

Orbis scholae

VOL 9 / 3 / 2015

Porozumění textu ve škole

Hostující editoři
Karel Starý a Veronika Laufková

© Univerzita Karlova v Praze, 2016

ISSN 1802-4637 (Print)

ISSN 2336-3177 (Online)

Obsah

Editorial <i>Karel Starý, Veronika Laufková</i>	7
Teoretické studie	
Teoretické modely porozumenia textu a ich interpretácie v školskom vzdelávaní <i>Olga Zápotočná</i>	13
Porozumění textu v mateřském a cizím jazyce: odlišnost, podobnost, přenositelnost <i>Eva Skopečková</i>	27
Výuka čtenářských strategií v zahraničí – teorie, trendy, programy a metody <i>Ladislava Whitcroft</i>	39
Specifika lyrické poezie jako učební úlohy <i>Jaroslav Vala</i>	53
Empirické studie	
Porozumění textům žáků 4. ročníku <i>Anna Kucharská</i>	69
Práce s textem na střední škole <i>Věra Radváková</i>	87
Strategie porozumění textu a studenti učitelství <i>Jana Doležalová</i>	111
Bilingvismus v kontextu českého a slovenského jazyka – vybraná zjištění <i>Dagmar Tučková, Jaroslava Králová, Miloslav Klugar</i>	125
Zprávy	
Integrativní přístup v primárním vzdělávání Liberec, 17.–18. 6. 2015 <i>Pavčina Nešněrová, Vendula Homoky, Marie Opálková</i>	145

Evropská konference pedagogického výzkumu 2015

Budapešť, 7.–11. září 2015

Dominik Dvořák, Jan Vyhnanek 149

Recenze

Píšová, M., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Najvar, P., & Tůma, F.

Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje

(na pozadí výuky cizích jazyků)

Blanka Pravidová 157

Fernández, E. M., & Cairns Smith, H.

Základy psycholingvistiky

Dalibor Kučera 159

Různé

Poděkování recenzentům 162

Contents

Editorial <i>Karel Starý, Veronika Laufková</i>	7
Theoretical Papers	
Theoretical Models of Text Comprehension and Their Interpretations in School Education <i>Olga Zápotočná</i>	13
Reading Comprehension in L1 and L2: Differences, Similarities, Transferability <i>Eva Skopečková</i>	27
Reading Strategy Instruction – International Theories, Trends, Programmes and Methods <i>Ladislava Whitcroft</i>	39
Specifics of Lyric Poetry as a Teaching Task <i>Jaroslav Vala</i>	53
Empirical Papers	
Fourth-Grade Children in the Context of Reading Comprehension <i>Anna Kucharská</i>	69
Text Comprehension Strategy and Student Teachers <i>Jana Doležalová</i>	87
Working with Text at Secondary School <i>Věra Radváková</i>	111
Bilingualism in the Context of the Czech and Slovak Language – Selected Findings <i>Dagmar Tučková, Jaroslava Králová, Miloslav Klugar</i>	125
Reports	
An Integrative Approach in Primary Education Liberec, 17–18 June 2015 <i>Pavčina Nešněrová, Vendula Homoky, Marie Opálková</i>	145

<i>Dominik Dvořák, Jan Vyhnaněk</i>	149
---	-----

Book Reviews

Píšová, M., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Najvar, P., & Tůma, F. Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků) [Expert Teacher: The Nature of Expertise and Determinants of Professional Development (in FLT Perspective)] <i>Blanka Pravdová</i>	157
---	-----

Fernández, E. M., & Cairns Smith, H. Základy psycholingvistiky [Fundamentals of Psycholinguistics] <i>Dalibor Kučera</i>	159
---	-----

Miscellanea

Acknowledgements to Reviewers	162
---	-----

Porozumění textu ve škole

7

Pojem *porozumění textu* dnes zastřešuje velmi širokou problematiku. Zvláště od tzv. obratu k jazyku či lingvistického obratu se porozumění lidské zkušenosti výrazně identifikovalo se světem jazyka, mluvy a textu. Analytická filozofie se přiblížila lingvistice, lingvistika filozofii (Peregrin, 2003). Do tradičního filologického zkoumání vztahu člověka a řeči (Gadamer, 1999) a teorie literatury (Eco, 2009) přinesla nové impulsy především sémiotika či sémiologie (Saussure, 1989). Kromě bouřlivého vývoje v lingvistice samé se konstituovaly nové multidisciplinární obory, které se porozumění textu věnují – psycholingvistika (Nebeská, 1992), kognitivní lingvistika (Schwarzová, 2009), případně také sociolingvistika, neurolingvistika, matematická lingvistika a další. Pozornost věnovaná jazyku jako nástroji myšlení byla ve 20. století mimořádná, v současnosti se stále prohlubuje a reaguje na výzvy spojené s novými prostředky a formami komunikace. Jsme doslova zavaleni ohromným množstvím textů, v tištěné i elektronické podobě, takže je mnohdy nemáme čas číst s dostatečným porozuměním. Jsme tím už nenávratně odsouzeni k povrchnosti, nebo to naopak zvyšuje naši potřebu hlubokého vhledu do textu?

Už když jsme se zamýšleli nad výzvou pro autory, vyjádřili jsme určitou obavu, zda se nám podaří připravit číslo, které bude skutečně monotematické. Vzhledem k tomu, že v českém prostředí se bádá a publikuje především o počátečním čtení a o poruchách učení souvisejících se čtením, nabídli jsme tentokrát prostor výzkumům zaměřeným na čtenáře, kteří počáteční čtení již zvládli, a téma dále zúžili na oblast školního vzdělávání. Právě školní vzdělávání je jednou z mála příležitostí v životě člověka, kdy si může dovolit luxus zabývat se textem slovo od slova, analyzovat jeho strukturu a pronikat do hloubky významu (Starý & Laufková, 2015). Ve škole nesporně sehrávají texty zásadní úlohu – ať už tomu je při interpretaci veršů, v jazykovém rozboru, výchově k občanství nebo v matematické slovní úloze. Jsou předmětem recepce i produkce, prostředkem i cílem, zdrojem zábavy i nudy. Bez porozumění odbornému jazyku nelze porozumět přírodovědným předmětům, bez pochopení záměru autora nelze pochopit publicistický či umělecký text. Porozumění textu je předpokladem učení ve většině školních vzdělávacích oblastí. Učení z textu je významnou složkou učení jako takového (Mareš, 2013) i procesu poznávání obecně (Sternberg, 2002).

Protože porozumění textu je svým charakterem multidisciplinární, byli jsme velmi otevření vůči odborníkům různých oborů. Do monotematického čísla tak přispěli

8 pedagogové, psychologové, lingvisté a literární vědci z České republiky i Slovenska. Podařilo se nám získat také velmi kvalitní recenzenty, jimž tímto děkujeme za odvedenou práci.

Potěšující je, že většina autorů intenzivně čerpala ze zahraničních zdrojů, a přiblížila tak problematiku čtení a porozumění textu i z mezinárodní perspektivy. Z nabídnutých textů, které úspěšně prošly recenzním řízením, je zřetelné, že zájem výzkumníků se posunul od původního chápání čtení, jež ponechávalo čtenáři roli pasivního příjemce významu, který byl do textu „zašifrován“ autorem, k chápání čtení jako procesu aktivního konstruování významu čtenářem.

Obsah čísla se na první pohled může jevit jako poměrně nesourodý. Rozdílnost oborového ukotvení přináší logicky i různost terminologickou, ale snad nikde nebrání pochopení obsahu. Navíc se například v odkazech na zdrojovou literaturu články různých autorů dosti prolínají. Upozorňují tak na teoretické zdroje, z nichž sice mnohé výukové aplikace, metody a strategie vychází, avšak často nereflektovaně. Tím se již dostáváme k charakteristice jednotlivých studií zveřejněných v tomto čísle. Ačkoliv by je bylo možno řadit podle několika hledisek (například porozumění textu odbornému versus uměleckému; porozumění v mateřském a cizím jazyce), uspořádali jsme je podle věku žákovské populace, na které byly dané texty zacíleny, a rozdělili na teoreticko-přehledové na jedné straně a empirické na straně druhé.

Číslo otevírá zásadní přehledový příspěvek O. Zápotočné, který nabízí několik cenných záchytných bodů pro orientaci v dalších textech. Teoretické modely porozumění textu jako procesu poznávání a učení jsou prezentovány s velkým nadhledem a ve vývojové perspektivě. Autorka poukazuje na důsledky tzv. kognitivní revoluce v psychologii a výzkumné přístupy, které postoupily od významů jednotlivých slov k významům větších textových celků. Těžiště zkoumání porozumění textu se tak přesunulo z textu více na čtenáře, což do hry přivedlo i sociokulturní teorie a přístupy ke čtení. Kognitivní a sociokulturní pohledy na porozumění textu podle Zápotočné nejsou nekompatibilní. Autorka rovněž ukazuje, jak se teorie schémat, teorie dvojího kódování a Kintschova teorie promítla do školní praxe a do testování porozumění čtenému v mezinárodních výzkumech.

Článek E. Skopečkové se zabývá odlišnostmi a podobnostmi vybraných teorií na porozumění textu s naznačenými rozdíly mezi čtením v mateřském a cizím jazyce. Ačkoli autorka vychází z podobných zdrojů jako Zápotočná, popisuje i tzv. specifické modely čtení (např. Goodman nebo Stanovich), kde poznáváme implicitní teoretický background mezinárodních učebnic cizích jazyků používaný i v českých školách. I když je v tomto článku mateřský jazyk reflektován přes angličtinu a odkazy na empirické výzkumy specifických modelů zde nenalezneme, přináší text užitečný vhled do dané problematiky a v závěru se zajímavě zamýšlí nad otázkou vztahu úrovně čtenářské gramotnosti v mateřském a cizím jazyce. V podobném duchu pokračuje L. Whitcroft, když popisuje transformaci teorií porozumění textu do výuky čtenářských strategií – modelováním, scaffoldingem, vzájemným sdílením přečteného až po konkrétní programy, jako je Pojmově orientovaná výuka nebo Učíme se navzájem. Za cenné v tomto případě považujeme především odkazy na empirické výzkumy, které účinky

popsaných strategií zkoumaly. Výzkum v oblasti čtenářských strategií považujeme v současné době za stěžejní, protože výsledky výzkumu PISA 2009 potvrdily, že žáci, kteří mají nízké povědomí o účinných čtenářských strategiích, jsou méně zdatnými čtenáři (OECD, 2010). Tyto trendy kladou o to větší požadavky na učitele, kteří by měli vést žáky ve škole k takové práci s textem, aby se jejich čtenářské strategie proměnily ve čtenářské dovednosti, které ústí v porozumění.

V našem vzdělávacím systému je čtení, nepochybně více než v některých jiných zemích (např. UK, USA), spojeno s uměleckými texty. Článek J. Valy s nadhledem směřuje na jednu ze součástí umělecké literatury – lyrickou poezii. V kontextu našeho čísla dobře ukazuje, jak silně obsah textu ovlivňuje i přístupy k jeho porozumění a potřebu specifických teorií porozumění pro různé druhy textů. Autor diskutuje téma poezie jako učební úlohy. Jestliže u odborného textu je cílem jednoznačné porozumění, u uměleckého textu prakticky nikdy neexistuje jediná správná interpretace. Přesto však vždy existuje hranice mezi interpretací a dezinterpretací. Příspěvek tak naznačuje, na jaká úskalí naráží hodnocení porozumění textu.

V empirických studiích převažují jednoznačně výzkumy kvantitativní, které využily jako výzkumný nástroj nestandardizovaný dotazník. A. Kucharská přispěla článkem o porozumění textu u žáků ve 4. ročníku základní školy, kteří již zvládli techniku čtení, což umožňuje soustředit se na hloubku porozumění smyslu textu. Ve výzkumném projektu, jehož je tento článek výstupem, byly vyvinuty originální výzkumné nástroje. Součástí závěrů je i jejich příkladná metodologická reflexe. Představený výzkum je unikátní také v tom, že zkoumá vnímání obsahu nejen při tichém čtení (jak bývá časté v mezinárodních výzkumech PIRLS či PISA¹, či v domácích, např. CLoSE²), ale také při hlasitém čtení a poslechu. Zjištění článku Kucharské poskytují zajímavé informace pro naši školní praxi, kde je hlasité čtení používáno až příliš často³.

Článek V. Radvákové směřuje ke středoškolské mládeži. Ambiciózně si klade otázku, jak se pracuje s textem při výuce literatury. Pomocí žákovských dotazníků zjišťuje nejen to, jaké aktivity při výuce probíhají, ale také pocity a postoje žáků, které tyto aktivity doprovázejí. Výzkum poukázal na problematickou práci s texty. Na těch školách, kde žáci uváděli, že se nudí, či nejvíce kritizovali pojetí práce s textem, se jednalo pouze o uplatňování tzv. *poznávání o díle* (žák se dozvídá poznatky o literárním, historickém, kulturním kontextu, o literárním díle a jeho interpretaci; terminologie dle Hníka, 2014), nikoli o přímé, živé a autentické *poznávání díla*. Lze se domnívat, že vzhledem k charakteru komplexní maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury, která předpokládá v ústní části analýzu uměleckého i neuměleckého

¹ PIRLS (Progress in International Reading Study, testuje žáky 4. ročníku); PISA (Programme for International Student Assessment, zaměřuje se na patnáctileté).

² Výzkum realizovaný v rámci projektu GA ČR Centrum excellence: *Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: Longitudinální studie*. Jeho cílem je zjistit, jak školní vzdělávání přispívá k rozvoji znalostí a dovedností v různých typech škol podle tzv. teorie přidané hodnoty.

³ Podle dat z výzkumu PIRLS 2011 až 80 % jedenáctiletých českých žáků čte ve škole denně nahlas, zatímco mezinárodní průměr byl 70 % (Kramplová et al., 2012). Vzniká obava, zda tolik prostoru věnovaného hlasitému čtení není na úkor dalších aktivit spojených se čtením – čtení potichu, dekodování textu atd.

10 textu včetně prokázání porozumění textu, se situace na vyšším sekundárním stupni vzdělávání proměňuje a obdobný výzkum na toto téma by dnes již mohl dospět ke kvalitativnímu posunu aktivit, které při výuce probíhají.

Do populace studentů učitelství byl zaměřen výzkum představený J. Doležalovou. Ta rovněž formou dotazníku oslovila české a polské studenty s otázkami, jaké strategie porozumění textu při učení používají. Výsledky jsou prezentovány komparativně a vývojově (u českých studentů). Zajímavé jsou změny zaznamenané mezi lety 2007 a 2014, například výrazná redukce poznámek psaných na okraj textu. Rozdíly jsou také ve způsobu vyhledávání informací potřebných pro porozumění textu.

Poslední empirický příspěvek se svým tématem od ostatních odlišuje. Není totiž zaměřen na čtenářskou gramotnost a čtení jako takové, ale má úzký vztah k porozumění, a to nejen textu. Pojednává o percepčním česko-slovenském bilingvismu a vychází ze zkušenosti, že pokud jsou ve třídě žáci s odlišným mateřským jazykem (např. vietnamským, ukrajinským, ruským apod.), jsou školy i učitelé připraveni žákovi pomoci a individuálně s ním pracovat. Text tří spoluautorů – D. Tučkové, J. Králové a M. Klugara – vychází z předpokladu, že od rozdělení Československa uběhly více jak dvě desítky let a nemusí být samozřejmostí, že žáci českému/slovenskému jazyku rozumí, i když není jejich mateřský. Výzkumným nástrojem byl opět dotazník, tentokrát pro učitele v České republice i na Slovensku, vyučující v bilingvních i nebilingvních třídách. Ukázalo se například, že v bilingvních třídách učitelé více používají dialog jako výukovou metodu; slovenští učitelé častěji strukturují učivo s ohledem na žáka s odlišným mateřským jazykem, stejně jako častěji vytvářejí speciální vyučovací texty a pomůcky, které by těmto žákům porozumění usnadnily.

Závěrem přinášíme čtyři nerecenzované texty, které přibližují konferenční aktivity začínajících i zkušených výzkumníků a současnou monografickou tvorbu. Upozorníme zejména na dvě kvalitní recenze, které nás samé motivovaly k podrobnějšímu studiu. B. Pravdová přináší pohled na knihu širšího autorského kolektivu *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Druhá recenzovaná monografie je velmi úzce spojena s tématem monotematického čísla a dokresluje jeho multidisciplinaritu. D. Kučera, jehož profesním zájmem je obecná a pedagogická psychologie, upozorňuje na nejnovější přeloženou publikaci z oblasti psycholingvistiky od E. M. Fernándezové a H. S. Cairnsové (2014).

Jako editoři považujeme za silné stránky čísla především dobrou ukotvenost v mezinárodním kontextu a původní výzkumná zjištění. Byli jsme potěšeni množstvím i pestrostí obdržených příspěvků. Věříme, že obsah čísla přispěje k rozvoji diskurzu o porozumění textu ve školním vzdělávání a v dalších číslech Orbis scholae rádi uvítáme texty, které budou na publikované články reagovat.

Karel Starý, Veronika Laufková
editoři čísla

Literatura

- Eco, U. (2009). *Meze interpretace*. Praha: Karolinum.
- Fernándezová, E. M., & Cairnssová, H. S. (2014). *Základy psycholingvistiky*. Praha: Karolinum.
- Gadamer, H. G. (1999). *Člověk a řeč*. Praha: Oikymen.
- Hník, O. (2014). *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha: Karolinum.
- Kramplová, I., et al. (2012). *Národní zpráva PIRLS 2011*. Praha: ČŠI.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: learning to learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*. Paris: OECD.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Nebeská, I. (1992). *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H.
- Peregrin, J. (2003). *Filosofie a jazyk. Eseje a úvahy*. Praha: Triton.
- Saussure, F. (1989). *Kurs obecné lingvistiky*. Praha: Odeon.
- Schwarzová, M. (2009). *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha: Dauphin.
- Starý, K., & Laufková, V. (2015). Kde žáci v polovině základního vzdělávání selhávají při porozumění čtenému polemickému textu. *Pedagogika*, 65(4), 392–412.
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.

Teoretické modely porozumenia textu a ich interpretácie v školskom vzdelávaní¹

Ol'ga Zápotočná

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV

Abstrakt: Po krátkom exkurze do histórie pedagogických a psychologických koncepcií porozumenia textu sa príspevok zameriava na dve skupiny teoretických modelov rozvíjaných na poli kognitívnych výskumov čítania s cieľom ilustrovať a porovnať ich špecifické prínosy, edukačné odkazy a reálne dopady na vzdelávaciu prax. Z tohto hľadiska, ktoré bolo aj kritériom výberu prezentovaných modelov, sa v krátkosti prezentujú najznámejšie z teórií porozumenia ako dekodovania významu, ktorých vplyv na vzdelávaciu prax je v našich podmienkach zreteľnejší. V kontraste k nim a podrobnejšie sú analyzované vybrané teórie čítania, ktoré porozumenie chápu a skúmajú ako súčasť všeobecnej kognície a poznávania sveta prostredníctvom učenia sa z textu, s dôrazom na vyššie úrovne kognitívneho spracovania významu a jeho konštruovania na báze východiskových vedomostí a predstavivosti čitateľa. V závere príspevku sa naznačujú možnosti ich zmysluplnejšieho prepojenia so súčasným a na pôde vzdelávania silnejúcim sociokultúrnym diskurzom o porozumení textu ako výsledku sociálne a kultúrne situovanej komunikačnej praxe.

Kľúčové slová: porozumenie textu, kognitívne modely čítania, vyučovanie čítania

Theoretical Models of Text Comprehension and Their Interpretations in School Education

Abstract: The paper outlines a brief history of pedagogical and psychological approaches to text comprehension with emphasis on cognitive theories of reading. The special attention is paid to comparison of two groups of reading theories in a view of their contribution to education. With this aim several noted bottom-up models of reading are mentioned approaching to meaning and comprehension as a result of text decoding. The impact of these theories on teaching reading in Slovak schools is quite obvious. On contrary and more in-depth analyses of several top-down reading theories are presented explaining reading comprehension as a central component of general cognition. Reading comprehension is understood as a process of meaning construction, knowledge building and learning with emphasis on higher-level cognitive processing based on background knowledge and imagination of the reader. In conclusion the possible interconnections of the above reading schools within the context of contemporary discourse on sociocultural theories explaining reading comprehension as an outcome of socially and culturally situated communicative practice are suggested.

Keywords: text comprehension, cognitive models of reading, teaching reading

DOI: 10.14712/23363177.2016.1

Problematika porozumenia textu je mimoriadne širokou a multidisciplinárnou témou. Na pôde vzdelávania sa jej v českej a slovenskej odbornej literatúre venovali viace-

¹ Príspevok je súčasťou riešenia projektov VEGA č. 2/0140/15 Gramotnosť ako nástroj sociálnej inklúzie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a marginalizovaných komunit; KEGA č. 005 TTU-4/2015 Bariéry osvojenia gramotnosti: Objasnenie a riešenie.

14 rí autori. Z knižných publikácií možno spomenúť napr. práce autorov Průcha (1987) a Gavora (1991; 2008). Prijat' výzvu editorov tohto monotematického čísla a pokúsiť sa o prezentovanie určitého obrazu prístupov či možností koncepčného uchopenia tejto problematiky v rozsahu jednej časopiseckej štúdie bolo rozhodnutím pomerne trúfalým. Skromnejšie ambície – obmedzené na výber najvýznamnejších teoretických modelov porozumenia textu, rozvíjaných na poli kognitívnych výskumov čítania s pokúzaním na ich odkazy, inšpirácie či reálne prínosy pre prax školského vzdelávania – situáciu tiež významne neuláhčili. Všeobecne možno povedať, že paralelné sledovanie edukačného diskurzu o týchto otázkach spolu s vedeckým odkrýva pomerne veľkú priepasť medzi tým, o čom sa diskutuje na stránkach vedeckých časopisov a tým, čo sa nejakým spôsobom dotkne školského vyučovania. Neznamená to, že chyba je výlučne na strane školy, naopak, je to dané najmä povahou základného výskumu, ktorý sa k bezprostredným odporúčaniam do praxe stavia skôr rezervovane. Kognitívno-psychologické výskumy nie sú výnimkou a z tohto hľadiska ich kritizuje aj uznávaná autorita na poli psychológie čítania Stanovich (2000). Problém vidí okrem iného aj v roztrieštenosti výsledkov výskumu či nedostatku potrebnej a pre prax zrozumiteľnej syntézy. Východiská treba podľa neho hľadať jednak v kvalitnej popularizácii, rozvíjaní aplikovaného výskumu, a tiež zvyšovaní úrovne vedeckej výchovy učiteľov.

K nevyhnutnému výberu sme napokon prišli z pohľadu praxe samotnej. Snažili sme sa vybrať také modely porozumenia textu, ktoré do edukačného diskurzu v nejakej podobe prenikli, hoci aj tu bolo potrebné urobiť určitú selekciu. Riešime ju tým, že jednu skupinu modelov porozumenia ako dekodovania významu opíšeme len v krátkosti (v časti 3), napriek tomu, že v edukačnom prostredí svoju odozvu nachádzajú, aj keď tam – podľa nášho názoru – patria najmä v súvislosti s problematikou porúch čítania a písanej reči. Presnejšie povedané – a to nám na týchto modeloch trochu prekáža – proces čítania vrátane porozumenia analyzujú na takých úrovniach, ktoré v laickom chápaní navodzujú pomerne zúžené predstavy o porozumení textu. Aj preto sme ich aspoň v minimálnom rozsahu do textu zaradili. Podrobnejšie sa potom zaoberáme niekoľkými ukážkami takých modelov čítania, ktoré výklad porozumenia textu posúvajú na vyššie úrovne kognitívneho spracovania významu, čím sa podstatne viac približujú k zložitosti a komplexnosti toho, čo je v čítaní – nielen v procese učenia sa čítať ale najmä učenia sa čítaním – rozhodujúce (4). V oboch prípadoch však ide o teórie, ktoré sa začali intenzívnejšie rozvíjať až v 70-tych rokoch minulého storočia – v rámci rozmachu kognitívnych vied. Korene niektorých z nich však siahajú podstatne hlbšie. Ešte skôr, než sa im začneme venovať, pokladáme za potrebné pristiaviť sa aspoň v krátkosti pri pedagogických koncepciách čítania, ktoré porozumenie istým spôsobom vymedzovali dávno predtým (1 a 2).

1 Porozumenie textu v kurikulárnych koncepciách

Autori publikácie (Robinson et al., 1990) sa ich pokúsili zmapovať za pozoruhodné obdobie 200 rokov, aj keď podstatnú časť tohto obdobia pokryli skúmaním učebníc

a školských dokumentov. Od roku 1910 k nim pribudli už aj výskumy a pedagogické štúdie zamerané na overovanie efektívnosti určitých vzdelávacích programov. Vývin názorov na porozumenie čítania tak, ako ich opisujú, bol napokon v mnohom podobný tomu, ako ich nachádzame v našich historických prameňoch (napr. Ružička, 1966). Od počiatkových memorovacích modelov zdôrazňujúcich opakované čítanie a zapamätávanie textov, k neskorším kombinovaným predstavám, uvažujúcim o etape mechanickej, rétorickej a intelektuálnej, smerom k čoraz väčšiemu dôrazu na chápanie významu ako východiska i cieľa čítania.² Celkom zaujímavé sú však aj niektoré všeobecné konštatovania, podľa ktorých sa tieto názory vyvíjali a menili najmä presúvaním ťažiska z jedného aspektu porozumenia na druhý, pričom spočiatku a dlhodobo dominovala predstava o akomsi univerzálnom porozumení ako psychologickom konštrukte, ktorý sa dá jasne definovať a následne v rámci vzdelávania rozvíjať. Neskôr sa tieto predstavy stávali difúznymi a relatívnejšími, porozumenie je chápané ako výsledok čoraz širšieho spektra podmienok, obsahových, kontextových, sociokultúrnych, situačných a úlohových aspektov čítania. Ďalším zaujímavým výsledkom tohto skúmania bolo zistenie, že akékoľvek novinky, ktoré sa z času načas objavujú, a ktoré zvykneme nazývať „inováciami“, majú spravidla nejaké legitímne prekursori v minulosti. V neposlednom rade stojí za zmienku aj skutočnosť, že zo všetkých sledovaných programov sa ako najefektívnejšie ukázali tie, ktoré v nejakej podobe rozvíjali stratégie a postupy pri práci s textom, dnes známe ako vedomé metakognitívne procesy a stratégie čítania.

2 Infraštruktúra porozumenia textu: Porozumenie ako súbor diskretných zručností

Ak by sme sa bližšie pozreli na samotné definície porozumenia, uplatňované v spomínaných edukačných koncepciách alebo meraniach ich efektívnosti, spravidla reprezentovali istý súbor diskretných a podľa možnosti merateľných zručností ako dôležitých súčastí, faktorov či predpokladov porozumenia. Prelomovou a doposiaľ vysoko citovanou štúdiou, ktorá potvrdila vedeckú reputáciu takéhoto chápania porozumenia na obdobie niekoľkých desaťročí, bola faktorová štúdia Davisa (1944). Na základe seriózneho prieskumu literatúry a názorov renomovaných autorít zostavil rozsiahly zoznam jednotlivých zručností a nástrojov ich merania, výsledky ktorého podrobil faktorovej analýze. Identifikoval tak 9 skupín takýchto zručností, t.j. faktorov porozumenia, ktoré pokladal za fundamentálne. Išlo o schopnosti (voľne podľa Davis, 1944, s. 186):

1. Chápať (poznať) význam slov.
2. Chápať význam slov a fráz s ohľadom na daný kontext.
3. Sledovať organizáciu, štruktúru textu (pasáže, obsahu).
4. Sledovať – identifikovať hlavnú myšlienku textu.

² Podobné názory reprezentovali v tých časoch významní českí autori, pedagóg Kožíšek (1929) a psychológ Příhoda (1930).

- 16 5. Odpovedať na otázky, ktoré sú zodpovedané priamo v texte.
 6. Odpovedať na otázky, ktoré sú zodpovedané v texte ale nie slovami použitými v otázke.
 7. Vedieť na základe textu vyvodzovať inferencie.
 8. Rozpoznávať literárne jazykové prostriedky, vedieť vystihnúť ich atmosféru, náladu.
 9. Identifikovať autorov cieľ, zámer či uhol pohľadu (usudzovať o autorovi).

Pokiaľ ide o poradie významnosti uvedených faktorov, na prvom mieste – čo do výšky korelácií s ostatnými položkami – sa umiestnil faktor *chápania* významu slov, čo poukazuje na významný podiel slovnej zásoby na porozumení textu. Ďalej nasledovali faktory *vyvodzovanie inferencií* a *sledovanie* štruktúry textu (podľa Pearson & Hamm, 2005, s. 22). Uvedení autori – okrem zásadného významu tejto štúdie vo vzťahu k chápaniu porozumenia ako viacrozmerného či mnohokomponentového konštraktu – konštatujú jej dlhodobý a v podstate až do kognitívnej revolúcie pretrvávajúci vplyv v oblasti výskumu a diagnostiky čítania.

Na uvedených deviatich faktoroch stojí za pozornosť aj to, že keď sa pozrieme na súčasné nástroje hodnotenia porozumenia v čítaní, používané v medzinárodných meraniach čitateľskej gramotnosti (PIRLS či PISA), ktoré dnes hýbu vzdelávacími systémami celého sveta, tak ich tam nájdeme v podstate všetky.³

3 Kognitívne modely porozumenia ako dekódovania významu

Napriek tomu, že od čias Davisovej štúdie význam bohatosti slovnej zásoby pre porozumenie textu ešte nikto nespochybnil, modelmi, ktoré sa porozumením zaoberajú na úrovni dekódovania významu slov sa – ako sme už spomínali – nebudeme podrobnejšie zaoberať.⁴ Najmä preto, že v ich explanačnom rámci stojí porozumenie akoby až na druhom mieste, resp. je skúmané ako výsledok niečoho iného, spravidla kognitívnych funkcií nižšieho rádu. Okrem percepcie (zrakovej či sluchovej) najmä operačnej pamäti, pozornosti či exekutívnych funkcií.

Ako príklad možno uviesť *model kognitívnej kapacity* (Just & Carpenter, 1992). Porozumenie v čítaní sa tu odvíja od kapacity operačnej pamäti, proces spracúvania informácií v čítaní ako aj jeho výsledok závisí od miery aktivácie ako aj rozsahu celkovej či dostupnej pamäťovej kapacity. Zdroje individuálnej variability čitateľského porozumenia sa hľadajú v objasňovaní kvantitatívnych a kvalitatívnych rozdielov na úrovni verbálnej pamäti a mechanizmov jej fungovania. Model má viacero verzií a v súčasnosti je stále aktuálny najmä v rámci skúmania exekutívnych funkcií a možností ich tréningu ako cesty k zlepšeniu porozumenia v čítaní. Viaceré štúdie uvádzajú pozitívne účinky takejto intervencie (napr. García-Madruga & Elosúa, 2013).

³ Konkrétne napríklad PIRLS doslova kopíruje faktory 5, 6, 7 a 8.

⁴ V zahraničnej literatúre sa s nimi stretávame pod názvami „bottom-up“ alebo „data-driven“ modely (pozri napr. Zápotočná, 2001).

S touto logikou pracuje aj model poukazujúci na kľúčový význam automatickosti v spracúvaní informácií v čítaní (tzv. *automaticity model*, La Berge & Samuels, 1974), ktorý porozumenie v čítaní vníma okrem iného aj ako výsledok plynulosti čítania. Plynulé a plne zautomatizované dekodovanie slov pokladá za podmienku porozumenia, resp. uvoľnenia kognitívnej kapacity potrebnej na porozumenie a naopak, kapacitu pohlcujúce dekodovanie za jeho prekážku.

Vzťah plynulosti a porozumenia v čítaní analyzovali vo svojej prehľadovej štúdii aj Pikulski a Chard (2005). Výsledkami množstva výskumov vykazujúcich stabilné a vysoké korelácie porozumenia s plynulosťou čítania poukazujú na jej nevyhnutnosť a zásadný význam. Na druhej strane však otvorene priznávajú (tamže, s. 517), že „plynulosť dekodovania sama o sebe nie je postačujúca na dosiahnutie vyšších úrovní porozumenia textu“. Inými slovami, akokoľvek plynulé či plne zautomatizované čítanie ešte porozumenie nezaručuje. Vzťah medzi plynulosťou a porozumením teda neplatí univerzálne, resp. platí najmä u slabých a problémových čitateľov. Otázne je napokon aj to, do akej miery je plynulosť podmienkou a do akej prejavom, resp. sprievodným znakom dobrého porozumenia.

Vzťah plynulosti a významu stavia do centra pozornosti aj tzv. *kompenzačný model čítania* (Stanovich, 1980), ktorý sa tiež prikláňa k tomu, že plynulé automatické dekodovanie je a má byť od kontextu nezávislé. Zvýšená tendencia opierať sa o významový kontext je podľa neho typická najmä pre slabých čitateľov, je sprievodným znakom porúch písanej reči, resp. prejavom snahy o kompenzáciu deficitu na úrovni dekodovania, ktorý spôsobuje zvýšenú závislosť od iných dostupných zdrojov informácií. A naopak, „rýchle od kontextu nezávislé dekodovanie slov je to, čím sa najvýraznejšie odlišujú dobrí od slabých čitateľov“ (Stanovich, 1980, s. 32).

Takéto názory a spôsoby uvažovania o čítaní sú v našich podmienkach známe najmä v súvislosti s počiatočnými štádiami učenia sa čítať, rozvíjaním bazálnych procesov v čítaní či osvojovaním si techniky čítania a sú určite relevantné najmä v oblasti porúch čítania a písanej reči. V súčasnosti sú opätovne v kurze a podporujú ich najmä výskumy, poukazujúce na rozhodujúci význam fonologických procesov v čítaní (Caravolas et al., 2005). Edukačné odkazy či dopady tohto okruhu poznatkov však často smerujú k takým vzdelávacím praktikám, ktoré rôzne formy nácviku plynulého dekodovania pokladajú za všeliek na všetky problémy čítania, čím odvádzajú pozornosť od vyšších úrovní kognitívneho spracovania a porozumenia textu, potrebných na učenie sa čítaním. Na reálne nebezpečenstvá tohto typu, prichádzajúce zo strany školsko-politických aktérov, osobitne v anglofónnom jazykovom prostredí, upozorňujú v posledných rokoch viacerí autori (Pearson, 2010).

4 Porozumenie textu v kognitívnych modeloch čítania ako poznávania a učenia sa z textu

Pod týmto nie úplne presným názvom sa budeme venovať kognitívnym teóriám, ktoré sú v odbornej literatúre označované aj ako tzv. *top-down* modely. Oproti pre-

- 18 došlým predstavám o porozumení, či už ako súbore rôznych zručností, alebo ako výsledku procesu postupného spracúvania textových dát v určitej zákonitej sekvencii sa v týchto modeloch porozumenie chápe ako výsledok niečoho úplne iného. Tým iným sa myslia jednak vyššie úrovne kognitívneho spracovania („top“), a jednak isté mentálne obsahy – koncepty či reprezentácie, ktorými je určované, resp. z ktorých vyplýva porozumenie („conceptually-driven“).

Ešte než sa na niektoré z týchto teórií pozrieme bližšie, treba povedať, že významným prínosom kognitívnych modelov tejto skupiny bolo, že nastolili otázky a otvorili diskusiu o psychologickom pôvode významu. O tom, či význam spočíva, resp. sídli predovšetkým v textoch, je primárne daný autorom, čo je v súlade s tradičnými názormi, alebo je výplodom mysle každého jednotlivého čitateľa, ktorý si ho konštruuje pod vplyvom svojich vedomostí, skúseností a z nich odvíjaných očakávaní jedinečným spôsobom. Predovšetkým však čítanie ako problém postavili do širšieho kontextu – do centra kognície, t.j. procesu poznávania sveta prostredníctvom učenia sa z textu.

4.1 Teória schémy

Všetko, čo bolo uvedené vyššie, platí bezvýhradne o teórii schémy. Dokonca možno povedať, že bola jednou z prvých teórií, ktorá v porozumení textu začala prikladať význam čitateľovým konceptom, t.j. východiskovým vedomostiam či poznatkovým štruktúram. Pôvodne išlo o všeobecnú kognitívnu teóriu, ktorá sa až neskôr uplatnila a naplno rozvinula v rámci kognitívnych výskumov čítania. Napriek tomu, že bola aj predmetom kritiky (Sadoski, Paivio, & Goetz, 1991), výskum čítania ako takého ovplyvnila natrvalo. Podľa uvedených autorov mala táto teória „mimoriadne širokú heuristickú hodnotu, prispela k rozvoju teórie čítania, bola nesmierne inšpiratívna, podnietila viaceré významné témy výskumu čítania“ (Sadoski et al., 1991, s. 465) a prvenstvo jej patrí aj v tom, že upriamila pozornosť na konštruktívny charakter porozumenia. Spolu s ďalšími teóriami tejto skupiny reprezentovala potrebnú opozíciu voči „bottom-up“ modelom, najmä vo vzťahu k edukačnej praxi rozvíjania čitateľského porozumenia.

Jej začiatky sa spájajú s menom britského psychológa F. C. Bartletta (1932, podľa Bartlett, 1995) v súvislosti s jeho skúmaním pamäti, v rámci ktorého – očividne pod vplyvom Gestaltpsychológie – uvažoval o *schéme* v zmysle istej aktívnej organizácie minulých skúseností. Aktivnosťou mienil jej *konštruktívny charakter* a vplyv na zapamätávanie ako protiklad pasívneho uchovávanía fixných pamäťových stôp, čo protirečilo dovtedajším predstavám o pamäti ako čisto reproduktívnej psychickej funkcii. Druhou významnou osobnosťou, ktorá sa v súvislosti s touto teóriou najčastejšie spomína už priamo v súvislosti s čítaním, je D. P. Ausubel (1963). Myšlienku schém, ako určitých všeobecných ideí, v ktorých sa pri zmysluplnom učení ukotvujú informácie z textu, rozvinul ďalej. Podľa neho k tomu „dochádza len vtedy, ak sú tieto idey stabilné, jasné, odlišiteľné od iných ideí, resp. ak sú priamo relevantné vo vzťahu k propozíciám, ktoré majú byť pochopené“ (Anderson & Pearson, 1984,

s. 11). Na poli pedagogickej psychológie sa tak preslávil najmä tým, že uvažoval o možnosti podporovania a upevňovania týchto predstáv či poznatkových štruktúr v prípade, keď sú nejasné a pre uchopenie nových vedomostí nepostačujúce. Je všeobecne známy ako autor myšlienky tzv. grafických organizátorov (*advance organizers*), ktoré v takýchto prípadoch odporúčať ordinovať v rôznych podobách, a ktoré sú dnes známe a v praxi používané ako stratégie pojmového mapovania (Heimlich, & Pittelman, 1986).

Okrem výskumov efektívnosti takýchto nástrojov, ktoré sa stali asi najpopulárnejšími produktmi teórie schémy, sa experimentovanie na pôde kognitívnej psychológie orientovalo na skúmanie a objasňovanie psychologických mechanizmov fungovania schém. V celku konzistentný obraz výsledkov v prospech teórie schémy priniesli napríklad *výskumy aktivácie schém*, zamerané na skúmanie možností evokovania a aktivovania relevantných poznatkových štruktúr, pri súčasnom sledovaní ich vplyvu na porozumenie, resp. procesy integrácie nových poznatkov s doterajšími. Ako nástroje aktivácie schém sa tu uplatňovali rôzne spôsoby manipulácie so sémantickým nastavením čitateľa (*sematic priming, perspective taking*), usmerňovaním pozornosti, (*allocation attention* a pod.), pri použití širokej škály metodologických prístupov a ukazovateľov. Do tejto kategórie možno zaradiť aj výskumy zamerané na skúmanie vplyvu otázok položených v rôznych etapách čítania, manipulácie s cieľmi čítania, sledovanie efektu kľúčových slov analyzovaných vo fáze prípravy na čítanie, ako aj početné štúdie krátkodobých a dlhodobých efektov organizácie schém u čitateľov rôznych vekových kategórií, v norme i pri poruchách čítania. Výsledky množstva štúdií tohto typu potvrdili významný pozitívny efekt spomínaných nástrojov aktivácie a organizácie schém na porozumenie a boli interpretované v prospech teórie schémy (napr. Armbruster, 1986; Rowe & Rayford, 1987).

Excelentnú a dodnes často citovanú prehľadovú štúdiu výskumov teórie schémy publikovali v 80-tych rokoch Anderson a Pearson (1984). Okrem iného pripomínajú, že k relevantným východiskovým poznatkom podieľajúcim sa na porozumení textu, ktoré tiež boli predmetom intenzívneho skúmania, patria rôzne *typy schém*. Okrem poznatkov týkajúcich sa obsahov pojmov či vedomostí o svete ide aj o poznanie foriem, v ktorých sú dané obsahy prezentované, osobitne jazykových prostriedkov, znalostí syntaxe vrátane štruktúry textov a textových žánrov. Aj keď táto teória nepriniesla – podľa ich nedávneho hodnotenia (Pearson & Hamm, 2005) úplne jasné odpovede na všetky položené otázky, vo vzťahu k edukačnej praxi prispela množstvom empiricky overených poznatkov o možnostiach efektívneho ovplyvňovania porozumenia v čítaní. Dodnes ju možno pokladať za aktuálnu (pozri napr. McVee, Dunsmore, & Gavelek, 2005; Elbro & Buch-Iversen, 2013), v poslednom čase najmä v oblasti cudzojazyčného vzdelávania (Liu, Zhu & Nian, 2010; Nassaji, 2002).

Reálne edukačné dôsledky teórie schémy sú dnes evidentné najmä v koncepciách a programoch zameraných na rozvíjanie metakognitívnych stratégií čítania (pozri Zápotočná, 2013), resp. všade tam, kde sa v rôznych etapách procesu čítania cieľavedomým spôsobom narába s východiskovými vedomosťami čitateľa s cieľom uľahčiť proces integrácie nových poznatkov do existujúcich schém a zefektívniť porozume-

20 nie. V oblasti tvorby kurikula sa pod vplyvom tejto teórie posilnil význam používania informačných textov, resp. integrácie vyučovania čítania so širokým spektrom obsahov a oblastí vzdelávania.

4.2 Teória dvojitého kódovania

Ako sme už spomínali, teória schémy bola podrobovaná viacerým kritikám (Alba & Hasher, 1983; Sadoski et al., 1991), poukazujúcim na rôzne aspekty porozumenia, ktoré do svojho výkladového rámca nezačlenila. Pozitívnu stránkou týchto jej nedostatkov bolo aj to, že inšpirovala a podnecovala vedcov k ich odstraňovaniu. Hľadaniu prijateľnejších vysvetlení a rozvíjaniu alternatívnych teórií porozumenia. Jednou z nich bola aj teória dvojitého kódovania, ktorá tiež vznikla ako všeobecná kognitívna teória v období spomínanej kognitívnej revolúcie a jej pôvodným autorom bol A. Paivio (1971). Ide o teóriu, ktorá sa snažila objasniť vzťah medzi predstavivosťou a verbálnymi procesmi v reakcii na dovtedajšie kognitívne teórie, ktoré narábali len s verbálnou dimenziou kognície. Podľa nej kognícia pozostáva z operácií dvoch separátnych ale vzájomne prepojených systémov mentálneho kódovania, okrem jazykového aj neverbálneho, ktorý primárne operuje s predstavivosťou. Neskôr sa (v autorskom tíme Sadoski, Paivio & Goetz, 1991) posunula smerom k skúmaniu psychológie čítania, kde upozornila na tie aspekty porozumenia textu, ktorých zdrojom je imaginácia. Do skúmania porozumenia textu vniesla novú kvalitu, ktorá je výsledkom kreativity a individuálnej invencie.

Úlohu predstavivosti pri konštruovaní významu textu a jej súčasný pozitívny vplyv na nonkognitívne aspekty čítania, dokumentovali uvedení autori sériou empirických štúdií. Skúmanie vplyvu konkrétnosti použitého verbálneho materiálu na ukazovatele porozumenia textu napr. ukázalo, že pri textoch umožňujúcich vysokú mieru vizualizácie podávali respondenti podstatne lepšie výkony v porovnaní s abstraktnými textami a to aj s niekoľkodňovým odstupom času. Podobné výsledky priniesli aj porovnávania dvoch typov odpovedí – tzv. imaginatívnych reportov, v ktorých respondenti opisovali svoje predstavy pri čítaní textu, oproti verbálnej reprodukcii textu. Kým verbálna reprodukcia sa s odstupom 48 hodín výrazne zhoršila, opisované vizuálne predstavy zostávali aj po tomto čase mimoriadne živé (Sadoski, 1998). Dôležitosť imaginácie v porozumení textu dokumentovali aj na základe analýzy verbálnej produkcie (tzv. *think-aloud* metódu), v rámci ktorej až 60 % šiestakov udávalo prítomnosť spontánnej tvorby predstáv, pričom miera produkcie tohto typu korešpondovala s udávaným vzťahom k čítaniu. Úzke prepojenie medzi predstavivosťou, emóciami, motiváciou a porozumením textu potvrdili aj faktorovo-analytické štúdie. Z hľadiska odkazov tejto teórie pre vzdelávaciu prax boli zaujímavé aj experimenty s vyvolanými predstavami prostredníctvom inštrukcie. Imaginácia počas čítania – navodzovaná špecifickým tréningovým programom u žiakov 3. ročníka – bola sprevádzaná lepšími výkonmi v porozumení textu. Na základe uvedených štúdií autori konštatujú, že tvorba predstáv pri čítaní, ktorá je podľa všetkého ovplyvniteľná inštrukciou, prispieva k dramatickému zlepšeniu porozumenia textu (Sadoski, 1998; Clark & Paivio, 1991).

K duálnemu modelu porozumenia textu možno na záver povedať, že jedným z jeho pilierov, na ktoré sa autor (Paivio, 1971) priamo odvolával, boli osvedčené princípy klasickej pedagogiky, vrátane prác J. A. Komenského. V neskoršej fáze jeho výskumov s porozumením textu formuloval aj priame odporúčania pre vzdelávaciu prax. A to nielen smerom k čítaniu, ale aj smerom k písomnej produkcii a kompozícii. Na jeho práce sa dodnes odvolávajú pedagogické štúdie vizuálnej predstavivosti (stimulovanej prostredníctvom ilustrácií, rôznych foriem a techník zobrazovania, vrátane máp, grafov a pod.) s cieľom facilitovať výsledky učenia (Schnotz, 2002; Carney & Levin, 2002). Paradoxne aj vtedy, keď používané nástroje pochádzajú skôr z teórie schémy. Princípy fungovania predstavivosti, ktoré táto teória vyzdvihla, sú na poli vzdelávacej praxe trvalou súčasťou legitímnych a osvedčených stratégií čítania a učenia sa z textu (pozri Block & Parris, 2008). V neposlednom rade možno povedať, že v súvislosti s rozvíjaním diskurzu o tzv. vizuálnej gramotnosti v prostredí informačných technológií sa stáva opäť aktuálnou a perspektívnou aj na poli základného výskumu (Avgerinou & Pettersson, 2011).

4.3 Model porozumenia textu Waltera Kintscha

Celoživotné dielo jedného z najvýznamnejších predstaviteľov teórie a výskumu čítania nemožno na tomto mieste predstaviť bez rizika, že z neho zostane len torzo. Napriek tomu sme ho – vzhľadom na jeho popularitu a množstvo priamych i nepriamych odkazov adresovaných do vzdelávacej praxe – do textu zaradili a pokúsime sa vystihnúť aspoň jeho hlavné jadro. Na rozdiel od predchádzajúcich teórií vznikol ako kognitívny model čítania, t.j. pôvodná teória porozumenia textu (Kintsch & Van Dijk, 1978; Kintsch, 1988), aj keď s ambíciou povýšiť ju neskôr na všeobecnú teóriu kognície (Kintsch, 1998)⁵. Dôležitou informáciou o období dvoch dekád intenzívneho overovania modelu je aj to, že sa odohrávalo v prostredí umelej inteligencie. Išlo teda o počítačové modelovanie procesu čítania. Výsledkom takto ukotvenej teórie porozumenia textu je na jednej strane jej mimoriadna komplexnosť, na druhej strane presnosť a testovateľnosť. Fakt, že od začiatku siahala za hranice čítania smerom k všeobecnej teórii kognície, prispel k tomu, že akt čítania postavila do jej centra. Porozumenie textu chápala a skúmala ako „kognitívny akt, ako špecifický prípad všeobecnej kognície zahrňujúcej písanú reč, súčasťou ktorej je všetko to, čo sa deje v kognitívnych aktoch nezahrňujúcich čítanie“ (Sadoski, 1999, s. 497–8).

Asi najznámejším špecifikom tohto modelu je, že porozumenie chápe ako mentálnu reprezentáciu významu textu konštruovanú čitateľom na viacerých úrovniach – vzájomne prepojených rovinách. Za prvú reálne dôležitú úroveň reprezentácie pokladá jazykovú rovinu slov, fráz a viet aktuálneho textu ako významových jednotiek a ich vzájomných prepojení do podoby siete propozícií, ktoré tvoria *povrchovú* (*surface*) mikroštruktúru textu. O porozumení na tejto úrovni hovorí ako o reprezentácii doslovného významu.

⁵ Bola publikovaná pod názvom: „Comprehension – A paradigm for cognition“ a (podľa Sadoski, 1999) predstavuje plnohodnotnú teóriu všeobecnej kognície.

Druhou – *textovou* rovinou (*textbase*) – je potom makroštruktúra textu, organizácia a usporiadanie obsahových zložiek textu, ktorými chcel autor niečo vyjadriť, komunikovať. Ide teda o symbolickú jazykovú štruktúru pričom propozície tu môžu byť vyjadrené aj implicitne. O porozumení na tejto úrovni sa hovorí ako o „generalizáciách alebo konštrukciách založených na texte“. Porozumenie na uvedených dvoch úrovniach tohto psycholingvistického modelu, závisí predovšetkým od textových charakteristík, jazykových prostriedkov a nástrojov kohézie a koherencie textu, ktoré boli a dodnes sú predmetom intenzívneho skúmania na poli textovej lingvistiky (Millis & Just, 1994; Zrníková, 2012).

Z hľadiska porozumenia ako psychologického konštruktu je kľúčovou najmä tretia úroveň mentálnej reprezentácie označovaná autorom ako *situačný model*. Pri jeho konštruovaní siaha porozumenie za hranice textu ako takého, ide tu o čitateľovo porozumenie, na tejto úrovni dochádza už aj k integrácii textu s doterajšími poznatkami, výsledkom čoho je „nový text“ do ktorého vstupujú okrem vedomostí (jazykových i všeobecných) aj čitateľove skúsenosti, ciele, záujmy, rôzne predstavy i emočné elementy. Situačné modely sú preto v porovnaní s predošlými úrovňami reprezentácie podstatne variabilnejšie, menej predvídateľné, aj keď to neznamená, že úplne ľubovoľné.

Vyčlenenie týchto troch rovín umožnilo dôslednejšie experimentálne skúmanie a presnejší výklad mechanizmov, ktorými je reprezentácia významu konštruovaná. K tomu výkladu môžeme povedať azda len toľko, že ukazuje, ako tieto roviny medzi sebou interagujú a akú úlohu pri tom zohrávajú automatické a strategické procesy. Ako čitateľ, ktorý postupuje textom, kombinuje a kumuluje významy práve spracúvaných viet s predchádzajúcimi časťami textu, ako pri snahe vytvoriť si koherentný zmysluplný celok z textu produkuje inferencie týkajúce sa implicitných informácií a kedy už siaha po svojich predchádzajúcich vedomostiach. A ako tu niekde začína (podľa Verhoeven & Perfetti, 2008) konštrukcia mentálneho situačného modelu, kde sa k informáciám z krátkodobej pamäti pripájajú relevantné obsahy z dlhodobej pamäti, ktoré sú nimi evokované, a následne selektované.

Prínos Kintschovho modelu možno lepšie ilustrovať jeho výkladom porozumenia významu slov. Väčšina predchádzajúcich modelov počítala s akýmsi metaforickým „mentálnym lexikónom“ – slovníkom fixných významov uložených v pamäti, čo Kintschov model spochybnil. Predpokladá, že významy slov sú generované vždy nanovo, na základe informácií z textu nachádzajúcich sa v operačnej pamäti a dlhodobo uskladených skúseností s danými slovami v dlhodobej pamäti. Význam sa tak konštruuje na základe širšieho korpusu jazykových vedomostí a skúseností, čo umožňuje vysvetliť chápanie slov, resp. konštrukciu rôznych významových odtieňov slov v závislosti od kontextu viet (Kintsch, 1988). Podľa Sadoski (1999, s. 497) „konštrukcia významu slov sa tu chápe ako vynárajúca sa kvalita, flexibilná, pravdepodobnostná, neustále sa meniaci a neopakovateľná entita, odtiene ktorej sú determinované neustále sa meniacim kontextom“. Takýto výklad mechanizmov porozumenia je už na úrovni slov dostatočne flexibilný a otvorený využívaniu rozličných zdrojov informácií, čím (podľa Verhoeven & Perfetti, 2008, s. 293) „poskytuje jeden z najlepších výkla-

dových rámcov pre pochopenie individuálnej variácie porozumenia textu a čítaní“ a to nielen interindividuálnej ale aj intraindividuálnej. To, že vzniknuté koncepty „*nikdy nie sú úplne tými istými*“ je jedným zo zásadných „*limitujúcich faktorov ľudskej komunikácie*“ (Kintsch, 1998, s. 80). Na tomto mieste možno treba poznamenať, že jedným z prínosov opisovaných modelov – a tohto zvlášť – je aj to, že okrem porozumenia pomáhajú do istej miery pochopiť aj neporozumenie.

Pokiaľ ide o odkazy smerom k zlepšovaniu porozumenia v praxi vzdelávania (Kintsch, 1998), v krátkosti možno povedať, že samotný koncept konštrukcie *situačného modelu* je z tohto hľadiska kľúčový. Až jeho prostredníctvom sa totiž text stáva súčasťou vedomostnej bázy čitateľa, t.j. užitočných vedomostí, ktoré môžu byť v prípade potreby vyvolané a v nových situáciách použité. Dôležitou otázkou je aj hĺbka, do akej sú textové reprezentácie elaborované, ktorá je individuálne rozdielna, závisí od čitateľových cieľov, ale aj požiadaviek a očakávaní učiteľa. K povrchnému chápaniu neraz prispievajú aj starostlivo organizované učebnicové texty, ktoré – paradoxne – vychádzajúc z výsledkov skúmania textových faktorov uľahčujúcich porozumenie, umožňujú dosiahnuť relatívne dobré porozumenie na prvých dvoch úrovniach reprezentácie. Ku konštrukcii situačného modelu treba pristupovať ako k problémovej úlohe, vyžadujúcej aktívne zapojenie a strategické úsilie, prostredníctvom takých nástrojov, ktoré to umožňujú. Sám autor s mnohými takýmito nástrojmi experimentoval a vo vzťahu k dnešnému hlavnému prúdu v oblasti rozvíjania metakognitívnych stratégií čítania, ku ktorému sa jasne hlási, prispel množstvom empirických dôkazov. Každopádne možno na záver povedať (podľa Sadoski, 1998), že ide o vysoko vedeckú, extenzívne skúmanú, uznávanú a na poli kognitívnych vied vplyvnú teóriu porozumenia textu, ktorá dokázala zosúladiť poznatky pochádzajúce z iných teórií čítania s výsledkami vlastných experimentov spôsobom, ktorý má reálne uplatnenie v praxi vzdelávania.

5 Záver

Cesta vedeckých teórií do praxe býva často klukatá. O tých, ktorým sme sa venovali v tomto príspevku, možno povedať, že v rôznych podobách v prostredí školy existujú, aj keď nie vždy si ich prítomnosť plne uvedomujeme. Ich spoločným menovateľom – ako kognitívnych modelov porozumenia textu – je, že opisujú a objasňujú mentálne procesy odohrávajúce sa v hlavách čítajúcich žiakov. Za ich hlavný prínos možno pokladať už len to, že ťažisko skúmania porozumenia textu presunuli z textu na čitateľa. Ich úspešnosť možno hodnotiť z hľadiska toho, do akej miery sa im darí objasňovať nesmiernu variabilitu a mnohoznačnosť chápania významov ako výsledku individuálnej čitateľskej interpretácie a invencie. Na druhej strane bývajú často aj terčom kritiky zo strany sociokultúrnych teórií a prístupov k čítaniu, reprezentujúcich široké a v posledných dvoch dekádach intenzívne sa rozvíjajúce hnutie (spojené s menami ako J. P. Gee, B.V. Street, zo starších tiež P. Freire a najmä L. S. Vygotský). Spoločným menovateľom týchto prístupov je, že konštrukciu významu v čítaní vnímajú viac cez kultúrne rámce,

- 24 tradície, hodnoty či konvencie. Porozumenie textu chápu primárne ako kultúrne, ideologicky i politicky, sociálne i situačne podmienený a sprostredkovaný proces. V centre pozornosti výskumov a z nich odvíjanej edukačnej praxe sú sociálne praktiky, interakcie, transakcie či iné kooperatívne aktivity sprevádzajúce čítanie. Domnievame sa však – a to by sme na záver chceli zdôrazniť – že sociokultúrne a kognitívne pohľady na porozumenie textu rozhodne nie sú nekompatibilné. Špecifickým prínosom kognitívnych modelov, ktorým sme sa podrobnejšie venovali v našom príspevku, je okrem iného aj to, že sa so sociokultúrnymi prístupmi dajú zmysluplnejšie prepojiť a skĺbiť. A je vysoko pravdepodobné, že práve vďaka praktikám, ktoré sociokultúrne prístupy presadzujú, podporovaniu a zapájaniu sociálnych mechanizmov učenia prostredníctvom diskusie o texte, dochádza k aktivácii kognitívnych procesov potrebných na hlbšiu elaboráciu mentálnej reprezentácie daného textu u každého z jej účastníkov. V konečnom dôsledku možno povedať, že k takýmto cieľom – hľadaniu vzájomných prienikov, kombinovaniu viacerých modelov a výskumných paradigiem, v podobe integrovaných a multidimenzionálnych modelov čítania – smerujú zásadnejšie pohyby na poli súčasného výskumu čítania.

Literatúra

- Alba, J. W., & Hasher, L. (1983). Is memory schematic? *Psychological Bulletin*, 93(2), 203–231.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (255–291). New York: Longman.
- Armbruster, B. B. (1986). Schema theory and the design of content-area textbooks. *Educational Psychologist*, 21(4), 253–267.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Avgerinou, M. D., & Pettersson, R. (2011). Toward a cohesive theory of visual literacy. *Journal of Visual Literacy*, 30(2), 1–19.
- Bartlett, F. C. (1995). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Block, C. C., & Parris, S. R. (2008). *Comprehension instruction: Research based best practices*. New York: The Guilford Press.
- Caravolas, M., Volin, J., & Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), 107–139.
- Carney, R. N., & Levin, J. R. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational Psychology Review*, 14(1), 5–26.
- Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149–170.
- Davis, F. B. (1944). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika*, 9(3), 185–197.
- Elbro, C., & Buch-Iversen, I. (2013). *Scientific studies of reading*, 17(6), 435–452.
- García-Madruga, J. A., & Elosúa, M. R. (2013). Reading comprehension and working memory's executive processes: An intervention study in primary school students. *Reading Research Quarterly*, 48(2), 155–174.
- Gavora, P. (1991). *Žiak a text*. Bratislava: SPN.
- Gavora, P. et al. (2008). *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma.

