

O diet'ati, jazyku, literatúre

PRE•OTÁZKY•ROZ
VIJANIA•KOMUNIK
AČNEJ•LITERÁRNEJ
KOMPETENCIE•O•
DIET'ATI•JAZYKU
•LITERATÚRE

Časopis pre otázky rozvíjania
komunikačnej a literárnej kompetencie



VYDAVATELSTVO
PREŠOVSKÉJ
UNIVERZITY

ia•komunikačnej•a•literárnej•kompetencie•o•diet'ati•jazyku•literatúre•časopis•pre•
otázky•rozvíjania

2015/2

**O DIEŤATI,
JAZYKU,
LITERATÚRE**

*ON CHILD,
LANGUAGE
AND LITERATURE*

Ročník III
2015/2



VYDAVATELSTVO
PREŠOVSKÉJ
UNIVERZITY

O DIEŤATI, JAZYKU, LITERATÚRE/ON CHILD, LANGUAGE AND LITERATURE

Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie

vedecký recenzovaný časopis

2015, roč. III, č. 2

REDAKCIA:

šéfredaktorka: prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.

redaktori: PaedDr. Martin Klimovič, PhD., Mgr. Juraj Kresila, PhD., Mgr. Danko Lešková, PhD.,

Mgr. Radoslav Rusňák, PhD., doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

technická redaktorka: Mgr. Gabriela Felix

REDAKČNÁ RADA:

prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc., Univerzita J. E. Purkyně, Ústí nad Labem

doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D., Ostravská univerzita, Ostrava

doc. PhDr. Marie Hádková, Ph.D., Metropolitní univerzita, o. p. s., Praha †

doc. PhDr. Eva Hájková, CSc., Univerzita Karlova, Praha

doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD., Prešovská univerzita, Prešov

dr hab. Jolanta Karbowniczek, prof. Ignatianum, Akademia Ignatianum, Krakow

prof. PaedDr. Jana Kesselová, CSc., Prešovská univerzita, Prešov

doc. PhDr. Ľuba Sičáková, CSc., Prešovská univerzita, Prešov

prof. PhDr. Daniela Slančová, CSc., Prešovská univerzita, Prešov

prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc., Prešovská univerzita, Prešov

prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc., Ostravská univerzita, Ostrava

prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc., Univerzita Karlova, Praha

prof. PhDr. Brigita Šimonová, CSc., Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

prof. PhDr. Svatava Urbanová, CSc., Ostravská univerzita, Ostrava

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc., Prešovská univerzita, Prešov

EDITOR ČÍSLA: prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.

ADRESA REDAKCIE:

O dieťati, jazyku, literatúre, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, Ulica 17. novembra 15, 080 01 Prešov, tel. +421 51 7470 532 (530),

e-mail: odjl@pf.unipo.sk

www.unipo.sk/pedagogicka-fakulta/katedry/kklv/odjl

YDÁVATEĽ: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove

ŠÍDLO YDÁVATEĽA: Ulica 17. novembra 15, 080 01 Prešov

IČO YDÁVATEĽA: 17 070 775

TLAČ: Grafotlač Prešov, s. r. o.

PERIODICITA: 2x ročne

DÁTUM YDANIA PERIODICKEJ TLAČE: november 2015

JAZYK: slovenský, český, anglický

OBÁLKA: Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD.

EV 4805/13

ISSN 1339-3200

OBSAH/CONTENTS

ÚVODNÍK/EDITORIAL

SLOVO O STIMULÁCIÍ REČI DIEŤAŤA A JEJ INTERDISCIPLINÁRNYCH SÚVISLOSTIACH

A word on the child's speech stimulation and its interdisciplinary context

Ludmila Liptáková 7

ŠTÚDIE/STUDIES

STIMULOVANIE EXEKUTÍVNYCH FUNKCIÍ ŽIAKA PROSTREDNÍCTVOM PROCESOV

POROZUMENIA TEXTU

Stimulating pupil's executive functions through processes of text comprehension

Ludmila Liptáková – Martin Klimovič 9

METODY EYETRACKINGU VE VÝZKUMU VIZUÁLNEJ PERCEPCIE VERBÁLNYCH

A NEVERBÁLNYCH TEXTŮ

Eyetracking method in the research on visual perception of verbal and non-verbal texts

Ivana Gejgušová – Denisa Labischová – Radana Metelková Svobodová 28

ONTOGENÉZA DETSKEJ REČI NA POZADÍ VZŤAHU KOGNÍCIE, JAZYKA A REČI

Development of child's speech against relations of cognition, language and speech

Katarína Vužňáková 46

SLOVOTVORNÉ HNIEZDO AKO PROSTRIEDOK ROZVÍJANIA LEXIKÁLNEJ

KOMPETENCIE DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Word-formation cluster as a means for developing lexical competence in pre-primary aged children

Marianna Rovňáková 63

ODBORNÉ ČLÁNKY/ARTICLES

KONCEPČNÁ A OBSAHOVÁ ANALÝZA NOVÉHO ŠLABIKÁRA LIPKA

Conceptual and content analysis of the new textbook Lipka

Simoneta Babiaková 82

DISKUSIE/DISCUSSIONS

KONTEXTY ROZVÍJANIA GRAMOTNOSTI ŽIAKA A EDUKAČNÝ SYSTÉM

Contexts of developing pupil's literacy and educational system

Ludmila Liptáková 91

RECENZIE/REVIEWS

ZUZANA STANISLAVOVÁ: ÉTHOS A POÉSIS V UMELECKEJ TVORBE. ŠTÚDIE

O LITERATÚRE PRE DETI A MLÁDEŽ

Zuzana Stanislavová: Ethos and Poesis in Works of Art. Studies on Children's and Juvenile Literature

Viera Žemberová 96

EVA HÁJKOVÁ A KOL.: ČEŠTINA VE ŠKOLE 21. STOLETÍ I. – IV. (OD KRITICKEJ ANALÝZY PRAMEŇOV K VÝSKUMU JAZYKOVÝCH JAVOV)

Eva Hájková et al.: Czech language in the school of the 21st century I. – IV.

(From critical analysis of the resources to researching the linguistic phenomena)

Ludmila Liptáková 99

RADANA METELKOVÁ SVOBODOVÁ: ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU A MOŽNOSTI JEJÍHO FORMOVÁNÍ V PROSTŘEDÍ ŠKOLY

Radana Metelková Svobodová: Formation of reading literacy in a school environment with a focus on pupils of the 1st grade of elementary schools

Ludmila Liptáková 103

JAROMÍR KRŠKO: ÚVOD DO TOPONOMASTIKY

Jaromír Krško: Introduction into toponomastics

Luba Sičáková 106

NEHOVORTE S NIMI, KÝM SA NEPRIHOVORIA SAMY

[ELIOT, T. S., 2014. Šibalova príručka šikovných mačiek.]

Do not talk to them until they approach us

Viera Žemberová 110

ODBORNÉ AKTUALITY/RECENT NEWS IN THE FIELD

HOMOGENITA A HETEROGENITA VO VÝSKUME VYUČOVANIA PRVÉHO (MATERINSKÉHO) JAZYKA

Homogeneity and heterogeneity in L1 research and education

Ludmila Liptáková 112

Z PODUJATÍ KATEDRY KOMUNIKAČNEJ A LITERÁRNEJ VÝCHOVY A KABINETU VÝSKUMU DETSKEJ REČI A KULTÚRY PEDAGOGICKEJ FAKULTY PREŠOVSKÉJ UNIVERZITY V ROKU 2015

*From the events organised by the Department of Communicative and Literary Education
and the Centre of Research into Children Language and Culture, University of Prešov,
Faculty of Education in 2015*

ÚVODNÍK/EDITORIAL

SLOVO O STIMULÁCIÍ REČI DIEŤAŤA A JEJ INTERDISCIPLINÁRNYCH SÚVISLOSTIACH

A WORD ON THE CHILD'S SPEECH STIMULATION AND ITS INTERDISCIPLINARY CONTEXT

Vážení čitatelia, milí kolegovia,

v tomto i v nasledujúcom čísle časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre* zameriame pozornosť na problematiku stimulácie reči dieťaťa. Výskum rečového vývinu je základnou témou vývinovej lingvistiky, ale ako súčasť kognitívneho modelu vyučovania materinského jazyka zároveň aj kľúčovou témou lingvodidaktiky a východiskom jazykovo-komunikačnej edukácie. Zákonitosti osvojovania si jazyka dieťaťom podmienené interakciou interných a externých faktorov, teda tak vnútornými procesmi na mentálnej a neuronálnej úrovni, ako aj vonkajšími mechanizmami socio-kultúrnej stimulácie, sú späté so zákonitosťami kognitívneho, sociálneho a emocionálneho vývinu dieťaťa. Výskumy, ktoré sa snažia odhaliť súvislosti faktorov, štruktúr a procesov vývinu dieťaťa, sa metodologicky musia pohybovať v prieniku vedných disciplín.

Obsah tohto čísla časopisu prináša výskumné zistenia o rečovej ontogenéze a stimulácii reči dieťaťa najmä z transdisciplinárneho priestoru kognitívnych vied. V úvodnej štúdii ide o metodologický prienik kognitívnej edukácie, ako novej edukačnej paradigmy založenej na výskumoch kognitívnych vied, a didaktiky materinského jazyka pri téme stimulovania exekutívnych funkcií žiaka prostredníctvom procesov porozumenia textu. Na problematiku porozumenia textu nadväzuje štúdia, ktorá predstavuje prvý lingvodidaktický výskum vizuálnej percepcie textu metódou eyetrackingu v Čechách i na Slovensku, a metodologicky sa pohybuje v prieniku didaktického a psycholinguvistického prístupu. Kognitivisticky orientovaná je i prehľadová štúdia o interpretácii vývinových javov v detskej reči, ktorá metodologicky vychádza zo simultánnosti kognitívneho a rečového vývinu. Empirická štúdia o využití slovotvorného hniezda pri rozvíjaní lexikálnej kompetencie dieťaťa predškolského veku aplikuje psycholinguvistický a psychodidaktický prístup. Problematika nadobúdania ranej gramotnosti dieťaťa je predmetom odborného článku, v ktorom autorka analyzuje didaktickú koncepciu a obsah nového šlabikára.

Problematiky stimulácie reči dieťaťa a jej interdisciplinárneho kontextu sa dotýkajú aj ďalšie odborné, resp. recenzné texty v tomto čísle časopisu. Gramotnostnému kontextu stimulácie reči dieťaťa sa venuje diskusný článok, ktorý apeluje na riešenie neuspokojivého stavu v systematickom rozvíjaní gramotnosti žiaka v primárnom vzdelávaní, a to jednak na úrovni štátnej vzdelávacej politiky a jednak v pregraduálnej príprave učiteľa. Osobitne chceme upozorniť na recenzie vedeckých monografií českých kolegov z Karlovej univerzity v Prahe a z Ostravskej univerzity v Ostrave, v ktorých autori pre-

zentujú výsledky originálnych lingvodidaktických výskumov. Interdisciplinárny priestor problematiky vyplňajú aj literárnovedné reflexie a recenzia vysokoškolskej učebnice toponomastiky. V odborných aktualitách informujeme o konferencii Medzinárodnej asociácie pre výskum vyučovania prvého (materinského) jazyka a bilancujeme odborné a umelecké aktivity Katedry komunikačnej a literárnej výchovy a Kabinetu výskumu detskej reči a kultúry Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v roku 2015.

redakcia

STIMULOVANIE EXEKUTÍVNYCH FUNKCIÍ ŽIAKA PROSTREDNÍCTVOM PROCESOV POROZUMENIA TEXTU

STIMULATING PUPIL'S EXECUTIVE FUNCTIONS THROUGH PROCESSES OF TEXT COMPREHENSION

ĽUDMILA LIPTÁKOVÁ – MARTIN KLIMOVIČ

Abstrakt

Teoretická štúdia je súčasťou riešenia interdisciplinárneho výskumného projektu APVV-0281-11 *Exekutívne funkcie ako štrukturálny komponent schopnosti učiť sa: diagnostika a stimulácia*. Jedným z projektových cieľov je zostaviť program stimulácie exekutívneho fungovania žiaka prostredníctvom vybranej kurikulárnej oblasti slovenského jazyka v primárnom vzdelávaní. V úvode štúdie stručne objasňujeme témotvorné pojmy kognitívna edukácia, exekutívne funkcie a zdôvodňujeme výber kurikulárnej oblasti porozumenia textu, ktorú využívame pri tvorbe úloh na stimulovanie exekutívnych funkcií žiaka. Cieľom štúdie je: a) predstaviť základné teoretické prístupy ku skúmaniu vzťahu exekutívnych funkcií a procesov porozumenia textu, b) uviesť dostupné empirické zistenia o uvedenom vzťahu, c) načrtnúť lingvodidaktické implikácie problematiky.

Kľúčové slová: exekutívne funkcie, porozumenie textu, vyučovanie slovenského jazyka, primárna edukácia.

Abstract

The theoretical study is a part of APVV-0281-11 interdisciplinary research project on *Executive Functions as a Structural Component of the Ability to Learn: Diagnostics and Stimulation*. One of the project's aims is to draw up a program for stimulating executive functioning of pupils utilising the selected curricular area of mother tongue (Slovak) in primary education. The key concepts of Cognitive Education and Executive Functions are briefly illustrated in the introductory part. Further, we explain the choice of the text comprehension as a curricular area utilised in designing the tasks for stimulating executive functions in pupils. The aim of the study is to: a) present the basic theoretical approaches to investigating the relationship between executive functions and the processes of text comprehension, b) introduce the available empirical findings on the given relationship, and c) outline linguistic and pedagogic implications for this area.

Key words: executive functions, text comprehension, teaching Slovak language, primary education.

1 Úvod

Štúdia o stimulovaní exekutívnych funkcií žiaka prostredníctvom procesov porozumenia textu má teoretický charakter. Cieľom štúdie je predstaviť základné teoretické prístupy ku skúmaniu vzťahu exekutívnych funkcií a procesov porozumenia textu, uviesť do-

stupné empirické zistenia o tomto vzťahu a načrtnúť lingvodidaktické implikácie problematiky. V úvodnej časti príspevku stručne objasníme témotvorné pojmy kognitívna edukácia, exekutívne funkcie a ich základné typy. Takisto zdôvodníme výber kurikulárnej oblasti porozumenia textu, ktorú využívame pri tvorbe úloh na stimulovanie exekutívnych funkcií žiaka v primárnom vzdelávaní.

Pre súčasnú didaktiku materinského jazyka je v rámci interdisciplinárneho prístupu a reflektovania nových impulzov pedagogicko-psychologických vied osobitne aktuálne aplikovanie zistení kognitívnej edukácie ako edukačnej paradigmy, ktorej poznatková báza vychádza zo štúdia kognitívnych vied. *Kognitívna edukácia* je zámerný a systematický rozvoj plasticity operovania s „dozretými“ i ešte nezrelými kognitívnymi štruktúrami, ako aj rozvoj budúcej modifikovateľnosti myslenia vplyvom priameho či sprostredkovaného vnímania a uvedomovania si podnetov okolitého prostredia. Kognitívna edukácia učí strategickosti a zámernosti v nadobúdaní, v hodnotiacom spracovaní a aplikácii poznatkov prostredníctvom metastratégií zahŕňajúcich reguláciu myslenia, zameranie pozornosti, schopnosť plánovania a riešenia problémov (podľa Bobáková, Kovalčíková, Ropovik 2015). Uplatnenie paradigmy kognitívnej edukácie znamená vyučovanie orientované na proces, ktoré nepredstavuje len osvojovanie si vedomostí, ale upriamuje sa systematicky a koncepcne aj na spôsob ich získavania. Vyučovanie je sústredené na aktivizáciu kognitívnych funkcií ako mentálnych nástrojov učenia sa (Kovalčíková, Bobáková, Filičková, Ropovik, Slavkovská 2015).

Súčasťou kognitivistickej výskumnej a edukačnej paradigmy je koncept exekutívnych funkcií. *Exekutívne funkcie* sú mentálne procesy riadiace kognitívne funkcie; sú najvyššou, centrálnou úrovňou mentálneho fungovania, ktorá zabezpečuje súhrn a organizáciu nižších kognitívnych funkcií, pričom podmieňujú a regulujú ich zapojenie do procesu spracovania podnetu (podľa Ferjenčík et al. 2014). Tieto funkcie sú manifestované hlavne v procesoch kontroly pozornosti (inhibície a selekcie pozornosti), pracovnej pamäti, sebaregulácie a plánovania (Fuster 2008; podľa Bobáková, Kovalčíková, Ropovik 2015).

Zatiaľ čo pozornosť je nadradeným konštruktom, ktorý zahŕňa aj mimovoľné zameranie vedomia, pod pojmom *kontrola pozornosti* sa rozumie schopnosť vedomého zamerania sa na daný podnet a následná regulácia externých a interných rušivých vplyvov pri dosahovaní istého cieľa. *Inhibícia* je potom schopnosť vedome potláčať zautomatizované reakcie alebo odhaľovať perцепčné distraktory. Možno povedať, že stimuly prostredia „bojujú“ o limitované zdroje percepcie a je úlohou kontroly pozornosti, aby dokázala eliminovať tie stimuly, ktoré nie sú v súlade s cieľmi danej kognitívnej aktivity, a vyzdvihnúť relevantné stimuly. U detí mladšieho školského veku je systém pozornosti ešte stále pomerne limitovaný a pri svojom nedostatočne organizovanom fungovaní môže negatívne ovplyvňovať celkovú mentálnu funkcionálnosť dieťaťa, teda aj procesy učenia sa (podľa Bobáková, Kovalčíková, Ropovik 2015).

Pracovná pamäť je reprezentatívnym komponentom exekutívneho fungovania a, jednoducho povedané, znamená schopnosť držať informácie v myslí počas riešenia komplexnej úlohy, schopnosť súčasne spracúvať viaceré zdroje informácií, pričom zahŕňa i schopnosť využiť predchádzajúce znalosti a skúsenosti (Dawson, Guare 2010,

s. 1). Pracovná pamäť integruje produkty iných kognitívnych procesov a navyše prepája senzorické vstupy s dlhodobou pamäťou, čím sa podieľa na množstve komplexných mentálnych činností. Pri riešení komplexnej úlohy rozdelí dieťa s efektívnym systémom pracovnej pamäti túto úlohu do zvládnuteľných, menších častí, vypracuje riešenie pre jednu časť a zapamätá si ho, zatiaľ čo pracuje na riešení ďalšej časti, a následne čiastkové riešenia integruje do žiaduceho celku (podľa Bobáková, Kovalčíková, Ropovik 2015).

Schopnosť *plánovania* je hierarchicky najvyššou exekutívnou funkciou a definuje sa ako „*schopnosť premietnuť minulosť skúsenosť do budúcnosti*“ (Fuster 2008, s. 185) s cieľom dosiahnuť stanovené ciele (podľa Bobáková, Kovalčíková, Ropovik 2015). Plánovanie je úzko prepojené s mechanizmom pamäti. Kým pracovná pamäť je zameraná na nedávnu minulosť, plánovanie je zamerané na budúci cieľ. Podľa výskumných zistení je u jedincov so slabou pamäťou pozorovaná deficitná schopnosť plánovania (ibid.).

V odbornom diskurze o exekutívnych funkciách sa uvádzajú 3 typy situácií, ktorých charakter vyžaduje zapojenie exekutívnych funkcií, a to: 1. nové alebo neznáme okolnosti, pre ktoré zatiaľ neexistujú rutinné behaviorálne alebo kognitívne vzorce; 2. ak je úloha príliš komplexná; 3. keď úloha vyžaduje integráciu viacerých zdrojov informácií. Proces explicitného, zámerného učenia sa v rámci školskej edukácie spĺňa všetky tieto podmienky. Ak je úroveň exekutívneho fungovania dieťaťa nízka, tak v prípade akejkoľvek z týchto troch situácií sa kognitívne fungovanie dieťaťa pravdepodobne stáva dezorganizovaným, neriadeným, a teda neefektívnym. Dieťa s nedostatočne rozvinutým exekutívnym fungovaním môže mať problémy vo viacerých oblastiach: zamerať a udržať pozornosť; inhibovať impulzivnosť a rôzne interferujúce faktory; podržať v pamäti informácie, ktoré sa zároveň spracúvajú (slabá pracovná pamäť); plánovať (napr. pri riešení úloh); byť organizované a disciplinované v myslení; učiť sa z chýb atď. (ibid.).

Do systému exekutívnych funkcií sa zaraďuje i *metakognícia* ako schopnosť vidieť seba, svoje myslenie a konanie z vtáčej perspektívy (napr. Dawson, Guare 2010). Je to proces reflektovania nášho vlastného myslenia a zisťovania, ako nás naše myslenie približuje k našim cieľom alebo od nich vzdaluje (Flavell 1979; podľa Larkinová 2010, s. 3). Uvedomovanie si vlastného myslenia, spôsobu poznávania a interpretovania sveta je významným predpokladom lepšieho porozumenia javov a súvislostí a lepšieho využitia tohto porozumenia pri efektívnom spracúvaní a využívaní informácií z rôznych zdrojov. Pri metakognícii sa zdôrazňuje tak kognitívny, ako aj sociálny aspekt, t. j., je dôležitá nielen pre efektívne poznávanie a vzdelávanie sa, ale aj pre sociálne úsudky a rozhodnutia ľudí a pre úspešnú komunikáciu (Larkin 2010, s. 12).

V rámci interdisciplinárneho výskumného projektu APVV-0281-11 *Exekutívne funkcie ako štrukturálny komponent schopnosti učiť sa: diagnostika a stimulácia* sa tím pedagógov a psychológov zaoberá teoretickým a empirickým výskumom problematiky kognitívnej edukácie, konkrétne konceptom exekutívnych funkcií ako štrukturálneho komponentu schopnosti učiť sa a ich diagnostikou (Ferjenčík, Bobáková, Kovalčíková, Ropovik, Slavkovská 2014). Našou úlohou v rámci riešenia projektu je zostaviť program stimulácie exekutívneho fungovania žiaka prostredníctvom vybranej kurikulárnej oblasti slovenského jazyka v primárnom vzdelávaní. Podobný program zostavený z matematických úloh pripravujú didaktici matematiky.

Ako kurikulárnu oblasť použitú na stimulovanie exekutívnych funkcií sme zvolili oblasť rozvíjania *recepčnej textovej kompetencie* žiaka so zameraním na čítanie a porozumenie vecného textu.¹ Dôvodom je komplexný, abstraktný a vzťahový charakter procesov porozumenia, ktoré vyžadujú kognitívnu aktivitu recipienta na rôznych úrovniach procesov porozumenia textu (Gavora 1992). Porozumenie textu prebieha tak na *nižšej úrovni procesov porozumenia*: dekodovanie na slovnej a vetnej úrovni, ako aj na *vyššej úrovni procesov porozumenia* textu: textová úroveň, t. j. rôzne typy inferenčných procesov (Stanovich, West 1981; podľa Clarke, Dickinson, Westbrook 2010, s. 149). Porozumenie textu nastane vtedy, ak recipient dáva jednotlivé procesy porozumenia do vzťahu, t. j., postupuje od perцепčného a fonologického dekodovania a porozumenia slov a viet (*lokálne porozumenie* textu) k porozumeniu textových a mimotextových súvislostí a napokon k vytvoreniu mentálnej reprezentácie textu (*globálne porozumenie*) (Kintsch, van Dijk 1983).

Porozumieť vecnému textu takisto znamená vedieť identifikovať explicitné informácie, rozumieť súvislostiam medzi nimi, vedieť ich porovnávať, objasniť, triediť, aplikovať, analyzovať a hodnotiť. Tento komplex recepčných procesov ukazuje na ich súvislosť s kategóriami dimenzie kognitívneho procesu v kognitívnej taxonómii (Anderson, Krathwohl 2001). Podrobnejšiu analýzu tohto vzťahu uvádzame na inom mieste (Liptáková 2012, 2013). Akokoľvek, procesy recepcie textu sú tou učebnou situáciou, v ktorej sa vyžaduje kognitívne aktívne, adaptívne a flexibilné verbálne správanie sa žiaka. Ako sme uviedli vyššie pri objasnení pojmu exekutívne funkcie, ak má v rámci explicitného učenia sa edukačná úloha komplexný charakter, ak vybočuje z rutinného spôsobu myslenia a správania sa, ak vytvára potrebu integrovať viacero zdrojov informácií, nevyhnutným predpokladom jej úspešného riešenia je dobrá úroveň riadenia a regulácie kognitívnych procesov, teda exekutívneho fungovania žiaka. Preto považujeme práve oblasť rozvíjania porozumenia vecného textu za takú kurikulárnu oblasť jazykovo-komunikačnej edukácie, ktorá je vhodná na stimulovanie exekutívnych funkcií žiaka. Zároveň predpokladáme, že kvalita exekutívneho fungovania sa recipročne prejaví na úrovni procesov porozumenia žiaka.

2 TEORETICKÉ PRÍSTUPY KU SKÚMANIU VZŤAHU EXEKUTÍVNYCH FUNKCIÍ A POROZUMENIA TEXTU

Napriek relatívne krátkej histórii skúmania konceptu exekutívnych funkcií (ďalej aj EF), ktorému sa pozornosť venuje iba posledných 30 rokov (Burgess 2004; podľa Kovalčíková, Ropovik 2012), máme dnes už dostatok teoretických i empirických zdôvodnení vzťahu medzi schopnosťou spracúvať, porozumieť, organizovať, uchovávať a použiť informácie získané čítaním textu a exekutívnou kontrolou kognície človeka. Koncepty pamäti všeobecne i pracovnej pamäti, pozornosti a jej kontroly, sebaregulácie a kognitívneho plánovania boli výskumne konfrontované s procesmi čítania ako dekodovania znakov a symbolov i čítania ako utvárania zmyslu textu (Alvermann, Unrau,

¹ Vecný text uprednostňujeme pri tvorbe stimulačných úloh pred umeleckým textom, pretože jeho informačná funkcia umožňuje voľnejšiu manipuláciu s jazykovým materiálom bez deformácie celkového zmyslu textu.

Ruddell 2013). V tejto časti štúdie pristúpime k analýze teórií, ktoré najvýraznejšie ovplyvnili výskumy čítania a gramotnosti v celosvetovom meradle, no dotkneme sa aj slovenského a českého kontextu. Opierať sa budeme predovšetkým o prehľadovú štúdiu autorov N. J. Unrau a D. E. Alvermannovej (2013), ktorá systematicky predstavuje vzťah kognície a čítania (vrátane porozumenia textu) v teoretických koncepciách a výskumoch od druhej polovice 20. storočia po súčasnosť. Prehľad teoretických koncepcií podľa citovanej štúdie doplníme ďalšími teoretickými zdrojmi a empirickými zisteniami zo zahraničných výskumov vzťahu exekutívnych funkcií a procesov porozumenia textu. Postupne naznačíme vplyv týchto teórií: konštruktivizmus, teórie kognitívneho spracovávaní informácií, transakčná teória, sociokultúrne a sociokognitívne teórie. Rozhodujúcou premennou pri prehľade teórií, výskumov a ich edukačných implikácií sú explicitne vyjadrené i implicitne naznačené funkcie exekutívnej kontroly kognície pri čítaní (pracovná pamäť, kontrola pozornosti, sebaregulácia a plánovanie). Osobitnú pozornosť budeme venovať teórii a modelom metakognície ako konceptuálnemu východisku edukačného plánovania metakognitívnych procesov pri porozumení textu.

2.1 PRACOVNÁ PAMÄŤ A POROZUMENIE TEXTU

Pri porozumení textu kľúčovú rolu zohráva pracovná pamäť čitateľa. Ako naznačujeme vyššie, pracovná pamäť je „mostom“, ktorý spája senzorické vstupy a dlhodobú pamäť. Úlohou pracovnej pamäti je udržanie a simultánne spracovávanie informácií, ktoré sú aktivované mentálnymi reprezentáciami uloženými v dlhodobej pamäti (Dehn 2008, s. 2). Pamäť vo všeobecnosti i špecificky pracovnú pamäť pri vysvetľovaní procesov čítania a porozumenia textu akcentovali viaceré výskumné teórie a koncepcie, najmä však konštruktivizmus (predstaviteľ Anderson) a teórie kognitívneho spracovávaní informácií (predstavitelia LaBerge a Samuels, Rumelhart, Kintsch a van Dijk, Just a Carpenterová).

V rámci konštruktivizmu sa výskumu čítania a porozumenia textu najviac dotýka a najvýznamnejšie zistenia prináša tzv. teória schém (v angl. *schema theory*; podľa Unrau, Alvermann 2013, s. 57). Teória schém vysvetľuje, ako štruktúrujeme znalosti a ako sú uchované v pamäti. Úlohou schémy ako hypotetickej znalostnej štruktúry pri čítaní je:

- zabezpečiť oporu pri spracovávaní textu,
- uľahčiť zameranie pozornosti,
- umožniť efektívne pamäťové vyhľadávanie počas čítania,
- uľahčiť vytváranie inferencií (Unrau, Alvermann 2013, s. 58; Anderson 2013, s. 480).

V konštruktivisticky orientovanej výučbe sa doposiaľ manipuluje s pojmami ako znalosť témy, predchádzajúce skúsenosti, asimilačné schémy učiaceho sa, čo len dosvedčuje, že teória schém si našla pevné miesto v edukačnej realite vo svete (McVee, Dunsmore, Gavelek 2013, s. 492) i na Slovensku (napr. Pupala 2001; Turek 2008; Tomengová 2012). Napokon, v súčasnej didaktike slovenského jazyka sa zdôrazňuje potreba aktivizácie všeobecných a jazykových znalostí pred čítaním textu (napr. Liptáková 2012, s. 74), podporujú sa aktivity spojené s predikovaním obsahu (napr. Klimovič

2014), vyslovuje sa požiadavka primeranej štruktúracie textov, organizérov využívaných počas čítania. To všetko sú edukačné dôsledky teórie schém (McVee, Dunsmore, Gavelek 2013).

Teórie kognitívneho spracovávaní informácií priniesli do výskumov čítania a gramotnosti množstvo podnetných zistení. V týchto prístupoch sa skúmali najmä: senzorický input, rozdelenie pozornosti (k prínosu týchto teórií vo výskume pozornosti pozri aj nižšie), porozumenie symbolom, používanie stratégií, organizácia znalostí a ich uloženie v krátkodobej a dlhodobej pamäti, výstupy vo forme reprezentácie textu či jeho porozumenia (Unrau, Alvermann 2013, s. 62).

Skúmanie kognitívnych aspektov čítania prinieslo viaceré pohľady na procesy dekodovania textovej informácie (známe sú autonómne – „zdola hore“ a „zhora dole“ – modely a interaktívne modely čítania; viac Schwarzová 2009, s. 119). V jednom z tzv. „zdola hore“ prístupov opisujúcich procesy čítania významnú rolu zohrávajú 3 pamäťové systémy: v prvom pamäťovom systéme sa ukladajú vizuálne reprezentácie písmen, slov a skupín slov, v druhom fonologické reprezentácie hlások, slov a skupín slov a v treťom významy slov, skupín slov a viet. Čitateľ postupuje od najmenších jednotiek po význam slova a textu (LaBerge, Samuels 1974; podľa Unrau, Alvermann 2013, s. 64). Kritický pohľad na takúto jednosmernú vysvetľovanie procesov porozumenia predstavil D. E. Rumelhart (2013). Zároveň predstavil interaktívny model čítania, v ktorom bral do úvahy sémantiku slova a jeho kontext už pri percepcii. Podľa neho čitateľ pri čítaní testuje hypotézy oboma smermi na úrovni písmena/hlázky, sémantiky i syntaxe (Unrau, Alvermann 2013, s. 64). Podľa Rumelharta je čítanie percepčným a zároveň kognitívnym procesom, v ktorom s aktívnou účasťou fonologických, ortografických, lexikálnych, syntaktických a pragmatických znalostí dochádza vďaka syntetickému procesoru k najpravdepodobnejšej interpretácii textu (Rumelhart 2013, s. 719, s. 732).

Aj keď sme naznačili podiel pamäti vo vysvetľovaní procesov čítania a porozumenia, z doteraz uvedených teórií ani jedna nepracovala priamo s konceptom pracovnej pamäti. Na základe usúvzťažnenia modelov pracovnej pamäti a procesov čítania a porozumenia textu je v súčasných výskumoch preukázaný silný vzájomný vzťah medzi kapacitou pracovnej pamäti a porozumením aj u detí v mladšom školskom veku (Cain 2006; van der Schoot, Reijntjes, van Lieshout 2012; Seigneuric et al. 2000). Výskumné zistenia však poukazujú aj na to (podľa Hannon 2013), že procesy nižšej úrovne porozumenia textu (dekódovanie slov a výpovedí) a pracovná pamäť sú nezávislými konštruktmi. Na druhej strane, podľa teórií vzťahu pracovnej pamäti a schopnosti porozumieť textu (Daneman, Carpenter 1980; Just, Carpenter 1992) kapacita pracovnej pamäti je limitujúcim zdrojom pre procesy vyššej úrovne porozumenia a pre integráciu znalostí. Tieto tvrdenia sa potvrdili vo výskumoch, ktoré ukázali, že čitatelia s väčšou kapacitou pracovnej pamäti dokážu lepšie vytvárať priame inferencie (v angl. *bridging inferences*) ako čitatelia s menšou kapacitou pracovnej pamäti. Podobné zistenia priniesli aj výskumy v detskej populácii (Cain, Oakhill, Bryant 2004), ako aj u predčitateľov (napr. Hannon, Frias 2012; podľa Hannon 2013).

Edukačnými implikáciami týchto výskumov možno nazvať zistenia, že pre čitateľov s nízkou úrovňou porozumenia textu je charakteristická nízka úroveň vytvárania in-

ferencií z textu, často podmienená aj zníženou úrovňou dekodovania slov (Cain 2006; Cain, Oakhill, Bryant 2004, s. 40; Cain, Oakhill, Lemmon 2004). Kapacita pracovnej pamäti je mimoriadne vyťažená, ak čitateľ potrebuje simultánne uložiť istú časť informácie z textu, kým inú časť informácie integruje s predošlými znalosťami či porovnáva s prečítanou vetou. Pri výskume inkonzistencií v texte sa tiež preukázala vzájomná podmienenosť kapacity pracovnej pamäti a schopnosti rozpoznať nelogickosti v texte (van der Schoot, Reijntjes, van Lieshout 2012). Z výskumov sa ukazuje, že pracovná pamäť je prediktorom schopnosti porozumieť textu (Cain 2006, s. 84).

Nové paradigmy skúmania kognitívneho spracovávaní informácií umožnili napríklad aj technológie mapujúce pohyby oka pri čítaní (Just, Carpenter 1980). V modeli čítania Justa a Carpentera založenom na experimentálnom skúmaní pohybov oka (fixácií, sakád a regresii) má ústredné postavenie pracovná pamäť, ktorá prepája procesy dekodovania slov, porovnávaní čítaných slov s lexikónom čitateľa a predošlým textom na jednej strane a dlhodobou pamäťou na druhej strane (s. 331). Takto sa potvrdzuje vyššie vyslovená téza o pracovnej pamäti ako o moste medzi dekodovaním slov, porozumením textu a dlhodobou pamäťou jedinca.

Porovnanie vplyvu krátkodobej a dlhodobej pamäti na porozumenie textu priniesla štúdia Kintscha, Patelovej a Ericssona (1999). Krátkodobá pamäť je nápomocná pri každom čítaní, no je limitovaná kapacitou, dlhodobá pamäť sa aktivuje iba pri čítaní textov z kompatibilnej oblasti čitateľskej expertízy (napr. fyzik číta text danej oblasti s aktivovaním dlhodobej pamäti, kým čitateľ neznalý fyziky túto oblasť neaktivuje, pretože v nej nemá uložené znalosti, a tak textu nerozumie) (s. 4). To znamená, že k porozumeniu doménovo-špecifických informácií môže dochádzať iba vtedy, ak sa vytvorí spojenie medzi predošlou skúsenosťou čitateľa a textovými informáciami, resp. ak v pamäti vzniknú celkom nové uzly (takto Kintsch nazýva obsahy derivované z textu, ktoré sa v pamäti uložia). Spôsob tvorenia alebo reštruktúrovania znalostí pri čítaní je podmienený povahou textu a stratégiami porozumenia u čitateľa (ibid., s. 5). Reprezentácia textu môže byť prístupnená na povrchovej úrovni pamäti slov a výpovedí textu, na hlbkovej (propozičnej) úrovni sa v pamäti ukladajú idey textu, jeho odkaz. Texty sa podľa modelu čítania Kintscha a van Dijka (1978; podľa Unrau, Alvermann 2013, s. 65) dajú opísať na úrovni mikroprocesov (lokálne) a makroprocesov (globálne). Mikroštruktúra textu je sieť obsahov, ktoré reprezentujú význam textu, usporiadanie konkrétnych slov do konkrétnych myšlienok, makroštruktúra je globálna organizácia týchto myšlienok do vyšších celkov. Makroštruktúra a mikroštruktúra textu spolu tvoria sémantickú bázu textu (Kintsch 2013, s. 811). Zhrnieme, že tvorba sémantickej bázy textu je podmienená cyklickým procesom limitovaným pracovnou pamäťou a situačným modelom, ktorý je reprezentovaný informáciou získanou z textu. Textová báza je integrovaná s predošlými znalosťami čitateľa (Unrau, Alvermann 2013, s. 65).

2.2 KONTROLA POZORNOSTI A POROZUMENIE TEXTU

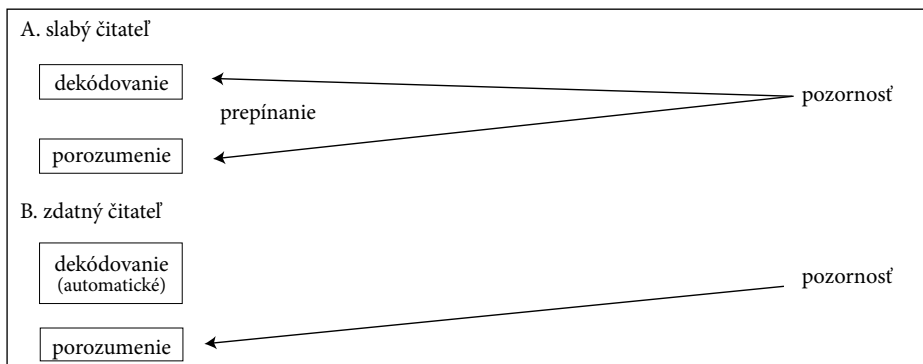
Ak porozumenie textu nastáva bez komplikácií a čitateľ bez výraznejšej záťaže konštruje význam textu, potom si kognícia čitateľa vystačí bez exekutívnej kontroly. Opačná situácia ale nastáva, ak čitateľ nesprávne prečíta slovo, narazí na nesúlad me-

dzi textovou informáciou a doterajším poznaním alebo (v prípade skúseného čitateľa) na nesúlad medzi dvoma či viacerými informáciami textu. Vtedy je nevyhnutná kontrola pozornosti, vedomá orientácia na daný podnet. Z teórií vysvetľujúcich procesy čítania vo vzťahu ku kognícii človeka rolu pozornosti a jej kontroly najviac vyzdvihujú transakčná teória (predstaviteľia Culler, Rosenblattová) a už spomínané teórie kognitívneho spracovávaní informácií (predstaviteľia LaBerge a Samuels).

Podľa *transakčnej teórie* každý akt čítania je transakciou medzi konkrétnym čitateľom a konkrétnym textom v konkrétnom čase a v konkrétnom kontexte (Culler 1980; podľa Unrau, Alvermann 2013, s. 65). Význam textu nie je v ňom samom ani v čitateľovi, ale rezultuje z tejto transakcie. Čitateľ aktivuje svoje znalosti a kognitívne procesy, čím si vytvára mentálne reprezentácie čítaného. Ústrednú rolu tu hrá selektívna pozornosť: vyberá elementy, ktoré budú organizované a syntetizované, čím sa konštituuje význam textu (Rosenblatt 2013, s. 930). Koncept selektívnej pozornosti je v tejto teórii vzťahovaný aj k základnému rozlíšeniu textov na vecné (v Rosenblattovej terminológii eferentné) a umelecké (estetické). Pri čítaní vecného textu je pozornosť venovaná najmä tomu, čo zostane po čítaní, aká informácia je z textu získaná; pri čítaní umeleckého textu sa pozornosť koncentruje na to, čo sa deje počas čítania, čo čitateľ prežíva vo vzťahu k textu (ibid., s. 931; Unrau, Alvermann 2013, s. 62).

Pozornosť ako regulatívny mechanizmus spracúvania textových informácií vystupuje do popredia aj v modeli LaBerge – Samuels (1974; podľa Samuels 2013, s. 699), ktorý je jedným z prvých predstaviteľov *teórií kognitívneho spracovávaní informácií*. Pozornosť je dvojakej povahy: externá pozornosť je zrejma z orientujúceho sa správania čitateľa, z jeho zrakového záujmu, kým interná kontrola ako významnejšia zložka pozornosti sa opisuje ťažšie. Znakmi vnútornej kontroly pozornosti sú podľa Samuela (2013) pohotovosť, selektívnosť a limitovaná kapacita. Pri porovnávaní alokácie pozornosti pri čítaní využíva Samuels zjednodušený výklad procesov čítania, kde sa čítanie vysvetľuje dvojfázovo ako dekodovanie (zjednodušene v zmysle čítania písmen) a porozumenie (zjednodušene v zmysle vytvárania vzťahov medzi slovami a vetami textu) (pozri Schéma 1).

Schéma 1: Pozornosť, dekodovanie, porozumenie textu (podľa Samuels 2013, s. 703)



U slabého čitateľa je pozornosť prepínaná z dekódovania na porozumenie a naopak, kým u zdatného čitateľa je proces dekódovania automatický, a tak všetka pozornosť sa môže koncentrovať na porozumenie².

V rámci edukačných implikácií výskumov vzťahu kontroly pozornosti a porozumenia textu sú podnetné empirické zistenia o vzťahu exekutívnej funkcie inhibície a osvojovania si gramotnosti. Výskumy síce zatiaľ nepotvrdili kauzálnu súvislosť medzi inhibíciou a vývinom gramotnosti, ukázali však, že dôležitosť a úroveň kontroly pozornosti variuje v závislosti od stupňa gramotnostného vývinu dieťaťa (Jabłoński 2013). Altemeier et al. (2008; podľa Jabłoński 2013, s. 22) zdôrazňuje nutnosť rozlišovať nižšiu a vyššiu úroveň gramotnostných zručností a adekvátne tomu nižšiu úroveň (vrátane inhibície) a vyššiu úroveň zapojenia exekutívnych funkcií v jednotlivých štádiách vývinu gramotnosti. Vzhľadom na fakt, že exekutívna funkcia inhibície sa rozvíja vo veku 3 – 4 rokov a dokonca bola meraná aj u 2,5-ročných detí (Zelazo 2006; podľa Jabłoński 2013, s. 22), jej úroveň môže poslúžiť ako prognostický indikátor úspešnosti osvojovania si čítania a písania (Altemeier et al. 2008; podľa Jabłoński 2013, s. 22), čo umožní poskytnúť deťom v rizikovej skupine včasnú edukačnú podporu (Jabłoński 2013, s. 22).

2.3 PLÁNOVANIE, SEBAREGULÁCIA A POROZUMENIE TEXTU

Plánovanie sa v psychologických teóriách a výskumoch vysvetľuje najčastejšie v spojitosti so schopnosťou človeka vytvoriť si mentálnu reprezentáciu problému, ktorá je východiskom stanovenia efektívnych stratégií na jeho riešenie (v literatúre sa používajú termíny heuristika a algoritmus; pozri Ward, Morris 2005, s. 2). Plán riešenia problému je v pracovnej pamäti, kde sa dočasne uchováávajú zbierané informácie i kroky riešenia. Exekutívna kontrola zabezpečuje monitoring riešenia (podľa Ward, Morris 2005, s. 2).

Z pohľadu teórií čítania a ich prínosu do skúmania vzťahov medzi kognitívnym plánovaním a porozumením textu sa ako najprínosnejšie ukázali *sociokognitívne teórie a modely čítania* (predstavitelia Kucer, Ruddell a Unrau; podľa Unrau, Alvermann 2013).

Projektovanie priebehu mentálnej činnosti v podobe kognitívneho plánovania stojí v pozadí monitorovania celého procesu čítania od stanovovania cieľov čítania cez kontrolu procesov dekódovania až po vytvorenie mentálnej reprezentácie textu vo vedomí čitateľa³. Plánovanie sa v teóriách čítania a ich edukačných implikáciách vyskytuje v pozícii organizátora používania existujúcich znalostí (porov. Ruddell, Unrau 2013; Gaskins, Satlow, Pressley 2007). Procesy exekutívnej kontroly porozumenia textu sa podieľajú na tom, ako čitateľ plánuje, usmerňuje, vyberá a organizuje rôzne dostupné

² Samuels (2013) vysvetľovanie automatického procesu dekódovania ilustruje na príklade začínajúceho šoféra, ktorý nie je schopný riadiť auto a zároveň konverzovať so spolucestujúcim. Podobne je to s pozornosťou aj pri jazykovej korektúre textu: korektor sa viac koncentruje na rešpektovanie ortografických noriem ako na významy slov a viet.

³ V niektorých štúdiách sa v súvislosti s plánovaním operuje s pojmom čitateľské stratégie. V snahe presnejšie vymedziť ich úlohu pri čítaní osobitne vymedzujú *stratégie čítania* ako vedomé postupy dekódovania významov slov ako komponentov porozumenia textu a *stratégie porozumenia* ako postupy rekonštrukcie a konštrukcie významov textu ako kompaktného celku (pozri Magulová 2008).

kognitívne štruktúry a procesy na dosiahnutie cieľov porozumenia. V literatúre sa najčastejšie spomínajú tieto exekutívne funkcie zabezpečujúce kontrolu kognitívnych procesov a aktivít potrebných na porozumenie: plánovanie, stanovovanie priorít, organizovanie znalostí a informácií, flexibilné prepínanie mysle, sebakontrola a sebahodnotenie (Gaskins, Satlow, Pressley 2007, s. 195). Plánovanie ako zámerné realizovanie stanovených cieľov je okrem iného podmienené aj motivačnými a vôľovými charakteristikami čitateľa. Motivačné charakteristiky viac súvisia s čitateľovými potrebami a cieľmi, vôľové charakteristiky viac súvisia so sebareguláciou, exekutívnou kontrolou, zmysluplným investovaním energie a sebamonitoringom⁴ (ibid., s. 205).

