

## Strategie čtení – principy výuky

Definice čtenářské gramotnosti se dá rozdělit do tří souborů:

### vnitřní předpoklady

vědomosti, dovednosti,  
schopnosti, postoje,  
hodnoty

### práce s textem

přemýšlet  
porozumět  
používat

### texty

beletrie, poezie, odborný  
text, administrativní...

Obvyklá cesta: Doufáme, že žáci budou mít dostatečné schopnosti a dovednosti, popř. i hodnoty, abychom jim předali vědomosti o literatuře pomocí práce textem.

⇒ učíme obsah literatury

Inovativní proces: Učíme žáky přemýšlet o textu, rozumět mu a používat ho tak, abychom budovali schopnosti, dovednosti, vědomosti, postoje a hodnoty.

⇒ učíme proces porozumění literatuře

Co znamená porozumět? Nejen dekodování slov a určení jejich významu, ale integrace toho, co je v textu, s vnímáním čtenáře.<sup>1</sup>

Škála porozumění:<sup>2</sup>

1. Odpovědi na doslovné otázky – nejnižší úroveň, ve které je čtenář schopen přehlédnout text a najít správnou odpověď
2. Převyprávění – převyprávění informací nebo událostí ukazuje, že čtenář je schopen organizovat informace
3. Sloučení myšlení s obsahem – čtenář začíná sledovat vnitřní konverzaci s textem
4. Získání znalostí – je možné pouze na základě předchozího stupně, nesmí být přeháněním, ale novým vhladem
5. Aktivní používání znalostí – nové vědomosti, které pozměňují původní názor

### **Základní pojmy:**

*Dovednost čtení* je automatické jednání, jež ústí rychle, efektivně a plynule v dekodování a pochopení, obvykle bez uvědomování komponentů (procesu) a kontroly.<sup>3</sup> Zkušenosti čtenářů si vyvinuli časem množství dovedností, díky kterým rozumí textu. Tyto dovednosti jsou naučitelné pomocí tzv. strategií, tedy záměrných pokusů o porozumění.

*Strategie čtení* jsou záměrné a cílené pokusy o kontrolu čtenářova úsilí o dekodování textu, porozumění slovům a konstruování významu textu.<sup>4</sup> Výčet strategií (v literatuře se částečně liší):

- shrnování

<sup>1</sup> FISHER, Douglas; FREY, Nancy; LAPP, Diane. *In a Reading State of Mind*. Newark : International Reading Association, 2009. s. 24.

<sup>2</sup> HARVEY, Stephanie; DANIELS, Harvey. *Comprehension & Collaboration : Inquiry Circles in Action*. Portsmouth : Heinemann, 2009. 322 s. 29 – 32.

<sup>3</sup> FISHER, Douglas; FREY, Nancy; LAPP, Diane. *In a Reading State of Mind*. Newark : International Reading Association, 2009. s. 36.

<sup>4</sup> FISHER, Douglas; FREY, Nancy; LAPP, Diane. *In a Reading State of Mind*. Newark : International Reading Association, 2009. s. 36.



- určování důležitosti informací
- sledování porozumění a vyjasňování
- předvídání
- představování
- usuzování
- propojování
- kladení otázek
- syntéza
- (stanovení účelu)

*Hlasité přemýšlení* je popis strategického rozhodování a procesu interpretace textu, sdělující všechno, co si čtenář uvědomuje, čeho si všímá, co dělá, vidí, cítí, ptá se a rozumí.<sup>5</sup> Volně řečeno, je to popis toho, co se nám při čtení odehrává v hlavě, nad čím přemýšlíme během čtení. Hlasité přemýšlení může mít různou formu, např. rozhovor se spolužákem, písemný záznam, nákres. Hlasitého přemýšlení může učitel využít pro tzv. modelování.

