

# AKO ČÍTAME: ANALÝZA ČITATEĽSKÉHO VÝKONU DOSPELÝCH V CUDZOM (ANGLICKOM) JAZYKU<sup>1</sup>

*Jana Javorčíková – Stanislav Kováč*

Filozofická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici – Lekárska fakulta,  
Univerzita Komenského v Bratislave

JAVORČÍKOVÁ, Jana, and Stanislav KOVÁČ. 2021. „How we read: The analysis of adults' reading performance in a foreign (English) language.“ *Philologia* 31 (1): 71–93.

**Abstrakt:** Štúdia analyzuje výsledky kvantitatívneho výskumu čitateľskej gramotnosti univerzitných študentov humanitných odborov v cudzom (anglickom) jazyku. Autori výskumu administrovaného v r. 2020 analyzujú čitateľské zručnosti a kompetencie výskumného korpusu 100 respondentov ako integrovaný komplex zručností (zameraných na organizáciu textu, identifikovanie explicitných a implicitných informácií v texte, vyvodenie významu textu pre čitateľa a komunitu a i.) a potvrdzujú, no i rozširujú závery Gavoru, Matúšovej, Aldersona, Grabeho, Strollera, ako aj závery testovania PISA 2018 o zvýšenej potrebe prípravy tzv. profesionálnych čitateľov na nové nároky štúdia a profesionálneho uplatnenia z hľadiska čitateľského zaťaženia.

**Kľúčové slová:** čítanie s porozumením, čitateľská gramotnosť, integrované zručnosti, presnosť čítania, rýchlosť čítania

**Abstract:** The study analyses qualitative research (conducted in 2020 based on 100 respondents) of English reading literacy of university graduates in humanities. Researchers analysed a complex of reading skills and competencies, e.g. identification of general organisation of the text, explicit and implicit information, and general idea of the text, its significance for the reader and his /her community and understanding the importance of the

---

<sup>1</sup> Výstup z projektu VEGA 1/0118/20 Dyslexia ako jazykovo-kognitívna porucha a jej prejavy pri rozvíjaní čitateľskej gramotnosti v materinskom (slovenskom) a cudzom (anglickom) jazyku.

text. Research outcomes confirm and specify the research of Gavora, Matúšová, Alderson, Grabe, Stroller and PISA 2018, and draw attention to the need for more intensive preparation of professional readers for new challenges connected with academic reading performance.

**Keywords:** reading comprehension, reading literacy, integrated skills, reading accuracy, reading speed

## 1 ÚVOD

Prebiehajúca pandémia a informačná éra kladú na pedagógov a študentov čoraz náročnejšie požiadavky na vedomosti, zručnosti a kompetencie, vrátane čitateľských. Výučba sa presunula do online prostredia, kde sa informačné penzum sprostredkuje často prostredníctvom písaného textu (napr. powerpointových prezentácií, seminárnych textov, interpretačnej literatúry, slovníkov a pod.). Na profesionálnych čitateľov<sup>2</sup> sa zároveň kladú náročnejšie požiadavky ako pred nástupom internetu v 90. rokoch 20. storočia: kvantita lineárneho aj nelineárneho textu sa zvyšuje, nestačí text prečítať a pochopiť, potrebujeme aj hodnotiť jeho pôvod, originalitu, dôveryhodnosť autora, ako aj relevantnosť textu k skúmanej problematike a mnohé iné kritériá, často v cudzom jazyku. Preto sa v predloženej štúdii zameriame na overenie čitateľského výkonu dospelých používateľov (univerzitných študentov bakalárskeho štúdia) cudzieho (anglického) jazyka z hľadiska rýchlosti a presnosti. Inými slovami, výskumom sa pokúsime odpovedať na otázku *ako čítame*, aby sme mohli odpovedať aj na súvisiacu otázku, ako v súčasnosti môžeme v cudzom jazyku čítať efektívnejšie.

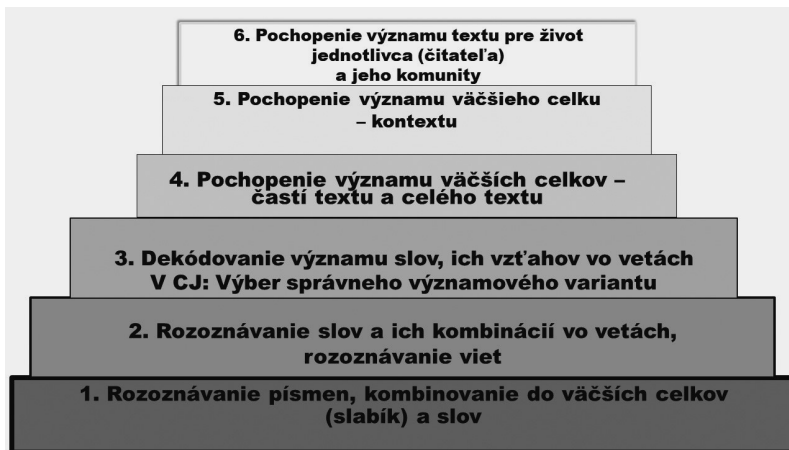
### 1.1 Atribúty efektívneho čítania s porozumením v CJ

Čítanie, jedna z integrovaných jazykových zručností, je predmetom prebiehajúceho výskumu a viaceré staršie definície sa dnes revidujú. V minulosti sa vnímalo ako „produkt“ (výsledok činnosti) alebo „proces“. Dnes sa dôraz kladie na čítanie ako komplex zručností, respektíve ako na akt vykonávaný čitateľom. Aj definície čítania prechádzajú zmenami. V minulosti sa čítanie v duchu behaviorizmu definovalo ako schopnosť čítať, porozumieť a interpretovať text. Cameron (2001), Zápotočná (2001), Grabe, Stoller (2011, 3 – 4), Lojová a Straková (2012, 172), Židová (2018) a Štulajterová (2019) však upo-

---

<sup>2</sup> Termín vysvetľujeme v štúdii *The need for a professional reader* (Javorčíková a Kováč, 2020) ako čitateľov, ktorí čítajú „na výkon“, t. j. za určitý čas musia zvládnuť určité množstvo písaného textu. Ide o študentov, pedagógov, no aj scenáristov, hercov, prekladateľov a i.

zornujú, že čítanie predstavuje viac než len jednoduché rozoznávanie slov a viet a predpokladá realizáciu súboru kognitívnych a lingvistických procesov na viacerých úrovniach – od najnižšej (rozoznávanie písmen, ich kombinácií, dekodovanie významu slov, ich vzťahov vo vete), až po najvyššiu úroveň (pochopenie významu textu a kontextu). Scholes (1991) a Gavora (2012, 52) tento vzorec obohacujú o sociálny rozmer čítania a prepojenie na život čítajúceho – text nemá význam, ak sa neabsorbuje čitateľom a netransformuje do jeho myslenia a konania. Takýto prístup k textu predpokladá komplex ďalších zručností a vedomostí – napr. integráciu predchádzajúcich vedomostí a skúseností. Tieto sú zvlášť významné pri učení sa cudzieho jazyka, keď čitatelia často využívajú jazykové i faktografické vedomosti nadobudnuté v materinskom jazyku. (Alderson 2005; Straková – Cimermanová 2005, 21; Kolečáni Lenčová 2020). Obrázok č. 1 znázorňuje komplex zručností pre porozumenie textu, dopĺňujúci aktuálny model čítania (Khalif – Weir 2009) o aspekt čítania v cudzom jazyku: výber správneho významového variantu.



