

VÝSKUM POROZUMENIA TEXTU V MLADŠOM ŠKOLSKOM VEKU
ALEBO
PRIAMO KU KOREŇOM POROZUMENIA TEXTU

LIPTÁKOVÁ, Ľudmila (ed.) – DZIAK, Dávid – GOGOVIČOVÁ, Eva – BRESTOVIČOVÁ, Alexandra – VUŽŇÁKOVÁ, Katarína – LUKÁČ, Juraj – KOPČÍKOVÁ, Marta: *VÝSKUM POROZUMENIA TEXTU V MLADŠOM ŠKOLSKOM VEKU*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove 2023. 304 s.

Kolektívna monografia *Výskum porozumenia textu v mladšom školskom veku* prináša pozoruhodný opis procesov, ktorými sa deti usilujú uchopiť vnímaný text. Autorský kolektív vedený Ľ. Liptákovou sa zameriava na fenomén tvorby inferencií, ktorý je kľúčový pri „identifikovaní“ významov z čítaného či počúvaného textu. Výsledky výskumu ponúkajú nielen cenné teoretické poznatky, ale zároveň predstavujú praktické impulzy pre didaktiku slovenského jazyka a literatúry. Publikácia sa tým snaží zaplniť výraznú medzeru v slovenskom výskumnom prostredí, ktoré doposiaľ trpí deficitom empirických dát v oblasti detského čítania a počúvania s porozumením. Jednotlivé kapitoly knihy systematicky vedú čitateľstvo od teoretického rámca a metodologických východísk až po opis a čiastkovú analýzu bohatého empirického materiálu. Nechýbajú ani konkrétne odporúčania pre vzdelávaciu prax. Pokúsime sa predstaviť obsah jednotlivých kapitol, ale predovšetkým vyzdvihnúť prínosy i limity empirického výskumu, ktorý reaguje na aktuálnu potrebu adekvátneho rozvíjania čitateľskej gramotnosti slovenských detí.

Prvá kapitola s príznačným názvom *Východiská a metodológia výskumu porozumenia textu v mladšom školskom veku* ponúka prvotné výskumné stimuly v sledovanej problematike. Autorky Ľ. Liptáková a M. Kopčíková v nej zrozumiteľným jazykom zasadzujú výskum celého kolektívu do medzinárodného i domáceho vedeckého kontextu. Predstavujú konceptuálny rámec, ktorý pozostáva z troch modelov porozumenia textu: **Simple View of Reading**¹ (autorky v texte neponúkajú slovenský ekvivalent modelu), ktorý však neinterpretujú lineárne („teda najprv dekodovanie a potom porozumenie, pretože deti ešte pred osvojením si čítania disponujú schopnosťami porozumenia počúvaného textu“; s. 12), **konštrukčno-integračný model**² a **interakčný model komponentov porozumenia**³. Inferencie zohrávajú kľúčovú úlohu vo všetkých troch modeloch, pričom práve zmapovanie pro-

¹ GOUGH, Philip B. – TUNMER, William E. (1986): Decoding, reading, and reading disability. In: *Remedial and special education*, roč. 7, č. 1, s. 6 – 10.

² KINTSCH, Walter (1988): The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. In: *Psychological review*, roč. 95, č. 2, s. 163 – 182. KINTSCH, Walter (2013): Revisiting the construction–integration model of text comprehension and its implications for instruction. In: D. E. Alvermann, N. J. Unrau, R. B. Ruddell (eds.): *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association, s. 807–839.

³ TENNENT, Wayne (2015): Understanding reading comprehension. Processes and practices. SAGE, 224 s.

cesu ich utvárania deťmi tretieho ročníka základnej školy tvorí primárny predmet celého výskumu.

Odkazmi na rôznorodosť výskumu v oblasti porozumenia textu jednak priznávajú jeho širokú kontinuitu v medzinárodnom kontexte, jednak poukazujú na jeho hlavný nedostatok u nás – deficit empirických dát. Neprekvapí preto, že jedným z cieľov výskumu bolo získať výskumný materiál orientovaný na proces utvárania inferencií u detí mladšieho školského veku hovoriacich po slovensky. Autorky priznávajú, že „horšie výsledky slovenských žiakov 4. ročníka základnej školy v medzinárodnej štúdii PIRLS⁴ pri porozumení vecného textu v porovnaní s umeleckým textom, ale najmä preukázaná väčšia náročnosť vytvárania inferencií z vecného textu“ (s. 20) sú príčinou, prečo sa vo svojich výskumných textoch, ktorými testovali deti, zamerali na „**vecné texty s dominujúcou informačnou funkciou**“ (ibid.). Za zmienku určite stojí, že pri ich administrácii uplatnili koncept dynamického hodnotenia⁵, resp. tzv. prístup odstupňovaných nápodiev, vďaka ktorému sa im viac-menej úspešne podarilo získať podrobnejší výskumný materiál. Ten umožnil zachytiť individualizovaný spôsob tvorenia koherentných (pomáhajú recipientovi dosiahnuť koherentné porozumenie textu – utvárajú sa automaticky) a interogatívnych (utvárajú sa až po recepcii textu, pričom prehľbujú a obohacujú jeho porozumenie) inferencií u jednotlivých detí.