*Modelování* je hlasité uvažování (učitele nebo žáků), které ukazuje, jak kompetentní čtenář nalézá smysl textu.<sup>6</sup> U výuky konkrétní strategie učitel strategii vysvětlí, zdůvodní, proč je důležitá, kdy ji používáme, tzn. co nás v textu upozorní na to, že ji potřebujeme použít, a modeluje (předvádí), jak použít strategii v konkrétním textu.<sup>7</sup> Hlasité přemýšlení pomáhá učiteli:<sup>8</sup>

- prohloubit jeho vlastní uvědomování procesu čtení
- použít toto zvýšené uvědomování svého strategického a interpretačního procesu k modelování strategií dětem
- vidět, co žáci dělají a nedělají během čtení, což pomáhá učiteli žáky hodnotit a plánovat vhodné instrukce v zóně nejbližšího vývoje
- rozumět, co mate žáky, hodnotí jejich užití strategií, diagnostikuje problémy
- podporuje čtenáře v identifikování problému a sledování jejich vlastního porozumění

*Grafické organizátory* (organizéry) jsou nákresy, do kterých organizujeme informace a myšlenky tak, abychom si je lépe zapamatovali, porozuměli jim a mohli dále použít. Nejuživanější grafický organizátor je kalendář, i když ho tak nenazýváme. Vždyť přece sbírá, třídí události a zároveň umožňuje informace sdílet. Podobně organizátory pomáhají žákům přeměnit a zestručnit hodně zdánlivě nespojitých informací do strukturovaného a jednoduchého grafického nákresu.

Organizátory jsou cestou, která podporuje žáky v uvažování o informacích jiným způsobem. Pokud píšeme, pouze kopírujeme informace. Kdežto proces převádění masy informací do organizátoru poskytuje žákům zvýšené porozumění a vzhled do tématu. Žák se musí soustředit na vztahy mezi detaily, seřadit informace podle důležitosti a přemýšlet, kam je zapíše. Navíc obrovské množství informací může být zapsáno přehledně na jednom místě.

<sup>5</sup> WILHELM, Jeffrey D. *Improving Comprehension with Think-Aloud Strategies*. New York : Scholastic, 2001. s. 19.

<sup>6</sup> Upraveno podle FISHER, Douglas; FREY, Nancy; LAPP, Diane. *In a Reading State of Mind*. Newark : International Reading Association, 2009. s. 5.

<sup>7</sup> WILHELM, Jeffrey D. *Improving Comprehension with Think-Aloud Strategies*. New York : Scholastic, 2001. s. 13.

<sup>8</sup> WILHELM, Jeffrey D. *Improving Comprehension with Think-Aloud Strategies*. New York : Scholastic, 2001. s. 27.



Nadto podporují vizuální styl učení, a i když tento styl není ten náš, zefektivňuje naše myšlení.

Lidský mozek přirozeně vyhledává spojení mezi starými a novými informacemi. Výzkumy ukázaly, že mozek zpracovává informace efektivně v řetězcích. To znamená, že si zapamatujeme více informací, pokud jsou jasně propojeny. Oproti klasickým zápisům v nákresech jasně vidíme propojení jednotlivých detailů. Pomáhají zapojit ostatní části mozku a nasměrovat informace z krátkodobé paměti do dlouhodobé.

Organizátory doplňují procesy tím, že pomáhají:

- vizuálně třídit nové informace ke známým informacím
- analyzovat vztahy mezi starými a novými informacemi
- vytvářet jednoduchou strukturu pro myšlení o informacích novými cestami
- hodnotit pojmy a myšlenky a demonstrovat porozumění

Cílem výuky strategií je:

1. zautomatizování procesu čtení, které uvolňuje krátkodobou paměť tak, aby se čtenář mohl věnovat hlubším vrstvám textu.
2. Druhým cílem je schopnost metakognice, tj. uvědomělého řízení myšlení při čtení obtížnějšího textu.

## Jednotlivé strategie

### **Sledování porozumění a vyjasňování**

= sledování, kdy nám čtení dává smysl a kdy ne<sup>9</sup>

Vyjasňování = použití další „opravných“ strategií, abychom porozuměli smyslu textu

**Značka:** např. vlnovka pro podtržení nebo kroužkování slov

### **Startéry:**<sup>10</sup>

Nerozumím...

