

**O DIEŤATI,
JAZYKU,
LITERATÚRE**

***ON CHILD,
LANGUAGE
AND LITERATURE***

***Ročník XI
2023/2***

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

Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie

vedecký recenzovaný časopis

2023, roč. XI, č. 2

REDAKCIA:

šéfredaktor: doc. PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

zástupca šéfredaktora: doc. Mgr. Radoslav Rushák, PhD.

redaktori: PhDr. Alexandra Brestovičová, PhD., Mgr. Dávid Dziak, PhD.,
Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD., Mgr. Eva Gogová, PhD., Mgr. Marta Kopčíková, PhD.,
Mgr. Juraj Kresla, PhD., Mgr. Juraj Lukáč, PhD., doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

sadzba: Peter Szombathy

REDAKČNÁ RADA:

doc. Mgr. Markéta Andričíková, PhD., Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice

prof. dr hab. Elżbieta Awramiuk, Univerzita v Białystoku, Poľsko

prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc., Česká republika

prof. Zuzana Čížiková, Dr., Univerzita v Belehrade, Srbsko

doc. PhDr. Ivana Gejgušová, PhD., Ostravská univerzita, Ostrava, Česká republika

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

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

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

prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc., Katolícka univerzita, Ružomberok

prof. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc., Prešovská univerzita, Prešov

doc. PhDr. Gabriela Magalová, PhD., Trnavská univerzita, Trnava

doc. Mgr. Ing. Radomil Novák, Ph.D., Ostravská univerzita, Ostrava, Česká republika

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

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

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

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

prof. Dr. Marína Šimáková Speváková, Univerzita v Novom Sade, Srbsko

doc. PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D., Univerzita Palackého, Olomouc, Česká republika

doc. PhDr. Milena Šubrtová, Ph.D., Masarykova univerzita, Brno, Česká republika

prof. Dr. Jasna Uhláriková, Univerzita v Novom Sade, Srbsko

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

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc., Slovenská republika

EDITORI ČÍSLA:

prof. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc. (Prešovská univerzita v Prešove)

PhDr. Alexandra Brestovičová, PhD. (Prešovská univerzita v Prešove)

Časopis je registrovaný v medzinárodných databázach ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) a CEEOL (Central and Eastern European Online Library).

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 531 (530),

e-mail: odjl.pf@unipo.sk

<http://www.unipo.sk/pedagogicka-fakulta/katedry/kklv/odjl>

VYDAVATEĽ: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove

SÍDLO VYDAVATEĽA: Ulica 17. novembra 15, 080 01 Prešov

IČO VYDAVATEĽA: 17 070 775

TLAČ: Centrum excelentnosti sociohistorického a kultúrohistorického výskumu, Prešov

PERIODICITA: 2x ročne

DÁTUM VYDANIA PERIODICKEJ TLAČE: november 2023

JAZYK: slovenský, český, anglický

OBÁLKA: Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD.

EV 4805/13

ISSN 1339-3200 (print)

EV 171/23/EPP

ISSN 2729-8639 (online)

OBSAH/CONTENTS

ÚVODNÍK/EDITORIAL

ALEXANDRA BRESTOVIČOVÁ6

SLOVO O POROZUMENÍ TEXTU

A word on text comprehension

ŠTÚDIE/STUDIES

DANIELA SLANČOVÁ8

POROZUMENIE A PRODUKCIA SLOVNEJ ZÁSObY V RANOM VEKU: KOMPARATÍVNA PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA

Early-age vocabulary comprehension and production: a comparative case study

KLÁRA ELIÁŠKOVÁ, MARTINA ŠMEJKALOVÁ 28

IT IS SO BECAUSE I THINK SO. ARGUMENTATIVE SKILLS OF YOUNGER PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE CZECH REPUBLIC

Je to pravda, pretože si to myslím. Argumentačné schopnosti žiakov mladšieho školského veku v Českej republike

IVANA GEJGUŠOVÁ, RADANA METELKOVÁ SVOBODOVÁ43

VYUŽITÍ EYETRACKERU PŘI VÝZKUMU ÚROVNĚ DEKÓDOVÁNÍ A POROZUMĚNÍ TEXTU U ŽÁKŮ 2. STUPNĚ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

The research of the level of decoding and understanding of the text among pupils of the 2nd grade of elementary schools

ZUZANA KOVÁČOVÁ..... 54

OD POCHOPENIA K POROZUMENIU TEXTU

From text understanding to text comprehension

JANA VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ.....70

VLIV TEMPA A FRÁZOVÁNÍ ČTENÉHO TEXTU NA POROZUMĚNÍ

Influence of the speech rate and phrasing of a read text on comprehension

MÁRIA HALAŠKOVÁ..... 82

OBRAZ A TEXT V POÉZII – INTERMEDIÁLNE PODNETY Z VYUČOVANIA LITERATÚRY NA PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA

Image and text in poetry – intermedial aspects of teaching literature in primary education

ODBORNÉ ČLÁNKY/ARTICLES

JASŇA PACOVSKÁ 97

OD POROZUMĚNÍ TEXTU K ROZVOJI EMPATIE

From text comprehension to development of empathy

LUCIE HLAVÁČOVÁ, RADKA HOLANOVÁ.....	106
RECEPCE INTERNETOVÝCH DISKUZNÍCH KOMENTÁŘŮ A JEJÍ VLIV NA PROJEVY KRITICKÉHO MYŠLENÍ, MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI A VYJADŘOVÁNÍ EMOCÍ DĚTSKÝCH ČTENÁŘŮ	
The reception of online discussion comments and its influence on the expression of critical thinking, media literacy, and emotional expressions of child readers	
RŮŽENA PÍSKOVÁ, ELIŠKA SVOBODOVÁ	117
K VYUŽITÍ MULTIMODÁLNÍHO TEXTU VE VÝUCE MATEŘSKÉHO JAZYKA: KNIHA <i>PATLAS ZVÍŘAT</i>	
On utilisation of multimodal text in mother tongue teaching: The book <i>Patlas zvířat</i>	
ZUZANA KOVÁČOVÁ ŠVECOVÁ, LÝDIA SIMANOVÁ	130
POTENCIÁL TVORIVÉHO ČÍTANIA V ROZVÍJANÍ DĚTSKÉHO ČITATEESTVA	
The potential of creative reading in the development of children´s readership	
RENATA KOVÁŘOVÁ	137
ANALÝZA ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ	
Analysis of reading skills of pupils with specific learning disabilities	
DISKUSIE/DISCUSSIONS	
LUDMILA LIPTÁKOVÁ	146
POROZUMENÍM K ROZVÍJANIU POROZUMENIA ČÍTANÉHO TEXTU	
Understand how to develop reading comprehension	
RECENZIE/REVIEWS	
VIERA ŽEMBEROVÁ	152
NEMÁM RÁD DETEKTÍVNE ROMÁNY	
I do not like detective novels	
VIERA ŽEMBEROVÁ	155
RYŠAVÁ MAČKA A ULÍČKA KNÍH	
The ginger cat and the book street	
NIKOLETA LIPTÁKOVÁ.....	158
POZNÁVANÍM JAZYKA K POZNÁVANIU SVETA	
From learning language to knowing the world	
PATRÍCIA DZIAKOVÁ	162
DVAKRÁT O TOM, AKO ROZVÍJAŤ POROZUMENIE TEXTU	
Two times on how to develop text comprehension	

ODBORNÉ AKTUALITY/RECENT NEWS IN THE FIELD

PATRÍCIA DZIAKOVÁ 164

MEDZINÁRODNÁ VEDECKÁ REFLEXIA POROZUMENIA TEXTU

The international scientific reflection of text comprehension

VÝZVA NA PUBLIKOVANIE/CALL FOR PAPERS..... 168

ÚVODNÍK/EDITORIAL**SLOVO O POROZUMENÍ TEXTU**

Vážení čitatelia,

v druhom čísle jedenásteho ročníka časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre*, ktoré máte práve v rukách, sa nachádzajú vybrané príspevky z vedeckého seminára *Výskumné a edukačné aspekty porozumenia textu*, ktorý sa uskutočnil v dňoch 26. – 27. septembra 2023 na pôde Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, pod vedením profesorky Ľudmily Liptákovskej, hlavnej riešiteľky grantového projektu VEGA 1/0061/21 *Procedurálne jazykové znalosti dieťaťa o porozumení textu*. Podrobnú správu z tohto úspešného medzinárodného podujatia, napísanú P. Dziakovou, nájdete na záverečných stránkach predloženého čísla.

V prvej časti časopisu ponúkame šesť štúdií, ktoré boli prezentované na spomínanom vedeckom seminári. Komparatívna prípadová štúdia D. Slančovej *Porozumenie a produkcia slovnej zásoby v ranom veku* odznela hneď v úvode podujatia medzi hlavnými referátmi ako príspevok pod názvom: *Sú ozaj ako dve hrozná?: komparatívna prípadová štúdia porozumenia (a následnej produkcie) lexiky v ranom veku na báze Testu komunikačného správania*, a preto otvára aj rubriku *Štúdie* v tomto čísle časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre*. Po nej nasleduje štúdia K. Eliáškovskej a M. Šmejkalovej o argumentačných schopnostiach žiakov mladšieho školského veku v Českej republike, ktorú autorky ponúkajú v angličtine v texte s názvom *It is so because i think so. Argumentative skills of younger primary school students in the Czech Republic*. V tretej štúdii I. Gejgušová a R. Metelková Svobodová opisujú metódy využitia eyetrackera pri skúmaní úrovne čitateľskej techniky žiakov a pri špecifických poruchách učenia. Štvrtá štúdia Z. Kováčovej uvažuje o procese, ktorý nastáva na ceste od pochopenia k porozumeniu textu. J. Vlčková-Mejvaldová ponúka výsledky vedeckého skúmania vplyvu tempa a frázovania pri čítaní textu na jeho porozumenie. Napokon, M. Halašková vo svojej štúdii približuje prácu s útvarmi vizuálnej poézie v skupine žiakov 4. ročníka základnej školy.

V rubrike *Odborné články* si môžete prečítať päť príspevkov. J. Pacovská si v rámci kognitívneho a kultúrneho prístupu k jazyku kladie otázky o možnostiach rozvíjania empatie pri porozumení textov v školskej triede. L. Hlaváčová a R. Holanová skúmajú detskú recepciu internetových diskusných komentárov a ich mnohoraký vplyv na detských čitateľov. Treťou článok R. Piskovej a E. Svobodovej prezentuje možnosti využitia multimodálneho textu *Atlas zvířat* vo výučbe českého jazyka. Štvrtý odborný článok v tejto rubrike, z dielne Z. Kováčovej Švecovej a L. Šimanovej, uvažuje nad potenciálom tvorivého čítania pre formovanie osobnosti detského čitateľa. Piaty odborný článok od R. Kovárovej analyzuje čitateľské schopnosti žiakov so špecifickými poruchami učenia na 2. stupni základnej školy.

V diskusnej rubrike spolueditorka čísla Ľ. Liptáková pripomína problémy, ktoré v súčasnosti jestvujú na Slovensku v chápaní vyučovania čítania. Rubrika *Recenzie* ponúka štyri príspevky. Dva z pera V. Žemberovej a po jednom od N. Liptákovskej a P. Dziakovskej. V. Žemberová odborne reflektuje najnovšie slovenské vydanie známeho diela *Čudná príhoda so psom uprostřed noci* (2022) od M. Haddona a tiež filozoficky uvažuje nad odkazom japonského autora S. Nacukawa, ktorý je ukrytý v jeho knihe

pre deti *Mačka, ktorá zachránila knihy* (2022). N. Liptáková recenzuje odbornú publikáciu *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce* (2021) od kolektívu štyroch autorov, bohemistov, J. Pacovskej, I. Nebeskej, A. Röhricha a I. Vaňkovej, ktorí v nej uplatňujú základné koncepty kognitívnej lingvistiky a kognitívnej etnolingvistiky a možnosti ich pedagogických aplikácií v českom jazykovom kontexte. P. Dziaková, v súlade so zameraním druhého čísla časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre*, reflektuje dve odborné publikácie o možnostiach rozvíjania porozumenia textu v primárnom vzdelávaní a v nižšom sekundárnom vzdelávaní od kolektívu autorov pod vedením Z. Kováčovej a E. Stranovskej v ich intervenčnom programe čítania s porozumením.

Veríme, že predložené číslo nášho časopisu vás odborne obohatí a tiež inšpiruje.

Alexandra Brestovičová
spolueditorka

ŠTÚDIE/STUDIES**POROZUMENIE A PRODUKCIA SLOVNEJ ZÁSObY V RANOM VEKU:
KOMPARATÍVNA PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA****EARLY-AGE VOCABULARY COMPREHENSION AND PRODUCTION: A COMPARATIVE CASE STUDY**

Daniela SLANČOVÁ

Abstrakt

Štúdia sa venuje longitudinálnemu porovnaniu rečového vývinu prostredníctvom osvojovania slovnej zásoby detí v ranom veku. Výskumnú vzorku tvoria dvaja súrodenci, dievčatá, medzi ktorými je rozdiel 3,5 roka. Ako výskumný nástroj sa použila lexikálna časť Testu komunikačného správania (TEKOS I, II), ktorý umožnil nastaviť jednotné parametre posudzovania. Obe deti sa sledovali od 8 do 35 mesiacov ich veku, teda v celom rozsahu, ktorý výskumný nástroj TEKOS poskytuje. Longitudinálna línia sa sledovala na základe priemerného indexu osvojenia lexiky v jednotlivých mesiacoch aj v jednotlivých lexikálnych položkách; osobitný dôraz sa kládol na porovnanie aktívnej a pasívnej slovnej zásoby vo veľkosti aj kvalitatívnej diferenciácii jej osvojenia. Výsledky porovnania potvrdili tézu o prediktabilitě, štádiálnosti a individuálnych rozdieloch rečového vývinu, ako aj to, že neskorší nástup produkcie a menšia aktívna slovná zásoba v ranom veku, ak je prítomný vyšší stupeň porozumenia u jedného dieťaťa, sa prirodzene v neskoršom veku vyrovnáva s dieťaťom, ktoré vykazovalo vyššie hodnoty pri aktívnej slovnej zásobe, ale vyznačovalo sa menším stupňom kvalitatívnej diferenciácie porozumenia. Lexikálny jazykový obraz sveta oboch detí bol v mnohom podobný, hoci aj v ňom sa odrazila ich individuálna životná skúsenosť. Zároveň bol prienikový s jazykovým obrazom sveta detí osvojujúcich si slovenčinu v najranejšom veku, určenom na základe veľkej vzorky TEKOS I.

Kľúčové slová: raný vek, osvojovanie slovnej zásoby, aktívna a pasívna slovná zásoba, jazykový obraz sveta.

Abstract

The study deals with a longitudinal comparison of speech development through early age vocabulary acquisition between two siblings, girls. The age difference between them is three and a half years. As a research instrument, the Slovak adaptation of the Test of Communicative Behaviour (TEKOS I, II) was used, which made it possible to set uniform assessment parameters. Both children were observed from 8 to 35 months of their age, i.e. the full of scope of possibilities that TEKOS provides. The longitudinal aspect was observed on the basis of the mean index of vocabulary acquisition in each of the observed months on the one hand, and with respect to the individual lexical items on the other. A particular emphasis was given on the comparison of active and passive vocabulary with respect to its quantity and qualitative differentiation of its acquisition. The results of the comparison confirmed the thesis about predictability, stages and individual differences in early speech development. At the same time, it confirmed the fact that the later onset of production and smaller active vocabulary at early age, considering a higher degree of comprehension is present in one child, draws level with the other child who showed higher values for active vocabulary, but was characterized by a smaller degree of qualitative differentiation of comprehension. The lexical linguistic worldview of both girls was similar in my ways; although, it also reflected their individual life experiences, and

there were also overlaps with regard to the linguistic worldview of children who were in the earliest stages of acquiring the Slovak language, determined on the basis of a large TEKOS I sample.

Key words: early age, vocabulary acquisition, active, passive vocabulary, linguistic picture of the world.

1 Úvod

Štúdia sa venuje osvojovaniu slovnej zásoby v ranom veku, čo je proces, ktorý v sebe zahŕňa tak produkciu slov, slovných spojení, viet/výpovedí, ako aj ich porozumenie. Základná lexikálna jednotka, slovo, je komplexnou jednotkou jazyka a myslenia, nositeľom pojmového významu, umožňujúcou pomenovanie predmetov, javov a vzťahov mimojazykovej reality a/alebo gramatického významu umožňujúceho plnenie intrajazykových funkcií, prípadne aj pragmatického významu vyjadrujúceho postoje hovoriaceho ku komunikovanej skutočnosti, adresátovi či situácii (Hladká, 2017). Bilaterálna povaha lexikálnej jednotky, v ktorej fonemická forma a mentálny obsah figurujú ako neoddeliteľné spolufungujúce entity (Ološtiak, 2011), znamená, že osvojovanie lexiky stojí na rozmedzí vývinu jazyka a vývinu myslenia (Waxman & Leddon, 2014). Publikácie mnohých autorov v zahraničí (napr. Dromi, 1987; Clark, 1993, 2003; Fletcher & MacWhinney (Eds.), 1996; Berko Gleason (Ed.), 1997; Hoff, 2001; Owens, 2001; Szagun, 2011; Smolík & Seidlová Málková, 2014; Haman et al., 2015), ako i na Slovensku (napr. Kesselová, 2008; Kapalková et al., 2010a; Liptáková & Vužňáková, 2009; Slančová (Ed.), 2018; Klimovič et al., 2020) sa z rozličných teoretických východísk a pomocou diverzifikovaných metodických postupov venujú viacerým aspektom osvojovania si lexiky: všímajú si veľkosť slovnej zásoby, tempo osvojovania, lexikálno-sémantickú a funkčnú charakteristiku prvých slov so všetkými špecifikami, ktoré jazyk v stave zrodu pre túto problematiku predstavuje, osvojovanie si významu slov (s viacerými teoretickými koncepciami), príčiny individuálnych rozdielov v lexikálnom vývine, intenzívne sa skúma vzťah medzi vývinom lexiky a kognitívnym vývinom dieťaťa, ako aj vzťah medzi osvojovaním si slovnej zásoby a slovnou zásobou rečového okolia dieťaťa. Ďalšie výskumy sa zameriavajú na vzťah slovnej zásoby dieťaťa s ďalšími jazykovými aj nejazykovými schopnosťami. F. Smolík (Smolík & Seidlová Málková, 2014) hovorí, že mentálny slovník je viac než len katalóg párov zvuk – pojem. Nesie i dôležité gramatické informácie. J. Kesselová (2018) poukazuje na osvojovanie gramatických morfológických konštrukcií – pádov, už na úrovni jednoslovných výpovedí slovensky hovoriacich detí. D. Slančová a J. Kičura Sokolová (2018) rovnako poukazujú na skutočnosť, že formovanie syntaktickej kompetencie na základe usúvzťažnenia významov sa začína už pred obdobím, v ktorom dieťa zmysluplne spojí dve slová. Navyše, kumulácia istého počtu slov v aktívnej slovnej zásobe dieťaťa priamo súvisí s nárastom a komplexnosťou morfosyntaktických štruktúr v jazykovom prejave dieťaťa v ranom veku. Práve preto sa obmedzená, malá aktívna, ale najmä pasívna slovná zásoba uvádza ako rizikový faktor pre rôzne vývinové jazykové a kognitívne poruchy v ranom a predškolskom veku (Kapalková et al., 2010a). Veľkosť slovnej zásoby podľa viacerých štúdií priamo súvisí s úrovňou gramotnosti v školskom veku (Song et al., 2014; Silverman & Hartranft, 2015). Z niektorých štúdií jasne vyplýva aj dôležitosť vzťahu medzi veľkosťou slovnej zásoby detí v predškol-

skom období a ďalších schopností, ako je problémovosť v správaní (Morgan et. al., 2015). Lexikálne schopnosti predikujú i niektoré matematické schopnosti (Purpura et al., 2011)¹.

Cieľom našej štúdie je porovnať vývinové procesy osvojovania slovnej zásoby dvoch detí – súrodencov, dievčat – vo veku od 8 do 35 mesiacov, ako sa ukazuje v longitudinálnom pozorovaní pomocou nástroja Test komunikačného správania (TEKOS I, II), opísať podobnosti a odlišnosti vo formovaní aktívnej aj pasívnej slovnej zásoby a poukázať na to, ako na osvojovanie slovnej zásoby vplývajú okolnosti ich života, ako sa osvojovaná slovná zásoba stáva obrazom sveta detí v ranom veku, ako klasifikuje ich spoločenskú skúsenosť², keďže, slovami J. Bartmiňského, „*slová sú kryštály, ktoré v sebe lámu obraz sveta a sústreďujú jeho vybrané aspekty [...], slová sa spájajú s človekom a s faktami jeho vlastnej histórie*“ (2007).

2 VÝSKUMNÁ VZORKA A VÝSKUMNÁ METÓDA

Ako sme už uviedli, štúdia vychádza z longitudinálneho pozorovania osvojovania slovnej zásoby dvoch sestier pomocou nástroja TEKOS I a II. Medzi deťmi je vekový rozdiel 3 roky, 7 mesiacov a 22 dní³. Deti sú zdravé, rodičia majú vysokoškolské vzdelanie a obe dievčatá v čase pozorovania začali navštevovať súkromné detské centrum rodinného zamerania⁴. Dovtedy boli doma s mamou na rodičovskej dovolenke.

Test komunikačného správania (TEKOS) je hodnotiaci nástroj komunikačných schopností dieťaťa v ranom veku, ktorý vznikol ako adaptácia nástroja MacArthur-Bates Communication Development Inventories (CDI), ktorý bol po prvýkrát publikovaný v USA začiatkom 90. rokov minulého storočia (Fenson et al., 1993⁵) v dvoch častiach: CDI I: Words and gestures pre deti vo veku 8 – 16 mesiacov a CDI II: Words and sentences pre deti vo veku 17 – 30 mesiacov, zameraných na hodnotenie toho, do akej miery dieťa rozumie základné slovné spojenia najčastejšie výzvového charakteru, ktoré mu adresujú dospelí, na zisťovanie veľkosti jeho aktívnej a pasívnej slovnej zásoby, produkcie gest a hrových aktivít a úrovne používania gramatiky. Základnou ideou tohto nástroja je získavať informácie o komunikácii dieťaťa priamo od rodičov alebo iných dieťaťu blízkych osôb. Nástroj má preto podobu dotazníka, kde sa rodičovi ponúkajú konkrétne príklady slov, gest, hrových aktivít či gramatických štruktúr a rodič sa postupne rozhoduje, či ich dieťa už produkuje (v prípade slov a slovných spojení tiež či im rozumie) alebo neprodukuje.

Slovenská adaptácia publikovaná v r. 2010 (Kapalková et al., 2010a) vychádza z originálneho longitudinálneho výskumu vývinu komunikačných schopností detí hovoriacich po slovensky (porov. Slančová (Ed.), 2008) a má rovnako dve časti: TEKOS I: slová a gestá pre deti vo veku 8 – 16 mesiacov a TEKOS II: slová a vety pre deti vo veku 17 – 36 mesiacov. Slovenská verzia je štandardizovaná na vzorke 1715 detí hovoriacich po slovensky. Znamená to, že pre slovensky hovoriace deti sú k dispozícii vývinové normy komunikačných

¹ Porov. aj Kapalková, 2020.

² Porov. vyjadrenie J. Bartmiňského (2007) o slovnej zásobe ako klasifikátore spoločenských skúseností.

³ Pri referencii o jednotlivých deťoch používame ich reálne rodné mená, na čo sme dostali od oboch rodičov súhlas. Staršie dieťa: Adelka; mladšie dieťa: Grétka.

⁴ Adelka začala toto centrum navštevovať vo veku 19 mesiacov, Grétka mala v čase nástupu 24 mesiacov.

⁵ Najnovšie vydanie pre severoamerickú angličtinu vyšlo v r. 2023 (Marchman, Dale, & Fenson (Eds.), 2023).

schopností. Objektívnosť a spoľahlivosť Testu komunikačného správania sa potvrdili osobitnou štúdiou (Kapalková et al., 2010b)⁶.

Okrem toho, že Test komunikačného správania je štandardizovaným skriningovým nástrojom určeným pre logopedickú prax, poskytuje aj množstvo lingvistického materiálu, ktorý bol získaný v procese štandardizácie a ktorý je vhodný na sledovanie a skúmanie vývinu reči slovensky hovoriacich detí. Tieto možnosti TEKOS sa využili v niekoľkých štúdiách, napr. Kapalková et al., 2015; Kesselová, 2014, 2018; Kapalková, 2018; Slančová, 2013, 2015, 2018). Na individuálnu longitudinálnu prípadovú štúdiu pokrývajúcu celú šírku veku od 8 do 36 mesiacov sa však TEKOS použil po prvýkrát v tomto príspevku. Sústreďujeme sa v nej len na lexikálnu časť dotazníkov s dôrazom na porozumenie slovnéj zásoby.

Zisťovanie porozumenia a produkcie slovnéj zásoby je v TEKOS I rozdelené do niekoľkých častí: subtest *Porozumenie prvých výpovedí*, ktorý obsahuje 3 neverbálne reakcie dieťaťa na jemu adresované výpovede, subtest *Porozumenie reči dospelých*, ktorý obsahuje 32 najčastejších výpovedí, extrahovaných z reči orientovanej na dieťa, ktorými sa rodičia obracajú na svoje malé deti, 16 subtestov v časti *Prvé slová* rozdelených podľa lexikálno-sémantických domén, tematických okruhov, na: zvuky zvierat a z okolia (21 položiek), zvieratá (reálne i hračky) (42), dopravné prostriedky (reálne i hračky) (8), hračky (11), jedlá a nápoje (30), oblečenie (18), časti tela (17), nábytok (6), malé predmety (36), miesta a veci vonku (20), ľudia (13), iné slová (14), činnosti a stavy (44), vlastnosti (11), iné pomenovania osôb a vecí (7), miesto (9). V týchto subtestoch ide o konceptuálne slová, resp. slovné spojenia, t. j. sleduje sa porozumenie a produkcia prevažne konceptuálnej zložky pomenovania s možnosťou variability jeho fonematickej realizácie. Celkovo ide o 309 položiek. Zisťuje sa aj porozumenie a produkcia viacslovných výpovedí v subteste *Viacslovné vyjadrenia* (24 položiek). V teste je v každom tematickom okruhu a v časti *Viacslovné vyjadrenia* ponúknutá istá suma slov alebo výpovedí a rodič sa rozhoduje, či jeho dieťa dané slovo „rozumie a hovorí“, „rozumie“ alebo „nerozumie“, pričom má možnosť len jedného výberu. V časti *Porozumenie prvých výpovedí* má rodič len možnosť áno/nie a v časti *Porozumenie reči dospelých* má rodič len možnosť označiť, či dieťa danú výpoveď rozumie. TEKOS II umožňuje skúmať porozumenie a produkciu slovnéj zásoby v 20 subtestoch rozdelených podľa lexikálno-sémantických, pragmatických a gramatických kritérií na: zvuky zvierat a z okolia (16 položiek), zvieratá (reálne i hračky) (64), dopravné prostriedky (reálne i hračky) (26), hračky (24), jedlá a nápoje (57), oblečenie (25), telo (28), bývanie (23), malé predmety (60), miesta a veci vonku (41), ľudia (24), činnosti a stavy (107), vlastnosti (27), iné pomenovania osôb a vecí (20), miesto (16), otázky (9), množstvo (6), príslovky (17), kontakt a postoje (11), spojky (9). Aj v tomto prípade ide o skúmanie konceptuálnych slov. Celkovo ide o 610 položiek.

Pri vyhodnocovaní získaného materiálu sme postupovali kvantitatívnymi aj kvalitatívnymi metódami. Zisťovali sme pre dotazník TEKOS I a TEKOS II a pre každé dieťa osobitne:

- priemerný index osvojenia slovnéj zásoby v príslušnom mesiaci, ktorý sme získali tak, že označenej položke „nerozumie“ sme priradili 1 bod; položke „rozumie“

⁶ Od r. 2019 sa test stal súčasťou Štandardu vyšetrení psychomotorického vývinu detí pri 2. – 11. preventívnej prehliadke v primárnej starostlivosti (Matušková & Prokopová, 2019).

2 body a položke „rozumie a hovorí“ 3 body a vypočítali sme priemernú hodnotu za každý mesiac; tieto indexy vytvorili longitudinálnu líniu osvojenia slovnej zásoby v sledovanom období u každého dieťaťa aj vo vzájomnom porovnaní oboch detí;

- osobitne sme sa zamerali na longitudinálne sledovanie pomeru neporozumenia, porozumenia a produkcie slovnej zásoby a na porovnanie aktívnej (údaje pre označenú položku „rozumie a hovorí“) a pasívnej (údaje dovedna pre označené položky „rozumie“ a „rozumie a hovorí“) u každého dieťaťa a vo vzájomnom porovnaní detí;
- priemerný index osvojenia príslušného slova alebo výpovede, kde sme postupovali rovnakým spôsobom označenia a index sme vypočítali pre príslušné slovo/výpoved' vo všetkých sledovaných mesiacoch; slová/výpovede v jednotlivých mesiacoch sme usporiadali ako celok aj podľa jednotlivých tematických skupín zostupne a zistili sme tak longitudinálnu postupnosť osvojovania jednotlivých lexikálnych jednotiek u každého dieťaťa aj vo vzájomnom porovnaní oboch detí; tieto údaje boli východiskom kvalitatívneho porovnania osvojovania slovnej zásoby u oboch detí.

Vzhľadom na rozsah štúdie sústredíme pozornosť predovšetkým na incipientnú lexiku, teda na údaje z dotazníka TEKOS I.

Dotazník vo všetkých mesiacoch veku oboch detí vyplňala ich mama pravidelne v období tesne po dovŕšení príslušného mesiaca, teda v deň narodenín alebo tesne po ňom⁸. Minimálny počet položiek ostal nevyplnený. Objavili sa prípady, keď došlo k regresívnemu označeniu niektorých položiek, to znamená, že položky v následných mesiacoch sa hodnotili nižším stupňom osvojenia ako v predchádzajúcich mesiacoch, napr. položka označená v jednom mesiaci ako „rozumie“ sa v následnom mesiaci hodnotila ako „nerozumie“. Takýchto položiek bolo viac u staršieho dieťaťa (32) ako u mladšieho (8). Odráža to jednak spôsob matnej reflexie, keď sa sústredila na situáciu v príslušnom hodnotenom mesiaci, ale zároveň to poukazuje aj na vývinovú dynamiku osvojovania príslušných položiek, keď vývin nie je vždy priamočiary, ale možno v ňom nájsť aj prvky stagnácie (porov. Kapalková, 2009).

3 VÝSLEDKY

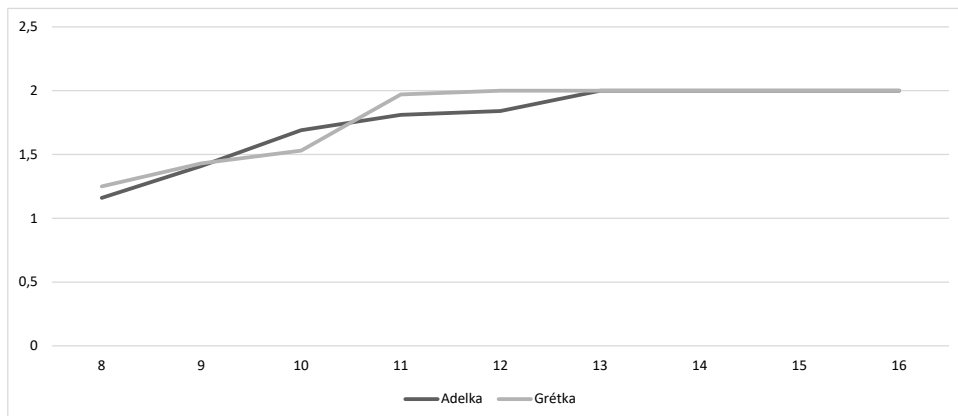
V subteste *Porozumenie prvých výpovedí* obidve deti dosiahli stropové hodnoty už v prvom mesiaci merania, t. j. v 8. mesiaci svojho veku. Neverbálne reagujú na oslovenie svojím menom, na upozornenie, zákaz, varovanie (*nono*), resp. na lokalizačnú otázku *Kde je mama/tato?* V subteste *Porozumenie reči dospelých* (graf 1) Adelka postupuje vo vývine porozumenia rovnomernejšie, u Grétky sme zaznamenali skokový vývin v rozmedzí 11. a 12. mesiaca. Stropové hodnoty, teda porozumenie všetkých výpovedí, dosiahla Grétka v 12. mesiaci, keď k dovtedy porozumeným 31 výpovediam doplnila poslednú *Ideš na koníka (na plecía)?*. Adelka dosiahla stropové hodnoty o mesiac neskôr, keď k predtým porozumeným 27 výpovediam pridala posledných 5 výpovedí, medzi ktorými je aj výpoveď zhodná s poslednou porozumenou Grétkinou *Ideš na koníka (na plecía)?* Medzi prvými porozu-

⁷ Porov. pravidiel pre výpočet aktívnej a pasívnej slovnej zásoby in Kapalková et al., 2010a.

⁸ Za vyše šesťročnú systematickú prácu vyslovujeme mame oboch dievčat veľké poďakovanie.

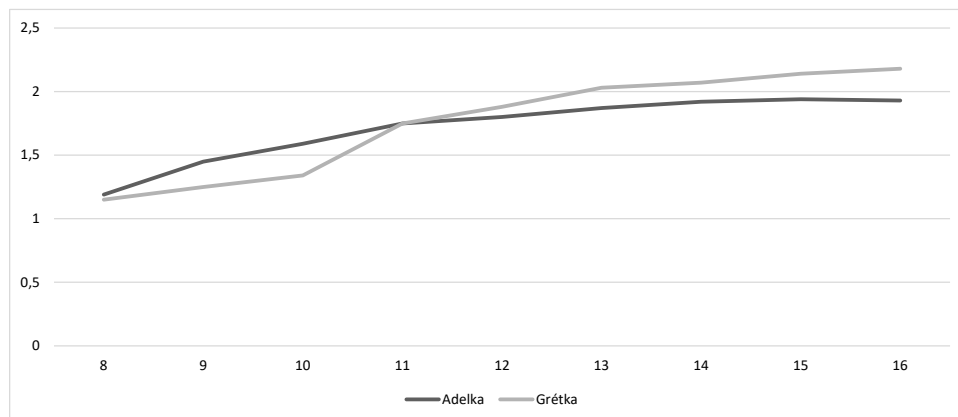
menými výpoveďami s priemerným indexom porozumenia 2,0 (t. j. deti rozumejú tieto výpovede od začiatku merania) sú dve identické výpovede. Z Adelkiných 5 a Grétkiných 9 sú to *Nono (nesmieš)!* a *Otvor veľkú pusu (ham)!*.

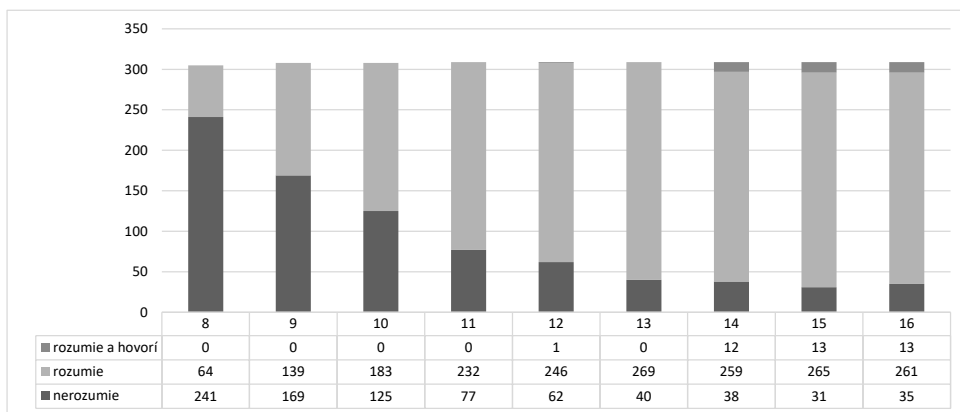
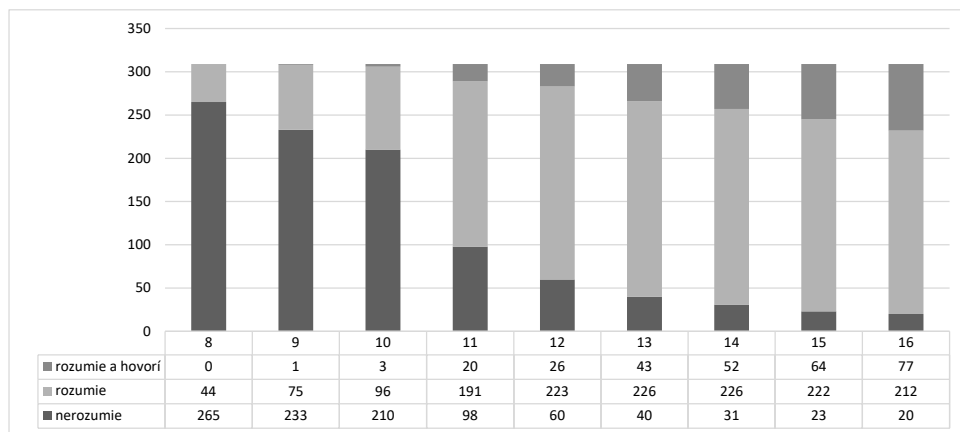
Graf 1: Priemerný index porozumenia reči dospelých



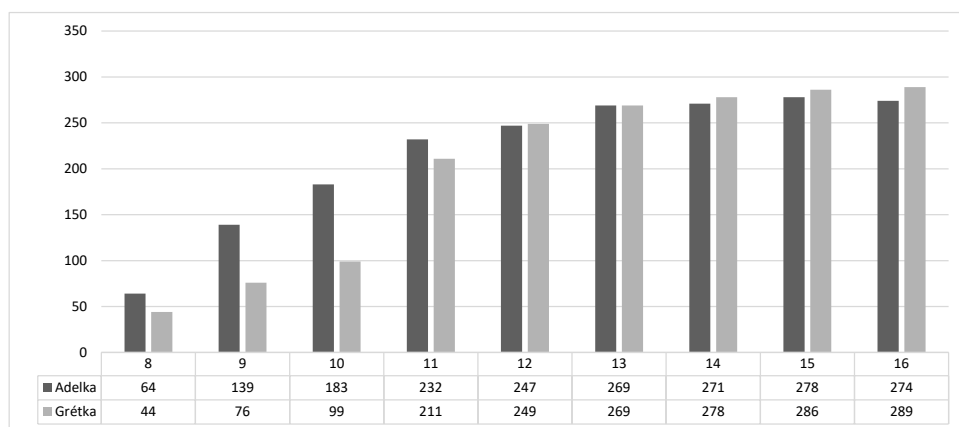
Porovnanie priemerných indexov osvojenia slovnéj zásoby v subtestoch *Prvé slová* (grafy 2 – 4; celkovo sledovaných 309 položiek) indikuje rýchlejší vývin v osvojovaní si slovnéj zásoby u Grétky daný skorším nástupom produkcie.

Graf 2: Priemerný index osvojenia prvých slov (TEKOS I)



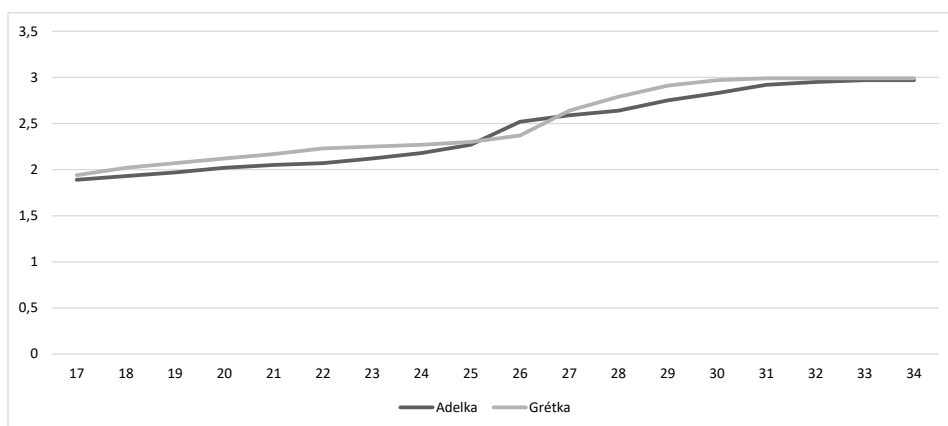
Graf 3: Vývinová longitúda osvojovania prvých slov – Adelka (TEKOS I)**Graf 4: Vývinová longitúda osvojovania prvých slov – Grétka (TEKOS I)**

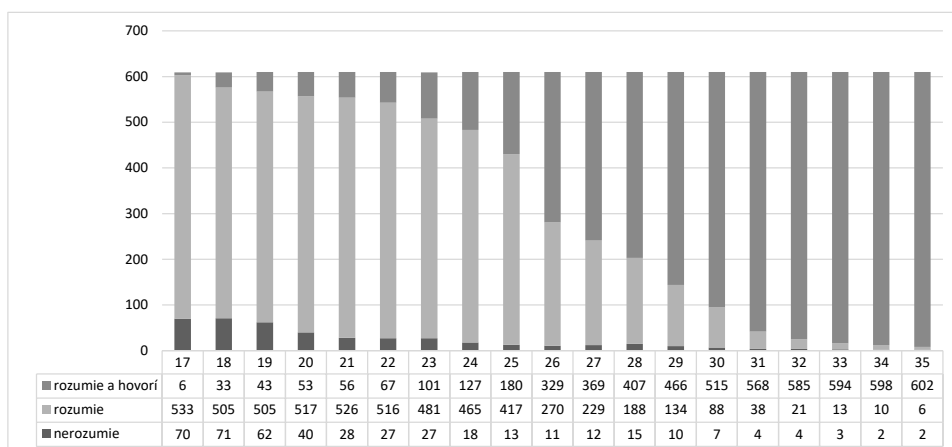
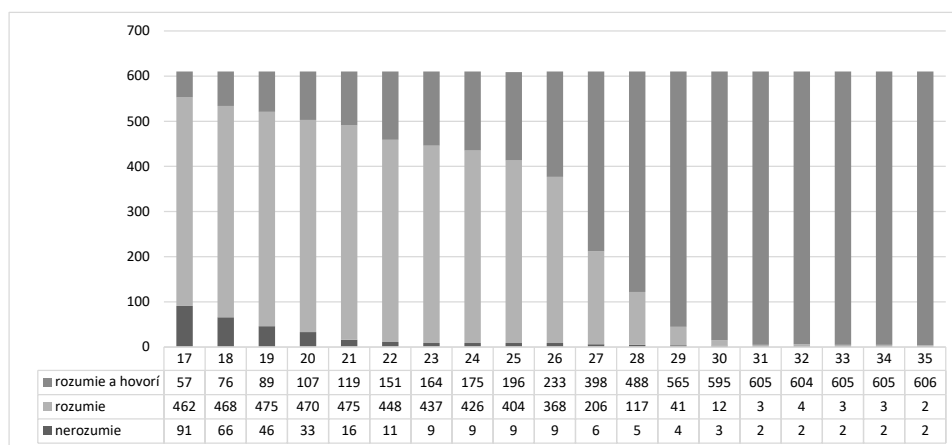
Prvé slovo sa u Grétky objavuje v 9. mesiaci (*mama*), u Adelky v 12. mesiaci (interjekcia *mú* na označenie kravy). Na konci merania TEKOS I Grétka produkuje 77 slov, Adelka len 13, pričom všetky produkované slová Adelky sú interjekcie zo skupiny zvuky zvierat a z okolia. Všetky tieto interjekcie patria aj do inventára produkcie Grétky, pričom v 16. mesiaci produkované slová zahŕňajú u Grétky širší repertoár interjekcií, substantív vrátane proprií, adjektív, verb a personálneho zámena *ja*. Hoci aktívna slovná zásoba (položka „rozumie a hovorí“) rýchlejšie pribúda u Grétky, rozdiely v náraste pasívnej slovnej zásoby určovanej ako súčet položiek „rozumie“ a „rozumie a hovorí“ sú v podstate nevýrazné, ba vo fáze minimálnej produkcie zhruba do 11. mesiaca je nárast porozumenia u Adelky výraznejší. V 13. mesiaci je pasívna slovná zásoba u oboch dievčat početne (nie kvalitatívne) identická (graf 5).

Graf 5: Porovnanie vývinu pasívnej slovnej zásoby (TEKOS I)

Akcelerovanejší vývin porozumenia u Adelky dokazujú aj údaje o priemernom intervale medzi zaznamenaným neporozumením lexikálnej jednotky („nerozumie“) a jej porozumením („rozumie“), ktorý je u Adelky 2,3 mesiaca a u Grétky 3,2 mesiaca. Interval medzi porozumením a produkciou („rozumie a hovorí“) je, pochopiteľne, menší u Grétky a bližší intervalu porozumenia: 3,8 mesiaca. U Adelky je to 5,8 mesiaca.

Podobnú tendenciu akcelerovanejšieho vývinu v osvojovaní slovnej zásoby ukazujú aj výsledky získané z údajov TEKOS II (grafy 6 – 8; celkový počet sledovaných položiek 610). Grétka po celý čas merania mierne akceleruje v produkcii, no v posledných dvoch mesiacoch merania sa mierou osvojenej slovnej zásoby dievčatá k sebe približujú a dosahujú takmer stropové hodnoty.

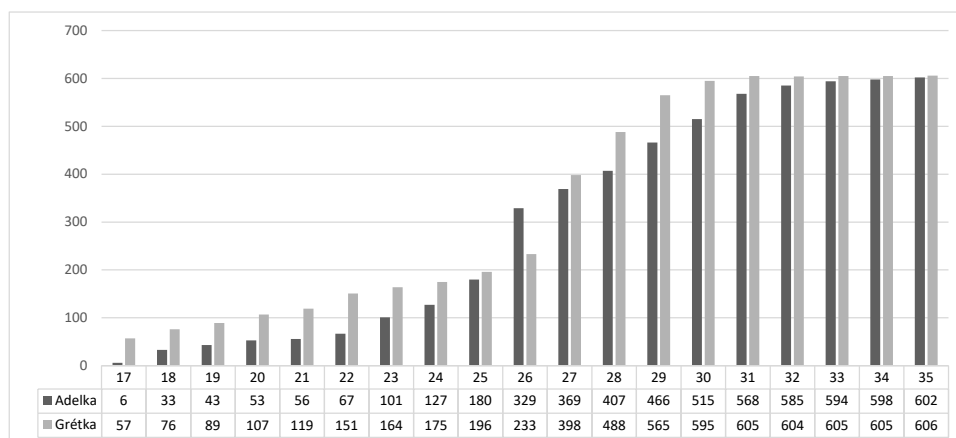
Graf 6: Priemerný index osvojenia slovnej zásoby (TEKOS II)

Graf 7: Vývinová longitúda osvojovania slovnnej zásoby – Adelka (TEKOS II)**Graf 8: Vývinová longitúda osvojovania slovnnej zásoby – Grétko (TEKOS II)**

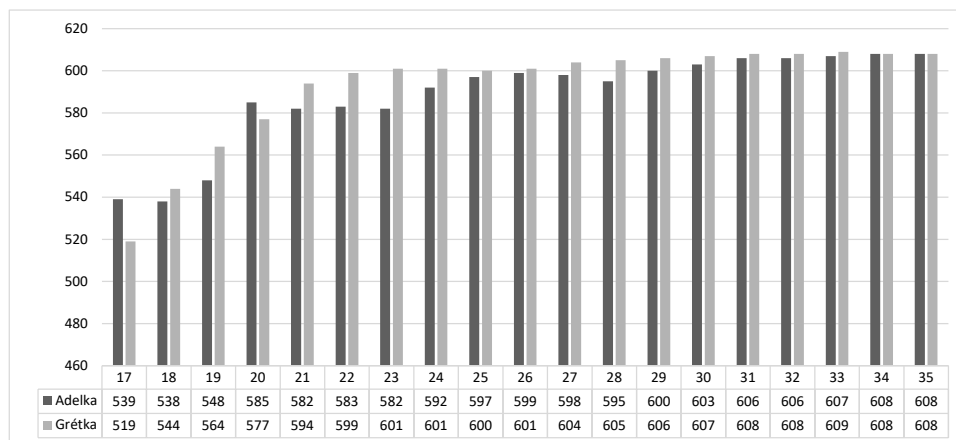
Skokový posun v miere osvojenej aktívnej slovnnej zásoby nastáva u oboch dievčat približne rovnako: u Adelky je to medzi 25. a 26. mesiacom, keď dochádza k nárastu produkovaných lexikálnych jednotiek o 149; u Grétky je to medzi 26. a 27. mesiacom, keď dochádza k nárastu produkovaných slov o 165 slov pri približne rovnakom priemernom mesačnom náraste 32 slov u Adelky a 33 slov u Grétky⁹. V pasívnej slovnnej zásobe sa vzájomné priblíženie uskutoční už skôr, zhruba od 30. mesiaca (grafy 9 – 10). Grétke k stropovej hodnote 610 lexikálnych jednotiek od 23. mesiaca chýba menej ako 10 slov; Adelke chýba menej ako 10 slov od 29. mesiaca. Obidve dievčatá na konci meraného obdobia nerozumejú dve položky: *krstný otec*, *krstná mama*.