- Heimlich, J. E., & Pittelman, S. D. (1986). *Semantic mapping: Classroom applications*. Newark, Delaware: IRA.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99(1), 122–149.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kožíšek, J. (1929). *Počátky čtení: Metodický průvodce čítankou malých „Poupata“*. Praha: Státní nakladatelství.
- La Berge, D., & Samuels, S. J. (1974). Towards a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323.
- Liu, Y., Zhu, L., & Nian, Y. (2010). Application of schema theory in teaching college English reading. *Canadian Social Science*, 6(1), 59–65.
- McVee, M. B., Dunsmore, K., & Gavelek, J. R. (2005). Schema theory revisited. *Review of Educational Research*, 75(4), 531–566.
- Millis, K., K., & Just, M. A. (1994). The influence of connectives on sentence comprehension. *Journal of Memory and Language*, 33(1), 128 – 147.
- Nassaji, H. (2002). Schema theory and knowledge-based processes in second language reading comprehension. A need for alternative perspective. *Language Learning*, 52(2), 439–481.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt.
- Pearson, P. D., & Hamm, D. N. (2005). The assessment of reading comprehension: A review of practices: Past, present, and future. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (s. 13–70). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pearson, P. D. (2010). The roots of reading comprehension instruction. In K. Ganske & D. Fisher (Eds.), *Comprehension across the curriculum. Perspectives and practices K-12* (s. 279–321). New York: The Guilford Press.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency bridge between decoding and reading comprehension. *Reading Teacher*, 58(6), 510–519.
- Příhoda, V. (1930). *Globální metoda v praxi*. Praha: Státní nakladatelství.
- Průcha, J. (1987). *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia.
- Robinson, H. A., Faraone, V., Hittelman, D. R., & Unruh, E. (1990). *Reading comprehension instruction 1783–1987: A review of trends and research*. Delaware: IRA.
- Rowe, D. W., & Rayford, L. (1987). Activating background knowledge in reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22(2), 160–176.
- Ružička, V. (1966). *Dejiny Slovenského šlabikára*. Bratislava: SPN.
- Sadoski, M. (1998). *Mental imagery in reading: A sampler of some significant studies*. Dostupné z <http://www.readingonline.org/research/sadoski.html>.
- Sadoski, M., Paivio, A., & Goetz, E. (1991). A critique of schema theory in reading and a dual coding alternative. *Reading Research Quarterly*, 26(4), 463–484.
- Sadoski, M. (1999). Comprehending comprehension. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 493–500.
- Schnotz, W. (2002). Commentary: Towards an integrated view of learning from text and visual displays. *Educational Psychology Review*, 14(1), 101–120.
- Stanovich, K. E. (1980). Interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32–71.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading. Scientific foundations and new frontiers*. New York: The Guilford Press.
- Verhoeven, L., & Perfetti, Ch. (2008). Advances in text comprehension: Model, process and development. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 293–301.
- Zápotočná, O. (2001). Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In *Předškolní a primární pedagogika* (s. 271–305). Praha: Portál.

- 26** Zápotočná, O. (2013). *Metakognitívne procesy v čítaní, učení a vzdelávaní*. Bratislava: TYPI Universitatis Tyrnaviensis – VEDA.
- Zrníková, P. (2012). *Charakteristiky textu a ich vplyv na porozumenie v čítaní* (Dizertačná práca). Trnava: PdF TU.

doc. PhDr. Olga Zápotočná, CSc., Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave
Dúbravská cesta 9, 841 04 Bratislava
zapotocna@savba.sk

Porozumění textu v mateřském a cizím jazyce: odlišnost, podobnost, přenositelnost

Eva Skopečková

Západočeská univerzita v Plzni, Filozofická fakulta

Abstrakt: Porozumění textu a vlastní čtení můžeme chápat jako určitou souhru celé řady procesů, které čerpají nejen z našich znalostí, ale odráží také naše zkušenosti a mnoho dalších momentů. Otázkou však je, jakých podob nabývá tento proces, vstoupí-li do hry cizí jazyk. Cílem této přehledové studie je představit tuto oblast právě s ohledem na rozdíly, ale i shodné okolnosti týkající se čtení a porozumění textu v mateřském a cizím jazyce a poukázat i na dosud otevřené otázky nacházející svou odezvu jak v teoretické rovině, tak v rámci vzdělávací praxe, tj. především v kontextu didaktiky cizích jazyků.

Klíčová slova: cizí jazyk, mateřský jazyk, modely čtení, porozumění textu, přenositelnost

Reading Comprehension in L1 and L2: Differences, Similarities, Transferability

Abstract: Text comprehension and reading itself can be seen as a sort of interplay of several processes drawing not only on our knowledge, but reflecting also our experience and many other aspects. Nevertheless, what impact does L1 exert in L2 reading comprehension context and the other way around? The aim of the study is to present this field with respect to the differences, but also similarities concerning reading and text comprehension in L1 and L2 and to pose questions representing a challenge both in the field of educational theory and practice.

Keywords: text comprehension, models of reading, first language (L1), second language (L2), transferability

DOI: 10.14712/23363177.2016.2

Porozumění textu či, jednoduše řečeno, naše schopnost pochopit a správně interpretovat danou informaci v psaném nebo mluveném projevu jsou bezesporu jedněmi ze zásadních předpokladů pro vzdělávání, rozvoj osobnosti, ale i vlastní úspěšné začlenění a fungování každého jednotlivce v rámci celé společnosti. Z hlediska rozvoje komunikativní kompetence jakožto jedné z klíčových kompetencí, avšak nejen v tomto ohledu, je problematika čtení a porozumění textu často diskutována a nahlížena z různých úhlů pohledu. Důraz na rozvoj této dovednosti a jejích dílčích aspektů je také v souladu s principy současné vzdělávací politiky pevně zakotven v jednotlivých kurikulárních dokumentech (viz např. RVP G, 2007; RVP ZV, 2007). Přesto však v oblasti porozumění textu a samotného čtení zůstávají některé nedořešené či dosud nezodpovězené otázky. Zejména pak v souvislosti s problematikou vlivu či vzájemného působení mateřského a cizího jazyka s ohledem na rozvoj čtení

28 zůstávají některé tyto otázky navzdory zvýšenému zájmu a četným výzkumným studiím realizovaným v průběhu 20. století stále otevřené.

Cílem této studie je představit tuto oblast, tj. čtení a porozumění textu, na pozadí rozdílných momentů, ale i možného průniku těchto procesů v rámci mateřského a cizího jazyka, a to zejména se zřetelem na možnosti a meze této problematiky v rámci didaktiky (cizích) jazyků. Studie představí stěžejní teorie a přístupy v této oblasti, zmapuje jejich vývoj a poukáže na současný stav výzkumu. Vycházíme zde ze studia a analýzy našich a především pak zahraničních pramenů¹ sahajících od druhé poloviny 20. století až do současnosti, přičemž sledujeme právě důraz na shodné, ale také odlišné aspekty vyplývající z problematiky čtení v mateřském a cizím jazyce a otázku vzájemného vlivu těchto jazyků s ohledem na rozvoj čtení. Upozorníme také na poněkud diskutovaný moment, tj. souvislost mezi kvalitou osvojení si mateřského jazyka či konkrétně čtenářskou gramotností v mateřském jazyce² a rozvojem této gramotnosti v jazyce cizím, což může být v rámci výzkumu v této oblasti poněkud ožehavé téma (Bernhardt, 2005).

1 Porozumění textu a otázka čtení v mateřském a v cizím jazyce

1.1 Čtení jako proces

Je nesporné, že čtení je nutné chápat jako velice komplexní činnost, či přesněji souhrn několika činností, kterou je možné nahlížet z různých rovin. Z psycholinguvistického hlediska je čtení definováno jako proces, kdy téměř současně dochází k vizuálnímu vnímání písemného textu a k pochopení v něm zakódované informace. Toto pojetí nacházíme v kontextu didaktiky (cizích) jazyků již koncem 20. století, tj. čtení jako „znovupoznání jazykových prostředků“ a následně „pochopení smyslu čteného“ (Hendrich, 1988, s. 224). Také dnes hovoří lingvodidaktici víceméně o dvou krocích se společným cílem, tj. o „technice čtení a technice porozumění psaného (tištěného) textu, které se ve finální fázi podřizují tvořivému myšlení umožňujícímu dobrat se ke smyslu sdělení“ (Choděra, 2006, s. 78). Chápání smyslu textu je tak v tomto duchu nevyhnutelně svázáno se znalostí jazykových prostředků a schopností jejich identifikace, stejně jako se schopností interpretace a porozumění významové stránky textu.

Grabe a Stollerová (2002) tento dvoufázový charakter procesu čtení dále rozpracovali a popisují ho jako aktivizaci procesů nižší a procesů vyšší úrovně. Procesy

¹ V souvislosti s rozpracovaností tématu v zejména anglofonních zemích (např. Goodman, 1967; Stanovich 1980; Hoover & Gough, 1990; Bernhardtová & Kamil, 1995; aj.).

² V anglicky psaných textech se většinou setkáváme s termínem *literacy* či *first/second language literacy*, tj. doslova gramotnost. Ovšem vzhledem ke komplexnosti tohoto pojmu volíme zde již konkrétně čtenářskou gramotnost jakožto „schopnosti porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“ (Straková, 2002).

nižší úrovně (aniž by tento termín měl implikovat nižší váhu či menší význam těchto procesů) zde odpovídají automatizovaným lingvisticky orientovaným procesům. Konkrétně se jedná o *lexikální zpracování textu*, tj. automatickou identifikaci a rozpoznávání slov, *syntaktický rozbor textu*, tedy zpracovávání textu na větné úrovni (viz pořádek slov ve větě, vztah mezi větami v souvětí atd.), a *vytváření propozic*, tj. logicko-sémantických jednotek na úrovni věty. To vše integrujeme, abychom poznali vztah právě přečteného k předchozímu přečtenému textu (Grabe & Stoller, 2002, s. 19–25). Procesy probíhají (téměř) simultánně, efektivně a bez větší námahy v rámci krátkodobé paměti.³ Na druhou stranu procesy vyšší úrovně se týkají vlastního porozumění a spočívají spíše na čtenářových znalostech, zkušenostech či interpretačních schopnostech. Zde hovoříme o *modelu porozumění významu textu*, tj. chápeme, které myšlenky jsou hlavní a které vedlejší, vytváříme si představu o sdělení textu. Dále sem patří *situční model čtenářovy interpretace*, tj. vytváříme si určitou představu, jak a kam se text bude dále ubírat. Tato představa či odhad jsou již ovlivňovány našimi znalostmi, zkušenostmi, motivací, postoji vůči textu či jeho autorovi, vlastním textem a jeho obtížností. Spadají sem také naše *schopnosti* integrovat informace z textu, odvozovat význam a *interpretovat nová zjištění na pozadí vlastních čtenářových znalostí a zkušeností* a nakonec také v různém míře efektivní strategie a schopnosti průběžně přehodnocovat své cíle, vypořádávat se s neporozuměním atd., k čemuž slouží určitá *vlastní kontrola* či *monitorování procesu* zpracovávání informací a vlastního porozumění⁴ (Grabe & Stoller, 2002, s. 25–30).

Tento víceméně psycholingvisticky orientovaný přístup není ovšem jediným hlediskem, ze kterého je možné proces čtení nahlížet a zkoumat. Uvedme např. multidisciplinární či také sociokognitivní přístupy zahrnující rovinu diskurzu, kognice, ale také společnosti (Dijk & Kintsch, 1983, atd.). Celkově dochází v současné době k rozšiřování samotné definice čtení, aby „mohla zahrnout také širokou škálu sociokulturních, neurobiologických, či dokonce politických perspektiv“ (Eskey, 2005, s. 565). Výše uvedené procesy v sobě již mnohé z těchto momentů zahrnují či se jich dotýkají. Přestože snahu o co nejucelenější vymezení tohoto procesu nelze považovat za ukončenou, s ohledem na rovinu didaktiky cizích jazyků a sledování odlišných a shodných momentů mezi kontextem mateřského a cizího jazyka lze výše uvedené pojetí procesu čtení považovat za velmi dobře uchopitelné.

Právě v této souvislosti je vhodné zmínit, že se dosud zaměřujeme na čtení v jednom, tj. mateřském jazyce. Proces čtení je tak (bez ohledu na obecnost či univerzálnost některých principů tohoto procesu) v rámci jednotlivých rovin a možných hledisek převážně definován v souvislosti s vlastním mateřským jazykem. Avšak tento mateřský jazyk není vždy tentýž. Právě příslušnost daného jazyka k určitému jazykovému typu či také jazykové rodině s vlastním grafickým systémem, tj. písmem, zde však není zcela bezvýznamný faktor, který bezesporu může ovlivnit popis a chápání

³ Přečtená slova společně s jejich gramatickou informací a významovou stránkou udržujeme aktivní jen krátkou dobu (1–2 vteřiny; MacDonald & Christiansen, 2002).

⁴ Viz *executive control processing* (Grabe & Stoller, 2002, s. 28).

30 celého procesu čtení. Tento aspekt bývá mnohdy poněkud opomíjen. Je ovšem významný zejména při pohledu na tuto problematiku v souvislosti se zkoumáním odlišností a podobností mezi čtením a porozuměním textu v jazyce mateřském a cizím (viz kap. 2.2).

Na druhou stranu lze konstatovat, že proces čtení či vlastní percepce textu je v obecné rovině bezesporu možné definovat v rámci výše uvedených dvou na sebe navazujících rovin a akceptovat toto pojetí procesu čtení také pro účely této studie. Proces čtení tak s ohledem na rovinu didaktiky cizího jazyka a nevyhnutelný lingvistický aspekt chápeme v rámci těchto kroků, tj. vizuálního vnímání a dekodování jazyka, „mj. identifikace, rozpoznávání slov a (syntaktické) analýzy povrchových struktur promluvy“ (Čermák, 1997, s. 65) vedoucího následně k porozumění a interpretaci, přičemž právě tato druhá fáze představuje skutečně složitý proces, kdy čtenář musí zapojit své dosavadní znalosti, zkušenosti, vychází z daného kontextu a situace, odráží se zde jeho motivace, cíle, postoje i aspekty vyplývající ze samotného textu. Tato druhá rovina pak představuje ve spojitosti s výzkumem stále určitou výzvu a otevírá prostor pro mnoho dalších otázek, a to zejména vstoupí-li do této problematiky cizí jazyk.

1.2 Čtení v mateřském a v cizím jazyce – vzájemný vztah, rozdíly a podobnosti

Jednou z těchto stále otevřených otázek je tedy vzájemný vztah mezi čtením v mateřském a cizím jazyce či konkrétně rozdíly a podobnosti těchto procesů, míra vlivu čtenářské gramotnosti v mateřském jazyce na rozvoj čtenářské gramotnosti v jazyce cizím nebo samotná problematika porozumění textu v mateřském a v cizím jazyce. Na jednu stranu je zřejmé, že mezi čtením v mateřském a čtením v cizím jazyce musí existovat určitá analogie. Při obou procesech pracují čtenáři s písemnou formou textu a pro její vnímání, dekodování a nakonec i interpretaci užívají tytéž smyslové orgány a tutéž mysl. Na druhou stranu zde však jednoznačně existují určité rozdíly. Tyto odlišné aspekty je možné shrnout do několika zásadních kategorií.

Tou nejvíce patrnou oblastí postihující vztah mezi čtením v mateřském a cizím jazyce jsou rozdíly jazykové povahy. Je zcela evidentní, že blízkost dvou jazyků, a naopak, tj. příslušnost k jednomu, nebo naopak dvěma odlišným jazykovým typům či určitá genealogická blízkost, zde bude hrát podstatnou roli. Jak jsme již uvedli výše, s ohledem na vnímání procesu čtení se jedná o významný, byť mnohdy ne zcela reflektovaný aspekt. Například čtenáři, jejichž mateřštinou je čeština, tj. flektivní jazyk, jsou zvyklí věnovat větší pozornost sufixům slov, ve kterých je pro ně důležitá gramatická informace. Na rozdíl od např. angličtiny, tj. izolační jazykový typ vyjadřující gramatické vztahy pomocí izolovaných slov, nikoli flexe. Jinými slovy, syntaktický rozbor textu hraje u každého typu (volný versus pevný pořádek slov atd.) zcela jinou roli (Dušková, 1994; Čermák, 1997). O co markantnější jsou pak tyto rozdíly při srovnání jazyků se specifickou ortografickou stránkou. Z výzkumů mimo jiné vyplývá, že čtenáři, jejichž mateřštinou je čínština, tj. logografický systém, využívají pro

zpracování přečteného více vizuální stránku jazyka oproti např. angličtině, tj. alfabetycký systém, kde čtenáři věnují ortografické stránce jazyka času méně. U jazyků introflexivních, jako třeba arabština, hebrejštiny, jsou pak slova, vzhledem k jejich gramatické komplexnosti, čtena celkově pomaleji než např. v angličtině (Wang, Perfetti, & Liu, 2003; Shakkour, 2014).

Do této jazykově či lingvisticky orientované kategorie pak spadají zejména rozdíly v oblasti slovní zásoby, gramatiky a pravopisu. Jedná se kupř. o rozdílnou úroveň lexikálních a gramatických znalostí, kterou má čtenář o svém mateřském jazyce v době, kdy se jako děti učíme v tomto jazyce číst, na rozdíl od úrovně těchto znalostí v situaci, kdy začínáme číst v cizím jazyce (Grabe & Stoller, 2002). Jinými slovy, za normálních okolností začínáme se čtením v cizím jazyce v době, kdy se tento jazyk teprve učíme a teprve se seznamujeme s jeho gramatikou, slovní zásobou atd., zatímco se čtením v mateřštině se začíná mnohem později. Svůj vliv zde pak evidentně sehrává také vliv jednotlivých jazyků navzájem, tj. mezijazykový i vnitrojazykový transfer, ať už pozitivní, či negativní, a tedy opět souvislost s příslušností k jazykovému typu⁵. Samozřejmě je zde i otázka pokročilosti samotného čtenáře v rámci daného cizího jazyka (viz kap. 3.3).

Další rozdíly je možné vidět v metalingvistických a metakognitivních aspektech. Jedná se např. o větší uvědomělost v souvislosti s volbou vhodné čtecí strategie při čtení v cizím jazyce či celkově uvědomělá volba vhodné strategie při potížích s porozuměním. Můžeme také mnohdy hovořit o větší znalosti o cizím jazyce z lingvistického hlediska než o mateřském jazyce, jehož znalost je spíše implicitní, zejména v akademickém prostředí atd. (Grabe & Stoller, 2002, s. 44–46). Lze ovšem uvést i rozdíly v množství času stráveného vlastním čtením v cizím jazyce a celkovým kontaktem s cizím jazykem jako takovým, kde za normálních okolností kontakt s mateřským jazykem jasně převažuje. V souvislosti s porozuměním cizojazyčnému textu bývá tato kategorie zmiňována vůbec nejčastěji a věnuje se jí také povětšinou nejvíce výzkumů.

Otázka čtení a porozumění textu v mateřském a cizím jazyce však zasahuje také další roviny. Jak jsme uvedli výše, otázka čtení a porozumění je dnes rozšiřována o další hlediska, čím spíše hovoříme-li o čtení v mateřském a cizím jazyce. Každý z daných jazyků si s sebou přináší vlastní historickou zkušenost, představuje jistý širší sociokulturní rámec, určitým způsobem se vymezuje vůči ostatním jazykům. V naší klasifikaci tak nutně musí být zahrnuto také toto sociokulturní hledisko. V rámci této kategorie můžeme hovořit o rozdílném přístupu dané společnosti k textům, četbě či vlastní gramotnosti. Alderson např. hovoří o proměnlivé podobě přístupu ke gramotnosti v rámci různých kultur a uvádí (2000, s. 25), že

v některých kulturách je tištěné slovo chováno v tak velké úctě, že je nepřímou přímou jako autorita a nelze je zpochybňovat. Jiní se zase obávají, jaké důsledky by mohlo mít vydat jakékoli myšlenky v tištěné podobě, jelikož čím trvalejší povahu získají takové myšlenky, o to „zodpovědnější“ je za ně jejich majitel.

⁵ Tedy přenos struktur z jednoho (zejm. mateřského) do jiného jazyka – např. pořádek slov ve větě, *false friends* – dotýkající se všech jazykových rovin.

Dále je tu také otázka struktury textu, kde právě způsob strukturování textu je ovlivňován určitými společensko-kulturními konvencemi a zvyklostmi (např. formát haiku, sonet či výzkumná zpráva), a čtenáři si tak kromě cizího jazyka musí osvojit také znalost tohoto nového diskurzu (Eskey, 2005).

Kromě výše uvedených dvou kategorií sem bývá mnohdy zařazena také kategorie týkající se rozdílů individuálního rázu (např. Grabe & Stoller, 2002; Eskey, 2005). Tyto rozdíly vycházejí z odlišných zkušeností čtenářů v mateřském a cizím jazyce. Jedná se mimo jiné o rozdíly z hlediska kvality vlastní čtenářské gramotnosti v mateřském jazyce a možným vlivem na rozvoj této gramotnosti v cizím jazyce. Dále jde o různou motivaci pro čtení, ale také o různé zkušenosti získávané při čtení v mateřském a cizím jazyce, tj. proč, za jakým účelem a jaké žánry a typy textů obvykle čteme v daném jazyce, ale také s jakým úspěchem se v daném jazyce setkáváme. Spadají sem také rozdíly týkající se používání různých zdrojů při čtení, tj. slovníky, glosáře či encyklopedie pro získávání a ověřování informací při čtení v cizím jazyce jako poměrně běžná praxe oproti čtení v mateřském jazyce. Mezi procesem čtení v mateřském a cizím jazyce tedy jednoznačně existují shodné okolnosti stejně jako rozdíly. Právě tyto odlišné, ale i shodné či vzájemně se ovlivňující aspekty byly v průběhu 20. století předmětem četných výzkumů a jsou v podstatě zkoumány dodnes (kupř. Goodman, 1967; Stanovich, 1980; Hoover & Gough, 1990; Bernhardt & Kamil, 1995; Grabe & Stoller, 2002; Bernhardt, 2005; Shakkour, 2014).

2 Výzkum v oblasti čtení a porozumění textu v mateřském a cizím jazyce – klasifikace a vývoj modelů čtení

Konec 19. a počátek 20. století jsou spojeny s prvními významnějšími výzkumy pokoušejícími se proniknout do této oblasti a zmapovat, jak vlastně samotný proces čtení probíhá (Goodman & Paulson, 1999)⁶. Výstupy z těchto prvních pokusů sice pomohly přiblížit proces čtení jako takový, avšak z hlediska čtení v mateřském a cizím jazyce vedly spíše k přesvědčení, že mezi čtením v mateřském a cizím jazyce není větší rozdíl, což do určité míry způsobilo jistou stagnaci v této sféře (Bernhardt, 2005).

V druhé polovině a zejména pak koncem 20. století dochází na tomto poli k další vlně výzkumů, které se navzdory komplexnosti samotného čtení a porozumění textu, ať už v mateřském, nebo také cizím jazyce, snaží tento proces zachytit pomocí jednoduchého vzorce či modelu. Tyto modely pak většinou představují určitý názorný výklad a souhrn procesů zahrnutých do čtení a jsou spojené s výsledky konkrétních výzkumů a teoretických konceptů zabývajících se touto oblastí.

⁶ Konec 19. století a snaha o zachycení pohybu oka při čtení a zmapování celého procesu – pohyb oka při čtení ve skocích či kmitech, tzv. *saccades* (Javal, 1879), v českém jazyce používán pojem „sakády“. Na začátku 20. století navazující výzkumy – Judd a Busswell (1922) fotografují pohyby oka při čtení, snaha o zachycení jednotlivých fixačních fází při čtení, tj. ne každý čtenář čte stejně rychle atd. (Goodman & Paulson, 1999).

2.1 Obrazné modely čtení

Patří sem modely popisující proces čtení obrazně v rámci určité generalizace⁷. Konkrétně sem spadá model čtení probíhající zdola nahoru, tj. *bottom-up*. Vychází z předpokladu, že čtení probíhá téměř až mechanickým způsobem založeným v první řadě na čtenářově znalosti jazyka a jeho schopnosti identifikovat jednotlivé jazykové prostředky, ovšem bez nutného zapojení dalších čtenářových zkušeností a znalostí. Druhá polovina 20. století je však spojena také se zcela opačným přístupem. Jde o modely představující čtení obrazně jako postup shora dolů, tj. *top-down*. Tento model staví do popředí naopak čtenářovy znalosti, zkušenosti i schopnost interpretace. Při čtení shora dolů přistupuje čtenář k textu s řadou různých očekávání, která jsou na základě informací získaných z textu potvrzována nebo zavržována. Bernhardtová (2005) poukazuje na fakt, že protichůdnost těchto dvou rovin výzkumu vedla v této době k přesvědčení, že čtení tak musí být nutně buďto záležitostí gramatickou, nebo naopak dovedností založenou spíše na předchozích zkušenostech a znalostech.

Za určitý kompromis mezi těmito dvěma protichůdnými přístupy lze považovat model interaktivní, kdy při porozumění čtenému textu dochází k *interakci* mezi znalostí jazyka a jeho systémem, ale i našimi očekáváními a zkušenostmi (tj. jsme schopni odvozovat význam a odhadovat, jak se bude text dále vyvíjet, na základě našich zkušeností a dalších jazykových i mimojazykových znalostí). Jedná se však opět pouze o zobecňující obrazné znázornění procesu čtení. Kombinace čtení shora dolů a zdola nahoru je totiž – pokud bychom oba procesy propojili doslova – v mnoha ohledech velmi protichůdná, proto je zde přesněji hovořit spíše o „modifikovaném interaktivním modelu“ či o „hybridním modelu zdola nahoru/shora dolů“ (Grabe & Stoller, 2002, s. 33–34), kde ovšem svou úlohu bude vždy hrát i konkrétní čtecí strategie a cíl, který při čtení sledujeme. Navzdory kritickým hlasům vůči těmto metaforicky založeným modelům čtení, jsou to právě tyto tři koncepce, které bývají v kontextu didaktiky cizích jazyků dodnes nejčastěji zmiňovány.

2.2 Specifické modely čtení

Specifické modely čtení představují určitou alternativu vůči již zmíněným zobecňujícím obrazným modelům. Tyto modely vycházejí z konkrétních výzkumů a přístupů k problematice porozumění čtenému textu. Mezi ty významné patří bezpochyby tzv. *Psycholinguistic Guessing Game Model* (Goodman, 1967, 1999, 2005). Goodman odmítá považovat čtení za nějaký přesný proces zahrnující „exaktní, detailní, postupnou perцепci a identifikaci písmen, slov, výslovnostních a jazykových jednotek“ (Goodman, 1967, s. 126). Přestože čtení chápe jako určitý opakující se proces, je spíše založeno na vytváření hypotézy, výběru a ověřování informací na základě čtenářových základních znalostí, očekávání a informací o daném kontextu, což je vlastně ukázka přístupu čtení shora dolů. Tento přístup však bývá v současnosti kri-

⁷ Bernhardtová (2005) nazývá toto období jako dobu *top-down/bottom-up period/interactive*.

tizován, protože příliš zdůrazňuje schopnost odhadu při čtení a význam kontextu. Postrádá také dostatek důkazů pro univerzálnost svých tvrzení (Kozloff, 2002). Zároveň představa, že čtení lze rozvíjet vždy stejným a univerzálně platným způsobem u všech jazyků a že čtení v mateřském a cizím jazyce bude probíhat zcela obdobně, je dnes spíše obecně odmítána.

Na druhou stranu dodnes uznávaný je model Keitha Stanoviche (1980, 1986, 2000) *Interactive Compensatory Model*. Stanovich (1980) nabízí v tomto modelu určité spojení interaktivního přístupu a kompenzace při procesu čtení. Tento přístup je založen na předpokladu, že si čtenáři při čtení vytvářejí určité efektivní strategie či procesy, které na sebe vzájemně působí, a při problémech s porozuměním a jiných obtížích při čtení dovedou využívat „interaktivní a kompenzační postupy“ (tamtéž, s. 64). Jinými slovy, při čtení jsme schopni využít kontextu pro pochopení textu či jednoho konkrétního slova, a využíváme tak vlastně kompenzační strategii v situaci, kdy jiné naše strategie či postupy selhaly nebo nebyly dostatečně rozvinuty.

Dalším tématem či východiskem pro mnohé koncepce a modely mapující proces čtení je schopnost čtenáře rozpoznat či „znovupoznat“ jednotlivá slova (tj. *word recognition models*). Tyto modely jsou většinou založené na přístupu zdola nahoru (*bottom-up*) a zaměřují se spíše na procesy nižší úrovně. Současná pojetí těchto modelů jsou ovlivněna konekcionistickými teoriemi (Plaut, 1998; Thomas & McClelland, 2008) zabývajícími se mentálními procesy a zpracováním informací.

Mezi přínosné a zajímavé přístupy k problematice čtení patří bezesporu také model s názvem *Simple View of Reading Model* (Hoover & Gough, 1990), tedy doslova model spočívající v „jednoduchém pohledu na čtení“. Tento model vidí porozumění čtenému textu jako kombinaci „dvou procesů, schopnosti dekodovat [či znovupoznat slova] a schopnosti porozumění“ (tamtéž, s. 127). Tento přístup ke čtení, společně s modely založenými na schopnosti rozpoznávání slov a modelem vysvětlujícím čtení pomocí interakčních a kompenzačních procesů, se zejména koncem 20. století stal předmětem častých diskusí a také dalšího výzkumu v oblasti porozumění čtenému textu.

Ve výčtu specifických modelů čtení a porozumění bychom neměli opomenout také diskurzivně orientovaný přístup Dijka a Kintsche (Dijk & Kintsch, 1983), kteří se snaží o tvorbu „komplexně orientovaného, strategického modelu porozumění“ (tamtéž, s. 10). Diskurz či jednoduše text jsou prezentovány ve třech na sebe navazujících rovinách, tj. povrchová rovina odpovídající slovní formulaci, *textbase* neboli textová báze reprezentující význam textu a nakonec situační model spojující tyto roviny s čtenářovými znalostmi a zkušenostmi. Bezpochyby je zde možné vidět souvislost mezi tímto přístupem a mnoha navazujícími modely, včetně přístupu Grabeho a Stollerové (2002); viz kap. 2.1.

Každý z těchto modelů, ať už obrazných, či specifických, spojených s konkrétním výzkumem a přístupem, se pokouší přiblížit proces čtení a vysvětlit vlastní porozumění čtenému textu. Přes určitou protichůdnost těchto modelů vyplývajících z různosti pohledů, které stály u jejich zrodu, lze společně s Bernhardtovou (2005) konstatovat, že všechny tyto výzkumy a koncepce čtení byly v různé míře schopny zohlednit

jak gramatickou povahu jazyka, tak i určitý proměnlivý faktor vyplývající z faktu, že při čtení do hry vstupují také dané sociokulturní aspekty textu a čtenář vybavený určitými znalostmi, zkušenostmi, ale též určitou motivací a cíli.

2.3 Současná pojetí modelu čtení a otázka přenositelnosti

Stále tu však chybělo výraznější zastoupení jednoho velmi významného hlediska, tj. objasnění míry vlivu či vůbec samotné zjištění souvislosti mezi kvalitou čtenářské gramotnosti v mateřském jazyce a rozvojem této gramotnosti v jazyce cizím. Otázka vzájemného vlivu těchto dvou rovin či – s ohledem na diskurz didaktiky (cizích) jazyků – jednoduše dovedností a v neposlední řadě možnost přenositelnosti některých jejích aspektů z jednoho jazyka do druhého tak stále jako by zůstávaly otevřené. Alderson (1986) tuto situaci shrnul a snad jako vůbec první se zeptal, jestli se problematika čtení v cizím jazyce týká spíše čtenářské gramotnosti jako takové či je spojena více se znalostí samotného (cizího) jazyka⁸. Jinými slovy, na sklonku devadesátých let 20. století se do popředí zájmu dostává zásadní otázka, nakolik je kvalita čtenářské gramotnosti v mateřském jazyce odpovědná za rozvoj této gramotnosti v jazyce cizím, a zároveň se odborníci začínají ptát, do jaké míry je potřeba daný cizí jazyk znát (tj. zejména znalost gramatiky, ale i slovní zásoby), aby v něm bylo možné číst. Jedná se vlastně o konflikt dvou hypotéz: *Linguistic Threshold Hypothesis* (LTH), tj. hypotéza zdůrazňující kvalitní osvojení si cizího jazyka pro rozvoj čtení v tomto jazyce, podle níž musí čtenáři nejprve dosáhnout určité úrovně – doslova „prahu“ – daného cizího jazyka, aby byli schopni přenést strategie a dovednosti ze svého mateřského jazyka do čtení a porozumění textu v jazyce cizím, versus *Linguistic Interdependence Hypothesis* (LIH), tj. hypotéza stavící do popředí kvalitní osvojení si čtenářské gramotnosti v mateřském jazyce jakožto předpokladu pro rozvoj této gramotnosti v cizím jazyce. Podle této hypotézy existují mezi čtenářskou gramotností v mateřském a cizím jazyce značné podobnosti a jsou vzájemně propojené. Jazykové operace a dovednosti by tak měly být přenositelné napříč jazyky (Bernhardt & Kamil, 1995).

Bernhardtová a Kamil (1995) došli ve svém výzkumu k závěru, že se ve své podstatě nejedná ani o jednoznačnou převahu na straně čtenářské gramotnosti v mateřském jazyce (tj. více než 20 %), ani na straně osvojení si či znalosti daného cizího jazyka (přestože zde byla zjištěna mírná převaha, tj. přibližně více než 30 %). Je tedy spíše důležité hypotézy LIH a LTH konsolidovat a ptát se víc konkrétně, tj. do jaké míry či jak kvalitně má být rozvinutá čtenářská gramotnost v mateřském jazyce, aby ji bylo možné využít při čtení v cizím jazyce, a do jaké míry je potřeba osvojit si cizí jazyk či kolik je toho potřeba z cizího jazyka znát, abychom mohli zapojit své dovednosti z mateřského jazyka. Místo jednoznačné odpovědi tak tento výzkum spíše více specifikoval a rozšířil původní otázku o úvahy nad konkrétní mírou tohoto vzájemného vlivu, aby byl sledovatelný a otevřel prostor pro další výzkum v této oblasti.

⁸ Alderson (1984): „Is it a reading problem or a second-language problem?“ (tj. jedná se o problém se čtením nebo s jazykem).

Ze současného hlediska lze tedy zatím pouze konstatovat, že rozvoj čtení a porozumění textu v cizím jazyce je bezesporu ovlivňován jak kvalitou čtenářské gramotnosti v mateřském jazyce, tak i znalostmi daného cizího jazyka. Ovšem pro stanovení míry tohoto vlivu a obecnější platnost podobných tvrzení, bohužel, chybí potřebná data z oblasti všech jazykových typů a různých grafických systémů. Mezi určité slabiny dosavadních výzkumů patří rovněž fakt, že většina výzkumných pracovníků a odborníků v této oblasti vlastně sama nemluví jiným jazykem než angličtinou a jejich výzkumy, a tedy i modely čtení jsou vlastně založeny na anglickém jazyce jako určitém vzoru, a jsou tak vlastně značně povrchní⁹. Také samotná otázka zjišťování (čtenářské) gramotnosti v daném jazyce se v mnoha ohledech jeví jako citlivé téma a znesnadňuje její zkoumání (zejména v určitých národních kontextech; Bernhardt, 2005). O určité možnosti obohacení a přenosu je však bezesporu možné hovořit také směrem opačným, tj. z cizího jazyka do mateřského. Nejen v souvislosti s hypotézou LIH, tj. přesvědčením o podobnosti a propojenosti pochodů spojených s čtenářskou gramotností, a tedy přenositelnosti těchto operací napříč jazyky, ale i v případě průniku LIH a LTH je patrná jistá analogie těchto procesů v obou jazycích. Je nesporné, že každý nácvik porozumění a interpretace cizojazyčného textu představuje pro čtenáře jednoznačně obohacení, a to i pro kontext jeho mateřského jazyka. Cenné jsou bezesporu i zkušenosti získané při práci s různými zdroji (viz kap. 2.2), které při čtení cizojazyčného textu běžně napomáhají porozumění, ale i snaha o uvědomění si vlastních strategií čtení a jejich změny v souladu se změnou cíle či uvědomělý nácvik a aplikace aspektů některých z modelů čtení při práci s cizojazyčným textem v porovnání s obdobnou zkušeností při práci s textem v mateřském jazyce.

Při jednotlivých konstrukcích modelu procesu čtení zahrnujícího v sobě všechny roviny textu a vlivy přispívající k porozumění tak zatím stále chybí větší zohlednění vzájemných shod stejně jako odlišností napříč jazyky (tj. výše uvedená specifika vyplývající z příslušnosti k určitému jazykovému typu, danost grafického systému a s tím související rozdíly mezi čtením v mateřském a cizím jazyce). Chybí tak i konkrétnější odpovědi na otázku přenositelnosti čtenářské gramotnosti či jejích operací mezi mateřským a cizím jazykem. Jasnější vymezení míry tohoto vzájemného vlivu by jistě bylo nedocenitelné jak v rámci rozvoje čtení a porozumění textu v cizím, tak rovněž v mateřském jazyce. Tato oblast však i nadále představuje velikou výzvu na polích teoretickém i výzkumném.

3 Závěrem

V rámci této studie jsme se nejprve zaměřili na samotný proces čtení opět s ohledem na shodné, ale také odlišné momenty ve spojitosti se čtením v mateřském a cizím jazyce. Tyto odlišné aspekty jsme pak představili v rámci jednotlivých kategorií a otevřeli otázku vzájemného vztahu mezi těmito jazyky. Pozornost byla následně věno-

⁹ Bernhardtová (2005) zde doslova hovoří o „neobjektivním pohledu“ (Bernhardt, 2005, s. 11).

vána popisu a klasifikaci jednotlivých modelů čtení a koncepcím stojícím za těmito přístupy k problematice čtení a porozumění textu, přičemž jsme sledovali jejich vývoj a současně situaci na poli výzkumu v této oblasti až do současnosti. Navzdory určitým úskalím a limitům uvedených modelů a jejich teoretických rámců existuje mezi čtením a porozuměním textu v mateřském a cizím jazyce bezesporu souvislost a dochází zde v různé míře k přenosům a obohacení. Jsou tu však také stále otevřené otázky o konkrétní podobě tohoto vzájemného vztahu a vlivu obou jazyků, které je nutné brát v úvahu a snažit se s nimi dále pracovat nejen z hlediska teorie, ale také vzdělávací praxe. Již existující modely a studie však již dnes poskytují významný zdroj inspirace a zamyšlení nad samotným procesem čtení a porozumění textu, které je možné zprostředkovat při výuce – ať už mateřského, nebo cizího jazyka.

Literatura

- Alderson, J. C. (1986). Reading in a foreign language. *TESOL Quarterly*, 20(4), 747–751.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. New York: CUP.
- Alderson, J. C., & Urquhart, A. H. (Eds.). (1984). *Reading in a foreign language*. London: Longman.
- Bernhardt, E. (2005). Progress and procrastination in second-language reading research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25(2), 133–150.
- Bernhardt, E. B., & Kamil, M. L. (1995). Interpreting relationships between first language and second language reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics*, 16(1), 15–34.
- Čermák, F. (1997). *Jazyk a jazykověda. Přehled a slovníky*. Praha: Pražská imaginace.
- Dijk, T. A. van, & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Dušková, L. (1994). *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*. Praha: Academia.
- Eskey, D. E. (2005). Reading in a second language. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (s. 563–579). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126–135.
- Goodman, K. S. (2005). Making sense of written language: A lifelong journey. *Journal of Literacy Research*, 37(1), 1–24.
- Goodman, K. S., & Paulson, E. J. (1999). *Influential studies in eye-movement research*. Dostupné z <http://www.readingonline.org/research/eyemove.html>.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.
- Hoover, W., & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127–160.
- Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia.
- Hendrich, J. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- Kozloff, M. (2002). Rhetoric and revolution: Kenneth Goodman's "Psycholinguistic Guessing Game". *Direct Instruction News*, 2(2), 34–41.
- MacDonald, M. C., & Christiansen, M. H. (2002). Reassessing working memory: Comment on just and carpenter (1992) and waters and caplan (1996). *Psychological Review by the American Psychological Association*, 109(1), 35–54.
- Plaut, D. S. (1998). Connectionist Modeling of Language: Examples and Implications. In M. T. Banich & M. Mack (Eds.), *Mind, brain, and language* (s. 143–167). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- 38 *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Shakkour, W. (2014). Cognitive skill transfer in English reading acquisition: Alphabetic and logographic languages compared. *Open Journal of Modern Linguistics*, 4, 544–562. Dostupné z <http://www.scirp.org/journal/ojml>.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32–71.
- Straková, J. (2002). *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: ÚIV.
- Thomas, M. S. C., & McClelland, J. L. (2008). Connectionist models of cognition. In R. Sun (Ed.), *Cambridge handbook of computational psychology* (s. 23–58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, M., Perfetti, C. A., & Liu, Y. (2003). Alphabetic readers quickly acquire orthographic structure in learning to read Chinese. *Scientific Studies of Reading*, 7(2), 183–208.

PhDr. Eva Skopečková, Ph.D., Katedra anglického jazyka a literatury
Filozofická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni
Sedláčkova 15, 306 14 Plzeň
skopeco@kaj.zcu.cz

Výuka čtenářských strategií v zahraničí – teorie, trendy, programy a metody¹

Ladislava Whitcroft

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Tato teoretická studie se zabývá výukou čtenářských strategií neboli záměrných a cílených postupů, které pomáhají čtenářům porozumět různým typům textů. Cílem textu je analýza teorií a výzkumů, na nichž staví výuka čtenářských strategií ve školním prostředí, a porovnání zahraničních programů, které začleňují čtenářské strategie do výuky ve školách. V první části budou přiblíženy principy modelu postupného předávání odpovědnosti (gradual release of responsibility), poskytování opory (scaffolding) během výuky a trendy ve vývoji v přístupu k výuce čtenářských strategií. V druhé části je podrobněji pojednáno o úspěšných zahraničních programech, které integrují výuku čtenářských strategií: CORI a Učíme se navzájem. Analýza těchto programů ukazuje na uplatňování modelu postupného předávání odpovědnosti ve výuce čtenářských strategií. Zároveň je poukázáno na trend ve výuce čtenářských strategií, který staví na vytváření významu textu během diskusí spojených s prací na autentickém úkolu.

Klíčová slova: CORI, čtenářské strategie, modelování, opora, postupné předávání odpovědnosti, Učíme se navzájem

Reading Strategy Instruction – International Theories, Trends, Programmes and Methods

Abstract: This theoretical study deals with the instruction of reading strategies, which are defined as deliberate and targeted procedures that enhance readers' ability to comprehend various type of text. The study aims to analyse theories and research studies that reading strategy instruction in schools builds on. In the first part, the gradual release of responsibility is described together with the principle of instructional scaffolding and trends in the development of reading strategy instruction. The second part focuses on the detailed analysis of successful international programmes that integrate reading strategy instruction: CORI and Reciprocal Teaching. Their analyses reveals that they use the gradual release of responsibility model in reading strategies instruction. The study also points to the trend of creating meaning of text during rich discussions connected with the work on an authentic task

Keywords: reading strategies, gradual release of responsibility, scaffolding, modelling, CORI, Reciprocal Teaching

DOI: 10.14712/23363177.2016.3

¹ Tato studie byla podpořena Grantovou agenturou Univerzity Karlovy v Praze (projekt č. 84214) a Katedrou primární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

40 Čtenářské strategie spadají do oblasti kognitivních strategií, které Dijk a Kintsch (1983, s. 68) popisují následovně:

Máme určitý cíl, kterého chceme dosáhnout, nebo chceme vyřešit nějaký problém. K tomuto cíli mohou vést určité specifické myšlenkové operace či kroky, které musíme provést. Tyto kroky vědomě kontrolujeme a měli bychom je umět alespoň částečně verbalizovat, abychom mohli analyzovat strategie, které při řešení problému aplikujeme.

Kognitivní strategie jsou tedy záměrné a vědomé, lidským okem nepozorovatelné postupy, které vedou k určitému cíli a které máme pod kontrolou. Zahrnují v sobě metakognitivní složku, díky níž celý proces monitorujeme a vyhodnocujeme. Z kognitivních strategií pak autoři vyčleňují různé druhy strategií, které užíváme při porozumění textů. Význam metakognitivní složky podtrhuje i definice čtenářských strategií, kterou ve svém článku předložili američtí odborníci na porozumění textu (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008). Čtenářské strategie vymezují na základě srovnání s čtenářskými dovednostmi: „Zatímco starší termín čtenářské dovednosti popisuje automatické, nevědomé procesy, které si čtenář během čtení neuvědomuje, novější termín čtenářské strategie souvisí se záměrnou kontrolou vlastního porozumění.“ Autoři termín čtenářské strategie definují jako: „Záměrné a cílené pokusy čtenáře o kontrolu nad schopností dekódovat text, porozumět slovům a vytvářet porozumění textu“ (s. 5). K metakognitivnímu uvažování odkazují slova „záměrná kontrola“ a „cílenost“. Čtenářské strategie čtenář záměrně používá v případech, kdy se setká s náročným textem a začne vědomě uvažovat nad tím, která ze strategií by mu mohla pomoci. V případě nenáročného textu naopak čtenář použije nevědomé čtenářské dovednosti.

Počátky zájmu o kognitivní strategie souvisí s odklonem od behaviorismu a příklonem ke kognitivní psychologii v sedmdesátých a osmdesátých letech minulého století (Dole, 2009). Tehdy se pozornost výzkumníků přenesla do oblasti zkoumání poznávacích procesů během učení. V oblasti porozumění čtenému textu se řada výzkumů soustředila na otázku, čím se liší zdatní čtenáři od těch méně zdatných. Na počátku devadesátých let Pearson a jeho kolegové (Pearson et al., 1992) revidovali výzkumy v této oblasti. Na tomto základě pak vymezili, jaké úspěšní čtenáři používají čtenářské strategie: vědomě vyhledávají spojitosti mezi dosavadními vědomostmi a novými informacemi; monitorují, zda jim text dává smysl; když si uvědomí, že něčemu nerozuměli, situaci napraví; rozlišují podstatné informace od méně podstatných; syntetizují informace v rámci textu, mezi texty a zařazují informace do svých čtenářských zkušeností; usuzují na význam textu; kladou otázky vztahující se k textu a k jeho autorovi. K těmto strategiím byla ještě přidána strategie *vytváření vizuálních a jiných smyslových představ*, na jejíž důležitost poukázal ve svém výzkumu Pressley (1976). Tyto výzkumy měly zásadní vliv na praktikující učitele, metodiky a autory publikací pro učitele (Miller, 2002).

Teoreticky lze zařadit čtenářské strategie také do teorií sociokognitivního vzdělávání, které ovlivnily pojetí výuky čtenářských strategií (učení v zóně nejbližšího vývoje, modelování a poskytování opory – viz níže) a autonomního učení, neboť posilují „schopnost převzít zodpovědnost za vlastní učení“ (Holec, 1981).

V českém prostředí se tématem čtenářských strategií odborně zabývá V. Najvarová (2008), která shrnuje i klasifikaci čtenářských strategií dle různých hledisek. Pro učitele zpřístupnilo pojem o. s. Kritické myšlení na stránkách *Kritických listů* či o. s. Abeceda na webových stránkách projektu Čtenářská gramotnost a projektové vyučování (www.ctenarska-gramotnost.cz) a v elektronické učebnici, která byla v rámci projektu vydána.

1 Výuka čtenářských strategií

V této kapitole nejprve obecně pojednáme o situaci ve výuce čtenářských strategií, poté se podrobněji podíváme na podmínky v USA, odkud pocházejí nejpočetnější publikace k tomuto tématu.

Přínos výuky čtenářských strategií potvrdily od sedmdesátých let četné výzkumy, které pracovaly s experimentálními a srovnávacími skupinami. V první vlně se studie zaměřily na efekt výuky jedné strategie a probíhaly tak, že experimentální skupina žáků, která obdržela výuku určité čtenářské strategie, byla srovnána s kontrolní skupinou, které se takové výuky nedostalo. Na příkladu jedné z prvních takových studií si nyní blíže osvětlíme metodologii těchto výzkumů. Pressley (1976) měřil úspěšnost výuky strategie vizualizace u skupiny 86 osmiletých žáků. Žákům v experimentální skupině bylo řečeno, že vytváření obrazů v mysli jim pomůže zapamatovat si přečtený text. Žáci dostali pokyn, aby si v hlavě vytvořili obrázek věty, která jim byla přečtena. Zároveň jim byl jako vzor promítnut obrázek, který zachycoval smysl věty. Žáci měli za úkol přečíst stránku a představit si, co text popisuje. Poté jim byl promítnut obrázek zachycující, co se na stránce událo. Tento postup byl opakován. V kontrolní skupině žáci dostali tentýž příběh s pokynem, aby udělali vše pro to, aby si zapamatovali daný text. Při srovnávání výsledků bylo pomocí odpovědí na otázky vztahující se k textu zjištěno, že průměrní a slabí čtenáři v experimentální skupině správně odpověděli na podstatně více otázek než žáci v kontrolní skupině (Pressley, 1976).

Druhá vlna studií začala v osmdesátých letech a zaměřila se na účinek výuky několika čtenářských strategií najednou. K programům, jejichž přínos byl prokázán výzkumy, patří známá metoda Reciprocal teaching (Učíme se navzájem), o níž bude pojednáno v samostatné kapitole.

V Evropě se čtenářským strategiím věnuje jeden z dokumentů, který OECD vydalo k šetření PISA (OECD, 2013). V PISA 2009 bylo hodnoceno, jaké mají žáci povědomí o tom, které strategie jsou více a méně účinné. Tyto informace byly zjišťovány pomocí dotazníku a porovnávány s výsledky žáků. Výsledky ukázaly, že napříč zeměmi OECD existuje silná souvislost mezi výkonem žáků a povědomím o účinných strategiích, a to zejména těch, které slouží ke shrnování textu (rozdíl 107 PISA bodů, ekvivalent více než dvou let školní docházky). Žáci, kteří toto povědomí mají, bývají úspěšnější v šetření čtenářské gramotnosti PISA. V celoevropské srovnávací analýze o výuce čtení (Eurydice, 2011) se dočteme, že nějaký výraz pro popis čtenářských

42 strategií se vyskytuje v kurikulech zhruba dvou třetin evropských zemí. Čtenářské strategie do svého výzkumu zařadil i Program ADORE (*Výuka dospívajících žáků, kteří mají obtíže ve čtení. Komparativní studie příkladů dobré praxe, Teaching Struggling Adolescent Readers in Europe. A Comparative Study of Good Practices in European Countries*), který zkoumal příklady dobré praxe v 11 evropských zemích (Garbe, Holle, & Weinhold, 2009). Cílovou skupinou byli žáci ve věku 12 až 18 let, kteří vykazovali problémy s porozuměním textu. Autoři dokumentu uvádí, že v mnoha navštívených zemích nejsou čtenářské strategie součástí výuky, ačkoli jejich pozitivní dopad byl prokázán výzkumy. Výuku čtenářských strategií zařadili autoři do pětibodového *Modelu výuky čtení (Reading Instruction Cycle)*, který navrhuje jako doporučený model kvalitní výuky čtení s porozuměním. V České republice se praktické stránce výuky čtenářských strategií ve svých kurzech věnuje o. s. Kritické myšlení. Čtenářským strategiím se věnují ve výuce i někteří učitelé, a to zejména učitelé českého jazyka a literatury. Autorka tohoto článku v současné době realizuje kvalitativní studii, v níž na případu tří učitelů českého jazyka a literatury ukáže možné přístupy k výuce čtenářských strategií v ČR.

Nyní se podívejme podrobněji na situaci v USA. Zde nastal podstatný vývoj v teoriích zabývajících se porozuměním textu v sedmdesátých letech minulého století, kdy čtení začalo být považováno za aktivní proces, během něž čtenář aktivně konstruuje význam textu (Report of the National Reading Panel, 2000). V roce 1978 Dolores Durkinová (Durkin, 1978–1979) uskutečnila mezi odborníky často zmiňovaný výzkum, během něhož pozorovala učitele zabývající se výukou čtení v hodinách čtení a společenských věd. Durkinová došla k názoru, že většina sledovaných učitelů žáky neučí, jak porozumět textu. V hodinách se převážně odehrávalo to, že učitelé po skončení čtení pouze kladli otázky na porozumění textu, ale strategie nutné k porozumění textu již žáky nikdo neučil. Stejný výsledek přinesly i následující výzkumy, které v USA proběhly mezi lety 1989 a 2004 (Wilkinson & Son, 2011). Většina těchto výzkumů se zaměřila na rizikové žáky, u kterých lze očekávat, že jim porozumění textu bude činit potíže. Durkinová (1978–1979) zároveň na konkrétních příkladech ukazuje, jak by výuka zaměřená na porozumění textu mohla vypadat. Dále se zamýšlí nad tím, jakým způsobem by měly být kladeny otázky, aby se jednalo o výuku přispívající k rozvoji porozumění textu. Pokud učitel pracuje s otázkou a odpovědí tak, aby tento proces přispěl k rozvoji schopnosti porozumět textu, pak můžeme hovořit o výuce k porozumění. Pokud však učitel položí otázku a s odpovědí žáků naloží pouze tak, že řekne, zda byla správná, pak se jedná o hodnocení porozumění (Durkin, 1978–1979).

Collins a Smith (1980) byli mezi prvními, kteří ve své práci navrhli postup, jak učit čtenářské strategie. Učitel nejdříve přemýšlí nahlas v první osobě jednotného čísla (pro tento proces se v anglosaské literatuře vžil pojem *modelling*, česky modelování), čímž ukazuje, jak on sám nad textem přemýšlí. Autoři zdůrazňují, že již v této fázi by učitel měl povzbuzovat žáky, aby se zapojili. Postupně by se měli zapojovat častěji. Učitel ve fázi zapojení žáků přechází od uzavřených otázek k otevřeným otázkám. Nejdříve klade otázky k částem textu, kde by mohlo dojít k neporozumění, a postupně přesouvá odpovědnost za monitorování a nápravu neporozumění na

žáky. V poslední fázi si žáci potichu čtou, sledují, zda textu rozumí, a předvídají, jak bude pokračovat. Autoři navrhuji, že učitel může žákům např. říci, že se v textu vyskytují místa, která nedávají smysl, a žáci tato místa musejí identifikovat. Teprve když si uvědomíme, že něčemu v textu nerozumíme, můžeme záměrně volit účinné strategie, které nám pomohou mu porozumět.

Modelování (přemýšlení nahlas v první osobě jednotného čísla) se pro výuku čtenářských strategií stalo klíčovým stejně jako i model postupného předávání odpovědnosti a poskytování opory (scaffolding). Vyskytují se v obou výzkumy podložených programech, které budou popsány v druhé části tohoto článku (Učíme se navzájem, CORI – Pojmově orientovaná výuka čtení). Na jejich důležitost poukazuje i Národní panel pro výzkum v oblasti čtení (National Reading Panel), který v USA provedl analýzu více než 100 tisíce studií žáků (od předškolního věku až do věku 18 let) s cílem určit neefektivnější, výzkumně podložené metody v oblasti výuky čtení (Report of the National Reading Panel, 2000). Výuku založenou na těchto principech prosazují i autoři zahraničních publikací o čtenářských strategiích, které jsou určeny pro učitele (Harvey & Goudvis, 2007; Keene & Zimmermann, 2007; Miller, 2002). Poskytování opory (scaffolding) i modelování doporučuje také evropský dokument ADORE (Garbe, Holle, & Weinhold, 2009). Zkratku ADORE můžeme do češtiny přeložit jako Výuka dospívajících žáků, kteří mají ve čtení obtíže, komparativní studie příkladů dobré praxe (Teaching Struggling Adolescent Readers in Europe. A Comparative Study of Good Practices in European Countries).

1.1 Modelování, postupné předávání odpovědnosti a scaffolding

Podívejme se nyní blíže na koncept modelování, které se stalo důležitou součástí výuky čtenářských strategií (Kucan & Beck, 1997). Myšlenka modelování staví na tom, že se často učíme napodobováním jiných osob, které si zvolíme jako vzory. Výzkumy o učení pomocí napodobování se zabýval průkopník teorii o sociálním učení A. Bandura, který o modelování říká: „V případě, že nás náprava omylu může stát spoustu úsilí, nebo je omyl dokonce nebezpečný, pak správný postup může být demonstrován pomocí modelu, který nám ukáže, jak by daná aktivita měla být správně provedena“ (1971, s. 5). Během modelování učitelé v první osobě jednotného čísla verbalizují své vlastní myšlenky a strategie, které používají během čtení. Davey (1983) radí učitelům, aby nejdříve vybrali v textu místa, která by žákům mohla činit problémy. Učitel pak čte text nahlas, zastaví se na vybraných místech a pomocí přemýšlení nahlas ukazuje, jak si s takovými částmi textu poradí zkušený čtenář. Poté přizve žáky, aby i oni sdíleli své myšlenky.

Způsob výuky, kdy žáci postupně pracují se zvyšující se mírou samostatnosti, rozpracovali Pearson a Gallagher (1983) do modelu *postupného předávání odpovědnosti* (gradual release of responsibility), který postupnými kroky vede žáka k samostatné práci. Podle Pearsona a Gallaghera (1983, s. 337) podstata modelu postupného předávání odpovědnosti spočívá v tom, že učitel krok za krokem předává zodpovědnost za učení směrem k žákům:

Když je odpovědnost za splnění úkolu na učiteli, tak modeluje, neboli pomocí přemýšlení nahlas demonstruje, jak používá danou strategii. Když je tato zodpovědnost na žákovi, tak to znamená, že on sám procvičuje nebo používá danou strategii. To, co se děje mezi tím, je postupné předávání odpovědnosti od učitele směrem k žákovi.

