

# Obrazovo-textový naratív ako prostriedok kultivovania čitateľskej, vizuálnej, sociálnej a emocionálnej gramotnosti – návrh didaktického modelu pre školskú literárnu prax

Patrícia Dziaková

PdF Prešovské univerzity v Prešove, [patricia.dziakova@unipo.sk](mailto:patricia.dziakova@unipo.sk)

## Abstrakt

Štúdia sa zaoberá využitím obrazovo-textového naratívu ako špecifického formátu knihy, ktorý umožňuje súbežné rozvíjanie troch prierezových gramotností v novom *Štátnom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie (2023)* – čitateľskej, vizuálnej, sociálnej a emocionálnej gramotnosti. Cieľom štúdie je na základe zrealizovaného empirického výskumu recepcie vybraného obrazovo-textového naratívu žiakmi 4. ročníka navrhnuť edukačnej praxi model didaktickej interpretácie, ktorý využíva teóriu inferencií ako východisko rozvíjania čítania s porozumením. Model pozostáva z troch na seba nadväzujúcich etáp, ktorých cieľom je (1) pripraviť žiakov na recepciu obrazovo-textového naratívu; (2) budovať ich mentálnu reprezentáciu fikčného sveta príbehu počas recepcie a (3) rozvíjať inferenčné myslenie pri globálnom porozumení príbehu. Zistenia výskumu ukazujú, že vhodnou formuláciou výzvovo-otázkových podnetov je možné kvalitatívne obohatiť porozumenie žiakov a umožniť tak prechod od parafrazovania explicitných významov k elaborovaniu skrytých významov v tzv. miestach

nedourčenosti. Zároveň sa ako efektívna stratégia podpory tvorby inferencií ukazuje aj tzv. systém odstupňovaných nápodiev, ktorý dopomáha k vyrovnávaniu rozdielov medzi čitateľmi s rôznou úrovňou literárnej kompetencie.

**Kľúčové slová:** čitateľská gramotnosť, vizuálna gramotnosť, sociálna a emocionálna gramotnosť, obrazovo-textový naratív, inferenčné myslenie

## **Visual-Verbal Narrative as a Means of Cultivating Reading, Visual, Social, and Emotional Literacy: Didactic Possibilities for Transformation into School Literary Practice**

### **Abstract**

The study explores the use of visual-verbal narrative as a specific book format that enables the simultaneous development of three cross-curricular literacies in the new national curriculum (2023) – reading, visual, and social-emotional literacy. The aim of the study is to propose, on the basis of an empirical investigation of fourth-grade pupils' reception of a selected visual-verbal narrative, a model of didactic interpretation applicable in educational practice. The model draws on the theory of inferences as a framework for developing reading comprehension.

The proposed model consists of three consecutive stages: (1) preparing pupils for the reception of a visual-verbal narrative; (2) constructing their mental representation of the fictional world during reception; and (3) fostering inferential thinking in the process of global story comprehension. The findings indicate that appropriately formulated inquiry-based prompts can qualitatively enhance pupils' understanding and support the transition from paraphrasing explicit meanings to elaborating implicit meanings in so-called places of indeterminacies in the narrative. At the same time, the so-called system of graduated prompt approach emerges as an effective strategy for supporting inferential processes, helping to balance differences among readers with varying levels of literary competence.

**Keywords:** reading literacy, visual literacy, social-emotional literacy, visual-verbal narrative, inferential thinking

## Úvod

Slovenský vzdelávací systém prechádza v súčasnosti výraznými zmenami, ktoré reflektujú potrebu adaptovať žiaka požiadavkám spoločnosti 21. storočia.<sup>1</sup> V predmete slovenský jazyk a literatúra sa zmeny týkajú prechodu od znalosti izolovaných faktov ku komplexnému rozvíjaniu *jazykovej a komunikačnej gramotnosti*,<sup>2</sup> ktorá sa plynule prepája s ďalšími prierezovými gramotnosťami (najmä s *čitateľskou, vizuálnou, sociálnou a emocionálnou gramotnosťou*) (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023). V predmetovom komponente *zážitková recepcia*<sup>3</sup> sa zdôrazňuje najmä čítanie pre zážitok s oporou o súbežné rozvíjanie metakognitívnych procesov i hodnotovej a postojovej orientácie čitateľov (viac Liptáková et al., 2024). Najmä v 2. a 3. cykle sa rozširuje i repertoár tematických okruhov literárnych textov o problematiku vnútorného prežívania či porozumenia inakosti, teda i o tzv. nesamozrejmé, unikátne témy (Rusňák, 2017). Literárny text je v tomto novom kontexte chápaný ako médium sprostredkujúce komplexnú skúsenosť, ktorá zahŕňa rovnako rovinu estetického vnímania, ale i rovinu osobnostného formovania žiaka a budovania jeho charakteru.<sup>4</sup> Nadväzujúc na zahraničné (Tennent, 2015) i domáce výskumy (Liptáková et al., 2023), sa tiež v novom kurikule prvýkrát explicitne objavuje pojem inferencií ako základného predpokladu rozvíjania čítania s porozumením. Inferencie pritom môžeme na základe prístupov konštruktivistického teórie čítania vymedziť ako čiastočné dedukcie informácií, ktoré sa v procese tvorby mentálneho modelu v myslí čitateľa prirodzene konštruujú a ktoré presahujú rámec explicitného významu textu (Tennent, 2015). Inferenčné procesy „vyplňania medzier v textových informáciách“ (Liptáková et al., 2023, s. 13), ku ktorým dochádza jednak automaticky počas čítania (online), ale aj kontrolovane po čítaní (offline), sú preto kľúčovým determinantom porozumenia textu (Tennent, 2015).

