

## Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy<sup>1</sup>

Veronika Najvarová

Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity

**Abstrakt:** Studie uvádí čtenáře do problematiky porozumění čtenému textu jako aktivní činnosti jedince, kterou bychom mohli popsat jako interakci autora a recipienta. Využívání různých technik a strategií umožňuje a usnadňuje porozumění čtenému. Studie je rozčleněna do tří částí. V první části jsme se pokusili definovat kategorie čtenářská strategie a čtenářská dovednost a najít mezi nimi vztah. Ve druhé části studie představujeme klasifikace čtenářských strategií, které jsme rozčlenili podle různých aspektů. Třetí část studie přináší výsledky výzkumu čtenářských strategií žáků 1. stupně ZŠ, který byl uskutečněn v pátých třídách na vybraných základních školách v Brně ve školním roce 2005/6. Výsledky naznačují, jaké způsoby práce s texty učitelé od žáků vyžadovali a jaké čtenářské strategie žáci na konci prvního stupně používali.

**Klíčová slova:** porozumění textu, čtenářské strategie, čtenářské dovednosti, kvalitativní přístup

### 1 Porozumění čtenému textu

Jedním z cílů základního vzdělávání je naučit žáky číst s porozuměním. Tento cíl je v souladu s pojetím čtenářské gramotnosti jako aktivního konstruování obsahu čteného textu (srov. Gavora, 2003; Doležalová, 2005). Čtení s porozuměním je záměrná myšlenková činnost, kterou se čtenář dobírá významu textu. Porozumění textu je individuální, každý čtenář si vytváří své vlastní významy čteného (např. Gavora, 1992, s. 76; Johns, Lenski, 2005, s. 344). Porozumění textu závisí na řadě proměnných, například na obtížnosti textu, kohezivnosti textu, koherentnosti textu, intertextovosti, jeho regulativnosti, předchozích znalostech čtenáře o tématu apod. (např. Mareš, 2001). Leslie a Caldwell (2001, s. 5) ještě zdůrazňují význam metakognitivních strategií pro porozumění textu (zejména kontrolní strategie). Pokud jsou všechny faktory příznivě nastaveny, pak čtenář vytváří význam snadno, porozumění je rychlé a text je subjektivně považován za snadný.

<sup>1</sup> Studie vznikla za podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LC06046.

Výzkumy poukazují na čtyři důvody selhání porozumění čtenému textu v průběhu čtení.

1. Čtenář má nedostatečně rozvinuté metakognitivní strategie, zejména kontrolní, a proto kontrolu porozumění čtenému neprovádí (Markman, 1979).
2. Čtenář nerozumí textu, vysvětlení ale nehledá v textu a vysvětluje si nesrovnalosti pomocí vlastní zkušenosti, čímž může dojít k nesprávným nebo zavádějícím závěrům (August, Flavell, Clift, 1984).
3. Čtenář vyvíjí příliš velké úsilí na dekodování textu, proto současně není schopen porovnávat nové informace s již známými a začleňovat je do svých znalostních struktur (Paris, Wasik, Turner, 1996).
4. Čtenář není schopen vytvořit z přečteného textu koherentní závěry, které by stavěly na hodnocení textu a na jeho porovnání s dalšími informacemi (Vosniadou, Pearson, Rogers, 1988).

Porozumění textu se projevuje v činnostech žáka, které můžeme zaznamenávat a hodnotit. Pro zjišťování a hodnocení porozumění textu můžeme využít různých metod. Uvedme například pozorování žáků při čtení, kladení otázek zjišťujících porozumění textu, reprodukce textu, vytváření souhrnů, doplňování a metody verbalizace (Kutz, 2004; Sweet, 2003; Duke, Mallette, 2004; Janík, 2005). Projev porozumění u žáků může mít povahu vyčleňování informací nebo jejich označování v textu, vyjadřování vztahu mezi informacemi, uspořádávání informací podle kritérií, grafického vyjádření informací, reprodukce textu, vytváření otázek k textu, hodnocení obsahu textu a využívání předchozích znalostí (Temple, Ogle, Crawford, Freppon, 2005, s. 214; Harvey, Goudvis, 2000, s. 188; Tompkins, 2006, s. 223).

V českém prostředí se o porozumění textu často mluví v souvislosti s metodami práce s textem. Metody práce s textem bývají zahrnovány do výukových metod, založených na práci s textovými materiály (např. Maňák, Švec, 2003, s. 64; Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 162; Vališová, 2007, s. 199). Metody práce s textem považujeme za činnosti učitele, jenž jich v interakci se žáky využívá k dosažení cíle (např. naučit žáky číst s porozuměním, vyhledávat informace, kriticky hodnotit obsah přečteného). Pokud si žák tyto postupy zvnitřní a začne je uvědoměle a záměrně používat během čtení (respektive před čtením nebo po ukončení čtení), pak je označujeme jako čtenářské strategie. Čtenářské strategie, které si žák zautomatizuje a používá je, aniž si je uvědomuje,

se stávají čtenářskými dovednostmi (např. Paris, Wasik, Turner, 1996, s. 610; Spolsky, 1989, s. 109; Afflerbach, Pearson, Paris, 2007).