*Obrázok 1*

**Pyramída komplexu zručností pre porozumenie textu**

Zdroj: Javorčíková, J.

V predloženom výskume sme vychádzali z Grabeho a Strollera (2011), ktorí identifikovali štyri základné atribúty porozumenia textu a efektívneho čítania potrebné pri analyzovaní čitateľského výkonu: 1) všeobecné porozumenie textu, 2) špecifické porozumenie textu, 3) dekodovanie, 4) rýchlosť. Lunzer a Gardner (1979) nesúhlasia a tvrdia, že nemáme dôkazy o oddelených zručnostiach čítania, Alderson (2005) a Veverková (2020) zastávajú kompromisné stanovisko: proces čítania sa delí na rovnocenné nehierarchizované podzruč-

nosti. V predloženom výskume sme sa preto zamerali na komplex zručností a podzručností, ktoré sme overovali pomocou pätnástich otázok.

## 2 ANALÝZA ČITATEĽSKÉHO VÝKONU DOSPELÝCH V AJ

### 2.1 Charakteristika výskumného korpusu

Po nastavení výskumného nástroja na základe pilotného testovania<sup>3</sup> sa v novembri 2020 realizoval kvantitatívny výskum podskupiny dospelých čitateľov (vysokoškolských študentov) formou testu čítania s porozumením na základe experimentu. Zo 179 poslucháčov 1. ročníka bakalárskeho denného štúdia v odbore učiteľstvo AJ alebo prekladateľstvo a tlmočníctvo na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici sme na účely predloženej analýzy vytriedili vzorku 100 respondentov (neanalyzovali sme napr. študentov s iným ako slovenským materinským jazykom (20), so zrakovým znevýhodnením (6) a s poruchami sústredenia, ADD, ADHD a dyslexiou (11). Vyradili sme aj nekompletné testy (42) a získali vzorku z 50 študentov učiteľstva (UAP) a 50 študentov prekladateľstva a tlmočníctva (PT). Homogénnosť vzorky zaručujú aj ďalšie kritériá: žiadny respondent neabsolvoval kurz rýchločítania a predložený text predtým nečítal. Všetci respondenti absolvovali maturitné skúšky z AJ (alebo ich porovnateľný ekvivalent) na minimálnej úrovni B1.<sup>4</sup> Výsledkom bol proporčný stratifikovaný výber, ktorý zobrazuje tabuľka 1:

**Tabuľka 1** Deskriptory výskumného korpusu

Deskriptor: študijný program, úroveň podľa SERR, resp. iná	Počet respondentov
Výskumná vzorka	100
Poslucháči programu Učiteľstvo akademických predmetov AJ (UAP)	50
Poslucháči programu Prekladateľstvo a tlmočníctvo v AJ (PT)	50

<sup>3</sup> Realizované na 20 respondentoch, poslucháčoch prvého ročníka učiteľstva a prekladateľstva Katedry anglistiky a amerikanistiky Filozofickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici v decembri 2019.

<sup>4</sup> Maturita je štandardizované testovanie v záverečnom ročníku stredných škôl s minimálnou jazykovou úrovňou B1 podľa SERR, v rámci ktorého sa testuje aj čítanie s porozumením.

Úroveň podľa SERR – B2 (optimálna úroveň pre 1. roč. VŠ)	64
B1	20
C1	15
C2	0
Iné (maturita z iného predmetu, napr. španielsky jazyk na bilingválnom gymnáziu)	1

Zdroj: Javorčíková, J.

Priemerný vek poslucháčov prvého ročníka bol 19,96 rokov, priemerný čas štúdia AJ bol 11,71 roka.

## 2.2 Výskumné nástroje, metodika a proces zberu dát

### 2.2.1 Výskumný nástroj: text

Pri voľbe výskumného nástroja a metodiky sme sa inšpirovali analogickým výskumom Gavoru a Matúšovej, publikovaným v štúdiu *Sonda do čitateľskej gramotnosti vysokoškolských študentov* (Gavora a Matúšová 2010), ktorí využili test PISA pre overenie čitateľskej gramotnosti (ich schopnosti získavania informácií, interpretácie textu a uvažovaní o texte) vysokoškolských študentov. Respondentov sme požiadali, aby si prečítali úryvok neznámeho súvislého textu v AJ. Išlo o kvázi-akademický text s názvom *Children, teenagers, and e-books: Young people and the new technology* (Deti, tínedžeri a e-knihy: mladí ľudia a nové technológie), na základe ktorého sme zisťovali schopnosť respondentov čítať text s porozumením v pre nich komfortnom čase a odpovedať na kontrolné otázky. Zvolený text sme adaptovali na základe testu vytvoreného profesionálnymi zostavovateľmi učebnice *English File, Upper-intermediate, Textbook, Unit 3* (Oxenden, Latham-Koenig, Seligson, 2001; úroveň B2); tri úpravy sme realizovali preto, aby text neobsahoval ambivalentné javy príznačné pre viaceré štýly.<sup>5</sup> Deskriptívne parametre textu sú uvedené v tabuľke 2:

<sup>5</sup> Úpravy sa týkali: 1) zmeny názvu z otázky na oznamovaciu formu (ktorá prináleží vedeckému štýlu), 2) preštylizovania záverečnej vety, ktorá využívala metaforu (*winning the race – taking over*), netypickú pre vedecký štýl, 3) doplnenia otázky č. 1 (*two thirds* na *approximately two thirds*), aby ju čitatelia nebrali doslovne a dosiahol sa tak súlad textu s kritériami vedeckého, resp. odborného textu podľa J. Mistríka (1997).

**Tabuľka 2** Deskriptívne parametre textu: *Children, teenagers, and e-books: Young people and the new technology*

Žáner/ štýl	Úroveň podľa SERR	Počet slov <sup>6</sup>	Počet odsekov	Počet riadkov	Štruktúra viet: oznamovacie	Štruktúra viet: opytovacie	Špecializovaná slovná zásoba v rámci B2
Kvázivedecký článok/ odborný štýl	B2	509	5	33	25	1	<i>e-books, smartphones, computer</i>

Zdroj: Javorčíková, J.; Kováč, S.

Text bol vybraný na základe prieskumu rôznych typov textov, s ktorými sa poslucháči prvých ročníkov filologických štúdií najčastejšie stretávajú, napr. na seminároch, v učebniciach, na webových stránkach a pod.<sup>7</sup> Rozsahom a typom úloh bol podobný ako texty používané pri maturitných skúškach a testovaní PISA, s ktorými sa respondenti mohli stretnúť v rámci predchádzajúcich štúdií. Autori výskumu sa cielene rozhodli využiť adaptovaný, nie autentický text (napr. z oblasti lingvistiky), pretože odborná terminológia (napr. termíny *morféma*, *derivácia* a pod.) klasifikujú text ako C1, teda úroveň, ktorú poslucháči prvých ročníkov ešte nemusia dosahovať a majú ju nadobudnúť až vo vyšších ročníkoch štúdia. Téma textu (čitateľské návyky rôznych vekových skupín a ich prístup k e-knihám) bola zvolená tak, aby bola blízka všetkým respondentom (budúcim pedagógom a prekladateľom), ale aby nebola špecializáciou žiadneho respondenta, čím by ho zvýhodňovala pred ostatnými.

