

TAFFY E. RAPHAELOVÁ

KATHRYN H. AUOVÁ

**QAR: Lepší porozumění a testování poznatků
napříč věkovými kategoriemi a obsahovou náplní**

Autorky ve svém článku popisují, jak vztah mezi otázkou a odpovědí (Question Answer Relationship - QAR) může poskytnout nosný rámec pro porozumění výuce a pomoci překonat mezery v chápání souvislostí.

Dosažení vysoké úrovně gramotnosti a chápání souvislostí všemi dětmi představuje základní zodpovědnost dnešních učitelů. V tomto článku popisujeme potenciál metody vztahu mezi otázkou a odpovědí (Question Answer Relationship - QAR), která může učitelům pomoci vést studenty a žáky k vyšší úrovni gramotnosti a chápání souvislostí. Tento popis zasadíme do současného vzdělávacího a hodnotícího kontextu, přičemž se především zaměříme na význam toho, co vlastně znamená učit tak, abychom dosáhli vyššího stupně porozumění textu a chápání souvislostí, a proč je obzvláště důležité zajistit takové vzdělávací aktivity, které by zahrnuly všechny žáky.

Pedagogové se shodnou, že žáci musí dosáhnout vysokého standardu gramotnosti a chápání souvislostí. V demokratické společnosti závisí úspěch na informovaných občanech, kteří se mohou efektivně účastnit demokratického rozhodování: číst širokou škálu nejrozumnějších materiálů, interpretovat a vyhodnocovat přečtené, docházet k závěrům na základě ověřených faktů a tak dál. S rostoucí zodpovědností na krajské, státní a federální úrovni navíc američtí učitelé vědí, že jsou často posuzováni na základě srovnání, jak si jejich studenti vedou v povinných testech, kde je mnohé v sázce. A vysoká míra úspěšnosti ve zkouškách porozumění textu a chápání souvislostí je bezesporu důležitá pro výuku v celé šíři kurikula, pro nezávislost a osobní uspokojení při práci s psaným textem i pro úspěch v ekonomice v čím dál větší míře vycházející ze společnosti založené na informacích.

Co ale vlastně znamená dosáhnout vyšší úrovně porozumění textu a chápání souvislostí? K informaci o současných metodách a budoucích trendech nám mohou pomoci nedávno uskutečněné celostátní diskusní panely a zprávy podrobně mapující, v čem spočívá porozumění textu (např. Pressley, 2002; Snow, 2002; Sweet & Snow, 2003). Zpráva RAND (Snow) vypracovaná na objednávku ministerstva školství Spojených států například definuje gramotnost jako stav, jehož je dosaženo, když

čtenář dokáže snadno a se zájmem přečíst materiály různé povahy, umí číst za různými účely a dokáže číst s porozuměním dokonce i tehdy, když předložený materiál není snadné pochopit ani není kdovíjak zajímavý... [S]kutečně gramotní čtenáři... jsou schopní osvojit si nové znalosti a porozumět novým pojmům, umějí informace získané z textu správně použít a dokážou si při čtení uchovat pozornost a uvažovat nad přečteným. (str. xiii)

Stejný pohled se odráží i v nedávném Celostátním zhodnocení pokroku ve vzdělání (National Assessment of Educational Progress - NAEP; Donahue, Daane & Grigg, 2003), jediném rozsáhlém průzkumu ve Spojených státech hrazeném z federálních prostředků. Z něho vychází i rámec pro hodnocení gramotnosti a chápání souvislostí přečteného textu NAEP 2009 (National Assessment Governing Board, 2004), který posouvá definici gramotnosti ještě dál. Od žáků se například bude očekávat, že budou bez potíží a s porozuměním číst napříč žánry od krásné literatury přes literaturu faktu a odborné texty až po poezii. Bude od nich požadováno správné zodpovězení otázek, z nichž sedmdesát až osmdesát procent bude vyžadovat propojení, interpretaci a kritické zhodnocení přečtených textů. Tradiční otázky, které po čtenářích vyžadují prosté vyhledání a zapamatování informace z textu, budou tvořit pouze třetinu nebo čtvrtinu ze všech položených dotazů. Více než polovina otázek vyšší úrovně bude po žácích vyžadovat, aby odpověděli kratší nebo i delší písemnou reflexí

namísto jednoduchého výběru z předem daných možností. K doložení gramotnosti ve čtení krásné literatury budou muset žáci a studenti prokázat, že umějí přečtené hluboce promyslet a napsat odpovědi na otázky zabývající se tématy textu, jednotlivými prvky zápletky a pohledy na text z různých úhlů. K prokázání vyššího stupně porozumění a gramotnosti v oblasti literatury faktu budou muset studenti použít své znalosti o struktuře textu (např. osnovu, volný vztah mezi jednotlivými částmi textu, logické spojitosti) a budou muset být schopni v textech rozpoznat důležité detaily, grafy, fotografie a další materiály.

Podoba strategických znalostí vyhodnocovaných ve federálních i státních testech je nyní i do budoucna zcela klíčová pro dosažení vysoké úrovně gramotnosti a chápání souvislostí. V tomto kontextu musí být hlavním zájmem překlenutí rozdílů v dosaženém stupni gramotnosti mezi studenty běžných škol a žáky z různých atypických prostředí (Auová, 2003). Žáci z odlišných socioekonomických prostředí a s různým zázemím se liší od běžných studentů z hlediska etnického původu, socioekonomického statusu nebo mateřského jazyka (Auová, 1993). Ve Spojených státech mohou žáci z odlišných prostředí pocházet například z afroamerického nebo latinskoamerického etnika, případně z komunity původních amerických obyvatel; mohou přicházet z rodin s nízkými příjmy; nebo mohou hovořit jako svým mateřským jazykem afroamerickou nářeční podobou angličtiny či španělštiny.

Jak je ukázáno v Tabulce 1, existence rozdílů v úspěšnosti mezi studenty je ve výsledcích čtecích testů z roku 2002 výrazná (Grigg, Daane, Jin & Campbell, 2003). Tyto výsledky ukazují, že jako skupina zaostávají na konci dvanáctileté školní docházky studenti z odlišného sociálního prostředí v dosažené úspěšnosti v testech gramotnosti a chápání souvislostí o čtyři roky za svými vrstevníky z většinové společnosti. Průměrný výsledek černošského studenta z nejvyšší třídy střední školy (267) odpovídá průměrnému výsledku žáka osmé třídy asijského nebo tichomořského původu (267) a nachází

se lehce pod průměrem bělošského žáka osmé třídy (272). Podobně výsledek průměrného hispánského studenta v posledním ročníku střední školy (273) je pouze o jediný bod nad průměrným bělošským žákem osmé třídy. Tento rozdíl je patrný u žáků na obou stupních základní školy a zatím se pouze zhoršuje.

TABULKA 1

Průměrné výsledky srovnávacích testů gramotnosti NAEP 2002

Etnický původ	4. třída	8. třída	12. třída
běloši	229	272	292
černoši	199	245	267
hispánci	201	247	273
Asijci a obyvatelé tichomořských ostrovů	224	267	286

K vysvětlení rozdílů v úspěšnosti ve výsledcích testů čtenářské gramotnosti se objevilo velké množství nejrozličnějších teorií, které identifikovaly faktory v kompetenci učitele ve třídě i mimo jeho působnost. My se zde soustředíme na oblast, jež spadá do působnosti jednotlivých učitelů a jejich kolegů ve škole: na možnosti studentů z odlišných socioekonomických prostředí dosáhnout kvalitního vzdělání ve smyslu porozumění textu a chápání souvislostí, které jsou v současné době omezené. Z výzkumu vyplývá, že v porovnání se svými druhy z většinové společnosti mají studenti z odlišných prostředí sklon dosáhnout většího objemu vzdělanosti v dovednostech nižší úrovně a menší schopnost v oblasti chápání souvislostí a vyššího stupně přemýšlení o textu (Darling-Hammond, 1995; Fitzgerald, 1995). Tento důraz na dovednosti nižší úrovně často vychází z nižších očekávání úspěchu u studentů z odlišných prostředí, odráží se v něm mylné přesvědčení, že tito studenti mají nižší předpoklady pro vyšší úroveň myšlení

než většinoví studenti (Oakes & Guiton, 1995). Tato chybná logika vede k nesprávnému závěru, že vzdělání v dovednostech nižší úrovně lépe odpovídá schopnostem studentů z odlišných prostředí.

