

Kde žáci v polovině základního vzdělávání selhávají při porozumění čtenému polemickému textu¹

KAREL STARÝ, VERONIKA LAUFKOVÁ

Anotace: *V souvislosti s výsledky mezinárodních výzkumů PISA a PIRLS nabývají na významu otázky čtenářských dovedností, především schopnosti porozumět textu. V našem článku jsme podrobili kvalitativní analýze data z testu čtenářských dovedností, který sestával z uvolněných úloh mezinárodních výzkumů PISA a PIRLS. Data jsme získali prostřednictvím longitudinálního projektu CLoSE, v němž v roce 2012 bylo testováno 6211 žáků. Zaměřili jsme se na perceptivní dovednost porozumění obsahu polemického textu u žáků 6. ročníku ZŠ a primy osmiletých gymnázií. Naše studie si vytkla za cíl identifikovat oblasti, v nichž žáci chybovali, a hledat možné příčiny. Jedním z hlavních zjištění bylo to, že žáci měli problémy rozlišit, zda odpověď na otázku mají hledat v textu, či mimo něj, podle zvoleného teoretického rámce na hranici textové báze a situačního modelu textu.*

Klíčová slova: *čtenářské dovednosti, porozumění textu, čtenářská gramotnost, PISA, PIRLS, kvalitativní analýza, zhodnocení textu, interpretace textu, pubescenti.*

ÚVOD

Požadavky současného světa přiměly vyspělé země, aby přehodnotily dosavadní obsahy vzdělávání, a do centra pozornosti se tak dostaly klíčové kompetence a gramotnosti (čtenářská, matematická, přírodovědná, finanční, ICT a mediální). Problematika čtenářské gramotnosti získala v ČR na významu především v posledních letech v souvislosti s výsledky českých

žáků v mezinárodních výzkumech PISA a PIRLS. Ty stejně jako domácí výzkumy (např. Gabal & Helšusová, 2003) dokazují, že existuje významná souvislost mezi zájmem o čtení, čtenářskou gramotností a vzdělávacími výsledky žáků i dospělých. Zahraniční výzkumy prokázaly, že čtenářská gramotnost sehrává důležitou úlohu ve fungování trhu práce, podmiňuje hospodářský úspěch a sociální rozvoj jednotlivců i společnosti.²

¹ Text je výstupem řešení projektu GA ČR Vztahy mezi dovednostmi, vzděláním a výsledky na trhu práce: longitudinální studie (číslo P402/12/G130).

² Dostupné z http://www.piaac.cz/attach/ramec_ctenarska_gramotnost.pdf



Současné mezinárodní výzkumy testující čtenářskou gramotnost (*reading literacy*; výzkumy PIRLS, PISA či PIACC³) chápou čtenářskou gramotnost jako konstruktivní a interaktivní proces a kladou důraz nejen na dekodování a porozumění textu, ale rovněž na schopnost čtenáře o textu přemýšlet, uplatňovat své myšlenky a zkušenosti v následném použití získaných informací v životní praxi. Tyto koncepty čtenářské gramotnosti vycházejí z pragmatické filozofie, která zdůrazňuje schopnost čtenáře o textu přemýšlet a své myšlenky a zkušenosti využívat pro uplatnění v praktickém životě. Dalším teoretickým zdrojem těchto výzkumů je psycholinguvistika, která se věnuje porozumění textu a mentálním operacím probíhajícím při čtení a porozumění v lidském mozku (u nás uceleně např. Nebeská, 1992; Lakoff, 2006; Fernáandez & Cairns Smith, 2014) a kognitivní lingvistika (u nás uceleně např. Vágnerová, 2001; Sternberg, 2002; Saicová Římalová, 2004; Vaňková et al., 2005; Krámský, 2009; Schwarzová, 2009).

Záměrně se v této studii příliš nezabýváme kvantitativními výsledky čtenářských dovedností v mezinárodním srovnání (viz výzkumy PISA a PIRLS), oblíbené čtení (např. Trávníček, 2008, 2011; Homolová, 2008), okolnostem žákova čtenářského výkonu⁴ (jako je vztah ke čte-

ní, socioekonomický status, způsob výuky literární výchovy apod.). Vydali jsme se cestou detailní analýzy žákovských řešení dvou konkrétních testových úloh, které byly zadány reprezentativnímu vzorku českých žáků v 6. ročníku povinné školní docházky. Naším cílem bylo popsat, jaké mají nedostatky v porozumění textu.

1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1 Vymezení pojmu porozumění čtenému textu v souvislosti s testováním čtenářských dovedností

Pojem „porozumění textu“ je velmi obšírný a je možno na něj nahlížet z mnoha různých perspektiv a odborných hledisek, což bohužel přesahuje možnosti empirické studie. Proto pouze stručně objasníme, jak tento pojem chápeme v kontextu testování čtenářských dovedností. Bude nás zajímat takové porozumění obsahu výchozího textu a zadání úlohy, které je nezbytné pro úspěšné řešení úlohy. Koncept porozumění tedy vědomě zužujeme na proces efektivní interakce jedince s textem za účelem formulace správné odpovědi.

Pedagogická psychologie nahlíží na tento pojem především v souvislosti s učením z textu jako součástí recepce textu: motivování – vnímání – porozumění – za-

³ PIRLS (Progress in International Reading Study, testuje žáky 4. ročníků); PISA (Programme for International Student Assessment, zaměřuje se na patnáctileté); PIACC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies; mezinárodní výzkum dospělých).

⁴ Tyto údaje jsou známy za ČR z mezinárodních testování, viz webové stránky ČŠI (<http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>); <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>) a PIACC (http://www.piaac.cz/informace_piaac).

pamatování – vybavování – metakognice (Mareš, 2013). Na straně žáka je úspěšné řešení úlohy podmíněno souhrou afektivních, kognitivních a metakognitivních složek. Základním předpokladem porozumění na straně žáka je jeho ochota vyvinout *úsilí dobrat se významu a smyslu* (Schnotz & Ballstaed, 1996). Z hlediska vývojové psychologie je pro porozumění obsahu textu velmi důležitá schopnost diferencovat hodnotu různých informací a generalizace, tj. schopnost zobecnit určité znalosti a využít je při řešení jiných problémů stejné kategorie. Jejím předpokladem je rozlišení podstatných a nepodstatných znaků. Žák, pro kterého je větší část informací známá, se může ve větší míře soustředit na jejich hlubší analýzu, hledat další souvislosti a vztahy (Vágnerová, 2001).

Průcha (1984) pro kognitivní operace při práci s textem používá pojmy *elaborace* a *inference*. Elaboraci chápe jako proces, při kterém jsou vyhledávány vztahy mezi dosavadními a novými informacemi, kdy se tyto vztahy zvažují a třídí. Inferenci pak definuje jako proces usuzování, vyvozování nových faktů z jiných, zaplňování či překlenování mezer v sémantickém prostoru našich znalostí. Jádro řešení testové úlohy spočívá v kognitivní oblasti a lze ho obecně nazvat úspěšným *mentálním konstruováním* (Schnotz & Ballstaed, 1996). Produkci správné odpovědi předchází správné pochopení obsahu výchozího textu na základě analytických myšlenkových postupů včetně vybavování si předchozích kognitivních

poznatků z paměti (Marzano & Kendall, 2013). Znamená to, že čtenář si vytváří nějaký druh *mentální reprezentace* obsahující hlavní prvky textu tím způsobem, který je pro něho snadno pochopitelný, tj. jednodušší a konkrétnější než text sám o sobě. Chceme-li vytvářet mentální reprezentace, musíme si vytvořit úsudky (inference, předběžné závěry, soudy) o tom, co bylo míněno, ale nemuselo to být explicitně vyjádřeno (Sternberg, 2002). Čtenář tedy odvozuje z textu nevyčtené, implikované informace a jejich významy. Schopnost usuzovat a vyvozovat je tak jedním z relevantních předpokladů porozumění textu (Čapková, 1998). Müller a Šidák (2012) zdůrazňují, že se jedná o nutný projev čtení, protože text ze své podstaty nemůže říci vše, co je třeba říci. Informace, které tedy nejsou explicitně obsaženy v textu, je možné vyvodit v procesu re-konstrukce tím, že se aktivují součásti schématu a zapojí se do mentální reprezentace textu (Schwarzová, 2009).