### 1.1 Čtenářské dovednosti a čtenářské strategie

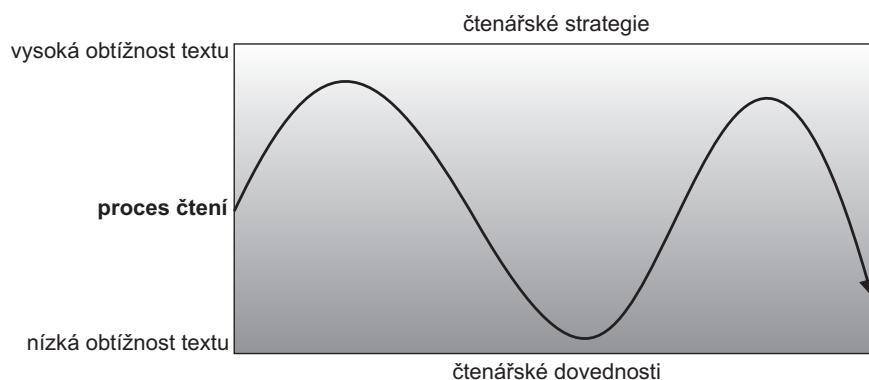
Čtenářské dovednosti (*reading skills*) a čtenářské strategie (*reading strategies*) jsou úzce spojené se stylem učení z textu<sup>2</sup>. Jejich uplatňováním jedinec dosahuje stanoveného cíle, jímž je porozumění textu a jeho následné zpracování.

Čtenářské dovednosti jsou automatické činnosti, které ústí v dekodování textu a porozumění. Jsou charakteristické rychlostí čtení, plynulostí, účinností, obvykle jsou uplatňovány bez vědomé kontroly (Spolsky, 1989; Paris, Wasik, Turner, 1996; Alexander, Jetton, 2000; Johns, Lenski, 2005; Afflerbach, Pearson, Paris, 2007).

Čtenářské strategie jsou záměrné, zaměřené postupy, které kontrolují a modifikují čtenářovu snahu dekodovat text, porozumět slovům a vytvářet význam textu (Bean, 2000; Barry, 2002; Afflerbach, Pearson, Paris, 2007). Teoretické zázemí čtenářských strategií nacházíme v konstruktivistických teoriích autonomního učení. Čtenář využívá čtenářské strategie především v situaci, kdy je konfrontován s textem vysoké obtížnosti a dosud uplatňované postupy (čtenářské dovednosti) selhávají. Proto hledá způsob, jak textu porozumět, záměrně využívá strategie, které by mu mohly pomoci k dosažení cíle. Vztah mezi čtenářskými dovednostmi a čtenářskými strategiemi bychom mohli znázornit schématem na obr. 1. Schéma ukazuje, že pokud je text subjektivně vnímán jako obtížný a čtenářské dovednosti při čtení selhávají, pak čtenář při čtení zapojuje čtenářské strategie a hledá způsob, jak textu porozumět.

Čtenářské dovednosti a čtenářské strategie se liší záměrností a stupněm zautomatizování. Dovednost a strategie mohou směřovat ke stejnému cíli a mohou vyústit ve stejný výsledek (Afflerbach, Pearson, Paris, 2007). Postupem času se vědomé čtení s vynaložením jistého úsilí (strategické čtení, *strategic reading*) může proměnit v plynulou a automatickou činnost (dovednostní čtení). Porovnání aspektů strategického a dovednostního čtení uvádíme v tabulce 1.

<sup>2</sup> Podrobně zpracovává problematiku učení z textu Průcha (1987).



Obr. 1: Vztah mezi čtenářskými strategiemi a čtenářskými dovednostmi

Tab. 1: Aspekty strategického a dovednostního čtení

	strategické čtení		dovednostní čtení
<b>uvědomění</b>	vyšší	→	nižší
<b>použití</b>	záměrné	→	nezáměrné
<b>porozumění</b>	kontrolované	→	nekontrolované
<b>automatizace</b>	uvědomované	→	neuvědomované
<b>obtížnost textu</b>	vysoká	→	nízká

## 2 Klasifikace čtenářských strategií

Při hledání třídění čtenářských strategií jsme narazili na celou řadu prakticko-metodických návodů, které představují efektivní didaktické postupy pro práci s textem. Klasifikací empiricky podložených je méně a většinou tvoří základ klasifikací prakticko-metodickým. Při analýze klasifikací čtenářských strategií jsme dospěli ke třem kritériím, která autoři při vymezení svých třídění uplatňovali.

### 2.1 Třídění strategií podle typu čtení

Specifické kritérium při třídění čtenářských strategií zohledňují autoři, kteří rozlišují čtení na jednotlivé typy – kurzorické, statarické, selektivní, porovnávací, studijní čtení a kontrolní (např. Fry, 2003; Kahn, 2001; Maňák, Švec, 2003; Zielke, 1988). Každý druh čtení sleduje jiný cíl, a proto vyžaduje jiné

strategie. Liší se zejména důkladností čtení textového materiálu. Kurzorické nebo kontrolní čtení je poměrně rychlé, čtenář se orientuje na stránce ve skocích (podle zvýrazněných slov v textu, podle odstavců). Při selektivním čtení se čtenář zaměřuje na předem stanovené prvky textu (např. zvýrazněné slovo), nebo v textu vyhledává informace podle určitého kriteria. Studijní čtení označuje důkladné zpracování textu za účelem jeho pochopení, zapamatování a začlenění nových informací do struktury již dříve osvojených poznatků. Mohli bychom zde upozornit na přístup W. Schnotze (1996), který rozlišuje tzv. mikrostrategie a makrostrategie učení z textu. Mikrostrategie se zaměřují na porozumění slovům a větám (jsou využívány především při studijním a stararickém čtení), zatímco makrostrategie vedou k pochopení textu jako celku, jejich pomocí čtenář hledá hlavní myšlenku nebo jádro sdělení (bývají využívány při čtení kurzorickém, kontrolním nebo selektivním).

