

KOGNITÍVNO-PSYCHOLOGICKÉ PRÍSTUPY K VÝSKUMU ČÍTANIA A ICH DOPADY NA VZDELÁVACIU PRAX*

Ol'ga Zápotočná

Anotácia: V príspevku sa pokúsime načrtnúť niektoré z tém kognitívno-psychologických výskumov čítania, z hľadiska ich potenciálnych prínosov, limitov i reálnych dopadov na vzdelávaciu prax vyučovania čítania. V rámci priestorových možností tohto príspevku sa opierame prevažne o syntetickejšie prehľadové práce, aj to len výberovo, v závislosti od toho, do akej miery boli príslušné témy na poli edukačnej praxe reflektované a diskutované, prípadne do nej priamo, či nepriamo zasiahli. V neposlednom rade sa pokúsime naznačiť aj také otázky, ktoré túto oblasť – napriek značnému poznatkovému potenciálu – ešte nezasiahli.

Kľúčové slová: čítanie, kognitívna psychológia, dekodovanie, porozumenie, konštrukcia významu, metakognitívne stratégie čítania.

Vedecké skúmanie procesu čítania má už pomerne dlhú históriu, keďže jeho korene možno situovať do konca 19. a začiatku 20. storočia. Prvé pokusy o vysvetľovanie mechanizmov čítania sa udiali na poli oftalmológie (Hinshelwood 1917), neskôr neurológie (Orton 1937) v súvislosti s pravidelne sa objavujúcimi problémami a poruchami čítania. Príčiny dyslexie sa začali hľadať na úrovni zrakového vnímania a centrálného nervového systému, špecificky mozgových hemisfér. To, že psychológia túto štafetu neskôr prebrala, súviselo zrejme s tým, že problematické vzdelávanie dyslektických detí vyžadovalo okrem medicínskej aj komplexnejšiu psychologickú intervenciu. Medicínske hľadisko, ktoré s touto štafetou psychológia čítania zdedila, ju sprevádzalo ešte veľmi dlho v podobe koncentrácie sa na výskum, diagnostiku, terapiu a preven-

ciu porúch písanej reči, dyslexie, dysgrafie a dysortografie.¹ Porúch s predpokladanou konštitučnou etiológiou, vyskytujúcou sa približne u 2–5 % populácie. Aj keď tento klinický prístup psychológie k čítaniu objasnil niektoré z mechanizmov jeho fungovania v norme, väčšinu z toho, čo je v čítaní zvyšných 95 % populácie podstatné, ponechával nepovšimnuté.

Významnejší posun tejto orientácie nastal až v 60-tych rokoch minulého storočia v súvislosti s rozvojom kognitívnej psychológie, a to už len vo vymedzení predmetu výskumu, cieľom ktorého bolo skúmanie čítania ako mentálneho procesu spracúvania, transformovania, elaborovania, uskladňovania a vybavovania vstupných informácií, v snahe opísať, vysvetliť a prispieť k pochopeniu toho, ako tento proces za normálnych okolností funguje, z akých komponentov pozostáva, aké je ich vzájomné usporiadanie (sekvencia

*Príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA, č. 1/3637/06: Diskurzívna a nediskurzívna prax školy pri formovaní základného vzdelania.

¹ Česká „škola“ výskumu a terapie dyslexie zaznamenala v tomto období veľký rozmach a priniesla celý rad významných odborníkov medzinárodného formátu.

a štruktúra) a význam, resp. podiel na priebehu a výsledku tohto procesu.

V metodológii kognitívno-psychologických výskumov v medziach vtedajšej tradičnej pozitivistickej paradigmy prevládalo experimentálne overovanie hypotetických modelov čítania a z nich odvodených predikcií, testovaných v izolovaných laboratórnych podmienkach, umožňujúcich experimentálnu manipuláciu a kontrolu premenných v snahe o objektivizáciu skúmaného procesu čítania. Tento metodologický trend podporovaný vývojom technológií experimentovania i štatistického spracovania dát zaznamenal úžasnú expanziu, priniesol množstvo dômyselných, exaktných „elegantných“, aj keď pomerne úzko zameraných štúdií (podľa Stanovich 2000). Metodológia bola zrejme jedným z faktorov rozhodujúcich o predmete a **tematickom zameraní výskumov čítania**. Deficitný model čítania ako metodologický prístup i predmet výskumu mal i naďalej významné zastúpenie, diferenciálne analýzy dobrých a slabých čítarov, dospelých (získané dyslexie) i detí (vývinová dyslexia) boli zdrojom mnohých poznatkov o normálnom čítaní. Aj keď sa hneď vyčlenili dva výskumné tábory (McShane 1991), jeden zameraný na proces dekódovania, druhý viac na porozumenie, prvý spočiatku a dlhodobo vysoko prevážoval. Napriek všetkému si tieto dva tábory neodporovali, keďže sa zhodovali na tom, že centrálnym komponentom čítania je „rekognícia slova“, ktorú ako finálny produkt dekódovania na jednej strane, a základnú

významovú jednotku porozumenia na strane druhej, akceptovali všetci.

Čítanie ako proces dekódovania významu slova

V nasledujúcich dekádach sa skúmanie bazálnych **determinantov identifikácie slova** (sublexikálnych procesov zrakového vnímania, očných pohybov, fonologickej mediácie a ortografických pravidiel; ale čiastočne aj vplyvu významového kontextu, sémantického primingu a frekvencie) na vzorkách normálnej – majoritnej populácie zintenzívnilo. D. Besner (1991) vysvetľuje tento rozmach viacerými okolnosťami, z ktorých hneď prvé dve sa týkajú práve metodológie.² Podstatné však je, ako hodnotí a v čom vidí ich prínosy. Predovšetkým – na základe veľkého objemu výskumných zistení – konštatuje, že identifikácia slova je jednoznačne kľúčovým momentom čítania, od ktorého závisia (a s ktorým korelujú) všetky ostatné ukazovatele čítania. Dielčie výsledky prispeli k spresneniu diagnostiky porúch čítania, oddiferencovaniu jednotlivých príčin problémov s následným dopadom na reedukáciu, založenú či už na cielenej „rekonštrukcii“ deficitného komponentu, alebo jeho „kompenzácií“. Perspektíva využitia týchto zistení pri konštrukcii softvéru pre kompjuterové „čítače“ (dekodéry a prekladače textov), ktorú v tom čase naznačil (Besner 1991), je dnes už prakticky reálnou skutočnosťou.