Porozumění textu se stalo klíčovým tématem kognitivní lingvistiky sedmdesátých let. My jsme ve svých analýzách prezentovaných v empirické části vycházeli z modelu Van Dijka a Kintsche, publikovaného v 80. letech. Autoři nahlízejí na *porozumění textu* jako na proces, který probíhá na vícero úrovních a je silně ovlivňován znalostmi, motivy a záměry recipienta.⁵ Podle výše zmíněných autorů je základním předpokladem porozumění textu to, že je řízen tzv. strategiemi. Svou teorii strategií založili na těchto předpokladech:

⁵ Tento diskurzivně orientovaný pohled souvisí se změnou nového pojetí procesů čtení v osmdesátých letech – od původního chápání čtení jako přebírání významu, který byl do textu zaznamenán autorem, a čtenáři byla přisuzována jen pasivní role příjemce, začalo být čtení chápáno jako proces aktivního konstruování významu.



- „Recipient konstruuje mentální reprezentaci obsahů, o kterých se v textu mluví.
- Recipient vždy interpretuje obsahy jako obsahy určitého typu, tj. interpretace se orientuje podle existující znalosti standardních situací. Tento předpoklad odpovídá procesu aktivace schémat.
- Recipient začíná interpretovat již od prvního slova. Mentální reprezentace se však v průběhu zpracování textu modifikuje.
- Vytvoření mentální reprezentace textu je rozhodujícím způsobem ovlivňováno postoji a názory konkrétního recipienta.
- Recipient využívá veškeré informace k tomu, aby dosáhl cíle, jímž je porozumění textu.
- Recipient přihlíží k funkci textu ve svém sociálním kontextu a pokouší se rekonstruovat perspektivu mluvčího“ (citováno podle Schwarzková, 2009, s. 140).

1.2 Specifika textu jako východiska pro testování

Text lze pro naše účely v tomto článku chápat v duchu kostnické recepční školy,⁶

strukturalistické školy L. Doležela⁷ či dle Kintschovy a van Dijkovy propoziční⁸ teorie. Podle poslední jmenované teorie je text mentálně reprezentován jako hierarchicky uspořádaný systém propozic, přičemž propozice nižší úrovně korespondují s mikrostrukturou textu a propozice vyšší úrovně s jeho makrostrukturou. Základní myšlenkou je, že recipient chápe text jako koherentní tehdy, jestliže dochází v paměti k přesahům mezi propozicemi, tj. jestliže sdílejí alespoň jeden společný argument.⁹ Sternberg (2002) s odkazem na Chomského tvrdí, že v mentálním slovníku každá lexikální položka zahrnuje zároveň syntaktickou informaci. Klasickou představou o mentálním slovníku se tak stala představa sémantické sítě, v níž význam každého slova je dán vztahem k významům slov okolních. Podle Kintschovy teorie má i mentální slovník propoziční povahu, tzn. že nejen věta, ale každý lexikální prvek je mentálně reprezentován jako soubor propozic, které lze mezi sebou spojovat, jinými slovy, mentální slovník má povahu relačně argumentové struktury (Nebeská, 1992).

⁶ Stručně o procesu mezi čtenářem a textem např. Iser (2001, s. 40), podrobněji Prokeš (2006), který zdůrazňuje polysémicitu textu – text má pro své čtenáře mnoho možných významů; čím více možných významů existuje, tím větší je šance oslovit různé čtenáře a rozličné kategorie příjemců. Navzdory tomu mají diskurzy konkrétních obsahů sklon usměrňovat způsob, jímž jejich příjemce význam přijímá. Obvykle existuje *preferované čtení* zakódované do literárního textu – tedy význam, který by podle spisovatele měl čtenář přijmout. Znamená to, že smysl dila se tvoří až v myslí interpreta, počet správných řešení je limitován jasným významem textu (Frederking et al., 2012).

⁷ Doležel (2003, s. 201) v souladu s literární sémantikou a teorií fikčních světů zobrazuje literární komunikaci jako interakci – autor text vytváří aktem psaní (a tím konstruuje fikční svět), čtenář v aktu čtení text zpracovává, a tím fikční svět rekonstruuje.

⁸ Propozice je nejmenší jednotka jazyka; výrok, o němž lze nezávisle zjistit, zda platí, nebo neplatí – je pravdivá, nebo nepravdivá (Sternberg, 2002). Podrobněji např. Čermák (2011), Průcha (1984) nebo Čapková (1998).

⁹ Argument je pojem vlastní valenční (závislostní) syntaxi, která se liší od u nás tradiční syntaxe strukturalistické. Rozdíl spočívá mimo jiné v tom, že „jádreem věty je chápáno sloveso, které má vpravo i vlevo od sebe zpravidla argumenty (resp. aktanty či participanty), předurčované samotným slovesem“ (Čermák, 2011, s. 184).



Podle Van Dijka a Kintsche (1983) probíhá myšlenkové zpracování textu současně na více rovinách. Kromě porozumění slovům a větám (mikrostruktura) bere jejich model v úvahu i makrostrukturu (vytvářenou obecnými inferenčními procesy) a superstrukturu textu, která se vytváří na základě konvenčních znalostí o typech textu (Schwarzová, 2009).

Při analýze chyb žáků při porozumění textu prezentovaných ve 3. kapitole jsme vycházeli z modelu W. Kintsche a T. A. van Dijka (1983). Jedním z důvodů bylo i to, že z tohoto teoretického rámce vychází metodologie mezinárodního výzkumu PISA v oblasti čtenářské gramotnosti (Kirsch et al., 2002). *Model porozumění textu na základě propozic* je ukotven v konstruktivismu a chápe čtení jako záměrnou činnost čtenáře, jejímž cílem je porozumět sdělení obsaženému v textu a následně ho integrovat do struktury svých dosavadních znalostí a zkušeností (tzv. prekonceptů¹⁰). Rozlišuje tři úrovně: povrchovou strukturu textu, textovou bázi a situační model.

1. Povrchová struktura textu. Text je prezentován pomocí původních lexikálních a strukturálních jednotek explicitně vyjádřených v textu, jedná se tedy o porozumění jednotlivým slovům a slovním spojeními z textu a jejich vzájemným vztahům (Greger, 2005).

2. Textová báze. Druhou úrovní je vytváření tzv. *textové báze* jako souboru propozic (základních významových jed-

notek textu), které vyjadřují obsahovou stránku textu. Na ty mají vliv dosavadní znalosti a zkušenosti čtenáře i jeho další charakteristiky. Tento proces autoři dělí na *mikroprocesy* (vedou k porozumění jednotlivým propozicím v rámci jednoho větného celku či odstavce) a *makroprocesy* (vedou k celkovému porozumění textu, k vlastnímu jádru sdělení textu). Základem těchto makroprocesů jsou: vypouštění informací (vynechání nepodstatných či nadbytečných informací), generalizace (zobecnění dílčích propozic) a konstrukce nových informací (Van Dijk & Kintsch, 1983). Na této úrovni se jedná zejména o to, jak čtenář dokáže integrovat a interpretovat informace z textu.

3. Situační model. Třetí úrovní je tzv. *situační model*. Jedná se o integraci obsahu do poznatkové struktury čtenáře, nebo o konstruování nového situačního modelu z již existujících modelů, na základě informací z textu. Situační model se tedy vytváří pomocí inferencí. Jedná se zejména o použití informací z textu v jiných situacích či pro jiný účel, než je v textu uvedeno. Zahrnuje tak *reference* (odkazování v textu), *aktualizace* (odkazuje k okolnímu světu), *koreference* (vztah dvou jazykových výrazů, které odkazují k témuž denotátu; zde je důležitější odkazování mimotextové), *koherenční textu*, *individuální rozdíly ve vnímání*, *paměť* (zejména dlouhodobou), *využití informací z textu pro praktické účely* apod. (Van Dijk & Kintsch, 1983).

¹⁰ Uceleně o prekonceptech např. Škoda, Doulik a kol. (2010), o didaktických prekonceptech z hlediska čtenářství např. Lederbuchová (2006).



V kognitivní lingvistice se stále více ohledu bere na externí faktory, mimo vlastní text, jako jsou situace nebo intencionalita autora (Schwarzová, 2009). Kontextová situovanost označuje skutečnost, že významy jsou závislé na situacích, cílech, potřebách a schopnostech, kterými daný čtenář disponuje a vztahuje se ke světu. Výsledné směřování textu není určeno jeho slovy či jejich součtem, ale schopností přiřadit si promluvu k něčemu, co už čtenář má ve svém repertoáru. Vznikají tak návyky, co a jak v daném textu hledat. Význam a smysl textu se tak utváří v rámci systémů porozumění: no-rem, v němž je každý akt čtení umístěn, konvencí a přesvědčení (Fish in Bílek, 2003). Významnou roli kontextové situovanosti přisuzují také mezinárodní výzkumy PISA a PIRLS.