Problematika kognitívneho plánovania a sebaregulácie, ako aj kontroly pozornosti a pracovnej pamäti má teoretickú i výskumnú oporu v kognitívnych i metakognitívnych prístupoch k edukácii. Napr. plánovanie a pozornosť sa stali súčasťou viacerých programov rozvíjajúcich čítanie v kognitívne zameranej edukácii. V programe PREP (skratka pre *The PASS Reading Enhancement Programme*) autorov Das, Naglieri, Kirby (1994) sú komponentmi individuálnej alebo párovej stimulácie plánovanie (exekutívny systém zodpovedný za kontrolovanie a organizovanie čitateľovho konania, výber a použitie stratégií a monitorovanie činnosti), pozornosť (zodpovedná za pohotovú nasmerovanie koncentrácie na správny podnet), simultánne a sukcesívne procesy pri čítaní. Simultánne procesy ako „konštruktér“ celku z častí vytvárajú vzťahy medzi jednotlivými položkami, ktoré sú integrované do zmysluplného celku, sú relevantné pri procesoch porozumenia. Sukcesívne procesy ako „konštruktér“ položiek v poradí kódujú informáciu v istej záväznej sekvencii; relevantné sú pri dekódovaní slov (Hayward, Das, Janzen 2007, s. 444).

2.4 METAKOGNÍCIA A POROZUMENIE TEXTU

Kľúčovou výskumnou paradigmou pre analýzu vzťahu kognitívneho plánovania, sebaregulácie a porozumenia textu je výskum *metakognície* ako procesu reflektovania vlastného myslenia a učenia sa. Za najvýznamnejšiu metakognitívnu teóriu sa považuje model metakognície J. Flavella (1971, 1979), ktorý autor rozpracoval na základe svojich výskumov pamäti, na základe Piagetovej teórie o vzťahu pamäti a inteligencie (Piaget et al. 1968), na základe výskumov A. L. Brownovej (1978), ako aj štúdií o monitorovaní porozumenia (Markman 1977; podľa Larkinová 2010, s. 8).

Flavellov model metakognície zahŕňa: metakognitívne znalosti, metakognitívne skúsenosti, metakognitívne ciele/úlohy a metakognitívne činnosti/stratégie (podľa Larkinová 2010, s. 8 – 9). *Metakognitívne znalosti* sú znalosti o vlastnom kognitívnom stave a kognitívnom stave iných, o podstate kognície. Metakognitívnu znalosťou je i porozumenie toho, ako môžu naše myslenie ovplyvniť rôzne faktory, ako sú napríklad osobné charakteristiky človeka alebo typ úlohy, ktorý rieši, či typ stratégie, ktorú na riešenie problému používa. Podľa výskumov už deti vo veku 4 – 6 rokov si začínajú vytvárať metakognitívnu znalostnú bázu na základe rozlišovania presvedčenia o niečom a dôkazov, ktoré toto presvedčenie môžu alebo nemôžu potvrdiť. Deti v tomto veku už

⁴ Autori Gaskinová, Satlow a Pressley rozumne/racionálne správanie učiaceho sa vyjadrujú v rovnici: správanie = znalosti + motivácia + kontrola (s. 206).

chápu, že poznanie sa viaže na človeka a že ľudia môžu vedieť rôzne veci (Kuhn 2000; podľa Larkinová 2010, s. 38). Metakognitívne znalosti sú rozvíjané *metakognitívnou skúsenosťou*, ktorú môžu žiaci získať v *metakognitívnych úlohách*, ktoré stimulujú vedomé myslenie, napríklad riešenie problémov v nových rolách alebo situáciách, kde každý krok vyžaduje plánovanie a vyhodnotenie postupu a kde nie sú prekážky pre reflexívne myslenie žiaka (Flavell, podľa Larkinová 2010, s. 9). Flavell však uznáva i to, že metakognitívne znalosti, ktoré sú postupne budované učebnou skúsenosťou, môžu na kogníciu žiaka vplývať i nevedome (ibid.). Vedomé používanie učebných *stratégií* sa vymedzuje ako metakognitívny akt, ktorý zahŕňa monitorovanie výkonu, rozhodovanie o tom, kedy použiť akú stratégiu, a vyhodnotenie jej efektu (Kuhn 2000, podľa Larkinová 2010, s. 37).

Flavellove práce položili základy metakognitívnej teórie, ktorá bola ďalej rozvíjaná nadväzujúcimi výskumami rozličných aspektov metakognície a vyvíjaním detailnejších teoretických modelov. Ide napríklad o Kluweho model (Kluwe 1987), ktorý zdôrazňuje exekutívnu kontrolu vlastného myslenia (podľa Larkinová 2010, s. 9). Borkowského prístup (Borkowski 1996) ukazuje, ako môžu metakognitívne znalosti pôsobiť na motiváciu a sebahodnotenie učiaceho sa, teda napríklad, ak dieťa pochopí súvislosť medzi používaním stratégií a úspechom svojich učebných výsledkov, vytvára si metakognitívne znalosti o sebe ako učiacom sa (podľa Larkinová 2010, s. 9 – 10).

Z mnohých modelov, teórií a skúmaných aspektov metakognície (podľa Larkinovej 2010) stručne spomenieme tie, ktoré sú relevantné vo vzťahu k exekutívnym funkciám. Ako prvý komponent metakognície sa študoval koncept *metapamäti* (angl. *meta-memory*; Flavell 1971; Flavell, Wellman 1977), ktorý zahŕňa znalosti o vlastnej pamäti, o jej fungovaní, o faktoroch, ktoré ju ovplyvňujú, a o tom, ktoré stratégie môžu pomôcť lepšie si pamätať a kontrolovať, monitorovať pamäť. Výskumy ukázali, že u detí vo veku 6 – 11 rokov dochádza k prudkému vývinu znalostí o pamäti, o pamäťových stratégiách a ich používaní (podľa Larkinová 2010, s. 34 – 37). Ďalším aspektom súvisiacim s EF je *metapoznanie* (angl. *meta-knowing*; rozpracovala ho napr. Kuhnová 2000; podľa Larkinová 2010, s. 37 – 39), ktoré znamená uvedomenie si a porozumenie svojich vlastných kognitívnych funkcií a kognitívnych funkcií ostatných ľudí. D. Kuhnová pri koncepte metapoznania rozlišuje deklaratívne znalosti (*knowing that*) a procedurálne znalosti (*knowing how*). Podľa autorky sa znalosti o vlastnej kognícii a kognícii iných (vedieť že) rozvíjajú už v ranom detstve, kým metastrategické znalosti, uvedomovanie si mentálnych procesov (vedieť ako) sa rozvíja až neskôr, pričom deti sú schopné používať kognitívne stratégie spontánne (ibid.). Dôležitým aspektom metakognície, ktorý treba v súvislosti s EF spomenúť, je *sebaregulácia*, t. j. aspekt monitoringu a kontroly myslenia a učenia sa (Larkin 2010, s. 39 – 43). S. Larkinová (ibid.) vyzdvihuje najmä model Nelsona a Narensa (1990), podľa ktorého, v skratke povedané, kontrolné procesy sa spúšťajú monitorovacími procesmi a môžu zahŕňať časovanie úlohy, výber stratégií, zmenu stratégie, rozhodnutie o ukončení úlohy. Zručnosti v monitorovaní a kontrole učenia sa vedú k efektívnejšiemu, sebaregulačnému učeniu sa. S. Larkinová (ibid.) analyzuje rôzne názory na vzťah sebaregulácie a metakognície a prikláňa sa k chápaniu sebaregulácie ako širšieho pojmu, ktorý zahŕňa metakogníciu. Autorka vidí rozdiel medzi

sebareguláciou a metakogníciou aj v tom, že kým teórie metakognície sú založené na Piagetovej teórii, teórie sebaregulačného učenia sa na Vygotského teórii (ibid.).

Vývinový aspekt metakognície je založený na Piagetovej teórii štádií kognitívneho vývinu (Piaget, Inhelder 1997). Na to, aby dieťa dokázalo mať potrebný odstup od vlastného myslenia a uvedomovať si ho, musí „vyrásť“ z kognitívneho egocentrizmu. Porozumenie toho, že iní ľudia myslia iným spôsobom, súvisí aj s kognitívnou štruktúrou *decentrácie*, teda keď dieťa získava schopnosť nazerať na veci aj z inej ako z vlastnej perspektívy (Larkin 2010, s. 31). Schopnosť prenášať naučené postupy na nové situácie a uskutočňovať kognitívne monitorovanie je teda vývinovo determinovaná. Napríklad, hlavný rozdiel medzi pamäťou mladších a starších detí nie je v základných mechanizmoch vybavovania si informácií, ale v naučených postupoch, ako je napríklad opakovanie informácií (podľa Sternberg 2002, s. 484 – 487). Na druhej strane, čím viac sa metakognitívne procesy u žiaka stimulujú, urýchľuje sa vývin od vonkajšej regulácie k sebaregulácii a k sebaregulačnému učeniu sa (Vygotskij 1976).

Pre rozvíjanie metakognitívnych schopností žiaka je dôležité i rozvíjanie tzv. *metakognitívneho jazyka*, teda používanie slovnej zásoby, ktorá súvisí s metakognitívnymi procesmi (najmä verbá *cogitandi* ako *viem*, *myslím si*, *pamätám si* atď.). A, naopak, rozvíjanie metakognitívnych znalostí, osobitne napríklad o pamäti, môže napomôcť porozumenie slovesám označujúcim mentálne stavy (Lockl, Schneider 2006; podľa Larkinová 2010, s. 7 – 8).

Pre realizáciu nášho projektového zámeru je podnetné objasnenie tohto, ako možno výskumy metakognície a sebaregulácie aplikovať v edukačnom kontexte v jednotlivých vyučovacích predmetoch (Larkin 2010, s. 45 – 100) a osobitne pri procesoch čítania (s. 66 – 74). S. Larkinová okrem iného opisuje priebeh monitorovania a kontroly pri čítaní podľa prístupu R. Garnerovej (1987) a uvádza prehľad metakognitívnych intervenčných programov (napr. Clayovej program, program recipročného vyučovania Palinscarovej a Brownovej atď.). Vzťah metakognitívnych a recepcných procesov a jeho teoretický, výskumný a edukačný kontext v slovenskej pedagogike najvýznamnejším spôsobom rozpracovali P. Gavora (1992) a O. Zápotočná (2013).

3 LINGVODIDAKTICKÉ IMPLIKÁCIE

V poslednej časti štúdie naznačíme možnosti didaktickej aplikácie teoretických zistení o vzťahu exekutívnych funkcií a procesov porozumenia textu pri zostavovaní programu stimulácie pre 9 až 10-ročných žiakov zo štandardnej populácie.

Ako sme uviedli v úvode príspevku, našou úlohou ako lingvodidaktikov v rámci riešenia projektu APVV-0281-11 *Exekutívne funkcie ako štruktúrally komponent schopnosti učiť sa: diagnostika a stimulácia* je zostaviť program na stimulovanie exekutívnych funkcií so zameraním na procesy porozumenia textu. Pomocou neho bude môcť učiteľ venovať osobitnú pozornosť rozvíjaniu deficitných exekutívnych funkcií tých žiakov, ktorí v testových batériách Delis–Kaplan Executive Function System (skratka D–KEFS, viac Ferjenčík et al. 2014) adaptovaných do slovenčiny vykazujú nízke skóre jednotlivých exekutívnych funkcií. Stimulačné úlohy sú dizajnované tak, aby žiak aktivizoval

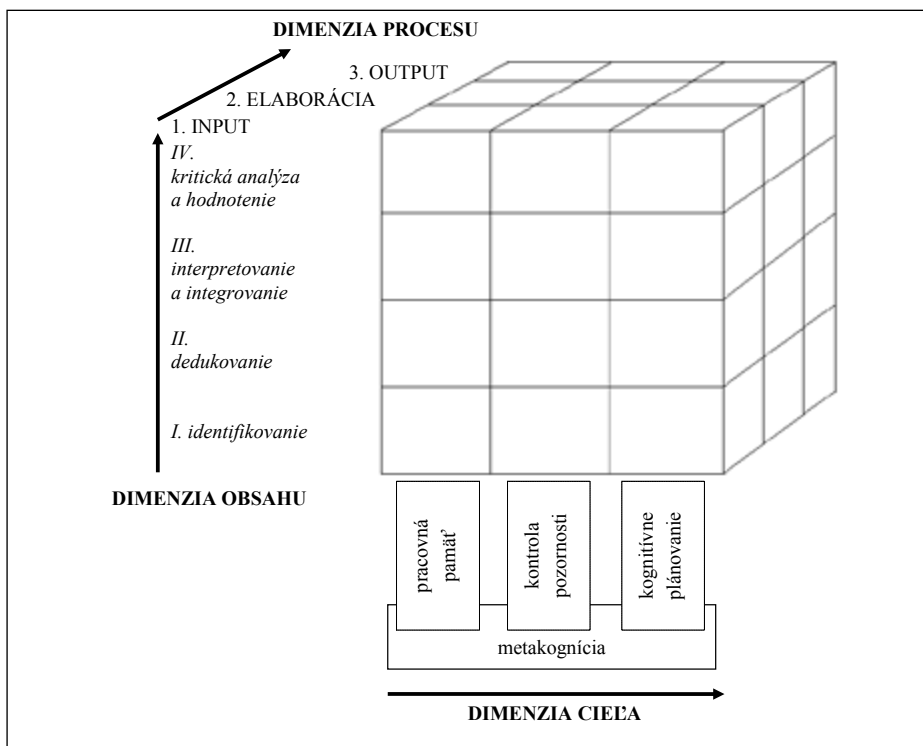
príslušné exekutívne funkcie zodpovedné za riešenie problémovej a komplexnej učebnej situácie pri práci s vecným textom.

Pri tvorbe stimulačných jednotiek vychádzame z potreby vysvetliť rozličné aspekty kognitívnej stimulácie žiaka. Ide o nevyhnutnosť poukázať na viacdimenzionálny prístup k tvorbe stimulačných úloh, pretože v procese vyučovania a učenia sa sú paralelne aktivizované viaceré dimenzie osvojovania si vedomostí, zručností a stratégií potrebných na úspešné porozumenie textu. Základnými dimenziami sady úloh sú cieľ, obsah a proces stimulácie.

- a) *Cieľovou dimenziou* stimulácie sú exekutívne funkcie žiaka, teda tie mentálne procesy, ktoré usmerňujú a riadia kognitívne procesy. V sade úloh tak učiteľ nájde aktivity zamerané na pracovnú pamäť, kontrolu pozornosti (inhibíciu a selektívnu pozornosť), kognitívne plánovanie a metakognitívne procesy. Cieľová dimenzia odpovedá na otázku, čo má byť u žiaka stimulované.
- b) *Obsahovou dimenziou* stimulácie sú úlohy pred čítaním, počas čítania a po prečítaní vecného textu. Úlohy v stimulácii aktivizujú u čitateľa tieto vzostupne usporiadané úrovne procesov porozumenia textu:
 - schopnosť čitateľa identifikovať explicitne uvedené informácie,
 - schopnosť čitateľa vyvodzovať z textu informácie na základe implicitných vnútrotextových súvislostí,
 - schopnosť čitateľa interpretovať informácie z textu a integrovať ich s predchádzajúcimi znalosťami,
 - schopnosť čitateľa kriticky analyzovať a hodnotiť text.
- c) *Procesovou dimenziou* stimulácie sú fázy mentálneho aktu (Jensen 2009; pozri i Liptáková 2012, s. 17 – 20, s. 65 – 75):
 - funkciou prvej fázy nazývanej *input* je percepcia, zhromažďovanie informácií potrebných na riešenie úlohy, aktivizácia znalostných a kognitívnych štruktúr;
 - druhou fázou je *elaborácia* zhromaždených informácií, vedomostí, zručností či stratégií potrebných na riešenie úlohy, v ktorej učiaci sa konfrontujú so svojimi predchádzajúcimi znalosťami s novou učebnou situáciou a na asimilačno-akomodačných princípoch vytvára nové znalostné štruktúry;
 - funkciou tretej fázy nazývanej *output* je komunikovanie o výsledkoch myslenia, aplikácia získaných znalostí a osvojených kognitívnych procesov.

Ak v trojrozmernom znázornení dáme do vzájomných súvislostí *cieľovú dimenziu* (exekutívne fungovanie žiaka), *obsahovú dimenziu* (procesy porozumenia textu) a *dimenziu procesu učenia sa* (fázy mentálneho aktu), učiteľ, ktorý potrebuje stimulovať konkrétne exekutívne funkcie žiaka, bude mať lepšiu predstavu o tom, čo môže od stimulačných jednotiek očakávať, na aký účel je vhodné danú stimulačnú jednotku použiť (pozri Schému 2).

Schéma 2: Dimenzie sady stimulačných úloh



Naším zámerom je pri tvorbe stimulačných jednotiek a úloh vytvoriť také modely stimulovania exekutívnych funkcií v jazykovo-komunikačnej edukácii, aby ich reflexívnym aplikovaním v praxi mohol učiteľ postupne sám vytvárať ďalšie sady podobne orientovaných úloh.

Poznámka: Príspevok je súčasťou riešenia vedeckovýskumného projektu APVV-0281-11 *Exekutívne funkcie ako štrukturálny komponent schopnosti učiť sa: diagnostika a stimulácia*, ktorý rieši interdisciplinárny tím pedagógov, psychológov a didaktikov na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove pod vedením doc. PhDr. Ivety Kovalčíkovej, PhD.

LITERATÚRA

- ALTEMEIER, L. E., ABBOTT, R. D. a V. W. BERNINGER, 2008. Executive functions for reading and writing in typical literacy development and dyslexia. In: *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 30 (5), s. 588 – 606. ISSN 1744-411X.
- ALVERMANN, D. E., UNRAU, N. J. a R. B. RUDDLELL, eds., 2013. *Theoretical Models and Processes of Reading* (6th ed.). Newark, DE: International Reading Association. ISBN 978-0-87207-710-2.
- ANDERSON, R. C., 2013. Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning, and Memory. In: ALVERMANN, D. E., UNRAU, N. J. a R. B. RUDDLELL, eds. *Theoretical Models and Processes of Reading* (6th ed.). Newark, DE: International Reading Association, s. 476 – 488. ISBN 978-0-87207-710-2.
- ANDERSON, L. a D. A. KRATHWOHL, eds., 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman. ISBN-13: 978-0801319037.
- BOBÁKOVÁ, M., KOVALČÍKOVÁ, I. a I. ROPOVIK, 2015. *Exekutívne a kognitívne funkcie – koncept a meranie*. Rkp.
- BROWN, A. L., 1978. Knowing when where and how to remember: A problem of metacognition. In: *Instructional Psychology*, 1, s. 77 – 165.
- BURGESS, P., 2004. *Assessment of Executive Function*. New York: Oxford University Press. ISBN 978-01-9923-411-0.
- CAIN, K., 2006. Children's Reading Comprehension: The Role of Working Memory in Normal and Impaired Development. In: PICKERING, S. J., ed. *Working Memory and Education*. New York: Academic Press, s. 61 – 91.
- CAIN, K., OAKHILL, J. a P. BRYANT, 2004. Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. In: *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), s. 31 – 42. ISSN 1939-2176.
- CAIN, K., OAKHILL, J. a K. LEMMON, 2004. Individual Differences in the Inference of Word Meanings From Context: The Influence of Reading Comprehension, Vocabulary Knowledge, and Memory Capacity. In: *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), s. 671 – 681. ISSN 1939-2176.
- CLARKE, S., DICKINSON, P. a J. WESTBROOK (eds.), 2010. *The Complete Guide to Becoming an English Teacher*. 2nd edition. London: SAGE Publications. ISBN 978-1-84787-289-0.
- CULLER, J., 1980. Literacy competence. In: TOMPKINS, J. P., ed. *Reader-response criticism: From formalism to postructuralism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, s. 101 – 117.
- DANEMAN, M. a P. A. CARPENTER, 1980. Individual Differences in Working Memory and Reading. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, s. 450 – 466.
- DAS, J. P., NAGLIERI, J. A. a J. R. KIRBY, 1994. *Assessment of Cognitive Processes: The PASS Theory of Intelligence*. Boston: Allyn & Bacon.
- DAWSON, P. a R. GUARE, 2010. *Executive Skills in Children and Adolescents. A Practical Guide to Assessment and Intervention*. The Guilford Press. ISBN-13: 978-1606235713.
- DEHN, M. J., 2008. *Working Memory and Academic Learning. Assessment and Intervention*. New Jersey: John Wiley & Sons. ISBN 978-0-470-14419-0.
- de JONG, P. F., 2006. Understanding Normal and Impaired Reading Development: A Working Memory Perspective. In: PICKERING, S. J., ed. *Working Memory and Education*. New York: Academic Press, s. 33 – 60.
- FERJENČÍK, J., BOBÁKOVÁ, M., KOVALČÍKOVÁ, I., ROPOVIK, I. a M. SLAVKOVSKÁ, 2014. *Proces a vybrané výsledky slovenskej adaptácie Delis-Kaplanovej systému exekutívnych*

- funkcií D-KEFS. In: Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi. Roč. 58, č. 6, s. 543 – 558. ISSN 0009-062X.
- FLAVELL, J., 1971. First discussant's comments: What is memory development the development of? In: *Human Development*, 14, s. 272 – 278.
- FLAVELL, J. a J. M. WELLMAN, 1977. Metamemory. In: KAIL, R. V. a J. W. HAGEN, eds. *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*, s. 3 – 33. Hillsdale: Erlbaum.
- FLAVELL, J., 1979. Metacognition and Cognitive Monitoring. In: *American Psychologist*, 34 (10), s. 906 – 911.
- FUSTER, J. M., 2008. *The Prefrontal Cortex* (4th ed.). London: Academic Press. ISBN-13: 978-0123736444.
- GARNER, R., 1988. *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing.
- GASKINS, I. W., SATLOW, E. a M. PRESLEY, 2007. Executive Control of Reading Comprehension in the Elementary School. In: MELTZER, L., ed. *Executive Function in Education. From Theory to Practice*. New York, London: The Guilford Press, s. 194 – 215. ISBN-13: 978-1-59385-428-7.
- GAVORA, P., 1992. *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-00333-2.
- HANNON, B., 2013. Understanding the Relative Contributions of Lower-Level Word Processes, Higher-Level Processes, and Working Memory to Reading Comprehension Performance in Proficient Adult Readers. In: ALVERMANN, D. E., UNRAU, N. J. a R. B. RUDDLELL, eds. *Theoretical Models and Processes of Reading* (6th ed.). Newark, DE: International Reading Association, s. 840 – 885. ISBN 978-0-87207-710-2.
- HAYWARD, D., DAS, J. P. a T. JANZEN, 2007. Innovative Programs for Improvement in Reading Through Cognitive Enhancement: A Remediation Study of Canadian First Nations Children. In: *Journal of Learning Disabilities*, 40 (5), s. 443 – 457.
- JABŁOŃSKI, S., 2013. Inhibitory control and literacy development among 3- to 5-year-old children. Contribution to a double special issue on Early literacy research in Poland, edited by Elżbieta Awramiuk and Grażyna Krasowicz-Kupis. In: *L1-Educational Studies in Language and Literature*, vol. 13, s. 1 – 25. ISSN 1573-1731.
- JENSEN, M. R., 2009. *Dynamic Assessment, Learning, Culture and Cognition*. Roswell, Georgia: International Center for Mediated Learning.
- JUST, M. A. a P. A. CARPENTER, 1980. A Theory of Reading: From Eye Fixations to Comprehension. In: *Psychological Review*, 87 (4), s. 329 – 354.
- KINTSCH, W., 2013. Revisiting the Construction-Integration Model of Text Comprehension and Its Implications for Instruction. In: ALVERMANN, D. E., UNRAU, N. J. a R. B. RUDDLELL, eds. *Theoretical Models and Processes of Reading* (6th ed.). Newark, DE: International Reading Association, s. 807 – 839. ISBN 978-0-87207-710-2.
- KINTSCH, W. a T. A. van DIJK, 1978. Toward a Model of Text Comprehension and Production. In: *Psychological Review*, 85 (5), s. 363 – 394. ISSN 0033-295X.
- KINTSCH, W. a T. A. van DIJK, 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- KINTSCH, W., PATEL, V. L. a K. A. ERICSSON, 1999. The role of long-term memory in text comprehension. In: *Psychologia*, 42, s. 186 – 198. ISSN 0033-2852.
- KLIMOVIČ, M., 2014. Exekutívne funkcie a porozumenie textu v primárnej edukácii: od výskumu k stimulácii. In: *Acta Paedagogicae Presovae – Nova Sandes*. Annus IX. Prešov: PF PU, s. 89 – 100. ISBN 978-80-555-1193-1.

- KLUWE, R. H., 1987. Executive decisions and regulation of problem solving behaviour. In: WEINERT, F. a R. KLUWE, eds. *Metacognition, Motivation and Understanding*, s. 31 – 63. Hillsdale, N. J.: LEA.
- KORDAČOVÁ, J., 2014a. Schémy a ich miesto v kognitívnej štrukturácii poznania. In: SARMÁNY-SCHULLER, I. a kol. *Kognitívna mozaika osobnosti človeka*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, s. 119 – 134. ISBN 978-80-88910-50-3.
- KORDAČOVÁ, J., 2014b. Novšie prístupy k otázkam štruktúrácie ľudskej kognície. In: SARMÁNY-SCHULLER, I. a kol. *Kognitívna mozaika osobnosti človeka*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, s. 135 – 149. ISBN 978-80-88910-50-3.
- KORDAČOVÁ, J., 2014c. Podoby kognitívnej štruktúrácie a vlastnosti schém. In: SARMÁNY-SCHULLER, I. a kol. *Kognitívna mozaika osobnosti človeka*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, s. 150 – 164. ISBN 978-80-88910-50-3.
- KOVALČÍKOVÁ, I. a I. ROPOVIK, 2012. Exekutívne fungovanie ako predpoklad schopnosti učiť sa. In: *Pedagogické rozhľady*, č. 5, s. 1 – 5. ISSN 1335-0404.
- KOVALČÍKOVÁ, I., BOBÁKOVÁ, M., FILIČKOVÁ, M., ROPOVIK, I. a M. SLAVKOVSKÁ, 2015. Terminologické minimum kognitívnej edukácie. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-1352-2.
- KUHN, D., 2000. Theory of mind, metacognition and reasoning: A life-span perspective. In: MITCHELL, P. a K. J. RIGGS, eds. *Children's Reasoning and the Mind*, s. 301 – 326. Hove: Psychology Press Ltd.
- LaBERGE, D. a S. J. SAMUELS, 1974. Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. In: *Cognitive Psychology*, 6 (2), s. 293 – 323. ISSN 0010-0285.
- LARKIN, S., 2010. *Metacognition in Young Children*. New York: Routledge, Taylor & Francis group. ISBN 978-0-415-46358-4.
- LIPTÁKOVÁ, L., 2012. Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0643-2.
- LIPTÁKOVÁ, L., 2013. O vzťahu a štruktúre implicitných a explicitných jazykových znalostí dieťaťa mladšieho školského veku. In: *O dieťať, jazyku, literatúre*. Roč. I, č. 2, s. 15 – 30. ISSN 1339-3200.
- LOCKL, K. a W. SCHNEIDER, 2006. Precursors of metamemory in young children: The role of theory of mind and metacognitive vocabulary. In: *Metacognition and Learning*, 1, s. 15 – 31. ISSN 1556-1623.
- MAGULOVÁ, J., 2008: Čitateľské stratégie (Vstup do problematiky). In: *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis – Zborník Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity*. Trnava, s. 21 – 29. ISBN 978-80-8082-252-1.
- MARKMAN, E. M., 1977. Realising that you don't understand: A preliminary investigation. In: *Child Development*, 46, s. 986 – 992.
- MARSHALL, S. P., 1995. *Schemas in Problem Solving*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 9780521043694.
- McCLOSKEY, G., PERKINS, L. A. a B. van DIVNER, 2009. *Assessment and Intervention for Executive Function Difficulties*. New York: Routledge. ISBN 978-0-415-95783-0.
- McVEE, M. B., DUNSMORE, K. a J. R. GAVELEK, 2013. Schema Theory Revisited. In: ALVERMANN, D. E., UNRAU, N. J. a R. B. RUDDLELL, eds. *Theoretical Models and Processes of Reading* (6th ed.). Newark, DE: International Reading Association, s. 489 – 524. ISBN 978-0-87207-710-2.
- MULLIS, I. V. S., MARTIN, M. O., FOY, P. a K. T. DRUCKER, 2012. *PIRLS 2011 International Results in Reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. ISBN-13: 978-1-889938-65-3.

- NELSON, T. O. a L. NARENS, 1990. Metamemory: A theoretical framework and new findings. In: BOWER, G. H., ed. *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*. Vol. 26, s. 125 – 173. San Diego, CA: Academic Press.
- PIAGET, J. et al., 1968. *Memoire et Intelligence*. Paris: Universitaires de France.
- PIAGET, J. a B. INHELDER, B., 1997. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-608-X.
- PUPALA, B., 2001. Epistemologické východiská vyučovania a didaktiky. In: KOLLÁRIKOVÁ, Z. a B. PUPALA, eds. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, s. 161 – 178. ISBN 80-7178-585-7.
- RAYNER, K., K. H. CHACE, T. J. SLATTERY a J. ASHBY, 2006. Eye Movements as Reflections of Comprehension Processes in Reading. In: *Scientific Studies of Reading*. Roč. 10, č. 3, s. 241 – 255. ISSN 1088-8438.
- ROSENBLATT, L. M., 2013. The Transactional Theory of Reading and Writing. In: ALVERMANN, D. E., UNRAU, N. J. a R. B. RUDDELL, eds. *Theoretical Models and Processes of Reading* (6th ed.). Newark, DE: International Reading Association, s. 923 – 956. ISBN 978-0-87207-710-2.
- RUDDELL, R. B. a N. J. UNRAU, 2013. Reading as a Motivated Meaning-Construction Process: The Reader, The Text, and The Reader. In: ALVERMANN, D. E., UNRAU, N. J. a R. B. RUDDELL, eds. *Theoretical Models and Processes of Reading* (6th ed.). Newark, DE: International Reading Association, s. 1015 – 1068. ISBN 978-0-87207-710-2.
- RUMELHART, D. E., 1980. Schemata: The building blocks of cognition. In: SPIRO, R., BRUCE B. a B. BREVER, eds. *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, s. 33 – 58.
- RUMELHART, D. E., 2013. Toward an Interactive Model of Reading. In: ALVERMANN, D. E., UNRAU, N. J. a R. B. RUDDELL, eds. *Theoretical Models and Processes of Reading* (6th ed.). Newark, DE: International Reading Association, s. 719 – 747. ISBN 978-0-87207-710-2.
- SAMUELS, S. J., 2013. Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. In: ALVERMANN, D. E., UNRAU, N. J. a R. B. RUDDELL, eds. *Theoretical Models and Processes of Reading* (6th ed.). Newark, DE: International Reading Association, s. 698 – 718. ISBN 978-0-87207-710-2.
- SCHWARZOVÁ, M., 2009. Úvod od kognitivní lingvistiky. Praha: Dauphin. ISBN 978-80-72721-559.
- SEIGNEURIC, A., EHRLICH, M. F., OAKHILL, J. V. a N. M. YUILL, 2000. Working memory resources and children's reading comprehension. In: *Reading and Writing*, 13, s. 81 – 103. ISSN 1573-0905.
- STANOVICH, K. E. a R. F. WEST, 1981. The effect of sentence context on ongoing word recognition: tests of a two-process theory. In: *Journal of Experimental Psychology*, 7 (3), 658 – 672. ISSN 0096-3445.
- STERNBERG, R. J., 2002. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-376-5.
- TOMENGOVÁ, A., 2012. *Aktívne učenie sa žiakov – stratégie a metódy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-421-0. Dostupné na: http://www.mpc-edu.sk/library/files/aktivne_ucenie_tomengova_web.pdf
- TUREK, I., 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition. ISBN 978-80-8078-198-9.
- UNRAU, N. J. a D. E. ALVERMANN, 2013. Literacies and Their Investigation Through Theories and Models. In: Alvermann, D. E., Unrau, N. J. a R. B. Ruddell, eds. *Theoretical Models and Processes of Reading* (6th ed.). Newark, DE: International Reading Association, s. 47 – 90. ISBN 978-0-87207-710-2.
- van der SCHOOT, M., REIJNTJES, A. a E. C. D. M. van LIESHOUT, 2012. How do children deal with inconsistencies in text? An eye fixation and self-paced reading study in good and poor comprehenders. In: *Reading and Writing*, 25, s. 1665 – 1690.

- VYGOTSKIJ, L. S., 1976. Vývoj vyšších psychických funkcí. Praha: SPN.
- WARD, G. a R. MORRIS, 2005. Introduction to the Psychology of Planning. In: MORRIS, R. a G. WARD, eds. The Cognitive Psychology of Planning. Hove and New York: Psychology Press, s. 1 – 34. ISBN 1-84169-333-2.
- ZÁPOTOČNÁ, O., 2013. Metakognitívne procesy v čítaní, učení a vzdelávaní. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 9788080827427.
- ZELAZO, P. D., 2006. The Dimensional Change Card Sort (DCCS): a method of assessing executive function in children. In: Nature Protocols, 1 (1), 297 – 301. ISSN 1750-2799.

KONTAKT

prof. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc.

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
ludmila.liptakova@unipo.sk

PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
martin.klimovic@unipo.sk

METODY EYETRACKINGU VE VÝZKUMU VIZUÁLNÍ PERCEPCIE VERBÁLNÍCH A NEVERBÁLNÍCH TEXTŮ

EYETRACKING METHOD IN THE RESEARCH ON VISUAL PERCEPTION OF VERBAL AND NON-VERBAL TEXTS

IVANA GEJGUŠOVÁ – DENISA LABISCHOVÁ –
RADANA METELKOVÁ SVOBODOVÁ

Abstrakt

Článek tří autorek z Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě přináší informace o využití metody eyetrackingu v oborově didaktickém výzkumu. Využití přístroje Eye Tracker Tobii TX300 a příslušného softwaru umožňuje sledovat a zaznamenávat oční pohyby při percepci rozmanitých textů a vizualizovat jejich průběh v několika podobách (Heat Map, Gaze Replay, Gaze Plot, Gaze Opacity Map). Do měření pomocí eyetrackingu byli zapojeni žáci 1. stupně základních škol, u nichž byla sledována míra porozumění věcným i uměleckým textům a využitá strategie při četbě jednotlivých slidů obsahujících výchozí text spolu s otázkami a úkoly k řešení. Jako perspektivní se jeví také zahájené dlouhodobé sledování kvality čtenářské techniky a porozumění textu u žáků 1. ročníků, vzorek respondentů zahrnoval žáky, kteří si čtenářskou techniku osvojují genetickou i analyticko-syntetickou metodou. Metoda eyetrackingu byla dále využita pro zkoumání možných percepčních strategií při komunikaci s verbálními i neverbálními texty vhodnými pro obohacení výuky mateřštiny a dějepisu na 2. stupni základních škol. Při realizaci předvýzkumu byly testovány dvě zpracované edukační sady, které zahrnovaly v jednom případě umělecký text, fotografie a didaktické pokyny, v druhém případě historickou karikaturu doplněnou o logicky strukturovaný sled otázek a úkolů. Do předvýzkumu byli zapojeni vysokoškolští studenti učitelských oborů, jejich testováním byla získána data k dalším analýzám a postřehy vedoucí k optimalizaci průběhu testování.

Klíčová slova: oborová didaktika českého jazyka a literatury, oborová didaktika dějepisu, metoda eyetrackingu, čtenářská gramotnost, porozumění textu, percepční strategie,¹ čtenářská strategie,² čtenářská technika,³ umělecký a věcný text ve výuce, historická karikatura, fotografie.

¹ Termínem *percepční strategie* označujeme postup využívaný při záměrném systematickém pozorování verbálního nebo ikonického textu. V souvislosti s rozvojem percepční strategie u jedinců mladšího školního věku se hovoří o tzv. „systematické exploraci“, tedy o postupném prohlížení objektu, které má určitý řád. (Více Vágnerová 2012, s. 263).

² Termínem *čtenářská strategie* označujeme postup (používáme jej v souladu s chápáním Najvarové 2008), který žák uplatňuje uvědoměle a záměrně během čtení (a také před ním a po něm). Zmiňované strategie se časem zautomatizují natolik, že si jejich užívání žák neuvědomuje a stávají se *čtenářskými dovednostmi*. V této souvislosti je nezbytné upozornit na ne zcela jednoznačnou a dobře identifikovatelnou hranici mezi obsahy obou pojmů. Z toho důvodu v souvislosti s žáky na 1. stupni ZŠ upřednostňujeme termín čtenářská strategie, neboť předpokládáme, že dítě mladšího školního věku způsob svého čtení cíleně monitoruje.

³ *Čtenářskou technikou* rozumíme sled pevně daných činností využívaných při čtení textu s cílem textu porozumět a uvědomit si jeho význam.

Abstract

The article written by three authors from the Pedagogical Faculty of the University of Ostrava brings information about usage of the eye-tracking method within specialist didactic research. Usage of the Eye Tracker Tobii TX300 device and the appropriate software enables observation and registration of the eye movement during perception of various texts and visualization of their process in several forms (Heat Map, Gaze Replay, Gaze Plot, Gaze Opacity Map). Measurement with the help of the eye-tracking method was realised with primary school pupils whose level of understanding factual as well as artistic texts and used strategy of reading individual slides containing the source text together with questions and tasks to be solved were tested. The introduced long-time observation of quality of the readers' technique and understanding texts by primary school pupils also seems to be perspective. The sample of respondents was represented by pupils who acquire the readers' technique by both genetic and analytic-synthetic method. The eye-tracking method was also used for research of possible perception strategies of communication with verbal and non-verbal texts suitable for variegating of the mother language and history teaching of older pupils. During preliminary research two elaborated educational sets were used. One of them comprised an artistic text, photographs and didactic instructions, the second a historic caricature supplemented by a logically structured consecution of questions and tasks. The preliminary research was realised with university students of the teacher training study programmes and their testing provided data for future analyses and insights leading to optimization of the process of testing.

Key words: specialist didactics of the Czech language and literature, specialist didactics of history, eye-tracking method, readers' literacy, text understanding, readers' technique, readers' strategy, artistic and factual text in teaching, historic caricature, photography.

Současné české základní školství vnímá jako jeden z aktuálních úkolů soustavné rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků. Opakované nepřesvědčivé výsledky českých žáků ve výzkumných šetřeních PIRLS a PISA rozvířily diskuzi mezi pedagogy i širší veřejností o vhodných postupech vedoucích nejen ke zkvalitnění čtenářské techniky žáků, ale také k využívání efektivních čtenářských strategií, posilování schopnosti číst s porozuměním a komunikovat na požadované úrovni s texty různé povahy. Průzkumy dětského čtenářství (Gejgušová 2011) potvrzují klesající zájem dětí o mimoškolní čtenářské aktivity, s tím spojený pokles objemu a frekvence individuální četby, nedostatečné čtenářské zkušenosti dětí a mládeže a nahrazování četby využíváním IT techniky a multimediálních zařízení.

Stále větší odpovědnost za potřebné rozvíjení čtenářské gramotnosti a posilování zájmu o volnočasové čtenářství žáků se přesouvá na školu a školní vzdělávání. Obdobně se očekává, že moderně pojatá školní výuka vyváží pasivní paměťové osvojování poznatků rozmanitými činnostmi založenými na aktivním přístupu žáků ke zdrojům informací a že vyhledávání, hodnocení, komparování poznatků vyústí k utváření adekvátních znalostí a dovedností. Velká očekávání při naplnění daných cílů jsou spojena s výukou předmětu Český jazyk a literatura a dalších humanitních předmětů. Má-li však výuka uvedených předmětů vést k výraznému rozvíjení čtenářské techniky, k posilování dovednosti komunikovat s verbálním, ale stejně tak i neverbálním, ikonickým textem, umět pracovat s informacemi obsaženými v textu, text hodnotit a analyzovat, je zapotřebí získat co nejvíce relevantních poznatků týkajících se procesu percepce textů rozmanité povahy.

1 EYETRACKING JAKO VÝZKUMNÁ METODA

Dosud byly složité percepční aktivity sledovány zvnějšku, vnějšími pozorovateli nebo na základě subjektivních reflexí pozorovaných žáků, současná technika však nabízí i další metody. Pro zkoumání percepčních procesů je zvláště dobře využitelný *eyetracking*, výzkumná metoda založená na zkoumání mentálních procesů a kognice, na vnímání objektu a jeho uchopení poznávacími mechanismy jedince (Duchowski 2007).

Na Ostravské univerzitě je pro potřeby eyetrackingu využíván přístroj Eye Tracker Tobii TX300 spolu se softwarem Tobii Studio. Uvedené zařízení umožňuje pomocí infračerveného světla sledovat oční pohyby – fixace, sáky a regrese. Fixacemi rozumíme ukotvení pohledu v konkrétním bodě po určitý časový úsek, sákami rychlé změny pohledu umožňující udržet nejostřejší možný obraz pozorovaného objektu, regresemi návrat k již viděnému úseku textu (Jošt 2009). Kamerou zaznamenané oční pohyby jsou pomocí softwaru vizualizovány v několika podobách, jako Heat Map, Gaze Opacity Map, Gaze Plot a Gaze Replay, nebo jsou převáděny do statistických dat, při testování jsou současně pořizovány zvukové záznamy slovních reakcí zkoumaných jedinců.

Heat Map slouží k vizualizaci kvantity pohledů pomocí barevných škál, červeně se zobrazují místa s nejvyšší četností a délkou fixací, oranžové, žluté, zelené a modré plochy signalizují postupný pokles fixací. Opakem Heat Map je Gaze Opacity Map, na níž se plochy s nejvyšším počtem a délkou fixace zobrazují jako bílé a s klesajícím počtem fixací naopak tmavnou. Gaze Plot umožňuje sledovat trajektorie sáků, sled a délku fixací, případně regresí, Gaze Replay poskytuje videozáznam očních pohybů, tedy dynamický záznam trajektorie pohledu v závislosti na čase.

2 METODOLOGIE A ORGANIZACE VÝZKUMU

V roce 2014 začaly využívat metodu eyetrackingu oborové didaktičky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě zaměřující se na efektivitu čtenářských strategií užívaných žáky 1. stupně ZŠ při čtení věcných i uměleckých textů (R. Metelková Svobodová), na volbu čtenářských strategií při práci s uměleckým textem v kombinaci s obrazovým materiálem u žáků 2. stupně základních škol (I. Gejgušová) a na využití karikatury při rozvíjení a kultivování historického vědomí žáků základních škol (D. Labischová).

Cílem studie je ukázat rozmanité metodologické přístupy ve využití eyetrackingu. R. Metelková Svobodová se zaměřila na smíšený výzkum se zaměřením na kvantitativní charakteristiky zkoumaného problému, pracovala se vzorkem respondentů z vybraných ročníků 1. stupně základních škol, neboť pro sledování a zhodnocení míry zvládnutí techniky čtení a porozumění textu ve fázi prvopočátečního čtení je nezbytné realizovat i předvýzkum pomocí respondentů daného věku a odpovídajících, reálných dovedností.

I. Gejgušová a D. Labischová realizovaly předvýzkum se vzorkem respondentů z řad vysokoškolských studentů, šlo o záměrný krok plynoucí z omezené míry zkušeností s využitím eyetrackingu a vycházející z jednoho ze stěžejních cílů předvýzkumu – optimalizovat výzkumný nástroj a získat kvalifikovanou reflexi vysokoškolských studentů učitelských oborů, kteří již disponují poznatky o pedagogickém výzkumu. Ve dvou eta-

pách bylo testováno 23 vysokoškolských studentů (4 muži a 19 žen), posluchačů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, jednooborového studia výtvarné výchovy a dvouoborového učitelského studia (kombinace občanské nauky s pedagogikou, hudební výchovou, českým jazykem a literaturou, tělesnou výchovou a výchovou ke zdraví). Sledovaný vzorek respondentů tvořili studenti a studentky, kteří se do výzkumu zapojili na základě vlastního zájmu po seznámení s výzkumnými cíli a zvolenými metodami.

3 VÝSLEDKY VÝZKUMU

3.1 VYUŽITÍ EYETRACKINGU VE VÝZKUMU ÚROVNĚ ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ A POROZUMĚNÍ TEXTU ŽÁKŮ 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Výzkumu nabývání čtenářských dovedností a porozumění textu u žáků 1. stupně základních škol prostřednictvím eyetrackingu předcházelo monitorování výchovně-vzdělávacího procesu, a to výuky mateřského jazyka, analýz nejčastěji užívaných učebnic češtiny a také pracovních listů, které se na základě dosavadních zjištění ukázaly jako jedny z nejužívanějších didaktických prostředků při budování čtenářských dovedností v edukaci Moravskoslezského kraje. Realizováno bylo i dotazníkové šetření, jehož respondenty byli učitelé a žáci základních škol tohoto regionu. Nepříliš povzbudivé výstupy šetření odkryly aktuální stav pedagogické praxe a zároveň naznačily, jak důležitou roli v procesu vzdělávání hraje čtenářsky podnětné prostředí a kompetentní pedagog, který je schopen kvalitně rozvíjet recepční textové dovednosti svěřených žáků (srov. Metelková Svobodová 2013).

Utváření čtenářských dovedností a kompetencí žáků je pevně spjato s pedagogickými a didaktickými kompetencemi vyučujících, k jejichž odborné výbavě musí patřit schopnost kompetentně posoudit úroveň využívaných edukačních materiálů. Aktivní a poučený přístup učitelů, kteří mají fungovat jako dominantní prvek výchovně-vzdělávacího procesu, by měl redukovat nedostatky všech zdrojů užívaných ve výuce a současně zohlednit model čtenářské gramotnosti.

Počáteční měření prostřednictvím eyetrackingu byla realizována v průběhu května 2014 u žáků 4. ročníku běžné základní školy. Dominantním cílem měření bylo sledovat, jak vybraní žáci mladšího školního věku čtou souvislé texty odlišné náročnosti a jak následně zvládají řešit úkoly, jimiž je ověřováno jejich porozumění textu. Jednotlivá zadání se vztahovala k úrovní porozumění textu zpracovaným metodologií výzkumu PIRLS. Testovaným žákům byly postupně předloženy tři texty a každý doplňovala sada úloh.⁴ Text s úkoly byl nabízen vždy na totožné straně (slidu), aby byla zachována možnost mapovat strategie žáků, jak při řešení jednotlivých zadání postupují. Využit byl

⁴ Jednalo se o úkoly, které sledovaly jak žakovu schopnost vyhledat explicitně uvedenou informaci (např. *Jak se tváří učitelka?*), tak schopnost vyvozovat závěry z implicitně zakotvených informací v textu (např. *Ve jakém ročním období se děj textu odehrává?*). Dále byla mapována práce s textem na úrovni interpretace a integrace myšlenek (např. *Je možné "kulí za neslušnou větu" strílet?*) a to, jak žáci zvládají text hodnotit, tj. posoudit ho z hlediska obsahu, formy či užitých jazykových prostředků (např. *Výber textu nejvhodnější název. a) Lovec; b) Věta; c) Teta. nebo Text je: a) příběh; b) výklad; b) báseň.*).

text písne *Skákal pes přes oves*, u níž byl předpoklad pamětního osvojení, text básně M. Kratochvíla *Lovec*, tj. literární text vhodný pro tuto věkovou skupinu čtenářů, a věcný text z dětské encyklopedie *O přírodě trochu jinak*, což byl úryvek textu lexikálně a syntakticky nejobtížnějšího.