⁹ Tento explozívny nárast slovnnej zásoby, ktorý nastáva medzi 17. až 30. mesiacom možno pokladať za tzv. špurt slovnnej zásoby (vocabulary spurt; Vokabelspurt). Porov. napr. Szagun, 2011; Smolík & Seidlová Málková, 2014.

Graf 9: Porovnanie vývinu aktívnej slovnnej zásoby (TEKOS II)



Graf 10: Porovnanie vývinu pasívnej slovnnej zásoby (TEKOS II)



Ďalšiu komparáciu výsledkov získaných na základe TEKOS I sme založili na (i) porovnaní slovnnej zásoby oboch detí usporiadanej zostupne podľa indexu osvojenia a (ii) na základe osvojovania lexikálnych jednotiek podľa tematických skupín.

(i) Porovnali sme lexikálne jednotky s najvyšším priemerným indexom osvojenia (od hodnoty 2, teda plného porozumenia vyššie) a lexikálne jednotky s najnižším priemerným indexom osvojenia (od hodnoty 1,11 nižšie, t. j. tie jednotky, ktoré vykazujú v prevažnej väčšine alebo výlučne označenie položky „nerozumieť“). V prvých lexikálnych jednotkách s najvyšším indexom osvojenia (index osvojenia 2,33 a 2,11) sa u Adelky objavujú dve substantíva *mama* a *stará mama* (realizované ako *baba*) a zvyšok tvoria interjekcie (*hav* (pes), *mňam*, *mňau* (mačka), *mú* (krava), *au* (lev), *bé* (ovca), *hú* (sova), *vú* (vysávač), *bác/bum* a *fuj*; u Grétky sú to jednotky *mama* s indexom osvojenia 2,89; *otec*, *starý otec*, realizovaný ako

dedo s indexom osvojenia 2,78; *hav* (*pes*), *mňau* (*mačka*), *mačka*, *pes/havo*, *jedlo/ham*, *voda*, *stará mama* (*baba*), *ešte* s indexom osvojenia 2,67; prevažujú substantíva, čiastočne interjekcie a partikula *ešte*. U Adelky je však konceptuálne rozvrstvenie pestrejšie, sú to interjekcionálne realizované substanciálne koncepty, ako aj interjekcionálne realizovaný činnostný koncept *bác/bum* a kvalitatívny koncept *fuj*. U Grétky prevažujú substanciálne koncepty a lexikálna jednotka vyjadrujúca sémantickú kategóriu rekurzívnosti (*ešte*). Na opačnom póle neporozumenia sú v oboch prípadoch zastúpené substantíva s pestrým zastúpením, pričom Adelka vykazuje 32 lexikálnych jednotiek s indexom osvojenia 1,0 a Grétku 22 takýchto jednotiek. Z nich 13 je u oboch dievčat identických: *bobrík*, *búda*, *garáž*, *guláš*, *kostol*, *krstná mama*, *krstný otec*, *kukučka*, *park*, *pieskovisko/piesok*, *pršiplášť*, *pumpa*, *záhrada/pole*. Sú to lexikálne jednotky a koncepty, s ktorými majú dievčatá menšiu empirickú skúsenosť. Z týchto lexikálnych jednotiek podľa údajov z TEKOS II však už obe dievčatá v prvých dvoch mesiacoch rozumejú položkám *pieskovisko/piesok*, *pršiplášť* (obe v 17. mesiaci), *búda* (Adelka v 17., Grétku v 18. mesiaci), postupne majú v neskorších mesiacoch v pasívnej slovnej zásobe všetky lexikálne jednotky, u Adelky patria všetky tieto slová do repertoáru pasívnej slovnej zásoby v 29. mesiaci; Grétku v dvoch prípadoch prechádza priamo od hodnotenia „nerozumie“ k „rozumie a hovorí“ pri položkách *kukučka* (31. mesiac) a *guláš* (32. mesiac). Výnimku tvoria dvojslovné pomenovania *krstná mama*, *krstný otec*, ktoré sú jedinými položkami, ktorým deti nerozumejú ani na konci merania v 36. mesiaci, keďže u obidvoch tieto denotáty absentujú. Na mieru zastúpenia rečového okolia dieťaťa pri osvojovaní slovnej zásoby a jeho vlastnej empirie poukazujú napríklad také položky, ako sú *cumel/dudel*, *kamera*, *natáčať*. Adelka používala cumlík od raného detstva do 4 rokov, Grétku ho nepoužívala vôbec. Adelka vykazuje porozumenie položky *cumel/dudel* od začiatku merania v 8. mesiaci, produkovať začína toto slovo v 23. mesiaci; Grétku vykazuje porozumenie až v 15. mesiaci a produkciu v 24. mesiaci. Keďže pri Adelke sa vyhotovovali pozorovania komunikácie medzi ňou a mamou pomocou videokamery v podstate od narodenia každý mesiac, slovo *kamera* Adelka rozumie v 10. mesiaci a produkuje ho od 31. mesiaca. Podobne rozumie verbu *natáčať* už od 10. mesiaca a produkovať ho začína až v 32. mesiaci. Pri Grétke sa tieto systematické záznamy nevyhotovovali, čo je pravdepodobne príčinou, prečo slovu *kamera* rozumie až v 27. mesiaci a produkuje ho v 30. mesiaci, podobne verbu *natáčať* rozumie až od 20. mesiaca so začiatkom produkcie v 28. mesiaci.

(ii) Pri záznamoch z TEKOS I sme porovnávali aj mieru osvojenia lexikálnych jednotiek podľa indexu osvojenia v jednotlivých tematických skupinách ako celkoch (tabuľka 1).

Tab. 1: Priemerný index osvojenia v tematických skupinách slovnej zásoby ako celkoch (TEKOS I)

Adelka		Grétko	
zvuky zvierat a z okolia	1,98	zvuky zvierat a z okolia	2,18
iné slová	1,97	iné slová	2,13
časti tela	1,89	ľudia	1,95
miesto	1,88	časti tela	1,89
činnosti a stavy	1,82	zvieratá	1,87
nábytok	1,79	činnosti a stavy	1,77
iné pomenovania osôb a vecí	1,79	nábytok	1,76
ľudia	1,76	dopravné prostriedky	1,75
oblečenie	1,74	miesto	1,74
malé predmety	1,64	iné pomenovania osôb a vecí	1,72
zvieratá	1,63	vlastnosti	1,69
hračky	1,62	jedlá a nápoje	1,66
vlastnosti	1,61	malé predmety	1,55
dopravné prostriedky	1,59	hračky	1,54
jedlá a nápoje	1,56	oblečenie	1,54
miesta a veci vonku	1,44	miesta a veci vonku	1,35

Porovnaním indexu osvojenia slovnej zásoby v jednotlivých tematických skupinách ako celkoch zisťujeme zhodu pri osvojovaní slovnej zásoby v skupinách s najvyšším indexom osvojenia, a to zvuky zvierat a z okolia (všetko interjekcie) a iné slová, čo sú v podstate všetky interjekcie alebo partikuly (iné slová: *aha, áno, bác/bum, dobre, ešte, fuj, haló, kuk, moja, nič, nie, nono, pápá, tak/no*), ako aj časti tela. Priemerný index osvojenia nad 1,8 vykazuje Adelka v tematických skupinách miesto a činnosti a stavy, Grétko v skupinách ľudia a zvieratá. Aj tento údaj signalizuje pestrejšiu konceptuálnu schému Adelky pri osvojovaní incipientnej slovnej zásoby. Najnižšiu mieru osvojenia vykazujú obe dievčatá v skupine miesta a veci vonku.

Tabuľka 2 zachytáva porovnanie osvojovania jednotlivých lexikálnych jednotiek osobitne, a to tak, že v jednotlivých tematických skupinách zachytávame tú slovnú zásobu, ktorú si ako súčasť pasívnej slovnej zásoby v porozumení (položka „rozumie“) dievčatá osvojujú najskôr, ako aj tú, ktorú si osvojujú najneskôr, prípadne ju nemajú osvojenú vôbec (položka „nerozumie“). V jednotlivých tematických skupinách uvádzame pri lexikálnych jednotkách mesiac najskoršieho, ako aj najneskoršieho porozumenia a zároveň aj príslušný index osvojenia. Neosvojené jednotky majú index osvojenia (1). Na tomto základe sledujeme spoločné tendencie osvojovania sledovaním prienikových jednotiek medzi oboma deťmi a uvádzame pri každej skupine aj percento zastúpenia prienikových jednotiek z celkového počtu zaznamenaných jednotiek.

Tab. 2: Osvojovanie lexikálnych jednotiek podľa tematických skupín (TEKOS I)

porozumenie				
	najskôr		najneskôr	
	Adelka	Grétko	Adelka	Grétko
zvuky zvierat a z okolia	8. mesiac: hav (pes), mňam, mňau (mačka) (2,33), bé (ovca) (2,11), kiki/kikiriki (kohút), klopanie jazykom (koník) (2), brum (medveď) (1,89); 9. mesiac: mú (krava) (2,33), au (lev) (2,11), hú (sova), čľup, pip/pipi (slepka) (1,89)	8. mesiac: hav (pes), mňam (2,67), mňau (mačka) (2,56), mú (krava) (2,33), čľup (2); 9. mesiac: klopanie jazykom (koník) (2,56), bé (ovca) 2,54, mé (koza) (2,11)	14. mesiac: sss (had) (1,22)	11. mesiac: sss (had) (1,67)
%	58,3	77,8	100	100
zvieratá	8. mesiac: mačka, medveď/maco, pes/havo (2); 9. mesiac: kačka, kohút, krava, kuriatko/slepka, lev, ovečka, papagáj, prasa, slon, sova, tiger, žirafa, koník (1,89)	8. mesiac: mačka, pes/havo (2,67), krava (2,56); 9. mesiac: koník (2,56), ovečka (2,44), koza (2,25), medveď/maco (2,22), kačka (2), korytnačka (1,89)	16. mesiac: had (1,11); bobrík, krtko, kukučka, labuť, tuleň (1)	14. mesiac: mucha (1,33); bobrík, kukučka (1)
%	37,5	66,67	40	100
dopravné prostriedky	11. mesiac: auto, vlak (1,67)	11. mesiac: auto (2,22), lietadlo (2), vlak (1,78)	12. mesiac: autobus, bicykel, lietadlo, motorka, traktor, trojkolka (1,56)	14. mesiac: trojkolka (1,33)
%	100	66,67	16,67	100
hračky	8. mesiac: kocka, lopta/gól (2); 9. mesiac: bábika, bubon (1,89)	9. mesiac: kocka, lopta/gól (1,89)	16. mesiac: bublina/bublifuk (1,11); dráčik (1)	16. mesiac: dráčik (1,11); formička (1)
%	50	100	50	50
jedlá a nápoje	8. mesiac: jedlo/ham, kaša, voda (2); 9. mesiac: banán, jablko, mlieko, mrkva, piškóta (1,89)	8. mesiac: jedlo/ham, voda (2,67), banán (2,11), mlieko, rožok (2); 9. mesiac: jogurt (1,89)	15. mesiac: džús (1,22); čokoláda, guláš, kakao, kompót, krupica (1)	15. mesiac: hrach, kakao, keksík (1,22); guláš (1)
%	50	66,67	16,67	25

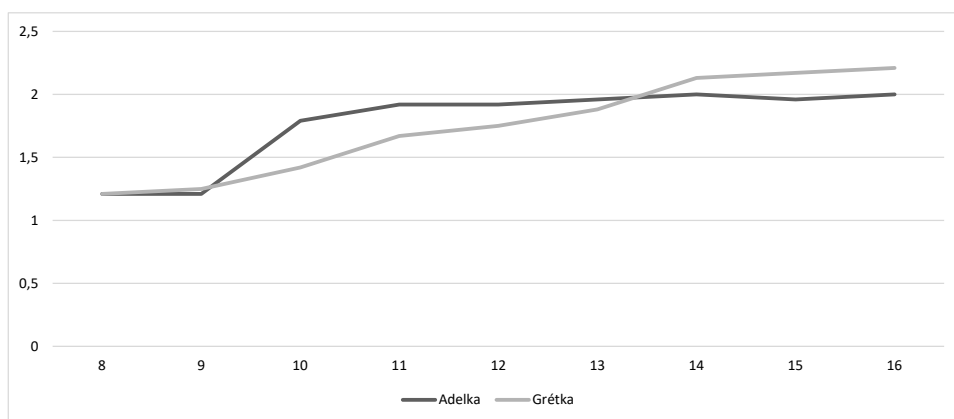
porozumenie				
	najskôr		najneskôr	
	Adelka	Grétka	Adelka	Grétka
oblečenie	8. mesiac: čiapka, pančuchy, papučky, plienka, ponožky, pyžamo (2) 9. mesiac: body, nohavice/gate, tepláky, topánky (1,89)	8. mesiac: plienka (2)	15. mesiac: šál (1,11) pršiplášť (1)	16. mesiac: košeľa (1,11) pršiplášť (1)
%	10	100	50	50
časti tela	8. mesiac: jazyk, noha, nos, ruka, ústa/pusa, zuby (2); 9. mesiac: bruško, oko, prsty, pupok, ucho, vlasy, zadok (1,89)	8. mesiac: bruško, jazyk, noha, prsník, prsty, ruka, ústa/pusa, zuby (2); 9. mesiac: nos, pohlavné orgány, pupok, ucho, zadok (1,89)	11. mesiac: kolienko (1,67)	11. mesiac: kolienko, rana/boľavé miesto, vlasy (1,67)
%	84,62	84,62	100	33,33
nábytok	8. mesiac: televízor (2); 9. mesiac: posteľ, práčka (1,89)	9. mesiac: lampa, posteľ, práčka (1,89)	11. mesiac: rádio (1,56)	12. mesiac: rádio (1,56)
%	66,67	66,67	100	100
malé predmety	8. mesiac: cumel/ dudel, liek/kvapky/ sirup, miska/mištička, zástrčka/elektrika (2); 9. mesiac: kľúče, smeti, svetlo, taška, telefón, váha, vankúš, vysávač, zvonček (1,89)	8. mesiac: liek/ kvapky/sirup (2); 9. mesiac: telefón (2,22), svetlo (2)	14. mesiac: lopata/ lopatka (1,11) sviečka/kahanček, dáždnik, palica, pena, pumpa (1)	16. mesiac: lopata/ lopatka (1,11) kamera, pumpa, váza (1)
%	23,08	100	33,33	50
miesta a veci vonku	9. mesiac: bazén/ kúpalisko, plaváreň, slniečko, tma, vonku (1,89)	10. mesiac: domov, vonku (1,78)	15. mesiac: značka (1,11); bída, garáž, jasle/ škola, kostol, park, pieskovisko/piesok, záhrada/pole (1)	15. mesiac: sneh (1,22); bazén/kúpalisko, bída, garáž, kostol, park, pieskovisko/ piesok, plaváreň, záhrada/pole (1)
%	0	0	75	66,67

porozumenie				
	najskôr		najneskôr	
	Adelka	Grétko	Adelka	Grétko
Iudia	8. mesiac: mama, stará mama (2,11), otec, starý otec, teta, vlastné meno dieťaťa (2) 9. mesiac: lekár/lekárka (1,89), vlastné mená príbuzných a blízkych osôb (1,78)	8. mesiac: mama (2,89), otec, starý otec (2,78), stará mama (2,67), vlastné mená príbuzných (2,56), vlastné meno dieťaťa (2,22); 9. mesiac: vlastné mená blízkych osôb (2)	11. mesiac: dievča, chlapec (1,78); krstná mama, krstný otec (1)	14. mesiac: teta, ujo (1,44), dievča, chlapec, lekár/lekárka (1,33); krstná mama, krstný otec (1)
%	77,78	100	100	57,14
iné slová	8. mesiac: báb/bum, fuj (2,11), aha, áno, kuk, moja, nie, nono, pápá (2), ešte (1,89); 9. mesiac: dobre, haló, tak/no (1,89)	8. mesiac: ešte (2,67), báb/bum, nono (2,44), fuj (2,33), nie, kuk (2,22) 9. mesiac: pápá (2,33), haló (2,22), aha, moja, tak/no (1,89)	10. mesiac: nič (1,78)	11. mesiac: nič (2), dobre (1,67)
%	84,62	100	100	50
činnosti a stavy	8. mesiac: cikať, čítať, jesť, kakať, kúpať, ležať, otvoriť, piť, spať, ťahať, zatvoriť (2), sedieť (1,89); 9. mesiac: búchať, cvičiť, česať, čistiť, hrýzť/žuvkať, kopáť, kvapkať, nie je/není, obuť, variť, nefunguje/nedará sa/nejde (1,89)	8. mesiac: jesť, kakať (2,22), cvičiť, kopáť, piť, ťahať (2); 9. mesiac: búchať, kúpať, ležať, zatvoriť (1,89)	14. mesiac: skákať (1,11)	12. mesiac: cúvať, česať, je/bude (1,56)
%	43,48	100	0	0
vlastnosti	11. mesiac: horúci, krásny, malý, pekný, prázdny, špinavý, taký, veľký (1,67)	9. mesiac: taký, veľký (1,89)	13. mesiac: červený, modrý, zelený	13. mesiac: červený, modrý, zelený
%	25	100	100	100
iné pomenovania osôb a vecí	8. mesiac: my, tu (2)	11. mesiac: ja (2,11), my, to, toto, tu, ty (1,67)	11. mesiac: ja, ten, ty (1,67)	12. mesiac: ten (1,56)
%	100	33,33	33,33	100
miesto	8. mesiac: kde je, tu (2) 9. mesiac: dole/dolu, hore, preč, tam (1,89)	8. mesiac: dnu (2)	10. mesiac: dnu, tuto, von (1,78)	11. mesiac: preč, tam, tu, tuto, von (1,67)
%	0	0	66,67	40

V každej tematickej skupine sa objavujú prienikové lexikálne jednotky tak v najskoršej (s výnimkou lexiky v skupinách miesta a veci vonku a miesto) aj v najneskoršej (s výnimkou verb v skupine činnosti a stavy) skupine porozumenia. Priemerné percento prieniku v najskoršej slovnej zásobe je u Adelky 50,69% a u Grétky 72,65%. V najneskoršie osvojenej slovnej zásobe je percento zastúpenia prienikových jednotiek vyrovnanjšie, u Adelky 61,35% a u Grétky 63,88%. Tieto údaje potvrdzujú zistenia o širšom zábere lexiky v porozumení Adelky oproti Grétke. Zároveň sa ukazuje, že najmenej polovica pasívnej slovnej zásoby v najranejšom období zrkadlí podobné jazykové vnímanie sveta u oboch súrodencov.

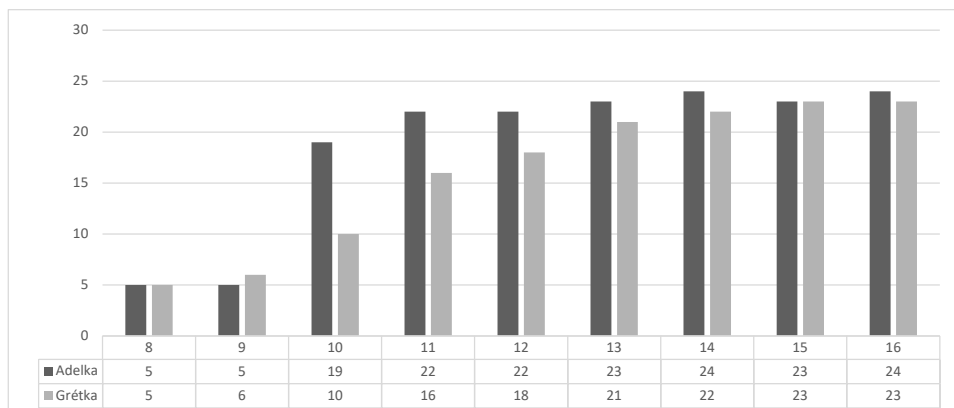
Subtest *Viacslovné vyjadrenia* obsahuje 24 výpovedí kopírujúcich štruktúru aj lexikálne obsadenie zvyčajných prvých výpovedí detí v ranom veku. Index osvojenia týchto výpovedí kopíruje tendenciu osvojovania izolovaných jednotiek slovnej zásoby (graf 11).

Graf 11: Priemerný index osvojenia viacslovných vyjadrení



Priemerný index osvojenia viacslovných vyjadrení je o niečo vyšší u Adelky (1,79) ako u Grétky (1,74), čo je dané vyššou mierou porozumenia a jeho rovnomernejším rozložením (graf 12).

Graf 12: Osvojovanie viacslovných vyjadrení v súhrne položiek „rozumie“ a „rozumie a hovorí“



Adelka ku koncu hodnoteného obdobia neprodukuje ani jednu z uvedených výpovedí, všetky však rozumie. Grétka produkuje 5 z 24 výpovedí: *kde dedo, kde je, tato je tam, tato volá, neni lopta*. Prvé 4 výpovede majú index osvojenia 2,33, posledná index 2. Prvé štyri výpovede sú zároveň zhodné s tými, ktoré vykazujú najvyšší index osvojenia u Adelky v porozumení (2). Piata výpoveď, ktorá patrí u Adelky v porozumení medzi prvé osvojené, *daj dudu*, je u Grétky jedinou výpoveďou, ktorú na konci merania nemá osvojenú vôbec a vykazujeme pri nej index osvojenia (1). Pri vyplňaní dotazníka sa uprednostnilo lexikálne obsadenie syntaktickej konštrukcie, a keďže Grétka, ktorá nepoužívala cumlík, nemala osvojenú túto lexikálnu jednotku, nerozumela ani danej výpovedi – na rozdiel od Adelky, ktorá používala cumlík od narodenia (porov. aj vyššie).

4 DISKUSIA A ZÁVERY

Zistené výsledky nás vedú k niekoľkým úvahám a záverom. Ukázalo sa, že hoci je nástroj Test komunikačného správania predovšetkým skríningovým nástrojom, ktorý vďaka existujúcim normám dokáže odstupňovane odhaliť riziká v rečovom vývine detí v ranom veku, je dobre použiteľný aj na výskum osvojovania jazyka individuálne v longitudinálnom zábere. V tomto je táto štúdia do istej miery jedinečná, keďže pokrýva celé obdobie veku detí, pre ktoré je dotazník určený. TEKOS zároveň umožnil sledovať rečový vývin detí odlišného veku na základe pevne stanovených rovnakých parametrov. Longitudinálne sledovanie rečového vývinu dvoch súrodencov rovnakého pohlavia vyrastajúcich v rovnakom socio-ekonomickom a kultúrnom prostredí jadrovej aj širšej rodiny potvrdilo tézu o predvídateľnosti, štadiálnosti a individuálnych rozdieloch v rečovom vývine (porov. Kapalková, 2009). Na predvídateľnosť rečového vývinu poukazujú zistené vývinové tendencie postupného rastu pasívnej aj aktívnej slovnej zásoby, štadiálnosť sa výrazným spôsobom potvrdila v zisteniach o akcelarovanom náraste slovnej zásoby v rozmedzí 25. – 29. mesiaca u oboch detí. Po celý čas sledovania boli v tempe osvojovania jazyka badateľné individuálne rozdiely. Najviditeľnejším rozdielom bola diferencia v náraste aktívnej slovnej zásoby u mladšieho z detí (Grétky), no zároveň výraznejším spôsobom, kvantitatívne aj kvalitatívne, vytváraný repertoár pasívnej slovnej zásoby u staršieho dieťaťa (Adelky), ktorý sa u nej prejavil aj pestrejším konceptuálnym rozsahom pasívnej slovnej zásoby. Napriek tomu, že obe deti vyrastali v rovnakom prostredí v podobnom, ale nie totožnom, interakčnom kontexte, prejavili sa v slovnej zásobe oboch detí rozdiely v ich individuálnej skúsenosti. Jednak interakčný kontext rodinného prostredia sa prípade Grétky zmenil, keďže v rodine boli už dve deti a pozornosť rodičov aj širšej rodiny sa diferencovala a rovnako sa diferencoval aj spôsob komunikácie s oboma deťmi¹⁰ vrátane toho, že s mladším súrodencom intenzívne komunikovala aj jej staršia sestra, jednak osvojovanie slovnej zásoby ovplyvnila konkrétna individuálna skúsenosť detí s mimojazykovou skutočnosťou, ako to bolo napr. pri veľmi skorom osvojení slova *cumell/dudel* u Adelky, ktorá cumlík používala od narodenia do štyroch rokov, a v oveľa neskoršom osvojení tohto slova u Grétky, čo sa prejavilo tak v položke individuálneho slova v tematickej skupine malé predmety, ako aj vo výpovedi *daj dudu* v skupine viacslovné vyjadrenia, keď u Adelky je táto výpoveď jedna z prvých, ktoré rozumie, pričom Grétka na konci merania v TEKOS I túto výpoveď nemá ani pasívne osvojenú.

¹⁰ Vplyv mladšieho súrodenca na komunikáciu s Adolkou sa nedal odsledovať, keďže patril už do obdobia, keď sa meraním pomocou TEKOS II prestalo.

Podobne je to aj v prípade substantíva *kamera* a verba *natáčať*, ktoré si Adelka osvojila oveľa skôr ako Grétka, keďže s nakrúcaním pomocou videokamery prichádzala pravidelne do kontaktu v podstate od narodenia. Individuálne rozdiely v tempe rastu slovnej zásoby sa postupom veku zmiernujú a zhruba od 30 mesiaca vyrovnávajú a v rámci TEKOS II v posledných dvoch mesiacoch dosahujú takmer stropové hodnoty. Z vlastnej skúsenosti môžeme doložiť poznatok, že vývin reči u oboch detí je lexikálne bezporuchový. Dokazujú to aj výsledky testu CLTsk¹¹ skúmajúceho porozumenie a produkciu substantív a slovies u detí predškolského veku pomocou obrázkovej metódy. Adelka vo veku 6 rokov a 7 mesiacov dosiahla v porozumení substantív 100-percentnú úspešnosť, v porozumení verb to bolo 96,88 %¹²; Grétka vo veku tesne pred dovŕšením 3. roku (dva dni pred narodeninami) dosiahla v porozumení substantív úspešnosť 100 % a v porozumení verb 50 %¹³. V produkcii Adelka s výnimkou pomenovania jednej položky pri substantívach pomenovala všetky správne; pri verbách bola úspešnosť 84,38 %. Grétka pri produkcii substantív dosiahla 53,15 % úspešnosti; pri produkcii verb (keď už pri testovaní strácala pozornosť a čiastočne odmietla spolupracovať) dosiahla úspešnosť 34,38 %.

Keďže lexikálne položky Testu komunikačného správania sú založené na konceptuálnych slovách, porovnanie lexikálneho materiálu umožňuje ukázať aj na spôsob utvárania jazykového obrazu sveta. Porovnanie materiálu z TEKOS I odhaľuje podobný spôsob jeho formovania u oboch detí, ktorý sa odrazil vo vyše 50-percentnom prieniku najskôr aj najneskôr osvojovaných lexikálnych jednotiek, resp. tých jednotiek, ktoré deti na konci sledovaného obdobia nemali ani vo fáze porozumenia zvládnuté vôbec. Výrazne sa tak ukazuje skúsenostné podložie utvárania (lexikálneho) jazykového obrazu sveta¹⁴. Na druhej strane lexika, ktorú si obe deti osvojujú pasívne aj aktívne najskôr, v sebe zahŕňa všetky položky, ktoré sa ukázali ako jadrové pri utváraní jazykového obrazu sveta detí osvojujúcich si slovenčinu zistené na báze TEKOS I na veľkej vzorke 653 detí (Slančová, 2015, 2018), a to tak v jadre slovnej zásoby, ako aj na jej periférii. Z jadra slovnej, zásoby, ktorá sa zistila ako typická pre deti osvojujúce si slovenčinu v slovenskom kultúrnom kontexte (lexikálne jednotky: *mama, hav, otec, jedlo/ham, mňam, brm/tú, pes/havo, pápá, stará mama, koník, bábica/bum, auto, starý otec, haló, mú, mňau, bábika, vlastné meno, dieťa, kuk, nono, ješ, lopta/gól*) majú všetky lexikálne jednotky u oboch detí s výnimkou položky *bábika* hodnotu indexu osvojenia 2 a viac.¹⁵ Podobne je to aj pri skupine periférnych lexikálnych jednotiek (*zelený, modrý, červený, pumpa, guláš, pršiplášť, značka, natáčať, tuleň, váza, jasle/škola, bobrík, búda, halušky, jeleň, garáž, labuť, kostol, plaváreň*), keď sa všetky lexikálne jednotky objavili aj na periférii slovnej zásoby aspoň u jedného z detí s nízkym indexom osvojenia, resp. s indexom (1), ktorý indikuje na báze TEKOS I neosvojenie si danej lexikálnej jednotky. Výnimku tvorí slovo *halušky*, ktoré má u Adelky index osvojenia 1,33 a u Grétky 1,13¹⁶.

Materiál, ktorý sa získal vyplňaním TEKOS I aj TEKOS II v longitúde, poskytuje okrem sledovania vývinu slovnej zásoby ďalšie možnosti výskumu. Núka sa porovnať osvojovanie lexikálnej zásoby a vývin gramatických kompetencií a to všetko porovnať s vývinom neverbál-

¹¹ O CLT, resp. CLTsk teste porov. Slančová & Kapalková, 2013; Haman et al., 2015; Kapalková, 2020.

¹² Nesprávne určila 1 položku.

¹³ Všetky subtesty obsahujú po 32 položiek.

¹⁴ O jazykovom obraze sveta porov. Vaňková et al., 2005; Vaňková, 2007.

¹⁵ Pri položke *bábika* má index osvojenia u Adelky hodnotu 1,67; u Grétky o niečo vyššiu 1,89.

¹⁶ Obe dievčatá obľubovali polievku s haluškami od útleho detstva.

nych prostriedkov dorozumievania a s prejavmi hry v ranom veku, čomu by sme v budúcnosti chceli venovať pozornosť.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu APVV-20-0126 *Slovná zásoba ako ukazovateľ vývinovej jazykovej úrovne monolingválnych a bilingválnych detí v predškolskom veku*.

LITERATÚRA

- Bartmiński, J. (2007). Čím se zabývá etnolingvistika? Preklad D. Lehárová. *Slovo a smysl/Word and Sense*, 4(8). <http://slovoasmysl.ff.cuni.cz/node/259>
- Berko Gleason, J. (Ed.) (1997). *The Development of language*. Allyn and Bacon.
- Clark, E. (1993). *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge University Press.
- Clark, E. (2003). *First language acquisition*. Cambridge University Press.
- Dromi, E. (1987). *Early lexical development*. Cambridge University Press.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J., Pethick, S., & Reilly, J. (1993). *The MacArthur-Bates Communicative Development Inventories: User's Guide and Technical Manual*. Brookes Publishing Co.
- Fletcher, P., & MacWhinney, B. (Eds.) (1996). *The Handbook of Child Language*. Blackwell Publishers.
- Haman, E., Łuniewska, M., & Pomiechowska, B. (2015). Designing Cross-linguistic Lexical Task (CLTs) for bilingual preschool children. In S. Armon-Lotem, S., J. Jong, & N. Meir (Eds.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment* (s. 196–242). Multilingual Matters
- Hladká, Z. (2017). Slovo. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. <https://www.czechency.org/slovník/SLOVO>
- Hoff, E. (2001). *Language development*. Thomson Learning.
- Kapalková, S. (2009). Vývin reči. In A. Kerekretiová et al., *Základy logopédie* (s. 96–112). Univerzita Komenského Bratislava.
- Kapalková, S. (2018). Gesto ako prediktor gramatiky. In D. Slančová (Ed.), *Desať štúdií o detskej reči* (s. 424–445). Veda, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Kapalková, S. (2020). *Vecný zámer k projektu APVV-20-0126 Slovná zásoba ako ukazovateľ vývinovej jazykovej úrovne monolingválnych a bilingválnych detí v predškolskom veku*. Rukopis.
- Kapalková, S., Slančová, D., Bónová, I., Kesselová, J., & Mikulajová, M. (2010a). *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Slovenská asociácia logopédov.
- Kapalková, S., Laciková, H., Slančová, D., & Helbich, M. (2010b). Test komunikačného správania TEKOS I: Gestá a slová – nový nástroj na hodnotenie komunikačnej schopnosti detí v ranom veku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 45(1), 46–62.
- Kapalková, S., Slančová, D., & Kesselová, J. (2015). Porovnávacia štúdia z vývinu reči monolingválnych a simultánne bilingválnych slovenských detí v ranom veku. *Jazyk a kultúra*, 6(23–24), 247–257.
- Kesselová, J. (2008). Sémantické kategórie v ranej ontogenéze reči dieťaťa. In D. Slančová (Ed.), *Štúdie o detskej reči* (s. 121–167). Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Kesselová, J. (2014). *Funkčno-sémantická kategória relačnosť v ranej ontogenéze reči dieťaťa hovoriaceho po slovensky*. Prešovská univerzita v Prešove. <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kesselova5>
- Kesselová, J. (2018). Genitív v ranej ontogenéze reči dieťaťa osvojujúceho si slovenčinu. In D. Slančová (Ed.), *Desať štúdií o detskej reči* (s. 446–507). Veda, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Klimovič, M., Kopčíková, M., Liptáková, L., & Vužňáková, K. (2020). *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa*. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.

- Liptáková, L., & Vužňáková, K. (2009). *Dieta a slovtvorba*. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Marchman, V. A., Dale, P. S., & Fenson, L. (Eds.) (2023). *The MacArthur-Bates Communicative Development Inventories: User's Guide and Technical Manual*. 3. vyd. Brookes Publishing Co.
- Matušková, O., & Prokopová, E. (2019). *Štandard vyšetrení psychomotorického vývinu detí pri 2. – 11. preventívnej prehliadke v primárnej starostlivosti*. https://www.health.gov.sk/Sources/dokumenty/SDTP/standardy/Primarna_pediatria/Psychomotoricky_vyvin_dietata.docx
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. et al. (2015). 24-month-old children with larger oral vocabularies display greater academic and behavioral functioning at kindergarten entry. *Child Development*, 86(5), 1351–1370.
- Ološtiak, M. (2011). *Aspekty teórie lexikálnej motivácie*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Owens, R. E. (2001). *Language development. An Introduction*. Allyn and Bacon.
- Purpura, D. J., Hume, L. E., Sims, D. M., & Lonigan, Ch. J. (2011). Early literacy and early numeracy: The value of including early literacy skills in the prediction of numeracy development. *Journal of experimental child psychology*, 110(4), 647–658.
- Silverman, R. D., & Hartranft, A. M. (2015). *Developing vocabulary and oral language in young children*. Guilford Press.
- Slančová, D. (Ed.) (2008). *Štúdie o detskej reči*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Slančová, D. (2013). Osvojovanie slovesnej lexiky v ranej ontogenéze reči. *Jazykovedný časopis*, 64(2), 109–132.
- Slančová, D. (2015). Jazykový obraz sveta v začiatkoch vývinu reči slovensky hovoriacich detí (štúdia založená na analýze Testu komunikačného správania I: slová a gestá). In P. Káša, W. Tokarski, & M. Vojteková (Eds.), *Interpretácia sveta v jazyku* (s. 163–175). Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Slančová, D. (2018). Incipientná slovná zásoba slovensky hovoriacich dievčat a chlapcov a jazykový obraz ich sveta. In D. Slančová (Ed.), *Desať štúdií o detskej reči* (s. 154–246). Veda, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Slančová, D. (Ed.) (2018). *Desať štúdií o detskej reči*. Veda, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Slančová, D., & Kapalková, S. (2013). Výskum vývinu detskej reči v slovenčine v medzinárodnom kontexte projektov COST. *Jazyk a kultúra*, 4(14).
- Slančová, D., & Kičura Sokolová, J. (2018). Vývin syntaxe v ranom veku. In D. Slančová (Ed.), *Desať štúdií o detskej reči* (s. 508–626). Veda, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Smolík, F., & Seidlová Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v predškolsnom veku*. Grada.
- Song, S., Mengmeng, S., Cuiping, K. et al. (2015). Tracing children's vocabulary development from preschool through the school-age years: An 8-year longitudinal study. *Developmental science*, 181(1), 119–131.
- Szagun, G. (2011). Učíme sa slová materinského jazyka. Ontogenetické osvojovanie slovnej zásoby. In J. Dittman, & C. Schmidová (Eds.), *Úvahy o slove. Základy lingvistiky* (s. 325–347). Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Vaňková, I. (2007). *Nádoba plná reči. Člověk, řeč a přirozený svět*. Karolinum.
- Vaňková, I., Nebeská, I., Saicová Římalová, L., & Šlédrová, J. (2005). *Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Karolinum.
- Waxman, S. R., & Laddon, E. M. (2011). Early word-learning and conceptual development: Everything had a name, and each name gave birth to a new thought. In U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development* (s. 180–208). Wiley Blackwell.

Kontakt

prof. PhDr. Daniela Slančová, CSc.

Prešovská univerzita v Prešove

Ulica 17. novembra 15

daniela.slancova@unipo.sk

JE TO PRAVDA, PRETOŽE SI TO MYSLÍM. ARGUMENTAČNÉ SCHOPNOSTI ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU V ČESKEJ REPUBLIKE

IT IS SO BECAUSE I THINK SO. ARGUMENTATIVE SKILLS OF YOUNGER PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE CZECH REPUBLIC

Klára ELIÁŠKOVÁ – Martina ŠMEJKALOVÁ

Abstrakt

Príspevok prezentuje časť výsledkov výskumu *Chápanie príčin školskej neúspešnosti učiteľmi a účinnosť pedagogických intervencií*, ktorý skúma príčiny školskej neúspešnosti žiakov základných škôl v Českej republike z rôznych disciplinárnych hľadísk. Naša výskumná časť sa zameriava na výučbu materinského jazyka a na základe analýzy získaných údajov prináša zistenia o tom, či žiaci 2. ročníka základných škôl dokážu vecne argumentovať primerane veku a či sú schopní zachovať sémantickú a logickú konzistenciu vo svojich argumentačných výpovediach týkajúcich sa neverbálneho textu. Hlavná časť príspevku bude analyzovať vzťah medzi položenými otázkami a odpoveďami žiakov a bude skúmať, či sa táto zručnosť v škole cielene rozvíja. Hoci prezentujeme výsledky výskumu realizovaného pre národné prostredie Českej republiky, očakávame jeho prínos aj v medzinárodnom kontexte. Z aplikačného hľadiska môže byť dôležitým zdrojom inšpirácie najmä pre jazykových pedagógov v krajinách bývalej sovietskej sféry vplyvu, ktorí boli často vystavení podobným didaktickým modelom.

Kľúčové slová: čeština ako prvý jazyk, národný jazyk, vyučovanie, pragmatické aspekty rečovej komunikácie, žiaci mladšieho školského veku, argumentácia, školský vzdelávací program.

Abstract

This paper presents some results of the research project *Effectiveness of Pedagogical Interventions against School Failure at Primary School*, which examines the causes of school failure in primary school pupils in the Czech Republic from a variety of educational perspectives. Our part of the research focuses on the teaching of mother tongue as a subject and, based on the analysis of the obtained data, it provides findings as to whether Grade 2 primary school pupils are able to make age-appropriate factual utterances and whether they are able to maintain semantic and logical consistency in their argumentative utterances about non-verbal text. The main part of the paper analyses the relationship between the questions that the pupils were asked and their responses to them. Also, this paper investigates whether this skill is being properly developed in primary schools. Although we present the results of a research which was carried out in the Czech Republic, we assume it may also be useful in international contexts. From the perspective of practical application, it may serve as an important source of inspiration, particularly with respect to language teachers in the countries affected by the former Soviet Union's educational policies and similar didactic models.

Keywords: Czech as first language, national language, teaching, pragmatic aspects of speech communication, younger primary school students, argumentation, school curriculum.

1 INTRODUCTION

The presented study is part of a research¹ investigating school failure among Czech students carried out by the Faculty of Education of Charles University in Prague (Czech Republic). From a rich set of research tools available, we used Czech language didactic tests (L1) to present the part of research concerning the quality of pragmatic aspects of speaking skills (communicative competence), argumentation in particular, in Grade 2 students at a Czech primary school (seven- to eight-year-old children²).

The main objective of the presented study is to find out what argumentative strategies students in the Czech Republic choose when answering a question requiring a comparison of a linear and a non-linear text, or whether they can argue at all.

1.1 CONTEXT

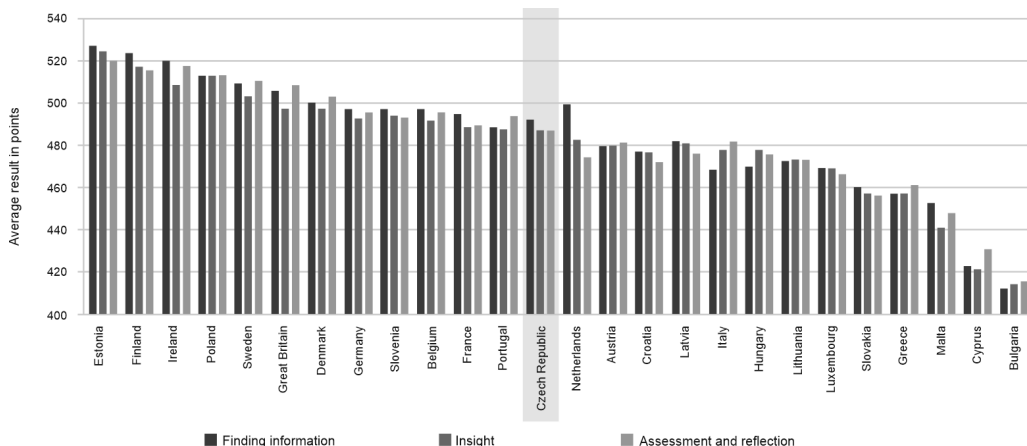
Czech students don't perform well from the knowledge and use of the national language, both in the area of factual knowledge goals (knowledge of the description of the language system, Czech grammar and lexicology and rules of Czech spelling) and in the area of procedural, applicational, attitudinal or value objectives. If one of the objectives of teaching the mother tongue as a subject is the achievement of full linguistic literacy, then Czech students fail – albeit to varying degrees (see further on p. 7) – in all areas of this complex set of knowledge, skills, abilities and attitudes related to the use of the national language (Šmejkalová et al., 2021, p. 169³). The level of knowledge of Czech spelling or the ability to write a short scientific text among the students with whom the authors of this paper come into contact on a daily basis has also declined sharply over the last 30 years.

This is also confirmed by the results of international comparative tests in Czech language (or rather, in reading literacy, which is not the same thing), where Czech students fail to improve. In 2018, they achieved almost comparable results to those in 2000, within which working with text posed the greatest difficulty (Blažek et al., 2019).

¹ The paper was written with the support of the “Effectiveness of Pedagogical Interventions against School Failure at Primary School” project with the financial support of the Ministry of Education and Science of the Czech Republic within the OP RDE CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016390 programme. We would like to thank doc. PhDr. Milada Hirschová, CSc., and doc. PhDr. Irena Šmetáčková, Ph.D. for consulting with the author.

² In Czech Republic, compulsory school attendance generally begins at the beginning of the school year following the day on which the child reaches the age of six (Education Act, S.36(1)).

³ Definition according to Šmejkalová et al. (2021, p. 169): Functional linguistic literacy is a complex set of knowledge, skills, abilities and attitudes related to the use of the mother tongue (first language) in the context of diverse communicative events in the production and reception of written and spoken communications and in the analysis and interpretation of their linguistic features. It includes the ability to recognize and understand the role of language in the society, to produce standard, concise and rhetorically functional communications in order to achieve one's own communication intents, and the willingness to think and learn about language as an integral part of the national cultural heritage.



Graph 1: EU countries' stuents' (age 15) performance on the reading process subscales (Blažek et al., 2019, p. 24)

The teaching of the national language in the Czech Republic is very knowledge-oriented in the sense of linguistic analysis on the reception side of the text and correct spelling on the production side of the text. In our latest analysis (Šmejkalová, 2023), we documented the basis of teachers' testimonies that when they talk about teaching Czech language as a subject, they mean its strongly reduced form. The development of pragmatic language skills (communicative competences) is still left aside, despite the fact that, for example, argumentative skills are one of the key outcomes of school education in a democratic schooling system (Thomas, 2022). In the Czech Republic, one can point to the popularity of "critical thinking" as an ideal objective of school education (which, however, is not being achieved and schools are criticised for it).

Targeted development of these skills requires a didactic approach that goes beyond the didactics of the mother tongue as it permeates across school education and requires consistent support in cross-curricular links. Evidence for the above assertion can be found in numerous research studies of both spoken (Davidson & Edwards-Groves, 2018; Reznitskaya et al., 2007, etc.) and written argumentation, where students' argumentative skills are viewed through the prism of various school subjects taught in lower primary school grades (e.g. Yamamoto et al., 2022; Nichols et al, 2016; Cervantes-Barraza et al., 2019, etc.).

These research studies show that students have difficulties in formulating meaningful arguments also in countries other than the Czech Republic. For example, in a recent research study on students' ability to formulate arguments in natural science education (Yamamoto et al., 2022), four main areas of argumentative difficulties were defined for 9–10-year-olds, namely

- incompleteness of components,
- inappropriateness of components,
- confusion between evidence and reasoning, and
- confusion between claim and evidence.

These four categories will also be taken into account in our qualitative analyses.

1.2 THEORETICAL BACKGROUND

The definition of the concept of an argument can be very broad. In our research, we understand the argument to be *a reason supporting a thesis* (cf. Kopecký, 2011), where the interrelation between the thesis and the argument is characterised by the argumentative function (Klein, 2007, p. 50). Klein further provides a typology of an argument in four categories, namely (a) argument as a piece of evidence that factually proves a thesis by pointing to an objective fact, (b) argument as a reason for asserting a thesis by which the speaker justifies their hypothetical claim, opinion, attitude, etc.; (c) argument as a consequence/consequence of a phenomenon denoted by the thesis, whose function is usually to influence the future action of the addressee; and (d) argument based on the expediency or convenience of the action for the addressee (Klein in Kopecký, 2011). The students in our research produced almost exclusively arguments of type a) and b) (see below), which we then analysed according to the quality of the information provided or the linguistic treatment of the argument.

