

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vrstevnické učení při rozvoji čtenářství
Development of readership through peer teaching

Anna Reischlová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Vrstevnické učení při rozvoji čtenářství potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 24. 3. 2024

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Veronice Laufkové, Ph. D. za cenné rady, laskavý přístup a ochotu při konzultování diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat všem zúčastněným osobám výzkumu, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá rozvojem čtenářství pomocí vrstevnického učení a hledáním příkladů dobré praxe v současném školním prostředí v České republice. Formálně je práce rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část práce se věnuje rozvoji čtenářství, charakteristice programu RWCT, CORI a Reciprocal Teaching. Dále se věnuje popisu začlenění metod projektové výuky a vrstevnického učení.

Výzkumná část práce obsahuje popis vícepřípadové studie, která se zabývá popisem dobré praxe při rozvoji čtenářství pomocí vrstevnického učení. Výzkum byl realizován ve třech různých pražských školách a je stavěn na čtyřech navštívených čtenářských lekcích. (ZŠ Šeberov – celoškolní čtenářská akce zaměřená na vrstevnickou spolupráci v domovských a expertních skupinách, ZŠ Lyčkovo náměstí – čtenářská lekce doprovázená spoluprací žáků 1. a 3. třídy, ZŠ Mohylová - čtenářská lekce vedená žáky 3. třídy v MŠ Sluníčko pod střechou a spolupráce 5. třídy a 1. třídy při předčítání závěrečného slovního vysvědčení) Pomocí pozorování a vedením rozhovorů s aktéry čtenářských akcí jsou vyvozeny závěry pro vlastní užití v pedagogické praxi s ohledem na výhody a úskalí spojené s rozvojem čtenářství pomocí vrstevnického učení. Z výsledků výzkumu je možné vyvodit pozitivní působení na rozvíjení dovednosti čtení a vliv na čtenářství žáků. Vrstevnická spolupráce při rozvoji čtenářství má také značně formativní charakter.

KLÍČOVÁ SLOVA

četba, čtenářství, vrstevnické učení, rozvoj čtenářské gramotnosti, mladší školní věk

ABSTRACT

The thesis deals with the development of reading through peer learning and the search for examples of good practice in the current school environment in the Czech Republic. Formally, the thesis is divided into theoretical and empirical parts. The theoretical part of the thesis is devoted to the development of reading, the characteristics of the RWCT program, CORI and Reciprocal Teaching. It goes on to describe the incorporation of project-based learning and peer learning methods.

The research section of the thesis includes a description of a multi-case study that describes good practice in developing literacy through peer-led learning. The research was carried out in three different Prague schools and is based on four visited reading lessons (Šeberov Primary School – a whole-school reading event focusing on peer collaboration in home and expert groups, Lyčkovo náměstí primary school - a reading lesson accompanied by the collaboration of 1st and 3rd grade pupils, Mohylová primary school - a reading lesson led by 3rd grade pupils, and a reading lesson led by 3rd grade pupils. class in Sluníčko pod střechou kindergarten and cooperation of 5th and 1st grade in reading the final verbal report) Through observation and interviews with the actors of reading events, conclusions are drawn for their own use in pedagogical practice with regard to the benefits and pitfalls associated with the development of reading through peer learning. The research findings suggest positive effects on developing reading skills and influencing pupils' reading achievement. Peer collaboration in developing reading skills is also highly formative.

KEY WORDS

readership, reading, peer teaching, development of reading literacy, elementary school age

Obsah

Úvod a cíl práce.....	10
A. Teoretická část.....	12
1 Rozvoj čtenářství.....	12
1.1 Čtenářská gramotnost	12
1.1.1 Rozvoj čtenářské gramotnosti v dokumentech vzdělávací politiky	14
1.1.2 Čtenářské dovednosti a strategie	16
1.2 Čtenářství.....	17
1.3 Výchova ke čtenářství.....	19
2 RWCT – charakteristika programu a jeho metod.....	21
2.1 Vybrané metody a formy RWCT.....	24
2.1.1 Brainstorming – Evokace	24
2.1.2 Učíme se navzájem – Uvědomění	25
2.1.3 Skládankové učení – Uvědomění	25
2.1.4 Pětílístek – Reflexe.....	25
2.1.5 Dílna čtení	26
3 Projektová výuka	30
4 Vrstevnické učení	34
5 Reciprocal Teaching.....	39
6 CORI – Pojmově orientovaná výuka čtení.....	41
B. Empirická část.....	43
1 Charakteristika výzkumu.....	43
1.1 Design případové studie.....	43
1.2 Výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumná otázka.....	44

1.3	Etické otázky (souhlas, fotografie)	45
1.4	Metody sběru dat	46
1.4.1	Způsob analýzy dat	47
1.5	Charakteristika výzkumného vzorku	47
2	Případová studie	48
2.1	ZŠ Šeberov	48
2.1.1	Charakteristika školy a její koncepce	48
2.1.2	Příklad spolupráce na rozvoji čtenářství	49
	Čtení v domovských skupinách	50
	Aktivity expertních skupin	53
	Závěrečná reflexe v domovských skupinách	53
2.1.3	Vyhodnocení výzkumných otázek: ZŠ Šeberov	54
	Jak učitelé ZŠ Šeberov reflektují průběh dané akce?	54
	Jakým způsobem podporují učitelé ZŠ Šeberov spolupráci mezi žáky v průběhu školního roku a ve vyučování?	54
	Jaké výhody a nevýhody vrstevnického učení při rozvoji čtenářství spatřují učitelé ZŠ Šeberov?	55
	Jak samotní žáci reflektují průběh dané akce?	55
	Jaké výhody a nevýhody vrstevnického učení spatřují žáci?	56
2.1.4	Zhodnocení výzkumníka	57
2.2	ZŠ Lyčkovo náměstí	58
2.2.1	Charakteristika školy a její koncepce	58
2.2.2	Příklad spolupráce na rozvoji čtenářství	59
2.2.3	Vyhodnocení výzkumných otázek	61
	Jak učitelka ZŠ Lyčkovo náměstí reflektuje průběh dané akce?	61

Jakým způsobem podporuje učitelka ZŠ Lyčkovo náměstí spolupráci mezi žáky v průběhu školního roku a ve vyučování?	61
Jaké výhody a nevýhody vrstevnického učení při rozvoji čtenářství spatřuje učitelka ZŠ Lyčkovo náměstí?	61
Jak samotní žáci reflektují průběh dané akce?	62
Jaké výhody a nevýhody vrstevnického učení spatřují žáci?	62
2.2.4 Zhodnocení výzkumníka	63
2.3 ZŠ Mohylová	64
2.3.1 Charakteristika školy a její koncepce	64
2.3.2 Příklad spolupráce na rozvoji čtenářství.....	64
2.3.3 Vyhodnocení výzkumných otázek.....	65
Jak učitelka ZŠ Mohylová reflektuje průběh dané akce?	65
Jakým způsobem podporuje učitelka spolupráci mezi žáky v průběhu školního roku a ve vyučování?	66
Jaké výhody a nevýhody vrstevnického učení při rozvoji čtenářství učitelka spatřuje?	66
Jak samotní žáci reflektují průběh dané akce?	66
Jaké výhody a nevýhody vrstevnického učení spatřují žáci?	67
2.3.4 Zhodnocení výzkumníka	68
2.4 ZŠ Mohylová	68
2.4.1 Rozvíjení spolupráce mezi vrstevníky v ZŠ Mohylová.....	68
2.4.2 Příklad spolupráce na rozvoji čtenářství.....	69
2.4.3 Vyhodnocení výzkumných otázek.....	69
Jak učitelka ZŠ Mohylová reflektuje průběh dané akce?	69

	Jakým způsobem podporují učitelky spolupráci mezi žáky v průběhu školního roku a ve vyučování?	69
	Jaké výhody a nevýhody vrstevnického učení při rozvoji čtenářství učitelka spatřuje?	70
	Výsledky pozorování vrstevnické spolupráce	70
2.4.4	Zhodnocení výzkumníka	71
3	Diskuze	72
4	Závěr	75
	Seznam použitých informační zdrojů	76
	Seznam příloh	80

Úvod a cíl práce

Rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti je nezbytnou součástí základní vzdělanosti každého moderního člověka. Pomáhají při orientaci v rychle se měnící společnosti a světě, který je zahlcený informacemi. Na základě výzkumných poznatků dochází k citelnému odklonu žáků od čtení, přitom jeden ze stěžejních pilířů rozvoje čtenářské gramotnosti je právě čtenářství. Tato diplomová práce se zabývá rozvojem čtenářství pomocí vrstevnického učení a hledáním příkladů dobré praxe v současném školním prostředí v České republice.

Teoretická část má za cíl čtenáře seznámit s problematikou rozvoje čtenářství za pomoci vrstevnického učení. V první kapitole se věnuji detailně rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti. Porovnávám různé definice čtenářské gramotnosti a zmiňuji stěžejní faktory při jejím rozvoji. Dále se věnuji zakotvení čtenářské gramotnosti v dokumentech vzdělávací politiky České republiky. V následujících kapitolách definuji pojem čtenářství a efektivní přístupy pro jeho rozvoj. Věnuji se vrstevnickému učení – kooperativní spolupráci žáků, její charakteristice a různým modelům. Na základě výzkumu Švamberk Šauerové uvádím zkušenosti žáků s kooperativním rozvojem čtenářství. Následuje seznámení s inovativními přístupy k rozvoji čtenářství, které nabízí možnost zapojení vrstevníků do procesu rozvoje čtenářství. Těmito přístupy jsou metody RWCT, projektová výuka, CORI a Reciprocal Teaching. Všechny tyto programy jsou v práci detailně popsány, věnuji se jejich původu a zmiňuji několik technik, které lze ve školním prostředí využívat k efektivnímu rozvoji čtenářství.

V empirické části práce se věnuji popisu dobré praxe rozvoje čtenářství u žáků mladšího školního věku prostřednictvím vrstevnického učení (ve spolupráci s mateřskou školou a napříč prvním stupněm) na vybraných základních školách v České republice. Cílem návštěv škol je zjistit, jakým způsobem se záměrně vybrané školy věnují rozvoji čtenářství prostřednictvím vrstevnického učení. Jde o pražské školy, které se věnují této problematice dlouhodobě, ale i o školy, které s touto formou teprve začínají. Akce škol jsou rozmanité svou délkou (projektová výuka, jedna vyučovací jednotka), ale i věkem spolupracujících dětí a žáků. ZŠ Šeberov v Praze 4 se zabývá rozvojem čtenářství prostřednictvím vrstevnického učení ve všech třídách nižšího stupně ZŠ formou expertních a domovských skupin

(projektová výuka). ZŠ Mohylová v Praze 13 spolupracuje při rozvoji čtenářství jak s dětmi z blízké mateřské školy (tj. děti předškolního věku), tak napříč ročníky (žáci 1. a 5. ročníků). ZŠ Lyčkovo náměstí obdobně zapojuje žáky rozdílných tříd při jednorázové práci s vybranými texty.

Na základě rozhovorů s účastníky lekcí – žáky a učiteli – závěrem hodnotím metody a způsoby rozvoje čtenářství prostřednictvím vrstevnického učení na všech navštívených školách. Srovnávám výhody i případná úskalí v práci s vrstevníky a vyvozují závěry pro mou vlastní pedagogickou praxi.

A. Teoretická část

1 Rozvoj čtenářství

1.1 Čtenářská gramotnost

Gramotnost představuje komplexní sbírku dovedností, vědomostí a postojů pro práci s textovými a matematickými informacemi. Obsah gramotnosti se, v závislosti na vývoji života sociálně kulturního a ekonomického, v průběhu historického vývoje společnosti měnil a dodnes se různí. (Doležalová, 2014) Z toho důvodu považuji za důležité pojem objasnit.

V první polovině 20. století, 30. a 40. letech, byla gramotnost definována jako opak negramotnosti. Šlo výlučně o dovednost číst a psát. V současné době je toto pojetí překonané a stalo se fenoménem rozvojových zemí, jelikož ve vyspělých zemích se negramotnost již nevyskytuje. Důraz není kladen pouze na dovednost číst a psát, ale stěžejní je kvalita osvojení této dovednosti. Dovednosti číst a psát jsou brány jako samozřejmost, proto se setkáváme s pojmem s různými přívlastky. (Altmanová et al., 2011) S pojmem gramotnost úzce souvisí pojem čtenářská gramotnost, který je nutný si pro naše účely vymežit.

Dle Altmanové a kol. (2011) je čtenářská gramotnost celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Čtenářství a míra čtenářské gramotnosti dětí je jedním z významných faktorů určujících jejich úspěšnost ve studiu – zdatní dětští čtenáři jsou ve studiu úspěšnější než ti, které čtení minulo.

Dle Laufkové (2018) čtenářská gramotnost nezahrnuje pouze dovednost číst, psát či porozumět obsahu psaného textu, znalost čtenářských strategií a využitelnost získaných informací z textu pro své fungování v běžném životě – tedy funkční povahu čtení. Ale jde také o druh komunikace, pěstování postojů a hodnot, tj. vztahu ke knize/četbě a sdílení svých čtenářských zážitků a zkušeností. Rozšířená čtenářská gramotnost předpokládá, že gramotný čtenář je aktivní čtenář s vnitřní motivací k čtení. Čtení mu přináší radost a aktivně vyhledává příležitosti k čtení pro různé účely. Rozvinutá čtenářská gramotnost předpokládá, že je čtenář schopen záměrně volit čtenářské strategie pro lepší porozumění textu nebo analyzovat, interpretovat či kriticky zhodnotit.

Z obou zmíněných definic plyne, že čtenářská gramotnost nezahrnuje pouze dovednost číst a psát, ale značně se podílí na formování osobnosti čtenáře. Čtenář, u kterého je rozvinutá čtenářská gramotnost, je motivovaný ke čtení, četba mu přináší radost a své čtenářské dovednosti využívá funkčně pro praktické účely.

Mezinárodní výzkum PISA, který se mimo jiné zabývá výzkumem čtenářské gramotnosti, charakterizoval definice čtenářské gramotnosti v roce 2018 následovně: „Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“ (PISA, 2018, str. 9)

Praktické využití čtenářské gramotnosti zdůrazňuje také Trávníček (2013), který definuje čtenářskou gramotnost jako funkční porozumění psanému textu.

Čtenářskou gramotnost tedy na základě definic výše můžeme chápat jako základní dovednost, která se prolíná všemi oblastmi života. K signifikantnosti rozvoje čtenářské gramotnosti přispívá i zpráva z Celosvětového summitu k čtenářské gramotnosti 2018, v které Ronková a Wildová uvádějí následující: „Na summitu jednoznačně zaznělo, že čtenářská gramotnost je považována za klíčovou gramotnost v boji proti světové chudobě a pro vytváření mírumilovných vztahů mezi národy.“ (Wildová & Ronková, 2018, s. 143)

Čtenářskou gramotnost, dále již jen ČG, ovlivňuje řada faktorů. Významný podíl na utváření ČG mají exogenní vlivy, které působí zvnějšku rozdílnou intenzitou. Těmito vlivy jsou například rodina, škola a osobnost učitele. Doležalová (2014, s. 23) dále uvádí endogenní vlivy, které ovlivňují rozvíjení čtenářské gramotnosti. Těmito faktory jsou vlastnosti a dispozice čtenáře, které jsou vrozené nebo získané:

- anatomicko-fyziologické základy pro vznik a vývoj čtenářských dovedností (čtenářské gramotnosti), smyslové a psychické funkce,
- zájem, motivace pro čtení, postoje k ovládnutí čtenářské gramotnosti, představivost, soustředění,
- volní vlastnosti a postoje čtenáře k četbě a textům,

- získané zkušenosti týkající se čtenářské gramotnosti, případně informační gramotnosti,
- životní zkušenosti čtenáře a znalost tématu.

Zásadní je učitelovo kompetentní utváření gramotnostních dovedností žáků po celou dobu školní docházky. (Doležalová, 2014) Procesy a výsledky čtení, a hlavně porozumění čtenému textu ovlivňuje dle autorky L. R. Rosenblattové nejen čtenář se svými schopnostmi, dovednostmi, motivací a zkušenostmi, ale též kontexty a potom i samotný text (Rosenblatt, 1978).

ČG má několik rovin. Tyto roviny představuje Košťálová v publikaci České školní inspekce následovně (2010):

- vztah ke čtení – předpokladem rozvíjení ČG je potěšení z četby;
- doslovné porozumění – porozumění čteného textu;
- vysuzování – vyvozování závěrů z přečteného;
- metakognice – schopnost seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení apod.);
- sdílení – sdílení svých prožitků z četby, porozumění a pochopení s dalšími čtenáři;
- aplikace – využívání čtení k seberozvoji, využití informací z textu v reálném životě.

Nyní bych ráda objasnila rovinu citovou, postojovou, která úzce souvisí s pojmem čtenářství. Tato rovina se projevuje v zájmu o četbu ve volném čase pro potěšení. Laufková (2018, s. 36) rozvádí výše uvedenou rovinu vztah ke čtení následovně: „žák je k četbě motivovaný, četba patří mezi preferované činnosti; žák se soustředí na četbu a z četby má potěšení.“ Zájem o četbu označujeme pojmem čtenářství. Tento pojem objasňuji v kapitole 1. 2. s názvem Čtenářství.

1.1.1 Rozvoj čtenářské gramotnosti v dokumentech vzdělávací politiky

Rozvoj ČG je podporován a definován v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělání, dále jen RVP ZV, který vymezuje vše, co je nezbytné v povinném základním vzdělání žáků. Na rozvoj ČG cílí zejména klíčová kompetence komunikativní, jejíž výstup spojený s ČG je definován v RVP ZV následovně: „Žák rozumí různým typům textů a

záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění.“ (RVP ZV, 2023, s. 12) Spojitost s rozvojem ČG také můžeme najít v klíčové kompetenci k učení, jejíž výstup zní následovně:

„Na konci základního vzdělávání žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě.“ (RVP, ZV, s. 10) Tento výstup je také úzce spjat s využíváním čtenářských strategií, které jsou součástí ČG. (Čtenářské strategie jsou níže detailně popsány v kapitole 1. 1. 2.) Spojitost zde vidím především v dovednosti vyhledávat a třídit informace za pomoci samostatného uvažování nad přínosem informací do procesu učení, jinými slovy, žák dokáže určit, která informace je pro splnění cíle potřebná a jaká nikoliv. S tím souvisí i kompetence k řešení problému, která představuje konkrétní výstup: „Žák vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému.“ (RVP, ZV, s. 11)

Vzdělávací obsah RVP ZV je orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, u kterých jsou popsány očekávané výstupy každé z oblastí. Přirozeně bychom mohli hledat očekávané výstupy zaměřené na rozvoj ČG v oblasti Jazyk a jazyková komunikace, pod kterou spadá Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk.

Na rozvoj gramotností a kompetencí upozorňuje také dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, který zdůrazňuje důležitost jejich rozvoje a zvyšování. „V rychle se měnícím okolním prostředí je nezbytné, aby se lidé vzdělávali průběžně po celý svůj život. V tomto ohledu je zcela zásadním krokem vybavit děti, žáky a studenty v rámci počátečního vzdělávání kompetencemi pro celoživotní učení.“ (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, 2020, s. 39)

1.1.2 Čtenářské dovednosti a strategie

Pro rozvíjení čtenářské gramotnosti, které je jedním z cílů světové i české vzdělávací politiky, je žádoucí hlubší porozumění textu. Na tomto místě je tedy nutné definovat čtenářské dovednosti a strategie.

Čtenářské dovednosti Najvarová (2008, s. 69) definuje jako „automatické činnosti, které ústí v dekódování textu a porozumění. Jsou charakteristické rychlostí čtení, plynulostí, účinností, obvykle jsou uplatňovány bez vědomé kontroly.“

Najvarová dále (2008) ve své práci zmiňuje provázanost čtenářských strategií s čtenářskými dovednostmi:

Čtenář využívá čtenářské strategie především v situaci, kdy je konfrontován s textem vysoké obtížnosti a dosud uplatňované postupy, čtenářské dovednosti, selhávají. Proto hledá způsob, jak textu porozumět, záměrně využívá strategie, které by mu mohly pomoci k dosažení cíle. Pokud je čtenářská strategie dlouhodobě uplatňována a procvičována, může se zautomatizovat a stát se čtenářskou dovedností. (s. 69)

Pomocí čtenářských strategií si žák prohlubuje svou čtenářskou gramotnost. Průcha a kol. (2013, s. 287) popisuje strategie při učení jako „posloupnost činností při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije“. Čtenářské strategie tedy umožňují žákům text zhodnotit, analyzovat a interpretovat. Rozvíjením čtenářských strategií a technik pomáháme žákům porozumět čtenému textu.

Whitcroft (2015) ve své studii také uvádí definici čtenářských strategií na základě srovnání se čtenářskými dovednostmi přímo od autorů: „Zatímco starší termín čtenářské dovednosti popisuje automatické, nevědomé procesy, které si čtenář během čtení neuvědomuje, novější termín čtenářské strategie souvisí se záměrnou kontrolou vlastního porozumění.“ (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008)

Z výše uvedeného se dá soudit, že rozvíjením čtenářských strategií napomáháme žákům pracovat s textem efektivněji a můžeme tak pozitivně ovlivnit jejich vztah k samostatné četbě. Čtenářské strategie, které zpočátku jako vyučující můžeme zavádět modelováním,

zaujímají roli lešení – scaffoldingu, které napomáhá žákům s efektivním nakládáním se čteným textem. Při práci se strategiemi poskytujeme žákům oporu právě takovou, jakou potřebují. Na začátku práce bude větší a postupným osvojením strategií a zkušeností jí bude méně. (Pearson, 1991)

1.2 Čtenářství

Vztah mezi čtenářstvím a čtenářskou gramotností, které byla věnována předchozí kapitola, je velice úzký. Čtenářství je jednou ze složek čtenářské gramotnosti a hierarchicky tak pod ni spadá. Čtenářská gramotnost je daleko komplexnější než čtenářství, zahrnuje rozsáhlé množství dovedností, znalostí a schopností, mimo jiné také mezi ně patří **čtení**¹. Čtenářství zahrnuje především zájem o četbu a vztah k ní. K tomu, aby mohlo být čtenářství rozvíjeno, je nezbytné umět číst, být čtenářsky gramotný a být **čtenářem**².

