

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2017

Alena Stoklásková

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Strategie učení z textu

Bakalářská práce

Autor: Alena Stoklásková
Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství praktického vyučování
Vedoucí práce: PhDr. Jana Doležalová, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor:	Alena Stoklásková
Studium:	P14K0015
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství praktického vyučování
Název bakalářské práce:	Strategie učení z textu
Název bakalářské práce AJ:	Strategies of learning from the text

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem bakalářské práce je zjištění strategií učení z textu u žáků střední odborné školy. V teoretické části budou objasněny strategie učení z textu na pozadí teorie čtenářské gramotnosti. Praktická část bude analyzovat výsledky dotazníkového šetření, které bude doplněno o rozhovor se žáky a učiteli. Součástí práce stanou příklady dobré praxe.

DOLEŽALOVÁ, J. a ČEPL, J. Práce s textem na SOŠ a SOU. In SVATOŠ, T., DOLEŽALOVÁ, J. (eds.) Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy. Hradec Králové, UHK: Gaudeamus, 2008, s. 417-421. AP: 2/3 ISBN 978-80-7041-287-9. DOLEŽALOVÁ, J. Čtenářská gramotnost. Hradec Králové, 2014. MAŇÁK, J. and D. KLAPKO, (Eds.), Učebnice pod lupou. Brno: Paido, 2006. 123 s. ISBN 80-7315-124-3. MAREŠ, J., Styly učení žáků a studentů, 1998, ISBN 80-7178-246-7. NAJVAROVÁ, V. Jaké strategie používají studenti učitelství při studiu odborného textu? In J.

Garantující pracoviště:	Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	PhDr. Jana Doležalová, Ph.D.
Oponent:	doc. PhDr. Tomáš Svatoš, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	11.2.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí PhDr. Jany Doležalové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Poličce dne:

Podpis.....

Poděkování

Děkuji PhDr. Janě Doležalové, Ph.D., vedoucí mé bakalářské práce, za profesionální přístup, podnětné připomínky a trvalou vstřícnost a ochotu. Dále bych ráda poděkovala své rodině a přátelům za podporu a pochopení.

ANOTACE

STOKLÁSKOVÁ, Alena. *Strategie učení z textu*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 52 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá strategií učení z textu a porovnání jejich výsledků mezi žáky prvního a čtvrtého ročníku střední školy.

Text bakalářské práce se skládá z praktické a teoretické části. Kapitoly teoretické části se zabývají objasněním pojmů, definic a dosavadního výzkumu čtenářských strategií učení z textu a čtenářské gramotnosti v ČR.

Empirická část je zaměřená na zjištění, jaké strategie učení z textu žáci používají. Jsou zde popsány výzkumné metody a porovnání výsledků mezi prvním a čtvrtým ročníkem střední školy.

Klíčová slova:

Strategie učení, styl učení, učební styl, čtenářská strategie a gramotnost

ANNOTATION

Stoklásková, Alena. *Strategy of learning from text*. Hradec Králové:
Faculty of Education at University of Hradec Králové, 2017, 52 p. Bachelor thesis.

The thesis deals with strategy of learning from text and comparing results between first and fourth grade high school students.

The work is divided into two parts: theoretical and practical. Chapters of the theoretical part deal with clarification of terms, definitions and existing research of reading strategies in the Czech Republic.

Practical part tries to discover which learning strategies from text pupils use. Also a research method is described. Results of both grades are compared.

Keywords:

Learning strategy, learning style, reading strategy and literacy

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. Strategie učení z textu.....	9
1.1 Vymezení pojmu strategie učení.....	9
1.1.1 Klasifikace ovlivňující strategie učení.....	13
1.1.2 Faktory ovlivňující strategie učení.....	15
1.2 Strategie učení a styly učení.....	15
1.2.1 Rozdělení učebních stylů.....	18
1.3 Vztah strategií učení z textu s čtenářskou gramotností a čtenářskou strategií.....	19
1.3.1 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost.....	19
1.3.2 Rozvoj a aspekty čtenářské gramotnosti.....	20
1.3.3 Čtenářská dovednost a čtenářská strategie.....	21
1.3.4 Strategie učení z textu v jednotlivých fázích práce s textem.....	24
1.4 Role učitele a žáka ve vztahu ke strategiím učení z textu.....	24
1.4.1 Role učitele.....	25
1.4.2 Role žáka.....	25
2. Dosavadní výzkumy čtenářských strategií učení z textu.....	27
2.1 Metody výzkumu na strategie učení z textu.....	27
2.2 Zaměření výzkumu na strategie učení z textu.....	27
2.3 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti.....	29
2.3.1 PIRLS, PISA, PIAAC.....	29
EMPIRICKÁ ČÁST.....	32
3. Strategie učení z textu v praxi.....	32
3.1 Výzkumné problémy.....	32
3.2 Cíl empirického šetření.....	32
3.3 Výzkumné metody.....	33
3.4 Stanovení výzkumných otázek.....	34
3.5 Výzkumný vzorek.....	34
3.6 Výsledky dotazníkového šetření a jejich interpretace.....	34
3.7 Rozhovor s učiteli.....	44
3.8 Diskuze.....	45
3.9 Shrnutí.....	46
Závěr.....	48
Seznam literatury.....	49
Seznam příloh.....	52

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá strategiemi učení z textu. Skládá se ze dvou základních částí: teoretické a praktické. První část teoretické práce se opírá o prostudovanou odbornou literaturu, zabývá se objasněním základních pojmů a definic, jako jsou strategie učení, zamyšlení se nad klasifikací a faktory, které ovlivňují používání strategií učení. A protože se strategiemi učení jsou úzce propojeny styly učení a kognitivní styl, je teoretická část věnována i této problematice. Dále bude teoretická část zaměřena na čtenářskou gramotnost, její rozvoj a aspekty, na čtenářskou dovednost a čtenářskou strategii, rovněž se zaměříme na roli učitele a žáka v současném vzdělávání. Druhá teoretická část se orientuje na dosavadní výzkumy ve čtenářských strategiích učení z textu a čtenářské gramotnosti. Praktická část se zabývá vyhodnocením a porovnáním dotazníku u žáků I. a IV. ročníku.

Moje motivace pro výběr tématu vycházela z rozdílů, jež vykazovali žáci při práci s textem a při přípravě na vyučovací hodiny I. a IV. ročníku. Zajímalo mě, s jakými dovednostmi při práci s textem přicházejí žáci na střední školu a s jakými naopak ze střední školy odchází.

Jako výzkumnou metodu jsem zvolila formu dotazníku, jehož pomocí budu sledovat a porovnávat strategie učení z textu, které používají žáci I. a IV. ročníku a dále budu zjišťovat, se kterými fázemi pracují ve fázi před, v průběhu a po přečtení textu. Praktická část bude doplněna o rozhovory s učiteli.

Strategie učení z textu jsou dovednosti, které umožňují celoživotní učení a vzdělávání. K systematickému využívání strategií je dobré vést již žáky při nástupu do 1. třídy, kde by učitelé měli volit vhodné strategie. V rámci své bakalářské práce se zaměřím na žáky střední odborné školy, kde pracuji jako učitelka odborného výcviku v oboru Gastronomie – gastronomické služby.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Strategie učení z textu

Při cestě k úspěšnému studiu je pro žáky důležité ovládat určité strategie učení z textu, umět je používat, aby se pomocí nich byli schopni efektivně učit. V této práci se zaměřím na strategii učení z textu, která je úzce propojena se čtenářskou strategií a čtenářskou gramotností.

1.1 Vymezení pojmu strategie učení

Termín strategie učení je z řeckého slova *strategia* – umění vedení války. Je to chápáno jako plán vojenského tažení a je nadřazeno taktice. Zahrnovalo vědomý a na cíl orientovaný postup. J. S. Bruner, J. Goodnowová a G. Austin tento termín zavedli do psychologie myšlení. (Lojová, Vlčková, 2011 s. 119) Terminologie v této oblasti vykazuje určité nedostatky a není vždy jednoznačná. Obvykle jsou strategie učení pojímány jako postupy rozsáhlejšího charakteru, díky kterým žák uskutečňuje plán při řešení problémového úkolu, aby dosáhl svých cílů.

Podle Vlčkové (2007), která se ztotožňuje s definicí J. Mareše (viz níže), je to určitý plán, vědomá činnost nebo krok, který směřuje k dosažení určitého cíle.

Podle Mareše (1998) lze charakterizovat strategie učení jako postupy většího rozsahu, jimiž se žák snaží realizovat plán při řešení daného úkolu nebo zadání, snaží se něčeho dosáhnout anebo se něčeho jiného vyvarovat. Nad různými strategiemi stojí styl učení; z pedagogického hlediska jsou strategie učení velmi významné, protože jejich používání lze ve srovnání se stylem učení nebo kognitivním stylem lépe ovlivňovat. Stylu učení a kognitivnímu stylu bude následně věnována kapitola.

V Pedagogickém slovníku jsou strategie učení uvedeny jako: „*Posloupnost činnosti při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 214).

V knize *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků* jsou strategie učení popsány jako: „*Často vědomé a záměrné postupy, které používáme, abychom si usnadnili získávání, zapamatování, zpracování a vybavení různých informací.*“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 108).

Žáci chtějí být úspěšní v mnoha činnostech, a proto hledají nejsnadnější a nejlepší cestu ke svému cíli. Za určitou cestu považují učení, které směřuje k požadovanému cíli, což je osvojení nějaké dovednosti či činnosti. Strategie jsou určité postupy, které tuto cestu žákovi usnadňují. Mohou být používány vědomě i nevědomě, jejich používání je u žáka individuální. Z hlediska výukových cílů představují jak cíl, tak prostředek, a jsou zprostředkovatelné. Pro úspěšné studium se musí žák naučit a dodržovat určité strategie a techniky učení:

- naučit se soustředit na učení,
- poslouchat a zapisovat si poznámky do sešitu,
- efektivně číst a anotovat učební texty, umět si důležité části učebního textu podtrhávat a dělat si poznámky,
- vytvořit si systém na každodenní studijní činnost,
- umět pracovat se svojí pamětí,
- vyrovnávat se i s případným neúspěchem.

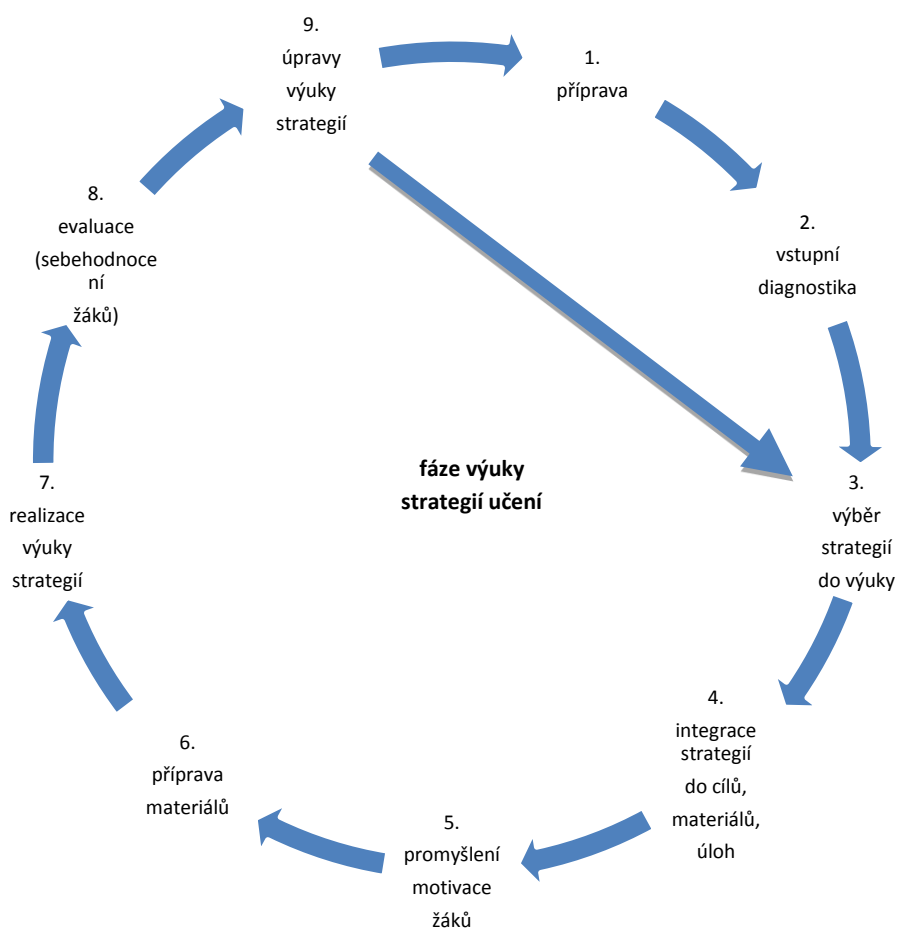
Žák se snaží zapamatovat si při studiu učiva nové informace a snaží se je propojit s předchozími vědomostmi, teoriemi, principy, poznatky nebo poučkami, které už zná. (Pedagogicko-psychologická poradna pro Prahu 7 a 8, nedatováno)

Jak uvádí Vlčková (2007, s. 20) strategie učení vychází z typu stylu učení konkrétního žáka, jsou závislé na vrozeném kognitivním stylu. Strategii učení si žáci volí podle druhu a struktury učební úlohy. Žák, který látce rozumí, snadněji najde vhodnou strategii řešení úkolu než žák, který látce nerozumí. Strategie se skládá z různých stránek: úkolová (zadaná úloha určitého obsahu a struktury), percepční (vnímání učební situace), intencionální (stanovení plánů a záměru), rozhodovací (volba postupu), realizační (použití taktických kroků s využitím dovedností), kontrolní a řídicí (vyhodnocení úspěšnosti), rezultativní (dosažení výsledků).