In our linguistic analyses, we also relied on already verified scientific knowledge, e.g., we were interested in the frequent use of the conjunction *because* (Klein, 2009; Kopecký 2018) or the linguistic forms of argument (e.g., Kopecký, 2016, 2018, etc.). However, it is clear that arguments can take almost infinite numbers of forms and are responses to a particular linguistic spoken or written (linear or nonlinear) situation. To be functional, arguments need claims and evidence – whether explicit (e.g., personal narratives, open letters, memes, charts, graphs, etc.) or implicit (i.e., those that incorporate counterarguments and aim to refute someone else's argument).

When investigating the process of argumentation, we draw on the seminal field theoretical work of Toulmin (2003), to which many authors refer to (in the Czech Republic, e.g. Klapatek, 2008; Karlík, 2017, in Poland Szymanek, 2003, etc.). We accept most of the modern concepts in rhetoric, but also in pragmatolinguistics, which view argumentation as a linguistic act whose communicative goal is to convert something controversial into valid, or something valid in discourse into collectively valid, and at the same time as a purposeful and rational form of language functioning in linguistic interaction (Karlík, 2017). Thus, argumentation leads to justification of a claim or position (Kopecký, 2018, p. 324) and students should systematically acquire argumentative skills at school. Learning to construct strong and persuasive arguments prepares students not only to become informed and engaged language users, but also to participate in the process of effective learning, that is, to functionally develop knowledge and skills in school learning (Chen et al., 2021) and to navigate and influence everyday situations.

In psychology, argumentation is understood as a type of cognitive reasoning that uses deduction, and proceeds from premise to judgement. It is a kind of inference. Another type of argumentation is proving, which takes the opposite direction – premises are inferred from judgements. This type of argumentation is cognitively more demanding.

Previous cognitive research on students' argumentation has often focused on identifying when and how students incorporate argumentative strategies (e.g., stating positions, using evidence, making counterarguments) and argumentative schemes (e.g., claims, reasons) into their writing (Applebee et al., 1990; Kuhn & Udell, 2003). Primary school students' writing, according to the findings of these studies (ibid.), shows little

awareness of alternative perspectives through the presentation of counterarguments or refutation of opposing viewpoints, which was also evident in our research probe (e.g., solving a problem tautologically).

Worldwide, the instruction of argumentative writing has been influenced primarily by systemic functional linguistics (Halliday & Matthiessen, 1999; Martin, 1985), and it is part of school curricula almost everywhere.⁴ It has a strong tradition in Australia, for example (Thomas, 2022; Thomas & To, 2016). Students' argumentative writing is assessed in different ways in all Australian schools, but the most effective test is the NAPLAN, which was introduced in 2008 to assess the reading and mathematical literacy of every Australian student in Grades 3, 5, 7 and 9 (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA], 2016).⁵ A strong tradition of argumentative essays is known, for example, from France (Chapuis, 1998, etc.). In Czech schools, on the other hand, works based on argumentation (even at an elementary level) are practically non-existent in Czech language teaching.

2 METHODOLOGY – RESEARCH PROBLEM

Czech students have a relatively good level of linguistic knowledge of the national language, especially at the level of factual and procedural knowledge, i.e. the acquisition of concepts, knowledge of terms, and partly the ability to apply factual knowledge. Moreover, research up to date shows that students in some teaching situations struggle to come up with arguments in support of claims that require the use of procedural, conceptual or metacognitive knowledge (as understood in Bloom's revised taxonomy of cognitive goals) (Byčkovský & Kotásek, 2004) which not only contributes to the formalisation of teaching, but it can also negatively affect their capability in other contexts in the long-term (Thomas, 2022).

Students apply different methods of argumentation on a daily basis on various social networks and it is often the clumsiness in argumentation, inability to explain the reasons for actions or behaviour that is the source of broader issues (and vice versa – students can become victims of unrecognised manipulation or persuasion). We therefore hope that our research will provide further evidence for the need to strengthen emphasis on pragmatic-linguistic speech skills/communicative competences in school teaching.

2.1 RESEARCH GOAL AND QUESTIONS

As we already mentioned in the introduction (see p. 3) the main objective of our study is to find out what argumentative strategies students in the Czech Republic choose when answering a question requiring a comparison of a linear and a non-linear text, or whether they can argue at all.

⁴ Cf. e.g. www.corestandards.org/ELA-Literacy.

⁵ The written component of the NAPLAN test takes 40 minutes and involves students writing a 40-minute argumentative text. SFL-based research focuses on the connections between language devices and meanings produced in specific contexts. Such approaches are particularly useful in examining how children acquire greater control over language devices and their functions in contextual situations as they grow older.

We sought to meet this objective with sub-research questions:

- (i) What is the success rate of students in solving problems that test their argumentative skills?
- (ii) What argumentative strategies do students choose in their answers?

2.2 RESEARCH GROUP

Twenty-nine school classes participated in the study which were selected in Grade 1 and followed intensively during Grade 2 of primary school. Data collection took place in the school year 2021/2022. The research group consisted of 661 male and female students and included 323 boys (49%) and 338 girls (51%). The surveyed school classes were located in different parts of the Czech Republic, in municipalities of different sizes (small and medium towns, capital city) which had different sizes (from 18 to 29 children). The common denominator in all classes was the good instructional reputation of their teachers and the willingness of teachers, parents and children to participate in the research. In terms of methodology, as outlined above, is that of a mixed design study: ad (i) quantitative analysis, ad (b) qualitative analysis.

2.3 RESEARCH TOOL

With regard to the above specified research background, we developed a research tool in the form of a didactic test.⁶ The didactic test in the Czech language was based on the expected learning outcomes at the end of the Grade 2 of Czech primary schools and consisted of 10 tasks. These were designed to be based on the knowledge and skills expected from students in Grade 2 of primary school based on the instruction curriculum of the subject Czech language and literature (so-called “school tasks”, e.g. spelling and grammar, knowledge about language; there were 6 of them), but also to reflect the requirements of the Framework Educational Programme which, however, according to our observation tend to be of only marginal interest to teachers (so-called “non-school task”, e.g. text completion, free writing, argumentation, creating a title; there were 4 of them). The “school tasks” appear much more frequently in textbooks than “non-school tasks” and the skills and knowledge addressed by “school tasks” is much more preferred by teachers than the skills and knowledge addressed by “non-school tasks” (Šmejkalová, 2023). In formulating the test tasks, the content of the curriculum was checked against the Czech language textbooks most commonly used in schools. The proposed tests were piloted and we further refined some of the tasks based on the findings from pilot tests. The characteristics of the tests in terms of subject areas are presented in Table 1.

⁶ The test was created by Gabriela Babušová, Klára Eliášková, Olga Kučerová, and Martina Šmejkalová.

Tab. 1: Frequency of tasks covering each subject area in the didactic test in Grade 2 of primary school⁷

Subject areas	Task type		Total tasks in the test
	School	Non-school	
Grammar and lexicology	2	3	5
Spelling and phonetics	5	3	8
Production of a written communication	1	3	4
Reading comprehension	-	5	5
Argumentative skills	-	3	3

As in Chvál & Šmejkalová (2018, p. 7), we based the analysis of the internal structure of the test on the creation of “content indices”. Three indices were created:

- 1) *procedural linguistic knowledge – spelling and phonetics index*
- 2) *procedural linguistic knowledge – grammar and lexicology index*
- 3) *working with text index*

Tab. 2: Frequency of tasks according to each index

Task focus by indices	Number of tasks in the didactic test
Procedural linguistic knowledge – spelling and phonetics	8
Procedural linguistic knowledge – grammar and lexicology	5
Working with text	4

Some of the didactic test tasks are covered by multiple/different indices and also cover multiple subject areas. This is due to the fact that they have/may have multiple evaluation parameters.

As an example, we can mention the skill of writing a preposition and a full-meaning word separately (core curriculum in Grades 1 and 2). This is a very difficult subject that cuts across subject areas of phonetics and spelling as well as grammar and lexicology, as it is a single rhythmic unit/sound word [navjetvi] (meaning *on the branch* in English) that needs to be broken down into isolated units on the basis of different criteria. An additional complicating factor here is also the discrepancy between the sound form of the word and the graphic form of the word, where the sound form of the word has 8 sounds of speech, while the graphic form of the word has 7 letters (we pronounce [navjetvi] but write *na vět-vi*). It is therefore a single task (*Divide the sentence into words with vertical lines*), but it spans several subject areas and indices. Therefore, the numbers in Tables 1 and 2 do not correspond to the total number of tasks, which was 10.

⁷ The breakdown into subject areas was first used by M. Chvál in Chvál & Šmejkalová (2018).

2.4 DETAILED SPECIFICATIONS OF THE RESEARCH TOOL

For the purpose of our part of research which focused on students' argumentation and work with verbal and non-verbal text, the tasks from the subject area *Argumentative skills* under the *Working with text* index (in bold in Tables 1 and 2) were statistically significant.

In the Czech official (state) curriculum of the instruction of the Czech language, the instruction of argumentative skills is mainly text-oriented, based on close reading and involving the use of linguistic and extra-linguistic context.⁸ The basic means of developing argumentative skills is thus reading comprehension or backward analysis of model arguments. We adapted the structure of our testing to this basis.

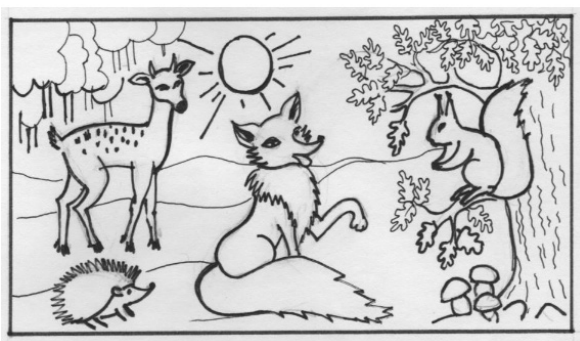
In our test, argumentative skills were addressed in Tasks 7 and 8, which were aimed at testing students' written argumentative skills (see below). We investigated whether Grade 2 primary school students are able to make age-appropriate factual arguments and whether they are able to maintain semantic and logical consistency in their argumentative claims related to non-verbal text. With this research aim in mind, we designed a complex language task in the form of the two open-ended tasks mentioned above, which mainly tested (a) the ability to understand verbal and non-verbal text and (b) the ability to answer a question correctly in an argumentative way.

The ability to apply the acquired knowledge was verified by analysing the argumentative claim (*Why do you think so?*). In doing so, we respected the expected educational outcomes, which touch on three levels of literacy (the literal comprehension level, the level of drawing conclusions and the level of applying the acquired knowledge) (Havlínová, 2017, p. 15⁹).

2.5 TASK ASSIGNMENTS

Fig. 1: Tasks 7 and 8 assignments (Grade 2)

Task 7. Read the text: *We're going for a walk in the woods today. We tread very quietly and don't make a sound. We see a fox basking happily in the sun. A perky squirrel looks at her from below. To the right of the fox, a hedgehog peeks out curiously. A shy doe watches a little timidly nearby.*



⁸ The key principle of our approach is that we accept the “problematic limitation of **text** to written speech” and we also understand visual material, i.e. “a non-verbal artefact that encodes meaning”, as a text *sui generis*. (Nekula, 2017).

⁹ Cf. the internationally accepted mental processes and strategies defined by PISA (e.g. PISA, 2018).

Task 8. Compare the picture to the underlined sentence in the text.

(8a)¹⁰ Is it true that the squirrel looks at the fox from below? YES × NO (circle).

(8b) Why do you think so? Write it on this line. _____

3 RESULTS OF THE STUDY

In order to successfully solve all parts of the open-ended task, students had to compare linear and non-linear text. In the linear text, the sentence with information that was not consistent with the information shown on the picture was underlined. Only by comparing the information from these two pieces of communication could the students draw the correct conclusion.

Didactic consideration was also essential in solving and evaluating the open-ended task, i.e., it was necessary that the students correctly followed the instruction to solve the task (i.e., *compare the picture to the underlined sentence in the text*). The students then had to provide justification for their answer, i.e. present the main argument of their claim (*Why do you think so? Write it on this line.*). Another decisive criterion for evaluating solutions as correct was Yamamoto's criterion mentioned above (see p. 4–5). We considered simple but meaningful solutions of the type NO to be correct: *Because the squirrel is higher than the fox*, but also more demanding formulations like NO: *Because the squirrel is sitting on a tree branch, and the branch is a little higher than low*.

3.1 QUANTITATIVE RESULTS

Tab. 3: Ad (i) What is the success rate of students in solving problems that test their argumentative skills?

Task 8a	Answer	Percentage
Correct	425	64.30%
Incorrect	173	26.17%
No answer	63	9.53%
N	661	100.00%

Task 8b	Answer	Answer
Correct	94	14.22%
Partly	240	36.31%
Incorrect	291	44.02%
No answer	36	5.45%
N	661	100.00%

Abbreviations: 8a= *Compare the picture to the underlined sentence in the text. Is it true that the squirrel looks at the fox from below? YES × NO (circle)*; 8b = *Why do you think so? Write it on the line (argumentation)*.

¹⁰ 8a + 8b = auxiliary codes for better reading comfort.

The results indicate that Grade 2 students – regardless of gender – demonstrated a relatively high success rate of over 60% for the first test task item (YES × NO). On the other hand, there are two basic factors that need to be kept in mind and correlated with partial findings of other parts of the research. First of all, it cannot go unnoticed that almost 10% of students completely failed to solve the task and 26.17% of students solved the task incorrectly. In total, this is a not insignificant group representing more than 35% of all pupils tested. The second factor is the fact that the success rate of some closed “school” tasks (discussed elsewhere) often reached a 90% success rate:

Tab.4: School tasks solving success rate

School tasks	Task 1	Task 2	Task 3	Task 4	Task 5a, 5b	Task 6
Success rate	89.24%	87.54%	70.82%	49.85%	52.58% + 76.36%	61.82%

3.1 QUALITATIVE RESULTS

We asked what argumentative strategy did students choose in their answers?

We classified the obtained student responses:

- according to the quality of the information provided in the thesis phase and the relevance of the argument
- according to the comprehensiveness of the task solution in relation to reading literacy sub-skills
- according to the research-verified classification (according to Yamamoto et al., 2022)

ad a) Quality of the information provided in the thesis phase and the relevance of the argument

On the basis of literal understanding of the contents of linear and non-linear text, students were asked to formulate a thesis (i.e. their own opinion) in the first stage and to support their thesis with a concrete argument/fact in the evidentiary process. Taking into account the age of the respondents, we offered the students an option to provide a direct YES–NO answer to express their thesis (for results cf. Table 3). Subsequently, the students were asked an open-ended question to support their YES–NO thesis by a specific argument, i.e. to come up with their own claim to explain the thesis. The two phases of the evidentiary process had to be factually consistent.

In the second phase of resolving the assigned task, it turned out that students did not present complex arguments. Instead, they provided reasons for why they gave their YES–NO answer, which is quite natural given their age. In this broad understanding, the answer is understood as a set of various responses to the question, some of which are linguistically (to varying degrees) linked to the question syntactically and lexically while others are linked to it by a rather loose semantic relationship and there are also responses without explicit signs of a linguistic link (cf. below)

The answers of the respondents were in most cases conceived as short sentences responding to the question *Why do you think so?* In the linguistic presentation of the cause (justification, evidence), connective expressions such as *because, therefore, thus, hence, since, for, thus,*

consequently, *as*, etc. are usually used, however, the students were usually able to syntactically formulate their arguments only in the form of a subordinate cause clause with the conjunction *because*. This formulation represents one of the basic formulations of argumentation in texts (cf. Peroutka, 2006, p. 29; Klein, 2009). Other connective expressions adequate for the communicative situation induced by linear and non-linear text (*since*, *therefore*) did not emerge as a common part of the vocabulary of Grade 2 primary school pupils. Yet, in quite isolated cases, the use of the connective expression of the multi-sense conjunction *when*, in conjunction with fallacious argumentation (**gdišjsemsitopřečetla*¹¹; correct Czech *Když jsem si to přečetla* (in English *When I read it*)), once the connective expression *actually* again with a wrong argumentation (*It is actually written in the text.*). In two cases, the conjunction (*in order*) *to*, was used by students when students did not address the answer to the question by providing the cause but rather by expressing the purpose: (*Yes, to see her better.*). In very rare cases, students used the connecting expression *therefore*.

There were also answers expressing the cause in response to the question asked; when students answered with a simple sentence with the verb *to be* in the first position (*It is on the tree. It is written there.*).

Most of the arguments/answers were therefore provided in the form of a sentence. The sentence was most often formed by a simple sentence with a subject (or an unexpressed subject) and a predicate, or these basic constituents of a sentence were supplemented by modifier constituents. Most often, it was a locative adverbial phrase that referred to a part of the text that respondents considered crucial to their argument (e.g. *in the text*, *from below*, *on a tree*, etc.). Conjunctions of two sentences or illogical sentence fragments appeared rather rarely in the answers. Only rarely did the students refine their arguments by adding adjectives to the nouns (she is on the *lower* branch, she is on the *upper* branch; a *nimble* squirrel is looking from below on her, etc.).

ad b) Comprehensiveness of the task solution in relation to reading literacy sub-skills

The major finding of our research is that out of 425 students who marked the correct answer in the first, thesis part of the task (YES × NO), only 94 were able to adequately justify their choice in the explanation phase (see Table 3). Very often we observed that there was no semantic consistency between the thesis and argument/claim phases, i.e. respondents answered correctly in the first phase, but failed to support their claims with an adequate explanation (or vice versa). Therefore, we were forced to accept partial responses, which were provided by 240 students. When adding these to the correct answers, the results can be considered satisfactory.

ad c) Research-verified classification (according to Yamamoto et al., 2022)

We classified individual student responses in accordance with the four basic areas of students' argumentative difficulties defined above (according to Yamamoto et al., 2022), and based on our analysis, we categorised student responses into the following groups (quotes were linguistically edited):

- a) incompleteness of components, i.e., arguments that lacked any of the important components of a claim, evidence, or justification, e.g., *because it is clear; because it*

¹¹ We maintain student spelling.

was written in the article; because it was written there; I know it from the text; because it is true because I looked at the line, etc.

- b) inappropriateness of components, i.e. arguments that contained errors or inappropriate content, e.g. *because the fox is basking in the picture; because the squirrel was on the ground; I think the squirrel is all orange; the squirrel is looking at the tree; because there is a hedgehog; because there are mushrooms; because I am in the forest; the squirrel is looking for nuts; because squirrels do not fly; because the squirrel is scared; because the fox is probably up to something, etc.*
- c) confusion between evidence and reasoning, i.e. there is confusion between evidence and reasoning and the student only describes what constitutes evidence: *because squirrels live in trees; if the squirrel was on the ground, the fox could hurt it; because the branches of the tree are higher than the ground; because the squirrel's head is at the same height as the fox's head, etc.*
- d) confusion between claim and evidence, i.e. arguments in which students confuse claims with evidence: *because the squirrel is looking for nuts; because squirrels like to climb trees; because squirrels can climb trees; because squirrels jump in trees; because the tree would not be able to support the squirrel; it is wrong, because the fox cannot climb a tree and the squirrel can; because the squirrel is small, etc.*

4 DISCUSSION

We asked two questions (see p. 7):

- (i) What is the success rate of students in solving problems that test their argumentative skills?
- (ii) What argumentative strategy do students choose for their answers?

(i) When comparing the results, it was found that out of a total of 661 students tested, 64.30% were successful in the first phase, i.e. the thesis, which can be evaluated as a good result, although our expectations were higher due to the type of task (the students encounter similar tasks, for example, in children's magazines), but the students had significant difficulties in the phase of formulating arguments. Only 14.22% of students provided valid arguments and 36.31% provided arguments that were partially correct. On the other hand, in the written argumentation phase, 44.02% provided incorrect arguments and 5.45% did not answer at all.

(ii) Analysis of the students' written responses revealed four types of difficulties: "Incompleteness of components", "inappropriateness of components", "confusion between evidence and reasoning" and "confusion between claim and evidence" with implications for the instructional process and for recommendations for further research (see below). In agreement with Yamamoto et al. (2022), the students in our study experienced argumentative difficulties that impacted their ability to solve a didactic task of a linguistic nature. The qualitative analysis showed that students often presented arguments that lacked one of the important components of a claim, evidence or justification (incompleteness of components): *because I think so*, etc. Noteworthy were content-erroneous arguments (inappro-

priateness of components) that drew on students' knowledge of external reality but did not relate to the picture and text, e.g. *because the tree would not be able to support the squirrel; because squirrels cannot fly*. The number of similar responses convinces us of the need to relate students' reading comprehension more directly to the text, rather than thinking "beyond the text".

5 CONCLUSION

The results showed a very rich diversification of students' arguments, which we tried to classify into basic categories. In Czech schools, it is expected that the basic skills for the development of argumentative strategies and procedures will be acquired by students during instruction of the mother tongue. Therefore, in the context of language teaching, students should be encouraged to gradually acquire the overall structure of an argument or argumentative scheme (Reznitskaya et al., 2007) in accordance with their cognitive abilities and skills, to strengthen their ability to work with it functionally and thus prevent potential school failure. The research showed that Czech students certainly have some potential abilities which are not being sufficiently developed. Compared to the high success rate of "school tasks" (see p. 15), this turns out to be one of the reasons for dysfunction of the instruction of the national language in the Czech Republic as shown by results in international comparative tests (see p. 4, Graph 1).

Because argumentative ability is related with cognitive maturity in the context of the periodization of cognitive development, it is likely to be influenced by the fact that we have studied a certain age group which is on the one hand homogeneous (older students are likely to show better argumentation ability, we assume), on the other hand the results are influenced by individual cognitive abilities and linguistic or communication skills. We further hypothesize that if individual classes were compared, it might show how much the prevalence of successful strategies vary by teacher and their styles.

The research outlook is related to this. Our research probe was also conducted in Grade 3. We expect that the analysis will show that the students' argumentative and persuasive skills will develop further. Nevertheless, the results from Grade 2 suggest that students' performance in argumentative skills should be a memento for the aims of our instruction of national language, particularly in relation to students' success/failure in L1 instruction, and that it should be significantly improved in order to improve pupils' national language knowledge and skills. In further research, it would be useful to compare whether there are differences between classes that emphasise these types of tasks and those that do not. Comparisons of students by cognitive ability and by teachers' instructional styles should also be included.

REFERENCES

- Applebee, A. N. (1990). *Learning to Write in Our Nation's Schools: Instruction and Achievement in 1988 at Grades 4, 8, and 12. Report No. 19-W-02*. National Assessment of Educational Progress, Educational Testing Service, Rosedale Rd., Princeton, NJ 08541-0001.
- Blažek, R., Janotová, Z., Potužníková, E., & Basl, J. (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018: Národní zpráva*. MŠMT.

- Byčkovský, P., & Kotásek, J. (2004). Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, 54(3), 227–242.
- Cervantes-Barraza, J., Cabañas-Sánchez, G., & Reid, D. (2019). Complex argumentation in elementary school. *PNA. Grupo Investigación Didáctica Matemática*, 13(4), 221–246. <https://doi.org/10.30827/pna.v13i4.8279>
- Davidson, Ch., & Edwards-Groves, Ch. (2018). 'But you said this ...': Students' management of disagreement within a dialogic approach to literacy instruction. *The Australian journal of language and literacy*, 41(3), 190–200. <https://doi.org/10.3316/aeipt.221224>
- Havlíková, H. (2017, 17. října). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Metodický portál RVP.CZ. Národní pedagogický institut České republiky. https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/21535/rozvijeni_pocatecni_ctenarske_gramotnosti_napadnik.pdf
- Chapius, O. (1998). *L'étude d'un texte argumentatif 1re toutes séries*. Hachette Éducation.
- Chen, H., Lewis, H., & Myhill, D. (2021). Fostering critical reasoning: Developing argumentative competence in early and middle primary years. *The Australian journal of language and literacy*, 44(2), 46–61. <https://doi.org/10.3316/aeipt.229063>
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (1999). *Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition*. Cassell.
- Chvál, M., & Šmejkalová, M. (2018). Řešení úloh z české syntaxe žáky 4.–9. ročníků základních škol. *Studia Paedagogica*, 23(1), 105–134. <https://doi.org/10.5817/SP2018-1-6>
- Karlík, P. (2017). ARGUMENTACE. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. <https://www.czechency.org/slovník/ARGUMENTACE>
- Klapátek, M. (2008). *Komunikace, argumentace, rétorika*. Grada publishing.
- Klein, O. (2007). *Argumentace v komunikaci: (průzkum komunikačního pojetí argumentu)*. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta.
- Klein, O. (2009). Argument vs. vysvětlení: případ souvětí příčinného typu. *Slovo a slovesnost*, 70(2), 100–112.
- Kopecký, J. (2011). Co je to argument? *Naše řeč*, 94(2), 95–101.
- Kopecký, J. (2016). *Argumentace v jazykové interakci: sekvenční struktura zdůvodňování v televizním due-lu*. [Disertační práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <http://hdl.handle.net/20.500.11956/83817>
- Kopecký, J. (2018). Argumentace v jazykové interakci. *Slovo a slovesnost*, 79, 322–344.
- Martin, J. (1985). *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Oxford University Press.
- Kuhn, D., & Udell, W. (2003). The development of argument skills. *Child development*, 74(5), 1245–1260.
- Nekula, M. (2017). TEXT. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Masarykova univerzita. <https://www.czechency.org/slovník/TEXT>
- Nichols, K., Gillies, R., & Hedberg, J. (2016). Argumentation-Based Collaborative Inquiry in Science Through Representational Work: Impact on Primary Students' Representational Fluency. *Research in science education*, 5(2), 343–364. doi:10.1007/s11165-014-9456-4
- Peroutka, M. (2006). *Sémantická analýza argumentace s příklady argumentování soudů*. [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <http://hdl.handle.net/20.500.11956/7667>
- PISA, 2018 for development assessment and analytical framework: reading, mathematics and science. OECD, [2018], ©2018. 188 stran. PISA series. ISBN 978-92-64-30526-7. Dostupné také z: <https://doi.org/10.1787/9789264305274-en>.
- Reznitskaya, A., Anderson, R. C., & Kuo, L. (2007). Teaching and Learning Argumentation. *The Elementary school journal*, 107(5), 449–472. <https://doi.org/10.1086/518623>
- Szymanek, K. (2003). *Umění argumentace. Terminologický slovník*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šmejkalová, M. (2023). „Páv nemá kopyta, ale někdy klopýtne o pýr“ aneb Učivo českého jazyka ve 3. ročníku základní školy očima vyučujících. *Komenský*, 147(3), 26–32.

- Šmejkalová, M., & Chvál, M. (2020). Řešení úloh z morfologie češtiny žáky 4.–9. ročníku základních škol. *Studia Paedagogica*, 25(1), 127–154.
- Šmejkalová, M., Vondrová, N., Smetáčková, I., & Chvál, M. (2021). Gramotnosti ve vzdělávání – na cestě k vy-
mezení jazykové gramotnosti. *Pedagogika*, 71(2), 159–176. <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.1944>
- Thomas, D. P., & To, V. (2016). Nominalisation in high scoring primary and secondary school persuasive texts. *The Australian journal of language and literacy*, 39(2), 135–148. <https://link.gale.com/apps/doc/A458187509/AONE?u=googlescholar&sid=bookmark-AONE&xid=86d44a1d>
- Thomas, D. P. (2022). Structuring written arguments in primary and secondary school: A systemic functional linguistics perspective. *Linguistics and Education*, 72. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.10112>
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument* (Updated ed.). Cambridge University Press.
- Yamamoto, T., Kamiyama, S., Tanaka, T., & Yamaguchi, E. (2022). Primary School Students' Difficulties in Writing Arguments: Identifying Challenges and Opportunities for Science Teaching. *Journal of Baltic science education*, 21(3), 445–461. <https://doi.org/10.33225/jbse/22.21.445>
- Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2022). https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=563/2004%20&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

Kontakt

prof. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Charles University in Prague, Faculty of Education

Department of Czech language

Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika

martina.smejkalova@pedf.cuni.cz

PhDr. Klára Eliášková, Ph.D.

Charles University in Prague, Faculty of Education

Department of Czech language

Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika

klara.eliasкова@pedf.cuni.cz

VÝZKUM ÚROVNĚ DEKÓDOVÁNÍ A POROZUMĚNÍ TEXTU U ŽÁKŮ 2. STUPNĚ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

THE RESEARCH OF THE LEVEL OF DECODING AND UNDERSTANDING OF THE TEXT AMONG PUPILS OF THE 2nd GRADE OF ELEMENTARY SCHOOLS

Ivana GEJGUŠOVÁ – Radana METELKOVÁ SVOBODOVÁ

Abstrakt

Studie shrnuje výsledky výzkumného šetření, jehož cílem bylo ověření využitelnosti nástroje určeného ke zjišťování úrovně techniky čtení a porozumění textu u žáků 6. až 8. tříd základních škol. Ověřování kvality výzkumného nástroje, získávání údajů o rychlosti čtení, pohybech očí a přesnosti čtení bylo realizováno pomocí eye trackeru. Výzkumné šetření potvrdilo využitelnost nástroje pro zjišťování úrovně techniky čtení a porozumění textu ve sledované věkové kategorii žáků základních škol a pro hodnocení čtenářského výkonu žáků se specifickými poruchami učení.

Klíčová slova: diagnostika úrovně techniky čtení a čtení s porozuměním; nástroj pro hodnocení kvality čtení; M. M. Clay; rychlost čtení, pohyby očí, analýza chyb; specifické poruchy učení.

Abstract

The study evaluates the results of a research the aim of which was to verify the usability of a reading assessment instrument designed to determine the level of reading technique and text comprehension among pupils of the 6th to 8th grades of primary schools. Data on reading speed, eye movements and reading accuracy were obtained using an eye tracker. The research investigation confirmed the usability of the reading assessment instrument for both determining the level of reading technique and text comprehension in the monitored age category of primary school pupils, and for evaluating the reading performance of pupils with a specific learning disability.

Keywords: diagnostics of reading technique and reading with comprehension; reading assessment instrument; M. M. Clay, reading speed, eye movement, miscues analysis; specific learning disability.

ÚVODEM

V rámci řešení projektu Vývoj diagnostické baterie čtení s porozuměním u žáků 2. stupně základních škol (TAČR, Program na podporu aplikovaného společenského a humanitního výzkumu, experimentálního vývoje a inovací ÉTA) vznikla na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity baterie testových úloh, diagnostický nástroj, s jehož pomocí je možno u jedinců dané věkové kategorie stanovit úroveň techniky čtení a míru porozumění textu, případně diagnostikovat specifickou poruchu učení (dyslexii) a u žáků s dříve diagnostikovanou poruchou sledovat průběh a výsledky reedukace.

V českém prostředí se k diagnostice a dalšímu sledování specifických poruch učení u jedinců daného věku využívá zvláště *Zkouška čtení* autorského kolektivu vedeného Z. Matějčkem (1992), která prošla standardizací již v polovině 80. let 20. století. V důsledku toho do ní zařazené texty plně nekorespondují s aktuálními potřebami, jeví se jak z lingvistického, tak i věcného hlediska jako zastaralé, neodrážejí plně současný stav jazyka ani životní

realitu obklopující dnešní děti a dospívající mládež. Tyto skutečnosti se staly stěžejním impulsem k tvorbě nového diagnostického nástroje pro potřeby pedagogicko-psychologických poraden. Při ověřování jeho validity byl využit eyetracker se softwarem Tobii Studio, toto zařízení zaznamenává pomocí infračerveného světla oční pohyby při čtení, vytváří obrazový i zvukový záznam hlasitého čtení textu a dalších testovacích aktivit, tj. záznam odpovědí na doplňující otázky k textu a průběh polostrukturovaných rozhovorů.

Využití technických zařízení pracujících na obdobném principu při sledování očních pohybů jako kritéria pro hodnocení úrovně čtenářské techniky a porozumění textu není úplnou novinkou. V českém prostředí se na sledování očních pohybů v rámci výzkumu dyslexie dlouhodobě zaměřuje zvláště Jiří Jošt (Jošt, 2009). Vychází z předpokladu, že oční pohyby jsou schopny „vypovídat o stavu a činnosti mozku, a tedy i o dispozicích k čtení a jeho poruchách“ (Jošt, 2009, s. 3). Ve vztahu k dětské populaci zdůrazňuje, že „v očních pohybech jsou obsaženy informace o čtenářských dispozicích dítěte a tyto informace je možné použitím vhodných úloh zaregistrovat a ze záznamu očních pohybů odečíst a s dostatečnou spolehlivostí učinit prognostický závěr“ (Jošt, 2009, s. 44). Jošt využívá princip tzv. limbus techniky, termínem limbus označuje oční rozhraní mezi bělmem a duhovkou, místo, na které je cíleně veden kužel světla a jeho množství se mění podle intenzity očních pohybů. Výzkum je realizován pomocí zařízení, jehož základem jsou brýlové obroučky, slouží jako nosič „projektoru elektromagnetického vlnění, napájecího zdroje, fotodiody a zapisovače“ (Jošt, 2009, s. 47). Participanti výzkumu sledují – vsedě ve fixované poloze znemožňující pohyby hlavy – na obrazovce úlohu, využívány jsou zvláště tzv. nečtenářské, neverbální úlohy, jistě i proto, že část výzkumu se zaměřuje na participanty předškolního věku. I když ještě neovládají techniku čtení, je možno ze záznamů jejich očních pohybů vytipovat ty, u nichž se s vysokou pravděpodobností dyslexie projeví po zahájení školní docházky, reagovat na danou skutečnost a usilovat o oslabení jejich projevů vhodně zvolenou a včasnou intervencí.

Sledování očních pohybů pomocí eyetrackeru využívají i další badatelské týmy, které taktéž vnímají dyslexii jako neurovývojovou poruchu čtení, jejíž přesné příčiny dosud nebyly jednoznačně stanoveny.¹ Hledají vhodné postupy k jejímu diagnostikování zvláště u dětské populace, optimálně v samém počátku školní docházky, v raných etapách osvojování čtenářské techniky, aby bylo možno zahájit včasnou reedukaci. Čím později jsou aplikována podpůrná opatření, tím komplikovaněji probíhá vyrovnávání vzniklých deficitů čtenářské techniky, navíc časté dlouhodobé vzdělávací obtíže provázející uvedenou poruchu učení s sebou nesou negativní dopady na psychiku žáků, na jejich sebevědomí a můžou zásadním způsobem snižovat motivaci žáků k dalšímu vzdělávání.

V posledním období byly publikovány výsledky výzkumných aktivit švédských (Benfatto et al., 2016) a slovenských badatelů (Neružil et al., 2021). K výzkumu očních pohybů využívali eyetracker, jehož součástí tvořily brýle nesoucí vysílač infračervených paprsků a detektory, opěrka pro čelo a bradu k fixování hlavy participantů, kteří četli vytištěný text tichým čtením. Po participantech nebyly záměrně vyžadovány další operace (hlasité čtení textu, čtení nakupených shluků písmen bez konkrétního významu apod.), které by vyžadovaly jiné než softwarové vyhodnocení, tento postup je pro oba týmy zárukou absence subjektivního posuzování získaných dat. Oba týmy shodně uvádějí, že pomocí zvolených metod je možno

¹ Poslední mezinárodně respektovaná definice specifické poruchy učení s poruchou čtení, dyslexie, byla vymezena Americkou psychiatrickou asociací v roce 2013 jako neurovývojová porucha, kterou signalizují konkrétní projevy: přetrvávání symptomů i po realizovaných intervencích; dopad poruchy na školní úspěšnost jedince; zaznamenání poruchy obvykle po zahájení školní docházky (Petretto & Masala, 2017).

potvrdit výskyt atypických pohybů očí u dyslektiků, u nichž jsou markantní častější a déle trvající fixace, kratší sakády a častější regrese, shodují se také v poznatcích o rychlosti čtení, potvrzují, že v důsledku specifčnosti očních pohybů se obvykle zvyšuje čas potřebný ke čtení textu. Obdobně se badatelé shodují v názoru, že sledování očních pohybů pomocí eyetrackeru je využitelné i pro medicínské účely, např. pro diagnostikování epilepsie, demence apod.

Při řešení projektu na ostravské Pedagogické fakultě bylo využití eyetrackeru spojeno se získáváním odlišného spektra dat, tomu odpovídají zvolené postupy při jejich analýzách. Hlavní pozornost byla věnována správnosti čtení, tedy výskytu chyb a jejich kategorizaci. Tento přístup si vyžádal z velké části manuální analýzy dat, jsme však přesvědčeni, že zvolená metodika přinesla validní a dobře využitelné výsledky.

1 REALIZACE PROJEKTU – METODIKA TVORBY A OVĚŘOVÁNÍ VYUŽITELNOSTI TESTOVÝCH ÚLOH DIAGNOSTICKÉ BATERIE

Výstup řešeného projektu tvoří jednotně koncipované testové úlohy, jejich základem je úvodní text v rozsahu zhruba 250 slov, uzavřený příběh zasazený do prostředí rodiny či školy s jednoduchou zápletkou a jejím vyřešením. K textu jsou přidány otevřené otázky ověřující míru porozumění. Pro jejich koncipování byla využita metodika mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti PISA a PIRLS, umožňující stanovit úroveň vyhledávání informací v textu, vyvozování závěrů, interpretace textu a jeho posouzení. Závěrečnou část testové úlohy tvoří otevřené otázky k vedení polostrukturovaného rozhovoru mezi diagnostikem a žákem, ověřující míru porozumění z dalších hledisek (porozumění textu jako celku i detailům na úrovni slov, slovních spojení, frazeologismů, obrazných pojmenování, vnímání děje, zápletky a rozuzlení, postav, autorského záměru apod.).

Jednotlivé testové úlohy byly vytvořeny pro sledování úrovně čtenářské techniky a porozumění textu žáků konkrétního ročníku na 2. stupni základních škol, vzhledem k deklarovaným potřebám pedagogicko-psychologických poraden vznikly testové úlohy pro 6., 7. a 8. ročník. Ověřování jejich využitelnosti probíhalo pomocí eyetrackeru, při měřeních žáci četli hlasitým čtením úvodní text a k němu přiřazené otázky, hlasitě na ně odpovídali, text měli před sebou na monitoru a mohli do něho nahlížet po celou dobu, tedy i při formulování odpovědí a během polostrukturovaného rozhovoru, při odpovědích na otázky kladené diagnostikem. Z testování jednotlivých participantů vznikly kompletní zvukové a obrazové záznamy.²

Do měření bylo zapojeno 66 participantů s rovnoměrným zastoupením žáků jednotlivých ročníků (vždy 22 z konkrétního ročníku) a žáci se specifickou poruchou učení (SPU) i bez SPU (u 6. ročníku v poměru s SPU a bez SPU 8 : 14, u 7. a 8. ročníku vždy 11 : 11). Rozsah zkoumaného vzorku byl limitován časovou náročností zpracování získaných dat s využitím kvalitativních a kvantitativních kritérií. Kvantitativním kritériem je rychlost čtení. Pomocí eyetrackeru je zaznamenán čas potřebný k přečtení celého textu i jeho jednotlivých částí, rozpoznatelné v čase jsou změny v plynulosti čtení apod. Hlavní pozornost je zaměřena

² Vedle videozáznamu průběhu měření vznikly GazeOpacity, záznamy očních pohybů pomocí kontrastních bílých a černých ploch, tmavě odlišené plochy na pozadí čteného textu označují místa bez dopadu očních pohybů, bílé plochy pak místa vnímána zrakem; GazePlot, záznam fixací a sakád na pozadí čteného textu, fixace jsou číslovány, aby bylo možno sledovat jednotlivé fáze čtení; HeatMap, záznam fixací na pozadí textu s odlišením intenzity barvy v závislosti na délce fixace.

na kvalitatívni kritéria, stěžejním ukazatelem je správnost čtení, tedy shoda mezi písemnou a čtenou verzí textu, počet chyb s rozlišením zaregistrovaných a v návaznosti na to opravených chyb a chyb ponechaných bez oprav. K hodnocení správnosti čtení slouží kategorizace chyb, kterou na základě poznatků M. M. Clayové a O. Zápotočné (Zápotočná, 2012, 2013) modifikovala R. Metelková Svobodová (Metelková Svobodová, 2016).

Při kategorizaci chyb jsou rozlišovány tři jazykové subsystémy potřebné pro správnost čtení: sémantický (významový, tzv. V klíč), syntaktický (gramaticko-syntaktický, tzv. G klíč) a grafofonický (vizuálně-percepční, tj. zrakový, tzv. Z klíč). Kvalita čtení je podmíněna jejich vzájemným propojením. Správná aplikace V klíče zajišťuje zachování významu textu, správná aplikace G klíče je zárukou nenarušení gramatické a syntaktické roviny, správná aplikace Z klíče napomáhá k bezchybnému dekódování písmen a slov. Kombinací využití nebo naopak absence jednotlivých klíčů vzniká následující škála chyb:

Z chyba – čtenář se opírá o zrakovou analýzu (přítomen je Z klíč), avšak zbylé dva klíče nezohledňuje; výsledkem je zpravidla nesmyslná zkomolenina nebo přehazování písmen ve slově, neboť dochází k potížím s jejich identifikací; tento typ chyb bývá charakteristický především v období počátečního čtení, kdy se žáci soustředí na zrakové vjemy a na jejich analýzu, přičemž gramatickou a významovou stránku textu zatím nezvládají sledovat, avšak u žáků se specifickými poruchami učení jsou stejné chyby registrovány často i ve starším věku.

V chyba – chyba tohoto typu signalizuje pouze přítomnost významového klíče (V klíč); přečtené slovo může čtenáři dávat smysl, zapadat do kontextu, ale vizuálně neodpovídá slovu napsanému a ani jeho tvar není gramaticky správný; chyba tohoto typu svědčí o tom, že žák přemýšlí nad čteným textem, zamýšlí se nad jeho významem, že výsledné slovo je plnovýznamové.

G chyba – žák se opírá výhradně o gramaticko-syntaktický klíč (G klíč), kdežto klíč významový a zrakový nezohledňuje; tento případ nastává výjimečně, jelikož je nemožné, aby bylo slovo přečteno gramaticky správně, ale bez smyslu; G chybou označujeme případy, kdy je viditelná přítomnost určitého gramatického pravidla, popřípadě přečtená věta je gramaticky správně, ale jako celek nedává smysl.

ZV chyba – při této chybě je zřetelná vizuální opora v textu, proto přečtené slovo do jisté míry odpovídá napsanému a je významově přijatelné, ale věta neodpovídá gramatickým požadavkům.

ZG chyba – přečtené slovo se podobá napsanému, tzn. přítomnost vizuální opory o text je patrná, z gramatického hlediska žák přečetl text správně; uniká mu však kontrola významu.

VG chyba – přítomnost významového a gramatického klíče při absenci klíče zrakového svědčí o tom, že čtenář uplatňuje znalost jazyka a slovní zásoby, do kontextu věty dosadí slovo významově vhodné a ve správném tvaru, ale přečtené slovo neodpovídá vizuální podobě slova napsaného.

ZVG chyba – u chyb tohoto typu dochází k uplatňování všech tří klíčů souběžně a přečtené slovo je vizuálně podobné, významově akceptovatelné a gramaticky odpovídá kontextu věty, přesto zcela neodpovídá slovu napsanému; jedná se o nejvyspělejší typ chyb, který je čtenářem často přehlížen a učiteli lehce opomenut.

Na chyba – takto označujeme případy, když žák přečte slovo, které se v textu nevyskytuje, tj. slovo navíc.

Ne chyba – tímto způsobem značíme nepřečtené, vynechané slovo, děje se tak z nepozornosti, případně má žák problémy s dekódováním do takové míry, že slovo nepřečte jako celek.

Dále byly hodnoceny využitě strategie a úspěšnost při odpovědích na otázky k textu a při polostrukturovaných rozhovorech.

2 VÝSLEDKY REALIZOVANÝCH MĚŘENÍ A HODNOCENÍ ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ

2.1 KVANTITATIVNÍ ZNAK ČTENÍ – RYCHLOST ČTENÍ

Při hodnocení rychlosti čtení byl sledován individuální čas jednotlivých participantů potřebný k přečtení textu, průměrný čas jednotlivých skupin (participantů konkrétního ročníků), dále byl porovnán průměrný čas participantů se SPU a bez SPU, sledován byl i rozdíl mezi nejkratším a nejdelším časem čtení u těchto skupin. Průměrný čas čtení participantů s SPU všech tří skupin převyšoval průměrný čas skupiny jako celku. U skupin participantů s SPU byl také zaznamenán větší rozptyl mezi nejrychleji a nejpomaleji čtoucími participanty, např. u 6. ročníku byl rozdíl v délce čtení mezi nejrychleji a nejpomaleji čtoucími participantem bez SPU 1:31, v případě participantů s SPU 2:29, obdobně u 7. ročníku bez SPU 0:53, s SPU 2:25, u 8. ročníku bez SPU 1:09, s SPU 2:42.

Tab. 1: Průměrná rychlost čtení

Ročník	Průměrný čas celé skupiny	Průměrný čas žáků s SPU	Průměrný čas žáků bez SPU
6.	2:27	3:10	2:08
7.	2:22	2:35	2:10
8.	2:48	3:07	2:28

Tab. 2: Rozdíl mezi nejrychlejší a nejpomalejší čtením

Ročník	Rozdíl v rámci celé skupiny	Rozdíl u žáků s SPU	Rozdíl u žáků bez SPU
6.	2:48	3:07	2:28
7.	2:31	2:25	0:53
8.	3:19	3:09	2:21

2.2 KVALITATIVNÍ ZNAKY ČTENÍ – SPRÁVNOST ČTENÍ, VÝSKYT CHYB

V souvislosti se správností čtení byl sledován počet chyb s rozlišením těch, které žáci nezaregistrovali a neopravili je, a chyb zaregistrovaných, opravených tzv. sebekorekcí. Nikdo z participantů nepřečetl text bezchybně (nejnižší počet chyb u 6. ročníku 2 chyby bez opravy a 1 chyba s opravou u participanta bez SPU, nejvyšší počet chyb 12 bez opravy a 16 s opravou u participanta s SPU; u 7. ročníku nejnižší počet chyb 0 bez opravy a 2 s opravou u participanta bez SPU, nejvyšší 11 chyb bez opravy a 28 s opravou u participanta s SPU; u 8. ročníku 1 chyba bez opravy a 4 chyby s opravou u participanta bez SPU a 22 chyb bez opravy a 25 chyb s opravou u participanta s SPU). Vyšší průměrný počet chyb bez opravy i s opravou byl zaznamenán u žáků s SPU. Průměrný počet chyb s opravou byl u celého vzorku i jednotlivých ročníků vyšší než průměrný počet chyb bez opravy, je tedy patrné, že žáci daného věku jsou schopni reflektovat svůj čtenářský výkon, alespoň částečně zaznamenat chybu a korigovat ji.