Měření provázely následující výzkumné otázky: Jaké jsou strategie žáků při čtení a strategie při plnění zadaných úkolů (opora o text)?⁵ Liší se výrazně způsob plnění úloh na jednotlivých úrovních porozumění?⁶ Jaká strategie práce s textem se jeví jako nejuspěšnější?⁷ Jak žáci text čtou? Při hledání odpovědi na poslední otázku jsme sledovali četnost fixací oka, tj. spočinutí oka v určitém místě a časovém úseku, vzdálenost jednotlivých fixací, tzv. sakád, které vypovídají o velikosti čtecího pole jednotlivce, a četnost výskytu regresí, tedy zpětných očních pohybů na řádku, tj. pohyby směrem vlevo (více viz Jošt 2009 a 2011). Výstupy měření odkrývaly zajímavé informace o procesu porozumění textu žáky mladšího školního věku. Ukázalo se například, že 74 % z dvaceti přidružených úloh vyřešili žáci bezchybně a dalších 26 % otázek buď bylo zodpovězeno nesprávně, nebo byla volena odpověď *nevím*. Nejlépe respondenti zvládali odpovídat na zadání, která se vázala k vyhledávání informací (81 %) a k interpretaci textu (83 %). Horší výsledky byly zaznamenány na úrovni vyvozování závěrů (72 %) a největší obtíže se objevily při práci s úlohami nejvyšší kognitivní náročnosti, které se soustředily na hodnocení textu (68 %). Mapován byl zároveň postup žáků při řešení úloh na jednotlivých úrovních porozumění. Měření této skupiny dětí například ukázalo, že zadání byla zpravidla vyřešena bez opakovaného nahlížení do textu (viz poznámka pod čarou č. 3 a 4). Toto konstatování ovšem neplatí pro vyhledávání informací v textu nejkratším, nejméně náročném a pamětně osvojeném (text písne pro děti). Ukázalo se, že žáci čtení nevěnovali potřebnou pozornost, o čemž zároveň svědčil počet zaznamenaných fixací a doba čtení. Vyšlo najevo, že téměř 61 % respondentů muselo do textu nahlédnout opakovaně, aby správně zvládlo vyhledat požadovanou explicitně uvedenou informaci.

Dosavadní zjištění naznačují, že převážná část správných odpovědí (68 %) byla vytvořena bez opory o přečtený text a že čtení zapojených žáků lze pokládat za systematické a soustředěné, neboť používali takovou strategii, aby obsahu textu porozuměli už při prvním čtení. Záznam očních pohybů úspěšných respondentů svědčí o skutečnosti, že text byl vždy nejprve přečten celý a až poté následovalo řešení přidružených úloh. Navíc při čtení docházelo zpravidla k několika regresím na úrovni řádku (viz Graf č. 1 a 2).⁸

⁵ V této souvislosti je vhodné podotknout, že žákům nebyly před čtením dány žádné pokyny ke způsobu čtení textu a řešení přidružených úloh. Věděli pouze, že budou číst tři odlišné texty a odpovídat na otázky. Měření například ukázalo, že převážná část správných odpovědí byla zvládnuta bez dalšího nahlížení do přečteného textu (68 %) a že pouze 32 % správných odpovědí bylo učiněno s oporou o dočtený text.

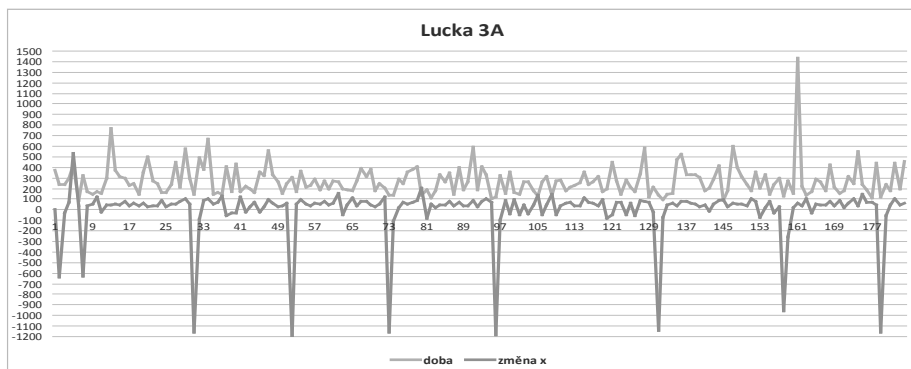
⁶ Za pozoruhodnou pokládáme hlavně odlišnost v přístupu žáků, která se projevila při řešení úloh na jednotlivých úrovních porozumění. Převážně byla zadání řešena bez opakovaného nahlížení do textu, přičemž výrazněji se to projevilo u zadání interpretujících myšlenky textu (téměř 92 %) a vyžadujících hodnocení textu (73 %). Není nelogické, že žáci úkoly zaměřené na vyhledávání informací (téměř 44 %) a vyvozování závěrů (47 %) řešili mnohem častěji s oporou o přečtený text.

⁷ Konkrétněji k tomu dále v části 3.1.

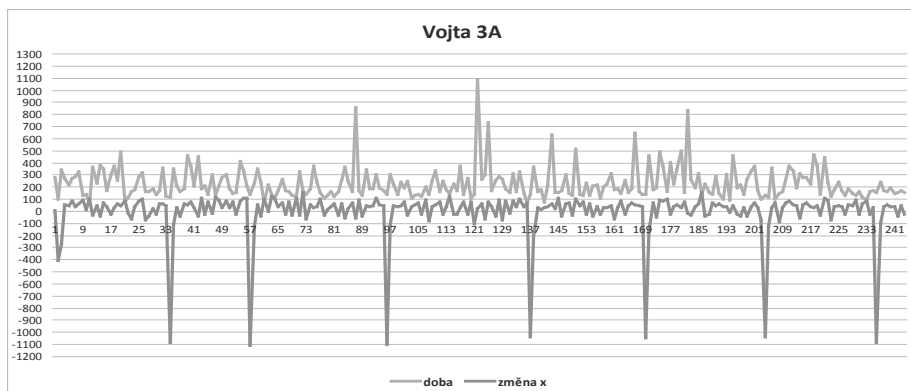
⁸ Poznámka je návodem, jak se v grafech orientovat. Číselné údaje zaznamenané na ose x udávají počet fixací uskutečněných při čtení textu. Ukazuje se, že zatímco dívka při čtení třetího textu provedla přibližně 180 fixací, chlapec fixoval oko častěji (více než 240 fixací), což naznačuje,

Výstupy prokazují, že užitá čtenářská strategie se projevila jako efektivní, a to jak dříve, tak u chlapců.

Graf č. 1: Grafické zpracování exportu eyetrackeru – průběh čtení 3. textu žákyně 4. ročníku



Graf č. 2: Grafické zpracování exportu eyetrackeru – průběh čtení 3. textu žáka 4. ročníku



že velikost jeho čtecího pole je menší. Křivka označená jako *změna x* ukazuje na číselné ose y, zda byl pohyb oka proveden směrem doprava (hodnoty kladné) či doleva (hodnoty záporné). Výraznější záporné hodnoty dokládají přesun oka na další řádek a lze z nich vypočítat, že text měl přibližně sedm a půl řádku. Jednotka hodnot pro *změnu x* je udávána v pixelech. Křivka označená jako *doba* značí dobu, po kterou trvala příslušná fixace, a jednotka osy y je pro tyto hodnoty uváděna v milisekundách. Program pro grafické zpracování exportů eyetrackeru vytvořil Ing. Ondřej Takács, Ph.D.

Naopak stratégie, ktorou u tretieho textu zvolili tri dievčky, sa ukázala ako časovo veľmi náročná a navyše pro túto vekovú skupinu žiakov najmä perspektívna. Žiakyné sa najprv seznámili s úvodnou časťou textu a hneď sa snažili o prúbežné riešenie úloh, pričom text dočítali v prúbehu plnenia navazujúcich úloh. Táto po prečítaní počiatku pasáže textu nemohli byť schopní bezchybné zvládnuť. Nevalnou efektívnosť popísanej stratégie pro žiakov 1. stupňa potvrdzujú tiež výstupy ďalšieho merania žiakov 4. ročníka odlišných základných škôl. Pomerné výrazná časť tohto skúmaného vzorku respondentov volila výše popísaný, menej efektívny spôsob práce s textom a dosiahnuté výsledky vykazovali vyššiu chybovosť pri plnení úloh.

Popísané meranie žiakov 4. ročníka pokladáme za vstupní a jeho výsledky hodláme ďalej opakovane overovať, aby sme závery našich výskumných snáh mohli podporiť výstupy výraznejšieho vzorku respondentov. Výše zmienené meranie realizované u druhej skupiny žiakov 4. ročníka bolo provedené v kvétne 2015. V súvislosti s voľbou ďalšieho výskumného vzorku je vhodné upozorniť na skutočnosť, že druhá skupina čtvrtákov sa na rozdiel od prvej skupiny detí učila čist metódou genetickou. Zatímco pri výuce čtenia žiakov vstupního měření byla užita nejrozšířenější metoda výuky čtení v České republice, a to analyticko-syntetická.⁹ Výběr obou vzorků respondentů je uzpůsoben navazujícím výskumným snahám, neboť dále máme v úmyslu sledovat také to, zda můžeme pozorovat vliv výukové metody na úroveň porozumění textu žiakov i ve vyšších ročnících 1. stupně základní školy.¹⁰

Pozornosť nevenujeme pouze čtenářským strategiím žiakov 4. ročníka základní školy. Ve školním roce 2014/2015 jsme dále začali sérii měření u dvou skupin žiakov 1. ročníka základní školy, přičemž u každé z nich je uplatňována odlišná metoda výuky čtení. Sledujeme nejen to, jak v průběhu školního roku žáci nabývají dovednost číst (dvě měření byla provedena v listopadu 2014, březnu 2015 a třetí proběhne v červnu 2015), ale zaměřujeme se zároveň na jejich schopnost odkrývat význam přečteného textu. Vzhledem ke skutečnosti, že závěrečné a z našeho pohledu nejdůležitější měření zatím nebylo realizováno, nepokládáme za možné odkrývat dosavadní výstupy již realizovaných měření.

Na naznačené výskumné snahy nahlížíme jako na potřebnou pilotní sondu a její výstupy rozhodně budeme dalšími testovaniami overovať. Pokladáme za nezbytné poznatky o efektívnosti žakovských čtenářských strategií dále prohlubovať. Nechceme se v žádném případě soustředit na popsání jediné „vhodné“ strategie, přestože měření jistě shody dokládá, neboť si velmi dobře uvědomujeme, že na procesu porozumění textu se podílí řada dalších faktorů. Primárním cílem všech našich výskumných snáh je zejména

⁹ Toto tvrzení opíráme o výsledky dotazníkového šetření realizovaného v České republice v roce 2014 (Košek Bartošová, Plovajková, Podnecká 2015).

¹⁰ Oběma měřením skupinám žiakov byl při navazujícím testování ke čtení předložen soubor dvou rozsáhlejších věcných textů, jež provázely obdobná zadání, tj. zohledňovala metodologii PIRLS a jeho postupy porozumění. Tímto šetřením se snažíme hledat odpověď na otázku, zda vyřešení přidružených úloh bude kvalitnější u textu, u něhož byli žáci s úlohami seznámeni ještě před prvním čtením či nikoli. Zaznamenaná data obou skupin budou v nejbližší době podrobena důkladné analýze a navzájem komparována.

na to, abychom ze zjištěných výstupů byli schopni vyvozovat nosná pedagogicko-didaktická východiska pro učitele působící v praxi.

3.2 ZKOUMÁNÍ PERCEPČNÍCH STRATEGIÍ PŘI PRÁCI S UMĚLECKÝM (LYRICKÝM) TEXTEM

Sledování čtenářských strategií při percepci uměleckého (lyrického) textu bylo spojeno s několika výzkumnými otázkami: Jaké informace mají učitelé o percepčních strategiích žáků při komunikaci s uměleckým, didaktickým a ikonickým textem? Jsou reálné percepční aktivity žáků v souladu s očekáváním a zvláště s předpoklady učitelů? Zvyšuje propojení verbálního a ikonického textu kvalitativní úroveň jeho analýzy a interpretace?

Pro potřeby šetření byl vytvořen test zahrnující lyrickou báseň, fotografie, didaktické pokyny a otázky. Vybrána byla báseň *Divoké labutě* Adolfa Heyduka (1835–1923). Zvolený text odpovídal požadavkům testu rozsahem – dvě sloky po osmi verších, vždy sedm šestislabičných (daktyl) a jeden čtyřslabičný (trochej) verš, i tematikou. Báseň zachycuje pocity lyrického subjektu při pohledu na oblohu s letícím hejnem labutí, které evokují pocit krásy, harmonie a současně neustálý pohyb, plynutí, unikání, v představách lyrického subjektu se vynořuje obraz moře, k němuž nejspíš hejno směřuje, vyvolaný i podobností (tvar, barva) mezi pohybujícími se křídly a mořskými vlnami. Vzdálené moře ztělesňuje ideál, sen, je symbolem nedosažitelnosti.

Při testování byli respondenti vyzváni, aby si přečetli báseň, která byla záměrně uvedena bez názvu. Poté měli vyjmenovat slova nebo slovní spojení, která si z textu zapamatovali. Zdánlivě jednoduchý úkol sloužil k ověření toho, jak se respondenti vyrovnali s lyričností textu, s jeho omezenou konkrétností a s nemožností vyjít z epického základu. Po opakované četbě byly studentům nabídnuty tři fotografie. Dvě z nich zobrazovaly podzimní krajinu korespondující s textem básně, na první bylo dominantní zobrazení oblohy a mraků (viz verš: *nebe se zatáhlo*), na druhé vzdálený, mlžný horizont (viz verš: *letěly pod mlhou / v dálce jich pruh šedý*), třetí zobrazovala mořský příboj (viz verše: *s nimi však u moře / povívá touha má / perutěmi*) a mohla oslovit ty respondenty, kteří v básni zaznamenali motiv dálky a nedefinovatelné touhy spojené s mořem. Studenti měli uvést, která fotografie podle jejich názoru nejlépe vystihuje obsah básně. Další úkol vyzýval k vyjádření základních pocitů spojených s textem. Poslední úkol nabídl tři možné názvy básně (*Let v mlze*, *Divoké labutě* a *Bílá krása*), z nichž respondenti opět volili ten, který vnímali jako nejvýstižnější. První dva názvy měly oporu přímo v použitém lexiku, odkazovaly k opakovaně využitým výrazům *letět* a *mlha* a ke spojení *divoké labutě* z třetího verše první sloky. Třetí možný název byl nejabstraktnější, spojení *bílá krása* představovalo ekvivalent k obrazu labutí, perutí i zpěněného moře.

Ze získaných dat je patrné, že respondenti četli text postupně verš po verši s poměrně pravidelně rozloženými fixacemi a jen ojedinělými regresemi. Časy čtení a počty fixací se u jednotlivých respondentů podstatně lišily (doba čtení: 16 až 64 vteřin, počty fixací: 63 až 198). 12 respondentů četlo text jen jednou, 11 respondentů se znovu vrátilo buď k některé sloce, nebo přečetli znovu celý text. Již tato zjištění potvrzují oprávně-

nost výše formulovaných výzkumných otázek, zvláště tých, ktoré se ptají po vzťahu medzi očakávaniami učiteľů a reálnymi percepčnými aktivitami žáků. Prostý pokyn „přečtete si básně“ chápou učitelé jako výzvu k aktivní komunikaci žáka s textem, při jehož čtení žáci souběžně provádějí sebereflexi míry porozumění a podle vzniklé situace se v textu i opakovaně vracejí k jednotlivým pasážím, aby k významu uměleckého textu pronikli výrazněji. Získaný materiál z výzkumu naopak vykazuje vysokou míru pasivity i u věkově vyzrálých respondentů zařazených do předvýzkumu a ono hamletovské čtení slov, slov a jen slov. Tato skutečnost může souviset právě s obecností a nekonkrétností zadaného didaktického pokynu, který je však v běžné školní praxi používán hlavně proto, aby byl u čtoucích eliminován pragmatický přístup k textu, např. využití orientačního čtení s hledáním pasáží potřebných k formulaci požadovaných odpovědí. Při dalších výzkumech by proto bylo vhodné použít nejprve obecně formulovaný pokyn (přečtete si básně) a po přečtení zadat úkol ke splnění, před dalším čtením položit nejprve konkrétní otázku, tedy vymezit úkol k řešení a srovnat percepční strategie použité v obou situacích.

Obrázek č. 1: Záznam sledu sakád, fixací a regresí (Gaze Plot) jednoho z respondentů při první četbě básnického textu



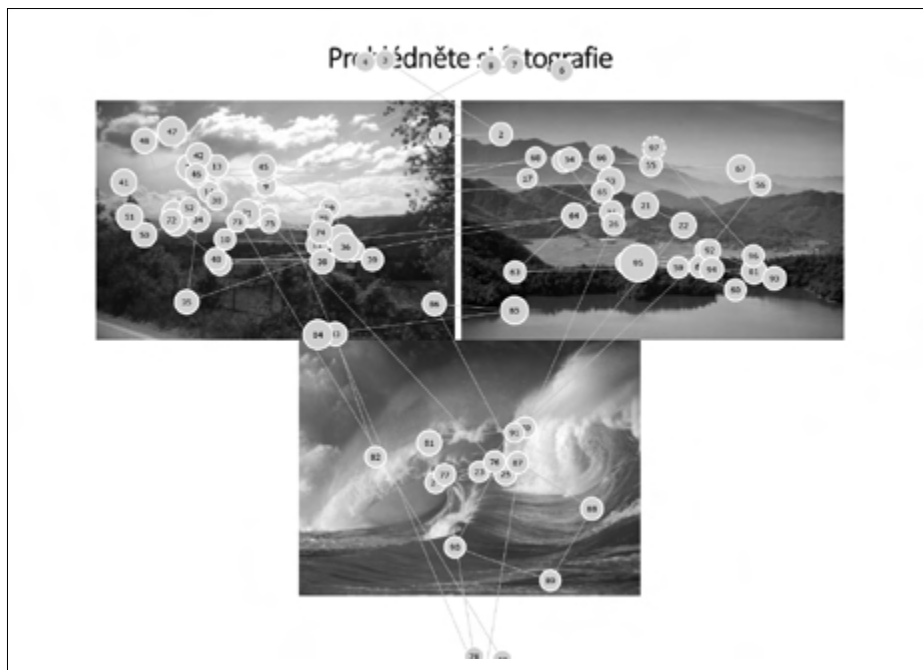
První otázka (vyjmenujte slova nebo slovní spojení obsažená v přečtené básni) respondenty obvykle překvapila, počet vybavených slov nebyl nijak vysoký, ale jednalo se o slova a slovní spojení podstatná pro porozumění textu, obvykle o klíčová slova. Předpoklad, že druhé čtení textu bude mít rozdílný charakter, že se podstatně zkrátí čas čtení a ubude opakovaných čtení, se nenaplnil, jednotliví respondenti obvykle zopakovali strategii využitou u prvního čtení. 12 respondentů četlo text déle než při prvním čtení, nejspíš je znejistěl první úkol a uvědomili si, jak je obtížné postihnout mnohovrstevnatý umělecký text v jeho úplnosti.

Při odpovědi na první otázku si respondenti vybavili 19 v textu využitých slov a slovních spojení, nejčastěji uvedená slova (*labuť, peruť, mlha, letět, dálka*) jsou ze sémantického hlediska pro text básně zásadní. Průměrný počet vybavených slov byl 4,7, minimum 2 slova, maximum 11, nejčastější počet slov 4 (v šesti případech). Studentům se nejčastěji vybavovala podstatná jména, opakovaně uvedli 10 podstatných jmen v celkovém počtu 74 uvedení, také v textu básně jsou podstatná jména nejhojněji zastoupeným slovním druhem. Podle očekávání převažovala podstatná jména konkrétní, umožňující vyrovnat se s efemeričností lyrického textu. Dále bylo ve výčtu zastoupeno 5 sloves v celkovém počtu 18 uvedení, 2 přídavná jména v celkovém počtu 15 uvedení, 1 příslovce ve 2 uvedeních a 1 zájmeno. Délka čtení textu nebyla ve většině případů přímo úměrná počtu vybavených slov, stejného výsledku často dosáhli respondenti s podstatně rozdílnou dobou čtení, např. 8 slov si vybavili respondenti čtoucí text 64 i 26 sekund, shodný čas 61 sekund jsme zaznamenali u respondentů uvádějících nejvyšší počet slov – 11 i nejnižší počet – 2.

Při výběru fotografie, která nejlépe vystihuje text básně, dali respondenti přednost druhé v pořadí, volilo ji celkem 11 studentů, první a třetí fotografie zaujala shodně po šesti respondentech. Volbu první fotografie zdůvodňovali respondenti např. tím, že zobrazuje „*nejrealističtější krajinu, shodnou s typickou krajinou v naší zemi*“, „*jsou tu nejvýrazněji zachyceny mraky na obloze, o nichž je zmínka v básni*“, „*nebe je zatažené*“. Výběr druhé fotografie byl vysvětlován tím, že „*nabízí nejvyšší pohled na krajinu*“, to souzní s dalším názorem, že je krajina zobrazena „*z nadhledu, z výšky, jako bychom se dívali z pozice letících labutí*“, zaznamenali jsme několik obdobných, stručných zdůvodnění souvisejících s perspektivou snímku a výrazně vzdáleným horizontem: „*je tu dálka*“, „*můžou letět opravdu daleko*“ i „*je tam ta touha po dálce*“. Volba třetí fotografie byla spojena s komentáři „*o moři se v básni mluví*“, „*labuť letí daleko, do teplých krajin, tedy k moři*“.

Snímek zachycující četnost pohledů celého sledovaného vzorku ukazuje, že vnímání fotografií a následný výběr může ovlivnit i to, jak jsou snímky při testování umístěny na ploše, jaké je jejich pořadí. Respondenti se nejintenzivněji zaměřili na úvodní fotografii, postupně intenzita fixací klesala. Ve shodě s tím je i Gaze Plot jedné z respondentek (obrázek č. 2), názorně dokládá nejčastěji zastoupenou percepční strategii respondentů celé sledované skupiny. U první fotografie zaznamenáváme zhruba 40 fixací, u druhé 30 a u poslední jen 13. Tato skutečnost může být dána i tím, že úvodní dva snímky naplnily vizuální představy respondentů utvořené při četbě veršů, a proto neměli potřebu zkoumat další vyobrazení. Respondenti se zaměřovali zvláště na středy jednotlivých fotografií, u druhého snímku respektovali jeho perspektivu a vzdálený horizont.

Obrázek č. 2: Zobrazení průběhů fixací a regresí (Gaze Plot) u jedné z respondentek (výběr fotografie, která nejlépe vystihuje obsah básně)



Při výběru nejvýstižnějších názvů básně se 13 respondentů přiklonilo k druhému z nich – *Divoké labutě*, tedy k názvu, který má přímou souvislost s textem, jde o autentický název básně. Nejčastější komentář zahrnoval s drobnými obměnami formulované sdělení, že „se o labutích v básni mluví“. První a třetí z nabízených názvů zvolilo opět shodně po pěti respondentech. V případě prvního názvu odkazovali k opakovaně použitému slovu *mlha*, ale i k celkové atmosféře básně: „cítla jsem úzkost, svíravý pocit při četbě, jako by na mě padla mlha“ a výběr třetího názvu byl zdůvodněn ve dvou případech naopak libými pocity: „opravdu to bylo krásné“, „báseň se mi moc líbila“.

Respondentům se podařilo jednoduše, ale výstižně vyjádřit hlavní pocity spojené s četbou textu, činili tak obvykle výčtem izolovaných výrazů, nejčastěji byla zastoupena slova *volnost, nálada, smutek, melancholie, svíravý pocit míjení a ztráty, vzpomínka, nástup zimy, pohyb, něco uniká a mizí, labutě odletěly do teplých krajín*. Respondenti postihli v základních bodech samu podstatu básně, naznačili možné cesty další interpretace.

Při řešení testových úloh se projevovala snaha respondentů pracovat rychle a okamžitě reagovat na zadané pokyny, i když byli opakovaně ujištěni, že si sami můžou volit pracovní tempo a podle vlastní potřeby přecházet od úkolu k úkolu. Komunikace s uměleckým textem vyžaduje dostatečný časový prostor, při analýze a zvláště interpre-

taci mnohdy neexistuje jediné možné řešení, je třeba zvažovat, srovnávat. U respondentů byla patrná snaha odpovědět okamžitě, jakmile dospěli k první smysluplné odpovědi. Uvedené postupy a reakce byly jistě zčásti ovlivněny laboratorními podmínkami, skutečností, že respondenti na rozdíl od běžné situace ve školní výuce pracovali samostatně bez možnosti srovnávání svých odpovědí a soustavnější komunikace s ostatními žáky a pedagogem. Průběh šetření však současně naznačil, že v podmínkách našich škol je rychlost řešení zadaných úkolů oceňovanou kvalitou, i když na sebe může vázat při práci s uměleckým textem i jistou dávku nežádoucí povrchnosti a prvoplánovitosti.

3.3 VYUŽITÍ EYETRACKINGU VE VÝZKUMU INTERPRETAČNÍCH KOMPETENCÍ ŽÁKŮ PŘI ANALÝZE HISTORICKÉ KARIKATURY

Aktuální trendy v didaktice dějepisu vycházejí z pedagogického konstruktivismu a z konceptu tzv. badatelsky orientovaného učení založeného na rozvíjení kompetencí žáků analyzovat, kriticky posuzovat a interpretovat historické prameny nejrůznější provenience. Žáci se tak neučí pouze reprodukovat výklad učiva (nativ) podaný učitelem a tvůrci učebnic či dalších didaktických materiálů, nýbrž sami konstruují své poznání na základě studia autentických verbálních, ikonických či symbolických textů (Labischová 2014).

Specifickou skupinu ikonografických pramenů představují historické karikatury. Mnohostrannost jejich využití ve výuce dějepisu spočívá v samotném charakteru žánru – karikatury prezentují určitý společenský jev či událost ve zhuštěné podobě, používají zkratku, hyperbolu a obecně srozumitelné symboly. Jsou vždy „stranické“, vyjadřují názor karikaturisty a jejich účelem je přesvědčit o něm publikum (neexistuje neutrální karikatura). Podstatný je také prvek humoru, karikatury jsou vtipné, čímž motivují žáky k hledání souvislostí a dalších informací (blíže Kratochvíl 2004; Labischová, Gracová 2008).

Karikatury jsou zároveň jedinečným zdrojem pro uplatnění principu multiperspektivity, tedy pro poznávání různých pohledů na historické jevy, ať již se jedná o národní a etnické odlišnosti či o perspektivu různých společenských vrstev (Stradling 2004). Příkladem může být období studené války, kdy vznikalo množství protichůdných karikatur vztahujících se k téže situaci, jejichž cílem bylo zesměšnit (a tím oslabit) protivníka.

Karikatury skýtají obrovský didaktický potenciál, předpokladem jejich efektivního uplatnění v dějepisném vyučování je však promyšlený soubor didaktických pokynů, otázek a učebních úloh, který by analýzu a interpretaci tohoto historického pramene řídil. Učitelé dnes již mají k dispozici propracované interpretační modely, které mohou aplikovat na konkrétní materiál (Sauer 2000; Pandel, Schneider 2005; Labischová, Gracová 2008; Schnakenberg 2012).

Empirické výzkumy však naznačují, že metodická podpora dosud není ve výuce plně využívána. Zařazení karikatur do výuky je dosud stále spíše okrajovou aktivitou, jejich analýza je dosti povrchní a omezuje se obvykle na pojmenování zobrazených osobností. Historický kontext není žákům dostatečně zřejmý, také použitá symbolika stojí mimo jejich pozornost (Gracová 2012).

Dosavadní výzkumná zjištění se stala podnětem pro hlubší zaměření na proces analýzy a interpretace historické karikatury. Výzkumná otázka předvýzkumu prezentovaného v této studii byla formulována následovně: Jak ovlivňuje didakticky strukturovaný soubor otázek percepční strategie respondentů a následné porozumění ikonickému textu?

V rámci předvýzkumu realizovaného v roce 2014 byl uplatněn smíšený výzkumný přístup kombinující kvalitativní a kvantitativní prvky. Výzkumným nástrojem se stal počítačový test, tvořený souborem jedenácti otázek ke karikatuře britského karikaturisty Davida Lowa, zachycující jednání na mnichovské konferenci roku 1938 (obrázek č. 3). Otázky se účastníkům měření zobrazovaly postupně, čas na jejich zodpovězení nebyl nijak omezen, respondenti byli vyzváni k volné odpovědi. Zatímco první otázka byla formulována velmi obecně (úlohou studentů bylo pouze „vysvětlit“ karikaturu), následujících deset otázek představovalo konkrétní interpretační model postihující použité symboly, aktéry události a jejich politické funkce, nonverbální komunikační znaky a jimi vyjádřené emoce, historický kontext i intence autora.

Data získaná měřením pomocí přístroje Eye Trackeru byla vyhodnocena v podobě vizualizace (Heat Map, Gaze Plot, Gaze Opacity Map), statistických údajů (frekvence a délky fixací) a analýzy audiozáznamů metodou axiálního kódování.

Obrázek č. 3: Karikatura Davida Lowa z roku 1938. Zdroj: <http://www.cartoons.ac.uk/record/LSE2568>



COŽE, PRO MĚ ŽIDLE NENÍ?

Podrobné výsledky výzkumu již byly publikovány (Labischová 2015), v této studii jsou proto nastíněny pouze nejpodstatnější závěry vyplývající z prvotního testování. Dle předpokladu byla v případě první, velmi široce a obecně postavené otázky testu zjištěna relativně nízká úroveň interpretace dané karikatury. Respondenti se zaměřovali většinou na obličejové jednotlivých postav a snažili se rozpoznat zobrazené historické osobnosti. Nejsnadněji určili Stalina (10) a Hitlera (9), v případě Chamberlaina došlo opakovaně k záměně za jiného britského politika Churchilla, největší obtíže jim pak působilo správné uvedení jména francouzského ministerského předsedy Daladiera. Studenti se pokoušeli identifikovat také konkrétní historickou událost, ke které se karikatura vztahuje, ve většině případů však dokázali uvést pouze souvislost s druhou světovou válkou. Prakticky zcela stranou ponechali použité symboly, jejichž význam je ovšem pro pochopení historického kontextu i samotné podstaty karikatury zásadní. Z analýzy audiozáznamů je zřejmé, že studenti si s úkolem příliš „nevěděli rady“, nikdo z nich se nevyjádřil k postoji karikaturisty, tedy ke zjevné kritice politiky appeasementu na konci třicátých let dvacátého století.

Zobrazení průběhu fixací, sakád a regresí jednoho ze studentů (obrázek č. 4) ukazuje, že jeho pozorování karikatury bylo velmi povrchní, respondent zcela ignoroval mapu Československa, která odkazuje na fakt, že se v Mnichově jednalo o celistvost státního území. Takřka bez povšimnutí zůstal také glóbus symbolizující dalekosáhlé mezinárodní důsledky mnichovské dohody. Pohled nebyl fixován ani na hákovém kříži, dokumentu Paktu čtyř pod Hitlerovou židli či na otevřených dveřích.

Obrázek č. 4: Zobrazení průběhu fixací a regresí (Gaze Plot) jednoho z respondentů (Vysvětlete následující karikaturu.)

Vysvětlete následující karikaturu.



Následujúci, promyšleným souborem otázek štrukturovaná analýza privedla študenty k mnohému hlbší a podrobnejšej interpretácii karikatury. Veľmi zreteľné je to u pojmenovania jednotlivých symbolů, z nichž boli jmenované najčastejšie ty geografické (mapa, glóbus – 30). Poznamenať je ovšem nutno, že respondenti vo slovných odpovediach väčšinou neuvádzali jejich význam.

Relatívne dôkladné pozorovanie obrazového poľa je patrné na zobrazení průběhu trajektorie pohľadu jedného z respondentů na obrázku č. 5. Študent postupoval systematicky a zaměřil sa na všetky podstatné detaily. Najviac fixáci ulpelo na mapě prvních republiky, sledoval však také glóbus, dokument pod židlí, hákový kríž na Hitlerovej uniforme a štrápcu na Mussoliniho šerpě.

Obrázek č. 5: Zobrazení průběhu fixací a regresí (Gaze Plot) jedného z respondentů (*Vyjmenujte symboly použité na karikatuře.*)

Vyjmenujte symboly použité na karikatuře.



COŽE, PRO MĚ ŽIDLE NENÍ?

V prípade ďalších otázok, zaměřené na neverbální projevy účastníků mnichovského jednání, sledovali respondenti celé postavy osobností a slovně dokázali vyjmenovať četné psychologické vlastnosti (49), ktoré tieto komunikační znaky symbolizujú, např. arogancia, odměřenost, autoritativnost, nervozitu, dominanci, nejistotu, strach, zoufalství.

Když byla vyčleněna samostatná otázka vymezení úlohy Stalina, který se sice jednání neúčastnil, avšak významně zasáhl do dalšího vývoje událostí, dokázali ji študenti solidně zodpovedať. Během odpovědi směřovaly pohľady respondentů zejména ke spodní části Stalinova obličej, tedy k typickému úsměvu „pod kníry“, i k jeho vojenským holičkám.

U dalších položek testu, vybízejících k osvětlení širšího historického kontextu, byl pohled fixován především na obličejích, na mapě, na zadání otázky a na textu v dolní části karikatury. Respondenti byli schopni uspokojivě odpovědět jak na otázku po důvodu absence československého představitele na jednání, tak po pravděpodobných intencích karikaturisty (D. Low se snažil poukázat na krátkozrakost politiky appeasementu).

Jedna z testových otázek se vztahovala k označení detailů, kterým respondenti nerozumí, jejichž význam jim není zřejmý. Dle měření pomocí eyetrackingu i slovních reakcí studentů patřil k těmto jednotlivostem především text Paktu čtyř pod Hitlerovou židli, dále Chamberlainovy pruhované kalhoty, štrápe na Mussoliniho uniformě, autorův monogram a závěs v pravé části karikatury. Příklad záznamu koncentrace pohledu (Gaze Opacity Map) přináší obrázek č. 6.

Obrázek č. 6: Gaze Opacity Map jednoho z respondentů (*Kterým detailům nerozumíte?*)



Přibližně od šestého snímku testu byl vysledován pokles pozornosti respondentů, projevující se v nižších četnostech fixací a době pozorování. Zatímco v případě prvních pěti otázek byl průměrný počet fixací v obrazovém poli 101 a průměrný čas pozorování 34 sekund, u následujících otázek se jednalo již pouze o 57 fixací a 18 sekund. S tímto faktem je třeba pracovat v následujících fázích výzkumu – nabízí se redukce počtu otázek i úprava jejich formulace.

Prezentované výsledky prvotného testovania sice není možné príliš zobecňovať, pretože lze poukázat na některá zajímavá zjištění. Rozdíl v kvalitě interpretace historické karikatury mezi didakticky nestrukturovanou a strukturovanou analýzou je natolik patrný, že by měl být reflektován jak učitel, tak tvůrce učebnic a dalších didaktických textů. Již existující interpretační modely lze aplikovat na konkrétní učivo a obecné soubory otázek vhodně modifikovat pro vybraný pramenný materiál.

Realizovaný předvýzkum také naznačuje cesty pro další bádání v této oblasti. Žádoucí je rozšíření testu o další karikatury, jejichž analýza by byla adekvátní věku a úrovni kognitivního rozvoje respondentů, pozornost by se měla zaměřit i na jiné typy historických pramenů, ať již ikonografických (fotografií, plakátů) či textových.

ZÁVĚR

Príspevok shrnuje základní poznatky výzkumných šetření probíhajících z velké části v průběhu roku 2014. Na vstupní etapy výzkumu badatelky plynule navázaly i v tomto roce. Výzkum R. Metelkové Svobodové získává stále výrazněji ráz longitudinálního šetření, u týchž vzorků respondentů pokračuje sledování rozvoje čtenářské techniky a míry porozumění textu (v první etapě výzkumu šlo o žáky 1. ročníku). Jako optimální se jeví sledovat tyto respondenty po celou první etapu vzdělávání (1. až 3. ročník ZŠ), případně ve všech ročnících 1. stupně základní školy. Dále probíhá i systematické mapování stavu porozumění uměleckému i věcnému textu u respondentů původně ze 4. ročníků.

D. Labischová a I. Gejgušová využily poznatky z předvýzkumu, optimalizovaly podobu didaktických testů a v roce 2015 zahájily šetření v autentických podmínkách na 2. stupni základních škol. Zatímco ve fázi předvýzkumu zpracovávaly vzhledem ke specifčnosti vzorku respondentů získaná data odděleně, při hodnocení výkonů respondentů z řad žáků základních škol budou v případech, kdy byli žáci testováni jak při percepci uměleckého textu, tak i při percepci karikatury, získaná data vzájemně srovnávána.

Společným cílem výzkumného týmu stále zůstává soustředění poznatků obohacujících oborovou didaktiku mateřského jazyka i dějepisu a jejich funkční včleňování do profesní přípravy budoucích učitelů na základních školách i využití při dalším vzdělávání stávajících pedagogů základních škol.

LITERATURA

- DUCHOWSKI, A. T., 2007. Eye tracking methodology, theory and practice. Clemson: Springer. ISBN 978-1-84628-609-4.
- GEJGUŠOVÁ, I., 2014. Využití poznatků o vizuální percepci verbálních a neverbálních textů ve výuce literatury na základní škole. In: Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Roč. 4, č. 1, s. 40 – 54.
- JOŠT, J., 2009. Oční pohyby, čtení a dyslexie. Praha: Fortuna. ISBN 978-80-737-3055-0.
- JOŠT, J., 2011. Čtení a dyslexie. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3030-1.
- KOŠEK BARTOŠOVÁ, I., PLOVAJKOVÁ, A. a T. PODNECKÁ, 2015. Development of Reading Literacy Based on the Work of Textbooks (Workbooks). In: Procedia – Social and Behavioral Science. Vol. 171, s. 668 – 679.
- GRACOVÁ, B., 2012. Karikatura jako zdroj paměti událostí a osobností totalitních režimů. (Výsledky empirických šetření u studující mládeže z let 2005–2011). In: Sborník prací Masarykovy univerzity, řada společenských věd. Roč. 26, č. 2, s. 217 – 333.

- KRATOCHVÍL, V., 2004. Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov: k transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu. Bratislava: Stimul. ISBN 80-8882-94-4.
- LABISCHOVÁ, D., 2015. Možnosti využití metody eyetrackingu ve výzkumu kompetenci historického myšlení na příkladu analýzy ikonografického pramene – karikatury. In: Pedagogická orientace. Vědecký časopis České pedagogické společnosti. Roč. 25, č. 2, s. 271 – 299.
- LABISCHOVÁ, D., 2014. Badatelsky orientovaná výuka – základní paradigma pro tvorbu moderní učebnice dějepisu. In: Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd. Roč. 28, č. 2, s. 110 – 127.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R., 2013. Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě – Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-451-1.
- NAJVAROVÁ, V., 2008. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně ZŠ. In: Pedagogická orientace. Vědecký časopis České pedagogické společnosti. Roč. 18, č. 1, s. 7 – 21.
- PANDEL, H. J. a G. SCHNEIDER, 2005. Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. ISBN 3-87920-430-6.
- POPELKA, S., BRYCHTOVÁ, A. a V. VOŽENÍLEK, 2012. Eye-tracking a jeho využití při hodnocení map. In: Geografický časopis. Roč. 74, č. 1, s. 71 – 87.
- SAUER, M., 2000. Bilder im Geschichtsunterricht – Typen – Interpretationsmethoden – Unterrichtsverfahren. Seelze: Kallmeyer-Verlag. ISBN 3-7800-4923-6.
- SCHNAKENBERG, U., 2012. Die Karikatur im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. ISBN 978-3-89974-757-7.
- STRADLING, R., 2004. Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele. Rada Evropy, Praha: MŠMT.
- VÁGNEROVÁ, M., 2012. Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-2462-153-1.
- <http://www.cartoons.ac.uk/record/LSE2568>

KONTAKT

doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D.

Pedagogická fakulta, katedra českého jazyka a literatury s didaktikou,
Ostravská univerzita v Ostravě
Mlýnská 5, 701 03 Ostrava
Ivana.gejgusova@osu.cz

doc. PhDr. Radana Metelková Svobodová, Ph.D

Pedagogická fakulta, katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Ostravská univerzita v Ostravě
Mlýnská 5, 701 03 Ostrava
Radana.metelkova@osu.cz

PhDr. Denisa Labischová, Ph.D.

Pedagogická fakulta, katedra výchovy k občanství
Ostravská univerzita v Ostravě
Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava-Mariánské Hory
Denisa.labischova@osu.cz

ONTOGENÉZA DETSKEJ REČI NA POZADÍ VZŤAHU KOGNÍCIE, JAZYKA A REČI

DEVELOPMENT OF CHILD'S SPEECH AGAINST RELATIONS OF COGNITION, LANGUAGE AND SPEECH

KATARÍNA VUŽŇÁKOVÁ

Abstrakt

V odborných publikáciách sa objavujú informácie o detskej reči a jej vývine a vzťahu reči a myslenia dieťaťa, ktoré nie vždy zodpovedajú prístupom a výsledkom súčasných výskumov k osvojovaniu si jazyka. Názory a postoje, ktoré sa preberajú nekriticky ako všeobecné pravdy, možno nájsť v staršej, ale i novej psychologickej, pedagogickej i lingvistickej literatúre. Pohľad na detskú reč výrazne ovplyvňuje spôsob jej stimulácie v škole. Preto cieľom tejto štúdie je, dominantne cez slovotvornú stránku detskej reči, ukázať iný spôsob interpretácie niektorých tradujúcich sa tvrdení o ontogenéze kognície a reči dieťaťa, ale i naznačiť možné smerovanie ďalšieho výskumu reči dieťaťa. Vychádzame z toho, že osvojovanie si jazyka je výsledkom simultánneho pôsobenia viacerých faktorov. Z tohto hľadiska rečový prejav dieťaťa hodnotíme na základe jej troch základných determinantov – fungovania a typu jazyka, vývinu a fungovania kognície a vplyvu rečového okolia.

Kľúčové slová: jazyk, kognícia, detská reč, slovotvorba, ontogenéza.

Abstract

Some information on children's speech, its development and its relevance to cognition, published in specialised publications, is not always consistent with the recent approaches to language acquisition and with the relevant research findings. Some opinions and attitudes adopted uncritically as general truths can be found in older writings as well as more recent educational, psychological and linguistic literature. Theoretical approach to the child's language strongly affects the way such language is stimulated in school. Therefore, the aim of this study is to demonstrate, predominantly through word-formation element of children's language, an alternative option to some traditional or frequent postulates on the development of cognition and speech of the child. The study also indicates possible direction of further research into the child's speech. It is assumed that language acquisition is simultaneously determined by several factors. In this regard, child's speech is evaluated on the basis of three of its fundamental determinants – the type and functioning of language, the development and functioning of cognition, and, the impact of the linguistic environment.

Key words: language, cognition, child's speech, word-formation, ontogenesis.

1 VÝCHODISKÁ

Napriek tomu, že výskum detskej reči za posledné desaťročia na Slovensku značne pokročil a priniesol viacero nových poznatkov o rôznych stránkach detskej reči (pragmatika, sémantika, slovná zásoba, gramatika, slovotvorba, naratíva v detskej reči), neodrazilo sa to takmer nijako v štátnych vzdelávacích programoch (2008, 2015), a teda ani

v stimulácii komunikačnej kompetencie dieťaťa v predprimárnom vzdelávaní. V štátnych dokumentoch, ale i v psychologickej, pedagogickej, lingvistickej a inej odbornej literatúre sa, naopak, vychádza veľakrát z nekriticky a mechanicky preberaných názorov a postojov k ontogenéze detskej reči. Táto skutočnosť má niekoľko príčin. Medzi ne patrí absencia systematického výskumu detskej reči v predchádzajúcom období či v súčasnosti neznalosť a obchádzanie najnovších výskumov. Iné súvisia s odkazmi na cudzojazyčnú literatúru, neuvedomujúc si, že typ jazyka môže výrazne ovplyvniť jeho osvojovanie si, i s politicko-spoločenskými zmenami. Tie spôsobili aj to, že po revolúcii v roku 1989 sa publikácie poplatné socialistickej ideológii odsunuli bokom (aj napriek, v danom období, pokrokovým a fundovaným prístupom) a začalo sa v niektorých oblastiach tzv. na zelenej lúke. V odbornej literatúre sa tak postupne objavovali rôzne hodnotenia detskej reči bez toho, aby im predchádzal systematický výskum. Výnimkou bola zvuková stránka detskej reči, ktorej sa vplyvom logopédie a logopedickej starostlivosti venovalo oveľa viac pozornosti, no niekedy až do takej miery, že sa jazyková výchova zužovala na kultivovanie výslovnosti.

V posledných desaťročiach sa tak v slovenskom kontexte udomácnili aj nasledujúce tradujúce sa, no diskutabilné tvrdenia a informácie a postoje k detskej reči, ktoré majú výrazný vplyv na jej stimuláciu:

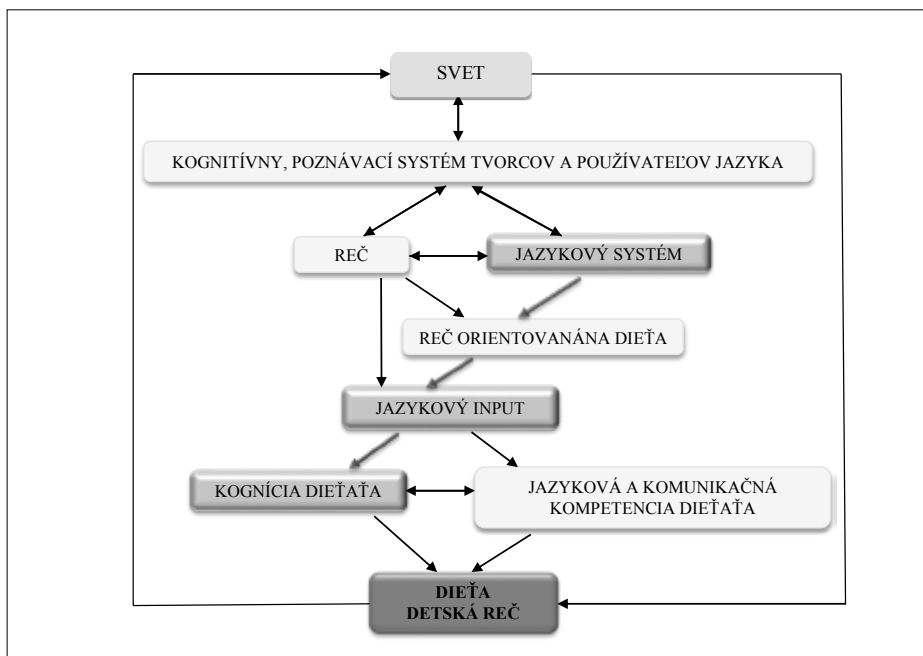
1. v istom období myslenie predbieha reč dieťaťa a v inom reč predbieha myslenie;
2. v komunikácii s dieťaťom sa v reči dospelých objavuje množstvo deminutív, pretože sa dospelí snažia prispôbiť dieťaťu, ktoré má tendenciu vnímať „malé“ ako „milé“;
3. pravidlá jazyka sa spájajú výlučne so skloňovaním a časovaním, prípadne s tvorbou viet;
4. ohýbanie slov predchádza telegrafická reč a prvé pokusy ohýbať slová sa spájajú s javmi označovanými aj ako dysgramatizmus či agramatizmus;
5. detská reč je poznačená tzv. hypergeneralizáciami;
6. dieťa je v rečovom či komunikačnom prejave tvorivé.