Jak uvádí Vlčková (2011, s. 182) je důležitá realizace výuky strategií ve škole. Podle R. L. Oxfordové (1990a, In Vlčková, 2011, s. 182) může výuka probíhat ve třech podobách. První je informování a seznámení s problematikou strategií učení – žáci se

dozvídají, co jsou strategie a jak jim mohou pomoci. Důležité pro žáky je, aby výuka o strategiích byla odlišná, zajímavá a motivující. Druhou podobou je realizace jednorázové výuky určitých strategií – žáci se dozvědí o jejich významu, kdy je použít a vyzkouší si je. Jde o krátkodobou výuku zaměřenou na jednotlivé strategie. Třetí a nevhodnější formou se osvědčila dlouhodobá výuka – žáci mají všechny potřebné informace a procvičují používání velkého spektra strategií.

Vlastní výuka strategií by měla být pro žáky praktická a užitečná. Lze ji realizovat podle modelu R. L. Oxfordové (1990a, In Vlčková, 2011, s. 183), která zahrnuje pro učitele několik fází, viz obr. č. 1.

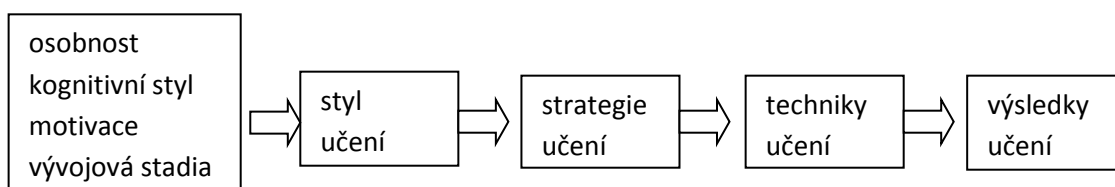


Obr. č. 1: Model výuky strategií učení R. L. Oxfordové (schéma autorky) In Vlčková, 2011, s. 183

1. V přípravné fázi je pro učitele důležité, aby znali tematiku strategií učení. Pro účinnou výuku strategií je důležité, aby učitele zvažili, jaký postoj, motivaci a potřeby mají žáci.
2. Pro vstupní diagnostiku lze použít různé metody nebo techniky, např. dotazník, který pomůže učiteli určit, jaké strategie je potřeba u žáků rozvíjet, nebo naučit nově používat.
3. V této fázi učitel zvolí pro danou skupinu žáků vhodný druh strategií. Oxfordová (1990a, In Vlčková, 2011, s. 186) doporučuje volit více druhů strategií, aby se vzájemně podporovaly a byly užitečné pro více žáků.
4. Tato fáze je důležitá na promyšlení, jak ve výuce integrovat strategie do učebních materiálů, úkolů a cílů. Je efektivnější než izolovaná, samostatná výuka strategií. Žáci si uvědomují smysl a aplikaci strategií.
5. Učitel musí domyslet, jakou motivaci vložit do výuky pro strategií učení. Zda strategie známkovat, nebo vycházet z toho, že žáci jsou motivováni možností učit se efektivněji a lépe.
6. Přípravu materiálů na výuku strategií nemusí připravovat jen učitel, ale mohou se podílet i žáci, pomocí již osvojených strategií.
7. Při výuce strategií je kladen důraz na potřebu, aby žáci byli plně informováni o tom, proč jsou strategie důležité, jak je používat v dalších situacích a jak hodnotit účinnost strategie. Je vhodné procvičit strategie na více cvičeních a zhodnotit, jakou úspěšnost mají nové strategie a v čem jim pomohly.
8. V této fázi je důležitá evaluace, vychází ze sebehodnocení a sebezpozorování žáků. Žáci zhodnotí strategie během výuky a po výuce, kdy, kde a jak nové strategie uplatnili.
9. Pomocí zpětné vazby od žáků může dojít k úpravám výuky strategií, k úpravě pracovních materiálů a k opakování cyklu výše uvedených kroků podle Oxfordové. Další cykly výuky budou probíhat rychleji než první cyklus a není nutné všechny kroky znovu realizovat.

Učební strategie jsou často používaným pojmem při výzkumech učení ve spojitosti s konkrétními vyučovacími předměty. Také představují promyšlené dílčí postupy (učební taktiky, taktické kroky). Žák si učební taktiky cíleně vybírá, používá úmyslně a uvědomuje si je. Taktiky učení jsou charakterizovány jako užší pojem. Jsou to

promyšlené, uspořádané postupy, které tvoří vyšší celek – strategie učení. Podle Mareše (1998) strategie učení souvisí s učebním a kognitivním stylem, viz obr. č. 2.



Obr. č. 2: Schéma vztahů strategií a stylů učení (Lojová, Vlčková, 2011, s. 123).

1.1.1 Klasifikace ovlivňující strategie učení

Strategií a technik učení je mnoho, odborníci se je už od počátku výzkumu snaží třídit a na základě určité teorie přiřazovat do obecnějších kategorií. Kritéria třídění se liší podle oboru (psychologie, neurověda, pedagogika, didaktika) a tematickém zázemí autorů (styly učení, čtenářská gramotnost). Strategie jsou klasifikovány podle kritérií – obecná, specifická, primární a podpurná strategie. Nejvýznamnější typy klasifikace strategií učení dělíme podle cíle, podle řečových dovedností a podle funkce v procesu zpracování informací. (Lojová, Vlčková, 2011, s. 161–162)

Klasifikace podle cíle: žák si volí postupy k osvojení učiva tak, aby se v učební látce co nejlépe orientoval a dovedl odlišit jedno učivo od druhého. Zároveň shromáždí informace pro snazší učení a k procvičování učiva doma nebo ve škole.

- strategie vybavování – slouží k vybavování jazykových informací pomocí vizualizace a mnemotechnik,
- strategie opakování a procvičování – dochází k opakování výslovnosti slov před tím, než jsou použity,
- komunikační strategie – jejich cílem je udržet komunikaci, i když žák nezná přesně dané slovo, pomocí gestikulace, mimiky, zatímco žák vzpomíná na správné slovo,
- substituční strategie – zahrnuje zjednodušené sdělení nebo předstírání porozumění.

Klasifikace podle řečových dovedností: v tomto kontextu jsou definovány jako metody učení se jazyku.

- strategie poslechu – slouží k seznámení se s hláskami, výslovností a k rozvíjení dovednosti poslechu s porozuměním,
- strategie čtení – slouží k rozvíjení dovednosti s cílem zjistit hlavní myšlenku z četby, častěji jsou označovány jako čtenářské strategie,
- strategie psaní – slouží k plánování a vytváření textů směřujících ke své závěrečné podobě,
- strategie mluvení – slouží k procvičování mluvení a zapojení se do konverzace,
- strategie slovní zásoby – slouží k zapamatování, opakování a vybavování si nových slovíček,
- strategie překládání – jedná se o zpětný překlad do mateřského jazyka.

Klasifikace podle funkce v procesu zpracování informací:

- kognitivní strategie – jsou používány pro identifikování, zapamatování a vybavení jazykových aspektů,
- metakognitivní strategie – jsou vhodné při plánování, k přípravě podmínek při hodnocení svého výkonu,
- afektivní strategie – pomáhají regulovat emoce, motivaci a postoje,
- sociální strategie – slouží k interakci se spolužáky. (Lojová, Vlčková 2011, s. 161–170)

Na základě klasifikace podle modelu R. L. Oxfordové (1990a, In Vlčková, 2011, s. 171), kde se dělí strategie na dvě skupiny – přímé, nepřímé.

- přímé strategie – působí přímo na zpracované informace tak, že usnadňuje porozumění a uchovávání informací,
 - paměťové strategie – umožňují zapamatovat si informace a poté si je vybavit při komunikaci,
 - kognitivní strategie – slouží ke zpracování, k procvičování opakované činnosti, k přijímání sdělení, analyzování a logickému usuzování,
 - kompenzační strategie – pomáhají překonávat určitá znalostní omezení, patří sem inteligentní odhadování a překonávání nedostatku v mluvení a psaní (používání synonym nebo slovního opisu),
- nepřímé strategie – přispívají k učení nepřímo, učení se týkájí obecně,

- metakognitivní strategie – umožňují žákovi kontrolovat své učení a znalosti, přípravu učení a sebehodnocení,
- afektivní strategie – týkají se emocí, postojů, motivace a hodnot při učení,
- sociální strategie – vztahují se k sociálním vztahům, k spolupráci a empatii.

1.1.2 Faktory ovlivňující strategie učení

U každého žáka se liší použití konkrétní strategie a je proměnlivé, což klade na práci učitele vyšší nároky. V možnosti přizpůsobení se a proměnlivosti strategií spatřujeme přínos pro proces vzdělávání. Jak uvádí Janíková (2011, s. 62), „*Pro edukační praxi je významným zjištěním, že strategii učení lze rozvíjet, měnit a přizpůsobovat individuálním potřebám a schopnostem žáka.*“ Volba a použití správných strategií je ovlivněná faktory jak na straně jedince, tak na straně prostředí a výuky. Faktory, které ovlivňují strategii učení, jsou:

- věk – rozdíly jsou dány odlišnou kognitivní kapacitou a zkušenostmi jedince, určité strategie volí spíše starší žáci, mladší žáci začínají s jednoduchými strategiemi, jako je memorování,
- pohlaví – ženy používají širší škálu strategií a převážně jinou než muži, kteří spíše používají konkrétní strategii,
- osobnostní charakteristické předpoklady – je dáno nadáním a inteligencí,
- tolerance – jedinci s vyšší mírou tolerance používají v určitých situacích jiné strategie než jedinci s nižší mírou tolerance,
- postoje a přesvědčení jedince – negativní postoje a předsudky zapříčiňují slabé používání strategií a nedostatek souhry oproti pozitivním postojům a přesvědčení,
- motivace – kladná motivace zvyšuje používání strategií u žáků,
- účel učení – konkrétní důvody pro učení souvisí s profesní orientací, profesní dráhou nebo studijní orientací. (Lojová, Vlčková, 2011, s. 136 – 140)

1.2 Strategie učení a styly učení

Vztah mezi strategií učení a stylem hledá J. P. Das (1988). Styl učení se podle jeho názoru blíží k pojmu obraz, je identitou osoby, souhrnem jejich sklonů, získaných

a akumulovaných znalostí o sobě. Strategie učení má blízko k pojmu plán (Das, 1988, In Mareš, 1998, s. 72). Strategie učení je součástí procesu učení, a proto se seznámíme s pojmy, jako jsou styl, kognitivní styl a styl učení, které spolu v jistém smyslu souvisí. Nejsou však identické, jsou mezi nimi významové rozdíly, jsou nadřazené strategiím.