Tab. 3: Počty neopravených a opravených chyb

Ročník		počet chyb/ průměrný počet chyb bez oprav na žáka		počet chyb/ průměrný počet chyb s opravou na žáka		celkový počet chyb/ průměrný počet chyb s opravou i bez opravy na žáka	
6.	celá skupina	146	6,63	170	7,72	316	14,3
	žáci s SPU	70	8,75	70	8,75	140	17,5
	žáci bez SPU	76	5,42	100	7,01	146	12,7
7.	celá skupina	118	5,36	184	8,36	302	13,72
	žáci s SPU	75	6,81	111	10,09	186	16,9
	žáci bez SPU	43	3,9	73	6,63	116	10,54
8.	celá skupina	216	9,81	230	10,45	446	20,27
	žáci s SPU	110	10,0	151	13,72	261	23,72
	žáci bez SPU	106	9,63	79	7,18	165	16,81

2.3 KVALITATIVNÍ ZNAKY ČTENÍ – ZASTOUPENÍ CHYB PODLE KATEGORIÍ

V celém vzorku měly nejvyšší zastoupení tzv. Z chyby (661), tvořily 62 % z celkového počtu všech evidovaných chyb. Z chyby jsou vnímány jako typické pro období počátečního čtení, jejich výskyt by se měl s věkem snižovat, předpokládá se však jejich delší a výraznější přetrvávání u žáků s SPU. Realizované měření nepotvrdilo výrazný ústup Z chyb v závislosti na věku, převažuje však jejich registrování při četbě, s přibývajícím věkem se zvyšuje počet opravených Z chyb. Vyšší výskyt Z chyb, ponechaných v textu i opravených, byl zaznamenán u žáků s SPU (s SPU 480, bez SPU 181).

15 % z celkového počtu tvořily ZV chyby a 11 % ZVG chyby, v obou případech byly častěji ponechány v textu bez opravy (ZV chyby bez opravy 114, s opravou 46, ZVG chyby bez opravy 91, s opravou 28). Při sledování souvislosti mezi zastoupenými kategoriemi chyb a správností odpovědí na otázky k textu se projevil vliv v případě neopravených chyb, a to zvláště kategorie Z, ZG, pro něž je typické, že dochází ke zkomolení slova, nebo je slovo v textu nahrazeno slovem zhruba vizuálně odpovídajícím slovu napsanému, ale nesoucím jiný význam.

Tab. 4: Chyby bez oprav z hlediska počtu a kategorií

Kategorie chyby	6. ročník			7. ročník			8. ročník		
	počty chyb	počet chyb žáků s SPU	počet chyb žáků bez SPU	počty chyb	počet chyb žáků s SPU	počet chyb žáků bez SPU	počty chyb	počet chyb žáků s SPU	počet chyb žáků bez SPU
Z	63	37	26	37	23	14	81	43	38
V	0	0	0	0	0	0	1	0	1
G	0	0	0	3	3	0	0	0	0
ZV	15	9	6	31	18	13	69	35	34
VG	5	0	5	0	0	0	1	0	1

ZG	1	1	0	10	5	5	16	7	9
ZVG	42	17	25	27	20	7	23	13	10
Ne	7	2	5	3	2	1	15	6	9
Na	13	4	9	7	4	3	10	6	4
Celkem chyb	146	70	76	118	75	43	216	110	106
Průměr/žák	6,63	8,75	5,4	5,36	6,81	3,9	9,81	10,0	9,6

Tab. 5: Opravené chyby z hlediska počtu a kategorií

Kategorie chyby	6. ročník			7. ročník			8. ročník		
	počty chyb	počet chyb žáků s SPU	počet chyb žáků bez SPU	počty chyb	počet chyb žáků s SPU	počet chyb žáků bez SPU	počty chyb	počet chyb žáků s SPU	počet chyb žáků bez SPU
Z	133	49	84	158	92	66	189	119	70
V	0	0	0	0	0	0	0	0	0
G	1	1	0	1	1	0	0	0	0
ZV	14	10	4	14	12	2	18	13	5
VG	0	0	0	0	0	0	1	1	0
ZG	2	1	1	3	0	3	5	5	0
ZVG	9	6	3	6	5	1	13	11	2
Ne	8	3	5	1	1	0	3	1	2
Na	3	0	3	1	0	1	1	1	0
Celkem chyb	170	70	100	184	111	73	230	151	79
Průměr/žák	7,72	8,75	7,14	8,36	10,0	6,63	10,45	13,72	7,18

2.4 KVALITATIVNÍ ZNAKY ČTENÍ – OVĚŘENÍ POROZUMĚNÍ TEXTU POMOCÍ DOPLŇUJÍCÍCH OTÁZEK K TEXTU A POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

Při hodnocení odpovědí na otázky k textu byla vedle správnosti odpovědí sledována také strategie práce s textem. Participanti měli po celou dobu měření k dispozici výchozí text, mohli do něho podle potřeby nahlížet, ověřovat si správnost svých odpovědí, nebo mohli odpovídat bez opory výchozího textu na základě toho, co si pamatovali. Poměr mezi využitím textu a odpověďmi na otázky na základě paměti je u celého vzorku i jednotlivých ročníků vyrovnaný (lehká převaha využití textu v poměru 57 % a 43 %).

Správnost odpovědí na otázky k textu (pro 6. až 8. ročník jednotný počet 8 otázek), které četli žáci hlasitým čtením a odpovídali na ně, analyzovala R. Kovářová.³ Při vyhodnocení otázek na vyhledávání informací a vyvození závěrů kombinovala kvantitativní a kvalitativní hledisko, u otázek na posouzení textu a interpretaci využila kvalitativní hledisko.

³ Viz příspěvek v tomto čísle časopisu s názvem Analýza čtenářských dovedností žáků se specifickými poruchami učení.

Konstatovala, že úspešnosť žáků s SPU i bez SPU bola pomerne vyrovnaná, napr. u 7. a 8. ročníku dosáhli vyššej úspešnosti pri vyhľadávaní informáci žáci s SPU, i když na zvládnutí úkolu potrebovali delší čas.

Obdobne, kombináci kvantitatívneho a kvalitatívneho hľadiska, byly hodnoceny výsledky polostrukturovaného rozhovoru, který tvořil poslední část měření. K jednotlivým textům byly opět vytvářeny sady otázek (6. ročník a 7. ročník 9 otázek, 8. ročník 10 otázek), které byly participantům postupně kladené, participanti měli stále k dispozíci text a mohli do něho nahližet, v prípade obtíží s odpoveďi byly využity doplnujúce otázky. I v tomto prípade se otázky zaměřovaly na vyhľadávaní informáci, vyvození závěrů, posouzení textu a interpretaci. Blíže se zaměříme na výsledky 7. a 8. ročníku, neboť v těchto dvou skupinách byl stejný podíl participantů s SPU a bez SPU (11 : 11).

Participantům 7. ročníku byly položené tři otázky na vyhľadávaní informáci, byli úspěšní v 86 %, participanti s SPU v 81,5 %, participanti bez SPU v 90,6 %. Měli napr. uvést, co šli koupit hrdinové příběhu (jednalo se o tři položky). Z 11 participantů bez SPU uvedlo vyčerpávající odpoveď 5, dalších 5 si zapamatovalo 2 položky, zbylí 2 žáci jednu, všichni z této skupiny dohľadali v textu potřebné informace. Z 11 participantů s SPU uvedlo 7 vyčerpávající odpoveď bez nahližení do textu, 2 si zapamatovali 2 položky a zbylou dohľadali v textu, 2 uvedli 1 položku, ale na dohľadání chybějících informáci rezignovali. Nejen v tomto prípade se u participantů s SPU projevovala při dalších operacích s textem únava a pokles koncentrace. Participant 8. ročníku odpovídali na dvě otázky tohoto typu, byli úspěšní ve vyhľadávaní informáci v 79,5 %, participant 1 s SPU v 77,27 %, participant 2 bez SPU v 81,81 %.

U tří otázek na vyvození závěrů z textu pro 7. ročník dosáhli lepšího výsledku participant 1 s SPU (úspěšnosť 84,8 %) než participant 2 bez SPU (úspěšnosť 78,7 %). Rozdíl v úspěšnosti ve prospěch participantů s SPU nastal jen u otázky, proč si oba hrdinové příběhu nekoupili nanuk. Smysluplnou odpoveď uvedlo 72,7 % participantů s SPU a 54,5 % participantů bez SPU, napr. zvolili logické vysvětlení plynoucí z textu (*dostali na nákup málo peněz, teda jim dala peníze na základě letmého odhadu, nespočítala přesně, kolik bude nákup stát*). V prípade nesprávných odpoveďi jen mechanicky opakovali, co vše hrdinové koupili (*no oni koupili to droždí, vanilkový cukr, máslo*), případně se domnívali, aniž by to vyplynulo z textu, že došlo ke ztrátě peněz atd.

U otázek vyžadujících posouzení textu a jeho interpretaci je obtížné kvantifikovat výsledky, nabízí se tedy možnost sledovat a komentovat předpokládané myšlenkové operace participantů. Otázky tohoto typu navíc obvykle umožňují nabídnout více odpoveďi, zaujmout vlastní stanovisko, vysvětlit ho a hlavně vysvětlení podpořit vhodnými argumenty. Participant 7. ročníku měli napr. zvážit, zda mohl příběh dopadnout jinak. Obvykle je inspirovalo v textu uvedené konstatování „*Hedvika tvrdila, že cestu dobře zná*.“ Usuzovali, že se tento předpoklad nemusí naplnit a že hrdinové příběhu zabloudí, napr. „*Kdyby si nepamatovala cestu, tak se mohli ztratit v lese a nemuselo by to dopadnout hezky*.“ Některé formulace byly nejasné, neobratné, napr. „*Mohl dopadnout jinak, protože třeba šli do lesa, tam šli do obchodu a pak by mohli nemít cestu a jakože přišli najednou domů včas a asi přišli později, než měli*.“ V těchto případech byli participant 1 pomocí doplnujících otázek vedeni k ujasnění svých představ o možném vývoji příběhu. Výkony obou skupin (participant 1 s SPU i bez SPU) byly vyrovnané.

Uvažování o změně příběhu vychází z porozumění textu jako celku, současně je však vhodné sledovat míru rozumění jednotlivostem, např. nakolik porozumění významu jednotlivých slov a slovních spojení. Význam konkrétního slova může být v textu přímo definován, případně může vyplynout z kontextu, v těchto případech kladené otázky směřují ke sledování úrovně práce s informacemi nebo vyvozování závěrů. Pokud v textu nenacházíme potřebné indicie k vyvození významu slova nebo slovního spojení, pohybujeme se v rovině interpretace. Takto byla koncipována otázka pro participanty 8. ročníku, kteří měli odpovědět na otázku, co znamená v textu se objevující výraz *ovdovělý*. Jde o nepříliš frekventované adjektivum, v úvodní části textu byla takto označena postava dědečka, o němž žáci zatím věděli jen to, že žije v rodinném domku. Význam slova znalo jen 7 participantů z celé skupiny (*neměl manželku, umřela mu, už je sám*), někteří mylně považovali dědečka za *zapomnětlivého, zmateného, ztraceného*, nejčastěji zazněla odpověď *nevím*. Dojít ke správné odpovědi pomohla doplňující otázka, zda znají výraz vdovec, vdova, ovdovět, případně dotaz, zda je v textu uvedeno, že dědeček žije ve společné domácnosti s nějakou další osobou. Na uvažování o významu adjektiva *ovdovělý* přímo navazoval další úkol, vysvětlit, proč dědeček chodil pravidelně na nedělní oběd k synovi a jeho rodině. I když už žáci znali jeho rodinný stav, i když z textu vyplynuly dobré vztahy v rodině, i když mohli navíc vyjít ze svých osobních zkušeností, odpověď jim často činila potíže. Některé z odpovědí zněly: „*Protože si vzpomněli.*“ „*Mu to tam chutnalo.*“ „*Vařili dobře.*“ V menší míře se objevily logické, jasně formulované reakce: „*Protože je to rodinný příslušník a je to děda a už nemá svou manželku, tak aby nebyl sám.*“ Při nejasných odpovědích byli participanté opět vedeni k jejich zpřesnění doplňujícími otázkami.

U polostrukturovaného rozhovoru byl záměrně oslaben jeho „ověřovací charakter“ a naopak byl kladen důraz na naplnění požadavku, aby umožnil prohloubit poznatky o míře porozumění textu jednotlivých participantů, aby přinesl posun od často využívané reprodukce textu, jejíž přínos pro ověření porozumění textu je problematicky, k dosažení interakce mezi žákem a diagnostikem. V případě kusých, nepřesných odpovědí byl využit prostor pro kladení doplňujících otázek, pro vstřícné, podnětné, motivační reakce na žákovy odpovědi. Jak už bylo uvedeno, cílem takto vedené komunikace bylo ověřit, zda žák textu rozumí v detailech i celku, zda rozumí konkrétním slovům, slovním spojeními, frazeologismům, obrazným pojmenováním, zda je schopen jejich význam vyvodit z kontextu a zda chápe podstatu příběhu a jeho částí ve smyslu posunů děje. Cílem bylo nabídnout žákovi interpretační možnosti, nalezení konkrétních odpovědí bez manipulace a tlaku ke konstatování, s nimiž se žák neztotožňuje. Rozvíjení dialogu bylo často limitováno komunikačními, formulačními dovednostmi žáků, rozsahem jejich slovní zásoby, i když svou roli v konečném výsledku mohla sehrát netypická situace při realizaci měření.

3 DISKUZE, INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A ZÁVĚR

Dílí poznatky z hodnocení jednotlivých kritérií měření umožňují jejich vzájemné propojení a komplexnější nastínění možných vztahů. Patrná je vazba mezi rychlostí čtení a počtem chyb, zvláště chyb s opravou. I když rychlost čtení vnímáme jako individuální rys jedince, který může ovlivňovat řada dlouhodobých, ale i aktuálně působících vnitřních či vnějších faktorů, ze sledovaného vzorku je patrné, že se s rostoucím počtem chyb pro-

dluhuje i čas potrebný k prečtení textu, výraznejší vliv na délku čtení se logicky projevuje u stoupajícího počtu chyb s opravou. Pokud participant zaregistruje chybu, reaguje na ni přerušením čtení, prodloužením fixace, případně i regresí v textu, část slova nebo slovo celé přečte znovu. Zvyšující se počet chyb a zvláště chyb s opravou také narušuje plynulost čtení. Převažující počet chyb s opravou však současně signalizuje pozitivní skutečnost, že participant dané věkové skupiny jsou schopni reflektovat svůj čtenářský výkon a případné nedostatky korigovat.

Při hodnocení správnosti odpovědí na otázky k textu a na otázky z polostrukturovaného rozhovoru byla u celé skupiny participantů zaznamenána poměrně vysoká úspěšnost, rozdíl mezi výkonem participantů s SPU a bez SPU nebyl zásadní. Domníváme se, že se ve výsledcích projevila skutečnost, že u participantů s SPU zapojených do měření došlo k diagnostikování poruchy již na 1. stupni ZŠ, obvykle v první etapě vzdělávání (1. až 3. ročník), na základě toho byl u nich zvolen konkrétní postup speciálněpedagogické intervence. Obtíže s dekodováním textu, které mohou vlivem reedukace ustupovat, nebo různou měrou přetrvávat, vyžadují především, aby byl žákům poskytnut dostatečný čas pro čtení textu a navazující aktivity. Ten jim byl při měření poskytován, nebyli časově limitováni ani při čtení textu, ani při odpovědích na otázky. U participantů s SPU byl obvykle delší nejen průměrný čas čtení textu, ale i doba celého průběhu měření. Z analýz záznamů očních pohybů např. při hlasitém čtení otázek k textu vyplynulo, že někteří žáci s SPU si otázky nebo jejich části opakovaně četli i tichým čtením a až pak na ně odpovídali. Je-li tedy žákům s SPU poskytnut individuálně potřebný časový prostor, zvyšuje se šance, že přes projevující se obtíže se čtením textu obstojí při plnění zadaných úkolů na text navazaných. I opatření stěžejního významu pro žáky základních škol s SPU, máme na mysli např. úpravu podmínek pro průběh přijímacích zkoušek na střední školy, jsou taktéž založeny na poskytnutí delšího časového prostoru, ne na snížení obtížnosti jednotlivých úloh. Výrazné rozdíly mezi oběma skupinami bychom u tohoto kritéria očekávali, pokud by byli participanté při čtení textu a odpovědích na otázky pevně limitováni časem.

V úvodu příspěvku jsme odkazovali na výsledky výzkumných aktivit švédských (Benfatto et al., 2016) a slovenských badatelů (Neružil et al., 2021), kteří taktéž využívali eyetracker při zkoumání specifik očních pohybů v souvislosti se specifickými poruchami učení. Softwarové zpracování získaných dat jim umožnilo zapojit do výzkumu početné vzorky recipientů. Na základě toho dospěli k závěru, že takto realizovaná šetření mohou sloužit jako vhodný screeningový nástroj, s jehož pomocí je možno u velké části populace již před zahájením školní docházky nebo v počátečních etapách vzdělávání podchytit jedince ohrožené specifickými poruchami učení, věnovat jim kvalifikovanou pozornost a v případě potvrzení uvedené diagnózy na danou skutečnost okamžitě reagovat.

Nově vytvořená diagnostická baterie je určena pro sledování úrovně porozumění textu a procesu reedukace u jedinců konkrétní věkové kategorie, měření ověřující její využitelnost byla cíleně spojena se získáváním jiného spektra dat, která vyžadovala z velké části manuální vyhodnocení.

Závěrem je možno konstatovat, že využití eyetrackeru při zkoumání úrovně čtenářské techniky a specifických poruch učení nabízí volbu rozmanitých výzkumných metod, s jejich pomocí získané a vzájemně komparované poznatky posunují dosavadní poznání specifických poruch učení a dávají šanci na zlepšení těm, kdož čelí jejich dopadům.

Poznámka: Příspěvek je dílčím výstupem grantového projektu TAČR, TL03000259 *Vývoj diagnostické baterie čtení s porozuměním u žáků 2. stupně základních škol* řešeného v rámci Programu na podporu aplikovaného společenskovědního a humanitního výzkumu, experimentálního vývoje a inovací ÉTA.

LITERATÚRA

- Benfatto, M. N. et al. (2016). Screening for dyslexia using eye tracking during reading. *PLoS One*, 11(12): e0165508. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0165508>.
- Jošt, J. (2009). *Oční pohyby, čtení a dyslexie*. Fortuna.
- Metelková Svobodová, R. (2016). Kategorizace čtenářských chyb žáka jako ukazatel počátků porozumění textu. *Paidagogos*, (2), 4–48.
- Neružil, B., Polec, J., Škunda, J. et al. (2021) Eye tracking based dyslexia detection using a holistic approach. *Sci Rep*, 11, 15687. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-95275-1>.
- Petretto, D. R., & Masala, C. (2017). Dyslexia and Specific Disorders: New International Diagnostic Criteria. *International Journal of Childhood & Developmental Disorders*, 3, 4–19.
- Metelková Svobodová, R., Gejgušová, I., Svobodová, J., & Sekerová, K. (2022). Vývoj diagnostické baterie čtení s porozuměním u žáků 2. stupně základních škol v podmínkách inkluze. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 11(2), 47–59.
- Zápotočná, O. (2012). *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní: Teoretické východiská a didaktické realizácie*. VEDA.
- Zápotočná, O. (2013). *Metakognitívne procesy v čítaní, učení a vzdelávaní*. Trnavská univerzita v Trnave.

Kontakt

doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D.

Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Fr. Šrámka 3, Ostrava – Mariánské Hory, 700 30, Česká republika
ivana.gejgusova@osu.cz

doc. PhDr. Radana Metelková Svobodová, Ph.D.

Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Fr. Šrámka 3, Ostrava – Mariánské Hory, 700 30, Česká republika
radana.metelkova@osu.cz

OD POCHOPENIA K POROZUMENIU TEXTU

FROM TEXT UNDERSTANDING TO TEXT COMPREHENSION

Zuzana KOVÁČOVÁ

Abstrakt

Pochopenie prečítaného textu je prvým krokom k porozumeniu textu. Pochopenie významu prečítaného súvisí s mentálnym modelom percipienta – žiaka v nižšom sekundárnom vzdelávaní. Pochopenie významu je spojené najmä so skúsenosťou subjektu. Porozumenie má vektorový charakter, je zamerané na interiorizáciu významu či zmyslu. Externým prejavom porozumenia je schopnosť interpretácie, resp. improvizácie prečítaného. Príspevok je zameraný na analýzu otázok k textom, ktoré sú súčasťou učebníc rôznych edukačných predmetov. Otázky majú smerovať k vytvoreniu sekundárnych textov žiakmi. Sekundárny text je reflexiou porozumenia prečítaného textu a oporou pre jeho voľnú interpretáciu. Štúdia prináša identifikáciu otázok alebo inštrukcií na nekomplexné a komplexné. Objektom skúmania je porovnanie otázok alebo inštrukcií smerujúcich k vzniku sekundárneho textu v starších a v aktuálnych učebniciach dejepisu a chémie. Štúdia vychádza z predpokladu, že čítanie s porozumením je pre úspešnosť v rôznych odboroch kľúčové. Anticipuje sa, že komunikačné kompetencie sa formujú nielen na hodinách materinského jazyka, ale pri edukácii všetkých disciplín. Cieľom bolo identifikovať reflexiu obsahu učebnicového textu v otázkach a úlohách, ktoré sú nástrojom vedúcim k porozumeniu textu. Výsledky analýz ukazujú, že v starších učebniciach bola kompatibilita textu a otázok k textu väčšia a prevládali komplexné otázky alebo inštrukcie.

Kľúčové slová: pochopenie textu, porozumenie textu, sekundárny text, nekomplexné otázky a inštrukcie, komplexné otázky a inštrukcie.

Abstract

Understanding the read text is the first step to comprehending it. The meaning of what is read relates to the mental model of the percipient – the pupil in lower secondary education. Understanding the meaning is mainly connected to the experience of the subject. Comprehension is of vector nature and is aimed at internalizing the meaning or sense. The ability to interpret or to improvise on what has been read is an external manifestation of comprehension. The article is focused on the analysis of questions to texts that are part of the textbooks of various school subjects. These questions should prompt students to produce their secondary texts. A secondary text reflects the comprehension of the read text and provides a scaffold to its free interpretation. The study identifies the questions or instructions into two categories: non-complex and complex. The object of the research is to compare questions or instructions which prompt to produce secondary text in older and recent history and chemistry textbooks. The study is based on the assumption that reading comprehension is crucial for success in various fields. It is anticipated that communication competences are formed not only in the classes of native language, but also in the teaching of all disciplines. The goal was to identify the reflection of the textbook texts in terms of questions and tasks that serve as a tool leading to text comprehension. The analyses show that mutual compatibility of text and questions was higher in the older textbooks, and that complex questions or instructions were prevalent.

Key words: text comprehension, understanding the text, secondary text, non-complex questions or instructions, complex questions or instructions.

1 Úvod

Spoločnosť čoraz viac preferuje komunikáciu sprostredkovanú textom. Text sa stáva dominantným vo všetkých sférach reality, ktorej súčasťou sme. Ľudia získavajú poznatky nielen empiricky. Veľké množstvo informácií prichádza k človeku v jazykovej podobe. Vo vedeckých, vzdelávacích či umeleckých textoch ich príjemca – čitateľ – musí nachádzať spojitost, pretože svojím obsahom sprostredkovávajú poznatky rôzneho druhu, sú nositeľmi informácií získavaných ľuďmi v priebehu praktických a teoretických činností alebo sú nositeľmi či reprezentantmi špecifických hodnôt a noriem. Štúdiá smerujúca k aspoň čiastočnému vysvetleniu zložitosti procesu porozumenia textu dieťaťom/žiakom sa nevyhnutne musí dotýkať problematiky súvisiacej a) s fenoménom textu a jeho typmi a všeobecnými či špecifickými vlastnosťami textov rôznych druhov (súvisiacimi s ťažkosťami ich pochopenia atď.); b) s individualitou čitateľa ako subjektu aktivity porozumenia textu (napr. vekové a intelektové dispozície, vzdelanie, osobnostné vlastnosti, postoje k čítaniu textu, resp. k téme a pod.); c) so samotným procesom proces čítania textu ako komplexnej viacúrovňovej aktivity. Keďže objekt bádania – porozumenie textu – nie je možné pozorovať priamo, vznikajú rôzne názory na danú problematiku a s nimi spojené interpretácie aktu či procesu porozumenia, ktoré sú čiastkovým príspevkom do pomerne rozsiahlej a pestrej mozaiky relevantných činiteľov vplývajúcich na samotné porozumenie textu, pretože ide o niekoľkoúrovňový proces. Dôležité je skúmať pochopenie textu, prípadne rozlišovať pochopenie a porozumenie textu, pričom sa musia brať do úvahy interakcie medzi objektom vnímania (textom) subjektom vnímania (príjemca/adresát) a proces vnímania (čítanie) a súčasne brať do úvahy špecifické vlastnosti každého z nich, rešpektovať vzájomnú interakciu niekoľkých faktorov pôsobiach za rôznych podmienok. V psycholingvistikе doteraz neexistuje jednotný pohľad na problém porozumenia textu, ale vo všeobecnosti sa moderný výskum čoraz viac sústreďuje na oblasť mimojazykového poznania jednotlivca a na oblasť duševných procesov¹. Do popredia sa dostáva myšlienka, že pre chápanie textu je dôležitá predchádzajúca skúsenosť či miera znalosti predmetnej opisovanej oblasti.

1.1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

S narastaním významu kognitívneho smerovania vo vede v celosvetovom kontexte a v následnom posune pozornosti od syntaktických štruktúr k sémantike, ako aj vplyvom rozvoja textovej lingvistiky a pokroku pri modelovaní umelej inteligencie, sa psycholingvistické experimenty preorientovali na hľadanie faktorov, ktoré determinujú porozumenie textu, na identifikáciu stratégií vnímania textu subjektom, na učenie o komunikačných bariérach a šumoch, ako aj na spôsoby ich prekonávania. V problematike porozumenia textu nastáva posun od syntaktických modelov k modelom strategickým, od teórií interpretačného charakteru k teóriám konštruovania – modelovania predstavy/konceptu javu, vlastnosti, vzťahu, t. j. v súvislosti s chápaním obsahu textu k jeho projekcii v mentálnom priestore človeka. Ukazuje sa, že v súlade so všeobecnými zákonitostami psychických pro-

¹ Z aspektu odkrývania mentálnych operácií, ktoré myseľ človeka vykonáva pri spracovávaní syntaktických štruktúr (napr. viet), je prínosnou teóriou dvojice autoriek E. M. Fernándezovej a H. Smithovej Carinsovej (2014, s. 185), ktoré (aj pod vplyvom vedomostí z oblasti kybernetiky a vývoja umelej inteligencie) hovoria, že za rekonštrukciu štruktúry vety v mentálnom priestore subjektu je zodpovedný štruktúrny procesor – parser.

cesov človek prvoplánovo „vidí“ v texte to, čo očakáva, resp. to, čo chce vidieť, na čo je zameraný, k čomu ho vedie jeho vlastná vnútorná motivácia, osobné ciele, ale aj situácia, resp. zameranie pozornosti. Psychologické a psycholingvistické experimenty preukázali, že človek v snahe porozumieť textu hľadá oporu vo svojich vedomostiach o svete – v individuálnom tezaure schém, rámcov, scenárov, kognitívnych máp a pod. To mu umožňuje zorientovať sa v opísanej situácii, doplniť ju, posúdiť vierohodnosť alebo nereálnosť toho, o čom je reč v texte. Porozumenie textu má reálne východisko v anticipácii.

Veľkú odozvu v odborných kruhoch mali práce, ktoré po primárnej téze sémantického kódovania (Sternberg, 2002) hovoria o sémantickej väzbe na základe identifikácie slov (o syntagme, dvojslovnom či viacslovnom spojení). Podľa tejto teórie na základe identifikácie slov dochádza k propozícii, t. j. rozhoduje sa o sémantickej väzbe (syntagme, dvojslovnom spojení). Následne sa „diskutuje“ o možných súvislostiach medzi identifikovanými slovami, hľadajú sa medzi nimi sémantické väzby. Vzápätí nasleduje fáza „formulácie významu“ ako zovšeobecnenia. Tým sa završí všetko perцепčné úsilie. Výsledkom duševnej práce je celistvá jednotka chápania významu vnímanej správy (Zimnjaja, 1976, s. 32 – 33). Popri názoroch, že treba skúmať text z aspektu jeho tvorcu, ako aj z aspektu jeho príjemcu v celom komplexe faktorov, ktoré na vznik a „život“ textu vplyvajú, sústreďuje sa na úlohu precedenčných javov: situácií, mien, výrokov, textov, ktoré tiež ovplyvňujú porozumenie textu.

Uvedomovanie si dominancie písaného slova – textu – sa premietlo do požiadaviek, ktoré sú kladené na edukačné systémy vyspelej spoločnosti². Vychádza sa z predpokladu, že miera porozumenia textom sprostredkovanej informácie je kľúčová pre efektívnosť rôznych činností, a to od uspokojovania bežných potrieb (riadenie sa návodmi, inštrukciami, odporúčaniami a pod.) až po vlastnú sebarealizáciu v podobe získania vzdelania, vytúženej práce, úspešnej kariéry, plnenia požiadaviek v rámci profesie atď. V tomto všeobecne známom kontexte bolo sformulovaných osem kľúčových kompetencií – *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie*, ktoré sú súčasťou *Európskeho referenčného rámca* (2006). K nim boli pričlenené prierezné – transverzálne – kompetencie, ku ktorým patria: kritické myslenie, kreativita, iniciatíva, schopnosť riešiť problémy, schopnosť hodnotiť a prijímať riziko, schopnosť prijímať rozhodnutia a konštruktívny manažment citenia (Matulčíková, 2016, s. 9 – 10).

V slovenskom pedagogickom a lingvistickom či psycholingvistickom kontexte sa problematike porozumenia textu venovali viacerí autori, napr. P. Gavora (2009), M. Klimovič, M. Kopčíková, L. Liptáková a K. Vužňáková (2020), E. Stranovská a A. Fitzere (2020). I. Nebeská je priekopníčkou psycholingvistiky v bývalom československom kontexte prácou *Úvod do psycholingvistiky* (1992), v ktorej sa problematike porozumenia čítanému venuje tiež. O. Zápotočná už v r. 2015 predstavila modely porozumenia textu v školskom prostredí. Problematika porozumenia textu rezonuje tiež v lingvistickom prostredí, kde sa do popredia dostáva komunikačné chápanie textu³ ako diskurzu, systematicky sa tejto problematike venuje J. Gallo (2013).

² Viac o tom J. Průcha (2010) v práci *Sociolingvistický faktor v explanaci čtenářské gramotnosti*.

³ Kognitívningvistická koncepcia textu verbálny text chápe ako kognitívnu realitu. Produkcia aj recepcia textu sa reflektuje z kognitívneho uhla pohľadu. Keďže kognitívny a komunikačný aspekt nemožno od seba odtrhnúť a čiastočne splyvajú, rešpektuje sa synergickosť kognitívnej a komunikačnej stránky textu.

1.2 UČEBNICA A JEJ TEXTOVÁ PODSTATA

Učebnica je dobre štruktúrovaný text (kniha), ktorá systematicky uvádza viac-menej základy vedeckých poznatkov v danej disciplíne, ktoré sú aktuálne zdieľané vedeckou komunitou. Obsah a štruktúra učebnice v ideálnom prípade čo najviac zodpovedajú cieľom a zámerom vzdelávania a súčasne didaktickým požiadavkám. Učebnica je hlavný text, s ktorým musí žiak/študent, ale i učiteľ pracovať. Preto je opodstatnené venovať sa textu, najmä jeho makroštruktúre a mikroštruktúre v učebniciach prírodovedných i humanitných predmetov, a to v intenciách činiteľov, ktoré ako relevantné uvádzajú práce z oblasti psycholingvistiky.

Prostredníctvom učebnice sa vytvárajú predpoklady pre čo najefektívnejšiu organizáciu poznatkov z danej oblasti, predpoklady pre neskoršie nadväzovanie na tú úroveň poznania, ktorú by mal žiak dosiahnuť na základe konkrétnej učebnice v rámci konkrétnej disciplíny.

Učebnica poskytuje/má poskytovať definície základných pojmov a kategórií z danej vzdelávacej oblasti. Text učebnice je/má byť striktné logicky usporiadaný. Učebnica obsahuje časti s otázkami, ktoré upriamujú pozornosť žiaka na najdôležitejšie aspekty študovanej oblasti.

K učebniciam spravidla existujú doplnkové študijné príručky, v ktorých sa „upozorňuje“ na niektoré aspekty disciplíny, na ktoré je nevyhnutné zamerať pozornosť, lebo materiál v učebnici nestačí na ich nacvičenie, resp. vypestovanie zručnosti u žiaka. Doplnková študijná príručka sa zameriava na zvlášť významné pojmy a súvislosti medzi nimi, prípadne na ich dominantné vlastnosti. Aj učebnica, aj doplnková študijná literatúra musí rešpektovať úroveň vedeckého poznania oblasti, ku ktorej patrí. K učebnici môžu byť vytvorené pomôcky, ktoré majú charakter primárnych prameňov, resp. poskytujú fotografie primárnych prameňov, napr. k učebnici dejepisu, náuky o spoločnosti, k literárnej výchove a pod.

1.3 POCHOPENIE A FENOMÉN POROZUMENIA

Pochopenie F. Miko (1989, s. 152) považuje za „povrchový“ krok, ktorý je nevyhnutný na ceste k porozumeniu.

J. Šefránek stotožňuje pochopenie s rozpoznávaním a tvorením významov na základe rozlišovacích kritérií. Identifikuje rozlišovacie kritériá situácií, udalostí, typov situácií, typov udalostí, problémov a pravidiel (2008, s. 210). Vzťah *pochopenia* a *porozumenia* vysvetľuje J. Dolník takto: „*pochopenie sa viaže na zákony, štruktúry, funkcie, čo je vec prírodovedného prístupu, kým porozumenie je orientované na význam, zmysel, čiže interpretáciu ako sociálnovedný fenomén*“ (Dolník, 2011, s. 87 – 88).

K *pochopeniu* v komunikácii je možné dospieť aj bez znalosti jazyka, t. j. bez znalosti dorozumievacieho kódu, a to napr. na základe emócie, výrazu tváre, postoja, gesta, melódie vety, situácie. Dieťa pochopí podstatu komunikačnej situácie aj v predrečovej fáze vývinu. Podobne je to v komunikačnom akte dvoch ľudí, z ktorých ani jeden neovláda reč partnera v komunikácii. V súvislosti s explanačným textom, akým text v učebnici je, k *pochopeniu* textu dochádza pri prvej recepcii, keď si žiak vytvára prvotné úsudky na základe prepájania nového, ešte nie celkom uvedomovaného, so známym (čo už vedome používa) a robí skusmé úsudky o možných súvislostiach. Je to prvý krok k porozumeniu denotátu

označovaného autorom, krok k cielenej schopnosti interpretovať vlastnú projekciu denotátu v zhode s autorom, ale inými syntaktickými konštrukciami a čiastočne iným lexikálnym výrazom, no v zhode s logickými väzbami. Porozumenie textu je determinované znalosťou jazyka ako dorozumievacieho kódu, ako aj zvládnutím techniky čítania.

Fenoméni porozumenia a vzájomného porozumenia je mnohoaspektový. Porozumenie môžu skúmať z rôznych hľadísk filozofi, psychológovia, lingvisti, logici, špecialisti na umelú inteligenciu, môže byť skúmaný z hľadiska genézy, štruktúry a funkcie, interpretovaný v rôznych stupňoch jeho abstrakcie, a to ako jav všeobecný filozofický, špecifický, vedecký či metodologický. Porozumenie na úrovni sociálneho systému sa identifikuje ako asociatívne alebo disociatívne. Asociácia sa prejavuje ako proces zblížovania, prispôsobovania, zosúlaďovania a zjednocovania členov spoločnosti. Disociácia prechádza množstvom štádií ako oslabenie, separácia, prerušenie spojenia (Sternberg, 2002, s. 361).

Porozumenie je determinované kultúrnymi, historickými, etnickými či civilizačnými rámcami. Toto sa zvyčajne považuje za problém medzikultúrnej komunikácie. Medzi faktory, ktoré bránia vzájomnému porozumeniu v interkultúrnej komunikácii, sa najčastejšie uvádzajú: stereotypy a predsudky, chybná interpretácia neverbálnych signálov, predpoklad prirodzenej správnosti vlastných hodnôt a noriem⁴, podceňovanie jazykových rozdielov⁵. Faktory vedúce k zvýšeniu interkultúrnej komunikačnej kompetencie (a vzájomného porozumenia vo všeobecnosti) sú motivácia, vedomosti, zručnosti. Medzi motivačné faktory patrí samotná túžba partnerov dospieť k vzájomnému porozumeniu, význam kontaktu, vzájomné sympatie a otvorenosť novým informáciám.

Faktory poznania zahŕňajú predstavy o objekte a situácii, znalosť podobností a rozdielov, predpoklad možnosti viacerých uhlov pohľadu, znalosť alternatívnych interpretácií. Spomedzi zručností je dôležitá empatia, schopnosti neustáleho zhromažďovania a aktualizácie informácií, vytvárania nových kategórií a korigovania vlastného správania (Matsumoto, 2002, s. 34). Toto sú vlastnosti komunikantov, ktoré podporujú vzájomné porozumenie v komunikácii.

Porozumenie súvisí s pojmovým myslením, je priamo nepozorovateľné, predstavuje jednotu zmyslového a racionálneho. *Porozumenie* súvisí „s uvažovaním o jazykovej kompetencii nositeľa jazyka, ktorá je integrovaná do jeho kognitívnej kompetencie, t. j. do rámca jeho schopností prijímať a spracovať údaje, ukladať ich do pamäti a vyberať ich z nej pri mentálnych aktivitách založených na operáciách s nimi“ (Dolník, 2005b, s. 40).

Komunikačne orientovaná lingvistika interpretuje proces čítania textu ako interakciu medzi autorom a adresátom/príjemcom sprostredkovanú textom. Autor do textu zakóduje explicitné, ale aj implicitné informácie, postoje, hodnoty. Čitateľ ich v procese čítania dekoduje, ale v intenciách vlastných osobnostných dispozícií, t. j. im viac alebo menej porozumie, teda je v snahe porozumieť posolstvu autora viac či menej úspešný. Psycholingvistický pohľad na celý proces prenosu informácie textom je viac segmentovaný. Jeho podstata je v tom, že k „zaužívanej“ triáde *autor – text – čitateľ* pristupujú ďalšie vzťahy, čo má za následok to, že sa detailnejšie vníma a opisuje proces čítania či porozumenia textu. A. A. Zalevskaja (2005, s. 27) uvádza päť implicitných komponentov, ktoré chápe ako systém, a to: *autor – autorská projekcia textu – korpus textu – recipient – projekcia textu príjemcom/ad-*

⁴ Musia/mali by zdieľať naše chápanie sveta.

⁵ Slová a slovné spojenia majú rovnaký význam, presne ten, na ktorý sme zvyknutí.

resátom. Súčasne akcentuje, že z uvedených piatich navzájom interagujúcich komponentov je len jeden z nich konštantný – nemeniaci sa, a to aj napriek tomu, že by sa mohlo zdať, že nemeniacim sa je i autor. Autor môže tiež meniť svoj postoj k vlastnému textu s odstupom času, resp. ho môže chápať iným spôsobom.

A. A. Zalevskaia uvádza, že psycholingvistika študuje text ako interakciu medzi textom/textovým korpusom a človekom⁶, v popredí je projekcia textu v mysli autora a čitateľa, t. j. mentálna forma textu, „obraz obsahu textu“, ktorý existuje iba v ľudskej mysli. Pre vytvorenie projekcie textu⁷ sa využíva všetko bohatstvo individuálnej skúsenosti človeka vo všetkých jej formách: emocionálne zážitky, estetické cítenie, schémy situácií, prejavy rôznych postojov, denotáty, pragmatické poznanie a pod. (Zalevskaia, 2005, s. 29).

V procese recepcie sa text stáva stimulom, ktorý vplýva na vedomie človeka, aktivizuje jeho skúsenostný i vedomostný komplex, aby sa jeho relevantné časti mohli asociovať s recipovaným textom a využiť pri konštruovaní individuálnej projekcie textu v mentálnom priestore adresáta.

Na východiskový učebnicový „učiaci“ text sú kladené požiadavky, ktoré rešpektujú znalostný a skúsenostný komplex príjemcu – percipienta – žiaka. Nejde len o samotný sprostredkovaný obsah textu, ale aj o jeho makroštruktúru a mikroštruktúru. Pre text, ktorého dominantnou funkciou je kognitívna funkcia, je charakteristické, že medzi textovými jednotkami sú vzťahy rektifikačné, korigujúce, špecifikujúce, konkretizujúce, zdôvodňujúce (a pod), ako uvádza J. Vaňko. Textová lingvistika pozná pojem korektného stvárnenia textového útvaru. Myslí pod tým taký spôsob nadväzovania viet, ktorý umožňuje prijímateľovi identifikovať sémantické vzťahy vo vnútri textu, pričom sa pozornosť venuje signalizácii koherencie (Vaňko, 2015, s. 121). To, že textová syntax⁸ vie explicitne preukázať absentovanie signálov koherencie ako hlavného indikátora miery porozumenia či až neporozumenia textu, je problematikou, ktorá s otázkou porozumenia textu úzko súvisí, no v tejto štúdii je zúžená len na procedurálnu stránku práce s textom v učebniciach prírodovedných a humanitných predmetov.

S uvedenou základnou tézou a vyššie spomenutými *faktormi poznania* súvisí strategická práca s doplňujúcou literatúrou, ktorá je však v rôznych predmetoch špecifická, ako aj práca s typmi⁹ sekundárnych textov, ktoré sú vytvorené v procese vzdelávacích aktivít. Práca so sekundárnymi textami a najmä vznik sekundárnych textov sú spoločným prienikom, ktorý zabezpečí nielen povrchné pochopenie učebnicového či „učiaceho“ textu¹⁰, ale

⁶ O vzťahu medzi textovým korpusom a človekom sa uvažuje ako o relatívne dynamickom vzťahu. Zatiaľ čo text ako písomne fixovaný kultúrny artefakt sa nemení (ani s odstupom mnohých rokov), jeho vnímanie percipientom sa mení. V dôsledku toho vznikali a aj v súčasnosti vznikajú intrajazykové preklady.

⁷ Myslí sa anticipovanie (autorom) vnímania obsahu textu a jeho konečného zmyslu samotným čitateľom.

⁸ Veta osciluje medzi samotným gramatickým systémom jazyka (jednota syntaktických a morfológických pravidiel) a rečovým či textovým spracovaním myšlienky, t. j. má tiež štylistický aspekt (viac Miko, 1972). Toto konštatovanie nás oprávňuje tvrdiť, že veta je súčasťou langového i parolového plánu. Z aspektu čítajúceho subjektu je kľúčová najmä pre vnímanie vnútrotextových inferencií a implicitne vznikajúcich hypotetických anticipácií.

⁹ V kontexte témy učebnicových „učiacich“ textov pojmy primárny a sekundárny text a charakteristiku ich vzťahov zavádza či vysvetľuje dvojica G. V. Prantsova & E. S. Romaničeva (2019).

¹⁰ Texty je možné klasifikovať podľa celého spektra parametrov. Text v učebnici je adaptovaný – prispôsobený kompetenciám adresáta, z hľadiska slohového postupu ako kvalifikačného parametra (Dolník & Bajžíková 1998) ide spravidla o explanačný text.

porozumenie textu tak, aby bolo možné dosiahnuť u žiaka schopnosť text voľne, no súvisle interpretovať, a to s relevantným použitím odbornej terminológie. Inými slovami: zo žiakovho prejavu musí byť zrejmé, že obsah textu je interiorizovaný a žiak vie nadobudnuté vedomosti prepájať so staršími vedomosťami, resp. ich chápe v súvislostiach s vlastnými skúsenosťami.

2 POUŽITÁ METODOLÓGIA

V skúmaní exekutívnych funkcií, ktoré učebnice rôznych edukačných predmetov ponúkajú, a to so zámerom dosiahnuť u žiaka vytvorenie si predstavy náučným textom komunikovaného obsahu a najmä nových termínov, sme podrobili kvantitatívno-kvalitatívnej analýze a následnej komparácii súbor inštrukcií alebo otázok, ktoré učebnica implicitne v istej fáze osvojenia kapitoly či tematického celku ponúka. Sústredili sme sa na identifikovanie miery intencie *inštrukcií alebo otázok* k východiskovému náučnému textu v učebnici. Uplatnili sme požiadavku vytvárania propozícií¹¹ o textom sprostredkovanom poznaní a komunikovanom obsahu (vekovo adaptovaného) náučného textu. Vytváranie propozícií ako reprezentácií textu je nevyhnutné pre to, aby bol žiak schopný vytvoriť si *mentálny model*¹² prečítaného textu. Explicitné vytváranie propozícií v didaktickej praxi nachádza dvojica G. V. Prantsova & E. S. Romaničeva (2019) v produkcii *sekundárneho textu* žiakom.

Pojem *sekundárny text* je vymedzený týmito požiadavkami: a) Sekundárny text je text vytvorený *na základe iného textu*, v našom prípade učebnicového „učiaceho“ textu. b) Sekundárny text je *podmienенý štýlom a žánrom* primárneho textu. Boli vymedzené *druhy a žánre sekundárnych textov* vo vzťahu k primárnemu textu (Prantsova & Romaničeva, 2019, s. 45 – 47). Sekundárnym textom vo vzťahu k náučnému textu¹³ sú: *prerозprávanie, osnova, tézy, poznámky, abstrakt*. Hlavným znakom vytvárania sekundárneho textu je *kompresia* v porovnaní s primárnym – východiskovým textom. Treba dodať, že sekundárny text je text vytvorený žiakom s oporou o pretext (jeho tematickú a logickú štruktúru), ktorým je vždy relevantný text v učebnici.

Dvojica autoriek G. V. Prantsova & E. S. Romaničeva (2019, s. 45 – 47) v súvislosti s tvorbou sekundárneho textu tvoreného žiakom a určeného na proces individuálneho nadobudnutia interiorizovaného obsahu – pojmov, relevantných viacslovných spojení či ďalších výrokov – navrhuje preferovať tzv. náročné či *komplexné otázky alebo inštrukcie* na rozdiel od jednoduchých, resp. *nekomplexných otázok či inštrukcií* adresovaných čítajúcemu/učiacemu sa subjektu (aj ako indície) na ceste ku korektnému porozumeniu textu.

Komplexná otázka alebo inštrukcia je taká, ktorá anticipuje odpoveď v podobe *výroku*¹⁴ – *propozície*, t. j. tvrdenia, ktorého pravdivosť či ďalšia evalvácia je implicitne obsiahnutá v primárnom – východiskovom – texte – pretexte. Za *komplexnú otázku alebo inštrukciu*

¹¹ Podľa Kintscha (1988) si človek v snahe zapamätať čo najviac, v priebehu čítania v pracovnej pamäti vytvára reprezentáciu základných myšlienok v zjednodušenej podobe – propozície.

¹² Johnson-Laird (1989) hovorí, že na mentálny model treba nazerať ako na zvnútornený pracovný model situácie opisovanej v texte čítajúcim subjektom.

¹³ Za náučný text tu pokladáme učebnicový „učiaci“ text.

¹⁴ Výrok sa chápe ako najmenšia jednotka jazyka, o ktorej je možné nezávisle zistiť, či je pravdivá alebo nepravdivá (Sternberg, 2002, s. 374).

je považovaná aj taká, ktorá u žiaka stimuluje metakognitívne procesy, t. j., motivuje ho (priamo či nepriamo núti) premýšľať a uvažovať o vlastných myšlienkových procesoch. *Nekomplexná otázka alebo inštrukcia* je taká, ktorá nevyžaduje vytvorenie uceleného výroku ako odpovede žiaka, t. j., v odpovedi sa nevyžaduje logická operácia v podobe výroku. Inými slovami: intencia *nekomplexnej otázky alebo inštrukcie* na text v učebnici nie je explicitná, v predpokladanej odpovedi nie je zjavná opora o východiskový text.