Tyto stereotypy v pohledu na studenty z odlišných socioekonomických prostředí jsou obzvláště bolestivé v časech, kdy se zavádějí standardy pro kompetence v gramotnosti a porozumění textu. Jak jsme již dříve uvedli, velká část testovacích otázek – během příštích pěti let přibližně od tří čtvrtin po čtyři pětiny všech otázek v průzkumech porozumění textu a chápání souvislostí NAEP – vyžaduje od žáků a studentů užití vyššího stupně myšlení, například schopnost propojení vztahu čtenáře k čtenému textu nebo zkoumání obsahu a struktury textu (National Assessment Governing Board, 2004; Donahue a kol., 2003). Jak je zmíněno výše, studie ukazují, že většina studentů a žáků z odlišných socioekonomických prostředí nezískává ten druh vzdělání v oblasti čtenářské gramotnosti a chápání souvislostí, které by je připravilo tak, aby si mohli dobře vést v testech, jež jsou ve vzrůstající míře orientovány na vyšší porozumění čtenému textu. Z výzkumu je patrné, že všichni studenti a žáci potřebují vzdělání v porozumění textu, především takové vzdělání, které se zaměřuje na strategie potřebné k formulování odpovědí a náročných otázek (Taylor, Pearson, Peterson & Rodriguez, 2003).

V naší práci se školami, na které se zapisuje značná část dětí z odlišných socioekonomických prostředí, jsme zjistili, že učitelé se často setkávají s obtížemi, když se snaží prosadit žádoucí změny ve vzdělání. V typickém případě tito učitelé časem přivyknou vzdělávání zaměřenému na dovednosti nižší náročnosti spíše než na vyšší úroveň myšlení a kompetence ve čtení a chápání souvislostí. Nebo si bývají nejistí, jak učit odlišné strategie chápání takovým způsobem, aby žákům a studentům umožnili pochopit, jak lze tyto strategie využít k usnadnění porozumění textu. Důsledky nižšího vzdělání všech studentů, ale především těch z odlišného socioekonomického prostředí, mohou daleko přesáhnout pouze nižší úspěšnost v

testech a pravděpodobně omezí jejich příležitosti pro dosažení vyššího vzdělání, odpovídajícího zaměstnání a celkového uplatnění ve společnosti.

V úhrnu současná praxe a budoucí trendy kladou stále větší požadavky na učitele, aby zajistili u všech svých studentů možnost dosáhnout vysokého stupně gramotnosti a chápání souvislostí. Učitelé se mohou cítit zaskočení nárokem, aby dovedli své žáky k těmto vyšším stupňům gramotnosti, neboť mezi nimi panuje nejistota, jak vyučovat strategiím porozumění textu a chápání souvislostí a pěstovat dovednosti propojení, interpretace, kritiky a vyhodnocení myšlenek obsažených v daném textu. Naplnění těchto výzev ztěžuje skutečnost, že studenti a žáci z odlišných prostředí často přicházejí do třídy se schopností čtení hluboko zaostávající za úrovní vyžadovanou pro daný stupeň školy.

Jsme přesvědčeni, že metoda QAR poskytuje rámec, který nabízí učitelům přímočarý přístup k pochopení vzdělávání v oblasti porozumění textu s potenciálem možného překonání mezery v úspěšném zdolání gramotnosti a chápání souvislostí. QAR může sloužit jako rozumný výchozí bod pro vyřešení čtyř základních problémů z praxe, které stojí žákům a studentům v cestě, když se chtějí dostat na vyšší úroveň gramotnosti:

- Potřeba společně sdíleného jazyka, s jehož pomocí je možné zviditelnit většinou neviditelné procesy probíhající při porozumění čtenému a slyšenému textu.
- Potřeba rámce pro organizaci kladení otázek a porozumění vzdělávání uvnitř a napříč jednotlivými stupni škol a školních předmětů.
- Potřeba přístupné a otevřené celoškolské reformy pro výchovu ke gramotnosti a chápání souvislostí, orientovanou k vyšší úrovni přemýšlení.
- Potřeba připravit studenty a žáky na vyšší úroveň testování, aniž by se zrušil silný důraz na vyšší úroveň přemýšlení o textu.

Výzkum přede dvěma desítkami let prokázal, že metoda QAR může u žáků spolehlivě zlepšit porozumění textu (Raphael & McKinney, 1983; Raphael & Pearson, 1985; Raphael & Wonnacott, 1985). Od té doby už dvacet let pedagogové zabývající se gramotností a porozuměním textu prokázali v široké škále zadání praktickou hodnotu této metody a podělili se o své zkušenosti v odborných časopisech (např. Mesmer & Hutchins, 2002), učebnicích (např. Leu & Kinzer, 2003; Reutzel & Cooper, 2004; Roe, Smith & Burns, 2005; Vacca a kol., 2003) i na internetu (např. www.smsd.org/schools/diemer/ nebo <http://gallery.carnegiefoundation.org/yhutchinson>). Ve zbylých odstavcích tohoto článku se budeme zabývat důvody, jež jsou příčinou „neutuchající síly“ metody QAR a její užitečnosti napříč nejrůznějšími vstupními podmínkami. Naše diskuse bude probíhat v rámci oněch čtyř problémů z praxe, na jejichž řešení se může metoda QAR zaměřit.

Zviditelnit neviditelné pomoci metody QAR

Pojmový aparát metody QAR - „V knize“, „V hlavě“, „Přímo tam“, „Mysli a hledej“, „Autor a já“ a „Sám v sobě“ - nabízí učitelům a studentům jazyk k hovoru o procesech, které jsou do značné míry neviditelné a které zakládají porozumění slyšenému a čtenému textu napříč školními ročníky a jednotlivými předměty. Učitelé znají hodnotu modelování a přemýšlení nahlas, aby zviditelnili myšlenkový proces na vyšších myšlenkových úrovních, avšak zprostředkovávat složité myšlenky bez společného slovníku může být zoufale obtížné. QAR tudíž zaprvé a především poskytuje učitelům i žákům tolik potřebný společný jazyk.

Kolikrát a v kolika třídách se už odehrály konverzace (podobné jako ta, která bude následovat), v nichž žáci odpovídají na otázky po přečtení nebo vyposlechnutí textu? V této páté třídě žáci četli *Sekyru* (nikoli tu českou od Ludvíka Vaculíka, nýbrž román *Hatchet* Garyho Paulsena z roku 1987 - pozn. překl.) a nyní píší odpovědi na otázky o přečtené knize. Hlavní postava Brian je jediným člověkem, který přežije

ztroskotání letadla. Jeho jediným nářadím je sekyrka. Učitelka paní Bendonová si všimne, že Alex vypadá rozrušeně, když opakovaně pročítá jednu pasáž textu. (Jména učitelů i žáků jsou smyšlená.)

Paní Bendonová: Alexi, tváříš se, jako bys potřeboval s textem pomoci. Chceš něco vysvětlit?

Alex: Já to nechápu.

Paní Bendonová: Mohl bys mi říct, co přesně nechápeš?

Alex: Já nevím. Prostě to nechápu.

Paní Bendonová: Mohl bys mi říct, která otázka ti dělá potíže?

Alex: [Obrací na stránku s otázkami, odkloní se stranou a ukáže na otázku: „K čemu by se podle vašeho názoru mohla hodit Brianova sekyrka?“].

Paní Bendonová: Dobře, budeme o tom přemýšlet. Co by ti podle tebe mohlo pomoci, abys na tu otázku dokázal odpovědět?

Alex: [pokrčí rameny]

Paní Bendonová: [bere Alexovu knihu] Já myslím, že víš spoustu věcí, které by ti mohly pomoci na tuhle otázku odpovědět.

