

Tomorinová, Františka

**Roly čitateľa v čitateľa v čitateľa v procese čítania**

*ProInflow*. 2015, vol. 7, iss. 2, pp. 30-40

ISSN 1804-2406

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/134369>

Access Date: 02. 12. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

---

## Roly čitateľa v procese čítania

---

### *The roles of reader in the reading process*

*Františka Tomorinová*

*Katedra knižničnej a informačnej vedy, Univerzita Komenského v Bratislave*

#### **Recenzenti:**

*Prof. Dr. Jiří Trávníček, M. A.*

*Mgr. Tomáš Bouda*

#### **Abstrakt**

*Cieľom tohto článku je podať komplexný obraz rozličných rolí vyplývajúcich pre čitateľa v procese čítania. Použitím metódy analýzy, syntézy, hodnotenia a porovnávania prístupov jednotlivých odborníkov v oblasti, predstaviteľov rozličných teórií čítania, boli generované konkrétne roly čitateľa kognitívneho a nonkognitívneho charakteru. Zvlášť sa tu poukazuje na účinky čítania: nielen kognitívne, ale aj fyziologické či emocionálne, ktoré môžu spôsobiť zmenu čitateľových názorov, postojov a správania. Ťažiskom je vytvorený model dimenzií rolí čitateľa.*

**Kľúčová slova:** *čítanie, čitateľ, rola čitateľa, kognitívne aspekty, nonkognitívne aspekty*

#### **Abstract**

*The aim of this paper is to present a comprehensive picture of the reader's role in the context of the reading process. Using analytical methods, synthesis, evaluation and comparison of the approaches taken by experts in the field, representatives of the different theories of reading were generated specific roles of the reader of cognitive and noncognitive nature. Particularly highlighted are the effects of reading: not only cognitive but also physiological or emotional that may cause changes in the reader's opinions, attitudes and behaviour. The main part of this paper is created model of dimensions of reader's roles.*

**Keywords:** *reading, reader, reader's role, cognitive aspects, noncognitive aspects*

## Úvod

V súčasnosti sa pozornosť venuje predovšetkým kognitívnym aspektom čítania a teda aj kognitívnym rolám čitateľa. Nie je však vhodné pritom zabúdať aj na ďalšie aspekty a účinky čítania, z ktorých potom môžeme odvodiť aj roly čitateľa: emocionálny a fyziologický. Preto som komparáciou prístupov rozličných odborníkov konkretizovala roly čitateľa a vytvorila ich kategorizáciu a postavenie v procese čítania.

V prvej časti článku venujem pozornosť teóriám čítania. Staršie teórie zdôrazňujú predovšetkým formálnu stránku jazyka a jej zvládnutie čitateľom, ktorý je prezentovaný predovšetkým pasívnym prístupom k textu. Modernejšie teórie sa už zaoberajú aj prepájaním informácií, bázou poznatkov čitateľa, ktorá je pre proces čítania nevyhnutná, čítanie sa popisuje ako interaktívny proces, nezabúda sa už na význam motivácie, aktívneho prístupu k textu, problematiku konštrukcie významu a rozličným čitateľským stratégiám a ich aplikácii v závislosti od kontextu. Na základe rozličných teórií som tak roly čitateľa rozdelila do dvoch hlavných dimenzií: kognitívnej a nonkognitívnej, pričom okrajovo venujem pozornosť aj role čitateľa v elektronickom prostredí. Vzťahy medzi nimi sú naznačené v modeli na obr. 1.

## 1 Teórie čítania

Na popísanie rolí čitateľa v súvislosti s kognitívnou stránkou čitateľského procesu je potrebné vysvetliť v prvom rade základné prístupy k čítaniu, teórie čítania, a konkretizovať čiastkové roly, ktoré z nich pre čitateľa vyplývajú. Tieto teórie sú teoretickým východiskom pre model uvedený v ďalšej kapitole.

Prístupy k čítaniu vysvetľujú tieto základné teórie: tradičná teória „bottom-up“ (zdola nahor), ktorá sa sústreďuje na tlačný text, ďalej teória kognitívneho prístupu k čítaniu „top-down“ (zhora nadol), ktorý sa venuje predovšetkým báze vedomostí, z ktorej človek pri čítaní čerpá informácie. Teória metakognitívneho prístupu je založená na kontrole a ovládaní, ktoré čitateľ môže vykonávať v procese pochopenia textu a kladie dôraz na myšlienkové procesy čitateľa počas čítania<sup>1</sup>. Interaktívny pohľad na proces čítania zdôrazňuje text a kompetencie, ktoré čitateľ získal využitím oboch modelov „zdola nahor“ a „zhora nadol.“ Čítanie vníma ako interakciu medzi čitateľom a textom<sup>2</sup>.

Teórie „**zdola nahor**“ predpokladajú, že sa pri učení čítať postupuje smerom zdola – čitateľ sa učí najprv časti jazyka, písmená, aby mohol následne pochopiť celý text. Predstavíme si dve takéto teórie: Teóriu jednej sekundy čítania od Gougha<sup>3</sup> a Teóriu automatického spracovania informácií od LaBerge a Samuela<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> PARDEDE, Parlindungan. A Review on Reading Theories and its Implication to the Teaching of Reading. In: UKI: ELT 'n Edu ~ A cyber ELT & Edu service from Universitas Kristen Indonesia [online]. 2006 [cit. 2013-04-30].

