

# Metakognitivní strategie a jejich role ve výuce a v podpoře rozvoje porozumění čtenému

## Metacognitive Strategies: Their Role in Instruction and in Enhancing Reading Comprehension

*Barbora Jindrová, Anna Kucharská*

**Abstrakt:** Předkládaný článek se zaměřuje na vymezení pojmu metakognice v kontextu edukačního procesu. Podrobněji popisuje význam metakognitivních strategií při podpoře porozumění čtenému u žáků a studentů. Text rozlišuje metakognitivní strategie z hlediska dovedností a znalostí a přibližuje vybrané výzkumy, které potvrzují pozitivní dopad metakognitivního přístupu na efektivitu výuky. Následně jsou uvedeny konkrétní příklady implementace rozvoje metakognitivních strategií v pedagogické praxi. Závěr článku se věnuje vlivu těchto strategií na rozvoj čtenářské gramotnosti, se zvláštním důrazem na schopnost hlubšího porozumění textu.

**Klíčová slova:** Metakognice, metakognitivní dovednosti, metakognitivní znalosti, RWCT, porozumění čtenému

**Abstract:** The presented article focuses on defining the concept of metacognition within the context of the educational process. It explores in greater detail the importance of metacognitive strategies in supporting reading comprehension among pupils and students. The text distinguishes metacognitive strategies in terms of skills and types of knowledge, and it presents selected research studies that demonstrate the positive impact of metacognitive approaches on instructional effectiveness. Subsequently, specific examples of the implementation of metacognitive strategy development in pedagogical practice are provided. The article concludes by highlighting the influence of these strategies on the development of reading literacy, with particular emphasis on the ability to attain deeper comprehension of texts.

**Key words:** Metacognition, metacognitive skills, metacognitive knowledge, RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking), reading comprehension

## Úvod

Dnešní moderní svět se stává pro člověka stále složitějším. Množství informací a nových poznatků z různých vědních oborů je už tak obrovské, že není možné vše obsáhnout. Vědní obory se neustále vyvíjejí a vznikají nové, specializované a aplikované disciplíny. Současně informace prezentované médiu nemusí být vždy přesné a roste nebezpečí vlivu dezinformací. Tyto okolnosti kladou velké nároky na jednotlivce, který se musí ve společnosti orientovat a zvládat množství informací (Laufková & Ronková, 2017). Výsledky mezinárodního šetření PISA z roku 2018, zaměřeného na tři hlavní typy čtenářských dovedností, ukazují, že pro mnoho českých žáků je v patnácti letech stále velkou výzvou vyvozovat skrytý význam z textu nebo hodnotit text (Česká školní inspekce, 2016).

Na tuto situaci reaguje samozřejmě také oblast školství a vzdělávací politiky. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je již od roku 2005 pozornost směřována kromě obsahu učiva i ke klíčovým kompetencím. Definuje je jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.*“ (MŠMT, 2005, s. 14). Jsou základem pro celoživotní učení a úspěšný život v moderní společnosti. Od té doby vzniká řada inovativních a alternativních přístupů, které se snaží výuku zaměřovat právě na kompetence důležité pro fungování v moderní společnosti jako např. na

kritické myšlení, čtenářskou gramotnost, kompetence k učení.

Oproti zahraničí se v českém prostředí méně hovoří o metakognitivních dovednostech, přitom může jít o účinný nástroj, jak posilovat kompetence pro učení, porozumění čtenému a kritickému nakládání se získanými informacemi.

Metakognici lze jednoduše definovat jako „*přemýšlení o vlastním myšlení*“. Předkládaný článek si klade za cíl blíže prozkoumat pojem metakognitivní dovednosti, popsat některé konkrétní metakognitivní strategie a jejich složky a uvést výsledky vybraných studií, které byly k tématu dosud realizovány. Druhá část článku slouží jako inspirace, jak metakognitivní dovednosti implementovat do vlastní praxe – uvádíme jeden příklad ze zahraničí a porovnáváme daný přístup s některými metodami programu RWCT – Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Ve třetí části se již zabýváme vztahem mezi metakognitivními strategiemi a čtenářskými dovednostmi, zejména porozuměním čtenému.

## Metakognitivní dovednosti

Výše jsme uvedli, že metakognici lze jednoduše definovat jako „*přemýšlení o vlastním myšlení*“. Jedinec, který má osvojenou širokou škálu metakognitivních dovedností, si dokáže poradit při řešení různých problémů a úkolů, dokáže se efektivně učit. Metakognice umožňuje žákovi nebo studentovi rozpoznat obtíže

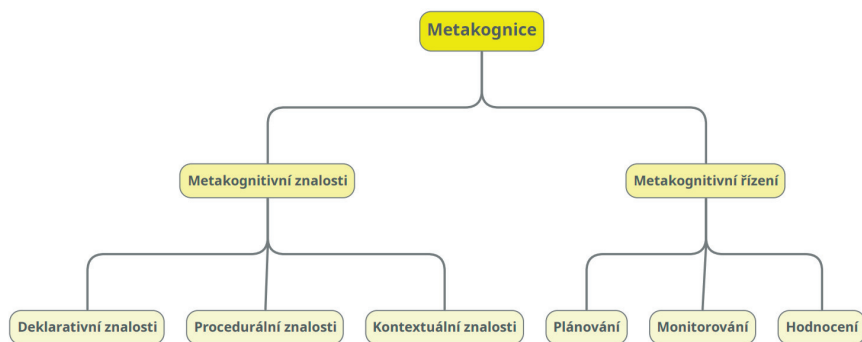
při řešení problému nebo učení, používat osvojené strategie k jejich překonání, průběžně sledovat proces řešení a podle potřeby měnit zvolené strategie (Anderson, 2002).

