

Metodika kvalitativního zkoumání čitelských strategií žáků 4. ročníku ZŠ

Methodology of Qualitative Search of Reading Strategies of Pupils

Paedr. Jaroslava Magulová

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita

kvalitativní empirický výzkum, fenomenologický přístup, školní etnografie, perspektiva žáka, rozhovor pomocí návodu, doslovná transkripce a protokol, obsahová analýza, typologie, varianty

qualitative empiric research (investigation), phenomenologic approach, school ethnography, pupil's perspective, conversation with instructions, textual transcription and protocol, content analysis, typologies and variations

Cílem příspěvku je obeznámení s aplikovanou metodikou kvalitativního výzkumu, který je poznačený fenomenologickým přístupem, včetně školní etnografií. Vyplývá z povahy zkoumaného problému, kterým jsou (spontánní nebo metakognitivní) strategie žáků při čtení s porozuměním. Projekt poskytuje jednu z možných cest, jak tuto mentální aktivitu žáků odkrývat, analyzovat a interpretovat také v širších souvislostech, především ve vztahu k úrovni čtení, školnímu vyučování nebo k domácí přípravě dětí. Zběr kvalitativních dat se realizoval prostřednictvím individuálních rozhovorů se žáky, kterých výpovědi jsme dále analyzovali a třídili. Doplňující byli aplikovány nástroje: test čtení s porozuměním a (potencionálně) žácké denníky.

The aim of this contribution is acquainting with applicable methodology of qualitative research which is influenced by phenomenologic approach and school ethnography. It follows from the character of searched problem which including spontaneous or metacognitive strategies of pupils during the reading with comprehension. This project provides us a possible way how to detect, analyse and interpret the mental activity of pupils above all in reference to level of reading, school lessons or homework and preparation of children at home. The summary (complex) of qualitative facts was realised by individual dialogues with pupils. Then their answers were analysed and classified, separated. For completion of the research were used these applied implements: reading test with comprehension and pupil's diaries.

Úvod

Proces čítania s porozumením je bezpochyby identifikovaný ako mimoriadne zložitý a kopmlexný (Zápotočná, 2001, s. 284), dôkazom toho nemusia byť len odborné vedecké štúdie, založené na dlhoročných a verifikovaných poznatkoch, ale stačí pohľad na dieťa učiace sa čítať alebo možno aj zručného čitateľa zmocňujúceho sa obsahu neznámeho či obtiažneho textu. Na to, aby sme pochopili, čo všetko tento proces od aktívne čítajúceho subjektu požaduje, aké úsilie skutočne vynaloží čo do kvality

i kvantite, nie je postačujúce len pozorovať a reflektovať zjavné prejavy čítajúceho a vytvárať si vlastné teórie. Na takýchto princípoch sa žiaľ ešte stále zakladá výučba čítania detí v našich základných školách. Napokon možno pozorovať ešte stále obmedzené množstvo východiskových empirických poznatkov, ktoré by takýto pohľad na čítanie posunuli ďalej, do roviny mentálnych pochodov čítajúceho, označovaných ako metakognitívne či konkrétne povedané ako „poznávanie vlastného poznávania“ (Gavora, 2003, s. 75). Keďže práve táto dimenzia determinuje kvalitu čítania s porozumením a potencionálne môže porozumeniu napomáhať, otvárajú sa ďalšie možnosti skúmania čitateľa a jeho čítania, pričom treba problematiku uchopiť v širších kontextoch a predpokladať potencionálne determinanty. Prezentovaný výskumný projekt poskytuje pomerne podrobnou deskripciou jeden z možných spôsobov, ako sa naznačenej problematiky výskumne zmocniť. Príspevok tak nadobúda výrazný aplikačný charakter a možno ho považovať za inštrumentárium s praktickými radami, overené výskumom v pedagogickej praxi.

Výskumný projekt

Prezentovaný projekt vychádza z aktuálnych otázok súčasného vedeckého diskurzu na tému čitateľskej gramotnosti našich (nielen) najmenších školákov, ktorých čítanie a čitateľstvo takpovediac prechádza kritickým obdobím z rôznych hľadísk, s možnými viac-menej trvalými i možnými ďalekosiahlymi následkami v komplexnom zmysle akulturácie dieťaťa. Zároveň osobná pedagogická prax nám poskytla nespočetné množstvo príležitostí pozorovať rôznorodé čitateľské situácie, s rozličnými čitateľskými prejavmi detí. Ďalším, dalo by sa povedať najsilnejším, impulzom k výskumnej práci boli práve trojročné skúsenosti s jednou triedou primárneho stupňa, ktoré sme sa snažili využiť ako hodnotné východisko a zúročiť svoju pedagogickú činnosť aj v zmysle vedecko-výskumnej. Preto nemožno výsledky tohto výskumu chápať len ako výstupy aplikovanej výskumnej metodiky, ale na pozadí širšieho poznania žiakov ako výskumnej vzorky. Tým práca naberá isté znaky etnografickej štúdie. Naším pôvodným zámerom bolo nazerať na čítanie žiakov v širších kontextoch, resp. implantovať potencionálne determinačné vplyvy rodinného prostredia. Konkrétne sme mali pripravené formuláre žiackych denníkov, do ktorých si mali počas mesiaca zaznamenávať svoje spôsoby príprav na vyučovanie, predovšetkým v zmysle sondovania interakcií a komunikácie so staršími - kompetentnejšími členmi rodiny. Tým by potencionálne možné do istej miery hľadať pôvod žiackych stratégií v kontexte primárnej socializácie dieťaťa. Z pragmatických dôvodov však výskum nebol do tejto fázy dotiahnutý, stáva však sa východiskom a súčasne podnetom pre kontinuálne pokračovanie projektu.