Dostupné

z: <http://parlindunganpardede.wordpress.com/articles/language-teaching/a-review-on-reading-theories-and-its-implication-to-the-teaching-of-reading/>

<sup>2</sup> GHAIH, Ghazi. Teaching Second Language Reading. In: Nadas ESL Island [online]. 2000 [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://www.nadasisland.com/reading/#interact>

<sup>3</sup> GOUGH, P. One Second of Reading: a Model by Philip Gough. In: Study Mode [online]. 2008 [cit. 2014-04-30]. Dostupné z: <http://www.studymode.com/essays/One-Second-Of-Reading-a-Model-163553.html>

<sup>4</sup> LABERGE, David a S. J. SAMUELS. Toward a Theory of Automatic Information

LaBerge a Samuelsov model čítania popisuje koncept automatického spracovania informácií. Podľa tohto modelu pracuje ľudská myseľ ako počítač: vstupujú do nej vizuálne vstupy (písmená a slová), pričom dochádza k rýchlemu prepínaniu medzi jednotlivými procesmi. Ak je to prepínanie rýchle, môže sa dokonca zdať, že procesy prebiehajú súčasne. Ak si priebeh jedného procesu vyžaduje veľkú pozornosť, tak sa dostane druhému len obmedzená pozornosť. Čitatelia, tak ako počítače, majú obmedzenú schopnosť presúvania pozornosti medzi procesmi dekódovania a pochopenia významu textu. Z tohto modelu tak vyplýva, že ak čitateľ nevie dostatočne dobre (a rýchlo) dekódovať text, nebude schopný sa dostatočne sústrediť na úlohu pochopenia autorovej správy v texte. Čitateľ, ktorý má s dekódovaním textu problémy, sa sústreďuje predovšetkým na jednotlivé hlásky a nevládze venovať pozornosť ešte aj zmyslu textu. A tak celý čitateľský proces padá. LaBerge a Samuelsov model predpokladá, že ak sa dekódovanie textu stane automatickým procesom, výsledkom bude zlepšená schopnosť pochopenia textu.

Goughov model jednej sekundy čítania popisuje čítanie ako sériu alebo postupný mentálny proces. Podľa neho si čitatelia prekladajú časti písaného jazyka, slová, do zvukov reči a z nich skladajú slová a zo slov pochopia autorovu správu v texte.

Teórie „zdola nahor“ predstavujú tradičný pohľad na čitateľský proces. Z tohto pohľadu získava čitateľ, ktorý sa učí čítať, hierarchicky usporiadané schopnosti, ktoré postupne vedú k schopnosti pochopenia textu. Keď si čitateľ tieto schopnosti osvojí, dokáže pochopiť, čo prečítal. Takýmto teóriám sa často vytýka, že sú nedostatočné, pretože sa príliš sústreďujú na formálnu stránku jazyka<sup>5</sup>, čitateľa popisujú ako pasívneho príjemcu informácií v texte. Zmysel tkvie v texte a čitateľ ho má reprodukovať.

Ausubel<sup>6</sup>, predstaviteľ teórií čítania „**zhora nadol**“, poukázal na veľký rozdiel medzi učením sa a memorovaním. Memorovanie znamená naučiť sa naspamäť zoznam izolovaných slov alebo pravidiel, ktoré sa tak nadobúdajú len na určitý čas a ľahko sa zabúdajú. Zmysluplné učenie nastáva vtedy, keď sa nová informácia nachádza v kontexte a je prepojená s bázou poznatkov, ktoré už čitateľ získal, a tak sa ľahko integruje do kognitívnych štruktúr človeka aj na dlhšie časové obdobie. Z tohto pohľadu čítanie nie je iba extrahovanie zmyslu z textu, ale procesom prepájania informácií v texte s informáciami, ktoré už má uložené v kognitívnych štruktúrach. V tomto zmysle je „*čítanie dialóg medzi čitateľom a textom, ktorý zahrňa aktívne kognitívne procesy, v ktorých hrá kľúčovú úlohu tvorby významu čitateľova báza už získaných poznatkov*“<sup>7</sup>.

Tieto teórie popisujú čítanie nielen ako mechanický a pasívny proces dekódovania informácií v texte, ale napr. ako „psycholinguistickú hru hádania“. Autorom tejto teórie je Goodman<sup>8</sup>. Čítanie je procesom, v ktorom čitateľ sníma text, vytvára hypotézy, potvrdzuje ich alebo

<sup>91</sup>Processing in Reading. *Cognitive Psychology*. 1974, č. 6. Cit. podľa: REUTZEL, D. R. Bottom-Up Theories of the Reading Process. In: *Education.com* [online]. 2005 [cit. 2013-04-30]. Dostupné z: <http://www.education.com/reference/article/bottom-up-theories-reading-process/>

<sup>5</sup> VAEZI, Shahin. Theories of reading. In: *TeachingEnglish* [online]. 2006 [cit. 2013-04-30]. Dostupné z: <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/theories-reading> VAEZI, Shahin. Theories of reading. In: *TeachingEnglish* [online]. 2006 [cit. 2013-04-30]. Dostupné z: <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/theories-reading>

<sup>6</sup> AUSUBEL, D.P. *A Cognitive View. Educational Psychology*. 1968. New York: Holt, Rinehart & Winston. Cit. podľa: HADLEY. *Teaching Language in Context*. Michigan: Heinle & Heinle, 1993. ISBN 9780838440674.

<sup>7</sup> TIERNEY, R. J., PEARSON, P. D. *Learning to learn from text: A Framework for Improving Classroom Practice*. In Rudell, Ruddell, and Singer, eds. 1994. 496–513.