2. POPIS METODOLOGIE

2.1 Výzkumný rámec

Naše studie je založena na empirickém výzkumu realizovaném v rámci projektu GA ČR Centrum excelence *Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: Longitudinální studie* (CLOSE). Cílem projektu je zjistit, jak školní vzdělávání přispívá k rozvoji znalostí a dovedností v různých typech škol podle tzv. teorie přidané hodnoty. Je zkoumána populace dětí od 4. ročníku

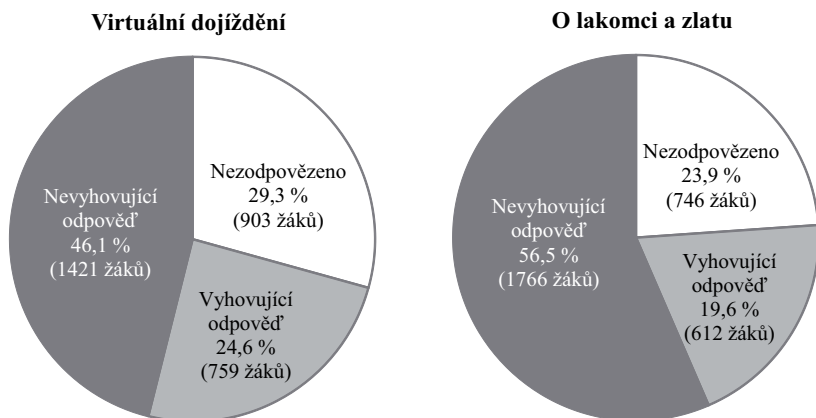
ZŠ až do 1. ročníku SŠ. V tomto článku vycházíme z dat národního šetření, které bylo realizováno na podzim roku 2012. Pomocí didaktických testů byly zjišťovány znalosti a dovednosti v českém jazyce, čtení a matematice. Šetření se zúčastnilo celkem 6211 žáků 6. ročníků ZŠ a prim osmiletých gymnázií. Testy pro zjišťování čtenářských dovedností byly sestaveny z uvolněných úloh v mezinárodních šetřeních PIRLS a PISA, u nichž jsou známy výsledky a teoretický rámec. Důvodem k zařazení úloh vytvořených pro testování patnáctiletých (PISA) byl záměr využít některé z nich jako tzv. kotvici¹¹ a zadat je v 9. ročníku s cílem zjistit rozdíl (přírůstek). Na základě výsledků a jejich kvantitativních a kvalitativních analýz plánujeme ozřejmit, jakým způsobem jsou obohacovány čtenářské dovednosti žáků s rostoucím věkem.

Testový sešit čtenářských dovedností čítal celkem tři výchozí texty (dva informativní a jeden beletristický) a k nim 19 úloh. Zhruba polovina z nich sestávala z uzavřených úloh (s výběrem odpovědi), druhá polovina z otevřených úloh s tvorbou odpovědi. Výsledky žáků v testech byly vyhodnoceny kvantitativně a budou publikovány v dalších článcích.

2.2 Analýza dat

Pro tuto studii jsme zvolili kvalitativní analýzu dvou otevřených úloh, u kte-

¹¹ Kotvici úlohy budou zadány v různých okamžicích (6. ročník ZŠ, 9. ročník ZŠ a 1. ročník SŠ a příslušné ročníky víceletých gymnázií). Použitím kotvicích úloh lze identifikovat změnu výsledků žáků – zlepšení/zhoršení v různých oblastech, zvyšování/zmenšování rozdílu mezi různými skupinami žáků apod.



Graf 1. Výsledky řešení otevřených úloh (zdroj dat: CLoSE, 2012)

rých byla velmi nízká úspěšnost českých žáků 6. ročníků a prim osmiletých gymnázií nejen v našem šetření (CLoSE), ale i v mezinárodním srovnání (PISA). Důvodem výběru bylo získat co nejbohatší zdroj chybných řešení, abychom se mohli pokusit identifikovat, co dělalo žákům při řešení problému. Jednalo se záměrně o jednu úlohu na interpretaci textu a jednu na tzv. zhodnocení textu.¹² První úloha vyžaduje hledat odpověď v textu samotném, tedy porozumět povrchové struktuře a textové bázi, druhou úlohu nelze vyřešit bez porozumění situačnímu modelu, tedy propojení textu s informacemi ležícími mimo text.

Odpovědi žáků byly přepsány a zpracovány pomocí softwaru pro kvalitativní analýzu (MAXQDA 11). U úlohy spojené s textem *Virtuální dojíždění* bylo celkem

analyzováno 3088 žakovských odpovědí, u textu *O Lakomci a zlatu* 3123 odpovědí. Každé žakovské odpovědi byl přiřazen právě jeden kód, což umožnilo tematickou analýzu doplnit o orientační kvantitativní zastoupení odpovědí v jednotlivých kategoriích. Kvalitativní analýza probíhala tak, že odpovědi byly uspořádány do hierarchického kódovacího systému kategorií a subkategorií. Hlavní kategorie odpovídaly rozlišení odpovědí při vyhodnocování testů: vyhovující, nevhovující a nezodpovězeno. Další kategorie byly vytvářeny jak pro vyhovující (správné) odpovědi, tak pro nevhovující odpovědi (viz obrázky 2 a 3 dále v textu). Podobné hloubkové kvalitativní analýzy jednotlivých úloh jsou na domácí půdě spíše ojedinělé (např. Lederbuchová, 2004 – její výzkum o kvalitě recepce raně pubescentních čtenářů),

¹² *Reflect and evaluate* – posouzení formy či obsahu textu nebo nalezení souvislostí mezi textem a skutečnostmi, které sice nejsou obsaženy v textu, ale čtenář je zná z jiných textů nebo z vlastní zkušenosti. Z národní zprávy o šetření PISA 2009 víme, že v této oblasti čeští žáci selhávali nejčastěji (Palečková, Tomášek & Basl, 2010).



a vyskytují-li se, bývají spíše záležitostí vysokoškolských kvalifikačních prací, tedy s menším vzorkem žáků, který neumožňuje zobecnění. Ani odpovědi českých žáků na otevřené úlohy v mezinárodních výzkumech čtenářské gramotnosti PIRLS a PISA nebyly dosud kvalitativně analyzovány.

Jak vyplývá z grafu 1, vyhovující odpovědi uvedlo kolem 20 % žáků,¹³ zhruba čtvrtina žáků neuvadla žádné řešení. Rozlišení mezi vyhovujícími a nevyhovujícími odpověďmi v úlohách je zásadní pro rigorózní vyhodnocení testů,¹⁴ pro naše účely jsme využili ještě částečně správné odpovědi. Jazyk žáků a způsoby jejich argumentace u správných odpovědí nám umožnily lépe porozumět chybným odpovědím.

2.3 Výchozí texty s úlohami

Z důvodu použití úloh pro další účely šetření zde nezveřejňujeme celé výchozí texty, ale pouze je stručně představujeme. Polemický text, který obsahuje dvě různá stanoviska k fenoménu práce z domova s využitím ICT, byl nazván *Virtuální dojíždění*.¹⁵ Skládá se ze tří částí – dvou protichůdných názorů prezentovaných postavami se jmény Milena a Richard

a jedné vysvětlivky. Zatímco Milenin pohled (*Hudba budoucnosti*) reprezentuje nadšenectví a shledává v práci z domova (virtuálním dojíždění) značné výhody (bylo by to úžasné, otevřely by se tím nové možnosti, nemuseli bychom se mačkat v přeplávaných autobusech a marnit dlouhé hodiny dojížděním), Richard (*Katastrofa na obzoru*) sice uznává některé jeho silné stránky (zkrátí se čas strávený dojížděním), ale varuje před uzavíráním lidí do sebe a oslabením pocitu sounáležitosti.

