

David Greger
Jaroslava Simonová

Martin Chvál
Jana Straková (Eds.)

KDYŽ VÝZKUM MĚNÍ PRAXI

Deset příběhů učitelů
a akademiků zapojených
do akčního výzkumu



Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
2020

Kniha je výstupem projektu Podpora pregraduálního vzdělávání na PedF UK,
reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/0006965



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Recenzovali:

doc. PhDr. Miluše Vítečková, PhD.

prof. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D.

Obsah

Úvod	9
1 Akční výzkum jako forma profesního rozvoje učitelů a proměny vzdělávání v praxi	11
<i>David Greger, Jaroslava Simonová</i>	
1.1 Stručná historie akčního výzkumu doma i v zahraničí	11
1.2 Různá pojetí či definice akčního výzkumu	15
1.3 Naše pojetí akčního výzkumu aneb jaká byla společná východiska deseti příběhů v této knize	17
1.4 Literatura	21
2 Využití čtenářských strategií v mateřské škole jako podpory porozumění předčítanému textu	23
<i>Ondřej Koželuh, Eva Rybářová</i>	
2.1 Jak jsme akční výzkum navrhovali	23
2.1.1 Východiska	23
2.1.2 Akční plán	24
2.2 Jak jsme akční výzkum realizovali	25
2.2.1 Dokumentování výchozího stavu	25
2.2.2 Popis akce a podoby jejího dokladování	26
2.2.3 Způsob dokumentování dopadů akce a výsledky akčního výzkumu	30
2.3 Co jsme se akčním výzkumem naučili	32
2.3.1 Implikace pro další práci a profesní rozvoj	32
2.3.2 Zhodnocení akčního výzkumu jako nástroje profesního rozvoje	33
2.3.3 Doporučení pro další akční výzkumníky	33
2.4 Literatura	34
2.5 Přílohy	35
Příloha 2.1 – Otázky po přečtení příběhu	35
3 Vliv využívání strategie kladení otázek na porozumění žáků / jejich motivaci ke čtení	37
<i>Lenka Ščamburová, Štěpánka Klumparová</i>	
3.1 Jak jsme akční výzkum navrhovaly	37
3.1.1 Východiska	37
3.1.2 Akční plán	38
3.2 Jak jsme akční výzkum realizovaly	40
3.2.1 Dokumentování výchozího stavu	40
3.2.2 Popis akce a podoby jejího dokladování	46
3.2.3 Způsob dokumentování dopadů akce a výsledky akčního výzkumu	55
3.3 Co jsme se akčním výzkumem naučily	60
3.3.1 Implikace pro další práci a profesní rozvoj	60
3.3.2 Zhodnocení akčního výzkumu jako nástroje profesního rozvoje	62

3.3.3	Doporučení pro příští akční výzkumníky	63
3.4	Literatura	64
3.5	Přílohy	64
	Příloha 3.1 – Schéma QAR	65
	Příloha 3.6 – Zjednodušený pracovní list k textu <i>Dívka, která upijela měsíc</i>	66
	Příloha 3.7 – Soupis otázek, ze kterých mohli žáci volit	67
	Příloha 3.8 – Soupis otázek k metodě Literárních kroužků	68
	Příloha 3.10 – Pracovní list k Literárním kroužkům II	69
	Příloha 3.11 – Popis metody Literární kroužky II	69
	Příloha 3.12 – Reflektivní dotazník pro žáky	70
	Příloha 3.13 – Slovní zdůvodnění, proč text žáky bavil číst	71
	Příloha 3.14 – Slovní zdůvodnění, proč žáci tuto činnost pro sebe považují za důležitou	72
4	Prohloubení zážitku z četby v osobních záznamech žáků v 9. ročníku ZŠ	75
	<i>Pavla Ubl Danielková, Ondřej Hausenblas</i>	
4.1	Jak jsme akční výzkum navrhovali	75
	4.1.1 Východiska	75
	4.1.2 Akční plán	76
4.2	Jak jsme akční výzkum realizovali	81
	4.2.1 Dokumentování výchozího stavu	81
	4.2.2 Popis akce a podoby jejího dokladování	82
	4.2.3 Způsob dokumentování dopadů akce a výsledky akčního výzkumu	101
4.3	Co jsme se akčním výzkumem naučili	104
	4.3.1 Implikace pro další práci a profesní rozvoj	104
	4.3.2 Zhodnocení akčního výzkumu jako nástroje profesního rozvoje	104
	4.3.3 Doporučení pro další akční výzkumníky	105
4.4	Literatura	106
4.5	Přílohy	106
	Příloha 4.5 – Kritéria hodnocení kulturních deníků	107
	Příloha 4.7 – Návštěva knihovny Smíchov – září 2018	108
	Příloha 4.12 – Seznam knih zakoupených do knihovničky	109
	Příloha 4.15 – Čtenářská lekce <i>Hrdinství doktora Halidonhilla</i> (A. Villiers de l'Isle-Adam)	110
5	Kognitivně-komunikační pojetí výuky českého jazyka na střední škole	111
	<i>Veronika Mátlová, Stanislav Štěpáník</i>	
5.1	Jak jsme akční výzkum navrhovali	111
	5.1.1 Východiska	111
	5.1.2 Akční plán	113
5.2	Jak jsme akční výzkum realizovali	116
	5.2.1 Dokumentování výchozího stavu	116
	5.2.2 Popis akce a podoby jejího dokladování	116
	5.2.3 Způsob dokumentování dopadů akce a výsledky akčního výzkumu	119
5.3	Co jsme se akčním výzkumem naučili	121
	5.3.1 Implikace pro další práci a profesní rozvoj	121

5.3.2	Zhodnocení akčního výzkumu jako nástroje profesního rozvoje	122
5.3.3	Doporučení pro další akční výzkumníky	122
5.4	Literatura	123
6	Komplexní výuková hra ve výuce dějepisu	127
	<i>Vojtěch Vykouk, František Parkan</i>	
6.1	Jak jsme akční výzkum navrhovali	127
6.1.1	Východiska	127
6.1.2	Akční plán	128
6.2	Jak jsme akční výzkum realizovali.	129
6.2.1	Dokumentování výchozího stavu.	129
6.2.2	Popis akce a podoby jejího dokladování.	129
6.2.3	Způsob dokumentování dopadů akce a výsledky akčního výzkumu.	132
6.3	Co jsme se akčním výzkumem naučili	132
6.3.1	Implikace pro další práci a profesní rozvoj	135
6.3.2	Zhodnocení akčního výzkumu jako nástroje profesního rozvoje	135
6.3.3	Doporučení pro další akční výzkumníky	135
6.4	Literatura	135
6.5	Přílohy	136
	Příloha 6.1 – Pravidla hry Modernizace společnosti	137
	Příloha 6.2 – Ukázka hracích karet za Španělsko	141
	Příloha 6.3 – Ukázka hracích karet za Anglii	142
	Příloha 6.4 – Ukázka bodovacích karet – stejné pro všechny státy.	143
	Příloha 6.6 – Ukázka karet překvapení Osmanů (žáci o nich od začátku neví, do hry vstupují až za určitých podmínek)	144
	Příloha 6.7 – Vyhodnocení (akční výzkum k dějepisné hře Počátky nové doby)	145
	Příloha 6.11 – Kvantitativní vyhodnocení reflexe – bodová škála (akční výzkum ke hře Počátky nové doby)	146
	Příloha 6.12 – Test Politika.	147
	Příloha 6.13 – Test Vynálezy	148
7	Podpora autoregulovaného učení v montessori třídě	151
	<i>Barbora Viktorinová, Jindřich Kitzberger</i>	
7.1	Jak jsme akční výzkum navrhovali	151
7.1.1	Východiska	151
7.1.2	Akční plán	154
7.2	Jak jsme akční výzkum realizovali.	155
7.2.1	Dokumentování výchozího stavu.	155
7.2.2	Popis akce a podoby jejího dokladování.	159
7.2.3	Způsob dokumentování dopadů akce a výsledky akčního výzkumu.	160
7.3	Co jsme se akčním výzkumem naučili	165
7.3.1	Implikace pro další práci a profesní rozvoj	165
7.3.2	Zhodnocení akčního výzkumu jako nástroje profesního rozvoje	166
7.3.3	Doporučení pro další akční výzkumníky	167
7.4	Literatura	168

7.5	Přílohy	168
	Příloha 7.2 – Deník učitele – výňatek	169
	Příloha 7.3 – Otázky pro rozhovory se žáky	169
	Příloha 7.4 – Dotazník pro rodiče	169
	Příloha 7.5 – Prezentace knižičky	171

8 Aktivizace žáka technikami formativního hodnocení – semaforem a tabulkami. 175

Kateřina Novotná, Pavla Houštická

8.1	Jak jsme akční výzkum navrhovaly	175
8.1.1	Východiska	175
8.1.2	Akční plán	177
8.2	Jak jsme akční výzkum realizovaly	178
8.2.1	Dokumentování výchozího stavu.	178
8.2.2	Popis akce a podoby jejího dokladování.	178
8.2.3	Způsob dokumentování dopadů akce a výsledky akčního výzkumu.	182
8.3	Co jsme se akčním výzkumem naučily	185
8.3.1	Implikace pro další práci a profesní rozvoj	185
8.3.2	Zhodnocení akčního výzkumu jako nástroje profesního rozvoje.	185
8.3.3	Doporučení pro další akční výzkumníky.	186
8.4	Literatura.	186
8.5	Přílohy	187
	Příloha 8.1 – Využití hry Mysli si číslo	187
	Příloha 8.2 – Formulář pro anketu Jak to vidím já	189
	Příloha 8.3 – Základní osnova rozhovoru se žákem.	191

9 Význam a možnosti sebehodnocení pro rozvoj matematické gramotnosti. 193

Michaela Baumlová, Lenka Rybová

9.1	Jak jsme akční výzkum navrhovaly	193
9.1.1	Východiska	193
9.1.2	Akční plán	195
9.2	Jak jsme akční výzkum realizovaly	197
9.2.1	Dokumentování výchozího stavu.	197
9.2.2	Popis akce a podoby jejího dokladování.	198
9.2.3	Způsob dokumentování dopadů akce a výsledky akčního výzkumu.	207
9.3	Co jsme se akčním výzkumem naučily	207
9.3.1	Implikace pro další práci a profesní rozvoj	207
9.3.2	Zhodnocení akčního výzkumu jako nástroje profesního rozvoje.	208
9.3.3	Doporučení pro další akční výzkumníky.	208
9.4	Literatura.	209
9.5	Přílohy	209
	Příloha 9.1 – Způsoby práce se žáky zařazované v hodinách matematiky.	209
	Příloha 9.2 – Škála využívaná v sebehodnocení	211
	Příloha 9.3 – Ukázka týdenního sebehodnocení	211

10 Implementace „soft CLILu“ do výuky (přírodovědně, převážně chemicky, zaměřené experimenty ve výuce německého jazyka na základní škole) 213

Klára Sochorová, Martin Bílek

10.1	Jak jsme akční výzkum navrhovali	213
10.1.1	Východiska	213
10.1.2	Akční plán	216
10.2	Jak jsme akční výzkum realizovali.	217
10.2.1	Dokumentování výchozího stavu.	217
10.2.2	Popis akce a podoby jejího dokladování.	220
10.2.3	Způsob dokumentování dopadů akce a výsledky akčního výzkumu.	223
10.3	Co jsme se akčním výzkumem naučili	225
10.3.1	Implikace pro další práci a profesní rozvoj	225
10.3.2	Zhodnocení akčního výzkumu jako nástroje profesního rozvoje.	226
10.3.3	Doporučení pro další akční výzkumníky.	226
10.4	Literatura.	226
10.5	Přílohy	228
	Příloha 10.1 – Dotazník – Zájem žáků o školní předměty.	228
	Příloha 10.2 – Ukázky ze žákovských portfolií a fotografie z výuky	230
	Příloha 10.3 – Příklad přepisu žákovských hodnocení – Modul voda	233
	Příloha 10.4 – Dotazníkové šetření – srovnání v grafech položek oddílu A	234
	Příloha 10.5 – Dotazníkové šetření – srovnání v grafech položek oddílu B	235

11 Rozvoj žákovských strategií pro řešení problémových úloh v chemii 237

Martina Tóthová, Martin Rusek

11.1	Jak jsme akční výzkum navrhovali	237
11.1.1	Východiska	237
11.1.2	Akční plán	238
11.2	Jak jsme akční výzkum realizovali.	239
11.2.1	Dokumentování výchozího stavu.	239
11.2.2	Popis akce a podoby jejího dokladování.	241
11.2.3	Způsob dokumentování dopadů akce a výsledky akčního výzkumu.	243
11.3	Co jsme se akčním výzkumem naučili	245
11.3.1	Implikace pro další práci a profesní rozvoj	245
11.3.2	Zhodnocení akčního výzkumu jako nástroje profesního rozvoje.	245
11.3.3	Doporučení pro další akční výzkumníky.	246
11.4	Literatura.	247

12 Reflexe deseti příběhů akčního výzkumu 249

Jaroslava Simonová, David Greger, Martin Chvál, Jana Straková

12.1	Plánování akčního výzkumu	249
12.1.1	Časový harmonogram	249
12.1.2	Zacílení výzkumu vzhledem k potřebám učitele a akademika	250

12.2 Průběh akčního výzkumu	250
12.2.1 Formulace výzkumné otázky	250
12.2.2 Design akčního výzkumu	252
12.2.3 Posuzování dopadů akčního výzkumu.	252
12.2.4 Upravování plánu akčního výzkumu v průběhu projektu	252
12.2.5 Zapojení externích expertů	253
12.3 Hodnocení akčního výzkumu ze strany tandemů	253
12.4 Shrnutí doporučení pro další výzkumníky	255
Informace o autorech	257

Úvod

Tato kniha je určena především učitelům z praxe, studentům učitelství a akademikům, kteří se zajímají o akční výzkum, případně jej sami chtějí vyzkoušet. Nepochopenost světa pedagogického výzkumu a učitelské praxe, jak je vyjádřena metaforou na obálce, je mnohdy terčem kritiky aktérů na obou březích a zdrojem jejich vzájemného nepochopení. Akční výzkum v této knize chápeme jako jednu z forem profesního rozvoje učitelů, která propast mezi výzkumem a teorií na jedné straně a školní praxí na straně druhé přemostuje.

V této knize prezentujeme výstupy projektu financovaného z Evropských strukturálních fondů OP VVV v rámci projektu Podpora pregraduálního vzdělávání na PedF UK, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/0006965. Čtenářům tak předkládáme zkušenosti deseti tandemů (učitel a akademik) s realizací akčního výzkumu v průběhu jednoho školního roku. Příběhy pokrývají zkušenosti učitelů s realizací akčního výzkumu na různých stupních vzdělávání (MŠ, 1. i 2. stupeň ZŠ, SŠ) i v různých učebních předmětech (český jazyk a literatura, dějepis, matematika, chemie, německý jazyk, anglický jazyk). Kniha zároveň přináší reflexe toho, co jsme se všichni akčním výzkumem naučili. Na vlastní zkušenosti s jeho realizací jsme si znovu potvrdili, že chyba je součástí procesů učení jak žáků, tak i učitelů. Ne vše se povedlo tak, jak jsme zpočátku plánovali, ne vše jsme zvládli vyhodnotit, ale jsme přesvědčeni, že každý z nás (učitelé, akademici v tandemech i editoři knihy, které tandemy provázeli a organizovali reflektivní setkávání) jsme se sami i od sebe navzájem hodně naučili. Část toho chceme prostřednictvím této knihy sdílet i s ostatními kolegy a studenty.

V rámci popisu jednotlivých akčních výzkumů jsme se snažili dokumentovat jejich průběh formou řady příloh i ukázek **práce žáků**, které **jsme neupravovali, ale ponechali je i s případnými chybami v řešení, a to i v případě jejich přepisu**. Mnohé další přílohy však nebylo možné či účelné převádět do statické podoby a zahrnout je do této knihy, pro čtenáře jsou však dostupné na webové stránce: <http://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/publikace/akcni-vyzkum/>. V rámci daných kapitol na příslušné přílohy na internetu rovněž odkazujeme.

Závěrem bychom chtěli poděkovat všem, kteří měli na zdárné realizaci akčních výzkumů a vzniku této knihy důležitý podíl. Při komunikaci s tandemy a administrativním zajištění projektu nám byla na pozici koordinátorky velkou oporou Radka Smith Slámová, jejíž práce na projektu byla přerušena mateřskou dovolenou. Naše poděkování patří i Tereze Hundákové, se kterou jsme projekt na této pozici zahájili (a která se s projektem rozloučila také kvůli mateřské dovolené) a Andree Csirke, která nám pomohla projekt zdárně dotáhnout do konce. Rádi bychom také ocenili vstřícnost, pečlivost a rychlou komunikaci ekonomických manažerek projektu – Jitky Navrátilové a Jany Fulínové a hlavní manažerky projektu – Lucie Černé. Děkujeme také všem podpůrným pracovníkům, kteří umožnili činnost tandemů důkladně zdokumentovat a pomohli jim s analýzou získaných dokladů o změnách ve výuce a návrhem úprav forem a metod vyučování – Kateřině Adami, Petře Antonů, Veronice Machkové, Kláře Malušové a Zuzaně Maňourové.

1 Akční výzkum jako forma profesního rozvoje učitelů a proměny vzdělávání v praxi

David Greger, Jaroslava Simonová

V této úvodní kapitole provedeme čtenáře tím, jak můžeme chápat akční výzkum, stručně naznačíme jeho vývoj i to, že náš projekt není v České republice prvním, který akční výzkum realizoval. Ukážeme si, že akční výzkum je vnímán jako způsob přemostění mezery mezi výzkumem s teorií a praxí, ale také překonávání propastí není bez konfliktu. Problém přitom může být na obou stranách – někdy jsou výzkumníci příliš odtrženi od praxe a reflexe jejich problémů, což chtěl pomoci řešit akční výzkum. Emancipací akčního výzkumu ale někdy dochází i k opačnému pohybu, kdy praxe sama o sobě je brána jako to hlavní a výzkum jako něco zbytného. To jistě nebylo záměrem průkopníků akčního výzkumu. Napětí tak může přetrvávat a je třeba hledat cesty vzájemného funkčního dialogu, kdy propojení dvou břehů (vědy a praxe) je přínosem pro obě sféry. O to ostatně při vytyčování hranic akčního výzkumu šlo. Ten mezitím ušel dlouhou cestu, dnes má své profesní organizace, je stabilní součástí i výzkumných asociací (např. AERA – Americká asociace pedagogického výzkumu), má vlastní odborné (ba indexované) časopisy. V některých zemích se akční výzkum stal stabilní součástí profesního rozvoje učitelů, jinde (jako u nás) si své místo teprve hledá. Snad i díky této kapitole nastíníme různorodé možnosti jeho pojetí a v závěru pak prezentujeme, jak jsme k akčnímu výzkumu přistoupili my. V navazujících kapitolách knihy se pak můžete s jednotlivými akčními výzkumy z našeho projektu přímo seznámit.

1.1 Stručná historie akčního výzkumu doma i v zahraničí

V této knize se věnujeme akčnímu výzkumu, který chápeme jako jeden z možných přístupů k profesnímu rozvoji učitelů vycházejícího z konstruktivismu, který se v přípravném i dalším vzdělávání učitelů prosazoval od osmdesátých let 20. století. Po pádu komunismu a v počátcích společenské transformace a hledání nových teoretických východisek reformy přípravy učitelů i čeští autoři navázali na teoretické koncepce rozvíjející se v zahraničí. Mnohdy však byly tyto reformní snahy spojovány s jinými pojmy než přímo s akčním výzkumem. Můžeme je však chápat jako skupinu podobných a často velmi propojených přístupů.

V kontextu nejen českého diskurzu o zkvalitňování přípravného vzdělávání učitelů i dalšího rozvoje pedagogických pracovníků se jako červená nit táhne metafora *reflektujícího praktika* navazujícího na práce Donalda Shöna (1983) z Massachusettského technologického institutu (MIT). Téma reflexe praxe či zkušenostně reflektivního učení v přípravě učitelů bylo dále rozvíjeno v Evropě a u nás. Je především spojováno s pracemi Freda Korthagena, jehož knihu přeložili do češtiny Tomáš Janík a Petr Najvar (Korthagen, 2001; Janík & Najvar, 2011). Také Kasíková (2015) při mapování vývoje přípravného vzdělávání učitelů v ČR upozorňuje na vliv těchto přístupů a na jejich reflexi v přípravném vzdělávání, které se prosazovaly především při reformě přípravného vzdělávání učitelů prvního stupně a následně postupovaly i do přípravy učitelů vyšších stupňů. Autorka dále uvádí, že se do popředí zájmu v teorii učitelského vzdělávání (byť

spíše v zahraničí) dostává „téma učení se prostřednictvím řešení problémů, zkoumání a výzkumu (Spilková, Vašutová a kol., 2008). Sledovány jsou možnosti tzv. akčního výzkumu, kdy učitelé ve výzkumných zprávách zachycují přeměnu vlastní výuky.“ (Kasíková, 2015, s. 48)

Na fakt, že akční výzkum a reflexe praxe spolu úzce souvisí, upozorňují také Leitchová a Day (2000), kteří potvrzují, že oba koncepty výrazně ovlivnily přípravné vzdělávání učitelů po celém světě v posledních 60 letech. Zdůrazňují, že oba pojmy mají svůj základ již ve třicátých a čtyřicátých letech 20. století, kdy je akční výzkum spojován především s pracemi Kurta Lewina (1946), amerického sociálního psychologa německého původu označovaného za autora slovního spojení „akční výzkum“, a který mu vdechl metaforu spirálovitého postupu tvořeného kruhy plánování, akce a vyhodnocení akce (Lewin 1946, s. 38¹). Spirála akčního výzkumu pak byla znázorněná v práci Kemmisa a McTaggarta (1988), byla však jen vizualizací a rozvedením původní myšlenky Lewina již ze 40. let. Tuto spirálu také používáme k vizualizaci našeho plánu a postupu akčního výzkumu (viz obrázek 1.1). Pro podrobnější seznámení s historií vývoje akčního výzkumu odkazujeme čtenáře na práci Feldmana (2017). Ten upozorňuje, že za otce akčního výzkumu bývá kromě Lewina považován i John Dewey, který „v roce 1929 v práci nazvané *Učitel jako výzkumník* uvedl, že se mu zdá, že přínos samotných učitelů je opomíjená oblast, či nevytěžený důl“. Jak dále Feldman (2017, s. 129) uvádí, je prokázáno, že Lewin byl s Deweyem v kontaktu. Feldman dále upozorňuje, že akční výzkum upadl v zapomnění v období 60. a 70. let, a to také v návaznosti na kritiku Americké asociace pedagogického výzkumu (AERA), která z pozic pozitivismu a nemožnosti zobecnování zjištění akčního výzkumu poukazyvala na skutečnost, že učitelé nejsou dostatečně vzděláni v tom, jak provádět výzkum. Feldman upozorňuje i na politické konotace s odkazem k východnímu bloku, které souvisely s tím, že se akční výzkum stal terčem kritiky. Nová éra a oživení akčního výzkumu pak je spojována především s pracemi Brita Lawrence Stenhouse a Australana Stephena Kemmisa. Abychom rehabilitovali Americkou asociaci pedagogického výzkumu (AERA), je třeba uvést, že její postoj k akčnímu výzkumu a vnímání učitelů jako výzkumníků se proměnil v devadesátých letech 20. století, kdy vznikla speciální tematická sekce nazvaná STEP-S – *Self-Study of Teacher Education Practicies*, která stále patří k jedněm z nejpočetnějších skupin v rámci této výzkumné asociace.

Není tedy překvapivé, že oba koncepty (reflektující praktik i akční výzkum²), které mají společný původ, odkazující na práce Johna Deweyho, a společný cíl – zlepšovat výuku ve škole, a které se naplno rozvíjely v anglosaském světě v osmdesátých a devadesátých letech 20. století, rezonovaly také v české pedagogice, která stála po pádu socialismu před otázkou redefinování koncepce přípravy učitelů a hledala teoretická východiska v zahraničí. Proto i v ČR se prosazovalo konstruktivistické pojetí přípravného vzdělávání učitelů s důrazem na reflektující složku a praktickou přípravu budoucích učitelů. Bylo to plně v souladu s vývojem v zahraničí. Stejně tak i akční

1 Citace dokládající ideu spirály a cyklického opakování postupu akčního výzkumu je následující (v originále): „*Rational social management, therefore, proceeds in a spiral of steps each of which is composed of a circle of planning, action and fact-finding about the result of the action.*“ (Lewin, 1946, p. 38)

2 Společný původ i souvislosti mezi koncepcemi reflektujícího praktika a akčního výzkumu by zasloužily samostatné pojednání, které však překračuje rámec této úvodní kapitoly knihy. Zájemce odkazujeme především na práci Leitchové a Daye (2000), ale také česky přeloženou práci F. Korthagena (2001, resp. 2011, s. 76–78), který uvádí, že také akční výzkum je příbuzný přístup jeho pojetí, neb zakládá profesní učení na systematické reflexi. A dále zde Korthagen klade rovnítko mezi Shönovým pojmem „reflektivní praxe“ a pojmem „akční výzkum“. Korthagen sice na dalších stranách uvádí rovněž některé odlišnosti obou přístupů, ty jsou však z našeho pohledu minimální a spíše pramení z toho, že akční výzkum je blízký učitelům, kteří již působí ve škole, kdežto koncept reflektující praxe se více prosadil v přípravném vzdělávání učitelů. Emancipační charakter akčního výzkumu, který uvádí jako druhou odlišnost, již je problematičtější, neb akční výzkum není jeden, ale existuje několik odlišných typů a zaměření akčního výzkumu, jak se i v této kapitole snažíme stručně naznačit. Vymezení se odlišností Korthagena tak platí jen pro jedno z možných pojetí akčního výzkumu (spíše minoritní), které však jiní zastánci akčního výzkumu odmítají.

výzkum ve spolupráci akademiků a učitelů z praxe byl také v ČR realizován na řadě fakult, včetně našeho pracoviště. Jedním z prvních akčních výzkumů v ČR byl realizovaný týmem vedeným Eliškou Walterovou (1995) v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK. Probíhal po dobu tří let (1992–1994) a byl zaměřený na posílení a zlepšení spolupráce školy a rodiny na jedné základní škole. Byl součástí většího mezinárodního projektu iniciovaného Univerzitou v Bostonu (USA). Výzkum cílil na větší zapojení rodičů a otevřenost školy vůči nim a kromě tradičních a často formálně pojatých třídních schůzek zavedl další formy setkávání rodičů a školy, které jsou v dnešní době již samozřejmostí (např. kluby rodičů a přednášky pro rodiče ve škole), ale v 90. letech byly tyto formy setkávání něčím nevídaným a předznamenaly jiné nastavení vztahu rodičů a školy. Walterová (1995, s. 28) na základě zkušenosti s realizací tohoto projektu deklaruje, že akční výzkum může překonávat propast mezi výzkumem a praxí: „Přispívat k řešení praktických problémů vzdělávání a školy v měnících se společenských podmínkách považují za jednu z podstatných výzev pro český pedagogický výzkum. Znamená to nejen realitu reflektovat, popisovat a analyzovat, ale také hledat možnosti a způsoby modelových řešení praktických problémů a situací, promýšlet a ověřovat intervenční postupy, vyhodnocovat jejich výsledky a aktualizovat možná řešení na příkladech, dobré praxe' a formulovat na jejich základě obecnější doporučení.“

Také Kasíková (2003) realizovala výzkum na jedné základní škole po dobu jednoho a půl roku počínaje rokem 2000. Cílem akčního výzkumu byl rozvoj vyučovacích kompetencí učitelů se zaměřením na rozvíjení kooperativního učení ve třídách. Výzkum byl rámován úvodním seminářem, kde autorka vysvětlila učitelům, kteří měli zájem se v dané oblasti rozvíjet, základní principy kooperativního učení. Následně pozorovala vyučování učitelů a poskytovala jim zpětnou vazbu v průběhu zavádění kooperativního vyučování do praxe, ale také pozorovala výuku těchto učitelů s větším časovým odstupem po intervenci. Cílem bylo především shromáždit data o postojích učitelů k zavádění kooperativního učení, o tom, jak se jim to daří a jak oni sami přínos hodnotí. Důraz autorka klade především na proces podpory učitelů formou supervize, nikoliv na vyhodnocení reálných efektů toho, jak se jim daří kooperativní učení ve třídách realizovat (objektivizovaná interpretace z pozorování).

V období po roce 2003 v ČR pak také vznikají první rozsáhlejší pojednání o tom, co je akční výzkum, jeho teoretické reflexe i metodická doporučení pro jeho realizaci (např. Nezvalová, 2003; Janík, 2004), přičemž jejich součástí je stručný nástin realizovaných akčních výzkumů s využitím video-studie a zaměřených na výukovou komunikaci (Janík, 2004). Nezvalová (2003) pak neuvádí blíže zaměření jí vedených akčních výzkumů, ale odkazuje na skutečnost, že akční výzkum byl součástí většího mezinárodního projektu, a všímá si, že pro české učitele se jednalo o méně obvyklou formu profesního rozvoje, zatímco u učitelů v Anglii šlo o běžnou součást jejich profesního růstu. Nezvalová (2003, s. 306) ze zkušenosti u českých učitelů usuzuje, že rozpojení mezi teorií a výzkumem a praxí je u nás vysoké, ale není to dílem pouze výzkumníků, jedná se i o postoj pedagogů, kteří se „domnívají, že jejich úkolem je učit, a nikoliv dělat výzkum, který je záležitostí výzkumníků. Oddělují tak teorii od praxe. Vyučování a výzkum jsou pro učitele dvě samostatné aktivity. Tato dichotomie zbytečně pak snižuje profesionalitu učitele.“ Nezvalová zároveň poukazuje, že ve školách se nesetkávali s učiteli se komunitami praktiků, kteří vzájemně sdílejí své postupy a obohacují se navzájem: „Učitelé většinou dávají přednost individuálním aktivitám před spoluprací v týmech. Pouze nahodile si vyměňují zkušenosti. Akční výzkum by mohl napomoci ke změně fenoménu učitelovy osamělosti...“ Je ovšem otázkou, nakolik je tento postoj učitelů důsledkem jejich přípravného vzdělávání – tedy nakolik jim v jeho rámci bylo vštěpováno, že i oni jsou povoláni k výzkumu praxe a pro praxi a nakolik se mohli seznámit s postupy akčního výzkumu, pozorovat ho v rámci svého studia či se do něj aktivně zapojit.

Jistě jsme zde nepodalí úplný přehled všech realizovaných akčních výzkumů v ČR, dovolíme si však ještě upozornit na další z výzkumů, který sám sebe označuje za akční výzkum a byl přitom nejrozsáhlejší a je zároveň detailně popsán v rámci celé knihy. Jedná se o práci týmu Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, který se zaměřil na rozvíjení dialogického vyučování ve spolupráci s osmi učiteli 2. stupně ZŠ a jejich třídami a byl realizován v průběhu čtyř let (Šedová, Švaříček, Sedláček & Šalamounová, 2016). Cílem výzkumníků bylo ve spolupráci s učiteli docílit změny v jejich výukové praxi, konkrétně v podobě jejich výukové komunikace, a zjišťovat její efekty na výsledky učení žáků. Autoři se odrazili od vlastní konceptualizace akčního výzkumu, kde svůj postup vymezují vůči některým jiným (tamtéž, s. 90–93) a uvádějí, že očekávání od akčního výzkumu se mnohdy nepodařilo naplnit. Samostatně pak tuto konceptualizaci akčního výzkumu rozvedl jeden z členů týmu, Švaříček (2013, s. 61), když píše: „S rozvojem akčního výzkumu (Elliott, 1978; Stenhouse, 1981; Whitehead, 1989) byla spojována velká očekávání, neboť tento typ výzkumu propojil rigorózní vědecký výzkum s praxí. Přestalo stačit, že vyučování je zkoumáno, ale začalo platit, že svoji práci musí zkoumat samotní učitelé (Stenhouse, 1981)... Při pohledu zpět můžeme říci, že se očekávání ani zdaleka nenaplnila, ale přesto diskurz praktického výzkumu bytostně ovlivňuje pedagogiku.“³ Sami postulují, že pojetí akčního výzkumu se mnohdy dostává do slepé uličky z následujících důvodů: 1) programové odmítání rigorózního výzkumu; 2) vytváření vlastního světa; 3) ideologická nadřazenost praxe nad teorií (Šedová et al., 2016, s. 91). Z polemiky Švaříčka (2013), kterou doporučujeme k přečtení, můžeme tušit, že existuje řada různých pojetí akčního výzkumu, čemuž se věnujeme v následující části. Švaříček pak dále správně připomíná, že pro otce akčního výzkumu, Kurta Lewina, v žádném případě nestál akční výzkum v protikladu k teorii, ale šlo mu o vzájemné provázání oněch oddělených světů vědy a praxe.

Na závěr tohoto úvodu však ještě uvedeme, že kromě propojené tradice historie pojmů *reflektující praktik* a *akční výzkum* se vyskytují i jiná označení postupů, které jsou příbuzné koncepci akčního výzkumu a byly v ČR také realizovány či se k nim hlásí akademická komunita a snaží se je v ČR rozvíjet. Pro čtenáře je důležité si uvědomit, že jde také o svého druhu akční výzkum.

Typickým příkladem jsou tzv. *Lesson study*, což je metoda dalšího vzdělávání učitelů pocházející z Japonska založená na spolupráci skupiny učitelů s odborníkem (Vondrová, Cachová, Coufalová & Krátká, 2016). Autorky přímo uvádějí, že metoda má společné rysy s akčním výzkumem a rovněž rozdělení postupu v *Lesson study* do etap připomíná etapy akčního výzkumu. My bychom přidali, že *Lesson study* je podle nás jednou z konkrétních realizací myšlenky akčního výzkumu, která se natolik prosadila mezinárodně, že je lepší použít toto označení, neb na rozdíl o mnohočetných pojetí akčního výzkumu již jasně specifikuje určitý postup.

Dále se objevuje také v české literatuře označení *konstrukční výzkum* (Trna, 2011), či jinými autory nepřekládaná a ponechána jako *design based research* (Dvořák, Dvořáková & Stará, 2008; Chvál, Dvořák, Starý & Marková, 2008). Například Trna (2011) uvádí, že akční výzkum je součástí konstrukčního výzkumu, je to dle něj jeho poslední fáze. Naopak autoři referující o *design based research* (DBR – design-based research) ve svých pracích tento postup nijak nevztahují k akčnímu výzkumu. Pouze zmiňují, že cílem DBR je přemostit mezery mezi výzkumem a praxí, jeho součástí je intervence a ověřování dopadů nějakého působení. Tedy v nejširším možném pojetí je jistě možné jej považovat za zvláštní případ akčního výzkumu či přinejmenším jako hodně blízký způsob uvažování. Zahraniční autoři (Anderson & Shattuck, 2012) pak uvádějí, že DBR je

³ V citaci ponecháváme původní studie, na které se autor odkazuje, jako doklad zakotvenosti jeho argumentace v širší odborné literatuře, nicméně studie nejsou v seznamu zde použité literatury. Čtenáře odkazujeme na původní autorův text, který je dostupný online a pro orientaci ve vymezení akčního výzkumu jej čtenářům rovněž doporučujeme přečíst.

postup, který se objevil až na počátku 21. století, tedy i díky časové souslednosti lze jistě dovést inspirace akčním výzkumem a považovat tak i DBR za zvláštní případ akčního výzkumu. Zároveň autoři uvádějí, že jde o přístup, který se snaží propojovat a rozvíjet teorii i praxi, tedy to oč šlo Kurtovi Lewinovi, a co Švaříček (2013) u některých pojetí akčního výzkumu, která se od teorie distancují, kritizuje. Upozorňuje, že tato pojetí staví praxi na piedestal a tím se zpronevěřují hlavní myšlenky akčního výzkumu. Mohou pak znamenat slepou uličku spíše než řešení přemostění dvou světů – teorie s výzkumem a praxe. Také Andreson a Shattuck přiznávají, že DBR vychází především z akčního výzkumu a má s ním mnohé společné, odlišují jej však tím, že pro DBR je podmínkou rozvíjet i teorii, nepostačuje pouze praktický přínos pro jednotlivce. Přímou uvádějí, že akční výzkum může provádět i učitel sám, bez spolupráce s výzkumníky, což pro DBR neplatí. V tomto smyslu můžeme opět považovat DBR za přístup blízký akčnímu výzkumu, mnohem více konkretizovaný, zatímco označení akční výzkum trpí rozvolněností a mnohočetným čtením, přičemž vůči některým jeho podobám se DBR vymezuje.

1.2 Různá pojetí či definice akčního výzkumu

Při definování pojmů často autoři vycházejí ze slovníkové definice nebo definují pojem citací některého z klasiků. Ne jinak je tomu i v případě akčního výzkumu. Nezvalová (2003, s. 300) tak například vybírá definici Stephena Kemmisa (1983), který „definuje akční výzkum jako formu sebe-reflexe pedagogické situace, která zkvalitňuje porozumění pedagogické praxi, v níž se odehrává“. Janík (2004, s. 2) zase odkazuje na definici Johna Elliota (1981), který říká, že „akční výzkum je učitelé prováděná systematická reflexe profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí“. Obě definice jsou, jak vidíme, velmi podobné a staví na stejných aspektech – reflexi a rozvoji. Podíváme-li se na definici akčního výzkumu v *Pedagogickém slovníku* (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 14) dočteme se: „Druh pedagogického výzkumu, jehož účelem je přímo ovlivňovat či zlepšovat určitou část vzdělávací praxe, řeší aktuální potřeby vzdělávací instituce. Uplatňuje intervenční strategie, navrhuje určitá doporučení a pokouší se je realizovat, průběžně sleduje efekty změn. Často jej provádějí praktici (učitelé, pracovníci školského managementu aj.) ve spolupráci s výzkumníky.“

Kdybychom chtěli výše uvedené definice zpřesnit, možná bychom využili distinkce mezi základním a aplikovaným výzkumem a řekli bychom, že se tedy jedná o „aplikovaný pedagogický výzkum, jehož cílem je změna pedagogické reality“. Jak je ale zřejmé z předchozí části v návaznosti na kritiku akčního výzkumu z pera Švaříčka (2013), nebo z vymezení se design-based research (DBR) vůči akčnímu výzkumu, takto obecné definice zastírají skutečnost, že poskytují celou řadu výkladů a nereflktují diskurz v oboru, nesoulad různých koncepcí a vnitřní pnutí. Švaříček cituje například Robinsonovou (1993, in Švaříček, 2013, s. 62), která upozorňuje na přílišnou obecnost definic akčního výzkumu takto: „Akční výzkum v sobě skrývá tolik rozmanitých výzkumných strategií, že je obtížné hovořit o jednom akčním výzkumu, ale spíše o minimálně pěti různých tradicích (experimentální, induktivní, participativní, rozvojový, případové studie)“. Jedním z důvodů toho, že je pojem akční výzkum používán poměrně rozvolněně, je například kapitola Becka (2017) z *Handbooku k akčnímu výzkumu*, který hovoří o „neformálním akčním výzkumu“.

Z výše uvedeného přehledu přístupů teoretiků akčního výzkumu plyne, že jde o záměrný proces poznávání změny jednání (akce) a vyhodnocování jejich dopadů. V takovém případě Beckovo pojetí neformálního akčního výzkumu nelze vlastně za výzkum považovat a uvádíme jej zde jako příklad rozvolněnosti pojetí akčního výzkumu. Vraťme se však k Beckem identifikovaným charakteristikám akčního výzkumu.

Beck (2017) v úvodu své kapitoly shrnuje, že akční výzkum je různými výzkumníky definován odlišně, přičemž podle něj panuje všeobecná shoda na dvou základních definičních znacích akčního výzkumu: (1) že jde o bádání (inquiry) realizované prakticky v rámci jejich praxe s cílem tuto praxi zlepšit, (2) že jde o cyklický proces: proces identifikace problému, implementace navrženého řešení a vyhodnocení dopadů, a tak stále dokola v opakované spirále⁴. Dále Beck identifikoval další charakteristiky akčního výzkumu, které však již podle něj nejsou sdíleny všemi výzkumníky, a to konkrétně: (3) že je vyžadován kritický postoj výzkumníka, (4) že bádání musí být explicitně (výslovně a jasně) naplánované a musí zahrnovat systematický sběr dat, (5) že musí být prováděno ve spolupráci (ve vzájemné interakci) a že (6) výsledky musejí být v nějaké podobě zveřejněny. Beck sám tvrdí, že shoda panuje jen na prvních dvou znacích akčního výzkumu, a tak podle něj i každodenní práci učitele v hodině a její reflexi lze již označit jako akční výzkum, neb se to děje opakovaně (jeho zjednodušené pojetí cykličnosti) a navíc je to prováděno prakticky, tedy oba základní definiční znaky jsou splněny. Beckovo pojetí je příkladem definičního rozvolnění pojetí akčního výzkumu, které staví na piedestal praktickou znalost a marginalizuje teoretickou reflexi, je proto trnem v oku výzkumníkům. Toto pojetí praktického výzkumu dle Švaříčka (2013) ohrožuje samotný pedagogický výzkum. Domníváme se, že právě tato rozvolněná pojetí, která jsou v rozporu s původní definicí Lewina i Elliota, jsou důvodem, proč se vymezuje řada dalších postupů pod jiným jménem a proti akčnímu výzkumu, jako je tomu například u design based výzkumu, jak jsme popsali v předchozí části.

Není tedy pochyb o tom, že existují odlišná pojetí akčního výzkumu. Někteří autoři minimálně poukazují na skutečnost, že ne každý akční výzkum je dobrý a že legitimitu si akční výzkum vyslouží také tím, že bude jasně definovat kritéria kvality. Zatímco nejliberálnější pojetí (blízké Beckovi) považuje za dostatečný znak kvality akčního výzkumu jeho autenticitu a skutečnost, že vynáší na světlo autentickou zprávu/hlas z praxe, což je dostatečným opodstatněním existence akčního výzkumu, jiní požadují nějaká jasnější pravidla pro vymezení kvality výzkumu. Nejde tady o počáteční nedůvěru v akční výzkum z pozic tradičního základního výzkumu, který by diskvalifikoval akční výzkum jako zcela nevědecký (viz také v předchozí části odmítnutí AERA), ale jde o diskusi uvnitř komunity akčních výzkumníků na stránkách časopisu *Educational Action Research* o tom, jak akční výzkum zkvalitnit (viz např. Feldman, 2007; Heikkinen et al., 2012; Newton & Burgess, 2008). V kontextu této práce postačí, když si uvědomíme, že i pojetí akčního výzkumu se může dost lišit a standardy na něj mohou růst. Jablkem sváru pak je, zda akční výzkum mohou provádět sami učitelé a zda autenticita (přínos zjištění hodnocen pouze ze strany učitele) je dostatečná pro zajištění kvality akčního výzkumu, nebo má akční výzkum aspirovat na přínos a rozvoj teorie. Hranice je přitom tenká a rozhodování při realizaci akčního výzkumu obtížnější než při akademické rozvaze bez nutnosti pracovat s týmy učitelů. Jak jsme pojali akční výzkum v našem projektu, představíme v následující, poslední části této úvodní kapitoly.

4 Beck (2017) svévolně vynechává z definice intencionalitu, tedy záměrnost provádění akčního výzkumu, aby mohl definovat právě svůj neformální a nezáměrný akční výzkum. Jak jsme uvedli v počátku definici Elliota, ten s ní počítá, když akční výzkum označuje za *systematickou* reflexi. Podobně činí i další klasici a my považujeme intencionalitu akčního výzkumu za jeho nutnou definiční podmínku a s Beckovým pojetím se neztotožňujeme. A i Beck má v definici to, že všichni považují za definiční znak, že jde o *bádání*. Podle nás slovo *bádání* zahrnuje vždy intencionální činnost a z definice nemůže být bezděčné. Využíváme však i dále řadu definičních znaků, které jiné definice zahrnují, a Beck je zde dobře systematizoval s tím, aby následující body odmítl.

1.3 Naše pojetí akčního výzkumu aneb jaká byla společná východiska deseti příběhů v této knize

Můžeme začít popisem našeho pojetí akčního výzkumu ve vztahu k definičním znakům, jak jsme je výše uvedli dle Becka (2017). Akční výzkum považujeme za aplikovaný pedagogický výzkum s cílem proměňovat pedagogickou praxi. Zároveň jde o záměrnou činnost s předem definovanými postupy a snahou o hodnocení dopadů změn, které učitel v rámci akčního výzkumu zavádí do své praxe.

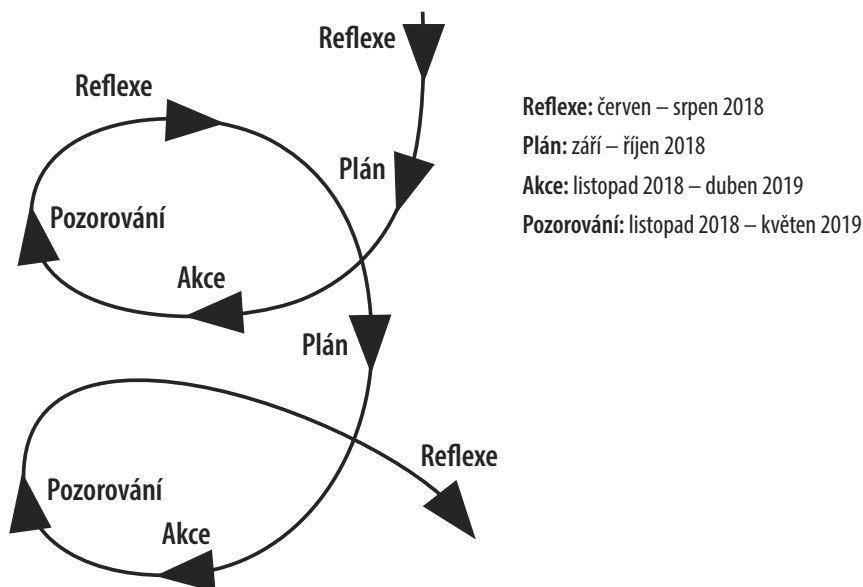
Proto nám na rozdíl od Becka nestačily pouze první dvě kritéria jím identifikovaná jako definiční znaky akčního výzkumu, ale naplnili jsme jich více, či spíše všechny jím identifikované. Projděme si je postupně.

(1) jde o bádání (inquiry) realizované praktiky v rámci jejich praxe s cílem tuto praxi zlepšit

Ve všech 10 tandemech byl učitel z praxe v jedné konkrétní třídě (od MŠ po SŠ) s jím identifikovaným problémem/oblastí, na které chtěl/a pracovat a chtěl/a ji měnit.

(2) jde o cyklický proces: proces identifikace problému, implementace navrženého řešení a vyhodnocení dopadů, a tak stále dokola v opakované spirále

Cyklický proces jsme si definovali hned na začátku a byl záměrný. Tandemy (učitel spolu s akademikem z fakulty) navrhly výzkumnou otázku a plánovaly další kroky realizace, průběžně jsme získávali zprávy o postupu. Zapojení tandemů do realizace akčního výzkumu probíhalo 20 měsíců, vlastní práce ve třídě jeden školní rok 2018/2019, tj. 10 měsíců.



Obrázek 1.1 – Spirála akčního výzkumu v projektu Podpora pregraduálního vzdělávání na PedF UK

(Dle Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014, upraveno.) Ve spirále jsou označena data plánovaného trvání jednotlivých fází akčního výzkumu v čase vyhrazeném projektem. Při realizaci však u jednotlivých tandemů docházelo k odchylkám, jak si to realizace jejich akčního výzkumu vyžadovala (podrobněji viz harmonogramy akčního výzkumu v jednotlivých kapitolách).

Výše uvedená spirála je ovšem pouze idealizované schéma. Vychází totiž z představy, že výzkumný proces je v zásadě lineárním procesem, ve kterém se jednotlivé fáze opakují v předem stanoveném pořadí. Ve skutečnosti ale bývá často složitější a nejde v něm vždy pouze o jednoduchou spirálu, někdy může být dvojitá či místy dokonce trojitá. To znamená, že řada procesů může probíhat současně. Například provádění akce je doprovázeno pozorováním toho, co se v průběhu akce mění, tedy nenastává až po akci (zdvojení spirály). A někdy se už v průběhu pozorování probíhající akce objevují myšlenky, jak pojmout další intervenci (tedy ztrojení spirály). Některé části spirály také mohou mít samy o sobě spirálovitý charakter: část závitu mezi plánem a akcí může obsahovat několik menších závitů opakovaného plánování, kdy byly navrhovány cíle, posléze metody, pak cíle upravovány a v návaznosti opět modifikovány i metody.

(3) je vyžadován kritický postoj výzkumníka

Kritický postoj učitelů i akademiků k současné praxi je dle našeho názoru inherentně vtělen v každém akčním výzkumu. Kdyby se učitel či akademik domnívali, že aktuální pojetí praxe je zcela v pořádku, pak by nemělo smysl vznášet náměty na její zlepšení a akční výzkum realizovat.

(4) bádání musí být explicitně (výslovně a jasně) naplánované a musí zahrnovat systematický sběr dat

Jak jsme psali výše, jasný sběr dat i plán jejich vyhodnocení byl připraven na začátku v rámci plánu akčního výzkumu, jako jeho součást. Někde docházelo k dílčím úpravám, ale vždy došlo k vyhodnocení dopadů, byť ne vždy v původním rozsahu (očekávání a plány mnohdy přesahovaly možnosti a realitu).

(5) musí být prováděno ve spolupráci (ve vzájemné interakci)

Součástí tandemu byl akademik, většinou oborový didaktik v dané oblasti, který problém s učitelem rozebíral, navštěvoval hodiny učitele a poskytoval mu zpětnou vazbu, pomáhal s tvorbou výzkumných nástrojů a vyhodnocováním dat. Kromě akademika v tandemu byly tandemy prováděny ještě dalšími výzkumníky a týmem editorů této knihy, který jim dále pomáhal s hledáním vhodných výzkumných nástrojů i s nastavením akce/změny v praxi a její reflexí.

Spolupráce byla zajištěna nejen v tandemu, mezi učitelem a akademikem, ale také v rámci setkávání tandemů společně a sdílení zkušeností s realizací akčních výzkumů všech 10 týmů.

(6) výsledky musejí být v nějaké podobě zveřejněny

Od počátku byl plán sepsat výsledky akčního výzkumu do knihy, kterou čtenářům nyní předkládáme. Zároveň byly jednotlivé příběhy akčního výzkumu prezentované na dvoudenním odborném semináři dalším kolegům z praxe, akademikům i zájemcům z řad studentů učitelství a širší veřejnosti.

Přestože jsme dodrželi všechny principy akčního výzkumu identifikované Beckem (2017), naše pojetí akčního výzkumu se liší např. od pojetí kolegů z ÚPV a i dalších realizovaných výzkumů. Nepřišli jsme s tím, co se má akčním výzkumem řešit, ale opakovaně jsme povzbuzovali učitele, aby sami identifikovali oblast, ve které se chtějí rozvíjet, nebo problém, který chtějí řešit. Cílem bylo, aby dopad byl ideálně přímo na žáky, ale někde jsme důraz zaměřili jen na posun na straně učitele (např. jaké klade otázky).

Nekladli jsme si ambici, že by jednotlivá zjištění měla rozvíjet nějakou teorii. Náš akční výzkum se také lišil tím, že jsme na rozdíl od kolegů z ÚPV pracovali s učiteli vyučujícími mnoho odlišných učebních předmětů na různých stupních škol. Nevolili jsme přístup shora, kdy doporučíme, co je třeba realizovat, a to se snažíme učitele naučit (jako např. kooperativní výuka v akčním výzkumu Kasíkové, dialogické vyučování ve výzkumu ÚPV, nebo spolupráce s rodinou ve výzkumu

Walterové). Bylo to na učitelích, co chtějí zkusit a ověřit si, zda jim funguje. Věříme, že to usnadnilo přístup učitelů k zapojení se do akčního výzkumu a k autentičnosti jejich motivace.

Na druhou stranu se tím dostáváme k problému, jak propojit výzkum a teorii s praxí. Klademe si otázku, nakolik je to možné jinak než z pozitivistických východisek. Jednak pojetí teorie v sociálních vědách je složitější, vzhledem k multi-paradigmatičnosti, tedy existenci řady souběžných teorií. V této nepřehlednosti teorií sociálních věd je tedy obtížné říct, jak sama věda přispívá k rozvoji teorií a nakolik je možné tento příspěvek očekávat od akčního výzkumu.

Tradiční propojení vědy s teorií a akčního výzkumu pak může být realizováno především jako model shora dolů, kdy výzkumem identifikované efektivní⁵ strategie jsou šířeny ve spolupráci akademických pracovníků a škol prostřednictvím akčního výzkumu. Nicméně i zde vidíme řadu slabín, především v kontextu diskuse o replikační krizi (nejen) v sociálních vědách, kdy řada poznatků se ukazuje být nereplikovatelná, případně jejich velikosti účinku (efekty, tzv. effect sizes) jsou výrazně menší, než původní studie deklarovaly. Tím neříkáme, že je to nemožné, ale že neplatí, že by výzkumu tak jistě věděl, co má praxe dělat a že tedy původní hledání přemostění mezi teorií a praxí skutečně vyžaduje posun na obou stranách.

I proto jsme zvolili v našem projektu jako hlavní zdroj identifikace výzkumné otázky učitele, který v reflexi s akademikem, s hledáním odpovědí v literatuře a pak vlastním prováděním akčního výzkumu hledal vhodný model změny v praxi a refletoval jeho dopady. Nekladli jsme si za cíl, že by měly tyto akční výzkumy přispět k rozvoji teorie. Obohacení na straně výzkumu se pak děje především přes aktéry, kdy akademici zapojení do tandemu reflektují přínosy pro ně. Věříme, že v delším čase pak i tato jejich zkušenost se zapojením do akčního výzkumu může ovlivňovat jejich a naši práci a přispět k rozvíjení teoretického i výzkumného poznání, to však nebylo primárním cílem našeho projektu.

Pro začátky s akčním výzkumem se domníváme, že je navíc potřeba posilovat učitele a jejich hlas. V mnoha učitelích je potřeba nejen pěstovat zájem o akční výzkum, ale i budovat důvěru na základě zkušeností s ním, že ho jsou mocni provádět. Jak popsala Nezvalová (2003), akční výzkum není u nás běžnou součástí profesního růstu učitelů a ani vzájemné sdílení v rámci učitelských sborů není všude samozřejmostí. V tomto akčním výzkumu jsme tedy sami jako dostatečně opodstatnění výzkumné otázky vnímali její přínos pro učitele a jejich praxi, byť většinou jsme v deseti případech aspirovali i na jistou formu zjišťování změny a dopadů na žáky. Cílili jsem tedy především na autenticitu fungování postupů v dané třídě. Podrobněji můžeme postup a organizaci akčního výzkumu v našem projektu popsat následovně.

Cílem našeho akčního výzkumu bylo primárně dosažení změny ve školní realitě, neaspirovali jsme na objektivní popis reality. Chtěli jsme v rámci projektu rozvíjet takové chápání akčního výzkumu, které se spíše než na výzkumný rozměr soustřeďuje na dimenzi akční⁶. Hodnocení kvality takového akčního výzkumu pak není založeno na klasických definicích validity a reliability, ale spíše na jeho autentičnosti, tedy na tom, zda je výzkum přínosný pro účastníky.

Do projektu bylo zapojeno deset tandemů tvořených učitelem vyučujícím v mateřské, základní, nebo střední škole a akademickým pracovníkem Pedagogické fakulty UK. Naším úmyslem bylo, aby tandemy pracovaly na základě partnerské přístupu obou zúčastněných stran, nepreferovali jsme tedy klasický transmisivní model, v němž je obvykle akademický pracovník na pozici men-

5 A všimněme si, že efektivita odkazuje opět ke kvantitativním výzkumům, a tedy pozitivistickému paradigmatu, které je hůře propojitelné s akčním výzkumem, proto se může stavět do role nadřazeného pojetí... to co výzkum ověří, že funguje, mají učitelé aplikovat, byť třeba formou akčního výzkumu.

6 Tak různá pojetí akčního výzkumu se liší v tom, na kolik zdůrazňují jeho akčnost (tedy akci, který proměňuje výukovou realitu) a nakolik zdůrazňují výzkum, tedy postupy bádání a dokládání dopadů prováděných změn ve školní výuce.

tora, zatímco učitel je vnímán spíše jako realizátor jeho doporučení. Cílem bylo, aby v průběhu školního roku realizovali akční výzkum, ve kterém společně navrhnu změnu ve výuce, poté ji učitel aplikuje a společně s akademickým pracovníkem sledují její úspěšnost. Zároveň tandemy měly k dispozici metodickou podporu, kterou jim poskytoval mentorský tým (tj. editoři této knihy) a další podpůrní pracovníci projektového týmu.

Spolupráci tandemů jsme naplánovali na období dvaceti měsíců. V únoru 2018 jsme oslovili akademické pracovníky PedF UK s nabídkou zapojení do projektu. V nabídce jsme popsali naše očekávání: učitel měl na počátku identifikovat problém či oblast potenciální změny, na nichž by chtěl pracovat (zlepšení výuky, zavádění inovativních metod a forem výuky, podpora pozitivního klimatu ve třídě, podpora poskytovaná konkrétnímu žákovi či skupině žáků, zlepšení poskytované zpětné vazby žákům aj.) a ve kterých by se chtěl ve vzájemné spolupráci s akademikem posunout. Akademický pracovník měl za úkol docházet na náslechy a spolu s učitelem hledat cesty uchovení a popsání identifikovaného jevu i možných způsobů řešení. Posléze měli společně zpracovat projekt – akční plán. Ten měl zahrnout jak identifikaci tématu (problému), tak i možné metody dokladování počátečního a závěrečného stavu a kroků, které měly vést ke změně. Výstupem spolupráce dvojice měla být prezentace učitele a akademika na závěrečném semináři. V ní měly tandemy představit oblast, na kterou se zaměřily, popsat její počáteční stav, dále popsat intervenci, ke které se dvojice rozhodla a realizovala ji, a následně představit získané doklady o tom, zda se jim zvolená cesta osvědčila, interpretovat získaná zjištění s důrazem na osobní přínos pro zúčastněné učitele. Výstupy tandemů měly být také zúročeny v monografii zdarma online dostupné na stránkách PedF UK, kterou nyní čtenářům předkládáme. To byla východiska projektu, jak jsme si je stanovili na počátku. Akční plán byl rámován jedním školním rokem 2018/2019, kdy akční výzkumy ve třídách probíhaly po dobu deseti měsíců a následně byl čas využit k vyhodnocení dat shromážděných v projektu a sepsání výsledků výzkumů do této knihy.

Při získávání členů tandemů jsme jako hlavní výhodu akčního výzkumu zdůrazňovali fakt, že se zaměřuje na zlepšení praxe přímo ve školách. Poukazovali jsme na to, že zkvalitňování výuky je proces, který ve škole přirozeně probíhá (přínejmenším: měl by probíhat) a v rámci akčního výzkumu by se takový proces akorát systematizoval a získal by metodickou, technickou a finanční podporu.

Poprvé jsme se s tandemy setkali na začátku června 2018. Na úvodním semináři jsme vycházeli z předpokladu, že jak učitelé, tak akademičtí pracovníci dosud moc příležitostí seznámit se s akčním výzkumem neměli. Připravili jsme proto prezentace, ve kterých jsme je seznámili se základními teoretickými východisky a různými pojetími akčního výzkumu. Poté jsme jim předložili dvě ukázky akčního výzkumu, jeden z oblasti přírodních a jeden ze společenských věd a požádali jsme je, aby diskutovali nad tématem svého akčního výzkumu a pokusili se formulovat první verze svých výzkumných otázek. Výsledky svého přemýšlení jednotlivé tandemy prezentovaly a do příštího setkání si odnesly úkol zúžit a precizovat své téma, získat k němu informace z prostředí školy, provést rešerši odborné literatury, formulovat výzkumné otázky a navrhnout výzkumný design, včetně popisu metod sběru dat a návrhu nástrojů.

Pro tandemy jsme vytvořili sdílené prostředí v aplikaci Moodle. Do něj do konce července tandemy nahrály první verzi svých akčních plánů a následně nabídly zpětnou vazbu k plánu alespoň jednomu dalšímu tandemu. K prvním verzím akčních plánů poskytl zpětnou vazbu také mentorský tým (vedoucí klíčové aktivity, odborný garant a koordinátor). Na základě poskytnuté zpětné vazby pak tandemy své akční plány upravily a nahrály jejich další verzi na začátku září. Před dalším setkáním, které proběhlo v září, jsme tandemům poskytli podrobnější instrukce, na co se zaměřit v prezentaci. Podruhé jsme se setkali nadvakrát – na každém setkání vystoupilo pět tandemů, protože prezentace deseti plánů v rámci jednoho setkání by byla příliš dlouhá a únavná.

Na setkáních již probíhala reflexe jednotlivých fází provádění akčního výzkumu a zpětná vazba k podobě napsaných kapitol této knihy.

Deset příběhů akčního výzkumu tak nyní přinášíme vám, čtenářům této knihy. Je zřejmé, že se jedná o odlišné příběhy, ať již zaměřením (na různé stupně vzdělávání, učební předměty, ale i odlišným charakterem výzkumných otázek), tak i stylem psaní, který je do jisté míry autorský a charakteristický pro daný tandem. Jednotlivé příběhy mají jednotnou strukturu, která reflektuje různé fáze akčního výzkumu v našem projektu. Mimo tyto základní kontury jsou záznamem unikátního živého příběhu tandemů na cestě ke zkvalitňování praxe ve školní třídě s využitím poznatků i způsobů hledání odpovědí typickými pro výzkum. Věříme, že jejich sdílení je další z možných forem ovlivňování praxe, a především víry v to, že se o to máme (učitelé a výzkumníci společně) snažit. Že metafora učitele jako reflektujícího praktika je stále nosná a akční výzkum je jednou z možných cest jejího zhmotnění a stávání se realitou. Začtěte se s námi, nebo lépe, vydejte se vlastní cestou akčního výzkumu a sdílejte s dalšími, jak se povedla vám. Po deseti příbězích, prezentovaných v následujících kapitolách pak v závěrečné kapitole shrneme některé zkušenosti, které jsme při realizaci projektu získali. Pro vaši cestu je dobré se s nimi seznámit, byť se budete rozhodovat sami a zvolíte třeba jiné cesty i pojetí akčního výzkumu. Ostatně, tak tomu je i v zahraničí, jak jsme se snažili v této úvodní kapitole ukázat.

1.4 Literatura

- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>.
- Beck, C. (2017). Informal Action Research: The Nature and Contribution of Everyday Classroom Inquiry. In: Rowell L., Bruce C., Shosh J., Riel M. (eds) *The Palgrave International Handbook of Action Research* (s. 37–48). Palgrave Macmillan, New York. https://doi.org/10.1057/978-1-137-40523-4_3
- Dvořák, D., Dvořáková, M., & Starý, J. (2008). Design based research – výzkum učebnic prováděný jejich tvůrci. In Knecht, P., Janík, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 81–89). Brno: Paido.
- Chvál, M., Dvořák, D., Starý, K., & Marková, K. (2008). Design-based research při hledání cest dalšího vzdělávání učitelů. *Orbis scholae*, 2(3), 107–130.
- Feldman, A. (2007). Validity and quality in action research. *Educational Action Research*, 15(1), 21–32. <https://doi.org/10.1080/09650790601150766>
- Feldman A. (2017). An Emergent History of Educational Action Research in the English-Speaking World. In: Rowell L., Bruce C., Shosh J., & Riel, M. (eds) *The Palgrave International Handbook of Action Research* (s. 125–145). Palgrave Macmillan, New York. https://doi.org/10.1057/978-1-137-40523-4_8
- Heikinen, H. L. T., Huttunen, R., Syrjälä, L., & Pesonen, J. (2012). Action research and narrative inquiry: Five principles for validation revisited. *Educational Action Research*, 20(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.647635>
- Janík, T., & Najvar, P. (2011). *Fred A. J. Korthagen – Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. (Fred A. J. Korthagen – Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education.). 1. vyd. Brno: Paido.
- Janík, T. (2004). Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In Maňák, J., & Švec, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Kasíková, H. (2003). Učitel na cestě inovací. In *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity*, U8, 55–71.
- Kasíková, H. (2015). Didaktika vysoké školy a teorie učitelského vzdělávání jako zdroj jejího rozvoje. *AULA*, (23)1, 36–57.
- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2014). *The Action research planner*. Singapore: Springer Singapore.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Nezvalová, D. (2003) Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*, (40)3, 300–308.
- Newton, P., & Burgess, D. (2008). Exploring Types of Educational Action Research: Implications for Research Validity. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(4), 18–30. <https://doi.org/10.1177/160940690800700402>

- Schön, D. A. (1983). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Šedová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2016). *Jak se učitelé učí. Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švaříček, R. (2013). Konec pedagogiky: Kritický esej. *Studia paedagogica*, 18(2–3), 55–72. <https://doi.org/10.5817/SP2013-2-3-4>
- Trna, J. (2011). Konstrukční výzkum (design-based research) v přírodovědných didaktikách. *Scientia in education*, 2(1), 3–14. <https://doi.org/10.14712/18047106.11>
- Vondrová, N., Cachová, J., Coufalová, J., & Krátká, M. (2016). „Lesson study“ v českých podmínkách: Jak učitelé vnímali svou účast a jaký vliv měla na jejich všímání si didakticko-matematických jevů. *Pedagogika*, 66(4), 427–442.
- Walterová, E. (1995). Akční výzkum v podmínkách české školy. In *Sborník referátů z III. konference České asociace pedagogického výzkumu – Český pedagogický výzkum v současných společenských podmínkách* (s. 24–29). Brno: ČAPV.

2 Využití čtenářských strategií v mateřské škole jako podpory porozumění předčítanému textu

Ondřej Koželuh, Eva Rybářová

Cílem akčního výzkumu bylo zlepšit porozumění dětí v mateřské škole příběhům, které jsou jim předčítány, a to pomocí systematického využívání čtenářských strategií. Během výzkumu bylo využito pozorování a videonahrávek s následnou analýzou práce učitele. Měření efektu nového způsobu práce s textem bylo prováděno pomocí testu zjišťujícího úroveň jazykového rozvoje (ELDEL) a testu posuzujícího úroveň porozumění kauzálním vztahům předčítaného textu. Měření bylo prováděno opakovaně, na začátku, v průběhu a na konci akčního výzkumu, a výsledky ukázaly pozitivní dopad využívání čtenářských strategií na úroveň porozumění při předčítání dětem v mateřské škole.

2.1 Jak jsme akční výzkum navrhovali

2.1.1 Východiska

Čtenářská gramotnost je jednou z klíčových oblastí ve vzdělávání a její základy jsou utvářeny již od útlého věku, nejprve v rodině, poté v mateřské škole. V rámci předškolní výchovy je tudíž třeba hledat odpovědi na otázky, co a jakým způsobem u dětí rozvíjet, aby v následujících letech v předškolním věku získané předčtenářské dovednosti tvořily dostatečný základ pro pozdější rozvinutou čtenářskou gramotnost. Jednou z těchto oblastí je oblast porozumění textu, který je dětem předčítán. Dříve se pozornost upírala zejména na rozvoj předpokladů pro čtení a psaní, a porozumění bylo rozvíjeno až po zvládnutí techniky čtení (Wildová, 2005; Kucharská, 2014). Někteří autoři uvádějí, že je mylné očekávat, že porozumění se žáci naučí sami od sebe (Fellowes & Oakley, 2000; Zápotočná, 2001; Snow, 2002; Osada, 2004). Z výzkumů Van Kleekové (1998) vyplynulo, že sledování a rozvíjení porozumění u dětí by mělo být prvním krokem, ještě před učením čtení a psaní. Bohužel v této oblasti učitelé mateřských škol stále nedisponují dostatečnými znalostmi. Rámcový vzdělávací program jim v tom nápomocen není, neboť nijak nedefinuje ani čtenářskou pregramotnost, její jednotlivé oblasti, ani kritéria hodnocení, podle kterých by učitelé mohli posuzovat svou vzdělávací nabídku a výsledky dětí. V zahraničí jsou zkušenosti větší, oblasti porozumění je věnována značná pozornost, a to jak v oblasti výzkumné, tak v kurikulárních dokumentech či publikacích pro učitele. Čtenářské strategie, specifické kognitivní postupy pomáhající překonávat obtíže s porozuměním, jsou pak využívány jako prostředek podporující rozvoj porozumění slyšenému textu, a to ve všech jeho rovinách (porozumění doslovné, odvozené, hodnotící i kritické) (Fellowes & Oakley, 2000; Snow, 2002; Tompkins, 2006). V České republice se čtenářské strategie využívají převážně v rámci primárního a sekundárního vzdělávání (Whitcroft, 2010; Najvarová, 2010), jejich možným využitím v předškolním vzdělávání se zabývá Rybářová (2017). Proto jsme si položili otázku: **Jaký efekt na porozumění předčítanému textu**

u dětí v mateřské škole má využívání čtenářských strategií? Zajímalo nás, jak se změni způsob jejich přístupu k předčítání, jejich zájem, porozumění příběhu a zájem o knihy jako takové, protože po roce práce s dětmi ve třídě Ondřej cítil, že se mu děti nedaří zaujmout natolik, jak by si představoval.

Doposud byly mezi dětmi v úrovni porozumění velké rozdíly odrážející jejich zkušenosti se čtením z domova a nedařilo se mi četbou zaujmout všechny, což bych rád změnil. Pracoval jsem spíše intuitivně, dětem četl často, a nejen před spaním, příběhy jsem využíval jako motivaci pro další vzdělávací činnosti. Pro rozvoj porozumění u dětí jsem zatím používal jen ilustrace v knize a jednoduché otázky, kterými jsem zjišťoval, zda děti poslouchaly a zapamatovaly si informace z textu. Knihy jsem vybíral nahodile, většinou příběhy na pokračování, s naučnými texty jsem nepracoval vůbec. Učím v heterogenní třídě s nerovnoměrným věkovým rozložením; čtyři děti jsou ve věku 3–4 roky, dvacet dětí je čtyř až pětiletých, čtyři děti předškolní. Žádné dítě nemá odklad školní docházky, dvě děti pocházejí z cizojazyčného prostředí. Všechny děti v době výzkumu do mé třídy docházely druhým rokem. Do projektu jsem vstoupil s nadějí, že zlepším své kompetence nutné pro rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí, které učím. Sám jsem se necítil být na takové úrovni, na jaké bych chtěl, případně měl být. V rámci studia na vysoké škole jsem se setkal pouze s povrchním pojetím rozvoje této oblasti a za své dosavadní tříleté praxe jsem neměl možnost tuto oblast více rozvíjet. Cítím, že mi chybí hlubší znalosti, jak prací s knihou plánovat, stanovovat si cíle, jak vést děti k hlubšímu porozumění, ne pouze doslovnému.

2.1.2 Akční plán

Hned při přípravě jsme narazili na problém, že Ondřej neměl žádnou zkušenost s využíváním čtenářských strategií. Zahraniční výzkumy ukazují, že učitelé se mohou naučit se čtenářskými strategiemi pracovat, ale že „potřebují trénink, aby mohli být efektivní“ (NICH, 2000, s. 4–8). Nemohou totiž pouze následovat instrukce podle metodiky, příručky, ale musí citlivě vnímat, co děti potřebují, sledovat jejich míru porozumění a vhodně intervenovat. Zároveň musí být sami zběhlí ve využívání čtenářských strategií. (Pearson, 1991; Kindle, 2011) Vycházeli jsme z předpokladu, že příprava učitele, jeho osvojování si čtenářských strategií, by měla být obdobná jako při výuce žáků, přičemž v praxi se uplatňují dva přístupy – přímé vysvětlování strategií (direct explanation), což nám v předškolním věku nepřípadá vhodné, a transakční přístup (transactional strategy instruction), kdy učitel místo přímého vysvětlování musí být schopen vést diskusi se žáky, kteří se vzájemně obohacují, když navzájem sdílejí, jak nad textem přemýšlí, jak jej vnímají (NICH, 2000). Ondřejovým úkolem tedy bylo naučit děti postupně pomocí vhodně volených otázek vést k přemýšlení nad textem, vyvozování závěrů, hodnocení atd. Jelikož on sám se se strategiemi teprve seznamoval, plánovali jsme průběžně sledovat, jak děti reagují, vyhodnocovat Ondřejovo působení a upravovat ho tak, aby jeho práce s textem byla efektivní.

Jelikož pojem čtenářské strategie byl pro mne nový, nejdříve jsem se zúčastnil semináře zaměřeného na práci s nimi a na způsob jak rozvíjet čtenářskou pregramotnost v mateřské škole obecně. Seminář pořádal NIDV v Plzni a vedla jej má kolegyně Eva. Ta mi také připravila ke každé jednotlivé strategii videoukázky zachycující příklad jejího využití a poskytla mi stručnou metodiku, v níž popsala konkrétní strategie, způsob, jak je u dětí rozvíjet, společně s příklady a tipy na vhodnou dětskou literaturu. Po seznámení s tímto materiálem jsme nejprve společně připravili první lekce s knihami a následně je reflektovali. Zpočátku jsme využili také tandemovou výuku, což bylo fajn, vidět to všechno v praxi, nicméně jsem chtěl připravovat i vybírat knihy samostatně, přičemž jsem chtěl každý týden pro děti připravit jednu aktivitu zaměřenou na rozvoj porozumění textu.

Čtenářských strategií existuje velké množství, my jsme vybrali šest základních, které vyhovují specifikům předškolního věku (Tompkins, 2006; Fellowes & Oakley, 2010; Rybářová, 2016). Jde o strategie propojování, vizualizace, předvídání a usuzování, shrnování a hodnocení. Volíme více strategií z důvodu, že výzkumy ukazují, že je vhodnější strategie navzájem kombinovat, než se

věnovat pouze jedné, protože čtenář při čtení také nepoužívá jen jednu strategii, např. předvídání (NICHD, 2000; Duke & Pearson, 2009).

Využili jsme smíšenou výzkumnou strategii. Kvalitativní přístup byl opřen o pozorování práce učitele a reakce jeho žáků s využitím strukturovaného pozorovacího archu a analýzy videonahrávek, a dále o analýzy reflexivních rozhovorů nad videozáznamy a reflexivního deníku. Kvantitativní přístup spočíval v analýze dat získaných z testu porozumění přečtenému příběhu, kdy jsme zjišťovali proměnu hloubky porozumění u dětí v relativně krátkém časovém období.

Náš výzkum byl plánován v následujících krocích:

1. Reflexe dosavadních zkušeností (červenec až září)
2. Zjištění aktuální úrovně porozumění (září až říjen)
3. Intervence (říjen až prosinec)
4. Zjištění aktuální úrovně porozumění (leden)

2.2 Jak jsme akční výzkum realizovali

2.2.1 Dokumentování výchozího stavu

Nejprve jsme chtěli realizovat pre-test – zjistit úroveň porozumění příběhu před zavedením změn do práce s knihou. Jelikož výsledek by mohl být zkreslen přirozeným vývojem dětí, přistoupili jsme k tomu, že jsme u vybraných dětí (náhodný výběr pro test porozumění textu) ještě před začátkem výzkumu provedli test ELDEL zjišťující úroveň jazykového uvědomění, který bude opakován u stejných dětí také před závěrečným testováním. Výsledky jazykového uvědomění jsme porovnávali, aby bylo možné určit, zda případný lepší výsledek dítěte v testu porozumění souvisel se změnou přístupu u učitele, nebo zda jde o důsledek rozvíjející se slovní zásoby v důsledku vývoje dítěte. Z tohoto důvodu jsme také přistoupili ke změně testu porozumění, který jsme přizpůsobili tak, aby bylo možné srovnávat vývoj v různých oblastech (paměť, implicitní porozumění, explicitní apod.). Také jsme ustoupili od testování všech dětí. Důvodem je, že při velkém počtu dětí ve třídě a s ohledem na jejich věk, by výsledek byl výrazně zkreslen úrovní rozvoje paměti, protože u některých dětí by testování probíhalo s velkým časovým odstupem. Použili jsme metodu náhodného výběru deseti dětí z dvaceti osmi. Děti nebyly porovnávány mezi sebou, ale plánovali jsme sledovat pouze jejich vlastní vývoj.

Také jsme vytvořili jednoduchý pozorovací arch, do kterého Ondřej během dvou říjnových týdnů zaznamenával, kolikrát si děti samy spontánně vybírají knihu. Ukázalo se, že zájem dětí byl velmi malý.

Zároveň s těmito přípravami se Ondřej zúčastnil semináře věnovaného rozvoji čtenářské pregramotnosti, jehož součástí bylo seznámení s možným využitím čtenářských strategií v mateřské škole. I během semináře u Ondřeje převažoval dojem, že to vlastně dělá a že není důvod se nějak speciálně připravovat.

Zpočátku jsem byl k celé věci poněkud skeptický, protože takový profesionální vědecký přístup jsem nečekal a úplně jsem se na něco podobného necítil. Zároveň jsem věděl, že testováním jako takovým strávíme spoustu času, nehledě na přípravu pozorovacích archů a dlouhých rozhovorů o tom, co a jak je potřeba udělat. Vždy jsem byl spíš intuitivní typ a podobné velké plánování a rozmyšlení mi nikdy moc nešlo. Když jsme se ale dostali přímo na vytváření pozorovacího archu, samotná práce mě bavila, protože rád píšu a tvořím podobné věci. Také jsem si uvědomil, že bez toho všeho kolem to asi holt nepůjde a je to nutnost, pokud má mít výzkum nějaké relevantní výsledky.

2.2.2 Popis akce a podoby jejího dokladování

V půlce října jsme provedli měření slovní zásoby u dětí, abychom zjistili jejich momentální řečovou úroveň. Nakonec jsme otestovali deset dětí, abychom měli větší vzorek, protože jsme si uvědomili, že na každé měření určitě nebudou přítomni všichni. Testování šlo velmi rychle, takže to nebyl problém, a děti projevíly velký zájem, jejich spolupráce se ukázala být příkladnou. V témže týdnu proběhla první práce s textem a následně jsme nahráli vyprávění dětí, abychom zjistili, jak příběhu porozuměly. A tady nás čekalo první překvapení, které bylo možná klíčové, aby si Ondřej uvědomil, že je opravdu třeba k práci s textem přistoupit jinak. Ondřej s dětmi pracuje velmi pěkně, děti na něj dobře reagují, při čtení byly pozorné, příběh je zajímavý. Hodně využíval ilustrace, vedl děti k tomu, aby z nich získávaly informace. Často děti aktivizoval pomocí otázek, ale otázky směřovaly na fakta: „*Co vidíš?*“ „*Co dělá?*“ Jen jedna otázka byla vyšší kognitivní náročnosti „*Jak se pozná, že je někdo smutný?*“ Z rozboru videa vyplynulo, že děti si zpětně vybavovaly epizodu a vnímaly souvislost tam, kde využil obrázků, aby text přiblížil jejich osobní zkušenosti a děti si ho mohly „prožít“. To byl tedy jeho další úkol – naučit se vnímat v textu místa důležitá pro porozumění a dětem je přiblížit pomocí aktivizace jejich vlastní zkušenosti (strategie předvídání). Také se měl pokusit vést děti k tomu, aby své odpovědi zdůvodňovaly s oporou v textu: „*Proč si to myslíš?*“ „*Protože jsi četl, že...*“

Příklad odpovědí dětí:

U: *Poznáte, má tam nějakého kamaráda?* **D:** *Nééé. Jóóó, ptáčka.* (Když jim byl ukázán obrázek.)

U: *Co dělá třeba ten ptáček?* **D:** *Lítá. Pípí, píp, píp. Zobá to prasátko.* (Opět „čtou“ z obrázku.)

U: *Jakou má náladu, poznáte to? Poznáte, jak se cítí?* **D:** (Bez reakce, nevěděly, měly opět informaci vyčíst z obrázku.)

U: *Chtěl Lojzík, co myslíte?* **D:** *Jo.* (Chybí doptávání, proč si děti myslí, že Lojzík bude chtít vidět svou rodinu.)

Také jsme se rozhodli ve třídě zřídit čtenářský koutek, do kterého jsme dali knihy, kde je nositelem významu obrázků, aby děti mohly z knihy samostatně „vyčíst“ příběh. Doposud sice měly děti ke knihám volný přístup, ale jednalo se o knihy s převahou textové části, knihy byly v knihovně klasicky, tedy hřbetem k dětem, které tak nemohly ani podle obrázku odhadnout, o čem kniha je, a podle toho si ji vybrat. Řešení bylo jednoduché – jedna police, na ní pár vhodných knih titulní stranou k dětem, přičemž knihy měl Ondřej pravidelně obměňovat.

Nechali jsme děti příběh převyprávět a pak jsme jim pokládali otázky zaměřené na implicitní porozumění. Děti dostaly instrukci: „*Vyprávěj mi příběh, jak nejlépe dokážeš.*“ Hodně nás překvapilo, že porozumění příčin a důsledků v příběhu bylo takřka nulové. Z reakce dětí během čtení, kdy byly soustředěné, příběh je zajímavý, reagovaly..., jsme předpokládali, že mnohem víc pochopí, o čem to bylo. Ukázalo se však, že tomu tak není, zapamatovaly si jen jednu epizodu z příběhu.

Při rozboru videa jsem viděl, že si i tuto epizodu pamatovaly jen proto, že jsem se jí věnoval více, spojil ji s pantomimou a pohybovou hrou, takže si ji děti zažily. Při rozboru videa jsem viděl, že hlavní problém je ve způsobu, jakým dětem pokládám otázky. Ptám se většinou jen na otázky zaměřené na pamětní vybavování „Kdo šel?“, „Co udělal?“ apod. Musím se tedy soustředit na to, abych se děti víc ptal: „Proč?“ „Jak jsi na to přišel?“ apod., aby nad příběhem více přemýšlely a snažily se hledat souvislosti. Problém u sebe stále vidím v tom, že je pro mě těžké zvolit ten vhodný okamžik, kdy se zeptat, a položit tu správnou otázku, která by děti někam posunula. Každopádně bude do budoucna nutné, abych se nad každým textem dopředu zamyslel a určil si momenty, kdy se budu děti ptát: „Proč?“ Zatím ovšem nevím, jestli to zvládnu sám.

Náš plánovaný harmonogram práce nám byl narušen souvislou praxí studentky, takže Ondřej mohl realizovat pouze dvě lekce. První se mu podle jeho slov i podle reakce dětí příliš nepo-

vedla. Využil autorský text, ke kterému neměl obrázky, což mu nevyhovovalo. Při rozhovoru jsme se dobrali toho, že je pro něj těžké, když se nemůže opírat o obrázek, není zvyklý pracovat pouze s hlasem a hledat momenty, které by bylo třeba dětem více přiblížit. Další pokus byl s knihou P. Čecha *O čertovi*. Ondřej se opět opřel o obrázky, děti popisovaly, co na nich vidí, zároveň si připomněly, o čem příběh je. Ondřej se snažil pracovat se strategiemi, ale sám přiznal, že v tom stále tápe – nebyl si jistý, jak kterou použít, zůstával tak „na půl cesty“ a inklinoval k práci s obrázkem, která je mu blízká. Proto jsme zkusili další text rozebrat společně – vybrat klíčová místa pro porozumění, zvolit vhodnou strategii, připravit k ní otázky, čemuž se Ondřej zpočátku bránil.

Příklad odpovědí dětí:

U: *Kdo tady bydlí?* **D:** *Ta paní, Tradamila.* (Když jim byl ukázán obrázek, vybavení informace z předchozího čtení.)

U: *Co tam vidíš?* (Opakovaně položená otázka, děti mají popisovat obrázek.)

U: *Co je tady za roční období?* **D:** *Podzim* **U:** *Proč podzim?* **D:** *Protože už padají listy.* (Vhodně položená otázka, již chce odůvodnění, z odpovědi dítěte je patrné, že vnímá souvislosti a usuzuje z ilustrace.)

U: *A bručel si pro sebe, jak je ten svět hrozný a zlý.* (Čteno) **D:** *...a zlý, protože by radši byl v pekle.* (Spontánně usuzuje z kontextu.)

U: *Chtěli byste být na jeho místě, na tom Florimonovo?* **D:** *Ne. Já jo. Protože bych měl kabát, rukavice a mohl bych si tam hrát sněhovou bitvu.* (Učitel se sice nedoptává proč, ale dítě již samo odpovídá a z odpovědi je zřejmé, že z textu a obrázku pochopilo, proč se čert necítil dobře.)

Ve třídě zřídil čtenářský koutek a zaznamenal rapidní nárůst zájmu dětí o knížky. Nicméně si myslíme, že tento zájem je podložen novostí materiálů, obměňováním knih, jejich lepším výběrem, a že neodráží změnu práce s knihou. Jak vypadal nárůst zájmu o knihy v průběhu jednoho měsíce, je patrné z grafu na obrázku 2.1.

Se čtenářským koutkem jsme uspěli mnohem víc, než jsem si na začátku představoval. Samozřejmě je to především tím, že děti knihy lépe vidí a mohou si je vybírat podle obálky. Recipročně to ale u nich logicky zvedá zájem o knihy a příběhy jako takové a měly by lépe reagovat na předčítání a obecně práci s textem.

Po absolvování přípravy s Evou můžu říct, že se mi s textem lépe pracuje, protože přesně vím, co a jak z hlediska správného dotazování dětí. Obecně je pro mě práce se strategiemi stále hodně složitá a komplikovaná, ale cítím, že už se do toho pomalu začínám dostávat. Je mi ale jasné, že bez pořádných příprav a mnoha opakování rozhodně nebudu schopný dosáhnout vytyčených výsledků.

V prosinci se realizovala jedna lekce, kterou jsme připravili společně. Opět se použila kniha P. Čecha *O čertovi*, kdy jsme ve vybrané kapitole určili místa pro použití strategií, připravili vhodnou otázku a Ondřej si to posléze pro sebe v reálném čase upravil. Na daný text byla vhodná strategie předvídání a usuzování. Z reakcí dětí bylo vidět, že některé již začínají nad textem více přemýšlet. Většina je však vtažená do příběhu a soustředěná pouze po dobu, kdy vidí ilustraci. Ve chvíli, kdy mají jenom poslouchat, pozornost upadá. Nicméně jsme konečně viděli první posun, a to v relativně krátkém čase, po měsíci, kdy se Ondřej začal víc připravovat a promýšlet, kdy a jaké bude dětem pokládat otázky. To představovalo povzbuzení a očekávání, že pokud Ondřej vytrvá, více dětí dokáže na jeho otázky odpovídat, vnímat souvislosti, případně přicházet s postřehy, aniž by k tomu potřebovaly pomoci položenou otázkou.

Příklad odpovědí dětí:

U: *V čem je Tradamila jiná?* (Vybavení si informace z předchozího čtení) **D:** *Je němá.* **D:** *Tak proto bydlí na střeše.* (Spontánní samostatné usuzování)

U: *Co mu to Tradamila tady připravila?* **D:** *Čaj a teploměr (čtou z obrázku)* **D:** *Asi se nachladil z té lávky.* (Spontánní samostatné usuzování)

U: (čte) *Ale on už se netoužil vrátit se do pekla a ani už nechtěl nikomu škodit. Umíte říct, proč?* **D:** *Protože už chtěl být hodný.* **U:** *A proč chtěl být hodnej?* **D:** *Protože už se mu nestýskalo po kamarádech.* **U:** *Ale proč se mu nestýskalo?* **D:** *Protože má Tradamilu.* **U:** *To je možné.* (Konečně příklad doptávání se a vedení dětí, aby nad textem přemýšlely a sdělovaly své postřehy a úsudky.)

V lednu Ondřej absolvoval seminář s H. Nádvorníkovou, kde na vlastní kůži zažil, jak by to asi mělo vypadat. Příběh, se kterým pracoval v roli dítěte, pak přinesl dětem do MŠ, realizoval jej obdobným způsobem. Při naší společné reflexi uvedl, že úspěch vidí právě v tom, že mohl použít už něco zpracovaného, kdy věděl, kdy a na co se má ptát. Dle jeho slov bylo pro něj stále obtížné v textu samostatně najít místa vhodná pro využití čtenářských strategií a ze všeho nejvíce by uvítal metodiku s příklady zpracovaných textů, které by mohl používat a postupně tak více pronikat do práce se strategiemi.

Příklad odpovědí dětí, když Ondřej dodržel doporučený postup práce s textem, jak jej zažil na semináři:

U: *Víte, proč byla zvířátka smutná?* **D:** *Byla jim zima.* **D:** *Protože nemají žádnou cestu, kudy jít.* **D:** *Možná, že nemůžou sehnat žádné žrádlo.*

U: *Co myslíte, že udělá Jakub?* **D:** *Počká, až vyleze sluníčko.* **U:** *To by trvalo moc dlouho.* **D:** *Vzal lopatu a ten sníh tou lopatou odházal.* (Ondřej neměl k dispozici žádný obrázek, děti vycházely jen z informací, které slyšely. V průběhu práce s textem byly použity strategie předvídání, a to celkem osmkrát, strategie usuzování dvakrát a strategie hodnocení. Strategii propojování přitom Ondřej, když pracuje s příběhem, zatím nepoužívá, přitom je to pro děti jedna z nejdůležitějších pro porozumění příběhu.)

Poté, co si vyzkoušel práce se strategiemi na „vlastní kůži“, pracoval s knihou M. Černíka: *Tik, Ťak a Ťuk, příběhy tří tučňáků*. A hned byl vidět rozdíl, začal používat strategii předvídání, nevěnoval tolik času opakování informací z předchozího čtení, takže pozornost dětí nebyla vyčerpána na vybavování faktů, ale mohly se soustředit na nový text a přemýšlením nad ním. Byly velmi pozorné, klidné, aktivně se zapojovala většina dětí.

Příklad odpovědí dětí:

U: *Jak by se mohla jmenovat pohádka, když bude o čepicích?*

D: *Čepice tam bude napsáno.*

U: *Mělo by tam být napsáno čepice. A jak se jmenovala? Každá pohádka začíná „jak“! Je tam třeba: Jak se Ťak topil, Jak předvedli kouzlo... Tak víte, jak by se mohla jmenovat nějaká ta pohádka o čepicích?*

U: *Jak čepice litaly? Byl by ještě nákej nápad, Přemku?*

D: *Jak by čepice se ztratily.*

U: *Jak by se třeba ztratily čepice. To je dobrý nápad. Bernie má nápad?*

D: *Jak ty čepice třeba dostali.*

U: *Jak dostali ty čepice. Jirko?*

D: *Třeba, že staví sněhuláka.*

U: *Ale to není o čepicích.*

D: *Jak staví sněhuláka čepice třeba.*

U: *Jak stavěli čepice sněhuláka, to by šlo. Tondo?*

D: *Jak jim spadly ty čepice.*

(Na tomto úryvku je krásně vidět, jak se mění i Ondřejův přístup k dětem, nespokojuje se s jednou odpovědí, povzbuzuje k dalšímu přemýšlení, nekritizuje.)

K vyhodnocování úspěšnosti jeho práce se strategiemi byla přizvána Z. Maňourová, která má zkušenosti s analýzou čtenářských výkonů v rámci projektu přípravy čtenářského kontinua. Její konzultace potvrdily naše domněnky – Ondřej se výrazně zlepšuje, je mnohem otevřenější vůči dětem, citlivěji na ně reaguje, dává jim větší prostor, víc aktivizuje jejich myšlení, což se vše odráží ve schopnosti dětí reagovat na otázky a vnímat příběh do hloubky.

Zažít si z pozice dítěte, jak má vypadat excelentní vedení učitele a moci z druhé strany pozorovat, co a jak se má dělat na špičkové úrovni, aby i odezva byla odpovídající, bylo úžasné. Seminář s paní Nádvorníkovou se mi moc líbil a hned jsem si ho vyzkoušel s dětmi. Myslím, že se mi to povedlo, děti to moc bavilo. Úspěch přisuzuji tomu, že jsem opakoval to, co už někdo profesionálně zpracoval. Kdybych dostal do ruky identický text, sotva bych dokázal něco podobně kvalitního vyprodukovat. Moc by se mi tedy líbil zásobník mnoha textů, které by byly podobně popsány, aby se daly rovnou vzít a použít. Jejich realizací bych zároveň absorboval ten systém, kterým se práce se strategiemi řídí, a časem bych se stával čím dál samostatnějším a schopnějším.

Sám cítím, že se postupně zlepšuji, jako zrcadlo mi slouží reakce dětí, které se zkvalitňují, nicméně je mi jasné, že tohle bude ještě běh na hodně dlouhou trať, než budu moci říct, že jsem si jistý, že dělám všechno, pokud ne skvěle, tak alespoň dobře.

Už jsem si ale definoval několik aspektů potřebných k úspěchu. Dobrá příprava, promyšlení důležitých bodů v textu a pokládání správných otázek ve správný čas.

Další narušení našich plánů představovala vysoká nemocnost mezi dětmi, takže jsme druhé měření jazykového rozvoje a úrovně porozumění museli přesunout na březen. Výsledky jsme plánovali porovnat s měřením z listopadu a byli jsme zvědaví na výsledek. Už v průběhu předčítání bylo patrné, že Ondřej už na to jde jinak. Dával dětem víc prostoru pro odpovědi na otázky, neuzavíral diskusi příliš brzy, sám odpovědi dětí rozvíjí a pomáhá jim svým příkladem všimnout si vodítek, ať již v obrázku, či v textu. Děti jsou tak mnohem aktivnější, spontánně přemýšlejí, rozvíjejí nápady. Také zapojuje více strategií, než dříve používal, a nevěnuje tolik času fázi motivační, více se soustředí na příběh jako takový a pokládá otázky vyšší kognitivní náročnosti – usuzovací, hodnotící.

Příklad odpovědí dětí:

U: *Děti vidíte tam, že by tam někdo bydlel teď v tom hnízdu?*

D: *Možná jestřáb. Ale opustil své hnízdo.*

U: *Proč opustil své hnízdo?*

D: *Aby si stavěl někde jinde.*

U: *To ptáci nedělají, ty bydlíš vždycky v jednom.*

D: *Jestřáb odletěl, aby mohl přinést oběd a mohly se vylíhnout.*

U: *Aha, takže by tam byly schované jenom vajíčka?*

D: *Jo!*

U: *A jestřáb je někde na lovu?*

U: *Co teďka udělá Lojzík?*

D: *Bude muset slézt a nějak tam vyšplhat nebo skočit.*

U: *Ty jo, to by bylo nebezpečný, to je moc vysoko.*

D: *Nebo slézt a vylézt na ten strom.*

U: *Hele, tady má žebřík, tady by mohl slézt dolů, do lesa pak by mohl jít?*

D: *Takhle a vylézt na strom.*

U: *Podíváme se, jestli to je pravda?*

U: *Proč myslíte?*

D: *Protože by mohl spadnout na zem.*

U: *Mohl by spadnout na zem. Luky, co myslíš ty?*

D: *Měl by mít nějakýho kamaráda, kterej by ho jistil, kdyby padal.*

U: *To by měl.*

D: *Jako při, jako na skále.*

U: *Ale Lojzík je tam sám, nemá nikoho, kdo by ho jistil. Toby, co myslíš ty?*

D: *Mohla by se zlomit tenká větev.*

U: *Tenká větev by se mohla zlomit. Mohla by se zlomit tahleta?*

D: *Nel! (mnohohlasně)*

U: *A co tahleta?*

D: *Ano. Anebo by mohl už, že už by tam nebyly větve a on by už se nemohl kde chytnout.*

U: *Nemohl by se chytnout. Filipe, co myslíš?*

D: *Děda má jednoho kamaráda a ten má takový ťapky a jsou na něm nože, který na těch nožích leze nahoru.*

U: *Ale to Lojzík neměl. Podíváme se, co bylo dál?*

(V podobném duchu probíhalo celé čtení. Ondřej výborně po dětech opakuje jejich odpověď, čímž dává najevo, že ji přijímá, zároveň děti cítí, že mohou přemýšlet dál, nebojí se přicházet s nápady, je vytvářeno bezpečné prostředí.)

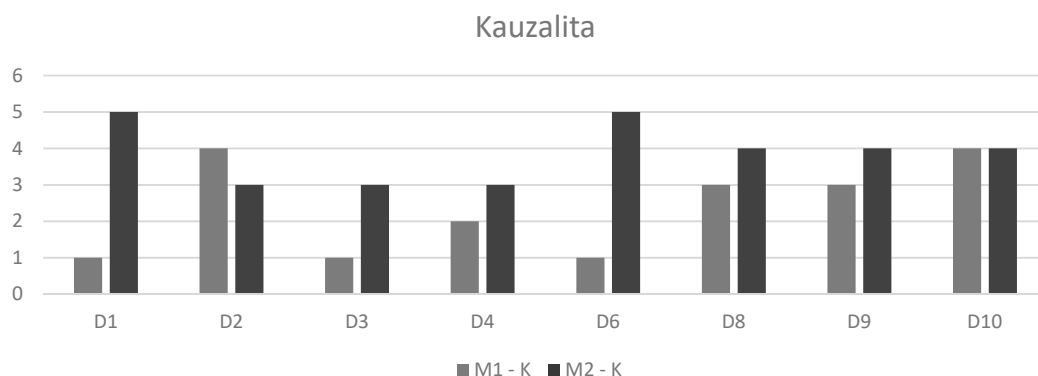
Druhá intervence se z mého pohledu moc vydařila, pozoroval jsem jak obrovský zájem dětí, tak jejich účast a následné rozhovory mě ujistily v tom, že došlo k obrovskému zlepšení ve všech ohledech. Byl jsem zvědavý, co ukážou výsledky, protože posun v hloubce porozumění textu byl za ty tři měsíce, co jsem se strategiemi pracoval tu více, tu méně úspěšně, jednoznačně viditelný.

2.2.3 Způsob dokumentování dopadů akce a výsledky akčního výzkumu

V grafu na obrázku 2.1 uvádíme data ohledně kauzality neboli příčinnosti vztahů. Děti jsme se neptali, kdo kde v příběhu byl, co udělal, kam šel potom..., ale na „meziřádkové“ skutečnosti. Otázky začínaly v naprosté většině slovem „proč“, tedy cílily na vyšší kognitivní funkce. Dítě si muselo uvědomit souvislosti a z příběhu na základě vlastních zkušeností extrahovat potřebné údaje (viz příloha 2.1). Je vidět, že při prvním měření jsme moc úspěchu nezaznamenali, zatímco v druhém byl nárůst úspěšných odpovědí obrovský. V grafu na obrázku 2.2 jsme se zaměřili na řečový vývoj, který se ukázal jako odpovídající obecnému vývoji dětí.

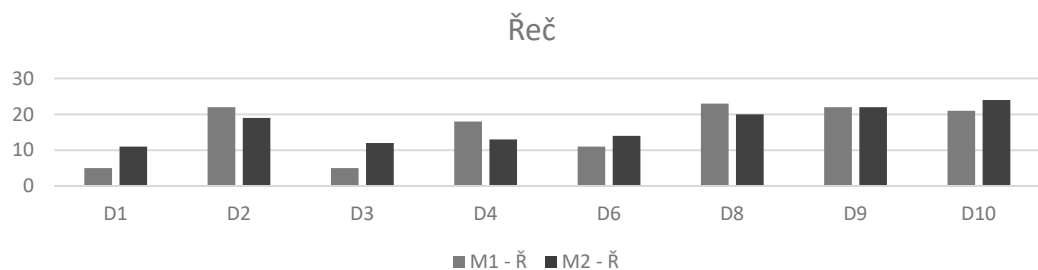
Graf na obrázku 2.3 nám ukazuje, o kolik se jednotlivé děti procentuálně zlepšily v řeči a vnímání kauzality. Je patrné, že celkový nárůst ve vývoji řeči je nižší, zatímco posun ve vnímání kauzality byl kromě dvou dětí vyšší, někdy až výrazně. Zdá se, že správná práce s knihou s využitím čtenářských strategií dětem pomáhá lépe vnímat vztahy mezi postavami a jejich další interakcí, například s prostředím, a je tedy zásadní pro porozumění předčítanému příběhu.

V grafech záměrně chybí dítě 5 a 7 (D5 a D7), protože tyto děti nebyly přítomny na druhém testování.



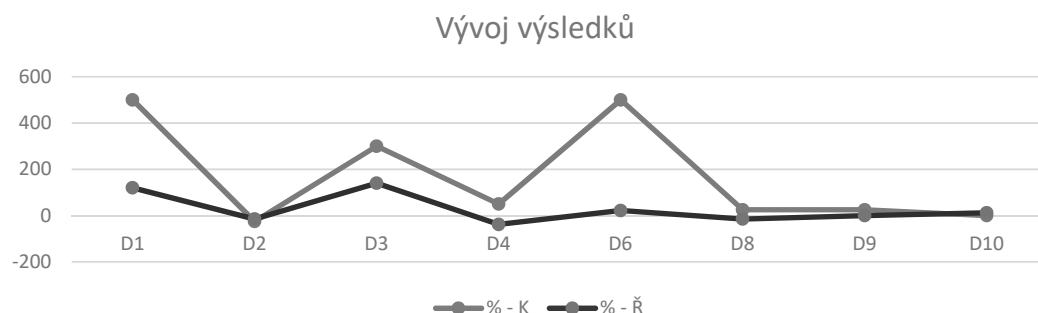
Obrázek 2.1 – Změny v porozumění kauzálním vztahům u jednotlivých dětí

U vzorku dětí ve věku 4–5 let byla zjišťována míra porozumění kauzálních vztahů v příběhu, který jim byl předčítán. M1 představuje hodnoty získané před začátkem práce se čtenářskými strategiemi, M2 po třech měsících, kdy učitel čtenářské strategie zařadil do výuky.



Obrázek 2.2 – Změny v úrovni jazykového vývoje u jednotlivých dětí

U stejných dětí byla zjišťována úroveň jazykového vývoje pomocí testu ELDEL. Z grafu je patrné, že ve sledovaném období nedošlo k významnému zlepšení jazykového vývoje u dětí, dá se tedy předpokládat, že zlepšení v oblasti porozumění lze přičítat změně práce učitele s textem.



Obrázek 2.3 – Porovnání změny (nárůst/pokles) výsledků mezi oběma měřeními u jednotlivých dětí

Vidíme, že v oblasti řeči byly změny malé, v oblasti porozumění textu u některých dětí výrazné. Jde však o malý vzorek, takže nemůžeme zobecňovat.

Kromě námi pozorovaných a zjištěných výsledků jsme chtěli ještě znát i pohled rodičů. Proto jsme je požádali o vyplnění dotazníku, v němž jsme zjišťovali čtenářské chování dítěte a názor rodičů, zda pozorují vliv mateřské školy na čtenářství dítěte. Čtenářské chování jsme si definovali na základě rovin, jak je uvádí Hausenblas a Košťálová (2010) – dítě má vztah k četbě, aktivně ji vyhledává, dovede si vybrat knihu podle svého zájmu, rozumí obsahu, sdílí své prožitky z četby, klade otázky. V dotazníku rodiče vybírali možnost, která podle jejich názoru nejvíce odpovídá, zároveň mohli komentovat svou odpověď na míru vlivu MŠ. Bohužel odpovědi byly nicneříkající, rodiče hodnotili čtenářské chování dětí buď pozitivně, nebo vybírali položku „těžko rozhodnout“. Z hlediska vlivu MŠ na čtenářství dětí 50 % uvádělo, že vidí přínos MŠ, a tedy Ondřejovy práce, 50 % nevědělo. Minimum rodičů odpovědělo na otevřenou otázku, v čem spatřují přínos MŠ, ale i toto málo můžeme považovat za cennou zpětnou vazbu, např.:

„Zajímají ji víc knihy. Povídá o těch, co se čtou ve školce.“

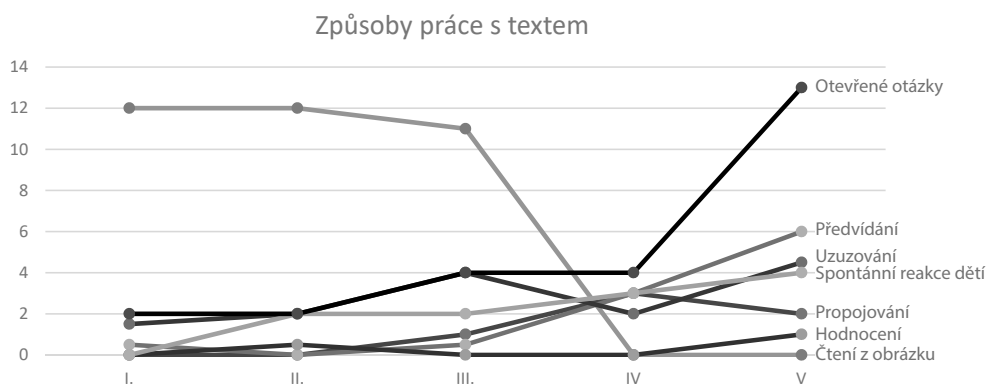
„Vypráví o knížkách, které se ve školce čtou... Chce číst pohádky i přes den, když odpočívá, nebo je nemocný.“

„Udrží teď pozornost při čtení. Má zájem, aby se četly pohádky z knih s ilustracemi.“

2.3 Co jsme se akčním výzkumem naučili

2.3.1 Implikace pro další práci a profesní rozvoj

Ačkoli se z počátku Ondřejovi zdál celý výzkum možná příliš vědecký a nechtělo se mu měnit zažitý způsob práce, zvláště ustoupit od svého intuitivního stylu, kdy se nepřipravuje, ale improvizuje na základě reakce dětí, konkrétní situace, a při předčítání vychází z obrázků (pokud je neměl, byl v koncích), v průběhu zjistil, že příprava je nutná a hlavně smysluplná. Výsledky, reakce dětí i změna jejich chování (projevující se kázní, soustředěním, zájmem o čtení), byly pro něj jasným důkazem. Ještě není u konce, se strategiemi se stále učí pracovat, zatím používá převážně dvě (předvídaní a usuzování), občas propojování a hodnocení, zde jsou rezervy. Vizualizaci a shrnování nevyužil za rok ani jednou, ale porozumění příběhům to nebránilo. Změnil se jeho přístup k dětem, je otevřenější, více je podněcuje k samostatnému myšlení, citlivěji reaguje na jejich odpovědi.



Obrázek 2.4 – Znárodnění proměny přístupu Ondřeje k textu v čase

Mezi body I. a II. Ondřej absolvoval seminář jak pracovat se strategiemi, což se v práci lehce promítlo, ovšem i nadále využíval zejména práci s obrázkem. Mezi body III. a IV. měl možnost si zažít lekci „naživo“ a použít zpracovanou modelovou lekci. Z grafu na obrázku 2.4 je patrné, že v pří-

stupu k textu se to významněji promítlo. Přestal se spoléhat na ilustrace, začal klást významně více otevřených otázek a také vidíme, že narůstá spontánní zapojení dětí (předvídají, propojují s vlastními zkušenostmi, hodnotí, usuzují), aniž by k tomu byly dovedeny položenou otázkou.

Také se ukázalo, že práce se čtenářskými strategiemi opravdu vyžaduje, aby s nimi byl učitel velice důvěrně obeznámen, uměl je používat, a že tato dovednost není samozřejmá. V průběhu výzkumu bylo vidět, že absolvování semináře mělo velice malý vliv (mnoho informací v krátkém čase), největší změnu přinesla až možnost si to celé vyzkoušet a zažít. To představuje inspiraci, jak toto zohlednit v přípravě budoucích učitelů, případně na seminářích DVPP; vlastní zkušenost je nenahraditelná, stejně jako možnost pozorovat někoho zkušenějšího. Během seminářů i přednášek je podpoře rozvoje porozumění u dětí věnováno málo času, a třebaže účastníci mají možnost zhlédnout videa s příklady, nestačí to. Vhodné by bylo připravit ukázkové lekce, ideálně s využitím videonahrávek, které by začínajícím pomohly se v problematice lépe zorientovat, mohli je použít a postupně se učit zpracovávat si texty samostatně.

Rozhodně nemůžu říct, že by se podle mé práce momentálně mohl někdo učit, nicméně zlepšení cítím jak na sobě, tak především na reakcích dětí. Za dobu, kdy výzkum probíhal, se můj přístup k práci s textem radikálně změnil. Teď si vše dopředu promýšlím, vybírám vhodná místa pro kladení stěžejních otázek a přemýšlím nad ideálním využitím jednotlivých strategií. Z grafu na obrázku 2.4 je patrné, že mám stále velké rezervy, ale už jenom to poznání, že je mám, mi hodně dává. Především to, že přesně vím, v čem se mám zlepšit a na čem pracovat.

2.3.2 Zhodnocení akčního výzkumu jako nástroje profesního rozvoje

Akční výzkum jako nástroj profesního rozvoje učitelů je možná trochu komplikovaný, zdoluhavý, ale jednoznačně funkční. Nutí nás se opravdu zamyslet a identifikovat problém, zamyslet se nad řešením a hledat způsoby, jak si ověřit, že jdeme správným směrem. Největší výhodou je, že můžeme pružně reagovat na nově nastalé situace a přizpůsobovat jim přístupy. A že můžeme zjistit věci, které nás na počátku vůbec nenapadly, např. že zřízení knihovničky, kde mají děti pár knih titulní stranou k sobě a tyto knihy se často obměňují, může mít takový vliv na nárůst zájmu dětí o samostatné prohlížení a „čtení“.

Asi každý učitel, kterému záleží na tom, aby svou práci dělal dobře, ve své praxi neustále něco zkouší, ať jde o novou metodu či formu vzdělávání, pomůcky či jinou organizaci práce třídy. Většinou však postupuje nahodile (soudím podle sebe), nesystematicky, bez jistoty, zda změna nějakého faktoru vedla skutečně ke kýženým výsledkům. Pokud budu aplikovat akční výzkum, tak se těmito obtížemi vyhnu, práce bude efektivnější, protože se mohu opravdu zaměřit na řešení toho, co chci zlepšit, a neodbíhám k dalším věcem.