Pojem *metakognice* jako první použil John H. Flavell (1976). Definuje jej jako „*znalost zahrnující vlastní kognitivní procesy a produkty či cokoli, co se jich týká*“ (Flavell, 1976, s. 232). Od té doby byla metakognice předmětem mnoha studií.

Metakognice je v pojetí různých výzkumníků pojímána mírně odlišně. Rozdílů spočívají zejména v jednotlivých dovednostech, které pod metakognici autoři řadí. Lze vymezit dvě skupiny autorů. Jedna skupina, např. Kuhn (2000), se drží tradice, kterou přinesl Flavell. Vyděluje dvě základní složky metakognice – *metakognitivní znalosti a metakognitivní řízení*. Druhá skupina výzkumníků, např. Pintrich (2000), kromě výše zmíněných dvou složek přidává ještě třetí týkající se průběžné kontroly obecných podmínek spojených s učením (např. času, managementu učení). Tato oblast je někdy vřazována pod *metakognitivní řízení*. Všichni výzkumníci se však shodují, že při metakognitivních procesech se uplatňují jak individuální faktory, tak také okolnosti situace a prostředí, typ a obtížnost daného úkolu, znalost a osvojení konkrétních strategií a také sebereflexe po dokončení úkolu (Çubukçu, 2009). V našem příspěvku budeme vycházet z tradičního přístupu, který rozlišuje dvě základní složky metakognice.

Pro naše účely může být nápomocné rozlišení mezi metakognitivními a kognitivními strategiemi. Kognitivní strategie napomáhají člověku zpracovat informace a manipulovat s nimi. Jde o specifické strategie vzhledem k danému úkolu, učebnímu materiálu. Může jít například o dovednosti spojené s orientací v textu, memorování informací, identifikaci hlavních informací či sumarizaci informací. Jsou tedy užitečné jen pro úzký okruh daného oboru či specifický typ úkolu. Naproti tomu metakognitivní strategie jsou exekutivní, užitečné napříč různými obory a úkoly. Jsou to obecné strategie vztahující se k učení a řešení problémů. Slouží k reflexi a regulaci poznání a užití konkrétních kognitivních strategií žáka. Může jít například o strategie kladení otázek sobě samému, monitorování porozumění textu či reparační strategie (změna konkrétní strategie po tom, co žák vyhodnotí, že dosavadní postup se neosvědčuje). Metakognitivní strategie tedy stojí „nad“ kognitivními, které jsou více specifické podle daného úkolu. Ideální je vzájemná kombinace obou strategií (Vaidya, 1999). Žák nejprve získává kognitivní strategie a teprve postupem času a zkušenostmi si osvojí metakognitivní dovednosti. Podle literatury se metakognitivní dovednosti začínají rozvíjet přibližně v průběhu mladšího školního věku, přibližně kolem 8 let (Paris & Winograd, 1990).

Nyní si blíže představíme jednotlivé metakognitivní dovednosti v pojetí Flavella (1976). Popis různých složek meta-

**Obrázek 1.** Rámec metakognice (Flavell, 1976)

kognice nám napomůže lépe porozumět konkrétním návrhům, jak tyto dovednosti začlenit do výuky.

Metakognice se skládá ze dvou základních složek. Jde o **metakognitivní znalosti**, tedy povědomí o vlastním myšlení a přístupech k učení. Dále do pojmu zahrnujeme také **metakognitivní řízení** neboli způsob, jakým kontrolujeme vlastní myšlení při procesu učení.

Obrázek 1 naznačuje teoretický rámec metakognice. První složka, **metakognitivní znalosti**, zahrnuje to, co jedinec ví o vlastním myšlení a o strategiích učení. Řadíme sem tři skupiny znalostí. První, **deklarativní znalosti**, „znalosti *co*“ zahrnují vědomosti o tom, jak se jako student učím, jaké faktory mne při procesu učení ovlivňují (např. rychlost učení, paměť, orientace ve vědním oboru). Patří sem také zkušenosti s různými typy úkolů a již osvojené učební strategie. **Procedurální znalosti**, tedy „znalosti *jak*“, jedinci

umožňují konkrétní strategie používat (např. jak kategorizovat nové informace a spojovat je s již osvojenými znalostmi). Třetí typ metakognitivních znalostí, **kontextuální znalosti** neboli „znalosti *proč* a *kdy*“, pomáhají při volbě strategií podle typu úkolu a dalších proměnných (např. čas na vypracování úkolu, obtížnost úkolu). První složka tedy zahrnuje tři druhy metakognitivních znalostí, které umožňují využívat různé strategie, určit jejich vhodnost a popsat jejich výhody a nevýhody z hlediska konkrétního kontextu situace, jako je například čas a typ úkolu (Stanton et al., 2021).

