

# Výzkum čtenářských strategií žáků 1. stupně základní školy

Veronika Najvarová

## Abstrakt

Příspěvek seznamuje s výzkumem čtenářské gramotnosti žáků primární školy, jehož cílem bylo zjistit, které faktory ovlivňují rozvoj čtenářské gramotnosti žáků a jaký je její stav. Abychom získali hlubší vhled do problematiky čtenářské gramotnosti a faktorů, které ji ovlivňují, rozšířili jsme zkoumání kvantitativní roviny čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně základní školy o použití metod kvalitativního přístupu. Zkoumáním vybraných žáků (extrémních případů) jsme mohli popsat čtenářské strategie, které používají různě zdatní čtenáři. V příspěvku popisujeme vybrané výsledky výzkumu čtenářských strategií.

## Klíčová slova

čtenářská gramotnost, čtenářské strategie, výzkum, kvalitativní přístup

## Abstract

The paper introduces the reading literacy research, that we carried out among primary-school pupils. In order to achieve a better insight into the problem of reading literacy and the factors that influence its development we used the qualitative research approach as well as the quantitative one. By analysing selected pupils (extreme cases) it was possible for us to describe reading strategies that are used by readers of different proficiencies. Results of the reading strategies research is being presented in this paper.

## Key words

reading literacy, reading strategies, research, qualitative approach

## 1 Úvod

Vznik písma a psané řeči je zcela epochálním vývojovým mezníkem rozvoje lidské kultury a civilizace. Schopnost rychle a správně dekodovat informace se v současné době ukazuje jako prostředek a podmínka úspěchu v mnoha aspektech lidského života. Gramotnost a její rozšiřování mezi lidmi a následné zvyšování její úrovně je vnímána jako podmínka svobodného a nemanipulovaného života, jež umožňuje sociální participaci jedince na dění ve společnosti, je základním předpokladem prosperity v osobním životě a tím prosperity celé společnosti (srov. Pupala 2000; Rabušicová 2002; Doležalová 2005).

## 2 Čtenářská gramotnost

**Čtenářská gramotnost** (angl. *Reading Literacy*; něm. *Lesekompetenz*) je v našem pojetí jednou z podoblastí gramotnosti funkční (tak, jak byla funkční gramotnost definována pro výzkum PIRLS 2001). Ve vzdělávacím procesu je funkce čtenářské gramotnosti zcela nezastupitelná, neboť umožňuje získávání, osvojování, zapamatování a vybavování poznatků a informací z dalších oborů vzdělávání. Pro výzkum PISA je čtenářská gramotnost (patnáctiletých žáků) charakterizována jako „*schopnost jedince porozumět psanému textu,*

*přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti“ (OECD 2004; překlad Palečková, Tomášek 2005, s. 37). Výzkum PIRLS čtenářskou gramotnost (pro devítileté žáky) definuje jako „schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat“ (Mullis et al. 2004a, s. 3; Harris, Hodges 1995, s. 211). Pro žáky mladšího školního věku je čtení prostředkem učení a zdrojem zábavy. V těchto definicích není čtení považováno za jednotnou dovednost, ale za „soubor procesů, přístupů a dovedností, které se u různých čtenářů, čtenářských záměrů, typů textu nebo v různých čtenářských situacích liší“ (Mullis et al. 2004a, s. 6).*

Až do poloviny 20. století bylo čtení chápáno jako pouhé převzetí významu, tak jak byl do textu zakódován autorem. Aktivita čtenáře spočívala v základní technické zručnosti identifikace textových prvků a jejich porozumění. Vycházelo se z přesvědčení, že z téhož textu si každý čtenář převezme tentýž význam. V 80. letech 20. století bylo toto pojetí revidováno a čtení začalo být považováno za proces konstruování významu. Čtenář význam textu buduje na základě svých předchozích znalostí, očekávání a vzorců reagování (srov. např. Krashen 1989, 2004; Johns, Lenski 2005; Johnston 1997; Tompkins 2006; Temple, Ogle, Crawford, Freppon 2005; Manguel 2007). Konstruktivistický pohled na čtení zdůrazňuje individuální přístup k textům, operativní a experimentální způsoby práce s texty, jejich subjektivní interpretaci, tj. otevřený diskurs (např. Sweet, Snow 2003; Goldman, Rakestraw 2000; Gavora 2003; Zápotočná 2004).