Napriek týmto východiskám, ktoré učiteľom poskytujú väčší priestor na individualizáciu výučby a realizáciu vlastnej vízie edukačného procesu, existuje značná diskrepancia medzi deklarovanými možnosťami nového kurikula a ich didaktickou transformáciou. Jedným z problémov je napríklad to, že mnohí učitelia ešte stále pracujú na hodinách literárnej výchovy primárne s čítankou, ktorá však neponúka texty multimodálneho charakteru umožňujúce súčasné rozvíjanie čitateľskej i vizuálnej

<sup>1</sup> Nová kurikulumná reforma nadobúda celoplošnú platnosť od prvého ročníka v školskom roku 2026/2027. Jej zavedeniu predchádzalo postupné pilotné overovanie na vybraných školách od školského roku 2023/2024.

<sup>2</sup> Jazyková a komunikačná gramotnosť predstavuje doménovú gramotnosť nadobúdanú v rámci vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia.

<sup>3</sup> Pôvodné členenie predmetu na jazyk, literárnu výchovu a komunikáciu a sloh bolo aktualizované na päť predmetových komponentov – *vecná recepcia, zážitková recepcia, písaná produkcia, hovorená produkcia a komunikačná interakcia*.

<sup>4</sup> *Charakter* je v novom ŠVP chápaný ako rámcová gramotnosť (spolu s *Metakogníciou*) a predstavuje „súbor osobnostných morálnych čŕt alebo dispozícií, ktoré riadia správanie človeka, ovplyvňujú jeho motiváciu a vyvolávajú špecifické morálne city“ (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023).

gramotnosti. Prirodzené prepájanie oboch gramotností pritom ponúka pre súčasného recipienta veľmi prítlačlivý formát obrazovo-textových naratívov, ktorý však v povedomí učiteľov absentuje (Rusňák, 2023). Ďalšou problematickou oblasťou je to, že napriek priamemu zahrnutiu oblastí nesamozrejmych tém do kurikula sú u učiteľov takéto literárne texty vnímané stále tabuizovane (Rusňák, 2017; Dziak, 2022; 2023; Dziaková, 2024). Na základe zahraničných výskumov (napr. Lynch, 2022) pritom vieme, že príčiny tohto stavu spočívajú u učiteľov jednak v pocitovanej nedostatočnej literárnej kompetencii pracovať s týmto typom literatúry, ale tiež v strachu z emocionálnych reakcií žiakov pri recepcii. Paralelne s týmito problémami predstavuje výzvu pre učiteľov aj chýbajúci metodický rámec rozvíjania inferenčných procesov.<sup>5</sup> Problematické je jednak to, že pre učiteľov je tento pojem relatívne novým, zároveň nemajú oporu v tom, ktoré typy inferencií rozvíjať, keďže v odbornej literatúre sa stretávame s mnohými typológiami,<sup>6</sup> ale tiež to, že absentuje metodický postup, ako vytvárať pre žiakov podnety, aby dochádzalo k rozvíjaniu inferenčných procesov.

Predkladaná štúdia sa snaží na tieto vytýčené problematické oblasti reagovať predstavením modelu didaktickej interpretácie vybraného obrazovo-textového naratívu tematizujúceho introverziu ako podobu vnútorného outsiderstva. Naším cieľom je poskytnúť metodické odporúčania, ako rozvíjať inferenčné procesy pri didaktickej interpretácii literárneho textu a súčasne prepájať čitateľskú, vizuálnu i sociálnu a emocionálnu gramotnosť. Model má podobu troch na seba nadväzujúcich fáz a jeho podoba vychádza z realizácie a zistení vlastného empirického výskumu.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Inšpiratívnym podnetom pre učiteľov v oblasti rozvíjania porozumenia vecného textu môže byť publikácia *Výskum porozumenia textu v mladšom školskom veku* (Liptáková et al., 2023).

<sup>6</sup> W. Tennent (2015) uvádza v publikácii *Understanding Reading Comprehension. Processes and Practices* 31 typov inferencií, zároveň však hovorí o tom, že tento počet nie je definitívny a jednotlivé typy inferencií sa prirodzene prelínajú. Máme však za to, že podstatnejším než poznanie typológie inferencií je schopnosť metodicky zvládnuť ich rozvíjanie.

<sup>7</sup> Empirický výskum bol súčasťou dizertačnej práce s názvom *Outsiderstvo v literatúre pre deti ako prostriedok kultivovania čitateľa na primárnom stupni vzdelávania* a jeho cieľom bolo ozrejmiť charakter recepcie literárne stvárneného vnútorného outsiderstva v obrazovo-textových naratívoch čitateľmi 4. ročníka základnej školy. V rámci výskumu sme sa uberali cestou fenomenologickej analýzy kvalitatívneho výskumu. Výskumu sa zúčastnilo 18 participantov 4. ročníka, u ktorých sa zisťovala recepcia štyroch výskumných textov. Dizajn výskumu mal podobu troch na seba nadväzujúcich fáz, ktoré zahŕňali objasnenie troch výskumných otázok: (1) *Aké podoby outsiderstva sa objavujú v súčasnej produkcii obrazových kníh pre deti?*; (2) *Ako čitateľa 4. ročníka recipujú literárne stvárnené vnútorné outsiderstvo v obrazovo-textových naratívoch pre deti?*; (3) *Ktoré premenné vstupujú do procesu recepcie obrazovo-textových naratívov s tematikou vnútorného outsiderstva? Z hľadiska použitých metód na zisťovanie recepcie boli dáta v rámci tejto štúdie extrahované z individuálnych pološtrukturovaných interview, ktoré boli podrobené otvorenému kódovaniu a kvalitatívnej obsahovej analýze. Otvorené kódovanie prebiehalo v troch rovinách: (1) kódovanie obsahu výpovede (tematická analýza); (2) kódovanie stratégie porozumenia a (3) kódovanie interpretačnej kvality výpovede.*

