

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Filologie

Didaktika konkrétního jazyka

Teze disertační práce

Eva Složilová

**Analýza procesu čtení v moderní spisovné arabštině
v testových podmínkách**

(Exploring the Process of Reading in Modern Standard Arabic)

Školitel: doc. PhDr. František Ondráš, PhD.

Konzultantka: doc. PhDr. Jarmila Mothejzíková, CSc.

2016

ÚVOD

Disertační práce představuje výzkumný projekt, jehož problematika vychází z pedagogické praxe jeho autorky. V současné době se podílí na výuce moderní spisovné arabštiny u studentů, kteří z nejrůznějších profesních důvodů potřebují rozumět určitému druhu arabských textů, a to i přesto, že jejich studium není oborové a dotace hodin je v porovnání s oborovými studenty arabštiny neporovnatelně menší. Zdokonalování se a nárůst jazykové způsobilosti u studentů v takových typech kurzů nepostupuje rychlým tempem, zároveň ale nelze práci s textem odsunout až do vyšších úrovní pokročilosti. Důsledkem toho je, že tito studenti jsou již v nižších pokročilostech vystavováni práci s textem a je potřeba je na tuto činnost připravit, stejně tak jako i vytvořit kvalitní nástroje měření, jak výstupy této činnosti změřit.

Protože kvalitní práce s texty v podobném typu výuky předpokládá kvalitní promyšlenou metodiku, zamýšlí se autorka, jak práci s texty zefektivnit a najít způsob, jak studentům náročnou práci s texty usnadnit. Pro vývoj takové metodiky je potřeba vzít do úvahy co nejvíce faktorů, které porozumění textu spoluvytváří. Jedním z nich je i způsob, jak sami studenti k četbě arabských textů přistupují a jaké mají čtenářské chování. S ohledem na uvedenou kontextualizaci povahy výzkumného problému je proto cílem výzkumného projektu prozkoumat, popsat a interpretovat, jaké strategie studenti používají při čtení arabských textů v testových podmínkách. Nastolení testových podmínek je potřebné pro to, aby byli rozlišitelní čtenáři úspěšní od neúspěšných a aby bylo možno zkoumat čtenářské strategie právě u obou těchto skupin.

Jako předpoklad splnění výše definovaného cíle využívá autorka pevného konceptuálního rámce, do něhož zkoumanou problematiku zasazuje. Prvním z jeho opěrných bodů je teoretická platforma procesu čtení, druhým pilířem je testologické zázemí potřebné pro zohlednění všech aspektů vývoje testu ze čtení s porozuměním. V neposlední řadě má projekt i pevnou oporu metodologickou, které dominuje hlavní metoda sběru dat - metoda hlasitého myšlení.

TEORETICKÉ UKOTVENÍ

V teoretických úvahách o povaze čtení, kdy je na čtení nahlíženo především jako na proces, kde je výsledného porozumění dosaženo na základě interakce textu a čtenáře, představuje autorka model čtení vyvinutý W. Grabem a F. Stollerem (Grabe, Stoller, 2002, s. 9–33). V něm výrazné místo zaujímá především účel, za kterým čtenář daný text čte,

plynulost čtení, schopnost rozpoznat slova a syntaktická analýza, ale také předchází nabyté znalosti o světě a schémata, které čtenáři uplatňují při nazírání na text směrem shora dolů.

Na pozadí tohoto modelu a s oporou výsledků empirických výzkumů autorka identifikuje specifika čtení v moderní spisovné arabštině, která vyplývají především ze systému arabského jazyka a způsobu, jakým v tomto jazyce dochází k rozeznávání slov.

Pro strukturu arabského slova je charakteristická existence kořene tvořeného (většinou) kombinací tří konsonantů (tzv. kořenových radikálů), který je nositelem základního významu. Tento kořen je doplněn různými možnými kombinacemi sufixů, infixů, prefixů a vokálů, které tvoří derivační vzory pro tvorbu jmen i sloves, přitom vokalické součásti těchto derivačních vzorů nejsou v písmu běžně zaznamenávány. Důsledkem této konsonantické povahy arabského písma je například častý výskyt tzv. *homografů*, tj. výrazů psaných stejně, ale zvukově i významově odlišných (například kombinace tří konsonantů **ktb**, která tvoří grafickou podobu slova, může být čtena jako *kataba* – „on napsal“, *kutiba* – „bylo napsáno“ nebo *kutub* „knihy“). Některé derivační vzory se odlišují v jediném vokálu (např. přičestí činná a trpná u sloves patřících do tzv. odvozených slovesných kmenů odlišuje pouze opozice *a* vs. *i* u prostředního kořenového radikálu. I z uvedené velmi stručné charakteristiky systému arabského jazyka, jejíž jakékoli komplexnější rozborů nejsou cílem této disertační práce, je tedy zřejmé, že vizuální rozpoznání slova a identifikace jeho významu i postavení ve větě bude založeno na odlišných procesech, než je tomu u jazyků psaných latinkou, i když jsou i některé z nich představiteli spíše hloubkové ortografie (např. angličtina).