Za těmito texty se objevuje poznámka pod čarou, která termín virtuálního dojíždění vysvětluje: „poprvé ho použil na počátku sedmdesátých let Jack Nilles, aby popsal situaci, kdy zaměstnanci pracují na počítači mimo své pracoviště (například doma) a podklady či dokumenty odesílají na pracoviště prostřednictvím telefonních linek“. Z textu vycházejí tři úlohy. Nás zajímala ta následující: **Jaký druh práce by se formou virtuálního dojíždění vykonával těžko? Svou odpověď zdůvodni.**

Obsah může zaujmout žáky představou vlastního profesního života. Úloha směřuje *mimo text*, do reálného života, když vyžaduje znalost náplně práce různých zaměstnání. Úskalí řešení úlohy spočívá v používání slova *dojíždění* v tex-

¹³ Pro srovnání v šetření PISA 2009 je vyřešilo úspěšně cca 30 % 15letých žáků (mezinárodní průměr).

¹⁴ Celkové a dílčí skóry pak mohou být komparovány s výsledky žákovských dotazníků, které byly součástí zadávaných testů. To umožňuje vyjádřit se k úspěšnosti z hlediska genderu, navštěvovaného typu školy či sociálně-ekonomického statusu a srovnávat výsledky populací různých zemí. Jelikož mezinárodní šetření PISA používá tzv. incomplete design, řešilo v ČR stejné úlohy méně žáků, než tomu bylo v šetření CLOSE, které poskytl zhruba trojnásobně velký vzorek.

¹⁵ Více o této úloze (celý výchozí text i otázky pokládané žákům) pojednává publikace I. Kramplové (2011, s. 193–200), ke stažení zde: www.csicr.cz/.../cz/O.../Publikace-Zakrouzkuj,-vyber,-zduvodni.pdf.



čtenář 1

Soused je zlý.
Mohl mu
poradit, aby
zlato nahradil
něčím lepším
než kamenem.

Ne, vždyť
právě kámen
je v tom
příběhu
důležitý.



čtenář 2

Co by mohl čtenář 2 dodat, aby zdůvodnil svůj názor?

Obr. 1. Zadání úlohy k výchozímu textu *O lakomci a zlatu*

tu v doslovném i přeneseném významu a v požadavku na explicitní vyjádření něčeho, co mohli žáci považovat za nadbytečné. Aby byla odpověď vyhodnocena jako vyhovující, musel respondent správně odpovědět na obě části zadání: a) uvést druh práce, kterou lze vykonávat formou virtuálního dojíždění těžko; b) zdůvodnit, proč by se uvedený druh práce formou virtuálního dojíždění vykonával těžko. Příklady správných odpovědí:

- „řidič, protože nemůže řídit autobus z počítače“;
- „dělník, protože na stavbě musí pracovat rukama“.

Nejčteněji byla uváděna zaměstnání jako zedník, lékař či popelář. Relativně často zmíněná profese řidiče mohla být ovlivněna i tím, že ve výchozím textu se hovoří o „mačkání v přečpaných autobusech“ a „dojíždění do práce“. Jak ukáže-

me dále, mohlo to být jedním ze zdrojů selhání při řešení úlohy.

Druhý text, krátká Ezopova bajka *O lakomci a zlatu* (8 řádků, 118 slov), byla použita v testování PISA v roce 2009.¹⁶ Příběh vypráví o lakomci, jenž prodal vše, co měl, a koupil si hroudu zlata, kterou zakopal u staré zdi. Jeho úkryt byl odhalen a zlato ukradeno. Když to lakomec zjistil, začal bédovat. Jeho soused se ho jal uklidňovat: „Nermuť se tolik! Raději běž, vezmi kámen, polož jej do jámy a představuj si, že tam zlato stále je. Bude to pro tebe stejné. Vždyť když jsi měl ukryté zlato, stejně ti nepatřilo, protože jsi z něj neměl nejmenší užitek.“ K výchozímu textu byly určeny čtyři úlohy, z nichž nás v kvalitativní analýze zajímala ta následující: **Zde je úryvek rozhovoru dvou lidí, kteří četli bajku „O lakomci a zlatu“.**

¹⁶ Více o této úloze (celý výchozí text i otázky pokládané žákům) pojednává publikace I. Kramplové (2011, s. 97–107), ke stažení zde: www.csicr.cz/.../cz/O.../Publikace-Zakroukuj,-vyber,-zduvodni.pdf.



Tab. 1. Srovnání obou textů a úloh

Výchozí text	Slohový postup	Charakter textu	Úloha	Jádrové myšlenkové operace (inference)	Kintsch Van Dijk	Čtenářská dovednost
O lakomci a zlatu	vyprávěcí	polemický	zformulovat zdůvodnění pro stanovisko postavy	porozumět přenesenému významu	textová báze	interpretace textu
Virtuální dojištění	úvahový	polemický	aplikovat porozumění textu do reálného života a explicitně vyjádřit zdůvodnění	porozumět neznámému pojmu a aplikovat jej na reálný (žitý) svět	situační model	zhodnocení textu

Text bajky je zvláštní tím, že zde nevystupují zvířata jednající jako lidé, což ve školním pojetí bývá jedním z formálních znaků bajky.¹⁷ Smysl textu je naplněn v závěrečném ponaučení, které v tomto případě není explicitně vyjádřeno, ale pouze naznačeno výpovědí jedné z postav. K pochopení smyslu je nezbytné dobře porozumět ději na sémantické úrovni významů slov a vět, porozumět pointě příběhu a následně autorskému záměru. Zadání úlohy formou dialogu představuje pro žáky úskalí v tom, že čtenář 1 prezentuje zavádějící interpretaci. Odvádí pozornost k etickým aspektům, když přisuzuje jednomu z účastníků komunikace mylný záměr poradit špatně („soused je zlý“). Čtenář 2 správně nesouhlasí. Úkolem žáka je jeho zdůvodnění explicitně vyjádřit, např. takto „Pravá hodnota peněz není v tom

je vlastnit, ale používat je; Nepoužívaný majetek jako by neexistoval; Cokoliv, co nevyužíváme, je pro nás bezcenné.“¹⁸ Správnou odpověď lze získat na základě informací, které jsou v textu samotném. Soused v podstatě říká lakomci, že bylo pošetilé vyměnit majetek za zlato – klíč ke správné odpovědi leží v poslední větě textu.

Žáci nejčastěji odpovídali, že „stejně z toho zlata neměl žádný užitek; Kámen je mu k ničemu stejně jako zlato; Jen se na zlato díval; Zlato nepotřeboval, jen se na něj chodil dívat. Může se dívat i na kámen, je to stejné; Zlato mu nic nepřineslo“ apod. Opisem tak vystihli, že zlato nebylo pro lakomce užitečné, resp. bylo pro něj bezcenné. Z předchozích výpovědí je zřejmé, že žáci rozpoznali, že pro lakomce je kámen stejně nepotřebný jako zlato.

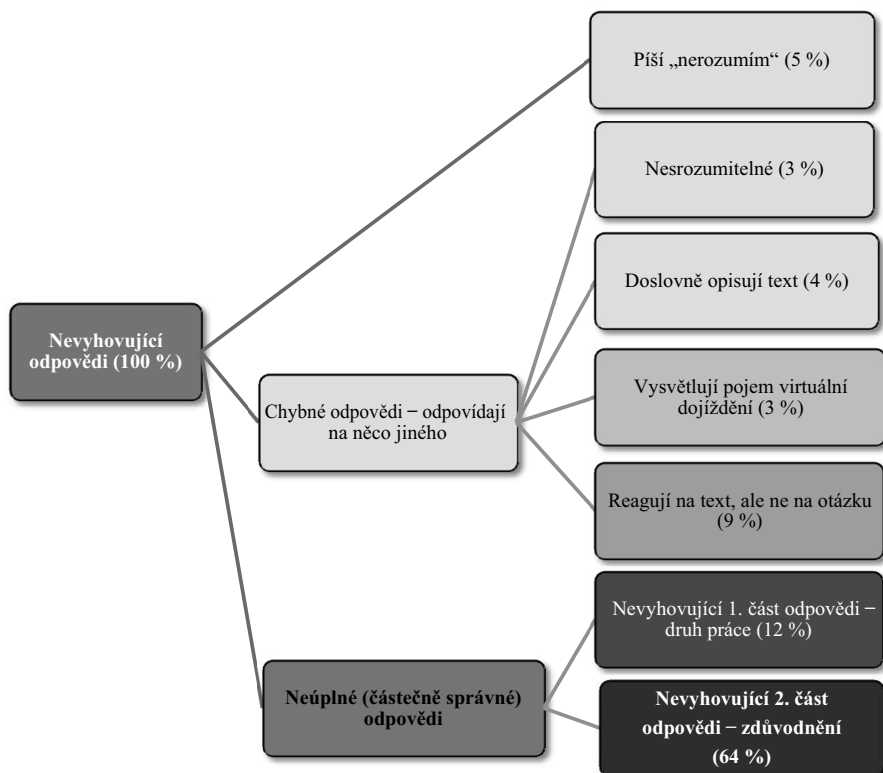
¹⁷ Vycházejíce z mezinárodního výzkumu PISA 2009, že čeští učitelé nejčastěji používají ve výuce učebnice, čítanky a knihy pro mládež (Palečková, Tomášek & Basl, 2010), předpokládáme ve školách učebnicové pojetí žánru bajky: „velmi starý žánr založený na alegorickém zobrazování. Jde o krátký příběh psaný prózou nebo veršem, v kterém postavy (...) ukazují lidské chování řízené některou lidskou vlastností (...). Většina bajek vyslovuje kritické poznání přímo v tzv. naučení“ (Český jazyk, pracovní sešit, 7. ročník, Slovníček literárně-teoretických pojmů s příklady, s. 10).