Každý učitel nad svou prací přemýšlí a hledá způsoby, jak ji zlepšit. Akční výzkum nabízí vědeckou formu, která přesně definuje problém, postup zlepšování a následné výsledky. Zároveň nutí člověka do detailu přemýšlet nad příčinami problému a také ho nutí efektivně řešit situaci za pomoci intervencí.

2.3.3 Doporučení pro další akční výzkumníky

Rozhodně bychom doporučili začít v malém, neukousnout si velký krajíc v podobě „revoluce“ ve své dosavadní práci. A také hodně přemýšlet nad tím, jak budu posuzovat případné změny, dát tomu čas. Vyplatí se zvolit nástroj, který bude efektivní a jednoznačný. Nám se nejvíce osvědčily videonahrávky výuky ve třídě, protože na nich jsme mohli pozorovat proměnu chování dětí během předčítání a změnu Ondřejova přístupu. V ten daný moment to nikdy nebylo tak markantní, ale zpětně jsme si mohli uvědomit věci, které jsme „v přímém přenosu“ nevnímali. V našem případě „testovací“ vzorek byl velmi malý, protože u předškolních dětí je paměť i pozornost krátkodobá, a to nás limitovalo. Právě pozorování a analýza videozáznamů ukazovala, že změny

opravdu probíhají, a to bylo hlavní. Naopak dotazníky se ukázaly jako zbytečné, nedozvěděli jsme se z nich nic, co by mělo nějaký významnější dopad pro vyhodnocování výzkumu.

Rozhodně je dobré požádat někoho, kdo by nám pomohl výsledky zhodnotit. Možnost diskutovat nad problémem, zjišťovat, zda oba vidíme totéž, je velice přínosná. A nemusí se jednat nutně o osobu, která je v dané oblasti „napřed“, stačí kolega ochotný naslouchat.

Akční výzkum mohu doporučit komukoli, kdo se chce dopodrobna zabírat nějakým aspektem své práce a chce v něm dosáhnout zlepšení. Je nutná soustavná práce, investice mnoha hodin, videonahrávky vlastní práce, ideálně také konzultace s nějakým odborníkem, případně studium odborné literatury. Benefity vidím v tom, že akční výzkum bude každého bavit, protože je přece radost vidět někoho se zlepšovat, zvláště když jsem to já sám. Dalším plusem je profesionálnější vhléd do dané problematiky a obecně větší zájem o celou učitelskou profesi. Nezbytně nutný je ovšem zájem a chuť se zlepšovat.

2.4 Literatura

- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of education*, 189(1–2), 107–122.
- Čech, P. (2014). *O čertovi*. Havlíčkův Brod: Petrkov.
- Černík, M. (2016). *Tik, Ťak, Ťuk: pohádky o třech tučňácích*. Praha: Knižní klub.
- Lukešová, M. (1978). *Bílá zima*. Praha: Albatros.
- Fellowess, J., & Oakley, G. (2010). *Language, literacy and early childhood education*. South Melbourne, Vic.: Oxford University Press.
- Hausenblas, O., & Košťálová, H. (2010). Metody rozvíjení čtenářských dovedností. In: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*, 18–21 [cit. 2018–06–14]. Dostupné z www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a.
- Kindle, K. J. (2011). Same book, different experience: A comparison of shared reading in preschool classrooms. *Journal of Language and Literacy Education* [Online], 7(1), 13–34.
- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Najvarová, V. (2008). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. (Disertační práce). Dostupné z http://www.is.muni.cz/th/14647/pedf_d/VN_disertace.pdf
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00–4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm>
- Osada, N. (2004). Listening Comprehension Research: A Brief Review of the Past Thirty Years. *Dialogue*, 3, 53–56.
- Pearson, P. D. (1991). Developing expertise in reading comprehension: what should be taught?: how should it be taught?. *Center for the Study of Reading Technical Report*, 512.
- Rybářová, E. (2017). Rozvoj čtenářských strategií u dětí v mateřské škole. *Kritická Gramotnost*, 3(4), 20–25.
- Rybenská, T., & Ondrašík, P. (2013). *O prasátku Lojzíkovi: Dlouhá cesta za nosem*. Havlíčkův Brod: Petrkov.
- Rybenská, T., & Ondrašík, P. (2015). *O prasátku Lojzíkovi: Jak vycvičit vrabce*. Havlíčkův Brod: Petrkov.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Rand.
- Tompkins, G. E. (c2006). *Literacy for the 21st century: a balanced approach* (4th ed.). Upper Saddle River: Pearson Education.
- Van Kleeck, A. (1998). Preliteracy domains and stages: Laying the foundations for beginning reading. *Journal of Children's Communication Development*, 20(1), 33–51.
- Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Whitcroft, L. (2018). *Čtenářská gramotnost – Čtenářské strategie* [online]. [cit. 2018–06–11]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-2>.

2.5 Přílohy

Příloha 2.1 – Otázky po přečtení příběhu

Testové otázky 1. měření

Proč se prasátko cítilo smutné?

Proč prasátko uteklo z farmy?

Proč musel slon zachraňovat prasátko?

Proč prasátko zavřeli do klece?

Co si myslíš o jeho útěku z farmy?

Testové otázky 2. měření

Proč bylo pro Lojíka důležité najít vrabce?

Proč ho hledal ve skalách?

Proč si vrabec prasátko nepamatoval?

Jak prasátko připomnělo vrabci, kdo je?

Co si myslíš o prasátku, jaké je? Proč?

3 Vliv využívání strategie kladení otázek na porozumění žáků / jejich motivaci ke čtení

Lenka Ščamburová, Štěpánka Klumparová

Rády bychom představily cíle, průběh, úskalí a závěry akčního výzkumu, který jsme realizovaly ve dvou 7. ročnících druhého stupně ZŠ a v němž jsme se zaměřily na zvýšení samostatnosti žáků při prozkoumávání literárního textu, při porozumívání čtenému a na udržení motivovanosti k četbě pomocí zapojení strategie kladení otázek do výuky literární výchovy. Jako stěžejní se pro zdar našeho úsilí ukázaly (pro žáky) silné texty vzbuzující otázky. Jejich výběru jsme tedy věnovaly velkou péči, stejně jako volbě metod a postupů, pomocí nichž jsme chtěly žáky posunout v dovednosti klást si otázky a hlouběji nad textem přemýšlet. V závěru se vyjadřujeme k tomu, jak obtížné je vyhodnocovat výkony žáků a jejich vývoj v dovednosti klást otázky a jaké výsledky přineslo dotazníkové šetření, ve kterém žáci refleктоvali svou roční práci z hlediska použitých metod a textů a z hlediska svého posunu ve čtenářství.

Lenka: *K tématu akčního výzkumu jsem se dostala tak, že mě oslovila Štěpánka Klumparová s tím, zda bych s ní na akčním výzkumu spolupracovala. Se Štěpánkou jsem se znala jen z pár seminářů zabývajících se čtenářstvím, které spolu s Ondřejem Hausenblasem pořádali pro učitele českého jazyka na PedF UK, a také jsem věděla, že organizuje praxe pro studenty oboru český jazyk a literatura. Někteří u mě svou praxi absolvovali. Štěpánka také uvedla, že si mě vybrala proto, že měla dobrou zpětnou vazbu od svých studentů, a taky proto, že si myslela, že bych mohla být dobrým reflektujícím učitelem. Udělalo mi radost, že mě takto vidí. A ačkoliv jsem si uvědomovala, že akční výzkum bude časově (někdy i mentálně) náročný, rozhodla jsem se nakonec, že to zkusím.*

Štěpánka: *Kladení otázek považuji za jeden z nejúčinnějších způsobů (snad ještě kromě sdílení dojmů a pocitů), jak lze ve skupině čtenářů přirozeně rozprout přemýšlení nad textem. Na spolupráci s Lenkou mě kromě zaměření akčního výzkumu na kladení otázek a toho, co již bylo popsáno výše, lákalo také to, že budu moci „být u toho“, že budu moci nahlédnout do Lenčina učitelského uvažování a sdílet s ní své dojmy a hypotézy nad autentickými výkony jejích žáků.*

3.1 Jak jsme akční výzkum navrhovaly

3.1.1 Východiska

Na začátku jsme poměrně mnoho času věnovaly vymezení tématu. Vyšly jsme z toho, co Lenku zajímá, co by potřebovali její žáci i ona, čemu se již „po svém“ věnovala a v čem měla chuť se zdomakovat, udělat krok do neznáma. Lenka své přemýšlení o výběru tématu popsala takto:

Ve své dosavadní praxi jsem se snažila si najít svůj „učitelský styl“. To i v souvislosti s výukou literatury. Jako jeden z velmi užitečných způsobů, jak stimulovat přemýšlení žáků o textu se mi jevílo položení několika otázek k danému textu. Ty jsem pokládala já a žáci na ně měli hledat odpovědi. Otázkami jsem mířila hlavně tzv. do textu. Ptala jsem se na slova, u kterých jsem se domnívala, že by žákům mohla činit potíže při porozumění, také na vlastnosti a vztahy postav a děj, na vysvětlení určité pasáže vlastními slovy žáka. Otázky směřující

k vlastní zkušenosti žáka jsem příliš nepoužívala. Zjistila jsem totiž, že žáci mají potíže se čtením samotným a že často nerozumí pouhému ději příběhu. Většinou jsem si tedy netroufala se do textu nořit hlouběji.

Když jsem přemýšlela nad tím, co by mělo být předmětem našeho akčního výzkumu, práce s otázkami mi připadala smysluplná. Domnívala jsem se, že otázky pomáhají porozumění textu a také jeho uchopení v širších souvislostech, než na které jsme já i mí žáci byli dosud zvyklí. Také jsem si myslela, že bych se touto cestou mohla přiblížit svému vysněnému stavu výuky literatury – přála jsem si, aby žáci byli schopni porozumět textu sami, aby si informace, které je zaujaly, ověřili třeba i někde jinde a aby se na učitele obraceli až v případech, že si s něčím oni sami či už po poradě s ostatními nebudou vědět rady, a hlavně aby je čtení bavilo.

Rozhodly jsme se tedy společně hledat odpověď na tuto otázku: „*Jak vést žáky k tomu, aby kladli rozmanité typy otázek a hledali na ně odpovědi?*“ Uvědomovaly jsme si, že kromě toho, jak zvolíme postup při osvojování této čtenářské strategie, bude velmi podstatné najít texty, popř. úryvky textů, které by v žácích – čtenářích přirozeně vzbudily chuť klást si otázky. Lenka do té doby pracovala s texty, které si sama dohledávala dle žánru, se kterým se žáci měli dle školního vzdělávacího programu seznámit, s texty z čítanky pro daný ročník či s texty, které sdílely s kolegyněmi češtinářkami. Pustily jsme se tedy do vytváření zásobárny vhodných textů, do hledání textů podnětných pro kladení otázek, které by mohly zaujmout žáky 7. tříd.

Při uvažování o otázkách jsme vycházely ze schématu kladení otázek QAR (Question-Answer Relationship čili vztah mezi otázkou a odpovědí), které čtenář nalezne v příloze 3.1. Domnívaly jsme se, že žáci na začátku výzkumu budou schopni klást spíše otevřené otázky, na které najdou odpovědi v textu, ale bude pro ně obtížné klást otázky, na které je potřeba odpovědi hledat mezi řádky, nebo za textem (u čtenáře – v jeho životní zkušenosti nebo v jeho kulturní encyklopedii – v povědomí o světě). O tom, jak jsme schéma chtěly využít při vyhodnocování otázek žáků, se více dočtete v následující podkapitole 3.1.2.

3.1.2 Akční plán

Náš plán vypadal následovně. Chtěly jsme zjistit, jak vést žáky k tomu, aby kladli rozmanité typy otázek a hledali na ně odpovědi. Přesněji řečeno, vybraly jsme si několik metod, jak vést žáky k tomu, aby dovedli klást otázky a potřebovaly jsme vyzkoušet, jestli opravdu fungují tak, jak jsme očekávaly.

Abychom v průběhu akčního výzkumu byly schopné rozpoznat, zda se nám v našem úsilí daří, nejdřív bylo potřeba zjistit, jak jsou na tom žáci s dovedností klást otázky předtím, než se zaměříme na její rozvíjení. Také jsme chtěly zjišťovat, jak se jejich dovednost v průběhu školního roku postupně rozvíjí a jaká bude po ročním společném úsilí. Proto jsme naplánovaly provedení **tří šetření** – na začátku roku, v pololetí a na konci školního roku.

Pro srovnání výkonů žáků v různých částech roku bylo potřeba archivovat výkony jednotlivých žáků a zároveň úroveň jejich dovednosti (klást otázky) ověřovat srovnatelnými texty, tzn. texty, které podle nás vyvolávají ve čtenářích otázky a budou přibližně stejné náročnosti a podnětnosti z hlediska tvorby otázek. Zamýšlely jsme, že žáci k textům formulují své otázky. Ty budeme následně analyzovat, všimnout si, zda pokládají otázky, na které lze nalézt odpověď přímo v textu, či spíše tíhnou k otázkám, na něž je nutné hledat odpověď tzv. za textem nebo mezi řádky. Předpokládaly jsme, že jedním z vodítek nám může být i žákova odpověď na otázku, kterou si položí (viz schéma QAR – v příloze 3.1). Například, když se žák zeptá: „*Jakou povahu má postava?*“ budeme se zaměřovat na to, jestli odpověď našel přímo v textu, nebo ji vyčetl mezi řádky, nebo jestli při hledání odpovědi zapojil vlastní zkušenost apod. Z odpovědi žáka pravděpodobně poznáme, který typ otázky má tendenci si klást a jak se dostává v porozumění hluboko.

Jako důkaz o dovednosti klást otázku a hledat na ni odpověď nám měl posloužit tento **pracovní list**.

Pracovní list – náš výzkumný nástroj (plánovaly jsme ho použít i mimo termíny šetření)*1. strana*

Úryvek literárního textu:

Prostor pro mé dojmy a pocity z textu:

Moje otázky	Odpovědi spolužáka
-------------	--------------------

2. strana

Moje odpovědi	Můj komentář k odpovědím spolužáka
---------------	------------------------------------

Dalším důležitým krokem bylo průběžně **vybírat texty** či jejich úryvky, které budou použity k výše zmíněnému trojímu šetření a které budou žáci číst také během školního roku (mimo výzkumná šetření). Za základní kritérium pro výběr textů jsme považovaly, že text by měl přirozeně u žáků sedmého ročníku vyvolat otázky (např. týkající se postav, jejich jednání, vztahů apod.) a touhu na ně najít odpověď. Dále jsme musely zohledňovat Školní vzdělávací program (Smysluplná škola) ZŠ Lyčkovo náměstí, který v 7. ročníku předepisuje, aby se žáci zabývali žánry fantasy a sci-fi. Plánovaly jsme, že se nad každým z textů vždy sejdeme, zkusíme formulovat otázky, které nás nad ním napadají a jsou podstatné pro jeho porozumění. Následně sepíšeme naše očekávání ohledně otázek, které si budou klást žáci, a jejich pravděpodobné odpovědi a srovnáme naše očekávání s reálnými otázkami a odpověďmi žáků.

Dále jsme promýšlely, pomocí kterých metod a postupů povede Lenka během roku (mezi šetřeními) žáky ke tvorbě otázek k přečtenému a odpovědím na ně. Jako smysluplné se nám jevily tyto: zodpovídání učitelových otázek k textu, učitelovo modelování kladení otázek a hledání odpovědí, společné kladení otázek a hledání odpovědí, samostatné kladení otázek a hledání odpovědí, společná reflexe toho, kde na ně lze nalézt odpověď (po předchozím seznámení se schématem otázek QAR) a dílny čtení.

Zodpovídání učitelových otázek žáky

V tomto bodě chtěla Lenka navázat na způsob práce, na který jsou žáci zvyklí z 6. ročníku (více viz podkapitola 3.1.1). Zároveň měla v úmyslu obohatit rejstřík svých stávajících otázek i pomocí schématu otázek QAR (viz příloha 3.1).

Učitelovo modelování kladení otázek a hledání odpovědí

Zamýšlely jsme, že Lenka bude číst spolu se žáky úryvek textu a ukazovat jim, jak nad ním formuluje otázky (jinými slovy jim modelovat, na co může čtenář při čtení zaměřit svou pozornost, čeho si může všimnout, co by mu nemuselo být jasné apod.) a jak a kde na ně následně vyhledává odpověď. Obojí bude nahlas komentovat (dá jim nahlédnout do svého přemýšlení). Konkrétní příklad učitelova modelování kladení otázek lze nalézt v publikaci *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* (Košťálová a kol., 2010, s. 23–24). Důležité je myslet na to, že učitel postupně předává zodpovědnost za kladení otázek a hledání odpovědí žákům (vždy se ovšem, zjistí-li, že žáci stále nemají v kladení otázek jasno, může k modelování vrátit, to platí i pro všechny následující aktivity).

Společné kladení otázek a hledání odpovědí

Společné kladení otázek a hledání odpovědí by mělo přirozeně navazovat na učitelovo modelování, prolínat se s ním. Představovaly jsme si, že Lenka nechá žáky pracovat v menších skupinách či ve dvojici a společně tvořit k textu otázky. Následně je mohou sdílet společně se třídou, ostatní na ně mohou hledat odpovědi.

Samostatné kladení otázek a hledání odpovědí

Žák by (nejen při hodnocení dovednosti klást otázky) měl dostat příležitost samostatně pokládat otázky k textu a hledat na ně odpovědi. Stále by ale bylo dobré, aby k nim obdržel zpětnou vazbu od spolužáků či učitele.

Společná reflexe toho, kde lze nalézt odpověď

U všech tří výše uvedených aktivit lze průběžně zařazovat reflexi zdroje otázek. Jako opora by ve zjednodušené podobě mohlo žákům posloužit schéma otázek QAR (viz příloha 3.1).

Dílňky čtení

Původně jsme se domnívaly, že i dílny čtení budou zaměřené na kladení otázek a hledání odpovědí, ale dospěly jsme k závěru, že by možná bylo pro rozvoj čtenářství žáků vhodnější, aby si v nich spíše žáci četli pro zážitek, o kterém by si následně povídali ve dvojici či v celé třídě. Domníváme se totiž, že o čtenářský zážitek by v literární výchově mělo jít především. Pravidelným zařazením dílny čtení chceme předcházet tomu, aby se četba textů zredukovala na „mechanické nacvičování“ kladení otázek. Je ovšem možné, že časem přijdeme na to, že by bylo možné dílny ve vztahu k výzkumné otázce zúročit i jinak.

Usoudily jsme, že pro zachycení stručných záznamů z hodin literatury, kdy byl aplikován text vybraný v tandemu a společně navržený postup práce s ním, Lence poslouží **učitelský deník**. Ten by měl obsahovat také reflexe realizovaných hodin. Jako další možný zdroj informací o tom, co se dělo v hodině, nám připadalo pozorování přímo ve třídě, prováděné Štěpánkou.

Toto byl ideální návrh akčního plánu. V dalších kapitolách se dočtete, jak jsme od některých aktivit nakonec upustily a rozhodly se pro jiné, jak měsíce velmi rychle utíkaly a občas jsme měly tolik jiné práce nebo některou z nás zchvátila nemoc, takže jsme se k akčnímu výzkumu v daném měsíci třeba vůbec nedostaly.

3.2 Jak jsme akční výzkum realizovaly

3.2.1 Dokumentování výchozího stavu

Na začátku října Lenka trochu v rozporu s původním plánem pro danou hodinu (měli v dílně číst pro zážitek, bez větších nároků) zadala svým žákům, aby si po dvacetiminutovém čtení **položili jednu otázku, která je k jejich knize napadá, a pokusili se na ni odpovědět**. Byly jsme zvědavé, zda budou žáci schopni spontánně položit nějakou otázku ke knize, kterou si sami vybrali a čtou ji pro potěšení, a zodpovědět ji. Zajímalo nás, čeho se ta otázka bude týkat a kde na ni budou hledat odpověď. Společně jsme výsledky jejich práce procházely a všímaly si toho, jaký typ otázek si žáci spontánně kladou a co se jim (ne)dařilo. Zkrácený záznam našeho přemýšlení nad některými otázkami a odpověďmi naleznete níže za příklady otázek žáků. Odpovědi žáků jsou ponechány v původní podobě, bez jakékoliv korektury.

Co znamená haluzna? Haluzna je nevlídná místnost nebo stavení. (Oliver Twist, Charles Dickens)

Tato otázka se týkala vyjasnění pojmu, tedy doslovného porozumění. Čtenář našel odpověď ve Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost, který žáci běžně používají nejen v hodinách literatury.

Proč slon Tantor nezaútočil na lidi, když po něm vystřelili? (Tarzan, Pán džungle, Edgar Rice Burroughs)

Proč, když přišlo gestapo, muselo všechno rozházet? (Transport za věčnost, František Tichý)

Tyto dvě otázky pátrající po motivaci jednání postav zůstaly bohužel bez odpovědi. U té druhé je pravděpodobné, že žák ji nezodpověděl, protože neznal dobový kontext a nerozuměl tomu, že rozházení věcí při domovní prohlídce patřilo mezi běžné praktiky gestapa, které sloužily k zastrašení podezřelých či zadržených a jejich rodin a k demonstrování mocenské převahy tajné policie. Žáci při společné diskusi přišli na to, že gestapo chtělo takto lidi zastrašovat.

Přijde mi zvláštní, že otec Christiane své děti pořád bije. Vím, že v knize je popsáno proč, ale i tak je podle mě strašné, že jim takhle ubližuje. Můj otec by mě nikdy neuhodil a za to jsem moc ráda, protože kdyby uhodil (a to víckrát) byla bych zoufalá. Na Christiane, mladší setru i matku je totiž hodně hrubý, a dokonce s ní i myslím soucítím. Je to hrozné... (My děti ze stanice Zoo, Christiane F.)

V tomto případě se nejedná o otázku, spíše o čtenářskou odezvu na text. Čtenářka se vcituje do hlavní hrdinky, soucítí s ní, porovnává její životní zkušenost se svou. Snaží se pochopit jednání Christianina otce, zároveň ho odsuzuje. Při společné diskusi pomohli spolužáci žákyni formulovat tuto otázku: Proč Christianin otec bije své děti? Žákyně konstatuje, že důvod je v knize popsán, ale bohužel ho neuvádí. Nemůže se odpoutat od otcova odsouzeníhodného chování.

Proč si asi Malý princ zvolil zrovna beránka, když je jeho planeta velká jako dům? Mohl mít třeba kočku či psa, proč beránka? Přece beránek nebude mít tolik prostoru. Tak proč zrovna on? Odpověď: Protože beránci okusují baobaby. Baobaby se totiž musí vykopávat, jinak by zarostly celou planetu a mohly by ji i roztrhnout. Beránek mu s tím bude pravděpodobně pomáhat. (Malý princ, Antoine de Saint-Exupéry)

Otázky tohoto žáka míří na motivaci jednání postav. Odpověď našel přímo v textu a doplnil ji o svou životní zkušenost s beránkou a způsobem jejich obživy.

Jak je vidět, vedle vyjasňovacích otázek, jejichž cílem bylo získat informace, které by umožnily lepší porozumění textu, se objevovaly i otázky týkající se motivace jednání postav, jejich vlastností a předvídání ohledně jejich jednání. Často bylo možné odpověď na otázku nalézt přímo v textu, jen zřídka mezi řádky či pomocí zapojení životní či jiné čtenářovy zkušenosti.

V následující hodině Lenka s vytvořenými otázkami pracovala v plénu třídy. Na tabuli napsala některé nedokončené, zvláště formulované nebo špatně srozumitelné otázky a nechala žáky, aby se pokusili je vylepšit, přeformulovat tak, aby byly srozumitelné.

V polovině října Lenka zadala žákům **pracovní list k textu „Velkolepý vstup“** (mikropovídka naleznete níže) z knihy *Půlminutové horory* (Rich, 2012). Příklad vyplněného pracovního listu uvádí příloha 3.2 na webu <https://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/publikace/akcnivyzkum/>.

Velkolepý vstup

Tohle je všechno, co si z té noci pamatuji, a přestože mi říkali, že to není možné, pamatuji si všechno naprosto přesně, jako oživlý sen...

Připadala jsem si jako v pasti. Byl slyšet hrozivý křik. Kde to jsem? napadlo mě.

V nějakém pevně uzavřeném prostoru.

Nepředstavitelně jsem se bála. Snažila jsem se uklidnit, ale nešlo to.

Všude kolem mě byla voda.

Křik stále sílil a sílil. A přibližoval se.

Ozval se zřetelný hlas.

„Je to holka,“ zvolal.

Najednou se vše utiřilo. Pak náhle zaplnil místnost jiný hlas. Došlo mi, že můj vlastní.

A křičela jsem jako mimino.

Ukázalo se, že je výhodou, že text byl skutečně krátký (opravdu se dá přečíst za půl minuty). Žáci stihli během 45 minut vyplnit svůj pracovní list, odpovědět na otázky svého spolužáka, a ještě reagovat na jeho odpovědi. Při následné tandemové reflexi vyvstala ale pochybnost, zda by bylo možné u delších textů postupovat podobně. Bude zřejmě nutné podobu pracovního listu upravit, zjednodušit, aby ho žáci během 45 minut opravdu stihli vyplnit.

V následující hodině žáci cítili velkou potřebu se o textu bavit, takže Lenka dalších 45 minut věnovala hovoru o textu a jeho možných interpretacích. Lenka také uvedla, že i při vyplňování pracovního listu byli žáci velmi zvědaví, co jim jejich spolužáci odpovědí.

Jako další výhoda se nám jeví, že jsme **nezůstaly pouze u otázek**, ale že po žácích **jsme chtěly i odpovědi**. Ukázalo se totiž, že někdy si žáci položí otázku, která jim opravdu může pomoci v porozumění povídky, ale že zatím na ni nedovedou nalézt odpověď, popř. že odpověď nedovedou vztáhnout ke smyslu celého textu (jejich odpověď má tedy pouze dílčí platnost).

A ještě užitečnější se nám jeví **odpovědi spolužáka**. Když jsme totiž vedle sebe položily výkony jedné dvojice, v některých případech jsme zjistily, že spolužák poskytl tazateli mnohem výstižnější odpověď na jeho otázku než on sám, že mu v některých případech pomohl rozkrýt smysl textu.

Příklady (otázky a odpovědi jsou ponechány v původní podobě, bez jakékoliv korektury, **tučnou kurzívou** jsou vyznačeny zdařilé odpovědi spolužáka):

Terezín pracovní list, odpovídá Veronika ze 7. B

T: *Pocit z textu mám divný. Nejde v textu rozpoznat, jestli je to sen nebo skutečnost. Je to napínavé. Ze začátku jsem si myslela, že je to horor, ale teprve po dotvoření otázek (pozn. zřejmě myslí odpovědi, vložila LŠ) mi došlo, že je to porod. Pobavilo mě, že jsem to hned nepoznala.*

T: *Proč jí nevěřili? **Vlastní odpověď:** Třeba si mysleli, že měla jen noční můru.*

V: ***Protože to byl její porod a je nepravděpodobné že si něco můžete pamatovat.***

Jak je vidět z tohoto příkladu, při analyzování výkonů žáků nám v některých případech také pomohlo, že jsme měly k dispozici nejen jejich otázky a odpovědi, ale i jejich bezprostřední reakci na text, v té se měli vyjádřit ke svým pocitům a dojmům z přečteného. Při odezvě na text dává Tereza najevo, že váhá, zda se jedná o sen či skutečnost. K tomuto váhání ji možná přivedlo, že v úvodu mikropovídky hrdinka/vypravěčka tvrdí, že jí nikdo nevěřil, co prožila. Jelikož se Tereza domnívá, že čte horor, dochází k závěru, že hrdinka lící svou noční můru. Odpověď Veroniky na Terezinu otázku nám ukázala, že odkryla smysl textu (pochopila, že v povídce nejde o popisování hororového zážitku, ale o narození dítěte zachycené z jeho pohledu). Díky tomu, že se žáci měli vyjádřit k odpovědím svého spolužáka, jsme se mohly dozvědět, co si o jeho odpovědích myslí, zda s jeho odpověďmi souhlasí či nikoliv, zda jim pomohla k porozumění textu. Jak je zřejmé z výše uvedené výpovědi, v případě Terezy došlo díky Veronice k zásadnímu obratu v jejím chápání povídky.

Igyho pracovní list, odpovídá Natálie ze 7. B

I: *Proč se to jmenuje Velkolepý vstup? **Vlastní odpověď:** No, autor to tak navrhl. I když by to mohlo být „Světlo vnějšího světa“.*

N: *Protože velkolepě vstoupila do světa.*

I: *Aha, díky za informaci.*

I: *Kolik jí je, když to vypráví? **Vlastní odpověď:** To nevím, asi dvanáct.*

N: *Pár vteřin.*

I: *To je jedno tak jí bude 10 vteřin nebo let to je jedno.*

I: *Proč jí říkali, že to byl sen anebo že si to nemůže pamatovat?*

N: **Protože jako novorozeně nejsme schopni zapamatovat si takovou věc, jako je narození. Při narození přicházíme do úplně nového světa a šance, že si tak malý, čerstvě narozený tvoreček zapamatuje porod a jeho narození, je téměř nulová. Spíše úplně nulová.**

I: *Jo.*

Igy se zaměřil na titul Velkolepý vstup. Na jeho odpovědi bych ocenila, že chápe volbu titulu jako autorův záměr, a to je na žáka 7. třídy pokročilý způsob nahlížení na literární dílo. A sám navrhuje neméně originální titul, který napovídá, že nejspíš odhalil smysl povídky, že chápe, že je v ní zachycen porod. Z jeho reakce na Natáliinu odpověď nelze bohužel vyrozumět, zda s ní souhlasí, zda díky ní lépe pochopil, jak autor titul mínil. Igy si stejně jako několik jeho spolužáků pokládá otázku po věku vypravěčky. Z jeho vlastní odpovědi je zřejmé, že se domnívá, že o zážitku je vyprávěno s odstupem několika let (možná si všiml, že hlavní hrdinka vypráví v minulém čase). Natálie se naopak domnívá, že několik vteřin, k tomu ji nejspíše dovedla skutečnost, že i když je využit minulý čas, vyprávění je díky krátkým úsečným větám velmi dynamické a vtahující a působí dojmem, jako by hrdinka vše zažívala právě nyní. Igyho odpověď je tedy vzhledem k tomu, co se píše v textu, přesnější. Zdá se, že Igy přijímá, že na obou jejich návrzích něco je. Stejně jako několik dalších spolužáků Igyho zajímalo, proč hlavní hrdince říkali, že si to nemůže pamatovat. Natálie mu nejspíše na základě své vlastní životní zkušenosti a znalostí o novorozenětech zodpovídá jeho otázku.

Natáliin pracovní list, odpovídá Igy ze 7. B

N: *Proč to ze začátku působí jako horor nebo thriller? Vlastní odpověď: Je to kvůli způsobu, jakým je to napsané. Nepřesné určení prostoru, pocit strachu, nevědomosti, co se děje.*

I: **Protože porod je trochu jako horor, zvlášť, když vypadne elektřina.**

N: *Moc nechápu tu připomínku s elektřinou.*

Natálie zaměřila svou pozornost na žánr textu, respektive na to, jak autorka ve čtenáři vyvolává pocit, že čte hororový příběh. V její odpovědi se jí bravurně podařilo vystihnout základní prostředky, pomocí nichž autorka hororový svět (a hororovou atmosféru) pro mikropovídku vytvořila. Igy jí odpovídá s trochou nadsázky, ale nejspíše na základě vlastní životní zkušenosti, možná také na základě vcítění se do vypravěčky.

Tadeášův pracovní list, odpovídá Matyáš ze 7. B

T: *Proč je tam voda? Vlastní odpověď: Nevím.*

M: *Protože jako miminko v břiše má okolo sebe plodnou vodu.*

T: *Oba sme to pochopili úplně jinak.*

Tadeáš pokládá otázku, která se týká prostředí, ve kterém se příběh odehrává, a na kterou zatím nezná odpověď. Z Matyášovy odpovědi vyplývá, že odhalil pointu povídky, že chápe, že se jedná o porod a že se jedná o plodovou vodu. Zároveň zapojil své znalosti o narození dítěte, i když s drobnou nepřesností (plodovou vodu nepřesně nazval plodnou). Tadeáš si na všechny své tři otázky odpověděl, že neví. S porozuměním povídky měl tedy nejspíše potíže. Kladl si spíše otázky, které mířily na základní složky vyprávění postavy, čas a prostor. Z jeho komentáře k Matyášově odpovědi (ani jeho vlastní odpovědi) se bohužel nedozvíme, jak si tedy Tadeáš přítomnost vody vysvětloval, ani v čem se jejich pochopení lišilo.

Na základě schůzky s Jaroslavou Simonovou, která nám v projektu poskytovala podporu ve vedení akčního výzkumu, kdy jsme se hodinu a půl zabývaly otázkami, které si žáci 7. třídy kladli nad textem *Velkolepý vstup*, Štěpánka dala dohromady následující kategorie otázek. Na této kategorizaci je zjevný vliv schématu kladení otázek Q-A-R (viz příloha 3.1), které jsme se na začátku akčního výzkumu rozhodly používat. Toto schéma jsme obohatily o tři oblasti, na které čtenáři nejčastěji upínaly ve svých otázkách pozornost (obsah, formu a čtenáře). Zajímavé bylo, že u tohoto textu čtenáři častěji, než je obvyklé, tíhli k tomu, aby prozkoumávali jeho formu, všimli si žánru a autorčiny hry s ním. Z toho usuzujeme, že originálně napsaný text s dráždivým obsahem může ve čtenáři vzbuzovat otázky týkající se autorova psaní.

Otázky, které se ptají na obsah:

- a) ujišťující (uzavřené, ve kterých už bývá skryta odpověď),
- b) vyjasňovací (slovo, větu, odstavec apod.),
- c) vysuzovací (hledající mezi řádky, propojující různé informace z textu),
- d) jdoucí po smyslu, po záměru autora.

Otázky, které se ptají na formu:

- a) ujišťující – Jedná se skutečně o tuto formu (o tento žánr, prostředek)?
- b) vyjasňovací – O jakou formu (např. žánr, užitý prostředek) se jedná?
- c) jdoucí po funkci užití formy v textu, záměru autora – Proč právě tato forma (tento žánr, prostředek)?

Otázky, které se vztahují ke čtenáři:

- a) vyhodnocují důvěryhodnost fikčního světa,
- b) vycházejí ze čtenářovy životní či čtenářské zkušenosti,
- c) zapojují čtenářovo povědomí či znalosti o světě.

Tato kategorizace, jak už to bývá, když se člověk snaží do něčeho proniknout, s sebou přinesla další otázky ohledně toho, jak výkony žáků (položené otázky) vyhodnocovat: Jak souvisí hloubka porozumění s typem položené otázky? A jak souvisejí odpovědi s otázkami? Doufaly jsme, že vyhodnocování otázek k dalšímu výzkumnému textu nám přinese nějaké odpovědi.

Prošly jsme otázky všech žáků třídy 7.B a pokusily se je roztrdit do výše uvedených kategorií. Pro srovnání jsme to samé udělaly u povídky *Spodní proud* (Tan, 2011) – viz příloha 3.3 (na webu), o které se více dočtete na začátku podkapitoly 3.2. Ukázalo se, že některé otázky žáků lze přiřadit k více kategoriím, navíc jen v některých případech nám odpovědi žáků na danou otázku pomohly s jejím jednoznačným zařazením do příslušné kategorie.

A také jsme přišly na to, že o tom, jaké otázky si žáci budou klást, rozhoduje volba textu samotného. Otázky žáků většinou vycházejí z „přirozenosti“ textu, tedy ptají se na to, co je v něm z hlediska smyslu podstatné, respektive na to, co jim pomáhá smysl rozkrýt. A to se u každého textu poněkud liší. U *Velkolepého vstupu* jako hororové mikropovídky je dominantní rozkrýt autorčinu hru s žánrem a čtenářem, a proto velká část otázek žáků mířila na vysuzování (např. Kdo křičí?, Kde je? Kdo říká: Je to holka? apod.). Zajímavé je, že několik žáků se ujišťovalo, zda se skutečně jedná o žánr hororu, protože cítili, že autorka překročila hranice tohoto žánru. Další poměrně velká část žáků ověřovala, zda se jedná o fikci či realitu (tedy důvěryhodnost fikčního světa) a srovnávala v povídce ztvárněné se svojí životní zkušeností. I toto má nejspíše na svědomí autorčina hra s žánrem a dále skutečnost, že autorka využila osobního vyprávěče, který zvyšuje autenticitu vyprávění. Pomocí krátkých úsečných vět zvyšuje jeho dynamiku a naléhavost sdělení a vyvolává ve čtenáři pocit, že vše probíhá před jeho očima (nic na tom nemění, že příběh je vyprávěn v mi-

nulém čase, který většinou navozuje zdání odstupu od vyprávěného). Sama povídka navíc začíná poměrně znejistujícím konstatováním: „*Tohle je všechno, co si z té noci pamatuji, a přestože mi říkali, že to není možné, pamatuji si všechno naprosto přesně, jako oživlý sen...*“

Fantastická Taunova povídka *Spodní proud* v žácích budila také spoustu otázek, na jejichž zodpovězení je potřeba vysuzování (např. „*Proč tam byla žlutá skvrna?*“), poměrně často v nich ovšem navíc vyvolávala otázky mířící ke smyslu textu (např. „*Proč chlapec ležel s atlasem uprostřed žluté trávy ve tvaru dugonga?*“, „*Proč se povídka jmenuje Spodní proud?*“ apod.). Zároveň jen někteří dokázali tyto náročné otázky zodpovědět.

Pomocí fantastického prvku (na zahradě rozhádaných manželů se objeví vzácný mořský savec dugong) je v povídce upozorněno na dlouhodobě trvající problém – selhávající manželský vztah, který má velmi negativní důsledky pro jejich syna. Dugong a jeho příběh představuje paralelu k prožívání a osudu chlapce. Otevřený konec může nabízet jistou naději, že zjevení dugonga a zmizení chlapce, který si šel lehnout do jeho obrysu, vedly k tomu, že manželé přehodnotili své chování, že díky dugongovi nahlédli do prožívání svého dítěte a přestali být vůči němu lhotejní. Stejně jako u *Velkolepého vstupu* se žáci dotazovali na skutečnosti, které byly v rozporu s jejich životní zkušeností („*Jak se tam ten dugong dostal?*“), nebo které si mohli na základě své životní zkušenosti zodpovědět („*Proč se manželé hádali?*“). Opět pro ně tedy bylo důležité zjistit, zda se jedná o fikci či realitu. Jen zřídka se žáci dotazovali na formu povídky. To jistě souvisí s tím, že forma této povídky není pro méně zkušeného čtenáře ničím nápadná, ničím ho neprovokuje, takže je přirozené, že jí nevěnovali pozornost. Navíc záhada se zjevením dugonga, pocity chlapce a hádající se manželé pro ně formu zastínili.

Ukázalo se, že jen dvě žákyně ze třídy si u obou povídek kladly výhradně otázky na doslovné porozumění, odpověď tedy bylo možné přímo najít v textu (např. u *Velkolepého vstupu*: „*Co bylo všude kolem ní?*“, „*Co zvolal hlas, který se ozval?*“). Žákyně byly v kladení otázek evidentně nejisté, v obou případech (jak vyplynulo i ze závěrečné reflexe) se jednalo o nečtenářky, bez většího vztahu ke čtení a knihám.

Příliš jsme si nevěděly rady s tím, kam zařadit otázky, které se zaměřovaly na konkrétní detail, nedůležitý pro smysl povídky (např. u *Spodního proudu*: „*Kam velrybu odvezli? Jaká je kůže dugonga? Jak to, že se vůz nepřevážil?*“). Tyto otázky žákům nejspíš pomáhaly si zaplnit fikční svět (jeho bílá místa), lépe si vizualizovat to, o čem četli. Tyto otázky žáky směřují již za text, do jejich životní zkušenosti. Častěji tyto otázky padaly u povídky *Spodní proud*.

Jak je zjevné z výše uvedeného, pomocí tohoto nástroje je poměrně obtížné (a zároveň časově náročné) žákovské otázky vyhodnocovat. Zjistily jsme, že otázky žáků k jednotlivým textům mezi sebou na základě výše uvedené kategorizace můžeme jen obtížně porovnávat, protože každý text dosahuje čtenářského zážitku trochu jiným způsobem, a tudíž vyvolává i otázky jiného typu (z jiné kategorie). Proto jsme se rozhodly už ho dále nepoužívat. V této podobě by bylo možné kategorizaci aplikovat jen v případě, že by učitel ještě před použitím textu vyhodnotil, který typ otázek u něho převládá (provedl cosi jako jeho „expertní“ analýzu z hlediska možných čtenářových otázek, z hlediska významové dominanty textu) a pak sledoval, zda žáci formulují otázky typu, který on pro text vyhodnotil jako dominantní či nikoliv. Tímto způsobem by pak šlo porovnávat výkony žáků nad různými texty.

Dále toto výzkumné šetření ukázalo, že žáci jako třída kladli rozmanité otázky již na začátku výzkumu, někteří zatím však své dobře položené otázky nedokázali dostatečně zúročit pro porozumění textu, pro odkrytí jeho smyslu.

3.2.2 Popis akce a podoby jejího dokladování

Říjen 2018

Lenka v říjnu svým „sedmákům“ poskytla **úryvek ze *Zaklínače*** Andrzeje Sapkowského (Sapkowski, 1999). V ukázce se žáci věnovali **postavám a žánru**. Měli se zamýšlet konkrétně nad tím, jaké postavy se v textu objevují, jaké mají povolání (kým nebo čím jsou), jaké mají mezi sebou vztahy (a zda stojí na straně dobra nebo zla) a v jakém jsou stavu (zdravotním). Dále žáci uvažovali na žánrem ukázky (nevěděli, že jde o fantasy), na základě ukázky vyvodili znaky fantasy literatury a mluvili i psali o tom, jak na ně ukázka působila. V diskusi k textu si kladli i otázky k pasážím, které mohly činit potíže v porozumění („*Co to je bobolak?*“, „*Proč Vissena nad Kehllem plakala?*“ ...). Tato práce zabrala dvě vyučovací hodiny. V říjnu jsme se také pokoušely zjistit, jak na tom jsou žáci s kladením otázek a hledáním odpovědi (viz podkapitola 3.2.1).

Listopad 2018

Ve druhé polovině listopadu Lenka žákům zadala další výzkumný text, tentokrát delší povídku *Spodní proud* ze sbírky *Příběhy z předměstí* (text povídky naleznete v příloze 3.3 na webu, vyplněný pracovní list viz příloha 3.4 na webu). Tento text pro nás předem se svými „sedmáky“ ověřila Pavla Ubl. Napadala je nad ním spousta otázek ke každému odstavci, dokonce dovedli popsat, kde našli zdroj odpovědi. My jsme se rozhodly text také vnitřně rozčlenit, ale na menší počet částí (ne na jednotlivé odstavce), aby žáci stihli pracovní list vyplnit a hlavně měli příležitost zodpovědět své i spolužákovy otázky (s odpověďmi žáků Pavla nepracovala). V další hodině proběhla diskuse o textu a jeho možných interpretacích.

Poté, co hodiny proběhly, nahrála Lenka na diktafon své dojmy, reflexi toho, jaké otázky si žáci nejčastěji kladli.

Dneska máme za sebou se 7.B a se 7.C reflexi textu Spodní proud. A ve mně po práci s oběma těmito třídami zůstal velmi dobrý pocit... Procházeli jsme text i některé jejich otázky, spíše jsme se zaměřili na to, jak text pochopili... Když třeba někdo vznesl nějakou otázku do prostoru, tak už se hlásil někdo jiný, kdo by mu na tu otázku odpověděl, jak to podle něj bylo.

Když zazněla například otázka, jestli ten kluk, co toho ví hodně o těch dugonzích, je ten stejný kluk, co leží na konci v obrysu ryby, tak potom logicky z textu vyvodili, že je to ten stejný a že ti lidé, kteří se tam hádají, tak že jsou jeho rodiče. A dokazovali si to přímo z textu.

No a potom v těch náznacích, co má dugong společného s tím chlapcem, tak přicházeli na to, že možná ten dugong se tam k nim na zahradu dostal nějakým kouzlem a že to není náhoda, že zrovna u tohohle kluka ten dugong je. Že ten kluk je taky vzácný a že je ohrožený a že je vlastně v nevyhovujících podmínkách stejně jako ten dugong aktuálně tam na té souši.

No, hezké bylo, jak vyvozovali, proč má ten text název Spodní proud. Kuba řekl, že ten název ho přímo dráždil, že byl hrozně zvědavý, co se teda v tom textu dozví a že mu to dává velký smysl, že tam ten spodní proud je. Někteří říkali, že ten spodní proud je vlastně něco, co odnáší to nedobré a že naopak to může být symbol nějaké naděje. A že to, že se tam ten dugong objevil, tak vlastně v těch rodičích tady v závěru vzbudilo také nějaký soucit nebo zájem o syna, že pochopili, že ten syn se cítí jako ten dugong a že vlastně spodní proud se to jmenuje proto, že je tam naděje na zlepšení chování rodičů jak k sobě navzájem, tak k tomu chlapci. To bylo hodně zajímavé. My (já a Štěpánka) jsme si myslely, že spodní proud je něco, co tě chytne, stáhne a vleče a ty se z toho nemůžeš vymanit, ale oni to pochopili vlastně takhle, že to je něco nadějného. To pro mě bylo hodně zajímavé, hodně objevné. Nastalo mnoho takových okamžiků, které mě až dojaly a mrzí mě, že si je všechny nepamatuju, jenom těch pár.

Ještě spekovali nad tím, jestli záchranáři jsou opravdu záchranáři velryb nebo kytovců, a jak to, že to nebylo ve zprávách. Někteří se dokonce domnívali, že záchranáři jsou obchodníci s velrybím masem. A vymýšleli, proč a jakým způsobem se převlékli za záchranáře a jak na to byli připraveni. Pak se stejně ale ozval někdo, kdo řekl, ale vždyť přece oni volali tu pohotovostní službu a ona ten hovor opravdu přijala. Že je to tam,

že si ti rodiče vyškubávali telefon z ruky a že skutečně volali pohotovostní službu a ta pohotovostní služba přijela, takže to přece nemohli být žádní obchodníci s masem. Na tohle si teda taky hned odpověděli.

Byli si schopni poskytnout spoustu takových vysvětlení sami a já jsem byla jako učitel hrozně šťastná. Protože si myslím, že to je to, co by mělo nad tím textem probíhat. A prakticky mě k tomu nepotřebovali. Nezastavovala jsem je, ale korigovala jsem to množství fantaskních teorií, co se objevilo, a snažila jsem se je vždycky vrátit k nějakému odstavci nebo nějaké citaci, o které třeba někdo promlouval před tím a která podle mě mohla být nosná a mohla vést k dalšímu pochopení děje. Ale objasňovali si to sami. Já jsem je jenom vracela zpátky k tématu. Takže mě to nabilo velkou energii a přišlo mi to fakt smysluplné.

Se 7.B jsme dělali i reflexi samotné formy práce. Co říkají na ten text, na práci s těmi otázkami a na vyhodnocovací hodinu. A upozorňovali na to, že ten text jim nejdřív nepřišel nějaký zajímavý, ale pak (třeba Kuba), že ho dráždil název příběhu a že je hodně zajímavý třeba ten dugong. Někteří si opravdu zjistili, jestli ten dugong existuje. Dál už po něm nepátrali, jak to zvíře vypadá a jaké má vlastnosti, že je to mírné zvíře, ohrožené zvíře a tak dál. Ale už si zjistili, že existuje. Třeba někde na wikipedii.

No a Karla řekla, že ten text má hrozně moc úrovně a že má v sobě mnoho skrytých příběhů. Že každý tomu může porozumět různě a že tam je hrozně moc možností, jak ho chápat.

A hrozně je bavil. Na začátku vyhodnocovací hodiny jsem také řekla, že koho vyhodnocování nezajímá, tak ať si vytáhne knížku a čte si, že se nebudu zlobit. A třeba celá 7.B chtěla vyhodnocovat a říkali, že je to baví a že jsou právě hrozně zvědaví na to, jak to kdo pochopil a jak to asi může být. A vůbec nijak netrvali na tom, abych jim já poskytla nějakou svoji pravdu. Byli schopni si poskytnout rozmanité způsoby pochopení, rozmanité porozumění a vytáhli si z toho každý pro sebe to nejvíc pravděpodobné.

Text je tedy velmi silný, podle toho, jak to ohodnotili, je dobrý a zajímavý, vzbuzuje otázky a nutí je opravdu hodně přemýšlet.

Domníváme se, že z této Lenčiny reflexe je velmi dobře patrné, co může způsobit dobře vybraný text, který čtenáře podněcuje k přemýšlení. V případě *Spodního proudu* se jedná o povídku, jejíž čtení, respektive rozkrývání pointy od čtenáře vyžaduje nemalé úsilí. Autor čtenáři ponechává velký prostor pro zaplnění tzv. bílých míst v povídce, čtenář si díky tomu přirozeně klade otázky, na něž může odpovědi většinou nalézt za textem (tedy ve své životní či čtenářské zkušenosti a ve znalostech o světě). Do této kategorie spadají i některé otázky, které si položili Lenčini žáci: „*Proč se povídka jmenuje Spodní proud? Proč se na zahradě ocitl právě dugong?*“ Dalším typem otázek, který si čtenáři přirozeně nad povídkou kladou, jsou otázky do textu, tedy takové otázky, na které mohou odpovědět „vyčíst mezi řádky“. Povídka totiž od čtenáře také vyžaduje, aby pospojoval informace z jejich různých částí, našel mezi nimi souvislosti a vysoudil z nich pro sebe závěry. Jedná se např. o otázky, které řešili Lenčini žáci při identifikaci postav: „*Je chlapec s atlasem ten samý chlapec, který si jde lehnout do obrysu dugonga? Jsou rozhádaní manželé rodiči chlapce?*“ apod.

Z Lenčiny reflexe je také zřejmé, co může způsobit, když necháme na žácích, aby k textu kladli otázky a hledali na ně odpovědi. Interakce mezi žáky pomocí pracovního listu způsobila, že žáci byli motivováni o textu diskutovat s ostatními, chtěli znát odpovědi na své otázky, zajímali je otázky i odpovědi ostatních. Pomocí diskuse se nořili hlouběji do textu, vzájemně si pomáhali zodpovídat otázky, opakovaně se vraceli do textu. V tuto chvíli jsme začaly tušit, že pro nás nebude tak důležité přesně vyhodnotit výkon jednotlivých žáků či kategorizovat jednotlivé otázky (že si vystačíme s původně zvoleným schématem QAR – viz příloha 3.1), ale spíše sledovat, co se začne ve třídě dít, když se zodpovědnost za učení více přenesne na žáky, když se učitel stane spíše iniciátorem a moderátorem dění než tím, kdo klade otázky, popř. přináší odpovědi.

Prosinec 2018

V prosinci jsme byly s Lenkou obě velmi vytížené, Lenka také byla delší dobu nemocná, takže jsme ten měsíc v akčním výzkumu neudělaly velký pokrok.

Štěpánka se akčním výzkumem věnovala v rámci výuky studentů druhého ročníku navazujícího magisterského studia, se kterými se v 3. semestru didaktiky zabývala hodnocením a poskytováním zpětné vazby. Nechala je napsat zpětnou vazbu k příběhům, které dokončovali žáci 6. B. Štěpánka popsala svůj postup takto:

Studenti si nejprve sami zkoušeli povídku dokončit (zajímavé je, že několika z nich se podařilo odhalit, k jaké pointě autorka míří, ukázali se jako pozorní a citliví čtenáři). Pak si stejně jako „šestáci“ své výtvary četli ve čtveřici a dávali si vzájemně zpětnou vazbu (ocenění, otázku, popř. doporučení, jak povídku vylepšit). Nakonec měli vybrat povídku, kterou považují za zdařilou, ty si četli nahlas a oceňovali, co se zdařilo. Následně promýšleli, jaké dovednosti tento komplexní úkol od žáka vyžaduje, aby věděli, na co se mohou zaměřit ve zpětné vazbě. Pak studenti do dvojice dostali práci jednoho z žáků a tomu zkoušeli psát zpětnou vazbu (opět ocenění, otázku a doporučení). Jejich návrhy byly sdíleny, aby studenti věděli, jak při zpětné vazbě postupovat, rozšířili si rejstřík toho, na co mohou zaměřit svou pozornost. Nakonec byla do dvojic rozdělena práce ostatních žáků a studenti každému napsali zpětnou vazbu. Ještě před Vánoce byla „šestákům“ zpětná vazba rozdána, žáci byli nadšení.

Leden 2019

Lenka žákům poskytla text od J. R. R. Tolkiena. Jednalo se o ukázkou z díla *Hobit* – pasáž, kdy jsou Bilbo Pytlík a trpaslíci lapeni třemi zlobry (Tolkien, 1991). Pracovali s ní tři vyučovací hodiny. Otázky k textu vytvořila Lenka, pracovali tedy tak, jak byli před akčním výzkumem zvyklí. Měli si text přečíst (v jedné třídě byl text předčítán nahlas) a pak samostatně písemně zodpovědět otázky. Následně nad položenými otázkami diskutovala společně celá třída.

1. **Kdo v ukázce vystupuje?** (vypište postavy a jejich roli v ukázce – kladná/záporná postava)
2. **Kde se příběh odehrává?** (odpověď byla k nalezení přímo v textu – v lese u ohniště za větrné noci)
3. **Zkus vymyslet, jak by mohl příběh končit.** (ukázka končila ve chvíli, kdy se zlobři dohadovali, jak s trpaslíky naloží, do jejich promluv se však ozýval jiný hlas podobný vždy jednomu ze zlobrů – z náznaku ke konci ukázky se dalo předpokládat, že zlobři zkamení)
4. **Najdi a vypiš si citaci, která ti přijde vtipná.** (Lenka se ptala také na to, co vytváří vtip v této ukázce – žáci přišli na to, že se jedná o jazyk zlobrů i autorův popis situace)
Potom se ještě doptávala na **žánr** (jak se liší od sci-fi), **na jeho znaky** a na rozmanité **postavy**, které můžeme ve fantasy najít.
5. **Připomněla ti postava zlobra nějakou podobnou postavu?** (Žáci si vzpomněli na Shreka, ale také na trolla, někteří četli Sapkowského – srovnávali jejich charakteristiku a říkali si, co o nich vědí. Podobné srovnání, pouze ústní, bylo provedeno u čaroděje Gandalfa / Harry Potter / Visenna-Yennefer a trpaslíka Thorina / Gimli – většina je znala z filmu Pán prstenů / Yarpen Zigrin – postavu trpasličího žoldnéře ze Sapkowského Zaklínače znali asi dva žáci.)

Dále Lenka rozdala hádanky z části, kdy je Bilbo hádá, aby zachránil svůj život při setkání s Glumem. Žáci měli nejprve sami hádanky uhadnout, pak vytvořili skupinky, ve kterých se radili, komentovali a srovnávali své návrhy, případně je opravovali.

Pak Lenka část textu předčítala, postupně se tak dozvídali správná řešení. V závěru hodin v obou třídách následovala diskuse nad tím, co už žáci znali o historii postavy Bilba Pytlíka a Gluma, o příběhu Prstenu moci i Tolkienových dílech a jejich provázanosti.

Únor 2019

Přemýšlely jsme, co může kategorizace otázek, kterou Štěpánka dala dohromady (viz podkapitola 3.2.1), přinést pro výuku a jak ji můžeme zúročit. Zjistily jsme totiž, že některé otázky lze zařadit do více kategorií a že se většinou jedná o otázky, které čtenáři pomáhají rozkrýt smysl textu.

Mluvívaly jsme o tom, že pokud ve třídě přijde někdo s otázkou, kterou lze považovat **za komplexní** (tzn., že ji lze zařadit do více kategorií), nebo takovou, která se ptá **na formu**, tak na ni Lenka cíleně zaměří pozornost. Naše hypotéza byla, že pokud se žáky bude Lenka cíleně zaměřovat pozornost na komplexní otázky (většinou **cílící na smysl textu**) a otázky tázající se na formu, že se žáci vůči těmto aspektům stanou citlivější, budou jim věnovat větší pozornost i při četbě jiných textů.

I během února jsme se snažily rozšířit naši zásobárnu textů podnětných pro kladení otázek. Lence jsem poslala několik úryvků **inspirativních textů**, které vybrali mí studenti a ke kterým sepsali didaktický potenciál. Většinou jde o úryvky z knih pro dospívající, které vyšly v posledních pěti letech. Lenka měla zhodnotit, jestli by některé z nich mohla využít pro kladení otázek, popř. pro svou výuku obecně.

Jedním z takových textů byl úryvek z dystopické fantasy ***Dívka, která upijela měsíc*** od **Kelly Barnhillové** – viz příloha 3.5 (Barnhillová, 2018), nad kterým jsme strávily jedno únorové odpoledne v kavárně. Promýšlely jsme, jak ho využít pro kladení otázek. Jedná se o text, ve kterém je spousta nedořečeného (čtenář tuší, že svět zobrazovaný v této knize se od toho našeho odlišuje v mnoha směrech, ale zatím o něm má pouze kusé informace, které se musí snažit pospojovat) a který je zajímavý z hlediska **formy** (rozhovor matky s dítětem, dítě se ovšem za celou dobu nedostane ke slovu, čtenář pouze tuší z náznaku v textu, že hovoří s dítětem, jeho otázky vždy zopakuje, tato forma ve čtenáři vyvolává touhu číst dál, dozvědět se více, dostat odpovědi na otázky, které ho při čtení tohoto jednostranného rozhovoru napadají). Lenka se rozhodla, že s tímto textem bude pracovat na začátku března.

V únoru jsme zkusily s otázkami pracovat i v šestém ročníku s využitím tématu egyptského mýtu o stvoření světa a slunce. Práce nám zabrala pět vyučovacích hodin.

První hodinu jsme s žáky pátrali po **formě textu** a po indiciích, které nás k tomu na první pohled na text vedou. Dále jsme si připomínali, co už o mýtech víme a s jakými jsme se dosud setkali. Dále jsme příběh rozečetli, je skutečně dlouhý (čtyři a čtvrt strany), žáci pak dostali za úkol najít a zapsat, co to je **scarabeus** (práce se zdroji).

V následujících dvou hodinách nejprve ve skupinách porovnali, co zjistili o scarabeovi, co jim chybělo, to si doplnili, a dále už jen **písemně odpovídali na otázky** do sešitu (otázky tvořila Lenka, jsou formulovány záměrně tak, aby žáci museli skutečně vnímat obsah textu). Pracovali také se *Slovníkem spisovné češtiny*.

Čtvrtá hodina byla věnována obrazovým materiálům, které s příběhem přímo souvisely. První byl **reliéf** – měli zde určit, **kdo je kdo a také zdůvodnit**, z čeho tak usuzují. Druhý byl obrázek **s pěti bohy**, kteří se v příběhu vyskytují – zde měli opět určit, kdo je kdo, podle jakého znaku se to dá poznat a za jakou oblast je daný bůh zodpovědný. Otázky i obrázky žáky nutily se neustále k textu vracet.

Pátá hodina sloužila k závěrečnému **vyhodnocení porozumění** (které proběhlo nejprve ve skupinách a potom rychleji za přímé účasti učitele) a **reflexi** žáků.

Březen 2019

V březnu Lenka dvě vyučovací hodiny se svými žáky pracovala s *Dívkou, která upijela měsíc* (viz příloha 3.5 na webu).

Žáci měli vybrat **klíčovou otázku nebo otázku důležitou pro porozumění textu** z nabídky (kterou si společně ve třídě vytvořili) a na tu se pokusit odpovědět.

Tomu jsme také přizpůsobily **pracovní list** (viz příloha 3.6), který jsme dosud používaly k výzkumným šetřením. Významně jsme ho zjednodušily. Obsahoval jen tři zadání a počítal se společnou prací celé třídy v rámci plnění druhého úkolu.

Pracovní list pro kladení otázky k *Dívce, která upíjela měsíc*

Jaké otázky tě při čtení nebo po čtení napadají?

Vyber si jednu otázku z nabídky na tabuli, která ti přijde pro text důležitá nebo klíčová, a opiš ji.

Zkus si na tuto otázku odpovědět.

Poznámka: Žákům byla rozdána **první kapitola** (1 list textu), tu si měli přečíst a do první části pracovního listu napsat, jaké otázky je při čtení nebo po čtení napadají.

V dalším kroku společně vytvořili **soupis otázek** na tabuli (viz příloha 3.7). Jednotliví žáci si z tohoto soupisu následně vybírali **jednu otázku, která jim přijde pro text důležitá nebo klíčová**. Mohli se v tuto chvíli inspirovat otázkami svých spolužáků, rozšířit si rejstřík svých otázek, vidět, jak se tážou ostatní, co je nad textem napadalo. Zároveň jsme chtěly, aby si žáci uvědomili, že některé otázky nám při porozumění textu pomáhají více a některé méně. A v závěru první hodiny při vyplňování poslední části pracovního listu si měli na tuto otázku odpovědět.

Když si Lenka následně prohlížela soupisy otázek a srovnávala, jaké otázky formulovali žáci v obou třídách, povšimla si následujícího:

7.B byla více podezřívavá, objevila se otázka, zda by mohla Rada s čarodějnici spolupracovat.

7.C byla více fascinovaná drastickým opatřením – obětováním dítěte.

Následující hodinu se Lenka a žáci k textu vrátili a pokoušeli se odpovídat na otázky, které mířily **na formu** textu (*Proč tam nejsou otázky? Kdo na koho promlouvá?*) i **na prostředí** (na svět, ve kterém se příběh odehrává). Pak Lenka četla druhou kapitolu po částech a doptávala se, zda už získali odpověď na svou otázku nebo na otázky ze včerejška. Toto fungovalo. Žáci se vraceli k postavám, jejich povaze a projevům i k prostředí. Snažili se na otázky odpovědět tak, jak jim to připadalo nejpravděpodobnější. Samozřejmě docházelo k tomu, že někdy ve svém předvídání vymysleli absurdní situaci, anebo se příliš věnovali jednomu detailu zmíněnému v textu. Bylo potřeba je k přečtenému vracet, případně se ptát na důležitý okamžik ze slyšené ukázky.

Nakonec se Lenka zeptala, zda podle žáků čarodějnice vůbec existuje (přišli na to, že ano, domnívali se, že by jinak asi moc nebylo, o čem v knize psát) a zajímala je kniha samotná. A také zda ji Lenka osobně četla.

Původně jsme se s Lenkou domluvily, že se do hodiny pokusí zapojit společnou reflexi toho, kde žáci našli své odpovědi (v duchu schématu otázek QAR – v příloha 3.1, více viz podkapitola 3.1.2). Schéma QAR jsme zjednodušily takto: a) odpověď je v textu přímo napsaná, b) nebo nepřímo (musíme ji vyčíst mezi řádky), c) odpověď je v mé hlavě: zkušenost, d) odpověď je v mé hlavě: znalost. Ale kvůli nedostatku času v hodině a kvůli tomu, že Lenka cítila, že by to pokazilo čtenářský zážitek žáků a radost ze sdílení ve skupině, z toho sešlo.

Příklady „důležitých“/„klíčových“ otázek a odpovědí (opět ponechány v původní, nekorigované podobě):

Anežka: *Co s dětmi čarodějnice dělá? Třeba jim ani neublíží nebo je sní, zabije nebo já nevím, prodá na blešáku jako otroky.*

Ve své otázce se Anežka zaměřuje na jednání jedné z postav, která ovšem v textu nevystupuje, pouze se o ní vypráví. Anežka si nejspíše všimla, že v textu je velmi málo informací o čarodějnici, že obyvatelé obce pravidelnou obět přijímají jako samozřejmou bez toho, aby měli ověřeno, co se stane, když by žádné dítě čarodějnici neobětovali. Z matčiny výpovědi se nedozvíme, co čarodějnice s dětmi dělá („Nikdo neví, proč chce naše děti. Netušíme, proč trvá na tom, aby to bylo to nejmladší z nich.“), v textu funguje jako iracionální hrozba. Anežka tedy ve své odpovědi připou-

ští i možnost, že čarodějnice ani dětem neubližuje. Svou odpověď Anežka nejspíše částečně vyčetla mezi řádky, částečně čerpala ze své životní nebo čtenářské zkušenosti.

Natálie: *Jaká drastická opatření udělali, aby ji nikdy neviděli, a spolupracuje Rada starších s čarodějnicí? Opatření nevím a rada starších s čarodějnicí podle mého spolupracuje.*

Natálie se zaměřuje na to, co je v textu jen zmíněno, ale zůstává nevysvětleno. A to jsou ona drastická opatření a spolupráce Rady starších s čarodějnicí. K vytvoření představy o drastických opatřeních text nenabízí dostatek podkladů (vyvodit můžeme jen to, že se o nich matce nechce hovořit, při zmínce o drastických opatřeních matka přechází do první osoby plurálu, to evokuje, že je přijímá, že se na jejich vytváření možná podílela...). To, že Rada s čarodějnicí spolupracuje, mohla Natálie vyvodit z toho, že ona chodí pro nejmladší dítě, které má být obětováno.

Karla: *Kde se to celé odehrává? A kdo všechno věří na čarodějnici? Nejspíš někde v lesu nebo spíš u lesa v odlehlé vesničce podle mě všichni lidé z „vesnice“. (ale fakt nevím)*

Karla se ve své otázce zaměřuje na prostor a na jeho obyvatele. Z toho, jak matka v souvislosti s čarodějnicí zmiňuje les, vyvozuje, že obec se musí nacházet někde poblíž něj. Je možné, že Karla má o existenci čarodějnice pochybnosti, že ji považuje za výmysl vesničanů, kteří žijí někde na odlehlém místě, odtrženi od ostatních a věří na magii a nadpřirozené bytosti. To znamená, že fikční svět knihy posuzuje měřítky reálného lidského světa, neuvažuje o něm primárně jako o fikci.

Roman: *Proč se každý rok obětuje jedno z dětí a nevymyslí se jiný způsob jak čarodějnici zastavit? Pravděpodobně si všichni myslí, že má čarodějnice nadpřirozené schopnosti a kdyby se ji pokusili zastavit, všechny by je zabila.*

Roman se pomocí své otázky zamýšlí nad motivací jednání postav (obyvatel vesnice). Z textu vyvozuje, že obyvatele vesnice mají strach se čarodějnicí vzeptít, mají strach o holý život.

Hu: *Je to pravda nebo historka? (jestli se tím straší lidé?) kdyby to říkal reálný člověk ten příběh, tak je to pravda*

Podobný typ otázek, ve kterém pátrali po tom, zda se jedná o realitu či fikci, si žáci kladli i nad texty *Velkolepý vstup* a *Spodní proud*. To, že má příběh základ v reálném lidském světě, mu dodává na síle a atraktivitě pro žáky tohoto věku. Zajímavé je, jak si Hu zdůvodňuje pravdivost příběhu – reálnosti postavy, která příběh vypráví (zřejmě si neuvědomuje, že se ocitl ve fikčním světě). Zároveň otázkou v závorce ukazuje, že si všiml, že monolog matky (příběh o čarodějnicí) působí strašidelně (nejvíce na čtenáře nejspíše působí ona bezvýchodnost situace, nemožnost se vzeptít).

David: *Co kdyby se jim nenarodilo dítě? tak je buďto zabije nebo zakleje*

Davidova otázka již míří za text, v odpovědi vychází ze své čtenářské nebo životní zkušenosti.

Kryštof: *Proč se musí obětovat nejmladší dítě? Protože má nejvíce síly.*

Lukáš: *Proč se musí obětovat nejmladší dítě? Je nejméně silné a neumí se bránit. (je nejslabší)*

Dva žáci si položili stejnou otázku, ale odpověděli na ni zcela opačně. Lukáš nejspíše ve své odpovědi vychází ze své životní zkušenosti. A Kryštof možná zase ze své čtenářské či filmové zkušenosti. Ve světě pohádek často nejmladší ze sourozenců dovede jako jediný čelit životním výzvám, vydat se na cestu a úspěšně se vrátit zpět apod.

Antonie: *Na koho osoba promlouvá? Sestra toho obětovaného bratra.*

Antonie si nepřímou ve své otázce všímá formy textu. Uvědomuje si, že jde o rozhovor. Z textu vyvozuje, že se jedná o dceru osoby, která promlouvá.

Filip 2: *Kdo tuto knihu napsal? Zní to jako od Pracheta.*

Filip si také všímá formy, nepřímo se při zmínce o Pratchettovi dotýká i žánru fantasy. Vychází ze své čtenářské zkušenosti.

Duben 2019

V tomto měsíci jsme byly obě příliš zaměstnané jinými záležitostmi a akčnímu výzkumu jsme se téměř nevěnovaly.

Květen 2019

Jak jsme již zmiňovaly dříve, některé aktivity z akčního plánu jsme nere realizovaly. Rády bychom objasnily, co nás k tomu vedlo, respektive čím jsme tyto aktivity nahradily. Ukázalo se, že Lence nevyhovuje modelovat pro své žáky kladení otázek a odpovědí. Hledaly jsme možnou obměnu, která by žákům poskytla vzor pro různorodé otázky, které by jim pomohly jít při porozumění textu do hloubky.

Nakonec jsme ji objevily v metodě Literární kroužky II. Tato metoda se ukázala být velmi užitečnou, protože umožnila, aby žáci vybírali z poměrně široké nabídky otázek (viz příloha 3.8), aby se rozhodli, jak budou o přečteném přemýšlet. Zároveň jim soupis otázek mohl posloužit jako vzor, jak o podobném textu přemýšlet více do hloubky, jaké je možné si nad ním klást otázky. Mohl jim pomoci rozšířit rejstřík otázek, které si sami spontánně nad texty kladou.

Bohužel jsme tuto metodu využily až květnu (ačkoliv jsme o jejím využití přemýšlely již v březnu), žáci pomocí ní pracovali pouze jednou. Aby mohlo k rozšíření jejich rejstříku otázek dojít, bylo by potřeba pracovat pomocí této metody dlouhodoběji. Žáci by si také měli vést evidenci o tom, kterými otázkami se zabývali, aby učitel mohl sledovat, zda volí stále stejné otázky či zda je obměňují. A mohl je případně přimět k tomu, aby svůj repertoár otázek obohatili.

Metodu jsme se rozhodly vyzkoušet nad **povídkou Jizva** (Drakulic, 2018) – viz příloha 3.9 (online), kterou jsme společně ve druhé části března procházely a zkoumaly, jak bude potřeba upravit (nově formulovat) pro „sedmáky“ otázky, které se nám v původní verzi Literárních kroužků II. podařilo získat od International School of Prague.

Možná si kladete otázku, proč jsme zvolily právě povídku *Jizva*. Jedná se o autobiografickou povídku, kterou sepsala patnáctiletá dívka, která zažila válku v bývalé Jugoslávii, utrpěla v ní zranění a hlavně přišla o svou nejlepší kamarádku. A následně s celou rodinou emigrovala do Austrálie. Povídka přináší témata, která by se žáků mohla dotýkat (ohrožení života, ztráta nejbližšího kamaráda, stěhování, nový začátek – navíc v cizí zemi). Atraktivní by pro žáky mohlo být i to, že autorka je jejich věku a že při psaní reflektovala svůj vlastní životní příběh. Žáci by si mohli povšimnout, že povídka se jmenuje *Jizva*, a přemýšlet o tom, co všechno by *jizva* mohla v příběhu znamenat.

Metoda literárních kroužků, jejíž anglická zkratka je BAR (Book-Author-Reader), nabízí obecně formulované a poměrně univerzální otázky, které lze využít pro nejrůznější (především prozaické) texty. Jak napovídá anglická zkratka této metody, tyto otázky jsou vnitřně rovnoměrně členěny podle svého zaměření na knihu (text), autora a čtenáře. Tyto otázky čtenáři ukazují, na co může při čtení zaměřovat svou pozornost, jejich zodpovídání mu **pomáhá jít při přemýšlení o textu více do hloubky**.

Domnívaly jsme se s Lenkou, že toto poměrně široké zaměření a univerzálnost otázek (přenositelnost na jiný text) by mohly žákům posloužit jako model pro kladení vlastních otázek. Jako cenné nám připadalo, že žák si může otázky volit buď podle toho, na co podle svého přesvědčení stačí, nebo podle toho, co ho zajímá, nebo podle toho, co text od čtenáře žádá (jak chce být čten). Zároveň si myslíme, že by tato metoda mohla žákům pomoci **uvědomovat si, která otázka jim pomohla jít při čtení více do hloubky, zodpovídání které otázky je nejvíce obohatilo**.

Vzhledem k tomu, že Lenčini žáci touto metodou pracovali poprvé, rozhodly jsme se, že budou postupovat tak, že nejprve každý **bude pracovat samostatně** s pracovním listem (viz příloha 3.10) a pak bude **celá třída pracovat formou literárního kroužku** (viz příloha 3.11) a Lenka bude mít v tu chvíli roli **moderátora diskuse**. Prací v literárním kroužku rozumíme, že jednotliví žáci nabízejí otázku, kterou si vybrali k prodiskutování. Přínosná pro další učení byla situace, kdy si jednu otázku vybralo více žáků a **porovnávaly své odpovědi a jejich zdroje**. Obohacující byl i pohled žáků, kteří si danou otázku nevybrali, ale měli na ni **svůj názor**.

Stejně jako u knihy *Dívka, která upíjela měsíc*, jsme uvažovaly o tom, že by se Lenka na konci lekce, až formou literárního kroužku projdou jednotlivé otázky, žáků zeptala (opět jsme počítaly s dvouhodinovou dotací), zodpovídání které otázky je nejvíce obohatilo, pomohlo jim jít při přemýšlení o textu do hloubky. Tato závěrečná aktivita měla žákům pomoci rozvíjet jejich metakognitivní dovednosti.

Lenka s povídkou *Jizva* pracovala podle plánu až na závěrečnou metakognici. Nejprve s žáky otázka prošla a vysvětlila, jak s nabídkou otázek pracovat. Každý si vybral jen jednu otázku, na kterou by **chtěl znát odpověď či která mu prostě připadala zajímavá**. Měl do archu nadepsat její číslo a pokusit se **ocitovat pasáž v textu**, která by dle něj mohla být zdrojem odpovědi. Dále si měli na vybranou otázku **odpovědět** podrobněji **vlastními slovy**.

Po této samostatné přípravě následovala část literárního kroužku pro celou třídu, kdy Lenka diskusí moderovala, a následující hodinu žáci vytvořili menší literární kroužky a pokusili se v menším počtu (čtyři lidé) projít své otázky a odpovědi důkladněji, přičemž si činnosti v kruhu řídili již sami.

Některé otázky z nabídky si nezvolil žádný žák nebo pouze jeden. To vedlo Lenku k zamyšlení se nad tím, proč se žáci volbě těchto otázek vyhýbali.

Domnívala jsem se, že otázka číslo 1 (V textu vyhledejte co nejvíc nových nebo zajímavých slov; definujte jejich význam svými slovy) zvolena bude, protože navazuje na činnost, kterou provozovali mí žáci poměrně často – hledání ve slovnících a pátrání po významu slova. Spoléhala jsem na to, že si ji zvolí ti, kteří se nebudou chtít do textu tak nořit. Nakonec mě příjemně překvapili tím, že si volili otázky, dle mého, vyžadující náročnější hloubání. U otázky číslo 6 (Jakým stylem je text napsaný?) jsme se Štěpánkou předpokládaly, že si autorčina stylu někdo všimne. Působí totiž na čtenáře vypravěčsky nezúčastněně. Spíše popisněji, bez autorčiných emocí, přesto silné emoce přenáší. Otázky číslo 3 (Co můžeme o postavě „vyčíst mezi řádky“?) a 10 (Jak v příběhu plyne čas?) nebyly pro žáky atraktivní, možná si nevěděli rady s jejich zadáním, ani jedna z nich žákům nepomáhala v reflexi jejich čtenářského zážitku. To pravděpodobně platí i pro otázky číslo 4, 13 a 15, které si zvolil pouze vždy jeden žák.

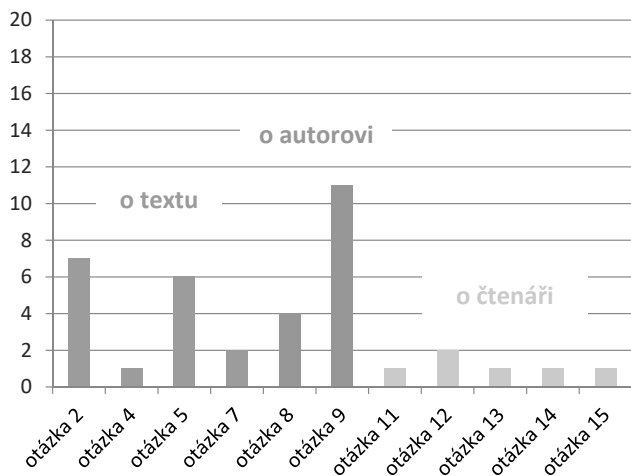
Do literárních kroužků se zapojilo 38 žáků. Lenka jejich volbu zpřehlednila podle toho, z jaké oblasti (O textu, O autorovi, O čtenáři) otázku vybrali. Následně vytvořila graf (viz obrázek 3.1), z něhož lze vyčíst, které otázky ve které oblasti žáci preferovali více a které méně.

K Jizvě – celkem 38 žáků

červená – otázky sekce **O textu** (celkem 16)

zelená – otázky sekce **O autorovi** (celkem 15)

žlutá – otázky sekce **O čtenáři** (celkem 7)



Obrázek 3.1 – Četnosti otázek vztahujících se k textu, autorovi a čtenáři

Když jsme pro žáky upravovaly metodu Literárních kroužků, domnívaly jsme se, že svou pozornost budou zaměřovat především do oblasti O čtenáři. Otázky z této oblasti totiž čtenáři umožňují bezprostřední reakci na text, jeho vztažení k vlastnímu životu (viz příloha 3.8).

Příklady odpovědí na otázky z oblasti O čtenáři

Ondra 1: *V čem se příběh a jeho postavy podobají situacím ve vašem životě? Připomíná mi to mého nejlepšího kamaráda, s nímž rád děláme nebezpečné a zakázané věci a při každém průšvihů vážné situaci se smějeme. A děláme autákoviny a když jsem rozbil okno a měl jsem velkou řeznou ránu u laktu a táta mi to šil.*

Ondra 2: *Jaký příběh (filmový či literární) vám tento text připomíná? Tento text mi připomíná film Hacksaw ridye, protože se také odehrává za války a jsou hodně zdůrazněné drastické scény a velké množství krve mrtvých a umírajících lidí, přesto mi přijde, že se hlavní postava, jako z toho textu, tak postava z toho filmu, poměrně dobře vyrovnaly.*

Rebecca: *Je něco, co byste v příběhu změnili či upravili? Proč? Kdybych mohla, změnila bych ten konec, takže by to znělo nějak takhle: „O dva týdny později mi Renatina mamka oznámila, že jí propustily a že spolu strávíme narozky!“*

Jakub: *Co si myslíte o příběhu, postavách či tématu v tomto textu? Příběh mi přijde velmi hluboký a nepředvídatelný, smutný. Postavy jsou mi milé a krásně popsány. Téma je podle mě velmi dobře vybrané a skvěle vypracované.*

Igy: *Na co byste se zeptali postavy z příběhu a co by odpověděla? Jak přesně jste se dostali do Austrálie? Měli jste přátele nebo někoho kdo vás tam dopravil? Rodiče měli loď či auto a s ostatními jsme utekli (odjeli) do Austrálie.*

Mile nás překvapilo, že mnohé žáky zajímal záměr autora (otázka číslo 9 – *Proč se podle vás autor rozhodl napsat právě tento text?*) či zkoumání toho, jak se autor snaží zapůsobit na čtenáře (otázka číslo 8 – *Zapůsobil na vás tento text? Jestliže ano, jak to autor dělá?*).

Příklady odpovědí na otázky z oblasti O autorovi

Patrik: *Zapůsobil na vás tento text? Jestli ano, jak to autor dělá? Tento text na mě zapůsobil strašně moc smůtně jak jsem četl tak se mi chtělo brečet. Jak to autor udělal tak smůtně? Aby to bylo smůtné tak tam dal děti, které umírají ve válce a ještě holčička, která ztratila nejlepší kamarádku.*

Antonie: *Proč se podle vás autor rozhodl napsat právě tento text? Myslím, že chtěla vzdát úctu svojí kamarádce Renátě. Taky říct, že si děti neuvědomují všechno tak jako dospělí. Rozhodně chtěla říct svůj příběh, který je velmi tragický a i smutný, protože přijít o někoho velmi blízkého je velmi těžké a smutné.*

Natálie: *Proč se podle vás autor rozhodl napsat právě tento text? Podle mého je to napsané podle skutečné události. Možná je to traumatický zážitek právě autorky. Chtěla to podle mého názoru napsat proto, aby jsme si my všichni uvědomili, že žijeme jednoduchý a krásný život. Abysme si vážili toho, že vyrůstáme v téhle době a nemuseli jsme tohle všechno zažít. Ať už jde o bombardování, výstřely, nebo úmrtí blízkého (kvůli válce, zabitím, ne přirozenou smrtí). Nebo to napsala proto, aby si ten zážitek urovnala v hlavě a nějakým způsobem se s tím vyrovnat. Protože vše si napsat většinou pomáhá.*

Několik žáků věnovalo pozornost smyslu textu, respektive tomu, jak text ovlivnil jejich smýšlení o životě (otázka číslo 2 – *Jak přemýšlíte o životě po přečtení textu?*) a několik se jich snažilo pojmenovat událost klíčovou pro příběh, respektive postavu a zdůvodnit, proč je pro příběh nebo postavu zlomová (otázka číslo 5 – *Co je v textu zlomovým bodem děje? Jak to podle vás ovlivňuje příběh nebo postavu?*).

Příklady odpovědí na otázky z oblasti O textu

Prokop: *Přiřadte text k žánru a svou volbu zdůvodněte. Podle mě je text historická próza. Protože se to mohlo stát, ale spíše si myslím, že si to někdo vymyslel. A nechal se inspirovat událostmi z 1. světové války.*

Emá: *Co je podle vás zlomovým bodem děje? Jak to podle vás ovlivňuje příběh nebo postavu? Zlomovým bodem děje je to, že vedle dívky a Renaty dopadl granát a Renata nestihla daleko utéct. Granát ji zasáhl více než její kamarádku a Renata poté zemřela na vnitřní krvácení. Ovlivňuje to příběh vážně hodně, protože kdyby se to nestalo, mohla dívka s Renatou žít dále společně a dívce by nezustaly jen vzpomínky, jizvy a náramek. Mohly toho prožít mnohem více.*

Filip 1: *Jak přemýšlíte o životě po přečtení textu? Strašně mě zarazí, ale i potvrzuje, že to co mám lusknutím prstu, nemusí být a, že bych si měl vážít toho, že nežiju v době, kdy zuří války a nestírlí se tady a, že tu nejsou tak přísná pravidla jak někde jinde.*

Lucie: *Jak přemýšlíte o životě po přečtení textu? Dost mě zarazilo, že nakonec Renata umřela. Uvědomila jsem si, jak moc mi záleží na kamarádech, hlavně těch nejlepších. Byla bych hrozně nešťastná, kdyby se něco takového stalo. Asi bych si jich měla víc vážít, a kdybych chtěla o nich něco hnusného říct, tak si uvědomit, jaké krásné chvílky jsem s nimi prožila a že bych je nechtěla nikdy ztratit.*

Z toho, jak žáci volili otázky, které chtěli zodpovídat, vyplývá, že povídka Jizva na žáky silně zapůsobila, že měli chuť si nad ní zodpovídat náročnější (po autorské záměrnosti a po smyslu jdoucí) otázky a hlouběji zkoumat svůj čtenářský zážitek.

Červen 2019

Závěrečná reflexe obou tříd – více se o ní dočtete v první části následující podkapitoly.

3.2.3 Způsob dokumentování dopadů akce a výsledky akčního výzkumu

Z původně plánovaného vyhodnocování postupu našeho výzkumu, ve kterém jsme se chtěly zaměřit na srovnávání počtu a charakteru pokládaných otázek v průběhu školního roku, nakonec sešlo. I když jsme věnovaly celkem dost úsilí přemýšlení o kategorizaci otázek, ukázalo se, že tento způsob vyhodnocování není nosný. Základním problémem byl fakt, že typy generovaných otázek příliš závisí na potenciálu nabídnutého textu.

Realizace akčního výzkumu přesto přinesla výsledky, které jsme na začátku neočekávaly a které považujeme za velmi cenné. Práce s textem skrze pokládání otázek dokázala u žáků stimulovat společné přemýšlení o textu, ale i „nad textem“ a „za text“. Díky příležitosti pokládat otázky velmi přirozeně vznikla motivace pro hledání odpovědí, která povzbuzovala žákovské přemýšlení o textu způsoby, které se v předchozí Lenčině učitelské zkušenosti neobjevily. Svoji roli v tom jistě hráli i charakter předkládaných textů, které Štěpánka přinášela. Kombinace kvalitního výchozího textu, vytváření možnosti pokládat a zodpovídat otázky nejen v samostatné práci, ale také v rámci diskuse celé třídy vedlo k intenzivnímu a angažovanému přemýšlení žáků o přečtených textech.

Po celou dobu trvání akčního výzkumu jsme zároveň hledaly způsob, jak žákům rozšířit obzory ohledně toho, jak si nad textem klást otázky, které jim pomohou proniknout ke smyslu textu. Původně jsme při vytváření akčního plánu zamýšlely, že by kladení podobných otázek pro žáky modelovala Lenka. Ta se ovšem na to zatím necítila, proto jsme ve 2. pololetí usoudily, že by jako „vzorové“ otázky žákům mohly posloužit otázky jejich spolužáků (jejich společný snos na tabuli), z nichž by pak žáci mohli jednu pro text důležitou vybrat, samostatně ji zodpovědět a následně společně reflektovat, proč a které otázky jsou pro text (jeho smysl) podstatné. Bohužel k reflexi, jak jsme popsaly výše, z časových důvodů nedošlo. Nakonec jsme objevily metodu Literárních kroužků, která je opět založena na výběru z většího množství otázek, které jsou ovšem obecnějšího charakteru (dají se vztáhnout na vícero prozaických textů) a jsou předem připravené učitelem. U obou těchto postupů byla stále zachována možnost volby, proto nejspíš i nadále žáky zodpovídání a prodiskutovávání otázek bavilo. I když jsme ve 2. pololetí vzhledem k časově omezeným možnostem akčního výzkumu poněkud upozadily kladení otázek přímo žáky a zaměřily se spíše na zprostředkování vzorů „dobrých“ otázek, rozhodně to neznamená, že bychom kladení otázek přímo žáky přestaly považovat za nosné. Naopak. Kdybychom ve výzkumu pokračovaly i v následujícím roce, určitě bychom výše uvedené postupy kombinovaly i z toho důvodu, aby se pro žáky kladení otázek nestalo pouhým stereotypem a zachovalo si svůj veliký motivační potenciál.

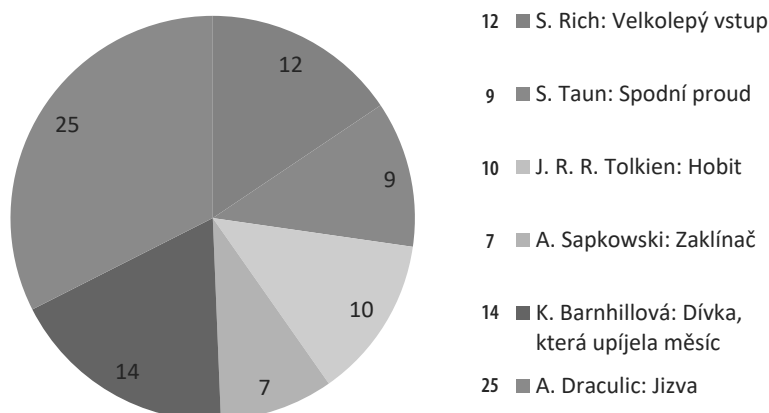
Závěrečná reflexe obou tříd

Závěrečnou reflexi jsme původně jako způsob vyhodnocování úspěšnosti akčního výzkumu nezamýšlely. Rozhodly jsme se pro ni, protože jsme chtěly vědět, zda a jak účinky akčního výzkumu vnímají Lenčini žáci (podrobněji viz čtyři otázky níže). Do závěrečné reflexe se jich zapojilo celkem 37 (plný počet žáků v obou třídách byl 45). Žákům jsme zadali dotazník, který naleznete v příloze 3.12. Odpovědi žáků k jednotlivým otázkám z dotazníků níže komentujeme a vyhodnocujeme. Některé Lenka pro názornost obohatila o graf (viz obrázek 3.2).

Pomocí čtyř otázek jsme chtěly zjistit: 1) zda a jak fungovaly námi vybrané texty, které je bavilo číst a proč, 2) které z aktivit spojených se strategií kladení otázek pro sebe žáci považují za důležité, 3) zda a jak vnímají proměnu své dovednosti klást otázky a 4) zda a jaký vliv měla společná roční práce na rozvoji dovednosti klást otázky na čtenářství žáků.

Otázka 1) Zakroužkuj, který z následujících textů tě bavilo číst.

Bylo možné kroužkovat i více textů v případě, že je žák četl rád.



Obrázek 3.2 – Četnosti žáků, které bavilo číst vybrané texty

Nutno podotknout, že hlasy *Hobitovi* a *Zaklínači* poskytli pouze chlapci, jen jedna dívka dala svůj hlas *Hobitovi*. Podle toho, co si pamatuji, tak dívky říkaly, že vybraná ukázka byla příliš bojová, krvavá a brutální. Osobně ji považuji za akční, vyžadující dobrou orientaci v ději. Štěpánka se domnívala, že větší množství postav a akce bude činit obtíže v orientaci v běhu děje, což se také potvrdilo. Navíc upozornila na to, že ukázka může být příliš dlouhá. Proč si ji vybralo tak málo dívek, by vyžadovalo důkladnější zkoumání. Ukázka ze *Zaklínače* tedy oslovila spíše chlapce. Přesto i v názoru chlapců byla ohodnocena menším počtem. Více z nich hlasovalo pro *Hobita* (9:6).

S nepatrným rozdílem se umístila *Dívka, která upíjela měsíc* a *Velkolepý vstup* (14:12).

Nejvíce hlasů žáci dali poslední ukázce *Jizva* (A. Draculic). Domníváme se, že na nejvyšší hodnocení mohla mít vliv zapamatovatelnost poslední akce, také atraktivita textu, který pojednává o zásadní životní události dívky v podobném věku, a také metoda Literárních kroužků. Slovní zdůvodnění, proč text žáky bavil číst, naleznete v příloze 3.13.

Otázka 2) Zakroužkuj, které z následujících činností pro sebe považuješ za důležité (čtenář je vyčte z jednotlivých položek v grafu, viz obrázek 3.3). Žáci opět mohli zaškrtnout a okomentovat více možností.



Obrázek 3.3 – Přehled činností, které žáci považovali za důležité

Tento graf potvrzuje skutečnost, že čtení je především činnost sociální. Jako pro sebe nejdůležitější totiž žáci vnímali společné vyhodnocování textu a otázek a odpovědí (tedy chvíle, kdy společně jako celá třída sdíleli své otázky a společně na ně hledali odpovědi) a zároveň možnost porovnat své odpovědi s odpověďmi spolužáka (kdy žáci písemně sdíleli ve dvojici). To, že tyto aktivity žáky bavily, bylo zjevné již v samotných hodinách, kdy Lenka viděla, že žáci se těší, až dostanou odpovědi na své otázky od svého spolužáka. Také se dožadovali toho, aby mohli sdílet otázky jako celá třída, že jim nestačí znát jen otázky a odpovědi jednoho ze spolužáků. Lenka k tomu podotkla:

Osobně jsem se domnívala, že nejvýše bude hodnoceno právě společné vyhodnocování textu, protože jsem si už během aktivit všimla, jak jsou žáci zvědaví, jak nad textem může kdo přemýšlet a zda i oni uvažovali podobně.

Za poměrně důležité považovali žáci samostatné kladení otázek a hledání odpovědi na ně. Často tyto aktivity chápali jako východisko pro další sdílení. Méně podstatné jim přišlo zodpovídání spolužákových otázek. S tím nejspíše souvisí skutečnost, že ani učitelčiny otázky, ani nabídka otázek, ze kterých mohli volit, pro žáky nebyly pro žáky dost atraktivní. Za důležité a motivující tedy žáci považovali činnosti, při kterých oni sami byli aktivně zapojeni, při kterých oni určovali, o čem se bude ve třídě diskutovat, na co v textu se zaměří pozornost. Pasivnější aktivity, kdy iniciátorem tázání byl někdo jiný (spolužák či učitelka), upřednostňovali méně. Většinou je preferovali žáci, kteří si při kladení otázek zatím nebyli jistí a potřebovali oporu v cizím příkladu. Slovní zdůvodnění, proč žáci tuto činnost pro sebe považují za důležitou – viz příloha 3.14.

Otázka 3) Zkus porovnat svou schopnost kladení rozmanitých otázek na začátku školního roku a nyní.

Příklady odpovědí žáků:

Tereza: *Na začátku práce s otázkami jsem byla hodně nejistá a nevěděla jsem jak na to, ale postupem času jsem se do toho vžila a teď mě to baví.*

Tadeáš: *před začátkem š. roku jsem se moc neptal a teď když něco čtu a nerozumím tam nějakým pojmem tak se zeptám*

Veronika: Ani se to nezměnilo. Pořád je to pro mě obtíž. V 6. ročníku to pro mě bylo lehké, protože jsme dostávali otázky od učitelky.

Adéla: myslím, že moje schopnosti jsou podle typu knížky, protože jak už jsem zmínila otázky mi nejdou klást u knih, které mě nebaví

Anna: Dříve jste kladla spíš otázky nám a teď je klademe spíš naopak.

Lenka ze žakovských odpovědí o jejich pokroku vysoudila následující:

Kdybych měla odpovědi žáků shrnout, řekla bych, že subjektivně cítí v kladení otázek k textům nějaký posun. Někteří si jej dávají do souvislosti s porozuměním čtenému, zamyšlení se nad textem. Někteří si všimli, že si jsou schopni klást více otázek, tvoří je kvalitněji nebo že se změnilo jejich množství.

Z Adéliny odpovědi navíc vyplývá, jak důležitý vliv na motivaci klást si otázky má skutečnost, zda text či kniha žáka baví číst. Veronika a Anička ve svých odpovědích reflektují, že se změnil způsob, jak se k nim otázky dostávají, že oni jsou ti, kteří otázky do třídy přinášejí.

Stejně jako Tereza žáci často zmiňovali, že nejdříve jim kladení otázek příliš nešlo, ale že nyní už vědí, co mají dělat a že už jim to jde lépe. Z toho můžeme soudit, že žáci potřebovali model, jak si klást otázky nad textem. A ten jim nejspíše poskytla interakce s ostatními žáky (ať už ve dvojici, nebo v plénu celé třídy), jak o tom svědčí odpovědi žáků u otázky číslo 2.

Otázka 4) Jak naše roční práce ovlivnila tvůj přístup ke knihám a čtení textů?

Příklady odpovědí žáků:

Jan: U knih (textů) mám více otázek, a potřebuji to dočíst.

Anežka: Jakože, knížky mě baví, ale musím se do nich začíst, což je málo kdy. Ale ta Jizva a ta dívka, která upíjela měsíc mě hodně zaujali... Ale jinak mě to moc neovlivnilo. Ale alespoň jsem zjistila, jaký druh knih mě baví...

Samuel: Začalo mě víc bavit číst a našel jsem, jaký žánry mě baví, jsou to převážně fantasy, sci-fy a o historii převážně o době 2. světové války a po ní.

Karla: Dřív sem knihy nemněla moc ráda (až na nějaké výjimky) ale teď knížky taky moc nemusím, ale zjistila jsem, že de jenom o to si vybrat správnou knížku nebo text který nás zaujme.

Ladislav: Pravidelněji čtu. Čtu líp. Vybírám si těžší knihy na přečtení. Četl jsem Hobita.

Filip: Moc ne. Sice teď si rád přečtu knihy, ale furt to čtení беру jako něco co budu dělat, když se nudím.

Někteří žáci (stejně jako Anežka či Samuel) uváděli, že si pomocí textů, nad kterými si ve škole kladli otázky, uvědomili, které žánry či typy knih je baví. To je jistě zásadní pro další rozvoj jejich čtenářství, protože čtenářskou gramotnost lze dále kultivovat pouze v případě, že žáka čtení baví (věří mu) a že si dovede vybrat knihu, kterou ho bude bavit číst. Filip je zástupcem malé skupiny žáků, kteří čtení berou jako činnost okrajovou, která jim slouží k zahrnutí nudy, nebo ji považují za „žrouta času“, protože se kvůli ní nemohou věnovat jiným svým oblíbenějším činnostem. Někteří žáci uváděli, že nepocítují změnu ve svém čtenářství, jednalo se většinou o zapálené čtenáře (**Martin:** *Dala mi nějaké tipy na četbu. Nepřinutila mě číst více, už jsem docela hodně četl.*), nebo naopak o nečtenáře (např. **Klára:** *Nikdy sem nečetla a asi nikdy číst nebudu, protože mě to nebaví.*) Na tyto skupiny čtenářů by jistě v budoucnu bylo dobré zaměřit pozornost, aby i oni mohli rozvíjet svůj čtenářský potenciál.

V odpovědích některých žáků na otázku číslo 3 a 4 se objevoval zajímavý rozpor, někteří popsali změnu své schopnosti formulovat otázky (často šlo o zlepšení), ale u otázky na proměnu jejich čtenářství uvedli, že se nic nezměnilo. Jistě to souvisí s tím, že dosud neměli ve škole dostatek příležitostí reflektovat své čtenářství, ani učení, že by v oblasti metakognice potřebovali mnohem

větší podporu, přesnější kritéria, podle kterých by mohli poznat, zda se posunuli v kladení otázek a ve svém čtenářství.

Lucie:

Otázka číslo 3

Moc se to nezměnilo, ale asi lépe umím klást otázky, na kterých se musí člověk opravdu zamyslet (např. otázky k tomu textu) a pak na to vlastně sám přijde.

Otázka číslo 4

Nevnímám, že by mě to nějakým způsobem ovlivnilo. Když si čtu knihy tak si kladu otázky jak to dopadne, ale nějak nevnímám jaké a jestli kvůli této roční práci jsou otázky zajímavější atd.

Roman:

Otázka číslo 3

Podle mě jsem se v kladení otázek zlepšil, protože na začátku roku jsem „nemohl“ vymyslet moc otázek.

Otázka číslo 4

Ke čtení mám stále stejný přístup, takže nečtu extra rád, ale nevdá mi to.

3.3 Co jsme se akčním výzkumem naučily

3.3.1 Implikace pro další práci a profesní rozvoj

Lenčin pohled

Díky akčnímu výzkumu jsem se stala jistější, především v práci s texty. Texty jsem dříve vybírala spíše intuitivně (použila jsem ty, které mně osobně přišly zajímavé a v něčem nosné) a musím se přiznat, že i s ohledem na omezené možnosti mých žáků. Za pět let ve školní praxi jsem pocítovala jistou deziluzi ze střetu s učitelskou realitou. Byla jsem zklamaná, že jsem musela výrazně zúžit svoje představy o tom, co by mí žáci měli zvládnout. Že po nich nemám chtít nic složitějšího, protože práci nezačnou nebo nedokončí, nebo ji jednoduše nemůžou splnit, protože nemají zvládnutou techniku čtení. Natožpak aby se orientovali v textu a tlumočili běh děje či pohnutky postav. Proto jsem také volila texty, které byly obsahově spíše jednodušší s transparentními postavami. A k nim jsem vymýšlela úkoly a otázky, které by ty „lepší“, „zkušenější“ čtenáře alespoň trochu zaujaly.

Během výzkumu jsem si uvědomila, že mí žáci přímo lační po náročnějších textech a že jejich motivace se s textem „poprat“ byla natolik silná, že o pochopení usilovali, ačkoliv si s ním mnozí v prvních chvílích vůbec nevěděli rady. Začalo se mi velmi zamlouvat, když jsem si povšimla, že je zajímavá, jak na text pohlíží jejich spolužák. Že je baví porovnávat, jak kdo danou věc pochopil a že vůbec nevdá, že to mají každý trochu jinak. Hlavně zpočátku, v době, kdy jsme pracovali s listem s otázkami a odpověďmi, které si sami vymysleli a jejich spolužáci jim poskytovali odpovědi třeba zcela jiné, se v porovnání ukázalo, že jiný úhel pohledu může vnést do textu jasno. Přestala jsem se obávat „náročnějších“ textů. Pochopila jsem, že nemusím být zdrojem správné odpovědi nebo tvůrcem hypotézy jen já.

Vyplňování pracovních listů se tedy ukázalo jako efektivní co do porozumění, ale jevílo se mi příliš zdlouhavé a absolutně testující koncentraci žáků, která má své limity. Možná by pomohlo listy zeshlílit v tom smyslu, že by si každý žák položil opravdu jednu či dvě pro něj stěžejní otázky

a na ně si odpověděl. A pak list poskytl spolužákovi (něco podobného jsme vyzkoušeli u *Dívky, která upíjela měsíc*). Určitě by se s modifikací pracovního listu dalo pracovat ve čtenářských dílnách. Žáci by se mohli zaobírat pocity, které v nich text vzbudil, i otázkami a odpověďmi, případně předvídáním děje.

Společné kladení otázek se mi jeví také jako dobrý nástroj, jak se do textu dostat hlouběji. Vyžaduje ale trochu žakovské zkušenosti nebo alespoň bezelstnosti a důvěry v to, že co žák řekne, bude respektováno. Ukázalo se zde, co všechno žáky ve vztahu k textu zajímá. Připadalo mi, že po zkušenostech se *Spodním proudem* a *Velkolepým vstupem* už začali žáci uvažovat nad tím, co není v textu přímo řečeno. Co je skryto (důvody jednání postav, autor, hypotézy týkající se prostředí, charakterů a motivů jednání postav). Navíc si žáci začali všimnout i formy textů.

Uvědomila jsem si, že žáci začali chtít o textech diskutovat. A odtud už byl dle mého krůček ke splnění stanoveného cíle. Aby se pokusili se textem „prokusnout“ beze mne. Metoda literárních kroužků naplnila, ba spíše předčila má očekávání. Některé otázky se podobaly bodům, které žáci vypracovávali do svých čtenářských zápisů a Štěpánka přišla s velmi silným a dramatickým textem, který k diskusi vybízel. A tak jsme ho použily. Žáci měli na výběr ze tří sekcí otázek (o textu, o autorovi, o čtenáři) a ukázalo se, že sekce o textu a o autorovi byla jimi nejčastěji vybíraná. Mě to potěšilo, protože jsem si přála, aby se žáci dostávali tzv. za text a aby jej vztahovali ke svému životu, ačkoliv jsem to s nimi v šesté třídě necvičila. Navíc to, že se žák ptá na motivaci autora k napsání textu a jak to autor dělá, že na něj text působí, vypovídá o komplexnějším náhledu na text a na okolnosti jeho vzniku.

Mým cílem v akčním výzkumu bylo najít takový způsob práce s textem, prostřednictvím kterého si žáci s textem poradí sami (nebo jen s dopomocí, případně moderováním diskuse). A ten jsem v metodě literárních kroužků našla. Navíc sekce otázek jsou v takové šíři, že se téměř vždy jejich uživatel dostane do textu hlouběji. Se Štěpánkou jsme se obecně hodně věnovaly tomu, aby otázky směřovaly tzv. za text (mezi řádky, vlastní zkušenost) a méně do textu. Mrzí mě jen, že jsme z časových důvodů tuto metodu použily jen jednou, byť ve dvou hodinách.

Bylo by dobré s touto metodou pracovat dále a ověřovat si, v jaké podobě žákům sedí. Případně by si žáci sami mohli tvořit svá portfolia, aby si uvědomili, na jakou sekci otázek cílí a proč, a jak rozvinout i tu část, která je dosud příliš nezajímala. Mohli by psát sebereflexe nebo tvořit grafy, sledovat, jaký typ literatury jim vyhovuje, sledovat, co v textech vidí spolužáci, bylo by možné například vytvořit nový soupis univerzálních otázek, které by si formulovali sami žáci – možnosti modifikace této metody jsou mnohé. Navíc by se tato metoda dala použít i v propojení s jinými předměty, např. s dějepisem nebo dlouhodobějšími projekty.

Zajímavé pro mě bylo i propojení kladení otázek napříč ročníky. Zkusila jsem použít text **Velkolepý vstup** ve svých šestých třídách, a i tam slavil úspěch. Žáci k nedokončenému textu psali pokračování, texty se pak hodnotily v menších skupinkách a ten dle skupinky nejlepší, byl vždy ve třídě nahlas předčítán a oceněn. Až pak byli konfrontováni s originální a úplnou verzí. Navíc se tyto texty velmi hodily Štěpánce a jejím studentům. Pracovali s nimi ve svém semináři. A navíc jakožto budoucí učitelé písemně poskytovali mým „šestákům“ velmi citlivou zpětnou vazbu na jejich tvorbu. Mezipředmětové propojení (biologie, výtvarná výchova, religionistika) a poměrně pro žáky 6. třídy složitou práci s otázkami jsem vyzkoušela u egyptského mýtu.

Štěpánčin pohled

Obohacující pro mě byl čas strávený s Lenkou, kdy jsme diskutovaly o výběru textu, o tom, co text nabízí pro žáky, zda v nich bude budit otázky a jaké. Díky jejím zkušenostem a znalosti žáků jsem se lépe naučila rozpoznat, zda by mohl být text pro žáky zajímavý, zda nepodceňuje či nepřeceňuje jejich čtenářské dovednosti, nebo nepřekračuje jejich životní zkušenost.

Za přínosné pro sebe považuji i společné hledání toho, jak žáci budou s texty pracovat, jakým způsobem si budou nad daným textem klást otázky, nacházet odpovědi. Učila jsem se zohlednit potřeby žáků i Lenky. Poučila jsem se, že pracovní listy pro žáky nesmějí být příliš rozsáhlé, měly by žákům pomoci se zaměřit na to podstatné v textu (na zásadní otázky), ne vyčerpávat jejich kapacitu schopnosti soustředit se. Díky Lence, která si zatím netroufala pro své žáky modelovat, jak si klade otázky, jsem čelila výzvě najít metodu, která by žákům nabízela vzor otázek, který by jim umožnil rozšířit repertoár otázek, které si nad textem kladou, zároveň je vedl k tomu, aby si kladli i otázky vyšší kognitivní náročnosti, které míří ke smyslu textu. V danou chvíli se jako užitečná ukázala metoda Literárních kroužků II., o které se podrobněji rozepisujeme v podkapitole 3.2.2, konkrétně v měsíci květnu.

Velmi mě bavilo sdílet s Lenkou pohled na výkony jejich žáků, obzvlášť díky Lenčině znalosti rodinného, čtenářského a kulturního zázemí jednotlivých žáků, jejich vzdělávacích výsledků apod. Častokrát jsme byly překvapeny úrovní odpovědí na otázku, kterou si žáci položili, popř. otázkou samotnou. Otázky žáků v některých případech předčily naše očekávání: nejen v tom, na co se zaměřovaly, ale že žáky vedly k hloubavému ponoru do textu, do jeho smyslu.

3.3.2 Zhodnocení akčního výzkumu jako nástroje profesního rozvoje

Lenčin pohled

Když se řekne slovo výzkum, mohou se některým učitelům zjevit vlasy hrůzou při představě, že by se něčeho takového měli zúčastňovat. Obecně očekáváme, že se za tímto slovem skrývá mnoho odborných slov, přílišná abstrakce a přísná pravidla jeho průběhu. Zátěž učitelů a objem jejich práce je skutečně velký. Obzvlášť u učitelů českého jazyka. Pracují mnoho hodin navíc, a ty nejsou nijak oceněny. Opravují množství pravopisných a slohových cvičení, hodně práce si nosí domů. Najít čas už v napěchovaném pracovním týdnu a opanovat mysl tak, aby byla ochotna se na něčem takovém podílet a tvořit v tomto duchu, je pak velmi těžké.

Akční výzkum je trochu jiný výzkum, je tzv. šitý učiteli na míru. Může mu pomoci vyřešit to, co se mu moc nedaří, může mu pomoci se v něčem zlepšit, nebo jen poskytuje prostor vyzkoušet si něco nového. Mně připadá akční výzkum jako metoda profesního rozvoje moc příjemná. A svobodná. Cení si na ní hlavně toho, že nejsem donucena podávat kvantitativní výkony v předem daných hranicích, které se musí nějak zobecňovat či kategorizovat. To by mě stresovalo. Cení si více kvality než kvantity. V akčním výzkumu je normální, že se něco nepodaří, nebo že se to vyvine směrem, který neočekáváme. Připadá mi, že zde platí ono známé „cesta je cílem“.

Někteří by si mohli představit, že by pro vědce mohl být řadový pedagog nerovným partnerem. Nebo jen jakousi spojkou, zdrojem pro přístup k potřebným informacím z praxe, které by se daly nějak vyhodnotit. V našem akčním výzkumu jsem se tak rozhodně necítila. Naopak jsem vnímala velkou podporu a respekt, a to jak ze strany mé tandemové akademičky, tak ze strany našich vedoucích z vědeckého ústavu.

Moc mi tedy vyhovovala spolupráce s akademickou pracovnicí. Štěpánka mi poskytla spoustu nových úhlů pohledu na danou problematiku, pomohla mi s vytvořením zásobárny hodnotných textů a v neposlední řadě mě motivovala čelit češtinářské rutině touhou objevovat. Za to jí patří můj velký dík.

Za mě je tedy akční výzkum ideální prostředek, jak se udržet „odborně naživu“.