Nerozumím té části, kde...

Jsem zmatený...

Tato věta, odstavec.... mi není jasné.

Jednoduché příklady:

Toto slovo mi nedává smysl, protože nevím, co znamená slovo „konjunkce“, ale vypadá to, že o tom zrovna mluví.

Toto navazuje na to, co jsem četl předtím o Vikinzích, protože to ukazuje, jak prozkoumávali svět.

<sup>9</sup> FISHER, Douglas; FREY, Nancy; LAPP, Diane. *In a Reading State of Mind*. Newark : International Reading Association, 2009. s. 48.

<sup>10</sup> Zejména podle OCZKUS, Lori D. *Reciprocal Teaching at Work: Strategies for Improving Reading Comprehension*. Newark : International Reading Association, 2006. s.17.



## Vyjasňovací strategie:

### slova

(famulus)

- určit, zda jde o slovo důležité pro porozumění textu nebo může být ignorováno
- hledat vodítka k řešení, klíčem<sup>11</sup> může být např. signál v textu:
  - vysvětlení nebo definice (je, má, znamená, je definována)
  - synonymum (Nenávidím tě a pohrdám tebou.)
  - přístavek
  - srovnání a antonymum (Místo aby byla Sheila normální, upovídaná, sotva u večere promluvila.)
  - příčina a následek (Protože se snažil proti němu intrikovat, začal se Albert zlobit.)
  - příklady slova (Některá zvířata jsou obojživelníci. Medvědi například jedí maso nebo rostliny, které najdou.)
- co mi slovo připomíná (např. z jakých částí, tj. předpon a přípon je stvořeno)
- kontext bez signálů<sup>12</sup> – Někdy čtenář čeká na klíče, které se objeví v textu později. Musí si podržet v hlavě několik významů a určit, který je nejpřesnější. Kontext však může vytvořit i obrázek nebo syntax.
- nahradit jiným slovem, které se hodí do kontextu
- prohlédnout si obrázky
- u obrazného spojení slov hledat jiný význam jednoho slova - Čtenář si musí uvědomit, zda zná alespoň jeden význam a ten zapojit do kontextu.
- zeptat se
- vyhledat ve slovníku

### věty, myšlenky

(lidský život je jako v bouři bárka)

- hledat vodítka k řešení
- číst znovu
- číst dál
- navrhopat objasnění
- použít další strategie – představit si situaci, propojit s vlastní zkušeností
- podtrhnout informace, které by napomohly řešení
- číst nahlas

Jednoduché příklady:<sup>13</sup> Možná bude lepší, když si přečtu pár odstavců a uvidím, jestli mi tohle vyjasní.

Nerozumím, jak toto souvisí s tím, co říkal předtím. Přečtu si předcházející pasáž znovu a uvidím, jestli najdu nějaké spojení.

Myslel jsem, že text bude o placení taxi, ale ten detail o používání velkého množství saponátů nedává smysl, a tak uvažuji, že tohle je spíš o prádelnách.

<sup>11</sup> <http://smasd.k12.pa.us/pssa/html/reading/rihand17.htm>

<sup>12</sup> ZWIERS, Jeff. *Building Reading Comprehension Habits in Grades 6-12 : A Toolkit of Classroom Activities*. Newark : International Reading Association, 2006. s. 115.

<sup>13</sup> WILHELM, Jeffrey D. *Improving Comprehension with Think-Aloud Strategies*. New York : Scholastic, 2001. s. 66.



## **Kladení otázek**

= vytváření otázek před, během a po čtení<sup>14</sup>

**Startér:** Rád bych věděl...

**Značka:** otazník

Postupně můžeme od nejjednoduššího startéru (rád bych věděl...), který sám motivuje žáky k pokládání otázek i ke čtení, uvádět různé druhy otázek. Otázky můžeme členit podle Bloomovy taxonomie, jednotlivých strategií (např. pro předvídání: jak bude text pokračovat?), hledání odpovědi (otázky „na povrchu“, „pod hladinou“, aplikační), podle důležitosti (slabé a silné), doby čtení (před čtením, během čtení, po čtení).