Z výše uvedených specifik arabštiny vyplývá i centrální role, kterou schopnost dekódovat slova v tomto jazyku představuje v procesu čtení s porozuměním. Teoretické modely konceptu rozpoznání slov, v nichž je patrná dominance angličtiny a aplikace výzkumu především v rámci tohoto globálního jazyka, proto nemusí být pro arabštinu aplikovatelné. Zájem aplikovaných lingvistů se proto v poslední době výrazně orientuje i na specifika jazyků s jinými ortografiemi. V případě arabštiny se tímto výzkumem zabývá především prof. Salim Abu-Rabia z University of Haifa, který zkoumá vliv různých proměnných na proces rozpoznávání slov u rodilých mluvčích arabštiny. V popředí jeho zájmu je vokalizace a kontext (Abu-Rabia, 1997a, 1997b, 1997c, 1999), morfologie (Abu-Rabia, Awwad, 2004), syntax (Abu-Rabia, 1995), typ textu a čtenáře (Abu-Rabia, 1998a), a to i napříč jazyky (pro hebrejštinu např. Abu-Rabia, 2001, 2003). Na základě těchto a dalších výzkumů byl vytvořen model, který už specifika arabštiny zohledňuje (Hansen, 2008, s. 58–

60) a podle kterého centrální roli v rozpoznání slov v arabštině nehrají fonologické aspekty slova ale jejich ortografické rysy, což vede k velké provázanosti s kontextem.

Na pozadí složité problematiky porozumění psaným textům v arabštině, kde studenti v pozici čtenářů musí řešit řadu problémů, poukazuje autorka i na nutnost tzv. strategického čtení, tj. využívání nejrůznějších kognitivních i metakognitivních přístupů při postupném konstruování porozumění arabskému textu. Vychází přitom z konceptu tzv. strategické kompetence, který byl v aplikované lingvistice rozvíjen především díky M. Canale a M. Swainové (Canale, Swain, 1980) a pracím L. Bachmana a A. Palmera (Bachman, Palmer, 1996, s. 71) i z konceptu strategií čtení (Pressley, Afflerbach, 1995; Weir, Khalifa, 2008).

TESTOLOGICKÉ UKOTVENÍ

Zaslouženě velkou pozornost věnuje autorka problematice testologické. Toto zázemí je nutným předpokladem validních výstupů výzkumu vzhledem k tomu, že zkoumaná problematika i povaha výzkumných otázek vyžadují rozlišení mezi skupinou úspěšných a neúspěšných studentů – čtenářů. Nástrojem měření pro tento koncept „úspěšnosti“ se stávají testové úlohy z dovednosti čtení s porozuměním.

Při detailním popisu vývoje takového testu autorka reflektuje problematiku testování v moderní spisovné v takových souvislostech, které jsou potřebné pro vysvětlení jednotlivých kroků a rozhodnutí, které musela ve vývoji těchto testových úloh učinit.

Především se zamýšlí obecně nad nutností vhodně definovat konstrukt čtení. Jeho teoretickou i operacionalizovanou definici prostřednictvím konceptu dílčích dovedností čtení shledává jako ne příliš vhodnou vzhledem k nejednotnosti názorů odborníků na to, které dílčí dovednosti čtení na schopnosti porozumět textu participují. V definici vlastních konstruktů čtení pro potřeby projektu proto v souladu s doporučeními M. Enrighta et al (2000, s. 4–5) vychází při definici konstruktů ze čtyř základních účelů, pro které student daný text čte, jimž jsou **hledání informací** (*reading to find information, search reading*), **základní porozumění** (*reading for basic comprehension*), **učení** (*reading for learning*) a **integrace informací z více textů** (*reading to integrate information across multiple texts*).

Dále se autorka detailně věnuje otázkám aplikovatelnosti referenčních rámců pro vývoj testů v arabštině, především Společnému evropskému referenčnímu rámci pro jazyky (SERRJ) a popisu referenčních úrovní American council on the teaching of foreign languages

(ACTFL). Názorně demonstruje problematiku přiřazování testů k těmto rámcům, které má pevná pravidla v podobě doporučení a manuálů rady Evropy (Figueras et al., 2005), poukazuje na složitost testování v arabštině vyplývající především z diglosní jazykové situace a problémům s aplikovatelností SERRJ pro vývoj testů z arabštiny. Argumentuje ve prospěch deskriptorů ACTFL, které byly specificky vyvinuty i s přihlédnutím k aplikovatelnosti na arabštinu, a pro zasazení svých definicí konstruktů čtení do úrovní jazykové způsobilosti využívá právě tento rámec.

METODOLOGICKÉ UKOTVENÍ

Posledním ze tří opěrných bodů je ukotvení metodologické, v němž autorka obhajuje opodstatnění smíšeného výzkumu a jeho využitelnost pro potřeby svého výzkumného záměru. Jasně deklaruje usouvztažnění s filozofickými základy smíšeného výzkumu v podobě filozofie pragmatismu (Složilová, 2011). Ze všech metod, které ve svém projektu využila, staví do popředí zájmu především metodu tzv. hlasitého myšlení, kterou velmi podrobně popisuje z psychologicko-kognitivních (informační paradigma), procesuálních, terminologických i validizačních pozic. Opírá se o kvalitní zázemí v podobě prostudované odborné literatury (Ericsson, Simon, 1993; Afflerbach, 2000; Ericsson, 2006; Pressley, Hilden, 2004; Bowles, 2010) i osobních konzultací ohledně praktické použitelnosti metody s odborníky – psycholog A. Neusar (Neusar, 2013).

Metodu samotnou představuje jako metodu velmi vhodnou pro získání verbálních dat potřebných k odvození kognitivních procesů, k nimž dochází v okamžiku plnění nějakého úkolu, přičemž tato data v podobě slovních výpovědí poskytují samotní vykonavatelé tohoto úkolu.

METODOLOGIE VÝZKUMU

Podrobný popis konceptuálního ukotvení projektu autorce vytvořil dostatečně kvalitní zázemí pro transparentní formulaci zásadních metodologických aspektů výzkumu:

1. Výzkumné otázky

1. Jaké strategie používají studenti arabštiny při hlasitém čtení v testových podmínkách?
2. Jaké strategie používají studenti arabštiny při tichém čtení v testových podmínkách?
 - 1.1. Jaké strategie používají úspěšní studenti?
 - 1.2. Jaké strategie používají neúspěšní studenti?

