

# Strategie porozumění textu a studenti učitelství<sup>1</sup>

Jana Doležalová

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta

**Abstrakt:** Porozumění a zapamatování obsahu textu významně pomáhají čtenářské strategie a strategie učení z textu uplatňované ve všech třech fázích čtení a učení. Tato stat' je věnována strategiím porozumění textu při učení. Zajímá nás, jakými strategiemi jsou vybaveni čeští a polští studenti pedagogických oborů. Po charakteristice strategií předkládáme a porovnáváme výsledky dotazníkového šetření. Zúčastnilo se ho 158 polských a 136 českých studentů. Zjistili jsme, že obě skupiny hojně používají pestrý repertoár strategií v průběhu čtení textu, ale většinou jsou mezi nimi statisticky významné rozdíly v průměrných hodnotách i v kumulativních četnostech odpovědí 1 a 2 v procentech na škále 1–5: 1 – zcela souhlasím, 5 – zcela nesouhlasím. Nejčastěji podtrhávají v textu a vypisují si, co jim připadá důležité. Když něčemu nerozumí, využívají jednoznačně internet. Méně pozitivní je, že ve fázi před čtením i ve fázi po čtení vykazují mnohem nižší míru souhlasu s předloženými strategiemi. Odhalili jsme rovněž měnící se tendence ve strategiích u českých studentů v rozmezí sedmi let. Výsledky nás utvrzují v tom, že je důležité toto téma průběžně zkoumat za účelem intervencí a inovací v obsahu pregraduální (i postgraduální) přípravy učitelů.

**Klíčová slova:** fáze čtení, fáze učení z textu, strategie porozumění textu, strategie učení z textu, studenti pedagogických oborů

## Text Comprehension Strategy and Student Teachers

**Abstract:** Reading strategies and learning from text strategies used in all three phases of reading and learning help significantly in text comprehension and remembering. This article deals with text comprehension strategies of learning. We are interested in which strategies Czech and Polish education students use. After characterizing strategies, we present and compare results of a questionnaire research. 158 Polish and 136 Czech students took part in it. We have found that during text reading, both groups frequently use varied repertory of strategies but mostly, statistically significant differences exist between the two groups in average values as well as in cumulative frequencies of answers 1 and 2 in percent on the scale 1 to 5 with 1 being *strongly agree* and 5 being *strongly disagree*. Most frequently they underline in text and make excerpts from what they consider important. When they do not understand something they mostly prefer using internet. Less positive is the fact that at a stage before reading as well as after reading the students indicate much lower rate of agreement with proposed strategies. We also discovered changing tendencies in strategies in Czech students over the interval of seven years. Our results convince us of the importance of continuously researching into this subject with the aim to intervene in the content of undergraduate and doctoral teacher training and innovate it.

**Keywords:** text comprehension strategy, learning from text strategy, reading phase, learning from text phase, education students

**DOI:** 10.14712/23363177.2016.7

<sup>1</sup> Empirické šetření bylo realizováno díky podpoře specifického výzkumu s názvem Informační strategie studentů PdF, čís. 2104/2013. Děkuji recenzentům za cenné podněty pro závěrečné úpravy tohoto textu.

## 1 Důvody ke zkoumání dané problematiky

Informační exploze vyvolává naléhavou potřebu lidí zvládat práci s textovými informacemi. Proto máme být vybaveni čtenářskými dovednostmi a strategiemi, neboť vedou k zvládnutí narůstajících nároků na práci s textem. Hrají významnou roli při porozumění textu, zefektivňují čtenářské procesy a výsledky čtení, čímž podmiňují také účinnost vzdělávací činnosti.

Kompetenční model výuky v základních a středních školách navozující samostatnou činnost a relativní nezávislost žáků je možný za předpokladu, že žáci budou ovládat čtenářské strategie a strategie učení z textu. Umožňují jim přechod k autoregulaci (viz O'Malley & Chamot, 1990, cit. podle Lojová & Vlčková, 2011) a k tzv. autonomnímu nebo též nezávislému učení (Palincsar & Brown, 1986). Dojde k tomu však za podmínky, že učitelé budou disponovat příslušnými dovednostmi v rovině uživatelské i didaktické, aby je kvalifikovaně rozvíjeli u svých žáků. Je nutné již u budoucích učitelů různých aprobací pečovat o strategie pro práci s textem a o reflektované zkušenosti z této činnosti, aby byli úspěšní v budoucí pedagogické praxi. Strategie učení z textu jsou také podmínkou zvládnutí vysokoškolského studia, kdy pracují s mnoha odbornými texty, náročnými na přesné pochopení pojmů a na orientaci ve složité výstavbě textu. K tomu potřebují celý repertoár intelektuálních dovedností. To jsou důvody, proč je třeba problematice strategií učení z textu v pregraduální přípravě učitelů věnovat pozornost.

## 2 Strategie čtení a strategie učení z textu

K učení z textu dochází, když žák/student provádí s textem záměrnou činnost, aby mu porozuměl, osvojil si jej a integroval informace z textu do struktury svých dosavadních znalostí. Na této charakteristice se shodují P. Gavora (1998), T. L. Jetton a P. A. Alexander (2000), W. Kintsch (1986), J. Mareš (2007) či J. Průcha (1987). Prostřednictvím čtenářských dovedností jakožto jednotlivých, dílčích zautomatizovaných úkonů realizovaných ve všech fázích práce s textem provádí čtenář základní procesy – čtení a porozumění. Poté dochází ke shrnutí, hodnocení a aplikaci získaných poznatků z textu.