## 2.2 Třídění strategií podle fází čtenářského procesu

Řada autorů třídí strategie podle toho, kdy jsou během čtení využívány, tedy na strategie před samotným čtením, během čtení nebo po ukončení čtení (*before, during, after reading strategies*). Toto kritérium bylo nejčastěji uplatňováno v prakticko-metodických klasifikacích (např. Leslie, Caldwell, 2001; Tompkins, 2004, 2006; Johns, Lenski, 2005). Rovněž Paris, Wasiková a Turnerová (1996) rozdělují čtenářské strategie podle procesu čtení do tří fází. Hovoří o fázi přípravy ke čtení, během které se především aktivují předchozí znalosti čtenáře, fázi vytváření významů během čtení, u kterého zdůrazňují čtenářovo vyvozování významů, předvídání v textu a sledování souvislostí v textu. Třetí fází je reflektující shrnutí přečteného textu. Obdobně pak Gavora (2003), Magulová (2008) a Hrbáčková (2009) charakterizují fáze čtení pomocí metakognitivních procesů, které se uplatňují v průběhu čtení. Wolff (1997) rozděluje strategie podle stejného hlediska, ale označuje je jako strategie aktivování (*Bereitstellungsstrategien*), kam řadí strategie utváření nebo očekávání postojů ke čtenému a strategie, které aktivují předchozí znalosti. Druhou skupinu tvoří strategie zpřístupňování (*Erschliessungsstrategien*), které zahrnují strategie usuzování z jazykového kontextu a usuzování ze znalostí světa. Třetí skupinou strategií jsou strategie zpracování (*Verarbeitungsstrategien*), tj. strategie k řízení zpracování textů (k uplatnění různých stylů) a strategie k dalšímu zpracování informací (abstrahování, generalizování atp.).

### 2.3 Třídění strategií podle přístupů k učení z textu

Posledním kritériem pro třídění klasifikací čtenářských strategií označujeme jako třídění podle přístupů k učení z textu. V literatuře jsou rozlišovány dva základní přístupy k učení z textu – povrchový a hloubkový (srov. Marton, Säljö, 1976; Mareš, 1998, 2001; Greger, 2005). Povrchový styl učení z textu je charakteristický především mechanickým, pamětním učením předložených informací (memorováním), bez pochopení smyslu čteného. Hloubkový styl učení z textu vykazuje snahu o porozumění souvislostem mezi informacemi v textu, ale i porozumění souvislostem mezi přečteným textem a vnějším světem. V rámci obou stylů se uplatňují různé čtenářské strategie. Jejich přehled nabízí např. Vlčková (2007), která uvádí strategie kognitivní, kompenzační, paměťové, metakognitivní, afektivní a sociální<sup>3</sup>.

Empiricky podloženou klasifikaci přináší výzkum PIRLS, který pracuje s konceptem čtenářských dovedností (Kramplová, Potužníková, 2005, s. 68). Uvádí jich sedm: určení hlavní myšlenky, vysvětlení přečteného obsahu, porovnání s vlastní zkušeností, porovnání s dalšími texty, předvídání, zobecnění a charakteristika stylu a struktury textu. Výzkum PISA pracuje s konceptem čtenářských strategií, které dělí na strategie kontroly a monitorování vlastního porozumění textu (Palečková, Tomášek, 2005).

Uceleným zdrojem informací k problematice čtenářských strategií je práce Barryho (2002), ve které je uveden soupis strategií a technik. Barry zastřešuje všechny uvedené strategie a techniky pojmem strategie, to ale není zcela v souladu s naším pojetím strategie jako záměrného, zaměřeného postupu, který kontroluje a modifikuje čtenářovu snahu dekodovat text, porozumět slovům a vytvářet význam textu (srovnej např. Vaughn, 1984), některé z nich bychom označili jako techniky<sup>4</sup> či metody. Tento přehled strategií přeložil do českého jazyka Hausenblas (2004), jedná se však pouze o doslovný překlad názvů jednotlivých strategií a jejich bibliografii.

Vaughn (1984, s. 127)<sup>5</sup> uvádí dvacet šest čtenářských strategií, které napomáhají porozumění textu, nejsou ale rozlišeny od technik, a proto se přikláníme ke členění, jak jej s odkazem na Vaughnovy práce aktualizovala Tompkinsonová (2006).

<sup>3</sup> Obdobné typy strategií uvádí i Zajícová (2002).

<sup>4</sup> Technikami rozumíme dílčí postupy nižší úrovně, které jsou integrovány do strategie.

<sup>5</sup> Z tohoto členění vychází i Grow (1996) a Kucer (2005).

Tompkinsonová<sup>6</sup> (2006, s. 229) zúžila Vaughnovo pojetí a uvádí osm základních čtenářských strategií, které usnadňují/umožňují čtenáři porozumět textu. Radí mezi ně předpovídání, propojování informací, vizualizaci, kladení otázek<sup>7</sup>, identifikaci hlavních myšlenek, vytváření souhrnů, kontrolování a hodnocení. Toto třídění strategií jsme použili jako podklad pro náš výzkum.

Z prezentovaného přehledu klasifikací čtenářských strategií je zřejmé, že jich existuje velmi mnoho. Pro větší přehlednost jsme je rozdělili do skupin podle různých hledisek. Pro potřeby této studie jsme se rozhodli třídit strategie podle typu čtení, podle fází čtenářského procesu a podle přístupů k učení z textu.

Znalost a používání čtenářských strategií ovlivňuje kvalitu čtenářského výkonu, zejména pak porozumění textu. Není jasné, které čtenářské strategie žáci znají, používají, a které od nich při práci s texty vyžadují učitelé. To bylo předmětem našeho výzkumu, jehož metodologii a výsledky kvalitativní části výzkumu přinášíme v další části studie.

### 3 Výzkum čtenářských strategií žáků 1. stupně

Prezentovaný výzkum čtenářských strategií je součástí širšího výzkumu čtenářské gramotnosti žáků 5. ročníku 1. stupně základní školy, který byl realizován v dubnu až červnu 2006. Výzkum byl koncipován dvoufázově jako kvantitativně-kvalitativní šetření. V první (kvantitativní) fázi výzkumu jsme zjišťovali úroveň čtenářské gramotnosti 279 žáků ze 14 tříd šesti brněnských základních škol. Podrobně o výběru vzorku a výsledcích této fáze výzkumu jsme již dříve informovali (Najvarová, 2008). Druhé (kvalitativní) fáze výzkumu se účastnilo jen 22 žáků. Byli to vždy dva žáci (extrémní případy) z každé zkoumané třídy, kteří v testu čtenářské gramotnosti dopadli nejlépe (dosáhli nejvíce bodů z dané třídy), respektive nejhůře (dosáhli nejméně bodů z dané třídy). U těchto žáků jsme dále zjišťovali, které faktory ovlivnily jejich výsledek v testu čtenářské gramotnosti.