### 3 Čtenářské strategie

Jedním z faktorů ovlivňujících čtenářský výkon jsou **čtenářské strategie**. Chápeme je jako 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 individuálního učení. Při využití čtenářské strategie čtenář při každém čtení zvažuje cíl, jaký typ čtení zvolit, a které techniky čtení využít. 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 mohli pomoci k dosažení cíle. **Strategické čtení** umožňuje kontrolu použité strategie a monitoring její efektivity. Strategický čtenář je schopen se flexibilně přizpůsobit novým situacím, které se během čtení textu vyskytnou (Kucer 2005, s. 131). Čtenářské dovednosti nevyžadují čtenářovu vědomou kontrolu a uvědomění jejich použití.

#### 3.1 Klasifikace čtenářských strategií

Čtenářské strategie můžeme třídit podle řady přístupů. Nejčastější jsou klasifikace podle typu čtení, podle fází čtenářského procesu a podle přístupů k učení z textu. Do poslední skupiny klasifikací řadíme i klasifikaci Vaughna (1984, s. 127), kterou aktualizovala Tompkinsonová (2006, s. 229). Z této aktualizované klasifikace jsme vycházeli při našem empirickém šetření. Tompkinsonová zúžila Vaughnovo pojetí a uvádí osm **základních čtenářských strategií**, které usnadňují/umožňují čtenáři porozumět textu. Řadí mezi ně předpovídání (predicting),

propojování informací (connecting), vizualizaci (visualizing), kladení otázek (questioning), identifikaci hlavních myšlenek (identifying the big ideas), vytváření souhrnů (summarizing), kontrolování (monitoring) a hodnocení (evaluating). Toto třídění strategií jsme použili jako podklad našeho výzkumu.

Vzhledem k časovým možnostem výzkumu jsme se rozhodli zkoumat pouze sedm základních čtenářských strategií. Nezkoumali jsme strategii předpovídání, jejíž zkoumání by vyžadovalo delší časový prostor<sup>1</sup> pro zpracování souvislého typu textu. Základní čtenářské strategie jsme operacionalizovali dílčími čtenářskými strategiemi 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.
- **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, učitel se žákem někdy vede rozhovor o tom, co žák čte.

Prostřednictvím kvalitativní analýzy protokolů z pozorování jednotlivých žáků a rozhovorů s nimi jsme zjišťovali, které dílčí strategie se při práci s textem objevily.

#### 4 Výzkum čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně základní školy

Výzkum čtenářských strategií žáků je součástí širšího výzkumného projektu, který byl uskutečněn ve školním roce 2005/6 na vybraných brněnských základních školách. Výzkumu se zúčastnilo šest škol, čtrnáct tříd a 279 žáků<sup>2</sup>. Kvantitativní testování žáků nám umožnilo vybrat extrémní případy každé třídy, tedy nejlepšího a nejhoršího žáka (celkem 22 žáků), kteří byli dále zkoumáni technikami kvalitativního přístupu. Vybrané výsledky tohoto šetření přinášíme v podkapitole 5.

---

<sup>1</sup> Většina učitelů byla ochotna uvolnit žáka z výuky na jednu vyučovací hodinu.

<sup>2</sup> Podrobný popis výběru vzorku viz Najvarová, Najvar (2006).

## 4.1 Výzkumné otázky

Při kvantitativním zkoumání čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně jsme zjistili, že existují rozdíly mezi výsledky jednotlivých 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? Jakým způsobem pracují s texty učitelé?* Tyto otázky vycházejí z výsledků předchozích šetření, odpověď na ně jsme se rozhodli hledat pomocí kvalitativního přístupu.

## 4.2 Popis výzkumných technik a nástrojů

Vybraným žákům (extrémním případům) byla předložena sada šesti textů s úkoly. 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. Získaná data jsme doplnili údaji získanými prostřednictvím učitelského dotazníku.

## 5 Vybrané výsledky výzkumu čtenářských strategií

Zjistili jsme, že žáci, kteří jsou ve čtení úspěšnější (dosáhli vyššího počtu bodů v testu čtenářské gramotnosti i při práci na testovém sešitu) používají čtenářské strategie častěji, než žáci méně úspěšní, a to u všech zkoumaných strategií. Existují však rozdíly v používání jednotlivých strategií<sup>3</sup>.

