

Podpora čtení v situaci společného čtení žáků 1. stupně základní školy

Tereza Šopíková

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Tereza Šopíková
Osobní číslo:	H18705
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Podpora čtení v situaci společného čtení žáků 1. stupně základní školy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zaměřené na téma společného čtení žáků 1. stupně základní školy.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na využívání podpory při společném čtení žáků 1. stupně základní školy.

Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím pozorování a polostrukturovaných rozhovorů se žáky ve vybrané ZŠ.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat a jejich následná interpretace.

Prezentace získaných výsledků, jejich shrnutí a formulace doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Burkins, J., & Yaris, K. (2016). *Who's Doing the Work? How to Say Less So Readers Can Do More*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.

Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Fogarty, M., & Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 214–226.

Honchell, B., & Schulz, M. (2012). Engaging Young Readers with Text through Shared Reading Experiences. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 4(3), 59–67.

Švamberk-Sauerová, M. (2017). Využití vlivu vrstevníka (peer tutoring) při rozvíjení čtenářství. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 2(1), 79–97.

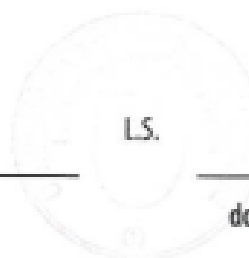
Topping, K., Buchs, C., Duran, D., & Van Keer, H. (2017). *Effective peer learning: From principles to practical implementation*. New York: Routledge.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Zuzana Petrová, Ph.D.**
Ústav Školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 17.4.2023

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem Podpora čtení v situaci společného čtení žáků prvního stupně základní školy. Společné čtení považujeme za interaktivní čtenářský zážitek, kdy dochází k využívání a rozvíjení čtenářských strategií. Důraz je kladen především na aktivnost a spolupráci ve dvojici žáků. Kvalitativně orientovaný výzkum si kladl za cíl identifikovat průběh společné čtení ve dvojici žáků v pátém ročníku. Dílčím cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jak si žáci při společném čtení ve dvojici pomáhají. Pro dosažení cílů byla zvolena metoda zúčastněného pozorování vyučovacích hodin a zároveň metoda hloubkového polostrukturovaného rozhovoru se žáky. Pro zpracování dat byla zvolena metoda otevřeného kódování. Výsledky šetření poukázaly na to, že společné čtení přináší žákům mnoho pozitiv. Dochází k posílení nejen dovedností, vzájemné komunikace a spolupráce, ale také k posílení vztahů mezi žáky.

Klíčová slova: čtenářské strategie, společné čtení, peer tutoring

ABSTRACT

The master thesis deals with the topic peer tutoring in the situation of shared reading of primary school pupils. We consider shared reading to be an interactive reading experience where reading strategies are used and developed. The emphasis is on activity and collaboration in pairs of pupils. This qualitative research aimed to identify the progression of shared reading in pairs of fifth grade students. A sub-objective of this research was to find out how pupils help each other when reading together in pairs. In order to achieve the objectives, the method of participant observation of lessons was chosen, along with an in-depth semi-structured interview with pupils. The open coding method was chosen to process the data. The results of the investigation indicated that collaborative reading brings many positives to pupils. Not only skills, communication and cooperation are strengthened, but also relationships between pupils are strengthened.

Keywords: reading strategies, shared reading, peer tutoring

Velké poděkování patří vedoucí mé práce doc. PhDr. Zuzaně Petrové, Ph.D. za její cenné rady, odborné vedení, trpělivost a ochotu.

Poděkování patří i mé rodině a přátelům, kteří mě během celého studia podporovali.

Dále bych ráda poděkovala všem účastníkům výzkumu, kteří se na jeho realizaci podíleli.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	13
1.1 FAKTORY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	13
1.2 SLOŽKY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	14
1.3 ROVINY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	14
1.4 ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE A ČTENÁŘSKÉ DOVEDNOSTI.....	16
2 SPOLEČNÉ ČTENÍ	18
2.1 FÁZE SDÍLENÉHO ČTENÍ.....	19
2.2 SLOVNÍ ZÁSoba A POROZUMĚNÍ.....	20
2.3 SPOLEČNÉ ČTENÍ A DALŠÍ METODY ČTENÍ.....	20
2.3.1 Dialogické čtení	21
2.3.2 Párové čtení.....	21
2.3.3 Reciproční čtení	21
3 PEER TUTORING	23
3.1 TYPY PEER TUTORINGU	23
3.2 PEER TUTORING PRO ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSTVÍ	24
3.3 PEER TUTORING A PEER LEARNING	25
II PRAKTICKÁ ČÁST	27
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	28
4.1 CÍLE VÝZKUMU	28
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	28
4.3 METODY SBĚRU DAT	29
4.3.1 Metoda zúčastněného pozorování.....	29
4.3.2 Hlubkový polostrukturovaný rozhovor.....	29
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	31
4.5 PRŮBĚH VÝZKUMU	31
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	33
5.1 VÝSLEDKY VÝZKUMU Z POZOROVÁNÍ.....	33
5.2 VÝSLEDKY VÝZKUMU Z ROZHOVORU SE ŽÁKY.....	45
5.2.1 SPOLEČNÉ ČTENÍ.....	45
5.2.2 VRSTEVNICKÁ POMOC	54
6 DISKUSE	61
7 LIMITY VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	71
ZÁVĚR	73

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	75
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	80
SEZNAM OBRÁZKŮ	81
SEZNAM TABULEK.....	82
SEZNAM PŘÍLOH.....	83

ÚVOD

Podmínky českého školství neumožňují žákům tolik svobody z hlediska učení a samostatné práce, jako je tomu v jiných zemích. Do popředí je staven učitel, který přebírá zodpovědnost za učení a jeho úloha se tak stává dominantou. Pro žáky je důležitý pocit sounáležitosti. V současných podmínkách chybí žákům dostatečné zapojení, ve třídě se cítí nepotřební a nedůležití, což snižuje jejich motivaci k učení. Učitelé by měli usilovat nejen o větší interakci se žáky, ale také o vzájemné naslouchání a komunikaci. Je podstatné zapojovat žáky aktivně do výuky. Právě vrstevnická pomoc, odehrávající se v rámci společného čtení ve dvojici, může žákům pomoci tyto bariéry prolomit.

Diplomová práce se tedy zabývá tématem společného čtení ve dvojici žáků, v rámci kterého dochází k využití vrstevnické pomoci. Cílem práce je identifikovat průběh společného čtení ve dvojici žáků v pátém ročníku a zároveň zjistit, pohled žáků na společné čtení. Z hlediska vrstevnické pomoci bylo cílem práce zjistit, jak žáci vnímají nabídnutou pomoc či jakým způsobem poskytují pomoc vrstevníkovi.

V teoretické části se zaměřuji na vymezení teoretických východisek, které souvisí nejen se společným čtením, ale také se pojí s cíli praktické části. Nejprve jsem se zaměřila na čtenářskou gramotnost. V rámci této kapitoly jsem uvedla vztah čtenářské gramotnosti a funkční gramotnosti z hlediska využití ve všech sférách života nejen jedince, ale i společnosti. Dále jsem se zaměřila na faktory, složky a roviny čtenářské gramotnosti. Následně jsem pak vymezila rozdíly mezi čtenářskými strategiemi a čtenářskými dovednostmi. Společné čtení bylo důležité vymezit, jelikož je stěžejní k zodpovězení výzkumných otázek. Součástí této kapitoly jsem se zaměřila i na další metody čtení, jako jsou dialogické čtení, párové čtení a reciproční čtení, které taktéž rozvíjí čtenářské dovednosti a podporují spolupráci mezi žáky. Stejně tak peer tutoring a navazující peer learning. Přínosným autorem této problematiky byla nejen Markéta Švamberk Šauerová, ale také Keith Topping.

Praktická část se zaměřuje na kvalitativně orientovaný výzkum. Hlavním cílem bylo identifikovat průběh společného čtení ve dvojici žáků pátého ročníku základní školy.

Výzkum byl realizován na prvním stupni v páté třídě na vybrané základní škole. Prostřednictvím metod zúčastněného pozorování vyučovacích hodin a hloubkových polostrukturovaných rozhovorů se žáky jsem získala data. Následovala analýza dat

prostřednictvím otevřeného kódování a interpretace dat, díky čemuž jsem zodpověděla stanovené otázky vlastního výzkumu.

Tato práce může být přínosná, jak pro učitele základních škol, tak pro studenty učitelství. Výzkum ověřil mnoho pozitiv, které společné čtení i vrstevnická pomoc žákům přináší a motivuje žáky k dalšímu učení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

První kapitola se zabývá čtenářskou gramotností, která je klíčová při práci s nejrůznějšími texty, v jejímž rámci využíváme nejen nabyté dovednosti a vědomosti, ale také postoje a hodnoty. Čtenářská gramotnost představuje mnoho významů. Můžeme ji považovat za prostředek, díky kterému získáváme informace, které jsou pro nás potřebné. Usnadňuje nám zapojení do života společnosti, konkrétně do sféry sociálně ekonomické. Čtenářskou gramotnost také považujeme za zdroj potěšení ve volném čase. Prostřednictvím četby dochází k obohacení rozumové, dovednostní a citové stránky. Je však zapotřebí udržovat jak dostatečnou kvalitu čtenářské gramotnosti, tak i zájem o četbu a knihu. (Doležalová, 2014)

IALS (1997) neboli mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých uvádí definici čtenářské gramotnosti následovně: "*Čtenářská gramotnost je schopnost používat tištěných a písemných informací pro fungování ve společnosti, k dosahování vlastních cílů a k rozvoji vlastních vědomostí a vlastního potenciálu*". Tato definice považuje čtení za nástroj, který slouží k dosahování cílů, a to bez důrazu na aktivní práci čtenáře při porozumění textu a využívání informací z textu.

Straková (2002, s. 10) definuje čtenářskou gramotnost jako: „*Schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*“. Čtenářská gramotnost tedy neznamená jen přečtení a porozumění textu, ale také schopnost využít informace z textu pro vlastní účely.

Čtenářská gramotnost je tvořena čtením, psaním, mluvením a nasloucháním. Tyto čtyři formy komunikace je třeba uplatňovat, pokud chceme rozvíjet funkční a čtenářskou gramotnost. Funkční gramotnost však může být vnímána jako nadřazená. Podstatou funkční gramotnosti je podílení se na životě společnosti ve všech sférách. Funkční gramotnost nám umožňuje vyhledávat, vyvozovat, hodnotit a tvořivě využívat informace v souvislém textu. (Doležalová, 2014)

1.1 Faktory čtenářské gramotnosti

Čtenářskou gramotnost ovlivňuje celá řada faktorů, které členíme na exogenní a endogenní.

Vnější činitelé, kteří čtenářskou gramotnost ovlivňují rozdílnou intenzitou, představují exogenní faktory. Spadají sem především sociální podmínky, jako je rodina a škola. Citové vazby rodiny ovlivňují člověka již od narození. Čtenářskou gramotnost dětí ovlivňuje také zájmová a hodnotová orientace. Škola se na kvalitě čtenářské gramotnosti žáků podílí

prostřednictvím systematické výuky, pedagogickými cíli, obsahem a didaktickými prostředky. Učitel svým postojem a přesvědčením může výrazně ovlivnit čtenářskou gramotnost žáků. Klíčové je navozování všech forem komunikace. (Doležalová, 2014)

Vlastnosti a dispozice čtenáře považujeme za endogenní faktory čtenářské gramotnosti. Ty mohou být vrozené nebo získané. Mezi psychické předpoklady zahrnujeme zájem, motivaci pro čtení, představivost, soustředění, postoj čtenáře k četbě a k textům, ale také životní zkušenosti čtenáře. (Doležalová, 2014)

1.2 Složky čtenářské gramotnosti

Čtenářskou gramotnost můžeme blíže specifikovat také prostřednictvím postupů, obsahu a typem situace.

Při práci s textem mohou žáci využívat následující činnosti: obecné porozumění, získávání informací, vytvoření interpretace, posouzení obsahu textu a posouzení formy textu. Obsahem mohou být různé typy textů, na kterých jsou dané činnosti aplikovány. (Straková, 2002)

Čtenářská gramotnost je nezbytná pro život, z toho důvodu by měla být formována co nejkvalitněji. Záleží však na pochopení její podstaty, na způsobu a kvalitě rozvoje. (Doležalová, 2014)

1.3 Roviny čtenářské gramotnosti

V předchozích podkapitolách již byl uveden faktorů a složky čtenářské gramotnosti. V této podkapitole se zaměříme na několik rovin, které jsou také součástí čtenářské gramotnosti. Jednu z nich představuje doslovné porozumění textu. Je to dovednost, která je založená na dekódování čteného textu. Současně zapojujeme dosavadní znalosti a zkušenosti. Díky této dovednosti se žák orientuje v textu, je schopen vyhledávat konkrétní informace a určit posloupnost děje. K doslovnému porozumění textu dále napomáhají ilustrace v textu. Učitel formuluje vhodné otázky, které provázejí žáka textem nejen na počátku čtení, ale i po čtení. Nejprve dochází k vyhodnocování úrovně porozumění, kterou učitel u žáků dále napomáhá rozvíjet. Do této roviny spadá také budování a rozvíjení slovní zásoby. Aktivity zaměřující se na rozvíjení slovní zásoby, mohou pozitivně ovlivnit hlubší porozumění textu. (Havlínová, 2017)

Vyvozování závěrů je další rovinou čtenářské gramotnosti. Učitel volí vhodné texty tak, aby navodil situace, které vedou k využívání předchozích znalostí žáků. Žák text posuzuje z různých úhlů pohledu. Dokáže číst mezi řádky a na základě vlastních zkušeností jak z četby, tak i ze života vyvozuje závěry. (Havlíková, 2017)

Jednu z rovin čtenářské gramotnosti tvoří i sdílení prožitků a pocitů z vlastní četby. Tato rovina zahrnuje diskusi nad přečteným textem a porovnání s ostatními, jak daný text pochopili. V důsledku této činnosti dochází mezi spolužáky k rozvoji komunikace a spolupráce. Učitel ve výuce volí právě takové formy vyučování, které umožňují žákům tyto dovednosti rozvíjet. Tato rovina zahrnuje také aktivní naslouchání. Žáci přijímají informace od ostatních, například při hlasitém předčítání. Díky tomu dochází ke zvyšování pozornosti a dovednosti vhodně reagovat na přijaté informace. (Havlíková, 2017)

Topping et al. (2017) uvádí, že spolupráce a podpora mezi žáky by měla být budována s vědomím a trpělivostí. Představuje mnoho forem, jako např. peer tutoring, kooperativní či interaktivní skupiny. Spolupráce by dále měla být rozmanitá, abychom předešli jednorázovým situacím, které nejsou z dlouhodobého hlediska nejsou udržitelné.

Zápotočná (2004) odkazuje na model S. B. Kucera, který vysvětluje proces čtení s porozuměním jako proces sociálních transakcí. Jedná se především o demonstrování individuálního porozumění textu, tedy vysvětlení toho, jak k porozumění dochází a proč jsou individuální reprezentace významu textu odlišné.

Z kognitivně-psychologického pohledu se o čtení uvažuje jako o procesu interakce mezi textem a čtenářovým kognitivním aparátem. Porozumění čtení se chápe jako průnik mezi obsahem textu a čtenářovou kognicí, která může mít různý rozsah. Z hlediska kognitivního konstruktivismu porozumění průnik přesahuje. Výsledkem čtení je vlastní interpretace textu, ke které se čtenář dopracoval na základě textu, ale zároveň si ji dotvořil v závislosti na svých předchozích zkušenostech. Model si můžeme představit jako čtyři propojené kružnice, kdy jedna představuje autorem generovaný význam textu a další tři významy jsou generovány třemi čtenáři. Společný průnik kružnic tvoří jádro textu, tedy to, na čem se všichni shodují a čemu stejně rozumí. Zbytek každé kružnice představuje vlastní konstrukci významu jednotlivých čtenářů. Každá kružnice má nějakou část, která se překrývá jen s kružnicí autora textu. To znamená, že význam postřehl jen jeden čtenář. Ostatní ho přehlídli nebo mu nevěnovali pozornost. Jednotlivé interpretace (porozumění) textu každého čtenáře se liší tím, že z části se shodují všechny s textem, některé jen z části. Sociální interakce nastává mezi čtenáři v situaci, kdy se začnou o textu bavit nahlas. Interakce může mít podobu

monologu, dialogu nebo společné diskuse o textu. V důsledku této události se původní individuální porozumění každého ze zúčastněných významně obohatí nebo se může zásadním způsobem změnit. Vlivem jiného čtenáře, více úhlů pohledu může dojít k více či méně významné interpretaci textu. (Zápotočná, 2004)

Nejvyšší úroveň čtenářské gramotnosti je metakognice. Žák si sám volí texty a způsob, jakým bude tyto texty číst, protože si uvědomuje záměr vlastního učení. Žák vyhodnocuje vlastní porozumění textu, na jehož základě záměrně volí čtenářské strategie pro lepší porozumění. (Havlíková, 2017)

1.4 Čtenářské strategie a čtenářské dovednosti

Čtenářskou gramotnost rozvíjíme prostřednictvím čtení, v rámci kterého využíváme čtenářské strategie. Pojmy čtenářské strategie a čtenářské dovednosti jsou spojeny s učením se z textu. Jejich uplatňováním dosahujeme stanoveného cíle, kterým je porozumění textu a jeho zpracování (Najvarová, 2010). Je těžké vymezit jasnou hranici mezi čtenářskými strategiemi a čtenářskými dovednostmi. Rozdíl je však v míře jejich zautomatizování. Metody, které rozvíjí čtenářské strategie a čtenářské dovednosti jsou shodné (Kramplová, 2005). Čtenářské strategie jsou využívány v situaci, kdy je text vysoce obtížný a čtenářské dovednosti selhávají. Čtenář pak hledá způsob, jak textu porozumět, a proto využívá strategie záměrně, které by mu měly pomoci k dosažení cíle. (Najvarová, 2010)

Afferbach et al. (2007) definují čtenářské strategie jako záměrné postupy, které kontrolují a přizpůsobují čtenářovu snahu dekodovat text, porozumět slovům a vytvářet význam textu. Čtenářské dovednosti představují automatické činnosti, které ústí v dekodování textu a porozumění. Tyto činnosti jsou charakteristické pro rychlost čtení, plynulost a účinnost, které jsou uplatňovány bez vědomé kontroly.

Havlíková (2017) popisuje čtenářské strategie jako postupy, které žák používá uvědoměle, a to před čtením, během čtení i po čtení. Žák je využívá zejména při práci s náročnějším textem a rozhoduje se, jaký typ techniky čtení použije. Díky čtenářským strategiím dochází k aktivní práci s textem a snadnějšímu porozumění textu. Čtenářské strategie jsou považovány za základní kámen čtenářské gramotnosti. Výzkum PIRLS (2001) uvádí sedm čtenářských strategií, které zahrnují: určení hlavní myšlenky, vysvětlení přečteného obsahu, porovnání s vlastní zkušeností a dalšími texty, předvídaní, zobecnění, charakteristiku stylu a struktura textu.

Čtenářské strategie mají své výhody i nevýhody, které popisuje Košťálová (2009). Jednou z výhod čtenářských strategií je, že pokud žáci ovládnou strategii, s textem si poradí i slabší čtenáři. Avšak při delším nácviu určité strategie je obtížné udržet zájem žáků. Nevýhodou čtenářských strategií je malá možnost rozlišit individuální potřeby jednotlivých žáků. Slabý žák se nedokáže věnovat obsahu textu a zároveň správnému výběru a použití strategie, kterou doposud nemá zvládnutou.

Podle Najvarové (2010) mohou žáci využívat čtenářské strategie následovně:

- předvídání dalšího děje příběhu a tvorba vlastního závěru;
- propojování a zobecňování informací, vyvozování závěrů ze získaných informací, odhadování významu neznámých informací, vytváření souvislostí mezi textem a vlastními zkušenostmi;
- tvorba vlastní představy na základě fantazie a představivosti toho, co čte - dochází tak k lepšímu zapamatování nových informací a k jejich lepšímu vybavování;
- vytváření vhodných otázek k textu, ať už nahlas či v duchu, nejprve však otázky pokládá učitel;
- identifikace hlavní myšlenky textu;
- přeformulování informací vlastními slovy;
- možnost podtrhování a zvýrazňování podstatných informací v textu;
- schopnost zhodnotit formu textu a informace z něj, aby následně mohlo dojít k argumentaci mezi žáky.