## 1 Literárnovedná, estetická a naratologická analýza obrazovo-textového naratívu *Dvestošesťdesiatdeväť dní dažďa* od Roalda Kaldestada a Bjørna Rune Lieho

Na demonštráciu modelu didaktickej interpretácie obrazovo-textového naratívu sme si vybrali dielo nórskeho autora Roalda Kaldestada a ilustrátora Bjørna Rune Lieho *Dvestošesťdesiatdeväť dní dažďa* (2018). Dôvodom výberu bolo jeho tematické zameranie, a síce problematika introverzie a samoty, ktorej nositeľom je chlapčenský hrdina, čo nie je v slovenskom kontexte často prítomnou témou.<sup>8</sup> Tematicko-symbolický názov *Dvestošesťdesiatdeväť dní dažďa* odkrýva príbeh chlapca na prelome puberty, ktorý sa už dvestošesťdesiatdeväť dní snaží vyrovnať s tým, že jeho kamarátka sa odsťahovala do nového mesta. Sujet diela sa nevyznačuje dramatickými zvratmi v deji a je skôr vybudovaný ako tok melancholických spomienok chlapca na jeho priateľstvo s najlepšou kamarátkou a život bez nej. V dôsledku jej odchodu totiž protagonista zažíva okrem pocitov smútku a osamelosti ako introvert aj pocity konfúzie vlastnej identity a sklúčenosti, malosti či sebaizolácie v kolektíve.

Zvrat prichádza až v závere príbehu, kedy prechody reflexií aktuálnych pocitov a spomienok preruší príchod nového dievčaťa, ktoré sa nastahuje do domu jeho kamarátky. Ďalej však príbeh nepokračuje a autor ponecháva priestor na dotvorenie či ukončenie príbehu čitateľovi. Detskému čitateľovi tak dielo ponúka priestor na interpretáciu perspektívy prežívania smútku a bolesti u introvertného dieťaťa, čo uňho môže viesť ku kultivácii porozumenia emóciám druhých a budovaniu empatie. Okrem kultivovania sociálnej a emocionálnej gramotnosti je však dielo veľmi podnetným aj vo vzťahu k rozvíjaniu čitateľskej a vizuálnej gramotnosti. Interpretácia introvertnej osobnosti chlapca je totiž podmienená rekonštruovaním jeho prejavov správania v kolektíve a spôsobu trávenia času v ilustračnej zložke. Protagonistovo emocionálne prežívanie sa zas v texte zrkadlí lyrickými opismi prírodných scenérií a v obraze sa výrazne pracuje s neverbálnou komunikáciou (najmä mimika a posturika postavy), so symbolikou farieb a ich intenzity či s konceptuálnou metaforou dažďa alebo svetla a tmy.<sup>9</sup> Vzhľadom na tento bohatý konotačný priestor a prítomnosť viacerých miest nedourčenosti je dielo podnetným na rozvíjanie inferenčného myslenia.

<sup>8</sup> Introverzia a samota sa ako téma objavuje najmä v literatúre pre mládež, v dostupnej knižnej produkcii pre deti sa objavuje sporadicky a asociuje sa najmä s dievčenskými hrdinkami.

<sup>9</sup> Dážď slúži ako metafora nevy povedaných pocitov, ktoré chlapec drží vo svojom vnútri pred vonkajším svetom. Zároveň prítomnosť dažďa pomáha čitateľovi orientovať sa medzi chronologickým tokom príbehu a spomienkami, keďže pri retrospektíve absentuje dážď v ilustráciách. Pri ilustráciách spomienok chlapca sa zároveň využívajú svetlejšie a jasnejšie odtiene farebnej palety, ktoré odzrkadľujú jeho radostné prežívanie.

## 2 Návrh modelu didaktickej interpretácie obrazovo-textového naratívu

Didaktická interpretácia vybraného obrazovo-textového naratívu vychádza z trojstupňového modelu, ktorý zahŕňa činnosti pred recepciou (prípravná fáza), počas recepcie (percepčno-imaginačná fáza) a po recepcii (interpretačno-konkretizačná fáza).<sup>10</sup>

### 2.1 Prípravná fáza modelu didaktickej interpretácie

Pred samotným začiatkom recepcie je dôležité, aby učiteľ žiakov pripravil na recepciu vybraného príbehu aktivizáciou ich predchádzajúcich skúseností s témou. V školskej praxi sa však s touto prípravnou fázou stretávame skôr sporadicky a učitelia vstupujú do práce s literárnym textom in medias res, realizuje sa hneď čítanie literárneho textu, bez predchádzajúcej prípravy. Obzvlášť v prípade formátu obrazovo-textových naratívov je prípravná fáza recepcie dôležitou, keďže už predná obálka a názov knihy implikujú celkovú náladu, atmosféru a tému príbehu a v niektorých prípadoch sú i začiatkom deja príbehu. Z tohto dôvodu je vhodné začínať proces recepcie vstupnou analýzou prednej obálky – napr. *Pozri sa na obálku tejto knihy. Skús sa na základe toho, čo vidíš, zamyslieť, o čom by podľa teba mohol byť príbeh*. Pri práci s predikciami témy príbehu na základe obálky pritom môže učiteľ pracovať tromi spôsobmi.