<sup>8</sup> GOODMAN, K. A psycholinguistic guess game. *Journal of the Specialist*, 1967 May, 126–135.

vyvracia, vytvára nové hypotézy atď. Srdcom čitateľského procesu je skôr čitateľ a nie text, zahŕňa interakciu medzi myšlienkou a jazykom. Efektívne čítanie nie je výsledkom presnej percepcie a identifikácie všetkých elementov, ale schopnosti výberu malého, ale čo najproduktívnejšieho množstva podnetov nevyhnutných na hádanie, ktoré je hneď na prvýkrát správne. Ako čitateľ postupom času rozvíja svoje čitateľské schopnosti a schopnosť rýchlo čítať, využíva pri čítaní stále menej grafických podnetov z textu. Schopnosť predpokladať nevidené je jadrom čítania. Pri čítaní má čitateľ vždy k dispozícii bázu poznatkov. To, čo by sa na prvý pohľad mohlo zdať ako intuitívne hádanie, je v skutočnosti výsledkom vedomostí, tak dobre osvojených, že proces ich aplikácie si vyžaduje malé množstvo vedomej námahy. Využívanie jazyka je zvyčajne na takejto intuitívnej, automatickej úrovni.

Rumelhart<sup>9</sup> je autorom schémovej teórie, ktorá je jednou z najvýznamnejších teórií zaoberajúcimi sa kognitívnou oblasťou vedomostí. „*Schémy môžu reprezentovať vedomosti na všetkých úrovniach – od ideológií a kultúrnych právd ku poznaniu zmyslu konkrétneho slova... Máme schémy reprezentujúce všetky úrovne našej existencie, na všetkých úrovniach abstrakcie. Naše schémy sú naše vedomosti. Všetko naše poznanie je uložené v schémach*“. Táto teória predpokladá, že čitateľ pri získavaní poznatkov zaraďuje informácie do nejakej štruktúry v pamäti, ktorá mu pomôže z nej vyvodiť zmysel. Čitateľ pri čítaní rozkladá informácie do „zovšeobecniteľných“ častí, ktoré sú v pamäti uložené podľa kategórií a pripravené na ďalšie použitie. Je to aktívna kódovacia technika nevyhnutná pre uľahčenie vyvolávania vedomostí z pamäte. Pri percepcii novej informácie sa zakóduje buď už do existujúcej schémy alebo sa vytvorí nová schéma. Schémy sú organizovanými mentálnymi štruktúrami, ktoré pomáhajú ľuďom pochopiť a asociovať to, čo sa im prezentuje.

Teória schém popisuje proces, v priebehu ktorého čitateľ kombinuje bázu svojich poznatkov s informáciami, ktoré sa nachádzajú v texte, aby ho mohol pochopiť. Každý čitateľ má iné schémy (poznatky), často je to spôsobené aj medzikultúrnymi rozdielmi<sup>10</sup>.

Teórie „zdola nahor“ popisujú smer spracovania textu z časti k celku – teda od zvukov a písmen až k celým slovám, vetám, odsekom atď. K pochopeniu dôjde len vtedy, ak čitateľ dokáže rozlúštiť kód, ktorým je zmysel zakódovaný. Teórie „zhora nadol“ poukazujú na bázu poznatkov, ktorú musí mať každý čitateľ. Podľa nej usudzuje, predpokladá, čo sa udeje. Čitateľ na základe podnetov dokáže vyvodiť zmysel. Teórie **interaktívneho prístupu** čítanie popisujú ako interaktívny proces, kde na získanie zmyslu z textu je potrebné využívať prístupy teórií „zdola nahor“ aj „zhora nadol“, ide o kombinovanie oboch prístupov<sup>11</sup>.

Podľa Blocka<sup>12</sup> sa už viac nevenuje pozornosť tomu, či je čítanie procesom „zdola nahor“ alebo „zhora nadol.“ Všeobecne sa prijal vplyv bázy poznatkov čitateľov na proces čítania, interaktívny model. Výskumy postúpili ešte ďalej a ich cieľom je definovať reguláciu, ktorú vykonávajú čitatelia v procese porozumenia textu, ktorú nazývame metakogníciou, sú to teda **metakognitívne prístupy** k čítaniu. Keď si čitateľ uvedomuje význam metakognície

<sup>9</sup> RUMELHART, D. E. Rumelhart, D.E. (1980) Schemata: the building blocks of cognition. In: *Biolaogy, Copernicus Center* [online]. 1980 [cit. 2013-04-30]. Dostupné z: <https://biolaogy.wordpress.com/2010/02/11/rumelhart-d-e-1980-schemata-the-building-%20blocks-of-cognition-in-r-j-spiro-et-al-eds-theoretical-issues-in-reading-comprehension-%20hillsdale-nj-lawrence-erlbaum/>

<sup>10</sup> STOTT, Nigel. Helping ESL Students Become Better Readers: Schema Theory Applications and Limitations. In: *The Internet TESL Journal* [online]. 2001 [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://iteslj.org/Articles/Stott-Schema.html>

<sup>11</sup> GENTRY, James. Reading Models. In: *Learning with James Gentry* [online]. 2008 [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://www.learningwithjamesgentry.com/Reading%20%20Models.html>

<sup>12</sup> BLOCK, E. L. How They Read: Comprehension Monitoring of L1 and L2 Readers. 1992. *TESOL Quarterly* 26(2)

v procese čítania a využíva rozličné stratégie, môže mu to pomôcť čo najlepšie porozumieť textu, pretože vedome monitoruje a ovláda svoje myšlienkové pochody<sup>13</sup>. Flavell<sup>14</sup> nazval metakogníciu „rozmyšľaním o rozmyšľaní“ a vytvoril model, v ktorom ku kognitívnemu monitorovaniu patria metakognitívne poznatky a metakognitívne skúsenosti.

