože nebyly jasně popsány jako metody rozvíjející čtenářské strategie.

5 Vlastní výzkum

Tato kapitola představuje syntézu všech předcházejících poznatků, podle nichž bude sestaven plán příprav pro výzkum.

V této kapitole budu sledovat několik cílů:
Prvním z nich je zjistit, zda popsané metody, vyučovací postupy a jejich modifikace, zvolené formy práce a pomůcky pomáhají efektivně rozvinout čtenářskou strategii vyjasňování a zda napomáhají k osvojení dovednosti vysuzování.

Druhým cílem je zachytit pokrok žáků jako celku v rozvoji strategií a osvojení dovedností v rámci pěti vyučovacích jednotek. Také bude zjišťována míra pokroku mezi třídami, které se liší v rozmezí jednoho školního roku. Budu tedy zkoumat i rozdíly v pokroku mezi žáky osmé a deváté třídy základní školy.

Třetím cílem je zjistit, zda strategie vyjasňování účinně vede ke dovednosti vysuzování.

Čtvrtým cílem je zjistit, zda přípravy rozvíjejí i další strategie, jako je strategie hodnocení a určování důležitosti, které vedou k osvojení dovednosti, které vymezuje čtvrtá úroveň čtenářské gramotnosti ve výzkumu PISA, mezi něž patří dovednost vyhledat v textu informaci podle zadaného kritéria, vytvořit interpretaci textu a posoudit jej (Straková a kol., 2002, s. 10; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 12; Palečková, Tomášek a kol., 2005, s. 37; Česká školní inspekce, 2016, s. 4).

V jednotlivých přípravách se budu podrobněji zabývat druhým, třetím a čtvrtým cílem. První cíl bude vyplývat z výsledků všech příprav a bude okomentován v závěrečném shrnutí výsledků výzkumu.

5.1 Plán příprav

Sestavené přípravy mají ryze nácvikový charakter, jelikož jejich primárním cílem je rozvíjet strategie, které vedou k dovednostem. Z toho důvodu neobsahují fázi evokace, uvědomění si významu informací a fázi reflexe. Původně jsem u všech příprav vytvořila evokaci i reflexi. Evokaci jsem se nakonec rozhodla vypustit ve prospěch modelování nebo vlastní práce žáků. Také jsem si uvědomila, že by evokace ve většině příprav směřovala k aktivaci prekonceptů o tématu, a to nebylo mým cílem. Cílem tedy nebyly znalosti, ale dovednosti. Jsem si ale vědoma toho, že evokace je důležitou fází každé hodiny a že by v některých přípravách mohla žákům pomoci při práci s textem. Tytéž důvody mě přiměly k vypuštění reflexe, která ve většině příprav navazovala na evokaci, která byla zaměřena znalostně. Zvolila jsem jinou

formu reflexe. Jako reflexe složí vyplněné pracovní listy, které obsahují důkazy o učení. Důkazy o učení jsou reflexí nejen pro mě, ale také pro žáky, protože jsem žákům na jejich základě podávala průběžnou individuální zpětnou vazbu. Myslím si, že žákům tato forma reflexe byla více prospěšná a že u většiny žáků měla pozitivní vliv na jejich další výsledky. Evokace a reflexe tedy nebyly vypuštěny, protože by nebyly důležité, ale proto, aby uvolnily místo nácvikovým aktivitám a jiným činnostem, které byly zaměřeny na naplnění cílů této diplomové práce.

V každé přípravě se systematicky objevuje strategie vyjasňování a dovednost vysuzování. K této základní dovednosti a strategii se nerovnoměrně přidávají jiné strategie a dovednosti vyžadované čtvrtou úrovní čtenářské gramotnosti (viz výše). Přípravy jsou seřazeny podle náročnosti. Náročnost se týká nejen aktivit, ale také textů, na nichž se aktivity provádějí.

Obtížnost příprav:
První příprava se primárně zaměřuje na strategii vyjasňování a dovednost vysuzování. Slouží k prvotnímu seznámení s vyjasňovacími postupy, které vedou žáky k vysuzování v rámci úkolů. Proto v této přípravě ponechávám menší prostor pro strategie a dovednosti jiné, jako je strategie určování důležitosti a dovednost vyhledat v textu informace podle zadaného kritéria, dovednost interpretovat text a strategie hodnocení a dovednost posoudit text (Straková a kol., 2002, s. 20-21; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 43). Výsledky první přípravy dokumentují počáteční stav žáků, tedy do jaké míry jsou u nich strategie a dovednosti rozvinuty, a slouží jako podklad pro srovnávání s výsledky žáků v jiných přípravách. V přípravě žáci pracují s písňovým textem, který je svým obsahem vhodný pro práci s vyjasňováním významu slova a s vysuzováním jeho významu. Je pro počáteční seznámení se strategiemi a dovednostmi vhodný také proto, že umožňuje žákům vytvářet variabilní řešení při správném uplatnění vyjasňovacích postupů.

Druhá příprava se kromě vyjasňování a vysuzování zaměřuje stejnou měrou také na strategii určování důležitosti a na dovednost vyhledat v textu informace podle zadaného kritéria a na strategii hodnocení a na dovednost kritického posouzení textu (Straková a kol., 2002, s. 20-21; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 43). Obtížnost ve vyjasňování a vysuzování spočívá v tom, že žáci aplikují vyjasňovací postupy z předcházející přípravy nejen na slova a slovní spojení, ale také na celé informace, tedy věty. Žáci pracují s autentickým populárně-naučným textem, který svou povahou umožňuje práci s různými typy informací a který obsahuje také mnoho informací, které je třeba si vyjasnit.

Třetí příprava se stejnou měrou zaměřuje vyjasňování, vysuzování a na strategii určování důležitosti a na dovednost vyhledat v textu informace podle zadaného kritéria (Straková a kol., 2002, s. 20-21; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 43). Žáci sice pracují jako v předcházející přípravě s vyjasňováním informace a s vysuzováním jejího významu, ale obtížnost spočívá v tom, že už by měli zvládat vyjasňování i vysuzování bez mého modelování. To znamená, že už by už měli být schopni obratně a bez větší pomoci aplikovat dříve nabyté vyjasňovací postupy a že by už měli být schopni také vysuzovat více méně bez chyb. Obtížnější je také povaha informace, s níž žáci pracují, buď se jedná o repliku postavy, chování postavy nebo její myšlenku. Zároveň je práce s informací ztěžována povahou dialogu mezi postavami v textu, žák tedy musí více pracovat s kontextem. Práce s důležitostí informace je ztěžována tím, že žák musí informaci vybrat tak, aby z ní mohl vyvodit vlastnost postavy. Žák tedy nejen vybírá důležitou informaci, ale už ji podle kritéria netřídí jako v předcházející přípravě, ale vybírá ji ve shodě se zadaným kritériem. Žák tedy musí promýšlet všechny kroky, které v rámci úkolů učiní hned od začátku. Žáci pracují s textem, který je poměrně dlouhý a poskytuje informace umožňující charakterizovat postavy.

Ve čtvrté přípravě dominuje vyjasňování, vysuzování a dovednost interpretovat text (Straková a kol., 2002, s. 20-21; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 43). Úkoly na vyjasňování a vysuzování jsou náročnější, protože žák pracuje nejen se slovy nebo se slovními spojením či větami, ale vyjasňuje si a vysuzuje celou část textu. Obtížnější je také forma textu, která obsahuje dva různé pohledy postav na tutéž situaci. Srovnání těchto pohledů ztěžuje vysuzování v závěrečném úkolu. Stejně jako v předcházející přípravě žáci prokazují, že dokáží aplikovat vyjasňovací postupy na jiný typ textu bez počátečního modelování, tedy bez opory. Rovněž se od nich očekává, že už dovedou více či méně automaticky vysuzovat.

Pátá příprava ověřuje, zda se u žáků rozvinuly všechny zapojené strategie a zda si žáci osvojili potřebné dovednosti. Vše je ověřováno na textu, který je dlouhý a složitý na porozumění. Porozumění v něm ztěžuje hlavně použitá slovní zásoba, konstrukce vět a celkové vyznění textu, kterého bylo dosaženo ironií. Vyjasňování a vysuzování u slovní zásoby je ztíženo povahou slovní zásoby v textu. Strategie určování důležitosti a vyhledávání informací v textu podle kritéria se už nezaměřuje jen na izolované informace, ale na celé části textu. Strategie hodnocení a dovednost posoudit text je těžší v tom, že žák musí před tím, než začne hodnotit, pochopit dlouhý a složitý text a hlavně jeho ironické vyznění. Kromě toho žák musí slova nebo úryvky posuzovat vzhledem k jejich funkci v textu (Straková a kol., 2002, s. 20-21; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 43).

Texty ve všech přípravách byly vybírány tak, aby byly ucelené. Texty jsou tedy zkráceny a upraveny tak, aby se s nimi dalo pracovat v jedné vyučovací hodině, ale nejsou vytržené z kontextu. Nejedná se tedy o úryvky, ale o ucelené texty, které na malém prostoru podávají příběh, který je ohraničený začátkem a koncem. Náročnost textů se řídí podle čtvrté úrovně čtenářské gramotnosti, která udává následující: *„Čtenář musí prokázat přesné porozumění dlouhému nebo složitému textu, který má neobvyklý obsah nebo formu.“* (Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 43; Košťálová, 2010c, s. 8-12; Šafránková, 2011, s. 4)

Přípravy byly vypracovány také s ohledem na RVP ZV. Jedná se hlavně o vytvoření interpretace hlavní myšlenky. Do přípravy jsou zahrnuty také některé složky učiva vymezené prostřednictvím RVP ZV, které jsou v něm ale pojímány v rámci literární teorie. V přípravách s nimi není zacházeno teoreticky, ale prakticky. Jedná se konkrétně o práci s hlavním hrdinou, se slovní zásobou textu a s texty literatury populárně-naučné i umělecké (MŠMT, 2013, s. 22).

5.2 První příprava

5.2.1 Cílové zaměření

V přípravě sleduji obecné cíle výzkumu, tedy jak strategie vedou k dovednostem (viz kapitola 4 – třetí a čtvrtý cíl). V přípravě je těchto cílů dosahováno činnostmi, které žáci provádějí v jednotlivých úkolech, které slouží jako důkazy o učení.

Níže uvádím tabulku, která charakterizuje vzájemný vztah strategií, dovedností a činností při dosahování cílů. Výsledkem strategie je vždy dovednost a popisované činnosti zobrazují, jakým způsobem probíhá proces, který vede od strategie k dovednosti.

Tabulka 2 – Závislost strategií, dovedností a činností při dosahování cílů, první příprava	
Strategie – dovednost	Popis činnosti
Vyjasňování - vysuzování, interpretace	Úkol 1: Žák použije alespoň jeden z vymodelovaných postupů, s jehož pomocí nalezne význam neznámého slova. Nalezený význam slova koresponduje s kontextem sloky, v níž se slovo nachází. Úkol 2: Žák vysuzuje hlavní myšlenku sloky, v níž prováděl vyjasňování. Žák vychází z významů, které si vyjasnil, spojuje si jednotlivé významy v rámci sloky ve své mysli a dochází k souhrnné myšlence sloky, která ze spojení významů vyplývá. Žák případně využívá kontext předcházejících slok, pokud si jej vyvození hlavní myšlenky vyžaduje. Úkol 3: Žák vysuzuje hlavní myšlenku celého textu. Žák tedy vychází z kontextu všech slok, spojuje si jejich hlavní myšlenky ve své mysli a dochází k poselství autora.
Určování důležitosti - nalezení informace	Úkol 1: Žák vyhledá v textu neexplicitní informaci, tedy význam slova nebo slovního spojení. Úkol 2: Žák vyhledá neexplicitní informaci, tedy skrytý význam v rámci sloky. Úkol 3: Žák vyhledá neexplicitní informaci, tedy hlavní myšlenku textu.
Hodnocení – posouzení	Úkol 3: Postihnutí hlavní myšlenky textu žák prokazuje, že porozuměl textu jako celku. Odhalením hlavní myšlenky žák postihne záměr autora, s nímž autor píseň napsal a co chtěl čtenářům sdělit.
Informace v tabulce vycházejí z těchto zdrojů: Straková a kol. (2002, s. 20-21), Palečková, Tomášek, Basl a kol. (2010, s. 43), Košťálová (2006, s. 32-37; 2010d, s. 44-50; 2001, s. 12), Šafránková (2009a, s. 28-31; 2012, s. 4-5), Whitcroft (2011a; 2011f; 2011g), Kramplová a kol. (2002, s. 72)	

5.2.2 Obsah přípravy

Úvodní slovo k žákům

Dnes si ukážeme, jakým způsobem si můžeme poradit se slovy, kterým v textu nerozumíme, a jak si můžeme poradit v textu s významem, který v textu přímo není, ale vyplývá z něj.

Komentář: Považuji za přínosné sdělit žákům, co v hodině budou provádět a jaký to pro ně bude mít smysl. Tím je chci také motivovat k práci v hodině.

Modelování vyjasňovacích postupů

Vezměte si před sebe text, který jste dostali. Ukážu vám na první sloce písně, jak nad textem přemýšlím a jakými způsoby zjišťuji význam neznámého slova. Pozorně sledujte text první sloky a poslouchejte, jak text komentuji, protože poté budete to samé provádět sami.

Text první sloky, podle něhož modeluji:

„DÍTĚ ROBOTÍ

Mirai

Každý den to slýchám,
dělej co ti říkám.
Musíš umět žít,
ve světě autorit.
Kde vládne striktní tón,
příkazů off a on.
Tak drž se daných lajn,
myslím to s tebou fajn.“ (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

Postup při modelování[12]:

KROK 1

Přečtu si první sloku písně a najdu slova nebo slovní spojení, kterým nerozumím.

KROK 2

Zjistila jsem, že nevím, co znamenají *„příkazy off a on“*[13].

KROK 3

[12] Postup při modelování a slova užitá při modelování pochází z těchto zdrojů: Šafránková (2009a, s. 29-31), Košťálová (2006, s. 32-37; 2010d, s. 44-50), SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA (c 2016)

[13] (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

Pokusím se zjistit význam ze stavby slova. Seskupení písmen mi napovídá, že to nebudou česká slova, ale slova cizího původu. Myslím si, že slova budou pocházet z angličtiny, protože jsem se s nimi v angličtině už setkala. Ze spojení *„off a on“*[14] s českým podstatným jménem „příkazy“ mohu zjistit, že to budou přídavná jména.

Pokusím se najít česká slova a dosadím si je namísto *„off a on“*[15]. Jelikož umím anglicky, tak vím, že první z dvojice znamená vypnutý a druhý zapnutý. Když si ale dosadím „vypnutý a zapnutý“ namísto *„off a on“*[16], vyjde mi „příkazy vypnutý a zapnutý“ nebo „vypnuté a zapnuté příkazy“, a to mi nedává moc smysl.

KROK 4

Přečtu si tedy text ještě jednou a pokusím se najít jiná slova v textu, s nimiž příkazy souvisejí a která by mi pomohla těmto příkazům porozumět. Myslím si, že slovo, které by mi mohlo napovědět je „autorita“, protože se v textu píše, že příkazy vládnou ve *„světě autorit“*[17]. Také mi může napovědět spojení slov *„striktní tón“*[18]. Myslím si, že slovo „autorita“ a „striktní“ mají společné to, že zní přísně. Zkusím se zamyslet nad tím, kdo je pro mě autoritou. V mládí pro mě autoritu představovali rodiče. Myslím si, že i pro autora textu budou autoritou rodiče, jelikož píše, že mu někdo něco nařizuje. Rodiče mi také vždy něco nařizovali. Dozvěděla jsem se tedy, že příkazy přicházejí zřejmě od rodičů, jsou řečeny přísně, a že jsou to nějaká nařízení. Budou to tedy příkazy, které říkají autorovi, co má nebo nemá dělat. Když si tento význam dosadím namísto *„off a on“*[19], tak už mi to dává smysl.

KROK 5

Pokusím se najít v první sloce význam, který tam přímo není napsaný. Nejprve si shrnu, co se ve sloce píše. Dozvídám se z toho, co je napsáno, a z významů, na které jsem přišla, že někdo někomu dává příkazy, které musí plnit. Teď se pokusím přijít na význam, který se ve sloce přímo nepíše. Zkusím si vzpomenout na to, jak mi asi bylo, když mi rodiče v mládí něco přikazovali. Vzpomínám si, že se mi to moc nelíbilo. Myslím si, že i autor se cítí stejně podle toho, jak na mě text první sloky působí. Působí na mě tak, že si autor stěžuje. Autor tedy vyjadřuje, že už má dost toho nařizování, vyjadřuje svou nespokojenost.

[14] (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)
[15] (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)
[16] (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)
[17] (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)
[18] (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)
[19] (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

Několik z vás se teď pokusí udělovat totéž s druhou slokou písně. Žák, kterého vyvolám, bude mít chvíli na přípravu a my si mezitím vysvětlíme, co budou dělat ostatní, až dotyčný bude ukazovat, jak přichází na význam neznámého slova. Všichni ostatní budou dávat bedlivý pozor, budou si všímat toho, co žák udělal správně nebo co se mu naopak moc nezdařilo a potřebovalo by to vylepšit. Poskytneme mu doporučení, kterým by měl své vyjasňovací postupy zlepšit.[20]

Komentář: Mým záměrem je vyvolat jednoho až dva žáky, kteří budou před třídou modelovat druhou sloku písně stejným způsobem. Reálný počet vyvolaných žáků ale bude záviset na tom, jak budou žáci šikovní, a také na tom, jak mě přesvědčí o tom, že princip strategie pochopili.[21] Výsledky modelování i zpětné vazby jsou variabilní.

Text druhé sloky, podle něhož budou žáci modelovat:

„Hej, jsem dítě robotí,
mám stejnej program jako ty.
Hej, je prostý jeden mód,
jen starší znají správnej kód.“ (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

Doufám, že už všichni pochopili, jakým způsobem budete pracovat ve dvojici se sousedem v lavici. Vždy jeden z dvojice bude druhému ukazovat, jak postupuje při odhalování významu slova, a druhý bude pozorně poslouchat a poté mu poskytne hodnocení toho, co se mu zdařilo a co by potřebovalo vylepšit. Stejným způsobem mu poskytne konkrétní radu. Poté si role přehodíte. Každý žák z dvojice bude pracovat s jednou ze zbývajících slok, to znamená, že jeden žák z dvojice si vybere třetí sloku a druhý čtvrtou sloku.[22]

Komentář: Při modelování budu procházet třídou a průběžně kontrolovat práci žáků, pomohu jim s obtížemi pomocí návodných otázek, které by je mohly nasměřovat správným směrem, případně jim ukážu ještě jednou modelování kroku, s nímž si nevědí rady.[23] To ale závisí na situaci v hodině.

Text třetí sloky, podle něhož žáci budou modelovat ve dvojici:

[20] (Košťálová, 2006, s. 32-33; 2010d, s. 44-46)
[21] (Košťálová, 2006, s. 33; 2010d, s. 46)
[22] (Košťálová, 2006, s. 33; 2010d, s. 46)
[23] (Košťálová, 2006, s. 33; 2010d, s. 46)

„Smyčky příkazů,
brány zákazů.
Denně tisíc frází
plní databázi.
Schéma kam se hnout,
jsem systém v systému.“ (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

Text čtvrté sloky, podle něhož budou žáci modelovat ve dvojici:

„Hej, jsem dítě robotí,
mám stejnej program jako ty.
Být jen stádním hlupákem,
žít jak perpetuum mobile.
Nejsem dítě robotí…
Nejsem dítě robotí....
Nejsem dítě robotí....“ (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

Samostatná práce (spolupráce ve dvojici při řešení třetího úkolu)
Vezměte si před sebe pracovní listy, které jsem vám rozdala. Na každém pracovním listu se nacházejí tři úkoly. V prvním úkolu mi pouze zapíšete to, co jste dělali před chvílí ve dvojici. Nebudete ale zapisovat všechna slova, na jejich význam jste přišli, ale vyberete si pouze jedno. Poté mi napíšete, jakým jste na význam přišli. Zapíšete mi, jak jste nad textem přemýšleli a jaké postupy vám pomohly přijít na význam slova. Vše uvádějte v souvislostech tak, jak jste to ukazovali spolužákovi.[24]

Ve druhém úkolu mi napíšete, jak jste přišli na skrytý význam, který vyplýval z celé sloky, v níž jste odhalovali význam neznámého slova.[25]

Ve třetím úkolu mi napíšete, co vám chtěl říct touto písní autor. Musíte tedy vycházet z celého textu. Pospojujte si hlavní významy jednotlivých slok, na které jsme přišli při modelování, a vyvoďte z nich to hlavní, co chtěl autor touto písní dělit. Při řešení posledního úkolu můžete spolupracovat se sousedem v lavici.[26]

[24] (Košťálová, 2006, s. 32-36; 2010d, s. 44-50; Šafránková, 2009a, s. 29-31)

[25] (Košťálová, 2006, s. 32-36; 2010d, s. 44-50; Šafránková, 2009a, s. 29-31)

[26] (Whitcroft, 2011a; 2011g; Kramplová a kol., 2002, s. 72)

Komentář: V prvním úkolu ponechávám žákům možnost si vybrat, o které nalezeném významu slova a skrytém významu budou psát, protože se se strategií setkávají poprvé. Může se stát, že některá slova si vyjasnili lépe, některé hůře a některé vůbec. Tím chci tedy po žácích, aby sami zvážili, v čem se jim dařilo a všem naopak ne, aby si tím poskytli také osobní zpětnou vazbu. Třetí úkol zlehčuji tím, že ho směřuji na žáka, bych mu napověděla, že by měl do řešení zapojovat vlastní zkušenosti a vědomosti. Žák ale musí primárně vycházet z textu.

Modelové řešení[27] pro úkoly[28] v pracovním listu (řešení je individuální u každého žáka)[29]:

1) Zapiš si jedno slovo z textu, kterému jsi nerozuměl. Popiš postup, který ti pomohl toto slovo pochopit.

Modelové řešení (sloka 3): Nevím, co znamená slovo „fráze“. Fráze mi připomíná něco vyprázdněného, něco, co se říká každý den, něco, co ztratilo svou zvláštnost, ustálené spojení slov. V textu se píše, že fráze jsou součástí databáze, takže fráze s databází souvisí. Myslím si, že budou souviset také s příkazy a zákazy. V první sloce autor píše, že dostává příkazy každý den. Ve třetí sloce se píše, že fráze denně tvoří databázi. Takže příkazy a zákazy by mohly být frázemi. Když si je dosadím namísto frází, tak sloka dává smysl, tedy že příkazy a zákazy tvoří databázi. Z vlastní zkušenosti vím, že když říkám pořád něco dokola, tak už mě někdo neposlouchá a to, co se snažím říct, potom ztrácí smysl. Fráze se podle textu také říkají každý den, proto si myslím, že má představa byla správná a že se jedná o vyprázdněná slova, slovní spojení a věty.

Modelové řešení (sloka 4): Neznám slovní spojení *„perpetuum mobile“*[30]. Připomíná mi něco mechanického. „Mobile“ buď může být „mobilní telefon“, nebo to může znamenat přídavné jméno „mobilní“, které pochází z angličtiny, což podle mě znamená něco, co je schopné pohybu. Slovní spojení bude souviset se životem, protože autor píše: *„žít jak perpetuum mobile“*[31]. Zároveň autor píše, že je robotem. Robot mívá nějaký program, například ve sci-fi filmech jsou robotům naprogramovány lidské vlastnosti a oni se pak chovají jako lidé.

[27] Modelová řešení vychází z těchto zdrojů: Šafránková (2009a, s. 29-31), Košťálová (2006, s. 32-37; 2010d, s. 44-50), SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016

[28] Vytvořené úkoly byly inspirovány těmito zdroji: Košťálová (2006, s. 32-36; 2010d, s. 44-50), Šafránková (2009a, s. 29-31), Whitcroft (2011a; 2011g), Kramplová a kol. (2002, s. 72)

[29] Modelová řešení v celém výzkumu vždy slouží jako návrhy řešení, které by mohli vymyslet žáci. Není však závazným řešením, to znamená, že pokud žák nevyřešení úkol úplně stejně, neposuzuji to při vyhodnocování důkazů o učení jako chybu. Spíše je důležité, aby se žák držel stěžejních míst v řešení, které jsou důležité pro splnění vytyčeného cíle. Modelové řešení je tedy vždy návrhem řešení, které odpovídá cílům výzkumu, a které slouží jako východisko pro komentování důkazů o učení.

[30] (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

[31] (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

Všichni se ale chovají stejně, protože jsou naprogramováni podle stejného programu. Robot neuvažuje sám podle sebe, takže by se mohl chovat jako hlupák. Spojení *„stádní hlupák“*[32] mi připomíná, když se řekne, nebuď ovcí uprostřed stáda. „Perpetuum“ mi pořád připomíná něco mechanického. Mohl by to být tedy stroj, jako je například robot, který se chová podle svého programu, dělá, co se mu řekne, a chová se jako jiní roboti. Robot je zároveň něco mechanického, co je schopno pohybu, takže se mi potvrzuje i prvotní představa.

2) Zapiš si jeden význam, který pro tebe z textu vyplynul. Popiš postup, kterým jsi k němu došel. Zapiš si slova z textu, která tě k němu navedla.

Modelové řešení (sloka 3): Ze sloky jsem se dozvěděla, že příkazy a zákazy tvoří databázi. Bude jich tedy asi velké množství, protože například počítačová databáze obsahuje hodně dat. Zároveň se v textu píše o schématu. Schéma asi bude přirovnání k životu autora. Autor pořád dostává hodně příkazů a zákazů. Kdyby mi někdo dával každý den takové množství příkazů a zákazů, které dostává autor, tak bych se cítila asi jako nějaký vězeň, který nemůže dělat nic z vlastní vůle. Autor taky píše, že je *„systémem v systému“*[33]. Myslím si tedy, že se mi v této sloce snaží sdělit, že se cítí stísněně, že jeho život postrádá jakýkoliv náznak novoty, že žije ve stereotypu, z něhož nemůže uniknout.

Modelové řešení (sloka 4): Ze sloky jsem se dozvěděla, že je autor robotem, který se chová jako všichni ostatní. Autor na konci sloky píše, že robotem není. Spíše mi přijde, že tím vyjadřuje, že jím být nechce. Opakuje to celkem třikrát, takže si myslím, že tím vyjadřuje svůj vzdor proti svému způsobu života, že už nechce plnit něčí nařízení a nechce se chovat jako všichni ostatní.

3) Vytvoř odpověď na otázku: „Co důležitého mi chtěl autor touto písní sdělit?“. Před psaním odpovědi se poraď se sousedem v lavici.

Modelové řešení: Autor vystupuje proti výchově konformních členů společnosti. Chce, aby si každé dítě zachovalo svou individualitu.

Komentář k modifikacím

Jelikož žáci se strategiemi pracují poprvé, vycházím z metody nácvikové, tedy z *Učíme se navzájem*, kterou popisuje Košťálová (2010d, s. 44-50; 2006, s. 32-36). Zachovávám postup práce, ale nevyužívám všechny strategie, které jsou do této metody zahrnuty. Zaměřuji se jen na strategii vyjasňování. Také už nemodeluji strategii v každé skupině, ale ponechám žáky, aby modelovali sami (Košťálová, 2010d, s. 44-46; 2006, s. 32-33).

[32] (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)
[33] (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

Myslím si, že dvojí modelování jim mohlo poskytnout dostatečnou představu, jak mají postupovat. Důvodem je množství času, které bych strávila modelováním v každé skupině. Ostatní žáci by čekali, až k nim dojdu, a na jejich samostatné modelování by se už nezbyl čas. V hodině nejde o to, že modeluji já, ale modelovat musí především žáci. Rozhodla jsem se tedy, že budu procházet třídou a pomáhat žákům s modelováním v případě, že si nebudou vědět rady. Budu tedy spíše užívat návodné otázky, které by je mohly nasměřovat správným směrem, případně jim ukážu ještě jednou modelování kroku, s nímž si nevědí rady. To ale závisí na situaci v hodině.

5.2.3 Reflexe postupů a důkazů o učení v první zkoumané skupině

Reflexe postupů

Příprava byla původně určena pro jednu vyučovací jednotku v klasickém časovém rozmezí čtyřiceti pěti minut. Některé informace o žácích jsem si dopředu zjistila od paní učitelky v rámci rozhovoru. Spíše jsem se ale dozvěděla o jejich poruchách učení, které by mohly ovlivnit čtení textu a práci s textem. Při prvním setkání s žáky v této hodině jsem však přišla i na jiné problémy, které žáci mají. Patří k nim hlavně nesoustředěnost a pasivita při plnění úkolů. Při pozorování práce žáků v hodině jsem si uvědomila, že se ve skupině nachází více než polovina žáků s těmito problémy. Kdybych měla být konkrétní, tak jich bylo celkem třináct z celkového počtu přítomných žáků, kterých bylo dvacet dva. U těchto žáků jsem si zároveň všimla, že čekají na to, až se jim učitel bude individuálně věnovat, místo toho, aby pracovali podle zadání, které jim bylo řečeno. Tímto vyčkáváním žáci ztráceli hodně času a následkem toho bylo, že v lepším případě stihli vypracovat jen první dva úkoly.

Nic z toho jsem ale před prvním setkáním nevěděla a bylo to pro mě nepříjemné zjištění. Jelikož mým cílem bylo pomoci všem žákům s rozvinutím strategií i dovedností, požádala jsem paní učitelku o hodinu navíc, v níž bych s žáky v práci pokračovala. Paní učitelka byla velmi vstřícná a hodinu mi poskytla.

Do následujícího dne jsem si prošla výstupy žáků a rozdělila jsem si žáky do dvou skupin. První z nich tvořili žáci, z jejichž výstupů bylo poznat, že princip vyjasňování a vysuzování pochopili a také splnili alespoň dva ze tří úkolů. Výstupy těchto žáků jsem si podrobně prošla a každému jsem na lístek papíru napsala otázky, na které mi měli v další hodině odpovědět. Jelikož si tito žáci vedli při úkolech dobře, nechala jsem je v další hodině pracovat samostatně podle otázek, které dostali. Otázky, které jsem každému žákovi sepsala k jednotlivým úkolům, měly sloužit k vylepšení stávajících postupů. Navíc tito žáci v první hodině pracovali tak, jak měli, nepatřili tedy k žákům s problémem nepozornosti a pasivity.

Druhou skupinu tvořili žáci, kteří práci v hodině nestihli, nebo z jejich výstupů nebylo poznat, že princip vyjasňování a vysuzování pochopili. S těmito žáky jsem pracovala po celou další hodinu. V další hodině jsem s žáky postupovala úplně od začátku. Hlavním problémem ale bylo, že žáci nebyli moc ochotní spolupracovat. Kvůli neochotě spolupracovat jsem ani ve druhé hodině s žáky nestihla provést všechny úkoly, které byly na pracovním listu. Nicméně si myslím, že aspoň malého pokroku jsem u žáků dosáhla. Všichni žáci měli na konci hodiny splněný alespoň první úkol, který byl nezbytný pro mapování pokroku v dalších přípravách.

Již v první hodině nastaly změny, které se odkláněly od přípravy. Nejprve jsem se držela přípravy, modelovala jsem vyjasňování a vysuzování, poté jsem vyvolala jednu žákyni, která postup správně napodobila. U dalších žáků se ale ukázalo, že jim modelování činí problémy. Původně měla být do modelování v rámci třídy zahrnuta pouze druhá sloka, jeden žák měl modelovat a já jsem s ostatními žáky měla poskytovat modelujícímu zpětnou vazbu (Šafránková, 2009a, s. 29-31; Košťálová, 2006, s. 33; 2010d, s. 45-46). I ze zpětných vazeb jsem poznala, že žáci princip úplně nepochopili. Proto jsem se rozhodla věnovat modelování i další sloku, kterou jsme ale zcela nevyčerpali, a proto s ní žáci mohli pracovat i při modelování ve dvojicích, jak bylo původně zamýšleno.

Do následujícího modelování jsem zapojila všechny žáky, tím se změnil systém modelování a poskytování zpětné vazby. Se žáky jsme se tedy snažili společně napodobit postup, který jsem modelovala. Myslím si, že tento postup žákům více vyhovoval, poznala jsem to podle toho, že byli aktivnější než při původním modelování. Bylo dobré, že žáci ochotně říkali, co si pod slovem představují, a také mi sdělovali možné významy při vysuzování. Konfrontací toho, co mi žáci sdělili, jsme zdárně došli k výsledku. Myslím si, že právě toto srovnávání žákům pomohlo lépe pochopit postup. Každý žák mi sdělil aspoň jednu informaci a poté se mohl přesvědčit o tom, jestli to, co řekl, vedlo k výsledku, což pro něj byla i zpětná vazba.

Změna postupu však narušila strukturu původní přípravy a zabrala více času. Z toho důvodu už žákům nezbylo tolik času na modelování ve dvojicích (Košťálová, 2006, s. 33; 2010d, s. 45-46). Nestihli si například vymodelovat vše, co jim ve sloce nebylo jasné. Alespoň jednou si však modelovat stihli.

Reflexe důkazů o učení

Tabulka 3 – Souhrnné výsledky žáků v první přípravě, první zkoumaná skupina			
Úkoly (popis strategií, dovedností a činností viz Tabulka 2)	Celkový počet žáků	Počet úspěšných žáků	Počet neúspěšných žáků
Úkol 1	22	15	7
Úkol 2	22 (8 žáků úkol nevypracovalo)	6	8
Úkol 3	22 (10 žáků úkol nevypracovalo)	7	5

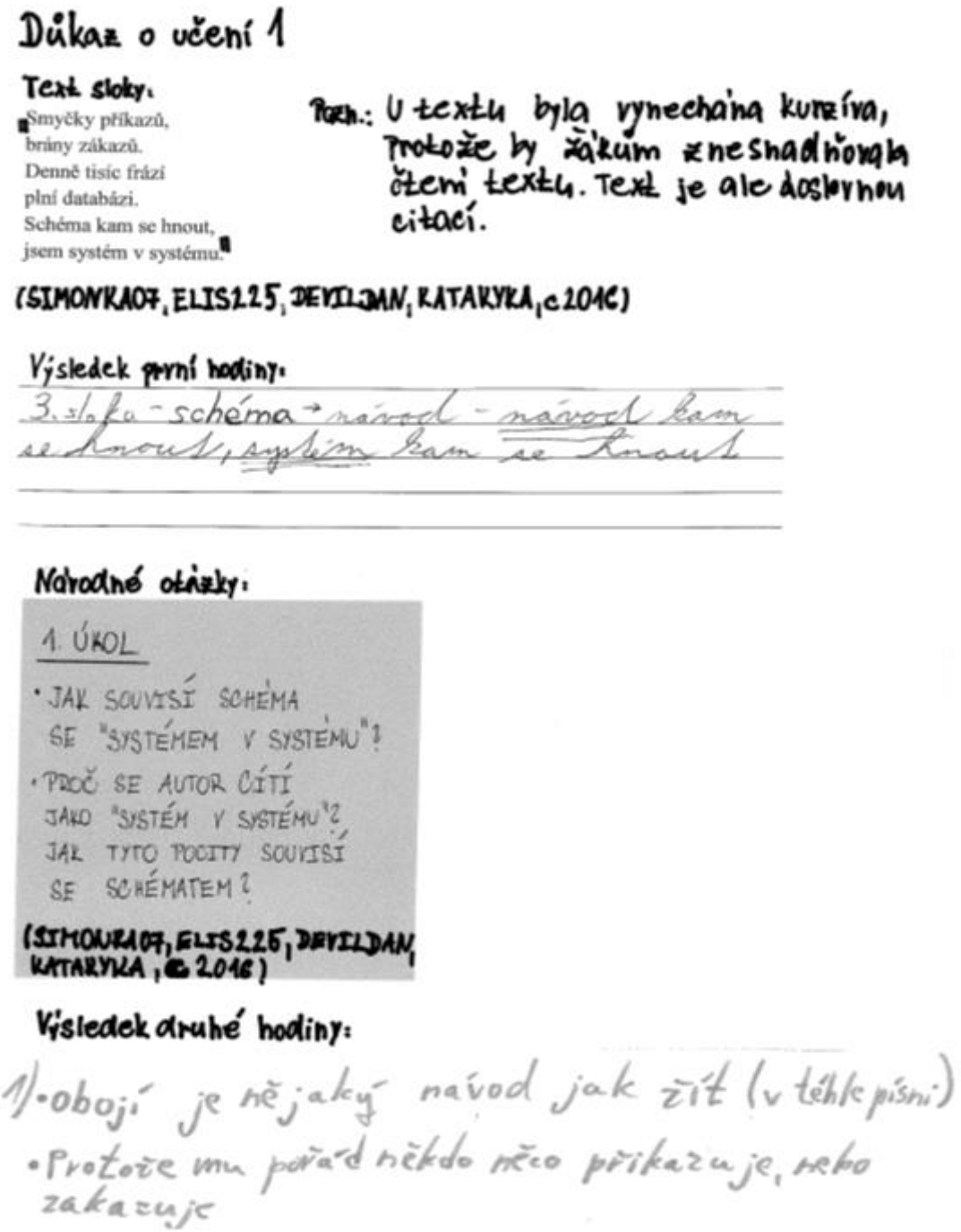
Reflexe prvního úkolu

U prvního úkolu jsem se hlavně zaměřovala na to, zda nalezený význam souhlasí s kontextem, což se většině žáků podařilo (viz Tabulka 3).

Asi největším problémem žáků v první skupině bylo, že se nedokázali vyjadřovat souvisle ve větách. Heslovitý zápis mi často neumožňoval pochopit, co žákovi odehrávalo v mysli při vyjasňování. Žáci tedy neprovedli rekonstrukci vlastního myšlení, i když to měli stanoveno v zadání. Neuváděli potřebné souvislosti, ke kterým při vyjasňování docházeli. Tyto souvislosti jsem si často musela domýšlet podle vodítek, které mi ve svém zápisu poskytli.

U žáků byly velké rozdíly v užitých postupech. Některým žákům se podařilo pěkně propojit zapsané informace tak, aby mezi nimi byly vidět souvislosti, někteří se omezili jen na heslovitý zápis, někteří dokonce zapsali jen počáteční představu a výsledek a postup mezi tím úplně vynechali. Důležité ale bylo, že na význam slova přišli, a jsem si téměř jistá, že bez některého z vymodelovaných postupů by se jim to asi nepodařilo, takže předpokládám, že aspoň jeden z nich použili.

Důkazy o učení (první úkol)



Důkaz o učení 1

Text sloky:
Smyčky příkazů,
brány zákazů.
Denně tisíc frází
plní databázi.
Schéma kam se hnout,
jsem systém v systému.

Pozn.: U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je ale doslovnou citací.

(SIMONKA07, ELIS225, DEVILJAN, KATARYKA, c2016)

Výsledek první hodiny:
3. sloka - schéma → návod - návod kam se hnout, systém kam se hnout

Návodné otázky:

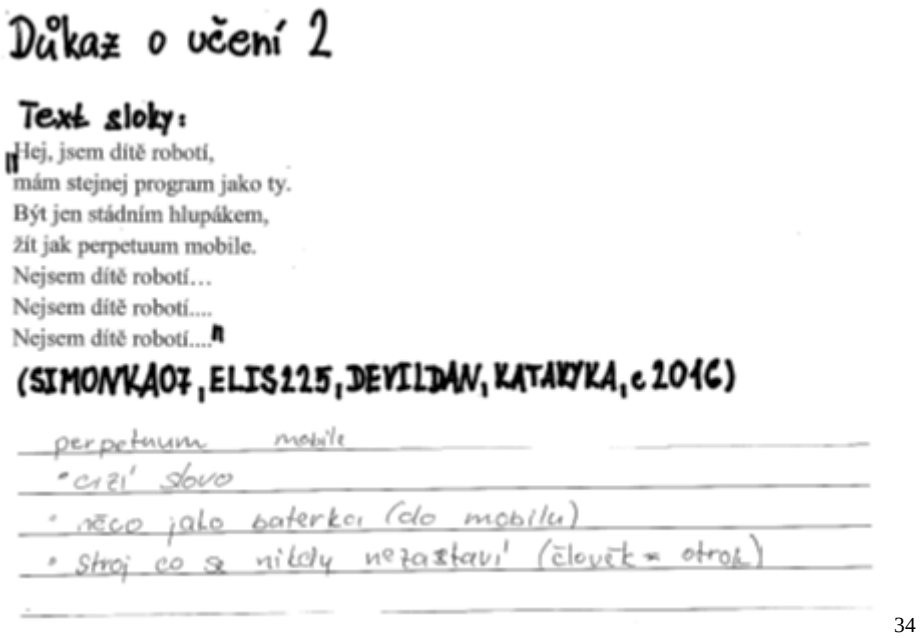
1. ÚKOL
- JAK SOUVISÍ SCHÉMA SE "SYSTÉMEM V SYSTÉMU"?
- PROČ SE AUTOR CÍTÍ JAKO "SYSTÉM V SYSTÉMU"? JAK TYTO POCITY SOUVISÍ SE SCHÉMATEM?

(SIMONKA07, ELIS225, DEVILJAN, KATARYKA, © 2016)

Výsledek druhé hodiny:
1) - obojí je nějaký návod jak žít (v téhle písni)
- Protože mu pořád někdo něco přikazuje, nebo zakazuje

V první ukázce se jedná o případ, kdy jsou z výstupu vidět bližší souvislosti, propojování informací. Výstup pochází od žákyně, kterou jsem zařadila do skupiny, která ve druhé hodině pracovala samostatně se zadanými otázkami, proto ve výstupu uvádím i otázky, na něž žákyně odpovídala. Je zde vidět také rozdíl mezi její prací v první hodině a doplněním, které podala ve druhé hodině. Již v první hodině se žákyně snažila vést zápis v souvislostech. Nejprve uvedla svou představu, což byl návod, poté si ověřila, zda ji její představa zapadá do textu a nakonec podle kontextu vyvodila nalezený význam. Protože byl její zápis heslovitý a

nalezený význam mi nebyl zpočátku moc jasný, napsala jsem jí dílčí otázky na zodpovězení. Z odpovědí lze poznat, že nalezený význam zapadá do kontextu.



Důkaz o učení 2

Text sloky:

Hej, jsem dítě robotí,
mám stejnej program jako ty.
Být jen stádním hlupákem,
žít jak perpetuum mobile.
Nejsem dítě robotí…
Nejsem dítě robotí....
Nejsem dítě robotí....

(SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

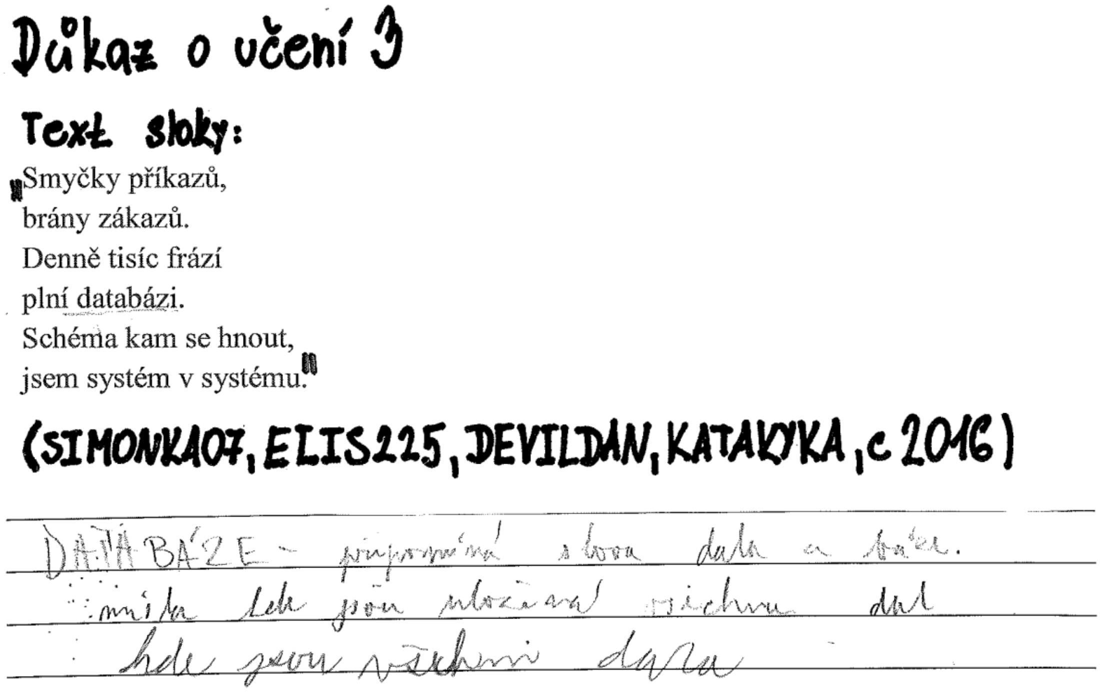
perpetuum mobile
"cizí" slovo
• něco jako baterka (do mobilu)
• Stroj co se nikdy nezastaví (člověk = otrok)

[34]

Ve druhé ukázce uvádím příklad, v němž žákyně pracuje s představou a poté uvádí výsledek, který zapadá do kontextu. Na rozdíl od předcházející žákyně už neuvádí žádné mezikroky, které učinila, už neuvedla vodítka, podle kterých na výsledný význam přišla. Podle ní je *„perpetuum mobile“*[35] člověk-otrok, který jedná jako stroj. Zřejmě vycházela z toho, že autor píše, že je robotem, což by odpovídalo, protože robot je také stroj. Zřejmě mířila i na to, že roboti slouží někomu jinému, nemají svobodnou vůli, a proto je označila za otroky, kteří jednají podle programu. Tato vodítka si však mohu jen domýšlet. Důležité je, že podle mého názoru výsledek souvisí s kontextem.[36]

[34] U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.
[35] (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

[36] (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)



Důkaz o učení 3

Text sloky:

„Smyčky příkazů,
brány zákazů.
Denně tisíc frází
plní databázi.
Schéma kam se hnout,
jsem systém v systému."

(SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

DATABÁZE – připomíná slova data a báze.
: místo kde jsou uložená všechna data
: kde jsou všechny data

[37]

Ve třetí ukázce se jedná o případ, v němž žákův nalezený význam nezapadá do kontextu. Žák využívá k vyjasnění stavbu slova a spojuje ji s představou. Poté už ale nesrovnává svou představu s textem. Význam jako takový je správný, ale v textu je užit přeneseně. Žák přišel správně na to, že je to nějaké úložiště, on napsal, že je to úložiště dat. Z textu ale vyplývá, že se nejedná o data, ale o fráze, kterými jsou myšleny příkazy a zákazy. Kdyby si žák toto uvědomil, přišel by na to, že tou databází je myšleno velké množství příkazů a zákazů.[38]

Reflexe druhého úkolu

U druhého úkolu jsem se zaměřovala hlavně na to, jestli žák přijde na hlavní myšlenku sloky. Žáci měli při vysuzování významu z jedné sloky logicky použít také kontext předcházejících slok.

S využitím kontextu předcházejících slok žáci problémy neměli, ale zapomínali pojímat sloku jako celek. Většina žáků (viz Tabulka 2) sice přišla na skrytý význam, ale tento význam nevystihoval hlavní myšlenku sloky, protože žáci při hledání skrytého významu z celé sloky nevycházeli. Tím žáci splnili první úkol, protože přišli na dílčí skrytý význam, stejně jako přicházeli na skrytý význam slova při plnění prvního úkolu. U tohoto úkolu však výsledky nemohou být považovány za objektivní, protože dost žáků úkol nevypracovalo (viz Tabulka

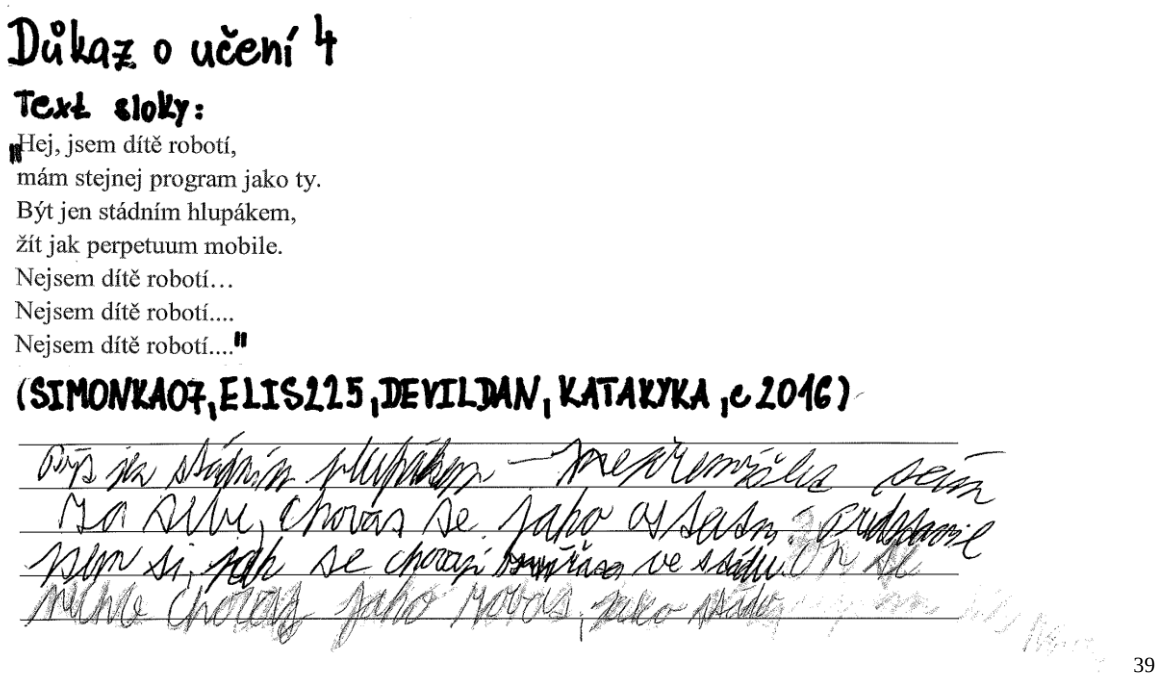
[37] U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.
[38] (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

2). Jednalo se o žáky, s nimiž jsem pracovala ve druhé hodině od začátku. Úkoly nesplnili, protože nebyli ochotni spolupracovat.

Myslím si, že jsem v zadání druhého úkolu měla místo textu užít sloku, aby bylo jasné, že význam mají najít v celé sloce, ne v celém textu. Myslím si ale, že to nemělo vliv na plnění úkolu. Žádnému žákovi se nestalo, že by nevysuzoval ze sloky, již zpracovával. Také k tomu pomohlo, že jsem žákům zadání vysvětlovala a při vysvětlování jsem užívala sloku.

Důkazy o učení (druhý úkol)

V následujících ukázkách uvádím pro srovnání výsledky druhého úkolu u dvou žáků, z nichž jeden vysuzuje hlavní myšlenku sloky a z nichž druhý vysuzuje význam bez kontextu celé sloky.


Důkaz o učení 4

Text sloky:

"Hej, jsem dítě robotí,
mám stejnej program jako ty.
Být jen stádním hlupákem,
žít jak perpetuum mobile.
Nejsem dítě robotí…
Nejsem dítě robotí....
Nejsem dítě robotí...."

(SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

39

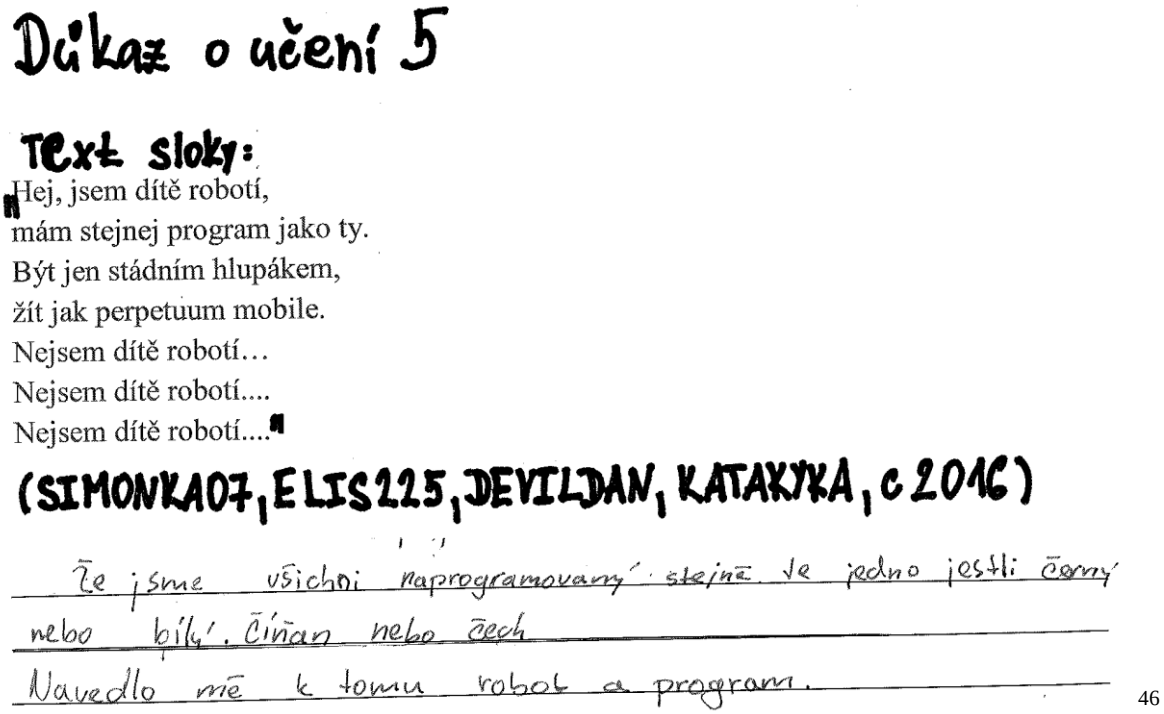
U žáka jde pěkně vidět, jak propojuje několik vodítek z textu se svým vlastním porozuměním. Užívá celkem tři vodítka, a to *„stádní hlupák“*[40], „robot“ a *„nejsem dítě robotí“*[41]. Žák pěkně reprodukuje proces vlastního přemýšlení, nejprve si vyjasňuje význam *„stádního hlupáka“*[42] a užívá k němu i kontext, poté přichází na hlavní myšlenku za pomoci „robota“, jehož chování přirovnává ke „stádu“. Tím propojuje porozumění hlavní myšlence také s vyjasněným

[39] U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.
[40] (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

[41] (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

[42] (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

významem *„stádního hlupáka“*[43]. Nakonec své porozumění dokládá posledním vodítkem *„nejsem dítě robotí“*[44]. Myslím si, že toto řešení patřilo mezi nejlepší, oceňuji, že žák vše propojuje, že píše souvisle, že vodítka jen nevypisuje a že vše uvádí v kontextu.[45]


Důkaz o učení 5

Text sloky:

„Hej, jsem dítě robotí,
mám stejnej program jako ty.
Být jen stádním hlupákem,
žít jak perpetuum mobile.
Nejsem dítě robotí…
Nejsem dítě robotí....
Nejsem dítě robotí....“

(SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

Že jsme všichni naprogramovaný stejně. Je jedno jestli černý nebo bílý. Číňan nebo Čech. Navedlo mě k tomu robot a program.

[46]

Z ukázky lze vypozorovat, že žákyně přišla na podstatný význam, ale nevysuzovala ho z celé sloky. Žákyně došla k tomu, že jsme všichni stejní a že se chováme stejně, máme stejný program. To pěkně vyvodila z vodítek „robot“ a „program“. Žákyně tedy vysuzovala pouze z prvního dvojverší a z kontextu předcházejících slok. Se zbytkem sloky, v němž se skrývá hlavní myšlenka, už nepracovala. Můžeme si všimnout, že žákyně na rozdíl od předchozí ukázky, informace nepropojuje, vodítka jen vypisuje.[47]

Reflexe třetího úkolu

U třetího úkolu jsem zkoumala, jestli žáci dokáží vysuzovat z celého textu, přijít na hlavní myšlenku. Většině se to podařilo, ale výsledky nemohou být objektivní, protože hodně žáků úkol nevypracovalo (viz Tabulka 3).

[43] (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

[44] (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

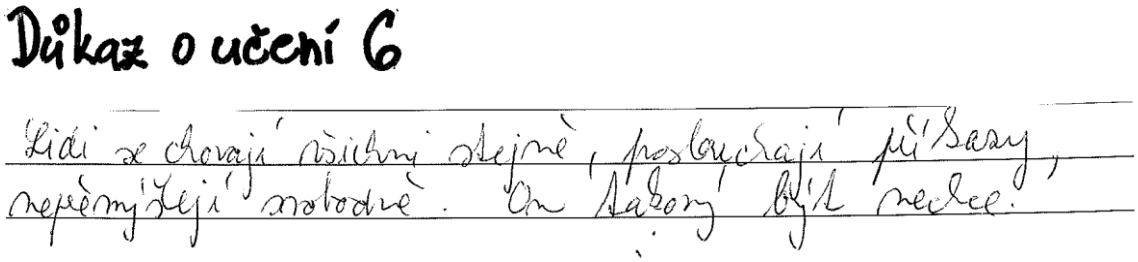
[45] (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

[46] U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.

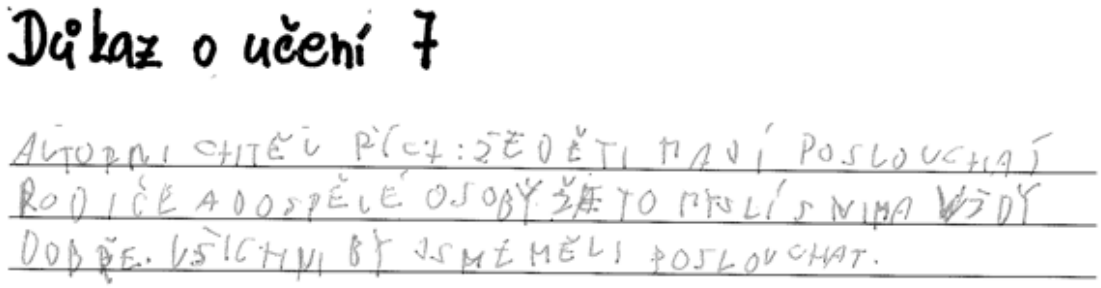
[47] (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

Důkazy o učení (třetí úkol)

Níže uvádím dva příklady, v nichž jeden žák správně vysuzuje hlavní myšlenku z celého textu a v nichž druhý nevyužívá k vysuzování hlavní myšlenky celý text.



Práce prvního žáka vyjadřuje vzdor autora proti konformitě, o který v celém textu šlo. Žák tedy přišel na hlavní myšlenku a vycházel při tom z celého textu.[48]



Z práce druhého žáka jde poznat, že nevysuzoval z celého textu, kdyby tak postupoval, jistě by si všiml, co autor říká opakovaně na konci. Tento žák si myslí, že děti by měly poslouchat rodiče. Zde je jasné, že vysuzoval pouze z první sloky, v níž se o těchto informacích mluví. Žák tedy nepochopil smysl celého textu.[49]

5.2.4 Reflexe postupů a důkazů o učení ve druhé zkoumané skupině

Reflexe postupů

Ve druhé skupině jsem postupovala podle přípravy (viz 4.2.2). Podle toho, co mi paní učitelka sdělila o žácích při rozhovoru, jsem očekávala, že si žáci povedou dobře. Ostatně jsem se o tom přesvědčila i při prvním setkání. Práce v této skupině se stihla během jedné vyučovací hodiny. Přispěla k tomu také aktivní spolupráce žáků. Žáci v této třídě byli velmi kooperativní, nebáli se přihlásit, když něčemu nerozuměli, a hlavně dávali pozor, když jsem jim vysvětlovala práci a pracovali ve chvíli, když měli pracovat, nečekali na individuální přístup.

[48](SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

[49] (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

Při procházení třídou, když žáci pracovali ve dvojicích, jsem ale zjistila, že většina žáků si postup nejdříve zapisovala a až poté modelovala. Když jsem se jich zeptala na důvod, tak mi sdělili, že mají potřebu si nejdříve postup zapsat, protože by si ho jinak nezapamatovali. Takže většina žáků si nejdříve postup zapsala a až poté následovalo modelování s poskytováním zpětné vazby, což bylo opačně, než jak to bylo popsáno v přípravě (Košťálová, 2006, s. 33; 2010d, s. 46).

Ukazuje se zde opačný jev než v první skupině. V první skupině si myslím, že žáci měli méně potíží s vyjadřováním, ale neuměli zapsat proces vlastního myšlení na papír. Žáci ve druhé skupině se pěkně vyjadřovali na papír, ale asi by se neuměli bez zápisu pěkně vyjádřit i ústně.

Reflexe důkazů o učení

Tabulka 4 – Souhrnné výsledky žáků v první přípravě, druhá zkoumaná skupina

Úkoly (popis strategií, dovedností a činností viz Tabulka 2)	Celkový počet žáků	Počet úspěšných žáků	Počet neúspěšných žáků
Úkol 1	16	11	5
Úkol 2	16	8	8
Úkol 3	16	6	10

Reflexe prvního úkolu

U prvního úkolu jsem se rovněž zaměřovala na to, kolik žáků přišlo na význam, který souhlasí s kontextem sloky, v níž si význam vyjasňovali a z níž význam vysuzovali. Podařilo se to většině přítomných žáků (viz Tabulka 4).

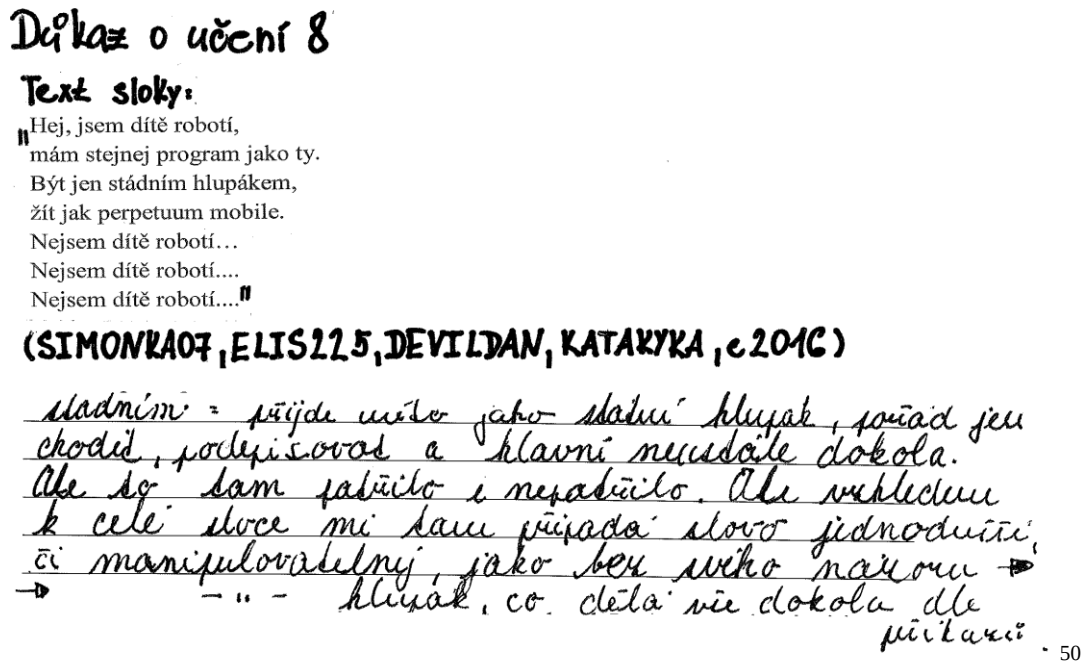
Na rozdíl od první skupiny se zde nevyskytovaly problémy s heslovitým zápisem, skoro všichni žáci se vyjadřovali plynule ve větách, takže jsem si nemusela domýšlet postupy, které použili. Objevila jsem však jiný problém. Někteří žáci měli tendenci psát postup činností a ne postup vlastního přemýšlení.

V zadání jsem užívala slovo „postup“, které mělo vyjadřovat sled kroků, které žáci použili při vyjasňování slova. I když jsem žákům při modelování ukázala, co postup obsahuje, někteří žáci ho pojali jinak, poněkud abstraktně, bez toho, aby uváděli konkrétnější informace. Žáci měli chronologicky zapsat, jak při vyjasňování přemýšleli, a ne činnosti, které dělali. Užití slova „postup“ v zadání se tedy ukázalo jako neefektivní, protože ho někteří žáci pochopili jinak, než jsem předpokládala. I když jsem žákům modelovala, co by měli zapisovat, měla jsem asi ještě uvést příklad toho, který postup považuji za správný a který naopak ne. Měla jsem jim sdělit, že postup v tomto případě neznamená, že mi napíší, že si text přečetli, pak

hledali slova atd., že nemají psát činnosti, ale postup vlastního přemýšlení, souvislosti mezi informacemi z textu a jejich myšlenkami a také výsledky jejich přemýšlení, tedy významy.

U některých žáků se stávalo, že si zapsali pouze výsledek bez jakýchkoli vyjasňovacích postupů.

Důkazy o učení (první úkol)



Důkaz o učení 8

Text sloky:

„Hej, jsem dítě robotí,
mám stejnej program jako ty.
Být jen stádním hlupákem,
žít jak perpetuum mobile.
Nejsem dítě robotí…
Nejsem dítě robotí....
Nejsem dítě robotí...."

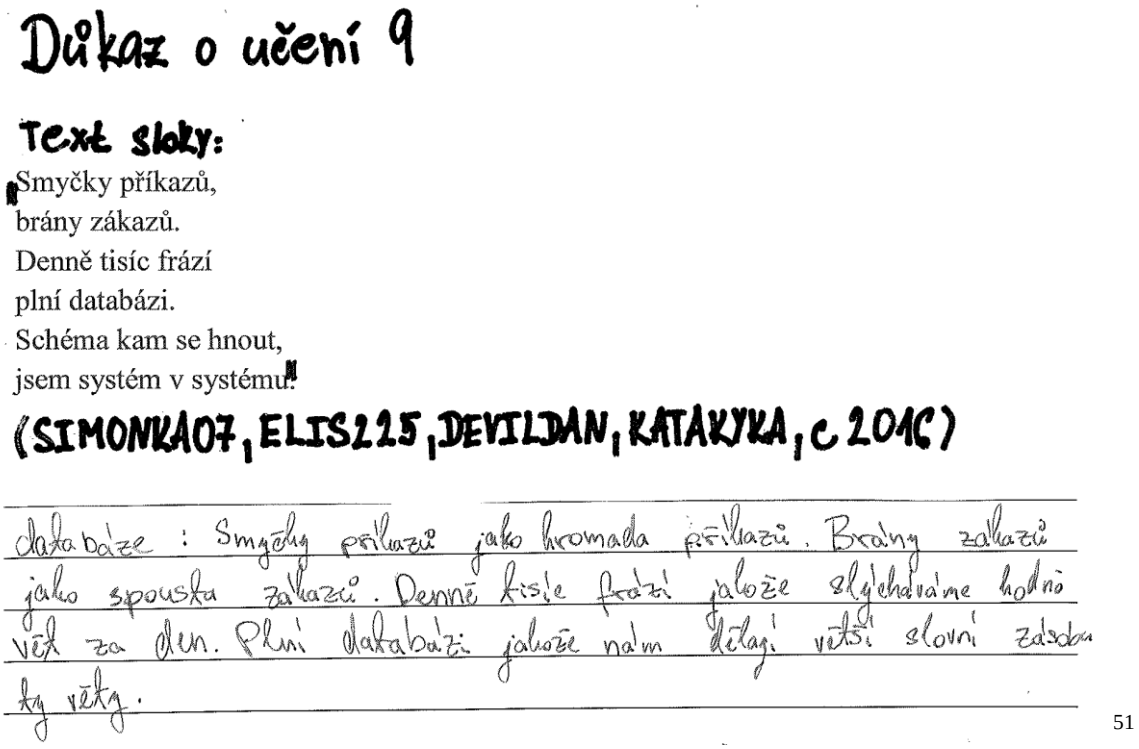
(SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c2016)

stadním = přijde mi to jako stadní hlupak, pořád jen chodit, podepisovat a hlavní neustále dokola. Ale to tam patřilo i nepatřilo. Ale vzhledem k celé sloce mi tam připadá slovo jednodušší, či manipulovatelný, jako bez svého názoru → → – " – hlupák, co dělá vše dokola dle příkazů.

[50]

V první ukázce podávám případ, kdy žák přichází na význam slova z kontextu. Zároveň se vyjadřuje v ucelených větách, uvádí potřebné souvislosti. Žák začíná představou, kterou porovnává s textem, což u předcházející skupiny mnoha žákům chybělo. Proto toto srovnání oceňuji. Konfrontuje tedy vlastní představu s textem, dosazuje si ji do textu a snaží se najít souvislosti s jinými slovy v textu, aby byl přesvědčen o tom, že představa svým významem zapadá do kontextu celé sloky. Přichází na to, že představa s textem nekoresponduje a podle kontextu sloky dosazuje na stejné místo v textu jiné významy a blíže vysvětluje jejich význam. Žák užívá také kontext předcházejících slok.

[50] U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.



Důkaz o učení 9

Text sloky:

Smyčky příkazů,
brány zákazů.
Denně tisíc frází
plní databázi.
Schéma kam se hnout,
jsem systém v systému.

(SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

databáze : Smyčky příkazů jako hromada příkazů. Brány zákazů jako spousta zákazů. Denně tisíc frází jakože slýcháváme hodně věcí za den. Plní databázi jakože nám dělají větší slovní zásobu ty věty.

[51]

Ve druhé ukázce uvádím případ, kdy žákyně postupuje dobře, ale přichází na význam, který nekoresponduje s kontextem sloky. Žákyně postupuje podle jednotlivých vodítek v textu, která si postupně vyjasňuje. Jde vidět, že se postupně dobírá k výslednému významu. Správně si vyjasnila, že příkazů, zákazů a frází je velké množství. Poté si je ale špatně spojila dohromady a ve výsledku napsala, že databáze slouží k rozšiřování slovní zásoby, což není význam, který se zcela vymyká kontextu sloky.[52]

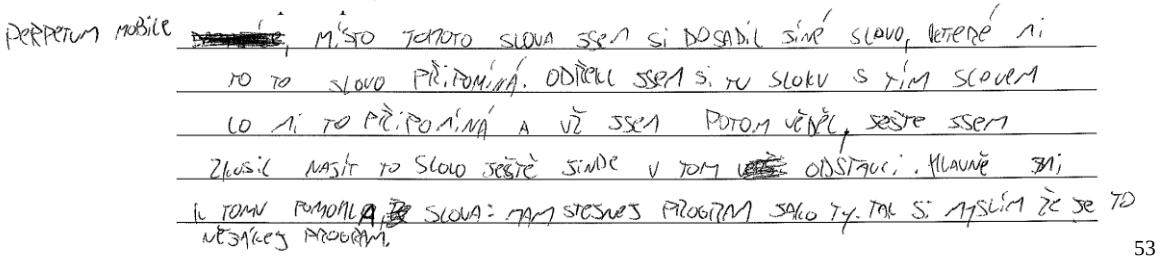
[51] U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.
[52] (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

Důkaz o učení 10

Text sloky:

"Hej, jsem dítě robotí,
mám stejnej program jako ty.
Být jen stádním hlupákem,
žít jak perpetuum mobile.
Nejsem dítě robotí…
Nejsem dítě robotí....
Nejsem dítě robotí...."

(SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)



53

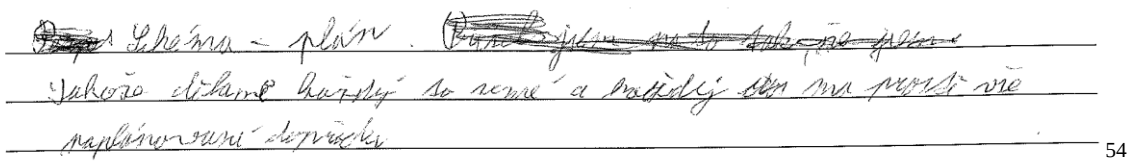
Ve třetí ukázce uvádím případ, kdy žák píše postup, který obsahuje sled za sebou jdoucích činností. Žák měl reprodukovat proces vlastního přemýšlení, ne činností, které s textem provedl. Žák postupuje od představy, ale nepíše, co byla jeho původní představa. Poté dosazuje představu, kterou neznáme, do textu, poté hledá jiná slova, z nichž by mohl vysuzovat, tato slova už uvádí. Výsledný význam do kontextu sloky sedí, ale podle mého názoru ho měl žák více specifikovat.

Důkaz o učení 11

Text sloky:

"Smyčky příkazů,
brány zákazů.
Denně tisíc frází
plní databázi.
Schéma kam se hnout,
jsem systém v systému."

(SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)



54

[53] U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.

[54] U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.

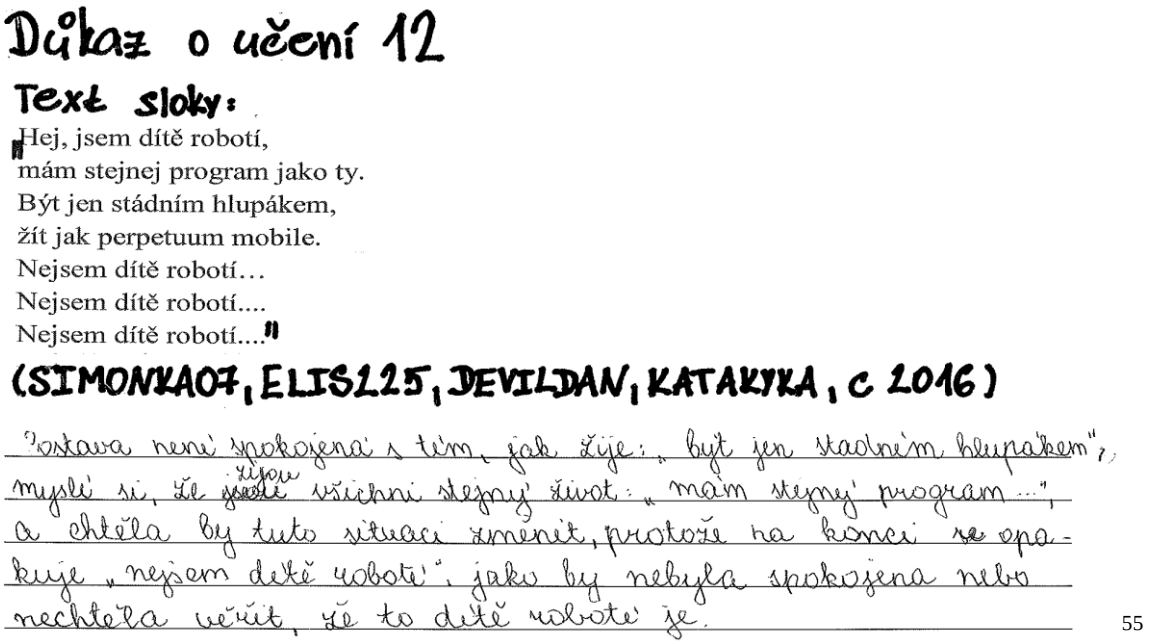
Ve čtvrté ukázce podávám případ, kdy žák uvádí pouze výsledek, který vychází z kontextu sloky, ale chybí postupy, které žáka k významu navedly.

Reflexe druhého úkolu

V této skupině se podařilo polovině žáků vyvodit význam z celé sloky a přijít na hlavní myšlenku textu (viz Tabulka 4).

V této skupině jsem narazila na problém, který byl zřejmě způsoben tím, že jsem v zadání uvedla místo sloky text. V první skupině nepřesnost zadání neměla na výsledky žádný vliv, u druhé skupiny jsem tento problém objevila pouze u dvou žáků.

Důkazy o učení (druhý úkol)



Důkaz o učení 12

Text sloky:

Hej, jsem dítě robotí,
mám stejnej program jako ty.
Být jen stádním hlupákem,
žít jak perpetuum mobile.
Nejsem dítě robotí…
Nejsem dítě robotí....
Nejsem dítě robotí...."

(SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

Postava není spokojená s tím, jak žije: „ být jen stadním hlupákem", myslí si, že jejich všichni stejný život: „ mám stejný program ...", a chtěla by tuto situaci změnit, protože na konci se opakuje „nejsem dítě robotí", jako by nebyla spokojena nebo nechtěla věřit, že to dítě robotí je.

[55]

První ukázka se týká žákyně, která správně vyvodila hlavní myšlenku sloky z jejího kontextu. Žákyně zpracovávala čtvrtou sloku. Žákyně pěkně propojuje vodítka z textu s vlastním porozuměním, vodítka postupně objasňuje a uvádí je do souvislostí. Správně vyvodila, že se jedná o vzdor autora.[56]

[55] U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.
[56] (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

Důkaz o učení 13

Text sloky:

„Hej, jsem dítě robotí,
mám stejnej program jako ty.
Být jen stádním hlupákem,
žít jak perpetuum mobile.
Nejsem dítě robotí…
Nejsem dítě robotí....
Nejsem dítě robotí....“

(SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

Jsem dítě roboti, mám stejnej program jako ty.
↳ Náš život nám diktují druzí. Všichni jsme stejně zmanipulovaní.

[57]

Ve druhé ukázce žákyně vysuzuje také ze čtvrté sloky. Správně vyvodila podle vodítka, že lidé nejednají ze své vůle, ale své vysuzování nezakončila vzdorem, který autor na konci sloky třikrát zdůrazňuje, nepoužila tedy kontext celé sloky.[58]

Důkaz o učení 14

Text sloky:

„Smyčky příkazů,
brány zákazů.
Denně tisíc frází
plní databázi. ⇒
Schéma kam se hnout,
jsem systém v systému.“

(SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

- Význam nám chce říct, ať jsme sami sebou a všechno po každým neopakujeme.
- slova jako "dělej co ti říkám", "je prostý jeden nód", "jsem systém v systému" a další

[59]

Ve třetí ukázce žákyně vychází z celého textu, ne ze sloky. Podle prvního úkolu měla zpracovávat třetí sloku. Poté uvádí vodítka z různých slok. To mi ukazuje, že opravdu

[57] U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.
[58] (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

[59] U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.

nevysuzovala ze sloky, z níž vysuzovat měla. Nicméně význam, na který přišla, by byl správně, kdyby patřil do třetího úkolu.

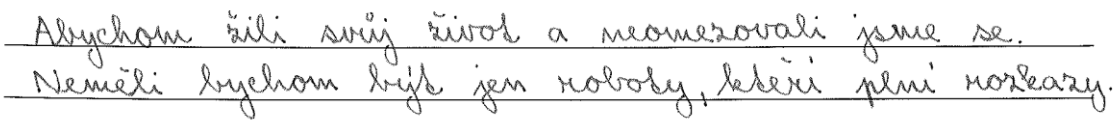
Reflexe třetího úkolu

Ve třetím úkolu měli žáci vysuzovat hlavní myšlenku z celého textu, ale podařilo se to jen několika žákům (viz Tabulka 4).

Důkazy o učení (třetí úkol)

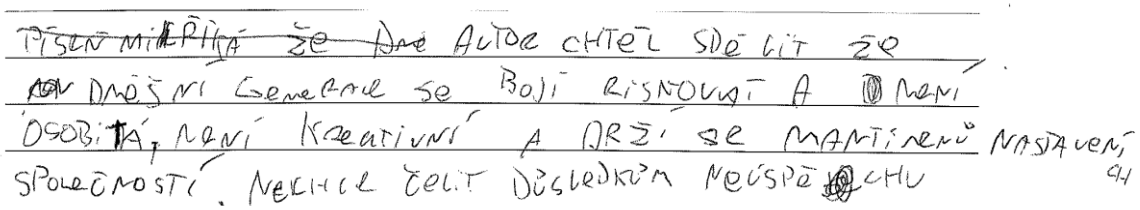
Pro srovnání s předcházející skupinou uvádím jeden dobrý příklad a poté ukázky prací dvou žáků, kterým se úkol nepovedl. Uvádím je záměrně, abych upozornila na to, že se v této skupině vyskytovaly i hlavní myšlenky, které bych označila za fantazijní.

Důkaz o učení 15



V první ukázce žákyně správně vystihuje svými slovy hlavní myšlenku textu. Přichází na to, že by si měl každý člověk zachovat svou individualitu.[60]

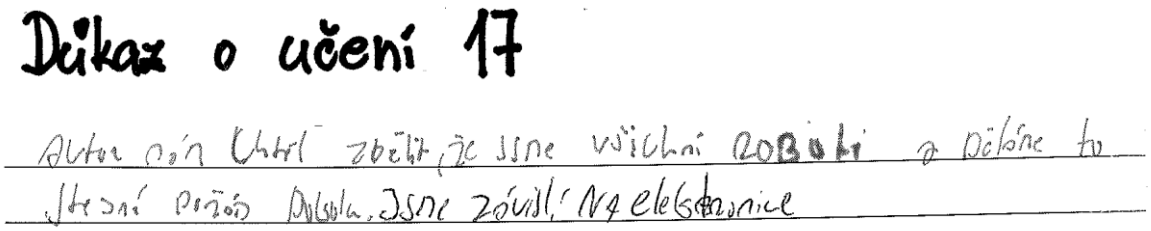
Důkaz o učení 16



Ve druhé ukázce uvádím práci žáka, u něhož si myslím, že našel v textu myšlenku, která v něm ani není. V celém textu od začátku do konce autor mluví o tom, jak mu někdo dává příkazy a také vyjadřuje, že se mu to nelíbí. Vyjadřuje tedy svůj vzdor a nespokojenost se svou situací. Cítí se jako robot, který příkazy plní, a nechce jím být. Žák mi ale napsal, že hlavní myšlenka textu je o tom, že mladá generace se bojí riskovat, aby se vyhnula neúspěchu, který je s riskováním spjatý. Tím žák úplně popřel sdělení autora. Žák tím

[60] (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

vyjádřil, že mladá generace raději bude plnit něčí rozkazy, než aby zariskovala a chovala se individuálně.[61]



Ve třetí ukázce žák rovněž vytváří hlavní myšlenku, která absolutně nevychází z textu. Žák napsal, že hlavní myšlenkou je závislosti mladé generace na elektronice. Tím zcela přehlédl poselství autora. Žák vůbec nebral v úvahu, že se v textu od začátku až do konce mluví o příkazech, které autor dostává a které nechce plnit. V textu se sice vyskytuje hodně výrazů z „elektroniky", ale tyto výrazy jsou použity k vyjádření něčeho jiného. Tím, co žák napsal, mi dal najevo, že vůbec nepochopil, o co v textu šlo.[62]

5.2.5 Shrnutí reflexí obou zkoumaných skupin vzhledem k cílům výzkumu

Z výsledků obou skupin v jednotlivých úkolech je patrné, že si obě skupiny vedly nejlépe při řešení prvního úkolu (viz Tabulka 3, viz Tabulka 4). Při řešení druhého úkolu si vedla lépe druhá skupina a při řešení třetího úkolu si vedla lépe první skupina (viz Tabulka 3, viz Tabulka 4). Nejhorší výsledky žáci obou skupin prokázali při řešení třetího úkolu (viz Tabulka 3, viz Tabulka 4).

Myslím si, že pro zjištění počátečního stavu v obou skupinách byly výsledky více než uspokojivé. Vyplývá z nich, že nejvíce mají žáci v obou skupinách problém vysuzovat z kontextu sloky, tedy menšího celku, a z celého textu. Ale prokázalo se, že strategie vedou k dovednostem, a to zvláště v prvním úkolu.

Z modelování vycházel první a druhý úkol v pracovním listu. Většinová úspěšnost obou skupin v prvním úkolu svědčí o jeho účinnosti při rozvíjení strategie vyjasňování a při nabývání dovednosti vysuzování. Přestože výsledky druhého úkolu už nebyly většinové, myslím si, že modelování bylo efektivní, protože výsledky v obou skupinách se moc nevzdalovaly od počtu neúspěšných žáků.

[61] (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

[62] (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)

V obou skupinách však modelování žákům činilo potíže. V první skupině byly větší a efektu jsem docílila až tím, že jsem zapojila všechny žáky. Ve druhé skupině si žáci nejdříve zapisovali, než aby modelovali. Dle mého názoru je modelování dobrý nástroj při nácviku strategií a dovedností, ale klade na žáky značné nároky. Myslím si, že pro žáky otevírá zcela jiný přístup k literatuře, protože od nich vyžaduje, aby nad textem přemýšleli a aby to také slovně vyjádřili. Mnoho žáků se dle mého názoru s tímto přístupem setkalo poprvé, a proto jim modelování činilo značné potíže. Modelování tedy mělo pozitivní vliv na výsledky žáků, ale nejsem si jistá, zda se hodí pro univerzální práci v jakékoliv třídě. Tím chci říct, že záleží také na žácích a jejich vybavenosti pro tento postup.

Efektivita modelování měla vazbu také k zápisu úkolů, protože žáci zapisovali to, co modelovali. Osobně si ale nemyslím, že by problémy se zápisem mohly prokazovat jeho neúčinnost. V první skupině se spíše jednalo o to, že se žáci nejsou schopni vyjadřovat ve větách. To mi potvrdila také paní učitelka, která má se třídou více zkušeností. U druhé skupiny byl problém se zápisem postupu. V obou skupinách tedy problém se zápisem pramenil spíše z toho, že pro žáky bylo těžké zapsat proces vlastního přemýšlení. Když ale měli modelovat ústně, už tak velké problémy neměli. Z toho vyplývá, že zápis modelování nebylo až tak efektivní. Muselo být ale zařazeno, abych od žáků získala důkazy o učení.

5.3 Druhá příprava

5.3.1 Cílové zaměření

V přípravě sleduji obecné cíle výzkumu, tedy jak strategie vedou k dovednostem (viz kapitola 4 – druhý, třetí a čtvrtý cíl). V přípravě je těchto cílů dosahováno činnostmi, které žáci provádějí v jednotlivých úkolech, které slouží jako důkazy o učení.

Níže uvádím tabulku, která charakterizuje vzájemný vztah strategií, dovedností a činností při dosahování cílů. Výsledkem strategie je vždy dovednost a popisované činnosti zobrazují, jakým způsobem probíhá proces, který vede od strategie k dovednosti.

Tabulka 5 – Závislost strategií, dovedností a činností při dosahování cílů, druhá příprava	
Strategie – dovednost	Popis činnosti
Vyjasňování – vysuzování, interpretace	Úkol 1: Žák použije alespoň jeden z vymodelovaných postupů, s jehož pomocí nalezne význam neznámého slova. Nalezený význam slova koresponduje s kontextem odstavce, v němž se slovo nachází.

	Úkol 2: Žák využije kontext odstavce, jiných odstavců nebo celého textu k odhalení významu neznámé informace. Úkol 3: Žák prokáže porozumění označeného textu tím, že si srovná jeho účel s účelem úvodního textu pod nadpisem. Tímto porovnáním žák vysuzuje skrytý význam v rámci úvodního textu.
Určování důležitosti – nalezení informace	Úkol 0: Žák vyhledává a třídí explicitní informace podle zadaných kritérií, z nichž hlavním je kritérium důležitosti. Úkol 1: Žák nalezne v textu neexplicitní informaci, tedy význam slova nebo slovního spojení. Úkol 2: Žák vyhledá neexplicitní informaci, tedy skrytý význam informace. Úkol 3: Žák vyhledá neexplicitní informaci, tedy skrytý význam v rámci úvodního textu.
Hodnocení – posouzení	Úkol 0: Žák kriticky hodnotí obsah značeného textu prostřednictvím značek, a to zvláště prostřednictvím značky vztahující se k informaci důvěryhodné, k informaci vybízející ke kontrole informace v dalších zdrojích a k informaci označující rozpor mezi vlastním chápáním a slovy autora. Úkol 3: Žák kriticky hodnotí účel označeného textu a úvodního textu pod nadpisem a hodnotí objektivitu sdělení v úvodním textu. Srovnáváním charakteru obou textů žák prokazuje porozumění textu jako celku.
Informace v tabulce vychází z těchto zdrojů: Straková a kol. (2002, s. 20-21), Palečková, Tomášek, Basl a kol. (2010, s. 43), Košťálová (2006, s. 32-36; 2010d, s. 44-50; 2010g, s. 42-43; 2001, s. 12), Šafránková (2009a, s. 28-31; 2012, s. 4-5), Whitcroft (2011a; 2011f; 2011g; 2011i), Kramplová a kol. (2002, s. 75-84)	

5.3.2 Obsah přípravy

Úvodní slovo k žákům

V minulé hodině jsme si ukázali postupy, kterými můžeme zjistit význam neznámého slova a význam, který v textu přímo není napsaný. I dnes budeme pracovat s těmito prostupy, abychom si je procvičili. Budeme se snažit porozumět složitějšímu textu, v němž je mnoho informací. Ukážeme si, jak můžeme tyto informace třídit, abychom se v textu lépe vyznali a abychom mu také lépe porozuměli. Třídění nám pomůže například zjistit, že už jsme některé informace dávno věděli a že tedy o tématu víme daleko více, než jsme si na první pohled mysleli. Když budete umět třídit informace, snadněji si poradíte například s textem z učebnice, z něhož se budete učit na písemku. Snadněji v něm najdete důležité informace, utřídíte si, co už o látce víte a co nového se ještě musíte naučit, jakou informaci si musíte dohledat atd. (Košťálová, 2010g, s. 42-44; Whitcroft, 2011f).

Komentář: Na začátku každé hodiny považuji za nezbytné sdělit žákům, co se v hodině naučí, a jak to využijí i mimo hodiny literatury. Myslím si, že žáci budou více motivovaní, když v činnostech uvidí smysl, a budou i více aktivní.

Modelování užití značek v textu

Než budete pracovat samostatně, tak vám ukážu, jak budete v textu třídit informace podle značek. V tabulce, kterou jste dostali, jsou celkem čtyři značky. Každá z nich označuje jinou informaci. První z nich je fajfka, kterou budeme používat pro informace, které už z textu známe. Druhou značkou je mínus. Touto značkou budeme označovat informace, které si nějakým způsobem protiřečí. Užijeme ji v textu, když například zjistíme, že si dvě informace k témuž tématu navzájem odporují. V jedné se něco tvrdí a druhá toto tvrzení vyvrací. Minus ale můžeme užít i v případě, že něco o tématu víme a v textu se říká něco jiného. My jsme přesvědčeni, že máme pravdu, a proto si tuto informaci označíme minusem, protože odporuje tomu, co o tématu víme. Další značkou je plus, které použijeme u informací, které jsme o tématu nevěděli, a jsou tedy pro nás nové. Označuje tím ale také informaci, které zároveň můžeme věřit, to znamená, že je tato informace podložená nějakým důkazem, například nám může logicky vyplývat z textu. Sami jsme tedy přesvědčeni o tom, že tato informace může existovat, protože nám přijde logická. Poslední značkou je otazník, kterým budeme označovat informace, kterým v textu nerozumíme. Můžeme touto značkou označit i informace, které nás

například zaujaly, a chtěli bychom se o nich dozvědět něco více, nebo kterým nedůvěřujeme a chceme si jejich pravdivost zkontrolovat například v encyklopedii.[63]

Tabulka se značkami, kterou mají žáci před sebou a podle níž vysvětluji:

Tabulka 6 – Přehled značek	
√	Informace z textu potvrzuje to, co vím.
_	Informace z textu je v rozporu s tím, co vím. Uvnitř textu se nachází rozpor.
+	Informace z textu je pro mě nová a důvěryhodná.
?	Informace z textu mě mate, nerozumím jí. Chci se o informaci z textu dozvědět více.
(Tabulka zjednodušuje tabulku k metodě I.N.S.E.R.T. od Košťálové, 2010g, s. 42)	

Teď vám ukážu na prvních dvou odstavcích konkrétní příklady značení. Prvním pravidlem je, že nebudu přidělovat značku ke každé informaci, ale že budu vybírat pouze informace, které jsou pro mě důležité, které pro mě mají smysl.[64] Pro každého z nás je důležitá jiná informace. Co je podle vás důležitá informace? Kdy jste se setkali s tím, že jste měli vybrat z textu důležitou informaci? (Potenciální odpověď: Setkali jsme se s ní, když jsme si měli udělat zápis z učebnice do sešitu.)

Komentář: Ptám se záměrně žáků na to, co považují za důležitou informaci, protože pro každého žáka může být důležité něco jiného. Povaha odpovědi závisí na žácích. Předpokládám, že se s vybíráním důležitých informací setkali právě při vytváření výpisků z učebnice. Pokud mi sami žáci na otázku neodpoví, použiji tento příklad pro objasnění toho, co je důležitá informace. Použitím tohoto příkladu se snažím aktivovat jejich prekoncepty a dosavadní zkušenosti.

Postup při modelování

Vezměte si před sebe text, který jsem vám rozdala, a pozorně sledujte, jakým způsobem provádím značení v textu.

[63] (Košťálová, 2010g, s. 42-43)
[64] (Košťálová, 2010g, s. 42)

Tabulka 7 – Postup při modelování prvního odstavce	
Text prvního odstavce	Modelování prvního odstavce
	Čtu větu po větě a u každé věty se rozhoduji, zda má pro mě význam, nebo jestli je to důležitá informace v textu.
„PROČ SE BRÁNÍME ZMĚNĚ? Ze všeho nejvíc lidé řeší stravu. Často se bojí toho, že pokud dají přednost zdravému jídlu, už se nikdy nenajedí. „To je jedno z nejrozšířenějších dogmat, která slýchám.“ (Lamschová, 2014, s. 32)	Této informaci nerozumím, proto si ji označím otazníkem. Znamená to, že už nikdy nebudou jíst? Nebo že nebudou jíst dobré jídlo? Čtu dále, možná na své otázky dostanu při dalším čtení odpověď.
„Mnoho lidí si myslí, že zdravý životní styl je o řeholi, neustálém omezování se a hlídání se.“ (Lamschová, 2014, s. 32)	Aha, tato věta mi odpovídá na mé otázky. Lidé se obávají toho, že už nebudou moci jíst nic dobrého.
„Jsou i lidé, kteří mají strach, že jejich život bude tvořen jídly bez barvy, chuti a zápachu. A také, že jejich rodinný rozpočet začne trpět, protože zdravá strava je neúměrně drahá.“ (Lamschová, 2014, s. 32)	Z vlastní zkušenosti vím, že zdravé jídlo může být i chutné, když se dobře připraví. Proto si tuto informaci označím minusem, protože neodpovídá tomu, co sama vím.
„Nic z toho ale není pravda,“ upozorňuje Petr Havlíček.“ (Lamschová, 2014, s. 32)	Navíc i nějaký pan Havlíček si myslí, že je to nesmysl. Nejsem si ale jistá, zda tento pán mluví pravdu, protože ho neznám a nic o něm nevím. Proto se budu raději držet toho, co vím z vlastní zkušenosti.

Informace v modelování prvního odstavce pocházejí z těchto zdrojů: (Lamschová, 2014, s. 32), Šafránková (2009a, s. 29-31), Košťálová (2010g, s. 42-43; 2006, s. 32-36; 2010d, s. 44-50), Whitcroft (2010e; 2011f; 2011g)

Tabulka 8 – Postup při modelování druhého odstavce	
Text druhého odstavce	Modelování druhého odstavce
„1. PRAVIDELNOST *Jíst pravidelně znamená dodávat našemu tělu dostatek energie a živin.“* (Lamschová, 2014, s. 33)	Sama jím pravidelně a vím, proč to dělám. Jím pravidelně pro to, abych měla dostatek energie. Proto si u této informace udělám fajfku, protože jsem už informaci věděla.
„Pokud začneme jídlo vynechávat anebo se intervaly mezi jednotlivými jídly neúměrně prodlužují, máme téměř stoprocentní jistotu, že u následujícího jídla se přejíme nebo zvolíme něco naprosto nevhodného.“ (Lamschová, 2014, s. 33)	Jím sice pravidelně, ale nevěděla jsem, jaké může mít nepravidelnost ve stravě pro mě následky. Proto si tuto informaci označím plusem, protože je pro mě nová. Je to pro mě zároveň informace, které můžu důvěřovat, protože logicky vyplývá z předcházející informace, která říká, že tělo pravidelností získává energii. Při nedostatku energie je přejedení logickým důsledkem. Když se nad tím zamyslím, tak se mi to už i párkrát stalo, akorát jsem nevěděla důvod. Takže i na základně vlastní zkušenosti si myslím, že je pro mě informace důvěryhodná.
Informace v modelování druhého odstavce pocházejí z těchto zdrojů: (Lamschová, 2014, s. 32), Šafránková (2009a, s. 29-31), Košťálová (2010g, s. 42-43; 2006, s. 32-36; 2010d, s. 44-50), Whitcroft (2010e; 2011f; 2011g)	

Teď už máte představu, jak v textu udělovat značky. Co jsou ty informace, o kterých tady neustále mluvím? K čemu v textu jsem značky přidělovala? (Potenciální odpověď: Přidělovala jste je k celým větám.) Jakým způsobem jsem postupovala? Jaký první krok jsem udělala? (Potenciální odpověď: Vybrala jste důležitou informaci.) Jaký byl druhý krok?

(Potenciální odpověď: Přiřadila jste k ní značku.) Jakým způsobem jsem text četla? (Potenciální odpověď: Četla jste ho postupně.)[65]

Komentář: Považuji za důležité s žáky postup zopakovat. Množství návodných otázek závisí na tom, jak žáci budou odpovídat. Utřídění jednotlivých kroků jim poskytne souhrn základních informací, podle nichž se budou při vlastním značení řídit.

Dostanete ode mě pravidla pro udělování značek. Kdo je dostal, už si je v tichosti pročítá. Až budou mít pravidla všichni před sebou, vysvětlíme si je. Mezi základní pravidla patří první dvě pravidla. Jak už jsme si říkali, je nutné provádět značení při první čtení textu. To znamená, že si přečtu větu, posoudím, zda je pro mě důležitá, a udělím jí značku. Značky pište vždy na okraj textu, vyberte si pravou nebo levou stranu. Výběr nechám na vás. Bylo by dobré, kdybyste využili všechny typy značek. Pokud ale informaci ke značce nenajdete, tak značku nepoužijte. Nechci ale, abyste používali opakovaně jen jednu značku. Snažte se využít co největší množství značek.[66]

Pravidla pro udělování značek, která mají žáci před sebou (Košťálová, 2010g, s. 42):

1. Značky používej při prvním čtení textu.
2. Neoznačuj všechny informace. Označ pouze ty informace, které jsou pro tebe důležité.
3. Použij co největší množství značek, ne jen jednu.
4. Značky zaznamenávej na okraj textu (pravá nebo levá strana).

Samostatná práce (značení, úkoly k textu)

Během deseti minut si označíte informace u zbývajících pravidel. Postupujte tedy od druhého pravidla po šesté pravidlo.

Komentář: Já mezi tím procházím třídou a sleduji, jak si žáci vedou ve značení. Zároveň sleduji, kolik žáků je hotových dříve, kolik žáků naopak potřebuje více času, abych flexibilně přizpůsobovala čas potřebám žáků. Žákům, kteří už jsou hotovi, zadám další úkol. Žáci si v textu vyhledají a zakroužkují jednu informaci, které neporozuměli. Až budou ostatní žáci hotoví, udělají totéž.

Rozdáme si pracovní listy, v nichž jsou celkem tři úkoly. V prvním úkolu si máte vyhledat slovo, kterému nerozumíte, a popsat postup, kterým vám pomůže slovo pochopit. Tento úkol jsme dělali i v předcházející hodině. Jak jsme postupovali při nacházení významu? Jaký

[65] (Košťálová, 2010g, s. 42)

[66] (Košťálová, 2010g, s. 42)

první krok jsme udělali? (Potenciální odpověď: Vyhledali jsme slovo, kterému nerozumíme.) Co jsme udělali poté? (Potenciální odpověď: Zjistili jsme, co nám slovo připomíná.) Pomohlo nám ještě něco jiného ve slově, co jsme například zjistili ze slova „mód“[67]? (Potenciální odpověď: Zjistili jsme, že pochází z angličtiny.) Dobře, takže jsme využívali stavbu slova. Jaký byl další krok? (Potenciální odpověď: Hledali jsme jiná slova, která by nám mohla napovědět.) Ano, hledali jsme souvislost neznámého slova s jinými slovy v textu. Když jsme na souvislost přišli, tak jsme udělali co? (Potenciální odpověď: Dosadili jsme si nový význam na místo stávajícího a posoudili jsme, jestli nám ve větě a v rámci odstavce dává smysl.)[68]

Komentář: Konkrétnost návodných otázek závisí na tom, co si žáci z předcházející hodiny zapamatovali.

Takže všechny tyto postupy můžete využít u prvního úkolu. Jakmile budete mít první úkol hotový, vyplníte druhý úkol. Vyberete si v textu jednu informaci, které nerozumíte. Tato informace obsahuje značku otazník. V textu ji zakroužkujete a do pracovního listu napíšete, jak jste jí porozuměli. Někteří si mohli vybrat informaci, na kterou našli odpověď přímo v textu. Někteří musí použít postup pro vyjasňování, aby informaci porozuměli. Tento postup je stejný jako u hledání významu neznámého slova, který jsme si před chvílí připomínali.[69]

Až budete mít druhý úkol hotový, vypracujete třetí úkol. Nejprve si ujasníte, co chce po čtenáři text, ve kterém jste prováděli značení, a poté ho srovnáte s krátkým textem pod nadpisem. Zaměřujte se na to, co text očekává od čtenáře, k čemu čtenáře nabádá. Rozhodnete, jestli je v krátkém textu nějaký skrytý význam a tento význam mi zapíšete do pracovního listu. Je všem jasné, co budete s textem dělat? Můžete začít, na vypracování úkolů máte patnáct minut.[70]

Komentář: Záměrně dávám prostor pro dotazy, protože se stává, že žáci nedávají pozor a poté nevědí, co mají dělat. Stává se i to, že se nepřihlásí ani v případě, že to nevědí, a poté sedí a nedělají, i když mají před sebou zadání. Proto při samostatné práci prochází třídou a kontroluji práci žáků. Ptám se ještě jednou, jestli je všem jasné zadání, zvláště v případě, že divím někoho tápat.

[67] (SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN, KATAKYKA, c 2016)
[68] (Košťálová, 2006, s. 32-36; 2010d, s. 44-50; Šafránková, 2009a, s. 29-31)
[69] (Košťálová, 2006, s. 32-36; 2010d, s. 44-50; 2010g; Šafránková, 2009a, s. 29-31)
[70] (Kramplová a kol., 2002, s. 75-84; Whitcroft, 2011a; 2011g; 2011i)

Modelové řešení pro značení a úkoly v pracovním listu (řešení je individuální pro každého žáka):

ŠTÍHLÁ S DIETOU

6 PRAVIDEL ZDRAVÉHO ŽIVOTNÍHO STYLU

POKUD SE CHCETE CÍTIT LÉPE, BÝT ŠTÍHLEJŠÍ, ZAPOMENOUT NA DIETY A UŽÍT SI JÍDLO, STAČÍ VÁM NAUČIT SE JEDNODUCHÁ PRAVIDLA. DOČTETE SE O NICH MIMO JINÉ V NOVÉ KNIZE PETRY LAMSCHOVÉ A PETRA HAVLÍČKA JÍDLO JAKO ŽIVOTNÍ STYL III.