Stačí, když o tom ještě chvíli popřemýšlíš, a jsem si jistá, že nějaké nápady dokážeš vymyslet.

Alex: Tak dobře.

Paní Bendonová věděla, že Alex má základní vědomosti o lovu, o přežití v přírodě i o používání sekyry a dalšího nářadí. Odešla tudíž s vírou, že Alex úkol zvládne, protože mu napověděla, aby raději využil vlastních vědomostí a nevycházel tolik z textu. Místo toho ale vidíme, jak Alex odkládá list s otázkami stranou a vrací se ke své beznadějně strategii opakovaného pročítání textu; odpověď na danou otázku pro něho zůstává záhadou. Možná věří, že správnou odpověď lze najít pouze v textu. Možná nechce riskovat a používat jen vlastní znalosti a zkušenosti. Třeba si neuvědomuje, jak je důležité, aby při odpovědích na otázky svých znalostí využil. Existuje spousta možností, proč „to nechápe“, ale bez jazykového pojmosloví, v jehož rámci by bylo možné o otázkách a s nimi

spojených strategiích mluvit, je nelze popsat a definovat. Články představující metodu QAR vysvětlovaly obecné jazykové pojmy, ale nenabízely návod, jak nejlépe přistoupit k zavedení tohoto jazyka do praxe. Během let je čím dál zřejmější, že existují výhody v zavedení pojmoslovného jazyka QAR v podobě tří dvojic srovnání: „V knize“ oproti „V hlavě“, „Přímo tam“ proti „Mysli a hledej“ a „Autor a já“ versus „Sám v sobě“.

Až příliš často žáci a studenti z rozdílných socioekonomických prostředí nemají znalosti jazyka potřebného k prodiskutování strategií a otázek, protože se jim dostává výuky zaměřené především na dovednosti nižší úrovně. Povšimly jsme si, že výuka probíhající v takových třídách v rámci čtení a chápání souvislostí bývá často založena na textech, které žáky nezajímají a které je nijak neoslovují. Otázky většinou spadají do kategorie „Přímo tam“ a žáci nejsou vedeni ke strategickému a kritickému myšlení. Příklady z praxe ve třídách, které následují, ukazují, jak se učitelé mohou z těchto omezení vymanit, aby učili efektivnějším způsobem, především studenty z odlišných socioekonomických prostředí.

Vybudování společného jazyka QAR

Během několika prvních dnů školy paní Bendonová a další učitelé představili žákům ve třídách, v nichž chtěli používat metodu QAR, základní principy, na nichž metoda spočívá: že totiž tvorba a zodpovídání otázek vychází ze dvou základních informačních zdrojů. Jak je znázorněno na obrázku č. 1, těmito zdroji jsou texty, které čteme, a naše předchozí znalosti a zkušenosti; neboli – v jazyce metody QAR – informace, které jsou „V knize“ nebo „V hlavě“. Učitelé používají jazyka QAR, aby zdůraznili, jak jsou oba zdroje informací důležité. Dále používají učitelé jazyka QAR také proto, aby žákům pomohli naučit se efektivně používat různé strategie. Vysvětlují například, jak zběžné prohlédnutí textu a jeho detailní prozkoumání může přispět k řešení otázek a odpovědí v sekci „V knize“ (typická strategie „najdi/vzpomeň si“) nebo jak využití záchytných bodů z titulu knihy a názvů kapitol může žáka

nasměrovat k relevantním vlastním znalostem a řešení sekce „V hlavě“ metody QAR (relativně snadná úloha „vylož vlastními slovy / spoj do jednoho celku / učiň vlastní závěr“).

Žáci jako Alex budou možná pořád říkat: „Já to nechápu,“ ale budou lépe schopni popsat strategie, které použili, a jaký druh pomoci potřebují. Alex by například mohl vysvětlit, že vyzkoušel tři strategie „V knize“ – opakované čtení, listování textem a jeho podrobné zkoumání –, ale přesto nedokáže najít odpověď na otázku, k čemu by mohla být sekýrka. Paní Bendonová by mu mohla sdělit, že jde v rámci metody QAR o položku „V hlavě“ a že tudíž právě pro řešení této otázky existují efektivnější strategie. Jakmile by byl Alex osvobozen od svého soustředění na text, mohl by se přesměrovat k promyšlení vlastních znalostí. Navíc by mohl pomoci i svému kamarádovi Samuelovi, který nikdy s žádným nářadím jako sekery nepracoval a nikdy nebyl se svou rodinou na lovu. Samuel by mohl na stejnou otázku paní Bendonové odpovědět: „Vím, že to patří do oddílu ‚V hlavě‘, ale svou hlavu jsem prozkoumal a nic v ní nemám. Můžu si o tom promluvit s Alexem?“ Žáci vybavení jazykem metody QAR mohou komunikovat o tom, co dělají, a vyžadovat pomoc, kterou potřebují, aby mohli dobře zodpovědět dané otázky.

Obrázek 1

Rámec metody QAR v podobě vývojového diagramu

- 1 - „V knize“
- 2 - „V hlavě“
- 3 - Přímo tam
- 4 - Mysli a hledej
- 5 - Autor a já
- 6 - Sám v sobě
- 7 - Jednoduchý seznam
- 8 - Sekvence
- 9 - Popis
- 10 - Vysvětlení

- 11 - Vztahy mezi mnou a textem
- 12 - Vztahy mezi textem a okolním světem
- 13 - Vztahy mezi textem a tématem

Ze studie Taffy Raphaelové a Kathryn Auové (2001, str. 4 a 5).
Přetištěno se svolením nakladatele McGraw-Hill/Wright Group.

Studenti a žáci se učí metodu QAR pomocí srovnávání znázorněném na obrázku č. 1. Aby rozlišili vztahy mezi jednotlivými otázkami a odpověďmi, zdůrazňují učitelé, jaký zdroj informací je ke správnému zodpovězení dané otázky třeba. Učitel šestého ročníku, pan Blanco, začíná s výukou pomocí metody QAR analyzováním rozdílů mezi položkami „V knize“ a „V hlavě“. Výchozím materiálem je upravený text novinového článku o statečné gorile, která v zoologické zahradě zachránila malé batole (Bils & Winter, 1996). Pan Blanco čte se svými žáky krátké úryvky, po nichž vždy následují dvě otázky, jedna „V knize“ a druhá „V hlavě“. Celý článek začíná následujícím úryvkem:

Návštěvníci zoologické zahrady v Brookfieldu v pátek odpoledne ztuhli hrůzou, když spatřili spadnout malé dítě do čtyřmetrové hloubky výběhu, kam dopadlo mezi skupinu sedmi goril. Zatímco se ošetřovatelé ze zoologické zahrady snažili přivolat pomoc a ohledně tříletého chlapečka ležícího se zraněními na betonové podlaze očekávali nejhorší zprávy, objevil se zničehonic nečekaný hrdina. (Bils & Winter, str. 1)

Dvě otázky, které pan Blanco předložil k analýze svým žákům, zněly: (1) Co bylo příčinou, že návštěvníci zoo ztuhli hrůzou? (2) Proč je podle vašeho názoru hrdina označený jako „nečekaný“?

Odpověď na první otázku vyžaduje od čtenáře, aby využil informace obsažené v prvních dvou větách textu: že batole spadlo do čtyřmetrové hloubky gorilího výběhu. Hrůzu je možné vztáhnout k výšce, z níž batole spadlo, ke skutečnosti, že

dopadlo doprostřed gorilí tlupy nebo k tomu, že se při pádu zranilo a zůstalo nehybně ležet. Relevantní informace k zodpovězení otázky se však v každém případě nacházejí v textu. Odpovědi na druhou otázku se budou naopak značně lišit v závislosti na znalostech a životních zkušenostech čtenáře.