Ďalšou expandujúcou témou, ktorá priniesla a stále prináša veľmi konzistentné

² Na prvom mieste uvádza rozmach experimentálnych technológií, t.j. počítačového riadenia experimentov, umožňujúcich súčasné a presné meranie a kontrolovanie viacerých veličín, dostupných kvantifikácii a štatistickému spracovaniu (reakčného času, času expozície podnetov, a i.) a exaktné a citlivé meranie výkonov (pri riešení úloh zameraných na lexikálne rozhodovanie, menovanie a kategorizovanie slov, vypovedajúcich o podiele ortografickej, fonologickej a sémantickej reprezentácie na identifikácii slova). „S jednoduchosťou experimentovania vzrástla jeho popularita.“ Okrem toho je táto úroveň „samostatným modulom, umožňujúcim skúmanie v izolácii od ostatných faktorov procesu čítania“ (Besner 1991, s. 1-9).

údaje, je **výskum fonologických procesov**, ktoré sa za necelé dve dekády etablovali ako rozhodujúce sublexikálne činitele a determinanti dekodovania slov. Po viac než polstoročí prevládajúcej zrakovo-percepčnej paradigmy to bola kognitívna psychológia, ktorá odhalila, že k bezproblémovému zvládnutiu čítania potrebujeme viac sluch, než zrak. Toto veľmi zjednodušene povedané tvrdenie je doložené skutočne veľkým objemom empirických (prediktívnych, korelačných, tréningových i klinických) štúdií a ich systematického spracovania v podobe rozsiahlych kolektívnych monografických publikácií (Shankweiler; Liberman 1989, Ferguson, a kol. 1992, Rieben; Perfetti 1991 a mnohý ďalší). V podstate sa zhodujú na tom, že identifikácia slova – ako primárne fonologickej jednotky sa uskutočňuje nevyhnutnou transformáciou z ortografickej do fonologickej roviny; že táto transformácia vyžaduje vedomú fonematickú analýzu a znalosť pravidiel tejto transkripcie; dokonca, že bez tejto transformácie nemôže byť slovo pochopené; a že optimálne zvládnutie tejto transformácie vyžaduje priamy explicitný nácvik korešpondencie grafém a foném (podľa Liberman; Shankweiler 1985, Ehri 1991) aspoň u niektorých detí (Stanovich 2000). K tejto stručnej charakteristike záverov fonologických štúdií možno povedať, že ich dopad na edukačnú prax sa citeľne prejavuje a v mnohých európskych krajinách to berú s plnou vážnosťou (Torgerson; Brooks; Hall 2006, Niemi; Poskiparta 2002). Najmä tam, kde sa používajú a vedú polemiky medzi zástancami globálnych metód a vizuálnych stratégií počiatočného čítania („whole-word“ či „look and say“) poskytujú silné argumenty ich oponentom – zástancom rozličných variantov fonologických („phonics“, „letter-to-sound“ a „spelling“) prístupov.

Podobnú polemiku si naši čitatelia môžu pamätať z prvej polovice 20. storočia v súvis-

losti s globálnou metódou V. Příhodu (1934), ktorá tiež počítala s možnosťou postupného implicitného osvojenia si alfabetickeho princípu a v počiatočnom čítaní investovala viac do porozumenia. Aj keď tréningové fonologické štúdie takúto možnosť nepotvrdzujú (už spomínaná Libermanová 1985, Byrne 1991), treba mať na pamäti metodologické obmedzenia experimentálnych podmienok, kde krátkodobý explicitný nácvik máva často okamžitý a viditeľný účinok (čo však ešte nezaručuje dlhodobejšie efekty), kým implicitné – vlastné aktívne učenie vyžaduje pravdepodobne podstatne viac času. Vývinové štúdie a modely fonologického vývinu napokon naznačujú, že podstatnejšia bude asi otázka vekovej primeranosti toho-ktorého typu tréningu. Viaceré sa totiž zhodujú na vývinovom priebehu učenia, ktoré postupuje od: 1. „Párovo-asociačného“ – „logografického“ štádia, charakteristického upevňovaním asociácií na základe slova ako celku (tvaru, dĺžky a nejakých dominantných znakov) a čiastočne aj opieraním sa o kontext a hádaním. 2. Neskôr nastupuje „sekvenčná“ – „dešifrovacia“ stratégia, kedy začínajú nadobúdať význam prvky (nejaké kľúče) a ich usporiadanie v rámci slova. 3. V nasledujúcom štádiu sú to už najmä fonetické kľúče („alfabetické štádium“) a 4. v konečnom – ortografickom štádiu, sa už predpokladá znalosť ortografických pravidiel (volne podľa Gough; Juel 1991, Ehri 1991, Marsh, a kol. 1981, Frith 1985 in McShane 1991). Otázka optimálneho spôsobu fonologického tréningu je stále aktuálna, avšak jazykovo špecifická. V našej jazykovej kultúre majú tieto zistenia význam v rámci reedukácie a predškolskej prevencie problémov v čítaní, v primárnom vzdelávaní sa dávno pokladajú za viac-menej samozrejmé, aj keď niekedy možno až príliš samozrejmé.

Ďalšiu, bezprostredne nadväzujúcu tému tvoria otázky o **vplyve významového kon-**

textu na identifikáciu slova, ktorý sa všeobecne predpokladal, ale v kognitívno-psychologických experimentoch jednoznačne nepotvrdil. Fonologické štúdie sa prikláňajú k názoru, že pohotovú identifikáciu slova je (a má byť) od kontextu nezávislá, a viaceré štúdie zisťujú, že sú to najmä slabí čitári, ktorí majú tendenciu opierať sa pri dekódovaní o kontext (Stanovich 2000, Rayner; Pollatsek 1989), čo je napokon asi prirodzené a môže byť aj veľmi užitočné.³ Určite by sa našlo dostatok dát pre aj proti účinnosti kontextu, či už v rámci kognitívnych štúdií, alebo mimo nich. Podstatné však je, ako sa takéto zistenia interpretujú. Zástancovia explicitného (od kontextu nezávislého) fonologického tréningu (v našom prípade „náviku techniky“ čítania) ich často interpretujú vo svoj prospech, čo sa na druhej strane obracia v neprospech tých metód, ktoré s kontextom od počiatku cieľavedome pracujú, v snahe naučiť deti opierať sa o významový kontext a snažiť sa rozumieť („go for meaning“). Príkladom takejto interpretácie je aj argumentácia K. Stanovicha (2000, s. 361-417) namierená proti v USA populárnej „celo-jazykovej“ metóde čítania, ktorú kritizuje ako

vedecky nepodloženú (jej autor K. Goodman je prívržencom iného tábora), dogmatickú a škodlivú. To, že takéto interpretácie môžu mať v praxi aj negatívne dôsledky, veľmi plasticky ilustruje príspevok austrálskeho učiteľa J. Turbilla (2002), ktorý súčasný „návrat“ k centrálne presadzovanému dekódovaniu a explicitnému fonologickému nácviku („phonics“) v Austrálii, po dlhoročných bohatých skúsenostiach s inými – na význam a motiváciu zameranými prístupmi⁴ – vníma ako „nebezpečný“.