Trávníček (2008) čtenářství definuje jako: „pojem, který se používá zejména v souvislosti s dětskou populací; plánovité a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí; rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi“. (Trávníček, 2008, s. 35)

Na rozvoj čtenářských návyků má v předškolním věku dítěte vliv zejména rodina. Působení rodiny na vztah ke čtení, čtenářské dovednosti a postoje je klíčové. Postavení školy může být v tomto ohledu ztížené, zejména počet žáků může rozvoj čtenářské dovednosti upozadit. Altmanová (2011) však navrhuje z nevýhod vytvořit pozitiva – větší počet dětí umožňuje vést o četbě vrstevnické hovory, jaké jsou v dnešní běžné rodině nemožné. Děti si navzájem mohou doporučovat knihy, mohou konfrontovat své pochopení s ostatními, ve škole může být po ruce více knih než v rodině. Upozorňuje také na přítomnost pedagoga, který má pro podporu čtenářství dětí metodickou výbavu.

¹ Dle Trávníčka (2013) jde o mediální aktivitu, která se zaměřuje na knihy (časopisy, noviny atd.) a jejich duševní přisvojování. Jde o základní aktivitu související s knihami. V rámci ostatních kompetencí sehrává klíčovou roli.

² Dle Trávníčka (2013) je čtenář ten, kdo deklaruje, že čte (knihy).

Trávníček (2008) ve své publikaci, stejně jako Altmanová, zdůrazňuje vliv rodiny na rozvoj čtenářství u dětí. Čtení není něco, s čím se rodíme, ale co získáváme – to vše díky prostředím, do nichž vstupujeme, zejména prvnímu z nich, jímž je rodina. Čtenáři nejsme, čtenáři se stáváme.

Dle tematické zprávy České školní inspekce (dále jen ČSI) z roku 2020, zabývající se rozvojem čtenářské gramotnosti na středních školách mezi lety 2019/2020, byly zaznamenány značné obtíže s řešením úloh zaměřujících se na zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti. Výsledek šetření byl horší než očekávaný výsledek, žáci 1. ročníku středních škol v testu dosáhli nižší průměrné úspěšnosti 39 %. ČSI příčinu neúspěšnosti žáků v šetření shledává v nízké úrovni čtenářské gramotnosti žáků a nízkém zájmu o četbu ve volném čase. Dle tematické zprávy z roku 2020 uvádí, že dlouhodobá zjišťování naznačují, že ke zhoršování postojů žáků ke čtení dochází především na 2. stupni základních škol, kde klesá zájem o čtenářské aktivity (srov. Lederbuchová, 2004 či Gejgušová, 2011).

Zásadní otázkou tedy je, jakým způsobem žáky nižších ročníků motivovat ke čtení a k rozvoji jejich čtenářských návyků, aby nedocházelo k značnému úpadku zájmu o čtení v pokročilejším věku. ČSI (2020) uvádí, že právě čtenářská praxe má zásadní vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti, neboť právě žáci s nižší čtenářskou praxí dosáhli významně horších výsledků v testu čtenářské gramotnosti. Jakým způsobem tedy můžeme přispět k rozvoji čtenářství?

Košťálová (2010) ve své publikaci stanovuje zásady pro rozvoj čtenářství ve školním prostředí:

- Nikdo ve škole nepovažuje čtení za ztrátu času, dospělí jsou modelem čtenáře.
- Čas – dostatek, pravidelnost, četnost: Žáci mají dostatek času na čtení přímo ve škole, čas je čtení věnován pravidelně a s dostatečnou frekvencí (např. v rámci dílen čtení).
- Předčítání: Žákům se ve škole často předčítá i tehdy, když už sami umějí číst.
- Dostupnost knih a textů: Prostředí je naplněné různorodými knihami a texty, které jsou snadno dostupné (včetně jednoduchého výpůjčního systému, který může být podporován čtenářskými koutky, třídními knihovničkami, přístupem do školní knihovny či spoluprací s veřejnými knihovnami).

- Vlastní volba: Žáci si mohou vybírat knihy a texty podle vlastní volby.
- Četba celých textů: Žáci čtou celé knihy, nejen ukázky nebo úryvky.
- Příležitost pro čtenářskou odezvu a sdílení: Žáci mohou bezprostředně sdílet osobní dojmy z četby.
- Čtení je propojeno s psaním: Žáci písemně reagují na přečtené (osobní záznamy z četby). Žáci se učí textům rozumět i tím, že je sami vytvářejí (produktivní psaní).
- Učitelé umí čtení vyučovat: Ovládají čtenářské strategie pro porozumění textu, umí je modelovat a vyučovat, ovládají metodu hlasitého přemýšlení, poskytování popisné zpětné vazby a korektivní zpětné vazby, umí vést žáky k adekvátnímu výběru textu.
- Učitelé čtou: Učitelé znají knihy, které mohou zaujmout jejich žáky. Umí každému žákovi doporučit vhodnou knihu. Sledují současnou knižní produkci.

Tyto zásady mohou značně přispívat ke zmiňované motivaci žáků k pravidelnému čtení. Motivaci rozděluje Průcha (2013) na dva základní typy – motivaci vnější a motivaci vnitřní. Vnější motivace ve školním prostředí se rodí z působení učitele a spolužáků. Příkladem vnější motivace ze strany učitele nám může být například poslední zásada Košťálové (2010). Vnitřní motivace, dle Průchy (2013), vychází z žákova sebepojetí – žákových osobních cílů a aktuálních zájmů, například také z podoby zadávaných úkolů. Proto při práci s texty musíme klást důraz na výběr materiálu, který je pro žáky atraktivní a blízký.

1.3 Výchova ke čtenářství

Výchova ke čtenářství zahrnuje dvě hlediska. V širším smyslu ovlivňuje formování osobnosti, zatímco v užším smyslu se soustředí na vzdělávání. To znamená, že při výchově ke čtenářství působíme na osobnost jedince a zároveň ho vzděláváme.

Výchova je „proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji“. (Průcha, a další, 2003, s. 277) Cílem je dosáhnout pozitivního vlivu, avšak při nevhodném výběru metod může docházet k nepříznivému ovlivnění jednotlivce. Proto je nezbytné výchovné působení pečlivě promyslet, plánovat a až následně praktikovat a reflektovat. Výchovou ke čtenářství usilujeme o vytvoření aktivního vztahu k četbě zejména u dětí.

Signifikantnost výchovy k četbě Vášová (1995, s. 117) popisuje ve své publikaci následovně: „Vztah ke knize a k četbě se utváří v mládí. Je proto potřebné věnovat maximální péči výchově dětského čtenáře, protože v něm musíme spatřovat budoucího dospělého čtenáře.“

Vášová (1995) ve své publikaci definuje výchovu ke čtenářství jako záměrné a systematické působení při utváření vztahu dítěte ke knize či s jiným textem v souladu s věkovými zvláštnostmi dětí a jejich individuální mentální a sociální zralostí. Důležitost individualizace spatřuje především v tom, aby žák nebyl přehlacen či naopak nebyly jeho schopnosti podceněny.

Systemické působení za účelem pozitivních změn ve vývoji na osobnost má nejvyšší účinek u dětské populace. Působením metod chceme, aby se z žáka stal čtenář, přinejmenším aby si získal předpoklady úspěšného čtenáře. V návaznosti na Vášovou (2003) můžeme vyvodit cíle výchovy ke čtenářství. Podnítit zájem o čtení, formovat vztah ke knihám, podporovat utváření čtenářských návyků, budovat pozitivní vztah k četbě a literatuře, vytvářet inspirativní čtenářské prostředí, asistovat při výběru literatury a aktivně podporovat rozvoj čtenářů. Na dosažení všech těchto cílů mají, mimo jiné, vliv výchovně vzdělávací instituce – mateřské školy, základní školy, střední školy apod. Právě proto je důležité, aby byli pedagogové kompetentní a obeznámení s metodami rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. Příklady inspirativních metod a programů uvádím v dalších kapitolách.

K rozvoji čtenářství můžeme využívat metod kritického myšlení. Metody, zmiňované v navazující kapitole, přinášejí do čtení a psaní kreativního ducha a pro žáky se tak práce s textem stává atraktivnější. Metody žákům přinášejí nové způsoby záznamu informací a mohou tak sloužit jako inspirace pro další rozvoj strategií při učení. Metody mimo jiné přinášejí možnost nad nově nabytými informacemi a poznatky přemýšlet a sdílet názory s ostatními, umožňují tedy využití vrstevnického učení.

2 RWCT – charakteristika programu a jeho metod

Program RWCT v originálním znění *Reading and Writing for Critical Thinking* započal svou činnost mezinárodně roku 1997. V České republice se objevil v roce 2000, kdy Hana Košťálová a Ondřej Hausenblas založili občanské sdružení Kritické myšlení, které od té doby pečuje o rozvoj programu RWCT v České republice. Hlavním cílem programu je, aby se žáci stali samostatnými mysliteli a čtenáři, kteří se dokážou na věci dívat z různých úhlů pohledu. (Košťálová, 2024)

Tomková (2007) zmiňuje ve své publikaci teoretické východisko programu RWCT. Program vychází z konstruktivistické a kognitivní psychologie, které vycházejí z toho, že poznávání je aktivní proces, poznání je konstruované. Dalším východiskem programu RWCT se stává teorie kooperativního učení. Autoři programu RWCT vidí v zařazení kooperativní výuky³ pozitiva, jako například bezprostřední učení se sociálním dovednostem při spolupráci v různorodě složených skupinách. Tomková (2007) dále uvádí, že autoři programu RWCT vyzdvihují důležitost významu čtení. Žáci by se měli učit o textech přemýšlet a rozumět jim.

Charakteristické pro program RWCT jsou promyšlené lekce, které jsou založeny na strukturovaném učení, které využívá čtení, psaní a diskuzi k rozvíjení samostatného myšlení žáků. Učení se odehrává ve třech fázích, a to evokaci – uvědomění si významu informace – reflexi. Tento třífázový cyklus učení je rámcem tohoto programu. Třífázový cyklus EUR slouží učitelům při plánování výuky tzv. pozpátku, tj. od cílů, a umožňuje následně reflektovat hodinu a její cíle.

Třífázový cyklus učení EUR (dle Zormanové, 2012):

1. Evokace

Každé učení navazuje na již nabyté prekoncepty žáků ohledně daného tématu. Žáci mají prostor si uvědomit, jaké informace o daném tématu vědí, a zároveň mají možnost formulovat otázky a případné nejasnosti, na které v další fázi hledají odpověď. Práci s prekoncepty Zormanová (2012) zdůrazňuje. Uvádí, že učitel by měl zjistit počáteční stav

³ viz kapitola Vrstevnické učení

znalostí žáků. Zdůrazňuje také součást evokace a to motivaci, kdy dochází k probuzení touhy žáka hledat odpovědi na neznámé.

2. Uvědomění si významu informací

V této fázi konfrontujeme prekoncepty žáků o daném tématu s novými informacemi. Žáci si nově objevené informace zařazují do vlastní struktury poznání.

3. Reflexe

Ve třetí fázi procesu se žáci ohlížejí za učícím procesem. Reflektujeme, co a jak se žáci naučili. Žáci se zaměřují na reflexi obsahu, tj. tedy toho, co se naučili a na co například stále neznají odpověď nebo co by se rádi o tématu dozvěděli dále. Reflektovat můžeme také procesy učení – jakým způsobem jsme k novým poznatkům došli, zdali se práce dařila nebo co se při učení dělo. Reflexe bývá často opomíjenou fází třífázového cyklu učení. Při reflexi si žák systematicky třídí a upevňuje nabyté poznatky. Velmi důležitým faktorem reflexe je uvědomění si názorů ostatních (žáků i učitele), reflexe by neměla probíhat jen individuálně, ale také skupinově, s vrstevníky a učitelem. Zormanová (2012) toto vyzdvihuje jako jeden z cílů samotné reflexe a zdůrazňuje přínos společného sdílení. I při reflexi se žáci mohou dozvědět něco nového, neboť zde může probíhat konverzace s ostatními žáky, kteří o daném učivu komunikují, a může zde dojít ještě k lehké úpravě vědomostního schématu.“

Maňák a Švec (2003) uvádějí, že struktura třífázového modelu učení se v metodě kritického myšlení aplikuje také při čtení naučných textů. Žáci si při čtení na okraji textu dělají poznámky, které označují vztah k podaným informacím:

<p>√ = informace, které již čtenář zná – = informace, které čtenář vnímá jako rozpor s tím, co již zná + = informace pro čtenáře nové ? = informace, kterým čtenář nerozumí</p>

Obrázek 1 Popis metody I.N.S.E.R.T.

Z takto označených informací se následně vytvoří tabulka, která umožňuje diskusi ve skupině či dvojicích, inspiruje k vzájemnému srovnávání a je také podnětem k hledání

informací nových. Uvedená technika vede žáky k samostatnosti. Pomocí kritického myšlení se u žáků rozvíjí sebedůvěra, aktivní participace, sdílení a naslouchání druhým. Tomková (2007) v souvislosti s metodou I.N.S.E.R.T. (*Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking*, Vaughn & Estes, 1986) zmiňuje, že zkušenost žáků s předloženým textem může být rozdílná. Zápisky tak u všech žáků budou jiné a naskýtá se potenciál pro společnou diskuzi a rozvalu nad textem. Dále Tomková (2007) navrhuje úpravu tabulky dle individuálních možností žáků, učitelé na prvním stupni mohou například volit pouze jednu značku a postupně přidávat. Vhodné je také zamyslet se nad délkou a náročností textu.

Dle Maňáka a Švece (2003) kritické myšlení ve výuce napomáhá v průběhu učebního procesu cílevědomě rozvíjet kognitivní dovednosti žáka. Uvádí dovednosti vnímání a pozorování, zkoumání, odůvodňování, uspořádání informací, jejich přenos aj. V učebním procesu hrají důležitou roli učitelovy otázky. Učitelovy otázky jsou mimo jiné ukazatelem při hodnocení výkonů. V návaznosti na učitelovy otázky uvádí tzv. víceúrovňový systém kladení otázek (Maňák, Švec, 2003, s. 161):

1. Otázky vyžadující doslovnou odpověď, např. je-li žádoucí přesná formulace, při definicích, při uvádění matematických výrazů apod.
2. Otázky převodové, transformační – je-li třeba převést získané informace do jiné podoby, např. při popisu obrazů, interpretace schémat, vysvětlování televizních záběrů aj.
3. Otázky na porozumění, interpretační, při nichž se žáci soustředí na vztahy, souvislosti, hledají návaznosti mezi myšlenkami, typická je otázka začínající zájmem proč atd.
4. Otázky aplikační, zobecňující – vedou žáky k řešení problémů, k odhalování nejasností a jejich odstraňování, k uplatňování osvojených poznatků aj.
5. Otázky analytické – vedou k analýze jevů, pátrají po vysvětlení, hledají hlubší vysvětlení apod.
6. Otázky syntetické – vyžadují vlastní postoje, umožňují hledat alternativní řešení, vybízejí k výkladu jevů, podněcují žáky k řešení úkolu tvořivým způsobem aj.

7. Otázky evaluační, hodnotící – vyžadují zaujetí osobního stanoviska, formulování vlastního přesvědčení, žáci se vedou k vyjádření postoje, důležité je učit kritičnost k poskytnutým informacím (odolnost vůči manipulaci) aj.

2.1 Vybrané metody a formy RWCT

Níže bych ráda představila tři vybrané metody RWCT, které korespondují s třífázovým modelem učení. Každá z aktivit se zaměřuje na jednu z fází. Výběr je ovlivněn potenciálem aktivit k učení se od vrstevníků.

2.1.1 Brainstorming – Evokace

Metoda Brainstorming je zařazována zpravidla do fáze evokace, kdy je hlavním cílem žáky navodit na dané téma hodiny. Maňák a Švec dále vysvětlují název v doslovném překladu jako „bouře mozku“ nebo také „útok na mozek“, resp. na myšlení. V českém a slovenském prostředí se také setkáváme s názvem „burza nápadů“. Hlavní náplní této aktivizační úlohy je napsat heslovitě v určitém čase co nejvíce slov, která si na dané téma žák uvědomí. Žáci pracují samostatně, ve dvojicích, ve skupinkách, ale také je možnost zapisovat za celou třídu. Důležité je však zapojení všech žáků ve třídě. Učitel myšlenky žádným způsobem nehodnotí. Úkolem učitele je žáky vést, naslouchat jim a motivovat k dalšímu přemýšlení. (Grecmanová, Urbanovská, 2007) Brainstorming je metoda práce, která podněcuje vrstevnické učení. Žáci v jejím průběhu diskutují, naslouchají si a tvoří si pohled na názory ostatních.

S touto výukovou metodou jsou spojena pravidla, která uvádí Maňák a Švec (2003, s. 164):

1. Nepřipouští se kritika žádných navrhovaných řešení, nápadů. Posuzování nápadů se odkládá až do další fáze.
2. Podporuje se naprostá volnost v produkci nápadů. Tato volnost produkce předpokládá neformální, tvůrčí klima ve třídě.
3. Pozornost je zaměřena na vyprodukování co nejvíce nápadů.
4. Každý návrh, nápad se zapisuje.
5. Žáci se při vytváření nových nápadů inspirojí již vyprodukovanými (a zapsanými) nápady.

2.1.2 Učíme se navzájem – Uvědomění

Reciprocal Teaching v překladu Učíme se navzájem je výukový program vyvinutý v USA výzkumnicemi Palincsarovou a Brownovou. Jde o jednu z metod, která podněcuje žáky k učení se od druhých. Žáci mají možnost se vžít do role učitele. (Palincsar & Brown, 1984)

Při této metodě se žáci rozdělí do skupin a následně pracují s předloženým textem. Ten žák, který se dostane do role učitele, provádí následující:

1. Shrne svými slovy, co se dočetl.
2. Vymyslí otázku, která se vztahuje k textu, a požádá ostatní, aby na ni odpověděli.
3. Objasní místa v textu, kterým někdo ze skupiny nerozuměl.
4. Předvídá, jak bude text pokračovat.
5. Vymezí, jak dlouhá část textu se bude dále číst.

2.1.3 Skládankové učení – Uvědomění

Pro fázi uvědomění je vlastní práce s novými informacemi a diskuze nad nimi. Složitější forma kooperativního učení je tzv. skládankové učení, v originálním znění JIGSAW.

(Johnson & Johnson, 1989)

Skládankové učení popisuje Tomková (2007) ve své publikaci následovně:

Úkol pro čtyřčlennou domovskou skupinu v tomto případě tvoří čtyři dílčí úkoly pro jednotlivé členy skupiny (např. prostuduj svou část textu a vyber pro skupinu důležité). Jednotliví členové skupiny nejprve zpracovávají samostatně svůj dílčí úkol. Dále se přesouvají do tzv. expertní skupiny, složené z expertů na daný dílčí úkol ze všech přítomných domovských skupin. Tam porovnávají svá řešení, poradí si, doplní své poznámky a s takto ověřeným úkolem se vrátí zpět do své domovské skupiny. (s. 32)

2.1.4 Pětílístek – Reflexe

Reflexe pomocí pětílístku u žáka rozvíjí schopnost shrnout stručně téma, schopnost utvořit si postoj nebo názor. Jde o pětiřádkovou báseň, která na závěr hodiny poměrně efektivně a rychle shrne celý průběh lekce. Žáci mají možnost prostřednictvím metody shrnout podstatu problému do několika zásadních slov. Završují tak zkoumání tématu, mají možnost vyjádřit

nejen své porozumění, ale vyjádřit i svůj pohled na věc a vyjádřit svůj pocit. Pracovat je možné individuálně. Tomková (2007) zmiňuje, že ani v této fázi nemusí žáci zůstat osamoceni, nabízí se tedy možnost práce ve skupinách, nejlépe dvojicích. Ve dvojici je možné následně individuálně vytvořené básně sdílet a společně poté vytvořit svou vlastní báseň, která shrnuje oba pětílístky. Žáci se tak navzájem obohatí o informace od druhých a zjistí, jak dané téma uchopili druzí. Tomková (2007) vyzdvihuje fakt, že význam formy by neměl převážet nad významem obsahu pětílístku.

Postup metody pětílístku dle Tomkové (2007):

1. Na první řádek žáci napíší jednoslovné téma (podstatné jméno).
2. Na druhém řádku jsou dvě přídavná jména, která popisují vlastnosti podstatného jména z prvního řádku.
3. Třetí řádek obsahuje tři slovesa, která vyjadřují dějovou složku podstatného jména.
4. Na čtvrtém řádku je věta, která obsahuje čtyři slova a měla by shrnout dané téma.
5. Na posledním řádku je jednoslovné synonymum slova z prvního řádku, které slouží k rekapitulaci.

2.1.5 Dílna čtení

Dle Tomkové (2007) je v praxi primární školy dílna čtení s oblibou zařazována do výuky. Dílny se opakují pravidelně např. jednou za týden v bloku 2 vyučovacích jednotek, v závislosti na věku a možnostech žáků. Hlavním cílem čtenářských dílen je především rozvoj kritického myšlení, čtení s porozuměním a podpora přemýšlivého čtení.

Dílna čtení nese hned několik benefitů při budování rozvoje čtenářských schopností u žáků. Nynější trendy společnosti žáky nepodněcují k pravidelné četbě tak, jako v minulých letech, a proto je zařazování pravidelného čtení v průběhu čtenářských dílen přínosné v budování čtenářské pravidelnosti.