Tematicky je výskumný projekt ukotvený v pomerne širokej oblasti čitateľskej gramotnosti detí primárneho stupňa. Výskumný problém je preto ďalej špecifikovaný na proces čítania žiaka a jeho individuálnu strategickú aktivitu (čitateľské stratégie). V zmysle uvedeného vyplýva, že centrom nášho záujmu bude **žiak so svojimi spontánnymi stratégiami**. Vychádzali sme so súčasnej školskej výučby čítania, v rámci ktorej žiaci nie sú explicitne vedení čitateľské stratégie používať na metakognitívnej úrovni, preto sme primárne predpokladali spontánne stratégie. Snažili

sme sa odkryť vyššie kognitívne procesy (príp. metakognitívne procesy), ktoré súbežne pôsobia „pod“ explicitným prejavom čítania a podieľajú sa, ovplyvňujú porozumenie čítaného. Boli sme si pritom neustále vedomí (resp. sme predpokladali), že zrejme deti toto svoje „vnútro“ nepoznajú a nevedia, že vôbec existuje. K implicitným, spontánnym stratégiám detí sme sa dostali cez čítanie dvoch typov textov (literárny, informačný), k čomu sme zostavili a aplikovali testovanie čítania s porozumením, včítanie otázok na porozumenie. Následne sme rozhovormi retrospektívne zisťovali možné použité stratégie práve pri čítaní týchto dvoch textov. Neustálou hnacou silou výskumného projektu bola osobná zanosť a zvedavosť, čo sa skrýva „pod povrchom“ každodenných čitateľských situácií detí, čo je typické, špecifické pre ich „implicitnosť“. Odkrývanie tohto jadra, pôvodu a podložia explicitného čítania umožňuje pohľad doposiaľ (pri bežnom vyučovaní) a vôbec za bežných podmienok nevídaný, neznámy. Vo vzťahu k čítaniu však podstatný a potrebný. Snažili sme sa vstúpiť do vnútorného sveta dieťaťa, pokúsili sa chápať jeho oči, porozumieť mu, pritom konkrétne sme sa orientovali na stratégie sprevádzajúce proces čítania s porozumením. Žiak – jednotlivec bol centrom nášho záujmu, so svojou jedinečnou mentálnou konštrukciou čítania a porozumenia, súčasne sme však reflektovali špecifiká triedy (ako 4. ročníka) i skupín podľa úrovne čítania. Vychádzajúc z tejto reflexie možno uvažovať o aplikácii tzv. fenomenologického prístupu.

V zmysle uvedených východísk a zámerov sme aplikovali kvalitatívny výskum, kde sme v rámci možností hľadali spektrum žiackych spontánnych stratégií, ktoré potencionálne použili (používajú) pri čítaní, pričom sme sa zameriavali predovšetkým na ich deskripciu a charakteristiky. Ide o deskriptívno-analytickú správu, kde sa snažíme získané poznanie popísať, analyzovať, triediť a tak poskytnúť isté tendencie stratégií žiakov pri čítaní. Etapy zostavovania i realizácie výskumného projektu boli svojou intenzitou a dynamikou náročné predovšetkým z časového hľadiska, keďže sme sledovali dôslednú teoretickú odborovú a metodologickú prípravu, kedy najviac pozornosti si vyžadovala voľba i zostavenie výskumných nástrojov. V zmysle dosiahnutia maximálneho možného počtu údajov, dát, podľa možností, validných a relatívne pravdivých, sme výskumné nástroje neustále tvárnili a korigovali až do finálnej podoby. Problémom však zostáva istá miera limitujúcej subjektivity, ktorá je napokon príznačná pre kvalitatívne skúmanie. K tomu prispievajú aj úskalia rozhovorov s deťmi mladšieho školského veku, u ktorých treba predpokladať možné kvalitatívne a kvantitatívne rezervy v jazyku a rečovom prejave. Ten bol totiž základným materiálom výskumu, ktorý sme obsahovo analyzovali.

Výskumné otázky

Každý aktívny čitateľ, či už začínajúci alebo „vyspelý“ aplikuje pri čítaní isté stratégie v rôznej kvalite, kvantite a intenzite v závislosti od rôznych faktorov, z ktorých najpodstatnejšie sú skúsenosti a získané poznanie čitateľa, kontext čítania a typ textu s ktorým pracuje. Ak by sme pátrali v detailoch, zrejme by sme našli veľmi nízky počet čitateľov pasívnych v tom zmysle, že by žiadnu (hoci aj nevhodnú) strategickú aktivitu nevyvíjali. Otázne však stále zostáva, do akej miery sú čitatelia schopní zverejniť svoje

myšlienkové pochody, keď nie sú si všeobecne vedomí metakognitívnej úrovne každej činnosti človeka. Otázky sme formulovali nasledovne:

1. Používajú žiaci 4. ročníka ZŠ (spontánne) stratégie pri čítaní?

a. Aká je podoba týchto stratégií?

b. V akej miere (početnosti) sa spontánne stratégie vyskytujú?

2. Aké sú rozdiely v strategickom prístupe žiakov k literárnemu textu a informačnému textu?

3. Aké sú rozdiely strategického prístupu žiakov podľa určených čitateľských úrovní?

Zároveň sme považovali za dôležité a užitočné získané údaje osadiť do istého kontextu, čím možno poskytnúť komplexnejší a jasnejší pohľad na problém. Do popisov a interpretácií sme vkladali **osobné 3 – ročné poznanie žiakov** predovšetkým vo vzťahu k ich prejavom na jazykovom a literárnom vyučovaní a vôbec pri práci s textom, t. j. reflektovali sme žiakov všeobecne ako čitateľov, čím projekt nesie známky etnografického prístupu. Súčasťou informácií o žiakoch bol prehľad ich priemerného prospechu počas 2., 3. a 4. ročníka ZŠ z predmetov jazykového a literárneho vzdelávania. I keď bol účelovo použitý v rámci testovania pre určenie tzv. konštruktivej validity testovacieho nástroja, školské priemery žiakov mohli tak byť konfrontované s úrovňou čítania s porozumením ale tiež s kvalitou použitých (používaných) čitateľských stratégií. Výsledkom takýchto konfrontácií a komparácií môže byť podnet pre produkciu ďalších nových či nezodpovedaných výskumných otázok.