Prvým z nich je vytváranie predikcií na základe titulnej ilustrácie s recepčnou oporou v názve diela. Nevýhodou takéhoto prístupu je, že v prípade, ak názov diela priamo implikuje tému, môže dochádzať len k parafrázovaniu témy vyjadrenej v názve. Takáto situácia sa udiala aj v našom prípade, kedy žiaci na základe symbolicko-tematického názvu príbehu *Dvestošesťdesiatdeväť dní dažďa* indikovali, že v príbehu bude dlho pršať a ďalej predikcie nerozvíjali. Možným riešením takejto situácie je pre učiteľa klásť doplňujúce otázky priamo na jednotlivé výrazové komponenty ilustrácie (výrazy postáv, chronotop, jasnosť a odtiene farieb a pod.), ktoré môžu usmerniť čitateľovu interpretáciu od parafrázovania témy k vnímaniu obrazovo-textovej metafory – *Pozri sa na ilustráciu na prednej obálke. Koho na nej vidíš? Ako na teba tento človek pôsobí? V akom prostredí sa nachádza? Ako by si sa v takomto prostredí cítil? Z akých farieb je tvorená ilustrácia? Ako na teba tieto farby pôsobia? Bude podľa teba tento príbeh veselý alebo skôr smutný?*

Druhou možnosťou je vytváranie predikcií len na základe titulnej ilustrácie bez recepčnej opory v názve textu. Výhodou takéhoto prístupu je, že umožňuje čitateľom sústrediť sa výlučne na obrazové informácie, ktoré sú predmetom analýzy, čo otvára širšie interpretačné možnosti. Na druhej strane si však recipient môže všimnúť irelevantné

<sup>10</sup> Názvy jednotlivých etáp didaktického modelu reflektujú jednak cieľové zameranie fázy, ale aj fázu recepčného aktu (podľa Lederbuchová, 2010). Jednotlivé etapy sa čiastočne prelínajú s konštruktivistickým rámcom E – U – R a jeho didaktickými funkciami.

motívy a fixovať ich vo svojej mentálnej reprezentácii. Následne tak môže byť recepcia sťažená práve tým, že čitateľ v dôsledku kognitívnej disonancie nedokáže, respektíve je preňho náročné aktualizovať pôvodne vytvorenú predstavu.

Tretou možnosťou je skombinovanie oboch prístupov v zmysle postupnej aktualizácie predikcie. V takomto prípade učiteľ pracuje najprv výlučne s jedným podnetom (názov diela alebo ilustrácia), ku ktorému žiaci tvoria svoje prvotné predikcie, následne učiteľ žiakom poskytne ako recepčnú oporu druhý podnet a sleduje aktualizáciu predikcie. Vhodné je žiakov vyzývať aj k metakognitívnemu zamýšľaniu sa nad aktualizáciou ich predikcií, na základe nového podnetu – *Zmenila ilustrácia/názov diela tvoj prvotný predpoklad? Čo sa zmenilo v tvojom predpoklade? Čo z ilustrácie/názvu diela vylučuje/ potvrdzuje tvoj prvotný predpoklad?*

## 2.2 Percepčno-imaginačná fáza modelu didaktickej interpretácie

Názov tejto fázy recepcie sme odvodili z jej cieľa, ktorým je prvotné zmyslové zmocňovanie sa príbehu a následná tvorba tzv. *imagenu* (Lederbuchová, 2010), teda aktivizácia recipientovej mentálnej reprezentácie fikčného sveta. V tejto fáze je úlohou učiteľa priviesť žiaka ešte počas čítania textu vhodnými otázkami k tvorbe predikcií v podobe pracovných hypotéz o vývine deja, respektíve o jeho závere – napr. *Ako bude podľa teba tento príbeh pokračovať? Ako sa podľa teba tento príbeh nakoniec skončí?* Tvorba takýchto predikcií má v tomto prípade zmysel vzhľadom na udržanie pozornosti žiaka pri čítaní a neustálu aktualizáciu mentálnej reprezentácie fikčného sveta príbehu. Tennent (2015) uvádza, že práve tvorba koherentných (online) inferencií musí predchádzať tvorbe interogatívnych (kontrolovaných, offline) inferencií, aby bolo porozumenie na strane čitateľa úspešné.<sup>11</sup> V tomto prípade fungujú prediktívne inferencie počas čítania aj ako istá forma metakognitívneho monitoringu, ktorý je determinantom kvalitného porozumenia. Po metodickej stránke je vhodné využívať metódu *stopping and asking* (Liptáková et al., 2023) v tých miestach naratívu, kde dochádza k zápletke, respektíve vzniká istá forma napätia alebo zvrat v príbehu. Tieto predikcie sa čitateľovi nemusia ďalej potvrdiť, dôležité nie je, aby učiteľ hodnotil správnosť predikcie vo vzťahu k ďalšiemu pokračovaniu naratívu, ale skôr sledoval to, aké zdroje argumentácie žiak využíva pri svojej predikcii.