32 Dieta

Lamschová (2014, s. 32)

PROČ SE BRÁNÍME ZMĚNĚ?

Ze všeho nejvíc lidé řeší stravu. Často se bojí toho, že pokud dají přednost zdravému jídlu, už se nikdy nenajedí. „To je jedno z nejrozšířenějších dogmat, která slýchám. Mnoho lidí si myslí, že zdravý životní styl je o řeholi, neustálém omezování se a hlídání se. Jsou i lidé, kteří mají strach, že jejich život bude tvořen jídly bez barvy, chuti a zápachu. A také, že jejich rodinný rozpočet začne trpět, protože zdravá strava je neúměrně drahá. Nic z toho ale není pravda," upozorňuje Petr Havlíček.

Lamschová (2014, s. 32)

Pozn.: Text je doslovnou citací, ale kvůli tomu, že byl oskenován z časopisu, nebylo možné jej opatřit uvozovkami a kurzívou.

Cesta ke zdravému životnímu stylu

1. PRAVIDELNOST

Jíst pravidelně znamená dodávat našemu tělu dostatek energie a živin. Pokud začneme jídlo vynechávat anebo se intervaly mezi jednotlivými jídly neúměrně prodlužují, máme téměř stoprocentní jistotu, že u následujícího jídla se přejíme nebo zvolíme něco naprosto nevhodného.

2. PŘIMĚŘENOST

Aby organismus dobře fungoval, každý z nás potřebuje individuální množství jednotlivých živin, a to jak energetických, tak stavebních. A k tomu i adekvátní množství vitaminů, minerálních látek, stopových prvků, vlákniny či ochranných látek.

3. SPRÁVNÁ PŘÍPRAVA

Výběr kvalitních surovin je jen jednou stranou mince. Při přípravě jídel bychom měli používat správné postupy a technologie. Nesprávnou přípravou jsme totiž schopni zničit přirozené vlastnosti původně kvalitní suroviny a vytvořit jídlo, které nám zdravotně ubližuje. Typickým příkladem je smažení na nevhodných olejích, kdy z původně kvalitního a zdraví prospívajícího oleje vytvoříme zdravotně závadné jídlo.

4. SPRÁVNÝ VÝBĚR SUROVIN

Moc lidí neví, co je to kvalitní potravina. V první řadě je potřeba posuzovat nutriční hodnotu vybírané potraviny, to znamená zjistit obsah bílkovin, tuků a sacharidů, dále pak obsah nasycených tuků, jednoduchých cukrů, soli či vlákniny. Pokud potravina projde těmito hodnoticími kritérii (podotýkám, že každá skupina potravin má svoje kritéria a paušální doporučení pro všechny potraviny neexistuje), je třeba řešit, z jakých surovin je potravina vyrobena. Také by nás měl zajímat původ a kvalita surovin (bio–nebio, region, sezonnost). O tom, že by potraviny měly být zároveň i čerstvé, se snad není třeba široce rozepisovat.

5. KLID A ČAS

Každá činnost, kterou děláme, potřebuje svůj časoprostor. Platí to i pro konzumaci jídla. Abychom jej dokázali správně zpracovat (strávit a zažít), potřebujeme klidový, téměř relaxační režim. Jedině tak dokáže náš trávicí trakt správně pracovat. Pokud jíme ve stresu a spěchu, pak nás neminou zažívací obtíže menšího či většího rázu anebo v této situaci sáhneme po jídle zcela nevhodném. Náš organismus buď energii vyrábí, anebo energii uskladňuje. Obojí naráz jde těžko, stejně tak jako nejde zároveň pracovat a odpočívat.

6. SPOLEČNOST A PROSTŘEDÍ

Pro správné zpracování jídel, především těch větších, jako jsou snídaně, obědy a večeře, potřebujeme klid a čas na to, aby naše trávení mohlo správně pracovat. Abychom to podpořili, potřebujeme vyslat další klidové podněty ve formě příjemného a klidného prostředí a nezávazné konverzace s pozitivními lidmi. Pokud ale náš mozek vnímá pracovní prostředí či zátěž, rozhodně nevyšle správný signál naší trávicí soustavě. Takže stolování u pracovního stolu se zapnutým počítačem a kolegy, kteří na nás sypou pracovní problémy, je naprosto nevhodné, přestože to je pro mnoho lidí zcela běžná situace. Nelze se pak ale divit různým pocitům plnosti, těžkosti či nadýmání i po sebezdravějším jídle. ●

Lamschová (2014, s. 33)

Pozn.: Text je doslovnou citací, ale kvůli tomu, že byl oskenován z časopisu, nebylo možné jej opatřit uvozovkami a kurzívou.

Poznámky (rozlišení typu informace u otazníku v textu)[71]:

Pravidlo 2: ? – Jaké jsou energetické a stavební živiny?, chci se dozvědět více; ? – Jaké je adekvátní množství?, chci se dozvědět více

Pravidlo 3: ? – Co znamená, když se řekne, že je něco jednou stranou mince?, není mi to jasné

Pravidlo 4: ? – Co je kvalitní potravina?, není mi to jasné, ? – Jak se posuzuje kvalita podle regionu, sezónnosti?, chci se dozvědět více

Pravidlo 5: ? – Jak probíhá proces výroby nebo uskladnění energie v organismu?, chci se dozvědět více

Modelové řešení[72] pracovního listu[73]:

1) Zapiš si jedno slovo z textu, kterému jsi nerozuměl. Popiš postup, který ti pomohl toto slovo pochopit.

Modelové řešení (pravidlo 2): Nerozumím slovnímu spojení *„stopový prvek“*[74]. Nic konkrétního si pod ní nepředstavuji. Asi se ale bude jednat o nějakou látku, která funguje podobně jako vitamíny nebo ochranné látky, protože je uveden i s dalšími látkami ve stejné větě. Na začátku odstavce se píše, že organismus tyto látky potřebuje, aby mohl správně fungovat. Proto si myslím, že stopový prvek bude nějaká zdraví prospěšná látka, která zajišťuje správnou funkci organismu.

2) Zapiš jednu informaci, které jsi v textu nerozuměl. Tato informace je označena otazníkem. Napiš, jak jí **?** míš po přečtení textu.

Modelové řešení (pravidlo 3, první věta): Nerozumím první větě v odstavci. Co znamená, když se řekne, že je něco jednou stranou mince? Vím, že mince má obvykle dvě strany. Podle textu jednu tvoří výběr kvalitních surovin. Dále se v textu píše o správné a nesprávné přípravě. Podle nadpisu by měl být celý odstavec o správné přípravě jídel. Z toho vyplývá, že výběr kvalitních surovin je asi jednou z podmínek přípravy zdravého jídla. Druhou podmínkou bude asi samotná příprava, která zamezí zničení kvalitních surovin, a jejímž výsledkem bude zdravé jídlo.

[71] Lamschová (2014, s. 33)

[72] Modelová řešení vychází z těchto zdrojů: Lamschová (2014, s. 32-33), Šafránková (2009a, s. 29-31), Košťálová (2006, s. 32-36; 2010d, s. 44-50)

[73] Vytvořené úkoly byly inspirovány těmito zdroji: Košťálová (2006, s. 32-36; 2010d, s. 44-50); Šafránková (2009a, s. 29-31), Kramplová a kol. (2002, s. 75-84), Whitcroft (2011a; 2011g; 2011i)

[74] Lamschová (2014, s. 33)

3) Porovnej text, který jsi četl, s textem v úvodu pod nadpisem. Vyplývá z úvodního textu nějaký skrytý význam? Jaký?

Modelové řešení: Úvodní text obsahuje skrytou reklamu. Odkazuje se v něm na knihu *„Jídlo jako životní styl III“*[75]. Skrytým významem je tedy propagace této knihy.

Komentář k modifikacím

V přípravě využívám metodu I.N.S.E.R.T., a to hned z několika důvodů. Tato metoda umožňuje práci s populárně-naučným textem. Metoda pomáhá u žáků rozvinout strategii určování důležitosti, jelikož je učí rozlišovat podstatné informace od méně podstatných a učí je třídit informace podle různých kritérií. Metoda pomáhá žákům v nabývání dovednosti hledat a nalézat v textu informace, detailně porozumět předkládanému textu, a tím proniknout do jeho podstaty a učí je kriticky nazírat na text. Umožňuje tedy žákům rozvíjet dovednosti, které vymezuje čtvrtá úroveň čtenářské gramotnosti. Metoda učí žáky pracovat s náročnějším textem (Hausenblas, Košťálová, 2010, s. 20; Košťálová, 2010g, s. 42-44; Straková a kol., 2002, s. 20-21; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 43).

Z metody I.N.S.E.R.T., již uvádí Košťálová (2010g, s. 42), jsem použila postup při značení a tabulku se značkami, jejíž obsah jsem pro žáky zjednodušila. Podle Košťálové (2010g, s. 42), by mělo následovat sdílení označených informací ve dvojici nebo i ve třídě. Sdílení by mělo žákům umožnit srovnat svůj pohledem na důležitost informace s pohledem spolužáka (Hausenblas, Košťálová, 2010, s. 20). Já jsem však objasnění důležitosti informace řešila jiným způsobem. Nejprve jsem žákům modelovala, jak vybírám z textu důležité informace a poté jsme po nich chtěla, aby mi na základě vlastních zkušeností sdělili, kdy se setkali s výběrem důležité informace. V případě, že by žáci neznali odpověď, bych jim napověděla, že při vytváření zápisu z učebnice. Myslím si, že tento postup je z hlediska pochopení důležitosti informace efektivnější, a proto byl zařazen. Sdílení považuji za podstatnou složku literární výchovy, ale v přípravě sleduji také rozvoj jiných strategií a dovedností, proto jsem sdílení vypustila, aby mi zbyl prostor pro postupy, které tyto strategie a dovednosti rozvíjejí.

Košťálová (2010g, s. 43) dále navrhuje využít tabulku, do níž žáci zapíší od každé značky nejdůležitější informace. Tabulka je určitě cenná z hlediska utřídění si důležitých informací, ale už neposkytuje možnost vyjasnit si informaci. Podle vzoru, který autorka uvádí, si mají žáci zapsat pouze vyjasňovací otázku, ale už se nepracuje s nalezením významu informace.

[75] Lamschová (2014, s. 32)

Jelikož pracuji se strategií vyjasňování, zvolila jsem jiný postup, zadala jsem žákům úkol, v němž informaci podle vyjasňovacích postupů vyjasní. Žáci si také mohou klást sami pro sebe vyjasňovací otázku (Košťálová, 2010g, s. 43), jelikož jsem si ji kladla i já při modelování, žáci by tedy měli postupovat obdobným způsobem.

Do přípravy zařazuji také modelování. Už nevyužívám všechny fáze modelování, jako v předcházející přípravě, ale modeluji jen já (Whitcroft, 2010e). Myslím si, že modelování je v této metodě na místě, protože má poměrně složitý systém. Myslím si, že pomocí modelování mohu žákům efektivně pomoci s pochopením aplikace značek do textu, a usnadnit jim tím tápání při samostatné práci.

Podle doporučení Whitcroft (2011g; 2011f) jsem v přípravě využila autentický text z časopisu se skrytou reklamou, který je vhodný k modelování posuzování věrohodnosti informací.

5.3.3 Reflexe postupů a důkazů o učení v první zkoumané skupině

Reflexe postupů

Také druhá příprava se v této skupině protáhla na dvě vyučovací hodiny. V první z hodin mě čekalo nemilé překvapení, protože v hodině nastal totální chaos. Bylo to způsobeno hlavně tím, že v hodině nebyla přítomna paní učitelka. Žáci tedy nabyli dojmu, že si mohou dělat, co se jim zlíbí, byli neukáznění a nebyli ochotni spolupracovat. Práci mi ztěžovali hlavně žáci, kteří slovně narušovali koncentraci ostatních. Protože jsem žáky ještě moc neznala, bylo pro mě obtížné situaci ve třídě uklidnit. Přišla jsem ale na jeden důležitý poznatek, a tím bylo, že musím v příštích hodinách zaměstnat žáky, kteří narušují koncentraci ostatních.

V první hodině se mi tedy podle původní přípravy podařilo vymodelovat typy značek na textu, žáci si označili informace v textu, vybrali si informaci s otazníkem, které nerozuměli a vyjasnili si ji (Šafránková, 2009a, s. 29-31; Košťálová, 2010g, s. 42-43; 2006, s. 32-36; 2010d, s. 44-50; Whitcroft, 2010e; 2011f; 2011g). Další úkoly se bohužel kvůli neukázněnosti a špatné koncentraci žáků nestihly.

Podle reflexe předcházející přípravy jsem se rozhodla, že budu žákům zadávat úkoly postupně. Původně měli žáci pracovat samostatně s pracovním listem. Myslím si, že žáci nejsou schopni se soustředit na více informací najednou, podle mě jsou zahlceni informacemi a nejsou schopni se v nich vyznat. Také nejsou schopni se přihlásit, když něčemu nerozumí. Z tohoto důvodu jsem považovala za efektivnější, když žákům vysvětlím jeden úkol, který hned po vysvětlení zadání provedou. Také si myslím, že bych tím vyřešila situaci, kdy žáci sedí a nic nedělají, protože buď neví, co nají dělat, nebo si myslí, že na úkoly mají spoustu

času. Poté to dopadlo tak, že žáci úkoly nestihli. Protože jsem zpozorovala, že žáci v této třídě potřebují na práci více času, individuálnější přístup a že také potřebují více času na čtení, rozhodla jsem se, že připravený text rozsahově omezím. Všichni žáci si měli označit informace pouze u druhého a třetího pravidla. Kdo měl tento rozsah splněný, pokračoval se značením čtvrtého pravidla. Tím jsem vyřešila problém rychlejších žáků, kteří by po splnění práce seděli a neměli by nic na práci, a kteří by se začali bavit, čímž by se narušila koncentrace ostatních žáků.

Do druhé hodiny, kterou mi paní učitelka opět ochotně poskytla, jsem si prošla výstupy žáků. Nepracovala jsem se všemi žáky v jedné hodině, ale jednalo se o dvě hodiny, v nichž žáci byli rozděleni na polovinu. Problémem u jedné ze skupin bylo, že žáci po dvaceti minutách odcházeli na focení, takže žáci v této skupině stihli pouze první dva úkoly.

Bylo poznat, že když žáci nejsou v jedné třídě, chovají se úplně jinak. I když jsem v jedné ze skupin měla žáky, kteří mě v předcházejících hodinách zlobili, mile mě překvapili. S oběma skupinami se mi pracovalo dobře, žáci byli více soustředění, byli trochu neukáznění, ale neukázněnost se mi vzhledem k menšímu počtu žáků podařilo zavčas podchytit a uklidnit.

Podle toho, co se odehrávalo v předcházející hodině, jsem se rozhodla, že musím více zapojit žáky, kteří mají tendenci narušovat pozornost jiných žáků ve třídě. Tyto žáky jsem namátkově zapojovala hlavně při frontální práci, chtěla jsem po nich například, aby pro ostatní zopakovali zadání, aby jim ještě jednou vysvětlili, co mají dělat. Samozřejmě se mi kolikrát stalo, že to žák nevěděl, protože se bavil a měl jiné věci na práci. Myslím si, že se většina vyvolaných trochu zastyděla a že to mělo pozitivní vliv na jejich další práci. Měla jsem pocit, že konečně všichni žáci věděli, co mají dělat, a práce také vypadala úplně jinak.

Bylo velmi těžké vyjít s některými dívkami ve třídě, cítila jsem rivalitu, určitou formu vzdoru, možná proto, že mezi námi nebyl až tak velký věkový rozdíl jako mezi nimi a paní učitelkou češtiny. Přemýšlela jsem nad tím, jak začít s žákyněmi efektivně komunikovat. Napadlo mě, že se jich o přestávce zeptám podle příležitosti, jaké byly důvody jejich chování v hodině. Příležitost se naskytla, zjistila jsem, že dvě z nich se chovaly velmi drze jen proto, že jsem je přesadila. Vysvětlila jsem jim, že jsem je přesadila, protože se opakovaně bavily a že nedávaly pozor, jinak že bych neměla důvod je přesazovat. Dohodly jsme se na tom, že pokud budou aktivně pracovat v hodině a nebudou se bavit a dělat to, co nemají, že spolu sedět můžou. S další dívkou, která mi v předcházející hodině opravdu nepěkně odmlouvala, jsem rozhovor nevedla. Ale zjistila jsem, že ona potřebuje mít pocit, že se o ni učitel zajímá. Myslím si, že na její chování mělo pozitivní vliv, že jsem se žákům individuálně věnovala,

myslím si, že sama poznala, že mám opravdový zájem o to, abych jim pomohla. To jsem samozřejmě dělala i v předcházejících hodinách, ale asi to vzhledem k počtu žáků ve třídě nebylo vidět, navíc žákyně většinou nedávala pozor, takže to poznat nemohla. Díky menším skupinám si ale myslím, že si toho všimla. A myslím si, že si toho všimli i ostatní žáci, protože byli více aktivní, ochotně se zeptali na to, co jim nebylo jasné. Důležité je, že se sami ozvali a nestyděli se.

V této hodině tedy nastala příjemná změna v přístupu žáků, který se pozitivně projevil i v následujících hodinách. Myslím si také, že žáci potřebují slyšet pochvalu. Takže jsem je v této hodině pochválila za spolupráci a chválila jsem je i v průběhu hodiny i za sebemenší pokrok.

V obou skupinách jsem ve druhé hodině postupovala stejně. Podle výstupů jsem si rozdělila žáky na dvě skupiny, protože někteří žáci si informaci vyjasnili dobře, jiným se to nepovedlo. U žáků, kterým se podařilo informaci vyjasnit, jsem se doptala na to, co mi z jejich zápisu nebylo jasné, na to, co bylo řečeno moc obecně a chtělo by to upřesnit. Tito žáci vypracovali druhý úkol podle poznámek na lístečku. U žáků, kterým se nepodařilo vyjasnit informaci, jsem postupovala od začátku. Shrnuli jsme si postupy, kterými si můžeme informaci vyjasnit a ukázali jsme si pár příkladů. Žákům jsem individuálně sdělila, proč jejich informace nebyla vyjasněna podle toho, co mi do úkolu zapsali. Myslím si, že tím žáci i více pochopili, jak mají postupovat. Po splnění druhého úkolu měly obě skupiny provést první úkol, tedy vyjasnit si slovo. Žáci prováděli úkol hned po vysvětlení zadání. Až měli žáci úkol hotový, pokračovali třetím úkolem.

Pořadí úkolů se může zdát nelogické. Původně jsme totiž měli postupovat od vyjasnění slova po vyjasnění informace. V první hodině, kdy jsem měla pocit, že snad nestihneme vůbec nic, jsem pružně zareagovala, a přešla jsem na druhý úkol. Neměla jsem totiž jistotu, že mi paní učitelka poskytne další hodinu. Aby tedy výstupy žáků aspoň trochu navazovaly, přešla jsem na vyjasňování informace, jelikož v první přípravě si žáci vyjasňovali slova. Původně jsem tedy chtěla, aby si žáci postupy zopakovali na vyjasnění slova v prvním úkolu a poté aby pokračovali na vyšší celek, tedy na větu. S žáky jsem ale vyjasňovací postupy zopakovala, takže přehození úkolů nemělo na práci vliv.

Reflexe důkazů o učení

Tabulka 9 – Souhrnné výsledky žáků ve druhé přípravě, první zkoumaná skupina			
Úkoly (popis strategií, dovedností a činností viz Tabulka 2)	Celkový počet žáků	Počet úspěšných žáků	Počet neúspěšných žáků
Úkol 1	25	19	6
Úkol 2	25	10	15
Úkol 3	25 (15 žáků úkol nevypracovalo)	4	6

Reflexe nultého úkolu (značení informací)

Z pozorování v hodině jsem zjistila, že si opravdu všichni žáci značili informace při prvním čtení. Posuzovat důležitost informace podle výstupů nelze, protože je hodně subjektivní, záleží na každém žákovi, pro každého žáka je důležitá jiná informace. Podle zadání měli žáci používat více než jednu značku. U žádného žáka se nestalo, že by užíval pouze jednu značku v textu. Efektivita nácviku výběru důležité informace se prokáže ve výstupech dalších příprav. Podle výstupů si myslím, že není moudré, aby mi žáci značky umisťovali na levý nebo pravý okraj textu, protože když umístili značku na okraj, kde věta končila a druhá začínala, nevěděla jsem, ke které informaci značka patří, a musela jsem se doptávat. Pro druhou skupinu bude lepší, když mi značku udělají před celou větu. Příklad označeného textu uvádím níže v rámci druhého úkolu.

Reflexe prvního úkolu

Oproti výsledkům prvního úkolu v předcházející přípravě byly výsledky žáků lepší. Většině z nich se podařilo si vyjasnit význam slova, který zapadá do kontextu.

Celkově si myslím, že se žáci zlepšili, neomezovali se jen na heslovitý zápis, uváděli potřebné souvislosti, většina žáků si slovo vyjasnila bez jakýchkoli chyb. Tím jsem tedy získala jasnou zpětnou vazbu o účinnosti předcházející přípravy. Žáci také více pracovali s kontextem, v předcházející přípravě převážně pracovali s představou a dělalo jim problém propojit vodítka z textu s utvářením vlastního porozumění. Možná to bylo způsobeno také povahou textu, možná jim lyrický text dělal větší potíže.

Důkazy o učení (první úkol)

Jelikož se tento úkol vyskytoval i v první přípravě, uvádím pro představu jen výstupy několika žáků, kteří pěkně pracovali s kontextem při nacházení významu, práce jsou seřazeny od nejlepší práce po méně precizní práci.

Důkaz o učení 18

Text obsahující neznámé slovo:

4. SPRÁVNÝ VÝBĚR SUROVIN

Moc lidí neví, co je to kvalitní potravina. V první řadě je potřeba posuzovat nutriční hodnotu vybírané potraviny, to znamená zjistit obsah bílkovin, tuků a sacharidů, dále pak obsah nasycených tuků, jednoduchých cukrů, soli či vlákniny. Pokud potravina projde těmito hodnoticími kritérii (podotýkám, že každá skupina potravin má svoje kritéria a paušální doporučení pro všechny potraviny neexistuje), je třeba řešit, z jakých surovin je potravina vyrobena. Také by nás měl zajímat původ a kvalita surovin (bio–nebio, region, sezonnost). O tom, že by potraviny měly být zároveň i čerstvé, se snad není třeba široce rozepisovat.

(Lamschová, 2014, s. 33)

nutriční hodnota - v textu je: to znamená zjistit obsah bílkovin, tuků, sacharidů, ... →
nutriční hodnota je obsah všech těch věcí, které jsou v textu uvedeny

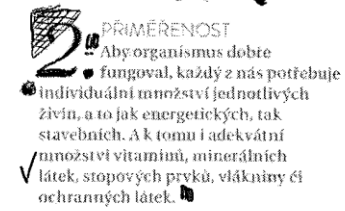
76

První žákyně nevěděla, co je *„nutriční hodnota“*[77], našla vodítko v textu, které ji k významu navede. Tato informace bylo poměrně těžká na vysuzování, mohla žáky zmást. Žákyně správně našla souvislost mezi *„hodnotícími kritérii“*[78], podle kterých se *„nutriční hodnota“*[79] posuzuje, a z toho si vyvodila, že její obsah budou tvořit právě tato kritéria.[80]

[76] U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.
[77] Lamschová (2014, s. 33)
[78] Lamschová (2014, s. 33)
[79] Lamschová (2014, s. 33)
[80] Lamschová (2014, s. 33)

Důkaz o učení 19

Text obsahující neznámé slovo:


2. PŘIMĚŘENOST
Aby organismus dobře fungoval, každý z nás potřebuje individuální množství jednotlivých živin, a to jak energetických, tak stavebních. A k tomu i adekvátní množství vitamínů, minerálních látek, stopových prvků, vlákniny či ochranných látek.

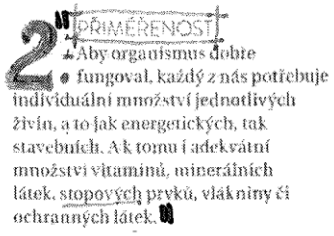
(Lamschová, 2014, s. 33)

individuální – jednotlivý (pro jednotlivce), ojedinělá, originální, jedinečné
Jakože každý člověk má jedinečný organismus a ~~svůj jedinečný~~ své jedinečné množství jednotlivých živin, atd. [81]

Druhá žákyně nevěděla, co znamená slovo *„individuální“*[82]. Správně vyvodila význam z textu, dobře si spojila neznámé slovo s vodítky, jako je „každý člověk“ a s „organismem“. Význam také pěkně vysvětlila.

Důkaz o učení 20

Text obsahující neznámé slovo:


2. PŘIMĚŘENOST
Aby organismus dobře fungoval, každý z nás potřebuje individuální množství jednotlivých živin, a to jak energetických, tak stavebních. A k tomu i adekvátní množství vitamínů, minerálních látek, stopových prvků, vlákniny či ochranných látek.

(Lamschová, 2014, s. 33

stopový prvek – speciální prvek. Aby organismus dobře fungoval. Vycházím ze na to první větou [83]

Třetí žák správně vysuzuje z kontextu, co znamená *„stopový prvek“*[84]. Také se jedná o slovo, jehož vysuzování nebylo nejlehčí. Žák si s tímto slovem ale obratně poradil. Správně vycházel

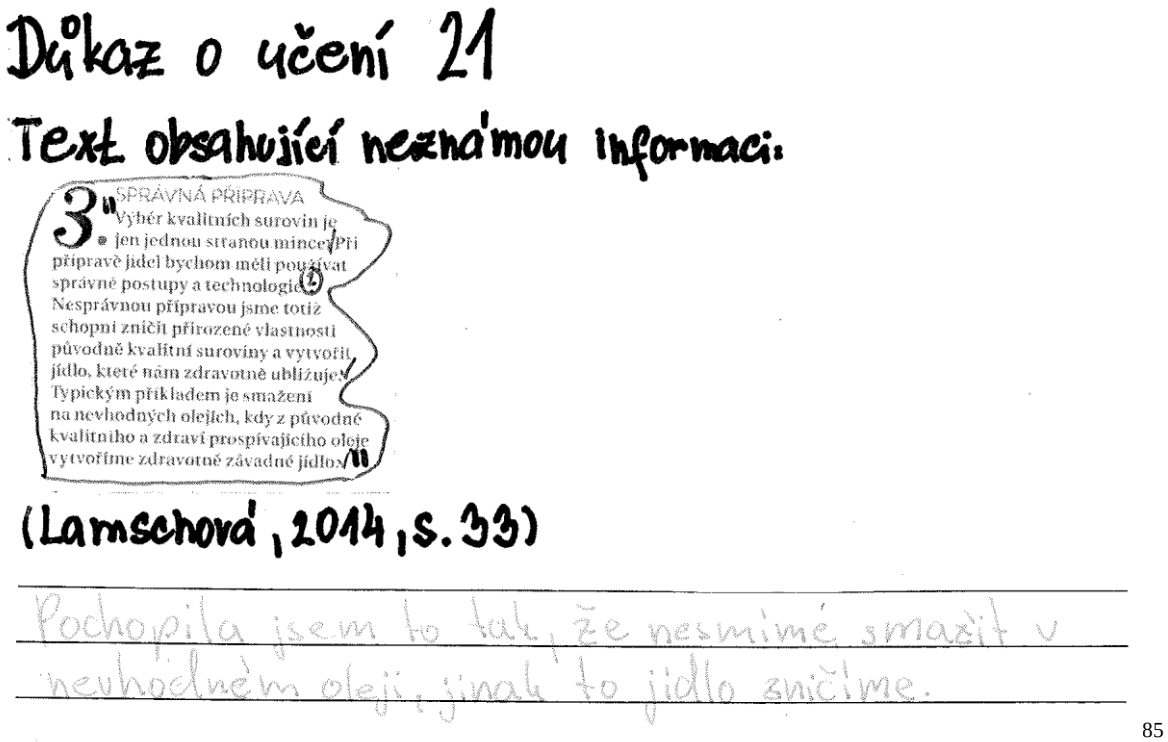
[81] U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.
[82] Lamschová (2014, s. 33)
[83] U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.

z vodítek, které mu poskytla první věta, ale už na větu jen odkazuje, neuvádí bližší souvislosti.

Reflexe druhého úkolu

U druhého úkolu jsem zkoumala, zda žák dokáže aplikovat vyjasňovací postupy na vyšší jednotku, než je slovo, tedy na větu. Žák si měl tedy vyjasnit jednotlivá slova ve větě a pochopit její význam jako celek, k tomu musel také více zapojovat kontext celého pravidla, aby do něj věta svým významem zapadala. Na rozdíl od přecházejícího úkolu byla úspěšnost horší. Pěti žákům se stalo, že si místo informace vyjasnili slovo, které bylo vyjasněno dobře, ale tím nesplnili druhý úkol, nýbrž první úkol.

Důkazy o učení (druhý úkol)


Důkaz o učení 21

Text obsahující neznámou informaci:

3. SPRÁVNÁ PŘÍPRAVA
Výběr kvalitních surovin je jen jednou stranou mince. Při přípravě jídel bychom měli používat správné postupy a technologie. Nesprávnou přípravou jsme totiž schopni zničit přirozené vlastnosti původně kvalitní suroviny a vytvořit jídlo, které nám zdravotně ubližuje. Typickým příkladem je smažení na nevhodných olejích, kdy z původně kvalitního a zdraví prospívajícího oleje vytvoříme zdravotně závadné jídlo.

(Lamschová, 2014, s. 33)

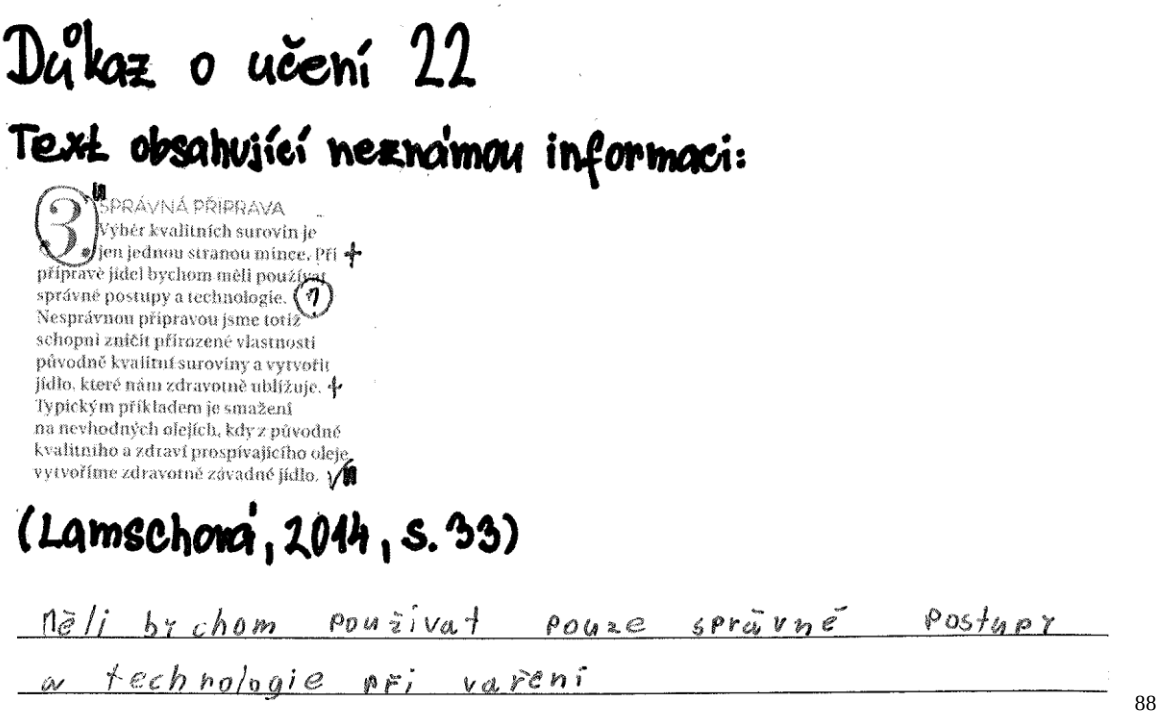
Pochopila jsem to tak, že nesmíme smažit v nevhodném oleji, jinak to jídlo zničíme.

[85]

[84] Lamschová (2014, s. 33)

[85] U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.

První práce je od žákyně, která si správně vyjasnila nejasnou informaci v souladu s kontextem v odstavci. Žákyně nevěděla, co jsou *„správné postupy a technologie“*[86] při správné přípravě jídel. Správně našla odpověď na konci odstavce, v němž se podával příklad nesprávné přípravy. Šikovně uvedla pomocí negace, že tento příklad přípravy používat při správné přípravě nemáme.[87]



Důkaz o učení 22

Text obsahující neznámou informaci:

3. SPRÁVNÁ PŘÍPRAVA
Výběr kvalitních surovin je jen jednou stranou mince. Při přípravě jídel bychom měli používat správné postupy a technologie. Nesprávnou přípravou jsme totiž schopni zničit přirozené vlastnosti původně kvalitní suroviny a vytvořit jídlo, které nám zdravotně ubližuje. Typickým příkladem je smažení na nevhodných olejích, kdy z původně kvalitního a zdraví prospívajícího oleje vytvoříme zdravotně závadné jídlo.

(Lamschová, 2014, s. 33)

Měli bychom používat pouze správné postupy a technologie při vaření

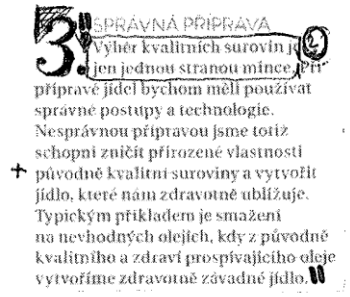
[88]

Druhá práce je od žáka, který si informace vůbec nevyjasnil, pouze opsal to, co stálo v textu.

[86] Lamschová (2014, s. 33)
[87] Lamschová (2014, s. 33)
[88] U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.

Důkaz o učení 23

Text obsahující neznámou informaci



3. SPRÁVNÁ PŘÍPRAVA
Výběr kvalitních surovin je jen jednou stranou mince. Při přípravě jídel bychom měli používat správné postupy a technologie. Nesprávnou přípravou jsme totiž schopni zničit přirozené vlastnosti původně kvalitní suroviny a vytvořit jídlo, které nám zdravotně ubližuje. Typickým příkladem je smažení na nevhodných olejích, kdy z původně kvalitního a zdraví prospívajícího oleje vytvoříme zdravotně závadné jídlo.

(Lamschová, 2014, s. 33)

Mohlo by to být, že nezáleží jen na kvalitních potravinách a zdravém stravování, ale i na něčem jiném. Na zdravém životním stylu jak takovém, třeba na cvičení. Na psychice, atd.

[89]

Třetí práce pochází od žákyně, která si vyjasnila informaci bez souladu s kontextem. Žákyně nevěděla, co je druhou stranou mince. Měla z kontextu přijít na to, že je druhou stranou mince správná příprava. Místo toho ale podala vyjasnění, které vůbec nevychází z textu, ale na jejích zkušenostech nebo vědomostech.[90]

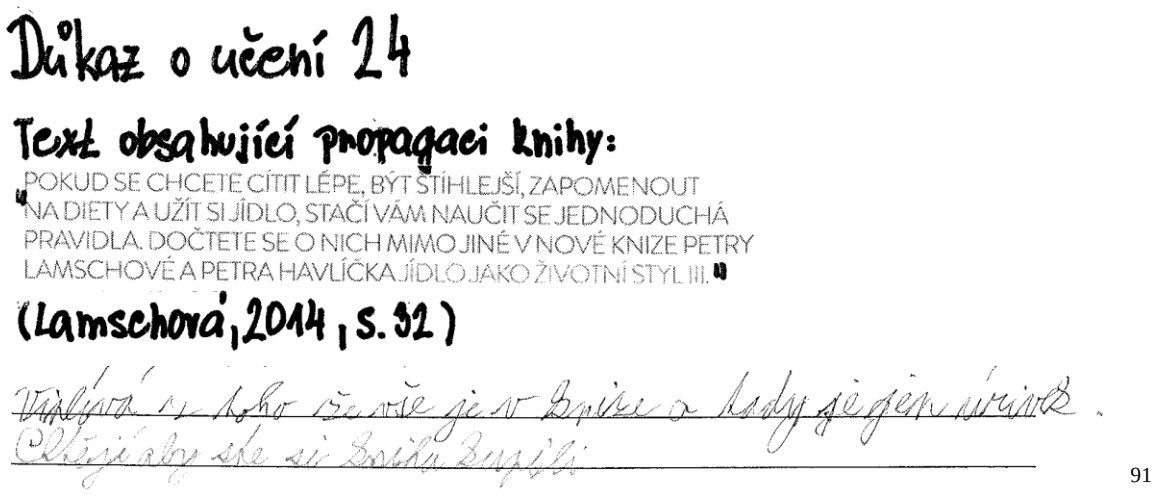
Reflexe třetího úkolu

U třetího úkolu jsem zkoumala, zda žáci dokáží vyvodit z textu obtížnější skrytý význam ve formě skryté reklamy. Jak už jsem se zmiňovala výše, hodně žáků třetí úkol nestihlo, výsledky tedy nemohou být objektivní. Také většina žáků nevyřešila úkol správně.

Důkazy o učení (třetí úkol)

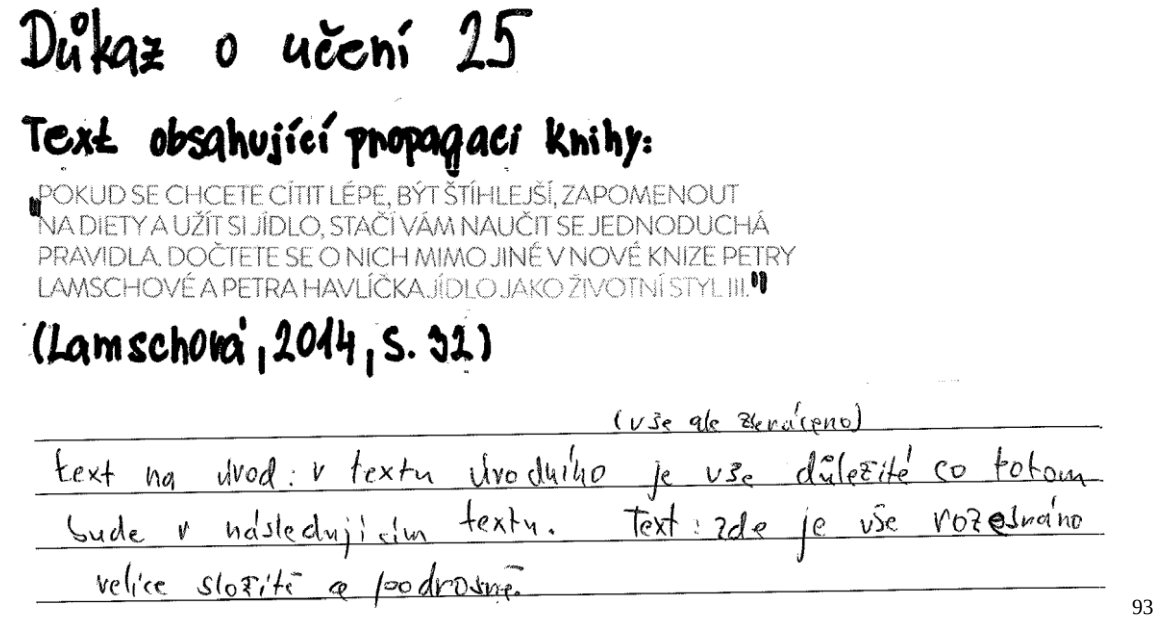
Níže uvádím pro srovnání práce dvou žáků, z nichž jeden přišel správně na propagaci knihy a druhé ne.

[89] U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.
[90] Lamschová (2014, s. 33)



[91]

První práce pochází od žáka, který správně přišel na to, že autor článku nabádá čtenáře, aby si knihu koupili. Přišel na to podle vodítek v textu, správně z nich vyvodil, že článek je pravděpodobně úryvek z knihy, protože se v textu psalo o pravidlech, která jsou i obsahem článku.[92]



[93]

Ve druhé práci žákyně porovnávala strukturu obou textů, ale nezabývala se skrytým významem.

[91] U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.
[92] Lamschová (2014, s. 32)

[93] U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.

5.3.4 Reflexe postupů a důkazů o učení ve druhé zkoumané skupině

Reflexe postupů

U druhé zkoumané skupiny jsem postupovala podle přípravy, nenastaly tedy žádné změny. Práce se stihla za jednu vyučovací hodinu. Ve třídě se nachází polovina žáků, kteří jsou při práci velmi rychlí, a polovina žáků, kteří na práci potřebují o trochu více času. Z tohoto důvodu jsem zadala rozsahový limit, v němž žáci měli udělat značky nejméně po čtvrté pravidlo. Pokud byli hotoví, pokračovali se značením u dalších pravidel. Kromě dvou žáků všichni stihli ve stanoveném čase označit text až do konce. Protože u první přípravy chybělo dost žáků, rozhodla jsem se vymodelovat také postupy, kterými si vyjasňuji neznámé slovo. Poté jsme společně postupy shrnuli.

Reflexe důkazů o učení

Tabulka 10 – Souhrnné výsledky žáků ve druhé přípravě, druhá zkoumaná skupina

Úkoly (popis strategií, dovedností a činností viz Tabulka 2)	Celkový počet žáků	Počet úspěšných žáků	Počet neúspěšných žáků
Úkol 1	23	18	5
Úkol 2	23	14	9
Úkol 3	23	11	12

Reflexe nultého úkolu (značení informací)

Podle reflexe předcházející skupiny jsem zadala žákům, aby mi značky vkládali vždy před celou větu. Někteří toto pravidlo dodrželi, někteří méně. Myslím si ale, že ve značkách už byl o něco menší zmatek. Příklady značení uvádím v rámci druhého úkolu.

Reflexe prvního úkolu

Problémem žáků u tohoto úkolu bylo, že žáci měli pocit, že všemu rozumí a že si nemají co vyjasňovat, což je nejčastější problém u vyjasňování, který uvádí Košťálová (2006, s. 35). Při řešení problému jsem nepostupovala podle toho, co radí Košťálová (2006, s. 35; viz podkapitola 3.2), protože mě napadlo jiné řešení. Řekla jsem žákům, že mají rozlišovat mezi

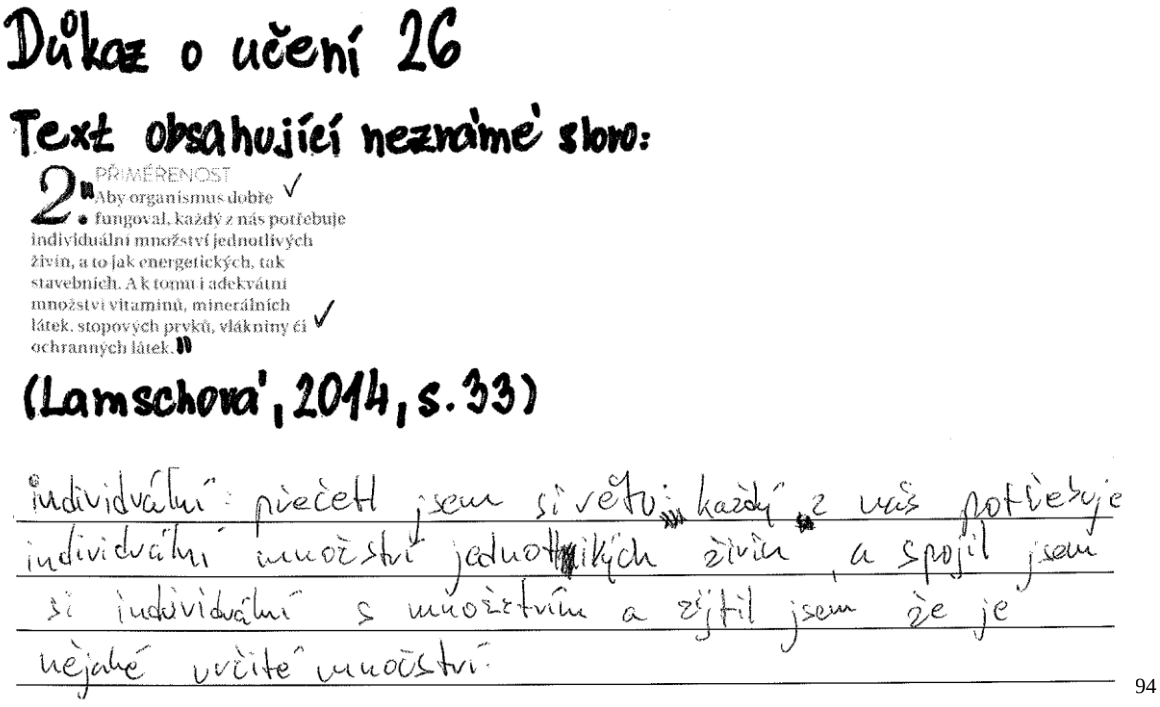
tím, jestli znají pojem a jestli opravdu vědí, co znamená. Měli si tedy uvědomit rozdíl mezi tím, jestli už slovo někdy slyšeli a připadá jim známé a jestli opravdu znají jeho význam, jestli dokáží vysvětlit, co znamená.

Žáci měli opět tendenci psát postup, proto jsem jim řekla, ať mi píší konkrétněji, aby vedle kroků, které učinili, psali také smysl, ke kterému došli v průběhu i na konci, ať se zaměřují na souvislosti. Uvedla jsem jim příklad, že když mi napíší „spojil jsem si slovo s jiným slovem v textu“, musí mi také napsat, jaká slova si spojili a na jaký význam z tohoto spojení přišli. Z výsledků tohoto úkolů jsem zjistila, že toto vysvětlení pro žáky mělo význam a že pozitivně ovlivnilo jejich výsledky. Čistý postup jsem objevila pouze u dvou žáků.

Množství žáků, kterým se podařilo najít význam slova v souladu s kontextem, je srovnatelný s výsledky první přípravy vzhledem k počtu žáků.

Důkazy o učení (první úkol)

Pro představu, jak se žáci zlepšili, uvádím dvě práce, které obsahují postup, ale s potřebnými souvislostmi ve srovnání s ukázkou postupu v předcházející přípravě.



Důkaz o učení 26

Text obsahující neznámé slovo:

2. PŘIMĚŘENOST
Aby organismus dobře ✓ fungoval, každý z nás potřebuje individuální množství jednotlivých živin, a to jak energetických, tak stavebních. A k tomu i adekvátní množství vitaminů, minerálních látek, stopových prvků, vlákniny či ochranných látek. ✓

(Lamschová, 2014, s. 33)

individuální: přečetl jsem si větu: každý z nás potřebuje individuální množství jednotlivých živin, a spojil jsem si individuální s množstvím a zjistil jsem že je nějaké určité množství.

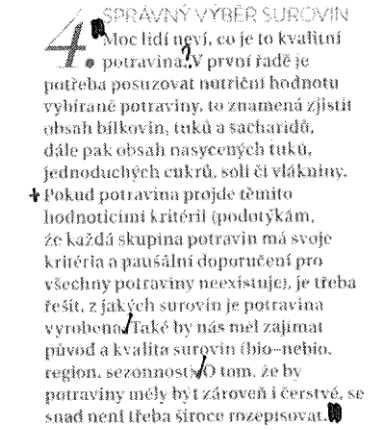
94

V této práci žák začíná popisem činnosti, kterou ale doplňuje informací z textu. Také uvádí, která konkrétní slova si k sobě spojil a co z tohoto spojení vzniklo, tedy výsledný význam.

[94] U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.

Důkaz o učení 27

Text obsahující neznámé slovo:



4. SPRÁVNÝ VÝBĚR SUROVIN

Moc lidí neví, co je to kvalitní potravina. V první řadě je potřeba posuzovat nutriční hodnotu vybírané potraviny, to znamená zjistit obsah bílkovin, tuků a sacharidů, dále pak obsah nasycených tuků, jednoduchých cukrů, soli či vlákniny. Pokud potravina projde těmito hodnoticími kritérii (podotýkám, že každá skupina potravin má svoje kritéria a paušální doporučení pro všechny potraviny neexistuje), je třeba řešit, z jakých surovin je potravina vyrobena. Také by nás měl zajímat původ a kvalita surovin (bio–nebio, region, sezonnost). O tom, že by potraviny měly být zároveň i čerstvé, se snad není třeba široce rozepisovat.

(Lamschová, 2014, s. 33)

Nutriční hodnota. Nejdřív jsem si ten text musela dočíst. Poté, když jsem si přečetla text, jsem vyvodila ze slov jako bílkoviny sacharidy a atd., že se jedná o nějaké složení různých látek neboli kvalita.

95

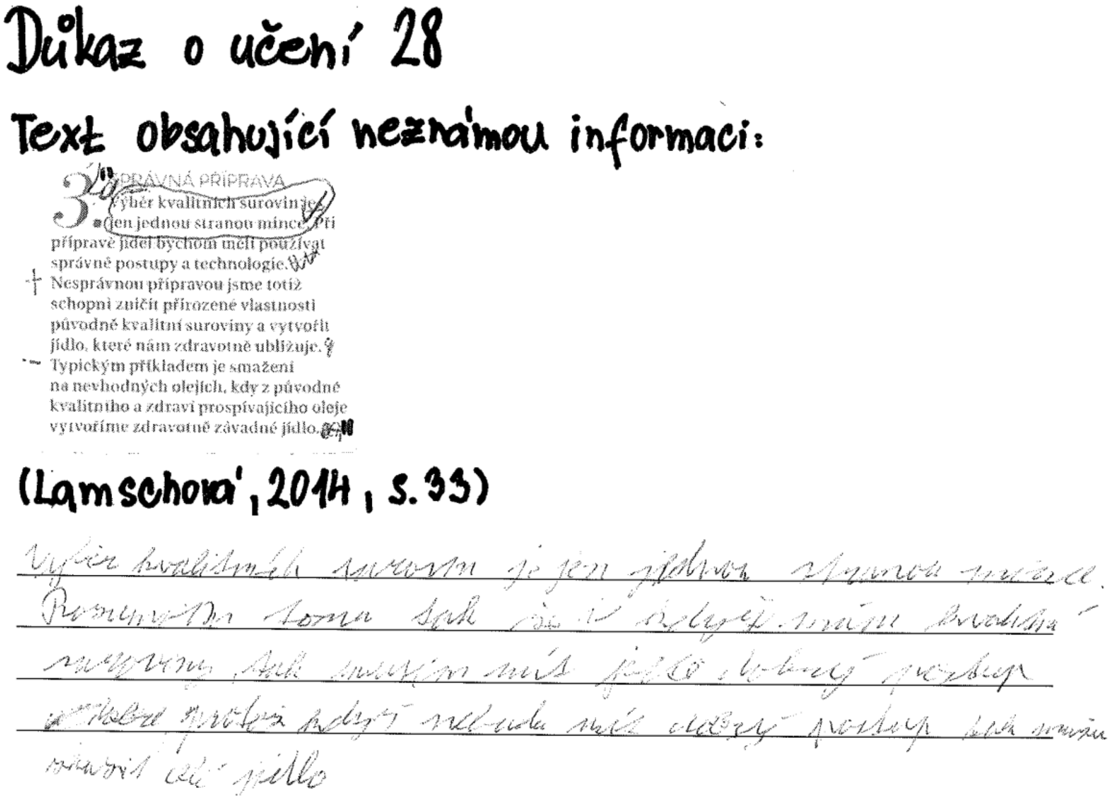
Ve druhé práci žákyně také začíná popisem činností, kroky ale doplňuje vodítky, která našla poté, co si text dočetla. Z těchto vodítek přichází na výsledný význam.