2 SPOLEČNÉ ČTENÍ

Druhá kapitola vymezuje společné čtení, které je pro tuto diplomovou práci stěžejní. Společné čtení vychází z anglického názvu shared reading, jehož podstatou je sdílený čtenářský zážitek. Honchell a Schulz (2012) zkoumali sdílené čtení jako výukový přístup, který klade důraz na důležitost tištěného zvětšeného textu, který učitelé umožňuje u žáků podpořit zážitek ze čtení.

Za zakladatele sdíleného čtení považujeme D. Holdaway. Ten si všiml výhod, které mají děti při čtení knih s rodiči doma. Na tomto základě chtěl vytvořit podobné prostředí i ve školní třídě. (Burnett & Myers, 2004)

V rámci školního prostředí je sdílené čtení považováno za instruktážní metodu pro výuku čtení především pro žáky primárního vzdělávání. Sdílené čtení je realizováno ve smysluplném kontextu, kdy v podstatě kopírujeme zkušenost, kterou žáci znají z domova. Doma žákům rodiče četli dětské knihy nebo časopisy a sdíleli tak potěšení ze společného čtení. (Parkes, 2000)

Rodič předčítá dítěti knihu, kterou společně vybrali. Během čtení dítě pozorně sleduje rodiče. Touží vidět obrázky a vyptává se na detaily příběhu. Následně rodič dítěti odpovídá a vysvětluje. Dítě je tak zapojeno rodičem do procesu čtení. (Vojtková, 2013)

Fountas a Pinnell (1996) definují sdílené čtení jako interaktivní zážitek ze čtení. Žáci se podílejí na čtení velké knihy či zvětšeného textu, zatímco jsou vedeni a podporováni učitelem nebo jiným zkušeným čtenářem. Text musí být dostatečně velký, aby jej všichni žáci jasně viděli a aby se mohli podílet na čtení textu. Prostřednictvím sdíleného čtení je demonstrován proces čtení a čtenářských strategií, které čtenáři využívají. Button a Johnson (1997) zmiňují, že čtenářské strategie jsou nezbytné pro efektivní a samostatné čtení.

Ve sdíleném čtení jsou čtenářské strategie časem posíleny a procvičovány. Pokud je žáci využívají, budou se dále vyvíjet. Tyto strategie se odrážejí z předchozích zkušeností žáků a závisí na znalostech textů. Sdílené čtení je skvělý způsob, jak představit žákům využívání specifických strategií, které jsou potřebné pro porozumění textu (Keene & Zimmermann, 1997).

Vojtková (2013) dále uvádí, že vhodné strategie, které mohou žáci využít při samostatném čtení, jsou modelovány učitelem, který žákům předčítá knihu několikrát a různými způsoby. Podle Burkins a Yaris (2016) při společném čtení učitel vybere text a žáci čtou spolu s ním.

Text vybraný učitelem by měl být poutavý, relevantní a měl by přesahovat čtenářskou úroveň žáků dané třídy. Zatímco učitel čte, udává tempo a rytmus čtení. Zastaví se, aby zapojil žáky do rozhovorů o záležitých částech textu. Učitel používá otevřené otázky, aby přiměl žáky konstruktivním způsobem přemýšlet o tisku a významu. Tím učí žáky samostatně přemýšlet. Sdílené čtení umožňuje žákům postupně přebírat odpovědnost.

Parkes (2000) efektivní sdílené čtení ve třídě vyznačuje následnými charakteristikami:

- Zážitek je příjemný
- Jsou prozkoumávány různé texty
- Žáci se aktivně zapojují
- Aktivnost a nadšenost žáků se postupně zvyšuje
- Důraz kladen na spolupráci žáků
- Žáci požadují opakované čtení oblíbených textů
- Žáci vyžadují propojení textu se zkušeností
- Žáci jsou podporováni v osvojení obsahu textu

Společné čtení přispívá k rozvoji schopnosti žáků tím, že jsou vystavováni důležitým myšlenkám a tématům. Žáci si rozšiřují koncepty přesahující jejich vlastní zkušenost, a tím dochází k podpoře porozumění čtenému textu. (Kindle, 2011)

2.1 Fáze sdíleného čtení

Fáze procesu sdíleného čtení zahrnují seznámení s knihou, čtení knihy nahlas, realizace aktivit během a po čtení, individuální opakované čtení a navazující činnosti. (Tompkins, 2006) Existuje několik různých fází společného čtení. Nejčastěji jsou při výuce čtení využívány tři základní fáze:

- Před čtením: Učitel představuje text a diskutuje o něm se žáky, aby aktivizoval jejich předchozí znalosti a zájmy týkající se tématu textu. Učitel může také prezentovat novou slovní zásobu nebo jazykové struktury, které budou v textu využívány.
- Během čtení: Učitel čte text nahlas, přičemž žáci poslouchají a sledují text. Během této fáze může učitel také reagovat na otázky žáků, aby zajistil porozumění textu a posiloval tak jeho význam.

- Po čtení: Žáci diskutují o textu, aby posoudili své porozumění, analyzovali klíčové body textu a sdíleli své názory a závěry. V této fázi se také může učitel vrátit k nové slovní zásobě a jazykovým strukturám, které se v textu objevily, aby se ujistil, že žáci je správně pochopili.

Tyto fáze jsou uznávanými kroky při společném čtení, které mohou pomoci žákům zlepšit své porozumění textu a rozvíjet své schopnosti v oblasti čtení. (Fountas & Pinnell, 2017)

2.2 Slovní zásoba a porozumění

Během sdíleného čtení se žáci setkávají s novými slovy a koncepty, které mohou rozšiřovat jejich slovní zásobu a pomáhat jim lépe porozumět textu. Blachowitz a Fisher (2010) zmiňují, že mluvení a přemýšlení před samotným čtením zvyšuje porozumění textu, protože pomáhají tak žákům rozvíjet strategické přístupy. Walsh a Blewitt (2006) z hlediska osvojování slovní zásoby zjistili, že aktivní zapojení žáků bylo klíčem k plnému využití potenciálu sdíleného čtení pro růst slovní zásoby, přes to, že kladené otázky neměly nic společného se slovní zásobou. Gonzales et al. (2014) uvádí, že diskuse na vyšší úrovni zahrnují vysvětlování, shrnutí, přiřazování a srovnávání, což vyvolává u žáků aktivní myšlení ohledně slov a pojmů a dochází tak k většímu dopadu na růst slovní zásoby.

Existuje celá řada textových prvků, které žáci využívají při určení významu a důležitých informací v textu. Mezi takové prvky spadají nadpisy, popisky, ilustrace, tučná slova, grafy či diagramy. Existuje však celá řada žáků, kteří neumí využít těchto textových prvků. Někteří učitelé uvádí, že tyto prvky textu mohou žáky spíše zmást. Jiní učitelé zmiňují, že je třeba naučit žáky s těmito textovými prvky pracovat, protože se nejedná jen o dekorace textu, ale jsou součástí textu proto, aby pomohly žákům lépe pochopit význam textu. Co autor v textu popíše dále, to žákům pomáhají pochopit nadpisy. Když žáci vidí nadpis, přemýšlí, co už o tématu ví a co mohou od textu očekávat. Nadpisy slouží také k vyhledávání konkrétních informací. (Fisher et al., 2008)

2.3 Společné čtení a další metody čtení

Stejně jako společné čtení, tak i dialogické, párové a reciproční čtení jsou dalšími metodami čtení. Všechny tyto metody se zaměřují na rozvoj čtenářských dovedností, porozumění textu a spolupráce mezi žáky. Jsou však mezi nimi jisté rozdíly.

2.3.1 Dialogické čtení

Dialogické čtení je soubor strategií sdílení knih, které můžeme využívat již u dětí s nižší gramotností. Strategie zahrnují aktivní zapojení malých dětí, které tak povzbuzujeme k verbalizaci při společném čtení knih. Aktivní účast žáků ve čtenářských interakcích podporujeme díky využití strategií dospělých. Učitel by měl usnadnit, rozšířit a reagovat na ústní projev žáka. Ptáme se žáka na otázky „kdo“, „co“ a „kdy“ na rozdíl od uzavřených otázek vyžadující odpovědi ano nebo ne. Odpovědi žáků bychom měli sledovat otázkami a tyto odpovědi opakovat. Žáky bychom měli povzbuzovat k podrobnějším odpovědím na otázky. Hlavním záměrem sdíleného čtení je podpořit učitele, aby byli více interaktivní při čtení se žáky pomocí otázek a podnětů. Konečným cílem je, aby čtenářské zážitky byly pro žáky zábavné. Na tomto základě můžeme pozitivně ovlivnit pozdější motivaci žáků ke čtení. (Blom-Hoffman et al., 2006)

2.3.2 Párové čtení

Miller et al. (2010) uvádí, že párové čtení je aplikace peer tutoring. Mezi jeho výhody patří zlepšení klíčových čtenářských dovedností a v afektivních aspektech učení. Podle Monteiro (2013) je hlavním cílem pomoci svému spolužákovi překonat jeho obtíže se čtením.

Párové čtení je formou podporovaného ústního čtení určená pro doučování vrstevníkem nebo rodiči. Tato forma čtení umožňuje žákům přístup a porozumění textu v rámci nevtíravé opravy chyb. Čtenářům je tak nabízena plynulá zkušenost, která s velkou pravděpodobností ovlivní jejich styl učení a socio-emocionální aspekty procesu čtení. Jedná se o obecně příjemný způsob, jak zdatnější čtenář může pomoci méně zdatnému čtenáři rozvíjet čtenářské dovednosti. (Topping, 2014)

Pomáhá slabším čtenářům zvýšit jejich důvěru v procesu čtení, zlepšit jejich porozumění přečtenému, a také zvýšit jejich zájem pro věnování se čtení jako činnosti (Merret, 1994). Aby žáci lépe porozuměli textu, po přečtení či po poslechu spolužáka o textu diskutují. Oba žáci se ptají a odpovídají na otázky ostatních k textu, který čtou nebo právě přečetli. (Monteiro, 2013)

2.3.3 Reciproční čtení

Palincsar a Brown (1984) poprvé popsali vzájemné čtení jako postup, kdy učitel a žáci střídavě vedli dialog o částech textu. Učitel nejprve modeloval klíčové aktivity a žáci tak byli povzbuzováni, aby se zapojili na jakékoli úrovni.

Podle Cooper a Grieve (2009) je reciproční neboli vzájemné čtení proces, který zahrnuje čtyři různé činnosti, a to: dotazování, objasňování, předvídání a shrnutí. Důvody pro zaměření na tyto strategie byly proto, že jsou považovány za podporu porozumění a sledování porozumění. (Palincsar & Brown, 1984)

Intervence recipročního čtení má formu kooperativního učení, v rámci kterého malé skupinky žáků komunikují se svými vrstevníky prostřednictvím vzdělávacích aktivit směřující ke společnému cíli. Tím se společně učí. Zároveň jsou kognitivně zpochybňováni svými vrstevníky a učitelem, který učení zajišťuje. V rámci skupin existuje vzájemná závislost mezi žáky při dosahování vzájemných cílů ve čtení. Tuto sociální vzájemnou závislost podporují čtyři strategie využívány společně, přičemž individuální úspěch je spojen se společným cílem skupiny. (Cockerill et al., 2022)

3 PEER TUTORING

Třetí kapitola se zabývá tématem peer tutoring, který je taktéž předmětem práce. Atherley (1989) definuje peer tutoring jako strategii výuky, kdy dochází k vrstevnickému učení. Podle Kunsch et al. (2007) se pojem peer tutoring používá pro různé lektorské aktivity. Většinou se však jedná o žáky, kteří se učí ve dvojicích, aby si vzájemně pomáhali. Konkrétně se jedná o dvojice žáků s asymetrickým modelem, kdy zdatný žák podporuje učení méně zdatného žáka. Žáci pracují s vrstevníky ve třídě na specifikovaném obsahu učiva, v jehož rámci používají předepsané postupy (Miller et al., 2010). Dle Toppinga (2001) dochází k zlepšení v přesnosti čtení a porozumění. Zaznamenal také zlepšení v oblastech motivace, důvěře, radosti, vztahu nejen k ostatním, ale také ve vztahu k sebeúctě.

Peer tutoring poskytuje žákům příležitost k vzájemné interakci, což podporuje vzdělávací aktivity. Dále poskytuje individuální pozornost jednotlivým žákům. Můžeme jej považovat za zábavný způsob učení, kdy se vrstevníci učí zábavnou formou. Peer tutoring rozvíjí mezilidské vztahy a komunikační dovednosti. Také zvyšuje sebevědomí tutora. Rozvíjí smysl pro zodpovědnost, obětavost, nasazení a hrdost tutora, protože je schopen pomáhat vrstevníkům. Peer tutoring má pozitivní dopad na učení žáků. Žáci méně váhají a nebojí se přijít s jakýmkoliv dotazem. S vrstevníkem se žáci necítí nepříjemně, jak by se mohli cítit ve srovnání s učitelem. Vrstevník je na stejné úrovni a pokud to dokáže on, zvládne to i daný žák. (Ali et al., 2015)

Merret (1994) uvádí, že peer tutoring odstraňuje negativa obvykle spojená s přijímáním pomoci, protože všichni žáci se podílejí na poskytování pomoci.

V literatuře se často vykytuje záměna mezi „tutoringem“ a „mentoringem“. Mentoring můžeme označit jako povzbuzující a podpůrný vztah se zkušenějším pracovníkem z hlediska společného zájmu. Typické je pro něj pozitivní modelování rolí, prosazování zvýšených aspirací, pozitivním posilováním, otevřeným poradenstvím a společným řešením problémů. (Topping, 2005)

3.1 Typy peer tutoringů

Existují tři základní typy, a to: vzájemný peer tutoring, třídní peer tutoring a peer tutoring napříč věkovými skupinami.

Goofwin (2001) uvádí, že ve vzájemném peer tutoring se vrstevníci učí jeden od druhého. Oba vrstevníci se střídají v roli tutora. Tato strategie umožňuje každému žákovi příležitost, kdy může působit jako tutor, což vede k zvýšení jeho sebevědomí.

Greenwood et al. (1988) zmiňuje, že třídní peer tutoring se odehrává v menších skupinách. Všichni žáci se učí vzájemně, tedy jeden od druhého. Každý žák se zapojuje do zadané aktivity a tím dochází k učení velmi dobrým způsobem.

Lieberman et al. (1997) popisuje peer tutoring napříč věkovými skupinami. Ten se týká starších studentů, kteří učí mladší studenty. Tutoři mají vyšší akademické vzdělání ve srovnání se svými studenty, Tento přístup je pro studenty cenný. Dostávají efektivní individuální instrukce a zpětnou vazbu od svých lektorů. Na druhou stranu, lektor naopak získá cenné pedagogické zkušenosti.

3.2 Peer tutoring pro rozvíjení čtenářství

Podle Švamberg Šauerové (2017) můžeme peer považovat za účinný způsob, díky kterému vytváříme smysluplné příležitosti pro zvýšení zájmu o četbu, zvyšování čtenářských dovedností, reflexe a sebereflexe v rámci čtenářských aktivit a utváření pozitivního postoje k četbě. Pokud jsou tyto aktivity vhodně nastaveny, dochází ke zvyšování sebevědomí žáků. Peer tutoring zároveň rozvíjí empatii a vzájemnou toleranci mezi žáky. Tím dochází ke snížení sociálních konfliktů mezi žáky.

V peer tutoring jsou velmi dobře rozvíjeny základní roviny čtenářství. Mezi tyto roviny zahrnujeme: vztah ke čtení, porozumění, hodnocení, metakognice-dovednost reflektovat záměr vlastního učení, sdílení a aplikace. (Švamberg Šauerová, 2017)

Vrstevník neboli tutor zastává funkci přímého spolupracovníka. Jde příkladem a předvádí způsob, jakým můžeme text zpracovat. Tutorem může být tichý předčítatel či kamarád, se kterým může slabší čtenář diskutovat nad obsahem čteného. Slabší čtenář dostává zpětnou vazbu od lepšího čtenáře, přičemž není opravován dospělým. Díky tomu předcházíme situacím, kdy žák řekl něco špatně. Práce ve dvojici poskytuje slabšímu čtenáři častější zpětnou vazbu, než která se mu dostane od učitele v běžné výuce. Vrstevník působí vlídněji z hlediska motivace, žáci mají podobné mentální nastavení a úkoly plní formou hry. U žáků při peer tutoring odpadá stres z hodnocení před učitelem či větším počtem žáků. (Švamberg Šauerová, 2017)

Peer tutoring umožňuje nový obsah komunikace mezi žáky. Žáci si tak rozšíří svůj obzor témat, o kterých mohou společně vést dialog. (Švamberk Šauerová, 2017)

3.3 Peer tutoring a peer learning

Peer tutoring je forma vrstevnického učení, kdy žáci pracují s vrstevníky ve třídě na specifikovaném obsahu učiva, v jehož rámci používají předepsané postupy. Zahrnuje vytváření dvojic žáků s asymetrickým vztahem, kdy zdatný žák podporuje učení méně zdatného žáka. (Miller et al., 2010).

Peer learning lze definovat jako získávání znalostí a dovedností prostřednictvím aktivní pomoci a podpory mezi rovnocennými společníky. Zahrnuje lidi z podobných sociálních skupin, kteří si navzájem pomáhají učit se a sami se tím učí. (Topping, 2005)

Topping (2001) uvádí, že dochází ke zlepšení v přesnosti čtení a porozumění. Také zaznamenal zlepšení v oblastech motivace, důvěře, radosti, vztahu nejen k ostatním, ale také ve vztahu k sebeúctě.

Vrstevnické učení vytváří pro žáky příležitosti, kdy smysluplně využívají své znalosti a zkušenosti (Švamberk Šauerová, 2017). Učitelé se snaží strukturovat interakce mezi žáky a připravit je na to, aby se mohli zapojit do spolupráce. (Topping, 2017)

Boud (1988) zmiňuje, že vrstevnické učení by mělo mít vzájemné výhody a mělo by zahrnovat sdílení znalostí, nápadů a zkušeností mezi účastníky. Vzájemné učení umožňuje žákům rozvíjet své dovednosti, organizovat a plánovat vzdělávací aktivity, spolupracovat s ostatnímu. Dále také poskytovat a přijímat zpětnou vazbu o své práci, a nakonec zhodnotit své vlastní učení.

Johnson a Holubec (1993) popisují vrstevnické učení jako příležitost pro žáky, kdy se jeden učí od druhého, a to díky využití svých vlastních dovedností.

Kognitivní nároky na pomocníka zahrnují monitorování výkonu žáka a odhalování, diagnostikování, opravování a jiné zvládnání mylných představ a chyb. V tom spočívá velká část kognitivního cvičení a přínosu pro pomocníka. Vzájemné učení také klade vysoké nároky na komunikační dovednosti pomáhajícího i pomáhaného, a tím tyto dovednosti rozvíjí. Účastník možná nikdy nepochopí koncept, dokud ho nebude muset vysvětlit jinému. Naslouchání, vysvětlování, dotazování, shrnutí, spekulování a hypotézy jsou cenné dovednosti. (Topping, 2005)

Afektivní složka vzájemného učení se také může ukázat jako velmi silná. Důvěryhodný vztah s vrstevníkem, který nezastává žádnou autoritu, může usnadnit sebeodhalení nevědomosti a mylné představy, což umožní následnou diagnostiku a nápravu. Pomocníkem modelované nadšení, kompetence a možnosti úspěchu, může ovlivnit sebevědomí pomáhaných, zatímco pocit loajality a vzájemné odpovědnosti může pomoci udržet motivaci dvojice a její plnění. (Topping, 2005)

Jak se vztah k učení vyvíjí, obě strany pomáhajících by si měly být vědomi toho, co se děje v jejich učební interakci. Žáci by měli být schopni monitorovat a regulovat efektivitu svých vlastních učebních strategií v různých kontextech. (Topping, 2005)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části mé diplomové práce se věnuji kvalitativnímu výzkumu, který je orientován na podporu čtení v situaci společného čtení žáků. V rámci tohoto výzkumu jsem se zaměřila nejen na průběh společného čtení ve dvojici, ale také na vrstevnickou pomoc, která byla jeho součástí. V úvodu praktické části jsou uvedeny cíle výzkumu, na základě kterých jsem si stanovila výzkumné otázky. Jako metody sběru dat jsem využila zúčastněné pozorování a hloubkový polostrukturovaný rozhovor, které jsou blíže popsány v dílčích podkapitolách. Součástí praktické části je dále popsán výzkumný soubor a samotná realizace výzkumu včetně zpracování dat a jejich následná interpretace. Na základě interpretace jsem zodpověděla stanovené výzkumné otázky.

4.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je:

Identifikovat průběh společného čtení žáků ve dvojici v pátém ročníku.