Štěpánčin pohled

Ráda bych popsala jeden velký přínos pro své působení na fakultě, který spatřuji ve spolupráci naší tandemové dvojice, tedy v akčním výzkumu. Lenka mi průběžně poskytovala výkony svých žáků a já je pak používala se svými studenty ve výuce didaktiky literatury v 1. semestru. Dětské výkony jim totiž pomáhají si představit, jak uvažuje, co ví a jak se ptá takový „sedmák“. Pro jasnější představu uvedu příklad, jak jsme pracovali s mikropovídkou *Velkolepý vstup*. Studenti si nejprve povídku sami přečetli a (podobně jako Lenčini žáci) zapsali si své dojmy a otázky, navíc se ale zkoušeli vžít do žáka sedmého ročníku a sepsat si otázky, které by ho nad povídkou mohli napadat. Jejich „sedmákovy otázky“ jsme pak v semináři sdíleli. Studenti se domnívali, že se žáci budou ptát například takto: *Kde je? Kdo vypráví? Jak je možné si podobnou událost pamatovat? Jak je možné, že slyší pod vodou? Proč tam ta voda je? Proč se neutopila? Jaká je moje první vzpomínka? O co v příběhu jde? Kdo křičí?* Předpokládali tedy, že „sedmáci“ zpočátku neodhalí pointu příběhu, nepřijdou na to, že se jedná o porod.

Pak se seznámili s pracovním listem (viz příloha 3.2 na webu), který Lenka sestavila, a promýšleli, proč ho sestavila právě takto, jaký cíl sleduje. A nakonec pracovali ve čtveřici, do dvojice vždy dostali výkony žáků, kteří si vzájemně zodpovídali své otázky. Všechny výkony si pročetli a zodpovídali tyto otázky, které jim následně měly posloužit pro uvažování nad didaktickým potenciálem mikropovídky:

- ▶ Zvolila paní učitelka text vhodně? Co se dozvíme z reakcí žáků?
- ▶ Co vás zaujalo na otázkách sedmáků? (Na co se jejich otázky zaměřovaly? Kterou z nich považujete za důležitou pro porozumění textu? Která se s textem mívá?)
- ▶ Co jsme se dozvěděli o tom, jak žáci povídku četli, jak jí rozuměli? (Co by jim potenciálně mohlo dělat potíže? Které místo se ukázalo jako stěžejní pro porozumění povídky?)
- ▶ Proč paní učitelka žáky nejprve nechala zodpovědět vlastní otázky a pak ještě spolužákovy?
- ▶ Proč je poté nechala okomentovat spolužákovy odpovědi? K čemu je vede?

Když mají studenti možnost zabývat se autentickými pracovními listy a výkony žáků, kteří pracovní list vyplnili, mohou odkrývat, jak učitel při vytváření pracovního listu nejspíše postupoval (s jakým záměrem), jak vytvářel prostor pro vzájemnou interakci žáků a jak se mu dařilo, aby si žáci byli při hledání odpovědi na své otázky vzájemnou oporou. Tento způsob práce nabízí studentům cenné vhledy do základních profesních dovedností učitele literatury.

3.3.3 Doporučení pro příští akční výzkumníky

Pokud bychom pokračovaly v započatém akčním výzkumu, považovaly bychom za přínosné, aby si každý žák zakládal texty a pracovní listy, se kterými by se v rámci akčního výzkumu pracovalo, do svého portfolia. Toto portfolio by pak mohlo sloužit jako podklad k závěrečné (sebe)reflexi žáků. Na tuto myšlenku nás přivedla především skutečnost, že text, kterého si žáci nejvíce cenili, byla povídka *Jízva*. Domníváme se, že tu měli žáci v čerstvé paměti, protože ji četli jako poslední text. Texty založené v portfoliu by žákům umožnily se do nich znovu začít, připomenout si svůj čtenářských zážitků.

V průběhu akčního výzkumu jsme si uvědomily, jak časově náročné je pro učitele i výzkumníka průběžně sledovat výkony jednotlivých žáků ve třídě. Proto se nám zdá vhodné zaměřit pozornost na dva až tři žáky, kteří by mohli být představiteli větší skupiny žáků (např. nečtenářů, průměrných a velmi zdatných čtenářů) a pomocí jejichž výkonů by učitel mohl reflektovat a vyhodnocovat účinnost a vhodnost zvolených textů, způsobu práce, pracovních listů atd.

V rámci našeho výzkumu se ukázalo, že rozvoj metakognice by si zasloužil samostatný akční výzkum. V oblasti kladení otázek se nabízí využít model QAR (viz příloha 3.1) ke zkoumání zdroje odpovědi (kde žák odpověď našel). Za obohacující pro žáky rovněž považujeme porovnání jejich vlastních odpovědí se spolužákovými. Tuto činnost si žáci v rámci našeho akčního výzkumu vyzkoušeli, ale výzkumné dotazníky ukázaly, že často nevěděli, jak na rozdíl mezi odpověďmi reagovat, jak ho pro sebe vyhodnotit. V tomto by jistě potřebovali vzor a další podporu.

Jako přínosné by se nám do budoucna pro rozvíjení strategie kladení otázek jevíly následující tři aktivity: a) Vytváření a neustálé doplňování zásobárny textů podněcujících kladení otázek a přemýšlení, b) Pravidelné zařazování metody Literárních kroužků, c) Modelování kladení otázek, např. pomocí metody Čtení s přemýšlením nahlas.

3.4 Literatura

- Barnhillová, K. (2018). *Dívka, která upíjela měsíc*. Praha: Argo.
- Drakulic, S. (2018). *Jizva*. In Dechian, S. Millar, H. & Sallis, E. (Eds.): *Zlé sny: příběhy australských uprchlíků psané mladými autory ve věku 11–20 let*. Brno: Knihkupectví CZ.
- Košťálová, H., Šafránková, K., Hausenblas, O., Šlapal, M. (2010). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI. Dostupné na <http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>
- Rich, S. (2012). *Půlminutové horory: 72 příběhů, které vás nenechají spát*. Praha: Mladá fronta.
- Sapkowski, A. (1999). *Zaklínač I – Poslední přání*. Praha: Leonardo.
- Tan, S. (2011). *Příběhy z konce předměstí*. Zlín: Kniha Zlín.
- Tolkien, J. R. R. (1991). *Hobit aneb cesta tam a zase zpátky*. Praha: Odeon.

3.5 Přílohy

Příloha 3.1 Schéma QAR

Příloha 3.2 (online) Vyplněný pracovní list k mikropovídce Velkolepý vstup

Příloha 3.3 (online) Text povídky Spodní proud

Příloha 3.4 (online) Vyplněný pracovní list k povídce Spodní proud

Příloha 3.5 (online) Úryvek z románu Dívka, která upíjela měsíc

Příloha 3.6 Zjednodušený pracovní list k textu Dívka, která upíjela měsíc

Příloha 3.7 Soupis otázek, ze kterých mohli žáci volit

Příloha 3.8 Soupis otázek k metodě Literárních kroužků

Příloha 3.9 (online) Povídka Jizva

Příloha 3.10 Pracovní list k Literárním kroužkům II.

Příloha 3.11 Popis metody Literární kroužky II.

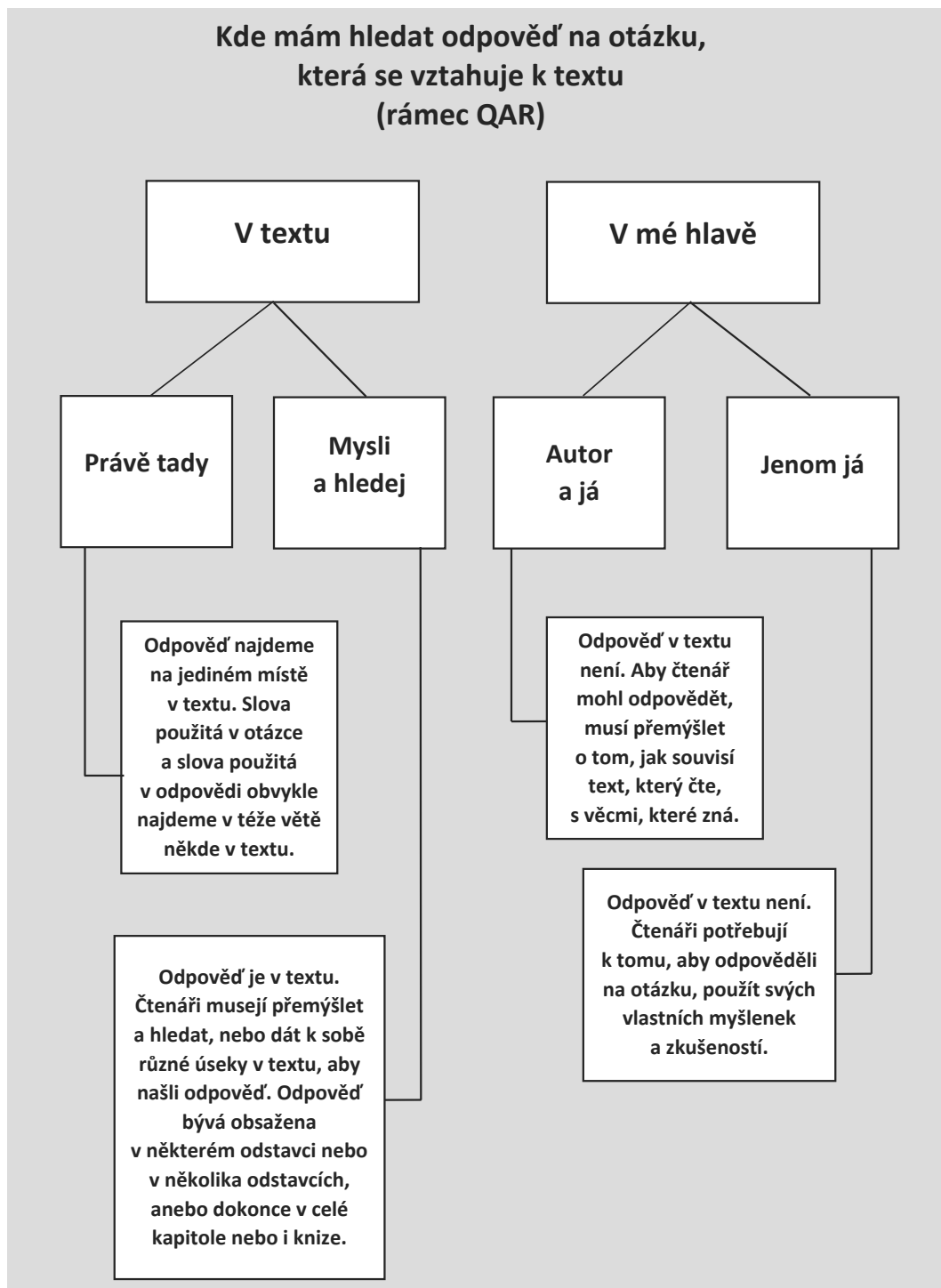
Příloha 3.12 Reflektivní dotazník pro žáky

Příloha 3.13 Slovní zdůvodnění, proč text žáky bavil číst

Příloha 3.14 Slovní zdůvodnění, proč žáci tuto činnost pro sebe považují za důležitou

Online přílohy jsou umístěny na webové adrese <https://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/publikace/akcnivyzkum/>.

Příloha 3.1 – Schéma QAR



Příloha 3.6 – Zjednodušený pracovní list k textu **Dívka, která upíjela měsíc**

Jméno:

1. **Jaké otázky tě při čtení / po čtení napadají?**

2. Vyber si **jednu otázku** z nabídky na tabuli, která Ti přijde **pro text důležitá/klíčová**. A opiš ji.

3. Zkus si na tuto otázku **odpovědět**.

Poznámka:

Příloha 3.7 – Soupis otázek, ze kterých mohli žáci volit

Dívka, která upíjela měsíc – otázky „sedmáků“

7.B

Co za děj představuje tento příběh?

Proč obětují ty děti?

Kdo si to povídá?

Proč chce čarodějnice vždy nejmladšího?

Proč se každý rok obětuje jedno z dětí a nevymyslí se jiný způsob, jak čarodějnici zastavit?

Co nám říká název kapitoly?

Jak můžou vědět, že tam žije odnepaměti?

Co pak dělá čarodějnice s dětmi?

Spolupracuje Rada starších s čarodějnicí?

Proč chce čarodějnice ty děti?

Z jaké knihy ten text je?

Je to pohádka nebo je to pro starší?

Kde se to celé odehrává?

Kde se čarodějnice schovává?

Kolik dětí se už obětovalo?

Existuje tam vůbec nějaká čarodějnice?

Věří všichni na čarodějnici?

Jak dlouho tam čarodějnice žije?

Jak se dostávají děti k čarodějnici, když ji nikdy nikdo neviděl?

Jaká drastická opatření udělali, aby ji nikdy neviděli?

Kdo patří do Rady starších?

Jak se čarodějnice jmenuje?

Mluví paní ke své dceři?

Proč je ta čarodějnice tak surová, že když jí nedají dítě, zabije všechny?

Kdo se má přestat projednou vrtět?

Proč je to tak napsané?

Je ta paní ta čarodějnice?

7.C

Proč je zaznamenané jen to, co říká jedna osoba?

Je to pravda nebo je to historka? (jestli se tím straší lidé)

Jak se o té ježibabě dozvěděli?

Jaká jsou ta opatření? (drastická)

Proč musí obětovat nejmladší dítě každý rok?

Na koho osoba promlouvá?

Co by se stalo, kdyby se nenarodilo během roku žádné dítě?
Co by se stalo, kdyby obětovali někoho jiného?
Co kdyby místo dětí obětovali zvíře?
Jak ty děti obětovali?
Proč tam nejsou uvozovky?
Co by se stalo, kdyby odešli? (lidé)
Co by vesničanům čarodějnice udělala, kdyby neobětovali žádné dítě?
Proč je ten text zvláště napsaný?
Kdo to napsal?
Jak vypadá čarodějnice? Jakou má moc?
Z jaké knihy je úryvek?
Jak bychom si mohli příběh představit?
Proč chce čarodějnice děti?
Proč se neukazuje?

Příloha 3.8 – Soupis otázek k metodě Literárních kroužků

Otázky pro čtení v literárních kroužcích

0 textu

1. V textu vyhledejte co nejvíc nových nebo zajímavých slov; definujte jejich význam svými slovy.
2. Jak přemýšlíte o životě po přečtení textu?
3. Co můžeme o postavě „vyčíst mezi řádky“? Co se o ní dozvíme a není to napsáno přímo v textu?
4. Jaký postoj má vypravěč k příběhu, který vypráví?
5. Co je v textu zlomovým bodem děje? Jak to podle vás ovlivňuje příběh nebo postavu?
6. Jakým stylem je text napsaný?
7. Přiřadte text k žánru (jako např. historická próza, literatura faktu, realistická próza, fantasy nebo sci-fi) a svou volbu zdůvodněte.

0 autorovi

8. Zapůsobil na vás tento text? Jestliže ano, jak to autor dělá?
9. Proč se podle vás autor rozhodl napsat právě tento text?
10. Jak v příběhu plyne čas? Jak autor zaznamenává plynutí času?

0 čtenáři

11. V čem se příběh a jeho postavy podobají situacím ve vašem životě?
12. Jaký příběh (filmový či literární) vám tento text připomíná?
13. Co si myslíte o příběhu, postavách či tématech v tomto textu?
14. Na co byste se rádi zeptali některé z postav a co by Vám nejspíše odpověděla?
15. Je něco, co byste v příběhu změnili či upravili? Proč?

Příloha 3.10 – Pracovní list k Literárním kroužkům II

Pracovní list pro práci v literárních kroužcích

Jméno:		Datum:	
Text:			
Poznámka:			

Odpovědi na otázky při čtení v literárních kroužcích: Vyberte si jednu otázku ze seznamu otázek k literárním kroužkům, najděte v úryvku vhodné doklady a odpovězte podrobně na otázky.

Číslo otázky	
Zdroj odpovědi (vypište citaci z textu)	
Podrobná odpověď na otázku	

Příloha 3.11 – Popis metody Literární kroužky II

Vedoucí literárního kroužku (VLK)

Během setkání má vedoucí literárního kroužku (VLK) za úkol skupinu vést. Jeho úkolem je zajistit, aby se postupovalo podle doporučených pravidel, a podněcovat diskusi ve skupině.

Doporučený průběh literárního kroužku:

1. VLK připomene nebo přečte (shrne), jak bude kroužek pracovat.
2. VLK jako první **přečte jednu otázku** ze seznamu Otázek pro literární kroužek, na kterou se zaměřil. Řekne skupině pasáž/část, na kterou se zaměřil, a **čte úryvek nahlas** – buď sám, nebo k tomu někoho vyzve.

3. VLK se **nejprve ptá ostatních** na jejich názor, na spojitosti mezi textem a řešenou otázkou. Členové skupiny by měli téma rozvádět, nalézat spojitosti, ptát se.
4. VLK rozvíjí téma dále, seznámí skupinu se svým názorem a propojí svůj názor s názorem vyjádřeným skupinou. VLK by neměl pouze přečíst svůj názor nebo své nápady.
5. Poté se VLK zeptá, zda se podobná situace odehrává v jiných částech textu – příběhu. Ostatní vstupují se svými myšlenkami a návrhy a pokračují v hledání spojitostí. Jestliže VLK má pocit, že každý už dostal dost příležitosti vstoupit se svými názory do diskuse a konverzace se chýlí ke konci, přejde k dalšímu kroku.
6. VLK nyní vyzve jednoho z členů skupiny, aby přednesl své téma – tj. seznámil ostatní s tím, kterou otázku řešil (ještě ne s jejím řešením). Kroky 2–6 se opakují.
7. V tomto formátu skupina pokračuje, dokud se nevystřídají všichni. Jestliže skupina skončí dřív než jiné, VLK zvolí otázku (z nabídky Otázky k literárním kroužkům), která ještě nebyla diskutována. Skupina pak má chvíli na přemýšlení a na práci s textem. Pak se VLK ptá, co si kdo o dané otázce myslí.

V této práci skupiny pokračují, dokud neuplyne čas stanovený předem nebo dokud učitel neukončí práci v literárních kroužcích.

Příloha 3.12 – Reflektivní dotazník pro žáky

Rok jsme se učili klást otázky a hledat na ně odpovědi.

1. Zakroužkuj, které z následujících textů tě bavilo číst.

- a) S. Rich: *Velkolepý vstup* (In *Půlminutové horory*)
- b) S. Taun: *Spodní proud* (In *Příběhy z konce předměstí*)
- c) J. R. R. Tolkien: *Hobit*
- d) A. Sapkowski: *Zaklínač*
- e) K. Barnhillová: *Dívka, která upjela měsíc*
- f) A. Drakulic: *Jizva* In *Zlé sny: Povídky australských uprchlíků od mladých spisovatelů ve věku 11 až 20 let*)

K zakroužkovaným textům doplň, proč tě bavilo je číst (čím to bylo způsobeno).

2. Zakroužkuj, které z následujících činností pro sebe považuješ za hodnotné.

- a) Samostatné kladení otázek a hledání odpovědi
- b) Moje odpovědi na otázky spolužáka
- c) Odpovědi spolužáka a porovnání jeho odpovědi s mými
- d) Kladení otázek učitelkou a mé hledání odpovědi
- e) Výběr z nabídky otázek a mé hledání odpovědi
- f) Společně vyhodnocování textu a otázek/odpovědí

K zakroužkovaným činnostem stručně napiš, proč je pro sebe považuješ za hodnotné.

3. **Zkus porovnat svou schopnost kladení rozmanitých otázek na začátku školního roku a nyní.**
4. **Jak naše roční práce (viz bod 2) ovlivnila tvůj přístup ke knihám a čtení textů?**

Příloha 3.13 – Slovní zdůvodnění, proč text žáky bavil číst

Hobit

Adriana: *Moc se mi líbili filmy. A kniha je ještě lepší. Mám ráda sci-fi a fantasy. Moc zajímavě napsaná.*

Hu: *Protože mě baví číst magický knížky.*

Kryštof: *Protože mě svět hobita velmi zajímá a bylo by dobré číst jeden z mých nejoblíbenějších knižních příběhů ve škole.*

Šimon: *Jelikož je mi tento styl knížek velmi simpatický. A čtu hlavně fantasy nebo některé o historii.*

Roman: *Tyto texty mě bavily, protože v nich byl nevyzpytatelný příběh.*

Kašpar: *Je to má nejoblíbenější knížka.*

Igy: *Vždy mě bavil, protože byl dobrodružný.*

Zaklínač

Ondra 2: *Zaklínač mě bavil, protože jsem ho zrovna četl a styl, kterým je ten text napsaný mě zaujal. Nejspíše by mě bavil také Hobit, ale ten den jsem nebyl ve škole.*

Šimon 2: *Text mě bavilo číst, protože sem ho už znal.*

Igy: *Akční a dobrodružné, boj s nestvůrou.*

Ladislav: *Je to pro starší.*

Spodní proud

Natálie: *Mohla jsem podle obrázku hádat, o co jde, vymyslet si úplně cokoliv, domyslet si příběh.*

Igy: *Líbil se mi přístup hlavního hrdiny.*

Kašpar: *Je to zajímavý text.*

Veronika (shrnuje): *Protože v textech nebylo všechno objasněné a působilo to tajemně.*

Tadeáš: *Rád filozofuji a tohle bylo filozofování.*

Jakub: *Bavilo mě přemýšlet nad propracovanými konci.*

Adéla (shrnuje): *Nemusím úplně takové ty fantazi knížky jako hobit a Zaklínač. Knížky se mi líbí z důvodu toho, že to bylo něco nového a zajímavého a bavilo mě hledat otázky k textu.*

Filip: *Text byl plný záhad a já jsem od něj nemohl odtrhnout oči.*

Velkolepý vstup

Lukáš (zahrnuje i Jizvu): *Bylo to podle skutečné události. Text byl napínavý a atraktivní (zajímavý).*

Žaneta (zahrnuje i Jizvu): *Byly to pro mě zajímavá témata, která mě zaujala a bavila mě.*

Jakub: *Protože mi přišel velmi propracovaný děj.*

Anežka: *Bavilo mě to, protože to bylo takové „dramatické“ a „tajemné“ a museli jsme se nad tím zamyslet, aby jsme zjistili co se tam stalo.*

Lucie (zahrnuje i Dívku): *Když jsem četla ten text, tak jsem ještě nevěděla, o čem příběh vypráví. Musela jsem u toho přemýšlet a snažila se na to přijít a to mě bavilo.*

Denisa: *Protože to byl úplně jiný formát knihy, než já ráda čtu. Bylo to napínavé.*

Dívka, která upíjela měsíc

Rebecca: *Již jsem přečetla, velmi krásná kniha.*

Natálie: *Byl to neobvyklý text, který mě upoutal.*

Igy: *Prostě se mi to líbilo.*

Denisa: *Velice mě to bavilo a poté sem to chtěla číst dál.*

Matyáš: *Protože to bylo také tajemné.*

Anežka: *Bavilo mě to, protože jsme se nad tím zamýšleli a vlastně nevěděli o čem to je, to kladení otázek bylo super.*

Jakub: *Protože jsem si kladl hodně otázek, které mě zaujaly a chtěl jsem si na ně textem odpovědět.*

Jan: *Tento text mě obohatil hodně otázkama.*

Jizva

Patrik: *Protože ty předchozí byli nudný ta Jizva byla v něčem zajímavá.*

Julie: *Tento text, co jsme četli je za mě TOP! Text byl pro mě velmi zajímavý a hlavně jsem se při něm hodně zamýšlela. Byl to velmi citlivý a emotivní text pro mě. Takové texty mě baví.*

Jan: *Bylo to neuvěřitelné, hodně mě text zaujal, jak dívka popisuje, že ztratit někoho je těžké.*

Antonie: *Bylo to podle skutečnosti a velmi mě zajímají příběhy z druhé války.*

Anežka: *Tohle mě bavilo, protože to bylo smutné a bylo to podle pravdy a také mě bavilo zkoušet ty lit. kroužky.*

Filip 1: *Mě to bavilo číst, protože mě hodně zajímalo, co se stane dál, nebo jestli všichni přežijou a tak dále.*

Tereza: *Jizva se mi líbila nejvíce, protože jsme si mohli vybrat jakoukoliv otázku z určených otázek a bavilo mě, jak jsme o tom diskutovali.*

Igy: *Podobné ne stejné jako kniha Maus, která mě zaujala, protože tam byla řečena pravda o válce a životech lidí v ní.*

Natálie: *Velmi napínavé – emocionální. Celkově mě baví povídky z války.*

Rebecca: *Přítáhla mě do děje tak neuvěřitelně... Přišlo mi to, jakoby mě zemřela ta kamarádka.*

Ladislav: *Je to historické.*

Příloha 3.14 – Slovní zdůvodnění, proč žáci tuto činnost pro sebe považují za důležitou

Společné vyhodnocování textu, otázek/odpovědí

Filip: *Dostal jsem odpovědi na své otázky a večer jsem mohl „v klidu spát“.*

Ondra: *Protože jsem se naučil mnohem lépe vyjadřovat a jako třída jsme se aspoň trochu naučili respektovat a naslouchat si.*

Anežka: *Hodně mě baví zamýšlet se nad textem, společně je hodně názorů a odpovědí, i když nemusí být všechny správné*

Igy: *Rád diskutuji o věci, která je tématem dne.*

Odpovědi spolužáka a porovnání jeho odpovědí s mými

Mikuláš: *Protože uvidím i jiný názor než můj a můžu změnit názor.*

Julie: *Tak určitě je důležité porovnat mé otázky s otázkami spolužáka, dozvím se něco nového, než to co napadlo mě.*

Hu: Protože bych chtěl vědět, jak by odpověděli ostatní.

Moje otázky

Lucie: Napsala jsem tam mé otázky, na které jsem nevěděla odpovědi, takže jsem nad tím musela přemýšlet a tak jsem na to sama přišla.

Samuel: Moje otázky jsou pro mě důležité, protože je to věc, která mě osobně nejvíc zajímá.

Patrik: Moje otázky protože mi to někdy trvá nad textem vymýšlet otázku.

Moje odpovědi na moje otázky

Anežka: Když si pak odpovím na své otázky tak si ten text více vyjasním.

Antonie: Protože je důležité si uvědomit svoje odpovědi a buď je vylepšit nebo je nechat tak jak jsou.

Filip: Považuju to za důležité, protože každý si mohl všimnout jakéhokoliv detailu i já jsem si mohl všimnout nějakého detailu a považovat detail za podstatnou informaci.

4 Prohloubení zážitku z četby v osobních záznamech žáků v 9. ročníku ZŠ

Pavla Ubl Danielková, Ondřej Hausenblas

Zážitek z četby krásné literatury je pro čtenáře i pro kulturu velmi významným prostředkem k tomu, aby čtoucí populace dokázala sladovat své hodnotové žebříčky a prohlubovala nebo aspoň udržovala společně vyznávanou míru lidskosti. Hledali jsme a prověřovali příležitosti a postupy, jak u žáků 9. ročníku ZŠ dosáhnout citlivějšího vnímání a reflektování pocitů v četbě, jak u postav, tak u čtenáře samého. Potvrdilo se nám, že jednotlivými postupy izolovanými od celkového nastavení čtenářovy mysli i od celkové kultury školní výuky se na konci školní docházky se dá dosáhnout jen částečných účinků.

4.1 Jak jsme akční výzkum navrhovali

4.1.1 Východiska

Pavla pozorovala v projevech svých žáků v 8. a 9. ročníku, že nedávají najevo svou citlivost při kontaktu s krásnou literaturou. Zdálo se jí, že čtenáři se při reflektování četby celkem přirozeně do hloubky zabývají tím, co z rozmanitých kvalit textu je spontánně upoutalo, podle osobního nastavení a čtenářské vyspělosti. Stranou ponechají zadaný úkol, kterým učitel „tréninkově“ mířil na specifický cíl (u Pavly bylo cílem žákovo vnímání a vyjadřování emocí).

Vycházeli jsme ve společné tandemové práci z toho, že bychom ve výuce jednak rádi dosahovali toho, že žák s chutí čte a reflektuje podle svého knihy, které si vybral, ale že zároveň chceme vždy o něco dál rozvíjet jeho čtenářskou výbavu o prvky, k nimž spontánně nedošel. Ve výuce i ve výkonech žáků musíme toto dilema stále mít na paměti a nepřehlušit svými „tréninkovými“ cíli, aktivitami ani hodnocením žákovo spontánní čtenářství. (Třebaže u řady žáků znamená spontaneita ve čtení dosud jen dosti chudé výsledky.)

Výzkumný záměr učitelky: Pavla chtěla ověřit, jaké postupy a podmínky ve výuce literární výchovy by mohly na žáky zapůsobit, aby

- ▶ své emoce při četbě a v reflexi po četbě jednak prožívali, případně rozvinuli,
- ▶ jednak své emoce při četbě a v reflexi po četbě zaznamenali a sdíleli (písmem nebo v hovoru).

Naše pojetí emocí v četbě a úkolu školy

Proč by výuka měla u žáků emoční prožitky posilovat – možná na poslední chvíli, před samým koncem povinné školní docházky? Je to vůbec úkolem školní výuky českého jazyka a literatury? Vzhledem k roli literatury v kultuře i v rozvoji osobnosti člověka považujeme za důležité, aby se škola starala o to, aby z ní vycházeli žáci vybavení mimo jiné právě citlivým prožíváním a empatickým vnímáním emocí svých i druhých lidí⁷.

⁷ V RVP ZV je v charakteristice oboru stanoveno: „Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.“ Je stanoven očekávaný cíl

Čtenba krásné literatury je nejenom vnějším projevem kulturnosti nebo vzdělanosti člověka. Je to právě i jedinečná příležitost poznat, a dokonce osobně zakusit prožitky, jaké člověku běžný život nepřinese (někdy bohužel, někdy naštěstí) (Júzl & Prokop, 1989). A díky prožitkům z četby se v čtenářově duši rozvíjí také citlivost a citovost, potřebná i mimo četbu.

4.1.2 Akční plán

Náš přístup k akčnímu výzkumu

V první verzi cíle a postupu (o prázdninách 2018) jsme se vyhýbali tomu, abychom realitu třídy, učitelky a žáků předem vsouvali do precizně vymezených badatelských, akademických pohledů a postupů. Chceme se v akčním výzkumu řídit především čtenářstvím, třídou a učitelkou spíše než formálními požadavky školního provozu. Nemířili jsme na výsledky, které by nevnašely do výuky novinky nebo změny a nepřizpůsobovaly by se okamžitému stavu žáků a podmínkám výuky. Počítali jsme s tím, že postup budeme upravovat a opravovat podle toho, co shledáme ve třídě. Cíle výzkumu jsme si stanovili tak, že se každý žák bude moci posouvat na vyšší úroveň zacházení s emocemi v literární četbě. Vzhledem k omezenému trvání akčního výzkumu i vzhledem k tomu, že s téměř dospělými čtenáři akční výzkum měl pracovat na samém konci docházky, nám nešlo jen o ověřování účinnosti našich postupů, ale hlavně o to, aby rozvíjela profesní vybavenost učitelky a aby se u reálných žáků měnilo jejich zacházení s četbou literárních textů.

Nejen emoce, ale i myšlenky

V diskusích nad texty i nad dosavadními záznamy od žáků jsme si ujasnili, že k prohlubování emocí v četbě a v žákových záznamech o ní musíme se žáky nezbytně také sledovat myšlenky, které čtený text posílá do světa. Povrchně nebo falešně pochopené poselství textu, nebo i nedostatečně ujasněné porozumění ději, prostředí a postavám čtenářovi zkreslí nebo zablokuje možnost chápat pocity postav, a tím také pocity své. To znamená, že ve výuce literatury budeme dávat žákům dost příležitostí, aby uvažovali i o smyslu textu. K hledání a pochopení významů a smyslu textu potřebují čtenáři právě také umět rozpoznat a vyjadřovat pocity postav nebo pocity své. Působením takové četby a práce s textem pak může dojít i k obohacení a prohlubování žákova prožívání.

Plánování

Snažili jsme se své představy a teze vždy formulovat do hloubky, a to až na úroveň žákova rozvoje a výkonu: co žák potřebuje, co dělá, jak postupuje. To znamená, že žáci budou dostávat texty a úkoly, které pro ně nebudou „pohodlné“. Odpovědi snadné, a tudíž povšechné nebo jen částečné, by žákovi neumožňovaly mnoho pochopit o tom, jak sám čte a reflektuje. Texty musejí klást vyšší nároky na pozornost, na soustředění a na zkoumání textu jak co do formy, tak co do obsahu.

Vysvětlení záměru a postupu

Naše dvojice mířila k tomu, abychom našli, vyzkoušeli a ověřili některé účinnější a žákům bližší praktické postupy, podmínky nebo nástroje pro výuku v hodinách literární výchovy.

Zaměřili jsme se na adolescentní čtenáře, kteří brzy opustí povinné základní vzdělání. U části z nich jde možná o poslední příležitost k podporovanému setkání s četbou beletrie. Považovali jsme za potřebné a prospěšné, aby co nejvíce žáků opouštělo školu jako vnímaví a citliví čtenáři.

ČJL-9-3-02 ČJL-9-3-03: „Rozpoznává základní rysy výrazného individuálního stylu autora, formuluje ústně i písemně domy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo.“

Schopnost prožívání emocí je podle našeho přesvědčení spojena mj. také se schopností empatie. Emoce a estetický prožitek budou žáci jako dospívající a dospělí potřebovat pro rozvoj své osobnosti po stránce psychické i kulturní – bez něho bude jejich vnitřní život ochuzený a bude jim cizí většina umělecké produkce dnešní i minulé. Empatii budou potřebovat nejen pro svůj čtenářský rozvoj (aby si užili četby významných literárních děl), ale také pro soužití se svými bližními i pro solidaritu s lidmi cizími.⁸

Kromě emočního prožitku však v literární výchově jde také o to, aby skrze estetický a emoční zážitek žáci ohledávali společenské hodnoty a svůj vztah k nim, aby ho prohlubovali, a to jak citově, tak i rozumově. Zážitkem z fikčního příběhu nebo z lyrického pocitu, který je jim umožňován krásnou literaturou, získávají zkušenost citovou i intelektuální se situacemi, vztahy nebo činy, jaké dosud autenticky neprožili a možná ani prožít nemají.

Škola a třída jsou pro podporu či vůbec pro získávání estetického zážitku a pro budování schopnosti emočního prožitku při četbě významným prostředím. Jednak se tu žák setkává s vrstevníky, tedy s osobami na přibližně stejném stupni psychologického rozvoje. Zájmy, potřeby, prožitky i jejich zvládnání jsou teprve jen přiměřeně rozvinuté, a přestože v tomto věku mladý člověk zároveň cítívá ostych ve sdílení svých osobních zážitků a přání, jsou pro něj vrstevníci často mnohem přijatelnějšími partnery než osoba věkově a zkušenostně vzdálená.

Ze zkušenosti učitelky Pavly se však ukazuje, že to platí pouze v případě zdravých třídních vztahů. Pokud ve třídě nevládnou nebo pokud je některý jedinec mezi spolužáky ve třídě nemá, může být chápatý učitel žákovi možná lepším partnerem než vrstevníci.

Počítali jsme ovšem s tím, že ovšem škola je zároveň prostředím, ve kterém se rozvoj osobnosti žáka dá do určité míry řídit, zejména působením učitele, ale také celkovou kulturní atmosférou školy a třídy. A to nejen přímými postupy nebo opatřeními, ale také silou tradice: pokud dosud platí aspoň v části společnosti, že číst knihy je činnost přínosná a zušlechťující, a je to součástí programu vzdělávání mladých lidí, pak je naděje, že tuto tradici žák přijme i přes svou dosud malou zkušenost s kulturou nebo i přes mnohé své okamžité výhrady. Škola také může do jisté míry kompenzovat chudobu kulturních podnětů u dětí z rodin s nízkou životní úrovní, anebo u dětí zanedbávaných bohatými nebo kariéerně orientovanými rodiči. Z toho vycházela i naše volba záměru akčního výzkumu.

Výchozí stav

Akční výzkum proběhl ve dvou devátých třídách (jedna se žáky spíše vyspělejšími, druhá se slabšími). Pavla učila druhým rokem, obě deváté třídy vedla už v roce předchozím a žáci si na její styl výuky zvykli. V 6. a 7. ročníku žáci svými učiteli nebyli k četbě příliš vedeni, a proto se v prvním pololetí 8. ročníku Pavlina výuka zaměřila na to, aby vůbec začali číst.

Pro zápisy z četby používali s drobnými obměnami zápis z četby II. úrovně (Košťálová, 2010). Od prosince 2017 už v hodinách více zkoušeli jako záznam o četbě např. podvojný deník⁹, hledání hlavních myšlenek.

⁸ V termínech emoce-pocit-prožitek/zážitek děláme malý rozdíl. Pocitem budeme rozumět méně specifikovaný stav, celkové naladění, které se nemusí vázat na určitý podnět, zatímco emocí rozumíme prožitek, který se váže na podnět (z textu, ze vzpomínky), je provázen i menší či větší, ale rozpoznatelnou reakcí fyziologickou (např. tep a dech, úsměv, slzy, svírání, napětí atp.), případně i tendencí k nějakému jednání (např. k vytvoření soudu), a také snadnější reflektovatelností a regulovatelností. Prožitkem zde míníme hlavně prožitek estetický, tedy emoci, která je spojena s hodnotovým soudem o podnětu nebo i o souvislostech mnohem obecnějších. Pro základní orientaci viz např. <https://cs.wikipedia.org/wiki/Emoce>.

⁹ Vlastní četbu žák zaznamenává v podvojném deníku: opíše úsek textu, který si zvolil pro komentování, a k němu má vyjádřit, jak na něj úsek působí, jaké pocity v něm hrají roli. Čtenář nemusí pocít postavy výslovně pojmenovat. Měl by je však rozpoznat například díky situaci a kontextu, v němž jeho výpisek stál v původním textu. Nebo by mohl umět vyvodit

Původně pracovali žáci na záznamu pouze doma. Od učitelky dostali písemnou zpětnou vazbu a doplňující otázky, poté odevzdávali opravenou čistou verzi. Čtenářské záznamy byly hodnoceny dle sady kritérií (citace, osobní zkušenost a poučení, hodnocení, souvislost vyjadřování – viz příloha 4.1 na webu <https://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/publikace/akcniyzkum/>). S psaním záznamů si žáci spíše nevěděli rady. Konzultace mezi učitelkou a žákem nebo mezi žáky nad záznamy z četby byly vedeny pouze individuálně, nebyl na ně prostor v hodinách. Během akčního výzkumu (od 2. pololetí 2018) žáci přešli na nově upravený zápis – viz příloha 4.2 na webu.

Zhruba 2–3krát ročně žáci pracovali se společným textem a pomocí tabulky emocí (příloha 4.3 na webu) se snažili vystihnout, které pocity v nich čtený text vyvolává.

Mnozí žáci ještě v začátku akčního výzkumu četli pouze knihy jednoho žánru, případně od jednoho autora či z knižní série (např. *Hraničářův učen*).

Všechny výše zmíněné aktivity byly před akčním výzkumem spíše okrajové, většinou byl v hodinách literatury věnován prostor literární historii. V hodinách se sice také pracovalo s textem, ten ale většinou nebyl žákům blízký.

Škola v období zahájení akčního výzkumu předělávala hudebnu na knihovnu (knihy tedy nebyly dostupné), na chodbách byly spíše nefunkční knižní koutky s knihami „co kdo dal“. Kmenové třídy měly knihovničku, která obsahovala zhruba 30 knih pro čtenáře ve věku 12–15. Autentických čtenářských aktivit ve škole nebylo mnoho. Požadavky, které rozvoj čtenářství klade na chod školy, se střetávaly s jinými potřebami a požadavky školy (čas, přijímací zkoušky, kapacita učitelů).

Výzkumné otázky

Položili jsme si tedy dvě otázky týkající se účinnosti školní literární výchovy:

Otázka 1. **Proč do záznamů z četby píšou žáci jen povrchně, proč nepišou víc o svých pocitech a o tom, jak text souvisí s jejich životem?**

Z čeho pramení chudost v žákovských záznamech emocí, a jak žákům pomoci?

Není jasné, čím je omezenost vyjadřování o emocích u žáků způsobena. Nevíme, zda žáci své prožívání zatajují, potlačují, zda se za emoce stydí, případně zda mají emoce při četbě jen v malé nebo nulové míře, zda nedokážou své city pojmenovat, a proto je buď vynechávají, nebo pojmenují velmi povšechně, anebo co jiného to může znamenat.

Jako příklad chudého čtenářského záznamu a vyjádření o emočně nabitě pasáži v četbě můžeme pozorovat zápis v podvojném deníku:

Citace	Vlastní komentář
„To jsou lahtarové,“ pochmurně řekl Halt. „Mají novou oběť a vyrazili na štvanici.“ (s. 215)	Vyvolává to ve mně špatný pocit, protože vím, že někdo umře.

Anebo věcný, ale necitlivý zápis žákyně sice až z listopadu 2018, u něhož se ale dá předpokládat, že ani předtím nebyl lepší:

a pojmenovat pocit, který postavu vedl k její promluvě nebo činu, o němž úsek-výpisek mluví. Mohl by umět i výslovně vyjádřit svůj pocit vlastní, který u něho úsek textu vyvolává.

Cítace	Vlastní komentář
„Cítím se jako pták, kterému oškubali křídla a který naráží na dráty své stísněné klece.“ (Anne Franková mluví o tom, že nemůže opustit úkryt.)	Pořád je to lepší než v koncentračním táboře.
„Jez pomalu, budeš mít pocit, že je toho více.“	To možná jo, ale hladová budeš stejně, jako kdybys to snědla rychle.

Otázka 2. Jakými cestami je v rámci výuky možné posílit u žáků na konci docházky estetické a zejména emoční prožívání v četbě krásné literatury?

Odhalit skutečné příčiny toho, proč v 9. ročníku některý žák nevyjadřuje emoce spojené s četbou, se nám jako laikům – ne-psychologům, a navíc v krátkém čase, nemůže podařit. V krátkém akčním výzkumu si ale můžeme ověřit, jak žáci reagují na různé aktivity, vycházející z našich tezí.

Předpoklady pro akční výzkum:

- ▶ žákům nejspíše schází slovní zásoba, která by jim pomáhala u sebe samých rozpoznávat odstíny pocitů a také je poznávat a pojmenovat u postav v četbě,
- ▶ nemají dostatečnou zkušenost s rozpoznáváním a prožíváním emocí v textu – žáci se ještě nedokážou ve čtení zaměřit na prožívání a city, jejich čtenářská pozornost se vyčerpává zjišťováním věcného obsahu (identifikací postav, následností v ději, určením prostředí),
- ▶ neměli dost příležitostí číst a realizovat své vyjadřování o emocích v bezpečném prostředí,
- ▶ výuka po nich žádala porozumění jen na rovině doslovného významu, takže vnímání literárních textů náročnějších (složitějších jazykově i obsahově) je požadavkem nad jejich kapacitu,
- ▶ texty, se kterými se ve své osobní četbě nebo ve škole setkávali, neobsahovaly žákovi blízké podněty pro zaujetí ani k estetickému nebo emočnímu prožitku.

Z čeho vycházíme?

Obecně pro procesy učení se držíme pedagogického konstruktivismu, jak je – vhodně pro učitele – podán např. v knize *Dítě, škola, matematika* (Kuřina & Hejny, 2015). Náš přístup k procesu čtení vychází zejména z transakční teorie Louise Rosenblattové (Rosenblatt, 1978, 1995; srov. Probst, 1987 – web [Transakcni-teorie.doc](#)).

Před zahájením práce se žáky jsme situaci a záměr akčního výzkumu promýšleli a upřesňovali z několika hledisek:

1. V jaké čtenářské kultuře se naši žáci pohybují? Obecná zjištění a konstatování o úpadku nebo naopak o udržení čtenářských zájmů v mladé populaci nám mnoho nepomohou – zjištění potřeb a nalezení postupů i pro řešení situace v konkrétních třídách záleží právě na konkrétních žácích, na jejich čtenářské komunitě, a také na učitelské i čtenářské osobnosti učitelky. Ze zobecněných výsledků, jaké zajímavě předkládá např. Trávníček (2018), si učitel sice může formovat svůj postoj k literární výchově a ke čtenářství. Avšak statistická data nestačí na to, aby se učitel dokázal rozhodovat o cílech a postupech ve výuce docela určité skupiny – svých žáků. Proto jsme potřebovali důkladně rozvážit co nejvíce to, jak Pavla své žáky „deváťáky“ zná, jaké s nimi má z osmého ročníku zkušenosti, co ví o jejich výkonech v práci s četbou.
2. Jaké možnosti poskytuje učitelce pojetí a program výuky literární výchovy v její škole? Kolik hodin v týdnu a měsíci může věnovat četbě a rozvoji čtenářství, aby zároveň výuka plnila požadavky ŠVP, a zároveň aby žáky připravovala na to, co v programu školy není, ale co je silně ovlivňováno jednak očekáváním žáků a jejich rodičů, jednak očekáváním managementu školy: Aby výuka připravila žáky také na přijímací zkoušky na školy střední. V těch se hlubší vztah ke čtení ani rozvinuté dovednosti čtenářské nezkoušejí.

3. Před učitelem literární výchovy na ZŠ ovšem stojí i rozhodování o tom, do jaké míry má se žáky číst texty „klasické“, tedy ty, které se předávají v kultuře jako kánon toho, s čím má zavčas být obeznámen každý člen národa, anebo do jaké míry má být čas věnovaný literární výchově využit pro budování žákovy čtenářské vnímavosti, zejména citovosti.
4. K tomu, aby se žáci mohli v četbě dobrat pocitů postav a pocitů svých, jsme se rozhodli, že budeme volit texty, které jsou žákům co nejbližší tematicky, nastíněným problémem, možnostmi ztotožnit se s hrdinou. Takové texty snad budou u žáků kladněji přijímány než texty z literární tradice, u nichž žák musí překonávat odlišnosti mezi jazykem a uzancem literární minulosti a mezi žakovým vlastním jazykem současným.¹⁰
5. Do jaké míry mají žáci dvou devátých tříd vědět, že se oni a jejich práce stává předmětem akčního výzkumu? Mohou to cítit jako ohrožení? Může to nějak omezit jejich učení? Může vědomí, že jsou „zkoumání“, nějak ovlivnit účinky výuky a výsledky výzkumu? Může tato metakognice – toto vědomí „pokusu“ být složkou jejich čtenářského pokroku? Považovali jsme za poctivé informovat žáky o tom, že jejich i učitelčina práce v tomto roce bude součástí zkoumání. Chtěli jsme jim projekt představit jako zajímavý i náležitý postup, kterým je možné jejich čtenářství zlepšovat. Jako takový jim Pavla v září projekt představila. Žáci myšlenku přijali a neprotestovali. Až v průběhu roku se někdy pozastavili nad tím, že opět a stále se vracejí k emocím spojeným s textem.

Pro akční výzkum jsme předem odhadli, že i v jeho průběhu bude potřebné dále hledat cesty a zdroje k rozvíjení emoční složky v čtenářích.

Ještě v létě 2018, tedy před začátkem práce se třídami, jsme se rozhodli, že ve třídách je potřeba proměnit atmosféru a panující vztah ke čtení a literatuře. To je ovšem běh na velmi dlouhé trati, jediný a navíc poslední ročník výuky a učení není nejlepším časem pro start takového rozvoje. Už po prvních dvou měsících, nám bylo zřejmé, že dosahování zvolených cílů těsně souvisí s mnoha dalšími procesy a změnami ve výuce a v atmosféře tříd. Tyto procesy a podmínky jsou stejně důležité jako přímá podpora vnímání a reflektování emocí, a bude je třeba zároveň respektovat. Avšak v plánování a provádění výuky jsme se rozhodli respektovat zejména několikero zásadních věcí:

- a) Hledáme texty, pro které bude žákovi stát za to snažit se o vyjádření pocitů z četby. Proto jsme přidali i práci s čtenářskými teritorii žáků. Bylo na místě je nejen se žáky ohledávat a rozšiřovat. Ve světle toho, co žáci autenticky čtou, co je zaujme, uvidíme lépe i to, jak náročné může pro žáka i učitelku pracovat se společným textem, který učitelka přináší do čtenářské hodiny.
- b) Za další z podmínek pro posílení zájmu o četbu jsme považovali bohatou a snadno dostupnou nabídku knih pro osobní čtenářův výběr. Pavla doposud půjčovala knihy z městské knihovny a nosila je do třídy.
- c) Hledáme postupy, které přivedou žáky k bohatšímu vzájemnému sdílení nad čtenými texty.
- d) Žák-čtenář může zjistit, že jeho spolužáci se zajímají o to, které pocity našel u postav v textu, a které při tom sám prožíval. To jsme považovali za popud k tomu, aby žáci po-

10 Žák musí v četbě překonávat neznámá – již archaická nebo knižní slova, některé pro něj zastaralé tvary slov (např. přechodníky), případně slova s koncovkami nebo hláskovými obměnami dnes nezvyklými, ale také slova se silně specifikovaným významem, která pojmenují dobové reálie, které žák nezná, pokud dosud málo četl. Naráží na vyjadřování starší literatury jako na něco sice trochu podobného dnešnímu jazyku, ale znepokojivě „pokrouceného“, cizího. Třeba i na nezvyklý spád vět nebo na kompozici ve vypravování, na přímočaré vyvolávání citů, a ovšem i na ideje spjaté s náboženským pohledem na život a svět. Pavla se rozhodla, že na rozdíl od ročníku předchozího může v devátém právě v literární výchově opustit přehledové pojetí výuky i výlety do minulosti.

city u postav a svůj prožitek identifikovali a pojmenovali o něco pečlivěji, a aby propojovali osobní zkušenost s tím, o čem čtou. Právě sdílení osobních prožitků a zkušeností je v tomto věku pro žáky významné, jak pro jejich (sebe)identifikaci ve skupině, tak pro přátelství mezi žáky.

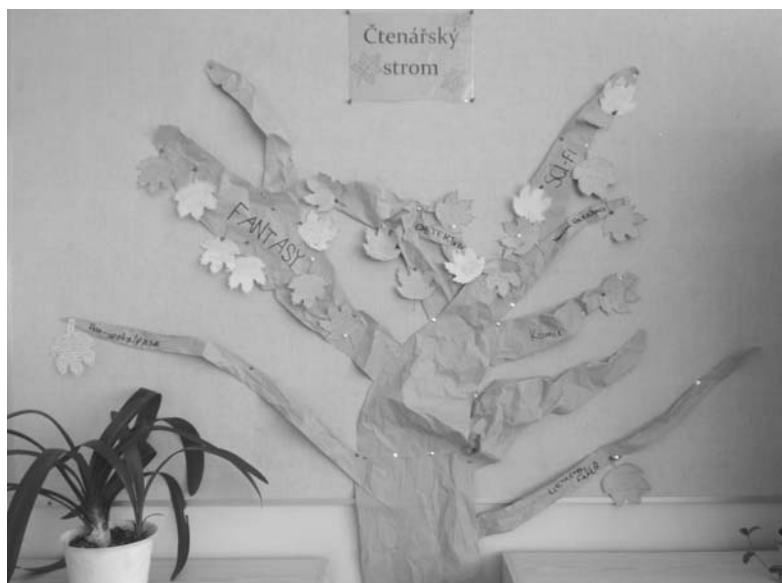
6. Obohacujeme kulturní život žáků: Pavla naplánovala a za náročných organizačních okolností v třetím týdnu září uskutečnila se třídami dopolední návštěvu v městské knihovně – v čítárně. Cílem bylo, aby žáci zakusili dojem z přemíry knih v nabídce, možnost brát mnoho knih zvidavě do ruky a zkusit si v nich něco přečíst, také rozšířit aspoň povědomí, když ne znalost, o mnohosti žánrové a tematické pro své čtenářské zájmy.

4.2 Jak jsme akční výzkum realizovali

4.2.1 Dokumentování výchozího stavu

Září 2018: Čtenářská teritoria – tři stupně hodnocení – výprava do knihovny

V začátku září 2018 jsme se žáky zmapovali jejich čtenářská teritoria. Zároveň se učili přijímat od učitelky modelování (Lapp, Fisher & Grant, 2008) a Pavla sama se s ním učila zacházet, aby žáci mechanicky nekopírovali její příklad, ale pochopili uvažování nad úkolem. Přínosem hodiny bylo, že se ukázalo, že v ústních, nikoli však v písemných projevech na otázku „K čemu je nám dobré, že teď víme, že ve třídě čteme stejné nebo různé žánry?“ odpovídali „Můžeme o knihách vést hovor. Můžeme si knihy vzájemně doporučovat,“ což považujeme za příležitost, aby vedli vážné hovory i o emocích. Zároveň se ukázalo, že dát žákům příkladový „strom“ – tedy jedno z možných grafických řešení, může třídě spíše napomoci, než že by svazovalo kreativitu žáků.



Obrázek 4.1 – Příkladový strom

Za dobrý výsledek hodiny s tvorbou čtenářských teritorií považujeme i to, že v ochotnější třídě 9.B se na otázku „O co bych chtěl/a do budoucna své teritorium obohatit (o jaký žánr, autora...)?“, „Jak si myslím, že bude mé teritorium vypadat v dospělosti?“ objevovaly odpovědi, že se žáci ve svých teritoriích chtějí posunout k četbě klasické literatury, románů a psychologické literatury (9.B). Oproti tomu v 9.A se neobjevily projekce do budoucna související se studiem, ale s rodinou („Budu číst asi více pohádek a knížek pro děti.“). Jednou se objevilo přání číst více českou literaturu. Jedna odpověď také nesměřovala k rozšiřování teritorií, ale spíše vztahu ke čtení jako takovému („Naučit se číst rád.“).

Přestože tedy přínosy práce byly u každého žáka poněkud odlišné, považujeme aktivitu s ohledáváním čtenářských teritorií za dobrý krok v rozvoji čtenářství žáků a za tvorbu příležitostí k sdílení emocí z četby. Linie i úrovně, po kterých se různí žáci pohybují vpřed, jsou nutně rozmanité. Neočekáváme jednotný dopad na žáky (viz příloha 4.4 na webu).

Hodnocení a zpětná vazba k záznamům a reflexím četby

Třídy dostaly nová kritéria hodnocení, s třemi stupni hodnocení osobních záznamů z četby („čtenářských deníků“). Chtěli jsme, aby kritéria víc, než tomu bylo v 8. ročníku, pokrývala čtenářské dovednosti a aby v nich bylo méně prvků formální znalosti. Ke změně záznamů došlo i na popud žáků. Argumentovali tím, že nemohou přece dávat najevo všude během četby to, jak se text týká jejich života (viz příloha 4.5).

Přitom však Pavla chtěla zachovat ve výuce prostředí vstřícné a přátelské. Srdečný vztah mezi žáky a učitelkou považujeme za velmi významný zejména pro literární výchovu, a dvojnásob pro práci s prožitky a emocemi, ať u postav v textu, nebo u žáka při práci s textem.

Analýzou Pavliných didaktických pomůcek jsme shledali, že některé jsou asi příliš „technicistní“ – že je žák může naplňovat poněkud mechanicky, bez toho, že by ohledával svůj prožitek, své emoce. Přestože jsme věděli, že žáci dopomoc potřebují, nechtěli jsme je svými nástroji přetížít nebo znechutit. Ukázalo se, že pomocné otázky, které dostali na kartě jako průvodku k četbě vlastní knížky, žáci ignorovali – neshledali ji pomocnou, nebo nepracovali tak, aby ji potřebovali. Očekávaný efekt se nedostavil, mj. i proto, že učitelka neučila žáky s kartou pracovat a nepracovalo se s ní soustavně (viz příloha 4.6 na webu).

4.2.2 Popis akce a podoby jejího dokladování

Výprava do Městské knihovny

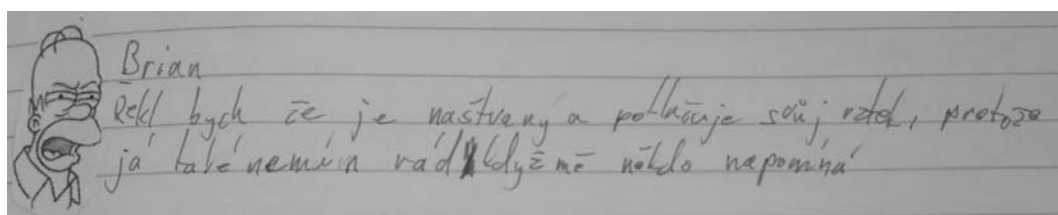
Koncem září se třída 9.A vydala na výlet do pražské Městské knihovny. Žáci si měli projít regály, vybrat si a začíst se, a zapsat si co a proč je zaujalo. Vydařily se hovory učitelka–žáci. Hodně pomohlo, když se ukázalo, že četla některé z knih, které čtou i oni. Na místě se vytvořil debaťní kroužek o knižní sérii *Divergence* (kdo který díl četl, která linie příběhu nás bavila nejvíc, co nás na té knize tak „bralo“, jak se změnila kniha, když se změnil vypravěč/postava...). Dokonce když žáci zjistili, že čtou stejné knihy, začali si vzájemně (i učitelce) doporučovat.

Také se vyřešil problém s chlapcem nečtenářem, u kterého se nedařilo po celý předchozí rok v 8. ročníku objevit téma a který četl maximálně komiksy s Kačerem Donaldem. Ukázalo se, že dostačující výběr knih je základ. Už před návštěvou knihovny, první den, kdy se ve třídě objevily nové knihy (Pavla je zapůjčila z knihovny), si jednu sám vybral a pustil se do čtení. Po hodině se přišel zeptat, zda si ji může půjčit (Anna Franková – komix). O dva dny později ji vrátil, že už ji má přečtenou s komentářem, že „to byl silný příběh“. Při společné návštěvě knihovny si pak nabral největší hromadu knih, jednu z nich si vybral a téměř celý čas (45 minut) seděl sám v křesle a četl si. Zjistil,

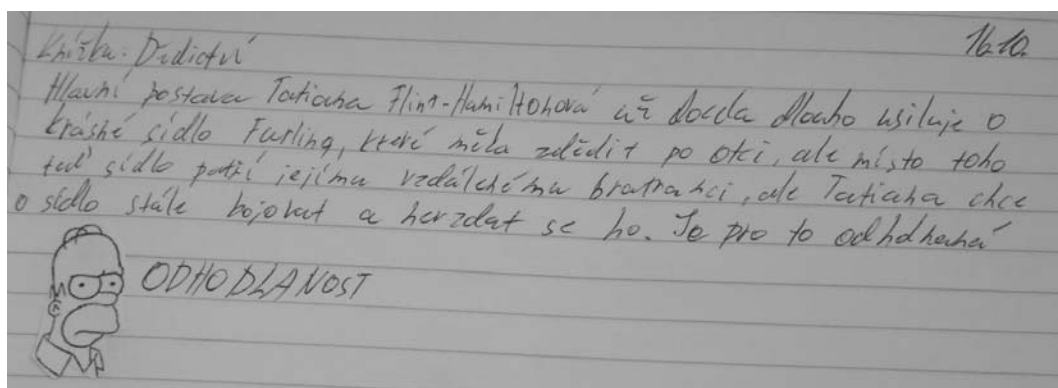
že ho ohromně baví komiksy, které se nějak dotýkají tematiky holokaustu a mají punc „skutečné události“, což vyhovovalo jeho racionálnímu založení (viz příloha 4.7).

Říjen – prosinec 2018: Obohacování slovní zásoby pro emoce – Nákup knih pro třídní knihovničku – Průběžné prohlubování vyjadřovaných emocí ve čtenářských záznamech

Na podporu slovní zásoby žáků pro vyjadřování emocí Pavla použila sadu kreseb Matta Groeninga – grimasy Homera Simpsona. K ní sestavila početnou sadu pojmenování, které čeština má pro emoce či nálady, jaké může dnešní žák zažívat. Slova, kterým žáci nerozuměli, si vyhledávali ve slovníku spisovné češtiny, případně jim je vysvětlovali spolužáci (a uváděli příklady). (Avšak některá slova jako např. blahosklonný, pohrdlivý a apatický neznal nikdo). Každý si měl vybrat dvě emoce a ve dvojici probrat, kdy takové emoce mohou nastávat a zda takovou situaci někdy zažili. Pak četli vlastní knihu a měli úkol vybrat si tři obrázky pocitů z těch, které nabízela sada grimas, k nim dopsat jméno postavy v jejich knize, která by se mohla cítit stejně, a vysvětlit proč. Ukázky žákovských prací:



Obrázek 4.2 – Ukázka žákovské práce „Naštvanost“



Obrázek 4.3 – Ukázka žákovské práce „Odhodlanost“

Dobré práci žáků patrně pomáhalo právě to, že pocit, o kterém čtou a který pojmenují, vidí ilustrovaný. K aktivnímu použití slova jim pomáhá to, že pojmenování aplikují na poměrně zřetelnou, věcně jasnou situaci z knihy. Ovšem jak úspěšně by pojmenovali emoce, které nad četbou sami prožívají, tato aktivita neukazuje.

Záznamy o pocitech, v nichž se dají tušit emoce čtenáře, se však v říjnu 2018 dařilo vystopovat zhruba u jedné třetiny z žáků obou tříd.

Citace: „Tátova matka tvrdila, že má na byt větší právo, protože jsme v něm na účet mého táty, jejího syna, a mamini rodiče si totéž mysleli o sobě, protože nás všechny vydržuje jejich dcera!“ (s. 26)

Vlastní komentář: *Myslím, že ta situace je hodně vyhrocená. Působí na všechny válka, strach, hlad a nevědomost o tom co je s jejich tátou, kamarádem, synem. Přišlo mi to od babičky sobecké, jasně jednala tak zrovna v těžké situaci, ale myslím, že zrovna tato poznámka všem na psychice nepomohla. Sice hlavní hrdince je 10 let a nijak moc to nevnímá, ale i tak jí to nemohlo být příjemné. Vidět její prarodiče hádat se o to, kdo je lepší syn/dcera.*

Citace: *„Zase jste tou rukou tloukla Willarda, slečno Lucy?“*

Vlastní komentář: *Nechápu jak je možné, že někdo i v takové situaci jak je Lucy si z ní někdo může dělat legraci?! Přijde mi to hloupé a velmi nevhodné. Ale na druhou stranu je to první postava v té knížce, která se aspoň snaží být vtipná, což je asi fajn. Dokázala bych si představit, že by to někdo udělal, ale spíš by mě to vytočilo než pobavilo.*

Citace: *„Říkalas, že jsi zvracela: včera večer,“ nadnese. „Jo,“ odpovím. „A dneska ráno.“ Nemyslíš, že máš třeba chřipku? Neměla by si jít k doktorovi? Proč bys jinak pořád zvracela?“ Jakmile otázku položí, vím, že chřipku nemám. Už naprosto chápu, proč mi teď v životě všechno vycházelo. Vesmír si jen všechno pečlivě radil a srovnával, abych do toho mohla jako vždycky vlítnout a všechno zkazit. Klasický hurikán Hannah. Jsem těhotná.*

Vlastní komentář: *Byla šťastná, já jsem byla šťastná! Z knížky a co prožívala... A najednou mega šok. Nevím, co bych v tu chvíli dělala. Dejme tomu, že jsem starší (o hodně) a mám přítele, jsem s ním šťastná a najednou zjistím, že jsem těhotná s bývalým! Já bych se hroutila, bála bych se to komukoli říct...*

Citace: *„Nemám žádný plán. (Budu mít vůbec ještě někdy nějaký plán? ptám se sama sebe.) Těžko můžu čekat, že uvidím jeho ruce potřísněné krví. Nebo že mi zaklepe na dveře a přizná se.“*

Vlastní komentář: *Musí být pro ní hodně těžké dokázat pravdu, když nemá žádné důkazy. Tady se mi opčas stavá, že mi lidé nevěří i přestože mám pravdu a nelžu.*

Citace: *„Momentálně nejsme přítomni, ale nechte nás vzkaz a my se vám ozveme.“ A taky si vzpomínám, že sotva tuhle uvítací formulku dokončil a stiskl tlačítko STOP, dodal s přišerým londýnským přízvukem: „Až se nám zachce, blbečkové.“*

Vlastní komentář: *Přijde mi to vtipné. To samé bych také řekla.*

Citace: *„Jenže jak jste říkal, byly to staré dámy. Dá se to přece čekat.“ „Pokud ovšem jedna z nich nezemře na díru srdci,“ řekla Nicholsová. Clara sebou trhla.*

Vlastní komentář: *Byla jsem naštvaná, protože mi přišlo, že se Nicholsová nechovala vůbec empaticky ani nijak zvlášť slušně vůči lidem, pro které je smrt Jane čerstvá a jsou z toho hodně vykořelení.*

Citace: *„Nikdo ještě nezapomněl na Franka Dodda, dopravního strážníka, který tu před dvanácti lety zešlel a zabil všechny ty ženské, nikdo nezapomněl ani na toho čokla, co měl vzteklinu a způsobil smrt Joe Cambera a toho starého opilce ze sousedství. Ten čokl taky způsobil smrt chudáka šerifa George Bannermana.“*

Vlastní komentář: *U mě tuto část vzbuzuje pocit neklidu, protože dosud tenhle člověk jenom vyprávěl, jak je Castle Rock krásné město a najednou jen tak zmíní, že tam někdo zabil několik lidí, jako by to nebylo nic vážného, jen něco, co se prostě stává.*

Z pozorování toho, co žákům v práci s texty a emocemi nešlo, jsme odvozovali další kroky. Viděli jsme, že se mnohým nedaří v četbě jít do hloubky, pod věcný povrch. V četbě nenacházeli nic pro své překvapení, pochopení něčeho pro ně nového. (Jen mimoděk, snad náhodou, atmosférou, hojností nabídky... se v záznamu objevilo: *Tohle byla nejlepší kniha, kterou jsem kdy četl, fakt!* avšak bez vysvětlení proč.) Ani jiný typ užítku pro sebe čtenáři nezaznamenávali. Ve volbě knih

nebyli žáci dost samostatní, půjčili si knihu donesenou a doporučenou spolužákem, ale sami si do knihovny pro četbu nechodili. Ani si nehledali knihu, z níž se společně četl úryvek.

Uvážili jsme své vysvětlující předpoklady: Žáci se zřejmě neumějí vyjadřovat o emocích, a výskyt emočně nabitých prvků v čtených knihách není systematický, řídí se potřebou autora, nikoli potřebami školního nácvik. Bude nutné jednak s vybranými texty pracovat cíleně – v samostatných lekcích, a zároveň i ve škole umožnit žákům čtení knih podle jejich vlastního výběru. Zlepšení četby s prožitkem bude také potřebovat poměrně dlouhý čas soustavné práce. Jednotlivé „lekce“ nepostačí.

Proto jsme zvolili pro další postup:

- 1. čtenářské lekce s modelováním a navazující dílna čtení – jednou týdně dvě hodiny,**
- 2. obohacení nabídky v třídní knihovničce,**
- 3. jako spíše náhodné než plánované aktivity, ale s účinkem na zájem žáků o literaturu, se projeví mimoškolní aktivity: návštěva knihkupectví a divadla.**

Ad 1 – Čtenářské lekce s učitelčím modelováním a navazující dílna čtení s knihou podle žákova vlastního výběru – jednou týdně dvě hodiny

V čtenářských lekcích čtou všichni žáci týž beletristický text. Na něm se učí sledovat některý prvek nebo rys podle rozhodnutí učitele. Častá je řízená četba (podle učitelových otázek nebo úkolů na příhodně zvolených místech textu), a pak sdílení, při kterém učitel nechává žáky sledovat, jak ve své mysli uplatňuje (i s váháním nebo s překonáváním vlastních omylů) určitou dovednost.

Žáci potom v dílně čtení podobně postupují nad svou vlastní knihou.

V říjnu až prosinci 2018 v tomto duchu proběhly tři čtenářské lekce a navazující dílny čtení. Lekce s povídkou Roberta Fulghuma, lekce s úryvkem z *Divergence* od Veroniky Rothové a lekce s úryvkem z *Malého prince* od Antoine de Saint-Exupéryho.

První čtenářská lekce – Robert Fulghum *Návrat ztraceného syna* (viz příloha 4.8 na webu)

V této hodině si Pavla zkusila modelovat pro žáky své uvažování nad tím, jak se její zkušenosti životní podobají nebo liší od toho, co ve vstupním odstavci povídky vypráví autor. Cílem lekce bylo vystihnout v četbě to, jaký dojem na čtenáře dělá některá postava, jaké z ní má pocity. Poté si žáci četli v dílně čtení svou vlastní knížku a aplikovali na ni stejný úkol.

Výsledky ve třídách byly velmi odlišné – v prvním provedení, ve třídě, která nebyla Pavle nakloněná, se žáci k tématu i postavám i k učitelčinu modelování stavěli negativně, odmítli happy-end povídky, nijak se nehodlali ztotožnit s postavou hrdiny. V 9.A žákům modelování nejen nepomohlo, naopak nezvládli důvěrnost takového uvažování nad odchodem z domova. Navíc žáci nenašli společnou notu s otcem a synem z povídky, postavy jim byly vesměs nesympatické, a nezafungovalo ztotožnění některou z postav, ani s někým, koho v takové situaci znají z vlastní zkušenosti. (Například výrok žákyně „*Já třeba znám jednu holku, co udělala něco podobného, ale Jacka je mi upřímně jedno. Není mi ani sympatický, ani nesympatický.*“)

V druhé ze tříd (9.B) se však postupy, které jsme s Pavlou naplánovali, osvědčily. Modelování, práce s textem i sdílení žáky zaujaly. Dokázali si situaci z textu spojit s nějakou osobní zkušeností a sdílet osudy se třídou.

Pavla si o tom napsala:

Předpokládali jsme, že budeme-li volit texty, které jsou žákům co nejbližší (tematicky, nastíněným problémem, možností ztotožnit se s hrdinou), budou u nich o to kladněji přijímány. (...) Fulghumův text se zdál žákům z 9. A příliš průhledný a ponaučení se jim zdálo příliš okázalé.

Celá hodina v 9. B byla velmi silně emočně nabitá a bylo vidět, že to prožívají – nevyrušovali, bavili se o tématu a při sdílení poslouchali napjatě své spolužáky. Možná tomu napomáhá i to, že chodíme do knihovny, sedíme všichni na zemi na kobercích a více to navozuje atmosféru na „povídání si“ a sdílení než ve školních lavicích.

Měli daleko větší pochopení pro obě postavy – Jacka i otce. Snažili se předestřít pohled obou postav na věc. Různily se i odpovědi na to, zda se měl Jack vrátit – (Žák napsal: „Začal dobře, odchodem z rodiny, ale skončil špatně, neměl se ponížít a vrátit se.“)

Ukázalo se, jak významný je rozdíl mezi klimatem ve třídách. Hluboký rozdíl mezi naladěním a recepcí v jedné a druhé třídě je něco, co učitelé běžně znají, pokud během roku vedou dvě nebo více paralelních tříd. Ukázalo se, že některé podmínky nebo okolnosti pro rozvoj čtenářských emocí nejsou docela v rukou učitele, přinejmenším ne v krátké době měsíců, nebo i roku.

Zdálo se, že do méně připravené třídy se musí přijít s texty méně osobními. Ovšem ty by nenabízely hledání pocitů zejména ne těch intimních. K tomu si Pavla poznamenala: „Myslím si, že pokud text nepůjde čtenáři pod kůži, těžko může vyvolávat emoce a pocity, které chceme. A ač to bylo tentokrát nepříjemné, ještě jeden osobní text bych s nimi zkusila. Třeba když uvidí, že já se svých emocí nebojím a jdu s nimi veřejně na trh (a já se na příště obrním a už budu s nepříjemnými reakcemi počítat), není to žádná ostuda. Možná to i řeknu, že je to vlastně docela intimní tohle veřejně sdílet, ale že prostě, co zazní v hodině, v ní také zůstane a že bych to chtěla od nich, proto to dělám také já. Ale třeba to dopadne tak, že si řeknou, že je ta učitelka zahlcuje nějakým emocionálním balastem a je to otravuje a budeme se muset vydat jinudy. Alespoň v této konkrétní třídě.“

Pro další lekce (až v půli prosince) se Pavla rozhodla postupovat přece jen o něco opatrněji. Nechá žáky, aby se zkusili vžít do postavy v určité situaci a porovnat její pocity se svými. Připojeným cílem bude, že si žák bude všimát formálních postupů (slov, stavba vět, nedokončené věty, opakování slov...), kterými se emoce ve čtenáři vyvolávají nebo jimiž jsou podporovány/umocňovány. Sledování výstavbových prostředků textu by mohlo žákům pomoci se u míst s emočním nábojem pozastavit a nechat je na sebe působit a také je reflektovat.

Druhá čtenářská lekce – úryvek z knihy Veroniky Roth *Divergence* (viz přílohy 4.9 a 4.10 na webu)

Lekce byla nejdříve vyzkoušena v 9.A, po zkušenosti a po úpravě i v 9.B.

Cílem bylo, aby žák porovnal pocity, které poznal v četbě o rozhodování hrdinky, se svými vlastními pocity, které zažil při něčem podobném. Žáci stavěli na své zkušenosti s rozhodováním o stále vážnějších věcech ve svém životě, o pochybách nebo bezradnostech, a na svých pocitech z takové situace. Sledovali hrdinku úryvku, při jejím životním rozhodování, a odhalovali její pocity.

Mnozí žáci v odpovědi na to, jaká je Beatrice (hrdinka příběhu) a jaké má pocity, uváděli jen pojmenování jejích vlastností. Jen někteří uvedli i pocity.

Zadání, které žáci dostali:

1. Co svým rozhodnutím pravděpodobně Beatrice získá/ztratí?
2. Co její rozhodnutí vypovídá o tom, jaká je? Jak se při rozhodování cítí, co prožívá? Zkuste najít příklady, které to dokládají v textu.

Citace:

„Jsem sobecká. Jsem statečná.“ „Budu dítětem, které zůstane; tohle musím pro rodiče udělat.“

Odpovědi žáků:

1. Je divergentní, nejistota, strach, ohleduplnost, její rozhodnutí vypovídá o tom, že je statečná

2. Vypovídá to o tom, že je odhodlaná a chce zkusit něco nového

Musí se cítit opravdu hrozně. Cítí povinnost zůstat se svými rodiči

3. *Spíše zažijí. Za asi dva měsíce se musím rozhodnout, na jakou půjdu SŠ, i když tím nestratím rodinu a ostatní věci, je to taky velmi těžké*

4. *Musí si vybrat co kde dělat po zbytek svého života*

Z odpovědí žáků v 9.A se ukázalo, že otázka č 2. o pocitech není dost přesně zaměřená, přimíchává i vlastnosti postavy. Ve druhém provedení, ve třídě 9.B Pavla zadala otázku jinak: Jak se při rozhodování cítí, co prožívá?

Avšak z odpovědí žáků v obou třídách, tedy v obou verzích hodiny jsme viděli, že polovina žáků buď pocity postavy nevnímá, nebo nerozpoznává, nebo o nich nepřemýšlí odděleně od vlastností nebo způsobu chování. Jen malá část zůstává na mělčině: „*je nejistá; musela se cítit hrozně; bojí se že...; strach a nevědění; nejistá*“. O něco víc než menšina žáků skutečně zachytilo i hlubší pocity: „*ani nevnímá bolest; je nervózní; je zmatená a nervózní; nejistota, strach, utrpení; nervozita a strach*“. Jen jediná žákyně podala obsáhlou „analýzu“ stavu hrdinky:

Asi v sobě nejspíš nedokázala udržet to, že se musí rozhodnout, toho stresu už na ni bylo dost, tak se prostě rozhodla. Myslím, že měla strach, protože nevěděla, jestli se rozhodla úplně správně. Myslím, že se někdy cítím podobně, když je na ně velký nátlak a já opravdu nevím, když se spoléhá ne to, že to budu vědět nebo, že se rozhodnu správně, ale já vážně nevím. Tak se prostě nějak rozhodnu a potom se už jenom snažím nemyslet na, co by se stalo, kdybych se nerozhodla správně...

Můžeme říci, že žákům jde snadněji rozpoznání povahy situace a odhad vlastností postavy podle jednání. K proniknutí do pocitů postavy by se asi dostali snáze, kdyby je nemuseli vysuzovat z kontextu, ale kdyby byly v textu přímo pojmenovány. Ani to však není spolehlivé – text ojediněle nabídl pojmenování *znepokojeně, se zachvěním* – ale žáci ho necitovali. Umělecká literatura však preferuje právě nepřímé vtělování emocí do textu (i do čtenáře), a tomu se mají žáci naučit.

Pasáže, v nichž je zřejmé, že postava něco prožívá, jsou někteří s to najít, ale „převyprávějí“ situaci, nepojmenují pocit. Nevíme ovšem, zda tedy u nich samých podobný prožitek nenastal, nebo ho neumějí pojmenovat:

Zároveň si však při pohledu zpět uvědomujeme, že hodina a zadání k práci měly spíše povahu nácvikovou, než že by šlo o nerušený čtenářský prožitek. Byla to běžná čtenářská lekce, zaměřená na jednotlivý prvek literárního textu a jednotlivou dovednost čtenáře. Žáci, kteří dost dobře nevyhověli zadáním, patrně četli svým běžným způsobem, jehož součástí u nich ještě není zvýšená pozornost k pocitům postav ani k svým vlastním. Ale i takové čtení může do jisté nižší míry přinášet žákovi estetický zážitek.

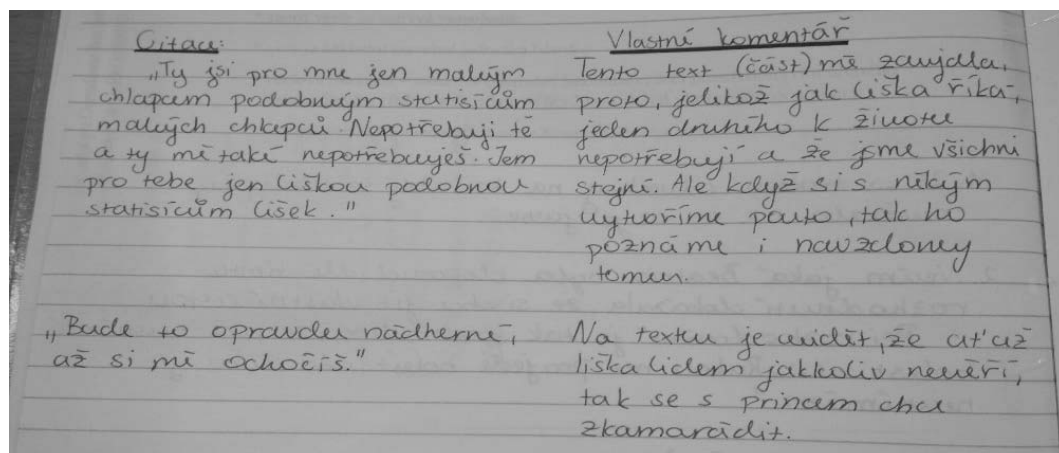
Nechceme vykládat odpovědi žáků jako projev špatného čtenářství – jsou dokladem jen o tom, jak mělce nebo jak hluboce reagovali na výzvy zadané učitelkou ve výuce. Právě proto však je potřebné, aby v hodinách výuky byly vedle čtenářských lekcí zařazovány pravidelné a časté čtenářské dílny, v nichž po celý čas, nebo po jeho velkou část se žák opravdu zabere do vlastní knížky. Proto se žáci v další hodině věnovali dílně čtení s podobným úkolem. Čtení se učí nejučinněji čtením.

Třetí čtenářská lekce – úryvek z knihy Antoine de Saint-Exupéryho *Malý princ* (viz příloha 4.11 na webu)

Tato lekce nabídla žákům relativně prostý postup, kterým se při čtení mohou pozastavit nad působivými prvky textu – při čtení si označí aspoň dvě tzv. silná místa, tedy pasáže, které na ně jakkoliv zapůsobily. V navazující diskusi nad vypsanými místy pak v hovoru snadno dojde i na emoce. Podobně jako v jiných hodinách i zde několik žáků nedokázalo takové místo v textu identifikovat, třebaže ostatní našli dvě a více. Pozoruhodné však bylo to, že řada interpretací byla víceméně mylná: „*Budeš pro mě jediným na světě a já zas pro tebe jedinou na světě.*“ – *Všechno dobré jednou končí a tak si myslím, že bychom neměli slibovat něco, čím si do budoucna nejsme jistí.* Jiné jen

prázdné: „Nepotřebuji tě a ty mě taky nepotřebuješ.“ – Liška tímto výrokem vyjádřila a shrnula celou situaci, přitom řekla tak málo.

Pisatel na obrázku 4.4 nezkusil ani odhadnout, že liška v úryvku má asi pocit nedůvěry nebo obavu, že možná pociťuje lítost apod.



Obrázek 4.4 – Interpretace úryvku z knihy *Malý princ I*

Žák se v komentáři pozastavil jenom nad věcným obsahem liščiny promluvy – žáka to zaujalo. V druhém z výpisků níže na téměř obrázku 4.4 rozpoznal žák liščin postoj a vůli, avšak vyjádřením, že liška *chce se zkomarádřit*, žák jen pramálo vystihuje liščin pocit za slovy vypsány z textu „opravdu nádherné“.

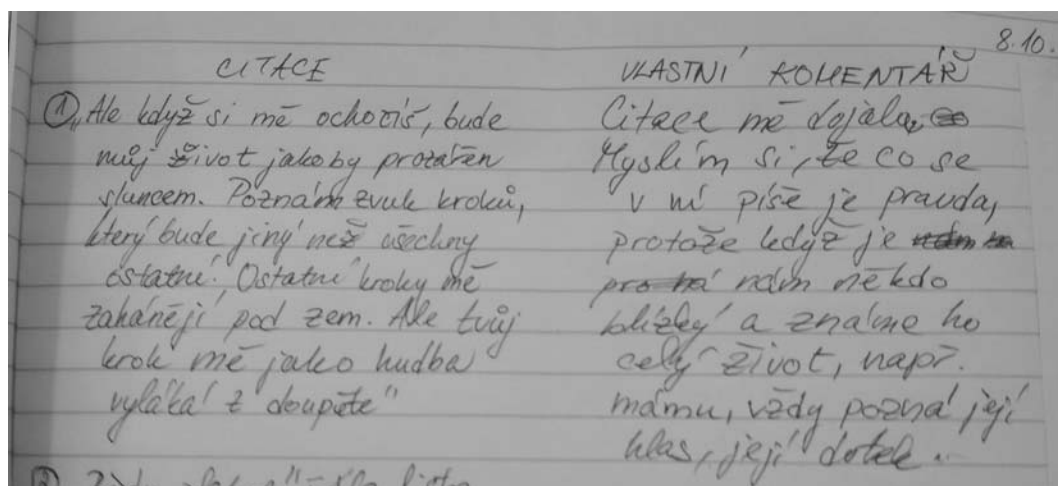
Citace: „Ty jsi pro mne jen malým chlapcem podobným statisícům malých chlapců. Nepotřebuji tě a ty mě také nepotřebuješ. Jsem pro tebe jen liškou podobnou statisícům lišek.“

Vlastní komentář: Tento text (část) mě zaujala, proto, jelikož jak liška říká, jeden druhého k životu nepotřebují a že jsme všichni stejní. Ale když si s někým vytvoříme pouto, tak ho poznáme i navzdory tomu.

Citace: „Bude to opravdu nádherné, až si mě ochočíš.“

Vlastní komentář: Na textu je vidět, že ať už liška lidem jakkoliv nevěří, tak se s princem chce zkomarádřit.

Avšak jiná žákyně dokázala pocit vyjádřený nebo způsobený úsekem textu pojmenovat výslovně – co liška navrhla, to čtenářku *dojalo* (viz obrázek 4.5). Žákyně nejen pojmenovala svůj pocit, ale podala také, kde se v ní tento pocit vzal – propojila metaforu „ochočíš si mě“ a její důsledky uváděné ve vypsáném textu evidentně s vlastní životní zkušeností – *když je nám někdo blízký a známe ho celý život, např. mámu, vždy pozná její hlas, její dotek.*



Obrázek 4.5 – Interpretace úryvku z knihy Malý princ II

Citace: „Ale když si mě ochočíš, bude můj život jako by prozářen sluncem. Poznám zvuk kroků, který bude jiný než všechny ostatní. Ostatní kroky mě zahánějí pod zem. Ale tvůj krok mě jako hudba vyhláká z doupěte.“

Vlastní komentář: Citace mě dojala. Myslím si, že co se v ní píše je pravda, protože když je nám někdo blízký a známe ho celý život, např. mámu, vždy pozná její hlas, její dotek.

V navazující dílně čtení se některý žák dokázal nad pocity z četby své knihy důkladně zamýšlet. Je však patrné, že zdrojem žákových pocitů z četby může být nejen prožitek postav, ale pro žáka, který má spíše analytické myšlení, také sama výstavba textu:

Albentalli, B. (2018). Já, Simon. Yoli. 292 s. Žánr young adult

Z knihy Já, Simon mám smíšené pocity, žánr příběhu nepatří do mého šálku kávy, a to proto, že mi přijde nudný. Dost často se mi zdálo, že tam jsou zbytečné pasáže, které kdyby autor vynechal, tak by příběh neztratil na svém významu. Kvůli tomu se mi četla pomalu a děj mi neubíhal rychle. Tato kniha rozhodně nepatří k těm, od kterých se nemůžu odtrhnout, spíš jsem se do jejího čtení někdy musela nutit. Na druhou stranu je hlavní motiv této knihy velmi zajímavý a mnoha lidem by mohl pomoci. Takže, kdyby byla napsaná trochu jinak, rozhodně bych si ji víc oblíbila.

Nejvíce mi asi na textu vadil jeho překlad. Bylo hodně vidět, že to nebylo původně napsané v češtině, což se mi u knihy ještě nestalo. Některé pasáže nedávaly smysl a nebo nebyly psané chronologicky. Také kvůli překladu ztratila svoji zábavnost, jelikož pasáže, které měly být vtipné, ztratily po překladu svůj vtip, jako například v tomto úryvku. „Nic zamumlala.“ „Jen tu zažívám noční můru jménem Taylor.“ „Nejblondatější noční můru pod sluncem.“ Tato část by rozhodně zněla líp v angličtině. V každém jazyce je humor chápán trochu jinak, takže tento význam by byl v angličtině vtipný, ale po překladu nám v češtině vtipný nepříjde.

Příběh má být vyprávěn teenagerem, ale některé části na to vůbec nevypadají, např. tahle „Atlanta je děsivě segregovaná, ale nikdo o tom nemluví“.

Zajímalo by mě, jaký teenager by použil v normální větě slovo segregovaná.

Já, Simon sice nepatří k mým nejoblíbenějším, ale to z ní nedělá špatnou knihu. Je mi trochu líto, že kvůli překladu na mě dílo Becky Albentalli udělalo špatný dojem, ale i přes všechny nedokonalosti nelituju, že jsem si ji přečetla.

Ad 2 – Výběr četby z bohaté nabídky v třídní knihovničce

Vybavit třídy velkou dávkou nových knih mělo velký vliv. Pavla nakoupila řadu titulů blízkých zájmu žáků a umístila je v knihovničce. Knihy byly v první ze tříd (9. B) hned skoro rozpůjčené. Někteří žáci si knihy vybrali dle tematiky (překvapivě je velmi oblíbená tematika holokaustu a 2. světové války), jiní dle obalu nebo proto, že již viděli film (*Jé, na tom jsem byla v kině! To si přečtu, chci to porovnat.*) Nejoblíbenější a nejpůjčovanější byla kniha *Maus* (na tu byl dokonce pořadník). Přínosné bylo, že si knihy začali půjčovat i žáci z jiných tříd, překvapivě i z těch, které Pavla vůbec neučila. Stačilo knihy ve třídě „narafočit“ na viditelné místo. Žáci se chodili sami ptát, jak to s knihovničkou funguje a jak si knihu mohou zapůjčit. Seznam knih uvádí příloha 4.12, fotografie jejich obálek příloha 4.13 na webu.



Obrázek 4.6 – Knihovnička I



Obrázek 4.7 – Knihovnička II

Práce v navazujících dílnách čtení, spolu s obohacením třídních knihovniček, znamenala pro čtenáře to, že žáci jako součást výuky mohli zažívat významné prvky čtenářství: volný výběru četby, velkou dávkou času pro individuální soustředěnou četbu s prožitkem. Přinesla viditelné efekty, které Pavla pozorovala:

15. 11. 2018 – *Zaznamenala jsem, že se žáci dokáží daleko déle soustředit na četbu. Na začátku 8. třídy byly ohromné boje ze strany rodičů a žáků, když jsem chtěla, aby přečetli osm knih za rok. Nyní již většinou nečiní potíže přečíst minimálně 1 knihu za měsíc. V pátek jsem také byla velmi unavená, žákům jsem to řekla a oni mě sami prosili, jestli si mohou číst. Až na dvě výjimky vydrželi soustředěně číst celých 45 minut. Také je daleko více vídat s knihou o přestávkách, což byl dříve nevídaný jev.*

20. 11. 2018 – *Na individuálních konzultacích si pár rodičů „stěžovalo“, že jim děti začaly vypínat televizi, aby si mohly v klidu číst.*

Tento postřeh vypovídá o tom, že se v individuálních konzultacích s rodiči jednalo právě i pochoopení a podporu ze strany rodičů žáků.

Ad 3 – Mimoškolní aktivity: návštěva knihkupectví a divadla

Před Vánoci 2018 třída 9.B navštívila knihkupectví k vyzvednutí odměn na literární soutěž. To žáky nadchlo, doslova výskali radostí nad knižními novinkami, diskutovali společně o tom, kdo kterou knihu již četl nebo má. Žádali opakování. Padaly také dotazy na učitelku, jestli danou knihu četla a doporučila nebo nedoporučila by jim ji. Vzájemné doporučování se však zatím dělo pouze mezi dvojicemi nejlepších kamarádů (*Ty Všechny malé zázraky jsem četla, nejlepší knížka, tu si přečti.*).

Žákyně si ji opravdu přišla vypůjčit ze třídní knihovničky. Žáci se zastavili také u regálu s poezií a ukázalo se, že některé tituly znají (např. *Mléko a med* od Rupi Kaura).

Podobně se kladný vztah žáků 9.B k učitelce i literatuře projevil na další mimoškolní akci – ve společné návštěvě představení *Spalovače mrtvol* v Národním divadle. Další představení už vybrali žáci sami. Zapojila se polovina třídy + dvě žákyně z 9. A.

Čtvrtá čtenářská lekce – *Transport za věčnost* (viz příloha 4.14 na webu)

V čtenářské hodině se žák měl pokusit vžít do postavy z úryvku z knihy od Františka Tichého a posoudit pak své pocity – jak by jemu samotnému bylo a jak by jednal. Žáci na konci lekce uvažovali nad otázkami: Jaké emoce prožívá postava? Jaká je nálada literárního textu? Čím toho autor dosahuje? Co prožívám při četbě já jako čtenář?

Pavla nad pasáží z úryvku modelovala své uvažování o pocitech, a žáci psali do pracovních listů výpisek z textu a k němu své emoce. V reflexi pak nad záznamy posuzovali, jak se emoce u postav shodují nebo neshodují s jejich emocemi jako čtenáře. Obecně se dá říci, že žáci v obou třídách hojněji vyplňovali emoce, které prožívá postava, než ty, které prožívali oni sami. Pocity, které pocítovaly postavy, se pak často shodovaly s pocity žáků, někteří se pokoušeli vžít do postavy a představit si paralelní situaci ve svém životě. Častěji tuto shodu ve svých reflexích vyjadřovaly dívky. Někteří žáci své vlastní pocity neuvedli, ale žádný záznam neignoroval emoce postavy.

Rozdílnost záznamů mezi žáky a také to, že mnozí odpovídali, že nemohou prožívat emoce postavy, o které pouze čtou, nás přivedla zpět k otázce, nakolik je možné očekávat, že krátký úsek textu už může zaujmout čtenáře natolik, aby jeho emoce nastaly a vyšly navenek. A ovšem i to, že k citlivému přístupu k textu i k svému prožívání vede delší cesta čtenářského vývoje než několik „cvičných“ lekcí.

***Transport na věčnost* – ze čtení**

Moje pocity se s pocitama Honzy shodovali jen málo. Rozhodně jsem to neprožíval tak moc jako on, ale úplně bezcitný jsem nebyl. Soucítit jsem s jeho situací a pravděpodobně bych se zachoval hodně podobně, ale snažil bych se udržet klidnou hlavu na rozdíl od Honzíka

Možná, že čtenář potřebuje více času, aby postavu poznal, než začne soucítit a vztahovat text i ke svému životu. Jestliže žáci nebyli soustavně vedeni už od 1. ročníku ke čtení s prožitkem, možná je didakticky dosažitelným cílem alespoň to, aby žáci nad úryvky a prožitky vedli **vážné hovory**. Tedy aby se naučili reflektovat a sdílet, co s nimi čtení dělá. Při tom se může stát, že objeví a zaznamenají nějaké své emoce z četby.

Za znamení pokroku však můžeme považovat to, že i žáci v méně vstřícné třídě 9.A se více rozepisovali v celých větách a souvislých odstavcích. V 9.A po dílně čtení psali tak intenzivně, že nedbali ani na zvonění ohlašující konec hodiny a měli potřebu se vyjádřit, bylo to jejich vlastní rozhodnutí. Všichni práci dokončili sami a sešit odevzdali. Někteří odevzdali i souvislé texty rozsahem se blíží formátu A4 (rozsah práce nebyl zadán). Při psaní o četbě své přinesené knihy v dílně čtení začali žáci také uvádět ke svým pocitům i „protože...“, snažili se zdůvodňovat a vysvětlit.

V prvním pololetí jsme v akčním výzkumu zkusili žáky pomocí čtenářských lekcí a na ně navazujících dílen čtení přivést k většímu zájmu, k větší citlivosti a k lepšímu vystihování emocí postav i čtenáře samého. Pavla dala více času na vlastní čtení, poskytla žákům řadu příležitostí k sblížení s knihami a čtením i s reflexí prožitků a emocí. Naučila žáky několika účinným způsobům záznamu o četbě a prožitku. Žákovské responze a reflexe zařadila přímo do hodin výuky (nikoli k domácí práci).

Během 2. pololetí 2018/2019 jsme pracovali na dalším prohlubování záběru žáků do emočních vrstev textu. Pavla zařazovala do hodin řízenou práci s podnětějšími texty, nadále pomáhala žá-

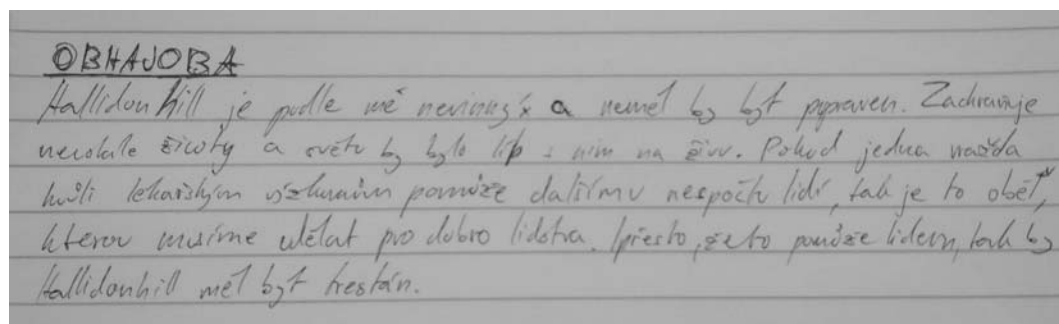
kům s rozšiřováním čtenářských teritorií, v hodinách dávala čas a příležitosti k sdílení. Přibývaly hojnější písemné reflexe četby a žáci dostávali více samostatnosti v zapisování.

Už v lednu Pavla 2019 doplnila knihovničky novými knihami, a kolem nich i v dílnách čtení pak dále probíhaly volné debaty o knihách. V únoru až červnu proběhly čtenářské lekce nad podnětnými texty: *Hrdinství doktora Hallidonhila* a lekce *Učitel Ihaní* – s aktuálním tématem ze situace ze třídy, série lekcí s deníkem Anny Frankové.

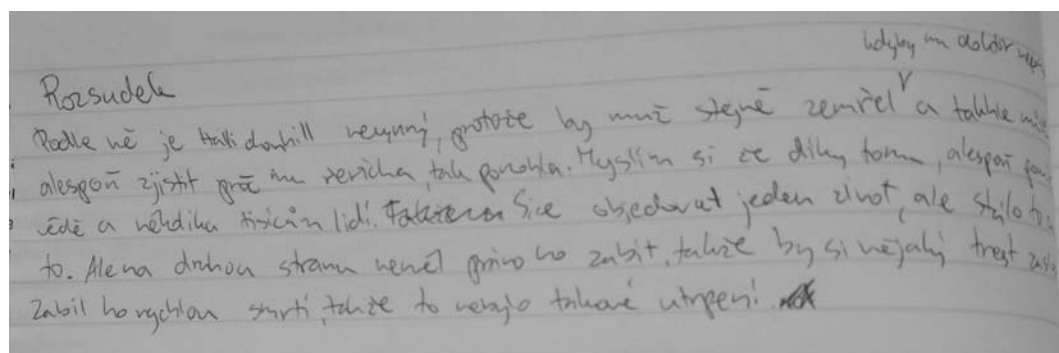
Pátá čtenářská lekce – Hrdinství doktora Hallidonhila (viz přílohy 4.15 a 4.16 na webu)

V čtenářské lekci (viz příloha 4.15) s celým textem povídky *Hrdinství doktora Hallidonhila* měli žáci uvažovat nad krajním činem lékaře, který kvůli vědeckému studiu a možné záchraně tisíců životů zabije jednoho uzdraveného pacienta. V zadáních nebyli žáci žádáni, aby zapsali pocity své nebo postav. Avšak proto, že jde o věc spravedlivosti, měli by ke svému soudu o tomto činu zahrnout také případné emoce jako lítost, soucit, odpor atp. A mohli pak takové emoce ve svém vyjádření zaznamenat. To se však nestalo, přestože z odevzdaných produktů žáků je patrné, že pracovali poctivě, uvážlivě. Dá se z toho odvodit, že zaměření na věcnou podstatu sdělení, zejména u tak existenciálního tématu, snadno převládne u čtenáře nad zvědomováním pocitů postav nebo vlastních – a to navzdory tomu, že právě soud o (ne)oprávněnosti lékařova činu a o spravedlnosti je v soudu o něm podvědomě emocemi ovlivněn.

Ojedinele žáci přihlédlí soucitně k osudu postav, nebo aspoň k utrpení usmrcovaného pacienta:



Obrázek 4.8 – Obhajoba



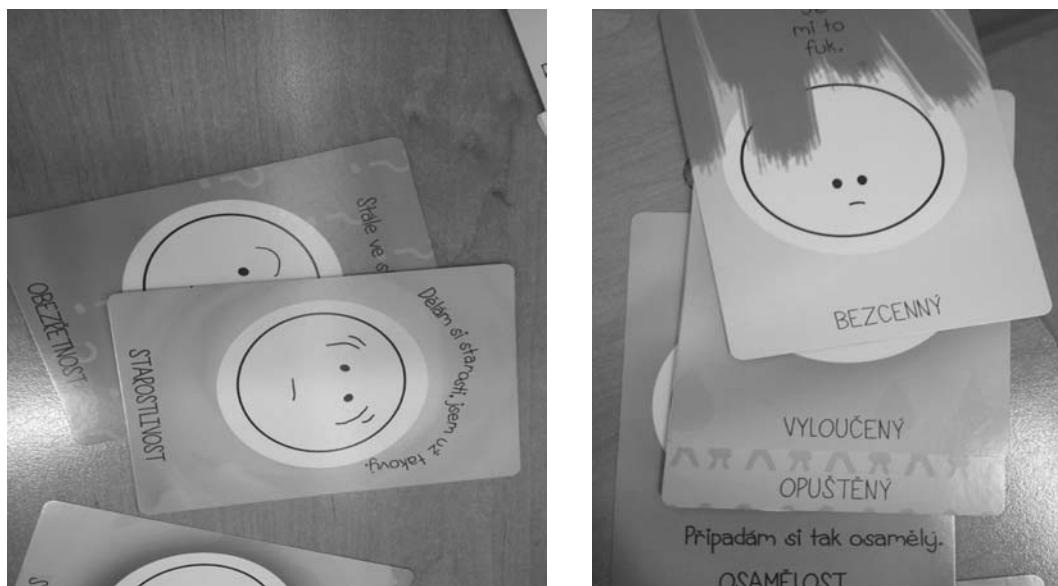
Obrázek 4.9 – Rozsudek

Myslím si, že je doktor nevinný, protože sice zabil jednu osobu, ale zachránil stovky dalších. Mám pro něj velké pochopení, i když je to těžké ukončit někomu život jak to udělal z lékařského důvodu. Když se nad tím zamyslíte, je to i více „výhodné“, takže mi určitě jeho čin přijde hrdinství. Je mi ale líto obra. Velkou část života jsem strávila snahou nebrečet před lidmi, kteří mě milují, a tak jsem věděla co dělá. To zatnete zuby, podíváte se nahoru. Říkáte si že když vás ten druhý uvidí plakat, bude ho to bolet... Tato část se mě dotkla hlavně tím, že vím co tím chce autor říct. Nechcete svým blízkým ubližovat, tak před nima nebrečíte, aby jste svoji bolest a utrpení nepřenesli na ně. Ale je to velice těžké a ke konci se stejně rozbrečíte. Autor se touto částí dotkl mého nitra. Víím přesně o čem mluví.

Lekce s „Pocitovými kartami“ (viz přílohy 4.17 a 4.18 na webu)

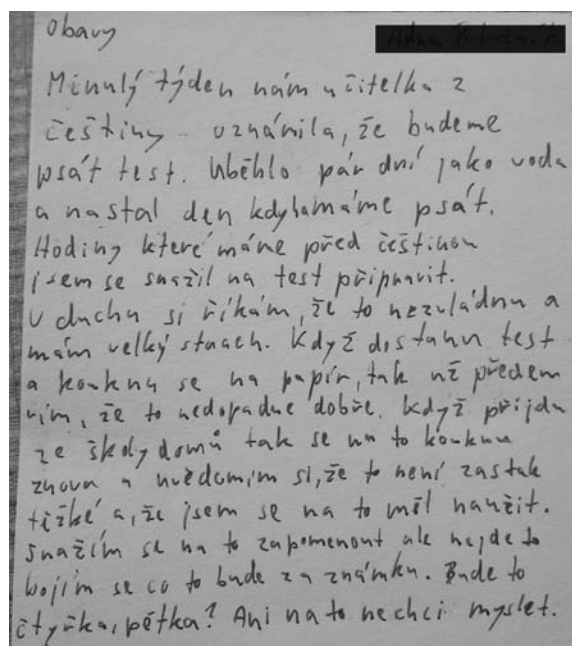
V dubnu jsme zařadili další průpravnou lekci, tentokrát s „Pocitovými kartami“ k obohacování emočního slovníku i k zapojování názvů emocí do kontextu. Tentokrát nešlo jen o zásobování žáka slovy pro emoce, jako to bylo u grimas Homera Simpsona v září 2018, ale vyzvali jsme žáky, aby sepsali situaci, která skončí výrokem uvedeným na kartě a vyjadřujícím příslušnou emoci. Proběhly rovněž reflexe této práce s pocitovými kartami.

Na kartách jsou schematická zobrazení typu „smajlík“ a k nim výrok někoho, kdo má odpovídající pocit.



Obrázek 4.10 a 4.11 – Pocitové karty – ukázky

Pocitové karty nám sice zprvu připadaly jako poměrně nuceně účelový tréninkový nástroj. Ani esteticky nejsou nijak líbezné, ale množství odstínů nebo emocí nebo i postojů je inspirativní, dobře žáky zásobuje. Úkolem psát „situaci“, která skončí výstižnou větou, jsme chtěli bránit tomu, aby práce žáků požadovala pouhé mechanické zapamatování slov. Vymýšlením pravděpodobné situace si mohou žáci emoci vyvolat i vyjasnit. Žáci si své napsané „situace“ s výrokem o emoci vzájemně konzultovali a případně upravili.



Obrázek 4.12 – „Situace“ Obavy

Obavy

Minulý týden nám učitelka z češtiny oznámila, že budeme psát test. Uběhlo pár dní jako voda a nastal den kdy ho máme psát. Hodiny které máme před češtinou jsem se snažil na test připravit. V duchu si říkám, že to nezvládnu a mám velký strach. Když dostanu test a kouknu se na papír, tak už předem vím, že to nedopadne dobře. Když přijdu ze školy domů tak se na to kouknu znova a uvědomím si, že to není zas tak těžké a, že jsem se na to měl naučit. Snažím se na to zapomenout ale nejde to bojím se co to bude za známku. Bude to čtyřka, pětka? Ani na to nechci myslet.

Spokojenost

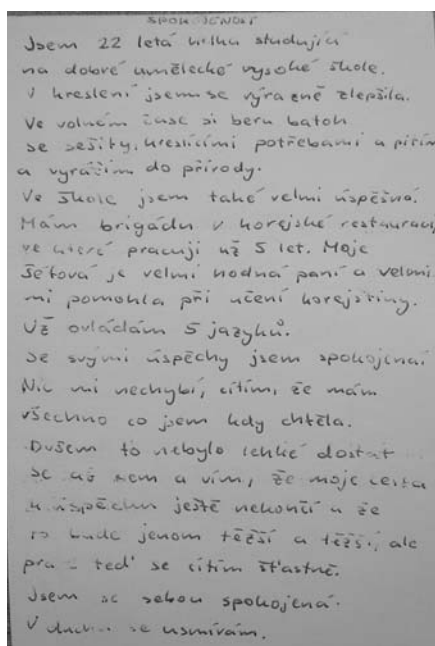
Jsem 22letá holka studující na dobré umělecké vysoké škole. V kreslení jsem se výrazně zlepšila. Ve volném čase si беру batoh se sešity, kreslicími potřebami a pitím a vyrážím do přírody. Ve škole jsem také velmi úspěšná. Mám brigádu v korejské restauraci, ve které pracuji už pět let. Moje šéfová je velmi hodná paní a velmi mi pomohla při učení korejštiny. Už ovládám pět jazyků. Se svými úspěchy jsem spokojená. Nic mi nechybí, cítím, že mám všechno co jsem kdy chtěla. Ovšem to nebylo lehké dostat se až sem a vím, že moje cesta k úspěchu ještě nekončí a že to bude jenom těžší a těžší, ale právě teď se cítím šťastně. Jsem se sebou spokojená. V duchu se usmívám.

K názvům emocí (nálad) na kartách měli použít online Slovník spisovného jazyka českého (ssjc. ujc.cas.cz), pro konfrontaci toho, jak si žák slovo vyložil a jak je jeho význam v češtině ustálený.

V reflexi práce s pocitovými kartami Pavla napsala:

9. A – Práce s novými kartami je zaujala: „Jó, ty jsme ještě neměli.“

Modelování na kartu ZÁVIST pro mě bylo hodně osobní, zrudla jsem u toho, protože jsem mluvila opravdu o něčem, co zatím neprožívám, ale dokážu si představit, že bych ji brzy prožívat mohla (závist nad tím, že někdo má rodinu a já ne) – naštěstí byli tolerantní a naslouchali. Kladně hodnotím také to, že psali na karty a ne do sešitu, jako obvykle. Pracovali VŠICHNI po celou dobu, a to i když jsem odešla ze třídy, z čehož usuzuji, že je práce zaujala. Dali tomu dokonce přednost před vybíráním třídní mikiny (a na začátku hodiny se



Obrázek 4.13 – „Situace“ Spokojenost

ptali, zda by to mohli dořešit, tak jsme se domluvili, že zadám práci a pak se rozhodnou, zda chtějí dělat to nebo mikiny). Otázky, které od žáků padaly, byly: Může to být kontroverzní? Budeme to číst?

9. B – Zapojila jsem žáky do modelování, lépe se mi v téhle třídě přemýšlelo nahlas a nechala jsem se proto více vést jejich nápady. Já: Co by mohla tak závidět třicetiletá žena? Žáci: Jako vy? Přemýšlela jsem nahlas o tom, zda pěkné boty kolegyně (tak povrchní nejsem), chlapa (jsem šťastně zadaná, těžko by se mi vžívalo do postavy, která není). Nakonec žáci navrhovali „vyšší plat“, což jsem použila a rozvíjela jsem možnou situaci směrem, kterým navrhli, což se jim očividně líbilo. Více jsem se v této třídě zaměřila na to, aby psali o něčem, co se bude dotýkat jich, našli si v tom úkolu svoje téma, protože se mi zdá, že když člověk začíná s psaním, jde mu to pak snáze.

V obou třídách byl bohužel problém s vyhledáváním výrazů v online SSJČ. Na stolním PC vše fungovalo, ale na tabletech ani mobilních telefonech nikoli.

Na této práci jsem si uvědomila jednu zajímavou věc. V 9. B někteří žáci nechtěli své příběhy číst nahlas a sdílet je. Řekla jsem jim, že pokud ho nechtějí číst, musí uvést dobrý důvod a argumentovat proč. Často se objevovalo to, že je to příliš osobní/týká se to dalších spolužáků ve třídě/nechtějí se před spolužáky otevřít/nechtějí se spolužákům dát poznat blíž apod. Když jsem je ale nakonec vyzvala, že odevzdá jen ten, kdo chce, abych si příběh přečetla, dali mi ho kromě jedné dívky všichni. Zdá se tedy, že mají větší důvěru ke mně než k sobě navzájem, což mi přijde, že o moc zdravém kolektivu vlastně nesvědčí. Možná to ale bylo i tím, že v 9. B do příběhů více projektovali sebe než v 9. A. Tam tyto problémy nevznikly a četli příběh všichni bez většího přemlouvání.

Psaní situací ilustrujících emoci se v 9.A zalíbilo. Po přijímacích zkouškách se v dubnu začala skupina žáků opakovaně ptát, jestli se bude v hodinách někdy taky psát, když pořád jenom čtou. Pavla byla potěšena, že chtějí čtení a psaní sami propojovat. V dílně psaní by bylo možné provázat psaní opět s jejich emocemi.