Reflexe druhého úkolu

Výsledky tohoto úkolu byly horší než výsledky v prvním úkolu. Většině žáků se ale podařilo najít význam informace, který koresponduje s kontextem pravidla. Také v této skupině se vyskytovali žáci, kteří si místo informace vyjasnili slovo. Bylo jich ale méně než v první skupině. Jednalo se o tři žáky.

Důkazy o učení (druhý úkol)

[95] U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.



Důkaz o učení 28

Text obsahující neznámou informaci:

SPRÁVNÁ PŘÍPRAVA

Výběr kvalitních surovin je jen jednou stranou mince. Při přípravě jídel bychom měli používat správné postupy a technologie. Nesprávnou přípravou jsme totiž schopni zničit přirozené vlastnosti původně kvalitní suroviny a vytvořit jídlo, které nám zdravotně ubližuje. Typickým příkladem je smažení na nevhodných olejích, kdy z původně kvalitního a zdraví prospívajícího oleje vytvoříme zdravotně závadné jídlo.

(Lamschová, 2014, s. 33)

[96]

První práce je od žáka, který si správně vyjasnil informaci v souladu s kontextem pravidla. Do vyjasňování zahrnuje význam „první strany mince“, s jeho pomocí přichází na význam „druhé strany mince“ a objasňuje také důsledky. Pojímá tedy kontext celého odstavce.[97]

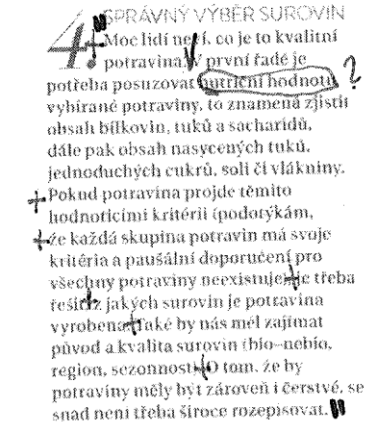
---

[96] U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.

[97] Lamschová (2014, s. 33)

Důkaz o učení 29

Text obsahující neznámou informaci:



4. SPRÁVNÝ VÝBĚR SUROVIN

Moc lidí neví, co je to kvalitní potravina. V první řadě je potřeba posuzovat nutriční hodnotu vybírané potraviny, to znamená zjistit obsah bílkovin, tuků a sacharidů, dále pak obsah nasycených tuků, jednoduchých cukrů, soli či vlákniny. Pokud potravina projde těmito hodnoticími kritérii (podotýkám, že každá skupina potravin má svoje kritéria a paušální doporučení pro všechny potraviny neexistuje), je třeba řešit, z jakých surovin je potravina vyrobena. Také by nás měl zajímat původ a kvalita surovin (bio–nebio, region, sezonnost) i to, že by potraviny měly být zároveň i čerstvé, se snad není třeba široce rozepisovat.

(Lamschová, 2014, s. 33)

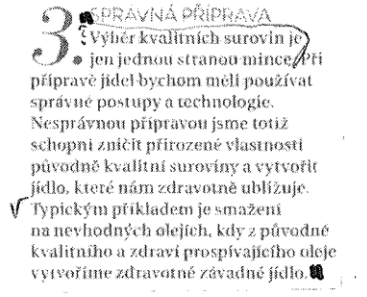
Nutriční hodnota znamená, že je obsah daných složek v produktu.

98

Ve druhé práci žák místo informace vyjasňuje slovo, a tím plní první úkol. Nicméně si žák slovo vyjasnil správně, vychází z vodítek ve větě a nachází význam.

Důkaz o učení 30

Text obsahující neznámou informaci:



3. SPRÁVNÁ PŘÍPRAVA

Výběr kvalitních surovin je jen jednou stranou mince. Při přípravě jídel bychom měli používat správné postupy a technologie. Nesprávnou přípravou jsme totiž schopni zničit přirozené vlastnosti původně kvalitní suroviny a vytvořit jídlo, které nám zdravotně ubližuje. Typickým příkladem je smažení na nevhodných olejích, kdy z původně kvalitního a zdraví prospívajícího oleje vytvoříme zdravotně závadné jídlo.

(Lamschová, 2014, s. 33)

Výběr kvalitních surovin je jen jednou stranou mince. Po přečtení celého odstavce jsem pochopila, že výběr kvalitních surovin je jen z mála věcí při zdravé stravě.

99

[98] U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.
[99] U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.

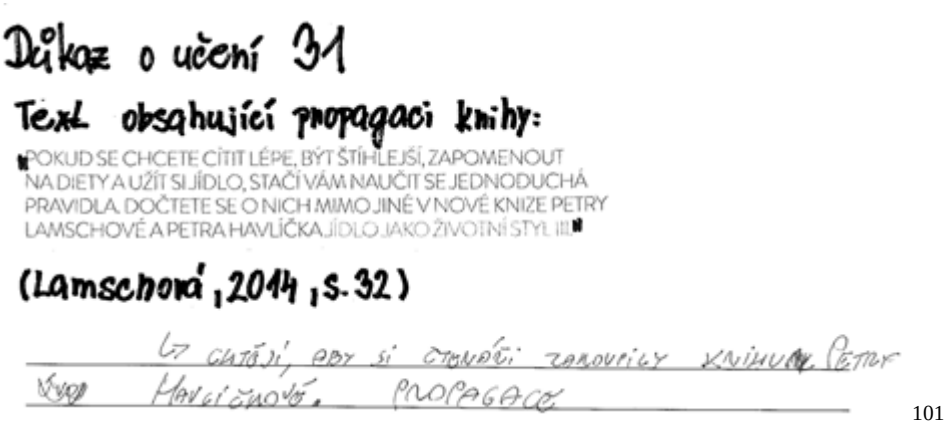
Třetí práce je od žákyně, která si informaci vůbec nevyjasnila. Měla přijít na to, co znamená „druhá strana mince“. Vůbec nevycházela z toho, co je u pravidla dále napsáno, a nepřišla na to, že „druhou stranou mince“ je správná příprava.[100]

Reflexe třetího úkolu

Počet žáků, kteří si poradili se složitějším vysuzováním v tomto úkolu, byl téměř srovnatelný s žáky, kterým se vysuzování nepovedlo.

Důkazy o učení (třetí úkol)

Protože problémy u žáků této skupiny byly stejné jako u první skupiny a výstupy by tedy byly podobné, znovu uvádím jen ukázku správného řešení. Nacházeli se zde na jedné straně žáci, kterým se podařilo přijít na propagaci knihy, a na druhé straně žáci, kteří se místo skrytého významu zabývali strukturou textu.


Důkaz o učení 31

Text obsahující propagaci knihy:

„POKUD SE CHCETE CÍTIT LÉPE, BÝT ŠTÍHLEJŠÍ, ZAPOMENOUT NA DIETY A UŽÍT SI JÍDLO, STAČÍ VÁM NAUČIT SE JEDNODUCHÁ PRAVIDLA. DOČTETE SE O NICH MIMO JINÉ V NOVÉ KNIZE PETRY LAMSCHOVÉ A PETRA HAVLÍČKA JÍDLO JAKO ŽIVOTNÍ STYL III.“

(Lamschová, 2014, s. 32)

↳ chtějí, aby si čtenáři zakoupily knihu Petry Havlíčkové. PROPAGACE

[101]

Práce žáka podává důkaz, že žák přišel na skrytý význam. Správně tedy porovnal účel obou textů, našel správná vodítka v úvodním textu a na jejich základě odhalil skrytou propagaci knihy.[102]

5.3.5 Shrnutí reflexí obou zkoumaných skupin vzhledem k cílům výzkumu

Obě skupiny si opět vedly nejlépe v řešení prvního úkolu (viz Tabulka 9, Tabulka 10). První skupina si vedla nejhůře při řešení druhého úkolu a druhá skupina při řešení třetího úkolu (viz Tabulka 9, Tabulka 10).

U první skupiny došlo k mírnému zlepšení v nalezení významu slova, který odpovídá kontextu[103], což svědčí o účinnosti první přípravy. Žáci se zlepšili v práci s kontextem a

[100] Lamschová (2014, s. 33)
[101] U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.
[102] Lamschová (2014, s. 33)

v zápisu uváděli bližší souvislosti. U třetího úkolu, který byl v první i druhé přípravě zaměřen na hodnocení, došlo ve srovnání s první přípravou k mírnému zhoršení.

Ve druhé skupině u prvního úkolu nedošlo ke zlepšení v rámci výsledků, ale žáci se zlepšili v tom, že už nepsali postup, ale reprodukovali vlastní myšlení. Stejně jako v první skupině došlo k mírnému zhoršení u třetího úkolu. Z toho vyplývá, že žáci obou skupin vykazují problémy s hodnocení textu a že mají stále problémy s vysuzováním z celého textu. Nicméně u první skupiny došlo k pokroku v rámci prvního úkolu. Prokázalo se, že strategie vedou k dovednostem, a to opět hlavně v prvním úkolu.

U druhého úkolu se žákům obou skupin stávalo, že si nevybrali informaci, ale slovo. Tím splnili místo druhého úkolu první úkol. Vypovídá to také o účincích mého modelování. I když jsem žáků po větách modelovala značení v textu a poté jsem se jich ptala, co tou informací myslím, některým žáků to asi stále nebylo jasné, nebo mohla být na vině nepozornost. Nicméně jsem tento problém v obou skupinách zaznamenala pouze u několika žáků, proto si nemyslím, že by modelování v této přípravě nebylo efektivní. Naopak si myslím, že tím, že jsem jim ukázala praktický příklad, jsem mnoha žákům napověděla, jak mají postupovat. U žáků druhé skupiny se podle výsledků (viz Tabulka 10) prokázal pozitivní vliv modelování. Výsledky první skupiny (viz Tabulka 9) ukazují, že bylo méně účinné. Výsledky ale nebyly úplně špatné, takže si myslím, že na výsledky také působila pozitivně, ale v jiné míře. U druhého úkolu totiž hrála roli i práce s kontextem. Žáci první skupiny se zlepšili v práci s kontextem v rámci prvního úkolu, ale ještě nebyli schopni si poradit s kontextem u většího celku, s nímž pracovali poprvé.

Účinnost metody I.N.S.E.R.T. ještě nelze v této přípravě posuzovat, ale pozitivním zjištěním je, že každý žák našel správně informaci, které nerozuměl.

[103]Zlepšení nebo zhoršení posuzuji podle poklesu nebo příbytku neúspěšných žáků, protože celkové počty žáků se mění a také se stává, že mnoho žáků z celkového počtu úkol nevypracuje.

5.4 Třetí příprava

5.4.1 Cílové zaměření

V přípravě sleduji obecné cíle výzkumu, tedy jak strategie vedou k dovednostem (viz kapitola 4 – druhý, třetí a čtvrtý cíl). V přípravě je těchto cílů dosahováno činnostmi, které žáci provádějí v jednotlivých úkolech, které slouží jako důkazy o učení.

Níže uvádím tabulku, která charakterizuje vzájemný vztah strategií, dovedností a činností při dosahování cílů. Výsledkem strategie je vždy dovednost a popisované činnosti zobrazují, jakým způsobem probíhá proces, který vede od strategie k dovednosti.

Tabulka 11 – Závislost strategií, dovedností a činností při dosahování cílů, třetí příprava

Strategie – dovednost	Popis činnosti
Vyjasňování – vysuzování, interpretace	Druhý a třetí sloupec: Tím, že si žák správně vybranou informaci dobře vyjasní z kontextu, dochází k vysuzování vlastnosti. Správně vyvozená vlastnost vychází z vybrané informace a z vyjasnění.
Určování důležitosti – nalezení informace	První sloupec tabulky: Žák vyhledává a třídí explicitní informace podle zadaných kritérií, z nichž hlavním je kritérium důležitosti. Třetí sloupec tabulky: Žák nalezne skrytý význam, tedy vlastnost, který vyplývá z nalezené informace v prvním sloupci a z vyjasnění informace ve druhém sloupci.
Hodnocení – posouzení	Všechny tři sloupce: Výběrem správné informace, správně provedeným odůvodněním z kontextu a vyvozením vlastností žák prokazuje porozumění textu jako celku.
Informace v tabulce vychází z těchto zdrojů: Straková a kol. (2002, s. 20-21), Palečková, Tomášek, Basl a kol. (2010, s. 43), Košťálová (2006, s. 32-36; 2010d, s. 44-50; 2001, s. 12), Šafránková (2009a, s. 28; 2012, s. 4-5), Whitcroft (2011a)	

5.4.2 Obsah přípravy

Úvodní slovo k žákům

V přecházejících hodinách jsme si ukazovali, jak najít v textu význam, který v něm není přímo napsaný. Dnes v textu budeme hledat skryté vlastnosti postav. V běžném životě se

často setkáte s lidmi, kteří se před vámi mohou šikovně přetvařovat. Abyste jim nenaletěli, budete muset odhalovat jejich pravý charakter. My si dnes ukážeme, jakým způsobem můžete pravé vlastnosti člověka odhalit.

Komentář: Opět považuji za efektivní sdělit žákům, co se v hodině naučí, a jak to využijí i mimo hodiny literatury. Opět se je snažím motivovat k aktivní práci v hodině.

Vysvětlení práce s tabulkou

V dnešní hodině budete pracovat převážně samostatně. Rozdáme si texty, které budeme číst, a pracovní listy. Dnes budeme číst napínavý hororový příběh, takže si myslím, že by vás dnes četba mohla bavit o něco více než v předcházejících hodinách. Vezměte si před sebe pracovní listy, vysvětlíme si, jak při plnění úkolů budete postupovat.

Před sebou vidíte dvě tabulky.[104] Každá z nich obsahuje celkem tři sloupečky. Do každé tabulky budete vyplňovat informace o jedné ze dvou hlavních postav příběhu. Do prvního sloupce budete zapisovat informace, které najdete v textu. Tyto informace se týkají toho, co postava v textu říká, dělá, nebo co o ní říká vypravěč. Vy najdete jednu z těchto informací a přepíšete si ji doslovně do prvního sloupečku. Do druhého sloupečku mi napíšete, proč si myslíte, že to postava řekla, udělala, nebo proč informaci o postavě řekl vypravěč. Do třetího sloupečku mi napíšete, jakou má postava vlastnost.[105]

Dávejte si pozor na to, jaké informace o postavě si vyberete do prvního sloupečku. Musíte zvážit, jestli z informace poznáte vlastnost postavy. Ne každá informace v textu to umožňuje.

Když budete psát důvod do druhého políčka, vycházejte ze situace, která je popsaná v textu. Chybné by bylo, kdybyste napsali jen svůj názor, který by neměl s textem nic společného.[106]

Také si dávejte pozor na to, abyste nenapsali informace ke špatné postavě. Jméno postavy máte podtrhnuté v prvním políčku tabulky. Je všem jasné zadání? Má někdo nějaký dotaz?

Žáci na pracovním listu dostanou toto zadání (Whitcroft, 2011a):

1) Přečti si text. Při četbě pozorně sleduj, co Jason a Harry říká, dělá a co si myslí. Také si všímej toho, co o Jasonovi a Harrym říká vypravěč.
2) Vyber si tři informace z textu ke každé postavě, které si přepíšeš do tabulky. Tyto informace se musí týkat toho, co postava říká, dělá, co si myslí a co o ní říká vypravěč.

[104] Tabulky uvádím v rámci modelového řešení, aby se v textu neopakovaly.
[105] Whitcroft (2011a)
[106] Whitcroft (2011a)

Před zápisem do tabulky se zamysli nad tím, jestli ti informace říkají něco o tom, jaká postava je.

3) Po zápisu těchto informací napiš, proč se postava chová daným způsobem, proč si myslí to, co sis zapsal, a proč říká to, co sis zapsal.
4) Na závěr zapiš do tabulky, jaké má postava vlastnosti.

Komentář: Pro vysvětlování zadání ponechávám na začátku dostatečně velký prostor, abych si byla jistá, že žáci správně pochopili princip jejího vyplňování. Jinými slovy, aby se nestalo, že žáci nebudou vědět, co mají dělat, a tak v hodině budou sedět a koukat. Z tohoto důvodu nechávám také prostor pro dotazy. Myslím si, že je systém vyplňování tabulky celkem složitý, proto upozorňuji také na potenciální omyly, které mohou nastat.

Komentář: Pro práci s textem jsem zvolila grafický organizér, který by pomohl žákům postřehnout souvislosti mezi jednotlivými sloupci.[107] Tabulky mají zobrazovat proces, při němž vyjasňování vede k vysuzování. Vyjasňování důvodů toho, co postava dělá, říká, nebo co o ní říká vypravěč, by mělo žáka navést k vlastnosti.[108] Všechny sloupce spolu souvisí. Pokud žák vybere nedůležitou informace, tedy tu, podle níž nelze vyvodit vlastnost postavy, nedokáže ji ani zdůvodnit, ani z ní vyvodit vlastnost. Tento systém by měl zpětně informovat samotného žáka o tom, že vybral nesprávnou informaci. Grafický organizér má tedy žáky i vizuálně navádět k postřehnutí vztahů mezi informacemi.[109]

Společné čtení textu

Vezměte si před sebe text, společně si jej přečteme. Během četby si už všímejte informací, které budete zapisovat do prvního sloupečku. Všímejte si tedy toho, co postava říká, co dělá, nebo co o ní říká vypravěč.[110]

Text pro společnou četbu:

[107] Whitcroft (2011a)

[108] Whitcroft (2011a)

[109] Šafránková (2012, s. 5-7)

[110] Whitcroft (2011a)

„JSTE NA MÍSTĚ

Anthony Horowitz

VŠICHNI VĚDĚLI, kdo je v Kenworthu pánem. Harry Faulkner, pro přátele Haz, a Jason Steel, kterému bylo sotva patnáct, ale nosil se pyšně jako někdo o deset let starší. Oba trávili dny společným zabíjením času.

Harry s Jasonem podnikali znovu výpravu na vlastní pěst, když narazili na to BMW X3. Co dělal takový drahý vůz v Kenworthu? Vypadal zbrusu nový, i když podle poznávací značky měl jezdit už tři roky. „Odkud myslíš, že přijel?“ zeptal se Harry. „Nevím, Hazi,“ odpověděl Jason. „Kolik myslíš, že stojí?“ „Nemám páru.“ Ve skutečnosti Jason odhadl jeho cenu na zhruba šest set tisíc. Nejnovější X3 se prodávala za milion. Dočetl se to v časopise. „Co uděláme, Hazi?“ Harry se ještě nerozhodl, ale Jason viděl, jak mu v očích probíhají nejrůznější možnosti jako ceny ve výherním automatu. „Napijeme se na to,“ navrhl Jason. Byly tři hodiny a hospoda by teď měla být zavřená, ale z BMW jako by čišelo něco, co ho zneklidňovalo. Bylo to divné. „Ne. Počkej moment.“ Harry stále ještě přemýšlel. „Je to moc hezkej auťák,“ prohlásil. „Stojí tady. A nikdo tu není.“ „Kdo nechá stát takový auto zrovna tady?“ zeptal se Jason a skoro přesně zopakoval to, co Harry řekl před chvílí. „Koukneme se blíž.“ „Myslíš, že je to bezpečný?“ „Myslíš, že ta pitomá kára najednou skočí a kousne tě?“ Harry se zahihňal. „Je to bezpečný!“

Vydali se k X3. Klíček. Vězel v zapalování. Harry si ho také všiml. „Vidíš to?“ zašeptal. „Jo, Harry.“ „Nechali klíčky v zapalování.“ „Zmizme odtud, Harry.“ „Co to kecáš, Jaci? Nechali v tom zatraceným autě zatracený klíčky.“ Harry se znovu rozhlédl. „A nikdo tu není.“ „Harry uchopil kliku dveří a stiskl ji. Měly být zamčené. Ale nebyly. Ještě i teď si Jason pomyslel, že musí jít o nějaký trik, že najednou spustí alarm a odněkud se zjeví deset policajtů a odvlečou je do nejbližšího vězení pro mladistvé. „Myslíš na to, co já?“ zašeptal Harry. „To se vsaď,“ odpověděl Jason, i když ho ve skrytu duše napadlo, jestli Harry vůbec někdy přemýšlí. Než si to uvědomili, už seděli uvnitř. Harry si pochopitelně sedl za volant. Oba věděli, jak se řídí, ale Jason také znal své místo. Harry zařadil jedničku a šlápl na plyn – okamžitě vyrazili vpřed. Uháněli po silnici, a než se vzpamatovali, dorazili na křižovatku a před nimi se rozprostřela dálnice A1071 vedoucí buď do Sudbury na východě, anebo do Ipswiche na západě. Zabočili doleva a zamířili na Ipswich a suffolkské pobřeží. Jason si vzpomněl, co ohledně BMW spustilo poplašný zvonek v jeho hlavě. Bob Kirby. Vůdce gangu, který zmizel. Naposledy ho viděli, jak míří směrem do Londýna v ukradeném autě – třeba šlo jen o povídačky -, ale neříkal mu někdo, že to auto bylo BMW X3? „Hej – to je hustý!“ zamumlal Harry. BMW mělo

satelitní navigační systém. Pochopitelně šlo u tak luxusního vozu o standardní vybavení, ale tahle navigace vyjela z přístrojové desky jako v bondovce, barevná a s obrazovkou s vysokým rozlišením. Divné však bylo, že se aktivovala automaticky sama od sebe. „Zadej tam náš cíl," zavelel Harry. Okamžik na to se z reproduktorů ozvalo: „Na – kruhovém – objezdu – zahněte – na – druhé – odbočce." Harry s Jasonem se na sebe podívali a vybuchli smíchy. Slyšeli satelitní navigaci už mnohokrát. Ale tenhle vůz byl vybavený tím nejpodivnějším hlasem. Připomínal staženu, byl pronikavý a pištivý, neradil jim prostě, kam mají jet, ale skoro jako by je sekýroval.

Už padla noc a od moře se začala zdvihat mlha. „Na – příští – křižovatce – zahněte – doprava…" To bylo podivné, protože Jason si byl jistý, že musí jet opačným směrem. Harry otočil volantem podle pokynu hlasu. A přímo před nimi se tyčila jen ztrouchnivělá dřevěná brána visící našikmo na jednom pantu. Chlapci vystoupili. Objevila se žena, vyšla zpoza pece a zamířila k nim. Byla pocákaná zaschlou krví. Zvedla ruku, aby si rukávem otřela ústa a Jason spatřil zubatý nůž, také celý od krve. Pak k nim žena natáhla ruce. Oči jí zasvítily a usmála se na mladíky. Její hlas byl pronikavý a pištivý. „Jste – na – místě," řekla."[111] (Horowitz, 2011, s. 31-41)

Komentář: Tento postup jsem zařadila záměrně, abych žákům usnadnila čtení. Je možné, že některým žákům může hlasité čtení naopak ztěžovat porozumění. Žáci však budou mít možnost si ještě jednou sami pro sebe tiše text přečíst při samostatné práci. Hlasité čtení může naopak pomoci žákům, kteří čtou velmi pomalu. Hlasité čtení slouží k prvnímu seznámení s textem, který je poměrně dlouhý. Slouží také k výběru informací, na něž se mají žáci zaměřovat. Tento postup jim tedy usnadňuje orientaci v textu a práci s tabulkou.

Samostatná práce

Můžete začít pracovat. Na práci dnes budete mít více času, asi dvacet pět minut. Je všem opravdu jasné, co mají dělat?

Komentář: Záměrně se ještě jednou ptám, jestli je žákům jasné zadání práce. Podle situace v hodině je možné ještě shrnout princip vyplňování tabulky. Během samostatné práce procházím třídou a pomáhám žákům. Také zjišťuji, zda zadání pochopili správně. V případě obtíží žáky navádím správným směrem. Zvláště kontroluji, zda si žáci vybrali z textu správnou informaci. Žáci ale v průběhu tabulky sami zjistí, že vybraná informace asi nebyla ta

[111] Text je upravený a zkrácený.

správná, když nejsou schopni vyvodit vlastnost. Pokud to žák sám nezjistí, tak ho k tomuto zjištění na základě tabulky snažím navést.

Modelové řešení tabulek v pracovním listu (řešení je individuální pro každého žáka):

Tabulka 12 – Tabulka k samostatné práci žáků, první postava		
Co si Jason myslí? Co říká nebo dělá? Co o něm říká vypravěč?	Proč si to Jason myslí? Proč to říká nebo dělá? Proč to o něm říká vypravěč?	Co to říká o Jasonovi? Jaké má vlastnosti?
„Nemám páru.“ Ve skutečnosti Jason odhadl jeho cenu na zhruba šest set tisíc. Nejnovější X3 se prodávala za milion. Dočetl se to v časopise.“ (Horowitz, 2011, s. 33)	Nechce před Harrym ukázat, že je chytrý.	Není upřímný. Je chytřejší než Harry. Je vzdělaný.
„Kdo nechá stát takový auto zrovna tady?“ zeptal se Jason a skoro přesně zopakoval to, co Harry řekl před chvílí.“ (Horowitz, 2011, s. 34)	Schválně opakuje to, co Harry řekl, aby měl Harry pocit, že má vyšší postavení, že je vůdce. Skrývá svou chytrost.	Je vychytralý.
„Ještě i teď si Jason pomyslel, že musí jít o nějaký trik, že najednou spustí alarm a odněkud se zjeví deset policajtů a odvlečou je do nejbližšího vězení pro mladistvé.“ (Horowitz, 2011, s. 34)	Má strach z důsledků krádeže.	Je zodpovědný.
„To se vsaď,“ odpověděl Jason, i když ho ve skrytu duše napadlo, jestli Harry vůbec někdy přemýšlí.“ (Horowitz, 2011, s. 34)	Myslí si o Harrym, že je hloupý.	Je neupřímný.
„Myslíš, že je to bezpečný?“	Protože chce Harryho	Domýšlí důsledky svého

(Horowitz, 2011, s. 34)	odradit od krádeže auta.	jednání.
Tabulka byla inspirována článkem od Whitcroft (2011a). Odpovědi vycházejí z textu (Horowitz, 2011, s. 31-41).		

Tabulka 13 – Tabulka k samostatné práci žáků, druhá postava		
Co si Harry myslí? Co říká nebo dělá? Co o něm říká vypravěč?	Proč si to Harry myslí? Proč to říká nebo dělá? Proč to o něm říká vypravěč?	Co to říká o Harrym? Jaké má vlastnosti?
„Myslíš, že ta pitomá kára najednou skočí a kousne tě?“ Harry se zahihňal. „Je to bezpečný!“ (Horowitz, 2011, s. 34)	Snaží se zlehčovat situaci, aby přiměl Jasona ke krádeži auta.	Je manipulativní.
„Harry si pochopitelně sedl za volant.“ (Horowitz, 2011, s. 34)	Sedl si za volant, aby upevnil své dominantní postavení vůdce.	Je nekompromisní. Snaží se za každou cenu prosadit své zájmy.
„Hej – to je hustý!“ zamumlal Harry. BMW mělo satelitní navigační systém. Pochopitelně šlo u tak luxusního vozu o standardní vybavení, ale tahle navigace vyjela z přístrojové desky jako v bondovce, barevná a s obrazovkou s vysokým rozlišením.“ (Horowitz, 2011, s. 35-36)	Je nadšený navigačním systémem jako malé dítě. Vypravěč zdůrazňuje jeho elementární myšlení.	Je nevzdělaný a snadno se nadchne pro každou věc.
„Zadej tam náš cíl,“ zavelel Harry.“ (Horowitz, 2011, s. 36)	Řekl to, aby se mohl nad Jasonem povyšovat.	Rád dává příkazy a snaží se být dominantní.
„Harry se ještě nerozhodl, ale Jason viděl, jak mu v očích probíhají nejrůznější možnosti	Vypravěč chtěl poukázat na to, že Harry moc neuvažuje, že rychle vybere jednu	Je lehkomyslný.

jako ceny ve výherním automatu.“ (Horowitz, 2011, s. 34)	možnost, i když nemusí být ta správná.	
Tabulka byla inspirována článkem od Whitcroft (2011a). Odpovědi vycházejí z textu (Horowitz, 2011, s. 31-41).		

Komentář k modifikacím

V této přípravě jsem se inspirovala postupy, které navrhuje Ladislava Whitcroft (2011a) pro strategii vysuzování. Zvolila jsem tedy grafický organizér, tabulku, po vzoru Whitcroft (2011a), kterou používá při „hře na detektiva“. Whitcroft (2011a) uvádí tabulku, která podněcuje žáky k tomu, aby si uvědomovali, podle jakých vodítek z textu si úsudek vytvořili, obsahuje tedy dva sloupce, z níž jednu kategorii tvoří vodítka a druhou úsudek. Whitcroft (2011a) při „hře na detektiva“ radí najít přímo věty, na nichž se bude vysuzovat. Z těchto dvou postupů jsem si vytvořila tabulku o třech sloupcích, z nichž první tvoří doslovně opsané věty z textu, tedy vodítka, druhý tvoří odůvodnění a třetí úsudek v podobě vlastnosti. Při vytváření kategorií v tabulce jsem vycházela z typů otázek podporujících vysuzování od Whitcroft (2011a), z nich jedna míří právě na jednání, myšlení a mluvení postavy. Tak jsem vytvořila kategorie pro první a druhý sloupec. Kromě postavy jsem zařadila také vypravěče, který komentuje jednání postav. U vyjasňovací otázky ve druhém sloupci podle Whitcroft (2011a) upozorňuji na rozdíl mezi zdůvodněním z textu a názorem, který z textu nevychází.
Záměrně v této přípravě nepoužívám modelování a nechávám žáky pracovat spíše samostatně, aby prokázali, že už si sami bez větší pomoci dokážou poradit s vyjasňováním a vysuzováním.

5.4.3 Reflexe postupů a důkazů o učení v první zkoumané skupině

Reflexe postupů

Nejprve jsem chtěla text pro žáky zkrátit, protože na práci potřebují více času, ale myslím si, že text už jsem více zkrátit nemohla. Chtěla jsem také žákům poskytnout zážitek z četby, protože jsem si myslela, že by text žáky mohl zaujmout. Proto jsem se rozhodla zkrátit počet informací v tabulkách. Žáci nezpracovávali pět informací, ale pouze tři u každé postavy.

Protože žáci s této skupině potřebují stále více pomoci než žáci v druhé skupině, přečetla jsem se žáky text, při němž se žáci měli zaměřovat na informace, které budou zapisovat do prvního políčka tabulky, ale poté jsem je nenechala pracovat samostatně, jak bylo stanoveno v přípravě. Zadala jsem všem žákům, aby si vybrali jednu informaci o Jasonovi, kterou při

společném čtení našli. Poté jsem vyvolala dva žáky, aby ostatním ukázali, jak budou podle tabulky postupovat. Tím jsem žákům chtěla poskytnout návrh řešení tabulky.
Cíleně jsem vyvolala jednoho žáka, u něhož jsem si podle dosavadních výstupů byla téměř jistá, že najde v textu správnou informaci a že ji správně zdůvodní a že ze získaných informací vyvodí vlastnost. Vybrala jsem také žáka slabšího, aby žáci mohli postupy porovnat a aby také zjistili rozdíl mezi informací, která byla vzhledem k úkolům v tabulce vybrána správně a která správně vybrána nebyla. Druhým žákem byl také ten, který většinou při vysvětlování zadání nedával pozor. Chtěla jsem tedy u něho dosáhnout toho, že bude vědět, jak postupovat při samostatném řešení úkolu. Rozdíly mezi ukázkami postupu měli postřehnout sami žáci, měli zhodnotit, který z nich byl lepší a proč, měli mi také například říct, proč informace byla vybrána správně a proč ne, proč třeba zdůvodnění bylo nebo nebylo dobře. Tím si všichni žáci uvědomili problémy, na které jsem je upozorňovala při vysvětlování zadání.

Poté jsem žákům sdělila, že vlastnost nemusí vyjadřovat pouze přídavným jménem, ale že ji mohou vysvětlit pomocí několika slov, že důležité je, aby to, co napíší, vyjadřovalo, jaká postava podle informací v předcházejících dvou sloupcích je.
Abych žákům poskytla více času na vypracovávání druhého a třetího sloupce tabulky a také na vyhledávání správných informací, sdělila jsem jim, že mi informace z textu nebudou do prvního políčka v tabulce přepisovat, ale že mi je v textu podtrhnou a označí. Měli je označit jménem postavy a číslem podle políčka v tabulce.
Myslím si, že tyto úpravy měly efekt, protože se práce stihla za jednu vyučovací hodinu. Mohlo to být způsobeno také tím, že žáci už měli více rozvinuté dovednosti než na začátku a také tím, že už o mnohem více spolupracovali, reagovali na mě a dělali to, co měli. Myslím si, že to bylo způsobeno také tím, že žáci po předcházející hodině zjistili, že jim práce jde. Také jsem se je snažila chválit a poskytovat jim zpětnou vazbu, věnovat se jim.
Problémem v této hodině nebylo, že žáci neměli dostatek času na vypracování úkolů nebo nespolupráce, ale náročnost textu. Žákům trvalo poměrně dlouho, než textu informace našli. Žáci si nebyli jistí, co která postava říká, což svědčí o tom, že text byl pro ně poměrně náročný. Žákům trvalo více času, než se v něm zorientovali. Mělo to za následek, že nestíhali vyplňovat další políčka v tabulce. Proto jsem stanovila podmínku, že každý žák musí mít splněný jeden řádek u každé postavy. Práce se tedy stihla za předpokládaný čas, ale žáci nestihli vyplnit celé tabulky. Myslím si ale, že na posouzení výsledků to nemá žádný vliv, protože mohu zjistit i z požadovaného minima, jak si žák při vyjasňování a vysuzování vedl.

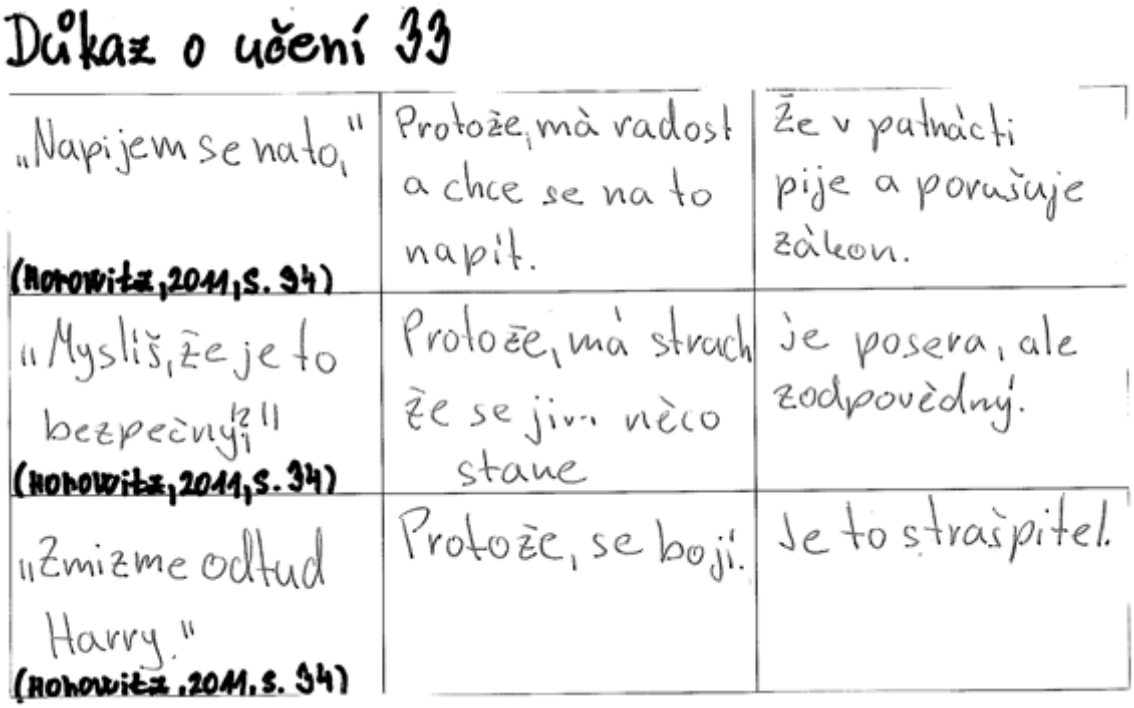
Reflexe důkazů o učení

Tabulka 14 – Souhrnné výsledky žáků ve třetí přípravě, první zkoumaná skupina			
Úkoly (popis strategií, dovedností a činností viz Tabulka 2)	Celkový počet žáků	Počet úspěšných žáků	Počet neúspěšných žáků
První sloupec první tabulky	24	10	14
První sloupec druhé tabulky	24	13	11
Druhý sloupec první tabulky	24	18	6
Druhý sloupec druhé tabulky	24	19	5
Třetí sloupec první tabulky	24	14	10
Třetí sloupec druhé tabulky	24	17	7
Propojení všech sloupců v první tabulce	24	18	6
Propojení všech sloupců ve druhé tabulce	24	21	3

Reflexe první tabulky

Podle výstupů měli všichni žáci horší tabulku, v níž měli vysuzovat vlastnosti Jasona. Tím zjišťuji, že žáci nejsou ještě schopni vysuzovat na vyšší úrovni, protože u Jasona byly informace méně jasné a byly na vysuzování těžší. Více než polovina přítomných žáků má problémy s hledáním a nalézáním důležité informace podle zadaného kritéria v textu. Účinnost vyhledávání informací podle metody I.N.S.E.R.T. se ukázalo jen z poloviny jako účinné. Většině žáků se podařilo vyjasnit si vybranou informaci a vyvodit vlastnost. Většině žáků se také podařilo propojit všechny sloupce v tabulce, což dokazuje, že u většiny žáků vedlo vyjasňování k vysuzování.

Důkazy o učení (vyplněná první tabulka)



Důkaz o učení 33

„Napijem se nato," (Horowitz, 2011, s. 34)	Protože, má radost a chce se na to napit.	Že v pathácti pije a porušuje zákon.
„Myslíš, že je to bezpečný?" (Horowitz, 2011, s. 34)	Protože, má strach že se jim něco stane	je posera, ale zodpovědný.
„Zmizme odtud Harry." (Horowitz, 2011, s. 34)	Protože, se bojí.	Je to strašpitel.

Tato práce není výborným příkladem, ale uvádím ji, protože ani jeden žák neměl tabulku k Jasonovi vyplněnou úplně bez chyby. U první informace zdůvodnění od žákyně nevychází z kontextu. Vlastnost by se dala vyvodit z toho, že „porušuje zákon", z toho, že pije, ne. U další informace si už žákyně vedla lépe. Správně podle kontextu informaci zdůvodnila a také správně vyvodila vlastnost. U druhé informace tedy už u žákyně vedlo vyjasňování k vysuzování, protože každé políčko vyplývá z předcházejícího. U třetí informace žáky rovněž uvedla správné zdůvodnění z kontextu a vyvodila vlastnost. Také u této informace vedlo vyjasňování k vysuzování.

Důkazy o učení (problémové jevy)

Nejčastěji měli žáci problém s výběrem správné informace k této postavě. Několik typů informací se opakovalo u mnoha žáků. První informací, kterou si žáci vybírali, byl Jasonův věk. Žáci si s touto informací poradili různě. Tato informace nebyla dobře vybraná, protože se z ní nedalo vysuzovat. Také si žáci neuvědomili, že věk není vlastnost. Další problémovou informací byla informace o pití alkoholu. Dále si žáci podtrhávali informaci o pití alkoholu. Neuvědomili si opět, že alkoholismus není vlastnost. Při vysvětlování tabulky jsme si s žáky objasnili, co pod vlastností chápou, proto jsem alkoholismus a věk postavy nemohla považovat za správné řešení. Při vyjasňování žáci nevycházeli z kontextu. Další informace, s níž měli žáci problémy, byla cena auta. Žáci totiž tuto informaci vytrhávali z kontextu.

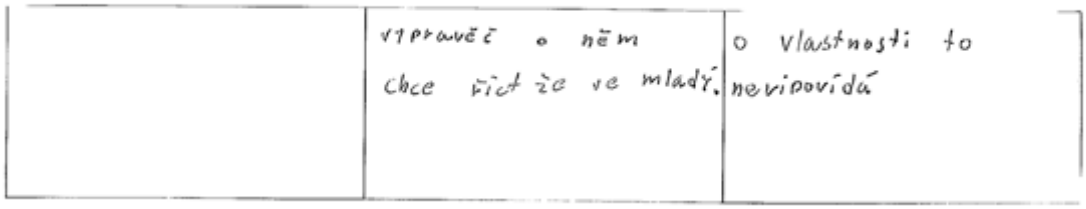
Důkaz o učení 34

Text s vybranou informací:

„VŠICHNI VĚDĚLI, kdo je v Kenworthu pánem. Harry Faulkner, pro přátele Haz, a Jason Steel, kterému bylo sotva patnáct, ale nosil se pyšně jako někdo o deset let starší. Oba trávili dny společným zabíjením času."

(Horowitz, 2011, s. 31–33)

	vypravěč o něm chce říct že ve mladý.	o vlastnosti to nevipovídá



112

První žák, jehož práci uvádím, informaci dobře zdůvodnil podle kontextu, ale poté už sám přišel na to, že informaci asi dobře nevybral, když z ní nemůže vyvodit vlastnost.

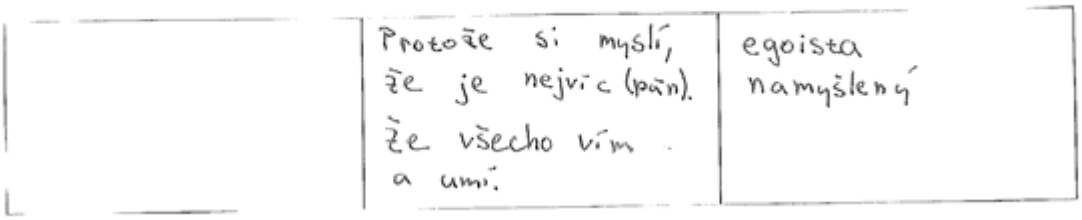
Důkaz o učení 35

Text s vybranou informací:

„VŠICHNI VĚDĚLI, kdo je v Kenworthu pánem. Harry Faulkner, pro přátele Haz, a Jason Steel, kterému bylo sotva patnáct, ale nosil se pyšně jako někdo o deset let starší. Oba trávili dny společným zabíjením času."

(Horowitz, 2011, s. 31–33)

	Protože si myslí, že je nejvíc (pán). že všecho ví a umí.	egoista namyšlený



113

Ve druhé práci už si žákyně nepodtrhla pouze věk Jasona ve větě, ale celou větu, z jejíhož konce už bylo možné vysuzovat. Tato informace také nebyla tou, která vysuzování více umožňuje, ale žákyně ji podle kontextu dobře zdůvodnila a vyvodila z ní a ze svého zdůvodnění vlastnost, která souhlasí s kontextem.

[112] Text je upravený a zkrácený. U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.

[113] Text je upravený a zkrácený. U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.

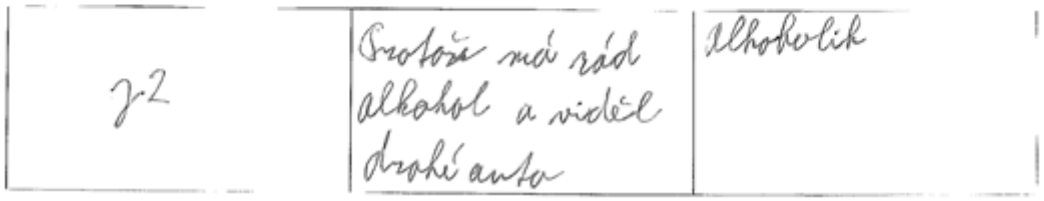
Důkaz o učení 36

Text s vybranou informací:

„Co uděláme, Hazi?“ Harry se ještě nerozhodl, ale Jason viděl, jak mu v očích probíhají nejrůznější možnosti jako ceny ve výherním automatu. „Napijeme se na to,“ navrhl Jason.

Jason2

(Horowitz, 2011, s. 34)



[114]

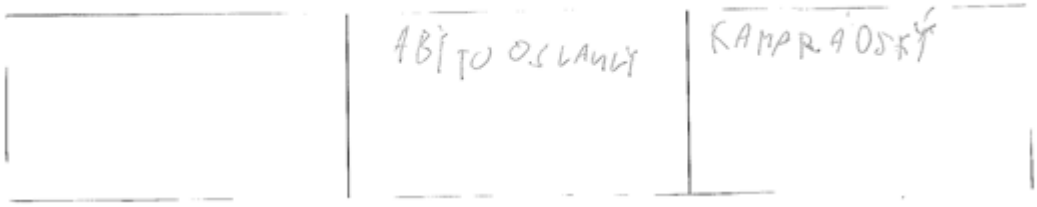
V této práci žák nevycházel při vyjasňování informace z kontextu, měl přijít na to, že Jason chtěl získat čas na správné rozhodnutí, když viděl, že se Harry nedokáže rozhodnout a že by se mohl rozhodnout unáhleně. Poté žák považoval za vlastnost alkoholismus.

Důkaz o učení 37

Text s vybranou informací:

„Co uděláme, Hazi?“ Harry se ještě nerozhodl, ale Jason viděl, jak mu v očích probíhají nejrůznější možnosti jako ceny ve výherním automatu. „Napijeme se na to,“ navrhl Jason.

(Horowitz, 2011, s. 34)



[115]

Tento žák rovněž při zdůvodnění neužívá kontext. Myslel si, že půjdou oslavit, že našli auto. Aspoň vyvodil vlastnost, která ale rovněž nevycházela z kontextu.

[114] Text je upravený a zkrácený. U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.

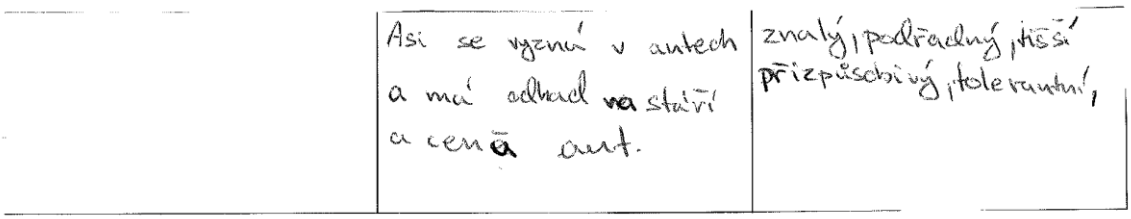
[115] Text je upravený a zkrácený. U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.

Důkaz o učení 38

Text s vybranou informací

„Harry s Jasonem podnikali znovu výpravu na vlastní pěst, když narazili na to BMW X3. Co dělal takový drahý vůz v Kenworthu? Vypadal zbrusu nový, i když podle poznávací značky měl jezdit už tři roky. „Odkud myslíš, že přijel?“ zeptal se Harry. „Nevím, Hazi,“ odpověděl Jason. „Kolik myslíš, že stojí?“ „Nemám páru.“ Ve skutečnosti Jason odhadl jeho cenu na zhruba šest set tisíc. Nejnovější X3 se prodávala za milion. Dočetl se to v časopise.“

(Horowitz, 2011, s. 33)



116

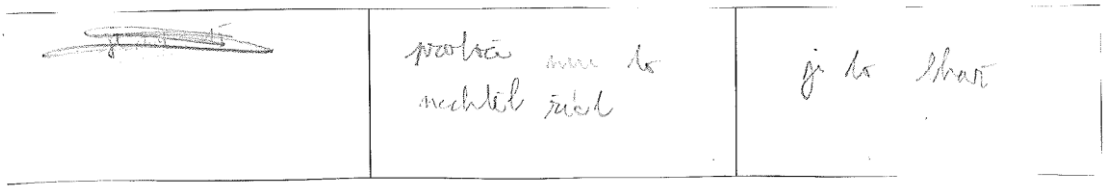
Žákyně si podtrhla jen cenu auta, což by ani nevadilo, ale měla zapojit kontext v okolí věty. Špatně si vyjasnila informaci, napsala mi tam svou domněnku, která nesouvisela s textem. Poté ale správně vyvodila vlastnost z kontextu. U této žákyně tedy nevedlo vyjasňování k vysuzování.

Důkaz o učení 39

Text s vybranou informací:

„Harry s Jasonem podnikali znovu výpravu na vlastní pěst, když narazili na to BMW X3. Co dělal takový drahý vůz v Kenworthu? Vypadal zbrusu nový, i když podle poznávací značky měl jezdit už tři roky. „Odkud myslíš, že přijel?“ zeptal se Harry. „Nevím, Hazi,“ odpověděl Jason. „Kolik myslíš, že stojí?“ „Nemám páru.“ Ve skutečnosti Jason odhadl jeho cenu na zhruba šest set tisíc. Nejnovější X3 se prodávala za milion. Dočetl se to v časopise.“

(Horowitz, 2011, s. 33)



117

[116] Text je upravený a krácený. U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.

Tento žák si už nepodtrhl jen cenu větu s cenou auta, ale i větu před ní, která ho navedla ke správnému zdůvodnění a k vyvození vlastnosti.

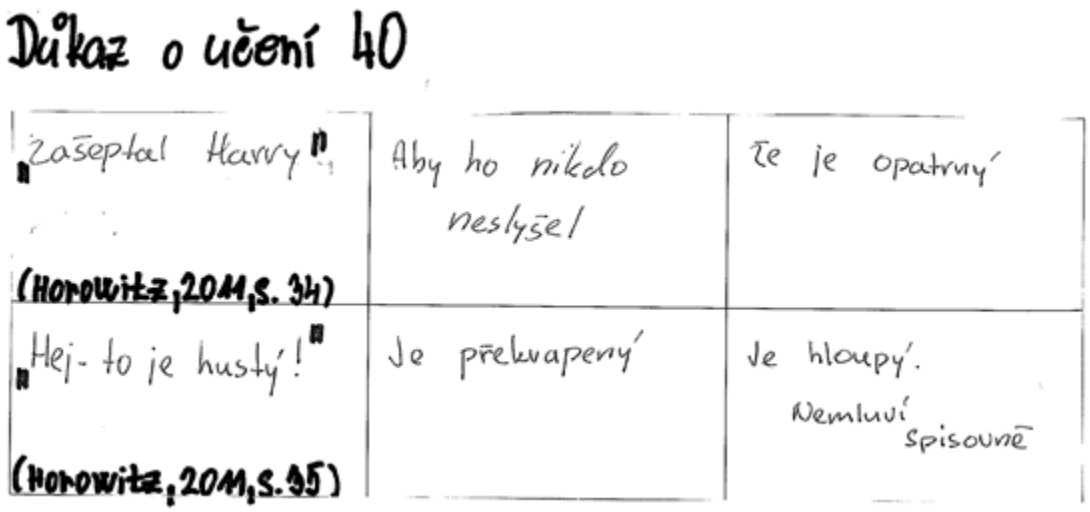
Reflexe druhé tabulky

U tabulky s druhou postavou měli žáci o něco lepší výsledky. Srovnatelné s předcházejícími výsledky byly výsledky vyjasňování. Vysuzování vlastností bylo o něco lepší. To je opět důkaz toho, že Harryho vlastnosti nebyly tak těžké na vysuzování jako ty Jasonovy. U většiny žáků vedlo vyjasňování k vysuzování, což je o něco lepší výsledek. Výběr správné informace byl téměř srovnatelný s předcházejícím výsledkem.

U tohoto úkolu neměli žáci problémy s výběrem informací, z nichž by se dala vysuzovat vlastnost, ale spíše s důležitostí informace. To znamená, že žáci vybrali správnou informaci, ale v textu se nacházelo více podstatnějších informací, které by více říkaly o Harryho vlastnostech. Účinnost metody I.N.S.E.R.T. byla tedy i zde poloviční.