¹⁸ V uvozovkách jsou uváděny **autentické výpovědi žáků** (záměrně neprošly korekturou, proto se v nich mohou vyskytovat chyby).

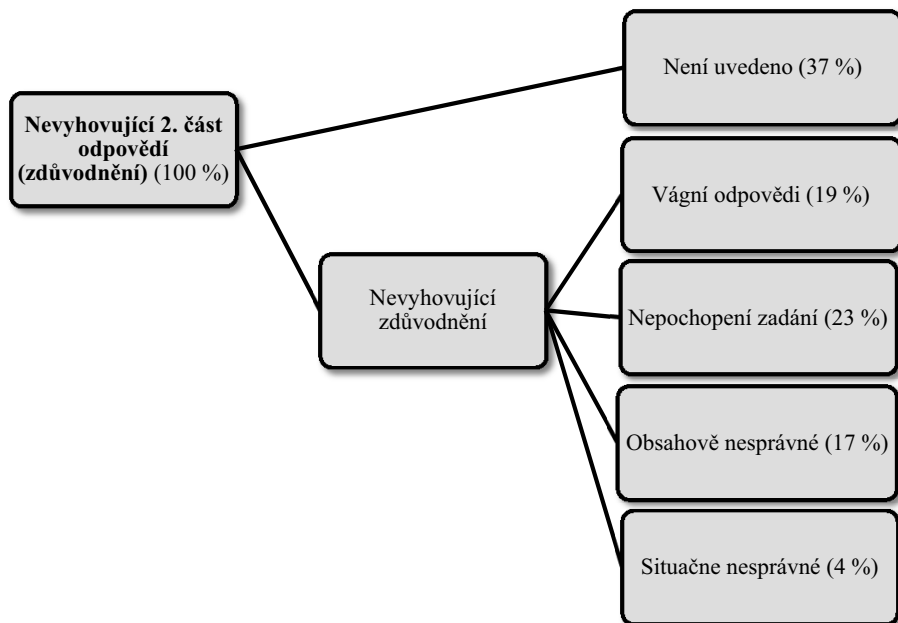
3. VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ

Hlavní výzkumnou otázkou bylo, jak žáci v polovině základního vzdělávání řeší úlohy na porozumění polemického textu. Za důležitá výzkumná zjištění naší studie považujeme identifikaci míst, v nichž žáci při řešení úloh chybovali, kde jejich usuzování nevedlo k porozumění. Vycházíme z premisy, že bez porozumění povrchové struktury textu nelze porozumět její textové bázi, a bez porozumění textové bázi nelze

porozumět situačnímu modelu (Kintsch & Kintsch, 1996). Chybné odpovědi naznačují, kam žáci v procesu usuzování došli, resp. v jaké fázi se v něm ztratili. Proto budeme dále popisovat výpovědi žáků od úplného neporozumění až k částečně správným odpovědím. Právě částečné správné odpovědi totiž vypovídají o přemýšlení žáků při řešení úlohy nejvíce. Současně budeme uvádět příklady z obou úloh, orientační četnosti uvádíme s ohledem na rozsah článku pouze u úlohy k *Virtuálnímu dojíždění*.



Obr. 2. Nevyhovující odpovědi u textu *Virtuální dojíždění*



Obr. 3. Nevyhovující odpovědi¹⁹ u textu *Virtuální dojíždění* – pokračování

Jak vyplývá z obrázku 2, nejčetnější skupinou nevyhovujících odpovědi byly ty, u kterých bylo žádné nebo nedostatečné zdůvodnění, proč nelze určitý druh práce vykonávat formou virtuálního dojíždění.

3.1 Neporozumění na úrovni povrchové struktury textu

3.1.1 Reakce na výchozí text, nikoli na zadání úlohy

U těch respondentů, kteří explicitně napsali „nerozumím“, nelze spekulovat, proč tak učinili. Uvádíme to spíše proto, že vysoké procento těchto odpovědí pro

nás bylo překvapivým zjištěním. Jako *nesrozumitelné* jsme označili ty odpovědi, které nám nedávaly smysl – například odpovědi na jinou úlohu v testu.

Další skupina žáků místo odpovědi *doslovně opsala kus výchozího textu*. Lze to chápat jako důkaz o jeho přečtení (popřípadě jako specifickou strategii řešení testu prostým zaplněním bílého místa, která v tomto případě selhala). Umožnilo nám to alespoň identifikovat, které části textu upoutaly jejich pozornost. V některých případech žáci sice odhalili klíčový bod pro interpretaci (poslední věta bajky), ale

¹⁹ Jako vágní byly označeny takové odpovědi, které nevyjadřovaly zdůvodnění, ale nebylo z nich patrné proč.



vyjádřit se explicitně, v čem si jsou v dané situaci kámen a zlato podobné, již nedokázali.

Skupina žáků pokročila v řešení dál v tom smyslu, že místo odpovědi *vysvětlovala nějakou část výchozího textu vlastními slovy*, například pojem *virtuální dojíždění*. To byli ti, kteří se vydali správným směrem, ale nedospěli až do cíle. Část žáků také místo odpovědi na otázku vyjadřovala svůj názor na obsah výchozího textu: „sociální komunikace mezi lidmi by zhasla“ nebo „virtuální dojíždění nemusí vyhovovat každému, někdo má rád normální svět“. Zajímavé bylo, že převažovaly negativní reakce na práci z domova. Všechny výše uvedené kategorie odpovědí ukazují, že žáci nedokázali dostatečně uchopit povrchovou strukturu, která spočívala v propojení výchozího textu se zadáním úlohy.

Polemický charakter výchozího textu některé žáky natolik zaujal, že místo odpovědi na položenou otázku se explicitně vyjadřovali, ke které postavě ze zadání úlohy se názorově přiklánějí: „Ano, že čtenář 1 má pravdu.“; nebo „ten od Richarda, taky nerada jezdím do školy“.

Další žáci vyjadřovali *vlastní (afektivní) postoj* k obsahu textu. Lze to doložit reakcemi na výrok čtenáře 1 o tom, že soused je zlý. Žáci mu oponovali např. výrokem: „soused byl hodný, dobře mu poradil“. Zdá se, že hodnotící vyjádření mají

tendenci strhávat na sebe pozornost mnohem více než tvrzení neutrální. Jiná část respondentů se nezotožnila se čtenářem 2 (správným vyzněním bajky), ale měla tendenci vyjít ze svých zkušeností a explicitně vyjádřit svůj vlastní postoj k tomu, co je důležitější než kámen: „Je důležitější život než zlato; Mnohem důležitější je mít kamarády a rodinu; Protože je důležitější krev.“ Žáci se natolik vžili do situace lakomce, že nerozlišovali mezi optikou světa aktuálního a fikčního, např. „Ale lakomec se měl možná koukat za sebe, aby viděl, jestli ho někdo nesleduje“; znatelná touha žáků odhalit zloděje, a v tom měl kámen pomoci: „Kámen je důležitý, protože se na něj zloděj chytí; Aby (pře)chytračil zloděje“ apod. Tito žáci přisuzovali lakomci vlastnosti skutečného lidského jedince, kterého znají z encyklopedie aktuálního světa.²⁰ To může částečně souviset s charakteristikami pubescentního čtenářství – žák chápe literární text jako věc, materiál navozující situace; estetický prožitek potom probíhá na principu přímého vstupu žáka do situace díla a zaujetí fragmentárního přístupu²¹ (Lederbuchová, 2004).