Aby čtenář text plně pochopil, využívá kognitivní a jazykové kompetence. Mezi ně lze řadit i čtenářské strategie. Pojem strategie označuje vyšší a širší kategorii procesů. Jsou to postupy záměrně plánované k dosažení určitého cíle. Jedná se o celek dílčích sekvencí jednání promyšleně uspořádaných (Dunlosky et al., 2013; Grzesik, 2005; Jetton & Alexander, 2000; Lojová & Vlčková, 2011; Mareš, 2007) a flexibilně reagujících na situaci. Čtenářskými strategiemi jsou označovány soubory vědomostí, dovedností a postupů, jejichž pomocí získává čtenář cíleně podstatné informace z textu, ujasňuje si vztahy a souvislosti mezi jednotlivými textovými informacemi i mezi většími celky textu. Tak regulují především průběh porozumění textu (Dymock & Nicholson, 2010; Jetton & Alexander, 2000; Nutall, 1982), aby ho čtenář hlouběji

a plně pochopil. Jejich prostřednictvím také vyvodí vyznění textu. Čtenářské strategie zlepšují porozumění tím, že je pomáhají strukturovat a přemýšlet o informacích v textu (Grzesik, 2005). Následkem toho si čtenář obsah textu nejen zapamatuje lépe a déle, ale také si jej snadněji vybaví. Strategie porozumění záměrně, cíleně orientují pokusy čtenáře řídit a regulovat úsilí dekódovat text, rozumět slovům a tvořit významy textu (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2007; Wildová, 2012). Zahrnují vytváření a ověřování domněnek, opakování čtení, pokládání a zodpovídání otázek před čtením, během něj a po něm, které zvýší porozumění textům a vhodnou reakci na obtíže spojené s porozuměním a kvalitnější aplikaci nových poznatků ze čtení do životní reality (Kintsch & Kintsch, 1996). Strategie jsou naučitelné, ale je dlouhodobější záležitostí, než je čtenář začne automaticky používat.

Efektivní postupy vedou učící se subjekt k aktivnímu osvojování obsahu textu ve všech fázích učení a čtení – před čtením, v průběhu a po čtení s přispěním tzv. strategického čtení. Umožňuje kontrolu použité strategie, monitoring její účinnosti a schopnost flexibilně se přizpůsobit novým situacím během čtení textu (Kucer, 2005).

Strategie učení z textu zahrnují čtenářské i obecné učební strategie a specifické strategie učení z textu. Doplnějí je informační strategie, které usnadňují porozumění textu a jeho další zpracování.

Strategie učení z textu jsou členěny podobně jako čtenářské strategie na skupiny dle fází práce s textem na strategie před čtením, v průběhu čtení a po čtení, neboť zajišťují v jednotlivých fázích čtení stejnou funkci. Teoretický základ tohoto členění spočívá v modelu zpracování informací ze čtení (viz Gagné et al., 1993, cit. podle Bell & McCallum, 2008). Má zároveň didaktické opodstatnění, protože zajišťuje aktivitu učícího se subjektu po celou dobu učení z textu. Když na sebe strategie navazují, zvyšují účinek psychických funkcí čtenáře, případně jeho emocí, na průběh i výsledek učení z textu (viz např. Beers, 2003; Gambrell et al., 2007). Proto se přikláníme k využití tohoto členění v pedagogické a ve výzkumné praxi.

Specifické úkoly čtenářských strategií pro zajištění porozumění a zapamatování tématu v jednotlivých fázích objasňují P. Gavora (2008), K. Beers (2003) a též L. B. Gambrell et al. (2007) následujícím způsobem. Fáze před čtením má motivovat čtenáře pro čtení textu a aktivizovat jeho znalosti o tématu textu, aby došlo k snadnějšímu a zároveň hlubšímu porozumění a zapamatování obsahu textu. Konkrétními aktivitami před čtením jsou např.: vysvětlení cíle čtení, předvídání obsahu textu, vzbuzení zájmu o něj, aktivizace vědomostí čtenáře o obsahu textu a další. Ve fázi průběhu čtení pokračuje snaha o porozumění a zapamatování textu, o dosažení cílů, které byly stanoveny pro práci s textem, a o udržení zájmu čtenářů po celou dobu práce s textem. Čtenář neustále konfrontuje svoje představy a znalosti s obsahem textu a upravuje svá očekávání a myšlenky. Aktivity v průběhu čtení jsou např. vyhledávání a objasňování neznámých slov a ujasňování souvislostí různými způsoby. Ve fázi po čtení textu má dojít k hlubšímu porozumění textu, k zapamatování podstatných informací a vztahů mezi jevy. Dochází k tomu vlivem určování klíčových informací, vlivem grafického zpracování poznatků, formulací otázek k textu čtenářem a prostřednictvím aplikace nově nabytých znalostí do

114 praktického života. Mělo by být zkontrolováno pochopení a osvojení textu. Významné je provedení souhrnu textu, které je náročné, ale důležité, protože stojí v základu toho, co si bude čtenář pamatovat (Gavora et al., 2008).

### 3 Strategie porozumění textu – stav, problémy

Žáci dosahují ve studiu lepších výsledků tehdy, když jsou vedeni k osvojení strategií učení z textu od počátku školní docházky, pokud získávají vzor a podporu od poučeného učitele a když dostanou časový prostor pro jejich utváření.

Ve starších výzkumech jsme však zjistili, že se čeští žáci na 2. stupni základní školy a ve střední škole neučí strategiím (Doležalová, Najvarová, & Najvar, 2008; Najvarová, 2006, 2008). Příčiny problémů jsou obdobné jako v zahraničí. Fontana (2014) upozorňuje, že žákům, kteří mají ve vyšších ročnících potíže při práci s textem, nedovedou učitelé pomoci. Dále je poukazováno na to, že mladí učitelé ve výuce nijak neakcentují výuku gramotnosti (Gambrell et al., 2007). Příčiny spatřujeme v tom, že na vysoké škole nejsou budoucí učitelé mimo jazykových oborů na tyto cíle připravováni a o další vzdělávání v této problematice u učitelů nejazykových předmětů není zájem. Vyučující proto pracují se žáky podle svých vlastních dovedností a zkušeností, ještě často neuvědomovaně.

Dá se předpokládat, že je čtenářská gramotnost studentů vysoké školy na dobré úrovni, ale nevíme mnoho o množství a kvalitě strategií učení z textu, které používají. Proto nás zajímá, jaké strategie učení z textu používají (především strategie pro porozumění textu). Nejprve chceme porovnat strategie českých a polských studentů pedagogických oborů a dále strategie, které používali čeští studenti před sedmi lety a v současnosti.