Na základě hlavního cíle jsem si stanovila dílčí cíle:

- Zjistit, jakou mají žáci zkušenost se společným čtením ve dvojici a s vrstevnickou pomocí.
- Zjistit, jaký mají žáci názor na společné čtení ve dvojici a co jim společné čtení přináší.
- Zjistit, jak žáci chápou vrstevnickou pomoc.
- Popsat, jakým způsobem si žáci pomáhají při společném čtení ve dvojici.

4.2 Výzkumné otázky

V návaznosti na předchozí cíle jsem si stanovila výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jak společné čtení ve dvojici žáků probíhá?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jakou mají žáci zkušenost se společným čtením ve dvojici?
- Jaký mají žáci názor na společné čtení ve dvojici?

- Jakou podobu textu hodnotí žáci jako ideální?
- Jaký má přínos společné čtení ve dvojici pro žáky?
- Jakou mají žáci zkušenost s vrstevnickou pomocí?
- Jak žáci chápou vrstevnickou pomoc?
- Jak žáci reagují na nabídnutou pomoc?
- Jakým způsobem žáci poskytují pomoc?

4.3 Metody sběru dat

Podle Švaříčka a Šed'ové (2010) je podstatou kvalitativního výzkumu široce rozsáhlý sběr dat, aniž by předem byly stanoveny hypotézy. Cílem kvalitativního výzkumu je do hloubky prozkoumat určitý jev a poskytnout o něm co nejvíce informací. V rámci kvalitativního výzkumu jsem využila metodu zúčastněného pozorování a hloubkový polostrukturovaný rozhovor.

4.3.1 Metoda zúčastněného pozorování

Švaříček a Šed'ová (2010, s. 143) považují pozorování za jednu z nejtěžších metod při sběru dat v kvalitativním výzkumu. Zúčastněné pozorování je základním typem. Jedná se o „*Dlouhodobé systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“ Účelem je zprostředkovat čtenáři, co se děje a jak probíhají zkoumané situace. Díky zúčastněnému pozorování jsem měla možnost detailně nahlédnout do konkrétních situací odehrávajících se ve třídě.

Konkrétně se jednalo o přímé pozorování. Přímé pozorování je takové pozorování, kdy se „*badatel účastní zkoumaného jevu v čase jeho průběhu*“ (Švaříček, Šed'ová, 2010, s. 145)

4.3.2 Hloubkový polostrukturovaný rozhovor

Nejčastěji používanou metodou je, v rámci kvalitativního výzkumu, rozhovor. Hloubkový rozhovor podle Švaříčka a Šed'ové (2010, s. 159) můžeme definovat jako: „*Nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.*“

Zkoumání jsou účastníci určitého prostředí. Můžeme tak získat stejné pochopení událostí, jako dotazovaný žák. Vycházíme z předem přichystaného seznamu otázek či vybraných témat. (Švaříček, Šed'ová, 2010)

Ve svém výzkumu jsem také využila polostrukturovaný rozhovor se žáky, díky němuž byla do výzkumu doplněna důležitá data, která byla těžko pozorovatelná ve vyučovacích hodinách. Jednalo se totiž o zkušenosti a názory jednotlivých žáků na danou problematiku. Chceme-li dosáhnout kvalitnějšího výsledku výuky, je zapotřebí brát ohled na potřeby, případně přání žáků. Z toho vyplývá, že žák stojí v centru pozornosti a je považován za klíčový element. To je důvod, proč jsem zvolila variantu rozhovoru právě se žáky. Pro rozhovor se žáky jsem si připravila následující otázky:

SPOLEČNÉ ČTENÍ

- Byla to tvá první zkušenost?
- Jaký máš názor na společné čtení?
- Co tě na textu zaujme jako první?
- Pomáhají ti pro lepší orientaci v textu podnadpisy nebo tučně označená slova v textu?
- Bylo lepší, když jsi text mohl/a vidět i na tabuli ve zvětšené verzi?
- Vyhovuje ti více čtení ve dvojici nebo čtení s celou třídou?
- V čem si myslíš, že je to společné čtení dobré, co ti to přináší?

VRSTEVNICKÁ POMOC

- Už sis vrstevnickou pomoc vyzkoušel/a někdy dříve nebo to byla první zkušenost?
- Co si představíš pod pojmem vrstevnická pomoc?
- Jak vnímáš pomoc od spolužáka?
- Je lepší, když ty pomáháš spolužákovi nebo on tobě?
- V jaké situaci jsi poznal/a, že spolužák potřebuje pomoc?
- Je lepší, když se o probíraném učivu bavíte s paní učitelkou nebo mezi sebou ve dvojici?
- Chtěl/a bys ještě něco dodat?

4.4 Výzkumný soubor

Výzkum byl realizován ve vybrané základní škole ve Zlínském kraji. Výzkumným souborem byli žáci pátého ročníku. Zaměřila jsem se na žáky právě pátého ročníku z důvodů větších zkušeností z hlediska čtení na rozdíl od jiných ročníků prvního stupně.

V páté třídě, kterou jsem si vybrala pro svůj výzkum, se nacházelo 27 žáků. Konkrétně 14 dívek a 13 chlapců. Jednalo se o početnou třídu.

Ve třídě jsem pozorovala celkem 15 vyučovacích hodin. Jednalo se o hodiny českého jazyka a přírodovědy. V českém jazyce to bylo 12 vyučovacích hodin a v přírodovědě 3 vyučovací hodiny. V rámci českého jazyka jsem měla možnost pozorovat dvě dvouhodinovy čtenářských dílen, jednalo se tedy celkem o čtyři vyučovací hodiny čtenářských dílen.

Pozorování bylo následně doplněno polostrukturovanými rozhovory se žáky. Polostrukturovaný rozhovor byl uskutečněn se 14 vybranými žáky na základě souhlasu rodičů. O zájemce nebyla nouze, žáci byli aktivní a měli chuť se zapojit.

4.5 Průběh výzkumu

Jak už bylo zmíněno, sběr dat proběhl na vybrané základní škole ve Zlínském kraji, konkrétně v pátém ročníku. Výzkum byl zrealizován během souvislé praxe v období říjen-prosinec 2022.

Nejprve jsem se zaměřila na zúčastněné pozorování, v rámci kterého jsem nasbírala data zaměřená na průběh společného čtení z celkem 15 vyučovacích hodin. Při pozorování jsem měnila svou pozici ve třídě z důvodu širšího rozhledu na žáky.

Pozorování mi přineslo vhled do průběhu společného čtení. Jak probíhala příprava na čtení, co se odehrálo během čtení a co po čtení, či jaký byl závěr společného čtení. V rámci čtení ve dvojici jsem podchytila první záznamy průběhu vrstevnické pomoci. V rámci pozorování jsem postřehla několik aspektů. Vypozorovala jsem interakci učitelky se žáky, tedy jak společně komunikovali a procovali během jednotlivých hodin. Dále jsem zaznamenala interakci mezi žáky samotnými během čtení ve dvojici i při vrstevnické pomoci. Zaznamenala jsem i průběh společného čtení v rámci čtenářských dílen, což je jiný typ využití společného čtení.

Pro zpracování dat jsem využila metodu otevřeného kódování. Jednotlivé záznamy pozorování jsem si neustále procházela. Zaznamenávala jsem podobné informace, kterým

jsem přiřadila kódy. Veškeré kódy jsem si následně rozdělila do kategorií. Pro lepší přehled jsem kategoriím vytvořila i podkategorie, do kterých jsem zahrнула jednotlivé kódy.

Pozorování jsem doplnila polostrukturovanými rozhovory se žáky. Rozhovory s jednotlivými žáky byly realizovány mimo třídu, a to z důvodu větší soustředěnosti vybraných žáků. Žáci byli zapálení a na rozhovory se těšili. Před začátkem nahrávání jsem si chvíli se žáky jen tak povídala pro navození příjemné atmosféry.

Díky rozhovorům jsem se dozvěděla, jakou mají žáci zkušenost se společným čtením či vrstevnickou pomocí, a jaké jsou názory jednotlivých žáků jak na společné čtení, tak na vrstevnickou pomoc. Získala jsem tedy hlubší náhled na danou problematiku. Žákům jsem pokládala připravené otázky. Předpokládala jsem situace, kdy žáci budou mít problém mluvit nebo naopak se „rozjedou“ moc a nebude možné je zastavit. Můj předpoklad byl správný. Tyto situace skutečně nastaly. Však díky nim jsem získala zajímavější informace. Například, když jsem se jednoho žáka ptala, co si představí pod pojmem vrstevnická pomoc nebo jak ji vnímá. Dostalo se mi odpovědi, že se jedná o silnějšího, ale stejně starého kamaráda, který se mě zastane, když mě někdo bude chtít zmlátit. V jiných případech žákyně zmínila, že čte společně s maminkou anglicko-české knížky, kdy ona čte českou část, maminka anglickou a následně se o knize baví a plní v knize připravené úkoly. Zeptala jsem se žákyně, co ji k tomu vede číst česko-anglické knížky. Žákyně na mou odpověď navázala, že se s maminkou tímto způsobem připravují na biblickou zkoušku.

Na základě nahrávek jsem rozhovory doslovně přepsala. Nasbíraná data jsem pak zpracovávala prostřednictvím otevřeného kódování, postup byl tedy stejný jako u pozorování. Zaznamenávala jsem podobné informace, kterým jsem následně přiřadila kódy. Veškeré kódy jsem si následně rozdělila do kategorií. Pro lepší přehled jsem do kategorií zahrнула i podkategorie, kterým jsem přiřadila jednotlivé kódy.

Z důvodu nahrávání rozhovorů jsem potřebovala souhlas rodičů. Domluvila jsem se tedy s vedením školy a na základě této domluvy jsem žákům vytvořila tištěné návratky.

Jakmile jsem měla sesbíraná veškerá data, následovalo jejich zpracování. Jak u pozorování, tak u rozhovorů jsem využila metodu otevřeného kódování. Díky kódování mi vzešly kódy, na základě kterých jsem vytvořila jednotlivé kategorie a podkategorie. Ty jsem následně analyzovala a byla jsem schopna zodpovědět své stanovené výzkumné otázky.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

První část obsahuje výsledky, které vzešly ze zúčastněného pozorování. Druhá část výsledky získané prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů se žáky. Záměrem a cílem bylo identifikovat průběh společného čtení žáků ve dvojicích v pátém ročníku. Tedy to, co se odehrává před čtením – příprava; během čtení - čtení ve dvojici, vrstevnická pomoc, práce s textem; po čtení - navazující činnosti. Na základě tohoto cíle vzešly dílčí otázky týkající se společného čtení a vrstevnické pomoci: Jakou mají žáci zkušenost se společným čtením ve dvojici? Jaký mají žáci názor na společné čtení ve dvojici? Jakou podobu textu hodnotí žáci jako ideální? Jaký má přínos společné čtení ve dvojici pro žáky? Jakou mají žáci zkušenost s vrstevnickou pomocí? Jak žáci chápou vrstevnickou pomoc? Jak žáci reagují na nabídnutou pomoc? Jakým způsobem žáci poskytují pomoc?

5.1 Výsledky výzkumu z pozorování

Pozorováno bylo 15 vyučovacích hodin, jejichž průběh byl pečlivě zaznamenán. Jednalo se o vyučovací hodiny s různým typem aktivit čtení. Čtenářské dílny jsem zařadila do samostatné kategorie. Jednalo se o jiný typ společného čtení, které se odehrávalo pod vedením učitelky. Učitelka iniciovala společné čtení v rámci celého textu. Díky otevřenému kódování vzešlo 5 kategorií, 12 podkategorií a 43 kódů. Pro lepší přehled nám poslouží tabulka níže.

Tabulka 1: Přehled kategorií z pozorování

Kategorie	Podkategorie	Kódy
Příprava na čtení	Rozbor textu	<ul style="list-style-type: none"> • Příprava textu • Seznámení s textem/tématem • Vodítka v textu • Struktura textu • Předvídání
	Příprava žáků	<ul style="list-style-type: none"> • Připomenutí znalostí • Ověření znalostí

Čtení s porozuměním	Čtení žáků ve dvojici	<ul style="list-style-type: none"> • Způsob čtení • Problémová slova • Zpracování slov
	Vrstevnická pomoc	<ul style="list-style-type: none"> • Způsob pomoci
	Práce s textem	<ul style="list-style-type: none"> • Otázky k přečtenému • Orientace v textu • Otázky k nejasnostem • Neznalost-vysvětlení • Důležité
Závěr SČ	Navazující činnosti	<ul style="list-style-type: none"> • Další práce s textem
	Dotaz na žáky	<ul style="list-style-type: none"> • Nejzajímavější • Nové informace • Závěrečné otázky
Reakce	Reakce žáků	<ul style="list-style-type: none"> • Nadšení • Pobavení • Zápal • Zaskočení • Zkušenost-vybavení • Ticho-nevím • Ticho-nechci nic říct • Údiv
	Reakce učitelky	<ul style="list-style-type: none"> • Souhlas • Doplnující odpověď • Chci víc • Nevíš-napovím • Radost z odpovědi

Čtenářské dílny	Před čtením	<ul style="list-style-type: none"> • Instrukce
	Během čtení	<ul style="list-style-type: none"> • Samostatná práce žáků • Dohled učitelky
	Po čtení	<ol style="list-style-type: none"> 1. situace <ul style="list-style-type: none"> • Vyprávění ve dvojici • Grafická podoba přečteného • Představení výtvoru • Slohové cvičení 2. situace <ul style="list-style-type: none"> • Vyprávění ve dvojici • Otázky učitelky • Vyprávění před třídou

Nyní se podíváme na jednotlivé kategorie, které nám blíže specifikují, jak hodiny probíhaly a co se v nich odehrálo.

PŘÍPRAVA NA ČTENÍ

V této kategorii jsem měla možnost vyzorovat, jak probíhá příprava na společné čtení. Tato příprava zahrnovala rozbor textu. Jak text vypadá po formální i obsahové stránce, což žákům usnadnilo následnou práci s ním. Jednalo se převážně o texty naučné. Texty byly použity z učebnic, případně si učitelka nosila texty vlastní. Aktuálně probíraným učivem byl vesmír, proto se většina textů týkala tohoto tématu.

Výjimkou byly čtenářské dílny. Žáci do škol nosili knihy dle vlastního výběru. Příprava se týkala také žáků, která zahrnovala ověření dřívějších znalostí a organizaci práce.

Rozbor textu

V první řadě učitelka připravila žákům text. Žáci měli text k dispozici ve dvou podobách. První podoba textu byla tištěná, kterou měli žáci na lavici před sebou. Žáci dostali text buď

nakopírovaný nebo si jen otevřeli učebnice. Druhou variantou byla digitální forma, kdy žáci měli text promítnutý na tabuli ve zvětšené verzi. V tomto momentu došlo k seznámení žáků nejen s tématem prostřednictvím nadpisu, ale i se samotným textem. Učitelka kladla žákům otázky následujícího charakteru, čímž chtěla poukázat na vodítka v textu: „*Když se podíváte na tabuli na ten promítnutý text, co v něm vidíte, co vás zaujme na první pohled?*“ Nejčastější odpovědi žáků byly obrázky. Učitelka se žáků ptala dále: „*O čem si myslíte, že budeme číst?*“ Žáci odpovídali na základě tučně zvýrazněných slov v textu, která znázorňovala podnadpisy. Tím učitelka naznačila, že text je nějakým způsobem členěný. Konkrétně na jednotlivé odstavce. Učitelka se na obrázky a podnadpisy vyptávala dále, čímž žáky naváděla k předvídání prostřednictvím vodítek nacházející se v textu. Občas žáci zmínili i nadpis, že jim prozradí, o čem budou číst.

Příprava žáků

V rámci přípravy na čtení učitelka také žákům připomínala, že by jim téma nemělo být cizí. Když žáky čekalo čtení z čítanky, konkrétně čtení příběhu *Výlet na Měsíc*, učitelka dodala: „*Už včera v přírodovědě jsme si něco o Měsíci říkali, takže by vás některé informace neměly překvapit.*“ V jiných hodinách si učitelka ověřovala znalosti žáků otázkami k tématu. V hodině přírodovědy, kdy žáci četli text v učebnici o sluneční soustavě, zeptala se učitelka: „*Jaké máme planety sluneční soustavy?*“

ČTENÍ S POROZUMĚNÍM

Tato kategorie je zaměřena na čtení jako takové. Nejprve se podíváme, jak žáci ve dvojicích pracovali a jakým způsobem text četli. Také nahlédneme na vrstevnickou pomoc, kterou jsem měla možnost vypořádat během jednotlivých vyučovacích hodin.

Čtení žáků ve dvojici

Žáci četli texty ve dvojici na „střídačku“. To znamená, že se po určitých úsecích vystřídali. Ve dvojicích se střídali dvěma způsoby. V prvním případě učitelka řekla přesně, v který moment se žáci mají vyměnit. Ve druhém případě dostali žáci volnost, že si sami v těch dvojicích rozvrhli, kdo co bude číst. Zatímco jeden žák četl nahlas, druhý žák sledoval text a zároveň vnímal, zda soused čte správně. Tím se naskytl prostor pro vrstevnickou pomoc, kdy si žáci mohli pomáhat a při čtení se vzájemně kontrolovat. Občas se v textu objevila problémová slova, což jsou slova, která se žákům obtížněji četla. Jednalo se například o delší slova-neexistoval, pozorovatelná nebo cizí slova. V takových případech si žáci slovo

bud' rozkouskovali nebo si slovo přečetli nejprve šeptem, jen pro sebe, a teprve pak jej zopakovali nahlas.

Vrstevníková pomoc

V rámci společného čtení jsem měla možnost vyzorovat určité znaky vrstevníkové pomoci, která se odehrála právě v těch dvojicích. Vrstevníková pomoc nastala v případě, kdy se v textu objevila problémová slova, o kterých jsem se v rámci této kategorie již zmiňovala. Nastaly případy, kdy si žáci s daným slovem nevěděli rady. Zaznamenala jsem dvě situace. Jednou z nich byl prostor na opravu. Žák se při čtení zasekl a následně nic neříkal. V takovém případě dostal od spolužáka prostor, aby se mohl sám opravit. Pokud daný žák delší dobu nic neříkal, přišla řada na souseda. Ten mu slovo pošeptal nebo jej přečetl rovnou nahlas. Lépe řečeno, ukázal, jak na to, jak by dané slovo přečetl on. Nastaly i situace, kdy nebylo třeba žádné pomoci. Více se o vrstevníkové pomoci dočtete v samostatné kapitole.

Práce s textem

Po samotné činnosti žáků, tedy čtení ve dvojici, následovalo ověření porozumění přečtenému. Když učitelka viděla, že jsou žáci hotovi, následovalo k přečtenému kladení otázek. Někdy se učitelka zeptala obecně: „*Co jste se dozvěděli?*“, „*O čem byl první odstavec?*“ V jiných případech kladla učitelka konkrétnější otázky. Například v hodině českého jazyka četli žáci text o černých dírách. Informace byly složitější a obsáhlejší, proto učitelka byla s dotazy konkrétnější:

U: „*Co velké černé díry? Ty jak vznikají?*“

Ž1: „*Rostou do extrémních velikostí, protože pohlcují ostatní hvězdy.*“

Ž2: „*A spojují se s jinými černými dírami.*“

Sdělené odpovědi žáků ukazovala učitelka na tabuli, aby ostatní žáci měli přehled, kde se konkrétní informace v textu nacházely. Následně nastal prostor pro dotazy k nejasnostem. Pokud si učitelka opravdu nebyla jistá, zda žáci všemu rozuměli, položila konkrétní otázky. Například v hodině českého jazyka, když žáci četli text o svatém Mikuláši: „*Ví někdo, co je to ornát?*“ Nikdo z žáků se neozval, neříkal nic, všichni byli potichu. Učitelka v takových chvílích zůstala v klidu a následně se snažila pojem žákům srozumitelně vysvětlit: „*Je to roucho, v podstatě to, co má Mikuláš na sobě a vypadá to jako plášť.*“ Obvykle se však učitelka zeptala jen obecnými otázkami, zda žáci všemu rozuměli: „*Bylo*

v této části nějaké slovo, kterému jste nerozuměli?“ Většinou však byli žáci bez odpovědi. Nastaly však i výjimky, kdy ve třídě vznikl zajímavý rozhovor. Například v hodině českého jazyka v rámci textu o černých dírách:

U: „*Je v této části slovo, kterému nerozumíte?*“

Ž: „*...co je to artefakt perspektivy?*“

U: „*Dokázal by to někdo vysvětlit?*“

Ž: „*Artefakt je nějaké věc...?*“

U: „*V podstatě ano...Artefakt je objekt nebo nějaký proces a perspektiva je v podstatě pohled do dálky. Čím jsou předměty dál, tím se zmenšují...*“

Kolikrát se ale žáci zeptali sami od sebe, když něčemu nerozuměli. Uvedený příklad se odehrál již ve zmíněné hodině českého jazyka při čtení textu o svatém Mikuláši: „*V nůši. To je co?*“ Opět se učitelka snažila dát žákům srozumitelnou odpověď: „*Takový proutěný koš.*“

V některých hodinách jsem odpozorovala další fázi při práci s textem, kdy učitelku zajímalo, které informace byly pro žáky podstatné. Žáci si po čtení měli projít daný text ještě jednou a podtrhnout či zvýraznit informace, které se jim zdály být důležité. Následně došlo k výměně názorů. Žáky témata textů vyloženě zajímala, odpovědi byly bohaté a žáci opravdu vybrali to nej. Například v hodině českého jazyka, kdy četli text o zajímavostech z vesmíru.