Autoři zdůrazňují, že tento způsob výuky je přínosný zvláště pro žáky, kteří mají problémy s porozuměním, protože v jejich případě pouhé procvičování posiluje nesprávné strategie a návyky. Model postupného předávání odpovědnosti staví na Vygotského konceptu *zóny nejbližšího vývoje* (zone of proximal development, dále ZNV). Tu Vygotskij popisuje jako zónu, která se nachází mezi dovednostmi, které dítě již zvládlo, a dovednostmi, které jsou za hranicemi jeho možností (Vygotskij, 1975). Patří sem tedy dovednosti, které se dítě zvládne naučit s pomocí druhých osob. Učení v ZNV znamená, že žák se s oporou ostatních (učitele, spolužáků, rodičů) učí to, co by nebyl schopen zvládnout sám, nicméně to zvládne díky přiměřené pomoci. Učitel, který učí v ZNV, musí být především schopen tuto zónu identifikovat. Učení nesmí být pro žáka moc lehké, protože pokud se učí něco, co již ví, tak si neosvojuje nic nového. Zároveň nesmí být moc těžké, aby se žák necítil frustrován. Mělo by být tedy pro žáka zvládnutelné za poskytnutí přiměřené opory.

Postupné předávání odpovědnosti předpokládá, že učitel žákům v průběhu celého procesu poskytuje *oporu* (*scaffolding*), pomocí níž žák postupuje k větší samostatnosti. Vygotskij doporučoval, aby učitelé děti hodnotili v dynamickém hodnoticím prostředí, ve kterém v případě špatné odpovědi na otázku nenastane konec interakce (jako je tomu ve statickém hodnoticím prostředí), nýbrž je dítěti poskytnut sled návodných rad, které mu usnadní řešení. Právě to, jak bylo schopno dítě problém vyřešit, se stalo základem pro měření ZNV (Sternberg, 2002). Termín *scaffolding* se však ve Vygotského práci nevyskytuje, poprvé ho ve své práci představili Wood a spolupracovníci, kteří ho definovali jako „proces, který umožní dítěti či novici vyřešit problém nebo dosáhnout určitý cíl, který by nebyl schopen dosáhnout bez asistence druhých“ (Wood, Bruner, & Ross, 1976). *Scaffolding* (lešení) jako metafora odkazuje k tomu, jak lešení používáme jako pomocný prostředek při stavbě. Poté, co je budova dokončena, lešení se odstraní. Stejně tak je tomu v případě výuky. Dospělý pečlivě monitoruje celý proces tak, aby poskytl dítěti oporu jen v případě, že ji potřebuje. Jakmile je dítě schopno pracovat samostatně, podpora je odejmuta (Pressley, 2006).

1.2 Explicitní (přímá) výuka čtenářských strategií a kritické reakce na ni

Autoři Duffy a Roehler tvrdí, že kromě postupného předávání odpovědnosti je důležitá i explicitní výuka čtenářských strategií, která spočívá v tom, že učitel žákům vysvětlí myšlenkové procesy, tedy jak, proč a kdy mají být čtenářské strategie používány (Roehler et al., 1987). Jednotlivé kroky modelu postupného předávání odpovědnosti s explicitní výukou jsou podrobně rozpracovány v článku shrnujícím tento přístup k výuce čtenářských strategií (Duke & Pearson, 2002). Autoři ukazují, jak tento postup může být aplikován:

- 1) Učitel explicitně popíše danou strategii, kdy a jak má být používána.
- 2) Učitel a/nebo žák modeluje danou strategii.
- 3) Žáci aplikují strategii společně s učitelem.
- 4) Učitel řízeně procvičuje užívání strategie a postupně předává odpovědnost směrem k žákům.
- 5) Žáci samostatně aplikují strategii.

Učitel poskytuje žákům velkou míru opory, která začíná vysvětlením strategie, pokračuje přes modelování, procvičování a používání různých opor, jako např. tabulky k zaznamenávání odpovědí či nedokončených vět. Oporu učitel poskytne žákům v případě potřeby i v budoucnu.

Přímá výuka čtenářských strategií (zejména pak její rigidní uplatňování) se však setkala i s pochybnostmi a kritikou. Již v roce 1984 autoři Cunningham a Tirney v prvním vydání příručky shrnující výzkumy v oblasti čtení (*Handbook of Reading Research*) upozorňují na nebezpečí spojená s přílišnou mírou explicitnosti této výuky, když říkají, že učit žáky, jak přemýšlíme, je samozřejmě důležité, nicméně bychom neměli zapomínat, že výsledek (porozumění) je důležitější než samotný proces (Kamil et al., 2011). Na tyto výhrady odpovídají Roehler s kolegy výzkumem, který porovnával výsledky výuky realizované speciálně vyškolenými učiteli aplikujícími explicitní výuku s učiteli, kteří takto nevyučovali. Žáci v experimentální skupině dosáhli lepších výsledků v kontrolních testech, což vedlo autory k závěru, že „myšlenkové pochody mohou být žákům vysvětleny a vedou k lepším výsledkům, než když učitel pouze demonstruje kognitivní aktivity a pobídne žáky k tomu, aby je po něm opakovali“ (Roehler et al., 1987). Zajímavé výsledky přinesl i článek, který shrnuje závěry 19 studií zaměřených na využívání *Reciprocal teaching* (Učíme se navzájem) v základních školách. Autoři dospěli k závěru, že programy, které zařazovaly explicitní výuku před prací s čtenářskými strategiemi, byly úspěšnější než ty, které ji nezařazovaly (Rosenshine & Meister, 1993). Úspěch explicitní výuky u výše uvedených výzkumů můžeme však také připsat tomu, že výuka byla vedena odborníky nebo vyškolenými učiteli, kteří ji uskutečňovali smysluplným způsobem.

Na kritiku explicitní výuky navázali i další autoři. Například Pearson s Fieldingem v druhém vydání publikace příručky shrnující výzkumy v oblasti čtení (*Handbook of Reading Research*) v roce 1991 upozorňují, že vysvětlování procesu a jeho reflexe se nakonec mohou stát složitější než samotný úkol (Kamil et al., 2011). Kritika autorů byla zejména reakcí na situaci, kterou pozorovali u některých učitelů. Výuka byla v mnoha případech vedena rigidním způsobem, který se držel předepsaného scénáře (Samuels & Farstrup, 2011). Tyto pochybnosti pak vedly k tomu, že nastal obrat od diskusí o specifických strategiích k debatě o významu textu a k postupnému posílení významu sociální interakce během společného vytváření významu textu. Důraz je kladen na práci v párech, skupinkách i na dialog mezi učitelem a žáky a žáky navzájem. Hovoří se o dialogickém přístupu k výuce čtenářských strategií, jehož příkladem je program CORI, o němž bude pojednáno níže (Kamil et al., 2011).

2 Výukové programy uplatňující výuku čtenářských strategií

2.1 Učíme se navzájem (Reciprocal teaching)

Učíme se navzájem (Reciprocal teaching), dále jen RT, je výukový program, který byl vyvinut v USA výzkumným duem Palincsarová a Brownová. Principem je střídání rolí žáků a učitele, kdy se žáci postupně přesouvají z role žáků do role učitele.

RT spočívá v tom, že žáci a učitel během práce s texty pracují se čtyřmi čtenářskými strategiemi – *předvídají*, o čem bude čtený text, *shrnují* nejdůležitější myšlenky textu, *vyjasňují si*, čemu nerozuměli, a *kladou si otázky* vztahující se k hlavním myšlenkám textu. Tyto čtyři strategie autorky vybraly, protože přispívají k porozumění textu a zároveň umožňují žákům monitorovat, zda k porozumění dochází. Například při shrnování žáci monitorují porozumění tak, že určují hlavní myšlenky či události textu (Palincsar & Brown, 1984).

RT autorky ověřily několika výzkumy (Palincsar & Brown, 1984, 1986). V pilotní i v dalších dvou studiích pracovaly s žáky 7. ročníku (do druhé studie bylo zahrnuto i několik žáků 6. a 8. ročníku). Autorky do studie zařadily hlavně žáky, kteří měli problémy s porozuměním, nicméně dekodování již zvládli (Palincsar & Brown, 1984). Všechny studie prokázaly úspěch RT, a to jak při kvantitativním hodnocení výsledků testů porozumění, tak i při kvalitativním posuzování dialogu žáků. Například v první studii se žáci zlepšili v kladení otázek směřujících k hlavní myšlence z 54 na 70 %, stejně tak se zlepšila kvalita shrnování (nesprávné a neúplné výroky poklesly z 19 na 10 %) a shrnování obsahující přebytné detaily z 29 na 4 % (tamtéž). Autoři metaanalýzy 16 studií zkoumajících účinky RT u žáků 3. až 7. ročníku zjistili průměrnou velikost účinku (effect size) 0,32 ve prospěch RT v případě standardizovaných testů a 0,88 u testů, které připravili tvůrci studie.

RT staví na principu postupného předávání odpovědnosti. Na počátku stojí učitel (dospělý, zkušený), který je v roli experta, a postupnými kroky vede žáky k samostatné práci. Tento přístup se vyznačuje velkou mírou opory poskytované učitelem. Autorky charakterizují proces jako řízené objevování (guided discovery). Učitel kontroluje, zda se diskutuje k tématu, poskytuje oporu a přebírá vedení v momentech, kdy je toho zapotřebí. Učitel nejen modeluje, jak používá dané strategie, ale zároveň s žáky debatuje o tom, jak, proč a kdy je používat. Další oporu představuje kladení návodných otázek, opětovné modelování a poskytování opory v případě, že to žáci potřebují. Dané strategie strukturují průběh dialogu mezi žáky. Vedoucí skupiny (v počátcích učitel) nejdříve položí otázku vztahující se k obsahu textu, pak shrne danou část, prodiskutuje obtížné pasáže a nakonec předvídá, jak se bude text dále odvíjet (Palincsar & Brown, 1984).

Autorky Brownová a Campionová (1994) shrnují postupný vývoj RT. Na začátku pracovaly výzkumnice s jedinci v laboratorních podmínkách. Následně se zaměřily na skupinky žáků, s nimiž pracovaly nejdříve v určených místnostech a posléze ve třídách. Týmy pak byly plně integrovány do skupinových diskusí v hodinách, v nichž

žáci společně pracovali na nějakém konkrétním úkolu. RT autorky např. kombinovaly s upravenou verzí skládkového učení (jigsaw method).

Vidíme tu posun od výuky čtenářských strategií v uměle vytvářených situacích k situacím, kdy jsou strategie vyučovány v kontextu práce nad společným úkolem. Učitel plní významnou roli facilitátora diskusí, nadále však zapojuje modelování a poskytuje žákům oporu v případě, že ji potřebují. Od samého počátku autorky kladly důraz na vliv sociálního učení v duchu teorií A. Vygotského. Zdůrazňují, že jejich cílem bylo zajistit, aby se každý z žáků mohl zapojit tak, jak mu to dovolí jeho schopnosti v situacích, které jsou pro něj přiměřenou výzvou; aby mu byla poskytována profesionální opora; aby se zapojil do skupinové práce a učil se od svého okolí, dokud není schopen samostatné práce.

Od dob výzkumu Palincsarové a Brownové bylo RT úspěšně používáno jak při práci s žáky základních a středních škol, tak i s dospělými. Poměrně nedávná studie popisuje aplikaci RT ve výuce žáků prvního stupně (Pilonieta & Medina, 2009). Autorky původní program obohatily o některé prvky, jako např. o používání kartiček s obrázky a textem ilustrujícím jednotlivé strategie, picture walk (prvotní prohlédnutí obrázků, názvů, grafů atd.), stanovení záměru (proč text čteme) či vizualizace. Velikost účinku není uvedena, nicméně autorky uvádějí pozitivní dopad na motivaci žáků, aktivní účast v diskusích, schopnost přenést své znalosti strategií do jiných kontextů. Dalším kladem je to, že tyto dovednosti byly zachovány ještě po šesti měsících.

2.2 Pojmově orientovaná výuka čtení (CORI)

CORI je americký výukový program financovaný národním výzkumným centrem a vyvinutý na amerických univerzitách (University of Maryland a University of Georgia) v letech 1992–1997 týmem vedeným Johnem Guthriem (CORI: Concept-Oriented Reading Instruction, 2005–2014).

Podstatou programu je, že rozvíjí čtenářskou gramotnost při práci s různými typy textů (s důrazem na texty naučné) v přírodovědných či společenskovědních předmětech, přičemž klade důraz na vnitřní motivaci žáků, výuku čtenářských strategií, chápání vědeckých pojmů, badatelsky orientovanou výuku a spolupráci žáků během řešení problémů. Výrazným rysem CORI je důraz na vnitřní motivaci žáků. Motivaci podporuje touha dobrat se odpovědi na otázky, které žáci sami formulují, a vytvořit výstup projektu. Důraz je kladen na to, že výuka dané čtenářské strategie pomůže žákům v hledání odpovědi na jejich otázky a při zpracování závěrečných výstupů (plakátů, prezentací, videí apod.). Učitel zařazuje výuku strategií v momentech, kdy ji žáci skutečně potřebují. Například když žáci potřebují v textu vyhledat nějaké informace, které zrovna potřebují pro svou práci, tak učitel ukazuje, jak vyhledávat v rejstříku nebo jak rozlišit v textu důležité informace od těch méně podstatných. Důležitou součástí je psaní, protože žáci v závěru zpracovávají výsledky svého bádání a prezentují je zbytku třídy. Žáci během aktivit pracují jak samostatně, tak v týmech. Vidíme tu kombinaci experimentů, pozorování a četby široké škály textů, ze kterých si mohou žáci vybrat. Samozřejmostí je bohatě vybavená knihovnička (Guthrie et al., 1998).

Hodnocení programu CORI ukázala, že tento způsob výuky pomáhá žákům používat škálu různých strategií pro porozumění textu a zlepšuje porozumění odborným pojmům i jejich aplikaci v praxi (Guthrie et al., 1998). Žáci 3. a 5. ročníku, na kterých výzkumníci ověřovali účinek CORI, vykázali v porovnání s kontrolní skupinou lepší výsledky v oblasti používání čtenářských strategií (velikost účinku 1,71). Velikost účinku 1,94 prokázala pozitivní efekt na oblast zvědavosti (Guthrie et al., 1996). Metaanalýza deseti studií, které se zaměřily na účinek CORI ve výuce žáků 3., 4. a 5. ročníku, shrnuje průměrnou velikost účinku mezi 0,6 a 0,93 ve prospěch CORI v případě testů porozumění, které vyvinuli výzkumníci, a 0,91 v případě standardizovaných testů. Ve prospěch metody hovoří i další výsledky: průměrná velikost účinku 1,34 pro vědecké znalosti; 1,0 a 1,20 pro motivaci (Guthrie, McRae, & Klauda, 2007). Nižší velikost účinku (0,26 pro porozumění textu) prokázala nedávná studie, v níž byla měřena úspěšnost CORI během měsíčního experimentu při práci s žáky 7. ročníku (Guthrie & Klauda, 2014).

CORI nabízí učitelům desetidenní intenzivní školení, během něhož zkušení CORI učitelé prezentují ukázkové lekce a zároveň společně s účastníky rozebírají video-nahrávky odučených lekcí. Workshopy pokrývají všechny oblasti programu. V části věnované čtenářským strategiím dostanou učitelé možnost vyzkoušet si práci s následujícími čtenářskými strategiemi: aktivace předchozích vědomostí, kladení otázek, vyhledávání informací, shrnování a používání grafických organizérů. Učitelé pracují s texty pro žáky a během řešení různých úkolů získají vhled, jak daná strategie funguje z pohledu žáka a jak by mohla být vyučována. Každá ze strategií je rozvržena na sérii dílčích kroků. Učitelé se učí, jak modelovat, poskytovat žákům oporu a jak je řízeně vést k samostatnému užívání čtenářských strategií.

3 Závěr

U obou popisovaných programů se ve výuce čtenářských strategií uplatňuje model postupného předávání odpovědnosti, kdy učitel nejdříve ukazuje žákům, jak určitou situaci řeší on sám, a potom je postupnými kroky vede k samostatnosti. Učitel poskytuje žákům oporu, zároveň se uplatňuje i učení od spolužáků. Na vzájemném učení je přímo postavena metoda RT, kdy žáci během práce s texty postupně přebírají roli učitele.

Jednotlivé programy se liší tím, jakým způsobem je výuka strukturována. V případě RT je struktura dána tím, že čtyři čtenářské strategie určují povahu a průběh diskuse nad textem. V případě CORI je výuka čtenářských strategií zařazována při práci na badatelsky orientovaných projektech. Hlavní důraz je zde kladen na práci na projektech, které mají konkrétní výstup (knížek, plakát apod.) a čtenářské strategie slouží tomuto cíli. Učitel tedy zařazuje výuku strategií v momentech, kdy ji žáci skutečně potřebují (např. v okamžiku, kdy žáci potřebují najít, vybrat či efektivně vyhledat důležité informace).

Vidíme tendence směrem k přístupu, který klade důraz na vytváření významu textu během diskusí spojených s prací na autentickém úkolu. Tento posun je patrný

z vývoje RT a výrazně se uplatňuje v CORI. Zadání autentického skupinového úkolu je jedním ze základních předpokladů úspěšné interakce žáků. Kooperativní práce ve skupině vyžaduje, aby ke splnění úkolu byly potřebné různé zdroje (informace, dovednosti, materiály), které vlastní různí členové skupiny, a aby úkol vyžadoval spolupráci všech členů týmu. Znamená to, že žáci jsou na sobě vzájemně závislí při plnění úkolu (Cohen, 1994). Oba programy nám ukazují, že konstruktivistické pojetí výuky by nemělo být interpretováno tak, že učitel nikdy nic neukáže žákům přímo, neposkytuje jim žádnou oporu a pokaždé je nechá, aby si na vše přišli sami. I v případě CORI vidíme, že učitelé zařazují promyšlenou výuku čtenářských strategií, která zahrnuje jak modelování, tak i poskytování opory během práce v malých skupinách. Učitel by měl žákům poskytovat takovou míru opory, aby je úkol nefrustroval natolik, že by jeho řešení vzdali. Zároveň by však pomoc neměla překročit takovou míru, že by žákům nebyl dán prostor pro samostatnou práci (Clark & Graves, 2005). Z uvedených diskusí vyplývá, že jistá míra explicitnosti je ku prospěchu, pokud není implementována rigidně. Učitelé by měli k výuce přistupovat s vědomím, že cílem je porozumění textu, nikoli výuka čtenářských strategií sama o sobě.

Další výzkum v oblasti čtenářských strategií považují za důležitý zejména proto, že Česká republika patří k zemím se silným vlivem socioekonomického zázemí na vzdělávací výsledky žáků (Palečková, Tomášek, et al., 2013). Jeden z dokumentů, které OECD vydalo k šetření PISA (OECD, 2013), poukazuje na možnost pomoci znevýhodněným žákům tak, že je naučíme používat strategie porozumění psanému textu. Zdá se tedy logické, že by další výzkumy měly směřovat k praxi a k účinnému zavádění čtenářských strategií do výuky. V ČR chybí údaje o efektivnosti výuky čtenářských strategií v podmínkách českých škol. Tu by bylo vhodné ověřit experimentem, který by srovnal účinek českým podmínkám přizpůsobené výuky čtenářských strategií s výukou, která se čtenářským strategiím nevěnuje. Jako jedna z možností se jeví přizpůsobení, aplikace a výzkumné ověření programu CORI.

V ČR nebyl zatím uskutečněn výzkum, který by ukázal, jakým způsobem probíhá výuka čtenářských strategií v českých školách. Autorka tohoto článku v současné době realizuje kvalitativní výzkum podpořený GA UK, jehož cílem je na příkladu tří případových studií českých učitelů (výrazných zastánců výuky čtenářských strategií u nás) zhodnotit možné přístupy k výuce čtenářských strategií v ČR.

Literatura

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1994). *Guided discovery in a community of learners*. Cambridge: The MIT Press.
- Clark, K. F., & Graves, M. F. (2005). Scaffolding students' comprehension of text. *The Reading Teacher*, 58(6), 570–580.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1–35.

- Collins, A., & Smith, E. E. (1980). Teaching the process of reading comprehension. *Technical Report, no. 182*. Urbana-Champaign: University of Illinois.
- CORI: Concept-Oriented Reading Instruction. (2005–2014). Dostupné z <http://www.cori.umd.edu>.
- Davey, B. (1983). Think-aloud: Modeling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading, 27*(1), 44–47.
- Dijk, T. A. van, & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Duke, N., & Pearson, P. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup, *What research has to say about reading instruction*. Newark: International Reading Association.
- Durkin, D. (1978–1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly, 14*(4), 481–533.
- Eurydice. (2011). *Výuka čtení v Evropě: souvislosti, politiky, praxe*. Brusel: Educational, Audio-visual and Culture Executive Agency.
- Garbe, C., Holle, K., & Weinhold, S. (2009). ADORE project: Teaching adolescent struggling readers. A comparative study of good practices in European countries. *Scientific Report* (Lueneburg, Germany: University of Lueneburg).
- Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly, 49*(4), 387–416.
- Guthrie, J. T., & McPeake, J. A. (2007). *Concept-Oriented Reading Instruction (CORI) teacher training module, grades 3–5*. Baltimore: University of Maryland.
- Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist, 42*(4), 237–250.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., Hancock, G. R., McCann, A., Anderson, E., & Alao, S. (1998). Does concept oriented reading instruction increase strategy use? *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 261–278.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A., Wigfield, A., & Bennett, L. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during Concept-Oriented Reading Instruction. *Reading Research Quarterly, 31*(3), 306–332.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 331–341.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kamil, M. L., Pearson, P., Moje, E. B., & Afiterbach, P. P. (2011). *Handbook of reading research, Volume IV*. New York: Routledge.
- Keene, E. O., & Zimmermann, S. (2007). *Mosaic of thought: The power of comprehension strategy instruction*. Portsmouth: Heinemann.
- Kucan, L., & Beck, I. L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: Inquiry, instruction, and social interaction. *Review of Educational Research, 67*(3), 271–299.
- Miller, D. (2002). *Reading with meaning*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Najvarová, V. (2008). Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. Dostupné z http://is.muni.cz/th/14647/pedf_d/VN_disertace.pdf.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (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*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- OECD. (2013). *PISA in focus: Could learning strategies reduce the performance gap between advantaged and disadvantaged students?* Dostupné z <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n30%20%28eng%29--Final.pdf>.

- Palečková, J., & Tomášek, V., et. al. (2013). *Hlavní zjištění PISA 2012. Matematická gramotnost patnáctiletých žáků*. Praha: Česká školní inspekce.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring strategies. *Cognition & Instruction*, 1(2), 117–175.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher*, 39(8), 771–777.
- Pearson, P. D., & Gallagher, C. M. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317–345.
- Pearson, P. D., Roehler, L. R., Dole, J. A., & Duffy, G. G. (1992). Developing expertise in reading comprehension. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup, *What research has to say about reading instruction*. Newark: International Reading Association.
- Pilonieta, P., & Medina, A. L. (2009). Reciprocal teaching for the primary grades: We can do it, too! *The Reading Teacher*, 63(2), 120–129.
- Pressley, G. M. (1976). Mental imagery helps eight-year-olds remember what they read. *Journal of Educational Psychology*, 68(3), 355–359.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford Press.
- Roehler, L. R., Duffy, G. G., Putnam, J., Wesselman, R., Sivan, E., Rackliffe, G., et al. (1987). The effect of direct explanation of reading strategies on low-group third graders: A technical report of the 1984–85 study. Michigan: The Institute for Research on Teaching.
- Rosenshine, B., & Meister, C. E. (1993). *Reciprocal teaching: A review of 19 experimental studies*. Center for the Study of Reading Technical Report; no. 574.
- Samuels, S. J., & Farstrup, A. E. (2011). *What research has to say about reading instruction, Fourth Edition*. Newark: International Reading Association.
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Vygotskij, L. S. (1975). *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.
- Wilkinson, I. A., & Son, E. H. (2011). A dialogic turn in research on learning and teaching comprehension. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach, *Handbook of reading research, Volume IV* (s. 359–377). New York: Routledge.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.

Mgr. Ladislava Whitcroft, Katedra primární pedagogiky
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1
ladka.fiserova@email.cz

Specifika lyrické poezie jako učební úlohy

Jaroslav Vala

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Lyrická poezie představuje specifický typ textů, k jejichž čtení a porozumění je třeba přistupovat jinak než u textů epických, případně čistě informačních. Pro žáky i mnohé učitele představuje nejobtížnější typ uměleckých textů, s nimiž se ve výuce setkávají. V článku poukazujeme na souvislost výzkumů zaměřených na porozumění poezii s teorií didaktických znalostí obsahu a otázkami kvality ve výuce literatury. Přinášíme přehled zahraničních teoretických studií a výzkumů sledujících problematiku práce s poezií, specifika její četby a způsob jejímu porozumění. Ukazujeme, že základní míra porozumění poezii je obdobná i přes značné sociokulturní rozdíly mezi čtenáři, neboť skutečné básnické umění má nadčasový charakter a dotýká se univerzálních lidských témat. Konstatujeme, že toto porozumění se u čtenářů odehrává nikoli na úrovni racionální, nýbrž pocitové, emoční. Skrze emoce jsou někdy žáci schopni dosáhnout hlubokého vhledu do básně, aniž by si to uvědomili a byli schopni sami zformulovat.

Klíčová slova: literární výchova, lyrická poezie, porozumění textu, recepce poezie, sociokulturní rozdíly, umění

Specifics of Lyric Poetry as a Teaching Task

Abstract: Lyric poetry is a specific type of the texts, whose reading and understanding should be treated differently than epic texts, eventually information texts. For students and many teachers the poetry is the most difficult type of artistic texts they encounter in the lessons. This paper points to the connection between researches aimed at understanding poetry with the theory of pedagogical content knowledge and quality issues in the teaching of literature. We present an overview of foreign theoretical studies and researches focused on the issue of poetry, specifics of reading poetry and the way of its understanding. We show that the basic level of understanding poetry is similar despite considerable socio-cultural differences among readers because actual poetic art has a timeless character and touches the universal human themes. We note that this understanding takes place not at the rational, but emotional level. Through the emotions the pupils are able sometimes to achieve deep insight into the poem, without realizing it and were able to formulate it themselves.

Keywords: art, literary education, lyric poetry, poetry reception, social and cultural differences, understanding of the text

DOI: 10.14712/23363177.2016.4

Vzdělávací obor český jazyk a literatura je v RVP ZV zařazen do vzdělávací oblasti *jazyk a jazyková komunikace*. Tento předmět je specifický tím, že u žáků rozvíjí jejich znalosti mateřského jazyka a komunikační dovednosti. Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru český jazyk a literatura jsou předpokladem pro kvalitní vzdě-

54 lávání v dalších (školních i mimoškolních) oblastech. V literární výchově žáci podle RVP ZV poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Žáci na 2. stupni základní školy tak postupně rozvíjejí své čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Pomocí těchto aktivit dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich životní postoje, hodnotovou orientaci a obohatit jejich duchovní život. V souladu oficiálními dokumenty se tedy v posledních letech sice v základních školách postupně objevuje myšlenka výuky vycházející z četby žáků a prvků zážitkové pedagogiky, ovšem děje se tak daleko pomaleji, než by bylo žádoucí. Výše uvedené teze o rozvíjení čtenářských návyků však platí pouze tehdy, je-li literární výchova postavena skutečně na četbě a interpretaci textů, které jsou schopny u žáků vyvolat porozumění i emocionální prožitek.

Opačným přístupem je frontální výklad postavený na kumulaci faktů o autorech a dílech, přímý kontakt s textem je minimální, případně pouze formální. Takové stereotypy, které ovlivňují učitelův přístup k literární výchově, jsou velmi silné a skryté kurikulum tak žákům říká, že literatura je především nuda. Uvedené konstatování potvrzuje Hníkuv (2010) výzkum zabývající se pojetím literární výchovy v základních a středních školách. Podle autora výzkumu je v mnohých výpovědích zachycena struktura vyučovací hodiny jako *výklad – zápis – četba*. Text plní pouze doplňující funkci vzhledem k faktografii, četba je tím marginalizována a redukována. Převažujícím obsahem vzdělání je stále literární historie, zatímco „zážitek z textu a výchova ke čtenářství jsou do současné podoby literární výchovy zahrnuty pouze okrajově (...) a současná literární výchova tak fakticky nemá statut umělecké výchovy“ (Hník, 2010, s. 39). Nabízí se tedy otázka, co a jak dělat v literární výchově jinak, aby žáci mohli zažívat emocionální zážitky z četby a i díky nim osobnostně růst.

Nezpochybňujeme skutečnost, že součástí literární výchovy je i nauková složka (literárněteoretická i literárněhistorická), která může vést k chápání díla v širších souvislostech a rozvoji kulturního rozhledu. Tuto tezi plně respektujeme a je implicitně za celým textem přítomna, byť není jeho hlavním cílem. Jen je třeba zmíněnou naukovou složku nabízet žákům v bezprostřední souvislosti s jejich četbou uměleckého textu a jeho reflexí; související emocionální čtenářský prožitek se může stát zároveň motivací dalšího poznávání. A právě na důležitost role reflexe četby, k níž ne vždy dostávají žáci prostor, a na roli učitele při interpretaci textu se mimo jiné soustředíme v tomto článku.

Cílem studie je ukázat poezii jako specifický typ textu, k jehož porozumění je třeba přistupovat odlišným způsobem než u textů informačních. Charakterizujeme literární výchovu, vyučovací předmět, který vytváří rámec pro četbu, interpretaci a rozvoj porozumění uměleckým textům, jež představují v daném vyučovacím předmětu svébytný typ učebních úloh. Cíleně se zaměřujeme na poezii, která pro žáky i mnohé učitele představuje nejobtížnější typ uměleckých textů. Poukazujeme na souvislost výzkumů zaměřených na porozumění poezii s teorií didaktických znalostí obsahu a otázkami kvality ve výuce literatury. Přinášíme přehled zahraničních teoretických studií a vý-

zkumů sledujících problematiku práce s poezií, specifika její četby a způsob jejímu porozumění. V závěru článku se dotýkáme otázky univerzality poezie a odkazujeme na výzkumné šetření sledující mj. rozdíly ve čtenářské recepci a míře porozumění poezii mezi respondenty z různého sociokulturního prostředí.

1 Specifika literární výchovy

1.1 Didaktická znalost obsahu

Transformaci oborových znalostí do podoby vhodné pro výuku se zabývá teorie didaktických znalostí obsahu (DZO) navržená Shulmanem (1987) jako jedna část základní znalostní báze učitele. Klíčovou roli, která je předmětem zájmu badatelů, zde hrají právě transformační procesy, v nichž se učitelovy znalosti obsahu mění do znalostí obsahu vhodných pro vyučování, tj. do didaktických znalostí obsahu. Za důležité považujeme, aby byl učitel literatury (podobně jako jiných předmětů) schopen transformovat své subjektivní znalosti do formy vhodné pro výuku. Učitelovo povědomí o čtenářských preferencích jeho žáků v oblasti poezie mu umožňuje vybírat vhodné básnické texty pro různé kategorie respondentů a zároveň mu může dát odvahu nechat žákům prostor pro jejich samostatnou interpretaci.

Ve vzdělávání učitelů je třeba klást důraz na to, jaké učivo vyberou k výuce a proč konkrétní učivo vyučují právě tak, jak je vyučují. Měli by být vedeni k reflexi výuky a přebírání vlastní zodpovědnosti, nikoli k mechanickému přejímání cizích vzorců výuky i jejího obsahu. Při výběru učiva v literární výchově mohou učitelům pomoci výsledky výzkumů, které sledují žákovské prekoncepty ve vztahu k literatuře (zde konkrétně k poezii) a žákovskou recepci poezie. Posouzení potenciálu učebních úloh různého typu, což je jeden z obecných požadavků na učitele (Janík, 2009), odpovídá v literární výchově výzkum receptce básní. Získané výsledky nás informují, které básně a jakými svými rysy žáky zaujaly více (případně jakou kategorii žáků) a které méně. Tomu můžeme podřídit další výuku, včetně výběru textů a vhodných vyučovacích metod. Práce s receptčně adekvátními texty, které se mohou stát silným motivačním činitelem, pomáhá rozvíjet další znalosti, dovednosti a dispozice žáků. Interpretace poezie bývá u žáků úzce spjata s jejich osobními asociacemi, čímž vycházíme vstříc požadavku na propojení přirozeného světa a světa žáků s oborem. Naplnění těchto požadavků směřuje danou výuku k vyšší kvalitě.

1.2 Kvalitní výuka v literární výchově

V současných diskusích o kvalitě vzdělávání dominují především přírodovědné obory a matematika, často v souvislosti s jejich nízkou atraktivitou pro žáky. Případně je pozornost věnována jazykovému vzdělávání (srov. Zlatníček, Ducháčková, & Janík, 2010; Janík, Lokajíčková, & Janko, 2012). Trochu stranou tohoto zájmu stojí především tzv. výchovné disciplíny (literární, hudební, výtvarná, dramatická a tělesná

56 výchova), u kterých se obtížně měří jejich výsledky, má-li být vystižena komplexní podoba oborů a oborových cílů. Můžeme sice zkonstruovat testy, které prověřují vzdělávací kvalitu i v těchto oborech, avšak podobné testy se dotýkají zejména znalostí či výkonů (tělesná výchova). Nesnadno ale zachycují to, co tvoří jejich esenci: rozvíjení estetického vnímání, prožívání; představování kulturních a společenských hodnot; formování osobních hodnot a životních postojů. Výchovné obory mohou být jedním z akceleratorů osobního zrání. Podobné vlastnosti se však jen stěží zachycují a jsou v rozporu se snahou vzdělávacího systému o homogenizaci a standardizaci pomocí plošného testování (Boughton, 2004).

Kvalitní výuka by neměla pouštět ze zřetele etický, duchovní i duševní rozměr, naopak by měla citlivě přispívat k rozvoji osobní spirituality žáků. Literární výchova a adekvátní umělecké texty nabízejí učitelům v této oblasti velký prostor. Při zkoumání kvality výuky v obecné rovině je třeba nejdříve jasně definovat samotný termín a učinit jej využitelným ve snahách o zlepšování výuky ve školních třídách. Jak uvádějí Janík, Lokajíčková a Janko (2012), kvalitu výuky není možno popsat pouhým výčtem charakteristik, tj. že výuka má být jasná, strukturovaná, aktivizující apod. Je třeba specifikovat, čeho konkrétně se mají uvedená adjektiva týkat. Při tomto myšlenkovém postupu se postupně konkretizují určité komponenty výuky a ve vztahu k nim určité charakteristiky. V pojetí výše uvedených autorů představuje kvalita výuky především oborovědidaktický problém, neboť „výuka má vést k tomu, aby se žáci něčemu naučili, přičemž ve hře je také otázka vhodnosti a schůdnosti cest, které k tomu vedou“ (Janík et al., 2012, s. 28). Jako jednu ze základních komponent kvalitní výuky označují učební úlohy, které v obecném pojetí vyzývají žáka k aktivní učební činnosti; vycházejí z oboru a směřují k cíli učení; zakládají edukativní situaci a podmiňují její formu, organizaci, průběh (Slavík, Dytrtová, & Fulková, 2010). Bez učebních úloh by výuka přišla o svůj vlastní obsah. Řadíme je tedy mezi základní komponenty výuky, jejichž prostřednictvím se přímo realizuje obsah výuky, a tím se dosahují i její cíle. V literární výchově plní roli *učebních úloh* především texty *umělecké literatury*. Vycházíme-li z této teze, pak platí, že nejobtížnějšími úlohami jsou v literární výchově *básně*.

1.3 Specifika pedagogické komunikace v literární výchově

Volba vhodných básní určených k četbě a didaktické interpretaci, podobně jako volba vhodných metod, má zásadní vliv na míru efektivity dané výuky. Hlubší vhled do recepčního procesu poezie a zjištění konkrétních čtenářských preferencí umožňuje jak volbu adekvátnějších textů, tak i metod výuky. Nejčastější metody používané v literární výchově při interpretaci uměleckého textu (vysvětlování, práce s textem apod.), zaměřené na zkoumání jeho formální stránky a potlačující subjektivní prožitek, totiž většinu žáků od poezie spíše odrazují. Domníváme se, že učitel by neměl žáky zahlcovat formálním rozbořením ani svým náhledem na text, ale měl by jim dát možnost k vyjádření, aby nedocházelo k situacím, že spíše opakuji učitelovy názory a nezaujímají vlastní hodnotící pozici. Jak podrobněji objasňujeme dále,

učitel by měl zvládnout specifický typ komunikace. Pike (2000a) označuje tento způsob komunikace a výuky jako „responsive teaching“ a jeho podstata spočívá v tom, že interpretace se začíná na té úrovni, na níž jsou žáci. Koncept skutečně dialogického vyučování při interpretaci textu nemá jasně stanovený výsledek, ten přichází právě s dialogem, v němž učitel reprezentuje pouze jeden z názorů. Tento přístup však není příliš rozšířený, neboť v současné pedagogické komunikaci silně dominuje učitel a struktura této komunikace je výrazně předdefinovaná (Šed'ová, Švaříček, & Šalamounová, 2012).

Vzhledem ke specifikům komunikace v literární výchově bychom rádi zdůraznili častou negativní reakci učitelů na výpovědi žáků, kteří vnímají učivo jinak než učitelé. Recepce a interpretace uměleckého textu, podobně jako způsob a míra porozumění, jsou svojí podstatou vysoce individualizované. Přesto někteří učitelé reagují na žákovo neotřelé porozumění takovému textu negativně, neboť jsou jím znejistěni a mají pocit ohrožení své autority. S individuálností porozumění souvisí i učitelovo hodnocení žakovských replik. Na rozdíl od přírodovědných předmětů, kde mívají úkoly často jen jedno řešení, umožňuje báseň různé výklady. Učitel by proto neměl požadovat po žácích, aby textu rozuměli i v detailech stejně jako on. Hodnocení učitele by mělo směřovat k ocenění a povzbuzení žáků, kteří se pokoušejí text interpretovat – každý na základě svých individuálních dispozic. Takové motivující prostředí, kde žáci mohou mluvit otevřeně o svých čtenářských dojmech, vede k přirozenému rozvoji dialogu mezi nimi, v němž může učitel hrát především roli moderátora. Ve výuce literatury je vhodné preferovat konstruktivistické a komunikativní koncepce, zároveň zdůrazňovat sociální dimenzi výuky a symetrický model komunikace. Je žádoucí vytvářet situace, kdy sám žák může vstupovat do role podobné roli experta v daném oboru. Výuku literatury lze tedy chápat jako sociální situaci, do níž žáci přinášejí své osobní zkušenosti, vzpomínky, asociace a na jejich základě pak interpretují text.

2 Poezie jako učební úloha

Umělecká literatura, a zvláště poezie, pracuje se specifickým jazykem, v němž se snoubí zkratkovitost a obraznost. Setkávání s poezií a jejím pojmáním jazyka má v sobě potenciál rozvíjet komunikační dovednosti žáků, rozšiřovat jejich slovní zásobu, usnadňovat recepci uměleckého textu apod. Básnické pojetí jazyka nás znejistí, provokuje, slova nabývají nezvyklých konotací. Toto pojetí nás vede k oslabení rigidního vnímání významů slov a k větší intelektuální otevřenosti, tj. k vlastnosti, která je nezbytným předpokladem opravdového učení.

Při interpretaci uměleckého textu jsou učitelé, jak jsme již uvedli, často postaveni před úkol reagovat na názory žáků a jejich způsoby porozumění, které se mohou dosti výrazně odlišovat od učitelského pohledu na daný text. V obecnější rovině se dá tato situace vztáhnout na všechna umělecká díla (nejen literaturu) a na otázku, zda umělecké dílo je jen jedno a lidé je pouze různě vnímají anebo zda je umě-

58 leckých děl tolik, kolik je vnímatelů. Jak konstatuje Kulka (1991), „umělecké dílo je esteticky komunikovaný artefakt, přesněji, soubor všech možností konkrétních realizací uměleckého projektu a jejich recepcí“. Z toho vyplývá, že „umělecké dílo existuje ve společenském vědomí jako soubor komunikačních možností (neustále otevřených), které jsou vždy realizovány sociálně historicky a individuálně psychologicky“ (Kulka, 1991, s. 23–24).

Podobný postoj jako Kulka zaujímá k literárnímu textu i Iser (2001), který tvrdí, že „kdyby texty měly skutečně jen ty významy, které vyprodukuje interpretace, už by čtenáři mnoho nezbylo. Mohl by je pouze buď přijmout, nebo zavrhnout.“ Avšak proces probíhající mezi čtenářem a textem je mnohem složitější, neboť „text se vlastně k životu probouzí teprve tehdy, když je čten“ (Iser, 2001, s. 40). Text podle Isera musí čtenáři poskytovat prostor pro možné aktualizace, což je umožněno tzv. *principem nedourčenosti*, který tvoří základní východisko jeho účinku. To znamená, že čtenář musí mít možnost spoluvytvářet význam literárního textu, tj. stanovit nevyslovené vztahy mezi jednotlivými aspekty díla. Důkazem toho je skutečnost, že při druhé četbě literárního díla mu čtenář rozumí svým způsobem odlišně – je totiž vybaven nesrovnatelně větší informovaností, známé události nabývají nových rozměrů, je možno je sledovat z nových hledisek apod. Nic z toho však není přímo v textu, neboť ten zůstává neměnný (Vala, 2011).

Recepční zvládnutí epiky se do značné míry zakládá na převaze extenzivní povahy čtení, tj. odkrývání smyslu díla je v epice do jisté míry přímo úměrné rozsahu přijatých informací. V lyrice však toto pravidlo neplatí, můžeme ji proto označit za řečově nespécifickou. Miko (1988) ji označuje jako umění řečové miniatury. Minimální rozsah lyrického artefaktu je uzpůsobený tomu, aby se daly simultánně v krátkodobé paměti hledat všechny potřebné vztahy a aspekty. Je to artefakt blízký výtvarnému obrazu, který je možno obsáhnout jediným pohledem. Všechny vztahy nejsou hned viditelné, postupně přibývají hledáním, které vyžaduje zpomalené, přerušované a opakované čtení. Každý recipient si literární dílo konkretizuje podle svých dispozic, tedy vždy z jistého individuálního úhlu. Ve společenském množství těchto individuálních realizací dochází k jejich neutralizaci a ke vzniku objektivní „společné“ představy díla. A právě minimální rozsah lyrických básní, při jejichž četbě je možno simultánně udržet v mysli všechny potřebné vnitřní vztahy, představuje jednu z výhod zkoumání recepce poezie ve srovnání s prózou, např. romány (Vala, 2011).

Lyrická poezie není svou podstatou vždy přístupná jednoznačným interpretacím. Peskin (2007) ji charakterizuje jako prostředek obohacení života oplodím moudrosti a prostředek sociálního a morálního rozvoje, který vytváří základ kultury. Překrývá se v ní oblast osobnostního rozvoje jedince a zároveň je nositelkou nadčasového kulturního dědictví. Poezie tak kultivuje čtenáře, zvyšuje v nich povědomí o situacích, stavech a emocích, které u nich mohou nastat; skrze poezii tak poznávají především sami sebe.

Osobnostní růst prostřednictvím poezie se netýká pouze oblasti emocí, morálky a duchovna. Jak uvádějí Kroll a Evans (2008), poezie reprezentuje specifický způsob vnímání, při kterém fantazie vyvolává metaforické myšlení. Upevňuje takové myšlenkové spoje, které v nás vyvolávají originální a překvapivé myšlenky a představy.

Autoři dodávají, že výuka poezie je opodstatněná pro svou schopnost rozvíjet myšlení; zároveň však poezie představuje symbol jazykové komplexity, zdokonaluje tedy naše vyjadřovací schopnosti a generuje estetické potěšení. Rovněž platí, že slova v poezii mohou v kontextu nabývat nových významových odstínů. Poezie je specifický jazyk, jehož smysl je skryt v samotném hledání tohoto smyslu (Eagleton, 2007).

Eva-Woodová (2008) uvádí jako jeden z problémů porozumění poezii fakt, že žáci se mnohdy příliš soustředí na odhalení jednoznačného smyslu v básni. A nemožností jej najít bývají frustrováni. Jejich pojetí jazyka je odlišné od originálního a znejišťujícího pojetí básníka. Autorka zdůrazňuje roli čtyř prožitkových strategií při interpretaci básnického textu:

- emocionální konotace slov – jde o zaznamenávání čtenářských reakcí/emocí z klíčových slov básně;
- tělesná zkušenost vyjádřená skrze smysly – např. vizualizace vybraných metafor;
- osobní vzpomínky a asociace – čtenáři čerpají ze svých „předchozích znalostí“, opírají se o své asociace; rozvíjejí své starší emocionální prožitky společně s prožitky aktuálními (vyvolanými básní a novou situací);
- vnitřní rezonance a empatie zažívaná při přednesu básně.

Za užitečnou považuje Eva-Woodová (2008) metodu „myšlení a pocitů nahlas“ (think-and-feel-alouds). Během think-aloud žáci vyjadřují spatra své myšlenky o všem, co čtou. Tento autentický, spontánní zážitek jim může pomoci získat sebevědomí ve výkladu textů spolu se zvýšeným uvědoměním si použitých mentálních nástrojů, které jim pomáhají při čtení.

Pike (2000b) přirovnává báseň k výtvarnému dílu, jehož smyslem je zkrášlovat prostor – podobně báseň představuje obraz emocionální. Jako vhodné se tedy jeví, aby vyučování literatury bylo zakotveno v recepční teorii chápající text jako stimul, který čtenáře vede k samostatnému uvažování, při němž vychází ze vzpomínek na osobní zážitky či na jinou přečtenou literaturu vztahující se k dané básni. Básnické interpretaci žáků by měla být přikládána stejná důležitost jako interpretaci učitele, neboť podle recepční teorie neexistuje jedna jediná výlučně správná interpretace. Vala (2014a, 2014b) ukazuje, jak jsou motivovaní žáci schopni v rámci ohniskové skupiny interpretovat báseň bez výraznější pomoci učitele. Není dobré podceňovat intelektuální kapacitu žáků ani jejich schopnost zapojit se do tohoto procesu. Musíme si ovšem uvědomit, že spolupráce učitele a žáků je možná pouze v pozitivní atmosféře prosycené respektem k jedinci a jeho názoru.

2.1 K možnostem porozumění poezii u žáků

V předchozím textu jsme zdůraznili potřebu výzkumu žákovských prekonceptů důležitých pro efektivní didaktickou transformaci obsahu. Zaměřme se nyní proto na představy žáků o poezii a její interpretaci, tedy na téma, kterému je v zahraničí věnována v porovnání s tuzemskem zvýšená pozornost. Příčin, proč není poezie mezi žáky oblíbená, bývá uváděna celá řada (srov. Vala, 2011) a většinu z nich můžeme vztáhnout též na české prostředí. Stávající nelichotivý stav tkví v kombinaci řady

60 faktorů, a jak je patrné z následujícího přehledu aktuálních zjištění v této oblasti, některé se nemění celá desetiletí.

Wisemanová (2011) upozorňuje, že když je žákům nabídnuta možnost psát o tématech, která je zajímají, a mají volnost vyjádřit své smýšlení o sobě i o světě, vzdělávací cíl i literární zážitek se navzájem prolínají. Poezie může představovat most mezi vlastními zážitky žáků a školským kurikulem, mohou se kreativně vyjádřit, rozprávět o svém světě skrze metafory a obrazy. Obsah poezie je rozmanitý a spontánně navozuje různá témata k diskusi. Hennessyová a McNamarová (2011) tvrdí, že v hodinách literární výchovy často není dostatek prostoru pro zapojení kreativity do výuky poezie a že výuce dominuje učitel jako ten, kdo vede výklad a řídí celou hodinu. Výzkum zjistil, že cílem takového systému je, aby žáci uspěli v testech, originalita myšlenek, formulování vlastního názoru na poezii se tolik necení. Poezie se tak stává učivem uvězněným v jakémsi boxu, ohraničeném kurikulem, které vede k zvládnutí zkoušky a vědomostem, jejichž odrazem jsou známky z testu.

Učit poezii efektivně znamená nutnost odbourat v žácích negativní stereotypy o ní. Jako jednu z metod pozitivně formujících vztah žáků k poezii uvádí Youngová (2007) tzv. poetické kroužky (skupiny), jejichž členové píšou a sdílejí poezii. Poetické kroužky pomáhají žákům, aby se vžili do textu, aby jím byli zaujati a své zaujetí mohli sdílet. Tato technika skupinové práce jim pomáhá stát se tvůrcem i v teoretické rovině, procvičovat svoji kreativitu, chápat čtení a psaní jako navzájem se zrcadlící aktivity a nadchnout se pro sílu slov. Poetické kroužky spojují sílu skupinového učení s individuální kreativní silou každého jedince. Důležitou roli mají v této oblasti především učitelé, jejich osobní vztah k poezii a schopnost motivovat žáky. Uvedené faktory mají potenciál zvyšovat úroveň recepce poetického textu. Svensson (1987) uvádí, že žáci jsou jen zčásti schopni interpretovat symboliku v poezii, přičemž jejich schopnost se zlepšuje s přibývajícím věkem. Otázkou náročnosti poezie a kognitivními schopnostmi žáků se zabývají také Peskin, Allen a Wells-Joplingová (2010), kteří konstatují, že recepce poezie je často vnímána jako implicitní proces. Někteří učitelé pak mají pocit, že vývoj poetické gramotnosti je přirozený a individuální, u některých žáků se objeví, u jiných nikoli. Tento postoj však může v učitelích vyvolávat obavy spojené s marností jejich pedagogického úsilí. A když se tento jejich postoj spojí s pocitem, že na vyučování poezie nebyli sami dost připraveni, může se jejich vztah k poezii stát apatickým. Zmínění autoři se snaží demytizovat logiku symbolické interpretace a ukázat, že se často jedná o procesy explicitní, tj. ovlivnitelné výukou. Na příkladu metafor ukazují, jak rozvíjení žákovského teoretického poznání může zvýšit sebevědomí žáků a jejich schopnost básně interpretovat. Skupina, která absolvovala hodiny založené na explicitní interpretaci symbolů (jejich analýza byla realizována např. v podobě Vennových diagramů), prokázala vyšší úroveň interpretace i u neznámých a těžkých básní, zatímco kontrolní skupina projevila při stejných instrukcích nižší schopnost interpretace. Naopak žáci z kontrolní skupiny byli interpretace symbolů méně schopní a celá skupina si užila báseň méně. Tento projekt podle autorů dokazuje, že popsané vyučovací metody jsou úspěšné a pěstují ve čtenářích schopnost inter-

pretace bez redukce jejich zájmu a potěšení. Formalistické pojetí interpretace si zakládá na stylistických prostředcích na úkor osobního zaujetí, zatímco populističtější pojetí má tendenci si s textem hrát, na úkor rozvoje kritické gramotnosti. Největší výzvou pro učitele bývá skloubit tyto dva pohledy.

K témuž tématu se autoři (Peskin & Wells-Jopling, 2012) vrátili ještě jednou a srovnávali výsledky experimentálních a kontrolních skupin ve třech věkových kategoriích (11, 14 a 17 let), přičemž sledovali, jak se liší jejich schopnosti interpretace básnických symbolů. Zjistili, že žáci ve školách tíhnou spíše k prozaickému popisu básní místo nápadité interpretace symbolů. S odkazem na vývojovou psychologii se dále zabývají také tím, zda jsou problémy v symbolické interpretaci u adolescentů způsobeny nedostatkem vědomostí v daném oboru, nebo jen nezralostí psychiky v daném věku a v pozdějších letech se tato schopnost sama rozvine. Výuka zaměřená na symboliku v interpretaci obsahuje „gramatiku“ symbolů, které se v literatuře velmi často vyskytují: např. životní cyklus připodobněný ročním obdobím. Žák, který těmito znalostmi nedisponuje, mívá větší problémy v interpretaci a jeho vývoj v této oblasti bude zpomalený. Mnozí učitelé se však obávají, že tvorbou explicitních struktur a procesů v literárním symbolismu zbavíme literaturu prvku zážitku a zábavy. Věří naopak, že znalosti potřebné pro efektivní symbolický výklad se získají nejvíce mlčky skrze neřízené vnímání než explicitním procesem. Van Schooten a de Glopper (2003) nacházejí negativní dopad formálních instrukcí na osobní reakci či čtenářskou odezvu během čtení poezie. Ve svém výzkumu ukazují, že osobní odezva při čtení u žáků v rozmezí sedmého a jedenáctého ročníku při použití metod formálních instrukcí klesá. Žáci pak často přestanou číst úplně pro potěšení, a dokonce při tichém čtení ve škole podvádějí.

Peskin a Wells-Joplingová (2011) se proto snaží zjistit, zda můžeme žáky učit symbolickou interpretaci explicitně tak, abychom zlepšili jejich schopnost objevit během čtení poezie imaginativní a symbolické možnosti básně a zvýšit míru čtenářského porozumění, avšak zároveň jim nebrali chuť do četby a interpretace. Autoři ukazují, že prostřednictvím získaných znalostí v této specifické oblasti básnické symboliky se vypěstovala v žácích schopnost symbolické interpretace. Navíc, explicitní instrukce (tj. výuka) v symbolické interpretaci snížila čtenářský prožitek žáků. Výsledky experimentální skupiny byly mnohem pozitivnější než u kontrolní. Jen je podle autorů důležité, aby učitelé dbali na to, jestli jsou žáci, vzhledem ke svému věku, opravdu schopni takové interpretace symbolů, jakou od nich očekávají. Výsledky poslední studie ukázaly, že žáci jsou schopni o básnických symbolech uvažovat relevantně zhruba od věku 11 let.

Vysvětlení, proč experimentální skupina vykazovala výrazně vyšší míru potěšení, může být takové, že žáci si více interpretaci užívali, protože se díky předchozí teoretické průpravě cítili sebevědoměji. Obecně platí, že poezie a jejího výkladu se žáci bojí, považují ji za něco mystického. Autoři uvádějí, že bez správného osvojení strategií a výkladu různých symbolů se žáci nebudou cítit dostatečně sebevědomí v interpretaci, takže ztratí i potěšení z poezie. Podobně Beiswengerová a Grolnicková (2010) našly spojitost mezi sebehodnocením u adolescentů a vnitřní motivací v souvislosti s potěšením z vykonávaných aktivit. A to je právě ten prvek, který zapří-

62 činil, že ve studii experimentální skupina převýšila ve výsledcích kontrolní skupinu. Důkazy z výše uvedené interdisciplinární studie naznačují, že obtíže adolescentů s nápaditou interpretací poezie nejsou ani tak výsledkem kognitivních vývojových omezení, ale spíše deficitem těchto specifických znalostí.

Některé studie věnující se genderové problematice tvrdí, že podceňování chlapců ve škole a feminizace školství patří mezi velké problémy dnešní společnosti (srov. Weiner, 1994; Wragg, 1997; Foster, Kimmel, & Skelton, 2001; Maynard, 2005; aj.). Hanratty (2011) v této souvislosti zkoumal, jaké genderové rozdíly se objevují v recepci poezie, sledoval mluvené i psané čtenářské reakce u vybraných žáků. Zjistil, že drtivá většina žáků nemá ráda poezii, a prokázal rozdíl mezi pohlavími v druhu oblíbené poezie – chlapci preferovali maskulinní poezii (válečnou), dívky emocionální. Zatímco chlapci tvrdili, že poezie je spíše pro dívky, ty tento názor odmítaly. Výzkum však naznačil, že pracuje-li učitel s poezií citlivě, vybírá vhodné básně a dává žákům prostor pro vyjádření, může poezie zaujmout dívky i chlapce. A jak autor zdůrazňuje, čtenářské reakce chlapců byly stejně nápadité a empatické jako odpovědi dívek, a někdy možná i trochu více.

V literární výchově se žáci setkávají s řadou ukázek ilustrujících nejen různá historická a kulturní období, ale podávajících i obraz mnohdy obtížných životních situací a morálních dilemat. Je třeba usilovat o co největší pluralitu ukázek a zároveň se vyvarovat nenápadného upevňování jejich předsudků a myšlenkových stereotypů. Výběr poezie má děti vést mj. k respektování a ocenění odlišnosti jiných kultur, což koresponduje s hierarchií výchovných cílů, v níž mají nezastupitelné místo cíle hodnotové. Podobným tématem se zabýval Blackledge (1994), jenž sledoval pozici poezie ve škole a zabýval se zobrazováním rozmanitosti kultur i nebezpečím společenských stereotypů v poezii.

Právě odlišnost různých kultur a jejich vliv na způsob porozumění poezii se staly námětem jedné z etap výzkumu Grantové agentury ČR s názvem *Výzkum recepce poezie u pubescentních a adolescentních čtenářů*, který jsme realizovali v letech 2011–2013 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Zatímco většina výzkumů týkajících se míry porozumění poezii, o nichž jsme se zmiňovali v předchozím textu, jsou vedeny po kvalitativní linii, představoval náš výzkum snahu proniknout přímo do recepčního procesu pomocí kvantitativní metody.

3 K výzkumu recepce poezie metodou sémantického diferencíálu

Ve snaze zachytit žákovskou recepci poezie jinak než na základě individuálních interpretací, případně kvalitativní výzkumné studie, jsme vytvořili na bázi sémantického diferencíálu (SD) výzkumný nástroj, který sleduje recepci poezie z hlediska tří faktorů: srozumitelnost, hodnocení, působivost (Vala, 2011; 2013). Tyto tři faktory představují měřitelnou složku čtenářské recepce a dohromady mohou představovat celkové porozumění poezii. Jsme si vědomi toho, že estetický zážitek z literárního

díla (i jiného druhu umění) je nesnadno formulovatelný, a tedy obtížně experimentálně zachytitelný ve své celistvosti. Nicméně jej považujeme za důležité vodítko při volbě adekvátních textů do vyučovacích hodin literární výchovy.

Ve zmíněném výzkumném projektu jsme v obecné rovině sledovali, jak žáci základních a středních škol a univerzitní studenti ve věku 12–21 let čtou a vnímají různé druhy básní, nakolik jsou schopni je interpretovat bez výrazné asistence učitele. Zároveň jsme v longitudinální linii šetření zkoumali, jak lze studentský vztah k poezii ovlivňovat volbou vhodných vyučovacích metod. Výzkumu se zúčastnilo celkem 1088 respondentů, kteří v několika dílčích etapách posuzovali vybrané básnické texty či byli zapojeni do longitudinálního šetření. Detailní informace o metodologii jednotlivých etap výzkumu a jeho výsledcích najde čtenář v publikaci *Poezie, studenti a učitelé* (Vala, 2013). V kontextu tohoto článku odkážeme pouze na dílčí zjištění týkající se specifické a výzkumně obtížně uchopitelné oblasti – recepce poezie čtenáři v odlišném sociokulturním prostředí. Výzkumník zde naráží na dvojí jazykovou bariéru: v oblasti překladu poezie, který má mnohem častěji podobu přebásnění než doslovného překladu, a v oblasti překladu výzkumného nástroje.

3.1 Porozumění poezii v rozdílném sociokulturním prostředí

Jedním z cílů výše představeného výzkumného projektu byla naše snaha ověřit anglickou verzi výzkumné metody na bázi sémantického diferenciálu. Zajímalo nás, zda bude výzkumný nástroj funkční i v jiném jazykovém, kulturním a společenském prostředí, než ve kterém byl původně konstruován. Jazyk je velmi citlivý, překládání jednotlivých adjektiv a posuzování nuancí jejich významů představuje velmi důležitý předpoklad pro úspěšnou transformaci škál SD do jiného jazyka (a kulturního prostředí). Kromě ověřování funkčnosti výzkumného nástroje jsme sledovali rozdíly v recepci posuzovaných básní, míru jejich porozumění a vše dávali do souvislosti s charakteristikami respondentů. Realizovaný výzkum byl zaměřen na sledování recepce osmi básní českými a americkými vysokoškolskými studenty ve věku 18–21 let a srovnání jejich výsledků.