Záznamy z četby

U záznamů z četby byl od března, v čase blížících se přijímacích zkoušek, v 9.A umožněn volný formát a možnost vzájemného hodnocení záznamu. Druhá ze tříd, 9.B, která byla nakloněna volnějšímu stylu práce, si kupodivu o volný formát neřekla, žáci se raději drželi zadaných hledisek a vzájemné hodnocení nevíkali. Možná v obavě z menší kompetentnosti spolužáků v posuzování.

Zápis volným formátem o *Hraničářově učni* je z května 2019, tedy z konce výzkumu. Žák přímo zmiňuje některé emoce: hrdina se bál, cítil i radost, nervozitu – žák ji propojil se svými přijímacími zkouškami a doložil svá tvrzení částmi z textu. Přitom šlo o žáka, který četbu jako oblíbenou činnost nevyhledává:

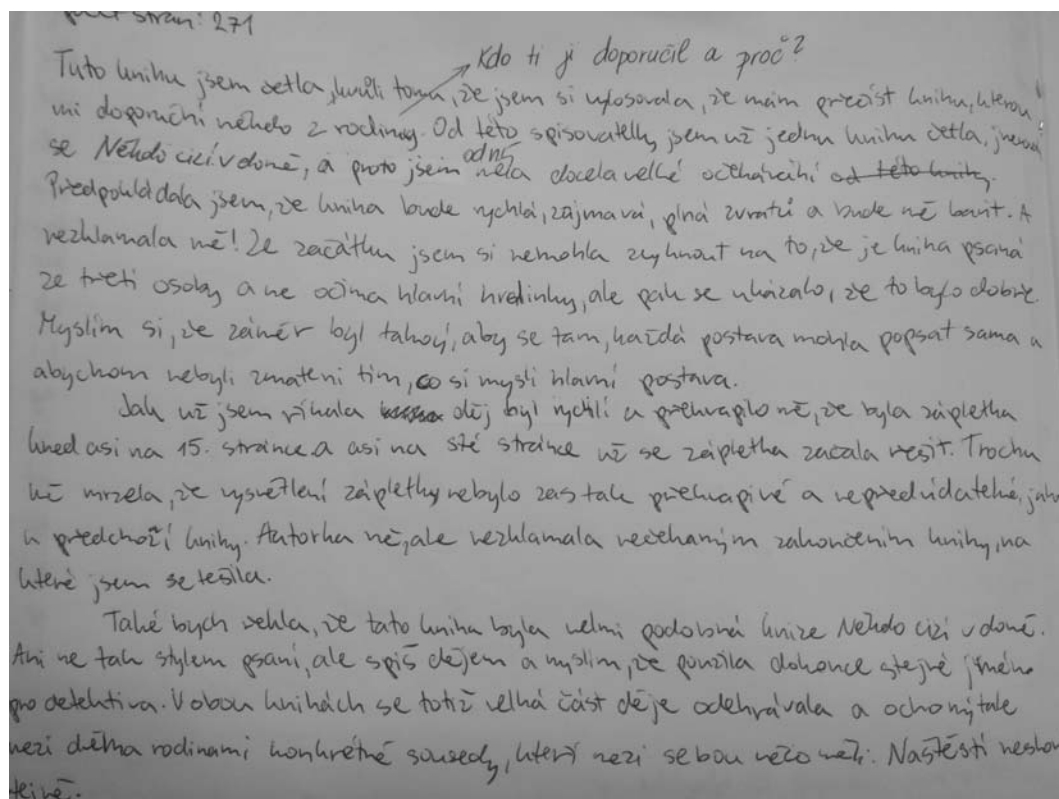
Flanagan, J. *Hraničářův učeň – Rozvaliny Gorlanu* (žánr dobrodružné)

Knihy Hraničářův učeň mě, musím říct, velmi zaujala a to jsem opravdu nečekal. Nečekal bych totiž, že mě bude tolik bavit, jak rychle si zvyknu na postavy a jak rychle mě vlastně vtáhne do děje. Není to nijak zvlášť složitá kniha na čtení, ale o to víc si myslím, že si ji čtenář užije, přesně to byl můj případ. V knize působí jako hlavní hrdina mladý chlapec jménem Will, který vyrůstal v sirotčinci s ostatními sirotky, protože oba jeho rodiče zemřeli. Will to nemá jednoduché, v sirotčinci byl totiž i velký a o dost silnější chlapec než on a ten se mu ze života snažil udělat peklo. Jakmile se týhle dva dostali do nějakého sporu, Horác se všechno snažil vyřešit silou a bitkami, ale Will ho vždycky zarazil nějakou chytrou připomínkou. Už od začátku se mi Will líbil, nevím úplně, čím to bylo, ale po celou dobu čtení jsem s ním nějak ve všem souhlasil, byl totiž velmi chytrý, ale občas se bál ozvat. Kniha mi tak nějak připadala jako by byla napsána o někom koho znám i když se děj vlastně odehrává v úplně jiné době. Životy dnešní a minulé doby se vlastně tak moc neliší, protože každý má své problémy, které se snaží dosáhnout nebo má prostě jen z něčeho strach a radost. A když jsem u toho v knize mě zaujala věta „když skutečně nastala chvíle rozhodnutí o jejich osudu, najednou všichni znervózneli“. Tahle věta mi strašně připoměla nedávné přijímačky, o kterých jsem si v září říkal, že jsou až za půl roku a najednou

ten den byl tady a já jsem byl nervózní jako nikdy předtím. Nebo také „Will měl oči sklopené a nervózně přešlapoval z nohy na nohu“. Přesně takhle si připadám, když na něco strašně netrpělivě čekám, protože už to chci mít prostě za sebou. Celkově mi kniha přišla, jako kdyby byla napsaná o mě, protože bych se rozhodoval stejně jako Will. Jako postava mi přišel velmi sympatický a jeho názory mi přišly zkrátka chytré a pravdivé i když se někdy bál říct je nahlas. I když to není nějaká složitá kniha i přesto mě bavila a velmi zaujala a myslím si, že autor to prostě dobře vystihl. Celkově bych knihu shrnul jako vhodnou pro čtenáře jakéhokoliv věku, protože v knize si své najde každý a to i díky souvislosti a dobré návaznosti textu v knize. Všechno bylo dobře popsáno pocity, emoce, různé akti čtenář není v knize o nic ošizen.

Marku je super, že sis čtení knihy užíval a dokázal ses ztotožnit s postavou. Hezky jsi propojil knihu se současností.

Třebaže se práce s emocemi při četbě u některých žáků zlepšovala velmi pomalu, případně jsme ji nedokázali doložit, domníváme se, že díky komplexnímu přístupu k práci s textem, jaký představují záznamy z četby, čtenářské lekce a dílny čtení, sdílení ve třídě se rozvoj čtenářů může současně dít i po dalších liniích, které náš akční výzkum nesledoval cíleně: všimnout si hlubší úrovně autorovy práce s vypravěčem a reflektovat její vliv na zážitek z četby není ani u žáků v 9. ročníku kompetence, která by se vyskytovala právě často.



Obrázek 4.14 – Tuto knihu jsem četla

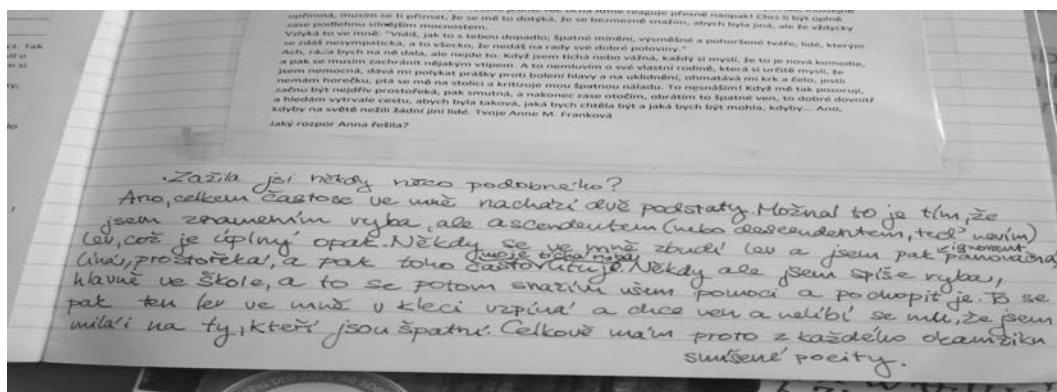
Tuto knihu (pozn.: autorka Shari Lapena, název knihy neznámý) jsem četla kvůli tomu, že jsem si vyfasovala, že mám přečíst knihu, kterou mi doporučení někoho z rodiny. Od této spisovatelky jsem už

jednu knihu četla, jmenovala se *Někdo cizí v domě*, a proto jsem měla docela velké očekávání. A nezklamala mě! Ze začátku jsem si nemohla zvyknout na to, že je kniha psaná ze třetí osoby a ne očima hlavní hrdinky, ale pak se ukázalo, že to bylo dobře. Myslím si, že záměr byl takový, aby se tam, každá postava mohla popsat sama a abychom nebyli zmateni tím, co si myslí hlavní postava. Jak už jsem říkala děj byl rychlý a překvapilo mě, že byla zápleтка hned asi na 15. stránce a asi na sté stránce už se zápleťka začala řešit. Trochu mě mrzela, že vysvětlení zápleťky nebylo zas tak překvapivé a nepředvídatelné, jako u předchozí knihy. Autorka nějak nezklamala nečekaným zakončením knihy, na které jsem se těšila. Také bych řekla, že tato kniha byla velmi podobná knize *Někdo cizí v domě*. Ani ne tak stylem psaní, ale spíš dějem a myslím, že použila dokonce stejné jméno pro detektiva. V obou knihách se totiž velká část děje odehrávala a ochomýkala mezi dvěma rodinami konkrétně sousedy, kteří mezi sebou něco měli. Naštěstí neskončí stejně.

Devátá čtenářská lekce – *Deník Anny Frankové*

Práce s *Deníkem Anny Frankové* vzbudila u žáků poměrně silné reakce. Proběhlo několik lekcí, kdy žáci postupně rozkrývali její příběh. Končili tím, že četli poslední zápis v jejím deníku a psali o tom, zda někdy řešili podobný rozpor.

I když žáci nedávali najevo pocity z četby, někteří velmi otevřeně a emotivně odpovídali na to, zda sami takový rozpor zažívají. Otevřenosti jistě pomohlo i to, že dopředu věděli, že odpověď nebudou muset sdílet.



Obrázek 4.15 – Zažil/a jsi někdy něco podobného?

Zažila jsi někdy něco podobného?

Já si myslím, že se chování, nám mezi lidmi jinak mezi kamarády a jinak sama. Dřív když jsem byla mladší byla jsem veselá, usmívala jsem se a měla jsem radost ze života a bylo prostě jen jedno já. Ale teď si myslím, že navenek působím necítím asi štěstí ani smutek ani radost ani nic.

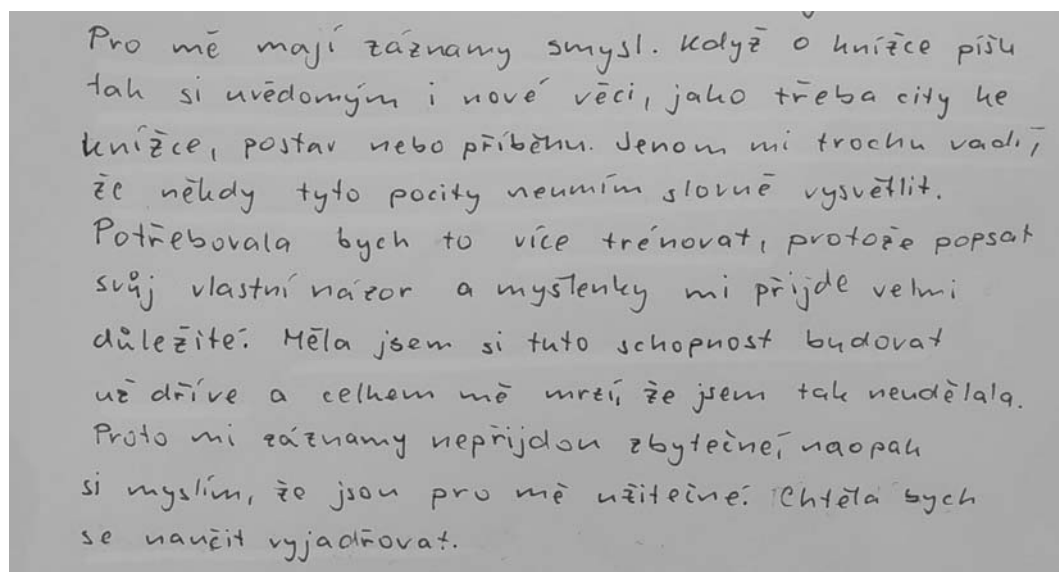
Záznamy z četby

Záznamy z knížek je skvělá forma jak zapsat různé fakta a pocity ohledně dané knížky. Ale otázkou je, jestli je to pro mě, jako patnáctiletého kluka, zábavná a smysluplná aktivita. Když mluvím za sebe, tak ano, přijde mi to dobrý si zapsat knížku a smysl to pro mě taky má, když bych si například chtěl vzít kvalitní nostalgii, tak by mi stačilo nahlídnout do mých starých záznamů moje touha by byla utěšena. I přesto, že o záznamech mluvím velmi pozitivně, tak bych udělal ve formě zapisování pár radikálních změn. Dal bych mnohem větší volnost a prostor pro psaní a změnil bych diktátorský známkování, aby jsem to dělal víc pro sebe a ne jen kvůli odevzdání a známce. Tímhle stylem si jsem jist, že by

zábavnost celého psaní záznamu stoupla a pravděpodobně bych si svých poznatků více vážil. Pokud by se mi záznamy čtení dařily a byl bych s nima spokojen, tak nevidím jediný důvod proč je nepublikovat, jak na internetu tak v nějaké knížce. Čtení mě baví, ale psaní záznamů z knížek už taková zábava není. Dá se to určitě optimalizovat za účelem větší spokojenosti a experimentování s pravidly psaní záznamů se mi nezdá nijak namáhavý.

Zápisy žáků nám ukázaly, že za příznivých podmínek (bezpečí) a s podnětným textem v ruce žáci jsou ochotni a dokážou vyjádřit hlubší sebereflexi svých reakcí, postojů – a možná i emocí, pokud by potřebovali a chtěli o nich mluvit či psát.

V březnu 2019 mimoto došlo k závěrečnému žákovskému vyhodnocování účinnosti záznamů z četby a připojených aktivit.



Pro mě mají záznamy smysl. Když o knížce píšu tak si uvědomím i nové věci, jako třeba city ke knížce, postav nebo příběhu. Jenom mi trochu vadí, že někdy tyto pocity neumím slovně vysvětlit. Potřebovala bych to více trénovat, protože popsat svůj vlastní názor a myšlenky mi přijde velmi důležité. Měla jsem si tuto schopnost budovat už dříve a celkem mě mrzí, že jsem tak neudělala. Proto mi záznamy nepříjdou zbytečné, naopak si myslím, že jsou pro mě užitečné. Chtěla bych se naučit vyjadřovat.

Obrázek 4.16 – Pro mě mají záznamy smysl

Pro mě mají záznamy smysl. Když o knížce píšu tak si uvědomím i nové věci, jako třeba city ke knížce, postav nebo příběhu. Jenom mi trochu vadí, že někdy tyto pocity neumím slovně vysvětlit. Potřebovala bych to více trénovat, protože popsat svůj vlastní názor a myšlenky mi přijde velmi důležité. Měla jsem si tuto schopnost budovat už dříve a celkem mě mrzí, že jsem tak neudělala. Proto mi záznamy nepříjdou zbytečné, naopak si myslím, že jsou pro mě užitečné. Chtěla bych se naučit vyjadřovat.

Psaní a přemýšlení nad tím

Nikdy jsem moc nečetla. Vždycky jsem si myslela, že je to zbytečné a nezajímavé. Když jsem potom číst musela, zjistila jsem, že je to super zábava a také, že mi to hodně pomáhá se zlepšovat jak v psaní, tak v češtině jako takové. Proto jsem ráda, že musíme psát kulturní deníky takto. Vždycky jsem měla problém se psaním a srozumitelným vyjadřováním, bylo pro mě opravdu těžké vyjádřit pocity nebo myšlenky. Řekla bych, že nejsem zdaleka jediná, kdo to tak má a že ať se nám to líbí nebo ne všichni jsme se v tom zlepšili. Je důležité umět se souvisle a srozumitelně vyjadřovat a udělat si jasno v tom, jaký máme pohled na různé situace, okamžiky a všechny věci kolem. Protože náš názor, naše skutečné názory a pohledy na tu stejnou věc, to je ta, co tvoří naší osobnost. Tím, že píšeme o svých pocitech a myšlenkách se učíme přemýšlet a dávat si věci do souvislostí, učíme se si obhájit svůj názor a stát si za ním. Není to snadné se zamyslet nad knížkou a opravdu ji prožívat, ale je to mnohem zábavnější než jen

psát o čem kniha je. Myslím si, že u toho co píšeme a jak to píšeme je důležitá zpětná vazba, nebo alespoň pro mě je. Ráda píši a píši hodně a jsem opravdu ráda, když si to, co napíšu někdo přečte a řekne mi jak se mi to povedlo, co bylo špatně nebo na čem bych měla pracovat. Díky zpětné vazbě můžu něco změnit na tom, co bylo předtím špatně, stejně jako chtějí učitele slovní, psanou zpětnou vazbu, chtěla bych abychom ji dostávali také, aspoň k těm psaným a zamýšlením pracím. Když dostaneme známku, víme, jak dobře nebo špatně to bylo, ale není lehké přijít na to, co vlastně bylo špatně a co dobře. Se zpětnou vazbou už se na tom dá pracovat. Baví mě se nad knížkami zamýšlet a psát o tom. Baví mě se zamýšlet nad vším, protože většinou, když to nenapíšu, nedokážu se odpoutat od jedné myšlenky, ale když ji napíši, mohu na ni přestat myslet a mohu se zaobírat jinou. Není to jen o psaní, baví mě všechno, všechno to jak pracujeme na hodinách, jak musíme přemýšlet, jak diskutujeme a potom píšeme. Nikdy jsem si nemyslela, že psaní a čtení a celý český jazyk může být tak zábavný. I když nejsem na takové úrovni psaní, na jaké bych chtěla být, a tím, že jsem se ve psaní hodně zlepšila a doufám, že se ještě hodně zlepším.

Mají pro mě záznamy z četby smysl?

Záznamy z četby pro mě mají smysl, protože mě to donutí zapřemýšlet o tom co jsem právě přečetl. Donutí mě to napsat o své knížce a také musím kvůli tomu číst. Bez toho bych nečetl knížky. Nečetl bych ani komiksy, protože už existují videa, ve kterých lidé přečítají komiksy. Bych četl jenom titulky. Kdybych nečetl knížky, tak bych si nepřečetl tolik zajímavých příběhů, které autoři napsali. Při psaní záznamu četby mě vždycky něco překvapí. Kdy jsem psal naposledy záznam o knížce „Super hrdina Fyziků“. Tak tam nebylo žádné místo. Já když četl, tak jsem si představoval vše co autor psal, ale když jsem psal záznam, tak v té chvíli jsem si uvědomil, že se to nikde neodehrává, protože je to vše v naší fantazii. Když si opravuju svůj záznam, tak mi přijde jako kdybych knížku po druhé přečetl, protože si dokážu pomoci zápisu jakoby zopakovat tu knížku. Vzpomenu si na hlavní děj, na to jak porazili padoucha, díky skvělému popisování autora knížky si stále pamatují a dokážu si přestavit kde se děj odehrává. Proto říkám, že má pro mě psaní záznamu z četby smysl. Donutí mě to číst, přemýšlet o tom co jsem napsal a slouží to pro mě jako zkrácená verze knihy.

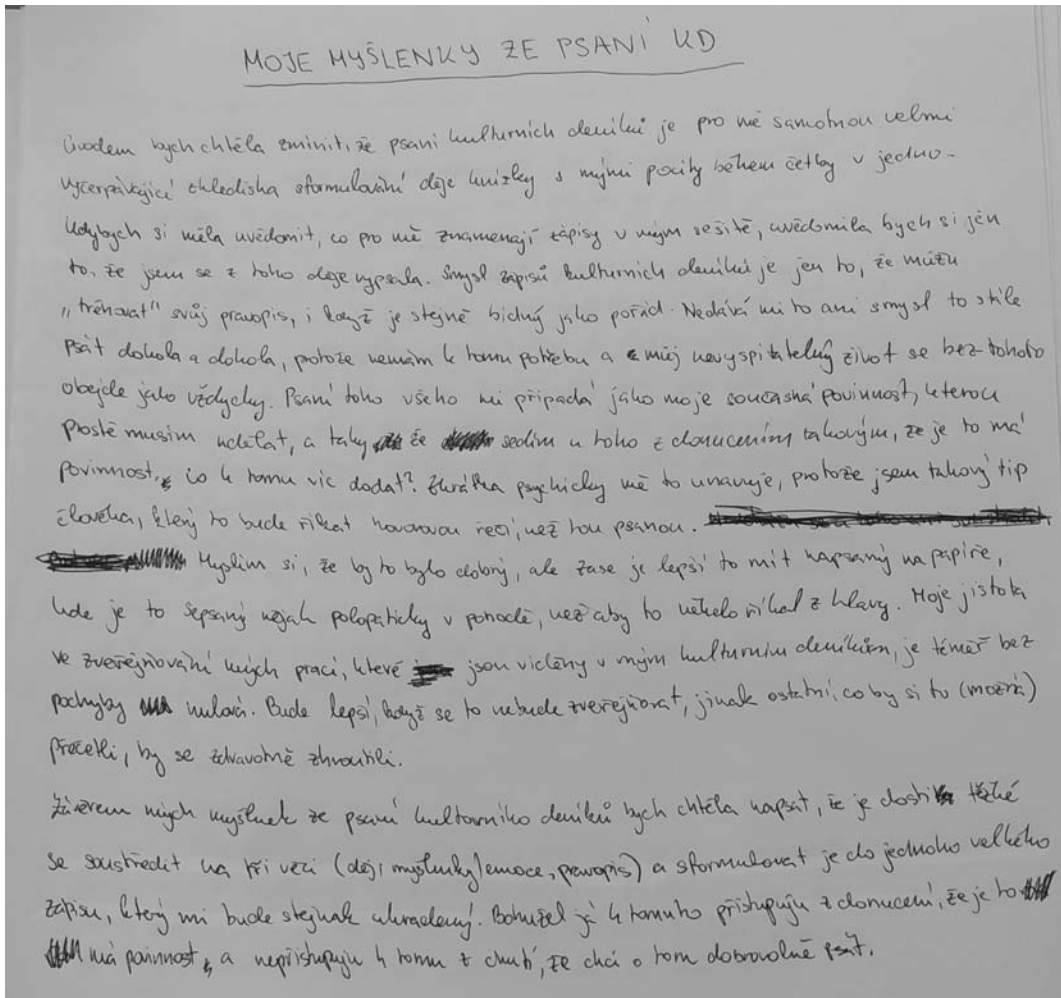
V hlavě čtenáře

Věřím že záznamy z četby mají smysl, nevím pokud jsou nezbytný, ale pro některé lidi zapisování knih může být způsobena jejich vyjadřování, a čtením se do ostatních. V moment kdy člověk píše jak na něj nějaká knížka působila, vypisuje svoje emoce a většinou si knížku nějak přiřadí ke svému životu. Zapisování knih též ukáže čím si daný člověk může procházet, jelikož vidíme do jakých žánru se vztahuje, co je nejvíce zajímavá a také to může pomoci v hledání nove knihy ke čtení. Zpozorovat jak se vkus knih postupem času mění. Zapisování ukáže proud myšlenek u čtenáře, čím se umí lépe ztotožnit a s čím hůř. Nemyslím zapisování knih je nezbytna, ale určitě není zbytečná

V naší hlavě

Když se nad tím zamyslíme, záznamy z četby jsou velice užitečné věci. Jestliže se vám někdo někdy zeptal: Co říkáš na tuhle knížku? Stačilo mu půjčit jenom váš kulturní deník a bylo. Od doby co jsme ve škole začali psát kulturní deníky, tak se mi zdokonalila čeština tak dvacet procent, protože jsem začala více číst a více psát. Je super ze sebe vylét pocity, názory a myšlenky o dané knize. Když jsme psali deník úplně poprvé, psali jsme o čem to bylo, to bylo nejlehčí a ani jsme tu knihu nemuseli číst. V dalším ročníku jsme se měla zamyslet nad naším dojmem atd. Všem to vadilo a já nebyla výjimka. Musela jsem nad tím přemýšlet a trvá mi to více času. Nikdy, ale nebudu citovat toho, že se to nakonec změnilo, jelikož je to pro lidi co to čtou více inspirativní. Je mi líto, že opravdu ty nejlepší články se nikam nedávají. Nutně to nemusí být internet, ale třeba školní noviny. Samozřejmě by to dotyčný musel schválit a nebo by se to zveřejňovalo bez autora. Je velice zajímavé, že jsou v naší třídě lidi, který dokážou skvěle vystihnout svoje pocity. Překvapilo mě, že v naší třídě nikdy nebyli žádní knihomolové, ale

od doby, kdy jsem začít číst „museli“, tak se ukázalo, že spoustu z nás čtení baví. Dostáváme poznámky za to, že si čteme i v hodině, to by se nikdy nestalo! To že si čteme a dokážeme o dané knížce napsat je úspěch, ale mně osobně se nejvíc líbí, jak se to projevu v naší řeči. Všichni ve třídě máme mnohem větší zásobu slov, když někde potřebujeme napsat nějakou spojku dokážeme ji dobře nahradit. Celkově bych tedy nic neměnila líbí se mi jak se to vyvinulo. Je vtipné, že psaní kulturního deníku máme požadavky a přesto takovou svobodu.



Obrázek 4.17 – Moje myšlenky ze psaní KD

Moje myšlenky ze psaní kulturních deníků

Úvodem bych chtěla zmínit, že psaní kulturních deníků je pro mě samotnou velmi vyčerpávající z hlediska sformulování děje knížky s mými pocity během četby v jedno - kdybych si měla uvědomit, co pro mě znamenají zápisy v mých sešitě, uvědomila bych si jen to, že jsem se z toho děje vypsala. Smysl zápisů kulturních deníků je jen to, že můžu „třénovat“ svůj pravopis, i když je stejně bídny jako pořád. Nedává mi to ani smysl to stále psát dokola a dokola, protože nemám k tomu potřebu a můj nevyžitelný život se bez tohoto obejde jako vždycky. Psaní toho všeho mi připadá jako moje současná

povinnost, kterou prostě musím udělat, a taky že sedím u toho zdonucením takovým, že je to má povinnost, co k tomu víc dodat? Zkrátka psychicky mě to unavuje, protože jsem takový tip člověka, který to bude říkat hovorovou řečí, než tou psanou. Myslím si, že by to bylo dobrý, ale zase je lepší to mít napsané na papíře, kde je to sepsané nějak polopaticky v pohodě, než aby to někdo říkal z hlavy. Moje jistota ve zveřejňování mých prací, které jsou viděny v mém kulturním deníku, je téměř bez pochyby nulová. Bude lepší, když se to nebude zveřejňovat, jinak ostatní, co by si tu (možná) přečetli, by se zdravotně zhroutili.

Závěrem mých myšlenek ze psaní kulturního deníku bych chtěla napsat, že to dosti těžké se soustředit na tři věci (děj i myšlenky / emoce, pravopis) a sformulovat je do jednoho velkého zápisu, který mi bude stejně ukradený. Bohužel já k tomuto přistupuji z donucení, že je to má povinnost a nepřistupuji k tomu z chutí, že chci o tom dobrovolně psát.

4.2.3 Způsob dokumentování dopadů akce a výsledky akčního výzkumu

Hned na počátku akčního výzkumu a poté během celého průběhu jsme si ujasňovali, jakou důležitost pro rozvoj čtenáře má celkové pojetí výuky literární výchovy. Ale poznávali jsme, jak se pro rozvoj čtenáře nedá oddělit dopomoc a rozvoj v jednotlivé složce čtenářství od celé řady souvisejících okolností (podmínek, postupů, požadavků). Čtenářova citlivost vůči emočním obsahům a prožitkům v četbě se prolíná s jeho celkovým postojem k čtení krásné literatury, s jeho předchozí průpravou a návyky, ovšem i s jeho osobními zájmy a zkušenostmi, a také s atmosférou třídy neboli komunity čtenářů.

Některé z těchto aspektů rozvoje čtenářství se dají poměrně konkrétně procvičovat (např. obohacování slovní zásoby pro emoce) a také dokladovat (záznamy z četby v dílnách čtení, splnění úlohy z čtenářských lekcí). Jiné však jsou natolik skryté a dlouhodobé, že se učitel musí spolehnout na svou profesní intuici, čerpající z jeho znalosti o žácích a třídě (chování a diskuse žáků kolem nových knih, zájem o vstup do nových čtenářských teritorií, ale také sama žákova ochota vnímat a evidovat emoce u postav i u sebe sama).

Jako doklad o rozvoji samotného učitele mohou sloužit postupné proměny jeho příprav na hodinu a také reflexe průběhu a výsledků hodin, průběžné vyhodnocování vlivu a účinnosti nově zavedených prvků (změny v požadavcích na záznamy z četby, vnášení vzájemného hodnocení žáků, společné aktivity mimo školu).

Účinnost strukturovaných postupů v práci se čtenářem, s textem pro zpracování jeho četby v osobních záznamech o četbě se ukázala jako spíše nízká, když jde o žáky na samém konci školní docházky. Domníváme se, že většina nedostatků, potíží a jejich příčin pramení v nedostatečné péči o rozvoj čtenáře po celou dobu předchozí školní docházky. Právě během let se utváří zájem, postoj i celkové nastavení žákovy mysli v oblasti čtenářství.

Průběh akčního výzkumu a jednotlivé výkony žáků nám potvrdily předpoklad, že chudost ve vyjadřování a patrně i v prožívání emocí z četby u žáků pramení, kromě jiného, z toho, že žáci mívají nedostatečnou slovní zásobu a spíše jen povšechně rozumějí významům i u těch slov, kterých používají aktivně. Krátký čas zvýšené péče v hodinách literatury v 9. ročníku (během trvání projektu) nedostačoval na to, aby se projevilo, jak účinné může pro přímé zlepšení práce s emocemi být, když se učitelka zaměří také na rozšíření žákovských čtenářských teritorií, tj. na obohacení v žákově vlastním výběru knih. Avšak oživení kontaktu s knihami (v třídní knihovničce, při návštěvě knihovny, v knihkupectví) přineslo přinejmenším zvýšený zájem žáků o knihy nebo o sdílení nad četbou (vzájemné doporučování, výběr knih).

S oporou o pozorování žáků v práci se domníváme, že jisté úpravy podmínek pro práci se třídou a knihami, a některé praktické aktivity ve výuce jsou s to přivést žáky k bedlivějšímu sledování emocí v četbě i k mírnému posunu vpřed ve vyjadřování emocí souvisejících s četbou. Můžeme vyslovit nový předpoklad o tom, že pokud by se podařilo takovou strategii ve vedení tříd zavést už aspoň od 6. ročníku, byl by posun žáků na vyšší čtenářskou úroveň viditelnější a dotkl by se i žáků, kteří jsou prozatím poměrně odolní vůči hlubšímu prožívání a reflektování emocí.

Pavla viděla, jak pouhá větší nabídka atraktivních knih v třídní knihovničce, doprovázená aktivitami ke sdílení čtenářských postřehů a dojmů z četby poskytla žákům více příležitostí k tomu, aby vůbec o četbě a pocitech hovořili mezi sebou nebo i ve výuce.

Důležitost volby atraktivních textů, blízkých žákovi problematikou, pro společnou četbu a práci ve čtenářských lekcích se prokázala také. Zároveň se však ukázalo, jak významné je, aby téma textu zapadlo do aktuální situace žáků: aby nebyli zahlceni a znechuceni příliš častými návraty například problematiky volby další životní dráhy – v devátém ročníku, nebo aby text nešel pod úroveň jejich životní zkušenosti. Přitom však se vyjevilo, jaký rozdíl v recepci textu přineseného do třídy učitelem, hraje celkové naladění třídy, spolupracovnický a osobní vztah mezi učitelem a třídou.

Potvrdil se i očekávatelný předpoklad, že totiž během jediného roku, v přiděleném počtu vyučovací hodiny, s předchozí přípravou žáků v tradičním pojetí výuky literární výchovy a tradičními metodami, a v dnešním režimu školní práce protkaném přípravou k přijímacím a jiným testům, se nemůže stihnout u každého žáka dobudování základní složky čtenářské gramotnosti: adekvátního vztahu k četbě, dovednosti číst s prožitkem i náročnější texty, bohatě sdílet čtenářské prožitky i poznatky s druhými. (Tyto složky, spolu s řadou dalších faktorů, jsou však přesto pro autentické prožívání a reflektování emocí v četbě krásné literatury nezbytné.)

Proto se pokroky projevovaly u různých žáků a také v různě naladěných třídách značně odlišně. Žáci se o emocích souvisejících s četbou vyjadřují na rozmanité úrovni – podle své pokročilosti čtenářské a podle osobnostního rozvoje: motivací k tomu je především osobní volba čteného textu (knihy), při níž žák dokáže propojovat to, co čte, s vlastními zkušenostmi. Dosud však převládá hledání souvislostí na rovině věcného obsahu, v situacích a událostech, a mnohem méně žáci propojují své vlastní pocity a s pocity, se kterými operuje text.

Trvá nejistota, co všechno je u žáků, kteří se o vlastních emocích z četby nebo o emocích postav nevyjadřují nebo se vyjadřují chudě, povrchně, příčinou: zda jen chudost slovní zásoby, nebo i emoční netečnost, či přetrvávající zvyk číst jen mechanicky, po doslovném obsahu, nebo přetrvávající „školní“ přístup k četbě...

V přednostně sledované oblasti – v zápisech do „čtenářského deníku“ – se většina žáků se držela zavedeného schématu (požadovaných položek), asi pět žáků se i po roce zaměřeném na prohloubení reflexe vrátilo o krok zpět a téměř pouze popisovali děj. Ani po roce práce tito žáci pocity více ve svých záznamech z četby neprojevují. Možná to souvisí i s jejich vývojovou fází, kdy mají v 15 letech z projevování emocí ostych. Více se však žáci o emocích vyjadřují v rozhovorech, než když je mají zaznamenat na papír. Pomáhá i neformální prostředí (z rozhovoru cestou do dvadla: „Úplně mě z toho mrazilo, běhal mi mráz po zádech, když jsem četla o tom vězení.“)

Věříme, že účinnost výuky při práci s něčím tak osobním, jako jsou emoce a jejich prožívání, silně závisí na tom, do jaké míry je žák angažovaný v četbě i v práci s textem, jak dalece se dokáže zapojit. Výzkumy říkají, že takový čtenář pracuje na mnoha úrovních zároveň: vybírá si texty různého druhu, a to pro své čtenářské potěšení i pro různé vědomosti, je v interakci s přáteli (Guthrie et al., 1996). Čte kvůli čtení samotnému...

Pozorovali jsme, že zaujetí a ochota žáka k hlubšímu ponoru do čteného textu a k reflexi se zvyšovala v akcích, které Pavla organizovala mimo přímou výuku (návštěva knihovny, knihkupectví). Pro příští léta své praxe by Pavla mohla do programu výuky zařazovat takové „mimovýukové“ akce častěji a pravidelně. Jimi se patrně posiluje žákovo vědomí, že i on se může účastnit tzv. kulturního života, že i on do něj bez překážek patří. Bez takového kulturního nastavení myslí by totiž mohly i účinné aktivity s četbou při výuce žákovi připadat právě jenom jako „školní úkoly“.

Ochota ke spolupráci se projevila také v situacích, kdy do výuky vstoupil nový, nezvyklý prvek: větší množství nových a atraktivních knih, nový způsob jejich půjčování, příležitosti k volnému výběru a k diskusi nad knihami, případně využití vizuálních prostředků pro práci s abstraktnějšími pojmy (kresby grimas, pocitové karty) – to vše poskytlo žákům více příležitostí k tomu, aby vůbec o četbě a pocitech hovořili mezi sebou nebo i ve výuce.

Proměna formátu a uvolnění režimu v psaní osobních záznamů z četby také, zdá se, daly alespoň některým žákům více prostoru pro vyjádření názorů nebo emocí. K tomu, aby se vyjadřování emocí objevilo u vícera žáků, zejména u těch, kteří se dosud nezapojují, by bylo třeba zajistit ve výuce nepřerušovaný tok komunikace o textech a zážitcích. Pokud žáci provádějí potřebnou aktivitu s emocemi jenom jako úkol ke splnění a odevzdání, nestává se součástí jejich osobního čtenářství. Doptávají se, zda jde o úkol na známku, chtějíce se ujistit, že se nebudou namáhat „zbytečně“.

V produktech od žáků se dá pozorovat, že aspoň někteří zapojují do svých zápisů nově nabyté nebo osvěžené výrazy, a můžeme se domnívat, že tedy i druhy emocí. Úroveň čtenářských záznamů se zápisů však zlepšila po ostatních než „emočních“ stránkách – díky práci s textem v hodinách a v záznamech si více všímají úlohy vypravěče, autorského stylu i záměru. Že i potom opomíjejí hlubší reflexi pocitů, může být způsobeno tím, že k reflexi hlubších pocitů někteří ještě mentálně nedozráli.

Uvědomili jsme si, že naše úlohy pro žáky i naše vyhodnocování výstupů, které z těchto úloh vytvořili, mají vždy zůstat jen nástroji pro rozvoj jejich citlivého vnímání a čtenářství, nebo nenásilnými nástroji pro učitelovu diagnostiku jeho vlastních postupů ve výuce. Případně jsou to nástroje pro učitelovu reflexi jeho vlastního uvažování o tom, jak jeho žáci čtou. Nemůžeme si však myslet, že skrze úlohy a výkony žáků opravdu vidíme do jejich čtenářské duše, že odhalíme příčiny jejich soudů, rozhodnutí nebo nesnázi s četbou, ani že žáky spolehlivě posouváme čtenářsky kupředu.

S těmito poznatky však souvisí i to, jak významnou roli v přístupu žáků ke školní četbě hraje známkování. Učitelka musí kvůli školnímu zacházení se známkami zvažovat, zda bude osobní zaujetí žáka v práci s reflexí emocí ovlivňovat udělováním známky nebo bodů za určené kvality jeho práce, nebo zda může ponechat žákům volnost v zacházení s kritérii a s požadavky, nebo zda nechat žáky víceméně bez přímého řízení. Podobně sporně působí na učení žáků v 9. ročníku tlak požadavků přijímacích zkoušek.

Práce v rámci akčního výzkumu jen zvýraznila naléhavost otázky, jak plánovat výuku, aby nezanedbávala skutečné potřeby žáků a složky čtenářství, a přitom aby se srovnala s dnes panujícím režimem školy a výuky. Práce s textem a se žáky, má-li vést žáka ke kvalitnímu čtení a k rozvoji osobnostnímu, si žádá delší a souvislý čas – alespoň 90 minut, pokud text, s nímž se pracuje, má být dostatečně bohatý na podněty a přitom se do lekce jeho čtení vešlo vedle příslušných aktivit. „Zvonění“ po 45 minutách čili rychlé střídání vyučovacích předmětů vážně rozbíjí systematickost v literární výchově a v učení žáků.

4.3 Co jsme se akčním výzkumem naučili

4.3.1 Implikace pro další práci a profesní rozvoj

Z průběhu akčního výzkumu i z produktů u žáků podle našeho soudu vyplývá, že v oblasti rozvoje emocí čtenáře nemáme u žáků očekávat v krátké době výrazné a spolehlivé projevy pokroku. To však neznamená, že bychom ve výuce neměli právě na emoce jako na cíl mířit i v posledním roce školní docházky. Zkušenost ukazuje, že pro kulturní rozvoj žákovy osobnosti platí, že se účinky školní průpravy mohou pozitivně projevit třeba až po mnoha letech. Proto bude potřebné obrátit pozornost učitelů vůči rozvoji citlivého vnímání literárních textů už v ročnících nejnižších, na 2. stupni ZŠ tedy k žákům 6. ročníků, ale také ke spolupráci mezi učiteli 2. a 1. stupně.

Učitelka Pavla se díky práci v akčním výzkumu zdokonalila v modelování čtenářského uvážování, v péči o obsah i formu svých zadání pro žáky, zvážila, jaký význam má pro čtenářský rozvoj žáka tu detailní dopomoc (sadami požadavků na záznamy, množstvím pomocných či inspirativních otázek), tu význam volného – svobodného a zodpovědného – žákova zpracování jeho reakce na četbu. Pavla poznala zblízka autentická čtenářská teritoria žáků a preferované typy četby, takže mohla lépe rozhodovat, jakými tituly je obohatit.

Pro didaktika Ondřeje přinesla účast v akčním výzkumu také nové poznatky a žádala si nových dovedností. Má-li být postup ve výzkumu účinný, musí se i akademik hojně a intenzivně účastnit výuky a práce se žáky. To si žádá změnu pracovního režimu – škola má svůj rozvrh, jemuž se výzkumník musí podrobit. To se Ondřejovi úplně nedařilo.

Učili jsme se pečlivě (nebo o něco pečlivěji) shromažďovat doklady o práci žáka, o postupu jeho učení k cíli v hodině i za celé období. Nad sebranými produkty žáků z čtenářských hodin jsme se učili vyvozovat stav a potřeby žáků jako čtenářů, odhadovat, co vyplývá z okamžité situace výuky, co z povahy a obsahu textu, co z předchozí průpravy žáků, co z plánu hodiny. Tato zjištění se nedají v akčním výzkumu generalizovat, protože jsou vždy plně závislá na konkrétním případě a takových případů je omezené množství. Navíc jsou soudy učitele vždy založeny na jeho osobních teoriích o příčinách za konkrétním výkonem žáka (Timperley, 2011). Práce s produkty žáků je náročná na čas – pro tento specifický projekt jsme sice byli připraveni si čas na utřídění a analýzu produktů od žáků udělat, ale pro učitele v provozu výuky je na to mnohem méně času. Učitel potřebuje značnou zkušenost k tomu, aby dokázal rychle, a přesto přínosně a přitom opatrně vyhodnocovat, co žáci v hodině vytvořili, co to vypovídá o jejich pokroku k cíli a co má pro další postup má naplánovat nebo čemu se sám naučit.

4.3.2 Zhodnocení akčního výzkumu jako nástroje profesního rozvoje

Poznali jsme, že pro učitele literární výchovy bude v práci s emocemi žáků v četbě užitečné hledat co možná nejbohatší propojení mezi přímou četbou textů, navazujícími reflexemi a osobními záznamy a mezi programem výuky v celých obdobích školního roku (třeba v tematických celcích, nebo v dlouhodobých úkolech, prostě v kurikulu školního roku). Propojení by nastávalo v péči o literární nebo kulturní život žáků – tedy plánováním rozmanitých a pokud možno vzájemně navazujících typů aktivit třídy kolem četby, a to ve škole i mimo školu. Aktivity s textem v hodině, v dílnách čtení, hovory kolem třídní knihovničky a různých nástěnek nebo kolem osobních žakovských záznamů, návštěvy v knihovně, u knihkupce, v divadle a kině.

Zdá se nám, že do péče o literární život žáků by měl v hodinách ČJL patřit také rozvoj žákova pisatelství. Jednak bychom rádi zlepšovali žakovy záznamy z četby, ale také mu pomáhali v psaní

svobodnějších osobních reflexí a v tvorbě jeho vlastních, četbou inspirovaných, výpovědí. Pokud bychom už v 6. ročníku dokázali navázat na dílny psaní z prvního stupně, stálo by za to, zkusit některé postupy doporučené Nancy Atwellovou: jednak proměnit své pojetí i výuku od „zápisu do čtenářského deníku“ k psaní „recenzí“ v osobních záznamech z četby (Rowell, 2019, s. 470)¹¹, jednak dávat žákům minilekce jako pomoc právě k psaní takových osobních reflexí nebo vlastních výpovědí (Rowell, 2019, s. 151).¹²

Mohli bychom také vyzkoušet, zda ochotu a připravenost žáka k (mluvené nebo psané) výpovědi o vnímání a prožívání emocí lze využít například tvorbu multimodálních kompozic (Rowell, 2019), v nichž žák vyjadřuje různými technikami verbálními, výtvarnými, hudebními v různých druzích komplexních výtvorů své momentální osobní stanovisko a pozici: buďto vůči problematice, o které právě četl, nebo vůči sobě samému ve svém životě. Takové „kreslení“ či komponování by umožnilo reflektovat emoce i žákům, kterým prozatím nestačí slovní zásoba na vyjádření hlubšího osobního prožitku. Se zaujetím se žáci zapojovali s výraznějším zájmem už například v hodině s kresbami grimas Homera Simpsona. Věnovat však čas ve výuce na takové činnosti, které jsou zdánlivě vzdálené tradičnímu pojetí výuky ČJL, to by si žádalo revidovat kurikulum a třeba navázat spolupráci s učiteli jiných výchov.

4.3.3 Doporučení pro další akční výzkumníky

Pro možné další akční výzkumy bychom mohli doporučit, aby svou pozornost a snahu zaměřili na takové skupiny žáků, u kterých zbývá ještě dost času na delší rozvoj. Mnohé z námi zkoušených postupů nemohly stihnout nést ovoce prostě proto, že cíle a činnosti, o které nám šlo, jsou tak hluboce zabudované do čtenářství, že žák-čtenář potřebuje pomalou, opakovanou, jen postupně prohlubující průpravu, získávání zkušenosti z volného čtení a bezpečného sdílení.

Vzhledem ke kulturní povaze čtenářství je, jak se zdá, reálné usilovat o prohloubení čtenářského zážitku a porozumění smyslu literárního textu ve třídě – čtenářské komunitě, která je přiměřeně stabilizovaná. Důležité jsou přátelské vztahy a kooperativní atmosféra. Literární výchova a četba se sdílením může k takové stabilizaci přispět, pak ovšem bude hlavním cílem výuky právě toto tvoření komunity, zavádění pravidel vstřícnosti a vzájemné důvěry i budováním důvěry v smysluplnost, přínosnost a radostnost četby.

Vedle průpravy k volné četbě (např. v dílnách čtení) může učitel a výzkumník začít včas rozvíjet a při tom sledovat i pisatelství žáků, protože psaní a čtení jsou jednak úzce provázané kompetence, jednak psaní umožňuje žákovi i učiteli lepší reflexi zážitku, úvah a také metakognici. Takový proces bychom však doporučovali začít nejpozději v 6. ročníku, pokud žáci nejsou připraveni už z 1. stupně ZŠ.

11 Atwell's approach to student reports on books that they read is a fine example of her overall emphasis on engaging students in the meaningful work of real writers: The book report is a school genre contrived for school purposes: make kids read, make them prove they read, make them practice a prescribed format. No one writes book reports except students in school; no one reads them except teachers. But the book review, a genre that exists in the real world, invites students to discover their passions—and their prejudices—as readers and to teach others what they find in a book so engagingly that others will want to look for it, too. (p. 470)

12 The mini lessons come not from an out-dated text or rhetorical grammar book but from Atwell's „analysis of what students need to know next, based on what's happening in their writing and reading, and from [her] experience of the kinds of information needed by this age group“ (p. 151). For example, if her students need a refresher covering the power of using precise, active verbs, Atwell shows them how in a short, directed mini-lesson.

4.4 Literatura

- Atwell, N. (2014). *In the Middle. A Lifetime of Learning About Writing, Reading, and Adolescents*. Heinemann. 640.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A.D., Wigfield, A., Bennett, L., & Poundstone, C. C. et al. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 306–332. doi:10.1598/RRQ.31.3.5
- Hausenblas, O. (1997). Vrátime smysl hodinám češtiny?: úvaha a praktický návrh, jak učinit náš vyučovací předmět hodným žákova zájmu. Praha: PedF UK.
- Hausenblas, O. (2015). *Čeština doopravdy: návrh didaktického pojetí výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ*. Praha: Hausenblas Ondřej.
- Hausenblas, O., Šlapal, M., Zmrzlík, B., & kol. (2015). *Nápadník menteeho*. Nový Jičín: KVIC. Dostupné: <https://database.op-vk.cz/Product/Detail/66304>
- Johnston, K. C. (2020). Literacy Affect – (Re)humanizing pedagogy in our schools. *Literacy Today*, January/Feruary. International Literacy Association. Dostupné z: <http://viewer.zmags.com/publication/501c23a6#/501c23a6/14>
- Jůzl, M. & Prokop, D. (1989). *Úvod do estetiky: předmět a metody, dějiny, systém estetických kategorií a pojmů*. Praha: Panorama. s. 427.
- Košťálová, H. & kol. (2010). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Dostupné: http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/flipviewerexpress.html
- Kritická gramotnost*. (2019). Praha: Pomáháme školám k úspěchu o.p.s., 6(5). Dostupné: <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/projekt/pedagogicke-inspirace/casopis-kriticka-gramotnost>
- Kuřina, F., & Hejný, M. (2015). *Dítě, škola a matematika: Konstruktivistické přístupy k vyučování*. Praha: Portál.
- L'Allierová, S. K. & Elishová-Piperová, L. (2008). Metody, které podporují zaujetí četbou. *Kritické listy* 31. Dostupné: <https://kritickemysleni.cz/inspirace-pro-ucitele/kriticke-listy/kriticke-listy-31/>
- Lapp, D., Fisher, D., & Grant. M. (2008). You can read this text – I'll show you how: Interactive comprehension instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 51(5), 372–383.
- Mcgee, A. (2012). Realizing the power of professional learning. *Professional Development in Education*, 38(1–2). 10.1080/19415257.2012.666051.
- Probst, R. E. (1987). *ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills*. United States: Office of Educational Research and Improvement. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED284274>
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. New York: Modern Language Association.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of literacy work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rowell, J. (2019). How Emotional Do I Make It?: Making a Stance in Multimodal Compositions. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 00(0), 1–11. <https://doi.org/10.1002/jaal.1034>
- Timperley, H. (2011). *Realizing The Power Of Professional Learning*. UK: McGraw-Hill Education.
- Trávníček, J. (2018). *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje*. Jiří Trávníček.

4.5 Přílohy

- Příloha 4.1 (online) – Kritéria hodnocení kulturních deníků před listopadem
- Příloha 4.2 (online) – Záznam o četbě v 9. ročníku – osnova pro zápis knihy od března
- Příloha 4.3 (online) – Jak na reflexi emocí po filmové projekci
- Příloha 4.4 (online) – Čtenářská teritoria – hodina na začátku akčního výzkumu v září 2018
- Příloha 4.5 – Kritéria hodnocení kulturních deníků
- Příloha 4.6 (online) – Čtenářské karty
- Příloha 4.7 – Návštěva knihovny Smíchov – září 2018
- Příloha 4.8 (online) – Čtenářská lekce *Návrat ztraceného syna* (R. Fulghum)

Příloha 4.9 (online) – Úryvek z textu *Divergence* (V. Rothová)

Příloha 4.10 (online) – Čtenářská lekce *Divergence* (V. Rothová) upravená po provedení v 9.A

Příloha 4.11 (online) – Čtenářská lekce *Malý princ* (A. de Saint-Exupéry)

Příloha 4.12 – Seznam knih zakoupených do knihovničky

Příloha 4.13 (online) – Fotografie obálek knih zakoupených do knihovničky

Příloha 4.14 (online) – Čtenářská lekce *Transport za věčnost* (F. Tichý)

Příloha 4.15 – Čtenářská lekce *Hrdinství doktora Hallidonhilla* (A. Villiers de L'Isle-Adam)

Příloha 4.16 (online) – Úryvek z textu *Hrdinství doktora Hallidonhilla* (A. Villiers de L'Isle-Adam)

Příloha 4.17 (online) – Ukázky pocitových karet

Příloha 4.18 (online) – Lekce Pocitové karty

Online přílohy jsou umístěny na webové adrese <https://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/publikace/akcnivyzkum/>.

Příloha 4.5 – Kritéria hodnocení kulturních deníků

	2 b.	1 b.	0 b.
I. Citace	V záznamu mám alespoň dvě citace míst, která mnou při četbě pohnula (vydělila, rozveselila, dojala, napjala, překvapila . . .), a komentář vysvětlující mé pocity a dojmy z něj.	V záznamu mám jenom jednu citaci a vlastní komentář, nebo mé komentáře vysvětlují jen povrchně.	V záznamu nemám žádné citace z knihy nebo mi k nim chybějí komentáře.
II. Osobní zkušenost, poučení	V převážné části záznamu dávám najevo, jak se to, co čtu, dotýká mě osobně – mých názorů, pocitů, života.	V záznamu mám jenom jednu citaci a vlastní komentář, nebo mé komentáře vysvětlují jen povrchně.	V záznamu neuvádím, jak se to, co čtu, dotýká mého života a mě osobně.
III. Hodnocení	V záznamu uvádím své vlastní hodnocení toho, co se v textu stalo, k myšlenkám/názorům, které se zde objevují a k tomu, jak je text napsaný.	V záznamu uvádím vlastní hodnocení pouze u toho, co se v textu stalo. Nevyjadřuji se k myšlenkám ani k tomu, jak je text napsaný.	Nehodnotím, co se v textu stalo, jak je text napsaný, ani nic jiného.
IV. Souvislé vyjadřování	Vyjadřuji se souvisle, formuluji své myšlenky v celých větách. Používám širokou slovní zásobu.	Vyjadřuje se převážně souvisle, občas jsou myšlenky nedokončené.	Vyjadřuji se nesouvisle, nebo v bodech. Myšlenky jsou nedokončené. Často opakuji slova.
V. Odevzdání	Zápis byl odevzdán v termínu.		Zápis nebyl odevzdán v termínu = o stupeň horší hodnocení.

Příloha 4.7 – Návštěva knihovny Smíchov – září 2018

Před: Připomenout jim, ať si vezmou průkazku do knihovny, kdo má.

1. Procházejte se mezi regály s knihami a vyberte si 1, která vás zaujala.
2. Poté se s ní někam posadte, prohlédněte si ji, kousek si přečtěte.
3. Zapište si na papírek: název knihy, autora a čím vás kniha přitáhla, nebo důvod, proč jste ji odložili.

4. Modelování – Jak si vybírám knihy v knihovně?

Když přijdu do knihovny, nejdříve si prohlížím regál s „doporučeními od knihovníků“, protože jsou to lidé, kteří knihám rozumí, sledují novinky a málokdy se mi stalo, že by mě jejich výběr zklamal. Často takové knihy najdu i samostatně postavené v regále. Přečtu si zadní stranu a pak často i odstavec kdekoli z knihy, abych zjistila, jestli mi vyhovuje styl, kterým autor píše.

Pak se přesouvám k oblíbeným autorům a hledám knihy od nich, například pod „M“ Simona Mawera. Občas se stavím i v části s komiksy, ty ale vybírám nejčastěji podle obálky – musí mě zaujmout na první pohled.

U novějších knih dám hodně na obálku – dívám se na barvy, grafiku, obrázek, jestli všechno ladí, jaké to ve mně vyvolává pocity. Mám ráda knihy o vztazích, mívají většinou čistě provedené obálky, hrubší nebo recyklovaný papír, tlumené barvy.

Máte někdo nějakou další osvědčenou strategii, jak si v knihovně vybíráte knihy?

5. Poté si o tom, co jste si zapsali, pohovoříte se dvěma spolužáky. Vzájemně si knihy můžete ukázat a své důvody upravovat. Učitelka si průběžně pohovoří také se 3–4 žáky.

(30 minut)

6. Na konci se sejdeme, prostor pro to, pokud někdo udělal velký objev a chtěl by ho sdílet se všemi. Vyfotí si obálku knihy, kterou následně vloží do Google Classroom. Lístečky vyberu (později použijeme na čtenářský strom). Kdo chce, knihu si vypůjčí domů.

(10 minut)

Reflexe 9.A

Nakonec jsme nešli do knihovny na Smíchov, ale na Mariánské náměstí, protože jsem se špatně podívala na otevírací dobu a v době plánované návštěvy bylo ještě na Smíchově zavřeno. I prostor v Ústřední knihovně se však ukázal jako vhodný, také je zde mnoho zákoutí, kam je možné si s knihou zalézt.

Slabým momentem bylo zadávání práce v knihovně a modelování vybírání knih, oboje se odehrávalo ve vestibulu knihovny a žáci už byli hodně natěšení dovnitř a někteří neposlouchali, co mají dělat.

Hovory Ž-Ž se mi příliš nedařilo zastihnout, ale pokud probíhaly, spíše se vázaly ke konkrétní knize než k tomu, proč sáhli zrovna po této. Někteří žáci šli do knihovny už vybaveni papírkem se seznamem knih, které by si chtěli půjčit.

Za úspěch se dají považovat hovory o jednotlivých knihách a vzájemné doporučování a také získání jednoho z žáků, který doposud o čtenářství zájem nejevil, k tomu, aby si vybral množství knih k vypůjčení.

Příloha 4.12 – Seznam knih zakoupených do knihovničky

- Belan, J. (2018). *Dej gól, Carlosi!* Praha: Slovart.
- Borůvková, V. (2018). *1918 aneb jak jsem dal gól přes celé Československo.* Brno: Host.
- Boyne, J. (2017). *Chlapec na vrcholu hory.* Praha: Slovart.
- Březinová, I. (2018). *Jmenuji se Martina.* Praha: Albatros.
- Březinová, I. (2016). *Řvi potichu, brácho.* Praha: Albatros.
- Cole, D. (2018). *Loutkář.* Praha: Euromedia Group.
- Doerr, A. (2015). *Jsou světla, která nevidíme.* Brno: MOBA.
- Flanagan, J. (2017). *Hraničářův učeň.* Praha: Egmont Publishing.
- Fombelle, T. de (2015). *Dva životy pana Perla.* Praha: Baobab.
- Fombelle, T. de (2007). *Tobiáš Lolness.* Praha: Baobab.
- Frank, A. (2017). *Deník.* Praha: Alpress.
- Gaarder, J. (2012). *Sofiin svět.* Praha: Albatros.
- Gaiman, N. (2003). *Koralina.* Frenštát pod Radhoštěm: Polaris.
- Goblet, D. (2014). *Předstíhat je prostě lhát.* Praha: Meander.
- Haddon, M. (2014). *Podivný případ se psem.* Praha: Argo.
- Hartl, P. (2016). *Okamžiky štěstí.* Trnová: Bourdon.
- Hawkins, P. (2017). *Dívka ve vlaku.* Praha: Ikar.
- Henry, E. (2018). *Milionkrát June.* Praha: CooBoo.
- Karika, J. (2017). *Trhlina.* Praha: Argo.
- Kovář, K. (2017). *Ovšem Kovy.* BizBooks.
- Louis, É. (2017). *Skoncovat s Eddym B.* Praha: Paseka.
- Mašek, V. (2016). *Svatá Barbora.* Praha: Lipník
- Matocha, V. (2019). *Prašina.* Praha: Paseka.
- May, P. (2015). *Muž z ostrova Lewis.* Brno: Host.
- May, P. (2015). *Skála.* Brno: Host.
- May, P. (2014). *Šachové figurky.* Brno: Host.
- Merle, R. (2005). *Smrt je mým řemeslem.* Praha: Naše vojsko.
- Nesbo, J. (2012). *Sněhulák.* Zlín: Kniha Zlín.
- Novák, J. (2016). *Zátopek.* Praha: Paseka.
- Palacio, R. J. (2018). *(Ne)obyčejný kluk.* Praha: Euromedia.
- Pitchert, A. (2015). *Kečupová mračna.* Praha: Slovart.
- Pratchett, T. (2013). *Dlouhá Země.* Praha: Talpress.
- Pratchett, T. (2013). *Zimoděj.* Praha: Talpress.
- Roth, V. (2016). *Rezistence.* Praha: CooBoo.
- Rowell, R. (2013). *Eleanor & Park.* Praha: Orion Books.
- Saroyan, W. (2018). *Tracyho tygr.* Praha: Argo.
- Shan, D. (2010). *Demonata.* Praha: CooBoo.

- Spiegelman, A. (2012). *Maus*. Praha: Torst.
- Stehlíková, P. (2019). *Faja*. Brno: Host.
- Šindelka, M. (2016). *Únava materiálu*. Praha: Odeon.
- Thompson, C. (2018). *Pod dekou*. Praha: BB art.
- Vokurková, F. S. (2018). *Zelenější tráva*. Praha: Maxdorf.
- Wattin, D. (2016). *Kluk na větvi*. Praha: Albatros.
- Zusak, M. (2014). *Zlodějka knih*. Praha: Argo.

Příloha 4.15 – Čtenářská lekce *Hrdinství doktora Halidonhilla* (A. Villiers de l'Isle-Adam)

Hlavní myšlenka:

Je možné obětovat jednotlivce pro objev, který může zachránit lidstvo?

Jaká je hodnota jednoho lidského života?

Cíl:

Žáci si uvědomí vlastní etické hodnoty a to, zda upřednostňují život jedince/společnosti.

Žáci respektují odlišný názor.

Evokace (5–7 minut)

Máte ve svém okolí někoho, koho považujete za hrdinu?

Čím si toto označení pro vás vysloužil?

Jaké činy by se podle vás daly označit za hrdinské?

– volně psaní (3 minuty); sdílejte ve 2, pak někdo i nahlas

Uvědomění významu informací: četba textu (20 minut).

Reflexe:

Představte si, že jste v roli soudce a máte rozhodnout o (ne)vinně doktora Hallidonhilla.

Kdo si myslí, že by měl být shledán nevinným, jde k tabuli. Kdo vinným, kde k oknu.

Vytvoříme dvojice s protikladnými názory, aby si popovídali o tom, proč by rozhodli právě takto.

Otázky do diskuze (5–7 minut):

Byl čin doktora Hallidonhilla hrdinský? Byl jeho čin překvapivý? Proč tak asi jednal?

Máte pro něj pochopení?

V čem byl dobrý, v čem byl špatný?

Můžeme obětovat život jednotlivce pro objev, který může pomoci tisícům dalších lidí?

Je život jednoho člověka v kontextu lidstva bezcenný?

Napište svůj rozsudek nad doktorem Hallidonhillem (min. 5 vět), kde své rozhodnutí zdůvodníte (5 minut).

5 Kognitivně-komunikační pojetí výuky českého jazyka na střední škole

Veronika Mátlová, Stanislav Štěpáník

Komunikační pojetí výuky českého jazyka je téma, kterému je nejen v oborové didaktice češtiny, ale také v RVP věnována značná pozornost. Tomu však bohužel neodpovídá edukační realita, a to nejen na základní, ale ani na střední škole. Intervence, která je v této kapitole popsána, je založena na aplikaci kognitivně-komunikačního paradigmatu do výuky českého jazyka na střední škole, konkrétně v 1. ročníku ekonomického lycea. Podstatou intervence je zvýraznění komunikačního cíle výuky češtiny a aplikace nejnovějšího poznání v lingvistice i v edukačních vědách. Cílem intervence bylo prozkoumat možnosti a limity utváření vyučovacího a učebního prostředí v českém jazyce na střední škole na základech komunikačních a konstruktivistických. Výsledky výzkumu naznačují, že implementace komunikačního pojetí ve výuce na střední škole v kombinaci s aplikací konstruktivistických prvků výuky má pozitivní efekt nejen na rozvoj komunikačních dovedností žáků, ale má také kladný vliv ve formativní oblasti, zvláště v rovině motivace, emocionality, zájmů atd.

5.1 Jak jsme akční výzkum navrhovali

5.1.1 Východiska

Výzkumné otázky

Jaké jsou způsoby a podmínky implementace kognitivně-komunikačního paradigmatu do výuky českého jazyka v 1. ročníku střední školy?

Cíl výzkumu:

Cílem výzkumu je prozkoumat možnosti a limity aplikace kognitivně-komunikačního přístupu ve výuce českého jazyka na střední škole. Podcílem je analýza efektivity výuky a sledování její kvality.

Vzorek:

Dvě třídy 1. ročníku ekonomického lycea v jedné z pražských obchodních akademií:

1.A, 31 žáků – třída experimentální s kognitivně-komunikačním pojetím výuky, vyučovaná V. Mátlovou;

1.B, 30 žáků – třída kontrolní s běžným pojetím výuky, vyučovaná M. Veselou¹³.

Teoretická východiska

Vývoj didaktiky českého jazyka ukazuje dlouhou a pestrou historii bádání ve vyučování češtině, avšak zároveň odkrývá problémy, jimž praxe výuky češtiny dlouhodobě čelí. Pouze výběrově zmiňme některé z nich: komunikační dovednosti žáků nejsou dobré (např. Čechová, 2013/2014; Kostečka, 2008/2009; Štěpáník & Holanová, 2017/2018, ad.), teoretické poznání fungování ja-

13 Jméno bylo změněno.

zyka je kusé, nebo někdy dokonce zcela mylné (např. Adam et al., 2010/2011; Adam, 2018, 2019; Čechová, 2018/2019), čtenářské dovednosti se zhoršují (Palečková et al., 2013; Palečková, Tomášek & Basl, 2010; ČŠI, 2019), předmět je jedním z nejméně oblíbených ze všech školních předmětů, což je navíc dlouhodobý fenomén (Pavelková, 2013; Pavelková, Škaloudová & Hrabal, 2010). Učivo českého jazyka je atomizováno, nevhodně strukturováno, často neodpovídá aktuální kognitivní vyspělosti žáka (např. Čechová, 2011/2012; Zimová, 2005/2006), mnohé postupy didaktického zprostředkování učiva žákům jsou užívány nevhodně a bezúčelně (Čechová, 2011/2012; Hrbáček, 1999/2000; Zimová, 2011/2012, 2015/2016, ad.), aplikace poznatku je zmechanizovaná a formální (mj. Adam et al., 2010/2011; Kotenová, 2018/2019; Šalamounová, 2013; Štěpáník, 2020a, ad.), žáci nechápou podstatu učiva, nevědí, proč si mají dané poznatky osvojit, některé didaktické postupy komplikují rozvoj myšlení žáků a jejich porozumění systému jazyka (Hájková, 2013; Rysová, 2005/2006; Štěpáník & Slavík, 2017; Zimová, 2005/2006; ad.), výuka postrádá sémanticko-pragmatický přístup a nezaměřuje se na praktické užití znalostí v komunikaci (Čechová, 1993/1994; Hrbáček, 1998/1999, 1999/2000; Chvál & Šmejkalová, 2018; Štěpáník, 2020a; Zimová, 1997/1998, 1998/1999; ad.). Výzkum ukazuje, že se jedná o problémy dlouhodobé, neboť byly konstatovány průběžně také v minulosti (srov. např. Chlup, 1959; Průcha, 1978, 1983; ad.; k dějinám výuky českého jazyka a jejím tradicím srov. Jelínek, 1972; Šmejkalová, 2010).

Základní problém spatřujeme v tom, že na rozdíl od didaktiky polštiny či slovenštiny (Dyduchowa, 1988; Liptáková, 2012; Liptáková et al., 2011; Nagajowa, 1994; Palenčárová, Kesselová & Kupcová, 2004; Szymańska, 2016; komplexně Štěpáník, Liptáková & Szymańska, 2019) nebyla didaktika češtiny schopna vytvořit a v praxi prosadit komplexní řešení uvedených problémů, a to navzdory tomu, že se komunikační pojetí předmětu v teorii rozvíjí již od 80. let (Čechová, 1982, 1985, 1998; Čechová & Styblík, 1998; Hájková, 2008; Svobodová, 2003; Šebesta, 2005).¹⁴ Důsledkem je, že se v praxi naší základní i střední školy udržuje pojetí, které preferuje formálně-poznávací cíl (nikoliv cíl kognitivní, s nímž bývá formálně-poznávací zacílení výuky někdy mylně zaměňováno – srov. Štěpáník, 2020a) před cílem komunikačním, jinými slovy dekontextualizované a jazykovědně zaměřené poznávání jazykového systému před poznáváním fungování jazykového systému k rozvoji komunikačních dovedností žáka, resp. rozvoj komunikačních dovedností žáka per se. Ve světle velkých mezinárodních výzkumů (Andrews et al., 2006; Myhill, 2005, 2018; Wyse, 2001; komplexně viz Klimovič, 2019), jež poukazují na to, že dekontextualizovaná formálně-poznávací výuka mluvnice pro žáka žádný benefit nemá, nebo může být dokonce škodlivá, se však takové řešení jeví jako zcela neúnosné.

Náš proponovaný model výuky je založen na kognitivně-komunikační (Liptáková, 2012) a funkčně orientované (Szymańska, 2016) didaktice mateřského jazyka (komplexně srov. Štěpáník, 2018/2019; Štěpáník et al., 2019, 2020). Dodržujeme šest specifických didaktických principů: (1) princip komplexnosti, (2) princip komunikačně-kognitivního a funkčně orientovaného přístupu, (3) princip orientace na žáka, (4) princip aktuálnosti lingvistického poznání, (5) princip integrace jazykového poznání a rozvíjení slohově-komunikačních dovedností žáka, (6) princip jednoty poznávání a zážitkovosti (srov. Čechová, 1998; Čechová & Styblík, 1998, s. 26n., 59n.; Liptáková et al., 2011, s. 45–50; Liptáková, 2012; Szymańska, 2016; Šebesta, 2005; Štěpáník, 2015, 2018/2019, 2020a,b; Štěpáník & Chvál, 2016; Štěpáník et al., 2019, 2020; ad.).

¹⁴ Završení úsilí o veskrze koncepční řešení představuje inovativní koncepce výuky českého jazyka – nyní zatím zpracovaná pro základní školu – s názvem *Komunikační nauka o českém jazyku* (představena in Štěpáník, 2020b, a rozpracovaná in Štěpáník et al., 2020).

Vyučovací postupy současné výuky češtiny by dle našeho názoru měly být založeny na zásadách, jež byly postulovány v *Průvodci začínajícího češtináře* (Štěpáník & Šmejkalová, 2017, s. 305; dále rozvinuty in Štěpáník et al., 2019):

1. Veškerá činnost učitele je orientována směrem k žákovi. Žák, jeho osobnost a jeho (komunikační) potřeby stojí ve středu našeho veškerého didaktického uvažování.
2. Vycházíme z komunikace žáků a jejich komunikační zkušenosti.
3. U veškerého učiva hledáme komunikační přesahy.
4. Navazujeme na prekoncept žáka o fungování jazyka; ve výuce na střední škole navíc stavíme na předchozím poznání.
5. Obsah výuky vztahujeme k reálnému každodennímu životu žáka.
6. Vycházíme z živých textů, z reálné komunikace.
7. Veškeré aktivity plánujeme tak, aby byl aktivní žák.
8. Soustředíme se nejen na analýzu, ale zejména na produkci žáků, a to nejen komunikátů psaných, ale i mluvených.

Jak je z předchozího výkladu zřejmé, změny v našem pojetí výuky českého jazyka na střední škole se dotýkají jak výběru obsahu výuky, tak i způsobu didaktického zprostředkování obsahu (srov. Janík et al., 2013; nebo Slavík et al., 2017). Vzhledem k nutnosti zachovat stávající ŠVP budeme balancovat na hranici možností úprav obsahu, bude-li to nutné, avšak primárně se budeme soustředit na didaktickou rekonstrukci stávajícího obsahu tak, aby sloužil definovaným cílům moderní oborové didaktiky češtiny.

5.1.2 Akční plán

Z hlediska obsahu výuky bylo nutno ponechat trajektorii tak, jak je nastavena v ŠVP příslušné školy. Už to se ukázalo jako značné omezení, protože komunikačně pojatá výuka českého jazyka usiluje, resp. dokonce vyžaduje integraci složky jazykové, komunikační a – kde je to možné – i literární. ŠVP dané školy však tyto složky rozdělují, jak je to v tradiční výuce českého jazyka zvykem, navíc obsah 1. ročníku je v jazykové složce (zcela nevhodně) koncipován jako opakování jazykových, resp. jazykovědných poznatků ze základní školy. Vzhledem k tomu, že jsme museli vycházet ze stavu, jenž je ŠVP dán, usilovali jsme o co největší propojení jazykové i komunikační složky, ale přesto jsme museli zachovat určité dělení na jazykovou a slohově-komunikační část.

Vymezené učivo dle ŠVP: morfologie, syntax, lexikologie; funkční styl umělecký, slohový útvar vypravování.

Tabulka 5.1 – Část k výuce českého jazyka v 1. ročníku oboru ekonomické lyceum v příslušné škole

A. Mluvnice	B. Mluvnice
<p>1. Pravopis; opakování ze ZŠ – 7 hodin</p> <p>Pravidla českého pravopisu dle PČP i/y, s/z, bě/pě/vě/mě, velká písmena, cizí slova, přísovečné spřežky, interpunkce</p>	<p>1. Pravopis; opakování ze ZŠ – 7 hodin</p> <p>Ovládá pravidla českého pravopisu</p> <p>Hledá nedostatky a chyby ve výstavbě věty/souvětí a vybere nejvhodnější opravu (předložky, spojovací výrazy, slovosled aj.)</p>
<p>2. Morfologie; opakování ze ZŠ – 7 hodin</p> <p>Slovotvorná analýza slova Morfologická analýza slova Slovní druhy Druhy slovních druhů Funkčně a nefunkčně utvořené slovo</p>	<p>2. Morfologie; opakování ze ZŠ – 7 hodin</p> <p>Provede slovotvornou a morfologickou analýzu slovního tvaru</p> <p>Určí slovnědruhovou platnost slova</p> <p>Rozliší funkčně/nefunkčně utvořené slovo</p>
<p>3. Syntax; opakování ze ZŠ – 7 hodin</p> <p>Věta a souvětí Větné členy (druhy, znaky) VH, VV, druhy VV, významové poměry mezi větami Norma, kontext</p>	<p>3. Syntax; opakování ze ZŠ – 7 hodin</p> <p>Provede syntaktickou analýzu věty a souvětí</p> <p>Ovládá větněčlenský rozbor věty a rozbor souvětí</p> <p>Posoudí jazykovou a stylovou vhodnost syntaktické výstavby textu a jeho částí</p> <p>Hledá nedostatky a chyby ve výstavbě věty/souvětí a vybere nejvhodnější opravu (předložky, spojovací výrazy, slovosled aj.)</p>
<p>4. Jazyk a řeč; slovo a pojmenování – 7 hodin</p> <p>Jazyk a řeč Charakteristika češtiny Pojmenování a slovo Členění a obohacování slovní zásoby Synonyma, homonyma, antonyma, paronyma Obrazná a neobrazná pojmenování</p>	<p>4. Jazyk a řeč; slovo a pojmenování – 7 hodin</p> <p>Je schopen vysvětlit pojmy jazyk a řeč a objasnit funkce řeči</p> <p>Rozlišuje spisovný jazyk, hovorový jazyk, interdialekty a stylové příznakové jevy a ve vlastním projevu volí prostředky adekvátní komunikační situaci</p> <p>Zvládne charakterizovat češtinu a jednotlivé útvary češtiny jako národního jazyka; zařadí češtinu mezi indoevropské a slovanské jazyky</p> <p>Pochopí význam pojmenování</p> <p>Posoudí vhodnost užití pojmenování v daném kontextu</p> <p>Přiřadí k pojmenování v daném kontextu synonyma a antonyma</p> <p>Rozezná obrazné a neobrazné pojmenování</p>
<p>5. Základy teorie jazykové komunikace, jazyková kultura – 5 hodin</p> <p>Komunikace, její význam, podmínky a druhy Jazykový úzus, norma a kodifikace Zásady správné výslovnosti Funkční a nefunkční užití jazykových prostředků</p>	<p>5. Základy teorie jazykové komunikace, jazyková kultura – 5 hodin</p> <p>Rozliší různé formy komunikace, objasní podmínky jejího vzniku</p> <p>Řídí se zásadami spisovné výslovnosti</p> <p>Posoudí funkčnost užitých jazykových prostředků</p>
<p>6. Základy stylistiky – 10 hodin</p>	<p>6. Základy stylistiky – 10 hodin</p>

Pojem styl (sloh) a stylistika	Pochopí pojem sloh/styl
Slohotvorní činitelé	Vysvětlí faktory, které ovlivňují výstavbu jazykového projevu, posoudí vztah mezi účastníky komunikační situace, způsob jeho realizace v textu a další faktory komunikační situace (oficiálnost, veřejnost, mluvenost aj.)
Slohové postupy a slohové útvary	Ujasní si různé možnosti uchopení textu a jeho realizaci v konkrétních slohových útvarech
Funkční styly	Rozezná a umí charakterizovat různé funkce jazykových projevů
Vypravování	Vytváří stylisticky a jazykově správné a poutavé vypravování (mluvené či psané)

Výuka během akčního výzkumu pokrývala body 1, 2 a 3, částečně též 4, 5 a 6. První ročník výuky českého jazyka v dané škole je pojat především jako opakování učiva ze základní školy. Z formulací v ŠVP je zřejmé, že výuka má primárně formálně-poznávací zacílení, důraz je kladen na osvojení jazykovědného poznání namísto rozvoje komunikace, a to jak ve složce jazykové, tak ve složce slohově-komunikační.

Učitelka V. Mátlová dlouhodobě toto pojetí kritizuje, je s ním vnitřně nespokojená, považuje ho za formalistické a zbytečné. Vůči zbytku předmetové komise dané školy je však v tomto smýšlení osamocená. I z toho důvodu až doposud upřednostňovala spíše výuku literatury – výuku jazyka považovala za nedostatečně náročnou pro sebe i pro žáky a nedokázala najít způsob jejího funkčního a smysluplného uchopení. Pozorujeme rozpor mezi (a) očekávanými výstupy RVP, které obsahují celou řadu cílů v oblasti komunikace a nezakládají důvod k formálně-poznávajícímu zacílení výuky v oblasti jazykových disciplín, (b) ŠVP dané školy, který těmto požadavkům RVP neodpovídá, (c) subjektivními teoriemi učitelů českého jazyka v dané škole, a to na jedné straně těch, kteří tradiční obsah výuky považují za stěžejní a nedokážou jej opustit, a na druhé straně těch, kteří o užitečnosti tohoto obsahu pochybují (srov. Štěpáník, 2019/2020).

Právě to bylo naší hlavní motivací k zapojení do akčního výzkumu. Chtěli jsme ověřit postupy, které by sice do jisté míry respektovaly plán naznačený v ŠVP, ale které by zároveň učivo využily ke zcela odlišnému zacílení (srov. výše).

Časový harmonogram

1. Září 2018, prosinec 2018, květen 2019: slohová práce zadaná experimentální i kontrolní skupině. Slohové práce zadávané v září 2018 a v květnu 2019 slouží jako pre-test a post-test, slohová práce zadaná v prosinci 2018 sleduje průběžný stav. Sledovanými kritérii jsou:
 - ▶ vytvoření textu podle zadaných kritérií (téma, obsah, komunikační situace, slohový útvar),
 - ▶ funkční užití jazykových prostředků (pravopis, morfologie, slovní zásoba),
 - ▶ syntaktická a kompoziční výstavba textu (větná a nadvětná syntax, koheze a koherence textu; srov. kritéria hodnocení písemných prací k maturitní zkoušce),
 - ▶ originalita a osobitost textu (srov. Štěpáník & Holanová, 2017/2018).
2. Září až listopad 2018, únor až březen 2019: jazyková výuka založená na kognitivně-komunikačním paradigmatu (srov. Liptáková et al., 2011; Szymańska, 2016; Štěpáník, 2019a, b).
3. Listopad až prosinec 2018, duben až květen 2019: slohově-komunikační výuka založená na textocentrickém přístupu (Nocoň, 2018, 2019) – výuka slohového útvaru vypravování; stylistika založená na práci s textem – student čte, zkoumá, vyvozuje a následně tvoří text vlastní, aplikace metod tvůrčího psaní R. Nekudy (geneze příběhu se odvíjí od geneze postav, nikoli od tématu).

Paralelně s fázemi popsanými v bodech 2 a 3 probíhala v kontrolní třídě běžná výuka. Za její hlavní rys lze kromě oddělování jazykové a slohově-komunikační složky pokládat také do značné míry formálně-poznávací zacílení.

5.2 Jak jsme akční výzkum realizovali

5.2.1 Dokumentování výchozího stavu

Metodou, kterou učitelka uplatňovala po celou dobu akčního výzkumu, bylo pozorování práce ve třídě. Průběžně také sledovala výkony žáků, své reflexe si zapisovala do pedagogického deníku a průběžně konzultovala s akademikem.

Výchozí stav komunikačně-jazykových dovedností žáků byl dokumentován pre-testem v podobě slohové práce. Ta byla vyhodnocena podle jednotných kritérií (viz výše) třemi hodnotiteli – učitelkou, akademikem a také další certifikovanou hodnotitelkou maturitních slohových prací, zkušenou gymnaziální učitelkou.

5.2.2 Popis akce a podoby jejího dokladování

Jak již bylo řečeno, východiskem veškerého plánování výuky a její následné realizace bylo co možná nejtěsnější propojení jazykové a komunikační složky předmětu, tam, kde to bylo možné, jsme se snažili o propojení se složkou literární (srov. integrační pojetí výuky mateřského jazyka např. in Liptáková et al., 2011).

Vyučovací hodiny probíhaly v klasickém 45minutovém modu, žáci absolvovali vždy jednu hodinu týdně. Základem veškeré práce ve výuce byl textocentrický přístup k jazykové výuce (srov. např. Nocoň, 2018, s. 88–93), tj. založení práce ve výuce na konkrétním textu dle zásady „jazyk v textu a pro text“ (tamtéž, s. 88). Založení na textu podporuje autenticitu výuky, dává možnost využití jazykového prekonceptu žáků a aplikuje kognitivně-komunikační princip. Práce s textem vždy začínala jako zkoumání procesu komunikace textu a čtenáře – text jako prostředek komunikace, jako součást určitého komunikačního procesu, jako prvek určité komunikační situace a určitého komunikačního záměru komunikantů. Následovala řízená diskuze nejprve nad textem (tj. nad problémy komunikačními) a následně nad jazykem v textu (tj. nad problémy jazykovými – jak je text jazykově utvářen; vyvození pojmů, pravidel, souvislostí; srov. též Čechová et al., 1996). Takto docházelo k integraci slohově-komunikační a jazykové složky (a pokud to bylo možné, též složky literární). Text jsme vnímali nikoliv jako statickou, nýbrž jako dynamickou strukturu, tedy jako prostředek, jehož prostřednictvím jsou utvářeny určité významy, jež jsou komunikovány mezi autorem textu, textem samým a recipientem textu.

Např. **12. 11. 2018 text *Usmrtit dítě, Stig Dagerman***

Je jasný den a slunce stojí šikmo nad nížinou. Brzy začnou vyzvánět zvony, protože je neděle. Mezi dvěma žitnými poli objevili dva mladí lidé pěšinku, po které nikdy předtím nešli, a ve třech vesnicích v údolí se třpytí okenní tabulky. Muži se holí před zrcadly na kuchyňských stolech, ženy si prozpěvují a krájejí chléb ke kávě, děti sedí na podlaze a zapínají si na břišku knoflíky. Je to šťastné ráno zlého dne, protože tento den bude v třetí vesnici šťastným mužem usmrceno dítě. Toto dítě ještě sedí na zemi a zapíná si knoflíčky na břišku a muž, který se holí, mu slibuje, že se dnes vydají na loďce dolů po řece, a žena si prozpěvuje a klade čerstvě nakrájený chléb na modrý tácek.

Přes kuchyň nepřelétl dosud žádný stín a muž, jenž usmrtí dítě, stojí právě u červené benzínové pumpy v první vesnici. Je to šťastný muž, který se dívá do kamery a jejím sklem vidí malé modré auto a před ním mladou rozesmátou dívku. Zatímco se

dívka směje a muž zachycuje tento půvabný obrázek, šroubuje prodavač benzínu pevně uzávěr na nádrži a poznamenává, že budou mít pěkný den. Dívka se posadí do auta a muž, který usmrtí dítě, vytáhne z kapsy mapu a říká, že pojedou k moři a u moře si půjčí člun a budou veslovat daleko, daleko. Staženými okénky slyší dívka na předním sedadle, co muž povídá, přivře víčka a zavřenýma očima před sebou vidí moře a muže v člunu. Není to zlý muž, je veselý a šťastný, a než nastoupí do vozu, zastaví se chvílku před chladičem, třpytícím se ve slunci – a vychutnává si jeho lesk, pach benzínu i vůni kvetoucích trnek. Žádný stín nepadá dosud na auto a nablýskaný nárazník nemá dosud žádné promáčkliny a není rudý krví.

Ale ve chvíli, kdy v první vesnici za sebou vlevo ve voze muž přibouchne dvířka a nastartuje, otevře v třetí vesnici žena v kuchyni svou kredenc a nenajde tam žádný cukr. Dítě, které si zapnulo knoflíčky na bríšku a zavázalo botky, klečí na pohovce a pozoruje řeku, jež se vine mezi olšemi a tmavým bukem, který leží poražený v trávě. Muž, který ztratil své dítě, se právě doholil a skládá zrcátko. Na stole stojí hrnečky na kávu, chléb, smetana – a posedají tam mouchy. Jen cukr chybí, a maminka prosí dítě, aby skočilo k Larssonům a půjčilo tam několik kostek. A když dítě otvírá dveře, volá na ně muž, aby si pospíšilo, protože člun na ně čeká na břehu a povേശují tak daleko, jak ještě nikdy neveslovali. A jak dítě utíká zahradou, myslí po celou dobu na řeku a na rybáře, kteří házejí udice, a nikdo mu neposeptá, že mu zbývá už jen osm minut života a že člun zůstane ležet tam, kde leží po celý den, a ještě mnoho dalších dnů.

K Larssonům není daleko, je to jen přes cestu, a v tu chvíli, kdy dítě přebíhá ulici, vjíždí do druhé vesnice malé modré auto. Je to vesnice s malými červenými domky a právě probuzenými lidmi, kteří sedí ve svých kuchyních, v rukou hrnečky s kávou, a zahlédnou za plotem uhánět auto, zanechávající za sebou vysoký oblak čoudu. Jede velmi rychle a muž ve voze vidí topoly a nově natřené telegrafní tyče míhat se kolem jako šedivé stíny. Otevřenými okénky proudí dovnitř léto, vůz se řítí z vesnice, sedí pevně a jistě uprostřed silnice, jsou na silnici sami – až dosud je hezké jet tak docela sám po měkké široké silnici a venku na rovině to jde ještě lépe. Muž je šťastný a silný a pod pravou paží cítí tělo své ženy. Není to zlý muž. Pospíchá k moři. Neublížil by ani vose, a přece za okamžik usmrtí dítě. Když se řítí k třetí vesnici, přivře opět dívka oči a hraje si na to, že je neotevře, dokud nebudou moci spatřit moře, a sní v taktu s měkkými ořesy vozu o tom, jak se bude moře třpytit.

Ale jak nemilosrdně se utváří život, když minutu před tím, než šťastný muž usmrtí dítě, je ještě šťastný, a minutu před tím, než žena vykřikne hrůzou, může s přivřenýma očima snít o moři, a poslední minutu života dítěte mohou rodiče tohoto dítěte sedět v kuchyni a čekat na cukr a povídat si o bílých zoubcích svého dítěte a o výletě na člun a dítě samo může zavřít vrátka a pustit se přes cestu, v pravé ruce několik kousků cukru zabalených do bílého papíru a po celou poslední minutu nevidět nic jiného než dlouhou třpytivou řeku s velkými rybami a široký člun s odpočívajícími vesly.

A pak už je na všechno pozdě. Pak stojí modré auto napříč přes cestu a křičící žena odtahuje ruku od úst a tato ruka krvácí. Pak otevře muž dvířka vozu a pokouší se stát pevně na nohou, ač má v sobě prázdno vyplněné děsem. Pak leží několik bílých kostek cukru nesmyslně rozsypaných v krvi a šterku a dítě, bez hnutí na bríšku, s obličejem pevně přitisknutým ke zdi. Pak dva bledí lidé, kteří ještě nevypili svou kávu, vybíhají z vrátek a spatří u zdi pohled, na který nikdy nezapomenou. Ne, není pravda, že čas hojí všechny rány. Čas nezhojí ránu usmrceného dítěte a velmi těžko zhojí bolest matky, která zapomněla koupit cukr a poslala své dítě přes cestu, aby si vypůjčila, a stejně špatně zhojí čas úzkost jednoho – kdysi šťastného muže, který toto dítě usmrtil.

Ten, jenž usmrtil dítě, nejede dál k moři. Ten, jenž usmrtil dítě, se vrací pomalu domů, tiše, a vedle sebe má oněmělou ženu s ovázanou rukou a v žádné vesnici, kterou projíždějí, nevidí ani jediného šťastného člověka. Všechny stíny jsou hluboce temné, a když se tito dva loučí, děje se to stále ještě beze slov, a muž, který usmrtil dítě, ví, že toto ticho bude jeho nepřítelem a že bude potřebovat léta svého života, aby je přemohl tím, že bude křičet: To nebyla moje chyba! Ale ví, že je to lež a že si místo toho bude za nocí ve svých snech přát, aby se vrátila jedna jediná minuta jeho života a aby tuto jedinou minutu mohl změnit.

Ale tak nemilosrdný je život k tomu, kdo usmrtil dítě, že na všechno ostatní je už pozdě.

Otázka: *V čem spočívá přitažlivost tohoto textu?* Odpověď hledáme v těchto rovinách:

V rovině tématu: Jakou roli pro čtivost příběhu hraje volba tématu? Existují „lepší“ a „horší“ témata? Rozhodující je souznění autora a vybrané látky.

Vyvozujeme: Neexistuje dobré – špatné téma, výhodou je, když s autorem rezonuje, je „jeho“. Vazba mezi Dagermanem a probíranou povídkou.

V rovině vypravěče: Kdo příběh vypráví? Jak si lze vypravěče představit? Jaký má k události vztah? Má nějaké emoce? Jak jsou vyjádřeny? Co se s příběhem stane, když ho bude vyprávět některá z postav?

Vyvozujeme: Typy vypravěče, vyjádření míry emocionality, jazyk, syntax, kompozici, sílu závěru.

V rovině postavy: Co o postavách víme? Neznáme jejich jména, jejich pojmenování je obecné: matka, otec, syn, muž, žena. Jediné vlastní jméno je příjmení sousedů, kam chlapec běží pro cukr. Proč? Nevíme o nich nic víc, než potřebujeme pro příběh – univerzální platnost dějové linky, může se týkat kohokoli, kdykoli. Ale – opravdu víme jen podstatné věci? Jakou roli hraje například detail „knoflíčků, které si chlapec zapíná na své košili“? Postavy jsou charakterizovány prostřednictvím činnosti – stávající, nebo budoucí. Proč je to důležité? Je to „muž, který usmrtil dítě“ – pojmenování jako nálepka, která je ve výsledku jediná klíčová pro sebepojetí muže, i pro to, jak ho od tohoto dne bude vnímat jeho okolí. Je to fatální, bezvýhodné, navždy. Jakou roli hrají formulace přímé charakteristiky versus nepřímé?

Vyvozujeme: Charakteristika přímá, nepřímá, pojmenování postav jako charakterizační prvek.

V rovině kompozice: Pointu známe vlastně už z nadpisu, děj příběhu neustí v překvapivé vyvrcholení, přesto funguje. Kompozice paralelní, chronologická, tradiční, ale... ale: Jak nadpis koreponduje s pointou? Co je vlastně skutečná pointa?

Vyvozujeme: Druhy kompozičních postupů, typ začátku, typ konce, souvislost názvu s pointou.

V rovině slovní zásoby: Spíš jednoduchá, některé výrazy se opakují. Proč?

V rovině syntaxe: Věty vedlejší přívláskové, vložené, často se opakují, proč? Kam tento stereotyp text posouvá? Proč není nutné za každou cenu lpět na lexikální a syntaktické pestrosti?

Úkol: Krátké vyprávění na základě novinové zprávy, použít lexikální a syntaktický stereotyp, vypravěč typu oko kamery.

Ve fázi evokace a reflexe učitelka uplatňovala především metodu řízeného dialogu, ve fázi uvědomění si informací žáci dominantně pracovali individuálně podle zadání, které učitelka dopředu připravila a promítala na plátno, nebo ve skupinách při řešení společných úkolů, které jim učitelka namožila. Tím byla rozvíjena nejen komunikační kompetence žáků, ale též kompetence sociální, kompetence k řešení problémů i kompetence k učení.

Učitelka dbala na to, aby byli do práce zapojeni všichni žáci. V řízeném dialogu vyvolávala nejen ty žáky, kteří se do činnosti zapojovali dobrovolně, ale také ty, kteří se projevovali spíše pasivně. Do práce ve skupinách se žáci zapojovali aktivně, o poznání více při postupu v intervenci. Ukázalo se, že je důležité žáky na práci ve skupinách nejen zvykat, ale vůbec připravit, týmové práci je naučit, protože na převzetí zodpovědnosti za výsledky vlastní činnosti nebyli příliš zvyklí. Jednoznačně pozitivní na takto zadávané práci bylo znatelně spontánní zapojování se žáků slabších, kteří zadání přestali vnímat jako úkol, ale jako téma k zamyšlení, k diskusi. Text (případně izolovaná slova) byli schopni vnímat v jejich přirozené podobě jako součást systému, který dobře znají, který dokáží přirozeně používat. Odpadla obava z neznalosti pojmů, z neznalosti metajazyka. Hodiny, které byly vystavěny touto formou, byly živé, žáci vykazovali mnohem větší angažovanost, reagovali spontánně na otázky i na sebe navzájem. Velmi pozitivně hodnotíme psychologicko-sociologický aspekt takto vedených hodin: slabší žáci začali aktivně a náležitě reagovat, třídní kolektiv projevil uznání, které zpětně posílilo aktivitu a zacílenost těchto žáků. Úskalí, které se ale zároveň jeví jako pozitivní jev, by mohlo být spatřováno v širší témat, která se touto cestou mohou otevřít. Šíře (případně hloubka) odpovědí žáků naznačuje, že jejich uvažování nad jazy-

kovým jevem dokáže být mnohem komplexnější a intenzivněji propojené s jejich reálnou jazykovou zkušeností, než můžeme pozorovat při práci s klasickými mluvnickými cvičeními.

Designované postupy pro výuku lze charakterizovat následovně:

- ▶ Činnosti ve výuce byly vždy orientovány na žáka, jeho osobnost, jeho (komunikační) potřeby. Tímto jsme chtěli dostát ideji humanizace školy. Zároveň jsme však chtěli podpořit vnitřní motivaci žáků, a to nejen zařazováním zajímavých textů, ale především utvářením vyučovacího a učebního prostředí tak, aby převládala aktivita žáků a učení vycházelo z jejich činnosti ve výuce.
- ▶ Východiskem pro nás bylo předpoznání žáků, jejich dosažené nivó komunikačních a jazykových dovedností a znalostí – tedy jak úroveň jazykového vědomí spontánního, tak poučeného z předchozí fáze výuky (k teorii jazykového vědomí srov. Horecký, 1991).
- ▶ U veškerého obsahu jsme dbali na to, aby měl jednak přesah komunikační, jednak kognitivní. Dbali jsme na to, aby výuka rozvíjela komunikační dovednosti žáků komplexně, tedy ve všech čtyřech hlavních komunikačních dovednostech (srov. Šebesta, 2005), a zároveň aby nebyla zanedbávána role jazykového učiva směrem k rozvoji kognitivních schopností (srov. Kovalčíková et al., 2016).
- ▶ Jako základ při plánování obsahu výuky – výběru učiva i promýšlení způsobu jeho didaktické transformace – jsme chápali reálný každodenní život žáka, jeho reálné (komunikační) potřeby. Co by mohl žák ve své komunikační praxi z předkládaného poznání skutečně využít a jak mu dané učivo zprostředkovat tak, aby tuto funkci skutečně „uviděl“.
- ▶ Usilovali jsme o výběr takových komunikátů, které budou pro žáky zajímavé, budou nabízet živé jazykové jevy a přesah do reálné komunikace.
- ▶ Komplexnost rozvoje komunikace žáka se projevovala také v tom, že jsme akcentovali produkci, a to nejen psaných, ale i mluvených komunikátů. Recepce textu byla následně co nejvíce převáděna na vlastní produktivní činnosti žáků. Sociální rozměr jazyka i způsobu práce ve výuce byl zdůrazněn prací ve dvojicích či ve skupinách.
- ▶ Zásadně jsme upřednostňovali funkcionalizaci poznatků, resp. deskripci oproti preskriptivnímu způsobu výuky, jak je tradičně zvykem (srov. Štěpáník, 2020a). Poznání jazyka jako systému a jeho fungování chápeme jako nástroj pro zlepšení komunikace. Právě to se náš přístup vždy snažil respektovat; k jednotlivým zásadám srov. Štěpáník & Šmejkalová (2017, s. 305).

Jak už jsme řekli, stav byl dokumentován průběžným pozorováním činnosti žáků, jehož výsledky si učitelka zapisovala a průběžně konzultovala s akademikem. V prosinci byl posun v komunikačně-jazykových dovednostech žáků zmapován slohovou prací, která byla opět hodnocena třemi hodnotiteli (viz výše).

5.2.3 Způsob dokumentování dopadů akce a výsledky akčního výzkumu

Dopady akce z hlediska práce ve třídě byly podrobně reflektovány rozhovory mezi učitelkou a akademikem, opřeny o zápisy v pedagogickém deníku učitelky. Výsledky v oblasti komunikačně-jazykových dovedností žáků jsme analyzovali pomocí post-testové slohové práce, která byla opět hodnocena třemi hodnotiteli (viz výše). Práce byly hodnoceny dle celostátních standardizovaných kritérií pro hodnocení maturitních písemných prací, k nim bylo přidáno kritérium originality textu, jak jej vymezili Štěpáník a Holanová (2017/2018); sledovaná kritéria viz výše.

Výsledky dopadů akce

Průběžně jsme narázeli na větší časovou náročnost komunikačně pojatých úloh. Zpomalení tempa práce souvisí s nepředvídatelným množstvím souvislostí, na které žáci přicházeli, což učitelka vnímala jako jeden z největších benefitů přístupu, a to jak pro žáky, tak i pro sebe. Začala se totiž ukazovat užitečnost obsahu pro rozvoj uvažování žáků, utváření a usouvztažňování jejich myšlenek, formování jejich názorů a postojů atd. Učitelka zároveň vítala možnost nahlédnout do toho, jak žáci o textech i jazykové utvářenosti textů přemýšlejí, některá žákovská řešení byla překvapivá a zajímavá.

Hodiny učitelka hodnotila jako živé, někdy až živelné, šíře případného záběru ji i žáky už jen svou podstatou motivovala. Činnosti v hodině vždy v maximálně možné míře vytěžily to, co už žáci znali, čímž učitelka měla možnost jednak navazovat na dosavadní mentální struktury a rozvíjet je a jednak případně přesně adresovat miskoncepty, které se doposud v myslích žáků udržovaly. Jako velmi cenný spatřovala učitelka vklad žáků a možnost sledovat jejich přemýšlení. Pozorovala znatelný zájem a motivaci žáků učební úlohy řešit a účastnit se výuky. Jak už bylo řečeno, postupně se zlepšovala dovednost žáků pracovat v týmu, na konci práce se žáci zlepšili nejen v dovednostech zaměřit se na podstatné jevy a vybírat to, co je pro daný jazykový materiál signifikantní, ale také zapojit se do práce ve skupině, zaměřit se na činnost a přijmout zodpovědnost za výsledky.

V tomto ohledu jako velmi pozitivní hodnotila opakované spontánní zapojování se i slabších žáků – jazyk vnímali jako živý prvek, který vlastně dobře znají, umí ho adekvátně používat vzhledem k zamýšlenému cíli, přitom ale své jazykové znalosti a komunikační dovednosti dále rozvíjeli. To podnítilo i ty, kteří by jinak zůstali pasivní, neodklonitelní od postoje „*čeština mi nikdy nešla*“, „*tu definici se nikdy nenaučím*“ atd. V tomto ohledu je třeba hodnotit kognitivně-komunikační a konstruktivistický přístup jako možné řešení problému vysoké neoblíbenosti předmětu český jazyk mezi žáky a především vnímané vysoké náročnosti a nízké motivace ke studiu (srov. výzkumy I. Pavelkové zmíněné výše).

Ukázalo se, že komunikační přístup podporuje tvořivé myšlení: žáci dokázali jazyk spontánně vnímat jako neizolovaný prvek (prvek zapojený do širší struktury sociální, psychologické atd.). Ve slohových pracích byla patrná progresa jak v oblasti adekvátního užití jazyka, tak i v míře originality, osobitosti či novosti vyjádření. Bylo zřejmé, že komunikační dovednosti žáků se s postupem výuky zlepšují.

Velmi zajímavý výsledek se ukázal v souvislosti s hodnocením, konkrétně klasifikací: známkování se postupně ukázalo jako téměř nepodstatné, protože žáci vnímali, že pro vývoj jejich práce je přirozeně vhodné formativní hodnocení. Navíc motivace k činnosti vycházela spíše zevnitř, takže vnější incentivy se postupně ukazovaly jako nepotřebné. Žáci častěji projevovali zájem o možnost vytvořit své vlastní texty a žádali k nim zpětnou vazbu. Častěji se v následujících měsících zapojovali do literárních soutěží.

Výsledky hodnocení slohových prací ukázaly poměrně signifikantní zlepšení v oblasti kvality textotvorného procesu, resp. slohových dovedností – v oblasti kompozice textu, invence, propracování myšlenek, originality a osobitosti vyjádření.

Zatímco v pre-testu někteří žáci napsali slohovou práci pouze tak, aby splnili („aby něco napsali, ale je celkem jedno, jak to vypadá“), v post-testu byla zřetelná vyšší motivace k uspokojivému výsledku („aby to, co napsali, bylo dobré“). Důraz se tedy přesunul od pouhého splnění úkolu ke splnění úkolu uspokojivě. To považujeme za důležité nejen ve vztahu ke komunikačním dovednostem, ale ve vztahu k rozvoji osobnosti žáka. V pre-testu jsme zaznamenali chudé propracování myšlenek, zřetelnou snahu o dodržení „školské normy“ (srov. Svobodová, 2013, či Šmejkalová,

2018), tedy jakési umělé formy češtiny, která je žákům ve škole vštěpována, aniž by jakkoliv refletovala jednak pružnou stabilitu jazykové normy a jednak funkčnost jazykových prostředků v komunikaci (komplexně srov. Štěpáník, 2020a). Základní problém, na který se středoškolský češtinář při rozvoji komunikačních dovedností žáků proto musí v 1. ročníku zaměřit ze všeho nejdříve, je odstranění těchto nešvarů, které si žáci bohužel často přinášejí ze základní školy. Jinými slovy, jeho prvotní úlohou je naučit žáky chápat jazyk jako komunikační prostředek ukotvený v určitých komunikačních situacích a sloužící k vyjadřování určitých komunikačních záměrů – chápat jazykové prostředky nikoliv na ose *správně-nesprávně* či *spisovně-nespisovně*, ale *přiměřeně-nepřiměřeně*, *adekvátně-neadekvátně*, *vhodně-nevhodně*. To je pochopitelně dlouhodobý úkol a nelze jej zvládnout za půl roku, nicméně naše výsledky naznačují, že textocentrický přístup, který respektuje dynamické pojetí textu (srov. Nocoň, 2020), tedy zásadně zohledňuje funkčnost vyjadřování, je příhodným způsobem k naplnění tohoto cíle.

V celkovém obrazu jsme v jazykově-komunikačních dovednostech žáků v experimentální třídě zaznamenali určité kvalitativní posuny: bohatší slovní zásoba, rozvinutější větná skladba, lepší kompozice textů, originálnější způsoby vyjádření a hlavně odstranění strachu z psaní. Přetrvaly však problémy s pravopisem a interpunkcí, na ty je potřeba dále zaměřit pozornost, byť jejich význam ve světle právě konstatovaných kvalitativních posunů v komunikačních dovednostech rozhodně nepřeceňujeme.

Ve slohových pracích žáků z kontrolní skupiny v post-testu se projevily obdobné formální nedostatky jako v pre-testu, což poukazuje na nízkou efektivitu tradičních formálně-poznávacích postupů ve výuce mateřštiny a zároveň nízkou efektivitu modelu zrychleného opakování učiva základní školy v 1. ročníku střední školy, která často nabývá formy značně formalistických jazykových rozborů se zmechanizovanými postupy. Znatelná byla také schematičnost zpracování námětů slohových prací projevující se v potřebě podřídit se určité šabloně, modelu, jehož dodržení je předpokladem úspěchu v tradičním pojetí výuky. Jako by žáci nepsali „za sebe a pro sebe“ (Nocoň, 2010, s. 77), ale snažili se především „vyhovět představě vkusu toho, jenž bude jejich práci hodnotit“ (tamtéž). Takový přístup vede k zaměření na výsledek spíše než na proces, na výslednou klasifikaci a má za následek jistou konformitu řešení, neboť „autenticita a individualismus nejsou v této situaci považovány za hodnotu, protože nejsou bezpečné“ (tamtéž; k témuž srov. též Wiśniewska & Karwatowska, 1998).

5.3 Co jsme se akčním výzkumem naučili

5.3.1 Implikace pro další práci a profesní rozvoj

Učitelka se během akčního výzkumu přiblížila určité svobodě, kterou si do té doby nedovolila využít. Konfrontoval ji s čistým didaktickým záměrem: Co chci naučit? Jak? To byl hlavní cíl, jemuž by byla ráda podříдила i více aspektů, než reálně bylo možné – již jsme zmínili nutnost respektovat ŠVP v jeho obsahu i termínech. Didaktický proces, takto zjednodušený na svou podstatu, rozvolňuje možnosti didaktických řešení a v této své podobě může být tím opravdovým hnacím pohonem učitele. Učitelka poznala, že studenty lépe aktivizuje komunikačně pojatá úloha, která může být velmi triviální – a přesto z ní lze vytěžít cenný učební výstup. Navíc se do řešení učebních úloh spontánně a zaujatě zapojují i žáci, kteří by se v tradiční výuce nezapojovali. Učitelka deklaruje, že „zcela jednoznačně v této obrodě cestě potřebuje pokračovat“.

Pro akademika-didaktika je kontakt s pedagogickou praxí nejenže zcela zásadní, ale především nevyhnutelný, chápeme-li didaktiku nejen jako vědní obor teoretický, ale také praktický. Je neocenitelné, pokud má akademik k dispozici erudovaného a motivovaného učitele, jenž uvádí v život teoretické konstrukty, které tímto ožívají, dostávají konkrétní obsah a stávají se edukační realitou.

Pro akademikovo přemýšlení je reflexe praxe nutná, protože posouvá dále jeho přemýšlení, a to právě v dialogu s učitelem.

5.3.2 Zhodnocení akčního výzkumu jako nástroje profesního rozvoje

Ve srovnání s jinými procesy profesního rozvoje je akční výzkum skvělý především tím, že je rozložen do poměrně dlouhého časového období, v němž je možnost pravidelných konzultací s akademikem. Učitel je bezpečně provázen novou cestou, akademik v roli pečujícího moudrého poradce navazuje, navrhuje, usměrňuje, pojmenovává, dává výzvy. A uklidňuje, v případě nezdaru. Cenné jsou i okamžiky, kdy akademik radostně prožívá učitelovy posuny vpřed, kdy je možnost společně sdílet úspěch.

Akční výzkum je dynamický, poskytuje prostor pro změnu, je založený na otevřenosti. Krátkodobé vzdělávání (školení, workshopy) jsou jakousi injekcí, která může učitele vzpružit a aktivovat k zavedení nových postupů – ale energie zde získaná se obvykle v řádu dní či týdnů vytratí – z velké míry i nepružným školním prostředím a zavedenými pořádky. Chybí dlouhodobá vize, mento- rova podpora a kontrola.

Dlouhodobá vize – to je další benefit akčního výzkumu. Učitel si stanoví dlouhodobý cíl a vše ostatní přizpůsobuje jeho naplnění. Ve srovnání s běžným postupem, kdy dlouhodobý cíl je obvykle redukován na potřebu naplnit ŠVP kompletně a včas, učitel přemýšlí konstruktivně a svobodně.

Určité omezení učitelů může spočívat v tom, že jsou příliš zanořeni v praxi výuky, v každodenních problémech běžného školního provozu, a nedokážou pak výuku nahlédnout z vyšší perspektivy. To může vést k rutinizování činností, petrifikování určitých obsahů či postupů, aniž si učitel uvědomuje, že přejímá nejen postupy funkční, ale také ty potenciálně nefunkční či mylně zacílené. Spolupráce s akademikem mu umožňuje vyhlédnout z této „černé skříňky“ a uvidět edukační proces z určité distance.

Na druhé straně omezení akademiků může spočívat ve vytváření teoretických konstruktů, které jsou vzdálené realitě školy. Spolupráce s učitelem navrácí akademika do spojení s edukační realitou a umožňuje mu vidět teoretické konstrukty naživo.

5.3.3 Doporučení pro další akční výzkumníky

Akční výzkum přiměje učitele kriticky zhodnotit jeho dosavadní praxi, která může být zatížena ustrnutím v kruhu vlastní pedagogické tradice. Akademik učitele vrací zpět do kontextu řádu a funkčního zacílení, pomáhá nastavit efektivní proces výuky, ukazuje, že největší síla tkví v jednoduchých cestách, nekomplikovaných a nepřekombinovaných. Učitelka vysoce hodnotila ochotu kdykoli konzultovat i triviální dotazy; pro učitele tím vzniká podporující, bezpečné prostředí, vhodné k cílování výukové strategie.