### 2.2.2 Výskumný nástroj: otázky porozumenia textu

V súlade s výskumom atribútov porozumenia textu (Grabe a Stroller, 2011) dopĺňalo predložený text 15 otázok s 58 položkami<sup>8</sup>, ktoré boli zacielené na nasledovné kritériá porozumenia:

1. Pochopenie organizácie textu (napr. počet citovaných zdrojov): otázky č. 9, 11, 15

<sup>6</sup> Dáta generované programom Microsoft Word.

<sup>7</sup> Úroveň textu sme overili programom Text-inspector ako B2.

<sup>8</sup> Súbor úloh bol reliabilný podľa Cronbachovej alfy a metódy rozpolenia s korekciou vzorca Spearman-Browna.

2. Identifikácia špecifických explicitných informácií: otázky č. 4, 7, 8, 10
3. Dekódovanie (identifikácia implicitných informácií): otázky č. 1, 2, 3, 6
4. Pochopenie hlavnej myšlienky textu: otázka č. 5
5. Uvažovanie o texte: zhodnotenie významu textu pre komunitu čítajúceho: otázka č. 12

V súlade s výskumom Scholesa (1991) a Gavoru (2012, 52) o význame prepojenia čítaného textu a života čítajúceho aj jeho komunity, ktorý sme priblížili v kapitole 1.1, sme sa rozhodli zaradiť ešte dve postojové otázky, súvisiace s uvažovaním o texte: otázky č. 13 a 14. V týchto otázkach nás zaujímal vzťah čítajúcich k významu textu a jeho celospoločenskej dôležitosti, ako aj dôležitosti pre konkrétneho čítajúceho. Preto sme zaradili aj otázky:

6. Uvažovanie o texte: zhodnotenie všeobecného významu textu: otázka č. 13
7. Uvažovanie o texte: zhodnotenie vzťahu čítajúceho k textu a dôležitosti pre jednotlivca: otázka č. 14. Pri týchto otázkach sme ako „správne“ hodnotili obidve pozitívne hodnotenia A a B.

Všetky otázky sme na účely tejto štúdie otázky analyzovali v navzájom prepojených logických celkoch, ktoré opíšeme vo 4. kapitole.

### 2.2.3 Výskumná hypotéza

V nadväznosti na vlastnú pedagogickú prax, závery testovania PISA 2018 a analogické výskumy sme stanovili hypotézu:

$H_0$ : Respondenti zvládnu všetky testované zručnosti čítania s minimálnou úspešnosťou 65 %.<sup>9</sup>

$H_1$ : Respondenti nezvládnu všetky testované zručnosti čítania s minimálnou úspešnosťou 65 %.

## 3 VÝSLEDKY VÝSKUMU

Aritmetický priemer v teste bol 11,87 bodov (79,13 %), najvyšší dosiahnutý počet bodov bol 14 a najnižší 8 bodov. V nasledujúcej kapitole sa budeme venovať jednotlivým otázkam a analýze správnych a nesprávnych odpovedí.

<sup>9</sup> Podľa štatútu UMB minimálna hranica na úspešné absolvovanie akademického predmetu.

### 3.1 Pochopenie organizácie textu: otázky č. 9, 11 a 15

Orientáciu v organizácii textu sme zisťovali otázkami o počte citovaných zdrojov, predpokladanom autorovi, ktorý v úryvku textu nebol uvedený a odhade žánru textu na základe exaktného jazyka, citovaní zdrojov, matematických vyjadrení a logickej argumentácie.

#### 3.1.1 Otázka č. 9: Kolko štúdií bolo citovaných v texte?

Respondentov sme informovali, že text je úryvok z článku, nedostali však žiadne iné informácie o žánri, téme a autorovi. Súčasťou testovania bolo zisťovanie, či sa dokážu na základe dostupných informácií zorientovať v uvedených položkách. Počet zdrojov bol v texte viackrát zmieňovaný: *the first survey* (r.<sup>10</sup> 7), *a second online survey* (r. 25), a v poslednom odstavci: *surveys like these...* (r. 32) a *the two surveys* (r. 33). Správnu odpoveď zistilo 74 % respondentov, 5 % označilo nesprávnu odpoveď A, 19 % odpoveď C a 2 % odpoveď D.

#### 3.1.2 Otázka č. 11: Autorom textu je pravdepodobne...

Podľa Aldersona (2005) patrí ku komplexu zručností potrebných na čítanie s porozumením aj vytváranie hypotéz o predpokladanom autorovi textu a žánri, pokiaľ tieto informácie nie sú explicitne v texte uvedené. Tabuľka 3 ukazuje percentuálne vyjadrenie odhadu respondentov o autorovi textu.

**Tabuľka 3 Otázka č. 11: predpokladaný autor textu**

Deskriptor: Predpokladaný autor textu	Odpovede (%)
A – Pedagóg	6
B – Vlastník obchodu s digitálnymi zariadeniami	1
C – Výskumník v oblasti gramotnosti adolescentov	31
D – Výskumník v oblasti nákupných návykov na knižných trhoch (správne)	62

Zdroj: Javorčíková, J.

<sup>10</sup> Pre výraz „riadok“ používame skratku „r.“



Správne odhadlo autora textu len 62 % respondentov, hoci v texte sa vyskytovali odkazy na žáner (r. 4 – *market research*), z ktorého bolo možné dedukovať autora – výskumníka. Napriek tomu, že názov článku naznačoval výskum týkajúci sa najmenej troch vekových skupín, 31 % respondentov označilo možnosť C, limitujúcu tento výskum na adolescentov. Jeden respondent označil možnosť B, hoci je nepravdepodobné, že výskum by realizoval vlastník obchodu; skôr by ním poveril expertov. 6 % čitateľov uviedlo, že výskum realizoval „pedagóg“, hoci v texte úplne absentovali referencie na pedagogickú hodnotu voľby knižného média.

### 3.1.3 Otázka č. 15: *Žáner textu je pravdepodobne...*

V nadväznosti na otázku č. 11 sme respondentov požiadali, aby na základe textu odhadli jeho žáner. Tabuľka 4 ukazuje percentuálne vyjadrenie odhadu respondentov.

**Tabuľka 4** Otázka č. 15: predpokladaný žáner textu

Deskriptor: Predpokladaný žáner	Odpovede (%)
A – Úryvok z ekonomickej správy	5
B – Úryvok z výskumného článku (správne)	83
C – Úryvok z populárno-náučného článku	10
D – Úryvok z eseje	2

Zdroj: Javorčíková, J.

83 % čitateľov správne určilo, že pravdepodobne ide o úryvok z náučného (odborného) textu, ktorý sa tiež označuje ako akademický, resp. vedecký. Žáner textu naznačoval aj už zmieňovaný 3. riadok (...*market research is carried out in this age group on regular basis*). Respondenti absolvovali kurz Úvod do lingvistiky, kde sa oboznámili s taxonómiou vecných žánrov a atribútmi odborného textu (vecnosť, neutralita, presné tvrdenia, termíny, číselné vyjadrenia, absencia hovorového, obrazného alebo slangového jazyka, rečníckych otázok, výkladový štýl, referencie, Mistrík (1997). Vzhľadom na uvedené považujeme 10 % respondentov, ktorí nedokázali rozlíšiť vedecký od populárno-náučného textu, za vysoký počet. 2 % študentov identifikovali text ako esej, z čoho vyplýva, že neovládajú stylistické atribúty tohto žánru; 5 % respondentov, ktorí text identifikovali ako správu ekonomického charakteru,

prehľadlo názov a podnázov, ktoré správy zvyčajne nemajú v tomto znení. Celkový priemer správnych odpovedí študentov v otázkach o organizácii textu bol 73,0 %.

