

Autoregulace procesu čtenářského rozvoje žáků na 1. stupni základní školy

Karla Hrbáčková

Abstrakt: Studie analyzuje rozdíly v úrovni autoregulace čtenářských dovedností žáků mladšího školního věku. Data byla získána na vzorku 234 žáků z deseti vybraných základních škol v ČR prostřednictvím souboru testových otázek vztahujících se ke třem faktorům autoregulace učení. Cílem bylo objasnit vztah, respektive míru korelace mezi faktory autoregulace učení žáků 3. a 4. tříd ZŠ (úrovni motivace, kognitivních a metakognitivních dovedností). Na základě statistické analýzy bylo prokázáno, že žáci s vyšší úrovní čtenářského rozvoje dosahují vyššího skóre v kognitivní a především metakognitivní oblasti autoregulace. Tyto výsledky ukazují na možnosti implementace nejen kognitivních, ale také metakognitivních dovedností do výuky čtení na 1. stupni základních škol.

Klíčová slova: autoregulace učení, kognitivní, metakognitivní a motivační faktory, čtenářské dovednosti, žáci mladšího školního věku

Abstract: This study examines differences in self-regulated reading comprehension skills of primary school pupils. Participants include 234 pupils from the Czech Republic. Self-reported data are related to three self-regulated learning factors (level of cognitive and metacognitive skills and motivation) were collected from 3rd and 4th graders at 10 primary schools. Analyses indicated that high achieving readers were more likely to use cognitive strategies and metacognitive skills than low achievers. These results strengthen the evidence that applying cognitive and metacognitive skills to elementary reading instruction could be useful.

Key words: self-regulated learning, cognitive, metacognitive and motivation factors, reading comprehension skills, primary school pupils

Uvedení do problematiky

Proces řízení svého vlastního učení spadá do problematiky autoregulace učení (self-regulated, self-directed, self-controlled learning), která se stává jedním z perspektivních témat současné didaktiky, pedagogické a školní psychologie, a to především díky řadě zahraničních výzkumů.

Problematika autoregulace učení je poměrně novou oblastí zájmu jak z pohledu teoretického, tak i empirického zkoumání. V ČR jsou pojmy au-

toregulace a metakognice v souvislosti se vzděláváním zmiňovány a objasňovány (Mareš, 1998; Krykorková a Chvál, 2001; Foltýnová, 2005), nikoliv však u takto specifické skupiny žáků mladšího školního věku. Cílem studie je přiblížit problematiku autoregulace učení v kontextu čtenářského rozvoje žáků prvního stupně základní školy, a vytvořit tak podmínky pro využití těchto poznatků v prostředí školy.

V zahraničních výzkumech bývají příčiny školního selhání často spojovány s nedostatkem autoregulačních dovedností studentů. Existují programy rozvoje těchto dovedností (Zimmerman, Bonner a Kovach, 2002), které prokazují zvýšení školní úspěšnosti. Tyto programy jsou však často uplatňovány u studentů středních škol, jen zřídka bývají aplikovány u žáků základních škol, vzhledem k tomu, že je jejich výskyt u takto věkově specifické skupiny často diskutován (Perry, Vandekamp, Mercer a Nordby, 2002).

Čtenářská gramotnost se stává předmětem současných výzkumných snah v zahraničí i v tuzemsku (Gabal a Helšusová, 2003; Lederbuchová, 2004; Najvarová, 2008), což dokládají rozsáhlá výzkumná šetření PISA a PIRLS. Co je tedy charakteristické pro tzv. angažovaného nebo přemýšlivého čtenáře na 1. stupni ZŠ v období, v němž žáci přecházejí od učení se číst k učení se pomocí čtení? Existuje spojitost autoregulačních a čtenářských dovedností žáků v takto specifickém věku?

Teoretická východiska

Ukazuje se, že mnozí studenti nedokáží na základě přečtených informací korigovat dřívější nesprávné představy o věcech, navzdory přímému popisu nové, správné informace v textu, čtenáři zůstávají textem „nedotčení“. Napsané je totiž příležitostí pro každého jedince, aby dodal smysl tomu, co čte, aby napsané četbou interpretoval. Znamená to, že nestačí číst slova, která jsou vytištěna, a zapamatovat si je. Aby čtení mělo jiný smysl než dosažení dobré známky při příštím zkoušení hlasitého čtení, čtenáři musí čtené interpretovat. Musí číst proto, aby obohatili své znalosti, aby nově porozuměli tématu nebo aby dokázali udělat něco, co předtím nesvedli. Znamená to, že musejí propojovat to nové, co čtou, se svými dřívějšími znalostmi a dovednostmi. Čtenáři se musejí zamýšlet nad autorovým sdělením v kontextu svých názorů a vlastního jednání (Meredith, Steelová a Temple, 1997).

Čtenářská gramotnost není pouhá dovednost číst a psát nebo doslovně reprodukovat informace obsažené v textu. Gramotnost je konstruktivní a interaktivní proces porozumění psanému textu, používání psaného textu a pře-

mýšlení o něm za účelem dosažení cílů jedince, rozvoje jeho vědomostí, potenciálu a aktivního začlenění do života společnosti. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů a pro zábavu (Procházková, 2006).

Proces porozumění textu (jako součást čtenářské gramotnosti) může být definován jako jeden z nejdůležitějších cílů výuky čtení. Tohoto cíle lze dosáhnout rozvojem řady čtenářských dovedností (Košťálová, 2008).

Proces čtenářského rozvoje (v tomto smyslu tedy rozvoje čtenářských dovedností) lze potom rozdělit do několika úrovní (od čtenáře nadějného po čtenáře hloubavého) podle míry osvojení si těchto dovedností (Hausenblas, 2001).

Nezřídka se setkáváme s učiteli, kteří hodnotí čtenářský rozvoj žáků podle rychlosti nebo plynulosti nebo doslovného přetlumočení přečteného textu. Pokud čtenářský rozvoj učitel neumí zhodnotit, může jen těžko čtenářské dovednosti žáků regulovat a rozvíjet. Autoregulace učení se může rozvíjet pouze v případě (Mareš, 1998), když vnější regulace plynule přechází do rukou žáka (v regulaci vnitřní). Pokud nedochází k regulaci čtenářského rozvoje zvnějšku, tedy od učitele, je rozvoj autoregulace učení žáka velmi obtížný.