#### 3.1 Výzkumné otázky

Při zpracovávání kvantitativní části výzkumu se začaly vynořovat otázky, na které jsme nemohli získat odpovědi plošným testováním žáků. Jakým

<sup>6</sup> Podobně také Harvey, Goudvis (2000); Johns, Lenski (2005) a Baker, Brown (2002).

<sup>7</sup> Strategii kladení otázek podrobněji rozpracovala Kimmelová (2003).

způsobem učí učitelé své žáky pracovat s textem? Učí je efektivně, použitelné a vhodné strategie pro práci s textem? Jaké druhy čtení používají učitelé ve výuce? Čím se odlišuje úspěšný čtenář od neúspěšného? Na některé z těchto otázek jsme se pokusili hledat odpovědi pomocí sondy do čtenářských dovedností a návyků žáků.

Při kvantitativním zkoumání čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně jsme zjistili, že existují rozdíly mezi výsledky žáků v testu čtenářské gramotnosti (Najvarová, Najvar, 2007; Najvarová, 2008). Na základě těchto zjištění jsme si položili tyto výzkumné otázky:

- *Které čtenářské charakteristiky odlišují úspěšné čtenáře od neúspěšných?*
- *Které strategie žáci při čtení užívají?*
- *Jaký způsob práce s texty vyžadují od žáků učitelé?*

Tyto otázky vycházejí z výsledků předchozích šetření, odpověď na ně jsme se rozhodli hledat pomocí kvalitativního přístupu.

### 3.2 Popis výzkumných metod a nástrojů

Zkoumaným žákům (extrémním případům) byla předložena sada šesti textů s úkoly různé povahy. Do této sady byl zařazen:

- nesouvislý text doplněný tabulkou s údaji, k nimž se vázaly otázky s nabízenou odpovědí a volnou odpovědí žáka,
- návod, podle kterého žák kreslil komplexní obrazec,
- volný písemný projev žáka na předem stanovené téma,
- souvislý text s otázkami s volbou odpovědi, spojený s tvorbou nadpisu a vlastních otázek ověřujících porozumění textu,
- souvislý text, který měli žáci přeformulovat podle stanovených kritérií,
- nesouvislý text, z jehož kontextu žáci vyvozovali neznámá slova.

Během práce s texty byli žáci pozorováni, sledováno bylo obzvláště používání čtenářských strategií. Využito bylo in-akční metody verbalizace, tzv. hlasitého uvažování v průběhu plnění úkolu (Gavora, 1996; Janík, 2005). Ke každému úkolu testu čtenářských dovedností byla připravena sada otázek zaměřených na poznání hlubších souvislostí rozvoje čtenářských dovedností a čtenářských strategií žáka. Bylo využíváno i sondážních otázek (srov. Hendl, 2005, s. 170),



pokud se žák nad úkolem hlasitě zamýšlel. Pomocí polostrukturovaného rozhovoru, jsme zjišťovali postoje žáků ke čtení, způsob jejich učení z textu a způsob práce s texty ve škole.

### 3.3 Výsledky výzkumu

Zkoumali jsme čtenářské strategie u 22 dětí (10 chlapců, 12 dívek) na konci pátého ročníku 1. stupně základní školy. Dívky dosáhly během testování celkově lepších výsledků, přestože nejlepších výsledků dosáhl chlapec a nejméně úspěšná byla dívka. Tito dva žáci současně navštěvují stejnou třídu. Časové rozmezí práce na předložených textech se u jednotlivých žáků pohybovalo v rozmezí 40 minut (nejrychlejší žák) až 95 minut (nejpomalejší žák). Kvalitativní analýzou získaných dat máme možnost hlouběji nahlédnout do čtenářských procesů žáků, porovnat činnosti úspěšných čtenářů a neúspěšných čtenářů<sup>8</sup> během čtení, popsat čtenářské dovednosti absolventů prvního stupně vybraných základních škol, zjistit, jaké čtenářské strategie čtenáři různých úrovní používají.

#### 3.3.1 Operacionalizace zkoumaných čtenářských strategií

Na základě pozorování žáků při práci s textem a následným rozhovorem s nimi jsme získali soubor 22 dílčích strategií (pozorovaných činností žáků s textem a jejich výroků o způsobech učení z textu). Tyto zjištěné dílčí čtenářské strategie bylo možné utřídit do čtenářských strategií základních, které ve své kategorizaci předkládá Tompkinsonová (2006, s. 229). Nezkoumali jsme strategii *předpovídání*, jejíž zkoumání by vyžadovalo delší časový prostor<sup>9</sup> pro zpracování souvislého typu textu.

Základní čtenářské strategie jsme operacionalizovali pomocí dílčích čtenářských strategií následujícím způsobem:

- *Propojování informací* – žák ze získaných informací zobecňuje, ze získaných informací vyvozuje závěry; během čtení hledá různé (skryté) významy (čtení mezi řádky); na základě kontextu dokáže odhadnout význam neznámé informace; při čtení textu využívá předchozích znalostí.

<sup>8</sup> Úspěšní čtenáři – dosahují vysokého skóre v testech čtenářské gramotnosti; neúspěšní čtenáři – dosahují nízkého skóre v testech čtenářské gramotnosti.

<sup>9</sup> Většina učitelů byla ochotna uvolnit žáka z výuky na jednu vyučovací hodinu.