Častěji bylo pozorováno použití základních čtenářských strategií *vytváření souhrnů, identifikace hlavních myšlenek a kladení otázek*<sup>4</sup>. Velmi silné zastoupení má dílčí čtenářská strategie **přeformulování (vytváření souhrnů)**. Vysvětlení spatřujeme ve vyjádření žáků i učitelů, 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 a z učitelských dotazníků 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. Použití strategie **využívání předchozích znalostí (propojování informací)** se u některých žáků ukázalo jako interferující, neboť jejím prostřednictvím docházeli k nesprávným závěrům.

Použití základních čtenářských strategií *kontrolování* (mimo dílčí strategie zpomalení, opakování čtení nebo ukazování v textu) a *hodnocení* bylo méně časté než u ostatních strategií. Je zajímavé a znepokojivé, že strategii **kontroly porozumění přečtenému textu** využilo jen 10 z 22 žáků a to žáků ve čtení úspěšnějších. Méně úspěšní žáci podle svého

<sup>3</sup> Základní strategie jsou uváděny kurzívou, dílčí strategie tučně.

<sup>4</sup> Klasifikace čtenářských strategií viz Tompkinsonová (2006).

vyjádření kontrolu porozumění neprovádějí, protože k ní nejsou ve škole vedení. To nepřímo potvrdili i učitelé v dotaznících tím, že při práci s texty vyžadují především jeho reprodukci. Použití 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. 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. Rada učitele nebyla uvedena ani v jednom případě.

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. Jedním z možných vysvětlení je způsob práce zkoumaných učitelů 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 (použití doplňkových textů nebylo statisticky významné v souvislosti s výsledkem testu čtenářské gramotnosti). Učitelé uvedli, že nejčastěji v hodinách využívají předčítání (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). Učitelé poukazovali na předimenzovanost učebních osnov, které nedávají prostor pro hlubší práci s texty.

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. To je ale v rozporu s údaji získanými v učitelském dotazníku, kde učitelé uvádějí, že tato strategie je s žáky ve většině případů nacvičována. Dílčí strategie **zobecnování** (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 i z učitelského dotazníku). 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.

## 6 Závěr

Pokusili jsme se rozšířit zkoumání kvantitativní roviny čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně ZŠ metodami kvalitativního přístupu tak, abychom získali hlubší vhled do problematiky čtenářské gramotnosti a faktorů, které ji ovlivňují. Jedním ze zkoumaných faktorů byly čtenářské strategie, způsob jejich použití u žáků a práce s nimi u učitelů. Problematika čtenářských strategií není v České republice příliš rozpracovaná, přestože právě čtenářské strategie umožňují aktivní a autonomní práci s texty ve smyslu čtenářské gramotnosti. Výsledky kvalitativní fáze výzkumného šetření ukazují, že učitelé nepodporují rozvoj čtenářských dovedností a čtenářských strategií tak, aby byly pro žáky přenositelné do všech oblastí lidské činnosti, častěji vyžadují pamětné osvojení učiva a jeho doslovnou reprodukci. Učitelé představují čtenářské strategie žákům jen zřídka, což zřejmě souvisí s relativní

novostí konceptu čtenářských strategií v českém prostředí a tedy absencí tohoto tématu v pregraduálním a doplňujícím učitelském 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. (Eds.). *Reading Strategies of First and Second Language Learners: See How They Read*. Norwood, MA : Christopher-Gordon Publishers, 2007, s. 125–146. ISBN 978-1933-7601-86.
- BARRY, A. L. Reading strategies teachers say they use. *Journal of adolescent and adult literacy*, 2002, roč. 46, č. 2, s. 132–141. ISSN 1081-3004.
- BEAN, T. W. Reading in the Content Areas: Social Constructivist Dimensions. In KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P. B.; PEARSON, P. D.; BARR, R. (eds). *Handbook of Reading Research*. (Vol. 3). USA : Lawrence Erlbaum Associates, 2000, s. 629–644. ISBN 0-8058-2399-9.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005, 88 s. ISBN 80-7041-115-5.
- GAVORA, P. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava : UK, 2003. ISBN 80-223-1869-8.
- GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno : Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.
- GOLDMAN, S. R.; RAKESTRAW, J. A. Structural Aspects of Constructing Meaning From Text. In KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P. B.; PEARSON, P. D.; BARR, R. (eds). *Handbook of Reading Research*. (Vol. 3). USA : Lawrence Erlbaum Associates, 2000, s. 311–335. ISBN 0-8058-2399-9.
- HARRIS, T. L.; HODGES, R. E. (eds). *The Literacy Dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark : IRA, 1995. ISBN 0-8720-7138-3.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.
- JOHNS, J. L.; LENSKI, S. D. *Improving Reading*. USA : Kendall/Hunt Publishing, 2005. ISBN 0-7575-1453-7.
- JOHNSTON, P. H. *Knowing Literacy – Constructive Literacy Assessment*. York : Stenhouse Publishers, 1997. ISBN 1-5711-0008-3.
- KRASHEN, S. D. *Language acquisition and Language education: extensions and applications*. BPPC Wheatons : PHI, 1989. ISBN 0-13-522764-X.
- KRASHEN, S. D. *The Power of Reading*. USA : Heinemann, 2004. ISBN 1-59158-169-9.
- KUCER, S. B. *Dimension of Literacy. A Conceptual Base for Teaching Reading and Writing in School Settings*. London : LEA, 2005. ISBN 0-8058-4941-6.
- MANGUEL, A. *Dějiny čtení*. Brno : Host, 2007, 478 s. ISBN 978-80-7294-231-2.