Pressley a Afflerbach<sup>15</sup> vytvorili model čítania, ktorý predstavuje čitateľa aktívne vytvárajúceho význam a určili tri typy čitateľských aktivít: konštrukciou významu, monitorovanie a hodnotenie. V priebehu monitorovania čitateľ sleduje proces čítania. Efektívne monitorovanie vyžaduje rovnováhu medzi automatizovanými a človekom ovládanými procesmi. Keď čítanie prebieha hladko, čitateľ všetkému rozumie, proces čítania je zväčša automatický bez výraznej vedomej pozornosti, ale keď dôjde k nejakému problému, čitateľ sa musí vedome, cielene sústrediť, aby problém vyriešil.

### 1.1 Nonkognitívna dimenzia čítania

Okrem vyššie uvedených prístupov k čítaniu, ktoré sa zaoberajú kognitívnou stránkou čítania, nemožno zabúdať aj na jeho nonkognitívne charakteristiky. Roly nonkognitívnej dimenzie čítania sú emocionálne a estetické, sociokultúrne roly čitateľa vyplývajúce z postavenia čitateľa ako člena spoločnosti v interakcii s inými čitateľmi pri diskusii, zdieľaní a výmene názorov, pri motivácii čítania atď. S rozvojom informačných a komunikačných technológií pribudli ďalšie roly čitateľa v elektronickom prostredí.

Kognitívny vývin je nevyhnutne prepojený s emocionálnym vývinom. Literatúra je spúšťačom emócií, skúsenosť získaná z textu je nevyhnutne podmienená emocionálnou odpoveďou na prečítaný text. Čítanie je aktivitou, ktorá má emocionálne a sociálne následky<sup>16</sup>. Čitateľ môže pri čítaní zakúsiť emócie, ktoré nemá možnosť zažiť v bežnom živote. Tak má možnosť ich prežívať, môže sa vyvíjať a dospievať po emocionálnej stránke. Tento aspekt čítania vysvetľuje, prečo môže mať čítanie literatúry terapeutické účinky na čitateľa<sup>17</sup>. Pozitívne emócie súvisia s hlbším zapojením sa do čitateľského procesu, kým nudu môžeme spojiť s povrchným čítaním. Keď čitateľ nájde tému, ktorá ho zaujíma, je viac motivovaný čítať, bude sa pri čítaní viac sústrediť a venuje mu viac času. Keď sa čitateľ počas čítania stretne s negatívnymi emóciami (ako napr. nuda, nepokoj), bude sa mu vyhýbať, obmedzovať ho, ako len bude môcť<sup>18</sup>.

Roly čitateľa z emocionálneho hľadiska teda sú: vytvoriť si emocionálny vzťah k textu, nevyhýbať sa prežívaniu emócií pri čítaní, hlbšie sa ponoriť pomocou emócií do čitateľského procesu a nechať sa textom pohltiť, čítať pre potešenie, byť zapojeným čitateľom a vnútorne sa

---

<sup>13</sup> ISRAEL, Susan E. Metacognitive Assessment Strategies. *Thinking Classroom: A Journal of International Reading Association*. 2005, č. 2.

<sup>14</sup> FLAVELL, J.H. Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-development inquiry. *American Psychologist*. 1979. 34 (10): 906–911.

<sup>15</sup> PRESSLEY, M., AFFLERBACH, P. *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, 1995. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

<sup>16</sup> CLARK, Christina a Kate RUMBOLD. Reading for pleasure: A research overview. In: *National Literacy Trust* [online]. 2006 [cit. 2014-04-30]. Dostupné z: [http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0562/Reading\\_pleasure\\_2006.pdf](http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0562/Reading_pleasure_2006.pdf)

<sup>17</sup> FURUSETH, Trude. Reading Literature Supports Cognitive and Emotional Development. In: *Munin: Open Research Archive* [online]. 2012 [cit. 2014-04-17]. Dostupné z: <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/4845/thesis.pdf?sequence=2>

<sup>18</sup> SMITH, M. Cecil. High School Students' Emotional Responses to Science Reading and Academic Reading Engagement : Relationships to Science Achievement. In: *Northern Illinois University* [online]. 2012 [cit. 2014-04-17]. Dostupné z: <http://scienceinthemoment.cedu.niu.edu/scienceinthemoment/reports/LRA2012.pdf>

motivovať, čítať zo slobodnej vôle, podľa vlastného výberu, čítať to, čo čitateľa zaujíma, identifikovať sa s postavami, vytvárať si s nimi emocionálne putá, byť empatický.

Do nonkognitívnej dimenzie ďalej môžeme zaradiť **motiváciu**, vnútornú a vonkajšiu. Aby bol čitateľ vnútorne motivovaný, zvyčajne potrebuje niekoho, kto mu chuť čítať odovzdá, kto ho motivuje. Motivácia je emocionálne podmienená, ale zároveň podmieňuje kognitívne procesy. Preto je dôležitá schopnosť motivovať druhých, zapojiť ich do čitateľského procesu tak, aby boli vnútorne motivovaní čítať. Rozdielmi medzi „zapojenými“ a „nezapojenými“ čitateľmi sa zaoberá teória zapojenia<sup>19</sup>. Zapojený čitateľ je vnútorne motivovaný, číta často, je mentálne aktívny, využíva metakognitívne stratégie na tvorbu významu a pochopenie textu. Ale nielen to, zapojený čitateľ je aj spoločenský, často sa s druhými rozpráva o tom, čo číta. Teória zapojenia tak obsahuje nosné prvky metakognitívnej teórie, ale kladie dôraz na motivačné a sociálne aspekty.