3.1.2 Neporozumění výchozímu textu

Nejprve se budeme zabývat neporozuměním *na úrovni slov* a jejich vzájemným vztahům. V textu *O lakomci a zlatu* jsme identifikovali mylnou představu, že

²⁰ Encyklopedie aktuálního světa označuje „aktualizovaný možný svět, který vnímáme smysly a který je dějštěm lidského konání“ (Doležel, 2003, s. 257). To odpovídá okruhu čtenářských kompetencí v RVP ZV: „Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti“ (RVP ZV, 2013, s. 17).

²¹ Fragmentární přístup znamená, že žák vytrhává z textu jen určité epizody jako fragmenty textu, a ty mu jako estetické dominanty četby nahrazují obsah celého textu (Lederbuchová, 2004).



tovaryš a *soused* jsou jedna a tatáž postava: „Soused byl ten tovaryš a on to zlato ukradl.“, která může pramenit jednak z neznalosti lexikálního významu slova *tovaryš*, jednak z neporozumění textu, kde je uvedeno, že *soused* se o krádeži dozvěděl od oběti (Lakomce), což vylučuje, že by mohl být sám zlodějem.

U textu *Virtuální dojíždění* bylo pro některé respondenty značným úskalím používání přeneseného pojmenování. Projevilo se to například u výrazu „elektronická dálnice“ tak, že ji chápali doslovně: „ježdění po elektronické dálnici – je to nemožné“. Jistě k tomu přispělo i spojení „dojíždět po elektronické dálnici“, což některé zavedlo k mylné představě reálné dálnice s bohatým elektronickým vybavením: „stála by mnoho peněz a stát by ji v životě neuhradil“ nebo podobně „stavělo by se to dlouho a za hodně peněz, jsou to jen iluze“. Žáci tak zareagovali podobně jako počítač s umělou inteligencí, která má s porozuměním obrazných vyjádření velké potíže. Nevnímáme-li či přestane-li si být vědomi toho, že jde o metaforu, metonymii či synekdochu, zužuje se naše poznání (Vaňková et al., 2005). Největší problém měli žáci s ústředním pojmem *virtuální dojíždění*. Lze očekávat, že se naprostá většina respondentů s tímto pojmem předtím nesetkala. Oporou jim ve výchozím textu byla vysvětlivka pod článkem. Otázka je, kolik žáků se k vysvětlivce „odskočilo“ při čtení textu a kolik jich četlo text lineárně. Správné pochopení významu použitého slova *dojíždění* komplikoval i výskyt slova *dojíždění* v doslovném významu – *marnit dlouhé hodiny*

dojížděním do práce, což zavádělo žáky k odpovědím typu: „jezdít daleko do práce, protože by se auto vybil“ nebo „každý den ze Žďáru musím jezdit o 30 km více než původně“. Překážkou pro pochopení přeneseného významu mohlo být i to, že pojem *virtuální dojíždění* obsahuje negaci dojíždění skutečného, tedy vlastně ne-dojíždění. „K vrcholným výkonům jazykové abstrakce jistě patří zápor (negace). Tato zdánlivě nejjednodušší operace se ovšem děje už zcela v oblasti myšlení a skrývá nejen jeden úskok a úskalí. (...) Záporné tvrzení (např. „neprší“) nemá před sebou žádný „originál“, nýbrž odvolává se na myšlenkový jev nebo stav, který právě není přítomen.“ (Sokol, 1996, s. 50). Porozumění je v tomto případě zkomplikováno tím, že negace není vyjádřena přímo (záporkou), ale vyplývá ze vztahů mezi dvěma slovy (je určena přívlastkem, který popírá „skutečnost“ onoho dojíždění).

3.1.3 Neporozumění textu zadání úlohy

Některé odpovědi žáků naznačují, že příčinou neúspěšného řešení mohlo být neporozumění zadání úlohy. Určitým úskalím porozumění se stal obrat „*formou*“ v zadání úlohy: Jaký druh práce by se *formou* virtuálního dojíždění vykonával těžko? Tento výraz někteří žáci pochopili kauzálně (ve významu „vinou“ práce z domova) a odpovídali, že by lidé vykonávající některé profese přišli o práci, protože jejich služby už by nebyly potřeba, např. „řidič, už by v autobuse nikdo nejedil, všichni by dojížděli virtuálně; Taxikář by byl bez práce, protože by už nikdo nikam nejedil.“

3.2 Neporozumění na úrovni textové báze

U literárního textu bajky sehrála roli obraznost textu jako celku. Žáci se s žánrem bajky ve škole setkávají, a tak do řešení úlohy vstupovala „žánrová očekávání“, tj. dosavadní znalosti a zkušenosti čtenáře, prekoncepty, a kontrolované inference, které se neřídí našimi zkušenostmi z aktuálního světa, ale mají tendenci přebírat kritéria daného literárního žánru (Doležel, 2003). Ze znalosti toho, že bajka „obvykle ústí v závěrečné mravní poučení“ (Lederbuchová, 2002, s. 32), žáci reagovali na to, co je pro bajku typické, a místo toho, aby odpovídali na položenou otázku, naplňovali formální hledisko žánru: „Protože zrovna z kamene plyne poučení“. Jiní žáci popisovali, kdo byl poučen: „Lakomec byl potrestán; Vychází z toho poučení, že lakomství vždy dojde trestu.“

3.3 Neporozumění na úrovni situačního modelu

Situovanost textu chápeme jako propojení obsahu textu s žitým světem. Takto byla zaměřena především úloha *Virtuální dojíždění*, která vyžaduje propojit informace z textu s informacemi z reálného světa. Jako příklad chybného zdůvodnění lze uvést výrok: „řidič, protože jezdí velikou dálku, např. Brno – Paříž“. Po formální stránce je použito správné větné struktury – podřadící spojka *protože* má skutečně potenciál vyjádřit příčinu či důvod – ovšem následuje

duje věcně nesprávné zdůvodnění, odhalující neporozumění textu. K odkazu na auta a autobusy se řešitelé pravděpodobně nechali svést dvojím významem slova *dojíždění*, jak jsme naznačili již výše v textu.

Jiná podoba *neporozumění situačního modelu* nastala v případě, že žáci uvedli profesi, která může být zčásti vykonávána prostřednictvím ICT, a jako zdůvodnění mylně uvedli právě tuto část: „učitelka, protože nemůže dětem opravovat testy“ nebo „nejde přes počítač posílat příklady, ani je opravit“. Naopak zdůvodnění: „učitelka, protože nedohlídne na to, aby nezlobily“ je správná, protože odkazuje na sociální působení, které nelze realizovat virtuálně.

U zadání úlohy k textu *O lakomci a zlatu* klíč ke správné odpovědi spočíval v textu samotném, ale někteří žáci hledali chybně souvislosti mezi textem a vlastními myšlenkami a zkušenostmi. Často se nechali volně inspirovat výrokem čtenáře 2 o tom, že Kámen je v příběhu důležitý: „Z kamene se dá stavět dům“. Na základě svých zkušeností se žáci vyjadřovali také k podobnosti kamene a zlata: „Kámen vypadá jako hrouda zlata; Vypadá to tvarově stejně, má to stejnou barvu; (Kámen) je skoro stejný jako zlato, akorát se netřpytí; Zlato je nerost, stejně jako kámen; Zlato je taky kámen, ale o trochu dražší/cennější“. Je zde patrné, jak významnou roli zde hrají čtenářovy předchozí znalosti (Ribovichová, 1977), které odvádějí žáky od toho, kde mají nalézt správnou odpověď.