### 3.2 Identifikácia explicitných informácií z textu: otázky č. 4, 7, 8, 10

Súbor štyroch otázok (4, 7, 8 a 10) zisťoval schopnosť respondentov vyhľadať v texte konkrétne numerické (4, 10) alebo textové informácie (7, 8). Odpoveď na otázku č. 4 (*Kolko detí podľa prieskumu vlastní smartfón?*) bola explicitne uvedená v riadku č. 11 (...25 % owned a smartphone). Na túto otázku odpovedalo správne 97 % respondentov, traja zvolili nesprávne možnosti A (1), B (1) a C (1).

Porovnateľne vysoké percento úspešnosti bolo zaznamenané pri otázkach č. 7 a 10. Otázku č. 7 (*Prečo podľa textu tínedžeri e-knihy nepovažujú za sociálne médiá?*) správne zodpovedalo 94 % respondentov (dvaja zvolili nesprávnu odpoveď A a štyria odpoveď B). Správna odpoveď bola uvedená v riadkoch 28–31 (*at this point e-books cannot be shared or commented on and so they are not a social technology*). Odpoveď na otázku č. 10 (*Kolko kníh sa podľa textu kupuje spontánne?*) bola numerická a obsiahnutá v riadku č. 17 (*more than 85 % of books are bought on impulse*); respondenti dosiahli 97 % správnych odpovedí, len dvaja označili nesprávnu odpoveď A, jeden odpoveď B.

Otázka č. 8 (*Rodičia preferujú...*) zisťovala schopnosť vyhľadať explicitnú textovú informáciu (r. 17 – *Parents often prefer shopping in a bookstore...*), správne odpovedalo 89 % respondentov. Päť respondentov zvolilo možnosť B (*knihy ako dar*), táto možnosť však bola v texte spomínaná len ako jedna z možností nákupu daru. Šesť respondentov zvolilo distraktor C (*rodičia obľubujú e-knihy, pretože sú „zábavné a cool“*) – tento citát bol využitý v riadku č. 21 v súvislosti s tínedžermi, takže ide o neporozumenie cieľovej skupiny. Celkový priemer správnych odpovedí študentov v odpovediach na explicitné otázky dosiahol 94, 25 %.

### 3.3 Identifikácia implicitných informácií z textu: otázky č. 1, 2, 3, 6

Na základe výsledkov PISA 2018 sme pri porozumení implicitne zmieneným informáciám predpokladali väčšie problémy ako pri explicitných informáciách a tento predpoklad sa potvrdil. Odpoveď na otázku č. 1 (*Kolko mladých ľudí preferuje podľa štúdie citovanej v texte tlačené knihy pred e-knihami?*) sa nachádzala v riadku č. 26 (*Sixty-six per cent of young adults in the survey said*

that they prefer printed books to e-books). Tabuľka 5 zobrazuje percentuálne vyjadrenie správnych a nesprávnych odpovedí:

**Tabuľka 5 Otázka č. 1: správne a nesprávne odpovede: percentuálne vyjadrenie**

Deskriptor: Otázka 1: správne a nesprávne odpovede	Odpovede (%)
A – menej ako 10 %	9
B – približne jedna tretina	3
C – približne polovica	7
D – asi dve tretiny (správne)	81

Zdroj: Javorčíková, J.

Tabuľka 5 ukazuje, že 81 % respondentov odpovedalo správne, až 19 % však odpovedalo nesprávne. Otázka predpokladala predchádzajúce základné matematické znalosti (konverziu percent na celky) a spolu 19 % respondentov neurčilo správne, že 66 % predstavuje približne 2/3 celku.

Otázka č. 2 zisťovala, akým spôsobom dnes najčastejšie čítajú tínedžeri (*Teenagers do nowadays most reading...*). Odpoveď obsahovali riadky č. 23 a 24 (*Teenagers today do most of their reading on smartphones and tablets, but this does not mean that they are in favour of e-books*). Tabuľka 6 ukazuje percentuálne vyjadrenie správnych a nesprávnych odpovedí na túto otázku:

**Tabuľka 6 Otázka č. 2: správne a nesprávne odpovede: percentuálne vyjadrenie**

Deskriptor: Otázka 2: správne a nesprávne odpovede	Odpovede (%)
A – na elektronických zariadeniach (správne)	85
B – v knižniciach	1
C – čítajú tradičné knihy	12
D – v kníhkupectvách	2

Zdroj: Javorčíková, J.

85 % respondentov odpovedalo správne, spolu 14 % nesprávne. Respondenti, ktorí zvolili možnosť C, nerozlišovali medzi knihami, ktoré mladí podľa textu reálne čítajú (r. 23 a 24) a nasledujúcou informáciou o tom, ktoré knihy by táto skupina preferovala (tradičné knihy – r. 27).

Implicitná otázka č. 3 (*Pre koho je najdôležitejšia vizuálna a taktálna atraktivita kníh?*) bola zodpovedaná s 91 % úspešnosťou. Domnievame sa, že toto vysoké percento spôsobila očakávateľná odpoveď „pre mladších čitateľov“,

ktorá je logická a vychádza z predchádzajúcej skúsenosti čitateľa.<sup>11</sup> Jeden respondent zvolil možnosť A (*pre všetkých*), jeden možnosť D (*pre tínedžerov*), ktoré v texte nemajú opodstatnenie, práve naopak, v riadku 17 – 19 závery štúdie tvrdia opak: *Parents often prefer shopping in a bookstore because printed books are usually graded by level. They also make colourful presents for young children, while e-books lack the visual and tactile appeal. On the other hand, the research showed that the look and feel of a book becomes less important as children grow older.* Práve tieto konštatácie spôsobili, že až 7 % respondentov označilo ako správny distraktor C (*dospelí čitatelia*).

Percento správnych odpovedí na otázku č. 6 potvrdzuje predpoklad, že implicitné otázky môžu predstavovať pre univerzitných poslucháčov väčší problém, ako explicitné. Otázka č. 6 bola zameraná na vyhľadanie textovej informácie (*Ktorá cieľová skupina, zmieňovaná v texte, má najmenší záujem o e-knihy?*). Odpoveď sa nachádzala v riadkoch č. 26 – 27: *A second online survey of a thousand 13- to 17-year-olds showed that teens are way behind all other age groups in e-book adoption*). Tabuľka 7 zobrazuje percentuálne vyjadrenie správnych a nesprávnych odpovedí na otázku č. 6:

**Tabuľka 7** Otázka č. 6: správne a nesprávne odpovede: percentuálne vyjadrenie

Deskriptor: Otázka 6: správne a nesprávne odpovede	Odpovede (%)
A – deti	21
B – tínedžeri (správne)	50
C – dospelí	15
D – seniori	14

Zdroj: Javorčíková, J.