Slabé místo učitelka vnímala v souvislosti s neochotou kolegů přistoupit na AV a nelpět (alespoň pro tento okamžik) na hromadném dodržování ŠVP – prospělo by domluvit si s vedením školy významnější díl svobody. Vyplatilo by se víc času věnovat práci s různými komunikáty, mít možnost ještě důkladnějšího pozorování, více nechat žáky o jazyce v textu přemýšlet. Zásadní

v tomto směru je nevnímat text jako strukturu statickou, nýbrž jako dynamickou – plnící určitý účel, zasazenou do určitého kontextu, ožívající v komunikačním procesu produktora s recipiensem. Zároveň by bylo vhodné posílit tvorbu kratších textů přímo v hodině a posílit následnou diskuzi nad vlastními texty, tedy mít možnost ještě extenzivnější produkce žáků. Z toho vyplývá zásadní organizační změna: bylo by záhodno – má-li být výuka pojata skutečně komunikačně – dělit třídy na hodiny českého jazyka na polovinu. Stejně tak je tomu v hodinách cizích jazyků – právě aby bylo možno vyučovat jazyku komunikačně – a nevidíme žádný důvod, proč by tomu v případě mateřského jazyka mělo být jinak.

5.4 Literatura

- Adam, R. (2018). Určování morfologických kategorií jmen: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky. *Didaktické studie*, 10(1), 13–30.
- Adam, R. (2019). Určování morfologických kategorií sloves: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky. *Didaktické studie*, 11(1), 56–80.
- Adam, R., Bozděchová, I., Dittman, R., & Lehečková, E. (2010/2011). Co neumějí studenti bohemistiky. *Český jazyk a literatura*, 61(1), 8–14.
- Andrews, R. et al. (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 39–55.
- Čechová, M. (1982). *Teorie a praxe vyučování českému jazyku na gymnáziu*. Praha: Univerzita Karlova.
- Čechová, M. (1985). *Vyučování slohu*. Praha: SPN.
- Čechová, M. (1993/1994). O potřebě integrace komunikační a systémové jazykové výuky. *Český jazyk a literatura*, 44(7–8), 158–162.
- Čechová, M. (1998). *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství.
- Čechová, M. (2011/2012). Zrušíme nejen větné rozbory? *Český jazyk a literatura*, 62(5), 237–241.
- Čechová, M. (2013/2014). Smysl středoškolského studia češtiny ve stínu maturit. *Český jazyk a literatura*, 64(1), 1–6.
- Čechová, M. (2018/2019). Srovnání nesrovnatelného: Znalosti funkční morfologie u žáků před 50 lety a dnešních bohemistů. *Český jazyk a literatura*, 69(1), 24–33.
- Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- Čechová, M., Daneš, F., Dokulil, M., Hausenblas, K., Hrbáček, J., & Styblík, V. (1996). *Komplexní jazykové rozbory*. Praha: SPN.
- ČŠI. (2019). *Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*. Praha: Česká školní inspekce.
- Dyduchowa, A. (1988). *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Hájková, E. (2008). *Komunikační činnosti a jejich cíle*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Hájková, E. (2013). Učivo o větě na 1. stupni ZŠ. *Didaktické studie*, 5(2), 11–19.
- Horecký, J. (1991). Jazykové vedomie. *Jazykovedný časopis*, 42(2), 81–88.
- Hrbáček, J. (1998/1999). K rozboru syntaktických vztahů ve škole. *Český jazyk a literatura*, 49(1–2), 14–25.
- Hrbáček, J. (1999/2000). Text a jeho rozbor ve škole. *Český jazyk a literatura*, 50(5–6), 109–116.
- Chlup, O. (1959). K pojetí jazykového vyučování. *Český jazyk a literatura*, 9(2), 98–110.
- Chvál, M., & Šmejkalová, M. (2018). Řešení úloh z české syntaxe žáky 4.–9. ročníků základních škol. *Studia paedagogica*, 23(1), 106–134.
- Janič, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Jelínek, J. (1972). *Nástin dějin vyučování českému jazyku*. Praha: SPN.
- Klimovič, M. (2019). Komunikačně-funkční pojetí výuky mateřského jazyka v širším mezinárodním kontextu. In S. Štěpáník et al., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (s. 72–87). Praha: Karolinum.

- Kostečka, J. (2008/2009). Tři glosy k článkům o vyjadřovacích schopnostech mládeže. *Český jazyk a literatura*, 59(3), 132–135.
- Kotenová, M. (2018/2019). Je komunikačně orientovaná výuka skladby nedostiznou metou? *Český jazyk a literatura*, 69(2), 59–66.
- Kovalčíková, I. et al. (2016). *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku*. Prešov: Prešovská univerzita.
- Liptáková, L. (2012). *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovské univerzity v Prešove.
- Liptáková, L. et al. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovské univerzity.
- Myhill, D. (2005). Ways of Knowing: Writing with grammar in mind. *English Teaching: Practice and Critique*, 4(3), 77–96.
- Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *L1–Educational Studies in Language and Literature*, (18), 1–21.
- Nagajowa, M. (1994). *Nauka o języku dla nauki języka*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Nocoń, J. (2010). Styl(e) wypowiedzi pisemnej licealistów. *Studia Pragmalingwistyczne*, 2, 66–78.
- Nocoń, J. (2018). *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Nocoń, J. (2019). Znalosti o jazyce v kontextu nových přístupů v didaktice polštiny. In S. Štěpáník et al., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (s. 132–156). Praha: Karolinum.
- Nocoń, J. (2020). Kształcenie umiejętności pisania w języku ojczystym w perspektywie lingwistycznej i lingwodydaktycznej. *Didaktické studie*, 12(1), 38–50.
- Palečková, J. et al. (2013). *Hlavní zjištění PISA 2012*. Praha: Česká školní inspekce.
- Palečková, J., Tomášek, V., & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Palenčárová, J., Kesselová, J., & Kupcová, J. (2003). *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, s. r. o.
- Pavelková, I. (2013). Postoje žáků k českému jazyku a jejich percepcie učitelů. *Didaktické studie*, 5(1), 27–45.
- Pavelková, I., Škaloudová, A., & Hrabal, V. (2010). Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědí žáků. *Pedagogika*, 60(1), 38–61.
- Průcha, J. (1978). *Jazykové vzdělání: analýza a prognóza systému*. Praha: Academia.
- Průcha, J. (1983). *Perspektivy vzdělání*. Praha: SPN.
- Rysová, K. (2005/2006). Několik postřehů z výuky českého jazyka a literatury na SŠ. *Český jazyk a literatura*, 56(5), 232–234.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017a). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.
- Svobodová, J. (2003). *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Szymańska, M. (2016). *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Šalamounová, Z. (2013). Výuková situace: Když spojky nejen spojují aneb Ke komunikačnímu pojetí výuky gramatiky. *Komenský*, 137(3), 38–44.
- Šebesta, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci: Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
- Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin*. Praha: Karolinum.
- Šmejkalová, M. (2018). Jakou češtinu se učí čeští žáci v hodinách českého jazyka? O tzv. školské češtině. In O. Bláha (Ed.), *Spisovná čeština a jazyková kultura 2018: Příspěvky z mezinárodní konference konané ve dnech 18. a 19. října 2018 na Univerzitě Palackého v Olomouci* (s. 318–326). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Štěpáník, S. (2015). Konstruktivismus a jeho didaktické implikace ve vyučování českého jazyka. *Nová čeština doma a ve světě*, (2), 11–22.
- Štěpáník, S. (2018/2019). Kognitivně-komunikační princip jako základní východisko výuky českého jazyka. *Český jazyk a literatura*, 69(5), 214–223.
- Štěpáník, S. (2019/2020). O paradoxu středoškolské výuky českého jazyka a literatury. *Český jazyk a literatura*, 70(3), 105–111.

- Štěpáník, S. (2020a). *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia.
- Štěpáník, S. (2020b). Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepce výuky českého jazyka. *Pedagogika*, 70(1), 5–28.
- Štěpáník, S. et al. (2019). *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Karolinum.
- Štěpáník, S., & Holanová, R. (2017/2018). K jazykovým a stylizačním dovednostem budoucích češtinářů. *Český jazyk a literatura*, 68(5), 230–238.
- Štěpáník, S., & Chvátal, M. (2016). Konstruktivismus jako cesta ke zlepšování výsledků vzdělávání v českém jazyce? *Studia paedagogica*, 21(1), 35–56.
- Štěpáník, S., & Slavík, J. (2017). Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace*, 27(1), 58–80.
- Štěpáník, S., & Šmejkalová, M. (2017). *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Štěpáník, S., Hájková, E., Eliášková, K., Liptáková, L., & Szymańska, M. (2020). *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus.
- Štěpáník, S., Liptáková, L., & Szymańska, M. (2019). Cesty ke komunikačně-funkčnímu pojetí v české, slovenské a polské didaktice mateřského jazyka. In S. Štěpáník et al., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (s. 23–71). Praha: Karolinum.
- Wiśniewska, H., & Karwatowska, M. (1998). O typowości tekstów uczniowskich. In J. Bartmiński, & B. Boniecka (Eds.), *Tekst, analizy i interpretacje* (s. 255–267). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Wyse, D. (2001). Grammar for writing? A critical review of empirical evidence. *British Journal of Educational Studies*, 49(4), 411–427.
- Zimová, L. (1997/1998). Vyjadřování větných členů infinitivem jako problém didaktický. *Český jazyk a literatura*, 48(9–10), 205–211.
- Zimová, L. (1998/1999). Způsoby vyjadřování podmětu jako problém didaktický. *Český jazyk a literatura*, 49(3–4), 63–67.
- Zimová, L. (2005/2006). Když se řekne skladba... *Český jazyk a literatura*, 56(5), 209–214.
- Zimová, L. (2011/2012). O potřebnosti větného rozboru. *Český jazyk a literatura*, 62(5), 241–244.
- Zimová, L. (2015/2016). Ještě jednou k výuce skladbě. *Český jazyk a literatura*, 66(4), 164–169.

6 Komplexní výuková hra ve výuce dějepisu

Vojtěch Vykouk, František Parkan

Akční výzkum zkoumal možnost využít herní princip pro výuku dějin 16. až 19. století. Žáci ve třídě hráli za jednotlivé významné státy v novověku. Měli k dispozici karty jednotlivých událostí, osobností, vynálezů a kulturních fenoménů, které mohli podle určité logické struktury zahrát a nalepit na poster. Karty ovlivňovaly atributy jednotlivých států, které se podle daných pravidel bodovaly. Výzkum s využitím mentoringu na základě pozorování v hodinách zkoumal, jaké příležitosti vytváří hra pro učení žáků a jak jednotlivé fáze hry upravit, aby lépe odpovídaly didaktickým potřebám dějepisu.

6.1 Jak jsme akční výzkum navrhovali

6.1.1 Východiska

Ve výuce dějepisu se v současné době prosazuje řada nových forem, které využívají množství didaktických pomůcek a techniky a umožňují učitelům hledat způsoby jak jich využít a vytvářet alternativní formy výuky dějepisu, které by společně s klasickými metodami výuku zefektivnily a vzbudily u žáků větší zájem o poznání dějin. Hodiny dějepisu se tak mohou stát zábavnější, přitažlivější a snáze naplnit kompetence dané Rámcovými vzdělávacími programy.

Ve školách se dnes běžně používají křížovky, které nacházíme v pracovních sešitech i metodikách pro učitele. Jedná se o pomůcku běžnou a jejich časté užívání přestává být pro žáky motivační. Proto je třeba hledat jiné formy, přitom je třeba brát v úvahu didaktickou zásadu nejen úměrnosti věku a schopnostem žáků, ale i jejich pestrost.

Další a dnes velmi častou formou je mimotřídní forma výuky v podobě projektové výuky, spolupráce s paměťovými institucemi a výuka dějepisu hravou formou. Mezi dějepisné hry používané na základních i středních školách patří tzv. Historické domino. Podstatou této hry je naučit žáky spojit osobnosti a pojmy s událostmi a zařadit je do správného času a prostoru.

Pomůckou pro učitele při výběru hravých forem výuky je řada metodických pomůcek. Patří mezi ně příručka „Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce“ plná nápadů rozvíjejících i kompetence učitele. Patří mezi ně např. hry bingo a pravda, nebo lež.

Bingo je známá hra s čísly, jež zde nahradí pojmy, jména či data z dějepisu. Žáci pracují ve dvojicích a připraví si tabulku 3 x 3 čtverečků. Z 20 nabízených pojmů (jmén, událostí nebo letopočtů) si každá dvojice zapíše do tabulky devět. Tabulka může vypadat asi takto:

Tabulka 6.1 – Naše tabulka devíti pojmů

Karel IV.	arcibiskupství	Arnošt z Pardubic
Jan Lucemburský	Kresčák	pražská univerzita
kamenný most	Karlštejn	Eliška Přemyslovna

Následně čteme definice pojmů, charakteristiky osobností v libovolném pořadí. Jinou formou je zapsat definice na kartičky, které před žáky promícháme. Žáci vyškrtávají pojmy či jména na základě přečtených definic, nebo popisů osobností (pokud je mají v tabulce). Pokračujeme se čtením definic až do chvíle, dokud nějaká dvojice neřekne „bingo“, to znamená, že všechny pojmy dvojice vyškrtá. Následně by měla proběhnout kontrola přečtených definic a správných odpovědí. Zpětná vazba je v této hře velmi důležitá.

Hra „Pravda, nebo lež“ je postavena na výrociích o jednotlivých historických událostech. Cílem aktivity je přemýšlet o probrané látce a rozhodovat, které výroky jsou pravdivé a které nikoli. Třídru rozdělíme do skupin po čtyřech žácích. Každá skupina si během určeného času (cca 15 minut) připraví 10 výroků, pět pravdivých a pět nepravdivých. Po uplynutí času čte skupina připravené výroky a ostatní si určují jejich pravdivost. Postupně se vystřídají všechny skupiny. Po skončení hry je nutné provést vyhodnocení správnosti a nesprávnosti odpovědí všech skupin a provést jejich opravu.

Hry používané ve výuce se staly inspirací pro Vojtěcha Vykouka. Jako učitele dějepisu ho po pěti letech práce především s učebnicí, pracovním sešitem a prezentacemi začaly oslovovat metody výuky, které jsou zážitkové a vtahují žáky do příběhů minulosti nebo je motivují k dalšímu zájmu o historii. Patří mezi ně některé komplexní herní projekty do výuky dějepisu – např. Atentát 1942. Tyto hry ho zaujaly natolik, že se rozhodl zkusit vymyslet vlastní karetní hru, která by představovala dějiny v politických, hospodářských, sociálních a kulturních souvislostech a ve vztazích napříč státy a říšemi.

První verze nové karetní hry vznikla pro projekt Středověk. Žáci v ní zastupovali jednotlivé středověké státy a postupně hráli karty událostí, osobností a kulturních fenoménů, které lepili na velký poster. Již v této pilotní formě bylo zřejmé, že hra žáky zaujala a u některých se zvýšil zájem o historii. Žáci i přes to, že nebyly použity žádné návazné aktivity, byli schopni vyvodit mnoho souvislostí ze středověkého období. Ukázalo se také, že pokud se učivo stane součástí hry, která vzbuzuje emoce, některé informace se mohou uložit opravdu hluboko. Některé situace ze hry se staly doslova „legendami“ a mluvilo se o nich ještě několik let poté (například z hlediska hry nevyvážená Byzantská hegemonie na počátku středověku a její tvrdé vyrazení ze hry po zničení Turky v polovině 15. století). Tyto pozitivní výsledky motivovaly autora hry k rozhodnutí vytvořit podobné hry pro výuku v dalších obdobích – raný novověk a 19. století. Tyto hry se staly předmětem akčního výzkumu.

6.1.2 Akční plán

Na základě poznání výše zmíněných forem výuky jsme se na škole da Vinci rozhodli vytvořit novou a vlastní hru, jejímž cílem bude inovovat současné didaktické metody a vést žáky k pochopení a vlastnímu vyvozování historických souvislostí. Tímto způsobem chceme nahradit současný stav výuky, na jehož základě jsou žákům souvislosti předkládány učitelem a učebnicemi. Hra bude použita při výuce novodobých dějin.

Při přípravě akčního výzkumu bylo nutné najít odpověď na několik otázek, které jsou v rámci didaktiky dějepisu důležité: 1. jakými tématy se v akčním výzkumu budeme zabývat; 2. jak zvýšíme žákovu schopnost uchovat podstatné informace a souvislosti z dějepisu v dlouhodobé paměti; 3. jak zvýšíme žákovu schopnost si je vybavit později, pro posílení návazných logických struktur v dějepisném učivu.

Další fází bylo najít odpověď na otázku, jaké metody je třeba k dosažení cíle použít. Dospěli jsme k závěru, že jednou z metod jak posílit rozsah a intenzitu paměťových stop může být posílení emoční stopy a síťového propojování jednotlivých informací formou činnosti, ve které je žák plně

angažován. Výsledkem bylo rozhodnutí vytvořit hru, která by žáky nejen vedla k poznání, ale i zaujala. V rámci školy da Vinci byla vytvořena metoda výukových karetních her, které se zaměřují mimo jiné na pochopení příčinné a důsledkové logiky událostí v dějinách a fixaci hlavních historických osobností i kulturních fenoménů. V rámci výzkumu bychom rádi zjistili, zda využití metody těchto her vede k uchování historických souvislostí v dlouhodobé paměti a posiluje schopnost je z paměti využít v dalších kontextech. To znamená, že výzkumná otázka zní: Zvyšuje využití metody vzdělávací hry udržení klíčového učiva z dějepisu v dlouhodobé paměti?

Při formulování uvedených záměrů jsme vycházeli ze zkušenosti s hrami, které probíhaly na škole da Vinci tři roky a byly využívány v rámci dějepisných modulů i projektů. Nevýhodou školy da Vinci je absence paralelních tříd. Proto jsme se rozhodli testovat schopnost vybavit si informace ihned na konci každého dějepisného modulu a pak po třech měsících. Testy by měly testovat stejnou metodou stejné informace. Druhý test by měl být lehce pozměněn (výměna pořadí otázek, prohození možností apod.). Časový odstup druhého testu jsme zvolili tři a půl měsíce, tak abychom některé třídy mohli stihnout otestovat ještě ve fázi zpracování výsledků (do konce října 2019). Pro orientační srovnání bychom rádi oslovili jinou školu, které bychom sestavili podobné dva testy, zaměřené na stejné období, ale designované na jejich učivo. Obě skupiny bychom porovnali v množství zapomenutých informací. Podstatné bude, kolik informací se za tři a půl měsíce uchová v paměti, tedy kolik si jich žáci budou schopni znovu vybavit.

6.2 Jak jsme akční výzkum realizovali

6.2.1 Dokumentování výchozího stavu

Využití akčního výzkumu pro vývoj těchto her se ukázalo jako dobrá možnost pro reflexi a další vylepšení této metody, případně její kritické přehodnocení, pokud by se ukázalo, že není v této podobě udržitelná. Hodiny dějepisu probíhaly formou hry a s pomocí reflexe z ní bylo možné vyzovovat nové informace a souvislosti. Akční výzkum jsme ovšem v první fázi zaměřili na to, zda si žáci budou dlouhodobě pamatovat učivo. Po dalších konzultacích s vedoucími výzkumu se začalo jevit zaměření pouze na nižší úroveň Bloomovy taxonomie (znalosti a pochopení) příliš úzké. Během hry již na základě našeho pozorování a hodnocení začali někteří žáci zvládat další a složitější učební procesy, mezi něž řadíme aplikace, komparace, historickou analýzu a syntézu. V této souvislosti se ukázalo jako pozitivní zapojit do výzkumu externí mentorku, která by hodiny navštěvovala, nahrávala je a pozorovala, do jaké míry metoda hry rozvíjí žáky v těchto oblastech učebního procesu, případně přemýšlela jak ji upravit, aby žáky rozvíjet mohla. Na základě získaných zkušeností a požadavků kladených na výuku moderních dějin byla největší pozornost věnována především hře o novověku, kde se díky mentoringu povedlo zachytit důležité aspekty výukového potenciálu hry.

6.2.2 Popis akce a podoby jejího dokladování

Hra Modernizace společnosti

První hrou, která byla zařazena do akčního výzkumu, byla hra Modernizace společnosti zahrnující období 19. století. Tato hra a její výsledky měly poskytnout zpětnou vazbu a přinést odpověď na otázky:

1. Zvyšuje využití didaktických her u žáků udržení klíčového učiva z dějepisu v dlouhodobé paměti?

2. Zvyšuje užití didaktických her porozumění historickým souvislostem u žáků?

Na základě výsledků této fáze bude ve druhé fázi možno provést úpravy, které by vedly ke zkvalitnění.

Hra „Modernizace společnosti“ probíhala podle připraveného harmonogramu:

- ▶ 2018 – spuštění hry modernizace společnosti,
- ▶ říjen 2018 – návštěva konzultanta v hodinách,
- ▶ prosinec 2018 – uzavření akce (hry), první testování dopadů,
- ▶ březen 2019 – druhé testování dopadů.

Pravidla hry tak, jak byla prezentována žákům, jsou podrobně rozepsána v příloze 6.1. Ve stručnosti šlo o rozdělení žáků na skupiny do nejdůležitějších evropských států období 19. století (Anglie, Francie, Habsburská monarchie, Itálie, Prusko) a USA. Hráči dostali do skupiny k dispozici sadu karet vynálezů a politik. Každé kolo si skupiny vybraly, jakou zahrají politiku a jaký vynález. Karty ovlivňovaly ukazatele státu (např. průmysl, úroveň občanské společnosti, stabilitu vlády apod.), které byly promítané do sdílené tabulky na projektoru (ukázka karet v příloze 6.2–6.4). Na konci se některé z ukazatelů bodovaly, aby se určilo pořadí skupin. Karty se lepily na velký poster, kde si je každá skupina přehledně uspořádávala. Některé karty šly zahrát až po zahrání jiných karet – podle souvislostí technických i dalších. Například vynález lokomotivy lze zahrát až po vynalezení železnice a parního stroje. Kromě toho měla každá skupina sadu prázdných šablon A4 karet, kde žáci vytvářeli karty zásadních událostí a měli vymyslet, jak daná událost mohla ovlivnit hodnoty jejich státu, případně i států ostatních. Jako pomůcku měli diagram znázorňující nejvýznamnější události a pro tvorbu mohli použít učebnici a elektronické zdroje.

Po skončení herní části (cca 14 hodin a zahrání 30 kol hry) si měl každý žák vybrat 10 nejdůležitějších karet vynálezů a politik a naučit se základní události státu, za který hrál. Ověření učiva proběhlo formou vzájemného zkoušení pod supervizí učitele a také formou přípravného didaktického výzkumného testu. Na závěr proběhla se žáky reflexe celé metody, která se stala základem pro přípravu druhé a upravené fáze výzkumu.

Hra Počátky nové doby

V této fázi výzkumu jsme na základě poznatků z první hry nahradili výzkumnou otázku č. 2 (Zvyšuje užití didaktických her porozumění historickým souvislostem u žáků?) otázkami:

- 1. Jakým způsobem ovlivňuje metoda hry proces učení dějepisu vzhledem k Bloomově taxonomii?**
- 2. Jaké příležitosti k učení metoda vytváří?**

Hra Počátky nové doby probíhala podle připraveného harmonogramu:

- ▶ únor 2019 – didaktická reflexe karet a jejich úpravy,
- ▶ březen 2019 – spuštění hry v hodinách,
- ▶ duben a květen 2019 – návštěvy mentorky a konzultanta,
- ▶ červen a červenec 2019 – reflexe a zpracování dat z mentoringu.
- ▶ schůzky s mentorkou průběžně – mentoring hodin (nahrávání, přepis, reflexe s učitelem, vyvozování dalších postupů), příprava testu.

V průběhu uvedené fáze výzkumu probíhalo pravidelné zpracovávání dat získaných z mentoringu, průběhu výuky a testování. V následující části jsou tyto poznatky shrnuty.

Metoda hry byla koncipována pro osmnáctičlennou třídu 7. ročníku ZŠ. Byla rozvržena do 18 hodin, ve skutečnosti jich však bylo jen 16. Ve třídě byly vytvořeny tříčlenné skupiny. Jejich složení bylo neměnné po celé období hry. Na skupinovou práci ve výuce byli žáci zvyklí a mohli v tomto směru využít poznatky a zkušenosti získané v modulu starověk. Podobný způsob práce zažili žáci už v 6. třídě. Jednalo se o jednu z mimotřídních forem výuky dějepisu. V rámci projektové výuky v terénu se žáci zúčastnili výjezdu po stopách pravěku a středověku.

Žáci byli první hodinu rozděleni do šesti nejvýznamnějších států historického období raného novověku (cca 1493–1789) – Anglie, Francie, Španělsko, Rusko, Habsburská monarchie a Osmanská říše. Poté byli seznámeni s pravidly a byl jim vysvětlen i význam hry ve výuce dějepisu. Hráči dostali k dispozici online tabulku s jednotlivými atributy států, která se také promítala na projektoru ve třídě. Mezi sledované atributy patří prestiž, hospodářství, kultura, vojenská síla a efektivita vlády. Dále byli žáci seznámeni s úvodním učebním textem ke státu, do něž byli zařazeni, a na jeho základě vyplnili křížovku.

Ke hře měli žáci k dispozici 32 karet států, do kterého byli zařazeni (ukázka karet je v příloze 6.2 a 6.3). Některé z karet představovaly vynálezy nebo další fenomény doby často společné pro většinu, nebo všechny státy (např. kompas, knihtisk, jezuitský řád), některé karty představovaly osobnosti a významné události jejich států (např. pro Francii jedinečné karty – Ludvík XIV., Bartolomějská noc). Každá karta obsahovala název, obrázek, ilustraci, nebo diagram, krátký popis a informaci o tom, které atributy států mění. Karty mohli žáci hrát jen v předem dané logické struktuře, kterou měla každá skupina k dispozici na diagramu ve formátu A4 (viz příloha 6.5 na webu <https://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/publikace/aknivyzkum/>). Karty žáci nemuseli nutně hrát v přesném chronologickém pořadí, ale byli upozorněni, že musí zachovat příčinnou a důsledkovou logiku dějin podle diagramu (požadavky – podmínky pro zahrání karty byly vyznačeny na kartách červeně).

Pravidla hry stanoví, že v jednom tahu hrají jednu kartu události. Zahrané karty si lepí na velký plakát A1, aby měli přehled, které karty jsou už zahrané. Zároveň mohou každé kolo zahrát bodovací kartu, ty vnášejí herní prvek do hry a lze jimi získat různými způsoby body pro svůj stát (viz příloha 6.4). Bodovacích karet je pět, pro každý atribut státu jedna. Bodovací kartu lze zahrát podruhé až ve chvíli, kdy byla každá bodovací karta zahrána aspoň jednou. Některé bonusové karty žáci nehrají a skupina (stát) je získává jako překvapení po zahrání své karty, případně po zahrání karty jiného státu (na kartě je vždy vyznačeno, že ovlivňuje jiný stát – viz příloha 6.6). Příkladem může být karta piráti, kterou Španělsko obdrží až po kolonizaci nějaké části amerického kontinentu. Podrobnější rozpis je uveden v příloze 6.7 k výzkumu v pravidlech hry Počátky nové doby. Při hraní karet se karta promítne na projektoru, někdo ze skupiny čte text a učitel případně odpovídá na doplňující otázky žáků ze skupiny, nebo z jiných skupin.

Vítězem hry je stát s nejvyšším počtem bodů na konci. Hra nemusí být nutně úplně symetrická, některé státy jsou silnější na počátku, jiné ke konci. Například Osmanská říše má silné karty na začátku, ke konci ovšem velmi ztrácí. Emoční prožitek lehké nespravedlnosti, který není na úkor hrátelnosti, fixuje zapamatování těchto reálií.

Tato forma hry vyplňovala v první fázi většinu hodiny. Po skončení hry (zabrala cca 12 hodin) žáci z hotových posterů (na každý stát jeden) vybírali a označovali významné události a osobnosti. V další fázi měli žáci čas na vypsání a naučení důležitých informací. Každý měl umět svůj stát a další dva, které jsou mu na základě historických souvislostí nejbližší. Následovalo ověření formou skládací spojovačky (vytvořeno v programu Tarsia) a testu.

6.2.3 Způsob dokumentování dopadů akce a výsledky akčního výzkumu

V rámci akce byly získávány doklady z pozorování a nahrávek vyučovacích hodin, ve kterých hra probíhala, dále byly získávány podklady přímo od žáků. Níže popisujeme jednotlivé způsoby dokladování podrobněji.

- ▶ Byly provedeny mentorské náslechy ve třech hodinách, ze kterých byl pořízen podrobný písemný záznam (ukázka záznamu je uvedena v příloze 6.8 až 6.10).
- ▶ Byly provedeny nahrávky dvou vyučovacích hodin, následně proběhl ústní rozbor nahrávky.
- ▶ V záznamech byly monitorovány mimo jiné četnosti výskytu důkazů týkajících se posilování kompetencí na různých úrovních Bloomovy taxonomie
- ▶ Žáci poskytovali písemnou zpětnou vazbu k metodě výuky. Kvantitativní vyhodnocení je uvedeno v příloze 6.11.
- ▶ Byla provedena ústní reflexe práce ve skupině, ze které byl pořízen záznam, který byl následně vyhodnocen.
- ▶ S žáky proběhlo vyhodnocení ústní reflexe, ze které vzešel dokument týkající se pomoci a překážek v učení (viz příloha 6.7).
- ▶ Byly vyhodnoceny výsledky testů (testy jsou uvedeny v příloze 6.12 a 6.13).

6.3 Co jsme se akčním výzkumem naučili

Z akčního výzkumu vyplynula řada velmi konkrétních doporučení k jednotlivým hrám, k organizaci hodin, ve kterých hry probíhají, ale také k práci s hrou ve výuce obecně. Níže uvádíme doporučení k oběma hrám ze všech těchto oblastí. Některá doporučení se nám podařilo postupně uplatňovat již v průběhu akčního výzkumu, ostatní doporučení zohledníme při dalším využití her.

Hra Modernizace společnosti

Na základě zkušeností z dosavadní formy výuky a výsledků mentoringu jsme dospěli k závěrům, které se staly základem pro změny v uvedené hře směřující primárně k jejímu zjednodušení. Pro žáky bylo příliš složité hrát hru, v níž bylo velké množství karet vynálezů i politik. Některé karty byly sloučeny do jedné, aby se některé údaje neopakovaly a žáci se v nich lépe vyznali. Navrhli jsme i zmenšit počet vynálezů, které byly někdy zbytečně detailní.

Původní hra měla mnoho kol, což neodpovídalo počtu hodin pro hru vymezeným. Tempo hry bylo tak příliš rychlé a mnozí žáci je nezládali. Počet kol byl snížen na cca 20 a hrálo by se s upravenými a předem připravenými kartami. V kartách událostí, které připravují žáci sami, by dostali základní informace o zdrojích, které mohou ve hře použít. Vhodné je připravit i pracovní listy, které by žáci vyplňovali. Žákům by odpadla dlouhá příprava, během níž museli karty složitě doplňovat, a tato forma práce by vedla k efektivnější formě výuky. Během práce s kartami a jejich četbě je třeba důsledně dbát, aby ostatní byli aktivně zapojeni (např. hledání chyb).

Autor hry popisuje své zkušenosti takto:

Během výuky s hrou Modernizace společnosti se se třídou pracovalo dobře, zvláště po přemístění do větší učebny, kde skupiny dostaly větší prostor pro práci. Náročné bylo časové hledisko, dvouhodinovka. Měl jsem tendenci příliš spěchat a tlačit na skupiny, aby rychle připravily karty událostí států. Jejich kvalita byla tak v mnoha případech nízká a karty nebyly z hlediska učení příliš využitelné. Poměrně náročné se ukázalo i vysvětlení pravidel a zvláště systému ovlivňování jednotlivých ekonomických a společenských aspektů států. Někteří žáci tyto vztahy pochopili až v polovině hry, na druhou stranu i to bylo vlastně cílem – pochopit eko-

nomické a sociální souvislosti. Obecně se ukázalo, že směřuji na žáky podobného osobnostního a učebního typu. Žákům, kteří potřebují více struktury, se obtížně pracovalo ve složité situaci, kdy kromě pochopení a zažití pravidel hry mají ještě za úkol učit se dějepis v pro ně málo strukturované formě. Některým jsem tak umožnil, aby se hry neúčastnili a pracovali na některých tématech z období samostatně s učebnicí a pracovním sešitem. Pak jsem ale jen obtížně mohl koordinovat průběh hry a zároveň být po ruce několika samostatně pracujícím.

Hra Počátky nové doby

Obdobně jako u předchozí hry jsme na základě výsledků mentoringu a zkušeností autora hry dospěli k vypracování nutných úprav. Dospěli jsme k závěru, že je potřeba posílit formy spolupráce mezi členy jednotlivých skupin. Členům skupin je třeba přidělit různé role, tak aby reflektovaly jejich osobnostní typ. Toto rozhodnutí vychází ze zásady, že vyvozování informací ze hry je dost náročné pro ty, kteří potřebují jasnou strukturu. Přidělení rolí tuto strukturu zajistí a zajistí rovněž pracovní náplň pro celou skupinu. Konkrétním výsledkem tohoto rozhodnutí je následující návrh rolí: kronikář státu (vytváří časovou osu), vyhledávač doplňujících informací (historik), kartograf (vytváří mapy jednotlivých fází vývoje státu).

Je třeba dbát rovněž na to, aby měl na začátku každý své vlastní karty (v sešitu přilepená obálka, karty by si žáci nejdříve neukazovali, každý by měl část karet k danému státu). Tento způsob by pomohl udržet zodpovědnost za dobré zahrání své karty (karty by se podepisovaly). Hraje-li skupina např. na vojenskou sílu, vznikla by tak diskuze, jakou kartu zvolit, aby přinesla nejvíce vojenské síly. Každý si na konci spočítá, jak úspěšně byly jeho karty zahráné a zda přinesly podporu v oblasti, kterou se skupina snažila rozvíjet. Tato varianta nás napadla pro posílení osobní odpovědnosti ve hře a většího zapojení každého ve skupině. Zároveň by posílila uvažování o hraných kartách. Každý má zodpovědnost, jak se zahrají právě jeho karty. Na konci by se pak mohly body počítat i jednotlivcům.

Je možno také lépe promyslet aktivity, které by zvýšily upevňování učiva. Například před zahráním karty by si skupina měla zopakovat ve skupině státu strom událostí, které předcházely. (Např. při zahrání karty kolonizace Peru za Španělsko si skupina projde předchozí karty událostí, které umožnily kolonizaci – kompas, kormidlo, „objevení“ Ameriky, dobytí říše Inků). Další aktivitou by mohla být prezentace základních informací o tom, co se dosud stalo z pohledu dějin v jednotlivých státech, kterou by připravily jednotlivé skupiny na začátku každé hodiny. Splnění tohoto požadavku vede k ukotvení žáků ve skupině a zároveň opakování přispěje k fixaci učiva a propojování ho do souvislostí.

Každé skupině by bylo také vhodné připravit ke hraní návrh portfolia nebo pracovní listy, které by žáci postupně zpracovávali a zakládali. Tyto pracovní listy by se týkaly konkrétních karet ze hry (tedy osobností, událostí a souvislostí). Portfolio by vedlo k lepšímu sledování procesu učení žákem a k lepší fixaci učiva.

Cílem každé hry je vracet žáky od hry k učení. Chybou bylo, že na počátku nebylo dostatečně zdůrazněno, že se nejedná jen o hru, ale především o formu učení. Pokud by bylo žákům od počátku vysvětleno, že se touto formou učíme, možná by to vedlo k větší motivaci. Zároveň je potřeba zdůrazňovat, že všechny události se skutečně staly a měly reálný vliv na naši minulost i přítomnost, a vést žáky k pochopení, že svět hry nemůže být v tomto konkrétním případě vnímán jako svět fantazijní.

Při zařazení hry do výuky je třeba na začátku stanovit jasné cíle a také kritéria pro jejich splnění a způsob jejich ověřování. U starších žáků je možnost vyvodit kritéria hodnocení společně. V našem případě byla kritéria doplněna až po odehrání hry, což neumožňovalo vracet se k nim během hry a uvědomovat si, zda už kritérium začínám splňovat či nikoli. Metoda ověřování informací by

měla zároveň být natrénovaná. Například námi použitá ověřovací metoda spojovačka byla použita poprvé a části žáků tak činilo obtíže pochopit, jak funguje. Pokud by s ní byli již obeznámeni, mohli by se více soustředit na ověřované učivo.

V další fázi jsme řešili úlohu spojovačky pro ověřování cílů, které jsme si stanovili. Ukázalo se, že neověřovala souvislosti, ale jen spojovala jevy s prvky podobnosti. V praxi to znamenalo, že výsledkem závěrečného ověření spojováním (vytvořeno v aplikaci Tarsia) nebylo pochopení souvislostí, ale podobnosti. Na souvislost bude třeba vytvořit jiný způsob ověřování.

Je vhodné věnovat pozornost rovněž reflexi skupinové práce. Po každé hodině na konci je přínosné položit otázky: Jak se vám ve skupině pracovalo? Co udělat příště jinak, aby vám spolupráce fungovala.

V nové formě hry by mělo dojít k posílení souvislosti mezi tím, jaké karty hrají, a bodováním. Znamenalo by to použít herní karty bez natištěné informace, jaké dopady karta má, a bodování plánovat na několik kol dopředu. Tyto úpravy by znamenaly zásadní změnu pro uvažování nad smyslem osobností a karet. Skupiny se tak nesoustředí jen na body a události, ale přemýšlejí, co jim prospěje v dané oblasti na základě popisu karty a případně dalšího hledání informací. Tyto úpravy byly úspěšně testovány s učiteli během prázdnin a potvrdil se předpoklad, že to posílí učení žáků.

Z vyhodnocení průběhu hry vyplynula řada doporučení týkajících se prostorového uspořádání a času. Důležitým poznatkem je nutnost vytvořit dost prostoru k diskusi pro skupinu, možnost promítání a uspořádání prostoru do „hnízd tvaru U“. Prostor se ukázal jako stěžejní problém. Je třeba zajistit dostatek místa pro práci skupiny (včetně dostatečné vzdálenosti od ostatních), zároveň bylo třeba vzniklá hnízda srovnat do tvaru U, aby projektované informace byly snadno dosažitelné a tvar vybízel k další diskusi.

Další změna se týkala možnosti doplňovat do posteru další informace. K tomu je nutné vytvořit větší poster. Zvětšením jeho formátu na A0 by se vytvořilo místo na doplňující informace ke kartám jednotlivých událostí na posteru (role jednoho člena ve skupině), mezi něž patří zajímavosti k osobnostem a vytváření krátkých myšlenkových map. Jako důležité se ukázalo také zavedení časomíry. Stejný čas na přípravu jednotlivých tahů je důležitý především pro učitele, ale i pro motivaci k rychlejší práci.

Důležitým faktorem zefektivnění výuky je vylepšit práci s mapami. Každý žák vytváří vlastní mapu v sešitě a vytváří se společná mapa ve třídě. Úlohou kartografa ve skupině je průběžně mapu doplňovat. Práce s mapou se ukázala jako obtížná, protože vytvořit mapu tak, aby ukazovala postup např. Osmanských Turků a zároveň zámořské kolonie je prostorově náročné. Variantou by byla průběžná práce s atlasem, případně s animovanými videi s vývojem v Evropě.

Z mentoringu, rozborů hodin a hodnocení testů vyplynula potřeba zjednodušení textů (zařadit méně pojmů a rozlišit jejich náročnost pro ZŠ a SŠ). Tento poznatek se projevil v úpravě textů na kartách, které byly vytvořeny pro žáky středních škol a nerespektovaly rozdílnost požadavků na cílové kompetence. Základem této úpravy je zjednodušení testů (typy testových úloh, vypuštění některých odborných výrazů) a nastavení požadavků tak, aby byly v souladu s cílovými kompetencemi ŠVP.

I když provedeme výše navržené modifikace, stále platí, že pro řádné provedení je třeba více času: pro efektivní práci by bylo třeba zvýšit počet hodin alespoň na 22.

Autor hry popisuje své zkušenosti následovně:

Hru počátky nové doby jsem v rozvrhu měl zařazenou v pátek po obědě, což je z hlediska učení náročný čas. Několik hodin bylo suplovaných v jiném, ranním termínu, kdy se ukázalo, že i na hru žáci potřebují mít energii, hodiny byly významně živější. U části žáků mě nabíjelo nadšení do hry, některé skupiny hru opravdu prožívaly, jiné spíše jen odehrály nutné. Někteří žáci neměli chuť diskutovat o strategii, o tom proč a které karty

hrát a případně mluvit mezi sebou o významu událostí. Zároveň bylo obtížné koordinovat činnosti, které ve třídě probíhaly, být k ruce žákům a zároveň stíhat řídit hru. Bylo vidět, že pro některé žáky je způsob výuky nepohodlný, příliš matoucí, případně nepochopili, jak se z něj mohou učit, ale mé výzvy k samostatné práci, případně doplnění dalších informací ke kartám z učebnice nebo dalších zdrojů nevyužili. Ukázalo se také, že je obtížné vytvářet po skončení hry z posterů polepených kartami společně výpisky bez pomůcek (pracovních listů apod.) pouze za 2 hodiny. Počet hodin nutných pro provedení celé metody jsem poddimenzoval a cítil se být tak během hodiny pod časovým tlakem, abych stihl plán. Nezbyl tak čas na častější průběžné reflexe, které by žákům umožnily si uvědomit, jak a co se na hře vlastně učí.

6.3.1 Implikace pro další práci a profesní rozvoj

Na základě akčního výzkumu si klademe především otázky související s úlohou a možnostmi využití hry ve výuce:

- ▶ Jaká jsou omezení výuky formou hry?
- ▶ Jaké jsou limity skutečně efektivního učení hrou?
- ▶ Jak by se hra změnila v případě její digitalizace a zrychlení pomocí uživatelského e-rozhraní?

6.3.2 Zhodnocení akčního výzkumu jako nástroje profesního rozvoje

Autor koncepce výuky dějepisu formou hry Vojtěch Vykouk reflektuje zkušenost s akčním výzkumem následovně:

Pro mě osobně byla nejvýznamnějším přínosem změna náhledu na učební proces, více z pohledů žáků, kde každý může mít velmi rozdílné potřeby v učení. Díky precizní reflexi s podporou konzultanta i mentorky v hodinách, vznikly podklady, které mohu využít pro úpravu metodu hry pro nejlépe celé spektrum osobnostních typů ve třídě. Z nadšence pro jakékoliv zapojení hry do výuky jsem se díky akčnímu výzkumu stal spíše kriticky uvažujícím zastáncem využití her ve výuce. Jsem si nyní lépe vědom jejich motivačních výhod, didaktických možností a jsem rozhodnut dále pokračovat v jejich vývoji a zlepšování. Rád bych, aby někteří kolegové na jiných školách mohli již od příštího školního roku s hrou začít v hodinách pracovat, ať už v jednoduché, motivační formě, nebo zkoušet její komplexnější využití. Zkušenosti z výzkumu mi umožní sepsat metodiku, která vychází z reálných a reflektovaných zkušeností.

6.3.3 Doporučení pro další akční výzkumníky

S předchozím hodnocením Vojtěcha Vykouka souvisí i jeho závěrečné doporučení:

Učitelům bych doporučil opravdu precizně a dostatečně formulovat výzkumnou otázku. V mém případě bych se například mohl soustředit jen na určité aspekty a segmenty hry, které by šly snadněji analyzovat vhodnou metodou. Zároveň doporučuji nebát se psát a mluvit o slepých uličkách a nefunkčních nápadech, které mohou poskytnout cenné informace dalším učitelům, kteří by se daným směrem rádi vydali.

6.4 Literatura

- Čechová, B. (2006). *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: Scio.
- Julínek, S. (Ed.). (2004). *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Labischová, D., & Gracová, B. (2008). *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta.
- Mikeska, T. (2016, červenec). *Didaktické pomůcky v hodinách dějepisu aneb Dějepis hrou*. Příspěvek prezentovaný na 29. Letní škole historie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.
- Parkan, F. (2014). *Didaktika dějepisu*. Praha: Karolinum.

6.5 Přílohy

Příloha 6.1 – Pravidla hry Modernizace společnosti

Příloha 6.2 – Ukázka hracích karet za Španělsko

Příloha 6.3 – Ukázka hracích karet za Anglii

Příloha 6.4 – Ukázka bodovacích karet – stejné pro všechny státy

Příloha 6.5 (online) – Diagram posloupnosti karet

Příloha 6.6 – Ukázka karet překvapení Osmanů (žáci o nich od začátku neví, do hry vstupují až za určitých podmínek)

Příloha 6.7 – Vyhodnocení (akční výzkum k dějepisné hře Počátky nové doby)

Příloha 6.8 – (online) Zpráva I z mentorské podpory (akční výzkum k dějepisné hře)

Příloha 6.9 – (online) Zpráva II z mentorské podpory (akční výzkum k dějepisné hře)

Příloha 6.10 – (online) Zpráva III z mentorské podpory (akční výzkum k dějepisné hře)

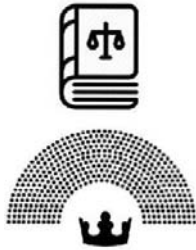
Příloha 6.11 – Kvantitativní vyhodnocení reflexe – bodová škála (akční výzkum ke hře Počátky nové doby)

Příloha 6.12 – Test Politika

Příloha 6.13 – Test Vynálezy

Online přílohy jsou umístěny na webové adrese <https://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/publikace/akcnivyzkum/>.




Příloha 6.1 – Pravidla hry Modernizace společnosti



Modernizace společnosti

Pravidla hry



Cílem hry je za svůj stát získat na konci hry co nejvíce průmyslové výroby, mít co nejvyšší úroveň  občanské společnosti  a získat co nejvíce patentů na vynálezy. 

Hra obsahuje dva balíčky karet:

- **vynálezy** – jsou rozdělené do dvou průmyslových vln (36 karet), státy mají k dispozici pouze první vlnu vynálezů (19 karet), druhou vlny dostanou v polovině hry (17 karet).
- **politiky** (29 karet)

Navíc každý stát obdrží svůj vývojový strom politik, vynálezů a vlastních historických událostí (osobností).

Na začátku kola je příprava, kdy se skupiny radí, které karty zahrají a připraví si je skrytě na stůl. Je možné zahrát jen karty, které nemají žádné podmínky, případně jsou už splněné červeně vyznačené podmínky na kartě.

- Každý stát může během tahu zahrát **dvě karty – 1) kartu vynálezu a 2) kartu politiky**. Na jejich státu se ihned projeví efekt obou karet.
- **Kartu vynálezu** si každý stát připraví nejdříve tajně a pak se odkryjí najednou.
- Stát, který zahraje kartu vynálezu jako první (nikdo nemá kartu zahrnou předtím) a zároveň v současném kole jako jediný ze všech, získává **patent**.
- Kartou politiky není nutné utajovat, pořadí nerozhoduje.
- **Karty událostí** státu musí skupina nejdříve připravit, jejich efekt a popis vytváří skupiny do předem připravené šablony. **Na každé druhé kolo stát připraví a zahraje jednu kartu události**. Některé události lze zahrát až po událostech jiných, podle stromu událostí každého státu. Pozor, některé události jsou podmíněné zahráním události jiného státu.

ZÁŽEHOVÝ MOTOR	
	Gottlieb Daimler 1885
Vysokotlaký parní stroj Ropa	
PODMÍNKY KARTY	Využít ropného produktu - benzínu a energii uvolněné při explozi vznikl revoluční vynález - vznětový motor, který byl daleko lehčí než parní stroje a umožnil rozvoj motocyklů, automobilů a leteckých motorů.
EFEKT KARTY	       
	2

Příprava události

Ve hře je pro každý stát celkem 14 událostí. Každé druhé sudé kolo musí stát zahrát jednu událost, kterou připraví v předchozím kole do připravené prázdné karty velikosti A4.



Událost musí obsahovat:

- **Název podle stromu událostí a rok (nebo rozsah let)**
- **Fotku, obraz, nebo kresbu vystihující událost**
- **Popis události, případně který další stát by měla událost ovlivnit a jak.**

- Celkem máte k dispozici **6 pozitivních a 6 negativních ovlivnění** (symbolizují zelené a červené kostky), které můžete k události

použít. Každá událost může maximálně ovlivnit jiné státy o 2 (*např. snížení stability vlády o 2, nebo zvýšení spokojenosti a stability vlády o 1*). Ovlivnění musíte být schopni historicky odůvodnit. Množství ovlivněných států není omezeno (stále odevzdáte jen jednu či dvě červené nebo zelené kostky ovlivnění, nehledě na počet ovlivněných států). Není možné ovlivnit úroveň občanské společnosti jiného státu.

- **Doplňný efekt události pro váš stát**

- Celkově můžete použít 4 body na jednu kartu (pozitivní, nebo negativní).
- Dohromady máte k využití za celou hru.
 - **14 minusových bodů** (průměrně 1 na jednu kartu) – symbolizují černé kostky
 - **28 plusových bodů** (průměrně 2 na jednu kartu) – symbolizuje bílé kostky
 - Průmysl  a občanskou společnost  můžete na každé kartě ovlivnit vždy maximálně o jedna.

Název, rok
obrázek, fotka, kresba
<p>popis a ovlivnění dalších států (Francie - stabilita vlády – 2)</p>
       
1 -1

navržený efekt události pro váš stát

Vysvětlivky k jednotlivým hodnotám států



Stabilita vlády ukazuje, jak pevně drží vláda v rukou svoji moc a kontrolu nad státem. Každý bod stability vlády snižuje šanci revoluce o 10 %.



Obyvatelstvo venkova ukazuje, jaká část obyvatel bydlí na venkově (na počátku 9). Důležitá je hodnota min. – což je minimální část obyvatel, kteří musí bydlet na venkově díky politickému systému. Některé politiky toto minimum snižují. Kdykoli lze část obyvatel přesunout do města, pokud to minimum dovoluje.



Obyvatelstvo města ukazuje, jaká část obyvatel bydlí ve městě (na počátku 1). Kdykoli lze část obyvatel z venkova přesunout do města, pokud to dovoluje minimum obyvatel, kteří musí žít na venkově kvůli politickému systému.



Možnost práce na venkově udává kolik je pracovních míst na venkově. Pokud se počet pracovních míst liší od obyvatelstva venkova, za každý bod, který schází nebo přebývá, se zvyšuje šance revoluce o 10 %, protože mezi venkovany roste nespokojenost.



Možnost práce ve městě udává kolik je pracovních míst ve městě. Pokud se počet pracovních míst liší od obyvatelstva měst, za každý bod, který schází nebo přebývá, se zvyšuje šance revoluce o 10 %, protože mezi měšťany roste nespokojenost (buď mezi těmi, kteří nemají práci, nebo mezi podnikateli a továrníky, kteří nemají pracovní síly).



Spokojenost obyvatel ukazuje celkovou úroveň spokojenosti obyvatelstva. Každý bod spokojenosti snižuje šanci revoluce o 2 %.



Zemědělství ukazuje celkovou zemědělskou produkci státu. **Každé sudé kolo (počínaje 4. kolem) se hází kostkou**, pokud padne číslo **větší než úroveň zemědělství**, vypukne hlad. Spokojenost obyvatel se sníží trvale o 5. První dvě sudá kola se hází k2, další dvě kola k4, pak k6 atd. až do k12



Průmysl udává průmyslový rozvoj státu. Rozvoj průmyslu je hodnota, která **se boduje na konci hry** podle pořadí států od prvního k poslednímu: 10, 7, 5, 3, 1, 0



Občanská společnost ukazuje jak moc je stát rozvinutý v oblasti občanské společnosti. Tedy nejvíce moderní v demokratickém smyslu. Hodnota se **boduje na konci hry** podle pořadí států. 10, 7, 5, 3, 1, 0



Počet patentů se boduje na konci hry. 10, 7, 5, 3, 1, 0. Lze jej získat vyložením karty vynálezu jako první stát (nikdo jiný ji předtím nevyložil) a zároveň jako jediný stát v daném kole.

REVOLUCE

Revoluce je většinou násilná změna vlády, která nastoluje změny v řízení státu nebo nové státní zřízení, které více vyhovuje obyvatelům státu.



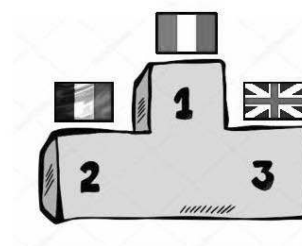
Pokud ukazatel šance revoluce státu je na začátku kola **30 % nebo více**, hází si stát dvěma k10 (procentový hod), zda revoluce vypukne. Revoluce nastává, **pokud je hod menší než šance revoluce daného státu**.

Při revoluci se stát rozhodne, zda **ztrácí bod průmyslu, nebo zemědělství** (země během revoluce trpí krizí). Navíc **musí v tomto kole zahrát jednu kartu politiky, která zvyšuje úroveň občanské společnosti, ale body za občanskou společnost se státu nepřičtou**.

ZÁVĚREČNÉ BODOVÁNÍ

Na závěr skupina získá body za pořadí podle **průmyslového rozvoje, úrovně občanské společnosti a množství patentů**.















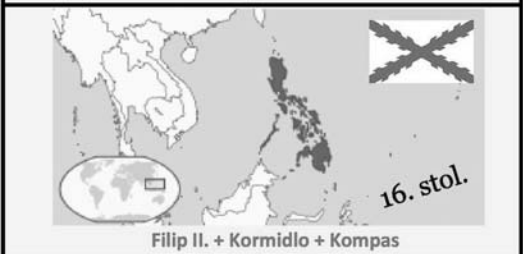











1. 10b
2. 7b
3. 5b
4. 3b
5. 1b
6. 0b



Zároveň lze získat **za každou zpracovanou historickou událost 1 bod**, pokud splňuje zadání a její efekt je historicky přiměřeně přesný a smysluplný. **Maximálně lze za události získat 14 bodů**.

Vítězí stát s nejvíce body.

Příloha 6.2 – Ukázka hracích karet za Španělsko

<p style="text-align: center;">BITVA U LEPANTA 1571</p>  <p style="text-align: center;">Svatá liga  Osmané + Ovládnutí Středomoří (Osm)</p> <p>Spojené loďstvo Svaté ligy porazilo tureckou flotilu v bitvě u Lepanta a Osmanští Turci přišli o nadvládu nad Středozemním mořem.</p> <p style="text-align: center;">      3 1 </p>	<p style="text-align: center;">EMBARGO NA PRODEJ KOŘENÍ OSMANŮM</p> <p style="text-align: center;">16. stol.</p>  <p style="text-align: center;">Svatá liga  Osmané</p> <p>Španělé chtěli omezit obchodní moc Osmanských Turků a tak zakázali, aby se v jejich koloniích mohlo prodávat v té době drahé koření tureckým obchodníkům.</p> <p style="text-align: center;">      1 2 -1 </p>
<p style="text-align: center;">KOLONIZACE FILIPÍN</p>  <p style="text-align: center;">Filip II. + Kormidlo + Kompas</p> <p>Behem vlády Filipa II. kolonizovali Španělé tichomořský ostrov, který pojmenovali podle svého krále - Filipíny.</p> <p style="text-align: center;">      1 1 1 </p>	<p style="text-align: center;">VYSÁVÁNÍ ŠPANĚLSKÉHO NIZOZEMÍ</p> <p style="text-align: center;">16. stol.</p>  <p style="text-align: center;">Filip II.</p> <p>Španělé přistupovali k Nizozemí jako ke kolonii. Když se Nizozemí dařilo a jeho obchod vzkvétal, Španělé uvalili na něj obrovskou daňovou zátěž. Kromě toho se snažili do Nizozemí prosadit katolickou víru a absolutismus. Symbolem krutosti proti Nizozemcům se stal Fernando Álvarez, vévoda z Alby.</p> <p style="text-align: center;">      2 </p>















Příloha 6.3 – Ukázka hracích karet za Anglii

<h3>SLAVNÁ REVOLUCE</h3>	<h3>ANGLIE ZNOVU MONARCHIÍ</h3>
 <p>1688</p> <p>Anglie znovu monarchií</p>	 <p>1660 Karel II.</p> <p>Oliver Cromwell</p>
<p>Když se Jakub II. pokoušel opět zavést absolutismus, byl sesazen parlamentem a na trůn byl uveden Vilém III. Oranžský z Nizozemí. Podmínkou bylo potvrzení práv parlamentu a potvrzení konstituční monarchie. Zároveň ovšem bylo zabráněno, aby mohli katolíci volit, případně usednout na anglický trůn.</p>	<p>Po smrti Olivera Cromwella a jeho diktatuře Angličané s radostí přivítali syna popraveného krále Karla II. na trůně. Anglie se stala opět monarchií a zůstalo to tak až do současnosti.</p>
 <p>1 2 2</p>	 <p>2</p>
<h3>ZABRÁNÍ FRANCOUZSKÝCH KOLONIÍ</h3>	<h3>ZABRÁNÍ HOLANDESKÝCH KOLONIÍ</h3>
 <p>18. století</p> <p>New France, 1750</p> <p>Francie</p> <p>Slavná revoluce</p>	 <p>17. stol.</p> <p>Plavební zákon</p>
<p>Anglie v osmnáctém století stála v evropských válkách na straně proti Francii. Boje se odehrávaly také v koloniích a Anglie konflikty opětovně vyhrála. Připravila tak Francii o americké a indické kolonie (na mapě modré).</p>	<p>Po válkách s Nizozemím, které skončily vítězně pro Angli, získala ostrovní mocnost holandské kolonie v Americe. Osada Nový Amsterdam tak byla přejmenována na Nový York (New York).</p>
 <p>1 2 1</p>	 <p>1 2</p>

Příloha 6.4 – Ukázka bodovacích karet – stejné pro všechny státy

UNIVERZITNÍ SNĚM	ZAVEDENÍ NEZBYTNÝCH REFORM
	
<p>Získáváte tolik bodů, kolik je vaše aktuální hodnota kultury.</p> <p>Napište otázku z historie své země a zároveň si jednu vylosujte. Pokud odpovíte správně, získáváte body vaší aktuální kultury ještě jednou.</p>	<p>Získáváte tolik bodů, kolik je aktuální hodnota vaší efektivity vlády.</p> <p>Hod'te k20, pokud je hod menší nebo stejný, než tvá efektivita vlády, získáváš 10b navíc.</p>
KULTURA	EFEKTIVITA VLÁDY
VYPUKNUTÍ VÁLKY (bodovací karta)	HOSPODÁŘSKÁ KRIZE
	
<p>Získáváte pořadí podle hodu k10 + hodnota vojenské síle tyto body:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 15b 2. 10b 3. 7b 4. 5b 	<p>Získáváš tolik bodů, kolik je tvá hodnota hospodářství - 10.</p> <p>Vyberte si tajně, kam pošlete obchodní kupce. Pokud i druhá země pošle kupce k vám, získáváte navíc body za jejich hodnotu hospodářství.</p>
VOJENSKÁ SÍLA	HOSPODÁŘSTVÍ

Příloha 6.6 – Ukázka karet překvapení Osmanů (žáci o nich od začátku neví, do hry vstupují až za určitých podmínek)

<h3>BITVA U LEPANTA</h3>	<h3>EVŽEN SAVOJSKÝ</h3>
 <p style="text-align: right;">1571</p>	 <p>1663 - 1736</p> <p>Před každým kolem hod' kostkou, padne-li lichá, proved' efekt karty.</p>
<p>Turecké loďstvo se díky zastaralejší technologii dělostřelectva a loďstva utrpělo zásadní porážku. Část flotily byla potopena, zbytek lodí byl zajat. Osmané tak přišli o nadvládu nad Středozemním mořem.</p>	<p>Nastane po kartě Druhé obléhání Vídně</p> <p>Poprvé tento francouzský princ v habsburských službách bojoval při obraně Vídně před Turky a pro své schopnosti se stal brzy hlavním velitelem habsburské armády ve válkách s Osmanskou říší. Jeho vojenský talent byl pro osmanské vojevůdce trnem v oku.</p>
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  -2 </div> <div style="text-align: center;">     -3 </div> </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  -2 </div> <div style="text-align: center;">     -1 </div> </div>
<h3>EMBARGO NA DOVOZ KOŘENÍ</h3>	
 <p>16. stol.</p>	
<p>Nastane po kartě Embargo na dovoz koření (Šp)</p> <p>Španělský zákaz obchodu s kořením se negativně projevil na hospodářství Osmanské říše, jejich obchodníci v početných španělských koloniích nemohli nakupovat a museli si hledat jiné zdroje.</p>	
<div style="text-align: center;">  -2 </div>	

Příloha 6.7 – Vyhodnocení (akční výzkum k dějepisné hře Počátky nové doby)

Sebereflexe žáků	
Co pomáhalo učení	Co brzdilo/bránilo učení
<p>Číst si kartičky (nahlas?)</p> <p>Diskuze o strategii (námět: kartičky bez čísel – změna charakteru diskuze)</p>	<p>Ruch ve třídě</p> <p>Nepořádek</p> <p>Složení skupiny</p> <p>Neměla jsem zápisky (chybělo to na test)</p> <p>Absence dalších zdrojů (na testy bych se raději učil z učebnice)</p> <p>Musel jsem se hodně učit doma</p>
Hodnocení učitele	
Co pomáhalo učení	Co brzdilo/bránilo učení
<p>Společné čtení – (úvaha – když sleduji vliv typu události v rámci jiného státu, mohu zužitkovat pro odhad efektu vlastních karet) – do principů hry</p>	<p>Nevyjasněnost, jak probíhá učení (nehrajeme si, učíme se, prožíváme historické situace, hra funguje jako učebnice)</p> <p>Časový tlak</p>

Příloha 6.11 – Kvantitativní vyhodnocení reflexe – bodová škála (akční výzkum ke hře Počátky nové doby)

1. Díky hře jsem se dozvěděl(a) nové přínosné informace				
NE 1	2	3	4	5 ANO
	2x	6x	2x	3x
2. Způsob práce v modulu mi vyhovoval				
NE 1	2	3	4	5 ANO
1x	5x	3x	4x	
3. Do hry jsem se aktivně zapojil				
NE 1	2	3	4	5 ANO
		3x	7x	3x
4. Rozumím dějinám států, za který jsem hrál				
NE 1	2	3	4	5 ANO
	1x	2x	6x	4x
5. Rozumím, jak se ovlivňovaly státy v raném novověku				
NE 1	2	3	4	5 ANO
1x	1x	3x	8x	
6. Metodou hry bych chtěl(a) pokračovat dál				
NE 1	2	3	4	5 ANO
2x	5x	2x	3x	1x

Komentář:

Korelace mezi aktivitou a novými informacemi:

3x info vyšší než aktivita (ve všech případech 5i – 4a, celkově hodnocení všech položek 3 a výše)

1x info odpovídá aktivitě (3i – 3a) 8x info o 1 škálový bod nižší než aktivita

1x info o 2 škálové body nižší než aktivita (3i – 5a)

Příloha 6.12 – Test Politika

1. Spoj správné dvojice:

- | | |
|------------------------|------------------------------------|
| 1) Majetkový cenzus | a) hájení zájmů dělníků |
| 2) Cenzura | b) vyloučení nemajetných z voleb |
| 3) Ústava (konstituce) | c) hájení zájmů podnikatelů |
| 4) Parlament | d) základní zákon státu |
| 5) Odbory | e) volený orgán schvalující zákony |
| | f) dozor, kontrola nad tiskem |

2. Dopln chybějící části textu:

Jedním z prostředků omezení panovnické moci byla _____ Latinsky se nazývá konstituce. Tento typ státu je nazýván _____ monarchie. Stát, v němž má panovník neomezenou moc, se nazývá _____ monarchie.

3. Označ správnou odpověď:

Rovnost před zákonem se vztahuje:

- pouze na majetné vrstvy
- pouze na privilegované vládnoucí vrstvy
- pouze na muže
- na všechny bez ohledu, pohlaví a původ

4. Urči, která z uvedených tvrzení jsou pravdivá:

Volební právo pro privilegované vrstvy se vztahovalo na muže i ženy ... ANO/NE

Volební právo pro majetné se vztahovalo pouze na muže ... ANO/NE

Všeobecné volební právo se vztahovalo na ženy i muže ... ANO/NE

Volební právo, které v současnosti nazýváme „všeobecné a rovné“, se vztahuje na osoby starší 18 let, bez ohledu na původ a pohlaví ... ANO/NE

5. Označ správnou odpověď:

Úkolem tajné policie bylo:

- chránit ohrožené osoby
- zajišťovat bezpečnost a pořádek během hromadných akcí
- sledovat osoby a odposlouchávat jejich politické názory

6. Označ správnou odpověď:

Náboženská svoboda znamená:

- zrovnoprávnění různého náboženského vyznání
- pouhou tolerancí vybraných náboženských vyznání
- povolení jednoho náboženského vyznání

7. K uvedeným obdobím přiřaď správné údaje:

- Nevolnictví:
- Zrušení nevolnictví – poddanství:

3) Zrušení poddanství – občanská společnost:

- a) připoutání k půdě vrchnosti
- b) získání volebního práva
- c) pevně stanovená doba roboty pro nájemce půdy
- d) zákaz nechat děti vyučit řemeslu bez souhlasu vrchnosti
- e) právo opustit půdu a odejít za prací, bez souhlasu vrchnosti
- f) možnost vyplatit se z roboty
- g) zákaz stěhování bez souhlasu vrchnosti
- h) zrušení roboty
- ch) možnost stěhovat se a nechat děti vyučit bez souhlasu vrchnosti
- i) skutečná rovnost před zákonem

8. Označ správnou odpověď:

Mezi tři nezávislé složky státní moci ve státě (v období, kdy není vyhlášen mimořádný stav) nepatří:

- a) moc soudní
- b) moc zákonodárná
- c) právo veta panovníka
- d) moc výkonná

9. Vytvoř správné dvojice pro období, kdy není vyhlášen mimořádný stav:

- | | |
|--------------------------|-------------------|
| 1) Právo vydávat zákony | a) Nezávislý soud |
| 2) Rozhodnutí ve sporech | b) Vláda |
| 3) Řízení státu | c) Panovník |
| | d) Parlament |

Příloha 6.13 – Test Vynálezy

1. K uvedeným jménům přiřadte správný vynález:

- | | |
|-----------------------|--------------------|
| 1) Edmund Cartwright | a) oblouková lampa |
| 2) James Watt | b) lokomotiva |
| 3) Thomas Alva Edison | c) tkalcovský stav |
| 4) George Stephenson | d) zážehový motor |
| 5) František Křižík | c) spalovací motor |
| 6) Nikola Tesla | d) parolod' |
| 7) Gottlieb Daimler | e) žárovka |
| 8) Rudolf Diesel | f) parní stroj |
| 9) Robert Fulton | g) elektromotor |
| 10) Graham Bell | h) lodní šroub |
| 11) Guglielmo Marconi | ch) telefon |
| | i) rádio |

2. Určete, které odvětví neovlivnil parní stroj:

- a) těžbu uhlí
- b) zemědělství
- c) letectví
- d) železniční dopravu
- e) textilní průmysl

3. S pomocí internetu nebo jiného informačního zdroje přepište abecedu do morseovky.

4. Určete, která z uvedených tvrzení jsou pravdivá:

- 1) Koks se vyráběl z uhlí a sloužil jako palivo k výrobě oceli ... ANO/NE
- 2) Z ropy se vyrábí benzín a nafta ... ANO/NE
- 3) Elektrickou baterii vynalezl Werner von Siemens ... ANO/NE
- 4) Vynálezcem dynama byl Alessandro Volta ... ANO/NE
- 5) Beton používali lidé ve stavebnictví již ve středověku ... ANO/NE

5. Uvedte odvětví, v němž se používala mlátička a secí stroj.

6. Z uvedených informací označte ty, které vedly ke zneužití filmu a rozhlasu:

- a) zábava
- b) lživá propaganda
- c) vzdělávací programy
- d) propagace násilí
- e) propagace etnické nadřazenosti
- f) výchova k toleranci

7. Označte správnou odpověď na otázku, jak získáváme koks:

- a) těžbou z povrchových dolů
- b) těžbou z hlubinných dolů
- c) výrobou z hnědého uhlí
- d) výrobou z černého uhlí

Při porovnávání vstupního a výstupního testu jsem zaznamenal určitý posun v chápání souvislostí, pojmů i významných jmen.

7 Podpora autoregulovaného učení v montessori třídě

Barbora Viktorinová, Jindřich Kitzberger

Náš akční výzkum byl situován do prostředí montessori třídy základní školy, kde se vzdělávají žáci 1.–3. ročníku. Učení v montessori třídě je z významné části založeno na samostatné činnosti žáků, která jim ponechává maximální možný prostor pro výběr činností ve výuce. To s sebou nese vysoké nároky na management třídy ze strany učitele a současně na dovednosti, které by se měly rozvíjet ve prospěch tzv. autoregulovaného učení. Změna, která byla předmětem zkoumání, se týkala podpory žáků v jejich schopnosti autoregulace vlastního učení, konkrétně bylo jejím cílem poskytnout žákům další nástroj, který by jim v podmínkách montessori třídy byl ve smyslu regulace vlastního učení užitečný. Tímto nástrojem byla pomůcka (knížečka) zachycující očekávané výstupy učení v matematice a českém jazyce v rozsahu celého trojročí. Kromě přehledu očekávaných výstupů (převedených do jednodušší podoby) obsahuje knížečka u každého cíle (výstupu) obrázek, do kterého má žák vyznačit, ve které fázi učebního procesu se zrovna nachází, resp. kterou již zvládl.

Předmětem výzkumu byla implementace této pomůcky a její dopad na autoregulaci žáků v procesu učení ve třídě. Ke zdokumentování akce i jejích dopadů jsme použili především pozorování učitele ve třídě, rozhovory s žáky i rodiči a dotazníky pro rodiče. Sledovali jsme, jak žáci i učitel s knížečkou pracují, jak práce s knížečkou ovlivňuje schopnost žáků rozvrhovat si práci a tím, jak ovlivňuje míru jejich samostatnosti i naopak potřeby pomoci ze strany učitele.

7.1 Jak jsme akční výzkum navrhovali

7.1.1 Východiska

Učení dětí¹⁵ v montessori třídě je z významné části založeno na svobodné (ve smyslu možností výběru) a samostatné činnosti žáků. Tento princip je podpořen řadou nástrojů, patrně nejvýznamnějším nástrojem jsou specifické montessori učební pomůcky, jimiž jsou děti ve třídě obklopeny a pomocí nichž je dosahována minimalizace aktivních činností učitele (ve smyslu činností typických pro transmisivní vyučování). Snaha přenést co nejvíce aktivity na stranu žáka ostatně není vyhrazena alternativním přístupům jako je montessori pedagogika, ale je společná přístupům konstruktivistické pedagogiky jako takové.

Snaha ponechávat dětem maximální možný prostor pro výběr činností ve výuce a využívat tak jejich přirozeného a spontánního zájmu o učení s sebou samozřejmě nese vysoké nároky na management třídy ze strany učitele a současně na dovednosti dětí, které by se měly rozvíjet

¹⁵ V tomto textu používáme označení děti a žáci jako synonyma. Jsme si vědomi, že školská legislativa využívá termín děti pouze v kontextu mateřských škol a termín žáci v kontextu základních a středních škol. Předložená kapitola nicméně není legislativním textem a v pojetí alternativního školství se i v kontextu základní školy používají oba pojmy, přičemž pojem dítě je na škole, kde probíhal akční výzkum, běžnější. Také školní řád této školy využívá označení dítě s vysvětlující poznámkou, že termín „dítě“ se v celém dokumentu používá ve smyslu „žák“.

ve prospěch tzv. autoregulovaného učení. Škola i učitel musí ovšem v podmínkách našeho vzdělávacího systému zároveň akceptovat určitá omezení daná právním stavem v oblasti kurikula, současně se z pedagogického hlediska jeví jako důležité realizovat kurikulum v souladu s logikou daného předmětu (návaznost a posloupnost učiva) a s obecně didaktickými zásadami. Jak uvádí Rýdl (2007), ústředním principem montessori didaktiky je sice „volná práce“, která reprezentuje momentální zájmy dítěte, ale „vzhledem k nutnosti dodržet náplň učiva danou školskými předpisy, je volná práce regulována dovedným učitelem k podchycení zájmu i o témata, která by si děti samy nevybraly“ (Rýdl, 2007, s. 18). Reálná výuka v montessori třídě je tak dána volbou postupu učitele v určitém rozmezí možností (na této pomyslné ose bychom si na jednom pólu mohli představit výuku v tradiční škole, kde je postup v kurikulu prakticky ze 100 % určen učitelem, a na druhém pólu přístup tzv. svobodných škol, kde se volba předmětu učení ponechává téměř ze 100 % na žácích).

Pro učitele v montessori třídě je tedy velmi nesnadné propojit zásadu maximálního prostoru pro volbu dětí s vlastním plánováním kurikula s potřebou, jak samotným dětem dát nahlédnout celkový plán a podpořit je (a ostatně i jejich rodiče) v orientaci v kurikulu. Žák by si měl do jisté míry uvědomit pozici daného tématu, znalosti či dovednosti ve větším celku, vědět, na co navazuje a co ho čeká poté. To vše podporuje pochopení smyslu daného obsahu. Pochopení smyslu obsahu vyučování, možnost samostatného plánování dalšího postupu, uvědomění si vzdělávacích cílů (v souvislosti s kurikulem), to vše podporuje metakognitivní dovednosti dětí a autoregulaci jejich učení. U dětí mladšího školního věku, se kterými jsme v našem výzkumu pracovali, má samozřejmě získávání takových metakognitivních dovedností svá specifika.

Montessori školy i jednotliví učitelé řeší tento problém rozmanitými způsoby a přístupy zdaleka nejsou jednotné. Konkrétní situaci ovlivňuje také to, ke kterému pólu výše zmíněné osy se učitel blíží – aplikují se jak přístupy zcela volné výuky (ve smyslu volby témat ze strany dětí, tj. dítě se učí to, oč má zrovna zájem), tak poměrně striktní určení postupu kurikulem ze strany učitelem. Učitelé montessori škol ale zpravidla hledají konkrétní nástroje, jak najít optimální pozici mezi těmito krajními polohami. Časté jsou individuální týdenní plány dětí, různé způsoby záznamů realizovaných témat i zjednodušená schémata vyjadřující části školního vzdělávacího programu. Naš výzkum měl mj. za cíl přispět k poznání výhod a nevýhod jednoho určitého nástroje a ověřit jeho aplikaci.

V tradiční škole se žáci orientují nejčastěji podle učebnice, sešitů, žákovské knížky, cílů, které sdělí učitel (například na začátku hodiny nebo na začátku tématu). Také mohou konzultovat se spolužáky, protože všichni víceméně postupují společně. Tradiční výuka je řízená především učitelem, dítě je v pasivnější roli a pracuje většinou na základě bezprostředních instrukcí učitele. V montessori škole by to mělo být jinak a určitá zodpovědnost za vzdělání sebe samého je tu klíčová. Pokud ovšem přijmeme koncepty konstruktivistické pedagogiky, je problém autoregulace učení a kompetencí z něj vyplývajících zcela relevantní i pro tradiční (tedy ne-alternativní) školu. V tomto smyslu jsou zkušenosti z našeho výzkumu zcela jistě využitelné v každé škole a nástroj, který jsme vyzkoušeli, mohou následovat v jakékoli třídě.

Abychom co nejlépe vyjádřili, popsali a vyhodnotili procesy, které jsou s naším záměrem (akcí) spojeny, snažili jsme se je přiřadit k pojmům, které již byly v pedagogice a pedagogické praxi zkoumány. Asi nejlépe se nám „hodil“ pojem autoregulovaného učení (Self-regulated Learning), protože je poměrně komplexní, a v tom, jak jej chápou různí autoři, lze dobře nalézt i podstatu dění v montessori třídě. Modelů autoregulovaného učení je celá řada, přehledně je nejnověji zpracoval Panadero (2017), dříve také Puustinen a Pulkkinen (2001). Celkově s pojmem autoregulovaného učení v zahraničí asi nejvíce pracoval Zimmerman (2002) a jeho třífázový model byl pro nás také největší inspirací, jak vlastně procesy seberegulace při učení chápat. Ostatně jeho tři fáze (pláno-

vání, monitorování a reflektování) poměrně dobře odpovídají i montessori metodice, která taktéž pracuje s třemi fázemi (stupni) výuky. Kritiku Zimmermannova modelu zevrubně provedl Panadero (2014, s. 459), ale uzavírá, že „Zimmermanův model je velmi komplexní, protože pokrývá nejrůznější klíčové procesy, které hrají roli, když student studuje velmi podrobně, a nabízí teoretický rámec, který určuje, jaké aspekty jsou relevantní, pokud chceme zlepšit samoregulaci studentů.“

Pokud jde o výzkumy přímo v montessori školách, je vhodné poznamenat, že problematiku „self-regulated learning“ chápou autoři (resp. zabývají se jí) převážně ve smyslu autoregulace v sociálně – emoční oblasti (viz např. akční výzkum Jones, 2016). V tomto směru poněkud vybočuje studie, ve které Ervin, Wash a Mecca (2010) zkoumaly rozdíly v úrovni autoregulace učení dětí mezi montessori a ne-montessori školami. Studie zahrnovala celkem 127 dětí v montessori a 129 v ne-montessori třídách. Data podporují zjištění, že „montessori děti“ mají vyšší úroveň samoregulace a konzistentnější růst dovedností samoregulace během tříletého období studia, než děti, které nejsou z montessori škol. Zajímavější pro náš účel však byly položky, které výzkumnice v tomto případě stanovily ke sledování a které jsme zčásti také použili pro sledování procesů ve třídě. V oblasti pracovních návyků to byly zejména: do jaké míry dítě dává najevo touhu pracovat na akademických cílech, jako je učení číst, psát nebo počítat; do jaké míry je dítě aktivní v používání strategií k řešení problémů při zapojení do kognitivních úkolů; do jaké míry umí dítě sledovat své vlastní učení jako správné; do jaké míry se dítě umí zeptat, klást otázky a hledat informace, když nedokáže plně pochopit úkol, a do jaké míry dítě rozpoznává akademické oblasti, ve kterých pracuje dobře, a pozitivně na to reaguje. Tyto položky jsme zčásti použili i při sestavení dotazníku pro rodiče a učitele.

Ve škole, kde probíhal náš výzkum, učitelé stále hledají cesty, jak dětem i rodičům zjednodušit vzhled do vzdělávacího plánu. Začínali s vytvářením individuálních týdenních plánů, které pro děti každý týden tiskli, a děti si v průběhu týdne zaznamenávaly, na čem pracovaly. Pod tlakem rodičů i učitelů se z individuálních plánů pak stal seznam úkolů, které děti mechanicky odškrtovaly. Z jejich práce se často vytrácela radost a motivace spočívala pouze ve vybarvení všech políček, aby rodiče a učitelé byli spokojeni.

Minulý rok někteří učitelé dospěli ke zrušení těchto plánů a k jejich nahrazení třídními deníčky a propracovaným učitelským plánováním. Zdá se, že děti měly za této situace větší radost z výběru práce a dovolovaly si jít opravdu do hloubky tématu, jelikož necítily tlak, že by nestihly naplánované. Úskalím je však často jejich celková orientace, tedy zda vědí, jakou práci si mají vybrat a co procvičovat. To většina učitelů řeší podáváním pravidelných reflexí a individuálními schůzkami s dětmi, na které však během dne nezbyvá mnoho času. Do deníčků jim lze sice psát denní plán, čímž se ale navracejí opět k přesnému plánování „co a kdy“. Ve škole je celkem pět tříd nižšího stupně, které se k problému staví rozdílně. Dvě třídy zůstaly u lehce upravených týdenních plánů, tři třídy pak individuální týdenní plány zrušily. Z nich dvě třídy využívaly předmětových panelů, kam se týdně zapisovaly úkoly dětí a ty si je postupně odškrtovaly. Předmětové panely jistě napomáhají dětem v orientaci v učivu, ale vždy pouze na týden. Děti neví, co je čeká, když daný úkol dokončí, nemohou si plánovat, a cíle si mohou stanovovat pouze krátkodobé. Jedna ze tříd k předmětovým panelům přidala i mapky, po kterých se děti pohybují, jak přechází z pomůcky na pomůcku. U mapek už děti mohou plánovat svou cestu dopředu, cesta je tam však přesně určena. Přesně je určenou, jakou pomůcku nyní procvičovat, dítě má ale často problém s rozpoznáním, co se vlastně s pomůckou naučilo. Každá třída tedy hledá prostředek, který by učitelům pomohl zprostředkovat dětem jejich cestu, aby si lépe dokázaly plánovat, aby získaly určitou zodpovědnost za své vzdělání, zkrátka aby zlepšily své kompetence k učení.

Zrušením plánů byla také odebrána určitá možnost kontroly pro rodiče. Rodiče tedy musí věřit, že dítě postupuje tak, jak má, resp. tak, jak to odpovídá jeho momentálním předpokladům a sou-

časně i předpokladům státního kurikula, co by mělo dítě v daném věku umět. Podrobnější informace dostávají pouze v záznamech práce, kde se dozví, na čem dítě daný týden pracovalo, a při čtvrtletních schůzkách. Pro většinu rodičů jsou však tyto informace velmi abstraktní a pod názvem pomůcky si nedokáží představit konkrétní učivo či schopnost.

Při plánování výzkumu jsme tedy hledali prostředek, který pomůže všem přímým účastníkům vzdělávacího procesu se „informačně setkat“ a zároveň dětem ujasní jejich cestu po první tři roky vzdělávání. Vytvořili jsme tedy „knížečku“ s názvem „Moje cíle“ (příloha 7.1 na webu <https://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/publikace/akcnivyzkum/>), která děti provede cíli daného trojročí. Slibovali jsme si od tohoto nástroje, že rodiče budou mít jasnější obrázek o tom, co jejich děti umí, ale hlavně to, že děti prohloubí své dovednosti a aktivněji se budou podílet na procesu vlastního učení. Knížečku bychom mohli také označit jako jakousi „dětskou verzi kapesních osnov“. Cíle zde popsané vycházejí ze školního vzdělávacího programu, tedy očekávaných výstupů pro daný ročník, a to pro český jazyk a matematiku. V úvodu pak ještě několik cílů odvozených z některých klíčových kompetencí („pracuji samostatně“, „dokáži si rozvrhnout svůj čas“ apod.).

Kromě přehledu očekávaných výstupů (převedených do jednodušší podoby) obsahuje knížečka u každého cíle (výstupu) obrázek, do kterého má dítě vyznačit, ve které fázi učebního procesu se zrovna nachází, resp. kterou již zvládlo. Trojfázová výuka je charakteristická i pro montessori metodu – nejprve je dítě seznámeno s danou montessori pomůckou a dostane tzv. „lekci“, tedy učitel mu předvede, k jaké znalosti nebo dovednosti pomůcka vede. V druhé fázi si dítě na pomůcce daný jev procvičuje a ve třetí fázi (sebereflexe) se nějakým způsobem přesvědčí (samo nebo za pomoci učitele), že již daný jev zvládlo. V obrázku v knížece tedy měl každý žák vybarvovat, kterou fázi již úspěšně ukončil.

Primárním cílem akce, kterou jsme implementovali v jedné ze tříd s 1. až 3. ročníkem, tedy bylo zvýšit schopnosti dětí v oblasti autoregulace jejich učení. Ve zkoumané třídě byli dosud žáci závislí na tom, že jim učitel napověděl, kam se pohybovat, jakou pomůcku si vybrat. Konkrétně to probíhalo tak, že po každé nové lekci učitel žákům sdělil, co by měli do příští lekce zvládnout. Žáci si tak mohli dávat spíše krátkodobé cíle, někteří mechanicky následovali splnění úkolu, jen kvůli tomu, že učitel tak řekl. Týdenní schůzky s dítětem byly tak časově náročné (20 dětí), že se většínou omezily pouze na schůzky s dětmi, které nutně vyžadovaly intervenci.

Položili jsme si následující výzkumné otázky:

- 1. Jak může pomoci žákovi zlepšit jeho schopnosti autoregulace a sebereflexe v procesu učení zavedení konkrétního nástroje (knížečka „Moje cíle“ – viz dále)? Jak ji všechny děti dokáží používat? Jaké budou rozdíly mezi dětmi v této dovednosti?**
- 2. Jak tento nástroj pomůže rodičům? Jak s ním budou spokojeni?**

7.1.2 Akční plán

Celá akce byla naplánována na období jednoho školního roku, aby se jednotlivé fáze co nejvíce napojily na přirozený chod školy a logický vývoj práce dětí v čase září–červen. Pro jednotlivé kroky jsme si připravili následující plán:

Během měsíce září budeme sbírat informace, zjišťovat stávající stav a vyhodnocovat již používané metody (týdenní plány, deníky). Rozdáme dotazníky pro děti i rodiče, proběhnou rozhovory s kolegy a pozorování ve třídě.

V říjnu pak zavedeme knížečku s pracovním názvem „Moje cíle“, která děti bude provázet cíli trojročí (1.–3. ročník). Knížka bude koncipována tak, aby jí děti jednoduše rozuměly a dokázaly s ní co nejvíce samy pracovat.

Děti se skrze knížku budou sebehodnotit a při společných reflexích s učitelem získají čistší obrázek o tom, co umí a čím se mohou zabývat dále.

Průběžně budeme pozorovat a vyhodnocovat situaci, případně přicházet s dalšími prostředky, jak dětem ulehčit jejich orientaci v kurikulu.

V období duben–červen pak budou probíhat individuální schůzky s rodiči i dětmi.

V červnu zadáme dotazníky a uskutečníme finální rozhovory s dětmi i rodiči, budeme provádět analýzu získaných dat a vyhodnotíme celou akci.

7.2 Jak jsme akční výzkum realizovali

7.2.1 Dokumentování výchozího stavu

Vzhledem ke komplexitě a složitosti autoregulace učení v prostředí školní montessori třídy jsme stáli před nelehkou otázkou volby způsobů a metod, jak zjistíme výchozí stav i potenciální dopady naší akce. V souvislosti s promyšlením modelu autoregulace, ale hlavně možností nástrojů, jak měřit jeho hlavní prvky, jsme se nakonec rozhodli omezit vzorek dětí na 2. a 3. ročník (děti 1. ročníku mají jen krátkou zkušenost s procesem ve třídě, často neumí ještě dobře číst, vyjadřovací schopnosti jsou menší spod.), tedy systematické sledování se týkalo 14 dětí třídy.

Metody, jak ověřit dopady naší akce, jsme hledali poměrně dlouho a přitom přemýšleli o tom, jak si lze opatřit co nejobjektivnější data o případných změnách v procesu učení dětí. Tedy takových dat, která by svědčila o vlivu akce na schopnost autoregulace učení každého dítěte ve třídě. Přitom se jako největší potíží jevila v tom, zda lze spojit změny se samotnou akcí, protože i bez cíleného zásahu nepochybně dochází u dětí během školního roku k vývoji jejich schopností, ať už v důsledku přirozeného rozvoje daného věkem nebo v důsledku všech ostatních (standardních) akcí učitelů.

Pro zjištění výchozího stavu jsme zvolili následující metody:

1. **pozorování ve třídě, a to se zaměřením na činnosti dětí během dopoledního výukového cyklu (monitorování, jak často děti potřebují během dopoledního cyklu pomoc učitele ohledně výběru práce),**
2. **rozhovory s dětmi,**
3. **dotazník pro učitele a rodiče.**

Pozorování ve třídě prováděla učitelka a zaměřovala je především na děti, které potřebovaly individuální pomoc ve volbě činností, pomůcek, rozhodování o svých plánech v daný den apod. A také na děti, které potřebovaly posílit motivaci k učení a k postupu podle plánu. Zde je třeba zdůraznit, že pozorování i analýza situace a procesu učení dětí ze strany učitele před začátkem výzkumu, tedy před rozhodnutím o cílech a výzkumných otázkách, jsou samozřejmě také brány v úvahu, protože právě vhléd učitele vyústil ve volbu tématu, samotné akce i ve stanovení cíle. Popis výchozího stavu je zčásti tedy popsán výše, v podkapitole Východiska.

Pozorování bylo spojeno s monitorováním frekvence vyžádané i nevyžádané pomoci. Učitelka měla k dispozici speciální počítadlo, pomocí kterého zjišťovala jak počet žádostí o pomoc ze strany dětí, tak nevyžádaných zásahů učitele v případech, kdy bylo evidentní, že dítě v daném okamžiku již tuto podporu potřebovalo. U této nevyžádané pomoci ještě učitelka rozlišovala dvě situace: a) děti si sice cíleně vybíraly práci, ale šlo o činnosti (pomůcky), které neodpovídaly jejich zóně nejbližšího rozvoje, resp. bylo to něco, co již uměly a co bylo pro ně velmi jednoduché (utíkaly k jednoduchému), b) děti bezcílně „bloumaly“ po třídě a nevybíraly si konkrétní učební

pomůcku nebo činnost. Oba tyto jevy mohou mít jako společného jmenovatele jak aktuální nedostatečnou motivaci k učení, tak určitou bezradnost pro volbu dalšího kroku, konkrétní důvody nebo související kontexty jsou někde jasnější z poznámek učitele o pozorování.

Učitelka zaznamenávala do deníku všechna zjištěná data, tedy počet vyžádaných i nevyžádaných pomocí v daný den (dopoledne) a závěry pozorování konkrétních dětí, která přibližují situace předcházející zejména nevyžádané pomoci. Před zahájením akce (implementace knižičky „Moje cíle“) probíhal tento monitoring po sedm dopolední („dopolednem“ rozumíme tzv. nepřerušovaný montessori cyklus, který začíná ráno v 8.30 a končí cca ve 12 hodin, během tohoto času si dítě může dělat individuální přestávky, ale třída jako celek má souvislou výuku) v říjnu a listopadu, a to s následujícími výsledky:

Tabulka 7.1 – Počet zásahů učitelky (vyžádaných i nevyžádaných) před zahájením intervence

Datum	Celkem zásahů	Vyžádaná pomoc	Nevyžádaná pomoc – vybírají si jednoduché práce	Nevyžádaná pomoc – bloumají
10. 10. 2018	19	7	6	6
17. 10. 2018	17	7	5	5
23. 10. 2018	20	7	7	6
5. 11. 2018	16	7	5	4
7. 11. 2018	19	6	7	6
14. 11. 2018	17	5	6	6
21. 11. 2018	13	5	5	3

Z poznámek učitele o pozorování v deníku učitele (jsou uvedeny v kompletní tabulce – příloha 7.2) vyplývá, že v převážné většině případů jde u „nevyžádané pomoci“ o nedostatek motivace dítěte, které v daný moment volilo nejrůznější jiné činnosti (*Mi: Bloumal po třídě za účelem socializace s Honzíkem; J: Nejraději by si celý den kreslila jednorožce, bloumá po třídě a hledá nejlepší pastelky a nejlepší místo, kde ji nenajdou učitelé; Ja a Mi: Chtějí být společně, snaží se být mimo dosah učitele. Několikrát upozornění, že se nemají zdržovat na chodbě...*). Pro další vyhodnocení dat je ale také třeba konstatovat, že i když v danou chvíli nebylo většinou možné přesněji diagnostikovat příčiny nedostatečné motivace konkrétního dítěte, můžeme ji celkově posuzovat jako nižší úroveň autoregulace k učení.

Zajímal nás také podrobnější pohled na postup jednotlivých dětí, tedy nakolik jsou výše uvedené hodnoty (počty vyžádaných nebo nevyžádaných pomocí) rozděleny mezi konkrétní děti. Toto rozložení ukazuje následující tabulka.

Z tabulky 7.2 vyplývá, že pouze dvě děti ve sledovaných dnech pomoc téměř nepotřebovaly (dva záznamy), ostatní se pohybují v hodnotách 4–10. Třetina žáků (pět) vyžadovala pomoc poměrně často, ať už vyžádanou nebo nevyžádanou (8–10 záznamů během sledovaných dnů).

Vstupní (polostrukturované) rozhovory s dětmi (tedy rozhovory před akcí) probíhaly v období 27. 11. až 4. 12. 2018. Učitelka měla k dispozici diktafon, nahrávky byly přepsány a posléze vyhodnoceny za pomoci otevřeného kódování. Základní otázky použité v rozhovoru jsou uvedeny v příloze 7.3. Otázky byly zaměřeny na to, co je vlastně v montessori třídě klíčové, tedy na přemýšlení dětí o postupech jejich učení, o tom, jak si vybírají činnosti, co pro ně hraje roli při tomto výběru, jak moc v jejich samostatné práci hraje roli uvědomění širších souvislostí apod.

Tabulka 7.2 – Frekvence vyžádané a nevyžádané pomoci u jednotlivých žáků v průběhu října před zahájením intervence (u čísla vždy zkratka žáka)

Kód žáka	Vyžádná pomoc	Nevyžádaná jednoduché práce	Nevyžádaná – bloumá	Celkem
1.Ko	xxx	xx	xx	7
2.P		xxxx	xxxxx	9
3.G	xxxxx	x		6
4.Mv	xxxx	x	x	6
5.N	xx			2
6.J	xx	xxx	xxxxx	10
7.T	xxx		x	4
8.E			xx	2
9.A	x	xxx	xxxx	8
10.Mt	xxxxx	x	xxx	9
11.J		xxx	xxx	6
12.Kr	xxxxx	xx	x	8
13.F		xxxxxxxx		6
14.V		xxxxx		5
15.Mi		xxxxx	x	6

Ve výzkumu jsme se zaměřili pouze na děti 2. a 3. ročníku, jejichž vyjadřovací schopnosti a uvažování nad výše zmíněnými otázkami představovaly přece jen o něco lepší východisko pro naše plány. Z reakcí dětí v rozhovorech je patrné, že do určité míry byly tyto úvahy někdy nad jejich síly, tedy že buď nedokázaly dobře vyjádřit svoje myšlenky, nebo že jejich postup během učebního bloku nebyl příliš sofistikovaný a roli pro výběr činnosti hrály docela jednoduché faktory („vyberu, co Elen vybere“, „tak, abych se jako nějak rozhýbala, že jo, po ránu prostě nejsem moc připravená do té školy. Tak nějakou lehčí práci“, „já si vybírám podle toho, co je nejlehčí“ ...). I tak jde ale o zajímavý doklad o jejich přemýšlení a postupech.

Dotazníkové šetření u rodičů proběhlo v posledním listopadovém týdnu, oslovení byli rodiče 14 žáků 2. a 3. ročníku. Rodiče měli na odpověď týden, přičemž jsme vycházeli z toho, že odpovědi bude zpracovávat buď jeden z rodičů, nebo po poradě společně oba, každopádně přijde 1 odpověď za 1 žáka (což se také potvrdilo). Celková podoba dotazníku je v příloze 7.4. Součástí dotazníku je i tabulka, kde na číselné škále rodiče odhadovali dovednosti dětí v celkem 11 položkách. Smyslem dotazníku bylo porovnat před vlastní akcí hodnocení rodičů s hodnocením učitelky, tedy ověřit, jak daleko od sebe je externí pohled rodičů, kteří nemají možnost přímo monitorovat výuku, a interní pohled učitele, který děti denně pozoruje a vede si záznamy o jejich dovednostech. Jak uvidíme dále, data od rodičů jsme již po akci neshbírali touto formou, protože jednak návratnost byla příliš nízká (a pokud by neodevzdali na konci roku dotazník zcela totožní rodiče, možnost porovnání u stejných dětí by se ještě snížila), všichni byli ale osloveni osobně při

rozhovoru (ten byl veden při standardních schůzkách učitelů s rodiči a v jejich rámci zazněly speciální otázky týkající se našeho výzkumu).

Rodiče mají samozřejmě jen omezený přístup k informacím, jak jejich dítě ve škole pracuje a jaké jsou jejich schopnosti v oblasti autoregulace učení během školní práce. Při svých odpovědích měli vycházet z „pozorování doma, například při práci na úkolech, z informací ze školy od dítěte nebo učitelů“ (instrukce v dotazníku). S ohledem na výše zmíněný Zimmermanův model jsme do dotazníku vybrali 11 položek, každou z nich respondenti posuzovali na číselné škále 1–5 (1 – jde mu to výborně, 5 – vůbec mu to nejde, tedy jako při klasické školní klasifikaci), v následující tabulce jsou i frekvence odpovědí rodičů pro jednotlivé stupně. Celkem jsme získali odpovědi od osmi rodičů (ze 14), tedy návratnost odpovědí byla 57 %.

Zřejmě relevantnější data poskytly odpovědi učitelky, která skrze totožnou tabulku zhodnotila dovednosti všech dětí 2. a 3. ročníku ve třídě. Vycházela přitom z dlouhodobého pozorování dětí, resp. hodnocení jejich vývoje ve sledovaných oblastech, hodnocený stav se ale týká období těsně předcházejícího naší akci ve třídě (tj. jde o odhad aktuálních dovedností dětí).

Zajímavé je porovnání dat získaných od rodičů a od učitelky, je ale třeba zdůraznit odlišné možnosti sledovat výkony dítěte. Pokud například hodnotíme položku „výběr úkolu“, učitelka má každodenní zpětnou vazbu z pozorování postupu dítěte během výuky, případně z rozhovorů s dítětem, zatímco rodiče mají k dispozici pouze zprostředkovanou zkušenost dítěte (pokud pod „výběrem úkolu“ nepřemýšlejí o obdobné aktivitě v domácích podmínkách).

Sumarizovaná data za celou skupinu žáků získaná z dotazníku před akcí jsou uvedena v následující tabulce – u každé položky jsou dvě hodnoty, první je průměrnou hodnotou z reakcí rodičů (osm respondentů) a druhá průměrem z hodnocení učitelky (za stejných osm dětí, aby porovnání mělo větší vypovídací hodnotu).

Tabulka 7.3 – Průměrné hodnoty z hodnocení vybraných projevů autoregulace rodiči a učitelkou před zahájením intervence

		R	U
1	výběr úkolu	2,3	3,8
2	roznání cíle úkolu (co konkrétně se má naučit)	2,4	3,4
3	roznání smyslu úkolu (proč se to učí, k čemu mi to bude)	2,5	3,3
4	organizace času	2,6	3,0
5	včasné vyhledání pomoci	1,8	2,6
6	odhad obtížnosti úkolu a svoji úspěšnosti (co a jak mohu zvládnout)	2,1	2,8
7	samostatnost při práci nebo plnění úkolu (do jaké míry je schopen pracovat bez vnější pomoci)	1,9	2,6
8	průběžné porovnávání se stanoveným cílem (kontrola, zda postupuje dobře)	2,6	2,6
9	realistické sebehodnocení výsledku (odhad, do jaké míry se to dobře naučil, zda už je učivo zvládnuto)	2,1	2,5
10	pozitivní přístup k případnému neúspěchu (akceptuje, že se něco nepodařilo a že případné chyby nebo nedostatky jsou v pořádku)	2,5	2,0
11	reakce na hodnocení – korekce postupu, případně modifikace cíle nebo strategie (opravné mechanismy)	2,1	2,0

Z tabulky 7.3 je patrné, že hodnocení učitele bylo ve většině položek podstatně „přísnější“ než hodnocení rodičů (vyšší hodnota hodnocení učitele v 8 položkách z 11). I pokud jde o hodnocení konkrétních dětí, shoda v pohledu rodiče a učitele byla spíše vzácná.

Rodiče vidí jako „nejslabší“ dovednosti dětí související s organizací času a s průběžným porovnáváním se stanoveným cílem (kontrolou, zda postupuje dobře), zatímco učitel nejhůře hodnotí výběr úkolu, rozpoznání cíle a rozpoznání smyslu. Nejlépe hodnotí pak rodiče samostatnost při práci včasné vyhledání pomoci, zatímco učitel pozitivní přístup k případnému neúspěchu a reakci na hodnocení. Tyto odlišnosti mohou pramenit mj. z toho, při jakých situacích rodiče a učitel dítě pozorují a berou je v úvahu pro hodnocení. I toto bylo pak pro nás důvodem nezjišťovat již po akci data od rodičů skrze uvedený dotazník, ale spíše se jich ptát přímo v rozhovoru na to, jak hodnotí zavedení zkoumaného nástroje do výuky (knížečky Moje cíle).

Vzhledem k jedné z výzkumných otázek zaměřené na spokojenost rodičů (jak jim pomůže implementace knížečky), doplnili jsme ještě dotazník pěti otázkami zaměřenými na obsah i rozsah informací, které mají k dispozici ohledně obsahu vyučování, tedy co se jejich děti ve škole učí. U otázek s volbou odpovědi si téměř všichni rodiče zvolili pozitivní hodnocení (tedy variantu a nebo b), lze tedy konstatovat, že jejich spokojenost v dané třídě je v tomto ohledu velmi vysoká a nepociťují prakticky žádnou nejistotu. I toto zjištění bylo dalším důvodem, proč jsme se pak ve vyhodnocení přínosu knížečky uchýlili k přímým otázkám v rozhovorech a neopakovali již dotazník (data by se již prakticky neměla kam posunout).

7.2.2 Popis akce a podoby jejího dokladování

Klíčovým bodem akce bylo zavedení knížečky „Moje cíle“ do vzdělávacího procesu ve třídě, tedy její představení dětem a zahájení používání při jejich učení. Tomu samozřejmě předcházela příprava – vlastní sestavení textu této pomůcky, výroba a plán, jak ji konkrétně využívat.

Text pomůcky byl připraven tak, aby její využívání mohlo zasáhnout všechny tři fáze učení dětí, resp. všechny tři fáze v modelu autoregulovaného učení. Tedy jednak fázi výběru úkolu (plánování), tak i fázi průběžného procvičování učiva (dovednosti) a reflexe tohoto procvičování, a konečně fázi sebereflexe při závěrečném sebehodnocení (jak jsem danou dovednost zvládl). Pro první rok jsme zvolili pouze český jazyk a matematiku a v knížečce je zjednodušeným způsobem zpracován přehled kurikula 1. až 3. ročníku pro tyto předměty, tedy očekávané výstupy ze školního vzdělávacího programu jsou vyjádřeny jako dětem (snad) srozumitelné cíle. Některé cíle jsou ještě doprovázeny příkladem, ukázkou, která cíl reprezentuje a názorně přibližuje, ke které dovednosti cíl směřuje. Ke každému cíli je pak v pravé části stránky přiřazeno jednotné schéma pro reflexi celého učebního procesu, včetně závěru – kruh rozdělený na třetiny, které si děti mají postupně vybarvovat, jak absolvují jednotlivé fáze: první třetinu vybarví po prezentaci tématu od učitele (seznámení s tím, co daný cíl znamená, na které pomůcce se lze dovednost naučit a jak se s danou pomůckou pracuje), druhou třetinu po procvičení jevu a poslední po ověření, zda je již daná dovednost plně zvládnuta (a je možné považovat cíl za dosažený). Poslední políčko si dítě má nechat vybarvit od učitele, který ověřuje, zda byla dovednost či znalost skutečně zvládnuta. K ověření učitelem má dítě přistoupit tehdy, až na základě sebereflexe získá vlastní přesvědčení, že políčko má být vybarveno. Původním záměrem také bylo, aby při prezentaci lekce (první fáze) děti k obrázku zaznamenaly datum, kdy se tak stalo (čímž bychom měli my i rodiče sdílený přehled o začátku procesu).

Na začátku knížečky je jedna strana cílů také pokusně věnována obecnějším pracovním návykům (tedy vlastně klíčovými kompetencím) – „pracuji samostatně“, „dokážu si rozvrhnout svůj čas“ apod.

Prezentace knížečky dětem proběhla na konci listopadu (3. ročník) a na začátku prosince (2. ročník), a to v malých skupinkách. Průběh prezentace podrobně zaznamenala učitelka, včetně typických komentářů a dialogů (příloha 7.5). Po zhruba týdnů používání následovaly ještě individuální schůzky učitele s každým žákem, za účelem případného dovyjasnění a získání zpětné vazby, zda děti smysl a použití knížečky pochopily. V dalších dnech po prezentaci již začínala učitelka používat návodné otázky typu: „*A kde můžeš zjistit na čem dělat? Co myslíš, že bys měl procvičovat?*“ V následujících měsících pak dětem průběžně učitelé pomáhali v práci s knížečkou. Návodné otázky také pomáhaly, aby si děti ujasnily, které pomůcky napomáhají dosažení kterého cíle. Učitelka si průběh akce i související následné dění ve třídě (pozorované změny) poznamenávala do „akčního deníku“.

Poté, co byla knížečka představena dětem, měla učitelka v plánu s dětmi dělat individuální schůzky s knížečkou jednou týdně, to se však ukázalo jako nereálné. Týdenní schůzky tedy byly zachovány u dětí, které s používáním knížky měly určité potíže. U těch dětí, které používaly knížku přirozeně a s porozuměním, docházelo k setkání přibližně jednou měsíčně. Individuální schůzky však nebyly jedinou formou práce s dětskými knížečkami, do kterých učitelka také nahlížela v průběhu dní, při dětské práci s ní, a děti věděly, že se mohou kdykoli přijít zeptat nebo si něco ujasnit. Ke konci školního roku se stávalo, že děti chodily s knížečkou a žádaly o určité lekce, aby se v učivu mohly posunout. Na to učitelka reagovala zavedením takzvaných volných lekcí, kdy se děti v malé skupince mezi sebou dohodly, co potřebují.

Přišli jsme také na to, že dětem musíme dát prostor pro práci s knížečkou, aby měly čas si ji pořádně pročíst a naplánovat si své učivo. Většinou k takovým chvílím docházelo během pondělního rána. Na konci školního roku si pak učitelka každé dítě vzala samostatně a probrala s nimi jejich postup učivem a plány na příští školní rok.

Vzhledem k tomu, že v dubnu se ve škole konají pravidelné „rodičovské konference“, což je individuální schůzka učitelů s rodiči nad výsledky dětí, poslala učitelka před touto schůzkou knížečky i domů rodičům. Tento krok sice zřejmě přispěl k většímu porozumění ze strany některých rodičů a tím pádem zasvěcenější debatě při schůzce, negativem se však ukázalo, jak je nesnadné získat rychle knížečky zpět a moci je v krátkém čase znovu používat ve výuce.

7.2.3 Způsob dokumentování dopadů akce a výsledky akčního výzkumu

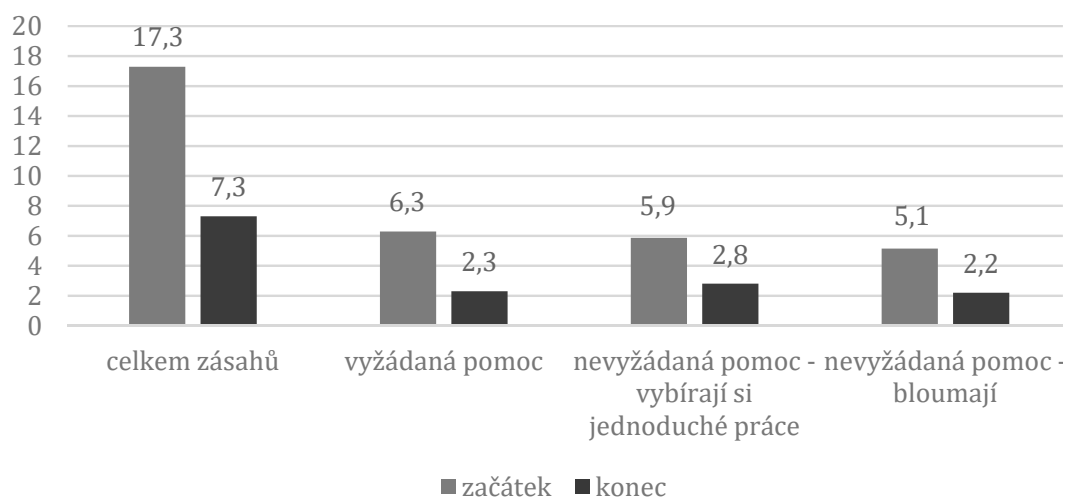
Základní a zřejmě i nejvýznamnější (z hlediska relevantnosti získaných dat) metodou k vyhodnocení dopadů akce bylo přímé pozorování učitelem ve třídě. Toto pozorování bylo spojeno, jak jsme již uvedli výše, se záznamem počtu intervencí učitele v případech, kdy dítě potřebovalo pomoc (ať už si ji samo vyžádalo nebo učitel odhadl, že ji dítě potřebuje). Pozorování učitelka průběžně zaznamenávala do akčního deníku. Na konci školního roku, tedy s ukončením akce pak akademický pracovník uskutečnil s učitelkou rozhovor, který shrnoval zkušenosti z průběhu akce a hlavně monitoroval subjektivní vnímání dopadů akce ze strany učitele.

Stejně jako před akcí, bylo i v průběhu akce (ve zvoleném období) monitorováno, jak často je potřeba dětem pomáhat, tedy jak často během dopoledního cyklu dojde k vyžádané nebo nevyžádané pomoci, která souvisí s výběrem úkolu, případně pochopením cíle nebo smyslu úkolu.

Tabulka 7.4 – Počet zásahů učitelky (vyžádaných i nevyžádaných) v průběhu intervence

Datum	Celkem zásahů	Vyžádaná pomoc	Nevyžádaná pomoc – vybírají si jednoduché práce	Nevyžádaná pomoc – bloumají
5. 2. 2019	7	2	2	3
13. 2. 2019	4	1	2	1
26. 2. 2019	6	1	4	1
5. 3. 2019	5	2	2	1
12. 3. 2019	6	1	2	3
19. 3. 2019	10	3	4	3
26. 3. 2019	11	5	4	2
2. 4. 2019	8	2	4	2
9. 4. 2019	7	3	2	2
16. 4. 2019	9	3	2	4

Srovnáním s tabulkou 7.1 zjistíme, že počet zásahů učitele se velmi významně snížil, a to z průměrných 17 denně na 7, přehledně na obrázku 7.1.