Úrovně čtenářských schopností žáků jsou ve třídě rozdílné, dílna čtení však dovoluje třídě pracovat skupinově, ale také individuálně. Každý žák má takovou četbu, která odpovídá jeho čtenářské úrovni. Tomková (2007) apeluje na to, aby učitelé vycházeli především z potřeb a

čtenářských zájmů žáků. Žáci by měli číst knihy dle vlastního výběru v příjemném, podporujícím prostředí. Žákům je umožněno číst vlastním tempem a je nabízena možnost sdílet čtenářskou zkušenost s učitelem a spolužáky. Vlastní myšlenky a názory žáků jsou oceňovány.

Velkou roli hraje při rozvoji čtenářství motivace žáků ke čtení. Od dítěte nelze očekávat složité myšlenkové činnosti nad knihou nebo textem, pokud nemá kladný postoj k textům a vnímá čtení jako plýtvání časem. Prověřeným a účinným nástrojem rozvoje čtenářství je, dle České školní inspekce (2019b), právě dílna čtení. Nejde o jednorázovou metodu, ale dlouhodobé zařazování prostoru pro četbu.

Jedna z hlavních překážek při rozvoji čtenářství je zkrácená doba koncentrace u žáků. V dnešním světě, kdy jsme obklopeni přemírou podnětů, může žákova pozornost při čtení velmi rychle upadat. I v tomto dílna čtení pomáhá. Žáci mají vyhrazený čas právě pro samotnou četbu samostatně vybrané beletrie. Při čtení zaznamenávají své postřehy například do podvojného deníku a následně navazují čtenářské reakce a diskuze. Žáci mladšího školního věku mohou zaznamenávat postřehy z četby obrázky, postupně rozvíjející schopnost psaní následně umožňuje o četbě zaznamenávat větší množství textu (Tomková, 2007).

Metodu podvojného deníku blíže popisují Kritické listy, čtvrtletník zabývající se kritickým myšlením ve školách. Pro žáky je snadné tímto způsobem zhmotnit dojmy a pocity z četby pomocí záznamu pasáže z knihy, zápis následně slouží jako podklad pro navazující diskuzi.

Podvojný deník	
<p>Vypiš pasáž (část textu), která na tebe zapůsobila (připomněla ti vlastní zážitek, představuje pro tebe záhadu, nemůžeš s ní souhlasit, ...)</p>	<p>Napiš komentář ke zvolené pasáži. (Proč sis zaznamenal právě ji, co ti připomněla, jaké otázky v tobě vyvolala, s čím nesouhlasíš, ...)</p>
<p>20. února 2007 Flegelová, Sissi: <i>Láska a zklamání</i> „Byla jsem úplně bez sebe. Já ale nechci nikam odjet. Nechci nic vidět, slyšet, chci mít svůj klid.“ (str. 7)</p>	<p><i>Úplně tu holku chápu. Protože když jsem naštvaná nebo nemám náladu, tak mi mamka říká, že musím jet s celou rodinou na nějaký výlet, přitom chci mít svůj klid.</i></p>
<p>13. března 2007 Stine, Robert L.: <i>Tichá hrůza. Zelená krev</i> „Já už se o tebe postarám, ty psisko,“ opakoval zlověstně Kathryn. Pes slabě zakňučel. (str. 76)</p>	<p><i>Já nemám ráda, když někdo psům takhle říká, protože pokud někoho nekouslí nebo nesežrali, tak jsou to nevinná zvířátka. Možná jsou trochu nevěrná, ale to jenom v tom případě, když se jedná o piškot...</i></p>

Obrázek 2 Ukázka metody podvojného deníku (*Kritické listy*, 2007, s.15)

Dle Zormanové (2012) podvojný deník napomáhá žákům najít osobní vztah k tomu, co se učí. Zormanová podvojný deník uvádí jako jednu z metod RWCT a zařazuje ji do fáze uvědomění si významu.

Již zmiňovaná motivace ke čtení hraje v rozvoji nezaměnitelnou roli. Při individuálním výběru knihy se zvyšuje motivace žáků ke čtení. Četba celé beletrie také pomáhá k většímu zaujetí k četbě. Zásadním rozdílem mezi četbou krátkých úseků v čítance a četbou celé beletrie je možnost seznámení se s hlavními postavami a získání tak plnohodnotného čtenářského prožitku.

Čtenářské dílny dobře zapadají do současných vzdělávacích trendů, zejména do trendu konstruktivistického⁴. Zítková (2018) dále uvádí, že ve vztahu školy a požadavků společnosti, resp. rodičů žáků pak čtenářské dílny naplňují v současnosti stále aktuálnější

⁴ V didaktice jedno z dominantních soudobých paradigmat, dělí se do několika proudů: a) Kognitivní konstruktivismus vychází především z evropské genetické epistemologie J. Piageta a americké kognitivní psychologie (J. S. Bruner aj.). Snaží se realizovat didaktické postupy založené na předpokladu, že poznávání se děje konstruováním tak, že si poznávající subjekt spojuje fragmenty informací z vnějšího prostředí do smysluplných struktur, rekonstruuje stávající struktury a provádí s nimi mentální operace podmíněné odpovídající úrovní jeho kognitivního vývoje. (Průcha et al., 2013, s.132)

požadavek na výraznější výchovné působení školy. To, co bylo bráno jako „plýtvání časem“, tedy zájmová četba, se ukazuje jako v podstatě nezbytná součást školní práce s pozitivním dopadem i na žáky, které domácí prostředí k četbě nevede.

V návaznosti na toto uvádí fakt, že model čtenářských dílen má větší uplatnění spíše na prvním stupni základní školy než na stupni druhém.

Z výše uvedeného můžeme usoudit, že zařazení autentičnosti, možnosti volby žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu a možnost sdílení je pro žáky značně motivační a podporující v dalším vzdělávání. O tom, jakým způsobem lze do výuky tyto aspekty zařadit, pojednávají následující kapitoly.

3 Projektová výuka

Projektová výuka je jednou z mnoha metod práce při vyučování. Pojmem metoda označuje Zormanová (2012) určité prostředky, postupy a návody, pomocí kterých dosahujeme cíle v kterékoliv činnosti. Pomocí výukové metody učitel dosahuje výchovně-vzdělávacích cílů, které si předem určí a seznámí s nimi žáky.

Počátek projektového vyučování najdeme v americké pragmatické pedagogice, jejíž hlavní představitel je J. Dewey. Základním východiskem pro J. Deweye je pojetí školy jako součásti života. Učení se děje pomocí řešení životních problémů a situací. Výrazným stoupcem Deweyovy pragmatické pedagogiky byl William Heard Kilpatrick, který prosazoval vyučovací metody založené na řešení problémů a aktivizující obsah vyučování. (Průcha et. al, 2013).

Dvořáková (2009) dále uvádí, že Kilpatrick zdůrazňoval univerzálnost této metody, lze ji uplatnit na elementární, ale i střední či vysoké škole. U Kilpatricka má projekt širší význam – je metodou učení, vedenou vnitřní motivací k překonávání překážek.

Historie projektového vyučování v České republice sahá do období první republiky. V tomto období pronikla do Evropy progresivní výchova, která ovlivnila i Československou republiku. Projektové vyučování podporovali především kritici herbartovské školy, kteří upozorňovali na nedostatek názornosti ve vyučování. Hledal se určitý kompromis, který měl mít podobu syntézy předmětového a projektového vyučování. Projektové vyučování však nikdy nenahradilo systematické vyučování. (Dvořáková, 2009)

Dle Maňáka (2003) spadá projektová výuka do metod komplexních. Komplexní metody Maňák a Švec vymezují jako „složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody nebo životní situace, jejich sjednocujícím prvkem je však vždy výuková metoda“. (Maňák, Švec, 2003, s. 131)

Jako definici projektové výuky Zormanová (2012) uvádí – projektová výuka je taková metoda, která podněcuje žáky k samostatnému zpracování určitých projektů, což jsou

komplexní úkoly spjaté s životní realitou. Jejím charakteristickým znakem je cíl, který je představen určitým konkrétním výstupem, tj. praktickým řešením problému, výrobkem atd.

Podstatné rysy projektové výuky nalézá Štech především v konstruktivistickém pojetí vyučování. Žák využívá své dosavadní zkušenosti a znalosti – prekoncepty a ve vyučování konstruuje svoje poznání vlastním objevováním. (Štech, 1992) V současné didaktické škole je tedy projektové vyučování považováno za jednu z typických metod konstruktivismu.

Coufalová (2006, s. 11) uvádí rysy, které má projekt mít:

1. Projekt vychází z potřeb (potřeba získat nové zkušenosti, odpovědnosti za svou činnost ...) a zájmu dítěte.
2. Projekt vychází z konkrétní a aktuální situace, která se neomezuje jen na prostředí školy.
3. Projekt je interdisciplinární.
4. Projekt je především podnikem žáka.
5. Práce žáků v projektu přináší konkrétní produkt, tj. výstup, kterým se účastníci projektu prezentují.
6. Projekt se zpravidla uskutečňuje ve skupině (ale může být i projekt individuální).
7. Projekt umožňuje začlenění školy do života obce či širší veřejnosti.

Kritika projektového vyučování vychází především z celkové nesystematičnosti. Dvořáková (2009) toto vysvětluje především tím, že má malou vazbu na předmětové vyučování a je převážně orientované na praktické problémy, v důsledku toho je oslabeno teoretické poznání. Svět projektového vyučování je vnímán jako praktický, který staví žáka do pozice řešitele. Na druhé straně je svět předmětového vyučování, který je světem teoretickým. Projektové vyučování staví žáka před komplexní praktické problémy, jejichž náročnost si někteří žáci uvědomují a žádají si učitele přímo o transmisivní výuku. Dvořáková (2009) tedy uvádí, že kritika spočívá především v oblasti obsahu vyučování. Dále je projektová výuka náročná z hlediska organizace. Pro plánování výuky je nutná spolupráce všech učitelů.

Projektová výuka je však vnímána jako jeden z účinných prostředků naplnění cíle současné školy. „Především připravuje žáka pro celoživotní učení, neboť v projektovém vyučování žák nebo skupina řeší aktuální komplexní problém, za který nese osobní odpovědnost. Žák

nezíská hotové poznatky, ale je nucen poznatky samostatně vyhledávat, zpracovávat a porovnávat informace z různých zdrojů.“ (Dvořáková, 2009, s. 104)

V souvislosti s naplňováním klíčových kompetencí vymezených v RVP je projektová výuka velmi efektivní. Při výuce pomocí této metody dochází k osvojení a upevňování nových vědomostí i dovedností a dochází k rozvoji formativních stránek jedince (tolerance, sebekritičnost, komunikační schopnosti, spolupráce, odpovědnost). Zormanová (2012) dále uvádí, že projektová výuka také napomáhá k začleňování mezipředmětových vazeb a průřezových témat do výuky.

Maňák a Švec (2003, s. 170) zmiňují oblíbenost tzv. projektových týdnů. Jde o protipól frontální výuky, jelikož učení probíhá ve skupinách nebo individuálně napříč ročníky a vyučovacími předměty, čímž se mění nejen tradiční obsah a metody, ale také vztahy mezi učiteli, žáky a rodiči: škola se otevírá životu, dochází k propojení učení a práce. Jde o časově omezený styl práce celé školy, který je nutno dobře připravit. Důležitá je spolupráce celého školního kolektivu, aby zajistil příznivé sociální klima. Maňák a Švec (2003) zdůrazňují důležitost nevzniknutí dojmu u žáků, že jde pouze o změnu a zpestření skutečné výuky, proto je tedy nutné dbát na to, aby projektový týden vykázal konkrétní pracovní výsledky.

Zařazení projektové výuky do repertoáru výukových metod by mělo předcházet zvážení připravenosti učitelů i žáků.

Maňák a Švec (2003, s. 170) dále uvádějí přednosti a přínosy pro širší edukační cíle, které projektová výuka přináší:

- zvyšuje motivaci, iniciativu a odpovědnost žáků,
- poskytuje řadu příležitostí k praktickému řešení úkolů a problémů ze života,
- posiluje u žáků ochotu spolupracovat a radit se s jinými,
- přináší korektiv k tradiční výuce, neboť ji obohacuje a doplňuje o přímou zkušenost žáka,
- rozvíjí vytrvalost, pohotovost, tolerantnost, sebekritičnost i sebedůvěru.

Tomková (2007) dále uvádí provázanost metod RWCT s projektovou výukou. Postupy programu RWCT s ní korespondují, jelikož metody RWCT do projektové výuky vnášejí konkrétní efektivní způsoby práce se zdroji a kooperativní strategie.

Projektová výuka, jakožto metoda, která staví na vlastním poznání a zkušenostech žáka, má podobné rysy jako badatelsky orientované vyučování či obecně konstruktivistická výuka. Badatelsky orientovaná výuka však zdůrazňuje badatelský proces, kdy se žák staví do role výzkumníka. Žáci si před zkoumáním stanovují hypotézu, kterou se postupným řešením problému snaží vyvrátit či dokázat. (Dostál, 2015)

Badatelsky orientovanou výuku, stejně jako projektovou metodu, lze využít i při rozvoji čtenářství. Zkušenosti s propojením badatelství a čtenářstvím popisuje Olšáková (2016, s. 34) následovně: „Za období tří let jsem si všimla, že mé pojetí čtenářství či badatelství spolu úzce souvisí a doplňují se. Obé vychází z konstruktivistického přístupu – práci s prekoncepty.“

Dále upozorňuje na důležitost rozvoje čtenářství nejen v hodinách českého jazyka.

„Když někdo argumentuje, že rozvoj čtenářství je pouze pro češtináře, mohu namítnout a na několika výše uvedených lekcích také dokumentuji, že v oblasti přírodních věd je text nepopíratelným a nezanedbatelným zdrojem informací a postupů.“ (Olšáková, 2016, s. 34)

4 Vrstevnícké učení

Pojem vrstevnícké vyučování je odvozen z anglického „peer education“. Slovo „peer“ označuje vrstevníka, s kterým se vzdělávaná osoba může ztotožnit. V procesu vrstevníckého učení je velmi důležitá věková podobnost. Východiskem vrstevníckého učení je myšlenka, že se jedinec přirozeně ztotožní s někým blízkým z hlediska sociálního zázemí, věku, role, zájmů a životní orientace, a který jej proto v jeho postojích a názorech má schopnost ovlivňovat. (Národní pedagogický institut, 2011)

Využívání vrstevníků k výuce spočívá v tom, že žáci nebo skupiny žáků přechodně přebírají roli pedagoga ve skupině svých vrstevníků a provádějí své vrstevníky učebním procesem, pomáhají v osvojování si učiva a klíčových kompetencí.

Kasíková (2016) uvádí základní pojmy kooperativního učení, kterými jsou sdílení, spolupráce a podpora. Kooperativní učení je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou tak podporovány činností celé skupiny, celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce.

Kooperativní model výuky, dle Kasíkové (2016), poukazuje na důležitost vrstevníckých vztahů, je to jeden z pilířů tzv. modelu nové školy. „Tradiční modely výchovy a vzdělání přeceňovaly a dále přeceňují interakci dospělý–dítě, učitel–žák („dospělocentrický“ základ vyučování), interakce dítě–dítě byla a je tlačena do prostředí mimo školu. Přitom právě tato interakce je podstatným prvkem v socializaci dítěte a dospívajícího, v jeho vývoji kognitivním, sociálním i mravním.“ (Kasíková, 2016, s. 36)

Kooperativní učení nespočívá v rozdělení žáků do menších skupin, skupinové rozdělení je pouze formou pro kooperativní učení. Vrstevnícká kooperace má mnoho úskalí, a proto je nutné reflektovat, zda je kooperace efektivní a splňuje níže uvedené znaky.

Znaky kooperativního vyučování (Johnson & Johnson, 2008):

1. Pozitivní vzájemná závislost: existuje, pokud žáci vnímají, že jsou spojeni se svými spolužáky takovým způsobem, že nemohou uspět, pokud neuspějí i spolužáci. Stanovením společného cíle maximalizujeme vlastní i vzájemnou produktivitu žáků.

2. Interakce tváří v tvář: činnost se odehrává v menších skupinách (2–6 členů), ve kterých se poskytuje bezprostřední zpětná vazba. Tato podmínka je dle autorů teorie nutná k zajištění efektů kooperativního vyučování, včetně rozvoje sociálních dovedností.
3. Osobní odpovědnost: výkon každého jedince je zhodnocen a využit pro celou skupinu, všichni členové skupiny mají z kooperativního učení užitek. Smysl kooperativní výuky není v posílení skupiny, ale v posílení jedince. Žáci by měli být schopni plnit následně úkoly sami.
4. Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností: funkce kooperativního učení upadá, pokud k němu žáci nejsou vybaveni dovednostmi. Utváření dovedností je postupné – od znát se a věřit si navzájem po řešení konfliktů konstruktivistickým způsobem.
5. Reflexe skupinové činnosti: efektivita společné činnosti je závislá na tom, jak skupina reflektuje svou činnost.

Těchto pět základních znaků tvoří kostru systému kooperativního učení. Kasíková (2016) dále zdůrazňuje, že nejpřirozeněji funguje kooperace ve vyučování, které je založeno na principech konstruktivismu.

V publikaci Kasíkové (2016) lze dohledat struktury kooperativního učení s důrazem na rozvoj čtenářství za pomoci vrstevnické kooperace, níže uvádím příklady:

1. Skupiny čtou – tříčlenné skupiny spolu čtou přidělené texty a odpovídají na otázky, které jsou vedeny k porozumění textu. Jeden čte, druhý zaznamenává odpovědi, třetí kontroluje, zda každý rozumí a souhlasí s odpověďmi. Po skončení každý podepisuje papír na potvrzení toho, že všichni rozumějí a souhlasí s odpověďmi.
2. Zprávy o knihách v párech – žáci se navzájem ptají na knihy, které četli, a potom referují o knize partnera.

Peer tutoring (čtenářský tutoring) je jednou z efektivních možností podpory rozvíjení čtenářských dovedností a pozitivního vztahu k četbě. Švamberg Šauerová (2017) zmiňuje tři modely, které se liší povahou spolupráce žáků:

1. model asymetrický – myšlenka asymetrického modelu tkví ve spolupráci starších žáků a mladších žáků. Starší žáci připravují, případně i vedou, projekty pro žáky mladší. Pedagog bývá v tomto modelu spíše facilitátorem. V rámci tohoto modelu je možné se setkat se zajímavou variantou, a to s tzv. tutoringem, který je využíván jako efektivní pomoc mladším žákům. Jelikož roli tutora zastává vrstevník, nazýváme jej i peer-tutoring.
2. model kooperujících skupin různého věku záměrně vytvořených – v tomto modelu jsou spolupracující homogenní skupiny záměrně sestavovány pedagogem. Z hlediska využití vlivu vrstevníků je vhodné sestavovat dvojice tak, aby jeden z dvojice či skupiny byl vyspělejším čtenářem. Skupina může být genderově homogenní či heterogenní, dle sociálního záměru. Skupina pracuje na stejném úkolu.
3. model kooperujících skupin různého věku přirozeně vznikajících – spolupráci žáků je vhodné podporovat i začleněním spontánních skupin, dvojic, které spolupracují na určeném cíli. Takovéto skupinky se mohou vyskytovat např. ve čtenářských dílnách, čtenářských kroužcích apod.

Švamberg Šauerová (2017) provedla na téma čtenářského tutoringů anketní šetření. Šetření proběhlo na poněkud úzkém vzorku žáků v ZŠ Londýnská v Praze, jelikož zde využívají asymetrického modelu čtenářského tutoringů při rozvoji čtenářství. Na dané škole probíhá peer tutoring ve dvou modifikacích – mladší žáci předčítají starším, starší žáci předčítají mladším žákům. Šetření se zúčastnilo celkem 91 žáků (44 žáků 9. tříd a 47 žáků 1. tříd).

Při anketním šetření bylo využito metody řízeného rozhovoru (se žáky 1. tříd), polouzavřeného dotazníku (žáci 9. tříd) a pozorování školní práce.

Na vybrané škole realizují asymetrický model čtenářského tutoringů v rámci komplexního vrstevnického programu, při kterém žák 1. třídy získá tutora z 9. třídy. V rámci této spolupráce funguje tutor jako rádce a ochránce. Program je formou primární prevence rizikových jevů. V konkrétních obdobích se realizuje intenzivní výuka založená na spolupráci dvojic v oblastech početních dovedností, objevování přírody a společného čtení.

Švamberg Šauerová shrnuje šetření následovně: „Výsledky šetření mezi žáky ukazují, že asymetrický model, přestože je pro učitele z organizačních důvodů náročnější než varianta

symetrická (uvnitř jedné třídy), je žáky přijímán velmi pozitivně. Ze získaných dat jasně vyplývá, že při hodnocení asymetrického modelu peer tutoringů preferují obě věkové skupiny předčítání starším žákem mladšímu.“ (Švamberk Šauerová, 2017, s. 91)

Dále uvádí: „Jak již však zároveň bylo uvedeno, vlastní činnost vedla častěji k zapamatování textu, s nímž se ve dvojici pracovalo (téměř 75 %), což má nesporně vysoký edukační význam. Můžeme uvažovat, že tento model bude více vyhovovat dětem bez čtenářských obtíží.“ (Švamberk Šauerová, 2017, s. 91)

Z průzkumu je také zřejmé, že žáci obou skupin preferují naslouchání čtení. Obě skupiny žáků uvádějí, že jim je čtení spolužáků bližší než čtení od paní učitelky. Významnou roli zde může hrát úzký kontakt dětí ve dvojici, při porovnání předčítání učitelkou/učitelem celé třídy.

