

Analýza žákovy práce s textem

Marie Solárová

I. Úvod

Práce žáků s textem se dostává stále častěji do popředí vědeckých výzkumů. Pozornost se věnuje pedagogickému textu především jako základnímu prostředku pedagogické komunikace. Ta vyžaduje v první řadě orientaci žáka v předloženém textu, ochotu s textem pracovat a žákovu snahu dosáhnout řešení (Helus, 1970). Mnohými autory bylo prokázáno (Gavora, 1988; Petřková, 1985; Solárová, 1998), že žáci většinou s textem pracovat neumějí. Jedním z důvodů je bezesporu jejich nízká dovednostní úroveň. Ta je způsobena především nedostatkem zkušeností žáků s textem pracovat, učebnicemi neposkytujícími dostatek prostoru na samostatnou práci s textem, přetíženost žáků, neochotou (nebo spíše nedostatkem časového prostoru) učitelů učit žáky s textem pracovat.

II. Analýza žákovy práce s textem

a) Charakteristika výzkumného vzorku

To, jak žáci vnímají práci s textem, co o ní soudí, proč se učí (nebo neučí) s textem pracovat, bylo cílem zjistit anketou, která byla předložena žákům gymnázia. Anketa byla předkládána studentům 2. ročníků.

Ankety se zúčastnilo 67 studentů (z toho 34 chlapců) 2. ročníku Gymnázia Mikuláše Koperníka v Bílovci. Jednalo se o žáky tří tříd:

5. A – sedmileté studium, všeobecné zaměření
2. B – čtyřleté studium, všeobecné zaměření
2. C – čtyřleté studium, matematické zaměření

b) Chemický text

Žákům byl předložen chemický text, jehož část uvádím:

Prvky II. A skupiny periodické soustavy

Mezi prvky II. A skupiny periodické soustavy patří: beryllium, hořčík, vápník, stroncium, baryum a radium. Vápník, stroncium, baryum a radium se nazývají kovy alkalických zemin. Tento název je odvozen od oxidů příslušných kovů, které se dříve nazývaly „zeminy“. Beryllium není typickým kovem této skupiny – svými vlastnostmi spíše připomíná hliník, který je ve III. A skupině periodické soustavy prvků. Hořčík se svými vlastnostmi staví mezi beryllium a vápník. Poněkud zvláštní postavení ve skupině má radium,

ne však pro chemické vlastnosti (těmi se přesně přiřazuje k prvkům alkalických zemin), ale svou radioaktivitou.

Vápník a hořčík jsou biogenní prvky, hořčík je vázán v chlorofylu (zelené barvivo rostlin), ionty vápníku jsou např. v krvi. Ostatní prvky se vyskytují méně často, velmi vzácné je radium – vyskytuje se v uranových rudách, např. ve smolinci. Prvky s² se vyrábějí především elektrolýzou tavenin příslušných chloridů, přičemž se alkalický kov vylučuje na katodě.

Text byl nestrukturovaný, bezprostředně navazoval na učivo o alkalických kovech. Jednalo se o učivo, které žáci již v hodinách chemie probírali. Text však obsahoval i nové informace, se kterými se žáci doposud nesetkali.

c) Projekční metoda

Žáci dostali za úkol text pozorně přečíst a odpovědět na otázky, týkající se způsobu zpracování chemického textu, jejich názorů na možnost a ochotu učit se pomocí textu, názorů na klady a zápory takového způsobu učení. Otázky byly pokládány projekční metodou – doplňováním neúplných vět. Princip této metody spočívá v tom, že žáci doplňují věty, které jsou ukončeny slůvkem „protože“. Žáci dostali za úkol větu (bez většího přemýšlení) doplnit. Na základě jejich odpovědí byla provedena kvalitativní a kvantitativní analýza.

K práci a učení se z textu se bezprostředně vztahovaly následující neúplné věty:

1. Předložený text pro mne byl (nebyl) snadný, protože...
2. Tato forma učení je pro mne výhodnější (nevýhodnější) než výklad učitele, protože...
3. Myslím si, že kdybych pracoval(a) s chemickým textem častěji...

d) Citace žákovských odpovědí

Pro ilustraci uvádím některé typické odpovědi žáků. Poznámka: V závorkách jsou uvedeny četnosti odpovědí žáků v procentech.

1 a) Předložený text pro mne byl snadný, protože...

- byl srozumitelný (13 %)
- byl názorný, přehledný (10,5 %)
- jsem informace z textu už znal, učili jsme se to (7 %)
- byl stručný (5 %)
- dal se pochopit (2,5 %)
- jsem zvyklý učit se z textu (1,5 %)
- baví mě to (1,5 %)

1 b) Předložený text pro mne nebyl snadný, protože...

- byl v něm mnoho pojmů, informací, cizích slov (10 %)

- text byl nudný, monotónní (6,5 %)
- nebyly v něm obrázky a grafy (3 %)
- byl dlouhý (3 %)
- byl strohý (1,5 %)
- nedokázal jsem se soustředit (1,5 %)
- ničemu jsem nerozuměl (1,5 %)
- potřeboval(a) bych k jeho pochopení více času (1,5 %), výklad učitele (3 %)
- nerad čtu (1,5 %)

Z obou typů odpovědí je zřejmý subjektivní pohled na text. Zatímco žáci, kteří mají určité vědomosti z této problematiky, považují text za srozumitelný, jasný. Vyžadují více podrobností, text se jim zdá strohý. Naopak žáci, kteří dostatečné vědomosti k textu nemají nebo je chemie nezajímá, považují stejný text za zbytečně podrobný a dlouhý.

2 a) Tato forma výuky je pro mě lepší než výklad učitele, protože . . .