S výukou pomocí metody QAR se nemusí čekat, až jsou žáci schopni číst samostatně. Učitelka první třídy, paní Rodriguesová, seznamuje své žáky s metodou QAR pomocí následových aktivit a zkoumání porozumění textu během hlasitého předčítání. Podobně jako pan Blanco začíná seznámením s kategoriemi „V knize“ a „V hlavě“. Přečte třídě název knihy, potom knihu žákům ukáže a snaží se zaznamenat všechny komentáře a otázky dětí. Zaměří jejich pozornost na vztah mezi tím, co znají, informacemi, jež se dozvěděly z textu, a otázkami, které položily. Zaznamená otázky dětí na samolepicí papírky, které přilepí na obálku knihy, a pak žáky vyzve, aby přemýšleli nad tím, kde by se mohli odpovědi na své otázky dozvědět. Dále jim předvede, co znamená, že jejich otázky vyžadují informace, které mají „v hlavě“ nebo v textu, a seznámí je s formálními výrazy „V knize“ a „V hlavě“, k čemuž využije velkou nástěnnou tabulku.

Například hned počátkem školního roku paní Rodriguesová dětem ukázala obálku oblíbené dětské knížky *Anansi a kouzelná hůlka* (Eric A. Kimmel, 2001). Žáci si ji mohli zblízka prohlédnout a začali se k ní vyjadřovat a pokládat otázky. Martin si pořádně prohlédl obrázek na obálce a zeptal se: „Proč tady pluje po vodě rajče?“ Paní Rodriguesová napsala jeho otázku na samolepicí papírek a přilípla jej spolu s otázkami dalších dětí na přední stranu obálky. Poté vyzvala žáky, aby přemýšleli, odkud mohou získat na své otázky odpovědi. Viola navrhla, že Martin se „může podívat do knížky, až ji bude číst,“ a že „to tam možná najde.“ Paní Rodriguesová zdůraznila, že to je jedna z možností a poté se zeptala: „Co když celou knížku přečtete a žádnou odpověď tam nenajdete? Co když se to z knížky přesně nedozvíte?“ Tímto způsobem své žáky

připravila na možnost, že na všechny své otázky nemusejí najít v textu odpovědi. Žáci si potom příběh četli a četbu přerušovali, aby si vzájemně sdělovali informace, které se vztahovaly k odpovědím na otázky. Paní Rodriguesová připravila tabulku o dvou sloupcích se záhlavím „V knize“ a „V hlavě“. Předvedla dětem, jak mají o svých otázkách přemýšlet v tom smyslu, aby zjistily zdroj informací, které k odpovědi potřebují. Otázky na samolepicích papírcích pak podle jejich názorů umístila vždy do příslušného sloupce tabulky.

Bez ohledu na to, o kterou jde třídu a zdali žáci čtou samostatně, společně nebo nahlas předčítají, učitelé jim představí jazyk metody QAR rozbořením rozdílů mezi otázkami, na něž lze nalézt zdroje odpovědí v knize, a takových, kde jsou zdrojem odpovědí vlastní hlavy žáků. Pro charakterizaci základních rozdílů mezi těmito dvěma zdroji informací se výborně hodí kratší texty, když se ale žáci s metodou QAR více seznámí, nestačí takové prosté vymezení zcela postihnout celou šíři strategií využitých k řešení otázek vztažených k textu ani k jejich tvorbě. Pojmy „V knize“ a „V hlavě“ tak učitelé budoují na základě čtyř základních kategorií metody QAR.

Jakmile si žáci spolehlivě a přesně osvojí rozpoznávání metod QAR spadajících pod pojem „V knize“, učitelé je seznámí s jeho podřízenými kategoriemi „Přímo tam“ a „Mysli a hledej“. Podobně když si žáci spolehlivě a přesně osvojí pojem QAR „V knize“, seznámí je učitelé s podřízenými kategoriemi „Autor a já“ a „Sám v sobě“ (viz obrázek č. 2 s definicí těchto pojmů).

K této výuce je třeba využít delších pasáží (např. tři až pět odstavců textu), aby žáci mohli snáze pochopit rozdíly mezi pojmy „Přímo tam“ a „Mysli a hledej“ stejně jako mezi kategoriemi „Autor a já“ a „Sám v sobě“.

Pan Blanco vedl výuku metodou QAR ve skupině přistěhovalců. Pro vyučovací hodiny QAR využil následující pasáže ze stručného životopisu Césara Cháveze promítnuté na plátno:

Obrázek 2

Podstata metody QAR, vztahu mezi otázkou a odpovědí

„V knize“

„Přímo tam“

Odpověď se nachází na nějakém místě v textu. Slova z otázky a slova, která na otázku odpovídají, se často nacházejí „přímo tam“ v rámci jediné věty.

„Mysli a hledej“

Odpověď se nachází v textu. Čtenáři musí „přemýšlet a hledat“ nebo propojit různé části textu, aby k odpovědi dospěli.

Odpověď se může nacházet v přečteném odstavci, napříč mezi jednotlivými odstavci, nebo dokonce napříč několika kapitolami či knihami.

„V hlavě“

„Sám v sobě“

Odpověď se nenachází v textu. Čtenáři musí použít vlastní myšlenky a zkušenosti, aby dospěli k odpovědi na danou otázku.

„Autor a já“

Odpověď se nenachází v textu. K zodpovězení otázky se čtenáři musí zamyslet nad tím, jak spolu souvisí přečtený text a jejich dosavadní znalosti.

Ze studie Taffy Raphaelové a Kathryn Auové (2001, str. 4 a 5).
Přetištěno se svolením nakladatele McGraw-Hill/Wright Group.

César Chávez se ve svých deseti letech s rodinou přestěhoval z Arizony do Kalifornie. Všichni rodinní příslušníci pracovali jako příležitostní zemědělstí dělníci. Chávez navštěvoval v dětství přinejmenším třicet osm škol. Aby své rodině pomohl, pracoval po dokončení osmé třídy na plný úvazek, ale posléze nastoupil vojenskou službu na bojištích druhé světové války.

Když se po válce vrátil domů, prostudoval Chávez všechny dostupné informace o pracovním právu a spolupracoval při organizování protestních pochodů za práva zemědělských dělníků. V roce 1962 založil v kalifornském Fresnu pod názvem *La Causa* Národní svaz zaměstnanců v zemědělství. *La Causa* požadovala zamezit používání nebezpečných chemikálií v zemědělské výrobě. „Jsme odhodláni pomáhat všem, nikoli jen lidem určité rasy,“ řekl Chávez.

Většina majitelů farem odmítla s organizací *La Causa* jednat. Někteří reagovali násilím a místní policie ve většině případů podpořila majitele. Chávez naléhal na protestující dělníky, aby střelné zbraně a nože zanechali doma. „Kdybychom sáhli k násilí, dosáhli bychom lepších smluvních podmínek už dávno,“ řekl, „ale nešlo by o trvalé vítězství, protože bychom nezískali respekt.“

La Causa vyzývala Američany k bojkotu a nekupování salátu nebo hroznového vína, aby tak vyjádřili dělníkům svou podporu. Bojkot byl natolik úspěšný, že majitelé nakonec souhlasili s uzavřením smlouvy s dělníky.

Do své smrti v roce 1993 Chávez pomohl vytvořit lepší životní podmínky pro tisíce lidí. Senátor Robert F. Kennedy nazval Cháveze „jedním z hrdinských postav naší doby“. (Raphaelová & Auová, 2001, str. 15)

K vysvětlení kategorií „Přímo tam“ a „Mysli a hledej“ metody QAR použil pan Blanco dvě otázky napsané na tabuli: (1) Kolik škol Chávez jako dítě navštěvoval? a (2) Jak Chávez vytvořil lepší životní podmínky pro tisíce lidí?

Dále použil model výuky „předání řízení“ (viz Auová & Raphaelová, 1998; Pearson, 1985) a začal nahlas přemítat nad zdrojem informací k první otázce. Poznamenal, že podle jeho názoru jde o kategorii „V knize“ metody QAR, a zvýraznil v prvním odstavci slova *škol* a *navštěvoval*. Poté popsal, jak přehledně větu, kterou objevili, aby získal číslo, jež by smysluplně odpoví na danou otázku. Zakroužkoval slova *třicet osm* a oznámil nahlas: „To je odpověď na první otázku.“ Potom

napsal na tabuli: „Jako dítě navštěvoval Chávez třicet osm škol.“ Využil podobný způsob modelování, názorně zvýraznil odpověď na druhou otázku, zdůraznil lepší pracovní podmínky, vyšší mzdu a upřednostnění bojkotu před násilím.

