

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

Ladislava Whitcroft

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

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

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

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

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

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

DOI: 10.14712/23363177.2016.3

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

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

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

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

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

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

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

1 Výuka čtenářských strategií

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1 Modelování, postupné předávání odpovědnosti a scaffolding

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Výukové programy uplatňující výuku čtenářských strategií

2.1 Učíme se navzájem (Reciprocal teaching)

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Pojmově orientovaná výuka čtení (CORI)

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

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

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

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

3 Závěr

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

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

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

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

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

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

Literatura

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

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

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

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