Výskumná vzorka

Výberový súbor predstavovalo 20 žiakov jednej triedy 4. ročníka bežnej – štandardnej vidieckej základnej školy, t. j. nie je v žiadnom smere vzdelávania špecializovaná a bez rozšíreného vyučovania. Z perspektívy vyučujúcej je trieda z hľadiska prejavov čitateľskej gramotnosti veľmi rôznorodá, t. j. medzi žiakmi sú výrazné rozdiely, ktoré sa napokon zväčša prejavujú na vyučovaní komplexne. Deti sa tiež výrazne líšia svojimi afektívnymi črtami, postojmi, motiváciou k vyučovaniu i vlastnej učebnej činnosti, resp. k učeniu sa čítať, k vlastnému čítateľstvu, čo je výrazne poznačené rodinným sociokultúrnym prostredím detí. Ako zaujímavé pre náš výskum boli tendencie členenia detí na dve výraznejšie skupiny v triede, medzi ktorými chýbal „stabilný učebný priemer“. Inak povedané počet relatívne priemerných žiakov bol bezvýznamný, títo žiaci nie sú trvalo vyhranení a svojou pozíciou v učení sú nestabilní, čo umožnilo výraznejšie diferencovať strategické prístupy najlepších a najslabších čitateľov triedy.

Organizácia a priebeh výskumu

Vychádzajúc z ponímania (metakognitívnych) stratégií čítania ako sprievodných, viac či menej uvedomovaných procesov počas čítania konkrétneho textu, bolo nevyhnutné dať žiakom príležitosť čítať texty, pri ktorých by mohli istú, potencionálnu strategickú aktivitu rozvíjať. Preto skôr, ako by sme mohli vôbec pristúpiť k odkrývaniu žiackych stratégií ako skrytých, implicitných, previedli sme testovanie čítania s porozumením, ktoré bolo pre náš výskum východisko k identifikácii čitateľských úrovní, súčasne pre

žiacov bolo konkrétnou podporou, čo uľahčovalo retrospektívne verbalizovať ich mentálnu aktivitu počas čítania. Etapy výskumu boli nasledovné:

I. Čítanie s porozumením

Ako pomocnú a vstupnú výskumnú procedúru sme aplikovali **testovanie čítania s porozumením**, pre účely ktorého sme zostavili a aplikovali dva výskumné nástroje – testovacie zošity, jeden implementoval literárny text, druhý informačný text. Žiaci sa mali samostatne obsahovo zmocňovať textu samostatným tichým čítaním (resp. „čítaním v duchu“), na základe čoho, mali vypracovať ku každému textu priložené otázky (zostavené podľa Bloomovej taxonómie kognitívnych funkcií). V súvislosti s hlavným zameraním nášho projektu, sme predpokladali, že práve toto, každým žiakom, realizované čítanie, ponímané ako priamy kontakt textu so žiakom, jeho subjektívnu, skrytú komunikáciu s implikovaným obsahom, bolo potencionálne sprevádzané spontánnymi stratégiami, ktoré však mohli v istom zmysle identifikovať aj metakognitívne čítanie. Výsledky boli kvantifikované pre potreby zostavenia čitateľských úrovní žiakov, na ktoré sme sa odvolávali pri analýze a interpretáciách kvalitatívnych dát z rozhovorov.

II. „Odkrývanie“ spontánnych stratégií žiakov pri čítaní

Asi týždeň po testovaní sme začali s každým žiakom realizovať ťažiskovú procedúru - **individuálne rozhovory**, ktorými sme sa pokúšali odkrývať spontánne stratégie žiakov, ktoré potencionálne použili pri čítaní predložených textov v rámci vstupného testovania. Výstupnými boli kvalitatívne dáta – žiacke výpovede, ktoré sme zaznamenali na zápisné hárky a ďalej spracovali v zmysle výskumných otázok. Výskumný nástroj i jeho praktickú aplikáciu popisujeme nižšie..

III. Práca s empirickým materiálom

Získaný materiál (z rozhovorov) sme podrobne študovali a organizovali. Na základe čoho sme previedli analýzu a interpretáciu údajov. Osobitne sme zberali výpovede žiakov pri literárnom a informačnom texte a takto diferencovane sme ich aj spracovali, na základe čoho sme ich kontextualizovali v rámci dosiahnutých čitateľských úrovní, ktoré sme si identifikovali v rámci prvej etapy výskumného projektu. Výstupom je pokus o deskripciu, organizáciu a interpretáciu žiackych stratégií v ich vlastných interpretáciách.

I keď sme uviedli 3 etapy výskumu, žiakov sme mali možnosť pozorovať a reflektovať počas 3 rokov, počas ktorých bola výskumníčka ich vyučujúcou učiteľkou.