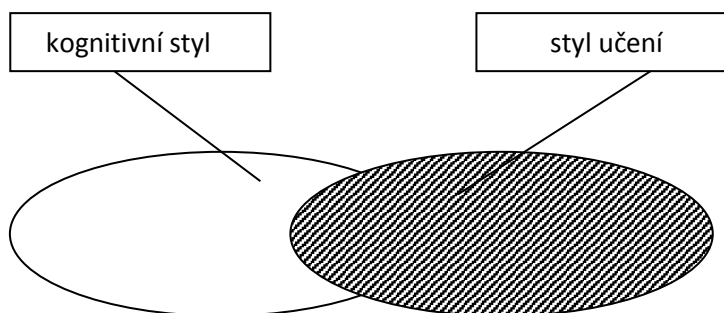
V současné době se uvádí pět druhů stylů: expresivní styl (typické projevy pro daného člověka – mimika, gesta, pohyby, hlasové, písemné vyjadřování), responzivní styl (jak daný člověk odpovídá na podněty vnitřního i vnějšího prostředí – jak vnímá sebe, jak mluví o sobě a jak sebe prezentuje), defenzivní styl (obrana daného člověka nepříjemným vnitřním stavům – proti strachu a úzkosti), kognitivní styl a styl učení. (Mareš, 1998, s. 49)

Podle Vlčkové (2007) je kognitivní styl z velké části vrozený, vychází ze stylu učení, který je převážně získaný, měnitelný a odvíjí se od určité situace. Ztotožňuje se s definicí od Mareše, předním odborníkem na styly učení. V knize *Styly učení žáků a studentů* jsou styly vymezeny jako „*Charakteristické způsoby, jimiž lidé vnímají, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy, rozhodují se.*“ (Mareš, 1998, s. 50). Kognitivní styl vyjadřuje myšlení, vnímání a to, jak jedinec řeší problémy.

Styl, jakým žák studuje a přijímá informace, nazýváme stylem učení. Jsou to určité způsoby a postupy, které jednotlivému žákovi vyhovují nejvíce; ty, díky kterým se učí nejefektivněji.

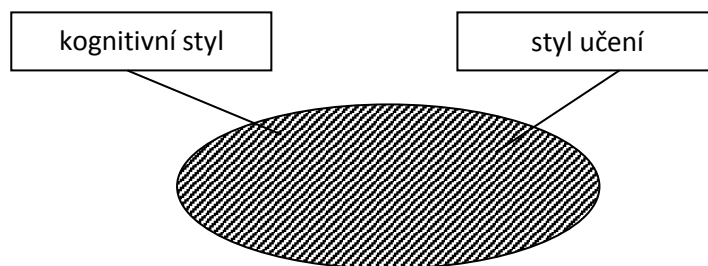
Styl učení je proces, pomocí kterého řeší jedinec učební situaci. Z toho je zřejmé, že kognitivní styl jedince je v určitém vztahu se stylem jeho učení a nejspíše ho bude ovlivňovat. Vzájemný vztah kognitivního stylu a stylu učení je chápán odlišně. Můžeme je shrnout do čtyř verzí.

Oba pojmy mají cosi společného, ale i rozdílného, viz obr. č. 3.



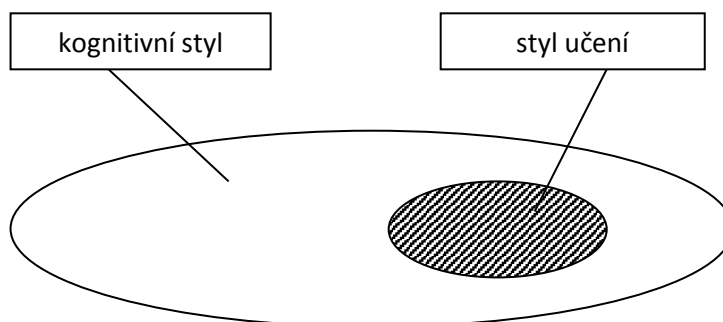
Obr. č. 3: Vztah kognitivních stylů a stylů učení – částečné překrývání se (Mareš, 1998, s. 53).

Oba pojmy jsou chápány jako synonyma. Pojem „*styly učení*“ se stává běžnější a postupně nahrazuje starší pojem „*kognitivní styly*“, viz obr. č. 4.



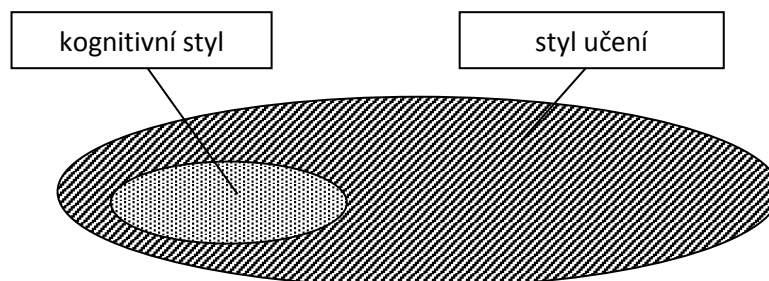
Obr. č. 4: Vztah kognitivních stylů a stylů učení – ztotožňování
(Mareš, 1998, s. 53).

Pojem „*kognitivní styl*“ je obecnější, širší a pojem „*styly učení*“ je jeho speciální dílčí část, viz obr. č. 5.



Obr. č. 5: Vztah kognitivních stylů a stylů učení – nadřazenost kognitivních stylů
(Mareš, 1998, s. 54).

Pojem „*styly učení*“ je širší, bohatší a kognitivní styly představují jen jednu jeho složku. K tomuto pojetí se přiklání i Mareš (1992), viz obr. č. 6.



Obr. č. 6: Vztah kognitivních stylů a stylů učení – nadřazenost stylů učení.
(Mareš, 1998, s. 55).

1.2.1 Rozdělení učebních stylů

Pro žáka je při výběru vhodných strategií učení z textu vždy podstatný jeho učební styl. Rozdělení učebního stylu podle N. J. Entwistle (In Mareš, 1998, s. 62) je na přístup povrchový, hloubkový a strategický. D. J. Biggs (In Mareš, 1998, s. 62) dělí učební styl na přístup povrchový, hloubkový a výkonový. (Mareš, 1998, s. 62)

Rozdělení učebního stylu podle Školní didaktiky (Kalhous, Obst, 2002, s. 210–211):

1. Povrchový učební styl – je založený na povrchovém přístupu žáka k učebním povinnostem. Je běžný a objevuje se zvláště na základních školách. Je založen na splnění učebních požadavků, protože u žáka převládá potřeba vyhnout se neúspěchu. Žák se zaměřuje na jednoduché reprodukování naučeného, umí pravidla, vzorce, ale nedokáže učivo aplikovat.
 - Pasivní styl – je dán malým zájmem o učivo, žák nemá systém a smysl naučeného mu uniká,
 - Aktivní styl – u žáka je větší píle a snažení, ale znalosti jsou povrchní a popisné.
2. Utilitaristický učební styl – je ve škole velmi častý. Žák se snaží o co nejlepší výkon, obstát před spolužáky a uspět v konkurenci. Dokáže se velmi dobře přizpůsobit rozdílným požadavkům učitelů, spolehlivě odhalí slabé stránky učitele a využije je ve svůj prospěch. Rozumně si plánuje školní práci, je pracovitý a ke školní práci má pozitivní přístup. Pojímá učení jako radost z poznání. Žáka zajímá, zda splnil požadavky tak, jak byly nastaveny.
3. Hloubkový učební styl – zde je typický skutečný zájem o učivo, žák se snaží pochopit podstatu a souvislosti. V učení a učivu vidí osobní smysl, má jasné cíle ve studiu. S tímto stylem učení se můžeme setkat v období volby profesního směru.
 - Skupina A – žák klade důraz na osvojování faktů, zákonů, pouček a vzorců, učí se systematicky, logicky, průběžně kontroluje dílčí postupy a výsledky, používá učení postupné a operační.
 - Skupina B – žák se snaží pochopit podstatu učiva, zvládá obecné principy a základní myšlenky, v teorii bývá úspěšný, ale podceňuje detaily, používá souhrnné a globální učení. (Kalhous, Obst, 2002, s. 210–211)

1. 3 Vztah strategií učení z textu s čtenářskou gramotností a čtenářskou strategií

Strategie učení je úzce propojena se čtenářskou gramotností a čtenářskou strategií. Z pohledu učitele, ale i matky pozoruji, že žáci, kteří více čtou knihy a pracují s texty z učebnic, umějí lépe používat určité strategie, nejen při vyučovacích hodinách, ale i při domácí přípravě.

V této teoretické části se budu věnovat čtenářské gramotnosti, jejímu rozvoji a aspektům, čtenářské dovednosti a strategii učení z textu ve fázích práce s textem.

1.3.1 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost

Jak už bylo uvedeno výše, se strategií učení z textu souvisí čtenářská gramotnost, je důležité postupně a promyšleně rozvíjet čtenářské dovednosti, předkládat žákům nejrůznější typy textů a učit je s nimi pracovat.

V současnosti je čtenářská gramotnost vymezena jako schopnost: „*Porozumět psaným textům, hodnotit je, používat je a zabývat se čtením s cílem dosáhnout svých cílů a rozvíjet své vědomosti.*“ Vysvětlení pojmů v definici.

- porozumět – základní úkol žáka je pochopit smysl textu, může být rozsáhlé nebo dílčí, doslovné nebo implicitní,
- psaný text – dřívější hodnocení se soustředilo na souvislé a nesouvislé texty, současné hodnocení zahrnuje větší rozmanitost typů textů,
- hodnotit – žáci text neustále posuzují, zda poskytuje potřebné informace,
- používat – četba je směřována k okamžitému použití informací a myšlenek z textu,
- zabývat se čtením – někteří žáci čtou jen tehdy, pokud se to od nich vyžaduje, jiní pro radost a potěšení. (Starý, Brožová, 2014, s. 10–12)

Mnoho definic čtenářské gramotnosti stále vychází z významu schopnosti číst a psát a jsou doplňovány o další charakteristiky čtenářských dovedností.

V Pedagogickém slovníku je čtenářská gramotnost uvedena jako: „*Komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst*

a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 38). Tato definice ukazuje na funkční čtení pro každodenní potřebu žáka a objevují se v ní specifické dovednosti – čtenářské strategie.

Čtenářská gramotnost je ve výzkumu PISA definována: „*Schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.*“ (Straková, 2002, s. 10).

V Gramotnosti ve vzdělávání je uvedeno, že „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“ (VÚP, 2011, s. 9).

Čtenářská gramotnost je významná v mnoha oblastech, je důležitá pro další vzdělání a získávání potřebných informací, usnadňuje lidem zapojení do sféry sociálně-ekonomického života společnosti. Ovlivňuje jednotlivce a je důležitá i pro celou společnost. (Doležalová, 2014, s. 16)

Dříve byl tento pojem spojován jen s dovedností číst psaný text a s pojmem negramotnost jako protikladem této dovednosti. V 90. letech minulého století pojem funkční gramotnost hovoří o gramotnosti nejen u čtení, v matematice, ale i v přírodovědě. V současnosti je rozšířen o gramotnost informační nebo finanční. Dále je rozšířen na čtenářskou dovednost, čtení – čtenářství.

1.3.2 Rozvoj a aspekty čtenářské gramotnosti

V Rámcovém vzdělávacím programu odborného vzdělávání je čtenářská gramotnost vymezena jako součást požadovaných klíčových a odborných kompetencí absolventa. Žáci by měli umět používat různé techniky při práci s textem, vyhledávat a zpracovávat informace a umět pracovat i s různými (např. multimediálními) zdroji informací. Čtenářskou gramotnost lze rozvíjet ve všeobecných i odborných vzdělávacích předmětech. V českém jazyce a literatuře žáci pracují s texty z knih, internetu, následně zpracovávají získané informace, hledají odpovědi na otázky a hlavní myšlenky textu. Učitelé vedou žáky k četbě a vedení čtenářských deníků. K rozvoji čtenářské gramotnosti přispívají seminární i maturitní práce. V občanské nauce se učí žáci formou

analýzy a orientace v publicistickém textu. V cizích jazycích jsou žáci vedeni ke čtení z textu s porozuměním, aby se nezaměřovali pouze na konkrétní slovíčka, ale chápali text globálně a dokázali ho interpretovat. V matematice a fyzice se rozvíjí práce s učebnicí, v níž musí žáci porozumět zadání, orientovat se ve výkladu učiva a vyvozovat závěry. Porozumět textu se učí i rozbořem slovních úloh. V odborných předmětech se žáci zaměřují na práci s odborným textem, na pracovní návody a manuály. (Kašparová, Starý, Šumavská, 2011, s. 49–50)

Aspekty čtenářské gramotnosti:

1. Postup – je žáky aplikovaný při řešení zadaného úkolu při práci s textem, je reprezentován činností:
 - získáváním informací,
 - vytvořením interpretace,
 - posouzením obsahu textu,
 - posouzením formy textu,
 - obecným porozuměním.
2. Obsah – na kterém jsou postupy aplikovány, představují dva typy textů:
 - souvislé – vyprávění, výklad, popis, pokyny,
 - nesouvislé – formuláře, reklamy, tabulky, grafy.
3. Typ situace – zde jsou uplatněny vědomosti a dovednosti podle účelů jejich napsání – osobní, veřejné, pracovní a vzdělávací (Doležalová, 2014, s. 17).