Metakognice se však neuplatňuje pouze před započatím úkolu, ale i během jeho řešení (či při procesu učení). Tedy také v tu chvíli, kdy je využívána dovednost metakognitivního řízení. **Metakognitivní řízení** uplatňuje jedinec při řešení úkolu, napomáhá mu ke kontrole celého procesu studia. Při **plánování** jedinec

rozhoduje, které strategie použije pro daný úkol. Snaží se odhadnout, která strategie bude nejvhodnější s ohledem na různé okolnosti (např. čas, který má k dispozici). Plánování probíhá vždy před zahájením konkrétního úkolu a k výběru vhodné strategie mu pomáhají zmíněné kontextuální znalosti. Během řešení úkolu jedinec průběžně **monitoruje** svůj postup, posuzuje své porozumění úkolu a účinnost zvolených strategií. V podstatě jde o průběžné sebehodnocení, které ověřuje, jak dobře dosavadní postup funguje. Díky **hodnocení** jedinec zpětně posoudí úspěšnost plánu a případně upraví strategie pro budoucí učení (Schraw, 2001; Stanton et al., 2021). Oblast metakognitivního řízení se rozvíjí s vývojem jedince i zkušeností s různými typy textu a úkolů. Zkušení čtenáři a studenti již mají tyto dovednosti zautomatizované, hned ví, kterou strategii zvolit (Çubukçu, 2009).

Uvedené dvě skupiny metakognice jsou úzce propojené a v praxi je nelze striktně oddělovat. Například výzkumná studie Swansona (Swanson, 1990) naznačuje, že dostatečně osvojené metakognitivní strategie napomáhají urychlení metakognitivního řízení. Tedy pokud jedinec dobře zná jednotlivé strategie, ví, kdy a jak je vhodně používat, dochází postupně k automatizaci a zrychlení celé činnosti. Zároveň pečlivé monitorování postupu a zpětné hodnocení napomáhá obohacení znalostí o další zkušenosti. Ideální je proto při výuce cílit na obě oblasti.

## Proč se metakognitivními dovednostmi ve výuce zabývat

V následující kapitole prezentujeme několik výzkumných studií, jejichž předmětem byly právě metakognitivní dovednosti, a zamysleme se nad možným vlivem, který by do vyučování mohly přinést.

Tým výzkumníků z Velké Británie provedl analýzu více než padesáti studií zabývajících se efektem výuky metakognice ve školách. Všechny prokazují pozitivní **efekt výuky metakognice na školní výsledky žáků** (Perry et al., 2019).

Metakognitivní dovednosti mají pozitivní **vliv na rozvoj slovní zásoby**. Některé metakognitivní strategie, jako například *kladení otázek*, *sumarizování*, *vytváření predikcí*, napomáhají rozvoji slovní zásoby, neboť jedinec musí vlastní myšlenky přetvořit do verbálního projevu. Díky tomu musí hledat vhodná slova pro označení myšlenek, skládat je do vět, a tím dochází k rozvíjení slovní zásoby. Strategie zároveň napomáhají lepšímu uchování informací v dlouhodobé paměti (Çubukçu, 2008).

Metakognitivní dovednosti napomáhají také **rozvoji porozumění čtenému**. Osvojení strategií, jako je *monitorování*, *opakované čtení*, *kladení otázek k textu*, napomáhá aktivnímu zapojení do textu, identifikaci hlavních myšlenek v textu, vyvozování závěrů, spojování nových informací s předchozími a celkově tak porozumění textu (Çubukçu, 2008). Této

problematicke se věnujeme v poslední kapitole příspěvku.

Swanson (Swanson, 1990) popisuje ve své studii vzájemný **vztah mezi metakognitivními znalostmi a nadáním**. Studie upozorňuje, že metakognitivní znalosti mohou kompenzovat nižší nadání žáků. V uvedeném výzkumu si jedinci s průměrnými nebo podprůměrnými intelektovými schopnostmi, ale zároveň vysokou úrovní metakognitivních znalostí, často vedli při řešení problémů lépe ve srovnání s jedinci s vyššími intelektovými předpoklady, ale nižší úrovní metakognitivních znalostí. Zároveň Perry (Perry et al., 2019) popisuje, že výuka metakognitivních dovedností je velmi nápomocná i u žáků z etnických minorit a také u žáků s obtížemi v chování. Ukazuje se, že díky výuce metakognitivních strategií mohou žáci z nižších socioekonomických skupin podávat stejné, nebo dokonce vyšší výkony ve srovnání s žáky z vyšších socioekonomických skupin. Výuka metakognitivních dovedností ve školách tak může podpořit i žáky, kteří z různých důvodů mohou za běžných podmínek ve školách selhávat.