Autoregulaci učení, tj. řízení vlastního učení, lze považovat za určitý druh „metavědomostí“ (vědomostí o tom, jak se člověk učí, ale také jaké motivy ho k učení přivádějí nebo jakým způsobem hodnotí výsledky svého učení a nakládá s nimi), které sehrávají důležitou roli při uplatnění vědomostí a dovedností odborných a profesních (Belz a Siegrist, 2001). V procesu autoregulace učení přicházejí tedy v úvahu nejen znalosti člověka, ale také kontrola a regulace těchto znalostí (kognitivní složky) a dalších nonkognitivních procesů (motivace, emoce apod.), přičemž tento vnitřní proces člověka bývá v interakci se sociálním prostředím, které ho zpětně ovlivňuje.

Autoregulující žák řídí svůj proces učení sám, je si vědom toho, co ještě nezná, co by chtěl poznat a proč nebo jakým způsobem toho dosáhnout. Zná vlastní strategie, jak toto poznání uchopit a zhodnotit, zda v tomto snažení uspěl, a pokud ne, navrhuje, co by měl udělat jinak. Podstatné je, že zná motivy, které ho k učení přivádějí a že si celý tento proces učení uvědomuje, zamýšlí se nad svými výsledky, hodnotí je a na základě této sebereflexe rozhoduje, co změnit, proto je také úspěšný v tom, čeho chce dosáhnout.

Autoregulace učení není ani učební dovednost člověka ani jeho psychická vlastnost, ale spíše proces, při kterém učící se transformuje psychické vlast-

nosti do dovedností potřebných pro učení (Zimmerman, 2002). Mluvíme o jakémsi vnitřním procesu, který se projevuje v jednání člověka a který probíhá „nad“ samotným procesem poznávání. Stává se „prostředkem a zároveň cílem“ procesu učení, který v tomto pojetí nesměřuje zvnějšku k žákům, ale který vychází od žáků samotných.

Tato znalost „důležitých nitek“ je v mnoha ohledech společná teorii úspěšné inteligence Sternberga (2001). Podle této teorie si úspěšně inteligentní lidé uvědomují, jaký druh myšlení od nich vyžadují různé situace a v těch uplatňují jak analytický, tak praktický a kreativní druh inteligence, čímž se odlišují od méně úspěšných lidí ve svém oboru. Na rozdíl od formálních školních znalostí, potřebných u testů inteligence, se prakticky inteligentní člověk vyznačuje tzv. tichou znalostí (tacit, implicit knowledge), která je zdrojem individuálních rozdílů. Pokud si žáci tyto „metavědomosti“ postupně osvojují, zdokonalují se v nich, dochází ke zlepšení v určité specifické oblasti učení.

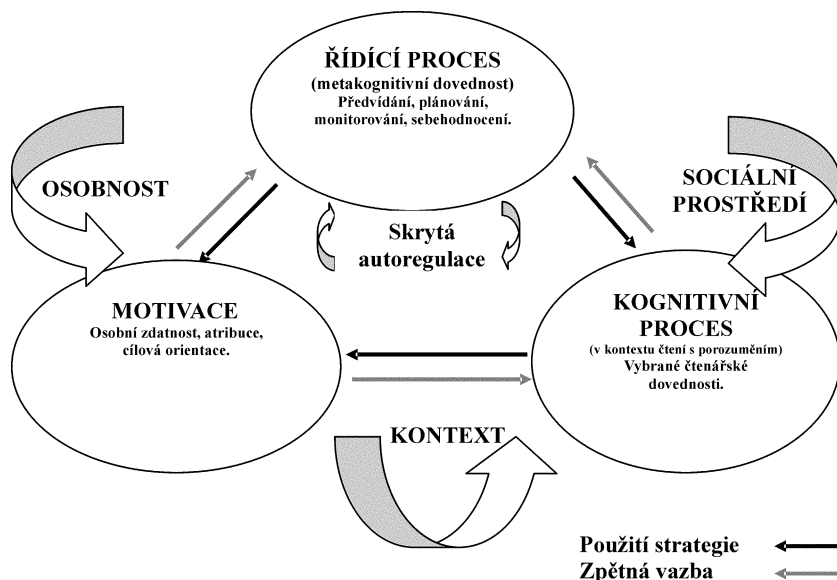
V současné literatuře, zejména zahraniční, existuje mnoho modelů autoregulace učení (srov. Boekaerts, Pintrich a Zeidner, 2005; Puustinen a Pulkkinen, 2001), které nabízejí rozmanité definice a pojetí této koncepce (Borkowski, 1992; Winne, 1995; Zimmerman, 1995, 2002; Pintrich, 1999, 2002; Boekaerts, 1995, 2002). Příčinu vzniklé nejednotnosti lze spatřovat v odlišném chápání klíčových faktorů ovlivňujících celý proces autoregulace učení, které se však vzájemně nevyklučují.

Pintrich a jeho kolegové (1999) zjišťují, že znalosti, motivace a úroveň autoregulace žáků jsou ve vzájemné souvislosti a že mezi úspěšnými a méně úspěšnými existují rozdíly právě v těchto uvedených faktorech.

Člověk je vnitřně motivován k učení, úspěch přisuzuje svým vlastním schopnostem, dokáže předem odhadnout své možnosti a meze, je orientován spíše na proces učení než na samotný výsledek.

Podstatné zůstává, zda jedinec dokáže prostřednictvím vlastní reflexe plánovat, monitorovat a hodnotit celý proces učení. Toto uvědomování si vlastního učení je klíčové v celém procesu řízení vlastního učení, jedná se o metakognitivní dovednosti. Všechny tyto faktory nelze od sebe oddělovat, stejně jako působení sociálního prostředí a osobnostních dispozic. Dovednost regulovat učení je v člověku uložena jako potencialita, kterou lze vhodným působením rozvíjet. Osobnost a svět však nemůžeme považovat za dvě reality, nemůže být oddělená od světa, existuje jako proces chování a je produktem interakcí se svým prostředím.