Metodika získavania kvalitatívnych empirických dát

Odkrývanie spontánnych, „skrytých“ stratégií žiakov pri čítaní textov použitých v testovacích zošitoch sme uskutočnili metódou **rozhovoru pomocou návodu** (Hendl, 2005). Vzhľadom na charakter a zameranie skúmanej problematiky bolo potrebné rozhovor **štrukturovať a vhodne formulovať otázky**. Vychádzali sme z predpokladu, že v rámci súčasného vyučovania žiaci 4. ročníka nie sú systematicky, cieľavedome, resp. vôbec vedení k poznávaniu a používaniu čitateľských stratégií v snahe napomáhať

porozumeniu čítaného textu. Žiaci zrejme nemajú adekvátne vedomosti o čitateľských stratégiách a tým je pre nich problematické aj nemožné spontánne, naratívne rozprávať o svojich strategických aktivitách ako psychických procesoch. Bolo teda potrebné otázky k jednotlivým stratégiám konkretizovať. Takto sme postupovali zvlášť pri stratégiách pred čítaním. Pri stratégiách počas čítania sme nechali žiakov interpretovať svoje postupy, keďže sa vyjadrovali už ku konkrétnej činnosti – vlastnému čítaniu. Práve v tomto zmysle sme pri stratégiách pred čítaním volili konkrétnejšie otázky. V etape po prečítaní textu sme znova nechali žiakov interpretovať svoj postup a zaujímalo nás aj žiakovo hodnotenie vlastného čítania. Komplexne môžeme povedať, že sme sa snažili o kombináciu konkrétnych otázok i voľnejších interpretácií, v snahe dosiahnuť plastickejší a možno reálnejší obraz žiackych stratégií čítania. Počas celého rozhovoru sme sa snažili hľadať pohľad a vysvetlenie stratégií zo strany žiaka, t. j. nazerať na strategické aktivity cez žiakove interpretácie.

Štruktúru a tematickosť rozhovoru sme zabezpečovali **vopred zostaveným návodom**, v rámci ktorého sme sa snažili vyčerpať všetky otázky. Návod na rozhovor je členený do troch základných častí, ktoré **vychádzajú z fáz recepcie textu** (Gavora, 1992). Každá časť ako podtéma je zastúpená formulovanými otázkami zameranými na zisťovanie žiackych spontánnych stratégií v danej fáze čítania. Rámcovú štruktúru návodu rozhovoru nám sprehľadňuje *Tabuľka 1*. **Otázky** sme sa snažili vopred starostlivo formulovať, pričom sme sledovali jednoznačnosť, zrozumiteľnosť pre daný vek žiakov a tiež, aby neimplikovali samotné odpovede, resp. nevnucovali žiakovi istý variant/varianty odpovedí. **Rovnakými otázkami sme súbežne zisťovali stratégie vždy pri literárnom aj informačnom texte**. Prehľadný súhrn autentických otázok uvádzame v *Tabuľkách 2., 3., 4.*

Tabuľka 1. Spontánne žiacke stratégie pri čítaní

LITERÁRNY TEXT	stratégie pred čítaním	INFORMAČNÝ TEXT
	prvý–orientačný pohľad na text	
	utváranie predstáv, očakávaní, predpokladov k textu	
	upresnenie cieľa čítania	
	odhad času čítania	
	aktivizácia vlastného poznania	
	↓	
	stratégie počas čítania	
	(voľné) interpretácie postupov počas čítania	
	↓	
	stratégie po čítaní	
	(voľné) interpretácie postupov po prečítaní textu reflexie žiakov (hodnotenie) po prečítaní textu	

Ako prvé nás zaujímalo, **ČI žiak uvedenú stratégiu vôbec použil**. Na tento zámer sme použili **zatvorené otázky**, pri ktorých sme očakávali odpovede: *áno – nie* (resp. *neviem*), odpovede boli zároveň materiálom aj pre kvantitatívnu interpretáciu výsledkov, ktorú sme zobrazovali do tabuliek. Prvú otázku k zisťovanej stratégii

môžeme nazvať aj „selektívnou“, keďže sme chceli získať - vyselektovať žiakov, ktorí potencionálne mohli použiť spontánne stratégie pri čítaní. Zodpovedanie prvej otázky bolo prvým kritériom pre uznanie možnej prítomnej stratégie, čo však bolo potrebné verifikovať odpoveďami na ďalšie – **otvorené otázky**, kedy nás ďalej zaujímalo: **o AKÚ konkrétnu podobu tejto stratégie ide a PREČO ju žiak použil**. Nimi sme sa snažili zistiť konkrétnu individuálnu podobu stratégie žiaka a dôvod použitia. Vychádzali sme z predpokladu: ak žiak tvrdil, že stratégiu použil, môže i nemusí byť tento výrok vierohodný. Platnosť pre náš výskum nadobudne, ak bude žiak vedieť (svojsky) svoju stratégiu popísať, charakterizovať i zdôvodniť.

Tabuľka 2. Komplet zadaných otázok vo fáze „pred čítaním“.