Positivní efekt výuky metakognitivních dovedností byl prokázán také **při učení se cizímu jazyku** (Anderson, 2002) nebo u studentů **na vysoké škole** (Stanton et al., 2021). Ti se díky rozvinutým metakognitivním dovednostem dokáží učit déle, naučí se více učiva a dosahují celkově lepších výsledků ve srovnání s jejich vrstevníky, kteří si metakognitivní dovednosti teprve rozvíjí.

Positivní efekty výuky metakognitivních dovedností uvedené výše představují pouze část z celé řady výzkumů.

## Implementace metakognitivních dovedností do výuky

Ačkoli pozitivní efekt výuky metakognitivních dovedností v prostředí školy byl opakovaně prokázán, s implementací do výuky se bohužel nesetkáváme tak často, jak bychom si přáli. Možným problémem bude nejednotnost v pojmech, které jsou s metakognicí spojovány. Různé vědní obory pojímají problematiku odlišně, i v rámci jednoho vědního oboru často dochází k roztříštěnosti jednotlivých pojmů. Učitelé tak mohou mít obtíž jednotlivým dovednostem porozumět (Stanton et al., 2021). Přikláníme se k tomu, že výše uvedené vymezení metakognice na **metakognitivní znalosti a metakognitivní řízení** může být pro porozumění této dovednosti dostačující a napomůže orientaci v jednotlivých strategiích.

Zároveň metakognice a metakognitivní dovednosti jsou velmi abstraktními pojmy, pro jedince může být obtížné tyto procesy popsat, vyžaduje to trénink a zkušenost. I proto je pro pedagogy náročné jednotlivé procesy pozorovat u svých žáků (Stanton et al., 2021).

S přihlédnutím k výše uvedeným komplikacím nabízíme možnosti, jak výuku metakognice zařadit do běžné výuky. Nejprve prezentujeme zkušenost ze zahraničí, následně nabízíme také pohled inova-

tivního směru RWCT v prostředí českého školství. Následující kapitola slouží jako inspirace pro vlastní výuku.

V současnosti najdeme několik možných přístupů, jak u žáků rozvíjet metakognitivní dovednosti. Hartman & Sterneberg (1993) uvádí tři základní kategorie přístupů. Jde o *podporu obecného povědomí o významu metakognice, posilování metakognitivních znalostí, posilování metakognitivního řízení*.

### Podpora obecného povědomí o významu metakognice

Aby se metakognitivní dovednosti mohly rozvíjet, je nutné s žáky a studenty o nich mluvit a zvyšovat jejich povědomí o těchto strategiích. Nezapustitelnou roli v tomto procesu hrají učitelé a také vrstevníci. Diskuze o metakognitivních znalostech a řízení je klíčová pro podněcování a rozvoj těchto dovedností, zejména když studenti sdílejí své úspěchy a neúspěchy s učitelem nebo mezi sebou.

Učitelé mohou užívání konkrétních strategií přímo modelovat, tedy nahlas popisovat, jak je sami užívají při učení. Modelování zahrnuje konkrétní užívání strategií, uvádění příkladů či zpětné hodnocení vlastního postupu. Čím podrobněji o nich mluví, tím je modelování účinnější. Stejnou roli hrají také vrstevníci, v mnoha situacích dokáží svou strategii popsat pro spolužáka pochopitelněji, způsob uvažování může být podobnější a mezi vrstevníky i více návodný.

Shrňme tedy metody z první kategorie přístupů k rozvoji metakognitivních

dovedností. Doporučuje se s žáky a studenty otevřeně **diskutovat o významu metakognitivních znalostí a metakognitivním řízení**, sdílet vlastní zkušenosti. Velmi přínosné je, když učitel **modeluje**, jak sám při řešení problému či učení metakognitivní dovednosti využívá a nahlas uvažuje nad konkrétními myšlenkovými procesy. Užitečné je věnovat dostatek času **práci ve skupinách** a často zařazovat diskuzi, díky které dochází k vrstevnickému učení (Çubukçu, 2008; Schraw, 2001).

## Metakognitivní znalosti a metakognitivní řízení

### Posilování metakognitivních znalostí

Učitel může přispívat k rozvoji metakognitivních dovedností samozřejmě také skrze **posilování konkrétních metakognitivních znalostí**. Schraw (2001) navrhuje práci s tabulkou metakognitivních strategií (tabulka 1).

Do tabulky se zaznamenávají strategie spolu s popisem „*jak je používat*“, „*kdy je používat*“ a „*proč je používat*“. Jednotlivé sloupce tak odkazují k metakognitivním znalostem: sloupec *jak* k deklarativním znalostem, sloupec *kdy* k procedurálním znalostem a sloupec *proč* ke kontextuálním znalostem.