Důkazy o učení (druhá tabulka)

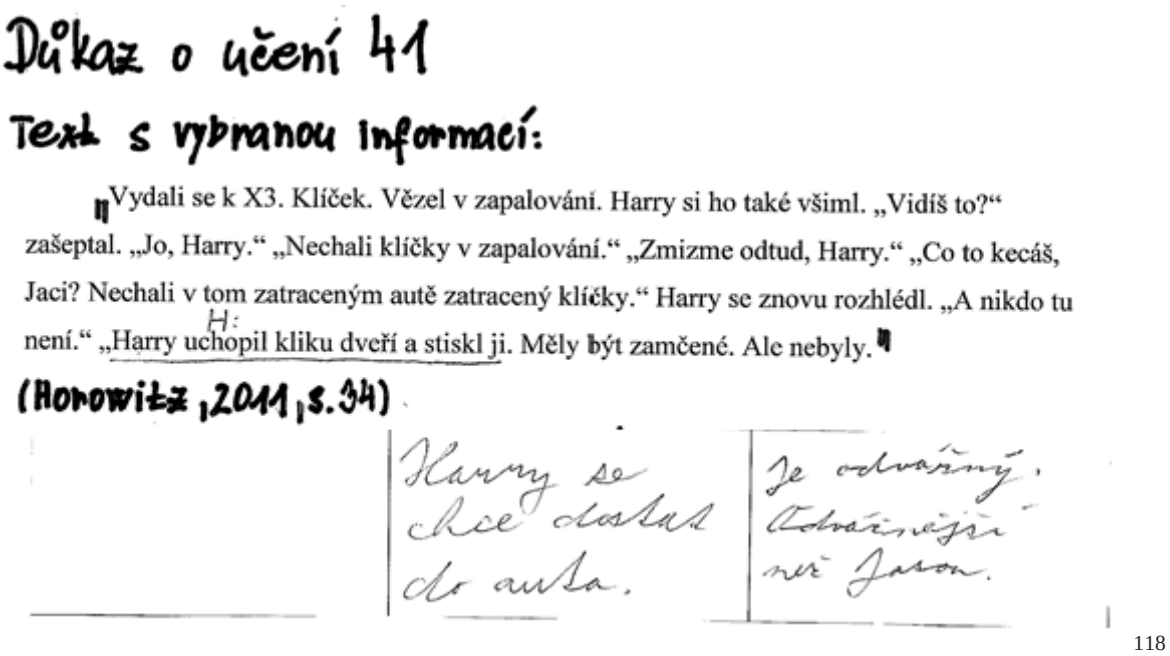
Níže uvádím ukázky dvou žákyň. První žákyně vybírá podstatné informace o postavě z textu, druhá vybírá méně podstatou informaci, vlastnost, na kterou přišla, mohla zjistit i z jiných informací v textu.



Důkaz o učení 40

„zašeptal Harry" (Horowitz, 2011, s. 34)	Aby ho nikdo neslyšel	Je opatrný
„Hej - to je husty!" (Horowitz, 2011, s. 35)	Je překvapený	Je hloupý. Nemluví spisovně

[117] Text je upravený a zkrácený. U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.



Důkaz o učení 41

Text s vybranou informací:

„Vydali se k X3. Klíček. Vězel v zapalování. Harry si ho také všiml. „Vidíš to?“ zašeptal. „Jo, Harry.“ „Nechali klíčky v zapalování.“ „Zmizme odtud, Harry.“ „Co to kecáš, Jaci? Nechali v tom zatraceným autě zatracený klíčky.“ Harry se znovu rozhlédl. „A nikdo tu není.“ „Harry uchopil kliku dveří a stiskl ji. Měly být zamčené. Ale nebyly.“

(Horowitz, 2011, s. 34)

Harry se chce dostat do auta.	Je odvážný. Odvážnější než Jason.

[118]

5.4.4 Reflexe postupů a důkazů o učení ve druhé zkoumané skupině

Reflexe postupů

U druhé skupiny jsem postupovala podle přípravy. Nejprve jsem žákům vysvětlila zadání a poté jsme společně přečetli text. Žáci se při četbě zaměřovali na informace, s nimiž měli pracovat v tabulce. Z předchozích zkušeností se žáky jsem nepovažovala za nutné modelování příkladů pro práci s tabulkou. Poté žáci pracovali samostatně. Také v této skupině jsem řekla žákům, ať mi v textu informace podtrhávají a označují, ale většina žáků si raději informace přepsala do tabulky.

Problémem v této hodině byla únava žáků. Práce jim tedy šla pomaleji než v předcházejících hodinách. Někteří žáci tedy nestihli vyplnit všech pět informací v tabulkách. Abych v další přípravě zamezila tomu, že žáci práci nestihnou, budu s nimi pracovat postupně úkol po úkolu. I když žáci budou unavení, budou limitováni časem a myslím si, že by je to mohlo navnadit k tomu, aby se v danou chvíli na úkol soustředili.

Někteří žáci měli i v této skupině problém s kontextem. Proto jsem jim při individuální pomoci radila, ať si představí situaci, v níž se nacházejí postavy. Podívala jsem se na informaci, kterou si vybrali, a na věty, které s ní v textu souvisí. Poté žáka vyzvala, aby se

[118] Text je upravený a zkrácený. U textu byla vynechána kurzíva, protože by žákům znesnadňovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.

mnou vedl rozhovor, který vedly postavy v textu. Také jsem přidala potřebnou intonaci a neverbální prvky, které by žákovi mohly pomoci v pochopení situace. Poté jsem ho nechala se zamyslet nad tím, proč to asi postava tedy řekla. Většině žáků tento postup pomohl, přišli na správné odůvodnění.

Reflexe důkazů o učení

Tabulka 15 – Souhrnné výsledky žáků ve třetí přípravě, druhá zkoumaná skupina			
Úkoly (popis strategií, dovedností a činností viz Tabulka 2)	Celkový počet žáků	Počet úspěšných žáků	Počet neúspěšných žáků
První sloupec první tabulky	25	12	13
První sloupec druhé tabulky	25	16	9
Druhý sloupec první tabulky	25	20	5
Druhý sloupec druhé tabulky	25	22	3
Třetí sloupec první tabulky	25	19	6
Třetí sloupec druhé tabulky	25	16	9
Propojení všech sloupců v první tabulce	25	24	1
Propojení všech sloupců ve druhé tabulce	25	17	8

Reflexe první tabulky

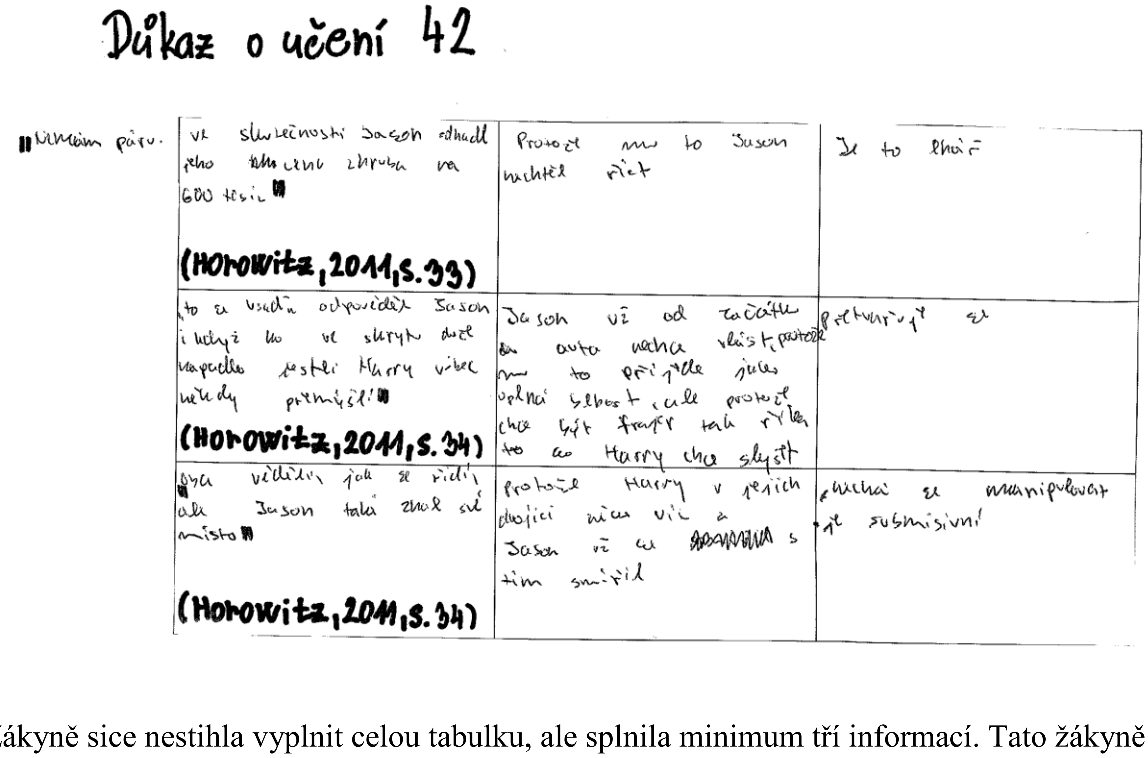
Myslím si, že výsledky první tabulky zde byly na rozdíl od první skupiny mnohem lepší. Téměř polovině žáků se podařilo z textu vybrat podstatné informace. Zároveň tito žáci byli schopni také v textu nalézat informace, které jsou na vysuzování těžší. Metoda I.N.S.E.R.T. ale byla i v této skupině jen z poloviny účinná. Myslím si, že přispělo také to, že jsme si

s žáky nemodelovali výběr správné informace. Toto modelování by mohlo mít pozitivní vliv na výsledky.

Většina žáků prokázala, že je schopna si vyjasnit informaci z kontextu a vysuzovat vlastnost. Žáci také prokázali, že jsou schopni vysuzovat na vyšší úrovni, protože si vybírali informace, které byly na vysuzování těžší, a obratně si s nimi poradili. Téměř u všech žáků vedlo vyjasňování k vysuzování.

Výsledky tedy byly mnohem lepší než v předcházející skupině. Myslím si ale, že u obou skupin žáci mají problém se přesně vyjádřit, týká se to vlastností. Někdy mi přišlo, že vím, co tím žák myslel, ale že nenašel ten správný výraz. V tom případě ale žáci měli výraz slovně opsat, jak jim bylo řečeno.

Důkazy o učení (vyplněná první tabulka)



Důkaz o učení 42

V mém páru.

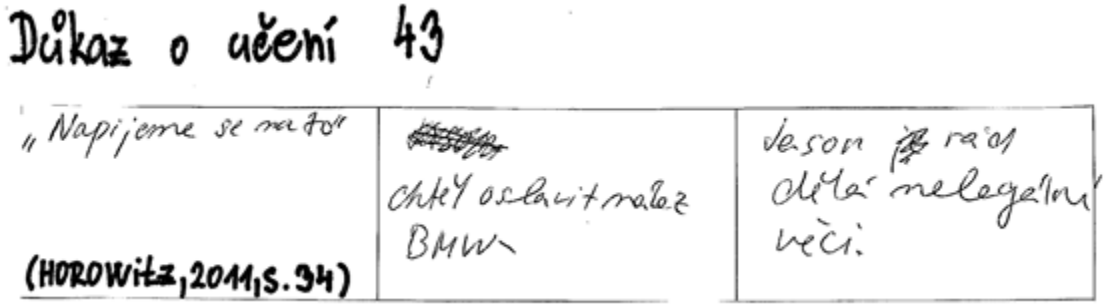
ve skutečnosti Jason odhadl jeho ztrátu zhruba na 600 tisíc (Horowitz, 2011, s. 33)	Protože mu to Jason nechtěl říct	Je to lhář
to se usadil, odpověděl Jason i když ho ve skrytu duše napadlo jestli Harry vůbec někdy přemýšlí (Horowitz, 2011, s. 34)	Jason ví od začátku že auto nechá vlastník, protože mu to přijde jako úplná zbytečnost, ale protože chce být frajer tak řekl to co Harry chce slyšet	Přetvařuje se
Oba věděli, jak se řídí ale Jason taky znal své místo (Horowitz, 2011, s. 34)	Protože Harry v jejich dvojici něco víc a Jason ví že s tím smířil	Nechá se manipulovat je submisivní

Žákyně sice nestihla vyplnit celou tabulku, ale splnila minimum tří informací. Tato žákyně má všechny vyplněné informace správně. Vybrala si informace podstatné, nevytrhávala je z kontextu, ale napsala i potřebné věty související tak, jak jsem uváděla v modelovém řešení

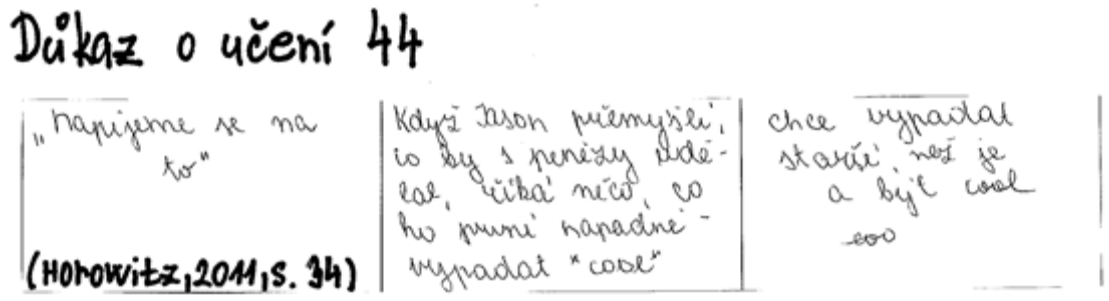
v přípravě. Žákyně si informace správně vyjasnila v souladu s kontextem a vyvodila také správně vlastnosti, které slovně dobře vystihla.

Důkazy o učení (problémové jevy)

Přestože výsledky žáků byly zdařilejší, nevyhnuli se žáci výběru nesprávné informace. Stejně jako u předcházející skupiny se u žáků vyskytovali stejné typy informací, které uvádím níže. Celkově si ale myslím, že si s nimi žáci poradili lépe než v předcházející skupině. První problémovou informací byla informace s pitím alkoholu. Na rozdíl od předcházející skupiny se žáci neomezovali jen na alkoholismus, který není vlastnost. Další problémovou informací byl věk Jasona. Také s touto informací si žáci lépe poradili.

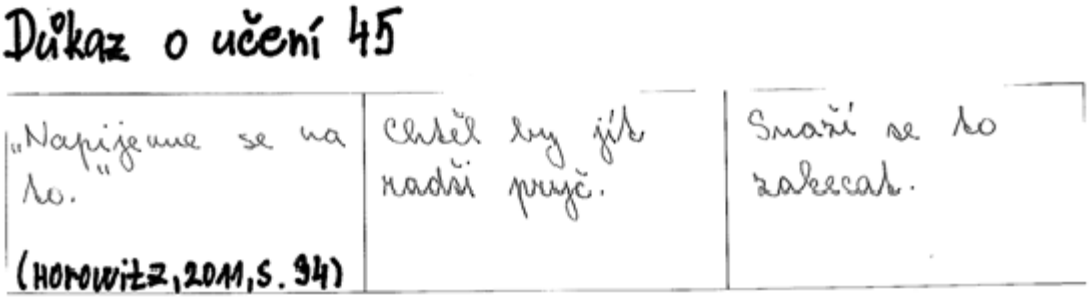


První žákyně, která si vybrala s pitím alkoholu, si ji špatně vyjasnila. Její vyjasnění nesouhlasilo s kontextem. Ale aspoň došla k vlastnosti, která nezahrnovala alkoholismus. U vlastnosti se alespoň držela dosavadního kontextu. Kdyby ale vycházela i z další části textu, dozvěděla by se, že Jason se staví proti ilegální činnosti. Žákyně tedy aspoň napsala vlastnost a ne něco, co vlastností není.[119]

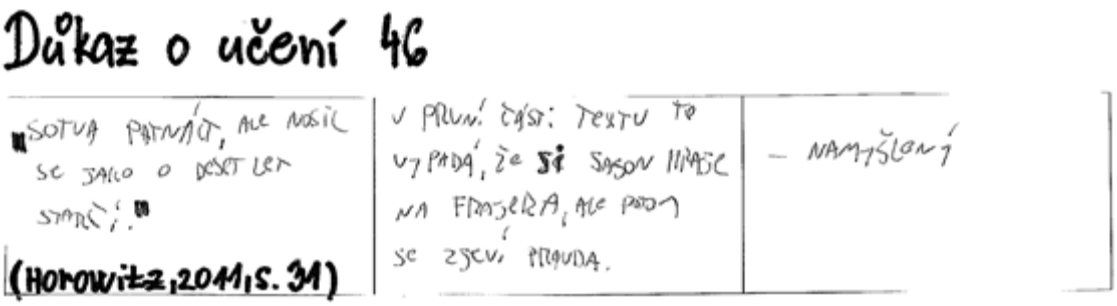


Druhá žákyně si s informací o pití alkoholu poradila trochu lépe. Její vyjasnění se více drží kontextu. Její vyjasnění i vlastnost je logičtější. Při vysuzování vlastnosti vychází z charakteristiky Jasona na začátku textu, ale pominula situační kontext.

[119] Horowitz (2011, s. 31-41)



Třetí žákyně s informací o pití alkoholu se také více drží kontextu. Už je více nasměrována k tomu, že Jason chtěl Harrymu získat čas na správné rozhodnutí.[120]



Žák, jeho práci uvádím, si sice vybral nesprávnou informaci obsahující věk, ale dokázal ji dobře zdůvodnit a také z ní vyvodit vlastnost. Žák obratně vychází z celého textu, srovnává charakteristiku Jasona na začátku s tím, co o něm vyplývá z dalšího textu.

Reflexe druhé tabulky

Výsledky vyjasňování z kontextu byly u tohoto úkolu o něco lepší. Vysuzování vlastností bylo horší, což je zajímavé, protože vysuzování u Jasona bylo těžší. S vyhledáním podstatných informací pro charakteristiku vlastností postavy neměla problém většina žáků, což je lepší výsledek než u předcházející tabulky. U méně žáků vedlo vyjasňování k vysuzování.

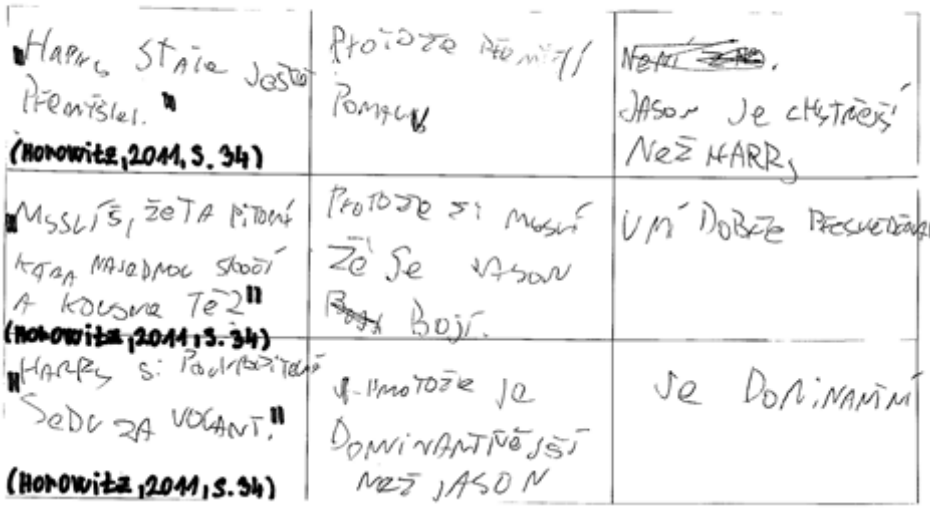
U této skupiny jsem zadala podmínku, že mají vybírat informace tak, aby se jim vlastnosti v tabulce neopakovaly. Ne každému žákovi se to povedlo.

Důkazy o učení (druhá tabulka)

Níže uvádím práce dvou žáků, z nichž jeden vybral informace správně tak, aby z nich zjistil různé vlastnosti postavy, a druhý vybírá podobný typ informací a zjišťuje z nich stejnou vlastnost.

[120] Horowitz (2011, s. 31-41)

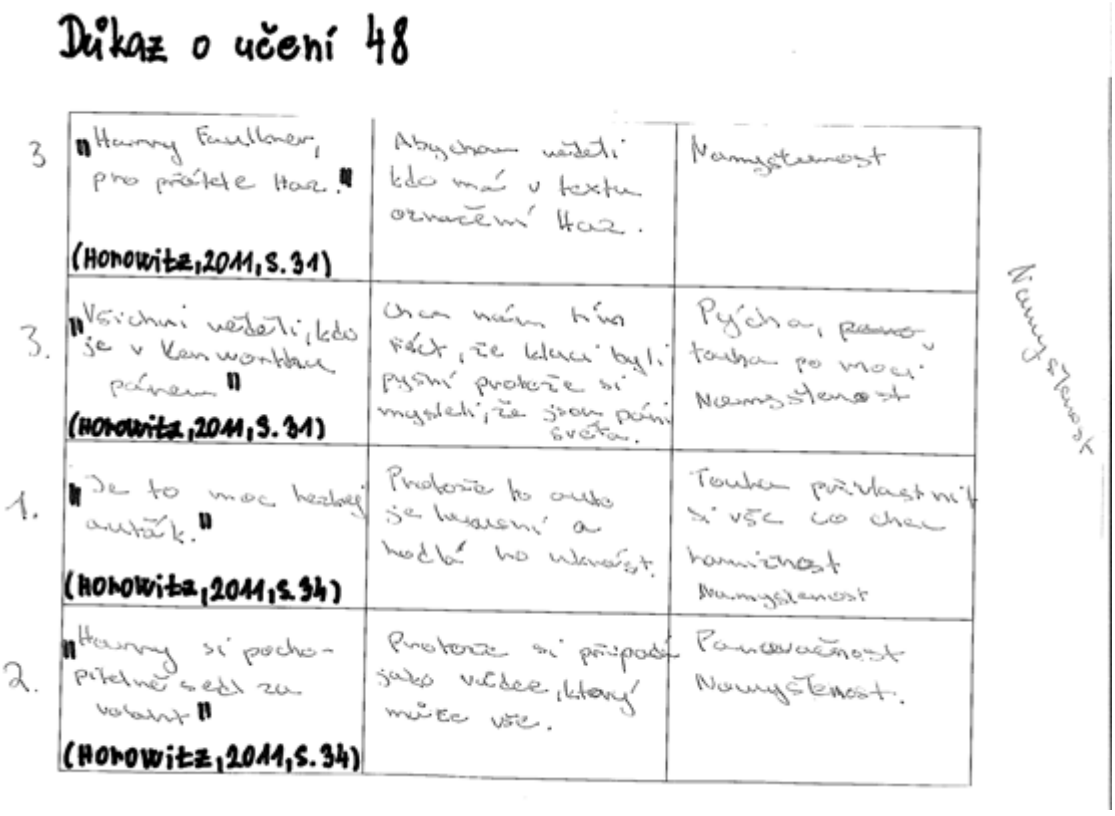
Důkaz o učení 47



„Harry stále ještě přemýšlel." (Horowitz, 2011, S. 34)	Protože přemýšlí pomalu	~~Není~~. Jason je chytřejší než Harry
„Myslíš, že ta pitomá kara najednou skočí a kousne též" (Horowitz, 2011, S. 34)	Protože si myslí že se Jason ~~Bojí~~ bojí.	Umí dobře přesvědčovat.
„Harry si pochopitelně sedl za volant." (Horowitz, 2011, S. 34)	Protože je dominantnější než Jason	Je dominantní

První žák si vybral informace, z nichž vyvodil různé vlastnosti postavy. Při vyjasňování první a druhé informace mohl žák více zapojit kontext, ale vyjasnění lze považovat za zdařilé. Žák pomocí správně vybraných informací přišel na podstatné vlastnosti postavy.

Důkaz o učení 48



3	„Harry Faulkner, pro přátele Haz." (Horowitz, 2011, S. 31)	Abychom věděli kdo má v textu označení Haz.	Namyšlenost
3.	„Všichni věděli, kdo je v Kenworthu pánem" (Horowitz, 2011, S. 31)	Chce nám tím říct, že kluci byli pyšní protože si mysleli, že jsou páni světa.	Pýcha, ~~pano~~ touha po moci. Namyšlenost
1.	„Je to moc hezký auťák." (Horowitz, 2011, S. 34)	Protože to auto je luxusní a hodlá ho ukrást.	Touha přivlastnit si vše co chce hamižnost Namyšlenost
2.	„Harry si pochopitelně sedl za volant" (Horowitz, 2011, S. 34)	Protože si připadá jako vůdce, který může vše.	Panovačnost Namyšlenost.

Namyšlenost

Druhá žákyně si vybírala informace stejného typu, z nichž za podstatnou považuji jen poslední informaci. První informace nebyla zvolena správně, protože z ní nelze vysuzovat. To se ukazuje také na vlastnosti, kterou uvádí žákyně. Vlastnost nevychází ani ze zdůvodnění,

ani ze samotné informace. Žákyně si však vybrala informace, z nichž vysuzuje stejnou vlastnost, čímž nesplnila zadané kritérium, aby se vlastnosti v tabulce neopakovaly.

5.4.5 Shrnutí reflexí obou zkoumaných skupin vzhledem k cílům výzkumu

U první skupiny si žáci vedli jednoznačně lépe při řešení druhé tabulky (viz Tabulka 14). Žáci druhé skupiny si vedli při řešení obou tabulek stejně, nelze tedy říci, která z nich se jim povedla lépe a která hůře (viz Tabulka 15).

První skupina si ve srovnání s druhou skupinou u obou tabulek vedla hůře (viz Tabulka 14, Tabulka 15). Z výsledků první skupiny (viz Tabulka 14) vyplývá, že žáci ještě nejsou schopni vysuzovat na vyšší úrovni, nejsou si schopni poradit s informacemi, které jsou na vysuzování těžší. Žákům také dělá problém najít v textu důležitou informaci podle zadaného kritéria. To svědčí také o účinnosti metody I.N.S.E.R.T., kterou jsem pro nácvik výběru důležitých informací použila v předcházející přípravě. Jelikož výsledky nebyly až tak špatné, myslím si, že značení informací v textu splnilo v předcházející přípravě svůj účel, ale žáci potřebují na vyhledávání důležitých informací ještě zapracovat. Výsledky vyjasňování informace z textu ukazují, že většina žáků je schopna při vyjasňování pracovat s kontextem. Většina žáků je také schopna propojit vyjasňování s vysuzování. Oproti výsledkům vyjasňování informace v souladu s kontextem v předcházející přípravě se žáci výrazně zlepšili. Žáci tedy prokázali, že už jsou schopni si poradit s kontextem u většího celku než je slovo.

Z výsledků druhé skupiny (viz Tabulka 15) vyplývá, že jsou žáci schopni vysuzovat na vyšší úrovni, protože si vybírali informace, které byly na vysuzování těžší, a obratně si s nimi poradili. I když si žáci ve srovnání s první skupinou vedli při vyhledávání důležitých informací podle zadaného kritéria lépe, jejich výsledek v obou tabulkách v této oblasti byl nejhorší. Z toho tedy vyplývá, že i žáci této skupiny potřebují na vyhledávání podstatných informací v textu zapracovat. Metoda I.N.S.E.R.T. zde prokázalo stejnou účinnost jako u první skupiny. Také u této skupiny došlo k výraznému zlepšení při vyjasňování informace v souladu s kontextem.

Myslím si, že tabulky, které jsem pro žáky vytvořila, byly velmi efektivní, protože žáky logicky naváděly od výběru informace přes vyjasňování až k vysuzování. Dokládá to také, že se žáci obou skupin zlepšili ve vyjasňování informace a že se u většiny žáků u obou skupin prokázalo, že u nich vyjasňování vedlo k vysuzování.

5.5 Čtvrtá příprava

5.5.1 Cílové zaměření

V přípravě sleduji obecné cíle výzkumu, tedy jak strategie vedou k dovednostem (viz kapitola 4 – druhý, třetí a čtvrtý cíl). V přípravě je těchto cílů dosahováno činnostmi, které žáci provádějí v jednotlivých úkolech, které slouží jako důkazy o učení.

Níže uvádím tabulku, která charakterizuje vzájemný vztah strategií, dovedností a činností při dosahování cílů. Výsledkem strategie je vždy dovednost a popisované činnosti zobrazují, jakým způsobem probíhá proces, který vede od strategie k dovednosti.

Tabulka 16 – Závislost strategií, dovedností a činností při dosahování cílů, čtvrtá příprava

Strategie – dovednost	Popis činnosti
Vyjasňování – vysuzování, interpretace	Úkol 1, 2, 3: Žák prokáže, že ovládá vyjasňovací postupy tím, že je použije bez problému pro vyjasnění neznámého slova, slovního spojení, věty či souvětí. Žák nalezne příslušné významy, které korespondují s kontext dané části textu. Žák porozumění nejasným místům doloží tím, že je obratně zakomponuje do celkového porozumění dané části textu. Žák se v celkovém porozumění zaměřuje na skryté významy v podobě hlavních myšlenek části textu. Žák při nacházení hlavních myšlenek rovněž používá vyjasňovací postupy. Úkol 4: Žák prostřednictvím vyjasňování částí textu vysuzuje hlavní myšlenku celého textu.
Určování důležitosti – nalezení informace	Úkol 1, 2, 3: Žák nachází informace skryté v textu v podobě hlavních myšlenek. Úkol 4: Žák nachází skrytou informaci v podobě hlavní myšlenky.
Hodnocení – posouzení	Úkol 4: Žák posoudí vztah mezi matkou a její dcerou tím, že postihne změny v jejich vztahu na začátku a na konci a postihne příčiny těchto změn, případně interpretuje poslední větu v textu. Žák svá tvrzení odůvodňuje pomocí informací z textu. Žák tím také prokáže, že porozuměl hlavní myšlence a textu jako celku.

Informace v tabulce vychází z těchto zdrojů:
Straková a kol. (2002, s. 20-21), Palečková, Tomášek, Basl a kol. (2010, s. 43), Košťálová (2006, s. 32-36; 2010d, s. 44-50; 2001, s. 12), Šafránková (2009a, s. 28-31; 2012, s. 4-5), Kramplová a kol. (2002, s. 107-108), (Hausenblas, Košťálová, 2010, s. 20-21)

5.5.2 Obsah přípravy

Úvodní slovo k žákům
V přecházejících hodinách jsme se učili porozumět slovům i celým větám a učili jsme se najít v textu skryté významy. Dnes si ukážeme, jakým způsobem můžeme snadněji porozumět složitějšímu textu, jehož porozumění od nás vyžaduje větší úsilí. Také si ověříme, zda už zvládáme postupy pro nalezení významu slova a skrytého významu, a posuneme se o kousek dále a zkusíme si vyjasnit celou část textu.

Komentář: Opět považuji za efektivní motivovat žáky k práci v hodině sdělením účelu hodiny.

Vysvětlení práce v hodině
Rozdáme si pracovní listy a poté vám vysvětlím zadání práce. Vezměte si před sebe pracovní list.

Jistě jste si všimli, že pracovní list obsahuje tři části textu a tři stejné úkoly. Dnes budeme postupovat tak, že si vždy přečteme společně jednu část textu a poté mi napíšete, jak jí rozumíte.[121]

Již v průběhu čtení si každý z vás v textu podtrhne slova, slovní spojení, věty nebo souvětí, kterým nerozumí. Abyste neznámému porozuměli, použijete vyjasňovací postupy z předcházejících hodin. Postupy mi už ale nebudete psát do pracovního listu, vyjasníte si neznámé slovo nebo větu sami pro sebe ve své mysli. Do pracovního listu mi napíšete, jak jste porozuměli celé části textu, a zahrnete do něj porozumění slovům nebo větám. Z porozumění, které mi napíšete, bych tedy měla poznat, že jste si vyjasnili nejasná místa v textu a že vám pomohla k pochopení celé části textu.[122]

Jistě se ptáte, co znamená „napsat porozumění“. Chci po vás, abyste mi jednoduše napsali, jak jste část textu pochopili, to znamená, co důležitého se stalo a proč se to stalo, jak jste to pochopili, proč například jedná postava určitým způsobem, v jaké době se příběh odehrává a

[121] Hausenblas, Košťálová (2010, s. 20-21)
[122] Košťálová (2006, s. 32-36; 2010d, s. 44-50; 2001, s. 12), Šafránková (2009a, s. 28-31; 2012, s. 4-5)

podle čeho jste to poznali, jaký je hlavní problém v příběhu a proč vznikl. Zaměřujte se tedy na důležité informace a vždy si je zdůvodněte, toto zdůvodnění bude tvořit vaše porozumění. Něco podobného jsme dělali v hororu, když jste si měli ujasnit, proč například Jason něco řekl.[123] Postupujte obdobným způsobem. Chybné by bylo, kdybyste mi napsali obsah, protože obsah není porozumění. Můžete mi napsat hlavní události, ale musíte je odůvodnit tak, abych poznala, že jste nad nimi uvažovali a že jste jim porozuměli.

Komentář: Cíleně žákům podávám příklady toho, co mají a co nemají psát, protože by bylo zadání moc obecné a žáci by nevěděli, co mají dělat. Ani v této hodině už nemodeluji, protože chci zjistit, jak si žáci dovedou poradit sami, jak zvládají vyjasňovací postupy a jak je dovedou aplikovat na celou část textu.

Žáci dostanou toto zadání na pracovním listu[124]:

Čti text po částech. Po přečtení každé části textu si podtrhni slova, slovní spojení, věty, souvětí nebo části vět a souvětí, kterým nerozumíš. Použij postup, který ti v předcházejících hodinách pomohl slovo, slovní spojení nebo větu pochopit. Poté stručně napiš, jak jsi porozuměl celé části textu.

Společná četba a samostatné vypracovávání úkolů

Začneme číst jednotlivé části textu a po každé části textu budete mít sedm minut na to, abyste napsali, jak jí rozumíte.[125]

Komentář: Vymezený čas je orientační, podle potřeb žáků se dá navýšit.

Podívejte se na poslední čtvrtý úkol. Máte zjistit, jaký je vztah mezi matkou a Malkou a opět mi máte napsat důvod. Je důležité, abyste odpověď hledali v celém textu, ne jen v jedné části. Přečtěte si tedy text ještě jednou. Vycházejte také ze svého porozumění v jednotlivých částech, možná jste už na odpověď přišli. Zaměřujte se na to, jak se jejich vztah měnil a proč. Na vypracování úkolu máte deset minut.[126]

Komentář: Na poslední úkol ponechávám žákům více času, protože si musí projít text ještě jednou a vytvořit z něj řešení úkolu.

[123] Whitcroft (2011a)

[124] Zadání vychází z těchto zdrojů: Hausenblas, Košťálová (2010, s. 20-21), Košťálová (2006, s. 32-36; 2010d, s. 44-50; 2001, s. 12), Šafránková (2009a, s. 28-31; 2012, s. 4-5)

[125] Hausenblas, Košťálová (2010, s. 20-21)
Text je zakomponován do pracovního listu. Aby se v textu neopakovat, uvádím ho až u modelového řešení.

[126] Hausenblas, Košťálová (2010, s. 20-21), Kramplová a kol. (2002, s. 107-108)

Modelové řešení pracovního listu[127] (řešení je u každého žáka individuální):

Pozn.: Podtrhávání nejasných míst záleží na každém žákovi, proto jej v textu neprovádím.

„MALKA MAI

Mirjam Pressler

MALKA SE PROBUDILA UPROSTŘED NOCI. Její matka a Minna seděly pod oknem na zemi, s přitáhnutými koleny, vypadaly jako černé stany a jejich obličeje byly bledé půlměsíce. Povídaly si spolu, pravděpodobně to byly jejich hlasy, které ji probudily. „Nevím, kolik času potřebujeme do Munkatsche, možná pár dní nebo týden“, řekla matka. „Do té doby se jí povede určitě lépe a Kopolowici ji k nám může přivést, vlakem je to jen pár hodin. V Munkatschi znám jednoho doktora, doktora Rosnera, tam se s ní můžeme setkat.“ „Myslíš, že je správné ji tu nechat?“, zeptala se Minna po chvilce. Matka začala plakat. „Nevím sama, co mám dělat. Musíme dále, nesmí nás tady najít. A ona je nemocná, s touto horečkou musí zůstat pár dní v posteli. Také sis všimla, že mohla sotva chodit.“

Když se příště probudila, bylo ráno. „Malko“, řekla matka. „Zůstaneš pár dní tady, u rodiny Kopolowiců. Až se uzdravíš, přiveze tě pan Kopolowici vlakem k nám.“ Malka plakala. „Nechci tady zůstat“, řekla. Malka chtěla žadonit, chtěla křičet. Poté se otočila ke stěně a zavřela oči, aby nemusela vidět, jak její matka a Minna opouštějí místnost.

HANNA SE VLEKLA ZA OSTATNÍMI. Útěk už nebyl tak pohodlný, jen s hořkým úsměvem myslela na toto slovo, které ji první den napadlo. Minna se posadila vedle Hanny a řekla tiše: „Tento výšlap by Malka nezvládla.“ Hluboko v ní se zaryl pocit, že opustit dítě byla chyba, i když si celou dobu říkala: Teď leží v posteli. Spí. Je jí teplo. Je sytá. Vede se jí dobře.“[128]
(Pressler, 2001, s. 94-162, přel. K. Petřičová)

ÚKOL 1: Jak rozumíš této části textu?

Matka, Malka a Minna jsou na útěku. Matka Malku opustit nechce, ale nemá jinou možnost, protože je Malka nemocná. Matka navíc počítá s tím, že pan Kopolowici dodrží slovo a doveze Malku za ní do Mankatsche. Příběh se zřejmě odehrává v Polsku, poznala jsem to podle dvojitého „w“ u jména Kopolowici. Myslím si, že jsou matka a její dcery v nebezpečí, protože před něčím utíkají.

[1] [illegible] s. [illegible] á, 2010, s. 20-21)

[128] Text je upravený a zkrácený.

„MALKA DLOUHO SPALA. Dívka jí podala talíř s bramborami a s trochou mrkve. Náhle řekla: „Musíš pryč, můj tatínek slyšel, že proběhne razie.“ „Co je razie?“, ptala se Malka. „Tak se říká tomu, když maďarští četníci hledají polské Židy.“

Pan Kopolowici nepřivedl Malku do nové skrýše, jak očekávala, nýbrž s ní šel podél ulice, která vedla do města. „Musíš si najít něco jiného tam“, řekl tak hlasitě, že Malka s sebou bezděčně škubla. „A jak se dostanu ke své matce?“, ptala se. Pokrčil rameny. Otočil se a běžel rychle zpátky. Malka stála na ulici a nechápala, co se právě stalo. Byla sama. Nebyly to ale její bolavé nohy, které ji přiměly zůstat, nýbrž hostinec naproti, z něhož pronikala hlasitá hudba a smích. Nakonec to už nevydržela, postavila se a šla ke dveřím. Tam jí nějaká paní vrazila do ruky vidličku a dala jí na srozuměnou pohybem ruky, že má jíst. Až byla hotová a vypila ještě čaj, postavili se dva muži a vzali ji k četníkům.“[129] (Pressler, 2001, s. 94-162, přel. K. Petřičová)

ÚKOL 2: Jak rozumíš této části textu?

Pan Kopolowici nedodržel své slovo a nechal Malku napospas samotnou. Malka zřejmě bude Židovka, protože z tohoto důvodu pan Kopolowici Malku nemohl dále ukrývat. Také mi to napovídá, že se příběh odehrává v době druhé světové války. Příběh se asi nebude odehrávat v Polsku, ale na hranici Maďarska a Polska, protože se v textu píše, že četníci z Maďarska hledají Židy z Polska. Potvrzovalo by to také to, co jsem si vyjasnila dříve. Přišla jsem na to, že příběh se odehrává v Polsku, ale že matka a Minna prchají do Munkatsche, což asi bude maďarské město.

„Jednou vstoupil do pokoje polský četník, kterého ještě doposud neviděla, a řekl tiše pár slov německému četníkovi, který na ni dával pozor. Poté přišel k ní a zašeptal: „Neměj strach, dostanu tě odsud, znám tvou matku.“ Vedl ji zadním východem k plotu, na kterém si opřel kolo. Jeli dlouho. Konečně dorazili k odlehlému domu, spíše k chatě, která stála na okraji lesa. Muž prohodil pár slov se svou ženou. Ta žena se jmenovala Tereza. Malka se u Terezy cítila dobře, dokonce velmi dobře. Vše šlo dobře do toho večera, když Zygmunt přišel sklíčeně

[129] Text je upravený a zkrácený.

domů a řekl, že musí Malku odvést pryč, protože se lidem v Lawocne doneslo, že je u nich, a to bylo příliš nebezpečné pro jeho rodinu. „Mohl bys ji vzít do lesa“, řekla Tereza, „k mé sestře a její rodině.“ Zygmunt kroutil hlavou. Ne, vezmu ji do Skole, do ghetta.

V ghettu to bylo jiné, zcela jiné než v chatě na okraji lesa. Celkově bylo mnohem lehčí myslet na Terezu než na svou matku, protože Tereza věděla, že byla tady v ghettu, u rodiny Goldfadenů. Ale jak ji měla najít její matka? Nesměla na svou matku myslet. Když se jí někdo zeptal, což se přihodilo vzácně, kdo byla, už neřekla: Má matka je paní doktorka Mai, nýbrž: Jsem dcera paní doktorky Mai.“[130] (Pressler, 2001, s. 94-162, přel. K. Petřičová)

ÚKOL 3: Jak rozumíš této části textu?

Tereza Malce nahrazuje její matku, protože se o ni stará. Malka se začně citově odcizovat své matce. Lze říci, že za matku nyní považuje spíše Terezu. Malka dává své matce za vinu, že ji opustila.

ÚKOL 4: Jaký je vztah mezi matkou a Malkou a proč? Odpověď na otázku zjisti z celého textu!

Na začátku byl vztah mezi matkou a Malkou oboustranně láskyplný, protože matka nechtěla Malku nechat u rodiny Kopolowiců, ale musela to udělat, protože Malka byla nemocná. Udělala to pro její dobro. Malka dává najevo, že má matku ráda, protože pláče a říká, že nechce zůstat bez matky.

Když ale Malka zůstane sama, postupně přestane myslet na svou matku s láskou a začne jí dávat za vinu, že ji opustila. Postupně Malce postavu matky připomíná spíše Tereza než její pravá matka, protože se o Malku starala a věděla, že se dostala do ghetta, věděla, kde jí má hledat. Proto Malka na matku zanevře, nechce na ni myslet, protože je z toho smutná. Z poslední věty lze vypozorovat, že Malka se matce citově odcizila a že už ji nepovažuje za matku, nenazývá ji matkou, ale paní doktorkou.

Komentář k modifikacím

V této přípravě jsem postupovala podle metody *Řízené čtení a myšlení* (Hausenblas, Košťálová, 2010, s. 20-21). Text jsem tedy rozdělila celkem na tři části. Každá část zobrazuje

[130] Text je upravený a zkrácený.

důležitou změnu v životě Malky. Průběžné vyjasňování žákům umožňuje přicházet na skryté významy v textu, umožňuje si všímat různých vodítek. Například mohou své porozumění i opravit v další části textu, protože přijdou na jiná vodítka, která je navedou správným směrem. Na základě těchto úkolů by měl žák snadněji vyvodit povahu vztahu mezi matkou a Malkou v závěrečném úkolu. Vyjasňování jednotlivých částí by je tedy mělo vést ke snadnějšímu vysuzování. Změnám ve vztahu napovídají také rozdělené části textu. Tím, že si žáci vyjasní jednotlivé nejasnosti i celé úseky textu, dojdou k porozumění textu jako celku.

Metoda je založena na různých úkolech, podle kterých žák odhaluje jednotlivé významy, z nichž si poté vytváří celkové porozumění. Já zadávám žákům u jednotlivých částí vždy stejný obecný úkol. Při vysvětlování jim radím, na co konkrétně se mají při porozumívání textu zaměřovat. Tímto způsobem je vedu k porozumění dílčích významů, z nichž si žák vytváří celkové porozumění. Postup se moc neliší od původního, protože sleduje stejný cíl (Hausenblas, Košťálová, 2010, s. 20-21).

5.5.3 Reflexe postupů a důkazů o učení v první zkoumané skupině

Reflexe postupů

Aby se žákům lépe podtrhávalo, rozhodla jsem se text přečíst sama. Jiné úpravy jsem v hodině neprováděla, ale postupovala jsem podle přípravy. Myslím si, že žákům tento postup vyhovoval a že si už vyjasňovací postupy téměř osvojili, protože jim práce šla rychleji.

Reflexe důkazů o učení

Tabulka 16 – Souhrnné výsledky žáků ve čtvrté přípravě, první zkoumaná skupina

Úkoly (popis strategií, dovedností a činností viz Tabulka 2)	Celkový počet žáků	Počet úspěšných žáků	Počet neúspěšných žáků
Úkol 1	24	21	3
Úkol 2	24	21	3
Úkol 3	24	21	3
Úkol 4	24	6	18

V této přípravě jsem zkoumala, zda žáci pomocí vyjasňovacích úkolů snadněji přijdou na hlavní myšlenku textu. Úspěšnost v provázanosti všech úkolů byla menšinová. Z výstupů patnácti žáků lze vypozorovat, že jim jednotlivé úkoly pomohly, ale na hlavní myšlenku přišli pouze částečně, to znamená, že nevycházeli z celého textu, nepostihovali změny ve vztahu

matky a Malky a příčiny těchto změn. Pouze třem žákům se nepodařilo přijít na hlavní myšlenku textu vůbec. Výsledky tedy ukazují, že průběžné vyjasňovací a vysuzovací úkoly byly účinné téměř u všech žáků ve skupině, u poloviny z nich měly vyšší vliv, u poloviny menší vliv.

Z řešení dílčích úkolů jsem zjistila, že je většina žáků schopna užívat vyjasňovací postupy z předcházejících hodin a také že dokáže najít skryté významy. Většina žáků prokázala, že je už dokáže téměř automaticky vyjasňovat nejasná místa a propojit vyjasňování s vysuzováním.

Důkazy o učení

Níže uvádím několik prací žáků, které jsou seřazené podle úspěšnosti.

Důkaz o učení 49

MALKA MAI

Mirjam Pressler

MALKA SE PROBUDILA UPROSTŘED NOCI. Její matka a Minna seděly pod oknem na zemi, s přitáhnutými koleny, vypadaly jako černé stany a jejich obličeje byly bledé půlměsíce. Povídaly si spolu, pravděpodobně to byly jejich hlasy, které ji probudily. „Nevím, kolik času potřebujeme do Munkatsche, možná pár dní nebo týden“, řekla matka. „Do té doby se jí povede určitě lépe a Kopolowici ji k nám může přivést, vlakem je to jen pár hodin. V Munkatschi znám jednoho doktora, doktora Rosnera, tam se s ní můžeme setkat.“ „Myslíš, že je správné ji tu nechat?“, zeptala se Minna po chvilce. Matka začala plakat. „Nevím sama, co mám dělat. Musíme dále, nesmí nás tady najít. A ona je nemocná, s touto horečkou musí zůstat pár dní v posteli. Také sis všimla, že mohla sotva chodit.“

Když se příště probudila, bylo ráno. „Malko“, řekla matka. „Zůstaneš pár dní tady, u rodiny Kopolowiců. Až se uzdravíš, přiveze tě pan Kopolowici vlakem k nám.“ Malka plakala. „Nechci tady zůstat“, řekla. Malka chtěla žadonit, chtěla křičet. Poté se otočila ke stěně a zavřela oči, aby nemusela vidět, jak její matka a Minna opouštějí místnost.

HANNA SE VLEKLA ZA OSTATNÍMI. Útěk už nebyl tak pohodlný, jen s hořkým úsměvem myslela na toto slovo, které ji první den napadlo. Minna se posadila vedle Hanny a řekla tiše: „Tento výšlap by Malka nezvládla.“ Hluboko v ní se zaryl pocit, že opustit dítě byla chyba, i když si celou dobu říkala: Teď leží v posteli. Spí. Je jí teplo. Je sytá. Vede se jí dobře.

ÚKOL 1: Jak rozumíš této části textu?

Malka je nemocná. Její matka Hanna a nejspíš její sestra Minna od něčeho utíkají do města/vesnice Munkatsche a Malku kvůli její nemoci nechají u pana Kopolowici a jeho rodiny, který ji má za pár dní přivést vlakem k její matce a sestře.

MALKA DLOUHO SPALA. Dívka jí podala talíř s bramborami a s trochou mrkve. Náhle řekla: „Musíš pryč, můj tatínek slyšel, že proběhne razie.“ „Co je razie?“, ptala se Malka. „Tak se říká tomu, když maďarští četníci hledají polské Židy.“

Pan Kopolowici nepřivedl Malku do nové skrýše, jak očekávala, nýbrž s ní šel podél ulice, která vedla do města. „Musíš si najít něco jiného tam“, řekl tak hlasitě, že Malka s sebou bezděčně škubla. „A jak se dostanu ke své matce?“, ptala se. Pokrčil rameny. Otočil se a běžel rychle zpátky. Malka stála na ulici a nechápala, co se právě stalo. Byla sama. Nebyly to ale její bolavé nohy, které ji přiměly zůstat, nýbrž hostinec naproti, z něhož pronikala hlasitá hudba a smích. Nakonec to už nevydržela, postavila se a šla ke dveřím. Tam jí nějaká paní vrazila do ruky vidličku a dala jí na srozuměnou pohybem ruky, že má jíst. Až byla hotová a vypila ještě čaj, postavili se dva muži a vzali ji k četníkům.

ÚKOL 2: Jak rozumíš této části textu?

Pan Kopolowici se dozvěděl o razii. Malka je pravděpodobně židovka a tak ji pan Kopolowici vyžene, aby nepotrestali jeho rodinu za ukrývání židovky. Malka vejde do hostince, kde jí nějaká paní (možná hostinská) dá najíst a poté jí nějací muži vydají četníkům.

Jednou vstoupil do pokoje polský četník, kterého ještě doposud neviděla, a řekl tiše pár slov německému četníkovi, který na ni dával pozor. Poté přišel k ní a zašeptal: „Neměj strach, dostanu tě odsud, znám tvou matku.“ Vedl ji zadním východem k plotu, na kterém si opřel kolo. Jeli dlouho. Konečně dorazili k odlehlému domu, spíše k chatě, která stála na okraji lesa. Muž prohodil pár slov se svou ženou. Ta žena se jmenovala Tereza. Malka se u Terezy cítila dobře, dokonce velmi dobře. Vše šlo dobře do toho večera, když Zygmunt přišel sklíčeně domů a řekl, že musí Malku odvést pryč, protože se lidem v Lawocne doneslo, že je u nich, a to bylo příliš nebezpečné pro jeho rodinu. „Mohl bys ji vzít do lesa“, řekla Tereza, „k mé sestře a její rodině.“ Zygmunt kroutil hlavou. Ne, vezmu ji do Skole, do ghetta.

V ghettu to bylo jiné, zcela jiné než v chatě na okraji lesa. Celkově bylo mnohem lehčí myslet na Terezu než na svou matku, protože Tereza věděla, že byla tady v ghettu, u rodiny Goldfadenů. Ale jak ji měla najít její matka? Nesměla na svou matku myslet. Když se jí

někdo zeptal, což se přihodilo vzácně, kdo byla, už neřekla: Má matka je paní doktorka Mai, nýbrž: Jsem dcera paní doktorky Mai." (Pressler, 2001, s. 94–162, přel. K. Petříčová)

Pozn.: Text byl upraven a zkrácen. V textu byla vynechána kurzíva, která by znesnadňovala čtení. Text ale zůstává doslovnou citací.