K úskaliam interpretácie a aplikácie výskumných zistení do praxe sa ešte v závere príspevku vrátime. Vyššie spomínaného K. Stanovicha sme však rozhodne nechceli prezentovať v negatívnom svetle, skôr naopak. Z dlhoročných výskumov jeho tímu pochádzajú mnohé užitočné a pre prax poučné zistenia. Jedným z nich je napríklad opakovane sa potvrdzujúca hypotéza tzv. **Matúšovho efektu**, ktorá predpokladá, že rozdiely v počiatočnej úrovni čítania sa časom znásobujú. Úspešnejší čitatelia, zrejme v dôsledku toho, že viac čítajú, rýchlejšie napredujú a naopak, slabí čoraz viac zaostávajú, z čoho vyplýva vysoká zodpovednosť za počiatočný priebeh

³ Potvrdilo sa to aj v našom výskume, kde sa ukázalo, že rozpor medzi čítaním izolovaných slov a zmysluplného textu v prospech druhého bol mimoriadne nápadný najmä u problémových čitárov (Zápotočná 2006). Zaujímavejší je však prípad, ktorý uvádza M. Kučera (2005, s. 170) z výskumov Pražskej skupiny školní etnografie. Dyslektické dievčatá, ktoré mali v prvom ročníku vážne problémy v čítaní, sa v teste čitateľskej gramotnosti v 4. ročníku (v rámci štúdie PIRLS) umiestnili na prvých miestach. Opieranie sa o kontext v počiatočnom dekódovaní môže mať teda z dlhodobého hľadiska nezanedbateľný význam.

⁴ J. Turbill (2002) vo svojom príspevku dokumentuje to, ako sa pod vplyvom nových pohľadov a výskumov čítania menila a obohacovala edukačná prax. Ako učiteľ prežil obdobia, kedy sa čítanie chápalo ako dekódovanie, neskôr (pod vplyvom vyššie kritizovanej metódy) to bolo obdobie čítania ako konštrukcie významu, obdobie dôrazu na písanie, tzv. „čítanie písaním“, sociokultúrne prístupy priniesli čítanie pre sociálne ciele a mnohé ďalšie idey. Ako zodpovedný učiteľ si z každej etapy odnášal nové poznatky a skúsenosti, ktoré pridával k predošlým, vzdelával sa a profesionálne rástol. Ďru „celo-jazykovej metódy“ a všetky nasledujúce, ktorým bol prítomný, hodnotí veľmi pozitívne, najmä z hľadiska ich vplyvu na čítanie a gramotnosť detí, vrátane motivácie a vzťahu k čítaniu. V poslednom čase sa však presadzuje – a v súvislosti so zvyšujúcou sa centralizáciou školstva dosť intenzívne – „nebezpečný návrat k dekódovaniu“ s dôrazom na explicitný nácvik „phonics“, a to aj v podobe štátom vydávaných učebníc a materiálov. Nebezpečenstvo pochopiteľne hrozí najmä mladým učiteľom, ktorí, či už pod tlakom evaluácie, ale aj z nedostatku iných skúseností, môžu tomuto trendu opäť veriť a podľahnúť.

učenia sa čítať. Dokumentujú to aj výsledky výskumov čitateľskej skúsenosti („print exposure“), ktoré poukazujú na dôležitú úlohu **extenzie čítania** v jazykovom a kognitívnom vývine (Cunningham; Stanovich 1991, Stanovich; West 1989). Uvedené zistenia majú dosah nielen na školské, ale aj predškolské vzdelávanie.

Kognitívne výskumy čítania, zamerané na proces dekodovania, z ktorých sme tu niektoré predstavili, spája spoločná všeobecná predstava o čítaní ako „**bottom-up**“ procese, kde zvládnutie a zautomatizovanie bazálnych úrovni čítania je predpokladom posunu na vyššie úrovne porozumenia. Najvšeobecnejší z týchto **modelov** vysvetľuje vzťah dekodovania a porozumenia v termínoch *kognitívnej kapacity*. Rýchle, plynulé a plne zautomatizované dekodovanie pokladá za podmienku porozumenia, resp. uvoľnenia potrebnej kapacity (pozornosti i pamäte) na porozumenie a naopak, kapacitu pohlcujúce nezvládnuté dekodovanie za jeho prekážku. Keďže tento model je vcelku logický, podporujú ho mnohé z výsledkov kognitívnych štúdií a zdá sa, že aj bežné praktické skúsenosti, interpretácie v zmysle rozhodujúceho významu explicitného a systematického nácviku „techniky čítania“ sú všeobecne akceptované. Problém tohto modelu spočíva v tom, že neplatí univerzálne, resp. platí najmä u slabých a problémových čitateľov, a aj medzi nimi sú výnimky. Druhý problém je v tom, že akokoľvek dobre zvládnuté dekodovanie či technika čítania nie je ešte zárukou porozumenia. K pochopeniu možných mechanizmov dekodovania prispievajú aj ďalšie „bottom-up“ modely pochádzajúce z kuchyne kognitívnej psychológie. Zrakové vnímanie stavajú do popredia *modely „priameho prístupu“* tlačeného slova k lexikónu, podľa ktorých sa sémantická reprezentácia (pochopenie) dá dosiahnuť priamo, na základe zrakového