Závěrem zmiňuje Švamberk Šauerová (2017) pozorované benefity čtenářského tutoringů. Rozvoj čtenářství tkví především ve využití preferovaných sociálních interakcí dětí příslušného věku, posilování vzájemných vztahů v oblasti čtenářství, příklad vrstevníka působí motivačně příznivěji. Úkoly mohou žáci plnit v podobě hry, kterou „nenarušuje“ element dospělého, z dětí může zároveň opadnout stres z hodnocení úrovně čtení či velkým počtem ostatních dětí. Práce ve dvojicích může dále vyhovovat žákům, kteří jsou introverti či mají čtenářské obtíže. Princip zkušenějšího čtenáře při práci s méně zkušeným čtenářem může být využit v asymetrickém modelu, který funguje motivačně – motivace hezkým předčítáním, pochvala od zkušenějšího čtenáře, pocit důležitosti při předčítání nečtenářům (např. 2. třída čte mateřské škole).

Peer tutoring je možné začlenit do čtenářských dílen jako jeden z efektivních způsobů zvýšení motivace žáků ke čtení. Švamberk Šauerová (2017) uvádí několik benefitů využití peer tutoringů při výuce čtení. Je to například vytvoření příjemného prostředí pro četbu, četba ve dvojicích (pomoc při chápání obsahu), zvyšování čtenářských dovedností (za pomoci příjemné atmosféry se předpokládá častější volba čtenářských aktivit a úkolů spojených s nimi), prostor pro reflexi a sebereflexi, utváření pozitivního postoje k četbě. Peer tutoring rozvíjí rovněž empatii, vzájemnou toleranci (zejména ve vztahu „čtenáře“ k „nečtenáři“) a akceptaci žáků navzájem. Systém peer tutoringů oprostuje „nečtenáře“ od

autority dospělého. Spolupráce „čtenáře“ a „nečtenáře“ funguje na základě tutora, který zastává funkci přímého spolupracovníka. Ve dvojici spolu diskutují nad obsahem čteného a sdílejí své názory a pohledy na dané téma. Čtenář může být i oporou ve formě předčítače. Díky přímé spolupráci dostává „nečtenář“ častější zpětnou vazbu, kterou by nedostával v běžné výuce učitelem. Funkce tutora by však měla být zcela dobrovolná a tutor by měl být na svou roli dopředu připravován.

Zapojení žáků do vrstevnického učení má nespočet benefitů. Na účast v sociálním dění (sociální participaci) upozorňuje Mezinárodní akademie vzdělávání UNESCO (2015), která o sociální participaci při učení hovoří následovně:

Mnoho badatelů se domnívá, že účast na sociálním dění (sociální participace) je hlavní činností, skrze kterou dochází k učení. Výzkum prokázal, že sociální spolupráce může napomoci prospěchu žáka, a to tehdy, pokud jsou podporovány interakce přispívající k učení. Žáci usilovněji pracují na tom, aby výsledky jejich práce (např. slohové práce, projekty, výtvarná díla) byly kvalitní, pokud vědí, že se s nimi budou seznamovat ostatní spolužáci. (s. 41)

Jako jednu z forem aplikace do hodin uvádí Mezinárodní akademie vzdělávání UNESCO (2015) rozdělení práce do skupin, ve kterých žáci sami působí jako koordinátoři nebo mentoři, kteří poskytují skupinám orientaci a podporu. Učitelé by dále měli vytvářet situace, v nichž žáci na sebe musí vzájemně reagovat, vyjadřovat své vlastní názory a hodnotit argumentaci ostatních spolužáků.

Vrstevnické učení má značný motivační charakter. Mezinárodní akademie vzdělávání UNESCO (2015) ve své publikaci uvádí tipy, jakým způsobem žáky motivovat. Jedna z rad je užívání rozmanitých postupů ve vyučování. Aplikace ve vyučování zní následovně: „Umožněte spolupráci žáků různého věku, pomoc starších mladším.“ (s. 86) Je tedy zřejmé, že zapojení vrstevnického učení je, nejen při rozvoji čtenářství, jedním z principů udržování žákovské motivace k učení.

5 Reciprocal Teaching

Reciprocal Teaching v překladu Učíme se navzájem je výukový program vyvinutý v USA výzkumnice Palincarovou a Brownovou. Principem tohoto výukového programu je střídání rolí učitele a žáků. Žáci se postupným procesem přesouvají z role žáka do role učitele.

Reciprocal Teaching, dále již jen jako RT, probíhá při práci s texty, při které pracují se čtyřmi čtenářskými strategiemi – předvídají, o čem čtený text bude, *shrnují*, nejdůležitější myšlenky textu, *vyjasňují si*, čemu nerozuměli, a *kladou si otázky*, které souvisejí s hlavní myšlenkou textu. Výběr těchto čtyř čtenářských strategií autorky zvolily, jelikož přispívají k porozumění textu a zároveň umožňují žákům monitorovat proces k porozumění čteného textu. Například při shrnování žáci monitorují porozumění tak, že určují hlavní myšlenky či události textu (Palincsar & Brown, 1984).

Autorky ověřily tento výukový program několika výzkumy. (Palincsar & Brown, 1984, 1986) Pracovaly s žáky 7. třídy, kteří měli primárně obtíže v porozumění textu, dekodování však zvládali. Do dalších studií zahrnuly i žáky 6. a 8. ročníku. Ladislava Whitcroft (2015) ve své studii shrnuje výsledky výše zmíněného výzkumu:

„Všechny studie prokázaly úspěch RT, a to jak při kvantitativním hodnocení výsledků testů porozumění, tak i při kvalitativním posuzování dialogu žáků. Například v první studii se žáci zlepšili v kladení otázek směřujících k hlavní myšlence z 54 na 70 %, stejně tak se zlepšila kvalita shrnování (nesprávné a neúplné výroky poklesly z 19 na 10 %) a shrnování obsahující přebytečné detaily z 29 na 4 %.“ (s. 8)

Základy RT stojí na postupném předávání odpovědnosti. Na počátku stojí učitel, který je dospělý a zkušený, je v roli experta. Postupnými kroky vede žáky k samostatné práci, kroky zahrnují velkou míru opory, která je žákům poskytována. Autorky tento postup charakterizují jako řízené objevování (*guided discovery*). Učitel modeluje dané strategie a zároveň s žáky vede diskuzi ohledně efektivnosti strategií, kdy a jak je používat. Podpora dále zahrnuje kladení návodných otázek. Strategie se stávají strukturou dialogu mezi žáky. Vedoucí skupiny (v počátku učitel) položí otázku k obsahu daného textu, následně danou

část shrne, prodiskutuje obtížné pasáže a dále předvídá, jak bude text pokračovat. (Palincsar & Brown, 1984).

Autorky od samého začátku kladly důraz na vliv sociálního učení v duchu teorií A. Vygotského. Ladislava Whitcroft ve své studii programu uvádí, že kladly především veliký důraz na to, aby se každý žák mohl zapojit tak, jak mu to dovolí jeho schopnosti v situacích, které jsou pro něj přiměřenou výzvou; aby mu byla poskytována profesionální opora a aby se zapojil do skupinové práce a učil se od svého okolí, dokud není schopen samostatné práce. (Whitcroft, 2015)

Výukový program Reciprocal Teaching byl od dob Palincsarové a Brownové také úspěšně využíván na prvním stupni ZŠ. Program byl obohacen o některé prvky, jako např. o používání kartiček s obrázky a textem ilustrujícím jednotlivé strategie, picture walk (prvotní prohlédnutí obrázků, názvů, grafů atd.), stanovení záměru (proč text čteme) či vizualizace. Na obohacený program byla provedena studie, která velikost účinku neuvádí, nicméně autorky uvádějí pozitivní dopad na motivaci žáků, aktivní účast v diskusích, schopnost přenést své znalosti strategií do jiných kontextů. Dalším kladem je to, že tyto dovednosti byly zachovány ještě po šesti měsících. (Pilonieta & Medina, 2009).

6 CORI – Pojmově orientovaná výuka čtení

Concept-oriented reading instruction, zkráceně CORI, je americký výukový program vyvinutý na amerických univerzitách – University of Maryland a University of Georgia – v letech 1992–1997. Hlavní osobností stojící za tímto programem je John Guthrie, který vedl výzkumné týmy tohoto programu. (Whitcroft, 2015)

Tento program rozvíjí čtenářskou gramotnost při práci s různými typy textů, především s texty naučnými. Klade velký důraz na vnitřní motivaci žáků, na osvojování si čtenářských strategií, badatelsky orientovanou výuku a spolupráci mezi vrstevníky při řešení daného úkolu. Motivací je především touha dobrat se k cíli úkolu či otázky, kterou si sami žáci předem stanoví a hledají na ni odpověď. Výstupem projektu je zpravidla plakát, prezentace či video, na kterém žáci pracují samostatně či ve skupinách. Učitel se do procesu tvorby projektu zapojuje v tu chvíli, kdy ho žák potřebuje. Učitel zařazuje výuku čtenářských strategií v momentu, kdy ji žáci potřebují například při hledání informací v rejstříku, vyhledávání důležitých informací v textu apod. Důležitým aspektem je psaní, jelikož žáci závěrem prezentují výsledky svého bádání. Samozřejmostí jsou bohatě vybavené knihovny, které by měly být žákům při bádání k dispozici. (Guthrie, 1998)

Hodnocení CORI ukázalo, že výuka vedená tímto způsobem má pozitivní dopad na využívání škály různých strategií pro porozumění textu, ukazuje lepší výsledky v oblasti čtenářských strategií při srovnání s kontrolní skupinou a prokázalo pozitivní dopad na zvědavost žáků. (Guthrie et al., 1998)

Program CORI připravuje učitele v desetidenním školení na výuku touto metodou. Školení je vedeno zkušenými CORI učiteli, kteří prezentují odučené lekce a analyzují videozáznamy. Při části věnované čtenářským strategiím klade školení důraz na možnost zkusit si formulovat otázky, schopnost aktivace předchozích vědomostí, vyhledávání informací, shrnování a používání grafických organizérů. Učitelé mají možnost nahlédnout do pozice žáka, kdy se sami vžijí do jeho role a snaží se zpracovat daný projekt. Při projektu si všímají použitých strategií a následně analyzují, jak by mohly být vyučovány. Učitelé se učí, jakým způsobem mohou modelovat, poskytovat oporu a jak žáky vést k používání čtenářských strategií. Clark a Graves uvádějí následující: „Učitel by měl žákům poskytovat takovou míru

opory, aby je úkol nefrustraval natolik, že by jeho řešení vzdali. Zároveň by však pomoc neměla překročit takovou míru, že by žákům nebyl dán prostor pro samostatnou práci.“ (Clark & Graves, 2005).

U obou ze zmiňovaných programů, CORI a Reciprocal Teaching, je patrná podobnost především v postupném předávání odpovědnosti za vlastní učení. Žáci se stávají samostatní v uplatňování čtenářských strategií a přebírají odpovědnost za své učení. Učitel poskytuje v případě potřeby oporu, kterou žáci také dostávají od svých vrstevníků. (Whitcroft, 2015)

Oba programy se liší především strukturou výuky. Struktura výuky pomocí programu Reciprocal Teaching je dána čtyřmi strategiemi, které určují průběh diskuze nad textem. CORI zařazuje čtenářské strategie při badatelské práci, jejímž cílem je výstup, ke kterému se žáci dobírají pomocí čtenářských strategií. Závěrem práce je, po vzoru projektové výuky, konkrétní, většinou hmotný výstup (například plakát, kniha apod.). Oba programy pracují s autentickými úkoly, při kterých žáci uplatňují kooperativní práci. (Whitcroft, 2015)

B. Empirická část

1 Charakteristika výzkumu

1.1 Design případové studie

Případová studie patří k základním designům kvalitativního výzkumu⁵. Design případové studie volíme tehdy, kdy se snažíme popsat zvolený případ do hloubky. Švaříček a Šed'ová (s. 97) popisují tento design výzkumu jako žádoucí při zkoumání sociálních jevů do hloubky a spojují ho právě s výzkumy pedagogického rázu. Yin (2003, s. 13–14) dále charakterizuje případovou studii následovně:

1. případ jako předmět výzkumu případové studie je integrovaný systém s vymezenými hranicemi (prostorové i časově);
2. zkoumání se odehrává v reálném kontextu, za co možná nejpřirozenějších podmínek;
3. pro získání relevantních údajů jsou využívány veškeré dostupné zdroje i metody sběru dat.

Kontext a reálné přirozené prostředí zdůrazňuje ve své publikaci také Švaříček a Šed'ová (2007), za cíl průběhu výzkumu uvádí využívání co nejvíce informačních zdrojů a využití veškerých dostupných metod sběru dat, což koresponduje s popisem designu dle Yina (2003).

Protože jsem ve svém výzkumném vzorku měla případů více, jde o tzv. vícepřípadovou studii (srov. Dvořák a kol., 2015; v terminologii Švaříčka, Šed'ová a kol., 2007) mnohopřípadová či kolektivní případová studie, ale protože případů nebylo mnoho, ale jen více, používám raději pojem vícepřípadová studie.

Případová studie deskriptivní, kterou jsem při výzkumu využívala, je založena na popisu dobré praxe při rozvoji čtenářské gramotnosti pomocí vrstevnického učení. Případová studie

⁵ Kvalitativní výzkum definuje Švaříček a Šed'ová (2007, s. 17) následovně: Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytváří sociální realitu.

je založena na případu, který se stává jádrem zkoumání. Případ je dle Švaříčka a Šed'ové (2007) nutné aktivně sledovat a doslova získat přímé „svědectví“, aby nedošlo ke sběru nerelevantních dat, které nazývají Švaříček a Šed'ová (2007) jako popis „plochých jevů“. Případem mé studie je vybraná škola, ve které se rozvíjí čtenářství také prostřednictvím spolupráce mezi dětmi a žáky napříč různými věkovými skupinami.

Pro zvýšení důvěryhodnosti a spolehlivosti mnou prováděné deskriptivní případové studie jsem zvolila několik metod sběru dat, které uvádím níže v kapitole 1. 3. – Metody sběru dat.

1.2 Výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumná otázka

Výzkumným problémem, který ve své práci řeším, je rozvíjení čtenářské gramotnosti skrze vrstevnické učení. Cílem tohoto výzkumu je popsat příklady dobré praxe rozvoje čtenářství prostřednictvím vrstevnického učení (se zaměřením na žáky mladšího školního věku) a pojmenovat výhody a úskalí tohoto přístupu při jeho uplatňování v praxi.

Dle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 69) jsou výzkumné otázky jádrem každého výzkumu. Dále uvádí, že výzkumné otázky plní dvě základní funkce: „pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytly výsledky v souladu se stanovenými cíli a ukazují také cestu, jakou výzkum vést“. Výzkumné otázky jsem hierarchizovala na výzkumnou otázku hlavní a pět výzkumných otázek vedlejších, které se staly východiskem otázek tazatelských, které byly pokládány v průběhu rozhovorů. Níže uvádím znění hlavní výzkumné otázky a znění vedlejších výzkumných otázek.

Hlavní výzkumná otázka:

HVO: Jakým způsobem učitelé využívají vrstevnické učení při rozvoji čtenářství u žáků mladšího věku?

Hlavní výzkumná otázka je věnována zjišťování, jakým způsobem učitelé využívají metody vrstevnického učení při rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků 1. stupně základní školy.

Vedlejší výzkumné otázky:

VV1: *Jak učitelé reflektují průběh dané akce? (Co se podařilo, co se nepodařilo, co by udělali jinak ...)*

VV2: *Jakým způsobem podporují učitelé spolupráci mezi žáky v průběhu školního roku a ve vyučování?*

VV3: *Jaké výhody a nevýhody vrstevnického učení při rozvoji čtenářství spatřují učitelé?*

VV1, VV2 a VV3 byly představeny zúčastněným učitelům na akci, tedy aktérům při rozvoji čtenářské gramotnosti pomocí vrstevnického učení. Cílem bylo zjistit, jak reflektují průběh akce, zda je spolupráce vrstevníků podněcována pravidelně a do jaké míry. Dále bylo mým účelem zjistit, jaké benefity a úskalí spatřují v zařazení vrstevnického učení při rozvoji čtenářství. Z těchto výzkumných otázek potom vycházely otázky tazatelské, které jsem využila při sběru dat.

VV4: *Jak samotní žáci reflektují průběh dané akce? (Co se podařilo, co se nepodařilo, co jim vyhovovalo, nevyhovovalo, co by udělali jinak ...)*

VV5: *Jaké výhody a nevýhody vrstevnického učení spatřují žáci? (Mohou reflektovat spolupráci s cizími, mladšími, tempo práce ...)*

VV4 a VV5 je zaměřena na další aktéry čtenářských akcí, tedy žáky. Mým cílem bylo zmapovat, jak hodnotí průběh akce, co by do budoucna změnili, co by naopak ponechali a co jim vyhovovalo. Cílem poslední otázky bylo reflektovat proběhlou akci z hlediska úskalí a výhod vrstevnického učení.

1.3 Etické otázky (souhlas, fotografie)

Před výzkumem v jednotlivých školách jsem konzultovala záležitost ochrany osobních údajů s vedením škol. Na všech školách je zaopatřen generický souhlas a všechno mé působení tedy bylo v souladu s Obecným nařízením o ochraně osobních údajů, zkráceně GDPR. Všechna jména žáků, s kterými byl proveden rozhovor, jsou smyšlená a žáci jsou tak zachováni v anonymitě. Jména dotazovaných učitelů nezveřejňuji. Všechny fotografie přikládám v přílohách jsou také anonymizovány.

1.4 Metody sběru dat

Švaříček a Šed'ová (2007, s. 72) poukazují na to, že rozhodnutí o metodách je ovlivněno při fázi vytváření výzkumného projektu třemi klíčovými body:

1. rozhodnutí o vzorku,
2. výběr metod sběru dat,
3. zajištění vstupu do terénu.

Tato kapitola se věnuje metodám sběru dat, které jsem pro svůj výzkum zvolila. Následující kapitola s označením 1. 5. Charakteristika výzkumného vzorku se věnuje rozhodnutí o vzorku a zajištění vstupu do terénu.

Zvolenou metodou sběru dat bylo zúčastněné pozorování, které bylo doprovázeno zapisováním terénních poznámek, které následně sloužily ke komplexní reflexi pozorovaného dění. Dle Švaříčka a Šed'ové (2007) jsou terénní poznámky pro kvalitní analýzu dat nezbytné. Dále jsou oporou při psaní výzkumné zprávy, jelikož slouží jako doklad překvapivých nebo neobvyklých jevů, které měl možnost badatel při pozorování zachytit. V příloze 1 uvádím příklad terénních poznámek.

Další použitou metodou sběru dat byly hloubkové rozhovory s aktéry rozvoje čtenářské gramotnosti prostřednictvím vrstevnického učení. Vhodnost propojení metody pozorování a hloubkových rozhovorů Švaříček a Šed'ová (2007, s. 158) popisují následovně: „Porozumění vycházející z prolínání dvou metod, hloubkového rozhovoru a zúčastněného pozorování, vede k pochopení komplexnosti situace.” Zvolila jsem tedy individuální dotazování učitelů (prostřednictvím emailové komunikace), ve kterém převládaly otevřené položky, které umožňovaly hlubší reflexi. V příloze uvádím otázky, které byly položeny učitelům v ZŠ Šeberov. Následovaly individuální i skupinové rozhovory s žáky, které byly nahrávány na záznamové zařízení – diktafon. Záznam byl zvolen z důvodu spolehlivosti při psaní výzkumné zprávy. Kladené otázky byly tvořeny po vzoru Pyramidového schématu otázek, který funguje na principu vytváření tazatelských otázek z hlavních výzkumných otázek. (Wengraf, 2001) Polostrukturovanému rozhovoru tedy vždy předcházela příprava. Tazatelské otázky vycházely vždy z výzkumných otázek a byly přizpůsobeny konkrétnímu případu a dané situaci.

1.4.1 Způsob analýzy dat

K analýze získaných dat jsem využila otevřené kódování, které Švaříček, Šed'ová a kol. (2007) považují za vstup do interpretace dat nejen pro design zakotvené teorie, ale pro svou jednoduchost a účinnost se osvědčilo pro širokou škálu analýzy kvalitativních projektů.

Na kódování navázala analýza a interpretace každého případu zvlášť (dle Yina, 2014, single-case design, kdy jde o více případových studií, které jsou popsány individuálně, se svými specifiky, a zde jsem uplatnila deskriptivní přístup), následně jsem se pokusila o cross-case analýzu, která je specifickou analytickou technikou pro vícepřípadové studie (srov. Yin, 2014, který používá také pojem multiple-case design, kdy je na jednotlivé studie nahlíženo v komparativní perspektivě). Jejím cílem bylo určit podobnosti a odlišnosti v jednotlivých případech, umožnila mi komparovat jednotlivé případy a hledat souvislosti mezi danými příklady a v mém případě i zobecňovat osvědčené postupy, ale také rizika či výzvy, které se vztahují k rozvoji čtenářství prostřednictvím vrstevnického učení. Tomu odpovídá také způsob prezentování dat – nejprve je představen každý případ jednotlivě. V druhé části je představen pohled, který poskytla cross-case analýza. Výsledná data jsou prezentována tak, jak se vynořovala v průběhu této analýzy napříč všemi případy.

1.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Vzorek kvalitativního výzkumu není, dle Švaříčka a Šed'ové (2007), konstruován náhodně. Při výběru vzorků vhodných pro prováděnou případovou studii jsem zvolila metodu sněhové koule, která funguje na základě komunikace s již získanými respondenty, kteří znají další lidi splňující kritéria výzkumu a mohli by se tak stát potencionálními respondenty. (Švaříček, Šed'ová, 2007) Školy, které byly pro účel výzkumu navštívené, byly vybrány záměrně. Jde o základní školy, které se aktivně podílejí na rozvoji čtenářské gramotnosti a do své výuky zapojují vrstevnické učení. Výběr byl dále podmíněn dostupností škol, finální výběr vzorku byl tedy omezen na školy nacházející se v Praze. Šlo o následující školy: ZŠ Mohylová se sídlem v Praze 13, ZŠ Šeberov v Praze 4, ZŠ Lyčkovo náměstí v Praze 8. Rozhovory byly vedeny s učiteli různého věku a s odlišnou délkou pedagogického působení. Dotazování byli žáci 1. stupně základní školy a děti z mateřských škol.