### 4 Cíle a metody šetření

**Cílem empirického šetření** je zmapovat a komparovat strategie porozumění při učení z textu u polských a českých studentů učitelství. Očekáváme, že prostřednictvím zjištěných dat budeme moci zhodnotit stav v oblasti strategií a získáme podněty k zamýšlení o příčinách situace, možných následcích a zároveň inspiraci k obohacení praxe, případně k její nápravě.

**Výzkumné metody.** K dosažení plánovaných cílů jsme použili metody dotazníku vlastní konstrukce s názvem *Učení z textu*. Pokrývá problematiku studia na vysoké škole, ale třetí část dotazníku (označena C) je věnována pouze strategiím učení z textu. Východiskem k této části se stal dotazník V. Najvarové z roku 2005 (Najvarová, 2006), který jsme upravili pro naše potřeby a nabídky odpovědí opatřili Likertovou škálou 1–5, kde 1 znamená zcela souhlasím a 5 zcela nesouhlasím. Respondenti se k nim vyjadřují zaškrtnutím zvoleného stupně souhlasu. Kromě toho se mohou volně vyjádřit k jednotlivým tématům.

Výsledky zde uvedené se týkají pěti z celkových 21 položek dotazníku části C. Každá položka předkládá několik variant doplnění nedokončené věty (strategií) s možností formulovat vlastní odpověď. Strategie se zaměřením na porozumění textu byly zjišťovány ve třech fázích, tzn. před čtením textu (nabídnuto 5 strategií), v průběhu čtení (22 strategií) a po čtení textu (6 strategií), neboť jediné tak zajišťují porozumění v celém rozsahu. V této stati se tedy budeme zabývat celkem 33 strategiemi.

K vyhodnocení získaných dat bylo využito metod deskriptivní statistiky (aritmetický průměr, medián, modus, směrodatná odchylka). Ke komparaci českého a polského podsouboru byl použit test nezávislosti  $\chi^2$  a Mann-Whitneyův U-test. Zpracování výsledků bylo realizováno prostřednictvím statistického programu SPSS.

**Popis výzkumného vzorku.** Šetření, které proběhlo v roce 2013, se zúčastnilo 294 studentů 2. a 3. ročníku české a polské univerzity. Český podsoubor čítal 136 studentů (31 mužů, 105 žen), polský 158 studentů (18 mužů, 140 žen).

## 5 Výsledky

Výsledky porovnání strategií porozumění textu polského a českého souboru uvedeme dle fází učení z textu.

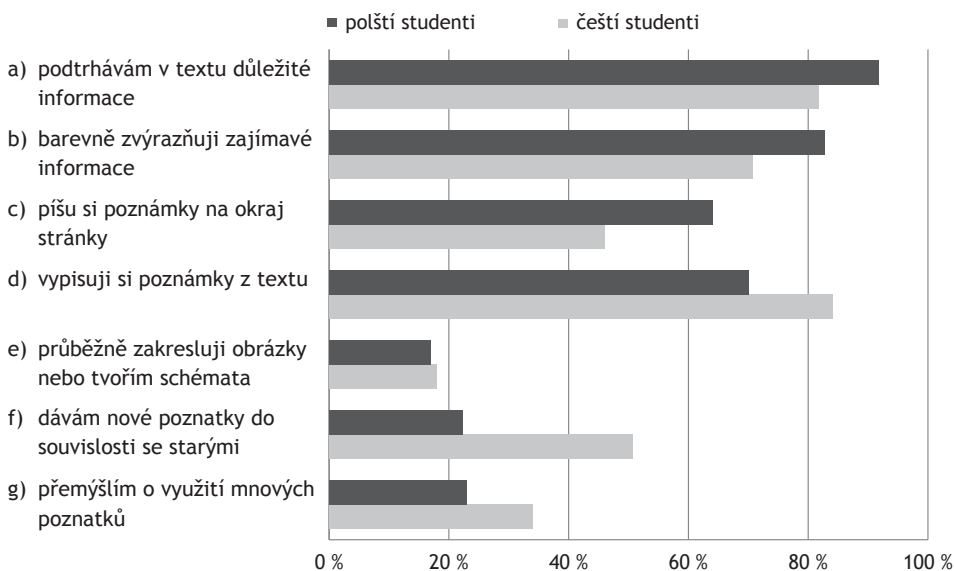
Strategie fáze PŘED čtením textu jsou nezastupitelné pro efektivitu učení. V dotazníku je sice zjišťujeme pouze jednou položkou (s označením C3), avšak pomocí sady pěti nabídnutých strategií. Kumulativní četnosti 1. a 2. stupně škály v procentech ukazují na nejvyšší četnost volby v odpovědích (b) a (c). Strategie *pokud se učím z knihy, prohlédnu si ji, prolistuji, seznámím se s jejím obsahem* (b) volí 59,5 % polských studentů (dále PL) a 74,6 % českých studentů (dále ČR). (V této fázi byl pouze u tohoto výroku zjištěn statisticky významný rozdíl pomocí testu nezávislosti  $\chi^2$ -kvadrát.) S odpovědí *pročtu si poznámky, které k tématu mám, až potom začínám se studiem textu* (c) souhlasí vyrovnaný počet studentů (PL 72,3 %, ČR 72,4 %). Obě skupiny se nejméně často pouští do čtení bez přípravy (e). Jedná se tedy o situaci příznivou pro učení. Avšak to, že si pouze přibližně 40 % studentů obou podskupin řekne, co o tématu ví, a ujasní si, co je zajímavá (d – PL 39,5 %, ČR 46,7 %), to je výzva k nápravě, neboť zmíněné kognitivní činnosti a motivace tvoří vhodné podmínky pro další etapy čtení a efektivního učení (srov. Grecmanová, Urbanovská, & Novotný, 2000). Volba míry souhlasu s nabízenými strategiemi je v této fázi poměrně nízká oproti následující fázi.