vnímania napísaného slova. Podľa toho je potom prijateľná globálna metóda čítania. *Model sprostredkovaného prístupu* k lexikónu predpokladá, že porozumenie sa dá dosiahnuť len fonologickou cestou, čomu zodpovedá analyticko-syntetická metóda. Tento rozpor rieši *model „dvoch ciest“* (duálny – dvojdráhový) k sémantickej reprezentácii slova v lexikóne tak, že predpokladá možnosť paralelného fungovania oboch ciest, priamej zrakovej i sprostredkovanej fonologickej. Sémantický sklad, v ktorom sa ukladajú významové reprezentácie slov („lexikón“) je rozdelený na dve časti. Jedna časť – tzv. autonómny lexikón – je spojená s priamou cestou a sú v nej uskladené slová, ktoré čítame globálne (známe, frekventované, alebo aj príliš dlhé). Druhá časť sémantického skladu – funkčný lexikón – je spojená s fonologickou cestou, ktorá umožňuje správne dekodovanie významu ľubovoľných slov, teda aj nových (ktoré čítame po prvýkrát), ak sú súčasťou slovnej zásoby. Postupným opakovaným čítaním sa najfrekventovanejšie – známe slová presúvajú do autonómneho lexikónu a ich porozumenie sa dosahuje už priamou cestou – vybavujú sa automaticky. Pomer medzi autonómnym a funkčným lexikónom sa teda dynamicky mení a určuje vyspelosť čítania toho ktorého čitateľa (podrobnejšie pozri Zápotočná 2001). Z tohto hľadiska je potom prijateľný aj tzv. *konekcionistický model čítania*, podľa ktorého priebeh učenia sa čítať závisí od počtu opakovaní spojenia medzi „inputom“ (ortografickou reprezentáciou slova) a „outputom“ (výslovnosťou slova). V jeho prospech hovorí zistenia, podľa ktorých je rozhodujúcim faktorom identifikácie slov ich frekvencia (Monsell 1991).

Výskum bazálnych úrovni procesu čítania priniesol teda celý rad výsledkov a viac či menej overených teoretických modelov, ktoré sa snažia objasniť ako tento proces prebieha

a na základe akých mechanizmov funguje.⁵ Aj keď je zrejmé, že väčšina z toho, čo opisujú, sa vzťahuje len k počiatočným etapám učenia sa čítať, mnohé výsledky dokumentujú, že ide o etapu mimoriadne dôležitú. Dopad týchto prístupov je viditeľný na úrovni primárneho vzdelávania, pri riešení problémov čítania, hľadani vhodných stratégií edukácie i reedukácie, v neposlednom rade aj na úrovni predškolského vzdelávania. Explicitný odkaz smerom k praxi síce nebýva ich primárnym cieľom, napriek tomu ho občas, s vedomím svojich metodologických limitov na jednej strane a komplexnosti edukačnej praxe na strane druhej, formulujú. Predovšetkým v zmysle „dôležitosti používania rôznych prístupov a metód počiatočného čítania, ich vzájomného kombinovania a dopĺňania. Je dôležité ponúknuť dieťaťu hneď na začiatku širšiu škálu stratégií identifikácie slova, viaceré alternatívne kľúče tak, aby malo možnosť si vybrať a flexibilne ich striedať“ (Vellutino; Scanlon 1991, s. 202). Takýto odkaz sa v súčasnom aplikovanom výskume a edukačnej praxi rozvíja v podobe tzv. vyváženejších prístupov k čítaniu (Guthrie; Schafer; Huang 2001).

Porozumenie ako konštrukcia významu

Jedným z možných a zdá sa, že aj reálnych rizík interpretácie výskumu bazálnych procesov v čítaní je – ako sme už naznačili – povýšenie dokonalosti zvládnutia techniky čítania na primárny cieľ učenia sa čítať v domnení, že porozumenie sa dostaví ako samozrejmy dôsledok. S tým pochopiteľne nemožno počítať a mnohé teórie čítania sa vyznačujú tým, že porozumenie kladú na

prvé miesto, ešte pred samotné dekodovanie, prípadne ho chápu ako nevyhnutú súčasť tohto procesu, prostredníctvom ktorej sa dekodovanie a učenie čítania uľahčuje. Tzv. **top-down** modely čítania predpokladajú (podľa Rayner; Pollatsek 1989), že dekodovanie slov nielenže nie je nezávislé od významového kontextu, ale že je ním primárne determinované, že porozumenie v čítaní závisí predovšetkým od predošlých vedomostí a očakávaní, že je to proces neustáleho generovania, potvrdzovania a vyvracania hypotéz. Čítanie z pohľadu týchto modelov je proces anticipačný a selektívny, východiskové vedomosti a z nich odvodené predstavy – očakávania rozhodujú o tom, aká informácia z textu bude vybraná, spracovaná a ako bude pochopená. Predovšetkým je to však proces konštruktívny a do značnej miery subjektívny. K najznámejším autorom takýchto modelov patria F. Smith (1971; in Smith 1994) a K. Goodman (1970; podľa Goodman 1986, 1996), ktorí však nepatria k predstaviteľom kognitívnej psychológie a ich modely sú založené predovšetkým na empirických skúsenostiach s praxou vzdelávania. Lepšie povedané, práve toto im kognitívisti vyčítajú, keďže postrádajú exaktne experimentálne overené vedecké dôkazy (Stanovich 2000, Rayner; Pollatsek 1989). Na druhej strane tieto a podobné úvahy sa zrodili paralelne s nástupom úzko zameraných kognitívnych prístupov a formulovali sa v opozícii voči „bottom-up“ modelom, ktoré zase nevyhovovali komplexným potrebám edukačnej praxe.

Možno práve vplyvom tejto opozície, ale asi najmä vplyvom neo-pozitivistických tendencií a nastupujúcej interdisciplinariny ve-

⁵ Pochopiteľne, že k mnohým témam týchto výskumov sme sa vôbec nedostali, úplne sme vynechali štúdie operačnej pamäti, porozumenie na úrovni syntaxe, neuropsychologické prístupy alebo štúdie očných pohybov, ktoré po istom útlme práve v súčasnej kognitívnej psychológii opäť ožívajú (Rayner; Juhasz 2004). *European Journal of Cognitive Psychology* venoval očným pohybom v čítaní jedno monometrické číslo 1–2/2004.

deckého bádania sa v priebehu 70-tych rokov tento nedostatok začína výraznejšie pociťovať a riešiť aj na poli kognitívnej psychológie. Keďže písaná reč na úrovni „top procesov“ má omnoho viac spoločného s porozumením hovorenej reči (než je tomu na bazálnych úrovniach), výskumné témy psychológie a lingvistiky sa tu viac prelínajú. Pozornosť výskumov sa začína presúvať od procesu smerom k **produktu čítania** – k porozumeniu textu, k skúmaniu mentálnych aktivít a kognitívnych procesov podieľajúcich sa na konštrukcii porozumenia na rozličných úrovniach reprezentácie textov, v závislosti a vo vzťahu k štruktúre textov. Nasledujúce obdobie kognitívneho výskumu čítania mapujú viaceré monografie interdisciplinárnych – prevažne psycho-lingvistických autor-ských kolektívov európskych a amerických špecialistov (Denhiere; Rossi 1991, Britton; Graesser 1996), vznikajú desiatky nových špecializovaných časopisov a profesných spoločností. Dominantnou metodológiou výskumov je i naďalej experimentálne testovanie pomerne zložitých sofistikovaných modelov (sledujú sa parametre rýchlosti – času čítania, odpovedové latencie, odložené reprodukcie a i.), ich validita sa však overuje aj prostredníctvom dotazovania a subjektívnych výpovedí respondentov.