1.3.3 Čtenářská dovednost a čtenářská strategie

V této kapitole se pokusíme vymezit pojem čtení s porozuměním a charakteristiku určitých faktorů, které usnadňují porozumění. Jedním z faktorů jsou čtenářské dovednosti a čtenářské strategie. Čtenářská dovednost je automatická činnost, která ústí v dekodování textu a porozumění. Jsou charakteristické rychlostí a plynulostí čtení. Pro pochopení této dovednosti je třeba vysvětlit nejen čtenářskou gramotnost, ale i výrazy text a čtenářství. Text je chápán jako obecný pojem pro to, co je čteno. Psaný text na papíře je v dnešní době velmi často nahrazován digitálními texty na počítačích a mobilních telefonech. Čtenářství vyjadřuje aktivitu jedinců, vyhledávání možností ke čtení a čtení pro radost. Je chápáno jako množství času, které při čtení trávíme. Žák by

měl vědět, proč daný text čte. Většinou čte, aby získal informace nebo se řídil instrukcemi, aby se pobavil nebo zjistil, jak něco udělat. Žák, který více a se zájmem čte, má dobře nacvičenou čtenářskou dovednost a uplatňuje je bez vědomé kontroly. (Starý, Brožová, 2014, s. 6 – 8)

Pokud, při vysoké obtížnosti textu, selhávají čtenářské dovednosti, žáci využívají čtenářské strategie. Jak uvádí Doležalová (2014, s. 41), „*Čtenářské strategie jsou postupy, jejichž pomocí získává čtenář podstatné informace z textu, hlouběji pochopí text, neboť lépe porozumí vztahům a souvislostem mezi textovými informacemi.*“

Pomocí strategií se žák z textu učí efektivněji, ulehčují mu studium a jsou důležité pro samostatné učení se z textu. Žáka vedou k aktivnímu osvojování obsahu zaměřené na porozumění textu, vyhledání podstatných informací a konečné shrnutí textu. (Doležalová, 2014, s. 49)

Mezi čtenářskou dovedností a čtenářskou strategií existují určité vztahy:

- při obtížnějším textu žákovi nestačí čtenářské dovednosti, začne využívat čtenářskou strategii,
- čtenářská strategie i dovednost má tendenci dojít ke stejnému cíli a vyústit ve stejný výsledek.

Podle Najvarové (2006) je pro úspěšnost ve čtení a studiu textu důležité osvojit si čtenářskou *strategii*, ale spíše se setkáváme s označením *metody práce s textem*. Jsou to určité postupy, které žák používá, aby dobře pochopil čtený text a aby byl schopen získané informace zapojit do systému už dříve získaných znalostí a uměl je následně efektivně využít v dalším studiu i v práci.

Pro rozvoj čtenářské strategie je třeba dodržovat následující pravidla a zásady:

- žáci čtou nejen doma, ale i ve vyučovacích hodinách,
- žáci čtou nejen úryvky, ale i ucelené texty,
- žáci čtou knihy, ne pouze časopisy,
- žáci hovoří o své četbě i ve výuce,
- žáci si mohou volit, jaký text budou číst,
- u každého žáka je potřeba rozvíjet čtenářství,

- učitel se snaží z každého žáka vychovat čtenáře. (Šafránková, nedatováno)

Jak uvádí Doležalová (2014, s. 47), učení z textu „*Znamená záměrnou činnost, kterou provádí čtenář s textem, aby porozuměl psanému nebo tištěnému sdělení a integroval získané informace do svých dosavadních poznatkových struktur.*“

V knize Moderní vyučování je učení z textu rozděleno na tři přístupy:

1. Povrchový přístup – žáci jsou pasivní,
 - chtějí zvládnout celé téma,
 - učí se látku doslova,
 - vstřebávají přesně dané vědomosti a hledají správné odpovědi.
2. Hlubkový přístup – žáci jsou duševně aktivní,
 - chtějí zvládnout téma jako celek,
 - hledají hlavní myšlenky a souvislosti,
 - chtějí znát logiku argumentace a na čem je postavena,
 - zjišťují, co znamená obsah textu a smysl určitých nejasných částí učiva.

Žáci, kteří používají tento přístup, bývají všestrannější a úspěšnější při zkouškách.
3. Nulový přístup – žáci pouze mechanicky pročítají text,
 - chtějí ho mít co nejrychleji za sebou.

Učení z textu je komunikační proces a žák musí pochopit smysl a obsah textu. Umožňuje žákům pracovat vlastním tempem a přebírat odpovědnost za porozumění a získané znalosti. (Petty, 2008, s. 248–249)

Čtenářská strategie souvisí velmi úzce se strategií učení z textu a mnohdy nebývá ani rozlišována; je úspěšná, je-li k ní žák motivován (Doležalová, 2014, s. 47). K učení se z textu dojde, když žák vytváří s textem záměrnou činnost, aby si osvojil a porozuměl informacím z textu a uměl je propojit se svými dosavadními vědomostmi a znalostmi. Žák využívá kognitivní a jazykové kompetence, a aby plně pochopil text, používá i čtenářské strategie. Žák, který je veden od začátku školní docházky k osvojení si strategií učení z textu, dochází k lepším studijním výsledkům. (Doležalová, 2015)

1.3.4 Strategie učení z textu v jednotlivých fázích práce s textem

Prvotní činností, která navozuje proces učení z textu, je motivace. Vždy na počátku učební činnosti stojí u žáka impuls, který ho podněcuje k akci. Základní pravidlo pro učitele je nasměrovat žáka tak, aby si sám učivo interpretoval, u práce s textem přemýšlel a nepřijímal informace jen pasivně. Pro učitele je to organizačně a časově náročnější, ale efektivnější. Strategie učení z textu jsou členěny jako čtenářské strategie a třídíme je nejčastěji dle fází práce s textem do tří základních skupin.

1. Strategie předčtenářská = fáze před čtením
 - V této fázi je důležité motivovat čtenáře pro čtení textu, využít aktivity při vysvětlení cíle čtení, vzbudit o něj zájem, zaměřit pozornost na témata nebo myšlenky a upozornit na propojení starých poznatků s novými vědomostmi.
2. Strategie využívané během čtení = fáze v průběhu čtení
 - V této fázi je důležité po celou dobu udržovat zájem čtenáře a snahu o jeho porozumění a zapamatování si textu. Tomu odpovídají postupy i formy práce s textem i způsob čtení (hlasité, tiché, předčítání, poslech, čtení rychlé, pomalé), případné vysvětlení učitele v průběhu čtení.
3. Strategie využívané po ukončení čtení = fáze po čtení textu
 - V této fázi dochází k porozumění a zapamatování textu, dochází k vyhledávání informace, která je uvedena v textu nebo je ji třeba vyvodit z údajů v textu. Jedná se o konečný souhrn textu. Shrnutí je důležité, protože je to základ toho, co si budeme pamatovat. (Doležalová 2014, s. 43 – 44)

1.4 Role učitele a žáka ve vztahu ke strategiím učení z textu

V minulosti byla aktivita více kladena na učitele, jeho úkolem bylo předat co nejvíce informací. V dnešní době je učitel průvodcem žáka ve vzdělávání. Snahou učitele je, aby byl žák při získávání informací především aktivní a snažil se najít cestu, která mu pomůže zvýšit efektivitu jeho konání při dosažení požadovaného cíle. V této souvislosti jsou strategie jedním z klíčových bodů, a proto je důležité zamyslet se nad otázkou, co je hlavní úkol učitele a jaké jsou jeho cíle. Tuto otázku si pokládáme i z pohledu žáka.

1.4.1 Role učitele

Pedagogický slovník nám poskytuje charakteristiku, že učitel je: *"Jeden ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu."* (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 242).

Dále autoři dodávají, že učitel je organizátorem a koordinátorem činnosti žáka, hodnotí a řídí proces učení a spoluvytváří klima třídy. Dochází k vzájemné komunikaci mezi učitelem, žákem a rodiči. Tato definice vystihuje každodenní pracovní náplň učitele a ukazuje, že učitel je také stratégem. Jeho cílem je vytvořit optimální prostředí a podmínky, kde budou žáci rozvíjet své schopnosti a tím dosahovat co nejlepších výsledků.

Podle Vlčkové (2007) je snahou učitelů motivovat žáky k dalšímu učení, vedení k aktivitě a k poznání, že je možné objevovat, hledat a nalézat cestu k řešení problémů. Hlavním záměrem je pomoci žákům získat dovednosti, vědomosti a návyky, které jim umožní samostatně se učit již od základní školy.

Jak uvádí Janíková (2011, s. 62) strategii učení lze měnit, rozvíjet a přizpůsobovat s ohledem na individuální schopnosti a potřeby žáka. Učitel má možnost ovlivnit žákovo učení i výsledky učení, a to tím, že ho nasměruje na používání vhodných strategií učení. Základem je znát osobnost žáka a strategii, kterou používá. Strategie učení jsou flexibilní, což je vítáno u slabších žáků, kterým mohou učitelé ukázat vhodný, přijatelný a efektivní postup, aby mohli být i oni úspěšní, stejně jako žáci, kteří jsou schopni sami najít a použít vhodnou strategii učení. Hlavním úkolem učitele je podpora edukačního prostředí, kde se žáci budou moci zamyslet nad strategiemi a vyzkoušet si, které jsou pro ně nejefektivnější.

1.4.2 Role žáka

Podle Janíkové (2011) má být žák při výuce veden k samostatné přípravě a plánování, dále se má seznamovat s novými informacemi. Čím lépe bude žák používat strategie učení, tím více bude jeho učení autonomní. Za stěžejní bod autonomního učení považujeme právě strategii učení. Janíková považuje autonomní učení za nalézání cesty, která vede k momentu, kdy žák přebírá svůj rozvoj do svých rukou.

Při vyučovacích hodinách plní žáci aktivity uložené učitelem a úkoly v učebnicích. Jsou-li v průběhu vyučování u žáků rozvíjeny strategie učení a jsou-li vedeni k jejich používání, je pro žáky učení mimo vyučovací hodiny pravděpodobně méně časově náročné. Jsou schopnější najít si vhodnou cestu ke splnění úkolu a jednat samostatně. Jde o dlouhodobý proces, v němž je nutné postupně rozvíjet autonomní učení studentů.

Každý žák používá jiné strategie, proto se mohou žáci při diskuzích vzájemně ovlivňovat a inspirovat. U žáků je vhodné rozšiřovat strategie učení a diskutovat o nich. S tímto souhlasí Janíková (2011), která pro takovou diskuzi uvádí dva nosné pilíře:

- Proces učení: Jak ses učil? Jak by bylo možné ještě efektivněji se učit?
- Výsledek učení: Co ses učil? Co jsi udělal? Co ses naučil?

Moje zkušenost je, že taková diskuze je zatím pro žáky dost neobvyklá a těžko se jim mluví o jejich strategiích. Ale věřím, že v budoucnu žáci najdou výhody využívání strategií učení. Podle Vlčkové (2007) má žák: *„Umět vybírat a využívat pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánovat, organizovat a řídit vlastní učení, projevovat ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení.“* Pro žáky je důležité, aby měli dostatek vhodných pomůcek, materiálů a podnětů, které pomohou dosáhnout výše zmíněných cílů.

Toto téma je jak pro žáky, tak i pro učitele neustále nové, přesto věřím, že s přibývajícimi informacemi, s lepší dostupností materiálů a vhodných učebních pomůcek se podaří vytvořit podnětné prostředí pro rozvoj osobnosti každého žáka.