Členění podle strategií<sup>15</sup>

- shrnování – Jaká je hlavní postava? Proč opustila rodinu?
- předvídání – Jak by mohl příběh pokračovat?
- sledování porozumění a vyjasňování – Co znamená toto slovo?
- usuzování – Jak může ryba symbolizovat ticho?
- spojování – Jak souvisí příběh s válkou v Iráku?
- určování důležitého – Kterou informaci si chci zapamatovat?
- syntéza – Proč autor užívá 1. osoby? Proč napsal tento zvláštní dialog? Co se mi autor snaží sdělit? Co by se stalo, kdybych byl na jeho místě?

Členění podle odpovědí (U tohoto druhu otázek se můžeme v odborné literatuře setkat s různými názvy.)<sup>16</sup>

- otázky na povrchu – pomáhají čtenáři pamatovat si explicitní informace (Jak se jmenuje hlavní postava?)
- otázky pod hladinou – pomáhají čtenáři rozumět implicitním informacím (Proč hlavní postava opustila rodinu?)
- aplikační otázky – pomáhají čtenáři spojovat text s jeho vlastním životem a okolním světem.

## **Strom (moře) otázek**

Organizátor s nákresem stromu nebo moře pomáhá jak formulovat otázky, tak zařazovat je do správného druhu. Cílem není zařazování, ale dovednost vytvářet různé otázky. Místo původních názvů jednotlivých druhů otázek používám jednoduché, složité a aplikační.

Otázky na povrchu:

Obvykle mají jednu správnou odpověď v textu, ptají se na fakta, detaily, události. Obvykle začínají slovy kdo, co, jaký, kde, kdy, i když některé mohou začínat i proč, jak, měl by, mohl by... Týkají se shrnování, parafrázování, převyprávění.

<sup>14</sup> KEENE, Ellin Oliver; ZIMMERMANN, Susan. *Mosaic of Thought*. Portsmouth : Heinemann, 2007. s 14.

<sup>15</sup> upraveno podle ZWIERS, Jeff. *Building Reading Comprehension Habits in Grades 6-12 : A Toolkit of Classroom Activities*. Newark : International Reading Association, 2006. s.98.

<sup>16</sup> ZWIERS, Jeff. *Building Reading Comprehension Habits in Grades 6-12 : A Toolkit of Classroom Activities*. Newark : International Reading Association, 2006. s. 106



Kdo...? Kde...? Kdy...? Co...?
Otázky pod hladinou: Mohou mít více správných odpovědí, některé mohou začínat i kdo, co, kde, kdy, ale za těmito větami následuje „myslíš...“ nebo proč. Týkají se usuzování, předvídání, spekulování, vyjasňování delších částí, hypotéz a jejich hodnocení, experimentování, řešení problémů, reflexe. Proč...? Jak...? Měl by...? Mohl by...? Co když...?
Aplikační otázky: Spojují text nebo znalosti s okolním světem, ptají se na autorův záměr, zprávu, symboly, zahrnují osobní názor. Jestliže bych byl..., jak...? Jak je to podobné...? Jak to souvisí s mým životem nebo s událostmi ve světě?

#### Členění podle doby čtení<sup>17</sup>

- před čtením (Proč čtu tento text? Co už vím o tématu? O čem bude text?)
- během čtení (Dává mi text smysl? Co se dosud stalo? Co se dál stane? Co mi to připomíná? )
- po čtení (Obsahuje text takové rozuzlení, jaké jsem čekal? Co si chci zapamatovat? Proč autor tuto knihu napsal? )

#### Členění podle důležitosti<sup>18</sup>

- silné (thick) – rozsáhlé otázky, uvádějí obecné koncepty a oblasti, často začínají slovy proč, jak, rád bych věděl, co je to... Odpovědi potřebují další diskusi nebo výzkum a vyžadují delší zamyšlení.
- slabé (thin) – menší vyjasňující otázky, které objasňují nejasnosti, porozumění slovům, hodnotí objektivní obsah. Mohou být zodpovězeny číslem, souhlasem nebo nesouhlasem.