Ak sme v anotácii tohto príspevku avizovali selektivnosť pri voľbe najvýraznejších, resp. najdiskutovanejších tém (čoho sme sa snažili pridržiavať v predchádzajúcej časti), na tomto mieste treba povedať, že ďalej pôjde už len o ilustráciu niektorých tém. Samotný **predmet výskumu** sa vymedzuje

komplexnejšie a najmä rôznorodo. Britton a Graesser (1996) sa koncept porozumenia snažia vystihnúť syntézou piatich reprezentatívnych typov modelov porozumenia. Jeden typ modelov (z najznámejších Van Dijk a Kintsch 1983) uvažuje o porozumení vo viacerých rovinách, či konštrukcii *viacúrovňovej reprezentácie* textu.⁶ Čitateľ potom v rámci kapacitných možností (ale aj cieľa čítania, inštrukcie alebo charakteru textu) venuje istý objem kapacity na konštrukciu jednej, alebo aj viacerých úrovní vlastnej internej reprezentácie textu. Druhá skupina modelov hovorí o porozumení ako o konštrukcii *koherentnej reprezentácie* textu, ako istej siete propozícií a ich vzájomného prepojenia. Porozumenie závisí od chápania vzťahov a vnútrovetných súvislostí, nadväznosti jednej vety na druhú a ich významu v rámci celku. S pribúdajúcim nepochopením týchto väzieb sa narúša koherencia, dajú sa definovať isté minimálne kritériá koherencie. Uvažuje sa o rôznych typoch vzťahov, pričom sa počíta aj so spojeniami vo vzťahu k vedomostiam a existujúcim kognitívnym štruktúram. Tieto modely sú dokladované mnohými experimentálnymi dátami a zisteniami o významnom vplyve textových charakteristík, využitelnými aj pri tvorbe textov, koncipovaní študijných textov a učebníc (pozri Gavora 1992, 2003). V modeloch uvažujúcich o tom, že porozumenie je riadené a limitované *kapacitou operačnej pamäte* rozhodujú kritériá rozsahu a fungovania operačnej pamäte (manipuluje aj s údajmi z dlhodobej pamäte), ktoré sú individuálne odlišné. Požiadavky textu pre-

⁶ Niektoré úrovne sú viazané na explicitný text (napr. verbálna reprezentácia – doslovný význam, vetná a nadvetná rovina, mikroštruktúra – sémantické detaily a makroštruktúra textu). Tieto roviny sú derivované z povrchovej štruktúry textu a nepresahujú rámec textu. Naproti tomu roviny kontextovej reprezentácie (situačná, pragmatická, intertextová, a i.) vyžadujú už kombináciu predošlých vedomostí, inferencie presahujú rámec textu. Na modeloch takéhoto typu sú založené napr. aj testy čítania s porozumením použité v medzinárodných štúdiách PIRLS.

kračujúce kapacitu operačnej pamäte (napr. pri dlhých vetách) spôsobujú deteriorizáciu porozumenia. Jednou z centrálnych otázok tohto modelu však je, aké informácie vstupujú a zotrávajú v operačnej pamäti, čo závisí aj od cieľov čítania, selekcie relevantných informácií a potlačania irelevantných informácií. Model porozumenia ako *generovania inferencií* kladie dôraz na východiskové (predošlé) vedomosti, z ktorých sa inferencie odvodzujú, alebo – pod vplyvom textu – nanovo konštruujú. Vyzdvihuje význam tých aspektov porozumenia, ktoré súvisia s identifikáciou nosnej interpretácie (pointy), intencií a postojov autora, generovaním (otvorených nezodpovedaných) otázok, vrátane inferencií spojených s emocionálnym prežívaním čitateľa. Poslednou skupinou sú pomerne zložité *dynamické modely*, ktoré porozumenie a proces porozumenia nechápu ako statický finálny systém krokov a pravidiel, ale počítajú s jeho dynamickými zmenami a veľkým počtom rozličných variácií. Predmetom kognitívnych výskumov čítania – na základe tejto (veľmi skrátenej) syntézy – je potom (podľa Britton; Graesser 1996) „porozumenie ako dynamický proces konštruovania koherentných reprezentácií a inferencií na viacerých úrovniach textu a kontextu, v rámci možnosti a limitov operačnej pamäti“ (s. 350).

Priemerný a pre praktické účely použiteľný teoretický model porozumenia textu by mal podľa toho brať do úvahy aspoň to, že porozumenie vzniká na základe relevantných východiskových vedomostí, podľa toho do akej miery sú v príslušnom čase recepcie textu aktivované, že sa konštruuje vo viacerých (rovnocenných a rovnako dôležitých) rovinách v rámci textu a najmä mimo neho, v závislosti od cieľov čítania; že koherentnosť interpretácie textu – ako jednej z rozhodujúcich atribútov porozumenia – závisí okrem vedomostí, textových faktorov (kohézie,

koherencie) aj od skúseností s rozličnými formami textov, poznania konvencií a štruktúry textov. V neposlednom rade od toho, do akej miery si čitateľ všetky tieto i ďalšie aspekty porozumenia uvedomuje a ako s nimi – v rámci svojich kognitívnych (kapacitných) možností – narába.