Dá se říci, že v procesu autoregulace učení existuje nutná spojitost kognitivních (poznávacích) a nonkognitivních (motivačních, emočních a volních) procesů (Obr. 1).



Obrázek 1: *Proces autoregulace učení žáků*

V této studii budeme vycházet z vytvořeného modelu autoregulace učení, a objasníme tedy motivační, kognitivní a metakognitivní procesy učení studentů.

V procesu autoregulace učení vycházíme z předpokladu, že člověk se učí pro vlastní potřebu. Podle Ryana a Deciho (2000) je vnitřní motivace vrozenou tendencí, která se projevuje zvědavostí a zájmem učícího se jedince, a tím zvyšuje jeho angažovanost na plnění úkolu, přestože mu není poskytnuto zpevnění zvnějšku. Někdy je však zapotřebí některé cíle splnit, přestože v nich nevidíme smysl, neuspokojují naše potřeby, abychom se vyhnuli nepříjemnostem nebo naopak získali odměnu. V tomto případě mluvíme o motivaci vnější. Pokud člověk zná motivy svého jednání a ztotožňuje se s nimi (byť nejsou jeho vnitřním motivem), poskytuje sám sobě určitý druh zpevnění nezbytného pro dokončení úkolu.

Existují čtyři typy vnější motivace:

Externí regulace – jednání na základě vnější závislosti, impulzem bývá jiná osoba, která nabízí odměnu nebo vzbuzuje strach z potrestání (učím se, abych se vyhnul problémům, chce to po mně rodič, učitel).

Regulace pasivně převzatá – žák plnění úkolu vnitřně plně nerespektuje, přesto jej vykoná, jelikož např. posiluje své ego nebo se tímto vyhne starostem, úzkosti (učím se, abych vynikl mezi ostatními, udělal radost někomu blízkému nebo se „ukázal“ před učitelem).

Identifikovaná regulace – žák se ztotožňuje s vnější regulací, přestože nejedná z vnitřního popudu, vědomě přisuzuje cíli osobní hodnotu a vyhodnocuje ho jako osobně prospěšný (učím se, abych odvedl dobrou práci nebo proto, že to potřebuju k budoucímu povolání).

Integrovaná regulace – dochází k integraci vnějších požadavků s vnitřními potřebami člověka, tzn. ke shodě vnějších a vnitřních cílů, jedná se však stále o nařízené jednání, které žák nevykonává z vlastního popudu, pro osobní potěšení (učím se, abych věcem porozuměl, poznal nové věci).

Podstatné je, že každý člověk jednající z vnitřních pohnutek pro svou činnost nepotřebuje vnější zpevnění (Nováčková, 2001). Proces, kdy se vnější motivace transformuje do podoby vnitřní, nazýváme internalizací (zvnitřňováním).

Pro autoregulujícího žáka bývá charakteristická především vnitřní cílová orientace, tzn. že se žák učí (případně čte, řeší problémové úlohy apod.) pro vlastní potěšení, sám pro sebe. Otázkou zůstává, zda identifikovaná a integrovaná regulace může být chápána jako součást autoregulace učení žáků.

Žáka pochopitelně motivuje také pocit, že při učení dosahuje úspěchu. Úspěch a neúspěch představuje jeden z nejdůležitějších motivačních faktorů (Kusák a Dařílek, 1998). Atribuční procesy sehrávají důležitou roli v úrovni cílové orientace žáka. Příčiny, které žáci používají k vysvětlení výkonu, můžeme rozdělit na:

1. vnitřní (vztahující se k vnitřnímu potenciálu člověka);
2. vnější (vztahující se k vnějšímu prostředí)

a dále na příčiny:

1. stabilní;
2. nestabilní.

Mezi vnitřní stálé příčiny řadíme např. schopnosti, vnitřní nestálé příčiny zahrnují např. úsilí žáka, vnější stálé příčiny povaha úlohy a k vnějším nestálým příčinám patří např. štěstí.

Autoregulující žák (Zimmeman a Bandura, 1994) dokáže zhodnotit příčiny úspěchu a neúspěchu při učení. Pokud byl proces učení úspěšný, většinou tento úspěch přisuzuje vlastnímu úsilí (vnitřní nestálé příčiny), které k učení vynaložil, naopak žák s nízkou úrovní autoregulace přisuzuje neúspěchy neovlivnitelným příčinám, např. tomu, že si na ně učitel zasedl nebo byla úloha příliš obtížná (vnější stálé příčiny, které lze jen těžko kontrolovat).

Mezi autoregulací učení a osobní zdatností (self-efficacy) žáka (Pajers, 2001) existuje vzájemná souvislost. Žáci, kteří si věří, jsou přesvědčeni o svých kvalitách a dovednostech, častěji používají strategie regulující vlastní učení než žáci, kteří se považují za nekompetentní.

Osobní zdatnost je definována jako přesvědčení, které má žák o svých vlastních schopnostech. Je výsledkem

1. přímých učebních zkušeností;
2. observačního učení;
3. výroků od učitele, rodičů nebo spolužáků;
4. sociálního srovnávání

a může být v různých předmětných oblastech odlišná (doménově specifická). Důvody, které studenti přisuzují vlastnímu úspěchu nebo neúspěchu (atribuce), odpovídají úrovni jejich osobní zdatnosti (Boekaerts, 2002).

Způsoblost člověka plánovat, monitorovat a vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává, označujeme termínem metakognice. Jde o vědomou činnost, která vede člověka k poznání, „jak já sám postupuji, když poznávám svět“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2001).

Metakognice souvisí s vědomou kontrolou vlastního poznávacího procesu („thinking about thinking“). Vztahuje se jak k uvědomování a znalostem vlastního poznávání, tak ke kontrole a regulaci tohoto procesu.