#### Členění podle místa odpovědi:<sup>19</sup>

QARs – Question answer relationship

V textu

1. Právě tady – odpověď najdeme na jediném místě v textu (Kam položila hlavní postava žvýkačku?)

<sup>17</sup> ZWIERS, Jeff. *Building Reading Comprehension Habits in Grades 6-12 : A Toolkit of Classroom Activities*. Newark : International Reading Association, 2006. s. 99.

<sup>18</sup> HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. *Strategies That Work : Teaching Comprehension for Understanding and Engagement*. Portland : Stenhouse Publishers, 2007. s. 116.

<sup>19</sup> ZWIERS, Jeff. *Building Reading Comprehension Habits in Grades 6-12 : A Toolkit of Classroom Activities*. Newark : International Reading Association, 2006. s. 70.





2. Mysli a hledej – odpověď najdeme v textu pouze tak, že čtenář propojí různé části textu a často znovu prohlíží text, aby našel důkaz pro své odpovědi. (Proč se Gilly chovala takto? Proč nevěřila své matce? Hlavní myšlenka pasáže je... Co zapříčinilo...? Srovnej...)

V hlavě

1. Autor a já – odpověď v textu nenajdeme. Tyto otázky požadují od čtenáře propojit své vlastní životní zkušenosti a přesvědčení s detaily v textu. (Jak bych reagoval na Gilly, kdybych s ním žil v domě? Co autor chtěl, abych si myslel o reakci Gilly? Jaké jsou mé vlastní předsudky? Jsou podobným nebo odlišné?) Tyto otázky požadují, abys přemýšlel o tom, co jsi četl a formuloval vlastní myšlenky a názory. Někdy zahrnují slova: Autor naznačuje... pasáž navrhuje... postoj mluvčího je...
2. Jen já – odpověď nenajdeme v textu, vychází z čtenářova přemýšlení o problémech v knize v širším kontextu. (Jaké jsou příčiny a řešení předsudků? Jak se člověk cítí, když se pořád stěhuje? ) Tento typ otázek se neobjevuje v testech, protože neodkazuje k textu. Někdy zahrnují slova: podle mého názoru..., na základě mých zkušeností...

## Určování důležitých informací

= rozhodnutí, co je nejzávažnější, co má cenu si zapamatovat<sup>20</sup>

Komentář: V množství informací ukrytých v textu je potřeba umět vybrat ty nejpodstatnější pro porozumění textu a zároveň určit podíl údajů, které si chceme zapamatovat. Neznamená to, že si nebudeme všimnout informací zajímavých, ale že budeme schopni rozlišovat, co je důležité pro autora a pro porozumění textu a co je důležité a zajímavé pro nás. Informace hodnotíme podle toho, jaký účel si pro čtení stanovíme. Proto ji nelze nacvičovat nezávisle na ostatních strategiích.

**Značka:** vykřičník, podtrhávání rovnou čarou, důležitá slova do obdélníku apod., **Z** pro zajímavé informace

### Startér:

Myslím, že toto... bude důležité.

Nejdůležitější bylo...

Úrovně:

- slovo – slova nesoucí význam, klíčová slova, termíny
- věta – klíčová věta v pasáži, v odborném textu často zvýrazněná typem písma
- text – klíčové myšlenky, témata

## Předvídání

= použití dostupných informací k uhádnutí toho, co by se mohlo odehrát v textu<sup>21</sup>

<sup>20</sup> KEENE, Ellin Oliver; ZIMMERMANN, Susan. *Mosaic of Thought*. Portsmouth : Heinemann, 2007. s 14.