2. Výzkumný design

V části věnující se kvantitativnímu aspektům výzkumného designu autorka podrobně popisuje vývoj testových úloh z dovednosti čtení s porozuměním, především podrobně charakterizuje použité texty a testové úlohy s nimi spojené. Propojuje všechna teoretická východiska, která ústí v transparentní syntézu v podobě jasně definovaného operacionalizovaného konstruktů čtení a jeho odrazu v testových položkách. Obtížnost testových úloh chápe jako interakci mnoha proměnných, především obtížnosti textu a testových položek, popisů úrovní jazykové způsobilosti, stranou neopouští ani autenticitu textu a úkolu a použité testovací techniky. V přílohách poskytuje velmi podrobné vysvětlení všech aspektů vývoje testových úloh a racionálně obhajuje všechna svá rozhodnutí.

V části věnované kvalitativním aspektům výzkumného designu se zabývá vývojem dalších nástrojů pro sběr kvalitativních, kterými jsou vedle metody hlasitého myšlení i škála pro sebehodnocení, retrospektivní dotazování s polostrukturované interview.

Podobně podrobně představuje způsob výběru vzorků, pilotáž, sběr dat a neopomíjí ani etické aspekty výzkumu.

Důležitou částí práce je analýza dat formou verbálních protokolů, kódování a následné kategorizace kódů vyabstrahovaných strategií čtení. Autorka nepřistupuje k mechanickému přejímání kategorií zmiňovaných v odborné literatuře (Cohen, Upton, 2006; Weir, Khalifa, 2008), vytváří si vlastní rámec pro dvouúrovňové kódování verbálních protokolů, které následně využívá jak v diskusi nad odpověďmi k výzkumným otázkám, tak také pro detailní tvorbu „čtenářských“ profilů všech účastníků projektu uvedených v přílohách.

DISKUSE NAD VÝSLEDKY ANALÝZ

Tato část práce představuje kategorie vyabstrahovaných kategorií čtení a diskusi nad jejich výskytem u skupiny úspěšných a neúspěšných čtenářů

Výzkumná otázka č. 1:

Jaké strategie používají studenti arabštiny při hlasitém čtení v testových podmínkách?

Na základě analýzy kódování verbálních protokolů studentů při polostrukturovaném interview a retrospektivním dotazování autorka monitorovala názory studentů na metodu hlasitého čtení ze 4 hledisek: jejich očekávání ohledně toho, co by tato metoda mohla testovat, jejich osobní vztah k metodě, reflexe výuky a autenticity.

1. Očekávání, co by metoda čtení nahlas mohla v testových podmínkách testovat

Studenti všech tří skupin se v zásadě nelišili ve svých očekáváních ohledně toho, jaká kritéria hodnocení pro čtení nahlas připadají do úvahy.

Spíše obecnější orientace odpovědí studentů první skupiny může mít několik příčin. Za jednu z nich lze považovat samotnou pokročilost těchto studentů, která jim prozatím neumožňuje vytvořit si ucelenější představu o systému arabského jazyka a jeho fungování. U zbývajících dvou skupin jsou očekávání studentů srovnatelná.

Ani jeden ze sledovaných studentů nespojoval hlasité čtení s porozuměním textu, i když **správnost vokalizace a logický postup při volbě vokalizace** v sobě implicitně závislost na kontextu obsahují.

2. Osobní vztah studentů k této metodě

Obě skupiny se poněkud lišily v osobním vztahu, který jednotliví studenti vůči hlasitému čtení vyjadřovali. Zatímco pro studenty třetí skupiny je to aktivita oblíbená, u druhé skupiny je případný kladný vztah ke čtení nahlas podmíněný dobrou předchozí domácí přípravou, v opačném případě je spojován se stresem.

U první skupiny byl kladný vztah podpořen především tím, že čtení nahlas spojovali jak Dominik, tak Kryštof se způsobem samostudia nebo vlastní domácí přípravy, která u nich existuje napříč cizími jazyky a pomáhá jim zvyšovat jejich jazykovou způsobilost v těchto jazycích. Čtení nahlas se vlastně stává jakousi strategií učení.

Jak vyplývá i z diskuse k výzkumné otázce číslo 2, oba dva výše uvedení studenti jsou studenti úspěšní, takže z tohoto hlediska se nabízí zamyšlení nad tím, zda jejich vlastní rozhodnutí používat hlasité čtení jako nástroj progresu v jazyku jako takovém mohla ovlivnit i jejich rozvoj čtenářských dovedností.

3. Reflexe výuky

Z výpovědí studentů skupin 2 a 3 je zřejmé, že hlasité čtení je ve výuce zastoupeno. U skupiny 2 studenti tuto aktivitu spojovali především s bakalářským studiem, kde zhruba jednou za týden ve třídě četli článek, který si předem doma připravili. Četba tedy byla učitelem použita více-méně jako kontrola toho, jak se studenti připravili na výuku, a ne jako demonstrace způsobu práce s neznámým textem. Jejich vlastní percepce toho, jak časté tyto aktivity byly, kolísala od *časté* po *ne velmi časté*. (Zde je ale důležitá interference další proměnné, kterou je vlastní osobní vztah ke čtení nahlas, protože je-li to pro někoho oblíbená aktivita, tak se frekvence jednou za týden může jevit jako malá).

U třetí skupiny se studenti shodli na tom, že čtení nahlas probíhalo v prvním ročníku bakalářského studia, kdy četli nahlas jednotlivé věty. Tato činnost ale byla také spojována s předchozí domácí přípravou.