Ideální je, když si žáci či studenti sami postupně tabulku vyplňují. Učitel jim například představí novou strategii

**Tabulka 1.** Užití metakognitivních strategií (Schraw, 2001)

Strategie	Jak ji použít	Kdy ji použít	Proč ji použít
přehled o tématu, vyhledávání ústředních pojmů	vyhledávání nadpisů, podtrhávání a zvýrazňování slov, shrnutí	před čtením nového textu	Poskytuje obecný přehled o tématu, pomáhá soustředění pozornosti.
zpomalení	pomalé čtení, zastavování, přemýšlení nad informacemi v textu	Když se zdá, že uvedené informace jsou velmi důležité pro porozumění látce.	Napomáhá lepšímu soustředění pozornosti.
evokace, dosavadní poznání	Před učením nové látky se zamyslet, co už o tématu vím. Klást otázky, na které zatím neznám odpověď.	před čtením nebo u nových úkolů	Napomáhá lepšímu zapamatování nových informací.
mentální integrace	Propojit hlavní myšlenky látky a vytvořit z nich shrnutí.	Když se učím komplexní informace nebo potřebuji hlouběji porozumět látce.	Šetří paměť a zároveň umožňuje hlubší porozumění látce.
diagramy	Nalézt hlavní myšlenky, propojit je a zakreslit je spolu s heslovitými detaily, tyto detaily propojit.	Když je zde mnoho faktických informací a je obtížné si je všechny zapamatovat.	Pomáhá odhalit hlavní myšlenky a uspořádat je do kategorií. Šetří paměť.

a popíše, jak se používá. Žáci se snaží strategií během následujícího měsíce využívat při učení či řešení problému. Zkouší strategii aplikovat v různých situacích a odhalují její výhody a nevýhody. Následně se po čase pokusí sami doplnit sloupec *kdy* a *proč*. Vhodné je kromě individuální práce zařadit také sdílení v malých skupinách, následně s celou třídou. Když mají žáci strategii dostatečně osvojenou, přechází se na další. Každý z žáků si tak vytváří portfolio konkrétních strategií, které mohou být užitečné při dalším učení nebo řešení různých typů úkolů.

Práce s tabulkou může být velmi přínosná, protože žákům poskytuje širokou

škálu strategií, které mohou při učení využívat. Je přirozené, že každý žák bude preferovat jiné strategie, a je užitečné o tom ve třídě diskutovat. Osobní portfolio rovněž podporuje povědomí o metakognitivních strategiích (Schraw, 2001).

### Zvyšování metakognitivního řízení

Metakognice se však nemusí posilovat výhradně přes konkrétní strategie. Již výše jsme popsali, že kromě znalostí je velmi důležitý také **proces metakognitivního řízení**, který se podílí na procesu učení a regulaci žákovské činnosti. Pro zvyšování dovedností z oblasti řízení se

**Tabulka 2.** Kontrolní seznam metakognitivního řízení ((Schraw, 2001)

---

*Plánování*

1. V čem úkol spočívá?
2. Jaký je cíl, který musím splnit?
3. Jaké informace a strategie budu potřebovat?
4. Kolik času budu potřebovat? Budu potřebovat pomůcky?

*Monitorování*

1. Víím, na čem přesně teď pracuji?
2. Dává mi úkol smysl?
3. Směřuji k dosažení cíle?
4. Potřebuji něco změnit, něco dělat jinak?

*Hodnocení*

1. Dosáhl jsem cíle?
  2. Co se mi osvědčilo?
  3. Co se mi neosvědčilo?
  4. Co bych příště udělal jinak?
- 

například doporučuje kontrolní seznam pro žáky (tabulka 2).

Kontrolní seznam metakognitivního řízení obsahuje otázky podle tří základních kategorií, tedy plánování, monitorování a hodnocení. Napomáhá zejména začátečníkům průběžně kontrolovat proces učení či řešení problému. Žáci před započatím práce zodpoví otázky z části *plánování*, v průběhu dělají přestávky a odpovídají na otázky v *monitorování* a po dokončení *hodnotí* proces řešení či učení podle příslušných otázek.

Podobný seznam užíval ve svém výzkumu také King (1991). Žáci pátých ročníků základní školy, kteří daný seznam využívali, dosahovali lepších výkonů v písemných úkolech, kladení strategických otázek a celkové úrovni zpracování informací ve srovnání s žáky, kteří se seznamem neřídili. Podobné seznamy tedy napomáhají žákům pracovat více systematicky, strategicky (Schraw, 2001).

V českém prostředí se na podpoře metakognitivních dovedností významně

podílí program **RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking**, v češtině Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Ačkoli nejde o cílený program na rozvoj metakognitivních dovedností, řada metod může pozitivně podněcovat i jejich rozvoj.

Program RWCT cílí výuku na rozvoj kompetencí, které jsou klíčové pro celoživotní učení, poznávání, komunikování, spolupráci a řešení problémů; namísto množství osvojených informací (Tomková, 2007). S podobným cílem přistupuje k výuce také Schraw (2001), který výše navrhuje některé z metod do výuky. Výuka v pojetí RWCT se zaměřuje na kritické myšlení, tedy aktivní, uspořádaný a komplexní poznávací proces. Právě součástí rozvoje kritického myšlení ve výuce RWCT je také rozvoj metakognitivního myšlení.