Předpona meta- naznačuje, že jde o poznávání „vyššího řádu“. Nejde tedy o pouhou znalost kognitivního procesu a jeho řízení, ale o komplexnější způsoblost jedince reflektovat tuto regulaci a následně vyhodnocovat zvolené myšlenkové postupy.

Kognitivní proces autoregulace čtenářského rozvoje zahrnuje dovednosti (viz dále), které používá žák při procesu čtení s porozuměním. Metakognitivní proces (Pintrich, 1999) zahrnuje:

1. znalost kognitivního procesu

- a) deklarativní znalost – „knowing what“ – které strategie mohu použít;
- b) procesuální znalost – „knowing how“ – jak tyto strategie použít;
- c) kontextuální znalost – „knowing why and when“ – za jakých okolností je použít;

2. metakognitivní dovednost (kontrola a regulace kognitivního procesu)

- a) předvídání;
- b) plánování;
- c) monitorování;
- d) sebehodnocení.

Vodítkem k ověření používání určité dovednosti mohou být návodné otázky (tedy sebedotazování) nebo autoinstrukce:

Předvídání – Dokážu odhadnout, jak budu úspěšný/á při řešení úlohy, splnění cíle?

Plánování – Jaká je povaha úkolu? Co je mým cílem? Co už vím? Jaký druh informace a jakou strategii budu potřebovat? Kolik času a jaké zdroje informací budu potřebovat?

Monitorování – Mám jasno v tom, co budu dělat? Dává úloha smysl? Směřuji k dosažení cíle? Mám něco změnit? Dělán vše tak, jak mám?

Hodnocení – Dosáhl/a jsem cíle? Co jsem udělal/a? Co neudělal/a? Budu příště postupovat jinak a jak?

Metakognitivní proces je skoro vždy potenciálně vědomý a potenciálně kontrolovatelný. Například úspěšný žák používá metakognitivní znalosti a dovednosti automaticky (nevědomě), nepřemýšlí o nich, když je používá. Když se ho ale zeptáme, co udělal pro svou úspěšnost, dokáže obvykle metakognitivní proces popsat přesně. Když tedy nastanou určité problémy, zpomalí a začne si systematicky uvědomovat vlastní metakognitivní aktivity.

Důležité je nejenom vědomě reflektovat vlastní metakognitivní proces, ale také učit žáky uvědomovat si tento proces, když si jej zkusí osvojit. Tyto dovednosti se stanou nejefektivnějšími, když jsou „overlearned“, tedy zautomatizované.

Podstatu učení tvoří kognitivní (poznávací) proces. Řekli jsme, že proces autoregulace učení je doménově specifický, tzn. žák, který disponuje vyšší úrovní autoregulace učení v matematice, nemusí dosahovat stejné úrovně autoregulace například v oblasti přírodních věd. Je proto na místě specifikovat kognitivní oblast čtenářského rozvoje. V naší studii zjišťujeme deset

Tab. 1: *Metakognitivní dovednosti čtení*

PŘED ČTENÍM	BĚHEM ČTENÍ	PO ČTENÍ
<p>Plánování čtení – s jakým cílem a záměrem se chystám číst, jak tohoto cíle hodlám dosáhnout (jaké strategie zvolím), jakým způsobem budu zjišťovat dosažení tohoto cíle (hodnocení), co už o tématu vím (aktivace dřívějších znalostí), kolik času si vymezím, jaké prostředí zvolím apod.</p>	<p>Monitorování porozumění prostřednictvím strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● sebedotazování ● mentálního mapování ● myšlení nahlas ● interaktivní diskuse ● reflektivního deníku (záznam z četby). <p>V případě zjištění neporozumění textu aplikace upevňujících strategií (např. přeskokování textu, opakované čtení atd).</p>	<p>Sebehodnocení porozumění (sebehodnotící portfolio, charakteristiky, diskuse, sebereflektivní deník apod).</p>

vybraných kognitivních (čtenářských) dovedností podle dvou stanovených úrovní čtenářského rozvoje:

Porozumění podstatným myšlenkám a detailům literárního textu:

1. Porozumění tématu nebo poselství příběhu a podpůrným detailům.
2. Shrnutí podložené textem.
3. Vyvození závěrů nebo předvídání na základě četby.
4. Kritická interpretace slovní zásoby podle kontextu.
5. Řazení kroků, událostí a/nebo částí tak, jak jdou v textu za sebou.

Analýza, interpretace literárního textu a kritické myšlení:

1. Porozumění literárním prvkům (žánrům, prvkům příběhu, jako je zápletky, postavy, prostředí, stylistický záměr) a grafickým prvkům, ilustracím.
2. Nalezení rozdílů a shody prvků v textu.
3. Hledání spojitostí (příčiny a následku) mezi částmi textu.
4. Analýza autorova záměru a zhodnocení působení na různé okruhy čtenářů.
5. Rozšíření informací nad úroveň textu – použití informací, reakce na četbu, prokázání vhledu získaného z četby.

Abychom mohli celý proces autoregulace čtenářského rozvoje posuzovat komplexně, je potřeba diagnostikovat jednak úroveň motivace, jednak míru používání kognitivních a metakognitivních dovedností.

Použité postupy a metody

Empirická studie, která byla uskutečněna od května do září 2008, zjišťovala, jaké jsou rozdíly v autoregulačních dovednostech u žáků mladšího školního věku s různou úrovní čtenářského rozvoje. Předpokládali jsme, že žáci s vyšší úrovní čtenářského rozvoje dosahují také vyšší úrovně v autoregulačních dovednostech a že existuje vysoká míra korelace mezi vybranými faktory (motivačním, metakognitivním a kognitivním) autoregulace učení.

Do výzkumného šetření bylo zapojeno 10 základních škol z ČR, tj. 234 žáků 3. a 4. ročníku ZŠ. Z dostupného výběru základních škol v databázi zakladniskoly.cz bylo náhodně vybráno 5 krajů z celé ČR, z krajů 10 okresů, z každého okresu dvě školy. Původního záměru náhodnosti vzorku nebylo dosaženo, jelikož se jednalo o školy s dostupným kontaktem. Do výzkumu se zapojilo celkem 10 škol (jednalo se o vybrané školy ze Znojma, Brna, Ostravy, Jeseníku, Olomouce, Nového Jičína, Karlových Varů, Českých Budějovic a Hradce Králové).