Poté pan Blanco promluvil o vlastní analýze rozdílů mezi tím, co je třeba k zodpovězení obou otázek, přičemž využil definice z obrázku č. 2 (Raphaelová & Auová, 2001). Hovořil o tom, jak je z mnoha důvodů většinou obtížnější kategorie „Mysli a hledej“. Ta totiž vyžaduje, aby čtenáři vyhledali veškeré informace vztahující se k otázce a poté tyto informace shrnuli do jediné logické odpovědi. To je pochopitelně náročnější než vyhledání nějakého detailu v textu, který je přímou odpovědí na otázku z kategorie „Přímo tam“. Během určité doby se žáci pana Blanca na základě množství příkladů naučili využívat heuristických znalostí, které od svého učitele získali, při četbě, ve společenských vědách a dalších školních předmětech při řešení nejrůznějších úkolů: od shrnujících odpovědí na otázky v závěru přečteného článku z oblasti daného předmětu po tvorbu otázek při přípravě výzkumných projektů a kvalitních otázek do diskuse v žakovských čtenářských klubech.

K ilustraci rozdílů mezi kategoriemi „Sám v sobě“ a „Autor a já“ v rámci souhrnné nadřazené kategorie „V hlavě“ začal pan Blanco s následujícími dvěma úkoly z Chávezova životopisu: (1) Napište vlastnosti, které na Césarovi nejvíc obdivujete, a popište, proč je považujete za obdivuhodné – a (2) Koho obdivujete ve své rodině a proč? Dále pokračoval stejným přístupem k výuce a na obou otázkách ukázal klíčový rozdíl mezi kategoriemi „Autor a já“ a „Sám v sobě“. Zatímco obě tyto kategorie metody QAR vyžadují po čtenáři, aby využil informace pocházející z vlastních znalostí získaných jinde, k zodpovězení kategorie „Autor a já“ čtenáři musí přečíst a porozumět textu. Bez předchozích znalostí většina studentů nebude schopná sepsat seznam vlastností Césara Cháveze, jež obdivují, aniž by jim byly nějaké předloženy k výběru. Naopak kategorie „Sám v sobě“ metody QAR nevyžaduje po žácích, aby

text četli. Žáci například mohou popsat člena rodiny, kterého obdivují, aniž by četli a porozuměli životopisu.

Metoda výuky k porozumění textu prostřednictvím systému QAR

Výuku pomocí metody QAR lze přizpůsobit k použití na jakémkoli stupni vzdělání a v libovolných oblastech především díky způsobu, jímž se v jednotlivých kategoriích vytváří postupně se zvyšující obtížnost. Tím vzniká příležitost, aby výuka metodou QAR získala smysluplný rámec a byla využita v obecnějších přístupech v celé škále náročných strategií porozumění, jímž se studenti a žáci učí napříč jednotlivými stupni vzdělání.

Využití metody QAR jako základního rámce pro výuku porozumění textu napříč jednotlivými stupni školní docházky a školními předměty může být obzvláště užitečné ve školách s velkým množstvím žáků z odlišných socioekonomických prostředí. Ve snaze dosáhnout v testech lepších výsledků se učitelé těchto škol často uchylují k vysoce strukturovaným postupům zaměřeným na zvládnutí dovedností nižších úrovní. Učitelé obvykle uvádějí, že na nižší úrovni dosahují lepších výsledků například v identifikaci slov, ale hůř se jim daří v porozumění textu a vyšší úrovni myšlení. Metoda QAR nabízí učitelům prostředky, jak se zaměřit ve svých třídách na výuku strategií vedoucích k porozumění textu a chápání souvislostí.

Na úvod se učitelé zaměří na pojmy metody QAR „V knize“ a „V hlavě“. V prvních třídách prvního stupně základní školy si někteří učitelé mohou vystačit pouze s těmito dvěma kategoriemi a zavedení kategorií vyšší úrovně ponechat na učitele dalších vzdělávacích stupňů. Jiní mohou začít s dvěma kategoriemi, ale rozhodnou se přejít k další úrovni ve chvíli, kdy někteří z žáků dobře porozumí prvním dvěma pojmům. Výzkumy prokazují, že ve druhé třídě již žáci bez problémů rozlišují mezi kategoriemi „Přímo tam“ a „Mysli a hledej“ metody QAR (Raphaelová & McKinney, 1983). Výzkumné studie dále ukázaly, že čtvrtáci chápou rozdíly mezi všemi čtyřmi klíčovými kategoriemi metody QAR (srovnej Raphaelová & Wonnacott, 1985).

Seznámení s těmito klíčovými kategoriemi se liší v závislosti na znalostech učitele i na pokrocích žáků. Zkušenosti podobné výše popsanému příkladu paní Rodriguesové nicméně ukazují, že při vhodně vedené výuce mohou o všech čtyřech kategoriích metody QAR hovořit i výrazně mladší žáci.

TABULKA 2

Využití metody QAR v rámci výuky strategií pro porozumění textu a chápání souvislostí

QAR	Příklady strategií pro porozumění textu a chápání souvislostí
„Sám v sobě“	<ol style="list-style-type: none">1. Aktivace dřívějších znalostí (například ohledně žánru, zkušeností, autorů)2. Souvislosti s námětem (například vlastní vztah k textu)
„Přímo tam“	<ol style="list-style-type: none">1. Rychlé přehlížení textu ve snaze najít příslušnou informaci2. Strategie zapisování vlastních poznámek za účelem snadnějšího vyvolání klíčových informací3. Využívání kontextových narážek pro tvorbu definic
„Mysli a hledej“	<ol style="list-style-type: none">1. Identifikace důležitých informací2. Sumarizace3. Využití organizace textu (např. přirovnání/rozpory, problém/řešení, seznam, vysvětlení) k identifikaci relevantních informací4. Vizualizace (např. prostředí, nálady, pracovního postupu)5. Využití kontextu k popisu symbolů a metaforického jazyka6. Přehledné uspořádání7. Vzájemné propojení textu

8. Tvorba jednoduchých úsudků

- „Autor a já“
1. Předvídání
 2. Vizualizace
 3. Tvorba jednoduchých i složitějších úsudků
 4. Rozlišování mezi fakty a názory
 5. Vztah textu k osobě čtenáře

Učitelé dále používají jednotlivé kategorie metody QAR napříč jednotlivým ročníky žáků a studentů i v nejrůznějších předmětových oblastech k rámcové výuce strategií vedoucích k porozumění a chápání souvislostí při poslechu čteného textu i při samostatné četbě (viz tabulka č. 2). I když existují výjimky (např. reciproční výuka, výuka strategií vyjednávání, dotazování autora), většina přístupů k výuce k porozumění je založena na výuce individuálních strategií. Čtenáři s vysokým stupněm porozumění textu a chápání souvislostí nicméně používají jednotlivé strategie v kombinaci a aplikují odlišné přístupy ke strategickému uvažování v závislosti na žánru či obtížnosti daných textů. Porozumění vnitřním vztahům mezi jednotlivými strategiemi může připadat poněkud abstraktní žákům, kteří se potýkají s potřebou aplikovat více strategií, ale též to může být nesmírně náročné pro učitele usilujících o efektivní výuku. Tabulka č. 2 ukazuje, jak může být metoda QAR využita a jak může pomoci žákům pochopit vztahy mezi jednotlivými strategiemi, jimž se učí, a požadavky na řešení úkolu představované různými otázkami. Tabulka č. 3 ukazuje, jak se položené otázky během čtecího cyklu typickým způsobem liší.