Ž1: „*Hvězdy jsou vzdáleny několik desítek světelných let.*“

Ž2: „*Hvězdy vidíme svítit na obloze.*“

Ž3: „*Ve vesmíru je 170 miliard stejných nebo podobných galaxií.*“

ZÁVĚR SPOLEČNÉHO ČTENÍ

Jednou z posledních částí společného čtení byly navazující úkoly, týkající se práce s daným textem či tématem. Například v hodině přírodovědy po čtení textu o Zemi žáci měli pracovat s obrázkem, do kterého vyplňovali údaje týkající se pohybů Země na základě přečteného textu. V další hodině přírodovědy učitelka se žáky vytvořili zápis do sešitu na základě informací z přečteného textu.

Učitelka měla kolikrát pro žáky připravené texty zaměřené na doplnění učiva. Převážná většina textů se týkala vesmíru, protože se jednalo o aktuálně probírané učivo. Jak už jsem se zmínila, žáky tato tematika nesmírně zajímala, o čemž se můžete přesvědčit i v následující kategorii zaměřenou na reakce žáků. V rámci těchto textů učitelku zajímalo, které informace žáci považovali za nejzajímavější. Například při čtení textu o raketoplánu Challenger.

U: „*Co pro vás bylo nejzajímavější?*“

Ž1: „*Že let trval jenom 73 vteřin.*“

Ž2: „*Že byl let několikrát odložen.*“

Ž3: „*Kabina padala ze 14 km výšky.*“

Ž4: „*Že byla závada v pomocných raketách.*“

Ž5: „*Že celý ten Challenger explodoval.*“

V rámci těchto textů na doplnění učiva se učitelka zajímala, zda jsou pro žáky přínosné.

U: „*Dozvěděli jste se něco nového?*“

Ž: „*Určitě, vůbec jsem nevěděl, že je na Marsu nějaká hora nebo že je ve vesmíru tolik galaxií.*“

V poslední řadě přišly závěrečné otázky na žáky, v rámci kterých došlo k uzavření: „*Ještě by chtěl někdo něco k textu dodat, co se dočetl?*“, „*Zapomněli jsme na něco?*“.

REAKCE

V této kategorii bych vám ráda představila reakce žáků i učitelky, které jsem měla možnost vypořizovat během jednotlivých hodin. Reakce byly různého rázu. Nejprve se zaměřím na žáky, poté na učitelku.

Reakce žáků

V rámci přípravy na čtení, kdy se žáci seznamovali s textem či tématem jsem vypořizovala nadšené reakce. Jasným příkladem hodina českého jazyka, ve které se třída věnovala textu o černé díře. V momentě, kdy žáci poprvé uviděli text, ozývaly se ze třídy nadšené výkřiky. Když se učitelka vzápětí zeptala, o čem dnes budou číst, celá třída sborově

odpověděla: „*O černé díře!*“ Nadšené reakce se vyskytly i v závěru hodin, kdy se učitelka ptala žáků, zda se jim text líbil nebo jestli byl srozumitelný.

Další reakcí bylo pobavení. Občas se v textu vyskytlo něco, co žáky vyloženě pobavilo. V textu o černé díře to bylo konkrétně slovo „špagetky“, o kterém se mluvilo v souvislosti s natahováním a zužováním v černé díře vlivem gravitačních sil.

U: „*Co si myslíte, že se dočtete o černé díře, když se podíváte na ten text?*“

Ž1: „*Co to je.*“

Ž2: „*Jak je veliká.*“

Ž3: „*Jak ji najdeme.*“

Ž4: „*Jaké máme druhy černých děr.*“

Ž5: „*Že z nás nadělá špagetky?! (žáci se začali smát).*“

Jednou z reakcí byl i zápal do práce, kdy se žáci aktivně zapojovali do jednotlivých činností. Když se učitelka po čtení zeptala, zda mají žáci dočteno, kolikrát ze sebe začali chrlit informace dřív, než se učitelka stihla na cokoliv zeptat. Další důkaz toho, že tematika zvolených textů žáky zajímala.

Zaznamenala jsem i zaskočenou reakci. Jednalo se o hodinu českého jazyka, kdy tématem hodiny byl příběh o Moravském krasu. Žáci měli předvídat obsah textu na základě obrázku, který byl v čítance vedle textu. Obrázek nebyl na první pohled zcela jasný, proto jsem z této reakce nebyla nijak překvapena.

U: „*Když se podíváte na tabuli na ten obrázek, o čem bude dnešní čtení?*“

Ž: „*To vypadá divně...*“

Po chvíli přemýšlení však žáci začali odpovídat.

Ž1: „*...je tam nějaký skřítek.*“

Ž2: „*Jsou tam lidé a mají přilby na hlavě.*“

Ž3: „*Není to jeskyně?*“

V rámci tohoto textu o Moravském krasu jsem u žáků zaznamenala vybavení na základě zkušenosti:

U: „*My máme dva, a to Moravský kras a Český kras.*“

Ž: „*A jo, v tom Moravském jsme byli.*“

Další reakcí bylo ticho. Ticho však znamenaly dvě možnosti. Jedno z nich znamenalo, že žáci nechtějí nic říct. Typickým příkladem byly závěry hodin, kdy se často učitelka ptala, zda by ještě někdo chtěl něco dodat. Druhou možností bylo, že žáci neví, neznají odpověď. Příkladem je otázka ze strany jednoho z žáků během čtení textu o Challengeru:

Ž: „*Co je to sabotáž?*“

U: „*Dokázal by někdo vysvětlit, co je to sabotáž?*“ (žáci mlčí)

U: „*To je úmysl nebo zmaření činnosti.*“

Ž: „*Hustý!*“

V příkladu vidíme, že se nám objevila další reakce, kdy žáky informace udivila. Takových reakcí se během pozorovaných hodin naskytl nespočet. Například čtení o výletu na Měsíc.

U: „*Co Měsíc naopak nemá?*“

Ž1: „*Ovzduší.*“

Ž2: „*A ještě tam bylo, že noc trvá 14 dní.*“

Ž3: „*Cooo, tak dlouho?*“

Nebo čtení zajímavostí o vesmíru.

U: „*Co druhý odstavec?*“

Ž1: „*Že na Marsu je hora, která se jmenuje Olympus mons.*“

Ž2: „*Je to sopka, která je vysoká 26 km.*“

Ž3: „*Co? To není možné...*“

Reakce učitelky

Reakce učitelky jsem zaznamenala především v situacích, kdy reagovala na odpovědi žáků. Jednou z reakcí učitelky byl souhlas, čímž dala žákům najevo, že jejich odpověď je správná. Učitelka používala výrazy jako správně, skvělé, ano, přesně tak... Těto reakce si můžete všimnout v uvedených příkladech níže.

Další reakcí učitelky byla doplňující odpověď. Jednalo se o situace, když žáci učitelce odpověděli ne zcela přesně či srozumitelně. Například v při čtení textu o měsících planet v hodině přírodovědy:

U: „...jaké máme fáze?“

Ž: „Bud' se zvětšuje nebo zmenšuje.“

U: „Ano. Zvětšuje se, když dorůstá do úplňku a zmenšuje se, když couvá do novu.“

Dalším příkladem je text o Moravském krasu v návaznosti na reakci vápence a kyseliny, aby si žáci uvědomili, že existuje více druhů kyselin.

Ž1: „Je to opravdu krásná krajina.“

Ž2: „Jsou tam vápence, kde jsou v podzemí i na povrchu.“

Ž3: „Že by se ve vodě nerozpustily.“

Ž4: „No, ale když je poliješ tou kyselinou...“ (žák mlčí)

U: „Kyselinou chlorovodíkovou, tak?“

Ž4: „Tak je po něm.“

Také jsem měla možnost odpozorovat situace, kdy odpověď žáků nebyla pro učitelku dostačující a chtěla víc. Nejen, že se jednalo o podstatné informace, ale šlo i o to, aby si žáci uvědomili spojitost mezi informacemi, např. v hodině přírodovědy bylo pro učitelku klíčové, aby si žáci uvědomili, že Země vykonává dva pohyby.

U: „Co způsobují pohyby Země, k čemu díky těmto pohybům dochází?“

Ž: „Že se u nás střídá den a noc?“

U: „Ano a ještě?“

Ž: „Roční období.“

U: „Správně, ...“

Pokud žáci nemohli v textu najít odpověď na některou z kladených otázek učitelky, napověděla jim. Nejprve však počkala, jestli se někdo z žáků nechytne, poté žákům v textu ukázala, kde informaci dohledat. Podle reakce učitelky bylo evidentní, že se žáky nesnažila nijak nachytat na maličkostech. Jako příklad mohu uvést čtení textu v hodině přírodovědy o Měsíci.

U: „Co to je ten nov?“

Žáci byli potichu a koukali do textu, učitelka jim ukázala na tabuli, kde informaci dohledají.

Ž: „*Měsíc není vůbec vidět!*“

Jednou z posledních odpozorovaných reakcí byla radost z odpovědi. Ta nastala v situaci, kdy si žák vybavil, že mu téma není cizí na základě vlastní zkušenosti.

U: „*...my máme dva, a to Moravský kras a Český kras.*“

Ž: „*A jo, v tom Moravském jsme byli.*“

U: „*Skvělé, no vidíš.*“

ČTENÁŘSKÉ DÍLNY

V této kategorii se zaměřím na čtenářské dílny, jejichž realizaci jsem měla možnost odpozorovat. Jednalo se o dvě dvouhodinovky českého jazyka, tedy šlo celkem o čtyři hodiny. Průběh čtenářských dílen jsem rozdělila na 3 fáze: před čtením, během čtení a po čtení.

Před čtením

V rámci přípravy si žáci měli za úkol přinést libovolnou knihu, ať už rozečtenou či zcela novou. Žánr byl taktéž libovolný. Samozřejmě se vyskytli žáci, kteří si knihu zapoměli doma. V takovém případě využili třídní knihovničku, která byla dostatečně zásobena mnoha knihami.

Když učitelka zkontrolovala, zda mají všichni knihu, následovaly pokyny. V rámci pokynů se žáci dozvěděli, co budou dělat, jak to budou dělat nebo jak se budou chovat: „*Nyní budete každý sám 20 minut číst. Budete si hledět svého, své knihy. Nic dalšího vás nezajímá. Nikdo se nebude bavit. Já vás po těch 20 minutách zastavím a řeknu vám, co dál.*“

Učitelka chtěla během čtení navodit příjemnou atmosféru, proto žákům dovolila, aby si sedli na zem a dopřáli si tak pohodlí. Pro tyto případy byly ve třídě k dispozici polštáře.

V jedné z dvouhodinovek využila učitelka pro čtenářskou dílnu osnovu, která měla pomoci žákům při práci. Osnova zahrnovala body: kdo byly hlavní postavy a jaké byly vztahy mezi nimi, co postava zažila příjemného či nepříjemného, v jakém prostředí se děj odehrával a jako poslední měli žáci popsat stručný děj. Pokyny pak vypadaly následovně: „*Ted' bude číst každý sám v tichosti 20 minut. Na tabuli vám napíšu osnovu, čeho si v úryvku budete všímat, abyste věděli, na co se zaměřit, až to budete vyprávět ostatním.*“

Pokračujte tam, kde jste skončili. Pamatujte, že se nikdo nebaví. Každý si bude číst sám, hleďte si svého a nevyrušujte ostatní. Kdo chce sedí v lavici, kdo chce může si vzít polštář a sednout si kamkoliv.“

Během čtení

Žáci měli za úkol číst souvisle 20 minut v obou čtenářských dílnách. Třída pracovala relativně soustředěně. Jednou nastala situace, kdy si dva žáci měli neustálou tendenci si povídat a vzájemně se pošťuchovat. Vzhledem k tomu, že rušili ostatní žáky, přemístila učitelka jednoho z žáků na druhý konec třídy. Dále učitelka chodila po třídě a dbala na klid při práci. Učitelka činnost, vždy po uplynulých 20 minutách, utnula.

Po čtení

Po čtení nastaly v rámci čtenářských dílen dvě situace, jejichž průběh se mírně lišil. V první odpozorované čtenářské dílně si žáci ve dvojicích převyprávěli, o čem kdo četl. Žáci opět dostali od učitelky pokyn: *„Nyní si ve dvojicích převyprávíte, o čem jste četli. Aby ten, co knihu nečetl pochopil, co se v úryvku stalo. Když vám něco nebude jasné, ptejte se...“* Žáci si ve dvojicích povídali, o čem kdo četl zhruba 5 minut. V návaznosti na převyprávění úryvku, dostali žáci další pokyn: *„Já vám rozdám papíry a každý nakreslí, o čem mu vyprávěl spolužák. Poté si obrázky ve dvojicích zkontrolujete, zda jste správně poslouchali.“* Žáci samostatně pracovali zhruba 20 minut. Když měli všichni hotovo, vyzvala učitelka třídu, aby si všichni sedli do kruhu. V kruhu se dvojice dobrovolně hlásily, aby ostatním svůj obrázek ukázaly na následně převyprávěly děj úryvku. Přihlásily se 3 dvojice, které vyprávěly o svých knihách. Převyprávění dvojic trvalo nějakých 10 minut. Ve zbývajícím čase, do zvonění chybělo necelých 20 minut, navázala učitelka na knihy slohovým cvičením. V minulých hodinách českého jazyka, v rámci slohové výchovy, se třída bavila o reklamě. Co je to reklama, jak by měla vypadat, co by měla či neměla obsahovat. Teoretický základ tedy žáci měli, proto učitelka chtěla, aby si žáci vyzkoušeli vytvořit reklamu i prakticky. Téma reklama na knihu se zdál být dobrý nápad. Žáci psali o něčem, co mají zažité.

Ve druhé odpozorované čtenářské dílně pracovali žáci po čtení následovně. Žáci si měli sednout zpátky do lavic a ve dvojici si převyprávět o čem kdo četl na základě předem stanovené osnovy. Vyprávění trvalo necelých 15 minut. Někdo byl hotov dříve, někdo později. Následně se učitelka žáků zeptala, jak se jim vyprávění líbilo. Žáci měli nadšené reakce.

Ž1: „*Mně moc.*“

Ž2: „*Bylo to super.*“

Z tohoto důvodu se učitelka zeptala žáků, kdo by doporučil knihu souseda. Přihlásilo se poměrně velké množství žáků, proto učitelka vybrala prozatím jednoho žáka a jednu žákyni, kteří na základě osnovy popsali svůj úryvek. Žáci seděli v tichosti a poslouchali. V poslední řadě byl prostor na dotazy.

5.2 Výsledky výzkumu z rozhovoru se žáky

Rozhovory byly zrealizovány se 14 vybranými žáky, jejichž tématem bylo společné čtení a vrstevnická otázky. Pro lepší přehled jsem tato dvě témata rozdělila a budu se každému z nich věnovat zvlášť. Nahrané rozhovory byly doslovně přepsány a zpracovány prostřednictvím otevřeného kódování.

5.2.1 SPOLEČNÉ ČTENÍ

Díky otevřenému kódování u společného čtení vzešlo: 46 kódů, na základě kterých vzniklo do 13 podkategorií a 5 kategorií. Pro lepší přehled nám poslouží tabulka níže.

Tabulka 2: Přehled kategorií z rozhovorů se žáky o SČ

Kategorie	podkategorie	Kódy
Zkušenosti žáků se SČ	Z hlediska času	<ul style="list-style-type: none"> • Nějaká zkušenost • První zkušenost • Nevím • Chut' znovu to vyzkoušet
	Z hlediska prostředí	<ul style="list-style-type: none"> • Ve škole • Doma
Pohled žáků na SČ	Z hlediska činnosti	<ul style="list-style-type: none"> • Naslouchání • Čtení druhému • Střídání se
	Z hlediska spolupráce	<ul style="list-style-type: none"> • Dopomoc • Vzájemná pomoc • Vzájemná komunikace • Dva

	Z hlediska přínosu	<ul style="list-style-type: none"> • Nové informace • Společný čas • Další plus
Práce s textem	Text a první dojem	<ul style="list-style-type: none"> • Obrázky • Téma • Nadpis • Struktura textu
	Vodítka v textu	<ul style="list-style-type: none"> • Užitečná • Zbytečná
	Podoba textu	<ul style="list-style-type: none"> • Obě varianty • Pozitiva digitální podoby • Pozitiva tištěné podoby
Přínos SČ	Dovednosti	<ul style="list-style-type: none"> • Naslouchání • Vnímání obsahu • Porozumění • Pozornost • Procvičení paměti • Rozšíření slovní zásoby
	Sociální interakce	<ul style="list-style-type: none"> • Vzájemná pomoc • Spolupráce • Vnímání druhého • Vzájemná komunikace • Vrstevnické učení • Sdílení dojmů
Dvojice vs. se třída	Dvojice	<ul style="list-style-type: none"> • Lepší • Nestydíš se • Uzavřené • Každý má možnost • Na dlouho
	Třída	<ul style="list-style-type: none"> • Stres • Tréma

		<ul style="list-style-type: none"> • Výsměch • Lepší • Nezájem
	Neutrální postoj	<ul style="list-style-type: none"> • Nerozlišuju

Nyní se podíváme na jednotlivé kategorie, které nám blíže specifikují, jakou mají žáci zkušenost se SČ, jaký mají žáci pohled na SČ, jak žáci vnímají text a jeho vodítka, kterou podobu textu žáci preferují, jak žáci nahlíží na práci ve dvojici ve srovnání s celou třídou a jaký má pro žáky přínos SČ.

ZKUŠENOSTI ŽÁKŮ SE SPOLEČNÝM ČTENÍM

Podíváme se, jakou mají žáci zkušenost se společným čtením ve dvojici. Dotazovaní žáci odpovídali různě. Někteří zmínili, že se společným čtením už mají zkušenost, jiní, že to byla jejich první zkušenost. Byli i takoví žáci, kteří nevěděli a nedokázali odpovědět. Společné čtení využívají i rodiče s dětmi. Typickým příkladem je čtení knih před spaním. Někteří žáci byli společným čtením natolik uchvázeni, že by si společné čtení chtěli ještě někdy vyzkoušet.

Z hlediska času

Žáci nějakou zkušenost mají. Dokázali i uvést další pozitiva, která společné čtení má. Žákyně R uvedla: „*Jo. Nebo moc často to neděláme...*“ a dále odpověď rozvedla: „*...Ale mně to přijde dobré, protože si vzájemně pomáháme a že v tom toho druhého nenecháme samotného...*“ Další žák Ad zmínil, že to nebyla první zkušenost a dodal: „*Ještě bych to chtěl zkusit.*“ Žáci ve společném čtení nalézají smysl, prahnou po dalších zkušenostech.

Z hlediska prostředí

Žáci uvedli příklady nejen ze školního prostředí, ale i z domácího. To je další odraz toho, že zkušenosti jsou na místě. Žákyně Anž reagovala podobně, jako žákyně R: „*...dělalí jsme to.*“ Žákyně Ag zase zmínila: „*...někdy v hodině.*“ Odpověď žákyně L už byla konkrétnější: „*Jo, s paní učitelkou. Že třeba jeden odstavec jsem četla já a druhý XXX, a tak různě jsme četli i ve skupinách.*“

Někteří žáci si nedokázali vybavit zkušenost ve škole, zmínili však zkušenost z domácího prostředí. Někteří zmínili čtení s maminkou. Např. žákyně Vi se zmínila o aktuální situaci,

kteřou zažívá s maminkou: „*To mám teďka příhodu nedávno s mamkou, kdy se připravujeme na biblickou zkoušku a máme takové anglické knížky a mamka to vždycky přečte anglicky, já česky... Vždycky si k tomu něco řeknem, a pak vyplníme nějaké úkoly.*“ Jiná žákyně zase zmínila zkušenost, kdy četla společně s maminkou před spaním Anč: „*My jsme tohle dělaly s mamkou vždycky před spaním. Chvilku četla ona, chvilku jsem četla já, a pak jsem se o tom vždycky povídaly.*“

POHLED ŽÁKŮ NA SPOLEČNÉ ČTENÍ

Tato kategorie se zabývá pohledem žáků na společné čtení. Žáci hovořili o oblastech z hlediska sebe sama a z hlediska činnosti. Žáci uváděli mnoho pozitiv, která v nich vidí. V rámci těchto oblastí se žáci zmínili, co se jim na společném čtení líbilo nebo jakým způsobem je obohatilo.