4. DISKUSE

Cílem naší studie bylo identifikovat, kde se žáci v polovině základního vzdělávání ztrácejí při porozumění polemickému textu – jak jsou schopni porozumět textu, pochopit doslovné i přenesené významy slov a větných celků, chápat jejich vzájemné vztahy a propojit text s reálným světem. Ukázalo se, že zhruba čtvrtina žáků neuvedla žádnou odpověď. Jako by se zdráhali explicitně vyjádřit a naplnit tak jednu ze základních funkcí řeči, nepřítomné činit zjevným, takže je i někdo jiný vidí před sebou (Gadamer, 1999). Na straně některých žáků tak zjevně chyběla ochota vyvinout úsilí dobrat se významu a smyslu (Schnotz & Ballstaed, 1996), což je základní předpoklad porozumění. Lze předpokládat, že někteří text úlohy přečetli, a přesto se o odpověď nepokusili. Testování bylo sice prováděno ve školních třídách v době vyučování, ale nemělo žádnou vazbu na hodnocení žáků – jednalo se o tzv. low-stake testy, jejichž výsledek neměl žádné dopady na školní hodnocení výsledků učení žáka. Motivace k vyvinutí úsilí k vyřešení úlohy tak do značné míry spočívala v tom, jak text žáky svým obsahem zaujal a zda přijali vyřešení problémové úlohy jako výzvu vyzkoušet si své čtenářské dovednosti.

Na určité nedostatky v explicitním vyjádření ukazuje i velké množství žáků, kteří odpověděli správně, ale neuvedli zdůvodnění pro svá tvrzení. V procesu klasifikace – třídění tak zvolili správnou kategorii (druh povolání – zedník), ale už neuvedli třídící znak (potřeba fyzické práce). Domníváme se, že do této úlohy se promítl teoretický rámec kognitivně založené lingvistiky a psycholingvistiky, který operace s kategoriemi chápe jako významný nástroj rozvoje myšlení a učení. U nás jsou známy především díky práci Lakoffových, která rozvíjí teorii prototypů a básových modelů E. Roschové (Lakoff & Johnson, 2002; Lakoff, 2006).

Marzano et al. (2000) ve své metaanalýze výzkumů efektivity vyučovacích metod dochází k závěru, že nejsilnější pozitivní účinky na výsledky učení žáků mají právě metody, které staví na rozvoji vyšších myšlenkových operací při práci s textem, jako je komparace, klasifikace, vytváření metafor a analogií. Podobné výzkumy vedly v zahraničí k důležitým změnám v pojetí výuky jazyka a čtenářských dovedností: od detailního rozboru na úrovni slov a vět se vyučovací metody přesunuly k textu jako celku, k jeho smyslu, významu, účelu, záměru autora a vztahu textu k reálnému světu, na významu začala nabývat výuka čtenářských strategií²² či dalších technik,

²² Lze vycházet z Tompkinsonové (2004), která definovala osm strategií, jež pomáhají čtenáři porozumět textu: předvídání (*predicting*), propojování informací (*connecting*), vizualizace (*visualizing*), kladení otázek (*questioning*), nalezení hlavních myšlenek (*identifying the big ideas*), vytváření souhrnů (*summarizing*), kontrolování (*monitoring*) a hodnocení (*evaluating*). Návčik těchto čtenářských strategií ve škole (tedy záměrných postupů, které kontrolují a modifikují čtenářovu snahu dekodovat text, porozumět slovům a smyslu) by měl postupně dospět tak daleko, že se čtenářské strategie stanou čtenářskými dovednostmi, tedy automatickými činnostmi, které ústí v porozumění. U nás např. Najvarová (2008).

kteří uvádí např. Kintsch a Kintsch (1998), s aplikací do tzv. teorie mastery reading, v níž jsou respektovány individuální rozdíly mezi žáky ve vztahu ke čtenářství²³ (Homolová, 2008).

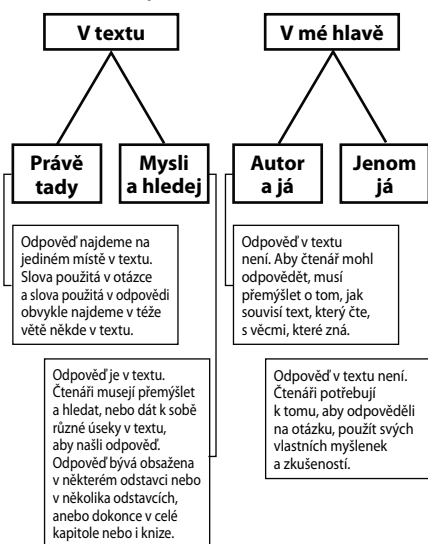
Výuka českého jazyka a literatury v základních školách se také proměňuje, ale některé úlohy mohou být pro naše žáky méně obvyklé než pro žáky v jiných zemích. I to je jedna z možných příčin podprůměrných výsledků ve čtenářské gramotnosti v šetření PISA zejména v dovednosti zhodnocení (Palečková, Tomášek & Basl, 2010). Může to být způsobeno pojetím výuky čtenářských dovedností. V české základní škole se hodně zaměřuje na práci s texty uměleckými (literární výchova), kdežto v ostatních vyučovacích předmětech se s porozuměním textu pracuje nedostatečně.

Jedna z analyzovaných úloh sice z uměleckého textu vycházela (bajka), ale úspěšnost jejího řešení přesto nebyla vysoká. Úskalím pro žáky tedy nebyl výchozí text, jako spíše zadání testové úlohy, které vyžadovalo najít a „rozluštit“ významy zašifrované v textu, nalézt souvislost mezi konkrétním detailem a hlavní myšlenkou (celkovým vyzněním) bajky. Jednou z příčin chybného přístupu bylo, že žáci hledali odpověď ve vlastní zkušenosti, a přitom spočívala v textu. Naopak v textu o virtuálním dojiždění otázka směřovala mimo text (žáci ji měli hledat ve své hlavě, užitím vlastních zkušeností a myšlenek), ale někteří respondenti se ji pokoušeli opako-

vaně nalézat v textu. Tato zjištění poukazují na neschopnost rozlišit, zda odpověď na otázku mají hledat v textu, či ve své hlavě²⁴ (viz obrázek 4). Potvrzují se závěry výzkumu PISA o tom, že žáci nejsou schopni informace z textu správně využít, uchovat si pozornost při čtení a nad přečteným správně uvažovat. My si vysvětlujeme toto pochybení jako neporozumění na úrovni situačního modelu textu (Van Dijk & Kintsch, 1983).

Jako jedno z dalších možných vysvětlení selhání žáků při řešení úloh bylo *přetížení pracovní paměti* (Sternberg, 2002),

Kde mám hledat odpověď na otázku, která se vztahuje k textu (rámeček QAR)



Obr. 4. Rámeček QAR (převzato z Raphaelová & Auová, 2006, s. 33)

²³ Teorie „mastery reading“ vychází z Bloomovy teorie „mastery learning“. Ta vychází z předpokladu, že výukového standardu dosáhnou všichni žáci, poskytneme-li jim vhodné podmínky a dostatečný čas (Homolová, 2008).

²⁴ Terminologie dle metody QAR (Raphaelová & Auová, 2006; Cummins, Streiff & Ceperano, 2012).



k němuž mohlo docházet v situaci, kdy si žáci přečetli zadání úlohy, vrátili se k výchozímu textu, a přitom si museli zadání zachovat v pracovní paměti. Udržet několik různých obsahů paralelně v paměti a současně aktivně vyvozovat a kombinovat informace v textu se ukázalo jako příliš náročné. V našich datech takto interpretujeme odpovědi, které sice dobře reflektovaly obsah výchozího textu, ale odpovídaly na jinou otázku, plnily jiné zadání.

Příčinou poměrně nízké úspěšnosti řešení může být i skutečnost, že se čeští žáci s podobnými úlohami setkávají méně často než jejich vrstevníci v zahraničí. Některé dokumenty naznačují, že formativní hodnocení žáků není v českých školách příliš rozvinuté (Santiago et al., 2012). Jedním z hlavních principů formativního hodnocení je poskytování adresné informativní zpětné vazby, která popisuje, co se žákovi podařilo, v čem byly nedostatky jeho řešení a jak konkrétně postupovat dál (Wiliam, 2011).

ZÁVĚR

Kvalitativní analýza odpovědí na otevřené položky v testu sice poskytla mnoho zajímavých zjištění, ale jejich interpretace není snadná, protože se jedná pouze o náznaky skrytých myšlenkových procesů. Výzkumná zjištění proto chápeme především

jako východisko k dalšímu výzkumu, jehož hlavním cílem bude zjišťovat, co se za neporozuměním textu skrývalo hlubšího, a to rozkrytím myšlenkových pochodů. Žáky budeme při řešení úloh pozorovat, dotazovat se jich na porozumění textu a úloze a požádáme je, aby řešení úlohy doprovázeli slovním komentářem metodou *think aloud* (Van Someren, Barnard & Sandberg, 1994).