- *Vytváření mentálních obrazů* – žák se v textu orientuje, nemusí text číst znovu celý, aby našel požadovanou informaci; využívá představivosti a fantazie (vytváření obrazů na základě přečteného textu); před psaním vlastního textu si na stránce rozvrhuje místo.
- *Kladení otázek* – k textu klade relevantní otázky (vede vnitřní dialog s autorem).
- *Identifikace hlavních myšlenek* – z textu vybírá podstatné informace; z textu si informace vypisuje.
- *Vytváření souhrnů* – žák dokáže informaci z textu říci vlastními slovy (přeformulování); po přečtení textu dokáže shrnout hlavní body textu; obsah textu dokáže zhustit bez ztráty významu (kondenzace).
- *Kontrolování* – žák nerozuměl zadání úkolu, přečtené větě, proto své čtení zpomalil, opakoval nebo si v textu začal ukazovat; při vyhledávání požadované informace si v textu podtrhává (zvýrazňuje); při postupu podle návodu si splněné body odškrtnává; po přečtení textu kontroluje porozumění přečtenému (správnost vyplněného) úkolu.
- *Hodnocení* – po přečtení textu hodnotí jeho formu, hodnotí informace obsažené v textu, s rodiči nebo kamarády si povídá o tom, co přečetl, žák někdy vede rozhovor s učitelem o tom, co žák čte.

Při provádění terénních zápisků jsme zaznamenávali, zda se strategie u žáka při práci s textem projevila. Pokud se strategie neprojevila, pak jsme pomocí sondážních otázek zjišťovali, zda žák strategii nepoužil pouze v tomto případě, nebo zda ji běžně nepoužívá. Žák, který byl v testu čtenářské gramotnosti nejúspěšnější, současně použil nejvíce čtenářských strategií (20 z 22). Žákyně, která byla v testu čtenářské gramotnosti nejméně úspěšná, použila nejméně čtenářských strategií (2 z 22) a z rozhovoru vyplývá, že čtenářské strategie pro práci s texty nevyužívá.

### 3.3.2 Které strategie žáci používali?

Zjistili jsme, že žáci, kteří jsou ve čtení úspěšnější (dosáhli vyššího počtu bodů v testu čtenářské gramotnosti i při práci na předložených textech), používají čtenářské strategie častěji než žáci méně úspěšní, a to u všech zkoumaných strategií. Existují však rozdíly v používání jednotlivých strategií<sup>10</sup>.

<sup>10</sup>Základní strategie jsou uváděny tučně, dílčí strategie kurzívou.

*Co si žáci odnesli ze školního vyučování?*

Častěji bylo pozorováno použití základních čtenářských strategií vytváření souhrnů, identifikace hlavních myšlenek a kladení otázek. Velmi silné zastoupení má dílčí čtenářská strategie *přeformulování* (vytváření souhrnů). Vysvětlení spatřujeme ve vyjádření žáků, že porozumění čtenému textu zjišťují učitelé prostřednictvím vyjádření obsahu textu vlastními slovy. Strategie *vybírání podstatných informací* (identifikace hlavních myšlenek) je podle údajů z rozhovorů se žáky ve školách často nacvičována, což se pozitivně projevilo v počtu žáků, kteří tuto strategii úspěšně použili (15 žáků). V použití strategie *kondenzace informací bez ztráty významu* (vytváření souhrnů) byli úspěšnější žáci, kteří uvedli, že občas nebo často píše krátké textové zprávy. „*Nepamatuju si všechny ty slova, jak tam byly, ale napsala jsem to, aby to mělo smysl*“ (ČervenáB+<sup>11</sup>). Použití strategie *využívání předchozích znalostí* (propojování informací) se u některých žáků ukázalo jako interferující, neboť jejím prostřednictvím docházeli k nesprávným závěrům, např. „*Když na něčem trval, tak říkal, že je to pravda*“ (ČervenáC+). Strategie *kladení otázek* byla použita v nadpoloviční většině případů. Nezkoumali jsme ovšem kvalitu otázek. Žáci nejčastěji vytvářeli otázky uzavřené, zjišťující v textu explicitně vyjádřené informace, objevily se však i otázky požadující hodnocení událostí a hledání možných alternativ.

*Kontrolovali žáci, zda porozuměli tomu, co čtou?*

Použití základních čtenářských strategií *kontrolování* (mimo dílčí strategie *zpomalení, opakování čtení nebo ukazování v textu*) a *hodnocení* bylo méně časté než u ostatních strategií. Zjistili jsme, že strategii *kontroly porozumění přečtenému textu* využilo jen 10 z 22 žáků, a to žáků ve čtení úspěšnějších. Například žákyně ŽlutáB+ popsala, jakým způsobem provádí kontrolu čteného takto: „*Nejdřív jsem si přečetla celý ten text, protože té jedničky a dvojce jsem nerozuměla a pořád jsem na to nemohla přijít. Pak jsem si vždycky kousek přečetla, udělala to, dočetla, udělala, a pak jsem to celé zkontrolovala.*“ Méně úspěšní žáci podle svého vyjádření kontrolu porozumění neprovádějí, protože k tomu nespátřují důvod a nejsou k ní ve škole vedeni. „*Já jsem si jednou nebo dvakrát přečetl, co mám udělat a nakreslil jsem to. Pak už jsem to nečetl, když to mám dobře.*“ (ČervenáC-)

<sup>11</sup> Individualizovaná anonymizovaná značka, která umožňuje zpětnou identifikaci žáka.