Výsledky prokázaly schopnost metody SD měřit recepci poezie i v anglické jazykové mutaci. Nepotvrdily se naše obavy, že by se překladem z češtiny do angličtiny a aplikací nástroje v jiném jazykovém, sociálním i kulturním prostředí mohla narušit jeho funkčnost. Z našich zjištění vyplývá, že české respondenty zaujaly především básně, v nichž byl explicitně zobrazen vztah mezi mužem a ženou. Američtí respondenti naopak upřednostnili básně, ze kterých lze cítit především vyrovnanost. Tuzemští respondenti měli více pochopení pro lidskou slabost, váhavost, nerozhodnost a pasivitu, naopak američtí vyzdvihují opak: sílu, rozhodnost a sebevědomí. Do značné míry se jedná o obraz jich samotných, oslovuje je to, co žijí a jak žijí. Potvrzuje se tím jeden z hlavních důvodů, proč lidé čtou uměleckou literaturu. Pomáhá jim orientovat se v sobě. Skutečný umělec dokáže vyjádřit pocity, které sám čtenář hluboko v sobě cítí, alespoň jejich letmé záchvěvy, ale není schopen je verbalizovat. Zajímavé by také bylo zjistit, nakolik se na výsledcích podepsala skutečnost, že

64 Američané dávají své emoce najevo často a veřejně, zatímco Češi se za své emoce nezřídka spíše stydí. Zde bychom se však dostali na limity možností používaného výzkumného nástroje: sémantický diferenciál je sice schopen měřit čtenářské prožitky v oblasti srozumitelnosti, hodnocení i emocionální působivosti, ale k tomu nutně potřebuje čtenáře/respondenta, který je ochoten je sdělit. Výchova a v širší míře i kulturní prostředí mají značný vliv na míru vnějších individuálních emocionálních projevů, které nemusí vždy korelovat se stavem lidského nitra (Vala, 2013).

Zahraníční výzkumy ohledně míry porozumění žáků poezii se týkají především toho, jak jsou žáci schopni recipovat texty starší literatury, případně velmi odlišných kultur (Benton, 1999; Pike, 2000a; Okunoye, 2004). Zmínění autoři uvádějí, že literatura vzniknuvší před rokem 1900 může být srozumitelná současným čtenářům i přes neznalost detailů dobové kulturní, společenské a politické situace. Jen je důležité k této poezii nepřistupovat s přebytnou úctou jako k objektu literární analýzy, ale číst ji skrze svoji bezprostřední osobní zkušenost. Výsledky našeho výzkumu, kterými můžeme doplnit předcházející zjištění, ukazují, že různé básně (i současných básníků) mohou podobnou měrou zaujmout i čtenáře z jiného jazykového, kulturního a společenského prostředí. Ukazuje se, že působivě umělecky zpracovaná univerzální lidská témata mohou oslovit nejen čtenáře napříč staletími, nýbrž také napříč různým společenským prostředím.

4 Závěr

V článku jsme poukázali na specifika poezie, tedy textů, s nimiž přicházejí žáci v literární výchově do kontaktu, avšak k jejichž čtení musíme přistupovat odlišně než v případě textů čistě informačních. Při četbě poezie není vhodné snažit se porozumět každému verši zvlášť, naopak je třeba vnímat báseň jako celek, jako artefakt podobný obrazu. V opačném případě se nám její smysl a emocionální náboj mohou vytratit. Na rozdíl od informačních textů, zvláště odborných, které usilují o preciznost, přesnost, jednoznačnost a konzistenci, není básník podobnými pravidly svazován. Přesnost a preciznost jeho jazyka spočívá v něčem jiném. Často pracuje s nevyřčeným, s tzv. bílými místy, která si zaplňuje čtenář na základě svých životních i čtenářských zkušeností, osobní zralosti, vzdělanosti i momentálního rozpoložení. Obraz básně, který si čtenář vytváří ve své mysli, tvoří syntéza vyřčeného s nevyřčeným, ale za textem latentně přítomným. Básnické pojetí jazyka nabourává naše stereotypní představy o něm, znejišťuje nás, oslabuje rigidní vnímání významu slov a silně působí na naši představivost.

Uvedená specifika poezie kladou velké nároky na učitele literární výchovy, především na jeho schopnost ustát situaci, v níž žáci vnímají konkrétní text jinak než on. Ve výuce literatury proto zdůrazňujeme její komunikativní koncepci založenou na symetrickém modelu komunikace mezi učitelem a žáky. Jednotliví účastníci do ní přinášejí své zkušenosti, vzpomínky, asociace, jejichž prostřednictvím pak směřují k porozumění básnickému textu. Zdůrazňujeme, že kvalitní výuka by neměla rezig-

novat na etický, duchovní i duševní rozměr, naopak by měla citlivě přispívat k rozvoji osobní spirituality žáků. V literární výchově a ostatních esteticky zaměřených vyučovacích předmětech vidíme pro podobné snahy dostatečný prostor.

Vycházíme z předpokladu, že jednu ze základních komponent výuky představují učební úlohy, které vyzývají žáky k učební činnosti a bez nichž by výuka přicházela o svůj obsah. V literární výchově chápeme texty umělecké literatury jako jeden typ učebních úloh, které spoluvytvářejí zároveň obsah i cíl vlastní výuky. Nejobtížnějším typem úloh v literární výchově jsou básně, proto jim věnujeme zvýšenou pozornost.

Výzkumy vztahu žáků k poezii ukazují, že žáci jsou schopni poezii číst, reflektovat, interpretovat. A při vhodně vedené výuce mohou učitelé jejich vztah k poezii dále rozvíjet. Způsob porozumění poezii je specifický a výrazně odlišný od přírodovědných věd, kde často existuje jedna správná odpověď. Porozumění poezii bývá vysoce individualizované a mnohvrstvé. A jak jsme zjistili ve výzkumu mezi americkými a českými studenty, základní míra porozumění poezii je obdobná i přes značné sociokulturní rozdíly u obou kategorií respondentů. Nadčasová poezie tedy oslovuje ve čtenářích to hluboce lidské. Zároveň platí, že subjektivní pocit neporozumění nemusí být při čtenářském prožitku irelevantní, neboť cílem porozumění poezii není porozumění racionální.

Poezie, stejně jako jakékoli jiné umění, vyžaduje od recipienta zklidnění, uvolnění a skutečnou vnitřní přítomnost v daném okamžiku. Naše školství, podobně jako celá společnost, je postaveno především na rozumu, na jeho využívání a rozvíjení, méně již na pocitech a emocích. Toto jednostranné zaměření pak vede k jakési setrvačnosti a používání rozumu i v oblastech, kde by neměl být primárně dominantní. A přítomnost rozumu při recepci umění není nezbytně nutná, ba spíše by se dalo říci, že je v přímém protikladu k prožitku umění. Rozumem můžeme zkoušet prožitek vysvětlit a hledat jeho příčiny, ovšem nikdy jej plně nepojmenujeme ani nevrátíme (Vala, 2013).

Z našich zjištění tak vyplynul občasný paradox. Žákovo konstatování, že určité básni nerozumí, neznamená, že jí skutečně nerozumí. Porozumění se odehrává nikoli na úrovni racionální, nýbrž pocitové, emoční. Skrze emoce jsou někdy žáci schopni dosáhnout hlubokého vhledu do básně, aniž by si to uvědomili a dokázali sami zformulovat.

Literatura

- Beiswenger, K. L., & Grolnick, W. S. (2010). Interpersonal and intrapersonal factors associated with autonomous motivation in adolescents' after-school activities. *Journal of Early Adolescence*, 30(3), 369–394.
- Benton, P. (1999). Unweaving the rainbow: poetry teaching in the secondary school I. *Oxford Review of Education*, 25(4), 521–532.
- Blackledge, A. (1994). Poetry and bias in the primary school. *Educational Review*, 46(1), 39–45.
- Boughton, D. (2004). Assessing art learning in changing context: high-stakes accountability, international standards and changing conceptions of artistic development. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (s. 585–607). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Dostupné z <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=54334>.
- Eagleton, T. (2007). *How to read a poem*. Malden: Blackwell Publishing.

- Eva-Wood, A. L. (2008). Does feeling come first? How poetry can help readers broaden their understanding of metacognition. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(7), 564–576.
- Foster, V., Kimmel, M., & Skelton, C. (2001). What about the boys? An overview of the debates. In W. Martino & B. Meyenn (Eds.), *What about the boys? Issues of masculinity in schools* (s. 1–23). Buckingham: Open University Press.
- Hanratty, B. (2011). Poetry and gender: A comparative evaluation of boys' and girls' responses to poetry at key stage 4 in Northern Ireland. *Research Papers in Education*, 26(4), 413–426.
- Hennessy, J., & McNamara, P. M. (2011). Packaging poetry? Pupils' perspectives of their learning experience within the post-primary poetry classroom. *English in Education*, 45(3), 206–223.
- Hník, O. (2010). Současná podoba výuky literární výchovy podle výpovědí studentů. *Český jazyk a literatura*, 61(1), 33–39.
- Iser, W. (2001). Apelová struktura textů. In M. Sedmidubský, M. Červenka, & I. Vízdalová (Eds.), *Čtenář jako výzva. Výbor prací z kostnické recepční estetiky* (s. 31–61). Brno: Host.
- Janík, T. (2009). K možnostem rozvíjení učitelových didaktických znalostí obsahu. In T. Janík (Ed.), *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* (s. 9–16). Brno: Paido.
- Janík, T., Lokajíčková, V., & Janko, T. (2012). Komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výuky: přehled výzkumných zjištění. *Orbis scholae*, 6(3), 27–55.
- Kroll, J., & Evans, S. (2008). Metaphor Delivers: An integrated approach to teaching and writing poetry. *English in Australia*, 41(2), 35–50.
- Kulka, J. (1991). *Psychologie umění*. Praha: SPN.
- Maynard, T. (2005). The context: A problem of gender. In K. Topping & S. Maloney (Eds.), *The RoutledgeFalmer reader in inklusive education* (s. 83–94). Abingdon: RoutledgeFalmer.
- Miko, F. (1988). *Umenie lyriky*. Bratislava: Slovenský spisovateľ.
- Okunoye, O. (2004). The critical reception of modern african poetry. *Cahiers d'Études Africaines*, 4(176). Dostupné z <http://etudesafraicaines.revues.org/4817>.
- Peskin, J. (2007). The genre of poetry: Secondary school student's conventional expectations and interpretative operations. *English in Education*, 41(3), 20–36.
- Peskin, J., Allen, G., & Wells-Jopling, R. (2010). "The educated imagination": Applying instructional research to the teaching of symbolic interpretation of poetry. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(6), 498–507.
- Peskin, J., & Wells-Jopling, R. (2012). Fostering symbolic interpretation during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(1), 13–23.
- Pike, M. (2000a). Keen readers: Adolescents and pre-twentieth century poetry. *Educational Review*, 52(1), 13–28.
- Pike, M. (2000b). *Pupils' poetics. Changing English: Studies in Reading & Culture*, 7(1), 45–54.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Schooten, E. van, & de Gloppe, K. (2003). The development of literary response in secondary education. *Poetics*, 31(3), 155–187.
- Slavík, J., Dyrtrtová, K., & Fulková, M. (2010). Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 60(3–4), 223–241.
- Svensson, C. (1987). The construction of poetic meaning: A developmental study of symbolic and non-symbolic strategies in the interpretation of contemporary poetry. *Poetics*, 16(6), 471–503.
- Šedová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Vala, J. (2011). *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vala, J. (2013). *Poezie, studenti a učitelé. Recepce, interpretace, výuka*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Vala, J. (2014a). Prévert's poem Breakfast in the reception of young readers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 6(112), 277–283.
- Vala, J. (2014b). The interpretation of an old japanese five-line poem with a focus group method. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 6(116), 3816–3819.

- Weiner, G. (1994). *Feminisms in education: An introduction*. Buckingham: Open University Press.
- Wiseman, A. (2011). Powerful students, powerful words: writing and learning in a poetry workshop. *Literacy*, 45(2), 70–77.
- Wragg, T. (1997). Oh boy. *The Times Educational Supplement (TES)*, 16. 5. Dostupné z <https://www.tes.com/article.aspx?storycode=54334>.
- Young, L. (2007). Portals into poetry: Using generative writing groups to facilitate student engagement with word art. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(1), 50–55.
- Zlatniček, P., Ducháčková, G., & Janík, T. (2010). Kvalita výuky v oborech školního vzdělávání. In T. Janík, P. Knecht, & P. Najvar et al., *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (s. 33–42). Brno: Paido.

doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D., Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
jaroslav.vala@upol.cz

Porozumění textům žáků 4. ročníku¹

69

Anna Kucharská

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Projekt Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika si klade za cíl zmapovat vývojovou dynamiku porozumění čtenému u dětí v mladším školním věku, včetně identifikace vnitřních i vnějších faktorů, které do něj vstupují. V předložené empirické studii se zaměříme na analýzu výsledků nově vytvořených diagnostických nástrojů pro hodnocení porozumění čtenému textu u 4. ročníku (N = 131), tedy v období již funkčního porozumění textu. Jedná se o dva autorské čtenářské texty, přičemž jeden z nich má podobu příběhu a je dětmi čten nahlas, druhý je postaven na metodě tichého čtení. Třetí text žáci nečtou, nýbrž mu naslouchají. Pro tento účel byla nově vytvořena také zkouška naslouchání – účinek této dovednosti předchází vlivu samotných čtenářských dovedností. Shodným rysem tří nových diagnostických přístupů je, že postihují explicitní a implicitní porozumění textu, mají identickou strukturu ke sledování porozumění a mohou tak být hodnoceny dvěma způsoby – srovnáním mezi podnětovými situacemi, ale také srovnáním napříč texty v závislosti na typologii kladených otázek.

Klíčová slova: čtenářský text, jazykové dovednosti, naslouchání, porozumění, tiché čtení

Fourth-Grade Children in the Context of Reading Comprehension

Abstract: The aim of the project “Reading comprehension – typical development and its risks” is to describe the dynamics and variability of the development of reading comprehension of younger school-aged children, as well as identifying the internal and external factors which come into it.

The introduced empirical study focuses on analysing the results of newly created diagnostical tools for assessing the understanding of reading among 4th graders (N=131), therefore at the age of functional reading comprehension. It consists of two authorial reading texts, one of which is a story that children read out loud and the other one is based on the quiet reading technique. The third text is not read by children, they listen to it. For this purpose a new test of listening has been developed – the effect of listening skills precedes the influence of reading skills.

The shared trait of the three new diagnostical approaches is that they incorporate the explicit and implicit reading comprehension, they share an identical structure towards an observation of the understanding and they therefore can be assessed in two ways – by a comparison of the stimulating situations, but also by a comparison across the texts based on the types of imposed questions.

Keywords: reading text, language skills, listening comprehension, reading comprehension, silent reading

DOI: 10.14712/23363177.2016.5

¹ Empirická studie byla zpracována v rámci projektu GAČR *Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika*, P407/13-20678S.

70 Projekt Grantové agentury České republiky (P407/13-20678S, 2013–2015) je zaměřen na sledování vývojové trajektorie čtenářských dovedností u žáků 1.–4. ročníku běžného vývoje, s důrazem na porozumění přečtenému textu. Klade si za cíl i dát podněty pro identifikaci rizikových dětí z hlediska tohoto aspektu čtení.

V tomto příspěvku se zaměříme na žáky 4. ročníku, tedy na období, ve kterém by měly být již upevněny základy čtenářských dovedností, a to jak po stránce technické (dekódování), tak po stránce obsahové (porozumění čtenému, viz Wildová, 2005; Kramplová & Potužníková, 2005). Čtenářské dovednosti se nacházejí v etapě, ve které může dojít k praktikování čtenářství (Helus, 2012).

V projektu vycházíme z představy, že čtení je komplexní proces, který se sice rozvíjí prostřednictvím různých čtenářských dovedností, ale který také současně spěje ke svému cíli – naplnění činnosti obsahem. Podle Gavory (2002) mapujeme druhou úroveň čtenářské gramotnosti, tzv. gramotnosti jako zpracování textových informací, ve které je možné odlišovat schopnost pracovat s textem jakožto zdrojem informací a schopnost vysuzování z textu. Tyto dvě odlišné oblasti porozumění textu ještě více v roce 2011 specifikoval odborný panel Výzkumného ústavu pedagogického (rovina doslovného porozumění a rovina vysuzování jako důležité složky pěti rovin čtenářských dovedností).

Autorský tým projektu je ukotven v poradenské psychologii a často je konfrontován s požadavky na hodnocení úrovně čtenářských dovedností (Vágnerová & Klégrová, 2008). Při koncipování zadání jsme respektovali, že postupně se rozvíjející čtenářské dovednosti mají různou podobu a posouzení, zda dítě čte přiměřeně ročníku školní docházky nebo zda se u něj vyskytuje problém ve čtení, je velmi obtížné, pokud nespecifikujeme, o jakou čtenářskou situaci či čtenářský úkol se jedná a jakou výukovou metodou čtení bylo dítě rozvíjeno.

Výzkumně byly sledovány rozdíly v rozvoji čtenářských dovedností z hlediska výukových metod čtení (Wildová, 2005; Koničková, 2007; Rounová, 2007; Kocurová et al., 2012). Někdy vykazovala lepší výsledky skupina žáků metody analyticko-syntetické (Nečilová, Dubová, & Kabelková, 2006), jindy skupina žáků genetické metody (Kucharská & Barešová, 2012). Nálezy je však nutné vždy dávat do kontextu konkrétního charakteru čtenářské situace (tamtéž) – čtenářské úkoly mohou mít různou podobu a vyhovovat více žákům konkrétní metody čtení. Rozdíly se mohou objevovat jak na úrovni techniky čtení, tak v porozumění čtenému.

Porozumění čtenému je sledováno v mnoha výzkumných projektech, např. ve studii Cibákové (2012) ve vztahu ke kognitivní stimulaci, ve výzkumech PIRLS jako součást komplexu čtenářských dovedností (ČŠI, 2011; Starý et al., 2013). Zkoumání Vykoukalové a Wildové (2013) se zaměřovalo na rozdíly v úlohách, které jsou užívány v didaktických situacích – jednou z nich bylo i porozumění čtenému. Náměty na hodnocení různých aspektů rozvíjející se gramotnosti, včetně porozumění čtenému, bylo i výstupem projektu ESF realizovaném na PedF UK v Praze (Kucharská et al., 2012).

Pracovníci školských poradenských zařízení se vyslovují k dosažené úrovni čtenářských dovedností (Matějček, 1995; Vágnerová & Klégrová, 2008). Tradiční sledovanou proměnnou je např. technika čtení, chybovost ve čtení, kvalita chyby,

stupeň čtenářských návyků, průvodní projevy ve čtení, např. u žáků s podezřením na specifickou poruchu učení – vývojovou dyslexii. Ve sledovaných parametrech nechybí ani hodnocení porozumění čtenému. Při hledání vhodných možností diagnostických přístupů v našem výzkumu jsme proto nejdříve kriticky prověřili možnost využít k hodnocení porozumění čteného stávající diagnostické nástroje, užívané v poradenské praxi.

K diagnostice porozumění čtenému se zpravidla využívají čtenářské testy (11 standardizovaných textů) ze *Zkoušky čtení* (Matějček et al., 1987), a to i za situace, že je často diskutována validita norem z osmdesátých let 20. století. Byly totiž vytvořeny v době, kdy byli žáci rozvíjeni ve čtení prostřednictvím analyticko-syntetické metody čtení. Jak ukazují některá provedená šetření, mohou být nepřesné pro genetickou metodu čtení zejména v počátečním období rozvoje čtenářských dovedností (Kucharská & Barešová, 2012).

Porozumění čtenému se ve výše uvedeném diagnostickém systému sleduje prostřednictvím reprodukce textu dítětem. Navazuje se na diagnostický úkol, kdy má žák nahlas přečíst daný článek. Následně obdrží pokyn, aby převyprávěl, co si z textu pamatuje. V případě, že toho není schopen samostatně, může examinátor vypomoci otázkami. Postup přináší určitá metodologická úskalí (Kucharská et al., 2014). Lze skutečně odvodit na základě reprodukce, že dítě textu rozumělo, nebo stanovit míru porozumění? Nemají vliv např. některé osobnostní charakteristiky (úzkostnost, obavy ze selhání) či malá motivace dítěte pro převyprávění textu? Dále to může být úroveň jazykových či vyjadřovacích schopností, která ovlivní kvalitu reprodukce textu. Může nastat situace, že dítě textu porozumělo, ale nezvládá ho převyprávět. Záleží na klinické zkušenosti examinátora, jak daný projev žáka posoudí ve vztahu k úrovni porozumění a odliší všechny vstupující proměnné do výkonu žáka.

V Krajské pedagogicko-psychologické poradně v Ostravě byla vytvořena *Zkouška čtení s porozuměním*, autorkou je J. Swierkoszová (rok neuveden). Zde se jednalo o exaktnější přístup k hodnocení porozumění čtenému. Dítě mělo doplňovat do textu, který četlo, chybějící slova. Aby zvládlo úkol, muselo porozumět kontextové situaci, přičemž byla poměřována slova, která dítě přečetlo chybně a která byla chybně doplněna. Tato diagnostická situace se však příliš v poradenské praxi neujala, podobně jako se neuvžívají další nástroje (např. Raiskupův Čtecí diskriminační test, 1969; *K-ABC*, subtest Čtení s porozuměním, Kaufmann & Kaufmann, 2000).

V nedávné době byla připravena diagnostická baterie, která si všímá gramotnostních dovedností u žáků 1. stupně ZŠ (Caravolas & Volín, 2005). Respektuje nejčastější diagnostické zahraniční postupy v diagnostice čtení a pracuje také s porozuměním čtenému (*Test čtení s porozuměním*). To je sledováno na základě doplňování chybějících slov ve 20 úkolech, které mají podobu souvětí. Čtenářská situace je standardizována, chybí ale údaje o odlišnostech mezi metodami čtení, což může být problém u mladších žáků. Můžeme se ptát, zda schopnost dítěte doplnit do věty chybějící slovo nám dává vyčerpávající odpověď, jaké je jeho porozumění čtenému textu. Pracovat s větou je jiná situace než pracovat s kontextovým textem. Většina textů, které čteme pro obsah, mají komplexní podobu (článek,

72 příběh, fejeton atd.). Informace, zda je dítě schopno pracovat s větou, dovednost odhadnout chybějící slova je jistě cenná, nikoli však vyčerpávající vzhledem ke složitému procesu porozumění.

1 Nové přístupy pro hodnocení porozumění

Při vytváření zadání projektu GAČR ke sledování vývojové dynamiky čtenářských dovedností a jejich prekurzorů, což je úkol spadající do rámce základního výzkumu, jsme pomýšeli i na případné budoucí praktické aplikace. Hodnocení čtenářských dovedností probíhá v kontextovém rámci samotného textu, ale také v rámci metodických a didaktických přístupů pro výuku čtení. Kromě *Testu porozumění čtenému* (in Caravolas & Volín, 2005) jsme se již nemohli opírat o další u nás v praxi využívaný test porozumění čtenému, proto jsme se rozhodli nové testy v této oblasti vytvořit. Oporou nám byly zahraniční studie, které v rámci porozumění čtenému sledují různé aspekty porozumění čtenému (Kucharská et al., 2014) i předpokladů pro ně. Doufáme, že by nově vytvořené nástroje mohly být standardizovány a dány k dispozici odborníkům ve školství pro hodnocení úrovně čtenářských dovedností.

Za základní přístup pro hodnocení porozumění čtenému považujeme *hlasité* čtení souvislého textu. Naše nově vytvořené testy čtení s porozuměním mají podobu příběhu nebo popisu a na rozdíl od způsobu hodnocení skrze reprodukci textu (Matějček et al., 1987) jsme pro porozumění čtenému připravili systém přesně definovaných otázek k textu.

Porozumění čtenému není vždy jen vázáno na rozvíjející se techniku čtení, nýbrž souvisí s dalšími schopnostmi a dovednostmi dítěte. Ze zahraniční literatury jsme se inspirovali přístupy, které do porozumění čtenému mohou vstupovat a které by měly být zvažovány při případném rozkrytí obtíží ve čtení. Aby mohlo dítě pochopit význam textu prostřednictvím čtení, musí být schopno identifikovat význam v mluveném slově. Zatím u nás nejsou k dispozici nástroje, které by mapovaly tuto rovinu porozumění. V testu IDS (*Intelligence and Development Scales*, Grob et al., 2009, u nás v úpravě Krejčířové, 2013), kde se pracuje s nasloucháním příběhu, je mapována spíše sluchová paměť než schopnost porozumění verbálním podnětům. Vytvořili jsme proto úkol, ve kterém dítě odpovídá na otázky k textu, který mu byl předložen v auditivní podobě. Naše testy naslouchání („listening comprehension“) mají podobu příběhu nebo popisu, které dítě poslouchá z CD. Do výkonu v tomto úkolu se promítají verbální schopnosti dítěte a porozumění řeči, ale také pozornost, paměť a další kognitivní charakteristiky (Perfetti, Landi, & Oakhill, 2004; Duke & Carlise, 2011; Kamil et al., 2011; Santoro, 2013).

Poslední úkol, který jsme se rozhodli výzkumně pilotovat, bylo *tiché čtení souvislého textu* (Kim, Wagner, & Foster, 2011; Prior et al., 2011). Jedná se o situaci, ve které mohou být uročeny čtenářské strategie. Žák nemusí číst text nahlas, může se k němu vracet na základě své potřeby. Ani tento úkol zatím nebyl pro poradenskou diagnostiku dětí mladšího školního věku realizován.

Tyto tři základní přístupy pro sledování porozumění textům byly připraveny pro žáky 1.–4. ročníků (viz tabulka 1)², všimli jsme si kontextu vývojové dynamiky, vlivu výukových metod a rozdílů mezi pohlavími, ale také prediktorů na straně dítěte (kognitivní charakteristiky, jazykové schopnosti a dovednosti, čtenářské dovednosti, ale také motivační aspekty a čtenářské chování dítěte, environmentální vlivy) a vztahů mezi vytvořenými texty navzájem.

Tabulka 1 Přehled nových testů porozumění (Kucharská et al., 2014)

Hlasité čtení s porozuměním		Naslouchání s porozuměním		Tiché čtení s porozuměním
Příběh	Popis, postup	Příběh	Popis, postup	Příběh
Jedeme na hory (1. roč.)	Bruslení	O neposedné hvězdičce	Jak na houby	Velcí kamarádi (1.–2. roč.)
Krmení králíků (2.–4. roč.)				Jedeme na výlet (3.–4. roč.)

Poznámka: Podkladem pro příspěvek se staly tučně označené texty – byly užity u žáků 4. ročníku.

2 Principy nových testů porozumění

Při vytváření nových testů porozumění jsme uplatňovali shodné přístupy k jejich konstrukci, aby mohly být testy mezi sebou srovnávány, ale také, abychom mohli sledovat vliv odlišné testové situace na výkony dětí. Shodné bylo to, že všemi novými situacemi (naslouchání, hlasité čtení, tiché čtení) musí žák projít až do konce, aby mohl odpovědět na stanovené otázky. Ty jsou prezentovány buď verbálně, examínátorem (úkol naslouchání a hlasitého čtení), nebo na ně žák odpovídá písemně (úkol tichého čtení).

Při konstrukci testů jsme zvažovali jejich výslednou podobu i rozsah. Mohly být voleny kratší texty, ve kterých by žáci odpovídali na několik málo otázek. Ty by mohly být následně sdružovány do vyšších celků. Protože je ale v poradenské praxi tradicí, že se pracuje s textem, který je poměrně rozsáhlý, což souvisí s nutností posoudit dovednost dítěte pracovat s textem po určitou dobu (hodnoceno bývá čtení v 1., 2. a 3. minutě), akceptovali jsme tento princip i v našich testech porozumění.

Všechny nové testy porozumění vycházejí ze dvou odlišných forem porozumění. Polovina otázek je zaměřena na tzv. *prosté* či doslovné *porozumění* (*explicitní porozumění*), kdy je sledováno, nakolik žák pochopil informace z textu (čteného, vyslechnutého) a dovede je vybavit. Druhá polovina otázek je orientována na *vysuzování* (*implicitní porozumění*). Ke správnému zodpovězení již nestačí pochopení textu, nýbrž je nutné, aby žák uměl vysoudit z informací určité závěry, aby uměl „číst mezi řádky“. Předpokládáme, že se do těchto odlišně zaměřených oblastí po-

² Vytvářené nástroje k porozumění čtenému jsou v některých případech určeny pro celou věkovou skupinu sledovaných žáků (např. *O neposedné hvězdičce*), v jiných (testy čtení a testy tichého čtení) jsme považovali za nutné odlišit je vzhledem ke čtenářským dovednostem (počáteční a pokročilejší úroveň).

74 rozumění promítnou jiné kognitivní schopnosti i další dovednosti. Celkově tak bylo možné získat max. 20 bodů za každý text, dílčí skóry explicitního a implicitního porozumění pak činí max. 10 bodů v každém testu.

Ve všech testech jsme také postupovali obdobně při konstrukci jednotlivých otázek (viz tabulka 2). Toto sjednocení nám umožňuje sledování výkonů „uvnitř“ *jednotlivého testu*, ale také *napříč testy* – např. všimnout si ve všech explicitního versus implicitního porozumění žáka, zda je schopen identifikovat hlavního hrdinu nebo se do něj vcítit, zda dovede posoudit motivační pohnutky hrdinů aj. (Kucharská et al., 2014)

Tabulka 2 Typy otázek v testech porozumění, distraktory (Kucharská et al., 2014)

Doslovné porozumění	
P 1	Prosté vybavení přítomných detailů určité kategorie – přímý dotaz na obsah definované kategorie. Vybavení a diferenciací přítomných detailů od nepřítomného (s distraktory).
P2	Fonologický distraktor.
P3	Sémantický distraktor.
P4	Diferenciací hlavních a vedlejších postav, dějů.
P5	Postižení dějové linie.
Vysuzování logický úsudek na základě informací z textu	
V6	Vysuzování věcné správnosti tvrzení vzhledem k předloze.
V7	Vysuzování významu neznámých slov podle kontextu – vysuzování sémantické.
V8	Vysuzování na základě kombinace informací z textu a vcítění do osoby z textu – vysuzování emoční, personální.
V9	Vysuzování na základě kombinace informací z textu a pochopení motivace hrdiny.
V10	Vysuzování skutečného významu místo doslovného – vysuzování přenosové?

3 Metodologie výzkumu

3.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu v projektu GAČR je popsat vývojovou dynamiku porozumění čtenému u žáků 1.–4. ročníků ZŠ a jeho mechanismy, sledovat jazykové, kognitivní i environmentální vlivy při jeho naplňování. Východiska projektu, inspirační zdroje pro nové diagnostické úkoly i předběžný rámec výzkumu byly již publikovány (Kucharská et al., 2014).

V této studii se opíráme o dosud nepublikovaná data a věnujeme se konkrétně žákům 4. ročníků, kdy by měly být již upevněny základní čtenářské dovednosti (technika i porozumění čtenému). Klademe tyto výzkumné otázky:

- 1) Existují u žáků 4. ročníku ZŠ rozdíly v dosažené úrovni porozumění v nově konstruovaných testech porozumění (poslech s porozuměním, hlasité čtení s porozuměním, tiché čtení s porozuměním)?

- 2) Existují rozdíly v dosažené úrovni porozumění v nově konstruovaných testech z hlediska metod výuky čtení?
- 3) Existují rozdíly v dosažené úrovni porozumění v nově konstruovaných testech z hlediska pohlaví?
- 4) Jaké jsou vztahy mezi novými testy porozumění navzájem?
- 5) Jsou dosaženy v jednotlivých položkách testů porozumění podobné výkony?

3.2 Použité metody výzkumu, analýza dat

Výzkumná kvantitativní studie byla realizována ve školním roce 2013/2014. Pro naplnění cílů projektu byly realizovány dva sběry dat, na podzim roku 2013 a na jaře 2014. Předložená studie vychází z druhého sběru dat, kdy byly zadávány tři nové testy porozumění. Současně s nimi byly administrovány další kognitivní a jazykové testy a byly také získávány dotazníky pro sledování environmentálních vlivů pro porozumění čtenému (dotazník pro rodiče, dotazník pro učitele, dotazník pro žáky) – nejsou však součástí tohoto příspěvku.

Pro stanovení cíle příspěvku vycházíme ze získaných dat v nově konstruovaných diagnostických nástrojích. Ve všech textech následuje po expozici 12 otázek pro zjištění porozumění textu. Jsou zaměřeny jak na hlavní linii příběhu a jeho detaily (7 otázek, z toho 4 jsou hodnoceny pouze 1 bodem, ostatní 2 body), tak na otázky, ve kterých je úkolem vysoudit z textu to, co nebylo explicitně řečeno (5 otázek, hodnoceno max. 2 body). V některých případech se jedná o volné odpovědi na otázky, v jiných je možnost, aby si respondent vybral z nabídky odpovědí.

- 1) Poslech s porozuměním *O neposedné hvězdičce* (Kucharská & Mrázková, cit. podle Kucharská et al., 2014). Jedná se o pohádkově laděný příběh o hvězdičce Páje, která spadla z nebe a hledá cestu nazpět. Dítě poslouchá profesionálně namluvený příběh z audionahrávky. Rozsah textu činí 163 slov a trvá necelé dvě minuty.
- 2) Hlasité čtení s porozuměním *Krmení králíků* (Kucharská & Mrázková, cit. podle Kucharská et al., 2014). Příběh ze života dětí – mají za úkol postarat se o králíky, když sousedka Martina odjíždí na výstavu do Prahy. Rozsah textu 159 slov.
- 3) Tiché čtení *Jedeme na výlet* (Kucharská & Vykoukalová, cit. podle Kucharská et al., 2014). Příběh ze života sourozenců, jedou s maminkou na výlet za dědou do Kořanova. Rozsah textu 171 slov, na zpracování úkolů mají žáci 15 minut.

Zpracování dat probíhalo pomocí statistického programu SPSS, použity byly postupy popisné i induktivní statistiky. Pro kontrolu normality v nových testech porozumění byl užít Shapiro–Wilkův test, v některých případech neměla data charakter normálního rozložení. Proto byly ke zhodnocení statistické významnosti rozdílů užívány neparametrické metody.

3.3 Vzorek respondentů

Výzkumné studie se zúčastnilo na základě souhlasu ředitele celkem 17 škol z Prahy, Středočeského a Jihočeského kraje, dohromady se jednalo o více než 500 žáků. Žáci

4. ročníků byli rekrutováni ze 14 škol. Do studie nebyli přijímáni žáci s identifikovanými speciálními vzdělávacími potřebami (jim se věnovala druhá část projektu). Vzorek byl plánován tak, aby zahrnoval ve stejném poměru žáky analyticko-syntetické i genetické metody čtení s cílem sledovat v definovaných ukazatelích odlišnosti mezi výukovými metodami čtení.

Dodržována byla etická pravidla pro vyhledání respondentů i práci s daty. Rodiče žáků obdrželi přesné informace o cílech výzkumu, jeho průběhu i plánovaných výstupech a mohli přihlásit své dítě do studie na základě písemného informovaného souhlasu, který jim byl předán prostřednictvím učitele. Měli také informaci, že mohou v jakékoli etapě výzkumu od účasti ustoupit. Byli seznámeni se zpracováním dat a s jejich ochranou (princip anonymizace).

V každém ročníku byl plánován zhruba vzorek 120 dětí. Konkrétní počty respondentů ze 4. ročníku ZŠ jsou uvedeny v tabulce 3. Poměr mezi výukovými metodami čtení i pohlavím respondentů je poměrně vyrovnaný. Počty respondentů v jednotlivých skupinách nejsou statisticky odlišné od náhody, tj. $\chi^2 = 0,4253$, $p = 0,5143$.

Tabulka 3 Vzorek žáků ve 4. ročníku v etapě výzkumu T2 (březen–květen 2014)

	Analyticko-syntetická metoda čtení (N =)	Genetická metoda čtení (N =)	Celkem (N =)
4. ročník	60	71	131
Chlapci	30	40	70
Dívky	30	31	61

4 Výzkumná zjištění

4.1 Porovnání nových testů porozumění navzájem

Jak již bylo uvedeno, všechny tři texty byly konstruovány na základě stejných východisek, zvažována byla také otázka náročnosti testů. Měly přibližně stejný rozsah slov, otázky byly tvořeny s ohledem na věk dětí na základě expertní zkušenosti autorek testů. Proto nás zajímalo, zda jsou pro žáky 4. ročníku ZŠ vytvořené texty k porozumění stejně náročné.

Tabulka 4 přináší *popisné statistické údaje testů porozumění* (minimální a maximální dosažená hodnota, aritmetický průměr, směrodatná odchylka). Rozdíly v náročnosti textů existují. Bylo prokázáno, že žáci v nich dosahují ve všech sledovaných skórech rozdílných výkonů ($p < 0,001$).

Při porovnávání tří textů porozumění navzájem (tabulka 5) nacházíme vysoce statisticky významné rozdíly ve výkonech žáků v testu *Jedeme na výlet* oproti testům *O neposedné hvězdičce* a *Krmení králíků*. Úkol, ve kterém mají žáci možnost po tichém čtení textu pracovat na stanoveném zadání a dohledávat požadované informace, je pro ně jednodušší, než když mají za úkol text poslouchat nebo ho číst

a následně odpovědět na otázky examinatora. Týká se to všech sledovaných skóre. Tuto charakteristiku testu považujeme za velmi cennou, neboť dokládá, že má smysl mít různé nástroje pro hodnocení porozumění.

Další rozdíly vidíme mezi texty *O neposedné hvězdičce* a *Krmení králíků*. Týkají se celkového skóre porozumění (CP) a skóre explicitního porozumění (EP, $p = 0,01$), zatímco ve skóre implicitního porozumění (IP) statisticky významný rozdíl nebyl prokázán. Můžeme konstatovat, že ve dvou skórech ze tří je poslech textu s následným dotazováním pro žáky 4. ročníku ZŠ obtížnější než hlasité čtení s odpovídáním na otázky.

Tabulka 4 Porovnání tří testů porozumění*

		Min.	Max.	Průměr	SO	Chi ²	Def.	p
O neposedné hvězdičce	CP	3,00	22,00	13,73	3,66	Celkový skór porozumění		
	EP	1,00	10,00	6,39	2,02	115,37	2,00	$p < 0,001$
	IP	1,00	10,00	6,13	2,06			
Krmení králíků	CS	8,00	19,00	13,48	2,43	Celkový skór explicitní porozumění		
	ES	2,00	10,00	7,08	1,58	60,01	2,00	$p < 0,001$
	IS	3,00	10,00	6,40	1,50			
Jedeme na výlet	CS	6,00	20,00	16,69	2,10	Celkový skór implicitní porozumění		
	ES	2,00	10,00	8,11	1,33	112,63	2,00	$p < 0,001$
	IS	4,00	10,00	8,59	1,24			

* Friedmanův test pro porovnání více závislých výběrů.

Tabulka 5 Vzájemné porovnání tří testů porozumění*

	O neposedné hvězdičce versus Krmení králíků	O neposedné hvězdičce versus Jedeme na výlet	Krmení králíků versus Jedeme na výlet
Celkový skór porozumění	$p = 0,010$	$p < 0,001$	$p < 0,001$
Celkový skór explicitního porozumění	$p = 0,010$	$p < 0,001$	$p < 0,001$
Celkový skór implicitního porozumění	$p = 0,550$	$p < 0,001$	$p < 0,001$

* Post-hoc Repeated Measures Wilcoxon Rank Sum test.

4.2 Vztahy mezi novými testy porozumění

Pro prověřování vztahů mezi novými texty ke sledování porozumění byla provedena korelační analýza (Pearsonův korelační koeficient), viz tabulka 6.

Nejdříve se zaměříme na dosažené korelační koeficienty *uvnitř jednotlivých textů*. Velmi dobrých hodnot dosahují korelační koeficienty mezi jednotlivými skóry ve

78 všech textech – výsledky v explicitním skóru a implicitním skóru korelují s celkovým skórem a dosahují vysoké statistické významnosti ($p < 0,001$) i vysokých hodnot korelačních koeficientů (0,78–0,86). Za zajímavé můžeme považovat, že skór explicitního a implicitního porozumění korelují sice stále vysoce statisticky významně, korelační koeficienty však dosahují menších hodnot (od 0,25 do 0,46). Znamená to, že výsledek v jedné části textu porozumění nesouvisí tak těsně s výsledkem ve druhé části textu.

Vztahy mezi jednotlivými testy porozumění byly ve většině případů potvrzeny také – nejvíce spolu souvisejí celkové skóry testů. Nejmenší korelační koeficienty byly dosaženy mezi skóry *implicitního porozumění*. Dobrý výsledek v tomto parametru v jednom testu nemusí souviset s dobrým výsledkem v jiném testu. Zdá se, že schopnost vysuzovat z testu nesouvisí tolik se schopností vysuzovat ve druhém testu. Tento poznatek není překvapivý, neboť se při vysuzování úročí zkušenosti, které mohou být pro každou testovou situaci odlišné. Pokud žák dobře pochopí prostý význam textu (*explicitní porozumění*) v jedné testové situaci, může mít s velkou pravděpodobností dobrý výsledek v jiném testu porozumění.

Tabulka 6 Vzájemné porovnání tří testů porozumění*

	Skór	O neposedné hvězdičce Celkem N = 131			Krmení králíků Celkem N = 131			Jedeme na výlet Celkem N = 127		
		CP	EP	IP	CP	EP	IP	CP	EP	IP
O neposedné hvězdičce	CP	1,00	0,85***	0,86***	0,36***	0,34***	0,23**	0,32***	0,30**	0,22**
	EP		1,00	0,46***	0,21**	0,20*	0,18*	0,21*	0,30***	0,14*
	IP			1,00	0,36***	0,35***	0,21**	0,33***	0,31***	0,23**
Krmení králíků	CP				1,00	0,80***	0,78***	0,24**	0,28**	0,10
	EP					1,00	0,25**	0,21*	0,19*	0,15
	IP						1,00	0,17	0,26**	0,10
Jedeme na výlet	CP							1,00	0,83***	0,80***
	EP								1,00	0,34
	IP									1,00

Poznámky: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

4.3 Rozdíly v nových textech ke sledování porozumění z hlediska pohlaví

Mezi sledovanými proměnnými, které bývají diskutovány, patří úroveň čtenářské gramotnosti z hlediska pohlaví. Výzkumně bývá potvrzována lepší čtenářská gramotnost u dívek (např. PIRLS/TIMSS 2011; Gallová & Katreniaková, 2013), což bývá interpretováno jako vliv pracovních charakteristik dívek (pečlivost, větší zájem o školní úkoly), větší příklon ke čtení (obliba čtení) a větší čtenářská zkušenost. Například podle Vykoukalové a Wildové (2013) byly shledány rozdíly mezi úrovní čtenářské gramotnosti u žáků 3.–5. ročníků. Naopak podle Najvarové (2008)

v šetření u žáků 1. stupně ZŠ rozdíly ve čtenářské gramotnosti prokázány nebyly. V šetření PIRLS/TIMSS (Kramplová & Vernerová, 2011) chlapci v oblíbenosti čtení oproti předchozímu šetření z roku 2001 „dohrnali“ lepší výsledky dívek. Současně byly prokázány rozdíly mezi pohlavími z hlediska preference čtenářských žánrů či typologie čtenářských textů.

Proto jsme v našem výzkumu provedli srovnání výkonů v nových testech porozumění *mezi chlapci a děvčaty*. Z dosažených údajů vyplývá (viz tabulka 7), že nebyly zjištěny rozdíly ve výkonech mezi chlapci a dívkami ani v jednom novém testu porozumění. Námi vytvořené texty pro porozumění dávají možnost obdobného výkonu u žáků 4. ročníků z hlediska obou pohlaví.

Tabulka 7 Rozdíly mezi chlapci a dívkami v textech sledujících porozumění

			Min.	Max.	Průměr	SO	Mann-Whitney U	P dvoustranný
O neposedné hvězdičce	CP	chlapci	4,00	18,00	12,63	3,10	2119,00	0,94
		dívky	2,00	20,00	12,39	3,90		
	EP	chlapci	2,00	10,00	6,37	2,03	2161,50	0,90
		dívky	1,00	10,00	6,41	2,04		
	IP	chlapci	1,00	10,00	6,26	1,76	2049,50	0,69
		dívky	1,00	10,00	5,98	2,36		
Krmení králíků	CP	chlapci	8,00	19,00	13,37	2,34	2269,50	0,53
		dívky	8,00	19,00	13,61	2,55		
	EP	chlapci	3,00	10,00	6,97	1,44	2357,50	0,29
		dívky	2,00	10,00	7,21	1,73		
	IP	chlapci	3,00	10,00	6,40	1,51	2145,50	0,96
		dívky	3,00	10,00	6,39	1,40		
Jedeme na výlet	CP	chlapci	8,00	20,00	16,75	1,80	2068,50	0,78
		dívky	6,00	20,00	16,63	2,41		
	EP	chlapci	5,00	10,00	8,08	1,09	2247,00	0,24
		dívky	2,00	10,00	8,15	1,56		
	IP	chlapci	6,00	10,00	8,67	1,12	1894,00	0,56
		dívky	4,00	10,00	8,48	1,40		

4.4 Rozdíly v nových testech porozumění mezi výukovými metodami čtení

Při analýze dat věnujeme pozornost také rozdílům ve výkonech žáků z hlediska metod výuky čtení. Podobně jako v jiných výzkumech, které si všímaly zejména technických parametrů čtení, je i naší otázkou, zda se u žáků 4. ročníku ZŠ objevují *rozdíly v porozumění na úrovni metod čtení*. Rozdíly byly zaznamenány, ale jak je zřejmé z tabulky 8, nejsou příliš velké.

V textu *O neposedné hvězdičce* dosahují v celkovém skóru porozumění lepší výsledky žáci analyticko-syntetické metody ($p = 0,02$), podobně jako ve skóru expli- citního porozumění v testu *Krmení králíků* ($p = 0,1$). Jedná se o úkol, ve kterém je důležité pojmut text (prezentovaný audionahrávkou nebo čtený žákem) již napoprvé. Naopak v testu tichého čtení *Jedeme na výlet*, ve kterém se mohou žáci vracet k zadaným otázkám a dohledávat informace, vykazují lepší výsledky žáci genetické metody (celkový skór porozumění $p = 0,04$).

Tabulka 8 Rozdíly mezi výukovými metodami čtení v testech porozumění

			Min.	Max.	Průměr	SO	Mann-Whitney U	P dvoustranný
O neposedné hvězdičce	CP	AS	5,00	20,00	13,27	3,32	2605,00	0,02
		Ge	2,00	18,00	11,89	3,52		
	EP	AS	3,00	10,00	6,82	1,73	2540,00	0,06
		Ge	1,00	10,00	6,03	2,19		
	IP	AS	1,00	10,00	6,45	2,11	2444,50	0,14
		Ge	1,00	9,00	5,86	1,99		
Krmení králíků	CP	AS	8,00	19,00	13,85	2,51	2517,50	0,07
		Ge	8,00	18,00	13,17	2,34		
	EP	AS	2,00	10,00	7,40	1,77	2677,00	0,01
		Ge	3,00	10,00	6,82	1,36		
	IP	AS	3,00	10,00	6,45	1,47	2213,50	0,70
		Ge	3,00	9,00	6,35	1,53		
Jedeme na výlet	CP	AS	6,00	20,00	16,21	2,46	1579,00	0,04
		Ge	13,00	20,00	17,09	1,67		
	EP	AS	2,00	10,00	7,88	1,48	1647,00	0,08
		Ge	5,00	10,00	8,30	1,17		
	IP	AS	4,00	10,00	8,33	1,34	1614,50	0,06
		Ge	5,00	10,00	8,79	1,12		

4.5 Položková analýza

V rámci položkové analýzy se zajímáme o úspěšnost plnění daných otázek v *jednotlivých textech* pro hodnocení porozumění. Vzhledem k tomu, že bylo možné podle kvality odpovědi v přesně definovaném hodnocení získat 0, 1 nebo 2 body, můžeme si všimnout položek, které nemají diferenciací schopnost – hodnocení 0 získá velmi malé procento respondentů (do 10 %), nebo naopak hodnoty 2 dosahuje více než 90 % respondentů. Tyto položky by bylo vhodné dále prověřit, případně upravit zadání úkolu, aby každá otázka byla schopna přispět k diferenciaci výsledků.

Z tabulky 8 je zřejmé, že *nejvíce* „snadných“ úkolů nacházíme v tichém čtení textu *Jedeme na výlet*. „Nulovou“ odpověď ve všech otázkách získává jen velmi malé

procento respondentů (0–10 %). Může to být možností vracet se k textu, kterou žáci v tomto typu úkolu mají. Východiskem by bylo např. přeformulování úkolu tak, aby nebylo tak snadné vyloučit nesprávnou odpověď. Podobná situace je v tomto testu i u maximálního plnění – zde jsou dvě položky z 10 na své maximální úrovni (2 body, plní 90 % a více respondentů). V hlasitém čtení textu *Krmení králíků* se počet takových položek snižuje a v naslouchání textu *O neposedné hvězdičce* je těchto případů skutečně jen několik. Navíc nebylo ani jednou dosaženo dvoubodového plnění, které by se týkalo 90 % populace a více. Tyto údaje korespondují se statistickým hodnocením rozdílů námi konstruovaných tří metod porozumění – i zde se jeví jako nejlehčí *Jedeme na výlet* a nejtěžší *O neposedné hvězdičce*.

Polovina otázek testů byla věnována zjišťování, nakolik si žáci pamatují a vybavují informace z textu (*explicitní porozumění*). V první otázce si měli žáci vybavit hlavní detail textu, např. jména hlavních hrdinů textů. (*Jak se jmenovala víla v příběhu?*) Neúspěšnost byla poměrně malá a v textech *O neposedné hvězdičce* a *Krmení králíků* vidíme i podobné rozložení výsledků z hlediska dosažených hodnot (0, 1, 2). V textu *Jedeme na výlet* jde nejvyšší možné hodnocení až k 90 % správných odpovědí – pravděpodobně proto, že je úkol formulován jednoduše, žáci zvládají dobře najít hlavní hrdiny příběhu.

Druhá otázka pracuje s nalezením správné odpovědi, ve které se uplatňuje *fonologický distraktor*. Dotazovali jsme se na detaily z textů, přičemž si měli žáci vybírat z nabídky slov, která v textu zazněla. Nabízená slova vykazovala určitou shodu ve zvukové struktuře slova (podobně znějící slova, s jiným významem, např. *bráška – taška – flaška*). Nejtěžší bylo pro žáky vyřešení tohoto úkolu v testu naslouchání (*O neposedné hvězdičce*). Podobně konstruována byla i otázka třetí, ovšem s jiným typem *distraktoru*, tzv. *sémantickým*. Tázali jsme se, které ze slov se v textu vyskytovalo, přičemž v nabídce odpovědí byla slova blízká svým významem (např. zda se v textu vyskytovala slova *letadlo – autobus – vlak*). Nálezy jsou velmi podobné.

Čtvrtá otázka sledovala schopnost žáka identifikovat nebo diferencovat mezi detaily v textu. Jednalo se o situace, ve kterých byl dotaz na všechny hrdiny textu. Mohla by nás překvapit poměrně nízká hodnota nezodpovězené otázky v testu *O neposedné hvězdičce*. Jednalo se však o první otázku, kterou žák slyšel (*O kom hlavně byla pohádka, kterou jsi slyšel/a?*). Postavy v textu byly navíc poměrně výrazné a několikrát opakované.

Naopak pátá otázka se v textu *O neposedné hvězdičce* ukázala obtížná (0 bodů dosáhla čtvrtina žáků). Dotazovali jsme se na děj, přičemž měl žák vybrat správnou odpověď ze dvou dějových linií. *Jak se to stalo? Poslouchej dobře a řekni mi, co je správné! Pája s Jirkou šli přes Oblačný vrch k víle Lesaně NEBO Pája s Jirkou šli přes les k Oblačnému vrchu?* Je možné, že si žáci při naslouchání obtížněji vytvářejí situační představu než v testu *Krmení králíků*. Zde jsme se ptali na postup při podávání potravy králíkům (*Poslouchej dobře: Co máme dát králíkům nejdříve, co pak a co nakonec? Přečtu ti dvě možnosti. Nejdřív seno, pak granule a nakonec tvrdý chleba a mrkvovou nat' NEBO nejdříve tvrdý chleba, pak seno, a když by seno nepostačilo, tak i granule nebo mrkvovou nat'.).*

Druhá polovina otázek se vztahovala ke schopnosti žáků vysuzovat z textů závěry (*implicitní část porozumění*).

Nejtěžší úkol u šesté otázky byl zaznamenán v textu *Krmení králíků*. Zde měl žák zobecnit, která věta je pravdivá vzhledem k předloze. Vybíral si ze dvou možností, které však nebyly takto v textu formulovány. Musel závěr vyvodit na základě jiných informací ve článku. *A co je pravda? Poslouchej! Zase budou dvě možnosti. Když budou mít králíci dost vody, nebude je bolet břicho NEBO břicho je nebude bolet, když budou chroupat jen seno a tvrdý chleba.*

Sedmá otázka je vysuzování *obsahu pojmu na základě informací z textů*. Ptali jsme se dětí, co je *soprán*, co *granule* a co *displej*. Správnou odpověď nedovedly postihnout dvě třetiny žáků k dotazu na *soprán*, ukázalo se, že je to velmi náročná otázka. Zvažujeme, že ji v budoucnu nezměníme. Odpovědi na další otázky byly obdrženy v očekávané míře, umožňující diferenciaci výkonů.

Vysuzování osobní (na základě kombinace informací z textu a vcítění se do osoby z textu) bylo náplní osmé otázky (*Pája v příběhu plakala, proč asi?*). Vždy se jednalo spíše o lehčí otázku.

Devátá otázka byla zaměřena na pochopení motivace hlavního hrdiny (*Proč sou-sedka požádala babičku o krmení králíků?*). Pro žáky to byla ve všech případech spíše jednodušší otázka. V testu *Jedeme na výlet* (*Proč maminka tolik nechtěla, aby zmeškali vlak?*) správně odpověděla téměř celá skupina respondentů. Tato otázka bude v budoucnu nahrazena těžší.

Vnímání přenesených významů či metafor bylo předmětem poslední otázky. Nejvíce náročná byla pro žáky otázka: *Co znamená, když je někdo jako z hadích ocásků?*

Tabulka 9 Položková analýza nových testů porozumění

	O neposedné hvězdičce (N/%)			Krmení králíků (N/%)			Jedeme na výlet (N/%)		
	Celkem N = 131			Celkem N = 131			Celkem N = 127		
	0	1	2	0	1	2	0	1	2
P1	5/3,8	28/21,4	98/74,8	4/3,1	36/27,5	91/69,5	3/2,4	10/7,9	114/89,8
P2	19/14,5	74/56,4	38/29,0	10/7,6	64/48,9	57/43,5	2/1,6	20/15,7	105/82,7
P3	16/12,2	77/58,8	38/29,0	10/7,6	44/33,6	57/43,5	3/2,4	27/21,3	97/76,4
P4	5/3,8	28/21,4	98/74,8	17/12,9	62/47,3	52/39,7	6/4,7	71/55,9	50/39,4
P5	33/25,1	36/27,5	62/47,3	5/3,8	84/64,1	42/32,1	13/10,2	58/45,7	56/44,1
V6	6/4,6	36/27,5	89/67,9	31/23,7	57/43,5	43/32,8	11/8,70	5/3,4	111/87,4
V7	88/67,1	13/9,9	30/22,9	68/51,9	3/2,3	60/45,8	9/7,1	43/33,9	75/59,1
V8	15/11,5	91/69,5	25/19,1	3/2,3	87/66,4	41/31,3	2/1,6	55/43,4	70/55,1
V9	12/9,2	41/31,3	78/59,5	10/7,6	99/75,6	22/16,8	1/0,8	6/4,7	120/94,5
V10	24/18,3	36/27,5	71/54,2	0/0	2/1,5	129/98,5	1/0,8	23/18,1	103/81,1

Poznámka: Šedým polem jsou označeny frekvence výpovědí, které vypovídají o náročnosti nebo naopak jednoduchosti otázek.

5 Diskuse a závěr

Provedená studie vychází z nově konstruovaných textů ke sledování porozumění, jak byly připraveny pro projekt GAČR *Porozumění čtenému – typický vývoje a jeho rizika* k naplnění výzkumných cílů. Předložený text popisoval konstrukci vytváření nových testů porozumění a přinesl výsledky z hlediska výkonových charakteristik u žáků 4. ročníku ZŠ, u kterých by ve shodě s literaturou měla být už dosažena vývojová úroveň umožňující porozumění textům. Shrňme a budeme diskutovat nejdůležitější poznatky, jak byly formulovány do cílů této studie.

Nové testy porozumění byly konstruovány tak, aby na jedné straně vycházely z naší tradice (práce se souvislými texty) a umožnily jejich případné užívání v budoucnu (po standardizaci), ale současně aby pokryly „bílé“ místa přístupu, které vidíme v zahraničí a jež nejsou zatím u nás užívány. Jedná se existenci diagnostických nástrojů, které umožní odlišit různé úrovně porozumění čtenému.

Není třeba koncipovat nové zkoušky, které by postihovaly porozumění na úrovni čtení vět. Je standardizována *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ* (Caravolas & Volín, 2005). *Test porozumění čtenému* z této baterie se nám stal srovnávacím úkolem, který bude využit pro hodnocení validity nově vytvořených nástrojů i odlišení procesů, které vstupují do porozumění větě a porozumění komplexního testu. Výhodou je, že můžeme autorům pomoci s upozorněním na případné odlišnosti ve výkonech žáků dle výukové metody čtení.

Provedená analýza výsledků v nově vytvořených textech upozorňuje na *shody i rozdíly mezi metodami*. Jako nejjednodušší se jevilo tiché čtení textu *Jedeme na výlet*, následovalo hlasité čtení textu *Krmení králíků* a jako nejtěžší se jevil poslech textu *O neposedné hvězdičce*. Samozřejmě je nutné zvažovat, zda dosažené rozdíly nemohou být dány odlišnou náročností položek. I přes snahu o jednotný přístup při konstruování otázek mohly být zvoleny v tichém čtení textu jednodušší úkoly. Můžeme ale přemýšlet i o obecnějším základu našich nálezů. Za jednodušší pro žáky by pak mohlo být považováno tiché čtení, ve kterém se mohou ke stanoveným otázkám vracet a dohledávat odpovědi na otázky v textu. Tento úkol, byť by byl spojen s nároky na pracovní dovednosti, „ulevuje“ pracovní paměti či koncentraci pozornosti na slovo (mluvené, čtené). Dílčí výpadek v pozornosti může být kompenzován schopností orientovat se v textu, hledat požadované informace.