V naší studii jsme předložili analýzu výsledků řešení dvou otevřených úloh reprezentativním vzorkem českých žáků 6. ročníků ZŠ a prim osmiletých gymnázií. Výzkumná zjištění tak mohou poskytnout informace o rozložení určitých čtenářských dovedností v aktuální populaci.

Základním afektivním předpokladem porozumění je dostatečně dlouhou a intenzivně se soustředit na řešení úlohy. V kognitivní doméně hrají důležitou roli kromě vrozených předpokladů také dosavadní zkušenosti při práci s textem. U žáků, kteří se o vyřešení úlohy pokusili, jsme identifikovali používání různých neefektivních strategií řešení, což si vysvětlujeme jejich relativně malou zkušeností s podobnými úlohami a zároveň neosvojením si čtenářských strategií.²⁵ Žáci reagovali na text, ale neplnili zadání, uváděli redundantní odpovědi tam, kde stačil jeden příklad; když měla otázka dvě součásti, odpovídali pouze na jednu z nich apod.

²⁵ Výsledky výzkumu PISA potvrdily, že žáci, kteří mají malé povědomí o účinných čtenářských strategiích, jsou méně zdatnými čtenáři (OECD, 2010). Současná praxe i budoucí trendy kladou stále větší požadavky na učitele – kvalitní učitelé nejen suverénně zvládají obsah textu, ale velmi dobře znají také čtenářské strategie a vědí, které z nich nejlépe fungují u kterých typů žáků, a umí čtenářské strategie vyučovat (EACEA, 2011). Nácvik těchto čtenářských strategií ve škole (tedy záměrných postupů, které kontrolují a modifikují čtenářovu snahu dekódovat text, porozumět slovům a smyslu) by měl postupně dospět tak daleko, že se čtenářské strategie stanou čtenářskými dovednostmi, tedy automatickými činnostmi, které ústí v porozumění.



LITERATURA

- Bílek, P. A. (2003). *Hledání jazyka interpretace (k modernímu prozaickému textu)*. Brno: Host.
- Cummins, S., Streiff, M., & Ceprano, M. (2012). Understanding and applying the QAR Strategy to Improve Test Scores. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 4(3), 18–26.
- Čapková, D. (1998). Inference z hlediska psychologie a lingvistiky. *Časopis pro moderní filologii*, 80(1), 26–34.
- Čermák, J. (2011). *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. Praha: Karolinum.
- Český jazyk 7, pracovní sešit pro základní školy a víceletá gymnázia. (2004). Plzeň: Fraus.
- Doležel, L. (2003). *Heterocosmica*. Praha: Karolinum.
- Fernández, E. M., & Cairns Smith, H. (2014). *Základy psycholingvistiky*. Praha: Karolinum.
- Frederking, V., Henschel, S., Meier, Ch., Roick, T., Stanat, P., & Dickhäuser, O. (2012). Beyond functional aspects of reading literacy: Theoretical structure and empirical validity of literacy literacy. *Educational Studies in Language and Literature*, 12, 35–56.
- EACEA. (2011). *Výuka čtení v Evropě: souvislosti, politiky a praxe*. Brusel: Eurydice.
- Gabal, I., & Helšusová, L. (2003). *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu*. Praha: Gabal, Analysis & Consulting.
- Gadamer, H. G. (1999). *Člověk a řeč*. Praha: Oikumenh.
- Greger, D. (2005). *Možnosti zjišťování a měření obtížnosti didaktického textu*. (Disertační práce). Praha: PedF UK.
- Homolová, K. (2008). *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Iser, W. (2001). Apelová struktura textů. In *Čtenář jako výzva. Výbor z prací kosnické recepční estetiky* (s. 39–61). Brno: Host.
- Kintsch, E., & Kintsch, W. (1996). Learning from Text. In E. de Corte & F. Weinert (Eds.), *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology* (s. 519–524). Oxford: Pergamon.
- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, Ch. (2002). *Reading for change. Performance and engagement across countries*. OECD.
- Kramplová, I. (2011). *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni: Hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Krámský, D. (Ed.). (2009). *Kognitivní věda dnes a zítra*. Liberec: Bor.
- Lakoff, G. (2006). *Ženy, oheň a nebezpečné věci. Co kategorie vypovídají o naší mysli*. Praha: Triáda.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2002). *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host.
- Lederbuchová, L. (2004). *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk.
- Lederbuchová, L. (2002). *Průvodce literárním dilem*. Jinočany: H&H.
- Lederbuchová, L. (2006). Čtenářská zkušenost žáka jako didaktický prekoncept. In *Komunikace a její místo v RVP pro předškolní a základní vzdělávání*. Brno: PedF MU.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Marzano, R. J., Gaddy, B. B., & Dean, C. (2000). *What Works in Classroom Instruction*. Aurora: McREL.



- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Müller, R., & Šidák, P. (Eds.). (2012). *Slovník novější literární teorie. Glosář pojmů*. Praha: Academia.
- Najvarová, V. (2008). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Nebeská, I. (1992). *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: learning to learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*. Paris: OECD.
- Palečková, J., Tomášek, V., & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* Praha: ÚIV.
- Prokeš, J. (2006). *Interpretace uměleckých textů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (1984). Nové teorie o „učení z textu“. *Československá psychologie*, 28(2), 143–151.
- Raphaelová, T. E., & Auová, K. H. (2006). QAR: Lepší porozumění a testování poznatků napříč věkovými kategoriemi a obsahovou náplní. *Kritické listy*, 24 (podzim). Dostupné z <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=24>
- Ribovich, J. K. (1977). *Developing comprehension of content material through strategies other than questioning*. Paper presented at the International Reading Association Annual Convention, Miami Beach, Florida, May 1977. (ERIC Document Number ED 141 786).
- RVP ZV. (2013). Praha: MŠMT.
- Saicová Římalová, L. (Ed.). (2004). *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- Santiago, P., Gilmore, A., Nusche, D., & Sammons, P. (2012). *Zprávy o OECD o hodnocení vzdělávání*. OECD Publishing. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/a6311b50-169c-4e5e-9d92-a6f70aafe0f1>
- Schnotz, & Ballstaed, (1996). In E. de Corte & F. Weinert (Eds.), *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology* (s. 492–497). Oxford: Pergamon.
- Schwarzová, M. (2009). *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha: Dauphin.
- Sokol, J. (1996). *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad.
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Škoda, J., Doulík, P. a kol. (2010). *Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách*. Acta universitatis Purkynianae 160. Ústí nad Labem: UJEP.
- Tompkins, G. E. (2004). *50 Literacy Strategies: Step by Step*. New Jersey: Pearson Education.
- Trávníček, J. (2008). *Čteme?* Brno: Host.
- Trávníček, J. (2011). *Čtenáři a interneti. Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení*. Brno: Host.
- Vágenerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.



- Vaňková, I., Nebeská, I., Saicová Římalová, L., & Šlédrová J. (2005). *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Karolinum.
- Van Someren, M. W., Barnard Y. F., & Sandberg, J. A. C. (1994). *The Think Aloud Method*. London: Academic Press.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

PhDr. Karel Starý, Ph.D.,

*Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání;
e-mail: karel.starý@pedf.cuni.cz*

PhDr. Veronika Laufková,

*Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání;
e-mail: veronika.laufkova@pedf.cuni.cz*

STARÝ, K., LAUFKOVÁ, V. Where Pupils Halfway through Basic Education are Failing in the Understanding of the Read Polemic Text

In the context of the results of the international PISA and PIRLS surveys questions of reading skills, and above all reading with understanding, have been acquiring ever more significance. In our article we provide a qualitative analysis of data from a reading skills test put together from released exercises in the international PISA and PIRLS surveys. We obtained the data by means of the longitudinal CLoSE project involving the testing of 6211 pupils in 2012. We focused on perceptive skill in the understanding of the content of a polemic text among pupils in the 6th year of basic school and the first year of 8-year secondary grammar school. Our study was intended to identify the fields in which pupils were weak and to look for possible causes. One of the main findings was that the pupils had problems in distinguishing whether whether they had to find the answer to the question within the text or outside it, with reference to the chosen theoretical framework on the boundary of the textual base and the situational model of the text.

Keywords: *reading skills, understanding of the text, reading literacy, PISA, PIRLS, qualitative analysis, evaluation of the text, interpretation of the texts, pubescents.*