Úroveň autoregulace učení byla testována dotazníkem, který byl vytvořen na základě testu PIRLS (2001) a Testu metakognitivních dovedností a znalostí (Desoete, Roeyers a Buysse, 2001). Dotazník obsahoval 24 položek vztahujících se ke kognitivním faktorům (10 položek), metakognitivním faktorům (8 položek) a motivačním faktorům (6 položek). Kognitivní faktory byly zastoupeny otázkami k porozumění textu (5 položek) a analýze textu (5 položek). Metakognitivní faktory zjišťovaly především úroveň předvídání (1 položka), plánování (2 položky), monitorování (2 položky) a sebehodnocení (3 položky). Úroveň motivačních faktorů byla stanovena na základě otázek vztahujících se k atribuci (2 položky), osobní zdatnosti (2 položky) a cílové orientaci (2 položky). Použity byly otázky s výběrem odpovědí, ale také otevřené otázky. Úroveň jednotlivých oblastí byla zjišťována součtem počtu bodů v dané oblasti.

Testována byla reliabilita dotazníku (Cronbachovo alfa), která vykazuje poměrně vysokou míru spolehlivosti (koeficient alfa = 0,86).

Testování kognitivních dovedností bylo převzato z testů PIRLS (2001), které byly přeloženy do češtiny (UIV), návrh otázek z ostatních oblastí byl testován v rámci předvýzkumu (Hrbáčková a Švec, 2005).

Úroveň čtenářského rozvoje byla stanovena prostřednictvím hodnocení učitele čtení na základě indikátorů čtenářského rozvoje (Hausenblas, 2001).

Žáci byli rozděleni do tří úrovní (A – výborní, B – průměrní, C – podprůměrní čtenáři). Například u indikátoru Žákovo vyjadřování úsudků o textu byli žáci rozděleni takto:

A – žák vyslovuje své soudy o textu uspořádaně a podkládá je dokladem z textu nebo související osobní zkušeností;

B – žák dokáže o vývoji děje a o činech postav i o motivech jejich jednání povídat logicky, ale bez plánu a bez ucelenosti a ne dlouho;

C – žák hodnotí děj nebo jednání postav, ale má-li vysvětlit, proč to považuje za dobré, pěkné, milé nebo naopak, neopírá se ani o vlastní zkušenost, ani o samotný text.

Do skupiny A bylo zařazeno 48 žáků, do skupiny B 124 žáků a do skupiny C 62 žáků z celkového počtu 234 žáků.

Výsledky a interpretace

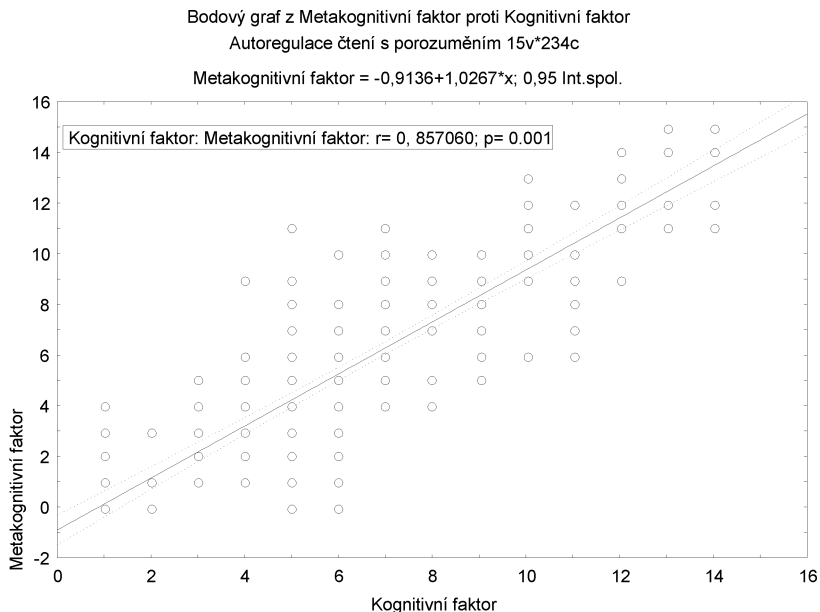
Na základě Spearmanova testu korelace (Tab. 2) byl zjištěn vzájemný vztah mezi všemi třemi faktory autoregulace čtenářského rozvoje (motivační, kognitivní i metakognitivní faktory) u všech zkoumaných žáků.

Tab. 2: Korelace faktorů autoregulace čtenářského rozvoje

Proměnná	Spearmanovy korelace (Autoregulace čtení s porozuměním_26_6) Označené korelace jsou významné na hladině $p < 0,05000$ $N = 234$		
	Kognitivní faktor	Metakognitivní faktor	Motivační faktor
Kognitivní faktor	1,000000	0,857060	0,515911
Metakognitivní faktor	0,857060	1,000000	0,537306
Motivační faktor	0,515911	0,537306	1,000000

Vysokou míru korelace vykazuje především vztah kognitivní a metakognitivní oblasti. Dá se tedy říci, že žáci, kteří používají čtenářské dovednosti a dovedou čtené interpretovat, také nad uvedeným procesem čtení přemýšlejí a při čtení aplikují metakognitivní dovednosti (Graf 1).

Pokud bychom chtěli vysvětlit závislost kognitivního procesu na všech ostatních sledovaných faktorech (Tab. 3), můžeme na základě výsledků regresní analýzy konstatovat, že koeficienty závislosti jsou poměrně významné. V analýze nacházíme 4 významně působící vlivy (proměnná sebehodnocení,



Obrázek 2: Graf 1: Míra korelace mezi kognitivní a metakognitivní oblastí

plánování, monitorování, předvídání). Koeficient determinance ukazuje přibližně 75 % variability závislé veličiny, tj. kognitivního faktoru (používání čtenářských dovedností).