Uvedené aspekty porozumenia textu reprezentujú v podstate ťažiskové témy kognitívnych prístupov k výskumu čítania. K najvýraznejšie zastúpeným rozhodne patria štúdie:

1. východiskových vedomostí (kognitívnych schém, scenárov, rámcov, ako východiska selekcie vstupných informácií, tvorby hypotéz, inferencií)
2. faktorov textov a ich foriem (štruktúr, konvencií, gramatiky, kohézie a koherencie, „čitateľnosti“ textov)
3. vedomých stratégií čítania (procedurálnych aspektov porozumenia – metakognitívnych procesov)

Vzhľadom na možnosti tohto príspevku sa obmedzíme už len na niekoľko slov k poslednej z uvedených tém, už aj preto, že ide o tému, v ktorej sa prelínajú všetky ostatné, tému so značným explanačným a poznatkovým potenciálom a – čo je najdôležitejšie – tému s bezprostredným a dnes už evidentným dopadom na edukačnú prax. Kognitívna psychológia zaznamenala od 70-tych rokov značný posun práve tu, a to aj smerom k vzdelávacej praxi. Počiatočné etapy, v rámci ktorých sa riešili otázky vymedzenia kognitívnych a metakognitívnych procesov, mali výrazný konceptuálny prínos pre štúdium metakognitívnych procesov v čítaní a spracúvaní textov. Vykryštalizovali sa tri roviny metakognície. Prvou je rovina **metalingvistická** („metalingvistic awareness“), zahŕňa širokú škálu vedomostí o jazyku (počnúc fonologickými schopnosťami, cez lexikálne, syntaktické až po znalosť štruktúry textov), vrátane ve-

domej manipulácie s jazykom nezávisle od významu. Ich vzťah k čítaniu vystupuje do popredia v závislosti od etapy, resp. úrovne procesu čítania. Druhá rovina metakognície sa týka **stratégií čítania**, pričom zahŕňa tak vedomostný (poznatky o stratégiách, znalosť repertoára stratégií, ich podstaty a významu, napr. voľba vhodnej stratégie) ako aj regulačný komponent (zodpovedný za exekutívu – použitie stratégie a efektívne riadenie procesu čítania a porozumenia). Počiatočné výskumy prispeli najmä k deskripcii a systematizácii stratégií (napr. porovnávaním stratégií dobrých a zlých, začínajúcich a vyspelých čitateľov), neskoršie experimentálne manipulácie podmienok učenia v štúdiách zameraných na sledovanie efektu metakognitívneho tréningu dali možnosť vzniku inštruktážnych a intervenčných programov. Tieto produkty spolu s preukázateľnými výsledkami o pozitívnom vplyve metakognitívneho tréningu na čitateľské schopnosti, čiastočným presunom výskumu do autentických podmienok školskej triedy, v spolupráci s učiteľmi (Cross; Paris 1988) si pomerne rýchlo našli cestu do praxe. Ilustruje to celý rad praktických metodických publikácií pre učiteľov, ponúkajúcich ciele a zdôvodnené spôsoby práce s textom a techniky, napomáhajúce porozumeniu, selekcii, spracovaniu a uchovávaniu informácií (z produkcie viacerých špecializovaných vydavateľstiev, napr. IRA, Stenhouse Publishers a pod.).

Posledným, z hľadiska čítania textov kľúčovým metakognitívnym komponentom je **monitorovanie porozumenia**. Výskumy zamerané na tento aspekt metakognície (Baker; Brown 1984) prinášajú poznatky a odhaľujú mechanizmy fungovania kognitívnych a metakognitívnych procesov, prispievajú k pochopeniu procesu čítania, poznaniu toho ako ľudia čítajú, vrátane toho, ako možno tieto komponenty integrovať

do edukačných programov tak, aby vyústili v dlhodobé a trvalé čitateľské návyky.

B. E. Kurtz (1991) sumarizuje výsledky metakognitívnych štúdií v zmysle preukázateľného pozitívneho efektu metakognitívneho tréningu. Priamy explicitný nácvik stratégií čítania spolu s rozvojom metakognitívnych vedomostí a kontrolou porozumenia jednoznačne zlepšuje čitateľské výkony vo všetkých parametroch, (čo je v súlade so zisteniami korelačných a prediktívnych štúdií) a, čo je dôležité, prejavuje sa aj na úrovni osobnostných – motivačných, postojoyých a atribučných premenných. Slabí čitatelia sú teda (podľa Ryan 1982) „predovšetkým pasívnymi čitateľmi, s textom aktívne nepracujú, neaktivujú predošlé vedomosti a nesnažia sa ich spájať s textovými informáciami, a pod. Či už je to v dôsledku „deficitnej metakognície“, alebo „nedostatočnej motivácie“, každopádne asi aj z nedostatku cieľavedomej metakognitívne zameranej edukácie. Z pohľadu súčasných (často aj kritických) sociokultúrnych prístupov k čítaniu (Thames; York 2003), kognitívna psychológia obohatila výskum čítania o štúdium mentálnych procesov – transformovania, uchovávanía, vybavovania, syntézy a porozumenia informácií z písaného textu, pričom najväčšiu zásluhu pripisujú práve skúmaniu otázok metakognitívnych procesov.

Záver:

Úskalia aplikácie v praxi

Komplexné a objektívne zhodnotenie prínosu kognitívnej psychológie k objasneniu psychologických mechanizmov podieľajúcich sa na procese čítania nie je jednoduché a ani serióznejšie monografické práce sa o to nepokúšajú. Ak, tak len z určitých viac či menej ohraničených hľadísk. Z pedagogického hľadiska, ktoré sme si zvolili my, sú relevantné a inšpirujúce mnohé z tém, ktoré sa na tomto poli rozpracúvali

a skúmali. Z obrovského objemu experimentálnych štúdií, vychádzajúcich z odlišných teoretických modelov, prinášajúcich rôznorodé a často aj protichodné zistenia sa za uplynulé štyri dekády vyselekovali mnohé konvergujúce témy, s konzistentnými zisteniami. Niektoré z výsledkov potvrdili to, čo sa v praxi osvedčuje, iné boli podnetom k ďalšiemu skúmaniu a na úrovni aplikovaného výskumu sa ďalej rozvíjajú a overujú, sú však aj také, ktoré sa v praxi reálne uplatňujú. Každopádne možno povedať, že kognitívna psychológia prispela k poznaniu čítania ako psychického procesu podstatne viac, ako ktorákoľvek iná výskumná paradigma. Využitie tohto poznania v praxi vyučovania a rozvíjania čítania s porozumením má ešte určite značné rezervy. Pravdepodobne aj preto, že naráža na viaceré úskalia. Konštruktívnejšia kritika kognitívnych prístupov (napr. Dillon; O'Brien; Heilman 2000) i sebakritika z vlastných radov (Rayner; Pollatsek 1989) vidí problém okrem roztrieštenosti výsledkov aj v neprístupnosti a nezrozumiteľnosti vedeckého diskurzu kognitívnych vied. Cestu prenosu do praxe vidia jednak v „dotiahnutí empirických štúdií na úroveň teoretickej syntézy“ (Stanovich 2000) a jednak v pretlmočení existujúcich syntetických prác do zrozumiteľnej aplikovateľnej podoby. V zabezpečení sprostredkujúceho článku medzi akademickým výskumom a praxou, či už v podobe aplikovaného výskumu, vedeckej popularizácie, alebo cestou zvyšovania úrovne vedeckej výchovy učiteľov.