<sup>21</sup> Upraveno podle FISHER, Douglas; FREY, Nancy; LAPP, Diane. *In a Reading State of Mind*. Newark : International Reading Association, 2009. s. 38.



Komentář: Předvídat znamená vytvořit si přehled o tom, co budeme číst. U prózy vycházíme ze struktury příběhu, hovoříme se žáky o postavách, době a prostředí příběhu, problému a řešení, tématu. Prohlédneme si obal knihy, titul, ilustrace a předvídáme charaktery postav, problém i řešení. Když čteme odbornou literaturu, prohlédneme si nadpisy, ilustrace, mapy, titulky, tabulky, abychom mohli uhádnout, co se v knize naučíme.

**Značka:** druh šipky →

### **Startér:**

Předvídám ....  
Předpovídám...  
Hádám...  
Vsadím se, že...  
Text bude o...

### **Úrovně a příklady:**

#### *Lokální úroveň*

Startéry – Hádám, že.... se stane v textu. Vsadím se...

Příklady - Hádám, že ho chytí stráž, která hledá dezertéry. Vsadím se, že v Maine nejsou žádní chřestýši, protože je tu příliš chladno.

#### *Globální úroveň*

Startéry – Myslím, že tato kniha bude o ...(obecný námět), představuji si, že autoři věří ... Myslím, že nálada knihy bude ... (smutná, veselá na konci, pesimistická)

Příklady - Vsadím se, že autor bojoval ve válce, a proto kvůli svým předchozím zkušenostem bude proti válkám. Hádám, že tato kniha bude o tom, proč se ztratili. Tato kniha bude smutná, protože začíná příběhem o příteli, který je možná mrtvý.

### **Usuzování**

= čtení mezi řádky. Umožňuje porozumět skrytým informacím<sup>22</sup>

= kombinací našich znalostí a zkušeností s informacemi z textu předvídáme, činíme závěry, hodnotíme a interpretujeme<sup>23</sup>

Komentář: Usuzování je součástí mnoha dalších strategií. Objevuje se v následujících strategiích:

- sledování porozumění – vyjasňujeme slova a myšlenky
- předvídání – usuzujeme na to, co se stane
- spojování – na základě našich předchozích znalostí usuzujeme na závěry pro text
- kladení otázek – vyvozujeme odpovědi
- představování – na základě vizuálních představ usuzujeme na závěry pro text
- syntéza – např. usuzujeme na hlavní myšlenku

<sup>22</sup> FISHER, Douglas; FREY, Nancy; LAPP, Diane. *In a Reading State of Mind*. Newark : International Reading Association, 2009. s. 38.

<sup>23</sup> KEENE, Ellin Oliver; ZIMMERMANN, Susan. *Mosaic of Thought*. Portsmouth : Heinemann, 2007. s. 14.





**Značka:** některý druh šipky nebo první písmeno slova usuzování – U nebo M (myslím, že...)

### **Startér:**

Usuzuji...

Myslím si..., protože...

## **Vizualizace (Vytváření představ)**

= vytváření mentálních představ v mysli

**Značka:** např. oko

### **Startéry:**

Vidím....

Slyším....

Cítím...(pocit)

Cítím... (vůni)

Cítím .... (chuť)

Cítím... (hmat)

Představuji si...

Mohl bych nakreslit...

Jednoduché příklady:

Vidím vědce, který pracuje u svého stolu.

Představuji si plán domu a můžu vidět, jak je zorganizovaný, koupelna je vzadu u obloukového okna.

Jak vytváření představ pomáhá porozumění:

- jsme četbou více zaujati
- představy déle uchovávají informace v paměti
- detaily obrazů pomáhají s usuzováním a předvídaním
- představy nás spojují s obrazy z našeho života, a tak si uvědomujeme souvislosti
- vcítíme se do postav a odhadujeme lépe motivy jednání

## **Propojování**

= odhalení souvislostí textu se znalostmi, dalšími texty a světovými událostmi<sup>24</sup>

### **Značka:**

P (Pro startér připomíná mi to...)