Podrobnější korelační matice metakognitivních a motivačních proměnných (Tab. 4) vypovídá o míře závislosti vybraných faktorů na kognitivním faktoru. Největší korelační koeficienty vykazují proměnné plánování, monitorování a sebehodnocení. Dá se tedy říci, že mezi úrovní použití čtenářských a metakognitivních dovedností existuje závislost.

V naší analýze nás především zajímalo, jaké jsou rozdíly v autoregulačních dovednostech u žáků mladšího školního věku s různou úrovní čtenářského rozvoje (Graf 2). Nejvyšší skóre autoregulačních faktorů vykazuje skupina s nejvyšší úrovní čtenářského rozvoje (A), naopak nejnižší skóre v metakognitivní, kognitivní i motivační oblasti vykazuje skupina s nejnižší úrovní čtenářského rozvoje (C). Mezi třemi skupinami u všech vybraných faktorů čtenářského rozvoje byly nalezeny statisticky významné rozdíly. Abychom provedli detailnější analýzu závislosti čtenářského rozvoje na všech sledova-

Tab. 3: Regresní analýza se závislou proměnnou

N = 234	Výsledky regrese se závislou proměnnou: Kognitivní faktor R = 0,86752296 R ² = 0,75259608 Upravené R ² = 0,74493313 F(7,226) = 98,212 p < 0,0000 Směrod. chyba odhadu: 1,6300					
	Beta	Sm. chyba beta	B	Sm. chyba B	t (226)	Úroveň p
Abs. člen			1,876875	0,299414	6,268494	0,001000
Předvídání	0,137090	0,036741	0,703248	0,188478	3,731200	0,000241
Plánování	0,153104	0,045792	0,449492	0,134438	3,343486	0,000968
Monitorování	0,240421	0,047475	0,585722	0,115660	5,064156	0,000001
Sebehodnocení	0,461928	0,049839	0,854448	0,092189	9,268408	0,001000
Atribuce	0,055544	0,036571	0,165034	0,108662	1,518788	0,130213
Osobní zdatnost	0,049642	0,038383	0,137815	0,106560	1,293314	0,197223
Cílová orientace	0,037383	0,039773	0,095146	0,101230	0,939895	0,348275

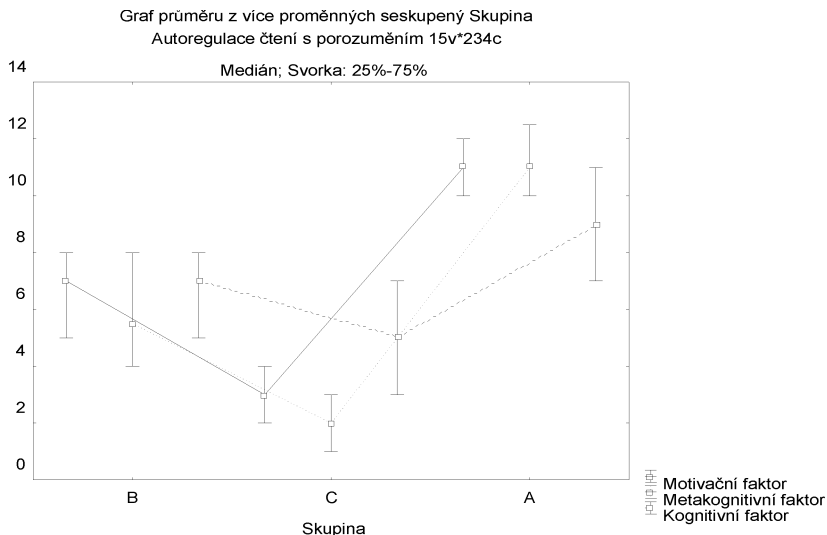
Tab. 4: Korelační matice kognitivní oblasti vůči sledovaným faktorům metakognitivní a motivační oblasti

Proměnná	Korelace (Autoregulace čtení s porozuměním)							
	Předvídání	Plánování	Monitor.	Sebehod.	Atribuce	Osobní zdatnost	Cílová orientace	Kognitivní faktor
Předvídání	1,000000	0,408821	0,296335	0,212264	0,198125	0,202095	0,200475	0,397509
Plánování	0,408821	1,000000	0,537075	0,565561	0,378260	0,372057	0,408885	0,654286
Monitorování	0,296335	0,537075	1,000000	0,685942	0,306928	0,281801	0,333339	0,723627
Sebehodnocení	0,212264	0,565561	0,685942	1,000000	0,320254	0,362617	0,424644	0,794195
Atribuce	0,198125	0,378260	0,306928	0,320254	1,000000	0,132960	0,278787	0,379366
Osobní zdatnost	0,202095	0,372057	0,281801	0,362617	0,132960	1,000000	0,440795	0,393427
Cílová orientace	0,200475	0,408885	0,333339	0,424644	0,278787	0,440795	1,000000	0,441131
Kognitivní faktor	0,397509	0,654286	0,723627	0,794195	0,379366	0,393427	0,441131	1,000000

ných faktorech autoregulačních dovedností, byli žáci rozděleni na dvě poloviny (v každé 117 žáků). Předpokládali jsme, že zde se projeví pouze významné závislosti.

Všech 9 vybraných kategorií bylo neparametrickým testem (Waldův-Wolfowitzův test) porovnáváno u žáků s vyšší (skupina A) a nižší (skupina B) úrovní čtenářského rozvoje. Významné rozdíly mezi oběma skupinami byly nalezeny v kognitivních a metakognitivních faktorech autoregulace učení a to především u porozumění, analýzy, sebehodnocení, monitorování a plánování (Tab. 5).

V oblasti porozumění analýza ukázala signifikantní rozdíl mezi skupinami ($p = 0,001$). Žáci s vyšší úrovní čtenářského rozvoje dosahovali v porozumění



Obrázek 3: Graf 2: Úroveň autoregulačních dovedností (v kognitivní, metakognitivní a motivační oblasti) ve všech třech skupinách

lepších výsledků ($r = 4,81$; $SD = 1,01$) než žáci s nižší úrovní čtenářského rozvoje ($r = 2,64$; $SD = 1,05$). Jednalo se o strategie shrnutí textu, vyvození závěrů, předvídání, interpretace slovní zásoby a řazení událostí.