4. Autenticita

Velmi zajímavá byla reflexe autenticity čtení nahlas (čili potřeby číst nahlas v reálném životě) ve vztahu k budoucímu možnému profesionálnímu působení a uplatnění arabistů v reálném světě. Všichni se shodli na autenticitě tohoto způsobu čtení, argumentace ale byla rozdílná:

- budoucí možná profese učitele arabštiny
- čtení příspěvků na konferencích
- u kvalitního arabisty se předpokládá schopnost umět číst texty automaticky, včetně hlasité četby Koránu

Z hlediska strategií, jejichž použití studenti buď sami deklarovali, nebo přímo demonstrovali při čtení nahlas, byly zdrojem analýzy jednak verbální protokoly získané transkripcí retrospektivního dotazování, jednak transliterace jejich produkce při čtení nahlas. Výstupy těchto analýz včetně citací reprezentující jednotlivé kategorie vyabstrahovaných strategií jsou obsahem Přílohy č. 8.

Strategie, které studenti při hlasitém čtení používají, jsou kategorizovány jako:

1. **globální**, jejichž použití studenti explicitně deklarovali
2. **specifické**, které byly vyabstrahovány a jsou zaměřeny na řešení určitého problému.
3. **opravné**, které byly rovněž vyabstrahovány a k nimž dochází až zpětně po uvědomění si chyby na nejrůznějších rovinách – fonetické, gramaticko-lexikální i syntaktické

U první skupiny byly globální strategie použity ve dvou směrech: **soustředěnost na výkon** (a současné upozadění snahy o porozumění textu) a **vědomé nepoužívání koncovek** u jmen a sloves. Vzhledem k tomu, že i testové úlohy spojené s textem č. 1 byly zaměřeny na testování detailů a ne globálního porozumění, je první z obou strategií očekávatelná. Rovněž čtení koncovek, které zabírá při tak kognitivně náročném úkolu jako je čtení nahlas zbytečně velkou kapacitu pracovní paměti, není u skupiny 1 nijak překvapivé. Vzhledem k jejich úrovni jazykové způsobilosti nelze předpokládat, že budou vykazovat jistotu při aplikování všech pravidel deklinace a konjugace.

U skupiny druhé bylo použití globálních strategií poněkud specifické. Stejně jako u první skupiny se zde **vyskytuje soustředěnost na výkon spojená s upozaděním snahy o porozumění textu**, což je ale vzhledem k úrovni jazykové způsobilosti studentů poněkud zarážející (i vzhledem ke globální strategii, kterou deklarovali studenti 3. skupiny se srovnatelnou úrovní jazykové způsobilosti v jazyce). **Vědomé nekonzistentní používání koncovek u jmen a sloves** má naopak pravděpodobně kořeny ve snaze o rychlé a plynulé čtení a nekonzistentnost ve čtení koncovek byla strategií, jak se nedostat do problému. Velmi zajímavá je Filipova vědomá **snaha o dosažení větší vázanosti projevu**, protože si byl vědom problémů, které s tzv. „*zasekáváním*“ má nejen v arabštině, ale obecně i v jiných jazycích. Tato snaha o umělou vázanost vedla k produkci nelogických vazeb, které by se na Filipově úrovni jazykové způsobilosti daly považovat již za tzv. *chyby podúrovňové*, tj. chyby, jejichž výskyt bude očekávatelný spíše u úrovní nižších. Konečně snaha **ukázat realizátorce projevu, že student umí číst**, je sice pochopitelná z hlediska osobní prestiže studentů, ale opět by se její výskyt dal lépe obhájit na nižších úrovních.

U třetí skupiny byla dominující deklarovanou strategií **soustředěnost na výkon**, tentokrát ale podpořená i automatickou snahou o porozumění textu. Žádné jiné strategie explicitně vysloveny nebyly. Nicméně v případě Denise došlo před samotným čtením nahlas k dotazu, zda má číst s koncovkami nebo bez nich (odpověď zněla, že závisí na jeho vlastním rozhodnutí). Z této situace lze vyvodit závěr, že si Denis určitou strategii ohledně čtení koncovek na základě odpovědi na svoji otázku vytvořil, ale explicitně tuto domněnku nepotvrdil.

U strategií, které byly označeny jako **specifické**, lze zaznamenat několik rysů společných pro všechny 3 skupiny studentů. Z jejich přehledu (viz Příloha č. 8) je zřejmé, že jsou použity především ve snaze přiřadit ke grafické podobě slova, které je úplně neznámé nebo z různých důvodů obtížné (například deriváty slabých slovesných kmenů), jeho podobu zvukovou. U skupiny první se navíc do této kategorie řadí i slova, u nichž není na základě jejich grafické podoby problém určit jejich význam, ale jejichž zvuková realizace je problematická – číslovky.

Spektrum těchto strategií označených pod kategorií **strategie řešící určitý problém**, (tj. výskyt obtížného slova) se pohybuje od paralingvistických prostředků na straně jedné až po hledání syntaktických souvislostí na straně druhé. Pravděpodobně nepřekvapivý bude výskyt strategií založených na opakování slov, slabikování, šeptání různých pomocných tvarů, hledání možných kombinací pro zvukovou podobu slova na bázi pokus-omyl). U

skupin 1 a 2 byla zaznamenána i strategie, při níž je slovu **přiřazena jakákoliv vokalizace** bez snahy o rozpoznání kontextových souvislostí. Tuto strategii lze u první skupiny zdůvodnit nekomplexní znalostí jazykového systému arabštiny, takže pokud dojde k přiřazení takové zvukové podoby, která z hlediska fungování tohoto systému neexistuje, je to do určité míry zdůvodnitelné. Výskyt této strategie je do určité míry kompenzován alespoň snahou o nalezení analogie u slov známých, i když výsledek může v konečném důsledku znamenat špatné pochopení textu (*maTrab – maktab*). U druhé skupiny by již ale jazykový systém, především systém odvozených slovesných kmenů, derivační vzory pro tvorbu jmen a pravidla deklinace a konjugace, měl být zvládnut, takže by mohla být očekávána i snaha o hledání větší opory v kontextu pro určení adekvátní zvukové podoby slova.

