

Rican, J. (2016). Používání metakognitivní strategie zaku patých tříd ve specifické doméně čtení. PedF UK, dizertacní práce

3.3 Metakognitivní strategie a čtení s porozuměním

Jak bylo již jednou uvedeno, aktivizace metakognice během práce s textovými zdroji je jednou ze dvou ústředních větví, po které se současné výzkumy metakognitivních strategií ubírají (Efklides, 2014). V rámci procesů porozumění čtenému³⁴ je zjišťována např. pozornost (Serafini, 2013a; 2013b), motivace (Roeschl-Heils, Schneider, Kraayenoord, 2003; Gambrell, 2011), schopnost řešit problémy (četné studie prokazují silnou vazbu mezi schopností porozumět čtenému a řešit problémy - Braselton & Decker, 1994; Vilenius-Tuohimaa, Aunola & Nurmi, 2008), v širších souvislostech se úroveň porozumění čtenému vztahuje také k sociálně ekonomickému statutu rodičů³⁵. Pro výkon v testech zjišťujících porozumění čtenému se jako relevantní ukázalo také kognitivní úsilí při zpracování (Maki, Foley, Kojer, Thompson, & Willert, 1990).

Studie na poli výzkumu čtení s porozuměním a metakognice přinášejí poměrně konzistentní závěry: **metakognice má významný podíl pro kvalitu porozumění** (Bransford, Brown, & Cocking, 2000). Brownová (1978) je přesvědčena, že metakognitivní dovednosti zapojené během úkolu týkajícího se čtení s porozuměním se neliší od těch dovedností, které jedinec potřebuje pro zdárné zvládnutí i jiných kognitivních úkolů.

³⁴ Aktivní a komplexní mentální proces re/konstruování smyslu a významu, ve kterých jedinec čtené spojuje a zabudovává do smysluplných struktur (Čáp & Mareš, 2001).

³⁵ Např. na rozvoj a úroveň čtenářské gramotnosti dětí má vliv stupeň dosaženého vzdělání rodičů či počet knih, které se v domácnosti nacházejí (Myrberg & Rosén, 2010). Rovněž děti, které jsou vedeny ke čtení (více doma čtou) zvládají úkoly zaměřené na práci s textovými zdroji lépe než děti, které čtou méně (Gambrell, 2011). Prokazatelný vliv na rozvoj metakognice dětí má rovněž přístup rodičů (Grolnick, Ryan, 1989; Martinez-Pons, 2002).

„Čtení je jedním z nejdůležitějších prediktorů školní úspěšnosti.“ (Roeschl-Heils, Schneider, Kraayenoord, 2003, p. 75). Porozumět čtenému je nejenom ústřední prvek vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, ale i determinant školní výkonnosti podmiňující úspěšnost i v dalších vzdělávacích oblastech (Najvarová, 2008; Ronzano, 2010). Ronzano (2010) uvádí, že nízká schopnost číst a psát se velmi podepisuje na uplatnění na pracovním trhu (nízká úroveň čtení a psaní vysoce koreluje s nezaměstnaností a nižším příjmem a vede k pasivitě v občanském a kulturním životě). V kontextu posledně uvedené poznámky dodejme, že manažeři v řadě výtek směřovaných k méně zdatným pracovníkům (nízká schopnost řešit problémy, problémy v případech, kdy musí spolupracovat s druhými, ...) uvádějí i obtíže, které tito zaměstnanci mají při porozumění určitým druhům dokumentů (National Endowment for the Arts, 2007).

Na základě současných výzkumů můžeme tvrdit, že zdatný čtenář není charakterizován určitým specifickým souborem rigidně ohraničených (meta)kognitivních strategií³⁶ nebo znalostí široké palety těchto strategií (Chamot & Rubin, 1994). Např. výzkum Ronzana (2010) dokládá, že množství užitých strategií nesouviselo se skórem dosaženým v testu, který zjišťoval úroveň porozumění čtenému. Oproti znalosti široké palety strategií se jako rozhodující jeví schopnost žáka flexibilně využívat disponibilní strategie v závislosti na specifitě úkolové situace (např. monitorovat efektivitu užití strategie a pružně reagovat na vzniklé problémy) a transferu, tedy ve schopnosti využít získané znalosti z jedné situace v situaci druhé (Hrbáčková, 2004). Rovněž další autoři podporují toto tvrzení (Paris, Lipson & Wixon, 1983; Garner, 1994; Gavora, 2010a). Jak již bylo uvedeno, užití učebních strategií je však ovlivňováno dalšími konstrukty souvisejícími s metakognicí, jako je např. osobní zdatnost (*sefl-efficacy*) nebo učební/úkolová orientace (*learning/task orientation*) apod. Čtení s porozuměním tak není ovlivňováno pouze (meta)kognitivními činiteli, nýbrž i nonkognitivními (sociokulturní prostředí, motivace, zájem apod.) (Wildová, 2012b).