Zajímali jsme se o to, jak spolu *jednotlivé části textů i texty navzájem souvisejí*. Prokázány byly shody uvnitř textů (korelace mezi jednotlivými skóry), které dosahovaly ve vysoké míře signifikantních hodnot. Vztahy mezi jednotlivými texty také existují. Korelace, přestože jsou v mnoha případech vysoce statisticky významné ($p < 0,001$), se nacházejí v tzv. v pásmu středně těsného vztahu ($R = 0,4\text{--}0,7$). Výkony v jednom textu nemusí spolu souviset tak silně jako výkony ve dvou odlišných částech (explicitní versus implicitní porozumění) v jednom testu. Za zmínku stojí i to, že byla také prověřována reliabilita nově konstruovaných testů, která dosahovala odlišných hodnot. Zatímco test *O neposedné hvězdičce* dosáhl poměrně

84 dobrých hodnot (Cronbach alfa 0,74), v dalších dvou textech bude potřeba ještě na reliabilitě pracovat (*Krmení králíků* 0,39; *Jedeme na výlet* 0,45).

Z hlediska rozdílů mezi metodami byly zjištěny jen drobné rozdíly na úrovni některých skóre – žáci analyticko-syntetické metody dosáhli lepších výsledků v celkovém skóre *O neposedné hvězdičce* a skóre explicitního porozumění v testu *Krmení králíků*. Můžeme jen spekulovat, zda nemohou být výsledky dány typickým složením vzorku a jsou závislé např. na didaktických postupech učitele a celkové úrovni rozvoje čtenářských dovedností, ke které do tohoto ročníku třída dospěla, případně na individuálních charakteristikách žáků. Kontrolou mohou být dosažené výsledky v technických parametrech čtení (rychlost, přesnost čtení, technika čtení), které budou na pořadu dne při dalším zpracování dat. Přesto však můžeme tvrdit, že v našem vzorku prokázali žáci genetické metody lepších výsledků ve strategiích s textem pracovat, zatímco žáci analyticko-syntetické metody lépe „bodovali“ při jednorázovém náslechu nebo přečtení textu. Bohužel nelze srovnat naše nálezy s jinými. Studie, které si všimaly rozdílů mezi metodami, se většinou zaměřovaly na mladší věkovou skupinu a také spíše na techniku čtení než na porozumění. Dosažený údaj upozorňuje na to, že i v etapě, ve které by měly být rozdíly mezi metodami srovnány, mohou rozdíly mezi metodami přetrvávat. I proto lze doporučit, aby při vytváření diagnostických nástrojů pro žáky mladšího školního věku nechyběl údaj o odlišnostech mezi metodami výuky čtení.

Nebyly prokázány rozdíly ve výkonech v nových testech porozumění mezi chlapci a dívkami, ani v jednom testu, a ani v jednom skóre porozumění. Nález zapadá do řady dalších výzkumů, které rozdíly mezi pohlavím ve čtenářské gramotnosti nepotvrzují. Velmi zajímavé bude, až budeme pracovat na dalších charakteristikách čtenářských dovedností (technika čtení, přesnost, čtenářské návyky, čtenářské chování), zda v nich nebudou rozdíly potvrzeny.

Položková analýza upozornila na případné problémy v některých položkách, kdy je nerovnoměrně rozloženo hodnocení (0, 1, 2) nebo kdy jsou položky příliš těžké, nebo naopak příliš lehké, a ztrácejí tak svou diferenční schopnost. Byly identifikovány položky, které by měly být dále prověřeny či změněny.

Provedená studie přináší další podněty pro práci na nově vytvořených testech porozumění. Z nálezů vyplývá, že texty porozumění vykazují mezi sebou shody i rozdíly, první statistické výsledky ukazují na jejich použitelnost. Dále budeme sledovat jejich validitu (vztahy s dalšími testy, které mapují čtenářské dovednosti) i jejich schopnost postihovat různé aspekty porozumění čtenému.

Literatura

- Altmanová, J., Faltýn, J., Nemčíková, K., & Zelendová, E. (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Gramotnosti-ve-vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD1.pdf>.
- Basl, J., Kramplová, I., Tomášek, V., & Vernerová, M. (2013). *PIRLS 2011 & TIMSS 2011. Vybraná zjištění*. Praha: Česká školní inspekce.

- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31–42. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>.
- Caravolas, M., & Volín, J. (2005). *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ*. Praha: IPPP ČR.
- Cibáková, D. (2012). *Jazyk a kognícia v rozvíjaní porozumenia textu u žiaka primarnej školy* (Disertační práce). Prešov: PedF PU.
- Duke, N. K., & Carlise, J. (2011). The development of comprehension. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afferbach (Eds.), *Handbook of reading research*. Volume IV. New York: Routledge.
- Gallová, S., & Katreniaková, E. (2013). Čitateľská gramotnosť žiakov štvrtého ročníka základných škôl: súvislosti s vekovými rozdielmi žiakov v rámci jedného ročníka. *Pedagogika*, 4(1), 7–35.
- Gavora, P. (2002). Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*, 52(2), 171–181.
- Grob, A., Meyer, Ch. S., & Hagmann-von Arx, P. (2009; česká úprava Krejčířová, D., 2013). *IDS: Intelligence and Development Scales* (Intelligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let). Praha: Testcentrum.
- Helus, Z. (2012). Reflexe nad problémy gramotnosti. *Pedagogika*, 62(1–2), 205–210.
- Kamil, M. L., Pearson, P. D., Moje, E. B., & Afferbach, P. P. (2011). *Handbook of reading research*. Volume IV. New York: Routledge.
- Kaufmann, A. S., & Kaufmann, N. L. (2000). *Kaufmannova hodnotící baterie pro děti*. Brno: Psychodiagnostika.
- Kim, Y. S., Wagner, R. K., & Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers (Vztahy mezi plynulostí tichého a hlasitého čtení a porozumění čtenému: studie latentní proměnné u čtenářů v první třídě). *Scientific Studies of Reading*, 15(4), 338–362.
- Kocurová, M., et al. (2012). *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení*. Praha: PedF UK.
- Koničková, M. (2007). *Vývoj čtenářských dovedností a obtíže v genetické metodě čtení* (Diplo-mová práce). Praha: PedF UK.
- Kramplová, I., & Potužníková, E. (2005). *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Kramplová, I., & Vernerová, M. (2011). Zamýšlené a dosažené kurikulum. In *PIRLS 2011. TIMSS 2011. Vybraná zjištění*. Praha: ČŠI.
- Kucharská, A., & Barešová, P. (2012). Vývojová dynamika čtení v analyticko-syntetické metodě čtení a metodě genetické v 1. a 2. třídě a její uplatnění v poradenské diagnostice. *Pedagogika*, 62(1–2), 65–80.
- Kucharská, A., Seidlová Málková, G., Sotáková, H., Špačková, K., Presslerová, P., & Richtero-vá, E. (2014). *Porozumění čtenému I*. Typický vývoj porozumění čtenému – východiska, témata, zdroje – kritická analýza a návrh výzkum. Praha: PedF UK.
- Kucharská, A., & Wildová, R., et al. (2012). *Koncepce diagnostiky čtenářských kompetencí v projektu Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy*. Praha: PedF UK. Dostupné z http://www.cteme.eu/data/ka3/A_Koncepce_diagnostiky.pdf.
- Matějček, Z. (1995). *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H.
- Matějček, Z., et al. (1987). *Zkouška čtení*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Najvarová, V. (2008). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy* (Disertační práce). Brno: PedF MU.
- Nečilová, A., Dubová, O., & Kabelková, H. (2006). *Genetická nebo analyticko-syntetická metoda?* Jihlava: PPP.
- Perfetti, Ch. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2004). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & Ch. Hulme (Eds.). *The science of reading: A handbook* (s. 227–247). Oxford: Blackwell.

- Prior, S. M., Fenwick, K. D., Saunders, K. S., Ouellette, R., O'Quinn, C., & Harvey, S. (2011). Comprehension after oral and silent reading: Does grade level matter? *Literacy Research and Instruction*, 50(3), 183–194.
- Rounová, S. (2007). *Vývoj čtenářských dovedností a obtíže v AS metodě čtení* (Diplomová práce). Praha: PedF UK.
- Santoro, J. (2013). Clarifying linguistic comprehension in the simple view of reading: The influence of word-, sentence-, and discourse-level linguistic skills on reading comprehension. In *Dissertation abstracts international section A: Humanities and social sciences*, 73(12A).
- Starý, K., et al. (2013). Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009. Praha: Česká školní inspekce.
- Swierkoszová, J. (b. d.). *Zkouška čtení s porozuměním*. Ostrava: Krajská pedagogicko-psychologická poradna.
- Vágnerová, M., & Klégrová, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: UK – Karolinum.
- Vykoukalová, V., & Wildová, R. (2013). *Rozvoj čtenářské gramotnosti v primární škole*. Praha: PedF UK.
- Wildová, R. (2005). Počáteční čtenářská gramotnost. In V. Spilková (Ed.) et al., *Proměny primárního vzdělávání v ČR* (s. 161–174). Praha: Portál.
- Wildová, R. (2012a). Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika*, 62(1–2), 10–21.

doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D., Katedra psychologie
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1
anna.kucharska@pedf.cuni.cz

Práce s textem na střední škole

87

Věra Radváková

Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta informatiky a statistiky

Gymnázium Jana Nerudy, Praha

Abstrakt: Práce s textem ve vyučovací hodině hraje důležitou roli pro získávání a zpracování informací. Porozumění textu je předpokladem učení ve většině vzdělávacích oblastí. Proto jednou z nejdůležitějších dovedností v kontextu všech vědních disciplín se stává interpretace, tedy porozumění a výklad smyslu textu. Data článku vycházejí ze šetření, které mělo ověřit, zda učitelé učí žáky pracovat s textem a do jaké míry především žáci vnímají význam konkrétní práce s textem. Výsledky dotazníkového šetření nejen více odhalují aktuální stav, ale zároveň upozorňují na potřeby a požadavky žáků.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, didaktická interpretace, informační gramotnost, interpretace textů, vyučovací hodina

Working with Text at Secondary School

Abstract: Work with text in lessons plays an important role in the acquisition and processing of information. Text comprehension is a pre-condition for learning in the majority of areas of education. Interpretation, the comprehension and reading of the meaning of a text, therefore becomes one of the most important skills in the context of all academic disciplines. The data in the article stems from research intended to ascertain whether teachers teach pupils to work with text and to what degree pupils in particular perceive the significance of concrete work with text. The results of the questionnaire-based research not only reveal the current situation but also highlight the needs and requirements of pupils.

Keywords: interpretation of texts, didactic interpretation, reading literacy, information literacy, lesson

DOI: 10.14712/23363177.2016.6

Absolventi středních škol umí pracovat s rozsáhlými objemy dat a informací. Tato základní dovednost v dnešní informační společnosti nestačí. Stále více je nutná schopnost informace vyhledávat, ověřovat, porozumět jim, umět odvozovat závěry a na jejich základě se správně rozhodovat. Informaci ve škole nejčastěji získáváme z textu. Mít relevantní informaci je samozřejmé. Nutnou podmínku úspěchu představuje především trpělivě pochopit informaci, tedy pochopit daný text, který informaci přináší, a mít schopnost vidět novou informaci v různých souvislostech. Získat informace je dnes po technické stránce velmi jednoduché, o to větší by měly být nároky na schopnosti a dovednosti správně jim porozumět, konfrontovat a dávat do vzájemných vztahů. Tento přístup přesněji specifikuje poznávací a pragmatickou stránku obsahu každého textu. Mimořádná dostupnost informací, zprostředkovaná

88 moderními technologiemi, může mít za následek pokles čtenářské gramotnosti¹, tedy schopnosti, kdy čtenář pomocí nejrozumnějších postupů, dovedností a strategií dojde k porozumění, a navíc k jeho udržení a podpoře (Rabušicová, 2002). Tato schopnost se týká přečteného románu, básně, ale i novinového článku nebo třeba slovní úlohy z matematiky. Je nutné zdůraznit, že školní vzdělávání hraje stále významnou roli v získávání a interpretaci informací. V rámci školního vzdělávání se však objevuje nesoulad mezi množstvím nových informací a schopností žáků správně je z textu přečíst, pochopit a interpretovat.

Data v tomto článku vycházejí ze šetření, které má především zjistit, jestli učitelé na středních školách v České republice věnují dostatek času práci s textem a jak tuto skutečnost vnímají sami žáci. Hlavním záměrem bylo ověřit, do jaké míry především žáci chápou význam konkrétní práce s textem a zda si jsou vědomi odpovědnosti, která směřuje ke čtenářské i informační gramotnosti. Porozumění textu je předpokladem učení ve většině vzdělávacích oblastí. Učení z textu je stále významnou složkou procesu učení. Žáci se učí převážně z učebnic, vlastních poznámek a internetových textových zdrojů. I obsah internetu je složený hlavně z textů. Interpretaci textu, porozumění a pochopení lze považovat za zcela zásadní dovednost v kontextu všech vědních disciplín. Zjednodušeně řečeno – sebelepší matematik nevyřeší příklad, pokud nepochopí význam zadání.

Původním záměrem výzkumného šetření bylo porovnat všechny typy středních škol v ČR, to znamená gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště. Logicky jsme předpokládali, že gymnázia budou mít výsledky nejlepší a SOU nejhorší. Protože se v posledních letech objevily výsledky několika výzkumných šetření zabývajících se četbou a čtenářskou gramotností, od tohoto záměru jsme ustoupili. Především studie z mezinárodních výzkumů PISA² a PIRLS³, dále dva výzkumy Jiřího Trávníčka⁴, průzkum pojetí výuky literární výchovy na středních školách docenta Ondřeje Hníka (2011), průzkumná šetření společnosti SCIO⁵ a dal-

¹ Pro pojem čtenářská gramotnost není stanovena stabilní definice, která by byla používána vždy, všude a všemi. Tato definice se totiž mění tak rychle, jak rychle probíhají změny ve společnosti, v pedagogice, ale i v ekonomice a v kultuře. Současné pojetí čtenářské gramotnosti v sobě zahrnuje schopnost porozumět mnoha různým typům textu, vztahujícího se k nejrozmanitějším situacím, přemýšlet o jejich smyslu, používat je k rozvoji vlastních schopností či vědomostí a umět je vyložit. Srov. Rabušicová (2002), Procházková (2006), Barthes (2007, s. 20–21), Liessmann (2008, s. 64), Trávníček (2011), Dombrovská, Landová, & Tichá (2014). Světové organizace zabývající se výzkumem zdůrazňují funkční povahu čtení, které je podle nich procesem čtenářské gramotnosti. Čtení se tedy využívá jako nástroj k dosažení dalších cílů. Srov. dostupné z <http://www.pisa.2012.cz/>, <http://www.pirls.2014.cz/>, <http://www.uiv.2012.cz/>.

² Mezinárodní projekt PISA (Programme for International Assessment) proběhl poprvé v roce 2000 a pokračoval každé tři roky. Pro naši práci jsou důležité poslední výsledky testů čtenářské gramotnosti na vzorku patnáctiletých žáků.

³ Projekt PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) proběhl poprvé v roce 2001 a opakuje se v pětiletých cyklech, testuje žáky 4. ročníků. Porovnávali jsme poslední výsledky čtenářské gramotnosti.

⁴ Reprezentativní průzkum zaměřený na čtenáře a čtení Trávníček (2007). Druhý výzkum čtenářů v České republice z roku 2010: Trávníček (2011).

⁵ Především poslední výsledky celostátního výzkumu společnosti SCIO z přelomu let 2013/14, kde se autoři soustředili výhradně na interpretaci textů ve středních školách. Dostupné z <https://www.scio.cz/>.

ší. Rozhodli jsme se tedy náš průzkum zúžit pouze na gymnázia, neboť v takovém případě mohou jít výsledky šetření více do hloubky a mohou ukázat zajímavé skutečnosti právě z jednoho typu střední školy. Vycházíme z předpokladu, že vzhledem do práce tohoto typu střední školy (nepřipravuje studenty přímo k výkonu povolání, nepřevažují ve výuce prvky odbornosti či praktičnosti, ale stále se jedná o náplň všeobecně vzdělávací) je zcela v souladu s tradicí gymnaziálního pojetí vzdělávání. Česká gymnázia i přes proměny a změny, které v posledních dvaceti letech prodělala (osmiletá, čtyřletá, bilingvní šestiletá), nepřestala být především přípravou k dalšímu akademickému studiu. Dalo by se tedy předpokládat, že důkladná práce s textem je na tomto typu školy samozřejmostí. Z tohoto předpokladu vznikly i hypotézy autorky. Zaměřuje se na předmět český jazyk a literatura, kde je práce s textem jednou ze základních nutností vyučovacích hodin literárních i jazykových. Právě díky poznatkům a dovednostem z tohoto předmětu by se měli žáci naučit číst s porozuměním, vyznat se v textu, hledat souvislosti, a tedy rozumět textům i v jiných vyučovacích předmětech.

1 Předmět a hlavní cíl výzkumu

Z uvedených východisek vychází výzkumné šetření. Cílem výzkumu bylo především zjistit, zda žáci gymnázia vnímají význam textů a konkrétní práce s textem a zda umí zvolit strategii⁶, aby z textu vytěžili důležité informace. Zajímalo nás také, je-li didaktická interpretace textů samozřejmostí pro výuku literatury v rámci předmětu český jazyk a literatura. Didaktickou interpretaci chápeme zevrubněji, než je nejrozšířenější logicko-sémantické pojetí interpretace. U didaktické interpretace je cílem dovést žáky-posluchače k určitému normativnímu závěru, díky kterému si odnesou potřebné poznatky, a zároveň eliminovat rozpor interpretačních záběrů (Radváková, 2014). S tím může souviset i celková úroveň literární výuky na gymnáziu, což náš výzkum přímo nesledoval. Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání je formulován natolik obecně, že tvůrci Školního vzdělávacího programu mají maximální prostor pro didaktické alternativy. Literaturu či přímo interpretaci textů lze v ŠVP zařadit jak do vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, tak do vzdělávací oblasti *Umění a kultura*. Každé gymnázium se s tímto vypořádalo po svém. Výchovné a vzdělávací strategie v rámci RVP pro gymnaziální vzdělávání jsou však společné pro všechny učitele. Mají „zařazovat do výuky diskuzi, tuto vyhodnocovat, (...) zapojovat žáky do řešení nadnesených problémů, (...) učit je pracovat s informacemi, nacházet vlastní postoje a tyto umět obhájit“ (RVP GV, 2007, s. 15). Žák v očekávaných výstupech mimo jiné „při analýze vybraných textů popíše a vysvětlí (...), pořizuje z textu výpisky, zpracovává výtahy, (...) efektivně a samostatně využívá různých informačních zdrojů“ (tamtéž, s. 14).⁷ Nezjišťovali jsme přímo,

⁶ V otázkách čtenářských strategií vycházíme ze studií: Najvarová (2010), Whitcroft (2013), Gogolová & Bačová (2015).

⁷ Pro detailnější analýzu viz RVP GV (2007).

90 jak jsou tyto teoretické cíle z RVP prakticky naplňovány, ale některá sebraná data šetření i s tímto tématem nepřímo souvisejí.

Zvolili jsme dvě základní hypotézy: 1. *Žáci gymnázií umí pracovat s textem a volí efektivní strategie.* 2. *Učitelé práci s textem v předmětu český jazyk a literatura nepodceňují, ale málo se studenty diskutují jejich názory.* Předmět výzkumu byl ještě konkretizován následujícími dílčími otázkami: *Uvědomují si žáci gymnázií nutnost interpretace textu? Mají možnost o nastolených otázkách komunikovat? Jakou roli při výběru čtených textů (popř. umělecké literatury) hrají učitel a školní výuka?*

2 Metody a průběh výzkumu

Šetření, o které závěry opíráme, bylo především kvantitativní. Jedná se o reprezentativní výzkum žáků gymnázií České republiky. Základním výzkumným nástrojem byl dotazník pro žáky. Doplnující je forma hospitace jako metoda přímého pozorování pedagogického procesu. Dotazník pro žáky má tři části. V první části žáci odpovídali na šest otázek, které se vztahují všeobecně k jejich vzdělávání a především k jejich představám, jakého vzdělání chtějí dosáhnout. Do této části byly umístěny otázky víceméně neosobní. Druhá část dotazníku prověřovala vztah žáků k četbě a způsoby, jakými žáci získávají informace. Třetí část je pro tento článek stěžejní. Otázky se týkaly strategie žáků při práci s textem a postupu učitelů při práci s textem v hodinách češtiny.

Celkově dotazník obsahoval 20 otázek. Vyplnění trvalo v průměru 20 minut. Pokud jde o povahu otázek, vyskytovaly se otázky uzavřené a poslední otázka byla otevřená. Variability dotazování jsme se snažili dosáhnout tím, že respondenti měli možnost zakroužkovat více odpovědí v případě, že by jim nevyhovovala pouze jedna možnost. Otevřená otázka *Máte nějakou připomínku k práci s textem v hodinách češtiny?* úmyslně nebyla striktně určena ani jako otevřená položka se stručnou odpovědí (short answer items), ani jako testová úloha se širokou odpovědí (extended response items). Toto bylo ponecháno na uvážení respondentů. Jedná se o kvalitativní linii našeho průzkumu. Podle zpráv tazatelů z terénu bylo téma považováno za komunikativní a užitečné. Respondenti byli dokonce velmi komunikativní – podařilo se proto sesbírat mnoho jejich názorů na práci s textem, práci s informacemi a s vlastní četbou, především však na práci s textem ve vyučovacích hodinách. Nechyběla ani hodnocení konkrétních učitelů, i když tam naše otázky nesměřovaly.

Pro získání dostatečného množství respondentů bylo osloveno dvacet gymnázií. Šestnáct gymnázií je konečný vzorek, ze kterého vycházejí data tohoto článku. Z uvedených šestnácti škol bylo čtrnáct státních gymnázií, jedno gymnázium soukromé a jedno církevní.⁸ Zastoupení v procentech odpovídá procentuálnímu

⁸ Z důvodu zachování anonymity neuvádíme jména škol ani města, ve kterých sídlí.

zastoupení státních, soukromých a církevních gymnázií v rámci celé České republiky.⁹ Pro školy jsme připravili 1500 dotazníků, které byly rozdány žákům. Výsledky šetření pracují s 1478 vyplněnými dotazníky. Návratnost 98,5 % považujeme za velmi vysokou. Spočítali jsme pravděpodobnost, s jakou bychom mohli obdržet pozorovaná data. Klíčovou otázkou byl výběr respondentů. Ze zadání bylo jasné, že reprezentativní vzorek budou tvořit výhradně žáci, kteří studují gymnázium v České republice. Jednalo se o klasická čtyř-, ale i víceletá gymnázia. Poměr osmi-, šesti- a čtyřletých gymnázií odpovídá zastoupení v celé České republice.¹⁰ Dalším měřítkem byla velikost a počet obyvatel města, ve kterém respondenti žijí (resp. města, ve kterém sídlí gymnázium). Města s počtem 10 tisíc obyvatel a méně byla zastoupena 15 %, s počtem 20 až 50 tisíc obyvatel 31 %, s počtem 90 až 200 tisíc obyvatel 23 % a 400 tisíc a více obyvatel 31 %. Zjišťovali jsme i velikost gymnázií, na kterých respondenti studují. Počet 200–400 žáků ve škole 31 %, 400–600 žáků 31 %, 700–1000 žáků 38 %. Ve výzkumném vzorku byla zastoupena v podstatě rovnoměrně obě pohlaví, konkrétně chlapci tvořili 46 % a děvčata 54 %. Posledním kritériem výběru byl ročník, který na gymnáziu navštěvují, a z toho vyplývající věk respondentů. Snažili jsme se o maximální rozpětí – žáci prvních a posledních ročníků klasických čtyřletých gymnázií a k tomu odpovídající ročníky víceletých gymnázií. (Žáci 1.–4. ročníků osmiletých gymnázií nebyli vzhledem ke svému věku, který neodpovídá věku středoškoláků, do průzkumu zařazeni.) K tomuto vzorku respondentů jsme přidali žáky 2. ročníků, abychom zjistili případný rozdíl v názorech a schopnostech absolventů základní školy a žáků gymnázia po jednom roce studia. Soubor respondentů byl tedy sestaven podle pěti kontrolovaných znaků, aby odpovídal složení žáků gymnázií České republiky.

3 Vybrané výsledky šetření

V následující části budou interpretována zjištěná data především ze třetí části dotazníku, kde byly otázky směřovány ke konkrétní práci s textem. První a poslední otázka tvoří určitý rámec celé této části. Zatímco první testuje konkrétní strategii, jakou si respondenti individuálně vyberou při analýze obtížného textu, poslední otázka završuje testování libovolnou připomínkou. Jedná se o jedinou otevřenou otázku celého dotazníku. Ostatní otázky jsou orientovány na práci s textem v dané škole a odpovídající třídě. Uvědomujeme si, že jsou to především vyučovací hodiny češtiny, kde žáci získávají schopnost porozumět čtenému textu, text rozebrat a správně formulovat vlastní názor.

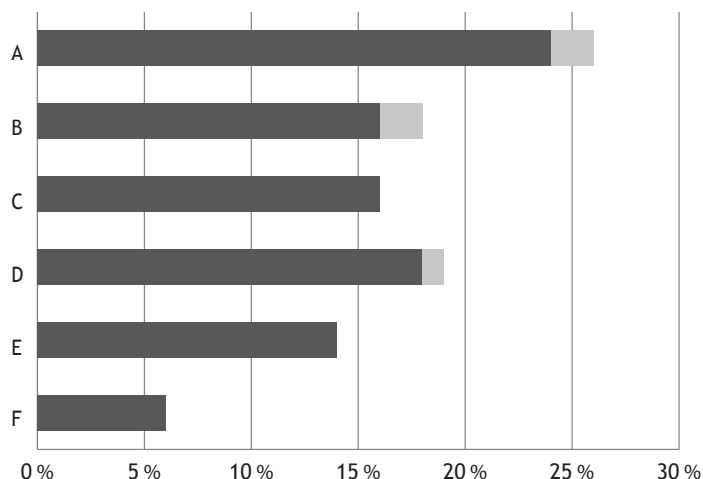
⁹ MŠMT ČR (2013).

¹⁰ Tamtéž.

3.1 Postup žáků při práci s textem

Otázka 1

Představte si, že jste právě přečetl(a) dlouhý a poměrně obtížný text. Máte za úkol text pochopit a napsat shrnutí. Jakou strategii si vyberete?



- (A) Čtu text tolikrát za sebou, až mu alespoň částečně porozumím, potom svými slovy napíšu shrnutí
 (B) podtrhl(a) jsem si při čtení textu nejdůležitější věty a z této části potom píšu shrnutí
 (C) píšu shrnutí a pořad kontroluji, jestli se každý odstavec v textu shoduje s mým odstavcem, pouze zkracuji věty (popř. některé věty zcela vynechávám)
 (D) při čtení přeskakují části, které jsou mi nesrozumitelné, a shrnutí píšu pouze z toho, co jsem s jistotou pochopil(a)
 (E) přečtu text další osobě a diskutujeme o obsahu, potom napíšu shrnutí vlastními slovy
 (F) snažím se naučit co nejdelší část textu nazpaměť, potom píšu shrnutí

Graf 1 Odpovědi na otázku č. 1 v procentech¹¹

Vezmeme-li v úvahu, že pro pochopení neznámého a poměrně obtížného textu bude z nabízených nejpřijatelnější strategie B, procento těch, kdo zvolili tuto strategii, je malé. Jedná se o méně než čtvrtinu respondentů (18 %). Přijatelná, ale neefektivní a časově náročná, by mohla být ještě strategie A, kterou volilo nejvíce respondentů (27 %).

Zjišťujeme, že žáci vybraných gymnázií nemají zkušenosti s analýzou textu. Volí strategie, které jsou zdlouhavé, neefektivní a v některých případech nesmyslné. Odpověď D, ze které je zřejmé, že tato strategie nepovede k pochopení textu, zvolilo 19 % žáků. Tito žáci mají větší potřebu splnit školní povinnost – tedy napsat shrnutí – než skutečně text pochopit. Odpověď E (*přečtu text další osobě a disku-*

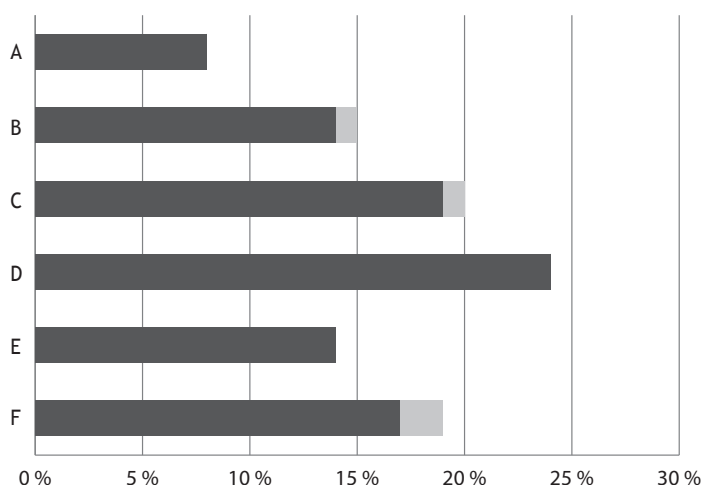
¹¹ Světlé části grafů (1–10) znázorňují odpovědi, které byly jako druhá i třetí odpověď u respondentů. Žáci, kteří volili více než jednu odpověď, tvořili 0–4 %.

tujeme o obsahu, potom napíšu shrnutí vlastními slovy) vybralo 14 % respondentů. Předpokládáme, že o obsahu textu diskutují do doby, než text skutečně pochopí. Strategie zdoluhavá, ale měla by smysl, kdyby oním partnerem k diskusi byla osoba zkušenější a text v rámci dialogu vysvětlovala. Tuto podmínku však odpověď E neza-
hrnovala. I zcela neracionální odpověď F si vybralo 6 % respondentů. V této otázce
nebylo specifikováno, zda se jedná o text umělecký, odborný, publicistický, či jiný.

Další z otázek cílila na informační hodnotu, kterou žáci dovedou z textu vytěžit.

Otázka 2

Máte získat informace z odborného textu (např. učebnice, článek ve vědeckém časopise). Jakou strategii si vyberete?



(A) prvně se pokusím zorientovat ve struktuře (v obsahu) příspěvku, abych pochopil(a) základní informace

(B) pokusím se v textu najít informace, o kterých jsme se učili ve škole, a pouze ty se naučím

(C) přečtu si úvod a závěr, abych věděl(a), o čem příspěvek pojednává, dále čtu podle toho, jak je text dlouhý

(D) podtrhnu si věty, které mi připadají srozumitelné, a pouze k těm se vrátím

(E) podtrhnu si věty, které mi připadají důležité, a ty se snažím pochopit

(F) přečtu si úvod, když mě nezaujme, dál nečtu

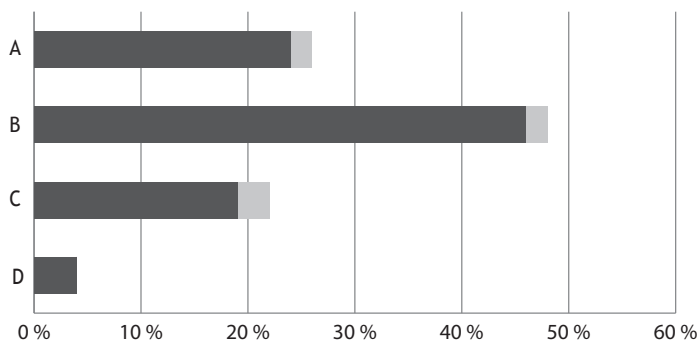
Graf 2 Odpovědi na otázku č. 2 v procentech

Alespoň maturanti by měli mít představu o tom, jak vypadá rešerše odborného textu. Měli možnost volit mezi odpovědi A, popřípadě E. Pouze tyto odpovědi zahrnovaly snahu pochopit text či pochopit informace v textu. Uvážíme-li, že podíl maturantů ve vzorku respondentů činí 48 %, odpovědi považujeme za nedostatečné. Sečteme-li 8 % z odpovědi A a 14 % z odpovědi E, dostaneme 22 % dostačujících odpovědí. Z grafu 2 tedy vyplývá, že pouze necelá čtvrtina žáků, kteří se účastnili našeho průzkumu, se snaží efektivně a pragmaticky pracovat s neznámým textem a především mají potřebu text pochopit.

Pro interpretaci získaných dat v části, která se zabývá vlastním postupem žáků při práci s textem, jsme také zpracovali zpracovaný graf 3 z první části dotazníkového šetření, který nám umožní hlubší náhled na postupy samotných žáků.

Otázka 3

Jakým způsobem si vyhledáváte informace o oboru, který vás zajímá?



- (A) půjčím nebo koupím si knihu o této problematice
 (B) hledám informace na internetu
 (C) obrátím se na osobu, která se v oboru orientuje (kamarád, rodiče apod.)
 (D) vyhledám a začnu navštěvovat kurz

Graf 3 Odpovědi na otázku č. 3 v procentech

Údaje ukazují, že dnešní středoškoláci žijí v digitální době, narodili se již do informační společnosti jako do zcela přirozeného prostředí. Je nesporné, že za základní zdroj informací berou internet. Internet se pro tuto generaci stal užitečným médiem, které užívají zcela samozřejmě.¹² Dokonce je překvapivé, že vyhledávání informací na internetu nepřekročilo 50 %. V našem průzkumu jsme se ale nevěnovali užívání internetu u žáků gymnázií ani jsme nechtěli poměřovat čas, který stráví u tohoto média (např. ve srovnání s četbou knih). I když pro porovnání našich dat jsou velmi zajímavé závěry z výzkumů, které se zaměřily na vztah mezi internetem a čtením a které došly k závěru, že mezi častým užíváním internetu a častým čtením panuje viditelná shoda.¹³

Otázka směřovala pouze k získávání informací. Odpovědi ukazují, že žáci gymnázií hledají informace na internetu. Internet je pro ně samozřejmý a nepostradatelný (48 %), ale možná jen dokud se nenaskytne něco jiného. Situace, že 26 % respondentů odpovědělo, že pro získání informací o oboru, který je zajímavý, si koupí či půjčí knihu o dané problematice, je pro čtenářskou kulturu a vztah ke knihám veskrze pozitivní.

¹² S těmito daty zcela korespondují data mezinárodního výzkumu počítačové gramotnosti ICILS 2013, která byla uveřejněna v listopadu 2014 a která prokázala výbornou počítačovou gramotnost žáků v ČR.

¹³ Srov. závěry výzkumů Wierny (2001), Eco (2004), Carravetta (2009), Trávníček (2011), společnost SCIO výzkumy v letech 2010–2013.

Překvapí i počet odpovědí (22 %), že se středoškoláci obrátí na osobu, která se v oboru orientuje. Toto procento je nečekané vzhledem k tomu, že v nabídce odpovědí byl jako jeden zdroj informací právě časově jednodušší internet. Malé procento odpovědí D (*vyhledám a začnu navštěvovat kurz*) jsme předpokládali. Pravděpodobně, kdyby tato odpověď nebyla provázána s ostatními (především s možností A a B), bylo by procento odpovědí vyšší. Zjišťujeme tedy, že internet a internetové informační zdroje jsou pro žáky gymnázií velmi důležité, ale nikoli zásadní. Nejčastěji byla zaškrtnuta A i B najednou. Z grafu 3 je patrné, že i v rozvinuté informační společnosti žáci nepodceňují tištěné texty.

Na tomto místě je důležité zmínit otázku informační gramotnosti. Informační gramotnost¹⁴ chápeme jako schopnost uvědomit si a formulovat své potřeby a orientovat se v informačních zdrojích, dále informace vyhledat a využít při řešení konkrétního úkolu. Za informační zdroje nepovažujeme pouze komunikační elektronické technologie, ale právě i encyklopedie, učebnice apod. S tím souvisí informační výchova jako proces přípravy žáka na získávání, zpracování a využití informací (Rosický, 2009). Je zřejmé, že informační gramotnost a čtenářská gramotnost spolu velmi úzce souvisí. V odpovědích na danou otázku vidíme genderový rozdíl¹⁵ právě v počtu vybraných možností A, B: chlapci více hledají informace na internetu – 58 %, dívky – 42 %, děvčata si zase častěji koupí nebo půjčí knihu o dané problematice – 61 %, chlapci – 39 %. Obrátí se na osobu, která se v oboru orientuje, 72 % děvčat a chlapců pouze 28 %. Získaná data z předcházejících otázek jsme porovnali s daty z otázky, která byla opět v první obecné části dotazníku (otázka 4).

Otázka 4

Studoval(a) jste někdy v zahraničí?

Nejlépe by si s osvojováním obtížného textu poradili žáci, kteří studovali v zahraničí nejméně jeden školní rok. Data ukazují, že se jedná převážně o žáky šestiletých bilingvních gymnázií. Z ostatních žáků si nejvýhodnější strategii vybralo pouze 9 %. Z dat můžeme usuzovat, že i metody a formy práce na dvojazyčných gymnáziích (v našem výzkumu šlo o tři česko-francouzská gymnázia) jsou více zaměřeny na získávání informací z pramenů a na analýzu textu. Střetávají se zde české rámcové vzdělávací programy a školní vzdělávací programy s francouzskými učebními osnovami a tato spojitost se zdá pro další vývoj studentů velice příznivá, neboť jednoznačně volí nejvýhodnější strategii.

¹⁴ Srov. definice Shannon (1999), Dombrovská (2006), Hassan (2008), Rosický (2009), Dostál či Searle (oba 2010).

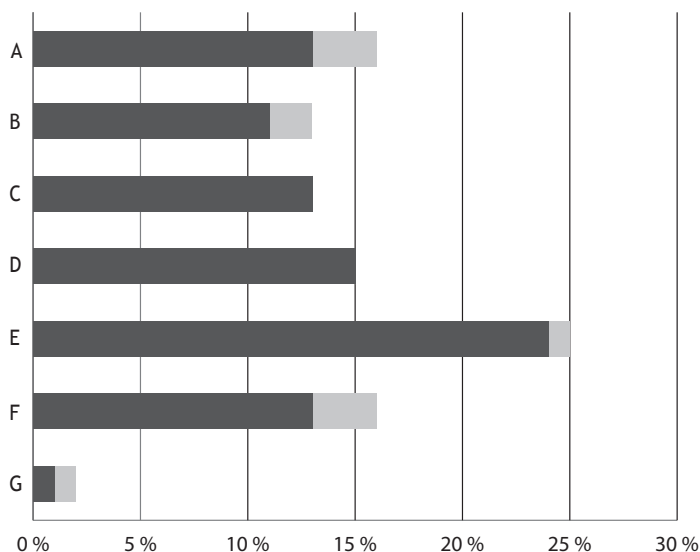
¹⁵ Přehled empirických výzkumů v oblasti gramotnostních genderových rozdílů poskytuje řada studií: Wilder a Povell (1989), Halpern (2004), Marks (2008), Lohman a Lakin (2009).

3.2 Postup učitelů při práci s textem

Otázka 5

Která z možností se nejvíce hodí na vaši třídu, když čtete ukázkou z umělecké literatury?

Následující graf 4 je ilustrací základních pohledů žáků na způsob, který zvolil učitel pro četbu vybraného textu. Žáci v odpovědích nehodnotí, pouze konstatují a popisují stav ve třídě.



- (A) většinou čte učitel(ka) a je to vždy pouze doplněk k tomu, co nám vykládá o spisovateli
 (B) čteme nahlas, po přečtení učitel(ka) vykládá o autorovi a jeho díle
 (C) ukázkou si čte každý sám, je-li dostatek času po výkladu
 (D) čteme nahlas, přitom musíme s textem pracovat (podtrhávat), po přečtení ukázkou podrobně rozebíráme
 (E) čteme nahlas, většinou se vzájemně neposloucháme, nevíme, co jsme přečetli
 (F) ve třídě je hluk, nastává chvilka oddechu, učitel(ka) čeká, až se třída uklidní, a ukázkou se často nedočte
 (G) snažíme se každý text recitovat (někdy i dramatizujeme), většinou je to legrace

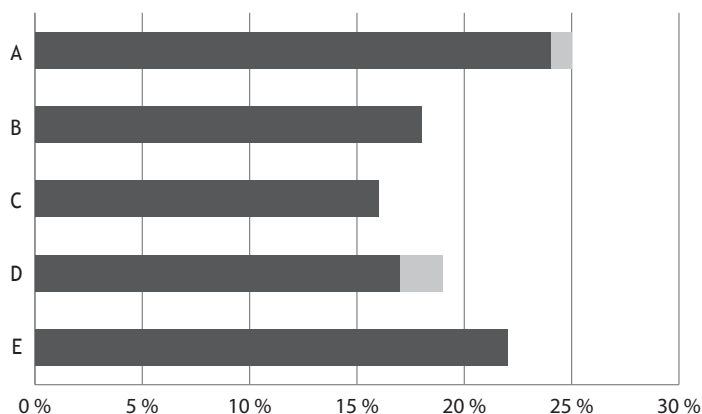
Graf 4 Odpovědi na otázku č. 5 v procentech

Základem pro didaktickou interpretaci je analýza přečteného textu, kterou zjednodušeně popisuje odpověď D. Vzhledem k tomu, že tuto odpověď si zvolila méně než pětina žáků, můžeme usuzovat, že náležitá práce s textem netvoří jádro literárních hodin. Považujeme za nutné zdůraznit, že se jedná o výuku na gymnáziu. Skutečnost, že 16 % žáků vybraných českých gymnázií považuje četbu ukázkou z umělecké literatury za chvíli oddechu a také přiznává, že jde o signál „můžeme vypnout“, je alarmující. Příznivě pro češtináře nepůsobí ani 16 % odpovědí, ze kterých vyplývá, že ukázkou je vždy pouze doplněk k tomu, co učitel vykládá o spisovateli. V odpově-

dích na tuto otázku chyběla zcela záměrně možnost „ukázky z umělecké literatury nečteme“. Autorka dotazníku chtěla, aby se žáci s některou situací ztotožnili. Záměr se nevydařil, protože 12 % respondentů na tuto otázku neodpovědělo. Neuměli nebo nechtěli vybrat žádnou eventualitu.

Otázka 6

Jak probíhá práce s textem v hodinách češtiny?



- (A) učitel(ka) nám text vysvětlí
 (B) učitel(ka) se ptá na naše názory a odpovědi nehodnotí
 (C) učitel(ka) nás vede otázkami k výkladu textu
 (D) text pouze čteme bez rozboru
 (E) texty většinou nečteme

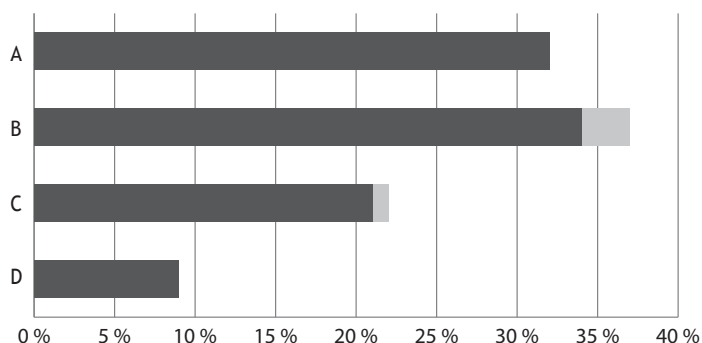
Graf 5 Odpovědi na otázku č. 6 v procentech

V odpovědích na danou otázku jsme předpokládali, že bude velké procento respondentů, kteří si vyberou více možností. Optimální by bylo, kdyby k možnosti B (*učitel/ka se ptá na naše názory a odpovědi nehodnotí*) byla přiřazena varianta C (*vede nás otázkami k výkladu textu*) nebo A (*text nám vysvětlí*). Očekávání se nenaplnila, více eventualit si zvolilo pouze 9 % respondentů. Procentuální rozdíl mezi jednotlivými odpověďmi není velký. Odpovědi C a B však byly v menším zastoupení a vždy pouze v jedné konkrétní třídě, tedy u jednoho konkrétního učitele.

Otázka 7

Jak probíhá diskuse o přečteném textu?

V otázce jsme nespecifikovali, zda se jedná o text umělecký, odborný, publicistický, či jiný. Předpokládáme, že diskuse o přečteném textu je zásadní jak pro porozumění umělecké literatuře, tak i např. vědeckému sdělení. Konfrontovat informace, domýšlet smysl textu, rozvíjet i dotvářet s ohledem na charakter textu i na zkušenosti žáků.



- (A) učitel(ka) hodnotí odpovědi na základě věcné argumentace
 (B) učitel(ka) nepřipustí jiný názor než svůj
 (C) učitel(ka) často ironizuje nesprávné odpovědi
 (D) učitel(ka) podněcuje protichůdné názory a polemiku

Graf 6 Odpovědi na otázku č. 7 v procentech

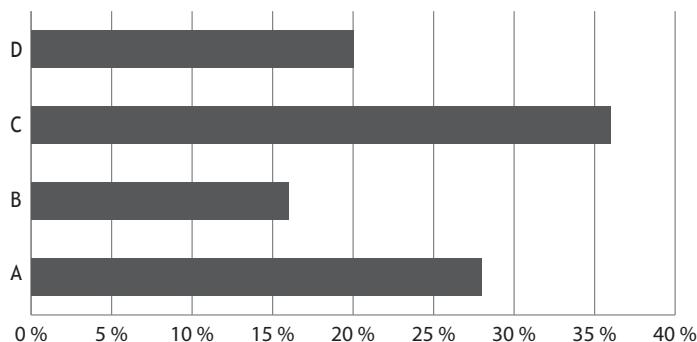
Celých 19 % žáků do dotazníků doplnilo odpověď E – diskuse neprobíhá. Otázka směřuje především ke komunikaci mezi učitelem a žáky. Rozvinutá schopnost komunikovat s žáky patří k tzv. klíčovým pedagogickým kompetencím. Data grafu 6 však vypovídají jinak. Největší procento žáků (37 %) soudí, že pedagog nepřipustí v diskusi jiný názor než svůj. Znamená to, že žáky nevede k přesvědčení, že má smysl se vyjádřit o přečteném textu, společně odkrývat dosud nepoznané ale naopak působí nadřazeně. Zbytečně tak posiluje asymetrii komunikace mezi učitelem a žákem. Asi nejhorší, co mohlo z dotazníkového šetření vyplynout, je velké procento odpovědí C. Téměř čtvrtina žáků (22 %) se vyjádřila, že pedagog často jejich odpověď ironizuje. V takovém případě je jakákoli práce s textem zbytečná. Byly porušeny základní pedagogické zásady. Pouhých 9 % gymnazistů soudí, že u nich ve třídě probíhá debata o přečteném textu tak, že učitel podněcuje protichůdné názory a polemiky. Jedině takováto debata může být podkladem pro další výuku. Vzhledem k tomu, že pedagogické diskuse na toto téma probíhají více než padesát let, jedná se o neuspokojivý stav. V otázce nás pouze zajímalo, jak vybraní žáci vnímají diskusi o textu a učitelovo jednání vůči nim. Za alarmující považujeme data, která ukazují na fakt, že 19 % žáků odpovědělo, že ve výuce neprobíhá žádná diskuse o přečteném textu.

Otázka 8

Když čtete ve škole ukázkou z umělecké nebo odborné literatury, která z možností se vás nejvíce týká?

Učitel rozhoduje na základě konkrétních podmínek, vlastních zkušeností a na základě výchovně-vzdělávacího cíle, pro jakou ukázkou se rozhodne. Už výběrem textu vnáší do interpretace hodnotící aspekt. Jde o mimořádnou odpovědnost učitele.

Vybraný text by neměl skrývat nebezpečí, že žáka-interpreta, a především žáka-čtenáře zmäte, nudí, nebo dokonce znechutí. Učitel může i výběrem textu nasměrovat žáky k literatuře (Radváková, 2009).



- (A) o textu někdy přemýšlím i mimo školu
 (B) nezajímá mě to, čteme nudné texty
 (C) někdy mě ukázka zaujme tak, že si přečtu celou knížku
 (D) umělecké ani odborné texty nečteme

Graf 7 Odpovědi na otázku č. 8 v procentech

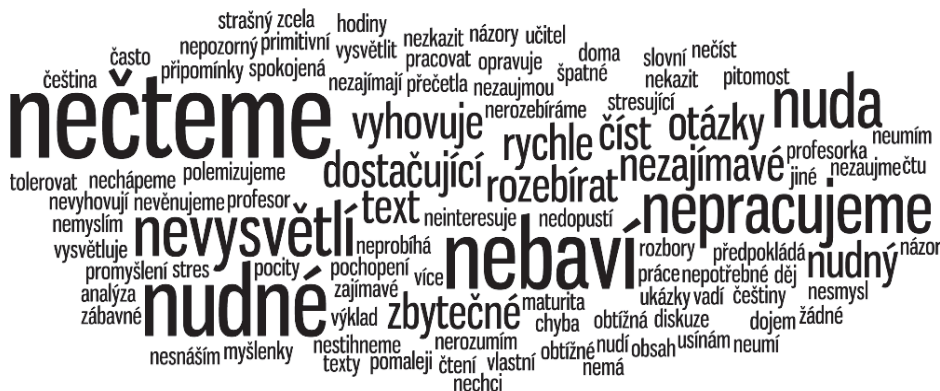
Uvážíme-li, že respondenti jsou výhradně žáci gymnázií, je žalostný stav, že pouze 20 % žáků zvolilo odpověď: *O textu někdy přemýšlím i mimo školu*. Není důležité, zda o textu přemýšleli v pozitivním, či negativním smyslu. Důležitá je skutečnost, že přečetli ve škole určitý text a buď samotný text, nebo jeho interpretace žáky vyprovokovaly k dalším myšlenkám. Od odpovědi *O textu někdy přemýšlím i mimo školu* už není daleko k tomu, přečíst si celou knihu, odbornou stat' či jiný důležitý text, a udělat si tak vlastní ucelený názor.

Pro školy a především pro učitele češtiny data grafu 7 nevznívají příznivě. Více než čtvrtina (28 %) odpovědí (*Umělecké ani odborné texty nečteme*) ukazuje na špatný stav výuky češtiny. Do určité míry je průměr stejný, jako kdyby v hodinách matematiky učitel nepoužil žádné číslice. Osvojování většiny poznatků v hodinách literatury se má realizovat, jak už bylo řečeno, na textu. Zkušenost z gymnázií je potom taková, že žáci umí vyjmenovat a definovat literárněteoretické, popř. lingvistické termíny, ale neumí je aplikovat na konkrétní text, neumí většinu poznatků zapojit do svých ne pouze čtenářských zkušeností.

3.3 Názory žáků na práci s texty v hodinách češtiny

Interpretovaná data z této části dotazníku spadají do kvalitativní linie průzkumného šetření. Pracovali jsme s odpověďmi žáků na jedinou otevřenou otázku.

Odpovědi jsme se pokusili rozdělit do tří skupin na veskrze pozitivní, negativní a doporučení neutrální. Připomínky napsalo celých 71 % respondentů. Už z tohoto množství můžeme usuzovat, že žákům gymnázií není lhostejné, jak a zda vůbec se pracuje s texty. Ze všech odpovědí respondentů jsme vybrali klíčová slova a vygenerovali odpovídající vektor shluku (tag cloud).



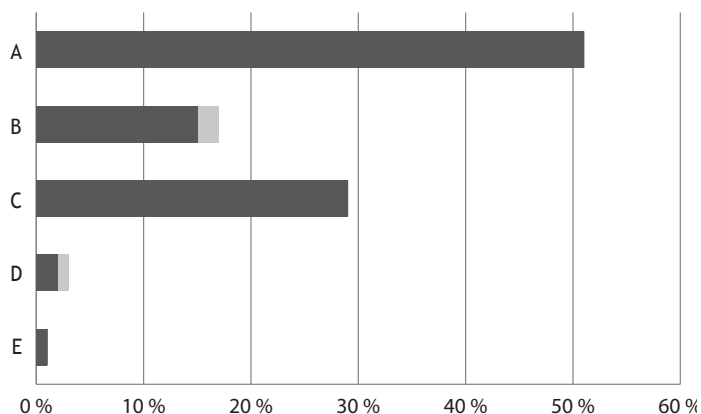
Některá přání a doporučení žáků směřují přímo k práci s textem. Jedná se např. o odpovědi: *rozhodně bych ocenil, kdyby nás profesor vedl otázkami k výkladu textu, než když nám text vždy vysvětlí pouze sám – neumím rozebrat text, nikdo mi ještě pořádně nevysvětlil, jak se to dělá – s texty nepracujeme, ale já myslím, že by to bylo dobré* atd. Celá řada negativních názorů obsahuje značnou míru didaktického citu žáků: *paní profesorka nám příliš často skáče do čtení, když máme názor, příliš rychle nás opravuje – poslouchat a tolerovat nás, když řekneme, že potřebujeme více času na promyšlení – když jsme probírali Komenského, dlouze nám paní profesorka vysvětlovala, jak se má postupovat od jednoduchého ke složitému, když rozebíráme nějaký text, zůstaneme vždy pouze u toho jednoduchého. Pouhých 15 % studentů, kteří se rozhodli na otevřenou otázku odpovědět, se vyjádřilo pozitivně. Nebyl velký problém z dotazníků zjistit, že tyto často pochvalné odpovědi se týkají vždy konkrétní školy, konkrétní třídy, a tudíž konkrétního učitele. Práce s textem mi zcela vyhovuje. – Práce s textem je někdy velmi obtížná, ale baví mě. – Myslím, že učitelka efektivně vysvětlí okolí textu a pak už rozebíráme my. – Naše profesorka je super. – Výuka našeho učitele je perfektní a lehce specifická. – Baví mě to, učitel nás učí zajímavě a zábavně. – Hodiny češtiny jsou fajn.*

Je zřejmé, že hodnocení žáků je veskrze subjektivní. Závisí na celkovém postoji k učitelům. Učitel je stále pro žáky středobod vyučovací hodiny. I čtenářský zájem podporuje učitel. Sebelepší texty nikdy nenahradí osobnost učitele. Žáci se nepřímou vyjadřovali i k samotnému výběru textů, se kterými se v hodinách češtiny pracuje: *Je to nuda, chtělo by to zajímavější texty. – Mohli bychom číst a rozebírat častěji ukázky i z vědecké literatury. – Možná bychom mohli číst jiné texty než čítanku. – Více bych zařadil texty z odborných časopisů. – Zvláštní pozornost je třeba věnovat odpovědím typu: Moc mě to nudí, většinou si u toho čtu svoji knihu.*

Zájem o čtení a o analýzu textu či o diskusi k přečtenému textu tedy rozhodně žákům nechybí. Toto můžeme potvrdit i sebranými daty z jiné části dotazníkového šetření.

Otázka 10

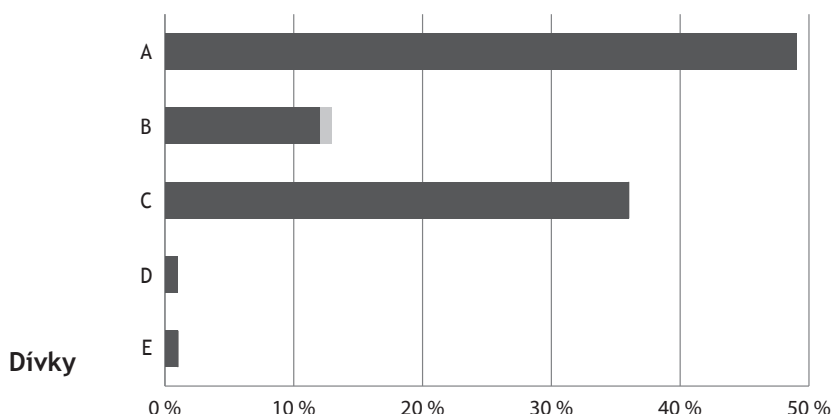
Se kterým tvrzením souhlasíte?



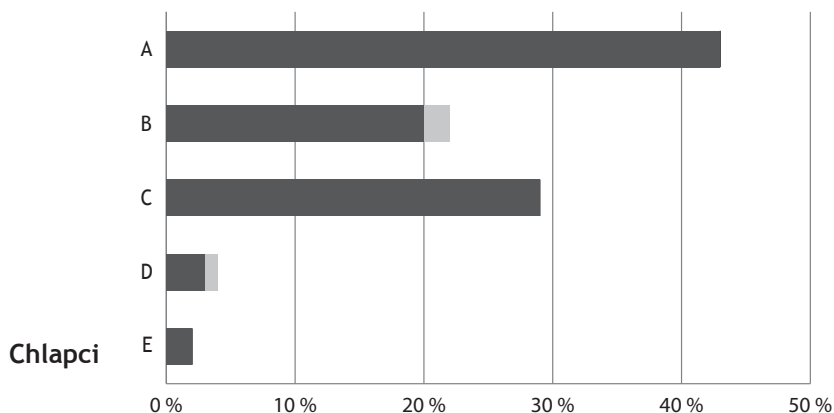
- (A) čtení je můj koníček
- (B) čtu jenom, když musím
- (C) čtu málo, ale rád(a) mluvím o knihách s ostatními
- (D) čtení je ztráta času
- (E) čtení mě stresuje (je těžké přečíst knihu až do konce)

Graf 9 Odpovědi na otázku č. 10 v procentech

Data ukazují, že čtení knih není pro žáky pouze činnost intelektuálně-racionální, čtení je také záliba, či dokonce vášně. U odpovědí na tuto otázku neexistuje velký genderový rozdíl.