V súvislosti so sociálnymi aspektami čítania je potrebné uvedomiť si, že aj keď je čítanie predovšetkým individuálnou aktivitou, sú rozličné spôsoby, ktorými je možné zdieľať svoje zážitky, názory a postoje na prečítaný text aj v skupine, nemôžeme si teda nevšimnúť aj jeho sociálny aspekt: čitateľ sa môže podeliť o svoje postrehy s ostatnými v bežnej komunikácii, môže sa stať členom čitateľského klubu, zúčastniť sa rôznych programov a aktivít podporujúcich čítanie. Čítanie je individuálnym procesom a zároveň aj procesom sociálnej interakcie. Čitateľ sa najľahšie začlení do čitateľskej komunity. Ak v jeho okolí ľudia nečítajú, môže čítanie propagovať tým, že sám bude čitateľským vzorom pre ostatných, môže organizovať rozličné podujatia na podporu čítania alebo sa len nechať vidieť, že číta.

Diskusia medzi čitateľmi, ktorá je reakciou na prečítaný text, pomáha pochopiť text a tvoriť význam. Čitateľa si tak navzájom pomáhajú, podporujú sa navzájom v snahe rozmyšľať nad textom a pochopiť ho. V diskusii si čitateľ precvičuje schopnosť argumentovať, utvrdí si rozdiel medzi faktom a názorom, naučí sa ústne vyjadrovať svoj názor v skupine, sumarizovať, vysvetľovať a popisovať, podporovať svoj názor argumentmi, prijať názory druhých a prijať to, že text nemusí mať len jeden definitívny význam<sup>20</sup>.

Ideálnym miestom na podporu a rozvoj čítania sú čitateľské komunity. V čitateľských komunitách je možné vymieňať si knihy, je naplánovaný nerušený čas na čítanie, čitateľa sa spoločne zamýšľajú nad textom a diskutujú. V dobrej čitateľskej komunite podporujú úspešní čitateľa menej efektívnych. Cieľom je kolaboratívne hľadanie významu. Čitateľské komunity v elektronickom prostredí môžu fungovať prostredníctvom blogov, v rámci sociálnych sietí, rozličných databáz, možnosti komunikácie sú veľké.

Čitateľským vzorom je čitateľ, ktorý inšpiruje druhých, aby čítali. Zvlášť to platí v prípade detského čitateľa. Pozornosť odborníkov sa venuje predovšetkým skúmaniu potreby čitateľských vzorov pre detského čitateľa, pretože práve v ranom období života človeka je dôležité motivovať, nabádať k čítaniu.

Môžeme teda zhrnúť, že rolou čitateľa zo sociokultúrneho hľadiska je: diskutovať, zdieľať názory, zážitky, postoje na prečítaný text vo formálnej alebo neformálnej skupine, spoločne tvoriť význam textu, názor, hodnotenie, odporúčať vhodnú literatúru, zúčastňovať sa čitateľských aktivít, prípadne organizovať také aktivity, snažiť sa byť členom aj čitateľskej komunity, byť čitateľským vzorom pre čitateľov a nečitateľov, nechať sa vidieť čítať. Ďalej je dôležité motivovať druhých s dôrazom na motiváciu ľudí v najbližšom okolí, napr. najbližších

<sup>19</sup> GUTHRIE, J. T. (2004). Teaching for Literacy Engagement. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1-29.

<sup>20</sup> Writing About Reading: Reflecting and Sharing Opinions. In: *Salem Keizer School District* [online]. 2013 [cit. 2014-04-16]. Dostupné z: [https://salkeiz-cia.orvsd.org/sites/salkeiz-%20cia.orvsd.org/files/1 Winter Writing About Reading Opinion.pdf](https://salkeiz-cia.orvsd.org/sites/salkeiz-%20cia.orvsd.org/files/1%20Winter%20Writing%20About%20Reading%20Opinion.pdf)

príbuzných, inšpirovať, šíriť entuziazmus, snažiť sa byť vnútorne motivovaný, byť zapojeným čitateľom, vymieňať si knihy a podporovať menej úspešných čitateľov.

## 1.2 Roly čitateľa v elektronickom prostredí

Čítanie hypertextu na počítači je odlišné od čítania tradičných tlačenej materiálov: čitateľ text nečíta, ale skenuje. Na priemernej návšteve webovej stránky si prečíta iba 20% textu<sup>21</sup>. Nové technológie pozmenili roly čitateľa aj autora: čitateľ si sám volí cestu textom, môže komentovať a vytvárať linky medzi textami, ktoré napísal niekto iný. V elektronickom prostredí je autonómia textu a autora obmedzená. Autor stráca komunikatívnu kontrolu nad textom, kým čitateľ získal nezávislú úlohu v procese konštrukcie zmyslu<sup>22</sup>. Podľa Murraya<sup>23</sup> autor v elektronickom prostredí existuje, ale je prítomný asi ako choreograf. Čitateľ nie je autorom textu, ale môže zakúsiť „vzrušujúce aspekty umeleckej tvorby.“ Čitateľ tým, že vstupuje do elektronického prostredia, ho zároveň aj mení svojimi činmi.