ÚKOL 3: Jak rozumíš této části textu?

Pro Malku si přišel hodný četník Zygmunda (který znal její matku) a vzal ji ke své rodině. Za čas se ale lidé v Lancových (město nebo vesnice) dozvěděli, že je u nich a tak ji dal do ghetta (ohraničené místo pro židy) k rodině Goldfadenů.

Zadání úkolu:

ÚKOL 4: Jaký je vztah mezi matkou a Malkou a proč? Odpověď na otázku zjisti z celého textu!

Ze začátku je Malka a její matka jako normální matka a dcera, ale poté, co Malku matka opustí, Malka postupně přestává doufat v jejich znovushledání a tak o ní pomalu přestává přemýšlet jako o matce. Daleko více teď považuje za svou matku Terezu, manželku Zygmunda, četníka, který znal její pravou matku. Malka poté říká: Jsem dcera paní doktorky Mai, protože ji už nenazývá matkou

První práce pochází od žákyně, kterou bych označila jako jednu z nejlepších. Žákyně píše své porozumění, které se skládá z obsahu a vyjasněných skrytých významů. Žákyně tedy mezi informacemi z textu uvádí souvislosti a příčinné vztahy, což jsem povolovala. Důležité je, že z jejího zápisu poznám, jak dané části opravdu porozuměla. Žákyně si tedy v prvních třech úkolech pěkně vyjasňuje podtržená slova a jejich porozumění zahrnuje do porozumění. Také uvádí potřebné skryté významy. Zajímavé je, že žákyně do třetího úkolu nehrnula informace o vztahu mezi matkou a Malkou. Domnívám se, že si myslela, že patří až do čtvrtého úkolu, který vyřešila výborně. Žákyně při vysuzování hlavní myšlenky vychází z celého textu, srovnává vztah na začátku a na konci, uvádí příčiny změn a správně interpretuje poslední větu textu. Z řešení jednotlivých úkolů jde poznat, že žákyně pochopila hlavní myšlenky jednotlivých částí textu, tedy důvody opuštění Malky, důvody vyhnání Malky panem

Kopolowici a změnu vztahu mezi matkou a Malkou. Podobné řešení se podařilo šesti žákům.[131]

Důkaz o učení 50

MALKA MAI

Mirjam Pressler

MALKA SE PROBUDILA UPROSTŘED NOCI. Její matka a Minna seděly pod oknem na zemi, s přitáhnutými koleny, vypadaly jako černé stany a jejich obličeje byly bledé půlměsíce. Povídaly si spolu, pravděpodobně to byly jejich hlasy, které ji probudily. „Nevím, kolik času potřebujeme do Munkatsche, možná pár dní nebo týden", řekla matka. „Do té doby se jí povede určitě lépe a Kopolowici ji k nám může přivést, vlakem je to jen pár hodin. V Munkatschi znám jednoho doktora, doktora Rosnera, tam se s ní můžeme setkat." „Myslíš, že je správné ji tu nechat?", zeptala se Minna po chvilce. Matka začala plakat. „Nevím sama, co mám dělat. Musíme dále, nesmí nás tady najít. A ona je nemocná, s touto horečkou musí zůstat pár dní v posteli. Také sis všimla, že mohla sotva chodit."

Když se příště probudila, bylo ráno. „Malko", řekla matka. „Zůstaneš pár dní tady, u rodiny Kopolowiců. Až se uzdravíš, přiveze tě pan Kopolowici vlakem k nám." Malka plakala. „Nechci tady zůstat", řekla. Malka chtěla žadonit, chtěla křičet. Poté se otočila ke stěně a zavřela oči, aby nemusela vidět, jak její matka a Minna opouštějí místnost.

HANNA SE VLEKLA ZA OSTATNÍMI. Útěk už nebyl tak pohodlný, jen s hořkým úsměvem myslela na toto slovo, které ji první den napadlo. Minna se posadila vedle Hanny a řekla tiše: „Tento výšlap by Malka nezvládla." Hluboko v ní se zaryl pocit, že opustit dítě byla chyba, i když si celou dobu říkala: Teď leží v posteli. Spí. Je jí teplo. Je sytá. Vede se jí dobře.

ÚKOL 1: Jak rozumíš této části textu?

rozumím tomu tak, že se snaží někam uniknout a moc času jim na to nezbývá (Malka - dcera a Minna / matka, Hanna)

[131] Pressler (2001, s. 94-162, přel. K. Petřičová)

MALKA DLOUHO SPALA. Dívka jí podala talíř s bramborami a s trochou mrkve. Náhle řekla: „Musíš pryč, můj tatínek slyšel, že proběhne razie." „Co je razie?", ptala se Malka. „Tak se říká tomu, když maďarští četníci hledají polské Židy."

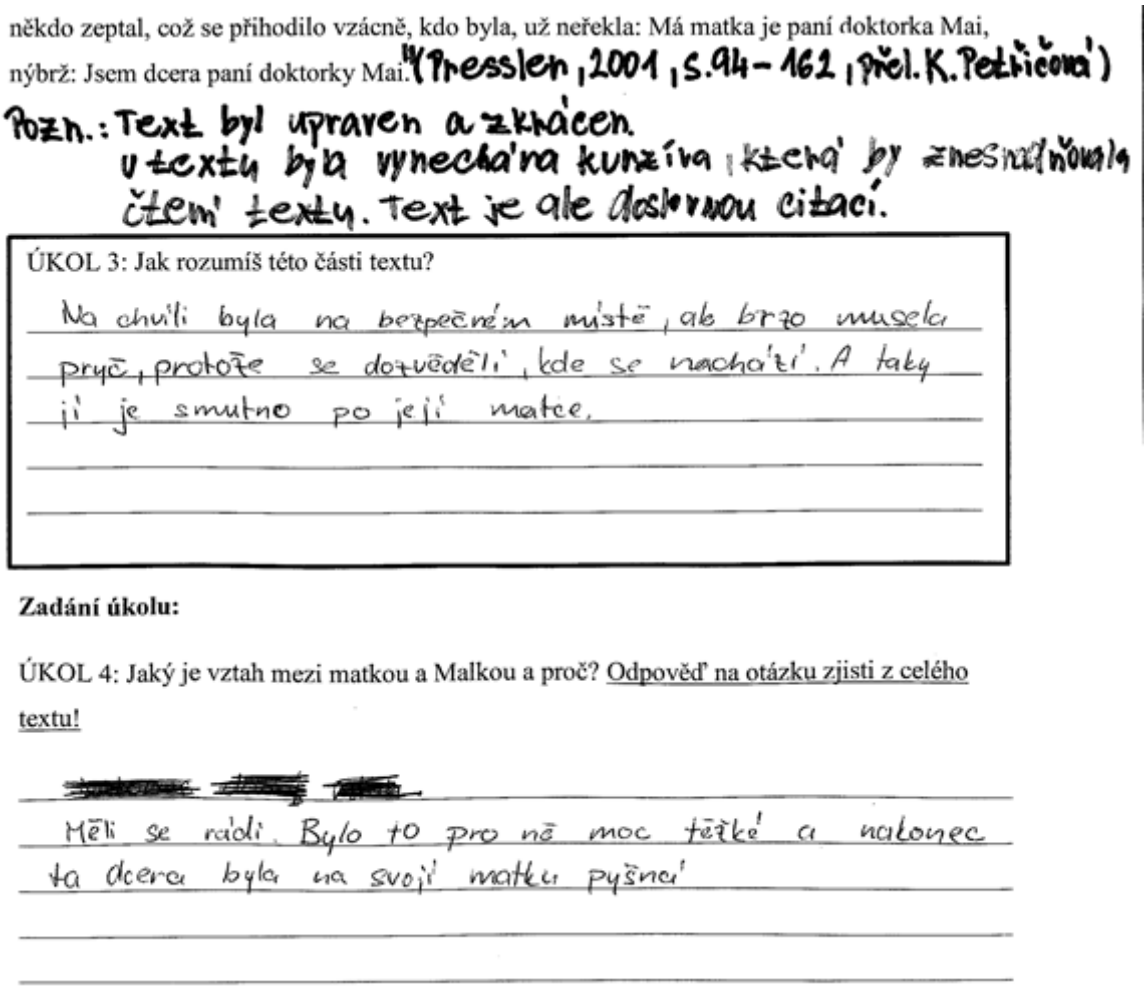
Pan Kopolowici nepřivedl Malku do nové skrýše, jak očekávala, nýbrž s ní šel podél ulice, která vedla do města. „Musíš si najít něco jiného tam", řekl tak hlasitě, že Malka s sebou bezděčně škubla. „A jak se dostanu ke své matce?", ptala se. Pokrčil rameny. Otočil se a běžel rychle zpátky. Malka stála na ulici a nechápala, co se právě stalo. Byla sama. Nebyly to ale její bolavé nohy, které ji přiměly zůstat, nýbrž hostinec naproti, z něhož pronikala hlasitá hudba a smích. Nakonec to už nevydržela, postavila se a šla ke dveřím. Tam jí nějaká paní vrazila do ruky vidličku a dala jí na srozuměnou pohybem ruky, že má jíst. Až byla hotová a vypila ještě čaj, postavili se dva muži a vzali ji k četníkům.

ÚKOL 2: Jak rozumíš této části textu?

Malka se zase musela dostat pryč, protože je židovská dívka a maďarští četníci hledají Židy.

Jednou vstoupil do pokoje polský četník, kterého ještě doposud neviděla, a řekl tiše pár slov německému četníkovi, který na ni dával pozor. Poté přišel k ní a zašeptal: „Neměj strach, dostanu tě odsud, znám tvou matku." Vedl ji zadním východem k plotu, na kterém si opřel kolo. Jeli dlouho. Konečně dorazili k odlehlému domu, spíše k chatě, která stála na okraji lesa. Muž prohodil pár slov se svou ženou. Ta žena se jmenovala Tereza. Malka se u Terezy cítila dobře, dokonce velmi dobře. Vše šlo dobře do toho večera, když Zygmunt přišel sklíčeně domů a řekl, že musí Malku odvést pryč, protože se lidem v Lawocne doneslo, že je u nich, a to bylo příliš nebezpečné pro jeho rodinu. „Mohl bys ji vzít do lesa", řekla Tereza, „k mé sestře a její rodině." Zygmunt kroutil hlavou. Ne, vezmu ji do Skole, do ghetta.

V ghettu to bylo jiné, zcela jiné než v chatě na okraji lesa. Celkově bylo mnohem lehčí myslet na Terezu než na svou matku, protože Tereza věděla, že byla tady v ghettu, u rodiny Goldfadenů. Ale jak ji měla najít její matka? Nesměla na svou matku myslet. Když se jí



někdo zeptal, což se přihodilo vzácně, kdo byla, už neřekla: Má matka je paní doktorka Mai, nýbrž: Jsem dcera paní doktorky Mai.“ (Pressler, 2001, s. 94–162, přel. K. Petřičová)

Pozn.: Text byl upraven a zkrácen. V textu byla vynechána kurzíva, která by znesnadňovala čtení textu. Text je ale doslovnou citací.

ÚKOL 3: Jak rozumíš této části textu?

Na chvíli byla na bezpečném místě, ale brzo musela pryč, protože se dozvěděli, kde se nachází. A taky jí je smutno po její matce.

Zadání úkolu:

ÚKOL 4: Jaký je vztah mezi matkou a Malkou a proč? Odpověď na otázku zjisti z celého textu!

[redacted]

Měli se rádi. Bylo to pro ně moc těžké a nakonec ta dcera byla na svoji matku pyšná.

Druhá práce pochází od žákyně, která při vysuzování hlavní myšlenky nevycházela z kontextu. V prvních třech úkolech žákyně napsala, jak rozumí každé části textu. V prvním úkolu nepostihuje hlavní myšlenku, tedy důvody odloučení. Druhý úkol už byl lepší, žákyně postihla hlavní příčinu toho, proč Kopolowici Malku nemohl dále ukrývat. Ve třetím úkolu jde vidět náznak vztahu mezi takou a Malkou. Při vysuzování hlavní myšlenky žákyně vycházela zřejmě ze začátku, kdy byl vztah dobrý, ale pak napsala, že Malka byla na matku pyšná, čímž si špatně interpretovala poslední větu textu. Podobné problémy s hlavní myšlenkou měli další čtyři žáci.[132]

[132] Pressler (2001, s. 94-162, přel. K. Petřičová)

Důkaz o učení 51

„MALKA MAI

Mirjam Pressler

MALKA SE PROBUDILA UPROSTŘED NOCI. Její matka a Minna seděly pod oknem na zemi, s přitáhnutými koleny, vypadaly jako černé stany a jejich obličeje byly bledé půlměsíce. Povídaly si spolu, pravděpodobně to byly jejich hlasy, které ji probudily. „Nevím, kolik času potřebujeme do Munkatsche, možná pár dní nebo týden", řekla matka. „Do té doby se jí povede určitě lépe a Kopolowici ji k nám může přivést, vlakem je to jen pár hodin. V Munkatschi znám jednoho doktora, doktora Rosnera, tam se s ní můžeme setkat." „Myslíš, že je správné ji tu nechat?", zeptala se Minna po chvilce. Matka začala plakat. „Nevím sama, co mám dělat. Musíme dále, nesmí nás tady najít. A ona je nemocná, s touto horečkou musí zůstat pár dní v posteli. Také sis všimla, že mohla sotva chodit."

Když se příště probudila, bylo ráno. „Malko", řekla matka. „Zůstaneš pár dní tady, u rodiny Kopolowiců. Až se uzdravíš, přiveze tě pan Kopolowici vlakem k nám." Malka plakala. „Nechci tady zůstat", řekla. Malka chtěla žadonit, chtěla křičet. Poté se otočila ke stěně a zavřela oči, aby nemusela vidět, jak její matka a Minna opouštějí místnost.

HANNA SE VLEKLA ZA OSTATNÍMI. Útěk už nebyl tak pohodlný, jen s hořkým úsměvem myslela na toto slovo, které ji první den napadlo. Minna se posadila vedle Hanny a řekla tiše: „Tento výšlap by Malka nezvládla." Hluboko v ní se zaryl pocit, že opustit dítě byla chyba, i když si celou dobu říkala: Teď leží v posteli. Spí. Je jí teplo. Je sytá. Vede se jí dobře.

ÚKOL 1: Jak rozumíš této části textu?

~~Ja rozumím že Munkatsche je nějaké město~~

Ja chápu že Malka a matka zůstala u Kopolovic ~~ne~~ nemohla chodit byla nemocná a matka místo musela odejít z doma

MALKA DLOUHO SPALA. Dívka jí podala talíř s bramborami a s trochou mrkve. Náhle řekla: „Musíš pryč, můj tatínek slyšel, že proběhne razie." „Co je razie?", ptala se Malka. „Tak se říká tomu, když maďarští četníci hledají polské Židy."

Pan Kopolowici nepřivedl Malku do nové skrýše, jak očekávala, nýbrž s ní šel podél ulice, která vedla do města. „Musíš si najít něco jiného tam", řekl tak hlasitě, že Malka s sebou bezděčně škubla. „A jak se dostanu ke své matce?", ptala se. Pokrčil rameny. Otočil se a běžel rychle zpátky. Malka stála na ulici a nechápala, co se právě stalo. Byla sama. Nebyly to ale její bolavé nohy, které ji přiměly zůstat, nýbrž hostinec naproti, z něhož pronikala hlasitá hudba a smích. Nakonec to už nevydržela, postavila se a šla ke dveřím. Tam jí nějaká paní vrazila do ruky vidličku a dala jí na srozuměnou pohybem ruky, že má jíst. Až byla hotová a vypila ještě čaj, postavili se dva muži a vzali ji k četníkům.

ÚKOL 2: Jak rozumíš této části textu?

StALo se ta se malka musela odejet z domova se tomi projede hononda a tajiela kterě šla do mesta do hostince kde ji pani dala najist a napil a pak dva chlapci kterzí ji odvedli

Jednou vstoupil do pokoje polský četník, kterého ještě doposud neviděla, a řekl tiše pár slov německému četníkovi, který na ni dával pozor. Poté přišel k ní a zašeptal: „Neměj strach, dostanu tě odsud, znám tvou matku." Vedl ji zadním východem k plotu, na kterém si opřel kolo. Jeli dlouho. Konečně dorazili k odlehlému domu, spíše k chatě, která stála na okraji lesa. Muž prohodil pár slov se svou ženou. Ta žena se jmenovala Tereza. Malka se u Terezy cítila dobře, dokonce velmi dobře. Vše šlo dobře do toho večera, když Zygmunt přišel sklíčeně domů a řekl, že musí Malku odvést pryč, protože se lidem v Lawocne doneslo, že je u nich, a to bylo příliš nebezpečné pro jeho rodinu. „Mohl bys ji vzít do lesa", řekla Tereza, „k mé sestře a její rodině." Zygmunt kroutil hlavou. Ne, vezmu ji do Skole, do ghetta.

V ghettu to bylo jiné, zcela jiné než v chatě na okraji lesa. Celkově bylo mnohem lehčí myslet na Terezu než na svou matku, protože Tereza věděla, že byla tady v ghettu, u rodiny Goldfadenů. Ale jak ji měla najít její matka? Nesměla na svou matku myslet. Když se jí

někdo zeptal, což se přihodilo vzácně, kdo byla, už neřekla: Má matka je paní doktorka Mai, nýbrž: Jsem dcera paní doktorky Mai.“ (Pressler, 2001, s. 94–162, přel. K. Petříčová)

Pozn.: Text byl upraven a zkrácen.
V textu byla vynechána kurzíva, která by znesnadňovala čtení textu. Text je ale doslovnou citací.

ÚKOL 3: Jak rozumíš této části textu?

Ale a ta se [illegible] četných [illegible] ji [illegible] se jí odvede do bezpečí se svou rodinou a pak se dozvěděli se ze z nich [illegible] a její [illegible] až ta dovede k její rodině do lesa.

Zadání úkolu:

ÚKOL 4: Jaký je vztah mezi matkou a Malkou a proč? Odpověď na otázku zjisti z celého textu!

Nebyl moc dobrý protože na začátku byl dobrý protože byla rodina ale potom mama ji opustila a byla dost smutná protože ji opustila a byla smutná

Poslední práce pochází od žáka, který místo vlastního porozumění napsal obsah. Žák si tedy nevyjasnil ani jednu část a nenašel potřebné skryté významy, což se ukázalo také při vysuzování velké myšlenky. Žák pouze napsal, jaký byl vztah na začátku, ale dále už nepokračoval zbytkem textu. Těchto případů však bylo jen minimum.

5.5.4 Reflexe postupů a důkazů o učení ve druhé zkoumané skupině

Reflexe postupů

Podle reflexe předcházející přípravy jsem se rozhodla, že je nutné i s touto skupinou dělat úkoly postupně, což mi umožnila i metoda užitá v této přípravě. V této hodině jsem postupovala podle přípravy. Už jsem nečetla text jako v předcházející skupině, protože jsem byla kvůli nemoci hlasově indisponovaná, ale četli sami žáci. Protože v této skupině se už v předcházejících přípravách nacházely potíže s psaní vlastního porozumění, rozhodla jsem se řešení prvního úkolu s žáky zkontrolovat. Všichni žáci se ochotně zapojovali a z jednotlivých výstupů jsme dali dohromady optimální řešení, odůvodnili jsme si ještě jednou s příklady z textu, na co je nutné se při psaní porozumění zaměřovat. Žáci si měli svá řešení opravit a

zařadit do něj to, co slyšeli a považovali za vhodné. Tím jsem chtěla zamezit tomu, že by žáci psali postup, z něhož by nebylo poznat, že nad textem přemýšleli. Myslím si, že tento postup měl pozitivní odezvu, protože žáků, kteří napsali pouhý postup, bylo velmi málo.

Reflexe důkazů o učení

Tabulka 17 – Souhrnné výsledky žáků ve čtvrté přípravě, druhá zkoumaná skupina			
Úkoly (popis strategií, dovedností a činností viz Tabulka 2)	Celkový počet žáků	Počet úspěšných žáků	Počet neúspěšných žáků
Úkol 1	23	18	5
Úkol 2	23	18	5
Úkol 3	23	18	5
Úkol 4	23	10	13

Myslím si, že tato příprava se žákům zatím podařila nejlépe. Zkoumala jsem, zda vyjasňovací úkoly usnadní žákům vysuzování hlavní myšlenky z celého textu. Úspěšnost v provázanosti všech úkolů byla menšinová. Deseti žákům se pomocí jednotlivých úkolů podařilo přijít na hlavní myšlenku jen z poloviny, to znamená, že nevycházeli z textu jako z celku. Pouze třem žákům se nepodařilo přijít na hlavní myšlenku textu vůbec. Výsledky tedy ukazují, že průběžné vyjasňovací a vysuzovací úkoly byly účinné téměř u všech žáků ve skupině, u poloviny z nich měly vyšší vliv, u poloviny menší vliv.

Z řešení jednotlivých úkolů se ukázalo, že je většina žáků schopna užívat vyjasňovací postupy z předcházejících hodin a že dokáží najít potřebné skryté významy. Většina žáků tedy byla schopna v jednotlivých úkolech obratně propojit vyjasňování a vysuzování a byla schopna vyjasnit si neznámá místa v textu téměř automaticky.

Důkazy o učení

Níže uvádím několik prací žáků, které jsou seřazené podle úspěšnosti.

Důkaz o učení 52

„MALKA MAI
Mirjam Pressler

MALKA SE PROBUDILA UPROSTŘED NOCI. Její matka a Minna seděly pod oknem na zemi, s přitáhnutými koleny, vypadaly jako černé stany a jejich obličeje byly bledé půlměsíce. Povídaly si spolu, pravděpodobně to byly jejich hlasy, které ji probudily. „Nevím, kolik času potřebujeme do Munkatsche, možná pár dní nebo týden“, řekla matka. „Do té doby se jí povede určitě lépe a Kopolowici ji k nám může přivést, vlakem je to jen pár hodin. V Munkatschi znám jednoho doktora, doktora Rosnera, tam se s ní můžeme setkat.“ „Myslíš, že je správné ji tu nechat?“, zeptala se Minna po chvilce. Matka začala plakat. „Nevím sama, co mám dělat. Musíme dále, nesmí nás tady najít. A ona je nemocná, s touto horečkou musí zůstat pár dní v posteli. Také sis všimla, že mohla sotva chodit.“

Když se příště probudila, bylo ráno. „Malko“, řekla matka. „Zůstaneš pár dní tady, u rodiny Kopolowiců. Až se uzdravíš, přiveze tě pan Kopolowici vlakem k nám.“ Malka plakala. „Nechci tady zůstat“, řekla. Malka chtěla žadonit, chtěla křičet. Poté se otočila ke stěně a zavřela oči, aby nemusela vidět, jak její matka a Minna opouštějí místnost.

HANNA SE VLEKLA ZA OSTATNÍMI. Útěk už nebyl tak pohodlný, jen s hořkým úsměvem myslela na toto slovo, které ji první den napadlo. Minna se posadila vedle Hanny a řekla tiše: „Tento výšlap by Malka nezvládla.“ Hluboko v ní se zaryl pocit, že opustit dítě byla chyba, i když si celou dobu říkala: Teď leží v posteli. Spí. Je jí teplo. Je sytá. Vede se jí dobře.

ÚKOL 1: Jak rozumíš této části textu?

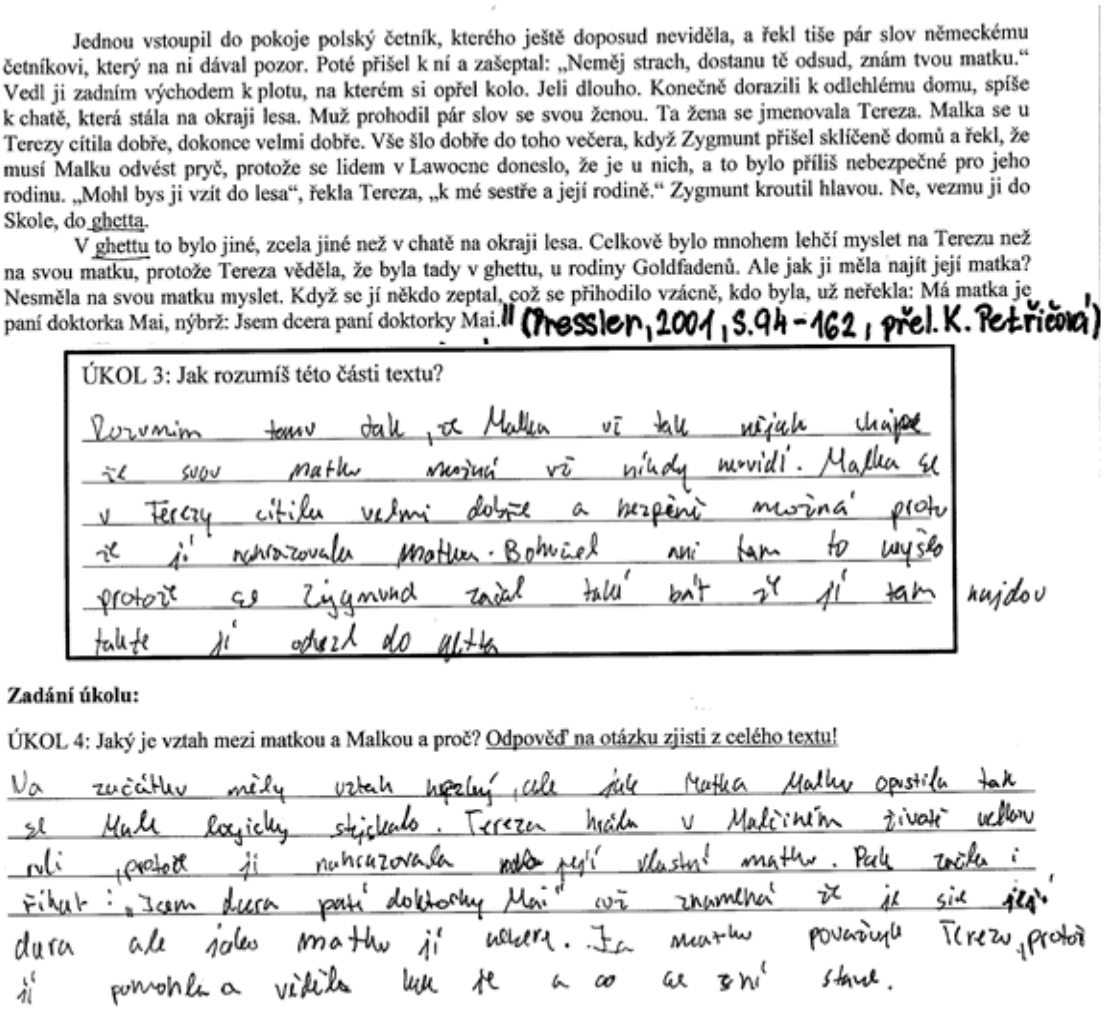
Rozumím tomu tak že matka musela odejít. Malka nemocná dare a ta nemohla vzít s sebou, protože nebyla nemocná. Bála matí se to odehrává ve 2. sv. válce kdy židi musí odejít. Matka pochybovala o tom jestli udělala správné rozhodnutí.

MALKA DLOUHO SPALA. Dívka jí podala talíř s bramborami a s trochou mrkve. Náhle řekla: „Musíš pryč, můj tatínek slyšel, že proběhne razie.“ „Co je razie?“, ptala se Malka. „Tak se říká tomu, když maďarští četníci hledají polské Židy.“

Pan Kopolowici nepřivedl Malku do nové skrýše, jak očekávala, nýbrž s ní šel podél ulice, která vedla do města. „Musíš si najít něco jiného tam“, řekl tak hlasitě, že Malka s sebou bezděčně škubla. „A jak se dostanu ke své matce?“, ptala se. Pokrčil rameny. Otočil se a běžel rychle zpátky. Malka stála na ulici a nechápala, co se právě stalo. Byla sama. Nebyly to ale její bolavé nohy, které ji přiměly zůstat, nýbrž hostinec naproti, z něhož pronikala hlasitá hudba a smích. Nakonec to už nevydržela, postavila se a šla ke dveřím. Tam jí nějaká paní vrazila do ruky vidličku a dala jí na srozuměnou pohybem ruky, že má jíst. Až byla hotová a vypila ještě čaj, postavili se dva muži a vzali ji k četníkům.

ÚKOL 2: Jak rozumíš této části textu?

Rozumím tomu tak že rodina Kopolowicú dostala strach z toho že v nich Malku najdou maďarští četníci. A kdyby ji tam našli tak by Kopolowice posílali za zrádce



Jednou vstoupil do pokoje polský četník, kterého ještě doposud neviděla, a řekl tiše pár slov německému četníkovi, který na ni dával pozor. Poté přišel k ní a zašeptal: „Neměj strach, dostanu tě odsud, znám tvou matku.“ Vedl ji zadním východem k plotu, na kterém si opřel kolo. Jeli dlouho. Konečně dorazili k odlehlému domu, spíše k chatě, která stála na okraji lesa. Muž prohodil pár slov se svou ženou. Ta žena se jmenovala Tereza. Malka se u Terezy cítila dobře, dokonce velmi dobře. Vše šlo dobře do toho večera, když Zygmunt přišel sklíčeně domů a řekl, že musí Malku odvést pryč, protože se lidem v Lawocne doneslo, že je u nich, a to bylo příliš nebezpečné pro jeho rodinu. „Mohl bys ji vzít do lesa“, řekla Tereza, „k mé sestře a její rodině.“ Zygmunt kroutil hlavou. Ne, vezmu ji do Skole, do ghetta.

V ghettu to bylo jiné, zcela jiné než v chatě na okraji lesa. Celkově bylo mnohem lehčí myslet na Terezu než na svou matku, protože Tereza věděla, že byla tady v ghettu, u rodiny Goldfadenů. Ale jak ji měla najít její matka? Nesměla na svou matku myslet. Když se jí někdo zeptal, což se přihodilo vzácně, kdo byla, už neřekla: Má matka je paní doktorka Mai, nýbrž: Jsem dcera paní doktorky Mai.“ (Pressler, 2001, s. 94-162, přel. K. Petřičová)

ÚKOL 3: Jak rozumíš této části textu?

Rozumím tomu tak, že Malka už tak nějak chápe že svou matku možná už nikdy nevidí. Malka se v Terezy cítila velmi dobře a bezpečně možná proto že jí nahrazovala matku. Bohužel ani tam to nevyšlo protože se Zygmund začal také bát že jí tam najdou takže jí odvezl do ghetta

Zadání úkolu:

ÚKOL 4: Jaký je vztah mezi matkou a Malkou a proč? Odpověď na otázku zjisti z celého textu!

Na začátku měly vztah nezlý, ale jak Matka Malku opustila tak se Male logicky stejskalo. Tereza hrála v Malčiném životě velkou roli, protože ji nahrazovala její vlastní matku. Pak začla i říkat: „Jsem dcera paní doktorky Mai“ což znamená že je sice její dcera ale jako matku jí nebere. Za matku považuje Terezu, protože jí pomohla a věděla kde je a co se s ní stane.

[133]

První práce pochází o žákyně, již bych označila za vzorovou. Žákyně v jednotlivých úkolech vysuzuje hlavní myšlenky, tedy důvody opuštění Malky, důvody zrady pana Kopolowici a roli Terezy a matky v životě Malky. V prvních tří vypracovaných úkolů jde poznat, že nad nimi žákyně přemýšlela, že si nejasná místa vyjasnila a že našla potřebné skryté významy. Žákyně bezchybně vyvodila z celého textu hlavní myšlenku textu, srovnala vztah mezi Malkou a matkou na začátku a na konci a správně interpretovala poslední větu textu. Podobným způsobem provedlo práci deset žáků z celkového počtu.[134]

[133] Tex je upravený a zkrácený. U textu byla vynechána kurzíva, aby žáků neztěžovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.

[134] Pressler (2001, s. 94-162, přel. K. Petřičová)

Důkaz o učení 53

MALKA MAI
Mirjam Pressler

MALKA SE PROBUDILA UPROSTŘED NOCI. Její matka a Minna seděly pod oknem na zemi, s přitáhnutými koleny, vypadaly jako černé stany a jejich obličeje byly bledé půlměsíce. Povídaly si spolu, pravděpodobně to byly jejich hlasy, které ji probudily. „Nevím, kolik času potřebujeme do Munkatsche, možná pár dní nebo týden", řekla matka. „Do té doby se jí povede určitě lépe a Kopolowici ji k nám může přivést, vlakem je to jen pár hodin. V Munkatschi znám jednoho doktora, doktora Rosnera, tam se s ní můžeme setkat." „Myslíš, že je správné ji tu nechat?", zeptala se Minna po chvilce. Matka začala plakat. „Nevím sama, co mám dělat. Musíme dále, nesmí nás tady najít. A ona je nemocná, s touto horečkou musí zůstat pár dní v posteli. Také sis všimla, že mohla sotva chodit."

Když se příště probudila, bylo ráno. „Malko", řekla matka. „Zůstaneš pár dní tady, u rodiny Kopolowiců. Až se uzdravíš, přiveze tě pan Kopolowici vlakem k nám." Malka plakala. „Nechci tady zůstat", řekla. Malka chtěla žadonit, chtěla křičet. Poté se otočila ke stěně a zavřela oči, aby nemusela vidět, jak její matka a Minna opouštějí místnost.

HANNA SE VLEKLA ZA OSTATNÍMI. Útěk už nebyl tak pohodlný, jen s hořkým úsměvem myslela na toto slovo, které ji první den napadlo. Minna se posadila vedle Hanny a řekla tiše: „Tento výšlap by Malka nezvládla." Hluboko v ní se zaryl pocit, že opustit dítě byla chyba, i když si celou dobu říkala: Teď leží v posteli. Spí. Je jí teplo. Je sytá. Vede se jí dobře.

ÚKOL 1: Jak rozumíš této části textu?

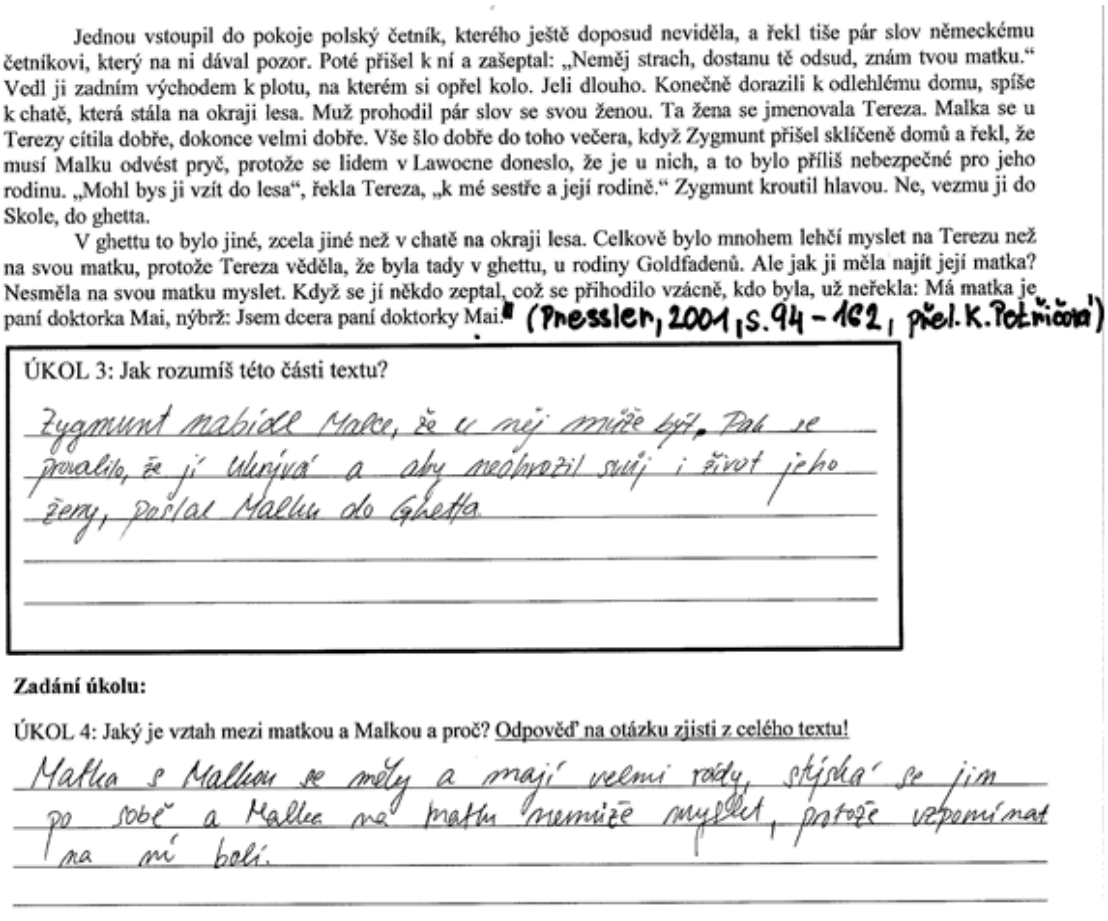
Matka nechala Malku u rodiny Kopolowiců, protože by cestu nejspíše nezvládla a aby se alespoň její zdravotní stav zlepšil. Děj se odehrává asi někde poblíž Polských hranic.

MALKA DLOUHO SPALA. Dívka jí podala talíř s bramborami a s trochou mrkve. Náhle řekla: „Musíš pryč, můj tatínek slyšel, že proběhne razie." „Co je razie?", ptala se Malka. „Tak se říká tomu, když maďarští četníci hledají polské Židy."

Pan Kopolowici nepřivedl Malku do nové skrýše, jak očekávala, nýbrž s ní šel podél ulice, která vedla do města. „Musíš si najít něco jiného tam", řekl tak hlasitě, že Malka s sebou bezděčně škubla. „A jak se dostanu ke své matce?", ptala se. Pokrčil rameny. Otočil se a běžel rychle zpátky. Malka stála na ulici a nechápala, co se právě stalo. Byla sama. Nebyly to ale její bolavé nohy, které ji přiměly zůstat, nýbrž hostinec naproti, z něhož pronikala hlasitá hudba a smích. Nakonec to už nevydržela, postavila se a šla ke dveřím. Tam jí nějaká paní vrazila do ruky vidličku a dala jí na srozuměnou pohybem ruky, že má jíst. Až byla hotová a vypila ještě čaj, postavili se dva muži a vzali ji k četníkům.

ÚKOL 2: Jak rozumíš této části textu?

Malka je polská židovka, Pan Kopolowici nedodržel svůj slib a Malku nechal samotnou, zřejmě se víc bál o sebe než o osud Malky.



Jednou vstoupil do pokoje polský četník, kterého ještě doposud neviděla, a řekl tiše pár slov německému četníkovi, který na ni dával pozor. Poté přišel k ní a zašeptal: „Neměj strach, dostanu tě odsud, znám tvou matku." Vedl ji zadním východem k plotu, na kterém si opřel kolo. Jeli dlouho. Konečně dorazili k odlehlému domu, spíše k chatě, která stála na okraji lesa. Muž prohodil pár slov se svou ženou. Ta žena se jmenovala Tereza. Malka se u Terezy cítila dobře, dokonce velmi dobře. Vše šlo dobře do toho večera, když Zygmunt přišel sklíčeně domů a řekl, že musí Malku odvést pryč, protože se lidem v Lawocne doneslo, že je u nich, a to bylo příliš nebezpečné pro jeho rodinu. „Mohl bys ji vzít do lesa", řekla Tereza, „k mé sestře a její rodině." Zygmunt kroutil hlavou. Ne, vezmu ji do Skole, do ghetta.

V ghettu to bylo jiné, zcela jiné než v chatě na okraji lesa. Celkově bylo mnohem lehčí myslet na Terezu než na svou matku, protože Tereza věděla, že byla tady v ghettu, u rodiny Goldfadenů. Ale jak ji měla najít její matka? Nesměla na svou matku myslet. Když se jí někdo zeptal, což se přihodilo vzácně, kdo byla, už neřekla: Má matka je paní doktorka Mai, nýbrž: Jsem dcera paní doktorky Mai. (Pressler, 2001, s. 94 – 162, přel. K. Potůčková)

ÚKOL 3: Jak rozumíš této části textu?

Zygmunt nabídl Malce, že u něj může být. Pak se prozradilo, že ji ukrývá a aby neohrozil svůj i život jeho ženy, poslal Malku do Ghetta

Zadání úkolu:

ÚKOL 4: Jaký je vztah mezi matkou a Malkou a proč? Odpověď na otázku zjisti z celého textu!

Malka s Malkou se měly a mají velmi rády, stýská se jim po sobě a Malka na matku nemůže myslet, protože vzpomínat na ni bolí.

135

Druhá práce pochází od žákyně, které vystihla hlavní myšlenku textu jen z poloviny. V prvních dvou úkolech žákyně píše své porozumění, správně si vyjasňuje i vysuzuje a přichází na hlavní myšlenky úryvků. Ve třetím úkolu žákyně dobře uvedla důvody toho, proč se Malka ocitla v ghettu, ale už se žákyně nezmiňuje o informacích o vztahu mezi matkou a Malkou. Následkem toho žákyně tyto informace neuvedla ani ve čtvrtém úkolu, protože si v předcházejícím úkolu nevyjasnila. Žákyně tedy nevyužila pro vyvozování hlavní myšlenky textu celý text. Žákyně neuvádí, jaký byl vztah na začátku a jaké byly důvody jeho změny. Hlavní potíž spočívá v tom, že neuvedla to hlavní, čímž bylo, že Malka nepovažovala matku za matku, ale považovala za ni Terezu. Také k tomu měla napsat příslušné důvody, které by se dozvěděla, kdyby provedla srovnání vztahu na začátku a na konci. Tato práce tedy ukazuje, že asi u deseti žáků se nepodařilo vystihnout hlavní myšlenku, protože nevycházeli z celého textu. V některých případech na neporozumění nebo na částečné porozumění měl vliv třetí

[135] Text je upravený a zkrácený. U textu byla vynechána kurzíva, aby žákům neztěžovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.

úkol, který si žáci správně nevyjasnili. Hlavní myšlenka žákyně byla z části dobře, ale vykazovala velké nedostatky.[136]

Důkaz o učení 54

„MALKA MAI
Mirjam Pressler

MALKA SE PROBUDILA UPROSTŘED NOCI. Její matka a Minna seděly pod oknem na zemi, s přitáhnutými koleny, vypadaly jako černé stany a jejich obličeje byly bledé půlměsíce. Povídaly si spolu, pravděpodobně to byly jejich hlasy, které ji probudily. „Nevím, kolik času potřebujeme do Munkatsche, možná pár dní nebo týden“, řekla matka. „Do té doby se jí povede určitě lépe a Kopolowici ji k nám může přivést, vlakem je to jen pár hodin. V Munkatschi znám jednoho doktora, doktora Rosnera, tam se s ní můžeme setkat.“ „Myslíš, že je správné ji tu nechat?“, zeptala se Minna po chvilce. Matka začala plakat. „Nevím sama, co mám dělat. Musíme dále, nesmí nás tady najít. A ona je nemocná, s touto horečkou musí zůstat pár dní v posteli. Také sis všimla, že mohla sotva chodit.“

Když se příště probudila, bylo ráno. „Malko“, řekla matka. „Zůstaneš pár dní tady, u rodiny Kopolowiců. Až se uzdravíš, přiveze tě pan Kopolowici vlakem k nám.“ Malka plakala. „Nechci tady zůstat“, řekla. Malka chtěla žadonit, chtěla křičet. Poté se otočila ke stěně a zavřela oči, aby nemusela vidět, jak její matka a Minna opouštějí místnost.

HANNA SE VLEKLA ZA OSTATNÍMI. Útěk už nebyl tak pohodlný, jen s hořkým úsměvem myslela na toto slovo, které ji první den napadlo. Minna se posadila vedle Hanny a řekla tiše: „Tento výšlap by Malka nezvládla.“ Hluboko v ní se zaryl pocit, že opustit dítě byla chyba, i když si celou dobu říkala: Teď leží v posteli. Spí. Je jí teplo. Je sytá. Vede se jí dobře.

ÚKOL 1: Jak rozumíš této části textu?

Minna a matka Malky musely neodkladně odjet do Munkatsche. Nikdo je tu nesměl najít. Malka je nemocná takže bude muset pár dní zůstat v rodině Kopolowiců v Polsku. Malce se sice vůbec nechtělo, aby jí Minna a matka opustily, ale musela je poslechnout.
Po pár dnech co bude Malka stonat v posteli ji má pan Kopolowici přivést vlakem za matkou.

MALKA DLOUHO SPALA. Dívka jí podala talíř s bramborami a s trochou mrkve. Náhle řekla: „Musíš pryč, můj tatínek slyšel, že proběhne razie.“ „Co je razie?“, ptala se Malka. „Tak se říká tomu, když maďarští četníci hledají polské Židy.“

Pan Kopolowici nepřivedl Malku do nové skrýše, jak očekávala, nýbrž s ní šel podél ulice, která vedla do města. „Musíš si najít něco jiného tam“, řekl tak hlasitě, že Malka s sebou bezděčně škubla. „A jak se dostanu ke své matce?“, ptala se. Pokrčil rameny. Otočil se a běžel rychle zpátky. Malka stála na ulici a nechápala, co se právě stalo. Byla sama. Nebyly to ale její bolavé nohy, které ji přiměly zůstat, nýbrž hostinec naproti, z něhož pronikala hlasitá hudba a smích. Nakonec to už nevydržela, postavila se a šla ke dveřím. Tam jí nějaká paní vrazila do ruky vidličku a dala jí na srozuměnou pohybem ruky, že má jíst. Až byla hotová a vypila ještě čaj, postavili se dva muži a vzali ji k četníkům.

ÚKOL 2: Jak rozumíš této části textu?

Další den se tak úplně nevyvíjel podle Malčiných představ. Ve městě Malka měla probíhat razie. Místo stonání v posteli ji pan Kopolowici doprovodil do města. Nechal ji tam samotnou a bezmocnou. Utekl od ní a ona nevěděla co dělat.
Až v nedalekém hostinci ji neznámá žena dala najíst. Když dopíjela čaj, postavili se dva muži a vzali ji k četníkům.

[136] Pressler (2001, s. 94-162, přel. K. Petřičová)

Jednou vstoupil do pokoje polský četník, kterého ještě doposud neviděla, a řekl tiše pár slov německému četníkovi, který na ni dával pozor. Poté přišel k ní a zašeptal: „Neměj strach, dostanu tě odsud, znám tvou matku.“ Vedl ji zadním východem k plotu, na kterém si opřel kolo. Jeli dlouho. Konečně dorazili k odlehlému domu, spíše k chatě, která stála na okraji lesa. Muž prohodil pár slov se svou ženou. Ta žena se jmenovala Tereza. Malka se u Terezy cítila dobře, dokonce velmi dobře. Vše šlo dobře do toho večera, když Zygmunt přišel sklíčeně domů a řekl, že musí Malku odvést pryč, protože se lidem v Lawocne doneslo, že je u nich, a to bylo příliš nebezpečné pro jeho rodinu. „Mohl bys ji vzít do lesa“, řekla Tereza, „k mé sestře a její rodině.“ Zygmunt kroutil hlavou. Ne, vezmu ji do Skole, do ghetta.

V ghettu to bylo jiné, zcela jiné než v chatě na okraji lesa. Celkově bylo mnohem lehčí myslet na Terezu než na svou matku, protože Tereza věděla, že byla tady v ghettu, u rodiny Goldfadenů. Ale jak ji měla najít její matka? Nesměla na svou matku myslet. Když se jí někdo zeptal, což se přihodilo vzácně, kdo byla, už neřekla: Má matka je paní doktorka Mai, nýbrž: Jsem dcera paní doktorky Mai.“ (Pressler, 2001, s. 94-162, přel. K. Petřičová)

ÚKOL 3: Jak rozumíš této části textu?

Polský četní, kterého Malka ještě nikdy neviděla se k ní sklonil a řekl jí, aby nemněla strach, že jí dovede k chatě na okraji lesa. Když dorazili k chatě čekala tam žena jménem Tereza. Muž s ní prohodil pár slov. Druhý den co byla u Terezy přišel Zygmunt a ohlásil, že Malka musí pryč. Nakonec skončila v ghettu u rodiny Goldfadenů. Nemohla myslet na svou matku.

Zadání úkolu:

ÚKOL 4: Jaký je vztah mezi matkou a Malkou a proč? Odpověď na otázku zjisti z celého textu!

Matka Malku opustit nechce, ale nesmí je chytit razie takže musí od Malky odejít. V ghettu už Malka nemohla myslet na svou matku ani neviděla jestli jí ještě věky uvidí. Když se jí někdo zeptal co se s její matkou už neřekla: „má matka je doktorka Mai, nýbrž: Jsem dcera paní doktorky Mai.

[137]

Třetí práce pochází od žákyně, která shrnuje obsah, ale neukazuje, jak nad textem přemýšlela, že si vyjasnila nejasná místa a že nalezla nějaký skrytý význam. Žákyně si tedy nevyjasnila ani jednu část textu, pouze sepsala obsah částí. To mělo následně vliv také na vysuzování hlavní myšlenky textu. Žákyně se pokoušela srovnat vztah mezi matkou a Malkou na začátku a na konci. Dobře vystihla, že matka Malku na začátku nechtěla opustit, což ale měla také uvést při vyjasňování první části textu. Měla ale napsat, co z toho ovztahu mezi matkou a Malkou vyvodila. Pouze podala vysvětlení, které mělo být součástí. Se vztahem na konci příběhu si žákyně také nevedla moc dobře, s trochu pozměněným slovosledem opsala informace z posledního odstavce, ale už poslední větu neinterpretovala. Ani z jejího zápisu nejde poznat, že by rozuměla tomu, co z textu opsala. Tato práce tedy patří k těm méně zdařilým, tedy mezi menšinu žáků, kteří si s hlavní myšlenkou neporadili.[138]

[137] Text je upravený a zkrácený. U textu byla vynechána kurzíva, aby žákům neztěžovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.
[138] Pressler (2001, s. 94-162, přel. K. Petřičová)

5.5.5 Shrnutí reflexí obou zkoumaných skupin vzhledem k cílům výzkumu

Z výsledků první skupiny (viz Tabulka 16) se prokázalo, že jsou žáci ve srovnání s druhou skupinou více schopni již automaticky vyjasňovat a vysuzovat. U druhé skupiny se naopak prokázalo (viz Tabulka 17), že jsou schopni vysuzovat z celého textu a přijít na jeho hlavní myšlenku.

I když byly výsledky ve vysuzování hlavní myšlenky textu u obou skupin nejhorší, ukázalo se, že v obou skupinách měly průběžné vyjasňovací a vysuzovací úkoly pozitivní vliv. Vždy u poloviny žáků obou skupin se průběžné úkoly osvědčily více a u poloviny méně, protože někteří žáci přišli na hlavní myšlenku bez problému a někteří jen částečně. To také svědčí o efektivitě užité metody.

Z výsledků první skupiny (viz Tabulka 16), že žáci ještě stále nejsou schopni vysuzovat na vyšší úrovni z celého textu, nedošlo tedy u nich k zlepšení. Oproti předcházející přípravě se žáci výrazně zhoršili v nalézání důležitých informací, s nimiž už měli problémy i v předcházející přípravě. V této přípravě jim ale nacházení informací ztěžovalo, že už se nejednalo o explicitní informaci, ale o hlavní myšlenky dané části textu. Z toho vyplývá, že žáci v první skupině mají celkově nedostatky v postihování hlavních myšlenek v textu. Žáci se od první přípravy výrazně zhoršili v hodnocení textu.