Napriek už vyššie spomenutým výsledkom v oblasti poznania detskej reči je zatiaľ skúmanie osvojovania jazyka na Slovensku stále na začiatku cesty. Napriek tomu došlo v pohľade na detskú reč k viacerým posunom. V tejto štúdii sa snažíme ukázať iný spôsob interpretácie naznačených javov, ktorý sa opiera o simultánnosť rečového a kognitívneho vývinu a poznanie, že jazyk je súčasťou kognície. Zároveň sa snažíme naznačiť možné smerovania v ďalšom výskume ontogenézy reči a myslenia dieťaťa.

2 METODOLÓGIA

To, ako si dieťa osvojuje jazyk, je výsledkom niekoľkých synergicky pôsobiacich determinantov naraz. Detská reč je výsledkom myslenia a odrazu sveta, resp. vytvárania obrazu sveta prostredníctvom jazyka; výsledkom stavby a fungovania konkrétneho jazyka a reflexiou používania jazyka ako súčasti/spôsobu správania sa a ovplyvňovania iných, t. j. sociálnej interakcie; i výsledkom fungovania a vývinu kognitívneho systému dieťaťa.

Schéma 1: Detská reč ako výsledok synergicky pôsobiacich faktorov



Na ontogenézu reči je tak potrebné nahliadať z aspektu psychológie, resp. psycholingvistiky či kognitívnej lingvistiky, z aspektu filozofie jazyka a filozofie mysle, jazykovedy i z pozície vývinovej psycholingvistiky či sociolingvistiky. Uvedené javy preto objasňujeme v týchto interdisciplinárnych súvislostiach. Opierame sa o poznatky získané skúmaním osvojovania si slovotvorne motivovaných slov, slovotvorných pravidiel a uchopovania sémantickej stránky slov. Sústreďujeme sa na reč dieťaťa v začiatkoch rečovej ontogenézy po koniec predškolského veku a vychádzame predovšetkým z vlastných pozorovaní, t. j. z prípadových štúdií jedného dieťaťa (Vužňáková 2009a, 2009b), z experimentu s deťmi predškolského veku (Vužňáková 2012), z edukačnej činnosti v materskej škole, ale i analýzy transkriptov reči troch detí¹ (Vužňáková 2015, Vužňáková rkp.). Detailnému opisu istých javov sme sa venovali v osobitných prácach (pozri vyššie) a niektoré je potrebné ešte podrobiť dôkladnejšej analýze. Preto príklady, ktoré uvádzame, je treba chápať ako ilustratívne.

¹ Rozbor reči detí sme realizovali na základe empirického materiálu riešiteľiek projektu vedeckej grantovej agentúry VEGA *Vývin reči slovensky hovoriacich detí* č. 01/2228/05 pod vedením D. Slančovej, v ktorom sa aplikovala metóda kódovacieho systému CHAT ako súčasť systému CHILDES (pozri Štúdie o detskej reči 2008).

3 VZŤAH MYSLANIA, JAZYKA A (DETSKEJ) REČI

Je prirodzené, že v psychológii pri objasňovaní toho, ako funguje naša kognícia, nemôžno obísť vzťah myslenia a reči. Zároveň je normálne a žiaduce, aby vedecké poznanie vychádzalo z niečoho, resp. nadväzovalo na už predchádzajúce zistenia. No stáva sa, že niektoré tézy sa preberajú a priori, bez akýchkoľvek pochybností. Tak je to aj v prípade nasledujúceho tvrdenia, ktoré sa často objavuje v psychologickej literatúre. Na jeho ilustráciu vyberáme konštatovanie z *Vývinovej psychológie* L. Končekovej (2010): „V predškolskom veku sa mení vzájomný pomer reči a myslenia, resp. vývinové tempo reči a myslenia je rozdielne: 1. Na začiatku predškolského veku, u trojročných až štvorročných detí, je vývin myslenia pokročilejší ako vývin reči, myslenie dosahuje vyššiu úroveň než reč. 2. V druhej polovici predškolského veku, v piatom až šiestom roku, reč predbieha myslenie“ (Končeková 2010, s. 121).

Tento postoj úzko súvisí s otázkou, či jestvuje myslenie bez reči. Možno nájsť viacero príkladov, ako dokázať, že dieťa musí najprv kognitívne spracovať realitu a až potom ju jazykovo spracúva, napr. vykonávanie troch činností za sebou signalizuje skoré používanie trojslovných výpovedí, vnímanie priestorových vzťahov má vplyv na používanie predložiek (pozri Horňáková, Kapalková, Mikulajová 2005), chápanie času determinuje adekvátne používanie prísloviek včera a zajtra či schopnosť dieťaťa reprodukovat dej príbehu v časovej následnosti (pozri Harčaríková, Klimovič 2011). Ako problém sa javí opačná situácia, v ktorej reč predstihne myslenie. Podľa psychológov ide o etapu, v ktorej dieťa nepoužíva slová s adekvátnym obsahom. Tento fenomén súvisí jednak s osvojením si lexikálnych jednotiek od vyslovenia prvých slov dieťaťom, teda nespája sa len s uvedeným vekom; jednak so skutočnosťou, že ani dlhodobé používanie jazyka nie je zárukou toho, že niekto rozumie obsahu slova a používa ho náležitým spôsobom. To, že dieťa používa aj slová, ktorých obsah celkom dobre a presne nepozná, nepovažujeme za dostačujúci dôkaz toho, že rečový vývin v istej etape môže predbiehať kognitívny vývin dieťaťa.

Uchopovanie významu slov dieťaťom treba chápať ako situačnú, kontextovú záležitosť i proces, ktorým prechádza neraz aj dospelý hovoriaci pri styku s novým slovom. Významy slov možno opísať ako mentálne reprezentácie, ktoré neexistujú vopred, ale vznikajú ako výsledok skúsenosti so slovom. Preto sa dieťa dostáva k sémantike slova postupne. Keď dieťa nepoužíva slovo s významom, s akým ho používajú dospelí, nie je to znak toho, že reč predbieha myslenie, ale že mu to nedovoľujú poznávacie schopnosti a dieťa nemá ešte dostatočné skúsenosti s používaním daného slova (porov. Vužňáková 2012). Ináč povedané, ak dieťa nemá kognitívne spracované isté súvislosti a pojmy, potom dochádza k tomu, že dieťa prvky (slová a lexikálne jednotky) používa neadekvátne, resp. ich iba reprodukuje. V reči dieťaťa sa tak môžu objaviť slová s rôznym stupňom osvojenia ich významu. Podľa toho, ako používajú deti slová vzhľadom na ich význam, sme vymedzili päť základných skupín lexikálnych jednotiek (porov. Vužňáková 2012).

Tento problém možno chápať aj širšie a súvisí s otázkou *Ako sa ako používatelia jazyka dostávame k významu slova?* Spoľahlivú odpoveď zatiaľ nepriniesla ani jedna z filozofických, psychologických či lingvistických teórií. Z vývinového aspektu sa možno oprieť o teóriu L. S. Vygotského o troch štádiách vývinu pojmov (1976, 2004), o štádiá

a štruktúry kognitívneho vývinu J. Piageta (1997), ale i o novodobé prístupy kognitívnych vied. Práve tie ponúkajú iné možnosti, ako interpretovať to, ako sa takpovediac zmocňujeme významu slova z ontogenetického hľadiska.

S kognitívnym prístupom k objasneniu jazyka a reči sa spája napríklad teória prototypov, resp. teória o prototypovom význame slova (Rosch 1975; explanáciu tejto teórie v slovenskej jazykovede uskutočnil J. Dolník 1993, 1994, 2005, 2013). Podľa tejto teórie je osvojovanie jazyka prirodzené, a tak musí vyplývať z prirodzenej orientácie vo svete. Počiatkom orientácie je postrehnutie, že percipovaný jav je v istom aspekte zhodný s inými (Dolník 1994). Aj pozorovania detskej reči ukazujú, že začiatky rečovej ontogenézy sa spájajú (pri používaní slov) s hľadaním podobností (s preferenčným vnímaním, vnímaním dominantných vlastností) – podobných a typických vlastností (napr. pomenovanie *káva* použilo dieťa na označenie *zeminy*, pomenovanie *žaba* na označenie *Martanka*, slovom *lopta* deti zvyknú označovať to, čo je okrúhle, slovom *tata* každého muža). Výsledkom hľadania podobností je prototyp ako reprezentatívny exemplár kategórie. Prototypy sa rýchlejšie spoznávajú – sú perцепčne výrazné, zapamätateľné, častejšie sa používajú, a preto sa ľahšie osvojujú. Pre kategoriálnu príslušnosť je dôležitý, vyššie spomínaný vzťah podobnosti. Prototyp je prirodzene prístupný mysli človeka, je spätý so salientnosťou a je v prirodzenej interakcii s poznávajúcim subjektom prostredníctvom nápadnej vlastnosti majúcej primárny význam pri kognitívnom spracovaní triedy objektov (porov. Dolník 1993). Prototypové exempláre podsúva dieťaťu rečové okolie a dieťa sa tak dostáva k významu slov cez ne. Príkladom je osvojovanie významu slova *žaba*. Prototypom žaby v našich podmienkach je rosnička. Tomu zodpovedajú zobrazenia, ilustrácie nielen v knihách, leporelách pre deti či v animovaných rozprávkach. Teda, po slovensky hovoriace dieťa sa dostáva k prototypovému významu *žaba* cez prototypový exemplár *rosnička*. Špecifickým perцепčným podnetom je zelená farba a výrazné oči. To vysvetľuje, prečo dieťa v ranom období osvojovania si jazyka označilo *Martanka* pre dospelého hovoriaceho neadekvátnym pomenovaním *žaba*.

Ako sme naznačili, za primárne pri osvojovaní si slov považujeme hľadanie podobností, čo korešponduje aj s využívaním analógie pri osvojovaní si a používaní pravidiel jazyka dieťaťom. Azda to možno vnímať ako výraz toho, ako sa naša myseľ vysporadúva so svetom a jeho poznávaním. No s pribúdaním znalostnej bázy v jazykovej i mimojazykovej oblasti dochádza aj k diferenciacii entít, ktoré sa vyznačujú istými typickými vlastnosťami, a dochádza nevyhnutne aj k dištinkcii týchto entít od iných.² Jednak entít v rámci danej kategórie, keďže nie všetky jej členy musia mať všetky vlastnosti prototypu, jednak mimo nej.³

Nato, aby sa dieťa dostalo k prototypovému významu⁴, potrebuje prototypický súbor príznakov. Dieťa postupne zisťuje, že pomenovania zastupujú celú triedu javov is-

² Dištinktivné vlastnosti tu nepoužívame v zmysle komponentovej analýzy významu (obmedzené množstvo vlastností, sém).

³ Prototypové exempláre sa dieťaťu ponúkajú, otázne je, či si dieťa osvojuje prototypové alebo typické vlastnosti viažuce sa na aktuálnu (možno aj subjektívnu) preferenciu.

⁴ Prikláňame sa k názoru, že prototypový význam nie je možné stotožňovať s prototypovým exemplárom, ale že ide o abstraktný (psychologický) objekt s vlastnosťami platnými pre celú kategóriu (porov. Kesselová 2014).

tého druhu. Dospelí slová používajú a zároveň ich (a to, čo zastupujú) kategorizujú, aby neskôr dieťa samo pomenovanie použilo na označenie reprezentanta istej kategórie (porov. aj Kesselová 2014). Dieťa sa k takejto abstrakcii dostáva postupne, keďže mu to neumožňujú jeho kognitívne schopnosti. Okrem toho, hranice kategórie v prototypovej teórii sú neostre a hierarchizácia vo vnútri kategórie súvisí aj s kultúrnymi podmienkami a individuálnymi znalosťami o svete. S tým korešponduje aj Vygotského teória o reálnom a ideálnom význame pomenovania (pozri Vygotskij 1976, 2004) a vynára sa otázka relevantnosti a irrelevantnosti a vzťahu subjektívneho a intersubjektívneho v sémantickej štruktúre slova. Na jednej strane, používanie slov vzhľadom na ich význam súvisí s vývinom, ale i našimi osobnými skúsenosťami s používaním jazyka, úrovňou poznania a postojom k svetu; na druhej strane, prirodzene očakávame, že používanie slov by malo do istej miery nadobudnúť aj interindividuálnu platnosť (spoločný koncept jazykového spoločenstva), čo je dôležité pre vzájomné jazykové dorozumievanie sa a sociálnu interakciu. Bez intersubjektívnych kultúrnych konotácií by sme nemohli hodnotiť ani rečovú ontogenézu. Jej analýza je založená práve na uvedomovaní si rozdielu medzi vytváraním obrazu veci a vzťahu medzi vecou a pomenovaním v kolektívnej myslí a myslí jednotlivca daného jeho možnosťami a schopnosťami v istej etape vývinu.

Zistiť, či slová používame s tým istým významom a spájame ich s tým istým obsahom, sa zdá nemožné, keďže sa nedá nazrieť do mysle iného človeka. V tomto smere nie je skúmanie reči dieťaťa jednoduchou záležitosťou. Okrem toho, prototypy a význam slova môžu byť výsledkom mnohých faktorov, predovšetkým kognitívnych a kultúrnych. Kognitívne schopnosti determinujú spracovanie jazykového inputu a situačné hodnotenie významu slov v komunikácii (pozri schému 1). Preto podľa nás neadekvátne používanie slov vzhľadom na ich sémantickú stránku nemožno považovať za ukážku javu, pri ktorom reč predbieha myslenie.

4 OSVOJOVANIE SI A POUŽÍVANIE DEMINUTÍV DIEŤAŤOM

Donedávna sa v slovenskom prostredí nerealizoval systematický výskum slovo tvornej stránky detskej reči⁵, a to predovšetkým v ranej ontogenéze dieťaťa. Výnimkou sú práce, ktoré opisujú niektoré čiastkové javy (okazionalizmy, pozri Liptáková 2000; kompozitá, pozri Vužňáková 2012; slovo tvorbu dieťaťa predškolského a mladšieho školského veku s dôrazom na stimuláciu reči, pozri Liptáková, Vužňáková 2009). Preto niektoré hodnotenia slovo tvorne motivovaných slov v detskej reči nezodpovedajú skutočnosti. Tak je to aj v prípade lingvistických prác J. Mistríka (1985, 1999). Jeho postoj k používaniu zdobenín dieťaťom a v komunikácii dospelého s dieťaťom sa však bežne preberá a dostáva do pedagogickej literatúry (pozri napr. Murínová, Mastišová 2011).

⁵ Aj v zahraničí zatiaľ chýba syntetické dielo o osvojovaní slovo tvorby. Detailnému výskumu boli podrobené iba isté oblasti tvorenia slov. Tak je to v prípade deminutív, ktoré sa analyzovali na materiáli viacerých európskych a iných jazykov (The Acquisition of Diminutives 2007). Zhrnutím poznatkov o osvojovaní si kompozície je časť *Children's acquisition of compound constructions* od Ruth Bergmanovej v publikácii *The Handbook of Compounding* (2011). Súčasťou najnovšej encyklopédie o vývine reči (*Encyclopedia of Language Development* 2014) sú informácie o deminutívach, no opis slovo tvorby ako špecifického javu, resp. osobitnej stránky detskej reči v nej najst nemožno.

Ide o tieto myšlienky:

- Prvotnou funkciou deminutív je pomenovať niečo malé. „Avšak na základe detskej filozofie, že čo je malé, je príjemné, sa preniesol na ne citový význam a sekundárne sa týmto významom motivovali aj deminutívne prípony“ (Mistrík 1985).
- „.... čo je pre deti malé, to je aj milé, a čo je veľké, to je im nesympatické... A dospelí, ktorí hovoria s deťmi o deťoch, preberajú ich zákony, aby sa navzájom dorozumeli. Postupom času sa tieto – už potom citové – slová používajú všeobecne ako osobné, citové, náladové a hodnotiace slová“ (Mistrík 1993, s. 27).
- V tomto období (5 rokov – poznámka autorky) nemá dieťa vyvinutý cit pre štylistickú diferenciáciu slova, preto nerozlišuje pejoratívne a vulgárne slová a citovo kladne zafarbené slová (podľa Murínová, Mastišová 2011).
- „V súvislosti s rozširovaním slovnej zásoby detí treba uviesť poznámku o detskej dvojazyčnosti. V útlom veku deti niekedy poznávajú najskôr maznavú reč a až po nej alebo popri nej aj takú reč, ktorou sa budú dorozumievať v spoločnosti. Do slovníka maznavej reči patria nadbytočne zdobňujúce slová typu *sadkať, bežkať, hlavička, nožičky, vlásky, mliečko*, ale aj typicky detské slová *bobo* (strašiak)... *bakaný* (škaredý) atď.“ (Mistrík 1999).

Tieto názory popierajú experimenty so slovotvornou stránkou detskej reči – tvorenie a chápanie slovotvorne motivovaných slov so štylistickou príponou; prípadové štúdie dieťaťa (Vužňáková 2009a, 2014), analýza longitudinálneho vývinu deminutív v detskej reči (Vužňáková rkp.) i výskumy reči orientovanej na dieťa (pozri Brestovičová 2011). Preto sa v nasledujúcej časti štúdie budeme snažiť tieto tvrdenia vyvrátiť a stručne naznačiť fungovanie deminutívnych substantív v detskej reči, keďže sme ich podrobne analyzovali v dvoch štúdiách (Vužňáková 2013a, Vužňáková 2014).

Vzťah dieťaťa k jazyku a svetu je sprostredkovaný. Dieťa sa učí jazyk cez rečový prejav tých, ktorí s dieťaťom komunikujú (pozri schému). Preto pri osvojovaní si istého jazykového javu sa ako veľmi dôležitá ukazuje frekvencia používania príslušného jazykového javu v rečovom okolí dieťaťa. Špecifickým determinantom reči dieťaťa je v tomto zmysle reč orientovaná na dieťa (podľa Slančová 1999), ktorej nápadným znakom je expresívnosť. Ide predovšetkým o register matky (pozri o tom Brestovičová 2011, Zajacová 2012b), neskôr register učiteľky v materskej škole (pozri o tom Slančová 1999). Deminutívnosť je tu výrazom afektívneho rozmeru registra reči orientovanej na dieťa s pozitívnou orientáciou (Slančová 1999, s. 184 – 187), čo súvisí s vyjadrením vzťahu komunikantov k dieťaťu. Preto zdobenina je tu expresívnym výrazom *par excellence*.

Dieťa si osvojí používanie pravidiel pomerne rýchlo, no sémantika lexikálnych jednotiek si vyžaduje opakovanie slov, ich počutie v rôznych kontextoch, korekciu zo strany dospelých a pod. (porov. Vužňáková 2012). V tejto súvislosti ide pri deminutívach navyše o chápanie ich pragmatickej hodnoty. V ranom veku, keď sa dieťa učí používať prvé slová, majú deminutíva pre dieťa prvotne nominačnú, nie expresívnu funkciu, slúžia ako nálepky a uspokojenie potreby pomenovať veci. Dieťa používa podobu pomenovania, ktorú mu podsúvajú dospelí hovoriaci (prvé zdobeniny vlastného dieťaťa v 19. mesiaci – *pučky* (papučky), *tačik* (vtáčik), *tonik* (koník), *džamko* (pyžamko), *betko*

(bábätko), *havko*, *mačička*, *macík*, *myška*). Z tohto hľadiska by bolo možné uvažovať aj o rozlíšení vlastných a „nevlastných/zdanlivých, resp. „vývinových“ deminutív v ranej reči dieťaťa s nominačnou funkciou.

Keď začne dieťa používať deminutívne tvary slov s pragmatickou hodnotou (hypokoristiká a expresíva), expresivita je dominantne na strane kladných citov a postojov, čo je odrazom charakteru reči orientovanej na dieťa (napr. dieťa je veľmi citlivé na oslovenie: *Ja nie som Ema, ale Emka.*; negatívnu a výzorom strašidelnú literárnu postavu označuje deminutívnym sufixom s pozitívnym hodnotením: *Grufalo* → *Grufalko*; tvorí zdrobené tvary slov s cieľom zjemniť význam pomenovania aj tam, kde by sme to nečakali, resp. to odporuje sémantike lexikálnej jednotky: nie *basa*, ale *baska*). Vplyvom rečového okolia však dokáže vyjadriť a vyjadruje tvarom pomenovania (hoci v oveľa menšej miere) aj negatívne emócie (v prípadovej štúdii sa objavili takéto pomenovania so sufixom *-ica*: *bolávice*, *papanice*, *kúpeľnica*, *vestica*; snaží sa odstraňovať zdanlivé deminutívne tvary, resp. dedeminutizovať substantíva označujúce veci, ktoré nevníma ako malé alebo príjemné, napr. *muchotráva* namiesto *muchotrávka*). Zdá sa, že deti dokážu veľmi skoro analogicky tvoriť deminutíva, ktoré predtým nepočuli (prípadová štúdia vlastného dieťaťa ukazuje, že v 24. mesiaci už dieťa tvorilo „vlastné“ deminutíva od okazionalizmov, resp. tvorilo druhostupňové deminutíva: *hajka* → *hajočka*, *macík* → *maciček*).

Deminutívne substantíva patria k jedným z prvých slovotvorne motivovaných slov a k najfrekvencovanejším slovotvorne motivovaným slovám v ranej ontogenéze dieťaťa (porov. Vužňáková 2013a, 2015). S narastajúcim vekom ubúda počet „vývinových deminutív“ v prospech deminutív s pragmatickou hodnotou a funkciou pomenovať „malé“, „menšie“. Poznanie jazyka sa zdokonaľuje a dieťa si implicitne osvojuje prvky a pravidlá jazyka. V prípade deminutív to znamená, že dieťa má implicitne osvojený inventár deminutívnych sufixov a implicitne dokáže tvoriť deminutívne tvary slov na základe analógie už v predškolskom veku. No používanie deminutív vzhľadom na ich pragmatickú hodnotu nemusí byť pre dieťa až také jednoznačné. Aj keď sa stretáva s používaním deminutív a slov s deminutívnymi sufixmi v rôznych komunikačných situáciách, registroch, ktoré dokáže imitovať (porov. ukážky dialogickej komunikácie detí u S. Zajacovej 2012a). Preto prirodzenou súčasťou stimulácie komunikačnej kompetencie dieťaťa by malo byť funkčné využívanie deminutívnosti. Hoci už v 60. rokoch 20. storočia si autorky učebných textov pre stredné pedagogické školy (Klímová, Opravilová, Šťastná 1965) túto skutočnosť jasne uvedomovali – Učiteľka vedie postupne deti k tomu, aby chápali, že „niektorými slovami možno vyjadriť aj citový vzťah človeka k skutočnosti...“ (Klímová, Opravilová, Šťastná 1965, s. 86). „Deti sa v bežnej reči stretávajú s tým, že niektoré slová popri vecnom význame vyjadrujú aj citový vzťah rozprávača k predmetu, javu alebo znaku, ktorý označujú. Napr. zdrobené slová nevyjadrujú vždy len menšie predmety, ktoré sú menšie než normálne, alebo menšiu mieru vlastností, ale tiež kladný citový vzťah, napr. „To je ale domček“ = *pekný, úhľadný dom*...“ (op. cit., s. 123) – v súčasných didaktických publikáciách zameraných na rozvoj a diagnostiku detskej reči i v Štátnych vzdelávacích programoch (2008, 2015) sa neobjavuje o deminutívnosti takmer žiadna zmienka.

5 OSVOJOVANIE SI GRAMATICKÝCH A SLOVOTVORNÝCH PRAVIDIEL JAZYKA

Pravidlá jazyka a ich používanie v reči sa väčšinou spájajú s gramatikou – gramatickými kategóriami, flexiou a tvorením viet – syntaxou. V slovenčine ako v slovanskom jazyku sa však pravidlá spájajú aj s iným javom. Dve tretiny (a azda aj viac) slovnej zásoby jazyka tvoria slovotvorne motivované slová, pričom takmer všetky slová vstupujú do vzťahov slovotvornej motivácie (porov. Furdík 1993, s. 24). Preto si používateľ jazyka v detskom veku musí nevyhnutne osvojiť aj tvorenie slov v jazyku. Z tohto hľadiska by mala byť slovotvorná stránka detskej reči, rovnako ako gramatika, nástrojom, ako opísať ontogenézu reči, prostriedkom diagnostikovania reči dieťaťa i jej stimulácie. To sa však v školskej praxi hlavne z dôvodu podoby štátnych dokumentov pri stimulácii detskej reči v predškolskom veku nezohľadňuje.

Jednou z kníh, ktorá v danej dobe progresívnym spôsobom objasňovala reč detí a navrhovala metodiku jej stimulácie, no upadla do zabudnutia, bola, už vyššie spomínaná, učebnica *Metodika rozvíjania poznania a reči detí v materskej škole* (Klímová, Opravilová, Šťastná 1965). V nej sa okrem iného akcentuje práve slovotvorná stránka detskej reči (s. 123 – 124): „Avšak aj samotná stavba jazyka pomáha lepšie a hlbšie osvojiť si slovnú zásobu a jej upevnenie v pamäti. Slová odvodené od toho istého základu tvoria skupiny, tzv. slovné čelade (sklo, skielko, sklenený, sklár, zaskliť atď.). Slová tvorené tým istým spôsobom, ktoré majú rovnaký základný význam, sa zoskupujú do významových kategórií: hlúposť, múdrosť, skromnosť..., včelín, kravín, kurín..., holič, vodič, tavič... Tieto skupiny sa postupne vytvárajú vo vedomí detí predškolského veku na základe počiatočného zovšeobecnenia jazykových javov. To im umožňuje porozumieť mnohým slovám aj vtedy, keď ich počujú po prvý raz. Deti si osvojujú pomerne dosť ľahko základné spôsoby tvorenia slov a čoskoro pochopia základný význam produktívnych slovotvorných prípon a predpôn... V tomto veku sa rozvíja aj ich samostatná jazyková tvorivosť a podľa správnych spôsobov tvorenia vytvárajú aj slová, ktoré v reči nejestvujú“ (Klímová, Opravilová, Šťastná 1965, s. 123 – 124).

Zaujímavosťou je, že v 60. rokoch minulého storočia sa v československom jazykovednom prostredí ešte len rodila moderná slovotvorná teória a vyšli monografické práce J. Dokulila (1962, 1967), ktoré boli a stále sú východiskom súčasných derivatologických výskumov (Horecký 1959, 1971, 2003; Furdík 1971, 1993, 2004, 2008; Ološtiak 2011, 2013; Vužňáková 2006, 2012). Aj keď slovotvorná motivácia je jedným z najdôležitejších systémotvorných činiteľov slovenčiny (porov. Furdík 1993, s. 24), k akému-si znovuobjaveniu slovotvornej stránky detskej reči a k uvedomovaniu si jej dôležitosti z hľadiska rozvoja v rámci komunikačnej kompetencie dieťaťa došlo až o niekoľko desaťročí (Liptáková 2000; Liptáková, Vužňáková 2009; Vužňáková 2012, Vužňáková rkp.). O publikácie z tohto obdobia sa opierame aj nasledujúcej časti tejto štúdie.

Skúmania v oblasti ontogenézy reči a komparácia detskej reči a reči dospelých naznačuje, že môžeme vymedziť nielen jazykové, ale predovšetkým vyššie, kognitívne univerzálne, ktoré ovplyvňujú spôsob fungovania a osvojovania jazyka. K tomuto postoju nás privádza aj skutočnosť, že gramatické tvary slov i slovotvorba sa spájajú s osvojo-

vaním si pravidiel a princípy ich osvojovania sa zdajú v tomto smere veľmi podobné (porov. Vužňáková 2012)⁶.

Tak gramatické, ako slovotvorné pravidlá si deti osvojujú postupne a tento proces súvisí s kognitívnym spracovaním reality a jazyka. Úroveň osvojenia si pravidiel možno sledovať v ich implicitnom používaní, t. j. v rečovom prejave dieťaťa. V tejto súvislosti sa v literatúre vymedzuje tomu predchádzajúce obdobie tzv. telegrafickej reči. Toto štádium vývinu (mezi 18 – 30 mesiacom) sa hodnotí ako reč bez ohýbania a predložiek (porov. Rybár 2005, s. 86; Lechta 1995). Predstaviť si slová v reči bez flexie možno ako ich používanie v základnom tvare, čo znamená používať iba nominatív singuláru pri substantívach a infinitívny tvar verb. Dieťa sa však s takouto podobou rečového prejavu nestretáva. Preto neexistuje dôvod, prečo by sa takýmto spôsobom malo vyjadrovať.

Dokazujú to aj prvé slovné spojenia v reči sledovaného dieťaťa z prípadovej štúdie z 15. mesiaca: *tata haja, tata pa, mama hopa, ua hopa, mama ham, tata ba + ukazuje na dvere* (tata išiel vyniesť kôš, smetie); a z 18. mesiaca: *Mama hopa tu., Mama chodi., Mama pa., Mama ž – ž.* (Mama tlačí kočiar.). V reči dieťaťa sa v danom období objavili prvé dvojslovné ba i trojslovné spojenia: 2 slová + gesto. Tieto príklady demonštrujú, že dieťa nikdy nepoužilo neurčité tvary slovík, resp. nikdy sa nevyjadrovalo bez gramatických tvarov. Podoba prvých spojení súvisí s tým, ako si dieťa osvojuje slová, teda ako významy vyjadruje vzhľadom na osvojenie si slovných druhov (porov. Vužňáková 2009b). V rečovom prejave dieťaťa sa neobjavilo časovanie slovík, keďže na vyjadrenie činnosti používalo synsémantické slovné druhy. Ak sa vo výpovedi vyskytlo sloveso, malo tvar 3. osoby prézenta a préterita. Používanie 3. osoby by sme azda mohli pripísať aj reči orientovanej na dieťa. Objasniť tento jav zatiaľ nemôžeme na základe detailnej analýzy množstva rečového materiálu, ale predpokladáme, že do výpovedí dieťaťa (*Ema išua.*) sa môže premietiť proces jeho sebauvedomovania, ale i reč matky. Totiž keď matka hovorí o sebe, ale i o dieťati používa tiež 3. osobu. V takomto prípade by prvotné tvary slov bolo možné hodnotiť ako mechanicky naučené tvary, a tým aj toto štádium klasifikovať adekvátnejšie ako premorfologické (porov. Voeikova, Dressler 2002; podľa Kesselová 2014, s. 27).

Ani nahradenie interjekcií slovesami nespôsobuje telegrafickosť reči. Veľmi skoro, už v 18. mesiaci, dieťa začalo používať aj tvary minulého času: *Tata hajau. Mama spa-paua.* Otázne teda je, ako vznikla myšlienka o telegrafickej reči dieťaťa. Nazdávame sa, že tieto úvahy môžu súvisieť aj s typom jazyka (Výskumy detskej reči sa najviac spájajú s pozorovaním osvojovania angličtiny ako materinského jazyka.). To potvrdzujú aj výskumy rôznych jazykov, podľa ktorých obdobie, v ktorom dieťa začína produkovať pád, závisí od morfológického typu jazyka (Eiesenbeisová a kol. 2008, s. 370; podľa Kesselová 2014).

⁶ Slovotvorná motivácia je však osobitým jazykovým javom. Špecifikom tvorenia slov je používanie pravidiel, ktorými sa vytvára nové pomenovanie s viac alebo menej modifikovanou, resp. novou sémantickou štruktúrou. Vzťahu slovotvorného a lexikálneho významu a osvojovaniu sémantickej stránky slovotvorne motivovaných slov sme sa venovali v monografii *Kompozitá v slovenčine* (Vužňáková 2012) i vo vysokoškolskej učebnici *Dieťa a slovotvorba* (Liptáková, Vužňáková 2009).

Príčinou hodnotenia detskej reči ako telegrafickej je možno aj skutočnosť, že slová sú najprv z tvarotvorného (Kesselová 2014) i slovotvorného hľadiska neidentifikovateľné a používané ako značkové, t. j. ide o naučené lexikálne jednotky. Až v neskoršej fáze dochádza k prvým pokusom o ohýbanie slov, funkčné používanie slovotvorne motivovaných slov i vlastné tvorenie neuzuálnych slov – okazionalizmov. V oboch prípadoch je dôležité nielen osvojenie si jazykových prostriedkov (tvarotvorných a slovotvorných), ale aj ich funkčné využívanie, t. j. uvedomovanie si toho, že zmena gramatického a slovotvorného tvaru je nositeľom významu, mení význam výpovede, spojenia či pomenovania.

Osvojovanie si jazyka – jeho prvkov a ich významov i pravidiel je proces. Teda gramatické i slovotvorné paradigmy sa kompletizujú postupne. Najprv deti používajú správne tvary, no neskôr začnú robiť „chyby“, t. j. používať isté pravidlá aj tam, kde to dospelého hovoriaceho prekvapí (porov. teóriu o U-krivke u Rybára 2005, s. 88 – 90). Zvláštnosťou je, že tieto „chyby“ sa neobjavujú v detskej reči náhodne, ale systematicky a vyskytujú sa vo všetkých jazykoch. Tak možno vymedziť pravidelne sa opakujúce tvarové univerzálne (najčastejšie tvarové univerzálne súvisiace s osvojovaním si gramatických kategórií u slovensky hovoriacich detí sme uviedli v knihe *Kompozitá v slovenčine*, pozri o tom Vužňáková 2012). Zdá sa, že o nich by sa dalo uvažovať nielen v súvislosti so skloňovaním a časovaním, ale aj s osvojovaním si slovotvorného systému jazyka. Zovšeobecňovaniu podlieha napríklad derivácia – deti v predškolskom veku zriedkavo spontánne tvoria a používajú kompozitá, či uprednostňovanie tvorenia kompozit kompozično-sufixálnym postupom pred kompozično-transflexným (trojhlavý drak X trojhlavový drak) (pozri o tom viac Vužňáková 2012). Asi nie je náhodný jav, že zovšeobecňovanie gramatických tvarov i tvorba nekonvenčných pomenovaní (vývinových okazionalizmov, pozri o tom Vužňáková 2012) sa objavuje zhodne v tom istom období, t. j. (približne) medzi druhým a tretím rokom. V odbornej literatúre sa tento jav označuje ako hypergeneralizácia (porov. napr. Rybár 2005, s. 88). Aj toto hodnotenie patrí k tým, ktoré sa preberajú nekriticky ako všeobecné pravdy. Hoci príčiny tohoto javu sú nateraz nejednoznačné, zdá sa, že vyplývajú zo spôsobu fungovania našej mysle. Možné prístupy, ako vysvetliť tento fenomén, objavujúci sa vo všetkých jazykoch, sa pokúsime naznačiť v ďalšej časti.

6 Tzv. HYPERGENERALIZÁCIE V DETSKEJ REČI, DYSGRAMATIZMUS ALEBO AGRAMATIZMUS A TVORIVOSŤ DIEŤAŤA V REČOVOM PREJAVE

Dieťa sa učí používať pravidlá jazyka postupne napodobňovaním reči dospelých. A tak sa nevyhne tomu, že ich veľaokrát použije aj neadekvátne. Používanie nevhodných gramatických tvarov môže súvisieť s rečovým okolím (napr. vplyvom nárečia v domacom prostredí – používanie tvaru *princezny* namiesto *princezné* a pod.) alebo so spôsobom a procesom osvojovania si pravidiel jazyka, napr. *trpaslíky*, *o pesovi*, *dobrejší, jel* (namiesto *jedol*), *viu* (namiesto *vedia*), *Pozri, aký pekný púšť* (pozri viac Vužňáková 2012). Tieto „chyby“ alebo „omyly“ detí sa označujú termínom hypergeneralizácia. Termíny *overregulation* alebo tzv. hypergeneralizácie vychádzajú predovšetkým z výskumov po anglicky hovoriacich detí (Rybár 2005, s. 88 – 90; Pinker 2003), no bežne

sa uvádzajú v prehľadoch o vývine reči u slovensky hovoriacich detí. V preklade ide o nadmerné používanie pravidiel, t. j. k používaniu pravidla dochádza aj pri nepravidelných tvaroch (napr. *zlejší* namiesto *zlý*). V slovenskom prostredí sa daný jav označuje ako hypergeneralizácia, ale i zovšeobecňovanie. Podľa nášho názoru má pojem „zovšeobecňovanie“ bližšie k podstate tohto javu. Keď ešte dieťa nemá osvojené všetky gramatické tvary, pomáha si tým, že zovšeobecní istý tvar a prenáša ho na základe analógie a implikácie (napr. *Papám chlebík s maslom a pomazánkom; koník – koníky, medvedík – medvedíky*, teda aj *trpaslík – trpaslíky*). Ako sme naznačili, osvojovanie si pravidiel sa väčšinou spája s flexiou. No osvojovanie si pravidiel sa viaže aj na tvorenie slov v jazyku. Ako ukázali výskumy (Vužňáková 2012), osvojovanie si gramatických pravidiel i slovotvorby sa vyznačuje podobnými zákonitostami. Podobne ako pri gramatike aj v rámci slovotvorby možno vymedziť opakujúce sa javy, slovotvorné univerzálne (napr. používanie prefixálne utvorených slovies, desubstatívnych deverbatív – *plastelínovať, zaloptovať si, odtréťovať sa*, porovnaj o tom aj Liptáková 2007). Preto v nasledujúcej časti budeme v súvislosti so zovšeobecňovaním uvádzať príklady tvorenia slov.

Ako sme naznačili vyššie, nazdávame sa, že hypergeneralizácie alebo zovšeobecnenia pravidiel súvisia s našim kognitívnym systémom. Pri explanácii vzťahu kognície, jazyka a detskej reči vychádzame z názoru, že jazyková kompetencia je súčasťou kognitívnej kompetencie a že naše kognitívne schopnosti determinujú aktivity tak v mimojazykovej, ako v jazykovej oblasti. Aj tu sa opierame o prístupy teórie prirodzenej orientácie vo svete i teóriu prototypov. V základe prirodzenej orientácie je zistenie pravidelnosti vo výskyte javov. Ako sme uviedli, pri pozorovaní výsekov reality zisťujeme, že isté vlastnosti entít koexistujú a v koexistencii sa opakovane vyskytujú. Tieto skúsenosti sa premietli do myslenia ako podklad induktívneho usudzovania a usudzovania analógiou (porov. Dolník 2005). Na takomto základe sa vytváral jazyk a na takomto základe, nazdávame sa, dochádza aj k osvojovaniu jazyka. Preto aj v jazyku je analógia závažným systémovým a vývinovým činiteľom a dáva opakujúcim sa javom kategoriálnu platnosť (na základe toho možno v jazyku vymedziť napr. slovotvorné kategórie a slovotvorné typy). Proces osvojovania si jazyka, nedostatočné pamäťové stopy, medzery v znalostiach o jazyku spôsobujú, že dieťa opakujúce sa slovotvorné modely z pomenovacích potrieb analogicky využíva tam, kde by sme ich nečakali (upratovačka „tá, ktorá upratuje“; predavačka „tá, ktorá predáva“ → *kupovačka* „tá, ktorá kupuje“; *pomáhačka* „tá, ktorá pomáha“). Neuzuálne slová i „chybné“ gramatické tvary slov sa vyskytujú v reči detí bez ohľadu na jazyk, ako sme naznačili vyššie, a interpretujú sa ako nadmerné používanie pravidiel. Otázne je, či je adekvátne ich takto hodnotiť, keďže výskumy S. Pinkera (2003) i postoj teórie prirodzenej orientácie vo svete naznačujú, že „omyly“ detí sú výsledkom toho, ako naša myseľ spracúva informácie o svete, a objavujú sa tam, kde sa istým spôsobom narúša systém a poriadok (porov. Vužňáková 2012). Azda je možné, že v istom momente prestáva/nestačí naša myseľ ukladať do pamäti individuálne jednotky a začne extrahovať modely/vzory, resp. prototypy. Opakovaný výskyt modelov/vzorov alebo prototypov gramatických kategórií i tvorenia slov vedie u detí k ich používaniu v takých prípadoch, ktoré nekorešpondujú s jazykovým úzom.

„Nevhodné“ používanie gramatických tvarov v reči dieťaťa predškolského veku sa považuje za chybu a označuje sa neprimerane aj termínom dysgramatizmus či agramatizmus. Na základe toho J. Kuric (1986) i L. Končeková (2010, s. 109) rozlišujú v reči dieťaťa obdobie agramatické a gramatické. V tomto prípade i v prípade okazionalizmov v detskej reči však nejde o poruchu alebo narušený vývin reči, ale o prirodzený vývinový jav, ktorý vplyvom rečového okolia spontánne vekom z reči dieťaťa vymizne. Teda tieto javy v detskej reči treba hodnotiť pozitívne. Je to znak toho, že dieťa je vo fáze osvojovania si pravidiel jazyka. Preto v reči dieťaťa je dôležité diferencovať „neadekvátne gramatické javy a pomenovania“ na vývinové a také, ktoré súvisia s poruchami reči, či, v prípade okazionalizmov, so snahou ozvláštniť svoj prejav.

V predchádzajúcej časti sme naznačili, že slovtvorba sa nenachádza v obsahu Štátnych vzdelávacích programov (2008, 2015) a nie je tak ani predmetom stimulácie detskej reči. Bez ohľadu na to sú okazionalizmy v predškolskom veku prirodzenou súčasťou, typickými a veľmi nápadnými prvkami rečového prejavu dieťaťa. Preto si ich rodičia, ale ani odborníci pedagógovia a psychológovia nemôžu nevšimnúť. Tvorba okazionálnych pomenovaní v predškolskom veku sa však nespája s osvojovaním si jazyka – s osvojovaním si slovnej zásoby a pravidiel tvorenia slov, ale prisudzuje sa neadekvátne tvorivosti dieťaťa. Jednou z príčin je aj mechanické preberanie myšlienky vytrhnutej z kontextu knihy K. Čukovského *Od dvoch do piatich* (1981), o dieťati ako geniálnom lingvistovi. „*Vôbec sa mi zdá, že od druhého roku sa každé dieťa stáva na krátky čas geniálnym lingvistom a potom, k piatemu-šiestemu roku, túto geniálnosť stráca*“ (Čukovskij 1981, s. 123). Sám Čukovskij používa na viacerých miestach v tejto súvislosti pojem tvorivosť, no na druhej strane objasňuje túto skutočnosť v súlade so súčasným chápaním osvojovania slovtvornej motivácie v jazyku. Upozorňuje na to, že „rečová geniálnosť“ dieťaťa súvisí:

- s implicitným osvojovaním si jazyka („Také neuvedomované tvorenie slov je jedným z najobdivuhodnejších javov detstva.“, s. 121), s jazykovým inputom a typom jazyka („Prirodzene, aby si dieťa osvojilo náš jazyk, kopíruje vo svojej slovnej tvorbe dospelých. Nesprávna by bola domnienka, že by dieťa čo len v najmenšej miere náš jazyk tvorilo, menilo jeho gramatickú stavbu a slovník.“, s. 121; „... predsa len nesmieme zabúdať, že spoločným základom je napodobovanie, pretože akékoľvek nové slovo, ktoré dieťa vymyslí, je utvorené v súlade s normami, ktoré si osvojilo od dospelých.“, s. 124),
- s fungovaním kognície: s využívaním analógie pri spracovaní jazykových informácií („Dieťa si bez toho, aby malo o tom tušenie, zameriava všetky svoje úsilia na to, aby si pomocou analógií osvojilo jazykové bohatstvo...“, s. 121 – 122) a so zovšeobecňovaním jazykových javov („Ostáva nezvratným faktom, že proces ovládania reči prebieha najrýchlejším tempom práve vo veku od dvoch do piatich. Práve v tomto období sa v detskom mozgu najintenzívnejšie vypracúva generalizácia gramatických tvarov. Mechanizmus tohto procesu je taký účelný a múdry, že dieťa, ktorého um za taký krátky čas utrieduje toľko gramatických schém, človek voľky-nevoľky vyhlási za „geniálneho lingvistu“, s. 127).

Tieto výroky svedčia o tom, že K. Čukovskij pravdepodobne nechcel, aby jeho myšlienka vyznela ako hyperbola, ale ako zdôraznenie toho, že spôsob a rýchlosť osvojovania jazyka je veľkou záhadou.

Ak by sme okazionalizmy v reči dieťaťa predškolského veku pokladali za znak tvorivosti, museli by sme uznať, že každé dieťa je v istom veku tvorivé, a potom túto schopnosť akosi stráca. Preto tvorenie slov nie je vhodné zamieňať s tvorivosťou, resp. kreativitou, t. j. s fluentnosťou, flexibilitou a originalitou. Osvojovanie si jazyka je proces, a preto jeho používanie nemôže byť na začiatku dokonalé. Je poznačené pokusmi i „omylní“ vyplývajúcimi zo spôsobu fungovania daného jazyka a kognície i z kognitívnych schopností dieťaťa v istej etape vývinu. Výsledkom sú pri osvojovaní si slovo tvornej motivácie „vývinové okazionalizmy“ ako prirodzená súčasť ontogenézy reči, ktoré sa zdokonaľovaním kognície a jazykovo-komunikačnej kompetencie spontánne z reči dieťaťa vytratia.

7 IMPLIKÁCIE

Vymedzili sme niektoré tradujúce sa a nekriticky preberané názory na ontogenézu reči a snažili sme sa ukázať, že dané skutočnosti možno interpretovať aj inak. Súčasné prístupy a výsledky výskumov kognitívnych vied ukazujú a zdôrazňujú, že skúmanie jazyka je interdisciplinárnou záležitosťou. Akcentujú predovšetkým vzťah jazyka a myslenia. Vychádzajúc z ich synergického pôsobenia sme sa snažili nahliadať aj na osvojovanie si významov lexikálnych jednotiek, osvojovanie si slovo tvorne motivovaných slov i na javy označované ako dysgramatizmus či agramatizmus, hypregeneralizácia, genialita a tvorivosť dieťaťa.