Tabuľka 7 ukazuje, že len 50 % respondentov identifikovalo správnu odpoveď. Istým vysvetlením je komentár, ktorý napísala respondentka BB03 na okraj odpoved'ového hárku<sup>12</sup> v odpovedi na otázku č. 6: *Ktorá cieľová skupina má najmenší záujem o e-knihy?* Respondentka vybrala až dve nesprávne možnosti (C a D), a možnosť D komentovala: „Seniori, veď poznám svoju starú mamu.“ Zjavne sa v odpovedi neopierala o informácie z textu, ale o vlastnú

<sup>11</sup> Otázku sme využili v pôvodnom znení podľa autorov učebnice; v nasledujúcom výskume odpoveď preformulujeme, aby bola menej sugestívna.

<sup>12</sup> Respondenti dostali inštrukcie, že môžu označiť aj viac odpovedí, pokiaľ sa domnievajú, že sú správne, napísať komentár k riešeniu, pokiaľ ho považujú za potrebný, resp. uviesť, že odpoveď sa v texte podľa ich názoru nenachádza.

skúsenosť a domnievame sa, že aj ostatní respondenti, ktorí označili nesprávne možnosti, vychádzali zo všeobecného predpokladu, že e-média sú nepopulárne u staršej generácie, prípadne u malých detí. Ďalším vysvetlením môže byť aj absencia predchádzajúcich vedomostí a neznalosť anglického výrazu *way behind*. Celkový priemer správnych odpovedí študentov v odpovediach na implicitné otázky bol 76,75 %.

### 3.4 Celkové pochopenie hlavnej myšlienky textu: otázka č. 5

Otázka č. 5 skúmala, do akej miery dokáže čitateľ odhaliť zámer autora a hlavnú myšlienku textu. Respondenti mali označiť možnosť, ktorá najlepšie vystihuje, prečo vzrastá výskum e-literatúry vo všeobecnosti, a prečo nakladatelia podporujú výskum e-médií a e-knín (*Publishers support the research because...*). Tabuľka 8 zobrazuje percentuálne vyjadrenie správnych a nesprávnych odpovedí:

**Tabuľka 8 Otázka č. 5: správne a nesprávne odpovede: percentuálne vyjadrenie**

Deskriptor: Otázka 5: správne a nesprávne odpovede	Odpovede (%)
A – (pretože) deti sú ich budúci zákazníci (správne)	90
B – (pretože) majú záujem na úrovni vzdelávania	4
C – (pretože) deti neobľubujú e-knihy natoľko, ako tínedžeri	2
D – (pretože) tínedžeri nepreferujú knihy vo všeobecnosti	4

Zdroj: Javorčíková, J.

Významnú zložku porozumenia textu – pochopenie hlavnej myšlienky – zvládlo 90 % respondentov. Správna odpoveď bola naznačená v riadku č. 4 (*bearing in mind that today's children will be the consumers of the future...*), no potvrdenie jej úlohy ako zámeru autora vyžadovalo pochopenie celého textu, ktorý vysvetľoval, prečo majú nakladatelia záujem o výskum e-gramotnosti a tendencií v čitateľských návykoch rôznych vekových skupín.

### 3.5 Interpretácia textu: pochopenie významu textu vo všeobecnosti, pre jednotlivca a pre komunitu: otázky č. 13, 14, 15

Úspešný čitateľ dokáže nielen efektívne čítať s porozumením, ale podľa najnovších výskumov aj zhodnotiť význam čítaného pre seba a svoju komu-

nitú. Šipošová (2017) a Alderson (2005) tiež tvrdia, že ak má čítajúci záujem o obsah čítaného textu, dosahuje lepšie výsledky. Preto nás v otázkach č. 13, 14 a 15 zaujímalo, do akej miery predložený text čitateľov zaujal a či ho chápu ako dôležitý vo všeobecnosti, pre svoju komunitu a osobný život. Predpokladali sme, že budúci učitelia pracujúci s literatúrou sa budú zaujímať o trendy v čitateľských návykoch mládeže, a že budúci prekladatelia sa o túto tému budú zaujímať z dôvodu vývoja prekladovej literatúry.

### 3.5.1 Zhodnotenie všeobecného významu a aktuálnosti témy: otázka č. 13

V otázke č. 13 (Tab. 9) sme zisťovali, či študenti vnímajú predloženú tému ako spoločensky aktuálnu bez priameho prepojenia na obsah predloženého textu. Text približoval problematiku dopadu elektronických médií na každodenný život, čo zdôvodňuje, že 98 % respondentov hodnotilo tému textu ako veľmi aktuálnu a všeobecne dôležitú a 2 % ako dosť aktuálnu a všeobecne dôležitú.

**Tabuľka 9** Otázka č. 13: zhodnotenie všeobecného významu a aktuálnosti témy

Deskriptor: záujem respondentov o predloženú tému	Odpovede (%)
A – Považujem tému textu za veľmi aktuálnu a všeobecne dôležitú	98
B – Považujem tému textu za dosť aktuálnu a všeobecne dôležitú	2
C – Považujem tému textu za málo aktuálnu a všeobecne dôležitú	0
D – Považujem tému textu za neaktuálnu a všeobecne nedôležitú	0

Zdroj: Javorčíková, J.

### 3.5.2 Dôvody významu textu pre komunitu: otázka č. 12: Tento text je dôležitý, pretože...

Otázka č. 12 vyplývala z prečítaného textu. Tabuľka 10 zobrazuje, do akej miery sa pri určovaní dôvodov dôležitosti textu respondenti stotožnili s riešením navrhnutým zostavovateľmi testu. Hoci je odpoveď na túto otázku vo veľkej miere subjektívna, respondenti mali možnosť doplniť vlastné riešenie, ak by sa nedokázali stotožniť s navrhovaným. Túto možnosť nevyužil nikto.

**Tabuľka 10** Otázka č.12: Tento text je dôležitý, pretože ...

Deskriptor: Tento text je dôležitý, pretože...	Odpovede (%)
A – Ukazuje, že čitateľské návyky a nákupné návyky prechádzajú zmenami (správne)	15
B – Kritizuje nedostatok kritického myslenia u mladých ľudí	1
C – Prezentuje najnovšie štatistiky	78
D – Vysvetľuje, prečo tradičné tlačeneé knihy už nie sú populárne	6
E – Iné (napr. viac možností)	0

Zdroj: Javorčíková, J.

Ide o syntetický typ otázky, v ktorom respondenti museli nielen prečítať a pochopiť text na viacerých úrovniach, ale ho aj kriticky zhodnotiť v kontexte vlastného života a svojej komunity. Ako sme sa už zmienili, žiadny slovenský respondent nevyužil možnosť vlastného komentára (pre zaujímavosť uvádzame, že túto možnosť využil jeden zahraničný študent), pravdepodobne sa podriadili autorite testu a snažili sa vybrať z predvolených možností. Distraktor D bol nesprávny, v riadkoch 33 – 34 sa explicitne uvádzalo: *In the case of the children's and young adult market, the two surveys have shown that printed books are still **more popular** than e-books*. Jeden študent zvolil možnosť B ako „všeobecnú pravdu“ bez jej overenia v texte. Distraktor C by mohol byť správny, avšak 75 % respondentov prehliadlo skutočnosť, že v texte sa neuvádzal rok citovanej štatistiky. Čítajúci si navyše neuvedomili, že cieľom článku nemôže byť jednoduchá prezentácia štatistík, ale toho, čo dokazujú. Táto otázka je prepojená na problematiku kritického myslenia – o numerickej štatistike sa automaticky predpokladá, že je najnovšia (Badinská – Bathgate, 2016). Je preto alarmujúce, že len 15 % študentov zvolilo správnu možnosť A. V kontexte predchádzajúcej otázky č. 13 je zaujímavé, že hoci 100 % respondentov správne určilo tému ako všeobecne veľmi alebo dostatočne dôležitú, v otázke č. 12 až 75 % respondentov nedokázalo presne identifikovať dôvod tejto dôležitosti.