Rozdiel medzi *nekomplexnými otázkami alebo inštrukciami* a *komplexnými otázkami alebo inštrukciami* je viditeľný v tabuľke č. 1.

Tab. 1: Porovnanie nekomplexných otázok alebo inštrukcií a komplexných otázok alebo inštrukcií

Nekomplexné otázky alebo inštrukcie	Komplexné otázky alebo inštrukcie
Kto...?	Uvedte tri dôvody...
Čo...?	Prečo...?
Kedy...?	Vysvetlite, prečo...
Môžu...?	Prečo si to myslíte...?
Môže nastať...?	V čom je rozdiel...?
Budú...?	Predpokladajte, čo sa stane, ak...
Môžu byť...?	V čom je rozdiel...?
Mohlo by nastať...?	Prečo predpokladáte, že...?
Ako sa nazýva...?	Prečo dostalo pomenovanie...?
Je pravda, že...?	Čo ak...?

3 VÝSLEDKY ŠTÚDIE

V kontexte opísaného rozdielu medzi *nekomplexnými otázkami alebo inštrukciami* a *komplexnými otázkami alebo inštrukciami* sme porovnali zadania na konci istého úseku¹⁵ (témy či tematického celku) učiva vo vybraných učebniciach. Z aspektu typu zadania, ich kvality a početnosti, sme analyzovali 5 učebníc, a to tri učebnice chémie a dve učebnice dejepisu¹⁶. Konkrétne išlo o: *Chémia pre 9. ročník ZDŠ z roku 1970*, *Chémia 9 z roku 2001* (šieste, prepracované vydanie), *Chémia pre 9. ročník základnej školy a 4. ročník gymnázia s osemročným štúdiom z roku 2019*, *Chémia pre 1. ročník gymnázia so štvorročným štúdiom a 5. ročník gymnázia s osemročným štúdiom z roku 2010*, *Dejepis 3 Slovensko na prahu nového veku – učebnica dejepisu pre 7. ročník ZŠ a pre 3. ročník osemročných gymnázií z roku 1994*, *Dejepis pre 8. ročník ZŠ a 3. ročník gymnázia s osemročným štúdiom z roku 2011*.

¹⁵ V úseku učiva, za ktorým sú zadania, sú rozdiely medzi učebnicami, čo je zrejme súčasťou autorskej koncepcie.

¹⁶ Všetky vybrané učebnice sú z hľadiska vybraného učiva (spracovaných tém) viac-menej rovnaké, a to bez ohľadu na udávaný ročník vzdelávania.

3.1 ANALÝZA UČEBNÍČ CHÉMIE Z ASPEKTU KVANTITY A KVALITY OTÁZOK A ÚLOH SMERUJÚCICH K POROZUMENIU TEXTU

Pre učebnicu chémie z roku 1970 uvádzame značku *CH1*, pre učebnicu chémie z r. 2001 *CH2*, pre učebnicu chémie z r. 2019 *CH3* a pre učebnicu chémie z roku 2010 *CH4*.

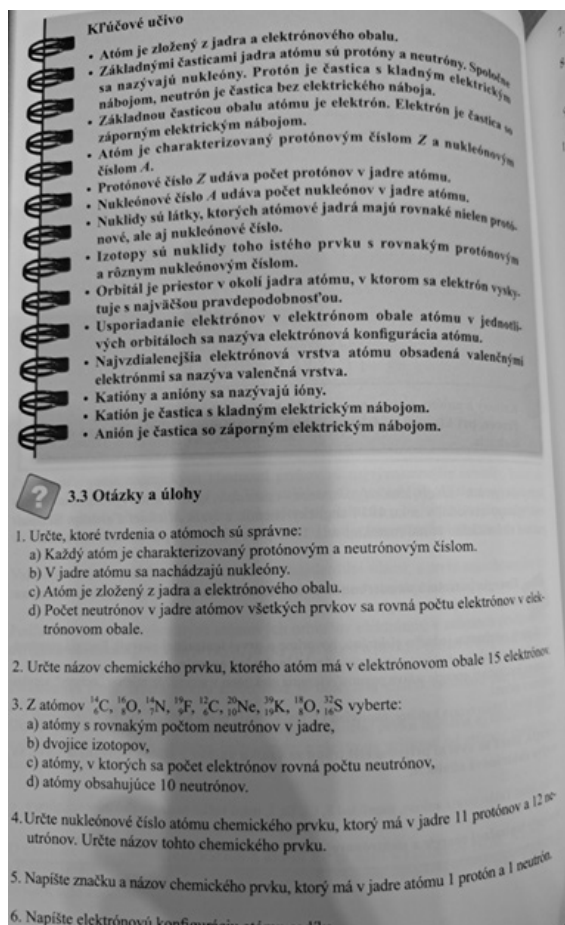
V učebnici *CH1* je spolu 8 tematických celkov, 34 tém, ku ktorým patrí spolu 101 zadaní, v učebnici pomenovaných ako otázky a úlohy. Priemerne na 1 tematický celok pripadá 12,1 otázky alebo inštrukcie, na 1 tému 2,87 otázky alebo inštrukcie. Všetky, t. j. 100 %, sa viaže k textu, ktorý patrí ku konkrétnemu tematickému celku, niekedy aj k téme (zakomponovanie v stavbe učebnice nie je systematické). V každom súbore otázok alebo inštrukcií je zastúpená otázka začínajúca slovom *prečo*. Zo skupiny komplexných otázok alebo inštrukcií sú zastúpené: *Ako vysvetľujeme...? Ako by ste vysvetlili...? Čo by sa stalo, ak...?* Zo súboru zadaní je vždy približne 56,6 % takých, ktoré charakterizujeme ako *komplexné otázky alebo inštrukcie*.

V učebnici *CH2* je spolu 6 tematických celkov rozdelených na 25 tém, ku ktorým patrí 146 otázok alebo inštrukcií. Priemerne na 1 tematický celok pripadá 24,3 otázok alebo inštrukcií, na 1 tému 5,6 otázok alebo inštrukcií. Priamo k textu sa neviaže asi 22 % otázok alebo inštrukcií (vtedy ide o zadanie vypočítať alebo vyjadriť vzorcom). Z toho vyplýva, že až 77,8 % otázok alebo inštrukcií sa viaže k textu konkrétnej témy, resp. k textu tematického celku. Pozorovania a úlohy, ktoré smerujú k výpočtom či zápisu chemických reakcií, sú v učebnici zaradené osobitne, do nášho počtu otázok a úloh sme ich nezaradili. Zo skupiny otázok sú zastúpené *nekomplexné otázky alebo inštrukcie* typu: *Ktoré...? Aké...? Vymenujte... .* Zo skupiny *nekomplexných otázok alebo inštrukcií* sa opakuje najmä *Porovnajte... Uvedte... .* Za pozoruhodné v tejto množine považujeme zadanie *Napíšte úvahu o tom, čo by sa stalo, ak by zanikla slnečná energia.* a otázku: *Aký je rozdiel medzi fotosyntézou a dýchaním?* (*CH2*, 2001, s. 148). Zo súboru otázok alebo inštrukcií je vždy približne 40 % tých, ktoré charakterizujeme ako *komplexné otázky alebo inštrukcie*. V tejto učebnici sa pomerne ojedinele objavujú zadania typu *Rozhodni, ktoré tvrdenie/výrok je správne/správny*.

V učebnici *CH3* je 5 tematických celkov a pozostávajú zo 22 tém. Otázky a úlohy sú uvedené vždy k tematickému celku, spolu je uvedených 95 otázok alebo inštrukcií. Priemerne na 1 tematický celok pripadá 15,83 otázok alebo inštrukcií. Z toho sa priamo k textu viaže len 33 otázok alebo inštrukcií, čo je asi 31,57 %. *Komplexných otázok alebo inštrukcií* je asi 36, čo predstavuje približne 37,89 %.

V učebnici *CH4* je spolu 34 tém, 11 tematických celkov, ku ktorým patrí 169 otázok alebo inštrukcií. Priemerne na 1 tematický celok pripadá 15,3 otázok alebo inštrukcií. Žiadna z nich sa neviaže k textu, ktorý je uvedený k relevantnej téme či tematickému celku, žiadnu nemožno označiť ako *komplexnú otázku alebo inštrukciu*. Otázky a úlohy, ako ich uvádza učebnica, majú charakter výpočtov, konštruovania chemických rovníc a chemických vzorcov. Autori textom umiestnenom v červenom poli ponúkajú akýsi výťah z celej problematiky nazvaný *Kľúčové učivo*.

Obr. 1: Ukážka komprimovaného textu z učebnice CH4 (2019)



Aj obrazové stvárnenie tohto textu (nazvaného poznámky v zápisnom bloku, pozri Obr. 1) napovedá, že by mohlo ísť o *sekundárny text*, ktorý podľa metodologických východísk tejto štúdie má byť výsledkom odpovedí žiaka s oporou o východiskový text. Ten sekundárny text, ktorý mu následne slúži ako *osnova* (jeden zo žánrov sekundárnych textov) pri nácviku voľnej improvizácie a má byť funkčný najmä z hľadiska procesu interiorizácie učebného obsahu v mentálnom priestore žiaka. Pripomíname, že osnova je/má byť externým prejavom propozícií *učiaceho sa subjektu* ako predpokladu vytvárania mentálneho modelu textom interpretovaných poznatkov/skutočností.

3.2 ANALÝZA UČEBNÍK DEJEPISU Z ASPEKTU KVANTITY A KVALITY OTÁZOK ALEBO INŠTRUKCIÍ SMERUJÚCICH K POROZUMENIU TEXTU

Pre učebnice dejepisu sme zvolili nasledujúce značky: pre *Dejepis 3 Slovensko na prahu nového veku – učebnica dejepisu pre 7. ročník ZŠ* a pre *3. ročník osemročných gymnázií* z roku 1994 *D1*, pre *Dejepis pre 8. ročník ZŠ* a *3. ročník gymnázia s osemročným štúdiom* z roku 2011 *D2*.

V učebnici *D1* je 5 tematických celkov, 31 tém, ku ktorým patrí 126 otázok a úloh. To znamená, že na 1 tematický celok pripadá 25,2 otázky alebo inštrukcie, no na celkový počet tém 31 (téma sa prekrýva s jednou vyučovacou hodinou) sú to priemerne 4 otázky alebo inštrukcie. Prevažnú väčšinu tvoria otázky alebo inštrukcie, ktoré sme označili ako *nekomplexné*: *Kde...? Kedy...? Ako...?* Zo skupiny *komplexných otázok alebo inštrukcií* sme

našli: *Pokúste sa charakterizovať... Porozmýšľajte... Porozprávjajte o... a Prečo?* Otázka *Prečo...?* je vzhľadom na predmet a vzájomne podmienujúce sa udalosti v histórii zriedkavá, nachádza sa približne v jednej polovici súborov otázok, ktoré tvoria najčastejšie štvorice a päťice otázok a úloh (ako ich uvádza učebnica). To znamená, že zo 4 *otázok alebo inštrukcií* (priemerný počet pripadajúci na 1 tému) je maximálne 1 komplexná.

V učebnici D2 sú 4 tematické celky a 25 tém, je tu 141 otázok a úloh (ako ich uvádza učebnica) ku každej téme. Na jeden tematický celok pripadá 35,25 *otázok alebo inštrukcií*, na jednu tému priemerne 5,64 otázok a úloh, resp. otázok a inštrukcií. Viac ako polovica zadání má znenie: *Uveďte príčiny... Vysvetlite pojem... Porozmýšľajte... Pouvažujte... Prečo...? Vysvetlite... Opíšte udalosť... Vytvorte tabuľku... Zaujmite postoj... .* To znamená, že ide o *komplexné otázky alebo inštrukcie*, ktoré priemerne tvoria 48,82 % z celkového počtu zadání. Z typu zadání *komplexné otázky alebo inštrukcie* dominujú tieto formulácie: *Kto...? Vymenujte... .* Na text je explicitne viazaných 57,1 % všetkých zadání.

Tab.2: Výsledky analýzy učebníc z aspektu zastúpenia nekomplexných otázok alebo inštrukcií a komplexných otázok alebo inštrukcií

učebnica	počet tematických celkov/počet tém	priemerný počet otázok alebo inštrukcií pripadajúci na 1 tému	priemerný počet otázok alebo inštrukcií viazaných na text v %	priemerný počet komplexných otázok alebo inštrukcií v %
CH1	8/34	2,97	100	56,6
CH2	6/25	5,6	77,8	40
CH3	5/32	4,31	31,57	37,89
CH4	11/34	1,39	0	0
D1	5/31	4	49	25
D2	4/25	5,4	57,1	48,82

4 ANALÝZA A INTERPRETÁCIA ZISTENÍ

Analýza učebnicových textov (CH1, CH2, CH3, CH4 a D1, D2) a otázok a inštrukcií, ktoré s nimi súvisia a sú priradené k relevantnej téme či tematickému celku, ukazuje, že miera smerovania zadání k textu sa v jednotlivých učebniciach mení, a to najmä v kontexte roku vzniku a vydania učebnice. Zatiaľ čo v najstaršej učebnici CH1 na 1 tému pripadali 2,97 otázok alebo inštrukcií a všetky boli viazané priamo na text – nútili žiaka opakovane text čítať a z textu vybrať zjednodušené tvrdenie – propozíciu, v CH2 síce vzrástol celkový počet zadání v 1 téme, ale klesol percentuálny podiel tých, ktoré sú viazané priamo na explanačný text, a to približne o 22 %. Priemerný počet *komplexných otázok alebo inštrukcií* v CH2 v porovnaní s CH1 klesol o 16,6 %. V učebnici CH3 vzrástol počet zadání pripadajúcich na 1 tému oproti CH1 o 1,34 a súčasne klesol v porovnaní s CH2 o 1,29. Oveľa väčšiu výpovednú hodnotu však má porovnanie priemerného počtu *komplexných otázok alebo inštrukcií* viazaných priamo na text, a to oproti CH2 je to -46,3 % a oproti CH1 je to -68,5 %. V priemernom počte komplexných otázok alebo inštrukcií je porovnanie nasledovné: CH2 má menší počet oproti CH1 o 16,6 %, CH3 oproti CH1 o 18,71 %. Medzi CH4 a CH3 je pokles len o 2,11 (v neprospech CH3), ale v kombinácii s poklesom počtu otázok zameraných priamo na text, to nie je celkom bezvýznamné zistenie. Čiastočné porovnania

ukazujú, že v intenciách učebnice sa čoraz viac minimalizuje požiadavka exekutívnych operácií, ktoré by žiaka viedli k vytváraniu propozícií v podobe sekundárneho textu a následnej vlastnej interpretácii textu s exekutívnou funkciou.

V novších vydaniach učebníc sa intencia na prácu s textom, a tým aj na budovanie porozumenia textu, opakovane zoslabuje v učebnici chémie, no vo vydaní z r. 2011 (*CH4*) je extrémne nízka, resp. žiadna. *CH4* má spomedzi všetkých najvyšší počet tematických celkov (11, čo je oproti *CH3* nárast o 6), no priemerný počet otázok viažucich sa na text je 1,39. Výrazne vzrástol počet tematických celkov, ale nie počet tém. To znamená, že každá téma je pomerne rozsiahla, no počet otázok, ktorý by žiaka smeroval na tvrdenia v texte 1 témy, je minimálny. Ďalšie 2 ukazovatele, a to priemerný počet otázok alebo inštrukcií viazaných na text je 0 %, podobne ako aj počet komplexných otázok alebo inštrukcií.

Autori *CH4* – zrejme ako kompenzáciu absentovania otázok a inštrukcií viazaných na text – zaraďujú (špecifický) text *Kľúčové učivo*, ktoré v skutočnosti nahrádza to, čo má žiak vytvoriť sám. To znamená, že funkciu vytvárania propozícií pre porozumenie textu poznajú. Porozumeniu čítanému textu, ktorého dominantnou funkciou je tu kognitívna funkcia (má to byť „učiaci text“) sa však takouto autorskou modifikáciou nijako nepomáha, pretože žiak dostáva hotový výsledok, ale bez vlastnej práce, bez vlastného úsilia. Propozície vytvorili autori učebnice, nie adresát – žiak. Učiteľ, žiak i rodič chcú, aby žiak nadobudol nové vedomosti, o ktoré sa bude treba v budúcnosti oprieť, na ktoré má nadväzovať, vďaka ktorým sa bude v relevantných kontextoch a situáciách autonómne rozhodovať či sám tvoriť. Aby tieto schopnosti skutočne nadobudol, musí mať vedomosti vo svojom mentálnom priestore, kde budú zachytené o už nadobudnuté poznanie, t. j. nové pojmy budú s už osvojenými pojmami vytvárať asociačné spoje a samy budú pripravené ponúkať takýto inferenčný potenciál. Tento prechod z komunikovaného textu učebnice a z fyzickej povahy edukačnej jednotky do mentálneho priestoru si vyžaduje vynaložiť energiu, čo tu nie je nič iné, ako práca žiaka. Len z vynaloženej energie – práce mozgu – môže byť zisk, a to nové zhluky areí (neurónových buniek), v ktorých je informácia zakódovaná a do ktorých sa preniesla na základe biochemických mechanizmov¹⁷. Nové zhluky areí znamenajú obohatenie asociačno-sémantickej siete učiaceho sa subjektu.

Časti *Kľúčové učivo* v každej téme je možno vyčítať celé spektrum nedostatkov z lingvistického hľadiska, ktoré viac-menej porušujú dominantné vlastnosti súvislého textu, a tými sú kohézia a koherencia. Namiesto súvislého vysvetľovania sa ponúkajú strohé výroky, namiesto vnútrotextovej anafory izolované tvrdenia. Ak by si žiak takýto sekundárny text vytvoril sám, v jeho pamäti by zostala stopa/spomienka na súvislosti, ktoré sám redukoval, na okolnosti, ktoré sám komprimoval. Akt vyabstrahovania časti *Kľúčové učivo* autormi učebnice *CH4* je prejavom podceňovania dôsledkov¹⁸ samostatnej individuálnej práce s textom, nehovoriac už o požiadavke budovania komunikačných kompetencií, ku ktorým čítanie s porozumením ako prierezová kompetencia patrí a má sa utvárať v intenciách všetkých edukačných disciplín. Popri tom treba myslieť aj na riziko, že žiak sa obmedzí len na mechanické naučenie sa časti *Kľúčové učivo*, čím sa popiera už akékoľvek nadobudnutie vedomostí, pretože sa bude učiť bez súvislostí, mechanicky, zaťažší len sémantickú pamäť a len krátkodobú pamäť, nebude si vedieť učivo logicky vysvetliť, a teda ani po-

¹⁷ Viac v Škoda & Doulik (2011), explicitne o vytváraní „zápisov“ Černý & Chytková (2016, s. 96).

¹⁸ Dôsledky sa podceňujú tak pri tvorbe učebníc, ako aj priamo v edukačnej praxi.

znatok aplikovať. Paradoxne nebudú výsledky vzdelávacieho procesu optimálne a autormi učebnice či učiteľom očakávané, a to aj vtedy, ak by celé spracovanie témy bolo výborné obsahovo i formálne.

Analýza učebníc *D1* a *D2* a ich komparácia ukázala progres nielen v počte otázok a inštrukcií viazaných na text, ale aj v ich kvalite v zmysle nárastu *komplexných otázok* alebo *inštrukcií*. Otázky alebo inštrukcie sú zamerané na uvažovanie o tom, čo žiakovi text sprostredkováva, no napriek tomu chýbajú priame indície na obsah textu. Čiastočne by sme za také mohli považovať inštrukcie *Porozprávajte... Opíšte...*. V prípade učebníc dejepisu by sme očakávali tiež inštrukcie typu *Vysvetlite, aké boli príčiny...* a analogicky *Vysvetlite, aké boli dôsledky...*

Celkovo v prípade učebníc dejepisu sa kvantitatívne ukazovatele dajú z aspektu budovania propozícií žiaka v intenciách učebnice chápať ako progres. *D2* má o 1 tematický celok menej a o 6 tém menej než *D1*. Súčasne ale stúpol priemerný počet otázok alebo inštrukcií viazaných priamo na text, a to o 8,1 % a výrazne vzrástol priemerný počet komplexných otázok alebo inštrukcií, a to o 23,8 %.

5 DISKUSIA A IMPLIKÁCIE PRE TEÓRIU A PRAX

Analýzy textov identifikovaných pre rôzne vekové kategórie v zmysle nazerania na proces percepcie ako vývinovej kategórie ukázali, že v texte sú vždy implicitne obsiahnuté komunikačno-pragmatické indikátory. Schopnosť percepcie náučných či v tomto prípade učebnicových „učiacich textov“ je podmienená vekom, skúsenosťou a mentálnymi dispozíciami príjemcu/žiaka. Celkom prirodzene napredovanie v percepčných zručnostiach determinuje napredovanie v produkčných aktivitách, napr. v schopnosti tvoriť ucelený rečový prejav s oporou o východiskový explanačný či „učiaci text“, ktorý môže mať aj podobu textového útvaru. Prácu, ktorú musí percipient vynaložiť na ceste k poznaniu v intenciách relevantného vedeckého poznania v školskej či edukačnej modifikácii, reprezentuje práca so sekundárnymi textami, a to najmä práca s osnovou. Toto zadanie žiakovi – vytvoriť *osnovu, konspekt, tézu* či iný *komprimovaný selektívny text* – musí byť súčasťou práce na hodinách humanitných i prírodovedných disciplín. Učebnica spravidla v systéme otázok implicitne nežadáva také otázky, ktorých zodpovedanie (v písomnej forme) by k vzniku sekundárneho komprimovaného žiackeho textu viedlo. Žiak teda môže nadobúdať ilúziu porozumenia textu, a teda aj učivu, zatiaľ čo v skutočnosti došlo len k pochopeniu textu/učiva, t. j. vnímanie obsahu je len povrchné, viac-menej informatívne. V takom prípade chýba interiorizácia obsahu i kľúčových pojmov, čím sa popiera základný predpoklad, a to, že učebnica a jej obsah sprostredkovávajú relevantné poznanie na úrovni vedy ako otvorený systém, do ktorého budú pribúdať nové fakty, a to najmä ako súvislosti.

Uvedené zistenia sú dôkazom toho, že takéto minimalistické uvádzanie exekutívnych pokynov zameraných na orientovanie žiaka na text, ktorého primárnou funkciou je/má byť rozširovanie jeho vedomostí, je v rozpore s viacerými doteraz známymi závermi vedeckých bádání o porozumení textu, a to v celosvetovom i domácom kontexte. Na prvom mieste treba spomenúť model porozumenia textu W. Kintscha a T. A. van Dijka (1978), ktorí zaviedli pojmy *argument* – reprezentácia významu slova a *propozícia* – najmenšia jednotka významu. W. Kintsch predložil model konštrukcie a integrácie (1988, 1992, 1994), kto-

rým rozvinul svoj predchádzajúci model. Charakterizuje povrchovú reprezentáciu textu, propozičnú a situačnú reprezentáciu textu. Až na konci týchto troch úrovní je textová reprezentácia prekódovaná do textovej epizodickej pamäti a následne do dlhodobej pamäti. Toto je relevantné opodstatnenie práce s komplexnými otázkami alebo inštrukciami smerujúcimi k vytváraniu sekundárnych textov žiakmi. Uvedený model porozumenia textu a troch úrovní reprezentácií rezonuje v prácach *Stimulovanie exekutívnych funkcií žiaka prostredníctvom procesov porozumenia textu* (Liptáková & Klimovič, 2015), *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii* (Liptáková, 2012), *Exekutívne funkcie a porozumenie textu v primárnej edukácii: od výskumu k stimulácii* (Klimovič, 2014), *Jazyk a kognícia v rozvíjaní porozumenia textu u žiaka primárnej školy* (Cibáková, 2012), blízko k téme tejto štúdie má práca P. Zrníkovej *Tri úrovne porozumenia populárno-náučného textu* (2012).

Štúdia vznikla na základe vnímania sémantického rozdielu medzi pojmami pochopenie a porozumenie, ktoré sa nielen v bežnej rečovej praxi, ale aj v edukačnom kontexte či v pregraduálnej príprave učiteľov používajú synonymne. V prípade textu s explanačnou funkciou to má zásadný význam. Argumentácia, že žiak učivo chápe/pochopil, nie je vzhľadom na sémantickú hodnotu porozumenia textu opodstatnená. Je to len konštatovanie povrchnej úrovne recepcie textu, ale nie je to schopnosť interpretovať obsah a autonómne operovať s relevantnými pojmami/termínmi.

Z uvedeného vyplýva požiadavka dôsledne požadovať reflexiu poznatkov vyplývajúcich z tejto štúdie, ale mnohých ďalších a oveľa komplexnejších – spomenutých vyššie, pri tvorbe učebníc¹⁹, v zadaniach po recepcii textu podrobne štruktúrovať otázky, ktorých zodpovedanie by malo viesť k vzniku osnovy, resp. iného druhu sekundárneho textu, ku ktorým sa radia napr. *recenzia*, *analýza*, *úvaha*, *anotácia* a iné. Tie sa odporúčajú implementovať v pedagogickej praxi v závislosti od štýlu a žánru východiskového textu²⁰.

Druhou požiadavkou, ktorá smeruje k skvalitneniu čítania s porozumením je akcentovanie tejto problematiky v pregraduálnej príprave učiteľov, resp. v ďalšom vzdelávaní učiteľov²¹. Tretou požiadavkou je v oblasti čítania s porozumením a práce s textom z lingvistického či psycholingvistického hľadiska vzdelávať aj všetkých budúcich učiteľov, nielen tých, ktorí študujú učiteľstvo slovenského jazyka. Autorka tejto štúdie sa domnieva, že učebnica nemusí nevyhnutne plniť aj funkciu organizátora edukačnej jednotky, ktorú jej v súčasnosti najmä veľa mladých učiteľov či budúcich učiteľov pripisuje. Inými slovami: zaviesť prax vytvárania *sekundárneho textu* ako možnej opory pri príprave následnej improvizácie obsahu učiva zo strany žiaka, je možné aj mimo rámca úloh a otázok v učebnici, no to by musel byť učiteľ presvedčený o význame takejto myšlienkovkej aktivity a vynaloženej práce pre vytváranie relevantného konceptu nových poznatkov v mentálnom priestore žiaka.

¹⁹ Máme na mysli najmä iné disciplíny, než sú lingvistické, ktoré sú špecifické tak v prípade materinského jazyka, ako aj v prípade cudzích jazykov.

²⁰ Viac napr. G. V. Prantsova & E. S. Romaničeva (2019).

²¹ O otázkach prípravy a ďalšieho vzdelávania učiteľov s akcentom na skvalitnenie vyučovania materinského jazyka hovorí za viaceré krajiny kolektívna monografia Štěpáník, S. et al. (2019). *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexii*.

LITERATÚRA

- Cibáková, D. (2012). *Jazyk a kognícia v rozvíjaní porozumenia textu u žiaka primárnej školy*. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Černý, M., & Chytková, D. (2016) *Efektivní učení. Techniky přemýšlení, soustředění a komunikace s využitím myšlenkových map*. BizBOOKS v Brně.
- Doblajev, L. P. (1987). *Analiz i ponimaňje texta*. Izdatel'stvo Saratovskovo universiteta.
- Dolník, J., & Bajzíkova, E. (1998). *Textová lingvistika*. Stimul.
- Dolník, J. (2005b). Jazykový systém ako kognitívna realita. In J. Rybár, V. Kvasnička, & I. Farkaš (Eds.), *Jazyk a kognícia* (s. 39–83). Kalligram.
- Dolník, J. (2011). Jazyk – človek – kultúra – spoločnosť. (Výskumný program v slovenskom kultúrnom prostredí.) In J. Pekarovičová, M. Vojtech, & E. Španová (Eds.), *Studia Academica Slovaca*. 40 (s. 87–100). Stimul.
- Fernándezová, E. M., & Smithová Cairnssová, H. (2014). *Základy psycholingvistiky*. Nakladatelství Karolinum, UK.
- Gallo, J. (2013) Text. Textovosť. Kritériá textovosti. *Jazyk a kultúra* (13).
- Gavora, P. (2009) *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Enigma.
- Kintsch, W. (1988). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. In *Psychological Review*, 95(2), 163– 182.
- Klimovič, M. (2014). Exekutívne funkcie a porozumenie textu v primárnej edukácii: od výskumu k stimulácii. In *Acta Paedagogicae Presoves – Nova Sandes. Annus IX* (s. 89–100). Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Klimovič, M., Kopčíková, M., Liptáková, L., & Vužňáková, K. (2020). *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa*. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Liptáková, L., & Klimovič, M. (2015). Stimulovanie exekutívnych funkcií žiaka prostredníctvom procesov porozumenia textu. *O dieťati, jazyku, literatúre: časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie*, 3(2), 9–27.
- Matsumoto, W. (2002). The Clarification of the Tacit Knowledge to Assess Non-Profit Organizations in Japan. *Annals of Business Administrative. Science*, 2(3), 29–37.
- Matulčíková, M. (2016). Kľúčové kompetencie žiakov vo všeobecnom vzdelávaní – súčasné trendy vo vybranom zahraničí. In B. Timková (Ed.) *Paedagogica*, 28, 5–20.
- Miko, F. (1970). *Text a štýl*. Smena.
- Miko, F. (1989). *Aspekty literárneho textu*. Ústav jazykovej a literárnej komunikácie Pedagogickej fakulty v Nitre.
- Nebeská, I. (1992). *Úvod do psycholingvistiky*. H & H.
- Prantsova, G. V., & Romaničeva, E. S. (2019). *Sovremennyye strategii čteniaja: teorija i praktika*. Neolit.
- Průcha, J. (2010). Sociolingvistický faktor v explanaci čtenářské gramotnosti. *Pedagogika* 18(2), 97–105.
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Portál.
- Stranovská, E., & Ficzer, A. (2020). *Intervencia a prediktory čítania s porozumením*. Verbum.
- Šeřfránek, J. (2008) Modely usudzovania. In V. Kvasnička, J., Kelemen, & J. Pospíchal, *Modely mysle* 5, (s. 200–214). Vydavatel'stvo Európa.
- Škoda, J., & Doulik, P. (2011). *Psychodidaktika*. Grada.
- Štěpáník, S. et al. (2019). *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexii*. Nakladatelství Karolinum.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
- Vaňko, J. (2015). *Syntax slovenského jazyka*. Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta.
- Zalevskaja, A. A. (2005). *Psycholingvističeskoje issledovanija. Slovo. Tekst. Izbrannyye trudy*. Gnozis.

- Zápotočná, O. (2008). Kognitívno-psychologické prístupy k výskumu čítania a ich dopady na vzdelávaciu prax. *Pedagogika*, 36(2), 104–116.
- Zápotočná, O. (2015). Teoretické modely porozumenia textu a ich interpretácie v školskom vzdelávaní. *Orbis scholae*, 9(3), 13–26.
- Zimnjaja, I. A. (1976). Smyslovoe vosprijatie rečevovo soobščeniija. In I. A. Zimnjaja (Ed.), *Smyslovoe vosprijatie rečevovo soobščeniija* (s. 5–33). Nauka.

Poznámka: Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-17-0071 *Podpora čitateľskej gramotnosti v materinskom a cudzom jazyku*.

PRAMENE

- Pauková, M., Hájek, B., & Otčenášek, L. (1970). *Chémia pre 9. ročník ZDŠ* (5., prepracované vydanie). SPN.
- Adamkovič, E., & Šimeková, J. (2001). *Chémia 9.* (6., prepracované vydanie). SPN.
- Vicenová, H., & Ganajová, M. (2019). *Chémia pre 9. ročník základnej školy a 4. ročník gymnázia s osemročným štúdiom*. Expol Pedagogika.
- Kmeťová, J., Silný, P., Medveď, M., & Vydeová, M. (2010). *Chémia pre 1. ročník gymnázia so štvorročným štúdiom a 5. ročník gymnázia s osemročným štúdiom*. Expol Pedagogika.
- Kováč, D., Kopčan, V., & Kratochvíl, V. (1994). *Dejepis 3 Slovensko na prahu nového veku – učebnica dejepisu pre 7. ročník ZŠ a pre 3. ročník osemročných gymnázií*. Orbis Pictus Istropolitana.
- Bednárová, M., Krasnovský, B., & Ulrichová, B. (2011). *Dejepis pre 8. ročník ZŠ a 3. ročník gymnázia s osemročným štúdiom*. Vydavateľstvo Matice slovenskej.

Kontakt

prof. PaedDr. Zuzana Kováčová, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta

Katedra slovanských filológií

Štefánikova 67, Nitra

zkovacova@ukf.sk

VLIV TEMPA A FRÁZOVÁNÍ ČTENÉHO TEXTU NA POROZUMĚNÍ

INFLUENCE OF THE SPEECH RATE AND PHRASING OF A READ TEXT ON COMPREHENSION

Jana VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ

Abstrakt

Předkládaný příspěvek zjišťuje, zda a do jaké míry ovlivňuje tempo promluvy a frázování funkční porozumění čteného textu. Třem skupinám posluchačů byly prezentovány tři různé verze přirozeně čteného textu. Verze byly pořízeny přirozeně, tj. bez modifikace řečového signálu, třemi způsoby: běžným mluvním tempem a frázováním odpovídajícím logickému a syntaktickému členění textu, vysokým tempem se zachovaným logickým frázováním a nakonec přirozeným mluvním tempem s deformovaným frázováním. Tyto tři nahrávky byly předloženy třem srovnatelným skupinám respondentům respektivně. Jejich úkolem bylo určit pravdivost tvrzení, která se k textu vztahují. Ukázalo se, že zvýšení tempa řeči ovlivňuje porozumění minimálně, zatímco chaotické frázování způsobuje pokles porozumění až o 33 %.

Klíčová slova: čtení textu, frázování, pauzy, porozumění, tempo.

Abstract

The study investigates whether and to what extent speaking rate and phrasing affect the comprehension of a read text. Three groups of listeners were presented with three different versions of a naturally read text. The versions were acquired naturally, i.e., without speech signal modification, in three ways: using normal speech rate and phrasing corresponding to the logical and syntactic structure of the text, using high speech rate with preserved logical phrasing, and, finally, using natural speech rate with distorted phrasing. The three recordings were presented to three comparable groups of respondents respectively. Their task was to determine whether the statements related to the text were true. It turned out that an increase in speech rate affected comprehension minimally, while chaotic phrasing caused a decrease in comprehension of up to 33%.

Keywords: comprehension, pauses, prosodic segmentation, speech rate, text reading.

1 Úvod

Prozodie promluvy je neoddelitelnou součástí přirozené řeči. Kromě informací jazykových inherentně obsahuje množství informací z oblastí stojících mimo jazykový systém. Přestože syntax je pouze jedna z determinant prozodického ztvárnění promluvy, od mimolingvistických funkcí prozodie zde odhlížíme a soustředujeme se na její funkci syntakticko-organizační a na její vliv na zvukovou stavbu promluvy. Z hlediska porozumění je prozodická realizace promluvy zásadním jevem (Kulišťák, 2003). V tomto textu se zabýváme artikulačním tempem promluvy (de facto rychlostí pohybu mluvidel, artikulační tempo se určuje z čistého času artikulační aktivity po odečtení pauz) a frázováním, tedy členěním promluvy na zvukové celky.

2 ČLENĚNÍ SOUVISLÉHO MLUVENÉHO TEXTU

Souvislý mluvený text je pomocí různých zvukových prostředků členěn na celky různé hierarchické úrovně. Realizace příznaku naznačuje v češtině hranice mluvního taktu, prozodický úsek (fráze, kólon) je delimitován intonačním pohybem nebo pauzou. Jednoznačnost prozodického členění na úrovni prozodických úseků koreluje s připraveností projevu v případě spontánního projevu nebo se sémantickou evidencí/mírou pochopení textu v případě projevů čtených. Hranice prozodických celků jsou realizovány nejčastěji intonačním pohybem, který může, ale nemusí být doprovázen pauzou. Vymezení prozodických úseků zvukovými prostředky je v komunikaci ovšem zásadní, neboť hranice zvukové navádějí recipienta k hranicím logickým, sémantickým (Clifton, 2002). I v tichém čtení je prozodické členění zásadní, neboť určuje hranice syntagmat a tedy sémantických celků a podmiňuje tak porozumění. Variabilita prozodie je přímo úměrná čtenářské zkušenosti, oproti tomu vyšší tempo není signálem pokročilosti ve čtení (Paige, 2017).

Kodifikace „zvukových prostředků větných“ je vzhledem k obtížnosti jejich zápisu v běžně dostupných studijních médiích pokud možno ještě problematictější, než kodifikace na rovině segmentální (Hůrková, 1995). Naplnění aktuálního komunikačního cíle, nejčastěji minimálně srozumitelnost, je pak dominantním kritériem komunikační adekvátnosti.

2.1 INTONACE

Intonační průběh je potenciálním ukazatelem typu věty (rozlišení deklarativní výpovědi a zjišťovací otázky v češtině), ukončenosti výpovědi, ale i ukazatelem hranic významových/syntaktických celků (Palková, 1994; Hůrková, 1995). Míra intonační změny a směr intonačního pohybu se může lišit mezi jednotlivými jazyky (Martin, 2015), ale i v rámci jednoho jazyka v závislosti na konkrétním syntaktickém obsazení věty a na okolnostech komunikační situace. Absolutní hodnoty vymezující intonační průběh jsou přitom do značné míry ovlivněny mimojazykovými okolnostmi vzniku promluvy (Vlčková-Mejvaldová, 2006) a zároveň mohou nést rozličné konotace, odvíjející se zejména od komunikačních zkušeností recipienta.

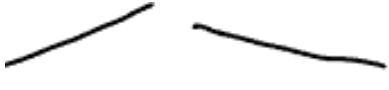
Je potřeba explicitně zmínit, že hranice prozodických celků v rámci jedné gramatické věty jsou jevem do jisté míry fakultativním: v závislosti na své délce a syntaktické obsazenosti gramatická věta může a nemusí být rozčleněna do více prozodických úseků – závisí na komunikační situaci a komunikačním cíli a záměru mluvčího. Jsou-li prozodické předěly, ať už jsou realizovány pomocí přízvuku, či intonační změnou, umístěny v souladu s logickou a syntaktickou stavbou věty, podporují porozumění komunikátu posluchačem. Naopak nelogicky umístěné prozodické hranice mohou porozumění značně ztížit, zatemnit, či dokonce úplně změnit smysl výpovědi. První příklad, který zde uvádíme, je notoricky používán jako ilustrace pokynu „Používejte interpunkci, zachráníte životy“; vzhledem k tomu, že prozodické předěly jsou do značné míry s interpunkcí svázané (lépe řečeno, interpunkce vyjadřuje pozici prozodického předělu, která se odvíjí od smyslu výpovědi a komunikačního záměru mluvčího), můžeme tento příklad využít i pro naše účely:

Obr. 1: Graficky vyjádřený intonační průběh měnící význam výpovědi

	
<i>Pojďte jíst, děti!</i>	<i>Pojďte jíst děti!</i>

Rozdíl spočívá v tom, jestli je tato výpověď realizovaná pomocí jednoho intonačního pohybu, nebo pomocí dvou intonačních pohybů. Jiným příkladem změny významu výpovědi je posun prozodické hranice o jedno lexikální slovo:

Obr. 2: Změna smyslu výpovědi změnou umístění prozodického předělu

	
<i>Inzulín má skvělé svaly budující účinky.</i>	<i>Inzulín má skvělé svaly budující účinky.</i>

Za zmínku stojí, že i způsob prozodického členění může být součástí komunikačních konvencí v určitém sociálním nebo profesním prostředí. Např. mezi moderátory hlavní zpravodajské relace ČT se v posledních několika letech rozšířilo stereotypní prozodické oddělování příslovečného určení stojícího na začátku věty polokadencí.

Rozsah promluvových úseků a s ním spojená délka a distribuce pauz podporuje tendenci k rytmické vyrovnanosti. Mluvíci tedy, a to i v případě čteného textu, tendují k vytváření promluvových úseků o srovnatelném počtu slabik.

2.2 PAUZA

Role pauzy v mluveném projevu je jedinečná a nezastupitelná. Pauzy lze zásadně diferencovat na základě přítomnosti akustické aktivity na pauzy tiché a pauzy naplněné (Duez, 1997). Podle adekvátnosti a přijatelnosti jejich výskytu jsou rozlišovány pauzy zakázané, nedoporučené, přípustné, doporučené a povinné. Ve čteném textu se jako zásadní indikátor pro realizaci pauzy jeví interpunkce (Šturm & Volín, 2023). Kromě neoddiskutovatelné platnosti syntakticko-organizační má pauza funkci fyziologickou, zásadní pro mluvčího, a funkci kognitivní, neméně zásadní pro recipienta. V počátcích syntetické řeči dokonce adekvátní distribuce a délka pauz významným způsobem zvyšovaly přijatelnost poslechu a přirozenost řeči (Zellner, 1994). Délka a četnost pauz přímo souvisí s tempem promluvy (Werner et al., 2022): průměrná délka a četnost pauz významně klesají se zvyšující se rychlostí promluvy. V případě poslechu L2 přináší vyšší četnost pauz, na rozdíl od mechanického zpomalení, lepší výsledky v porozumění (Blau, 1990).

2.3 TEMPO ŘEČI

Pojem tempo řeči směřuje často dvě odlišné vlastnosti, a to tempo mluvní a tempo artikulační. Mluvní tempo je podílem počtu slabik a celkového trvání promluvy, tempo artikulační od celkového trvání promluvy odečítá pauzy. Artikulační tempo se tedy vyznačuje nutně vyššími hodnotami než tempo mluvní. Palková (1994) uvádí jako průměrné tempo pro češtinu 4,89 sl./s. K této hodnotě ovšem došla zprůměrováním různých zdrojů udávajících různý rozptyl minim a maxim artikulačního tempa.

Tempo řeči je vázáno především na mimojazykové okolnosti vzniku promluvy, především na temperament mluvčího (Léon, 1993). Stabilita tempa v průběhu promluvy je vnímána jako signál její bezpříznakovosti/neutrality (Frazier, 2006). Zkušený řečník by ovšem měl být schopen modifikovat své mluvní/artikulační tempo v závislosti na faktorech ovlivňujících komunikační situaci a na jejích součástech.

Intuitivně tušíme, že vadné frázování ovlivní porozumění recipientů výrazněji než zvýšení artikulačního tempa, a to proto, že vytvoří nové zvukové celky, které ovšem neodpovídají sémantickým jednotkám a syntaktickým vztahům. Zde předkládaný experiment by měl tuto hypotézu potvrdit, nebo vyvrátit.

3 TEXT A RESPONDENTI

Volba textu byla vedena především typem respondentů. Vzhledem k tomu, že jsme pracovali se studenty kvinty mimopražského víceletého gymnázia, zvolili jsme text, který pocházel z baterie testů Cermat určených pro čtyřleté obory, tedy pro skupinu věkově ekvivalentní respondentům. Vybírali jsme mezi testy z let 2020–2023, protože nepovažujeme za pravděpodobné, že by ho studenti již na gymnázium přijatí znali.

Na jihozápadě Slovinska se nachází Predjamský hrad, největší jeskynní hrad na světě. Pojmenován byl podle své polohy: slovinské slovo *jama* označuje jeskyni, jde tedy doslova o hrad před jeskyní. Unikátní památka, jejíž zadní část je vytesána do skalního masivu, totiž stojí hned u vstupu do rozsáhlého jeskynního komplexu.

První písemná zmínka o Predjamském hradu pochází ze středověku, konkrétně z roku 1274. Po staletí hrad poskytoval bezpečné útočiště. Kvůli své poloze byl takřka nedobytný, navíc v jeskyních pod ním se nacházely tajné chodby, jimiž bylo možné dostat se do blízkého města a přinést odtud na hrad zásoby potravin. Díky tomu obyvatelé hradu při obléhání netrpěli hladem. Někteří dobyvatelé sice zkoušeli otrávit říčku Lokvu a tím hrad odříznout od životně důležité vody, na Predjamské ale nevyžráli. Ve vlhkých jeskyních totiž bylo vody dost.

Odlišujeme zde pojmy srozumitelnost a porozumění. Srozumitelností rozumíme vlastnost promluvy, která je jednou, ale nikoli jedinou z podmínek porozumění. Srozumitelnost je vlastnost převážně segmentální stránky a je založena na tempu řeči a jím do značné míry danou explicitností výslovnosti. Srozumitelnost může být ovlivněna vnitřními faktory produktora řeči i externími faktory – tj. vlastnostmi prostředí, v němž se komunikace odehrává. V tomto textu se zabýváme vlivem tempa promluvy a frázování na porozumění, tedy na pochopení významu promluvy (Nebeská, 2017). Toto pochopení je ověřeno rozhodováním o pravdivosti tvrzení (viz dále).

Respondentů bylo celkem 45. Tento počet byl na základě doporučení tamní vyučující českého jazyka rozdělen do tří paritních skupin tak, aby byly skupiny srovnatelné – tedy aby se ve všech skupinách vyskytovali žáci srovnatelně zdatní v porozumění textu. V této fázi jsme se spolehli na spolupráci s vyučující. (Druhou možností by bylo realizovat pilotní testy spočívající v porozumění psanému textu. Vzhledem k neúměrné časové a organizační zátěži pro gymnázium jsme od této varianty upustili.)

Každé skupině patnácti žáků byla předložena jiná varianta nahrávky. Nahrávky se lišily pouze tempem nebo frázováním (prozodickým členěním).

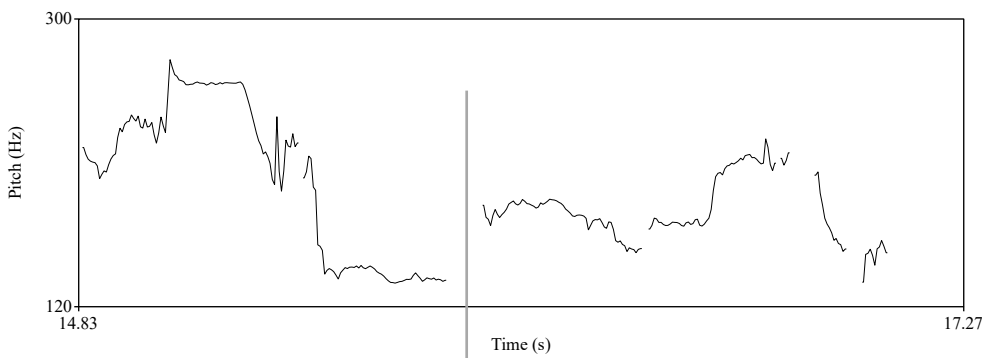
4 ZVUKOVÝ MATERIÁL

První nahrávka (A) je charakterizována běžným mluvním tempem mluvčí a logickým frázováním, tedy prozodickým členěním v souladu s logikou a syntaktickou stavbou věty. Celkové trvání této nahrávky je 74,8 sekund.

V nahrávce A byl text rozčleněn na 23 prozodických celků. Průměrné trvání prozodického úseku je 2,42 s, průměrné trvání pauzy je 0,48 s a průměrné artikulační tempo v nahrávce A je 5,2 slabiky za sekundu.