Pochopiť, prečo sa jazyk konštituuje istým spôsobom a prečo je detská reč poznačená istými javmi, ktoré nekorešpondujú s jazykovou praxou dospelých, pomáhajú do istej miery princípy analógie a implikácie i teória prototypov. Preniknúť však k samej podstate osvojovania si jazyka je stále veľmi náročné, keďže sa viaže na synergické pôsobenie viacerých determinantov naraz a súvisí s organizáciou a fungovaním mysle a mozgu. Niektoré z uvedených prístupov v tomto príspevku sú založené na detailnejšom výskume, niektoré sú zatiaľ možno hypotézami a chcú ukázať, na čo zatiaľ iba hľadáme spoľahlivú odpoveď. Tým sa stávajú motiváciou k ďalšiemu bádaniu detskej reči a naznačujú možné smerovania v jej skúmaní.

LITERATÚRA

- BERGMAN, R., 2011. Children`s acquisition of compound constructions. In: LIEBER, R. a P. ŠTEKAUER, eds. *The Oxford Handbook of Compounding*. Oxford University Press. s. 298 – 322. ISBN 978-0-19-969572-0.
- BRESTOVIČOVÁ, A., 2011. Lexikálne univerzálie v reči matiek orientovanej na dieťa. In: Zborník zo 7. študentskej vedeckej konferencie. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 738 – 746.
- ČUKOVSKIJ, K., 1981. *Od dvoch do piatich*. Bratislava: Mladé letá.
- DOKULIL, M., 1962. *Tvoření slov v češtině 1. Teorie odvozování slov*. Praha: Nakladatelství ČSAV.

- DOKULIL, M., 1967. Tvoření slov v češtině 2. Odvozování podstatných jmen. Praha: Nakladatelství ČSAV.
- DOLNÍK, J., 1993. Všeobecná lingvistika: sémantika a pragmatika. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 8022306347.
- DOLNÍK, J., 1994. O prototypovej teórii. In: Slovenská reč. Roč. 59, č. 5, s. 257 – 265.
- DOLNÍK, J., 2005. Jazykový systém ako kognitívna realita. In: RYBÁR, J., KVASNIČKA, V. a I. FARKAŠ, eds. Jazyk a kognícia. Bratislava: Kalligram, s. 39 – 83. ISBN 9788096976072.
- DOLNÍK, J., 2013. Všeobecná jazykoveda: opis a vysvetľovanie jazyka. Bratislava: Veda. ISBN 9788022412018.
- Encyclopedia of language development. 2014. Eds. Brooks P. J. a V. Kempe. SAGE Publications, Inc. ISBN 978-1-4522-5876-8.
- FURDÍK, J., 1971. Zo slovotvorného vývoja slovenčiny. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- FURDÍK, J., 1993. Slovotvorná motivácia a jej jazykové funkcie. Levoča: Modrý Peter. ISBN 8085515032.
- FURDÍK, J., 2004. Slovenská slovotvorba (Teória, opis, cvičenia). Ed. M. Ološtiak. Prešov: Náuka. ISBN 80-89038-28-X.
- FURDÍK, J., 2008. Teória motivácie v lexikálnej zásobe. Ed. M. Ološtiak. Košice: Vydavateľstvo LG. ISBN 9788096976072.
- HARČARÍKOVÁ, P. a M. KLIMOVIČ, 2011. Naratíva v detskej reči. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-0444-5.
- HORECKÝ, J., 1959. Slovotvorná sústava slovenčiny. Bratislava: Vydavateľstvo SAV.
- HORECKÝ, J., 1971. Slovenská lexikológia 1. Tvorenie slov. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- HORECKÝ, J., 2003. Onomaziologická štruktúra slovenčiny. Spisy. 5. Bratislava: SJS SAV. ISBN 80-967574-9-0.
- HORŇÁKOVÁ, K., KAPALKOVÁ, S. a M. MIKULAJOVÁ, 2005. Kniha o detskej reči. Bratislava: Slniečko. ISBN 80-969074-3-3.
- KESSELOVÁ, J., 2014. Ako sa rodí pád. In: KESSELOVÁ J., IMRICHOVÁ M. a M. OLOŠTIAK, eds. Registre jazyka a jazykovedy (II). Na počesť Daniely Slančovej. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 22 – 34. ISBN 978-80-555-1160.
- KLIMOVÁ, M., OPRAVILOVÁ, E. a J. ŠŤASTNÁ, 1965. Metodika rozvíjania poznania a reči detí v materskej škole. Bratislava: SPN.
- KONČEKOVÁ, L., 2010. Vývinová psychológia. 3., aktualizované vydanie. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška. ISBN 978-80-7165-811-5.
- KURIC, J., 1986. Ontogenetická psychologie. Praha: SPN.
- LECHTA, V. a kol., 1995. Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti. Martin: Vydavateľstvo Osveta. ISBN 8088824184.
- LIPTÁKOVÁ, L., 2000. Okazionalizmy v hovorenej slovenčine. Prešov: Náuka. ISBN 8096820281.
- LIPTÁKOVÁ, L., 2007. Desubstantívne sloveso v jazykovom, rečovom a kognitívnom priestore. In: Prostor v jazyce a v literatúre. Zborník z mezinárodnej konferencie. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7044-863-2.
- LIPTÁKOVÁ, L. a K. VUŽŇÁKOVÁ, 2009. Dieťa a slovotvorba. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0072-0.
- MISTRÍK, J., 1985. Štylistika. Bratislava: SPN.
- MISTRÍK, J. a kol., 1993. Encyklopédia jazykovedy. Bratislava: Obzor. ISBN 8021502509.
- MURÍNOVÁ, J. a B. MASTIŠOVÁ, 2011. Rozvíjanie komunikatívnych kompetencií v predprimárnom a primárnom vzdelávaní. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-8084-804-0.

- OLOŠTIAK, M., 2011. Aspekty teórie lexikálnej motivácie. Prešov: FF PU v Prešove. ISBN 978-80-555-0334-9.
- OLOŠTIAK, M., 2013. Onomaziologická štruktúra lexikálnych jednotiek. In: OLOŠTIAK M. a L. SISÁK, eds. *Od morfém ku komplexným slovám a ich paradigmám. Výraz, význam, funkcia*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 9 – 88. ISBN 9788055509020.
- PIAGET, J. a B. INHELDER, 1997. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. ISBN 9788073672638.
- PINKER, S., 2003. *Slová a pravidlá*. Bratislava: Kalligram. ISBN 8071494879.
- ROSCH, E. a C. MERVIS, 1975. Family resemblances. *Studies in the Internal Structures of Categories*. In: *Cognitive Psychology*, 7, s. 573 – 605.
- RYBÁR, J., 2005. Vývin jazyka u dieťaťa – vrodené verus získané. In: RYBÁR, J., KVASNIČKA, V. a I. FARKAŠ, eds. *Jazyk a kognícia*. Bratislava: Kalligram, s. 84 – 102. ISBN 9788096976072.
- SLANČOVÁ, D., 1999. *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity. ISBN 80-88722-30-6.
- Štátny vzdelávací program pre materské školy v slovenskej republike. ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, 2008. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, 2015. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Štúdie o detskej reči, 2008. *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis* 193/275. Jazykovedný zborník 23. Ed. Slančová, D. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-8068-701-4.
- The Acquisition of Diminutives. A cross-linguistic perspective, 2007. Eds. Savickiene, I. a W. U. Dressler. Vytatus Magnus University/University of Vienna.
- TRUBÍNIOVÁ, V. a kol., 2007. *Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku. ISBN 978-80-8084-162-1.
- VÁGNEROVÁ, M., 2004. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2006. Problémy lexikografického zachytenia slovotvorného slovníka slovenčiny. Prešov: UK PU v Prešove. Dostupné na: <<http://www.pulib.sk/elpub/PF/Vuznakova1/index.htm>>
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2009a. Slovtvorné kategórie a postupy v Malom slovotvornom slovníku slovenčiny na pozadí detskej reči. In: *Čeština – jazyk slovanský 3. Sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostrave, Pedagogická fakulta, s. 165 – 192. ISBN 978-80-7368-662-8.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2009b. Morfológia, vývin detskej reči a materská škola. In: *Slovo o slove 15. Zborník KKLv* Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, s. 55 – 69. ISBN 978-80-8068-972-8.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2012. *Kompozitá v slovenčine*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0721-7.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2013a. *Deminutiva v slovenčine z lingvisticko-didaktického aspektu*. In: *O dieťať, jazyku, literatúre. Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie*. Roč. 1, č. 2, s. 43 – 60. ISSN 1339-3200.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2013b. *Vývin a stimulácia detskej reči v predškolskom veku*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-0982-2. Dostupné na internete: <https://moodle.pf.unipo.sk/>
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2014. *Deminutivnosť v jazyku a reči hovoriacich*. In: KESSELOVÁ J., IMRICHOVÁ M. a M. OLOŠTIAK, eds. *Registre jazyka a jazykovedy (I). Na počesť Daniely Slančovej*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 227 – 236. ISBN 978-80-555-1111-5.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., rkp. *Slovotvorba v ranej ontogenéze reči*.
- VYGOTSKIJ, L. S., 1976. *Мышlení a реч*. Praha: SPN.

- VYGOTSKIJ, L. S., 2004. Psychologie myšlení a řeči. Zost. J. Průcha. Praha: Portál. ISBN 8071789437.
- ZAJACOVÁ, S., 2012a. Komunikačné registre v rolových hrách detí. Výsledky sociolinguistického experimentu. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 9788055504087.
- ZAJACOVÁ, S., 2012b. Eufemizujúca lexika v reči matky a v reči otca orientovanej na dieťa. In: KESSELOVÁ J. a M. IMRICHOVÁ, eds. Epištoly o jazyku a jazykovede. Zborník štúdií venovaný doc. PhDr. Františkovi Ruščákovi, CSc., pri príležitosti životného jubilea. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 107 – 119. ISBN 978-80-555-0638-8. Dostupné na internete: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kesselova2>

KONTAKT

doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

katarina.vuznakova@unipo.sk

SLOVOTVORNÉ HNIEZDO AKO PROSTRIEDOK ROZVÍJANIA LEXIKÁLNEJ KOMPETENCIE DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

WORD-FORMATION CLUSTER AS A MEANS FOR DEVELOPING LEXICAL COMPETENCE IN PRE-PRIMARY AGED CHILDREN

MARIANNA ROVNÁKOVÁ

Abstrakt

Štúdia sa zameriava na využitie slovotvorného hniezda pri rozvíjaní lexikálnej kompetencie dieťaťa predškolského veku. Autorka v teoretickej časti štúdie analyzuje zákonitosti lexikálneho a slovotvorného vývinu dieťaťa. V empirickej časti štúdia prináša výsledky kvalitatívneho výskumu, ktorého cieľom bolo zistiť schopnosť detí predškolského veku asociovať v rámci slovotvorného hniezda. Výsledky výskumu poukazujú na významný vplyv zmysluplného učenia sa na rozsah a kvalitu slovnej zásoby predškolákov. Na základe výskumných zistení autorka odporúča realizáciu slovotvorných aktivít v materskej škole ako jeden z efektívnych spôsobov rozširovania slovnej zásoby a rozvíjania komunikačnej kompetencie dieťaťa.

Kľúčové slová: slovotvorné hniezdo, lexikálna kompetencia, komunikačná kompetencia, predprimárne vzdelávanie.

Abstract

The study explores the range of possible utilisation of word-formation cluster in developing lexical competence of the child of preschool age. The author, in the theoretical part of the study, analyses relations of word-formative processes and lexical development in children. The empirical part of the study presents the results of qualitative research whose aim was to determine the ability of preschool children to make verbal associations within the word-formation cluster. The research results indicate a significant influence of meaningful learning on the extent and quality of pre-schoolers' vocabulary. Based on the research findings the author recommends to exploit word-formation activities as an effective ways of expanding children's vocabulary and developing his/her communicative competence in kindergarten.

Key words: word-formation cluster, lexical competence, communicative competence, pre-primary education.

1 Úvod

„V chápaní komunikačnej kompetencie ako súčasti kognitívnej kompetencie človeka sa zdôrazňuje súvzťažnosť jazykových a kognitívnych štruktúr“ (Liptáková 2012, s. 14). Táto myšlienka je výstižným zhrnutím poznatkov, stručnou výpoveďou o stave poznania v oblasti, ktorá bola predmetom výskumu. Východiskom pre náš kvalitatívny výskum je skutočnosť, že pri rečovom rozvíjaní dieťaťa je nevyhnutné vychádzať z výsledkov kognitívno-lingvistického poznávania jazyka. Interakciu myslenia a reči špecifikuje L. Liptáková (2012) ako základnú ontogenetickú zákonitosť a zároveň dôležitú charakteristiku jazykovo-komunikačnej edukácie. V našom príspevku poukazujeme na vzťah jazykových a kognitívnych štruktúr dieťaťa v rámci slovotvorného hniezda ako

slovotvorného útvaru jazyka a ako jedného princípu kategorizácie v subjektívnom slovníku dieťaťa. Vychádzame z teoretických zdrojov a empirických zistení derivatológie, vývinovej lingvistiky a psycholingvistiky, ako aj výsledkov výskumov pedagogicko-psychologických vied.

2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Vychádzajúc zo štúdia výskumov detskej reči na Slovensku od 90. rokov 20. storočia, realizovaných tímom odborníkov pod vedením D. Slančovej (2008), a zo štúdia výskumu detskej slovotvorby, ktorý už niekoľko rokov realizujú L. Liptáková a K. Vužňáková, môžeme charakterizovať lexikálny vývin dieťaťa raného a predškolského veku. Osobitne od piateho roka je toto obdobie prelomové a zaujímavé. Na túto skutočnosť poukázal už v minulosti významný ruský psychológ L. S. Vygotskij (1976), ktorý zdôrazňuje, že vývin detskej reči nekončí v piatom roku života. Práve prelomové obdobie šiesteho roka a začiatku mladšieho školského veku je veľmi dynamické z hľadiska vývinu detskej reči nielen po stránke kvantitatívnej, ale hlavne kvalitatívnej. Osobitne u detí končiacich predprimárne vzdelávanie dochádza k výrazným zmenám fyziologickým, psychickým, kognitívnym, ku ktorým patria aj jazykové zmeny.

„Vývin detskej reči je integrálnou súčasťou psychického vývinu dieťaťa... Pod samotným pojmom vývin reči rozumieme prirodzený proces osvojovania si porozumenia, vyjadrovania a používania komunikačných schopností ako komplexného systému znakov a symbolov vo všetkých jeho formách v rámci ontogenézy človeka. Najdynamickejší a navyonok najnápadnejší rozvoj komunikačných schopností prebieha v prvých troch rokoch života, resp. v širšom ponímaní v ranom a predškolskom veku“ (Kapalková 2010, s. 9).

L. Liptáková (2011, s. 60 – 61) uvádza, že stimulovanie kognitívnych a rečových schopností detí musí rešpektovať zároveň aj vývinové zákonitosti vrodeného a biologického charakteru. Vychádza z toho, že *„... dieťa predškolského veku prirodzene interpretuje pojmy v prúde reči, že preň ešte môže byť operovanie s lexikálnymi vzťahmi kognitívnym problémom a že tieto vzťahy je schopné pochopiť len na základe konkrétnej zmyslovej skúsenosti.“*

V postupnom vývine detskej reči môžeme pozorovať tri kognitívne procesy *ekvibrácie* – *vyvažovania* (Piaget 1993). Ako prvú môžeme zaznamenať osobnú skúsenosť dieťaťa, jeho *mentálne rámce*. Pozorujeme, ako sa dieťa vyrovnáva s informáciami zvonku. Schopnosť dieťaťa preberať, spracovať a následne využiť nové informácie v rámci jestvujúcich mentálnych schém je procesom *asimilácie*. Nakoniec pozorujeme najvyššie štádium, keď dieťa mení existujúce schémy na základe nových informácií a dokáže spracovať pojmy, ich nadradenosť, podradenosť – proces *akomodácie*. Takto dieťa postupne prichádza k dokonalejšej úrovni myslenia, dokáže porovnávať, kategorizovať.

Za hlavný organizačný princíp subjektívneho slovníka dieťaťa rozhrania predškolského veku a mladšieho školského veku sa považuje kognitívna štruktúra *dynamickosti* a *akčnosti*, teda činnostného a účelového vnímania okolitého sveta (Maršálová 1982, s. 125; podľa Liptáková 2011, s. 66). Kognitívna štruktúra *grupovania*, teda zoskupovania javov podľa spoločných definičných znakov, sa uvádza ako charakteristická črta obdobia mladšieho školského veku (Piaget 1993), môžeme ju však pozorovať už v pred-

školskom veku, napríklad v jazykových cvičeniach, ktoré deti zvládajú na základe tohto princípu. Prítomnosť kognitívnej štruktúry grupovania je jednou z hlavných podmienok syntagmaticko-paradigmatickej zmeny v slovných asociáciách dieťaťa (viac v podkapitole 2.1).

Osvojovanie si jazyka prebieha prostredníctvom interakcie dieťaťa a jeho komunikačných partnerov v rozličných situáciách. Už štvorročné dieťa tvorí gramaticky správne vety a jeho slovná zásoba prudko narastá. V tomto období komunikačné zručnosti umožňujú dieťaťu prispôbovať obsah aj formu svojich výpovedí. V prelomovom veku 5 – 6 rokov zvláda také náročné jazykové fenomény, ako sú synonymá, homonymá, antonymá, dokáže tvoriť rýmy, chápe slovné hry, žarty, tvorí logické hádanky, otázky a postupne je schopné pochopiť a tvoriť jednoduché slovotvorné hniezda. Je však dôležité pripomenúť, že tak ako vo všetkých oblastiach vývinu dieťaťa aj v jazykovej oblasti sú individuálne rozdiely súvisiace s prevládajúcim typom inteligencie, temperamentom dieťaťa, ktoré je potrebné rešpektovať.

2.1 ZÁKONITOSTI LEXIKÁLNEHO VÝVINU DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Pri posudzovaní lexikálneho vývinu dieťaťa hovoriaceho po slovensky sa opierame predovšetkým o výsledky výskumu detskej slovotvorby (Liptáková 2000; Liptáková, Vužňáková 2009; Vužňáková 2012). Autorky vo výskume poukazujú na rôzne aspekty vzťahu dieťaťa a slovotvorby (detská okazionálna slovotvorba, autorská slovotvorba v umeleckých textoch pre deti, slovotvorná motivácia ako prostriedok uvedomovania si vzťahu medzi myslením a rečou dieťaťa atď.). Pre náš výskum je užitočná najmä koncepcia rozvíjania slovotvornej kompetencie dieťaťa predškolského veku ako súčasti jeho komunikačnej a kognitívnej kompetencie (Liptáková, Vužňáková 2009, s. 136 – 198). Ďalším zdrojom výskumných zistení o vývine lexiky dieťaťa je práca L. Maršálovej (1982), ktorá sa zaoberala vývinom lexikálnych asociácií dieťaťa mladšieho školského veku.

Ako uvádza K. Vužňáková (2012, s. 139 – 153), dieťa recipuje lexikálne jednotky, pochopí ich obsah, vytvára si trvalú pamäťovú stopu. Budovanie mentálneho slovníka trvá isté časové obdobie. Pamäťovú stopu si dieťa môže vytvoriť len vtedy, ak sa so slovami stretáva opakovane. Vo fáze osvojovania si slov a ich významov pozorujeme tieto javy: foneticky vydeliteľné časti s „prázdny obsahom“; slová so širokou extenziou a veľmi úzkou intenzitou; slová s nepresným, neúplným významom; vlastné slová – okazionalizmy; slová, ktoré zodpovedajú tomu, ako s nimi narábajú dospelí. Autorka tiež poukazuje na to, že tvorba slovnej zásoby trvá dlhšie ako osvojovanie si pravidiel jazyka. Skloňovanie, časovanie, tvorenie slov a viet si dieťa osvojí do 4 – 5 rokov. No učenie sa novým slovám, rozširovanie slovnej zásoby prebieha celý život, aj v dospelom veku.

Na základe vlastných aj ďalších výskumov a teórií rečového vývinu L. Liptáková a K. Vužňáková (2011, s. 398 – 399) špecifikovali zákonitosti lexikálnosémantického vývinu dieťaťa mladšieho školského veku, ktoré môžeme aplikovať aj v súvislosti s vývinom predškolákov na prelome obdobia predškolského a mladšieho školského veku:

- Lexikálny vývin prebieha v jednotlivých štádiách, ktoré súvisia so štádiami kognitívneho vývinu. Prelomové obdobie predškolského a mladšieho školského veku sa vyznačuje intenzívnym vývinom kvantity a kvality slovnej zásoby dieťaťa.
- Kým v predškolskom veku hovoríme o lexikálnom špurre, postupnom objavovaní znakovosti slova, v mladšom školskom veku je to už uplatňovanie hĺbkových a kontextových stratégií pri rozširovaní subjektívneho slovníka dieťaťa.
- Implicitné slovotvorné znalosti a vrozený mechanizmus slovotvorných princípov a pravidiel umožňujú intenzívne rozvíjanie slovnej fluencie a flexibility dieťaťa.
- Slovník dieťaťa sa reorganizuje a postupne prechádza od konkrétnych k abstraktným sémantickým kategóriám, od priamosti k nepriamosti pomenovania, od syntagmatického k paradigmatickému asociovaniu.
- Na základe syntagmaticko-paradigmatickej zmeny deti prelomu predškolského a mladšieho školského veku dokážu formulovať nadradené pojmy. Kategória nadradenosti a podradenosti nadobúda význam v oblasti rozvíjania pojmotvorby dieťaťa. Grupovanie, zoskupovanie vecí a javov podľa spoločných definičných vlastností, môžeme pozorovať už u detí na konci predškolského veku.
- Metajazykové poznatky o sémantických kategóriách sa konštruujú na základe kognitívnej schopnosti grupovania a umožňujú dieťaťu slovotvornú organizáciu pojmov v materinskom jazyku a v ostatných vzdelávacích oblastiach.

Ako autorky zdôrazňujú, rozširovanie slovnej zásoby dieťaťa nie je prvoplánovo zamerané na kvantitu, množstvo slov. Oveľa závažnejšie je sledovanie dynamiky slovnej zásoby a jej súvislosti s kognitívnym vývinom dieťaťa (Liptáková, Vužňáková 2011, s. 399). Táto myšlienka je smerodajná tiež pre pedagógov predprimárneho vzdelávania v celom rozsahu a obsahu jazykovej výchovy. Lexikálny vývin dieťaťa je ovplyvnený spôsobom, zmysluplnosťou učenia sa. Dôležité je uplatňovanie pedagogicko-psychologickej teórie mediovaného konštruktivismu. Deťom musíme ukázať cestu – spôsob, ako sa učiť. Nie je vhodné predkladať im hotové poznatky, ale je potrebné deti nasmerovať na ich objavenie, vyvodenie vlastnou kognitívnou aktivitou, dať im možnosť osvojiť si stratégie učenia sa, ale aj ďalšieho využívania poznatkov (Liptáková, Klimovič 2011, s. 97).

V našom kvalitatívnom výskume sme zaznamenali aj spontánne asociácie predškolákov na podnetové slovo, ktoré bolo v prvom pláne východiskovým motivantom slovotvorného hniezda. Bola to prirodzená reakcia dieťaťa ešte pred tým, než porozumelo princípu tvorby slovotvorného hniezda. Vychádzali sme z výskumných zistení L. Maršálovej (1982), ktoré sa týkajú vývinu subjektívneho slovníka detí a mládeže. Výskum síce zahŕňal až deti až od siedmeho roka, no jeho závery môžeme využiť aj pri sledovaní slovníka detí predškolského veku, osobitne 5 až 6-ročných detí, ktoré sú na prelome predškolského a mladšieho školského veku.

L. Maršálová (1982) poukazuje na využitie slovnoasociačných väzieb v edukačnej praxi. Dieťa sa prostredníctvom nich postupne oboznamuje s vnútropojmovými, lo-

gickými vzťahmi, vzťahmi nadradenosti, podradenosti, koordinácie, synonymie, antonymie. V lexikálnej pamäti človeka sú zastúpené aj vzťahy lokalizácie, deskriptívnych atribútov, aktivitnej charakteristiky a taktiež relačno-argumentové vzťahy. Dôležité sú nielen paradigmatické asociácie, teda asociovanie na podnetové slovo rovnakým slovným druhom (napr. *včela – med*), ale aj syntagmatické asociácie, teda asociovanie odlišným slovným druhom vytvárajúcim s podnetovým slovom možný sled v plynulej reči (*včela – bzučí*).

Ako zdôrazňuje autorka, dominujúcim typom asociácií v mladšom školskom veku sú syntagmatické asociácie. Pri gramatickej kategorizácii zistila postupný vzrast v počte paradigmatických asociácií na prídavné mená a slovesá. Počet paradigmatických asociácií na podstatné mená bol už od začiatku výskumu vyšší v porovnaní s prídavnými menami a slovesami, ale v priebehu výskumu sa už výraznejšie nemenil. Postupnosť vývinu od syntagmatických asociácií k paradigmatickým asociáciám môžeme pozorovať aj u detí predškolského veku. Podobne ako L. Maršalová môžeme konštatovať, že v prípade substantív boli paradigmatické asociácie zastúpené výraznejšie.

2.2 SLOVOTVORNÝ VÝVIN DIEŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

„Kognitívne a rečové rozvíjanie dieťaťa je podmienené jeho schopnosťou tvoriť pojmy“ (Liptáková 2011, s. 76). Tak ako dieťa obohacuje svoju slovnú zásobu, dokáže s ňou už samostatne pracovať, premýšľať, skúšať, postupne vlastnou aktivitou tvorí nové pojmy a chápe vzťahy medzi nimi. Autorka (Liptáková 2011) tu nadväzuje na teóriu L. S. Vygotského, ktorý tvrdí, že práve formovanie pojmov je kľúčom k intelektuálnemu rozvíjaniu dieťaťa.

Slovotvorba dieťaťa predškolského veku je fenomén, s ktorým sa stretávajú rodičia a učitelia v materskej škole veľmi často. Práve v nej môžu pozorovať, ako sa reč ich dieťaťa postupne vyvíja, zdokonaľuje. Osobitným prejavom detskej slovotvorby sú okazionalizmy, teda príležitostné slová, ktoré majú pre dieťa špecifický význam. Keďže dieťa neovláda všetky pojmy materinského jazyka, označí veci a javy vlastnými slovami, ktoré tvorí na základe svojich skúseností, vedomostí. Dieťa predškolského veku myslí konkrétne, práve preto v pomenovaniach premieta svoju konkrétnu skúsenosť s predmetom a javom (Liptáková 2000, s. 100).

Ako uvádza L. Liptáková, (2009, s. 67), vychádzajúc z teórie J. Dolníka (1999, s. 7 – 20): „V detskej slovotvorbe sa prejavuje súčinnosť dvoch univerzálnych jazykových princípov, a to princípu analógie a princípu implikácie“. Pri uplatnení princípu implikácie dieťa prirodzene vyvodzuje sémanticko-formálnu súvislosť medzi motivujúcim a motivovaným slovom, napr. *zuby* → *zubáreň* (zubná ambulancia). Pri uplatnení analogickej slovotvorby dieťa používa dva postupy: napodobňovanie morfematickej štruktúry motivátu (*slabák* podľa *silák*) alebo dotváranie motivačnej dvojice podľa vzoru (*predávať/predavač*: *kupovať/kupovač*). Autorka špecifikuje súvislosti a význam slovotvornomotivačného vzťahu v rečovom správaní sa dieťaťa. Slovotvorná intuícia a implicitné slovotvorné znalosti sú súčasťou genetickej vybavenosti dieťaťa a zároveň mu uľahčujú kódovanie a dekódovanie významov v slovotvornej produkcii a recepcii, čím sa rozvíja slovná fluencia a flexibilita. Slovotvorná motivácia dieťaťa umožňuje bezprostrednú

a individuálnu rečovú interpretáciu skutočnosti, má poznávací význam pri objavovaní znakovosti slova. Slovotvornomotivačný jazykový princíp je dôležitý pre rozvíjanie kognitívnych procesov, vedomostného komplexu dieťaťa (Liptáková 2009, s. 69 – 70).

Kľúčovým pojmom nášho kvalitatívneho výskumu je *slovotvorné hniezdo*. Podľa J. Furdíka (2004, s. 76), sú to „... všetky slová..., ktoré majú spoločný koreň a medzi nimi sú reálne motivačné vzťahy živo pocítované príslušníkmi jazykového spoločenstva v súčasnom jazyku“. Podľa definície J. Furdíka slovotvorné hniezdo pozostáva zo slovotvorných paradigiem a slovotvorných radov, ktoré vychádzajú od jedného spoločného, synchronne nemotivovaného východiskového motivanta (Furdík 2004, s. 73). *Slovotvorný rad* je postupnosť motivovaných slov, z ktorých nasledujúce je motivované predchádzajúcim (napr. *písať* → *za-písať* → *zapis-ovať* → *zapisova-tel'* → *zapisovateľ-ka* → *zapisovateľk-in*; Furdík 2004, s. 73). *Slovotvorná paradigma* je usporiadaný súbor motivátov tvorených bezprostredne od jedného motivanta (Furdík 2004, s. 74), napr.

písať → *za-písať*
→ *na-písať*
→ *od-písať*
→ *pre-písať*

Slovotvorné hniezdo ako komplexný slovotvorný útvar zohráva v slovenčine významnú úlohu v systematizácii slovotvorného pod systému jazyka (Horecký, Buzássyová, Bosák a kol. 1989, s. 38). Predpokladáme, že podobnú úlohu môže slovotvorné hniezdo mať aj pri organizácii subjektívneho slovníka dieťaťa.

Náš výskumný problém sa však neobmedzuje len na slovotvorné hniezdo, ale zahŕňa širšiu jazykovo-komunikačnú oblasť. Samotné slovotvorné hniezdo využívame pri edukačnej stimulácii ako *prostriedok rozvíjania lexikálnej kompetencie dieťaťa*. Rozvíjanie slovnej zásoby je práve v predškolskom veku jedným zo základných cieľov jazykovej výchovy v materskej škole.

2.3 LEXIKÁLNA KOMPETENCIA AKO SÚČASŤ KOMUNIKAČNEJ KOMPETENCIE DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU A STRATÉGIE JEJ ROZVÍJANIA

Komunikačná kompetencia je definovaná viacerými autormi. Neobsahuje len znalosti o jazyku, ale tiež schopnosti používať jazyk v rôznych situáciách. Deti ju získavajú spontánne, na základe skúseností, ako aj prostredníctvom riadeného učenia sa, ktoré začína práve v predškolskom a mladšom školskom veku. Dieťa s pomocou dospelého je schopné dospieť k vyššej úrovni svojich kognitívnych schopností, než by dospelo bez tejto podpory (Vygotskij 1970).

Komunikačná kompetencia ako súčasť *kognitívnej kompetencie* dieťaťa integruje myslenie, reč, komunikáciu. Pri holistickom pohľade je tiež súčasťou kultúrnej kompetencie, kompetencie učiť sa, ako sa učiť, kompetencie riešiť problémy. Má úzky vzťah aj k osobnostnej a sociálnej kompetencii (Liptáková 2009, s. 153).

„Lexikálna kompetencia je tak ako ostatné čiastkové rečové kompetencie súčasťou komunikačnej a kognitívnej kompetencie“ (Liptáková 2012, s. 58). E. Liptáková charak-

terizuje lexikálnu kompetenciu ako komplex vedomostí, zručností, postojov a hodnôt týkajúcich sa lexikálnej stránky jazyka, ktoré dieťa využíva v recepcných a produkčných procesoch verbálnej interakcie (Liptáková 2012, s. 60). Aj v jazykovej výchove detí predškolského veku má rozvíjanie lexikálnej kompetencie svoje nezastupiteľné miesto.

Lexikálne kurikulum navrhuje L. Liptáková (2012, s. 58 – 60) na základe zákonitosti kognitívnej a lexikálnej ontogenézy dieťaťa. Jej charakteristika je zameraná na mladší školský vek, ale nachádzame v nej úzku spojitosť aj s predškolským obdobím dieťaťa, hlavne v závere tohto veku:

- intenzívny vývin kvantity a kvality slovnej zásoby dieťaťa;
- aktivizácia vrozených princípov a pravidiel, osvojovanie si zložitejšieho lexikónu;
- rozširovanie subjektívneho slovníka dieťaťa prostredníctvom jeho intuície, uvedomovania si sémantických kategórií a vzťahov, pragmatickej hodnoty slova;
- implicitné slovotvorné znalosti, vrozený mechanizmus slovotvorných princípov;
- prechod od syntagmatických k paradigmatickým asociáciám už v predškolskom veku;
- vývin pojmotvorby – logického vzťahu nadradenosti a podradenosti;
- grupovanie je v počiatočnom štádiu pozorovateľné aj u predškolákov.

L. Liptáková (2009, s. 153 – 154) vysvetľuje prepojenie celého systému kompetencií, ich vzájomnú nadväznosť a nenahraditeľnosť každej z nich v celom reťazci. V rámci komunikačnej kompetencie v materinskom jazyku, ako jednej z ôsmich kľúčových kompetencií, rozlišujeme *recepčnú* a *produkčnú textovú kompetenciu* (dekódovanie a kódovanie obsahu a zámeru). Zároveň tu nachádzame *čiastkové rečové kompetencie* – foneticko-fonologickú, ortoepickú, ortografickú, morfológickosémantickú, pragmatickú, syntaktickosémantickú, slovotvornú a lexikálnu. Všetky súčasti komunikačnej kompetencie smerujú ku *kognitívnej kompetencii*, sú jej súčasťou a nemôžu sa rozvíjať bez vzájomnej prepojenosti. To teda znamená, že pri rozvíjaní všetkých kompetencií, slovotvornú aj lexikálnu nevynecháme, je možné súčasne rozvíjať reč aj myslenie dieťaťa.

L. Liptáková (2009, s. 154) definuje slovotvornú kompetenciu „ako čiastkovú rečovú kompetenciu, teda čiastkový súbor vedomostí, zručností, postojov a hodnôt, ktorý súvisí so slovotvornou stránkou jazyka a ktorý je súčasťou procesov verbálnej interakcie.“ Lexikálna kompetencia sa podľa uvedených faktov môže stimulovať pomocou stratégií, ktoré sú spoločné pre komunikačnú a kognitívnu kompetenciu. Zároveň ju dávame do úzkej súvislosti tiež s vyššie definovanou slovotvornou kompetenciou, ktorá už vo svojej podstate zahŕňa lexiku v jej špecifickej forme, konkrétnom zameraní na rozširovanie slovnej zásoby o slovotvorne motivované slová. Práve preto využívame stratégie, ktoré rozvíjajú slovotvorbu a slovnú zásobu súčasne. Podľa L. Liptákovskej (2009, s. 155 – 157) je potrebné pri rozvíjaní slovotvornej kompetencie dieťaťa predškolského veku zamerať sa na tieto oblasti:

- *kognitívna* – pozorovanie motivačných dvojíc, významovej príbuznosti a odlišnosti slov, stimulovanie kognitívnych procesov komparácie a kategorizácie, tiež analyticko-syntetické a inferenčné myslenie;
- *metakognitívna* – využitie osvojených slovotvorných riešení v novej situácii;

- *komunikačná* – identifikovanie slovotvorne motivovaných slov v počúvaných textoch; zvyšovanie slovnej fluencie a flexibility porozumením a používaním slovotvorne motivovaných slov;
- *formatívna* – vnímanie estetickej funkcie slovotvorne motivovaného slova v umeleckom texte; stimulovanie verbálnej tvorivosti prostredníctvom slovotvornej hry.

Autorka (Liptáková 2009, s. 155 – 158) odporúča pri výbere aktivít pre deti predškolského veku rešpektovať ich konkrétne myslenie a prirodzenú orientáciu na hru a pohyb. Tomu zodpovedajú aj navrhované metódy stimulácie porozumenia a používania slovotvorne motivovaných slov ako súčasť rozvíjania slovnej zásoby:

Slovotvorné lexikálne cvičenia – významová príbuznosť motivačných dvojíc; slovotvorný význam slov; rozširovanie slovnej zásoby v rámci jednotlivých slovotvorných kategórií; rozvíjanie kognitívnych procesov.

Obrázkové alebo slovné pojmové mapy – zamerané na slovotvorné hniezda, slovnú zásobu z tematických okruhov.

Rečové, pohybové alebo simulačné hry – hádanky, obrázkové puzzle, pohybové hry pri činnostných slovesách, rolové hry.

Slovotvornoštylizované cvičenia – použitie slovotvorne motivovaných slov v príbehu, dynamickom opise alebo rolovom dialógu.

Receptné slovotvorné cvičenia – využitie slovotvornej motivácie ako opory porozumenia textu; vnímanie estetickej funkcie slovotvorne motivovaného slova v umeleckom texte.

3 METODOLÓGIA VÝSKUMU

V empirickom výskume sme uplatnili kvalitatívnu metodológiu. Riešený výskumný problém má deskriptívny charakter a nadväzuje na zistenia predchádzajúceho deskriptívneho výskumu, ktorý sme realizovali počas ôsmich mesiacov v rokoch 2012/2013¹. Naše zistenia z uvedeného obdobia boli pre nás inšpiráciou k pokračovaniu a spresneniu výsledkov výskumu.

Naším cieľom bolo zistiť a opísať, akým spôsobom je dieťa predškolského veku schopné asociovať v rámci slovotvorného hniezda. Na základe toho následne porovnať, aká je úroveň orientácie v rámci slovotvorného hniezda podľa stupňa vývinu kognitívnych štruktúr dieťaťa. Tu sme zohľadňovali tak pohľad vekový (zrenie dieťaťa), ako aj hľadisko individuálne, ktoré je špecifické u každého jedinca. Závisí od typu inteligencie a zároveň od podnetnosti sociálneho prostredia, ktoré dieťa obklopuje. Z uvedeného vyplýva, že sme vychádzali z dvoch základných vývinových teórií – kognitivistickej J. Piageta a socio-kultúrnej L. S. Vygotského, ktoré predstavujú východisko interakčných prístupov. Rešpektujú tak procesy dozrievania, ako aj procesy učenia sa v psychickom vývine dieťaťa (podľa Liptáková 2012, s. 17).

Zistenia z predchádzajúceho výskumu nás utvrdili v tom, že v deťoch predškolského veku sa ukrýva veľký potenciál, schopnosti, ktoré sa prejavujú nečakane. Pri vhodnej

¹ Rovňáková, M., 2013. Slovtvorné cvičenia ako stratégia rozvíjania slovnej zásoby dieťaťa predškolského veku. [Bakalárska práca] Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.

motivácii, usmernení, pri pozornom vnímaní ich detského sveta zo strany pedagóga, jeho schopnosti a ochote správne sa situačne rozhodnúť a nechať deti tvoriť a vymýšľať, neobmedzovať ich nápady je možné rozšíriť ich obzor, schopnosti, vedomosti na základe uplatnenia teórie zóny najbližšieho vývinu. „... akékoľvek učenie chápeme v širokom zmysle (vrátane osvojovania jazyka), súvisí s vekom, avšak obvykle... sa uvažuje len o dolnej hranici vzdelávania... Chcel by som obrátiť pozornosť na veľmi dôležitý fakt pre školskú výchovu, ten, že v učení existuje aj horná optimálna hranica... Výskumy ukazujú, že pre všetky procesy výchovy a vzdelávania sú najpodstatnejšie práve tie, ktoré sú ešte len v štádiu zrenia“ (Vygotskij 1976, s. 300 – 302).

Náš výskumný problém má však aj ďalší rozmer, ktorý vyplynul z prirodzenej reakcie detí, ktoré sa predtým nestretli s princípom slovotvorného hniezda a reagovali spontánne na motivant ako na podnetové slovo k voľným asociáciám. Keďže sa táto skutočnosť prejavila v oboch fázach výskumu, považovali sme za podnetné a zaujímavé zahrnúť doň aj asociácie mimo slovotvorných hniezd. V konečnom dôsledku oba javy, tak slovotvorné hniezdo, ako aj voľné asociácie, sú prostriedkom rozvíjania slovnej zásoby, a teda lexikálnej kompetencie dieťaťa.

Výskumný problém spočíval v zistení a opísaní spôsobu, akým je dieťa predškolského veku schopné asociovať v rámci slovotvorného hniezda. Keďže výskum prebiehal v štyroch etapách, formulujeme tiež špecifické výskumné problémy každej z nich:

1. etapa: Sledovať a zaznamenávať prirodzený výskyt slovotvorne motivovaných slov v bežnej komunikácii predškolákov.
2. etapa: Zistiť, aké druhy asociácií prevládajú u predškolákov pri voľnej, spontánnej produkcii slov z podnetového slova.
3. etapa: Zistiť schopnosť dieťaťa predškolského veku dodržať pravidlo pri tvorbe slovotvorného hniezda v slovotvornej hre.
4. etapa: Analyzovať a zovšeobecniť, ako zmysluplné učenie sa² na princípe organizácie znalostí vplýva na rozsah a kvalitu slovnej zásoby dieťaťa, teda v konečnom dôsledku na úroveň lexikálnej a komunikačnej kompetencie predškoláka.

3.1 CHARAKTERISTIKA VÝSKUMNÉHO POSTUPU, PARTICIPANTOV VÝSKUMU A METÓD VÝSKUMU

Na rozdiel od predchádzajúcej fázy výskumu sme v tomto výskume³ začínali pracovať s deťmi mladšími – na prelome 4 – 5 rokov. Väčšina detí tejto skupiny, z ktorej sme vyberali výberový a kontrolný súbor, na začiatku výskumu postupne dosahovala vek 5 rokov až koncom školského roka, teda v mesiacoch máj – september. Táto skutočnosť bola z nášho pohľadu výhodná v dvoch ukazovateľoch. Jednak mohla potvrdiť naše zistenie z predchádzajúceho výskumu (2012/13), že slovotvorné hniezdo je náročnosťou

² Vychádzame zo znakov zmysluplného učenia sa podľa J. Čápa a J. Mareša (2001, s. 385 – 387): aktívnosť, konštruktívnosť, kumulatívnosť, autoregulatívnosť, zacielenosť, situovanosť, individuálna odlišnosť.

³ Rovňáková, M., 2015. Slovo tvorné hniezdo ako prostriedok rozvíjania lexikálnej kompetencie dieťaťa predškolského veku. [Diplomová práca] Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.

vhodné len pre deti končiace predprimárne vzdelávanie. Úroveň kognitívnych štruktúr 4 až 5-ročných detí ešte nie je na takom stupni vývinu, aby dokázali pochopiť princíp slovotvorného hniezda.

Druhou výhodou bola možnosť potvrdiť zistenie, že nielen vek, a teda biologické zrenie, ovplyvňuje schopnosti dieťaťa. Vplyv sociálneho prostredia, podnety, ktoré deti dostávajú z okolia, výrazne ovplyvňujú reálny stav detských schopností a možností.

Keďže sme mali dostatok času pracovať s vybranou skupinou detí – takmer celé dva školské roky (2013/2014, 2014/2015), presnejšie 18 mesiacov (s predchádzajúcou skupinou sme pracovali len 8 mesiacov), rozdelili sme tentoraz náš výskum do *štyroch etáp*. Etapy sme špecifikovali tiež vzhľadom na nižší vek participantov na začiatku výskumu. Ciele jednotlivých etáp sme stanovili tak, aby boli pre deti reálne, zvládnuteľné, zaujímavé, aby zodpovedali ich vývinovým špecifikám. Dodržali sme pedagogické zásady vekuprimeranosti a postupnosti.

Použili sme *postup analytickej indukcie*, ktorý P. Gavora (2006, s. 61) špecifikuje ako postup od vzorky k údajom. Rozšírili sme skúmanú skupinu o nových participantov (kontrolný súbor č. 3 v 3. a 4. etape výskumu), čím sme mohli rozvinúť hypotézu, spresniť ju, skúmať, či nové prípady potvrdia už získané údaje. Mali sme možnosť skúmať aj odchýlené prípady, ktoré vekovo nepatrili ani do výberového, ani do kontrolného súboru.

Použili sme *metódy kvalitatívneho výskumu* – pozorovanie, mikropozorovanie, terénne zápisy; individuálne aj skupinové pološtruktúrované interview, analýzu detských produktov; spontánne aj kontrolované verbálne asociovanie.

Islo o mikropozorovanie užšej skupiny participantov (Gavora 2006, s. 68), v ktorej sme mali kontakt s každým členom, teda deti v jednej triede materskej školy. Využili sme participačné pozorovanie a robili deskriptívny zápis. Zapisovali sme aj údaje navyše, ktoré obohatili výskumný zámer o ďalší rozmer a pohľad na slovnú zásobu dieťaťa predškolského veku. Interview sme využili skupinové aj individuálne. Analyzovali sme obsahovú stránku detských produktov – pracovných listov v podobe pojmových máp – slovotvorných hniezd.

Zadania mierne nad schopnosti detí v danom veku sú z nášho pohľadu veľmi prospešné, obohacujúce, pre deti zaujímavé a aktivizujúce. Netvrdíme, že všetky deti reagujú na takéto podnety pozitívne, ale spätným pohľadom na dlhé roky praxe konštatujeme, že väčšina detí vníma náročnejšie poznatky kladne. Je však dôležité, aby im boli podané primeranou formou, ktorá je blízka ich vnímaniu, mysleniu. Najprirodzenejšou je *forma hry*, ktorú sme použili aj pri našich slovotvorných cvičeniach. Tiež sme mali na zreteli *motorickú* stránku, ktorá je v tomto veku veľmi dôležitá. Máme na mysli tak *jemnú motoriku hovoridiel*, ako aj *hrubú motoriku*, ktorá bola súčasťou všetkých našich jazykových aktivít.

Slovotvorbu a tvorbu slovotvorných hniezd sme vo výskume nevnímali ako izolovaný prvok jazykovej výchovy, ale integrovali sme ju jednak s rozvíjaním myslenia dieťaťa a jednak s psychomotorickou a sociálno-emocionálnou oblasťou.

Pri zostavovaní jednotlivých edukačných aktivít sme použili osvedčený princíp *konštruktivistického rámca E – U – R*. Ako uvádza L. Liptáková (2012, s. 98), trojfá-

zový model *evokácia – uvedomenie si významu – reflexia* je konceptuálnou základňou edukačného procesu. Je vhodný pre ktorýkoľvek predmet či vekovú kategóriu, teda aj pre predškolákov. Postupovali sme nasledujúcim spôsobom:

- Evokovali sme prirodzený záujem dieťaťa o činnosť, zároveň sme aktivizovali a diagnostikovali doterajšie vedomosti a zručnosti.
- V indukčnej fáze sme pátrali po nových znalostiach a ich súvislostiach, transformovali sme znalostné schémy detí.
- Aplikovali, produkovali sme myšlienky, komunikovali o výsledkoch myslenia.