Z hlediska činnosti

Před čtením, během čtení i po čtení využívají žáci čtenářských strategií. Jedná se o postupy, které žáci využívají v těchto fázích čtení. Na základě těchto postupů se dovednosti žáků pozitivně rozvíjí. Jednou z nich bylo naslouchání, což zmínili žáci ve svých výpovědích. Někteří žáci preferovali spíše čtení, o čemž vypovídá žákyně Ant: „*...mně se líbilo to, jak mě někdo poslouchal.*“ Jiní žáci zase preferovali naslouchání, o čemž vypovídá žák Ad: „*...mně se líbilo, že já jsem poslouchal.*“

Žáci se při čtení střídali. Když zrovna nečetli, pracovali, ale jinak. Tedy naslouchali a případně tomu druhému pomáhali. Žáci ocenili také různorodost práce. O tom hovoří žákyně Ag: „*Mně se líbilo, že jsme to... se hezky prostrídali, že to nebylo jenom přečte nebo jen opravuje...*“ Díky střídání při čtení nemuseli žáci číst celý text, což bylo považováno za velké plus. To zmiňuje žákyně L: „*...jsme se střídali a nemuseli číst celý ten text jako jedna osoba.*“

Z hlediska spolupráce

Pokud žáci čtou ve dvojici, určitým způsobem mezi sebou spolupracují. Vzájemně komunikují, vzájemně si pomáhají či dopomáhají. Jsou tu jeden pro druhého. Žáci si této spolupráce jsou vědomi a oceňují ji. Ve dvojici cítí jistou oporu, což pozitivně ovlivňuje atmosféru při práci. To se odráží ve výpovědi žákyně R: „*...ale mně to přijde dobré, protože si vzájemně pomáháme a že v tom toho druhého nenecháme samotného. To je dobré.*“ Žáci

také předcházejí ve dvojici jistý obavám z chyb. Ví, že jim v případě nouze ten druhý pomůže. To potvrzuje výpověď žákyně L: „...*, když jsem něco nevěděla, tak mi pomohla.*“ nebo výpověď žákyně S: „*Mně se líbilo, že jsme si pomohli pomoc..., že jsem na to nebyla sama.*“ Odráží se zde sociální interakce, které se budeme věnovat více v kategorii zaměřenou na přínos společného čtení.

Z hlediska přínosu

Žáci společné čtení vnímají jako přínos. Ve svých odpovědích často uváděli, že je společné čtení bavilo. Každý z žáků ocenil na společném čtení něco jiného. Někteří žáci zmínili nové informace, žák H zmínil: „*Bavilo mě, že jsem s k tomu dozvěděl nové informace.*“ Žákyně L zase uvedla, že některé informace nevěděla: „*...a zaujaly mě i ty informace, protože jsem plno věcí nevěděla.*“ Jiní žáci společné čtení označili za pozitivní způsob, kterým dva mohou společně strávit čas. To se odráží ve výpovědi žákyně Vi: „*...já si myslím, že je to dobrý způsob, jak se třeba sblížit...je to pěkná chvíle, kdy ty dvě osoby spolu můžou strávit nějaký čas a popovídat si o tom textu.*“ Další žáci společné čtení shrnuli krátce, např. žákyně R: „*Je to takové fajn.*“

Přínosu společného čtení se věnuje samostatná kategorie.

PRÁCE S TEXTEM

Kategorie je zaměřena na konkrétní práci žáků s textem během společného čtení očima žáků. Podíváme se, co jako první žáky v textu zaujme, a také jak vodítka v textu pomáhají žákům při práci s textem. Dalším klíčovým bodem této kategorie bude srovnání podob textu. Zda je pro žáky přijatelnější tištěná či digitální podoba textu.

První dojem

Jako první žáky v textu nejčastěji zaujmou obrázky, což bylo jednou z pravidelných odpovědí. Člověk přijímá 90 % informací zrakem. Není proto divu, že obrázky jsou v zorném poli jako první. Již samotný obrázek napoví žákům obsah textu. K tomu směřuje odpověď žákyně Ant: „*No tak já si určitě všimnu obrázku, který hodně napovídá, o čem ten text bude.*“ Obrázky také žákům pomáhají z hlediska představivosti. Na to odkazuje žákyně Anč: „*...ještě obrázky mi pomáhají, protože si to dokážu představit, jak to vypadá...*“ Žákyně R zase odkazuje obrázky na témata textů: „*Asi, asi si všimnu obrázků. Ta témata byla zajímavá.*“

Další nejčastěji zmiňovanou odpovědí dotazovaných žáků. I ten odkrývá obsah textu. Pokud je název specifický, žáky zaujme. Jak uvedla žákyně L: „...název, který byl většinou takový zajímavý.“

Vizuální stránka textu má také podíl na vnímání žáků. Jak text vypadá, jakým způsobem je členěn nebo jak je dlouhý. Žák Ad uvádí: „*Já si všimnu...a ještě divných odstavců.*“ nebo žákyně Anč: „*Mě na něm jako první zaujme, em, jak je obsáhlý...*“

Vodítka v textu

Mnoho textů obsahuje vodítka, tedy tučně zvýrazněná slova či podnadpisy. Vodítka by měly žákům pomoci snáze se v textu orientovat z hlediska obsahové stránky. Následná práce s textem by pro žáky měla být jednodušší. I když velká většina přisuzuje vodítkům pozitivní důraz, ne všichni žáci jsou toho názoru. Žákyně L říká o vodítkách v textu: „..., *je to lepší. Je to takové přehlednější.*“ Žákyně B zase zmiňuje: „...*pak se mi líp pracuje.*“ Na rozdíl pak žákyně Ag hovoří: „*Mně to pomáhá, jak kdy....ale většinou se bez toho obejdu.*“ Stejně tak reaguje i žák F: „*Mně to ani moc nepomáhá.*“ Z pohledu těchto dvou žáků působí vodítka dojmem spíše zbytečným než užitečným.

Podoba textu

Jak už jsem zmiňovala v rámci pozorování, žáci měli text k dispozici ve dvou podobách. V digitální podobě na tabuli a vtištěné podobě před sebou. Každý žák je jiný, každému vyhovuje něco jiného. Zajímalo mě tedy, jak žáci tyto dvě podoby textu vnímají a která z nich je z jejich pohledu lepší.

Velká většina žáků schvalovala obě podoby textu. Například žákyně R a L dokázaly zhodnotit variantu obojího.

R: „*Bylo lepší to vidět ve dvou podobách, že na tabuli je to o hodně zvětšené, ale taky to vidíš na tom papíře. Tam si můžeš psát poznámky nebo co chceš.*“

L: „*Já to mám radši, když to, když se nemusím dívat na papír. Je to pohodlnější, písmo se dá zvětšit/zmenšit. Ale když máme pracovat s textem mám to raději před sebou ten papír, aspoň si můžu dělat poznámky...*“

Někteří žáci preferovali digitální podobu textu na tabuli. Jako hlavní důvod bylo zvětšení textu. O tom hovoří žákyně Anž: „...*no tak když jsme něco nemohli přečíst, tak jsme se mohli podívat na tu tabuli a tam to máme ve větším.*“ Žákyně Ant uvedla: „...*vlastně to celé líp vidím, když je to větší.*“ Žák F zmínil, že je možné text zvětšovat či zmenšovat dle potřeby:

„...když se podívám na to zvětšené, tak to dokážu přečíst oproti tomu před sebou, že se to dá různě přiblížit.“ Digitální text si pochvalovali i žáci, kteří seděli v posledních lavicích, např. žákyně Vi: „...když sedím v poslední lavici, tak na to vidím...“ Žákyně B zase zmínila, že se jí ve zvětšeném textu lépe vyhledávají informace: „...když je práce s textem, lépe se mi hledají informace...“

Jiní žáci preferovali spíše tištěnou podobu textu na papíru. Ve třídě se nacházeli žáci, kteří měli problém s díváním se do dálky, například žákyně Ag: „Když mám text před sebou, přijde mi to lepší, nemusím se dívat tak moc do dálky. Na tom papíře si to můžeme ukazovat, protože se v textu často ztrácím.“ U tištěné podoby převažovala pozitiva z hlediska možnosti psaní poznámek přímo do textu, to zmiňuje třeba žákyně S (stejně jako výše žákyně L): „Na tom papíru jsem si ale mohla psát poznámky.“

PŘÍNOS SPOLEČNÉHO ČTENÍ

Díky této kategorii nahlédneme na přínos společného čtení z pohledu žáků. Již ze samotných výpovědí si můžeme všimnout, že společné čtení má mnoho pozitiv. Pomáhá žákům se zaměřením pozornosti. Vyzdvihuje obsah textu, jeho porozumění a následný posun v rozšíření kapacity slovní zásoby. Společné čtení tako podporuje vzájemnou komunikaci či vzájemné učení. Někteří žáci společné čtení považují za jistou formu spolupráce. Tato kategorie se téměř shoduje s kategorií pohled žáků na společné čtení, což dává důraz na pozitivní přístup samotnými žáky.

Dovednosti

Jedním z přínosů společného čtení je naslouchání. To žáci zmínili v návaznosti na další práci s textem, že je dobré si pamatovat, o čem četli. Jak můžeme vidět jasný příklad v odpovědi žákyně Ant: „Podle mě...je to dobré k poslouchání navzájem, k soustředění na to, protože když se bavíme, o čem to bylo, tak jakože abychom to věděli.“ Stejně tak hovoří žák Ad: „...více posloucháme, a pak víme jako, jakože o čem ten text je.“

Díky práci s textem pak žáci obsahu více rozumí. To zmiňuje žák F: „...jako že se víc seznámíme s textem...a lépe mu porozumíme.“ Učitelka klade otázky, různě se dotazuje nebo dává žákům prostor na dotazy. Tím se prohlubuje porozumění čtenému textu.

Dalším přínosem označili žáci zvýšení pozornosti. Při čtení ve dvojici mají žáci tendenci více dávat pozor, čtou text společně a oba se na práci podílejí stejným způsobem. Anž: „...no že budeme dávat pozor, co ten druhý čte.“

Někteří žáci zmínili, že je společné čtení dobré k procvičení paměti. Například žákyně Va: „...tak jako abych si lépe zapamatovala, o čem jsem jakože četla.“

V textech využitých při společném čtení ne našlo několik cizích či neznámých slov, která byla třeba žákům objasnit. Díky následnému vysvětlování a kladení dalších dotazů utkvěly nové informace žákům v paměti. Rozšíření kapacity slovní zásoby díky společnému čtení uvádí žákyně B: „Abysme si zvětšili slovní zásobu...“

Sociální interakce

Z hlediska sociální interakce uvedlo mnoho žáků vzájemnou pomoc jako přínosnou v rámci společného čtení. Není to poprvé, co se žáci o tomto pojmu zmínili. Je tedy zřejmé, že pro žáky vzájemná pomoc hodně znamená. O tom vypovídá žákyně S, která navíc dodala: „Vzájemně si pomáháme. Je to dobré.“ V návaznosti na vzájemnou pomoc si někteří žáci uvědomili, že se jedná o určitou formu spolupráce. Na to odkazuje žákyně L: „...spolupráce tam je, tím, že si pomáháme.“

Žákyně Anč zase vidí podstatu v interakci ve dvojici. Je třeba nějakým způsobem vnímat toho druhého a vzájemně s ním komunikovat: „...přemýšlet, jako jak o mně, tak naučit se přemýšlet o tom druhém, jak spolu komunikujeme a...“

Žákyně Vi vidí přínos nejen ve vzájemné komunikaci a sdílení dojmů, ale také ve vrstevnickém učení, konkrétně naučit se číst s tím druhým: „Vlastně, že naučíš se číst s tím druhým..., a pak si můžete o tom textu popovídat, s někým, s kým to děláš a probrat třeba, co tě zaujalo, cos už věděl, nějaké nové zkušenosti a tak.“

ČTENÍ VE DVOJICI VS. SE TŘÍDOU

Nynější kategorie se zabývá tím, zda se žákům lépe pracuje ve dvojici nebo s celou třídou. Jak už bylo zmíněno, každý žák je jiný, každému tedy vyhovuje něco jiného. Z výpovědí žáků uvedených níže si můžeme všimnout, že práce ve dvojici je pro žáky komfortnější. Ve dvojicích předcházejí stydlivosti, možnosti zesměšnění v případě chyby, či situacím, které vlivem chyby mohou nastat.

Dvojice

Mnoho žáků jasně dalo najevo, že ve dvojici je práce lepší. Jako hlavním důvodem bylo zmíněno, že se nestydí, například ve výpovědi žákyně R: „*Asi ve dvojicích. Je to takové, prostě že, tak jako se nestydíš a prostě čteš.*“

Jiní žáci zmínili, že ve dvojici se dá předejít zesměšnění, např. žákyně Va: „*No, když něco neudělám, něco řeknu nějakou blbost, tak nebudu zesměšněna.*“ nebo žákyně Ag: „*...Je to takové uzavřenější, že se nám nikdo nesměje.*“

Žák H označil čtení ve dvojici jako plus z hlediska možností: „*...že si to prostě může každý zkusit a je to i zábava.*“

Objevili se i žáci, kteří na práci ve dvojici měli jiný názor. Žákyně L zmínila, jaké negativum vidí ve čtení ve dvojici: „*Ve dvojici je to pro mě hrozně na dlouho... když čtu ve dvojici jde to pomalu...*“

Třída

Pro velkou většinu žáků je čtení před třídou větší zátěží. Žáci pocítují jistý psychický nátlak, což může mít vliv na jejich výkon. Uvědomují si, že po dobu čtení před třídou jsou v centru pozornosti.

Žákyně Vi uvádí stres z důvodu velkého počtu lidí ve třídě: „*Ve třídě je 27 lidí, je tady ten stres. Když spletu prostě nějaká slova, bude tam trapas, ale když jsem v té dvojici, tak ten člověk je tady jenom jeden.*“ Podobně reaguje i žákyně Anč: „*Ve dvojici je to pro mě určitě lepší, protože jsme jenom dva...*“

Žákyně E zase zmínila z jiného pohledu: „*...před celou třídou máme každý trému, trému.*“

Žák F zase uvádí, jaké situace mohou nastat v případě, že udělá chybu: „*...před celou třídou je to takové víc stresující. Když uděláš chybu, tak někteří ze třídy začnou prostě říkat: Aaaa, tam máš chybu. Nebo začnou tleskat.*“

Žákyně B zmínila, že raději pracuje se celou třídou: „*Před celou třídou, protože jsem tak více zvyklá...*“

Žák Ad se zmínil o nezájmu ostatních spolužáků: „*...když to třeba čtu ve třídě, tak vlastně oni tě neposlouchají.*“

Nerozlišuju

Naopak jedna z mála, žákyně Anž uvedla, že v tom rozdíl nevidí: „*No, já to ani moc nerozlišuju. Takže jako mi to přijde úplně stejné.*“ Tato žákyně má velmi flegmatickou povahu, její odpověď mě nijak nepřekvapila.

5.2.2 VRSTEVNICKÁ POMOC

Díky otevřenému kódování u vrstevnické pomoci vzešlo: 46 kódů, na základě kterých vzniklo do 12 podkategorií a 4 kategorií. Pro lepší přehled nám poslouží tabulka níže.

Tabulka 3: Přehled kategorií z rozhovorů se žáky o VP

Kategorie	podkategorie	Kódy
Zkušenosti žáků s VP	Z hlediska čau	<ul style="list-style-type: none"> • Dříve • Poprvé
	Z hlediska situace	<ul style="list-style-type: none"> • Jiná práce • V jiných hodinách
	Z hlediska osoby	<ul style="list-style-type: none"> • Maminka • Sourozenec
Pohled žáků na VP	Z hlediska osoby	<ul style="list-style-type: none"> • Stejně starý • Řeší podobné • Stejně přemýšlí • Cizinec
	Z hlediska činnosti	<ul style="list-style-type: none"> • Vzájemná pomoc • Nejde mi to-pomůže mi • Procvičíme to • Vysvětlování • Kamarádká výpomoc • Zastání
Vnímání nabídnuté pomoci	Pozitivní pohled	<ul style="list-style-type: none"> • Pomoc je dobrá • Spoleh na druhého • Vzájemné pochopení • Kamarádká výpomoc

	Další postřehy	<ul style="list-style-type: none"> • Rada • Spád
	Neutrální pohled	<ul style="list-style-type: none"> • Normálka
	Negativní pohled	<ul style="list-style-type: none"> • Příliš-nepříjemné • Nenučím se to • Chci sám
Pomoc v praxi	Dostávám vs. poskytuji	<ul style="list-style-type: none"> • Pomáhám-dobry pocit • Pomáhám dobrý skutek • Dostávám pomoc-plynulejší • Pomáhám-nervózní • Je to jedno • Situace-klíčová • Samostatnost omezuje pomoc
	Signály pro pomoc	<ul style="list-style-type: none"> • Ticho • Přestal číst • Zasekávání • Čtení po kouskách • Mimika • Nejistý hlas • Žádost o pomoc
	Způsob pomoci	<ul style="list-style-type: none"> • Předvést, jak na to • Ujistění • Prostor • Spolu • Zvládl to • Upozornění na chybu

Nyní se podíváme na jednotlivé kategorie, které nám blíže specifikují vrstevnickou pomoc očima žáků. Tedy jakou mají žáci zkušenost s VP, jaký je pohled žáků na VP, zda žáci preferují vysvětlení učiva od spolužáka ve dvojici či od učitelky, jak žáci vnímají nabídnutou pomoc, raději žáci dostávají pomoc nebo poskytují, jaké jsou signály pro pomoc a jakým způsobem žáci pomáhají.

ZKUŠENOSTI ŽÁKŮ S VRSTEVNICKOU POMOCÍ

Tato kategorie se zabývá zkušenostmi žáků s vrstevnickou pomocí nejen ze školního, ale i z domácího prostředí.

Někteří žáci měli s vrstevnickou pomocí premiéru. Velká většina žáků naopak zkušenost s vrstevnickou pomocí již má. Žákyně R uvedla: „*Jo, už jsem to dělala, ale při jiné práci.*“ nebo žák F: „*No, vyzkoušel. Při čtení i v jiných hodinách.*“

Žáci, kteří uvedli, že se jednalo o první zkušenost, nebyli zcela svou odpovědí přesvědčeni. Například žákyně Anč, která hovořila nejistým hlasem: „*Ne, asi nevyzkoušela. Až teď.*“

Žáci uvedli příklad nejen ze školního prostředí, ale také z rodinného. Žákyně Vi se zmínila o mamince: „*... mamka mi občas pomáhá.*“ Nejčastěji uvedeným příkladem však byla pomoc od staršího sourozence nebo pomoc mladšímu sourozenci. Příklad pomoci od staršího sourozence uvádí žákyně E: „*...ale sestra (23) mi pořád pomáhá se čtením, ale to asi není ono.*“ Tady si žákyně uvědomila, že uvádí nesprávný příklad. Nejednalo se totiž o vrstevnickou pomoc, kde je důležitá věková podobnost. Příklad pomoci mladšímu sourozenci zmiňuje žákyně Anž: „*No, už jsem pomáhala bráchovi číst...je mladší. Má 6 let.*“ Ta si ale nesprávnost příkladu neuvědomuje.

POHLED ŽÁKŮ NA VRSTEVNICKOU POMOC

V této kategorii se podíváme, jak žáci chápou pojem vrstevnická pomoc nebo lépe řečeno, co si pod tímto pojmem představí.