**Obrázek 7.1 – Průměrný počet zásahů učitelky za den na začátku a na konci intervence**

A opět platí stejná interpretační potíž, jako u hodnocení dětí učitelem – neumíme exaktně rozlišit, do jaké míry se na tomto nesporně pozitivním posunu v autoregulačních schopnostech dětí podílelo zavedení naší knížečky a do jaké míry jiné faktory. Abychom ještě prozkoumali případné změny u jednotlivých dětí, v následující tabulce jsou opět počty zásahů učitele pro každé sledované dítě samostatně (pozor – nelze srovnávat absolutní počty se stavem před akcí, protože počet sledovaných dnů byl více než dvakrát vyšší – 15 oproti 7). Zjistili jsme, že u 11 dětí z 15 došlo

k významnému snížení jak v části vyžádané, tak v části nevyžádané pomoci (počet se snížil většinou zhruba na polovinu), u tří dětí nebyl pokles významný a u jednoho dítěte došlo ke zvýšení (*E. byla hodně nejistá a obecně se ráda ptá, po představení knížečky se začala hodně zajímat o to, co by měla dělat, ale potřebovala k tomu vždy ujištění, současně se ve stejné době řešilo s rodiči, že je pozadu, tak pracovali doma, a E. začala s větší motivací pracovat i ve škole*). Oproti podzimnímu měření zvládaly čtyři děti výuku prakticky bez pomoci (před akcí dvě) a jen jeden žák ji stále potřeboval poměrně často (i když přibližně o třetinu méně, než před akcí).

Tabulka 7.5 – Frekvence vyžádané a nevyžádané pomoci u jednotlivých žáků v průběhu intervence

	Vyžádaná pomoc	Nevyžádané jednoduché práce	Nevyžádaná – bloumá	
1.		XX	XXXX	6
2.		X	XXXXXXXX	9
3.		X		1
4.	XXXXX	X		6
5.	XXX			3
6.		XXXX	XXXX	8
7.		X		1
8.	XXXX	XXXX		8
9.	XXX	XXXXX		7
10.	XXXXXXXXXX	XX		12
11.	X	XXXXXX	XX	9
12.	X	XX	X	4
13.	XXXX	XX	XXX	9
14.	X	X		2
15.	X	XXX	XX	6

Další metodou k vyhodnocení dopadů akce byl dotazník, ve kterém učitelka po akci zhodnotila pokrok v dovednostech každého sledovaného dítěte, a to v 11 položkách, ve kterých udělala stejné hodnocení i před akcí. Tato data umožnila porovnat rozdíl mezi stavem před akcí a po ní. Je ale třeba zdůraznit, že jde o subjektivní hodnocení učitele, byť na základě systematického pozorování a hodnocení dětí během celého školního roku. Dotazník jsme před akcí zadali i rodičům, ale jak bylo vysvětleno výše, po akci již nebyl opakován, na místo toho byly otázky směřující ke knížečce zařazeny do rozhovorů s rodiči (dotazník byl tak v průběhu akce nahrazen rozhovorem). Data získaná od rodičů vnímáme pouze jako doplňková, abychom našli odpověď na vedlejší výzkumnou otázku, co znamenalo zavedení naší pomůcky pro ně.

V rozhovorech zazněly směrem k rodičům tyto otázky: zda knížečku viděli a rozuměli jejímu obsahu, zda si myslí, že knížečka je užitečná pro ně samotné a co si celkově o používání této knížečky myslí.

Reakce rodičů byly dvojího typu – buď měli pozitivní náhled na knížečku cílů, nebo se o ní zatím více nezajímali. Většina z nich ale velmi oceňovala knížečku jako nástroj pro děti, aby i ony měly vhléd do toho, co vše je ve výuce čeká, případně zdůraznili, že je to nástroj ke zvýšení motivace dítěte („Líbí se mi, že do knížečky může dítě vstoupit i samo a zpracování je krásné“; „A. je velmi hrdá na knížečku, myslíme, že je to velmi motivující“). Někteří z rodičů měli pocit, že knížečka je spíše užitečná pro učitele při organizaci učiva („Popravdě si myslím, že je to spíš užitečné pro vás. Pro mě je tam moc informací“). Jiní rodiče pozitivně komentovali to, že knížečka jim jako rodičům přesně ukazuje, co děti už umí, neumí či na čem pracují („Je to užitečné hlavně v tom, že víme, kde se naše dítě nachází“; „Je to skvělé v tom, že víme, co dělá a jak postupuje. Je to pro ně motivující“; „Máme přehled, kde se dítě v učivu nachází, a můžeme si pohlídat, že umí vše, co by umět měl“).

V následující tabulce je srovnání hodnocení učitele (průměrnou známkou za všechny děti) před akcí (na začátku školního roku) a po akci (na konci školního roku):

Tabulka 7.6 – Průměrné hodnoty z hodnocení vybraných projevů autoregulace učitelkou před a po intervenci

		Před	Po
1	výběr úkolu	3,6	2,7
2	rozpoznání cíle úkolu (co konkrétně se má naučit)	3,3	2,7
3	rozpoznání smyslu úkolu (proč se to učí, k čemu mi to bude)	3,3	2,9
4	organizace času	3,3	2,6
5	včasné vyhledání pomoci	2,8	2,5
6	odhad obtížnosti úkolu a svojí úspěšnosti (co a jak mohu zvládnout)	2,6	2,5
7	samostatnost při práci nebo plnění úkolu (do jaké míry je schopen pracovat bez vnější pomoci)	2,6	2,5
8	průběžné porovnávání se stanoveným cílem (kontrola, zda postupuje dobře)	2,7	2,5
9	realistické sebehodnocení výsledku (odhad, do jaké míry se to dobře naučil, zda už je učivo zvládnuto)	2,5	2,3
10	pozitivní přístup k případnému neúspěchu (akceptuje, že se něco nepodařilo a že případné chyby nebo nedostatky jsou v pořádku)	2,1	2,0
11	reakce na hodnocení – korekce postupu, případně modifikace cíle nebo strategie (opravné mechanismy)	2,2	2,0

Ve všech 11 položkách hodnotila učitelka děti lépe na konci školního roku, než na začátku. Největší rozdíl je v položkách výběr úkolu (dítě si dokáže samo vybrat úkol), rozpoznání cíle úkolu a organizace času. Nejsme samozřejmě schopni rozlišit, zda případné zlepšení ovlivnila výhradně samotná akce a do jaké míry, protože na zlepšení dětí po uplynutí školního roku se mohly podílet i další faktory (například přirozený psychomotorický vývoj, působení učitelky, které nesouviselo s akcí aj.).

Poměrně významnou energii jsme věnovali rozhovorům s dětmi, které proběhly jak před akcí, tak po ní. Tyto rozhovory nepřinesly tolik použitelných dat, kolik jsme si od nich slibovali, současně jsme do získání a zpracování dat museli vložit hodně času a energie (včetně následného přepisu nahrávek, na který jsme měli externího zpracovatele). Děti často nebyly schopny vyjádřit svoje

postupy nebo důvody, proč je volí, a samozřejmě pro ně bylo obtížné zhodnotit reálný dopad používání knížečky. Je ale pravda, že v závěrečných rozhovorech se objevovaly náznaky toho, že jim je knížečka užitečná: „Když je zrovna mám ve škole, tak se kouknu do knížky cílů a kouknu se, co třeba nemám ještě dovybarveno...“ a to i když se tazatel přímo na knížečku neptá. Na přímou otázku, zda je dotyčné(mu) knížečka něčím užitečná, je zpravidla kladná odpověď, ale jen málokdy nějaký jasnější komentář: „Že se můžu do ní kouknout a můžu se, třeba tady je psaní, se podívám a co ještě potřebuju procvičovat a procvičím si to.“ „Je to jako deník, ale jako že se tam prostě dáváš zelenou, modrou a červenou jako že to umíš dobře, že by si tam nedal chybu.“ „Pomáhá mi v tom přehledu, co už umím. Takže třeba když jdu na nějakou práci, tak se kouknu do té knihy cílů.“

Důležité je vyhodnocení dopadů akce ze strany samotné učitelky a to jako výsledek jeho pozorování a celkového vnímání třídy a jednotlivých dětí. Z odpovědí učitelky lze pro jednotlivé fáze autoregulovaného učení shrnout následující poznatky:

1. Fáze plánování, analýzy úkolů a stanovování učebních strategií:

Už před knížečkou byly děti schopny nějakým způsobem plánovat svou každodenní práci. Plánovaly většinou podle toho, co dělá spolužák, jakou pomůcku si bezprostředně pamatují. Jen málokdy se zamyslely nad tím, zda nepotřebují něco procvičit, nebo si vybraly pomůcku, aby získaly určité vědomosti. To bylo přirozené, protože děti nevěděly, co se mají naučit, nebo jakého dlouhodobějšího cíle chtějí dosáhnout. Knížečka měla na tuto schopnost „plánování si vzdálenějšího cíle“ pozitivní vliv. Některé děti tak začaly uvažovat, co procvičovat, nebo kam se chtějí dostat z dlouhodobějšího hlediska. Začaly si samy říkat o lekce, či opakovací lekce, pokud zjistily, že si něco nepamatují.

Složitější bylo pro děti propojit si daný cíl s pomůckami, které by ho naplnily. Ale tato potíž byla lehce zvládnutelná, když učitel při lekci zřetelně označil, jaký cíl děti právě začaly naplňovat a jaké pomůcky jim k tomu nadále pomohou.

Odhadnutí času, jak dlouho bude naplnění daného cíle potřeba, je pro děti stále obtížné.

2. Fáze akce:

Začalo se stávat, že si děti říkaly o lekce, plánovaly si, jak se dostanou k práci na dané pomůcce. Kontrola postupu v plánu pak tedy nebyla jen na učiteli. A zodpovědnost za postup v kurikulu se lehce přesunula i na děti. Což je velmi výhodné zvláště v montessori škole a ve třídě, kde se nepoužívají týdenní plány.

3. Fáze sebereflexe:

Před knížečkou většina dětí nedokázala odpovědět na otázku, co už umí. Na konci roku již některé byly schopny přijít s reálnými znalostmi, které získaly, a ostatní minimálně věděly, kde na tuto otázku najdou odpověď. Většina dětí potřebovala při práci s knížečkou podporu u vyplňování posledního dílku = cíle jsem dosáhl. Většinou pomohlo nabídnutí možností, jak si ověřit, že to opravdu umí. Někdy si děti věřily až přespříliš, nebo se snažily vědomosti rychle získat.

7.3 Co jsme se akčním výzkumem naučili

7.3.1 Implikace pro další práci a profesní rozvoj

Z hlediska samotného tématu akce přinesla možná více otázek než odpovědí, což ale může být přínosem pro učitele i celou školu. Především přinesla mnohem důkladnější a soustředěnější pohled na to, jak děti vnímají dlouhodobější cíle (v oblasti kurikula), jak jsou schopné s nimi v tomto věku pracovat a jakou pro ně vůbec mohou hrát roli v procesu učení. V těchto oblastech nemůžeme říci, že by výzkumná akce odhalila všechny odpovědi, naopak ale přinesla jasné poznání, že děti ve 2.–3. ročníku již dokáží o dlouhodobějších cílech a kontextu ročních výstupů uvažovat a také že se významu cílů učení z ohledu dětí je třeba dále v montessori třídě věnovat.

Velmi pozitivním výsledkem je samozřejmě fakt, že nástroj zavedený ve třídě našim výzkumným projektem chce učitel i nadále používat, tedy vnímá jej jako užitečný a přínosný. Z výzkumného hlediska by samozřejmě byl stejně cenný i opak, ale domníváme se, že průběh akce přinesl i důležité zkušenosti ve smyslu možnosti průběžných korekcí, tedy že není smysluplné trvat na přesném dokončení akce podle plánu, ale naopak být schopen průběh změnit podle aktuálních dat. Příkladem je původní záměr, aby děti zaznamenávaly při vybarvování políček v knížečce (splnění určité fáze) také datum. Ukázalo se jednak to, že je to pro ně příliš náročný úkol, současně ale i to, že nejde o podstatnou informaci.

Důležitým zjištěním je to, jaký význam mají v souvislosti se zavedením knížečky jako nástroje, individuální rozhovory (schůzky) učitele s jednotlivými dětmi. Knížečka totiž sama o sobě sice přináší dětem i rodičům určitý druh informací o cílech a kurikulu, zároveň ale s sebou nese nárok na další činnosti, tedy aktivní práci s ní. Tyto činnosti, které si vlastně nasazení nástroje do třídy „vynutilo“, se vlastně ukazují jako velmi významné, protože zvyšují motivaci dětí a dodávají pomůcce vyšší smysl. Zároveň ale zvyšují tlak na časové zatížení pedagoga (z deníku učitele: *„Sleduji, že individuální schůzky jsou pro děti velmi motivující, následující dny děti velmi intenzivně používají knížečku a snaží se dosáhnout vybraného cíle. Postupem dní pak jejich zájem o knížečku opět opadá. Měla bych pravděpodobně zařadit častější individuální schůzky.“*). Na základě výzkumné akce je ale učitelka přesvědčena o smysluplnosti pokračování v dalším roce: *„Rozhodli jsme se dělat schůzky s dětmi každé dva týdny. Každý týden si sedneme s 10 dětmi a tak pokryjeme celou třídu. Na těchto schůzkách budeme plánovat dětské cíle a budeme si povídat o tom, jak my jim můžeme pomoci.“*

Do budoucna je tedy důležité nalézt optimální (propracovanější) metodiku práce s knížečkou. Taková metodika pak může mít velký význam i pro další montessori učitele.

Přínosy akce pro učitele lze shrnout především jako „změna úhlu pohledu na potřeby a učení dětí“ („*Celý projekt s knížečkou mě naučil přemýšlet o dětských potřebách z jiného úhlu. Potřeba častých individuálních schůzek mi nejdříve přišla velmi časově náročná, avšak z hlediska toho, že v montessori třídě je potřeba, aby děti byly schopné se samy vést a samy si vybírat práce, tak čas vložený do individuálních schůzek pak ušetřím při vedení dětí ve třídě.“*). Nejde o nějaký „haló“ efekt z použití jednoho určitého nástroje. Knížečka, kterou jsme do třídy zavedli jako pomůcku, pravděpodobně není jedinou možnou (a možná ani ne nejlepší). Zásadnějším přínosem jsou vlastně činnosti, které se zavedením takového nástroje nutně přicházejí (např. pravidelné schůzky s dětmi – viz výše, ale i další). Rok s výzkumem tak byl jen další připomínkou, že každé dítě potřebuje něco jiného, jsou děti, kterým knížečka zcela vyhovuje, a pak jsou děti, které s knížečkou potřebují pomoc a zcela jiný přístup k plánování učiva. Společně s tím tedy přicházíme na další způsoby a možnosti, jak jim jejich cestu vzděláváním usnadnit, aby více cítily, že se na svém učeb-

ním plánu podílejí. Dle slov učitelky: „*Více se nyní zajímám o to, jak probudit jejich vnitřní motivaci k učivu. Zjistila jsem, že pokud cítí zodpovědnost a cítí se, že jsou plnohodnotnými partnery v tvorbě učebního plánu, je jejich vnitřní motivace daleko jednodušeji navoditelná.*“

7.3.2 Zhodnocení akčního výzkumu jako nástroje profesního rozvoje

Výzkumný projekt, který jsme společně ve škole realizovali, byl bezpochyby poměrně náročnou akcí, která znamenala pro oba členy tandemu významné časové zatížení. Specifikem naší dvojice bylo to, že akademický pracovník je zároveň v pozici ředitele školy, ve které výzkum probíhal. Tento fakt ale celý proces spíše usnadňoval, protože projekt mohl být jednak optimálně začleněn do potřeb celé školy a od fáze přípravy bylo možné propojit tak potřeby celku s potřebami konkrétního učitele a konkrétní třídy, současně pak nebylo nutné složitěji řešit souhlas managementu školy s akcí ani jeho informovanost o průběhu a závěrech. Současně to umožňuje řediteli školy začlenit výzkum do kontextu celkového profesního rozvoje učitele. Na konci projektu každopádně oba členové výzkumné dvojice hodnotí jak svoji účast, tak výsledky a přínosy velmi pozitivně.

Zřejmě nejpodstatnějším přínosem pro nás byl velmi názorný náhled na to, jak exaktněji a systematictěji lze pracovat s procesy změn ve škole (třídě). Vyzkoušeli jsme si (sice) akademičtější, ale zároveň podstatně důkladnější způsob přemýšlení o zásahu do pedagogického procesu, kdy jsme byli nuceni podrobně připravit plán, popsat a zdokumentovat akci a vyhodnotit její dopady. Tyto procesy se obvykle v souvislosti se zásahy učitelů do vzdělávacího procesu ve třídě nebo škole neprovádějí a ani to v tomto rozsahu a kvalitě není možné, získali jsme ale přesvědčení, že jako model uvažování a konání to dále přenositelné do naší práce je, byť v jednodušší a časově méně náročné podobě.

S tím souvisí samozřejmě otázka, jak a zda vůbec lze tento způsob práce začlenit do běžného života školy, jak velkou podporu by škola musela v té minimální podobě mít pro úspěšnou realizaci a nakolik lze v tomto směru ve větším rozsahu ovlivnit přístupy učitelů a akademiků. I jeden akční výzkum, který ve škole proběhne, má však možná potenciál ovlivnit další učitele a celou školu – to je ovšem otázka, kterou jsme si položili až po skončení projektu (nechtěli jsme zatěžovat jiné pedagogy a současně jsme nenašli další kapacity zpracovávat pro ně nějakou přínosnou formou informace o projektu), nicméně chceme na ni hledat dále odpověď. V první řadě jde o to, seznámit s projektem a jeho výstupy celý pedagogický sbor a zjistit, zda a jak mohou samotný způsob zkoumání reality ve třídě, případně výstupy projektu, ovlivnit uvažování ostatních, případně dodat jim zajímavé vstupy pro jejich práci (protože i ostatní učitelé montessori tříd řeší velmi podobné problémy).

Pro profesní rozvoj učitele má akční výzkum dle našich zkušeností jednu zásadní odlišnost od ostatních forem – přináší velmi důrazné propojení teorie s praxí. Každý učitel je samozřejmě ve své každodenní práci schopen průběžně vyhodnocovat, jak se mu jednotlivé pedagogické akce daří či nedaří, jaký mají efekt ve výuce apod. Činí tak ale víceméně intuitivně, často bez objektivnějších a systematictějších dat, jen někdy si zvládne dávat svoje zjištění do kontextu s teorií oboru. Pokud se zúčastňuje různých forem vzdělávání mimo školu, je jeho častým problémem, jak získané vědomosti začlenit do vlastní praxe, jak je propojit s vlastní zkušeností. Akční výzkum přináší obojí – propojuje teorii, systematicky nasbíraná data a praktické zkušenosti. To je samozřejmě vykoupeno celkovou časovou zátěží a bez podpory zvenku učitel těžko může takto postupovat. Na druhou stranu může tato metoda přinést učiteli významné posuny v jeho profesním rozvoji, mnohem intenzivnější prožitky a tedy silné „zkušenostní“ učení. V našem případě učitelka po skončení projektu konstatuje:

Celý projekt s knížečkou mě naučil přemýšlet o dětských potřebách z jiného úhlu. Potřeba častých individuálních schůzek mi nejdříve přišla velmi časově náročná, avšak z hlediska toho, že v montessori třídě je potřeba, aby děti byly schopné se samy vést a samy si vybírat práce, tak čas vložený do individuálních schůzek pak ušetřím při vedení dětí ve třídě.

Z použití výzkumného nástroje (dotazníku, na základě kterého hodnotila dovednosti dětí) pak například vyplynula tato zkušenost učitelky:

Když jsem se poprvé podívala na otázky, trochu jsem se lekla, že to bude obtížné, ale nakonec nebylo. Vše mi dávalo smysl... Otázky mě donutily popřemýšlet o dětech z jiného úhlu, a tak jsem si uvědomila další zajímavé skutečnosti o jednotlivých dětech. Například souvislost mezi přijetím chyby a výběrem práce. Tu jsem sice vnímala už předtím, ale u některých dětí mi stejně unikla.

Je samozřejmě otázkou, nakolik by stejné přínosy znamenala samotná akce bez výzkumu (je pravděpodobné, že učitelka by tento nástroj do třídy přinesla stejně).

Akční výzkum hodnotíme jako velmi cennou zkušenost a příspěvek k profesnímu rozvoji i na straně akademického pracovníka. Příležitost k tomu, výzkumně sledovat přímo ve škole prováděnou záměrnou změnu je relativně málo častá, přičemž nutnou podmínkou k takovému projektu je právě týmová práce akademika a praktika, tedy učitele. Společná práce je již kvalitou sama o sobě, protože ať již akce probíhá v jakékoli oblasti a s jakýmkoli zjištěními, propojení teorie a praxe, potřeb výzkumu a potřeb školy, je velkým bonusem pro jakýkoli výzkum školního prostředí.

7.3.3 Doporučení pro další akční výzkumníky

Jak vyplývá z výše uvedeného, rozhodně doporučujeme akční výzkum jako vhodnou metodu pro zkoumání školního prostředí. V nějakém smyslu je každodenní a každoroční počínání učitele ve třídě svým způsobem akční výzkum, ale spolupráce s akademickou sférou může být velkým přínosem pro obě strany, nehledě na potenciál přinášet velmi cenná svědectví a zjištění ze školní praxe, z procesu učení dětí, z práce učitele. Z tohoto pohledu jde i o významný příspěvek k profesnímu rozvoji jak na straně učitele, tak akademických pracovníků. Pro učitele jde především o to, že se naučí uvažovat o procesech ve třídě (škole) exaktněji, zakládat svoje úsudky a následné postupy na datech, klást si přínosným způsobem (výzkumné) otázky. Pro akademika je přínosem zejména poznávání procesů v praxi, zjišťování možností a potenciálu výzkumných nástrojů v reálném životě třídy (školy), ověřování proměnlivosti a specifčnosti podmínek v prostředí konkrétní třídy (školy).

Pokud jde o nástrahy realizace dlouhodobějšího akčního výzkumu ve škole, zřejmě jako hlavní témata bychom mohli zmínit čas (běh školního roku) a náročnost získávání dat. V prvním případě nejde jen o to dobře a s rezervou rozplánovat jednotlivé fáze, ale také akceptovat fáze školního roku, které jsou spojené s určitým rytmem života školy, s pracovní vytížeností učitele, s únavou a výkonem žáků apod. Získávání objektivních dat je pak často komplikováno řadou různých faktorů. My jsme se setkali hlavně s limity rozhovorů a dotazníků při nízkém věku dětí, s problémem odfiltrování více možných vlivů (kauzalita se v prostředí třídy velmi obtížně prokazuje, protože vždy je přítomna řada možných faktorů, které se dají jen těžko sledovat samostatně) a v neposlední řadě s tím, že „méně je někdy více“, tj. doporučujeme zaměřit výzkum spíše úžeji, nesledovat komplexní jevy v celé šíři (například fenomén autoregulovaného učení je velmi komplexní a zahrnuje řadu aspektů učení dítěte, jeho dovedností a schopností).

7.4 Literatura

- Ervin, B., Wash, P. D., & Mecca, M. (2010). A 3-Year Study of Self-Regulation in Montessori and Non-Montessori Classrooms. *Montessori Life Issue*, 2.
- Jones, L. T. (2016). *Using Self-Monitoring to Increase Self-Regulation in Young Children*. Retrieved from Sophia: St.Catherine University repository website: <https://sophia.stkate.edu/maed/150>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate?: review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anal. Psicol.* 30, 450–462. Dostupné na: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/167221>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Front. Psychol.* 8:422. Dostupné na <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00422/full>
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of Self-regulated Learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45:3, 269–286.
- Rýdl, K. (2007). *Metoda montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. 2. vyd., přeprac. a dopl. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 64–70.

Další doporučená literatura

- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.
- Foltýnová, D. (2009). Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovednosti žáků autoregulovat své učení. *Pedagogická orientace*, 19(2), 72–86.
- Lokajíčková, V. (2014). Metakognice – vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky. *Pedagogika*, 64(3), 287–306.

7.5 Přílohy

Příloha 7.1 (online) – Knížečka Moje cíle

Příloha 7.2 – Deník učitele – výňatek

Příloha 7.3 – Otázky pro rozhovory s žáky

Příloha 7.4 – Dotazník pro rodiče

Příloha 7.5 – Prezentace knížečky

Online přílohy jsou umístěny na webové adrese <https://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/publikace/akcnivyzkum/>.

Příloha 7.2 – Deník učitele – výňatek

2018-19	Celkem	Vyžádaná pomoc	Nevyžádaná pomoc - vybírají si jednoduché práce	Nevyžádaná pomoc - bloumají	Poznámky
10.10.2018	19	Toyen, Kristian, Jan, Omer, Kristian, Aisha, Bety,	Patrick, Miki R., Filip, Kolbey, Jan, Vanda,	Jan, Matouš, Azaria, Patrick, Juli, Miki H.,	Azaria: Bloumá po třídě a hledá práci, která by ji zaujala a moc jí nevyčerpala. Po nabídnuté pomoci si raději sama vybírá práci. Miki H.: Bloumal po třídě za účelem socializace s Honzikem. Nepodařilo se mu. Po upozornění sedá k práci a po zbytek dne se hezky soustředí.
17.10.	17	Matouš, Maeva, Gréta, Naty, Omer, Kristian, Marek	Kolbey, Filip, Miki R., Jan, Vanda,	Azaria, Juli, Jan, Patrick, Miki H.,	Patrick: Neměl náladu vůbec pracovat, schoval se pod patýrko a nevyšel za celý den. Udělal jednu práci. Juli: Nejraději by si celý den kreslila jednorozce, bloumá po třídě a hledá nejlepší pastelky a nejlepší místo, kde ji nenajdou učitelé. Vanda: Poslední dobou ráda pracuje s mladšími studenty a dělá s nimi práce, které sama dělala před rokem. Po upozornění se snaží pracovat vedle mladších, ale na své práci. V mezičase mladším pomáhá.
23.10.	20	Matouš, Gréta, Kolbey, Bety, Kristian, Maeva, Jan	Vanda, Azaria, Bety, Aisha, Patrick, Filip, Juli,	Kristian, Jan, Omer, Bety, Maeva, Miki R.,	Filip: dělá stále a stále stejné práce, bojí se sáhnout na něco nového. Jan a Miki: Chtějí být společně, snaží se být mimo dosah učitele. Několikrát upozornění, že se nemají zdržovat na chodbě. Poté každý usazen samostatně k práci.
5.11.	16	Matouš, Kolbey, Šárka, Bety, Aisha, Maeva, Kristian	Miki R., Gréta, Maeva, Filip, Juli,	Patrick, Aisha, Toyen, Patrick	Patrick: Vyhybá se práci. Pokud přejiczen zasedne k práci, je to výtvarná činnost, či práce, která ho nestojí velké úsilí.
7.11.	19	Azaria, Greta, Naty, Maeva, Toyen, Šárka,	Filip, Vanda, Patrick, Matouš, Marek, Miki H., Azaria	Jan, Kolbey, Matouš, Bety, Aisha, Omer,	Bety a Aisha: Nemají náladu na práci, jen si povídají a hrají. Musí být rozsazeny. Aisha se následně urazí a bloumá po třídě.
14.11.	17	Matouš, Kolbey, Gréta, Šárka, Toyen	Filip, Miki R., Kristian, Jan, Patrick, Juli,	Kolbey, Azaria, Elen, Matouš, Jan, Patrick	Jan a Patrick: Jan bloumá po třídě, pokud si sedne k práci, je to práce, která ho nestojí moc úsilí. Patrick se k němu přidává. Učitelé si je musí rozdělit a individuálně jim pomoci si najít práci na klidném místě.
21.11.	13	Gréta, Šárka, Matouš, Kolbey, Elen	Vanda, Kristian, Mikuláš R., Filip, Azaria	Azaria, Juli, Elen,	Azaria: Stežeje si na bolest břicha, je střeďa a tělocvik. Bloumá, nechce nic dělat. Kristian, Mikuláš, Filip: Rádi spolupracují, vybírají si však práce, u kterých si mohou povídat a nemusí se moc zamýšlet. Na výzvu učitele rozpustí diskuzní kroužek.
27.11.		Pořídila jsem nahrávky dotazníků s dětmi 3. ročníku.			

Příloha 7.3 – Otázky pro rozhovory se žáky

Když přijdeš do školy, skončí ranní kruh..., jak si vybereš, na čem budeš pracovat? Co ti běží hlavou, když se rozhoduješ?

Jak postupuješ během dne, máš nějaký systém nebo...?

Jak víš, jaké práce bys měl/a během dne procvičovat?

Vzpomeň si na něco, co ses naučil(a) v poslední době – jak jsi poznal(a), že už to opravdu umíš?

Máš nějaký svůj osvědčený postup, jak to poznat?

Poznáš to sám (sama) nebo k tomu někoho potřebuješ (a koho?)?

Co budeš zítra / příští rok procvičovat z českého jazyka? Proč zrovna toto?

Co budeš zítra / příští rok procvičovat z matematiky? Proč zrovna toto?

Co děláš, když nevíš, jakou práci si máš během dne vybrat?

Co by ses rád(a) naučil(a) v tomhle školním roce? K čemu ti to bude užitečné?

Jak myslíš, že to pro tebe bude obtížné?

Příloha 7.4 – Dotazník pro rodiče

Milí rodiče,

rádi bychom vás informovali o tom, že se letos ve fialové třídě chceme více zaměřit na zkoumání toho, jak se děti v kurikulu orientují, co jim nejvíce pomáhá se rozhodovat ohledně konkrétní práce v daném dnu nebo týdnu a jak dobře chápou, co se zrovna učí. K tomu účelu bude Bára dě-

lat s dětmi rozhovory, které bude nahrávat. Záznam bude sloužit jen k vytvoření celkového přehledu a analýze a poté bude smazán. Bára také připravila novou pomůcku, kterou vám brzy představíme a která by měla dětem (i vám) v orientaci v učivu pomoci.

Abychom na začátku získali i vaše názory a zmapovali vaše potřeby, dovoluujeme si vás požádat o odpovědi na několik otázek. **Dotazník zasíláme v příloze, můžete jej vyplnit elektronicky a poslat Báře mailem nebo doručit do třídy vytištěný.** Prosíme o doručení nejpozději v pondělí 26. 11.

Děkujeme!

Bára Viktorinová a Jindřich Kitzberger

Dotazník

Jak na základě toho, co o vašem dítěti víte (pozorováním doma, například při práci na úkolech, z informací ze školy od dítěte nebo učitelů) hodnotíte jeho dovednosti v oblasti sebeřízení v učení (tj. jak je schopné si samo organizovat čas, vybírat činnosti apod.)?

Vyjádřete, nakolik souhlasíte s hodnocením dané oblasti. Zaškrtněte jedno číslo v každém řádku.

		1 – jde jí/mu to výborně	2	3	4	5 – vůbec jí/mu to nejde	6 – neměl(a) jsem příležitost pozorovat / nevím
1	výběr úkolu	1	2	3	4	5	6
2	rozpoznání cíle úkolu (co konkrétně se má naučit)	1	2	3	4	5	6
3	rozpoznání smyslu úkolu (proč se to učí, k čemu mi to bude)	1	2	3	4	5	6
4	organizace času	1	2	3	4	5	6
5	včasné vyhledání pomoci	1	2	3	4	5	6
6	odhad obtížnosti úkolu a svojí úspěšnosti (co a jak mohu zvládnout)	1	2	3	4	5	6
7	samostatnost při práci nebo plnění úkolu (do jaké míry je schopen pracovat bez vnější pomoci)	1	2	3	4	5	6
8	průběžné porovnávání se stanoveným cílem (kontrola, zda postupuje dobře)	1	2	3	4	5	6
9	realistické sebehodnocení výsledku (odhad, do jaké míry se to dobře naučil, zda už je učivo zvládnuto)	1	2	3	4	5	6

10	pozitivní přístup k případnému neúspěchu (akceptuje, že se něco nepodařilo a že případné chyby nebo nedostatky jsou v pořádku)	1	2	3	4	5	6
11	reakce na hodnocení – korekce postupu, případně modifikace cíle nebo strategie (opravné mechanismy)	1	2	3	4	5	6

Jak velkou míru nejistoty pocítujete ohledně toho, co se dítě konkrétně ve škole učí?

- žádnou nejistotu
- mírnou nejistotu
- velkou nejistotu
- velmi vážnou nejistotu

Jak velký problém pro vás představuje míra nejistoty, kterou pocítujete?

- žádný problém
- malý problém
- velký problém
- velmi vážný problém

Máte dostatek informací o tom, co se vaše dítě ve škole učí?

- určitě ano
- spíše ano
- spíše ne
- určitě ne

Jaký typ informací týkajících se obsahu vyučování postrádáte?

Co je pro vás nejefektivnějším zdrojem informací o tom, co se vaše dítě ve škole učí?

Děkujeme za vyplnění!

Příloha 7.5 – Presentace knížečky

Presentace knížečky proběhla ve skupinkách, vždy po dokončení rozhovorů s dětmi. Na základě otázek z rozhovorů jsem vystavila i představení knížečky.

Představení pro 3. ročník vypadalo nějak takto, po týdnu následovaly individuální schůzky nad knížečkou:

Děti jsem si po skupinách svolala ke stolu

► Včera dopoledne jsem se Vás všech ptala na určité otázky, pamatujete si na některé?

(Děti říkají různé otázky, které si pamatují z rozhovoru.)

► Přesně tak, ptala jsem se vás, jak si vlastně sami vybíráte. A zda potřebujete nějakou pomoc ve výběru.

► Přemýšleli jsme tedy, co by vám v tom mohlo pomoci. Napadá vás něco?

(Napadá je mít zpět týdenní plány, nebo mít někde napsané, co by měli procvičovat.)

► Víte co je to cíl? Pro nás by to mohla být pomyslná cílová páska, jako při závodě. Je to něco, čeho chceme dosáhnout. Já se vás na vaše cíle ptala, a říkali Jste mi různé odpovědi, většinou se vaše odpověď vztahovala k učivu. Napadají vás ještě nějaké cíle, které jste mi třeba nezmínili?

(Napadají je další cíle...)

► Co kdybychom ty cíle někam zapsali? Pomohlo by vám to?

(Nevím. Ano. Pokyvuji.)

► Já jsem vám je zkusila sepsat do této knížečky. Jsou tam ty cíle, kterých byste měli dosáhnout do konce třetího ročníku. A jelikož nejste na začátku své cesty, některých cílů jste již dosáhli, není to skvělé?

Dětem jsem rozdala knížečky

► Teď máte chvíličku, abyste se na knížečku podívali, za 10 minut se zde opět sejdeme a já vám vysvětlím, jak s knížečkou pracovat a zodpovím vám vaše otázky.

Po 10 minutách

► Tato knížečka je tedy pro každého z vás. Moje cíle. Jsou to jen vaše cíle. Cíle, kterých byste měli dosáhnout za celý váš pobyt ve fialové třídě, za celé tři roky.

► Otevřete si knížečku a podívejme se na první stránku. Jak vidíte za každým cílem je kolečko, rozdělené na třetiny.

► Jak chápete, že by mohlo takové kolečko fungovat? Kdy si vybarvíte první políčko?

(Když nám dáš lekci? Když to začneme dělat?)

► Přesně tak, první políčko si vybarvíte a napíšete k němu datum, když dostanete lekci, či se samostatně seznámíte s daným tématem.

► Kdy si vybarvíte druhou třetinu?

(Když doděláme práci?)

► Druhé políčko si vybarvíte, když už si budete myslet, že jste nakročeni ke splnění cíle, to může znamenat, že například dané téma už procvičujete, děláte několikátou práci na dané téma. Někdy si to políčko vyplníte dříve, někdy později, záleží na složitosti práce.

► A kdy třetí?

(Když už budeme hotovi.)

► Ano, poslední políčko si vybarvíte, pokud si myslíte, že už jste cíle dosáhli. Už danou látku umíte.

► Potřebujete ke třetímu políčku někoho?

(Tebe?)

► Tak. Abychom měli určitou kontrolu, tak pokud si chcete vybarvit poslední políčko, musíte přijít za mnou. A pokud už jste cíle opravdu dosáhli, tak vám k němu napíšu datum a podepíšu se a pak si jej můžete vybarvit.

► Jak vidíte, nějaké cíle už máte vybarvené, ty už máte zvládnuté! Některé jsou vybarvené jen z části, to jsou cíle, u kterých se buď musíte rozhodnout, že je umíte, nebo na nich ještě musíte pracovat.

(Můžeme si to teď dovybarvovat?)

► Až tu skončíme, pak máte spoustu času na to, abyste si v klidu celou knížečku prošli a našli tam ty cíle, které už si zaslouží mít červenou. Chtěli byste se na něco zeptat?

(Co se stane, když cíle nestihneme vybarvit do konce roku?)

► Když nestihnete všechny cíle, nic se neděje, ale měli byste se snažit, abyste těch cílů dosáhli. Nemusíte se však bát, stále jsme tu pro vás my, abychom vám pomohli cílů dosáhnout.

(Už můžeme jít?)

► Tato knížečka bude celou dobu u vás v šuplíku, kde bude k nahlédnutí nejen nám, ale i vašim rodičům.“

Děti během prvního týdne studovaly knížečky a dovybarvily si některé cíle.

Zbylí učitelé ve třídě byli informováni, aby případné dětské dotazy na práce obrátili směrem ke knížečce.

Druhý ročník měl obdobný průběh s lehce jinými otázkami, po týdnu pak následovaly individuální schůzky s dětmi. S 1. ročníkem následovaly individuální schůzky, kde jsme dovybarvovali splněné cíle.

8 Aktivizace žáka technikami formativního hodnocení – semaforem a tabulkami

Kateřina Novotná, Pavla Houštická

Akční výzkum se zabýval tématem aktivizace žáků pomocí dvou technik formativního hodnocení, semaforu a stíratelných tabulek. Jeho cílem bylo zapojit co nejvíce žáků najednou v rámci frontální výuky. Semafor je technikou podporující sebehodnocení, měl podobu tří zalaminovaných papírových kol. Někdy byl ve vyučování nahrazen signalizací prsty. Stíratelné tabulky jsou technikou pro odpovídání všech žáků najednou a byly využívány v průběhu celého vyučování téměř každý den. Obě techniky se úspěšně podařilo začlenit do běžného vyučování. Semafor žáci oceňovali jako prostředek pro projevení vlastního názoru ale i žádosti o pomoc v případě jeho využití jako východiska pro vrstevnické učení. Tabulky žákům poskytly možnost se ve větší míře zapojit do vyučování.

Téma akčního výzkumu jsme hledaly společně jako průnik potřeb a zájmů obou členů tandemové dvojice. Motivací Pavly pro téma aktivizace žáků bylo větší množství žáků ve třídě, než doposud učila. Také vždy chtěla hlouběji proniknout do praxe formativního hodnocení, kterým se zabývá Katka. Proto jsme se rozhodly nahlédnout aktivizaci žáků právě optikou formativního hodnocení.

8.1 Jak jsme akční výzkum navrhovaly

8.1.1 Východiska

Cílem našeho akčního výzkumu byla aktivizace žáků. Aktivizace žáků podporuje jejich samostatné myšlení a jednání a pozitivně se odráží v jejich zájmu o daný předmět a celkové vyučování. V širším pojetí je možné chápat aktivitu žáka jako prostředek jeho osobnostního rozvoje. Aktivita žáka se přetváří v samostatnou práci a umožňuje růst žáka (Maňák, 2011). V našem výzkumu aktivitu žáka chápeme jako pozorovatelnou participaci během pedagogické komunikace ve vyučovací hodině. Naším cílem bylo „zvýšení aktivity všech (žáků) v jeden okamžik“ (Pavla, 22. 10. 2018). Akční výzkum probíhal ve třetí třídě pražské základní školy, kde Pavla působila jako třídní učitelka. Pavla nastoupila do školy nově a neznala ani zkoumané žáky, ani prostředí školy. Jednalo se o celkem početnou třídu čítající 29 žáků, což bylo jedním ze zásadních důvodů, proč Pavla cítila potřebu více zapojit vizuální pomůcky a zefektivnit komunikaci ve třídě bez využívání hlasitého verbálního projevu. Výzkum probíhal v kontextu frontální výuky, která je na dané škole preferovaným vyučovacím stylem.

Pro aktivizaci žáků jsme se rozhodly využít techniky formativního hodnocení, konkrétně semafor a stíratelné tabulky, které lze používat i v rámci frontální výuky. Formativní hodnocení je založeno na poskytování zpětné vazby a využití informace z hodnocení pro zlepšování učení žáka i zlepšování působení učitele v rámci výuky (Starý & Laufková, 2016). Jeho součástí je rozvoj vlastního sebehodnocení žáka, jehož cílem je aktivizovat žáka k spolupodílení se na řízení učebního procesu.

Položily jsme si výzkumnou otázku: Jak ovlivní systematické využívání vybraných technik formativního hodnocení, tj. semaforu a stíratelných destiček, zapojení žáků 3. třídy ZŠ do učebního procesu v rámci frontální výuky?

Semafor patří mezi techniky, které umožňují učiteli rychle zjistit míru porozumění u celé třídy. Má podobu povětšinou tří karet barev semaforu (zelenou, žlutou, červenou). V našem případě představoval tři barevná zalamovaná kolečka spojená kroužkem, přičemž místo žluté jsme použily oranžovou. Existuje více variant provedení semaforu jako například barevné kelímky, barevné kameny apod. Semafor mají žáci stále k dispozici a během výuky učitel průběžně žáky vyzývá, aby pomocí karet semaforu ukázali, zda učivu rozumí, či žáci samovolně během výuky mění barvu podle toho, jak se cítí. Zelená karta znamená: rozumím, je mi to jasné; žlutá: myslím, že rozumím, ale chtěl by daný problém ještě více prodiskutovat; červená: nerozumím, potřebuji to znovu vysvětlit. Převaha žlutých a červených karet učiteli signalizuje, že žáci ještě učivo neobsáhli a je třeba mu věnovat více času. Pokud žlutou a červenou kartu použijí jen někteří žáci, učitel může ostatním žákům zadat práci ve skupině a žákům, kteří učební látce nerozumějí, poskytnout individualizovanou podporu (v případě červené), či požádat „zelené“ žáky, aby učivo „žlutým“ vysvětlili. Semafor tedy zprostředkovává vrstevnické učení, kdy zelená znamená „vím a mohu pomoci spolužákovi“, žlutá: „chtěl bych pomoc od spolužáka“, červená: „žádám pomoc od učitele“. Slovy Pavly je principem semaforu a naším cílem „*že mi všichni najednou vyjádří názor na to, jak pochopili učivo nebo jestli jsou hotovy s prací a dávají tím signál, jakým způsobem chtějí spolupracovat, jestli chtějí spolupracovat se mnou nebo se spolužáky... pochopení učiva jako zpětná vazba pro mě*“ (Pavla, 22. 10. 2018).

Stíratelné tabulky jsou zařazovány mezi techniky pro odpovídání všech žáků najednou. Jedná se o tabulky, na které lze opakovaně psát stíratelným fixem. Tato technika umožňuje zapojení všech žáků najednou (tedy například odpovědět na konkrétní otázku), pak napomáhají zprostředkovat učiteli myšlenkový proces jednotlivých žáků a ukazují mu, co jednotliví žáci vědí. Důležitou podmínkou využívání metody semaforu a stíratelných tabulek je pravidelné ověřování porozumění po menších tematických celcích dané látky a podporující prostředí, ve kterém se žáci nebojí přiznat, že něčemu nerozumějí.

Uvědomujeme si, že nahlížet aktivitu žáka nebo jeho zapojení do učebního procesu pouze skrze formativní hodnocení je velmi úzký pohled. Jak tvrdí Lawson a Lawson (2013), aktivita žáka není jen pouhou reakcí na učební aktivitu, ale je to komplexní interakce mezi osobním zázemím a historií žáka a jedinečným společenstvím školy. Žákovo zapojení do učebního procesu je dnes nahlíženo multidimenzionálně, kontext učení je ovlivňován školními i mimoškolními faktory. Aktivní žák je zapojen do procesu učení nejen chováním¹⁶, ale i kognitivně a emočně. Naopak nezapojení žáci nemusejí být pasivně přihlížející, ale vědomě odmítající učení. Lawson a Lawson (2013) věří, že zapojení žáků je možné ovlivnit vhodnými pedagogickými postupy a dalšími intervencemi. I přes komplexnost problematiky aktivizace žáka jsme potřebovaly téma zúžit a konkretizovat. Zaměřily jsme se především na kognitivní a behaviorální zapojení žáka do procesu učení v rámci interakce ve třídě a zvolily jsme pro naše zkoumání a podporu aktivizace žáka ve třídě techniky formativního hodnocení, protože jsou nám blízké. „Formativní hodnocení mě lákalo“ (Pavla, červenec 2018).

16 Lawson a Lawson (2013) zařazují pod kognitivní participaci míru snažení se či způsoby, jakými žáci přemýšlí při vyučování. Behaviorální participace představuje projevy chování přímo při vyučování, ale i délku času stráveného nad domácí přípravou či míru dodržování školních pravidel. Emoční participace se vztahuje k pocitu naplnění, štěstí či nudy během činnosti ve škole, ale i k sounáležitosti se školou apod.

Během výuky jsem formativní hodnocení používala intuitivně od samého začátku. Teprve v rámci mezinárodního projektu „Assist me“ jsem tento pojem slyšela poprvé. Moji žáci byli zvyklí na vrstevnickou komunikaci během vyučovacího procesu (slabší žáci s radostí přijímali pomoc spolužáků). Před plánovanými testy jsem vždy žáky vybízela k vrstevnické výpomoci. Později jsem jako provázející učitel v rámci Učitele naživo inspirovala své dva studenty k tomuto stylu výuky. (Pavla)

V červnu 2018 jsem se v Pedagogické knihovně seznámila s Katkou Novotnou a ta mi zanedlouho nabídla možnost účastnit se tohoto akčního výzkumu. Volba tématu byla velmi snadná. Ve školním roce 18/19 jsem vyučovala na ZŠ v Uhříněvsi. Ve třídě bylo 29 žáků s velmi rozdílným zázemím rodin, ze kterých žáci pocházeli, a vedením školy byla vyžadována frontální výuka, přestože obecné doporučení bylo snažit se o implementaci skupinové práce. Pro používání trojbarevných formativních semaforů, stíratelných destiček a špachtlí byla výše popsaná situace optimální. V průběhu akčního výzkumu jsme sice museli odstoupit od používání špachtlí (viz dále v textu), ale semaforey a destičky se brzy staly nedílnou součástí výuky v mojí třídě. (Pavla)

8.1.2 Akční plán

Pro náš akční výzkum jsme zvolily kvalitativní design a na začátku naplánovaly následující kroky:

1. Popis a reflexe současného stavu a konkrétní zacílení změny na základě videonahrávky několika vyučovacích hodin (červenec – září).
2. Seznámení se s třídou a školou, konkretizace podoby intervence, tedy konkrétně určit které vizuální pomůcky zařadíme a jak budeme postupovat v jejich zavádění (září).
3. Intervence neboli využívání vizuálních pomůcek (konkrétnější popis původního plánu viz níže) (říjen – prosinec).
4. Říjen – Cílené a pravidelné využívání semaforu (jednoduché a jednoznačné otázky).
5. Listopad – Prosinec – Upevňování semaforu a zařazení stíratelných tabulek.
6. Reflexe na základě výzkumného deníku, rozhovorů tandemové dvojice a případné videonahrávky (leden – únor).
7. Návrh podoby další intervence na základě výsledků reflexe (únor).
8. Druhé kolo intervence, tedy rozšíření využití semaforu a stíratelných tabulek (březen – květen).
9. Reflexe druhého kola intervence i celkového přínosu akčního výzkumu na základě sebraných dat včetně videonahrávky (červen).

Průběh akčního výzkumu jsme zaznamenávaly do výzkumného akčního deníku. Dalšími plánovanými metodami sběru dat byly:

- a) Videonahrávky vyučovacích hodin (začátek října, konec listopadu, leden, březen a květen červen).
- b) Pozorování a fotodokumentace, případně audionahrávky (září – červen).
- c) Rozhovory: vzájemné rozhovory tandemové dvojice (září – červen), rozhovory s žáky (listopad – prosinec a duben – květen).

8.2 Jak jsme akční výzkum realizovaly

8.2.1 Dokumentování výchozího stavu

Výchozí stav jsme zdokumentovaly videonahrávkou tří po sobě jdoucích vyučovacích hodin, která byla natočena v říjnu. Výuka byla zachycena na videozáznamu pomocí dvou kamer s externími mikrofony tak, aby úhly těchto dvou kamer zabraly pokud možno všechny žáky a jejich učitelku. Žákovská kamera byla umístěna na stativu vedle tabule a snímala převážně žáky a učitelská kamera byla ovládána kameramanem z místa uprostřed třídy vpravo a snímala Pavlu a její pohyb. Najvar et al. (2011) doporučují umístit kamery na stranu třídy s okny, ale naše kamery byly umístěny na straně u dveří z důvodu nedostatku místa u oken. Řeč Pavly byla zachycena bezdrátovým klopovým mikrofonom a řeč žáků byla snímána dvěma dalšími mikrofony v prostoru třídy. Výsledný videozáznam představují dvě souběžná okna a zvuk je synchronizován ze všech mikrofonů do jedné zvukové stopy.

Semafor byl pro žáky do září neznámá technika, ale se stíratelnými tabulkami již pracovali předešlý rok. Při sledování první videonahrávky jsme se soustředily na aktivitu žáků, specificky na to, zda a jak se v průběhu hodiny zapojují. Nahrávka nám poskytla několik dokladů o situacích, ve kterých se žáci nezapojovali. Při mnohých společných aktivitách povětšinou zhruba pět žáků nevěnovalo pozornost výuce, nebyli otočeni směrem k Pavle či neseděli na místě. Nejzřetelněji to bylo pozorovatelné při činnostech, kdy se Pavla dotazovala celé třídy (např. *Co je to přímka?*) Po položení otázky se žáci hlásili (přihlásilo se vždy zhruba 10 žáků), ale po vyvolání některých nehlásících se žáků musela být otázka zopakována, což opět naznačovalo, že výuce nevěnovali pozornost. Žáci během práce vykřikovali, ať už nežádoucí poznámky netýkající se učiva či odpověď na otázku aniž by dali prostor odpovědět vyvolanému žákovi či Pavle někoho vyvolat (téměř při každé druhé otázce).

Až při psaní této kapitoly jsme si uvědomily, že je nutné upravit naši původní definici aktivity žáka. Participace na výukové komunikaci může nabývat různých forem, žádoucích ale i nežádoucích, jako je vykřikování, bezdůvodné chození po třídě či další způsoby narušování výuky. Dospěly jsme tedy k tomuto vymezení daného pojmu: Aktivitu žáka chápeme jako pozorovatelnou konstruktivní participaci žáka, tedy participaci, která je směřována k naplnění cílů výukové jednotky či dané činnosti a zároveň respektuje předem dohodnutá pravidla komunikace.

8.2.2 Popis akce a podoby jejího dokladování

Náš výzkum jsme začaly s myšlenkou využívání vizuálních pomůcek jako prostředku pro větší zapojení žáků do učebního procesu. Tento cíl vycházel z doporučení, které Pavla získala v rámci projektu Učitel na živo. Podle nich se Pavla při výuce příliš spoléhá na práci s vlastním hlasovým fondem při výuce, a proto by měla více zapojit jiné prostředky, například vizuální. Naše intervence měla tedy na počátku dva cíle: zaprvé nahradit určitou část verbálního hlasového projevu učitele využitím vizuálních materiálů, minimálně zapojit více vizuálních materiálů do vyučovacího procesu než byla doposud Pavla zvyklá, přičemž cílem bylo také využít vizuální materiály pro organizaci práce a zadruhé ztišit hlasový projev za účelem většího klidu ve třídě. Vizuálními pomůckami jsme měly na mysli jednak obrázky, videa, symboly a hesla doplňující a ilustrující konkrétní probírané učivo, jednak obecné vizuální pomůcky typu semafor procházející všemi činnostmi žáků. Jinak řečeno výklad učitelky měl být doplněn o vizuální pomůcky.

Nejdříve jsme se zaměřily na semafor, který byl představen žákům již první den školy. Pavla ho začala využívat pro signalizaci porozumění učivu či sebehodnocení chování a pokládala otázky: Jak jste dnes pracovali? Jak jste připraveni na středeční diktát?, a jim podobné. V září semafor představovaly tři kola o průměru 15 cm vystřižená z barevného papíru. Kola se ztrácela, tedy když chtěla Pavla použít semafor, žáci ho neměli. Na konci září jsme barevná kolečka zalaminovaly a spojily kovovým kroužkem a podepsali.

V říjnu po analýze videonahrávky tří vyučovacích hodin a hlubším rozhovoru v tandemové dvojici došlo ke změně v plánu akčního výzkumu. Dospěly jsme k závěru, že Pavla potřebuje univerzálnější techniky pro podporu aktivní účasti v hodině všech žáků najednou, než jsou navrhované konkrétní vizuální pomůcky (zmiňovaná videa, obrázky a symboly ilustrující právě probírané učivo). Pozornost jsme přesunuly od činnosti učitele a jeho práce s pomůckami k činnosti žáků a jejich práci s pomůckami. Potřebovaly jsme techniky, které by zajistily větší aktivitu žáků, lépe řečeno aktivitu většiny, ideálně všech žáků najednou. Proto jsme se vedle semaforu, který tou dobou již zdomácněl, rozhodly využít náhodné vyvolávání žáků pomocí špachtlí (dřívek) a používání stíratelných tabulek, které se řadí mezi techniky formativního hodnocení pro odpovídání všech žáků najednou.

Náhodné vyvolávání žáků pomocí špachtlí přispívá k jejich aktivizaci tím, že zapojuje do procesu i ty žáky, kteří se nehlásí. Vyvolávání žáků, kteří se hlásí, totiž aktivně zapojuje do hodiny pouze malou skupinu žáků. Ostatní jednak nedávají pozor a jednak má učitel menší šanci zjistit, zda probíranému učivu rozumí či nikoli. Na každé lékařské špachtli je napsané jméno žáka a učitel před položením otázky vylosuje žáka a špachtli do kelímku zase vrátí. Tak je zajištěna pozornost žáka, protože může být vylosován kdykoliv (viz William & Leathyová, 2016, s. 62).

Další nevýhodou hlášení žáků je vznik ruchu, který narušuje soustředění Pavly i žáků na učivo.

Nesnáším to věčný hlášení se... nebudou se překřikovat, nebudou muset vykřikovat a budou se moct vyjádřit, ty špachtle tohle vyřeší a vlastně ušetří mi čas, který se dá v těch hodinách využít efektivněji. Odbourají to napětí okolo toho hlášení, mně to není příjemný, jim také ne, protože se chtějí všichni uplatnit. Vyvolávání bere hrozné energie a času. ... Nesnáším ten mezičas vymýšlet, kdo teda byl naposled a přítom když se jde po lavicích, tak to taky nejde. (Pavla, 22. 10. 2018).

Tabulky jsme začaly používat na začátku října. Každý žák měl vlastní stíratelnou tabulku kdykoliv k dispozici uloženou v lavici. Postup práce s tabulkou byl následující: Pavla položila otázku, vyčkala určitou dobu, aby si žáci mohli odpověď promyslet, žáci napsali na tabulku svou odpověď, která představovala tři až pět slov a na pokyn následně všichni žáci tabulky zvedli. Každý žák měl tak možnost odpovědět na otázku a Pavla získala lepší přehled o tom, jak žáci probíranému učivu rozuměli. Tabulky byly ideálnějším tichou psanou verzí sborového odpovídání na otázky učitele.

Hned v začátku jsme narazily na několik problémů. Zaprvé bylo těžké v takovém počtu přehlednout všechny odpovědi. Zadruhé si žáci v mezičase na tabulky kreslili, tedy tabulky naopak mohly kontraproduktivně odvádět pozornost od výuky. Po položení otázky nejdříve mazali nakreslený obrázek a teprve pak odpovídali na otázku, čímž byl efekt celého procesu snížen. Zatřetí byli mezi žáky velké rozdíly v psychomotorických schopnostech, jinými slovy v rychlosti, jakou byli schopni tabulku vyndat, napsat odpověď a ukázat, ať už odpověď věděli či nikoliv.

V průběhu října začal být semafor využíván i jako východisko pro vrstevnické učení, kdy zelení pomáhali oranžovým, a červeným pomáhala učitelka. Mimo to začala Pavla semaforem vybírat, protože je žáci mnohdy nemohli najít, pokud je měli použít během vyučování. Žáci je tedy neměli u sebe v lavici, ale kdykoliv ho chtěli využít, museli ho rozdat, což nebylo pohodové. Pavla tedy začala nahrazovat signalizaci semaforem hlášením („kdo by svítil červeně, zvedne ruku.... Teď kdo by svítil oranžově, zvedne ruku...“). Postupné hlášení ovšem snižuje efekt semaforu – žáci totiž

nejsou nuceni se rozhodnout pro jednu možnost, někteří mohou tedy signalizovat vícekrát, někteří vůbec, a především je jejich volba více viditelná a mohou se obávat reakcí spolužáků.

Na začátku listopadu jsme tedy nahradily semafor v některých případech signalizací prsty – zelená = tři prsty, oranžová = dva prsty, červená = jeden prst, které mohou opět ukazovat všichni najednou. V této fázi již Pavla komentovala přesnost sebehodnocení celkově celé třídy, nekomentovala přesnost sebehodnocení jednotlivých žáků. Žáci ovšem stále neměli jednotlivé barvy spojené s určitými kritérii. Adekvátnost hodnocení vlastního učení (výkonu, pochopení) bylo korigováno jen na základě srovnání se hodnocením výkonu známkou (např. zmiňovaný diktát) nebo slovním zhodnocením Pavlou.

V listopadu se semafor, ať už v podobě papírových koleček či signalizace prsty, poměrně dobře začlenil do vyučování, Pavla techniku používala především jako sebehodnocení míry osvojení učiva (Jak vám jde časování sloves?), méně často pro signalizaci žáka pro porozumění nové látce. Využívá ho zhruba třikrát během týdne (tedy tři dny v týdnu alespoň jednou za den).

I tabulky se již během listopadu staly nepostradatelnou pomůckou ve vyučování a naše pozornost se obrátila především na ně. Pavla je využívala každodenně a několikrát za vyučování. Jejich používání také provázelo nejvíce otázek, diskuze a slepých uliček. Pavla je používala především ve výuce matematiky, přírodovědy a češtiny. Stále žákům poměrně dlouho trvalo, než tabulky vytáhli, slova napsali, smazali a znova napsali, což bylo dáno jejich motorickými schopnostmi odpovídajícím věku. Tedy práce s tabulkami nebyla mnohdy dostatečně pohotová. Jakmile nenásledovala otázka za otázkou v rychlejším sledu, což bylo ovšem nereálné, pokud chtěla Pavla počkat na všechny žáky, žáci si pak začínali kreslit a tabulky měly zcela opačný efekt, působili rušivě. Tabulky se zdály být efektivnější pro naukové předměty, jako je přírodověda (Napiš, co nepatří do živé přírody?) či matematiku (Napiš násobky 3, vypočítej příklad) než například pro procvičování vyjmenovaných slov v češtině.

Signálem nadměrného užívání tabulek bylo, že v určitých chvílích Pavla v časovém presu nastavila pravidlo, že pokud řekne stop, dál žáci nepiší a ukážou odpověď jen ti, kteří ji stihli napsat. V tu chvíli byl porušen předpoklad zapojení všech žáků, a tedy celá technika v tomto upravení postrádala smysl. Tabulky jsou skvělou příležitostí pro zpětnou vazbu jak pro žáka, tak pro učitele, ale dle slov Pavly: „*Nepotřebuji mít tak často o všech přehled.*“

Pokusily jsme se tedy nahradit použití tabulky v některých situacích (především zmiňované procvičování) vyvoláváním žáků pomocí špachtlí. Výběr špachtlí měl zaručit větší pozornost žáků a umožnit rozvedení a zdůvodnění odpovědi. Na rozdíl od semaforu a tabulek se tato technika neujala. V průběhu následujících dvou měsíců ji Pavla téměř nevyužila, tedy v lednu jsme techniku špachtlí rozhodly opustit. Jedním z příčin může být fakt, že vykřikování žáků se zmírnilo i bez uplatňování této techniky a „*když je používám při tom čtení, pro které jsem je chtěla využívat, tak málo kdo z těch co je vyvolám, ví, kde čteme*“, následně Pavla není tolik motivovaná danou technikou používat.

V lednu jsme nejvíce pozornosti věnovaly tabulkám. Práce s tabulkami se zdála být pomalá a nedostatečně pohotová. Žáci v rozhovorech sami přiznali, že někdy odpověď neukazovali, většinou proto, že ji nevěděli, nebo že ji nestihli promyslet a napsat. S aktuální frekvencí otázek a organizační vyučování nebylo vždy možné vyžadovat a čekat na všechny žáky, až tabulku ukážou. Pak se ovšem dá předpokládat, že se dostávají do interakce ti nadanější a rychlejší žáci a ti pomalejší, které jsme potřebovaly aktivizovat, zůstávali nečinní. Pavla začala plánovat otázky během přípravy, aby jich pokládala méně, a otázky byly promyšlenější, ale situaci se nám stejně nepodařilo zlepšit.

V průběhu druhého pololetí jsme měly možnost absolvovat videotrénink interakcí VTI, což je krátkodobá intervenční metoda práce s videozáznamem. Je určena rodinám i pomáhajícím profesím jako efektivní způsob podpory komunikace s cílem nastolit, posílit či obnovit úspěšnou komunikaci v rámci určitého vztahu (v našem případě učitele a žáků). Specifikum této metody je, že analýza nahrávky se zaměřuje na interakci, tedy situaci, ve které se vše odehrává a na úspěšné momenty, nikoliv na chyby. (Antonů, 2019) Průběh videotréninku byl následující: videotrenérka natočila běžnou interakci (výuku) u Pavly ve třídě. Pořízený záznam videotrenérka zanalyzovala a sešly jsme se společně u reflektujícího rozhovoru, kdy videotrenérka vedla Pavlu k reflexi vlastní komunikace během vyučování s pomocí editovaného záznamu. Jednalo se o úseky v rozmezí pár sekund po cca jednu minutu. Videotrenérka vybrala povětšinou takové úseky videa, které poukazovali na úspěšnou interakci a jejichž cílem bylo podpořit fungující postupy v komunikaci Pavly. V některých případech videotrenérka vybrala i úseky charakterizující průběh komunikace či úseky kontrastující s úspěšnými příklady interakce. Součástí reflektujícího rozhovoru bylo navržení kroků vedoucích ke zlepšení komunikace. V rozmezí dalších tří měsíců se natáčení ještě dvakrát zopakovala společně s reflektujícím rozhovorem i doporučeními dalších postupů. Natáčení proběhla v lednu, únoru a březnu a reflektující rozhovory vždy nejpozději do dvou týdnů po natáčení.

Ač jsme nezadaly zcela konkrétní požadavky na pozorování určitého aspektu interakce, videotrenérka Petra Antonů dokázala vždy vystihnout podstatu. Jako silné stránky interakce Pavly s žáky označila jednoznačné, jasné instrukce, signály, gesta; časté oceňování (tleskání, říkání „výborně“), pojmenování toho, co se děje a co se bude dít, čímž zvyšuje přehlednost a pomáhá žákům držet pozornost, strukturování, podpurná interakce při individuálním kontaktu s žákem, využívání různých nástrojů usměrňování, přehledné tempo řeči napomáhající srozumitelnosti.

Během rozhovorů jsme řešily tři základní témata. Prvním tématem byla mimika a jak rozvíjet pozitivní a podpurnou mimiku v obličeji směrem k žákům a vnést do výuky uvolněnost a hravost. Druhým tématem bylo usměrňování žáků a nutnost zvažovat, které chování je natolik rušivé, že je třeba usměrňovat a přitom volit různé nástroje k usměrňování. Třetí téma byla frontální výuka, která je na dané škole preferovaným způsobem učení, avšak neumožňuje individuální rozvoj jednotlivých žáků a je velice náročná na soustředění Pavly i žáků. Pokud škola neumožňuje práci dvojic či skupinek, je vhodné více nechávat žáky pracovat samostatně, a snížit podíl přímé interakce s žáky ve vyučování.

Videotrénink nám neposkytl odpovědi na konkrétní otázky, například jak zlepšit práci s destičkami či semaforem, ani jsme to od něj neočekávaly, ovšem poskytl nám důležitý vhled do způsobu interakce žáků a Pavly, které jsou základem pro práci se semaforem a destičkami.

Na začátku druhého pololetí byla naše aktivita ovlivněna stížnostmi rodičů, která mimo jiné naznačovala, že se někteří žáci ve škole bojí. I přesto, že nás stížnost rodičů překvapila, musíme přiznat, že určitou napjatost ve vztazích mezi spolužáky jsme si uvědomovaly. Proto semafor ukazovali žáci mnohdy se zavřenými očima. Pod vlivem vývoje událostí jsme upravily otázky pro rozhovor s žáky a přidaly otázky týkající se atmosféry ve třídě a vztahu Pavly a žáků. Rozhovory s žáky pak proběhly ve třech vlnách v únoru, dubnu a květnu. V rozhovorech někteří žáci připustili, že jim není příjemné, když Pavla zvyšuje hlas a někteří se obávají reakce spolužáků, když ukážou nesprávnou odpověď na stíratelných tabulkách či červenou barvu na semaforu. Strach nevychází z konkrétních zkušeností se smíchem spolužáků, spíše z nastavení vztahů ve třídě. O konkrétních přínosech rozhovorů píšeme v další kapitole o výsledcích našeho výzkumu.

V březnu jsme začaly tabulky využívat v hodinách matematiky pro vrstevnické hodnocení v rámci hry Mysli si číslo. Pro zápis odpovědí žáků jsme tabulky využívaly od samotného vzniku hry.

Podrobný popis hry naleznete v příloze 8.1, ale pro pochopení následujícího popisu využití tabulek hry nyní shrneme. Skupina žáků se snaží pomocí otázek uhodnout číslo, na kterém se třída dohodla během jejich nepřítomnosti ve třídě. Odpovědi na dané otázky žáci vykřikují či zapisují právě na stíratelné tabulky. Zároveň další 2–3 žáci zapisují na tabuli odpovědi na otázky a další tři až čtyři žáci píšou na stíratelnou tabulku hodnocení žáků, kteří pokládali otázky, hodnocení celé třídy a její schopnosti odpovědět i zapisovatelů na tabuli. Kritéria ani žádnou strukturu vrstevnického hodnocení se nám nepodařilo po celou dobu zavést. Obsah komentářů byl poměrně adekvátní a vynalézavý, ač žáci formulovali zpětnou vazbu mnohdy nevhodně (Vadí mi... Nelíbilo se mi...).

Žáci se stali aktivními účastníky hry díky postupně vznikajícím rolím v této hře. Jednotliví žáci se uplatnili v různých rolích podle toho, co odpovídalo jejich struktuře osobnosti. Do obsazování jednotlivých rolí mohli zasahovat žáci. Žáci postupně přebírali řízení hry a kvalitně komentovali práci svých spolužáků. (Pavla)

V práci s tabulkami či semaforem již do konce roku nenastal výrazný posun. Školní rok jsme ukončily anketou s názvem: Jak to vidím Já, za účelem získat názor od každého žáka na zkoumanou problematiku ještě jednou pro možnost porovnat odpovědi s výpověďmi z rozhovorů, které probíhaly v únoru, březnu a květnu. Její tvorbu provázela rozsáhlá diskuze ohledně její podoby i typu otázek. Nakonec měla anketa dvě části. Jedna část představovala soubor 12 tvrzení, u kterých měli žáci vyznačit na čtyřbodové škále, do jaké míry s tvrzením souhlasí. Škála měla podobu čtyř emotikonů (hodně se smějící, méně se smějící, neutrální a zamračený). Úmyslně jsme nezařadily pátý emotikon, aby žáci byli nuceni se rozhodnout pro jednu z polarit. Druhá část představovala devět začátků vět, které měli žáci doplnit vlastními slovy. Distribuovanou verzi ankety naleznete v příloze 8.2.

8.2.3 Způsob dokumentování dopadů akce a výsledky akčního výzkumu

Průběh akce a její dopady jsme dokumentovaly videonahrávkami, vzájemnými rozhovory, rozhovory s žáky a pozorováním. Jejich množství a časový harmonogram je zaznamenán v tabulce, která ovšem obsahuje pouze nahrané rozhovory. Vedle nich během celé intervence probíhaly pravidelné diskuze v tandemové dvojici ohledně průběhu a následných kroků, ke kterým máme poznámky v našem výzkumném deníku.

Tabulka 8.1 – Přehled o provedených rozhovorech a videonahrávkách

	Videonahrávky	Rozhovory	Další dokumentace
Září			
Říjen	videonahrávka	rozhovor tandemové dvojice	
Listopad			pozorování
Prosinec			
Leden			videotréning (natáčení + rozbor) pozorování
Únor	videonahrávka	čtyři rozhovory s žáky, rozhovor tandemové dvojice	videotréning (natáčení + rozbor), pozorování (2)
Březen			videotréning (natáčení)

Duben		čtyři rozhovory s žáky	videotréning (rozbor), pozorování
Květen		dva rozhovory s žáky	pozorování
červen	videonahrávka		dotazník Jak to vidím

Během pozorování jsme pořídily písemný záznam o průběhu hodiny. Rozhovory jsme nahrály na diktafon a přepsaly do textové podoby podle transkripční konvence Leix (2006). Videonahrávky a rozhovory jsme analyzovaly s pomocí Softwaru MAXqda.

Cílem rozhovorů s žáky bylo zjistit, jak vnímají používání semaforu a tabulek. Položili jsme si následující tři hlavní otázky, které jsme rozpracovali do konkrétních tazatelských otázek:

- Jak žáci vnímají práci se semaforem?
- Jak žáci vnímají práci s destičkami?
- Jak se žáci ve škole cítí? (tato otázka přibyla až v průběhu rozhovorů)

Rozhovory se žáky byly vedeny formou tzv. triád, případně čtveřic či dvojic, což je výzkumný postup založený na podobném principu jako ohniskové skupiny. Využívá skupinové dynamiky a neprobíhá podle předem přesně daného schématu. Žákům jsou otázky předkládány s cílem podnítit diskusi ve skupině, spíše než aby odpovídaly jedno po druhém. Tento postup se osvědčil při kvalitativním výzkumu mladších žáků ve věku 10–11 let (Blackwell & Blackwell, 1988). Triádu tvoří skupina tří žáků nejlépe stejného pohlaví, kteří se dobře znají, a panují mezi nimi přátelské vztahy. Celkem bylo uskutečněno 10 rozhovorů (dohromady s 29 žáky). Rozhovory byly vedeny jako polostrukturované, tedy vycházely z předem připravených témat a otázek. Základní osnovu otázek posledních rozhovorů (tazatelské otázky v průběhu rozhovorů přibývaly), naleznete v příloze 8.3.

Rozhovory se žáky vedl akademik, Pavla jako učitel se jich nezúčastnila, jednak z organizačních důvodů, rozhovory probíhaly během vyučování a především kvůli citlivým otázkám ohledně jednání Pavly. Abychom jednaly v souladu s etikou výzkumu a zajistily žákům určitou nestrannost, Pavla byla jen ústně informována o průběhu rozhovorů a obecně o jejich výsledcích. Nečetla tedy ani přepisy rozhovorů, pouze jejich shrnutí. Rozhovory proběhly ve třech vlnách v únoru, dubnu a květnu. Otázky jsme v průběhu upravovaly, podle získaných dat a potřeb výzkumu. V květnu dokonce rozhovory dosahovaly saturace dat, tedy názory žáků se opakovaly a neobjevil se již nový pohled na jednotlivé aspekty zkoumané problematiky. Rozhovory byly však provedeny i se všemi zbývajících nedotázanými žáky.

Analýzu přepsaných rozhovorů a videonahrávek jsme započaly tzv. otevřeným kódováním, tedy identifikací textových segmentů (významových jednotek), které se vztahují k výzkumným otázkám. Jednotlivým významovým jednotkám je přidělen určitý kód (pojmenování, označení). Na základě kódů vznikly kategorie, které posloužily k interpretaci dat.

Výsledky dopadů akce

Pokud bychom se navrátily k naší výzkumné otázce, domníváme se, že stíratelné tabulky i semafor ovlivňují pozitivně zapojení všech žáků do učebního procesu a jejich míru aktivity v pedagogické komunikaci zvyšují. Výstižně popisuje přínos tabulek jeden z žáků: „Třeba jeden chytřej to vykřikne a ten, kterého třeba určí, ten právě nemá šanci, no tak třeba když máme tabulky, tak nikdo neříká, nevykřikuje a můžou všichni říct ten výsledek.“ Na poslední videonahrávce se vykřikování odpovědí žáků nevyskytlo. Předpokládáme, že jejich účinek přesahuje i situace, kdy je přímo tabulka či semafor používán.

V první videonahrávce z října je patrné zklamání hlásících žáků, když je Pavla nevyvolala. Tabulky tento problém vyřešily, protože všichni žáci měli možnost odpovědět a tedy ukázat, že odpověď ví. Tabulka dávala prostor i těm, kteří odpověď rovnou nevědí, se nad otázkou zamyslet.

Nejdůležitější poznatky přinesly rozhovory se žáky, kteří ukázali překvapivě vysokou schopnost reflexe používání obou technik, ač reflexe toho, jak jim obě techniky napomáhají v učení, schopni ještě nebyli. Tabulky umožňují odpovídat více žákům najednou, jinými slovy každý se „dostane ke slovu“ a může z jejich pohledu prokázat učitelce, že odpověď ví. Mimo to si žáci i uvědomovali určitý přínos pro jejich učení: „*My si musíme zodpovědět ty otázky a paní učitelka nám vždycky řekne co je správně a co ne.*“ Vedle toho považovali tabulky za zábavnou formu učení. Zmírňovaly strach z chyby tak, že „*můžeme to smazat*“ a nejsou tam pak vidět chyby. Na druhou stranu jsme narážely na určité organizační nedostatky, které práci s tabulkami ztěžovaly. I pár žáků připustilo v rozhovorech, že tabulky s odpovědí nezvednou, protože ji nestihnou napsat.

Semafor vnímali jako prostředek k projevení svého názoru. Jednak oceňovali fakt, že učitelku zajímá, co si o svých schopnostech myslí. Tedy jejich pokrok v učení nehodnotí pouze ona, ale i oni mají možnost vyjádřit svůj názor. Jednak vnímali semafor jako možný prostředek pomoci od učitele či spolužáků, tedy nemají obavy, že se v učivu ztratí. Nicméně naše forma semaforu, tedy tři zalaminovaná kolečka spojená kovovým kroužkem je pro žáky třetí třídy obtížná pro manipulaci, a může zkreslit a zpomalit jejich odpověď, jak podotýká žákyně: „*Mně docela vadí, jak tam jsou ty kroužky a že to musíme ukázat takhle, mně se ty barvy někdy pletou, a když zeleno-oranžovou tak mi nešla oranžová dát k tý zelený, takže jsem tam musela mít červenou, ale já tam nechtěla mít červenou.*“

Domníváme se, že žáci si oblíbili semafor a tabulky právě proto, že chtějí přemýšlet, být aktivní a chtějí mít možnost vyjádřit svůj názor, tedy být slyšeni.

Zkoušely jsme zvýšit pozornost žáků i prostřednictvím náhodného výběru pomocí špachtlí, ale tato technika Pavle nakonec nevyhovovala a žáky si raději vybírala sama účelně. Její případné přijetí žáky nemůžeme posoudit. Neúspěch výběru žáků pomocí špachtlí si vysvětlujeme tím, že představuje daleko větší změnu dosavadního přístupu ke komunikaci se žáky než používání desítek či semaforu. Tabulky a semafor lze zařadit do vyučování bezprostředně, ale náhodný výběr žáků vyžaduje konzistentnost a každodenní pilování dané techniky. Jinými slovy semafor a tabulky lze vnímat jako doplnění dosavadní Pavliny praxe a uvedení některých idejí do praxe, ale náhodný výběr žáků by znamenal již příliš velkou změnu v kontextu celého akčního výzkumu i zvykání si v nové škole.

Celý rok jsme bojovaly se strachem z chyby, obavami z případných reakcí spolužáků a touhou být nejlepší či mít „samé jedničky“. Podobně vrstevnické hodnocení bylo vnímáno ambivaletně. V rozhovorech žáci připustili, že role rádce je daleko oblíbenější než role toho, kdo radu potřebuje. Především „jedničkáři“ nechtěli pomyslně ztratit svoji pozici těch, kteří vědí a nechtěli se dostávat do role těch, kterým by mělo být vysvětlován učivo spolužákem. Semafor bylo mnohdy nutné ukazovat se zavřenými očima, protože se žáci před ostatními obávali přiznat, že neví. Přemýšlení o semaforu některých žáků ilustruje výrok žáka: „*Když je celá zelená, tak to jsme nejlepší, zeleno-oranžová je poloviční a červená, to je to, že nám paní učitelka už musí pomoci.*“ Semafor i tabulky tedy vnímali žáci jako prostředek pro srovnání s ostatními. Nováčková (2006) upozorňuje, že tyto techniky nemusí být účinné, protože se žáci soustředí na to, aby neselhali, více než na otázku. Doporučuje tyto techniky využívat ve dvojicích. K tomu žáci vedeni nebyli, na druhou stranu mnozí v rozhovorech připouští, že odpovědi na tabulky vymýšlejí se spolužákem a potvrzuje to i pozorování.

Skutečnost, která do jisté míry ztěžuje interpretaci výsledků, je, že Pavla byla novou učitelkou ve škole i v dané třídě. Je tedy otázka do jaké míry ovlivnilo participaci žáků a jejich větší spolupráci právě zavedení technik formativního hodnocení a do jaké míry na to měl vliv pouze fakt, že si Pavla a žáci na sebe vzájemně zvykli a našli nejhodnější způsob komunikace.

8.3 Co jsme se akčním výzkumem naučily

8.3.1 Implikace pro další práci a profesní rozvoj

Naše poučení se pohybuje ve dvou rovinách, v obecnější rovině se dotýká práce učitele a metodologie akčního výzkumu, v konkrétnější rovině jde o prohloubení pochopení problematiky zavádění formativního hodnocení do výuky.

Pro profesní i osobní rozvoj Pavly byly klíčové videonahrávky, které umožnily Pavle vidět svůj vlastní souvislý výkon (tři vyučovací hodiny) a v neposlední řadě možnost je rozebrat ať už s akademikem či videotrenérkou.

Myslíme si, že stíratelné tabulky jsou efektivním způsobem aktivizace každého žáka ve třídě. Na druhou stranu se nám nepodařilo nalézt odpověď na otázku, jak organizačně zajistit používání tabulek v početné třídě na prvním stupni, aby byl jejich účinek co největší. Je nutné ovšem připustit, že by ještě bylo možné vyzkoušet další možná řešení, například pokládání menšího počtu lépe promyšlených, naplánovaných otázek vyššího řádu a techniky myslí – prober se spolužákem – odpověz, které by mohly více podpořit přemýšlení žáků a překonat rozdíly ve schopnostech i dovednostech žáků, které práci s destičkami brzdily.

Další otázka je, zda by práce s cíli oslabila srovnávání žáků navzájem a jejich strach z chyby, tím že bych jejich proces učení i myšlení více zaměřila dopředu k cíli, a tím zefektivnila i práci s tabulkami a semaforem.

*„Díky používání semaforu se mi podařilo zvýšit efektivitu výuky. Silnější žáci pomáhají slabším a všichni zúčastnění mají radost z výsledku práce. Při tripartitních třídních schůzkách ocenili vrs-
tevnické učení i rodiče.“* (Pavla)

8.3.2 Zhodnocení akčního výzkumu jako nástroje profesního rozvoje

Akademikovi umožňuje akční výzkum větší vhled do práce učitele, jak v ideové rovině, tedy sledování myšlenkového procesu učitele, tak v praktické rovině, co vše ovlivňuje práci učitele a její výsledek. Zviditelňuje akademikovi proces uvádění teorie do praxe, což může zohlednit ve své další práci zabývající se návrhy uplatňování nových metod a forem práce ve výuce.

Učitelé dává akční výzkum možnost vyzkoušet teoretické poznatky získané na odborných seminářích či z odborné literatury. Akční výzkum je užitečný nejen pro osobní a profesní rozvoj zkoumajícího učitele, ale může podpořit i jeho kolegy v přemýšlení o vlastním stylu výuky a motivovat je ke změně či dokonce k vlastnímu akčnímu výzkumu. Dopady akčního výzkumu mohou být daleko trvalejší a větší, než absolvování jednorázového školení. Na druhou stranu je velmi náročný a vyžaduje vytrvalost a motivaci, tedy nebude přínosný (a obáváme se, že ani uskutečnitelný) pro vyhasínající pedagogy, kteří hledají povzbuzení a motivaci. Domníváme se, že výsledek akčního výzkumu bude záležet na zvoleném tématu a osobnosti učitele.

8.3.3 Doporučení pro další akční výzkumníky

Akční výzkum vnímáme jako pomyslný průnik výzkumem, teorií a praxí, kdy jedno ovlivňuje druhé a především se navzájem doplňuje. Pokud učitel nemá k ruce akademika, držely bychom se jednodušších intervencí, protože veškerou agendu i řešerši před výzkumem a i v jeho průběhu si bude muset obstarat sám. Je tedy důležité si stanovit adekvátní cíl a metody dokladování cesty k němu. V dlouhodobém měřítku akční výzkum nesporně znamená „práci navíc“.

Také bychom nedoporučili pustit se do akčního výzkumu v prvním roce na nové škole, a to i v případě že by to vedení či uvádějící učitel zcela podporovali. I pro zkušeného učitele změna pracoviště znamená určitou nutnost se přizpůsobit a akční výzkum sám o sobě znamená nejen nutnost změny praxe ale i její dokladování, což může vyústit v předčasné ukončení akčního výzkum či jeho neúspěch.

Je motivující mít vedle sebe někoho, komu jednak musím jednou za čas složit účty, ale také si k němu přijít pro podporu, ať už je to kolega, nebo akademik, jako to bylo v našem případě. Právě přítomnost toho druhého, ať už akademika či učitele, motivuje pokračovat ve výzkumu dále a překonávat nové a nové překážky a neúspěchy. Doporučily bychom tedy komukoliv, kdo by se do výzkumu chtěl pustit, aby do toho nešel úplně sám.

Dále bychom doporučily vedení podrobného akčního deníku, do kterého zapisovat i zdánlivě nepodstatné informace. Právě na začátku zdánlivě nedůležité informace ve výsledku mohou určit směr vývoje výzkum nebo naopak mohou sloužit pro zhodnocení konečného výsledku. Občas nás vývoj situace donutil si položit otázku „Proč jsme vlastně postupovaly takto?“ nebo „A jak dál?“ Právě naše vlastní zápisky nám mnohdy byly oporou pro některá rozhodnutí, a mimo jiné posloužily pro sepsání této kapitoly.

8.4 Literatura

- Antonů, P. (2019). *O metodě VTI*. Dostupné z: <http://antonu.cz/>.
- Blackwell, D., & Blackwell, B. (1988). Conducting qualitative research with children. *Quirk's Marketing Research Review*. Dostupné z https://www.quirks.com/articles/conducting-qualitative-research-with-children?fbclid=IwAR117ccSDpBG NbwM08C6_JEhYMQh-5JDs-8aaKoH0jr46Qc4uuTiFYQN2vA
- Lawson, M., & Lawson, H. (2013). New Conceptual Frameworks for Student Engagement Research, Policy, and Practice. *Review of Educational Research*, 2013, 83(3), 432–479. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/258183187_New_Conceptual_Frameworks_for_Student_Engagement_Research_Policy_and_Practice
- Leix, A. E. (2006). *Trankripce audionahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém*. (Díseřtační práce). Brno: MU FSS.
- Maňák, J. (2011). *Aktivizující výukové metody*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html/>
- Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie ve výuce*. Brno: Paido.
- Nováčková, J. (2006). O chybování: Reakce na článek S. Kratochvílové Nácvik a hodnocení pravopisných dovedností. *Moderní vyučování*, 2006, 12(10), 5–6.
- Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
- William, D., & Leahyová, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení. Praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: Edulab.

8.5 Přílohy

Příloha 8.1 – Využití hry Mysli si číslo: odkaz

Příloha 8.2 – Formulář pro anketu Jak to vidím já

Příloha 8.3 – Základní osnova rozhovoru se žákem

Příloha 8.1 – Využití hry Mysli si číslo

Popis hry

V této hře se žáci střídají v několika rolích: hádající, zapisovatelé, porota, dotazovaní (kontrolor duplicitních informací).

Postup hry je následující. Skupina žáků (v našem případě 3–4 žáci) odejdou ze třídy. Během jejich nepřítomnosti se třída společně dohodne na jednom čísle nebo číslo zadá učitelka. Tento krok vyžaduje určitou kázeň, aby žáci čísla nevykřikovali a žáci za dveřmi je neslyšeli. Čísla mohou také žáci zapsat na papírky a hádané číslo se může losovat. Návrhy čísel je možné psát i na stíratelné tabulky.

Poté se skupina žáků vrátí zpátky do třídy a snaží se pomocí otázek ano/ne uhodnout dané číslo. Jedná se o otázky typu: Je to liché číslo? Je to prvočíslo? Je násobkem šesti? Nachází se v intervalu mezi 10 a 50? Otázky si žáci mohou připravit při čekání na chodbě. Odpovědi na dané otázky žáci buď zapisují na stíratelné tabulky, vykřikují nebo odpovídají po vyzvání po jednom.

Zároveň další 2–3 žáci či žák (zapisovatelé) zapisuje na tabuli odpovědi na otázky. Návrhy zapisování čísel pro třetí třídu najdete níže. Další tři až čtyři žáci (porota) píší na stíratelnou tabulku hodnocení žáků, kteří pokládali otázky, hodnocení celé třídy a její schopnosti odpovědět i zapisovatelů na tabuli. Porota může hodnotit přehlednost, správnost a čitelnost zápisu a chování zapisovatelů u tabule, způsob kladení otázek, pozornost a pohotovost hádajících i dotazovaných a další aspekty. Své hodnocení přečtou, jakmile je číslo odhaleno. Učitel/ka i ostatní žáci mohou hodnocení doplnit a okomentovat. Je možné nechat prostor i hodnoceným pro sebehodnocení až už po přečtení hodnocení poroty či předtím.

Je nutné stanovit určitá pravidla pro vrstevnické hodnocení, mezi něž musí patřit ohleduplnost, slušnost, uznání spolužáka a konstruktivní zpětná vazba. Je přínosné v začátku pomoci žákům konkrétními formulacemi (viz níže) Pro vrstevnické hodnocení je možné využít techniku formativního hodnocení „uznání – otázka“. Porota nejdříve formuluje konkrétní ocenění a uznání toho, co se hodnoceným povedlo. Pak položí hodnoceným otázku, která pomáhá odhalit problém v jeho výkonu a případně mu i naznačí způsob řešení. Nebo ohleduplně popíše, v čem se mají zlepšit.

Návrhy začátků vět pro vrstevnické hodnocení

Uznání

Líbí se mi, co udělal/řekl... protože...

Souhlasím s ... protože...

Dobré/zajímavé/originální... mi přišlo...

Překvapilo mě...

Povedlo se ti...

Konstruktivní komentáře

Co kdybys...

Napadá mě, že...

Chtěl bych dodat, že...

Všiml jsem si, že...

Proč...

Doporučil bych...

Zlepšil bych...

Myslím, že bys mohl lépe/více...

Příště nezapomeň...

Nepochopil jsem...

Návrh zapisování čísel a možných otázek pro 3. třídu (jak jsme je používaly my)

Otázky

Je číslo sudé/liché?

Je číslo násobkem sedmi (tří, devíti...)?

Je číslo menší než 10 (15, 100...)

Je číslo větší než 50 (5, 98...)?

Patří číslo do čtverečkové řady?

Je prvočíslem?

Je násobkem malé násobilky?

Je násobkem velké násobilky?

Zápis

Sudé číslo / liché číslo

Dotázané násobky – není násobkem... číslo přeškrtnout

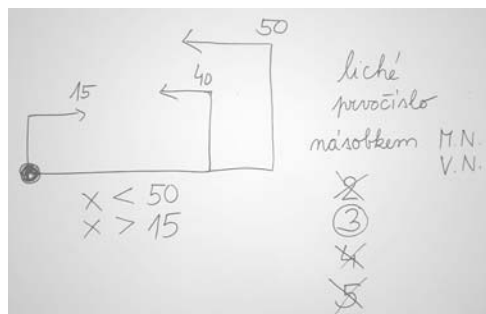
je násobkem... číslo zakroužkovat

Větší menší než... – nakreslit interval na číselné řadě

(Násobkem) V. N.

(Násobkem) M. N.

Prvočíslo



Příklad zápisu čísla 39

Vývoj hry

Původně hádal číslo pouze jeden žák. Byli to žáci, které tato hra oslovila hned od začátku. Zájemci přibývali, a když jednou hádala číslo dívka, která nemohla číslo za žádnou cenu uhodnout, začala učitelka posílat za dveře pečlivě vybrané dvojice (1 žák nadanější a druhý méně nadaný) a nakonec dokonce tři žáky. Všichni ostatní žáci odpovídali na otázky kladené žáky, kteří hádali číslo. Informace o hledaném čísle zapisovala na tabuli učitelka. Jeden bystrý žák si vysloužil nově vzniklou roli kontrolora duplicitních údajů (první žák se zeptal, jestli je číslo sudé a další navázal otázkou: Je toto číslo dělitelné dvěma?). Připomínky kontrolora duplicitních údajů ovlivnili myšlení dalších žáků třídy.

Zapisování informací na tabuli dostali postupně na starosti žáci. Nejprve to byl jeden žák, následně byli vybíráni žáci dva, výjimečně i tři. Nejprve byla učitelka nápomocná žákům, kteří informace zapisovali na tabuli, později vznikla nová role: porota. Úkolem poroty bylo podat zpětnou vazbu zapisovatelům.

Pro role zapisovatele, posuzovatele a dotazujících se ukázal ideální počet dva až tři. Větší počet vnášel chaos. Zájem o aktivní zapojení do hry byl vždy velký, proto bylo obsazováno více žáků do jedné role.

































Postupně si většina žáků vyzkoušela všechny role. Během hraní této u žáků velmi oblíbené hry nikdo neodcházel na toaletu, nekázeň se skoro nevyskytovala.

Pokud jde o volbu čísel, učitelka ji korigovala. Tipy od žáků si poznamenávala. Oceňování byli žáci, kteří dokázali citlivě navrhnout číslo, které bylo v danou chvíli z různých úhlů pohledu vhodné nechat hádat. Během hádání čísla učitelka někdy řídila i rychlost hádání, někdy byli žáci vyzváni k urychlení procesu, někdy bylo naopak takřka jisté, o které číslo jde, ale žáci byli motivováni položit ještě další otázky, aby se procvičili v popisu vlastností čísel.

Příloha 8.2 – Formulář pro anketu Jak to vidím já

1. Prosím, vymaluj odpovídajícího Smajlíka.

1. Bojím se dělat chyby.				
2. Chtěl/a bych ve třídě větší ticho při práci.				
3. Anglickými písničkami se toho hodně naučím.				
4. Chtěl bych při učení ve škole více pomoci.				

5. Chtěl bych ve škole být zaměstnanější (mít víc práce).				
6. Rád/a pracuji s mazací destičkou.				
7. Vyhovuje mi pracovat často se semaforem (případně s prsty).				
8. Cítím se dobře, když se vzájemně hodnotíme.				
9. Cítím se dobře, když mne ostatní hodnotí.				
10. Vyhovuje mi způsob, jakým řešíme chování.				
11. Mám rád výklad (vysvětlování) paní učitelky.				
12. Raději se učím se spolužákem než sám.				

2. Doplň, prosím, věty podle toho, co si o tom myslíš.

Ve třídě se cítím dobře, když...

Ve třídě se mi líbí, když paní učitelka...

Ve třídě se mi nelíbí, když paní učitelka...

Abych dával víc pozor, potřebuji...

Když nějaký žák lže, ...

Když se třídě děje o přestávce něco nekalého, jsem to já, kdo...

Když se vyšetřuje nevhodné chování spolužáka, ...

Semafor mi pomáhá...

Tabulky mi pomáhají...

Příloha 8.3 – Základní osnova rozhovoru se žákem

(tazatelské otázky v průběhu rozhovorů přibývaly)

ZV0: Jak ovlivní systematické využívání určitých technik formativního hodnocení, tj. semaforu a stíratelných destiček zapojení žáků 3. třídy ZŠ do učebního procesu?

01: Jak se cítí být žáci zapojováni do učebního procesu?

Co rád/a děláš ve škole?

02: Jak žáci vnímají práci se semaforem?

TO1: Mohli byste mi popsat, jak používáte semafor? (Jak a kdy ho používáte? Co znamenají barvy?)

TO2: Jak se cítíš, když máš ukázat danou barvu? (Díváš se po ostatních? Ovlivňuje tě, co ukazují ostatní? Změníš svou odpověď, podle toho co ukazují ostatní?)

TO3: Co se Ti líbí na semaforu?

TO 4. Co se Ti nelíbí na semaforu, co bys zlepšil?

TO 5. Šlo by něco zlepšit, aby se Ti pracovalo se semaforem lépe?

TO 6. Pomáhá Ti semafor se lépe učit?

03: Jak žáci vnímají práci s tabulkami?

TO 7. V hodinách používáte tabulky. Kdy a jak je používáte?

TO 8. Co děláš, když nevíš odpověď? (Díváš se po ostatních?)

TO 9. Co tě baví na práci s tabulkami?

TO 10. Co tě nebaví?

TO 11. Šlo by něco zlepšit, aby se Ti pracovalo s tabulkou lépe?

TO 12. Pomáhá Ti tabulka se lépe učit?

TO 13. Kdybych vám řekla, že dál budete používat už jen semafor nebo naopak jen tabulky, co byste si chtěli nechat?

04: Jak se žáci ve třídě cítí?

TO 14. Chodíš rád do školy?

TO 15. Bojíš se někdy ve třídě? Čeho?

TO 16. Bojíš se říct odpověď?

TO 17. Za co bys paní učitelku pochválil? (Za co bys dal paní učitelce jedničku?)

TO 19. Za co bys paní učitelku nepochválil? (Za co bys dal paní učitelce špatnou známku?)

9 Význam a možnosti sebehodnocení pro rozvoj matematické gramotnosti

Michaela Baumlová, Lenka Rybová

Akční výzkum byl realizován v malotřídní škole v hodinách matematiky vedených Hejného metodou a byl zaměřen na techniky sebehodnocení a jejich přínos pro vzdělávací proces, konkrétně pro práci s gradovanými úlohami. V průběhu akčního výzkumu bylo v první třídě zavedeno několik technik sebehodnocení, se kterými se žáci učili pracovat. Učitelka sledovala a popisovala a důsledně refleктоvala, co konkrétní metody přinášely žákům i jí samotné. Očekávání od zavedených způsobů sebehodnocení se částečně nenaplnila. Učitelka popisuje, co jí osobně akční výzkum přinesl z hlediska důsledného plánování, získávání a zaznamenávání zpětné vazby.

9.1 Jak jsme akční výzkum navrhovaly

9.1.1 Východiska

Na začátku akčního výzkumu byla dlouhodobá myšlenka a výzva, která souvisela s otázkou hodnocení jako velkou oblastí, která doprovází každého učitele při práci se žáky. Naší společnou myšlenkou a myšlenkou školy, ve které výzkum probíhal, je vnímání hodnocení jako pomocníka na cestě za poznáním. V souvislosti s hodnocením pak vnímáme jako klíčovou dovednost a klíčovou složku hodnocení právě sebehodnocení. To je považováno za nejvyšší formu hodnocení. Je považováno za prostředek charakteristický pro školu konstruktivní a pro vzdělávání v 21. století (Slavík, 1999).

Otázka sebehodnocení nebo hodnocení vůbec je jedním z témat, se kterým se pedagogové setkávají v každodenní praxi. Většina z nich hledá možnosti, jak s hodnocením efektivně pracovat. Hodnocení může mít mnoho podob, proto je důležité si v úvodu vymezit, jak hodnocení vnímáme.

Hodnocení se věnuje mnoho publikací i výzkumů. Jednou z nich je publikace Jana Slavíka *Hodnocení v současné škole*, kde je hodnocení vymezeno jako porovnávání „něčeho“ s „něčím“, při kterém rozlišujeme „lepší“, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či alespoň zlepšení, „horšího“ (Slavík, 1999).

Mnohem bližší je nám však vymezení, které o hodnocení mluví jako o takovém hodnocení, které probíhá během učení a přináší žákům užitečnou informaci v průběhu vzdělávacího procesu. Důležité je, aby do hodnocení byli zapojeni žáci samotní. Toto vymezení se objevuje na webových stránkách společnosti EDU in, kde je k dispozici záznam z konference na téma Formativní hodnocení. A právě formativní hodnocení je cesta hodnocení, které se ve škole s realizovaným akčním výzkumem věnují.

Formativní hodnocení je ucelený koncept a trůfáme si napsat i filozofie přístupu nejen k hodnocení, ale i k samotným žákům a poznávacímu procesu. Bylo by trůfalé napsat, že ve sledované škole (třídě) realizují formativní hodnocení. Pravdou je, že zažité způsoby hodnocení z dob školní docházky i výchovy samotných učitelů jsou hodně zakořeněné a mnohdy prosakují na povrch.

Rozhodly jsme se do akčního výzkumu zapojit, protože jsme obě cítily a cítíme, že systematická a cílená práce v oblasti hodnocení, její pravidelné vyhodnocování a reflektování může napomoci k nastartování vhodného způsobu, jak s některými oblastmi hodnocení ve škole pracovat. Impuls tedy určitě pramenil z touhy po profesním růstu zapojených osob, ale zároveň víra v objevení vhodné cesty, jak pomoci žákům v jejich rozvoji.

Co bylo na začátku

Od ledna 2018 vznikal nový projekt malotřídní školy, která se na první pohled nijak zvlášť nelišila od jiných základních škol. Při bližším ohlédnutí lze nalézt drobné rozdíly, avšak nejednalo a nejedná se o žádný druh alternativní školy. V rámci výuky se pedagogové snaží zařazovat inovativní metody a formy práce. Žáci pracují ve smíšených skupinách, podílejí se na vzniku a realizaci projektových dní nebo tematické výuky. Ve škole zatím nefunguje žádný propracovaný systém hodnocení. Pedagogové z výuky vyřadili soutěživé a srovnávací aktivity, žáky hodnotí mimo jiné slovně. Slovní hodnocení probíhá v několika formách a několika informačními kanály. Jedním ze způsobů podávání zpětné vazby žákům je pravidelná reflexe od učitele, ale zejména od žáků samotných. Slovní hodnocení je součástí pololetního i závěrečného hodnocení, v průběhu školního roku dostávají žáci i rodiče měsíční zpětnou vazbu formou dopisů. Přesto se jedná spíše o intuitivní systém, který nemá pevně dané hranice ani jiné závazné parametry. Celý pedagogický sbor (v září 2018 dva pedagogové, ředitelka školy, dvě asistentky pedagoga, v září 2019 tři pedagogové: Michaela Baumlová – učitelka, realizátorka akčního výzkumu, Lenka Rybová – učitelka, akademický pracovník v akčním výzkumu, ředitelka školy, dvě asistentky pedagoga, jeden školní asistent) si je vědom, že otázka hodnocení je nedílnou a velmi významnou součástí vzdělávání. Přesto se vymezuje proti konzervativnímu způsobu vnímání hodnocení, tedy klasifikace. Klasifikace jako nástroj pro srovnávání nebo konstatování aktuálního stavu je pro vznikající koncepci školy nepřijatelný.

Zamýšlely jsme se tedy nad možnostmi hodnocení a rády bychom nově vznikající systém tvořily s oporou o naše zkušenosti, ale zejména o výsledky sledování posunů u našich žáků. Klíčovou skupinou pro akční výzkum se pro nás stali nově příchozí žáci 1. ročníku, u kterých jsme chtěly sledovat, jaké způsoby hodnocení mají význam pro jejich další učení. Zde jsme se zamýšlely zejména nad přínosem sebehodnocení v oblasti Matematika a její aplikace, kde vnímáme oblast sebehodnocení jako stěžejní při práci nejen s gradovanými úlohami. Hodnocení je velmi široký pojem, a proto jsme se rozhodly postupovat malými krůčky. Naši pozornost nyní zaostříme konkrétně na otázku sebehodnocení, které považujeme z hlediska osobnostně sociálního rozvoje za nejvýznamnější. Po půlroční zkušenosti jsme sepsaly, s jakými obavami a problémy se v souvislosti s hodnocením setkáváme. Otázka sebehodnocení zcela určitě spadá do vyšší složky, kterou hodnocení je, a proto vycházíme nejprve od samotného hodnocení.

„Rozhodla jsem se, že ve školním roce 2018–2019 budu sledovat, co přináší systematická práce se sebehodnocením žákům v oblasti rozvoje matematické gramotnosti.“ (Michaela)

Zde můžeme pracovat například s definicí PISA 2013, která matematickou gramotnost vymezuje jako „schopnost jedince poznat a pochopit roli, kterou hraje matematika ve světě, dělat dobře podložené úsudky a proniknout do matematiky tak, aby splňovala jeho životní potřeby jako tvořivého, zainteresovaného a přemýšlivého občana“¹⁷.

Na základně rozhovorů a společných úvah jsme se pokusily zformulovat dvě výzkumné otázky. Obě otázky se pokusíme zodpovědět formou kvalitativních dat (zamýšlený plán: pravděpodobně

17 <http://www.nuv.cz/gramotnosti>

formou analýzy práce žáků, analýzy a přepisu videa nebo pomocí projektivních technik – pětílístek) (Nezvalová, 2003).

Před samotným vymezením výzkumných otázek jsme se ještě věnovaly otázkám, které nám pomohly do výzkumu pohodlněji vkročit. Jako klíčové jsme považovaly najít odpověď na následující otázky.

Michaela si kladla otázky: „*S jakými metodami, jak často a s jakým cílem sebehodnocení pracuji v hodinách matematiky? Jaké další techniky sebehodnocení můžeme během realizace ve třídě použít?*“ (práce s odbornou literaturou, sdílení s dalšími učiteli v rámci <https://digifolio.rvp.cz/>).

Michaela hledala, jaké metody a nástroje může zvolit při práci s otázkou sebehodnocení. Vycházely jsme zejména z metod, které se v průběhu předchozího roku ukázaly jako vhodné, minimálně z hlediska zaujetí žáky. Bylo tedy důležité tyto metody vhodně a systematicky zařadit do výuky. „*Ráda bych sledovala, která z vyzkoušených metod přináší cíl v oblasti motivace žáků k jejich další činnosti a posunu. Dále bych chtěla sledovat, jaké metody si žáci vybírají, nebo přirozeně používají.*“ (Michaela)

Chtěly jsme se pokusit o vyhodnocení, která z využívaných metod bude pro dlouhodobý proces hodnocení užitečná a jakým způsobem. Očekávaly jsme, že s největší pravděpodobností se zjištěné údaje budou lišit žák o žáka.

Hlavním cílem však bylo sledovat, jak přispívá sebehodnocení k vlastnímu pojmenování stavu, kde se žák nachází. Zda a jak přispívalo sebehodnocení k tomu, že si žák volí úlohy přiměřené svým možnostem. Popřípadě sám pracuje s daty, která ze sebehodnocení získal. Rády bychom našly cesty, jak efektivně pracovat s gradovanými úlohami s důrazem na autonomii žáka. Tedy jeho vlastní, a pokud možno objektivní výstup z takto postavených matematických úloh.

Výzkumné otázky jsme si formulovaly takto:

- 1. Jakým způsobem pracují žáci s informacemi sebehodnocení pro výběr úloh v rámci gradace?**
- 2. Jaké metody sebehodnocení přispěly k posunu žáků při práci s gradovanými úlohami?**

9.1.2 Akční plán

Před započítím výzkumu jsme se mnohokrát potkaly a společně jsme promýšlely, jakým konkrétním směrem naši energii budeme směřovat. Napadlo nás mnoho oblastí, velmi lákavých, ale tušily jsme, že se potřebujeme přesněji zacílit, abychom se v našich plánech neztratily. To se ukázalo jako velmi náročný úkol a od samého začátku jsme tušily, že nás čeká nelehká práce. V rámci průběhu akčního výzkumu jsme si tedy na začátku stanovily výzkumné otázky a stanovily si plán akčního výzkumu. Jeho náhled připojujeme, ačkoliv nyní víme, že jeho reálná podoba je velmi odlišná od našeho vstupního očekávání.

- 1. Reflexe a pojmenování současného stavu, vzájemné sdílení zkušeností (co se dařilo, co se nedařilo, co potřebuji)**

Nejprve společně sepíšeme všechny způsoby sebehodnocení, které v průběhu práce se žáky Michaela využívá. Využijeme záznamy žakovských archů sebehodnocení a podíváme se, jakým způsobem žáci konkrétní techniky využívali. Michela bude od září pracovat s novou skupinou žáků, kteří nejsou zatím zatíženi žádnou zkušeností (v úvahu přichází zkušenosti z mateřské školy, což v tuto chvíli nemůžeme zohlednit, protože každý žák přichází z jiné mateřské školy, které se základní školou nijak nespolupracují). V průběhu této fáze budeme ze zkuše-

ností vyhodnocovat, se kterými technikami budeme pokračovat a které z plánování vyřadíme.

2. Poznat novou skupinu žáků, připravit dlouhodobý plán, kdy, jak často, s jakým cílem budeme sebehodnotící aktivity zařazovat

V průběhu září bude Michaela pravidelně zařazovat aktivity, během kterých se budou ve třídě nastavovat nová pravidla. Během těchto aktivit bude Michaela sledovat, jak nová skupina funguje. Pokusí se vysledovat, v jakých rolích je žákům příjemně, jaký způsob práce upřednostňují, nebo naopak, který nevyhledávají. Na základě tohoto pozorování začne připravovat dlouhodobý plán pro práci se sebehodnocením.

3. Průběžně zjišťovat a obměňovat techniky a možnosti sebehodnocení a vyhodnocovat jejich užitek (celotýdenní hodnocení, reflexe žáků, reflexe učitele)

V průběhu zařazování různých technik sebehodnocení budeme vyhodnocovat jejich četnost zařazení, a hlavně reakce žáků na zvolené techniky. Budeme sledovat, zda žáci s výstupy pracují a zda se k jednotlivým výstupům sebehodnocení sami vrací. Pokusíme se získat od žáků zpětnou vazbu k zařazeným činnostem, učitel bude rovněž vyhodnocovat, zda mu konkrétní náměty přinášejí užitek.

4. Hledání a ověřování četnosti sebehodnotících aktivit (kdy je to přínosné, kdy se sebehodnocení stává rutinou a nepřináší užitek pro žáka)

V tomto kroku se pokusíme sledovat, do jaké míry je vhodné s otázkou sebehodnocení pracovat. Nejednou jsme se setkaly s připravenými kolonkami v učebních materiálech, které žáci bezmyšlenkovitě vybarvili. Při hlubším rozboru těchto „malůvek“ se ukázalo, že je vnímají jako nutnou omalovánku, kde je dobré vše vybarvit pozitivně (zeleně, usměváček, atd.). Rády bychom tedy vysledovaly, kdy a jak často je vhodné pracovat v rámci sebehodnocení.

5. Pojmenovat zjištěné informace, třídít zkušenosti, zpětné vazby

Pracovat budeme zejména s materiály z pozorování učitele v hodině i ze zpětné vazby žáků. Budeme sledovat, zda žák cíleně pracuje se svými předchozími závěry a podle nich si vybírá úroveň úkolu, na kterém pracuje. Zejména u „prvňáků“ to jistě nebude situace vyvolaná po jedné zkušenosti, tedy budeme sledovat v pracovním sešitě žáků (vzhledem k nízkému počtu žáků zatím počítáme s variantou u všech), zda jejich sebehodnocení odpovídá skutečnosti a zároveň, pokud mají zkušenost, že při minulém řešení hadů nevyřešil sám ani jednu úlohu, zda začne od nejjednodušší, zda ji vůbec pozná, atd. Všechny tyto materiály budeme doplňovat pozorováním videozáznamů, kdy budeme pracovat zejména s materiálem týdenního hodnocení vztahujícího se k matematice, popř. měsíčním hodnocením.

6. Porovnat původní plán s aktuálním stavem

Pomocí dostupných technik porovnáme původní plán akčního výzkumu s aktuální situací i s ohledem na možné změny v dané skupině žáků nebo celkově v rámci fungování školy.

7. Navrhnout změnu pro další období s konkrétními poznámkami, proč ke změně přistupujeme

Nyní budeme společně hledat možnosti, jak přispět ke zlepšení situace ve skupině žáků i v samotné práci pedagogů. Pokusíme se navrhnout další možné kroky a popíšeme, proč k navrhovaným krokům přistupujeme.

Lze zahájit plán opakovaně, tedy reflektovat současný stav, poznat skupinu (přijmout změny, ke kterým mohlo dojít), atd.

Tabulka 9.1 – Návrh realizace projektu

Září 2018	Reflexe a pojmenování současného stavu, práce s třídním kolektivem
Říjen	Práce s třídním kolektivem, první pokusy o sebehodnocení – využití různých metod – jejich soupis, reflexe a analýza přínosu z hlediska učitele
Listopad	Práce s jedním způsobem sebehodnocení (popsáno níže), sběr materiálů od žáků, analýza videozáznamu vyučovací hodiny, kde proběhne měsíční sebehodnocení a hodnocení práce
Prosinec	Na základě závěrů z předchozí práce upravení metody sebehodnocení a přidání druhé metody – stejný postup jako v předchozí části
Leden 2019	Navázání na práci v prosinci, který bude značně zkrácen + vyhodnocení dosavadní práce, popsání změn ve třídě a mapování gradovaných úloh žáků
Únor	Zavedení třetí metody sebehodnocení
Březen	Učitel cíleně se sebehodnocením nepracuje a sleduje, zda žáci sami mají potřebu sebehodnocení některou z dříve poznávaných metod
Duben	V průběhu měsíce používání všech tří cíleně vyzkoušených metod, učitel i žáci popisují, co jim tyto metody přinášejí, berou
Květen	Práce s gradovanými úlohami s využitím odkazu na sebehodnocení z předchozího měsíce
Červen	Závěrečný sběr získaných materiálů, rozhovor s učitelem (žáky v rámci týdenního hodnocení – analýza videonahrávek)
Červenec – srpen	Zpracování a vyhodnocování všech získaných materiálů
Září 2019	Příprava na prezentaci získaných zkušeností a závěrů z akčního výzkumu
Říjen	Příprava na prezentaci získaných zkušeností a závěrů z akčního výzkumu
Listopad	Závěr projektu, prezentace výstupů, vyhodnocení

9.2 Jak jsme akční výzkum realizovaly

9.2.1 Dokumentování výchozího stavu

Plán našeho akčního výzkumu byl navržen a sepsán s jasnými cíli a očekáváními. Hned v úvodu se ukázalo, že jsme některé činnosti značně nadsadily a nebude v našich silách plán dodržet. Život ve škole si žije jednoduše svým životem a je vlastně úžasné, jak mění naše očekávání a plány.