V PRŮBĚHU čtení textu za účelem učení je zajímavé sledovat, co studentům usnadňuje porozumění a co si vypisují. Informuje nás to o jejich aktivitě. K identifikaci strategií facilitujících porozumění a zapamatování poznatků při učení z textu byla v dotazníku předložena baterie sedmi výroků týkajících se grafické činnosti (5 strategií) a myšlenkových operací bez grafické opory (2 strategie).

Velmi pestrý profil, vypovídající o rozdílech mezi strategiemi v každém souboru i mezi soubory českých a polských studentů, potvrzuje obrázek 1 kumulativních

116 četností odpovědí 1 a 2 v procentech na škále 1–5: 1 – zcela souhlasím, 5 – zcela nesouhlasím (dále jen kumulativních četností 1 a 2).

Většina polských studentů z našeho vzorku (91,8 %) *podtrhává v textu důležité informace* (a), čeští „pouze“ v 81,8 % případů. Vysoké zastoupení strategií v této fázi chápeme, neboť jsou velmi rychlémi a účelnými činnostmi. Přes 80 % českých studentů *vypisuje poznámky z textu* (d – 83,3 %), zatímco v případě polských studentů se jedná o 70,7 % voleb škálové hodnoty 1 a 2. Přes 80 % polských studentů *barevně zvýrazňuje zajímavé informace* (b – 82,8 %), českých pouze 71,4 %. Pozornost si zaslouží ještě následující rozdíl. Téměř dvakrát více českých než polských studentů si dává *nové poznatky z textu do souvislosti se starými* (f – PL 22,3 %, ČR 50,7 %). Je to pro učení důležité a je to projevem porozumění textu. Pomocí testu nezávislosti  $\chi^2$  byl zjištěn statisticky významný rozdíl v kumulativní četnosti 1 a 2 u všech odpovědí kromě (e), viz obrázek 1.

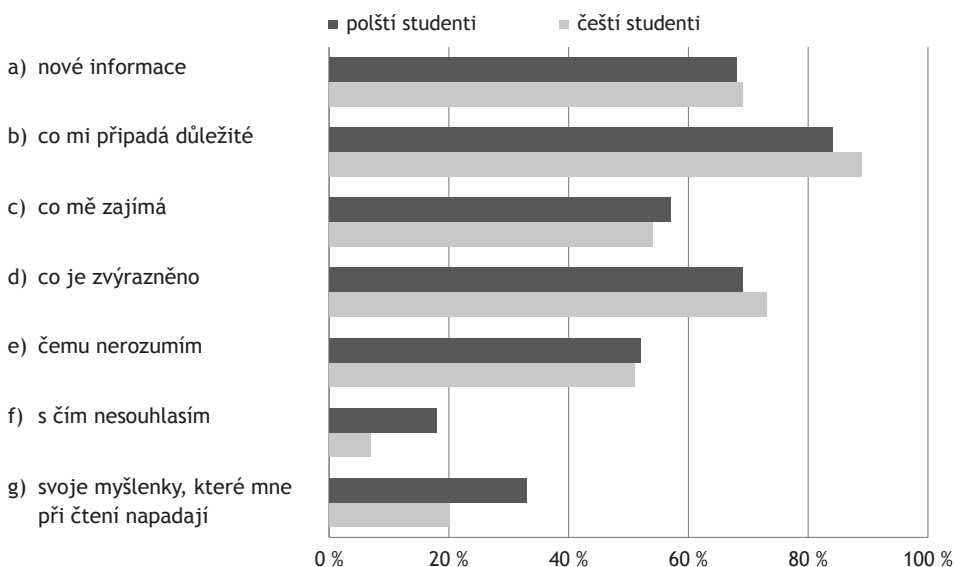


Obrázek 1 Strategie facilitující porozumění a zapamatování poznatků při učení z textu (C7 a–g)

(a)  $\chi^2 = 6,402$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,011$ ,  $\alpha = 0,05$ ; (b)  $\chi^2 = 5,356$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,021$ ,  $\alpha = 0,05$ ;  
 (c)  $\chi^2 = 7,865$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,005$ ,  $\alpha = 0,05$ ; (d)  $\chi^2 = 6,360$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,012$ ,  $\alpha = 0,05$ ;  
 (f)  $\chi^2 = 25,596$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0,001$ ,  $\alpha = 0,01$ ; (g)  $\chi^2 = 4,770$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,029$ ,  $\alpha = 0,05$

Velmi rozdílné zastoupení četnosti používaných strategií u obou souborů platí i při pořizování poznámek z textu, které považujeme za účinné. Vede učícího se k většímu soustředění a k hlubšímu přemýšlení o obsahu. Tím si dlouhodoběji zapamatuje obsah textu a poznámky podpoří vybavení informací. Obsahové zaměření poznámek testujeme sadou sedmi možností s následujícími výsledky.

Ze statistických výsledků je patrné, že studenti obou sledovaných vzorků nejčastěji *vypisují, co jim připadá důležité* (b). V tomto ohledu se jedná o uspokojivou situaci, ale bylo by třeba ještě dále ověřit kvalitu výpisků, neboť důležitost informací může být pojímána subjektivně. Další souhlasná a nesouhlasná zjištění vyjádřená prostřednictvím kumulativních četností předkládá obrázek 2. Oba soubory vykazují podobné výsledky u strategií s největší mírou souhlasu, u nejméně početných se statisticky významně liší.