Naproti tomu u třetí skupiny studentů mají již své pevné místo **strategie spjaté s využitím kontextových prostředků** pro upřesnění zvukové podoby slova.

Jako jedno z možných vysvětlení se jeví provázanost výše uvedených globálních strategií a strategií specifických. Je-li hlavním cílem text „nějak“ přečíst bez uvědomění si gramatických a sémantických vazeb mezi slovy, tak potom i přiřazení „jakékoliv“ vokalizace u obtížnějšího slova splní svůj účel. Je-li cílem přečíst text „nejlépe, jak umím“, je tomu podřízeno i hledání v kontextu, a to i za cenu ztráty rychlosti čtení nebo plynulosti, což jsou atributy, které v daném okamžiku nejsou vůbec podstatné. Lze tedy konstatovat, že strategie globální našly svůj odraz ve strategiích specifických.

V neposlední řadě třetí kategorie strategií označená jako **strategie opravné**, se opět vyskytuje napříč všemi třemi skupinami studentů a je zacílena na dodatečné opravení chyby, kterou student detekoval dodatečně.

Na závěr této analýzy autorka konstatuje, že za určitých okolností mohou globální i specifické strategie pro hlasité čtení působit kontraproduktivně. U skupiny 2 existují indikace toho, že jejich použití vedlo studenty k produkci chyb, které již na této úrovni jazykové způsobilosti nejsou běžné (například neopodstatněné vsouvání asimilovaného určitého členu s cílem dosáhnout většího formálního provázání jednotlivých slov nebo použití nelogické vokalizace).

Zároveň si je ale autorka vědoma, že na základě výstupů tohoto výzkumu nelze vyvodit závěry o tom, zda za jiných podmínek by studenti stejné chyby nedělali také. Je paradoxní, že z hlediska použitých strategií u hlasitého čtení jevílo strategické chování skupiny 2 jako celku známky určité nevyspělosti či nezralosti. Tato situace ale nemusí být

nutně dána skutečnou nevyzrálostí jejich členů. Svoji roli zde mohlo sehrát jejich vnímání hlasitého čtení jako takového a jejich postojů k němu. Jak bylo konstatováno v úvodu této kapitoly, je spojováno se stresem, s kontrolou kvality připravenosti na výuku a pouze jedna studentka této skupiny deklarovala kladný postoj k této aktivitě. Naproti tomu u skupiny 3, kde se studenti ve velké míře s touto technikou čtení naučili pracovat jako s nástrojem vlastního monitoringu pokroku v jazyce, se již jedná o postoj uvědomělého začlenění této aktivity, byť ve výuce nepatří k často využívaným, do rejstříku dovedností, které by arabista měl znát. To je nepochybně podpořeno i jejich vnímáním autenticity hlasitého čtení, o které bylo rovněž zmínka v úvodu této kapitoly.

Nabízí se otázka, proč se tento projekt vedle dovednosti čtení s porozuměním zabývá právě i čtením hlasitým. V případě arabštiny se hlasité čtení vyznačuje řadou specifíků. U arabštiny jako rodného jazyka zaujímá v tradičním způsobu výuky výsostné postavení, a to zejména vlivem náboženské tradice (povinnost muslimů číst nahlas Korán může působit na jejich percepci hlasitého čtení obecně jako důležité aktivity, která je přirozeně aplikovatelná i ve výuce) i diglosní situace (obecné povědomí o MSA jako nejdůležitější ze všech existujících variant může rezonovat i v potřebě vést metodiku výuky čtení směrem správné bezchybné reprodukce psaného textu, které hlasité čtení bezpochyby reprezentuje). Jedná se tedy o autentický způsob čtení, který má z několika úhlů pohledu své opodstatnění i ve výuce a v hodnocení studentů.

Vzhledem k tradičnímu postavení, které metoda čtení nahlas má napříč vzdělávacími soustavami arabsky mluvících zemí, bude pochopitelná i snaha o její aplikovatelnost v kontextu výuky arabštiny jako cizího jazyka. Existují i návrhy na implementaci hlasitého čtení do výukových programů cizích jazyků určených pro rodilé mluvčí arabštiny (v kontextu výuky angličtiny na základních školách v Jordánsku viz např. Kailani, 1998). Na druhé straně vzhledem k současným výukovým trendům i ke snaze o vytvoření smysluplného rámce pro komunikativní pojetí arabštiny zmíněné v úvodu (Wilmsen, 2006) budou nepochybně existovat i tendence opačné upřednostňující tiché čtení s porozuměním.

Autorka neformuluje jednoznačné soudy o tom, co metoda hlasitého čtení skutečně studentům může přinášet. Indikace vedoucí k tomu, že v případě Dominika i Kryštofa je cílevědomě využívána jako nástroj jejich progresu v jazyce, jsou jednou stránkou mince. Tou druhou je stres, který může přinášet její aplikace ve výuce.

Výzkumná otázka č. 2

Jaké strategie používají studenti arabštiny při tichém čtení v testových podmínkách?

Jaké strategie používají úspěšní studenti?

Jaké strategie používají neúspěšní studenti?

Autorka dospívá k závěru, že studenti při čtení arabských textů používají široké spektrum strategií, jejichž charakteristika a interpretace bude obsahem této kapitoly.