T – J (anglicky Text-to-self: T-S ) spojení textu a sebe sama, svých znalostí, zkušeností, emocí, prožitků. Odpovídá na otázky: Mám stejné zkušenosti? Jak jsem se cítila?

T – T spojení textu s jiným textem nebo filmem, pomáhají rozumět příběhu a předvídat, co se stane na základě znalosti jiných příběhů a srovnávání událostí, postav, myšlenek (např. pomocí Vennova diagramu). Jindy se tu začleňuje i propojování částí textu

<sup>24</sup> FISHER, Douglas; FREY, Nancy; LAPP, Diane. *In a Reading State of Mind*. Newark : International Reading Asociation, 2009. s. 38.



s dalšími částmi, protože porozumění záleží na informacích, které předcházejí. Čtenář si musí zapamatovat postavy, jejich vlastnosti, události, příčiny, následky a klíčová slova.

T – S (anglicky Text-to-world: T-W) spojení s událostmi ve světě

### **Startér:**

Toto... mi připomíná...

Toto je podobné...

Jednoduché příklady:

Tento příběh mi připomíná počítačovou hru, kterou znám.

Toto je podobné době, kdy jsme jeli na výlet.

Tato kniha je organizována stejně jako kniha, kterou jsem četl o plazech, takže předpokládám, že za každým obrázkem bude následovat popis.

### **Shrnování**

= určení hlavní bodů a myšlenek z výběru<sup>25</sup>

Žáci si musí uvědomit důležité události a uspořádat je ve správném pořádku. Organizace shrnutí závisí na typu textu – příběh nebo výklad. Shrnování zvyšuje pochopení čteného tím, že pomáhá konstruovat celkové porozumění textu.<sup>26</sup>

### **Startéry:**

Tato část/kniha byla o...

Nejdříve... dále... potom... nakonec...

Příběh se odehrává...

Hlavní postavy jsou...

Problém se objevil, když...

Odpovědi na novinářské otázky: kdo... co... kde... kdy... jak... proč...

Mapa příběhu: Vedoucí slova v této tabulce můžeme měnit podle typu příběhu, ale základ zůstává stejný, tzn. najít zápletku, vrchol díla a rozuzlení:

Někdo (Postava)... Chtěla (cíl, motivace)... Ale (konflikt, problém)... A tak (pokusné řešení)...Ale (komplikace)... A tak (vrchol)...Nakonec (řešení)

Někdo (hlavní postava)... Chtěl (cíl)... A tak (o co se pokusil)... Ale (konflikt)... A tak (rozřešení)... Nakonec (pokud je závěr odlišný od předchozího bodu)

Jednodušší varianta: Někdo (hlavní postavy)... Chtěl (cíl)... Protože (motivace)... Ale (konflikt)... A tak (rozřešení)

<sup>25</sup> FISHER, Douglas; FREY, Nancy; LAPP, Diane. *In a Reading State of Mind*. Newark : International Reading Asociation, 2009. s. 38. Autoři zahrnují do shrnování i syntézu.

<sup>26</sup> Zejména podle OCZKUS, Lori D. *Reciprocal Teaching at Work : Strategies for Improving Reading Comprehension*. Newark : International Reading Asociation, 2006. s.18.



## Syntéza

= vytváření vyvíjejícího se smyslu pochopení textu kombinováním porozumění se znalostmi ostatních textů a zdrojů<sup>27</sup>

Komentář: Syntéza znamená sloučit informace pocházející ze všech strategií a organizovat informace do smysluplného celku. Žáci si uvědomují, že naše myšlení začíná úvodním názorem, který se vlivem narůstajících souvislostí mění. Cílem je napsat ucelenou vlastní interpretaci textu, tzn. shrnout a organizovat klíčové pojmy a myšlenky, uvést vlastní komentář tvořený z vlastních poznámek. Závěry by měly přesahovat text samotný a vyjadřovat se i k vlastnímu čtení.