Nahrávka B, kde mluvčí záměrně zvýšila artikulační tempo při zachování logiky členění na prozodické celky, trvá celkem 47,5 s. Počet prozodických celků je nižší, ovšem jen nepatrně, protože za znak hranice promluvového úseku (prozodický předěl) nepovažujeme jen pauzu, ale i intonační pohyb (viz obr. 3). Průměrné trvání prozodického celku je srovnatelné s nahrávkou A (2,25 s), snížilo se však průměrné trvání pauzy (na 0,36 s). Toto zjištění odpovídá poznatkům Wernera et. al. (2022) o snížení počtu a trvání pauz se zvýšením tempa promluvy. Průměrné artikulační tempo jednotlivých prozodických úseků vzrostlo na 7 slabik za sekundu.

Obr. 3: Příklad hranice prozodických celků realizované prostřednictvím intonačního pohybu, bez přítomnosti pauzy („unikátní památka, jejíž zadní část“...)



Následující tabulka naznačuje dělení na promluvové úseky, jejich trvání v sekundách, tempo a distribuci pauz u nahrávek A a B.

Tab. 1: Časové proporce intaktní nahrávky a nahrávky realizované vyšším tempem

	trvání (s)		tempo (sl./s)	
	nahrávka A	nahrávka B	nahrávka A	nahrávka B
Na jihozápadě Slovinska se nachází Predjamský hrad,	3,43	2,68	5	6,3
největší jeskynní hrad na světě.	1,95	1,52	5,1	6,6
pauza	0,68	0,28		
Pojmenován byl podle své polohy:	1,81	1,25	6,1	7,2
pauza	0,35	x		
slovinské slovo jama	1,38	1,72	5,1	8,1
pauza	0,13			
označuje jeskyni,	1,26		4,8	
jde tedy doslova o hrad před jeskyní.	2,22	1,84	5,4	6,5
pauza	0,74	0,38		
Unikátní památka,	1,19	0,89	5	7,9
jejíž zadní část	1,26	2,24	4	7,1
je vytesána do skalního masivu,	2,04		5,9	
pauza	0,28	x		
totiž stojí hned u vstupu do rozsáhlého jeskynního komplexu.	3,6	2,71	5,6	7,4
pauza	0,91	0,61		
První písemná zmínka o Predjamském hradu	2,56	3,26	5,1	6,4
pochází ze středověku,	1,54		5,2	
pauza	0,27	x		
konkrétně z roku 1274.	2,94	2,05	4,8	6,8
pauza	0,76	0,39		
Po staletí hrad poskytoval bezpečné útočiště.	2,91	2,24	5,5	7,1
pauza	0,55	0,29		
Kvůli své poloze byl takřka nedobytný,	2,55	1,8	5,1	7,2
navíc v jeskyních pod ním se nacházely tajné chodby,	3,06	2,58	5,2	6,2
pauza	0,25	0,22		
jimiž bylo možné dostat se do blízkého města	2,73	2,25	5,5	6,7
pauza	0,27	x		
a přinést odtud na hrad zásoby potravin.	2,54	1,95	3,7	6,8
pauza	0,6	0,33		
Díky tomu obyvatelé hradu při obléhání netrpěli hladu.	3,49	2,79	6,3	7,9
pauza	0,74	0,45		

Někteří dobyvatelé sice zkoušeli otrávit říčku Lokvu	3,46	5,35	5,8	6,7
a tím hrad odříznout od životně důležité vody,	3,35		4,8	
pauza	0,28	0,3		
na Predjamské ale nevyzráli.	1,88	1,49	5,3	6,7
pauza	0,42	0,3		
Ve vlhkých jeskyních totiž bylo vody dost.	2,52	1,97	5,2	6,6

Nahrávka C byla pořízena jako defektní na úrovni frázování. Mluvčí záměrně rozbila logické celky, hranice syntagmat neodpovídaly hranicím prozodických úseků. Nicméně i v této nahrávce jsme zjišťovali artikulační tempo. Celkové trvání nahrávky je 70 sekund. Artikulační tempo je významně nižší i ve srovnání s nahrávkou A, která představuje mluvnický standard dané mluvčí i průměrné tempo uváděné ve starší literatuře pro standardní češtinu (Palková, 1994).

Mluvčí svým řečovým chováním potvrdila, že cílené (indukované) změny jedné z prozodických vlastností s sebou nesou inherentně změny jiné vlastnosti (Machač & Skarnitzl, 2009).

Vzhledem k odlišnému frázování předkládáme tabulku temporálních vlastností nahrávky C v samostatné tabulce:

Tab. 2: Časové proporce nahrávky s defektním prozodickým členěním

	trvání (s)		tempo (sl./s)
Na jihozápadě	1,29		4,7
Slovinska se nachází Predjamský	2,41		4,1
hrad největší jeskynní hrad na světě.	2,19		5
pauza		0,62	
Pojmenován byl podle	1,57		4,5
své polohy: slovinské slovo jama	2,15		5,1
pauza		0,32	
označuje jeskyni,	1,22		5,7
jde tedy doslova	1,48		4
pauza		0,19	
o hrad před jeskyní.	1,22		4,9
pauza		0,57	
Unikátní památka, jejíž	2,06		3,9
pauza		0,25	
zadní část je vytesána	2		4
pauza		0,26	
do skalního masivu, totiž stojí	2,39		4,6
pauza		0,24	
hned u vstupu do rozsáhlého jeskynního komplexu.	2,92		5,5
pauza		0,9	

První písemná zmínka	1,88		3,7
pauza		0,34	
o Predjamském hradu pochází	2,16		4,2
pauza		0,31	
ze středověku, konkrétně z roku 1274.	3,64		5,2
pauza		0,51	
Po staletí hrad poskytoval	1,99		4,5
pauza		0,15	
bezpečně utociste. Kvůli své poloze	2,62		5
pauza		0,39	
byl takřka nedobytný,	1,42		4,9
navíc v jeskyních pod ním se nacházely tajné	3,06		4,2
pauza		0,33	
chodby,	0,66		3
jimiž bylo možné dostat se	1,9		4,7
pauza		0,16	
do blízkého města	1,23		4,9
a přinést odtud na hrad zásoby potravin. Díky tomu	3,25		5,2
pauza		0,41	
obyvatelé hradu při obléhání netrpěli hladu.	3,05		5,6
pauza		0,48	
Někteří dobyvatelé	1,44		5,6
pauza		0,24	
sice zkoušeli otrávit říčku Lokvu	2,68		4,5
a tím hrad odříznout	1,6		3,8
pauza		0,4	
od životně důležité vody, na Predjamské	2,88		4,9
pauza		0,26	
ale nevyzráli.	0,95		5,3
pauza		0,32	
Ve vlhkých jeskyních	1,39		4,3
pauza		0,19	
totiž bylo vody dost.	1,26		5,6

V následující tabulce resumujeme sledované temporální charakteristiky všech tří nahrávek, které byly předmětem percepčních testů.

Tab. 3: Celkový přehled sledovaných časových vlastností všech tří nahrávek

	nahrávka A	nahrávka B	nahrávka C
celkové trvání	74,8 s	47,5 s	70 s
počet prozodických celků	23	19	31
průměrné artikulační tempo	5,2 sl./s	7 sl./s	4,7 sl./s
průměrné trvání pauzy	0,48 s	0,36 s	0,36 s

5 PERCEPČNÍ TESTY

Úkolem respondentů bylo zareagovat na 5 jednoduchých tvrzení vztahujících se k textu. Nešlo ovšem o tvrzení nebo otázky typu „z textu jednoznačně vyplývá/nevyplývá“, jak je tomu v některých testech ověřujících porozumění textu. V dotazníku bezprostředně následujícím po poslechu nahrávky jsme žákům předložili 5 tvrzení, jejichž platnost měli potvrdit nebo popřít. Poslední tvrzení obsahovalo navíc otevřenou podotázku.

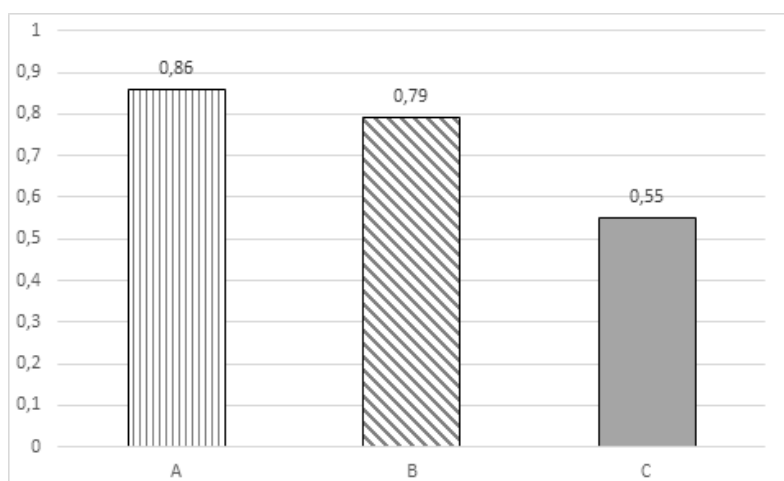
Předložená tvrzení :

1. Predjamský hrad je starší než Karlova univerzita.
2. Podobných hradů se v Evropě nachází mnoho.
3. Predjamský hrad je soubor jeskyní.
4. Tajnými chodbami přicházeli na hrad noví, odpočatí obránci.
5. Byla smysluplná snaha dobyvatelů otrávit tamní řeku? Proč?

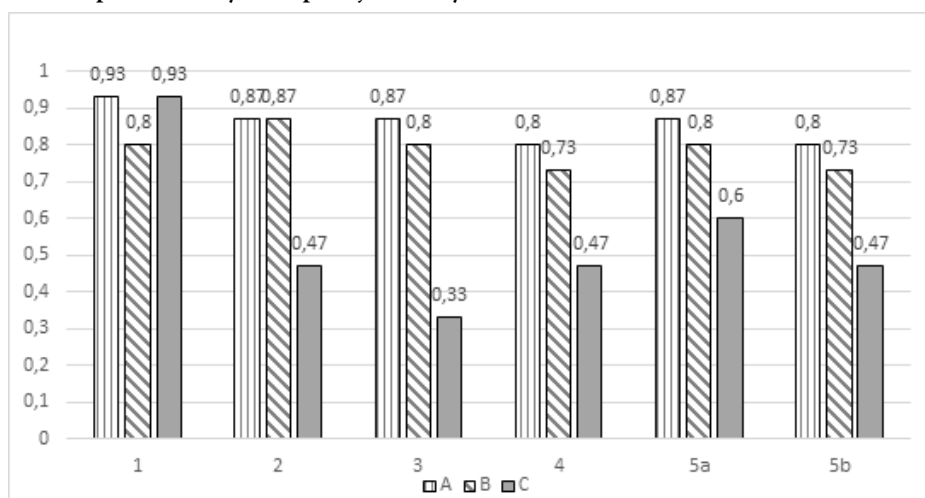
5.1 VÝSLEDKY TESTŮ

Každý respondent mohl získat maximálně 6 bodů. Hodnocena byla úspěšnost v rámci celé skupiny, tedy stoprocentní správnost by představovalo 90 bodů v jedné skupině o 15 žácích.

Skupina, která odpovídala na základě poslechu intaktní nahrávky (nahrávky A), dosáhla v percepčním testu celkového skóre 86 % správných odpovědí, skupina poslouchající nahrávku realizovanou vyšším tempem, ale se zachováním logického prozodického členění, dosáhla 79 %. Poslech nahrávky s defektním členěním přinesl skóre 55 % správných odpovědí (Graf 1).

Graf 1: Celková úspěšnost jednotlivých skupin v percepčním testu

Dosažené výsledky odpovídají předpokladu, že nelogické frázování negativně ovlivňuje porozumění čtenému textu ve vyšší míře než zrychlení artikulačního tempa. Pověšili jsme si, že toto tvrzení se netýká první položky v testu, jejíž správné zodpovězení přesahuje rámec textu a navíc pracuje s numerickým údajem. Ten zůstal v nahrávce C součástí jednoho zvukového celku, naopak zvýšení tempa v nahrávce B mohlo ovlivnit jeho srozumitelnost, proto je úspěšnost nižší ve skupině B, zatímco skupina C dosahuje úspěšnosti skupiny A. V ostatních položkách percepčního textu byly výsledky koherentní: skupina B dosahovala lepších výsledků než skupina C, přičemž výsledky skupiny B dosahovaly hodnot srovnatelných s výsledky skupiny A, která reagovala na intaktní nahrávku.

Graf 2: Úspěšnost různých skupin v jednotlivých otázkách

6 ZÁVĚR

Experiment, který jsme realizovali, nabízí dvě větve zjištění, jakkoli dílčích. Na úrovni produkce se potvrzuje, že indukovaná (záměrná) změna jednoho prozodického parametru spontánně přináší modifikaci parametru jiného (Dohalská et al., 2001). Zároveň se potvrdil úzký vztah artikulačního tempa a četnosti a trvání pauz (Werner et al., 2022).

Na úrovni percepce a porozumění se ukázalo, že promluvové úseky představují pevné sémantické celky, jejichž celistvost je pro porozumění stejně podmiňující jako celistvost slov. Rozdíl v úspěšnosti při ověřování porozumění mezi recipienty intaktní nahrávky a nahrávky realizované vyšším artikulačním tempem byl 7 procentních bodů. Rozdíl mezi recipienty intaktní nahrávky a nahrávky s defektním frázováním vystoupal na 33 procentních bodů.

Ontogeneticky je prozodie primární; nejenom je prvním předmětem nápodoby v procesu osvojování řeči, ale zároveň označuje hranice celků. Zásadním způsobem tak vymezuje významové jednotky různého rozsahu. Zajímavé zjištění nabízí výsledky percepčních testů v hodnocení prvního tvrzení, které bylo založeno jednak na číselném údaji, jednak na znalosti přesahující rámec daného textu. Pro vnímání údajů číselných se tempo zdá být faktorem zásadním. Vzhledem k tomu, že v rámci našeho experimentu jde o jediný výskyt dané situace, nevyvozujeme z této situace rezolutní závěry.

Prozodie promluvy se jeví jako neopominutelná okolnost, ba dokonce podmínka efektivní komunikace. Zejména v pedagogické komunikaci jsou pauzy a tempo důležitými interakčními prostředky, které mohou signalizovat změnu komunikační situace nebo na ni reagovat. Zvuková strukturace čteného i spontánního profesionálních mluvčích, jimiž učitelé bezpochyby jsou, projevu by měla být projevem promyšlené stylové volby, ale zároveň manifestace formulačních schopností, kognitivní adekvátnosti, ale i komunikační empatie.

LITERATÚRA

- Blau, E. K. (1990). The Effect of Syntax, Speed, and Pauses on Listening Comprehension. *TESOL Quarterly*, 24(4) 746–753.
- Clifton, Ch., Jr., Carlson, K., & Frazier, L. (2002). Informative Prosodic Boundaries. *Language and Speech*, 45 (Pt 2), 87–114.
- Dohalská, M., Mejvaldová, J., & Duběda, T. (2001). Prosodic Parameters of Synthetic Czech: Can We Manage without Duration and Intensity? In E. Keller, G. Bailly et al. (Eds.), *Improvements in Speech Synthesis* (s. 129–133). Wiley & Sons.
- Duez, D. (1997). Acoustic Markers of Political Power. *Journal of Psycholinguistic Research*, 26, 641–654.
- Frazier, L., Carlson, K., & Clifton, Ch. (2006). Prosodic phrasing is central to language comprehension. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(6), 244–249.
- Hůrková, J. (1995). *Česká výslovnostní norma*. Scientia.
- Kulišťák, P. (2003). *Neuropsychologie*. Portál.
- Léon, P. (1993). *Précis de phonostylistique. Parole et expressivité*. Nathan.
- Machač P., & Skarnitzl, R. (2009). *Principles of Phonetic Segmentation*. EPOCH.
- Martin, Ph. (2015). *Structure of Spoken Language*. Cambridge University Press.

- Nebeská, I. (2017). Porozumění řeči. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. URL: <https://www.czechency.org/slovník/POROZUMĚNÍ ŘEČI> (poslední přístup: 7. 9. 2023)
- Palková, Z. (1994). *Fonetika a fonologie češtiny*. Karolinum.
- Paige, D. D. et al. (2017). Is prosodic reading a strategy for comprehension? *Journal for Educational Research Online*, 9(2), 245–275.
- Šturm, P., & Volín, J. (2023). Occurrence and Duration of Pauses in Relation to Speech Tempo and Structural Organization in Two Speech Genres. *Languages*, 8(1), 23.
- Vlčková-Mejvaldová, J. (2006). *Prozodie, cesta a mříž porozumění*. Karolinum.
- Werner, R., Trouvain, J., & Möbius, B. (2022). Optionality and variability of speech pauses in read speech across languages and rates. *Speech Prosody 2022*, 312–316.
- Zellner, B. (1994). Pauses and the temporal structure of speech. In E. Keller (Ed.), *Fundamentals of Speech Synthesis and Speech Recognition* (pp. 41–62). John Wiley & Sons.

Kontakt

PhDr. Jana Vlčková-Mejvaldová, Ph.D.

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika

jana.vlckova@pedf.cuni.cz

OBRAZ A TEXT V POÉZII – INTERMEDIÁLNE PODNETY Z VYUČOVANIA LITERATÚRY NA PRIMÁRNYM STUPNI VZDELÁVANIA

IMAGE AND TEXT IN POETRY – INTERMEDIAL ASPECTS OF TEACHING LITERATURE IN PRIMARY EDUCATION

Mária HALAŠKOVÁ

Abstrakt

Príspevok je koncipovaný ako didaktická kazuistika výučbovej situácie nachádzajúcej sa na pomedzí literárnej a výtvarnej výchovy. Na základe využitia *metodiky 3A* (Janík et al., 2016) je skúmaná jedna konkrétna výučbová situácia približujúca prácu s útvarmi vizuálnej poézie v skupine žiakov prevažne 4. ročníka ZŠ. Základom kazuistiky je literárnovýchovné pôsobenie konkrétnej pedagogicky a doslovný prepis výučbovej situácie, ktorá je analyzovaná na tematickej, konceptovej a kompetenčnej úrovni. Následne navrhujeme konkrétnu zmenu vo vedení hodiny, ktorá by mohla prehĺbiť pochopenie obrazovo-textových vzťahov v jednotlivých ukážkach. Cieľom je poukázať na to, akým spôsobom sa môže vyučovanie založené na intermedialnom obsahu podieľať na rozširovaní percepčného horizontu žiakov. Zároveň chceme vyzdvihnúť intermedialný text ako stimul prepájania vzdelávacích oblastí zaoberajúcich sa slovesným a vizuálnym umením. Náš záujem o interdisciplinárne súvislosti vo vzťahu k umeniu je inšpirovaný súčasnými kultúrnymi i mediálnymi vplyvmi na deti a mládež, ktoré v pedagogickej sfére korešpondujú so snahami o prepojenie jednotlivých vzdelávacích oblastí, resp. o akcentovanie medzipredmetových vzťahov. Didaktickou kazuistikou sme poukázali na literárnu výchovu v širšom – interdisciplinárnom horizonte a opísali sme možnosti prepojenia obsahov z literárnej a výtvarnej výchovy, ktoré môžu viesť k nadobúdaniu nových intermedialných zručností a k prehľbovaniu medzipredmetových vzťahov vo výučbe.

Kľúčové slová: literárna výchova, vizuálna poézia, obraz, text, intermedialita, interdisciplinarita.

Abstract

The study is designed as a didactic case study of a teaching situation on the border between literary and visual education. Based on the application of the 3A methodology (Janík et al., 2016), one specific teaching situation zooming in on work with visual poetry forms in a group of predominantly 4th-grade primary school students is examined. The case study takes as its starting point the literary education activities of a particular teacher and a verbatim transcript of the teaching situation, which is analyzed at thematic, conceptual, and competence levels respectively. Subsequently, a specific change in the conduct of the lesson that could deepen the understanding of image-text relationships in individual examples is proposed. The aim is to both demonstrate how teaching based on intermedial content can contribute to expanding students' perceptual horizons and highlight intermedial text as a stimulus for connecting educational areas that have regard to verbal and visual arts. Our interest in interdisciplinary connections related to art is inspired by contemporary cultural and media influences on children and youth, which, as far as education is concerned, correspond to efforts to link individual educational areas or emphasize interdisciplinary relationships. Through this didactic case study, we have tackled literary education in a broader, interdisciplinary context and described possibilities for connecting literary and visual

education content that can lead to the acquisition of new intermedial skills and the deepening of interdisciplinary relationships in teaching.

Keywords: literary education, visual poetry, image, text, intermediality, interdisciplinarity.

ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Predmetom predloženej kazuistiky je výučbová situácia, ktorá sa z viacerých dôvodov vymyká zo štandardného vyučovacieho procesu. Špecifiká spracovávanej problematiky majú pôvod v zameraní nášho doktorandského výskumu, pretože centrom nášho záujmu je oblasť vizuálnej poézie, ktorá sa v slovenskej literatúre pre deti a mládež v rôznych prejavoch vyskytuje od 60. rokov 20. storočia. Podstatou žánrov vizuálnej poézie je zmiešané obrazovo-textové vnímanie literárneho útvaru nachádzajúceho sa na pomedzí vizuálneho a slovesného umenia (Dencker, 2010; Krátká, 2016; Valoch, 1982; Hiršal & Grögerová, 1967; Rose, 2001). Recipovať a interpretovať jednotlivé útvary a žánre vizuálnej poézie je pomerne zložitá, pretože ich rozbor si vyžaduje orientáciu vo viacerých semiotických systémoch. Je teda namieste otázka, ako si s nimi poradí dieťa, resp. či vôbec detského čitateľa vystavovať týmto špecifickým textom. Opodstatnenosť nášho výskumu vidíme jednak v literárnej tradícii, útvary vizuálnej poézie sú totiž okrem detských časopisov systematicky zastúpené v tvorbe významných autorov ako sú Milan Ferko, Jozef Pavlovič, Štefan Moravčík či Daniel Hevier¹, zároveň sú jednotlivé žánre vizuálnej poézie opakovane zaraďované aj do čítaniek a pracovných zošitov využívaných v štandardnom vyučovacom procese (Hirschnerová & Filagová, 2021; Hirschnerová, Filagová, & Ondráš 2014). Ďalší argument v prospech upriamienia pozornosti na žánre otvárajúce dieťaťu možnosť analyzovať a interpretovať text intermedialný² (tu myslíme najmä obrazovo-textovej) povahy vidíme v aktuálnych literárnovedných štúdiách (Drzewiecka, 2013; Šrank, 2016), poukazujúcich na estetickú hodnotu *vizuálne aktívnych* (*vizuálne akcentovaných*)³ textov určených deťom. Zvýšenie úrovne porozumenia vizuálno-verbálnym znakom a podporovanie ich recepcie, ako aj samotnej produkcie považujeme za jednu z aktuálnych výziev v oblasti literárneho i výtvarného vzdelávania.

S týmito výzvami zároveň súvisí aj otázka primeranosti. Aj keď by sa mohlo zdať, že práca s vizuálnou poéziou je vhodnejšia pre vyššie ročníky ZŠ a v primárnom stupni vzdelávania je nadbytočná, v prospech nášho skúmania zacieleného najmä na 3. a 4. ročník ZŠ hovoria viaceré štúdie, pričom vyzdvihujú dôležitosť konfrontovania dieťaťa s hodnotným a veku primeraným umením⁴, ktoré sa kryje s jeho životnou skúsenosťou, vyvoláva v ňom estetický zážitok a môže pozitívne rozvíjať jeho umeleckú komunikáciu (Kopál, 1990; Mistrík, 2001; Stanislavová, 2015; Hník, 2014; Fischer et al., 2012). Ďalšou výhodou skorej kon-

¹ Výberovo napr. *Tajomstvo hračiek* (1963); *Lov slov* (1971); *Raketa so zlatým chvostom* (1980); *Nevyplazuj jazyk na leva* (1982) a i.

² Termín *intermedialita* tu používame v zhode s definíciou, ktorou jav spolupôsobenia viacerých médií pri utváraní významu vysvetlil D. Higgins (Higgins, D. (1966). *Intermedia. Something Else Newsletter*, 1(1), 1–6.)

³ Označenia *vizuálne aktívny text* (Drzewiecka, 2013) a *vizuálne akcentovaný text* (Šrank, 2016) poukazujú na texty, ktoré oproti nepríznakovému usporiadaniu grafém (v zmysle štandardného zápisu slov) na základe svojho typografického ustrojenia upriamujú pozornosť na svoju vizuálnu stránku, čím vzniká nový významovotvorný plán.

⁴ Knihy s vizuálne akcentovanými textami sú prostredníctvom popisov v jednotlivých vydaniach odporúčané pre deti od 9 rokov.

frontácie s intermediálnym textom je fakt, že literárne vzdelávanie na primárnom stupni – zadefinované v Inovovanom štátnom vzdelávacom programe pre 1. stupeň ZŠ (2015, s. 6 – 9) v rámci vzdelávacej oblasti *jazyk a komunikácia* – od žiakov nevyžaduje definovanie teoretického aparátu, ale stavia najmä na skúsenosti s recipovaným textom, zároveň vytvára dostatok príležitostí na samostatnú tvorivú prácu žiakov.

Snahu priblížiť intermediálne texty k štandardnému vyučovaniu a analyzovať ich vplyv na detských príjemcov opierame aj o aktuálne výzvy súčasného školstva na prepojenie jednotlivých vzdelávacích oblastí, resp. na akcentovanie medzipredmetových vzťahov (Novák, 2019; Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017; Hník 2014). Cieľom je poukázať na vyučovanie literatúry v širšom – interdisciplinárnom horizonte a popísať, akým spôsobom môže vyučovanie založené na intermediálnom obsahu rozširovať perцепčný horizont žiakov.

Vizuálne akcentovaný text sa na základe svojej intermediálnej povahy v pedagogickej praxi nevyhnutne pretavuje do interdisciplinárneho vyučovania. Preto aj analyzovaná výučbová situácia, ktorú spracovávame v predloženej kazuistike, pochádza z pomerne neštandardného vyučovania – ide o literárne vyučovanie špecifickej formy, ktoré prebieha v školskej knižnici a účastníkmi sú žiaci zo zmiešaných ročníkov (prevažne tretiaci a štvrtáci). Stretnutie je rozdelené na recepcnú časť, v ktorej sa žiaci prvýkrát oboznamujú s textami novej povahy a ktorá je predmetom samotnej kazuistiky, druhé stretnutie k téme *vizuálne akcentovaných textov* prebiehalo neskôr a zahŕňalo aktívnu tvorivú prácu žiakov. K tejto hodine sme prístup už nemali, dostali sme sa len k žiackym prácam.

Predložená didaktická kazuistika spracovaná *metodikou 3A* (Janík et al., 2016) ponúka rozbor kľúčového miesta recipovania intermediálneho obsahu – *vizuálne akcentovaného textu*. Poskytuje čiastkový pohľad na konkrétnu kľúčovú realitu vyučovacej hodiny a podnet pre ďalšie uvažovanie o možnostiach vyučovania interdisciplinárne prepojených vzdelávacích obsahov reflektujúcich vzťahy literatúry a iných umení, pričom našim zámerom nie je „testovať znalosti či kompetence; cieľom je zisťovať, zda a jak se žáci učí rozumět vzdělávacímu obsahu“ (Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 185).

1 ANOTÁCIA VÝUČBOVEJ SITUÁCIE

1.1 KONTEXT VÝUČBOVEJ SITUÁCIE – CIEĽ, TÉMA, NADVÄZNOSŤ OBSAHU

Situácia, ktorá je predmetom tejto kazuistiky, pochádza z literárnej výchovy na hodine špeciálneho typu. Ide o hodinu, ktorá sa odohráva mimo štandardného vyučovacieho procesu, v priestore školskej knižnice, kde sa stretli deti prevažne 4. ročníka ZŠ, hodinu vedie učiteľka Zuzana. Ide o učiteľku primárneho vzdelávania s osemročnou praxou, ktorá má zároveň na starosti školskú knižnicu. Učiteľka všetky deti pozná, hoci tento rok už v štvrtej triede slovenčinu nevyučuje. Tematické zameranie literárneho stretnutia v knižnici si Zuzana vybrala na základe plánu aktivít knižnice, v ktorom zohľadnila aktuálne vedomosti detí a pridržala sa vzdelávacích štandardov pre slovenský jazyk a literatúru v 4. ročníku a výtvarnú výchovu v 4. ročníku. Témou stretnutia sú *hádanky ukryté v textoch*. Východiskové *vizuálne akcentované texty* Zuzana vybrala z kníh, ktoré mala k dispozícii v školskej knižnici (J. Pavlovič a M. Kellenberger – *Lov slov*, 1997; D. Hevier a S. Mydlo – *Nevyplazuj jazyk na leva*, 1982), upozornila deti na to, že sa s podobnými textami stretnú aj v *Čítanke pre 4. ročník ZŠ* (Hirschnerová, Filagová, & Ondráš 2014).

Pre Zuzanu je cieľom sprostredkovať skúsenosť s textom, ktorý nazýva *zvláštnym textom* alebo *textom hádankou*, keďže v ňom vidí ukrytý obrázok. Jej pedagogické pôsobenie smeruje k rozlúšteniu konkrétnej *textovej hádanky*. Tento postup pripomína problémové vyučovanie, ktorého cieľom je kognitívne uchopenie istého obsahu. Jednotlivými *textovými hádankami* Zuzana segmentuje vyučovaciu hodinu a prostredníctvom metódy dialógu sa snaží konkrétneho žiaka priviesť k rozlúšteniu jemu pridelennej *textovej hádanky*. Keď považuje problém za vyriešený, kognitívne uchopený (žiak rozumie, akým spôsobom bola v texte zašifrovaná hádanka), postupuje k dialógu s ďalším žiakom. Obsah vyučovacej hodiny teda naplňa práca s konkrétnymi ukážkami *vizuálne akcentovaných textov* pre deti, ktorú uzavrie produktívna časť – pokus o tvorenie vlastných textov podobného typu (táto časť nasledovala neskôr, nebola nami bezprostredne pozorovaná).

Zuzana pracuje najmä s kognitívnu rovinou detského uvažovania – oceňuje reakcie typu „*ahá, už som to pochopila*“, často kladie otázku „*rozumiete tomu?*“ alebo „*o čom to je?*“. Afektívna rovina detského prijímania ukážok je implicitnou súčasťou práce s textom (hlavne v podobe „*wow-efektu*“), Zuzana ju však cielene nerozvíja, na čo poukážeme prostredníctvom rozboru práce s konkrétnym textom.

1.2 DIDAKTICKÉ UCHOPENIE OBSAHU – ČINNOSŤ UČITEĽA A ŽIAKOV

Učiteľka vyvoláva žiačku Miu, ktorá pred seba dostala báseň s názvom *Šachová veža*.

Obr. 1: Daniel Hevier: *Šachová veža*, zbierka *Nevyplazuj jazyk na leva*, Mladé letá 1982, s. 24, ilustrácie Svetozár Mydlo, výtvarný redaktor Ján Švec.



V prvotnom rozhovore ide o reakciu žiačky na konkrétny text.

Obr. 2: Pohľad do výučby

U: Mia, povedz prvé dojmy, pocity z tohto obrázku alebo z toho, čo si dostala pred seba.

M: Sova, lebo hú, hú, hú. A potom ma napadne ešte strach, lebo... ehm, že sa bál mátoch, stratil aj batoh. Potom ma napadne aj machuľa, lebo na tom obrázku je machuľa. A potom ešte duch, lebo aj duch vie urobiť hú, hú.

L: Aha, ja som to zle pochopila.

U: To sa nedá zle pochopiť, Lucka.

L: Ale predtým, ako ste to hovorili.

U: To sa nedá zle pochopiť. Každý v tom môže vidieť niečo úplne iné, takže to je úplne v poriadku.

M: Lebo je to o šachovej veži, tak šachová veža. A toto vyzerá ako šachová veža. Ehm, potom ešte...

U: Takže, šachová veža myslíme z hry...

M: Šach.

U: Okej.

M: A potom ešte strážnik, pretože v šachovej veži... Vo veži straší... Jaj (smiech), ja že stáži.

U: Takže si si zle prečítala. Namiesto straší prečítala stráži. Okej. Výborne, Mia.

(Učiteľka pokračuje k ďalšej žiačke, ktorá má svoj vlastný text. Po úvodnom rozhovore, v ktorom sa pýta na prvotné reakcie všetkých žiakov, sa vráti k Mii a postupuje v dialógu ďalej.)

U: Mia, čím je pre teba tá hádanka zvláštna?

M: Že...

U: Je to typický text, ktorý nájdeš napríklad v čítanke alebo ktorý čítaš doma v knihe?

M: Nie. Nie je to typický text.

U: Tak čo je na ňom potom zvláštne, keď to nie je typický text?

M: Že je o šachovej veži a ona straší.

U: A ako je to napísané?

M: Že v šachovej veži straší.

U: Je to napísané ako v čítanke za celú stranu, zľava doprava? Celý text?

M: Nie, je to...

U: Ako je to napísané?

M: Je to napísané v strede.

U: A v čom?

M: V tej veži.

U: Je to napísané v tej veži. Je to o veži a je to napísané v šachovej veži.

(Učiteľka postupuje k ďalšej žiačke a jej textu. Nakoniec sa obráti na všetkých.)

U: Čo si myslíte, prečo autori píšu aj takto?

G: Aby sa ľudia zamysleli.

L: Aby ich to bavilo a zaujímal.

M: Pre zábavu.

U: Ešte pre niečo iné? Pre zábavu, aby ich to bavilo, aby sa ľudia zamysleli... Lebo ako Lucka hovorí, keby si sa nad tým nezamyslel a čítal by si to iba bezducho tak, ako sa číta, tak ti to nedáva žiadny...

Všetci spolu odpovedajú: Zmysel.

U: Bolo by to eroh – dolu... Čo to je eroh – dolu?

L: Eroh – dolu je eroh – dolu.*

U: Ešte pre niečo autori takto píšu?

M: Aby sa ľudia zasmiali.

U: Dobré.

G: Aby zostali múdrejší.

U: Alebo?

G: Aby sa vedeli nad tým zamýšľať.

U: Aby sa na tie veci mohli pozerat' aj inak. Lebo my máme väčšinou nejakú šablónu, sme naučení, že číta sa týmto smerom, takýmto spôsobom a nezamýšľam sa nad tým. Idem. A toto je úplne iný text a musíš sa nad tým aj inak zamyslieť, niečo iné v tom vidieť. Najprv Lucka hovorila *ja tam nič nevidím*. Ja som jej niečo poradila, niečo je tam skryté. Keď sa pozrela lepšie a prečítala si to, zrazu, aha, veď niečo tam je. To isté Gabika a ostatní.

*Hore – dolu. Ide o úryvok z iného vizuálne akcentovaného textu, ktorý dostala na rozbor Lucka a bol založený na zmene perspektívy pri čítaní.

V otázke, ktorú Zuzana kladie Mii na úvod, sa sústreďuje na prvý dojem z videného a prečítaného textu. Mia predtým dostala (rovnako ako ostatní žiaci) osobný čas s vlastným textom (približne 2 minúty). Žiaci pri čítaní sedeli v kruhu na koberci, uprostred ktorého bol papier veľkého formátu. Každý osobitne si naň značil svoje nápady a postrehy vychádzajúce z textu a obrazu. Zuzana nečaká dlho na odpovede, Mia ich ponúka hneď niekoľko.

Do dialógu sa zapája Lucia, ktorá tvrdí, že to nepochopila. Zuzana reaguje, že sa to zle pochopiť nedá. Lucia približuje, čo nepochopila, a naznačuje, že nepochopila niečo predtým, ako to učiteľka hovorila. Reakciou učiteľky je tvrdenie, že každý môže v texte vidieť niečo vlastné. Lucia sa už ďalej nepýta.

Ďalšia otázka smeruje k tomu, čím je text zvláštny. Mia s odpoveďou váha, učiteľka dáva doplňujúcu otázku, ktorá prináša odpoveď na škále áno – nie. Opäť učiteľka kladie doplňujúcu otázku, ktorá je zlúčením predchádzajúcich dvoch. Mia sa pri odpovedi zameria na obsah prečítaného textu. Učiteľka sa vzápätí pýta otázkou: „*Ako je to napísané?*“. Mia opäť reaguje podobnou odpoveďou. Nasleduje ďalšia doplňujúca otázka a reakcia na škále áno – nie. Mia je pri formulovaní odpovede prerušená opakovaním otázky zo strany učiteľky, nedokončí svoju odpoveď. Až následne sa sústreďí na tvar textu – odpovedá na otázku „*ako?*“ v zmysle priestorového rozloženia textu na ploche papiera „*V strede*“. Nasleduje ďalšia doplňujúca otázka zo strany učiteľky: „*A v čom?*“ Odpoveď „*v tej veži*“ je doplnená výkladom učiteľky: „*Je to napísané v tej veži. Je to o veži a je to napísané v šachovej veži.*“

2 ANALÝZA

2.1 ŠTRUKTURÁCIA OBSAHU – ROZBOR S VYUŽITÍM KONCEPTOVÉHO DIAGRAMU

Žiaci sa v prezentovanej výučbovej situácii najprv zoznamujú s konkrétnymi útvarmi vizuálnej poézie pre deti. Každý dostáva vlastný text. V dvojminútovom intervale (čo považujeme za veľmi krátky čas) sa s ním zoznámia a píšu svoje postrehy na papier. Následne sú učiteľkou vyzvaní, aby porozprávali o prvom kontakte s textom – obrazom. Učiteľka sa položením úvodnej otázky snaží nasmerovať detské vnímanie na pomedzie textu a obrazu: „... *povedz prvé dojmy, pocity z tohto obrázku alebo z toho, čo si dostala*

pred seba“. Otázka smeruje k vizuálnemu vnemu (dojmy z obrázka), ale necháva otvorené aj ďalšie možnosti. Jej zámerom je stimulovať porozumenie textu na obrazovej úrovni.

Takto položená otázka smeruje k netypickej práci na úrovni porozumenia textu, ktorý možno ešte pred samotným čítaním vidieť ako obraz. Odpoveď však ilustruje, že takýto spôsob vnímania je pre žiakov problematický, a vnímanie ostáva najprv na štandardnej úrovni porozumenia textu. To, čo Mii text evokuje, vychádza práve z procesu jeho porozumenia na textovej úrovni. Hľadá významy slov, od ktorých odvodzuje prvý dojem z básne. Predsa však vníma predloženú báseň aj vizuálne. Ide o štandardné vnímanie ilustrácie. Mia vidí na obrázku machuľu, ktorá však nevzniká textotvornými prostriedkami (na rozdiel od stavebných častí textovej veže, ktorými sú tu slabiky HŮ, HŮ, HŮ), ale je iba sprievodným obrazovým materiálom, ktorý text ilustruje (porov. Tokár, 2006). Vizuálne vnímanie je teda až na druhej úrovni. Tak Mia prichádza aj k tvrdeniu, že text vyzerá ako šachová veža: „*Lebo je to o šachovej veži, tak šachová veža. A toto vyzerá ako šachová veža.*“

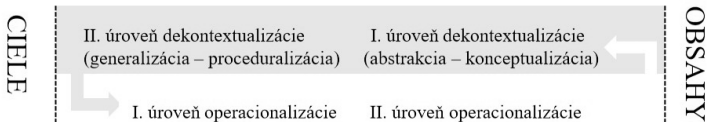
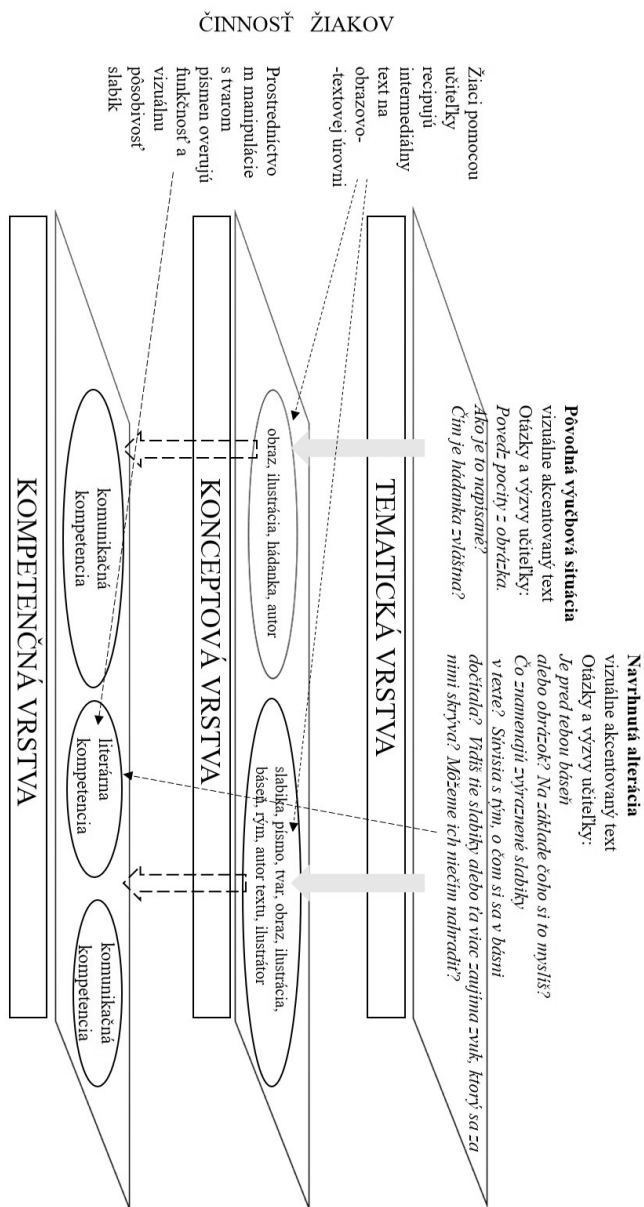
V ďalšej otázke k textu o šachovej veži sa Zuzana snaží cielene upriamiť pozornosť na vizuálnu stránku básne. Volí na to otázku, ktorou už sama podkladá istú tézu (*táto textová hádanka je zvláštna*). Rovnako ako v ďalších otázkach, kde sa snaží zistiť odpoveď na istý predpoklad, ktorý považuje za hotový – ten, ku ktorému majú žiaci po prečítaní dospieť (*nejde o typický text, je napísaný špecificky – v tvare veže*). Pri rozhovore s Miou sa zo strany učiteľky opakujú zatvorené otázky, v ktorých si Mia volí z odpovedí na úrovni áno – nie, alebo odpovedá vopred predpokladaným slovom v správnom tvare (*vo veži*).

Na základe analýzy jednotlivých úrovní myšlienkových operácií, ktoré sa Zuzana snaží rozvíjať, sme identifikovali nasledovné oblasti:

- a) vidieť (vidieť v texte špecifické ustrojenie do podoby obrazu; resp. obraz vznikajúci na základe textotvorných prostriedkov);
- b) čítať (vedieť dešifrovať text s netypickým ustrojením: zmena veľkosti písma, orientácia textu a narušená postupnosť v zápise slov – zhora nadol a opačne: *eroh* – *dolu*);
- c) na základe prepojenia informácie z prečítaného a videného uhádnuť zmysel textovej hádanky.

Vzťahy, o ktoré pri obsahovej transformácii zvolenej témy do vyučovacieho procesu ide, možno vyjadriť na základe trojrozmerného konceptového diagramu zostaveného na základe *metodiky 3A* (Janík et. al., 2016, s. 228 – 229).

Obr. 3: Konceptový diagram



Výučbová situácia je založená na transformácii obsahov z literárnej i výtvarnej výchovy. Žiaci čítajú ukážky, značia si svoje odpovede, odpovedajú na položené otázky. Práca s tematickou vrstvou však ostáva izolovanou, neprestupuje organicky do konceptovej vrstvy, hoci by mohla stavať na viacerých konceptoch z výtvarnej i literárnej výchovy. Vo štvrtom ročníku už žiaci poznajú zo slovenského jazyka a literatúry pojmy ako písmeno, slabika, slovo, poznajú charakteristiku básne, jej grafické ustrojenie a pod. Z výtvarnej, literárnej výchovy a informatiky sú im známe pojmy ako ilustrácia, tvar a typ písma, vytvorenie kompozície (textu) kombináciou rôznych typografických typov, rezov, variantov, hrúbky a veľkosti písmen v textovom programe počítača. So žiadnym z týchto pojmov sa však v analyzovanej výučbovej situácii cielene nepracuje, čo oslabuje prepojenie jednotlivých vzdelávacích oblastí, zároveň to zamedzuje hlbšiemu porozumeniu a pôsobeniu textu na detského príjemcu.

Implicitne sa v analyzovanej výučbovej situácii stretávame aj s kompetenciami, na ktorých rozvíjaní sa v primárnom stupni vzdelávania kladie najväčší dôraz – čítanie s porozumením (*stráži – straší*), počúvanie s porozumením (neporozumenie zadaniu, ktoré identifikujeme prostredníctvom reakcie Lucky) – učiteľka im však nevenuje špeciálnu pozornosť.

2.2 ROZBOR TRANSFORMÁCIE OBSAHU S VÝHľadOM K ALTERÁCII

Pre uvažovanie o alterácii sme zostavili tabuľku, v ktorej navrhujeme rozšírenie smerovania otázok ako východisko pre prepojenie tematickej, konceptovej a kompetenčnej vrstvy.

Obr. 4: Tabuľka – prepojenie tematickej, konceptovej a kompetenčnej vrstvy

	Pôvodná výučbová situácia	Navrhnutá alterácia
Tematická vrstva	vizuálne akcentovaný text Otázky a výzvy učiteľky: <i>Povedz pocity z obrázka.</i> <i>Ako je to napísané?</i> <i>Čím je hádanka zvláštna?</i>	vizuálne akcentovaný text Otázky a výzvy učiteľky: <i>Je pred tebou báseň alebo obrázok?</i> <i>Na základe čoho si to myslíš?</i> <i>Čo znamenajú zvýraznené slabiky v texte?</i> <i>Súvisia s tým, o čom si sa v básni dočítala?</i> <i>Vidíš tie slabiky alebo ťa viac zaujíma zvuk, ktorý sa za nimi skrýva? Môžeme ich niečím nahradiť?</i>
Konceptová vrstva	obraz, ilustrácia, hádanka, autor	slabika, písmo, tvar, obraz, ilustrácia, báseň, rým, autor textu, ilustrátor
Kompetenčná vrstva	Komunikačná kompetencia: čítanie s porozumením – vyhľadanie a porozumenie explicitne i implicitne vyjadreným informáciám v texte.	Komunikačná kompetencia Literárna kompetencia: rozvíjanie čitateľského zážitku a dôraz na esteticko-výchovné pôsobenie intermedialného textu

V nasledujúcej časti ponúkame rozbor myšlienkových operácií, ktoré sme identifikovali na základe pedagogického pôsobenia Zuzany v analyzovanej výučbovej situácii.

- a) Žiaci pozerajú na predložený textový útvar, avšak postupujú štandardným náučeným spôsobom, snažia sa ho dešifrovať na základe čítania. Prvotný vnem je na úrovni textu a zmyslu pochádzajúceho z prečítaného textu. Vizualne vnímanie grafém a slabík nie je analyzované ani tematizované.
- b) Interpretácia prečítaného textu je postavená na vzťahovaní konkrétnych slov a slovných spojení k nadpisu básne a k jeho ilustrácii. Vizualne ozvláštnenie básne, ale ani významový potenciál frazeologizmu (*straší vo veži*) sa cielene nerozvíja.
- c) Prepojenie vizuálneho a textového kódovania ostáva v rovine identifikácie zmyslu básne, ktorá je *napísaná vo veži*. Nie je jasné, či ide o komentovanie ilustrácie alebo textotvorných prostriedkov – slabík, ktoré majú charakter vizuálne akcentovaných častí, teda stavebných prvkov textovej veže.