2. Dosavadní výzkumy čtenářských strategií učení z textu

K výzkumu strategií učení zatím existuje jen malé množství odborných publikací a studií, neboť tomuto tématu je věnováno více pozornosti až od konce devadesátých let minulého století. Průkopníkem v tomto oboru je J. Mareš, který se spíše zabývá obecným pohledem na strategie učení, ale hlouběji se věnuje studiu stylu učení. V České republice se strategiemi učení nejvíce zabývají Věra Janíková, Kateřina Vlčková, Veronika Najvarová a Jana Doležalová. Stále nejsou vyřešené základní otázky, kterými jsou jednotná kategorizace strategií učení a způsob, jak se mají žáci seznamovat se strategiemi.

2.1 Metody výzkumu na strategie učení z textu

Různí autoři nahlíží na strategie učení rozdílně, používají ve svých výzkumech různé metody, přičemž každá má své klady a zápory. Podle Vlčkové (2007) jsou při výzkumech možné tyto metodologické postupy:

- interview – při rozhovoru korigovat žáky z důvodu rozdílných vyjadřovacích schopností,
- dotazníky – přesné zaměření otázek, ale vázanost na úlohu či dovednost,
- didaktické testy – zkoumání efektu působení strategií učení,
- psychotesty – otázky faktorů ovlivňující učení,
- pozorování – učitel se ve výuce zaměřuje na konkrétní odpovědi žáků, nikoli na procesy, díky nimž žáci dospějí k odpovědi,
- introspekce – zkoumání toho, co strategii ovlivňuje a co probíhá v mysli.

2.2 Zaměření výzkumu na strategie učení z textu

Jak uvádí Najvarová (2006, s. 111–121), byl uskutečněn průzkum mezi studenty prvního ročníku Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně - oboru učitelství pro základní školy. Otázkou bylo, s jakými dovednostmi přicházejí studenti ze středních škol. Předpoklad průzkumu vycházel z poznání, že na středních školách se nevyžaduje hlubší porozumění textu a že žáci nedisponují strategiemi, které by používali v různých čtenářských situacích. Záměrem tohoto výzkumu bylo zjistit, jak žáci pracují s odborným textem a jak žáci přistupují ke studiu a vzdělání. Po vyhodnocení dotazníku

byl předpoklad v podstatě potvrzen, žáci nevyužívají, někdy ani neznají strategie, které by mohli používat při práci s textem.

Vlčková (2007) popisuje výzkum strategií učení cizích jazyků na brněnských gymnáziích. Pomocí dotazníku a interview bylo zjišťováno, jaké strategie učení cizího jazyka na základě klasifikace R. L. Oxfordové (1990) žáci na těchto školách používají a jaké strategie jsou v procesu učení cizího jazyka z některých vybraných hledisek efektivní. Výsledky výzkumu ukazují, že právě paměťové strategie jsou označovány za nejméně používané.

Jak uvádí Doležalová (2015, s. 5–13), v roce 2013 proběhl průzkum mezi studenty české a polské univerzity. Výsledky při porovnávání strategií učení jsou uvedeny dle fází učení z textu.

Pro efektivitu učení je důležitá fáze před čtením textu (je to motivace studenta pro čtení textu, vzbuzení zájmu o text, zaměření pozornosti na témata nebo myšlenky a upozornění na propojení starých poznatků s novými vědomostmi). Asi 70 % studentů obou skupin souhlasilo, že si pročtou poznámky, které mají k tématu k dispozici, a až potom se pouští do čtení. Jedná se o příznivou situaci učení z textu. Ale přibližně pouze 40 % studentů obou skupin si ujasnilo, co o tématu ví a co je zajímavé. To je výzva k nápravě.

V průběhu čtení z textu je důležité udržet zájem studenta po celou dobu, snahu o jeho porozumění a zapamatování si textu. Výsledek výzkumu ukázal, že polští studenti podtrhávají v textu více, více barevně zvýrazňují zajímavé informace a častěji než čeští studenti píšou poznámky na okraj stránky. Ale dvakrát více českých než polských studentů si dává do souvislosti nové poznatky z textu se starými. Z údajů vyplývá, že když studenti při učení něčemu nerozumí, hledají nejčastěji na internetu.

Ve fázi po přečtení textu dochází k porozumění a konečnému souhrnu textu. Asi 70 % obou porovnávaných skupin studentů po přečtení textu nejčastěji provádí shrnutí obsahu písemně. Je to hodnotná reakce na text, ale bohužel nevíme, jak kvalitně shrnutí provádějí. Velký rozdíl byl při zpracovávání nových poznatků do přehledu; o polovinu více to preferují čeští studenti. Celkově se jeví v této fázi hodnoty souhlasu poměrně nízko, což by znamenalo, že studenti po čtení nepoužívají příliš často nabízené strategie pro zpracování nových vědomostí.

Výsledky u studentů učitelství přinesly řadu pozitivních zjištění, ve fázi před čtením a po čtení, ale šetření odhaluje rezervy. Studenti jsou málo aktivní především před čtením, což ovlivní jejich porozumění textu i jejich zájem. Polští studenti čtou text pozorně a detailněji jej zpracovávají. Čeští studenti o textu více přemýšlí, integrují nové poznatky do dosavadní struktury vědomostí, což znamená, že textu více rozumí. Výsledky ukázaly, že této problematice je třeba věnovat více pozornosti a je zde potřeba efektivně ověřovat nové strategie porozumění textu.

2.3 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost se v posledních letech těší velké pozornosti světové odborné veřejnosti a stala se součástí nejvýznamnějších mezinárodních srovnávacích výzkumů, PIRLS, PISA, PIAAC. V této kapitole krátce nastíníme výzkum PIRLS a PIAAC, přičemž se podrobněji zaměříme na výzkum PISA a jeho dosavadní výsledky čtenářské gramotnosti, dovednosti a čtenářské strategie.

2.3.1 PIRLS, PISA, PIAAC

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání a zabývá se výzkumem čtenářské gramotnosti u žáků mladšího školního věku (žáci 4. ročníku základní školy). Výzkum probíhá v pětiletém cyklu od roku 2001. V roce 2006 se šetření Česká republika nezúčastnila, v roce 2011 se zapojila s dalšími 54 zeměmi světa. Výsledky z roku 2011 se oproti předchozímu šetření zlepšují. (Starý, Brožová, 2014, s. 8)

PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), výzkum je organizován Organizací pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD). PIAAC je Program pro mezinárodní hodnocení kompetencí dospělých, především klade důraz na čtenářskou dovednost ve světě a u dospělých. (Starý, Brožová, 2014, s. 9 – 10)

Organizátorem programu PISA (Programme for International Student Assessment) je Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD). PISA je Program pro mezinárodní hodnocení žáků, je nejznámějším výzkumem čtenářské dovednosti. Cílem je zjistit, jakými dovednostmi jsou žáci ve věku 15 let vybaveni pro život. Sleduje tři tematické oblasti – přírodovědnou, matematickou a čtenářskou. Tento výzkum probíhá od roku 2000, opakuje se vždy s tříletým cyklem a vždy se soustředí na jednu

z gramotností. V roce 2000 a 2009 to byla čtenářská gramotnost. (Starý, Brožová 2014, s. 9)

Výzkumy ukazují, že čtení nepatří k nejsilnější stránce českých žáků, umísťují se spíše pod průměrem výsledků jiných zúčastněných zemí. V některých zemích je součástí výuky jazyka analytická práce s textem a rozvíjení složitějších čtenářských dovedností, u nás výuka čtení končí na 1. stupni základní školy.

Výzkumy a studie PISA z roku 2000, 2003, 2006, 2009 formulovaly čtenářskou gramotnost slovy, že „*Nedostatečná, nevyzrálá čtenářská gramotnost vede v konečném důsledku k vážným problémům při studiu i při uplatňování nároků na trhu práce.*“ (VÚP, 2011, s. 10).

Podle výzkumu PISA se ukázalo, že výsledky čtenářské gramotnosti do roku 2009 klesaly, až v roce 2012 se vrátily na úroveň z roku 2000. V roce 2009 byli žáci úspěšnější při řešení úkolů se souvislými texty (vyprávění, výklad, popis, pokyny) než s texty nesouvislými (formuláře, reklamy, tabulky, grafy), největší problémy mají s posuzováním obsahu a formy textu. V roce 2000 to bylo obráceně. (Starý, Brožová, 2014, s. 9)

Ve výzkumu PISA jsou čtenářské dovednosti podle charakteru rozděleny do tří kategorií:

- získávání informací – vyhledávání konkrétní informace v textu,
- zpracování informací – interpretace textu a celkové porozumění,
- zhodnocení textu – posouzení formy a obsahu textu vzhledem k informacím.

V roce 2009 skončili čeští žáci u kategorie získávání a zpracování informací nad mezinárodním průměrem. U zhodnocení textu hluboko pod průměrem. Špatný výsledek českých žáků ve zhodnocení textu byl již v roce 2000 a v roce 2009 došlo k dalšímu zhoršení. Na tuto oblast bychom se měli zaměřit. (Starý, Brožová, 2014, s. 12 – 13)

Dále je výzkum PISA zaměřen na kompetence důležité pro život. V dokumentové gramotnosti (grafy, tabulky) žáci dosáhli velmi dobrých výsledků. U čtenářské dovednosti se zjišťovalo, jak žáci vyhledávají informace z textů, jak interpretují přečtený text. Výsledek ukázal, že žáci mají s delšími souvislými texty větší problém. (Zachová, 2013, s. 63 – 64)

PISA definuje šest úrovní čtenářské gramotnosti, první se dělí na část 1a, 1b. viz příloha č. 1. Čím vyšší úrovně čtenářské gramotnosti žáci dosáhnou, tím více žáci umí a používají strategie učení z textu. Česká republika má 23,1 % žáků v úrovni č. 1., (zatím např. Finsko jen 8,1 %), což znamená, že čtenářské dovednosti a strategie u českých žáků jsou nedostačující, je to smutné zjištění. Většina žáků u všech států je v úrovni 2 až 4. V úrovni 5 a 6 s nejvyššími čtenářskými dovednostmi a strategiemi má Česká republika jen 5,1 %, (zatímco Nový Zéland má 15,8 %). (PISA, 2009)

Pro smysluplný, úspěšný a aktivní život v současné době je pro žáky důležité, aby byli vybaveni určitými znalostmi a dovednostmi, ale podle mezinárodních výsledků výzkumu je vidět, že žáci nemají dostatečné čtenářské dovednosti a neumí používat strategie pro práci s textem

Empirická část bude zaměřená na zjištění, zda žáci používají metakognitivní strategie a strategie ve všech fázích učení z textu. Ověřování a porovnání výsledků proběhne mezi dvěma ročníky na střední škole.

EMPIRICKÁ ČÁST

3. Strategie učení z textu v praxi

Praktická část závěrečné bakalářské práce je zaměřena na strategie učení z textu, které žáci v I. a IV. ročníku na SOŠ a SOU Polička nejčastěji používají, a na práce žáků s textem ve fázi před, v průběhu a po přečtení textu.

3.1 Výzkumné problémy

Strategie učení z textu patří mezi důležitá témata, proto by měly být aktuálním tématem v teorii a výzkumu ve všech vzdělávacích oblastech, neboť patří k celoživotnímu vzdělávání. Od 1. 9. 2013 v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je formulován jako jeden z cílů, umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení. Každý žák by si měl najít nejvhodnější strategii učení z textu, kterou by pak používal. Učitelé se shodují, že pro dostatečné prohlubování dovedností a znalostí na střední škole, je potřeba žáky seznamovat už na základní škole se strategiemi učení z textu, s čtenářskou strategií a gramotností. Moje osobní zkušenost je, že žáci mají problémy při práci s textem a při učení z textu a že se pro ně stává domácí příprava "nutným zlem". Žák, pokud chce při studiu uspět, měl by se "naučit se učit." Žáci se většinou připravují nepravidelně a nesystematicky. Většina žáků si najde čas na učení až před zkoušením nebo testem. Musí se v krátkém časovém úseku naučit někdy velké množství informací. Na střední škole už studium vyžaduje vyšší míru samostatnosti. Učitelé předpokládají, že žáci středních škol jsou již schopni pracovat s textem.

Jak už bylo uvedeno, čtenářská gramotnost neustále klesá a čtení nepatří k silným stránkám českého žáka.