### 3.5.2 Zhodnotenie vzťahu jednotlivca k textu a dôležitosť textu pre čítajúceho: otázka č. 14: Tento text považujem za...

Okrem širšieho významu textu je potrebné, aby úspešný čitateľ dokázal zhodnotiť význam čítaného pre seba a svoj osobný a profesionálny život, prípadne budúcnosť. Alderson (2005) tiež tvrdí, že ak má čítajúci záujem o obsah čítaného textu a chápe jeho dôležitosť, dosahuje lepšie výsledky. Preto nás v otázke

č. 14 zaujímalo, do akej miery predložený text čitateľov zaujal a či ho chápu ako dôležitý pre seba a svoju kariéru. Predpokladali sme, že budúci učitelia pracujúci s literatúrou sa budú zaujímať o trendy v čitateľských návykoch mládeže, a že budúci prekladatelia sa o túto tému budú zaujímať z dôvodu vývoja prekladovej literatúry. Tabuľka 11 ukazuje záujem respondentov o predloženú tému.

**Tabuľka 11** Záujem respondentov o predloženú tému e-kníh

Deskriptor: záujem respondentov o predloženú tému	Odpovede (%)
A – Považujem text za veľmi zaujímavý a dôležitý pre moje štúdium a budúcnosť	22
B – Považujem text za celkom zaujímavý a dôležitý pre moje štúdium a budúcnosť	54
C – Nepovažujem text zaujímavý a dôležitý pre moje štúdium a budúcnosť	22
D – Text ma nezaujal, nie je dôležitý pre moje štúdium a budúcnosť	2

Zdroj: Javorčíková, J.

76 % respondentov považovalo text za zaujímavý a dôležitý, z toho 22 % za veľmi zaujímavý a dôležitý a 54 % za celkom zaujímavý a dôležitý, no až 22 % z nich text a téma nezaujala a za dôležitý nepovažujú text 2 % študentov.

## 4 VÝSLEDKY VÝSKUMU A DISKUSIA

Tabuľka 12 zobrazuje celkové výsledky výskumu podľa otázok a kategórií:

**Tabuľka 12** Výsledky výskumu podľa otázok a kategórií

Jednotlivé zručnosti a podzručnosti Čítania/činnosti s textom	Deskriptory	Správne odpovede (%)
Pochopenie organizácie textu	Otázka č. 9: Koľko štúdií bolo citovaných v texte?	74
	Otázka č. 11: Autorom predloženého textu je...	62
	Otázka č. 15: Žáner predloženého textu je ...	83



Identifikácia explicitných informácií	Otázka č. 4: Koľko detí podľa prieskumu vlastní smartfón?	97
	Otázka č. 7: Prečo podľa textu tínedžeri e-knihy nepovažujú za sociálne médiá?	94
	Otázka č. 8: Rodičia preferujú...	89
	Otázka č. 10: Koľko kníh sa podľa textu kupuje spontánne?	97
Identifikácia implicitných informácií	Otázka č. 1: Koľko mladých ľudí preferuje podľa štúdie citovanej v texte tlačenej knihy pred e-knihami?	81
	Otázka č. 2: Tínedžeri dnes najviac čítajú...	85
	Otázka č. 3: Pre koho je najdôležitejšia vizuálna a taktilná atraktivita kníh?	91
	Otázka č. 6: Ktorá cieľová skupina, zmieňovaná v texte, má najmenší záujem o e-knihy?	<b>50</b>
Pochopenie hlavnej myšlienky textu	Otázka č. 5: Nakladatelia podporujú tento výskum, pretože...	90
Zhodnotenie významu textu pre komunitu	Otázka č. 12: Tento text je dôležitý, pretože...	<b>15</b>
Zhodnotenie všeobecného významu a aktuálnosti témy	Otázka č. 13: Text je aktuálny a všeobecne dôležitý.	100
Zhodnotenie vzťahu čítajúceho k textu a dôležitosť textu pre jednotlivca	Otázka č. 14: Text považujem za veľmi alebo celkom zaujímavý a dôležitý pre môj život a budúcnosť.	74

Zdroj: Javorčíková, J.

Tabuľka 12 ukazuje, že sme potvrdili hypotézu:

$H_1$ : Respondenti nezvládnu všetky testované zručnosti čítania s minimálnou úspešnosťou 65 %.

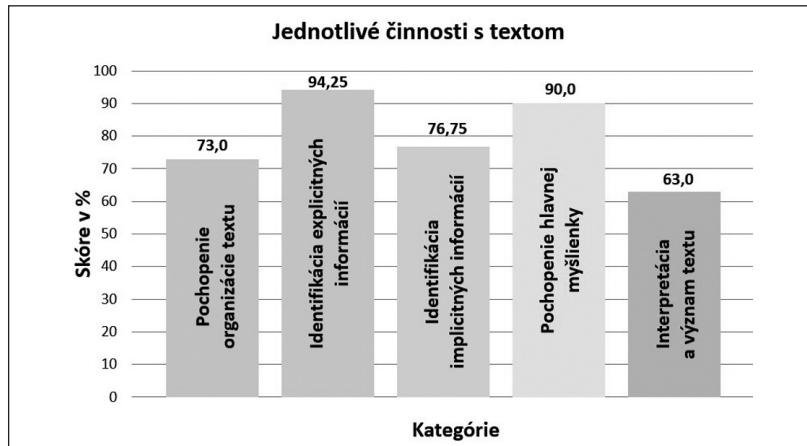
V otázkach č. 6, 11 a 12 respondenti nedosiahli minimálnu požadovanú hranicu úspešnosti. Práve tu, ale aj v otázkach, kde dosiahli nízke výsledky, sa

odhalila potreba lepšej inštruktaže poslucháčov prvých ročníkov bakalárskeho štúdia v oblasti žánrov a štýlov vecných textov, najmä odborného, s ktorým sa budú počas svojich štúdií najčastejšie stretávať. Ako dokázal predložený výskum a ako upozorňuje viacero odborníkov (Hanesová 2014b; Štubňa 2019), rovnako potrebná je inštruktaž v oblasti kritického myslenia a prístupu k textu, ako aj zlepšovanie akademických zručností a rozširovanie odbornej slovnej zásoby, napr. termínov *survey*, *literacy*, *research* a pod. Pri vzdelávaní, a to aj v cudzom jazyku, by sme nemali mať na mysli len prezentáciu čiastkových informácií, ale skôr Lipmanovu komplexnú víziu vzdelanosti: „Súčasnú ponímanie vzdelávania podľa aktuálnych požiadaviek prepája dva ciele – prenos vedomostí a kultiváciu vzdelanosti. ...Naša cesta poukazuje na to, že vzdelanosť je výsledkom správneho úsudku a správny úsudok je výsledkom kritického myslenia” (Lipman 1988, 38). Toto tvrdenie platí tak v materinskom, ako aj v cudzom jazyku.