2 Případová studie

2.1 ZŠ Šeberov

2.1.1 Charakteristika školy a její koncepce

Základní škola Šeberov se sídlem v Praze 6, která se nyní rozšiřuje o nový areál školy v pražských Hrnčířích, se profiluje jako rodinná škola, která se zaměřuje na úspěšné vzdělávání žáků se značnou žákovskou autonomií. Autonomie se vyznačuje zařazením formy formativního hodnocení – sebehodnocení. To vede ke značné odpovědnosti za vlastní učení a aktivizaci v procesu učení. Kladou důraz na individuální potřeby žáků, podporující prostředí a využívají pestrou škálu vyučovacích metod, jako je například badatelská výuka, kooperativní učení a projektová výuka – časově krátkodobé i dlouhodobé projekty, třídní i celoškolní projekty. Výhodu těchto metod spatřují především ve spojení školního života s praxí. V ŠVP školy zdůrazňují vyučování v souvislostech, které staví na rozvoji klíčových kompetencí RVP ZV a zařazování průřezových témat.

ZŠ Šeberov se dlouhodobě věnuje rozvoji čtenářské gramotnosti s pomocí metod kritického myšlení, účasti na vzdělávání pedagogů prostřednictvím projektu Pomáháme školám k úspěchu, o.p.s. nadace The Kellner Family Foundation. V hodinách českého jazyka jsou využívány dílny čtení a čtenářské lekce. Dlouhodobě usilují o výchovu ke čtenářství a o budování kladného vztahu k literatuře a čtenému textu. Škola pravidelně navštěvuje bibliobus zřízený Městskou knihovnou v Praze.

Škola každoročně realizuje celoškolní aktivity. Aktivity, které považují za relevantní k tématu této práce, jsou spojeny s patronstvím. Patronství spočívá ve spolupráci žáků 1. ročníku s žáky 5. ročníku. Spolupráce spočívá v uvedení prvňáků pátáky do školy na začátku školního roku, a naopak vyprovázení pátáků prvňáky na konci školního roku. I v průběhu roku jsou tyto vazby mezi těmito skupinami posilovány spontánně i organizovanými aktivitami (seznámení s knihou, společné poznávání okolí ...). Za zmínku také stojí každoroční předvelikonoční recitační soutěž Šeberovské vajíčko, do které se zapojují všichni žáci školy a vzájemně se kritériálně hodnotí. ZŠ Šeberov se také zapojuje do akce Noc s Andersenem, která podporuje rozvíjení čtenářských návyků. Žáci při ní nocují ve škole u

příležitosti výročí narození dánského pohádkáře. Základní škola se inspirovala touto čtenářskou akcí a vytvořila si svůj vlastní čtenářský projekt, který nazývá Den s Andersenem. Tato akce se stala předmětem mého výzkumu a její průběh popisují v následující kapitole.

2.1.2 Příklad spolupráce na rozvoji čtenářství

Návštěva základní školy Šeberov, která byla spojena s mým výzkumem, se uskutečnila 10. 3. 2023. Akci pojmenovala škola *Den s Andersenem*, u jejíž příležitosti byla čtena kniha *Největší přání* autorky Ester Star. Kniha vznikla ve spolupráci programu Varianty a nakladatelství 65. pole. Cílem knihy je seznámit žáky s vybranými globálními tématy a podnítit diskusi o současném světě. Kniha byla nominována na Nejkrásnější knihu roku v kategorii Literatura pro děti a mládež v soutěži pořádané Ministerstvem kultury a Památkem národního písemnictví. Organizace Člověk v tísni nabízí učitelům základních škol metodiku ke knížce⁶, která obsahuje dvanáct aktivit do výuky k jednotlivým tématům knihy. ZŠ Šeberov se touto metodikou inspirovala a využila několik z navrhovaných aktivit.

Akce byla koncipována projektovou metodou, která trvala jeden den. Projekt se zúčastnili všichni žáci školy. Žáci byli propojeni napříč všemi ročníky do domovských skupin, které pomocí různých výukových metod tvořili vlastní záznam o četbě. Domovské skupiny byly věkově heterogenní – skládaly se z žáků prvního až pátého ročníku. Následně byli žáci rozděleni do expertních skupin, které se věnovaly specifickým projektům, které žáci zpracovávali již ve věkově homogenních skupinách. Dokončení těchto projektů jim poskytlo nové informace a dovednosti, které po návratu do svých domovských skupin předávali svým spolužákům. Na závěr v domovských skupinách proběhla sebereflexe a vyhodnocení celé akce.

Pro přehlednost popisu průběhu čtenářské akce rozděluji kapitolu na 3 podkapitoly. První se věnuje samotnému čtení, které probíhalo v domovských skupinách. V následující kapitole

⁶ dostupná z: <https://globalnirozvojovevzdelavani.cz/wp-content/uploads/2021/10/nejvetsi-prani-svet-ve-vyuce-metodika.pdf>

popisují projekty, na kterých žáci pracovali v expertních skupinách, a ve třetí kapitole následně popíšu reflexi proběhlé akce.

Čtení v domovských skupinách

Úvodní aktivita, která otevřela celodenní spolupráci domovské skupiny, byla seznamovacího rázu. Žáci měli za úkol přinést si vlastní plyšáky, které umístili jednotlivě doprostřed komunitního kruhu. Každý žák měl při umístění plyšáka sdělit skupině své jméno.



Obrázek 3 Úvodní aktivita v domovské skupině ZŠ Šeberov

První evokační aktivitou před četbou bylo umístění ilustrace namačkaných plyšových koníků. Žáci měli k dispozici prázdné papírové bubliny, které představovaly promluvy koníků. Každý žák měl doplnit bublinu a reflektovat, jak se jednotlivý koník cítí.



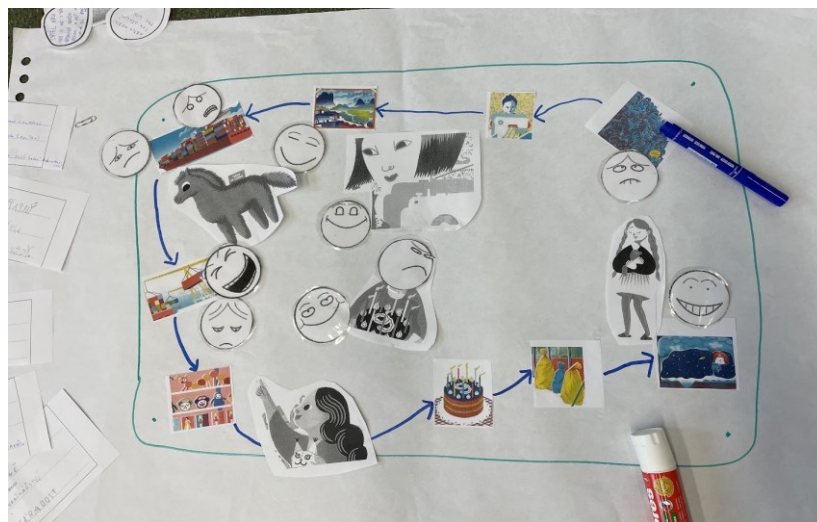
Obrázek 4 Evokační aktivita – promluvy koníků

Druhou aktivitou domovské skupiny bylo samotné čtení knihy. Četba probíhala řízeným čtením⁷. Text knihy byl projektován na tabuli, všichni žáci seděli před tabulí a měli možnost sledovat děj knihy. Při čtení byly tvořeny přestávky, které byly doprovázeny jedním hlavním úkolem. Žáci společně tvořili mapu příběhu (Obrázek 5), která byla postupně doplňována o ilustrace prostředí, hlavní postavy, se kterými se žáci při četbě setkávali, a pocity, které byly vyjadřovány pomocí emotikonů. Jednotlivý zástupce ročníku měl přidělenou postavu, kterou měl při příběhu sledovat a následně doplňovat mapu příběhu.

- 1. ročník – sledoval Koníka
- 2. ročník – sledoval Li
- 3. ročník – sledoval Rahímu
- 4. ročník – sledoval Sama
- 5. ročník – sledoval Terinku

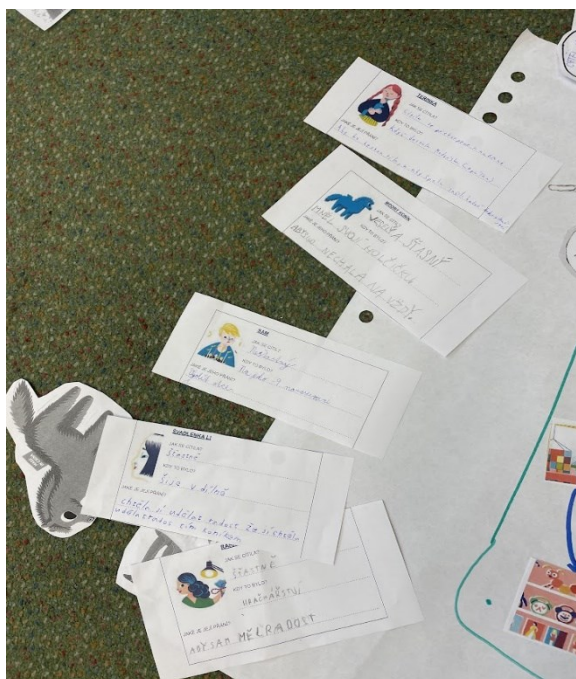
⁷ Metodu řízeného čtení popisují Kritické listy (2013) tak, že je obvykle text rozdělen na několik částí, kdy je čten v úsecích všemi najednou. Při četbě se dělají přestávky, které jsou vyplněny otázkami, úkoly, které vedou ke kritické analýze a kritickému uvažování.

Učitel, který měl domovské skupiny na starosti, čtení doplňoval o doprovázející otázky k textu, které podněcovaly zamyšlení se nad čteným textem a prohlubovaly čtenářský zážitek. Žáci v druhé části lekce dočetli celou knihu a následovala reflektivní část.



Obrázek 5 Mapa příběhu

Třetím, finálním, úkolem bylo shrnutí příběhů jednotlivých postav. Žáci se měli zaměřit především na její emoční rozpoložení. Každá věková skupina měla za úkol na papír napsat, jak se jeho postava cítila, kdy se tak cítila a co bylo jejím největším přáním. (Obrázek 6) Následovala diskuze nad všemi postavami a poté byli žáci rozděleni dle věku do expertních skupin.



Obrázek 6 Popis emocí hlavních postav a jejich přání

Aktivity expertních skupin

Žáci prvních a druhých tříd měli možnost výběru z následujících aktivit: psaní komiksu, který byl inspirován ilustracemi z knihy, či vyrábění modrého koníka z pěny. V duchu autonomního řízení procesu učení žáky, které škola zastává, měli žáci 3. třídy možnost výběru aktivit nižších ročníků (1. a 2. třídy) a aktivit vyšších ročníků (4. a 5. třídy).

Pátý a čtvrtý ročník se mohl věnovat psaní dopisu, který měl být pojat následovně: Žáci se měli vžít do jedné z rolí v knize a adresovat dopis některé další postavě z příběhu. Druhou možnou aktivitou bylo vytvoření dopravní společnosti, která by zajistila export modrých koníků na Ukrajinu. Hlavním cílem jednotlivých projektů bylo vytvoření modrých koníků, které byly následně zaslány do Oděsy na Ukrajině, kde žije dívka, která dočasně navštěvovala ZŠ Šeberov.

Závěrečná reflexe v domovských skupinách

Na závěr projektového dopoledne se žáci setkali v domovských skupinách. Následovalo prezentování vlastních výrobků žáky. Postupovalo se od prezentování vyrobených modrých koníků nejmladšími žáky po představení dopravní společnosti a cesty, kterou koníci budou muset absolvovat do Oděsy, žáky starších ročníků.

2.1.3 Vyhodnocení výzkumných otázek: ZŠ Šeberov

Jak učitelé ZŠ Šeberov reflektují průběh dané akce?

Učitelé byli dotazováni prostřednictvím dotazníku Google forms, který byl vytvořen po průběhu čtenářské akce. Dotazník byl rozeslán všem učitelům, kteří vedli domovské skupiny. Z výpovědí učitelů vyplývá pozitivní hodnocení proběhlé akce. Zmiňují především důkladnou přípravu na akci, která se při čtenářské lekci vyplatila. Jeden z pedagogů zmínil návrh pro zařazení aktivity, která by se soustředila na jeden společný cíl, jehož dosažením by byla více podnícena vrstevnická spolupráce. Dále byl komentován čas, který byl pro čtenářskou aktivitu vyhrazen. Někteří učitelé měli s časem potíže, jelikož u některých z částí textu viděli potenciál hlubšího zamyšlení, a proto museli ostatní pasáže nepatrně zkracovat. Ukázalo se tedy, že je velmi náročné naplánovat lekci tak, aby bylo dost času na samotné čtení, ale i jeho sdílení. Závěrečná reflexe byla pro většinu učitelů stěžejní částí celého projektu. Paní učitelka uvedla následující: „*Závěrečná reflexe prokázala, že se děti program dotkl, i když každého trochu jinak (u některých reakce 'je dobré si vážit hraček', 'chovat se k hračkám hezky', u starších 'nevěděl jsem, co to dá práce, než se plyšák vyrobí a jakou ujede cestu', 'není dobré soudit druhé, když je dobře neznáme', 'největší přání se nedají koupit za peníze' ...).*“ Z komentáře učitelky a reakcí žáků je patrné, že se žáci vyjadřovali dle jejich kognitivních možností.

Jakým způsobem podporují učitelé ZŠ Šeberov spolupráci mezi žáky v průběhu školního roku a ve vyučování?

Z odpovědí dotazovaných učitelů vyplývá, že spolupráce žáků je podporována na každodenní bázi. Jeden z pedagogů ve své odpovědi sdílel výčet aktivit, které s dětmi praktikuje při čtenářských lekcích: „*Ano – společné čtení, hledání odpovědí ve skupině, sdílení, rozebírání dojmů, proč, jak, je v pořádku více dojmů? Proč?*“ Spolupráci, dle ŠVP ZŠ Šeberov, zařazuje škola denně. V ŠVP školy také zdůrazňují vyučování v souvislostech, které staví na rozvoji klíčových kompetencí RVP ZV a na zařazování průřezových témat. Zmíněné aktivity při čtenářských lekcích, které uvádí vyučující výše, vedou ke spojení školního života s praxí. Žáci mají možnost dojmy sdílet a diskutují tak nad tématy, což podporuje vyučování v souvislostech.

Jaké výhody a nevýhody vrstevnického učení při rozvoji čtenářství spatřují učitelé ZŠ Šeberov?

Výhody, které učitelé spatřují v zařazování vrstevnického učení při rozvoji čtenářství, převažují. Vyučující dodávají: „*Heterogenní skupina je přirozená, blíže životu. Podporuje toleranci k tomu, že jsme jiní, máme jiné schopnosti, možnosti. Učí tím toleranci. To vyváží nevýhody – právě ty různé možnosti a schopnosti, odlišnou délku soustředění pozornosti.*“

Budování tolerance a ohleduplnosti zmiňují i ostatní dotazovaní učitelé. Dále je zmiňován benefit rozdílných názorů věkových skupin, které mají jiné nápady, názory a je možné je při čtení **sdílet** – a to jak své prožitky, tak své porozumění danému textu (viz složky čtenářské gramotnosti a důležitost sdílení). Jako nevýhodu jeden z učitelů zmiňuje **náročnost akcí** tohoto typu na přípravu. Příprava vyžaduje koordinaci a spolupráci celého učitelského sboru. Za každou vrstevnickou akci stojí nespočet hodin promyšlené přípravy od počátečního hledání tématu lekce až po rozdělení žáků do příslušných skupin.

Jak samotní žáci reflektují průběh dané akce?

Rozhovory s žáky probíhaly bezprostředně po ukončení čtenářské akce. Rozhovory probíhaly ve skupinách ve dvojicích, které byly věkově homogenní. Rozhovor s každou skupinou trval v průměru 7 minut. Otázky, které jsem žákům kladla, uvádím níže:

- Jak se vám ve skupině pracovalo?
- Co se vám povedlo? Co byste na spolužácích ocenili?
- Jak jste se ve skupině cítili?
- Jaké jsou výhody namíchaných skupin?
- Pracovalo se vám s neznámými spolužáky dobře?
- Udělali byste něco jinak?
- Co si ze spolupráce odnášíte?

První dvojice žákyň 1. tříd reflektuje **atmosféru jako velmi příjemnou**. „*Nám se dařilo spolupracovat, my jsme totiž měli fakt skvělou skupinku, protože jakoby nikdo se nestyděl nic říct, byly tam prostě skvělé nápady, a i když se třeba někomu něco nechtělo říct, tak to nevadilo, protože to všichni pochopili.*“ Z výpovědi žáčky 5. ročníku lze vyvodit, že atmosféra domovské skupiny jí vyhovovala. Žačka 3. třídy se obávala atmosféry věkově

heterogenní domovské skupiny, z vlastní třídy má totiž negativní zkušenosti při akcích tohoto typu. Atmosféra skupiny ji však překvapila a v domovské skupině se jí pracovalo dobře a vyhovovala jí.

Návrh na změnu formulovala skupina dvou žáků 4. třídy, kteří by změnili **počet emotikonů** pro vyjádření pocitů postav, které by byly více specifické. „*Ale mě připadalo, že je tam málo těch smajlíků na výběr, no prostě několik mi jich tam chybělo.*“

Jaké výhody a nevýhody vrstevnického učení spatřují žáci?

Laura, žákyně druhé třídy, popisovala **stud**, který zažila při práci v domovské skupině: „*No, jako trošku jsem se styděla. Já normálně jako před třídou prezentuju hodně věcí, že se jako nebojím moc mluvit nahlas nebo se někoho zeptat, ale jako jak tam byli všichni, no tak jsem se jako styděla bylo to takový divný. Že jsem se i bála někdy něco říkat.*“ V průběhu čtení se atmosféra uvolnila a Laura se začala cítit lépe, přisuzuje to lepšímu seznámení s vrstevníky.

Žáci 4. třídy vidí výhodu věkově heterogenních skupin vrstevníků v možnosti **seznámení se s ostatními žáky**. Sami cítili při průběhu akce pocit odpovědnosti za mladší žáky: „*Občas jsme jim s něčím pomohli a pracovalo se mi tam dobře.*“ Šimon ze 4. ročníku zmiňuje **pracovní tempo** mladších žáků, které je **pomalejší**. Občas pro něj bylo náročné myšlenku nevykřiknout a nechat přemýšlet mladšího žáka, byl si vědom toho, že musí dát prostor ostatním.

Žákyně 5. třídy byla překvapena **iniciativou žáka** 1. třídy ke čtení knihy. **Odvaha** pro ni byla velkou inspirací. Nápady mladších žáků také zmiňuje žák 5. třídy: „*Třeba i ty lidi z mladších ročníků dokážou taky mít hodně dobrý nápady.*“

Žačky 3. třídy reflektovaly práci s emocemi při čtení knihy. Když si mladší žáci nevěděli s pojmenováním emocí rady, předkládaly návrhy, jakým způsobem se postavy mohly cítit. Stejně jako žáci 4. třídy i ony cítily **odpovědnost** za pomoc mladším žákům. To, že byli přítomni žáci starší, vnímají jako **formu podpory** pro žáky mladší. Upravení tempa práce jim nevadilo.

2.1.4 Zhodnocení výzkumníka

Průběh projektu založeného na spolupráci žáků všech ročníků 1. stupně považuji za velmi inspirativní. Oceňuji především iniciativu všech učitelů zapojených do akce a jejich odhodlání akci náročnou na přípravu realizovat. Při pozorování jsem měla možnost sledovat organizaci celé akce, které předcházela časově náročná příprava od plánování čtenářské lekce po systematické dělení žáků do skupin. Vzájemná spolupráce pedagogů této školy je obdivuhodná, a stává se tak standardem pro můj vlastní výběr budoucí školy, kde bych ráda působila. Pro plánování celoškolských akcí považuji iniciativní, spolupracující a přátelský kolektiv za klíčový. Zařazení takového pojetí čtenářské lekce a kreativní tvorby žáků je zpestřením každodenní výuky a rozvíjí všechny klíčové kompetence RVP ZV, na jejichž rozvíjení si základní škola zakládá a jejich osvojování je v souladu se školním vzdělávacím programem. Žáci měli možnost prožít den se svými vrstevníky, seznámit se s nimi a budovat vztahy napříč všemi ročníky základní školy. Velké množství dotazovaných žáků zmiňovalo inspirativní chování ostatních, mladších i starších žáků. Vytvářením věkově heterogenních skupin je tak u žáků možné sdílet dosavadní znalosti, dovednosti, ale i názory. Skupina se též může stát motivačním prvkem pro rozvíjení těchto znalostí a dovedností. Velice mne zaujala odpovědnost, kterou starší žáci pocítili s ohledem na mladší žáky. Zařazením vrstevnické skupiny do výuky tak škola buduje nejen čtenářské dovednosti, ale i sociální a osobnostní kompetence.