3.2 Cíl empirického šetření

Cílem empirického šetření byla snaha zjistit u žáků I. a IV. ročníku střední školy, jaké strategie učení z textu nejčastěji používají, a výsledky porovnat. Pro žáka I. ročníku, který přestupuje ze základní školy na školu střední, je přestup vždy náročný. Žák si musí zvyknout na nový kolektiv, nové učitelé a na jejich systém vyučování. V průběhu studia se mění také postoj učitelů, kteří postupně zvyšují požadavky, ale vzrůstá i náročnost výuky. Na žáky IV. ročníku se už pohlíží jako na dospělé jedince

a vyžaduje se od nich vyšší míra samostatnosti, jsou nuceni více pracovat s textem. V závěru studia žáci prokazují své znalosti u maturitní zkoušky.

3.3 Výzkumné metody

Pro výzkumnou část jsem zvolila kvantitativní metodu formou dotazníkového šetření. Tato metoda je založená na principu nepřímého řízeného rozhovoru písemnou formou. Vždy závisí na formulaci otázek, která je daná stejnými pravidly jako rozhovor. Je typická pro hromadné získávání údajů. Pomocí dotazníkové metody, která podporuje anonymitu žáků, získáváme objektivní výsledek. Žáci jsou ochotní vypovídat pravdivě a přesně. Výhodou dotazníku je, že dotazovaný má na zodpovězení otázek dostatek času a může mu věnovat více péče. Dalším pozitivem jsou nízké náklady na případné zaškolení potencionálních spolupracovníků při zadávání dotazníků. K nevýhodám dotazníku lze přičíst nemožnost upřesnit odpověď nebo možnost zodpovězení otázek jinou osobou, než pro kterou je dotazník určen, anebo vynechání odpovědí. (Jeřábek, 1993, s. 78)

V této bakalářské práci, je dotazník (viz příloha č. 2) s jedenácti otázkami, na které budou žáci odpovídat. Na osm otázek budou odpovídat pomocí škálových položek. Škálová položka má pevně stanovené varianty, které vystihují všechny možnosti, a žák umístí odpověď na některý bod ve škále. Zbývající tři otázky jsou tvořeny tak, aby umožňovaly zvolit z několika variant odpovědí.

Dále jsem použila metodu rozhovoru, která je v kvalitativním výzkumu nejčastěji používaná. Jak uvádí Švaříček (2007, s. 159) hloubkový rozhovor je definován jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek. Pomocí otázek může badatel porozumět pohledu jiných lidí a umožňuje zachytit výpovědi v přirozené podobě. Za hlavní dva typy hloubkového rozhovoru označujeme polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek, a nestrukturovaný neboli narativní rozhovor, který je založen jen na jediné předem připravené otázce, badatel následně reaguje na informace od dotazovaných účastníků. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 159 – 160) V této bakalářské práci byl použit polostrukturovaný rozhovor.

3.4 Stanovení výzkumných otázek

Cílem výzkumu bylo zjistit a porovnat, jaké strategie učení z textu používají žáci I. a IV. ročníku nejčastěji a jak pracují s textem ve všech fázích.

Otázka č. 1: Používají žáci IV. ročníku více strategií učení z textu než žáci I. ročníku?

Otázka č. 2: Používají žáci I. a IV. ročníku strategie při práci s textem ve všech fázích?

3.5 Výzkumný vzorek

Jako výzkumný vzorek jsem zvolila žáky v prvním a ve čtvrtém ročníku. Žáci obou ročníků mají stejné zaměření a získávají v něm vědomosti i dovednosti v oboru Gastronomie - gastronomické služby. Cílem bylo získat výsledky žáků a porovnat je mezi prvním a čtvrtým ročníkem. V prvním ročníku bylo rozdáno 19 dotazníků, zde jsou žáci ve věku 15 až 16 let a ve čtvrtém ročníku bylo rozdáno 20 dotazníků, zde jsou žáci ve věkové skupině 18 až 19 let. Otázky jsou zaměřeny na metakognitivní strategie a na fáze před čtením, v průběhu čtení a po čtení z textu, viz tab. č. 1.

Rozdělení položek	Číslo otázky
Metakognitivní strategie	1, 2
Fáze před čtením z textu	3
Fáze v průběhu čtení z textu	4, 5, 6, 7
Fáze po čtení textu	8, 9, 10
Faktory ovlivňující učení	11

Tabulka č. 1: Rozdělení položek v dotazníku

3.6 Výsledky dotazníkového šetření a jejich interpretace

Zpracované výsledky dotazníkového šetření jsou zapsány v grafu (viz příloha č. 3) a v tabulkách.

Tabulka č. 2, 3 je zaměřena na metakognitivní strategií a je zde zpracovaná otázka č. 1, 2.

Otázka č. 1. Učení z textu mně nedělá problémy

	Učení z textu mně nedělá problémy			
	I. ročníku	%	IV. ročník	%
velmi souhlasím	2	10,5	4	20
souhlasím	7	36,9	9	45
ani nesouhlasím, ani souhlasím	10	52,6	4	20
nesouhlasím	0	0	3	15
velmi nesouhlasím	0	0	0	0
celkem	19	100	20	100

Tabulka č. 2: Učení z textu mně nedělá problémy

Otázka č. 2. Při učení z textu se snažím, osvojit si doslovně vědomosti, pochopit souvislosti mezi informacemi z textu.

	Při učení z textu se snažím							
	a, osvojit si doslovně vědomosti				b, pochopit souvislosti mezi informacemi z textu			
	I.	%	IV.	%	I.	%	IV.	%
velmi souhlasím	2	10,5	3	15	7	36,9	2	10
souhlasím	10	52,6	4	20	4	21	14	70
ani nesouhlasím, ani souhlasím	5	26,4	9	45	6	31,6	3	15
nesouhlasím	2	10,5	2	10	2	10,5	1	5
velmi nesouhlasím	0	0	2	10	0	0	0	0
celkem	19	100	20	100	19	100	20	100

Tabulka č. 3: Při učení z textu se snažím, osvojit si doslovně vědomosti, pochopit souvislosti mezi informacemi z textu.

Metakognitivní strategie, což je sebehodnocení z pohledu žáka, je zastoupená otázkou č. 1. (graf č. 1.) a otázkou č. 2. (graf č. 2). 52,6 % dotázaných žáků z I. ročníku zaškrtnla položku, ani nesouhlasím, ani souhlasím, což potvrzuje, že ještě neumí sami sebe ohodnotit. U žáků IV. ročníku to už bylo jen 20 %. Jak ukazuje graf č. 2., 63,1 % žáků I. ročníku se snaží osvojit si doslovně vědomosti z textu, je to více než žáci IV. ročníku (57,9 %), což potvrzuje i rozhovor s učitelem, jedná se spíše o povrchový přístup k učení. Žáci IV. ročníku se snaží více pochopit souvislosti mezi informacemi z textu, což je pozitivní zjištění, neboť je čeká státní maturitní zkouška.

Tabulka č. 4 je zaměřená na fázi před čtením z textu a je zde zpracována otázka č. 3.

Otázka č. 3. Než se začnu učit, řeknu si, co o tématu vím, nebo se bez přípravy pustím hned do čtení.

	Než se začnu učit							
	a, před čtením si řeknu, co o tématu vím				b, bez přípravy se pustím hned do čtení			
	I.	%	IV.	%	I.	%	IV.	%
velmi souhlasím	0	0	1	5	4	21	6	30
souhlasím	4	21	9	45	4	21	2	10
ani nesouhlasím, ani souhlasím	6	31,6	6	30	3	15,85	10	50
nesouhlasím	8	42,1	4	20	5	26,3	2	10
velmi nesouhlasím	1	5,3	0	0	3	15,85	0	0
celkem	19	100	20	100	19	100	20	100

Tabulka č. 4: Než se začnu učit, řeknu si, co o tématu vím, nebo se bez přípravy pustím hned do čtení.

Strategie fáze před čtením textu je zastoupena v dotazníku pouze otázkou č. 3. (graf č. 3). Zde mě zajímalo, zda si před čtením řeknou, co o tématu ví. 50 % žáků IV. ročníku s tím souhlasí, na rozdíl od žáků I. ročníku, kde 47,4 % nesouhlasí, 50 % žáků IV. ročníku ani souhlasí, ani nesouhlasí, že by se bez přípravy pustili hned do čtení.

Tabulka č. 5, 6, 7, 8 je zaměřená na fáze v průběhu čtení z textu a je zde zpracována otázka č. 4, 5, 6, 7.

Otázka č. 4. Během čtení si z textu vypisují nové informace, co mně připadá důležité, co je zvýrazněno.

	Během čtení si z textu vypisují											
	a, nové informace				b, co mně připadá důležité				c, co je zvýrazněno			
	I.	%	IV.	%	I.	%	IV.	%	I.	%	IV.	%
velmi souhlasím	4	21	3	15	3	15,8	6	30	2	10,5	4	20
souhlasím	6	31,7	8	40	10	52,7	8	40	5	26,3	11	55
ani nesouhlasím, ani souhlasím	4	21	5	25	4	21	1	5	7	36,9	2	10
nesouhlasím	4	21	3	15	2	10,5	5	25	4	21	3	15
velmi nesouhlasím	1	5,3	1	5	0	0	0	0	1	5,3	0	0
celkem	19	100	20	100	19	100	20	100	19	100	20	100

Tabulka č. 5: Během čtení si z textu vypisují nové informace, co mně připadá důležité, co je zvýrazněno

Otázka č. 4. je zaměřená na fáze v průběhu učení. Podle výsledků průzkumu je evidentní, že žáci jak I. ročníku (42,7 %), tak i IV. ročníku (55 %) vypisují nové informace a v I. ročníku (68,5 %) i ve IV. ročníku (70 %) co jím připadá důležité. 7 respondentů z I. ročníku (36,9 %) při otázce, zda si vypisují, co je zvýrazněno, odpověděli "ani nesouhlasím, ani souhlasím". Z toho usuzují, že žáci tuto strategii používají nejspíše podle náročnosti textu. Žáci IV. ročníku (75 %) vypisují, co je zvýrazněno. Z mého pohledu se jedná o přívětivou situaci, ale neznáme kvalitu jejich výpisků. Jak potvrzují i učitelé při rozhovoru, je to asi více individuální záležitost žáka.

Otázka č. 5. Abych si text lépe zapamatoval a porozuměl mu, podtrhávám nebo barevně zvýrazňuji důležité informace, vypisuji si poznámky z textu, dávám nové poznatky do souvislosti se starými.

	Abych si text lépe zapamatoval a porozuměl mu											
	a, podtrhávám nebo barevně zvýrazňuji důležité informace				b, vypisuji si poznámky z textu				c, dávám nové poznatky do souvislosti se starými			
	I.	%	IV.	%	I.	%	IV.	%	I.	%	IV.	%
velmi souhlasím	7	36,9	11	55	1	5,2	4	20	1	10,5	5	25
souhlasím	7	36,9	5	25	5	26,4	6	30	6	26,3	8	40
ani nesouhlasím, ani souhlasím	2	10,5	2	10	6	31,6	7	35	5	36,9	4	20
nesouhlasím	2	10,5	1	5	6	31,6	3	15	7	21	3	15
velmi nesouhlasím	1	5,2	1	5	1	5,2	0	0	0	0	0	0
celkem	19	100	20	100	19	100	20	100	19	100	20	100

Tabulka č. 6: Abych si text lépe zapamatoval a porozuměl mu, podtrhávám nebo barevně zvýrazňuji důležité informace, vypisuji si poznámky z textu, dávám nové poznatky do souvislosti se starými.

Na fázi v průběhu čtení z textu je zaměřená i otázka č. 5. Tyto strategie mají dost vysoké zastoupení u většiny žáků, patří k rychlým i k účelným činnostem. 80 % žáků IV. ročníku podtrhává nebo barevně zvýrazňuje, ale i žáci (73,8 %) z I. ročníku používají při práci s textem tuto strategii. Na grafu je dále vidět, že poznámky z textu si více vypisují žáci IV. ročníku (50 %), zde ale, jak už bylo zmíněno, neznám kvalitu jejich výpisků. Větší rozdíly jsem zaznamenala u propojování nových poznatků do souvislosti se starými. S touto strategií daleko více pracují žáci IV. ročníku (65 %), což se potvrdilo i při rozhovoru s učiteli, kteří poukázali, že tito žáci umí více navazovat na starší poznatky, které byly osvojeny již dříve.

Otázka č. 6. Když provádím výpisky z textu, opisuji celé věty, píšu heslovitě, nebo používám klíčová slova.