autentické znenie otázok	očakávaný obsah odpovede:
stratégia: Prvý – orientačný pohľad na text	
<i>Čo si urobil, keď si dostal do rúk nový text, ako si postupoval?</i>	objasnenie prístupu k textu, t. j., či žiak začal čítať hneď, alebo sa s textom najskôr „oboznánil“
<i>Spomeň si, keď som vám rozdala napísaný text a ty si ho držal v ruke prvýkrát. Povedz, ako si postupoval, začal si hneď čítať?</i>	súčasne možné zakomponovanie popisu postupu, orientácie, zamerania sa v texte
<i>Ako zvykneš začínať čítanie nového textu, ako postupuješ, napr. keď chceš čítať článok v čítanke, chceš si niečo zaujímavé a náučné prečítať v časopise alebo sa ideš učiť nové učivo z prírodovedy, vlastivedy?</i>	
<i>Povedz mi presne, ako si postupoval, keď si zbežne text pred čítaním prezeral? Na čo prvé si sa zameral, čo bolo ďalšie...?</i>	popis postupu, orientácie, zamerania sa v texte
<i>Pokús sa vysvetliť, prečo si zvolil takýto postup?</i>	dôvod, ktorý mohol implikovať zámer (podnet ako impulz) i sledovaný cieľ
stratégia: Aktivizácia vlastného poznania	
<i>Skôr, ako si začal čítať, mal si nejaké vlastné predstavy, myšlienky, „niečo“, čo ti text pripomenul?</i>	objasnenie, či bolo/nebolo aktivizované žiakovo poznanie
<i>Pokús sa povedať mi, popísať tieto svoje myšlienky!</i>	popis, charakteristika asociácií žiaka
<i>Vedel by si vysvetliť, prečo si na niečo (resp. už konkrétna žiakova asociácia) myslel, spomínal si?</i>	dôvod, ktorý mohol implikovať zámer (podnet ako impulz) i sledovaný cieľ
stratégia: Upresnenie cieľa	
<i>Prišla ti na um taká myšlienka, že prečo budeš čítať, napr. „tak teraz budem čítať, lebo chcem...“? Mal si v duchu pred čítaním týchto textov nejaký svoj cieľ, snahu niečo dosiahnuť?</i>	objasnenie prítomnosti/nepřítomnosti cieľa, resp. cieľov, zámerov
<i>Pokús sa teda spomenúť si, aký to bol cieľ, čo bolo tvojou snahou, keď si mal pred sebou text?</i>	popis, charakteristika cieľa, zámerov žiaka
<i>Vysvetlíš aj, prečo si mal práve takýto cieľ, snahu?</i>	zdôvodnenie žiakovej cieľavedomosti
stratégia: Utváranie predstáv, očakávaní, predpokladov k textu	
<i>Mal si pred čítaním nejaké predstavy o texte, očakával si niečo, predpovedal si sebe niečo?</i>	objasnenie, či sa u žiaka pred čítaním textu objavili myšlienky ako isté predikcie
<i>Pospomínaj si a povedz mi, ako tie tvoje predstavy vyzerali, čo si vlastne očakával od textu?</i>	konkretizovanie, upresnenie žiakových (spontánných) predikcií,

<i>Určite vieš aj, prečo si tak myslel, alebo čo ťa k tomu viedlo, čo to spôsobilo?</i>	podnety (resp. zámery), ktoré spôsobili emergujúce predikcie
stratégia: Odhad času čítania	
<i>Hovoril si, že si text hneď celý nečítal, teda si ho podľa seba poprezeral. Prišlo ti na um, rozmýšľal si vtedy nad časom, trvaním tvojho čítaniu?</i>	objasnenie, či žiak odhadoval čas svojho čítania, resp. aspoň uvažoval o čase čítania
<i>inak: ...koľko ti asi čítanie bude trvať, asi koľko času čítaniu venuješ?</i>	
<i>Ak vieš, vysvetli mi, prečo si vôbec takto zmyšľal?</i>	zdôvodnenie žiakových myšlienok, čo ho viedlo, čo chcel tým dosiahnuť, aké boli jeho očakávania

Tabuľka 3. Komplet zadaných otázok vo fáze „počas čítania“.

autentické znenie otázok	očakávaný obsah odpovede:
<i>Spomeň si, keď si text čítal, postupoval si stále rovnakým tempom, čítal si všetko rovnako rýchlo alebo si aj zastavoval?</i> (alebo): <i>Ako teda zvykneš postupovať, keď už niečo čítaš, napr. rozprávku, alebo niečo sa učíš do školy z učebnice...?</i>	objasnenie, či žiak čítal rovnakým/rôznym tempom, či spomaľoval, zastavoval (za istým účelom) a ktoré z týchto postupov aplikoval, t. j. či potencionálne vôbec mohol použiť ďalšie zisťované stratégie
<i>Kedy si zastavoval alebo spomaľoval? Pokús sa spomenúť si a vysvetliť mi to?</i>	
<i>Vysvetli, prečo si takto postupoval (teda, čo ťa k tomu viedlo, chcel si niečo tým dosiahnuť) ?</i> (alebo): <i>Prečo zvykneš takto postupovať pri svojom čítaní, napr. doma?</i>	objasnenie, či si je žiak vedomý dôvodu, t. j. čo spôsobilo kontinuálne narušenie čítania textu (spomalenie, zastavenie)

Tabuľka 4. Komplet zadaných otázok vo fáze „po čítaní“.

autentické znenie otázok	očakávaný obsah odpovede:
stratégia: Žiacke voľné interpretácie postupov po čítaní	
<i>Spomeň si na situáciu, keď si prečítal text, teda, keď si dočítal...Čo si ďalej urobil:... začal si hneď vyplňať testové úlohy alebo si sa ešte zdržal?</i>	objasnenie, či žiak po prečítaní začal vyplňať testové úlohy hneď alebo či sa istou (strategickou) aktivitou, postupom textom ešte zaoberal
<i>Pokús sa opísať, vysvetliť, čo si urobil?</i> <i>...prečo si sa zdržal?</i>	spresnenie a konkretizácia žiakovho postupu po čítaní, opis situácie zdôvodnenie postupu (aký podnet, cieľ)
stratégia: Reflexie žiakov po čítaní textu	
<i>Keď si už mal text prečítaný, považoval si sa za úspešného v čítaní, bol si teda so sebou spokojný?...Aké sú tvoje dojmy?</i> <i>A prečo si to myslíš?</i>	prezentovanie žiakových reflexií po prečítaní textu (bez ohľadu na to, či uviedol predchádzajúcu stratégiu), konkrétne sebahodnotenie žiaka v procese čítania aký je dôvod žiaka viedol/vedie k reflexiám

Pri zápisoch sme sa snažili o maximálnu presnosť a autenticitu žiackych výpovedí. Záznam výpovedí je možné nahrávať na diktafón, racionálnejší je však elektronický zápis (počítačom) do vopred zostavených hárkov, pričom výpovede každého žiaka sme zaznamenávali na samostatný hárok. Tým sa šetrí čas pri spracúvaní dát, podmienkou však je expertná úroveň strojopisu. V *Tabuľke 5* uvádzame príklad autentického zápisného hárku pre jedného žiaka (autentické výpovede: Mária, 1. čitateľská úroveň). Takto zachytený empirický materiál bol nielen východiskovým súborom dát, ale užitočnou a nevyhnutnou pomôckou predovšetkým pri spracúvaní, ale aj prezentácii žiackych výpovedí v spojení s interpretáciou a analýzou.