Čitateľ má však v elektronickom prostredí sťaženú úlohu, na čítanie musí vynakladať väčšiu námahu. Je to spôsobené obmedzeniami aj technologickej povahy (malá výdrž batérie laptopu, spomalený prístup na Internet, zamrzanie počítača, zrak namáhajúca obrazovka...), akékoľvek vyrušenie bráni plnohodnotnému sústredeniu sa čitateľa na text. Písmo textu v elektronickom prostredí môže byť niekedy menšie ako v tradičných knihách, na pozadie webovej stránky, hypertextu, môže byť zvolená nevhodná farba, text môže byť neštruktúrovaný, až nečitateľný atď<sup>24</sup>. Ďalšími faktormi, ktoré sťažujú čítanie textu na internete sú napr. hypertextové linky, ktoré môžu odvádzať pozornosť čitateľa a lákať ich na prezeranie irelevantných webových stránok, multitasking, ktorý čitateľa zvádza popri čítaní napr. počúvať aj hudbu alebo mať v pozadí pustený seriál. Otázne je, či multitasking čítanie podporuje alebo naopak obmedzuje.

Hypertext nemá pevne určené hranice v zmysle organizácie textu na jeho začiatok, stred a koniec. Čitateľ sa tak musí vysporiadať aj s určitou neorganizovanosťou v texte a hľadať si vlastnú cestu a zmysel z textu. Hranice textu sa strácajú a používateľ sa musí sám vysporiadať s týmto nedostatkom<sup>25</sup>.

Rolou čitateľa v elektronickom prostredí je využívať špeciálne čitateľské stratégie prispôbené elektronickému prostrediu, ako napr. skenovanie textu, nečítať text vždy lineárne, vytvárať si vlastnú organizáciu textu, voliť si vlastnú „cestu“ textom, prechádzať medzi zdrojmi, vyhľadávanie, prepájanie zdrojov, ich porovnávanie a hodnotenie. Ďalej má čitateľ poznať správne spôsoby vyhľadávania relevantných informácií, špeciálne spôsoby navigácie v elektronickom prostredí, poznať zásady informačnej etiky v elektronickom prostredí, zásady bezpečnosti v elektronickom prostredí, vedieť sa sústrediť na riešený problém a nenechať sa

<sup>21</sup> NIELSEN, Jakob. How Little Do Users Read?. In: *Nielsen Norman Group* [online]. 2008 [cit. 2014-04-13]. Dostupné z: <http://www.nngroup.com/articles/how-little-do-users-read/>

<sup>22</sup> BOSTAD, Finn. What happens to writing when texts in "a world on paper" are replaced by messages in "virtual space?": Aspects of new electronic writing technology and some consequences for writing, text and communication. In: *NTNU Norwegian University of Science and Technology* [online]. 1994 [cit. 2014-04-13]. Dostupné z: <http://www.hf.ntnu.no/anv/Finnbo/Finn/Finn.html>

<sup>23</sup> MURRAY, J. H. Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace. New York: The Free Press, 1997. Cit. podľa: PATTERSON, Nancy G. Hypertext and the Role of the Reader and Writer. In: *Grand Valley State University* [online]. 2004 [cit. 2014-04-13]. Dostupné z: <http://faculty.gvsu.edu/patterna/hyperreading.html>

<sup>24</sup> MANN, Leslie. Pros and cons of digital textbooks. In: *Chicago Tribune* [online]. 2013 [cit. 2014-04-13]. Dostupné z: [http://articles.chicagotribune.com/2013-08-07/features/ct-x-%200807-college-kids-eyes-20130807\\_1\\_print-textbooks-digital-textbooks-computer-vision-%20Syndrome](http://articles.chicagotribune.com/2013-08-07/features/ct-x-%200807-college-kids-eyes-20130807_1_print-textbooks-digital-textbooks-computer-vision-%20Syndrome)

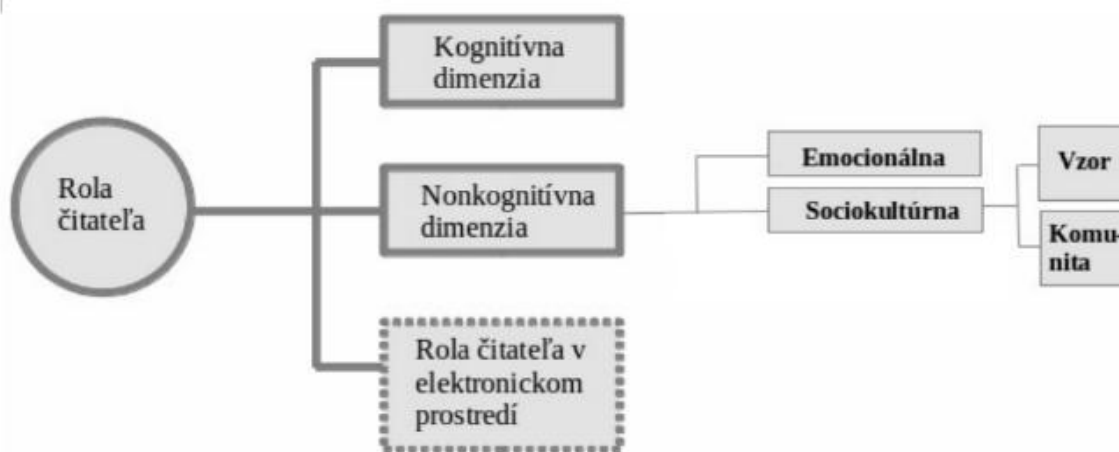
<sup>25</sup> PATTERSON, Nancy G. Hypertext and the Changing Roles of Readers. *English Journal*. 2000, (2).



rozptýliť. Nevyhnutnou rolou čitateľa je kooperácia s IKT, mať základné zručnosti nevyhnutné na prácu s nimi a byť informačne a technicky gramotný.