Iné objektívne príčiny – ako sme už naznačili – súvisia s metodológiou kognitívnych vied, ktorá v rámci svojich možností a v záujme objektivizácie a exaktnosti vedeckého bádania vyžaduje redukciu skúmaných aspektov čítania do tej miery, že z pohľadu

praxe postrádajú autentickosť a ekologickú validitu. Samotní kognitivisty sú voči vlastným zisteniam dostatočne kritickí, až skeptickí a priame závery a odkazy pre prax buď vôbec neformulujú, alebo len veľmi opatrne. Podľa Stanovicha (2000) pedagogická prax je pre nich vo svojej podstate natolko komplexná, že priame aplikácie často ani nepokladajú za možné.⁷

Sociokultúrne prístupy k čítaniu a gramotnosti vyčítajú kognitívnej psychológii čítania jej úzky disciplinárny prístup, resp. ignorovanie širších sociálnych, kultúrnych a hodnotových aspektov čítania, ktoré sú v centre pozornosti súčasných výskumov (Kamil; Mosenthal; Pearson; Barr 2000). Každopádne je pravdou, že kognitívno-psychologické modely čítania nepresahujú rámec kognitívneho aparátu jednotlivca. Produkt čítania, ktorý skúmajú, skúmajú ako produkt individuálnej kognície. Nepostihujú teda tie aspekty tvorby a interpretácie textu, ktoré sú výsledkom sociálnej interakcie – diskurzu – či už v širšom kultúrnom, alebo užšom kontexte školskej edukácie (Thames; York 2003, Brandt; Clinton 2002). Možno aj preto sú práve tieto prístupy v súčasnej školskej praxi také populárne (Lewis 2001).

Z socio-kultúrneho hľadiska možno na záver pripomenúť ešte dve veci. Jednou z nich je skutočnosť, že v období najintenzívnejšieho výskumu čítania na poli kognitívnej psychológie vysoko prevažovali výskumy na anglicky hovoriacej populácii. Na tieto obmedzenia reaguje súčasný výskum čítania a gramotnosti orientáciou na iné jazykové kultúry, nárastom medzikultúrnych a etnografických štúdií. Druhou poznámkou na záver, ktorú pokladáme za dôležitejšiu, by sme chceli pripomenúť, že akékoľvek hodnotenie prínosov kognitívnej paradigmy

⁷ Ako príklad uvádza zistenie o kruciálnom význame pohotovej rekognície slova v čítaní, ktoré kognitívne štúdie síce dokázali, nevedia však povedať, ako ju dosiahnuť.

(a každej inej) pre pedagogickú prax treba posudzovať a interpretovať v kontexte tej ktorej (nielen jazykovej, ale najmä) edukačnej kultúry. S ohľadom na to, čo daná edukačná prax potrebuje, čo jej chýba a čo

z ponúkaného poznatkového potenciálu dokáže využiť v prospech zlepšenia kvality a efektívnosti školskej edukácie v záujme úspešného rozvoja čitateľskej gramotnosti svojich žiakov.

Literatúra:

- BAKER, L.; BROWN, A.L. Metacognitive skills in reading. In PEARSON, P.D.; BARR, R.; KAMIL, M.L.; MOSENTHAL, P.B. (Eds.). *Handbook of reading research*, Vol. I. New York : Longman, 1984, s. 353-394.
- BEECH, J.; COLLEY, A. (Eds.). *Cognitive approaches to reading*. Chichester : John Willey and Sons, 1987.
- BESNER, D. (Ed.). *Basic processes in reading: Visual word recognition*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, 1991.
- BRANDT, D.; CLINTON, K. Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice. *Journal of Literacy Research*, 2002, 4, (3), s. 337-356.
- BRITTON, B.K.; GRAESSER, A.C. (Eds.). *Models of Understanding Text*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, 1996.
- BYRNE, B. Experimental analysis of the child's discovery of the alphabetical principle. In RIEBEN, L.; PERFETTI, Ch.A. (Eds.). *Learning to Read: Basic research and its implications*. Hillsdale (NJ) : Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, 1991, s. 75-84.
- CROSS, D.R.; PARIS, S.G. Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 1988, 80, s. 131-142.
- CUNNINGHAM, A.E.; STANOVICH, K.E. Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 1991, 83, s. 264-274.
- DENHIÈRE, G.; ROSSI, J.P. (Eds.). *Text and Text Processing*. North Holland, Amsterdam, 1991.
- DILLON, D.D.; O'BRIEN, D.G.; HEILMAN, E.E. Literacy research in the next millenium: From paradigms to pragmatism and practicality. *Reading Research Quarterly*, 2000, 35, No. 1, s. 10-26.
- EHRI, L.C. Learning to Read and Spell Word. In RIEBEN, L.; PERFETTI, Ch.A. (Eds.). *Learning to Read: Basic research and its implications*. Hillsdale (NJ) : Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, 1991, s. 57-74.
- FERGUSON, A.Ch.; STOEL-GAMMON, L.M.C. (Eds.). *Phonological Development: Models, Research, Implications*. Maryland : York Press, 1992.
- GAVORA, P. Rozvoj porozumenia textu. In GAVORA, P.; ZÁPOTOČNÁ, O. (ed.). *Gramotnosť: Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava : Vydavateľstvo UK, 2003.
- GAVORA, P. *Žiak a text*. Bratislava : SPN, 1992.
- GOODMAN, K. *What's Whole in Whole Language*. New Hampshire : Heineman Education Books, 1986.
- GOODMAN, K.S. Reading Process – Oposing views. 16th World Congress on Reading. IRA, Praha, 9.–12. 7. 1996.
- GOUGH, P.B.; JUEL, C. The first stages of word recognition. In RIEBEN, L.; PERFETTI,