Z výsledků druhé zkoumané skupiny (viz Tabulka 17) vyplývá, že jsou žáci schopni vysuzovat na vyšší úrovni, protože ve srovnání s první skupinou měli lepší výsledky v odhalování hlavní myšlenky textu. Ve srovnání s výsledky vyhledávání důležitých informací u žáků nedošlo ke zlepšení a stále platí, že žáci potřebují na vyhledávání důležitých informací zapracovat. I u této skupiny došlo od první přípravy ke zhoršení výsledků žáků v hodnocení textu.

5.6 Pátá příprava

5.6.1 Cílové zaměření

V přípravě sleduji obecné cíle výzkumu, tedy jak strategie vedou k dovednostem (viz kapitola 4 – druhý, třetí a čtvrtý cíl). V přípravě je těchto cílů dosahováno činnostmi, které žáci provádějí v jednotlivých úkolech, které slouží jako důkazy o učení.

Níže uvádím tabulku, která charakterizuje vzájemný vztah strategií, dovedností a činností při dosahování cílů. Výsledkem strategie je vždy dovednost a popisované činnosti zobrazují, jakým způsobem probíhá proces, který vede od strategie k dovednosti.

Tabulka 18 – Závislost strategií, dovedností a činností při dosahování cílů, pátá příprava	
Strategie – dovednost	Popis činnosti
Vyjasňování – vysuzování, interpretace	Úkol 1: Žák si prostřednictvím nabytých vyjasňovacích postupů vyjasní neznámá slova. Nalezený význam odpovídá kontextu. Úkol 3: Žák z celého textu vyvodí pointu.
Určování důležitosti – nalezení informace	Úkol 2: Žák najde v textu explicitní informaci podle zadaného kritéria, tedy úryvek. Úkol 3: Žák najde v textu neexplicitní informaci v podobě pointy a prostředku jejího dosažení.
Hodnocení – posouzení	Úkol 1: Žák zhodnotí výběr slov vzhledem k jejich důležitosti v textu. Úkol 2: Žák zhodnotí výběr úryvků vzhledem k jejich důležitosti v textu. Úkol 3: Žák posoudí, jak a čím autor pointy dosáhl. Pochopení pointy žák prokazuje porozumění textu jako celku.
Informace v tabulce vychází z těchto zdrojů: Straková a kol. (2002, s. 20-21), Palečková, Tomášek, Basl a kol. (2010, s. 43), Košťálová (2006, s. 32-36; 2010d, s. 44-50; 2001, s. 12), Šafránková (2009a, s. 28-31; 2012, s. 4-5), (Hausenblas, Košťálová, 2010, s. 20), Kmentová (2001)	

5.6.2 Obsah přípravy

Úvodní slovo k žákům

V přecházejících hodinách jsme se naučili různé postupy, které nám pomáhaly v porozumění textu. Dnes se přesvědčíme, že jsme schopni je použít i při porozumění složitého a dlouhého textu. Ukážeme si ve třech úkolech, na co bychom se měli při čtení složitého textu zaměřovat, abychom mu dokázali porozumět.

Komentář: Opět považuji za efektivní motivovat žáky k práci v hodině sdělením účelu hodiny. Myslím si, že v tomto případě by je mohla motivovat také náročnost textu, v níž podrobí své nově nabyté dovednosti v porozumění textu určité výzvě, kterou představuje složitý text. Žák může být tedy motivován vnitřní potřebou zlepšit se a dokázat si, že už dovednosti ovládá i při porozumívání složitějšímu textu.

Vysvětlení zadání

Dnes budete pracovat v tříčlenných skupinách. Každá skupina ode mě dnes dostane několik papírů. Nejprve si je rozdáme a poté si je vysvětlíme. Zkontrolujte si, že máte v každé skupině tři texty, tři různá zadání a tři různé pracovní listy.[139]

Vezměte si před sebe zadání a pracovní list k jazykovému odborníkovi[140]. Jazykový odborník bude pracovat se slovní zásobou v textu. Vybere celkem tři slova nebo slovní spojení a zapíše si je do prvního sloupečku v pracovním listu. Buď vybere slova, kterým nerozumí, která jsou v textu důležitá nebo něčím zajímavá. Do druhého sloupečku napíše, proč tato slova nebo slovní spojení vybral. Do třetího sloupečku bude psát význam pouze v případě, že nevěděl, co slovo znamená, a přišel na jeho význam. Pro zjišťování významu slova využije postupy, které jsme si ukazovali v předcházejících hodinách.[141]

Tabulka 19 – Zadání k jazykovému odborníkovi

JAZYKOVÝ ODBORNÍK - Vyber z textu tři slova nebo slovní spojení, která jsou neobvyklá, důležitá nebo nejasná. Zapiš si je do pracovního listu. - Využij postupy, které ti v předcházejících hodinách pomáhaly zjistit, co slovo nebo slovní spojení znamená. - Význam slova, který jsi zjistil, si zapiš do pracovního listu. - Napiš, proč jsi tato slova nebo slovní spojení vybral a proč jsou v textu důležitá. - Přečti slova nebo slovní spojení ostatním členům skupiny a nechej je přemýšlet nad tím, proč jsi je vybral. - Poté jim řekni, proč jsi vybral právě tato slova nebo slovní spojení.
Zadání vychází z těchto zdrojů: Kmentová (2001), Košťálová (2006, s. 32-36; 2010d, s. 44-50), Šafránková (2009a, s. 28-31), Hausenblas, Košťálová (2010, s. 20)

Teď si před sebe vezměte zadání a pracovní list[142] k hledači citátů. Hledač citátů najde v textu jeden nebo dva důležité úryvky, podtrhne je v textu a očísluje je. Do sloupečků v pracovním listu napíše, proč je vybral. Při výběru se zaměřuje na ty části textu, v nichž se například

[139] (Hausenblas, Košťálová, 2010, s. 20; Kmentová, 2001)

[140] Pracovní list uvádím až v modelovém řešení, aby se v textu neopakovalo.

[141] (Hausenblas, Košťálová, 2010, s. 20; Kmentová, 2001; Košťálová, 2006, s. 32-36; 2010d, s. 44-50; Šafránková, 2009a, s. 28-31)

[142] Pracovní list uvádím až v modelovém řešení, aby se v textu neopakovalo.

odehrává důležitá událost, která souvisí se smyslem příběhu, nebo se v nich nachází nějaká důležitá informace, od níž se bude příběh odvíjet v dalších částech textu.[143]

Tabulka 20 – Zadání k hledači citátů
HLEDAČ CITÁTŮ - Najdi v textu jednu nebo dvě důležité části. Podtrhni je a očísluj je. - Napiš, proč jsi tyto části textu vybral. - Přečti části textu ostatním členům skupiny a nechej je přemýšlet nad tím, proč jsi tyto části textu vybral. - Poté jim řekni, proč jsi vybral právě tyto části textu.
Zadání vychází z těchto zdrojů: Kmentová (2001), Hausenblas, Košťálová (2010, s. 20)

Vezměte si před sebe zadání a pracovní list[144] k vyjasňovači pointy. Vyjasňovač pointy má za úkol napsat do pracovního listu, jak pointu pochopil a jakým způsobem jí autor dosáhl. Víme všichni, co je to pointa? Při tomto úkolu se zaměřujte na vyznění příběhu, jestli například vyzní komicky, tragikomicky nebo tragicky a proč.[145]

Tabulka 21 – Zadání k vyjasňovači pointy
VYJASŇOVAČ POINTY - Napiš, jak jsi pochopil překvapivý závěr příběhu. - Napiš, jak nebo čím autor překvapivého závěru dosáhl. - Ponechej ostatním trochu času na to, aby popřemýšleni nad překvapivým závěrem a aby ti řekli, jak ho chápou. - Poté jim řekni, jak jsi překvapivý závěr pochopil ty a jak nebo čím překvapivého závěru dosáhl autor.
Zadání vychází z těchto zdrojů: Kmentová (2001), Hausenblas, Košťálová (2010, s. 20), Kramplová a kol. (2002, s. 75)

Je všem jasné zadání? Pokud ano, rozdělte si během chvilky ve skupině role.

[143] (Hausenblas, Košťálová, 2010, s. 20; Kmentová, 2001)

[144] Pracovní list uvádím až v modelovém řešení, aby se v textu neopakovalo.

[145] (Kmentová, 2001; Hausenblas, Košťálová, s. 20)

Komentář: Zadání vysvětluji vizuálně, ukazuji žákům na pracovních listech, kam co mají doplňovat. Shrnuji jim zadání, které dostali, abych předešla časovým prodlevám. Nicméně žáci zadání dostanou, budou moci se podle něj orientovat. Pochopení zadání ještě budu kontrolovat při procházení třídou, budu také žákům pomáhat, když si nebudou vědět rady.

Společné čtení textu

Před tím, než začnete pracovat, si text společně přečteme.[146] Během čtení se už zaměřujte na informace, které z textu pro splnění úkolu potřebujete získat.

Komentář: Záměrně s žáky čteme text společně, abych opět předešla časovým prodlevám. Opět mají žáci možnost se s textem nejprve seznámit a poté si ho ještě sami pro sebe přečíst, mají možnost v něm při prvním čtení vyhledávat informace, které potřebují pro splnění úkolu.

Samostatná práce

Můžete začít pracovat, na plnění úkolů máte dvacet minut. Poté vám sdělím další práci.

Modelové řešení:

„SREDNI VAŠTAR

Hector Hugh Munro-Saki

Conradinovi bylo deset roků a lékař vyslovil profesionální názor, že chlapec nedožije dalších pěti let. Lékař byl slaboučký a vyžilý člověk a nic neznamenal; jeho mínění však potvrdila paní De Ropp, která znamenala tatřka všechno. ***(ÚRYVEK 1)*** *Paní De Ropp byla Conradinovou sestřenkou a pěstounkou a v Conradinových očích představovala ony tři pětiny světa, které jsou nutné a nepříjemné a skutečné; druhé dvě pětiny, ve věčném protikladu k předešlým třem pětinám, to byl on sám a jeho fantazie. Paní De Ropp by si nebyla ani v nejupřímnějších chvílích přiznala, že Conradina nemá ráda, třebaže by si byla mohla jasně uvědomit, že marnit mu kdeco „pro jeho dobro" je povinnost, která jí nepřipadala nijak zvlášť nepříjemná. Conradin ji nenáviděl se zoufalou upřímností, kterou uměl dokonale skrývat.*

V nudné neveselé zahradě, hlídané několika okny, která se co chvíle mohla otevřít a z nichž mohl zaznít příkaz nedělat to či ono nebo připomínka, že je potřeba vzít léky, nacházel Conradin málo zalíbení. V zapomenutém koutě však, napolo skrytém za neladným křovím, stála dávno už neužívaná kolna na nářadí, stavení úctyhodných rozměrů, a v jejích zdech Conradin našel přístav, cosi, co bralo na sebe jednak podobu pokoje na hraní, jednat podobu

[146] Text pro společnou četbu uvádím až v modelovém řešení, aby se v textu neopakoval.

katedrály. V jednom koutě žila oškubaná a rozčepýřená houdanská slepice, kterou chlapec zahrnoval láskou, nemohoucí se vybít jinak. O kousek dál v šerém rohu stála veliká bedna. Bedna byla sídlem veliké fretky, kterou jednou Conradinovi propašoval přátelsky mu nakloněný řeznický učeň s klecí a se vším všudy na její nynější místo výměnou za dlouho skrývaný podklad drobných stříbrňáků. Conradin se strašlivě bál mrštného zvířete, vyzbrojeného ostrými drápy, zvíře však bylo jeho nejdrahocennějším majetkem. A jednoho dne, bůhvíjak a z čeho, opředl zvíře podivuhodným jménem, a od té chvíle se mu fretka stala bohem a náboženstvím. Čtvrtek co čtvrtek uctíval v ponurém a ztuchlém tichu kolny za mystického a pečlivě propracovaného ceremoniálu před dřevěnou boudou, ve které dlel Sredni Vaštar, svou velikou fretku. Při jedné příležitosti, kdy paní De Ropp měla tři dni prudké bolení zubů, zachovával Conradin svátek po celé tyto tři dny a skoro se mu podařilo přesvědčit sama sebe o tom, že Sredni Vaštar je přímým původcem Ženina bolení zubů.

Po nějakém čase začalo Conradinovo kutění v kolně vzbuzovat pozornost jeho pěstounky. „Potloukat se tam za každého počasí, to pro něho není," rozhodla rázně a jednou ráno ohlásila, že houdanskou slepici prodala a dala v noci odnést. Krátkozrakýma očima pokukovala přitom na Conradina, očekávajíc výbuch vzteku a smutku. Avšak Conradin neřekl ani slova; nebylo co říci. Cosi v jeho zsinalém obličeji ji snad na chvíli hnulo svědomím, neboť při odpoledním čaji se na stole octly topinky, což byla lahůdka, která bývala na indexu pod záminkou, že Conradinovi škodí; rovněž i proto, že topinky „daly práci", což byl smrtelný hřích v očích Ženy středního stavu. ***(ÚRYVEK 2)*** *Onoho večera se v kolně při uctívání boha v bedně objevila novota. Conradin obvykle zpívával chvály, tentokrát však žádal svého boha o úsluhu. „Udělej pro mne jedinou věc, Sredni Vaštare." A noc co noc ve vítané tmě své ložnice a večer co večer v šeru kolny odříkával Conradin svou hořkou litanii: „Udělej pro mne jedinou věc, Sredni Vaštare."*

Paní De Ropp si povšimla, že Conradin nepřestal kolnu navštěvovat, a jednoho dne se vydala na další inspekční cestu. Conradin sevřel rty, Žena však se šťárala v jeho ložnici tak dlouho, dokud nenašla pečlivě schovaný klíč; bez otálení odpochodovala do kolny, aby dovršila svůj objev. Viděl, jak Žena vstupuje do kolny, a pak si už jen představoval, jak otvírá dvířka posvátné bedny a jak svýma krátkozrakýma očima hledí na pelech z hustě nastlané slámy, v níž se skrýval jeho bůh. Věděl, že Žena za nedlouho vyjde s oním svrasklým úsměvem na tváři, který si tak ošklivil, že za hodinu či dvě zahradník odnese jeho podivuhodného boha, nikoliv už boha, nýbrž pouhou hnědou fretku v obyčejné bedně. A v bodavé bolesti a bídě své porážky začal hlasitě a vyzývavě zpívat hymnus na svůj ohrožený idol.

Sredni Vaštar odešel v dál,

jeho myšlenky byly rudé, zuby jeho bílé

Nepřátelé žádali mír a on jim dal smrt.

Sredni Vaštar Podivuhodný.

A pak náhle ve zpěvu ustal a přitiskl tvář na okenní sklo. A zanedlouho se dostalo jeho očím odměny; ze dveří kolny vylézalo dlouhé, nízké žlutohnědé zvíře, mžourající do pohasínajícího denního světla, s temnými vlhkými skvrnami na chlupech kolem hrdla a tlamy. Velká fretka šla k malému potůčku na dolním konci zahrady, chvíli tam pila, pak přelezla prkenný můstek a ztratila se z dohledu mezi keři. Tak odešel Sredni Vaštar.

„Je prostřeno k čaji," řekla zamračená služebná. „Kde je paní?" „Před nějakou chvílí šla domů do kolny," odpověděl Conradin. Zatímco služebná šla shánět paní, Conradin vylovil ze zásuvky kredence vidličku a začal si opékat krajíček chleba. A v době, kdy si jej opékal a pak tlustě mazal máslem a s rozvážnou radostí pojídal, naslouchal krátkým křečovitým hřmotům a odmlkám za dveřmi. Hlasitý pobláznění křik služebné, shon a dupání spěšných poslů vysílaných pro pomoc mimo dům – a pak po chvilkovém ztišení ustrašený vzlykot a šoupavé kroky lidí, kteří vnášeli do domu těžké břímě. „Kdo na to připraví to ubohé dítě? Já to nedovedu za nic na světě!" ječel jakýsi pronikavý hlas. A zatímco za dveřmi docházelo k dalšímu dohadování, co a jak, Conradin si opékal další topinku."[147] ***(ÚRYVEK 4)*** (Munro-Saki, 1961, s. 60-64)

Tabulka 22 – Pracovní list k jazykovému odborníkovi s modelovým řešením		
SLOVO NEBO SLOVNÍ SPOJENÍ	PROČ JSI TOTO SLOVO NEBO SLOVNÍ SPOJENÍ VYBRAL?	CO TOTO SLOVO NEBO SLOVNÍ SPOJENÍ ZNAMENÁ?
Index	Toto slovo jsem vybrala, protože odráží autorův neobvyklý způsob vyjadřování,	Podle kontextu by to mohl být jídelníček.

[147] Text je upravený a zkrácený.

	který působí trochu zastarale, čímž podporuje zvláštní atmosféru, v níž se povídka odehrává.	
„daly práci“	Toto spojení slov jsem vybrala, protože je z nich patrná ironie, která hraje v příběhu hlavní roli.	
Žena	Toto slovo jsem vybrala proto, že je to způsob, kterým Conradin dává najevo, že mezi ním a jeho pěstounkou není žádný vztah. Conradin se tímto označením od pěstounky distancuje.	
Informace v tabulce pochází z těchto zdrojů: Munro-Saki (1961, s. 60-64), Kmentová (2001), Hausenblas, Košťálová (2010, s. 20)		

Tabulka 23 – Pracovní list k hledači citátů s modelovým řešením	
ZDŮVODNĚNÍ ÚRYVKU 1, 4	ZDŮVODNĚNÍ ÚRYVKU 2, 4
Tyto úryvky jsem zvolila proto, že vyjadřují ironické vyznění této povídky. V prvním úryvku se dozvídáme, že lékař říká, že se Conradin nedožije dalších pěti let a že si to myslí i jeho pěstounka. Nakonec však	Tyto úryvky rovněž vyjadřují ironii povídky. Druhý úryvek vyjadřuje skutečnost, že Conradinova pěstounka dělá topinky pouze v případě, když mu nějakým způsobem uškodí. Ve čtvrtém úryvku si

nezemře Conradin, ale jeho pěstounka, což vyznívá ironicky.	opéká topinku Conradin. Vyznívá to komicky tím, jak zdlouhavým způsobem a s jakou chutí si ji připravuje. Je to důkaz toho, že své pěstounce tentokrát uškodil on sám prostřednictvím Sredniho Vaštara. Je zde vyjádřena ironie, komika a černý humor.
Informace v tabulce pochází z těchto zdrojů: Munro-Saki (1961, s. 60-64), Kmentová (2001), Hausenblas, Košťálová (2010, s. 20)	

Pracovní list k vyjasňovači pointy s modelovým řešením

Pointa příběhu spočívá v tom, že původně měl podle lékaře umřít Conradin, ale nakonec vinou fretky zemře Conradinova pěstounka, což vyznívá ironicky a zároveň komicky. Autor pointy dosáhl ironií.[148]

Skupinová práce

Ukončete práci. Teď si jeden po druhém ve skupině sdělíte informace, na které jste přišli. Postupujte vždy v pořadí podle očíslovaných pracovních listů. První na řadě bude jazykový odborník, poté hledač citátů a jako poslední vyjasňovač pointy. Každá ze skupiny nechá ostatní přemýšlet nad úkolem, který řešil. Ostatní mu řeknou návrhy svého řešení. Až poté jim dotyčný sdělí řešení, které si zapsal do pracovního listu. Na sdělování budete mít zbývajících osm minut.[149]

Komentář: Myslím si, že na tuto hodinu potřebovala dvě vyučovací hodiny, které mi ale nebudou poskytnuty. Jsem si tedy vědoma toho, že je hodina časově dost vypjatá. Jen na vysvětlení zadání budu potřebovat aspoň sedm minut, čtení textu žákům zabere aspoň 10 minut, protože je text dlouhý, rozdělování do skupin a rozdělování rolí zabere aspoň deset minut. Na práci žáků ponechám určitě aspoň dvacet minut, což je minimum, které jim chci poskytnout. Abych zamezila časovým prodlevám v hodině, rozhodla jsem se vytvořit skupiny ještě před začátkem hodiny. Myslím si, že i rozdělení do rolí, by žákům po sdělení zadání mohlo zabrat méně času, čímž ušetřím čas na jiné aktivity. V případě nouze bude muset být

[148] (Kmentová, 2001; Hausenblas, Košťálová, 2010, s. 20; Kramplová a kol., 2002, s. 75)

[149] (Kmentová, 2001; Hausenblas, Košťálová, 2010, s. 20)

vypuštěno závěrečné sdělování, protože si myslím, že žáci budou mít tendenci pracovat skupinově, myslím si, že není na místě jim v tom bránit, naopak si myslím, že je to dobře. Vše záleží na situaci v hodině. Časové rozdělení je pouze orientační, vždy záleží na situaci ve třídě. Ptám se také na to, co znamená pointa, ale odpověď záleží na žácích.[150]

Komentář k modifikacím

Pro tuto přípravu jsem zvolila metodu *Literární kroužky* (Kmentová, 2001; Hausenblas, Košťálová, 2010, s. 20), kterou jsem ve třetí kapitole neuváděla. Původní lekce od Kmentové (2001) obsahuje celkem šest rolí. Já jsem z nich zachovala pouze dvě, a to jazykového odborníka a hledače citátů. Třetí roli jsem si vytvořila na základě realistického umělce, který byla zaměřena na hodnocení. Pouze jsem z role vycházela a vytvořila si roli novou v závislosti na textu, který jsem vybrala.

Tuto metodu jsem do třetí kapitoly nezařazovala, protože není primárně popsána jako metoda pro nácvik čtenářských strategií. Já jsem si je ale v metodě našla. Jazykového odborníka jsem zachovala v původní podobě, protože dle mého názoru pomáhá žákům rozvíjet strategii vyjasňování, vysuzování a vyhledávání informací, tím, že žák vyhledává slova podle zadaných kritérií a objasňuje význam slov s pomocí vyjasňovacích postupů. Vyjasňovací postupy v původním zadání nebyly, přidala jsem si je do role kvůli potřebám výzkumu. Ponechala jsem i původního hledače citátů, protože si myslím, že rozvíjí strategii určování důležitosti. Strategii hodnocení rozvíjí vyjasňovač pointy. I když byly role pozměněny, systém metody a postup práce při ní jsem zachovala. Žáci by se měli vypracování všech úkolů dobrat celkového porozumění textu. Tomu jsem přizpůsobila také systém sdělování. Záměrně určuji pořadí rolí tak, aby žáci postupovali od nejjednoduššího k nejtěžšímu, od jednotlivého ke komplexnímu. Myslím si, že největší problémy se vyskytnou u vyjasňovače pointy. Žákovi, který si vybere tuto roli, mohou pomoci předcházející vypracované úkoly. Každý žák plní svůj úkol, ale zároveň přemýšlí i nad úkolem spolužáka. Tím, že se vyjasňovač pointy zamyslí i nad slovní zásobou a nad výběrem úryvků, srovná své uvažování s uvažováním ostatních, si lépe uvědomí smysl textu, který má objasnit (Kmentová, 2001; Hausenblas, Košťálová, 2010, s. 20; Košťálová, 2006, s. 32-36; 2010d, s. 44-50; Šafránková, 2009a, s. 28-31).

[150] (Kmentová, 2001; Hausenblas, Košťálová, 2010, s. 20)

5.6.3 Reflexe postupů a důkazů o učení v první zkoumané skupině

Reflexe postupů

V hodině jsem se řídila podle přípravy. Rozdělování do skupin žáky natolik rozdivočilo, že byl problém udržet jejich pozornost. Žáci hlavně rušili při čtení společného textu, čímž se vytratil můj záměr jim pomoci s tím, aby se v textu při dalším čtení lépe orientovali. Mělo to také vliv na následnou práci. Protože jim kvůli nepozornosti práce trvala déle, už se nestihlo sdílení informací ve skupině, které žáků rovněž mělo pomoci. Žákům jsem ale povolila, aby se ve skupině při vypracovávání úkolů radili, protože mi už na začátku, kdy se žáci rozdivočili, bylo jasné, že na to nedojde. Myslím si tedy, že tento postup žákům aspoň trochu pomohl a že se žáci tedy podíleli na všech úkolech, jak bylo původně zamýšleno v rámci sdílení. Žákům jsem se při objasňování pointy snažila individuálně pomáhat návodnými otázkami, hlavně aby si uvědomili, kdo měl zemřít a kdo zemřel. Aby si odpověděli na otázku, proč si Conradin v závěru opékal topinku, aby našli jiné místo v textu, v němž se mluví o topinkách (Kmentová, 2001; Hausenblas, Košťálová, 2010, s. 20.

Jelikož jsem si nebyla jistá, že by žáci věděli, co je to pointa, nebo že by se aspoň pokusili odhadnout, co by to mohlo zamenat, napsala jsem do zadání a pracovních listů místo vyjasňovače pointy vyjasňovače překvapivého závěru. Tím jsem se žáky snažila navést, aby si všímali, co se v závěru stalo, a aby tedy posoudili, jestli se jim to zdálo komické, tragikomické nebo tragické vzhledem k jiným částem textu.

Reflexe důkazů o učení

Tabulka 24 – Souhrnné výsledky žáků v páté přípravě, první zkoumaná skupina

Úkoly (popis strategií, dovedností a činností viz Tabulka 2)	Celkový počet žáků	Počet úspěšných žáků	Počet neúspěšných žáků
Úkol 1	24 (8 žáků vypracovalo jazykového odborníka)	8 (vyjasňování, vysuzování) 6 (zdůvodnění	0 2

		výběru)	
Úkol 2	24 (8 žáků vypracovalo hledače citátů)	7 (výběr úryvku) 1 (odůvodnění výběru)	1 7
Úkol 3	24 (8 žáků vypracovalo vyjasňovače pointy)	2 (vysvětlení pointy 0 (posouzení prostředků)	6 8

Reflexe prvního úkolu

U prvního úkolu žáci prokázali nejlepší výsledky ze všech tří úkolů. Všichni žáci, kteří vypracovávali úkol k jazykovému odborníkovi, prokázali, že si osvojili vyjasňovací postupy a že je už bez problému aplikují při vyjasňování a vysuzování významů slov nebo slovních spojení v náročnějším a delším textu.

Problémem v tomto úkolu bylo zdůvodňování. Žáci měli napsáno v zadání, že mají zdůvodnění vztáhnout na důležitost informace pro text. Ani jeden žák nenapsal, proč jsou slova, která vybral, v textu důležitá, i když jsem jim to připomínala. Toto zdůvodnění mělo žákům sloužit také jako reflexe, že vybrali informaci podle kritéria. Většině žáků se alespoň podařilo odůvodnit výběr podle zadaného kritéria.

Důkazy o učení (první úkol)

Níže uvádím dvě práce žáků, z nichž jeden si vybírá lehčí slovní zásobu a druhý těžší slovní zásobu.

Důkaz o učení 55

PRACOVNÍ LIST 1

Jazykový odborník

SLOVO NEBO SLOVNÍ SPOJENÍ	PROČ JSI TOTO SLOVO NEBO SLOVNÍ SPOJENÍ VYBRAL?	CO TOTO SLOVO NEBO SLOVNÍ SPOJENÍ ZNAMENÁ?
„hořčka"	není moc používané	skaza
„kandurská slepice"	protože nevím co znamená kandurská	nějaký název pro slepici
„zhluchlém tichu"	nerozumím slovu zhluchlém	zhluchlém asi znamená že je silné ticho kde nic není slyšet

(Munro-Saki, 1961, s. 60-62)

Žák si vybral opravdu těžká slova, která si dobře vyjasnil z kontextu a své vyjasnění výstižně vyjádřil. Žák uplatňuje při vyjasňování zadaná kritéria.

Důkaz o učení 56

PRACOVNÍ LIST 1

Jazykový odborník

SLOVO NEBO SLOVNÍ SPOJENÍ	PROČ JSI TOTO SLOVO NEBO SLOVNÍ SPOJENÍ VYBRAL?	CO TOTO SLOVO NEBO SLOVNÍ SPOJENÍ ZNAMENÁ?
"profesionální názor"	bylo první co jsme uviděli	názor který jeden člověk, který se tímto oborem zabývá
"můstek"	líbí se mi zdrobněliny	menší most
"nedovedu"	v textu sem si ho prostě všimla	nezvládnu

(Munro-Saki, 1961, s. 60 – 64)

V této práci si žákyně vybrala slova mnohem lehčí. Dobře si vyjasnila významy, ale její odůvodňování se neřídí kritérii, ani důležitostí pro text.

Reflexe druhého úkolu

Role hledače citátů žákům působila značné obtíže. Myslím si, že to bylo způsobeno hlavně obtížností a délkou textu. Žáci prokázali značné problémy s odůvodněním důležité informace. Výběr se podařilo objasnit pouze jedné žákyni. Tři žáci místo zdůvodnění napsali obsah a čtyři žáci jen, že je to důležité, ale nic konkrétního. Většina žáků si vybrala podstatné úryvky.

Důkazy o učení (druhý úkol)

Důkaz o učení 57

PRACOVNÍ LIST 2

Hledač citátů

PROČ JSI VYBRAL PRVNÍ ČÁST TEXTU?	PROČ JSI VYBRAL DRUHOU ČÁST TEXTU?
Protože tato věta, vysvětluje život Conradina.	Protože v tu chvíli přišel Conradin o svůj nejcennější majetek (boha).

Vybrané úryvky:

„Paní De Ropp byla Conradinovou sestřenkou a pěstounkou a v Conradinových očích představovala ony tři pětiny světa, které jsou nutné a nepříjemné a skutečné; druhé dvě pětiny, ve věčném protikladu k předešlým třem pětinám, to byl on sám a jeho fantazie." (Munro-Saki, 1961, s. 60)

„Sredni Vaštar odešel v dál,
jeho myšlenky byly rudé, zuby jeho bílé,
Nepřátelé žádali mír a on jim dal smrt.
Sredni Vaštar Podivuhodný." (Munro-Saki, 1961, s. 63)

[151]

První žákyně vybrala podstatné úryvky a zdůvodnila svůj výběr důležitostí události v příběhu.

[151] Oba texty byly upraveny a zkráceny. U obou textů byla vynechána kurzíva, aby neztěžovala žákům čtení textu. Jedná se ale o doslovné citace.

Důkaz o učení 58

PRACOVNÍ LIST 2

Hledač citátů

PROČ JSI VYBRAL PRVNÍ ČÁST TEXTU?	PROČ JSI VYBRAL DRUHOU ČÁST TEXTU?
Dozvím se tu že Conradinovi je deset let a doktor tu říká že se nedožije dalších pěti. Také že paní De Ropp je con. sestřenko.	

Vybraný úryvek:

„Conradinovi bylo deset roků a lékař vyslovil profesionální názor, že chlapec nedožije dalších pěti let. Lékař byl slaboučký a vyžilý člověk a nic neznamenal; jeho mínění však potvrdila paní De Ropp, která znamenala tatřka všechno. Paní De Ropp byla Conradinovou sestřenkou a pěstounkou a v Conradinových očích představovala ony tři pětiny světa, které jsou nutné a nepříjemné a skutečné; druhé dvě pětiny, ve věčném protikladu k předešlým třem pětinám, to byl on sám a jeho fantazie." (Munro-Saki, 1961, S. 60) [152]

Druhá práce pochází od žáka, který si vybral podstatnou část textu, ale místo zdůvodnění napsal obsah, který se dozvěděl.

Důkaz o učení 59

PRACOVNÍ LIST 2

Hledač citátů

PROČ JSI VYBRAL PRVNÍ ČÁST TEXTU?	PROČ JSI VYBRAL DRUHOU ČÁST TEXTU?
1 protože je v žačovém nejvíce deslšitosti	

[152] Text byl upraven a zkrácen. Byla u něj vynechána kurzíva, aby žákům neztěžovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.

Vybraný úryvek:

„SREDNI VAŠTAR

Hector Hugh Munro-Saki

Conradinovi bylo deset roků a lékař vyslovil profesionální názor, že chlapec nedožije dalších pěti let. Lékař byl slaboučký a vyžilý člověk a nic neznamenal; jeho mínění však potvrdila paní De Ropp, která znamenala tatřka všechno. Paní De Ropp byla Conradinovou sestřenkou a pěstounkou a v Conradinových očích představovala ony tři pětiny světa, které jsou nutné a nepříjemné a skutečné; druhé dvě pětiny, ve věčném protikladu k předešlým třem pětinám, to byl on sám a jeho fantazie. Paní De Ropp by si nebyla ani v nejupřímnějších chvílích přiznala, že Conradina nemá ráda, třebaže by si byla mohla jasně uvědomit, že marnit mu kdeco „pro jeho dobro" je povinnost, která jí nepřipadala nijak zvlášť nepříjemná. Conradin ji nenáviděl se zoufalou upřímností, kterou uměl dokonale skrývat.

V nudné neveselé zahradě, hlídané několika okny, která se co chvíle mohla otevřít a z nichž mohl zaznít příkaz nedělat to či ono nebo připomínka, že je potřeba vzít léky, nacházel Conradin málo zalíbení. V zapomenutém koutě však, napolo skrytém za neladným křovím, stála dávno už neužívaná kolna na nářadí, stavení úctyhodných rozměrů, a v jejích zdech Conradin našel přístav, cosi, co bralo na sebe jednak podobu pokoje na hraní, jednat podobu katedrály. V jednom koutě žila oškubaná a rozčepýřená houdanská slepice, kterou chlapec zahrnoval láskou, nemohoucí se vybít jinak. O kousek dál v šerém rohu stála veliká bedna. Bedna byla sídlem veliké fretky, kterou jednou Conradinovi propašoval přátelsky mu nakloněný řeznický učeň s klecí a se vším všudy na její nynější místo výměnou za dlouho skrývaný podklad drobných stříbrňáků. Conradin se strašlivě bál mrštného zvířete, vyzbrojeného ostrými drápy, zvíře však bylo jeho nejdrahocennějším majetkem. A jednoho dne, bůhvíjak a z čeho, opředl zvíře podivuhodným jménem, a od té chvíle se mu fretka stala bohem a náboženstvím. Čtvrtek co čtvrtek uctíval v ponurém a ztuchlém tichu kolny za mystického a pečlivě propracovaného ceremoniálu před dřevěnou boudou, ve které dlel Sredni Vaštar, svou velikou fretku. Při jedné příležitosti, kdy paní De Ropp měla tři dni prudké bolení zubů, zachovával Conradin svátek po celé tyto tři dny a skoro se mu podařilo přesvědčit sama sebe o tom, že Sredni Vaštar je přímým původcem Ženina bolení zubů.

Po nějakém čase začalo Conradinovo kutění v kolně vzbuzovat pozornost jeho pěstounky. „Potloukat se tam za každého počasí, to pro něho není," rozhodla rázně a jednou ráno ohlásila, že houdanskou slepici prodala a dala v noci odnést. Krátkozrakýma očima pokukovala přitom na Conradina, očekávajíc výbuch vzteku a smutku. Avšak Conradin neřekl ani slova; nebylo co říci. Cosi v jeho zsinalém obličeji ji snad na chvíli hnulo svědomím.[...]."

(Munro-Saki, 1961, s. 60-62)

153

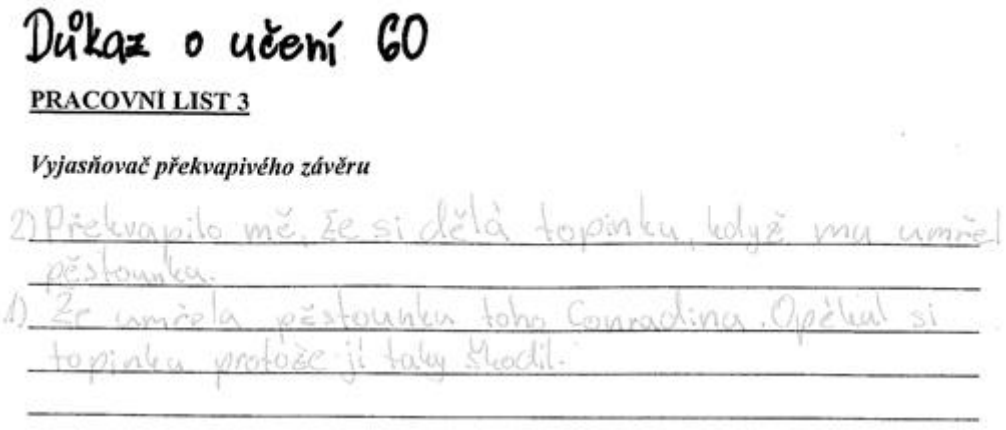
Třetí práce pochází od žáka, který nevybral úryvek, ale celou první stranu. Tím mi dal najevo, že vůbec nezvládá vybrat z textu důležitou informaci. Také jeho zdůvodnění pro výběr nic konkrétního neříká.

[153] Text byl upraven a zkrácen. Byla u něj vynechána kurzíva, aby žákům neztěžovala čtení textu. Text je však doslovnou citací.

Reflexe třetího úkolu

Ve třetím úkolu žáci prokázali nejhorší výsledky. Při vysvětlování zadání jsem se žákům snažila napovědět, aby se zabývali tím, jak jim příběh na konci připadne, jestli komicky, tragikomicky, nebo tragicky. V průběhu samostatné práce jsem se snažila žákům pomáhat návodnými otázkami, aby si vždy uvědomili, kdo měl zemřít a proč a kdo zemřel a proč, kdo koho zabil, jakou roli mají v textu topinky atd. Nicméně pouze dva žáci přišli na pointu příběhu. Myslím si, že hlavní příčinou neúspěchu byla opět obtížnost a délka textu. Čtyři žáci nepřišli ani náznakem na pointu. Zbývající tři žáci aspoň odpověděli na návodné otázky. Ani jeden žák neuvedl, čím autor pointy dosáhl.

Důkazy o učení (třetí úkol)



Důkaz o učení 60

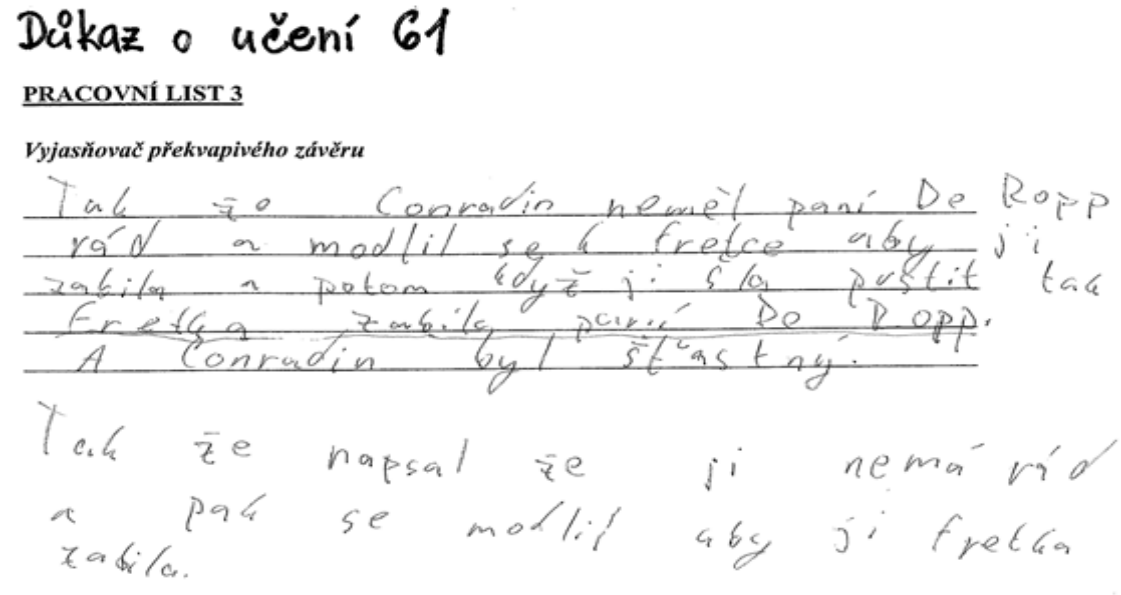
PRACOVNÍ LIST 3

Vyjasňovač překvapivého závěru

2) Překvapilo mě, že si dělá topinku, když mu umřel pěstounka.

1) Že umřela pěstounka toho Conradina. Opékal si topinku protože jí taky hladil.

První práce je od žákyně, která přišla na pointu.



Důkaz o učení 61

PRACOVNÍ LIST 3

Vyjasňovač překvapivého závěru

Tak že Conradin neměl paní De Rapp rád a modlil se k frelce aby ji zabila a potom když ji šla pustit tak Frelka zabila paní De Rapp. A Conradin byl šťastný.

Tak že napsal že ji nemá rád a pak se modlil aby ji Frelka zabila.

Druhá práce pochází od žáka, který odpověděl na návodné otázky, ale na pointu nepřišel. Uvědomil si, kdo zemřel a jak a proč zemřel. Smrtí tety zdůraznil komické vyznění. Už si ale neuvědomil, že měl původně zemřít Conradin, což by ho mohlo navést k ironickému vyznění příběhu. Poté se žák pokusil objasnit, jak autor pointy dosáhl, které při nejmenším koresponduje s tím, co napsal.[154]

5.6.4 Reflexe postupů a důkazů o učení ve druhé zkoumané skupině

Reflexe postupů

U této skupiny jsem postupovala podle přípravy, akorát jsem žákům připsala do zadání druhého úkolu návodné otázky, které jsem uváděla při vysvětlování zadání, a do prvního úkolu jsem vysvětlení významu omezila pouze na neznámá slova, protože žáci v první skupině psali význam i pro slova, jejichž význam znali. Bohužel ani v této skupině nedošlo na závěrečné sdílení. Na tuto metodu by bylo vhodné využít dvě za sebou jdoucí hodiny, jak už jsem se zmiňovala v přípravě. Žáci ale opět měli povoleno spolupracovat na úkolech ve skupině (Kmentová, 2001; Hausenblas, Košťálová, 2010, s. 20).

Reflexe důkazů o učení

Tabulka 25 – Souhrnné výsledky žáků v páté přípravě, druhá zkoumaná skupina

Úkoly (popis strategií, dovedností a činností viz Tabulka 2)	Celkový počet žáků	Počet úspěšných žáků	Počet neúspěšných žáků
Úkol 1	21 (7 žáků vypracovalo jazykového odborníka)	6 (vyjasňování, vysuzování) 6 (zdůvodnění výběru)	1 1
Úkol 2	21 (7 žáků vypracovalo hledače citátů)	7 (výběr úryvku) 6 (odůvodnění výběru)	0 1
Úkol 3	21 (7 žáků vypracovalo vyjasňovače pointy)	4 (vysvětlení pointy 0 (posouzení prostředků)	3 7

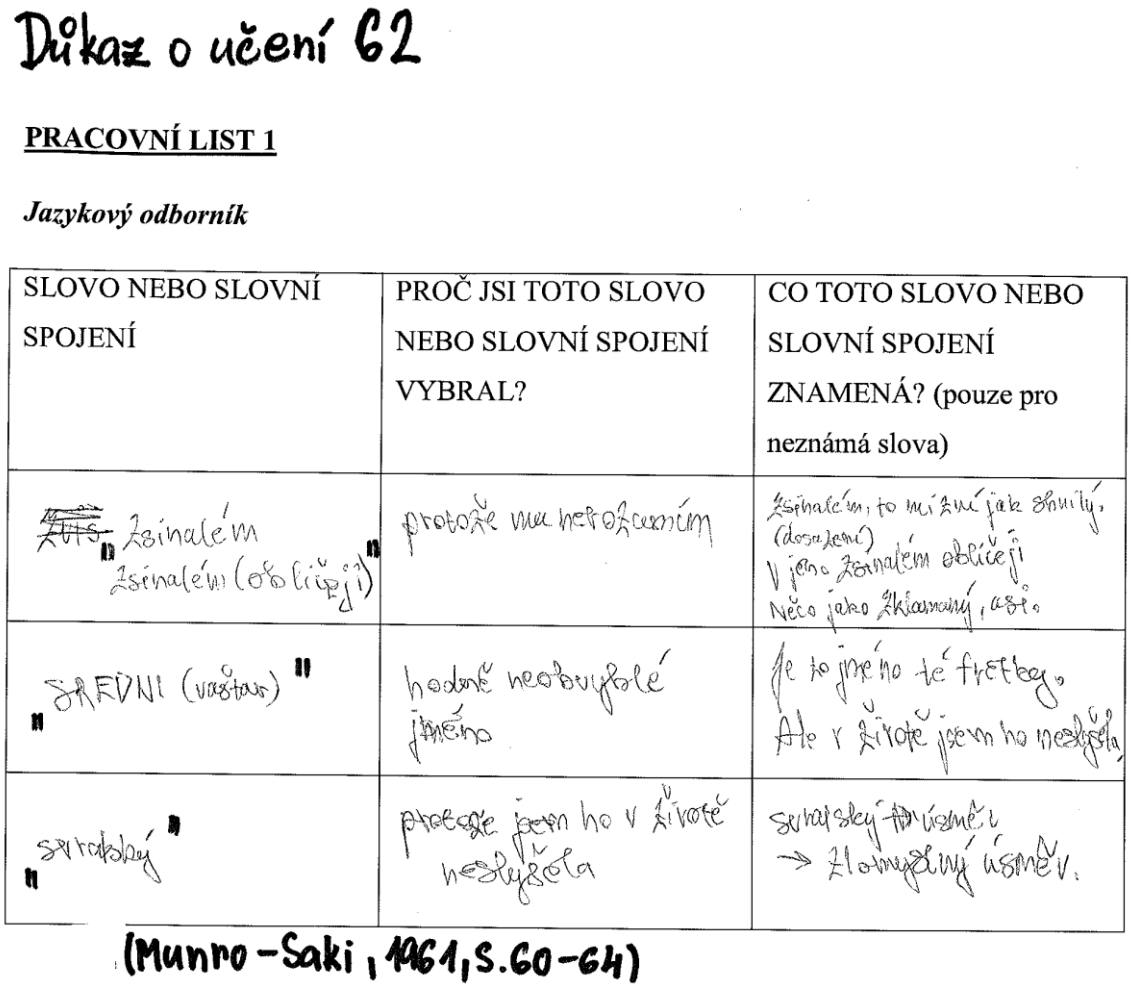
[154] Munro-Saki (1961, s. 60-64)

Reflexe prvního úkolu

U jazykového odborníka se objevil stejný problém jako u předcházející skupiny. Žáci do odůvodnění výběru zahrnovali kritéria. Pokud si ale žáci vybrali informaci důležitou, tak ji pěkně zdůvodnili. Pouze jedna žákyně si nevybrala ani jedno slovo, kterému by nerozuměla, takže nenapsala, co slova znamenají, protože jsem zadala nové kritérium, že význam mají žáci napsat pouze u slov, kterým nerozumí. Většina žáků si vyjasnila slova bez problému.

Důkazy o učení (první úkol)

Níže uvádím příklad práce jedné žákyně, která si vybrala pouze slova, kterým nerozuměla. Pro objasnění výběr užila zadaná kritéria a slova si dobře vyjasnila z kontextu.



Důkaz o učení 62

PRACOVNÍ LIST 1

Jazykový odborník

SLOVO NEBO SLOVNÍ SPOJENÍ	PROČ JSI TOTO SLOVO NEBO SLOVNÍ SPOJENÍ VYBRAL?	CO TOTO SLOVO NEBO SLOVNÍ SPOJENÍ ZNAMENÁ? (pouze pro neznámá slova)
~~ZVIS~~ „zsinalém zsinalém (obličeji)"	protože mu nerozumím	zsinalém, to mi zní jak shnilý. (dosazení) V jeho zsinalém obličeji Něco jako zklamaný, asi.
„SREDNI (vaštar)"	hodně neobvyklé jméno	Je to jméno té fretky. Ale v životě jsem ho neslyšela
„svratský"	protože jsem ho v životě neslyšela	svratský úsměv → zlomyslný úsměv.

(Munro-Saki, 1961, S.60-64)

Reflexe druhého úkolu

Druhý úkol v této skupině dopadl mnohem lépe než u žáků předcházející skupiny. Všem žáků se podařilo najít v textu podstatné úryvky a většině se je podařilo také správně zdůvodnit. Po zkušenostech s předcházející skupinou jsem žákům do zadání připsala návodné otázky, které jsem používala při vysvětlování zadání, a zdá se, že to mělo na výsledky žáků pozitivní vliv.

Jednalo se o tyto otázky: Jak důležitou funkci mají úryvky v textu? K čemu slouží? Co důležitého se v nich děje a jak to souvisí s pointou? Jak úryvky souvisí s dalšími částmi textu?

U těchto žáků jsem si dovolila použít poněkud odbornější vyjadřovací prostředky, protože žáci jsou jazykově na vyšší úrovni než žáci předcházející skupiny, v níž jsem naopak musela vše zjednodušovat. Pouze jsme si s žáky vysvětlili, co znamená pointa, jak stálo v přípravě.

Důkazy o učení (druhý úkol)

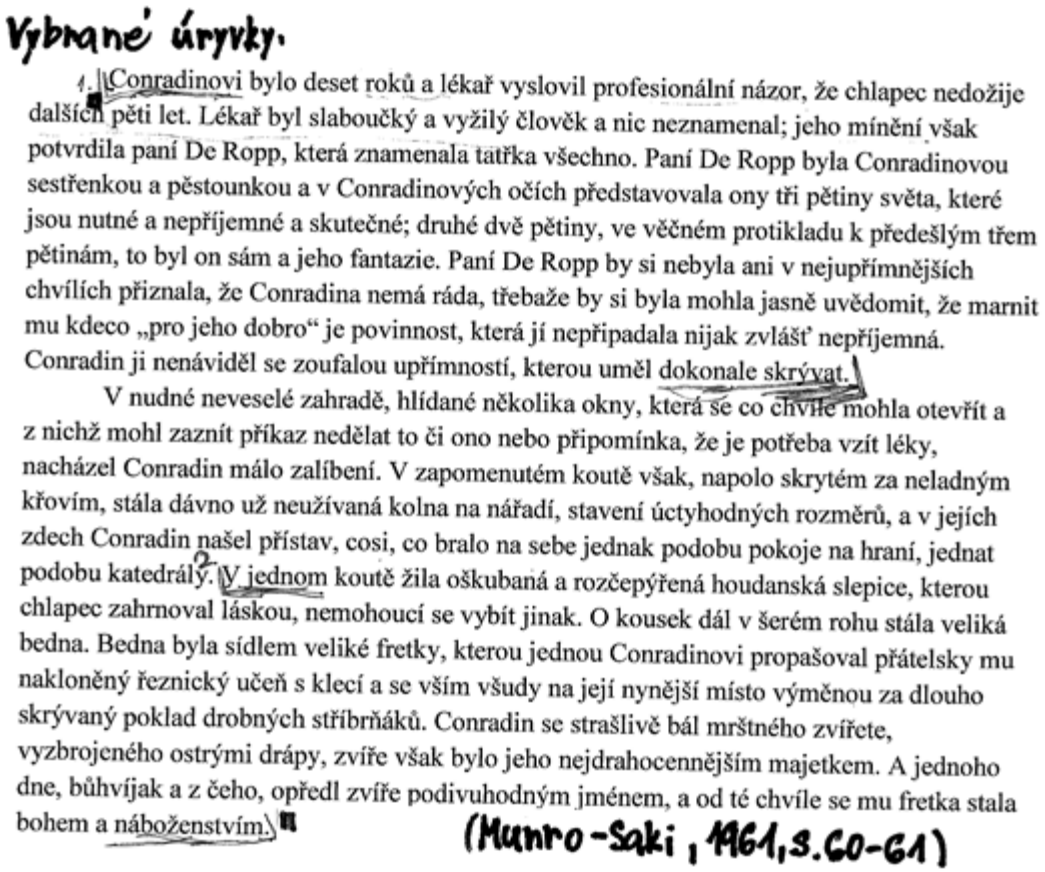
Protože se žákům úkol zdařil obdobným způsobem, uvádím níže pouze příklad práce jedné žákyně, u níž jde vidět, jak ve svém zdůvodnění propojuje úryvky s dalšími částmi textu. Zvláště oceňuji, že si u prvního úryvku všimla, že souvisí s pointou příběhu.