Pri práci s textom sa preferuje vyhľadávanie v texte, analýza opierajúca sa o význam slov, nie o ich grafickú podobu. V diskusii absentuje zahrnutie pojmov a konceptov, ktoré sú už žiakom medziodborovo známe: slabika, slovo, báseň, ilustrácia a pod. Previazanosť s kompetenčnou vrstvou možno vidieť na podnecovaní vyhľadávania informácií v texte a ich usúvzťažnení s významom obrázka, ktorý text sprevádza, nie však obrazu, ktorý vytvára vlastnými prostriedkami samotný text. Kompetenčnú vrstvu navyše oslabuje výklad učiteľky, ktorý obmedzuje aktívnu prácu žiakov.

3 ALTERÁCIA

3.1 POSÚDENIE KVALITY VÝUČBOVEJ SITUÁCIE

Významná skutočnosť analyzovanej výučbovej situácie je jej dobrovoľnosť. Žiaci sa na literárnom popoludní v knižnici zúčastnili z vlastného záujmu, čo svedčí jednak o ich pozitívnom vzťahu k literatúre, zároveň o vzťahu k Zuzane, ktorá bola donedávna ich triednou učiteľkou a v knižnici organizuje podobné čitateľské aktivity na pravidelnej báze. Pozitívnym momentom je zároveň ochota Zuzany zaradiť do práce s literárnym textom špecifické texty, ktorých chápanie vyžaduje prekračovanie štandardného vymedzenia vzdelávacích oblastí. Pedagogické pôsobenie Zuzany má definovaný cieľ, ktorý je vymedzený témou hádanky. Preto je často práca s vizuálne akcentovaným textom ohraničená rozlúštením istej hádanky a jeho ďalší potenciál ostáva nerozvinutý.

3.2 NÁVRH ALTERÁCIE

Na základe analýzy výučbovej situácie ponúkame alteráciu, ktorou chceme poukázať na možné návrhy didaktickej zmeny s cieľom zohľadniť interdisciplinárne prepojenie vo vyučovaní literatúry, resp. sprostredkovať kontakt s intermediálnym obsahom na hlbšej úrovni. Navrhnutá alterácia má poskytnúť lepšie prepojenie tematickej, konceptuálnej a kompetenčnej vrstvy v procese konkrétneho vyučovania.

Obr. 5: Pohľad do výučby – alterácia

U: Mia, povedz prvé dojmy, pocity z tohto obrázku alebo z toho, čo si dostala pred seba.

M: Sova, lebo hú, hú, hú. A potom ma napadne ešte strach, lebo... ehm, že sa bál mátoch, stratil aj batoh. Potom ma napadne aj machuľa, lebo na tom obrázku je machuľa. A potom ešte duch, lebo aj duch vie urobiť hú, hú.

M: Lebo je to o šachovej veži, tak šachová veža. A toto vyzerá ako šachová veža. Ehm, potom ešte...

U: Takže, šachová veža myslíme z hry...

M: Šach.

U: Okej.

M: A potom ešte strážnik, pretože v šachovej veži... Vo veži straší... Jaj (smiech), ja že stáži. U: Takže si si zle prečítala. Namiesto straší prečítala stráži. Sedelo by to tam z viacerých dôvodov. Veža a strážnik, to mi ide dokopy. Okej.

U: A čo si zistila? Je pred tebou báseň alebo obrázok? Skúste aj ostatní.

M: Báseň.

U: Na základe čoho si to myslíš?

G: Je to ako básnička z čítanky. Je krátka, rýmuje sa.

U: Áno, tak skúsme nájsť slová, ktoré veľmi podobne znejú.

M: Straší – plaší, veža – Deža, mátoch – batoh.

U: Výborne. A máme tu ešte niečo, čo sa rýmuje?

G: Hú a hú.

U: Áno. Veľmi dobre. Čo je to hú?

L: Zvuk. Čo robí sova, alebo ten duch, čo hovorila Mia.

U: Čo robí s vami takýto zvuk?

M: Bojím sa.

U: Treba sa pri čítaní tohto textu báť?

M: Áno, ved' je o veži, čo v nej straší.

U: Naozaj v nej straší? Nájdite v texte slová, ktoré o tom hovoria.

G: Šachovej veži vo veži straší.

U: Čo je to *strašíť vo veži*?

L: Ako ten duch a sova – húkať, naháňať strach. Preto aj ten obrázok.

U: Áno, ilustrácia nás k tomu zvädza. Ale mohlo by to znamenať ešte aj niečo iné? Ak niekomu straší vo veži, aký je?

M: Bláznivý, šiši.

U: Je táto veža šiši? Máme v texte niečo také, čo by nám o tom povedalo viac?

G: *Chodí po svete a vrabce plaší*. Normálna veža nechodí po svete, je v šachovnici, takže táto je šiši. A plaší vrabce. Strieľa si z nich.

U: Mohli by sme tento zvuk nahradiť iným, ktorý by vrabce tiež naľakal?

M: Bum – bum, puf – puf, heš – heš.

U: To sú tiež dobré slabiky. Všetkých sa bojím. Ale čo sa zmení? Pozrite, text je dosť veľký na to, aby sme to skúsili. Použijeme rozstrihané papieriky, ktoré som pre vás prichystala. Pozrime sa najprv, akým písmom sú napísané slabiky *hú* v texte?

M: Veľkým tlačným.

U: Tak skúsme napísať aj tieto vaše plašiace slabiky na papier. Veľkým tlačným písmom. A preložme nimi všetky pôvodné slabiky hú.

(Prestávka na tvorenie)

V: Tak čo, zmenilo sa niečo?

G: Nie, stále sa to rýmuje.

M: Ale už to nie je sova. Ani duch.

U: Môžeme ešte rozmýšľať o strašení v noci.

M: Menej.

U: Takže nám ostala skôr taká trošku pomätená veža, čo zablúdila zo šachovnice. Už sa jej toľko nebojíme. A vlastne mi to vežu pripomína už oveľa menej. Zmizli tehly.

L: Tehly?

U: Ako vyzerá slabika hú, ak je napísaná tlačným písmom vo veži?

M: Je to tehla.

U: BUM nie je tehla?

L: Nie, nevyzerá tak ani náhodou.

U: Dajme teda preč tie naše vymyslené slabiky na strašenie vrabcov a pozrime na tie, čo zvolil Daniel Hevier, aby naplašil aj Deža. A skúste si prelistovať knihu, z ktorej som ukážku vybrala. Vyzerajú v nej všetky písmenká rovnako? Sú farebné len ilustrácie alebo aj text? Má text rôznu veľkosť a tvar? (Prestávka na pozretie knihy a diskusiu.)

U: Späť k veži. Kde je teda? Na obrázku, ktorý k básni ako ilustráciu nakreslil Svetozár Mydlo, či priamo v texte?

M: Na obrázku je mátoha. A vrch veže.

U: A aká časť z veže je v texte?

G: Tehly.

L: Poschodia, kde straší. To sú slabiky hú a hú.

U: Vidím tehly a počujem, ako húka duch po chodbe. Neprijemné.

U: Čo si myslíte, prečo autori spolu s ilustrátormi takto tvoria?

G: Aby sa ľudia zamysleli.

L: Aby ich to bavilo a zaujímal.

M: Pre zábavu.

U: Ešte pre niečo iné? Pre zábavu, aby ich to bavilo, aby sa ľudia zamysleli... Lebo ako Lucka hovorí, keby si sa nad tým nezamyslel a čítal by si to iba bezducho, tak by si prišiel o zaujímavé veci. Napríklad o to, prečo je v textovej veži lepšie strašiť štýlom hú – hú a nie heš – heš, z ktorého tehlu nikdy nespravíš.

U: Ešte pre niečo sa oplatí občas takto písať?

M: Aby sa ľudia zasmiali.

U: Zasmiali ste sa na tom? Tak sa skúste doma pozrieť na smiešne slabiky, slová alebo písmená, ktorým by sa páčilo niekedy opustiť čítanku alebo zošit a ísť sa niekam s vami pohrať.

U: Ak sa na písmená pozrieme inak, často uvidíme niečo nové, s čím sa dá hrať, ale pokojne aj postaviť lešenie k celej básni, alebo nimi nakresliť takmer celú vežu.

Navrhnutá alterácia vychádza iba z jednej analyzovanej výučbovej situácie, ktorá by v reálnom vyučovaní zabrala oveľa viac času, ako mu plánovala prideliť Zuzana. Za centrálny prvok navrhnutej zmeny považujeme previazanie tematickej vrstvy (*hádanky/vizuálne akcentovaného textu*) s konceptmi z oblasti literárnej teórie a výtvarnej výchovy (báseň, rým, slabika, písmo, tvar, obraz, ilustrácia). Alterácia vychádza z povahy *vizuálne akcentovaného textu*, ktorý vzniká na základe prepojenia vizuálnej a textovej zložky. Hlbšou analýzou jednotlivých stavebných prvkov básne sa okrem poukázania na jeho in-

termediálnu povahu prehlbuje aj čítanie s porozumením, literárna kompetencia i estetický účinok. Z čisto receptívnej činnosti sa cielenou prácou s jednotlivými kompozičnými prvkami básne môže stať produktívna činnosť v duchu „*tvorivej expresivity*“ (Hník, 2014, s. 36). Prostredníctvom modifikovania významu a hľadania rôznych alternatív tak žiakov možno viesť k hlbšiemu pochopeniu autorského zámeru na úrovni textu i obrazu (spolupráca autora textu i vizuálneho spracovania zbierky), ako aj k rozvíjaniu ich vizuálnej i čitateľskej gramotnosti.

Navrhovaná alterácia je náročnejšia pre pedagóga, vyžaduje si premyslenejšiu prípravu, ale zohľadňuje aktuálne uvažovanie o literatúre ako expresívnom vzdelávacom predmete, čo sa neprejavuje len v „*tvořivé složce literárněvýchovného působení ve smyslu žákovské tvorby textu (tvorby ve smyslu konstrukce textu, rekonstrukce textu, úpravy textu atp.), ale také v aktu čtení, v interpretaci textu, dokonce i v hledání kontextu, je-li učitelem aranžováno jako tvořivá aktivita, tvořivá hra apod.*“ (Hník, 2014, s. 36). Počet textových hádaniek by sa pri takejto zmene musel nevyhnutne zredukovať a predĺžil by sa čas práce so starostlivejšie vybranými ukážkami, zohľadňujúcimi interdisciplinárne prekračovanie jednotlivých vzdelávacích oblastí, nie však výchov, ktoré smerujú k expresívnosti (výtvarná, hudobná, dramatická, tanečná a pod.). Zároveň by sa kognitívny prístup k porozumeniu istého textovo-obrazového materiálu otvoril afektívnej rovine a posilnil by sa zážitkový model vo vyučovaní literatúry, ktorý je akcentovaný aj v IŠVP pre primárne vzdelávanie.

Diskusia a implikácie pre teóriu a prax

Na základe anotácie, analýzy a alterácie výučbovej situácie, ktorá bola predmetom tejto kazuistiky, sme sa snažili poukázať na spôsob práce s intermediálnym textom – s útvarmi vizuálnej poézie pre deti – v literárnovýchovnom pôsobení na 1. stupni ZŠ. Prostredníctvom *metodiky 3A* (Janík et al., 2016) sme podrobili dôkladnému metodickému rozboru jednu výučbovú situáciu. Anotácia a analýza vychádzali z konkrétneho literárnovýchovného pôsobenia učiteľky Zuzany. Poukázali sme na silné stránky i obmedzenia pri práci so špecifickým literárnym textom. V navrhutej alterácii sme upriamili pozornosť na začlenenie práce s pojmami nachádzajúcimi sa na pomedzí literárnej a výtvarnej výchovy, ktoré z priamočiareho dešifrovania textovej hádanky bez konceptuálneho ukotvenia môžu spraviť plnohodnotnú rozpravu postavenú na literárnych a výtvarných pojmoch, ako aj lepšie zohľadniť vzdelávacie obsahy definované v *Inovovanom štátnom vzdelávacom programe* (2015). Základnou zmenou, ktorú sme v procese literárnovýchovného pôsobenia navrhli, je prechod od čisto receptívnej činnosti žiakov k tvorivej expresii ako k možnosti objavovania nových významov a prehlbovania literárneho zážitku.

Interdisciplinárne texty – útvary vizuálnej poézie – sme identifikovali ako pomerne náročné texty vyžadujúce komplexnejšie vnímanie na textovej i obrazovej úrovni. Pre úspešnú recepciu a interpretáciu takýchto textov a objavenie ich interdisciplinárneho potenciálu odporúčame:

- zaradiť tvorivú prácu (recepciu, interpretáciu, tvorbu) intermediálnych textov do vyšších ročníkov primárneho stupňa vzdelávania (koniec 3. roč. a 4. roč. ZŠ);
- pre úspešnú recepciu, interpretáciu a tvorbu intermediálnych textov odporúčame dostatočné ukotvenie (pedagóga i žiakov) v pojmoch z literárnej i výtvarnej vý-

chovy v horizonte, ktorý určujú vzdelávacie štandardy pre primárne vzdelávanie (písmeno, slabika, slovo – *slovenský jazyk*; báseň: verš, strofa, rytmus, rým – *literárna výchova*; ilustrácia, tvar a typ písma – *výtvarná výchova*, typy, rezy, varianty, hrúbky a veľkosti písmen v textovom programe počítača – *informatika*);

- kognitívne uchopenie intermediálnych textov – *rozumiem tomu, uhádol som istú textovú hádanku* – rozšíriť o tvorivú prácu s intermediálnym textom v duchu *tvorivej expresivity* (Hník, 2014) – *vyskúšal som si to, manipuloval som s niečím, skladal som/programoval som niečo, čo bolo textom a zároveň obrazom*.
- otváranie príležitostí na vlastnú tvorbu intermediálnych textov v rámci literárnej a výtvarnej výchovy.

Poznámka: Štúdia je individuálnym výstupom z kolektívneho grantového projektu VEGA 1/0061/22 *Podoby a funkcie minimalizmu v súčasnej slovenskej poézii*.

LITERATÚRA

- Dencker, K. P. (2010). *Optische Poesie: von den prähistorischen Schriftzeichen bis zu den digitalen Experimenten der Gegenwart*. Walter de Gruyter.
- Drzewiecka, I. (2013). *Grafopoetika. K estetickým a poetologickým aspektom grafickej vizualizácie básnického textu*. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Fischer, Z. et al. (2012). *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Masarykova univerzita.
- Hiršal, J., & Grögerová, B. (Eds.) (1967). *Slovo, písmo, akce, hlas. K estetice kultury technického věku*. Československý spisovatel.
- Hirschnerová, Z., & Filagová, M. (2021). *Čítanka pre tretíakov*. Aitec.
- Hirschnerová, Z., Filagová, M., & Ondráš, M. (2014). *Čítanka pre 4. ročník základnej školy*. Vydavateľstvo Príroda.
- Hník, O. (2014). *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Karolinum.
- Inovovaný štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie (2015). https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf
- Janík, T. et al. (2016). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Masarykova univerzita.
- Kopál, J. (1990). *Recepčno-interpretačné poznanie textov pre deti*. Pedagogická fakulta v Nitre, Ústav literárnej a umeleckej komunikácie.
- Krátká, E. (2016). *Vizuální poezie*. Host.
- Mistriík, E. (2001). *Umenie a deti*. In Z. Kolláriková & B. Pupala (Eds.) *Predškolská a elementárna pedagogika* (s. 425–445). Portál.
- Novák, R. (2019). Interdisciplinarita, intradisciplinarita, intermedialita. *Paidagogos*, 19(1), 62–88.
- Rose, G. (2001). *Visual Methodologies An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. SAGE Publications.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Masarykova univerzita.
- Stanislavová, Z. (2011). Literatúra, jej funkcie a postavenie v škole. In E. Liptáková et al., *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (s. 428–453). Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.

- Šrank, J. (2016). Vizuálne akcentované básne (a vizuálna poézia) v súčasnej slovenskej literatúre. Tri vstupy do problematiky. *Litikon*, 1(1), 7–18.
- Tokár, M. (2006). *Ilustrácia a báseň*. Akcent Print.
- Valoch, J. (1982). Česká vizuální poezie sedmdesátých let. In R. Pospíšil (Ed.), *Literárnovědný zborník* (s. 42–51). PNP.

Kontakt

Mgr. Mária Halašková

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Račianska 59, 813 34 Bratislava

halaskova@fedu.uniba.sk

halaskova.maria@gmail.com

ODBORNÉ ČLÁNKY/ARTICLES

OD POROZUMĚNÍ TEXTU K ROZVOJI EMPATIE

From text comprehension to development of empathy

Jasňa PACOVSKÁ

1 KONTEXTOVÁ VÝCHODISKA

V odborném článku představujeme jeden z možných způsobů porozumění textu; zdůrazňujeme, že kromě orientace na věcné informace je třeba zaměřit pozornost na hodnotovou orientaci a na rozvoj empatie. O problematice porozumění a empatie budeme přemýšlet v kontextu kognitivního a kulturního přístupu k jazyku a naše úvahy zasadíme do prostředí školy. S potěšením můžeme konstatovat, že kognitivnělingvistický přístup se ve slovenské i v české didaktice mateřského jazyka pevně etabloval. Vypovídá o tom řada úspěšně realizovaných projektů, které většinou vyústily ve významné publikace.¹ Ale co je ještě důležitější – tento směr vzbuzuje stále větší zájem u studentů. Vypovídá o tom množství pregraduálních ale i disertačních prací, v nichž se vyjevuje didaktický přínos kognitivního a dodejme i kulturního přístupu k jazyku.² V tom spatřujeme velký příslib i pro samotnou výuku mateřského jazyka v dnešní škole. Zde ale náš optimismus většinou končí. Zdá se, že i přes množství explicitních pobídek a vstřícnost tohoto přístupu k jazyku vůči běžnému uživateli a dětem obzvláště, se kognitivně kulturní přístup uzavírá ve vysokoškolském prostředí, na vědeckých seminářích a konferencích a ve výše zmiňovaných publikacích. Přitom některé z nich jsou přímo explicitně adresovány učitelům, a to jak škol základních, tak středních. Takovým příkladem je kolektivní monografie *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce. Pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka* (srov. Pacovská, Nebeská, Röhrich, & Vaňková, 2021). Je zřejmé, že autorský kolektiv vychází z přesvědčení, že kognitivní a kulturní přístup k jazyku může přinášet do školy radost. Jak lze tento potenciál využít, představíme v následujícím textu.

Již v roce 2004 byl v českém překladu publikován text Laury Jandové, která říká: „... kognitivní lingvistika usnadňuje přenos výzkumu do výuky; umožňuje nám zpřístupnit náš pokrok ve výzkumu studentům. Spíš než by podporovala vznik tajemné učenosti, která se příliš často skládá z nevýznamných drobností beznadějně uzavřených v komplexních a protiintuitivních teoretických rámcích, kognitivní lingvistika usnadňuje vznik vědění, které je

¹ Mezi těmito publikacemi má své pevné místo kolektivní monografie *Implicitné jazykové znalosti dítěte* (srov. Klimovič, Kopčíková, Liptáková, & Vužňáková, 2020), která je transdisciplinárně orientovaná a do řešení několika tematických okruhů přibírá poznatky kognitivního přístupu k jazyku (o publikaci jsme se zmiňovali v časopise *Didaktické studie*, srov. Pacovská, 2023). Příznačné je, že v práci slovenských autorů nacházíme stopy inspirace v českém týmu řešícím problematiku jazykových jevů v dětských prekonceptech (srov. např. Hájková a kol., 2013). Tím také upozorňujeme na jeden velmi cenný rys kognitivních výzkumů v oblasti didaktiky mateřského jazyka; jsou to výzvy ke spolupráci a vzájemné inspiraci české a slovenské didaktiky.

² Z množství takto orientovaných prací zmíníme např. diplomové práce: T. Eršilové (2019), A. Hlubučkové (2022), A. Bublíkové (2019) a velmi úspěšné disertační práce Z. Wildové (2019) a J. Huleji (2019). Podobně bychom mohli uvádět příklady i ze slovenského prostředí.

skutečně užitečné, a to vědcům i studentům“ (Janda, 2004, s. 29).³ Otevřenost kognitivního a kulturního přístupu k jazyku vůči všem, kteří se podílejí na utváření školního prostředí, tedy vůči vzdělávajícím i vzdělávaným, vychovávajícím i vychovávaným, je podle našeho názoru zjevná, když sledujeme, jak tyto směry přistupují k dialogu. V tomto pohledu jde o dialog, pro nějž jsou klíčové pojmy *porozumění* a *empatie*. Směřuje-li školní komunikace k naplňování těchto pojmů, pak zakládá předpoklady pro přirozené prožívání radosti ve škole. Absence porozumění a empatie může naopak proměnit školu v místo, které ovládá smutek a strach.

2 K POJETÍ POROZUMĚNÍ A EMPATIE

Pokládáme za nezbytné vyložit, s jakými významy v našem příspěvku pojmy porozumění a empatie spojujeme. Jde o pojmy, které považujeme za pilíře úspěšného vzdělávání a výchovy. Zejména porozumění je připisován zásadní význam ve vzdělávání, ovšem ne u všech autorů nacházíme shodné chápání tohoto pojmu. O klíčové roli porozumění ve vzdělávání vypovídá ostatně vědecký seminář: *Výskumné a edukačné aspekty porozumenia textu* pořádaný Pedagogickou fakultou Prešovské univerzity v Prešově. Řada příspěvků na tomto odborném setkání spojuje porozumění s textem psaným a představuje komplex kognitivních aktivit vedoucích k dosažení porozumění. V tomto pojetí jde o víc než porozumění slovům, větám a vyhledávání konkrétních informací. Hlavním cílem je pochopení celku textu, tedy jeho smyslu, jenž je provázán se snahou dešifrovat záměr autora. V této souvislosti bychom mohli zmínit řadu nosných témat, která seminář přinesl.

Výzkumy ukazují, že pro porozumění smyslu textu je nezbytné jeho začlenění do kontextu⁴ – situačního, ale také, což je pro nás mimořádně důležité, do kontextu zkušenostního, kdy nezbytným předpokladem porozumění je sdílení výchozího souboru znalostí mezi autorem a adresátem; psycholingvistika pro tuto situaci používá termín společný zkušenostní komplex. Nejpřirozenější cestou utváření společného zkušenostního komplexu je dialog.

Ve škole by budování společného komplexu znalostí a zkušeností mělo být iniciováno pedagogem. On by měl předně usilovat o poznání stávajícího souboru znalostí žáků a současně o vhléd do jejich prožívání: měl by zjišťovat, co je traumatizuje a co jim naopak přináší radost. Tak se, inspirováno R. Paloušem, začne spolu se žáky *pohybovat na společné půdě*. V dialogu se obnažují záměry komunikačního partnera a rozvíjí se současně sebepoznání a reálné sebepojetí. Dialog se neslučuje s tendencí ovládnout partnera, ale je založen na úsilí dozvědět se to, co se týká předmětu dialogu (Palouš, 1997).

Z výše uvedeného vyplývá, že náš přístup k porozumění se neorientuje pouze na texty psané, ale je zaměřen i na texty mluvené. Obě formy nechápeme ovšem izolovaně, ale počí-

³ Nejčastěji se představuje přínos kognitivní lingvistiky na slovní zásobě, kde lze najít nepřeberné množství příkladů kognitivního ukotvení slovního významu; autorka však svoje slova ilustruje na příkladu kognitivisticky pojaté učebnice pádů v ruštině, čímž ukazuje konkrétní příklady, jak lze kognitivními metodami vyučovat také gramatické kategorie.

⁴ Originálním způsobem je představen význam kontextu v rámci projektu *Vývoj diagnostické baterie čtení s porozuměním u žáků 2. stupně ZŠ* (Sekerová, 2022). Autorka dokládá na konkrétním příkladu výzkumu porozumění textu, že „... absence kontextu, tedy neschopnost dítěte uchopit zprostředkovaný obsah textu skrze množinu vlastních zážitků a zkušeností, může výsledné porozumění textu významně negativně ovlivnit. V případě dětí se specifickými poruchami učení může být absence kontextu doslova fatální“ (Sekerová, 2022, s. 194).

táme s jejich provázaností. Jedním ze způsobů, kdy mluvená a psaná forma jazyka vzájemně interagují, je vedení dialogů o psaných textech. Může se jednat o texty různých stylů a žánrů, v našem příspěvku se zaměříme na texty umělecké, zejména na fantazijní příběhy určené dětskému čtenáři. Právě v nich bývá potřeba porozumění silně tematizovaná. Jde o jeden z přístupů k výuce, zejména k výuce mateřského jazyka, v němž se ukazuje nosnost kognitivně kulturního pohledu na jazyk. Porozumění textu je pokládáno za stavební pilíř rozvoje čtenářské gramotnosti. To vyplývá např. z definice PIRLS: „*Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*“ (citováno na základě textu J. Strakové, 2002). Jestliže škola má být nápomocná žákům a studentům při hledání způsobů účasti na společenském dění, je třeba, aby v centru pedagogického působení stála snaha o porozumění, která překračuje hranice textu směrem k mezilidským vztahům.

Abychom doložili, jaký význam má pojem „porozumění“ v pedagogické komunikaci, musíme jej zasadit do širšího kontextu sociální komunikace. V sociální psychologii, kde sociální komunikace patří k základním tématům, je význam „porozumění“ objasňován prostřednictvím porovnání s pojmem „dorozumění“. Sociální psychologové spojují udržitelnost verbální komunikace s úsilím o dosažení dorozumění, podstatou je orientace na věcné informace, ale také s úsilím o porozumění mezi lidmi, jehož základem je orientace na vztahy. Dorozumění je procesem zaměřeným na sdělování (převážně informací), porozumění je zaměřené na sdílení (názorů, postojů, hodnot...). Právě toto pojetí porozumění, které představuje sociální psychologie, konvenuje našemu pohledu. Porozumění se týká zejména záměrů a motivace komunikace a je výrazně svázáno s osobnostmi účastníků. Účastníci komunikace se zaměřují na hodnotovou stránku komunikace. O té se můžeme dovědět, jak ukazují kognitivní a kulturní přístupy k jazyku, prostřednictvím odhalování konotací.⁵ Konotace, s nimiž spojujeme významy slov v běžné komunikaci a na nichž jsou vystaveny různé kulturně sdílené texty, nás směřují k pochopení společnosti, sebe sama, ale i světa vůbec.

V našem příspěvku nesledujeme primárně posun od dorozumění k porozumění, ale sledujeme hlavně vztah porozumění a empatie. Běžný mluvčí patrně nečiní mezi oběma pojmy žádný velký rozdíl a empatii chápe jako schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhé osoby, což je ostatně pojetí, na němž jsou založeny i psychologické definice.

V návaznosti na výše uvedený sociálně psychologický přístup k porozumění ještě rozšíříme charakteristiku tohoto pojmu o vlastnosti, které v prostředí školy mají mimořádný význam. Porozumění se neslučuje s manipulací a brání zneužití mocenského postavení; je založeno na oslovení žáka a na jeho včlenění do výchovně vzdělávacího procesu. Porozumění má kognitivní, emocionální a hodnotovou dimenzi, vede ke vzájemnému setkávání a „obohacování“ všech zúčastněných. Porozumění znamená schopnost vést na základě znalostí určitého věcného obsahu dialog. Motivací je snaha dobrat se co možná efektivního a přesvědčivého poznání světa, partnerů i sebe sama. Na těchto poznatcích se shoduje řada odborníků, pro nás jsou relevantní hlavně představitelé teorie sociální komunikace

⁵ O způsobech odhalování konotací, o jejich intersubjektivní povaze, na níž se zakládají stereotypy/prototypy, bylo publikováno již mnoho textů, a to i v českém a slovenském prostředí. Téměř všechny vykazují společný rys, kterým jsou odkazy na publikace J. Bartmiňského, zakladatele kulturní lingvistiky a etnolingvistiky. K jeho myšlenkám se hlásí i náš příspěvek.

(viz výše), filosofie výchovy, tzv. transdisciplinárnej didaktiky a dialogického vyučovania (vzdělávacího programu pro učitele).⁶

Z osobní zkušenosti a z četných diskusí se studenty nám vyplývá, že jednou z nejvíce oceňovaných vlastností učitele je empatie. To souvisí se zdůrazňováním vztahové stránky pedagogické komunikace, která zakládá přátelské klima ve škole. Podíváme-li se na význam slova empatie do odborných slovníků a porovnáme-li jeho užití v běžné komunikaci, zjistíme že slovo empatie v současné době prochází procesem determinologizace; z původně psychologického termínu přešlo do běžné komunikace. Rozvíjení empatie, tedy schopnosti vcítit se do jiné osoby, je žádoucí pro vytváření harmonických mezilidských vztahů: umožňuje nazírat svět z perspektivy druhých a přispívá k nepředsudčnému poznání světa. Podíváme-li se blíže na empatii z hlediska pedagogické komunikace, tedy hlavně jak ji vnímají žáci a studenti, zjišťujeme, že z jejich pohledu patří empatie mezi žádoucí vlastnosti učitele. Asi nás nepřekvapí, že žák očekává empatii od učitele, sám o projevy empatie vůči učiteli většinou neusiluje. Toto zjištění je v zásadě potvrzením odborných názorů o jednosměrné orientaci empatie, neboť se realizuje od produktora k recipientovi, zatímco porozumění je procesem obousměrným, klíčová je reciprocita (srov. Falkowska, 2016). Empatický mluvčí se vcítuje do komunikačního partnera, mluvčí usilující o porozumění je motivovaný snahou dobrat se efektivního a přesvědčivého poznání společně s komunikačním partnerem. Závěrem těchto našich úvah o podstatě porozumění a empatie můžeme konstatovat, že orientace na porozumění je základním předpokladem plnohodnotného pedagogického dialogu a kultivované mezilidské komunikace vůbec. A k tomu dodáváme, že empatie učitele je podloží porozumění.

3 UMĚLECKÉ TEXTY JAKO ZDROJ EMPATIE

„Empatie neboli vcítění je velmi významná sociální dovednost a děti by k ní měly být vedeny již v předškolním věku. Na vyšších stupních škol se někteří pedagogové soustředí spíše na sumu poznatků, vědomostí a na výkonnost. Mnohdy jim pak uniká předávání sociálních dovedností žákům“ (Kocábková, 2010). Podobná slova můžeme slyšet z úst řady odborníků na vzdělávání. Výuka mateřského jazyka nám však dává řadu možností, jak o rozvíjení empatie pečovat na všech vzdělávacích stupních. Jeden z největších potenciálů spatřujeme v uměleckých textech. To potvrzují slova D. Moldanové: *„Literatura je rezervoárem paradigmat lidského jednání, nabízí alternativní řešení základních situací, nabízí možnost posuzovat z různých stran hodnotu těchto řešení. Je nepochybné, že v době, kdy vládne bulvární tisk, reklama, telenovely a další projevy masové kultury, nabízející pseudoproblémy a snadná řešení a na druhé straně pragmatické zaměření na uplatnění se, výkon, zisk, by měla škola, tato, řečeno s Komenským, ‚dílna lidskosti‘, nabízet mladému člověku určitou protiváhu, něco, co mu pomůže utvářet systém hodnot, měřítko, s nimiž bude přistupovat k druhým, vymezovat smysl svého života poněkud jiným způsobem. Nic jiného nedává tak velkou příležitost učit se rozhodovat mezi různými alternativami jako literatura, nic jiného*

⁶ Není v možnostech tohoto příspěvku zmíněné směry blíže charakterizovat; podrobnější informace o jejich podstatě, k níž patří mezioborové přesahy, nabízí např. publikace autorského kolektivu Pacovská, Nebeská, Röhrich, & Vaňková, 2021.

nevede k hlubšímu pochopení základních lidských situací, ale také k toleranci k jiným než svým řešením různých problémů“ (Moldanová, 2011, s. 241n.).

V následujícím textu ukážeme, jak lze u dětí rozvíjet empatii prostřednictvím fantazijních příběhů. Bude-li učitel češtiny průvodcem při společné četbě těchto textů, pak může v dětech citlivě rozvíjet schopnost projevů empatie a současně, což je patrně ještě významnější, nabídne dětem setkání s imaginárními postavami, které jsou empatické vůči jim samým. Toto setkávání se s příběhovými postavami může přejít v pozvolný proces identifikace s jejich problémy, tedy s problémy, které řeší děti samy ve svém reálném světě. Prožitky z četby a svět literárních hrdinů přenesou do vlastního života. Potom děti, které se cítí opuštěné, nacházejí přátelství, ty, jež okolí dosud odsuzovalo k neúspěchu, prožívají pocity úspěchu a uznání, jež se neměří materiálními hodnotami. Vhodně zvolené texty intencionální literatury pro děti a mládež naprosto nenásilně naplňují výchovnou funkci vzdělávání. Empatie, které se dětským čtenářům v těchto textech dostává, se pak může stát i součástí jejich morální výbavy. Schopnost nahlížet situace z pohledu jiného člověka má zásadní význam při utváření morálních hodnot.

Jak jsme již zmínili, učitel by měl zastávat roli průvodce dítěte na cestě objevování potenciálu těchto příběhů. Každý učitel může v textech odhalit něco jiného – je patrně ovlivněn také konkrétními dětmi, s nimiž se u textů setkává. Z těchto důvodů nepokládáme za vhodné pedagogům nabízet nějaké petrifikované návody, jak s texty pracovat, a nepředkládáme žádnou taxonomii úkolů, které by měli v návaznosti na četbu se žáky řešit. Kdybychom představili konkrétní návody, utlumili bychom onen proces dobrodružných objevů a ochromili tvořivost, která může přinášet četná překvapení a údiv, a to učitelům i žákům. Z těchto důvodů jsme se rozhodli představit ukázkou analyticko-interpretačního přístupu K. Váňové k próze M. Endeho *Děvčátko Momo a ukradený čas* (Ende, 2013).⁷ Vybrané úryvky z Endeho vyprávění a Váňové úvahy nad tímto textem vnímáme jako námět, který by mohl učitele stimulovat k vlastním postřehům a k výběru dalších textů vhodných pro dětské čtenáře.

Hlavní postavou příběhu je dívka Momo. Ta je ztělesněním všech ryzích dětských vlastností, což ji de facto předurčuje k tomu, aby nakonec uzdravila svět. Je prototypem z pohádek a legend známého sirotka nejistého původu. Již popis jejího vzhledu asociuje chudobu a zanedbanost, odkázanost na dobrodruží druhých lidí: *„Momo byla malá a byla dost hubená. Člověk ani při dobré vůli nepoznal, kolik je jí let. Osm, nebo možná už dvanáct? Momo měla neposlušné kudrnaté vlasy, černé jako smůla. Podíval ses na děvčátko a napadlo tě, že se jich snad nikdy nedotýkaly nůžky nebo hřeben. A pak ještě měla Momo veliké, neobyčejně krásné oči. Také její oči byly černé jako smůla. A kupodivu, právě takovou barvu měly nohy malého děvčátka. Neboť Momo chodila skoro pořád bosa, jen někdy v zimě nosila boty, ale každou jinou, nešly do páru, a navíc se jí obě vyzouvaly. Jak je to možné? Momo neměla nic, jen to, co někde našla nebo co jí darovali“* (Ende, 2013, s. 11).

Její outsiderská pozice je zesílena hned na několika dalších rovinách. Její původ je nejistý, objevila se „odnikud“ i „odevšad“, o její minulosti se dozvídáme jen díky drobné zmín-

⁷ Ač se K. Váňová sama nepovažuje za představitelku kognitivního a kulturního přístupu k jazyku, jejím odborným zaměřením je hlavně intencionální literatura pro děti a mládež, přesto její interpretační postupy se nápadně překrývají s kognitivně kulturním pohledem na jazyk. Částečně nás také k výběru autorčina textu přivedl žánr disertační práce. To posiluje naše úvodní konstatování, že kognitivní aspekty jazyka jsou stále častěji přítomny v pracích postgraduálních studentů.

ce o její zkušenosti z dětského útulku, kde zažila týrání, bití a mřížve, což je jeden z důvodů, proč volí raději život na městské periferii a přijímá status „dítěte všech“, rozumějme všech obyvatel městečka. Nejistý je rovněž její věk, na němž mj. autor už v úvodu demonstruje odlišné vnímání času dětí a dospělých: „*A kdy ses narodila, Momo? „Momo dlouho přemýšlela a konečně řekla: „Já jsem na světě pořád... pokud se aspoň pamatuju“* (Ende, 2013, s. 13).

„*Kolik je ti roků? „Sto,“ řekla Momo v rozpacích... „Sto dva...“*“ (Ende, 2013, s. 13).

Zesílena je rovněž její distance sociální, která její outsiderství ještě více prohlubuje. Hrdinka žije sama, na kraji města, v opuštěném amfiteátru. Popis místa zdůrazňuje, že se nejedná o místo, které lze považovat za běžnou periferii města, ale za místo, které dokonce ani v minulosti nebylo považováno za hodné věhlasu: „*Na jihu toho velkého města, venku na periferii, kde začínají pole a kde si domy a domky oblékají čím dál chatrnější plášť, leží zbytky malého amfiteátru ukrytého v piniovém hájku. Ale nebyl to žádný pyšný amfiteátr, dokonce ani v těch dávných dobách. Jistě už tehdy sloužil chudšímu obecenstvu*“ (Ende, 2013, s. 10).

I přes výše uvedené handicapy měla však dívka jednu mimořádnou vlastnost, která kromě vizáže zvýznamňovala její jinakost. Momo dokázala druhým naslouchat, a navíc naslouchat s účastí, s respektem, bez pretenzí, bez předsudků, bez hodnocení, bez netrpělivosti a spěchu. „*Dívala se při tom na toho, kdo mluvil, velkýma, tmavýma očima...*“ (Ende, 2013, s. 16). Dokázala v lidech probouzet to nejlepší, co se uvnitř nich skrývalo, věděla, že „*jsou věci, které potřebují čas – a čas byl jediné bohatství malé Momo*“ (Ende, 2013, s. 18). Momo disponuje schopností, kterou bychom mohli označit jako terapeutickou, je schopna tzv. *aktivního naslouchání*...

Tento výjimečný dar je zřejmým předurčením k mesiánské úloze, záchraně nejen přátel, ale i všech obyvatel města, ale také vnímavého čtenáře knihy, na jakémkoli místě a v jakémkoli čase. „*Momo uměla tak naslouchat, že hloupého napadaly znenadání velmi moudré myšlenky. Ne snad, že by něco řekla nebo se na něco zeptala, co by ho samo na takové myšlenky přivedlo. Ne, Momo jen seděla na svém místě a naslouchala. Naslouchala tak pozorně, jak pozorně naslouchat je vůbec možné, a s tak velkou účastí, jaká je vůbec myslitelná. Dívala se při tom na toho, kdo mluvil, velkýma temnýma očima, a ten, na koho se tak dívala, cítil, jak mu najednou přicházejí myšlenky, o nichž by ho ani ve snu nenapadlo, že je podobných schopen*“ (Ende, 2013, s. 16).

Momo je díky svému daru svorníkem pro všechny generace žijící v městečku, autor však deklaruje, že zvláštní přátelství ji pojilo se dvěma z nich, jeden byl starý, druhý mladý: „*Momo opravdu nemohla říct, koho z nich má raději*“ (Ende, 2013, s. 33). Oba měli v městečku stigma jinakosti, podobně jako Momo. Jednoho z nich bychom patrně zařadili do kategorie „moudrý blázen“, druhého bychom asi označili jako „věčného snílka“. Soudy lidí o obou z nich však byly podmíněny skutečností, že si nikdo nenašel čas je skutečně poznat, jen Momo“ (Váňová, 2019, s. 62n.).

Jakými vlastnostmi a schopnostmi se zmiňovaný „moudrý blázen“ jménem Beppo Košťe a „věčný snílek“, kterým je mladík Girolamo, vyznačovali, nebudeme již popisovat. Postupy K. Váňové uvádíme jako inspiraci učitelům k vedení dialogů o síle porozumění a empatie, o významu kvality mezilidských vztahů, o hodnotové hierarchii, o toleranci, lásce, laskavosti a jiných pojmech, které se vlivem masové kultury⁸ z dětských životů často

⁸ Srov. názory D. Moldanové o zhoubném vlivu masové kultury na hodnotovou orientaci nemalé části společnosti, viz úvod ke kapitole 3.

vytrácejí. Učitel může v rozhovorech se žáky sledovat, jaké konotace v nich různé pojmy související s lidskými emocemi a kvalitou prožívání vyvolávají, a tak může pozvolna rozkrývat konceptualizační procesy žáků. Odhalováním žákovských konotací získává učitel důležitý výpověď o tom, jak se žákům, kognitivisticky řečeno, jeví svět.⁹

Kapitolu zaměřenou na texty tematizující empatii uzavřeme ukázkou z prózy M. Skály *Cesta kolem mé hlavy za čtyřicet dní*.

Začalo to tím, že jsem se nemohl rozhodnout, jakou známku tomu kterému žákovi při klasifikaci dát. Třeba hodiny jsem váhal mezi dvojkou a trojkou, a to nejenom na vysvědčení, ale u prachobyčejných písemných prací. Nesnesl jsem pocit, že bych někomu ublížil, proto jsem se nemohl rozhodnout. Léta češtinářské praxe mě přivedla k jakémusi žebříčku: jedna hrubá chyba, či tři malé o jeden stupeň níž. Ale víte sám, čeština není matematika, jazyk je jemný organismus s nespočetnými odstíny, a stejně tak jemné jsou i rozdíly v chybách. Nelze proto ani dvě chyby položit na roveň. Rozhoduji i mimojazykové souvislosti, pisatelův záměr, který může mít několikový význam. Zkrátka, v poslední době jsem nad každou písemnou prací trávil několik hodin. Vymýšlel, vciřoval jsem se do žáka, nakonec jsem známku napsal, ale jen tužkou, provizorně. V noci jsem se budil zpocen hrůzou, že jsem opravil něco, co vlastně bylo dobře (Skála, 1985, s. 16).

Na první pohled je tento text velmi odlišný od fantazijního příběhu určeného dětskému čtenáři a může v tomto kontextu vyvolat pocit nesourodosti. Jedná se o text primárně adresovaný dospělým, případně adolescentům. Vybíráme jej proto, že je také o empatii, můžeme říci, že jde o příklad pedagogické empatie, která je ovšem pojata s literární nadšázkou. V ukázce je přítomen humor – ten laskavý, kterého je ve škole potřeba. Kromě zábavní funkce může tento text plnit funkci vzdělávací, výchovnou i kulturotvornou. Vybízí k diskusi se žáky vyšších ročníků základní školy či střední školy o podstatě učitelského povolání, o učiteli, jaký byl dříve, třeba o tom, s nímž se mohou setkat v povídce Boženy Němcové *Pan učitel*, nebo o tom dnešním, který vystupuje v současných filmech, seriálech, v soudobých písňových textech, ale také o tom, který je aktuálně učí. Určitě v diskusích bude rezonovat také téma empatie, spravedlivosti, přístupu, moudrosti atd., tedy vlastností, které se s povoláním učitele často spojují. Nabízí se porovnávání učitele ideálního s učitelem reálným, a tak na základě různého typu dat¹⁰ vytváření jazykového obrazu učitele. Dialog o textu (nejen uměleckém) je tím nejpřirozenějším způsobem, jakým může učitel vést žáky k odhalování kognitivního potenciálu jazyka.

4 MÍSTO ZÁVĚRU

Kognitivní a kulturní přístup k jazyku je cestou stálého hledání a kladení otázek, na něž lze stěží nalézt jednoznačné a uzavřené odpovědi. A tak ani náš text nekončíme způsobem obvyklým u odborných textů, ale otevřeným tázáním zakladatele lublinské kognitivní etnolingvistiky J. Bartmiňského:

„V době zrychlených proměn současného jazyka i společenské situace jeho fungování si musíme položit otázku, co je v jazyce trvalé a neměnné i dnes; a co je natolik zásadní, že to rozhoduje o osvojení skutečné jazykové kompetence. Z toho plyne i další požadavek: stano-

⁹ Srov. např. Bartmiňski, 2016.

¹⁰ Viz Bartmiňského metodologie zjišťování konotací (Bartmiňski, 2016).

vit, co je treba v tomto ohľadu chrániť a predávať pri výchove ďalším generáciám – v rodině, ve škole i prostredníctvom kultúrnych inštitúcií. Ptáme sa po kánonu súčasného jazyka“ (Bartmiński, 2016, s. 16).

LITERATURA

- Bartmiński, J. (2016). *Jazyk v kontextu kultury. Dvanáct statí z lublinské kognitivní etnolingvistiky*. Překlad: I. Vaňková. Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Bublíková, A. (2019). *Konceptualizace barev v lidových písních vybraných regionů Slovákka* (Diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta.
- Eršilová, T. (2019). *Komunikační a jazykové stereotypy a jejich vliv na porozumění v pedagogické komunikaci* (Diplomová práce). Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická.
- Falkowska, M. (2016). O funkcjonowaniu rzecznika empatia we współczesnym polskim dyskursie publicznym. In L. Saicová Římalová, & I. Vaňková (Eds.), *Lidský život a každodennost v jazyce* (s. 120–135). Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Hájková, E. et al. (2013). *Čeština ve škole 21. století — III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Hlubučková, A. (2022). *Porovnání jazykového obrazu radosti a smutku u Čechů s přihlédnutím k ontogenetickým aspektům* (Diplomová práce). Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická.
- Hlubučková, A., & Pacovská, J. (2022). Když vstoupí kognitivní přístup k jazyku do školy. *Didaktické studie*, 14(2), 135–143.
- Huleja, J. (2019). *Teorie rámců a její edukační možnosti* (Nepublikovaná disertační práce). Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Janda, L. (2004). Kognitivní lingvistika. In L. Saicová Římalová (Ed.), *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky I.* (s. 9–58). Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta.
- Klimovič, M., Kopčíková, M., Liptáková, L., & Vužňáková, K. (2020). *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa*. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Kocábková, L. (2010). Rozvíjíme empatii u dětí předškolního věku. *Metodický portál RVP.CZ*, 17. 12. 2010. Dostupné online na adrese <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/9887/rozvijime-empatii-u-deti-predskolniho-veku.html>
- Moldanová, D. (2011). Nesoustavné úvahy o výuce (české) literatury. *Pedagogická orientace*, 21(2), 240–243.
- Pacovská, J., Nebeská, I., Röhrich, A. & Vaňková, I. (2021). *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce: pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka*. Akropolis.
- Pacovská, J. (2023). Kognitivní přístup k jazyku jako smysluplný a efektivní způsob výuky. *Didaktické studie*, 15(1), 19–31.
- Palouš, R. (1997). K základům sokratovského dialogu. In E. Vyskočilová (Ed.), *Dialogické jednání jako otevřená otázka* (s. 7–13). Sborník z konference 13. a 14. 11. 1997. Akademie múzických umění v Praze.
- Sekerová, K. (2022). Porozumění textu a princip kontextualizace. In D. Svobodová, R. Novák, & A. Balharová, *Od textu k porozumění a komunikaci. Publikace k životnímu jubileu prof. Jany Svobodové*. (s. 193–200). Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Straková, J. et al. (2002). *Vědomosti a dovednosti pro život. Ústav pro informace ve vzdělávání*.
- Váňová, K. (2019). *Umělecká ztvárnění dětských dilemat a úzkostí jako příležitost k funkčnímu vzdělávání v literární výchově* (Nepublikovaná disertační práce). Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta.

Wildová, Z. (2019). *Jazykový obraz smrti, posmrtného života a umírání u žáků základních a středních škol* (Ne-publikovaná disertační práce). Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

PRAMENY

- Skála, M. (1985). *Cesta kolem mé hlavy za čtyřicet dnů*. Československý spisovatel.
- Ende, M. (2013). *Děvčátko Momo a ukradený čas*. Albatros, cit. dle Váňová, 2019, s. 62–65.