Tabuľka 5. Formulár vyplneného zápisného hárku.

meno: Mária, 1. čitateľská úroveň	
LITERÁRNY TEXT	INFORMAČNÝ TEXT
etapa „pred čítaním“	
stratégia: Prvý – orientačný pohľad na text	
<i>Prešla som si od začiatku aj do konca.....aj som chcela vedieť, koľko toho je.....všimla som si také zaujímavé slová, také rozprávkové, možno aj tie dlhšie som pozerala.....tak asi o čom to je, tá rozprávka...</i>	<i>Tak v rýchlosti som si popozerala tabuľku a tie všelijaké oznamy, čo tam boli, to som bola zvedavá, prečo je to tam,....., myslím, že som si aj tie nadpisy prečítala, mohla som sa už z toho voľačo dozvedieť...</i>
stratégia: Upresnenie cieľa čítania	
<i>Tak som si myslela, že chcem to <u>dobre</u> prečítať...aby som spoznala tú rozprávku...</i>	<i>Tiež som to chcela <u>dobre</u> prečítať...hlavne o tých panovníkoch som si chcela prečítať...no tiež, aby som zistila, čo je tam...</i>
stratégia: Aktivizácia vlastného poznania	
<i>„Ja som si <u>tak trochu</u> hneď predstavila nejakú lúčku, aj tých mravčekov, to asi bolo všetko.....(prečo?) vždy mi tak niečo príde na um</i>	<i>Aj som si <u>trocha</u> tak spomenula, keď sme celá rodina navštívili Bojnice, ale bolo to už dávnejšie,....., mali sme všelijaké zážitky, vždy si to zapamätám.....a ešte mi to pripomenulo nejaké informácie z vlastivedy, čo sme sa učili, tak sa mi to zopakovalo, to učivo.....(prečo?) no, preto, lebo sa mi to všetko tak pripomenulo...</i>
stratégia: Utváranie predstáv, očakávaní, predpokladov k textu	
<i>Ja som čakala na začiatku, že to bude pekné, taký nejaký pekný príbeh o zvieratkách...podľa tých slov, čo som si prečítala.</i>	<i>Aj tu som čakala zaujímavé niečo o Bojniciach, podľa obrázkov...</i>
stratégia: Odhad času čítania	
<i>...lebo sa mi to nezdalo také ťažké, že by som to neprečítala...</i>	<i>...tento som čakala, že budem viac čítať, lebo bol dlhý...</i>
etapa „počas čítania“	
Žiacke interpretácie postupov	
<i>Rôzne rýchlo som to určite čítala, aj tak <u>po</u> častiach...hlavne keď som nerozumela som sa aj vrátila...</i>	<i>...tu som tiež všelijako čítala, tak ako som potrebovala som išla z jedného do druhého, aby som pochopila,...no, hlavne tam oznamy čo boli, mi také náročnejšie pripadali, tak som sa tiež vrátila...</i>
etapa „po čítaní“	
Žiacke voľné interpretácie postupov po čítaní	
neuviedla	neuviedla
Reflexie žiakov po čítaní textu	
<i>Zdalo sa mi, že celkom to bolo dobré,...lebo som to zvládla prečítať, aj som to stihla</i>	<i>Tiež som to dobre myslím prečítala, že som sa tam dozvedela veľa.</i>

Skôr, ako sme pristúpili k **rozhovorom** s „našou“ triedou, vyskúšali sme rozhovory so žiakmi (inej triedy) z predvýskumu v testovaní. Chceli sme tak overiť vhodnosť formulácií otázok (primeraná náročnosť a zrozumiteľnosť, jednoznačnosť, neutrálnosť, zameranosť) časové trvanie rozhovoru, technika a schopnosť autentického zápisu. Na tomto základe sme mohli previesť menšie korektúry, hlavne čo sa týka formulácií otázok. Chceli by sme týmto zdôrazniť, že predvýskum v testovaní i skúšobné rozhovory splnili svoj účel a boli obzvlášť užitočné pre skvalitnenie výskumného nástroja. S každým žiakom individuálne bol realizovaný **rozhovor** v trvaní cca 40 min.. Prebiehal v priestoroch „domácej“ triedy žiakov bez ďalších účastníkov, snažili sme sa minimalizovať možné rušivé vplyvy. Rozhovory sa začali realizovať 1 týždeň po testovaní. Uskutočňovali sme ich po vyučovaní, počas po sebe nasledujúcich 8 dní, aby časové obdobie medzi testovaním a rozhovormi bolo u jednotlivých žiakov v čo najmenších rozdieloch.