V našom prípade sme predikcie k vývinu deja realizovali v časti, kedy chlapcovo premýšľanie nad odchodom kamarátky prerušuje zazvonenie zvončeka, čo môže indikovať zvrat v príbehu. Druhé zastavenie čítania a predikcie záveru príbehu sme opäť realizovali v časti naratívu, kedy dochádza k vyvrcholeniu vnútorného konfliktu a pocitov smútku u chlapca, keď sa stretáva s mamou svojej najlepšej kamarátky a pýta sa

<sup>11</sup> *Koherentné inferencie* sú také, ktoré sa v čitateľovej myslí vytvárajú nevedomovane a automaticky (online) počas čítania a majú súvis najmä so základným porozumením textu. *Interogatívne inferencie* sú viac kontrolované, rozširujú mentálnu reprezentáciu príbehu a vytvárajú sa skôr po čítaní (offline) (Tennent, 2015).

jej na to, ako sa jeho kamarátka v novom meste cíti. Pri realizácii sa nám potvrdilo, že kvalitatívne rozdiely medzi čitateľmi neboli spôsobené charakterom predikcie (teda nie tým, čo žiaci predikovali), keďže takmer všetci čitatelia očakávali vyriešenie vonkajšieho konfliktu (stretnutie chlapca s najlepšou kamarátkou), ale zdrojovou oporou v argumentácii predikcie. Z týchto výsledkov plynie pre edukačnú prax odporúčanie všimnúť si najmä, či vytvorená predikcia je v súlade s naratívными vstupmi, respektíve poskytovať čitateľom ako recepcnú oporu aj tzv. elaboratívne stratégie argumentácie (napr. vcitovanie sa do literárnej postavy – *Ak by si bol hlavnou postavou v príbehu, čo by si chcel, aby sa ďalej udialo?*), ktoré sa ukazujú ako relevantné pri tvorbe predikcií.

### 2.3 Interpretačno-konkretizačná fáza modelu didaktickej interpretácie

Interpretačno-konkretizačná fáza nesie názov podľa dvoch na seba nadväzujúcich etáp responzného charakteru recepcie (Lederbuchová, 2010), v ktorých čitateľ implicitne komunikuje obsahy fikčného sveta príbehu so sebou samým i s kontextom reálneho sveta. Vzhľadom na to, že obrazovo-textové naratívy sú bohaté na tzv. *miesta nedourčenosti*, je tento formát ideálnym pre rozvíjanie inferenčných procesov. Čitateľ totiž musí informácie o jednotlivých literárnovedných kategóriách rekonštruovať na základe prepájania informácií z oboch módov (vizuálneho i verbálneho). To však preňho nemusí byť bez systematickej podpory učiteľa prirodzené a môže sa uchýliť len k parafráze čiastkových informácií, bez ich vzájomného prepájania. V snahe odhaliť aj latentné interpretačné zručnosti čitateľov môže byť pre učiteľa oporou tzv. *systém odstupňovaných nápovedí* (*Graduated Prompt Approach*),<sup>12</sup> ktorý rešpektuje princípy konštruktivisticky orientovanej výučby (zóna najbližšieho vývinu) a dynamický prístup k hodnoteniu porozumenia literárneho textu (Liptáková et al., 2023). Ide o sériu nápovedných otázok, ktoré učiteľ formuluje v prípade, ak má žiak problém s verbalizáciou svojej odpovede, respektíve ak odpovedá interpretačne neprijateľným spôsobom (viď Obrázok 1):

---

<sup>12</sup> Systém odstupňovaných nápovedí nemá konkrétne stanovený počet krokov/nápovedí, ten závisí od realizačných možností učiteľa. Inšpiráciou pri koncipovaní systému v našom prípade bol *Výskum porozumenia textu v mladšom školskom veku* L. Liptákovej a kolektívu (2023).

**Obrázok 1:** Ukážka systému odstupňovaných nápodvedí<sup>13</sup>

|  |  |
|--|--|
| <b>Metakognitívna a motivačná nápodved'</b>  | Učiteľ nápodved' použije v prípade, ak žiak buď neodpovedá na otázku, alebo neodpovedá interpretačne prijateľným spôsobom (napr. misinterpretácia). Učiteľ preformuluje znenie otázky – napr. <i>Skús sa zamyslieť...</i>  |
| <b>Konkretizačná a fokalizačná nápodved'</b> | Učiteľ nápodved' použije v prípade, ak žiak nereaguje/neodpovedá interpretačne prijateľným spôsobom na prvú nápodved'. Učiteľ pomáha žiakovi tak, že upriami pozornosť žiaka na časť textu alebo ilustrácie, ktoré žiak môže využiť pri svojej odpovedi – napr. <i>Pozri sa na túto ilustráciu / Pozri sa, čo je napísané v knihe...</i> |
| <b>Analytická nápodved'</b>                  | Učiteľ nápodved' použije v prípade, ak žiak nereaguje/neodpovedá interpretačne prijateľným spôsobom na druhú nápodved'. Učiteľ pomáha žiakovi tak, že začne analyzovať ponúknutú formu nápodvede – napr. <i>Na tejto ilustrácii môžeme vidieť, že... / V texte sa píše...</i>  |

Ako sme už spomínali, v odbornej literatúre sa stretávame s rôznymi typmi inferencií a ich klasifikáciami, ktorých obsah sa častokrát prekrýva. Z tohto dôvodu nie je možné jednoznačne zostaviť metodiku, ktoré typy inferencií je u žiakov nutné rozvíjať. Odporúčame však, aby učiteľ pri ich výbere zohľadňoval tri aspekty diela: (1) tematický aspekt diela (v našom prípade problematika introverzie); (2) princíp, ako je dielo vybudované (v našom prípade konflikt outsider vs. sociálne okolie) a (3) formatívny potenciál diela (v našom prípade kultivácia medzilidského porozumenia, empatia). Z tohto dôvodu boli v centre našej pozornosti nasledovné typy inferencií:

### 2.3.1 Inferencie o osobnosti literárnej postavy

Prvou kategóriou inferencií sú tie, ktoré sú zamerané na porozumenie osobnosti literárnej postavy (*character inferences*). V školskej praxi je bežné, že učiteľ od žiakov vyžaduje opis literárnej postavy – napr. *Skús opísať, aká bola podľa teba hlavná postava v príbehu*. Táto otázka by však mala byť len vstupom k interpretácii literárnej postavy. Dôvodom je to, že pri takejto formulácii otázky je prirodzené, že žiaci zväčša tlmočia najmä vonkajšie atribúty literárnej postavy a opierajú sa pri charakteristikách o explicitne vyjadrené kategórie v texte (napr. parafráza činnosti postavy). V snahe posúvať porozumenie k tvorbe inferencií je potrebné, aby učiteľ vybral v príbehu situáciu, v ktorej sa postava správa špecifickým spôsobom zrkadliacim jej osobnosť, a tvoril otázky zamerané na dôvody špecifického správania či reflexiu daného prejavu. V prípade naratívu *Dvestošesťdesiatdeväť dní dažďa* sa obraz o introverzii protagonistu príbehu čitateľom ilustruje najmä cez vzťah protagonistu k sociálnemu prostrediu po odchode

<sup>13</sup> Výsledky nášho i iných výskumov (pozri napr. Liptáková et al., 2023) naznačujú, že systém odstupňovanej pomoci je nápomocný pre čitateľov s rôznou úrovňou porozumenia textu. Nepotvrďuje sa teda predpoklad, že čitateľa s vysokou úrovňou porozumenia textu nápodved' nepotrebujú. Kvalitatívne rozdiely medzi čitateľmi s nižšou a vyššou úrovňou porozumenia textu sa prejavili skôr v ich reakcii na systém odstupňovanej nápodvede. Zatiaľ čo čitateľom s nižšou úrovňou porozumenia textu nápodvede pomohli k vyjadreniu aspoň základných implicitných (jednoducho inferovateľných) významov, čitateľom s vyššou úrovňou porozumenia textu umožnili elaboráciu skrytých významov.

kamarátky, preto sme žiakom položili výzvovo-otázkový podnet – *Čo si myslíš, prečo si chlapec nenašiel iných kamarátov po odchode jeho najlepšej kamarátky?* Okrem interpretačne prijateľných príčin, akými je emocionálna pripútanosť ku kamarátke a utiahnutosť či samotárstvo, však čitatelia uvádzali aj ďalšie dôvody jeho správania. Tieto dôvody sú síce stále interpretačne prijateľné, ale ide o elaboráciu nad rámec naratívnych vstupov. Takýmito dôvodmi boli napríklad fyzická slabosť či odlišnosť vo vzhlade, ktoré si čitatelia následne asociovali aj s potenciálnymi príčinami šikany. Takáto forma elaborácie je prejavom konkretizačnej fázy recepcie a potenciálne odhaľuje aj existujúce stereotypné schémy vo vnímaní introvertných osôb.

### 2.3.2 Inferencie o emocionálnom prežívaní literárnej postavy

Druhou kategóriou inferencií sú tie, ktoré sú zamerané na porozumenie emocionálnemu prežívaniu literárnej postavy (*emotion inferences*). V tomto prípade je opäť vhodné prepájať porozumenie emocionálnemu prežívaniu literárnej postavy s odrazom jej osobnosti v špecifických situáciách, kedy môžu byť emócie postavy nejednoznačné či nekonvenčné. Pri nami vybranom naratíve sme tvorbu emocionálnych inferencií zisťovali v dvoch konkrétnych situáciách, pri ktorých je ambivalentné prežívanie odrazom protagonistovej osobnosti. Prvou z nich bola situácia, kedy chlapec dostal balíček od svojej najlepšej kamarátky – *Ako sa podľa teba chlapec cítil, keď od svojej kamarátky dostal balíček?* V tejto situácii nám väčšina čitateľov tlmočila výlučne pozitívne pocity postavy, čo je konvenčná reakcia na získanie daru. V naratíve sa však zároveň naznačuje, že protagonista nerozumie odkazu, ktorý je súčasťou balíčka, čo môže súčasne indikovať pocity frustrácie, ale aj privádzať k nostalgii či melancholickému prežívaniu. Z tohto dôvodu je vhodné žiakom poskytnúť fokalizujúcu alebo až konkretizačnú nápoved' na reflexiu ambivalentného prežívania – *Chlapec sa pravdepodobne balíčku potešil. Rozumel však tomu, čo mu kamarátka chcela odkazom povedať? Čo v takejto situácii môže cítiť?* Druhou situáciou ambivalentného prežívania protagonistu bola záverečná časť príbehu, kedy sa do domu chlapcovej kamarátky nasťahujú noví susedia – *Ako sa chlapec podľa teba cítil, keď sa do domu jeho kamarátky nasťahovalo nové dievča? Podľa čoho vieš, že sa tak cítil?* V tejto situácii nám opäť väčšina čitateľov tlmočila výlučne pozitívne pocity postavy, čo je konvenčná reakcia dieťaťa na príchod nového potenciálneho kamaráta. Opäť by sa však učiteľ nemal uspokojiť s takouto reakciou a žiakov by mal vyzývať k hlbšiemu uvažovaniu o pocitoch postavy – *Myslíš si, že chlapec zabudne na svoju najlepšiu kamarátku? Ako by si sa cítil ty, ak by sa do domu tvojej najlepšej kamarátky nasťahovali noví ľudia?* Je však potrebné dodať, že neschopnosť rozlišovania zmiešaných či ambivalentných emócií je vývinovo podmienená, zároveň je však výraznou premennou v schopnosti rozlišovať ambivalenciu v prežívaní literárnej postavy aj vlastná skúsenosť. Z tohto dôvodu môže byť efektívnym nástrojom porozumenia ambivalentných emócií práve stratégia vcítovania. Okrem problémov s rozpoznávaním