Môžeme považovať za uspokojivé, že takmer tri štvrtiny opýtaných (74 %) mali záujem o tému súvisiacu s predmetom ich štúdia a videli jej potenciál pre vlastnú budúcnosť, hoci výskum odhalil 26 % študentov, ktorí o tému nemali záujem a nepovažovali ju za dôležitú. Práve na nich by malo byť zacielené individualizované vzdelávanie (Hankerová 2019) zamerané na zlepšovanie ich motivácie a víziu perspektívy ich štúdia. Rovnaká pozornosť by sa mala venovať kultivovaniu povedomia o význame prečítaného nielen pre jednotlivca, ale aj pre jeho širšie spoločenské zázemie či komunitu. Práve v tejto oblasti respondenti dosiahli len 15 % správnych odpovedí.

Pokiaľ sa zameriame na pomer priemerného percentuálneho vyjadrenia správnych odpovedí, zistíme, že respondenti dosahovali najlepšie výsledky pri zisťovaní explicitných odpovedí a pri pochopení hlavnej myšlienky textu. Obrázok. č. 2 zobrazuje percentuálne vyjadrenie správnych odpovedí podľa jednotlivých činností s textom.

Sumatívne je možné na základe výsledkov výskumu konštatovať, že hoci sa žiadny respondent s predloženou tematikou predtým nestretol, dokázali pochopiť hlavnú myšlienku textu (90 %), a vyhľadať explicitné informácie (priemerná úspešnosť 94,25 %). Implicitné informácie zvládli s nižšou priemernou úspešnosťou 77,5 %, čím sa potvrdili závery PISA 2018. Rozdiel vo výkone medzi získavaním explicitných a implicitných informácií bol štatisticky významný. Priemerná hodnota pochopenia organizácie textu bola 73,0 %, 26 % respondentov však nedokázalo stanoviť počet citovaných zdrojov podľa vnútrotextových referencií, až 38 % nedokázalo odhadnúť autora, 17 % ani žáner textu. Pri interpretácii významu textu vo všeobecnosti, pre komunitu a jednotlivca sa preukázalo, že respondenti považujú text za aktuálny a dôležitý, ale v nadväznosti na text len 15 % študentov dokáže vyhľadať a pochopiť dôvody



Obrázok 2

Správne odpovede pri rôznych činnostiach s textom

Zdroj: Javorčíková, J.

tejto významnosti. Osobnú dôležitosť textu (aj s ohľadom na istú subjektivitu tohto hodnotenia) nepochopilo 25 % študentov. Pri komplexnej interpretácii textu dosiahli študenti spolu 63 %, no pri otázke č. 12, priamo prepojenej na text, dosiahli len 15 % správnych odpovedí.

Medzinárodné aj národné výskumy potvrdzujú prezentované závery. Na národnej úrovni sa kvalitou čitateľského výkonu v materskom jazyku zaoberali už zmieňovaní Gavora a Matúšová v kvalitatívnom výskume, publikovanom v štúdiu *Sonda do čitateľskej gramotnosti vysokoškolských študentov* (2010). Tento výskum potvrdil nízku čitateľskú gramotnosť výskumnej vzorky 133 poslucháčov Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského (len 25 % respondentov dosiahlo 90 % správnych odpovedí a 25 % študentov nedosiahlo ani požadovaných 75 %). Priemerná úspešnosť celej výskumnej vzorky 100 respondentov v našom výskume bola 79,13 %. Pri čítaní v cudzom jazyku len 9 % čitateľov dosiahlo viac, ako 90 % správnych odpovedí, až 29 % však dosiahlo vysoké percento úspešnosti nad 85 %. 17 % študentov však dosiahlo len 60 % a menej, čo je z hľadiska minimálnych kritérií úspešnosti na slovenských univerzitách neprijateľné.

Výskum Gavoru a Matúšovej tiež potvrdil nami pozorovaný striedavý výkon v jednotlivých čitateľských zručnostiach a podzručnostiach univerzitných študentov získať informácie z textu (86,2 zo 100 bodov), ktorá sa znižovala pri interpretovaní (81,8 bodov, čo predstavuje štatisticky významný rozdiel) a uvažovaní a hodnotení textu (78,9 bodov, čo nepredstavuje štatisticky významný rozdiel vo vzťahu k získavaniu informácií). Práve v dnešnej dobe sa efektívne

a zároveň kritické čítanie (ako aj myslenie o texte) stáva integrálnou súčasťou akademických zručností, pretože vzhľadom na extrémny informačný pretlak je nevyhnutné, aby poslucháči k textu pristupovali pragmaticky a dokázali vyhodnotiť jeho informačný prínos, súvislosť s inými textami a význam pre ich súčasný i budúci profesionálny život.

Medzinárodné výskumy sa vo veľkej miere sústreďujú na výskum neúspešných čitateľov a možností zlepšenia ich výkonu, alebo na komerčné vyučovanie rýchločítania. Ako porovnateľný uvedieme výskum čitateľských zručností z roku 2007 (výskumný tím: Weir, Green a Hawkey, publikovaný pod názvom *The relationship between the academic reading construct as measured by IELTS and the reading experiences of students in their first-year of study at a British university*). Autori analyzujú proces testovania čitateľských zručností v rámci medzinárodnej skúšky IELTS, pričom využívajú analogický testový nástroj (priemerný test obsahuje 589 – 1063 slov (Weir a Green 2007, 130)). Všímajú si koreláciu medzi predchádzajúcimi čitateľskými skúsenosťami študentov prvého ročníka britských univerzít a ich čitateľským výkonom. Ich závery potvrdzujú prezentovaný výskum a síce, že študenti zvládajú získavanie informácií z textu, najhoršie výkony však podávajú pri interpretácii, uvažovaní a hodnotení textu (Weir a Green 2007).

Úskalie prezentovaného výskumu predstavuje výskumný nástroj (test) a stanovenie kritéria úspešnosti čítania. Vo výskume sme čerpali z výskumu Gavoru a Matúšovej, ktorí arbitrárne stanovili 90 % správnych odpovedí ako optimálne a 75 % ako nedostatočné (Gavora a Matúšová 2010, 190). Pre účely predloženého výskumu sme sa orientovali sme sa pomocou škály úspešného absolventa podľa štatútu UMB (minimálny výkon – 65 %). V prípade testov na hodnotenie zručnosti čítania je tento výkon hraničný pre úspešné absolvovanie testu, v prípade hodnotenia porozumenia textu ho môžeme považovať za tolerovateľný, hoci ideálny výkon by nepochybne predstavovalo stopercentné pochopenie textu vo všetkých ukazovateľoch. Skutočnosť, že stopercentný výkon sa nepodarilo dosiahnuť žiadnemu čitateľovi (najlepší výkon bol 14 správnych odpovedí z 15) poukazuje na to, že čítanie a prenos významu textu, najmä určenie významu textu pre jednotlivca a jeho komunitu, je vo veľkej miere subjektívne a okrem zručností a stratégií, ktoré je možné natréňovať, záleží na osobnej skúsenosti čitateľa. Cieľom predloženej štúdie nebolo vytvorenie normatívnej škály hodnotenia porozumenia, ale diagnostikovanie kvality čitateľského výkonu skupiny čitateľov (študentov bakalárskeho štúdia v úvodných rokoch ich štúdia na vysokej škole), ako aj jednotlivcov, ktorým tento údaj pomôže pri individuálnom osobnom zlepšení.