Příloha č. 9 obsahuje zmapování strategického počínání všech studentů, kteří participovali na sběru dat. Je podrobně popsán jejich přístup k textu, kroky, které studenti učinili, aby dosáhli určité míry porozumění. Výsledné kódy zastupující strategie vyabstrahované ze všech dostupných zdrojů (tj. verbálních protokolů, záznamů polostrukturovaných interview a retrospektivních dotazování, výsledků, které studenti dosáhli u testu a všech dostupných charakteristik, které se o studentech a jejich čtenářském chování podařilo shromáždit), byly podrobeny důkladné analýze.

Na základě této analýzy se podařilo identifikovat **tři základní kategorie** použitých strategií. První kategorii tvoří strategie, které souvisí s celkovým přístupem k testu a postupu, jak odpovídat na jednotlivé otázky. Pro potřeby tohoto projektu byly nazvány jako **strategie testového managementu**. V této kategorii v zásadě nejsou výrazné rozdíly mezi úspěšnými či neúspěšnými čtenáři, protože všichni postupují od první otázky a postupně přecházejí k další. Výjimkou je Míša (hraniční studentka), která nejdříve důsledně čte všechny otázky a z nich vybírá ty nejjednodušší na zodpovězení. V čem se ale obě sledované skupiny výrazně liší, je způsob, jakým přechod od otázky k otázce uskutečňují. Neúspěšní čtenáři totiž mají tendenci atomizovat testovou úlohu pouze na daný počet otázek a odpovědi k nim. V okamžiku, kdy se na některou otázku podaří (a nebo nepodaří) odpovědět, zavřou za ní pomyslná dvířka a přecházejí k další otázce. Pokud odpověď našli, berou ji za vyřešenou, pokud ne, opouštějí ji většinou se slovy, že by potřebovali slovník. Naproti tomu úspěšným čtenářům buď stačí najít definitivní podobu odpovědi v dané posloupnosti otázek (Dominik) nebo si vytvoří provizorní řešení, k němuž se ale jednorázově (Kryštof) nebo cyklicky (Markéta) vrací, aby odpověď finalizovali.

Hraniční studenti jsou z tohoto pohledu opět zajímavou skupinou, protože nepracují s textem a testovými otázkami atomizovaně, vnímají ho jako celek a budují si postupně stále vyšší míru porozumění. Cykličnost této snahy, tj. neustálé procházení otázek ve snaze

posunout porozumění o stupeň dál, je u Karolíny výraznější než u Míši. Obě ale přistupují k testu ne ve snaze „zbavit“ se všech otázek a odpovědět na ně jakýmkoliv způsobem. Pokud nenachází cestu, jak odpověď odvodit, nechávají otázku nezodpovězenou a neuchylují se k hádání. Naproti tomu jak hádání, tak také přebírání doslovných částí z textu bez výraznější snahy o jejich porozumění (tzv. *lifting*) jsou typické pro skupinu neúspěšných studentů. Oba výše zmíněné typy strategií, tj. hádání a *lifting*, byly zařazeny do kategorie tzv. **strategií nouzových**.

Třetí kategorií jsou pak tzv. **kategorie konstruktivních strategií**, které napomáhají budování porozumění, tedy celkového obrazu o textu a jeho významu. Tvoří je široké spektrum strategií čtení založených na identifikaci či eliminaci určitých informací v textu, odvození významu, vyvozování závěrů, neustálého připomínání si účelu čtení a celé řady strategií dalších.

Rozdíl mezi všemi třemi výše zmíněnými kategoriemi lze nejlépe vysvětlit tak, že zatímco jak strategie testového managementu, tak strategie konstruktivní jsou chápány jako důležitá součást procesu čtení a jejich adekvátní uplatnění přispívá k celkovému porozumění textu, zatímco použití strategií nouzových je třeba z principu odmítat.

U skupiny neúspěšných čtenářů jsou zjištěny poněkud jiné tendence. Povaha těchto strategií je v lepším případě směřována k identifikaci důležitých informací v textu, dedukci významu neznámých slov. Nelze tvrdit, že ani u této skupiny studentů neexistuje snaha o vytváření hypotéz, které by vnímání významu textu posouvalo směrem dopředu. Mnohdy dochází i k použití tzv. *background knowledge*, znalosti světa kolem nás, ale protože tato znalost světa není zároveň podpořena i výraznějšími kontextovými indikátory v textu než pouhým spojením dvou nebo tří významů dohromady a jejich přiřazením ke schématu, které se zrovna nabízí, nevede využití *background knowledge* k efektivnímu závěru.

Dalším charakteristickým rysem skupiny neúspěšných čtenářů je, že jim jejich atomizovaný vztah k textu jenom skrz otázky a korespondující úseky v textu, v nichž hledají odpověď většinou na úrovni **slovo–slovo** nebo **fráze–fráze** nebo v lepším případě **věta–věta**, nedovoluje využít samotné struktury textu k odvození některých skrytých významů.

Tato tendence dekontextualizovat text jenom na úroveň bezprostředního okolí důležitého slova, které identifikují v textu na základě jeho současného výskytu i v otázce. Strategie odvolávající se na nutnost použití slovníku byla dalším společným rysem skupiny neúspěšných čtenářů. Tady zřejmě do určité míry negativně působí i způsob, jakým jsou

studenti s textem převážně zvyklí pracovat ve výuce. Alespoň podle jejich vlastního vyjádření je praxe taková, že dostanou text na domácí přípravu a potom s ním dále pracují v hodině. Pokud domácí příprava spočívá v tom, že při setkání s prvním problematičtějším slovíčkem sáhnou po slovníku, bude u nich budování strategií čtení problematické.