zmiešaných emócií sme ako problematickú oblasť vnímali spôsob vyjadrovania emocionálneho prežívania postavy, ktorý sa vo väčšine prípadov pohyboval na bipolárnej škále adjektív šťastný – smutný, a to u čitateľov s rôznou úrovňou porozumenia textu. Dôležité však je, aby sa učiteľ jednak neuspokojil s takýmito vyjadreniami, aj keď môžu byť interpretačne prijateľné, a čitateľom by mal poskytnúť oporu v relevantnej slovnej zásobe na pomenovanie daných emócií (Griffith et al., 2024).

### 2.3.3 Inferencie o konflikte literárnej postavy so sociálnym okolím

Tretou kategóriou inferencií sú tie, ktoré sú zamerané na porozumenie konfliktu v príbehu. Pri tvorbe výzvovo-otázkových podnetov na porozumenie konfliktu v príbehu je potrebné, aby si učiteľ vybral konkrétny naratívny segment odzrkadľujúci konflikt. Môže ísť jednak o vznik konfliktu, priebeh alebo jeho (ne)vyriešenie. Otázky môžu smerovať jednak k tomu, aby si žiaci všímali príčinné a dôsledkové vzťahy medzi udalosťami či reakciami postáv (*causal consequence inferences*) alebo subjektívne hodnotili priebeh či vyriešenie konfliktu (*evaluative inferences*). V našom prípade sme sa zamerali na riešenie konfliktu v záverečnej časti príbehu, ktorá indikuje možný otvorený koniec na základe kontradikcie medzi textom a obrazom. Kým v obraze možno vidieť chlapca na kolotoči s novou susedkou, text naznačuje, že chlapec stále premýšľa aj nad svojou starou kamarátkou. Táto podoba kontradikcie sa pritom stáva podnetným miestom nedourčenosti vo vzťahu k záveru príbehu, k interpretácii, ktorej môže učiteľ vyzývať jednoduchými otázkami – *Ako sa podľa teba príbeh skončil? Si spokojný s tým, ako sa príbeh skončil? Prečo áno/nie?* Pri týchto odpovediach pritom môže učiteľ diagnostikovať u žiaka jeho túžbu po vyriešení konfliktu, pri ktorej neuvedomovane projektuje seba samého. V našom prípade väčšina čitateľov interpretovala koniec príbehu v uzavretej podobe a vyjadrili, že chlapec podľa nich našiel novú kamarátku. Voči takémuto záveru zároveň vyjadrili aj spokojnosť, čo pravdepodobne súvisí s vývinovou potrebou katarzie v príbehu.

### 2.3.4 Inferencie o hlavnej myšlienke príbehu

Poslednou kategóriou inferencií v našom modeli sú tie, ktoré sú zamerané na porozumenie hlavnej myšlienke príbehu (*global thematic inferences*). Tieto inferencie sa na rozdiel od predchádzajúcich týkajú väčšmi globálneho porozumenia a je potrebné pri ich tvorbe integrovať čiastkové závery o postave, jej emocionálnom prežívaní, konflikte a iných skutočnostiach do koherentného obrazu zmyslu príbehu. Z tohto dôvodu je žiaduce pristupovať k inferovaniu hlavnej myšlienky príbehu až v záverečnej časti didaktickej práce po predchádzajúcej čiastkovej analýze jednotlivých literárnovedných kategórií. V školskej praxi sa častokrát stretávame s tým, že učitelia v snahe zisťovať, či žiaci odhalili posolstvo príbehu, žiakom položia otázku *O čom bol príbeh?* Takáto formulácia otázky však priamo indikuje skôr retelling príbehu než rekonštrukciu hlavnej

myšlienky, preto považujeme za vhodnejšiu nasledovnú formuláciu – *Čo si myslíš, prečo autor vytvoril práve takýto príbeh?* V tomto uvažovaní sú pre nás oporou vlastné empirické zistenia pri položení oboch otázok, pričom práve pri druhej z nich sa objavovala rekonštrukcia autorského zámeru spolu s hlavnou myšlienkou. Z významových kategórií hlavnej myšlienky príbehu *Dvestošesťdesiatdeväť dní dažďa* sa objavovali najmä potreba nadväzovania nových sociálnych vzťahov, význam priateľstva, ale aj normalizácia pocitov smútku.