Detské predstavy o počúvaní a o čítaní opisali v rovnomennej druhej kapitole Ľ. Liptáková a E. Gogová. Reagujú ňou na priznané ontologicko-epistemologické východiská – konštrukcionizmus a fenomenológiu. Kapitola predkladá zaujímavý pohľad do vnútorného sveta detí, pričom sa zameriava na ich spôsob chápania oboch fenoménov (t. j. čítanie i počúvanie). Držia sa tak stanoveného cieľa zabezpečiť empirické dáta, keďže v slovenskom kontexte detské predstavy o počúvaní doposiaľ zmapované neboli. Autorky sa nazdávajú, že zozbieraný a zinterpretovaný materiál nájde svoje uplatnenie nielen v didaktike (ako impulz pri rozvíjaní recepcných schopností detí), ale aj v kognitívnej lingvistiky ako zdroj autentických konceptualizácií čítania a počúvania. Aj napriek svojmu minimalistickému dizajnu (základ pološtruktúrovaného rozhovoru tvorila otázka *Čo podľa teba znamená počúvať/čítať?* s podpornou podotázkou *Čo robíš, keď počúvaš/čítaš?*) a nehomogénnym vzorkám respondentov (oba limity autorky priznávajú) ponúka kapitola pozoruhodné postrehy z individuálnych spôsobov myslenia detí, ktoré majú svoje opodstatnenie v rámci subjektivisticky orientovaného výskum slovenčiny.

Otázkou *Čo robíš, keď počúvaš/čítaš?* sa organicky otvára priestor pre nadväzujúcu otázku *Čo počúvaš/čítaš?*. Po vykreslení detských predstáv o počúvaní a čítaní preto, prirodzene, nasleduje kapitola *Čo deti počúvajú a čítajú*, ktorá opisuje **detské preferencie** v týchto spôsoboch vnímania textu. Kým prisun dát o čitateľskej preferencii slovenských detí je pomerne dobre saturovaný napr. medzinárodnými testovaniami (PIRLS, PISA⁶), detská sféra počúvania tak dobre preskúmaná nie je. Túto medzeru sa pokúšajú zaplniť A. Brestovičová a D. Dziak. Podobne ako v predchádzajúcej kapitole, aj oni si od zistení sľubujú implikácie pre vzdelávanie, ktoré v závere i predkladajú. S ohľadom na veľkosť a špecifickosť vý-

⁴ *Progress in International Reading Literacy Study*. Dostupné na: <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls>.

⁵ FEUERSTEIN, Reuven – RAND, Ya'akov A. – HOFFMAN, Mildred B. – EGOZI, Moshe – SHACHAR-SEGEV, Nilly Ben – IDOL, Lorna – JONES, Beau Fly (1980): *Instrumental enrichment program. An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.

⁶ *Programme for International Student Assessment*, Dostupné na: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>.

skumnej vzorky (89 participantov z dvoch prešovských základných škôl) môžu však odporúčania autorov vzťahujúce sa na čitateľskú preferenciu detí pôsobiť miestami až príliš paušalizujúco.

Ľ. Liptáková a A. Brestovičová sa v štvrtej kapitole púšťajú priamo do opisu utvárania **koherentných a interrogatívnych inferencií**. V kapitole s názvom *Porozumenie informačného textu* spracúvajú žáner, ktorý z hľadiska detskej recepcie považujú za náročnejší na porozumenie, keďže si spravidla vyžaduje „špecifické znalosti z istej oblasti poznania, zvyčajne obsahuje nové pojmy alebo neznámu lexiku“ (s. 81). V súlade s výskumným dizajnom, deklarovaným už v prvej kapitole, skúmali vytváranie inferencií osobitne pri počúvaní a čítaní informačného textu. Pri zbere dát používali dva tematicky rozdielne texty, pričom výber textu závisel od aktuálne skúmaného typu vnímania (najprv participanti absolvovali počúvanie textu a minimálne o týždeň neskôr čítanie textu). V oboch prípadoch však výskumný text prešiel ešte pred jeho administráciou niekoľkými úpravami a testom obťažnosti. Celý proces úprav je zrozumiteľne objasnený a zároveň svedčí o dôkladne premyslenom výskumnom dizajne. Autorky v kapitole poukazujú o. i. na odlišnú mieru neporozumenia, ktorá sa preukázala pri verbalizovaní percipovaného textu (tzv. retelling). Pri počúvaní textu sa u participantov prejavila vyššia miera neporozumenia v porovnaní s čítaním textu.