Ještě významnější rozdíl byl zaznamenán v oblasti analýzy textu ($p = ,001$). Žáci s vyšší úrovní čtenářského rozvoje vykazovali statisticky významné rozdíly v této kognitivní oblasti (Mean =4,51; $SD = 1,75$) oproti žákům s nižší úrovní čtenářského rozvoje (Mean =1,35; $SD = 1,07$). Do této oblasti řadíme kognitivní dovednosti, např. hledání souvislostí mezi částmi textu, nalezení rozdílů a shody prvků v textu, porozumění literárním prvkům (zápletky, prostředí), analýzu autorova záměru a rozšíření informací nad úroveň textu (reakce na četbu, využitelnost informací apod).

V předvídání, jako jediném metakognitivním faktoru, nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly mezi žáky s vyšší a nižší úrovní čtenářského rozvoje ($p = 0,116$). Žáci byli v testu pomocí škály dotazováni na to, jak si myslí, že odpoví na otázky z kognitivní oblasti. Bodové skóre získali v případě, pokud zatržená odpověď korespondovala se skutečností správných odpovědí. Tzn., že pokud zatrhli odpověď „Vím naprosto jistě, že na následující

Tab. 5: *Neparametrická analýza skupinových rozdílů*

Proměnná	Waldův-Wolfowitzův test (Autoregulace čtení s porozuměním) Dle proměn. Skupina A a B Odlišnosti mezi skupinami jsou významné na hladině $p < 0,05$	
	Z	Úroveň p
Porozumění	8,12306	0,000001
Analýza	9,95755	0,000001
Předvídaní	1,57130	0,116113
Plánování	4,19201	0,000028
Monitorování	4,71615	0,000002
Sebehodnocení	8,64720	0,000001
Atribuce	0,78509	0,471788
Osobní zdatnost	1,04716	0,326276
Cílová orientace	1,70234	0,101669

otázky odpovím správně“, která souhlasila s výsledkem, získali plný počet bodů. Pokud zatrhli stejnou odpověď, ačkoliv ve skutečnosti neodpověděli správně, nezískali body, jelikož jejich dovednost předvídat očekávané výsledky byla nulová.

Statisticky významné rozdíly se potvrdily u všech ostatních oblastí meta-kognitivního faktoru ($p = 0,001$). Žáci s vyšší úrovní čtenářského rozvoje dosahují vyššího skóre v oblasti plánování (Mean = 1,86; SD = 1,04), monitorování (Mean = 2,76; SD = 0,98) a sebehodnocení (Mean = 3,41; SD = 1,41) než žáci čtenářsky slabší (Mean = 0,66, SD = 0,78; Mean = 1,09, SD = 1,09; Mean = 1, SD = 1,09).

V oblasti atribuce neexistují statisticky významné rozdíly ($p = 0,47$) mezi oběma skupinami. Neprokázalo se, že by žáci s vyšší úrovní čtenářského rozvoje (Mean = 2,26; SD = 1,05) přisuzovali úspěch nebo neúspěch více vnitřním nestálým příčinám než žáci s nižší úrovní čtenářského rozvoje (Mean = 1,59; SD = 1,02), u kterých by se dalo očekávat, že budou spíše přisuzovat úspěch nebo neúspěch vnějším stálým příčinám.

Žákovo přesvědčení o vlastních kvalitách (osobní zdatnost) se rovněž u obou skupin neliší ($p = 0,33$). Uvědomělejší čtenáři nevykazují statisticky významnější skóre v osobní zdatnosti (Mean = 2,47; SD = 1,05) než slabší polovina čtenářů (Mean = 1,79; SD = 1,18). Nedá se tedy říci, že by zkušenější čtenáři dokázali reálněji posoudit vlastní kompetentnost ke splnění úkolu. Žáci si tedy věří nebo nevěří ve čtení bez ohledu na to, jestli jsou úspěšnými nebo méně úspěšnými čtenáři.

Neprokázala se ani hypotéza ($p = 0,10$), že žáci s vyšší úrovní čtenářského rozvoje jsou vnitřně motivovanější (Mean = 2,84; SD = 1,11) než žáci s nižší úrovní čtenářského rozvoje (Mean = 1,84; SD = 1,22).

Variabilita skóre v motivačních faktorech ukazuje, že slabší i zkušenější čtenáři hodnotí svoje kvality různě – někteří velmi vysoko, jiní naopak bez ohledu na skutečnou úroveň čtenářského rozvoje. Obě skupiny jsou také různě motivovány a čtenářský rozvoj v naší studii nehraje v cílové orientaci významnou roli.

Diskuse a závěry

Předkládaná studie poskytuje vhled do problematiky autoregulace čtenářského rozvoje žáků 3. a 4. tříd základních škol. Ukazuje, jaké jsou rozdíly ve vybraných faktorech autoregulace čtení s porozuměním (porozumění, analýza textu, předvídaní, plánování, monitorování, sebehodnocení, atribuce, osobní zdatnost a cílová orientace) u žáků s vyšší a nižší úrovní čtenářského rozvoje.

Často se objevují diskuse o tom, zda jsou žáci mladšího školního věku schopni sami řídit svůj proces učení, jelikož z ontogenetického hlediska se žákovo „Já“ rozvíjí až do období dospívání. Jiné výzkumy dokazují, že i žáci mladšího školního věku mohou disponovat určitou úrovní metakognitivních dovedností (Larkin, 2002; Perry a Drummond, 2002), což potvrzuje i naše výzkumná studie.