Zdatného čtenáře můžeme definovat jako jedince, který je schopen dobře porozumět čtenému textu, protože „využívá svého všeobecného přehledu k pochopení slov z textu

³⁶ Dle Garnerové (1987) jsou strategie čtení definované jako „obecně svévolné a plánované aktivity, které žák aktivně užívá opakovaně k tomu, aby napravil svoje zaznamenané kognitivní selhání“ (p. 50). Hádková a Jindráček (2012) uvádějí, že v kontextu četby je rozuměno metakognitivními a kognitivními strategiemi takové operace a postupy, jimiž „čtenář efektivně konstruuje své porozumění.“ (p. 84).

odvozováním na význam zprávy textu a užíváním monitorování svého porozumění a nápravných strategií v případech, kdy si uvědomí, že textu plně nerozumí.“ (Snow, Burns, & Griffin, 1998, p. 62). Armbruster, Echols a Brown (1983) vyzdvihují schopnost zdatných čtenářů flexibilně přizpůsobovat disponibilní čtenářské strategie aktuální situaci a požadavkům. Takový čtenář obvykle ví, jak monitorovat své porozumění textovým informacím a na vzniklé bariéry reaguje změnou strategií (Baker & Brown, 1980; Pressley & Afflerbach, 1995). Oproti méně zdatným čtenářům ti zdatní chápou čtení jako aktivitu spjatou s hledáním smyslu (Garofalo & Lester, 1985). Obecně můžeme konstatovat, že zdatní čtenáři neustále vnímají, zda vůbec a jakým způsobem informacím rozumí (i v souvislosti s předchozími informacemi) a opakovaně se vracejí k místům, která jim nejsou jasná.

Nezkušení čtenáři jsou naopak poněkud omezení v jejich užití metakognitivních znalostí a dovedností v rámci čtení (Paris & Winograd, 1990). Poměrně málo monitorují své porozumění (Flavell, 1979) a zaměřují se na čtení jako na proces dešifrování zprávy, než aby se zaměřili na pochopení významu čteného (Baker & Brown, 1984). Často tedy nepostřehnou rozporující si informace nebo si nedovedou objasnit nejasnosti ve svém porozumění čteného textu (Snow, Burns, & Griffin, 1998). Méně zdatní čtenáři místa, kterým nerozumí, jednoduše přeskakují (ignorují nejasnosti). Není proto divu, že odborníci věnují pozornost problematice rozvoje čtenářské gramotnosti³⁷ dětí již před jejich vstupem do základních škol (Wildová, 2004; Keith & Pridemore, 2014; Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014).

Podle teorie zpracování textových zdrojů Kintsche (1988; van Dijk & Kintsch, 1983), můžeme celý proces porozumění čtenému rozlišit na základě druhů mentálních reprezentací, které se během procesu formují. První kategorií představují reprezentace textu, druhou reprezentace situace, kterou text popisuje. Druhá kategorie není (zcela) závislá na obsahu textu (*situational text representation*). Na jejím konstituování se podílejí i další zdroje (předchozí znalosti apod.). První kategorie mentálních reprezentací je bezprostředně spjatá s textem (*text-basis*) a dále se dělí na reprezentace vycházející

³⁷ Jedná se o širší pojem odkazující na komplex dovedností a kompetencí obsahující schopnost porozumět čtenému, využívat a reagovat na písemné podněty. Celý tento soubor je ovlivňován nejen kognitivními činiteli, ale i nonkognitivními (motivace, zájem, cílová orientace apod.), osobní zkušeností, a širším sociokulturním prostředím (Wildová, 2012b).

z lexikálního významu a povrchových „doslovných“ struktur textu (*verbatim representation*) a reprezentace obsahující smysl a hlavní myšlenky textu (*propositional representation*). Zdatní čtenáři (a čtenáři s vyšším zájmem) formují převážně tzv. *situational text representation* a *propositional representation*, naopak méně zdatní čtenáři formují zejména tzv. *verbatim representation*. Pro výchovně vzdělávací realitu z toho vyplývá, že efektivní přístupy pro rozvoj úrovně porozumění čteného je zaměření se na hluboké struktury, než na ty povrchové.³⁸

Konstruování subjektivního vysvětlení a významu je v procesu čtení a dalších učebních výkonů z hlediska progresu myšlení velmi důležitá. Když si žák pokládá otázky: „*Je to tak správně? Může to tak fungovat? Rozumím dané pasáži dobře? Neměl bych se podívat na předchozí stránku?*“, je na dobré cestě k pokročilejšímu hodnocení těžších situací/úloh. Neustálé monitorování a korekce vlastních znalostí je podstatná pro třídění dalších znalostí a formování reflektující inteligentní osobnosti. Je důležité, aby si děti již od útlého věku organizovaly postup při (samo)studiu. Měly by přemýšlet nad tím, co mají udělat a z jakého důvodu, co jim nejde a proč apod.

³⁸ Analogicky předchozí větu demonstroval Schoenfeld (1985) u šachových hráčů. Experimenty prokázaly, že šachový hráč-expert vnímá pozice figurek na šachovnici jako prostorově široké uspořádání (sít) spíše než jako oddělené pozice/umístění figurek.