*Jak žáci poznávají, co je v textu důležité?*

Použití dílčích strategií *podtrhávání* (7 žáků) a *odškrtávání* (10 žáků) bylo nejméně časté. Na vysvětlení tohoto stavu můžeme usuzovat z výroků žáků, že učitelé při vytváření zápisů na tabuli, určených k opisování, i podtrhávají, a k dispozici mají pouze učebnicové texty, do kterých se, vzhledem k jejich opakovanému použití, zaznamenávat nesmí. „Paní učitelka zkouší jenom z toho, co nám napíše na tabuli, a to my si opišeme do sešitů. Ona nám na tabuli i podtrhává, co je důležité.“ (ČervenáB-) „V sešitech si to nepodtrhuju ani si to nevypisuju, podtrhané to mám už ze školy, to nám radí paní učitelka, co je důležité. Zápisy si většinou opisujeme z tabule.“ (ŽlutáB-) Žáci, u kterých byla tato dílčí čtenářská strategie pozorována, uvedli, že na její použití je navedla vlastní negativní zkušenost (vynechání, přeskočení bodu v zadání) nebo jim byla doporučena rodiči. „To přeskakování, když nevím, mě naučila mamka, ale na to kroužkování jsem přišel sám, protože jsem jednou v testu přeskočil otázku a pak jsem si toho nevšiml“ (ZelenáA+). Rada učitele nebyla uvedena ani v jednom případě.

*Zaujali žáci k textu nějaký postoj?*

V malé míře byla použita základní strategie *hodnocení*. Např. dílčí strategie *hodnocení informací z textu* byla použita jen v pěti případech a *hodnocení formy textu* jen v šesti případech. Žákyně ModráB+ po přečtení textu uvedla: „Takový konec jsem nečekala! Během čtení jsem přemýšlela, jak by to mohlo dopadnout, ale tohle mě nenapadlo.“ Jedním z možných vysvětlení je způsob práce učitelů zkoumaných žáků s textovými materiály. Žáci uváděli, že během výuky nejsou často využívány doplňkové textové materiály, u kterých by bylo možné formu textu porovnávat, případně hodnotit zdroj informací a jejich věrohodnost. Podle žáků se ve vyučování nejčastěji využívá hlasité předčítání textů (jeden žák čte, ostatní poslouchají), což by také mohlo vést k tomu, že veřejně hodnotit přečtený text se odváží pouze zdatní čtenáři (u kterých se tato strategie také nejčastěji objevila).

*Jak si žáci poradili s novými informacemi nebo neznámými slovy?*

Strategie *propojování informací* je nezbytná pro začlenění nových znalostí do systému znalostí dříve osvojených. Přesto neúspěšní čtenáři dílčí strategie nevyužívali. Strategie *odhadování významu na základě kontextu* byla použita dobrými až průměrnými čtenáři. Žáci vypověděli, že takovým způsobem s texty

nepracují, protože neznámá slova většinou vysvětluje učitel. Dílčí strategie *zobecňování* (10 žáků) a *vyvozování závěrů* (11 žáků) také nebyly často použity. Zjistili jsme, že někteří žáci tyto strategie nahrazují zapamatováním informací a jejich doslovnou reprodukcí tak, aby vyhověli požadavkům učitelů (naznačují to data z rozhovorů se žáky). „Většinou si to čtu v sešitě tak dlouho, až to pak umím říkat.“ (ŽlutáB-)

#### *Jakým způsobem pracují s texty učitelé?*

Požádali jsme žáky, aby popsali nejčastější způsob práce s výkladovým textem v hodině přírodovědy, kterou měli naposledy. Žáci se s drobnými odlišnostmi shodli na společném scénáři průběhu vyučovací hodiny. Nejprve si s učitelem o tématu povídají (snaha o aktivaci předchozích znalostí), učitel provede výklad učiva, předčítá se hlasitě z učebnice, následně žáci opisují (nebo učitel diktuje) zápis do sešitu, učitel shrne učivo, klade otázky a zadává domácí úkol (např. kresba obrázku, odpověď na otázky v učebnici). Uvědomujeme si, že tyto žákovské charakteristiky vyučování jsou spíše interpretacemi. Data ale přesto považujeme za validní, neboť na stejném průběhu vyučování se s menšími odchylkami shodli i učitelé zkoumaných žáků<sup>12</sup>.

## **4 Diskuse a závěry**

Problematika čtenářských strategií není v České republice příliš rozpracovaná, přestože právě čtenářské strategie umožňují aktivní a autonomní práci s texty ve smyslu čtenářské gramotnosti. V této studii jsme představili výsledky výzkumu čtenářských strategií žáků 1. stupně ZŠ realizovaný metodami kvalitativního přístupu, čímž jsme získali hlubší vhled do problematiky čtenářské gramotnosti a faktorů, které ji ovlivňují. Hlavním ze zkoumaných faktorů byly čtenářské strategie, způsob jejich použití žáky a práce s nimi ve výuce. Výsledky výzkumu naznačují, že žáci zkoumaných tříd nejsou k používání čtenářských strategií ve školách systematicky vedeni, zdá se, že podstatnou roli v rozvoji čtenářské gramotnosti zastává rodinné zázemí žáků. Z výpovědí žáků vyplývá, že učitelé nezohledňují individuální možnosti žáků, nepodporují aktivní práci s textem (např. vyhledávání v doplňkových zdrojích, rozvoj tichého čtení, samostatné zpracovávání informací), dávají přednost frontální práci s texty, především s učebnicí, v hodinách převládá

<sup>12</sup>Učitelům byl předložen dotazník, ve kterém byli mimo jiné požádáni o popis nejčastějšího průběhu vyučování v přírodovědě.

hlasité předčítání textů. Dle výpovědí žáků učitelé často vyžadují reprodukci učiva (často doslovnou). Některé z těchto výsledků potvrzují i závěry výzkumu PIRLS 2001. Ty mimo jiné ukázaly, že většina zkoumaných učitelů (v rámci PIRLS) používá čtenářské materiály jednotným způsobem, bez ohledu na čtenářskou úroveň žáků, porozumění čtenému ověřují slovní reprodukcí nebo určením hlavní myšlenky a méně často využívají srovnání se zkušenostmi žáka nebo s dalšími texty, nerozvíjejí čtenářské strategie žáků (nejméně pak strategie předvídání a zobecnění). Výsledky našeho výzkumu rovněž potvrzují nálezy PIRLS o vysoké frekvenci hlasitého předčítání na úkor nácvičku tichého samostatného čtení. Není také obvyklé, že by si žáci mohli během výuky volit materiál ke čtení.