Čtenářská lekce, která byla vystavěna na práci s knihou *Největší přání*, byla zařazena s ohledem na aktuální globální témata a propojením s jednotlivými úkoly z expertních skupin tak tvořila komplexní výuku zaměřenou na průřezová témata, které mají vliv na rozvoj osobnosti žáka. Průřezová témata, která spátrují v projektové akci, jsou například multikulturní výchova, která se zaměřuje na seznámení žáků s odlišnými kulturami a styly života. Dále vnímám jako nejvýraznější průřezová témata environmentální výchovu a výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Průřezová témata jsou povinnou součástí základního vzdělání. Zařazení průřezových témat považuji za formativní prvek, umožňují žákům spolupráci a napomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. Hlavní zaměření průběhu čtenářské lekce v domovských skupinách bylo vyjádření emocí postav. Práce s emocemi považuji za náročné téma, které nemusí být vždy

jednoduché rozvíjet. Věk žáků vnímám jako faktor, který definuje vnímání pocitů. Rozdílnost pojmání emocí však může být v heterogenní skupině přínosné, především ve sdílení různých pohledů na věc.

Prvním limitem mého výzkumu v ZŠ Šeberov je souběžný průběh všech domovských a expertních skupin naráz. Jelikož jsem výzkum prováděla samostatně, mohla jsem být přítomna pouze na jednom průběhu domovské skupiny. Tento postup jsem zvolila proto, abych byla schopna detailně zmapovat a zapisovat terénní poznámky o průběhu jedné domovské skupiny. Čtenářské lekce byly vedeny identicky ve všech domovských skupinách, avšak složení skupin bylo však přirozeně jiné. Všechny materiály (například mapy příběhů) ostatních skupin jsem měla možnost reflektovat a ohledně průběhu se dotazovat všech zúčastněných učitelů a žáků. Při rozdělení do expertních skupin jsem měla možnost procházet všemi třídami a pozorovat tvoření výrobků spojených s tématem čtenářské akce. Při vedení polostrukturovaných rozhovorů s mladšími žáky, zejména žáky 1. třídy, jsem zaznamenala obtíž s vyjádřením dojmů z proběhlé akce a schopností reflektovat celý program. Přisuzuji to mladšímu věku žáků, jelikož účastníci staršího věku reflexi proběhlé akce zvládali poměrně jednoznačně vyjadřovat.

Dopoledne strávené v základní škole Šeberov bylo pro mé budoucí pedagogické působení z mnoha ohledů inspirativní a na příští čtenářské akci bych se ráda zúčastnila již jako aktivní součást čtenářské akce. Tato možnost mi byla navržena vedením školy.

2.2 ZŠ Lyčkovo náměstí

2.2.1 Charakteristika školy a její koncepce

Základní škola Lyčkovo náměstí se nachází v srdci pražského Karlína. Škola, která využívá druhotný název Smysluplná škola, staví svůj školní vzdělávací program na učivu, které je využitelné v reálném životě; osobnostním rozvoji každého žáka a na budování vztahů na základě vzájemné úcty a důvěry, to vede k efektivní práci, etickému jednání a k pozitivnímu

rozvoji osobnosti. Páteří ŠVP ZŠ Lyčkovo náměstí jsou tzv. spirály.⁸ Spirály mají několik funkcí – umožňují vzdělávání v souvislostech; třídí podstatné od nepodstatného; nacházejí styčné body mezi předměty, mezipředmětové vazby, průřezová témata; zabezpečují rozvíjení klíčových kompetencí a v neposlední řadě vnášejí systém do vzdělávání. Tento inovativní přístup k obsahu vzdělání doprovází pedagogové prvky projektového vyučování, problémového vyučování, centra aktivit a kooperativního učení. Škola využívá klasického číselného hodnocení, které je doplněno o krátké slovní hodnocení. Dále je obohaceno o sebehodnocení žáků, které je součástí schůzí dítě – rodič – učitel, při kterých jako podklad slouží postupně tvořená žakovská portfolia. Ta umožňují zapojení žáků do hodnocení vlastního učícího procesu, a rozvíjí tak jejich vnímání odpovědnosti za svůj vlastní rozvoj. Rozvoj čtenářství škola podporuje nabídkou docházení do čtenářského klubu, který probíhá v odpoledních hodinách v budově školy. Dále je v budově školy k dispozici školní knihovna.

2.2.2 Příklad spolupráce na rozvoji čtenářství

Čtenářské akce v ZŠ Lyčkovo náměstí jsem se účastnila 3. 11. 2023. Šlo o jednu vyučovací hodinu (45 minut), která byla postavena na spolupráci žáků 1. a 3. třídy. Počet žáků participujících na čtenářské akci byl 48, z toho 24 žáků 3. třídy a 24 žáků 1. třídy. Kmenovou třídou se stalo prostředí 3. ročníku, která ve své třídě uvítala žáky 1. třídy. Spolupráce žáků spočívala v rozdělení žáků do věkově heterogenních skupin. Skupiny byly tvořeny po dvojicích (žák 1. a 3. ročníku), někdy došlo i k vytvoření trojic (dva žáci 1. a jeden žák 3. ročníku a také skupiny s jedním žákem 1. třídy a dvěma žáky 3. třídy). Žáci 3. ročníku se na čtenářskou akci dopředu důkladně připravovali. Každý žák měl za úkol vybrat krátký text, ke kterému vytvořil několik úkolů. Výběr textů a úkolů měli možnost žáci 3. tříd tvořit ve dvojicích. Rámec úkolů byl dopředu stanoven paní učitelkou. Podoba úkolů byla následující:

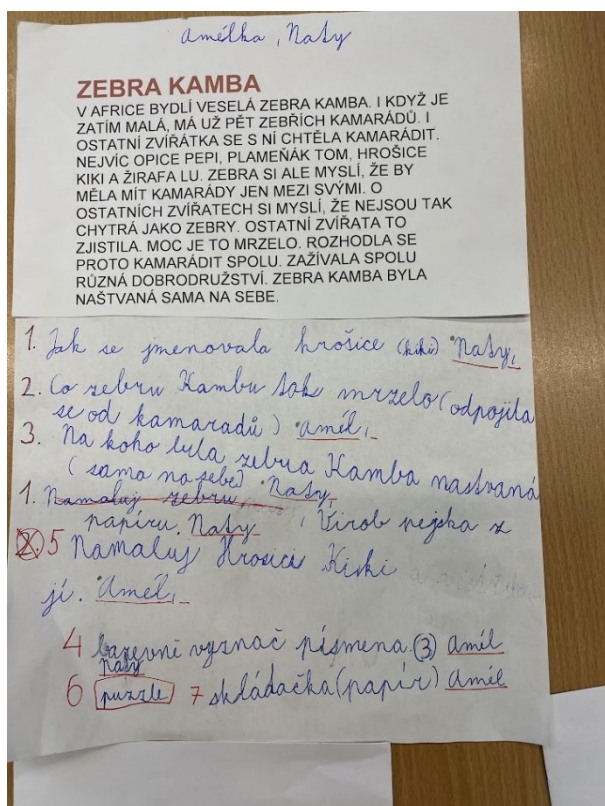
- 1. úkol – pochopení textu: Žáci měli vytvořit 3 otázky, které ověřují pochopení textu.
- 2. úkol – vyhledávání písmen: Žáci ověřovali rozpoznání tištěného písma.
- 3. úkol – zapojení kreativity: Mladší žáci měli za úkol nakreslit ilustraci.

⁸ Více o systému spirál v ŠVP ZŠ Lyčkovo náměstí dostupné z: <https://smysluplnaskola.cz/files/editor/4/dokumenty/smysluplna-skola.pdf>

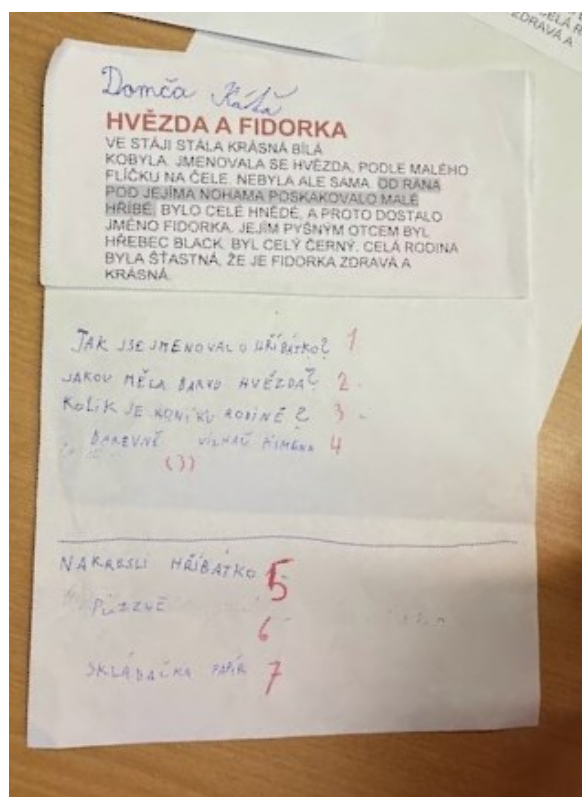
- 4. úkol – puzzle: Mladší žáci měli za úkol sestavit obrázek z rozstříhaných papírků.
- 5. úkol – píseň: Žáci měli za úkol mladší žáky naučit krátkou píseň, kterou na konci společně v komunitním kruhu zpívali.

Příprava úkolů a textu byla s časovou náročností třech vyučovacích hodin, které byly rozdělovány do standardní výuky 3. třídy. S tvorbou měli již žáci předchozí zkušenost, kterou využili, a průběh přípravy a samotná čtenářská akce byly bez potíží.

Čtenářská akce byla zahájena příchodem prvňáčků do třídy, následovalo představení průběhu akce paní učitelkou 3. ročníku. Sdělila, jakým způsobem budou žáci spolupracovat a jaký smysl spolupráce má. Po vytvoření dvojic či trojic žáci 3. ročníku převzali průběh čtenářské akce do vlastních rukou. Vybraný výsledek vrstevnické spolupráce přikládám níže. Jde o dvě přípravy žákyň 3. ročníku. (Obrázek 7 a 8)



Obrázek 7 Příprava žákyň 3. ročníku



Obrázek 8 Příprava žákyň 3. ročníku

2.2.3 Vyhodnocení výzkumných otázek

Jak učitelka ZŠ Lyčkovo náměstí reflektuje průběh dané akce?

Rozhovor s paní učitelkou následoval bezprostředně po ukončení čtenářské akce a následovalo dodatečné dotazování prostřednictvím emailové komunikace. Třídní učitelka žáků 3. ročníku označila průběh čtenářské akce za velmi zdařilý. Reflektovala především spolupráci žáků s mladšími: „*Děti pracovaly ve dvojicích a moc mě překvapilo, že si práci rozdělily a nevšimla jsem si žádných momentů, kdy by se mezi sebou dohadovaly nebo popřípadě hádaly.*“ Zde měla na mysli skupiny, které byly složeny z dvou žáků 3. ročníku a jednoho žáka z 1. třídy. Dalším postřehem při pozorování vrstevnické spolupráce žáků byl **přístup starších dětí k mladším**, který pojmenovala paní učitelka jako **milý, klidný, trpělivý až ochranný**. Učitelka zdůraznila průběh akce, který označila za zcela bezproblémový. „*Děti byly naprosto samostatné a po důkladné přípravě nebyla potřeba moje pomoc.*“ Vyučující dále reflektovala časový rámec akce, který nebyl, dle jejího uvážení, dostatečně zaplněn. „*Možná bych na příště s dětmi připravila více aktivit, byl ještě čas, ke konci hodiny byla potřeba improvizace.*“ (Seznamovací hry, společné zpívání písní.)

Jakým způsobem podporuje učitelka ZŠ Lyčkovo náměstí spolupráci mezi žáky v průběhu školního roku a ve vyučování?

Paní učitelka ve své dlouholeté praxi aktivně uplatňuje kooperační výuku. „*Na spolupráci pracuji každý den, pracujeme v týmech, které se mění, ve dvojicích i jako celá třída.*“ Její vyučovací styl koresponduje s ŠVP ZŠ Lyčkovo náměstí. Vyučující při zařazení kooperační výuky rozvíjí osobnost každého žáka a buduje vztahy na základě vzájemné úcty a důvěry, což vede k efektivní práci, etickému jednání a k pozitivnímu rozvoji osobnosti. Všechno zmíněné je v souladu s rozvojem klíčových kompetencí, které jsou uvedeny v RVP ZV.

Jaké výhody a nevýhody vrstevnického učení při rozvoji čtenářství spatřuje učitelka ZŠ Lyčkovo náměstí?

Výhodou paní učitelka označila **propojování vztahů** mezi ročníky. Při reflexi se zaměřila především na starší žáky 3. ročníku, u kterých spatřuje **vývoj v komunikačních dovednostech** s mladšími žáky. „*Ale hlavně se učí s nimi pracovat a komunikovat, zároveň se učí věci řídit a reagovat na nepřípravené situace.*“ Nevýhoda, která byla s vrstevnickou

spoluprací zmiňována, spočívá v časovém rámci aktivit. Ne vždy je možné odhadnout, jakým způsobem bude spolupráce probíhat, a proto je nutné mít připravenou práci navíc či, v případě potřeby, individualizovat úkoly pro každou vzniklou skupinu.

Jak samotní žáci reflektují průběh dané akce?

Žáci první třídy vyzdvihovali zvládnutí velké škály úkolů, které si pro ně starší žáci připravili. Kryštof vyjmenoval několik aktivit, které měl možnost pod vedením třetíáka splnit: „*Já sem teda zvládnul tu zeburu, ještě toho netopyra malinkýho a ještě všechno přečíst.*“ Žák zmiňoval práci s materiálem, který uvádím výše pod označením Obrázek 7.

Žákyně 1. třídy iniciovala návrh pro změnu, jelikož dovednost čtení ovládala a neviděla přínos v předčítání textu starším žákem. Pro ošetření této situace bych zavedla individualizaci úkolů při spolupráci. Pro žáka, který dovednost čtení ovládá plynule, bych zařadila úkoly vyšší kognitivní úrovně (vymysli pokračování příběhu, diskutuj nad tématem se starším žákem, vyplývá z příběhu ponaučení?). Tomu by předcházela pečlivý výběr skupin, aby byl starší žák na schopnějšího mladšího žáka připraven a byl schopný reagovat.

Následoval rozhovor s žákyněmi 3. třídy. Vymyšlení úkolů bylo pro žákyně nenáročný, jelikož měly předchozí zkušenost z podobné čtenářské akce, kterou tvořily pro žáky jiné 1. třídy. Žákyně Anička zmiňovala pocit odpovědnosti za pomoc při zvládnutí všech úkolů spojených s četbou. Anička dále reflektovala první zkušenost s nynější spojenou s reakcí mladších žáků na položené otázky. „*Mě to překvapilo, protože ty předtím nad tím hrozně dlouho špekulovali voni hrozně jako při těch otázkách tak voni čekali asi dvě minuty, než na to přišli. A pak jsme jim museli poradit. Jsme jim to pořád museli číst a tihle prostě, my jsme jim to ani nemuseli číst a rovnou jeden řekl špatně a druhý hned řekl jako dobře. Překvapilo mě, že byli tak chytrý.*“ Žákyně tak poukazují na potřebu scaffoldingu – lešení při plnění úkolů, které zmiňuje Pearson (1991) ve spojitosti se čtenářskými strategiemi. Někteří žáci lešení ve formě opakovaného čtení vyžadovali, někteří úkoly plnili bez jakékoliv pomoci.

Jaké výhody a nevýhody vrstevnického učení spatřují žáci?

Z rozhovorů s mladšími žáky lze vyvodit, že jako hlavní výhodu celé čtenářské akce vnímají možnost spolupráce se staršími žáky, kteří si pro ně připravili nejrůznější úkoly. Důkladnou přípravu třetíáků oceňují a váží si jí. Tyto výroky potvrdily budování **spoluzodpovědnosti**

žáků za učící proces. Jedna z žákyň 3. třídy zmiňovala výhodu rozdělení na skupiny a možnost **samostatného řízení** čtenářské lekce: „*Já jsem se cítila, jakože prostě, že dělaj něco podle mě a že nemusím poslouchat někoho druhého.*“ Nina, žačka 3. třídy, zmiňovala počáteční obavy z toho, že by byla ve skupině s žákem 1. třídy opačného pohlaví. Žákyně 3. třídy, Anička, zmiňovala také **obavu z udržení pozornosti** mladších žáků. Obava byla však zbytečná, jelikož uvedla, že ji mladší žák po celou dobu čtenářské lekce poslouchal. Obě žačky by zkušenost rády opakovaly a daly návrhy následující aktivity: „*Mě napadá, že bysme třeba jako hráli nějakou hru, že bysme je něco naučili, co tady třeba hrajeme, písničku.*“ Z rozhovoru se staršími i mladšími žáky vyplývá, že vrstevnické učení považují za přínosné a oceňují možnost seznámení se se staršími, a naopak mladšími žáky. Návrhy pro další spolupráci utvrzují v tom, že by se spoluprací rádi pokračovali.

2.2.4 Zhodnocení výzkumníka

Účast na čtenářské akci doprovázené vrstevnickým učením považuji za přínosnou do mého výzkumu. Měla jsem možnost nahlédnout do lekce, která byla, co se týče časové náročnosti na přípravu, velmi rozmanitá. Z pohledu 1. třídy jde o jednorázovou akci, z pohledu třetáků o projekt, který byl touto hodinou zakončen. Šlo o akci, která byla doprovázena značnou autonomií žáků 3. třídy, jejíž rozvíjení považuji za velmi důležité pro osobnostní vývoj každého žáka.

Velmi mne překvapilo tempo spolupráce žáků, které bylo velmi rychlé. Žáci 3. třídy věděli přesně, jakým způsobem na žáky 1. tříd reagovat. Do role učitele se vžili do takové míry, že bylo možné zachytit několik komentářů, které vyjadřovaly zpětnou vazbu na plnění úkolů mladšími žáky. Schopnost pohotově reagovat na potřeby mladších žáků považuji za vrchol vrstevnické spolupráce. Při mém pozorování bylo možné nabýt dojmu, že byli všichni žáci prací značně motivováni. Ve třídě vládl pracovní ruch, který značil, že byli všichni žáci plně zainteresováni do vrstevnické práce. Tuto formu čtenářské lekce, která byla doprovázena o interaktivní a kreativní úkoly, bych určitě ráda zařadila do rozvoje čtenářské gramotnosti v mých vlastních hodinách.

2.3 ZŠ Mohylová

2.3.1 Charakteristika školy a její koncepce

Základní škola Mohylová se nachází v Praze 13. Jde o malou prvostupňovou školu, která si zakládá na své rodinné atmosféře. Škola se dle koncepce Školního vzdělávacího programu zaměřuje na rozvoj klíčových kompetencí dle RVP ZV. Do výuky aktivně zapojuje prvky projektového vyučování a metody kritického myšlení. Z důvodu širokého spektra vzdělávacích potřeb žáků dbá škola na individualizaci a zařazení tvořivého učení, které je založeno na přirozených situacích. Škola se aktivně zapojuje do spolupráce s ostatními vzdělávacími institucemi, jako jsou mateřské školy, které se nacházejí poblíž budovy školy. Od prvních tříd si ZŠ Mohylová zakládá na rozvoji čtenářské gramotnosti, tvůrčího psaní a komunikačních dovedností. Výstupem pětiletého vzdělávání a rozvoje žáků je závěrečná práce, kterou žáci 5. ročníku obhajují před rodiči a učiteli. Škola podporuje rozvoj čtenářství skrze Klub mladých čtenářů. Projekt spočívá v úzké spolupráci s nakladatelstvím Albatros, které usnadňuje žákům přístup ke knihám a k vytvoření si čtenářských návyků.

2.3.2 Příklad spolupráce na rozvoji čtenářství

Má první návštěva ZŠ Mohylová se týkala spolupráce na rozvoji čtenářství žáků 3. třídy s mateřskou školou Sluníčko pod střechem, která sídlí v bezprostřední blízkosti základní školy. Návštěva proběhla 30. 1. 2024. Akce jsem se zúčastnila jako pozorovatel, který měl možnost nahlédnout do průběhu celé akce a následně provést rozhovory s žáky 3. třídy.

Společně s třídou 24 žáků, třídní učitelkou a asistentkou jsme v ranních hodinách navštívili třídu mateřské školy, kterou navštěvují předškolní děti, ale i děti mladšího věku. Šlo o věkově heterogenní třídu se stejným počtem dětí, tj. 24. Každý žák třetího ročníku tedy spolupracoval s dítětem školkového věku, dvojice byly vytvořeny náhodně.

Jelikož šlo o první zkušenost se spoluprací s mateřskou školou tohoto rázu, žáci se navzájem neznali. Samotnému čtení knih tedy předcházelo představení se v kruhu a popis toho, co žáky čeká.

Žáci 3. ročníku měli za úkol připravit si knihu dle vlastního výběru, kterou následně předčítali dítěti školkového věku. Paní učitelka jejich výběr korigovala jen rámcově, a to

zdůrazněním věku dětí a poukázáním na jejich předčtenářské schopnosti. Doporučila knihy s obrázky a knihy vhodné pro předškolní věk, případně knihy, které žáci četli v 1. ročníku ZŠ. Výběr knih následně učitelka reflektovala tak, že ti, kteří mají mladší sourozence, mají větší vhléd do situace a výběr byl pro ně snazší. Žáci si také měli připravit doprovodné otázky k četbě, aby v průběhu čtení byli schopni vyhodnotit, zda se jim daří udržovat pozornost mladšího kamaráda.

Nyní bych ráda představila několik titulů, které při vzájemné četbě byly žáky 3. ročníku vybrány:

- Kamil neumí létat – Jennifer Berne
- Kocour Modroočko – Josef Kolář
- Lví král – Walt Disney
- Maxipes Fík – Jiří Šalamoun

Na výběru knih je patrná pestrost titulů. Jde o knihy, které obsahují poutavé ilustrace, pro předškolní děti tak byly zajímavé a četba staršího žáka 3. ročníku je zaujala.