Využívali sme *induktívno-deduktívny* myšlienkový postup. Pri indukcii dieťa pozoruje konkrétne javy a potom ich zovšeobecňuje. Takto si samostatne vyvodí pojem, pravidlo, poučku. *Indukciou* podporujeme postupné aktivizovanie rôznych kognitívnych procesov. Tento postup sme preferovali hlavne vo fáze uvedomovania si významu. Až následne, teda vo fáze reflexie, sme uplatňovali *deduktívny postup*. Tu sme od osvojeného pravidla postupovali k jeho využitiu, aplikácii v konkrétnych situáciách, v nových kontextoch.

4 VÝSKUMNÉ ZISTENIA

4.1 VOENÉ ASOCIÁCIE

Pokúsime sa najskôr analyzovať naše záznamy voľných asociácií podľa kategórií a porovnať ich so zisteniami z nášho predchádzajúceho výskumu a tiež s výsledkami L. Maršálovej (1982).

V našom prípade boli podnetové slová obmedzované na pojmy, z ktorých, z nášho pohľadu, bolo pre deti reálne tvoriť slovotvorné hniezdo (keďže bolo prvoplánovým zámerom nášho výskumu). Vyberali sme predovšetkým podstatné mená, z ktorých deti tvorili ďalšie substantíva, adjektíva, verbá. Zvlášť z prídavných mien, podobne ako v našom výskume z roku 2012/13, deti spontánne tvorili množstvo ďalších asociácií, ktorými sa odklonili od hlavného cieľa – slovotvorného hniezda. V oboch skúmaných skupinách sa vyskytol jeden zaujímavý jav. Z odklonených slov deti spontánne, bez našej výzvy či usmernenia začali tvoriť nové, správne slovotvorné hniezdo, napr.:

- RYBA – *rybka, rybička, rybár, rybárka, rybačka, rybáci* – ODKLON – *rybacia nátierka, udica*, CHLIEB – NÁVRAT – *chlebík, chlebový, chlebník, chlebisko, chlebíček*;
- KVET – *kvietok, kvetinka, kvetináč, kvetinár, kvetinárka, kvetovaný, kvetinková/é-/ý* – ODKLON – *šatka, semienko, list, stonka*, ZÁHRADA – NÁVRAT – *záhradka, záhradník, záhradníčka, záhradníček*;
- LES – *lesík, lesíček, lesisko, lesník, lesníčka, lesníčatko, lesný/á* – ODKLON – *chodník, potôčik, skrzyša, cesta*, MEDVEĎ – NÁVRAT – *medvedica, medvedík, medvediatko*.

Podobne ako vyplynulo z výskumu L. Maršálovej (1982), môžeme konštatovať, že deti tvorili okrem syntagmatických a syntaktických asociácií, ktoré by sa dali použiť ako spojenia v prúde reči (*ryba – plávať, chytať, jesť*), tiež slovné väzby, ktoré boli prejavom určitej organizácie medzi slovami, teda paradigmatické asociácie.

Asociácie detí predškolského veku odrážajú ich osobné zážitky, skúsenosti, preto ich môžeme označiť za výrazne psychologické (Maršálová 1982, s. 104). Ani v druhej skupine predškolákov sa ešte neobjavili asociácie s metaforickými významami, len zriedka so vzdialenejšími významami. Keď porovnávame údaje z výskumu L. Maršálovej s tabuľkami, ktoré sme zostavili z asociácií detí oboch výskumných súborov, nachádzame v našich záznamoch takmer všetky druhy asociácií, ktoré uvádza autorka pri 1. ročníku základnej školy. Ku kategóriám prítomným u žiakov 1. ročníka ZŠ pridávame kategóriu podradených pojmov, ktorá sa vyskytla u predškolákov:

- nadradené pojmy: *les – príroda; stolička – nábytok; chlieb – jedlo; oko – telo;*
- podradené pojmy: *ryba – tuleň, tučniak, žralok, žaba, úhor, morský koník;*
- obmeny podnetového slova: *všetky slová slovotvorného hniezda;*
- definujúce charakteristiky: *dom – bývať; kopec – liezť; more – plávať;*
- deskriptívne atribúty: *more – čisté, hlboké, veľké; kvet – voňavý, pekný;*
- inkluzívne časti: *auto – koleso, volant, dvere, páka, brzda, sedačka, kufor;*
- lokalizácia a lokalizačná styčnosť: *dom – vonku, záhrada; kvet – zem, váza; ryba – udica; mrak – obloha; voda – more, rieka, potok, fontána, bazén;*
- vzdialenejšie významy: (menší výskyt) *dom – domovina, domov; zem – mesiac.*

Uvedené kategórie asociácií reprezentujú tak syntagmatické, ako aj paradigmatické asociácie. Celkovo opäť, tak ako v predchádzajúcej fáze výskumu, prevažujú *inkluzívne časti*. Viac ako v roku 2012/13 sa vyskytli *definujúce charakteristiky* a *obmeny podnetového slova*.

4.2 USMERŇOVANÉ POUŽÍVANIE SLOVOTVORNE MOTIVOVANÝCH SLOV

Potvrdilo sa nám zistenie z predchádzajúceho výskumu z roku 2012/13, že slovotvorné hniezdo dokážu zvládnuť len 5 až 6-ročné (nie mladšie) deti, ktoré už v tomto období postupne prechádzajú k mysleniu v komplexoch, spájajú veci a javy na základe súvislostí (stále však konkrétne-faktických, nie abstraktných), porovnávajú, radia, triedia, usporadúvajú, kategorizujú, zoskupujú (grupujú) pojmy reprezentujúce veci, osoby, zvieratá a pod.

Pri výskume detskej slovotvorby sme dospeli k záverom, ktoré potvrdzujú výsledky výskumov K. Vužňákovvej (2013, 2014). Deti do piatich rokov veku okrem *okazionalizmov* dokážu na základe motivácie a slovotvornej hry produkovať *zdrobneniny*, ktoré sú typické pre reč dieťaťa v tomto období a zároveň sú častým prejavom dospelého v jeho reči smerujúcej k dieťaťu. Oveľa ťažšie dieťa tvorí *augmentatíva*, teda zveličujúce slová, s ktorými sa až tak často nestretáva. Zaujímavým fenoménom špecificky u slovensky hovoriacich detí je bezproblémové a obľúbené *prechyľovanie*, ktoré je typickým znakom nášho materinského jazyka. Deti prechyľovanie s obľubou využívajú aj v takých slovách, v ktorých sa v našom jazyku neuplatňuje, napríklad *dáždnikár/dáždnikárka*. Deti predškolského veku tiež zvládnu tvorbu *dynamických slovies prefixáciou*, staršie a jazykovo vyspelé tiež *kompozitá*. Ako uvádza K. Vužňáková (2012), schopnosť tvoriť kompozitá si vyžaduje istý stupeň analyticko-syntetického myslenia, ktoré sa prejavuje až okolo 6. roka. Autorka charakterizuje kompozíciu ako jazykový jav, na ktorom je zreteľné synergické prepojenie dvoch podsystémov jazyka – inventára prvkov a inventára

pravidiel (s. 148 – 149). Členy slovotvorného hniezda tvorené konfixáciou, prefixáciou či sufixáciou so zmenou slovného druhu sú ešte pre deti náročné. Dokážu ich tvoriť len 5 až 6-ročné deti, mladšie len v ojedinelých prípadoch. V detskej slovotvorbe sme zaznamenali tiež *transflexiu* a *reflexivizáciu* v rozsahu a obsahu primeranom predškolskému veku, teda úrovni chápania dieťaťa. S *komplexnými slovotvornými hniezdami* je však možné začať až s deťmi 5 až 6-ročnými, ktoré ich dokážu vnímať a tvoriť v rozsahu a obsahu, ktorý im dovoľuje vývinová fáza kognitívnych štruktúr.

Dlhodobým pozorovaním a záznamami slovníka jednotlivcov sme postupne vymedzili *sémantické polia* detí, ktoré tvorili reprezentatívnu vzorku predškolákov. Sémantické polia nám umožnili urobiť rozbor slovotvorných hniezd, ktoré sú reálne zvládnuteľné v predškolskom veku. Preverili sme ich obsahovú stránku z úrovne *slovotvorných paradigiem* a *slovotvorných radov*. Sledovali sme, ako deti v bežnej komunikácii aplikujú nové poznatky v podobných aj odlišných situáciách, teda ako vedia využiť princíp slovotvorného hniezda v produkčných rečových aktivitách. V oboch fázach výskumu boli našim východiskom literárne texty, piesne, prostredníctvom ktorých sme usmerňovali deti k vlastnej slovotvorno-zážitkovej či slovotvorno-poznávačej textovej produkcii. Tieto typy aktivít nám umožnili podporovať a rozvíjať nielen kogníciu, ale hlavne tvorivosť, samostatnosť, spontánnosť, originalitu každého dieťaťa.

Práve záverečná etapa nám ukázala zmysel a efektívnosť nášho výskumu. Výsledky, ku ktorým sme dospeli, nám dali podnet na vytvorenie *edukačného modelu rozvíjania lexikálnej kompetencie dieťaťa predškolského veku prostredníctvom slovotvorného hniezda* ako prostriedku, ktorým postupne spejeme k zdokonaľovaniu komunikačnej a kognitívnej kompetencie dieťaťa.

4.3 OPIS EDUKAČNÉHO MODELU

V edukačnom modeli rozvíjania lexikálnej kompetencie dieťaťa predškolského veku prostredníctvom slovotvorného hniezda sme slovotvorné aktivity integrovali s ďalšími vzdelávacími oblasťami. Boli prostriedkami získavania výskumných údajov, teda diagnostickými prostriedkami, ktoré nám pomohli v našom výskume nielen diagnosticky, ale tiež motivačne. V každej edukačnej aktivite bol použitý princíp konštruktivistického modelu E – U – R.

Aktivity sme rozdelili do dvoch skupín. Prvá obsahuje činnosti, vhodné pre mladšie deti, teda 4 až 5-ročné, preto v nej využívame texty, ktoré smerujú k precvičovaniu jedného konkrétneho slovotvorného postupu. Sú to zdobneniny, zveličujúce slová, prechýľovanie, kompozitá (model A). V druhej skupine sú texty, ktoré sú základom a východiskom pre tvorbu jednoduchých slovotvorných hniezd, preto sú určené pre 5 až 6-ročné deti (model B).

V prozaických aj poetických textoch sme našli množstvo východiskových jazykových problémov, ktoré sme mohli prepojiť s literárnym zámerom. Vo všetkých slovotvorných aktivitách sme v úvodnej evokácii vychádzali z reálnych, nami overených poznatkov detí, vzbudili sme ich záujem príbehom, básňou, piesňou a nenápadne ich oboznámili s cieľom vekuprimeraným spôsobom.

Nasledovala časť uvedomovania si významu, v ktorej sme najskôr prečítali, predniesli zvolený text, vhodnými otázkami sme zistili mieru pochopenia tak nášho jazykového, ako aj literárneho zámeru. V tejto časti sme začali precvičovať konkrétny, nami vybraný jazykový slovotvorný postup, resp. u 5 až 6-ročných detí komplexné slovotvorné hniezdo, pričom sme dbali na to, aby boli aktívne predovšetkým deti. Preto z metodického hľadiska prevládala najprírodzenejšia metóda hry. Slovotvorná aktivita bola spravidla spájaná s pohybovou aktivitou, čím sme dodržali integráciu precvičovania jemnej motoriky hovoridiel (z hľadiska foneticko-fonologického) s hrubou motorikou.

Tretia fáza reflexie bola pre nás spätnou väzbou, ktorá nám pomocou modifikovaných aktivít, aplikáciou už získaných vedomostí ukázala mieru pochopenia daného jazykového javu deťmi, v našom prípade konkrétneho slovotvorného postupu alebo slovotvorného hniezda. Na základe toho sme potom mohli pokračovať ďalšími aktivitami a plánovať projekty buď na upevnenie toho istého slovotvorného javu, alebo pridať ďalší, následne ich spájať a kombinovať.

Tu by sme chceli upozorniť, že fáza reflexie bola zvyčajne realizovaná ako aktivita inej integrovanej vzdelávacej oblasti (teda telesnej, hudobnej, prírodovednej, výtvarnej a ďalších). Rozsah činností, ktoré sme si naplánovali k danému jazykovému problému, často presiahol možnosti realizácie v jednej edukačnej aktivite. Riešili sme to situačným rozhodovaním sa, presunom týchto činností do nasledujúcej organizačnej formy daného dňa (na pobyt vonku, popoludňajšie aktivity), prípadne sme pokračovali a rozvíjali naše činnosti až v ďalších dňoch, počas hier, keď sme mohli využiť viac individuálnu prácu, alebo sme diskutovali v menších skupinách. To nám zároveň umožnilo dôkladnejšie pozorovanie detí a presnejšie zaznamenávanie postrehov do pozorovacích hárkov.

4.3.1 UKÁŽKY SLOVOTVORNÝCH AKTIVÍT

A/ Edukačný model pre 4 – 5-ročné deti – nácvik slovotvorných postupov (prefixácia pri činnostných slovesách)

- východiskový text: K. Čapek – *Dášenka, čiže život šteniatka*, 4. kapitola

Činnostné slovesá, ktoré sme mohli obmieňať predponami, nám text ponúkol vo forme deverbatívnych substantív: *cval, beh, skok do výšky, do dialky, let, naháňačka, prudký štart, šprint, špurt, pád, behanie, gúľanie, trielenie, prevracanie, váľanie, hryzenie, preťahovanie, cvičenie, zápasenie*. To znamená, že tu sme už nezostali len pri prefixácii. Deti odpovedali, čo znamená *cval* – *ak niekto cvála, šprint* – *šprintuje, pád* – *spadne*, čím sme ich upriamovali na proces tvorenia slova. Následne sme pristúpili k prefixácii a každé dynamické sloveso sme predponami významovo menili a napodobňovali pohybom, činnosťou, aktivitou (*skákať* – *naskočiť, doskočiť, vyskočiť, priskočiť, zoskočiť*). Kapitola knihy o Dášenke obsahuje päť podkapitol, teda tieto cvičenia neprebiehali naraz, ale postupne, niekoľko dní, keďže boli množstvom slov rozsiahle.

B/ Edukačný model pre 5 – 6-ročné deti – nácvik komplexných slovotvorných hniezd

- východiskový text: Š. Moravčík – *Valibukova pieseň* (z knihy *Kvadakum, hadakum*)

Zhudobnenú báseň sme deťom zahrli a zaspievali ako motivačný prvok k tvorbe slovotvorného hniezda k slovu DUB. Deti najskôr hľadali, ktoré slovo sa v piesni

často opakuje. Zaznamenali *duby* a *huby*, ktoré sa rýmujú, ale aj spolu súvisia, lebo pod dubom rastú huby, ktoré sa volajú dubáky. A už sme začali rozvetvovať slovotvorné hniezdo: *dub* – *dubák*, *dubáčik*, *dubáčisko*, *dubový*, *dubček*, *dubisko*; *huba* – *hubka*, *hubička*, *hubisko*, *hubica*, *hubačica*, *hubár*, *hubárka*, *hubárik*, *hubárčatko*, *hubový*, *hubovník*. Takto sme sa dopracovali k slovotvorným radom, ktoré však ešte dieťa nevníma. Pri kreslení pojmovej mapy sme ešte nežiadali, aby deti kresby umiestňovali do bublinkiek presne v slovotvornom rade, ale už sme naznačovali, že napr. *dubáčik* nevychádza z bublinky *dub*, ale až z motivanta *dubák*.

Text piesne nám umožnil pracovať s ním v širšom rozsahu, prepájali sme hudobno-pohybovú, tanečnú, dramatickú aktivitu, hrali sme sa na les, na obrov – valibukov. S piesňou sme pracovali niekoľko dní v jesennom období, bola motivačným prvkom k téme les, lesné plody, stromy v jeseni. Našli sme v nej aj ďalšie podnetové slová, ktoré sme využili na rozvetvovanie slovotvorných hniezd: *krik* – *kriček*, *kričisko*, *kriak*, *krikový*; *dážď* – *dáždik*, *dáždisko*, *dáždnik*, *dáždniček*, *dažďový*, *dáždnikár*, *dáždnikárka*; *riečka* – *riečisko*, *riečny*; *kôš* – *košíško*, *košík*, *košiar*, *košiarik*, *košiarisko*, *košíkár*, *košíkárka*, *košíkárík*, *košíkový*; *trhať* – *vytrhnúť*, *potrhať*, *dotrhať*, *netrhať*, *potrhaný*, *strhaný*; *zbierať* – *vzbierať*, *dozbierať*, *nazbierať*, *pozberať*, *nezbierať*, *zberač*, *zberačka*. Tiež sme využili kompozitum *valibuk* v slovotvornej hre: Ako by sa volal, keby váľal iné stromy? Názvy stromov deti spájali so slovom váľat (*validub*, *valismrek*, *valiborovica*, *valibreza*, *valijedľa*, *valigaštan*, *valitopol'*, ale aj *valihora*, *valikameň*, *valiskala*, *validom* – nápady detí mimo stanoveného pravidla).

Prírodovedné poznatky boli veľmi vďačným východiskom pri integrácii s jazykom, slovotvorbou. Pojmovou mapou sme si overili u jednotlivcov pochopenie úlohy. S individuálnymi pojmovými mapami sme pracovali postupne v menších skupinách, aby sme sledovali postup každého dieťaťa, mohli ho usmerniť, vysvetliť princíp slovotvorných radov. Tak sme získali cenný materiál k analýze detských produktov a presnejšie sme mohli zaznamenať slová do pozorovacích hárkov.

5 ZÁVERY

Asociovanie v rámci slovotvorného hniezda je reálne zvládnuteľná verbálna aktivita pre deti predškolského veku. K tomuto tvrdeniu sme dospeli dlhodobým výskumom, ktorý sme realizovali na dvoch od seba nezávislých skupinách detí predškolského veku. Reálnosť zistení je podložená tým, že do oboch častí výskumu boli zaradení náhodne vybraní účastníci, deti dvoch bežných tried materskej školy.

Pri výskume sme dodržiavali pedagogické zásady primeranosti, postupnosti, aktivity, individuálneho prístupu, názornosti. Deti boli zapájané do činností na základe záujmu, dobrovoľnosti, ochoty zúčastniť sa na výskume. Rozsah a obsah predkladaných poznatkov bol stanovený mierne nad schopnosti detí, teda na základe smerovania od zóny aktuálneho rozvoja k zóne najbližšieho vývinu (Vygotskij 1976).

Dvojfázový výskum, ktorý trval po dobu ôsmich mesiacov s prvou skupinou detí (2012 – 2013) a ktorý pokračoval druhou fázou s inou skupinou detí predškolského veku počas osemnástich mesiacov (2013 – 2015), potvrdil, že deti na prelome predškolského a mladšieho školského veku sú schopné a ochotné tvoriť jednoduché slovotvorné hniezda v takom rozsahu a obsahu, ktorý je primeraný detskému chápaniu. To zname-

ná, že slovotvorné hniezda v našom výskume neboli zamerané na kvantitu, množstvo slov, čo v uvedenom veku nie je možné.

Slovotvorné hniezda obsahujú množstvo abstraktných výrazov, ktoré nepatria do slovnej zásoby dieťaťa vzhľadom na jeho konkrétne, názorné myslenie. Naším cieľom bola skôr kvalitatívna zmena v myslení dieťaťa, rozvoj jeho samostatného uvažovania a objavovania poznatkov, hľadania súvislostí a využitia implicitne osvojených pravidiel jazyka. Teda, slovotvorné hniezdo tu figuruje ako prostriedok rozvíjania slovnej zásoby, lexikálnej kompetencie a v širšom zmysle komunikačných schopností dieťaťa.

Výsledky výskumu ďalej potvrdili, že komplexné slovotvorné hniezdo je vhodnou aktivitou len pre deti na prelome 5 – 6 roka. Avšak so slovotvorbou je možné postupne začať už v 4 rokoch (nie skôr). Štvorročné deti dokážu tvoriť slová primerané vývinu kognitívnych štruktúr derivačnými postupmi sufixácie a prefixácie, teda zdrobneniny, prechýľovanie, činnostné slovesá, menej zveličujúce slová. Až neskôr môžeme precvičovať tvorbu kompozít (zatiaľ len čistých), transflexiu, reflexivizáciu a niektoré kombinácie konfixácie. Tu však musíme zdôrazniť, že mladšie deti postupujú pomalšie a nie je vhodné kombinovať viac slovotvorných postupov naraz. Vždy je lepšie zamerať sa len na jeden z postupov a až po jeho zvládnutí pridať ďalší. Takto sú deti schopné pochopiť princíp tvorby slovotvorného hniezda a produkovať ho v primeranom rozsahu v niektorých prípadoch už po dovŕšení piateho roka.

Na základe uvedených skutočností odporúčame realizáciu slovotvorných aktivít v materskej škole ako jeden z efektívnych spôsobov rozširovania slovnej zásoby a rozvíjania komunikačnej kompetencie dieťaťa. Pri rešpektovaní pedagogických zásad, využití primeraných metód, predovšetkým hry, dodržaním krokov od jednotlivých slovotvorných postupov k slovotvornému hniezdu slovotvorná motivácia ako organizačný princíp slovnej zásoby slovenského jazyka poslúži ako zaujímavé obohatenie edukačného procesu.

6 DISKUSIA

Chceli by sme poukázať na to, že vo výkonovom štandarde jazykovo-komunikačnej výchovy v doteraz vydaných štátnych vzdelávacích programoch pre materské školy (ďalej ŠVP) sú náročne formulované požiadavky (smerujúce k homonymii, synonymii, antonymii, paronymii). V inovovanom ŠVP (2015) je venovaná zvýšená pozornosť cieľom, ktoré smerujú k písanej reči, aj keď hovorená reč je základom jazykovej výchovy predškolského veku na základe rešpektovania rečového vývinu dieťaťa. Slovotvorba, slovotvorná motivácia, ktorá, ako ukázal náš výskum, je pre dieťa predškolského veku zrozumiteľná, zvládnuteľná, príťažlivá a má potenciál skvalitniť slovnú zásobu dieťaťa, však v kurikulárnych dokumentoch chýba.

L. Liptáková upozorňovala na tento fakt vo vzťahu k primárnemu vzdelávaniu už v roku 2003. Bez poznávania vzťahov slovotvornej motivácie „nemôžeme vo vyučovaní slovenčiny budovať systém poznatkov o slovnej zásobe a podnecovať jeho komunikačné využitie...“ (Liptáková 2003, s. 110). Tvorenie slov je jedným z najproduktívnejších spôsobov obohacovania slovnej zásoby slovenčiny, a teda i slovnej zásoby dieťaťa ako používateľa slovenského jazyka. Na integračnú a systematizačnú funkciu slovotvornej

motivácie poukázal už J. Furdík, ktorý zdôrazňuje, že do slovotvorných vzťahov sa zapája takmer celá lexika (2004, 2008, s. 49). Tieto fakty nás utvrdzujú v názore, že je nevyhnutné venovať sa slovotvorbe, derivácii a kompozícii ako dvom základným slovotvorným spôsobom na všetkých stupňoch vzdelávania, predprimárne nevynímajúc.

Stotožňujeme sa s názormi a návrhmi, ktoré predkladá K. Vužňáková (2013). Zdôrazňuje, že slovotvorne motivované slová tvoria 2/3 slovnej zásoby slovenčiny, a práve preto je slovotvorba dôležitá pri diagnostikovaní reči dieťaťa. Svoje tvrdenie dokladá výskumnými zisteniami (napr. Vužňáková 2012), na základe ktorých poukazuje na nedostatky vo formuláciách cieľov jazykovo-komunikačnej výchovy v inovovanom ŠVP. Zároveň ponúka návrh cieľov na rozvíjanie komunikačnej kompetencie, ktoré rešpektujú vývinové špecifiká predškolského veku a sú systematicky usporiadané podľa jednotlivých stránok reči a rovin jazyka. Vychádzajúc z komplexu výkonových štandardov a výsledkov výskumov detskej reči a zároveň pri zohľadnení ontogenetických zákonitostí predškolského veku môžeme diagnostikovať reč dieťaťa. Učiteľka materskej školy musí zohľadňovať vek dieťaťa aj jeho individuálne možnosti a schopnosti. K. Vužňáková (2013) preto navrhuje ako pomôcku uviesť v ŠVP, resp. metodike jazykovo-komunikačnej výchovy vekovú kategóriu k daným výkonovým štandardom a evaluačným otázkam. Súhlasíme s týmto návrhom a oceňujeme tiež priložené nápady, rozpracované projekty integrovanej jazykovo-komunikačnej a literárnej výchovy, ktoré boli pre nás inšpiráciou pri príprave edukačného modelu k slovotvorným hniezdam s rešpektovaním konštruktivistického rámca E – U – R.

Prirodzená inklinácia detí predškolského a mladšieho školského veku k príležitostnej slovotvorbe by mohla byť východiskom pre včasnejšie zaradenie tejto roviny jazyka aj na vyššom stupni vzdelávania. Prvýkrát sa deti stretávajú so slovotvorným učivom až vo 4. ročníku primárneho vzdelávania pri tvorení slov predponami. Slovotvorba ako súčasť obohacovania slovnej zásoby sa dokonca objavuje až v 9. ročníku základnej školy (Krištanová, Gianitsová-Ološtiaková 2014). V tejto súvislosti pripomenieme nadčasovú myšlienku L. S. Vygotského (1976, s. 302) o optimálnom období učenia sa. Ak ho premeškáme alebo unáhlime, nebude mať želaný efekt na organizáciu, usmerňovanie, zdokonaľovanie poznania.

Poznámka: V príspevku autorka prezentuje výsledky svojho výskumu realizovaného v rámci diplomovej práce (v nadväznosti na bakalársku prácu) na Katedre komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove pod vedením prof. PaedDr. Ludmily Liptákovej, CSc.

LITERATÚRA

- ČÁP, J. a J. MAREŠ, 2001. Psychologie pro učitele. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
 DOLNÍK, J. et al., 1999. Princípy stavby, vývinu a fungovania slovenčiny. Bratislava: Stimul. ISBN 80-85697-99-8.
 FURDÍK, J., 1993. Slovotvorná motivácia a jej jazykové funkcie. Levoča: Modrý Peter. ISBN 80-85515-03-2.

- FURDÍK, J., 2004. Slovenská slovtvorba. (Teória, opis, cvičenia). Ed. Ološtiak, M. Prešov: Náuka. ISBN 80-89038-28-X.
- FURDÍK, J., 2008. Teória motivácie v lexikálnej zásobe slovenčiny. Ed. Ološtiak, M. Košice: Vydavateľstvo LG, 2008. ISBN 978-80-969760-7-2.
- GAVORA, P., 2006. Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu. Bratislava: Regent. ISBN 80-88904-46-3.
- GUZIOVÁ, K., PODHÁJECKÁ, M., GMTROVÁ, V., MIŇOVÁ, M., HAJDÚKOVÁ, V. a A. PORTÍKOVÁ, 2008. Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Ministerstvo školstva SR. ISBN 978-80-969407-5-2.
- HORECKÝ, J., BUZÁSSYOVÁ, K., BOSÁK, J. a kol., 1989. Dynamika slovnej zásoby súčasnej slovenčiny. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied. ISBN 80-224-0047-5.
- KAPALKOVÁ, S. a kol., 2010. Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov. ISBN 978-80-89113-83-5.
- KRIŠŤANOVÁ, E. a L. GIANITSOVÁ-OLOŠTIAKOVÁ, 2014. Možnosti optimalizácie didaktického spracovania slovtvorby v nižšom sekundárnom vzdelávaní. In: O dieťať, jazyku, literatúre. Roč. II., č. 1, s. 59 – 79. ISSN 1339-3200.
- LIPTÁKOVÁ, L., 2000. Okazionalizmy v hovorenej slovenčine. Prešov: Náuka. ISBN 80-968202-8-1.
- LIPTÁKOVÁ, L., 2003. Lesk a bieda slovtvorného učiva na jednotlivých stupňoch školského vzdelávania. In: Slovo o slove. Zborník Katedry slovenského jazyka a literatúry PF PU v Prešove. Roč. 9. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, s. 110 – 130. ISBN 80-8068-119-6.
- LIPTÁKOVÁ, L. a K. VUŽŇÁKOVÁ, 2009. Dieťa a slovtvorba. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0072-0.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol., 2011. Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0462-9.
- LIPTÁKOVÁ, L., 2011. Kognitívny vývin dieťaťa. Rečový vývin dieťaťa. In: LIPTÁKOVÁ, L. a kol. Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, s. 57 – 83. ISBN 978-80-555-0462-9.
- LIPTÁKOVÁ, L. a M. KLIMOVIČ, 2011. Interakcia myslenia a reči v kontexte kognitívnej edukácie. In: LIPTÁKOVÁ, L. a kol. Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, s. 94 – 108. ISBN 978-80-555-0462-9.
- LIPTÁKOVÁ, L. a K. VUŽŇÁKOVÁ, 2011. Rozvíjanie lexikálnej, syntaktickej a pragmatickej kompetencie dieťaťa ako prostriedok rozvíjania jeho textovej kompetencie. In: LIPTÁKOVÁ, L. a kol. Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, s. 390 – 427. ISBN 978-80-555-0462-9.
- LIPTÁKOVÁ, L., 2012. Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0643-2.
- MARŠÁLOVÁ, L., 1982. Psycholingvistická analýza vývinu lexiky. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- PIAGET, J. a B. INHELDER, 1993. Psychológia dieťaťa. Bratislava: SOFA. ISBN 80-85752-33-6.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2015. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Štúdie o detskej reči, 2008. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešoviensis 193/275. Jazykovedný zborník 23. Ed. Slančová, D. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-8068-701-4.

- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2012. Kompozitá v slovenčine. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0721-7.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2013. Rozvoj jazykovo-komunikačnej a literárnej kompetencie v predprimárnom vzdelávaní. In: Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien. Zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove a Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, s. 146 – 170. ISBN 978-80-555-0998-3.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2013. Deminutíva v slovenčine z lingvisticko-didaktického aspektu. In: O dieťati, jazyku, literatúre. Ročník I, č. 2, s. 43 – 60. ISSN 1339-3200.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2014. Deminutívnosť v jazyku a reči hovoriacich. In: KESSELOVÁ, J., IMRICHOVÁ, M. a M. OLOŠTIAK, eds. Registre jazyka a jazykovedy (I). Na počesť Daniely Slančovej. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 227 – 236. ISBN 978-80-555-1161-0.
- VYGOTSKIJ, L. S., 1970. Myšlení a řeč. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- VYGOTSKIJ, L. S., 1976. Vývoj vyšších psychických funkcí. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

KONTAKT

Mgr. Marianna Rovňáková
Materská škola Leningradská 1
071 01 Michalovce
marianna@gecom.sk

KONCEPČNÁ A OBSAHOVÁ ANALÝZA NOVÉHO ŠLABIKÁRA LIPKA

CONCEPTUAL AND CONTENT ANALYSIS OF THE NEW TEXTBOOK LIPKA

SIMONETA BABIAKOVÁ

Úvod

Začiatkové čítanie a písanie v prvom ročníku základnej školy nadväzuje na rozvoj jazykových a komunikačných spôsobilostí detí v predškolskom veku. Čím je stretávanie sa predškolákov s písanou kultúrou častejšie a intenzívnejšie, tým existuje väčší predpoklad, že pri vstupe do prvého ročníka budú ich čitateľské a písateľské spôsobilosti rozvinutejšie. Z hľadiska rozvíjania čitateľskej gramotnosti (*reading literacy*) sa u jazykovo a literárne schopných detí v predškolskom veku objavujú v rámci pregramotnosti prvé prejavy predkonvenčného čítania (*prereading*) a písania (*prewriting*) (Harnúšková 2003, s. 90; Švrčková 2009, s. 38). Rozvíjajú sa v dôsledku cvičení fonematického uvedomovania, fonematickej analýzy slov, upevňovaním vzťahu fonéma – graféma, budovaním slovnej zásoby a chápaním syntaxe, prirodzeným poznávaním písmen tlačenej abecedy, priblížením knižných konvencií, konceptu tlače a rozvíjaním ďalších vedomostí detí o písanej kultúre.

Vstupom dieťaťa do prvého ročníka základnej školy sa mení situácia tým, že doposiaľ voľné a prirodzené stretávanie sa s písanou kultúrou sa stane pre prváka povinným. Základným cieľom výučby slovenského jazyka a literatúry v prvom ročníku je osvojenie si kódu grafického zápisu reči. Žiak sa začína zámerne učiť čítať a písať. Učiteľ prvého ročníka si pre predmet slovenský jazyk a literatúra môže zvoliť jeden zo štyroch šlabikárov, ktoré majú v súčasnosti platnú schvaľovaciu doložku MŠ VVaŠ SR: *Šlabikár pre 1. ročník základných škôl* autoriek Lýdie Virgovičovej a Zuzany Virgovičovej; *Šlabikár pre 1. ročník základných škôl* Kamily Štefekovej a Romany Culkovej; *Hupsov šlabikár LIPKA* Zuzany Hirschnerovej, Lívie Muntágovej, Margity Nemčíkovej a Gabriely Futovej a najnovší *Šlabikár LIPKA* autorov Janky Striežovskej, Vlasty Pliešovskej, Miroslava Belicu, Michala Bednára a Jany Belašicovej.

1 DIDAKTICKÁ KONCEPCIA A OBSAH NOVÉHO ŠLABIKÁRA LIPKA

Nový *Šlabikár LIPKA* (Striežovská, Pliešovská, Belica, Bednár, Belašicová 2015), ktorý vydalo vydavateľstvo AITEC, s. r. o., sa objavil na knižnom trhu v novom školskom roku 2015/2016. Šlabikár koncepčne nadväzuje na pôvodný *Šlabikár LIPKA*, ktorý napísali M. Nemčíková a J. Nemčík a posledná jeho upravená verzia bola dielom M. Nemčíkovej a A. Hirkovej (2008). Koncepcia vychádza z predpokladu, že začiatkové čítanie je závislé od sluchovo-fonologických, vizuálno-percepčných schopností žiaka

a ovládania jednotlivých písmen abecedy. Absolvovanie týchto úrovní je nevyhnutnou podmienkou postupu k vyšším úrovniam procesu čítania. Wray a Fox (1991) tento spôsob nazývajú modelom čítania „zdola nahor“ (*bottom up models*), ktorým sa čítanie začína mimo čitateľa. Pri vyvodzovaní písmen sa v novom *Šlabikári LIPKA* využíva u nás najznámejšia hlásková analyticko-syntetická metóda a čo je pre učiteľov, ktorí učili podľa pôvodného šlabikára, možno pozitívne, zachováva rovnaké poradie vyvodzovaných písmen. K šlabikáru patrí séria nasledovných didaktických materiálov: Šlabikár LIPKA 1. časť; Šlabikár LIPKA 2. časť; Čítanka k Šlabikáru LIPKA; Písanie, súbor 6 predpisových zošitov k Šlabikáru LIPKA; Multimediálny disk; Pracovný zošit; Nápovedné tabule; Metodické komentáre; Návrhy príprav na vyučovanie.

1.1 SÚLAD ZÁKLADNÝCH DIDAKTICKÝCH MATERIÁLOV NOVÉHO ŠLABIKÁRA LIPKA SO ŠTÁTNYM VZDELÁVACÍM PROGRAMOM ISCED 1

Obsah 1. časti *Šlabikára LIPKA* je v súlade so vzdelávacím štandardom prípravného obdobia inovovaného *Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 1* (ďalej len ŠVP ISCED 1) v zložke čítanie, písanie, hovorenie a počúvanie. V šlabikári je mnoho úloh zameraných na rozprávanie žiakov podľa obrázka a podľa danej témy. Zaradené sú tiež úlohy na sluchové a zrakové rozlišovanie hlások a písmen. Precvičované je aj spájanie hlások do slabík, analýza slov na slabiky, tvorenie viet podľa grafickej schémy, určovanie počtu slov vo vete. Pomocou predlohy (nápovedného obrázka) môžu žiaci čítať a (grafického vzoru) písať veľké tlačené písmená. V nácvicnej časti šlabikára (v šlabikárovom období) sa žiaci postupne učia písmená, rozlišujú hlásky, vyslovujú ich krátku a dlhú podobu. Slabikotvorné vokály sa striedajú s konsonantmi v poradí: a, m, e, l, i, v, u, s, o, j, z, n, y... – ako v pôvodnom *Šlabikári LIPKA* (Nemčíková, Nemčík 1996). Hneď ako je to možné, hlásky sa spájajú do slabík (žiaci čítajú najprv otvorené, postupne zatvorené slabiky a následne spoluhláskové skupiny). Týmto postupom pomerne rýchlo pochopia spájanie hlások do slabík a slabík do slov. Neskôr žiaci čítajú slová, vety a súvislé texty. Rozlišujú druhy viet podľa postoja hovoriaceho.

Šlabikár LIPKA, 2. časť, nadväzuje na 1. časť. Žiaci sa učia ďalšie písmená a spájajú nové hlásky do slabík a slov. Čítajú otvorené aj zatvorené slabiky a následne spoluhláskové skupiny. Čítajú už celé slová z otvorených a zatvorených slabík, slová s r – í, l – í, čítajú vety a súvislé texty. Učia sa čítať písmená s mäkčeňom, dĺžňom, vokáňom a dvoma bodkami.

V oboch častiach šlabikára je dodržaný správny didaktický postup vyvodzovania novej hlásky a písmena, vyvodzovania prvých slabík, slov a viet, čítania nového textu, riešenia úloh na precvičovanie učiva a textov na precvičovanie čítania. *Šlabikár LIPKA*, 1. a 2. časť, sleduje koncepčný rámec a ciele inovovaného ŠVP ISCED 1, jeho didaktický systém rozvíja štruktúru učebných výkonov v ŠVP ISCED 1 v predmete slovenský jazyk a literatúra v 1. ročníku. V šlabikári je zohľadnený aj obsahový rámec predmetu podľa inovovaného ŠVP ISCED 1.

Didaktické systémy *Súboru písaniek* i *Čítanky k Šlabikáru Lipka* nadväzujú na koncepčný rámec a akceptujú štruktúru učebných výkonov aj obsahový rámec inovované-

ho ŠVP ISCED 1 pre výučbu písania a čítania v jazykovej, slohovej a literárnej zložke predmetu slovenský jazyk a literatúra v 1. ročníku ZŠ.

V písanke č. 1 určenej pre prípravné obdobie je celý systém prípravných cvikov, ktoré sú určené pre nácvik prvkov a tvarov písma. V súbore písaniek je široký priestor na nácvik všetkých tvarov písaných písmen samostatne, v slabikách, slovách i vetách. Je tu výrazne naplnená požiadavka na odpis písaných tvarov písmen, slabík, slov a viet a prepis písmen, slabík, slov a viet z tlačenej predlohy do písanej podoby. V písankách č. 5 a č. 6 je i priestor na vytváranie spôsobilosti žiakov samostatne sa písomne vyjadrovať – voľne produkovať myšlienky písanou rečou, i keď v malom rozsahu. Tento rozsah môže učiteľ/ka u šikovných žiakov zvýšiť prostredníctvom tvorivého písania v osobitných zošitoch. V písankách je naplnená požiadavka z výkonového štandardu v čítankovom období: samostatne zapísať vlastnú myšlienku v rozsahu jednej vety, písať prvé slovo vety s veľkým písmenom a správne písať interpunkčné znamienka na konci viet pri odpise a prepise textu. Požiadavka napísať správne svoje rodné meno aj priezvisko je riešená prostredníctvom podpisu žiaka na obale každého zošita.

Na základe práce s čítankou sa žiaci naučia odlíšiť báseň, hádanku i prozaický text. Budú vedieť odpovedať na otázky, ktoré sa viažu na informácie uvedené v texte, rozprávať dej prečítaného príbehu alebo rozprávky (aj podľa obrázkovej osnovy), určiť nadpis a autora textu. Pokúsia sa vyvodiť priame závery, dedukovať, interpretovať a integrovať myšlienky a informácie z niektorých textov. V práci s čítankou je vytvorený priestor na prednes básne alebo kratšieho prozaického textu. Žiaci budú schopní odlíšiť reč postáv v dramatizovanom texte, určiť postavy a primeraným spôsobom opísať ich vlastnosti. Budú mať príležitosť dramatizovať text a prípadne použiť aj prvky neverbálnej komunikácie. V čítanke je dostatok textov a úloh, ktoré učia žiakov rozlíšiť a prečítať reč postáv a určiť postavy v dramatizovanom texte. Keďže ale ide o „prváčku čítanku“, chýba v nej zmienka o bábkovom divadle a bábkach ako napríklad v českom šlabikári s názvom *Do sveta slov* Lenky Březinovej, Jiřího Havla a Hany Stadlerovej (2007).

Podľa môjho názoru je potrebné do prvej čítanky, s ktorou sa žiak vo svojom primárnom vzdelávaní stretáva, zaradiť okrem literárneho textu aj text informačný, i keď ŠVP ISCED 1 to priamo nevyžaduje. Informačný text by mal byť primeraný detskému čitateľovi obsahom aj rozsahom. Prostredníctvom neho žiak môže spoznať aspekty skutočného sveta a naučí sa, že texty môžu byť zostavené chronologicky alebo nechronologicky. Pri chronologických textoch sú informácie zoradené podľa časovej osi (napr. Březinová, Havel, Stadlerová 2007). Pri nechronologických textoch musí žiak hľadať organizačnú logiku a to mu pomáha pri zdokonaľovaní čítania (napr. Svoboda 2008). Autori do posudzovanej čítanky zaradili menej informačných a nesúvislých textov. Ako nesúvislý text použili prevažne len doplňovačky a tajničky. Chýba práca s pojmovými mapami, postupmi, schémami, tabuľkami, diagramami, rébusmi a pod.

V čítanke sú ilustrácie Edit Sliackej, prostredníctvom ktorých budú žiaci spoznávať ich funkciu a identifikovať ju v texte. Na základe vhodných úloh budú vedieť priradiť ilustráciu k textu a doplniť prostredníctvom nej text. Obsahový a výkonový štandard predmetu je zrejмый z poznámok pod čiarou.

1.2 ZÁKLADNÉ FUNKCIE A ŠTRUKTÚRNE KOMPONENTY DIDAKTICKÝCH MATERIÁLOV NOVÉHO ŠLABIKÁRA LIPKA

a) Funkcia prezentácie učebného obsahu

Informácie v oboch častiach šlabikára sú po odbornej aj vecnej stránke správne. Autori v textoch zohľadňujú racionalitu a kontrolujú svoje hodnotenia. Informácie sú zoradené v logickom a didakticky správnom slede, pričom je zohľadnený vek žiakov. Sympatické je, že šlabikár má ústredné postavy, ktoré žiakov sprevádzajú v 1. aj 2. časti šlabikára, a to ako v textovej, tak v ilustračnej rovine. Je to rodina, v ktorej žije každodenným životom prváčka Zuzka so svojimi blízkymi – teda postavy z reálneho a nie fantastického sveta. Civilizačné prvky a realistické motívy v textoch prinášajú humorné situácie. Zadania úloh sú zrozumiteľné a texty sú terminologicky správne. Motivačné, výstižné a vekuprimerané sú aj básne na obálke každej časti šlabikára. Včielka, ktorá zadáva rozvíjajúce úlohy, je tiež zaradená vhodne. Texty sú prehľadné, systematicky radené a podľa didaktických zámerov farebne alebo tvarovo odlišené. Sú pútavé, blízke životu žiakov a mnohé z nich rozvíjajú ich hodnotový systém. Umožňujú vytvárať prirodzené medzipredmetové vzťahy s prvoukou, matematikou, hudobnou aj výtvarnou výchovou a otvárajú priestor na zaradenie mnohých prierezových tém. Obe časti *Šlabikára LIPKA* sa skladajú z rôznych verbálnych komponentov, ako sú príbehy, básničky, rébussy, doplňovačky, maľovanky. Sú bohaté na rôznorodé obrazové a grafické komponenty, ktoré sú vždy zmysluplne didakticky využité. Ilustrácie sú primerané veku žiakov a sú funkčné. Podporujú porozumenie textu žiakmi a funkčne dopĺňajú niektoré úlohy. Obrazové komponenty, najmä ilustrácie pri vyvodení nového písmana, plnia okrem funkcie konkretizácie a porozumenia textu aj funkciu zdroja ďalších informácií.

Vo všeobecnosti možno konštatovať, že výber písmen, slabík, slov a viet v písankách je súladný s vyvodzovanými písmenami v šlabikári. Vyvodzované vzorové tvary písmen sú korektne tvarovo napísané a majú správny sklon. Obsah písaniek je usporiadaný, prehľadný a graficky rozlíšený. Ilustrácie sú vhodné a funkčné. Ich farebnosť je nenásilná a grafické prvky sú zrozumiteľné. Ilustrácie a obrázky pôsobia celkovo vyvážené a majú dobrú estetickú úroveň. Obsah písaniek je vekuprimeraný a umožňuje vytvárať medzipredmetové vzťahy najmä s telesnou výchovou, hudobnou výchovou, výtvarnou výchovou, prvoukou a matematikou. V písankách sú použité rôzne verbálne komponenty ako nedokončené vety, doplňovačky, tajničky, no úloh na kritické myslenie je zaradených menej. Rozvíjanie tvorivosti a analytického myslenia žiakov pri písaní možno nájsť len v písanke č. 5 a č. 6 – teda v čítankovom období. Škoda, že len vo veľmi malom rozsahu.

Výber autorov a žánrov v *Čítanke k Šlabikáru LIPKA* je vhodný. Striedajú sa diela klasikov detskej literatúry – J. C. Hronský, M. R. Martáková, M. Ďuričková, M. Rúfus – s dielami súčasných autorov – Š. Moravčík, P. Karpinský, V. Klimáček, J. Uličiansky, F. Rojček. Čítanka sa skladá z rôznorodých verbálnych komponentov. Sú v nej zaradené ľudové rozprávky, moderné autorské rozprávkové príbehy, ľudové aj autorské básne, riekanky aj hádanky. Od rozprávky je ale na skok k fantastike, teda k žánru, ktorý sa v posledných rokoch teší aj u nás veľkej obľube, i keď predovšetkým zásluhou zahraničnej prekladanej tvorby. V tejto čítanke, žiaľ, absentujú fantastické príbehy, ktoré sú prípravou na čítanie fantasy kníh, a komiksy, ktoré môžu žiakov naučiť čítať kreslené seriály.