V příloze 1 uvádíme některé z metod, které mohou být inspirací pro výuku zaměřenou na metakognitivní dovednosti. Metod, které výuka v pojetí RWCT využívá, je mnohem více. Pro účely článku zde uvádíme jen několik případů pro ilustraci (další je možné dohledat např. na <https://kriticke Mysleni.cz/>). Uvedené metody rozhodně vedou žáky k uvažování nad jejich myšlenkovými pochody, k využívání konkrétních strategií při řešení úkolů i osvojení některých z nich. Program považujeme za velmi promyšlený, vede žáky k aktivnímu zpracovávání informací, podněcuje diskuzi, vytváří prostředí pro úvahy a kritické myšlení, napomáhají vyjádření vlastního názoru.

Pro úplné začlenění metakognitivních dovedností do výuky by bylo vhodné více jednotlivé strategie modelovat, v průběhu řešení úlohy nahlas uvažovat o vlastních myšlenkových pochodech. Vnímáme pozitivně, že se tak skutečně u řady učitelů děje, více se mluví o významu kompetencí pro celoživotní učení a orientaci v množství informací ve světě. Vznikají nové inovativní přístupy, které tyto prvky využívají (např. Hejného matematika).

## Metakognitivní strategie a porozumění čtenému

Porozumění čtenému textu je cílem a optimálním výsledkem výuky čtení a rozvoje čtenářských dovedností. Bez porozumění čtenému nelze v současném světě fungovat, označováno bývá jako klíčová dovednost pro školní úspěšnost, ale i pro orientaci v současné společnosti vůbec (Kucharská et al., 2021). Existují různé modely, jak porozumění čtenému vzniká. Významnou úlohu přisuzuje tzv. **jednoduchý model čtení** (Googh, & Tunmer, 1986) ve vzájemných vazbách dekódování a lingvistickému porozumění. Z tohoto vzájemného vztahu jsou definovány čtyři typy čtenářů se specifickými obtížemi ve čtení, na které musí reagovat jak učitel, tak pracovníci poradenského systému zabývající se návrhem vhodných intervencí: a) dobrý čtenář má dobrou úroveň dekódování i lingvistického porozumění, b) za dyslexii je považován případ, kdy má dítě problémy v deko-

dování, avšak má alespoň průměrnou úroveň lingvistického porozumění, c) alespoň průměrné dekodování a špatné lingvistické porozumění je typické pro tzv. hyperlexii, d) tzv. slabí čtenáři mají jak problém v dekodování, tak v lingvistickém porozumění.

Pro odlišení těchto typů je důležitá diagnostika čtenářských a jazykových dovedností, aby byly následné intervence cíleny právě na oslabenou oblast (Scarborough, 2004; Snowling & Hulme, 2012). Pracovníci poradenského systému ve školství mohou v současné době vycházet z diagnostické baterie **porozumění textu** (PorTex; Kucharská et al., 2021), která kromě jiného umožňuje diagnostiku těchto dvou odlišných dimenzí rozvíjejícího se porozumění textům. Má širší charakter, sleduje nejen hlasitě, ale i tiché čtení s porozuměním a poslech s porozuměním podobně jako další jazykové dovednosti.

Schopnost porozumět textu však nemusí vycházet z těchto dvou výše uvedených aspektů, na které cílí i výuka čtení. Není ovlivněna pouze dekodováním a jazykovou úrovní čtenáře nebo předchozími znalostmi dítěte, kdy si dává obsah čteného do souvislosti s tím, co již o dané skutečnosti ví. Významnou roli kromě dalších psychologických jevů (pozornost, paměť, motivace) mají také **metakognitivní čtenářské strategie** – tedy vědomé postupy, jimiž čtenář reguluje vlastní čtení a porozumění. Poznatky výzkumů dokládají, že tyto strategie významně vstupují do rozvoje efektiv-

ního čtenářství (Flavell, 1979; Pressley, 2002). Bohužel, stále u nás není tato oblast dostatečně podporována v praxi jak na úrovni učitelů, tak poradenských pracovníků. Ti se v návrhu opatření pro problémové čtenáře doposud více soustředí na postupy k rozvoji dekodování, zatímco postupy ke zlepšení se v porozumění textům, včetně doporučení, jak podporovat metakognitivní čtenářské strategie, jsou doporučovány minimálně.

Vědomé aktivity čtenáře, které slouží k plánování, monitorování, regulaci a hodnocení porozumění textu (Schraw & Dennison, 1994) můžeme řadit pod **metakognitivní strategie pro rozvoj čtenářských dovedností**. Čtenář si před vlastním čtením uvědomuje kontext čteného, monitoruje své znalosti o tématu, stanovuje si cíl, co čtením sleduje. Během čtení sleduje porozumění obsahu textu a pokud je mu něco nesrozumitelné, vrací se k již přečtenému, hledá místa, kterým neporozuměl, nebo si dohledává potřebné informace jinak. Po přečtení textu čtenář uzavírá porozumění, shrnuje poznatky a myšlenky, reflektuje, zda byl cíl čtení naplněn. Tyto strategie umožňují čtenáři aktivně a účelně řídit kognitivní procesy, které vedou k hlubšímu porozumění.