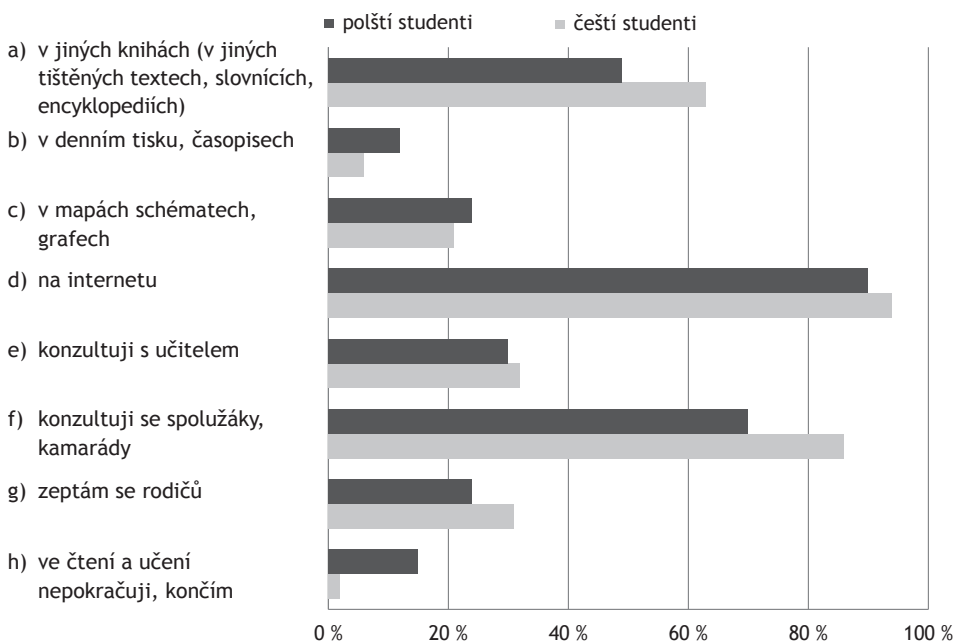


Obrázek 2 Zaměření poznámek z textu (C5 a–g)

(f)  $\chi^2 = 9,376$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,002$ ,  $\alpha = 0,01$ ; (g)  $\chi^2 = 5,999$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,014$ ,  $\alpha = 0,05$

Při učení z textu jsou obzvláště významné strategie řešení obtíží v průběhu práce s textem, především s porozuměním textu. Zajímá nás, kde studenti hledají pomoc a oporu, když něčemu v textu nerozumí. Nabídku osmi předložených strategií lze převážně zahrnout do skupiny informačních strategií (Vališová & Bureš, 2011). Zjištěná míra souhlasu je opět velmi rozdílná u jednotlivých strategií i mezi skupinami. Z údajů jednoznačně vyplývá, že když studenti při učení něčemu nerozumí nebo když je napadají vlastní otázky, hledají oporu nejčastěji *na internetu* (d). Obrázek 3 kumulativních četností 1 a 2 přesvědčivě ukazuje, že se odpovědi s nejvyšší mírou souhlasu u obou skupin týkají jednoznačně *hledání vysvětlení na internetu* (d – PL 89,9 %, ČR 94,8 %), *konzultací se spolužáky* (f – PL 70,7 %, ČR 85,7 %) a *hledání v jiných knihách, slovnících, encyklopediích* (a – PL 49,4 %, ČR 63,4 %). Přesto byl pomocí testu nezávislosti  $\chi^2$  zjištěn statisticky významný rozdíl v kumulativní četnosti 1 a 2 u výroků (a), (f) a (h).

V případě nejvíce volených strategií (a) hledání pomoci v jiných knihách a (f) u spolužáků shledáváme významně četnější výskyt u českých studentů. Varianta, že při potížích dál nepokračují a končí (h), je častější u polských studentů, i když je celkově málo zastoupená. Z výsledků také vyplývá, že jsou ve výuce málo využívané konzultace s učitelem, které by byly vhodné i na vysoké škole.



Obrázek 3 Strategie při obtížích s porozuměním textu (C8 a–h)

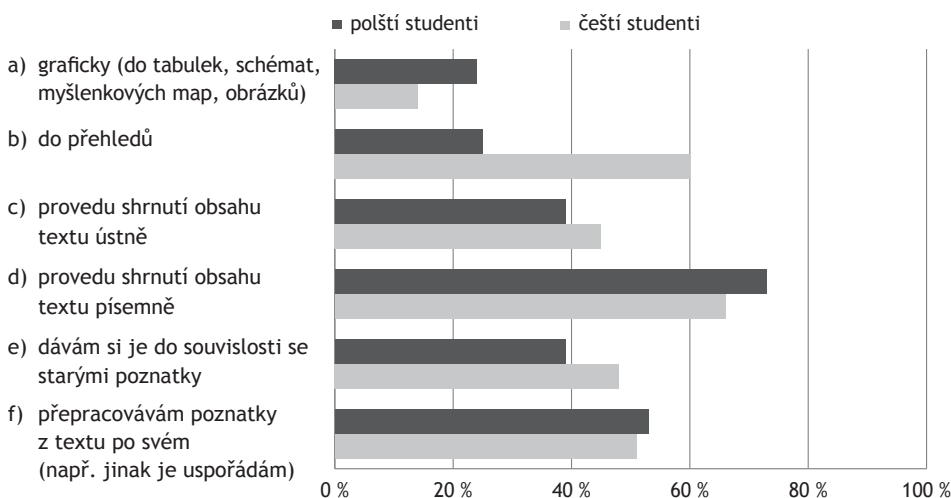
(a)  $\chi^2 = 5,817$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,016$ ,  $\alpha = 0,05$ ; (f)  $\chi^2 = 9,333$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,002$ ,  $\alpha = 0,01$ ; (h)  $\chi^2 = 15,867$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0,001$ ,  $\alpha = 0,01$

Sada strategií pro práci s novými poznatky PO přečtení textu je zaměřena na různé formy a úrovně informací v této fázi. Jde jednak o grafické ztvárnění textových informací a dále o ústní a písemné provedení souhrnu, kdy jsou vyvozovány myšlenky obecnějšího rázu. Dávání nových poznatků do souvislostí s dříve osvojenými podporuje kvalitu, širí a hloubku poznání, a přispívá tak k využitelnosti nových znalostí. Výsledky souhlasu s nabízenými variantami jsou následující. Obě porovnávané skupiny studentů po přečtení studovaného textu provedou nejčastěji *shrnutí obsahu textu písemně* (d – PL 73,2 %, ČR 66,9 %). Jedná se o hodnotnou reakci na text, bohužel nevíme, jak kvalitně shrnutí provádějí. Další pořadí je již u obou skupin odlišné. Zatímco poměrně velké procento českých studentů *zpracovává poznatky do přehledů* (b – ČR 59,8 %, PL 25,6 %), polští studenti souhlasí nejčastěji s tím, že *poznatky přepracovávají po svém* (f – PL 52,4 %, ČR 50,4 %). Obě skupiny nejméně po čtení *zpracovávají nové poznatky graficky* (a). Pozoruhodný je velký rozdíl mezi