Téměř všichni žáci zmínil nějakou interakci mezi dvěma stejně starými osobami, které stejně přemýšlí nebo řeší podobné věci. V rámci interakce zmiňovali především pomoc, ať už vzájemnou nebo jednostrannou. Někteří žáci se o vrstevnické pomoci vyjadřovali z hlediska svého prospěchu. O tom hovoří žák H: „*Podle mě je to, já si pod tím představím, že je to pomoc od spolužáka, když mi něco nejde, tak mi poradí a pomůže to hodně.*“ nebo žákyně Va: „*No, tak jako...Já si pod tím představím, že třeba když mi něco nejde, tak on mi, že jo, s tím pomůže a pomůže mě to naučit, procvičí si to se mnou a pomáhá mi to různě.*“

Žákyně B zase zmínila, že se jedná o pomoc cizinci: „*Já si představím, že je někdo z jiné země a nerozumí něčemu. Ty za ním přijdeš, něco mu vysvětlíš a poradíš mu nebo když neví nějakou odpověď, ty se mu snažíš poradit.*“

Jiní žáci zase ve vrstevnické pomoci vnímají především vzájemnost. Například v odpovědi žákyně R: *„Je to pomoc druhého, stejně starého. Navzájem.“* nebo žákyně Ag: *„Já si představím, že když je někdo stejně starý jako já, tak se nějak domluvíme v podstatě a nějak si pomůžeme. Že, no prostě tak nebo dám příklad. Třeba Marušce nejde já nevím, přírodověda a já za ni dojdu a vysvětlím jí to. Jsme spolužačky, stejně staré nebo mi nejde zase něco, tak mi to zase vysvětlí ona.“*

Někteří žáci dali jasně najevo, že se jedná o kamarádkou pomoc. Například žák Ad: *„Tak já si představím, jakože nějaký můj kamarád mi pomáhá.“* nebo podobně reagující žákyně Vi: *„Já to vnímám tak...prostě když mám třeba domácí úkol zavolám XXX, protože ji mám ve svém telefonu a taky má ten úkol, pomůže mi, poradí a taková kamarádká výpomoc, protože když máš toho vrstevníka, tak on řeší podobné věci jako ty.“* Můžeme říci, že z výpovědi žáků vyplývá následující tvrzení. Kamarádi, řeší podobné věci, tudíž mi pomůžou. To byl evidentně důvod, proč tolikrát byla zmíněna kamarádká výpomoc.

Vyskytla se i ojedinělá odpověď. Žák F chápe vrstevnickou pomoc jako zastání stejně starého kamaráda: *„Já si pod tím třeba představím, že když třeba mám silnějšího kamaráda, který je stejně starý a prostě mě někdo otravuje, nebo mě mlátí, tak se mě zastane, když tak.“*

VNÍMÁNÍ NABÍDNUTÉ POMOCI

Nyní se zaměříme na to, jak žáci vnímají nabídnutou pomoc. Ve velké míře uváděli žáci pozitiva, mezi která uvedli důvody jako například výpomoc od kamaráda, vzájemné pochopení mezi aktéry či spoleh na druhého. Negativní názory se objevily z hlediska z hlediska ohrožení vlastního učení. Byli i žáci, kteří nabídnutou pomoc nijak zvlášť neprožívali.

Pozitivní pohled

Jak už bylo zmíněno, mnoho žáků vnímá nabídnutou pomoc pozitivně. Nabídnutou pomoc přijímají s nadšením. Cítí oporu a ví, že v tom nejsou sami. O tom vypovídá žákyně R: *„Mně dělá dobře, když mi někdo, jakože pomáhá prostě, že se mi někdo snaží napovědět. Pro mě je dobré, že... že v tom nejsi sám.“* Podobně reaguje i žákyně B: *„Jo, já jsem ráda, když se mi někdo snaží s něčím pomoci, takže dobrý.“* Žáci jsou na jedné vlně. Vzájemně se chápou, řeší podobné problémy, proto se snaží jeden druhému pomoc. To zmínila žákyně Anč: *„...máme mezi sebou nějaký vztah, že se chápem. Že on mě chápe a já ho chápu a že si pomáháme jako...“* To, že žáci mají mezi sebou určitý vztah zmínila i žákyně Vi, která dále

odkazuje na to, že kamarádi si mají pomáhat: „*Že zavolám XXX, aby mi pomohla s domácím úkolem. Vím, že jsme moc dobré kamarádky, takže si na mě najde tu chvíličku, aby mi s ním pomohla nebo když mi ona zavolá, že s něčím potřebuje pomoct.*“

Žákyně E vnímá nabídnutou pomoc jako radu, jak dál postupovat: „*...poradí mi.*“ Žákyně S vidí zase přínos z hlediska času: „*Jako bylo to fajn...nebylo to zdlouhavé.*“

Negativní pohled

Někteří žáci přijímají nabídnutou pomoc jen do určité míry. Pokud pomoc přesáhne jistou hranici, je to špatně. Žáci se necítí komfortně, naopak. Považují to za něco nepříjemného. Jestliže spolužák zasahuje dotyčným do čtení až příliš, neakceptuje to. Jako například žákyně Ant: „*No, jakože, esi jakože na poprvé bych se zadržávala, tak bych to ocenila, ale kdyby moc zasahoval do toho čtení, tak by mi to asi nebylo moc příjemné.*“ Žák Ad reagoval podobně: „*Tak když mi pomáhá až moc, tak jakože...no, vadí mi to.*“ nebo žákyně L: „*Já to беру tak, že když to fakt nevím a někdo mi to třeba pošušká, tak to já řeknu, tak to беру dobře, a pak mu poděkuju nebo když nevím, zeptám se sama. Ale pokud to vykřikne za mě, tak si připadám, já nevím...*“ Žáci také nepřijímají přímé sdělení správného řešení. O tom se zmínil žák H: „*No většinou jsem rád, ale když se chci něco naučit a někdo mně pomůže a prostě mi řekne správný řešení, nemůžu si to procvičit a naučit se to.*“ Podobně reaguje žákyně Va: „*No jako...Já nevím, já si chci na to přijít sama, takže když mi jako řekne tu správnou odpověď...*“

Neutrální pohled

Objevili se i žáci, kteří nabídnutou pomoc nijak neprožívali a považovali to za něco normálního, což zmínil žák F: „*Tak třeba, když mě někdo pomůže, tak z toho jsem jako nevadí mi to, ani mě to nedělá šťastným, taková normálka.*“ I žákyně Ag byla podobného názoru: „*Nevadí mi, když mi někdo pomůže nebo když já zase pomůžu někomu.*“

POMOC V PRAXI

Tato kategorie obsahuje pohled žáků na vrstevnickou pomoc z jiného úhlu. Zajímalo mě, zda žáci raději poskytují pomoc nebo naopak dostávají. Také mě zajímaly jisté signály, kterými žáci dají najevo, že pomoc potřebují a následně jakým způsobem pomoc dostali.

Dostávám vs. poskytuji

Velká většina žáků uvedla, že raději někomu pomáhají. Hlavními důvody byl dobrý pocit a dobrý skutek. Na to odkazuje žákyně B: „*Já mám ráda, když někomu můžu pomoci. Mám z toho dobrý pocit.*“ nebo žákyně L: „*Já radši pomáhám. Pak mám radost, že jsem někomu pomohla, že jsem udělala dobrý skutek. Prostě mi to udělá radost.*“ Žáci mají potřebu pomáhat, díky čemuž se cítí důležití v dobrém slova smyslu. Můžeme říci, že pomoc je vrstevnická pomoc je vzájemně prospěšná.

Byli i žáci, kteří raději pomoc dostávají. Žákyně R uvedla, že když dostane pomoc, čtení je plynulejší: „*Když mně třeba XXX pomohla, bylo to lepší, nebyly tam takové pauzy a bylo to čtení plynulejší.*“ Žákyně S zase uvedla, že poskytování pomoci je pro ni stresovější: „*Bylo lepší, když XXX pomáhala mně než já ji...byla bych víc nervózní.*“

Některým žákům, je jedno, zda pomoc poskytují nebo dostávají. Zkrátka v tom nevidí rozdíl z hlediska stejného principu. O tom vypovídá žákyně Anč: „*Pro mě je to na stejno, protože je tam ta pomoc a je to v podstatě stejný princip a stejná věc.*“

Další žáci zase uvedli, že záleží na situaci. Konkrétně bylo zmíněno, kdo pomoc potřebuje více. Na to odkazuje nejen žákyně Ant: „*Záleží asi jaká situace. Pokud bych zrovna já potřebovala pomoci, tak mi pomůže a kdyby on, tak zase já mu pomůžu, záleží na situaci.*“, ale také žák Ad: „*Asi, asi záleží na situaci, jakože kdo to potřebuje jako víc, jestli já nebo on.*“

Žákyně Ant v závěru uvedla, že vrstevnická pomoc je dobrá. Někdy je však těžké pomoci někomu, kdo o to nestojí: „*... Akorát někteří, když jim chceme pomoci, tak oni to nechtějí, protože si to chtějí udělat sami.*“ Žákyně Ant naznačila, že ne každý ze třídy na vrstevnickou pomoc nahlíží z pozitivního úhlu. Jsou žáci, kteří preferují samostatnost při práci, proto je jim vrstevnická pomoc spíše na obtíž.

Signály pro pomoc

Nejčastějším signálem bylo ticho, pauza. Žáci přestali číst, mlčeli. O čemž se zmínila žákyně R: „*Byla tam pauza. Bylo to takové...byla tam prostě pauza a ticho.*“ Podobně reagovala i žákyně Va: „*Že to nedokázal přečíst, mlčel.*“

Častým signálem bylo zasekávání, na to taky mnoho žáků upozornilo. Například žákyně E: „*Když někdo potřeboval pomoc, tak jsem to poznala tak, že se zasekával...*“ Stejně tak i žákyně Anž: „*No tak, když se často zasekával.*“

Dalším signálem bylo kouskování slov, které zaznamenala žákyně Vi: „*Já to poznala tak, že...třeba to četl po kouskách, nemohl přijít na to, jak to přečíst.*“

Ukázalo se, že jsou žáci extrémně všímaví. Žákyně E, jako jedna z mála, si všímala mimiky v podobě šklebení: „*...nebo se i zašklebil, že neví.*“ Žákyně Anč si zase všímala hlasu: „*Já to třeba poznala podle hlasu, jestli byl nejistý nebo... prostě byl nejistý...nebo zpomalil.*“

Byli i takoví žáci, kteří si o pomoc řekli sami. To dala jasně najevo žákyně L: „*...když nevím, zeptám se sama...*“

Způsob pomoci

Trpělivější žáci zvolili postup, kdy dali dotyčnému prosto pro samostatnost. Ti méně trpělivý přešli rovnou k věci a sdělili dotyčnému správné řešení.

Nejčastějším typem pomoci bylo ukázat, jak na to. Někteří žáci dané slovo přečetli, aby dotyčnému ukázali, jak při čtení postupovat. To bylo zmíněno ne malým množstvím žáků, například žákyní Anž: „*No tak, přečetla jsem to, aby věděl, jak to má dělat.*“ nebo žákem H: „*Já jsem mu pomalu radil, aby to zvládl přečíst.*“

Jedním ze způsobů bylo ujistit dotyčného, že postupuje správně. Následně dotyčný dostal prostor pro samostatnost. To praktikovala žákyně R: „*Zopakovala jsem část slova, kterou přečetla jak kdyby dobře a potom, ať si na to zkusí přijít sama, prostě jsem zopakovala to, co přečetla XXX správně, aby věděla, že jede správně.*“

Žákyně Vi uvedla podobný způsob pomoci, kdy dala nejprve prostor, zda to dotyčný zvládne. Pokud se to dotyčnému nepodařilo, zkusili číst společně: „*Počkala jsem, jestli to zvládne sám...nebo jsme to zkusili prostě přečíst spolu a pokud to pak zvládl už sám, tak bomba.*“

Žákyně Anč zase zmiňuje, že po následném prostoru dotyčného upozornila na chybu: „*Já jsem většinou počkala, až třeba zastaví a em, pak jsem mu řekla, kde třeba udělal tu chybu...*“

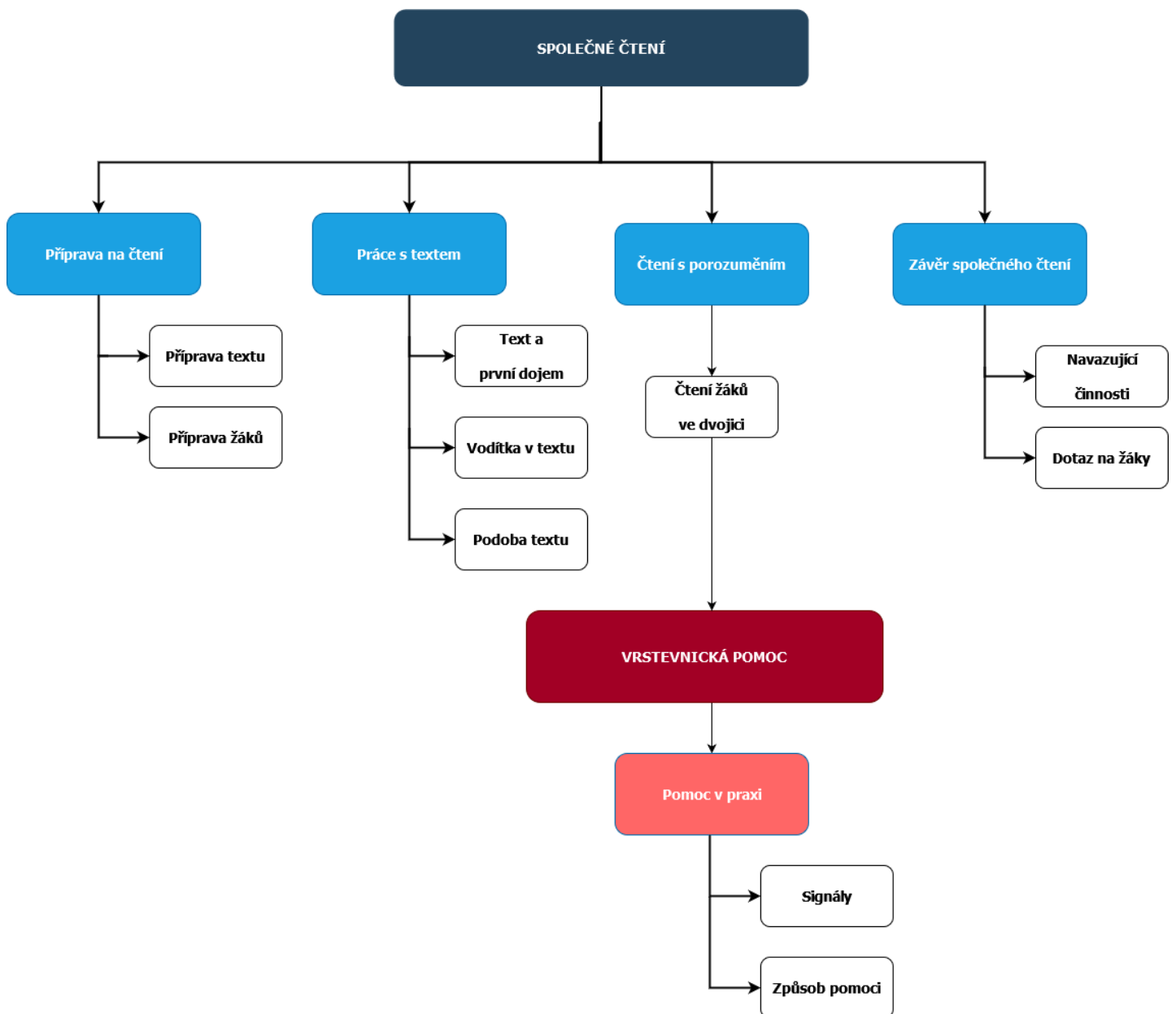
6 DISKUSE

V této kapitole bych ráda zodpověděla své stanovené výzkumné otázky na základě výsledků výzkumu. Jednotlivé kategorie jsem sjednotila do následující tabulky.

Tabulka 4: Sjednocené kategorie SČ a VP

SPOLEČNÉ ČTENÍ	Příprava na čtení
	Čtení s porozuměním
	Práce s textem
	Závěr SČ
	Čtenářské dílny
	Zkušenosti žáků se SČ
	Pohled žáků na SČ
	Přínos SČ
	VRSTEVNICKÁ POMOC
	Pohled žáků na VP
	Vnímání nabídnuté pomoci
	Pomoc v praxi

Klíčové kategorie a podkategorie jsem uvedla v následujícím schématu. Schéma nám popisuje, celý průběh společného čtení (modrá barva) včetně vrstevnické pomoci (červená barva). Tmavě modrá a tmavě červená pole označují téma. Světle modrá a světle červená pole pak znázorňují kategorie a pole bez barvy podkategorie.



Obrázek 1: Schéma průběhu společného čtení

Pro lepší přehlednost je každá výzkumná otázka zodpovězena zvlášť.

- **Jak společné čtení ve dvojici žáků probíhá?**

Nyní si shrneme strategie práce s textem, která byla zahrnuta v rámci společného čtení. První a nejčastější strategií byla práce s naučným textem, druhou strategií byly čtenářské dílny.

Společné čtení využívající strategii práce s naučným textem probíhalo ve 3 fázích. První fáze zahrnovala přípravu na čtení, druhá fáze obsahovala čtení s porozuměním a třetí fáze byla věnována závěru společného čtení.

Příprava na čtení zahrnovala rozbor textu, v jehož rámci došlo k seznámení žáků s textem po formální i obsahové stránce. Převážně se jednalo o naučné texty z učebnice nebo o texty na doplnění učiva, která žákům připravila sama učitelka. Žákům se pak s textem lépe pracovalo. První fáze také zahrnovala přípravu žáků. V rámci přípravy došlo k připomenutí či ověření znalostí žáků k danému tématu a k následnému předvídání obsahu. Společné čtení probíhalo ve dvojicích, do kterých učitelka rozdělovala žáky různými způsoby. Když byli žáci rozděleni do dvojic, sdělila učitelka žákům pokyny. Díky pokynům se žáci dozvěděli, co konkrétně budou dělat a jakým způsobem budou žáci pracovat. Před samotným čtením se učitelka snažila žáky k práci povzbudit. Stejně, jak popisuje Topping (2017) i v těchto případech vytvořila učitelka příležitosti, díky kterým vznikla spolupráce mezi žáky. Zároveň, jak uvádí Miller et al. (2010), žáci pracují na specifickém obsahu učiva, v jehož rámci využívají dané postupy.

Druhá fáze byla zaměřena na samotné čtení ve dvojicích, v rámci kterého se naskytl prostor pro vrstevnickou pomoc, a následnou práci s textem. Žáci četli na střídačku. Zatímco jeden žák četl nahlas, druhý žák sledoval text a kontroloval, zda soused čte to, co má. Žáci četli různými způsoby. Slabší čtenáři měli pomalejší tempo. Pro lepší orientaci si v textu ukazovali prstem, co zrovna čtou. Problémová slova si buď rozkouskovali, než je zvládli přečíst nebo si je přečetli nejprve šeptem, poté nahlas. Pokud se žákům nepodařilo slovo přečíst, naskytl se prostor pro vrstevnickou pomoc. Zjistila jsem, stejně jako Topping (2005), že v rámci vrstevnické pomoci se naskytl i pro vzájemné učení, kdy se žáci od sebe učili navzájem. Délka čtení se odehrála na základě obsáhlosti a složitosti textu. Po čtení kladla učitelka žákům otázky, aby došlo k ověření, zda žáci textu porozuměli. Učitelka trvala na co detailnějších odpovědích. Pokud se učitelce odpověď žáků nezdála, trvala na rozšíření dané odpovědi. Nastaly i případy, kdy žáci zkrátka nemohli na otázku učitelky odpovědět z důvodu nenalezení odpovědi v textu. V takových případech učitelka žákům poradila, kde konkrétní informace najít. Nechtěla žáky nachystat na maličkostech. Naopak, chtěla, aby si co nejvíce odnesli. Žáci také dostali prostor pro dotazy k nejasnostem. Několikrát se stalo, že se žáci zeptali sami od sebe, když něčemu nerozuměli. V takových případech se učitelka snažila dát žákům adekvátní odpověď. Jak uvádí Topping (2005) stejně i v těchto případech došlo k rozvíjení cenných dovedností, mezi které spadá naslouchání, dotazování a

vysvětlování. Zároveň v této situaci došlo k rozvíjení porozumění, na což upozorňuje Šamberk Šauerová (2017). V některých hodinách učitelku zajímalo, které informace byly pro žáky podstatné. V takových případech si žáci přečetli text ještě jednou a podtrhli či zvýraznili v něm dané informace. Následovalo sdílení informací, které si žáci v textu poznamenali.

V rámci poslední, tedy třetí fáze následovali navazující úkoly, které se týkaly daného textu či tématu. Ať už to bylo uplatnění znalostí z textu či tvorba zápisu do sešitu. V rámci závěrečných debat učitelku také zajímaly informace, které žákům přišly nejzajímavější. Jednalo se převážně o informace z textů na doplnění učiva. Závěrečné otázky na žáky společné čtení uzavřely.

Podle reakce žáků můžeme společné čtení zhodnotit pozitivně. Během práce se žáci aktivně zapojovali do jednotlivých činností a do práce byli zapáleni. Na pozitiva z hlediska radosti taktéž upozorňuje Topping (2001). Reakce žáků také posloužily učitelce jako zpětná vazba reagující na vhodný výběr textů. Ať už šlo o smích při čtení, údiv při dozvědění se nových informací nebo nadšené výkřiky při odhalení tématu textu.