## 2 Model základných dimenzií rolí čitateľa

V tejto kapitole sa budem venovať modelu základných dimenzií čitateľských rolí ideálneho, kritického čitateľa (obr. 1). Cieľom bolo vystihnúť čitateľské roly, ktoré sú pre efektívny čitateľský proces nevyhnutné, ale aj roly odporúčané, možné alebo situačné (napr. roly čitateľa v elektronickom prostredí).



Obr. 1: Dimenzie rolí čitateľa

Na obr. 1 môžeme vidieť tieto dimenzie roly čitateľa už načrtnuté v predchádzajúcich kapitolách:

- **kognitívna dimenzia** (roly čitateľa súvisiace s kognitívnymi procesmi čítania): dekódovať text, vytvárať zmysel, aplikovať bázu vedomostí a skúseností, klásť si otázky, predvídať dej textu, vyvolávať asociácie, kriticky sa rozhodovať a uvažovať, hodnotiť text, analyzovať text, orientovať sa v texte, interpretovať text, aktivovanie bázy poznatkov, vedenie dialógu s textom, vytváranie hypotéz a asociácií, využívanie rozličných čitateľských stratégií, určenie si cieľov čítania, porovnávanie informačných zdrojov a ich hodnotenie, kritické myslenie, porovnávanie sa s literárnou postavou, sumarizovanie, vytváranie hlavnej myšlienky, argumentovanie;

- **nonkognitívna dimenzia** (emocionálna a estetická rola, sociokultúrna rola čitateľa, motivácia): rola čitateľa zdieľať a vymieňať si názory na text, komunikovať o prečítanom texte, rola byť čitateľským vzorom, motivovať, rola čitateľa ako člena čitateľskej komunity v rodine, škole, v procese hlasného čítania, rola čítať si pre potešenie, emocionálne prežívať text, zdieľanie postojov a názorov na text, spoločná snaha porozumieť textu, kolaboratívna interpretácia, emocionálne zapojenie (ohromenie, vzrušenie, hrôza, strach, nadšenie, úžas, obdiv, šok, smiech, plač, smútok, súcit, ľútosť...), prijímanie názorov druhých, podpora menej zdatných čitateľov, propagovanie čítania, čítanie pre potešenie, stotožnenie sa s literárnym hrdinom;

Posledná je rola čitateľa v špecifickom prostredí:

- **rola čitateľa v elektronickom prostredí**: využívanie špeciálnych čitateľských stratégií, nelineárne čítanie textu, vytváranie si jeho vlastnej organizácie, porovnávanie, vyhľadávanie

a hodnotenie zdrojov v elektronickom prostredí, kooperácia s informačnými a komunikačnými technológiami, tvorba vlastnej cesty textom a elektronickým priestorom, poznať správne spôsoby vyhľadávania relevantných informácií v elektronickom prostredí, poznať zásady informačnej etiky, informačná a technická gramotnosť.

## **Záver**

Čítanie je každodennou aktivitou v informačnej spoločnosti, dokonca môžeme povedať, že je jej základnou kompetenciou, preto je potrebné mu venovať čo najväčšiu pozornosť. Z prehľadu rozličných teórií čítania uvedených v tomto článku vyplýva, že odborníci sa zaoberali predovšetkým jeho kognitívnymi aspektami. Nonkognitívne aspekty, ako sú emócie, motivácia, vyplývajú z faktu, že čítanie textu môže v čitateľovi vyvolať intenzívne prežívanie emócií a je estetickou skúsenosťou. Tieto aspekty sú neoddeliteľnou a významnou súčasťou čitateľského procesu, preto boli popísané roly kognitívneho aj nonkognitívneho charakteru. Výsledkom je model dimenzií rolí čitateľa na obr. 1, ktorý ich systematicky zaradil do určitých kategórií na základe spoločných charakteristík a ich konkretizácia, ktorá je uvedená ako popis k modelu na obr. č. 1.