Přemýšlení o metodě QAR podobným způsobem nabízí rámec, který mohou žáci využít k propojení strategií v příslušných bodech čtecího cyklu – ať už přímo během výuky mateřského jazyka, nebo v jiných předmětech. Pevně daný rámec navíc vede učitele k tvorbě modelové praxe kladení otázek před (např. navození relevantního znalostního rámce), během (např. soustředění na důležité informace, nalezení klíčových termínů,

tvorba úsudků ohledně klíčových událostí zápletky nebo motivace postav) i po čtení (např. úvahy nad tématy, hledání argumentů ohledně autorova záměru, založených na důkazech nalezených v textu). Porozumění a ovládání naučených strategií pomáhá čtenářům zabývat se vyšším stupněm chápání souvislostí, nezbytným pro každodenní výukové aktivity ve třídě i při náročných hodnotících testech na úrovni okresu, kraje i státu.

TABULKA 3

Využití metody QAR v rámci výuky strategií pro porozumění textu a chápání souvislostí

Před čtením

„Sám v sobě“

Co všechno vím, co by mě mohlo spojit s příběhem či textem, ať už na základě názvu nebo námětu?

„Autor a já“

O čem příběh nebo obecněji text může být, usuzuji-li z námětu, názvu, ilustrací nebo obálky knihy?

Během čtení

„Autor a já“

Co se podle mě bude dít dál? Jak bych popsal/a atmosféru příběhu a proč je tato atmosféra důležitá?

„Mysli a hledej“

Jaký problém se v příběhu řeší a jakým způsobem?

Jakou roli hrají v příběhu (doplň jména postav)?

Které události jsou důležité (literárně, z hlediska podané informace)?

„Přímo tam“

Která postava je hlavní (z literárního hlediska)?

Najděte nejdůležitější větu v tomto odstavci (z hlediska informačního).

Která slova popisují prostředí (literární hledisko)?

Po čtení

„Autor a já“

Jaké je autorovo poselství?

Jaké je téma a jak je spojeno se světem mimo prostředí příběhu?

Jak mohu získané informace propojit s tím, co znám z jiných zdrojů?

Jak dobře autor argumentuje?

Jaký jazyk autor používá, aby nás ovlivnil v našem přesvědčení?

„Mysli a hledej“

Nalezněte v textu důkaz na podporu autorovy argumentace.

Celoškolská reforma pomocí metody QAR

Úsilí individuálního učitele o poskytnutí efektivní výuky strategie porozumění textu a chápání souvislostí může jistě přispět ke zlepšení studijních výsledků žáků. Nicméně k přivedení žáků z odlišných socioekonomických prostředí na vyšší stupeň gramotnosti a k porozumění textu, k zajištění jejich trvalých čtenářských úspěchů je třeba více než roční výuka individuálního učitele. V stále silnější míře se prosazuje poznání, že k zajištění silnějšího účinku na rozvoj žákovské gramotnosti bychom měli na školu pohlížet jako na prostředí změny (Cunningham & Creamer, 2003) a nastavit profesní růst tak, abychom povzbuzovali takovou výuku učitelů, která vede k promyšlenému, celoškolskému přístupu k výuce ke gramotnosti a chápání souvislostí. Promyšlený logický přístup je pro úspěch žákovské gramotnosti při neformálním a náročném vyhodnocování zcela klíčový (Neumann, Smith, Allensworth &

Bryk, 2001; Tailor a kol., 2003). Promyšleného úsilí je především třeba ke zlepšení přístupu žáků z odlišných socioekonomických prostředí k takové výuce porozumění textu a chápání souvislostí, která překlene propastné rozdíly v gramotnosti jednotlivých žáků.

Pod vlivem celostátně podporované Jednotné školské reformy z roku 2001 si ve Spojených státech většina škol – do kterých se zapsalo značné množství žáků z odlišných socioekonomických prostředí – zakoupila připravené balíky programů kladoucí důraz na dovednosti nižších úrovní (Viadero, 2004). Zádrhel reformního úsilí založeného na předem připravených programech spočívá ve skutečnosti, že tyto programy nepodporují takový druh rozhovorů mezi zainteresovanými učiteli jednotlivých stupňů škol i napříč mezi nimi, jenž by mohl vést k promyšlené a navazující výuce porozumění textu a chápání souvislostí. Z výzkumů (např. Anders & Richardson, 1991; Duffy, 2004; Tailor, Pearson, Peterson & Rodriguez, 2005) vyplývá, že celoškolský přístup založený na spolupráci a dlouhodobém úsilí je účinnější než unáhlené modely nebo připravené sady programů navržené jako „rychlá náprava“. Z našich pozorování vyplývá, že školy nabízející vzdělání žákům z odlišných socioekonomických prostředí dávají často přednost spoléhání na předem připravené sady programů, místo aby podstupovaly dlouhodobé úsilí o profesní růst, které by však pravděpodobně bylo účinnější. Mezi důvody, proč tyto školy preferují předem připravené programy, patří velké množství nezkušených vyučujících, značná fluktuace učitelů a nedostatek odborného zázemí nebo finančních prostředků nutných k systematickému, mnohaletému profesionálnímu rozvoji.

Jako systém, který je relativně jednoduchý a přímočarý, nicméně aplikovatelný napříč různými stupni škol a jednotlivými okruhy předmětů, má v sobě metoda QAR potenciál pro celoškolský profesionální rozvoj. Systém QAR napomáhá organizovat výuku k porozumění textu a chápání souvislostí v jednotlivých ročnících školy i napříč mezi nimi a slouží jako most mezi studiem mateřského jazyka a ostatními předměty.

Jeho aplikace je zřejmá pro každodenní aktivity ve třídách i pro vyhodnocování vyšších úrovní dosažených znalostí. Metoda navíc není založena na žádné zvláštní myšlenkové platformě (lze ji např. použít ve výukových programech základů čtení, při výuce na základě literatury nebo při obsahové výuce). Systém QAR se může stát výchozím bodem k rozhovorům, jež povedou učitele k hlubšímu promýšlení výuky k porozumění textu a chápání souvislostí a k zavedení trvalých změn ve školní praxi.

Například učitelé v jedné z největších základních škol na Havaji používají metodu QAR jako základ při výuce porozumění textu a chápání souvislostí ve svém neutuchajícím úsilí dosáhnout lepších výsledků svých žáků v oblasti čtení a s ním spojených aktivit. Dříve, než se celá škola zaměřila na porozumění čtenému textu, učitelé si zmapovali celoroční cíle výuky žáků v jednotlivých ročnících pomocí dosažené úrovně vztahující se k celostátním standardům. Ve zmapování situace škoře pomáhá metoda QAR nastíněná na obrázku č. 1. V tomto případě učitelé první třídy souhlasili s tím, že budou učit kategorie QAR „V knize“ a „V hlavě“. Učitelé třetího ročníku se dohodli na tom, že budou své žáky učit všechny čtyři základní kategorie. Učitelé čtvrtých až šestých ročníků se rozhodli zaměřit na kategorii „Mysli a hledej“, kterou žáci mohou využít pro texty krásné literatury i literatury faktu.

V této škoře používají jazyk metody QAR učitelé speciálního vzdělávání i pedagogové v běžných třídách. Jedna z učitelek speciálního vzdělávání vypracovala přístupy k výuce svých žáků metodou QAR načrtnutím různých možností, jak s metodou pracovat. Vytvořila rytmické popěvky pro pojmy „V knize“ a „V hlavě“. Použila proužky s napsanými větami, aby žáci mohli fyzicky spojovat otázky s odpověďmi. Vytvořila pro každou kategorii tabulky, aby žákům pomohla lépe porozumět významu jednotlivých „informačních zdrojů“. Jak je ukázáno na obrázku č. 3, jednu z takových tabulek vytvořila, když s žáky probírala, odkud může pocházet informace, než posléze skončí v naší hlavě. Poté žákům pomohla identifikovat, ze kterých

z těchto zdrojů lze informaci získat čtením, a do čtverečku u těchto zdrojů vepsala „Č“.