Společné čtení využívající strategii čtenářských dílen probíhalo taktéž ve 3 fázích. První fáze zahrnovala, co se odehrávalo před čtením. Druhá fáze, co během čtení a třetí fáze, co po čtení.

V rámci první fáze si učitelka zkontrolovala, zda si všichni žáci přinesli libovolné knihy, kterým se během čtenářských dílen budou věnovat. Stalo se, že někteří žáci knihu zapoměli, proto měli možnost využít třídní knihovničky, která byla dostatečně vybavena různými knihami. Následovaly pokyny učitelky, díky kterým se žáci dozvěděli, co se bude dít a jak budou při práci postupovat a hlavně, jak se budou chovat. Bylo třeba navodit klid a příjemnou atmosféru pro čtení, aby se všichni žáci mohli řádně soustředit. Pro navození příjemné atmosféry dovolila učitelka žákům, aby si sedli na zem kdekoliv ve třídě a udělali si tak pohodlí. Pro tyto případy byly ve třídě k dispozici polštáře.

Samotná četba probíhala zhruba 20 minut, v některých případech i déle. Vzhledem k tomu, že se jednalo o dvouhodinovku, nebyl v tom žádný problém. Žáci měli k dispozici i osnovu, která jim usnadnila, na které prvky se při čtení mají zaměřit a následně je využít v rámci převyprávění úryvku. Během čtení si žáci ukazovali prstem či záložkou. Pro zajištění klidu při práci se učitelka občas prošla po třídě. Pokud se stalo, že někdo rušil ostatní, dostal od učitelky napomenutí, případně byl přesazen na jiné místo.

Po čtení se navazující aktivity lišily. Účel byl však stejného rázu. Jednalo se o ověření vnímání, naslouchání a porozumění. Jedním z úkolů žáků bylo si ve dvojicích převyprávět děj úryvku, který stačili přečíst. Následně pak měli žáci za úkol převyprávěné děje od spolužáka nakreslit. Dalším úkolem bylo vytvořit reklamu na danou knihu. Po dokončení úkolu seděla celá třída v kruhu a dále byly rozebírány vybrané úryvky. Záměrem čtenářský dílen bylo zvýšit zájem žáků o četbu, jak uvádí Švamberk Šauerová (2007).

- **Jakou mají žáci zkušenost se společným čtením ve dvojici?**

Někteří žáci mají zkušenost se společným čtením již z dob dřívějších. Pro jiné žáky to naopak byla premiéra.

Žáci společné čtení praktikovali v různých hodinách, kdy se při čtení ve dvojici také střídali. Jindy se při čtení střídali ve skupinách. Ne všichni žáci tuto zkušenost zmínili. Jedním z důvodů mohlo být, že některé předměty měli žáci půlené, proto se ne každý žák se společným čtením setkal.

Další žáci společné čtení poznali v domácím prostředí. Většinou se jednalo o čtení knih s maminkou, kdy si společně četli knížku a následně si o ní povídali. Čtení s maminkou praktikovali žáci před spaním nebo v rámci zájmového kroužku.

Objevili se žáci, které společné čtení ve dvojici uchvátilo natolik, že by si přáli jej vyzkoušet i někdy příště.

- **Jaký mají žáci názor na společné čtení ve dvojici?**

Již z vypořádaných reakcí žáků bylo jasné, že jejich názory na společné čtení budou pozitivního charakteru. Žáci zmínili pozitiva nejen z hlediska činnosti během čtení, při kterém uvítali různorodost práce, ale také z hlediska spolupráce. Na samotné činnosti žáci ocenili střídání se při práci. Každý z žáků si vyzkoušel jak čtení, tak naslouchání a pomáhání spolužákovi zároveň. Díky střídání měli žáci pocit, že mají usnadněnou práci, protože nemusí číst celý text.

Při společném čtení dochází ve dvojicích ke spolupráci, čehož si byli žáci vědomi. Spolupráce je pro žáky obohacující. Žáci vyzdvihli vzájemnou pomoc či vzájemnou komunikaci, která se během společného čtení vyskytla. Práci ve dvojici považují žáci za uzavřený prostor, v rámci kterého se cítili bezpečněji a sebevědoměji. Na to odkazuje Topping (2001), že dochází ke zlepšení v oblasti důvěry, vztahu nejen k ostatním, ale i k sobě samému. Díky spolupráci ve dvojici se žáci nestyděli. Pociťovali od spolužáka oporu,

což předcházelo obavám z chyb. Věděli, že se jim v případě nouze od spolužáka pomoci dostane. Topping (2005) dále upozorňuje na zvládání chyb vzhledem k důvěryhodnému vztahu mezi žáky, a také díky nezasahujícímu přístupu autority, tedy učitele.

Názory žáků také zahrnovaly mnoho přínosů, které vidí žáci ve společném čtení. Čtení je bavilo. Nejen proto, že se dozvěděli plno nových informací na základě zajímavých textů na doplnění učiva, ale také proto, že společné čtení považovali za určitou příležitost sblížit se se spolužákem a strávit s ním tak nějaký čas.

- **Jakou podobu textu hodnotí žáci jako ideální?**

Text by měl žáky na první dojem zaujmout ať už nadpisem, obrázkem či strukturou. Obrázky žáci považují za velkou nápovědu pro odhalení konkrétnějších informací o obsahu textu. Pokud je obsah sám o sobě zajímavý, probudí v žácích zvědavost a větších chutí s textem pracovat. Na poutavost textu upozorňují také Burkins a Yaris (2016). Práci s textem některým žákům usnadňují i vodítka v textu, kterými se myslí tučně zvýrazněná slova v textu či podnadpisy. Text je díky nim pro žáky přehlednější.

Při společném čtení měli žáci text k dispozici ve dvou podobách. V digitální a tištěné. Digitální podobu textu promítla učitelka žákům na tabuli prostřednictvím počítače a dataprojektoru. Tištěnou podobu měli žáci před sebou na lavici nakopírovanou nebo otevřenou v učebnici.

Výhodou je mít k dispozici obě podoby textu, jak tištěnou, tak digitální. V tištěném textu si žáci pomohli psát různé poznámky. Toho využívali při vyhledávání důležitých informací v textu. Žáci, kteří měli se čtením problémy, ocenili možnost ukazování si v textu prstem. Předcházeli tak ztracení se při čtení v textu. V digitální podobě si žáci pochvalovali velikost písma textu, kterou bylo možno přizpůsobovat dle individuálních požadavků. To ocenili především žáci v posledních lavicích, že i z takové vzdálenosti bylo na text krásně vidět. Další výhodou bylo lepší vyhledávání informací v tak velkém textu.

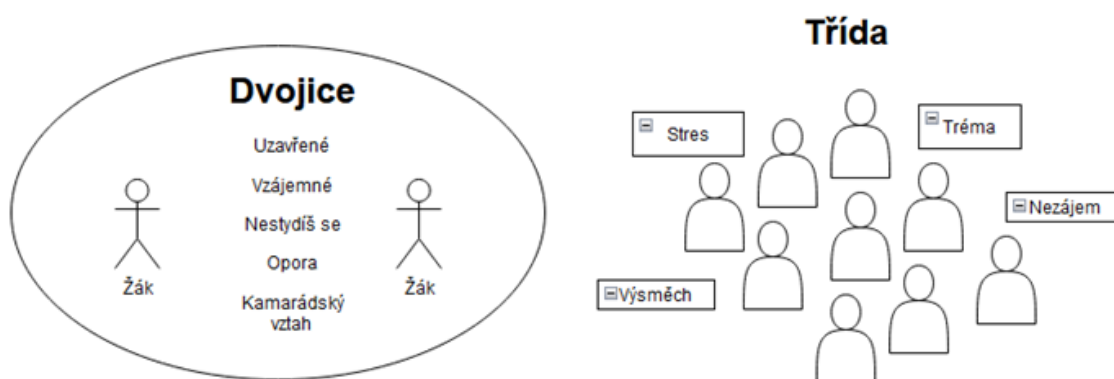
- **Jaký má přínos společné čtení ve dvojici pro žáky?**

Společné čtení přináší žákům mnohé. Jedním z nich je zlepšení čtenářských dovedností. Žáci uváděli pozitiva ve zvýšení pozornosti, kdy více naslouchali a vnímali text. Byli si vědomi, že následná práce s textem se bude týkat obsahu přečteného a bylo by dobré mít přehled, čeho se text bude týkat. Navazující práce s textem pomohla žákům text lépe poznat a následně i porozumět obsahu přečteného. Porozumění čtenému textu se dále prohloubilo otázkami učitelky, které po čtení byly žákům kladeny. Dalším přínosem bylo rozšíření slovní

zásoby. Společnému čtení umožňuje žákům zvládat práci s texty, která obsahovala cizí či složitější slova. Na základě dotazování učitelky a vysvětlování byla slovní zásoba žáků obohacena. Ke stejnému zjištění došli autoři jako např. Tompkins (2006), Walsh a Blewitt (2006), Fisher et al. (2008) nebo Havlínová (2017).

Společné čtení má pozitivní vliv na sociální interakci. Mnoho žáků zmínilo, že je dobrá vzájemná pomoc. O ní se žáci zmínili již několikrát. Je tedy jasné, že pro žáky hodně znamená. Vzájemná pomoc je součástí spolupráce, která vede žáky nejen k rozvoji vzájemné komunikace, vnímání druhého, ale také k vrstevnickému učení. Došla jsem k zjištění stejně jako Topping (2005), že vrstevnické učení podporuje sociální rozvoj.

Dalším přínosem společného čtení ve dvojici bylo vyhnutí se psychickému nátlaku, se kterým se žáci často setkávali v rámci interakce s celou třídou. Žáci se ve třídě často potýkali se stresem či trémou. Tyto faktory byly zmiňovány v souvislosti se strachem z trapasu nebo výsměchu při sdělení špatné odpovědi. Žáci mluví o jistém sociálním nepohodlí. Topping (2005) sociální nepohodlí uvádí z hlediska hodnocení výkonu učitelem. Tomu jsme však předešli díky formativní zpětné vazbě mezi vrstevníky. Žáci však sociální nepohodlí uvádí i z hlediska velkého počtu lidí ve třídě. V rámci čtení před třídou byl dále zmiňován nezájem. Žáci měli pocit, že nikoho nezajímají, když je nikdo při čtení neposlouchá, tudíž se práce zdála být k ničemu, zbytečná. Názorné schéma nám, pro lepší přehled, znázorňuje výhody dvojice oproti třídě.



Obrázek 2: Schéma výhod práce ve dvojici ve srovnání se třídou

- **Jakou mají žáci zkušenost s vrstevnickou pomocí?**

S vrstevnickou pomocí se mnoho žáků setkala již dříve. Uváděny byly příklady jak ze školního prostředí, tak z domácího prostředí. Příkladem ze školních lavic bylo čtení v jiných

hodinách či využití pomoci při jiných činnostech. Tyto činnosti nebyli žáci schopni blíže specifikovat. Zřejmým důvodem bylo nedostatečné využívání vrstevnické pomoci během výuky. Žáci, kteří uvedli, že se jedná o jejich první zkušenost, si svou odpověď také nebyli zcela jisti.

Žáci zmínili příklady z rodinného prostředí. Byla zmíněna pomoc od maminky, pomoc mladšímu sourozenci či pomoc od staršího sourozence. Podotýkám, že věkový rozdíl žáků a sourozenců odpovídá rozmezí zhruba 5-15 let. Někteří žáci si však byli vědomi, že se nejedná o vrstevnickou pomoc. Z vrstevníka je považována stejně stará osoba nebo osoba ve stejné fázi života jako dotyčný žák, což maminka ani starší či mladší sourozenec nejsou.

- **Jak žáci chápou vrstevnickou pomoc?**

Žáci vrstevnickou pomoc chápou jako interakci mezi dvěma osobami, stejně starými osobami. Jsou to osoby, které stejně přemýšlí a mají podobné problémy jako žáci. V rámci interakce nahlíží žáci na vrstevnickou pomoc jako na pomoc, kterou jim spolužák nabídne, když jim něco nejde. Někteří žáci považují vrstevnickou pomoc za vzájemnou. Když já mu pomůžu, on mi taky pomůže a naopak. Mnoho žáků považuje vrstevnickou pomoc za kamarádkou pomoc. Kamarádi řeší podobné věci, tudíž si pomůžou.

Byli žáci, kteří vrstevnickou pomoc vnímali z jiného úhlu pohledu. Zmíněna byla pomoc cizinci, který je z jiné země, něčemu nerozumí, a proto je na místě mu pomoci. Dalším ojedinělým poznatkem bylo vnímání vrstevnické pomoci jako zastání se stejně starým, ale silnějším kamarádem při hádce či bitce.

- **Jak žáci reagují na nabídnutou pomoc?**

Většina žáků přijímala nabídnutou pomoc s nadšením. V dané situaci se necítili sami. Naopak věděli, že se mají na koho obrátit, kdo jim pomůže. Žáci jsou na jedné vlně, řeší podobné problémy, vzájemně se chápou, jsou schopni se vcítit jeden do druhého a snaží se vzájemně si pomoci. I tady byl odkaz na kamarádkou pomoc. Žáci jsou názoru, že si kamarádi mají pomáhat.

Ne všichni žáci reagovali na nabídnutou pomoc pozitivně. Jsou žáci, kteří přijímají pomoc jen do značné míry. Pokud dojde k překročení hranice, je to špatně. Žáci se necítí komfortně. Považují to za něco nepříjemného, co je negativně ovlivňuje z hlediska vlastního učení a obavám z nedostatečného procvičení čtení či naučení daného učiva.

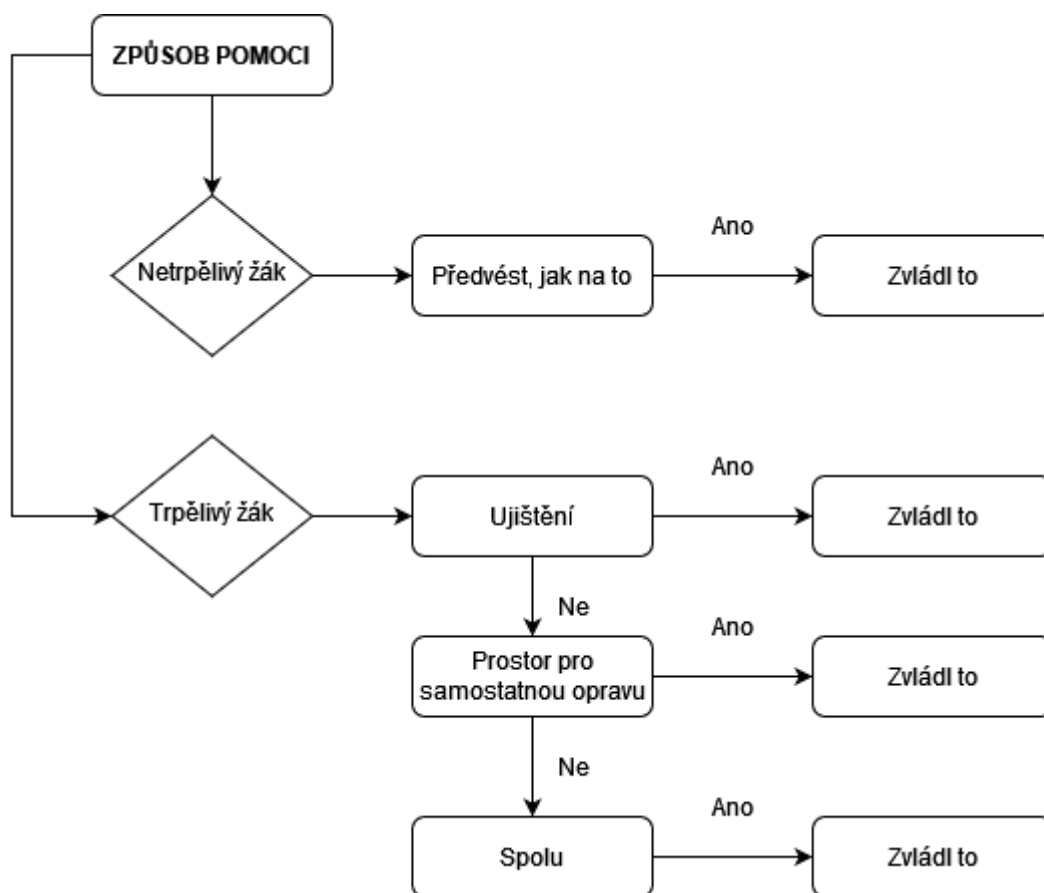
Jsou i žáci, kteří nabídnutou pomoc považují za „normálku“, zkrátka nic zvláštního. Je to vzájemné, buď pomůže jeden nebo druhý. V rámci vzájemné pomoci narůstají sociální dovednosti, jak zmiňuje Topping (2005). Autoři Schunk a Zimmermann (1994) dále popisují, že se jedná o důležitou dovednost, protože posiluje sebedůvěru žáků.

- **Jakým způsobem žáci poskytují pomoc?**

Žáci poskytovali pomoc na základě signálů spolužáka. Bylo zapotřebí při čtení spolužáka řádně sledovat, aby daný žák věděl, v který moment má zasáhnout. Nejčastějším signálem byla pauza, ticho, žák zkrátka přestal číst. Jiným signálem bylo zasekávání se při čtení či kouskování slov. Extrémně všímaví žáci považovali za signál i mimiku, například když se spolužák zašklebil. Jiní žáci považovali za signál změnu hlasu, kdy daný žák zpomalil nebo se ztišil. Byli i takoví žáci, kteří se nebáli si o pomoc sami říct.

Na základě signálů žáci zakročili. Žáci poskytují pomoc různými způsoby. Jedním ze způsobů bylo, že část slova žáci přečetli, aby dotyčného ujistili, že postupuje správně. Dalším z nich byl prostor pro samostatnost. Tento způsob pomoci volili trpělivější žáci. Pokud se ani tak nedařilo dané slovo přečíst, zkusili číst oba společně. Někteří žáci si ani nevšimli, že něco přečetli špatně, v takových případech byli na chybu upozorněni a následně se snažili slovo/větu přečíst znovu a tentokrát správně. Jednalo se o situace, kdy došlo k organizování učební činnosti žákem, což zahrnovalo sdílení znalostí a nápadů. Stejně, jako popisuje Boud (1988). Žáci rozvíjí své názory pro ostatní, čímž dochází k vlastnímu učení.

Méně trpěliví žáci přešli rovnou k věci, kdy dotyčnému sdělili, jak dané slovo správně přečíst. Pro lepší přehled jsem vytvořila schéma znázorňující způsob, jakým žáci poskytují pomoc.



Obrázek 3: Schéma způsobu poskytování pomoci

7 LIMITY VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Kdybych se nezaměřila pouze žáky, zajímala bych do výzkumu i učitele. Konkrétně bych svůj výzkum rozšířila o další polostrukturovaný rozhovor, tentokrát s učitelkou dané třídy. Zajímalo by měl názor na společné čtení a vrstevnickou pomoc z jejího hlediska. Zda ve společném čtení vidí pozitiva či negativa. Také by mě zajímalo, co tato zkušenost konkrétně přinesla jí. Případně zda by společné čtení využívala ve svých hodinách i nadále.

V případě dalšího obohacení mého výzkumu bych se dále zaměřila na druhý a pátý ročník. V rámci těchto ročníků bych pozorovala rozdíly průběhu společného čtení. Ve druhé třídě jsou žáci začínajícími čtenáři, na rozdíl od páté třídy, kde jsou žáci již zkušenějšími čtenáři. Získané výsledky bych vzájemně porovnávala. Také bych využila peer tutoring a podpořila tak spolupráci mezi těmito vybranými ročníky.

Na základě výsledků svého výzkumu bych doporučila jak společné čtení, tak vrstevnickou pomoc více využívat v rámci výuky. Považuji za důležité vést žáky k samostatnosti, zodpovědnosti a k řízení vlastního učení.

Společné čtení ve dvojici přináší žákům mnoho pozitiv z hlediska rozvoje čtenářských dovedností zahrnující pozornost, naslouchání či vnímání textu. Dále také z hlediska spolupráce, kdy se mezi žáky odehrává vzájemná komunikace nebo vzájemná pomoc. Společné čtení taktéž žáci označili za zábavné, protože byli obohaceni o nové a zajímavé informace. Žáci považují dvojici za uzavřený prostor, díky kterému se nestydí, jsou sebevědomější a cítí ve spolužákovi oporu. Naopak v rámci celé třídy ovlivňuje žáky psychický nátlak, který zahrnuje trému, stres a obavy z trapasu či výsměchu vyvolané chybnou odpovědí.