- (A) čtení je můj koníček
 (B) čtu jenom, když musím
 (C) čtu málo, ale rád(a) mluvím o knihách s ostatními
 (D) čtení je ztráta času
 (E) čtení mě stresuje (je těžké přečíst knihu až do konce)



- (A) čtení je můj koníček
 (B) čtu jenom, když musím
 (C) čtu málo, ale rád mluvím o knihách s ostatními
 (D) čtení je ztráta času
 (E) čtení mě stresuje (je těžké přečíst knihu až do konce)

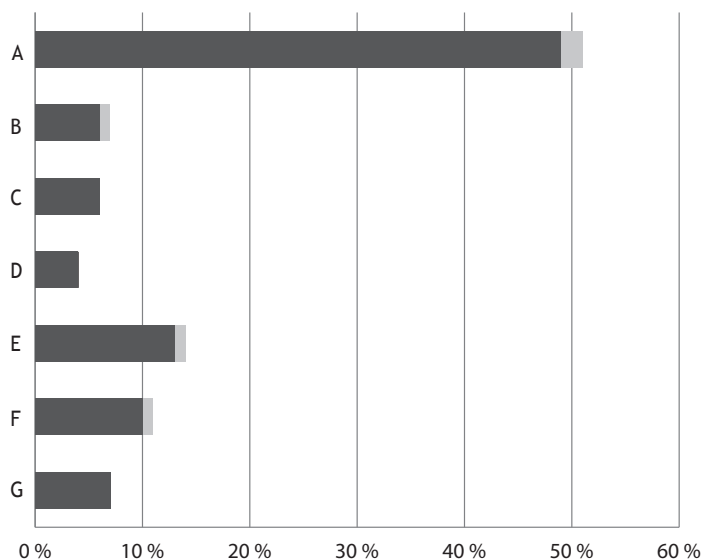
Graf 10 Genderové rozlišení otázky č. 10 v procentech

Výsledky z této části našeho dotazníkového šetření jsou částečně v rozporu s výsledky některých výzkumů čtenářské gramotnosti. Například výzkum společnosti SCIO – reprezentativní vzorek žáků středních škol v České republice. Tyto výsledky byly uveřejněny v únoru 2014. Ředitel společnosti Ondřej Štefl 21. února 2014 v Českém rozhlase řekl: „Nejnovější výzkum čtenářské gramotnosti jasně prokázal,

že dívky čtou mnohem raději než chlapci. V procentech dívky získaly 86 % a chlapci 32 %.“ Náš průzkum toto nepotvrzuje, pro žáky gymnázií genderová diference neplatí. Půjdeme-li do podrobností, rozdíl zaznamenáváme pouze u odpovědi C. Odpověď 'Čtu málo, ale rád(a) *mluvím o knížkách s ostatními*' si vybralo dohromady 29 % respondentů – z toho však bylo 59 % dívek a 29 % chlapců. Dívky jsou zřejmě více ochotny svěřit se se svou oblíbenou četbou, chtějí se více zviditelnit, když přečtou např. bestseller. Možná v knihách i více očekávají pomoc pro životní situace a vzájemně vše diskutují. Otázky tohoto typu nebyly do výzkumného šetření zařazeny. Vyplynuly až během zpracování. Je nutné se více zabývat, jak silná je korelace mezi tím, jak rádi a výrazně středoškoláci čtou, a tím, jak dobře textu rozumějí.

Otázka 11

Jak si vybíráte knihy, které čtete z vlastního zájmu?



- (A) doporučení kamarádů
 (B) doporučení rodičů (sourozenců, prarodičů)
 (C) doporučení učitele (popř. jsem o knize ve vyučování slyšel)
 (D) reklama, sdělovací prostředky
 (E) vlastní čtenářské zkušenosti
 (F) náhodný výběr
 (G) nečtu z vlastního zájmu

Graf 11 Odpovědi na otázku 11 v procentech

Všichni byli tázáni na to, jak si vybírají knihy, tedy co a kdo je nejvíce motivuje při výběru knih. Odpovídali i ti, kdo deklarovali, že se o knihy nezajímají, nebo že čtení je ztráta času a podobně. Z výše uvedeného usuzujeme, že 7 % respondentů, kteří zvolili odpověď 'G (nečtu z vlastního zájmu)', patří právě do této skupiny. Celých

104 51 % upřednostňuje doporučení kamarádů, vysoké procento není vzhledem k věku respondentů nijak překvapivé. Čtenářský vkus nechápeme pouze jako individuální dispozici čtenáře, ale jako společenskou kategorii. Zvláště v adolescentním věku převládá generační charakter vkusu. Estetickým ideálem není ustálený, ale dynamický vkus. To se v plné míře vztahuje i na čtenáře a výběr knih (Toman, 2004). Čtenářské zájmy žáků gymnázií se rychle mění, jsou jistě různorodé, ale věk hraje důležitou roli. Zvolilo-li alespoň 7 % respondentů odpověď B, tedy přiznávají, že čtou nejčastěji knihy, které jim doporučí rodiče, jde o stav předpokládaný. V této souvislosti by byla zajímavá další šetření o vlivu rodiny, zda žáci více upřednostňují doporučení rodičů, nebo prarodičů, zda má význam i postavení a vzdělání rodičů, úloha sourozenců a podobně. Nic z toho dotazník nezjišťoval.

Pro knižní průmysl by mohlo být zajímavé shledání, že na čtenářský zájem českých gymnazistů téměř nemá vliv současná reklama a sdělovací prostředky, pouze 4 % odpověděla kladně. Řada nakladatelství přitom v dnešní době umisťuje reklamy na knihy na sociální sítě i velkoformátové plakáty ve veřejném prostoru, knižní trailery se stávají běžnou součástí propagace. Zároveň se pravidelně setkáváme s recenzemi knih či knižními tipy v tištěných i audiovizuálních sdělovacích prostředcích. Zde se nabízí otázka, jaké by byly výsledky šetření u konfrontace výběru knih a filmů. Ze zkušenosti se středoškolskými studenty usuzujeme, že by zde byl výrazný nepoměr. U nabídky filmové produkce by si zřejmě reklamu a sdělovací prostředky vybralo velké procento respondentů, vzhledem k existenci serverů specializovaných na film a masovému rozšíření filmových trailerů. Současně by se dalo očekávat, že v mnoha případech filmová adaptace zvýší zájem o knižní předlohu. Ani odpovědi na tyto otázky však dotazník nezjišťoval. V naší konfrontaci by šlo o pouhé spekulace.

4 Závěry

Z výsledků dotazníkového šetření, rozhovorů s učiteli a z hospitací můžeme konstatovat, že pro výraznější práci s texty ve škole nestačí různá administrativní opatření (RVP, ŠVP, profesní kompetence, moderní způsoby výuky, nákup pomůcek, včetně informační a komunikační techniky apod.), ale jsou to především učitelé, kteří musí být náležitě připraveni ve svém oboru a také po stránce pedagogické. Musí mít dobré podmínky, řádné ocenění a velkou míru pedagogického nadšení, aby byli schopni realizovat vzdělávací i výchovné cíle.

Naše první hypotéza (H1: *Žáci gymnázií umí pracovat s textem a volí efektivní strategie.*) se nepotvrdila. Výsledky výzkumu nepotvrdily ani celou druhou hypotézu (H2: *Učitelé práci s textem v předmětu český jazyk a literatura nepodceňují, ale málo se studenty diskutují jejich názory.*). Potvrdila se pouze druhá část hypotézy.

Interpretaci sebraných dat poněkud zkomplikoval fakt, se kterým jsme na gymnázium nepočítali a ke kterému jsme záhy dospěli, a to, že interpretace textů ani v předmětu český jazyk a literatura na gymnázium ještě není dostatečně zakotvena, resp. že práce s textem ve vyučování stále není samozřejmostí. Text se často stává

pouze ilustrativní součástí hodiny, nikoli základem pro výuku literatury, která by už ze své podstaty měla mít těžiště právě v textu jako takovém. Proto u některých dat nelze objektivním způsobem ani posoudit, zda učitelé práci s textem nepodceňují a zda má výuka přímý vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti a v neposlední řadě i informační gramotnosti. Propojení čtenářské a informační gramotnosti je v dnešní informační společnosti nesporné.

V diskusích s učiteli bylo pro některé z nich překvapivé rovněž zjištění, že žáci mají zájem o interpretaci odborných textů. Nečekali ani skutečnost, že žáci sami vyhledávají odbornou literaturu. Žák musí odborný text nejen přečíst, ale samozřejmě i určitým způsobem rozebrat, pochopit smysl, aby z textu dostal potřebné informace. Na otázku *Co čtete nejčastěji?* žáci mohli volit mezi odbornou literaturou, beletrií a novinami spolu s časopisy. Odpovědi mají překvapivě velmi podobné procentuální zastoupení. Celkem 38 % respondentů zvolilo beletrii, 32 % odbornou literaturu a 30 % noviny a časopisy. Ukazuje se, že odborná literatura hraje významnou roli v přípravě žáků na vyučování a logicky v přípravě na další studium. Interpretace dat nabízí další otázky. Uvědomují si žáci gymnázia, že informace získané právě z odborné literatury tvoří základ a nutný předpoklad jejich případného vysokoškolského studia? Přesná data a odpovědi na takovouto otázku náš výzkum nepřináší. Sebraná data však ukazují, že žáci čtou odbornou literaturu. Přesto je zde tlak povinného, nutného. Beletrie má daleko více nádech odpočinku, prázdninového času. Zda žáci gymnázií dávají u čtení knih přednost zážitku před věděním, jsme také dále nezjišťovali. Důležité je nepřehlédnout konkrétní požadavek studentů – interpretovat umělecký i odborný text. Výsledky dotazníkového šetření potvrdily, že někteří učitelé češtiny si zřejmě tento fakt neuvědomují, nebo nechtějí měnit způsob výuky, který je jednodušší. Pro žáky gymnázia je důležité a dnes samozřejmě sebevzdělávání. Používají informace, které získávají z nových médií, z veřejných přednášek a kurzů, tedy přímo ze života. Vyučování představuje řízený proces, který by ale ze všech těchto zkušeností žáků měl vycházet, aby nedocházelo k disproporcím mezi školní výukou a rychlým rozvojem informační společnosti. Dnes už si nestačí uvědomovat zásadní a překotné změny, ale je nutné umět těmto změnám porozumět a reagovat na ně. Začít lze přímo u porozumění textům. Učitelé by měli naučit žáky strategie, které vedou k porozumění textu, k výkladu smyslu textu, a tedy k porozumění informacím z textu. Základem vzdělávacího systému je rozvoj lidského poznání, je třeba si uvědomit, že lidské poznání stále více souvisí s rostoucím objemem pochopených informací. Je nutné se více zabývat, jak silná je korelace mezi tím, jak rádi a výrazně středoškoláci čtou, a tím, jak dobře textu rozumějí.

Podíváme-li se, prostřednictvím dat sebraných v dotazníkovém šetření, na výuku v jednotlivých školách, jež byly zapojeny do našeho výzkumu, zjišťujeme několik zásadních skutečností. Především to, že v hodinách češtiny stále převažuje faktografická výuka, dokonce i v hodinách literatury. Žáci se více učí o literatuře, než pracují s literaturou. Pochopitelně bereme v potaz, že by žáci měli literární výukou získat i znalosti z literární historie a literární teorie, nikoli však primárně. Teorie literatury v ideálním případě představuje druhotný efekt výkladu literárních textů –

106 tedy poznání, které si žáci osvojují v rámci praxe, právě na základě kontaktu s konkrétními texty. Materiál k výuce by proto měl učitel vybírat tak, aby právě na něm mohl postupně vyložit a demonstrovat i odborné termíny z literární teorie, literární historie, jazykovědy nebo komparatistiky. Žák gymnázia si celou řadu literárněvědných poznatků osvojil už v základní škole, ovládá je, používá (i když jejich význam vysvětluje často více intuitivně než vědomě). Vše vyžaduje osobní zaujatost učitele. Faktografické poznatky jsou samozřejmě součástí vyučovacího procesu, nesmí se ale stát jedinými poznatky.

5 Limity a možnosti dalšího výzkumu

I když si žáci gymnázia mnohé čtenářské dovednosti osvojují v rodině a ve volném čase mezi svými vrstevníky, škola se nemůže zříci odpovědnosti za jejich formování. Schopnosti, které vedou k porozumění textu, by měly být rozvíjeny především v hodinách českého jazyka a literatury. Nejen žáci, ale i učitelé gymnázia si uvědomují nedostatečnou práci s textem. Dotazník zadávali přímo ve vyučovacích hodinách angažovaní učitelé i ředitelé škol, kteří měli mimořádný zájem o výsledky výzkumu. Vysoká návratnost nás tedy nepřekvapila. Součástí výstupu je i reflexe možných zkreslení, která náš průzkum mohla ovlivnit. Tím prvním je samotná povaha šetření: šlo o průzkum empirický, ale nikoli na základě testování, nýbrž převážně hodnocení (buď sebehodnocení, nebo hodnocení práce ve škole, resp. v některých otázkách i hodnocení učitelů). Zkoumali jsme tedy nikoli nezpochybnitelná data, ale převážně mínění, někdy přání respondentů. Zde se samozřejmě nabízí námitka, do jaké míry byli naši respondenti ochotni vyjadřovat se upřímně. Autoři výzkumů o četbě a interpretaci textů často předpokládají¹⁶, že respondenti dost často do svých odpovědí dávají, co od sebe očekávají, a ne to, co ve skutečnosti činí. Obzvlášť nejsou upřímní, mluví-li o svých čtenářských zkušenostech, neboť zvláště u gymnazistů se kniha a čtení těší stále prestižnímu postavení, které studenty nutí prezentovat se v žádoucím světle. Proto jsme v dotazníkovém šetření nesledovali četbu knih, oblíbené autory, oblíbené žánry, ani zda upřednostňují získávání informací z četby, nebo z nových médií. Vzhledem ke skutečnosti, s jak velikou vstřícností naši respondenti přistoupili k poslední otevřené otázce, se dá předpokládat vysoká míra objektivity výzkumných dat.

Není nijak překvapivé, že data z našeho výzkumu ukázala, že je to především učitel (v rámci našeho výzkumu češtinář), který by měl podpořit rozvoj čtenářské gramotnosti. Od učitele se samozřejmě očekává, že bude plnit řadu rozmanitých, někdy dokonce protichůdných úkolů. Zda při tom uspěl, je často nelehké poznat. Souhlasíme s názorem profesora Průchy, že i v oblasti profesních kompetencí učitele zůstává mnoho nejasného a neznámého. Jakými dovednostmi je absolvent pedagogického studia vybaven, které profesní znalosti a dovednosti učitel v praxi skutečně

¹⁶ Srov. empirická zjištění: Leroy (1994), Halada (1995), Iser (2001), Elkin & Train (2003), Toman (2004), Bayard (2007), Trávníček (2008), Starý (2014–2015).

využívá ve srovnání s teoretickými požadavky na jeho profil apod. (Průcha, 2002). Další výzkumná šetření by mohla sledovat, zda rozdíly v přístupu učitelů k textům jsou způsobeny vzděláním, věkem, jestli existuje rozdílný přístup k práci s textem u absolventů filozofických a pedagogických fakult, existují-li takto zaměřené kurzy pro učitele apod.

Čeští žáci ve čtenářských dovednostech zaostávají za průměrným výsledkem zemí OECD. Selhávají zejména tehdy, když mají uplatnit skupinu dovedností, která je shrnuta pod označení *zhodnocení textu* (PISA, 2003). Náš průzkum potvrdil, že je pravděpodobné, že tyto situace mohou znovu nastat. Ukázal, že ve školách, které byly zapojeny do našeho výzkumu, se věnuje práci s textem skutečně malá pozornost. Spokojeni byli vždy žáci z jedné třídy, tedy od jednoho konkrétního učitele. Ostatní učitelé jako by se obávali interpretace textů a názoru studentů. Dokonce ani v hodinách literatury text pravidelně nepoužívají. Přitom hodina literatury bez přítomnosti konkrétního textu či textů téměř ztrácí význam. Text jako ilustrativní doplněk výuky nestačí. V rámci konfrontace výsledky našeho průzkumu naopak nepotvrdily výsledky šetření společnosti SCIO (2014¹⁷), kde sebraná data ukázala, že dívky čtou více a raději (86 %) než chlapci (32 %). Pro žáky gymnázií toto neplatí, nezaznamenali jsme genderový rozdíl. Dokonce i u zvolené odpovědi čtení je můj koníček (dotazníková otázka 10) jsou procenta téměř vyrovnaná – dívky 47 %, chlapci 43 %.

Češtináři by měli s jistotou rozeznávat rozdíl mezi didaktickou interpretací a literárněvědnou interpretací uměleckých textů.¹⁸ Didaktická interpretace (ke které směřovaly i některé otázky v dotazníku) se od současných tendencí moderní interpretace v několika aspektech výrazně liší. Klasická moderní interpretace bez didaktického záměru totiž cílí na co nejvyšší počet významů – zjednodušeně lze říci, že čím více významů či výkladů, nebo dokonce podtextů najdeme prostřednictvím interpretace, tím je hodnota původního materiálu vyšší. Důležité kritérium představuje subjektivizace interpreta, jeho osobní prožitek, nikoli zařazení v rámci daného interpretačního schématu. U tradiční didaktické interpretace je naopak cílem dovést žáky právě k určitému normativnímu závěru, díky kterému si odnesou potřebné informace (Radváková, 2014). Didaktická (školská) interpretace v moderním pojetí tak může sloužit nejen k práci s textem, ale celkově ke vzdělávání. Může mít více významů.

Z předloženého výzkumu vyplynulo, že žáci mají o práci s textem mimořádný zájem. Uvědomují si, že je nutné nad každým textem strávit určitou dobu, a vyžadují konfrontaci názorů. Učitel nemůže kultivovat myšlení žákovi, který je od textu v distanci. Alarmující a pro autorku překvapivé jsou odpovědi na otázku číslo 8, kde 28 % žáků odpovědělo, že umělecké ani odborné texty ve škole nečtou vůbec. Vzhledem k tomu, že na interpretaci textů je založena maturita z češtiny, další výzkum by mohl sledovat, jakým způsobem se pracuje s textem u maturity.

¹⁷ Dostupné z <https://www.scio.cz/>.

¹⁸ Srov. Khol (1989), Bílek (2003), Eco (2004), Carravetta (2009), Czaplewicz či Mitoseková (oba 2010), Radváková (2014).

Ze získaných dat můžeme také dedukovat, že žák ve věku, kdy jeho hlavním zájmem bývá poznávání reálného života, necítí, že by výuka byla s tímto životem jakýmkoli způsobem spojená. Z průzkumného šetření tak usuzujeme pro vyučovací hodiny češtiny. Žák nepocituje zájem o vybraný text, nenachází zřejmě v textu žádný z aspektů aplikovatelných na jeho vlastní vnímání reality. Práce s textem nerozvíjí žákovy zkušenosti, a tak pro něj často zůstává pouze nudnou, obecnou teorií. Stále zřejmě u žáků přetrvává fakt, že jiná literatura se čte ve škole a jiná doma. I toto by mohlo být zájmem dalšího výzkumu.

Obecné tvrzení, že čeští žáci neumí číst, není pravdivé a ani neukazuje cestu k řešení. Je však nutné více se soustředit na výklad smyslu textu. V dnešní rozvinuté informační společnosti, která si už ze své podstaty zakládá na vyhledávání informací a práci s nimi, se stává schopnost informací – nejčastěji text – správně přečíst, pochopit, vyhodnotit a dát do souvislostí jednou z nejdůležitějších dovedností. Porozumět sdělení, tedy porozumět textu, lze považovat za zcela zásadní schopnost v rámci společenských i exaktních věd. Je nutné hledat další příčiny a více se zamyslet, zda by se škála zdrojů a metod práce v našich školách a s našimi učiteli nemohla obohatit.

Literatura

- Ammermüller, A. (2005). *Educational opportunities and the role of institutions*. Centre for European Economic Research. Dostupné z <http://arno.unimaas.nl/show.cgi?fid=3495>.
- Barthes, R. (2007). *S / Z*. Praha: Garamond.
- Bayard, P. (2007). *How to talk about books you haven't read*. New York: Bloomsbury.
- Bílek, P. A. (2003). *Hledání jazyka interpretace*. Brno: Host.
- Bílik, R. (2009). *Interpretácia umeleckého textu*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Carravetta, P. (2009). *The interpretation of postmodernity*. London: Pearson.
- Czaplewicz, E. (2010). *Czym jest literatura europejska?* České Budějovice: Vlastimil Johanus.
- Dombrovská, M. (2006). *Informační gramotnost*. Brno: Masarykova univerzita.
- Dombrovská, M., Landová, H., & Tichá, L. (2014). *Gramotnost – teorie a praxe*. Brno: MU.
- Dostál, J. (2010). *Informační a počítačová gramotnost*. Olomouc: Votobia.
- Eco, U. (1989). *The role of the reader*. Bloomington: University Press.
- Eco, U. (2004). *Meze interpretace*. Praha: Karolinum.
- Eco, U. (2012). *Od stromu k labyrintu*. Praha: Argo.
- Elkin, J., & Train, O. (2003). *Reading and reader development*. London: Facet Publishing.
- Gogolová, D., & Bačová, D. (2015). Niektoré aktivizujúce metódy a čitateľské stratégie efektívneho učenia. *Sborník Icolle*. Brno: Mendelova univerzita.
- Halpern, D. F. (2004). A cognitive-process taxonomy for sex differences in cognitive abilities. *American Psychological Society*, 13(4), 135–139.
- Hassan, R. (2008). *The information society*. Praha: Polity.
- Hník, O. (2011). Současná podoba výuky literární výchovy podle výpovědi studentů. *Český jazyk a literatura*, 61(1), 33–39.
- Iser, W. (1991). *Čtenář jako výzva*. Brno: Host.
- Khol, J. (1989). *Interpretace. Nástin teorie a praxe interpretování*. Praha: Academia.
- Leroy, G. (1994). *Le dialog en éducation*. Paris: Revue.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- Lohman, D. F., & Lakin, J. (2009). Consistencies in sex differences on the cognitive abilities test across countries (US and UK). *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 389–407.

- Marks, G. N. (2008). Accounting for the gender gaps in student performance in reading. *Oxford Review of Education*, 34(1), 89–109.
- Mitoseková, Z. (2010). *Teorie literatury*. Brno: Host.
- MŠMT ČR. *Statistická ročenka 2012–13*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/statistika-skolstvi/statistika-rocenka-skolstvi-ukazatele>.
- Najvarová, V. (2010). Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, 20(3), 49–65.
- OECD. (2007). *Understanding the brain: The birth of a learning science*. Paris: OECD.
- PISA. (2003). *The PISA 2003: Assessment framework – reading, science and problem solving knowledge and skills*. OECD.
- Procházková, I. (2006). *Co je čtenářská gramotnost, jak ji rozvíjet*. Praha: VÚP.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown.
- Radváková, V. (2009). Professional and personality cultivating competence. *Teachers' Competences International Education for Development*. Praha: Institute of Education and Communication.
- Radváková, V. (2014). *Texty a jejich interpretace*. Praha: Oeconomica.
- Rosický, A. (2009). *Informace a systémy. Základy teorie pro úspěšnou praxi*. Praha: Oeconomica.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP GV (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf.
- Searle, J. (2010). *Making the social world. The structure of human civilization*. Oxford: University Press.
- Shannon, C. E. (1999). *The mathematical theory of communication*. Cambridge: The M. I. T. Press.
- Starý, K. (2014). Výzkumy čtenářských dovedností českých žáků. *Český jazyk a literatura*, 65(1), 20–28.
- Toman, J. (2004). *Trendy současného dětského čtenářství aneb Co napověděl výzkum*. Praha: Obec spisovatelů.
- Trávníček, J. (2008). *Čteme?* Brno: Host.
- Trávníček, J. (2011). *Čtenáři a internauti. Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení*. Brno: Host.
- Whitcroft, L. (2013). Mezinárodní trendy ve výuce čtenářských strategií. *Metodologické přístupy v pedagogických a psychologických doktorských výzkumech*. Praha: Pedagogická fakulta.
- Wilder, G. Z., & Powell, K. (1989). *Sex differences in test performance: a survey of literature*. New York: College Entrance Examination Board.

PhDr. Věra Radváková, Ph.D., Katedra systémové analýzy
Fakulta informatiky a statistiky, Vysoká škola ekonomická v Praze
nám. W. Churchilla 4, 130 67, Praha 3
radvakova@vse.cz

Strategie porozumění textu a studenti učitelství¹

Jana Doležalová

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Porozumění a zapamatování obsahu textu významně pomáhají čtenářské strategie a strategie učení z textu uplatňované ve všech třech fázích čtení a učení. Tato stat' je věnována strategiím porozumění textu při učení. Zajímá nás, jakými strategiemi jsou vybaveni čeští a polští studenti pedagogických oborů. Po charakteristice strategií předkládáme a porovnáváme výsledky dotazníkového šetření. Zúčastnilo se ho 158 polských a 136 českých studentů. Zjistili jsme, že obě skupiny hojně používají pestrý repertoár strategií v průběhu čtení textu, ale většinou jsou mezi nimi statisticky významné rozdíly v průměrných hodnotách i v kumulativních četnostech odpovědí 1 a 2 v procentech na škále 1–5: 1 – zcela souhlasím, 5 – zcela nesouhlasím. Nejčastěji podtrhávají v textu a vypisují si, co jim připadá důležité. Když něčemu nerozumí, využívají jednoznačně internet. Méně pozitivní je, že ve fázi před čtením i ve fázi po čtení vykazují mnohem nižší míru souhlasu s předloženými strategiemi. Odhalili jsme rovněž měnící se tendence ve strategiích u českých studentů v rozmezí sedmi let. Výsledky nás utvrzují v tom, že je důležité toto téma průběžně zkoumat za účelem intervencí a inovací v obsahu pregraduální (i postgraduální) přípravy učitelů.

Klíčová slova: fáze čtení, fáze učení z textu, strategie porozumění textu, strategie učení z textu, studenti pedagogických oborů

Text Comprehension Strategy and Student Teachers

Abstract: Reading strategies and learning from text strategies used in all three phases of reading and learning help significantly in text comprehension and remembering. This article deals with text comprehension strategies of learning. We are interested in which strategies Czech and Polish education students use. After characterizing strategies, we present and compare results of a questionnaire research. 158 Polish and 136 Czech students took part in it. We have found that during text reading, both groups frequently use varied repertory of strategies but mostly, statistically significant differences exist between the two groups in average values as well as in cumulative frequencies of answers 1 and 2 in percent on the scale 1 to 5 with 1 being *strongly agree* and 5 being *strongly disagree*. Most frequently they underline in text and make excerpts from what they consider important. When they do not understand something they mostly prefer using internet. Less positive is the fact that at a stage before reading as well as after reading the students indicate much lower rate of agreement with proposed strategies. We also discovered changing tendencies in strategies in Czech students over the interval of seven years. Our results convince us of the importance of continuously researching into this subject with the aim to intervene in the content of undergraduate and doctoral teacher training and innovate it.

Keywords: text comprehension strategy, learning from text strategy, reading phase, learning from text phase, education students

DOI: 10.14712/23363177.2016.7

¹ Empirické šetření bylo realizováno díky podpoře specifického výzkumu s názvem Informační strategie studentů PdF, čís. 2104/2013. Děkuji recenzentům za cenné podněty pro závěrečné úpravy tohoto textu.

1 Důvody ke zkoumání dané problematiky

Informační exploze vyvolává naléhavou potřebu lidí zvládat práci s textovými informacemi. Proto máme být vybaveni čtenářskými dovednostmi a strategiemi, neboť vedou k zvládnutí narůstajících nároků na práci s textem. Hrají významnou roli při porozumění textu, zefektivňují čtenářské procesy a výsledky čtení, čímž podmiňují také účinnost vzdělávací činnosti.

Kompetenční model výuky v základních a středních školách navozující samostatnou činnost a relativní nezávislost žáků je možný za předpokladu, že žáci budou ovládat čtenářské strategie a strategie učení z textu. Umožňují jim přechod k autoregulaci (viz O'Malley & Chamot, 1990, cit. podle Lojová & Vlčková, 2011) a k tzv. autonomnímu nebo též nezávislému učení (Palincsar & Brown, 1986). Dojde k tomu však za podmínky, že učitelé budou disponovat příslušnými dovednostmi v rovině uživatelské i didaktické, aby je kvalifikovaně rozvíjeli u svých žáků. Je nutné již u budoucích učitelů různých aprobací pečovat o strategie pro práci s textem a o reflektované zkušenosti z této činnosti, aby byli úspěšní v budoucí pedagogické praxi. Strategie učení z textu jsou také podmínkou zvládnutí vysokoškolského studia, kdy pracují s mnoha odbornými texty, náročnými na přesné pochopení pojmů a na orientaci ve složité výstavbě textu. K tomu potřebují celý repertoár intelektuálních dovedností. To jsou důvody, proč je třeba problematice strategií učení z textu v pregraduální přípravě učitelů věnovat pozornost.

2 Strategie čtení a strategie učení z textu

K učení z textu dochází, když žák/student provádí s textem záměrnou činnost, aby mu porozuměl, osvojil si jej a integroval informace z textu do struktury svých dosavadních znalostí. Na této charakteristice se shodují P. Gavora (1998), T. L. Jetton a P. A. Alexander (2000), W. Kintsch (1986), J. Mareš (2007) či J. Průcha (1987). Prostřednictvím čtenářských dovedností jakožto jednotlivých, dílčích zautomatizovaných úkonů realizovaných ve všech fázích práce s textem provádí čtenář základní procesy – čtení a porozumění. Poté dochází ke shrnutí, hodnocení a aplikaci získaných poznatků z textu.

Aby čtenář text plně pochopil, využívá kognitivní a jazykové kompetence. Mezi ně lze řadit i čtenářské strategie. Pojem strategie označuje vyšší a širší kategorii procesů. Jsou to postupy záměrně plánované k dosažení určitého cíle. Jedná se o celek dílčích sekvencí jednání promyšleně uspořádaných (Dunlosky et al., 2013; Grzesik, 2005; Jetton & Alexander, 2000; Lojová & Vlčková, 2011; Mareš, 2007) a flexibilně reagujících na situaci. Čtenářskými strategiemi jsou označovány soubory vědomostí, dovedností a postupů, jejichž pomocí získává čtenář cíleně podstatné informace z textu, ujasňuje si vztahy a souvislosti mezi jednotlivými textovými informacemi i mezi většími celky textu. Tak regulují především průběh porozumění textu (Dymock & Nicholson, 2010; Jetton & Alexander, 2000; Nutall, 1982), aby ho čtenář hlouběji

a plně pochopil. Jejich prostřednictvím také vyvodí vyznění textu. Čtenářské strategie zlepšují porozumění tím, že je pomáhají strukturovat a přemýšlet o informacích v textu (Grzesik, 2005). Následkem toho si čtenář obsah textu nejen zapamatuje lépe a déle, ale také si jej snadněji vybaví. Strategie porozumění záměrně, cíleně orientují pokusy čtenáře řídit a regulovat úsilí dekodovat text, rozumět slovům a tvořit významy textu (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2007; Wildová, 2012). Zahrnují vytváření a ověřování domněnek, opakování čtení, pokládání a zodpovídání otázek před čtením, během něj a po něm, které zvýší porozumění textům a vhodnou reakci na obtíže spojené s porozuměním a kvalitnější aplikaci nových poznatků ze čtení do životní reality (Kintsch & Kintsch, 1996). Strategie jsou naučitelné, ale je dlouhodobější záležitostí, než je čtenář začne automaticky používat.

Efektivní postupy vedou učící se subjekt k aktivnímu osvojování obsahu textu ve všech fázích učení a čtení – před čtením, v průběhu a po čtení s přispěním tzv. strategického čtení. Umožňuje kontrolu použité strategie, monitoring její účinnosti a schopnost flexibilně se přizpůsobit novým situacím během čtení textu (Kucer, 2005).

Strategie učení z textu zahrnují čtenářské i obecné učební strategie a specifické strategie učení z textu. Doplněují je informační strategie, které usnadňují porozumění textu a jeho další zpracování.

Strategie učení z textu jsou členěny podobně jako čtenářské strategie na skupiny dle fází práce s textem na strategie před čtením, v průběhu čtení a po čtení, neboť zajišťují v jednotlivých fázích čtení stejnou funkci. Teoretický základ tohoto členění spočívá v modelu zpracování informací ze čtení (viz Gagné et al., 1993, cit. podle Bell & McCallum, 2008). Má zároveň didaktické opodstatnění, protože zajišťuje aktivitu učícího se subjektu po celou dobu učení z textu. Když na sebe strategie navazují, zvyšují účinek psychických funkcí čtenáře, případně jeho emocí, na průběh i výsledek učení z textu (viz např. Beers, 2003; Gambrell et al., 2007). Proto se přikláníme k využití tohoto členění v pedagogické a ve výzkumné praxi.

Specifické úkoly čtenářských strategií pro zajištění porozumění a zapamatování tématu v jednotlivých fázích objasňují P. Gavora (2008), K. Beers (2003) a též L. B. Gambrell et al. (2007) následujícím způsobem. Fáze před čtením má motivovat čtenáře pro čtení textu a aktivizovat jeho znalosti o tématu textu, aby došlo k snadnějšímu a zároveň hlubšímu porozumění a zapamatování obsahu textu. Konkrétními aktivitami před čtením jsou např.: vysvětlení cíle čtení, předvídání obsahu textu, vzbuzení zájmu o něj, aktivizace vědomostí čtenáře o obsahu textu a další. Ve fázi průběhu čtení pokračuje snaha o porozumění a zapamatování textu, o dosažení cílů, které byly stanoveny pro práci s textem, a o udržení zájmu čtenářů po celou dobu práce s textem. Čtenář neustále konfrontuje svoje představy a znalosti s obsahem textu a upravuje svá očekávání a myšlenky. Aktivita v průběhu čtení jsou např. vyhledávání a objasňování neznámých slov a ujasňování souvislostí různými způsoby. Ve fázi po čtení textu má dojít k hlubšímu porozumění textu, k zapamatování podstatných informací a vztahů mezi jevy. Dochází k tomu vlivem určování klíčových informací, vlivem grafického zpracování poznatků, formulací otázek k textu čtenářem a prostřednictvím aplikace nově nabytých znalostí do

- 114 praktického života. Mělo by být zkontrolováno pochopení a osvojení textu. Významné je provedení souhrnu textu, které je náročné, ale důležité, protože stojí v základu toho, co si bude čtenář pamatovat (Gavora et al., 2008).

3 Strategie porozumění textu – stav, problémy

Žáci dosahují ve studiu lepších výsledků tehdy, když jsou vedeni k osvojení strategií učení z textu od počátku školní docházky, pokud získávají vzor a podporu od poučeného učitele a když dostanou časový prostor pro jejich utváření.

Ve starších výzkumech jsme však zjistili, že se čeští žáci na 2. stupni základní školy a ve střední škole neučí strategiím (Doležalová, Najvarová, & Najvar, 2008; Najvarová, 2006, 2008). Příčiny problémů jsou obdobné jako v zahraničí. Fontana (2014) upozorňuje, že žákům, kteří mají ve vyšších ročnících potíže při práci s textem, nedovedou učitelé pomoci. Dále je poukazováno na to, že mladí učitelé ve výuce nijak neakcentují výuku gramotnosti (Gambrell et al., 2007). Příčiny spatřujeme v tom, že na vysoké škole nejsou budoucí učitelé mimo jazykových oborů na tyto cíle připravováni a o další vzdělávání v této problematice u učitelů nejazykových předmětů není zájem. Vyučující proto pracují se žáky podle svých vlastních dovedností a zkušeností, ještě často neuvědomovaně.

Dá se předpokládat, že je čtenářská gramotnost studentů vysoké školy na dobré úrovni, ale nevíme mnoho o množství a kvalitě strategií učení z textu, které používají. Proto nás zajímá, jaké strategie učení z textu používají (především strategie pro porozumění textu). Nejprve chceme porovnat strategie českých a polských studentů pedagogických oborů a dále strategie, které používali čeští studenti před sedmi lety a v současnosti.

4 Cíle a metody šetření

Cílem empirického šetření je zmapovat a komparovat strategie porozumění při učení z textu u polských a českých studentů učitelství. Očekáváme, že prostřednictvím zjištěných dat budeme moci zhodnotit stav v oblasti strategií a získáme podněty k zamyšlení o příčinách situace, možných následcích a zároveň inspiraci k obohacení praxe, případně k její nápravě.

Výzkumné metody. K dosažení plánovaných cílů jsme použili metody dotazníku vlastní konstrukce s názvem *Učení z textu*. Pokrývá problematiku studia na vysoké škole, ale třetí část dotazníku (označena C) je věnována pouze strategiím učení z textu. Východiskem k této části se stal dotazník V. Najvarové z roku 2005 (Najvarová, 2006), který jsme upravili pro naše potřeby a nabídky odpovědí opatřili Likertovou škálou 1–5, kde 1 znamená zcela souhlasím a 5 zcela nesouhlasím. Respondenti se k nim vyjadřují zaškrtnutím zvoleného stupně souhlasu. Kromě toho se mohou volně vyjádřit k jednotlivým tématům.

Výsledky zde uvedené se týkají pěti z celkových 21 položek dotazníku části C. Každá položka předkládá několik variant doplnění nedokončené věty (strategií) s možností formulovat vlastní odpověď. Strategie se zaměřením na porozumění textu byly zjišťovány ve třech fázích, tzn. před čtením textu (nabídnuto 5 strategií), v průběhu čtení (22 strategií) a po čtení textu (6 strategií), neboť jediné tak zajišťují porozumění v celém rozsahu. V této stati se tedy budeme zabývat celkem 33 strategiemi.

K vyhodnocení získaných dat bylo využito metod deskriptivní statistiky (aritmetický průměr, medián, modus, směrodatná odchylka). Ke komparaci českého a polského podsouboru byl použit test nezávislosti χ^2 a Mann-Whitneyův U-test. Zpracování výsledků bylo realizováno prostřednictvím statistického programu SPSS.

Popis výzkumného vzorku. Šetření, které proběhlo v roce 2013, se zúčastnilo 294 studentů 2. a 3. ročníku české a polské univerzity. Český podsoubor čítal 136 studentů (31 mužů, 105 žen), polský 158 studentů (18 mužů, 140 žen).

5 Výsledky

Výsledky porovnání strategií porozumění textu polského a českého souboru uvedeme dle fází učení z textu.

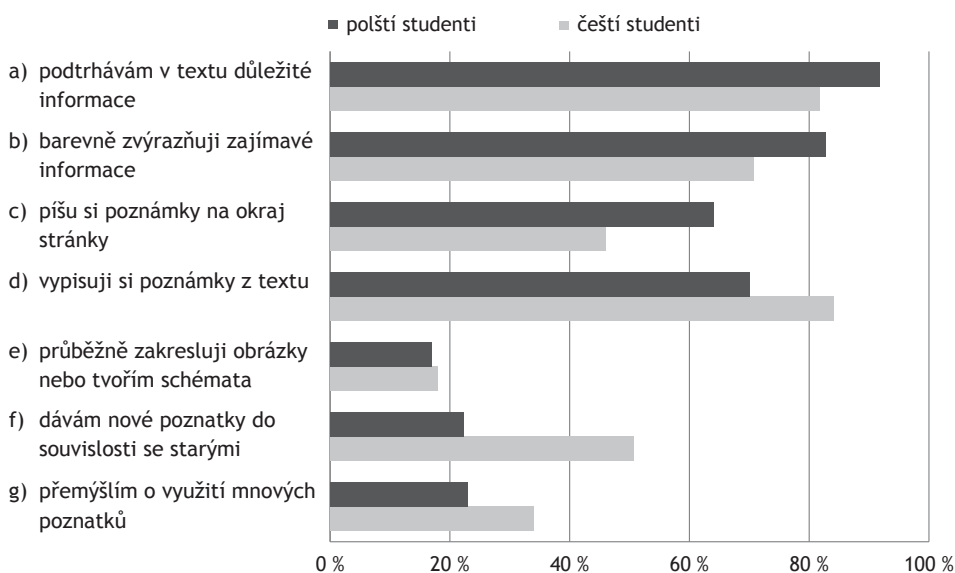
Strategie fáze PŘED čtením textu jsou nezastupitelné pro efektivitu učení. V dotazníku je sice zjišťujeme pouze jednou položkou (s označením C3), avšak pomocí sady pěti nabídnutých strategií. Kumulativní četnosti 1. a 2. stupně škály v procentech ukazují na nejvyšší četnost volby v odpovědích (b) a (c). Strategie *pokud se učím z knihy, prohlédnu si ji, prolistuji, seznámím se s jejím obsahem* (b) volí 59,5 % polských studentů (dále PL) a 74,6 % českých studentů (dále ČR). (V této fázi byl pouze u tohoto výroku zjištěn statisticky významný rozdíl pomocí testu nezávislosti χ^2 -kvadrát.) S odpovědí *pročtu si poznámky, které k tématu mám, až potom začínám se studiem textu* (c) souhlasí vyrovnaný počet studentů (PL 72,3 %, ČR 72,4 %). Obě skupiny se nejméně často pouští do čtení bez přípravy (e). Jedná se tedy o situaci příznivou pro učení. Avšak to, že si pouze přibližně 40 % studentů obou podskupin řekne, co o tématu ví, a ujasní si, co je zajímavá (d – PL 39,5 %, ČR 46,7 %), to je výzva k nápravě, neboť zmíněné kognitivní činnosti a motivace tvoří vhodné podmínky pro další etapy čtení a efektivního učení (srov. Grecmanová, Urbanovská, & Novotný, 2000). Volba míry souhlasu s nabízenými strategiemi je v této fázi poměrně nízká oproti následující fázi.

V PRŮBĚHU čtení textu za účelem učení je zajímavé sledovat, co studentům usnadňuje porozumění a co si vypisují. Informuje nás to o jejich aktivitě. K identifikaci strategií facilitujících porozumění a zapamatování poznatků při učení z textu byla v dotazníku předložena baterie sedmi výroků týkajících se grafické činnosti (5 strategií) a myšlenkových operací bez grafické opory (2 strategie).

Velmi pestrý profil, vypovídající o rozdílech mezi strategiemi v každém souboru i mezi soubory českých a polských studentů, potvrzuje obrázek 1 kumulativních

116 četností odpovědí 1 a 2 v procentech na škále 1–5: 1 – zcela souhlasím, 5 – zcela nesouhlasím (dále jen kumulativních četností 1 a 2).

Většina polských studentů z našeho vzorku (91,8 %) *podtrhává v textu důležité informace* (a), čeští „pouze“ v 81,8 % případů. Vysoké zastoupení strategií v této fázi chápeme, neboť jsou velmi rychlémi a účelnými činnostmi. Přes 80 % českých studentů *vypisuje poznámky z textu* (d – 83,3 %), zatímco v případě polských studentů se jedná o 70,7 % voleb škálové hodnoty 1 a 2. Přes 80 % polských studentů *barevně zvýrazňuje zajímavé informace* (b – 82,8 %), českých pouze 71,4 %. Pozornost si zaslouží ještě následující rozdíl. Téměř dvakrát více českých než polských studentů si dává *nové poznatky z textu do souvislosti se starými* (f – PL 22,3 %, ČR 50,7 %). Je to pro učení důležité a je to projevem porozumění textu. Pomocí testu nezávislosti χ^2 byl zjištěn statisticky významný rozdíl v kumulativní četnosti 1 a 2 u všech odpovědí kromě (e), viz obrázek 1.

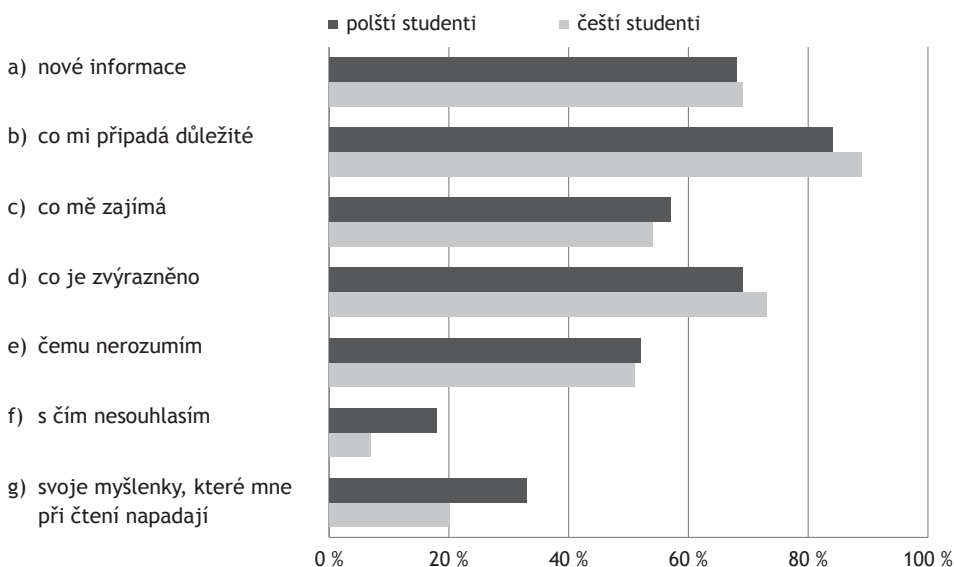


Obrázek 1 Strategie facilitující porozumění a zapamatování poznatků při učení z textu (C7 a–g)

(a) $\chi^2 = 6,402$, $df = 1$, $p = 0,011$, $\alpha = 0,05$; (b) $\chi^2 = 5,356$, $df = 1$, $p = 0,021$, $\alpha = 0,05$; (c) $\chi^2 = 7,865$, $df = 1$, $p = 0,005$, $\alpha = 0,05$; (d) $\chi^2 = 6,360$, $df = 1$, $p = 0,012$, $\alpha = 0,05$; (f) $\chi^2 = 25,596$, $df = 1$, $p < 0,001$, $\alpha = 0,01$; (g) $\chi^2 = 4,770$, $df = 1$, $p = 0,029$, $\alpha = 0,05$

Velmi rozdílné zastoupení četnosti používaných strategií u obou souborů platí i při pořizování poznámek z textu, které považujeme za účinné. Vede učícího se k většímu soustředění a k hlubšímu přemýšlení o obsahu. Tím si dlouhodoběji zapamatuje obsah textu a poznámky podpoří vybavení informací. Obsahové zaměření poznámek testujeme sadou sedmi možností s následujícími výsledky.

Ze statistických výsledků je patrné, že studenti obou sledovaných vzorků nejčastěji *vypisují, co jim připadá důležité* (b). V tomto ohledu se jedná o uspokojivou situaci, ale bylo by třeba ještě dále ověřit kvalitu výpisků, neboť důležitost informací může být pojímána subjektivně. Další souhlasná a nesouhlasná zjištění vyjádřená prostřednictvím kumulativních četností předkládá obrázek 2. Oba soubory vykazují podobné výsledky u strategií s největší mírou souhlasu, u nejméně početných se statisticky významně liší.

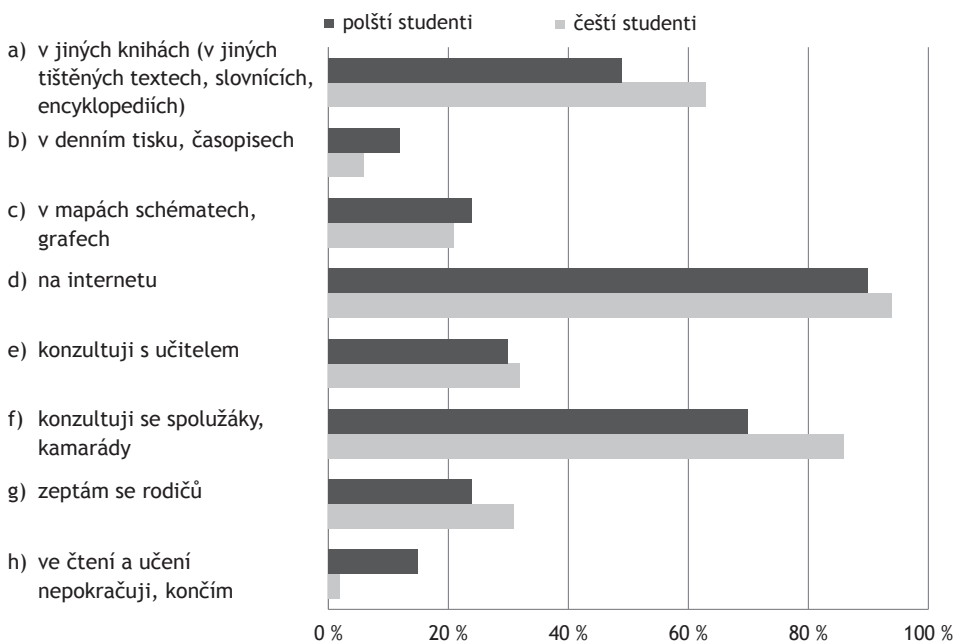


Obrázek 2 Zaměření poznámek z textu (C5 a–g)

(f) $\chi^2 = 9,376$, $df = 1$, $p = 0,002$, $\alpha = 0,01$; (g) $\chi^2 = 5,999$, $df = 1$, $p = 0,014$, $\alpha = 0,05$

Při učení z textu jsou obzvláště významné strategie řešení obtíží v průběhu práce s textem, především s porozuměním textu. Zajímá nás, kde studenti hledají pomoc a oporu, když něčemu v textu nerozumí. Nabídku osmi předložených strategií lze převážně zahrnout do skupiny informačních strategií (Vališová & Bureš, 2011). Zjištěná míra souhlasu je opět velmi rozdílná u jednotlivých strategií i mezi skupinami. Z údajů jednoznačně vyplývá, že když studenti při učení něčemu nerozumí nebo když je napadají vlastní otázky, hledají oporu nejčastěji *na internetu* (d). Obrázek 3 kumulativních četností 1 a 2 přesvědčivě ukazuje, že se odpovědi s nejvyšší mírou souhlasu u obou skupin týkají jednoznačně *hledání vysvětlení na internetu* (d – PL 89,9 %, ČR 94,8 %), *konzultací se spolužáky* (f – PL 70,7 %, ČR 85,7 %) a *hledání v jiných knihách, slovnících, encyklopediích* (a – PL 49,4 %, ČR 63,4 %). Přesto byl pomocí testu nezávislosti χ^2 zjištěn statisticky významný rozdíl v kumulativní četnosti 1 a 2 u výroků (a), (f) a (h).

V případě nejvíce volených strategií (a) hledání pomoci v jiných knihách a (f) u spolužáků shledáváme významně čtenější výskyt u českých studentů. Varianta, že při potížích dál nepokračují a končí (h), je častější u polských studentů, i když je celkově málo zastoupená. Z výsledků také vyplývá, že jsou ve výuce málo využívané konzultace s učitelem, které by byly vhodné i na vysoké škole.



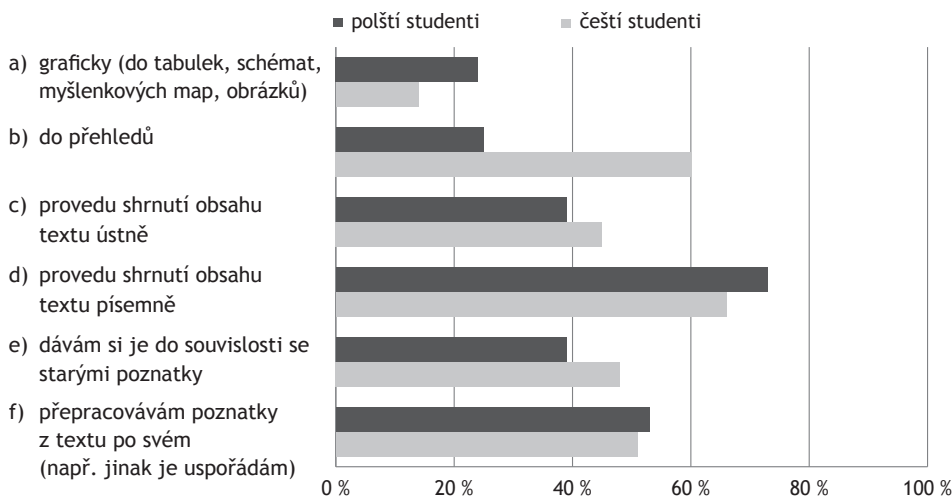
Obrázek 3 Strategie při obtížích s porozuměním textu (C8 a–h)

(a) $\chi^2 = 5,817$, $df = 1$, $p = 0,016$, $\alpha = 0,05$; (f) $\chi^2 = 9,333$, $df = 1$, $p = 0,002$, $\alpha = 0,01$; (h) $\chi^2 = 15,867$, $df = 1$, $p < 0,001$, $\alpha = 0,01$

Sada strategií pro práci s novými poznatky PO přečtení textu je zaměřena na různé formy a úrovně informací v této fázi. Jde jednak o grafické ztvárnění textových informací a dále o ústní a písemné provedení souhrnu, kdy jsou vyvozovány myšlenky obecnějšího rázu. Dávání nových poznatků do souvislostí s dříve osvojenými podporuje kvalitu, širí a hloubku poznání, a přispívá tak k využitelnosti nových znalostí. Výsledky souhlasu s nabízenými variantami jsou následující. Obě porovnávané skupiny studentů po přečtení studovaného textu provedou nejčastěji *shrnutí obsahu textu písemně* (d – PL 73,2 %, ČR 66,9 %). Jedná se o hodnotnou reakci na text, bohužel nevíme, jak kvalitně shrnutí provádějí. Další pořadí je již u obou skupin odlišné. Zatímco poměrně velké procento českých studentů *zpracovává poznatky do přehledů* (b – ČR 59,8 %, PL 25,6 %), polští studenti souhlasí nejčastěji s tím, že *poznatky přepracovávají po svém* (f – PL 52,4 %, ČR 50,4 %). Obě skupiny nejméně po čtení *zpracovávají nové poznatky graficky* (a). Pozoruhodný je velký rozdíl mezi

polskými a českými studenty v používání strategií *zpracování nových poznatků do přehledů* (b) a *dávání nových poznatků do souvislosti se starými* (e). Tyto dvě formy zpracování preferují čeští studenti, podíl polských respondentů je téměř poloviční. V případě *grafického zpracování nových poznatků* (a) je četnější výskyt u polských studentů, ve *vytváření přehledů* (b) a *dávání nových poznatků do souvislosti se starými* (e) naopak ve prospěch českých studentů. Celkově se jeví hodnoty souhlasu s jednotlivými činnostmi v této fázi poměrně nízké. To by znamenalo, že po čtení již studenti nepoužívají příliš často většinu nabízených strategií pro zpracování nových vědomostí.

Pořadí strategií dle kumulativních četností 1–2 odpovídá pořadí dle průměrného počtu souhlasu. Pomocí testu nezávislosti χ^2 byl zjištěn statisticky významný rozdíl v kumulativní četnosti odpovědi 1 a 2 u dokončení neúplných výroků (a), (b) a (e). Viz obrázek 4.



Obrázek 4 Strategie zpracování nových poznatků po přečtení textu (C9 a–f)

(a) $\chi^2 = 4,372$, $df = 1$, $p = 0,037$, $\alpha = 0,05$; (b) $\chi^2 = 34,506$, $df = 1$, $p < 0,001$, $\alpha = 0,01$; (e) $\chi^2 = 9,904$, $df = 1$, $p = 0,002$, $\alpha = 0,01$

Na závěr přehledu výsledků uvádíme několik zjištění. Počet strategií nad 70 % dle kumulativní četnosti 1 a 2 je u obou souborů stejný. Z celkových 33 strategií se jedná o 10 strategií s touto hodnotou u každého souboru.

Na prvních místech jsou umístěny dle četnosti souhlasu převážně stejné strategie u obou skupin. Z pohledu kumulativních četností 1 a 2 jde o tři položky z pěti, na základě průměrných hodnot míry souhlasu se jedná dokonce o čtyři z pěti položek.

Následující tabulka 1 ukazuje nejčastěji používané strategie v jednotlivých fázích učení z textu z hlediska průměrných hodnot.

120 Tabulka 1 Přehled nejčastěji používaných strategií v jednotlivých fázích při učení z textu

Strategie	Průměr		Medián	
	PL	ČR	PL	ČR
Před čtením				
C3c – pročtu si poznámky (1. místo pouze u PL)	2	2	2,03	2,09
C3b – prohlédnu si obsah (1. místo pouze u ČR)	2	2	2,35*	2,01*
V průběhu čtení				
C7a – Podtrhávám, co mi připadá důležité	1	1	1,37**	1,73**
C5b – Vypisuji, co mi připadá důležité	1	1	1,68*	1,51*
C8d – Hledám pomoc na internetu	1	1	1,47	1,36
Po čtení				
C9d – Provedu shrnutí	2	2	2,03	2,20

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Nižší četnost strategií ve fázích před čtením a po něm můžeme přičítat tomu, že jim učitelé nevěnují tolik pozornosti a času. Rozdíly v četnostech voleb strategií v rámci jedné fáze svědčí o metodických odlišnostech polských a českých učitelů, kteří v době školní docházky působili na žáky – současné studenty.

Podobné tendence ve strategiích porozumění při učení z textu u obou komparovaných souborů se objevují v pořadí strategií z různých hledisek, přesto existují rozdíly mezi soubory studentů doložené výpočty statisticky významných rozdílů. Z hlediska průměrných hodnot souhlasů se strategiemi vykazuje statisticky významný rozdíl 20 % strategií před čtením, 59 % strategií v průběhu čtení a 33 % strategií po čtení. Z hlediska kumulativních četností 1 a 2 vykazuje před čtením statisticky významný rozdíl 20 % strategií, v průběhu čtení 50 % strategií a 50 % po čtení. Počet statisticky významných rozdílů lehce převažuje ve fázi v průběhu čtení především z hlediska průměrných hodnot souhlasů.

6 Diskuse

Pozastavme se nad výsledky a některými situacemi. Výrazná převaha míry souhlasu polských studentů s podtrháváním a zvýrazňováním informací v textu nad jinými strategiemi (v obou případech však vždy přes 80 %) nás vede k zamyšlení. Pokud je využívána jako jediná, potom nemá pro učení velký přínos. Někteří autoři tyto činnosti doporučují, jiní ne zcela jednoznačně (např. Dymock & Nicholson, 2010).

Zajímavá je situace s psaním poznámek na okraj textu (PL 62,7 %, ČR pouze 46,2 %). Rozdíl mezi oběma skupinami může být dán cíleným působením polských učitelů, neboť, jak jsme zjistili jinými položkami našeho šetření, věnovali se svým žákům v této problematice více než čeští učitelé.

Kreslení schémat není tak frekventované pravděpodobně proto, že vyžaduje více času na zpracování a také nemusí vyhovovat všem stylům učení. Domníváme se však, že je praktické pro zaměření se na podstatné informace a při vybavování poznatků a rychlém opakování. T. Buzan (2011) vysvětluje podobně význam myšlenkových map. Dodává, že v případě slovních lineárních zápisů mohou být zastíněny důležité informace. P. Gavora (1999) k myšlenkovým mapám dodává, že jsou při této práci žáci aktivní a kdo má problémy s vyjadřováním, bude mu tato strategie vyhovovat. Je třeba se zamyslet nad tím, že studenti velmi často *vypisují, co je zvýrazněno*. Tato činnost je jednoduchá, ušetří energii a čas. Pokud se tak děje za účelem orientace v textu, rychlého zjišťování a doplňování informací nebo při opakování, jedná se o příznivou situaci. Když studenti vypisují, co je zvýrazněno, může to také znamenat obeznámenost s významem formální stránky textu, ale může jít také naopak o „pohodlnost“ se sázkou na jistotu, nebo spěch, který, bohužel, nedovoluje o obsahu textu přemýšlet a plně mu porozumět. Skutečnost je nutně hlouběji prověřit.