Řada výzkumů potvrzuje, že existují tzv. **strategičtí čtenáři**, vyznačující se vyšší mírou porozumění a flexibility při čtení textů a schopností samostatně regulovat vlastní čtení (Baker & Brown, 1984; Kintsch, 1998). Pressley a Afflerbach (1995) tyto čtenáře nazývají

**konstruktivně responzivní.** Čtenáři s vyšším metakognitivním uvědoměním jsou schopni identifikovat případy, kdy porozumění selhává, podobně jako umí použít postupy vedoucí k nápravě situace. V případě, že např. při čtení odborného textu nerozumí klíčovému pojmu, cíleně vyhledají jeho definici a na porozumění cíleně pracují. A naopak jsou čtenáři, kteří tyto strategie osvojeny nemají (Paris Winograd, 1990). U nich nedochází k průběžnému monitorování porozumění, nevšimnou si protichůdných informací a místům, kterým nerozumí, nedávají důležitost, přeskakují je. Výzkumná šetření týkající se tématu vztahu mezi metakognicí a porozuměním čtenému najdeme již u nás, např. Najvarová (2000) v rámci disertačního projektu potvrdila, že žáci s problémy ve čtení nepoužívají čtenářské strategie, jako to dělají dobří čtenáři.

Existují nástroje, které umožňují studentům i jejich učitelům identifikovat čtenářské metakognitivní strategie, ale také dát podnět k jejich dalšímu rozvoji. Jedním z nich je např. inventář Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (Mokhtari & Reichard, 2002) se třemi strategiemi: **globální strategie čtení, strategie řešení problémů, strategie podpory čtení**, které vzájemně interagují a mají důležitý vliv na porozumění textu. U nás zatím podobné diagnostické nástroje, které by mohli využívat poradenští pracovníci, a to jak na úrovni škol, tak školských poradenských pracovišť, chybí.

Řada autorů sleduje postupy, které mohou být využity ve výuce. Např. metoda **Reciprocal Teaching** (Palincsar & Brown, 1984) učí žáky využívat čtyři klíčové strategie – shrnování, kladení otázek, objasňování a předvídaní. Tato strukturovaná podpora vede k aktivnímu zapojení čtenáře do práce s textem a k postupnému osamostatňování ve využívání strategií. Mohou to být právě slabí čtenáři, kteří budou mít z těchto postupů, projdou-li systematickou výukou strategií, užitek. Zde by se mohly dát nějaké podnětné publikace z ČR – máme je?

Asi se shodneme, že rozvoj metakognitivních strategií však není samotným cílem výuky, je to jen nástroj pro zvýšení dovednosti žáků řídit své učení, včetně lepšího porozumění textům. Učitelé by se měli snažit více rozumět myšlenkovým procesům uplatňujícím se při porozumění textům a také si všimnout žáků, kteří mají s porozuměním textů problém. Znalost studentů o jejich procesech porozumění čtenému při čtení je důležitým krokem k tomu, aby se stali konstruktivně responzivními, strategickými a přemýšlivými čtenáři.

Metakognitivní strategie představují jeden z důležitých předpokladů pro efektivní porozumění čtenému textu. Jejich využívání rozvíjí schopnost čtenáře reflektovat vlastní myšlenkové postupy, upravovat je v závislosti na potřebě a cíli čtení, a tím zvyšovat kvalitu porozumění. Systematická práce s těmito strategiemi by proto měla být nedílnou součástí výu-

ky čtenářských dovedností napříč stupni vzdělávání.

## Závěr

Množství informací v různých oblastech neustále roste a je téměř nemožné všechny tyto informace plně zpracovat. Je klíčové umět se rychle orientovat ve velkém množství informací, efektivně najít potřebné údaje a integrovat je do již osvojených znalostí. Proto je stále důležitější rozvíjet metakognitivní dovednosti, které usnadňují učení v jakékoli oblasti. Používání uvedených metod podporuje rozvoj metakognitivních strategií.

Předkládaný článek si kladl za cíl zvýšení povědomí o metakognitivních dovednostech, seznámit zejména pedagogy, ale také ostatní pracovníky, kteří se pohybují v oblasti školství s konceptem metakognitivních dovedností. Článek představuje některé z aktuálních výzkumů v této oblasti a naznačuje návrhy, jak může výuka s přihlédnutím k podpoře metakognitivních dovedností vypadat. Doplnuje význam metakognitivních strategií i z hlediska rozvoje čtenářských dovedností, zejména s ohledem na porozumění textům. Věříme, že článek bude inspirací pro řadu pedagogických pracovníků.