Postupy spracovania a vyhodnocovania dát

Realizáciou rozhovorov sme získali empirický materiál v podobe záznamových hárkov, kde boli autentické výpovede usporiadané podľa jednotlivých etáp čítania i stratégií. Tu treba pripomenúť, že do hárkov sme zaznamenávali len výpovede, ktoré spĺňajú nižšie uvedené kritériá a podľa nich boli významné pre náš výskum. **Kritériá**, podľa ktorých sme žiakov výrok považovali za prezentovanie realizovanej stratégie pri čítaní textu, boli dve:

I. kladná odpoveď : „áno“, resp. odpoveď implikujúca prítomnosť potencionálne použitej stratégie,

II. kvalitatívna charakteristika stratégie, podľa kladených otázok mal žiak:

- popísať, konkretizovať svoj postup, podstatu stratégie, t. j. AKÁ konkrétna bola stratégia,
- vysvetliť dôvod, t. j. PREČO stratégiu použil (čím sme mohli odhaliť podnet a/alebo cieľ použitia)

Uvádzame konkrétny **postup spracovania empirického materiálu**:

I. zo zápisných hárkov všetkých žiakov sme (kopírovaním) sústredili výpovede ku každej stratégii vždy na samostatnú stranu (t. j. každá stratégia mala svoj záznam žiackych výpovedí)

II. pracovali sme v zázname konkrétnej stratégie, kde sme študovali výpovede, hľadali spoločné znaky (použitie slovné výrazy), na základe ktorých sme ich chceli vhodne triediť – vytvoriť varianty, čo nebolo vždy jednoduché. Intuitívne sme si predbežne zadali aj orientačné názvy variantov, ktoré sme neustále spresňovali alebo aj menili. Týmto názvom sme priradzovali (kopírovali) výpovede, ak niesli potrebný znak. Neraz sa však stalo, že po úvahách niektorý variant zanikol, resp. svojou podstatou sa zhodoval s iným variantom, ku ktorému sa preto priradil. Bolo potrebné nájsť isté hľadisko ako kritérium, podľa ktorého tá-ktorá výpoveď môže reprezentovať istý variant. Hľadisk sa však často objavilo viacero, vtedy sme hľadali to najvýstižnejšie. Ak

sa podarilo varianty zostaviť, vždy sa našli ďalšie jemnejšie významové rozdiely medzi výpoveďami, ktoré sme však zohľadňovali už v rámci variantov. Tento proces bol typický dôsledným uvažovaním nad významom výpovedí vo svojej komplexnosti, hľadaním spoločných znakov, formuláciou vhodných označení variantov a sústavným presúvaním výpovedí. Výsledkom procesu je typológia pozostávajúca z pomenovaných variantov, pričom každý variant reprezentujú žiacke výpovede, vyznačujúce sa ďalšími príznakmi. V *Tabuľke 5* uvádzame príklad záznamu v ktorom sme zostavovali typológiu a nachádza sa tu v konečnej podobe.

Tabuľka 5. Príklad zostavenej typológie stratégie „Upresnenie cieľa čítania“ v etape „pred čítaním“.

stratégia: UPRESNENIE CIEĽA ČÍTANIA
(elaborovaný) variant: porozumieť obsahu textu (dozvedieť sa)
<i>Tieto obidva som (texty) chcel prečítať, no, chcel som to všetko pochopiť, čo tam je napísané...(prečo?)...aby som vedel potom na tie otázky odpovedať, čo sme tam mali...(David, I., LT, IT)</i>
<i>Snažila som sa rozprávku dobre porozumieť...preto, aby som vedela, o čom je, keď sme mali potom nejaké úlohy...(Soňa), LT</i>
<i>Tak som si myslela, že chcem to dobre prečítať...aby som spoznala tú rozprávku...(Mária), LT</i>
<i>Tiež som to chcela dobre prečítať...hlavne o tých panovníkoch som si chcela prečítať...no tiež, aby som zistila, čo je tam...(Mária) IT</i>
<i>Trochu som sa chcel dozvedieť voľačo...bolo to také celkom pekné...(Danko) IT</i>
mať zážitok
<i>Čo ja viem, tak, že som sa chcel trochu pobaviť na tom...neviem prečo, len tak, no že to bola rozprávka.. (Adam) LT</i>
<i>Na taký nejaký príbeh som myslela, chcela som niečo pekné zažiť...neviem prečo, len tak....(Simonka) LT</i>
prečítať časť textu
<i>Tuto (LT) som si tak potreboval pozrieť odstavec na konci...lebo bol som zvedavý na koniec...Pavol (LT)</i>
<i>Viac som sa snažil tú mapu dobre popozerať...neviem, prečo, lebo sa mi chcelo...Pavol (IT)</i>
vyhľadať informácie
<i>Len tak mi prišlo na um, asi že nejaké informácie tam budem hľadať...(prečo?)...len tak ma to napadlo...(Adam) IT</i>
prečítať celý text
<i>No, asi najprv to celé prečítať... aby som mohol aj napísať odpovede nejaké... (Jozef) IT</i>
<i>Asi som to chcel stihnúť prečítať...no však, kvôli tým otázkam... (Peter) IT</i>

III. pomôckou pri práci s kvalitatívnymi dátami (výpoveďami) nám bol súhrnný prehľad výpovedí všetkých žiakov podľa stratégií, typov textu i čitateľských úrovní, ktorý je v pôvodnej empirickej štúdiu kompletne uvedený. Tento prehľad si možno zostavovať priebežne počas získavania empirického materiálu, t. j. zaznamenávať jednotlivé výpovede do prehľadu.

Prezentácia materiálu, jeho analýza a interpretácia

Ako bolo už uvedené, žiacke výpovede sme podľa určených kritérií kvalifikovali ako prejavy istej stratégie. Pri spytovaní sa na konkrétnu stratégiu sme získali rôzne podoby žiackych výpovedí (interpretácií), tieto predstavujú v našom výskume konkrétne **varianty vopred určených skupín spontánnych stratégií**. Do rozhovorov sme teda vstupovali s vopred určenou rámcovou štruktúrou stratégií, ktoré sme u žiakov zisťovali