Z uvedených zjištění vyplývá, že čtení je v našich školách vysoce organizovaná činnost řízená učitelem. Jak naznačují výsledky PIRLS i našeho výzkumu, tento stav není pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků příliš příznivý. Škola nevyužívá v plné míře svého potenciálu pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků a ne zcela dostatečně plní svou kompenzační funkci v případě, že selhává rodinné zázemí žáka (srov. např. Průcha, 2010). Zjištěné výsledky nejsou právě povzbuzující a je třeba se pokusit zvrátit tendenci klesající úrovně čtenářské gramotnosti žáků<sup>13</sup>. Je ale nutné činit kroky systémově a plánovitě, a to za přispění všech činitelů, kteří vstupují do procesu tvorby a realizace kurikula základního vzdělávání.

## Literatura

- AFFLERBACH, P., PEARSON, P. D., PARIS, S. Skills and strategies: Their differences, their relationships, and why it matters. In MOKHTARI, K., SHEOREY, R. (ed.) *Reading Strategies of First and Second Language Learners: See How They Read*. Norwood, MA: Christopher-gordon Publishers, 2007, s. 125–146.
- ALEXANDER, P. A., JETTON, T. L. Learning From Text: A Multidimensional and Developmental Perspective. In KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P. B., PEARSON, P. D., BARR, R. (ed.) *Handbook of Reading Research*. (Vol. 3). USA: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, s. 285–310.
- BAKER, L., BROWN, A. L. Metacognitive Skills and Reading. In PEARSON, P. D. (ed.) *Handbook of Reading Research*. White Plains, NY: Longman, 2002, s. 353–394.
- BARRY, A. L. Reading strategies teachers say they use. *Journal of adolescent and adult literacy*, 2002, roč. 46, č. 2, s. 132–141.
- BEAN, T. W. Reading in the Content Areas: Social Constructivist Dimensions. In KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P. B., PEARSON, P. D., BARR, R. (ed.) *Handbook of Reading Research* (Vol. 3). USA: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, s. 629–644.

<sup>13</sup>Tuto klesající tendenci naznačují i mezinárodní srovnávací výzkumy čtenářské gramotnosti.

- AUGUST, D. L., FLAVELL, J. H., CLIFT, R. Comparisons of comprehension monitoring of skilled and less skilled readers. *Reading Research Quarterly*, 1984, roč. 20, č. 1, s. 39–53.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005.
- DUKE, N. K., MALLETT, M. H. (ed.) *Literacy research methodologies*. NY: The Guilford Press, 2004.
- FRY, R. *Naučte se studovat*. Praha: Informatorium, 2003.
- GAVORA, P., ZÁPOTOČNÁ, O. a kol. *Gramotnost: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: UK, 2003.
- GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996.
- GAVORA, P. *Žiak a text*. Bratislava: SPN, 1992.
- GREGER, D. *Možnosti zjišťování a měření obtížnosti didaktického textu*. Disertační práce. Praha, 2005.
- GROW, G. O. *Serving strategic reader: Reader response theory and its implications for the teaching of writing*. *Qualitative Division of the Association for Educators in Journalism and Mass communication* [online]. [cit. 12. 5. 2006]. Dostupné na <http://www.longleaf.net/ggrow>.
- HARVEY, S., GOUDVIS, A. *Strategies that work*. Portland: Stenhouse Publishers, 2000.
- HAUSENBLAS, O. *Které strategie pro čtení s porozuměním používáte?* [online]. [cit. 6. 10. 2007]. Dostupné na <http://www.kritickemysleni.cz/prectetesi.php?co=texty/strategieprocteni>.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005.
- HRBÁČKOVÁ, K. *Autoregulace procesu rozvoje žáků na 1. stupni základní školy*. *Pedagogická orientace*, 2009, roč. 19, č. 4, s. 74–91.
- JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005.
- JOHNS, J. L., LENSKI, S. D. *Improving Reading*. USA: Kendall/Hunt Publishing, 2005.
- KAHN, N. B. *Jak efektivně studovat a pracovat s informacemi*. Praha: Portál, 2001.
- KIMMEL, K. *Questioning strategies* [online]. [cit. 12. 8. 2007]. Dostupné na <http://depts.gallaudet.edu/englishworks/reading/questioningstrategy.html>.
- KRAMPLOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. Praha: ÚIV, 2005.
- KUCER, S. B. *Dimension of Literacy. A Conceptual Base for Teaching Reading and Writing in School Settings*. London: LEA, 2005.
- KUTZ, E. *Exploring literacy: a guide to reading, writing and research*. NY: Pearson Education, 2004.
- LESLIE, L., CALDWELL, J. *Qualitative Reading Inventory – 3*. Boston: Longman, 2001.
- MAGULOVÁ, J. *Metodika kvalitativního skúmania čitateľských stratégií žiakov 4. ročníku ZŠ*. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník anotací XV. konference ČAPV s mezinárodní účastí pořádané katedrou pedagogiky a psychologie PF JU*. (plně znění příspěvku na CD-ROMu) České Budějovice: PF JU, 2007.
- MAGULOVÁ, J. *Čitateľské stratégie (vstup do problematiky)*. *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis*, 2008, č. 12, s. 21–29.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998.
- MAREŠ, J. *Učení z textu*. In ČÁB, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 473–492.
- MARKMAN, E. M. *Realizing you don't understand: Elementary school children's awareness of inconsistencies*. *Child Development*, 1979, roč. 50, č. 3, s. 643–655.
- MARTON, F., SÄLSJÖ, R. *On Qualitative Differences in Learning – I. Outcome and Process*. *British Journal of Educational Psychology*, 1976, roč. 46, č. 1, s. 4–11.
- NAJVAR, P., NAJVAROVÁ, V. *Metodologický postup CPV videostudie anglického jazyka: analýza výuky anglického jazyka na 2. stupni základní školy*. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu (CD-ROM)*. České Budějovice: JČU, 2007, s. 1–9.