Po vzájemné dohodě učitelek MŠ i ZŠ bylo vzájemné čtení ukončeno po 30 minutách. Na předškolních dětech byla již patrná únava a snížená schopnost koncentrace. Čtenářská akce byla ukončena aktivizující částí, při které si školkové děti připravily recipročně pro žáky 3. ročníku písničku doprovázenou tancem.

2.3.3 Vyhodnocení výzkumných otázek

Jak učitelka ZŠ Mohylová reflektuje průběh dané akce?

Po proběhlé akci jsem měla možnost třídní učitelce ze ZŠ položit tazatelské otázky, které reflektovaly průběh akce. Paní učitelka čtenářskou akci hodnotila velice kladně. Usuzuji tak z následující odpovědi: „*Akce na mě udělala dojem velký, myslím si, že byla přínosná pro obě strany. Pro moje děti možná ještě více, jelikož si fakt vyzkoušely udržet něčí pozornost.*“ Opakování čtenářské akce bude učitelka iniciovat a doufá, že bude možnost ji opakovat. Zmínila také možnost alternace prostředí čtenářské lekce, a to ve venkovním prostředí (v zahradě školy či parku). Ve zpětné reflexi akce paní učitelka zmiňuje nedostatečnost informování o dětech, resp. žácích se specifickými vzdělávacími potřebami. Domnívá se, že

pokud by se učitelky navzájem informovaly o potřebě specifického přístupu, mohlo by to celou akci zkvalitnit (zejména při párování do dvojic).

Jakým způsobem podporuje učitelka spolupráci mezi žáky v průběhu školního roku a ve vyučování?

Paní třídní učitelka při své pedagogické praxi uplatňuje rozvíjení klíčových kompetencí dle RVP ZV, zejména sociální, komunikační, k učení a personální. Všechny tyto klíčové kompetence jsou ve vyučovacích hodinách rozvíjeny vzájemnou spoluprací a rozvojem čtenářské gramotnosti žáků. Do svých vyučovacích hodin pravidelně zapojuje kooperaci žáků, vrstevnické hodnocení a projektové metody, které vzájemnou participaci žáků vyžadují. Čtenářská akce popsaná výše byla první naplánovanou spoluprací žáků mladšího školního věku s dětmi předškolního věku. Jelikož byla akce dle paní učitelky považována za úspěšnou, spolupráci mezi mateřskou školou a její třídou by ráda udržovala a rozvíjela.

Jaké výhody a nevýhody vrstevnického učení při rozvoji čtenářství učitelka spatřuje?

Výhodu vrstevnického učení při rozvoji čtenářství spatřuje paní učitelka především v možnosti starších žáků, tedy 3. ročníku, zažít si roli zkušenějšího čtenáře, který má za úkol mladší děti zaujmout a získat si jejich pozornost. Žáci tak mají možnost se na chvíli vžít do role učitele a přijímají odpovědnost za předání nových poznatků mladším vrstevníkům. Nevýhoda, která byla zmíněna ve spojitosti s proběhlou čtenářskou akcí, byla neznalost žáků navzájem. Toto úskalí se však bude s následným opakováním akce zmenšovat a žáci se navzájem lépe poznají.

Jak samotní žáci reflektují průběh dané akce?

První rozhovor jsem vedla s žákem 3. třídy, pro účel výzkumu jsem ho pojmenovala Dan. Návštěvu Dan hodnotil kladně. Svůj výběr knihy – Jonáš a Nenáš – vybíral na základě zkušenosti s knížkou, která obsahuje velké množství ilustrací, a četl ji v prvním ročníku. S výběrem knihy byl spokojený, jelikož kniha předškolní dítě zaujala. Příště by zvolil knihu s většími písmeny, aby byl text lépe vidět.

Druhý rozhovor proběhl s žačkou 3. třídy, kterou pojmenuji Linda. Vybrala knihu Příhody veselých prvňáčků, jelikož spatřuje tematiku prvňáčků jako motivační pro dítě před vstupem do povinného základního vzdělávání. Zvolila knihu, která obsahuje úkoly vztahující se k přečtenému textu. Dle vlastního uvážení vybrala úkoly, které pro dítě v daném věku byly vhodné. V rozhovoru zazněl návrh na změnu prostředí pro četbu: „*Možná bych si sedla tam, kde je míň dětí, aby mě líp slyšela.*“ Příště by tedy Linda zvolila jiné místo pro četbu, které by umožňovalo nerušenou komunikaci a klid. Klidné místo by žačce 3. ročníku poskytlo příjemnější prostředí pro práci, jelikož zmiňovala značnou nervozitu před začátkem akce.

Ota, který si pro předškoláka připravil knihu Kamil neumí létat, reflektuje zkušenost kladně. V průběhu akce stihli přečíst celou knihu, která byla pro předškoláka, který již uměl číst, velice zajímavá. Pro mladšího žáka měl připravenou i druhou anglicky psanou knihu, kterou zpětně považuje za nevhodnou volbu. Předškolák anglicky psanému textu nerozuměl, a proto jeho pozornost ke konci upadala. Kladně hodnotil především jeho rozhodnutí při výběru prostředí pro četbu. „*My jsme si sedli do rohu, on se opřel a jak mě bylo pohodlný, když jsem tu knížku měl nakloněnou, takže na to dobře viděl. Společně jsme tak mohli číst.*“ Ota by se příště zaměřil na afektivní stránku četby, snažil by se více zaměřit na pocity vrstevníka a rád by zjistil, zda se mu kniha líbila.

Jaké výhody a nevýhody vrstevnického učení spatřují žáci?

Linda v rozhovoru zmiňuje výhodu předčítání mladším kamarádům, která souvisí s možností zkusit si udržet pozornost mladšího dítěte. Zároveň zmiňuje přínos pro mladší předškolní děti, které si takovým způsobem mohou vyzkoušet **naslouchat** staršímu, zkušenějšímu čtenáři. Tento zážitek může být značně **motivující pro rozvoj jejich čtenářských dovedností.**

Ota popisoval svou vlastní zkušenost s lekcí, kterou již zažil v roli předškoláka. Rozhodl se podpůrné otázky, které si měli připravit, nevyužít, jelikož když byl v roli předškoláka, otázky kladené starším vrstevníkem ho znervózňovaly a negativně ovlivňovaly jeho pozornost. Ota se do role učitele vžil a předškoláka vyzýval k četbě nadpisů a ověřoval jeho znalost jednotlivých písmen. Nevýhodu spatřoval v tom, že lekce probíhala na neznámém místě a s dětmi z mateřské školy, které neměl možnost předtím blíže poznat.

2.3.4 Zhodnocení výzkumníka

Návštěvu čtenářské akce, která se zabývala rozvojem čtenářské gramotnosti za pomoci vrstevnického učení, považuji za vydařenou a obohacující. Přítomnost na proběhlé akci je mi inspirací pro mou budoucí pedagogickou praxi a ráda bych takovou formu spolupráce zavedla i v mé budoucí třídě. Překvapila mne především pracovní atmosféra, která při průběhu čtenářské lekce třídu pohltila. Žáci 3. ročníku mne ohromili především svou iniciativou a zájmem o představení vlastních knih mladším dětem do hloubky. U žáků tak spolupráce s vrstevníky **podporuje učení se odpovědnosti** nejen za výběr knihy, ale i celý průběh akce. Ráda bych ocenila také schopnost pohotového **reagování na potřeby** mladších dětí jako v případě Dana, který na základě vlastní zkušenosti průběh práce s knihou upravil. Pro mladší děti v mateřské škole považuji akci za pomoci vrstevnického učení jako velmi motivační a přínosnou pro **budování čtenářské gramotnosti**. Limit, který ve spojení s mým výzkumem vnímám, je nerefluktování akce s učitelkami mateřské školy a s dětmi uvedené mateřské školy z důvodu nedostatku času po proběhlé čtenářské lekci. Zařazením této reflexe bych svůj výzkum doplnila o názory a dojmy všech zúčastněných aktérů.

2.4 ZŠ Mohylová

2.4.1 Rozvíjení spolupráce mezi vrstevníky v ZŠ Mohylová

Důkladná charakteristika školy je uvedena v podkapitole s označením 2. 3. 1. Charakteristika školy a její koncepce. Tuto podkapitolu bych ráda věnovala popisu rozvíjení spolupráce napříč ročníky, jelikož je stěžejní pro tento typ čtenářské akce zabývající se rozvojem čtenářské gramotnosti vrstevnickým učení.

V základní škole Mohylová probíhá dlouhodobá spolupráce mezi 1. a 5. třídami. Každý žák 5. ročníku má přiděleného svěřence z 1. třídy. Spolupráce začíná při vstupu 1. tříd do škol v září, kdy žáci 5. tříd prvňáčky provázejí po škole. Starší žáci doprovázejí mladší například při setkání s paní ředitelkou, společně se scházejí na zahradě školy. V období Vánoc si předávají dárky. Na konci školního roku, kdy se se základní školou žáci 5. ročníku loučí, je prvňáci doprovázejí při závěrečném šerpování. Tato spolupráce je také podporována rozmístěním tříd, které dbá na to, aby byli žáci v bezprostřední blízkosti a mohli se setkávat i o přestávkách.

2.4.2 Příklad spolupráce na rozvoji čtenářství

Poslední návštěva ZŠ Mohylová proběhla 31. 1. 2024 při příležitosti předávání pololetního vysvědčení. Vrstevnická spolupráce spočívala ve čtení slovního hodnocení žáků 1. třídy žáky 5. třídy. Jelikož jsou třídy situovány vedle sebe, žáci měli možnost využít pro čtení obě třídy a nalézt si tak místo, kde nebyli rušeni.

Závěrečné pololetní hodnocení 1. třídy má tři podoby. Prvním je razítkové vysvědčení, které představuje pokrok ve všech vyučovacích předmětech a reflektuje dodržování pravidel. Ukázkou razítkového vysvědčení přikládám v příloze pod označením Příloha 6. Druhou přílohou je výpis vysvědčení, který je primárně adresován rodičům. Třetí podobou je slovní hodnocení, které je pro výzkum nejdůležitější oblastí. Slovní hodnocení je psáno třídní učitelkou. Žákům dává zpětnou vazbu ohledně jejich pokroku a navrhuje podněty pro zlepšení. Jelikož jde o žáky 1. třídy, kteří se ocitají v polovině prvního ročníku, zvládnutí čtení, které by zajišťovalo plné pochopení textu, se nepředpokládá. Proto je využita vrstevnická pomoc žáků 5. tříd, kteří tuto část vysvědčení prvňákům předčítají. Ukáзка slovního hodnocení, které bylo předčítáno žákem 5. třídy, je přiložena v příloze pod označením Příloha 6.

2.4.3 Vyhodnocení výzkumných otázek

Jak učitelka ZŠ Mohylová reflektuje průběh dané akce?

Proběhlou akci paní učitelka hodnotila pozitivně. „*Můj pohled je jednoznačně pozitivní. Vnímám to jako přínos pro obě strany.*“ Jelikož má vyučující zkušenosti s vedením 5. třídy, kterou vedla minulý školní rok, uvádí, že průběh akce probíhal v předchozích letech obdobně. Označila jej za úspěšný, a proto vrstevnickou práci mezi 1. třídou a 5. třídou aktivně podporuje.

Jakým způsobem podporují učitelky spolupráci mezi žáky v průběhu školního roku a ve vyučování?

Učitelka se aktivně zapojuje se svou třídou do všech zmíněných akcí, které jsou vyjmenovány výše. Vlastní iniciativou s učitelkou 5. třídy přidaly k akcím další, jako například společné přespání ve škole, společné vyrábění z podzimních přírodnin, které si

předtím nasbírali na vycházce, či hodinu dopravní výchovy, kdy pátáci prvňákům ukazovali okolí školy a seznamovali je s chováním na chodníku a na přechodu. Zařazení těchto společných aktivit prohlubuje vztahy mezi žáky a dává prostor pro zařazení společných čtenářských aktivit, které se staly předmětem tohoto výzkumu.

Jaké výhody a nevýhody vrstevnického učení při rozvoji čtenářství učitelka spatřuje?

Třídní učitelka, se kterou jsem vedla po pozorování rozhovor, je paní učitelkou, která má několikaletou praxi. Výhody vrstevnické spolupráce popisuje následovně: „*Spolupráce pátáků s prvňáky je součástí naší školní kultury už mnoho let. Proto jsem to praktikovala už v předchozí třídě, tenkrát z pohledu těch starších. Jde o výborný nástroj, který prvňákům pomáhá v počáteční adaptaci na školu, uvádí je do společenství školy, dává jim pocit, že jsou vítáni a že je o ně pečováno.*“ Pro žáky 5. tříd je tato zkušenost se spoluprací přínosná především tím, že je vede k zodpovědnosti. Paní učitelka zmiňuje souvislost s osobností žáka: „*Jedno riziko jsem už zmínila, a to, když je to pátákům jedno. Už jsme řešili, že prvňák pátáka nechtěl; že páták měl pocit, že se o něj prvňák nezajímá, přestože prvňák byl v pohodě; že holky nechtěly být s klukem a kluci s holkama atd. Vždycky záleží na individuálním nastavení dítěte.*“ Tato úskalí spolupráce však vyučující považuje za pochopitelná a jejich překonávání u žáků utužuje sociální citění a získávají tak nové zkušenosti. Budováním těchto vztahů, které přerostou v přátelství, je možné uskutečňovat kooperativní akce, které se zaměřují na rozvoj čtenářství.

Výsledky pozorování vrstevnické spolupráce

V této podkapitole objektivně popisují vlastní pozorování žáků při spolupráci. Po proběhlé čtenářské lekci bohužel nebyl prostor pro provedení rozhovorů jako v předchozích případech.

Mé terénní poznámky popisují atmosféru jako velice podporující a příjemnou. Žáci se na akci velice těšili. Při příchodu 5. třídy do třídy 1. zavládl ruch, který byl doprovázen zodpovědným předčítáním slovního hodnocení žáků 5. tříd. Pouto mezi věkově heterogenními dvojicemi bylo značné. Žáci si navzájem gratulovali, vyjadřovali obdiv z dosažených výsledků a objímali se. Ve třídě bylo možné zachytit několik promluv, které vyjadřovaly obdiv za dosažené výsledky – „*Teda, ty jsi šikovněj. Moc ti gratuluju.*“

2.4.4 Zhodnocení výzkumníka

Poslední návštěva, spojená s mým výzkumem, mi zprostředkovala jedinečnou formu rozvíjení čtenářské gramotnosti pomocí vrstevnického učení. S takovou formou spolupráce jsem neměla možnost se dosud setkat. Dlouhodobou spoluprací žáků 1. a 5. tříd považuji za velmi vhodnou, jelikož se oba ročníky ocitají ve stěžejních bodech studia – na počátku a naopak na ukončení první fáze základního vzdělání. Právě tato skutečnost prohlubuje vztahy mezi oběma věkovými skupinami. Žáci první třídy mají možnost se opřít o staršího kamaráda a naopak starší žáci mají pocit, že mohou pomoci mladšímu žákovi a uvést ho do nového prostředí. Pro žáky 1. třídy bylo čtenářství rozvíjeno za příležitosti zlomového bodu školní docházky, a to při předávání prvního vysvědčení. Příležitost doprovázela značná slavnostní atmosféra a podněcovala odpovědnost starších žáků pro čtení s porozuměním, aby mohli výsledky mladším žákům přesně interpretovat. Tento model spolupráce je mi velice blízký, a pokud by byla možnost navázání spolupráce napříč ročníky, určitě bych ji využila, jelikož věřím, že je pro žáky, nejen při rozvoji čtenářské gramotnosti, přínosná.

Proběhlá vrstevnická akce má pozitivní vliv na budování čtenářské gramotnosti, ale také na rozvoj osobnosti žáků. Žák 5. ročníku předčítá s porozuměním mladšímu a mladší žák naslouchá čtenému textu a následně ho společně hodnotí a reflektují. Limit, který spatřuji při provedení výzkumu, je zúčastněné pozorování, které není doprovázené rozhovory s žáky. Můj úsudek tak může být zkreslený. Po provedených rozhovorech s učitelkami 1. a 5. tříd však nabývám dojmu, že byla akce z hlediska vrstevnického učení, které podporuje rozvoj čtenářské gramotnosti, funkční.

3 Diskuze

Cílem mého zkoumání bylo popsat příklady dobré praxe rozvoje čtenářství prostřednictvím vrstevnického učení (se zaměřením na žáky mladšího školního věku) a pojmenovat výhody a úskalí tohoto přístupu při jeho uplatňování v praxi.

Na základě získaných dat, z pozorování a rozhovorů bylo možné popsat úspěšné rozvíjení čtenářství vrstevnickým učením ve všech vybraných základních školách. U škol, které se věnují rozvíjení čtenářství, bylo zaznamenáno několik shod, a to především ve vizi, která je popisována ve školních vzdělávacích programech a následně uplatňována ve výuce. Jde o školy, které zakládají výchovně-vzdělávací působení na pilířích spolupráce (vrstevnické učení, projektová výuka, kooperativní výuka), žákovské autonomie (zařazení sebehodnocení jako formy hodnocení) a předkládání učiva v souvislostech (srov. Willingham, 2023).

Učení v souvislostech podporuje, dle Zormanové (2012), právě projektová výuka, jejíž prvky byly pozorovány na čtenářských lekcích v ZŠ Šeberov a ZŠ Lyčkovo náměstí. Dále školy uplatňují ve své výuce metody RWCT – čtenářská lekce v ZŠ Šeberov byla vystavěna na třífázovém cyklu E-U-R, který umožnil žákům vrstevnickou akci do hloubky reflektovat. Prvky programu CORI, pojmově orientované výuky, byly zaznamenány ve škole ZŠ Šeberov, kde se výsledkem čtenářské lekce staly hmotné produkty. Obdobné prvky byly zaznamenány v ZŠ Lyčkovo náměstí, kde při práci starších žáků s mladšími došlo k přebírání odpovědnosti za své učení i proces učení vrstevníka. Dále došlo k uplatňování a demonstrování čtenářských strategií při plnění úkolů.

Dalším faktorem pro úspěšné rozvíjení čtenářství skrze vrstevnické učení bylo systematické prohlubování vztahů mezi žáky spolupracujících tříd. Dlouhodobá spolupráce žáků z rozdílných tříd byla zaznamenána v ZŠ Šeberov a ZŠ Mohylová, kde uplatňují systém patronství (dlouhodobá spolupráce žáků 1. a 5. tříd). Kooperativní výuka ve všech školách byla zakládána na principech, které uvádí Johnson & Johnson (2008), a proto bylo její užití při rozvoji čtenářství efektivní.

Výhody, které byly shledány u dotazovaných učitelů, při rozvoji čtenářství prostřednictvím vrstevnického učení převažují a jsou následující: U žáků je zařazením vrstevnického učení rozvíjena odpovědnost za vlastní učení, rozvíjí komunikační dovednosti s věkově odlišnými

žáky, buduje toleranci. Výhody rozvoje čtenářství pomocí vrstevnického učení spatřují učitelé především v pozitivním ovlivňování žáků navzájem. Mladší žáci považují starší za zkušenější čtenáře a jsou motivováni jejich čtenářskými výkony.

Benefity vrstevnické spolupráce na rozvoji čtenářství, které uvádí samotní žáci, znějí následovně: Starší žáci oceňují převzetí autonomie nad procesem učení, což považují za motivační prvek. Jelikož v heterogenní skupině zauímají pozici zkušenějšího čtenáře, dodává jim tato skutečnost sebevědomí a své čtenářské dovednosti s radostí demonstrují. Mladší žáci reflektovali tuto skutečnost pozitivně, jelikož se stala předmětem motivace pro rozvoj vlastních čtenářských dovedností, a budovala tak pozitivní vztah k četbě. Shodu lze zaznamenat především s programem Reciprocal Teaching, při kterém se postupným procesem přesouvají žáci z role žáka do role učitele. Výzkum, který popisuje Whitcroft (2015), uvádí značný pokrok v komunikačních kompetencích žáků. Takovýto pokrok jsem měla možnost zaznamenat v ZŠ Lyčkovo náměstí. Starší žačka zde, s ohledem na předchozí zkušenost s tvořením otázek, zaznamenala vlastní pokrok ve formulaci otázek k ověření porozumění textu mladšími žáky.

Znění nevýhod, které byly uvedeny dotazovanými učiteli, jsou následující: Vrstevnické spolupráce při rozvoji čtenářství jsou náročné na přípravu, zejména pokud jde o akce celoškolské s projektovými prvky. Poukazují také na možné problémy s učícím tempem věkově heterogenních skupin. Dalším limitem spolupráce jsou nedostatečně hluboké vztahy mezi žáky – nejvýrazněji byla tato nevýhoda popisována při spolupráci žáků ZŠ Mohylová a MŠ Sluníčko pod střechou. Zde byla spolupráce nově zavedena a děti s žáky se před čtenářskou akcí neměli možnost seznámit. Nevýhody, které zmiňují žáci, jsou spíše výzvami, které se žáci snaží překonat. Jde o stud spojený se spoluprací s mladším, starším a často neznámým vrstevníkem. Dále byla zmíněna nevýhoda krátkodobosti udržení pozornosti mladších dětí, která práci starších žáků ztěžovala.

Limity provedeného výzkumu vidím především v tom, že závěry nelze zobecňovat. Jde o popis záměrně vybraných škol, které se na rozvoji čtenářství pomocí vrstevnického učení aktivně podílejí. Jelikož jsem nebyla přítomna přípravným fázím těchto čtenářských lekcí, jsem schopna pouze interpretovat náročnost příprav z rozhovorů s učiteli. Dále vidím limit

v provádění výzkumu pouze v jedné osobě, jelikož jsem nemohla být přítomna v ZŠ Šeberov na všech čtenářských lekcích, které probíhaly současně.