To, že studenti nejméně vypisují svoje myšlenky k textu, nebo s čím nesouhlasí, je zřejmě způsobeno tím, že tyto činnosti od nich učitelé nepožadují. Nemusí jít o nízkou motivaci studentů. Podobně si vysvětlujeme situaci, kdy si studenti málo vypisují, co je zajímavé, a kdy si nekladou příliš často vlastní otázky k osvojovanému tématu. Zde záleží ještě na mnoha dalších okolnostech – na druhu textu, z něhož se učí, na úkolech pro práci s textem a na tom, co učitelé zkoušejí. Zajímavé je, že k nejméně používaným činnostem patří u obou porovnávaných skupin také vypisování toho, s čím nesouhlasí. Tato činnost je vhodná pro práci s textem navozujícím různé úvahy, názory atp., a proto zřejmě není učiteli příliš často zadávána. V obou případech strategií by mohli studenti o textu více přemýšlet a projevit k němu postoj, zaujmout stanovisko k jeho obsahu i formě. Byla by tím zvýšena myšlenková aktivita, prožitky a zájem. Následné úkoly, např. argumentace, by prohlubovaly porozumění textu, navodily trvalejší osvojení obsahů a rozvíjely zkušenosti a životní kompetence studentů, které jsou cílem vzdělávání.

Ve výsledcích se objevují následky předchozí vzdělávací činnosti. Můžeme odhadovat, že studentům učitelství budou např. chybět některé zkušenosti pro práci s textem, a proto vyvstává naléhavý úkol pro instituce připravující budoucí učitele, aby doplnily tyto mezery.

Zároveň je ale nutné upozornit, že se v současnosti v oblasti čtenářské gramotnosti polských patnáctiletých žáků dějí pozitivní změny. V posledním mezinárodním výzkumu PISA 2012 zaznamenali vzestup čtenářské gramotnosti, což může znamenat zefektivnění jejich čtenářských strategií. Postupně se tedy budou měnit i výsledky budoucích polských učitelů pozitivním směrem.

Požadavky učitelů na vysoké škole a jejich vedení výuky mohou hrát také významnou roli v osvojování strategií pro práci s textem studenty pedagogických oborů, navíc větší časové nároky příslušných činností nemusí být na tomto typu školy problémem.

Tendence ve využívání strategií v rozesťupu sedmi let. U českých studentů učitelství jsou sledovány čtenářské strategie a strategie učení z textu již dlouhodoběji

122 (viz např. Doležalová, Najvarová, & Najvar, 2008). Abychom získali představu, zda se používané strategie v průběhu doby mění, porovnávali jsme tendence ve vybraných strategiích používaných před sedmi lety se současnými. (Budeme hovořit o tendencích, neboť jsme nepoužili zcela totožnou podobu dotazníku.)

Ve fázi před čtením zjišťujeme výrazné rozdíly v pořadí strategií dle četnosti voleb. Jestliže se v roce 2007 objevily na prvních dvou místech strategie *Vzpomínám, co jsem o tématu již četl(a), slyšel(a)...* a strategie *Bez přípravy se pustím hned do čtení*, pak se roku 2014 objevují na prvních místech strategie týkající se seznámení s obsahem knihy nebo pročitání poznámek o daném tématu. Současná situace se jeví tedy mnohem příznivěji. Nemění se zato tendence v zaměření psaní poznámek. Během čtení si studenti z textu nejčastěji vypisují, co jim připadá důležité. Znamená to, že čtou soustředěně. Další strategie z hlediska četnosti výskytu se již liší. Zatímco studenti v roce 2007 vypisovali, čemu nerozumí, roku 2014, co je zvýrazněno. Tento výsledek by bylo třeba hlouběji prozkoumat. Pro lepší zapamatování a porozumění si studenti v obou šetřeních nejčastěji podtrhávají důležité informace a vypisují poznámky. Zaujalo nás, že se na rozdíl od roku 2007 vypisování poznámek na okraj textu, které bylo poměrně časté, v roce 2014 téměř nevyskytuje. Může to být způsobeno typem textu, ze kterého se učí, např. vlivem elektronických textů, ale též požadavky učitelů. Studenti mohou být hodně vytiženi povinnostmi, jak dokládá výzkum K. Juklové (2013), které je potom vedou k rychlému čtení.

Ve způsobu reakcí na situace, když něčemu v textu nerozumí, shledáváme opět velký rozdíl. V roce 2007 hledali studenti vysvětlení nebo odpovědi na své otázky v tištěných textech, roku 2014 již jednoznačně na internetu. Je evidentní, že postupující digitalizace našeho prostředí a její dostupnost mění návyky studentů. Vystává nový úkol, seznamovat je se specifiky čtení digitálních textů a jejich vlivem na porozumění i na používané strategie.

Při opakování obsahu textu zjišťujeme rovněž nepřehlédnutelné proměny. Jestliže v roce 2007 studenti nejčastěji kontrolu neprováděli (je jim prý vše jasné), roku 2014 si studenti nejčastěji text znovu přečtou. Pokud se nové přečtení textu děje za účelem vyhledání nejpodstatnějších bodů pro shrnutí nebo pro vyvození nových myšlenek, potom je situace příznivější než před lety. Také tento údaj by bylo třeba ověřit a upřesnit.

7 Shrnutí

Výsledky, které uvádíme, se týkají strategií porozumění textu u studentů učitelství. Přinesly řadu pozitivních zjištění. Například v průběhu čtení studenti používají různorodé strategie pro porozumění ve vysokém počtu. Ve fázích před čtením a po čtení podle výsledků našeho šetření odhalujeme rezervy. Lze se domnívat, že jsou opomíjené postupy, kterými by studenti prohlubovali porozumění a zapamatování. Nejsou, bohužel, dostatečně aktivizováni především před čtením, což ovlivní poro-

zumění textu i jejich zájem. Tyto znaky jsou společné polským a českým studentům. I přes podobnost tendencí ve strategiích podmíněných obdobným společensko-kulturním a ekonomickým vývojem života v obou zemích se ukazují určité rozdíly ve sledovaných strategiích učení z textu. Polští studenti čtou text pozorně, detailněji a pečlivěji jej zpracovávají. Čeští studenti o textových informacích více přemýšlejí a častěji integrují nové poznatky do dosavadní struktury vědomostí, což dává naději, že budou textu lépe rozumět. Podíl na rozdílech přisuzujeme práci učitelů. Odráží se v nich vliv způsobu vedení výuky, typy zadávaných úkolů a způsob kontroly studentů (viz Mareš, 2007).

Porovnání výsledků s odstupem sedmi let odhaluje změny ve strategiích v obou českých souborech. Řešený problém by si zasloužil další podrobnější studium.

8 Závěr

V tomto textu jsme se pokusili objasnit teoretické základy strategií porozumění textu při učení a jejich význam. Uvedli jsme výsledky dotazníkového šetření mezi českými a polskými studenty pedagogických oborů. Přispěly k poznání stavu strategií porozumění textu, ale domníváme se, že studenti získali reflektováním vlastní situace při vyplňování dotazníku náhled na své procesy učení z textu. Výsledky ukázaly, že je třeba nejen věnovat této problematice permanentní pozornost, řešit otázky, které vyvstaly při vyhodnocování dat, ale též potřebu ověřovat efektivitu nových strategií porozumění textu. Měla by též následovat opatření do pedagogické praxe: posílit u studentů pestrost strategií porozumění textu ve fázi před čtením a po něm a sebereflexi, dále do budování komponent profesních kompetencí zapojit oborové didaktiky, konkrétně do rozvoje dovedností pro práci se specifickými texty, které mohou být z hlediska porozumění obzvlášť náročné a vyžadují specifické dovednosti a strategie. Bylo by žádoucí reagovat adekvátními prostředky na situaci na různých stupních školské soustavy i v celoživotním vzdělávání.

Náročné kurikulum a odpovědnost škol za splnění jeho cílů, v němž jsou kompetence k učení a k mediální výchově závazně stanoveny, předpokládá, že se všichni učitelé zapojí do tohoto procesu. Je třeba se proto věnovat zkvalitnění a didaktizování kompetencí učení z textu u budoucích i stávajících učitelů.

Literatura

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. (2007). Skills and strategies: Their differences, their relationships, and why it matters. In K. Mokhtari & R. Sheorey (Eds.), *Reading strategies of first and second language learners: See how they read*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Beers, K. (2003). *When kids can't read, what teachers can do*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bell, S. M., & McCallum, R. S. (2008). *Handbook of reading assessment*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Buzan, T. (2011). *Myšlenkové mapy*. Brno: Computer Press.

- 124 Doležalová, J., Najvarová, V., & Najvar, P. (2008). Čtenářské strategie studentů PdF. In T. Svatoš & J. Doležalová (Eds.), *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy*. Hradec Králové, UHK: Gaudeamus.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4–58.
- Dymock, S., & Nicholson, T. (2010). "High 5!" Strategies to enhance comprehension of expository text. *The Reading Teacher*, 64(3), 166–178.
- Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.
- Gambrell, L. B., Morrow, L. M., & Pressley, M. (Eds.). (2007). *Best practices in literacy instruction*. New York: The Guilford Press.
- Gavora, P. (1998). Žiak a porozumenie textu. In P. Gavora et al. *Komunikácia písanou rečou*. Bratislava: PF UK.
- Gavora, P. (1999). *Akí sú moji žiaci*. Bratislava: Práca.
- Gavora, P., et al. (2008). *Ako rozvíjať porozumenie textu*. Nitra: ENIGMA.
- Grecmanová, H., Urbanovská, E., & Novotný, P. (2000). *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků?* Olomouc: Hanex.
- Grzesik, J. (2005). *Texte verstehen lernen*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Jetton, T. L., & Alexander, P. A. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Baar (Eds.), *Handbook of reading research: volume III*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Juklová, K. (2013). How do university students learn: learning styles and approaches in the context of subjective quality of higher education teaching and learning effectiveness. *The New Educational Review*, 3(3), 155–164.
- Kintsch, W. (1986). Learning from Text. *Cognition and Instruction*, 3(2), 87–108.
- Kintsch, E., & Kintsch, W. (1996). Learning from text. In E. De Corte & F. E. Weinert (Eds.), *International encyclopedia of developmental and instructional psychology*. Oxford: Pergamon.
- Kucer, S. B. (2005). *Dimension of literacy. A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. London: LEA.
- Lojová, G., & Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2007). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Najvarová, V. (2006). Jaké strategie používají studenti učitelství při studiu odborného textu? In J. Maňák & D. Klapko (Eds.), *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido.
- Najvarová, V. (2008). Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy (Disertační práce). Brno: PdF MU.
- Nuttall, Ch. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *Teaching Teacher*, 39(8), April.
- Průcha, J. (1987). *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia.
- Vališová, A., & Bureš, M. (2011). Výchova k práci s informacemi a informačními prameny. In A. Vališová & H. Kasíková (Eds.), *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Wildová, R. (2012). Čtenářská gramotnost v evropském kontextu. *Pedagogika*, 62(1–2), 45–52.

PhDr. Jana Doležalová, Ph.D., Katedra pedagogiky a psychologie
Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové III
jana.dolezalova@uhk.cz

Bilingvismus v kontextu českého a slovenského jazyka – vybraná zjištění¹

Dagmar Tučková, Jaroslava Králová,
Miloslav Klugar

Univerzita Palackého v Olomouci, Lékařská fakulta

Abstrakt: Příspěvek je zaměřen na problematiku percepčního česko-slovenského bilingvismu. Cílem výzkumu bylo zjistit přístup vyučujících k dané problematice vycházející z praktické situace ve vyučování na 2. stupni základních škol v České republice a v Slovenské republice. Výzkumným nástrojem byl nestandardizovaný dotazník obsahující 69 položek, jenž byl ověřen v předvýzkumu. Výzkumu se zúčastnilo 313 respondentů – učitelů 2. stupně základních škol, kteří vyučují český/slovenský jazyk, matematiku nebo cizí jazyk ve třídě s žákem s odlišným mateřským jazykem, a učitelů 2. stupně základních škol, kteří vyučují český/slovenský jazyk, matematiku nebo cizí jazyk, ale nevyučují ve třídě s žákem s odlišným mateřským jazykem. Výzkum vychází z teorie bilingvismu, se kterým souvisí teorie komunikace. Z výsledků vyplývá, že respondenti, kteří učí v bilingvní třídě, koncipují všeobecně cíle výuky s ohledem na zapojení žáka do výuky významně častěji než učitelé v nebilingvní třídě. Také významně častěji využívají dialog jako výukovou metodu. Respondenti z ČR a SR, kteří učí v bilingvní třídě, uvádějí potíže žáků s odlišným mateřským jazykem v chápání učiva z jazykových důvodů. Respondenti, kteří vyučují v bilingvní třídě, považují nabídku vzdělávání tematicky zaměřenou na žáky s odlišným mateřským jazykem jako nízkou. Z celkového počtu respondentů víc než 60 % požaduje zařazení přípravy učitele na výuku ve třídě s žákem s odlišným mateřským jazykem do kurikul vysokoškolského vzdělávání.

Klíčová slova: 2. stupeň základních škol, cizinec, percepční bilingvismus, učitel, žák s odlišným mateřským jazykem

Bilingualism in the Context of the Czech and Slovak Language – Selected Findings

Abstract: The paper is focused on the topic of perceptual Czech-Slovak bilingualism. The research aim was to find out the teachers' approach to the research topic arising from the practical experience during educational process at the secondary school in the Czech and Slovak Republic. The research tool was non-standardized questionnaire containing 69 items which was verified in preliminary research. 313 respondents took part in the research – they were teachers at secondary schools who teach Czech/Slovak language, mathematics or foreign language in a class with pupil whose mother tongue is different, and teachers at secondary schools who teach Czech/Slovak language, mathematics or foreign language, but they do not teach in a class with pupil whose mother tongue is different.

The research is based on the bilingualism theory which is related to the communication theory. From the results state that the participants, who teach in the bilingual class, base their general aims of educational process according to a pupil more significantly often than the teachers in non-bilingual class. They more significantly often use a dialog as an educational method as well. The participants from the Czech Republic and the Slovak Republic who teach in bilingual class state that

¹ Práce byla podpořena prostředky dlouhodobého koncepčního rozvoje výzkumné organizace: 61989592.

126 pupils whose mother tongue is different have difficulties in the understanding of the educational subject because of language reason.

The participants, who teach in a bilingual class, consider the offer of education thematically focused on the pupils whose mother tongue is different as low. From the total number of the participants, more than 60 % require to add the preparation of the teacher into the educational process in the class with a pupil whose mother tongue is different into university curricula.

Keywords: foreigner, pupil whose mother tongue is different, perceptual bilingualism, teacher, secondary schools

DOI: 10.14712/23363177.2016.8

Od roku 1993 jsou Česká a Slovenská republika dva samostatné státy, které však mají společnou historii, podobné kulturní zvyky a tradice. Češi a Slováci jsou si národy blízkými s nadstandardními mezilidskými i politickými vztahy. Dalším jevem, který sbližuje Čechy a Slováky, je mateřský jazyk, protože čeština a slovenština jsou si velice blízké, což znamená, že si příslušníci obou národů rozumí. Představují tedy zvláštní jazykovou skupinu nejen v širším rámci slovanské jazykové větve, ale i v rámci skupiny západoslovanských jazyků. Je však nutné zdůraznit, že i přes blízkost českého a slovenského jazyka jsou oba jazyky jeden na druhém nezávislé a nezávisle se také vyvíjejí, což znamená, že kromě mnoha shod mezi nimi existují také rozdíly. Dalším aspektem, který ovlivňuje koexistenci jazyků v původně jedné federaci, je fakt, že od rozdělení obou států dochází ke klesající míře percepčního bilingvismu, a to zejména u mladší generace. Na základě toho se domníváme, že vyučovací proces v česko-slovenských a slovensko-českých třídách s žáky s odlišným mateřským jazykem může být problematický z hlediska užívání vyučovacího jazyka v kontrastu s jazykem mateřským.

Této problematice se nevěnuje, dle našeho názoru, taková pozornost, jakou si zasluhuje.

Proto jsme se ve svém výzkumu zaměřili na problematiku percepčního česko-slovenského bilingvismu.

1 Cizinci v České a Slovenské republice

Díky postupnému začleňování zemí do Evropské unie a rozšiřující se globalizaci začíná v České a Slovenské republice přibývat lidí pocházejících z nejrůznějších zemí světa. Po vstupu České republiky do EU v roce 2004 byl celkový počet cizinců v České republice 254 tisíc, z toho 99 tisíc s trvalým pobytem a 155 tisíc s dlouhodobým pobytem nad 90 dní. K 31. 12. 2012 se počet cizinců navýšil na 438 076 tisíc, z toho 212 455 tisíc s trvalým pobytem. Z celkového počtu obyvatelstva tvořil počet cizinců 4,04 % (Cizinci podle kategorií pobytu, pohlaví a občanství k 31. 12. 2012).

Po vstupu Slovenska do EU v roce 2004 byl celkový počet cizinců ve Slovenské republice 22 108. V roce 2011 se tento počet zvýšil na 66 191, což je 1,23 % z celko-

vého počtu 5 404 322 lidí žijících v Slovenské republice (Štatistický prehľad legálnej a nelegálnej migrácie v Slovenskej republike, 2011).

Jak uvádí Rákoczyová a Trbola (2009), do České republiky míří převážně migranti z evropských zemí. Z mimoevropských zemí pochází pouze necelá čtvrtina cizinců, většina z nich pochází z Asie. Migrace z Afriky nebo Ameriky je minimální. Mezi nejvýznamnější zdrojové země, odkud cizinci do České republiky přicházejí, jsou Ukrajina, Slovensko, Rusko a Vietnam (tabulka 1).

Tabulka 1 Cizinci podle státní příslušnosti v České republice k 31. 12. 2012

Státní příslušnost	Celkový počet	Procentuální vyjádření (v %)
Ukrajina	118 932	27,39
Slovensko	81 253	18,71
Vietnam	58 205	13,40
Rusko	32 377	7,45

Pozn. Dostupné z [http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/CB00457FAE/\\$File/141412_t1-01.pdf](http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/CB00457FAE/$File/141412_t1-01.pdf), aktualizováno 10. 7. 2014.

Počet žáků v základních školách v České republice (dále ČR) vykazuje v letech 2003/04 a následujících letech klesající tendenci, která se od let 2011/12 mění (tabulka 2).

Tabulka 2 Počet žáků v základních školách v ČR v letech 2003/04–2012/13

	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
základní školy celkem	998 024	958 203	916 575	876 513	844 863	816 015	794 459	789 486	794 642	807 950
z toho 2. stupeň			443 306	413 693	386 817	357 817	333 705	324 106	320 315	319 844

Pozn. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2003-04-2012-13>, aktualizováno 27. 2. 2014.

Počet žáků cizinců v základních školách v ČR vykazuje trvalý vzestup (tabulka 3).

Tabulka 3 Žáci cizinci v základních školách v ČR v letech 2003/04–2012/13

	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
základní školy	12 973	12 113	12 279	12 504	12 963	13 583	13 839	14 109	14 315	14 551

Pozn. Dostupné z [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/2700322E8F/\\$File/c06r01.pdf](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/2700322E8F/$File/c06r01.pdf), aktualizováno 27. 2. 2014.

Mezi nejpočetnější skupinu žáků cizinců v základních školách v ČR patří dle národnosti žáci z Vietnamu, Ukrajiny, Slovenska a Ruska (tabulka 4).

Tabulka 4 Počet žáků cizinců v základních školách v ČR dle národnosti

Státní příslušnost	rok			
	2004/05		2011/12	
	celkem	% z cizinců	celkem	% z cizinců
Vietnam	3482	29,4	2852	19,9
Ukrajina	2662	22,4	3392	23,7
Slovensko	1675	14,1	3161	22,1
Rusko	1057	8,9	1244	8,7

Pozn. Dostupné z [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/4200441D14/\\$File/c06a09t.pdf](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/4200441D14/$File/c06a09t.pdf), aktualizováno 27. 2. 2014.

Dostupné z [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/92004735FF/\\$File/c06t01.pdf](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/92004735FF/$File/c06t01.pdf), aktualizováno 27. 2. 2014.

Ke konci roku 2009 bylo na území Slovenské republiky 62 882 cizinců se zákonným (registrovaným) pobytem, z toho bylo 38 717 občanů ze zemí EU (61,6 %). Dlouhodobě nejvyšší počet cizinců ze zemí EU pochází z České republiky (8346), z Polska (5369), Maďarska (4602), Německa (4038) a Rakouska (2064). Od vstupu Rumunska do EU je 5424 těchto občanů na území Slovenské republiky. (Cudzinci v SR k 31. 12. 2009)

Slovenské základní školy (státní, soukromé, církevní) navštěvovalo ve školním roce 2004/05, tedy po vstupu Slovenska do EU, 528 850 žáků, z toho 479 926 žáků bylo slovenské národnosti, žáků národnosti maďarské bylo 42 719, romské 3440 a české 689. Ve školním roce 2011/12 se počet žáků ve slovenských základních školách snížil na 433 647 žáků, z toho 394 197 žáků bylo slovenské národnosti, 35 556 bylo národnosti maďarské, romské 1715 a české 401 (Štatistická ročenka – základné školy).

Na světě vyrůstají až dvě třetiny světové populace v bilingvním prostředí (Morgesternová, Šulová, & Schöll, 2011). Na první pohled se může zdát, že se bilingvismus týká pouze migrujících lidí, kteří odcházejí ze svých zemí kvůli práci, studiu, z politických důvodů nebo kvůli partnerovi z jiné země s odlišným mateřským jazykem. Nelze však opomenout skupinu dětí těchto migrantů. Problematicke bilingvismu u těchto dětí ve vztahu k anglickému jazyku se dlouhodobě věnuje zejména E. Bialystok a R. Barac (2012). Grosjean a Li (2013) uvádějí, že bilingvních je 56 % obyvatel 25 zemí Evropské unie, 35 % obyvatel Kanady a 18–20 % obyvatel Spojených států amerických, což představuje zhruba 55 milionů lidí jenom v USA. Počet bilingvních obyvatel vzrůstá v Africe a Asii. Bilingvismus je také přirozený jev např. v zemích bývalého Sovětského svazu, v Belgii, Lucembursku, Velké Británii atd. Většina národů v Evropě je multietnických, což má za následek multilingvnost.

2 Bilingvismus

Jednotná definice bilingvismu neexistuje. Problémem jsou odlišné přístupy jak z hlediska jazykovědy, tak i z hlediska sociologie nebo použitých metod výzkumných šetření. Pro bilingvismus se používá české označení dvojjazyčnost, které je opakem slova monolingvismus (jednojazyčnost). Hornby (1977, s. 27) píše, že „bilingvismus je těžké definovat pro jeho multidisciplinární povahu – lingvistickou, psychologickou, sociologickou a pedagogickou, což může vést občas k chaosu“.

Existují různá pojetí pojmu bilingvismu. Macnamara (in Morgensternová, Šulová, & Schöll, 2011) o bilingvismu, resp. bilingvním jedinci říká, že bilingvní jedinec je ten, který disponuje alespoň minimální kompetencí v jiném než mateřském jazyce v nejméně jedné ze základních jazykových dovedností (porozumění, mluvení, čtení, psaní). Dalo by se tedy říci, že na rozdíl od Bloomfielda (1951), který za bilingvního jedince považuje osobu, která má rozvinuté kompetence na úrovni všech jazykových dovedností, Macnamara (in Morgensternová, Šulová, & Schöll, 2011) považuje za bilingvního jedince i toho s minimálním rozvinutím jedné z jazykových kompetencí. Grosjean (2010) považuje za bilingvní jedince ty, kteří používají dva nebo více jazyků (nebo dialektů) v jejich každodenním životě.

Štefánik (2000) rozděluje bilingvismus na přirozený a školní, a to podle kontextu, ve kterém si jedinec druhý jazyk osvojil. Přirozený bilingvismus vzniká přirozeně v bilingvním prostředí při každodenním kontaktu s rodilými mluvčími; školní bilingvismus vzniká v rámci školní výuky, kdy se jedinec učí druhý jazyk v hodinách nebo v rámci jazykových kurzů – proto tento bilingvismus bývá nazýván také umělý.

Bilingvismus můžeme rovněž rozdělit s ohledem na věk, kdy si jedinec začal druhý jazyk osvojovat. De Groot (2011) dělí bilingvisty na rané a pozdní. Mezi rané bilingvisty řadí ty, kteří si začali jazyk osvojovat v dětství (do 12 let). Raný bilingvismus se dále dělí na raný simultánní a raný konsekutivní neboli sekvenční. Paradise a Genesee (2010) hovoří o simultánním bilingvismu u dětí, které měly možnost se setkávat s dvěma jazyky od narození nebo krátce po něm. Děti, které udělaly signifikantní pokrok při osvojování si jednoho jazyka, přičemž si začínou osvojovat jazyk druhý, jsou označovány za uživatele druhého jazyka. Paradise a Genesee (tamtéž) tento bilingvismus označují jako sekvenční nebo po sobě jdoucí. Pozdní bilingvismus označuje stav, kdy si jedinec osvojuje druhý jazyk až po nabytí jazyka prvního. Bývá rozdělený na bilingvismus dospívající a bilingvismus dospělý. Šulová a Bartanuzs (2003) volí pro označení tohoto typu bilingvismu termíny časný a pozdní. Průcha (2011) rozlišuje druhy dětského bilingvismu na spontánní, kdy si dítě bezděčně a souběžně osvojuje jazyky v dvojjazyčném prostředí, a záměrně získaný, který vzniká, když dítě vědomě učíme druhý jazyk.

Štefánik (2000) dělí bilingvismus podle kritéria aktivity, nebo naopak pasivity používání jazyka (jazyků):

Aktivní (produktivní) bilingvismus je schopnost jedince aktivně používat dva jazyky, tedy mateřský i cizí, přestože nemusí existovat rovnocennost při užívání obou

130 jazyků. Předpokládá se, že jedinec používá jeden jazyk jako hlavní a druhý jako vedlejší, ale je schopen při změně situace přejít plynule z jednoho jazyka do druhého (tzv. code-switching).

Pasivní (receptivní, percepční) bilingvismus naopak označuje stav, kdy jedinec je schopen rozumět komunikační situaci, ale není schopen aktivního využití druhého jazyka, to znamená, že v daném druhém jazyce neumí mluvit a/nebo psát. Myers-Scotton (2006) dodává, že v některých společnostech se mnoho rozhovorů odehrává tak, že jeden mluvčí mluví jedním jazykem a druhý jazykem druhým – oba jsou pasivní bilingvisté.

Na tomto místě je nutné zmínit dále problematiku interkulturní kompetence/interkomunikační kompetence. Interkulturně kompetentní jedinec je schopen komunikovat s jedinci z jiných zemí a kultur ve svém mateřském jazyce. Interkulturní komunikační kompetence umožňuje lidem komunikovat s lidmi z jiných zemí a kultur v cizím jazyce (Kostková, 2013). Takže v případě žáků s mateřským jazykem českým v slovenských školách a žáků s mateřským jazykem slovenským v českých školách můžeme hovořit na základě úzké příbuznosti obou jazyků o značné šanci pro osvojení si interkulturní kompetence. Výsledky etnografického výzkumu (Jarkovská, Lišková, & Obrovská, 2014) upozornily na jev, že pro vyučující ve školách v České republice je etnicita jejich žáků migrantů „neviditelná“, tj. že ji nepovažují za významnou v jejich pedagogické praxi ani v procesu integrace žáka migranta do třídního, kolektivu. Uvedená zjištění mohou negativně ovlivňovat zájem o problematiku bilingvismu v kontextu českého a slovenského jazyka.

3 Cíl, metodika a průběh výzkumu

Teoretickým východiskem pro náš výzkum byla úvaha, že český žák ve slovenské škole nebo slovenský žák v české škole se mohou setkat při vyučování s problémy vyplývajícími z odlišného jazykového prostředí, ve kterém se nacházejí, přestože míra porozumění vyučovacím jazyku je vyšší než u žáků z jiných států. Tyto problémy vyučující u tohoto žáka vnímá a reaguje na ně.

Ve výzkumu vycházíme z teorie bilingvismu, se kterým souvisí teorie komunikace.

Naším cílem bylo zjistit přístup vyučujících k problematice česko-slovenského percepčního bilingvismu vycházející z praktické situace ve vyučování na 2. stupni základních škol v České republice a ve Slovenské republice.

Metodou pro sběr dat byl námi zkonstruovaný dotazník s 69 položkami, které byly tvořeny kategoriemi: *příprava učitele na výuku, organizování vyučování učitelem, využívání odměn a trestů, integrace žáka s odlišným mateřským jazykem (slovenským nebo českým), situace mimo školu, příprava učitele pro výuku žáků s odlišným mateřským jazykem (vzdělávání učitelů) a na osobní zkušenosti*. Při kategorizování dotazníku jsme se opírali o rozsáhlý teoretický rámec vzdělávacího procesu. Pro lepší srozumitelnost uvádíme jejich výběr.

Šimoník (2003, s. 11) definuje obecně cíl vyučování jako „souhrn předpokládaných a žádoucích vlastností žáka, kterých má být prostřednictvím vyučování dosaženo“. Kyriacou (2012) uvádí čtyři hlavní prvky plánování a přípravy vyučovací jednotky/hodiny:

1. Výběr výukových cílů, kterým bude vyučovací jednotka věnována.
2. Výběr činností a rozvržení hodiny – sem spadá výběr typu a charakteru činností, které budou použity (např. výklad, práce ve skupinách, čtení), pořadí a časové rozvržení jednotlivých činností a výběr všech pomůcek, které budou využity ve výuce.
3. Příprava všech pomůcek, které vyučující hodlá využít – sem patří příprava různých materiálů, vypracovaných vzorových příkladů, kontrola, zda požadované zařízení bylo vyzvednuto z kabinetu a je funkční, organizace uspořádání učebny a příležitostně i nácvik (např. když bude ve výuce použit nový experiment nebo nová ukázka).
4. Rozhodnutí o způsobu sledování a hodnocení postupu práce žáků a jejich výsledků v průběhu hodiny i po jejím skončení, aby bylo možno zhodnotit, zda žáci dosáhli zamýšlených výukových cílů.

Odměny a tresty patří mezi prostředky výchovy. Čáp a Mareš (2007) poukazují na fakt, že při srovnání výsledků účinku trestu a odměny je výchova založená spíše na odměnách efektivnější než výchova založená na trestech. Rozdělují tresty do následujících skupin:

- Fyzické tresty. Fyzické tresty jsou v českých školách zakázány. Z celosvětové studie Dětského fondu OSN (UNICEF) však vyplývá, že tělesné tresty jsou povoleny téměř v polovině zemí světa. Pokud se učitel uchýlí k použití tělesného trestu, nejčastěji volí pohrabeč nebo facku.
- Psychické tresty. Zahrnují projevy negativních emocí, záporného emočního vztahu (dospělý se zlobí, křičí, vyhrožuje, mračí se, nemluví s dítětem apod.).
- Potrestání zákazem oblíbené činnosti (jít ven s kamarády, sledovat televizi, účastnit se činnosti oddílu apod.) nebo donucení k neoblíbené činnosti (např. úklidové práce; ve škole mnohonásobné opisování aj.).

Mezi odměny zařazují:

- Pochvala, úsměv, projev sympatie, kladného hodnocení, kladného emočního vztahu.
- Dárek věcný nebo peněžní.
- Umožnění činnosti nebo zážitků, po kterých dítě touží; určitý výlet, návštěva sportovního utkání; zajímavá společná činnost s dospělým, který však většinou nemá dostatek času apod.

Integrace znamená způsob začleňování jedince do společnosti. Ve vztahu ke školní integraci kolektiv autorů META (2011, s. 34) definuje integraci jako „způsob, jak pomoci novému žákovi, aby se ve třídě začal cítit jako ve svém prostředí a přestal být tím novým, cizím“.

Kolektiv autorů META (2011) uvádí postup při příchodu žáka s odlišným mateřským jazykem (dále žáka s OMJ) do třídy, který může jemu, ale také učitelům situaci usnadnit:

- Učitel by měl připravit třídu na příchod žáka s OMJ, s tím, kdo a odkud přichází, a upozornit na možné komplikace, které s sebou může nejen jazyková bariéra, ale také kulturní odlišnost přinést.
- Učitel by měl ve třídě vybrat dva patrony, kteří budou žákovi s OMJ pomáhat v prvních týdnech pobytu při zvládnání školní rutiny, orientaci ve škole, ve vyučování, při zvládnání úkolů atd.
- Učitel by se měl ujistit, jestli žák s OMJ ví, na koho se může obrátit v případě problémů.
- Učitel by se měl snažit vytvořit pro žáka bezpečné prostředí.
- Učitel by si měl promyslet, na jaké místo žáka posadí. Nejlepší místo je takové, aby s ním učitel mohl být co nejvíce v kontaktu. Pokud je to možné, usadí žáka s OMJ vedle spolužáka, který pro něj bude vhodným vzorem – co se týče přípravy na vyučování, práce v hodinách.
- Učitel by si měl získat žákovu důvěru a příliš nezdůrazňovat jeho odlišnost.

Školní klima je jedním z faktorů, které ovlivňují začleňování žáků s OMJ do školního prostředí. Grecmannová a kol. (2002) uvádí, že pojem školní klima je v odborné literatuře často chápán jako atmosféra, sociální nálada, školní svět, školní život nebo emocionální tón, školní étos, kultura či duch školy.

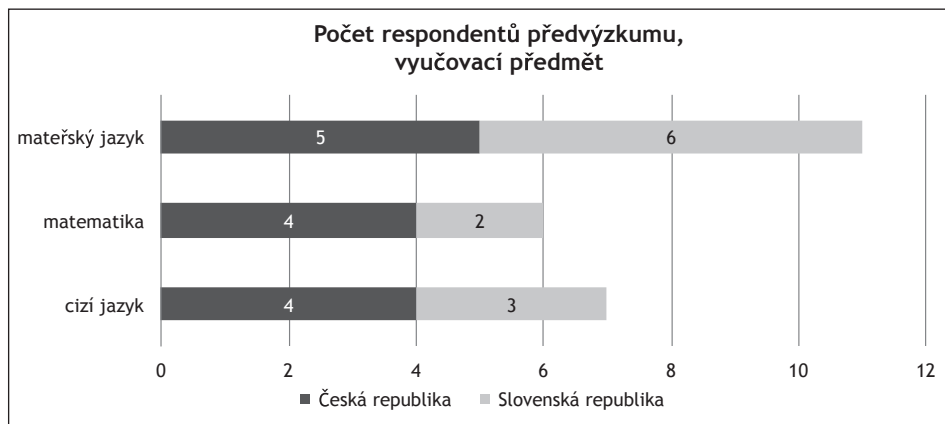
Výsledné kategorie námi zkonstruovaného dotazníku byly zvolené po obsahové analýze předchozích rozhovorů s pedagogy a psychology. Ti kladli důraz na to, že je zapotřebí získávat náhled na zkoumanou problematiku v širších souvislostech, které působí v rámci pedagogického procesu, což se promítlo v zaměření zvolených kategorií dotazníku. Kategorie byly v rámci obsahové analýzy operacionalizovány.

Dotazník obsahoval 7 položek kontaktních a 62 položek zaměřených na zkoumanou problematiku. Jednalo se o otevřené, polouzavřené a uzavřené otázky. Většina uzavřených položek v dotazníku byla konstruována jako pětibodová Likertova škála hodnocení (stupnice 1–5), pomocí kterých respondent vyjadřuje stupeň svého souhlasu. Prostřednictvím této pětibodové Likertovy škály jsme získali ordinální data.

Dotazník byl ověřován v předvýzkumu. Předvýzkumem jsme ověřovali vhodnost námi vytvořeného dotazníku jako výzkumného nástroje pro náš výzkum. Tento byl realizován v únoru 2013, a to na 2. stupni základních škol v Olomouci a Banské Bystrici. Cílovou skupinou předvýzkumu byli učitelé 2. stupně základních škol vyučovacích předmětů mateřský jazyk, cizí jazyk, matematika, kteří vyučují ve třídě s žákem s OMJ. Tyto předměty byly vybrány na základě následujících kritérií:

1. slovenský/český jazyk – mateřský jazyk;
2. matematika – při výuce se používají odborné termíny, které se mohou v jazyce českém a slovenském lišit;

3. cizí jazyk – mateřské jazyky se liší gramatikou, proto výchozí kritéria pro výuku cizích jazyků jsou odlišná.



Graf 1 Respondenti předvýzkum

Před vyplněním dotazníku byli učitelé/respondenti seznámeni s jednotlivými částmi dotazníku a byl jim popsán a vysvětlen způsob jeho vyplnění. V případě nepochopení některé z položek jim byla poskytnuta možnost obrátit se na výzkumníka. Po získání dat od učitelů/respondentů proběhly úpravy položek v dotazníku. Došlo pouze k přestylizování některých otázek zejména u dotazníků pro slovenské respondenty.

Dotazník byl vytvořen v aplikaci drive.google (tato maximalizuje anonymitu respondenta a současně umožňuje rozesílání dotazníků do e-mailových schránek respondentů). Dotazník byl rozeslán na školy v České a Slovenské republice. Výzkumné šetření probíhalo v dubnu a květnu 2013. Dotazník byl elektronicky rozeslán všem základním školám v České republice a Slovenské republice, které mají 2. stupeň (6000 dotazníků do základních škol v České republice a 4000 dotazníků do základních škol na Slovensku). Návratnost vyplněných dotazníků byla 70 %, z nichž bylo vybráno 313 dotazníků splňujících kritéria determinovaná výzkumem (tabulka 6).

Porovnávali jsme dvě skupiny respondentů:

- (a) respondenti, kteří vyučují na 2. stupni základních škol český/slovenský jazyk, matematiku nebo cizí jazyk a nevyučují ve třídě se žákem s OMJ;
- (b) respondenti, kteří vyučují na 2. stupni základních škol český/slovenský jazyk, matematiku nebo cizí jazyk a vyučují ve třídě se žákem s OMJ.

Tabulka 5 Počty respondentů z bilingvních a nebilingvních tříd v České a Slovenské republice

Česká republika		Slovenská republika	
Nebilingvní třída	92	Nebilingvní třída	90
Bilingvní třída	64	Bilingvní třída	67
Celkem	156	Celkem	157

Z uvedeného počtu respondentů byli 104 muži (59 z České republiky, 45 ze Slovenské republiky) a 209 žen (97 z České republiky, 112 ze Slovenské republiky). Průměrný věk všech respondentů byl 43,5 roku; průměrná délka praxe byla 18,3 roku.

V počtu krajů, ve kterých respondenti vyučovali, byly v České republice zastoupeny nejvíce kraje Moravskoslezský, Olomoucký, Zlínský a Praha. Na Slovensku byly nejvíce zastoupeny Bratislavský, Trenčianský a Trnavský region.

Při tvorbě dotazníku bylo formulováno 20 výzkumných otázek, přičemž u 13 otázek byly formulovány nulové a alternativní hypotézy. Hypotézy byly statisticky hodnoceny na základě těchto kritérií:

- (a) výuka v bilingvní/nebilingvní třídě;
- (b) respondent ve slovenské/české bilingvní třídě s žákem s českým/slovenským jazykem;
- (c) vyučovací předmět (vyučovací jazyk, cizí jazyk, matematika).

Data byla dle svého charakteru zpracována buď deskriptivní statistikou, nebo Mann–Whitneyovým testem. Pro výběr vhodného statistického testu bylo potřeba zjistit rozložení dat. K tomuto účelu jsme použili Shapiro–Wilkův test normality. V tomto případě jsme pracovali s hladinou významnosti $p = 0,05$. Shapiro–Wilkův test normality byl signifikantní $p < 0,001$. Vzhledem k tomu, že všechna data byla rozložena neparametricky, zvolili jsme pro jejich vyhodnocení Mann–Whitneyův test a stanovili jsme hladinu statistické významnosti $p = 0,05$. Data byla vyhodnocena pomocí statistického programu SPSS.19. BASE.

V rámci tohoto sdělení předkládáme dílčí výsledky, a to z kategorií, které se nám jeví jako zásadní a inspirující pro pedagogickou veřejnost: příprava učitele na výuku, organizování vyučování učitelem, integrace žáka s odlišným mateřským jazykem (slovenským nebo českým), příprava učitele pro výuku žáků s odlišným mateřským jazykem, osobní zkušenosti.

Uvedené grafy zobrazují frekvenci odpovědí respondentů.

4 Vybrané výsledky výzkumu

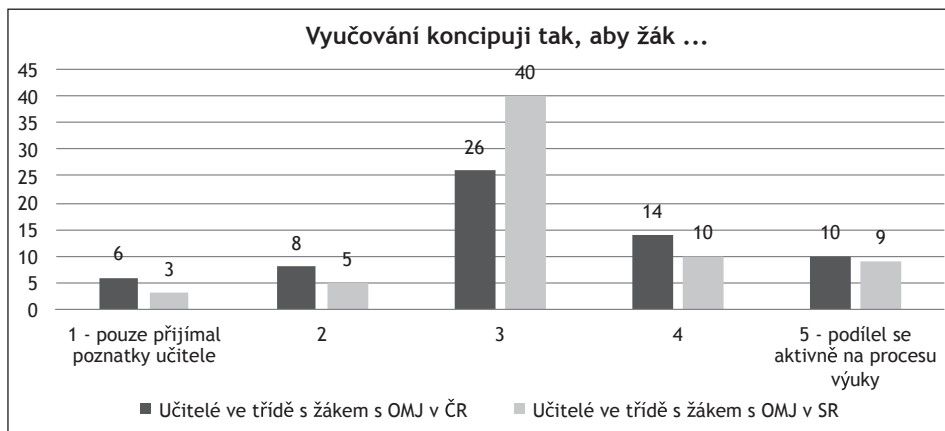
Výzkumná otázka č. 1

S jakým cílem koncipují respondenti výuku s ohledem na zapojení žáka do výuky v bilingvní a nebilingvní třídě?

Respondenti odpovídali pomocí pětibodové Likertovy škály (1 – žák pouze přijímá poznatky učitele, 5 – žák se podílí aktivně na procesu výuky).

Mann–Whitneyovým testem byla zjištěna hladina významnosti $p = 0,001$, což znamená, že zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní HA1: *Mezi respondenty v bilingvní a nebilingvní třídě jsou rozdíly v cíli koncipování výuky s ohledem na zapojení žáka do výuky.*

Z dílčích výsledků uvádíme ty, které se týkají respondentů, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ.



Graf 2 Koncipování vyučování s ohledem na žáka s OMJ

Výzkumná otázka č. 2

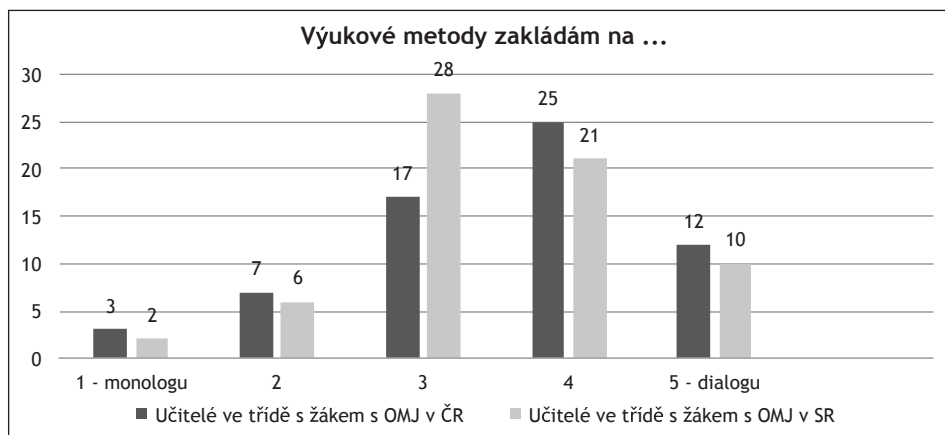
Co je základem výukových metod respondentů v bilingvní a nebilingvní třídě?

(Pozn.: Vyučovací metody lze dělit podle různých kritérií. Mezi základní patří metody slovní a v rámci těchto monologické a dialogické metody. Slovní metody se řadí mezi nejfrekventovanější (srov. Šimoník, 2003; Průcha, 2009; Maňák, 1995).

Respondenti odpovídali pomocí pětibodové Likertovy škály (1 – monolog, 5 – dialog).

Mann-Whitneyovým testem byla zjištěna hladina významnosti $p = 0,002$, což znamená, že zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní HA2: *Mezi respondenty v bilingvní a respondenty v nebilingvní třídě jsou rozdíly ve vnímání základu výukových metod.*

Z dílčích výsledků uvádíme ty, které se týkají respondentů, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ.



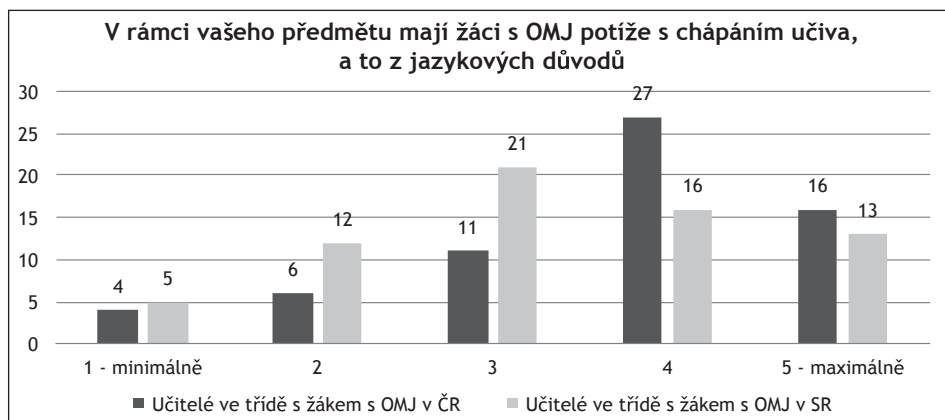
Graf 3 Základ výukových metod

Respondenti v rámci výzkumných otázek č. 3, 4, 5, 6 odpovídali pomocí pětibodové Likertovy škály (1 – minimálně, 5 – maximálně).

Výzkumná otázka č. 3

Mají v rámci vyučovacího předmětu žáci s OMJ potíže s chápáním učiva, a to z jazykových důvodů?

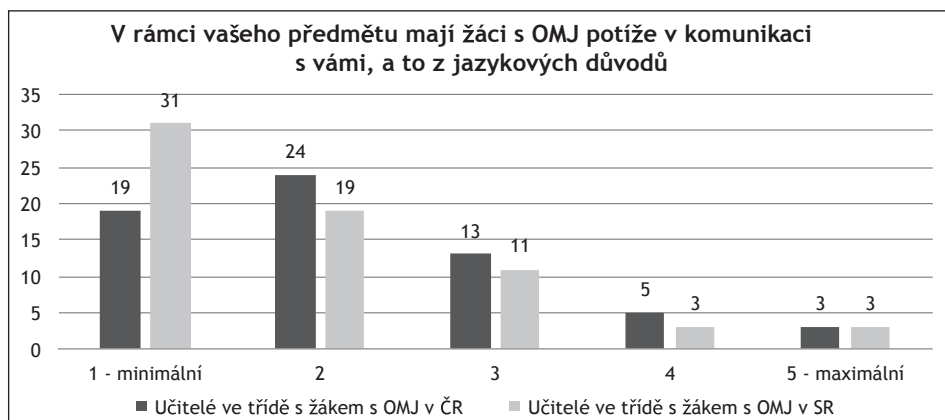
Mann-Whitneyovým testem byla zjištěna hladina významnosti $p = 0,004$, což znamená, že zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní HA3: *Žáci s OMJ v českých bilingvních třídách a slovenských bilingvních třídách mají potíže s chápáním učiva, a to z jazykových důvodů.*



Graf 4 Potíže žáků s OMJ s chápáním učiva z jazykových důvodů

Výzkumná otázka č. 4

Mají v rámci vyučovacího předmětu žáci s OMJ potíže v komunikaci s respondentem, a to z jazykových důvodů?

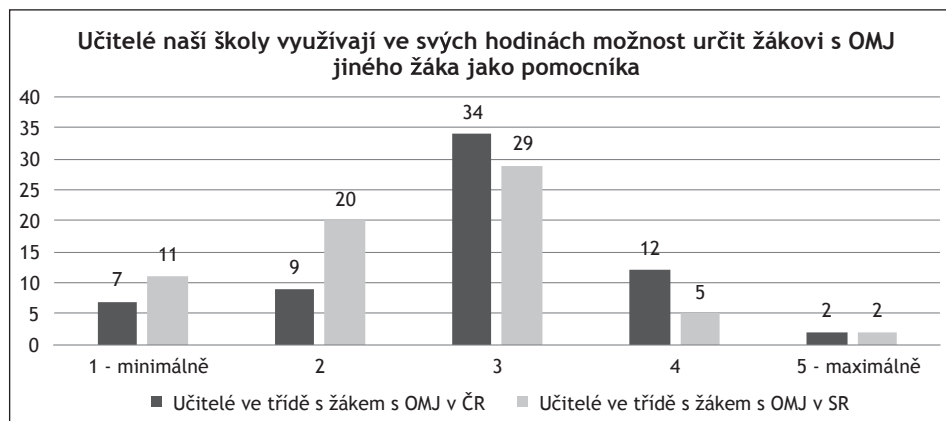


Graf 5 Potíže žáků s OMJ v komunikaci s učitelem

Mann–Whitneyovým testem byla zjištěna hladina významnosti $p = 0,189$, což znamená, že přijímáme nulovou hypotézu HA4: *Žáci s OMJ v českých bilingvních třídách a slovenských bilingvních třídách nemají potíže v komunikaci s respondentem, a to z jazykových důvodů.*

Výzkumná otázka č. 5

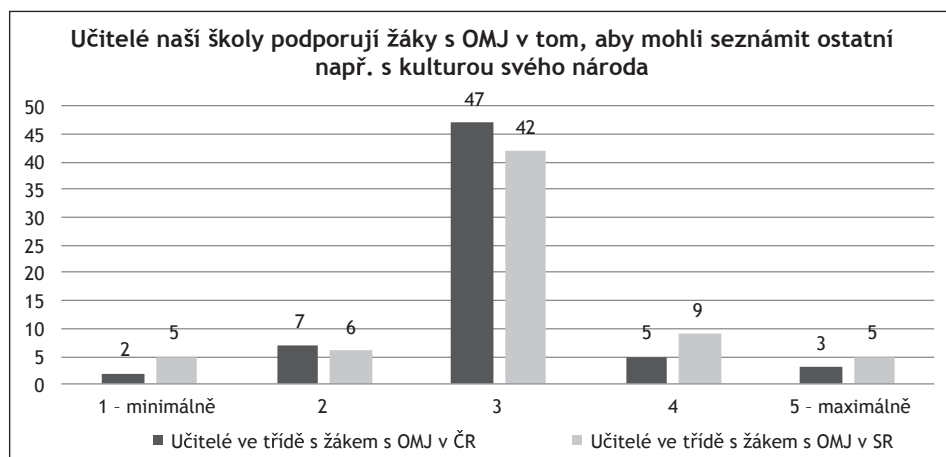
Využívají respondenti možnost určit žákovi s OMJ jiného žáka jako pomocníka?



Graf 6 Využívání možnosti určit žákovi s OMJ jiného žáka jako pomocníka

Výzkumná otázka č. 6

Jsou žáci s OMJ podporováni učiteli školy v tom, aby mohli seznámit ostatní např. s kulturou svého národa?



Graf 7 Podpora žáků s OMJ v možnosti seznámit ostatní např. s kulturou svého národa

Výzkumná otázka č. 7

S jakými výukovými problémy s žáky s OMJ se respondenti setkávají?

Můžeme konstatovat, že respondenti z České republiky a ze Slovenské republiky uváděli shodné problémy při výuce žáka s OMJ. Mezi největší a zároveň taky nejčastější problémy řadili:

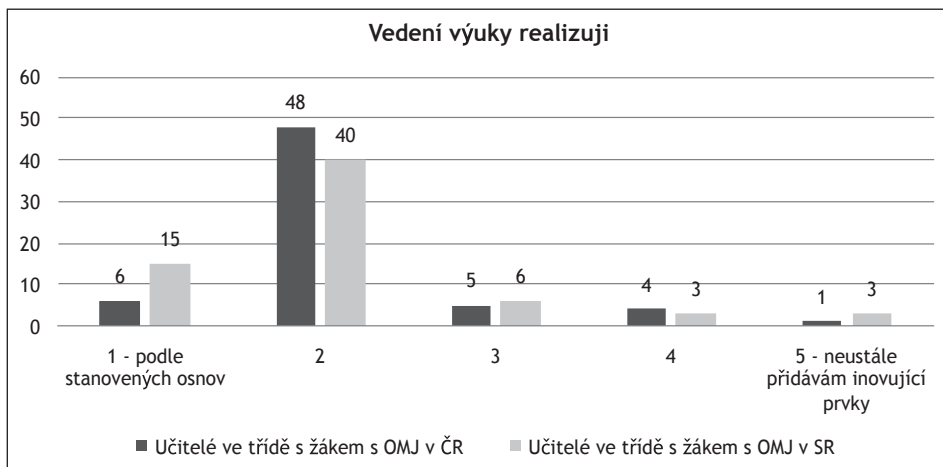
- problémy pedagogicko-psychologického charakteru (např. hodnocení žáků s OMJ zejména slohových a jiných písemných prací, diktátů);
- neochota žáků s OMJ používat český/slovenský jazyk ve vyučování, který je odlišný od vyučovacího jazyka;
- problematika jazykového charakteru (potiže působí především jazyková komunikace, odlišnost českého a slovenského jazyka a jejich gramatických systémů; v odborných předmětech je to terminologie, a to u těch výrazů, které znějí stejně v českém i slovenském jazyce, ale mají jiný význam).

Kategorie Příprava učitele na výuku ve třídě s žákem s OMJ byla zkoumána devíti dotazy. Ty se v podstatě zaměřovaly na to, zda se příprava učitele na výuku v bilingvní třídě vyznačuje přístupem, který zohledňuje přítomnost žáka s OMJ. Respondenti odpovídali pomocí pětibodové Likertovy škály (1 – nikdy, 5 – vždy). Hodnoty (tabulka 6) jsou uvedeny v procentech.

Tabulka 6 Příprava učitele na výuku ve třídě s žáky s OMJ

Stupně Likertovy škály	1 + 2	3	4 + 5
Cíle výuky zohledňující vzdělávací potřeby ve třídě s žáky s OMJ.			
ČR	21,8	40,6	37,6
SR	11,9	37,4	50,7
Promýšlení individuální motivace žáka s OMJ.			
ČR	39,1	40,6	20,3
SR	11,9	20,8	67,3
Strukturování učiva s ohledem na žáky s OMJ.			
ČR	35,9	46,8	17,3
SR	19,4	37,4	43,2
Vysvětlování výrazů znějících stejně v českém i slovenském jazyce, ale s jiným významem ve třídách s žákem s OMJ.			
ČR	0,0	10,9	89,1
SR	0,0	10,5	89,5
Začleňování činností do výuky, které podporují aktivitu žáka s OMJ.			
ČR	25,1	42,1	32,8
SR	11,9	31,4	56,7
Individuální přístup k zadávání domácí přípravy pro žáky s OMJ.			
ČR	23,4	20,3	56,3
SR	14,9	22,5	62,6
Vytváření speciálních vyučovacích textů a pomůcek pro žáka s OMJ.			
ČR	20,3	62,5	17,2
SR	11,9	28,4	59,7
Využívání znalostí zázemí žáka s OMJ při přípravě na výuku.			
ČR	26,6	32,8	40,6
SR	29,8	40,4	29,8

- Realizování vedení výuky

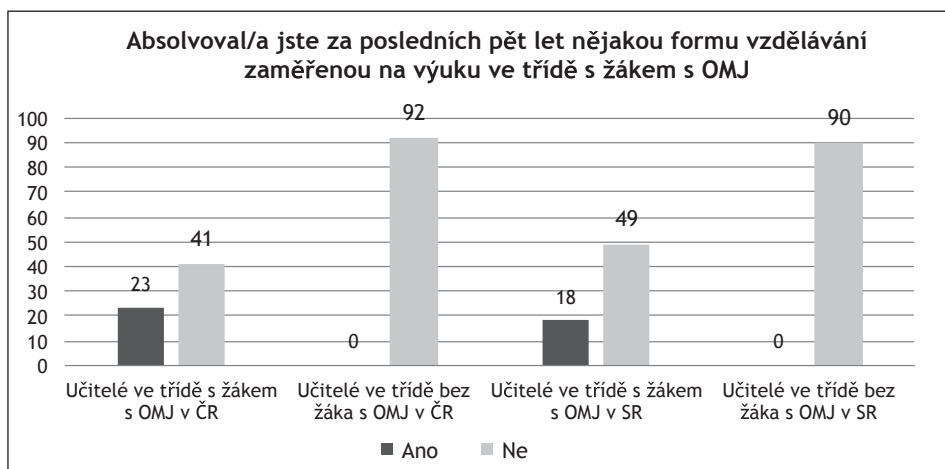
**Graf 8** Realizování vedení výuky

Kategorie Příprava učitele pro výuku žáků s OMJ (vzdělávání učitelů) byla zkoumána několika dotazy. Na první tři dotazy respondenti odpovídali pomocí pětibodové Likertovy škály (1– minimálně, 5 – maximálně). Hodnoty (tabulka 7) jsou uvedeny v procentech.

Tabulka 7 Příprava učitele pro výuku žáků s OMJ

Stupně Likertovy škály		1 + 2	3	4 + 5
Podpora školy vzdělávat se v oblasti přípravy učitele pro výuku ve třídě s žákem s OMJ.				
ČR – učí ve třídě	se žákem s OMJ	12,5	34,3	53,2
	bez žáka s OMJ	90,2	5,4	4,4
SR – učí ve třídě	se žákem s OMJ	82,2	8,9	8,9
	bez žáka s OMJ	86,6	11,2	2,2
Využívání samostudia za účelem rozšíření svých odborných znalostí pro výuku ve třídě s žákem s OMJ.				
ČR – učí ve třídě	se žákem s OMJ	6,2	6,3	87,5
	bez žáka s OMJ	97,8	2,2	0,0
SR – učí ve třídě	se žákem s OMJ	4,4	13,4	82,2
	bez žáka s OMJ	93,4	6,6	0,0
Spokojenost s nabídkou vzdělávání pro výuku ve třídě s žákem s OMJ.				
ČR – učí ve třídě	se žákem s OMJ	29,6	57,8	12,6
	bez žáka s OMJ	0,0	6,5	93,5
SR – učí ve třídě	se žákem s OMJ	25,5	50,7	23,8
	bez žáka s OMJ	0,0	15,5	84,5

- Absolvování vzdělávání zaměřené na výuku ve třídě s žákem s OMJ za posledních pět let



Graf 9 Absolvování vzdělávání zaměřené na výuku ve třídě s žákem s OMJ

Zařazení přípravy učitele na výuku ve třídě s žákem s OMJ do kurikul vysokoškolského vzdělávání

Z celkového počtu respondentů z ČR na otázku, odpovědělo kladně 68,5 %, záporně 7,0 %, 24,5 % uvedlo, že neví.

Z celkového počtu respondentů ze SR na otázku, odpovědělo kladně 60,6 %, záporně 9,5 %, 29,9 % uvedlo, že neví.