- NAJVAROVÁ, V. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, 2008, roč. 18, č. 1, s. 5–19.
- NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. Olomouc: UP, 2005.
- PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V. *Učení pro zítřek: výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha: ÚIV, 2005.
- PARIS, S. G., WASIK, B. A., TURNER, J. C. The Development of Strategic Readers. In BARR, R., KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P., PEARSON, P. D. (ed.) *Handbook of reading research* (Vol. 2). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996, s. 609–640.
- PRŮCHA, J. *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: ČSAV, 1987, roč. 97, sešit 6.
- PRŮCHA, J. Sociolingvistický faktor v explanaci čtenářské gramotnosti. In *Pedagogika.sk* [online], roč. 1, č. 2, s. 97–105 [cit. 1. 6. 2010]. Dostupné na: <http://www.casopispedagogika.sk/studie/sociolingvisticky-faktor-v-explanaci-ctenarske-gramotnosti.html>.
- SCHNOTZ, W. Learning or Reading Comprehension. In DE CORTE, E., WEINERT, F. E. (ed.) *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*. Oxford: Pergamon, 1996, s. 562–564.
- SPOLSKY, B. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: OUP, 1989.
- SWEET, A. P. A Research Program for Improving Reading Comprehension: A Glimpse of Studies Whose Findings Will Aid the Classroom Teacher in the Future. In SWEET, A. P., SNOW, C. E. (ed.) *Rethinking reading comprehension*. NY: The Guilford Press, 2003, s. 207–218.
- TEMPLE, CH., OGLE, D., CRAWFORD, A., FREPPON, P. *All Children Read. Teaching for Literacy in Today's Diverse Classrooms*. Boston: Pearson Education, 2005.
- TOMPKINS, G. E. *50 Literacy Strategies: Step by Step*. New Jersey: Pearson Education, 2004.
- TOMPKINS, G. E. *Literacy for the 21st Century. A Balanced Approach*. USA: Pearson Education, 2006.
- VALIŠOVÁ, A. Metody vyučování a jejich modernizace. In VALIŠOVÁ, A., KASÍROVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 189–209.
- VAUGHN, J. L. Concept Structuring: The Technique and Empirical Evidence. In HOLLY, CH. D., DANSEREAU, D. F. (ed.) *Spatial Learning Strategies: Techniques, Applications and Related Issues*. Orlando: Academic Press, 1984, s. 127–147.
- VIČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku. Výsledky výzkumu v používání strategií a jejich efektivita na gymnáziích*. Paido: Brno, 2007.
- VOSNIADOU, S., PEARSON, P. D., ROGERS, T. *What causes children's failures to detect inconsistencies in text? Representation versus comparison difficulties* [online]. [cit. 15. 5. 2007]. Dostupné na [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/3a/42/1a.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3a/42/1a.pdf).
- WOLFF, D. Zur Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit im bilingualen Sachfachunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen, Themenschwerpunkt: Language Awareness*, 1997, roč. 26, s. 167–183.
- ZAJÍCOVÁ, P. *Didaktik der Fremdsprache Deutsch*. Ostrava: OU, 2002.
- ZIELKE, W. *Jak číst rychleji a lépe*. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988.

## Autorka

Mgr. Veronika Najvarová, Ph.D., Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Poříčí 7, 603 00 Brno, e-mail: najvarova@ped.muni.cz



## Reading Strategies of Primary School Pupils in the Czech Republic

**Abstract:** This article focuses on reading with comprehension – an activity of the reader which is seen as an interaction between the author and the recipient. In order to understand a text better, a reader may employ various techniques and strategies. The article consists of three parts. In the first part, categories *reading strategy* and *reading skill* and the relationship between them are defined. In the second part, classifications of reading strategies are presented and sorted according to various criteria. The third part summarises the findings of a research project that concentrated on the reading strategies of primary school pupils in Czech primary schools in the 2005/06 school year. The findings indicate primary school teachers' preferred procedures of using texts in teaching and pupils' preferred reading strategies by the end of primary education.

**Key words:** reading strategies, reading skills, reading comprehension, qualitative approach

---

### *Výzkum kurikulární reformy na gymnáziích*

Výzkumný ústav pedagogický v Praze realizuje ve spolupráci s Institutem školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity výzkum kurikulární reformy na gymnáziích (Kvalitní škola). Cílem výzkumu je popsat, vysvětlit a vyhodnotit procesy zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (RVP G), tvorby školního vzdělávacího programu (ŠVP) a jeho realizace. Výzkum je rozvržen do čtyř fází: (a) řízené rozhovory s koordinátory na pilotních gymnáziích, (b) dotazníkové šetření na reprezentativním souboru gymnáziích, (c) případové studie tvůrců školního kurikula, (d) videostudie zaměřené na příležitosti pro rozvíjení znalostí, dovedností a kompetencí žáků. Výsledky první fáze výzkumu (Janík a kol., 2010) jsou shrnuty v publikaci s názvem *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol* – plný text je ke stažení na: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/kurikularni\\_reforma\\_na\\_g.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/kurikularni_reforma_na_g.pdf). Publikace byla představena na kulatém stole, který se uskutečnil 22. 6. 2010 na MŠMT. Vedle úvodního referátu Tomáše Janíka, který představil výsledky výzkumu, zazněly referáty Jany Strakové a Jiřího Kuhna – jejich plné znění je ke stažení zde: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=2381>. Následovala diskuse o přínosech a problémech kurikulární reformy (nejen) na gymnáziích.