	Když provádím výpisky							
	a, opisuji celé věty				b, píšu heslovitě, používám klíčová slova			
	I.	%	IV.	%	I.	%	IV.	%
velmi souhlasím	2	10,6	0	0	5	26,3	7	35
souhlasím	4	21	2	10	7	36,9	10	50
ani nesouhlasím, ani souhlasím	5	26,3	9	45	7	36,9	1	5
nesouhlasím	5	26,3	6	30	0	0	2	10
velmi nesouhlasím	3	15,8	3	15	0	0	0	0
celkem	19	100	20	100	19	100	20	100

Tabulka č. 7: Když provádím výpisky z textu, opisuji celé věty, píšu heslovitě, nebo používám klíčová slova.

Otázka č. 6. (graf č. 6) zkoumá, jak provádí žáci výpisky. Žáci IV. ročníku v 85 % vypisují klíčová slova a píšou heslovitě, na rozdíl od opisování celých vět, to činí jen 10 % dotázaných. Mají osvojenou strategii, která jim efektivně pomáhá v učení z textu. Což potvrzuje i rozhovor s učiteli. I žáci I. ročníku píšou heslovitě (63,2 %), ale i opisují celé věty 31,6 %, je vidět, že ještě stále pracují a učí se na osvojení určité strategie, která by jim více pomohla při efektivním učení.

Otázka č. 7. Když v textu něčemu nerozumím, hledám vysvětlení na internetu, zeptám se učitele, nebo se radím s kamarády.

	Když v textu něčemu nerozumím											
	a, hledám vysvětlení na internetu				b, zeptám se učitele				c, radím se, s kamarády			
	I.	%	IV.	%	I.	%	IV.	%	I.	%	IV.	%
velmi souhlasím	3	15,8	10	50	1	5,2	1	5	4	21,1	3	15
souhlasím	9	47,4	7	35	3	15,8	3	15	9	47,4	7	35
ani nesouhlasím, ani souhlasím	5	26,3	1	5	6	31,6	8	40	3	15,8	8	40
nesouhlasím	2	10,5	1	5	8	42,2	5	25	2	10,5	1	5
velmi nesouhlasím			1	5	1	5,2	3	15	1	5,2	1	5
celkem	19	100	20	100	19	100	20	100	19	100	20	100

Tabulka č. 8. Když v textu něčemu nerozumím, hledám vysvětlení na internetu, zeptám se učitele, nebo se radím s kamarády.

Když v textu něčemu nerozumí, žáci obou ročníků hledají převážně vysvětlení na internetu, I. ročník 63,2 %, IV. ročník 85 % nebo se radí s kamarády, I. ročník 58,5 %, IV. ročník 50 %. Z výsledků vyplývá, že žáci málo využívají spolupráce s učiteli. Toto hodnotím negativně, neboť učitelé nejspíš ani nevědí, že žáci něčemu v textu nerozumí. Doporučovala bych více konzultací učitele se žáky. I z rozhovoru vyplynulo, že konzultace s učiteli je spíše individuální záležitost a spíše se ptají žáci I. ročníku.

Tabulka č. 9, 10, 11 je zaměřená na fáze po čtení z textu a je zde zpracována otázka č. 8, 9, 10.

Otázka č. 8 Po přečtení textu, ze kterého se učím, provedu shrnutí obsahu textu písemně, nebo přepracovávám poznatky po svém.

	Po přečtení textu, ze kterého se učím							
	a, provedu shrnutí obsahu textu písemně				b, přepracovávám poznatky z textu po svém			
	I.	%	IV.	%	I.	%	IV.	%
velmi souhlasím	2	10,6	2	10	1	5,3	5	25
souhlasím	3	15,8	8	40	10	52,6	2	10
ani nesouhlasím, ani souhlasím	8	42,1	5	25	2	10,6	5	25
nesouhlasím	3	15,8	1	5	3	15,8	5	25
velmi nesouhlasím	3	15,8	4	20	3	15,8	3	15
celkem	19	100	20	100	19	100	20	100

Tabulka č. 9 Po přečtení textu, ze kterého se učím, provedu shrnutí obsahu textu písemně, nebo přepracovávám poznatky po svém.

Strategie fáze po čtení z textu je zastoupena v dotazníku otázkou č. 8, 9, 10 (graf č. 8, 9, 10). Po přečtení textu, ze kterého se učí, 50 % žáků IV. ročníku provádí shrnutí obsahu textu písemně. 42,5 % žáků I. ročníku se přiklonilo spíše k položce, ani nesouhlasím, ani souhlasím. 58 % žáků I. ročníku a jen 35 % žáků z IV. ročníku si přepracovávají poznatky po svém, ale nevíme, zda jsou poznámky efektivní a jakou strategii u toho používají.

Otázka č. 9. Informace z textu si vybavuji

	Informace z textu si vybavuji			
	I. ročník	%	IV. ročník	%
podle jejich umístění na stránce	3	15,8	7	35
podle barevného zvýraznění	5	26,3	6	30
pomocí mnemotechnických pomůcek	2	10,5	1	5
podle praktického využití	4	21,1	4	20
podle logických souvislostí v textu	5	26,3	2	10
celkem	19	100	20	100

Tabulka č. 10: Informace z textu si vybavuji

Informace z textu si 35 % žáků IV. ročníku vybavuje nejvíce podle umístění na stránce, a 30 % podle barevného zvýraznění, což se potvrdilo už i u otázky č. 5., dále podle praktického využití 20 %. Podle logických souvislostí v textu si vybavuje informace 26,3 % žáků I. ročníku, na rozdíl od žáků IV. ročníku, kde se takto projevuje jen 10 % z nich, což bylo pro mne překvapivé zjištění. Informace si vybavuje 26,3 % žáků I. ročníku i podle barevného zvýraznění. Každý má svoji individuální cestu ke srovnání informací z textu. Málo je využíváno mnemotechnických pomůcek, ale možné je, že žáci některé automaticky používají, aniž by si to uvědomovali, že s pomůckami pracují.

Otázka č. 10. Poznámky z výkladu učitele si pořizují následujícím způsobem

	Poznámky z výkladu učitele si pořizují následujícím způsobem			
	I. ročník	%	IV. ročník	%
zapisují jen to, co je důležité	1	5,3	6	30
zapisují téměř vše, ale svými slovy	3	15,8	3	15
zapisují celé věty	7	36,8	1	5
zapisují heslovitě	2	10,5	6	30
zapisují do textu učitele	6	31,6	4	20
celkem	19	100	20	100

Tabulka č. 11: Poznámky z výkladu učitele si pořizují následujícím způsobem

Na otázku, jak si pořizují poznámky z výkladu, podle výsledku v dotazníku 36,8 % žáků I. ročníku zapisuje celé věty, 30 % žáků IV. ročníku zapisují jen to, co je důležité a 30 % heslovitě, což se potvrzuje i v otázce č. 6. Žáci obou ročníků zapisují do textu učitele, 31,6 % I. ročníku a 20 % IV. ročníku, to potvrzují i učitelé, neboť jsou žákům častěji předkládány pracovní listy, kam jen heslovitě dopisují.

Tabulka č. 12 je zaměřená na faktory ovlivňující učení a je zde zpracována otázka č. 11.

Otázka č. 11. Z textu se mi učí dobře, když

	Z textu se mi učí dobře, když			
	I. ročník	%	IV. ročník	%
se učím s někým druhým	3	15,8	4	20
je kolem mne absolutní ticho	6	31,7	1	5
hraje oblíbená hudba	2	10,5	3	15
si text čtu nahlas	5	26,3	7	35
když učení střídám se sportem	1	5,3	1	5
když se učím něco zajímavého	2	10,5	4	20
celkem	19	100	20	100

Tabulka č. 12: Z textu se mi učí dobře, když

Na faktory, které ovlivňují učení, se ptáme v otázce č. 11. Žáci I. ročníku 31,7% uvedli, že z textu se mi učí dobře, když mají absolutní klid, 26,3 % si čtou text nahlas a 15,8 % když se učí s někým druhým. 35 % žáků IV. ročníku uvedli, když si text čtou nahlas, 20 % se učí s někým druhým a 20 % když se učí něco zajímavého.

Podíváme-li se na výsledky, které jsme získali pomocí dotazníku, lze říci, že žáci I. ročníku neumí používat vhodné strategie učení z textu. Bylo by dobré u žáků I. ročníku, tak i žáků IV. ročníku více se zaměřit na strategie ve fázi před čtením a ve fázi po předčtení z textu. Žákům být více nápomocen, vyvolávat diskuze o možných používaných strategiích a vzájemně se ovlivňovat, inspirovat a vést je k tomu, aby se naučili efektivně učit z textu.

3.7 Rozhovor s učiteli

Praktická část bakalářské práce je po vyhodnocení dotazníku doplněna o rozhovory s učiteli. Oslovila jsem pět učitelů na stejné škole, kde probíhal výzkum, a kteří vyučují žáky jak v I. tak i ve IV. ročníku. Učitelku vyučující český jazyk a literaturu, dále učitelku cizího jazyka a tři učitele vyučující odborné předměty (stolničení, potraviny a výživa a technologie). Ptala jsem se obdobně jako v dotazníku.

Všichni se shodují, že žáci, kteří přicházejí ze ZŠ do I. ročníku nejsou příliš zvyklí pracovat s textem a učit se z textu. Dále se shodují, že čím delší text bude, tím je menší pravděpodobnost, že bude dobře zpracován.

Učitelka českého jazyka a literatury se sešla v názoru s učitelkou cizího jazyka, že se strategiemi se žáci seznamují v průběhu celého studia již od základní školy. Větší samostatnost při práci se strategiemi projevují žáci IV. ročníků, ale přesto je to individuální záležitost. Efektivněji s textem pracují ti, kteří se vzdělávají rádi. Také ti, které text oslovuje, jsou zvyklí číst a získané informace zpracovávat v referátech, v zápisech čtenářského deníku nebo při překladu cizího textu, tudíž jim práce s textem nečiní takové potíže jako v případech opačných.

Na otázku „jaké strategie při učení z textu používají a zda pozorují rozdíly mezi žáky jednotlivých ročníků“, odpovídali učitelé odborných předmětů obdobně. Žáci I. ročníku při učení z textu dávají přednost doslovnému osvojení vědomostí, nekladou důraz na porozumění učiva, naopak žáci IV. ročníku se více soustředí na podstatné části učiva, na porozumění textu a snaží se o propojení s praxí nebo nějakou zkušeností. Pedagogové se shodují, že žáci I. ročníku mají problém s rozpoznáním pro ně důležité informace a se vzájemným propojením daného poznatku s praxí. Učitelé se dále shodují, že s přibývajícím čtenářskou zkušeností, žáci IV. ročníku si sami vytváří určitý systém (strategii), kterou využívají při procesu učení.

Při otázce, zda žáci chtějí poradit při práci s textem, se odpovědi všech učitelů opět převážně shodovaly. Spíše poradit nechtějí, ale je to převážně individuální záležitost. Pokud žáci I. ročníku v textu něčemu nerozumí, ptají se učitele, ale žáci IV. ročníku hledají převážně na internetu nebo samostatně hledají řešení.

Na závěr bych napsala pár poznatků, o kterých se učitelé během mého rozhovoru zmínili. Na střední škole se žáci učí spíše z poznámek z výkladu učitele, žáci I. ročníku většinou píší celé věty. Žáci IV. ročníku už používají zkratky a píší heslovitě, používají hloubkový učební styl. Další poznatek ze strany učitele byl, že dnešní učebnice jsou vhodně přizpůsobeny k potřebám žáků (zvýrazněná klíčová slova, členění textu, písmo, obrázky), že má žák "předpřipraveno". Učitelé jim častěji předkládají pracovní listy, kam si sami dopisují heslovité údaje, z těchto listů se připravují na výuku. Výuka je častěji doplňována o prezentace.

Při rozhovoru jsem byla seznámena s tím, jak pracovat s učebnicovým textem - jak v rámci českého jazyka a literatury, tak i v jiných vyučovacích hodinách. Nejprve je žákům sděleno téma, k němuž si na papír píší co nejvíce hesel, která se jim ve spojení s tímto tématem vybaví. Žáci se prostřednictvím hlasitého čtení seznámí s nabízenými informacemi. Čtení probíhá po menších či větších odstavcích, které žák „převede do vlastní řeči“ – svými slovy sdělí, zda přečteným informacím rozumí. Pokud je potřeba text dovysvětlit, obrací se na třídu, učitele, slovník nebo jiný informační zdroj (je-li po ruce). Nová slova je možné zadat k vyhledání za domácí úkol – práce s minimálně třemi zdroji. Následuje „tiché čtení“, které respektuje individuální tempo každého žáka, při něm jsou již důležité informace podtrhávány, zvýrazňovány, vypisovány. Poté si bez daného textu napíší myšlenkovou mapu k nově osvojeným informacím. Následně utvoří ucelený text, v němž bude vše, co si zapamatovali na základě práce s předchozím vzdělávacím materiálem. Bude zde převážně využita strategie ve fázi po předčtení textu.