istými otázkami. V rámci každej etapy čítania i zisťovanej stratégie sme sa zaujímali o stratégie viažuce sa k literárnemu (ďalej len LT) i informačnému textu (ďalej len IT). Za účelom vytvorenia plastickejšieho, transparentnejšieho a prehľadnejšieho obrazu problematiky sme do kvalitatívnych interpretácií a analýz vkladali autentické výpovede žiakov a náležité kvantitatívne zobrazenia údajov (početnosti stratégií). Ďalšie podkapitoly pôvodnej práce sú venované stratégiám v rámci tej-ktorej etapy čítania, kde každú skúmanú stratégiu charakterizujeme teoreticky i vo vzťahu k nášmu výskumu, objasňujeme kritériá, podľa ktorých žiacke výpovede zrejme prezentujú, že žiak daný variant ako stratégiu použil. Zverejnené sú relatívne presné znenia otázok, ktoré boli žiakom položené i autentické výpovede žiakov, ku ktorým sa osobitne vyjadrujeme. Každá výpoveď je označená svojím autorom i skratkou typu textu, ku ktorej sa viaže (LT, IT). Pokúsili sme sa o triedenie výpovedí podľa explicitne uvedených kritérií a následne o vytvorenie typológií výpovedí ako zistených spontánnych stratégií žiakov, ktoré použili v rámci príslušnej etapy čítania, čím špecifikujeme isté varianty stratégie. Všímame si tiež, či uvádzaná stratégia prechádza od spontánnosti k uvedomelosti a cieľavedomosti, čím by mohla nadobúdať znaky metakognitívnej stratégie (takéto prípady zdôrazníme). Poukážeme na prípady žiakov, ktorí sa nám javia ako zaujímaví, výnimočný v súvislosti s dosiahnutou čitateľskou úrovňou, používania spontánnych stratégií a prejavov na vyučovaní pri práci s textom. Snažíme sa pritom **pozerať na strategickú aktivitu zo žiackej perspektívy**, čo sa podstatne odzrkadľuje na formuláciách variantov i zostavovaní typológií. V sumarizácii ku stratégiám a ich variantom sa zameriame predovšetkým na kvalitatívnu analýzu, pre lepšiu prehľadnosť ju doplníme aj kvantitatívnymi dátami:

- v rámci celej triedy,
- podľa typu textov,
- podľa určených čitateľských úrovní.

Záver

Stručný exkurz do empirického výskumu predovšetkým v zmysle aplikovanej metodiky možno uzavrieť základnými piliermi, ktoré sumárne vystihujú jeho podstatu, zmysel i poslanie. Podstatou bádania bolo hľadanie „cesty“ výskumníka k implicitným, často aj pre samotné deti nepoznaným myšlienkovým pochodom, ktoré sme označili ako spontánne čitateľské stratégie so súčasnou snahou objasniť ich podobu či špecifický ráz prostredníctvom ponímania a interpretácií samotných detí - čitateľov. Komplementárne sú dopĺňané reflexiou vyučujúcej učiteľky z kontextu školskej výučby. Zmyslom tohto projektu bolo nájsť tieto skryté procesy, ktoré nadobúdajú značný determinujúci význam pri čítaní s porozumením a môžu tak byť možnými prostriedkom k odstraňovaniu problémov s porozumením čítaného, resp. ďalej rozvíjať schopnosť žiaka orientovať sa v texte, hľadať explicitné a implicitné informácie, konštruovať vlastné porozumenie textového obsahu atď. Nestačilo by však tieto procesy v deťoch objaviť, vyžaduje sa z tejto ich skúsenosti vychádzať pri explicitnej výučbe čitateľských stratégií v kontexte školského vyučovania, čo zatiaľ nie je bežnou praxou. V tomto kontexte sme chceli zároveň poukázať na ideálnu príležitosť učiteľa v praxi zaoberať sa svojimi žiakmi v zmysle ich edukačných potrieb, čo je navyše umocňované a posilňované vzájomnou dôverou a istotou (ako častá bariéra pri analogických

procedúrach, ak je výskumník anonymný a deťom neznámy). Poslanie projektu chápeme ako podnet a inšpiráciu pre ďalšie kvalitatívne skúmanie, ktoré sa pri analogických výskumných problémoch vyžaduje vzhľadom na nevyhnutnosť zísť „pod povrch“ a nájsť možno pravú príčinu existencie alebo ohnisko potrebnej zmeny zjavného stavu u jednotlivca (skupiny). Takto chápané poslanie výskumu zvlášť naberá na významnosti, ak sú predmetom záujmu deti mladšieho školského veku, konštruujúce si svoj subjektívny svet, ktorý nie je tak jednoznačne a komplexne manifestovaný ako u starších detí či kompetentnejších dospelých. Napokon v metodologickom kontexte je našou snahou aspoň skromným príspevom posilniť kvalitatívne skúmanie pri poznávaní detí – žiakov – študentov, predovšetkým v kontexte čitateľskej gramotnosti.

Literatúra:

GAVORA, P. 1999. Úvod do pedagogického výskumu. Bratislava: Univerzita Komenského, 1999, 236 s. ISBN 80-223-1342-4

GAVORA, P. 1992. Žiak a text. Bratislava: SPN, 1992. 128 s. ISBN 80-08-00333-2

GAVORA, P., ZÁPOTOČNÁ, O. 2003. Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. 81 s.

HENDL, J. 2005. Kvalitatívny výskum: Základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2

MAGULOVÁ, J. 2007. Spontánne stratégie žiakov 4. ročníka základnej školy pri čítaní s porozumením. Rigorózna práca. Trnava: Trnavská univerzita, 2007, 196 s.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (eds.). 2004. *Cesty pedagogického výskumu*. Brno: Paido, 2004. 79 s. ISBN 80-7315-078-6

ŠVEC, Š. a kol. 1998. Metodológia vied o výchove: kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy. Bratislava: IRIS, 1998. 304 s. ISBN 80-88778-73-5

ZÁPOTOČNÁ, O. 2001. Rozvoj počiatkovej literárnej gramotnosti. In: Kolláriková, Z. – Pupala, B. (Eds.): *Předškolní a primární pedagogika/Předškolská a elementární pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 259-271. ISBN 80-7178-585-7