Analýza ukázala, že výborní čtenáři (s vyšší úrovní čtenářského rozvoje) dosahují vyššího skóre v kognitivních faktorech a také ve všech faktorech metakognitivních. Nejenom, že používají čtenářské dovednosti (kognitivní oblast), ale umějí tyto dovednosti i použít a nad celým procesem čtení přemýšlejí. Výborní čtenáři se liší od těch slabších v tom, že si veškeré čtenářské aktivity uvědomují, plánují, monitorují a vyhodnocují. Kromě znalostí disponují také dovednostmi kontroly a regulace celého procesu čtení.

V běžné školní praxi se setkáváme s tím, že učitel klade důraz především na kognitivní znalosti, nevíme však, jaká je situace s rozvojem metakognitivních dovedností žáků. Víme-li, že výborní čtenáři těmito dovednostmi disponují, je na místě zvažovat, zda a jakým způsobem je lze rozvíjet u čtenářů nezkušených.

Nabízí se možnost ověření vlivu metakognitivní výuky jako východiska rozvoje autoregulace učení žáků mladšího školního věku. Toto šetření bude uskutečněno v rámci disertační práce.

Literatura

- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, činnosti a hry*. Praha: Portál, 2001.
- BOEKAERTS, M. Bringing about change in the classroom: strenghts and weakness of the self-regulated learning apporach. *Learning and Instruction*, 2002, roč. 12, s. 589–604.
- BOEKAERTS, M. Self-Regulated Learning: Bridging the Gap Between Metacognitive and Metamotivation Theories. *Educational Psychologist*, 1995, roč. 30, č. 4, s. 195–200.
- BOEKAERTS, M., PINTRICH, P. R., ZEIDNER, M. (ed.). *Handbook of Self-Regulation*. 2. ed. Burlington, San Diego, London: Elsevier Academic Press, 2005.
- BORKOWSKI, J. G. Metacognitive Theory: A Framework for Teaching Literacy, Writing, and Math Skills. *Journal of Learning Disabilities*, 1992, roč. 25, č. 4, s. 253–257.
- DESOETE, A., ROEYERS, H., BUYSSE, A. Metacognition and Mathematical Problem Solving in Grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 2001, roč. 34, s. 435–449.
- FOLTÝNOVÁ, D. Rozvoj metakognitivních strategií v projektové výuce zeměpisu. In *Aktuální problémy pedagogiky*. Olomouc: Votobia, 2005, s. 63–67.
- GABAL, I., VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, L. *Jak čtou české děti? Analýza výsledků socio-logického výzkumu*. Praha: GAC, 2003.
- HAUSENBLAS, O. *Devět hledisek pro hodnocení čtenářského rozvoje žáků – ve třech úrovních zoládání. Kritické myšlení o. s.*, [cit. 23. 1. 2001]. Dostupné na <http://www.kritickemysleni.cz/prectetesi.php?co=texty/devethledisek>.
- HRBÁČKOVÁ, K., ŠVEC, V. The impact of metacognitive strategies on reading comprehension in an early literacy workshop. *The New Educational Review* 2005, roč. 5, č. 1, s. 69–78.
- KOŠTÁLOVÁ, H. *Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci se čtenářskými dovednostmi*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, [cit. 17. 10. 2008]. Dostupné na <http://www.rvp.cz/clanek/74/2713>.
- KRYKORKOVÁ, H., CHVÁL, M. Rozvoj metakognice – cesta k plnohodnotnějšímu poznání. *Pedagogika* 2001, roč. 51, č. 2, s. 185–196.
- KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998.
- LARKIN, S. Creating metacognitive experiences for 5- and 6-year-old children. In SHAYER, M., ADEY, P. (ed.). *Learning Intelligence*. Buckingham: Open University Press, 2002.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s. r. o., 2004.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998.
- MEREDITH, K., STEELOVÁ, J. L., TEMPLE, CH. *Vychováváme přemýšlivé čtenáře: Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka VIII*. Praha: PAU, 1997.
- NAJVAROVÁ, V. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace* 2008, č. 1, s. 5–19.
- NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání*. Kroměříž: Spirála, 2001.
- PAJERS, F. Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning. *Theory Into Practice* 2001, roč. 41, s. 116–125.
- PERRY, N., DRUMMOND, L. Helping young students become self-regulate researchers and writers. *The Reading Teacher*, 2002, roč. 56, č. 3, s. 298–310.
- PERRY, N. E., VANDEKAMP, K. O., MERCER, L. K., NORDBY, C. J. Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 2002, roč. 37, s. 5–15.

- PINTRICH, P. R. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 1999, roč. 31, s. 459–470.
- PINTRICH, P. R. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into practice*, 2002, roč. 41, s. 219–226.
- PROCHÁZKOVÁ, I. *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?* Výzkumný ústav pedagogický v Praze, [cit. 18. 1. 2006]. Dostupné na <http://www.rvp.cz/clanek/74/446>.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001.
- PUUSTINEN, M., PULKKINEN, L. Model of Self-regulated Learning: a review. *Scandinavian Journal of Educational Research* 2001, roč. 45, č. 3, s. 269–286.
- RYAN, R. M., DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 2000, roč. 55, č. 1, s. 68–78.
- STERNBERG, R. J. *Úspěšná inteligence*. Praha: Grada Publishing, 2001.
- WINNE, P. H. Inherent Details on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 1995, roč. 30, č. 4, s. 173–187.
- ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*, 2002, roč. 41, č. 2, s. 64–70.
- ZIMMERMAN, B. J. Self-Regulation Involves More Than Metacognition: A Social Cognitive Perspective. *Educational Psychologist*, 1995, roč. 30, č. 4, s. 217–221.
- ZIMMERMAN, B. J., BANDURA, A. Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 1994, roč. 31, s. 845–862.
- ZIMMERMAN, B. J., BONNER, S., KOVACH, R. *Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy*. Washington: American Psychological Association, 2002.

HRBÁČKOVÁ, K. Autoregulace procesu čtenářského rozvoje žáků na 1. stupni základní školy. *Pedagogická orientace* 2009, roč. 19, č. 4, s. 74 až 91. ISSN 1211-4669.

Autorka: Mgr. Karla Hrbáčková, Ústav pedagogických věd, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Mostní 5139, 760 01 Zlín, e-mail: hbackova@fhs.utb.cz