polskými a českými studenty v používání strategií *zpracování nových poznatků do přehledů* (b) a *dávání nových poznatků do souvislosti se starými* (e). Tyto dvě formy zpracování preferují čeští studenti, podíl polských respondentů je téměř poloviční. V případě *grafického zpracování nových poznatků* (a) je čtenější výskyt u polských studentů, ve *vytváření přehledů* (b) a *dávání nových poznatků do souvislosti se starými* (e) naopak ve prospěch českých studentů. Celkově se jeví hodnoty souhlasu s jednotlivými činnostmi v této fázi poměrně nízké. To by znamenalo, že po čtení již studenti nepoužívají příliš často většinu nabízených strategií pro zpracování nových vědomostí.

Pořadí strategií dle kumulativních četností 1–2 odpovídá pořadí dle průměrného počtu souhlasu. Pomocí testu nezávislosti  $\chi^2$  byl zjištěn statisticky významný rozdíl v kumulativní četnosti odpovědi 1 a 2 u dokončení neúplných výroků (a), (b) a (e). Viz obrázek 4.



Obrázek 4 Strategie zpracování nových poznatků po přečtení textu (C9 a–f)

(a)  $\chi^2 = 4,372$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,037$ ,  $\alpha = 0,05$ ; (b)  $\chi^2 = 34,506$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0,001$ ,  $\alpha = 0,01$ ; (e)  $\chi^2 = 9,904$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,002$ ,  $\alpha = 0,01$

Na závěr přehledu výsledků uvádíme několik zjištění. Počet strategií nad 70 % dle kumulativní četnosti 1 a 2 je u obou souborů stejný. Z celkových 33 strategií se jedná o 10 strategií s touto hodnotou u každého souboru.

Na prvních místech jsou umístěny dle četnosti souhlasu převážně stejné strategie u obou skupin. Z pohledu kumulativních četností 1 a 2 jde o tři položky z pěti, na základě průměrných hodnot míry souhlasu se jedná dokonce o čtyři z pěti položek.

Následující tabulka 1 ukazuje nejčastěji používané strategie v jednotlivých fázích učení z textu z hlediska průměrných hodnot.

120 Tabulka 1 Přehled nejčastěji používaných strategií v jednotlivých fázích při učení z textu

| Strategie   | Průměr |    | Medián       |              |
|---|--------|----|--------------|--------------|
|   | PL     | ČR | PL           | ČR           |
| <b>Před čtením</b>                                |        |    |              |              |
| C3c – pročtu si poznámky<br>(1. místo pouze u PL) | 2      | 2  | 2,03         | 2,09         |
| C3b – prohlédnu si obsah<br>(1. místo pouze u ČR) | 2      | 2  | <b>2,35*</b> | <b>2,01*</b> |
| <b>V průběhu čtení</b>                            |        |    |              |              |
| C7a – Podtrhávám, co mi připadá důležité          | 1      | 1  | 1,37**       | 1,73**       |
| C5b – Vypisuji, co mi připadá důležité            | 1      | 1  | 1,68*        | 1,51*        |
| C8d – Hledám pomoc na internetu                   | 1      | 1  | 1,47         | 1,36         |
| <b>Po čtení</b>                                   |        |    |              |              |
| C9d – Provedu shrnutí                             | 2      | 2  | 2,03         | 2,20         |

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

Nižší četnost strategií ve fázích před čtením a po něm můžeme přičítat tomu, že jim učitelé nevěnují tolik pozornosti a času. Rozdíly v četnostech voleb strategií v rámci jedné fáze svědčí o metodických odlišnostech polských a českých učitelů, kteří v době školní docházky působili na žáky – současné studenty.

Podobné tendence ve strategiích porozumění při učení z textu u obou komparovaných souborů se objevují v pořadí strategií z různých hledisek, přesto existují rozdíly mezi soubory studentů doložené výpočty statisticky významných rozdílů. Z hlediska průměrných hodnot souhlasů se strategiemi vykazuje statisticky významný rozdíl 20 % strategií před čtením, 59 % strategií v průběhu čtení a 33 % strategií po čtení. Z hlediska kumulativních četností 1 a 2 vykazuje před čtením statisticky významný rozdíl 20 % strategií, v průběhu čtení 50 % strategií a 50 % po čtení. Počet statisticky významných rozdílů lehce převažuje ve fázi v průběhu čtení především z hlediska průměrných hodnot souhlasů.

## 6 Diskuse

Pozastavme se nad výsledky a některými situacemi. Výrazná převaha míry souhlasu polských studentů s podtrháváním a zvýrazňováním informací v textu nad jinými strategiemi (v obou případech však vždy přes 80 %) nás vede k zamyšlení. Pokud je využívána jako jediná, potom nemá pro učení velký přínos. Někteří autoři tyto činnosti doporučují, jiní ne zcela jednoznačně (např. Dymock & Nicholson, 2010).

Zajímavá je situace s psaním poznámek na okraj textu (PL 62,7 %, ČR pouze 46,2 %). Rozdíl mezi oběma skupinami může být dán cíleným působením polských učitelů, neboť, jak jsme zjistili jinými položkami našeho šetření, věnovali se svým žákům v této problematice více než čeští učitelé.