Důkaz o učení G3

PRACOVNÍ LIST 2

Hledač citátů

PROČ JSI VYBRAL PRVNÍ ČÁST TEXTU?	PROČ JSI VYBRAL DRUHOU ČÁST TEXTU?
Funkce tohoto úryvku je představit postavy a představit jaké k sobě mají vztahy. Conradinovi bylo řečeno, že nedožije a lékařův hlas neměl žádné mínění za ? paní De Ropp měl. Ten text naznačuje na to jestli ten chlapec přežije a jak to dopadne s tou paní.	Funkce tohoto úryvku je představit slepici a náboženský objekt scény Vaštara neboli fretku. Je to představení fretky jeho přítele a ten příběh bude navazovat na dobrodružství této fretky.



Vybrané úryvky.

1. Conradinovi bylo deset roků a lékař vyslovil profesionální názor, že chlapec nedožije dalších pěti let. Lékař byl slaboučký a vyžilý člověk a nic neznamenal; jeho mínění však potvrdila paní De Ropp, která znamenala tatíka všechno. Paní De Ropp byla Conradinovou sestřenkou a pěstounkou a v Conradinových očích představovala ony tři pětiny světa, které jsou nutné a nepříjemné a skutečné; druhé dvě pětiny, ve věčném protikladu k předešlým třem pětinám, to byl on sám a jeho fantazie. Paní De Ropp by si nebyla ani v nejupřímnějších chvílích přiznala, že Conradina nemá ráda, třebaže by si byla mohla jasně uvědomit, že marnit mu kdeco „pro jeho dobro" je povinnost, která jí nepřipadala nijak zvlášť nepříjemná. Conradin ji nenáviděl se zoufalou upřímností, kterou uměl dokonale skrývat.

V nudné neveselé zahradě, hlídané několika okny, která se co chvíle mohla otevřít a z nichž mohl zaznít příkaz nedělat to či ono nebo připomínka, že je potřeba vzít léky, nacházel Conradin málo zalíbení. V zapomenutém koutě však, napolo skrytém za neladným křovím, stála dávno už neužívaná kolna na nářadí, stavení úctyhodných rozměrů, a v jejích zdech Conradin našel přístav, cosi, co bralo na sebe jednak podobu pokoje na hraní, jednat podobu katedrály. V jednom koutě žila oškubaná a rozčepýřená houdanská slepice, kterou chlapec zahrnoval láskou, nemohoucí se vybít jinak. O kousek dál v šerém rohu stála veliká bedna. Bedna byla sídlem veliké fretky, kterou jednou Conradinovi propašoval přátelsky mu nakloněný řeznický učeň s klecí a se vším všudy na její nynější místo výměnou za dlouho skrývaný poklad drobných stříbrňáků. Conradin se strašlivě bál mrštného zvířete, vyzbrojeného ostrými drápy, zvíře však bylo jeho nejdrahocennějším majetkem. A jednoho dne, bůhvíjak a z čeho, opředl zvíře podivuhodným jménem, a od té chvíle se mu fretka stala bohem a náboženstvím.

(Munro-Saki, 1961, s. 60-61)

155

Reflexe třetího úkolu

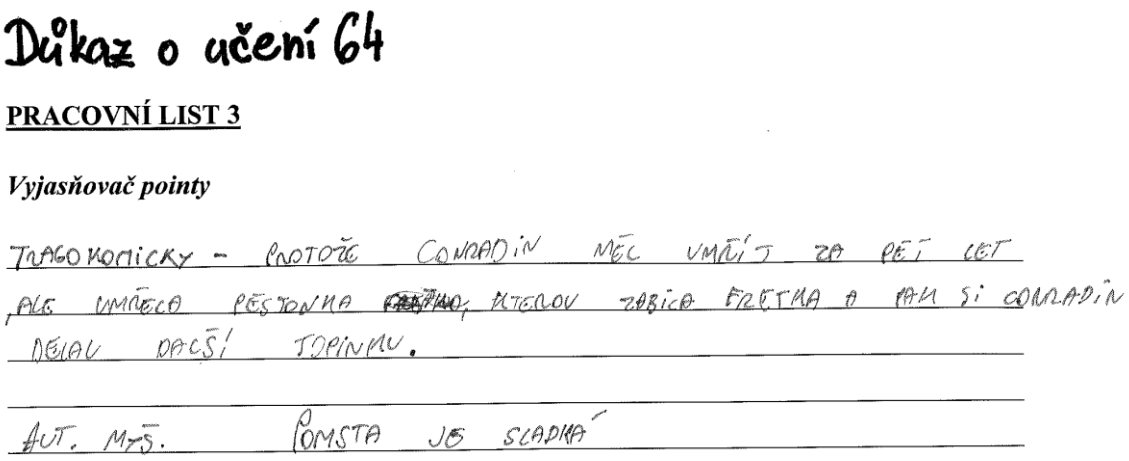
Ani v této skupině neměl tento úkol velký úspěch. Ani jednomu žákovi ze sedmi se nepodařilo přijít na prostředek, kterým autor pointy dosáhl. Nicméně většině žáků se podařilo odhalit pointu, což je uspokojivý výsledek. Žáci si sice vedli lépe, ale podle jejich práce v hodině vím, že jim tento úkol dělal problémy. Z toho vyplývá, že neúspěšnost nebo problémy s prací mohly vzniknout kvůli složitosti textu. Zároveň z toho vyplývá, že žáci mají problémy s hodnocením textu, protože ani jeden žák nezhodnotil, jak se autorovi podařilo pointy dosáhnout.

Důkazy o učení (třetí úkol)

Pro představu uvádím práci žáka, který se držel pokynů a napsal, že mu příběh vyzní tragikomicky a také uvedl správný důvod. Akorát nezhodnotil prostředky, kterými autor

[155] Text byl upraven a zkrácen. U textu byla vynechána kurzíva, aby žákům neztěžovala čtení. Text je však doslovnou citací.

pointy dosáhl, měla to být ironie. Trochu ironii naznačuje, když píše, že „pomsta je sladká“, ale už nepíše, že se jedná o prostředek autora, označuje ji za vlastní myšlenku.[156]



Důkaz o učení 64

PRACOVNÍ LIST 3

Vyjasňovač pointy

TRAGIKOMICKY – PROTOŽE CONRADIN MĚL UMŘÍT ZA PĚT LET ALE UMŘEL PĚSTOUNA [illegible], KTERÝ ZABIL FRETMA A PAK SI CONRADIN NECHAL DALŠÍ TOPINU.

AUT. MYS. POMSTA JE SLADKÁ

5.6.5 Shrnutí reflexí obou zkoumaných skupin vzhledem k cílům výzkumu

Z výsledků obou skupin (viz Tabulka 24, Tabulka 25) vyplývá, že žáci mají problémy s hodnocením textu. Jejich výsledky se od první přípravy zhoršovaly. V obou skupinách si vedli žáci velmi dobře při výběru důležitých úryvků. První skupině se však nedařilo úryvky správně zdůvodnit vzhledem k jejich důležité funkci v textu. V obou skupinách se žákům nedařilo odůvodnit výběr slov podle důležitosti v textu, ale jen podle kritérií. Z toho vyplývá, že žáci obou skupin se zlepšili ve vyhledávání důležitých informací, ale mají problém je zdůvodnit. Žáci prokázali, že jsou schopni vyjasňovat a vysuzovat významy slov bez problémů. Obě dvě skupiny ale mají problémy s vysuzování na vyšší úrovni z celého textu.

Myslím si, že na efektivitu zvolené metody měl hodně vliv text. Jelikož se nestalo, že by ani jeden žák nepřišel na pointu, myslím si, že postupné zvládání úkolů za spolupráce spolužáků mělo pozitivní vliv. Největším problémem pro vyjasňovače pointy bylo, že žáci nezdůvodňovali podle funkce slova nebo úryvku v textu, což mu ztěžovalo porozumění.

5.7 Shrnutí výsledků výzkumu vzhledem k vymezeným cílům

5.7.1 Naplnění prvního cíle výzkumu

Prvním cílem výzkumu bylo zjistit, jestli zvolené metody, vyučovací postupy a jejich modifikace, zvolené formy práce a pomůcky pomáhají žákům účinně rozvinout primárně strategii vyjasňování, a tím nabýt nové dovednosti vysuzovat z textu skryté významy.

[156] Munro-Saki (1961, s. 60-64)

Ve výsledcích jsem rozlišovala mezi vyjasňováním a vysuzováním na nižší úrovni a vysuzováním na vyšší úrovni. První úroveň se zaměřuje na vyjasňování zahrnující vysuzování významu slova nebo informace z kontextu menšího úseku textu, vysuzování na vyšší úrovni se týká vysuzování skrytého významu z kontextu celého textu.

V první skupině měli žáci na nižší úrovni nejlepší výsledek v páté přípravě a nejhorší výsledek ve druhé přípravě (viz Tabulka 9, Tabulka 24). Na vyšší úrovni měli žáci první skupiny nejlepší výsledek v první přípravě a nejhorší výsledek měli ve čtvrté přípravě (viz Tabulka 3, Tabulka 16).

Podle výsledků na nižší úrovni (viz Tabulka 3, Tabulka 9, Tabulka 14, Tabulka 16, Tabulka 24) lze metody seřadit podle účinnosti od nejvíce po nejméně účinnou metodu takto: *Literární kroužky, Řízené čtení a myšlení*, modelování v první přípravě, grafický organizér ve třetí přípravě, *I.N.S.E.R.T.*

Podle výsledků na vyšší úrovni (viz Tabulka 3, Tabulka 9, Tabulka 16, Tabulka 24) lze metody seřadit podle účinnosti od nejvíce po nejméně účinnou metodu takto: modelování v první přípravě, *I.N.S.E.R.T.* a *Literární kroužky, Řízení čtení a myšlení*.

Žáci první skupiny při rozhovorech vypověděli, že dvěma se nejlépe pracovalo s metodou *I.N.S.E.R.T.*, jednomu žákovi se pracovalo nejlépe s modelováním v první přípravě, jednomu s grafickým organizérem ve třetí přípravě a jednomu s metodou *Řízené čtení a myšlení* ve čtvrté přípravě. Všichni žáci vztahovali efektivitu metody k výsledkům pracovních listů, označili pracovní list k dané metodě za ten, který se jim povedl nejlépe. U metody první, třetí a čtvrté přípravy žákům nejvíce vyhovoval systém metod. U druhé přípravy žáci vztahovali práci s metodou k textu, který byl podle nich jednodušší na porozumění.

Dvěma žákům se nejhůře pracovalo s metodou *Řízené čtení a myšlení* ve čtvrté přípravě, dvěma s metodou *Literární kroužky* v páté přípravě a jednomu s modelováním v první přípravě. Všichni žáci připisovali metodě příčiny svého neúspěchu v řešení úkolů na pracovním listu, protože je označili za nejméně povedené. Žáci, kteří se zúčastnili rozhovoru, si vybrali hledače citátů, s nímž podle výsledků všichni žáci měli značný problém (viz Tabulka 24). U první a čtvrté přípravy žákům nevyhovoval systém metody. U čtvrté a páté přípravy připisovali neúspěšnost také textu, který byl pro ně těžký na porozumění.

V první skupině tedy byly nejvíce účinnou metodou na nižší úrovni vysuzování a vyjasňování *Literární kroužky* a nejméně účinnou metodou *I.N.S.E.R.T.*. Na vyšší úrovni vysuzování bylo nejefektivnější metodou modelování v první přípravě a nejméně účinnou metodou *Řízené*

čtení a myšlení. Podle toho, jak žáci vztahovali úspěšnost a neúspěšnost v úkolech k metodám, se ukázalo, že nejméně efektivní byly podle některých žáků *Literární kroužky* a *Řízené čtení a myšlení* a nejvíce efektivní byla metoda *I.N.S.E.R.T.*.

Ve druhé skupině měli žáci na nižší úrovni nejlepší výsledek v páté přípravě a nejhorší výsledek ve druhé a třetí přípravě (viz Tabulka 10, Tabulka 15, Tabulka 25). Na vyšší úrovni měli žáci první skupiny nejlepší výsledek v páté přípravě a nejhorší výsledek měli ve čtvrté přípravě (viz Tabulka 17, Tabulka 25).

Podle výsledků na nižší úrovni (viz Tabulka 25, Tabulka 17, Tabulka 10, Tabulka 4, Tabulka 15) lze metody seřadit podle účinnosti od nejvíce po nejméně účinnou metodu takto: *Literární kroužky, Řízené čtení a myšlení*, modelování v první přípravě, grafický organizér ve třetí přípravě a *I.N.S.E.R.T.*

Podle výsledků na vyšší úrovni (viz Tabulka 25, Tabulka 17, Tabulka 10, Tabulka 4) lze metody seřadit podle účinnosti od nejvíce po nejméně účinnou metodu takto: *Literární kroužky,* modelování v první přípravě, *Řízení čtení a myšlení*.

Žáci první skupiny při rozhovorech vypověděli, že dvěma se nejlépe pracovalo s metodou *Literární kroužky*, jednomu žákovi se pracovalo nejlépe s modelováním v první přípravě, jednomu s grafickým organizérem ve třetí přípravě a jednomu s metodou *I.N.S.E.R.T.* ve druhé přípravě. Všichni žáci rovněž vztahovali efektivitu metody k výsledkům pracovních listů, označili pracovní list k dané metodě za ten, který se jim povedl nejlépe. U všech jmenovaných metod žákům vyhovoval zvláště systém metody. U první a druhé metody žáci zohledňovali také vliv textu na práci s metodou, texty v obou metodách pro ně byly lehčí a kratší. U páté přípravy si žáci vybrali jazykového odborníka, takže úspěchy v řešení úkolu připisovali také rozvinutému vyjasňování a vysuzování.

Třem žákům se nejhůře pracovalo s grafickým organizérem ve třetí přípravě, jednomu žákovi s metodou *I.N.S.E.R.T.* a jednomu s metodou *Literární kroužky*. Všichni žáci rovněž připisovali metodám příčiny svého neúspěchu v řešení úkolů na pracovním listu, protože je označili za nejméně povedené. Ve třetí přípravě žáci označili za hlavní problém neúspěchu hledání informací v textu. Žák, který označil za nejhorší *I.N.S.E.R.T.*, považoval způsob značení za velmi složitý. Žák, který označil za nejhorší *Literární kroužky*, měl problém se slovní zásobou textu, text byl pro něj celkově velmi složitý na čtení i na porozumění.

Ve druhé skupině tedy byly nejvíce účinnou metodou na nižší úrovni vysuzování a vyjasňování *Literární kroužky* a nejméně účinnou metodou *I.N.S.E.R.T.*. Na vyšší úrovni

vysuzování byly nejefektivnější metodou opět *Literární kroužky* a nejméně účinnou metodou *Řízené čtení a myšlení*. Podle toho, jak žáci vztahovali úspěšnost a neúspěšnost úkolů k metodám, se ukázalo, že nejméně efektivní byl podle některých žáků grafický organizér ve třetí přípravě a nejvíce efektivní byly *Literární kroužky*.

Od všech žáků obou skupin jsem se dozvěděla, že jim práce ve dvojici a skupinová práce ve trojici vyhovovala a že jim porada s ostatními členy ve skupině pomáhala lépe plnit úkoly a porozumět textu. Dle mého názoru se práce ve dvojici osvědčila ve všech přípravách v obou skupinách, protože strategie i dovednosti sledované v přípravách byly pro žáky nové a myslím si, že kdyby je měli provádět samostatně, tak by výsledky byly horší. U první skupiny si ale myslím, že práce po třech už působila na výsledky žáků spíše negativněji, protože tento systém práce žáky rozdivočil a rušil jejich pozornost.

Žáci obou skupin vypověděli, že jim mnou vypracované pomůcky, tedy pracovní listy, vyhovovaly, že byly logicky strukturované a že zadání bylo vždy srozumitelné. Dva žáci z druhé skupiny měli problém s tím, že jsem zadání psala ve větách, protože lépe se jim pracuje se zadáním v heslech. Texty byly podle většiny žáků přiměřené z hlediska obsahu i délky, ale shodli se na tom, že poslední text byl složitější na porozumění. Pouze jeden žák z první skupiny považoval všechny texty za náročné.

Z výše řečeného tedy vyplývá, že každá z metod nebo postupů, které jsem v přípravách použila, pomáhala u žáků rozvíjet strategii vyjasňování a rozvojem této strategie jim pomáhala v nabývání dovednosti vysuzování, avšak v jiné míře. U obou skupin měly na výsledky největší vliv *Literární kroužky* a modelování v první přípravě a nejmenší vliv metoda *I.N.S.E.R.T.* a *Řízené čtení a myšlení*. Na výsledky měl vliv také skupinová práce a mnou zvolené pracovní listy, u nichž žáci oceňovali zvláště jejich přehlednou a logickou strukturu, a texty, které byly podle většiny žáků přiměřeně náročné na porozumění.

5.7.2 Naplnění druhého, třetího a čtvrtého cíle výzkumu

Žákům první skupiny se hned v první přípravě nejvíce povedl úkol zaměřený na vyjasňování významu slova a na odhalování jeho významu z kontextu, tedy na vyjasňování a vysuzování na nižší úrovni. Žáci však vykazovali problémy s vysuzováním na vyšší úrovni, tedy v rámci celého textu. Ve druhé přípravě se žáci zlepšili ve vyjasňování a vysuzování na nižší úrovni, protože jejich nalezený význam více odpovídal kontextu. Žáci však měli problémy s vyjasněním vyššího celku, než je slovo, tedy s větou. Žáci se mírně zhoršili ve vysuzování na vyšší úrovni, tedy z celého textu. Ve třetí přípravě se žáci výrazně zlepšili ve vyjasňování informace, tedy věty, v souladu s kontextem. Ve čtvrté přípravě žáci prokázali, že jsou

schopni již automaticky vyjasňovat a vysuzovat na nižší úrovni, ale ve vysuzování na vyšší úrovni se zhoršili. V páté přípravě se žáci ve vyjasňování na nižší úrovni ještě zlepšili a zlepšili se také ve vysuzování na vyšší úrovni.

V osvojování dovednosti vyhledávat v textu důležité informace za pomoci strategie určování důležitosti měli žáci již na počátku ve třetí přípravě[157] značné problémy. V následující přípravě nastalo výrazné zhoršení, ale v páté přípravě se žáci naopak výrazně zlepšili. V dovednosti posouzení textu, které žáci dosahovali za pomoci strategie hodnocení, se žáci od první do páté přípravy jen zhoršovali a nedošlo k žádnému zlepšení.

V první skupině se tedy žákům podařilo si zcela osvojit dovednost vysuzování na nižší úrovni za pomoci strategie vyjasňování, což je také důkazem že vyjasňování žáky vedlo k vysuzování. Žáci jsou tedy schopni provádět vyjasňování a vysuzování, ale ještě by potřebovali systematicky zapracovat na vysuzování z celého textu. Žáci potřebují systematicky zapracovat také na vyhledávání důležitých informací v textu, ale došlo u nich k mírnému rozvoji strategie i dovednosti. U strategie hodnocení a dovednosti posoudit text u žáků nedošlo k žádnému rozvoji.

Žákům druhé skupiny se rovněž hned na začátku nejlépe povedl úkol zaměřený na vyjasňování a vysuzování na nižší úrovni. Žákům se stejně jako první skupině nedařilo vysuzovat na vyšší úrovni, tedy z celého textu. Ve druhé přípravě nenastal u vysuzování a vyjasňování na nižší úrovni u žáků žádný posun, ale žáci se mírně zhoršili ve vysuzování na vyšší úrovni. Ve třetí přípravě se žáci výrazně zlepšili ve vyjasňování informace v souladu s kontextem oproti předcházející přípravě. Ve čtvrté přípravě žáci prokázali, že už jsou schopni vysuzovat na vyšší úrovni, a také prokázali, že už jsou schopni automaticky vyjasňovat a vysuzovat na nižší úrovni. V páté přípravě se žáci ještě o kousek zlepšili ve vyjasňování a vysuzování na vyšší i nižší úrovni.

V osvojování dovednosti vyhledávat v textu důležité informace za pomoci strategie určování důležitosti měli žáci stejně jako žáci předcházející skupiny již na počátku ve třetí přípravě[158] značné problémy. Ve čtvrté přípravě se žáci zhoršili, ale v páté přípravě se žáci naopak výrazně zlepšili. V dovednosti posouzení textu, které žáci dosahovali za pomoci strategie hodnocení, se žáci od první do páté přípravy jen zhoršovali a nedošlo k žádnému zlepšení.

[157] Vyhledávání důležitých informací započalo metodou I.N.S.E.R.T., ale účinky této metody byly posuzovány až od třetí přípravy.

[158] Vyhledávání důležitých informací započalo metodou I.N.S.E.R.T., ale účinky této metody byly posuzovány až od třetí přípravy.

Na rozdíl od předcházející skupiny se žákům podařilo si zcela osvojit dovednost vysuzování na nižší i vyšší úrovni za pomoci strategie vyjasňování, což je také důkazem, že vyjasňování žáky vedlo k vysuzování. Žáci potřebují také systematicky zapracovat na vyhledávání důležitých informací v textu, ale došlo u nich k mírnému rozvoji strategie i dovednosti. U strategie hodnocení a dovednosti posoudit text u žáků nedošlo k žádnému rozvoji.

V závislosti na plnění druhého cíle výzkumu byl úspěšně u obou skupin prokázán pokrok v rámci pěti vyučovacích jednotek, ale ne u všech dovedností. Největšího pokroku dosáhli žáci u dovednosti vysuzování, mírného pokroku dosáhli u dovednosti najít v textu důležitou informaci, ale žádného pokroku žáci nedostáhli u dovednosti posoudit text. Žáci druhé skupiny, kteří pocházejí z devátého ročníku základní školy, vykazovali větší pokroky u dovednosti vysuzování. Zároveň si při práci vždy vedli pohotověji a vyžadovali minimální individuální přístup při práci v hodině a minimální změny odchylující se od původní přípravy. Žáci první skupiny, kteří pocházejí z osmého ročníku základní školy, vyžadovali více individuálního přístupu a více modifikací původních příprav a práce se u dvou příprav protáhla na dvě vyučovací hodiny. Mezi žáky osmého a devátého ročníku jsou tedy značné rozdíly. Dle mého názoru by žáci devátého ročníku byli schopni prokázat dobré výsledky, pokud by se zúčastnili testování PISA. Dle mého názoru žáci osmého ročníku ještě nejsou na testování připraveni. Potřebovali by systematicky na dovednostech zapracovat, aby dosáhli ve vysuzování a vyjasňování stejné úrovně jako žáci devátého ročníku.

V rámci plnění třetího cíle se ukázalo, že vyjasňování vede k vysuzování, podle pokroků, kterých žáci dosáhli. U čtvrtého cíle se neprokázalo, že by přípravy pomohly žákům rozvíjet všechny dovednosti, které stanovuje výzkum PISA. Prokázalo se, že došlo k rozvoji dovednosti interpretace a že došlo k mírnému rozvoji dovednosti vyhledat v textu důležité informace. Nedošlo však k rozvoji dovednosti posoudit text (Straková a kol., 2002, s. 10; Palečková, Tomášek, Basl a kol., 2010, s. 12; Palečková, Tomášek a kol., 2005, s. 37; Česká školní inspekce, 2016, s. 4).

6 Osobní profesní plán

Cílem této kapitoly je využít poučení z práce s žáky ve výzkumu a poučení, kterých jsem nabyla při vypracovávání diplomové práce, k vytyčení krátkodobých i dlouhodobých cílů, které budu chtít naplnit v rámci svého učitelského působení.

V průběhu celé diplomové práce jsem se potýkala s nedostupností zahraničních zdrojů, z nichž pochází většina informací ke čtenářským strategiím a k metodám k jejich rozvoji. Výbornou alternativu jsem našla v *Kritických listech*, z nichž jsem většinu informací ke čtenářským strategiím i k metodám načerpala. Praktické rady v tomto čtvrtletníku mi pomohly také při realizaci metod, které jsem do výzkumu zařadila. Spoustu praktických rad a metod jsem získala také na webovém portálu *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*, který doplňoval mé poznání o strategiích a metodách, které v *Kritických listech* nebyly popsány. Jistě existuje i řada dalších kvalitních zdrojů, z nichž bych mohla čerpat praktické rady do výuky, pro začátek se ale ve svém učitelském působení budu držet těchto dvou zdrojů, které se mi velmi osvědčily, a možná, že v průběhu času objevím i zdroje jiné.

Při výzkumu se ukázaly značné rozdíly mezi tím, co o efektivitě metody říkají výsledky žáků, mezi tím, jak práci s metodou vnímali žáci, a mezi tím, jaký pohled jsem na efektivitu metod vnímala já. Například na výsledky výzkumu mělo pozitivní vliv modelování a metoda *Literární kroužky*. Žáci první skupiny ale tuto metodu považovali za nejhorší, s níž v průběhu pěti vyučovacích hodin pracovali, a vnímali ji negativně ve vztahu k výsledkům v páté přípravě. Žáci druhé skupiny ji naopak označili za nejlepší. Já osobně jsem si myslela, že by žákům mohlo nejvíce pomoci *Řízené čtení a myšlení* a grafický organizér ve třetí přípravě, protože úkoly byly provázané a postupně žáky naváděly k výsledku. Výsledky však ukázaly, že *Řízené čtení a myšlení* bylo málo efektivní a negativně ho vnímali také žáci, stejně jako grafický organizér ve třetí přípravě. Z toho vyplývá, že v budoucnosti bych se měla zabývat také tím, jak se žákům osobně s metodou pracuje, protože vnímání metody samotnými žáky může ovlivnit jejich výsledky. Důležité je si také metodu vždy ověřit v praxi a nepovažovat metodu za účinnou, protože někdo napsal, že je efektivní. Podle mého názoru vždy záleží i na žácích, kteří s metodou pracují, protože metoda na ně může klást vysoké požadavky, jak se například ukázalo u modelování. Modelování bylo složité i pro mě osobně. Trvalo mi dlouho, než jsem přišla na to, jakým způsobem mám modelovat. Myslím si, že hlavním problémem u mě bylo si uvědomit, jaké kroky při porozumění textu provádím, protože už je dělám automaticky. Dalo mi to opravdu hodně práce, než jsem se podle praktických rad z literatury

dopracovala k výsledku. Myslím si ale, že jsem nakonec modelování zvládla a že jsem si ho nacvičila do budoucna, protože jsem s ním pracovala více než v jedné přípravě. Tato původní překážka nakonec přispěla k mému profesnímu rozvoji a obohatila mě o novou dovednost.

Nelze tedy stanovit, které metody budu ve svých hodinách využívat, protože záleží na tom, jaké čtenáře budu mít ve třídě a jak se jim s metodou bude pracovat. Myslím si, že v průběhu času sama zjistím, které metody se mi u různých tříd osvědčily více a které méně. A až poté budu schopna říct, které metody v hodinách budu využívat. To je ale cíl, který si vyžaduje dlouhodobou praxi.

U pracovních listů jsem se setkala s pozitivní odezvou žáků, žáci je vnímali na logicky strukturované a procovalo se jim s nimi dobře. Zvláště oceňovali formu grafických organizérů, do nichž měli psát. Žáků jsem se ptala také na formulaci zadání, zda jim bylo vždy jasné, jestli nebylo moc obecné nebo složité. Ptala jsem se jich záměrně, abych pro sebe získala objektivní zpětnou vazbu, protože mi formulace zadání při vytváření příprav činila potíže. Asi největším problémem pro mě bylo si uvědomit, na jaké jazykové úrovni se žáci nacházejí, a jaká slova má tedy používat, aby porozuměli tomu, co po nich požaduji. Protože jsem s žáky před provedením výzkumu nebyla v kontaktu, musela jsem předpokládat vše, co by jim nemuselo být jasné. Dalo mi to hodně práce, ale myslím si, že jsem nakonec vytvořila zadání, kterému by žáci mohli porozumět. Vytváření některých zadání mi ztěžovaly i metody, v nich bylo nutné vysvětlovat poměrně složitý systém práce. Tento problém jsem objevila například u metody *I.N.S.E.R.T*, kdy bylo nutné žákům vysvětlit typy značek, nebo u metody *Literární kroužky,* v níž každý žák vypracovával jiný úkol. I když jsem se setkala s pozitivní odezvou, myslím si, že musím na formulaci zadání ještě zapracovat. Myslím si, že nutným předpokladem je získání praxe a poznání toho, na jaké úrovni vyjadřování budou žáci, které budu učit. Tohoto cíle bych chtěla dosáhnout během prvního roku v zaměstnání.

Kromě pracovních listů jsem používala také různé typy textů. Bylo obtížné vybrat texty, které jsou ucelené, umožňují aplikaci zvolených strategií a dovedností a odpovídají dovednostem a zájmům žáků v osmém a devátém ročníku základní školy. Před výběrem textů jsem se v rozhovorech s učitelkami tříd vyptala na to, co žáci rádi čtou a s jakými čtenáři se budu setkávat. Musela jsem ale skloubit vše dohromady tak, aby to vyhovovalo žákům mladším i starším, aby pro mladší žáky nebyly texty moc obtížné a aby nebyly pro starší žáky moc lehké. Při rozhovorech s žáky jsem zjistila, že texty kromě posledního byly přiměřeně náročné z hlediska obsahu i délky, ale ne všechny žáky texty bavily. Ve druhé skupině, v níž se

nacházelo více zdatných čtenářů, jsem se setkala s tím, že žáky moc nebavil horor ve třetí přípravě a že naopak poslední text pro ně představoval výzvu a byl pro ně zajímavější. Naopak žáky první skupiny bavil horor, ale poslední text hodnotili negativně, protože mu nerozuměli. Já jsem předpokládala, že horor žáky bude zajímat nejvíce. Důležitou podmínkou je tedy zjistit čtenářské preference svých žáků, protože bych chtěla dosáhnout toho, aby žáky četba bavila a aby si vytvářeli pozitivní vztah k četbě a abych je četbou motivovala k práci.

V závislosti na rozhovorech s učitelkami tříd jsem většinou místo skupinové práce volila práci ve dvojici. Paní učitelka první skupiny mi totiž sdělila, že žáci nejsou schopni pracovat ve větším počtu, což se ostatně ukázalo v poslední hodině, kdy jsem kvůli systému metody musela zvolit práci po třech. Práce ve větším počtu úplně rozhodila pozornost žáků, což mělo vliv na jejich práci v hodině a také na výsledky. Naopak ve druhé skupině se tato forma práce osvědčila. Další důležitou podmínkou je tedy žáky naučit pracovat ve skupině, protože si to vyžaduje i většina metod rozvíjejících čtenářství, s nimiž bych ráda v budoucnu pracovala. Myslím si, že tohoto cíle bych mohla u žáků systematicky dosáhnout během jednoho roku, ale bude záležet také na samotných žácích, jak dlouho si na tuto formu práce budou zvykat.

Ve druhé skupině jsem se často setkávala s tím, že mě žáci zlobili, a já jsem musela rychle reagovat bez toho, abych dala najevo negativní emoce. Myslím si, že se mi to dařilo, nejčastěji jsem mlčky vyčkávala, až si žáci všimnou, že se mají zklidnit. Někdy jsem ale musela i zvýšit hlas, když to bylo nutné. Z počátku na žáky ani jedno řešení moc nezabíralo. Myslím si ale, že nekázeň byla způsobena tím, že mě žáci nevnímali jako někoho, ke komu by měli chovat respekt. Hlavním důvodem bylo asi jako u většiny praxí, že žáci věděli, že jsem studentka, a proto si ke mně zpočátku dovolovali více, než by si dovolili u své paní učitelky češtiny. Do budoucna bych si chtěla u žáků vybudovat přirozenou autoritu, ale to podle mého názoru bude vyžadovat hodně času. Chtěla bych toho hlavně dosáhnout tím, jak žáky budu učit a jak k nim budu přistupovat. Nikdy bych nechtěla být zařazována mezi učitele, kteří nenechají žáky říct svůj názor nebo nápad nebo kteří v hodině odříkají výklad, který se žáci mají naučit. Chtěla bych, aby mě žáci vnímali jako učitelku, která se jim snaží pomoci a která je chce něco naučit tím, že žáci budou v hodině sami přemýšlet a aktivně se na hodině podílet. Také bych chtěla být vnímána jako učitelka, která je spravedlivá a která si tedy respekt od žáků zaslouží. Spravedlivosti bych chtěla dosáhnout tím, že společně s žáky vytvořím pravidla, podle kterých se budeme při práci v hodině řídit. Zde narážím na žákyně, které se ke mně chovaly nepěkně jen proto, že jsem je přesadila. Myslím si, že kdybychom si stanovili e

třídě pravidlo, že kdo se bude opakovaně po upozornění bavit, musí si přesednout, žákyně by pochopily, že pravidlo porušily a nevznikl by žádný problém.

Mezi hlavní zásady, kterými bych se chtěla při svém učitelském působení řídit, tedy patří vstřícný přístup založený na pravidlech, aktivní spolupráce žáků při vyučování, vysvětlovat vše jednoduše a nezacházet do zbytečných detailů, zohledňovat potřeby žáků při výběru textů a také při výběru metod, naučit žáky pracovat ve skupině a zvolit si k tomu vhodný zaváděcí systém.

7 Závěr

Prostřednictvím mezinárodního výzkumu PISA bylo zjištěno, že u žáků osmých a devátých ročníků je třeba rozvíjet čtenářské dovednosti spojené se čtvrtou úrovní čtenářské gramotnosti, která se zaměřuje na dovednost vysuzovat z textu skryté významy, získávat z něj informace a na dovednost text posoudit.

Pro rozvoj těchto dovedností byly stanoveny strategie, které měly vést k rozvinutí těchto dovedností. Pro dovednost vysuzovat z textu skryté významy byla stanovena strategie vyjasňování, pro dovednost získávat z textu informace strategie určování důležitosti a pro dovednost posoudit text strategie hodnocení. Výsledky praktické části prokázaly, že ne všechny zvolené strategie vedou k rozvinutí příslušných čtenářských dovedností. Z výsledků žáků osmého a devátého ročníku bylo patrné, že jako velmi efektivní z hlediska rozvoje čtenářské dovednosti se ukázala strategie vyjasňování, protože se v ní žákům podařilo dosáhnout největšího pokroku. Mírného pokroku žáci dosáhli v dovednosti vyhledávat v textu důležité informace, ale žádného pokroku žáci nedosáhli v dovednosti posoudit text. Z tohoto důvodu lze strategii určování důležitosti považovat za méně účinnou při rozvoji dovednosti a strategii hodnocení za neúčinnou.

Tuto klasifikaci však nelze pojímat jako absolutní, protože se strategiemi v procesu rozvoje dovedností současně působily také jiné prostředky dosahování tohoto rozvoje. Jedním z těchto prostředků byly metody. Mezi nejméně účinné metody z hlediska rozvoje čtenářských dovedností patřila metoda *I.N.S.E.R.T.*, která byla primárně určena k rozvoji dovednosti vyhledávat v textu důležité informace. Příčinou nedostatečného rozvinutí dovednosti vyhledávat v textu důležité informace tedy nebyla jen strategie určování důležitosti, ale také metoda, která měla tuto strategii, a tím i dovednost, rozvíjet. Také *Řízené čtení a myšlení* patřilo mezi nejméně efektivní metody a mělo společně se strategií hodnocení vliv na nedostatečné rozvinutí dovednosti posoudit text. Tyto dvě metody měly také negativní vliv na vysuzování, ale naopak *Literární kroužky* a modelování přispělo v obou ročnících k nejlepším výsledkům u této dovednosti. Na lepší výsledky ve vysuzování mělo také vliv, že vyjasňování bylo stanoveno za primární strategii, která se systematicky objevovala ve všech přípravách. Proto také žáci prokazovali v této dovednosti nejlepší výsledky. Například v metodě *Literární kroužky* byl nejlépe splněným úkolem ten, který zahrnoval vyjasňování slovní zásoby a vysuzování skrytých významů, ale žáci si už tak dobře nevedli při objasňování výběru informace podle důležitosti a při posouzení. Každá metoda byla určitým způsobem modifikována k tomu, aby mohla současně sledovat rozvoj zvolených čtenářských

dovedností, ale jak se ukázalo, nepodařilo se každé metodě rozvinout všechny zvolené dovednosti na stejnou úroveň. Je tedy možné, že kdyby se ostatní dovednosti objevovaly v přípravách systematičtěji, mohly by být u žáků rozvinuty na tutéž úroveň, na kterou se podařilo rozvinout vysuzování. U některých metod však byly provedeny modifikace, které do původního účelu metody příliš nezasahovaly, jak tomu bylo v případě metody *I.N.S.E.R.T., Řízeného čtení a myšlení*, modelování a metody *Literární kroužky*. Ukázalo se tedy, že první dvě z těchto metod nepotvrzují efektivitu, která je jim připisována v dostupné literatuře, a další dvě metody tuto efektivitu potvrzují.

Efektivita metod také ukazuje, že u žáků je třeba rozvíjet i dovednosti jiné než ty, které byly cílem praktické části. Například *Řízené čtení a myšlení* se propojovalo také se strategií monitorování. Někteří žáci vypověděli, že jim nevyhovuje práce s menšími úseky textu, které si průběžně vyjasňují, že jim rozdělení textu na části dělá větší problém, než kdyby měli napsat, jak rozumí celému textu. Žákům také moc nevyhovovala práce s grafickým organizérem, který žákům umožňoval pochopit souvislosti mezi textem, vyjasňováním a vysuzováním. Z toho vyplývá, že někteří žáci by se měli systematicky zlepšovat v hledání souvislostí v textu.

Žákům se se zvolenými pomůckami, tedy s texty a s pracovními listy, pracovalo dobře a hodnotili je velmi kladně. Lze tedy říci, že tyto pomůcky také pomohly rozvinout příslušné dovednosti. Žákům vyhovovala i forma práce ve dvojici a ve skupině, která jim pomáhala v porozumění textu.

I přes počáteční potíže při práci s žáky ve vyučování lze říci, že i vyučovací postupy efektivně pomáhaly u žáků rozvinout příslušné dovednosti, a to zvláště individuální přístup a poskytování průběžné individuální zpětné vazby.

Cennou reflexí byla práce se žáky ve vyučování, která mnohdy vyžadovala pohotový přístup a vytyčení si stěžejních aktivit pro dosažení požadovaného cíle. Také přinesla poučení o tom, že teoreticky popsané metody k rozvíjení čtenářských dovedností předpokládají u žáků existenci dovedností pro práci s metodou, že jsou časově náročné a že učitel vždy musí zohledňovat tempo žáků při práci s metodou, při čtení a při aktivitách založených na textu. Učitel tedy musí zvolit dvě vyučovací jednotky nebo hodinu přizpůsobit tempu žáků, některé aktivity vypustit a zaměřit se na to stěžejní, co mu pomůže k dosažení cíle. Ukázalo se, že je lepší žákům poskytovat individuální přístup a individuální zpětnou vazbu, aby měl každý žák možnost se rozvinout na tutéž úroveň jako ostatní žáci. Práce s žáky také přinesla zjištění o tom, jak fungují teoreticky popsané strategie a dovednosti v reálném vyučování. Individuální

práce pomohla nahlédnout do mysli jednotlivých žáků, zjistit, jak nad textem přemýšlejí, co jim činí nejčastěji potíže, jakých omylů se žáci dopouštějí a jak je možné je navést správným směrem. Velmi cennou reflexí bylo, že žáci sami považovali čtenářské strategie za smysluplné a že zpětně reflektovali svůj pokrok.

U obou zkoumaných skupin se tedy podařilo úspěšně prokázat pokrok v rozvinutí některých dovedností v rámci pěti vyučovacích jednotek a žáci jej také sami pociťovali.

8 Seznam použitých informačních zdrojů

ANTONÍNOVÁ HEGEROVÁ, Hana. 2009. Čtenářské dovednosti a řízené čtení. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, (34), 31-32. ISSN 1214-5823.

ANTONÍNOVÁ HEGEROVÁ, Hana a Kamila BERGMANNOVÁ. 2009. Debata s autorem - lekce. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, (36), 37-41. ISSN 1214-5823.

BUEHL, Doug. 2009. Debata s autorem - metoda. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, (36), 41-43. ISSN 1214-5823.

BROZO, William G. 2006. Dvě tvořivé metody pro shrnutí textu. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, (24), 55-56. ISSN 1214-5823.

HAUSENBLAS, Ondřej. 2011. Proč rozlišovat mezi čtenářskou strategií a dovedností? *Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, (41), 15-17. ISSN 1214-5823.

HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. 2010. Metody rozvíjení čtenářských dovedností. In: KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, s. 18-22 [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a

Hlavní šetření PISA 2015: Školní zpráva [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2016 [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/ec5ca096-4e0b-4bea-916d-294db3bdf649

HOROWITZ, Anthony. 2011. *Horory na dobrou noc 3*. Praha: BB art. ISBN 978-80-7381-893-7.

HUBÁLKOVÁ, Radomíra. 2012. Co se mi osvědčilo při výuce aneb Grafické organizéry. *Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, (47), 20-22. ISSN 1214-5823.

KLUMPAROVÁ, Štěpánka. 2006. Jak rozumějí pojmu čtenářská kompetence v Německu? *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, (24), 6-11. ISSN 1214-5823.

KMENTOVÁ, Jitka. 2001. Metoda literárních kroužků se studentům líbí. In: *KritickeMysleni.cz* [online]. Praha [cit. 2016-12-08]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty5_literarnikrouzky

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. 2001. Čteme si a přemýšlíme o tom nahlas - strategické myšlení a přemýšlivý čtenář: Inspirace knihou Strategies that Work podruhé. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, (6), 12-13.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. 2006. Učíme se navzájem. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, (24), 32-36. ISSN 1214-5823.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. 2007. Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci s čtenářskými dovednostmi. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, (27), 4-6. ISSN 1214-5823.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. 2010a. Čtenářská gramotnost a její složky. In: KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*[online]. Praha: Česká školní inspekce, s. 14-17 [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. 2010b. Lze se naučit postupům a metodám podle příručky? In: KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, s. 5-7 [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. 2010c. Podmínky pro rozvíjení čtenářské gramotnosti ve škole. In: KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, s. 8-13 [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. 2010d. Učíme se navzájem. In: KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, s. 44-50 [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. 2010e. Čtení s předvídáním. In: KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, s. 25-27 [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. 2010f. Čtení s otázkami. In: KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, s. 22-25 [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. 2010g. Metoda I.N.S.E.R.T. In: KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, s. 42-44 [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a

KOVAŘÍKOVÁ, Ludmila. 2011a. Čtenářské strategie – 20. díl – Předvídání. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Webový portál pro učitele ZŠ* [online]. Most: Abeceda [cit. 2016-11-07]. Dostupné z: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-20

KOVAŘÍKOVÁ, Ludmila. 2011b. Čtenářské strategie – 24. díl – Metody vhodné k rozvoji vytváření představ. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Webový portál pro učitele ZŠ* [online]. Most: Abeceda [cit. 2016-11-07]. Dostupné z: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-24

KOVAŘÍKOVÁ, Ludmila. 2011c. Čtenářské strategie – 14. díl – Tipy pro první hodiny se strategiemi. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Webový portál pro učitele ZŠ* [online]. Most: Abeceda [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-14

KRAMPLOVÁ, Iveta, Ludmila KAŠPÁRKOVÁ, Jana PALEČKOVÁ, Ivana PROCHÁZKOVÁ, Eva RAABOVÁ, Jana STRAKOVÁ, Vladislav TOMÁŠEK a Ludmila VOLAVKOVÁ. 2002. *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0416-3.

KRATOCHVÍLOVÁ, Silvie. 2010. Čtenářské strategie – 6. díl – Hledání souvislostí. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Webový portál pro učitele ZŠ* [online]. Most: Abeceda [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-6

KRATOCHVÍLOVÁ, Silvie. 2011. Čtenářské strategie – 12. díl – Kladení otázek. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Webový portál pro učitele ZŠ* [online]. Most: Abeceda [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-12

L'ALLIEROVÁ, Susan K. a Laurie ELISHOVÁ-PIPEROVÁ. 2008. Metody, které podporují zaujetí četbou. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, (31), 4-8. ISSN 1214-5823.

LAMSCHOVÁ, Petra. 2014. 6 pravidel zdravého životního stylu. *Dieta*, 32-33.

LIMMROTH-KRANZ, Susanne. 1997. *Lesen im Lebenslauf: Lesesozialisation und Leseverhalten 1930 bis 1996 im Spiegel lebensgeschichtlicher Erinnerungen* [online]. Hamburg [cit. 2016-11-14]. Dostupné z: http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/1997/18/html/pub2.html. Dissertation. Universität Hamburg.

MUNRO-SAKI, Hector Hugh. 1961. *Kruté šprýmy: Výbor osmatřiceti povídek s předmluvou Grahama Greena*. Praha: Lidová demokracie.

MŠMT. 2013. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (verze platná od 1. 9. 2013) úplné znění upraveného RVP ZV* [online]. Praha [cit. 2016-12-08]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani

PALEČKOVÁ, Jana, Vladislav TOMÁŠEK, Eva POTUŽNÍKOVÁ, Iveta KRAMPLOVÁ a Dagmar PAVLÍKOVÁ. 2005. *Učení pro zítřek: Výsledky výzkumu OECD PISA 2003* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání [cit. 2016-11-08]. ISBN 80-211-0500-3. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2003/Narodni-zprava.pdf

PALEČKOVÁ, Jana, Vladislav TOMÁŠEK, Josef BASL a Iveta KRAMPLOVÁ. 2007. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006: Poradí si žáci s přírodními vědami?* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání [cit. 2016-11-08]. ISBN 978-80-211-0541-6. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2006/Narodni-zprava.pdf

PALEČKOVÁ, Jana, Vladislav TOMÁŠEK, Josef BASL, Iveta KRAMPLOVÁ a Dana ŠVEJDOVÁ. 2010. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání [cit. 2016-11-08]. ISBN 978-80-211-0608-6. Dostupné z:

http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2009/narodni-zprava.pdf

PALEČKOVÁ, Jana, Vladislav TOMÁŠEK, Josef BASL, Radek BLAŽEK a Simona BOUDOVÁ. 2013. *Hlavní zjištění PISA 2012: Matematická gramotnost patnáctiletých žáků* [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2016-11-08]. ISBN 978-80-905632-0-9. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/PISA2012-HZ/flipviewerxpress.html

PRESSLER, Mirjam. 2001. *Malka Mai: Roman*. Weinheim: Beltz & Gelberg. ISBN 3-407-78594-1.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2009. *Pedagogický slovník: nové, rozšířené a aktualizované vydání*. 6., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

SIMONKA07, ELIS225, DEVILDAN a KATAKYKA. 2016. Dítě robotí - text. In: *Karaoketexty.cz* [online]. [cit. 2016-12-08]. Dostupné z: http://www.karaoketexty.cz/texty-pisni/mirai/dite-roboti-650562

STRAKOVÁ, Jana, Ludmila KAŠPÁRKOVÁ, Iveta KRAMPLOVÁ, Jana PALEČKOVÁ, Ivana PROCHÁZKOVÁ, Eva RAABOVÁ a Vladislav TOMÁŠEK. 2002. *Vědomosti a dovednosti pro život: Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání [cit. 2016-11-08]. ISBN 80-211-0411-2. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2000/vedomosti_a_dovednosti_pro_zivot-publikace.pdf

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. 2009a. Jak modelovat čtenářské strategie. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, (36), 28-31. ISSN 1214-5823.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. 2009b. Modelování. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, (34), 61. ISSN 1214-5823.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. 2010a. Čtení s předvídáním. In: KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, s. 57-64 [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. 2010b. Čtení s předvídáním. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, (37), 16-23. ISSN 1214-5823.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. 2011. Třídní knihovny. *Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, (41), 4-8. ISSN 1214-5823.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. 2012. Jak vizualizace pomáhá čtení. *Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, (48), 4-8. ISSN 1214-5823.

WHITCROFT, Ladislava. 2010a. Čtenářské strategie – 7. díl – Hledání souvislostí „já a text". In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Webový portál pro učitele ZŠ* [online]. Most: Abeceda [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-7

WHITCROFT, Ladislava. 2010b. Čtenářské strategie – 8. díl – Hledání souvislostí „text a text" 1. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Webový portál pro učitele ZŠ* [online]. Most: Abeceda [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-8

WHITCROFT, Ladislava. 2010c. Čtenářské strategie – 9. díl – Hledání souvislostí „text a text" 2. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Webový portál pro učitele ZŠ* [online]. Most: Abeceda [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cHtenarske-strategie-9

WHITCROFT, Ladislava. 2010d. Čtenářské strategie – 5. díl – Jak učit čtenářské strategie (pár rad). In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Webový portál pro učitele ZŠ* [online]. Most: Abeceda [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-5

WHITCROFT, Ladislava. 2010e. Čtenářské strategie – 3. díl – Jak učit strategie (obecný popis jednotlivých fází). In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Webový portál pro učitele ZŠ* [online]. Most: Abeceda [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-3

WHITCROFT, Ladislava. 2011a. Čtenářské strategie – 19. díl – Usuzování. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Webový portál pro učitele ZŠ* [online]. Most: Abeceda, 2011 [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-19

WHITCROFT, Ladislava. 2011b. Čtenářské strategie – 17. díl – Vytváření představ. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Webový portál pro učitele ZŠ* [online].

Most: Abeceda [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-17

WHITCROFT, Ladislava. 2011c. Čtenářské strategie – 16. díl – Sledování porozumění a zjednání nápravy. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Webový portál pro učitele ZŠ* [online]. Most: Abeceda [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-16

WHITCROFT, Ladislava. 2011d. Čtenářské strategie – 10. díl – Hledání souvislostí „text a svět" (mladší žáci). In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Webový portál pro učitele ZŠ* [online]. Most: Abeceda [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/ctenarske-strategie-10

WHITCROFT, Ladislava. 2011e. Čtenářské strategie – 11. díl – Hledání souvislostí „text a svět" (starší žáci). In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Webový portál pro učitele ZŠ* [online]. Most: Abeceda [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-11

WHITCROFT, Ladislava. 2011f. Čtenářské strategie – 18. díl – Určování podstatných informací a myšlenek. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Webový portál pro učitele ZŠ* [online]. Most: Abeceda [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-18

WHITCROFT, Ladislava. 2011g. Čtenářské strategie – 23. díl – Hodnocení 2. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Webový portál pro učitele ZŠ* [online]. Most: Abeceda [cit. 2016-11-07]. Dostupné z: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-23

WHITCROFT, Ladislava.. Čtenářské strategie – 21. díl – Shrnování a syntéza. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Webový portál pro učitele ZŠ* [online]. Most: Abeceda [cit. 2016-11-07]. Dostupné z: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-21

WHITCROFT, Ladislava. 2011ch. Grafické organizátory. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Webový portál pro učitele ZŠ* [online]. Most: Abeceda [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/graficky-organizator

WHITCROFT, Ladislava. 2011i. Čtenářské strategie – 22. díl – Hodnocení 1. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Webový portál pro učitele ZŠ* [online]. Most: Abeceda [cit. 2016-12-08]. Dostupné z: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-22

WHITCROFT, Ladislava. 2012. Šotkova záložka ke čtenářským strategiím (metodika pro učitele). In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Webový portál pro učitele ZŠ* [online]. Most: Abeceda [cit. 2016-11-07]. Dostupné z: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/sotkova-zalozka

Vzdělávací obor: Český jazyk a literatura [online]. [cit. 2016-12-07]. Dostupné z: http://www.malostranskazs.cz/data/svpcj.pdf