Ich doplnenie by zvýšilo žánrovú variabilitu čítanky. Treba ale oceniť rôzne obrazové a grafické komponenty – doplnovačky, krížovky, maľovanky a pod. Texty, úlohy aj obrazové a grafické komponenty v čítanke sú zmysluplne usporiadané, viditeľne rozlíšené a prehľadné. Rešpektujú zásadu vekuprimeranosti a umožňujú medzipredmetové vzťahy najmä s prvoukou, výtvarnou výchovou a matematikou. Ilustrácie v čítanke spĺňajú motivačnú, nápovednú aj podpornú funkciu. Pozitívne možno hodnotiť to, že niektoré ilustrácie potrebujú od žiaka aj vyššiu úroveň vizuálnej gramotnosti – kritické myslenie, diferenciáciu a zaradenie do hodnotového rebríčka. Obrazové komponenty neplnia len funkciu ilustrácie a konkretizácie textu, ale aj funkciu zdroja ďalších informácií v zmysle nositeľa hlbších významov.

b) Funkcia riadenia učenia sa žiakov a výučby

Učenie sa žiakov podľa tohto šlabikára je zábavné a tvorí ucelený didaktický systém. Rešpektuje koncepciu integrovaného prístupu k vyučovaniu slovenského jazyka a literatúry. Nadväznosť na koncepciu a spôsob práce v pôvodnom *Šlabikári LIPKA* je evidentná najmä didaktickými postupmi. V šlabikári je predhovor, v ktorom je zhrnutý jeho zámer, hlavné štruktúrne prvky a vysvetlené sú piktogramy, ktoré sprevádzajú žiaka pri učení sa (*pomenuj – povedz; počúvaj; čítaj; hľadaj; vyznač; vyfarbi – nakresli; píš; pre žiakov, ktorí skončili prácu skôr*). Piktogramy spolu s rôznymi farebnými odlišeniami a znakmi plnia úlohu grafických prvkov riadiacich učenie sa žiakov. Úlohy v šlabikári sú kognitívne odstupňované. Šlabikár má strany „vyvodzovacie“ s vyvodením novej hlásky a písmena a „opakovacie“ s úlohami na precvičovanie učiva a precvičovanie techniky čítania. V texte sú farebné odlišenia slabík s novým písmenom a predložky sú graficky spojené so slovom s cieľom uľahčiť žiakom nácvik čítania. V jednotlivých textoch autori použili rôzny typ písma s jasným didaktickým zámerom. Typografická veľkosť písmen je adekvátna vekovej skupine prvkov. V šlabikári sú aj úlohy, ktoré rozvíjajú kritické myslenie žiakov. V 2. časti šlabikára je dodržaná variabilita cvičení a úloh, je tu množstvo úloh na upevňovanie a systematizáciu získaných poznatkov. Úlohy na porozumenie textu sú zaradené vhodne. Treba oceniť, že v 2. časti sú už aj úlohy na vyvodenie priamych záverov z textu, interpretáciu a integráciu myšlienok a informácií. Je tam dosť úloh aj na súvislé rozprávanie na danú tému. Od 21. strany v 2. časti sa zvyšuje náročnosť textov na precvičovanie čítania tým, že slabiky s novým písmenom už nie sú farebne odlišené. Texty sú postupne dlhšie a náročnejšie. Na riadenie učenia sa žiakov sú naďalej využívané symboly a piktogramy. Typy písma sa v jednotlivých častiach a textoch šlabikára zámerne líšia. Veľkosť písma je adekvátna vekovej skupine žiakov.

Básničky v úvode písaniek pomáhajú žiakom pri rozcvičení rúk pred písaním a piktogramy im pomáhajú pri učení sa. V písanke č. 1 je zahrnutý nácvik písania prípravných cvikov, ktoré sú základnými prvkami písmen v správnej didaktickej postupnosti od jednoduchšieho tvaru k zložitejšiemu. Táto písanka rozvíja aj schopnosti žiaka postrehnúť základné línie v písacích cvikoch. Obrázky a ilustrácie, ktoré sprevádzajú prípravné cviky v písanke č. 1, sú vhodné a je možné nimi motivovať rozcvičovanie a uvoľňovanie ruky a tým zlepšovať jemnú motoriku žiaka.

Didaktické zásady nácviku písaných tvarov písmen sú v písankách dodržané a metodický postup nácviku písania nových tvarov písmen je správny. Pri každom písme je obrázok na rozcvičenie ruky pred písaním. V písanke je využitá mnemotechnicko-skriptologická metóda – teda v každom obrázku nad vyodeným písmenom je ukrytý jeho tvar pre lepšie zapamätanie. Šípkami je vyznačený smer písacieho pohybu, čo je tiež didakticky správny postup. Veľkosť písmen sa nadobúdaním a automatizovaním písacích zručností žiakov postupne znižuje. Náročnosť učebných úloh rastie s rozvojom spôsobilosti plynulého písania celých slov a viet. Za jednotlivými vyodenými tvarmi písmen sú úlohy na upevňovanie a systematizáciu písacích zručností.

Čítanka rešpektuje koncepciu integrovaného prístupu k vyučovaniu slovenského jazyka a literatúry. Aparát riadenia učenia žiakov tvorí ucelený systém. V čítanke je dostatok textov a úloh, ktoré učia žiaka rozlíšiť a prečítať reč postáv a určiť postavy v dramatizovanom texte. Texty, ktoré autori vybrali, sú vhodné na zdokonalenie techniky čítania, na voľnú reprodukciu čítaného textu, na rozvoj schopností čítať s porozumením text pre literárny zážitok aj na vyjadrenie pocitov vyvolaných prečítaným textom. So zdokonaľovaním techniky čítania žiakov sa zvyšuje aj kognitívna náročnosť úloh a otázok v čítanke. Kognitívna náročnosť úloh je zohľadnená aj na jednotlivých stranách čítanky v ich zoradení od menej náročných k náročnejším. Na riadenie učenia sa žiakov sú využívané grafické symboly, ktoré sa v celej čítanke opakujú. Niektoré časti textu sú funkčne orámované alebo podfarbené. V čítanke sú funkčne využité rôzne typy písma. Žiaci čítajú aj písané písmo alebo dopisujú do rámkov písaný text. Veľkosť písma je vzhľadom na vek žiakov primeraná. Mnohé úlohy podporujú kritické myslenie. Žiaci majú možnosť miestami pri učení uplatňovať novšie stratégie učenia sa, napríklad rámec vyučovania a učenia sa EUR či metódu cinquain. Na jednotlivých stranách je vytvorený priestor na sebahodnotenie žiakov.

1.3 ORGANIZAČNÁ FUNKCIA DIDAKTICKÝCH MATERIÁLOV NOVÉHO ŠLABIKÁRA LIPKA

Obe časti šlabikára, čítanka aj písanky uvádzajú v závere prehľadne spracovaný obsah. Grafické spracovanie šlabikára je systematické, umožňuje žiakom aj učiteľom sa v ňom orientovať. Pomáha pri tom pravidelne sa opakujúce grafické spracovanie strán a systematické radenie úloh. Pozitívny stereotyp rovnakých typov úloh má opodstatnenie na začiatku šlabikára. Ku koncu už môže byť pre niektorých žiakov nudný. Na jednotlivých stranách pod čiarou je vyznačené učivo i úroveň porozumenia textu podľa štúdie PIRLS. Úlohy sú zamerané na 1. a 2. úroveň porozumenia v 1. časti šlabikára a na 1., 2. aj 3. úroveň porozumenia v 2. časti šlabikára. Celkový vzhľad ovplyvňuje jednotná grafická úprava a príjemná farebnosť. Jeho forma je žiakom zrozumiteľná a esteticky akceptovateľná. Na začiatku a na konci oboch častí šlabikárov je názorný, grafický prehľad o štruktúrnych komponentoch, ktoré tvoria ucelený didaktický systém. Sú tu tiež vysvetlené piktogramy, ktoré uľahčujú žiakom orientáciu v šlabikári a vedú ich pri činnostiach potrebných pri riešení úloh.

Čítanka má v závere zoznam citovanej literatúry aj prehľadne spracovaný obsah. Pri orientácii v čítanke pomáhajú farebné zladené nadpisy s podfarbením textu pod

čiarou, čím je zabezpečená aj prehľadnosť marginálií. Na každej strane je názov tematického celku. Štruktúrne komponenty čítanky sú zoradené do didaktického systému, sú prehľadné aj vďaka grafickému spracovaniu a zrozumiteľným piktogramom, ktoré vedú žiakov pri učení sa.

Písanky majú na konci uvedený obsah vyvodzovaných tvarov alebo písmen. Pod čiarou je poznámka pre učiteľa o učive alebo priestor na sebahodnotenie žiaka. Postupnosť vyvodzovaných písmen je v zhode s vyvodzovaním hlások a písmen v šlabikári, čo je zásadnou požiadavkou hláskovej analyticko-syntetickej metódy nácviku čítania a písania. Celkový vzhľad písaniek je podľa grafickej úpravy, farebnosti a typografie jednotný a dôsledne prepracovaný.

Pracovný zošit k *Šlabikáru LIPKA* je spracovaný dvojfarebne a má 48 strán. Slúži ako doplnkový materiál pre učiteľa pri jeho práci so žiakmi, ktorí potrebujú docvičiť učivo alebo potrebujú rozširujúce úlohy. Úlohy sú zostavené tak, aby ich žiaci mohli riešiť ako samostatnú prácu diferencovane podľa úrovne žiaka. Prvé 4 strany sú venované prípravnému obdobiu, nasledujúce šlabikárovému obdobiu v oboch častiach šlabikára. Strany prípravného obdobia majú po 3 úlohy na každej strane. V šlabikárovom (nácvičnom) období sú na každej strane 4 úlohy. Prvá úloha v prípravnom aj šlabikárovom období je na najnižšej úrovni (nižšej ako v šlabikári) a je určená na docvičenie učiva. Náročnosť úloh na strane sa postupne zvyšuje, posledná úloha je rozširujúca a je určená najbystrejším žiakom alebo tým, ktorí už vedia čítať. Je v danej chvíli nad rámec požiadaviek ŠVP.

Multimediálny disk, Nápovedné tabule, Metodické komentáre a Návrhy príprav na vyučovanie sú ďalšie podporné didaktické materiály, ktoré môže, ale nemusí učiteľ/ka pri začiatočnom čítaní a písaní vo svojej výučbe využiť.

ZÁVER

Záverom možno zhrnúť, že obsah učiva slovenského jazyka a literatúry v novom *Šlabikári LIPKA* je členený podobne ako v ostatných platných šlabikároch do troch období: prípravného, nácvičného a čítankového. Všetky obdobia sa svojou didaktickou koncepciou sústreďujú na rozvíjanie štyroch základných komunikačných zručností žiakov: hovorenie, počúvanie, čítanie a písanie. Využíva sa najmä pôvodná analyticko-syntetická metóda na rozdiel od šlabikára K. Štefekovej a R. Culkovej, kde sa využíva syntetická metóda s využitím niektorých najjednoduchších prvkov analytickej metódy. Dĺžka prípravného obdobia je 5 týždňov. V odôvodnených prípadoch môže trvať prípravné obdobie i viac. Jeho dĺžka je závislá i od pregramotných (predčitateľských) skúseností žiakov, ktoré môžu výrazným spôsobom proces prípravy urýchliť. V rámci zachovania kontinuity vývinu je dôležité „v rámci možností vychádzať z predškolských skúseností žiakov, nadväzovať na doterajšie vedomosti, uplatňovať ich v učení a ďalej ich rozvíjať“ (Slovenský jazyk a literatúra, Príloha Štátneho vzdelávacieho programu pre 1. stupeň ZŠ – ISCED 1, s. 6).

Nový Šlabikár Lipka (Striežovská, Pliešovská, Belica, Bednár, Belašicová 2015) so všetkými didaktickými súčasťami je podľa môjho názoru vydareným pokusom sklbiť klasickú metodiku výučby začiatočného čítania a písania s moderným prístupom

k tvorbe učebnice. Autori rešpektujú to, že ide o prvú učebnicu žiaka, a majú na zreteli najmä jeho potreby. Učebný obsah šlabikára je prezentovaný funkčne a pre prváka zaujímavo. Piktogramy pomáhajú riadiť jeho učenie a úlohy v šlabikári, čítanke aj v pracovnom zošite sú kognitívne odstupňované. Pracovný zošit slúži na upevnenie vedomostí a zručností žiakov a rešpektuje diferencovaný prístup k nim. Dva diely šlabikára, ktoré prezentujú učivo prípravného a nácvičného obdobia, sú oproti súčasným alternatívnym šlabikárom jedinečné tým, že prváka v nich sprevádza kamarátka Zuzka. Autori si nepomáhajú fantazijným svetom, ale využívajú tému reálnej rodiny. Realistické motívy a humorné situácie v textoch a v ilustráciách sú žiakovi na začiatku školskej dochádzky blízke a stotožňuje sa s nimi. Toto pokladám za veľkú devízu šlabikára. I keď žánrová variabilita čítanky nie je dostatočná, nebráni to učiteľovi pracovať aj s inými doplnkovými, vekuprimeranými textami. Pri výbere textov odporúčam akceptovať individuálny prístup k žiakom. Na prvákov nie je potrebné klást nadmerné nároky. Každý prvák by mal pocítiť radosť z prvých pokusov v čítaní a učiteľ by ho mal chrániť pred znechutením spojeným s nadmernými nárokmi. U dobrých čitateľov spôsobí niekoľkonásobne opakované čítanie textu to, že žiak si zvykne na bezreflexívny kontakt s textom a domnieva sa, že čítanie je činnosť, ktorá si nevyžaduje intelektuálnu aktivitu, ale skôr dobrú pamäť. Takýmto žiakom je potrebné dať za rovnaký čas čítať niečo nové, čo ich zaujíma a rozvíja. Úlohy k prečítanému textu je potrebné diferencovať podľa úrovne čítania jednotlivcov. Platí to aj o niekoľkonásobnom odpisovaní alebo prepisovaní textu. Tu sa otvára priestor na tvorivé písanie, ktoré môže byť pre šikovných žiakov obohacujúce rovnako ako čítanie nových neznámych vekuprimeraných textov.

LITERATÚRA

- BABIAKOVÁ, S., 2013. Diagnostikovanie jazykových spôsobilostí detí pri vstupe do základnej školy ako predpoklad nových didaktických prístupov v rozvíjaní gramotnosti. In: KASÁČOVÁ, B. a M. CABANOVÁ. Pedagogická diagnostika v teóriách a aplikáciách. Banská Bystrica: PF UMB, Vydavateľstvo Belianum. ISBN 978-80-557-0606-1.
- BŘEZINOVÁ, L., HAVEL, J. a H. STADLEROVÁ, 2007. Šlabikář. Do světa slov. Plzeň: Nakladatelství Fraus. ISBN 978-80-7238-647-5.
- ĎUROŠOVÁ, E., 2007. Metódy výučby začiatočného čítania a písania. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 978-8083-497-5.
- HARNÚŠKOVÁ, M., 2003. Vývin gramotnosti intelektovo nadaných detí a možnosti jej stimulácie na 1. stupni ZŠ. In: GAVORA, P., ZÁPOTOČNÁ, O. a kol. Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 90 – 109. ISBN 80-223-18698.
- HIRSCHNEROVÁ, Z., MUNTÁGOVÁ, L., NEMČÍKOVÁ, M. a G. FUTOVÁ, 2013. Hupsov šlabikár Lipka. Bratislava: AITEC, s. r. o. ISBN 978-80-8146-097-5.
- NEMČÍKOVÁ, M. a A. HIRKOVÁ, 2008. Šlabikár pre prvý ročník základných škôl, 1. časť. Bratislava: AITEC, s. r. o. ISBN 978-80-89375-23-3.
- NEMČÍKOVÁ, M. a A. HIRKOVÁ, 2008. Šlabikár pre prvý ročník základných škôl 2. časť. Bratislava: AITEC, s. r. o. ISBN 978-80-89375-24-0.
- NEMČÍKOVÁ, M. a J. NEMČÍK, 1996. Šlabikár pre 1. ročník ZŠ Lipka. I. a II. časť. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-01581.
- STRIEŽOVSKÁ, J., PLIEŠOVSKÁ, V., BELIC, M., BEDNÁR, M. a J. BELAŠICOVÁ, 2015. Šlabikár LIPKA. Bratislava: AITEC, s. r. o. ISBN 978-80-8146-098-2.

- SVOBODA, P., 2008. Cvičení pro rozvoj čtení. Pro začínající čtenáře a děti se specifickými poruchami učení. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-396-3.
- Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1 – primárne vzdelávanie. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf
- Štátny vzdelávací program primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/documents/inovovany_statny_vzdelavaci_program/zs/1_stup
- ŠTEFEKOVÁ, K. a R. CULKOVÁ, 2007. Šlabikár pre prvý ročník základných škôl. 2. časť. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana. ISBN 978-80-7158-814-6.
- ŠVRČKOVÁ, M., 2009. Raná gramotnosť a pregramotnostné projevy detí predškolského veku v pedagogickom projektovaní. In: BURKOVICHOVÁ, R., ed. Výsledky pedagogického projektovania v bakalárskom štúdiu učiteľstvá pro materské školy. Ostrava: PF OU v Ostravě. ISBN 978-80-7368-730-4.
- VIRGOVIČOVÁ, L. a Z. VIRGOVIČOVÁ, 2010. Šlabikár pre 1. ročník ZŠ. 2. časť. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana. ISBN 978-80-8120-022-9.
- VIRGOVIČOVÁ, L. a Z. VIRGOVIČOVÁ, 2010. Šlabikár pre 1. ročník ZŠ. 1. časť. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana. ISBN 978-80-8120-021-2.
- WRAY, D. a R. FOX, 1991. The Teaching of Reading in the Primary School. Exeter: University of Exeter, mps. Dostupné na internete: <http://www.academia.edu/1582400>
- ZÁPOTOČNÁ, O., 2001. Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In: KOLLÁRIKOVÁ, Z. a B. PUPALA, eds. Predškolská a elementárna pedagogika. Praha: Portál, s. 271 – 306. ISBN 80-7178-585-7.

RESUMÉ

The paper presents conceptual and content analysis of LIPKA – the new textbook for first-graders of elementary school. It assesses its compliance with the State Programme of Education for ISCED 1, describes its basic functions and components and the management and organization of pupil's learning. It points out at the uniqueness of the didactic situation at the outset of teaching reading and writing and at the need for a differentiated approach to pupils.

KONTAKT

doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
simoneta.babiakova@umb.sk

DISKUSIE/DISCUSSIONS

KONTEXTY ROZVÍJANIA GRAMOTNOSTI ŽIAKA A EDUKAČNÝ SYSTÉM

THE CONTEXT OF PUPIL'S LITERACY DEVELOPMENT AND EDUCATIONAL SYSTEM

ĽUDMILA LIPTÁKOVÁ

V súlade s tematickým zameraním tohto čísla na stimuláciu reči dieťaťa v širšom, interdisciplinárnom kontexte sa v diskusnej rubrike budeme venovať gramotnostnému rámcu, v ktorom rečové rozvíjanie dieťaťa v súčasnosti prebieha. Zároveň formulujeme diskusné otázky súvisiace s aplikáciou rozširujúceho sa kontextu gramotnosti v kurikule primárneho vzdelávania na Slovensku, osobitne v kurikule slovenského jazyka a literatúry.

V pedagogickom i lingvodidaktickom diskurze sa dnes nazerá na koncept gramotnosti v širšom a komplexnom zmysle. Ako dôsledok rozširujúcich sa diferencovaných potrieb vzdelávania žiaka sa za súčasť nadobúdania gramotnosti nepovažujú len „klasické“ komunikačné zručnosti *čítanie a písanie*, ale aj ďalšie štyri súvisiace komunikačné zručnosti, a to produkčné zručnosti *hovorenie a vizuálne stvárňovanie myšlienok a emócií* a recepcné zručnosti *počúvanie a prezeranie nelineárnych textov* (Sampson, Rasinski, Sampson 2003). V edukačnom prístupe k rozvíjaniu gramotnosti žiaka treba teda uplatňovať komplexnosť súvisiacu s transakčným charakterom rozvíjania všetkých komunikačných zručností (ibid.).

Koncept gramotnosti sa dnes rozširuje aj tak, že okrem osvojenia si komunikačných zručností ako súčasti rozvíjania *čitateľskej a pisateľskej gramotnosti* (základný obsahový model gramotnosti) sa za súčasť gramotnosti považujú aj *nadstavbové obsahové modely* ako gramotnosť matematická, prírodovedná, digitálna, dopravná, finančná atď. (porov. Liptáková a kol. 2015, s. 154 – 155). Osvojovanie si oboch typov obsahových modelov gramotnosti prekračuje rámec školského vzdelávania, hoci škola má pri gramotnostnom rozvíjaní žiaka stále rozhodujúcu úlohu. Osobitným príkladom rozšírenia kontextu gramotnosti je *rodinná gramotnosť*, ktorá je zameraná na podporu vzdelávania rodičov (alebo iných dospelých) s cieľom zvyšovať ich kompetenciu pozitívne ovplyvňovať vzdelávanie svojich detí (porov. Carpentieri et al. 2011)¹.

Vymedzovanie gramotnosti sa dnes rozširuje aj o tzv. nové gramotnosti (angl. termín *new literacies*) ako *multimediálna gramotnosť*, založená na schopnosti spracúvať a využívať informácie získané súčasne z viacerých druhov médií, a *multimodálna gra-*

¹ Programy rozvíjania rodinnej gramotnosti sa zameriavajú najmä na rodiny zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Tento typ medzinárodného programu s názvom *Literacy Cubed. Focus on Roma Families* sa v súčasnosti realizuje aj na Slovensku vďaka mimovládnej organizácii *Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní* (viac na: <http://www.lit3-project.eu>).

motnosť, založená na schopnosti spracúvať a využívať informácie získané z viacerých textových modalít, napr. kombinácia lineárnych a nelineárnych textov, prepájanie verbálnej a neverbálnej zložky textu. Využívanie informačno-komunikačných technológií nemodifikuje iba spôsob práce s textom, ale zároveň spôsobuje aj zmeny v spôsobe myslenia žiaka².

V súčasnosti sa rozvíjanie gramotnosti žiaka už zďaleka „nelokalizuje“ iba na vyučovanie materinského jazyka, ale zdôrazňuje sa jeho *transkurikulárny charakter*, teda rozvíjanie gramotnosti naprieč vyučovacími predmetmi. V tejto súvislosti sa vyčleňujú dva základné prístupy, a to *obsahová gramotnosť* (angl. termín *content area literacy*, skratka CAL) a *procesová gramotnosť* (angl. termín *disciplinary literacy*, skratka DL)³. V skratke, obsahová gramotnosť sa vzťahuje na *obsah* vyučovacieho predmetu, teda na to, čo sa žiak učí, o čom premýšľa, a procesová gramotnosť sa vzťahuje na *proces*, teda na to, ako sa žiak učí, ako o učive premýšľa. Cieľom teórie obsahovej gramotnosti je zapojiť žiaka do aktívneho poznávania špecifického obsahu prostredníctvom gramotnostných aktivít súvisiacich s učebným textom. Teória procesovej gramotnosti zdôrazňuje podporovanie žiaka pri rozličnom, diferencovanom spôsobe práce s textom, pričom rozličné spôsoby čítania a písania textu vedú k rozličným spôsobom premýšľania žiaka a k uplatneniu diferencovaných kognitívnych procesov (vzťah medzi gramotnosťou a kogníciou).

Ďalším teoreticko-metodologickým posunom v chápaní konceptu gramotnosť je vymedzovanie dvoch stupňov gramotnosti v zmysle: 1. gramotnosť ako získanie základných komunikačných zručností a ako predpoklad participácie v spoločnosti (*Literacy 1, Participation in Society 1*); 2. gramotnosť ako kritické myslenie, porozumenie, zodpovednosť a ako predpoklad vyššej úrovne participácie v spoločnosti (*Literacy 2, Participation in Society 2*)⁴.

Ešte širší kontext chápania gramotnosti predstavuje identifikovanie „gramotností“ a zručností, ktoré bude potrebovať žiak v 21. storočí (podľa Robinson-Zanartu, Doerr, Portman 2015, s. 2 – 5): kritické myslenie a riešenie problémov; tvorivé myslenie; využívanie technológií; spolupráca, tímová práca a riadenie tímov; multikultúrna kompetencia, komunikácia a rozvíjanie vedomia globálneho prístupu k svetu a životu.

Kritické myslenie a riešenie problémov ako jedna z „gramotností“ 21. storočia zahŕňa rad *kognitívnych procesov* (angl. *thinking skills*; Robinson-Zanartu, Doerr, Portman 2015, s. 2 – 5) súvisiacich so spracovaním textových informácií, a teda s rozvíjaním

² Porov. Smidt, J., 2015. *Languages, Literatures and Literacies – A Nordic Perspective*. Dostupné na: http://www.sdu.dk/Om_SDU/Institutter_centre/ikv/Konferencer/Konferencer+2015/IAIMTE/Keynotes

³ Porov. napr. <http://www.mentoringminds.com/blog/comparing-content-area-and-disciplinary-literacy/>. Výskum týchto dvoch prístupov k rozvíjaniu transkurikulárnej gramotnosti je v súčasnosti jednou z kľúčových lingvodidaktických výskumných tém. Potvrdilo to aj rokovanie 10. medzinárodnej vedeckej konferencie International Association for the Improvement of Mother Tongue Education (IAIMTE) – *Languages, Literatures & Literacies*, konanej na Juhodánskej univerzite v Odense v júni 2015. Pozri na: http://www.sdu.dk/om_sdu/institutter_centre/ikv/konferencer/konferencer+2015/iaimte

⁴ Porov. Smidt, J., 2015. *Languages, Literatures and Literacies – A Nordic Perspective*. Dostupné na: http://www.sdu.dk/Om_SDU/Institutter_centre/ikv/Konferencer/Konferencer+2015/IAIMTE/Keynotes

čitateľskej gramotnosti žiaka: získanie a spracovanie informácií súčasne z viacerých informačných zdrojov; sústredenie sa na problém a udržanie pozornosti; presná a dôkladná selekcia užitočných informácií; hľadanie súvislostí a vzťahov medzi informáciami, porovnávanie, vyvodzovanie súvislostí (hypoteticko-deduktívne uvažovanie); konštruovanie nových znalostí, produkovanie nových verbálnych a neverbálnych výtvorov. Vymedzenie uvedeného rámca kognitívnych procesov a ich špecifikácia v podobe systému *21 kognitívnych funkcií* diferencovaných podľa fázy procesu myslenia a učenia sa je jedným zo základných komponentov edukačného modelu *The MiCOSA Model* (Mediation in the Classroom: An Open Systems Approach; Robinson-Zanartu, Doerr, Portman 2015), o ktorý sa napríklad opierame pri vymedzení vzťahu kognitívnych a recepčných procesov a pri jeho aplikácii v rámci tvorby úloh na stimulovanie exekutívnych funkcií žiaka (Liptáková, Klimovič rkp).

Edukačný prístup prezentovaný v modeli MiCOSA je teda koncepčne založený na interakcii gramotnostného a kognitívneho rozvíjania žiaka. V tejto súvislosti pripomenieme výskumné zistenia, ktoré na základe longitudinálnych štúdií ukázali, že exekutívne funkcie ako riadiaca zložka kognitívnych procesov priamo ovplyvňujú osvojovanie si gramotnosti v prvých štyroch rokoch školského vzdelávania (Altemeier et al. 2008; podľa Jabłoński 2013; viac v štúdií L. Liptákovej a M. Klimoviča v tomto čísle časopisu).

V súvislosti s uvedeným širokým a komplexným kontextom rozvíjania gramotnosti žiaka formulujeme nasledujúce otázky, ktoré sa týkajú jeho reflexie v edukačnom systéme primárneho vzdelávania na Slovensku. Je súčasné kurikulum primárneho vzdelávania projektované vzhľadom na transkurikulárny charakter rozvíjania gramotnosti žiaka? Zohľadňuje sa v ňom širší kontext a nové potreby gramotnostného rozvíjania žiaka? Je vzdelávací štandard slovenského jazyka a literatúry ako bazového gramotnostného vyučovacieho predmetu vo vzťahu k exaktnému vymedzeniu obsahu a procesu komplexného rozvíjania gramotnosti žiaka adekvátny? Možno prístup k rozvíjaniu základného obsahového modelu gramotnosti, t. j. čitateľskej a pisateľskej gramotnosti, označiť za koncepčný a systémový? Boli prijaté systémové opatrenia na základe zistení z medzinárodných meraní čitateľskej gramotnosti? Je napríklad na základe zistení o problémoch v porozumení vecného textu diferencovaný obsah rozvíjania čitateľskej gramotnosti žiaka v jazykovo-komunikačnej a literárnej edukácii podľa textových modelov (umelecký, umelecko-náučný text – lineárny/nelinárny vecný text)? Rešpektujú súčasné učebnice slovenského jazyka a čítanky procesový charakter recepcie textu a viacúrovňovosť procesov porozumenia textu? Sú na systematické rozvíjanie gramotnosti žiaka dostatočne pripravení učitelia?

Dikciou otázok naznačujeme negatívnu odpoveď a kritický postoj k súčasnému stavu rozvíjania gramotnosti žiaka primárneho vzdelávania. V slovenskom vzdelávacom systéme nejestvuje koncepcia rozvoja gramotnosti naprieč vyučovacími predmetmi a naprieč stupňami vzdelávania. Tento stav je dôsledkom nekonceptného, nesystémového a rozporuplného priebehu jednotlivých fáz transformácie kurikula od roku 1989 a osobitne dôsledkom chaotického priebehu kurikulárnej reformy v roku 2008 (porov. Porubský, Kosová, Doušková et al. 2014). Ani inovovaný štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie a inovované vzdelávacie štandardy platné od šk. roka 2015/2016 v tomto smere nepriniesli potrebnú progresívnu zmenu.

Edukačný systém ako koncová fáza v didaktickej komunikácii predmetovej didaktiky by mal reflektovať zistenia z predchádzajúcej fázy didaktického systému. V rámci didaktického systému didaktiky slovenského jazyka a literatúry sme ponúkli koncepciu rozvíjania čitateľskej gramotnosti, resp. recepcnej textovej kompetencie žiaka (Liptáková a kol. 2011, 2015; Liptáková, Cibáková 2013) a aplikovali sme ju i v návrhu vzdelávacieho štandardu slovenského jazyka a literatúry pre 2. – 4. ročník primárneho vzdelávania (Liptáková a kol. 2015, s. 408 – 460; návrh je dostupný aj na: <http://indi.pf.unipo.sk>). Doteraz ku koncepcii i k návrhu štandardu diskusný priestor z úrovne štátnej vzdelávacej politiky vytvorený nebol.

Zásadné riešenie neuspokojivého stavu reflexie potrieb gramotnostného rozvíjania žiaka v slovenskom edukačnom systéme asi nemožno očakávať v krátkodobom horizonte. Významnú úlohu však v tomto smere môže zohrať pregraduálna príprava učiteľa (nielen) primárneho vzdelávania a najmä nastavenie jeho uvažovania na komplexný, transkurikulárny a viacdimenzionálny charakter rozvíjania gramotnosti žiaka. A to je zase odborná a edukačná výzva pre nás vysokoškolských učiteľov, aby sme študentom v pregraduálnej príprave nielen sprostredkovali aktuálnu znalostnú bázu o kontextoch gramotnosti, ale aby sme dokázali sprostredkovať aj jej didaktickú transformáciu jednak v predmetovom kurikule a jednak komplexne v kurikule celého primárneho vzdelávania.

LITERATÚRA

- ALTEMEIER, L. E., ABBOTT, R. D. a V. W. BERNINGER, 2008. Executive functions for reading and writing in typical literacy development and dyslexia. In: *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 30 (5), s. 588 – 606. ISSN 1744-411X.
- CARPENTIERI, J. D., FAIRFAX-CHOLMELEY, K., LITSTER, J. a J. VORHAUS, 2011. Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development. European Commission.
- JABŁOŃSKI, S., 2013. Inhibitory control and literacy development among 3- to 5-year-old children. Contribution to a double special issue on Early literacy research in Poland, edited by Elżbieta Awramiuk and Grażyna Krasowicz-Kupis. In: *L1-Educational Studies in Language and Literature*, vol. 13, s. 1 – 25. ISSN 1573-1731.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol., 2011. Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0462-9.
- LIPTÁKOVÁ, L. a D. CIBÁKOVÁ, 2013. Edukačný model rozvíjania porozumenia textu v primárnom vzdelávaní. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0980-8.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol., 2015. Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. 2., doplnené a prepracované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-1252-5.
- LIPTÁKOVÁ, L. a M. KLIMOVIČ, rkp. Stimulácia exekutívneho fungovania žiaka v lingvodidaktickom kontexte.
- PORUBSKÝ, Š., KOSOVÁ, B., DOUŠKOVÁ, A. et al., 2014. Škola a kurikulum. Transformácia v slovenskom kontexte. Banská Bystrica: Belianum, Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela. ISBN 978-80-557-0838-6.
- ROBINSON-ZANARTU, C., DOERR, P. a J. PORTMAN, 2015. Teaching 21 Thinking Skills for the 21st Century. The MiCOSA Model. Pearson. ISBN-13: 978-0-13-269844-3.

SAMPSON, M. B., RASINSKI, T. V. a M. SAMPSON, 2003. Total Literacy. Third edition. Canada: Thomson – Wadsworth. ISBN 0-534- 60318-1.

KONTAKT

prof. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc.

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

ludmila.liptakova@unipo.sk

RECENZIE/REVIEWS

ZUZANA STANISLAVOVÁ: ÉTHOS A POÉSIS V UMELECKEJ TVORBE. ŠTÚDIE O LITERATÚRE PRE DETI A MLÁDEŽ.

Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2013. 138 strán.

ISBN 978-80-555-0978-5.

Podtitul publikácie – *Štúdie o literatúre pre deti a mládež* – je profesionálne vhodne zvoleným vymedzením sa autorky voči téme, metodológii a funkcii textu pri jeho aktualizácii vo vzdelávacej praxi a pri zámere iniciovať v budúcom výskume podnetné medziodborové východiská predovšetkým v metodike a terminologickej precízności nekonvenčného zapájania umeleckého textu do pôdorysu pomocných vied literárnej vedy a do tých súčastí spoločenských vied, ktoré sa z rozličných postojov i zámerov dotýkajú subjektu, jeho roly v spoločnosti a v kultúrnej praxi. Literárna veda vo svojej štruktúre má aj problematiku umeleckého prekladu, jeho rozvíjanie v diachronickom a synchronickom vzorci času, poetiky prekladu a metodiky práce s prekladaným umeleckým textom, pritom autorka publikácie vie o zradných miestach, aké navodí originál a preklad umeleckého textu, preto sa zaujíma o sémantiku, morálku a poetiku s literárnou estetikou v pôvodnom a preloženom texte do slovenčiny pre mladého čitateľa.

Transparentné pomenovanie textu *Éthos a Poésis v umeleckej tvorbe*, predpokladáme, vzišli z vôle autorky ako akceptovanie pátosu a súbežne s ním aj ako metafora zacielená na literárnu estetiku a noetiku tých textov z pôvodnej tvorby a ich prekladové „pendanty“ so zámerom posunúť, rozšíriť alebo len zvýrazniť artistné dotykové miesto pri kontakte s kultúrnymi zručnosťami mladého čitateľa a s vnútornými zákonitostami autorskej alebo inonárodnej umeleckej tvorby zvlášť preto, aby naznačila metodické a sémantické východiská, ako sa umeleckou hodnotou textu dá iniciovať nazeracie, mravné, vývinové, zložité osobnostné situácie mladého príjemcu textu.

Autorka publikácie pracuje v „sivej zóne“ – kam umiestňujeme jej potenciálneho čitateľa ako univerzálného príjemcu – svojej publikácie premyslene, sofistikovane a s emóciou adresovanou čitateľom, aj keď nie je o nich často reč. A to azda aj preto, lebo z výskumnej praxe má k subjektu čitateľa blízko, no a možno aj preto, lebo na jeho typovom a vývinovom osobnostnom procese potrebuje naznačiť, ako sa s čitateľom v čase posúva/mení/vývinovo modifikuje aj autor textu pre neho. To, čo autorka naznačuje ako posun vo vzťahu k tvorcovi umeleckého textu pre mladého čitateľa, chápeme ako závažnú kultúrnu, artistnú udalosť, vyúsťujúcu do rešpektu voči osobnosti čitateľa, a to preto, lebo metodicky a sofistikovane sa smeruje k jeho mravnej a emotívnej vyhranenosti, k tematizácii žitej skutočnosti do literárnej fikcie a k objektívnemu posunu konceptu moderného čítania pre moderných mladých čitateľov. Autorka práce premyslene obišla pokyn o novom čítaní starých textov, tento kauzálny vzťah riešila vo svojich nedávnych vývinových syntézach, teraz ju zaujíma spôsob, akým sa dá zblížovať dohovor medzi čitateľom a ňou analyticky, interpretačne a komparatívne lustrovaným

umeleckým textom, z čoho vychodí, že tým účinným nástrojom sa stáva literárna postava mladého človeka s reálnym kontextom. Nech je jeho kategória literárneho času a literárneho priestoru akokoľvek rozvíjaná, výklad ich napokon zblízuje s empiriou, spoločenskou skúsenosťou, generačnou tézou, teda so všetkým, čím umelecký text mladého čitateľa zblízuje s reálnou osobnou, skupinovou, rodinnou a spoločenskou praxou.

Publikácia sa kompozične otvára týmto poetologickým a problémovým časťami: O živote a smrti v literárnom zobrazení pre deti, O hodnote rodiny v próze pre deti a mládež, O „deficitnom svete“ postihnutých v próze pre deti a mládež, O funkcii paralelných svetov v próze pre deti a mládež, O dvoch modeloch fantastiky v príbehoch pre deti, O príbehu pre deti ako kryptogramu, O estetickej dimenzii vlastných mien v poetike autorskej rozprávky, O minimalistických textoch pre deti a O literárnych premenách biblického textu.

Lierárnovedná terminológia známa z aktuálnych úkonov pri genologických vymedzeniach umeleckého textu a z druhovo vymedzenej teórie textu sa funkčne rozširuje o terminológiu spoločenských vied, metodicky sa dbá o to, aby boli objasnené, čím sa zapájajú do výkladu odkazy na odbornú literatúru, s ktorou sa treba vyrovnávať v medziodborovom a medziliterárnom pohybe moderného umenia a vied o umení a spoločnosti.

Autorka publikácie informuje svojho čitateľa, že práci venovala úsilie, ktoré si overovala na početných vedeckých akciách a pri ich zverejňovaní, teda jednotlivé časti publikácie vznikali príležitostne, čo súvisí s exponovaným pôsobením autorky v literárnokritickom reflektovaní tvorby pre mladých čitateľov, s autorským podielom na výskume literatúry pre spomínaného adresáta vo viacerých autorských či kolektívnych parciálnych prácach, nateraz v kolektívnych *Dejinách literatúry pre deti a mládež od roku 1960*. Tým, že sa od konca osemdesiatych rokov minulého storočia po desiate roky tohto storočia stali skutočnosťou syntézy rekonštruujúce a zhodnocujúce vývin slovenskej literatúry pre mladého čitateľa, eliminuje sa dištančný postoj literárnej vedy voči tejto tvorbe a mení sa autorský postoj voči čitateľovi tejto línie tvorivého, estetického, vzdelávacieho čítania pôvodne pre vymedzenú vekovú kategóriu. V súčasnosti ide o vyhladávanú tvorbu aj dospelým čitateľom.

Kompozične príčinne utvorený sled tematických, problémových a estetických výskumov na pôvodnej a prekladovej tvorbe, zvolená metóda približovania príbehovej línie textu našla svoj výkladový vrchol v časti O príbehu pre deti ako kryptogramu, v ktorej sa presadil kontextový nadhľad nad problematikou teórie textu pre mladého čitateľa v tvorbe Václava Pankovčína a empatická pozornosť venovaná členitej spisovateľskej dielni Jána Uličianskeho. Čítať text neznamenať ešte porozumieť a esteticky sa vyrovnávať s textom a jeho hodnotou, a tak sa metodicky inštruktážnym postupom sleduje žánrová línia Uličianskeho textov, objasňuje sa mravný obsah „princípu posolstva ako kryptogramu“, ba nechýba ani úkon naznačujúci, ako sa dá otvárať text jeho rozložením na množinu súbežných a podporných textov (text, pretext, archetext) preto, aby sa lokalizovala operácia estetického a zážitkového otvárania poetiky autorského textu.

Publikácia *Ētos a Poésis v umeleckej tvorbe* dokáže vyvolať v odbornej verejnosti potrebu vydať sa naznačenou interpretačnou cestou a inšpirovať sa podnetmi z dostupné-

ho medziliterárneho a areálového prieskumu tradičných a klasických noriem tvorby pre mladého čitateľa, neustupovať pred náročnosťou až osobitosťou takto adresovanej tvorby v kultúrnej prítomnosti, ktorá sa otvára nekonvenčným stratégiám autorského aj textového postu voči čitateľovi a hodnote literárneho textu.

Viera Žemberová

KONTAKT

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.

Inštitút slovakistiky, mediálnych a knižničných štúdií

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity

Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov

viera.zemberova@unipo.sk

EVA HÁJKOVÁ A KOL.: ČEŠTINA VE ŠKOLE 21. STOLETÍ I. – IV. (OD KRITICKEJ ANALÝZY PRAMEŇOV K VÝSKUMU JAZYKOVÝCH JAVOV)

V rokoch 2012 – 2014 publikovala Katedra českého jazyka Pedagogickej fakulty Karlovej univerzity v Prahe výnimočnú vedeckú tetralógiu *Čeština ve škole 21. století I. – IV.* Štvorica publikácií vznikla pod autorským vedením doc. PhDr. Evy Hájkovej, CSc., ako výstup riešenia grantového projektu Grantovej agentúry Českej republiky GA ČR P407/12/1830 *Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka*. Všetky štyri publikácie sú koherentné súčasťou vedeckého celku, pričom každá z nich reflektuje osobitnú fázu výskumného riešenia problematiky grantového projektu.

Prvý diel tetralógie z roku 2012 s názvom *Čeština ve škole 21. století – I. Přístupy – témata – zdroje (kritická analýza)* je žánrovo spojením výberovej komentovanej bibliografie výskumnej problematiky a kritickej analýzy prameňov vo vzťahu k histórii, súčasnému stavu a perspektívam didaktiky českého jazyka. Kolektívu autorov sa podarilo zmapovať nielen odbornú literatúru viažucu sa priamo k výskumnému problému grantového projektu, ale takisto vytvoriť širší bibliografický prehľad týkajúci sa lingvodidaktickej problematiky a jej prienikov s inými pedagogicko-psychologickými oblasťami, a to za obdobie uplynulých 15 – 20 rokov. Osobitne oceňujeme náročné spracovanie prehľadu zahraničných vedeckých zdrojov, komplikované aj nejednotnou didaktickou terminológiou.

Koncepcia výberu a usporiadania bibliografických odkazov vypovedá o lingvodidaktických preferenciách autorského tímu. Tie evidentne spočívajú v zdôrazňovaní aktívneho a uvedomeného prístupu žiaka k rozvíjaniu svojej komunikačnej kompetencie v spojitosti s rozvíjaním kognitívnych a metakognitívnych procesov, ako aj v zdôrazňovaní súvislosti medzi spôsobom osvojovania si jazyka dieťaťom a medzi spôsobom jazykovo-komunikačnej edukácie. Nosným pedagogickým prístupom v riešenom vedeckom projekte je konštruktivizmus a možnosti jeho aplikácie vo vyučovaní materinského jazyka. Vekovo sa grantový projekt a takisto výber bibliografie orientuje najmä na žiaka mladšieho školského veku, v súlade s požiadavkou systémového prístupu však autori uplatňujú kontinuitu stupňov vzdelávania a do bibliografie zaraďujú aj práce súvisiace s predprimárnym, sekundárnym i terciárnym vzdelávaním.

Obsahovo je komentovaná bibliografia štruktúrovaná na tri tematické bloky: 1. teoretické východiská reprezentované všeobecnými a syntetickými prácami odborovej didaktiky a ich väzba na jednotlivé stupne vzdelávania; 2. zdroje týkajúce sa hlavných súčastí komunikačnej kompetencie, teda recepcnej, produkčnej a pragmatickej textovej kompetencie; 3. zdroje týkajúce sa jednotlivých rovín jazykového systému, resp. čiastkových rečových kompetencií žiaka. Každý tematický blok bibliografie je vertikálne štruktúrovaný na základné práce o danej problematike, súvisiace práce a ďalšie informačné zdroje. Záverečná kapitola knihy opisuje metodológiu pramennej analýzy a formuluje závery z kritickej analýzy prameňov, z ktorých chceme vyzdvihnúť zdôraznenie vzťahu konštruktivizmu a kognitívnej lingvistiky a toho, že aplikácia zistení kognitívnej ling-

vistiky prináša nové možnosti pre uplatnenie konštruktivisticky orientovaného vyučovania materinského jazyka.

Druhá časť pražskej lingvodidaktickej tetralógie nazvaná *Čeština ve škole 21. století – II. Úvodní studie* (2012) je monografickým spracovaním teoretického a koncepčného rámca výskumu vzťahu kognitívnych štruktúr žiaka a štruktúr jazykového systému v edukácii českého jazyka. V jednotlivých kapitolách monografie sa autori, riešitelia grantového projektu, venujú rôznym aspektom riešeného výskumného problému: historickému kontextu českej lingvodidaktiky a vzťahu historickej induktívnej metódy a „moderného“ konštruktivistického prístupu v edukácii (M. Šmejkalová); jazykovým univerzáliám, ich kognitívnolinguistickej interpretácii a reflexii v školskej výučbe (L. Janovec); východiskám skúmania detských prekonceptov v oblasti jazykových znalostí (A. Kucharská); metodologickému rámcu výskumného projektu (H. Hejlová); účinnosti edukačných postupov (deduktívneho, induktívneho, konštruktivistického) pri budovaní znalostných štruktúr žiaka (E. Hájková); analýze konštruktivismu ako racionálnej opory didaktiky českého jazyka a osobitne stimulačnej funkcie výučbového textu (E. Höflerová); interakcii faktorov v konštruktivistickej výučbe (G. Babušová).

V záveroch monografie sa zdôrazňujú metodologicky nosné zovšeobecnenia analýzy skúmanej problematiky, a to potreba vymedziť ťažiskové celky jazykovo-komunikačného učiva, ktoré sú významné pre rozvíjanie komunikačnej kompetencie žiaka (vytvorenie funkčných edukačných konštruktov), a potreba skúmať detské predstavy o jazykových javoch skôr, než sa tieto javy stanú súčasťou edukačných konštruktov. Autori pripomínajú, že poznávanie detských predstáv o jazykových javoch je vzhľadom na znakový, „nehmatateľný“ charakter jazyka zložitejšie ako poznávanie prekonceptov dieťaťa v iných oblastiach poznania (napr. v prírodných vedách), ale zároveň, že bez ich poznania nemožno budovať modernú koncepciu vyučovania materinského jazyka.