## 5 ZÁVER

Význam čítania sa v dôsledku spoločenských zmien neustále zvyšuje. Čoraz viac informácií a inštrukcií je sprostredkovaných písomnou formou (napr. online zdrojmi), a týka sa to aj akademického prostredia. Preto je efektívne čítanie (maximálne porozumenie v čo najkratšom čase) v materinskom aj cudzom jazyku cieľom mnohých výskumov a odborných diskurzov. Práve počas nedávnej pandémie a online vyučovania často dochádzalo k čitateľskému „preťažaniu“ kurzov a nadmernému čitateľskému zaťaženiu študentov bez ohľadu na ich komfort a psychickú hygienu, ktorú zdôrazňujú najnovšie výskumy (Lojová 2019; Hanesová 2014a). Študenti najviac často čítali neefektívne, nevedomovali si základné atribúty textu a neboli schopní identifikovať význam textu pre konkrétne študijné zadanie.

Predložená štúdia prezentuje výsledky kvantitatívneho výskumu (realizovaného v novembri 2020 na výskumnom korpuse 100 respondentov), ktorí si prečítali neznámy text v cudzom jazyku a odpovedali na 15 otázok súvisiacich s porozumením textu a jeho kritickým zhodnotením. Analýza jednotlivých typov otázok testujúcich celý komplex čitateľských zručností odhalila, že dospelí používatelia AJ na očakávanej minimálnej úrovni B2 dokážu úspešne uchopiť hlavnú myšlienku textu, význam textu pre seba ako jednotlivca a explicitné informácie zmienené v texte. Nižšiu úspešnosť však preukazujú pri identifikovaní implicitne zmienených informácií, pri informáciách vyžadujúcich kritické myslenie, a tiež pri hľadaní širších súvislostí textu a jeho významu pre širšie sociálne zázemie čítajúceho či komunity. Výskum naznačil, že práve pre týchto používateľov cudzieho jazyka by bol užitočný nielen tzv. „placement test“, t. j. vstupný test čitateľských kompetencií v úvode štúdia, ktorý by odhalil ich silné a slabé stránky, na ktoré by sa mohlo zacieliť ďalšie individualizované vzdelávanie, ale najmä špecializované kurzy akademického čítania s porozumením a kritického myslenia.

### Bibliografia

- Alderson, Charles J. 2005. *Assessing Reading*. Cambridge: CUP.
- Badinská, Mária, and Frances. M. Bathgate. 2016. „The Application of the Paulian Framework of Critical thinking to Human Rights Education at the Tertiary Level.“ In *Human Forum 2016*, edited by Jarmila Androvičová, 89–101. Banská Bystrica: Belianum.
- Cameron, Lynne. 2001. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP.

- Gavora, Peter. 2012. „Čo sa skrýva pod porozumením textu.“ In *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*, edited by Peter Gavora, 297–312. Nitra: Enigma.
- Grabe, William, and Fredericka. L. Stoller. 2011. *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Pearson Education.
- Hanesová, Dana. 2014a. „Development of critical and creative thinking skills in CLIL.“ In *Journal of Language and Cultural Education*, edited by Silvia Pokrivčáková, 33–51. Nitra: SlovakEdu.
- Hanesová, Dana. 2014b. *From Learning Facts to Learning to Think*. Banská Bystrica: Pedagogická Fakulta.
- Hankerová, Kristína. 2019. „Dyslexia a rozvíjanie čitateľskej gramotnosti v cudzích jazykoch.“ In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI*, edited by Darina Veverková, 50–60. Zvolen: TU.
- Javorčíková, Jana, and Stanislav Kováč. 2020. „The need for a professional reader.“ In *Studies in Foreign Language Education 9*, edited by Gabriela Lojová, Mária Kostelníková and Mária Vajičková, 22–34. Nümbrecht: Kirsch-Verlag.
- Khalifa, Hanan, and Cyril Weir. 2009. *Examining reading: Research and practice in assessing second language reading*. Cambridge: CUP.
- Kolečáni-Lenčová, Ivica. 2020. „Linguistic landscape and reading comprehension in foreign languages teaching.“ In *AD ALTA*, edited by Jiří Králik, 160–164. Hradec Králové: Magnanimitas.
- Latham-Koenig, Christianna, and Clive Oxenden. 2001. *English File Upper-intermediate Student's Book*. Oxford: OUP.
- Lipman, Mathew. 2003. *Thinking in Education*. Cambridge: CUP.
- Lojová, Gabriela. 2019. *Učme sa cudzí jazyk efektívnejšie*. Bratislava: UK.
- Lojová, Gabriela, and Zuzana Straková. 2012. *Teoretické východiská vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: UK.
- Lunzer, Eric. A., and Keith Gardner. 1979. *Effective Use of Reading*. Harlow: Heinemann Educational Books.
- Mistrík, Jozef. 1997. *Štylistika*. Bratislava: SPN.
- Snapshot of Student Performance. Digital image. OECD. Accessed January 15, 2021. [https://www.oecd.org/pisa/PISA-results\\_ENGLISH.png](https://www.oecd.org/pisa/PISA-results_ENGLISH.png)
- Scholes, Robert. 1991. *Protocols of Reading*. New Haven: Yale University Press.
- Straková, Zuzana, and Ivana Cimermanová. 2005. *Teaching and learning English language*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity.
- Šipošová, Martina. 2017. „Konštruktivistické aspekty v procese rozvíjania čítania s porozumením.“ In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte IV*, edited by Veverková Darina, 27–42. Zvolen: TU.
- Štubňa, Pavol, and Elena Nikolajová Kupferschmidtová et al. 2018. *Rebus linguae: on selected aspects of languages for special purposes*. Uherské Hradiště: FVES.
- Štulajterová, Alena. 2019. *Introduction to Linguistics*. Banská Bystrica: Belianum.

- Veverková, Darina. 2020. *Rozvíjanie cudzojazyčnej čitateľskej kompetencie pri práci s odborným textom*. Zvolen: TU.
- Weir, Cyril, Anthony Green, Roger Hawkey, Sarojani Devi, and Aylin Unaldi. 2009. *The relationship between the academic reading construct as measured by IELTS and the reading experiences of students in their first-year of study at a British university*. Vol. 9 of *IELTS Research Reports*, edited by Cyril Weir. Bedfordshire: University of Bedfordshire.
- Zápotočná, Oľga. 2001. „Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti.“ In *Predškolská a elementárna pedagogika*, edited by Zuzana Kolláriková, 271–306. Praha: Portál.
- Židová, Diana. 2018. „Reading between the lines and intercultural communication in contemporary British fiction.“ In *Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe*, edited by Jana Duchovičová, 313–319. Nitra: PF UKF.

doc. PaedDr. Jana Javorčíková, PhD.  
Katedra anglistiky a amerikanistiky  
Filozofická fakulta  
Univerzita Mateja Bela  
Tajovského 40  
97401 Banská Bystrica  
Slovenská republika  
jana.javorcikova@umb.sk

Mgr. Stanislav Kováč, PhD.  
Ústav cudzích jazykov  
Lekárska fakulta Univerzity Komenského  
Špitálska 24  
813 72 Bratislava  
Slovenská republika  
stanislav.kovac@uniba.sk