- MULLIS, I. V. S.; KENNEDY, A. M.; MARTIN, M. O.; SAINSBURY, M. *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications*. Chestnut Hill, MA : Boston College, 2004. ISBN 1-889938-37-8.
- NAJVAROVÁ, V. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, 2008, roč. 18, č. 1, s. 7–21. ISSN 1211-4669.
- NAJVAROVÁ, V.; NAJVAR, P. Uplatnění smíšené metodologie při zkoumání strategií práce s textem žáků 1. stupně ZŠ a při zkoumání fenoménu rané výuky cizích jazyků. In KNECHT, P. (ed.). *Výzkum aktuálních problémů pedagogiky a oborových didaktik*. Brno : Masarykova univerzita, 2006, s. 77–82. ISBN 80-210-4163-3.
- NAJVAROVÁ, V.; NAJVAR, P. *Reading Strategies and the development of Reading Skills of primary school pupils in the Czech Republic*. Berlín : DGLS, 2007. ISBN 978-3-9809663-6-8. Dostupné on-line: [http://www.literacyeurope.org/IDEC/index.php?option=com\\_content&task=view&id=97&Itemid=47](http://www.literacyeurope.org/IDEC/index.php?option=com_content&task=view&id=97&Itemid=47)
- OECD – *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. OECD 2004b. [cit. 18. 3. 2006]. Dostupné na: <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>>
- PALEČKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V. *Učení pro zítřek: výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha : ÚIV, 2005. ISBN 80-211-0500-3.
- PUPALA, B. *Kto je (ne)gramotný?* Inzine : 2000. [cit. 15. 5. 2003]. Dostupné na: <<http://www.inzine.sk/article.asp?art=2856>>.
- RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: Staré téma v novém pohledu*. Brno: George Town MU, 2002. ISBN 80-210-2858-0.
- SWEET, A. P.; SNOW, C. E. (eds). *Rethinking reading comprehension*. NY : The Guilford Press, 2003. ISBN 1-57230-892-3.
- TEMPLE, CH.; OGLE, D.; CRAWFORD, A.; FREPPON, P. *All Children Read. Teaching for Literacy in Today's Diverse Classrooms*. Boston : Pearson Education, 2005. ISBN 0-321-06394-5.
- TOMPKINS, G. E. *Literacy for the 21st Century. A Balanced Approach*. USA : Pearson Education, 2006. ISBN 0-13-119076-8.
- VAUGHN, J. L. Concept Structuring: The technique and Empirical Evidence. In HOLLY, CH. D.; DANSEREAU, D. F. (eds). *Spatial Learning Strategies: Techniques, Applications and Related Issues*. Orlando : Academic Press, 1984, s. 127–147. ISBN 0-1235-2620-5.
- ZÁPOTOČNÁ, O. *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava : Album, 2004. ISBN 80-968667-3-7.

Vznik příspěvku byl podpořen projektem LC06046 *Centrum základního výzkumu školního vzdělávání*, jehož poskytovatelem je MŠMT ČR.

Mgr. Veronika Najvarová, Ph.D.  
 Centrum pedagogického výzkumu PdF MU  
 Poříčí 31  
 Brno 603 00