## Záver

V kontexte aktuálnych kurikulárnych zmien, ktoré akcentujú prepájanie viacerých gramotností, prácu s multimodálnymi textami, rozvíjanie inferenčného myslenia a metakognície, sa ukazuje ako nevyhnutné hľadať funkčné didaktické prístupy, ktoré by tieto požiadavky dokázali efektívne preniesť do školskej praxe. Predkladaná štúdia na túto požiadavku reaguje návrhom konkrétneho didaktického modelu, ktorý môže predstavovať metodickú oporu pre učiteľov. Model didaktickej interpretácie vychádza z výsledkov vlastného empirického výskumu, ktorý bol zameraný na zisťovanie recepcie introverzie a samoty ako formy vnútorného outsiderstva v obrazovo-textovom naratíve *Dvestošesťdesiatdeväť dní dažďa* (Kaldestad & Lie, 2018). Výberom emocionálne náročnejšieho literárneho textu sa snažíme poukázať na fakt, že aj takéto nesamozrejmé témy nemusia predstavovať pre učiteľa rizikový prvok výučby. Modelom sa zároveň snažíme demonštrovať vhodnú formuláciu výzvovo-otázkových podnetov, ktoré vedú k prehĺbovaniu interpretácie textu a vytvárajú priestor nielen pre rozvoj čitateľskej a vizuálnej, ale aj sociálnej a emocionálnej gramotnosti žiakov. Štúdia poskytuje učiteľom istú metodickú oporu aj v identifikácii tých typov inferencií, ktoré sa ukazujú ako relevantné pre prácu s obrazovo-textovým naratívom s takýmto, respektíve podobným tematickým zameraním. V prípravnej a percepčno-imaginačnej fáze je potrebné zamerať sa na budovanie prvotnej predstavy mentálnej reprezentácie príbehu a jej aktualizáciu v súvislosti s vlastnými pracovnými hypotézami. Z tohto dôvodu je potrebné rozvíjať najmä tzv. *prediktívne inferencie*, a to tie, ktoré sa viažu k téme naratívu (prípravná fáza), alebo tie, ktoré sa viažu k vývinu deja a jeho záveru (percepčno-imaginačná fáza). V interpretačno-konkretizačnej fáze, ktorá nastáva po recepcii naratívu, sme ako porozumenie determinujúce identifikovali inferencie, ktoré sa viažu k literárnej postave (*character inferences*); k jej emocionálnemu prežívaniu (*emotion character inferences*); k riešeniu konfliktu (*causal consequence inferences*) alebo k jeho hodnoteniu (*evaluative inferences*), respektíve k vyjadreniu hlavnej myšlienky príbehu (*global thematic inferences*). Pri rozvíjaní jednotlivých typov inferencií detegujeme aj problematické miesta, ktoré môžu porozumenie sťažovať či vystupovať ako recepčné bariéry. Nimi sú napríklad negatívne interferencie spočívajúce v nadobudnutých sociálnych

schémach (stereotypné vnímanie) pri charakterizácii literárnej postavy, nedostatočná slovná zásoba pri pomenovaní emócií či vývinová neschopnosť vnímať ambivalentné emócie. V snahe prekonávania týchto recepcných bariér sa ako efektívny nástroj počas nášho výskumu ukázal systém odstupňovaných nápodiev, ktorý zároveň umožňuje diferencovať prácu so žiakmi a zmierňovať rozdiely v úrovni ich literárnej kompetencie.

Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA č. 1/0408/24 *Kognitívne aspekty textovo-obrazových naratívov v predprimárnej a primárnej edukácii*.

## Pramene a literatúra

- Dziak, D. (2022). Precitlivosť na (ne)samozrejme témy v literatúre pre deti. *Bibiana: revue o umení pre deti a mládež*, 29(4), 24–35.
- Dziak, D. (2023). Precitlivosť na (ne)samozrejme témy v literatúre pre deti II. *Bibiana: revue o umení pre deti a mládež*, 30(2), 34–41.
- Dziaková, P. (2024). Od precitlivosti k necitlivosti pri nesamozrejmych témach v literatúre pre deti. *O dieťati, jazyku, literatúre: časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie*, 12(1), 119–123.
- Griffith, R., Davison, K., Kight, L. & Stanmore I. (2024). Supporting Emotional Intelligence and Inferential Comprehension Using Character Analysis in Picturebooks. *The Reading Teacher*, 78(4), 236–242. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/trtr.2367>
- Kaldestad, R. & Lie, B. R. (2018). *Dvestošesťdesiatdeväť dní dažďa*. Knižná dielňa.
- Lederbuchová, L. (2010). *Literatura ve škole*. Západočeská univerzita.
- Liptáková, Ľ. et al. (2023). *Výskum porozumenia textu v mladšom školskom veku*. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Liptáková, Ľ., Kováčová Švecová, Z., Klimovič, M. & Passiová, A. (2024). *Spríevodca zmenami vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia. Podoblasť vyučovania prvého jazyka predmet slovenský jazyk a literatúra*. [https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2024/12/Jazyk-a-komunikacia\\_slovensky-jazyk-a-slovenska-literatura.pdf](https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2024/12/Jazyk-a-komunikacia_slovensky-jazyk-a-slovenska-literatura.pdf)
- Lynch, E., (2022). *The Benefits of Using Inclusive Literature in Kindergarten through Fifth Grade Classrooms, Guidelines for Selecting Inclusive Texts, and Resources to Help Teachers, Librarians, and Community Members use Inclusive Children's Books*. <https://scholarworks.bgsu.edu/honorsprojects/822>.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (2023). *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie*. [https://www.minedu.sk/data/files/11808\\_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf](https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf)
- Rusňák, R. (2017). *(Ne)samozrejme kapitoly z literatúry pre deti a mládež*. Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Rusňák, R. (2023). *Obrazová kniha ako prostriedok rozvíjania literárnej kompetencie v primárnej edukácii*. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Tennent, W. (2015). *Understanding reading comprehension. Processes and Practices*. SAGE.