Uvědomila jsem si, že možná díky tomu je profese učitele zajímavá, protože přistupuje-li učitel ke své profesi zodpovědně, neustále se proměňuje a je nejen tím zajímavá. V tuto chvíli mám pocit, že nelze v této profesi dojít do stádia zevšednění. (Michaela)

Výzkum jsme chtěly realizovat se skupinou žáků prvního ročníku, konkrétně v hodinách matematiky (respektive v části výuky, která se této oblasti věnuje, protože ve škole předmět matematika v rozvrhu není, ale matematika patří podle ŠVP do vzdělávací oblasti „Příroda“), protože Michaela v hodinách vyučuje podle Hejného metody, kde je práce s chybou, autonomie žáka přímo zakotvena v principech této metody (<https://www.h-mat.cz/principy>). Věnovat se sebehodnocení by tak mělo být přirozenou součástí této metody. V Hejného metodě se rovněž pracuje se sériemi

gradovaných úloh, kterých se využívá pro individualizaci žákovy práce. Aby mohl být žák zároveň v případě potřeby hodnocen, pracuje se s gradovanými testy. Aby byl žák schopen vybrat si úlohu podle úrovně náročnosti, je nezbytné, aby se učil poznat gradační parametry a zároveň, aby byl schopen objektivně vyhodnotit, na kterou úroveň aktuálně dosahuje. A právě zde jsme viděly velký potenciál ve využívání technik sebehodnocení. V následujících odstavcích bychom se rády podělily o naše zkušenosti z realizovaného akčního výzkumu i s komentáři, jak se akční výzkum vyvíjel a měnil od naší vstupní myšlenky.

Nejprve jsme měly v plánu reflektovat a pojmenovat současný stav. To probíhalo formou rozhovoru s Michaelou, jako realizátorkou akčního výzkumu. Podařilo se nám sepsat zkušenosti, obavy a problémy, s jakými se v souvislosti se sebehodnocením setkávala.

- ▶ Nedostatek času na sebehodnocení.
- ▶ Neochota žáků podílet se na sebehodnocení.
- ▶ Sebehodnocení neodpovídá realitě.
- ▶ Neochota přijmout zpětnou vazbu na vlastní sebehodnocení.
- ▶ Jak neunavit žáky opakujícími se způsoby sebehodnocení.
- ▶ Jak vyvolat potřebu sebehodnocení u žáků.

Toto uvědomění jen posílilo naši obavu z tématu sebehodnocení, ale zvýšilo naši chuť po prohloubení orientace v této problematice. Přípravné aktivity započaly v týdnu před zahájením školního roku. Stejně tak jsme společně mapovaly, jaké sebehodnotící techniky Michaela zařazovala při práci s žáky v předchozím školním roce.

V hodinách matematiky jsem často používala reflektivní metody, které jsem měla možnost prožít ve vedlejší třídě, ve které v té době s žáky pracovala Lenka Rybová, která prvky sebehodnocení i další prvky formativního hodnocení pravidelně zařazovala. Osvědčila se pravidelnost, která způsobila i připomínání reflexe a hodnocení samotnými žáky. Z hlediska posunů žáků v oblasti vědomostí jsem žádné prokazatelné posuny neviděla, ale z hlediska budování vztahů ve třídě a samotného vztahu žáků k učení a času ve třídě ano.

V hodinách matematiky Lenka využívala např. způsoby práce, které ve výuce v různé frekvenci a s různými obměnami zařazovala i Michaela, a které jsou uvedené v příloze 9.1.

Často jsem zařazovala reflektivní metody podle aktuální nálady a rozpoložení třídy. Reflexi jsem vnímala jako důležitou součást práce, ale vlastně si uvědomuji, že jsem s ní nijak cíleně nepracovala. Většinou reflexe proběhla a tím to skončilo. Pokud bylo málo času, položila jsem třeba jen otázku vztahující se k proběhlé aktivitě.

Michaela opakovaně popsala, že sebehodnotící aktivity zařazovala i v předchozím školním roce, ale nijak systematicky ani cíleně. Ačkoliv se často jednalo o sebehodnotící techniku, její význam byl spíše zjišťovací pro ni samotnou (jak aktivitu připravila).

9.2.2 Popis akce a podoby jejího dokladování

Září 2018, plán: Reflexe a pojmenování současného stavu, práce s třídním kolektivem

V září Michaela přivítala ve třídě šest „prvňáčků“ (to měla být skupina žáků zapojených do akčního výzkumu), kteří pracovali ve třídě společně se žáky čtvrtého a pátého ročníku. Tato situace se v průběhu září změnila a na nějaký čas Michaela z organizačních důvodů pracovala se žáky prvního, druhého a třetího ročníku. V průběhu školního roku došlo k této změně ještě jednou (březen), kdy nové složení třídy takto zůstalo. S tím souvisí i poznámka ke vstupnímu harmonogramu, kdy bylo v plánu, že Michaela bude s kolektivem intenzivně pracovat na nastavení pravidel.

del společného soužití během měsíce září. Organizační změny však způsobily to, že se s kolektivem muselo pracovat mnohem intenzivněji a opakovaně.

Vím, že je velmi důležité, aby se žáci ve škole naučili mnoho nového, často se hovoří zejména o znalostech. Pro mě je však nejdůležitější, aby ze školy odcházeli nadšení žáci, které baví učit se a poznávat. A to vše v harmonii s tím, že jsou schopní a ochotni spolupracovat, komunikovat a respektovat nastavená pravidla – ve škole, ve společnosti. Právě proto kladu velký důraz na zavedení pravidel ve třídě a jejich důsledné respektování. To je však nejtěžší úkol na učitelské práci a je to stále se opakující proces. Někdy mám dojem, že mnoho věcí již funguje a najednou přijde zlom a jsme znova na začátku. Přesto pořád věřím, že to stojí za to.

Již v září Michaela zařazovala v průběhu týdne různé sebehodnotící metody (viz tabulka 9.2 níže) a to nejen v souvislosti s matematikou. Ukázalo se, že není možné tuto oblast vynechat a posunout ji až na říjen. Cílem zařazování různých metod bylo zejména nastavení myšlenky a zkušenosti, že hodnotitelem vlastní práce, chování není osoba učitele, ale žák sám. Zároveň v souvislosti s nastavenými pravidly ve třídě se žáci učili používat v rámci jejich věkové kategorie popisný jazyk, způsob hodnocení práce a chování sebe jako zrcadla při hodnocení druhých (podat zpětnou vazbu, ale neublížovat).

Již zde jsem si uvědomila, že díky akčnímu výzkumu zařazuji sebehodnotící aktivity mnohem častěji, než při mé předchozí praxi. Překvapilo mě, jak samozřejmou součástí mých příprav se tyto aktivity staly a zároveň, jak přirozeně na ně „prvníáci“ reagovali. Bylo zřejmé, že je považují za úplně samozřejmé, stejně jako psaní uvolňovacích cviků nebo práce s matematickými prostředími. Většinu technik jsme společně konzultovaly, přesto pro mě nebylo jednoduché evidovat si jejich průběh, natož přínos. Uvědomila jsem si, že je opravdu velmi obtížné postřehnout, co zajímavého a nezajímavého se v průběhu reflexe odehrává. Vlastně mi běžela otázka, zda je to důležité, když jde o sebehodnocení žáků? I v tomto jsem velice brzy zaznamenala velký posun, vždy jsem vnímala reakce žáků jako informace pro mě.

Tabulka 9.2 – Seznam sebehodnotících metod aplikovaných v září 2018

	Název aktivity	Sebehodnotící aktivity zařazené
1. týden	Barevný semafor; pocitová škála; palec nahoru-rovně-dolů; postav se k symbolu počasí	6x
2. týden	Barevný semafor; pocitová škála; postav se k symbolu počasí; modelace na geobordu; teď mluvím já	8x
3. týden	Palec nahoru-rovně-dolů; postav se k symbolu zvířete; barevný semafor + symbol obličejů	8x
4. týden	Modelace z krychlí; škála náročnosti, barevný semafor pomocí pastelek; sebehodnocení v knize hodnocení (celotýdenní)	5x + celotýdenní

(Komentáře k tabulce viz příloha 9.1)

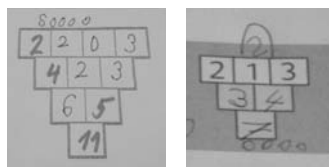
Michaela zaznamenala v září pouze výčet použitých metod nejen v hodinách matematiky a počet, kolikrát v daném týdnu se žáky sebehodnocení věnovala čas. Při následném rozhovoru se však ukázalo, že reflektivní otázky vztahující se k sebehodnocení zařazovala mnohem častěji, ale pokud se jednalo o otázku jednotlivci nebo celé skupině bez použití pomůcky nebo konkrétněji definované aktivity, sama ji za sebehodnocení nepovažovala. Toto uvědomění se potvrdilo i při návštěvě ve výuce, kdy bylo patrné, že žáci jsou velmi často vyzýváni k sebehodnocení nebo hodnocení se navzájem. Již v září Michaela se žáky zavedla pravidelné týdenní hodnocení, ke kterému využívala připravený formát v knize hodnocení (místo žákovské knížky). Pro sebehodnocení se využívá škála, která je přiložena v příloze 9.2. Každý týden učitel se žáky vyplní oblasti, které budou žáci (popř. i učitel, nebo rodič) hodnotit. V prvním ročníku jsou často oblasti sebehodnocení zaznamenány pomocí obrázku a jednoduchých symbolů, protože někteří žáci neumí

psát. I ukázkou tohoto týdenního sebehodnocení přikládáme do přílohy 9.3, ačkoliv přímo nesouvisí s naším výzkumem. Domníváme se, že komplexní přístup k sebehodnocení v celé škole může přispívat k výsledkům akčního výzkumu.

U všech aktivit jsme se s žáky vyjadřovali ve dvou rovinách – jak nás to bavilo, jak se nám práce dařila. Postupně jsme si na sebehodnocení zvykali a sledovali jsme, co nám přináší. Byly to především cenné informace o dětech samotných i o tom, jak to mají ostatní. Nezřídka se stávalo, že si žáci poskytovali zpětnou vazbu navzájem. To vidím jako velmi užitečné. Na co je třeba dát pozor je způsob, jakým je zpětná vazba poskytována. Žadoucí je popisná, nezraňující forma. Myslím, že se to žákům většinou dařilo.

Říjen 2018, plán: Práce s třídním kolektivem, první pokusy o sebehodnocení – využití různých metod – jejich soupis, reflexe a analýza přínosu z hlediska učitele

V říjnu se změnilo složení žáků ve třídě. Hodně energie věnovala Michaela práci s kolektivem a hledání způsobu, jak s novou skupinou efektivně pracovat (1. + 2. + 3. ročník). To značně změnilo naše společné plány. Michaela pokračovala v zařazování sebehodnotících aktivit a se žáky prvního ročníku vyvodila prostředí součtových trojúhelníků, ve kterém žáci začali řešit množství úloh. Toto prostředí jsme zvolily jako didaktické prostředí, na kterém budeme sledovat, jakým způsobem cílené sebehodnocení ovlivňuje přístup žáků ke gradovaným úlohám (výzkumná otázka 1).



Obrázek 9.1, 9.2 – Ukázka vyřešeného součtového trojúhelníku

I v následujícím měsíci jsem se snažila zaměřovat pozornost na cíle, které jsem si v souvislosti se sebehodnocením stanovila (žáci se seznámí s různými formami reflexe, žáci získají prvotní zkušenosti se sebehodnocením a budou se učit přemýšlet o svém učícím procesu a vyjadřovat své mínění, já si utvořím představu o tom, nakolik žáci dokáží vidět sami sebe reálně (nebo se podhodnocují či nadhodnocují) a zjistím, jaké formy sebehodnocení žáky zaujaly). Dále jsem věnovala pozornost týdennímu hodnocení, které probíhalo následujícím způsobem. Zároveň jsem se snažila evidovat, kdy sebehodnocení zařazují a reakce žáků (respektive jejich komentáře). Asi tato složka mých úkolů byla nejnáročnější. (Michaela)

Zde Michaela popisuje průběh týdenního hodnocení, které není součástí akčního výzkumu, ale domníváme se, že značně přispívalo k celkovému výsledku vztahu a významu sebehodnocení pro žáky.

Týdenní sebehodnocení bylo zařazováno pravidelně v pátek. Odehrávalo se vždy tímto způsobem:

1. V rámci diskuse jsme vzpomínali, čemu jsme se v matematice celý týden věnovali. Společně jsme vybrali 2–4 oblasti (prostředí z koncepce Hejného metody, typové úlohy apod.), které byly v daném týdnu stěžejní – buď nové, nebo hojně zařazované.

2. Tyto 2–4 body žáci zaznamenali do své Knihy hodnocení a zaškrtnli kolonku, kde se v dané oblasti nachází (JN – ještě neosvojeno, Č – částečně osvojeno, O – osvojeno, Ú – úplně osvojeno). Pro snazší orientaci (vzhledem k nízkému věku žáků) jsme škálu doprovázeli piktogramy v podobě „smajlíků“.

Ačkoliv Michaela chtěla sebehodnocení jednotlivých vyučovacích hodin zařazovat každou hodinu matematiky, často se jí stávalo, že sebehodnocení nerealizovali. Dle jejích slov sebehodnocení nestihli, Michaela zapomněla, hodina se odvíjela jinak, než bylo v plánu. Často se stávalo, že

i vlastní sebehodnocení proběhlo nakonec jinak, než si předem připravila. Situace se postupně zlepšovala. V druhé půlce měsíce se jí již dařilo zařazovat sebehodnocení na závěr téměř každé vyučovací hodiny.

Tabulka 9.3 – Přehled sebehodnotících aktivit, které byly v průběhu měsíce vyzkoušeny, četnost užití (u všech aktivit se žáci vyjadřovali ve dvou rovinách – jak je práce bavila, jak se jim práce a procesy dařily)

	Název aktivity	Četnost užití
ŘÍJEN	ukázání rukou (u země – nejméně, nahoře – nejvíce, někde mezi tím)	6x
	semafor (zelená – super, oranžová – napůl, červená – vůbec)	2x
	ukázání prstů na jedné ruce (1 prst nejméně, 5 prstů nejvíce)	2x
	vybrání nejlepších aktivit z proběhlé vyučovací hodiny	4x
	„smajlíci“ (nakresli na mazací tabulku) – usměvavý, s rovnou pusou, „mračoun“	2x
	týdenní sebehodnocení	4x

V říjnu Michaela zaznamenávala četnost zařazení sebehodnotících aktivit komplexně za celý měsíc, ale pouze v hodinách matematiky.

Listopad 2018, plán: Práce s jedním způsobem sebehodnocení (popsáno níže), sběr materiálů od žáků, analýza videozáznamu vyučovací hodiny, kde proběhne měsíční sebehodnocení a hodnocení práce

V listopadu Michaela ve třídě pokračovala v již nastavených formách sebehodnocení – v rámci vyučovací jednotky, týdne i měsíce. Hodnocení i sebehodnocení se začalo stávat nedílnou součástí vyučování. Zároveň Michaela cíleně pro jeden konkrétní typ úloh (součtové trojúhelníky) zavedla novou sebehodnotící aktivitu, jejímž cílem je, aby si žáci zvědomovali, na jaké úrovni se momentálně nacházejí a aby jim tato informace byla užitečná v následném vzdělávacím procesu. Na začátku měsíce Michaela žáky vyzvala, aby u úloh, které se jim podařilo samostatně vyřešit, zaznamenali symbol S (zvládl jsem sám, bez pomoci). Při reflexi bylo zajímavé, že jedna žákyně uvedla, že si S zaznamenala u tří úloh. Ostatní úlohy nestihla. Jiný žák jí řekl, že si tam měla napsat „N“ jako nevyřešila, nedokončila (neměli jsme to dosud v ničem zavedené). Druhý týden se třída k úlohám vrátila. Bavili se o tom, jaký symbol by mohli použít u úloh, u nichž „S“ nezaznamenali. Bavili se o tom, že „S“ bylo samostatně bez pomoci. Michaela navrhla symbol P (pracoval/a jsem s pomocí). Hodně času třída věnovala diskusi, co to znamená „P“. Žáci uváděli, že „P“ napíše, když úlohu vyřeší na základě diskuse se spolužákem (samí nevěděli, ale společně to dokázali). Michaela se ptala, v čem jiném by ještě pomoc mohla být, čím by si při řešení mohli pomoci sami. Řekli, že použitím pomůcky (u součtových trojúhelníků mističky s „tobogánky“ a korálky, případně korálky, párátko, knoflíky apod.). Objevil se dotaz, zda když někdo koukne do sešitu spolužáka a napíše si jeho řešení, zda si může napsat „P“. Třída narazila na citlivé téma „opisování“, které se u dvou žáků ukázalo jako běžně užívaný návyk. Jejich potřeba mít vše správně v nich byla hluboce zakořeněná a ani si neuvědomovali, že je na tom něco špatně. Proto této diskusi Michaela věnovala opravdu hodně času, aby si tuto problematiku třída vyjasnila. Vyjadřovali se k tomu žáci i Michaela. Nikoli adresně (nebylo cílem někomu ublížit), ale bylo třeba tento problém pojmenovat, popsat, že to není pomoc, protože to dotyčnému nijak nepomáhá v tom, aby úlohu příště dokázal vyřešit. A také, že to není „fér“ vůči druhým ani vůči sobě. Pokud použijí řešení spolužáka, je nutné mít k tomu jeho souhlas a žák sám úlohu nevyřešil. Sami žáci vznesli dotaz, jak si označí

úlohu, kterou nevyřeší sami ani s pomocí (objevilo se to už u zavádění „S“). Jeden žák znovu přišel s návrhem „N“ jako nevyřešil. Další žáci ho doplňovali – nevyřešil, nezvládl, neuměl, nestihl apod. Třída tedy měla tři symboly – S, P, N, kterými žáci označovali, jak si s kterou úlohou poradili.

Důležité bylo v rámci diskuse ubezpečit žáky v tom, že žádné z těch písmenek není horší nebo lepší. Že mnohem důležitější než jestli mám samá S nebo N je to, jestli dokážu řešenou úlohu pravdivě označit. Po každém zařazení této aktivity následoval reflektivní kroužek, kdy se všichni vyjadřovali jak ke svému řešení, tak i k řešení ostatních. Často tam proběhlo poděkování spolužákovi za pomoc a sdílení zkušeností – řešitelských strategií. Zajímavé pro mě bylo, že žáci přirozeně velmi dobře volili symboly, a to dokonce i v situaci, kdy žák A požádal o pomoc žáka B (který už měl vyřešeno, ale ještě ne označeno symbolem). Přesto si bez problémů pak žák A zaznamenal k úloze P a žák B si zaznamenal S. (Michaela)

Bylo zřejmé, že častým zařazováním úloh z prostředí součtových trojúhelníků se v této oblasti všichni žáci významně posunuli. Zároveň všichni bezpečně znali sebehodnotící metodu „S, P, N“ a uměli ji používat. Dokonce si takto někteří žáci označovali i úlohy z jiných prostředí, aniž by k tomu byli přímo vyzváni. Zatím se však nestalo, že by se k záznamu sebehodnocení zpětně vraceli a že by těch zaznamenaných údajů nějak vědomě využívali při následujících úlohách.

Michaela se rozhodla, že ještě v prosinci bude dále pracovat cíleně s touto metodou. Chtěla zadávat úlohy tak, aby to žáky vedlo k vědomému výběru úlohy takové obtížnosti, na jakou momentálně stačí. Michaela chtěla sledovat, zda si žáci začnou své záznamy používat.

Zvolit si adekvátní úlohu není jednoduché a žák to může prostě zkusit. Buď to vyjde, nebo ne. Může se ale vracet k minulým úlohám a na základě předchozích zkušeností si i uvědomovat, co je pro něj ještě obtížné, co naopak zvládá vždy a není to tedy výzva.

Prosinec 2018, plán: Na základě závěrů z předchozí práce upravení metody sebehodnocení a přidání druhé metody – stejný postup jako v předchozí části

V prosinci Michaela dále pracovala s již zavedenou sebehodnotící metodou („S, P, N“). Cílem bylo, aby si žáci začali uvědomovat gradační parametry úloh a na základě označování (jak se jim podařilo danou úlohu vyřešit) si zvědomovali, na jaké řešitelské úrovni se v dané oblasti nacházejí. Zařazovala tedy tři součtové trojúhelníky rozdílné náročnosti. Ta spočívala nejprve ve velikosti čísel (počtu puntíků), poté v rozmístění čísel v rámci trojúhelníku (pokud jsou zadána horní čísla, je úloha jednodušší, žáci pouze sčítají, pokud jsou zadána čísla rozmístěna po celém trojúhelníku, musí žáci například dopočítávat, brát v potaz více faktorů). Úkolem žáků nebylo vyřešit všechny úlohy, jak tomu bylo v listopadu.

Odlišnost od předchozího způsobu práce s metodou ukazuje příloha 9.4 na webu <https://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/publikace/akcnivyzkum/> (videonahrávka z výuky). Žáci si měli vybrat pouze jeden součtový trojúhelník, který budou řešit. Ten měli zakroužkovat, vyřešit a označit „S, P, N“. Po vyřešení proběhla společná diskuse, v níž se každý vyjádřil, kterou úlohu si vybral a proč. Posléze žáci vyřešili i zbylé dva trojúhelníky, opět označili „S, P, N“ a zároveň očíslovali, který trojúhelník pro ně byl nejjednodušší (číslo 1), obtížnější (číslo 2) a nejobtížnější (č. 3). Poté opět v kruhu diskutovali. Žáci se shodli, že nejjednodušší jim připadal „prostřední“ trojúhelník. Bavili se o důvodu a jedna žákyně pojmenovala, že byl jednoduchý, protože všechny puntíky (číselné hodnoty) byly nahoře. Nejtěžší byl podle žáků trojúhelník, v němž byly puntíky rozmístěny různě, nestačilo tedy pouze sčítat. Navíc se tam objevily kromě puntíků i číslice.

Další nahrávka je k dispozici v příloze 9.5 na webu. Ukazuje zas trochu jiný postup. Žáci opět měli před sebou tři trojúhelníky rozdílné obtížnosti. Tentokrát v diskusi řešili, který trojúhelník je nejsnazší, který naopak nejobtížnější dřív, než se pustili do řešení. Nejjednodušší byl podle žáků ten prostřední, protože byl nejmenší. Nejobtížnější byl trojúhelník, v němž byla čísla a nebyla všechna čísla nahoře. Po této diskusi šli žáci řešit. Zvolit měli jeden z trojúhelníků. Na rozdíl

od předchozí nahrávky již z diskuse věděli, který je lehký, který naopak obtížný. S touto skutečností tedy již přistupovali ke svému výběru. Nejjednodušší úlohu si vybrala jedna žákyně, měla ji správně vyřešenou, zaznamenáno „S“. Zhodnotila pak, že pro ni byla jednoduchá. Další dva žáci si vybrali prostřední úlohu. Jejich řešení se lišilo, oba řešili samostatně („S“). Ve vášnivé diskusi žáci došli k tomu, že jedno ze dvou řešení bylo správné. Druhé řešení se snažili různými způsoby vysvětlit a názorně ukázat, jak řešit. Žák pak vyhodnotil, že si úlohu vybral správně, že nebyla příliš jednoduchá a že ji zvládl. Nejnáročnější variantu zvolil zbytek třídy. Úspěšně ji nevyřešil nikdo.

V prosinci se Michaela snažila o upevnění metody „S, P, N“. Cítila na výběr „úlohy na míru“, aby si žák dokázal vybrat úlohu, na kterou stačí a která je pro něj zároveň přiměřenou výzvou.

Leden 2019, plán: Navázání na práci v prosinci, který bude značně zkrácen + vyhodnocení dosavadní práce, popsání změn ve třídě a mapování gradovaných úloh žáků

V lednu Michaela pracovala z důvodu velké nemocnosti s velmi malou skupinou žáků, nakonec sama onemocněla. Obojí přispělo k další změně v plánovaném výzkumu. Michaela popsala, že v průběhu ledna pracovala cíleně na práci se sebehodnocením v souvislosti s gradovanými úlohami jen několik dní, a proto se rozhodla prodloužit naplnění cílů i do měsíce února, který byl pro změnu kratší kvůli pololetním, jarním prázdninám a několika celoškolním akcím.

Únor 2019, plán: Zavedení třetí metody sebehodnocení

V lednu a v únoru pokračovala Michaela v započaté práci a hned v úvodu kalendářního roku zavedla se svými žáky novou sebehodnotící metodu, kterou pracovně nazvali „puntíky“. Žáci byli vyzváni, aby si u součtových trojúhelníků zakreslovali čtyři prázdná kolečka a podle toho, jak pro ně úloha byla obtížná, vybarvili příslušný počet puntíků podle následujícího rozlišení. Prázdná kolečka – příliš snadná úloha, všechna kolečka vybarvena – extrémně obtížná úloha. Jednalo se v podstatě o takovou škálu, pomocí které žáci zaznamenávali individuální míru obtížnosti. Michaela prezentovala metodu pomocí modelování.

Řešili jsme součtový trojúhelník na tabuli, zakreslila jsem kolečka a každý žák se postupně vyjadřoval, kolik puntíků by vybarvil a proč (sám za sebe). Nakonec jsme se potřebovali dohodnout, protože jsme úlohu řešili společně (takže jsme označili úlohu čtyřmi vybarvenými puntíky, protože se žáci shodli na tom, že společně vyřeší úlohu). Domluvit se, kdo bude zapisovat, a vykomunikovat správnost řešení pro nás bylo skutečně obtížné. Princip metody žáci rychle pochopili a již při prvním užívání této metody dokázali u každého trojúhelníku zaznamenat puntíky. Zároveň spontánně používali i první sebehodnotící aktivitu „S, P, N“.

Na základě této sebehodnotící aktivity byl podle Michaely dobře sledovatelný temperament a povaha žáka.

Někdo je na sebe hodně přísný. Ačkoliv úlohu vyřeší samostatně, vybarví třeba dva puntíky, protože jeho slovy „dalo mi to zabrat, nebylo to úplně zadarmo“ (dvě žákyně). Někdo má naopak problém přiznat si, že úloha je pro něj těžká, nebo dokonce nad jeho síly. Klidně i nevyřešenou úlohu označí čtyřmi prázdnými kolečky. Hodně jsme tyto věci reflektovali, popisovali a nechávali jsme, aby se vyjádřili i spolužáci. Jeden žák opravdu většinu úloh zvládne hravě samostatně vyřešit. Proto má u většiny úloh prázdná kolečka. I pro něj je velmi obtížné vstřebat, když někdy něco hladce nezvládne. Je z toho vnitřně rozhozen, protože cítí potřebu označit poctivě a dle pravdy, ovšem je mu to proti srsti. Hledá pak různé úniky, nejčastěji slovní komentář ve smyslu, že je ta úloha hloupá, nudná, nebaví ho.

V tuto chvíli byly ve třídě cíleně zavedeny a posléze opakovaně zařazovány a reflektovány dvě sebehodnotící aktivity, které byly používány u součtových trojúhelníků. Přesto se ale nezdálo, že si takto žáci hodnotili i úlohy z jiných prostředí, někteří dokonce většinu úloh sami bez vyzvání Michaely (viz tabulka 9.6).

Březen 2019, plán: Učitel cíleně se sebehodnocením nepracuje a sleduje, zda žáci sami mají potřebu sebehodnocení některou z dříve poznatých metod

Měsíc březen přinesl do našeho akčního výzkumu další změnu oproti původnímu plánu. Michaela si od začátku cílené práce se sebehodnocením všimla, že zařazování aktivit má velký význam pro klima třídy. Mezi žáky docházelo stále častěji k poskytování zpětné vazby způsobem, který pomáhal k bezpečnému prostředí. Zároveň si všimla, že žáci ochotně spolupracují s žáky napříč skupinou. Dále viděla, že možnost ohodnotit svou práci vnímají žáci jako každodenní a nezbytnou součást výuky, o kterou si v případě nezařazení sami říkali, nebo jednoduše sebehodnocení udělali pomocí některé známé techniky. Nikdo ze skupiny však s předchozími údaji nepracoval, nevyhledával je a Michaela nevyzdvíhala, že by mělo nějaký význam pro jejich volbu dalších úloh (pokud žák hodnotil, že úlohu nevypracoval, nebo že byla příliš náročná, příště si opět zvolil nejnáročnější úlohu). Michaela se domnívala, že to může být způsobeno naprostým bezpečím v oblasti chybování. Mnohem více tedy sledovala, že volba úloh souvisí s charakterem a osobností každého žáka (což mnohdy dokládala i rozhovory se žáky v rámci reflexe sebehodnotící aktivity). Proto jsme se domluvily, že Michaela bude na záznamy sebehodnocení poukazovat a vyzývat žáky, aby se podívali, jak se jim předchozí práce dařila. Se žáky potom diskutovala o gradačních parametrech připravených úloh a společně přemýšleli, která úloha je nejjednodušší, nejnáročnější a jakou úlohu si tedy budou žáci volit.

Někdy jsem měla pocit marnosti a ztráty času, protože většina žáků viděla v sebehodnocení význam (i dle jejich zpětné vazby), ale pro zcela jiný důvod, než jsem já očekávala.

Duben 2019, plán: V průběhu měsíce používání všech tří cíleně vyzkoušených metod, učitel i žáci popisují, co jim tyto metody přinášejí, berou

Květen 2019, plán: Práce s gradovanými úlohami s využitím odkazu na sebehodnocení z předchozího měsíce

V dubnu byla zavedena další sebehodnotící technika, která byla pracovním pojmenována „tabulka“. S touto metodou bylo pracováno i v květnu.

Na začátku měsíce jsme s žáky zavedli třetí sebehodnotící metodu, která ve velké míře vychází z předchozích dvou metod. Předpokládá hlubší pochopení a jistý vhled do celého procesu, chápání míry osvojení matematických dovedností. Paralelně s touto tabulkou žáci dále používali hodnocení pomocí předchozích dvou metod.

Metoda „tabulka“ spočívá v označování míry osvojení konkrétních dovedností v podobě tabulky. Vždy v souvislosti se součtovými trojúhelníky. V tabulce jsou pevně stanovena tato kritéria:

- ▶ Vyřeším sám.
- ▶ Zním horní čísla v trojúhelníku = vyřeším.
- ▶ Nejvyšší číslo v trojúhelníku je 12 = vyřeším.
- ▶ Trojúhelník obsahuje vyšší čísla = vyřeším.
- ▶ Radost, kterou při řešení prožívám.

Každé z těchto kritérií žáci hodnotí v rámci této škály (se stejnou škálou pracují v rámci týdenního a měsíčního sebehodnocení).

Ještě neosvojeno (JN) / Částečně osvojeno (Č) / Osvojeno (O) / Úplně osvojeno (Ú)

94	JN	Č	O	Ú
Vyřeším SÁM			♥	
Znám horní čísla = vyřeším				♥
Nejvyšší číslo 12				♥
Číslo vyšší než 12		♥		
Radost z trojúhelníků				♥

Obrázek 9.3 – Ukázka tabulky a její vyplnění žákyní dne 9. 4. 2019

Zavedení této metody proběhlo 4. dubna. Podruhé byla metoda použita 9. dubna. Třetí užití bylo s měsíčním odstupem 10. května.

U dvou žáků Michaela zaznamenávala slovní komentáře ze sdíleného sebehodnocení.

Na základě zkoumání jejich práce a rozhovorů s nimi je vidět, že u úloh a přístupu různých žáků k nim můžeme sledovat mnoho poloh. A do úspěšnosti řešení vstupuje řada faktorů. Každý žák vidí obtížnost v něčem jiném. Na základě cíleného sebehodnocení si zvědomuje své silné a slabé stránky. V diskusi si pak určuje další cíle.

Žákyně řešila dva velké trojúhelníky (nahore jsou čtyři čísla), které obsahovaly vysoká čísla (výsledek 94). Oba trojúhelníky byly takové, že v zadání byla uvedena všechna čísla v horním řádku. Oba trojúhelníky vyřešila správně. U prvního pracovala samostatně (S), u druhého si označila P – pomoc prstů. Obtížnost daných trojúhelníků označila tři a čtyři puntíky.

Záznam rozhovoru Michaely (M) se žákyní (Ž):

M: Vidím, že sis vybrala trojúhelníky, v nichž jsi znala čísla v horní řadě.

Ž: Ano, je to pro mě lehčí než ty rozházené.

M: V tabulce sis označila, že když znáš horní řadu, tak úplně vždy trojúhelník vyřešíš.

Ž: Jo, když to nějak nezblbnu, tak jo. To není problém.

M: Zároveň jsi ale uvedla, že s vyššími čísly dokážeš řešit jen částečně.

Ž: Jojo, to právě někdy zblbnu, protože jak používám prsty, tak se někdy překouknu. Jako tady, několikrát jsem tam škrtnula a opravovala.

M: Bavilo tě to dnes?

Ž: Bavilo. Ale u toho druhého jsem byla naštvaná, jak mi to nešlo. Klárka mě upozornila, že to není 94, tak jsem to musela počítat znovu. No ale nakonec jsem to zvládla.

Červen 2019, plán: Závěrečný sběr získaných materiálů, rozhovor s učitelem (žáky v rámci týdenního hodnocení – analýza videonahrávek)

Červen byl závěrečným měsícem nejen akčního výzkumu, ale celého školního roku pro žáky prvního ročníku. Za tuto dobu urazili velký kus cesty a společně s Michaelou je čekalo hodnocení celoroční práce, naplnění jejich očekávání a cílů a zároveň zhodnocení práce v oblasti sebehodnocení. S Michaelou jsme zcela upustily od zadání testu gradovaných úloh, což byl náš původní záměr a hlavní bod výzkumu, neboť jsme v průběhu akce hodně změnily pohled na význam a možný přínos práce, kterou jsme zkoumaly. V průběhu měsíce tedy Michaela sbírala materiály a informace k sebehodnotícím aktivitám, nejčastěji formou pozorování nebo rozhovoru.

V tabulce 9.4 evidujeme odpovědi žáků na otázky týkající se sebehodnocení. Otázky, které Michaela pokládala žákům, jsou uvedeny v tabulce 9.5. V tabulce 9.6 je potom uvedeno, zda žák používal sebehodnotící techniku i v době, kdy to nebylo Michaelou zadáno.

Tabulka 9.4 – Odpovědi žáků na otázky týkající se sebehodnocení

Žák	Otázka 1		Otázka 2		Otázka 3		Otázka 4		Otázka 5		Otázka 6	
	9.	6.	9.	6.	9.	6.	9.	6.	9.	6.	9.	6.
1	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	NE	ANO		Někdy		ANO
2	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO		NE		Někdy
3	ANO	ANO	?	ANO	?	Někdy	NE	Někdy		Někdy		ANO
4	ANO	NE	ANO	Někdy	Někdy	Někdy	?	ANO		ANO		ANO
5	NE	NE	ANO	ANO	NE	NE	NE	Někdy		?		ANO
6	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	?	ANO		NE		Někdy

Tabulka 9.5 – Otázky, které učitelka pokládala žákům

Otázka 1	Baví tě týdenní hodnocení v knize hodnocení?
Otázka 2	Je pro tebe důležité, mít možnost povědět, jak se ti v hodině pracovalo a co tě bavilo?
Otázka 3	Je ti příjemné, když tvou práci hodnotí spolužáci?
Otázka 4	Je pro tebe důležité, aby tvou práci hodnotili spolužáci?
Otázka 5	Pomáhají ti symboly sebehodnocení, aby sis zvolil/a správný součtový trojúhelník?
Otázka 6	Pokud řešíš úlohy, používáš symboly k zaznamenání, jak se ti práce dařila a zda byla náročná?

Tabulka 9.6 – Záznam o tom, zda žák používal sebehodnotící techniku i v době, kdy to nebylo učitelkou zadáno

	Technika 1		Technika 2		Technika 3	
	Pokud nebyla technika vyžádána/nevyžádána Michaelou					
Žák 1	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	NE
Žák 2	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	NE
Žák 3	ANO	Někdy	ANO	ANO	ANO	NE
Žák 4	ANO	NE	ANO	NE	ANO	NE
Žák 5	Někdy	Někdy	Někdy	Někdy	ANO	NE
Žák 6	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	NE

9.2.3 Způsob dokumentování dopadů akce a výsledky akčního výzkumu

V průběhu akčního výzkumu jsme přistoupily k pravidelným setkáním (Michaela a Lenka). Během těchto setkání docházelo k detailnímu plánování následných kroků akčního výzkumu. Hlavními způsoby dokumentování celé akce bylo pozorování ve třídě Michaelou, detailní popis do pedagogického deníku nebo získávání dat (např. mapování četnosti sebehodnotících aktivit). Další významnou složkou akčního výzkumu byly rozhovory mezi učitelem a žáky, které byly dokumentovány videozáznamem z vyučovací hodiny, nebo již zmíněným zápisem do pedagogického deníku. Součástí spolupráce zúčastněných osob byly i pravidelné a časté návštěvy ve výuce, společné plánování i reflektování situací z výuky. V průběhu realizace akčního výzkumu proběhlo i cílené dotazování žáků a záznam jejich odpovědí v září a v červnu, pokud to charakter otázky umožnil.

Výsledky dopadů akce v tomto akčním výzkumu vnímáme ve dvou rovinách. Naše vstupní očekávání, že záznamy sebehodnocení budou mít význam pro volbu úlohy ze série gradovaných úloh, se nepotvrdila. Respektive na základě pozorování se ukázalo, že žák volí úlohu na základě mnoha faktorů, ale zda pracuje i s předchozí zkušeností, Michaela nevyzrazovala. To usuzuje na základě opakované zkušenosti, kdy podle údajů sebehodnocení (nevyřešil, náročné) měl podle našich úvah žák volit při řešení nových úloh tu nejjednodušší. Mnohdy tomu tak nebylo a až při slovním komentáři měla Michaela možnost vysledovat, co bylo důvodem. Nelze tedy ani jednoznačně napsat, která ze zvolených metod přispěla k posunu žáků při práci s gradovanými úlohami.

Druhá rovina dopadů se týká práce s oblastí sebehodnocení jako takovou. Michaela zařazovala techniky sebehodnocení pravidelně a cíleně. Jejich zavádění věnovala velké množství času, stejně tak reflektování situací, kdy žáci techniku využívali. Většina žáků začala některou z technik využívat i při sebehodnocení dalšího typu úloh, dokonce i v jiných oblastech (český jazyk). Sebehodnocení se stalo přirozenou a nedílnou součástí výuky, což přinášelo mnoho cenných informací o práci žáků, ale i o nich samotných. Michaela i většina návštěvníků ve výuce si všímala, že žáci používají popisný jazyk pro hodnocení svých spolužáků, dokáží si o zpětnou vazbu požádat, a dokonce docházelo i ke stanovování dalších cílů, právě na základě získaných informací ze sebehodnocení. Toto byly pro Michaelu zcela nové zkušenosti a byla velmi překvapena, jakým způsobem může být oblast přínosná pro žáky prvního ročníku i pro ni samotnou. Žáci při dotazování rovněž potvrdili, že sebehodnocení považují za přínosné a důležité.

9.3 Co jsme se akčním výzkumem naučily

9.3.1 Implikace pro další práci a profesní rozvoj

Od akčního výzkumu jsme očekávaly, že dostaneme odpověď na naše otázky a pojmenujeme sebehodnotící techniku, která pomůže žákům při řešení gradovaných testů ve vyšším ročníku. Tuto techniku jsme pravděpodobně nenašly, ale přesto obě vnímáme akční výzkum jako nepopsatelně přínosnou zkušenost v naší pedagogické praxi. Obě máme bohaté zkušenosti s pojmenováním si mnoha cílů a očekávání od začínajícího školního roku (nebo období s nově přicházející skupinou žáků, období po absolvování dalšího vzdělávání, atd.), ale tak jak cíle přicházejí, jejich naplňování často odezní do ztracena. Díky akčnímu výzkumu a jeho charakteru jsme si hned v úvodu nastavily jednotlivé body, které jsme se vzájemně snažily dodržet. Silným pomocníkem k tomu byla možnost spolupráce dvou osob, což nám velmi pomohlo k udržení se v aktivitě a systematické práci. Nutno na tomto místě napsat, že tato spolupráce nebyla od samého začátku

bezproblémová. Najít společný čas, efektivní způsob komunikace, vyhovující způsob záznamu z našich setkání i z realizovaných aktivit ve výuce, to vše jsou jen zlomky každodenních situací, které jsme se vzájemně učily řešit a hledat.

Pro můj profesní růst vnímám jako klíčové psaní pedagogického deníku a možnost reflektování poznámek s další osobou. Vše se v průběhu výzkumu vyvíjelo, kdy z počátku pro mě bylo velmi náročné cokoliv v hodině evidovat, ale postupně jsem přicházela na cestu, jak to efektivně realizovat (Michaela)

Zároveň si obě uvědomujeme, že díky akčnímu výzkumu jsme ve školním roce zaznamenaly velký posun ve vnímání hodnocení, sebehodnocení a práce s touto oblastí vůbec. Doposud jsme se hodnocení také věnovaly, ale nevěsimy jsme si drobných i zásadních situací, protože jsme jednoduše řešily vše. Během akčního výzkumu jsme však na tuto oblast cílily, tedy se stala naším přirozeným zájmem. Dále bychom obě rády zmínily, že díky akčnímu výzkumu jsme se rovněž posunuly v oblasti pozorování. Výborným nástrojem pro pozorování se nám staly videonahrávky z výuky a jejich následná tandemová analýza a diskuze k nim.

Nyní si klademe mnoho otázek, které souvisí jak s obsahem našeho akčního výzkumu (např. jakým způsobem lze přispět k posunu žáků s gradovanými úlohami), tak jeho formou. Náš plán se v průběhu několikrát změnil, někdy byly důvodem neočekávané okolnosti, jindy průběh výzkumu a vypořádané jevy. Otázkou je, kdybychom v průběhu realizace výzkumu udělaly některá rozhodnutí o dalších krocích jinak, zda by se změnil závěr našeho výstupu. Zároveň se domníváme, že pro nás byl asi stěžejní průběh a dynamika výzkumu, než samotný závěr a jeho vyhodnocení, což pro nás je zcela nová zkušenost.

9.3.2 Zhodnocení akčního výzkumu jako nástroje profesního rozvoje

V závěru akčního výzkumu, který jsme obě realizovaly prvně, se domníváme, že jde o velmi efektivní a účinný nástroj, jakým se lze rozvíjet. Obě jsme velmi vděčné za metodickou podporu i podporu lidskou, protože vydat se na novou neznámou cestu není pro nikoho jednoduché. Zejména jeho časová náročnost, kdy v úvodu před sebou zúčastněné osoby vidí roční práci, může nahánět strach (a nahánělo nám ho). Nyní naopak toto vnímáme jako pozitivum akčního výzkumu, protože je možné věnovat se zvolené problematice hlouběji a důsledněji. Zároveň se díky reflexi a pravidelným setkáním neustále posouváme dopředu, ale jakým směrem je jen na nás. I to hodnotíme jako výjimečnost tohoto projektu, možnost měnit, upravovat a vyhodnocovat v průběhu.

9.3.3 Doporučení pro další akční výzkumníky

Pokud bychom měly možnost akčního výzkumu se opakovaně zúčastnit, určitě bychom lépe a efektivněji využily metodickou podporu. Zejména před vstupem do akčního výzkumu a při sestavování harmonogramu by bylo výhodné mít možnost čerpat ze zkušeností již realizovaných výzkumů, nebo využít pravidelně možnost konzultace se zkušenými kolegy.

Ačkoliv jsme se v úvodu snažily stanovit si reálný cíl, pohledem zpět vidíme, že i tak jsme chtěly příliš. Domníváme se, že je opravdu důležité naučit se stanovovat si reálné cíle, abychom nebyly v průběhu akčního výzkumu zahlceny a neměly pocit, že se ztrácíme. Tedy možná vyvarovat se přehnaných očekávání a vnímat průběh akčního výzkumu jako otevřený prostor pro osobní i profesní růst.

9.4 Literatura

- Hejný, M. (2014). *Vyučování matematice orientované na budování schémat: aritmetika 1. stupně*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Kolář, Z. & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- Lokšová, I. & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
- Nezvalová, D. (2003). Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*, (3), 300–308.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Spilková, V. & Tomková, A. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Starý, K. & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. SCAN.
- Wiliam, D. & Leahy, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDUKační LABoratoř ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá.

9.5 Přílohy

Příloha 9.1 – Způsoby práce se žáky zařazované v hodinách matematiky

Příloha 9.2 – Škála využívaná v sebehodnocení

Příloha 9.3 – Ukázka týdenního sebehodnocení

Příloha 9.4 (on-line) – Videonahrávka z výuky 1

Příloha 9.5 (on-line) – Videonahrávka z výuky 2

On-line přílohy jsou umístěny na webové adrese <https://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/publikace/akcnivyzkum/>.

Příloha 9.1 – Způsoby práce se žáky zařazované v hodinách matematiky

Sepsala Lenka Rybová, pro účely metodické příručky k učebním materiálům pro 1. ročník ZŠ společnosti H-mat, o. p. s.

1. Učitel na tabuli pomocí klíčových slov, zkratk, obrázků zapisuje jednotlivé aktivity, které v hodině probíhají. Využijeme prsty („počítadlo, které nám nadělila příroda“), pokud se vejde do počtu pěti aktivit. Pokud jich je více, lze využít kartičky s číslicemi nebo hrací kostku s více stěnami. Učitel pokládá otázky, které směřují např. k cíli hodiny, k aktuální problematice, popř. otázkám osobnostně sociálního rozvoje. Zde je uveden příklad otázek:

- ▶ Která z aktivit pro vás byla náročná?
- ▶ Která z aktivit, pro vás byla přínosná, objevili jste „něco“ nového?
- ▶ Řešili jste v dnešní hodině úlohu, která pro vás byla zcela nová?
- ▶ Při které aktivitě jste využili pomocníka (osobu nebo pomůcku)?
- ▶ Nastala dnes během nějaké aktivity situace, kdy jste se necítili bezpečně?

Žáci ukazují počtem prstů, popřípadě kartičkou, která aktivita je odpovědí na otázku. Žáci mají vždy prostor komentovat, proč aktivitu zvolili. Učitel má možnost doptání, pokud s tím žák souhlasí. („Všimla jsem si, že jsi odpověděl, že během řešení pavučin ses necítil bezpečně. Mohl bys popsat, co vyvolalo tento pocit?“ „Ne.“ „Děkuji, co by ti pomohlo, aby se tato situace neopakovala?“ – i volba otázky hraje roli v tom, zda žák bude reagovat, nebo ne). Velmi zajímavým momentem se stala hodnocení, kdy otázky dávali žáci a doptávali se mezi sebou.

2. Žáci si připraví tři pastelky v barvě semaforu (lze využít vytvořený semafor např. z papíru). Učitel opět pokládá připravené otázky, žáci odpovídají pomocí semaforu. Co symbol semaforu říká, se tvoří v průběhu práce se třídou (může vzniknout „nápovědník“, co symbolizuje zelená barva, oranžová, červená), ale lze pojmenovat možnosti po zaznění otázky. Např. v hodině matematiky jsem se dozvěděl nové informace (zelená znamená: od začátku do konce pro mě všechny informace byly nové, oranžová znamená: alespoň jedna informace byla nová, červená znamená: žádnou novou informaci si neodnáším).
3. Pokud tento způsob reflexe organizujeme s terčíky nebo s pastelkami, je většinou učitel ten, kdo sleduje, kolik žáků zvedlo zelenou atd.
4. Pokud po třídě tyto barvy rozmístíme, žáci si ke konkrétní barvě semaforu stoupají.
5. Další možností pro obdobnou reflexi je využití symbolů počasí (slunečno, polojasno, zamračeno, blesk). Díky těmto symbolům se nám rozšiřuje škála ze tří možností na čtyři. Výhodou tohoto počtu je nepřítomnost středu (nemohu se rozhodnout, dám střed). V praxi se opakovaně stalo, že u otázek, které mohou směřovat k více činnostem, se žáci postavili mezi symboly (u semaforu zvedají dvě barvy, komentují často důvod, co to znamená).
6. Další variantou je využití krokovacího pásu nebo schodiště.
Např. řeším-li součtové trojúhelníky s podmínkou: pohybuji se na začátku cesty, jsem v cíli cesty, dokáži vyřešit jakoukoli úlohu. Na jeden konec pásu lze položit symbol „+“ nebo „-“. Žáci se staví po celém pásu a pohybují se od středu k plusu nebo k mínusu nebo lze použít opět symbol počasí, symbol obličeje úsměv/mračoun.
Dalším případem je např. při řešení úlohy krychlových staveb, kdy bylo potřeba spolupracovat ve skupině. Postav se na pás na místo, které symbolizuje, jak ses při práci cítil (jak ses podílel na řešení, ohodnoť za sebe náročnost úkolu).
7. Využití pomůcek pro vyjádření metafory k pocitům z hodiny (ale lze i z jednotlivé aktivity):
Např. práce s geoboardem: vytvoř pomocí jedné gumičky obrazec, který vyjadřuje slovo, se kterým z dnešní hodiny odcházíš. Např. srdíčko – zamilovala jsem se do součinných čtverců (Anička, 4. ročník). Domeček – těším se, že doma rodičům ukážu, jak jsem vyřešil jedovatého hada (Matěj, 3. ročník).
Stavíme z krychlí: postav stavbu, která popisuje, co nového si z dnešní hodiny odnášíš (např. plavecký bazén – úplně v tom plavu (Jonatán, 5. ročník), komín – konečně vím, jak určit počet podlaží (Janička, 2. ročník).
Řešíme úlohy s dědou Lesoněm: Např. vyber zvířátko, které bys vybral při vzpomínce na řešení úloh s maskami. Kočička – jsem z toho unavená, nejraději bych se schoulila do klubička a spala (Márinka, 3. ročník). Medvěd – toho děda nemá, ale pro mě to bylo děsně lehké, takže bych chtěl příště těžší úlohy a s medvědem by byly pořádně těžké (Adam, 4. ročník).
8. Využití předmětu: vezmi do ruky libovolný předmět, který vystihuje, s jakými pocity z dnešní hodiny odcházíš. Komentuj prosím, proč sis vybral/a právě tuto věc (lze komentovat kamarádovi, může sdílet celá třída). Další možností je využití obrázků – lze využít karty ze společenské hry dixit, karty ctností, pohlednice, obrázky osob z časopisů, obrázky předmětů různých tvarů, velikostí.

Komentář k dalším sebehodnotícím aktivitám použitých v září ve třídě Michaely

Pocitová škála: s využitím pomůcky pro prostředí schody (krokovací pás s čísly) žák využije stupnici od 0 do 10 a umístí figurku na škálu podle zadané otázky (např. v hodině jsem se cítil bezpečně).

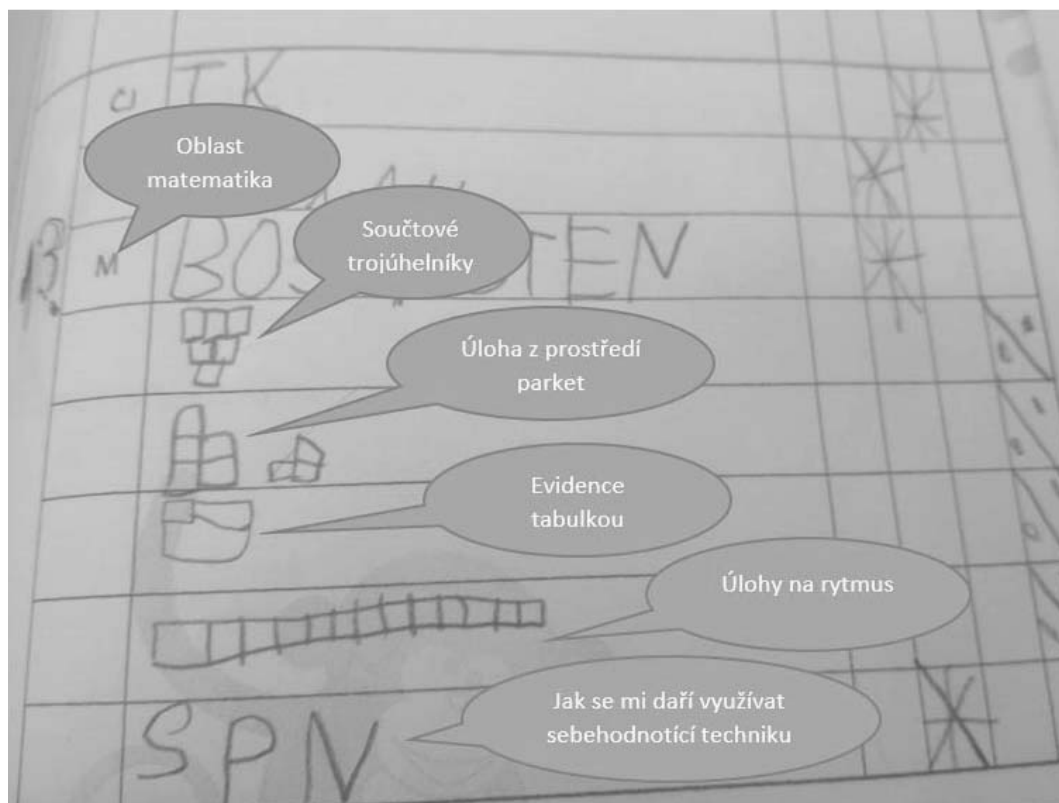
Palec nahoru-rovně-dolů žáci využívají k odpovědi na reflektivní otázky těchto tří symbolů (nahoru: bylo to super, rovně: neutrální, dolů: problém).

Symbol počasí/zvíře: k vyjádření pocitů a reakcím na otázky učitele se žáci přiřazují k symbolům počasí, které jsou umístěny po třídě a mají možnost slovního komentáře, proč se k danému symbolu postavili (slunce, slunce za mrakem, mrak, mrak s deštěm, mrak s bleskem, sova, pes, kočka, opice, medvěd).

Příloha 9.2 – Škála využívaná v sebehodnocení

Zkratka	Význam zkratky	Popis obsahu zkratky
Ú	Úplně	Dílčí výstupy uplatňuji i v nových situacích (zvládám automaticky, bez obtíží i složitější úkoly).
O	Osvojeno	Dílčí výstupy mám osvojeny (zvládám známé situace).
Č	Částečně	Dílčí výstupy mám osvojeny částečně, i známé situace mi činí obtíže, potřebuji s nimi pomoci.
JN	Ještě Nezvládám	Dílčí výstupy dosud nemám osvojeny.

Příloha 9.3 – Ukázka týdenního sebehodnocení



10 Implementace „soft CLILu“ do výuky (přírodovědně, převážně chemicky, zaměřené experimenty ve výuce německého jazyka na základní škole)

Klára Sochorová, Martin Bílek

Aplikace a hodnocení přínosu „soft CLILu“ ve výuce německého jazyka, realizovaného pomocí zařazování přírodovědných (zejména chemických) experimentů do jazykového vyučování, výuky německého jazyka, na základní škole (tj. integrace jazykového a přírodovědného vzdělávání).

CLIL propojuje výuku odborných předmětů s výukou cizích jazyků. V našem případě se jedná konkrétně o integraci výuky chemie a německého jazyka. Kapitola je věnována akčnímu výzkumu, který byl zaměřen na implementaci přírodovědných, převážně chemicky orientovaných, experimentů do výuky německého jazyka v 9. třídě základní školy. Během školního roku byly do výuky německého jazyka začleněny moduly k tématům: voda, vlastnosti látek, prvky, oxidy, oheň a organická chemie.

V rámci akčního výzkumu byl sledován vztah žáků k cizím jazykům (obzvláště německému) a k přírodovědným předmětům (fyzice, chemii a přírodopisu). Zaměřili jsme se především na možné změny v oblíbenosti těchto učebních předmětů u žáků po zařazení prvků CLILu do výuky. Akční výzkum proběhl formou tzv. křížového uspořádání pedagogického experimentu ve dvou jazykových skupinách, v polovině výzkumu tedy došlo k vyměnění experimentální a kontrolní skupiny.

Oblíbenost předmětů byla zjišťována opakovaným dotazníkovým šetřením a doplněna rozhovory a informacemi získanými analýzou žákovských portfolií. Po intervenci žáci obou skupin vnímali německý jazyk pozitivněji – došlo k nárůstu jeho oblíbenosti u žáků, více se těšili na výuku a častěji se ztotožňovali s názorem, že se na hodinách naučí něco zajímavého. Vliv na změny vztahu k přírodovědným předmětům dostatečně prokázán nebyl.

10.1 Jak jsme akční výzkum navrhovali

10.1.1 Východiska

Co je CLIL?

Zkratka CLIL pochází z anglického názvu **Content and Language Integrated Learning**, pro který se používá českého ekvivalentu **Obsahově a jazykově integrovaná výuka**. Tento typ výuky usiluje o splnění dvou cílů, kromě předmětově-obsahového i jazykového. Předmětový cíl vede k rozvoji kognitivních kompetencí žáka v určitém předmětu (v našem případě chemie), kdežto jazykový cíl směřuje k rozvoji komunikativní kompetence v cizím jazyce (Árva, 2011; Hanesová, 2015; Ball, 2016; Šmídová, Tejkalová & Vojtková, 2012).

Šmídová, Tejkalová a Vojtková (2012) rozlišují dvě formy CLILu podle intenzity zařazení do výuky, buď tzv. „hard CLIL“ nebo „soft CLIL“. **Hard CLIL** využívají učitelé neязыkových předmětů, kteří vedou celou či část výuky svého předmětů v jiném jazyce než mateřském, zatímco při **soft CLILu** učitelé jazyků začleňují tematický obsah neязыkového předmětu a výběr obsahu je tak více podřízen jazykovému cíli.

Proč v německém jazyce?

Kombinaci německého jazyka a přírodních věd, zejména chemie, jsme volili jednak kvůli Klářině aprobaci (chemie a německý jazyk), a zároveň proto, že je v poslední době v zahraniční literatuře zdůrazňována důležitost využití metody CLIL i v jiných jazycích, než je angličtina, kterou jsou žáci stále více obklopeni i v soukromém životě (Šmídová, Tejkalová & Vojtková, 2012; Terlevič Johansson, 2011). Navíc Česká republika z větší části hraničí právě s německy hovořícími zeměmi, jež jsou tak častou cílovou oblastí turistiky i pracovní migrace. Přesto je v České republice většina kvalitních výukových materiálů dostupných jen v anglickém jazyce.

CLIL nám přináší řadu pozitivních odlišností od tradiční výuky cizím jazykům. Baladová a Sladkovská (2016) vyzdvihují **přirozené prostředí** pro výuku a rozvoj cizích jazyků, kdy žáci nemusí jazyk používat v uměle vykonstruovaných situacích. Žáci se setkávají s materiály, které nesou **autentické prvky**, a zároveň jsou nuceni osvojit si různé **kompensační strategie**, jak v případě potřeby (nedostatky v lexikální či gramatické oblasti) tentýž obsah vyjádřit jiným způsobem (Šmídová, Tejkalová & Vojtková, 2012; Wannagat, 2013).

Proč přírodovědné experimenty?

Přírodovědné předměty jsou považovány obecně, a to hlavně díky **exaktnímu charakteru** a zaměřenosti na **názornost**, mnohými autory za obzvláště vhodné k aplikaci metody CLIL (Hoffmanová & Novotná, 2002; Hoppenstedt & Widlok, 2011; Šmídová, 2010; Bohrmann-Linde, 2012). Šmídová (2012) v rozhovoru pro časopis *Vzdělávání* uvádí, že biologie, chemie a fyzika jsou často vnímány jako náročné, a proto by zařazení výuky v cizím jazyce mohlo být ještě obtížnější. Připouští však, že na úrovni základní školy lze u přírodovědných předmětů stavět na **experimentálním vyučování** či **symbolickém zápisu**, čímž se jejich „rizikovost“ snižuje. Propojováním jednoduchých přírodovědných experimentů s výukou cizího jazyka dokonce už v preprimárním vzdělávání se úspěšně zabývají například Hoppenstedt a Widlok (2011). Své zkušenosti s výukou CLIL sdílí například Tejkalová (2009), která popisuje stejnou aktivitu ve dvou třídách (hodina matematiky, dvanáctiletí žáci). V jedné třídě byla výuka vedena v anglickém jazyce, ve druhé v českém jazyce. Žáci byli požádáni o co nejpresnější popis geometrických objektů. Zatímco odpověď v české třídě byla pouhým označením („Tohle je čtyřboký jehlan.“), v anglicky vedené hodině žáci – kvůli jazykové bariéře – objekty popisovali, uváděli jejich složky a vlastnosti, srovnávali je s objekty, které již znali a vytvářeli hypotézy, jak by se objekty mohly jmenovat. Ve stejné aktivitě tak došlo prostřednictvím cizího jazyka k aktivizaci rozmanitější a vyšší úrovně dle Bloomovy taxonomie. V české hodině bylo posléze učitelem správné řešení slovem či gestem odsouhlaseno, zatímco v anglickém jazyce došlo k dalšímu aktivnímu zapojení žáků. Hlavní rozdíl mezi efektivitou jednojazyčné výuky a výuky CLIL by se dal zjednodušeně vyjádřit takto: **výuka v mateřštině žáky lépe naučila „vědět co“, tedy informačním znalostem, kdežto výuka v cizím jazyce vede žáky k lepšímu pochopení, tj. „vědět jak“, čili operačním znalostem** (Hanusová & Vojtková, 2011).

Vzhledem k tomu, že je potřeba volit jednoduché experimenty, aby se žáci mohli soustředit i na jazykovou oblast, zvolili jsme zařazení obecně přírodovědných experimentů, tedy bez úzce chemického zaměření. I tak je ale možné ve vyučovaném obsahu rozpoznat Klářinu aprobaci, tedy častěji budou zařazovány aktivity z chemie, případně budou chemickou složkou doplňovány i experimenty zaměřené původně na témata z fyziky, biologie či integrované přírodovědy.

Proč CLIL?

Podle kognitivní teorie učení si lidé pamatují obsah efektivněji, pokud musí vynaložit úsilí na zvládnutí úkolu. „Výuka předmětu v jiném jazyce může rozšířit a prohloubit žákovu pochopení předmětu, myšlenkové dovednosti a tvořivost: jejich mozek musí pracovat více, když se učí v jiném jazyce. Je tedy pravděpodobné, že si žáci tímto způsobem zapamatují, co se naučili – tedy jazyk i obsah.“ (Vraštilová & Pištora, 2014) Proto si Klára zvolila propojení chemie a německého jazyka metodou CLIL. U žáků základní školy má již s tímto přístupem pozitivní zkušenosti. Aktivity, které s žáky už zkoušela, však nebyly zařazovány přímo do hodin chemie či německého jazyka, ale žáci se jich účastnili dobrovolně v mimoškolním vyučování. Bylo proto otázkou, zda se CLIL u žáků setká s pozitivním přijetím i v případě, že bude zaveden přímo v pravidelné výuce.

Proč „soft CLIL“?

Soft CLIL jsme zvolili hlavně proto, že třídy, ve kterých Klára vyučovala chemii, zatím nebyly rozděleny podle dalších cizích jazyků, a tak neměla možnost uplatňovat CLIL aktivity přímo v hodinách chemie.

Výhodou volby soft CLILu je také výuka cizího jazyka v menších skupinách, což Kláře usnadnilo i zařazení přírodovědných experimentů. Implementace experimentů do hodin jazyka zároveň umožňovalo i zařazení dalších pokusů, které z časových důvodů není možné zařadit do hodin chemie.

České zkušenosti s CLIL výukou přírodovědných předmětů

Při hledání informací o využití CLILu v českém prostředí je možné nalézt publikace s různými zkušenostmi českých učitelů s výukou přírodovědných předmětů v anglickém jazyce, v některých případech jsou publikovány i příklady výukových materiálů. Většinou se jedná o matematiku (Tejkalová, 2009; Hanušová & Vojtková, 2011; Benešová, Hlaváčová, Sováková & Tůmová, 2015; Binterová, 2012; Labyrinth, 2016), ojediněle i o chemii (Hanusová & Vojtková, 2011; Benešová, Hlaváčová, Sováková & Tůmová, 2015; Projekt CLIL do škol, 2016; Investice do rozvoje vzdělávání, 2016) či fyziku (Jerje, 2014). Melicharová (2014) a Pich (2012) se věnovali propojení němčiny s výukou přírodopisu. Ve všech případech se jedná o „hard CLIL“ – čili použití cizího jazyka ve výuce odborného předmětu. Práce s jazykem je však většinou omezena na práci se slovní zásobou místo komplexního rozvíjení produktivních (mluvení a psaní) a receptivních (poslech a čtení s porozuměním) dovedností. Za zmínku stojí materiály pro CLIL v biologii zpracované v rámci kvalifikačních prací (Habdasová, 2017; Benešová, 2016), které snaží zapojit jazyk do výuky komplexněji.

Návrh provedení akčního výzkumu

Provedení akčního výzkumu, tedy sledování vybraných efektů výuky německého jazyka se zařazenými přírodovědnými experimentálními činnostmi, jsme navrhli k uskutečnění během celého školního roku u dvou jazykových skupin. Vybrali jsme metodu tzv. **křížového uspořádání pedagogického experimentu** s jednou experimentální a jednou kontrolní skupinou. U experimentální skupiny jsme naplánovali **zařazení přírodovědných experimentů do výuky formou soft CLILu v minimální dotaci čtyř celých vyučovacích hodin za poleťtí** (vždy jedna hodina experimentů doplněná třemi až pěti krátkými CLILovými doprovodnými aktivitami ke každému tématu zařazenými do běžných hodin německého jazyka). V kontrolní skupině jsme soft CLIL alternovali buď neexperimentálními aktivitami s podobnou slovní zásobou (práce s textem, komunikace o tématu experimentálních aktivit a jejich souvislosti), nebo tradičním obsahem bez zařazení přírodovědných témat. Jako **první experimentální skupinu** jsme zvolili **skupinu žáků**, která se jevila z hlediska prospěchu jako slabší (viz níže).

Výzkumné otázky

Jaký vliv má zařazení přírodovědných experimentů do výuky německého jazyka metodou soft CLIL na vztah žáků základní školy k příslušným učebním předmětům?

- 1. Zvýší se oblíbenost německého jazyka zařazením soft CLILu tj. po implementaci přírodovědných experimentů do jeho výuky na základní škole?**
- 2. Zvýší se oblíbenost přírodovědných předmětů (zejména chemie) zařazením soft CLILu tj. po implementaci přírodovědných experimentů do výuky německého jazyka na základní škole?**

Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořily dvě jazykové skupiny složené z žáků devátých tříd základní školy, kteří si jako další cizí jazyk zvolili němčinu. Jednalo se o skupiny, ve kterých Klára vyučovala německý jazyk i dříve, což umožní srovnání a hodnocení výchozích podmínek pro aplikaci soft CLILu.

Skupina 1 (experimentální 1, kontrolní 2)

První skupinu žáků (skupina 1), která byla v první fázi experimentální a v druhé fázi kontrolní, tvořilo čtrnáct žáků (9 dívek, 5 chlapců).

Jde z prospěchového hlediska o celkově méně výkonnou skupinu, někteří žáci vykazují velmi slabé výsledky v německém jazyce i v chemii. Většina těchto žáků se na hodinách německého jazyka sice snaží, ale horší je to hlavně s domácí přípravou. Naučí se slovíčka, ale čtení a poslech s porozuměním jim činí obtíže. Mluvit se většinou nestydí, ač někteří mají stále problémy i s časováním sloves. Ve skupině však dobře funguje vzájemná domluva, např. projekty typu vaření německých jídel, video-průvodce městem atd. Dopadaly nad očekávání. Výkony v chemii ve srovnání s německým jazykem se u žádného z žáků ve skupině nijak významně neodlišují. Ve třídě jsou na chemii sami od sebe aktivní žáci z jiných jazykových skupin. Žáci z této skupiny musí být k aktivitě vybízeni,

hodnotila skupinu Klára.

Skupina 2 (kontrolní 1, experimentální 2)

Druhou skupinu žáků (skupina 2) lze charakterizovat jako velmi aktivní, tvořenou sedmnácti žáky (7 dívek, 10 chlapců). Klára tuto skupinu uváděla následovně:

I slabší žáci jsou zde většinou velmi snaživí, plní i dobrovolné úkoly, naučí se na opravu atd. Většina se sice nerada učí slovíčka, ale rádi pracují s textem, s videi. Mluvit se nestydí, často mluví až příliš. Jeden chlapec má individuální výukový plán, v hodinách německého jazyka potřebuje více času, na hodinách chemie však vyniká. Jedno děvče je velmi slabé, jeden chlapec extrémně líný, oba o německý jazyk nejeví zájem, snaží se až pod nátlakem rodičů. Výkony v chemii ve srovnání s německým jazykem se až na výše zmíněnou výjimku významně neodlišují. Na hodinách chemie je aktivní třída jako celek. Vzhledem k přílišné aktivitě s nimi bývají laboratorní práce náročnější, jelikož se každý chce podělit o své výsledky. Slabší žáci navštěvují i jiné jazykové skupiny.

10.1.2 Akční plán

Kroky realizace akčního výzkumu a předpokládaný plán průběhu aktivit

Akční plán provedených šetření byl rozvržen do následujících osmi kroků, ve kterých je zahrnuta i úvodní příprava na samotnou akci a její vyhodnocení. V rámci akčního výzkumu jsme se chystali realizovat dvě dlouhodobé intervence, nejprve ve **skupině 1** a ve druhém pololetí ve **skupině 2**. Plánovaný průběh je graficky znázorněn na obrázku 10.1.

1. Srpen, září 2018 – **Návrh přírodovědných experimentů** vhodných pro zařazení do výuky německého jazyka a **tvorba výukových materiálů**.

2. Září 2018 (únor 2019 pro druhou fázi) – Zjišťování **oblíbenosti učebních předmětů na ZŠ** (před aplikací soft CLILu) s identifikací oblíbenosti německého jazyka a přírodovědných předmětů – dotazníkové šetření v obou skupinách žáků.
3. Září 2018 (únor 2019) – Zjišťování **obav a očekávání žáků** experimentální skupiny ve vztahu k metodě CLIL před zahájením intervence – skupinový rozhovor.
4. Říjen 2018 – leden 2019 (únor – květen 2019) **Realizace soft CLILu ve výuce experimentální skupiny** a tradiční výuky v kontrolní skupině – zúčastněné pozorování (činnost učitele, reflexe vyučování), rozbor žákovských prací. **Zařazování přírodovědných experimentů do výuky německého jazyka** v minimální dotaci čtyř celých vyučovacích hodin za pololetí a doplňkových aktivit.
5. Únor 2019 (červen 2019) – Zjišťování **oblíbenosti učebních předmětů na ZŠ** (po aplikaci soft CLILu) s identifikací oblíbenosti německého jazyka a přírodovědných předmětů – dotazník v obou skupinách žáků.
6. Únor 2019 (červen 2019) – Zjišťování **názorů žáků** experimentální skupiny na metodu CLIL po výuce – konkrétně na zařazení přírodovědných (převážně chemických) experimentů do výuky německého jazyka (naplnění žákovských obav a očekávání, názor na metodu, průběh) – skupinový rozhovor.
7. Únor 2019 – V případě dostatečného času a průběhu akce podle plánů **výměna experimentální a kontrolní skupiny (tj. křížové uspořádání pedagogického experimentu)** – opakování postupu B, C, D, E a F s vyměněnými skupinami včetně zařazení nových přírodovědných experimentů (označeno výše znakem + a časovým vymezením).
8. Červenec 2019, srpen 2019 – Vyvození závěrů, důsledků, dalších doporučení pro praxi.

10.2 Jak jsme akční výzkum realizovali

10.2.1 Dokumentování výchozího stavu

Jak jsme akční výzkum skutečně realizovali a jak to dopadlo

V rámci přípravy na akční výzkum a tvorby výukových materiálů pro experimentální a kontrolní skupinu pro nás bylo velkou otázkou, jak průběžně včleňovat přírodovědné experimenty, a přitom umožnit žákům i systematizaci formování jejich znalostí. Nakonec jsme se rozhodli pro **tvorbu přírodovědného portfolia**, ve kterém žáci našli podklady nejen k realizovaným přírodovědným experimentům ale také k doprovodným CLILovým aktivitám. Zároveň si do portfolia zaznamenávali nová slovíčka, která tak mohli použít i v navazujících hodinách. Důležitou složku portfolia tvořil i prostor pro zpětnou vazbu. Žáci po skončení jednotlivých tematických modulů hodnotili nejen sami sebe, ale i průběh výuky či obtížnost aktivit.

U kontrolní skupiny jsme původně zamýšleli zařazovat taktéž přírodovědná témata, avšak bez experimentální podpory. Jelikož však i samotná výuka přírodovědných témat je považována za soft CLIL, zvolili jsme jako náplň výuky pro kontrolní skupinu také práci s portfolii. Žáci tentokrát nepracovali s přírodovědnými portfolii, ale s **portfolii jazykovými**, shrnujícími tematické okruhy a gramatické jevy podle ŠVP pro německý jazyk na naší základní škole. Vypracovaná portfolia měla žákům sloužit jako souhrnný přehled toho, co se v rámci výuky němčiny naučili.



Obrázek 10.1 – Plánovaný průběh akčního výzkumu

Plánování a přípravě akčního výzkumu jsme ve výsledku museli věnovat více času. Také opatření informovaných souhlasů zákonných zástupců trvalo déle, než jsme předpokládali. Začátek realizace akčního výzkumu se tedy ze září posunul na říjen. Kvůli velké absenci žáků a jarním prázdninám bylo druhé dotazníkové šetření nakonec provedeno až na začátku března a rovnou bylo navázáno prvním modulem u druhé skupiny. Do časové tísně jsme se dostali i z důvodu zkrácení školního roku kvůli přestavbě školy. Ve druhé experimentální skupině tak byly odučeny pouze tři přírodovědné moduly. **Výsledný harmonogram** aktivit je tedy znázorněn na obrázku 10.2.

ZÁŘÍ	ŘÍJEN	LISTOPAD – ÚNOR	BŘEZEN	DUBEN – KVĚTEN IMPLEMENTACE	ČERVEN	ČERVEN – SRPEN
TVORBA VÝUKOVÝCH MATERIÁLŮ	DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ ROZHOVORY	IMPLEMENTACE SOFT CLILU U EXP. SKUPINY 1 (4 MODULY) + TRADIČNÍ VÝUKA U KONTROLNÍ SKUPINY 1	DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ ROZHOVORY	SKUPINY 2 (3 MODULY) + TRADIČNÍ VÝUKA U KONTROLNÍ SKUPINY 2	DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ ROZHOVORY	VYVOZENÍ ZÁVĚRŮ DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Obrázek 10.2 – Aktualizovaný časový harmonogram akčního výzkumu

Dokumentování výchozího stavu (popis metod získávání dat a získaných dat)

Ke zdokumentování výchozího stavu oblíbenosti vybraných učebních předmětů u žáků jsme využili hlavně **metodu dotazníkového šetření**. Obě skupiny žáků Klára vyučovala i v předchozích letech a dosavadní poznatky o výuce ve skupinách, jednotlivých žácích, jejich výsledcích ve školních předmětech atd. podrobně zapsala pro možnost sledování komplexnějších změn.

Dotazníkové šetření

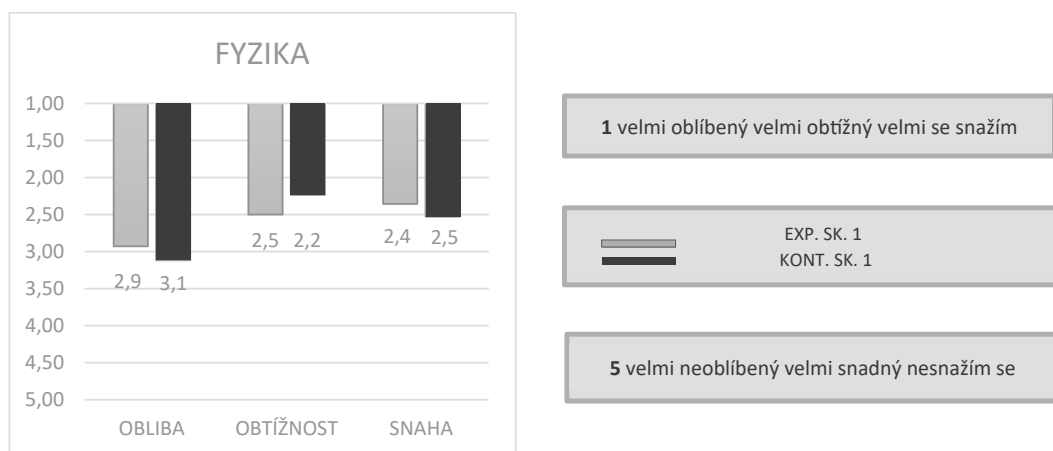
Před zahájením práce s portfolii byl žákům obou skupin rozdán dotazník, který se zaměřoval na **vztah žáků k vybraným učebním předmětům**. Zvolili jsme přírodovědné předměty – **fyziku, chemii a přírodopis** a samozřejmě také **německý jazyk**. Některé položky cílily na vztah žáků k cizím jazykům obecně. Stejný dotazník byl použit pro dokladování stavu po intervenci, což nám umožnilo sledovat změny jednotlivých položek. Dotazník, který je v příloze 10.1, byl rozčleněn do osmi bloků označených písmeny A – H.

Blok A byl pro nás zdrojem základních informací, vycházel z dotazníku, který vytvořili Pavelková a Hrabal (2010). Sledován byl posun položek – **oblíbenosti, obtížnosti a snahy o dobré výsledky** – pro konkrétní předměty – F, CH, PŘ, NJ.

Další bloky sloužily pro získání doplňkových informací. Položky do bloku B byly převzaty z TIMSS 2015 přírodověda (Janoušková & Tomášek, 2017) s modifikací pro jednotlivé vybrané předměty. Bloky C a F byly taktéž převzaty z TIMSS 2015 přírodověda (28), ale modifikovány byly obecně pro cizí jazyky a přírodovědné předměty. Položky do bloků D a G byly převzaty z šetření PISA 2015 (Blažek, 2017) s úpravou též pro cizí jazyky a přírodovědné předměty obecně. V blocích E a H bylo žákům umožněno volné vyjádření pro upřesnění odpovědí.

Dotazníkovým šetřením bylo zjištěno, že žáci obou skupin mají **výjimečně kladný vztah k přírodopisu**, který v průměru považují za snadný a oblíbený. Žáci uvedli jako důvod to, že v hodinách přírodopisu často sledují filmy. U ostatních předmětů se hodnoty pohybovaly kolem průměru. Zajímavé je, že žáci ze skupiny, která se z Klářina pohledu jevila jako pasivnější a méně výkonná, sami sebe hodnotili, co se snahy týče, výrazně lépe než žáci druhé skupiny.

U skupiny, která byla vybrána jako první experimentální, byla němčina označena jako nejméně oblíbený předmět z nabídky. Celkem nás překvapilo, že si z pohledu žáků stojí německý jazyk hůře než ostatní sledované předměty, nám to však dalo velký prostor pro jejich možné zlepšení. Více informací je možné vyčíst ze souboru grafů na obrázku 10.3.



Obrázek 10.3 – Říjen 2018 – dotazník Vztah k předmětům – experimentální + kontrolní skupina (blok A)

Z odpovědí v doplňujících blocích dotazníku vyplynulo, že žáci obou skupin (až na jednu výjimku) **velmi rádi dělají přírodovědné pokusy**. V obou skupinách však žáci téměř nesledují videa ani webové stránky s přírodovědnou tematikou, natož aby četli knihy či časopisy. Video v cizích jazycích ale žáci v průměru sledují pravidelně, stejně jako navštěvují cizojazyčné webové stránky. Celkově je možné říci, že výsledky obou skupin se nijak významně neliší.

Skupinový rozhovor

Vstupní data získaná z dotazníkového šetření byla doplněna ještě informacemi ze **skupinového rozhovoru**, který se týkal **očekávání žáků od metody CLIL**. Před zahájením rozhovoru jsme žáky seznámili se základními informacemi o CLIL výuce a s naším plánem zařadit do výuky němčiny přírodovědné experimenty. V první experimentální skupině někteří žáci psali odpovědi písemně, jelikož jejich rodiče poskytli pouze souhlas s účastí na experimentální výuce a dotazníkovém šetření, ale nikoli souhlas s nahráváním rozhovorů či pořizováním fotografií.

V provedených rozhovorech žáci experimentální skupiny (**skupina 1**) vyslovili obavy, že pro ně bude tento způsob výuky příliš obtížný, jelikož z důvodu nepochopení zadání v německém ja-

zyce „nebudou celou hodinu vědět, co mají dělat“. Těšili se však na pokusy samotné a doufali, že na takových hodinách bude zábava. Až na jednoho žáka, který přišel z jiné školy a má s CLIL výukou pozitivní zkušenosti, se s CLILem dosud nesetkali (nebo si toho nebyli vědomi).

Žáci **skupiny 2** byli již před úvodním rozhovorem (tj. před druhou fází výzkumu, kdy se změnil z kontrolní na experimentální skupinu) informováni od spolužáků, jak hodiny probíhají a hned v úvodu hlásili, že se na hodiny s metodou CLIL velmi těší. Jen žákyně, která je již zmiňována v úvodním popisu jako slabší, se obávala, že nebude rozumět vůbec ničemu. Tato skupina také doufala, že hodiny budou zajímavé a zábavnější, ale měla od metody CLIL i vyšší očekávání než první skupina. Doufali, že se naučí nová slovíčka anebo jak se orientovat ve složitějších textech, což by jim mohlo pomoci na střední škole nebo při cestách do německy hovořících zemí. Také očekávali, že obdrží nějaké zajímavé materiály, jež si budou moci odnést domů.

10.2.2 Popis akce a podoby jejího dokladování

Celý průběh akce Klára **zapisovala do deníku výzkumníka**, z něž pochází krátký úryvek na obrázku 10.4. Poznámky se týkaly hodin, na kterých žáci experimentální skupiny pracovali s přírodovědným portfoliem a žáci kontrolní skupiny s jazykovým portfoliem. Zaznamenáváno bylo, kolik času z hodiny žáci věnovali práci na portfoliích, jak se jim při jednotlivých aktivitách dařilo, kolik získali „jedniček“, jaká ve třídě panovala atmosféra, co by bylo vhodné přístě změnit a kolik žáků chybělo.

08. 11. 2018, KS

Dnes (čtvrtek 8. listopadu 5. hodinu) byly u experimentální skupiny realizovány úvodní aktivity ke CLIL modulu VODA. První polovina hodiny byla věnována běžným úlohám (práce se slovní zásobou k tématu lidské tělo – bingo, kreslení příšery.) 12:08 – vysvětlení AKTIVITY 1 – žáci vypisují do pracovního listu pojmy k tématu voda. Tato (a následující) aktivita slouží z hlediska jazyka k seznámení se s novou slovní zásobou a nácviku práce se slovníkem. Z odborné části si žáci mají osvěžit informace o vodě, které již znají, uvědomit si, že voda se vyskytuje opravdu všude kolem nás. Pracovat mohou ve dvojicích, v případě potřeby mohou použít slovník. 12:20 – začátek AKTIVITY 2 – žáci již nepřipisují nové pojmy, ale mají odprezentovat vyhledané pojmy spolužákům. Každá dvojice zapíše jeden pojem německy na tabuli, ostatní žáci buď pojem poznají a řeknou česky, nebo ho dvojice musí předvést pantomimou / nakreslit na tabuli / německy popsat. Tuto aktivitu jsme bohužel pro její časovou náročnost nedokončili (12:35 – konec hodiny). Překvapilo mě, že někteří žáci vyhledali opravdu velké množství slovíček. Zajímavá byla i volba zapsaných pojmů (některé dvojice se zaměřily převážně na vlastnosti vody, jiné na vodu v přírodě, kluci měli slovíčka typu vodní dýmka, vodní sporty atd.). CLIL aktivitám věnováno celkem 27 minut, atmosféra na hodině byla tvořivá a žáci aktivní. Chyběly dvě žákyně.

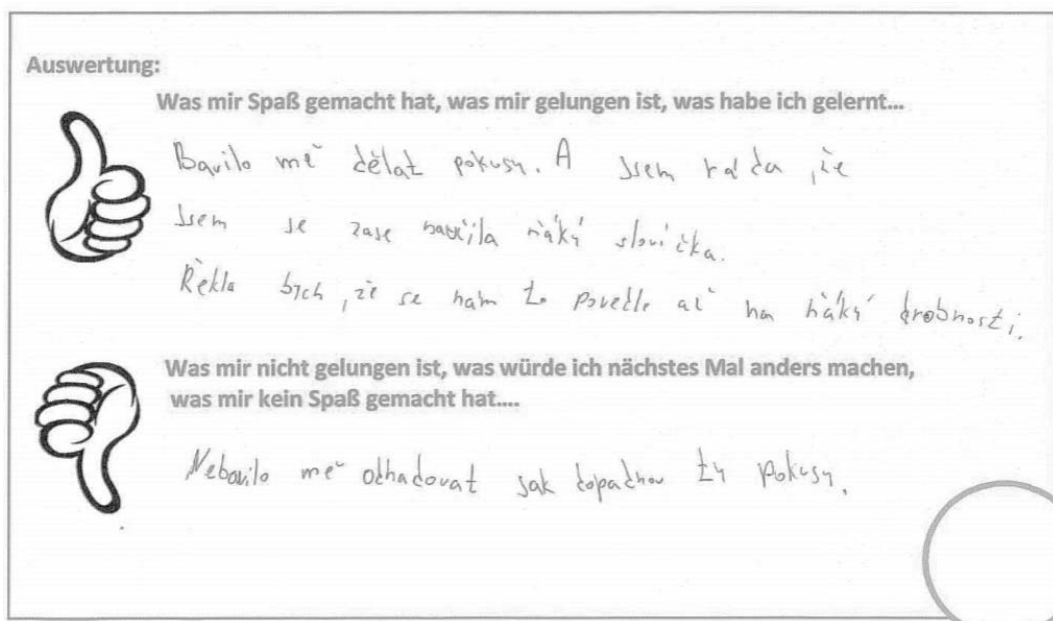
Obrázek 10.4 – Ukázka poznámek z deníku výzkumníka k hodinám se zařazením metody CLIL

Po dokončení modulu Klára do deníku krátce shrnula průběh celého měsíce a poznatky zjištěné z rozboru žákovských portfolií. Do deníku výzkumníka zaznamenávala i plány na další hodiny a plánované další kroky z výzkumné akce. Krátké úryvky z žákovských portfolií a fotografie z výuky se nachází v příloze 10.2.

Realizace pedagogického experimentu

Přírodovědná portfolia, která naplňovali žáci během výuky, jsou členěna na samostatné moduly, přičemž každému z nich byl věnován zhruba měsíc (střídavě s běžnou výukou). Po skončení modulu **žáci v portfoliích vyplňovali zpětnou vazbu**, jejíž příklad je na obrázku 10.5. Portfolia byla zkontrolována a naskenována a zároveň bylo do deníku výzkumníka zapsáno **shrnutí výuky za dané období v experimentální i kontrolní skupině**. Zpětnou vazbu žáci mohli vyplňo-

vat česky. V přírodovědných portfoliích byl prostor i pro průběžnou sebereflexi žáků v rámci modulu – například k experimentu či náročnější aktivitě. Souhrnný přepis žakovských hodnocení je v příloze 10.3.



Obrázek 10.5 – Ukázka zpětné vazby k jednotlivým modulům

V experimentální skupině 1 jsme se postupně věnovali čtyřem modulům, konkrétně tématům zaměřeným na vodu, vlastnosti látek, oxidy a prvky. Téma **Voda** bylo zvoleno jako zahajovací a motivační, jelikož není náročné na odborné znalosti. Sedm pokusů, které si žáci v rámci tohoto modulu vyzkoušeli, bylo původně určeno pro žáky prvního stupně (hustota, povrchové napětí atd.). I přesto se ukázalo, že někteří žáci si před pokusy ani neuvědomili, že led (který plave na vodě) musí mít oproti ní nižší hustotu. Téma **Vlastnosti látek** obsahoval přehled důležité slovní zásoby, kterou žáci využili i k popisování látek z následujících témat. Vlastnosti látek žáci nejen popisovali, ale i předvíдали a experimentálně ověřovali. Na základě samostatně navržených experimentů měli od sebe odlišit čtyři dvojice látek (vosk a kokosový olej, vápenec a kuchyňskou sůl, tuhu a plastovou tyčinku, zinek a železo). Experimenty v tématu **Oxidy**, které si žáci sami připravili, pro ně měly překvapivé výsledky (změna hmotnosti, změna pH). Téma se však ukázalo pro některé z nich jako obtížné. Proto jsme se ve čtvrtém modulu vrátili k tématu jednoduššímu **Chemické prvky** a v jejich rámci plamenovým zkouškám, což jsme původně zamýšleli zařadit až pro druhou experimentální skupinu, tedy druhou fázi akčního výzkumu.

V portfoliu pro **experimentální skupinu 2** byly zařazeny tři moduly. Místo tématu Voda jsme tentokrát jako úvodní motivaci vybrali téma **Oheň**, a k němu šest různých žakovských experimentů (hoření par parafínu, benzínu, pomerančové silice...). Ze stejného důvodu jako u první skupiny jsme na druhé místo zařadili téma **Vlastnosti látek** a tvorbu portfolií jsme zakončili tématem **Organická chemie**, které měli žáci z hodin chemie ještě v živé paměti. To využili nejen při stavbě modelů sloučenin, ale i při navrhování a realizaci experimentů s organickými látkami (acetylenem, benzínem, heptanem a propan-butanem).

Aktivity ke každému modulu nezahrnovaly pouze experimenty, ale byly zaměřeny i na **zopakování a rozšíření učiva z přírodovědných předmětů** a na **rozvoj dovedností čtení a poslechu s porozuměním**. V rámci portfolia rostla obtížnost úkolů, postupně tak přibývaly i úlohy rozvíjející **ústní a písemný projev** v cílovém jazyce. Některé z doprovodných aktivit byly zaměřeny i na procvičení konkrétních gramatických jevů, například užití třetího pádu či modálních sloves. Žáci ve výuce pracovali i s **autentickými zdroji** – videonávody nebo texty z německých učebnic pro přírodovědný základ či texty populárně naučnými. Texty jsme využili i k nácviku práce se slovníkem případně i různými podobami online slovníků či překladačů. Zařazovány byly **různé formy práce** – často ve dvojicích či skupinách, někdy žáci pracovali jednotlivě.

Jazyková portfolia nebyla členěna na jednotlivé moduly, ale obsahovala **sadu pracovních listů**, na jejichž řešení žáci kontrolní skupiny pracovali v hodinách, kdy žáci experimentální skupiny měli zařazené CLILové aktivity. Práce na portfoliích sloužila jako ekvivalent běžné hodiny německého jazyka. Každé portfolio bylo **vztaheno přímo k osobě žáka**, odpovědi tedy byly pro každého unikátní. Během výuky mohli žáci používat slovníky, případně spolupracovat ve dvojicích. Úlohy byly zaměřeny převážně na nácvik písemného projevu, čtení s porozuměním, opakování slovní zásoby a gramatických jevů. Pracovní listy byly zaměřeny na témata Já, Barvy, Čas, Rodina, Jednoduché fráze, Číslovky, Přátelé a volný čas, Zvířata, Škola, Bydlení, Můj pokoj, Povolání, Nákupy, Příroda a počasí, Jídlo, Oblečení, Protiklady, Lidské tělo, Svátky, Mé město, Cestování a dopravní prostředky, Časování, Stupňování, Modální slovesa, Základy minulého času, Budoucnost, 3. a 4. pád, Slovosled, Reálie a Abeceda. Pracovní listy obsahovaly i různé aktivizující prvky jako jsou osmisměrky, křížovky, doplňovačky, přesmyčky, přiřazování a vybarvování.

Po konzultaci průběhu akčního výzkumu s kolegyněmi, učitelkami německého jazyka, byla i k jednotlivým pracovním listům z jazykového portfolia **přidána hodnotící tabulka**, která je na obrázku 10.6. V ní žáci vybírali, zda se jim zdá téma jednoduché či obtížné, zajímavé nebo nudné a užitečné či neužitečné. Součástí bylo i krátké sebehodnocení.

Wie finde ich dieses Thema?			• Das kann ich gut und leicht! 😊	Datum: 21.3.
• einfach 🗑️	• interessant 😊	• nützlich 🗑️	• Es geht! 😊	Zahlenfolge: 1
• schwer 🗑️	• langweilig 😊	• unnötig 🗑️	• Ich muss dieses Thema noch üben! 😊	

Obrázek 10.6 – Ukázka zpětné vazby k pracovním listům v jazykovém portfoliu

Žákům kontrolní skupiny by pravděpodobně více vyhovovalo, kdyby na jazykovém portfoliu mohli pracovat například dvě hodiny v kuse. Pro **zachování podobného průběhu hodin** v kontrolní a experimentální skupině jsme se však snažili, aby byl průběh výuky co možná nejpodobnější. Pracím na portfoliích byl tedy v rámci výukových jednotek vyčleňován zhruba stejný časový prostor (zhruba 100 minut za měsíc).

Způsob hodnocení žáků

Žáci v obou skupinách mohli za plnění aktivit **získávat „razítka“** a určitý počet razítek následně vyměnit za malou **jedničku za aktivitu**. Po absolvování prvního tématu jsme zařadili prostor na razítka přímo do přírodovědných portfolií, aby žáci věděli, jak velký úsek je potřeba na razítko splnit. U jazykových portfolií byl hodnocen vždy jeden pracovní list, což během prvního pololetí sloužilo jako dobrá motivace. Jelikož výsledky z druhého pololetí se na přihlášku na střední školu neuvádí, nebyli žáci ve zbytku školního roku motivováni kompletně dokončovat cvičení. Snížil se počet razítek, výrazný pokles aktivity žáků přímo v hodinách však zaznamenán nebyl.

10.2.3 Způsob dokumentování dopadů akce a výsledky akčního výzkumu

Pro zdokumentování dopadů akce na oblíbenost vybraných školních předmětů primárně sloužila zejména data získaná opět **dotazníkovým šetřením**, která byla doplněna o informace z výstupního rozhovoru a z rozboru žákovských portfolií.

Dotazníkové šetření

Stejný dotazník zaměřený na hodnocení oblíbenosti vybraných učebních předmětů souvisejících se zaměřením našeho CLILu byl v průběhu akčního výzkumu v každé skupině zadán celkem třikrát. Jednou pro **zjištění výchozí situace** v obou skupinách, podruhé pro zjištění změn **po první intervenci** (u experimentální skupiny 1) a potřetí pro zjištění případných změn **po druhé intervenci** (u experimentální skupiny 2).

Na souboru grafů v přílohách 10.4 a 10.5 je možné si povšimnout **zřetelné změny v nárůstu oblíbenosti předmětu německý jazyk**, která u žáků obou skupin po intervenci nastala. Za pozitivní je možné považovat i skutečnost, že po intervenci ani u jedné ze skupin **nedošlo z pohledu žáků ke zvýšení obtížnosti** německého jazyka. V oddílu B došlo po intervenci u obou skupin k pozitivním posunům ve všech položkách týkajících se německého jazyka. Z výrazné změny v oblasti „V němčině se naučím mnoho zajímavého“, která nastala po intervenci, je možné usuzovat, že témata daná v ŠVP pro německý jazyk se žákům nezdají dostatečně zajímavá.

V grafech je možné u jedné ze skupin vysledovat i zestup oblíbenosti u **chemie**. Sami žáci však upřesnili, že chemie je ve druhém pololetí bavila více, jelikož brali zajímavější témata ze života. Potvrdilo se to i z odpovědí v oddílu B, kde je možné u obou skupin pozorovat pozitivní posun v oblastech „V chemii se naučím mnoho zajímavého“ a „Těším se na hodiny chemie“. V obou případech si po intervenci v oblíbenosti mírně polepšila i **fyzika**, což ale nemusí mít žádnou přímou souvislost, ač část z pokusů byla i z oblasti fyziky. Změna navíc není výrazná, a to ani v doplňujících položkách z oddílu B. Zajímavý, ač s naším výzkumem nesouvisející, je vývoj u **přírodopisu**, který žáci sice obecně stále považují za oblíbený předmět, ale u doplňujících položek dochází během roku k poklesu hlavně v oblastech „Těším se na hodiny přírodopisu“ a „V přírodopisu se naučím mnoho zajímavého“. Ve volných odpovědích na konci roku někteří žáci zmiňují časté sledování filmů v tomto předmětu jako negativum, ač v říjnu tuto skutečnost vnímali pozitivně. Celkový vliv na oblíbenost přírodovědných předmětů po zavedení metody CLIL sice statisticky významný nebyl, ale výše uvedené zaznamenané posuny je možné hodnotit velmi slibně.

Přístup žáků k cizím jazykům a přírodovědným předmětům ve volném čase se během akčního výzkumu oproti popisovanému počátečnímu stavu nijak významně nezměnil. Ve volných odpovědích se často objevovalo, že pokusy žáci mohou dělat pouze na chemii a nyní i na němčině, ale v hodinách přírodopisu a fyziky žádné pokusy nedělají. Několik žákovských vyjádření se se týkalo i přímo naší intervence, dovolíme si jedno z nich ocitovat: „V němčině je to fajn, když děláme ty pokusy, že i něco děláme a nepřekládáme to jen tak.“

Skupinový rozhovor

Před výstupními rozhovory jsme si znovu prošli reakce žáků z úvodních rozhovorů a do plánované struktury zařadili i otázky na konkrétní žáky, které vycházely z jejich předešlých odpovědí. Žáci potvrdili, že **k naplnění jejich obav nedošlo**. Pokusy prý byly „super“ a naučili se mnoho nových slovíček, ale vyplňování portfolií je moc ne bavilo, protože museli hodně psát (toto se často objevovalo i v reflexích z portfolií). **Němčina** žákům přišla **reálnější a zajímavější** než v učebnici. Žáci během rozhovoru pochválili i sami sebe, jelikož si u všech úloh dokázali poradit, ačkoli se němčinu učí teprve třetí rok (na rozdíl od angličtiny, kterou mají již devátým rokem). Během roz-

hovoru žáci docenili **význam chemického názvosloví**, protože názvy jako např. methanol nebo látky, které byly označené i vzorcem, si nemuseli vyhledávat ve slovníku. Objevil se však i **negativní názor**, že se učili něco, co již nebudou potřebovat, jelikož někteří z nich na střední škole nebudou mít ani chemii ani německý jazyk a v běžném životě se o chemii v Německu pravděpodobně bavit nebudou. Vyzkoušení metody CLIL i s jinými předměty by se nebránili, navrhovali třeba fyziku nebo vaření v angličtině.

Kláštiny poznatky ze zúčastněného pozorování

V první řadě je potřeba vyzdvihnout přátelskou a činorodou atmosféru, která při výuce v experimentálních skupinách, tedy při realizaci CLILu, panovala.

Žáci pracovali s chutí, byli velmi aktivní, snažili se jak po jazykové stránce, tak i při realizaci pokusů. Oproti běžným hodinám němčiny zrychlili tempo vyhledávání ve slovníku a snažili se více věcí odhadnout, aby jim zbyl dostatek času i na přípravu a provedení pokusu. V některých případech mohli používat online překladáč, aby si reálně ověřili, že některé z „roboticky“ přeložených vět opravdu nedávají smysl, a je potřeba se nad možným významem zamyslet, aby mohli postupovat dále,

spokojeně konstatuje Klára. A ještě dodává:

Ve srovnání s laboratorními cvičeními na chemii, konečně pouze neprolétli očima zadání a nehrnuli se rovnou něco dělat, ale nejprve celé zadání poctivě nastudovali. Vzhledem k omezené slovní zásobě při popisu látek popisovali opravdu jejich vlastnosti, a ne zároveň výskyt i využití, a cokoli je napadlo. Vzhledem k tomu, že úlohy s popisem látek se v portfoliích pravidelně opakovaly, mohli si to žáci dostatečně zafixovat a správné popisy používali následně i na hodinách chemie.

Žákům z první skupiny evidentně vyhovovala práce s portfolii (jazykovými i přírodovědnými) více než práce s učebnicí, sešitem a doplňkovými materiály.

Žáci se snažili svá portfolia vést přehledně, často chtěli některé úlohy dokončovat ještě o přestávce, i když neměli povoleno odnášet portfolia ze školy domů, což bylo u této skupiny velmi neobvyklé. Oproti druhé skupině si ani tak často nestěžovali, že musí často psát. Ani jeden ze žáků vyloženě nebojkotoval práci na obou portfoliích,

vyjadřuje spokojenost Klára s neskrývaným překvapením.

Žáci z druhé skupiny (ve které převažovali chlapci) sice nevěnovali příliš energie do úpravy svých portfolií, ale spíše se zaměřovali na obsah úloh. Bavilo je vymýšlet různé možnosti experimentálního ověřování svých domněnek. Klára ale dodává, že ne vše bylo pozitivní: „*V této skupině se také našlo pár jedinců, kteří v prvním pololetí na jazykových portfoliích oproti spolužákům pracovali velmi pomalu a nejevili žádné nadšení.*“ Se zařazením experimentů se však jejich tempo zrychlilo a do portfolií vždy zaznamenali alespoň nejnútnejší základ. Velký obrat bylo v tomto ohledu možné pozorovat u žáka, který byl zmiňován již v úvodním popisu, jako extrémně líný. V portfoliu si překládal úlohy napřed a při skupinových úlohách se chopil iniciativy a rozdával úkoly spolužákům.

Žákovská portfolia

Ze **zpětných vazeb** v portfoliích (viz příloha 10.3) je možné vyčíst, že žákům přišly CLILové úlohy zajímavé a zábavné. Z jednotlivých modulů vždy vyzdvihovali **pokusy**, často zmiňovali, že se dozvěděli něco **nového a zajímavého** (myšleno z odborné části). Kladně hodnotili i osvojení si nových slovíček. Oceňovali také možnost vzájemné spolupráce a to, že **hodiny rychle utíkaly**. Nebavilo je však již výše zmiňované zapisování a pár žákům vadila náročnost některých úloh na přemýšlení (což však naopak jiné motivovalo). V negativním hodnocení se objevil i názor, že se toho žáci naučili málo (myšleno z německého jazyka).

V rámci sebehodnocení někteří uváděli i co konkrétně se naučili, často si však zapisovali i triviální poznatky, které již měli dávno znát (srovnání hustoty vody a ledu, vody a oleje, rozpustnost kuchyňské soli a modré skalice ve vodě atd.).

Zajímavé je, že ač velká část aktivit byla zaměřena na rozvoj dovednosti čtení s porozuměním, a tito žáci si obvykle stěžovali, pokud měli číst souvislý text (a to i v hodinách chemie), nebylo v negativním hodnocení časté čtení až na jednu výjimku zmíněno.

Z hodnocení jazykových portfolií ve druhé skupině jsme se dozvěděli, že žáci většinu pracovních listů považovali za užitečnou. Pracovní listy zaměřené na tematickou slovní zásobu jim přišly lehčí a zajímavější než pracovní listy o gramatice a reáliích. V sebehodnocení uváděli nejčastěji, že témata zvládají dobře. Všechny pracovní listy však nestihl dokončit nikdo.

Shrnutí výsledků akčního výzkumu

Po ukončení akčního výzkumu můžeme říci, že v našem případě jsme zaznamenali **souvislost mezi zařazením soft CLILu do výuky německého jazyka s implementací přírodovědných experimentálních činností a vztahem žáků k německému jazyku**. Mohli jsme pozorovat pozitivní vliv na oblíbenost německého jazyka u žáků, žáci se na hodiny začali více těšit, měli ho raději a častěji se ztotožňovali s názorem, že se naučí mnoho zajímavého. Zvýšila se i jejich motivovanost a došlo k jejich dlouhodobější aktivizaci. K těmto změnám po intervenci došlo u obou zkoumaných skupin žáků. Předpokládaný vliv na oblíbenost učebního předmětu byl identifikován ale jen u německého jazyka, u přírodovědných předmětů evidentní nebyl.

Jsme si samozřejmě vědomi limitů provedeného šetření, tedy „našeho akčního výzkumu“. Výsledky jsou tedy zatíženy naší subjektivní zkušeností a jsme si plně vědomi toho, že kvůli aktivní účasti výzkumníka na vzdělávacím procesu je není možné zcela objektivizovat. Pro naši další praxi ale mají velmi velký význam, a to jak z hlediska získaných dat, tak z hlediska uvědomění si celého procesu hledání významu provedených změn.

10.3 Co jsme se akčním výzkumem naučili

10.3.1 Implikace pro další práci a profesní rozvoj

Po našich zkušenostech se zařazením soft CLILu do výuky můžeme říci, že je možné bez obav použít **přírodovědné experimenty jako nástroj pro motivaci žáků** v hodinách německého jazyka. Těší nás, že se nepotvrdilo to, co někteří kolegové, učitelé i oboroví didaktici, skepticky předpovídali. Dle jejich názoru mělo být propojení přírodovědných pokusů s německým jazykem pro žáky tak náročné, že ve výsledku dojde k jejich demotivaci. Jednoznačně ale můžeme konstatovat, že k ničemu takovému po implementaci soft CLILu nedošlo, naopak ve výuce německého jazyka byla vyšší motivace žáků identifikována a na základě dotazníkového zjišťování názorů žáků bylo potvrzeno i zvýšení oblíbenosti německého jazyka jako učebního předmětu.

V dalších šetřeních a analýzách bychom se chtěli zaměřit i na další možnosti implementace metody CLIL v našich podmínkách. Šlo by zejména o analýzu hard CLILu, tedy jaký efekt by naopak mělo zařazení německého jazyka ve výuce chemie. Vzhledem ke zjištění provedeného výzkumu, kdy se nejprve ukázalo, že německý jazyk nepatří u žáků ke zrovna oblíbeným předmětům, by bylo opravdu zajímavé, jak by na tuto změnu žáci reagovali, a zda by bylo možné dosáhnout pozitivních změn i za takových podmínek.

CLILovým vstupům byla v každém měsíci, kdy žáci pracovali s přírodovědnými portfolii, ve výsledku věnována čtvrtina časové dotace pro předmět, což bylo více, než jsme v původním záměru zamýšleli.

„Zajištění takového rozsahu CLILu pomohlo hlavně to, že jsem si již předem plánovala, nezávisle s následným zapojením do akčního výzkumu, vyzkoušení přírodovědných experimentů do výuky německého jazyka. Některá témata z devátého ročníku jsem se žáky tak probírala již v osmé třídě. Je zřejmé, že pokud bychom výzkum chtěli opakovat, bylo by potřeba časově rozvržení naplánovat předem ještě důkladněji,“ upřesňuje Klára.

10.3.2 Zhodnocení akčního výzkumu jako nástroje profesního rozvoje

V rámci akčního výzkumu se Klára velmi osvědčila **práce s portfolii** a **průběžnou zpětnou vazbou** od žáků včetně jejich sebereflexe. I když už dříve, prakticky každým rokem, nechávala žáky hodnotit výuku a napsat, jaké změny by uvítali, většinou se dočkala pouze obecných odpovědí. Do výuky v dalším školním roce zařadila portfolii na podobném principu realizovaného CLILu i do hodin chemie a již v prvních měsících pozoruje, že žáci jsou konkrétněji schopni popsat, jaká látka a která cvičení jim činí potíže, a co je naopak baví, pokud mohou zpětnou vazbu poskytovat v kratších intervalech. *„Jako přínosnou vnímám i kooperaci nejen s mentorem a kolegy z týmu akčního výzkumu ale i intenzivnější spolupráci s kolegyněmi učitelkami německého jazyka. Nutnost plánování akčního výzkumu, a tudíž i související výuky, jazykářky na škole motivovala k řadě změn, na jejichž realizaci momentálně pracují,“* poznamenává Klára. **Deník výzkumníka**, který vznikl v průběhu akčního výzkumu, je nyní cennou studnicí informací nejen pro akční výzkum, ale i pro další Klářinu práci s vytvořenými materiály, obsahuje informace k časové náročnosti jednotlivých aktivit i poznámky, co příště raději udělat jinak.

10.3.3 Doporučení pro další akční výzkumníky

Při realizaci akčního výzkumu ve škole je potřeba počítat nejen s **časovou náročností** během přípravy ale i u dokladování akce. Z tohoto důvodu doporučujeme podílet se na **akčním výzkumu v týmu**, vzájemná kooperace účastníků usnadní práci a zároveň nám nabízí odlišné úhly pohledu na zkoumaný problém.

Důležité je vedení velmi **podrobného deníku výzkumníka**, který nám kdykoli umožní ohlédnout se zpět za našimi kroky, abychom věděli, jak postupovat dále.

Z pozice vyučujícího Klára vyzdvihuje **výhody křížového uspořádání experimentu v akčním výzkumu**, který byl zvolen po diskusi s mentorem. Nejen, že tento postup umožňuje objektivnější náhled na probíhající výzkum v reálných školních situacích, ale zároveň výzkumník, jakožto vyučující, nemusí mít výčitky, že jednu z vyučovaných skupin o něco úmyslně ochudil.

10.4 Literatura

Árva, C. (2011). Charakteristika metody CLIL – využití na prvom stupni základných škôl. *Pedagogické rozhľady: odbornometodický časopis*. Banská Bystrica, 20(1), 6–7.