Kreslení schémat není tak frekventované pravděpodobně proto, že vyžaduje více času na zpracování a také nemusí vyhovovat všem stylům učení. Domníváme se však, že je praktické pro zaměření se na podstatné informace a při vybavování poznatků a rychlém opakování. T. Buzan (2011) vysvětluje podobně význam myšlenkových map. Dodává, že v případě slovních lineárních zápisů mohou být zastíněny důležité informace. P. Gavora (1999) k myšlenkovým mapám dodává, že jsou při této práci žáci aktivní a kdo má problémy s vyjadřováním, bude mu tato strategie vyhovovat. Je třeba se zamyslet nad tím, že studenti velmi často *vypisují, co je zvýrazněno*. Tato činnost je jednoduchá, ušetří energii a čas. Pokud se tak děje za účelem orientace v textu, rychlého zjišťování a doplňování informací nebo při opakování, jedná se o příznivou situaci. Když studenti vypisují, co je zvýrazněno, může to také znamenat obeznámenost s významem formální stránky textu, ale může jít také naopak o „pohodlnost“ se sázkou na jistotu, nebo spěch, který, bohužel, nedovoluje o obsahu textu přemýšlet a plně mu porozumět. Skutečnost je nutně hlouběji prověřit.

To, že studenti nejméně vypisují svoje myšlenky k textu, nebo s čím nesouhlasí, je zřejmě způsobeno tím, že tyto činnosti od nich učitelé nepožadují. Nemusí jít o nízkou motivaci studentů. Podobně si vysvětlujeme situaci, kdy si studenti málo vypisují, co je zajímavé, a kdy si nekladou příliš často vlastní otázky k osvojovanému tématu. Zde záleží ještě na mnoha dalších okolnostech – na druhu textu, z něhož se učí, na úkolech pro práci s textem a na tom, co učitelé zkoušejí. Zajímavé je, že k nejméně používaným činnostem patří u obou porovnávaných skupin také vypisování toho, s čím nesouhlasí. Tato činnost je vhodná pro práci s textem navozujícím různé úvahy, názory atp., a proto zřejmě není učiteli příliš často zadávána. V obou případech strategií by mohli studenti o textu více přemýšlet a projevit k němu postoj, zaujmout stanovisko k jeho obsahu i formě. Byla by tím zvýšena myšlenková aktivita, prožitky a zájem. Následné úkoly, např. argumentace, by prohlubovaly porozumění textu, navodily trvalejší osvojení obsahů a rozvíjely zkušenosti a životní kompetence studentů, které jsou cílem vzdělávání.

Ve výsledcích se objevují následky předchozí vzdělávací činnosti. Můžeme odhadovat, že studentům učitelství budou např. chybět některé zkušenosti pro práci s textem, a proto vyvstává naléhavý úkol pro instituce připravující budoucí učitele, aby doplnily tyto mezery.

Zároveň je ale nutné upozornit, že se v současnosti v oblasti čtenářské gramotnosti polských patnáctiletých žáků dějí pozitivní změny. V posledním mezinárodním výzkumu PISA 2012 zaznamenali vzestup čtenářské gramotnosti, což může znamenat zefektivnění jejich čtenářských strategií. Postupně se tedy budou měnit i výsledky budoucích polských učitelů pozitivním směrem.

Požadavky učitelů na vysoké škole a jejich vedení výuky mohou hrát také významnou roli v osvojování strategií pro práci s textem studenty pedagogických oborů, navíc větší časové nároky příslušných činností nemusí být na tomto typu školy problémem.

**Tendence ve využívání strategií v rozestupu sedmi let.** U českých studentů učitelství jsou sledovány čtenářské strategie a strategie učení z textu již dlouhodoběji

122 (viz např. Doležalová, Najvarová, & Najvar, 2008). Abychom získali představu, zda se používané strategie v průběhu doby mění, porovnávali jsme tendence ve vybraných strategiích používaných před sedmi lety se současnými. (Budeme hovořit o tendencích, neboť jsme nepoužili zcela totožnou podobu dotazníku.)

Ve fázi před čtením zjišťujeme výrazné rozdíly v pořadí strategií dle četnosti voleb. Jestliže se v roce 2007 objevily na prvních dvou místech strategie *Vzpomínám, co jsem o tématu již četl(a), slyšel(a)...* a strategie *Bez přípravy se pustím hned do čtení*, pak se roku 2014 objevují na prvních místech strategie týkající se seznámení s obsahem knihy nebo pročitání poznámek o daném tématu. Současná situace se jeví tedy mnohem příznivěji. Nemění se zato tendence v zaměření psaní poznámek. Během čtení si studenti z textu nejčastěji vypisují, co jim připadá důležité. Znamená to, že čtou soustředěně. Další strategie z hlediska četnosti výskytu se již liší. Zatímco studenti v roce 2007 vypisovali, čemu nerozumí, roku 2014, co je zvýrazněno. Tento výsledek by bylo třeba hlouběji prozkoumat. Pro lepší zapamatování a porozumění si studenti v obou šetřeních nejčastěji podtrhávají důležité informace a vypisují poznámky. Zaujalo nás, že se na rozdíl od roku 2007 vypisování poznámek na okraj textu, které bylo poměrně časté, v roce 2014 téměř nevyskytuje. Může to být způsobeno typem textu, ze kterého se učí, např. vlivem elektronických textů, ale též požadavky učitelů. Studenti mohou být hodně vytiženi povinnostmi, jak dokládá výzkum K. Juklové (2013), které je potom vedou k rychlému čtení.

Ve způsobu reakcí na situace, když něčemu v textu nerozumí, shledáváme opět velký rozdíl. V roce 2007 hledali studenti vysvětlení nebo odpovědi na své otázky v tištěných textech, roku 2014 již jednoznačně na internetu. Je evidentní, že postupující digitalizace našeho prostředí a její dostupnost mění návyky studentů. Vystává nový úkol, seznámat se se specifiky čtení digitálních textů a jejich vlivem na porozumění i na používané strategie.

Při opakování obsahu textu zjišťujeme rovněž nepřehlédnutelné proměny. Jestliže v roce 2007 studenti nejčastěji kontrolu neprováděli (je jim prý vše jasné), roku 2014 si studenti nejčastěji text znovu přečtou. Pokud se nové přečtení textu děje za účelem vyhledání nejpodstatnějších bodů pro shrnutí nebo pro vyvození nových myšlenek, potom je situace příznivější než před lety. Také tento údaj by bylo třeba ověřit a upřesnit.