Vrstevnická pomoc přináší žákům taktéž mnoho pozitiv. Žáci si připadají potřební, pomoc považují za dobrou věc. Díky jejich empatii dokážou rozpoznat, kdy spolužák potřebuje pomoc na základě určitých signálů. Vrstevnická pomoc by se dala využívat nejen v hodinách českého jazyka, ale také v jiných předmětech. Věřím, že by tuto variantu žáci uvítali.

Nebála bych se do výuky zapojovat ať už společné čtení nebo vrstevnickou pomoc. Základem je však žáky motivovat, povzbuzovat a dávat jim najevo, že jim důvěřujeme a věříme jejich schopnostem.

Pro realizaci dalšího výzkumu zabývající se touto tematikou bych si dovolila navrhnout další opatření. Věnovala bych pozornost peer tutoring v rámci spolupráce mezi základní a

mateřskou školou. Žáci 5. ročníku by předčítali pohádky dětem v mateřské škole. V rámci společného čtení by žáci vedli rozhovory s dětmi o obsahu příběhu za pomoci využití čtenářských strategií, jako jsou předvídání, propojování informací, kladení otázek či shrnutí. Žáci by již znali jednotlivé postupy, proto by věděli, jak na to. I přes to, že děti v mateřské škole neumí číst, tudíž nejsou čtenáři, by byli zapojeni do aktivní práce s textem. Díky této zkušenosti by mohla vzrůst láska dětí nejen ke knihám, ale později i k samotnému čtení.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsem nahlédla do problematiky společného čtení ve dvojici žáků i vrstevnické pomoci.

Hledala jsem odpovědi na následující výzkumné otázky: Jakou mají žáci zkušenost se společným čtením ve dvojici? Jaký mají žáci názor na společné čtení ve dvojici? Jakou podobu textu hodnotí žáci jako ideální? Jaký má přínos společné čtení ve dvojici pro žáky? Jakou mají žáci zkušenost s vrstevnickou pomocí? Jak žáci chápou vrstevnickou pomoc? Jak žáci reagují na nabídnutou pomoc? Jakým způsobem žáci poskytují pomoc?

V rámci vybraných výzkumných metod jsem se zaměřila na to, jak společné čtení žáků ve dvojici probíhá, jaké jsou zkušenosti žáků se společným čtením a vrstevnickou pomocí, co žákům společné čtení přináší, jak žáci reagují na nabídnutou pomoc či jakým způsobem pomoc poskytují.

V teoretické části jsem se zabývala pojmy, které byly klíčové pro řešení praktické části. Teoretická část zahrnovala tři kapitoly, v rámci kterých jsem vymezila pojmy jako čtenářská gramotnost, společné čtení a peer tutoring.

V praktické části jsem se zaměřila na kvalitativně orientovaný výzkum. Hlavním cílem bylo identifikovat průběh společného čtení ve dvojici žáků v pátém ročníku. Analýza výsledků mi poskytla data o průběhu společného čtení, ale i vrstevnické pomoci.

Zajímavým zjištěním bylo, že názory a přínosy společného čtení byly téměř shodné. Žáci uváděli mnoho pozitiv. Z hlediska dovedností: naslouchání, porozumění, pozornost, rozšíření slovní zásoby, ocenili posun k lepšímu. Také učení od sebe navzájem žáci uvítali. Žáci dále zmínili výhody z hlediska sociální interakce: vzájemnou pomoc, vzájemnou komunikaci, spolupráci. Necítili se sami, ve spolužákovi cítili oporu.

Žáci chápou vrstevnickou pomoc jako pomoc od stejně starého, který řeší podobné věci stejně přemýšlí. Často navazovali na spolupráci, v rámci které zmiňovali procvičování či vysvětlování.

Zajímavá zjištění přišla z hlediska vrstevnické pomoci samotné. Žáci raději pomoc poskytují, než přijímají. Považují to za dobrý skutek, z čehož mají žáci dobrý pocit. Žáci si tak připadají užiteční, což je povzbuzuje k dalšímu osobnímu růstu.

Žáci jsou velmi vnímavý, proto byli schopni rozpoznat několik signálů, kterými dával spolužák najevo, že potřebuje pomoc. Následně žáci dokázali spolužáka ve dvojici

postupnými kroky navést ke správnému řešení. Ve srovnání se třídou, při práci ve dvojici předcházejí žáci v trémě, stresu a obavám z chyb, které bývají doprovázené výsměchem. Dvojici považují za uzavřený prostor, díky čemuž se nestydí.

Prostřednictvím analýzy a interpretace nasbíraných dat jsem dokázala zodpovědět stanovené výzkumné otázky, proto dle mého názoru jsem záměr diplomové práce splnila.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373. Dostupné z: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1598/RT.61.5.1>
2. Ali, N., Anwer, M., & Jaffar, A. (2015). Impact of peer tutoring on learning of students. *Journal for studies in management and planning*, 1(2). Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/319292234_Impact_of_Peer_Tutoring_on_Learning_of_Students
3. Atherley, C. A. (1989). "Shared reading": An experiment in peer tutoring in the primary classroom. *Educational Studies*, 15(2), 145–153. doi: <https://doi.org/10.1080/0305569890150205>
4. Blachowics, C., & Fisher, P. J. (2010). *Teaching vocabulary in all classrooms (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
5. Blom-Hoffman, J., O'Neil-Pirozzi, T. M., & Cutting, J. (2006). Read together, talk together: The acceptability of teaching parents to use dialogic reading strategies via videotaped instruction. *Psychology in the Schools*, 43(1), 71–78. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/pits.20130>
6. Boud, D. (1988). Assessment in Problem-based Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 13(2), 87–91. doi: <https://doi.org/10.1080/0260293880130201>
7. Burkins, J., & Yaris, K. (2016). *Who's Doing the Work? How to Say Less So Readers Can Do More*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
8. Burnett, C., & Myers, J. (2004). *Teaching English 3–11: The Essential Guide for Teachers*. A&C Black.
9. Button, K., & Johnson, M. (1997). The role of shared reading in developing effective early reading strategies. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 37(4), 262–273. Dostupné z: https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1292&context=reading_horizons
10. Cockerill, M., O'Keeffe, J., Thurston, A., & Taylor, A. (2022). Reciprocal Reading for struggling readers: An exemplar of evidence implementation in schools. *Review*

- of Education*, 10(1). Dostupné z: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/rev3.3332>
11. Cooper, T., & Greive, C. (2009). The effectiveness of the methods of reciprocal teaching: As applied within the NSW primary subject Human Society and its Environment; An exploratory study. *TEACH Journal of Christian Education*, 3(1), 45–52. Dostupné z: <https://research.avondale.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1127&context=teach>
 12. Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost. Práce s textovými informacemi napříč kurikulem*. Hradec Králové: Gaudeamus. Dostupné z: https://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/ctenarska_gramotnost.pdf
 13. Edythe Holubec, David W. Johnson & Roger T. Johnson (1993) Impact of Cooperative Learning on Naval Air Traffic Controller Training, *The Journal of Social Psychology*, 133(3), 337–346. doi: <https://doi.org/10.1080/00224545.1993.9712151>
 14. Fisher, D., Frey, N., Lapp, D. (2008). Shared Readings: Modeling Comprehension, Vocabulary, Text Structures, and Text Features for Older Readers. *The Reading Teacher*, 61(7), 548–556. Dostupné z: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1598/RT.61.7.4>
 15. Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading: Good first teaching for all children*. Heinemann, 361 Hanover Street, Portsmouth.
 16. Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2017). *The Fountas & Pinnell literacy continuum: A tool for assessment, planning, and teaching*. Heinemann.
 17. Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Fogarty, M., & Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 214–226. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.11.001>
 18. Goodwin, D. L. (2001). The meaning of help in PE: Perceptions of students with physical disabilities. *Adapted physical activity quarterly*, 18(3), 289–303. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Donna-Goodwin-2/publication/261472455_The_Meaning_of_Help_in_PE_Perceptions_of_Students

[_with_Physical_Disabilities/links/00b7d536136f468785000000/The-Meaning-of-Help-in-PE-Perceptions-of-Students-with-Physical-Disabilities.pdf](#)

19. Greenwood, C. R., Carta, J. J., & Hall, R. V. (1988). The use of peer tutoring strategies in classroom management and educational instruction. *School Psychology Review*, 17(2), 258–275. doi: <https://doi.org/10.1080/02796015.1988.12085342>
20. Havlínová, H. (2017). Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. *Nápadník pro učitele 1. a 2. ročníků základní školy, 1*. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/21535/rozvijeni_pocatecni_ctenarske_gramotnosti_napadnik.pdf
21. Honchell, B., & Schulz, M. (2012). Engaging Young Readers with Text through Shared Reading Experiences. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 4(3), 59–67. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134199.pdf>
22. Keene, E. O., & Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop*. Heinemann, 361 Hanover Street, Portsmouth.
23. Kindle, K. J. (2011). Same Book, Different Experience: A Comparison of Shared Reading in Preschool Classrooms. *Journal of Language and Literacy Education*, 7(1), 13–34. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097102.pdf>
24. Kramplová, I., & Potuníková, E. (2005). *Jak (se) učí číst*. Ústav pro informace ve vzdělávání.
25. Kunsch, C. A., Jitendra, A. K., & Sood, S. (2007). The effects of peer-mediated instruction in mathematics for students with learning problems: A research synthesis. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(1), 1–12. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1540-5826.2007.00226.x>
26. Lieberman, L., Newcomer, J., McCubbin, J., & Dalrymple, N. (1997). The effects of cross-aged peer tutors on the academic learning time in physical education of students with disabilities in inclusive elementary physical education classes. *Brazilian International Journal of Adapted Physical Education*, 4(1), 15–32.
27. Merrett, F. (1994). *Improving Reading – a teacher's guide to peer-tutoring*. London: David Fulton Publishers.

28. Miller, D., Topping, K., & Thurston, A. (2010). Peer tutoring in reading: The effects of role and organization on two dimensions of self-esteem. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 417–433. Dostupné z: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1348/000709909X481652>
29. Monteiro, V. (2013). Promoting reading motivation by reading together. *Reading Psychology*, 34(4), 301–335. doi: <https://doi.org/10.1080/02702711.2011.635333>
30. Najvarová, V. (2010). Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, 20(3), 49–65.
31. Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117–175. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/pdf/3233567.pdf>
32. Parkes, B. (2000). *Read it again!: revisiting shared reading*. Portland: Stenhouse Publishers.
33. Procházková, I. (2006, 18. ledna). Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?. *Metodický portál: Články* [online]. [cit. 2023-03-29]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html>
34. Straková, J. a kol. (2002). *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
35. Švamberk Šauerová, M. (2017). Využití vlivu vrstevníka (peer tutoring) při rozvíjení čtenářství. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 2(1), 79–97.
36. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
37. Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21-st century: a balanced approach (4th ed.)*. Upper Saddle River: Pearson Education.
38. Topping, K. J. (2001). Paired reading with peers and parents: Factors in effectiveness and new developments. *In The reading for real handbook* (pp. 145–165). RoutledgeFalmer.
39. Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational psychology*, 25(6), 631–645. doi: <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>

40. Topping, K. J. (2014). Paired reading and related methods for improving fluency. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 57–70. Dostupné z: <https://www.proquest.com/docview/1630429443?accountid=15518>
41. Topping, K., Buchs, C., Duran, D., & Van Keer, H. (2017). *Effective peer learning: From principles to practical implementation*. New York: Routledge.
42. Vojtková, N. (2013). Jak si přečíst opravdovou knihu v angličtině? *Komenský*, 4(137), 46–50.
43. Walsh, B. A., & Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style during storybook reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early childhood education journal*, 33, 273–278. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-005-0052-0>
44. Zápotočná, O. (2004). *Kultúrna gramotnosť v sociálno-psychologických súvislostiach*. Bratislava: Album.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

U Učitel

Ž Žák

SČ Společné čtení

VP Vrstevnická pomoc

XXX Anonymní označení konkrétního žáka

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Schéma průběhu společného čtení	62
Obrázek 2: Schéma výhod práce ve dvojici ve srovnání se třídou	67
Obrázek 3: Schéma způsobu poskytování pomoci	70

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Přehled kategorií z pozorování	33
Tabulka 2: Přehled kategorií z rozhovorů se žáky o SČ	45
Tabulka 3: Přehled kategorií z rozhovorů se žáky o VP	54
Tabulka 4: Sjednocené kategorie SČ a VP	61

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka pozorování

Příloha P II: Ukázka rozhovoru se žáky

Příloha P III: Ukázka souhlasu rodičů

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA POZOROVÁNÍ

POZOROVÁNÍ 9/11/22 středa-PŘÍRODOVĚDA

Téma: Země

U: „Otevřete si učebnici na straně 29 (zároveň paní učitelka promítává učebnici na tabuli prostřednictvím dataprojektoru) a dnešním vesmírným tématem bude Země. Co si myslíte, že se o Zemi, tedy naší planetě, dozvíme, když se podíváte na ten text v učebnici.“

Žáci si prohlíží text a po chvíli odpoví.

Ž: „Nějaké základní informace“, „Jaké jsou podmínky pro život.“, „Jak se Země pohybuje.“

U: „Co způsobují pohyby Země, k čemu díky těmto pohybům dochází?“

Ž: „Že se u nás střídá den a noc?“

U: „Ano a ještě?“

Ž: „Roční období.“

U: „Správně, kolik máme ročních období?“

Ž: „Čtyři-jaro, léto, podzim, zima.“

U: „Co vám usnadnilo orientaci v textu?“

Ž: „Tučná slova; Mně se líbí ty obrázky.“

U: „Dobře a my si teď přečteme proč tomu tak je. Já si vás rozdělím → Paní učitelka si roztřídila žáky do dvojic podle sebe. Jakmile měl každá svou dvojičku, následně vysvětlila, co se bude dít dál. Vy si teď ve dvojicích přečtete část o Zemi. Budete se v těch dvojicích střídát. Kdo nebude číst, sleduje text a kontroluje spolužáka.“

Po 5 minutách žáci mají dočteno.

U: „Bylo v této části nějaké slovo, kterému jste nerozuměli?“

Třída mlčí.

U: „Žádné? Dobře, co jste se dozvěděli?“

Ž: „Že Země vznikla z prachu a plynu smršťováním.“, „Že je povrch země tvořen kontinenty a oceány, že oceány zabírají větší část.“ (Paní učitelka odpovědi žáků ukazuje na tabuli, aby ostatní věděli, kde se dané informace dočetli)

U: „Jak velkou část?“

Ž: „Dvě třetiny.“

U: „Co dál jste se dočetli?“

Ž: „Že je jednou z 8 planet sluneční soustavy.“, „Obíhá kolem Slunce.“, „A je to jediná planeta, kde existuje život.“

U: „Ano, co k tomu životu potřebujeme?“

Ž: „Ideální teplotu, není tu ani horko, ani zima.“

U: „Ano, jsme tedy v dostatečné vzdálenosti od Slunce. Co dál?“

Ž: „Světlo.“, „Vhodnou atmosféru.“, „Vodu.“

U: „V jaké skupenství?“

Ž: „Kapalném.“

Ž: „A že ty pohyby Země umožňují střídání dne a noci a ročních období.“

U: „Správně, tak a nyní se podíváme na pohyby Země. Nejprve si přečteme, jak se střídá den a noc. Zase se v těch dvojicích prostřídejte, kdo nečte sleduje text a kontroluje spolužáka.“

Po 5 minutách žáci mají dočteno.

U: „Rozuměli jste této části?“

Žáci mlčí.

U: „Jak se otáčí Země, aby docházelo ke střídání dne a noci?“

Ž: „Kolem své osy.“, „Jedna ta točka trvá 24 hodin.“

U: „Ano. Jak poznáme, kde je den a kde noc?“

Ž: „Na osvětlené části je den a na neosvětlené noc.“

U: „Přesně tak. Země se otáčí kolem své osy, jaký pohyb ještě vykonává?“

Ž: „Obíhá Slunce po oběžné dráze.“

U: „Ano, jak dlouho to trvá?“

Ž: „365 dní a čtvrt dne.“

U: „Ano, správně. Ještě bylo v textu zmíněno, že kolem Země obíhá Měsíc, jak dlouho mu to trvá?“

Ž: „Jeden měsíc.“

U: „Ano a střídají se nám měsíční fáze. To si ale necháme na další hodinu. Teď se podíváme na střídání čtyř ročních období. Přečtěte si ve dvojicích tu část nad obrázkem. Je jedno, jak si text rozdělíte, zkrátka se prostřídejte, aby z dvojice četl jeden i druhý.“

Po 5 minutách žáci mají dočteno.

U: „Proč tedy dochází ke střídání čtyř ročních období?“

Ž: „Protože sluneční paprsky dopadají na jednotlivá místa pod různým úhlem po různě dlouhou dobu.“

U: „Správně, která oblast zeměkoule je nejteplejší?“

Ž: „Kolem rovníku.“, „Protože na ni dopadá nejvíce slunečního záření během celého roku.“

U: „Ano, jak je to v oblastech u severního a jižního pólu?“

Ž: „Je tam celý rok led a sníh.“, „Protože tam dopadá nejméně slunečního záření.“

U: „Správně.“

Dále žáci pracovali s obrázkem pod textem.

Pracovní kódy:

Příprava textu

Předvídání

Seznámení s textem

Ověření znalostí

Vodítka

Rozdělení do dvojic

Pokyny učitelky- to budu dělat, jak to budu dělat

Otázky k nejasnostem

Ticho-nechci nic říct

Otázky k přečtenému

Orientace v textu

Doplňující odpověď

Další práce s textem

Délka čtení

Souhlas

Chci víc

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA ROZHOVORU SE ŽÁKY

PŘEPIS NAHRÁVKY Č. 8

Transkripce rozhovoru se žákyní L z 5. ročníku

Datum realizace rozhovoru: 28. 11. 2022

SPOLEČNÉ ČTENÍ

Já: Byla to tvá první zkušenost nebo už jsi to měla možnost zažít?

L: „Jo.“

Já: S Paní učitelkou?

L: „Jo, s paní učitelkou. Že třeba jeden odstavec jsem četla já a druhý XXX, a tak různě jsme četli i ve skupinách.“

Já: Jaký máš názor na společné čtení?

L: „No tak mně se líbí, že jak jsme si třeba pomáhali, tak XXX, když jsem něco nevěděla, tak mi pomohla a že jsme se střídali a nemuseli číst celý ten text jako jedna osoba.“

Já: Co tě na textu zaujme jako první?

L: „Mně zaujal název, který byl většinou takový zajímavý, a pak o čem byl ten text a zaujaly mě i ty informace, protože jsem plno věcí nevěděla. A nadpis je pro mě důležitý.“

Já: Pomáhají ti pro lepší orientaci v textu třeba podnadpisy nebo tučně označená slova v textu?

L: „Jo, je to lepší. Je to takové přehlednější.“

Já: Bylo lepší, když jsi text mohla vidět i na tabuli ve zvětšené verzi?

L: „Já to mám radši, když to, když se nemusím dívat na papír. Je to pohodlnější, písmo se dá zvětšit/zmenšit. Ale když máme pracovat s textem mám to raději před sebou ten papír, aspoň si můžu dělat poznámky. Nemůžu jít k tabuli a tam něco...“

Já: Vyhovuje ti více čtení ve dvojici nebo čtení s celou třídou?

L: „Ve dvojici je to pro mě hrozně na dlouho. Když čtu v duchu, tak čtu poměrně rychle. Takhle, když čtu ve dvojici jde to pomalu. Takže lepší číst nahlas před celou třídou.“

Já: V čem si myslíš, že je to společné čtení dobré, co ti to přináší?

L: „Abysme si pomáhali. Ale jako že si můžem nebo spolupráce tam je, tím, že si pomáháme.“

Pracovní kódy

Vzájemná pomoc

Střídání se

Zkušenost-ano

Ve skupinách

Zajímavý nadpis

Obsah textu

Nové informace

Vodítka-přehlednější

Spolupráce

Dvojice-na dlouho

V duchu-rychlé

Třída-lepší

Tabule-pohodlnější při čtení

Velikost písma

Papír-možnost poznámek

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA SOUHLASU RODIČŮ

Souhlas rodičů

Vážení rodiče,

jmenuji se Tereza Šopíková a jsem studentkou 5. ročníku učitelství prvního stupně. V současné době píši diplomovou práci na téma *Podpora čtení v situaci společného čtení žáků prvního stupně základní školy*. Chtěla bych se na Vás obrátit s prosbou. Svůj výzkum v diplomové práci bych potřebovala rozšířit rozhovorem se žáky. Rozhovor musí být nahrávaný z důvodu doslovného přepisu. Údaje žáků ani nahrávky nikde zveřejňovány nebudou. Vše je anonymní. Děkuji za Váš čas.

Souhlasím / nesouhlasím se zapojením svého dítěte _____
(jméno, příjmení)

Podpis _____