- si něco lépe zapamatuji, když to čtu (3 %)

následující odpovědi uvedl vždy jen jeden žák:

- protože si mohu sám vybrat, co je pro mě důležité
- když učivo čtu, lépe si ho uvědomuji
- protože si mohu kdykoliv přečíst, čemu nerozumím
- z výkladu si nezapamatuji všechno a nemusím všechno pochopit
- mám více času si promyslet souvislosti
- záleží jenom na mě, jak se to naučím
- učitel odříká učivo jenom monotónním tónem, nezajímavě
- text je stručnější a přehlednější než výklad učitele
- nejlepší je kombinovat učení z textu s výkladem učitele

Z odpovědí žáků, které se stavěly k učení z textu pozitivně (16,5 %) je patrná výhoda učení se z textu pro ty žáky, kteří se učí samostatně, promýšlí souvislosti a učivo zpracovávají do hloubky.

2 b) Tato forma výuky je pro mě horší než výklad učitele, protože . . .

- učitele se mohu zeptat na to, čemu nerozumím (25 %)
- text je, na rozdíl od učitele, nudný (15 %)
- učitel učivo lépe vysvětlí (15 %), dá učivo do souvislostí (3 %)
- učivo potřebuji slyšet (9 %)
- učitel řekne více souvislostí (4,5 %)
- z textu nezjistím, co je důležité, je nepřehledný (4,5 %)
- text neobjasňuje otázky, které vyvolává (1,5 %)
- v textu je víc informací, než vyžaduje učitel (1,5 %)

- každý autor textu vyžaduje něco jiného (1,5 %)
- některé věty z textu jsem nepochopil (1,5 %)
- při čtení textu se nesoustředím (1,5 %)
- dělám si z výkladu učitele výpisky a z těch se mi dobře učí (1,5 %)

Negativní verzi odpovědi na tuto otázku zvolilo 84 % (!) žáků. Z přehledu jasně vyplývá preference učitelova výkladu, a to jak z pohledu hloubkového učení („vysvětlí, pochopím...“), tak povrchového učení („je jasně řečeno, co je důležité, na text se nesoustředím“...).

4. *Myslím si, že kdybych pracoval(a) s chemickým textem častěji...*

a) *pozitivní odpovědi*

- nic by se nezměnilo, s textem pracuji pořád (14 %)
- chemii bych lépe rozuměla (7 %), uměla bych ji lépe (11,5 %)
- více bych se text naučil chápat (7 %), zpracovávat (9 %)
- znal(a) bych více podrobností (5 %)
- byla bych zvyklý(á) a uměl(a) bych pružněji reagovat (4,5 %)
- měla bych lepší známku z chemie (4,5 %)
- byla by to změna (1,5 %)
- text by byl pro mne snazší (3 %)

b) *negativní odpovědi*

- nebavilo by mne to (4,5 %)
- všechno by se mi popletlo (1,5 %), všechno bych zapomněla (4,5 %)
- zbláznil(a) bych se (4,5 %), bylo by to zlé (4,5 %)
- chápal bych chemii ještě míň než dosud (4,5 %)
- nikam by to nevedlo (15 %), nešlo by to (1,5 %)
- nic by mi to nedalo, neumím se soustředit (1,5 %)
- byl by to pro mne ztracený čas, protože chemie není k ničemu (1,5 %)
- nemám na to čas (1,5 %)
- byla by to pro mne jen informace (1,5 %)

Z předcházejících odpovědí vyplývá, že žáci v naprosté většině (67 %) uznávají, že by s textem pracovat měli. Prioritní je v tomto případě zájem o předmět. Ukazuje se, že žáci, kteří mají pozitivní vztah k chemii, chápou práci s chemickým textem jako přirozený doplněk učitelova výkladu („nic by se nezměnilo, s textem pracuji pořád“). Naopak, žáci, které chemie nebaví, se práci s textem záměrně vyhýbají („nikam by to nevedlo, byl by to ztracený čas, bavilo by mne to ještě méně“). Z analýzy odpovědí rovněž vyplývá, že žáci si uvědomují pozitiva práce s textem („více bych chemii chápal(a), rozuměl(a) bych ji“), že však s textem nepracují („naučil bych se text zpracovávat“).

III. Závěr

Komunikace žáků s textem má své nezastupitelné místo v učení žáků. Pokud žáky text zaujme, potom:

- motivuje je k hloubkovějšímu stylu učení
- učí je samostatnosti
- učí je hledat vztahy a souvislosti mezi pojmy
- žáci se učí soustředěně pracovat, mohou věnovat textu čas, který k učení potřebují.

Práce žáků s textem má význam i v dnešní době, v době zavádění počítačových výukových programů. Vždyť i text na monitoru počítače zůstává textem, i když jeho forma a způsob práce s ním je poněkud odlišnější.

IV. Použitá literatura

- HELUS, Z. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1970, s. 230–242.
- GAVORA, P. Učenie sa z textu a metakognitívne procesy. Praha: *Pedagogika*, 38, 1988, č. 4, str. 661–670.
- PETŘKOVÁ, A. K teoretickým problémům učebního textu. Praha: *Jednotná škola*, 1985, č. 4, s. 328–340.
- SOLÁROVÁ, M. Styl učení žáka při práci s chemickým textem. *Sborník přednášek z mezinárodní konference didaktiků chemie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1997.
- SOLÁROVÁ, M. Styl učení z textu u žáků gymnázií. In *Universitas Ostraviensis, Acta Facultatis Rerum Naturalium. Physica – Chemia*, 6, 173/1998. s. 189–198.
- ŠVEC, V. Seberefektivní deníky v seminářích z obecné didaktiky. Brno: *Pedagogická orientace*, 1997, č. 4.