Z tohoto pohledu byla opět velmi zajímavá skupina dvou hraničních studentek. Je patrné (viz Přílohy č. 9 a 10), že rozsah jejich strategií je srovnatelně široký, přestože jejich úrovně jazykové způsobilosti jsou odlišné. Jsou srovnatelné i z hlediska kvalitativního, protože vedou k vědomému budování porozumění textu. Jejich opora v jazykovém systému arabštiny je ale ještě nedostatečná a samotné použití strategií nestačí. Jejich strategie jim ale umožní pracovat s textem na daleko kvalitnější úrovni než studenti neúspěšní.

Předchozí diskuse k výsledkům analýz verbálních protokolů a podrobného zkoumání zaznamenaných strategií vede autorku k závěru, že použití strategií při čtení arabských textů je součástí postupného konstruování významu textu. Absence těchto strategií nebo jejich omezené nebo i neadekvátní použití u neúspěšných čtenářů indikuje, že hlavně na nižších úrovních jazykové způsobilosti může být nedostatek strategického čtení vážnou překážkou porozumění textu i přesto, že z hlediska porovnání obtížnosti testové úlohy a jazykové způsobilosti by nemělo porozumění textu být pro dané jedince problémem.

Naopak výrazné zastoupení těchto strategií u tzv. hraničních studentů může indikovat, že s jejich pomocí je možný výrazný posun v budování významu textu. Naopak absence těchto strategií u výrazně úspěšných čtenářů na relativně vysoké úrovni jazykové způsobilosti může znamenat, že na těchto úrovních již může dojít k transformaci strategií čtení v dovednost čtení, která se na rozdíl od vědomých strategií již děje automaticky.

VALIDITA A LIMITACE VÝZKUMU

Neopomenuta nezůstala ani otázka validity, kde autorka podává přehled o tom, jakým způsobem držela pod kontrolou určité proměnné, které mohly validitu výstupů výzkumu ohrozit.

Její závěry dokazují, že si je vědoma limitací výzkumu vedeného z pozic smíšeného designu, a proto negeneralizuje zjištěné skutečnosti. Význam svého výzkumu a jeho další úlohu chápe jednoznačně jako impuls pro následné odborné diskuse v oboru s cílem

systematicky podpořit strategie čtení u studentů na nižších úrovních jazykové způsobilosti, a to třeba i formou přehodnocení současných výukových programů i testovacích systémů.

Seznam citované a použité literatury

ABU-RABIA, S. 1995. Learning to Read in Arabic: Reading, Syntactic, Orthographic and Working Memory Skills in Normally Achieving and Poor Arabic Readers. *Reading Psychology*, 1995, vol. 16, no. 4, s. 351-94.

ABU-RABIA, S. 1997a. Reading in Arabic orthography: The Effect of vowels and context on reading accuracy of poor and skilled native Arabic readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 1997, vol. 9, s. 65–78.

ABU-RABIA, S. 1997b. Reading in Arabic orthography: The Effect of vowels and context on reading accuracy of poor and skilled native Arabic readers in reading paragraphs, sentences, and isolated words. *Journal of psycholinguistic research*, 1997, vol. 26, no. 4, s. 65–78.

ABU-RABIA, S. 1997c. The Need for Cross-Cultural Considerations in Reading Theory: The Effects of Arabic Sentence Context in Skilled and Poor Readers. *Journal of Research in Reading*, 1997, vol. 20, no. 2, s. 137–147.

ABU-RABIA, S. 1998a. Reading Arabic Texts: Effects of Text Type, Reader Type and Vowelization. *Reading and Writing*, 1998, vol. 10, no. 2, s. 105-19.

ABU-RABIA, S. 1998b. Social and cognitive factors influencing the reading comprehension of Arab students learning Hebrew as a second language in Israel. *Journal of Research in Reading*, 1998, vol. 21, no. 3, s. 201-212.

ABU-RABIA, S. 1999. The Effect of Arabic Vowels on the Reading Comprehension of Second- and Sixth-Grade Native Arab Children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 1999, vol. 16, s. 611-634.

ABU-RABIA, S. 2000. Effects of Exposure to Literary Arabic on Reading Comprehension in a Diglossic Situation. *Reading and Writing*, 2000, vol. 13, no. 1-2, s. 147-57.

ABU-RABIA, S. 2001. The role of vowels in reading Semitic scripts: Data from Arabic and Hebrew. *Reading and writing*, 2001, vol. 14, no. 1-2, s. 39-59.

ABU-RABIA, S. 2002. Reading in a root-based morphology language: the case of Arabic. *Journal of Research in Reading*, 2002, vol. 25, no. 3, s. 299-309.

ABU-RABIA, S. 2003. Reading skills in three orthographies : The case of trilingual Arabic-Hebrew-English-speaking Arab children. *Journal of Research in Reading*, 2002, vol. 25, no. 3, s. 299-309.

ABU-RABIA, S.; AWWAD, J. S. 2004. Morphological structures in visual word recognition : the case of Arabic. *Journal of Research in Reading*, 2004, vol. 27, no. 3, s. 321–336.

ABU-RABIA, S.; TAHA, H. Phonological Errors Predominate in Arabic Spelling Across Grades 1–9. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2006, vol. 35, no. 2, s. 167-186.

ACTFL Performance descriptors for language learners. American council on the teaching of foreign languages. 1st ed. Alexandria, VA : ACTFL, 2012. Dostupné také z WWW: <<http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-performance-descriptors-language-learners>>. ISBN: 978-1-942544-06-7.