- Ch.A. (Eds.). *Learnig to Read: Basic research and its implications*. Hillsdale (NJ) : Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, 1991, s. 47-56.
- GUTHRIE, J.T.; SCHAFER, W.D.; HUANG, C.W. Benefits of opportunity to read and balanced instruction of the NAEP. *Journal of Educational Research*, 2001, 94, (3), s. 145-162.
- HINSHELWOOD, J. *Congenital word-blindness*. London : H. K. Lewis, 1917.
- KAMIL, M.L.; MOSENTHAL, B.P.; PEARSON, P.D.; BARR, R. (Eds.). *Handbook of Reading Research*. Vol. III. Mahwah (NJ); London : Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, 2000.
- KOŽIŠEK, J. *Počátky čtení: Metodický průvodce čítankou malých „Poupata“*. Praha : Státní nakladatelství, 1929.
- KUČERA, M. Čtení, pravopis, technika psaní. In PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha : UK – Nakl. Karolinum, 2005, s. 170-178.
- KURTZ, B.E. Cognitive and metacognitive aspects of text processing. In DENHIÉRE, G.; ROSSI, J.P. (Eds.). *Text and Text Processing*. North Holland, Amsterdam : Elsevier Sci. Publ. B. V., 1991, s. 77-103.
- LIBERMAN, I.Y.; SHANKWEILER, D. Phonology and the problem of learning to read and write. *Remedial and Special Education*, 1985, 6, s. 8-17.
- LEWIS, C. *Literacy Practices as Social Acts: Power, Status and Cultural Norms in the Classroom*. Mahwah (NJ) : Erlbaum Assoc. Publishers, 2001.
- McSHANE, J. *Cognitive development: An information processing approach*. Basil : Blackwell, 1991. 394 s.
- MARCH, G.; FRIEDMAN, M.; WELCH, V.; DESBERG, P. A cognitive-developmental theory of reading acquisition. In MACKINNON, G.E.; WALLER, T.G. (Eds.). *Reading Research: Advances in Theory and Practice*. Vol. 3. New York : Academic Press, 1981.
- MONSELL, S. The nature and locus of word frequency effects in reading. In BESNER, D. (Ed.). *Basic processes in reading: Visual word recognition*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, 1991, s. 148-197.
- NIEMI, P.; POSKIPARTA, E. Shadows over phonological awareness training: Resistant learners and dissipating gains. In EULEN, C. von; HELMQUIST, E. (Eds.). *Dyslexia and literacy: A tribute to Ingvar Lundberg*. London : Whurr Publishers, 2002, s. 84-99.
- ORTON, S.T. *Reading, writing and speech problems in children*. New York : Norton, 1937.
- PALINCSAR, A.S.; BROWN, A.L. Reciprocal teaching of comprehension fostering and monitoring activity. *Cognition and Instruction*, 1984, 1, s. 117-175.
- PŘÍHODA, V. *Globální metoda. Nové pojetí výchovy*. Praha : Orbis, 1934.
- RAYNER, K.; JUHASZ, B.J. Eye movements in reading: Old questions and new directions. *European Journal of Cognitive Psychology*, 2004, 16, 1-2, s. 340-352.
- RAYNER, K.; POLLATSEK, A. *The Psychology of Reading*. New Jersey : Prentice Hall, 1989.
- RIEBEN, L.; PERFETTI, Ch.A. (Eds.). *Learning to Read: Basic research and its implications*. Hillsdale (NJ) : Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, 1991.
- ROBINSON, H.A.; FARAONE, V.; HITTLEMAN, D.R.; UNRUH, E. Reading Comprehension Instruction 1783–1987: A review of Trends and Research. *IRA*, 1990.
- RYAN, E.B., et al. Promoting the use of active comprehension strategies by poor readers. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 1982, s. 53-60.
- SMITH, F. *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Hillsdale (NJ) : Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, 1994.

-
- STANOVICH, K.E. A Call for an end to the paradigm wars in reading research. *Journal of Reading Behavior*, 1990, 22, (3), s. 221-231.
- STANOVICH, K.E. Matthew effects in reading: Some consequences in individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 1986, 21, s. 360-407.
- STANOVICH, K.E. *Progress in understanding reading. Scientific foundations and new frontiers*. New York : The Guilford Press, 2000.
- STANOVICH, K.E.; WEST, R.F. Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly*, 1989, 24, s. 402-433.
- SHANKWEILER, D.; LIBERMAN, I.Y. (Eds.). *Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle*. Michigan : The University of Michigan Press, 1989.
- THAMES, D.G.; YORK, K.C. Disciplinary Border Crossing: Adopting a Broader, Richer View of Literacy. *The Reading Teacher*, 2003, 56, (7), s. 602-610.
- TORGERSON, C.; BROOKS, G.; HALL, J. *A systematic review of the research literature on the use of phonics in the teaching of reading and spelling*. Research Report 711. London : Department for Education and Skills, 2006.
- TURBILL, J. The four ages of reading Philosophy and Pedagogy: A framework for examining theory and practice. *Reading Online*, 2002, 5, (6). Dostupné na: <http://www.readingonline.org/international_index.asp?>.
- Van DIJK, T.A.; KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York : Academic Press, 1983.
- VELLUTINO, S.R.; SCANLON, D.M. The effect of instructional bias on word identification. In RIEBEN, L.; PERFETTI, Ch.A. (Eds.). *Learning to read: Basic research and its implications*. Hillsdale (NJ) : Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, 1991, s. 189-203.
- ZÁPOTOČNÁ, O. Diagnostika počiatocného čítania podľa M. M. Clayovej II: Kvalitatívna analýza. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 2005/2006, 52, č. 9-10, s. 257-272. ISSN 1335-2040.
- ZÁPOTOČNÁ, O. Rozvoj počiatocnej literárnej gramotnosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. (ed.). *Primárni a predškólní pedagogika – Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001, s. 271-205.
-

VIDEOSTUDIE V PEDAGOGICKÉM VÝZKUMU

Orbis Scholae, 2008, roč. 2, č. 1. ISSN 1802-4637.

Hlavním tématem uvedeného čísla časopisu *Orbis Scholae* jsou videostudie v pedagogickém výzkumu. Pojednává o nich série sedmi textů převážně brněnských autorů (Pedagogická a Filozofická fakulta MU), ale také německých výzkumníků z Jeny a Kielu. Některé texty jsou zaměřeny na obecnější otázky (místo videostudie ve výzkumu a vyučování, videostudie jako metoda kvalitativního výzkumu), další pak přinášejí poznatky o uplatnění videostudií při zkoumání výuky fyziky, zeměpisu, anglického jazyka či tělesné výchovy.

Jde o zajímavá, empiricky založená pojednání, která ukazují na určitou popularitu této metody, ale i na potenciál jejího využívání. Texty mohou dobře posloužit nejen výzkumníkům či teoretikům.

(mp)