Společný jazyk metody QAR může učitelům pomoci poznat, jak pokračovat, když hledají způsoby ke zlepšení výuky porozumění textu a chápání souvislostí. Při zkoumání výsledků svých tříd si například učitelé prvních ročníků všimli, že jejich žáci mají potíže s tvorbou vlastních úsudků. Když problém rozebírali, přišla jedna z učitelek s novým nápadem. Vysvětlila ostatním učitelům, že by překážka mohla spočívat ve skutečnosti, že vyučovali v metodě QAR pouze kategorie „V knize“ a „V hlavě“. K zodpovězení otázek vyžadujících vlastní úsudek děti ale potřebují znát kategorii „Autor a já“. V té době pracovali s kategorií „Autor a já“ se žáky vyšších ročníků, ale učitelé prvních ročníků se rozhodli, že by ji měli do své výuky zavést také.

Důsledná výuka metodou QAR napříč ročníky a školními předměty vytváří základy pro zlepšení porozumění textu a chápání souvislostí při četbě i náslechu. V době, kdy žáci nastoupí do vyšších ročníků základní školy, získají ti, kteří prošli důslednou výukou pomocí metody QAR, schopnost používat intelektuálně náročné strategie k analýze otázek a k formulaci správných odpovědí užívají rovněž vhodné strategie a jazyk. Kathy Highfieldová například zdokumentovala užívání metody QAR žáky třetích a čtvrtých ročníků (Highfieldová, 2003). Našla několik příkladů žáků, kteří dokázali teoreticky rozebírat funkčnost otázek a nacházet vhodné strategie pro nalezení správných odpovědí. Žáci z její třídy například objevili, že otázka formulovaná v druhé osobě často naznačuje její zařazení pod kategorii „Sám v sobě“ nebo „Autor a já“, ale zároveň si uvědomili, že úplně vždycky tak tomu není.

Highfieldová (2003) zjistila, že se žáci naučili oceňovat strategie rychlého či opětovného čtení, aby se dobrali požadované informace z textu v kategorii „Přímo tam“ metody QAR (někdy případně i z kategorie „Mysli a hledej“), přičemž si současně uvědomili důležitost svých předchozích znalostí při odpovídání na otázky. Dokonce spolu začali diskutovat o

individuálních odlišnostech, které mohou v jednotlivých kategoriích QAR vznikat při četbě a formulaci odpovědí. V druhém pololetí čtvrté třídy Highfieldová zaslechla, jak se dvě žákyně spolu přou, zda jedna z otázek spadá do kategorie „Přímo tam“ nebo „Sám v sobě“ metody QAR. Když už rozhovor trval několik minut, vysvětlila jedna z žaček, že pro ni otázka spadá do kategorie „Sám v sobě“, jelikož už informaci potřebnou k zodpovězení otázky znala, ale pro její kamarádku šlo o kategorii „Přímo tam“, protože ta dotyčnou informaci nevěděla a musela ji získat z knihy. Podobné metakognitivní znalosti o způsobu kladení otázek a s nimi svázaných strategií slouží žákům v jejich každodenní práci nad textem i ve chvíli, kdy musejí podstoupit náročnou zkoušku.

Obrázek 3

Tabulka informačních pramenů

Odkud čerpáme znalosti k zodpovězení otázek?

„V knize“	Č	knihy
	Č	počítače (internet)
		rodiče
	Č	slovník
		učitelé
		odborníci
	Č	encyklopedie
		jiní lidé
	Č	noviny
	Č	časopisy

Fotografie autorky.

Hodnocení a příprava na zkoušky metodou QAR

Pedagogičtí pracovníci ve školách ve Spojených státech se nacházejí pod rostoucím tlakem zlepšit výkony žáků při četbě, které se měří hodnocením pomocí standardizovaných celostátních

testů. Tento tlak je největší ve školách s tradičně špatnými výsledky testů a většinou jde o školy s vysokým podílem žáků z odlišných socioekonomických prostředí. Ve snaze zlepšit výsledky testů tyto školy bezděčně snižují kvalitu výuky. Běžnou praxí například je, že se zúží kurikulum a škola se zaměří na testované předměty, jimiž jsou například čtení a matematika, přičemž se omezí výuka předmětů jako přírodní a společenské vědy, výchovy, tělocvik (Smith, 1991). Další obvyklá reakce spočívá v tom, že často celé měsíce předem se značná část doby výuky stráví přípravou na zkoušky.

Příprava na zkoušky na sebe v typickém případě bere podobu dlouhých a únavných cvičení z učebnice s příklady, které se formou i obsahem nápadně podobají oněm z nadcházejících zkoušek. Obecně lze říci, že žáci se učí čtením krátkých pasáží a odpovídají na otázky s předem daným výběrem odpovědí z několika možností. Většina programů přípravy na testy počítá s minimální nebo vůbec žádnou účastí učitele. Problém takového procvičování spočívá v tom, že žáci, kteří si dosud neosvojili strategie porozumění čtenému textu a chápání souvislostí, mají z obrovského množství času stráveného těmito aktivitami jen nepatrný nebo vůbec žádný užitek. Někteří žáci se budou snažit protlouct podle svých nejlepších schopností, budou používat techniky, jež si osvojili, zatímco jiní se jednoduše přestanou sebemíň snažit. Učitelé ve školách, kde se podobný způsob procvičování používá, nám uvedli, že většina žáků z odlišných socioekonomických prostředí zakouší pocity neúspěchu a sklíčenosti. Tito žáci ztrácejí motivaci ještě předtím, než k velkému přezkušování skutečně dojde. Z těchto důvodů nelze očekávat, že by příprava na testy spočívající v pouhém procvičování příkladů zlepšila výsledky zkoušek u většiny žáků z odlišných socioekonomických prostředí, ani že by jim příliš pomohla stát se lepšími čtenáři a mysliteli.

S pomocí metody QAR jako nosného rámce pro výuku strategií porozumění textu a chápání souvislostí při náslechu a četbě a spolu s bohatým kurikulem mateřského jazyka a dalších vyučovacích předmětů mohou učitelé pomáhat žákům ke

strategickému myšlení při setkání s texty a úkoly náročně vystavěných testů. Jak jsme již uvedly výše, trendem v celostátních hodnoceních je stále vyšší úroveň gramotnosti a porozumění textu a testy se odklánějí od důrazu na vyhledávání a pamatování informací k požadavkům, aby žáci dokázali dávat do souvislostí myšlenky napříč textem, docházet k úsudkům, kritice a hodnocení.

K ilustraci tohoto trendu podáváme analýzu dvanácti otázek z jazykového testu NAEP pro čtvrtý ročník základní školy, vycházející z textu „Pozor na vombaty!“ (Donahue a kol., 2003). Přehled otázek a jejich charakteristik se nachází v tabulce č. 4. Najdeme zde šest otázek klasického testu s výběrem možností, pět otázek na krátkou, jednoduchou odpověď a jednu otázku vyžadující rozvitou, širší odpověď. Čtyři testové otázky s výběrem možností spadají v metodě QAR do kategorie „Přímo tam“. Pro další z nich najdeme v metodě QAR kategorii „Autor a já“ a pro zbývající „Mysli a hledej“. Dokonce i klasické testové otázky s výběrem možností mohou tedy v testech NAEP přesahovat jednoduché formy porozumění textu. Pokud jde o pět položek vyžadujících krátkou odpověď, tři z nich spadají do kategorie „Mysli a hledej“ metody QAR, jedna do „Autor a já“ a poslední do „Přímo tam“. V otázce vyžadující rozvitou delší odpověď je kategorií QAR „Autor a já“. Celkem se tudíž po žácích žádá odpovědět na pět položek z kategorie „Přímo tam“, tři položky „Autor a já“ a čtyři „Mysli a hledej“. Tato analýza poukazuje na posun směrem k vyšší úrovni porozumění textu a chápání souvislostí v současných hodnotících testech a rovněž ozřejmuje skutečnost, že neexistuje žádný jednoduchý, předem daný vztah mezi formou otázky a kategorií metody QAR v dnešních testech vycházejících z literárního textu. Především pak platí, že klasické testové otázky s výběrem možností nemusejí vždy spadat do kategorie „Přímo tam“ metody QAR. Je zřejmé, že učitelé, kteří chtějí, aby jejich žáci v takových testech uspěli, udělají dobře, povedou-li výuku metodou QAR ve všech jejích kategoriích a vybaví své žáky strategiemi čtení, jež se

s touto metodou pojí, jak je naznačeno v tabulce č. 2. Výuka by měla v žácích pěstovat nezávislost při aplikaci jednotlivých kategorií metody QAR a strategií porozumění textu i myšlenkovou výbavu potřebnou ke kritickému hodnocení.