- ACTFL Proficiency guidelines 2012. American council on the teaching of foreign languages. 1st ed. Alexandria, VA : ACTFL, 2012. Dostupné také z WWW: <<http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic/%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B1%D8%A7%D8%A1%D8%A9>>.
- AFFLERBACH, P. 2000. Verbal Reports and Protocol Analysis. In KAMIL, M.L.;
- BACHMAN, L.F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. 1st ed. Oxford: Oxford University Press, 1990. ISBN 0 19 437003 8.
- BACHMAN, L.F.; PALMER, A.S. 1996. *Language testing in Practice*. 1st ed. Oxford : Oxford University Press, 1996. ISBN 0 19 437148 4.
- BOWLES, M.A. 2010. *The Think-Aloud Controversy*. 1st ed. London, New York : Routledge, 2010. ISBN 978-0-415-99484.
- BRATKOVÁ, E.(zprac.). 2008. Metody citování literatury a strukturování bibliografických záznamů podle mezinárodních norem ISO 690 a ISO 690-2 : metodický materiál pro autory vysokoškolských kvalifikačních prací [online]. Verze 2.0, aktualiz. a rozšíř. Praha : Odborná komise pro otázky elektronického zpřístupňování vysokoškolských kvalifikačních prací, Asociace knihoven vysokých škol ČR, 2008-12-22 [2008-12-30]. 60 s. (PDF). Dostupný z WWW: <<http://www.evskp.cz/SD/4c.pdf>>
- CANALE, M.; SWAIN, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1991, vol. 1, no. 1, s. 1-47.
- COHEN, A.D.; UPTON, T.A. 2006. *Strategies in Responding to the New TOEFL Reading Tasks*. ETS TOEFL Research Report Monograph Series, 2006. 162 s. Report number RR-06-06, TOEFL-MS-33. ETS. ISSN 1556-9012. Dostupný z WWW: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2333-8504.2006.tb02012.x/epdf>>.
- Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. 2001. 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. ISBN 0 521 00531 0.
- ERICSSON, K.A. 2006. Protocol Analysis and Expert Thought: Concurrent Verbalizations of Thinking during Experts' Performance on Representative Tasks. In ERICSSON, K.A.; CHARNNESS, N.; HOFFMAN, R.R.; FELTOVICH, R.R. (eds.). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge : Cambridge University Press, s. 223-241. ISBN 0521600812.
- ERICSSON, K. A.; SIMON, H.A. 1993. *Protocol analysis: Verbal reports as data*. 1st ed. Cambridge, Mass. : MIT Press, 1993. ISBN 0-262-55023-7.
- FIGUERAS, N.; NORTH, B.; TAKALA, S.; VERHELST, N.; VAN AVERMAET, P. 2005. Relating examinations to the Common European Framework: A Manual. *Language Testing*. 2005, vol 22, no 3, s. 261-279.
- GRABE, W.; STOLLER, F.L. 2011. *Teaching and researching reading*. 2nd edit. Harlow: Pearson Education Limited, 2011. Applied linguistics in action series. ISBN 978-1-4082-0503-7.

HANSEN, G.F. 2008. Visual Word Recognition in Arabic : Towards a Language Specific Reading Model. [online]. Centre for Contemporary Middle East Studies, University of Denmark. Working Paper Series No. 13. August 2008. [cit. 2014-6-23], 74 s. Dostupný z www: <<http://www.sdu.dk/~media/875C9440729749C1A8C3C9FA976D3FA4.ashx>>.

HANSEN, G.F. 2010. Word Recognition in Arabic as a Foreign Language. *The Modern Language Journal*. 2010, vol. 94, no. 4, s. 567-581.

NEUSAR, A. 2013. *RE: hlasité myšlení* [elektronická pošta]. Message to: Eva Složilová, 16 June 2013 [cit. 2016-01-12]. Osobní komunikace.

PRESSLEY, M.; AFFLERBACH, P. 1995. *Verbal Protocols of Reading : The Nature of Constructively Responsive Reading*. 1st ed. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1995. ISBN13: 978-0805817645. ISBN 10: 0805817646.

PRESSLEY, M.; HILDEN, K. 2004. Verbal Protocols of Reading. In Duke, N.K.; MALLETTE, M.H. (eds.). *Literacy Research Methodologies* New York, NY: The Guilford Press, 2004, s. 308-321. Dostupné také z WWW: <http://mkoehler.educ.msu.edu/cep955/wpcontent/uploads/2007/10/duke_pressley_writing.pdf>

SLOŽILOVÁ, E. 2011. Pragmatismus jako filozofický základ smíšeného výzkumného designu. *Pedagogická orientace*. 2011, vol 21, no. 1, s. 51-69.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 8024414252.

WEIR, C.; KHALIFA, H. 2008. A cognitive processing approach towards defining reading comprehension.. Cambridge ESOL Research Notes, iss. 31, February 2008. 36 s., s. 2-10. Dostupný z WWW: <<http://www.cambridgeenglish.org/images/23150-research-notes-31.pdf>>.

WILMSEN, D. 2006. What is communicative Arabic? In WAHBA, K.M; TAHA, Z.A; ENGLAND, L (eds.). *Handbook for Arabic language teaching professional in the 21st century*. London : Routledge 2006, s.125-138. ISBN 9780805851014.

WINKE, P.M.; AQUIL, R. 2006. Issues in developing standardized tests of Arabic language proficiency. In WAHBA, K.M; TAHA, Z.A; ENGLAND, L (ed.). *Handbook for Arabic language teaching professional in the 21st century*. London : Routledge 2006, s.221-235. ISBN 9780805851014.

YOUNES, M. 2015. *The integrated approach to Arabic instruction*. 1st ed. New York: Routledge, 2015. ISBN 978-1-138-82232-0.