Baladová, G., & Sladkovská, K. (2016). Výuka metodou CLIL. *Metodický portál: Články* [online]. 12. 02. 2009, [cit. 2016–04–21]. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/2965/VYUKA-METODOU-CLIL.html>.

Ball, P. (2016). What is CLIL? In *Onestopenglish* [online]. London: Macmillan Publishers, [cit. 2016–04–10]. Dostupný z: <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-what-is-clil/500453.article>

- Benešová, B., Hlaváčová, M., Sováková, V., & Tůmová, J. (2015). *Cizí jazyky pro život: nebojte se CLIL: rozvoj cizojazyčných a interkulturních kompetencí žáků a učitelů základních škol zaváděním rodilých mluvčích a metody CLIL*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání.
- Benešová, P. (2016). *Teaching Biology through the CLIL Method*. Hradec Králové. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové. [online]. Vedoucí práce Mgr. Olga Vraštilová, M.A., Ph.D. [cit. 2018–11–08]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/fohw75/STAG85457.pdf>
- Binterová, H. (2012). Klima výuky matematiky v angličtině (metodou CLIL). *Pedagogická orientace*. Olomouc: Česká pedagogická společnost, 22(1), 66–81.
- Blažek, R. (2017). *Publikace s uvolněnými úlohami z mezinárodního šetření PISA 2015: úlohy z přírodovědné gramotnosti a metodika tvorby interaktivních úloh*. Praha: Česká školní inspekce.
- Bohrmann-Linde, C. (2012). Auf dem Weg zu einer Fachdidaktik Bilingualer Chemieunterricht. In: Diehr, B., & Schmelter, L. *Bilingualen Unterricht weiterdenken: Programme, Positionen, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 183–200.
- Habdasová, A. (2017). *Metoda CLIL a její aplikace v biologii*. Praha. Rigorózní práce. Univerzita Karlova v Praze. [online]. Vedoucí práce Prof. RNDr. Lubomír Hanel, CSc. [cit. 2018–11–08]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/177287/>
- Hanesová, D. (2015). CLIL: od řeči k činům' pozorováním dobré praxe. *Pedagogické rozhledy: odborně-metodický časopis*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 24(2), 10–11.
- Hanušová, S., & Vojtková, N. (2011). *CLIL v české školní praxi*. 1. vyd. Brno: Studio Arx.
- Hoffmanová, M., & Novotná, J. (2002). CLIL – nový směr ve výuce. *Cizí jazyky*. Praha: Vydavatelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, 46(1), 5–6.
- Hoppenstedt, G., & Widlok, B. (2011). *Mit Sinnen experimentieren – Sprache begreifen: frühes Fremdsprachenlernen mit dem CLIL-Ansatz: Einführung und Praxisbeispiele*. München: Goethe-Inst. München.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
- Investice do rozvoje vzdělávání* (2016). *Kurz angličtiny pro nequalifikované učitele angličtiny na ZŠ a pro učitele odborných předmětů na OSŠP Kolín CZ.1.07/1.3.04/04.0017* [online]. [cit. 2016–06–09]. Dostupné z: <http://www.oss.cz/projekty/2012/kurz-anglictiny/index.html>
- Janoušková, S., & Tomášek, V. (2017). *Publikace s uvolněnými úlohami z mezinárodního šetření TIMSS 2015: úlohy z matematiky a přírodovědy pro 4. ročník*. Praha: Česká školní inspekce.
- Jerje, T. (2014). Metoda CLIL ve fyzice. *Školská fyzika*. Plzeň: Katedra matematiky, fyziky a technické výchovy Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni, XI(2), 7–10.
- Labyrinth* (2016). *Unikátní řada materiálů CLIL* [online]. Praha [cit. 2016–06–18]. Dostupné z: <http://labyrinth.chc.cz/index.html>
- Melicharová, H. (2014). *CLIL im Biologieunterricht in der Sekundarstufe I*. Brno. Bakalářská práce. MUNI Brno. Vedoucí práce PhDr. Alice Brychová, Ph.D.
- Pich, L. (2012). *Deutschsprachiger Naturvideo Workshop*. Brno. Bakalářská práce. MUNI Brno. Vedoucí práce Mgr. Jan Budňák, Ph.D.
- Projekt CLIL do škol*. (2016). Pdf MU, č. CZ.1.07/1.1.00/08.0005, [online], cit. [2016–06–18]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/clil/popis_projektu_clil.pdf
- Šmídová, T., Tejkalová, L., & Vojtková, N. (2012). *CLIL ve výuce: jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 64 s.
- Šmídová, T. (2010). Integrovaná výuka cizího jazyka a obsahu – jak začít? In: *RVP.CZ: Metodický portál* [online]. Praha: NÚV, [cit. 2015–11–10]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/9249/INTEGROVANA-VYUKA-CIZIHO-JAZYKA-A-OBSAHU---JAK-ZACIT.html/>
- Šmídová, T. (2012). CLIL aneb přirozené použití cizího jazyka pro reálnou komunikaci. *Jan Klufa. Vzdělávání*. 1(3), 93–99.
- Šmídová, T. (2011). *Seznamte se s CLILem* [online]. Praha: NÚV, [cit. 2016–04–11]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/Publikace_ke_stazeni.pdf
- Tejkalová, L. (2009). Mathematics for Language, Language for Mathematics. In Bisel, A., Garip, M. C. *Frontiers in Science Education*. Famagusta, North Cyprus: Eastern Mediterranean University Press, s. 597–604.
- Tejkalová, L. (2010). Postavte žákům lešení! aneb jak na scaffolding v hodinách CLIL a nejen tam. In: *RVP.CZ: Metodický portál* [online]. Praha: NÚV, [cit. 2015–11–10]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/9797/POSTAVTE-ZAKUM-LESENI-ANEB-JAK-NA-SCAFFOLDING-V-HODINACH-CLIL-A-NEJEN-TAM.html/>

Terlevič Johansson, K. (2011). *Erfolgreiches Deutschlernen durch CLIL?: Zu Lexikon und Kommunikationsstrategien in mündlicher L3 schwedischer Schüler mit bilingualem Profil*. Göteborg: Göteborgs universitet. Dostupné také z: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/26560/1/gupea_2077_26560_1.pdf

Vraštilová, O., & Pištorá, M. (2014). *Moderní metody a technologie ve výuce angličtiny na 1. stupni základní školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 18–29.

Wannagat, U. (2013). Sprachlernprozesse im bilingualen Geschichtsunterricht. In: Wolff, D., & Viebrock, B. *Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht: Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe Research Perspectives on Policy and Practice*. Band 14. Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 203–220.

10.5 Přílohy

Příloha 10.1 – Dotazník – Zájem žáků o školní předměty

Příloha 10.2 – Ukázky ze žakovských portfolií a fotografie z výuky

Příloha 10.3 – Příklad prepisu žakovských hodnocení – Modul voda

Příloha 10.4 – Dotazníkové šetření – srovnání v grafech položek oddílu A

Příloha 10.5 – Dotazníkové šetření – srovnání v grafech položek oddílu B

Příloha 10.1 – Dotazník – Zájem žáků o školní předměty

DOTAZNÍK „JAK SE TI LÍBÍ NĚKTERÉ ŠKOLNÍ PŘEDMĚTY?“		ČÍSLO:
A: V každém sloupečku <u>zakroužkuj</u> tu odpověď, která se pro Tebe nejvíce hodí. Zajímá nás tvůj osobní názor, jak to sám (sama) cítíš, ne jak bývá předmět vnímán.		
FYZIKA		
Obliba	Obtížnost	Snaha o dobré výsledky
1 velmi oblíbená	1 velmi obtížná	1 velmi se snažím
2 oblíbená	2 obtížná	2 snažím se
3 ani oblíbená ani neoblíbená	3 ani obtížná ani snadná	3 středně se snažím
4 neoblíbená	4 snadná	4 málo se snažím
5 velmi neoblíbená	5 velmi snadná	5 nesnažím se
CHEMIE		
Obliba	Obtížnost	Snaha o dobré výsledky
1 velmi oblíbená	1 velmi obtížná	1 velmi se snažím
2 oblíbená	2 obtížná	2 snažím se
3 ani oblíbená ani neoblíbená	3 ani obtížná ani snadná	3 středně se snažím
4 neoblíbená	4 snadná	4 málo se snažím
5 velmi neoblíbená	5 velmi snadná	5 nesnažím se
PŘÍRODOPIS		
Obliba	Obtížnost	Snaha o dobré výsledky
1 velmi oblíbený	1 velmi obtížný	1 velmi se snažím
2 oblíbený	2 obtížný	2 snažím se
3 ani oblíbený ani neoblíbený	3 ani obtížný ani snadný	3 středně se snažím
4 neoblíbený	4 snadný	4 málo se snažím
5 velmi neoblíbený	5 velmi snadný	5 nesnažím se
NĚMECKÝ JAZYK		
Obliba	Obtížnost	Snaha o dobré výsledky
1 velmi oblíbený	1 velmi obtížný	1 velmi se snažím
2 oblíbený	2 obtížný	2 snažím se
3 ani oblíbený ani neoblíbený	3 ani obtížný ani snadný	3 středně se snažím
4 neoblíbený	4 snadný	4 málo se snažím
5 velmi neoblíbený	5 velmi snadný	5 nesnažím se

B: Jak moc souhlasíš s následujícími větami o školních předmětech?				
	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
Bavi mě učit se fyziku.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chemie je nudná.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V přírodopisu se naučím mnoho zajímavého.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Německý jazyk mám rád/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fyzika je nudná.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V chemii se naučím mnoho zajímavého.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Přírodopis mám rád/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Těším se na hodiny němčiny.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ve fyzice se naučím mnoho zajímavého.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chemii mám rád/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Těším se na hodiny přírodopisu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Německý jazyk patří k mým oblíbeným předmětům.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bavi mě učit se chemii.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Přírodopis je nudný.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V němčině se naučím mnoho zajímavého.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fyziku mám rád/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Těším se na hodiny chemie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Přírodopis patří k mým oblíbeným předmětům.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Německý jazyk je nudný.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bavi mě učit se přírodopis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Těším se na hodiny fyziky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chemie patří k mým oblíbeným předmětům.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bavi mě učit se německý jazyk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fyzika patří k mým oblíbeným předmětům.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C: Jak moc souhlasíš s následujícími větami o přírodovědných předmětech (F, Ch, PŘ)?
Vybarvi **jeden** kroužek v každém řádku.

	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
Rád/a dělám přírodovědné pokusy. ---	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Přírodovědné předměty jsou pro mě těžší než ostatní předměty. -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Přírodovědné předměty jsou populární u spolužáků. -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Přírodovědné předměty se učím rychle. -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Přírodovědné předměty jsou pro mě těžší než pro spoustu spolužáků. -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Přírodovědné předměty mi moc nejdou. -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Přírodovědné předměty mi většinou jdou. -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D: Jak často děláš následující činnosti související s výukou přírodovědných předmětů?
Vybarvi **jeden** kroužek v každém řádku.

	velmi často	pravidelně	někdy	(téměř) nikdy
Sleduješ TV pořady/ videa na internetu s přírodovědnou tematikou? -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Půjčuješ / kupuješ si knihy s přírodovědnou tematikou? -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Navštěvuješ webové stránky s přírodovědnou tematikou? -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Čteš časopisy / články s přírodovědnou tematikou? -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

E: Chtěl bys některou svou odpověď týkající se přírodovědných předmětů upřesnit?
Doplnit něco, co Ti přijde důležité a na co jsme se neptali? Zde k tomu máš prostor:

F: Jak moc souhlasíš s následujícími větami o cizích jazycích?
Vybarvi **jeden** kroužek v každém řádku.

	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
Rád/a konverzuji v cizím jazyce. -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cizí jazyky jsou pro mě těžší než ostatní předměty. -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cizí jazyky jsou populární u spolužáků. -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cizí jazyky se učím rychle. -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cizí jazyky jsou pro mě těžší než pro spoustu spolužáků. -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cizí jazyky mi moc nejdou. -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cizí jazyky mi většinou jdou. -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

G: Jak často děláš následující činnosti související s výukou cizích jazyků?
Vybarvi **jeden** kroužek v každém řádku.

	velmi často	pravidelně	někdy	(téměř) nikdy
Sleduješ TV pořady/ videa na internetu v cizím jazyce? -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Půjčuješ / kupuješ si knihy psané v cizím jazyce? -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Navštěvuješ webové stránky psané v cizím jazyce? -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Čteš časopisy / články psané v cizím jazyce? -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

H: Chtěl bys některou svou odpověď týkající se cizích jazyků (či konkrétně NJ) upřesnit?
Doplnit něco, co Ti přijde důležité a na co jsme se neptali? Zde k tomu máš prostor:

Příloha 10.2 – Ukázky ze žakovských portfolií a fotografie z výuky



Klebt Wasser? Was ist die Oberflächenspannung?
Kann eine Büroklammer auf dem Wasser schwimmen?

Du brauchst...

- Wasser
- Waschbecken oder Schüssel
- Büroklammer (oder Stecknadeln)
- 1 Pinzette



Versuche noch ein paar Tropfen von dem Spülmittel zugeben.

So geht's:

- Fülle das Waschbecken bzw. die Schüssel mit Wasser.
 - Lege die Büroklammer mit Hilfe der Pinzette auf die Wasseroberfläche.
- Achte jedoch darauf, dass die Büroklammer flach bzw. waagrecht auf dem Wasser liegt.



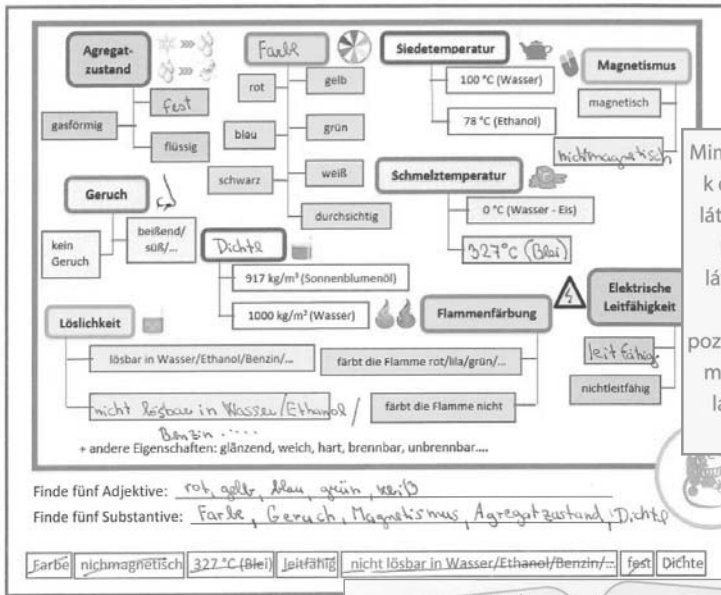
Princip pokusu:

kdg ž položíme sponku na hladinu naplněnou se pruti a sponka zůstane na hladině.

kdg ž přidáme žit takle zničime pruti na hladině a sponka spadne k dnu.

Po úvodních aktivitách viz např. brainstorming z ukázky si žáci ve dvojici vylosovali různé pokusy. Měli postupovat dle německého zadání a česky zapsat princip. Následovaly německé kontrolní otázky.





Mimo jiné žáci navrhovali pokusy k odlišení předložených dvojic látek. K dispozici měli německý přehled vlastností různých látek (včetně osmi použitých). Po provedení pokusů měli pozorování zaznamenat. Na konci modulu žáci nakupovali různé látky dle německého popisu v nákupním seznamu.

Finde fünf Adjektive: rot, gelb, blau, grün, weiß
 Finde fünf Substantive: Farbe, Geruch, Magnetismus, Aggregatzustand, Dichte

Farbe, nichtmagnetisch, 327 °C (Blei), leitfähig, nicht lösbar in Wasser/Ethanol/Benzin/..., fest, Dichte



Kalk/Kochsalz
 Beobachtung: Kalk löst sich in Wasser, Kochsalz löst sich in Wasser.
 Skizze:

Graphit/Hartgummi
 Beobachtung: Graphit ist schwarz, Hartgummi ist gelblich.
 Skizze:

Zink/Eisen
 Beobachtung: Zink reagiert mit verdünnter Schwefelsäure, Eisen reagiert mit verdünnter Schwefelsäure.
 Skizze:

Aluminium
 Eigenschaften: Leichtmetall, metallisch, der Glanz des Feststoffes verliert bei Erzeugung: Aluminiumoxide, die Oxide.





Was hast du beobachtet?

Eerkläre es!

jedno těžké (vlh) prátko
vstává oxid železný
a on se voduchem těžší
jedno ležící (spánek) uhlí
přobírá když se spálí, tak
vstává oxid uhličitý
(plyh)

Eisenwolle

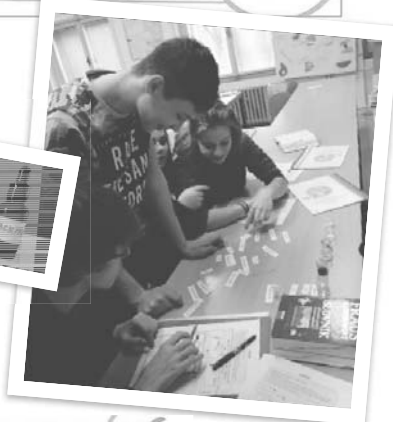
$$\text{Fe} + \text{O}_2 \rightarrow \text{Fe}_2\text{O}_3$$

Die verbrannte Eisenwolle ist leichter (schwerer als vorher)

Holzkohle

$$\text{C} + \text{O}_2 \rightarrow \text{CO}_2$$

Die verbrannte Holzkohle ist leichter (schwerer als vorher)



Welcher von diesen Oxiden reagiert mit dem Wasser alkalisch und welcher sauer?

CaO – Calciumoxid, oxid vápenatý ^{blau}
alkalisch / sauer, Farbe mit Lackmus: ^{blau}

SO₂ – Schwefeldioxid, oxid siřičitý
alkalisch / sauer, Farbe mit Lackmus: rot

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14

Lackmus	Phenolphthalein	Indikatorpapier
Lackmus	Phenolphthalein	Indikatorpapier
Lackmus	Phenolphthalein	Indikatorpapier

Nejprve žáci realizovali formou soutěže jednoduché pokusy na přípravu oxidů podle ústních německých pokynů. Dále žáci postupovali dle písemného německého návodu, ale předem měli zkusit odhadnout, zda pevný produkt reakce bude těžší či lehčí než výchozí látka a zda připravený oxid bude kyselý nebo zásaditý. Ostatní úlohy byly zaměřeny na popis vlastností zástupců oxidů či jejich vnitřní strukturu.

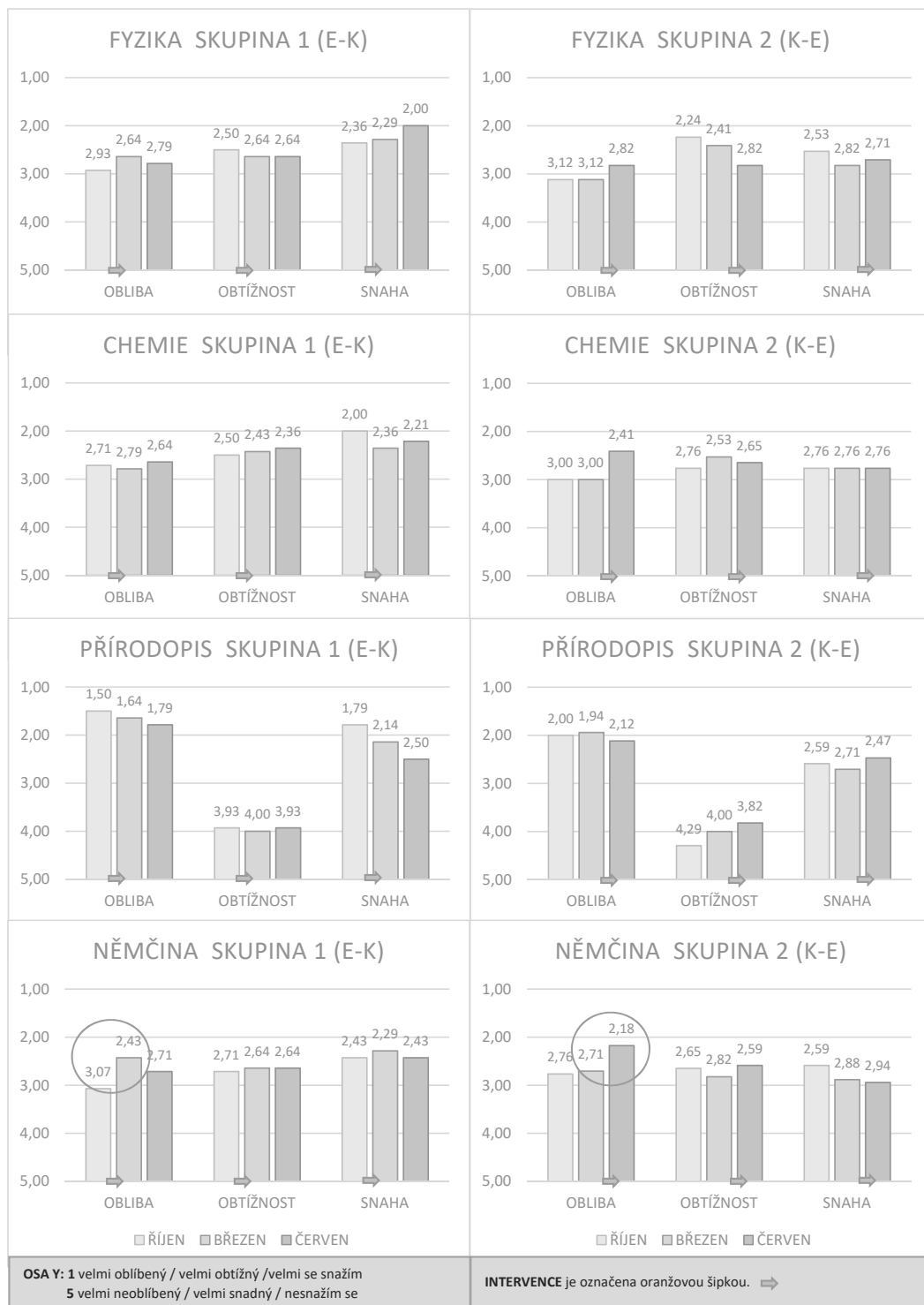


Příloha 10.3 – Příklad prepisu žákovských hodnocení – Modul voda

ŽÁKOVSKÉ HODNOCENÍ MODULU VODA		
ŽÁK	Bavilo mě, povedlo se mi, naučil jsem se...	Nešlo mi, příště bych uvítal jinak, nebavilo mě...
1	Bylo to good. Cenim.	V poho.
2	Bavilo mě to, jak jsme dělali pokusy. Naučila jsem se něco nového z chemie.	Všechno mi šlo.
3	Ano bavilo, povedlo, naučil jsem se nové zákony.	
4	Ano. (led má menší hustotu, kyslík má záporné náboje, nová německá slovíčka)	X
5	Povedlo se mi všechno. Bavilo mě všechno. Hlavně děláni s vodou.	Někdy mi nešly ty mince, jakože mi moc padaly.
6	Bavilo mě to bo je to free jednička. Povedlo se mi to možná.	
7	Moc mě to bavilo. Prosím častěji a trošku zajímavější pokus.	
8	CELÝ MĚSÍC CHYBĚLA.	
9	Bavilo mě to. Nová německá slovíčka.	Šlo mi to a bavilo mě to. Těším se na další.
10	Bylo to celkem zábavný. Naučil jsem se dělat pokusy a povedlo se mi to.	
11	Nic. Minecraft je lepší.	Chci hrát formule.
12	Chemie super! Náš pokus byl nejlepší, tak se mi to líbilo.	
13	Bavilo mě to. Bylo to zábavný a ty pokusy byly hustý.	
14	Hodina mě bavila, pokus se mi povedl, sponka padla ke dnu. Naučila jsem se, že jar patří mezi látky, které ruší povrchové napětí vody.	

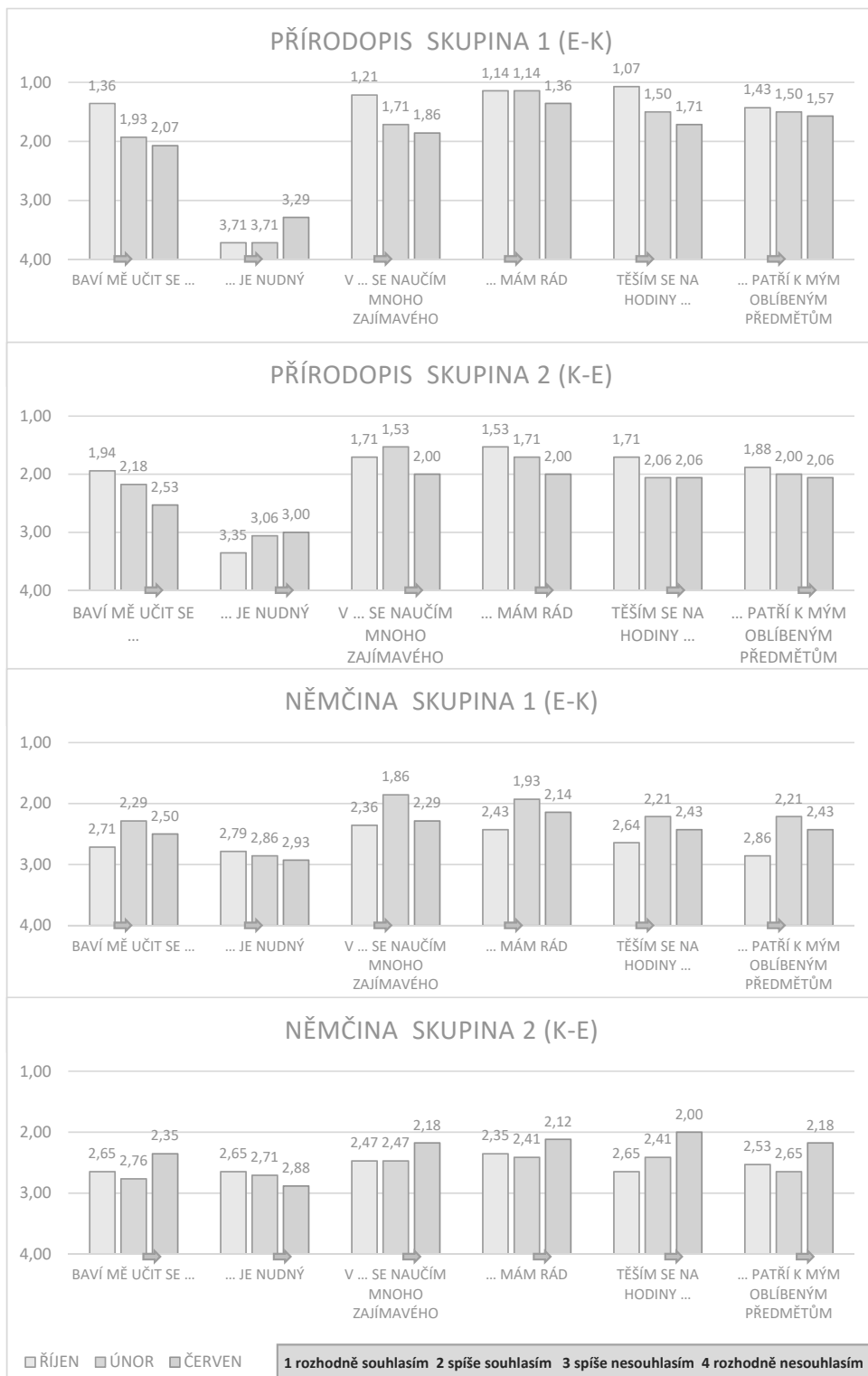
PRŮBĚŽNÉ HODNOCENÍ V RÁMCI MODULU VODA	
Co ses dozvěděl během pokusu?	
Teplá voda nemá větší hustotu než studená. Led nemá větší hustotu než voda.	
Myslela jsem si, že led má větší hustotu, ale led má menší, protože plave nahoře.	
Věděla jsem toho hodně a taky jsem se toho hodně dozvěděla.	
Že voda má větší hustotu než led. (uvedeno 2x)	

Příloha 10.4 – Dotazníkové šetření – srovnání v grafech položek oddílu A



Příloha 10.5 – Dotazníkové šetření – srovnání v grafech položek oddílu B





11 Rozvoj žákovských strategií pro řešení problémových úloh v chemii

Martina Tóthová, Martin Rusek

Cílem akčního výzkumu bylo zvýšit schopnost žáků střední odborné školy nechemického zaměření řešit problémové úlohy z chemie a ověřit techniky rozvoje těchto schopností. Žáci nejprve řešili test složený ze tří úloh vybraných z *Metodických komentářů a úloh ke Standardům pro základní vzdělávání – chemie*. Na základě výsledků byli vybráni žáci reprezentující skupiny řešitelů podle úspěšnosti. Ti pak řešili další sadu úloh, přičemž jejich postup byl nahráván s využitím oční kamery. Žáci pak popisovali svůj postup a zdůvodňovali jej spolu s řešením. Tímto způsobem byly identifikovány podporující a limitující strategie i problémy, které žáci při řešení úloh měli. Poté ve skupinách jednou týdně po dobu dvou měsíců pracovali na dalších problémových úlohách. Jejich práce byla strukturována instrukcemi učitelky vedoucími k upevňování podporujících strategií a upozorujících strategie limitujících. Výuka byla průběžně diskutována a hospitována akademikem a dále docházelo k úpravám intervence. V polovině doby a na konci akčního výzkumu byli žáci opět testováni s využitím úloh srovnatelné obtížnosti s úvodním testem. Výsledky naznačují, že zvolená intervence měla pozitivní efekt. Schopnosti řešit problémové úlohy se u většiny žáků zlepšily.

11.1 Jak jsme akční výzkum navrhovali

11.1.1 Východiska

Informační základnou našeho akčního výzkumu jsou výsledky mezinárodního šetření PISA (viz např. Blažek & Příhodová, 2016) poskytující nejen přehled o výsledcích českých žáků v mezinárodním srovnání, ale i vzhled do problematiky měření přírodovědné gramotnosti. Do ní jednoznačně patří i schopnost žáků řešit problémy. Tuto schopnost je ve škole možné kultivovat prostřednictvím problémových úloh. Využitelné jsou úlohy uvolněné z šetření PISA nebo úlohy podobného typu (Frýzková & Palečková, 2007; Mandíková & Houfková, 2012), dále pak indikátorové úlohy vytvořené ke Standardům pro základní vzdělávání – chemie (Holec & Rusek, 2016). Právě druhý jmenovaný zdroj poskytuje k vybraným tématům učiva chemie úlohy na třech úrovních obtížnosti doplněné metodickým komentářem autorů (viz Vojíř, Holec & Rusek, 2017).

Podstatným zdrojem informací k předkládanému akčnímu výzkumu je práce Korenekové (2018), která metodou think aloud zjišťovala strategie využívané žáky 9. ročníků základních škol při řešení výše zmiňovaných indikátorových úloh. Z výsledků vyplývá, že původní zjištění o úspěšnosti řešení těchto úloh (Vojíř, 2017) jsou zatížena metodologickou chybou. Tou jsou tzv. falešně pozitivní výsledky. Koreneková (2018) mezi nimi identifikovala především pouhé tipování výsledku. Autorka přináší vzhled do podporujících i limitujících strategií (viz Ogilvie, 2009) využívaných žáky při řešení úloh, dále podrobně určuje strategie identifikované jinými autory (Dhillon, 1998; Chupáč, 2008; Najvarová, 2008; Polya, 2004) a na základě vlastních zjištění doplňuje o další.

Metoda myšlení nahlas (think aloud) zahrnuje verbalizaci myšlení, a to při čtení, řešení problémů nebo jiných kognitivních úloh (Baumann, Jones & Seifert-Kessell, 1993; Davey, 1983; Oster, 2001).

Výzkumy však prokázaly, že metoda think aloud může ovlivňovat výsledky řešitelů (Chi, De Leeuw, Chiu & LaVancher, 1994; Wright & Converse, 1992). Rozdíly byly zjištěny v uplatněných procesech (Hyrskykari, Ovaska, Majaranta, Rähä & Lehtinen, 2008), vnímaném diskomfortu při řešení úloh nahlas (Nielsen, 1994) nebo v žáky opomenutých krocích popisovaného řešení. Možnost zmírnit uvedené dopady metody myšlení nahlas přímo v průběhu řešení (tzv. concurrent think aloud) na žáka je v použití retrospektivního myšlení nahlas (Hertzum, Hansen & Andersen, 2009; Tang, Day, Kendhammer et al., 2016).

U pouhého retrospektivního think aloud může docházet k nepřesnostem sdělovaných informací (řešitelé mohou na některé informace po dořešení úlohy zapomenout apod.) (Tai, Loehr & Brigham, 2006), proto je metoda think aloud často kombinována s objektivnější metodou – eye-trackingem (Mason, Tornatora & Pluchino, 2013; Pienta, 2017; Tsai, Hou, Lai, Liu & Yang, 2012; Yang, Tsai, Chiou et al., 2018).

Kombinace těchto metod se jeví jako úspěšná pro identifikaci postupů při řešení úloh (Krstić, Šoškić, Ković & Holmqvist, 2018). Bez důkladné znalosti těchto postupů není možné žáky efektivně rozvíjet v této důležité oblasti, a tím ve výsledku naplňovat cíle vzdělávání deklarované v RVP. Proto jsou uvedené metody využity i v realizovaném akčním výzkumu.

Úspěšné řešení úloh determinuje především schopnost žáků správně přečíst a pochopit zadání, následně identifikovat problém a zvolit vhodnou strategii řešení daného problému. Rozvoj této schopnosti žáků bude v intervenční fázi akčního výzkumu veden s ohledem na úroveň rozvinutosti těchto strategií konkrétních žáků. Z toho vychází výzkumná otázka:

Jak se nácvik obecných strategií řešení problému promítne do schopnosti žáků řešit problémové úlohy s přírodovědnou tematikou?

Z hlavní řídicí otázky vychází dílčí otázky, které směřovaly jednotlivé kroky akčního výzkumu:

- 1. Jaká je úroveň schopností žáků SOŠ nechemického zaměření řešit problémové úlohy? Které strategie žáci SOŠ nechemického zaměření při řešení problémových úloh používají?**
- 2. Které problémy ovlivňují řešení úloh u žáků SOŠ nechemického zaměření?**
- 3. Jakým způsobem lze u žáků rozvíjet schopnosti řešení problémových úloh?**

11.1.2 Akční plán

Akční plán byl rozdělen do několika částí – pre-test, kvalitativní studie, intervence, průběžný test, 2. intervence a post-test (viz tabulku 11.1)

Tabulka 11.1 – Akční plán

Plánované uskutečnění	Činnost
Srpen 2018	Sestavení testu z indikátorových úloh z chemie (Holec & Rusek, 2016)
Září 2018	Vstupní testování žáků – test sestavený z vybraných indikátorových úloh
Září 2018	Vyhodnocení testu

Září 2018	Identifikace jednotlivých skupin řešitelů dle obtížnosti úloh: neúspěšní žáci, žáci schopní řešit pouze úlohy vyžadující minimální úroveň myšlenkových operací, žáci schopní řešit i úlohy vyžadující optimální úroveň myšlenkových operací, žáci schopní řešit i úlohy na excelentní úrovni obtížnosti. (Jednotlivé úrovně jsou podrobně popsány v materiálu Holce a Ruska, 2016, a diskutovány Vojířem a kol., 2017)
Září 2018	Sestavení testu ekvivalentní obtížnosti pro druhé kolo testování
Říjen – prosinec 2018	Využití eyetrackingové kamery pro identifikaci postupu řešení úloh žáky. Po skončení bude využita metoda think aloud pro doplnění informací o postupu žáka
Prosinec – leden 2018/19	Identifikace žáky užívaných strategií při řešení úloh a konfrontace s literaturou
Leden 2019	Příprava intervenčního plánu systematického rozvoje strategií řešení problémových úloh v jednotlivých tématech učiva chemie založeného na výsledcích eyetrackingového měření
Únor – březen 2019	1. Intervence – výuka akcentující strategie řešení problémových úloh
Únor 2019	Příprava dalších hodnotících testů
Březen 2019	Hospitace hodin výzkumníkem – posouzení kvality realizace intervence
Březen 2019	Testování úspěšnosti intervence
Březen 2019	Vyhodnocení intervence
Březen 2019	Úprava původního intervenčního plánu
Duben – květen 2019	2. Intervence
Duben 2019	Příprava dalších hodnotících testů
Květen 2019	Hospitace hodin výzkumníkem – posouzení kvality realizace intervence
Červen 2019	Testování úspěšnosti intervence
Červen 2019	Vyhodnocení intervence

11.2 Jak jsme akční výzkum realizovali

11.2.1 Dokumentování výchozího stavu

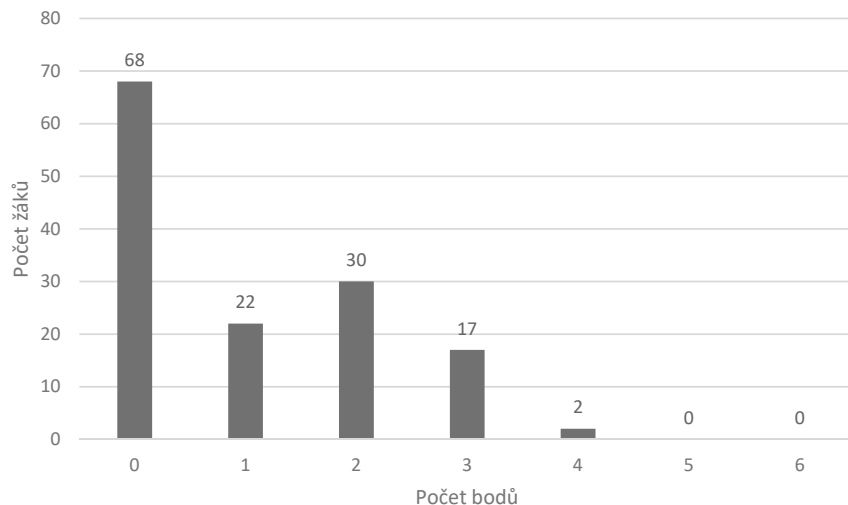
Znalost počátečního stavu jednak vycházela z předchozích výzkumů, a to jak PISA (Blažek & Příhodová, 2016), tak již uvedených diplomových prací (Koreneková, 2018; Vojíř, 2017). Tyto informace o žácích devátého ročníku, resp. o patnáctiletých, byly dále doplněny samotnou zkušeností učitelky s kontaktem s těmito žáky již na střední škole.

Za účelem empirického určení schopnosti konkrétních žáků řešit problémové úlohy byl žákům zadán pre-test obsahující tři indikátorové úlohy z různých témat vzdělávacího oboru chemie převzatých z *Metodické komentáře a úlohy ke Standardům pro základní vzdělávání – chemie* (Holec & Rusek, 2016). Správnost řešení hodnotil externí hodnotitel (student doktorského studia v didak-

tice chemie) na základě předem zpracovaných pokynů ke každé úloze. Každé úloze byly přiřazeny dva body za úplně správné řešení. Jeden bod získali žáci, kteří řešili úlohu částečně správně (alespoň polovina úlohy byla vyřešena správně) žádný bod pak autoři chybných řešení.

Jak vyplývá z grafu na obrázku 11.1, většina žáků v testu neuspěla. Žádný žák nezískal jak plný počet, tak pět bodů. Pouze 2% žáků získala 4 body.

Úspěšnost v prvním testování (N=139)



Obrázek 11.1 – Výsledky žáků v pre-testu

Na základě pre-testu bylo vybráno osm žáků do kvalitativní části zkoumání výchozího stavu. Kritériem výběru byl dosažený počet bodů v pre-testu a následně náhodný výběr žáka z dané skupiny. Řešení druhé sady úloh srovnatelné obtížnosti (viz Vojtíš, 2017) se zúčastnili dva žáci, kteří v pre-testu nezískali žádný bod, dva žáci, kteří získali jeden bod, dva žáci, kteří získali dva body a vzhledem k nižšímu počtu žáků, kteří dosáhli tři nebo čtyři body byl vybrán jeden žák se třemi body a jeden žák se čtyřmi získanými body. Tito žáci byli individuálně zváni do eye-trackingové laboratoře Pedagogické fakulty UK, kde řešili druhou sadu úloh srovnatelné obtížnosti. Žáci řešili dané úlohy na počítači, přičemž oční kamera snímala pohyb jejich očí. Při následném popisu postupu svého řešení (retrospektivní think aloud) sloužil eye-trackingový záznam jako opora pro popis řešitele, zároveň záznam pohybů očí sloužil jako podklad pro podrobnější analýzu jejich postupu. Tímto způsobem byly identifikovány žáky používané

podporující strategie:

- ▶ postupné řetězení (Dhillon, 1998),
- ▶ logické zdůvodňování (Posamentier & Krulik, 2008),
- ▶ práce s informacemi v zadání (Koreneková, 2018),
- ▶ sebereflexe (práce s chybou) (Dewey In Skalková, 2007),
- ▶ vyhledání vzoru – principu fungování (Posamentier & Krulik, 2008),

limitující strategie:

- ▶ tipování výsledku (Skalková, 2007),
- ▶ vyvozování závěrů ze struktury zadání (Koreneková, 2018),

► řešení na základě zapamatování (Chupáč, 2008),

a následující problémy:

- identifikace problému (nepochopení zadání, nepozorné čtení, poupravení zadání),
- motivace (vzdávání se, neřešení úlohy),
- neschopnost aplikace vědomostí,
- neznalost.

Na základě znalosti jejich postupu, používaných strategií a problémů byla navržena akce/intervence. Vzhledem k častým problémům žáků, které se týkaly převážně čtení, se intervence zaměřovala na úlohy zaměřené na porozumění zadání a aplikaci vědomostí, dále pak na upevňování podporujících strategií a napravování zjištěných limitujících strategií.

11.2.2 Popis akce a podoby jejího dokladování

Akce byla rozdělena na dvě části po dvou měsících. Mezi nimi proběhl průběžný test (viz kapitulu níže). Samotnému průběhu akce byla věnována jedna hodina týdně. V těchto vyučovacích hodinách byly žákům předkládány problémové úlohy. Používané úlohy byly přejímány z *Metodických komentářů a úloh ke Standardům ZV – Chemie*, zároveň byly používány uvolněné úlohy zaměřené na oblast chemie z mezinárodního šetření PISA. Tyto úlohy žáci řešili ve dvojicích či trojicích. Vyučující jednotlivé skupiny obcházela a vyžadovala po nich slovní popis:

1. jejich úkolu (na co mají odpovědět, v jaké formě bude jejich odpověď),
2. naplánovaného postupu,
3. údajů, ze kterých budou vycházet.

Na práci ve skupinách jsou žáci v hodinách učitelky zvyklí. Změna tedy byla pouze v úlohách, na kterých pracovali, a požadovaných výstupech.

Pod vedením učitelky probíhal rozbor jednotlivých kroků vedoucích k řešení daných úloh. Žáci měli prostor identifikovat příčinu svých chyb a odstraňovat limitující strategie, které zprvu používali.

Zprvu bylo zařazování úloh obtížné. Žáci často komentovali to, že jsou úlohy moc dlouhé, kdo by měl tak dlouhý text číst nebo, že nemají hodinu češtiny. Další problém měli žáci s tím, že jsme konkrétně tyto znalosti v hodinách neprocvičovali. V tu chvíli bylo potřeba po nich důsledně vyžadovat jednotlivé body (úkol, postup a údaje, které potřebují). Ty mi bez dočtení textu nemohli sdělit. Žáci se tak postupně učili, že spoustu informací mohou zjistit z textu a že by jej neměli jen tak přeskočit.

Druhá akce po průběžném testování efektivity postupu byla založena na podobných úlohách. Učitelka se soustředila na metody formativního hodnocení, především pak využití semaforu (Black & Wiliam, 2005).

Když jsem viděla průběh prvních hodin, do kterých jsme semafor zařadili, byla jsem trochu skeptická. Žáci byli zvyklí, že na mě zavolají, a já za nimi hned přijdu. Se zavedením semaforu jsem obcházela jako první ty, kteří měli otočenou červenou barvu. Žáci však při prvním problému, který je potkal, bez přečtení celé úlohy zvedali všechny karty a volali na mě, abych jim šla pomoci. Semafor tedy využívali úplně jinak, než jsme očekávali. Když však zjistili, že jim poradím pouze, aby znovu četli zadání, zvykli si neotáčet hned červenou kartu a nevzdávat se. Zadruhé si zvykli, že obcházím všechny, u kterých se objeví problém, a tak se naučili nepokřikovat a vyčkat, než přijdu.

Průběh vyučovacích hodin, ve kterých probíhala intervence, byl diskutován se zapojeným výzkumníkem, který rovněž za účelem optimalizace intervence prováděl hospitaci ve výuce.

Příklad řešení jedné z úloh

Úlohy použité v intervenci byly voleny tak, aby tematicky zapadly do aktuálního učiva, zároveň tyto úlohy měly potenciál k rozvoji čtenářských strategií spolu s řešením (přírodovědných) problémů. Důraz byl kladen i na interpretaci textu.

TEXT 1: KOVY A KOROZE

Objekty vytvořené z kovů mají mnoho vynikajících vlastností. Jsou pevné, dobře se tvarují a díky svému lesku a hladkému povrchu také dobře vypadají. Jejich hlavním nepřítelem je však koroze. Je to proces, při kterém dochází k narušování povrchu kovů nejčastěji vlivem ovzduší a vlhkosti. Kovy ztrácejí svůj lesk a pokrývají se vrstvou různých sloučenin, které se označují jako produkty koroze.

Korozivní účinky mají voda, kyslík a plynné oxidy, které s vodou tvoří kyseliny působící na povrch kovů. Většinou se jedná o nežádoucí proces, protože se tím zhoršují vlastnosti kovu, narušuje se jeho pevnost a celistvost.

Ochranou proti korozi jsou nejčastěji nátěry nebo pokrývání rychle kordujících kovů vrstvičkou kovů odolnějších. Některé kovy (měď, zinek, hliník) si na svém povrchu vytvářejí odolnou vrstvu, bránící další korozi.



OTÁZKA 1: KOVY A KOROZE

S korozi železa se setkal určitě každý z vás u starších automobilů, jejichž kovové součásti korozi postupně podléhají. Korozi karoserií automobilů ovlivňuje:

- 1 porušení ochranného nátěru karoserie
- 2 solení vozovek v zimním období
- 3 zvýšení teploty v jarním období



Přiřaďte těmto tvrzením jejich správné vysvětlení:

- A růst rychlosti chemických reakcí a tím i průběhu koroze
- B přístup vlhkosti a vzdušného kyslíku ke kovovému povrchu karoserie
- C zvýšení vodivosti roztoku, kterou se koroze urychluje

Obrázek 11.2 – Příklad úlohy použité v intervenci (zdroj: Mandíková a Houfková, 2012)

Obrázek 11.2 zobrazuje jednu z úloh použitých při intervenci. Úloha obsahuje, kromě samotného zadání i úvodní text, který sloužil kromě motivace i k pochopení tématu. V první otázce měli žáci za úkol přiřadit jednotlivá tvrzení (A, B, C) k faktorům, které ovlivňují korozi karoserií automobilů. Žáci byli rozděleni do skupin, ve kterých na řešení úlohy spolupracovali. V prvním kroku měli interpretovat svůj úkol a údaje, které k jeho řešení využijí. Vyučující dala žákům prostor na přečtení úlohy, následně skupiny obcházela a v případě potřeby směřovala jejich práci dalšími navodnými otázkami.

Nejčastějším problémem žáků při řešení úlohy z obrázku 11.1 byl pouhý výběr jedné z možností (A, B, C), namísto jejich přiřazení. Tento problém (nepochopení nebo nepozorné čtení zadání) se objevoval již při zjišťování počátečního stavu. I z toho důvodu byly zvoleny úlohy s delším textem.

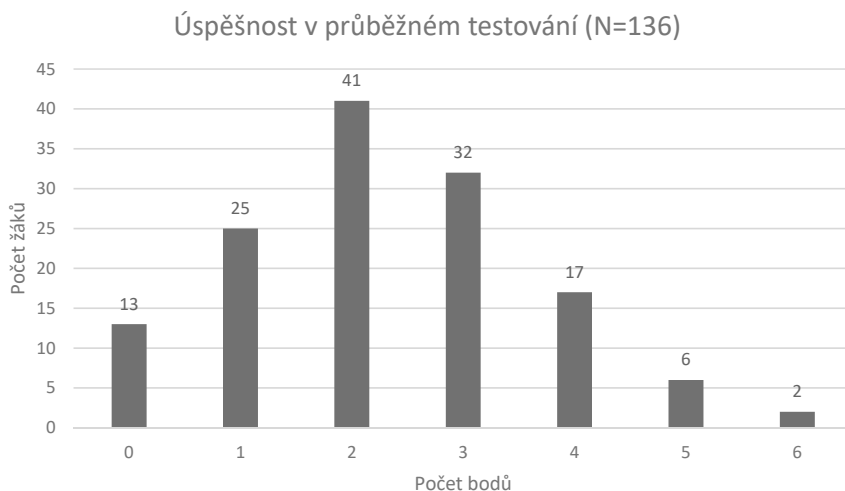
Pokud byl u skupiny identifikován tento problém, doporučila vyučující vždy přečíst znovu zadání (čímž byli žáci učeni použít strategii několikanásobného čtení zadání). Následně se měla tato sku-

pina znovu pokusit o interpretaci jejich úkolu. V mnoha případech pro sebereflexi (strategie sebereflexe a oprava chyby) stačilo opakované čtení, někdy museli být žáci pobízeni konkrétními otázkami vedoucími k jednotlivým odpovědím tak, aby žáci pochopili, že mají otázky přiřazovat. Se skupinami, ve kterých se objevil problém, vyučující jejich nepochopení diskutovala. Tito žáci po pochopení zadání uváděli, že viděli možnosti A, B, C, proto zvolili jednu odpověď. Přímý návod byl žákům poskytnut až v případě, že další otázky nevedly k posunu žáků, nebo žáci projevovali svou frustraci z řešení úlohy.

Při skupinové práci se osvědčila metoda semaforu (viz výše), díky které mohla vyučující zaměřit svou pozornost na skupiny, které měly s úlohami problém.

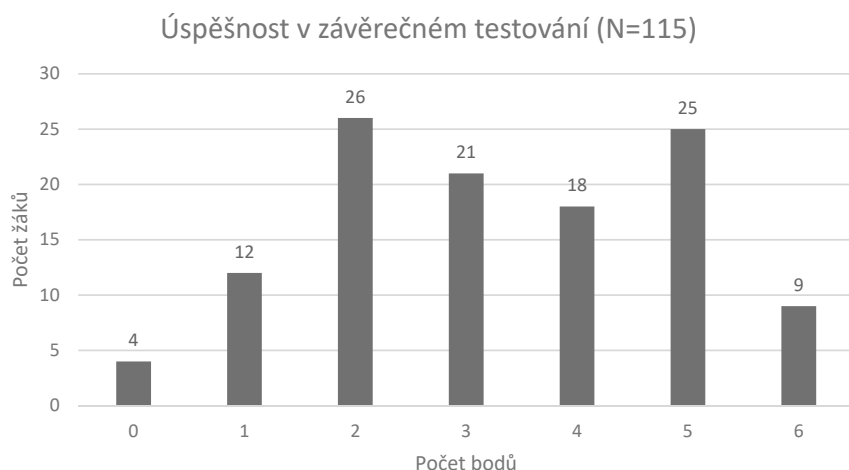
11.2.3 Způsob dokumentování dopadů akce a výsledky akčního výzkumu

Pro hodnocení průběhu i celkového výsledku akčního výzkumu byly využity úlohy pre-testu, ve kterém zůstaly úlohy s otevřenými odpověďmi, otázka s výběrem jedné správné odpovědi byla zaměněna za úlohy u srovnatelné obtížnosti – úlohy byly tvořeny pro tři úrovně obtížnosti, zároveň obtížnost části z nich byla hodnocena odborným panelem (viz Holec & Rusek, 2016; Vojtíš, 2017; Vojtíš, Holec & Rusek, 2017). Jejich vyhodnocování probíhalo stejným způsobem jako v případě pre-testu, tedy maximálně dva dosažené body za každou úlohu. Pro závěrečné testování intervence byly úlohy rozšířeny o druhou vrstvu (vysvětlení vlastní odpovědi). Správnost druhé vrstvy úlohy nebyla do hodnocení testů započítána, čímž bylo zachováno pojetí shodné s pre-testem. Získaná data z druhé vrstvy měla informativní charakter pro učitele k určení příčin úspěchu či neúspěchu u konkrétních žáků. Výsledky průběžného testu ukazuje graf na obrázku 11.3. Podíl zcela neúspěšných žáků se ze 47 snížil na 6 %, většina žáků získala dva nebo tři body, objevili se však již zcela úspěšní řešitelé.



Obrázek 11.3 – Výsledky průběžného testu (dva měsíce probíhající akce)

Výsledky post-testu (graf na obrázku 11.4) naznačují další zlepšení, především v nárůstu žáků, kteří získali pět a šest více bodů, tedy zcela správně řešili alespoň dvě úlohy. Podíl neúspěšných žáků (žádný nebo jeden bod) se snížil.



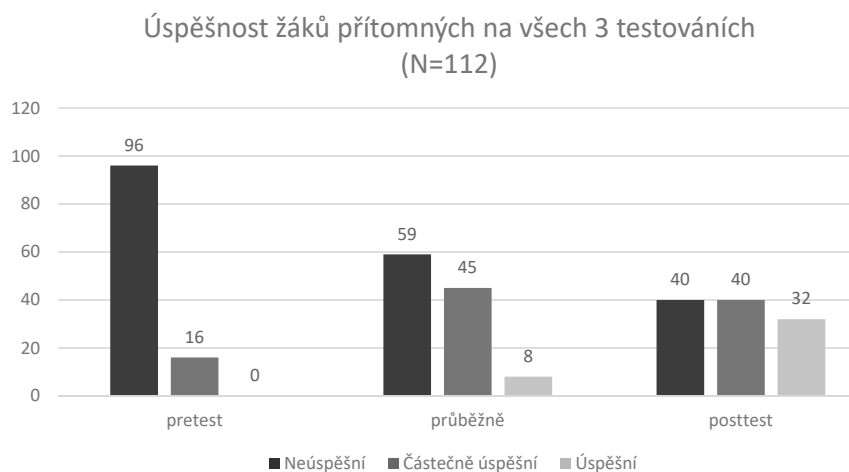
Obrázek 11.4 – Výsledky post-testu

Pro možné porovnání posunu žáků byli žáci rozděleni do tří kategorií, podle jejich úspěšnosti (viz tabulku 11.2).

Tabulka 11.2 – Rozdělení žáků do kategorií dle úspěšnosti

Kategorie dle úspěšnosti	Počet získaných bodů
Úspěšní žáci	5 či 6
Částečně úspěšní žáci	3 či 4
Neúspěšní žáci	0, 1 či 2

Souhrnné výsledky žáků ve všech třech testováních jsou uvedeny v grafu na obrázku 11.5. V grafu jsou zobrazeni pouze žáci, kteří se účastnili všech tří testování, aby bylo možné zhodnotit efektivitu intervence.



Obrázek 11.5 – Souhrnné výsledky pre-, průběžného a post-testu

Výsledky tak lze považovat za pozitivní a akci za efektivní, vedoucí ke zlepšení schopnosti žáků řešit problémové úlohy. Došlo k navýšením podílu částečně úspěšných a úspěšných žáků.

11.3 Co jsme se akčním výzkumem naučili

11.3.1 Implikace pro další práci a profesní rozvoj

Z výše uvedeného je zřejmé, že interpretace výsledků provedeného výzkumu musí být provedena opatrně, s ohledem na vlivy, které nebylo možné kontrolovat. S tím souvisí otázka, kterou provedený akční výzkum vyvolal. Do jaké míry má učitel pod kontrolou efekt svého působení na žáky? Zvláště na SOŠ nechemického zaměření (ale domníváme se, že i na jiných typech škol) jsou průběžné testy nebo písemné práce spíše dokladem kvality krátkodobé paměti žáka, případně jeho ochotě věnovat se zápisům v sešitě před vyučovací hodinou, kdy má být test zadán. I v případě zpětné vazby v podobě rozsáhlejších písemných prací (pokud je učitel chemie využívá) jde o pouhé úseky učiva, tj. pouze drobný segment očekávaného cíle učení.

Pomineme-li to, že učitelé nejsou připravováni jako odborníci v provádění výzkumů, mapování efektu výuky komplikuje absence nástrojů k měření úrovně klíčových kompetencí žáků, jejich (přírodovědné) gramotnosti či zvládnutí propojených očekávaných výstupů. Přestože se v každé z uvedených oblastí najdou dílčí nástroje – viz probíhající projekt Komplexní systém hodnocení ČŠI, úlohy PISA nebo indikátorové úlohy v Metodických komentářích..., lze jen stěží předpokládat, že učitelé budou tato testování pravidelně zařazovat a při tom stihnou s žáky obsáhnout všechny očekávané výstupy a učivo z RVP.

Rozumným východiskem se tak jeví propracovaný systém hospitací kolegy, a to buďto přímo fyzicky nebo formou videostudií. Samozřejmě je nejprve zapotřebí učitele na analýzu a předávání zpětné vazby připravit. Vzhledem ke zvyšování efektivity vzdělávání je to však zvládnutelný krok.

11.3.2 Zhodnocení akčního výzkumu jako nástroje profesního rozvoje

Z pozice učitelky je možné realizovaný akční výzkum hodnotit velmi pozitivně. Participace na něm přinesla nový impuls zabývat se problematikou stojící nad úrovní učiva nebo očekávaných výstupů, tedy hodnotami s delším trváním. Ve srovnání s workshopy nebo kurzy mířící na další vzdělávání pedagogických pracovníků měl akční výzkum nespornou výhodu v zacílení na reálnou třídu a reálné žáky, takže získané poznatky je možné hned užívat na konkrétní situaci. Za další významný přínos je možno považovat spolupráci s akademikem/výzkumníkem, jehož názor na provedení konkrétních vyučovacích hodin i přítomnost v nich přinesly nové náměty na zlepšení výuky, a to i do budoucna.

Velice kladně hodnotím zapojení formativního hodnocení, konkrétně metody semafor. Tím byly u žáků rozvíjeny metakognitivní strategie a mně metoda zároveň pomáhala v orientaci ve třídě. U některých žáků však nebyla zcela funkční. Jednalo se o žáky, kteří samostatnou práci pojímali jako volnou zábavu. K těm jsem musela docházet bez ohledu na otočenou barvu semaforu. Přesto se většina žáků zapojovala a metodu i po skončení akčního výzkumu dále do výuky zařazují. A věřím, že její používání bude čím dál efektivnější.

Hospitace kolegů je samozřejmě velmi cenná, avšak pohled didaktika daného oboru akcentuje přístup založený na výsledcích českých i mezinárodních výzkumů.

Z hlediska akademika byl akční výzkum vítaným překlenutím čistého výzkumu a metodiky výuky. V akčním výzkumu bylo možné odhlédnout od jinak bedlivě hlídaných, téměř až laboratorních

podmínek, a v přirozeném prostředí školy věnovat pozornost reálnému problému. Pocit přínosu je pak vyšší než v případě čisté empirické studie založené na vyšším množství kontrolovaných proměnných, avšak bez hmatatelného – přímo sledovatelného – posunu. Z pohledu akademika přemýšlení nad akčním výzkumem přineslo důležitou myšlenku. Učitelská praxe doposud nedisponuje dostatkem dostatečně přesných, přesto ale snadno využitelných (a vyhodnotitelných) nástrojů. Otvírá se tak nová oblast působení univerzit směrem k učitelské praxi – překlad a validizace českých verzí v zahraničí používaných nástrojů a dostatečná komunikace s učiteli o potřebě reflektovat efekt výuky.

11.3.3 Doporučení pro další akční výzkumníky

Akční výzkum můžeme vřele doporučit. Po zkušenosti s dalšími jeho typy ale radíme všem, zvláště zkraje, zvolit akční výzkum, ve kterém spolupracuje s učitelem právě výzkumník. Jako možné riziko (opět vycházíme ze znalosti jiných akčních výzkumů) spatřujeme ve zneužití slova výzkum, tedy aktivity, kdy zpětná vazba o akci nemůže vlivem nesprávně zvolené metodologie být považována za dostatečnou.

Další doporučení směřuje k formulaci výzkumných otázek. Při jejich formulaci je třeba dbát na jasnost, proveditelnost a měřitelnost, s ohledem na plánovanou délku akčního výzkumu. Proto je dobré věnovat jejich tvorbě delší čas. Ze zkušeností doporučujeme formulovat výzkumné otázky na základě učitelem stanoveného problému, který je prodiskutován s odbornou literaturou. Položené výzkumné otázky navrhuje na dva týdny odložit, následně se k nim vrátit a případně je dopracovat. Po dopracování doporučujeme vybrat pouze drobný segment, aby akční výzkum nenabyl příliš širokých rozměrů. Naopak jej radíme zacílit na co nejmenší oblast edukační reality a nahlížet na ni z více směrů. Delší trvání akčního výzkumu z našeho pohledu jen zastírá možný výsledek, protože narůstá množství ovlivňujících faktorů, které nelze mít pod kontrolou. Protože platí, že v akčním výzkumu ještě méně, než v klasickém pedagogickém výzkumu třída není laboratoř, tj. výzkumníci nemají proměnné pod kontrolou, vpouštění dalších považujeme za problematické.

Role výzkumníka byla v námi realizovaném akčním výzkumu důležitá nejen z hlediska zpracování metodologie výzkumu, ale i v realizaci intervence přímo ve škole. Výzkumník byl sám zapojen i do práce se žáky. Tato činnost se jevila jako velice efektivní, jelikož umožňovala věnovat se žákům individuálněji. Proto bychom při realizaci podobně zaměřených výzkumů doporučili asistenta, který může pomoci učiteli v celém průběhu akčního výzkumu. Nemožnost přítomnosti dalšího člověka ve třídě je možné kompenzovat zmiňovanou metodou semafor, která pomáhá učiteli lépe kontrolovat samostatnou práci žáků ve třídě a monitorovat neúspěšné žáky. V případě tříd o velkém počtu žáků však shledáváme asistenci druhého člověka za téměř nepostradatelnou.

Vzhledem k tomu, že učím v poměrně početných třídách (více než 30 žáků), bylo pro mne snadnější věnovat se všem skupinkám, když byl se mnou Martin (akademik) ve výuce. Na naší škole nemáme žádné asistenty pedagoga, ale po vyzkoušení spolupráce dvou učitelů bych hned věděla, jak dalšího člověka při skupinové práci do výuky zapojit, a tu tím zefektivnit. Při tandemové výuce se zapojovali opravdu všichni žáci.

V předkládaném akčním výzkumu byla využita analýza záznamu z oční kamery při řešení úloh žákem. Tato metoda přináší mnoho informací o postupu řešení. Jsme si však vědomi vysoké časové náročnosti i velmi nadstandardního použití obtížně dostupného vybavení. Pro informativní účely byly v závěrečném testování využity vícevrstvé úlohy, ve kterých žáci kromě odpovědí na otázky zaznamenávali i odůvodnění svých kroků. Získané údaje sice nejsou natolik podrobné jako data z eye-trackingového zařízení. Pro učitele, který chce objasnit příčiny neúspěchu u svých žáků, však hodnotíme i tento postup jako přínosný.

11.4 Literatura

- Baumann, J. F., Jones, L. A., & Seifert-Kessell, N. (1993). Using think alouds to enhance children's comprehension monitoring abilities. *The Reading Teacher*, 47(3), 184–193.
- Black, P., & William, D. (2005). Changing teaching through formative assessment: Research and practice. *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*, 223–240.
- Blažek, R., & Příhodová, S. (2016). *Mezinárodní šetření PISA 2015: národní zpráva: přírodovědná gramotnost: Česká školní inspekce*.
- Cooke, L., & Cuddihy, E. (2005, July). Using eye tracking to address limitations in think-aloud protocol. In IPCC 2005. *International Professional Communication Conference, 2005*. (pp. 653–658). IEEE.
- Davey, B. (1983). Think aloud: Modeling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading*, 27(1), 44–47.
- Dhillon, A. S. (1998). Individual differences within problem-solving strategies used in physics. *Science Education*, 82(3), 379–405.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological review*, 87(3), 215–251.
- Fryčková, M., & Palečková, J. (2007). *Přírodovědné úlohy výzkumu PISA*. Praha: ÚIV.
- Hertzum, M., Hansen, K. D., & Andersen, H. H. (2009). Scrutinising usability evaluation: does thinking aloud affect behaviour and mental workload? *Behaviour & Information Technology*, 28(2), 165–181.
- Holec, J., & Rusek, M. (2016). *Metodické komentáře a úlohy ke Standardům pro základní vzdělávání – chemie*. Praha: NÚV.
- Hyrskykari, A., Ovaska, S., Majoranta, P., Riihinen, K.-J., & Lehtinen, M. (2008). Gaze path stimulation in retrospective think-aloud. *Journal of Eye Movement Research*, 2(4).
- Chi, M. T., De Leeuw, N., Chiu, M.-H., & LaVancher, C. (1994). Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive Science*, 18(3), 439–477.
- Chupáč, A. (2008). Rozvoj klíčových kompetencí žáka při řešení problémových učebních úloh v chemickém vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 18(4), 73–82.
- Koreneková, K. (2018). *Výzkum strategií uplatňovaných žáky při řešení problémových úloh z chemie*. [Diplomová práce], Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Krstić, K., Šoškić, A., Ković, V., & Holmqvist, K. (2018). All good readers are the same, but every low-skilled reader is different: an eye-tracking study using PISA data. *European Journal of Psychology of Education*, 33(3), 521–541.
- Mandíková, D., & Houfková, J. a kol. (2012). *Úlohy pro rozvoj přírodovědné gramotnosti: Utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009: Česká školní inspekce*.
- Mason, L., Tornatora, M. C., & Pluchino, P. (2013). Do fourth graders integrate text and picture in processing and learning from an illustrated science text? Evidence from eye-movement patterns. *Computers & Education*, 60(1), 95–109.
- Najvarová, V. (2008). Výzkum čtenářských strategií žáků 1. stupně základní školy. In T. Svatoš & J. Doležalová (Eds.), *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy: sborník příspěvků z XVI. konference ČAPV*. Hradec Králové: Gaudeamus (pp. 461–468). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Nielsen, J. (1994). *Usability engineering*. Cambridge: Academic Press.
- Ogilvie, C. (2009). Changes in students' problem-solving strategies in a course that includes context-rich, multifaceted problems. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 5(2), 020102.
- Oster, L. (2001). Using the think-aloud for reading instruction. *The Reading Teacher*, 55(1), 64–69.
- Pienta, N. J. (2017). Studying student behavior and chemistry skill using browser-based tools and eye-tracking hardware. *Química Nova*, 40(4), 469–475.
- Polya, G. (2004). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. New Jersey: Princeton university press.
- Posamentier, A. S., & Krulik, S. (2008). *Problem-solving strategies for efficient and elegant solutions, grades 6–12: a resource for the mathematics teacher*. Corwin press.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika-2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing.
- Tai, R. H., Loehr, J. F., & Brigham, F. J. (2006). An exploration of the use of eye-gaze tracking to study problem-solving on standardized science assessments. *International Journal of Research & Method in Education*, 29(2), 185–208.
- Tang, H., Day, E., Kendhammer, L., et al. (2016). Eye movement patterns in solving science ordering problems. *Journal of Eye Movement Research*, 9(3).

Tsai, M.-J., Hou, H.-T., Lai, M.-L., Liu, W.-Y., & Yang, F.-Y. (2012). Visual attention for solving multiple-choice science problem: An eye-tracking analysis. *Computers & Education*, 58(1), 375–385.

Vojtěch, K. (2017). *Tvorba učebních úloh s problémovými prvky ze vzdělávacího oboru Chemie*. [Diplomová práce], Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Vojtěch, K., Holec, J., & Rusek, M. (2017). Přírodopisné a chemické úlohy pro základní vzdělávání a jejich metodické komentáře. In M. Rusek, D. Stárková, & I. Bílková Metelková (Eds.), *Projektové vyučování v přírodovědných předmětech XIV*. (pp. 221–228). Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Wright, R. B., & Converse, S. A. (1992). Method bias and concurrent verbal protocol in software usability testing. In *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting* (pp. 1220–1224). Los Angeles: SAGE Publications Sage CA.

Yang, F.-Y., Tsai, M.-J., Chiou, G.-L., et al. (2018). Instructional Suggestions Supporting Science Learning in Digital Environments Based on a Review of Eye Tracking Studies. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(2), 28–45.

Použité úlohy

Za účelem testování žáků byly použity úlohy z publikace Metodické komentáře a úlohy ke Standardům ZV – Chemie, dostupné zde: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/Metodicke_komentare/metodicke_komentare_a_ulohy_je_standardum_zv_chemie.pdf

Konkrétně úlohy ze str. 19, 20, 37, 48, 64, 75, 60. Veškeré úlohy obsahují metodický komentář, spolu s hodnocením správnosti jejich řešení.

Pro rozvoj schopností řešit problémové úlohy byly využívány úlohy z publikace Metodické komentáře a úlohy ke Standardům ZV – Chemie, a to konkrétně ze str.: 21, 24, 31, 32, 42, 52, 53, 54, 63, 70.

Dále úlohy z publikace Úlohy pro rozvoj přírodovědné gramotnosti: Utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009, dostupné zde: https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Publikace/Ulohy-pro-rozvoj-prirodovedne-gramotnosti/Ulohy_pro_rozvoj_prirodovedne_gramotnosti.pdf

Konkrétně úlohy ze stran 65, 66, 68, 69, 71, 72, 73.

Úlohy z publikace Přírodovědné úlohy výzkumu PISA 2006, dostupné na adrese <https://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2006/Prirodov-ulohy-vyzkumu-PISA-publikace.pdf>

Konkrétně strany 28, 29, 30, 31, 32, 47, 48, 49, 73, 74, 75, 76.

12 Reflexe deseti příběhů akčního výzkumu

Jaroslava Simonová, David Greger, Martin Chvál, Jana Straková

V této kapitole předkládáme reflexi naší zkušenosti s plánováním, vedením a průběhem akčního výzkumu. Jde o zkušenost s vedením projektu, ve kterém je několika realizátorům akčního výzkumu (tandemům učitelů a akademických pracovníků) k dispozici konzultant, který jim pomáhá zorientovat se v problematice akčního výzkumu. Domníváme se, že takové vedení je pro první akční výzkum velice důležité, protože tandemům umožňuje získat podporu ve fázích, které jsou pro pokračování výzkumu rizikové (například při formulaci výzkumných otázek, při výběru nástrojů pro dokladování výchozího a finálního stavu aj.).

12.1 Plánování akčního výzkumu

12.1.1 Časový harmonogram

V průběhu projektu se ukázalo, že doba na sestavení tandemů byla relativně krátká. Když jsme jednotlivé katedry oslovili v únoru s cílem sejít se s tandemy poprvé v červnu, neuvědomili jsme si, že domlouvání akademiků s učiteli může trvat poměrně dlouho – akademikům se totiž vždy nepovedlo přesvědčit prvního osloveného učitele, že zapojení do projektu bude pro ně dostatečně přínosné. Důvodů mohlo být více: jednak přesycenost projekty obecně, obavy z neznámého, ale také obavy z vpuštění dalšího aktéra do svým způsobem privátního „pole“ učitele provázané s obavami z přílišného zasahování akademika do učitelovy práce.

Červnový seminář byl pro naprostou většinu účastníků prvním setkáním s akčním výzkumem. Tandemům jsme představili základní teoretická východiska, popsali jsme typické etapy akčního výzkumu a poskytli jim podrobné popisy procesů a výsledků již provedených akčních výzkumů z oblasti humanitních a přírodních věd. Poté měly tandemy prostor pro formulaci svých výzkumných témat a první verze výzkumných otázek, které posléze představily ostatním. Na konci semináře jsme je vyzvali, aby do konce července připravily první verzi plánů svých akčních výzkumů.

Na základě této zkušenosti se nám jeví jako adekvátní začít s přípravou na první akční výzkum v prvním pololetí školního roku (říjen–listopad), který předchází školnímu roku, ve kterém bude akční výzkum probíhat. Toto doporučení vychází z předpokladu, že půjde o první spolupráci obou aktérů na akčním výzkumu. Seznámení s akčním výzkumem, na který naváže společné plánování a sladování akčního tandemu, vyžaduje čas.

Domníváme se, že před zahájením akčního výzkumu by bylo vhodné sejít se minimálně dvakrát: na prvním setkání by se účastníci měli seznámit s teoretickými východisky a procesy akčního výzkumu, na druhém pak přijít s formulací svých výzkumných témat, otázek a výzkumných designů, získat k nim zpětnou vazbu a mít ještě dostatek času pro úpravu designu. Není šťastné první setkání plánovat na konec školního roku, protože tento termín neposkytl tandemům dostatek času na naplánování výzkumu. I když do jeho zahájení zbývaly ještě dva měsíce, šlo o měsíce prázdnin, které učitelé primárně využívají k odpočinku a jsou tedy náročné na nalezení společného času věnovaného plánování výzkumu. Na setkání v září tandemy představily druhou verzi svého akč-

ního plánu, ale ještě potřebovaly nějaký čas na doladění nástrojů pro dokumentování výchozího stavu. S činnostmi ve škole začaly reálně později, než jsme původně předpokládali.

12.1.2 Zacílení výzkumu vzhledem k potřebám učitele a akademika

Naše základní východisko při vedení akčních výzkumů vycházelo z předpokladu, že akční výzkum má primárně reagovat na problémy praxe, proto musí vycházet z potřeb učitelů. Součástí našeho prvního zadání pro práci tandemů bylo, že akční výzkum by měl být přínosný pro všechny zúčastněné (žáci/studenti, učitelé, výzkumník, škola), měřítkem úspěšnosti je pak přínos pro učitele, protože akční výzkum by se měl stát jedním z nástrojů jejich profesního rozvoje.

Toto základní zadání uchopily tandemy různorodě. V některých případech výzkum opravdu vycházel z důkladného prozkoumání aktuálních potřeb učitele, jindy šlo o výzkumnou aktivitu, která reagovala na didaktický problém, se kterým se učitel v daném oboru přirozeně setkává, ale nebyla primárně navržena jako reakce na potřeby konkrétního učitele a vzešla ze zkušeností probíhajícího výzkumu akademika.

Ač naším cílem zpočátku byl první typ výzkumu, domníváme se, že oba jsou zcela legitimní. Výhoda prvního přístupu je především v tom, že reaguje na potřeby konkrétního učitele a umožňuje tak prozkoumávání oblastí, které jsou pro potřeby praxe právě aktuální. Tento přístup umožňuje akademikovi získat větší vhled do problémů, se kterými praxe zápolí, a lépe tak zacílit případné další výzkumné projekty. Výhoda druhého přístupu spočívá v tom, že umožňuje lépe uplatnit expertní zázemí akademika, který na základě znalostí předchozích výzkumů na dané téma dokáže adekvátněji nastavit výzkumný design. Jeho riziko spočívá v tom, že při zohlednění zobecněných zkušeností učitelů zprostředkovaných předchozími výzkumnými aktivitami mohou někdy zůstat stranou konkrétní potřeby učitele, který výzkum provádí. Takovému riziku je možné předcházet jeho zvědoměním a následným reagováním na zkušenosti získávané učitelem v průběhu výzkumu.

Zároveň se domníváme, že je potřeba, aby si členové tandemů byli vědomi různorodostí přístupů a mohli si vybrat takové, které jim nejlépe vyhovují. Lidé se ve své přirozenosti liší, liší se také životní situace, ve kterých se nacházejí. Někdy může být pro učitele atraktivní, pokud je výzkum designován přímo na jeho potřeby, jindy pro něj může být zajímavé věnovat se zkoumání oblasti, která pro něj osobně sice není nějak zásadně problematická, ale její uchopení zkušeným akademikem mu může pomoci otevírat nové obzory.

12.2 Průběh akčního výzkumu

12.2.1 Formulace výzkumné otázky

Formulování vhodné výzkumné otázky je stěžejní částí jakéhokoliv výzkumu, akční výzkum nevyjímaje. Zároveň jde o jednu z nejobtížnějších částí procesu, protože formulovat výzkumnou otázku tak, aby byla zodpověditelná pomocí kapacit (personálních, časových, finančních a materiálních), které jsou k dispozici, obvykle vyžaduje značnou dávku zkušenosti s podobným typem výzkumů. Ta prakticky všem účastníkům chyběla. Situace, ve které se tandemy ocitly, byla pro většinu z nich zcela nová.

Zejména na základě studia zahraničních příruček pro realizaci akčních výzkumů jsme si byli vědomi toho, že zvláště v případě prvního akčního výzkumu je důležité, aby výzkumná otázka byla

co nejjednodušší a zaměřila se na poměrně omezenou část problému, se kterým se učitel potýká. Ne vždy se nám ale podařilo tandemy o této zásadě přesvědčit. První verze výzkumných otázek byly poměrně široce zaměřené, někdy tandemy začaly se šesti až sedmi otázkami a teprve v průběhu poskytování zpětné vazby dospěly k rozhodnutí snížit jejich počet k výsledné jedné otázce se dvěma až třemi podotázkami.

Tandemy formulovaly otázky dvou hlavních typů: explorativní a ověřovací.

První skupinu explorativních otázek tvořily otázky, které v sobě propojovaly intervenci a její dopady. Tyto otázky jsou v zahraniční literatuře často uváděny jako základní typ otázek, kterými se akční výzkum zabývá.

Příklady otázek propojujících intervenci a její dopad:

- ▶ Jaký vliv má intervence X na jev Y?
- ▶ Jaké podoby nabývá jev Y v souvislosti s intervencí X?
- ▶ Které součásti intervence X přispěly ke změně v jevu Y?
- ▶ Jaké jsou rozdíly mezi žáky, pokud jde o úroveň jevu Y dosaženého díky intervenci X?
- ▶ Jaká intervence X je vhodná, aby došlo k (změně v) jevu Y?

Vedle nich tandemy pokládaly také otázky, které se podrobněji nezabývaly tím, jaký konkrétní dopad by intervence měla mít (například zlepšení vybrané konkrétní dovednosti žáků) a byly vzhledem k dopadu otevřené. Výhodou tohoto typu otázek je příležitost zaměřit se důkladněji na ty procesy a výsledky vyučování a učení, které často nejsou patrné na první pohled. Riziko tohoto typu otázek pro první akční výzkum spočívají především v tom, že pod tlakem běžného provozu může chybějící konkrétní zacílení pohled spíše rozostřovat než zaměřovat.

Příklady otevřených otázek zkoumajících dopady intervence:

- ▶ Jaké dopady bude mít intervence X, pokud jde o žáky?
- ▶ Jaké dopady bude mít intervence X, pokud jde o rodiče?
- ▶ Jak úspěšná bude intervence X?

Dalším typem jsou otázky, které se zaměřují na podrobnější prozkoumání mechanismu působení intervence:

- ▶ Jak učitel využívá potenciál intervence X?
- ▶ Jaké podoby může nabývat intervence X?
- ▶ Jaké podmínky jsou nutné pro úspěch intervence X?
- ▶ Jaké mohou být nežádoucí dopady intervence X?
- ▶ Jak je možné nežádoucí dopady intervence X minimalizovat?
- ▶ Jaké jsou podoby intervence X?

Další typ otázek se zabývá bližším prozkoumáním jevu, který se ve výuce vyskytuje a může sloužit jako důležité východisko pro zacílení následujícího akčního výzkumu:

- ▶ Jaká je úroveň jevu Y?
- ▶ Jaké problémy se objevují v rámci jevu Y?

Příklady ověřovacích otázek:

- ▶ Změní se jev Y, když uplatníme intervenci X?
- ▶ Povede změna v jevu Y v důsledku intervence X ke změně v jevu Z?

Formulaci výzkumných otázek provázelo několik typů problémů. Tandemy si v některých případech stanovily několik výzkumných otázek zaměřených na poměrně různorodé oblasti, které nebylo možné pokrýt jediným akčním výzkumem. Vymezení širokého spektra otázek v první fázi navrhování akčního výzkumu je pochopitelnou součástí prozkoumávání oblasti, které se má akční výzkum týkat. V dalších fázích je ovšem nutné počet otázek zredukovat na jednu a tu pak případně rozpracovat do dílčích podotázek.

S nastolenou výzkumnou otázkou je potřeba dále intenzivně pracovat – jasně a dostatečně konkrétně vymezit základní pojmy, se kterými otázka pracuje. Na tuto část je potřeba vymezit dostatek času – někdy se ukáže, že pojmy v první verzi otázky byly uchopeny spíše na intuitivní úrovni, proto je potřeba čas, aby je tandemy detailněji vymezily pro účely svého výzkumu. Většinou se tento problém podařilo odhalit ve fázi, kdy se zamýšlely nad nástroji, pomocí kterých budou výchozí a finální úroveň v dané oblasti sledovat.

12.2.2 Design akčního výzkumu

V zásadě všechny designy zmiňované v předchozích kapitolách měly charakter kvaziexperimentu – na začátku byl dokumentován výchozí stav v oblasti, na kterou byla intervence zaměřena, poté následovala intervence a posléze byl popsán stav po intervenci, v některých případech ve srovnání s kontrolní skupinou. Popsání výchozího a finálního stavu v oblasti, na kterou byl akční výzkum zaměřen, vyžadovalo poměrně značné úsilí zvláště v období plánování, samotná realizace pak netrvala příliš dlouho.

V průběhu realizace akčního výzkumu bylo potřeba co nejpodrobněji jeho průběh dokumentovat. To se v několika případech ukázalo být poměrně velkou výzvou. V každodenním provozu bylo náročné věnovat dostatečnou setrvalou pozornost další činnosti nad rámec toho, čemu učitelé v průběhu běžného školního roku obvykle čelí. Dokumentace průběhu akčního výzkumu zůstala v některých případech velice sporá.

12.2.3 Posuzování dopadů akčního výzkumu

V akčním výzkumu nacházíme často tendenci poměrně podrobně se zabývat plánovanou intervencí a podrobně promýšlet její detaily, avšak menší pozornost obvykle bývá soustředěná na kritéria svědčící o úspěšnosti intervence. Je proto důležité pokusit se oblast, na kterou je výzkum zacílený, co nejlépe operacionalizovat a hledat nástroje, pomocí kterých lze popsat výchozí a výsledný stav v dané oblasti. Obvykle jde o nástroje, které se pokoušejí sledovaný jev nějak kvantifikovat (např. počet vyžádaných intervencí, počet položených otázek, zájem o knihy, lepší hodnocení v dotazníku zkoumajícím oblíbenost předmětu), využívají se ale také postupy, které se zaměřují na kvalitativní dimenze pozorovaného jevu (např. typy pokládaných otázek). Zároveň se ukázalo, že tandemy vnímaly i posuny v oblastech, na které se akční výzkum primárně nezaměřoval a dokázaly je ve své závěrečné reflexi ocenit.

12.2.4 Upravování plánu akčního výzkumu v průběhu projektu

Jedním z důležitých cílů, které jsme si na začátku kladli, bylo respektování vývoje přemýšlení, které reflektuje nově získané zkušenosti nabyté v průběhu projektu. V mnoha projektech, kterých jsme se účastnili, jsme opakovaně naráželi na zkušenost, kdy bylo nutné detailně postupovat podle plánu, který vznikl před mnoha měsíci, v horších případech dokonce před několika lety a zdaleka dostatečně nereflektoval situaci, ve které se aktéři nacházeli v pozdější fázi realizace projektu.

Na základě těchto zkušeností se nám zdálo důležité formulovat konkrétní cíle, ale ponechat velkou flexibilitu v cestách pro jejich naplňování. Hledání řešení komplexních problémů (a lze říci, že většina didaktických problémů je poměrně komplexních) je dlouhodobým procesem, který se obvykle nevyznačuje jasnou a rychlou cestou k žádoucímu stavu. Spíše je tomu naopak, bývá plný drobných i větších úroků, slepých uliček i několika kroků zpátky.

Tento přirozený způsob hledání řešení složitějších problémů obvykle není sdílený, výsledkem výzkumu bývá zpráva, popřípadě článek, který výzkum popisuje jako poměrně hladký proces, ve kterém bylo od začátku jasné, co je cílem, a jednotlivé procesy probíhaly přesně dle plánu a vedly k očekávaným výsledkům. Takové reportování výzkumného procesu pak vyvolává v méně zkušených zájemcích o akční výzkum dojem, že tato zkušenost je univerzální a stává se zdrojem pocitů frustrace ve chvílích, kdy v průběhu akčního výzkumu narážejí na nečekané problémy (ty se vyskytnou prakticky v každém akčním výzkumu) a nejsou schopni dodržet harmonogram, který na začátku výzkumu podrobně naplánovali, popřípadě nahlédnou, že cíle, které si stanovili, byli příliš ambiciózní, či metody, které zvolili, nefungují podle jejich původních představ. Chtěli jsme proto tento přirozený způsob hledání řešení složitých problémů „legitimizovat“ a od začátku jsme tandemům zdůrazňovali, že změny v cílech a designu projektu jsou přirozenou součástí výzkumné práce a neměly by proto být vnímány jako selhání, ale spíše jako doklad o precizaci myšlení a zohledňování nabytých zkušeností. Ve svých reflexích tento přístup některé tandemy výslovně oceňovaly, domníváme se proto, že je vhodné standardně ho uplatňovat při vedení akčních výzkumů.

12.2.5 Zapojení externích expertů

Nastavení projektu umožnilo zapojení expertů, kteří se pohybují i mimo prostředí škol a vzdělávání. Externí podporu využily dva tandemy. V prvním případě šlo o videotrénink interakcí (podrobněji viz kapitola 8, s. 181), ve druhém případě o podporu mentorky, která se účastnila vyučování a podávala k pozorovanému detailní zpětnou vazbu.

Zapojení externích expertů se ukázalo jako velice užitečné – jednak přinesli tandemům konkrétní náměty pro zlepšení jejich práce v oblastech, které obvykle nejsou předmětem mentoringu poskytovaného učitelům, jednak svým způsobem práce tandemům demonstrovali další konkrétní metody reflexe vyučování a učení.

12.3 Hodnocení akčního výzkumu ze strany tandemů

Důležitou součástí akčního výzkumu je závěrečná reflexe. Ta byla stimulovaná potřebou připravit prezentaci na seminář, na kterém byly výsledky akčních výzkumů prezentovány širší veřejnosti, a kapitolu dokumentující průběh a výsledky akčního výzkumu, která je součástí této publikace.

Ve finální reflexi tandemy popsaly přínosy, které pro ně měl akční výzkum. V rámečcích uvádíme jejich přehled.

Oproti původnímu zacílení na profesní rozvoj učitelů se objevily i přínosy v profesním rozvoji akademiků.

Profesní rozvoj učitelů:

- ▶ změna v procesu plánování výuky (detailnější plánování s jasně definovaným cílem);
- ▶ seznámení se s novými metodami a formami práce;
- ▶ získání nových materiálů pro výuku (např. pracovní listy, literární texty);

- ▶ reflektované využívání nových metod a forem práce;
- ▶ ověření účinnosti vybraných metod a forem práce;
- ▶ zdokonalení při používání vybraných metod a forem práce;
- ▶ rozpoznání dalších metod a forem práce, které by mohly být pro proces vyučování a učení přínosné;
- ▶ náměty pro změny v časovém rozložení výukových aktivit (např. jejich dřívější zahájení);
- ▶ získání nových úhlů pohledu, např. změna úhlu pohledu na potřeby žáků a procesy vyučování a učení;
- ▶ změna postoje učitele vzhledem k možnostem zapojování žáků, ke kapacitám žáků;
- ▶ získání zkušenosti se systematickým a exaktním přístupem k procesu změny;
- ▶ zlepšení dovedností ve vyhledávání dokladů o učení;
- ▶ odhalení nových oblastí, které je potřeba rozvíjet pro zdokonalení žáků ve vybrané dovednosti;
- ▶ lepší zaměření pozornosti na vybranou oblast;
- ▶ příležitost věnovat se vybrané problematice hlouběji a důsledněji;
- ▶ možnost intervenci zacílit na konkrétní třídu, resp. konkrétní žáky;
- ▶ detailnější rozpoznání úrovně vybrané dovednosti u žáků;
- ▶ podrobnější zmapování potřeb žáků vzhledem k procesu vyučování a učení;
- ▶ stimulace spolupráce s dalšími kolegy;
- ▶ identifikace dalších témat vhodných pro ověření akčním výzkumem;
- ▶ seznámení se s možnostmi, které pro profesní rozvoj učitele nabízí akční výzkum;
- ▶ zvědomění problematických dimenzí vlastního profesního rozvoje (např. intuitivní uplatňování nových metod práce bez systematického vyhodnocení jejich dopadů);
- ▶ rozpoznání a pojmenování vlastních potřeb vzhledem k dalšímu profesnímu rozvoji;
- ▶ získání dovednosti zakládat své úsudky na datech;
- ▶ získání nadhledu na procesy vyučování a učení v dialogu s akademikem;
- ▶ možnost pravidelných konzultací s akademikem při uplatňování nových metod a forem práce;
- ▶ seznámení se s možnostmi různorodých nástrojů, které umožňují dokumentovat a hodnotit posun v profesním rozvoji (např. videonahrávky, hospitace).

Profesní rozvoj akademiků:

- ▶ změna postoje akademika k metodám a formám DVPP (důležitost vlastní zkušenosti, potřeba ukázkových lekcí);
- ▶ získávání detailnějších informací o procesu vyučování a učení z praxe v dlouhodobějším kontextu;
- ▶ zlepšení vlastních didaktických dovedností na základě reflexe učitele;
- ▶ získání inspirace pro vývoj nových didaktických přístupů;
- ▶ ověřování aplikovatelnosti teoretických konstruktů v praxi;
- ▶ vývoj přemýšlení o oboru v dialogu s učitelem;
- ▶ zviditelnění procesu uvádění teorie do praxe;
- ▶ zviditelnění potřeby překládat a validizovat české verze nástrojů používaných v zahraničí;

- ▶ porozumění potřebě dostatečné komunikace s učiteli o nutnosti reflektovat efekty výuky.

Výuka studentů učitelství:

- ▶ využívání autentických ukázek dokumentujících přemýšlení žáků ve výuce didaktiky.

12.4 Shrnutí doporučení pro další výzkumníky

Na základě zkušeností, které členové tandemů získali v průběhu akčního výzkumu, dospěli k poznání, že důležitým základním předpokladem pro realizaci akčního výzkumu je bezpečné a vstřícné prostředí vytvořené vedením školy, které inovativní přístupy minimálně toleruje, v lepším případě podporuje. Domluva s vedením školy je základním předpokladem jakéhokoliv akčního výzkumu. Inovativní aktivity mohou vzbudit větší zájem žáků i jejich rodičů, proto je vhodné, aby vedení školy mělo o výzkumu detailní informace. Není rovněž vhodné pouštět se do akčního výzkumu v prvním roce působení na škole, případně v situaci, kdy škola prochází nějakými výraznějšími turbulencemi.

Dalším doporučením směrem k začínajícím akčním výzkumníkům je, že méně bývá více. Lze proto doporučit výběr jediného, relativně jednoduchého cíle, na který se výzkum zaměří. Je také vhodné pečlivě zvažovat zacílení výzkumu vzhledem k věku žáků a zvážit výběr takové věkové kohorty, u které je perspektiva dalšího rozvíjení vybrané dovednosti na stejné škole, v ideální situaci stejným pedagogem (tedy neprovádět výzkum u žáků posledního ročníku).

V návaznosti na zvolený cíl výzkumu je důležité věnovat pozornost precizaci výzkumné otázky. Výzkumná otázka je základním kamenem, na kterém bude další výzkum stavěn. Je proto důležité, aby byla dostatečně konkrétní a aby získávání odpovědí na ni bylo technicky proveditelné. Procesu precizace je vhodné věnovat minimálně několik týdnů.

Také je důležité věnovat velkou pozornost přemýšlení nad metodami pro rozpoznávání dopadů intervence ještě před zahájením výzkumu. Je potřeba myslet jednak na to, zda nám principiálně dostatečným způsobem umožňují získat odpovědi, které hledáme, ale také na to, zda jsou technicky realizovatelné – zda máme potřebné dovednosti, čas a pomůcky, které jsou pro takové zjišťování potřebné. Při sledování dopadu intervence je případně možné detailně se soustředit na sledování dopadů jenom u několika žáků, kteří zastupují hlavní typy žáků.

Při plánování akčního výzkumu je také důležité vzít do úvahy specifika jednotlivých fází školního roku – není vhodné plánovat začátek akčního výzkumu na začátek školního roku a je třeba počítat s tím, že v některých měsících je prostoru pro vyučování méně, případně jsou více zaplněné dalšími aktivitami (např. prosinec a leden, na středních školách pak navíc také duben a květen). Při navrhování harmonogramu je vhodné počítat s dostatečnou rezervou pro jednotlivé aktivity, protože v průběhu pracovního i osobního života se obvykle objeví řada situací, které je potřeba operativně řešit a se kterými původní harmonogram nepočítal.

Průběh akčního výzkumu je velice vhodné zaznamenávat v akčním deníku. I když se v danou chvíli zápisky mohou jevit jako trochu nadbytečné konstatování zřejmého, bývají cenným zdrojem informací při vyhodnocování průběhu intervence s odstupem několika týdnů či měsíců. Jsou také důležitým podkladem pro reflexi průběhu akčního výzkumu s akademikem, případně další osobou, která v průběhu výzkumu poskytuje podporu.

Pokud jde o jednotlivé designy, jeden z tandemů doporučuje využití křížového uspořádání experimentu, které umožňuje využívat ověřovanou inovativní metodu u různých skupin žáků.

Pro akční výzkum se jeví zcela zásadní mít pro výzkum partnera, se kterým své přemýšlení sdílím (akademik, kolega) – jeho přítomnost motivuje pokračovat ve výzkumu, udržovat se v aktivitě a systematické práci. Vzhledem k obvyklé větší organizační a věcné náročnosti akčního výzkumu je také užitečné, pokud se tento partner, případně nějaký další pracovník, může přímo účastnit výuky a podílet se na intervenci nebo na dokumentování dokladů o průběhu a výsledcích intervence. Jak jsme zmínili v úvodní kapitole, někteří autoři dokonce považují proces sdílení s další osobou jako definiční podmínku akčního výzkumu. Z praktických zkušeností lze tuto potřebu sdílení alespoň ve dvojici rovněž podpořit.

Výzkumníci také upozorňovali na důležitost opatrné interpretace výsledků akčního výzkumu s ohledem na vlivy, které není možné kontrolovat. Je potřeba vždy mít v patrnosti, že výsledky akčního výzkumu mohou sloužit jako inspirace pro další kolegy, ale nelze vždy očekávat, že jsou automaticky přenositelné do jiného prostředí.

Za jeden z nejdůležitějších výsledků celého projektu považujeme fakt, že řada učitelů z tandemů projevila zájem o pokračování v akčním výzkumu s dalšími tématy. Doufáme, že se jejich zkušenosti popsané v této publikaci stanou motivací a inspirací pro zahájení dalších akčních výzkumů na našich školách.

Informace o autorech

Michaela Baumlová vystudovala učitelství francouzštiny a hudební výchovy pro 2. stupeň ZŠ. Postupně absolvovala několik školení i vícedenních škol mj. o metodě prof. Hejného. Vše, co díky ní zjišťovala, se jí krásně propojovalo s respektující výchovou a demokratickými principy. Dostudovala si v rámci celoživotního vzdělávání učitelství pro 1. stupeň ZŠ na ZČU v Plzni. Po skončení rodičovské dovolené nastoupila na malou venkovskou malotřídní školu v Čachrově. Na této škole nyní působí již čtvrtým rokem. V době, kdy probíhal akční výzkum, měla v 1. pololetí „prvňáky“, ve 2. pololetí z důvodu organizačních změn jí k sedmi „prvňákům“ přibyli ještě „druháci“ a „třetáci“. Kromě Hejného metody využívá metodu Sfumato pro výuku prvopočátečního čtení a psaní a metody kritického myšlení. Prošla kurzem „Škola bez poražených“.

Martin Bílek, mentor tandemu, profesor didaktiky chemie na PedF UK, zabývá se dlouhodobě přípravou učitelů chemie a v širších souvislostech i přírodovědných a technických předmětů a metodologií pedagogického a oborově-didaktického výzkumu. V tomto rámci realizoval řadu aplikací akčního výzkumu, v poslední době zejména ve spolupráci s učiteli přírodovědných předmětů na základní škole.

David Greger vystudoval učitelství 1. stupně na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity a následně doktorské studium v oboru pedagogika na PedF UK, kde nyní působí jako ředitel Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání. Věnuje se především oblasti sociologie vzdělávání, srovnávací pedagogiky, vzdělávací politiky a kvantitativní metodologii. Tematicky se zaměřuje zejména na otázky spravedlivosti ve vzdělávání, výzkumu učitelů, analýzám mezinárodních výzkumů výsledků vzdělávání. V těchto oblastech vedl několik mezinárodních i domácích výzkumů a na řadě dalších výzkumných projektů participoval jako spoluřešitel. Byl také manažerem klíčové aktivity projektu, ze které je výstupem tato kniha.

Ondřej Hausenblas vyučuje na katedře české literatury PedF UK, zaměřuje se v posledních dvaceti letech zejména na didaktiku čtení a rozvoje čtenářství, a to pro učitele všech stupňů škol, od mateřské po vysokou. Od roku 1998 je lektorem mezinárodního programu Reading and writing for critical thinking (RWCT), působil však jako lektor nebo vývojový pracovník i v řadě dalších projektů, například školil a natáčel výuku literární výchovy v projektu PedF UK „Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy“ (<http://cteme.eu>), nebo v projektu několika spolupracujících NGO „Jak efektivně vyučovat průřezová témata a současně rozvíjet čtenářství – vývoj sdružených příkladů dobré praxe pro učitele základních škol“ (<http://terezanet.cz/cz/pruzezovatemata-a-ctenarstvi>). V posledních deseti letech pracuje i pro tým projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ (<https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu>). Je absolventem FF UK v učitelském oboru čeština – angličtina (1978), pracoval jako lektor v Československém rozhlasu, jako redaktor starší literatury v nakladatelství Československý spisovatel, v letech 1988–1998 vyučoval češtině na FF UK. Publikoval texty o jazyce a literatuře, o výuce a učitelství v učitelských časopisech i v novinách. V roce 1992 vydal knihu *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* (Hausenblas, 1997), v roce 2015 knihu *Čeština doopravdy: návrh didaktického pojetí výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ* (Hausenblas, 2015).

Pavla Houštická vystudovala sociologii na Filosofické fakultě UK a v rámci celoživotního vzdělávání absolvovala studium v oblasti pedagogických věd. V současnosti je učitelkou první třídy s výukou metodou CLIL. Na prvním stupni ZŠ učí šest let. Na základní škole, kde proběhl akční výzkum, učila jeden rok. Má také dlouholetou praxi v oblasti poradenství zaměřeného na volbu školy a povolání.

Martin Chvál je výzkumný pracovník a vysokoškolský pedagog, bývalý ředitel Cermatu, vedl projekt Cesta ke kvalitě v letech 2009–2012, v současné době působí na PedF UK a MFF UK. Věnuje se tématům autoevaluace i externí evaluace škol, hodnocení žáků, tvorbě a vyhodnocování výsledků didaktických testů. Je konzultantem a spoluřešitelem v řadě výzkumných projektů především v otázkách metodologických a statistických s přesahem do různých oblastí (vedle pedagogiky i do psychologie, zdravotnictví). Angažuje se v oblasti vzdělávání na celostátní i místní úrovni. Je členem redakční rady časopisu *Pedagogika*, místopředsdou České asociace pedagogického výzkumu, členem Nezávislé odborné komise – poradního orgánu MŠMT pro posouzení validity didaktických testů jednotné přijímací zkoušky a státní maturity.

Jindřich Kitzberger pracuje na PedF UK, na katedře andragogiky a managementu vzdělávání, kde vyučuje zejména právní aspekty školského managementu. Je dlouholetý ředitel základní školy, v současnosti řídí soukromou základní školu Duhovka, kde se vyučuje podle montessori pedagogiky a kde také probíhal akční výzkum.

Štěpánka Klumparová v letech 1999–2004 studovala obor český jazyk a německý jazyk na PedF na ZČU v Plzni. Následně v roce 2009 absolvovala doktorské studium na PedF UK – obor didaktika literární výchovy. Ve své disertaci se zabývala čtenářskými kompetencemi středoškoláků. Od roku 2009 do roku 2020 učila na katedře české literatury PedF UK didaktiku literatury, literaturu pro děti (studenty primární pedagogiky) a vedla různorodé typy studentských praxí. V současnosti je na mateřské dovolené. Od roku 2010 je členkou týmu věnující se čtenářské gramotnosti v rámci projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ a od roku 2018 členkou jádra čtenářského panelu Národního ústavu pedagogického ČR, nynějšího Národního pedagogického institutu ČR.

Ondřej Koželuh vystudoval bakalářský obor učitelství pro mateřské školy a navazující magisterský obor učitelství dějepisu a angličtiny pro 2. stupeň základní školy. Pracuje jako učitel mateřské školy, na různých projektech spolupracuje se ZČU, UK a JU, působí jako lektor DVPP a v současnosti se připravuje na přijímací zkoušky k doktorskému studiu na UK.

Veronika Mátlová vystudovala Fakultu pedagogickou ZČU v Plzni, obor učitelství psychologie a českého jazyka a literatury. Již 13 let vyučuje na Obchodní akademii Heroldovy sady v Praze 10. Je pečlivá reflektivní praktička, vždy zkoumala možnosti inovací ve vzdělávání. V posledních dvou letech tyto znalosti a dovednosti zúročuje při tvorbě inovativního studijního programu ve škole, kde vyučuje, jako hlavní hybná síla alternativního programu EVA (ekonomická vzdělávací alternativa).

Kateřina Novotná vystudovala učitelství anglického jazyka a pedagogiky na PedF UK, kde i nadále působí v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání. Zabývá se školním hodnocením, především formativním hodnocením a nejbližší je jí výuka anglického jazyka.

František Parkan vystudoval PedF UK, obor učitelství dějepisu a českého jazyka a literatury. Po ukončení studií vyučoval na základní škole. Od roku 1976 působí na PedF UK v Praze. Současně vyučoval jako externista na Gymnáziu J. Škvoreckého (1991–2001), Vyšší odborné škole sociálně právní (1991–2001), Pedagogickém lyceu Praha (2001–2003), FTVS UK (2007–2018) a UJAK Praha (2009–2017). Je členem pracovní skupiny pro vzdělávací obor dějepis při MŠMT a autorem recenzí učebnic dějepisu. Odborné zaměření v době působení na PedF UK a FTVS UK: didaktika dějepisu, české a československé dějiny, dějiny vojenství, historie ochrany obyvatelstva, praxe studentů (souvislá, orientační, asistenční).

Martin Rusek je odborný asistent a tajemník na katedře chemie a didaktiky chemie PedF UK. Na tomto pracovišti absolvoval učitelství chemie a technické a informační výchovy. Na fakultě vyučuje převážně předměty didaktické povahy spolu se systémem pedagogických praxí. Mezi jeho odborné zaměření patří zkoumání problematiky výuky chemie jako všeobecně vzdělávacího oboru,

především na základních a středních odborných školách, dále se zabývá problematikou analýzy učebnic chemie, tvorbou a hodnocením úloh. Spolupracuje s Národním pedagogickým institutem ČR (dříve Národní ústav pro vzdělávání) na revizích kurikula a s Českou školní inspekcí ČR na tvorbě úloh pro výběrová šetření, hodnocení klíčových kompetencí i na optimalizování postupu inspekční činnosti. Je členem odborné skupiny Chemické vzdělávání pod Českou společností chemickou a členem Evropské asociace pro výzkum v didaktikách přírodovědných oborů.

Eva Rybářová vystudovala obor pedagogika předškolního věku na PedF UK, kde nyní působí jako odborný asistent na katedře preprimární a primární pedagogiky. Ve své práci se zaměřuje zejména na rozvoj čtenářské pregramotnosti a didaktické aspekty práce v mateřské škole, je spoluautorkou publikací zaměřených na využívání čtenářských strategií a působí jako lektor DVPP. Do roku 2019 pracovala jako učitelka mateřské školy.

Lenka Rybová je doktorandkou na katedře matematiky a didaktiky matematiky (v současné době na mateřské dovolené). Jejím hlavním tématem zájmu je Hejného metoda, zejména její přesahy pro osobnostně sociální rozvoj. Před nástupem na mateřskou dovolenou byla aktivní učitelkou na malotřídní škole na 1. stupni ZŠ a věnuje se rovněž vzdělávání učitelů ve společnosti H-mat.

Jaroslava Simonová absolvovala magisterské studium v oboru speciální biologie a ekologie na Přírodovědecké fakultě UK a doktorské studium v oboru pedagogika na PedF UK. Aktuálně působí v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání, kde se věnuje zejména oblasti postojů žáků a učitelů v souvislosti s rovnými příležitostmi, inovativním směrům ve vzdělávání a kvalitativním metodologickým přístupům. Angažovala se také v řadě nevládních organizací (např. SKAV, Asociace pro domácí vzdělávání). Je členkou výkonné redakce časopisu *Orbis scholae*, publikuje v českých a zahraničních časopisech.

Klára Sochorová, učitelka tandemu, vystudovala učitelství chemie a německého jazyka na Přírodovědecké fakultě Univerzity Hradec Králové, souvisle vyučuje čtvrtým rokem na základní škole, která je jejím prvním působištěm a na které byl realizován popisovaný akční výzkum.

Jana Straková pracuje v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK, kde se zabývá zejména výzkumem zaměřeným na nerovnosti ve vzdělávání. Koordinovala českou implementaci řady mezinárodních výzkumů vědomostí a dovedností v žákovské (IEA TIMSS, OECD PISA) i dospělé populaci (OECD PIAAC) a působila v mezinárodních orgánech souvisejících s těmito výzkumy. Pravidelně publikuje v českých a zahraničních časopisech a editovala několika knih zabývajících se vzdělanostními nerovnostmi. Úzce spolupracuje s českými nevládními organizacemi, připravuje analytické podklady týkající se rozmanitých aspektů českého vzdělávacího systému rovněž pro zahraniční organizace.

Lenka Ščamburová studovala obor český jazyk a literatura a společenské vědy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci a obor výchova ke zdraví a pedagogika se zaměřením na sociální pedagogiku na PedF UK. Předtím než začala učit český jazyk a jiné předměty, si vyzkoušela práci vychovatelky i asistenta pedagoga. Pět let pracovala na ZŠ Lyčkovo náměstí v Praze-Karlíně. V současnosti učí na ZŠ při zdravotnických zařízeních v Karlových Varech žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Stanislav Štěpáník vystudoval obor učitelství anglického jazyka a českého jazyka a literatury na PedF UK. Vyučoval na základní škole, později na střední škole, momentálně působí na gymnáziu v Praze 10. Jeho hlavním zaměřením je didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ a SŠ. Hlavní publikace z poslední doby: *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (s kolektivem autorů, Karolinum, 2019), *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací* (Academia, 2020), *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy* (Fraus, 2020).

Martina Tóthová je absolventkou PedF UK, kde studovala učitelství biologie a chemie. Na katedře chemie a didaktiky PedF UK pokračuje v doktorském studiu v oblasti didaktiky chemie. Zaměřením její disertační práce jsou právě přírodovědné úlohy, které jsou také součástí akčního výzkumu, a zároveň využití oční kamery v pedagogickém výzkumu. Třetím rokem také učí chemii na jedné pražské obchodní akademii.

Pavla Ubl Danielková je od roku 2017 učitelkou na Základní a Mateřské škole náměstí Svobody v Praze 6, kde na druhém stupni vyučuje český jazyk, občanskou výchovu a informační a mediální výchovu. Při studiu oboru učitelství českého jazyka a společenských věd na PedF UK se poprvé setkala s myšlenkami programu „Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)“ a díky možnosti didaktické praxe u paní učitelky Anny Chocholové následně absolvovala i několik „Letních škol kritického myšlení“. Principy tohoto programu se nyní snaží aplikovat ve své praxi.

Barbora Viktorinová vystudovala učitelství pro 1. stupeň na PedF UK se zaměřením na výtvarnou výchovu. Po ročním pobytu v Anglii začala pracovat jako učitelka 1.–3. ročníku v česko-anglické škole Duhovka, která k výuce používá montessori metodu. Za šest let třídnictví nasbírala nejen zkušenosti, ale získala i AMS certifikát pro montessori výuku žáků ve věku 6–9 let.

Vojtěch Vykouk, učitel dějepisu, společenských věd a lektor osobnostní a sociální výchovy na škole da Vinci v Dolních Břežanech. Vystudoval PedF UK, obor učitelství dějepisu a společenských věd. Své zkušenosti sbíral jako aktivní skaut a na dvou inovativních školách – Přírodní škole v Praze a škole da Vinci v Dolních Břežanech. Věnuje se inovacím ve výuce dějepisu především formou týdenních projektů zaměřených na různé epochy a gamifikací dějepisného učiva.

KDYŽ VÝZKUM MĚNÍ PRAXI

Deset příběhů učitelů a akademiků zapojených do akčního výzkumu

David Greger, Jaroslava Simonová, Martin Chvál, Jana Straková (Eds.)

Recenzovali:

doc. PhDr. Miluše Vítečková, PhD.

prof. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D.

Návrh obálky: Matouš Marták

Redakce, grafická úprava, sazba a jazyková korektura: Mgr. Václav Urban

Vydala Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Rok vydání: 2020

Počet stran: 262

Formát: B5

1. vydání

Vytiskla tiskárna Tisk 999, Pelhřimov

ISBN 978-80-7603-224-8

Doporučená citace:

Greger, D., Simonová, J., Chvál, M., & Straková, J. (Eds.). (2020). *Když výzkum mění praxi. Deset příběhů učitelů a akademiků zapojených do akčního výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