Respondenti byli dotazováni, jaká témata týkající se vzdělávání by měla být nabízena. Jednalo se o otevřenou otázku. Odpovědi jsme rozdělili do následujících oblastí:

- témata pedagogicko-didaktická (zážitková pedagogika, motivace, hodnocení, integrace žáka s OMJ, kázeňské problémy, docházka do školy);
- téma multikulturní výchovy (vzájemné kulturní vztahy, předmět multikulturní výchovy, kulturní tradice);
- témata jazyková (jazyková komunikace, srovnávání jazyků, výuka mateřského jazyka po vyučování);
- témata předmětová (literatura, historie, realie ČR a SR).

Dílčí zjištění z výzkumu

Z celkového počtu 156 českých respondentů uvedlo, že přichází do kontaktu se slovenštinou prostřednictvím sledování televize 58,9 %, poslechu rádia 18,5 %, četbou slovenské literatury 12,1 %, surfování na internetu 10,8 % a 66 % respondentů se setkává se slovenštinou v osobním kontaktu.

Z celkového počtu 157 slovenských respondentů 73,88 % uvedlo sledování televize, 26,75 % poslech rádia, 30,57 % četbu české literatury, 54,14 % surfování na internetu a 59,23 % osobní kontakt.

Důležitý vliv na česko-slovenské a slovensko-české jazykové vztahy má také frekvence setkávání se s češtinou/slovenštinou. Z celkového počtu respondentů v ČR 85,4 % uvedlo, že se se slovenským jazykem setkává denně, 10,8 % týdně a 3,8 %

měsíčně². Z celkového počtu slovenských respondentů se s českým jazykem denně setkává 89,9 %, týdně 5,1 % a měsíčně 5,0 % respondentů.

Respondenti, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se studia odborné literatury ve slovenském jazyce na pětibodové Likertově škále (1 – nikdy, 5 – vždy) takto:

- v ČR volili stupeň 1 a 2 v 28,2 %, stupeň 3 v 53,1 %, stupeň 4 a 5 volilo 18,7 %;
- v SR volili stupeň 1 a 2 v 13,4 %, stupeň 3 v 55,3 %, stupeň 4 a 5 volilo 31,3 %.

Z celkového počtu českých respondentů 74,1 % uvedlo, že gramatika českého jazyka je obtížnější než gramatika slovenského jazyka, 2,3 % uvedlo, že gramatika slovenského jazyka je obtížnější, 23,6 % uvedlo, že gramatika obou jazyků je stejně obtížná.

Z celkového počtu slovenských 31,2 % respondentů uvedlo, že gramatika českého jazyka je obtížnější než gramatika slovenského jazyka, 21,1 % uvedlo, že gramatika slovenského jazyka je obtížnější, 47,7 % uvedlo, že gramatika obou jazyků je stejně obtížná.

Z celkového počtu respondentů z ČR a SR (313) 99 % odpovědělo, že slovenština/čeština je pro ně jazyk blízký.

5 Závěr

V našem výzkumu jsme se zabývali problematikou výuky českých žáků ve slovenských školách a opačně. Domníváme se, že této otázce není věnována taková pozornost, jakou si zaslouží. Svůj podíl na stávající situaci má fakt, že míra porozumění vyučovacím jazyku v těchto případech je vyšší než u žáků z jiných států. Výzkumu se zúčastnilo 156 učitelů 2. stupně základních škol v ČR a 157 učitelů 2. stupně základních škol v SR, kteří ne/vyučují v bilingvní třídě s žákem s mateřským jazykem slovenským/českým.

Za zásadní považujeme tato zjištění:

Respondenti, kteří učí v bilingvní třídě, koncipují všeobecně cíle výuky s ohledem na zapojení žáka do výuky významně častěji než učitelé v nebilingvní třídě. Také významně častěji využívají dialog jako výukovou metodu.

Respondenti z ČR a SR, kteří učí v bilingvní třídě, uvádějí potíže žáků s OMJ v chápání učiva z jazykových důvodů.

Obě skupiny respondentů shledávají gramatiku českého jazyka obtížnější než gramatiku slovenského jazyka. Jsou si vědomi rozdílnosti obou gramatik, a proto důsledně vysvětlují výrazy znějící stejně v českém a slovenském jazyce, ale s odlišným významem.

Obě skupiny respondentů však uvádějí, že žáci s OMJ nemají z jazykových důvodů potíže v komunikaci s nimi.

Respondenti ze SR častěji promýšlejí individuální motivaci žáka s OMJ, častěji strukturují učivo s ohledem na žáka s OMJ, častěji začleňují do výuky činnosti podporující aktivitu žáka s OMJ a častěji vytvářejí speciální vyučovací texty a pomůcky

² V tomto případě 85,4 % respondentů, kteří se setkávají se slovenštinou denně, lze konstatovat, že byla dotazovaná specifická populace učitelů vyučujících ve třídě s žáky s OMJ.

142 pro žáky s OMJ než jejich kolegové v ČR. Respondenti z ČR více využívají znalostí zázemí žáka s OMJ při přípravě na výuku než jejich kolegové v SR.

Obě skupiny respondentů preferují individuální přístup k zadávání domácí přípravy žákovi s OMJ. S tím koresponduje zjištění, že mezi největší a nejčastější problémy shodně řadili problémy pedagogicko-psychologického charakteru (např. hodnocení písemných prací a diktátů žáků s OMJ).

V oblasti vzdělávání učitele pro výuku žáků s OMJ nacházíme rozdílné názory mezi těmi, kdo vyučují žáky s OMJ, a těmi, kteří je nevyučují. Lze říci, že ti, kteří nevyučují v bilingvní třídě, se domnívají, že je situace vcelku uspokojivá. Ti, kteří vyučují v bilingvní třídě, považují nabídku vzdělávání tematicky zaměřenou na žáky s OMJ jako nízkou. Zajímají se zejména o témata pedagogicko-didaktická a multikulturní výchovu. Z celkového počtu respondentů víc než 60 % požaduje zařazení přípravy učitele na výuku ve třídě s žákem s OMJ do kurikul vysokoškolského vzdělávání.

Učitelé v ČR učící v bilingvní třídě vnímají podporu školy vzdělávat se v oblasti přípravy pro výuku ve třídě s žákem s OMJ výrazně jako protektivnější než kolegové v SR. Obě skupiny respondentů ve vysoké míře využívají samostudium pro rozšíření svých odborných znalostí pro výuku ve třídě s žákem s OMJ.

Prezentované výsledky výzkumu ukazují potřebnost věnovat se otázce bilingvismu i v kontextu českého a slovenského jazyka. Domníváme se, že velmi přínosným zejména pro praxi by byl výzkum zaměřený přímo na české žáky ve slovenských školách a opačně. Nelze podceňovat trend, který zaznamenávají média, že Češi stále méně rozumí slovenskému jazyku.

Vzhledem k multikulturnímu trendu v našem století bude role bilingvismu v rámci pedagogicko-psychologického procesu nabývat na důležitosti. Domníváme se, že je proto zapotřebí zařadit problematiku vzdělávání žáků s OMJ do kurikula pregraduálního studia na vysokých školách a také rozšířit nabídku v rámci profesního celoživotního vzdělávání učitelů o témata vzdělávání žáků s OMJ.

6 Limity studie

Výzkum se týkal problematiky výuky slovenských žáků v českých školách a českých žáků ve slovenských školách, a to z pohledu učitelů. Vzhledem k tomu, že se jedná o specifickou populaci, motivace v percepci českého, resp. slovenského jazyka může být právě tímto ovlivněna a výsledky se mohou lišit od výsledků, které by byly zjištěny u běžné populace.

Dalším krokem ve zkoumání této problematiky bude výzkum zaměřen na žáky s OMJ, kteří navštěvují české, resp. slovenské základní školy.

Literatura

- Barac, R., & Bialystok, E. (2012). Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education. *Child Development*, 83(2), 413–422.
- Bloomfield, L. (1951). *Language*. New York: Holt.

- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Český statistický úřad (2013). *Cizinci podle kategorií pobytu, pohlaví a občanství k 31. 12. 2012*. Dostupné z [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/7C00563328/\\$File/c01b10t.pdf](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/7C00563328/$File/c01b10t.pdf).
- De Groot, A. M. B. (2011). *Language and cognition in bilinguals and multilinguals: An introduction*. New York: Psychology Press.
- Grecmanová, H., et al. (2002). *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, F., & Li, P. (2013). *Psycholinguistics of bilingualism (adults and children)*. New Jersey: Blackwell Publishing.
- Hornby, P. A. (1977). *Bilingualism: psychological, social, and educational implications*. New York: Academic Press.
- Jarkovská, L., Lišková, K., & Obrovská, J. (2014). Žádná různost není, všichni jsou tu stejní. Děti migrantů, jejich spolužáci a vyučující na českých základních školách. *Orbis scholae*, 8(1), 97–110.
- Kostková, K. (2013). Interkulturní komunikační kompetence: klasifikace modelů. *Orbis scholae*, 7(1), 29–47.
- Kyriacou, Ch. (2012). *Klíčové dovednosti učitele (Cesta k lepšímu vyučování)*. Praha: Portál.
- Maňák, J. (1995). *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- META. (2011). *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META.
- Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky (2012). *Štatistický prehľad legálnej a nelegálnej migrácie v Slovenskej republike 2011*. Dostupné z http://www.minv.sk/swift_data/source/policia/hranica_a_cudzinecka_policia/rocenky/rok_2011/2011-rocenka-UHCP-SK.pdf.
- Morgensternová, M., Šulová, L., & Schöll, L. (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Cornwall: Wiley-Blackwell.
- Paradise, J., & Genesee, F. (2010). *Dual Language Development & Disorders: A Handbook on Bilingualism & Second Language Learning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada.
- Rákoczyová, M., & Trbola, R. (2009). *Sociální integrace přistěhovalců v České republice*. Praha: SLON.
- Štefánik, J. (2000). *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojazyčnost u dětí – predsudky a skutečnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press.
- Šimoník, O. (2003). *Úvod do školní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Štatistický úrad Slovenskej republiky (2010). *Cudzinci v SR k 31. 12. 2009*. Dostupné z <http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=31413>.
- Šulová, L., & Bartanuzs, Š. (2003). Dítě vyrůstající v bilingvní rodině. In V. Mertin & I. Gillernová (Eds.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (s. 175–176). Praha: Portál.
- Ústav informácií a prognóz školstva (2003–). *Ročenka – základné školy*. Dostupné z <http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---zakladne-skoly>.

Peadr. Dagmar Tučková, Ph.D., Ústav sociálního lékařství a veřejného zdravotnictví
Univerzita Palackého v Olomouci, Lékařská fakulta
Hněvotínská 3, 775 15 Olomouc
tuckova.dagmar@seznam.cz

PhDr. Jaroslava Králová, Ústav sociálního lékařství a veřejného zdravotnictví
Univerzita Palackého v Olomouci, Lékařská fakulta
Hněvotínská 3, 775 15 Olomouc
jaroslava.kralova@upol.cz

PhDr. Miloslav Klugar, Ph.D., Ústav sociálního lékařství a veřejného zdravotnictví
Univerzita Palackého v Olomouci, Lékařská fakulta
Hněvotínská 3, 775 15 Olomouc
mklugar@gmail.com

Integrativní přístup v primárním vzdělávání 145

17. a 18. června 2015, Liberec

Ve dnech 17. a 18. června 2015 se při příležitosti 25. výročí oslav Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci konala mezinárodní konference s názvem *Integrativní přístup v primárním vzdělávání*. Jejím záměrem bylo vzájemné setkání akademických pracovníků, doktorandů a studentů pedagogických fakult a diskuse o integrativních přístupech v rámci primárního vzdělávání.

Úvodního slova se ujala hlavní organizátorka Mgr. Jana Bednářová, Ph.D., která poukázala na tematické zaměření celé konference, jež spočívalo v propojení vzdělávání s lidskými smysly. Zdůraznila, že na půdě školy nesmí mimo základní smysly chybět ještě jeden důležitý smysl, a tím je humor. Účastníky konference dále přivítal vedoucí katedry doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D., a samotná záštita konference, děkan fakulty, doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc., který se pozastavil nad současným stavem výchovně-vzdělávacího systému v souvislosti s odvoláním bývalého ministra školství mládeže a tělovýchovy PhDr. Marcela Chládky, MBA, a popřál českému školství lepší zítřky.

Po přátelském zahájení konference následovaly příspěvky plenárních řečníků. Prvním z nich byla prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc., která svým vymezením *Integrativního přístupu v primárním vzdělávání a v přípravě učitelů* poukázala na řadu nezodpovězených otázek: zda nemá české školství příliš velké rezervy v inkluzivní pedagogice, zda připravujeme studenty učitelství na realizaci integrovaných přístupů v primární škole a zda studium primárních a preprimárních škol není od sebe separováno. Tyto otázky vyvolaly bouřlivou diskusi, během které měli posluchači možnost porovnat situaci u nás a na Slovensku, kde se potýkají s obdobnými problémy. Na základě reakcí padla v závěru klíčová výzva v podobě integrace teoretické a praktické složky přípravy studentů učitelství s myšlenkou, že se bude jednat o složitou, avšak smysluplnou cestu.

Diskuse gradovala i u druhého plenárního řečníka PhDr. Ondřeje Hausenblase, který svým příspěvkem *Čeština doopravdy v primární škole* poukázal na skutečnost, která mnohým učitelům českého jazyka uniká – a to, že čeština je sama nástrojem, nikoli předmětem. V rámci výstupu nechyběly ani příklady z praxe v podobě názorných ukázek deníků žáků primární školy či videozáznamů. Můžeme konstatovat, že cíl plenárních řečníků – upozornit na problémy, s kterými se současné školství potýká, a motivovat přítomné k hledání řešení – byl bezesporu naplněn a tento úvod konference byl zároveň i určitým vrcholem tohoto dne.

Ústřední téma konference bylo následující den rozvíjeno v příspěvcích prezentovaných v jednotlivých sekcích. Původní záměr organizátorů rozdělit příspěvky do tří sekcí nebyl naplněn. Zachovány byly sekce *Jazyk a komunikace* a *Přírodní vědy a umění*. Sekce *Pedagogika* byla z organizačních a kapacitních důvodů rozdělena do již zmíněných sekcí, čímž metodologické zaměření jednotlivých sekcí působilo velmi rozmanitě.

V sekci *Jazyk a komunikace* zazněly příspěvky zabývající se jak jazykovými bariérami, např. ve vzdělávání romských žáků, sociálně znevýhodněných či žáků-cizinců, tak výukou českého jazyka v základní škole a porozuměním textu. Čtení s porozuměním, resp. čtenářská gramotnost, je obsahem a cílem edukačního procesu. Prostředkem k naplňování tohoto cíle je práce s textem. Naučí-li se žáci s textem efektivně pracovat, odnesou si ze základní školy do života gramotnostní kompetenci, kterou budou disponovat po celý svůj život, tj. nabyté poznatky využívat v běžném životě. Touto problematikou se zabýval např. příspěvek *Zjišťování kvality čtenářské gramotnosti žáků primární školy*, který poukázal na integraci porozumění textu v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Zároveň reflektoval trend současného vzdělávání, který se odklání od pouhého shromažďování teoretických vědomostí a obrací se k vytváření kompetencí, tedy vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti. Čtenářská gramotnost je v souboru klíčových kompetencí považována za hlavní i přesto, že jednotlivé kompetence s tímto termínem přímo nepracují. Autorka příspěvku poukázala na fakt, že v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jsou sice podrobně popsány očekávané výstupy, kterých mají žáci dosáhnout, není však určeno, jakými prostředky má učitel společně s žáky těchto výsledků docílit. Závěrem se tím rozpoutala debata, zda jsou naši učitelé seznámeni s aktuálními didaktickými metodami a prostředky výuky a zda jsou skutečně připraveni učit tak, aby podporovali rozvoj čtenářské gramotnosti.

Také v příspěvku *Integrativní funkce komunikačního a kognitivního přístupu k výuce českého jazyka* zazněla myšlenka, že český jazyk je jedním z klíčových učebních předmětů, který vede žáky k úspěšné komunikaci a napomáhá jim poznávat svět a orientovat se v něm. Příspěvek ukázal, jak komunikační výchova založená na rozvíjení produktivních i receptivních komunikačních dovedností směřuje žáky k úspěšnému dorozumívání a jak kognitivní přístup k mateřskému jazyku odhaluje žákům podstatné aspekty života v daném kulturním společenství. Obě tyto orientace motivují žáky k osvojování mateřského jazyka, neboť vedou k praktickému využití nabytých znalostí a dovedností v reálném životě. Tento potenciál autorka PhDr. Jasňa Pacovská, CSc., doložila několika konkrétními příklady, z nichž nejzajímavější byly výsledky výzkumu, které pojednávaly o představách studentů při evokaci slov žák a učitel.

Celkem na konferenci zaznělo 13 příspěvků. Konference nabízela možnost hlouběji se ponořit do problematiky aktuálně řešených témat jednotlivci i výzkumnými týmy na různých pracovištích u nás i v zahraničí. Otázky v rámci samotných výstupů byly reflektovány nejenom v navazujících diskusích v jednotlivých sekcích, ale

i v méně formálních částech konference. Pro účastníky konference byl připraven i doplňkový program v podobě workshopů na téma hudba a tvůrčí psaní. Závěrem nutno podotknout, že celou konferenci provázela velmi přátelská atmosféra. Většinu hlavních příspěvků a výstupů nechyběly humor a vtip, a snad i proto byla pro přítomné doktorandy, kteří teprve vstupují do akademického světa, velmi příjemnou zkušeností.

Pavčina Nešněřová, Vendula Homoky, Marie Opálková
pavlina.nes@seznam.cz, vendula.homoky@seznam.cz, maja.opalkova@gmail.com

Evropská konference pedagogického výzkumu 2015: Education and Transition – Contributions from Educational Research

Budapešť, 7.–11. září 2015

Každoroční konference Evropské asociace pedagogického výzkumu bývají českými účastníky hojně navštěvovány, a tak není divu, že mají ohlas i v našich odborných médiích (Lojdrová, 2015). Při programu strukturovaném již více než třiceti tematickými sítěmi (a tedy paralelními sekcemi) si různí účastníci odnášejí poměrně odlišné zkušenosti, a proto se mohou jejich zprávy zajímavě doplňovat. Následující zpráva se tedy zaměřuje na dílčí kamínky z nepřehledné šířky prezentovaných témat: postsocialistická tranzice, reforma kurikula i struktury vzdělávacího systému nebo inkluzivní vzdělávání.

Letošní široce pojaté ústřední téma *přechodů ve vzdělávání* nás neobyčejně zaujalo. Bylo jednak příležitostí k reflexi čtvrt století cesty zemí střední a východní Evropy k demokratickému tržnímu systému. Současně se řada sekcí zaměřovala na přechody žáků mezi stupni vzdělávání (včetně počátku povinné školní docházky, předčasných odchodů ze školy a vstupu mladých lidí na pracovní trh). Jednání konference se odehrávalo ve stínu vrcholící uprchlické krize. Zástupce hostitelské země Tamas Kozma propojil v plenárním vystoupení reflexi minulosti s přítomností v tezi, že před Evropou možná leží netušené úkoly, které budou ještě závažnější než pád komunismu a následná transformace. Nabídl optimistickou perspektivu, že se sociální útvary dokážou vypořádat s podobnými výzvami prostřednictvím strategií komunitního učení. Učit se budou muset všichni – jak migranti, tak elity i celé populace cílových zemí. Evropu čeká mnoho tvrdé vzdělávací práce, aby se nerozpadla či nestala se jen zónou volného obchodu, ale udržela si své hodnoty a dostála novým požadavkům.

Post-socialistická tranzice se zadrhla

Ačkoli se tedy možná otvírá nová etapa dějin, ani proces post-socialistické tranzice nemůžeme považovat za uzavřenou kapitolu, neboť se ukazuje jako mnohem delší a komplexnější, než jsme předpokládali. Namísto lineární konvergence nebo očekávané „druhé tranzice“ spojené se vstupem do Evropské unie lze pozorovat známky ekonomické divergence a vzestup více či méně autoritativních vládců či režimů v některých zemích regionu. Odrážel to i panel vybraných zemí střední a jihovýchodní Evropy.

V Maďarsku došlo v posledních letech k zásadní centralizaci základního a středního školství, což je tím překvapivější, že i v dobách komunistického režimu se zachovávaly staré tradice a školy byly spravovány obcemi a místními zastupitelstvy (i když de facto pod kontrolou strany). Ministerstvo školství tudíž vlastně nemělo na školy nikdy přímý vliv, na rozdíl od rezortů financí a vnitra. Maďarské školství v tomto smyslu nikdy nebylo centralizované. Avšak od roku 2011 probíhá velká změna, která školy podřídila ministerstvu školství. Některé konkrétní důsledky této reformy ukázalo i vystoupení pracovníků státního Maďarského ústavu pro pedagogický výzkum a rozvoj (OFI). Stát usiluje o kontrolu nejen kurikula, ale celého implementačního řetězce, proto se maďarský ústav přeorientoval na komplexní program rozvoje (regulace?) kurikula včetně vzdělávání učitelů a koncipování inspekční práce. (Systém byl vytvořen za podpory Evropských strukturálních fondů.) Nové kurikulum se orientuje na hodnotovou výchovu. Stát ovšem garantuje i (centralizovanou) přípravu nových učebnic, přičemž jejich vyšší kvality chce dosáhnout zapojením různých skupin aktérů a jejich pilotáží před masovou produkcí. Současně stát inheruje i v oblasti podpory a vzdělávání učitelů (cestou peer-podpory – sdílení zkušeností a dobré praxe, ale také vybudováním sítě poradců pracujících s učiteli individuálně prostřednictvím konzultací na základě hospitací). Součástí zavádění nového kurikula je i systém externího standardizovaného hodnocení výsledků žáků a standardizované a veřejné jsou též inspekční postupy. Od roku 2013 probíhá také reforma počátečního vzdělávání učitelů. Jak bylo možné u představitelů státní organizace čekat, vystoupení prezentovalo spíše předpokládané kladné efekty reformy. V následné diskusi se však mluvilo i o silné rezistenci maďarských učitelů vůči těmto inovacím.

V Chorvatsku v první fázi tranzice (1990–2000) převažoval „pohyb od minulosti“. Země musela odstraňovat škody způsobené válkou, kdy byla mj. poškozena třetina školních budov. Vyučovalo se podle starého, jen „záplatovaného“ kurikula (změny společenskovědních předmětů, zavedení náboženství). Důležitou roli hrály neziskové organizace jako nositelé změn. Druhé období (2001 do 2015) lze charakterizovat jako „pohyb k budoucnosti“, trvalý stav proměny s důrazem na reformu kurikula a přípravu učitelů. Byla však zachována struktura systému vytvořená v polovině 20. století: čtyři roky primární školy, čtyři roky předmětové výuky, čtyři roky střední školy (resp. 3 roky profesní přípravy), až nyní se uvažuje o strukturální změně. Teprve nedávno vznikla národní asociace pedagogického výzkumu.

Slovinsko neprošlo na rozdíl od Chorvatska dlouhou a krvavou válkou. Akademická obec silně kritizovala poslední velkou reformu realizovanou ve federální Jugoslávii (sedmdesátá léta 20. století). Pedagogický výzkum byl relativně silný a poměrně s předstihem začal promýšlet alternativy k socialistickému školství, již v osmdesátých letech se experimentovalo s hranicemi svobody. V devadesátých letech došlo k významnému zlepšení vzdělávání. S tím kontrastuje současný stav daný mj. nepříznivým ekonomickým vývojem a úspornými opatřeními. Zatímco na začátku tranzice vládl optimismus a jasná představa směru, dnes je situace charakterizována řadou (nových) problémů a pocitem bezmoci a ztráty orientace.

Rumunsko sice nebylo na rozdíl od Maďarska pod přímou sovětskou okupací, ale podle některých badatelů je přechod k demokracii obtížnější v zemích, které byly „okupovány“ vlastní vládou (kromě Rumunska třeba Albánie nebo Rusko jako extrémní případ). Proces tranzice/reformy rumunského školství byl popsán jako neukončený a stagnující. Nekončící diskuse (má být nultý ročník, financování na žáka, zavírání učilišť, jak často a s jakým cílem testovat žáky...) vedou k pocitu nejistoty, ke hledání zázračného řešení, které pokud možno nestojí žádné peníze. Spektrum problémů je velmi podobné české situaci: inkluze a speciální školy, jak řešit vyloučení Romů apod. Socialistický stát udržoval občany v přesvědčení, že poskytované veřejné služby jsou nejlepší na světě, a to možná bylo důvodem, že ještě dlouho po pádu komunismu přetrvávala vysoká spokojenost občanů se školstvím. To se zlomilo teprve v posledních letech, mj. pod vlivem zavedení přísnějších závěrečných zkoušek – dramatická neúspěšnost žáků vedla ke změně postoje veřejnosti. V Rumunsku existuje řada pedagogických organizací, ale není střešová asociace pedagogického výzkumu.

I když byl v panelu proces tranzice pokryt zejména z pohledu jihovýchodní Evropy, ukázal dobře oscilace mezi chaosem a autoritářstvím typické pro celý postsocialistický prostor. Jde možná o naši regionální formu hledání optimální míry autonomie, jež je aktuální i v řadě západních zemí, jak ukázala mj. některá sympózia v sekci věnované kurikulu.

Demokratická legitimizace reformy

Otázkám autonomie a decentralizace věnují velkou pozornost i referáty v sekci zaměřené na inovace kurikula. Řada zemí v této souvislosti hledá možnosti zapojení různých skupin aktérů do tvorby či revize vzdělávacích programů. K tomuto účelu se pochopitelně široce užívají informační a komunikační technologie. Zkušenosti ukazují, že příslušné národní diskuse vyžadují kvalitní přípravu, dobré stanovení cílů diskuse a informovanost veřejnosti před zahájením. Příkladem je současná diskuse o nižší sekundární škole (junior cycle) v Irsku. Její organizátoři (National Council for Curriculum and Assessment) vycházeli z výzkumné studie o problémech, kterým čelí žáci v tomto cyklu vzdělávání, jako je přetížení učivem. Pro účely diskuse sestavili reprezentativní panel asi padesáti škol, v druhém kole strukturovali dialog podle školních předmětů. Do chatů se zapojila ve vymezených časech i ministryně, učitelé měli dobrý pocit, že mají přímý přístup k vládě. Pracovní verze kurikula byly prezentovány na webu tak, aby byly snadno dostupné. Důležité místo v nich měly příklady žákovských prací, které ilustrovaly požadavky kurikula. Autor příspěvku Ben Murray však připouštěl, že ještě není zřejmé, zda tento demokratický proces povede k lepšímu produktu (kurikulu).

S tím souvisí i otázka, kdo má být národním garantem tvorby a implementace kurikula. Uvedli jsme již příklad organizace těchto procesů v dnešním Maďarsku. Ve Skotsku takto působí Education Scotland, kde jsou rovněž integrovány funkce tvorby

152 kurikula a podpory učitelů při jeho zavádění. V současné době startuje komplexní National Improvement Framework (od 1. září 2015). Mimo jiné poprvé ve skotské historii budou alokovány finanční prostředky do míst, kde se koncentrují děti s problémy. Principem je, že zlepšení musí probíhat lokálně, ale existuje státní garance kvality.

V Nizozemsku je podle Nienke Nieveen velmi silná, takřka čtyři sta let dlouhá tradice decentralizované vzdělávací politiky. Autonomie škol byla formálně zakotvena již v ústavě 1848. V poslední době roste pozornost věnovaná kurikulu jako klíčovému faktoru kvality (zejména relevance) vyučování a učení. Přehodnocovány jsou koncepce určující obsah učení prostřednictvím (externího) hodnocení. Snaha o odstranění fragmentovaného přístupu vede k hledání zastřešující vize pro připravované nové kurikulum (Onderwijs 2032). K reformě kurikula proběhla národní diskuse s využitím ICT, bylo analyzováno dvanáct tisíc příspěvků, avšak ukázalo se, že se většinou týkají jen dílčích témat. Při hledání rovnováhy mezi autonomií a odpovědností učitelů se kladou otázky spojené i s optimální formální podobou kurikulárních dokumentů, např. kolik úrovní a jakou míru podrobnosti mají mít dokumenty, aby bylo dosaženo rovnováhy mezi svobodou a podporou učitelů.

Demokratickou legitimizací obsahů a cílů vzdělávání se zabývá i Finsko, kde je zaveden pravidelný cyklus obnovy kurikula (reformy v letech 1970, 1985, 1994, 2004). Klade se důraz na pomalé a opatrné změny se zapojením učitelů místo pedagogických revolucí. Současnou revizi, která probíhá od roku 2012 a bude implementována ve všech školách od srpna 2016, představila na konferenci Eija Kauppinen.

Kromě tvorby dokumentů popisujících zamýšlené cíle vzdělávání se řada příspěvků věnovala složitým procesům, které se odehrávají v prostoru mezi národním kurikulem a praxí ve třídě. Přesněji řečeno, tyto procesy začínají „překladem“ mezinárodních vlivů do národního kurikula, až další rovinou je překládání národního kurikula do školního vzdělávacího programu a vyučovací praxe. V některých národních kurikulárních dokumentech je přitom složitost procesů (překladů kurikula) antcipována, považována za žádoucí, podporována. V jiných zemích může být naopak vyžadována *fidelita* (asijské země), očekává se, že učitel bude předávat kurikulum bez velkých modifikací. Pro naši situaci se jeví relevantní zjištění, jež o reformě ve Skotsku (Curriculum for Excellence) prezentoval Mark Priestley: učitelé se naučí používat nový jazyk (jazyk nového kurikula), ale ve skutečnosti pokračují ve staré praxi. Mají „falešně jasno“ o záměrech inovace, popř. se jim zdá, že požadavky reformy stejně už dávno ve své praxi naplňovali. Reformám při tom nevzdorují jen učitelé, ale významný může být i odpor žáků.

Strukturální otázky vzdělávacího systému

Zatímco v předchozích případech šlo o revizi cílů vzdělávání, resp. zkvalitnění procesů ve školách, snad každá země si také klade otázky ohledně struktury systému, zejména vyššího sekundárního školství: jde např. o proporce žáků v různých typech

přípravy. V mnoha zemích klesá podíl žáků v profesní přípravě, což je označováno jako drift systému k akademickému pojetí, avšak někdy s nezamýšlenými a nežádoucími výsledky.

Švédsko prošlo několika vlnami velmi ambiciózních reforem založených na ideách New Public Management a zavádění tržních prvků do školství, které se však země pokouší sklonit s tradičními hodnotami sociálního státu (soukromé školy nevybírají školné, studium v nich je plně hrazené státem). Švédská byrokracie je velmi efektivní – když se dělá reforma, tak na ní lidé na všech úrovních odpovědně pracují, což neplatí pro všechny země v Evropě. Přesto je vzdělávací systém podle OECD v hluboké krizi (známky se zlepšují, ale výsledky se zhoršují) – v důsledku těchto reforem, anebo jim navzdory? V oblasti vyššího sekundárního vzdělávání bylo cílem nedávných švédských reforem sblížit akademické a odborné vzdělávání, k čemuž mělo vést posílení všeobecné složky odborného vzdělávání. V současnosti se tak nabízí 18 programů, mezi kterými žáci volí. Během celého studia sbírají známky, které vytvářejí kumulativní známku rozhodující o přijetí na univerzitu, takže všechny známky jsou „high stakes“ a produkují stres. Jednou z alternativ je od roku 2011 také určitá forma učňovské přípravy. Zdá se, že komprehenzivnější vzdělávací systém přispěl k vyšší míře nedokončování zejména v případě znevýhodněných studentů, upozornila Mara Westling Allodi. Snaha posílit demokratičnost a spravedlivost systému a současně efektivitu a kvalitu nepřinesla čekávané výsledky, a zdravotnické studie navíc ukazují nárůst úzkosti, deprese a stresu mladých lidí. V německy mluvících zemích lze pozorovat obdobnou hybridizaci akademické a profesní přípravy na postsekundární úrovni.

New Public Management dramaticky změnil sektor sekundárních škol také v Anglii, kde změny směřují od hierarchického k heterarchickému systému s velkou diverzitou aktérů na principu „regulované seberegulace“. Anglický zákon o akademických (2010) si kladl za cíl umožnit školám osvobodit se z vlivu místních školských úřadů a získat daleko větší autonomii v personální, finanční a kurikulární oblasti. Během několika málo let se takřka polovina anglických sekundárních škol stala akademiemi. V této situaci – kdy kolabuje regionální stupeň řízení a dochází k fragmentaci školského systému – stát vkládá velké naděje do vzniku různých řetězců a sítí škol, které mají udržet určitou soudržnost systému.¹ V Anglii je nyní 190 řetězců: některé jsou vedeny úspěšnými školami, jiné vedou „dobročinné“ či neziskové organizace, ale proniká sem i komerční sektor, např. cestou privatizace některých služeb, které jsou nakupovány od komerčních poskytovatelů. Byl prezentován příklad řetězce, jenž je výrazně orientován na podnikatelskou kulturu vedení. Ředitelé škol rádi přijali roli manažerů, vnímají to jako zvýšení své prestiže v očích veřejnosti (dosud byli pedagogičtí pracovníci vnímáni negativně mimo jiné díky úzkému spojení s odbory, teď mohou být viděni jako odpovědní a schopní profesionálové). Vedení řetězce se hlásí hrdě k orientaci na kvantitativní výsledky a data, je si vědomo zúžení kurikula, ale považuje to za dobré (basics jsou důležité). Autor příspěvku Andrew Skourdoumbis

¹ Ve skotském kontextu jsou v rámci výše zmíněné národní iniciativy pro zlepšení školství využívána také partnerství škol se zapojením různých aktérů včetně univerzitních pracovišť.

154 připouští, že některé řetězce jsou velmi úspěšné a mají velký přínos pro žáky ze znevýhodněného prostředí, i když jiným se nedaří. Stát „řídí na dálku“, uchovává si při tom však poměrně značnou autoritu a kontrolu.

Inkluzivní vzdělávání

Sekci inkluzivního vzdělávání otevřelo emblematicky téma principy vs. podmínky, a to ve studii srovnávající postoje italských a finských pedagogů, kterou prezentovaly Silvia Dell'Anna a Raisa Ahtiainen. Zatímco Itálie je zemí s dlouholetou tradicí inkluzivních přístupů, kde sdílené přesvědčení učitelů o ideálu inkluze naráží na praktické překážky dané nedostatečnými zdroji, špatnou koordinací a nedostatečným uznáním profesionality učitelů, ve Finsku je naopak hlavním problémem inkluzivního vzdělávání chybějící sdílené přesvědčení o jeho vhodnosti a realizovatelnosti v řadách učitelů. Této situaci odpovídá i odlišné zakotvení inkluze v národních vzdělávacích dokumentech: zatímco v Itálii je plně začleněná, ve Finsku jen částečně. V obou zemích učitelé shodně poukazují na mezeru mezi teorií a praxí a na jejich nedostatečnou přípravu. Ve Finsku je přitom tradicí rovnost a spravedlivost ve vzdělávání, jež se projevovala až do nedávné minulosti zejména principem jednotného školství se vzděláváním všech dětí ve školách hlavního proudu v místě bydliště. Finsko se stalo mj. součástí zemí, připojujících se k hnutí lidských práv, když v roce 1994 spolu s dalšími 90 zeměmi podepsalo Salamanskou deklaraci (UNESCO). Od poloviny devadesátých let minulého století se ale zároveň začala nenápadně prosazovat časná vnější diferenciací (tracking) daná možností výběru školy v rámci nabídky tříd s rozšířenou výukou některých předmětů (hudba, sport, jazyky). Inkluze a volba školy se tak ve finském systému vzdělávání dostávají do střetu. Současná školní reforma podtrhuje třístupňový systém vzdělávání, který se zaměřuje na podporu žáků se SVP. Naproti tomu ale vznikají třídy, které se zaměřují na vzdělávání žáků s vyššími schopnostmi v některých předmětech, do nichž chodí především děti rodičů s vyšším vzděláním.

Island zavedl v roce 2008 vzdělávání všech dětí ve školách hlavního proudu a zrušil tak speciální školy jako stigmatizující. Jak ve svém příspěvku uvedla Amalía Björnsdóttir, téma však zůstává diskutované, a polovina učitelů o něm není přesvědčena. Toto zjištění „je alarmující zejména proto, že přesvědčení a sebevědomí učitelů ve vztahu k výuce žáků se SVP je základem pro úspěšnou edukační praxi“ (MacFarlane & Woolfson, 2013). Islandská legislativa ruku v ruce se zaváděním principů inkluze posiluje roli rodičů v praxi škol např. tím, že jsou pevnou součástí školské rady. Ale jen třetina rodičů je zcela přesvědčena o vhodnosti plné inkluze, jež je často vnímána jako jev, který je v rozporu s požadavkem zlepšení výsledků. Plnou inkluzi více podporují rodiče s nižším vzděláním, s dětmi s problémovým chováním a poruchami učení, rodiče spokojení se školou a považující školu za velmi náročnou.

Důležitým tématem vzdělávání zahrnujícího všechny děti do jediného proudu jsou systémové pedagogické nástroje. Jedním z nich je spolupráce mezi školou a rodiči. Ta je v různých zemích součástí školského zákona a stává se předmětem výzkumů,

kteří se snaží odhalit, jak skutečně funguje (Austrálie, Island). V australském příspěvku Michelle Rose je tato spolupráce zařazena do kontextu systému třístupňového vzdělávání a s ním propojeného programu Positive Behaviour Intervention and Support (PBIS). Dalšími, z jiné tradice vycházejícími osvědčenými nástroji jsou metody založené na Person-Centred Planning.

Spolupráce nejen rodiny a školy, ale aktérů na různých úrovních, je předmětem několika studií. Bez spolupráce, opřené o vzdělávání dospělých, které vytváří společnou znalostní a ideovou platformu, je inkluzivní vzdělávání nerealizovatelné a vlastně i protimluvem. Poptávka učitelů po znalostech a dovednostech jde napříč různými zeměmi a kontexty. Oporou spolupráce a dalšího vzdělávání jsou centra podpory, která sdružují a vedou ke spolupráci různé aktéry edukace. Např. britská centra *Finished at School* pro podporu vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra (PAS) po ukončení povinné školní docházky jsou velmi oceňována díky podpoře při výběru další školy a seznamování s ní, a tím snižování úzkosti spojené s přechodem na další školu. Výsledkem práce těchto center byly v roce 2014 úspěšné tranzice všech 45 žáků s PAS, s nimiž se v rámci center pracovalo, na vyšší stupeň škol. Výsledkem usilovné práce center a škol je vytváření navazujících kurikul vytvořených pro žáky s PAS (Cullen, Cullen, & Lindsay, 2015). Některé z dalších nástrojů, které se při tom osvědčily, známe u nás více v kontextu sociální práce.

Napětí mezi filozofií inkluze a jinými trendy současné vzdělávací politiky ukázal i příspěvek australského autora P. Wooda. Jeho výzkum je metodologicky založený na Bourdieuvých kategoriích pole, kapitálu a habitu. V kontrastu k inkluzivním principům vidí neoliberální filozofii, na níž staví praxe tržně zaměřených škol, která vede v důsledku k vyloučení nepřízpůsobivých žáků. Prostředí škol je spojeno s úzkostí ohledně chování dětí a rizik z něj vycházejících a s hledáním účinných nástrojů a metod, které by umožnily je zvládat. Hledají se „na dokladech“ založené postupy, které ale neposkytují jistotu výsledků, a představa, že je možné lineárně převádět znalosti do praxe, je příliš zjednodušující. V Austrálii je výsledkem těchto postupů nárůst počtu žáků, u nichž je diagnostikována nějaká porucha spojená s problémovým chováním a kteří jsou postupně více a více izolováni a vyčleňováni jak uvnitř škol, tak ze škol, a to ve stále mladším věku. Studie zaměřená na ředitele škol ukázala, že většina z nich reprodukuje v rámci diskurzu „dobré školy“ strukturu, která vede v důsledku k vyloučení problémového dítěte. Jen malá část ředitelů čelila této tendenci k reprodukci systému, spojeného s převažujícím manažerským pojetím výkonu ředitelské funkce, a vytvářela inkluzivní nastavení.

Závěr

Představením náplně vybraných sekcí jsme chtěli částečně relativizovat tvrzení, podle něž „ECER zaujme zejména akademické pracovníky“, zatímco druhá velká evropská konference EARLI přiláká i „tvůrce vzdělávací politiky či vzdělavatele z rozmanitých organizací“ (Lojdrová, 2015, s. 757). Podle naší zkušenosti jsou některé

156 sekce výrazně orientované na vzdělávací politiku či na propojení praxe s teorií. Například tematický network 3 (Curriculum Innovation) tradičně vytváří prostor pro setkání akademiků s pracovníky národních kurikulárních ústavů řady zemí západní Evropy (ale také Turecka) a část referátů, které zde zaznívají, má formu zpráv o probíhajících vzdělávacích reformách.

I když konference Evropské asociace pedagogického výzkumu přinesla řadu odborných podnětů, neměli bychom přehlédnout ani zvolený organizační model. Ač se konala v Budapešti, hlavním pořadatelem byla Debrecínská univerzita. Prostory na krásném místě na břehu Dunaje v centru Pešti poskytla spolupřadatelská Korvínova univerzita. S ohledem na případné české pořadatelství některé z budoucích konferencí se nabízí myšlenka, že by pro takovou akci bylo pravděpodobně žádoucí, ba nutné, spojit personální síly různých pedagogických pracovišť z celé České republiky, ať už by bylo místo konání kdekoli.

Poděkování

Účast Jana Vyhnálka na konferenci byla umožněna projektem Specifického vysokoškolského výzkumu 2015–206228.

Dominik Dvořák, Jan Vyhnálek
dominik.dvorak@pedf.cuni.cz, jvyhnalek@centrum.cz

Literatura

- Cullen, S. M., Cullen, M. A., & Lindsay, G. (2015). *Evaluation of Autism Education Trust Training Hubs Programme, 2013-15: final report*. Coventry: University of Warwick. Centre for Educational Development, Appraisal and Research.
- Lojdová, K. (2015). Na ECER nebo na EARLI? Zpráva ze dvou mezinárodních konferencí v roce 2015. *Pedagogická orientace*, 25(5), 754–757.
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and teacher education*, 29, 46–52.

PÍŠOVÁ, M., HANUŠOVÁ, S., KOSTKOVÁ, K., JANÍKOVÁ, V., NAJVAR, P., & TŮMA, F.
Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje
(na pozadí výuky cizích jazyků)
Brno: MUNI Press, 2013, 233 s.

Nemá smysl zastírat, že četba publikace *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)* vyžaduje pokorného čtenáře. I když je z textu patrné, že autorský tým představuje svůj náročný výzkum čtenáři co možná nejpřívětivěji, proniknutí do všech zákoutí tohoto spleteného komplexu zůstává pro ty z nás, kteří knihu bereme do rukou, skutečnou výzvou.

Při čtení (či spíše při studiu) knihy se můžeme – podobně jako v případě dobrého postmoderního románu – seznamovat s problematikou expertnosti skrze pluralitu různých náhledů a postupně rozkrývat několik odlišných vrstev, které nám monografie nabízí. Tou první může být čtenářovo hledání (a objevování) optimální výzkumné cesty, již absolvuje společně s badatelským týmem. Další vrstvu mohou představovat odhalení v českém kontextu doposud necitovaných zahraničních zdrojů, výzkumných i teoretických, či bohatá škála dobře zdokumentovaných a reflektovaných výzkumných metod. Pro některé čtenáře může být podstatnou „vrstvou“ terminologické vyjasnění zkoumané oblasti, neboť způsob, jakým autoři vymezují jednotlivé pojmy, je opravdu důsledný a vyčerpávající. Jak již bylo řečeno – každý čtenář si v textu může najít „to své“, kupříkladu i lepší porozumění vlastnímu učitelskému (rozuměj expertnímu) „já“.

Monografie je rozčleněna na dvě části. První část knihy – nazvaná *Směřování k modelu učitelské expertnosti* – obsahuje dvě kapitoly. První z nich přibližuje nejzákladnější závěry prezentované v knize *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi* (2011), která byla prvním z publikačních výstupů výzkumného projektu *Učitel expert, jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí cizojazyčné výuky)*. Tato kapitola nám tedy umožňuje utvořit si ucelený obrázek o realizovaném výzkumu i v případě, že jsme se neseznámili s úvodní publikací, která detailně představovala teoretická východiska výzkumu.

Překvapení nás čeká hned v druhé kapitole, v níž nám autoři předkládají *výsledky* výzkumu. Toto překvapení je však autorským záměrem. Čtenáři se totiž nabízí dvojitá možnost, jak knihu číst: buď se nejdříve seznámit se „souhrnnými syntetizujícími výstupy“ (s. 26), nebo může procházet výzkumem spolu s autorským týmem a číst druhou – tedy výsledkovou – kapitolu až v závěru.

Druhá část monografie – pojmenovaná jako *Výzkumná zpráva* – je rozčleněna do dalších čtyř kapitol. První z nich je věnována metodologii výzkumu. Ta je popsána zevrubně a nenechává čtenáře na pochybách o tom, že se jedná o sofistikovaný systém na sebe navazujících kroků, jež vyžadovaly značnou výzkumnou erudici členů týmu. Podrobně je v metodologické části rozpracována problematika designu výzkumu, *explorační vícečetné případové studie*, jež autoři chápou jako „sérii výzkumných studií, které kumulativním způsobem generují výzkumné poznatky o skupině případů, jež mají společné znaky“ (s. 63). V této části textu může čtenáře zaujmout mimo

158 jiné i popis toho, jak byl design výzkumu plánován a jaká byla skutečná podoba jeho realizace, a to včetně zdůvodnění, proč se výzkumníci od původního plánu odchýlili.

Kapitola *Identifikace učitelů expertů jako výzkumný problém* mapuje složitou cestu k výběru výzkumného vzorku. Chybějící obecně sdílená kritéria pro identifikaci učitele experta si vyžádala stanovení diskriminačního (rozuměj: rozlišovacího) cíle, jehož naplnění směřovalo nejen k výběru vhodného výzkumného vzorku učitelů, ale i k jeho postupnému zužování.

Následující kapitola – *Explorace charakteristik expertnosti* – přináší čtyři studie, jejichž prostřednictvím nacházíme odpověď na otázky, které si položili členové výzkumného týmu: jaké projevy expertnosti lze pozorovat v jednání učitelů expertů (studie 1), v jejich vzhledu a znalostech (studie 2), na co se zaměřuje jejich myšlení během výuky (studie 3) a jak prožívají výukovou interakci (studie 4)? Domnívám se, že tato kapitola je čtenářsky nejatraktivnější, neboť rozkrývá charakteristiky českého učitele-experta¹ a vztahuje je k výsledkům zahraničních výzkumů. Analytické pasáže jsou navíc hojně prokládány autentickými ukázkami dokladujícími myšlení učitele experta.

Studie 5 nazvaná *Cesty k dosahování a udržování expertnosti* tvoří závěrečnou kapitolu monografie. Vychází z pojetí expertnosti jako dynamického fenoménu a nahlíží na expertnost z hlediska jejího vývoje u konkrétního učitele (s. 167). Vymezením subjektivních a objektivních determinant nám tak autoři umožňují nahlédnout celý proces utváření a rozvoje expertnosti učitelů cizího jazyka.

Otevřenost, s jakou autoři odkrývají úskalí, s nimiž se v průběhu výzkumu potýkali, může být inspirací pro další badatelské týmy. Popis „křížovatek“, na nichž se tým ocital, nám umožňuje vnímat jako nezbytnou součást výzkumné práce také nutnost volby: kterou cestou se v té které fázi bádání vydat a kterou v zájmu budoucího výsledku opustit.

Ptáme-li se po čtenáři této publikace, nejpravděpodobněji to budou právě členové výzkumných týmů a studenti doktorských studijních programů – pro ně je tato práce bezesporu dobrým příkladem toho, jak lze postupovat od počátečních kroků badatelské práce až k samotným výstupům, tedy k prezentaci výzkumných zjištění a závěrů.

Publikaci bychom však měli vzhledem k jejímu tématu doporučit i všem vzdělavatelům budoucích učitelů. Porozumění fenoménu učitelovy expertnosti, a to včetně jejich objektivních i subjektivních determinant, lze chápat jako jedno z východisek k tomu, aby podpora, kterou vzdělavatelé budoucích učitelů poskytují svým studentům na cestě profesního růstu, byla co nejefektivnější.

Recenzovanou publikaci lze také chápat jako významný zdroj argumentů pro diskuse o profesionalismu učitelů, neboť zásadním způsobem přispívá k porozumění fenoménu expertnosti – což je záměr, který deklarují sami autoři – a umožňuje odlišení v pedagogickém diskurzu někdy zaměňovaných pojmů: *zkušený učitel* a *učitel expert*.

¹ Zde je nutno připomenout, že expertnost je v rámci předkládané publikace chápána jako doménově specifický fenomén (s. 63) a touto doménou je obor *cizí jazyk*.

Výzkumný tým pod vedením Michaely Píšové uchopil problematiku expertnosti způsobem, který otevírá pomyslnou bránu (ať už ve smyslu teoretického ukotvení klíčových konceptů, navržení, prověření a vyhodnocení metodologických postupů, nebo výzkumných zjištění) dalším badatelům, kteří se na tomto tematickém poli pohybují či budou pohybovat. Současně však těmto badatelům také nastavuje laťku. Hodně vysoko.

Blanka Pravdová
pravdova@ped.muni.cz

FERNANDÉZ, E. M. & CAIRNS, H. S.

Základy psycholingvistiky

Praha: Karolinum, 2014, 300 s.

„Kniha Základy psycholingvistiky představuje klíčové otázky psycholingvistického bádání. Poutavou a zároveň srozumitelnou formou se tak zabývá osvojováním jazyka u dětí i tím, jak se učí jazyky dospělí, zaměřuje se na to, jak produkujeme a zpracováváme řeč, a v neposlední řadě věnuje pozornost složitým otázkám biologického založení jazyka. Informace v knize jsou založeny na nejnovějších výzkumných poznatcích a jsou doplněny četnými příklady z různých jazyků. Kniha je vhodná jak jako úvod do problematiky, tak jako přehledné shrnutí aktuálního stavu poznání pro ty, kteří se s psycholingvistikou seznámili již dříve“ (Fernándezová & Cairns, 2014).

Atraktivní anotace uvádí novou knihu z pera dvou amerických autorek, dr. Fernándezové a dr. Cairns, v originále vydanou v roce 2011 a na český trh uvedenou o tři roky později, v edici Lingvistika nakladatelství Karolinum, v překladu dr. Chromého. Nepochybně se jedná o velmi chvályhodný počín, který po více než 20 letech navazuje na kvalitní, ovšem už ne zcela aktuální publikaci doc. Nebeské (Nebeská, 1992). Navíc, přestože jsou v českém jazyce dostupné i další psycholingvistické tituly (např. Stranovská, 2011 a 2012, Průcha, 2011 či Schwarzová, 2009), věnují se spíše konkrétním tématům, např. vývojové psycholingvistiky, a nikoliv komplexnímu přehledu celé disciplíny.

Zaměříme-li se na strukturu knihy a porovnáme-li ji se současným psycholingvistickým etalonem, např. *The Oxford Handbook of Psycholinguistics* (Gaskell, 2007), dojdeme k závěru, že představená publikace pokrývá většinu toho, co je v daném oboru klíčové. Seznámíme se zde s jazykovými kompetencemi, biologickými východisky jazyka, osvojováním jazyka, produkcí a zpracováváním řeči a krátce i se sociální rovinou komunikace. Jako přílohu zde najdeme stručný text věnovaný metodologii psycholingvistického výzkumu. Co naopak můžeme postrádat, jsou aktuální výzkumné poznatky z oblasti moderní neurofyzologie (např. v kontextu pokročilých zobrazovacích metod), evoluční rovinu jazyka, pohled na jazyk prostřednictvím nekognitivistických psychologických oborů (např. komparativní, sociální či právě evoluční psychologie) a obecně nové perspektivy v psycholingvistickém bádání. Zde je

160 tedy třeba poznamenat, že kniha naplňuje svou anotaci jen zčásti a mnoho (cit.) „nejnovějších výzkumných poznatků“ zůstane čtenářům skryto.

Budeme-li posuzovat samotný text knihy, nepochybně brzy zjistíme, že obě autorky i překladatel jsou lingvisté, nikoliv psychologové, biologové či informatici. Týká se to nejenom zaměření samotného textu (viz výše), ale také řady sporných konstatování a občas i užití nepřesné odborné terminologie. Například už na začátku knihy je charakterizace jazykových schopností zvířat či umělé inteligence (s. 17 a s. 74–75) z hlediska aktuálního poznání přinejmenším zastaralá a nepůsobí kompetentně z hlediska argumentace. Nevhodná práce s psychologickými koncepty, např. pojetím inteligence (s. 18), s poznatky neurofyzologie, např. v oblasti lateralizace hemisfér (s. 84), neskrývaná preference konkrétních teorií (zejm. teorie N. Chomského) a velké opomíjení sociálně-psychologického a evolučního rámce lidské komunikace jsou pak typické pro celou knihu. Ostatně kapitola Biologický základ jazyka, která by měla být „výkladní skříní“ a atraktivním přehledem poznatků moderní vědy, se většinou také omezuje pouze na předkládání obecně známých a neaktuálních zjištění, které nepředstavují téměř nic z přínosů aplikace pokročilých metod, např. fMRI či PET². Druhý problém, práce s psychologickou terminologií, spočívá jednak v absenci překladu některých termínů, jednak v jejich málo reprezentativním vysvětlení. Pomineme-li občasnou terminologickou nekonzistenci, zejm. nelogické střídání různých označení (např. přísudek a predikát, s. 185), může být ilustrací takového nevhodného teoretického uchopení pojem „chunk“ (s. 216). Ten je sice korektně zařazen do kontextu paměťových procesů, ale je vysvětlen jako „informační úsek“. Pomineme-li, že se jedná o poněkud zavádějící sousloví, v psychologii se běžně užívá pojem „(paměťový) štěp“, který je etablovaný a dobře vystihuje charakter jevu. Podobných nedostatků můžeme bohužel v knize najít celou řadu a je velká škoda, že se na tvorbě a překladu knihy nepodílel také psycholog či jiný (nelingvistický) specialista.

Za největší nedostatek knihy by však bylo možné považovat způsob, jakým je zacházeno s uváděním příkladů v anglickém jazyce. Slova, věty, fráze i celé odstavce příkladů jsou totiž uváděny v originále, bez překladu a k jejich porozumění je často třeba nadstandardní znalost angličtiny. Překladatel to bohužel českému čtenáři nikterak neulehčuje (například volným překladem textu, alternativou v češtině či alespoň komentářem), a tak se může stát, že řada ukázek zůstane nepochopená, byť je jejich (psycho)lingvistický rozměr v textu obvykle popsán. Na druhou stranu je nutné zmínit, že autorky s jinými jazyky do určité míry pracují a kniha uvádí ukázky např. ve španělštině či korejštině. Čeština se však bohužel do této exkluzivní skupiny, ani v české verzi publikace, neprobojovala. Další věci, které si čtenář brzy povšimne, je relativně řídké odkazování na zdroje. Kniha tak v některých částech působí mnohem více jako skriptum, což asi do určité míry vychází z jejího původu, který byl právě učebnicový.

Za co je třeba knihu naopak pochválit, je celkově velmi čtivá a přístupná podoba hlavního textu. Jazyk překladu je velmi kultivovaný a předkládané informace jsou

² fMRI (funkční magnetická rezonance) a PET (pozitronová emisní tomografie) jsou pokročilé neinvazivní metody sloužící k zobrazení funkcí mozku.

přehledně uspořádané a doplněné příklady experimentů. Ocenění si zaslouží také zpracování části věnované vývojové psycholingvistiky (osvojování jazyka), komparativní lingvistiky či obecně úvodu do lingvistických disciplín (fonetika, fonologie, morfologie apod.). Zajímavým a přínosným bonusem publikace je pak krátká příloha „Příprava a realizace experimentu v psycholingvistice“.

Obecně by se dalo konstatovat, že lingvistická komponenta textu je zřejmě o poznání kvalitnější než komponenty ostatní (byť může být tento dojem vyvolán také tím, že autorem recenze je psycholog). Z psychologického pohledu zde jednoznačně převládají kognitivistické a konstruktivistické interpretace; přitom např. poslední kapitola, zejména část věnovaná diskurzu a fungování rozhovoru, by zcela viditelně kontext sociální psychologie či psychologie osobnosti uvítala.

Měli-li bychom publikaci celkově zhodnotit, musíme nepochybně uvážit jejího cílového čtenáře. Pokud jím bude lingvista, případně budoucí lingvista, který nehledá podrobné informace o psychologických či biologických aspektech souvisejících s osvojováním a užíváním jazyka, bude pravděpodobně s knihou spokojen. Pokud se bude jednat o kognitivního psychologa, který přemýšlí o bádání v oblasti psycholingvistiky, může mu kniha rovněž přinést celou řadu zajímavých podnětů a inspirací. Obecného psychologa, informatika či jiného nelingvistického odborníka, by však bylo zřejmě vhodnější odkázat na jiné publikace, byť větší a cizojazyčné.

Literatura

- Fernándezová, E. M. & Cairns, H. S. (2014). *Základy psycholingvistiky*. Praha: Karolinum.
- Gaskell, G. (2007). *The Oxford Handbook of Psycholinguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Nebeská, I. (1992). *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H & H.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
- Schwarzová, M. (2009). *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha: Dauphin.
- Stranovská, E. (2011). *Psycholingvistika: determinanty osvojovania si a učenia sa cudzieho jazyka a kultúry*. Brno: MSD.
- Stranovská, E. (2012). *Teoretické a pragmatické základy psycholingvistiky*. Brno: MSD.

Dalibor Kučera
dkucera@pf.jcu.cz

Poděkování recenzentům

Redakce a redakční rada časopisu *Orbis scholae* děkují všem anonymním recenzentům statí, bez jejichž nezištné služby autorům a čtenářům by existence časopisu nebyla možná. V 9. ročníku časopisu to byli následující kolegyně a kolegové, z nichž někteří posuzovali i více textů:

Bruno Baránek	Marc Kleinknecht	Blanka Říchová
Eric Berson	Petr Knecht	Alena Seberová
Iva Červenková	Jaroslav Kot'a	Jaroslava Simonová
Jana Doležalová	Zuzana Maňourová	Petr Soukup
Miroslav Dopita	Jan Mareš	Jana Stará
David Doubek	Jiří Mareš	Jana Straková
Michaela Gläser-Zikuda	Sonja Mohr	Kathleen Stürmer
Janina Häusler	Daniel München	Klára Špačková
Ondřej Hník	Veronika Najvarová	Markéta Švamberg Šauerová
Bohuslav Hoffman	Iva Nebeská	Jana Trhlíková
Radka Holanová	Pavla Nečasová	František Tůma
Jan Hučín	Ann-Kathrin Pehmer	Tomáš Urbánek
Pavla Chejnová	Michaela Píšová	Nad'a Vondrová
Martin Chvál	Irena Prázová	Olga Zápotočná
Martina Jerabek	Jan Průcha	Vojtěch Žák
Erika Keller		