Piata kapitola D. Dziaka a J. Lukáča sprevádza čitateľa zberom dát zameraných na recepciu počúvaného a čítaného naratívneho textu. V úvode kapitoly *Porozumenie naratívneho textu* nechýba krátka charakteristika **naratívneho žánru a naratívnej kompetencie** spolu s jej kľúčovými zložkami **kauzalitou udalostí a motiváciou postáv**. Pri zbere dát boli rovnako použité dva rozdielne výskumné texty, pričom každým sa testoval odlišný spôsob jeho recepcie. Kým naratívny text určený na počúvanie bol vyrozprávaný v prvej osobe, naratívny text určený na čítanie bol vyrozprávaný v tretej osobe. Hoci bola táto rozdielnosť autormi priznaná, nebola však bližšie ozrejmenej (čo by sa vzhľadom na následné porovnávanie recepcie počúvaného a čítaného textu žiadalo zdôvodniť). Vo svojich záveroch odporúčajú, aby sa do výučby zaradili „úlohy na indukčné rozvíjanie hlavnej myšlienky príbehu a jeho prepájanie s predošlými znalosťami a skúsenosťami žiakov, na identifikovanie distraktorov, na usporiadanie naratívnych udalostí podľa časovej postupnosti, na vytváranie anaforických inferencií pri čítanom texte a komparáciu spoločných a odlišných znakov dvoch entít, napr. postáv“ (s. 196), keďže s týmito úlohami mali deti podľa autorov najväčšie problémy. Kapitola ponúka o. i. dôkazy o tom, že vyšší počet slov v retellingu ešte nie je zárukou adekvátneho porozumenia textu.

Prezentáciu nazbieraných empirických dát uzatvára šiesta kapitola *Vytváranie inferencií pri čítaní multimodálneho textu*, v ktorej autorky K. Vužňáková a E. Gogová približujú zber dát a ich interpretáciu. Svojou kapitolou reagujú na zvyšujúci sa podiel multimodálnych a multimediálnych komunikátov, s ktorými vďaka súčasnej digitálnej dobe prichádzajú deti do kontaktu už od útleho veku. Špecifickou kombináciou viacerých semiotických subsystémov, na ktoré výskumné texty u detí cielia, sa tento zber dát od ostatných líši svojou administratívnou náročnosťou. Autorky sa zamerali na kombináciu **dvojitého kódovania: auditívny podnet** (počúvanie vecného textu + autentické zvukové prejavy rôznych entít), **vizuálny podnet** (čítanie vecného textu + rôzne obrázky). Z množstva podnetov, ktoré kapitola predkladá, stojí určite za pozornosť opis utvárania offline interrogatívnych inferencií pri recepcii jazykovej a vizuálnej metafory.

Knihu uzatvára siedma kapitola *Čo vieme a čo ešte potrebujeme vedieť o detskom porozumení textu*. Ľ. Liptáková v nej sumarizuje základné výskumné zistenia, pričom sa zameria-

va na zhodnotenie ôsmich vytýčených cieľov: Získať empirické dáta o porozumení vecného textu (1), analyzovať ich jednak z hľadiska detských predstáv o počúvaní a o čítaní (2), jednak z hľadiska vytvárania koherentných (3) a interrogatívnych (4) inferencií. Ďalej analyzovať úlohu odstupňovanej pomoci pri vytváraní inferencií (5) a pozorovať individuálne rozdiely v ich utváraní so zámerom načrtnúť inferenčné profily detí (6), a napokon preskúmať súvislosť vytvárania inferencií s ďalšími komponentmi porozumenia textu (7) a porovnať vytváranie inferencií pri recepcii počúvaného a čítaného textu (8). Zhodnotením jednotlivých cieľov však autorka nevyčerpáva rozsah tejto kapitoly. S rešpektom k hraniciam súčasného deskriptívneho výskumu otvára perspektívy ďalšieho skúmania zameraného na hĺbkové analýzy a interpretácie získaných empirických dát. V závere pripája výpočet podnetov pre didaktiku slovenského jazyka a literatúry, ako aj pre výučbu slovenčiny v primárnom vzdelávaní.

Opísaná kolektívna monografia predstavuje funkčný výskumný dizajn, ktorý vďaka pomerne detailnému opisu administrácie možno v budúcnosti ľahko replikovať. Transparentným prístupom otvárajú autorky a autori svoje čiastkové závery konštruktívnej kritike a motivujú k ich prípadnému doplneniu či reinterpretácii. Predstavená typológia inferencií spolu s empiricky zameraným výskumom naznačujú sľubné rozvíjanie nášho poznania (nielen predstavy) o procesoch, ktoré u detí prebiehajú pri apercpcii čítaného a počúvaného textu.

Roman Soóky
Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV
Bratislava