Samotné slovo shrnutí nás vede k závěru, že člověk shrnuje pouze po čtení, jenže zkušený čtenář čas od času přerušuje své čtení, aby si zrekapituloval děj i své připomínky k textu. Od počátku se v hlavě začíná vyvíjet celková syntéza – idea, kterou pozměňujeme podle informací v průběhu čtení. I žáci se musí naučit, že zastavování nepředstavuje zpomalení čtení, ale naopak zkvalitnění porozumění. Vyvíjející se smysl textu pomáhá čtenáři rozhodovat o tom, které informace jsou důležité a které zahrne do proměnlivé hlavní myšlenky.<sup>28</sup> Žáky nejprve k zastavování a shrnování vedeme sami. Později diskutujeme o tom, jak čtenář pozná, že se potřebuje zastavit a přemýšlet. Některé z návrhů:<sup>29</sup>

- Film v hlavě se přestává vytvářet.
- Přestáváme si odpovídat na otázky..
- Čteme, ale přemýšlíme o něčem jiném.
- Současná stránka nemá nic společného s našim obrazem v hlavě nebo autorovým záměrem.
- Nemůžeme shrnout poslední odstavce nebo stránky.
- Objeví se postavy, ale nevíme, kdo jsou.

**Značka:** Protože syntéza vyžaduje spojení všech naučených strategií, využíváme veškeré dříve uvedené značky. Z těch by pak měli žáci vytvořit individuální samostatnou „odpověď“.

Osobně používám dvojitou šipku ⇒

<sup>27</sup> KEENE, Ellin Oliver; ZIMMERMANN, Susan. *Mosaic of Thought*. Portsmouth : Heinemann, 2007. s 14.

<sup>28</sup> ZWIERS, Jeff. *Building Reading Comprehension Habits in Grades 6-12 : A Toolkit of Classroom Activities*. Newark : International Reading Association, 2006. s. 28.

<sup>29</sup> ZWIERS, Jeff. *Building Reading Comprehension Habits in Grades 6-12 : A Toolkit of Classroom Activities*. Newark : International Reading Association, 2006. s. 134.



Další možné strategie:

### **Stanovení účelu**

= identifikace záměru, proč něco čteme<sup>30</sup>

Už při prvním pohledu na text si čtenář vytváří povědomí o tom, co bude číst, o čem text bude a jaký účel tím bude sledovat. Účel čtení se liší vzhledem k typu textu, proto je nutné se žáky diskutovat o tom, že někdy čteme pro zábavu, někdy kvůli relaxaci a někdy zase kvůli vyhledávání informací, vyřešení problému nebo napsání zprávy apod.

Ve škole jsme zvyklí na to, že účel čtení poskytuje učitel tak, aby se žáci dobrali autorova záměru. Dobrý čtenář nečeká na požadavky učitele a hledá sám důvod ke svému čtení. Učitel může toto chování modelovat např. otázkou: „Když se dívám na název textu a obrázky, myslím si, že autor mě chtěl naučit...“ Autorka Cris Tovani navrhuje vytvořit si vlastní otázku a snažit se ji zodpovědět během čtení, srovnávat svůj a autorův názor, hledat nové informace nebo spojovat příběh s vlastním životem.

### **Prohlížení**

= je prohlédnutí textu. Zahrnuje aktivaci našich dosavadních poznatků a zkušeností, předvídání a stanovení účelu.<sup>31</sup>

### **Hodnocení**

= posuzování textu<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup> FISHER, Douglas; FREY, Nancy; LAPP, Diane. *In a Reading State of Mind*. Newark : International Reading Association, 2009. s. 38.

<sup>31</sup> MCLAUGHLIN, Maureen; ALLEN, Mary Beth. *Guided Comprehension : A Teaching Model for Grades 3-8*. Newark : International Reading Association, 2002. s. 22.

<sup>32</sup> MCLAUGHLIN, Maureen; ALLEN, Mary Beth. *Guided Comprehension : A Teaching Model for Grades 3-8*. Newark : International Reading Association, 2002. s. 25.