Formulovanie uvedených záverov teoreticko-metodologickej analýzy problematiky vzťahu kognitívnych štruktúr žiaka a edukačnej podoby jazykových štruktúr premostuje druhý diel tetralógie s ďalším dvoma dielmi, v ktorých autori prezentujú výsledky jednotlivých fáz výskumu žiackych prekonceptov jazykovo-komunikačného učiva. Uplatnenie psychodidaktického prístupu v lingvodidaktike založené na skúmaní detských predstáv o jazykových skutočnostiach je teda kľúčovou metodologickou paradigmou riešiteľského tímu. „*Pokud nepoznáme dětské a žákovské představy o jazykových skutečnostech, nenajdeme přirozenou cestu, jak správnou funkci těchto jazykových skutečností v mysli jedince ukotvit, fixovat a zužitkovat pro jeho komunikační úspěšnost ve společnosti*“ (Hájková a kol. 2013, s. 7). Opodstatnenosť výskumu jazykových prekonceptov žiaka umocňuje aj charakter súčasnej výučby českého jazyka (dodávame, že to platí aj pre výučbu slovenského jazyka), keď sa jazykové javy žiakom predkladajú ako nové skutočnosti, s ktorými sa doteraz nestretli, čo kontrastuje s prirodzeným jazykovým vedomím dieťaťa a s jeho každodennou komunikačnou skúsenosťou (Hájková a kol. 2013, s. 9).

Výsledky prvej fázy empirického výskumu prináša monografia *Čeština ve škole 21. století – III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech* (2013). Monografia obsahuje výsledky procesu výberu, analýzy a interpretácie žiackych prekonceptov jazykových javov. V tejto fáze výskumu sa riešitelia vzhľadom na časovú a procedurálnu náročnosť

skúmania jazykových prekonceptov zamerali na vybrané jazykové javy ako slovo a jeho gramatické charakteristiky (menný rod a slovesný čas) a zapojenie slova do vyšších jazykových jednotiek (veta a výpoveď). Skúmané prekoncepty sú prezentované v štruktúre od vymedzenia problému, prípadne historických poznámok k danému javu, k opisu postupu a zistení pri pilotnom výskume javov. Použité výskumné nástroje sú doložené v prílohovej časti monografie. Už výsledky pilotáže priniesli mnohé zaujímavé zistenia jednak o vývinových súvislostiach a o štruktúre zisťovaných prekonceptov a jednak o potrebe vytvorenia alternatívnych edukačných konštruktov príslušných javov.

Štvrtý diel lingvodidaktickej tetralógie v súlade so svojím názvom *Čeština ve škole 21. století – IV. Výzkum edukačních podmínek jazykových jevů* (2014) kvalitatívne posúva riešenie výskumného problému vzťahu kognitívnych štruktúr žiaka a edukačne stváraných jazykových štruktúr k analýze a interpretácii edukačných podmienok, v ktorých sa daný vzťah realizuje. K edukačným podmienkam autori radia diskusiu s edukačnou tradíciou v zmysle posilnenia komunikačných aspektov jazykového vzdelávania, ďalej znalosti a schopnosti učiteľa, vrátane jeho schopnosti vytvárať edukačné obsahy a konkrétne výučbové materiály. V monografii sú prezentované výsledky druhej fázy empirického výskumu, ktorá nadväzuje na prvú výskumnú fázu a pre ktorú riešitelia vymedzili tri výskumné úlohy: 1. upresniť predstavu o žiackych prekonceptoch, ktoré odrážajú osvojovanie si jazyka dieťaťom; 2. vyvinúť didaktické postupy, prostredníctvom ktorých dieťa konceptualizuje jazykové skutočnosti; 3. overiť edukačnú účinnosť navrhovaných didaktických postupov analýzou výkonov žiakov v školskej testovej situácii.

Vo výbere skúmaných prekonceptov riešiteľský tím nadväzuje na pilotáž a prehĺbeným a rozšíreným výskumným postupom, s kombináciou kvantitatívnych a kvalitatívnych výskumných metód, kompletizuje zistenia o prekonceptoch slova, gramatických kategórií menného rodu a slovesného času, vety, výpovede a jej komunikačných funkcií. Obsahovo novou súčasťou tejto etapy výskumu je navrhnutý program kognitívnej stimulácie žiaka ako podpora kognitívnych funkcií relevantných pri jazykovej edukácii. Pri vytvorení programu stimulácie sa autori inšpirovali slovenským edukačným modelom (Cibáková 2012). Použité výskumné nástroje sú podobné ako pri prezentovaní predchádzajúcej etapy výskumu dokladované v prílohovej časti monografie, ktorá navyše obsahuje grafické znázornenie výsledkov výskumu.

Výskum riešiteľského tímu prináša celý rad objavných, podnetných i diskusných výskumných zistení, ktorých podrobnejšia analýza vyžaduje väčší priestor, ako umožňuje rozsah tejto recenzie. Z najdôležitejších záverov výskumu tézovito vyberáme:

- Prirodzeným procesom vytvárania konceptu *slova* u žiakov mladšieho školského veku je vyrovnávanie vplyvu sémantického hľadiska a zvukového hľadiska v identifikácii slova v prízvukovom takte. Úlohou školskej edukácie je vytvoriť taký edukačný konštrukt, ktorý by tento proces uľahčil a urýchlil (Hájková a kol. 2014, s. 58).
- Žiaci majú pri vstupe do 1. triedy vytvorený prekoncept *menného rodu* a úlohou školskej edukácie je pretaviť ho do metajazykového konceptu menného rodu (ibid., s. 82). Riešiteľský tím vytvoril a experimentálne overil edukačný konštrukt menného rodu.

- Je nutné, aby bola *kategória času* osvojená ako prostriedok bezpečnej časovej orientácie dieťaťa v texte. Cieľom vyučovania v primárnom vzdelávaní by malo byť odlišiť časovú platnosť výpovede od použitej formy slovesa (ibid., s. 105).
- Učivo o *druhoch viet podľa postoja hovoriaceho* patrí k najkrikľavejším prípadom nesúlady školskej výučby a najnovších jazykovedných poznatkov (poznamenávame, že situácia je identická v slovenskom edukačnom systéme).
- Výsledky výskumu potvrdili, že pre žiakov 2. ročníka základnej školy nie je učivo o pomenovávaní *komunikačných funkcií výpovede* náročné, naopak, kultivuje detskú komunikačnú skúsenosť.

Pražská lingvodidaktická tetralógia *Čeština ve škole 21. století – I. – IV.* je aktuálnym, originálnym a objaviteľským dielom, ktoré výrazne obohacuje lingvodidaktický diskurz nielen v Čechách, ale aj na Slovensku i v širšom medzinárodnom kontexte. Osobitne treba v prezentovanom projekte oceniť realizáciu základného výskumu, ktorý posilňuje vedeckú bázu lingvodidaktiky vôbec. Výsledky základného výskumu však zároveň jasne smerujú k edukačným implikáciám. Na autorskom prístupe k riešeniu problematiky je okrem toho cenný aj interdisciplinárny prístup a optimálne spojenie expertíz členov riešiteľského tímu.

Ludmila Liptáková

LITERATÚRA

- CIBÁKOVÁ, D., 2012. Jazyk a kognícia v rozvíjaní porozumenia textu u žiaka primárnej školy. Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-0605-0. Dostupné na: <http://www.pulib.sk/elpub2/PF/Cibakova1/index.html>
- HÁJKOVÁ, E. a kol., 2012. *Čeština ve škole 21. století – I. Prístupy – témata – zdroje* (kritická analýza). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-616-1.
- HÁJKOVÁ, E. a kol., 2012. *Čeština ve škole 21. století – II. Úvodní studie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-617-8.
- HÁJKOVÁ, E. a kol., 2013. *Čeština ve škole 21. století – III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-722-9.
- HÁJKOVÁ, E. a kol., 2014. *Čeština ve škole 21. století – IV. Výzkum edukačních podmínek jazykových jevů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-806-6.

KONTAKT

prof. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc.

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

ludmila.liptakova@unipo.sk

RADANA METELKOVÁ SVOBODOVÁ:
ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU
A MOŽNOSTI JEJÍHO FORMOVÁNÍ V PROSTŘEDÍ ŠKOLY

Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. 258 s.

ISBN 978-80-7464-451-1.

Vedecká monografia R. Metelkovej Svobodovej sa venuje spoločensky a vedecky aktuálnej problematike rozvíjania čitateľskej gramotnosti žiaka mladšieho školského veku. Autorka spracúva tak teoretické, ako aj empirické aspekty uvedenej problematiky, pričom metodologicky smeruje od globálneho k lokálnemu, teda od medzinárodných výskumov hodnotenia čitateľskej gramotnosti žiaka k analýze a interpretácii úrovne čitateľskej gramotnosti a jej rozvíjania v Českej republike v komparácii so situáciou na Slovensku.

Kniha je štruktúrovaná na teoretickú a praktickú časť. V teoretických kapitolách monografie autorka dokazuje výbornú zorientovanosť v problematike gramotnosti a osobitne čitateľskej gramotnosti, ako aj vlastný vedecký prístup k riešeniu viacerých teoretických aspektov problematiky. Autorka interpretuje pojem gramotnosť ako viacrozmerný v zmysle absolútnej, ale aj graduálnej, funkčnej a kultúrno-spoločenskej kvality. Ako reakciu na vymedzovanie rôznych druhov gramotností podľa obsahových oblastí vedy a vzdelávania navrhuje ich usúvzťažnenie (schéma 1, s. 19). Možno by sa kľúčové postavenie čitateľskej gramotnosti vo vzťahu k ďalším druhom gramotností mohlo viac zvýrazniť hierarchiou *základná* gramotnosť (čitateľská gramotnosť) a *nadstavbové* gramotnosti (matematická, prírodovedná atď.), ktoré znamenajú funkčné uplatnenie čitateľskej gramotnosti v danej obsahovej oblasti. Tým by sa zdôraznila aj podporná funkcia vyučovania materinského jazyka, ktorého ťažiskovým zameraním je práve rozvíjanie čitateľskej gramotnosti žiaka vo vzťahu k učeniu sa ostatných vyučovacích predmetov v primárnej či sekundárnej edukácii.

Teoretická diskusia s reprezentatívnymi teoretickými zdrojmi, najmä českej a slovenskej proveniencie, a s reprezentatívnymi medzinárodnými výskumami čitateľskej gramotnosti je nielen fundovaným teoretickým prehľadom problematiky čitateľskej gramotnosti, ale zároveň prináša mnohé cenné zovšeobecnenia a odporúčania k žiaduce-
mu smerovaniu rozvíjania čitateľskej gramotnosti žiaka v našich krajinách. Spomenieme napríklad zdôraznenie závislosti recepčnej textovej kompetencie žiaka od metarecepčnej kompetencie učiteľa alebo vplyv dobrých čitateľských zručností žiaka na jeho kladný vzťah k čítaniu, čo stimuluje vyššiu úroveň rozvíjania čitateľských zručností.

Ďalšie zaujímavé zistenia autorka formuluje na základe využitia interaktívneho nástroja IEA PIRLS dostupného na stránkach *National Center for Educational Statistics*. Ide napríklad o zistenie o závislosti úrovne čitateľskej gramotnosti, vyhodnotenej v štúdii PIRLS, od druhu využívaného učebného zdroja: ukázalo sa, že žiaci dosahujú lepšiu úroveň čitateľskej gramotnosti, ak sa na hodinách materinského jazyka pracuje s detskou knihou, najmä s príbehovou prózou, ako na základe práce s učebnicou. Zaujímavé je i zistenie paradoxu o horších výsledkoch žiakov, ktorých učitelia absolvovali vzdelá-

vanie v oblasti čitateľskej gramotnosti (s. 71). Ako uvádza autorka, toto zistenie nepochybne vyžaduje hlbšiu analýzu, zároveň ho však možno vnímať aj v kontexte hodnotenia kvality vzdelávacích kurzov, ktoré sú učiteľom ponúkané.

Autorka vo svojej práci analyzuje a interpretuje obsah a proces rozvíjania čitateľskej gramotnosti nielen v Českej republike, ale uskutočňuje aj komparáciu so situáciou na Slovensku a tým poskytuje cenné informácie aj pre teóriu a prax vyučovania slovenského jazyka v primárnom vzdelávaní. V tejto súvislosti poznamenávame, že na základe poznania situácie „zvnútra“ sa celkom nestotožňujeme s autorkiným optimizmom vo vzťahu k vymedzeniu „konceptie“ rozvíjania čitateľskej gramotnosti v primárnom vzdelávaní na Slovensku (s. 27) či vo vzťahu k podobe jeho kurikulárneho rámca (s. 81). Na absenciu koncepcného a systematického rozvíjania gramotnosti žiaka v slovenskom edukačnom systéme poukazujeme aj v tomto čísle časopisu v diskusnej rubrike.

Vedecká monografia R. Metelkovej Svobodovej je hodnotná nielen z teoretického, ale aj z empirického hľadiska. V praktickej časti monografie autorka prezentuje výsledky empirického výskumu, ktorý realizovala v rámci kvalitatívnej metodologickej paradigmy, pričom nadväzuje na svoj predchádzajúci kvantitatívny výskum problematiky čitateľskej gramotnosti. Aj vo výskume prezentovanom v monografii používa kvantitatívne údaje, ktoré tu však majú podpornú funkciu vo vzťahu k použitej kvalitatívnej metodológii. V rámci nej autorka využíva tri výskumné nástroje, a to dotazníkové zisťovanie najčastejšie využívaných učebníc češtiny v primárnom vzdelávaní, monitorovanie vyučovania českého jazyka a obsahovú analýzu učebníc materinského jazyka (vrátane slovenských učebníc) z hľadiska rozvíjania čitateľskej gramotnosti žiaka. Ako sme už pripomenuli, autorkou použitá kvalitatívna metodológia obsahuje i prvky kvantitatívneho metodologického postupu, okrem spomenutých kvantitatívnych údajov je takým prvkom i použitie dotazníka ako typickej kvantitatívnej výskumnej metódy alebo použitie štruktúrovaného pozorovania pomocou vopred vypracovaného záznamového hárka. Kvalitatívnu preferenciu výskumu však autorka dokazuje tým, že použitými výskumnými nástrojmi sa neusiluje o potvrdenie istých vedeckých predpokladov, ale induktívne zisťuje a kvalitatívnym spôsobom vyhodnocuje skúmané skutočnosti.

Použitím uvedených výskumných nástrojov R. Metelková Svobodová dospela k dôležitým zisteniam, ktoré môžu slúžiť ako východisko nadväzujúceho výskumu, ale predovšetkým ako konceptuálne východisko zmien v projektovanom a implementovanom kurikule materinského jazyka v oblasti rozvíjania čitateľskej gramotnosti žiaka. Ide najmä o zovšeobecnenia týkajúce sa absencie systematickosti v rozvíjaní čitateľskej gramotnosti, neuspokojivej situácie so stimulovaním vyšších úrovní porozumenia tak pri vecných, ako aj pri umeleckých textoch a, v neposlednom rade, kľúčovej úlohy odborného a metodického postupu učiteľa, ako aj potreby erudovanosti autorov učebníc materinského jazyka.

V rámci obsahovej analýzy učebníc materinského jazyka, vrátane učebníc slovenského jazyka, autorka potvrdzuje neradosnú situáciu, a to najmä pri slovenských učebniciach, že v nich výrazne chýba práca s východiskovým textom, resp. využitie textu pri precvičovaní jazykových javov a ustupuje sa od dôsledného uplatňovania induktívneho myšlienkového postupu pri vyvodzovaní jednotlivých kategórií jazykovo-komunikač-

ných znalostí. Tento nepochopiteľný „obrat“ v koncepcii učebníc slovenského jazyka je v rozpore so žiaducim konštruktivistickým prístupom v edukácii a takisto so slovenskou lingvodidaktickou tradíciou (predovšetkým didaktická koncepcia V. Betákovskej z 80. rokov 20. storočia). Práve dôsledná práca s východiskovým textom a jeho jazykovým materiálom, na základe postupného aktivizovania kognitívnych procesov smerom od konkrétneho k všeobecnému môže byť významným nástrojom rozvíjania čitateľskej gramotnosti žiaka.

Záver a zovšeobecnenia, ku ktorým R. Metelková Svobodová na základe výskumu dospela, sú aktuálne tak pre český ako pre slovenský edukačný kontext. Stotožňujeme sa s tvrdením autorky, že *„aktuální stav výuky mateřského jazyka nelze hodnotit jako uspokojivý a jeho zlepšení závisí zejména na cílené aktivitě ze strany pedagogů... je ji ovšem nutno stimulovat jak na úrovni centrální (státní), tak na úrovni jednotlivých škol“* (s. 239). Za kľúčové považujeme i zovšeobecnenie, že efektívne rozvíjanie porozumenia textu je podmienené pravidelnou, premyslenou a aktivizujúcou prácou s textom, a to vo všetkých zložkách vyučovania materinského jazyka, teda v jazykovej, komunikačno-slohovej a literárnej zložke. *„Garantem takové práce je učitel a její výsledky jsou přímo závislé na učitelově kompetenci práci s textem učit. Za žádoucí pokládáme soustředit se cíleně na posílení těch kompetencí učitelů, které souvisejí s výukou porozumění textu“* (s. 238). Tento apel korešponduje s naším názorom o potrebe kvalitnej pregraduálnej i postgraduálnej prípravy učiteľa v oblasti gramotnostného rozvíjania žiaka (pozri i diskusnú rubriku v tomto čísle časopisu).

Kniha doc. PhDr. R. Metelkovej Svobodovej, Ph.D., o čitateľskej gramotnosti žiakov mladšieho školského veku a možnostiach jej inštitucionalizovaného rozvíjania spracúva problematiku čitateľskej gramotnosti na vysokej vedeckej úrovni, ale zároveň prináša edukačné implikácie a poskytuje mnoho užitočných odporúčaní priamo pre edukačnú prax. Preto k cieľovej skupine čitateľov publikácie radíme okrem pedagógov a lingvodidaktikov aj učiteľov v pregraduálnej či postgraduálnej príprave, ktorí v knihe nájdu spoľahlivý zdroj orientácie v problematike a vedecky zdôvodnený postup pri rozvíjaní čitateľskej gramotnosti žiaka primárneho vzdelávania.

Ludmila Liptáková

KONTAKT

prof. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc.

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

ludmila.liptakova@unipo.sk

JAROMÍR KRŠKO: ÚVOD DO TOPONOMASTIKY.

**Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela V Banskej Bystrici –
Belianum, Filozofická fakulta, 2014. 175 s. ISBN 978-80-557-0729-7.**

Publikačná aktivita pedagóga a jazykovedca Jaromíra Krška bola v roku 2014 obohatená o ďalšie dve publikácie. Jedna z nich vznikla v spoluautorstve s A. Goóťšovou a A. Chomovou (*Hydronymia slovenskej časti povodia Hornádu*), druhá, ktorej venujeme pozornosť, je vysokoškolská učebnica – *Úvod do toponomastiky*. Vzhľadom na to, že banskobystrická onomastická škola patrí medzi tie vysokoškolské pracoviská, v ktorých je do výskumu toponymie (najmä hydronymie) zapojených mnoho bádateľov, je len prirodzené, že najskúsenejší z nich prijal výzvu napísať pre onomastickú verejnosť aj učebnicu toponomastiky. V nej sa J. Krško pokúsil zúročiť skúsenosti získané najmä z výskumu hydronymie, pretože je autorom viacerých hodnotných publikácií (*Hydronymia povodia Turca*, 2003; *Hydronymia povodia Hrona*, 2008; *Hydronymia horného povodia Váhu /od povodia Rajčanky po prameň Váhu/*, 2011; *Hydronymia povodia Kysuce* – spoluautor D. Velička, 2011). Vydaniu týchto monografií predchádzalo napísanie metodických pokynov *Spracovanie hydronymie Slovenska...*, (2005), ktoré vychádzalo z jednotnej štruktúry medzinárodného projektu *Hydronymia Slovaciae*. Doménou autora je nielen monografické spracovanie hydronymie vybraných povodií Slovenska, ale aj výskum toponymie a urbanonymie, výsledky ktorých publikoval v čiastkových štúdiách.

Obsahom učebnice *Úvod do toponomastiky* je výber z toponomastickej problematiky dokumentovaný najmä prostredníctvom onomastických oblastí (hydronymia, toponymia, urbanonymia), ktoré sú spracované z rôznych stránok tak, aby sa stali pre študentov (a nie len pre nich) užitočnou pomôckou v práci s onymickým materiálom. Analýze tohto materiálu predchádzajú kapitoly venované všobecnoonomastickej problematike, ako je miesto toponomastiky v rámci onomastiky, základná terminologická sústava toponomastiky či mikroštruktúrne vzťahy v onymii.

V prvej kapitole (*Miesto toponomastiky v rámci onomastiky*) autor predstavil toponomastiku spolu s antroponomastikou a chrématonomastikou ako rovnocenné súčasť onomastiky, ale s odlišným súborom onymického materiálu. Zameral sa najmä na proces vzniku vlastného mena v jeho teoretických súvislostiach. Nezabudol vyzdvihnúť význam príznakov utvárajúcich sémantickú zložku propria, a tak aj jeho obsahovú stránku.

V kapitole *Základná terminologická sústava toponomastiky* J. Krško analyzuje tie onomastické termíny, s ktorými pri výskume onymie prichádzajú bádatelia najčastejšie do styku. Kapitola *Mikroštruktúrne vzťahy v onymii* je zameraná najmä na synonymiu, polysémiu, homonymiu a antonymiu. Tieto pojmy jednotliví autori rôzne interpretujú, preto ich aj J. Krško navzájom porovnáva a analyzuje. Najčastejšie sa konfrontuje homonymia a polysémia, hoci sa tieto dva pojmy nechápu rovnako a ani autor ich nestotožňuje. Uvedené javy súvisia aj vlastným menom, lebo aj keď proprium pomenúva jednotlivinu, nemá vždy len jeden názov. Odhalenie vzťahu medzi obsahom a formou

propria súvisí s poznaním jeho mikroštruktúrnych vzťahov v skúmaných onymických oblastiach. Na základe analýzy onymických jednotiek autor navrhuje vhodné termíny onymická polysémia, onymická homonymia, ktoré zastrešil termínom onymická poly-referenčnosť (s. 41).

V kapitole *Klasifikácia toponým* autor predstavil lexikálno-sémantickú a štruktúrnotypologickú klasifikáciu toponým, ktorá súvisí s analýzou ich sémantickej a formálnej stránky. Pri analýze toponým z lexikálno-sémantického hľadiska vychádzal autor zo Šmilauerovho modelu, ktorý v mnohých prípadoch bezprostredne odráža vzťah toponým (napr. *Hrby*, *Barina*) s pôvodnou apelatívnou lexikou (*hrby*, *barina*). Výsledkom takejto klasifikácie je vecne utriedený zoznam apelatívnych a propriálnych základov toponým. J. Krško nezabudol podotknúť, že aj keď sa lexikálny význam stal základom vznikajúcich proprií, v mnohých z nich dochádza k oslabovaniu alebo k strate sémantickej motivácie.

Pri štruktúrnotypologickom triedení toponým vychádzal autor z modelu, ktorý navrhol M. Majtán. Jeho štruktúrne typy (priame názvy – bezprostredne pomenúvajúce toponymický objekt; nepriame názvy – pomenúvajúce objekt pomocou iného objektu; podskupiny názvov) J. Krško bližšie analyzuje a dokumentuje konkrétnym toponymickým materiálom. Osobitným členením formálnej a sémantickej štruktúry toponým sa však neukázali všetky systémové vlastnosti, ktoré zvyrazňujú špecifickosť týchto pomenovacích jednotiek. Spôsob práce s toponymami predstavuje autor aj v kapitole *Výskum toponymie*.

Človek je súčasťou určitého spoločenstva determinovaného množstvom rôznych faktorov. Mnohé z nich sa odrazia aj v nominačnom procese, ktoré autor v kapitolách z rôznych stránok predstavil. V kapitole *Toponymum ako súčasť sociálneho priestoru* je naznačený nominačný proces v menších onymických priestoroch (onymických situáciách) a v rôznych komunikačných súvislostiach. Výsledkom tohto nominačného procesu je vznik sociálnych toponým, ktoré autor chápe ako súčasť toponymie, a nie ako osobitný druh toponým (s. 68). Autor naznačil zákonitosti fungovania toponým skúmaných sociálnych skupín, ich lokalizáciu, opis, motiváciu, ktorými sa vzájomne odlišujú. Vymedzil pojem toponymický register skupiny (s. 72) ako súbor všetkých toponým, ktorými daná societa označuje (pre ňu) dôležité orientačné body a ktoré vstupujú do komunikácie členov tejto society.

Predmetom autorovho záujmu sa v ďalšej časti práce (*Výskum urbanonymie*) stal súbor urbanoným, ktorých nominačný proces, podobne ako proces nominácie sociálnych toponým, musí odzrkadľovať sociálnu a spoločenskú situáciu citlivejšie, než je to pri iných onymických jednotkách. Preto autor zdôrazňuje osobitosti historickej a súčasnej urbanonymie a predstavuje možnosti práce s nimi v troch etapách. J. Krško vyzdvihol špecifickosť týchto onymických jednotiek, súvisiacu najmä s rôzne sa vyvíjajúcou spoločenskou situáciou a jej zmenami od najstaršieho obdobia po súčasnosť, ktoré sa adekvátne odrazili aj v podobe urbanoným (napr. *Námestie A. Hlinku – Stalinovo námestie – Námestie SNP*, s. 93). Autor reaguje aj na zmeny pravopisu ulíc v *Pravidlách slovenského pravopisu* (1991), podľa ktorých sa vlastným menom stáva celé spojenie (*Ulica osloboditeľov*, *Námestie hrdinov*), a nie iba jeho druhá časť.

Pomerne rozsiahla je kapitola *Výskum hydronymie*, pretože aj keď J. Krško skúma onymické jednotky aj z iných oblastí onomastiky, jeho „srdcovou“ záležitosťou je oblasť hydronymie. Svedčia o tom bohaté publikačné aktivity z výskumu hydronymie naznačené v úvode tejto recenzie. Veľkú časť kapitoly tvorí hodnotenie výsledkov výskumu hydronymie Slovenska od jej začiatkov po súčasnosť. V tomto období vznikali nielen štúdie, ale aj prvé monografie o hydronymii jednotlivých povodí, ktoré koncepčne vychádzali zo zásad projektu *Hydronymia Europaea*, podľa ktorého sa neskôr načrtli aj perspektívy spracovania celej hydronymie Slovenska v projekte *Hydronymia Slovaciae*. Jej koncepciu a metodiku predstavil práve J. Krško v príručke *Spracovanie hydronymie Slovenska (Metodické pokyny na spracúvanie projektov Hydronymie Slovaciae, 2005)*.

Súčasťou kapitoly je aj podrobne spracovaná stavba hesla vo výkladovom slovníku hydroným. Škoda, že vzťahové modely, ktoré odrážajú mimojazykovú (obsahovú) stránku onymickej jednotky a jej stvárnenie jazykovými prostriedkami, autor prakticky nedokumentoval ukážkou hydronymického alebo toponymického modelu. Poukazujeme na to preto, lebo sám autor na s. 130 píše, že výskumy slovenskej hydronymie smerujú do oblasti modelovej štruktúry hydroným doteraz skúmaných povodí.

Náplňou tejto kapitoly je nie len zhodnotenie, ale najmä predstavenie perspektív ďalšieho výskumu hydronymie Slovenska. Spolupráca dvoch vedeckých pracovísk v Banskej Bystrici a v Trnave bude podľa J. Krška v najbližšej budúcnosti zameraná na synchronizáciu a doplnenie doterajších výsledkov výskumu hydronymie z povodia Váhu. Výsledkom spolupráce bude monografia celého povodia Váhu, čím sa ukončí spracovanie povodí v oblasti západného a stredného Slovenska. Monograficky spracovaná hydronymia Slovenska sa stane východiskom porovnávacieho výskumu v celoslovenskom meradle.

Učebnica *Úvod do toponomastiky* je písaná s úmyslom vzbudiť záujem mladých ľudí o náročnú, ale zaujímavú onomastickú prácu, ktorej predmet záujmu (vlastné meno) signalizuje prepojenie aj s inými vednými disciplínami. Koncepčne je členená tak, aby zdôraznila základné princípy vzniku a fungovania onymických jednotiek, a to prostredníctvom vybraných toponomastických javov. Aj keď je vysokoškolská učebnica prvotne venovaná hlavne študentom a záujemcom o výskum v oblasti toponomastiky, má čo ponúknuť aj skúseným onomastickým pracovníkom, pretože je napísaná precízne a erudovane.

Luba Sičáková

LITERATÚRA

- GOÓTŠOVÁ, A., CHOMOVÁ, A. a J. KRŠKO, 2014. Hydronymia slovenskej časti povodia Hornádu. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici – Belianum, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-557-0785-3.
- KRŠKO, J., 2003. Hydronymia povodia Turca. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied. ISBN 80-8055-763-2.
- KRŠKO, J., 2005. Spracovanie hydronymie Slovenska (Metodické pokyny na spracúvanie projektov Hydronymie Slovaciae). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied. ISBN 80-8083-142-6.
- KRŠKO, J., 2008. Hydronymia povodia Hrona. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied. ISBN 978-80-8083-6040-5.
- KRŠKO, J., 2011. Hydronymia horného povodia Váhu (od povodia Rajčanky po prameň Váhu). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied. ISBN 978-80-557-0325-1.
- KRŠKO, J. a D. VELIČKA, 2011. Hydronymia povodia Kysuce. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied. ISBN 978-80557-0266-7.

KONTAKT

doc. PhDr. Ľuba Sičáková, CSc.

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

luba.sicakova@unipo.sk

NEHOVORTE S NIMI, KÝM SA NEPRIHOVORIA SAMY
[ELIOT, T. S., 2014. *Šibalova príručka šikovných mačiek*. Preklad Ján Gavura. Ilustrácie Mária Čorejová. Prešov: Občianske združenie Slniečkovo. 60 s.
ISBN 978-80-89314-29-4.]

Rada anglického autora T. S. Eliota „*nehovorte s nimi, kým sa neprihovoria samy*“ odkazuje na jeho mnohoročnú skúsenosť, ako sa priateľiť a príjemne žiť v spoločnosti mačiek, hoci i tie sú všelijaké: „*Dočítali ste sa, že mačiek sú mnohé druhy [...]*“ – „*A hoci sú jedni horší a iní možno lepší, všetci sa dajú opísať vo viazanom verši [...]*“, no viac o tom napovie jeho básnička *Ako osloviť mačku*.

Na prebale výpravou krásnej knihy čaká mladého čitateľa významná kultúrna informácia: „*Tieto rozkošné mačacie básne napísal T. S. Eliot pre svoje krstniatka a priateľov pred osemdesiatimi rokmi. Priniesli radosť a pobavenie mnohým generáciám detských čitateľov a inšpirovali Andrewa Lloyda Webbera na skomponovanie svetoznámeho muzikálu Cats.*“

Muzikál *Cats* (Mačky) anglického hudobného skladateľa A. L. Webbera kraľoval na európskych javiskách v osemdesiatych rokoch minulého storočia. Piesne mačiek z muzikálu patria do klasického fondu muzikálovej literatúry a nie raz práve piesňami šantivých mačiek vstupujú do priazne svojich poslucháčov popové a muzikálové hviezdy i dnes, keď je na to spoločenská príležitosť. Publikum prekáravé texty vždy zaujmú, čo napovedá, že Webberovo rozhodnutie inšpirovať sa zveršovanými príbehmi svojských, ale vždy milých a šikovných mačiek z veršovanej „príručky“ T. S. Eliota bolo správne a na úžitok mačkám i deťom.

Šibalova príručka šikovných mačiek, ktorá sa dostáva do čítania pre slovenské deti, si žiada, popri pôvabných príbehoch mačiek i kocúrov z domácnosti, i tých túlavých, veď o ich šantení sa veršuje, vysloviť uznanie vynikajúcemu prekladu. Vďaka prekladu do slovenčiny sa *Šibalova príručka šikovných mačiek* stala súčasťou našej literárnej kultúry a poskytuje ďalší z mnohých dôkazov, ako je vyspelá a samostatná literárna slovenčina aj jej hovorový variant pri vyrovnaní sa s pôsobivým a jazykovo náročným Eliotovým originálom.

Keď je reč o preklade a tvorivom prístupe prekladateľa k originálu, za zmienku stojí predovšetkým aktualizčný prístup k reáliám vo veršovaných mačacích príbehoch, ktoré keby boli aktualizované v anglickom kontexte pôvodiny, slovenským deťom by nenapovedali mnoho. Originálna zámena za geografické, regionálne, kultúrne i personálne reálie z mapy a kultúry Slovenska nielen zaujme a potvrdí mladým čitateľom, že Eliotove mačky nie sú iné, ako tie naše z vedľajšej izby, kde si pradú a odpočívajú, ale v novom šate posluží ako inšpiratívna učebnica, ktorá svojho pozorného čitateľa vyzve: čítaj, vyhľadaj a zapamätaj si.

Editorský zámer dôstojne a funkčne splnil sekundárne ambície naučiť a priblížiť, za všetky aspoň malé odbočenie: „[...] *Zaspali ste už v Kysaku a nevideli, že šiel z vlaku / patrolovať po hale, akoby bol mravcom, / driemali ste o svojich plánoch, kým on mal službu v Margecanoch, / kde si odskočil na kus reči za výpravcom. / A neďaleko Popradu,*

polícia si prišla po radu, / vraj bolo treba zreferovať list: / a keď potom v plnej sláve, vystúpíte v Bratislave, / Šimbalšenk vám pomôže zísť? [...]“ – priblížené z veršovaného príbehu *Šimbalšenk, pán železnice*.

V *Šibalovej príručke šikovných mačiek* dostali „príležitosť“ viaceré druhy onymických jednotiek: rieka Váh, mestá (Liptovský) Hrádok, Mikuláš, Ružomberok, Vrútky, Hlohovec, Sereď, Kolárovo, Komárno, Šaľa, Bangkok (*Posledná Grutigrova bitka*) alebo aj talianska La Scala, majster Króner, Zuzanka Hraškovie, Hájnikova žena, Ženský zákon, Shakespearove hry, panovník Ferenc Jožka (*Gus: kocúr z divadla*).

Antropomorfizmus oddávna patrí do rozprávky, prečo by nemal mať svoje tvorivé miesto aj v hravej poézii, a tak do mačacieho sveta Eliot pre svojich kocúrov elegánov vniesol stretanie sa v Klube pánskej školy, založil im Spojený inštitút, využívajú registry, ale obdaril ich predovšetkým nemačacími menami (*Bustofer Don: elegán mesta*).

V pätnástich šantivých veršovaných rozprávaniach o nezbednostiach i vlastnostiach mačiek a kocúrov, ale aj ich kamarátov psíkov si Eliot pripomenul, ako je užitočné spájať meno postavičky s jej vlastnosťami, čo pre prekladateľa bola výzva, ako siahnúť po literárnej onomastike a neochudobniť slovenských čitateľov aj o túto líniu jemného humoru, úsmevnej karikatúry a predstavivosti, keď mačacie postavičky splynú s menami Matróna, Rumbum Rita, Kalamita a Kazisvet, Deuteronomus, Peko a Polips, Mopslík a Pompáč, Veľký Kocurámus, Mefistofgeles či Mofran. V tejto súvislosti literárna onomastika, jej výzva na hru s predstavou, následkami verbálnych kalkov, ale i na absurdné prepojenia javu a jeho kontextu v nemačacom svete poslúžila veršovanému príbehu, ako priblížiť dávno napísané skúsenosti emóciám a túžbam súčasného mladého čitateľa.

Mladí čitatelia v školských laviciach majú rok čo rok príležitosť zaujať svojím talentom na literárnych a recitačných súťažiach. Eliotova *Šibalova príručka šikovných mačiek* s ústrednou muzikálovou piesňou *Pieseň mačiek Zlatičok* na nich čaká a teší sa, čím obohatí nielen mladých interpretov a čitateľov, ale aj tých, ktorí si ich prídu na súťaž či inú kultúrnu udalosť a príležitosť vypočúť a tešiť sa z krásy slovenčiny v básnickom texte.

Viera Žemberová

KONTAKT

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.

Inštitút slovakistiky, mediálnych a knižničných štúdií

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity

Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov

viera.zemberova@unipo.sk

HOMOGENITA A HETEROGENITA VO VÝSKUME VYUČOVANIA PRVÉHO (MATERINSKÉHO) JAZYKA

V nasledujúcej informácii čitateľom časopisu sprostredkujeme základnú informáciu o asociácii ARLE a stručnú reflexiu ostatného vedeckého podujatia tejto najväčšej medzinárodnej asociácie zameranej na vyučovanie prvého, resp. materinského jazyka. V júni 2015 sa na Juhodánskej univerzite v Odense konala už 10. konferencia Medzinárodnej asociácie pre výskum vyučovania prvého (materinského) jazyka (*The International Association for Research in L1 Education*, skratka ARLE). Organizácia ARLE bola konštituovaná v roku 2014 ako pokračovateľka asociácie *International Association for the Improvement of Mother Tongue Education* (IAIMTE), založenej v roku 1996 a fungujúcej ako medzinárodná sieť združujúca odborníkov vo vyučovaní materinského jazyka a zároveň združujúca národné a regionálne asociácie vyučovania materinského jazyka. Od roku 2014 je ARLE inštitucionalizovanou celosvetovou asociáciou výskumu vyučovania prvého/materinského jazyka so sídlom v Nemecku (viac informácií na webovej stránke ARLE: <http://www.iaimte.com/default.asp>). Asociácia vydáva od roku 2000 elektronický vedecký recenzovaný časopis *L1 Educational Studies in Language and Literature* (<http://www.l1research.org>), ktorý je zaradený vo vedeckej databáze Scopus.

Asociácia ARLE, ktorej názov má podtitul *jazyky, literatúry a gramotnosti* (angl. *languages, literatures, literacies*), sa zameriava na zdokonaľovanie vyučovania a učenia sa prvého jazyka (ale podľa národných špecifik aj druhého alebo tretieho jazyka) naprieč rôznymi kultúrami a jazykovými oblasťami. Rozsah odborného záujmu ARLE vertikálne pokrýva všetky stupne vzdelávania, od materských škôl až po jazykové vzdelávanie dospelých; horizontálne sa dotýka všetkých produkčných a recepcných komunikačných zručností, znalostí o jazyku, literatúry a kritického čítania, nadobúdania jednotlivých druhov gramotnosti, t. j. jazykovej edukácie v rámci vyučovacieho predmetu prvý jazyk, ale aj mimo neho.

Podľa stanov ARLE (<http://www.iaimte.com/default.asp>), napriek heterogenite jazykov a kultúr jestvuje spoločný, homogénny výskumný záujem o kvalitu vyučovania a učenia sa vyučovacích jazykov. V dnešnom svete sú edukačné systémy konfrontované s novými výzvami, ako sú zvýšené spoločenské nároky na úroveň gramotnosti a komunikačnej kompetencie v jednom alebo vo viacerých jazykoch. Súčasne vzrastá kultúrna a jazyková heterogenita školskej populácie. Ako reakcia na tieto trendy sa v mnohých krajinách realizoval výskum aktuálnych edukačných javov ako východisko rozvoja vyučovania a učenia sa vyučovacích jazykov, literatúry a gramotností. Poslaním asociácie ARLE je prekračovať hranice výskumu, aby národné programy a projekty zdokonaľovania jazykovo-literárnej a gramotnostnej edukácie mohli profitovať z medzinárodnej výmeny vedeckého poznania, edukačných skúseností a zo vzájomnej spolupráce od-

borníkov v danej problematike. Asociácia podporuje kvalitnú jazykovú, literárnu a gramotnostnú edukáciu založenú na interdisciplinárnej vedeckej báze, ktorá je prienikom lingvistiky, literárnej a mediálnej teórie, semiotiky, psychológie, pedagogiky, sociológie, odborovej didaktiky a ďalších príbuzných vedných disciplín.

Cieľ asociácie ARLE budovať a udržiavať medzinárodnú sieť expertov vo výskume vyučovania prvého/materinského jazyka (ďalej aj L1) sa realizoval aj vďaka rokovaniu 10. konferencie asociácie 3. – 5. júna 2015 v dánskom Odense. Na konferencii participovalo okolo 300 účastníkov z piatich svetadielov: účastníci z 22 európskych štátov, z Ameriky (USA, Kanada, Čile, Brazília), z Austrálie, z Afriky (Juhoafrická republika, Botswana, Maroko, Etiópia), z Ázie (Hong Kong, Singapur, Taiwan, Čína, India, Južná Kórea, Turecko, Izrael). Okrem nadviazania nových kontaktov a spolupráce medzi účastníkmi boli na konferencii prezentované aj doterajšie výsledky medzinárodnej kooperácie v podobe spoločných výskumných projektov alebo spoločne koncipovaných sympózií (program konferencie je dostupný v sekcii aktuality na webovej stránke <http://indi.pf.unipo.sk>). Medzinárodná spolupráca výskumníkov a učiteľov materinského jazyka je organizovaná aj prostredníctvom záujmových skupín (angl. *special interest groups*, skratka SIG), ktoré pracujú jednak počas konferencií asociácie, ale aj v období medzi nimi. Ide o záujmové skupiny: SIG Research on Writing, Reading & Oracies; SIG Research on Literature Education; SIG Teacher Education; SIG Educational Linguistics; SIG Dialogic Teaching, Learning & Assessment; SIG ICT and Literacy Education (ide o novú záujmovú skupinu konštituovanú na konferencii v Odense).

Rokovanie konferencie odrážalo prejavy homogenity a heterogenity vo výskume vyučovania materinského jazyka a v edukačnej praxi. Potvrdilo silnú pozíciu vyučovania L1 v edukačnom systéme na celom svete, ale zároveň to, že vo svete globalizujúcej sa ekonomiky a komunikácie jednotná podoba vyučovacieho predmetu zároveň vyžaduje diferencované lokálne riešenia. Jazyk a literatúra historicky tvoria základnú diádu v národných kurikulumoch prvého jazyka, ale táto diáda už nemôže v úplnosti postihnúť komplexnosť a zároveň diferencovanosť funkcií jazyka v súčasnej spoločnosti. Digitálno-komunikačné médiá zmenili modely komunikácie, ako aj chápanie vyučovacích zložiek jazyka a literatúry. Etnická a jazyková diverzita v edukačnej praxi (narastajúca v dôsledku migrácie) a prejavy globálnej ekonomickej súťaže vedú k nárastu spoločenských záujmov v súvislosti s čitateľskou a pisateľskou gramotnosťou a textovou kompetenciou učiacich sa.

Zmeny v paradigme vyučovania L1 reflektovali aj hlavné referáty konferencie, ktoré sa venovali nárastu dôležitosti písania v 21. storočí a potrebe meniť textúru učenia sa písať (prof. D. Brandt, USA) a novej skutočnosti čítania a písania v multilingválnom a technologickom kontexte (prof. D. Cassany, Španielsko). Prof. J. Smidt (Nórsko) v zhrňujúcom záverečnom referáte konferencie formuloval vízie výskumu vyučovania materinského jazyka, z ktorých vyberáme (vychádzame z nich aj v diskusnej rubrike tohto čísla): rozvíjanie „formálnych“ komunikačných zručností ako prostriedok dosiahnutia obsahových kompetencií (vzdelania); rozvíjanie gramotnosti naprieč kurikulumom (obsahová gramotnosť vs. procesová gramotnosť); od osvojovania si základných zručností

(Literacy 1) ku kritickému mysleniu, porozumeniu a zodpovednosti (Literacy 2); reflektovanie novej sociokultúrnej situácie v spoločnosti a v školách atď.

Členstvo v asociácii ARLE a participácia na jej konferenciách organizovaných v dvojročných cykloch sú jedinečnou príležitosťou zapojiť sa do medzinárodného lingvodidaktického a literárnodidaktického diskurzu. Vďaka doterajšej účasti na dvoch konferenciách asociácie (Paríž 2013, spolu s M. Klimovičom; Odense 2015; pozri aktualitu na <http://indi.pf.unipo.sk>) môžeme reflektovať nadobudnuté poznanie medzinárodného kontextu vyučovania materinského jazyka v našej didaktickej koncepcii a zároveň na základe osobných kontaktov s kolegami z iných krajín plánovať perspektívu medzinárodnej spolupráce. Orientácia v medzinárodnom kontexte umožňuje komparatívny pohľad na teóriu a prax vyučovania slovenského jazyka a vyvoláva otázky, kde sa nachádza, kam a ako smeruje (pozri aj diskusnú rubriku tohto čísla). Nasledujúca 11. konferencia asociácie ARLE sa uskutoční v estónskom Tallinne v roku 2017.

Eudmila Liptáková

O DIEŤATI, JAZYKU, LITERATÚRE/ON CHILD, LANGUAGE AND LITERATURE

Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie

vedecký recenzovaný časopis

2015, roč. III, č. 2

REDAKCIA:

šéfredaktorka: prof. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc.

redaktori: PaedDr. Martin Klimovič, PhD., Mgr. Juraj Kresila, PhD., Mgr. Danka Lešková, PhD.,
Mgr. Radoslav Rusňák, PhD., doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

technická redaktorka: Mgr. Gabriela Felix

VYDAVATEĽ:

Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove

SÍDLO VYDAVATEĽA:

Ulica 17. novembra 15, 080 01 Prešov

IČO VYDAVATEĽA:

17 070 775

PERIODICITA:

2x ročne

DÁTUM VYDANIA PERIODICKEJ TLAČE:

november 2015

JAZYK:

slovenský, český, anglický

OBÁLKA:

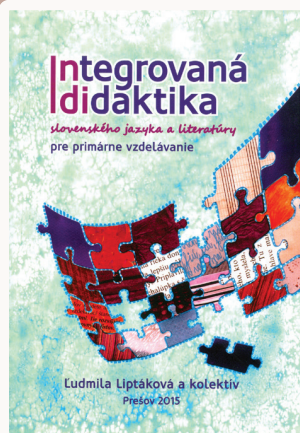
Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD.

EV 4805/13

ISSN 1339-3200



Informačný plagát a sprievodné akcie
pri príležitosti 200. výročia narodenia
Ľudovita Štúra (október 2015)



2. vydanie
vysokoškolskej učebnice
Integrovaná didaktika
slovenského jazyka
a literatúry
pre primárne
vzdelávanie (máj 2015)

Z PODUJATÍ



Katedry komunikačnej
a literárnej výchovy
a Kabinetu výskumu
detskej reči a kultúry
Pedagogickej fakulty
Prešovskej univerzity
v roku 2015



8. ročník Prešovskej detskej univerzity
s témou V zdravom tele dobrod(r)uh
(júl 2015)



Na kus reči s... Literárna beseda
s Toňou Revajovou, slovenskou
spisovateľkou pre deti a mládež
(apríl 2015)