S pomocí metody QAR učitelé nemusejí výuku zaměřovat ke konkrétnímu typu testu, ale naopak mohou předeštit rozličné požadavky na řešení nejrůznějších typů otázek a upozornit žáky, jak tyto přístupy vhodně použít v různých testech, s nimiž se budou setkávat. Například v roce 2003 v celostátních testech ve státě Illinois většina žáků neuspěla v úloze, v níž měli napsat delší, rozvitější odpověď. Státní definice úspěšného řešení vyžadovala, aby žáci splnili následující kritéria:

- Prokázat přesné porozumění důležitým informacím v textu zaměřením na klíčové myšlenky, které jsou tam přítomny buď explicitně, nebo implicitně.
- Použít informaci z textu k interpretaci významných pojmů nebo provést logické propojení různých situací či kontextů skrze analýzu, vyhodnocení, vlastní úsudek, přirovnání nebo porovnání.
- Použít relevantní a přesné odkazy; většina z nich je specifická a plně dosažitelná z textu.
- Propojit interpretaci textu s odkazy ke konkrétním místům v něm (Státní rada pro vzdělání ve státě Illinois, 2004).

Většina žáků prostě napsala svůj vlastní názor, který se nijak nevztahoval k předloženému textu. Jiní psali o textu, ale do své odpovědi nezahrnuli žádné vlastní názory. Napsat pouhou rozsáhlejší práci zkrátka nestačilo. K úspěšnosti žáci potřebovali identifikovat kategorii metody QAR jako „Autor a já“ a napsat odpověď, jež by zahrnovala myšlenky z textu i osobní zkušenost.

Závěrečné poznámky

Domníváme se, že metoda QAR odpovídá na čtyři naléhavé problémy současné vzdělávací praxe, především u žáků z odlišných socioekonomických prostředí, jimž se často dostává jen v malé míře výuky porozumění textu a chápání souvislostí orientované k vyšším úrovním přemýšlení o textu. Za prvé může metoda QAR pomoci popsat nedostatek společného jazyka učitelů a žáků a zlepšit tak podobu otázek a zkoušení, ať už při běžných aktivitách ve třídě, nebo při mimoškolní činnosti, případně v náročných testech. Za druhé může metoda QAR přinést logické souvislosti do výuky porozumění textu a chápání souvislostí uvnitř jednotlivých ročníků i napříč mezi nimi, neboť nabízí rámec pro postupné rozvíjení takovéto výuky. Ve svém rámci metoda QAR nabízí prostředky, jak organizovat výuku k porozumění textu a chápání souvislostí. Za třetí metoda QAR nabízí ústřední bod, z něhož lze začít s uceleným úsilím o celoškolskou reformu zaměřenou na zvýšení standardů gramotnosti a chápání souvislostí, a to jak ve výuce, tak v učení. Je obtížné nalézt styčné body spojující učitelky mateřských škol s učiteli škol základních a přivést je k jednomu stolu se stejně vysokým stupněm zájmu. Nicméně všichni čtenáři všech ročníků mohou využít výhod plynoucích z možnosti naučit se přemýšlet v termínech informačních zdrojů, když jde o odpovídání a kladení otázek. Za čtvrté metoda QAR nabízí odpovědný přístup k přípravě žáků na náročné testy v různých ročnících školy a v nejrozličnějších předmětech, aniž by ustoupila z vysoce kvalitní výuky, která vede k vysoké úrovni gramotnosti.

TABULKA č. 4

Analýza otázek v testu NAEP, týkajícím se úryvku textu

Otázka	Formát	Kategorie QAR a použité strategie
1. Tento článek popisuje především, jak...	Výběr z více možností	„Mysli a hledej“ <ul style="list-style-type: none">• Identifikace důležité informace

		<ul style="list-style-type: none"> • Sumarizace • Tvorba jednoduchých úsudků
2. Kde vombati žijí?	Výběr z více možností	<p>„Přímo tam“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rychlé přehlednutí textu za účelem vyhledání informace
3. Popište, v čem jsou si vombati a koaly podobní a v čem se naopak liší. Uveďte vždy jen jednu vlastnost.	Krátce sestavená odpověď	<p>„Mysli a hledej“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vizualizace • Identifikace důležitých informací • Využití organizace textu k identifikaci relevantních informací • Sumarizace
4. Využijte informace z úryvku k popisu vačnatců.	Krátce sestavená odpověď	<p>„Mysli a hledej“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vizualizace • Identifikace důležitých informací • Využití organizace textu k identifikaci relevantních informací • Sumarizace
5. Kde vombati obvykle žijí?	Výběr z více možností	<p>„Přímo tam“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rychlé přehlednutí textu za účelem vyhledání informace
6. Vyberte si zvíře, které znáte	Krátce sestavená odpověď	<p>„Autor a já“</p>

(jiné než koalu), a srovnejte je s vombatem.		<ul style="list-style-type: none"> • Vizualizace • Tvorba jednoduchých i složitých úsudků (porovnání) • Vytvoření vazeb mezi textem a vlastní osobou
7. Proč vombaty lidé jen zřídka zahlédnou?	Výběr z více možností	<p>„Přímo tam“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rychlé přehlédnutí textu za účelem vyhledání informace
8. Popište místo, kde vombati spí.	Krátce sestavená odpověď	<p>„Přímo tam“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rychlé přehlédnutí textu za účelem vyhledání informace • Psaní vlastních poznámek pro snazší zapamatování
9. K získání potravy vombati používají své...	Výběr z více možností	<p>„Přímo tam“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rychlé přehlédnutí textu za účelem vyhledání informace
10. Co by asi vombat udělal, kdyby se setkal s člověkem?	Výběr z více možností	<p>„Autor a já“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Předvídání • Tvorba jednoduchých a složitých úsudků
11. Proč Austrálie vybuodovala rezervace k ochraně vombatů?	Krátce sestavená odpověď	<p>„Mysli a hledej“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifikace důležitých informací • Využití organizace textu k identifikaci relevantních informací

		<ul style="list-style-type: none"> • Tvorba jednoduchých úsudků
12. Uveďte dva důvody, proč by lidé neměli vombaty chovat jako domácí zvířata. Využijte ke své odpovědi informace z přečteného úryvku.	Rozsáhle sestavená odpověď	<p>„Autor a já“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifikace důležitých informací • Tvorba složitých úsudků • Vizualizace
<p>Poznámka: Otázky pocházejí ze 14. června 2005 z portálu http://nces.ed.gov/nationsreportcard/ITMRLS/search.asp?picksubj=Reading</p>		

Využití rámce metody QAR může prospět školám, učitelům i studentům a žákům při relativně malém množství vynaloženého času a úsilí. Výhodnost pro školy spočívá v příležitosti propojit úroveň jednotlivých ročníků při výuce porozumění čtenému textu a chápání souvislostí. Učitelé naleznou prospěch metody v příležitosti zlepšit výuku v oblasti aktivit kladení otázek a porozumění čtenému textu. Prospěch žáků spočívá v získání lepšího přístupu k chápání čteného textu a vyšší úrovni přemýšlení o textu, což je příležitost, jíž se obzvláště žákům z odlišných socioekonomických prostředí často nedostává.

Taffy Raphaelová učí na Illinoiské univerzitě v Chicagu. Je možné ji kontaktovat na adrese 1040 W. Harrison Street #1234, Chicago, IL 60607-7133, USA. E-mail: taffy@uic.edu. Kathryn Auová vyučuje na Havajské univerzitě v Honolulu.

Přeložil Ladislav Šenkyřík

Převzato z časopisu The Reading Teacher, ročník 59, č. 3, listopad 2005, str. 206-221.

Taffy E. Raphael, Kathryn H. Au: QAR: Lepší porozumění a testování poznatků..

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