Z pozorování a výpovědí učitelů a žáků je možné vyvodit, že rozvíjení čtenářství prostřednictvím vrstevnického učení nemá vliv pouze na rozvoj dovednosti čtení, ale má značně formativní charakter. Působí na rozvoj všech klíčových kompetencí (zejména kompetence komunikační, kompetence k učení a sociální a personální) uvedené v RVP ZV a osobnosti žáka. Výsledky mého zkoumání jsou inspirativní pro mé budoucí pedagogické působení a poskytují základy pro efektivní uplatňování vrstevnické spolupráce při rozvoji čtenářství s ohledem na výhody a úskalí této metody práce.

4 Závěr

Tématem mé práce bylo vrstevnické učení při rozvoji čtenářství. V teoretické části jsem se zabývala rozvojem čtenářství a objasnila pojmy, které jsou s tímto tématem úzce spjaty – čtenářství, čtenářská gramotnost, výchova ke čtenářství. Dále jsem uvedla metody a formy práce, které podporují rozvoj čtenářství skrze vrstevnické učení – RWCT, projektová výuka, vrstevnické učení, program CORI a Reciprocal Teaching. Cílem empirické části bylo popsat příklady dobré praxe, které rozvíjí čtenářství pomocí vrstevnického učení.

Hlavní výzkumná otázka, která byla formulována před začátkem výzkumného působení, zněla následovně: *Jakým způsobem učitelé využívají vrstevnické učení při rozvoji čtenářství u žáků mladšího věku?* Provedený výzkum mi umožňuje uvést odpověď na tuto otázku. Způsob uplatňování rozvoje čtenářství u žáků mladšího školního věku vrstevnickým učením probíhá na základech kooperativní výuky, zařazením komplexních čtenářských lekcí a zařazením nejrůznějších výukových metod, jako jsou například prvky kritického myšlení. Předpokladem úspěšného rozvíjení čtenářství vrstevnickým učením je budování blízkých vztahů mezi žáky heterogenních skupin. Pomocí vedlejších výzkumných otázek jsem byla schopna zmapovat výhody a úskalí vrstevnického učení při rozvoji čtenářství. Výhody spatřuji aktéři čtenářských lekcí především v rozvíjení odpovědnosti za vlastní učení, rozvíjení komunikační dovednosti s věkově odlišnými žáky a v pozitivním ovlivňování žáků navzájem. Nevýhody jsou časová náročnost při tvorbě čtenářských lekcí a kooperace všech zúčastněných. Dále je to možný stud žáků při vrstevnické spolupráci, jehož příčinou je nedostatečná hloubka vztahů mezi žáky. Z výsledků mého výzkumu je možné vyvodit pozitivní působení na rozvíjení nejen dovednosti čtení a vliv na čtenářství žáků, ale vrstevnická spolupráce při rozvoji čtenářství má také značně formativní charakter. Tato skutečnost mě přesvědčila o smysluplnosti zařazení takové formy spolupráce do mé budoucí pedagogické praxe. Výzkum mi přinesl popisy dobré praxe, které se pro mě staly inspirací pro mé výchovně-vzdělávací působení.

Seznam použitých informační zdrojů

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373.
- Altmanová, J. a kol. (2011). Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka. Praha: VÚP. Dostupný z WWW: <http://archiv-nuv.npi.cz/vystupy/ctenarska-gramotnost-ve-vyuce.html>
- Clark, K. F., & Graves, M. F. (2005). Scaffolding students' comprehension of text. *The Reading Teacher*, 58(6), 570–580.
- CORI: Concept-Oriented Reading Instruction. (2005–2014). <http://www.cori.umd.edu>.
- Česká školní inspekce (2019b). Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018 [online]. Česká školní inspekce: Praha. Tematická zpráva.
- Česká školní inspekce (2018). Mezinárodní šetření PISA 2018. [online]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/ID_99_Koncepcni-ramec-PISA-2018_pro_web.pdf. [cit. 2024-02-25].
- Doležalová, J. (2014). Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Dostál, J. (2015). Badatelsky orientovaná výuka: Pojetí, podstata, význam a přínosy. 1. vyd. –Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dvořáková, M. (2009). Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy. Praha: Karolinum.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). Česká základní škola: vícepřípadová studie. Praha: Karolinum.
- Fryč, J., Matušková, Z., & Katzová, P. et al. (2020). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

- Gejgušová, I. (2011). Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství. Ostrava: PedF OU.
- Grecmanová, H., & Urbanovská, E. (2007). Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. Olomouc: Hanex. Edukace (Hanex).
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., Hancock, G. R., McCann, A., Anderson, E., & Alao, S. (1998). Does concept oriented reading instruction increase strategy use? *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 261–278.
- Johnson, D., & Johnson, R. T., (2008). *Cooperation in the Classroom*, Edina: Interaction Book Company.
- Kasíková, H. (2016). Kooperativní učení, kooperativní škola. Vydání 3., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál.
- Kopecká, J., & Hausenblas, O. (2013). Čtení s pochopením smyslu ve třídě, v družině, v rodině. Online. *Kritické listy.*, č. 51. https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL51_web.pdf. [cit. 2024-03-01].
- Košťálová, H., Šafránková, K., Hausenblas, O., & Šlapal, M. (2010). Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. Praha: ČŠI. [cit. 2022-10-09]. <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120>
- Kritické myšlení. Online. KRITICKÉ MYŠLENÍ, Z. S. Kritické myšlení. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>. [cit. 2024-01-02].
- Laufková, V. (2018). Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 2(1), 29–61.
- Lederbuchová, L. (2004). *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk.
- Maňák, J. a Švec, V., (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Najvarová, V. (2008). Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. Online, disertační práce. Masarykova univerzita Pedagogická fakulta Katedra pedagogiky: Masarykova univerzita Pedagogická fakulta Katedra pedagogiky. https://is.muni.cz/th/14647/pedf_d/VN_disertace.pdf. [cit. 2024-01-19].

- Olšáková, M. (2016). Čtenářství a badatelství. *Kritická gramotnost*, 2(2+3), 33–34.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring strategies. *Cognition & Instruction*, 1(2), 117–175.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher*, 39(8), 771–777.
- Pearson, P. (1991). Developing expertise in reading comprehension: what should be taught?: how should it be taught?. Center for the Study of Reading Technical Report; no. 512.
- Pedagogický lexikon. Online. Metodický portál RVP. 2011. https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/V/Vrstevnick%C3%A9_vyu%C4%8Dov%C3%A1n%C3%AD. [cit. 2024-01-17].
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál., 322.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál.
- Šafránková, K. a kol. (2017). *Dílna čtení: principy a zkušenosti z programu RWCT*. Dobříš: Kritické myšlení, z.s.
- Šlapal, M., (2007). *Dílna čtení v praxi*. Online. *Kritické listy*, č. 27, 13. https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL27_web.pdf. [cit. 2024-01-15].
- Švamberk Šauerová, M. (2017). Využití vlivu vrstevníka (peer tutoring) při rozvíjení čtenářství. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 1(2), 79–97.
- Trávníček, J. (2014). *Překnížkováno: co čteme a kupujeme*. Brno: Host.
- Trávníček, J. (2007). *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Vyd. 1. Brno: Host, 207.
- Vášová, L. (1995). *Úvod do bibliopedagogiky*. Knihovnictví. Praha: ISV.

Vrstevnícké vyučování: Pedagogický lexikon. Online. In.: 2011. https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/V/Vrstevníck%C3%A9_vyu%C4%8Dov%C3%A1n%C3%AD. [cit. 2024-02-25].

Vygotskij, L. S. (1975). Myšlení a řeč. Praha: SPN.

Whitcroft, L. (2015). Výuka čtenářských strategií v zahraničí – teorie, trendy, programy a metody. *Orbis Scholae*, 9(3), 39–51. - TADY JE O CORI a RECIPROCIAL TEACHING: https://karolinum.cz/data/clanek/2604/OS_3_2015_04_Whitcroft.pdf

Wildová, R., & Ronková, J. (2018). Celosvětový summit k čtenářské gramotnosti 2018. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 2(1), 143–148.

Willingham, D. T. (2023). Proč žáci nemají rádi školu?: kognitivní psycholog vysvětluje principy myšlení a jejich využití ve třídě. Praha: Edukační laboratoř.

Yin, R.K. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications

Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods (Fifth edition.)*. USA: Sages Publications, Inc. Retrieved from Dostupné z www.sagepub.com/upm-data/24736_Chapter2.pdf

Zitková, J. (2018). Čtenářská dílna - výrazný fenomén současné literární výchovy. *Jazyk - literatura - komunikace*, 7(2), 24–34.

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada.

Seznam příloh

Příloha 1 Ukázka terénní poznámek ZŠ Šeberov

Příloha 2 Ukázka tazatelských otázek ZŠ Šeberov

Příloha 3 Průběh akce ZŠ Lyčkovo náměstí

Příloha 4 Průběh akce ZŠ Mohylová a MŠ Sluníčko pod střechou

Příloha 5 Průběh předávání vysvědčení ZŠ Mohylova

Seznam obrázků

Obrázek 1 Popis metody I.N.S.E.R.T.....	22
Obrázek 2 Ukázka metody podvojného deníku (Kritické listy, 2007, s.15)	28
Obrázek 3 Úvodní aktivita v domovské skupině ZŠ Šeberov	50
Obrázek 4 Evokační aktivita – promluvy koníků.....	51
Obrázek 5 Mapa příběhu	52
Obrázek 6 Popis emocí hlavních postav a jejich přání	53
Obrázek 7 Příprava žákyň 3. ročníku	60
Obrázek 8 Příprava žákyň 3. ročníku	60

Příloha 1 Ukázka terénní poznámek ZŠ Šeberov

DOMOVKA SKUPINA

1. Ershaci - žáci se představili; měli za úkol přinést svého plyšáka, všechny hodit na lavici, jak se cítí?

1. úkol - papír s namáčkanými smůlkami, žáci získali sublimy D, napří, co si plyšák může vyprávět, co říká!

2. SPOLEČNÉ ČTENÍ - p. n. čte, žáci pokračují!
 ě MAPA PŘÍBĚHU → prostředí, prostředí (vyprávění pomocí smotičkoni)

E T → 1. Aída → Koník
 E E 2. Aída → Li
 N N 3. Aída → Rahima
 E I 4. Aída → Sam
 5. Aída →

rychlostí posílání postar, přičinorání prostředí

- v příběhu aktivně se žáci doplní, p. n. a dopřává na stácky (odhad odpoví, žáci jen indicie, lidé se nacházejí; odhad ji Rahima

3. úkol - každá Aída získá papírky a napíše o své postavě: jak se cítí, kdy se tak cítila, to bylo její přání

EXPERTNÍ SKUPINA

komiteta

1. - 2. Aída → psaní dopisů nebo vyprávění komika + písní

3. Aída → mluví si vyprávět

4. - 5. Aída → psaní dopisů, tři kruha

vyprávění společně pro export příběhu

PSANÍ DOPISU:

- žáci mají za úkol si vybrat postavu, kterou přešle dopis druhé osobě a něco jí píše

STOLEČNÉ PSANÍ DOPISU:

- žáci prezentují své dopisy (umotivují dopisy)
 (kapitola → Mačkatá, Sam → Aalikhovi)

DOMOVKA SKUPINA

- představím svůj vyprávění, co jsem dělali
 - od tvorby příběhu po dopisovou spolupráci

VÝROBKY ODESILATELŮ DO ODEŠÍ

by mohl být prožit individuální cestou až do Odeš.

Příloha 2 Ukázka tazatelských otázek ZŠ Šeberov

OTÁZKY:

ŽÁCI

- JAK JE VAM VĚ SKUPINĚ PRACOVALO?
- CO SE VAM Povedlo? CO BYSTE NA SPOLUŽÁKŮCH VE SKUPINĚ OCENILI?
- JAK JSTE SE VE SKUPINĚ CÍTILI?
- JAKÉ JSOU VÝHODY NAMÍCHANÝCH SKUPIN?
- PRACOVALO SE VAM S (NEZNAMÝMI) SPOLUŽÁKY DOBRĚ?
- UDĚLALI BYSTE NĚCO JINAK?
- CO SI ZE SPOLUPRÁCE ODVAŽÍTE?

UČITELÉ

- JAK JSTE SPOKOJENI S PRŮBĚHEM AKCE?
- DOŠLO K MOMENTU, KTERÝ VAŠ PŘEKVAPIL, CO SE TYČE SPOLUPRÁCE DĚTÍ?
- ZMĚNILI BYSTE NĚCO NA PRŮBĚHU AKCE?
- JMENUJTE MOMENT, KTERÝ VAŠ NEJVÍCE ZAJMAL, POTĚŠIL?
- PRACUJETE S DĚTI MI NA JEJICH SCHOPNOSTI SPOLUPRÁCE?
- JAKU' JE DŮVOD ZARÁŽENÍ PROJEKTU DO VÝUKY?

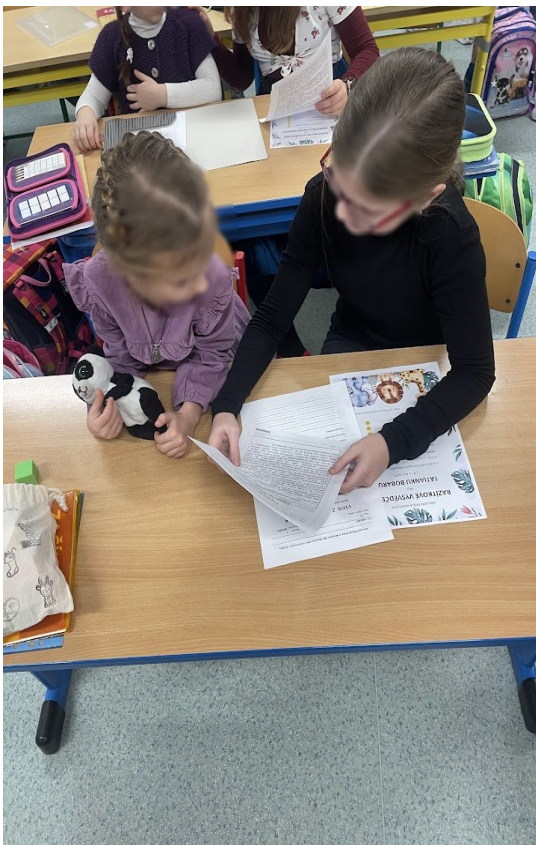
Příloha 3 Průběh akce ZŠ Lyčkovo náměstí



Příloha 4 Průběh akce ZŠ Mohylová a MŠ Sluníčko pod střechou



Příloha 5 Průběh předávání vysvědčení ZŠ Mohylová



Příloha 6 Vysvědčení ZŠ Mohylová – slovní a razítkové vysvědčení



ČESKÁ REPUBLIKA
ZÁKLADNÍ ŠKOLA, Praha 13, Mohylová 1963, Mohylová 1963, 155 00 Praha 5 - Stodůlky

IZO: 108022862

Třída: 1.B Ročník: 1.
Číslo v třídním výkazu: 8 Školní rok: 2023/2024

VYSVĚDČENÍ

list B

list B číslo 1 list B celkem 1

Jméno a příjmení:
Datum narození: Rodné číslo:

1. pololetí	
Chování, povinné předměty, nepovinné předměty	
MILÝ	
MÁME ZA SEBOU PRVNÍ POLOLETÍ PRVNÍ TŘÍDY A MŮŽEME SE OHLÉDNOUT ZA TÍM, JAK SE TI BĚHEM TĚTO DOBY VE ŠKOLE VEDLO.	
STAL SE Z TEBE SVĚDOMITÝ A PILNÝ ŽÁK, DOKÁŽEŠ SE PŘIPRAVIT NA VYUČOVÁNÍ A NEZAPOMÍNÁŠ NA DOMÁCÍ ÚKOLY. OSVOJIL SIS VŠECHNA ŠKOLNÍ A TŘÍDNÍ PRAVIDLA A DODRŽUJES JE. OBČAS TĚ Z DŮVODU BEZPEČNOSTI NAPOMENU, ABY SES NEPOŠTUCHOVAL S KAMARÁDY, A TY TO BEZE ZBYTKU DODRŽÍŠ. DOKÁŽEŠ BÝT ZODPOVĚDNÝ A SAMOSTATNĚ PŘEMÝŠLÍŠ. PŘI VÝUCE JSI AKTIVNÍ. RÁD SE HLÁSÍŠ O SLOVO A VYJADRUJES SE JASNĚ, STRUČNĚ A VŽDY MLUVÍŠ K VĚCI. MNOHDY NÁS OBOHATÍŠ O NOVE POZNATKY. JSI KAMARÁDSKY A OCHOTNÝ POMOCI, KDE JE POTŘEBA. MOC SI TOHO VÁŽÍM.	
V ČESKÉM JAZYCE SIS RYCHLE ZOPAKOVAL VŠECHNA PÍSMENA A UKÁZAL JSI, ŽE UŽ UMÍŠ ČÍST. MÁM RADOST, ŽE JSI PŘITOM NEUSNUL NA VAVŘINECH A PROCVÍČUJES ČTENÍ I DOMA. VÝBORNĚ JSI POKROČIL V PŘÍPRAVĚ NA PSANÍ PSACÍM PÍSMEM. TVARY, SKLON I SMĚR CVIKŮ DODRŽUJES VELMI PEČLIVĚ, A TO JISTĚ PŮVEDE K UHLEDNĚ FORMĚ PSACÍHO PÍSMU. VÍM, ŽE USILOVNĚ PRACUJES I NA SPRÁVNÉM ÚCHOPU TŮŽKY.	
V MATEMATICE SE PERFEKTNĚ ORIENTUJES VE VŠECH MATEMATICKÝCH PROSTŘEDÍCH, KTERÁ JSME ZATÍM PROBÍRALI. BEZ PROBLÉMU SČÍTÁŠ, ODČÍTÁŠ, POROVNÁVÁŠ A ROZDELUJES ČÍSLA. PŮSTAVÍŠ STAVBU PODLE PLÁNU A POJMENUJES ZÁKLADNÍ GEOMETRICKÉ TVARY.	

VELMI RÁD SE ZAPOJUJES DO DISKUSÍ A VYSVĚTLUJES SVÉ ŘEŠITELSKÉ STRATEGIE, KTERÉ JSOU ČASTO ORIGINALNÍ. TVĚ MATEMATICKÉ DOVEDNOSTI PŘEVYŠUJÍ RÁMEC TOHO, CO SE ZATÍM UČÍME, TAKŽE ZVLÁDNĚŠ ŘEŠIT I NÁROČNĚJŠÍ ÚLOHY.

V PŘEDMĚTU ČLOVĚK A SVĚT JSI POZOROVAL PŘÍRODU A POJMENUJES ČÁSTI STROMŮ A ROSTLIN. URČÍŠ ZÁKLADNÍ DRUHY STROMŮ, OVOCE A ZELENINY. PŮPÍŠEŠ, JAK SE SPRÁVNĚ CHOVT JAKO CHODEC NA CHODNÍKU. SPOLUPRACOVAL JSI NA DVOU PROJEKTECH. V PROJEKTU JÁ A SPOLUŽÁCI JSI PREZENTOVAL SVĚ ZÁLUBY A ZJISTIL JSI, CO MÁJÍ RÁDI TVÍ SPOLUŽÁCI. V PROJEKTU VÁNOCE SES NADŠENĚ ZAPOJIL DO VÝROBY SPOLEČNÉHO BETLÉMU.

S NASAZENÍM SE ZAPOJUJES I DO PRACOVNÍHO VYUČOVÁNÍ A VÝTVARNÝCH ČINNOSTÍ. DOVEDEŠ TVORIT NEJEN NA ZÁKLADĚ SVĚ FANTAZIE, ALE I PODLE ZADÁNÍ. VYZKOUŠEL SIS RŮZNÉ TECHNIKY, JAKO JE KRESBA, MALOVÁNÍ, MODELOVÁNÍ, PRÁCE S PŘÍRODNÍM MATERIÁLEM A DALŠÍ. UDRŽUJES SI POŘÁDEK NA SVĚM PRACOVNÍM MÍSTĚ NEJEN PŘI VYRÁBĚNÍ, ALE I V PRŮBĚHU CELÉHO VYUČOVÁNÍ.

V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ RÁD SPOLU S OSTATNÍMI ZPÍVÁŠ PISNIČKY A DOPROVÁZÍŠ JE NA RŮZNÉ NÁSTROJE I HROU NA TĚLO. DOKÁŽEŠ SPRÁVNĚ VYTLESKAT RYTMUS.

S VELKÝM NASAZENÍM SE ZAPOJUJES DO TĚLOVÝCHOVNÝCH AKTIVIT. S TRENÉRY DO ŠKOL SIS VYZKOUŠEL ZÁKLADY HOKEJBALU A TANCE. PŘI POHYBOVÝCH HRÁCH DOVEDEŠ PODPŮRIT TÝM A ZAPOJIT SE TAK, ABYS MAXIMÁLNĚ PODPŮRIL JEHO ÚSPĚCH. ZÁROVEN JSI ALE CITLIVÝ K OSTATNÍM A RESPEKTUJES, POKUD MÁ NĚKDO POMALEJŠÍ TEMPO. VÝBORNĚ JSI BRUSLIL.

..... JSEM MOC RÁDA, ŽE SPOLU MŮŽEME BÝT VE TŘIDĚ A TĚŠIM SE NA DALŠÍ SPOLUPRÁCI S TEBOU. PŘEJI TI, AŽ SE TI I NADÁLE DAŘÍ A AŽ TĚ ŠKOLA BAVÍ.

TVOJE TŘÍDNÍ UČITELKA SIMONA KOCOURKOVÁ

V Praze
dne 31. ledna 2024

Mgr. Martina Hanzalová Mgr. Simona Kocourková
ředitel(ka) školy třídní učitel(ka)

Upozornění: Vysvědčení – list B je platné pouze jako neředilá součást Vysvědčení – listu A.