## 7 Shrnutí

Výsledky, které uvádíme, se týkají strategií porozumění textu u studentů učitelství. Přinesly řadu pozitivních zjištění. Například v průběhu čtení studenti používají různorodé strategie pro porozumění ve vysokém počtu. Ve fázích před čtením a po čtení podle výsledků našeho šetření odhalujeme rezervy. Lze se domnívat, že jsou opomíjené postupy, kterými by studenti prohlubovali porozumění a zapamatování. Nejsou, bohužel, dostatečně aktivizováni především před čtením, což ovlivní poro-

zumění textu i jejich zájem. Tyto znaky jsou společné polským a českým studentům. I přes podobnost tendencí ve strategiích podmíněných obdobným společensko-kulturním a ekonomickým vývojem života v obou zemích se ukazují určité rozdíly ve sledovaných strategiích učení z textu. Polští studenti čtou text pozorně, detailněji a pečlivěji jej zpracovávají. Čeští studenti o textových informacích více přemýšlejí a častěji integrují nové poznatky do dosavadní struktury vědomostí, což dává naději, že budou textu lépe rozumět. Podíl na rozdílech přisuzujeme práci učitelů. Odráží se v nich vliv způsobu vedení výuky, typy zadávaných úkolů a způsob kontroly studentů (viz Mareš, 2007).

Porovnání výsledků s odstupem sedmi let odhaluje změny ve strategiích v obou českých souborech. Řešený problém by si zasloužil další podrobnější studium.

## 8 Závěr

V tomto textu jsme se pokusili objasnit teoretické základy strategií porozumění textu při učení a jejich význam. Uvedli jsme výsledky dotazníkového šetření mezi českými a polskými studenty pedagogických oborů. Přispěly k poznání stavu strategií porozumění textu, ale domníváme se, že studenti získali reflektováním vlastní situace při vyplňování dotazníku náhled na své procesy učení z textu. Výsledky ukázaly, že je třeba nejen věnovat této problematice permanentní pozornost, řešit otázky, které vyvstaly při vyhodnocování dat, ale též potřebu ověřovat efektivitu nových strategií porozumění textu. Měla by též následovat opatření do pedagogické praxe: posílit u studentů pestrost strategií porozumění textu ve fázi před čtením a po něm a sebereflexi, dále do budování komponent profesních kompetencí zapojit oborové didaktiky, konkrétně do rozvoje dovedností pro práci se specifickými texty, které mohou být z hlediska porozumění obzvláště náročné a vyžadují specifické dovednosti a strategie. Bylo by žádoucí reagovat adekvátními prostředky na situaci na různých stupních školské soustavy i v celoživotním vzdělávání.

Náročné kurikulum a odpovědnost škol za splnění jeho cílů, v němž jsou kompetence k učení a k mediální výchově závazně stanoveny, předpokládá, že se všichni učitelé zapojí do tohoto procesu. Je třeba se proto věnovat zkvalitnění a didaktizování kompetencí učení z textu u budoucích i stávajících učitelů.

## Literatura

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. (2007). Skills and strategies: Their differences, their relationships, and why it matters. In K. Mokhtari & R. Sheorey (Eds.), *Reading strategies of first and second language learners: See how they read*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Beers, K. (2003). *When kids can't read, what teachers can do*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bell, S. M., & McCallum, R. S. (2008). *Handbook of reading assessment*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Buzan, T. (2011). *Myšlenkové mapy*. Brno: Computer Press.

- 124 Doležalová, J., Najvarová, V., & Najvar, P. (2008). Čtenářské strategie studentů PdF. In T. Svatoš & J. Doležalová (Eds.), *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy*. Hradec Králové, UHK: Gaudeamus.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4–58.
- Dymock, S., & Nicholson, T. (2010). "High 5!" Strategies to enhance comprehension of expository text. *The Reading Teacher*, 64(3), 166–178.
- Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.
- Gambrell, L. B., Morrow, L. M., & Pressley, M. (Eds.). (2007). *Best practices in literacy instruction*. New York: The Guilford Press.
- Gavora, P. (1998). Žiak a porozumenie textu. In P. Gavora et al. *Komunikácia písanou rečou*. Bratislava: PF UK.
- Gavora, P. (1999). *Akí sú moji žiaci*. Bratislava: Práca.
- Gavora, P., et al. (2008). *Ako rozvíjať porozumenie textu*. Nitra: ENIGMA.
- Grecmanová, H., Urbanovská, E., & Novotný, P. (2000). *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků?* Olomouc: Hanex.
- Grzesik, J. (2005). *Texte verstehen lernen*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Jetton, T. L., & Alexander, P. A. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Baar (Eds.), *Handbook of reading research: volume III*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Juklová, K. (2013). How do university students learn: learning styles and approaches in the context of subjective quality of higher education teaching and learning effectiveness. *The New Educational Review*, 3(3), 155–164.
- Kintsch, W. (1986). Learning from Text. *Cognition and Instruction*, 3(2), 87–108.
- Kintsch, E., & Kintsch, W. (1996). Learning from text. In E. De Corte & F. E. Weinert (Eds.), *International encyclopedia of developmental and instructional psychology*. Oxford: Pergamon.
- Kucer, S. B. (2005). *Dimension of literacy. A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. London: LEA.
- Lojová, G., & Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2007). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Najvarová, V. (2006). Jaké strategie používají studenti učitelství při studiu odborného textu? In J. Maňák & D. Klapko (Eds.), *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido.
- Najvarová, V. (2008). Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy (Disertační práce). Brno: PdF MU.
- Nuttall, Ch. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *Teaching Teacher*, 39(8), April.
- Průcha, J. (1987). *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia.
- Vališová, A., & Bureš, M. (2011). Výchova k práci s informacemi a informačními prameny. In A. Vališová & H. Kasíková (Eds.), *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Wildová, R. (2012). Čtenářská gramotnost v evropském kontextu. *Pedagogika*, 62(1–2), 45–52.

PhDr. Jana Doležalová, Ph.D., Katedra pedagogiky a psychologie  
Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta  
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové III  
jana.dolezalova@uhk.cz