

viditelně oslabit nadšení učitele, které se ukázalo jako silný prediktor zájmu žáků o výuku (Kocabas 2009; Pelletier, Legault, Séguin-Lévesque 2002).³¹

Do protikladu k direktivní frontální výuce pak je možné postavit takový styl výuky, který podporuje v hodinách vyšší míru žákovské autonomie.³² Cílem autonomně zaměřené výuky je vytvoření přátelského výukového prostředí, kde je rovněž kladen důraz na podpoření osobní motivace žáků pro výuku a vysokou míru interakce mezi učitelem a žáky. V souvislosti s tímto posláním se učitel snaží výuku přizpůsobit žákům v dané třídě tak, aby pro ně byla zajímavá a současně refletovala jejich přání, potřeby a zájmy (Reeve 2009; Reeve 2016; Reeve, Cheon 2014). Styl výuky zaměřený na žákovskou autonomii se v rámci výukových metod řadí spíše k metodám moderním neboli alternativním, jakožto protikladu k výukovým metodám tradičním, jež jsou asociovány spíše s výše uvedeným direktivním stylem.

Různé výukové styly, stejně jako metody výuky, mohou produkovat rozdílné výsledky. Ovšem z hlediska úspěšnosti žáků v mezinárodních testováních nejsou závěry ohledně výhodnosti tradičních či moderních metod výuky jednotné, a to napříč školními předměty. Některé studie dokazují pozitivní vliv tradičních výukových metod (viz např. Bietenbeck 2014; Korbel, Paulus 2017; Schwerdt, Wuppermann 2011). Jiné studie zdůrazňující faktor socioekonomického statusu zase uvádějí, že tradiční metody mají pozitivní vliv na žáky s nízkým socioekonomickým zázemím a moderní metody naopak na žáky s vysokým socioekonomickým zázemím, resp. žáky ze vzdělanějších rodin (např. Lavy 2015). Na základě podobných zjištění však nemůžeme jednoznačně tvrdit, že tradiční výukové metody jsou z hlediska úspěšnosti žáků lepší. Moderní metody výuky se totiž zpravidla zaměřují na rozvoj žáků v jiných oblastech než metody tradiční, např. podporují individualitu či rozvoj v sociálně-emoční rovině.³³ Nejvhodnějším způsobem je jejich kombinace.

Pro výuku a rozvoj čtení existuje řada výukových stylů a metod, přičemž většinou záleží na každém učiteli, jakou metodu zvolí. V rámci výuky počátečního čtení se obecně rozlišují metody analytická, syntetická a analyticko-syntetická, přičemž výzkumy v této oblasti se neshodují na tom, která je nevhodnější (Vykoukalová 2013; Wildová 2005). Čtenářská gramotnost ovšem není pouze o schopnosti přečíst text a porozumět mu v základní rovině, ale rovněž o rozvíjení kritického myšlení žáků a dalších vědomostí. Pochopení psaného textu i schopnost reprodukce v něm obsažených informací jsou důležité ve všech ostatních školních předmětech, stejně jako v různých oblastech každodenního života. Je to také součást socializace člověka a jeho aktivního začlenění do společnosti, jelikož rozvíjí komunikační schopnosti (Kramplová 2002; Průcha, Walterová, Mareš 2001; Šebesta 2005). Čtenářská gramotnost je tedy velmi komplexní a její budování ovlivňuje velké množství nejrůznějších faktorů, z nichž na tomto místě zdůrazníme zejména roli učitele.

Učitelé jsou těmi, kdo musí zabezpečit kvalitu a efektivitu výuky. Co je však kvalitní a efektivní z hlediska výuky i výukových metod, je v mnoha ohledech individuální. Chápání kvality může být totiž za různých okolností odlišné, a navíc velmi těžko měřitelné (viz např. Janík 2012), různým žákům taktéž vyhovují a motivují je různé výukové styly a metody, což se týká také oblasti čtení a čtenářské gramotnosti (Wildová 2005).³⁴ Právě učitel pak může mít na rozvoj čtenářské gramotnosti dětí výrazně větší vliv než přímo výukové metody. Pokud je totiž výuková metoda učitelem využita efektivně, v kombinaci s jeho profesními a osobnostními vlastnostmi a stejně tak ve spolupráci s rodiči, dokáže žáka nadchnout

31 Působení motivace v rámci výuky, stejně jako důsledky vlivu motivace na žáky i učitele nebo psychiku učitelů, zkoumá např. řada studií vycházejících ze „self-determination theory“ (viz např. Cuevas et al. 2018; Deci, Ryan 1985; Ryan, Deci 2000; Taylor, Ntoumanis 2007).

32 V angličtině označení „autonomy-supportive teaching“.

33 K rozvoji sociálně-emočních schopností žáků ve výuce viz např. Korbel, Paulus 2017.

34 V rámci této sekundární analýzy je kvalita učitelů hodnocena např. na základě používaných metod výuky či schopnosti práce s žáky a zejména pak s úspěšností žáků v mezinárodním testování PIRLS 2016. Je ovšem potřeba mít na paměti, že i tato zjištění mají své limity a závěry o kvalitě a efektivitě nejsou v tomto případě zobecnitelné na celý vzdělávací systém v ČR.