3.8 Diskuze

Cílem empirického šetření bylo zjistit a porovnat, jaké strategie učení z textu uplatňují žáci I. a IV. ročníku nejčastěji. Jak pracují s textem ve fázi před, v průběhu a po přečtení textu, jak využívají metakognitivní strategií a faktory, které ovlivňují učení.

Metakognitivní strategie umožňuje žákům přípravu a kontrolu svého učení z textu. Dále umožňuje sebehodnocení z pohledu žáka. Podle výsledku je vidět, že žáci I. ročníku mají problém ohodnotit sami sebe, což se určitě odráží na kvalitě učení.

Dále jsem si při zpracování výsledků rozdělila strategie na tři fáze. Na strategie před učením z textu, na strategie v průběhu učení z textu a na strategie po učení z textu. Budu

to porovnávat s výsledky výzkumu od Doležalové. Doležalová (2015) se zabývala průzkumem mezi studenty české a polské univerzity a výsledky uvedla dle fází učení z textu.

Strategie zaměřená na fáze před čtením z textu je důležitá pro efektivitu učení. Má motivovat žáka pro čtení textu a připomenout jeho znalosti k určitému tématu. Než se začnou žáci učit z textu, více si připomenou, co o tématu ví. S touto strategií pracují více žáci IV. ročníku (50%) než žáci I. ročníku (21%), je to výzva k nápravě, obzvláště u žáků I. ročníku. U žáků české a polské univerzity je to přibližně 40 %.

Strategie zaměřené na fáze v průběhu čtení jsem zjišťovala v dotazníku čtyřmi položkami. Z výsledků vyplývá, že strategie podtrhávání a barevného zvýraznění důležitých informací jsou u obou skupin dosti využívané. U žáků polské univerzity je tato strategie zastoupena více než u žáků české univerzity. Více českých než polských žáků si dává nové poznatky do souvislosti se starými. S touto strategií pracují podle výzkumu žáci IV. ročníku, což považují za velmi důležité. Během čtení z textu vypisují žáci obou skupin převážně, co jim připadá důležité, méně vypisují nové informace. Co je zvýrazněno, vypisují žáci IV. ročníku. I žáci obou univerzit vypisují, co jim připadá důležité. Tady je vidět, že tato strategie je hodně využívaná. Na výpisky používají žáci obou ročníků strategii vypisování klíčových slov. Z výsledků je patrné, že nejčastěji hledají žáci pomoc na internetu, což se shoduje i s žáky polské a české univerzity. Velmi málo je využívaná konzultace s učiteli.

Strategie zaměřená na fáze po přečtení textu je v dotazníku obsazena třemi položkami. Žáci I. ročníku souhlasí nejčastěji s tím, že si přepracovávají poznatky po svém, tuto strategii používají i žáci polské univerzity. Polovina žáků IV. ročníku provádí shrnutí obsahu textu písemně. Celkově jsou hodnoty souhlasu v této fázi nízké, stejně jako u žáků polské a české univerzity. Znamená to, že žáci po přečtení textu příliš nepoužívají strategie na upevnění vědomostí. Poznámky z výkladu žáci I. ročníku zapisují celými větami, žáci IV. ročníku jen heslovitě to, co je důležité.

3.9 Shrnutí

V dotazníku jsem nabídla 25 strategií, které byly rozděleny do fází textu.

Nejčastěji používané strategie u žáků I. ročníku jsou v průběhu čtení (nad 70 %), je to podtrhávání nebo barevné zvýrazňování důležitých informací, nad 60 % vypisování toho, co jim připadá důležité, a používání klíčových slov. Strategie před čtením a po přečtení u žáků I. ročníku nejsou moc využívány.

Nejčastěji používané strategie u žáků IV. ročníku jsou v průběhu čtení, nad 80 % používání klíčových slov, podtrhávání nebo barevné zvýrazňování důležitých informací, nad 70 % toho, co je v textu zvýrazněno a co jim připadá důležité, nad 60 % žáků dává nové poznatky do souvislosti se starými. Strategie před čtením a po přečtení textu nejsou ani u žáků IV. ročníku příliš využívány.

První otázka potvrdila, že žáci IV. ročníku používají více strategií než žáci I. ročníku. Podle výpočtů, které jsou zaznamenány v tabulkách a v grafech, vyplynula druhá otázka záporně. Žáci I. ročníku stejně jako žáci IV. ročníku nevyužívají strategie ve fázi před čtením a po přečtení.

Je důležité naučit žáky používat metakognitivní strategie a strategie ve všech fázích textu, tím selepší kvalita práce s textem.

Bylo by dobré, aby učitel v edukaci uplatňoval individuální přístup, pečlivě vybíral zajímavé texty k příslušnému tématu. Důležitá je motivace a příprava žáků na strategie ve fázi před, během a po přečtení textu. Dále je třeba rozvíjet u žáků předpoklady k práci s textem, rozšiřovat slovní zásobu, ukazovat, připomínat a učit pracovat se strategiemi. Používat techniky: hlasité i tiché čtení, samostatné vyhledávání informací, porovnání s tím, co již žáci znají. Klást důraz na samostatně vyhotovování myšlenkové mapy a umět jí používat. Současně by bylo vhodně realizovat výuku strategií učení podle modelu R. L. Oxfordové (1990a), která může probíhat ve třech podobách. První podoba je informovanost žáků o strategiích učení, proč je důležité vědět jaké používat. Druhá je zaměřená na jednorázovou výuku určitých strategií, aby žáci zefektivnili svůj přístup k učení. Třetí podoba je dlouhodobá výuka, která využívá široké spektrum strategií. Jedná se o zařazení strategií učení jako samostatný předmět. (Lojová, Vlčková, 2011, s. 183)

Závěr

Cíl teoretické části bylo popsat základní pojmy a definice, jako jsou strategie učení z textu, styly učení, kognitivní styly, čtenářská strategie a čtenářská gramotnost. Na závěr teoretické části byl zařazen přehled dosavadních výzkumů strategií učení z textu a čtenářské gramotnosti.

Cílem praktické části bakalářské práce bylo zjistit, jaké strategie učení z textu žáci prvního a čtvrtého ročníku na střední škole nejvíce uplatňují a v jaké fázi textu je využívají. Praktická část byla tvořena dotazníkovým šetřením a doplněna o rozhovor s učiteli.

Cílem výchovně-vzdělávacího je osvojení efektivních strategií ve všech fázích již od základní školy. Je důležité žáka motivovat k dalšímu učení, vést ho k učební aktivitě, pomáhat mu získávat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim pomůžou k samostatnému učení.

Strategie ve fázi před čtením je zaměřena na seznámení s tématem a vyvození poznatků o tématu. Ta není moc využívaná u žáků I. ročníku, tady bych hledala nápravu u učitelů, kteří by mohli více využívat konkrétní aktivity před čtením z textu. Vzbudit zájem u žáků o text, vysvětlení cíle, předvídání obsahu a navazování na již získané vědomosti. Ve fázi v průběhu čtení dochází k sebereflexi, pochopení tématu, nebo vyhledání nesrovnalostí. Zde žáci strategie využívají. Ale stále platí, že učitel musí dohlížet na žáky, aby u nich došlo k porozumění a zapamatování textu a dohlédnout na dosažení cílů, které byly určeny pro práci s textem. Po fázi přečtení textu dochází ke shrnutí podstatných informací. Tady žáci už moc nevyužívají strategie na opakování nových informací, opět bych apelovala na učitele, aby využívali zpětnou vazbu.

Na závěr této práce chci upozornit, že i když byl pro výzkum použit poměrně malý vzorek respondentů a uvedené závěry platí pouze pro dvě třídy střední školy, nastínil problematiku strategií učení z textu. Výsledky výzkumu jsem předala učitelům teoretického vzdělávání, kteří mohou zjištěné informace využít pro zefektivnění výchovně-vzdělávacího procesu.

Seznam literatury

DOLEŽALOVÁ, Jana, 2014. *Čtenářská gramotnost*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 112 s. ISBN 978-80-7435-520-2.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Strategie porozumění textu a studenti učitelství*. Orbis Scholae. Roč. 9, č. 3, s. 111–124. Dostupné z: http://docplaye_r.cz/22398680-Strategie-porozumeni-textu-a-studenti-ucitelstvi-1.html.

JANÍKOVÁ, Věra a kol., 2011. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 200 s. ISBN 978-80-247-3512-2.

JERÁBEK, Hynek, 1993. *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum, 162 s. ISBN 80-7066-662-5.

JUKLOVÁ, Kateřina a kol., 2015. *Learning and Reading Strategies of Future Teachers in International Comparison*. Toruň, 265 s. ISBN 978-83-8019-293-5.

KALHOUS, Zdeněk, Otto OBST a kol., 2002. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 448 s. ISBN 80-7178-253-X.

KAŠPAROVÁ, Jana, Karel STARÝ a Gabriela ŠUMAVSKÁ, 2011. *Výukové strategie v praxi pilotních odborných škol*. Editor: Jana Kašparová. Praha, 63 s., ISBN 978-80-87063-42-2.

LOJOVÁ, Gabriela a Kateřina VLČKOVÁ, 2011. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 231 s. ISBN 978-80-7367-876-0.

MAREŠ, Jiří, 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 239 s. ISBN 80-7178-246-7.

NAJVAROVÁ, Veronika, 2006. Jaké strategie používají studenti učitelství při studiu odborného textu? In MAŇÁK, Josef a Dušan KLAPKO. *Učebnice pod lupou*. Vyd. 1. Brno: Paido, s. 111-121. ISBN 80-7315-124-3.

Pedagogicko-psychologická poradna pro Prahu 7 a 8. *Strategie a technika učení na základní a střední škole* [online]. [cit. 25. 12.2016]. Dostupné z: <http://www.ppppraha7a8.cz/files/strategie%20a%20techniky%20uceni.pdf>.

PETTY, Geoffrey, 2008. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Praha: Portál, 380 s., ISBN 978-80-7367-427-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 1995. *Pedagogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 1998. *Pedagogický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 328 s. ISBN 80-7178-252-1.

SÁRKÖZI, Radek. *PISA 2009 – 1. díl – Nejdůležitější informace o českém školství – zahájení odborné diskuze*. In: Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. 13. 12. 2010 [cit. 25. 12. 2016]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/pisa-2009-1>.

SLEJŠKA, Zdeněk. *Stručné shrnutí výsledků mezinárodního výzkumu PISA 2009*. In: Eduin [online]. 7. 12. 2010 [cit. 25. 12. 2016]. Dostupné z: http://www.eduin.cz/titulka/strucne-shrnuti-mezinarodniho-vyzkumu-pisa-2009/attachment/pisa_1/.

STARÝ, Karel a Pavla BROŽOVÁ, 2014. *Rozvoj čtenářských dovedností potřebných v praxi a při studiu vysokých škol*. Editor: František Brož. Praha: ÚIV, 17 s. ISBN 978-80-7481-089-3.

STRAKOVÁ, Jana a kol., 2002. *Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: ÚIV, 112 s. ISBN 80-211-0411-2.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Metodika čtenářství* [online]. [cit. 25. 12. 2016]. Dostupné z: http://www.ptac.cz/data/Metodika_ctenarstvi.pdf.

ŠVARŤÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a kol., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 374 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VLČKOVÁ, Kateřina, 2007. *Strategie učení cizímu jazyku: výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích*. Brno: Paido, 217 s. ISBN 978-80-7315-155-3.

VÚP (Výzkumný ústav pedagogický), 2011. *Gramotnosti ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: ÚIV, 98 s. ISBN 978-80-87000-74-8.

ZACHOVÁ, Alena, 2013. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vyd. 1. Vlkov: Helena Rezková, 123 s. ISBN 978-80-904449-7-3.

Seznam příloh

Příloha č. 1 Úrovně způsobilosti na celkové škále čtenářské gramotnosti

Příloha č. 2 Dotazník

Příloha č. 3 Grafické znázornění výsledku výzkumu