## Zoznam použitej literatúry

- AUSUBEL, D.P. *A Cognitive View. Educational Psychology*. 1968. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- BAL, P. M., VELTKAMP, A. M. How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. In: *Plos One* [online]. 2013 [cit. 2014-04-30]. Dostupné z: <http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%20%2F10.1371%2Fjournal.pone.0055341>
- BLOCK, E. L. How They Read: Comprehension Monitoring of L1 and L2 Readers. 1992. *TESOL Quarterly* 26(2)
- BOSTAD, Finn. What happens to writing when texts in "a world on paper" are replaced by messages in "virtual space?": Aspects of new electronic writing technology and some consequences for writing, text and communication. In: *NTNU Norwegian University of Science and Technology* [online]. 1994 [cit. 2014-04-13]. Dostupné z: <http://www.hf.ntnu.no/anv/Finnbo/Finn/Finn.html>
- CLARK, Christina a Kate RUMBOLD. Reading for pleasure: A research overview. In: *National Literacy Trust* [online]. 2006 [cit. 2014-04-30]. Dostupné z: [http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0562/Reading\\_pleasure\\_2006.pdf](http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0562/Reading_pleasure_2006.pdf).
- FLAVELL, J.H. Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-development inquiry. *American Psychologist*. 1979. 34 (10): 906–911.
- FURUSETH, Trude. Reading Literature Supports Cognitive and Emotional Development. In: *Munin: Open Research Archive* [online]. 2012 [cit. 2014-04-17]. Dostupné z: <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/4845/thesis.pdf?sequence=2>
- GENTRY, James. Reading Models. In: *Learning with James Gentry* [online]. 2008 [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://www.learningwithjamesgentry.com/Reading%20%20Models.html>
- GHAITH, Ghazi. Teaching Second Language Reading. In: *Nadas ESL Island* [online]. 2000 [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://www.nadasisland.com/reading/#interact>
- GOODMAN, K. A psycholinguistic guess game. *Journal of the Specialist*, 1967 May, 126-135.
- GOUGH, P. One Second of Reading: a Model by Philip Gough. In: *Sudy Mode* [online]. 2008 [cit. 2014-04-30]. Dostupné z: <http://www.studymode.com/essays/One-Second-Of-Reading-a-Model-163553.html>
- GUTHRIE, J. T. (2004). Teaching for Literacy Engagement. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1-29.
- ISRAEL, Susan E. Metacognitive Assessment Strategies. *Thinking Classroom: A Journal of International Reading Association*. 2005, č. 2.
- LABERGE, David a S. J. SAMUELS. Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. *Cognitive Psychology*. 1974, č. 6. Cit. podľa: REUTZEL, D. R. Bottom-Up Theories of the Reading Process. In: *Education.com* [online]. 2005 [cit. 2013-04-30]. Dostupné z: <http://www.education.com/reference/article/bottom-up-theories->

[reading-process/](#)

MURRAY, J. H. Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace. New York: The Free Press, 1997. Cit. podľa: PATTERSON, Nancy G. Hypertext and the Role of the Reader and Writer. In: *Grand Valley State University* [online]. 2004 [cit. 2014-04-13]. Dostupné z: <http://faculty.gvsu.edu/patterna/hyperreading.html>

MANN, Leslie. Pros and cons of digital textbooks. In: *Chicago Tribune* [online]. 2013 [cit. 2014-04-13]. Dostupné z: [http://articles.chicagotribune.com/2013-08-07/features/ct-x-0807-college-kids-eyes-20130807\\_1\\_print-textbooks-digital-textbooks-computer-vision-syndrome](http://articles.chicagotribune.com/2013-08-07/features/ct-x-0807-college-kids-eyes-20130807_1_print-textbooks-digital-textbooks-computer-vision-syndrome)

NIELSEN, Jakob. How Little Do Users Read?. In: *Nielsen Norman Group* [online]. 2008 [cit. 2014-04-13]. Dostupné z: <http://www.nngroup.com/articles/how-little-do-users-read/>

PARDEDE, Parlindungan. A Review on Reading Theories and its Implication to the Teaching of Reading. In: *UKI: ELT 'n Edu ~ A cyber ELT & Edu service from Universitas Kristen Indonesia* [online]. 2006 [cit. 2013-04-30]. Dostupné z: <http://parlindunganpardede.wordpress.com/articles/language-teaching/a-review-on-reading-theories-and-its-implication-to-the-teaching-of-reading/>

PATTERSON, Nancy G. Hypertext and the Changing Roles of Readers. *English Journal*. 2000, (2)

PRESSLEY, M., AFFLERBACG, P. *Verbal protocols of reading: The nature of Constructively responsive reading*. Hillsdale, 1995. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

RUMELHART, D. E. Rumelhart, D.E. (1980) Schemata: the building blocks of cognition. In: *Biolawgy, Copernicus Center* [online]. 1980 [cit. 2013-04-30]. Dostupné z: <https://biolawgy.wordpress.com/2010/02/11/rumelhart-d-e-1980-schemata-the-building-blocks-of-cognition-in-r-j-spiro-et-al-eds-theoretical-issues-in-reading-comprehension-hillsdale-nj-lawrence-erlbaum/>

SMITH, M. Cecil. High School Students' Emotional Responses to Science Reading and Academic Reading Engagement : Relationships to Science Achievement. In: *Northern Illinois University* [online]. 2012 [cit. 2014-04-17]. Dostupné z: <http://scienceinthemoment.cedu.niu.edu/scienceinthemoment/reports/LRA2012.pdf>

STOTT, Nigel. Helping ESL Students Become Better Readers: Schema Theory Applications and Limitations. In: *The Internet TESL Journal* [online]. 2001 [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://iteslj.org/Articles/Stott-Schema.html>

TIERNEY, R. J., PEARSON, P. D. *Learning to learn from text: A Framework for Improving Classroom Practice*. In Rudell, Ruddell, and Singer, eds. 1994. 496–513.

VAEZI, Shahin. Theories of reading. In: *TeachingEnglish* [online]. 2006 [cit. 2013-04-30]. Dostupné z: <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/theories-reading>

Theories of reading. In: *TeachingEnglish* [online]. 2006 [cit. 2013-04-30]. Dostupné z: <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/theories-reading>

Writing About Reading: Reflecting and Sharing Opinions. In: *Salem Keizer School District* [online]. 2013 [cit. 2014-04-16]. Dostupné z: [https://salkeizcia.orvsd.org/sites/salkeizcia.orvsd.org/files/1\\_Winter\\_Writing\\_About\\_Reading\\_Opinion.pdf](https://salkeizcia.orvsd.org/sites/salkeizcia.orvsd.org/files/1_Winter_Writing_About_Reading_Opinion.pdf)