## Literatura

- Anderson, N. J. (2002). *The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning*. *ERIC Digest*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:140987352>
- Baker, L., & Brown, A. L. (1980). *Metacognitive skills and reading*. Center for the study of Reading.
- Çubukçu, F. (2008). Enhancing Vocabulary Development and Reading Comprehension through Metacognitive Strategies. *Issues in Educational Research*, 18(1), 1–11.
- Cubukcu, F. (2009). Metacognition in the classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 559–563. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.101>
- Česká školní inspekce. (2016). *Hlavní šetření PISA 2018: Školní zpráva*. Česká školní inspekce. [https://www.csicr.cz/html/2019/Narodni\\_zprava\\_PISA\\_2018/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1](https://www.csicr.cz/html/2019/Narodni_zprava_PISA_2018/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1)
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. In *The Nature of Intelligence* (231–235). Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist* 34(10), 906–911. DOI: 10.1037/0003-066X.34.10.906
- Hartman, H., & Sternberg, R. J. (1993). A Broad BACEIS for Improving Thinking. *Instructional Science*, 21, 401–425. <https://doi.org/10.1007/BF00121204>

- King, A. (1991). Effects of training in strategic questioning on children's problem-solving performance. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 307-317. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.307>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive Development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178-181. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00088>
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259. DOI: 10.1037/0022-0663.94.2.249.
- Laufková, V., & Ronková, J. (2017). Čtenářská gramotnost v pojetí projektu ELINET. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 1(1), 87-101.
- MŠMT. (2005). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [https://www.npi.cz/images/RVP\\_ZV\\_2005.pdf](https://www.npi.cz/images/RVP_ZV_2005.pdf)
- Najvarová, V. (2008). *Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy*. Masarykova univerzita. Disertační práce.
- OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction* Vol. 1, No. 2 (Spring, 1984), pp. 117-175, Published By: Taylor & Francis, Ltd. <https://www.jstor.org/stable/3233567>
- Pressley, M. (2002). Reading instruction that works: The case for balanced teaching.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (15-51). Lawrence Erlbaum Associates.
- Perry, J., Lundie, D., & Golder, G. (2019). Metacognition in schools: What does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools? *Educational Review*, 71(4), 483-500. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1441127>
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In *Handbook of Self-Regulation* (451-502). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Schraw, G. (2001). Promoting General Metacognitive Awareness. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in Learning and Instruction* (19, 3-16). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-2243-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-017-2243-8_1)
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>

- Stanton, J. D., Sebesta, A. J., & Dunlosky, J. (2021). Fostering Metacognition to Support Student Learning and Performance. *CBE—Life Sciences Education*, 20(2), fe3. <https://doi.org/10.1187/cbe.20-12-0289>
- Swanson, H. L. (1990). Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 306–314. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.2.306>
- Tomková, A. (2007). *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: Distanční text*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Vaidya, S. R. (1999). Metacognitive Learning Strategies for Students with Learning Disabilities. *Education*, 120(1), 186–189.
- Vicherková, D., Řeřichová, V. (2016). Čtenářská gramotnost, čtenářská kompetence a čtenářské strategie v kontextu současného českého kurikula. *E-pedagogikum*, III, 15–24. <https://epedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2016/03/03.pdf>.

## Příloha 1.

Některé vhodné metody využívané ve výuce pro rozvoj metakognitivních dovedností (Tomková, 2007)

### V–CH–D: Víím – Chci vědět – Dozvěděl jsem se

Skrze tuto metodu žáci strukturovaně zaznamenávají dosavadní vědomosti o tématu a také otázky, které je k tématu napadají. Žáci myšlenky zapisují do třech sloupců (*vím, chci vědět*), třetí v pořadí (*dozvěděl jsem se*) vyplňují až v závěrečné reflexi. Žáci myšlenky zaznamenávají nejprve individuálně, poté ve dvojicích a malých skupinách. Během každé z fází mohou informace libovolně do textu doplňovat.

Metoda primárně cílí na kognitivní strategie, tři sloupce a vzájemná spolupráce žáků však rozvíjí také metakognitivní dovednosti, zejména v oblasti řízení – žáci dopředu kladou otázky k tématu, v průběhu procesu učení analyzují, jaké informace se dozvěděli, v reflexi hodnotí vlastní postup.

### Podvojný deník

Podvojný deník žáci vedou při četbě. Probíhá formou zápisu na stránku svisle oddělenou čarou. Na levou stranu zapisují konkrétní část textu, která na ně zapůsobila či je z nějakého důvodu zaujala. Vpravo napíší vlastní komentář ke zvolené pasáži, tedy

proč si část textu zapsali, co jim připomněla, jakou otázku vyvolala apod. Následuje opět sdílení ve dvojicích a malých skupinách.

Tato metoda vyžaduje průběžné monitorování činnosti, vede k využívání některých strategií, které žáci využívají pro zaměření pozornosti, umožňuje zpětnou reflexi.

### **Myšlenková mapa**

Myšlenková mapa napomáhá organizaci informací, identifikaci hlavních myšlenek učiva, vytváření pojmů. Žák větší objem učiva uspořádává do systematických map, manipuluje s pojmy. To opět vyžaduje průběžné monitorování, zapojení některých konkrétních strategií (např. zvýrazňování, podtrhávání, diagramy) apod.

#### **doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.**

Pedagogická fakulta, katedra psychologie

Univerzita Karlova

*anna.kucharska@pedf.cuni.cz*

#### **Barbora Jindrová**

Pedagogická fakulta, katedra psychologie

Univerzita Karlova

*barbora.jindrova@gmail.com*