RESUMÉ

Cílem článku je ukázat možnosti kognitivně kulturního přístupu k jazyku pro problematiku porozumění textu ve škole. V tomto pojetí směřuje porozumění od věcných informací textu k zaměření na hodnotovou orientaci a etické postoje, následně pak k rozvíjení empatie. Porozumění se spojuje jak s texty psanými, tak mluvenými. Obě modalities se propojují formou pedagogického dialogu provázejícího četbu umělecké prózy; v primárním vzdělávání nabízí velký potenciál fantazijní příběhová próza. Konkrétní ukázka textu ilustruje situaci, v níž se dětem prostřednictvím příběhu dostává empatie, která jim pomáhá vyrovnávat se s vlastními problémy a která je učí nahlížet svět z perspektivy druhých.

RESUMÉ

The goal of this paper is to show the possibilities that cognitive-cultural approach to language offers to the topic of text comprehension in education. Within the meaning of the latter, comprehension is taking a direction from factual information of the text to the focus on value orientation and ethical attitudes, and, subsequently, towards the development of empathy. Comprehension is associated with written as well as with spoken texts. Both modalities are interconnected by way of pedagogical dialogue that accompanies the reading of literary texts; prose in the genre of fantasy stories offers a big potential in primary education. A specific example of text illustrates a situation in which children access empathy through the story, which helps them to come to terms with their own problems, and also helps them to see the world from the viewpoint of others.

Kontakt

doc. PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.

Technická univerzita v Liberci, Přírodovědně-humanitní a pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

Komenského 314/2, 460 01 Liberec, Česká republika

pacovskaj@seznam.cz

RECEPCE INTERNETOVÝCH DISKUZNÍCH KOMENTÁŘŮ A JEJÍ VLIV NA PROJEVY KRITICKÉHO MYŠLENÍ, MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI A VYJADŘOVÁNÍ EMOCÍ DĚTSKÝCH ČTENÁŘŮ

THE RECEPTION OF ONLINE DISCUSSION COMMENTS AND ITS INFLUENCE ON THE EXPRESSION OF CRITICAL THINKING, MEDIA LITERACY, AND EMOTIONAL EXPRESSIONS OF CHILD READERS

Lucie HLAVÁČOVÁ – Radka HOLANOVÁ

1 Úvod

Civilizační vývoj posledních let v posledních dekadách spěje k posunu ke kyberkultuře. Kromě jiných aspektů se tím mění i požadavky na schopnost recipovat a interpretovat různé druhy elektronických textů, které by měly být reflektovány ve školní praxi.¹

Současní mladí recipienti se narodili do světa se spolehlivými a rozvinutými informačními technologiemi a internetem. Preferují počítač před knihami i při vzdělávání, nejsou vázáni na dostupnost internetu svou momentální lokalizací, a jejich pozornost se soustřeďuje zejména na internetová média. S moderními komunikačními technologiemi i internetem se setkávají již od velmi útlého věku. V důsledku pandemie Covid-19 se jejich potřeba internetového prostředí ještě více umocnila.

Pro bezpečné užívání informačních a komunikačních technologií je velmi důležitá mediální gramotnost uživatelů, jelikož stále sílící využívání internetu s sebou nese i určitou hrozbu tzv. online manipulace. Nepravdivá a zavádějící tvrzení přicházejí k recipientům v mnoha podobách. K šíření falešných zpráv významně přispívají i diskuzní komentáře (Colliander, 2019), které v současné době zastávají z hlediska manipulace specifickou roli. Diskuzními komentáři je třeba se zabývat také v souvislosti se vzrůstajícím počtem případů kyberšikany na školách a jinými projevy nenávisti v elektronické komunikaci. Recepce diskuzních komentářů bývá čtenář vystaven informacím, které sice nevyhledává, přesto právě tyto komentáře mohou mít vliv na způsob jeho přemýšlení či utváření osobního názoru.

V našem textu sledujeme, jak recepce zpravodajského textu společně s různými druhy diskuzních komentářů ovlivňuje vyjadřování emocí vybraného vzorku žáků a jak je tato recepce reflektována v projevech kritického myšlení a mediální gramotnosti těchto recipientů.²

2 TEORETICKÝ RÁMEC

Psychologickým aspektům internetem zprostředkované komunikace se v České republice věnuje J. Janoušek (2015), zabývá se například vlivem internetových komunit na utvá-

¹ Srov. např. text Vužňákové (2022) o využití multimodálních textů ve výuce.

² Část výsledků výzkumu věnovaná vyjadřovacím prostředkům a projevům souhlasu a nesouhlasu, která vzešla ze stejného výzkumného nástroje, již byla publikována v *Didaktických studiích* (Hlaváčová & Holanová, 2023, v tisku).

ření virtuální identity nebo citovým prožíváním. Zmiňuje, že obrazovka „na jedné straně emoce tlumí, je vzdálenější bezprostřednímu prožívání, na druhé straně umožňuje anonymní projev emocí, ať pozitivních, či negativních, bez zábran“ (Janoušek, 2015, s. 200; srov. též termín disinhibice, více viz Šmahel & Šmahelová, 2019, s. 571n.).

Z oblasti psychologie je nutno zohledňovat teorii konformity, podle níž se jedinec pod tlakem okolí chová v souladu s určitými normami a pravidly platnými pro určité situace či okolnosti (Slaměník, 2019, s. 250) a pojem priming, jakési „vnitřní naladění, stav připravenosti vidět věci určitým způsobem, nastavení kognitivního aparátu dávat nové myšlenky do jistého kontextu“ (Lovaš, 2019, s. 209). Tento jev, v němž expozice nějakému podnětu ovlivňuje vnímání nové informace, se dává do souvislosti se spouštěcími mechanismy agrese (Baumgartner, 2019, s. 149), a bude tedy aktuální i v případě spouštění potenciální verbální agrese. Je pravděpodobné, že pokud se diskutující osoba ocitne v prostředí agresivní online diskuze, v níž se ostatní diskutující chovají nezdvořile, používají vulgarizmy či zesměšňují ostatní, přizpůsobí se okolnostem a bude připravena vyjadřovat se stejným způsobem, nechá se ovlivnit okolním nepřátelským prostředím.

V diskuzních komentářích mají významný vliv nenávistné internetové komentáře, které podněcují hněv, strach a obavy (Wollebæk et al., 2019). Tematikou nenávistných komentářů v online prostoru a na sociálních sítích se v českém prostředí zabývá organizace Člověk v tísni (Hrdina et al., 2015). Pro edukační účely byl vytvořen například online kurz od JSNS (dříve Jeden svět na školách) zabývající se změnou názoru na základě pozitivních a negativních, nenávistných komentářů (Vzdělávací program JSNS, Člověk v tísni, o. p. s., 2022).

Výzkumné studie se dále věnují hledisku psychosociálního vývoje a zkoumají změnu názoru na sebe sama, změnu sebehodnoty a sebehodnocení, které jsou založeny na komentářích či počtech „lajků“ (srov. např. Bell et al., 2018). Na síle vlivu komentářů se také popisuje to, v jaké sociální bublině se čtenář nachází, s jakými lidmi je na sociálních sítích ve spojení. Nejsilnější vliv na změnu názoru mají preference a doporučení našich blízkých, přátel, příbuzných, vrstevníků (Gregor & Vejvodová, 2018).

3 POPIS VÝZKUMNÉHO NÁSTROJE A SBĚR DAT

Použitým nástrojem realizované výzkumné sondy je formulář s výchozím textem mediálního sdělení a několika následnými diskuzními příspěvky (viz příloha).³ Text je graficky zpracován tak, aby odpovídal článku z internetového portálu ČT24.⁴ Obsah mediálního sdělení je částečně upraveným přepisem z dokumentu „Jak vlci změnili řeky“ (dostupné na YouTube).⁵ Výchozí text se zabývá ekologickým procesem, tzv. trofickou kaskádou, který je objasněn na příkladu návratu vlků do Yellowstonekého národního parku a jejich dopadu na celý ekosystém.⁶ V rámci diskuzních komentářů k danému textu se objevují čtyři rozdílné verze formulářů. V jedné diskuzi převažují kladné komentáře podporující hlavní myšlenky

³ Výzkumný nástroj byl publikován jako pracovní listy (Holanová & Klinka, 2022).

⁴ Tento portál veřejnoprávního média byl vybrán proto, že by měl být vnímán jako důvěryhodný a nestranný. Článek na něm ve skutečnosti není umístěn; byl vytvořen pouze pro potřeby výzkumu.

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=7E8DZYEMMiA>

⁶ Záměrně byl vybrán neutrální text spíše mimo oblasti hlavních zájmů mladých lidí tak, aby na něj neměli předem utvořený názor.

textu (verze A). Ve druhé diskuzi dané komentáře spíše zpochybňují nebo zlehčují informace daného textu (verze B). Ve třetí verzi se objevují především negativní komentáře působící zejména na pocit strachu z vlků (verze C). Čtvrtá verze diskuze zahrnuje urážlivé komentáře, tzv. „hejty“, vztahující se především k autorovi článku (verze D). Z hlediska vyjadřovacích prostředků diskuzní komentáře v dotaznících A ani B neobsahují (kromě emotikonů) žádné expresivní výrazové prostředky, dotazník D obsahuje expresivní prostředky s negativním zabarvením (*čumět, hlavička* (iron.), *chytrák, blbost, hovadina* atd.), dotazník C též, ovšem ve výrazně menší míře (*prachy, tahat někoho někam*). Na konci výchozího textu měli žáci instrukci: „Zapoj se do diskuze a napiš svůj vlastní komentář.“ Žáci byli učitelem upozorněni, že jejich práce nebude známkována, a byli vyzváni k tomu, aby při vyplňování byli co nejvíce spontánní⁷.

Výzkumu se účastnilo 304 žáků z nižšího i vyššího stupně gymnázií (13–22 let). Formuláře byly žákům zadány v online podobě formou odkazu, který jim poskytl zadávající učitel, nebo v tištěné verzi. Online formuláře vyplnilo 173 žáků a tištěné verze vyplnilo 131 žáků.⁸ Online formuláře byly zaslány náhodně vybraným ředitelům škol v Praze a Středočeském kraji. Tištěné verze byly rozdány na čtyřech pražských gymnáziích.

4 KRITICKÉ MYŠLENÍ A MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST

Napříč všemi variantami dotazníků jsme v komentářích žáků pozorovali určité projevy kritického myšlení a mediální gramotnosti. Nejméně se objevují u verze C, tedy ve verzi, v níž komentáře působí zejména na strach z vlků.

U dotazníků varianty A se kritické myšlení nejčastěji projevuje jako uvažování nad dopady, promýšlení složitosti situace, provázanosti jevů; komentáře žáků se vztahují k článku, nikoli k fiktivním komentářům.

Mě přijde hodně zajímavé jak v přírodě záleží úplně na každém živočichovi a když nějaký živočich na chvíli zmizí tak jak se vyvine motýlí efekt. (A21)

Tady je vidět jak každá akce vyvolá reakci která vyvolá další a další. Svět je jako domino, měli bychom přírodu nechat pracovat tak jak má a nezasahovat do jejích cyklů. Každý tvor a rostlina tady má své místo a důvod, tak jak se právě ukázalo. (A24)

Žáci, kteří vyplňovali variantu D, zmiňují důležitost práce s informacemi, hledají oficiální data, důkazy, zamýšlí se nad erudicí autora:

myslím, že zrovna v tomto článku je to trochu prehnane a osobne bych si nasla více informací, kdybych se chtěla naučit více o tomto případu /.../ (D40)

Dávalo by to smysl, jenom bych se radši ujistil oficiálními daty, které tu nevidím. (D68)

Mně článek přišel velmi zajímavý, ale připádalo mi že si autor nějaké věci domýšlel a neměl důkazy. (D73)

⁷ I tak se dá ovšem ve školním prostředí předpokládat, že žáci budou hlídat svoje reakce, a tudíž nemůžeme očekávat například takovou míru nenávistných příspěvků, jaké bychom pravděpodobně získali ve zcela anonymním prostředí.

⁸ Jednotlivé verze formulářů byly žáky vyplněny v následujícím počtu: A = 70, B = 83, C = 75, D = 74. Každý žák vyplňoval vždy pouze jednu verzi dotazníku. Výroky žakovských komentářů jsou dále v textu uvedeny kurzívou a citovány v originální podobě. Krácení příspěvků je graficky označeno jako /.../.

/.../ Hodně ale záleží na tom, jestli to psal přírodovědec nebo někdo kdo tomu moc nerozumí. Taky záleží odkud tyto informace autor získal. Nemyslím si že je správně aby někdo hned říkal že to tak není pokud pro to nemá důkazy nebo argumenty. (D38)

Projevuje se i nedůvěra k motivaci pisatele:

Dobře, nějaký důvod toho člověka k napsání vedl, ale dost by mě důvod zajímal. /.../ (D53)

V reakcích na diskuzní komentáře žáci ke kritickému myšlení přímo vybízejí ostatní, texty obsahují imperativy, vykřičníky, je pozorována intenzivní apelativní funkce:

Lidi, ověřte fakta!! (D47)

Nez budete slepe říkat a nadávat ze to co je napsany není pravda a ze vedci nerikají pravdu by jste si měli overit fakta a pak mluvit dik (D14)

/.../ Ps: lidi nemyslete jen na sebe (C41)

Někteří žáci zmiňují svoji zkušenost s tvorbou mediálního textu, která je v rámci mediální výchovy velmi užitečná:

Myslím si že by tento článek mohl být pravdiví, protože se tam ukazují místa kde se akce dějí a čas. Sám jsem dělal projekt na fake news a z něho jsem se naučil že fake news tam takovéto informace nedává, kdyby je tam totiž dali mohli by si je někdo lehce ověřit (D21)

Žáci také zmiňují nevhodnost či nepřesnost nadpisu:

Taky mi to přijde zajímavý, nadpis sice možná úplně přesně nevystihuje obsah článku, ale určitě na tom bude část pravdy. (D56)

Jako důležitý prvek při uvažování o pravdivosti a uvěřitelnosti textu je zmiňována solidnost, věrohodnost zdroje objevující se pouze u dotazníků verze D (11 % v D, ostatní 0 %):

ČT24 mi přijde jako v pohodě zdroj, takže si myslím, že by to mohla být i pravda (D15)

Vzhledem k tomu že se tento článek nachází na stránce ČT 24 (což je velmi osvědčená stránka) nepřipadá mi to jako blbost, ale spíše jako zajímavý výzkum (D35)

U dotazníků verze B (29 %), statisticky srovnatelně pak u D (16%) je oproti verzím A (3 %) a C (4%) patrný signifikantně vyšší počet odpovědí, v nichž žáci zmiňují jednostrannost či zaujatost výchozího textu. Ve verzi B se žáci především zastávají srn (a dalších zvířat), zaměřují se na jejich přínos v přírodě. Zmiňují provázanost jevů, složitost vztahů v přírodě, komplexnost ekosystému a celé problematiky:

Přijde mi zvláštní, že se v článku mluví jen o pozitivním přínosu vlků. Všechno má svoje negativa, ale i pozitiva... (B54)

myslím, že by se tam měli připsat i nějaké zásluhy srnek a kojotů, aby to nevypadalo, že jsou postradatelní, protože kdyby tu nebyli kojoti a srnky tak by to mohlo vypadat zase jinak. (B3)

5 EMOCE/POSTOJE/HODNOCENÍ

5.1 Kladné EMOCE/HODNOCENÍ/POSTOJE

V odpovědích žáků pozorujeme poměrně logickou tendenci, že souhlasné diskuzní komentáře se často pojí s projevem pozitivního hodnocení, kladných postojů a emocí (77 % v A proti 47 % v D). Mají například tuto podobu:

Jsem ráda, že příroda Yellowstonu opět rozkvetla. Je dobře, že srny ubyly, protože tím daly prostor mnoha dalším živočichům. (A48)

Výborně! Čím větší pestrost přírody, tím lépe pro nás. (A51)

Velmi se mi líbí, jak tento článek poukazuje na křehkost ekosystému. Stačí, aby jedna věc se změnila a celý ekosystém se rozsype, jak domeček z karet. (A58)

Dále též např.: je zajímavé, jak... (A57), je dobré, že... (A53), je skvělé, že... (A69) apod.

Dalším častým zaznamenaným pocitem je údiv nad zjištěnými fakty, mnohdy propojený s explicitně formulovanou změnou názoru či s reflexí novosti informací:

Přijde mi téměř neuvěřitelné, jak se díky vlkům v Yellowstonském parku stala taková změna celé přírody. Tento článek mi pomohl uvědomit si, jak jsou predátoři důležití a jak úžasný je přírodní ekosystém. (A56)

Tyto informace jsem předtím nevěděl a dost mě překvapily. Věděl jsem, že přírodní predátoři jsou velmi důležití, ale ne v takovémhle měřítku. /.../ (A20)

Myslel jsem si že vlci jen škodí jiným zvířatům, ale zjistil jsem že vlci svým příchodem nějakým zvířatům pomáhají. /.../ (A22)

Dále je údiv vyjádřen např. nikdy bych neřekla... (např. A35), nečekala jsem, že... (např. C39), nikdy by mě nenapadlo že... (C32), kdo by si myslel, že... (A55) apod.

5.2 NEGATIVNÍ EMOCE/HODNOCENÍ/POSTOJE

Negativní emoce a hodnocení se častěji ve srovnání s verzemi A a B objevovaly u verze D a C, zejména v rámci negativních reakcí na komentáře. Jako příklad uveďme např. pocit zmatenosti, nejistoty (viz též dále) či nepochopení, ostražitost, strach či obavy z přemnožení vlků, které jsou evidentně vyvolány recepcí diskuzních komentářů:

Tak já jsem z toho zmatená, článek zní zajímavě a pravdivě. Proč si myslíte, že to nemůže být pravda? (D22)

Tak já nevím, co je se mnou špatně, ale přijde mi to jako dost zajímavý článek...a vůbec ne jako nějaká "blbost", co tu ostatní píšou. (D49)

Dle komentářů pod článkem usuzuji, že skutečnost bude nejspíš někde mezi. (B48)

Absolutně nechápu proč by někdo psal něco tak zbytečně dramatizujícího. Na druhou stranu můžu doufat, aby se nepřemnožili... Pokud teda článek nelže. (D76)

Je to sice zajímavé, ale vlci zabíjí spoustu zvířat a neměli by se vyskytovat mezi lidmi. /.../ (C21)

Další komentáře pak častěji směřují k ironii, jízlivosti, zesměšnění, napadání či ponižování fiktivních komentujících osob:

/.../ Tyto lidé v komentářích musí mít hodně malé IQ když si myslí, že to není pravda. (D46)

Imao wtf, proč jsou lidi v komentářích tak strašně naštvaní, jste jako všichni vystudovaní biologové bo co? Když je to článek od čt 24, tak sorry jako, ale nemyslím si, že by si vymýšleli. si to nejdřív nastudujte a pak nadávejte. (D67)

Výjimečně jsou pak komentáře explicitně agresivní, vyskytují se v nich konfliktotvorné prostředky jako imperativy, expresivní výrazy, vykřičníky či graficky zvýrazněná slova.

(reakce na diskutující) Jděte do háje! Ani jste si článek pořádně nepřečetli, absolutně to nechápete a stejně už píšete do diskuze. Selský rozum a IDIOTI ve vědě nemají místo. To co

píšíou je potvrzeno dlouhodobými vědeckými studiemi, navíc už jsem četl více článku na toto téma. Není to jen případ Yellowstoneu, podobné věci jsou pozorovatelné i jinde, mj. i v ČR. Navíc ČT24 je důvěryhodný zdroj. Z lidí jako vás je mi ZLE! (D6)⁹

Jestliže u dotazníkové varianty A jsme často pozorovali kladně vnímaný údiv, pak naopak varianta D a částečně i B podněcuje spíše projevy nejistoty, nedůvěry, pochybností o obsahu článku (45 % projevů nejistoty v D, 22 % v B), ve verzích A (6 %) a C (3 %) se projevy nejistoty objevují významně méně než u verzí D a B:

řekla bych že možný je všechno, jestli je to pravda bych vědět tedy chtěla... (D51)

Zajímavá teorie ale otázka je jestli je to pravda. (D23)

Další příklady prostředků vyjádření pochybností:

Možná... (např. B12), je poměrně zvláštní, že... (B14), Je to tak? (B33), přijde mi divné, že... (D9), mám takový pocit, že... (B40), může to být i jinak... (B40), nějak se mi nezdá, že... (B42), připadá mi skoro nemožné, aby... (B45), kdoví, jak to bylo doopravdy... (B47).

6 DISKUZE A ZÁVĚR

Z výsledků našich dat vyplývá, že je možné pozorovat vliv diskuzních komentářů na formování reakcí žáků-recipientů. Pozitivní souhlasné komentáře vedly žáky v internetové diskuzi nejen k podobnému způsobu vyjadřování, ale také k vyjadřování většího množství kladných postojů a emocí vztahujících se k výchozímu textu (verze A), zatímco žáci ve verzích C a D vyjadřovali významně častěji negativní emoce a hodnocení vztahující se k diskuzním komentářům.

Dále pozorujeme, že žáci při vyjadřování nesouhlasu s diskuzními komentáři projevíli v některých případech ve verzích C a D útočné či agresivní reakce, zatímco ve verzích A a B jsme takového výroků nezaznamenali.

S typem komentářů výrazně rostla tendence poukazovat na zaujatost textu: mírné zpochybňování informací v diskuzních komentářích (verze B) vedlo žáky k tomu, že zmiňovali určitou jednostrannost a o textu pochybovali. Dá se tedy předpokládat, že jednostranně zaměřený text anebo jednostranně zaměřené komentáře jsou následně pro čtenáře snadněji zpochybnitelné a žáci, resp. čtenáři tyto pochybnosti v diskuzi sdílejí.

Pouze u varianty D, obsahující urážlivé komentáře, se žáci zaobírali věrohodností zdroje, je tedy možné, že tyto nenávistné komentáře jaksi probudily v některých žácích jejich schopnost kritického myšlení. Tento potenciální mechanismus je ovšem nutno hlouběji prozkoumat a ověřit.

Ve verzi C, u níž převažují komentáře apelující na strach, se v žákovských komentářích nejméně často projevují prvky kritického myšlení. To koresponduje se zjištěním Wall & Buche (2017), že apely na strach vytvářejí zkreslení, která u lidí omezují úvahy a diskuzi.

Někteří komentující (např. B48, viz výše) při svém váhání explicitě přisuzují komentářům váhu ve svém rozhodování. To může mít negativní důsledky např. při mylné interpretaci dezinformačních textů, kdy pravda zkrátka a dobře není „někde mezi“ a dezinformační scéna přesně na vyvolání těchto pocitů u recipientů cílí.

Na základě daných zjištění je možno pozorovat, že negativní reakce mohou vyvolat řetězovou reakci dalších agresivních a nenávistných komentářů. Je pravděpodobné, že ko-

⁹ Více k agresivním komentářům viz Hlaváčová & Holanová, 2023, v tisku.

mentáře žáků jsou jakousi formou komunikační „hry“ a neodrážejí skutečné názory žáků, spíše se žáci snaží začlenit mezi ostatní komentující. Přesto bychom měli brát tyto komentáře jako varování, a zároveň inspiraci pro zapojení tohoto tématu do vyučování. Práci s různými typy elektronických textů v různých předmětech ve školách vidíme jako na-prostou nutnost pro rozvoj mediální gramotnosti. Je třeba naučit žáky interpretovat různé mediální žánry, hodnotit je nejen z hlediska jazykového, ale z hlediska cíle produktora a cílů ostatních komunikantů zapojených do mediální komunikace.

Poznámka: Vznik tohoto článku byl podpořen v rámci projektu *Cooperatio PedF* (2022–26).

LITERATURA

- Baumgartner, F. (2019). Sociální poznávání. In J. Výrost, I. Slaměník, & E. Sollárová (Eds.), *Sociální psychologie* (s. 140–153). Grada.
- Bell, B. T., Cassarly, J. A., Dunbar, L. (2018). Selfie-Objectification: Self-Objectification and Positive Feedback (“Likes”) are Associated with Frequency of Posting Sexually Objectifying Self-Images on Social Media. *Body Image*, 26, 83–89.
- Colliander, J. (2019). “This is fake news”: Investigating the role of conformity to other users’ views when commenting on and spreading disinformation in social media. *Computers in Human Behavior*, 97, 202–215.
- Člověk v tísní, o. p. s. (2022). *Online kurzy mediálního vzdělávání. Sociální bubliny*. [MOOC] Vzdělávací program JSNS, Člověk v tísní, o. p. s. <https://onlinekurzy.jsns.cz/#!/play/5>
- Gregor, M., & Vejvodová, P. (2018). *Nejlepší kniha o fake news!!!* CPress.
- Hlaváčová, L., & Holanová, R. (2023). Vliv internetových diskuzních komentářů na vyjadřovací prostředky žáků. *Didaktické studie*, 15(1), v tisku.
- Holanová, R., & Klinka, T. (Eds.) (2022). *Mediální výchova: od teorie k praxi*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. <https://vydavatelstvi.pedf.cuni.cz/index.php/2022/06/20/medialni-vychova/>
- Hrdina, M., Daňková, H., & Kopecká, L. (2015). *Projevy nenávisti v online prostoru a na sociálních sítích*. Člověk v tísní, o. p. s. <https://www.clovekvtsni.cz/analyza-projevy-nenavisti-v-online-prostoru-a-na-socialnich-sitich-553pub>
- Janoušek, J. (2015). *Psychologické základy verbální komunikace*. Grada.
- Lovaš, L. (2019). Agrese. In J. Výrost, I. Slaměník, & E. Sollárová (Eds.), *Sociální psychologie* (s. 202–213). Grada.
- Slaměník, I. (2019). Konformita. In J. Výrost, I. Slaměník, & E. Sollárová (Eds.), *Sociální psychologie* (s. 250–261). Grada.
- Šmahel, D., & Šmahelová, M. (2019). Člověk a digitální komunikace. In J. Výrost, I. Slaměník, & E. Sollárová (Eds.), *Sociální psychologie* (s. 569–579). Grada.
- Vužňáková, K. (2022). Čo (ne)vieme o multimodalite, digitalizácii a porozumení textu. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 10(2), 162–166.
- Wall, J. D., & Buche, M. W. (2017). To fear or not to fear? A critical review and analysis of fear appeals in the information security context. *Communications of the Association for Information Systems*, 41(1), 277–300. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.04113>
- Wollebæk, D., Karlsen, R., Steen-Johnsen, K., & Enjolras, B. (2019). Anger, fear, and echo chambers: The emotional basis for online behavior. *Social Media+ Society*, 5(2). <https://doi.org/10.1177/2056305119829859>

RESUMÉ

V textu se věnujeme vlivu internetových diskuzních komentářů na charakter následných reakcí žáků v diskuzi. Výzkumný nástroj obsahoval text internetového článku s diskuzními komentáři ve čtyřech rozdílných verzích: A) kladné komentáře podporující myšlenky textu, B) komentáře zpochybňující informace textu, C) negativní komentáře působící na pocit strachu, D) urážlivé komentáře vztahující se především k autorovi textu. Výsledky ukazují, že v závislosti na charakteru předchozích fiktivních komentářů žáci reagují v diskuzi rozdílným způsobem. Žákovské komentáře se liší způsoby i mírou projevu mediální gramotnosti a kritického myšlení, ale také projevy kladných či negativních emocí.

RESUMÉ

The article focuses on the influence that online discussion comments have on the character of reactions made by pupils in the discussion thereafter. The research tool included an online article with discussion comments in four different versions: A) positive comments supporting the ideas of the text, B) comments questioning the information in the text, C) negative comments evoking fear, D) offensive comments primarily directed at the author of the text. The results show that pupils react differently in the discussion. The reactions depend on the nature of the preceding fictional comments. Pupil comments vary in terms of the expressions and degree of media literacy and critical thinking, as well as the manifestations of positive or negative emotions.

Kontakt

PhDr. Radka Holanová, Ph.D.

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika

radka.holanova@pedf.cuni.cz

PhDr. Lucie Hlaváčová, Ph.D.

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Katedra biologie a environmentálních studií

Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika

lucie.hlavacova@pedf.cuni.cz

PŘÍLOHA 1 – VÝCHOZÍ TEXT



Zpravodajství Sport Ivysílání TV program Pořady A–Z Pro děti Art edu Vše o ČT



Č 24

▶ ŽIVĚ

RUBRIKY

Jak vlci mění toky řek

Před 2 dny

Autor: Josef Veselý

Jedním z nejzajímavějších poznatků minulého půlstoletí byl objev trofických kaskád. Trofická kaskáda je ekologický proces, který začíná na vrcholu potravního řetězce a pokračuje dolů až na svoji nejnižší úroveň. Ukázkovým příkladem je to, co se stalo v Yellowstonském národním parku v USA, když se sem v roce 1995 znovu vrátili vlci.

Všichni víme, že vlci zabíjí různé druhy zvířat, ale už si moc nejsme vědomi toho, že mnoha dalším organismům život dávají. Předtím, než se vlci v Yellowstonském parku opět znovu objevili, nebyli zde přítomni 70 let. V důsledku toho se zvyšoval počet sm, protože je nikdo nelovil, a tak se jim podařilo snížit rostlinstvo skoro na nulu. I přes lidské úsilí o jejich kontrolu, spásly smy téměř všechnu zeleň.



Ale v momentě, kdy se vrátili vlci, a i když jich bylo jen pár, začaly se dít velmi pozoruhodné úkazy. Nejdříve vlci nepochybně zabili některé smy, ale to nebylo to hlavní. Podstatnější bylo, že zásadně ovlivnili chování sm, jelikož ty se začaly vyhýbat určitým částem parku. Těm, kde by mohly být lehce polapeny – zejména údolím a soutěskám. A tato místa začala okamžitě regenerovat. V některých oblastech se za pouhých 6 let výška stromů zpět násobila. Dříve holá údolí se rychle zalesnila osikami, vrbami a topoly. A jakmile se tak stalo, začalo se zde vracet a zabydlovat ptactvo. Počty zpěvných a stěhovavých ptáků se začaly výrazně zvyšovat. Také počty bobrů se zvyšovaly, protože si rádi pochutnávali na stromech. A bobři jsou inženýři ekosystému. Přehradu, které na řekách stavěli se staly útočištěm pro vydry, ondatry, kachny, ryby, plazy, obojživelníky. Vlci zároveň zabíjeli kojoty a v důsledku toho se začal zvyšovat počet králíků a myší, což znamenalo více dravců, více lasiček, lišek a jezevců. Havrani a orlí se slétali na mršiny, které po sobě zanechali vlci. Také medvědi se chodili k mršinám nakrmit a počet medvědů tak začal stoupat. K dostatku potravy jim částečně pomohlo i to, že na nově obnovených keřích rostlo více bobulí. Medvědi pak posilovali dopad vlků tím, že zabíjely některá mláďata jelenů. A teď se dostáváme do bodu, kdy to začíná být opravdu zajímavé. Vlci změnily toky řek. Důvodem bylo, že obnovené lesy zpevnily koryta řek a nedocházelo tak často k sesuvům půdy. Koryta řek tak zůstala pevně ve svých tocích. Řeky se méně klikatily a ubývalo na nich erozi. Kanály se zúžily a začaly se vytvářet jezírka a úžlabiny, což bylo skvělé pro větší počet volně žijících živočichů. Podobné to bylo s odehnáním jelenů z některých míst, kde se také obnovila vegetace a v údolích již nedocházelo k dřívě tak častým poklesům půdy. Takže tento malý počet vlků změnil nejen výskyt živočichů a rostlin na této veliké ploše Yellowstonského národního parku, ale také jeho fyzickou podobu.

PŘÍLOHA 2 – DISKUZNÍ (FIKTIVNÍ) KOMENTÁŘE

Vše 408

Moje komentáře 0

Diskuze

Od nejstarších ▾

LS

Lukáš Srpa 7 1

Člověk by si myslel, že vlci v přírodě jen škodí, ale tady je vidět, jak důležitou úlohu mají pro celý ekosystém.

K

Kaskadér 9

Lukáš Srpa Vlci jsou největším dobrem pro Yellowstone park 😊

FF

Filip Falát 2 8

Nevím, moc se mi to nezdá, myslím si, že nemůžeme úplně jednoznačně odhadnout, jak to v přírodě chodí a co všechno se vším souvisí.

Soňa H.

5

Každý druh organismu má na Zemi svoje místo, tady je to krásně popsáno.

DL

Daniela Lichá

Dobrý příklad toho, jak nedostatek predátorů způsobí přemnožení určitého druhu a ten pak devastuje přírodu. 😞

Peeetr

12

Líbí se mi ta myšlenka o změně chování srn. Člověk se snažil srny jen hubit (redukovat), ale díky predátorům vlkům se začaly srnky jinak chovat, a to teprve mělo ten pozitivní efekt na celý ekosystém.

Komentáře A

Vše 408

Moje komentáře 0

Diskuze

Od nejstarších ▾

LS

Lukáš Srpa 7 1

Vypadá to, že srnky devastují přírodu víc než lidi. Kdo ví, jak by to vypadalo v našich lesích, kdybychom tu žádné neměli.

K

Kaskadér 9

Lukáš Srpa Chudáci srny, takhle na ně všechno svés! 😊

FF

Filip Falát 2 8

Hezké. Myslím si, že to dobře vystihuje podstatu toho, jak to v přírodě chodí a jak všechno se vším souvisí.

Soňa H.

5

Je to nějaké jednostranné. Díky kojotům a srnkám tam zase žili třeba jiní živočichové, ale o tom už se tam nemluví.

DL

Daniela Lichá

Takže srny a kojoti jsou zlo parku? 😞

Peeetr

12

S těmi srnkami mi to nějak nesedí. Někde jsem četl, že živočichové si přirozeně nikdy nevyžerou celé území, právě proto, aby to místo mohlo regenerovat. To je záliba jenom nás lidí, lovit a „spásat“ do posledního kousku.

Komentáře B

Komentáre C

Vše 408

Moje komentáre 0

Diskuze

Od najstarších ▾

- LS** Lukáš Srpa 👍 7 🗨️ 1
No, tak kromě toho všeho, jsou vlci i nebezpečný a zabíjejí lidi. To už tam nikdo nenapíše 😞
- K** Kaskadér 👍 9
👉 Lukáš Srpa No přesně, zabijou klidně dospělého i děti, který se nedokážou vlkovi ubránit. 😞
- FF** Filip Falát 👍 2 🗨️ 8
Je to zajímavé, nikdy mě nenapadlo se nad vlky zamýšlet takovým způsobem.
- Soňa H.** 👍 5
No tak ať si vlci zůstanou v Yellowstonském parku, doufám, že nikoho nenapadne je tahat i sem k nám.
- DL** Daniela Lichá
Vlci neloví jen srnky, ale i domestikovaná zvířata, například ovce. Jestli se vlci rozšíří, tak už si lidi nebudou moci dovolit chovat žádný skot.
- Peeetr** 👍 12
To zase napsal nějaký ochránce vlků, kterýmu jdou prachy z toho, že chrání a vypouští vlky do přírodních parků, ve kterých se pohybují i lidi.

Komentáre D

Vše 408

Moje komentáre 0

Diskuze

Od najstarších ▾

- Peeetr** 👍 7
Já jenom nevěřičně čumím, co všechno jsou lidi schopní napsat ... 😞
- LS** Lukáš Srpa 👍 12 🗨️ 1
To zas vymyslela nějaká hlavička, nějaký chytrák v bílý košili u stolu. Museli mu asi pěkně zaplatit, aby napsal něco takového ...
- K** Karolka 👍 9
👉 Lukáš Srpa Na internetu píšou a zjevují svoje názory různý individua, větší blbost jsem snad nečetla. 😞
- FF** Filip Falát 👍 2 🗨️ 8
Mně to připadá docela zajímavý a podle mě to je pravdivý.
- Soňa H.** 👍 5
👉 Filip Falát Na čem tě odkojili, že žiješ v představě, že každý vytlačený písmeno je jednak pravdivý a nebo snad upřímný jak zpověď po desátém pivu?
- DL** Daniela Lichá
Že může někdo vypustit z pusy takovou hovadinu, to by mě nenapadlo ... Asi nějaký ekolog za práva vlků.

K VYUŽITÍ MULTIMODÁLNÍHO TEXTU VE VÝUCE MATEŘSKÉHO JAZYKA: KNIHA *PATLAS ZVÍŘAT*

ON UTILISATION OF MULTIMODAL TEXT IN MOTHER TONGUE TEACHING:
THE BOOK *PATLAS ZVÍŘAT*

Růžena PÍSKOVÁ – Eliška SVOBODOVÁ

1 Úvod

Žijeme v době, kdy se porozumění textu stalo „problematikou“. Slovní spojení „problematika porozumění textu“ se objevuje stále častěji, a to v mnoha různých kontextech – často v souvislosti s neuspokojivými výsledky žáků v mezinárodním testování PISA a PIRLS (srov. Metelková Svobodová & Švrčková, 2010, s. 49), ale také v souvislosti s koncepcí výuky mateřského jazyka, v níž se v rámci *komunikační nauky* ptáme nejen čemu máme porozumět, ale také *jak* a *proč* (srov. např. Štěpáník a kol., 2020, s. 48).

Jednu z příčin, proč se problematizuje proces porozumění textu, spatřujeme v překotném vývoji druhů a typů textů, s nimiž se každodenně setkáváme. Porozumět textu totiž už neznamená pouze „porozumět souvislému psanému textu“, např. románu bez ilustrací. Repertoár druhů textů se dynamicky rozšiřuje a zahrnuje texty psané, mluvené, elektronické, lineární i nelineární, hypertextové, infografické a mnohé další textové, ale i obrazové formy a tvary propojované v jeden funkční celek, který často vnímáme nejen zrakem, ale také sluchem nebo i dalšími smysly (např. podcast, vlog, 4D film, graffiti, videomapping, symfonická báseň aj.).

Také kniha či list papíru jako *základní nosiče textu* jsou pro většinu naší populace stále častěji nahrazovány obrazovkou počítače, displejem tabletu nebo jiného mobilního zařízení. Přitom věková hranice, kdy k tomuto nahrazení dochází, se neustále snižuje, dnes už se i na 1. stupni základní školy (dále jen ZŠ) setkáváme s žáky, u nichž o „nahrazení“ ani nelze dost dobře hovořit, jelikož dříve viděli displej (obrazovku) než knihu, a považují tedy displej, nikoli knihu, za základní nosič informací i estetických zážitků spojených se čtením či v širokém slova smyslu s percepcí textu. Elektronická zařízení přitom poskytují prostředky pro snadnou tvorbu tzv. *multimodálních textů* a *multimodálního stylu komunikace*¹.

2. MULTIMODALITA A PROCES VZDĚLÁVÁNÍ

Ke vztahu multimodality a procesu vzdělávání uvádí K. Vužňáková, E. Gogová a N. Liptáková (2022, s. 237): „*Keďže multimodalita je znakom ľudskej komunikácie ako takej, determinuje aj proces vzdelávania. V edukačnom procese sa však dôraz kladie na racionálne, rozumové chápanie. Prioritou nie je zmyslová percepcia sveta, a tak ani rozvoj*

¹ Pro účely tohoto příspěvku chápeme multimodální komunikaci ve shodě s autory *Nového encyklopedického slovníku češtiny* jako „komunikaci založenou na využívání několika sémiotických systémů („modů“), např. mluveného jazyka a gestiky nebo psaného jazyka a obrázků (grafické složky).“ Grafickou složkou pak rozumíme nejen vlastní ilustrace k textu, ale také významotvorné barevné zvýraznění písma v samotném textu, sazbu v určitém tvaru a velikosti, rozvržení oken na obrazovce, hypertextové odkazy v textu apod.

zmyslov, napr. sluchového alebo zrakového vnímania, ktoré sú imanentnou súčasťou multimedialnej komunikácie a multimodálneho vzdelávania. Aj analýzy jazyka v kognitívnej lingvistike, ktorá odкрýva vzťah tela (teda aj zmyslov) a mysle, ukazujú dôležitosť zmyslovej percepcie pri skúsenosti so svetom, a to predovšetkým v detskom veku, ale i vo vede. A preto by učiteľ nemal byť iba tým, kto odovzdáva myšlienky o svete či o zmysle sveta, ale aj tým, kto zdieľa vnímanie sveta prostredníctvom zmyslov.“ Vnímaní sveta prostredníctvom (ideálne) všetkých zmyslov a rozvoj tohoto vnímaní pomocou vhodných textů považujeme za základný predpoklad učení se nejen mateřskému jazyku, ale v důsledku čemukoli v libovolném oboru lidské činnosti.

Z výsledků výzkumného šetření R. Metelkové Svobodové a M. Švrčkové (2010, s. 41) o zdrojích, se kterými učitelé pracují ve výuce, přitom vyplývá, že dvěma nejčastěji užívanými zdroji ve výuce jsou v České republice „učebnice a dále materiály z jiných předmětů, u nichž se však stále jedná jen o výukové materiály. (...) Čeští žáci jsou tak ochuzeni o možnost postupného seznamování se například s literaturou cíleně určenou dětem a mládeži. (...) Převážná část nových členských zemí (EU) a anglicky mluvících zemí, které dosahují v mezinárodních průzkumech nejlepších výsledků, nevyužívají ve výuce rozhodně nejčastěji učebnice. V jejich případě se jedná o dětské knihy.“

Tento nesoulad ve zdrojích materiálů užívaných ve škole a (multimodální) žitou realitou žáků může vést k rozporu v tom, co žáky učíme, co od nich očekáváme, co naopak oni očekávají od školy a co často vyjadřují otázkou: *Proč se to mám učit?* Zároveň může být tento stav i zdrojem demotivace ke čtení a k učení ve škole, protože druhy textů, s nimiž se žáci běžně setkávají mimo školu, vykazují výrazně jiné kvality a nároky na percepci než materiály prezentované ve výuce.

A konečně je nutné připomenout v této souvislosti dlouhodobé směřování vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura ke *komplexnímu pojetí výuky*. Nejde jen o vnitřní integraci komunikační a systémové jazykové výchovy, jak o ní hovoří např. M. Čechová a V. Styblík (1998, s. 18–19), nebo o integraci jazykové, komunikační a literární složky (srov. Franta, 2023, s. 97–106), ale především o funkční a systematické propojování vzdělávacích obsahů napříč vzdělávacími obory a oblastmi, které je zakotveno v koncepci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v jeho stávající platné verzi i ve verzi revidované, vznikající v současnosti v souladu s dokumentem *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Tento přístup ostatně deklarují i autoři nové koncepce *komunikační nauky*, pro něž „učivo slouží jako prostředek poznávání, nikoliv jako jeho cíl. Zcela primární je (...) kompetenční zacílení výuky, ať už v rovině komunikační nebo kognitivní, podepřené o funkční poznávání jazyka. Zásadní je přenositelnost poznání také do jiných předmětů, a především do reality každodenního života“ (Štěpáník et al., 2020, s. 16).

Shrneme-li výše uvedená východiska, měli bychom ve výuce na ZŠ usilovat o co nejširší uplatnění autentických autorských textů vytvořených cíleně pro děti a mládež, které mají potenciál rozvíjet porozumění čtenému textu i chápání multimodální komunikace. Tyto texty by měly být „současné, hravé, úsměvné, veselé, podnětné (...), přinášející nebo předznamenávající například námět k řešení, hádanku, problém provokující k rozuzlení, úkol k rozpracování, rozvinutí nebo dokončení. Texty (...) nemusí ani nemohou být všechny z oblasti umělecké, tím by se zastírala všudypřítomnost běžného fungování jazyka v celé široké sféře společenské komunikace“ (Svobodová, 2000, s. 93–94).

Z výše uvedeného je zřejmé, že všem těmto nárokům těžko může dostat jakýkoli text sám o sobě. Nezastupitelnou roli zde zastává *učitel jako zprostředkovatel textu*. Teprve vhodnou didaktickou interpretací, zasazením do komunikační situace, usouvztažením ke konkrétním žákům (s ohledem na jejich věk, pokročilost, zájmy atd.), a zejména s ohledem na vědomý a předem stanovený výchovně-vzdělávací cíl lze ve výuce dosáhnout maximálního využití textů. Namísto nahodilého a samoúčelného „zabavování“ žáků (tj. hra pro hru, učení pro učení) je třeba promýšlet návazné, systematické a podnětné činnosti, které u žáků povedou k soustavnému rozvoji čtenářských dovedností, strategií a postojů i celkového vztahu ke čtení, potažmo k celoživotnímu učení (tj. hra pro učení, učení pro život).

3 KNIHA *PATLAS ZVÍŘAT* JAKO MULTIMODÁLNÍ TEXT

V roce 2021 byla v nakladatelství Pointa vydána kniha *Patlas zvířat* spisovatelky a současně ilustrátorky Elišky Svobodové. Jedná se o autorskou multimodální knihu funkčně propojující text, infografiku a ilustrace do estetického celku. Kniha provokuje čtenáře k zapojení smyslového vnímání, interpretaci a objevování souvislostí při hledání odpovědi na otázku, odkud se vzala česká pojmenování zvířat, proč se zvířata jmenují tak, jak se jmenují. Autorka vybrala do knihy takové živočichy, u nichž pojmenování vychází ze vzhledu a podoby, z dovedností, vlastností, způsobu života, chování, místa výskytu a dalších skutečností. Některé z těchto názvů byly slovtvorně utvořeny odvozováním od substantiv (plameňák – plamen), adjektiv (slepýš – slepý) či sloves (kukačka – kukat), jiné nikoli.

Kniha svým obsahem primárně naplňuje umělecký, nikoli didaktický autorský záměr, a tak není jejím cílem systematicky reálně popisovat slovtvornou či neslovtvornou utvářenost pojmenování živočichů. Má působit na vnímání čtenářů, zaujmout, pobavit, vést k zamyšlení, k rozvoji fantazie, asociací a schopnosti vnímat a pochopit jazykovou a situační komiku. Lze ji tedy využít ve výuce mnoha různými způsoby, ovšem záleží na (předem poučeném) učiteli, jak práci s touto knihou pojme.

Autorka u jednotlivých pojmenování živočichů akcentuje jejich mnohoznačnost či možnosti využití homonymie. Vnímá významy slov v názvech zvířat z různých úhlů pohledu a usazuje je do nových kontextů, např. kukačka může kukat nebo může „udělat kuk“ a „nakouknout“ do cizího hnízda. Současně můžeme mít na mysli živou kukačku, ale i kukačku z nástěnných (kukačkových) hodin.

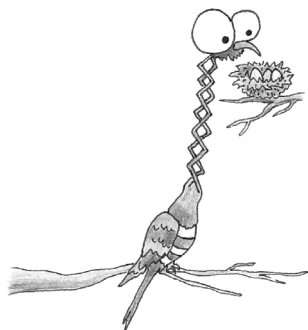
Tento autorský nápad je dále rozvíjen výtvarným způsobem. Ilustrace zvířat nezobrazují jejich reálnou životní podobu, ale inspiřují se jí. Hlavní prvek ilustrované podoby tvoří význam slova v názvu a jeho slovtvorná motivovanost, polysémie či homonymie. Běžně známá zvířata tak získávají originální, vymyšlený vzhled a mohou sloužit jako rébus nebo obrazově ztvárněná jazyková hádanka.

Ilustrace jsou doprovázeny textem vysazeným vždy v kombinaci dvou barev: černé jsou vysazené pravdivé (faktografické) údaje o životě skutečně existujících zvířat daného názvu, kdežto modře vysazené části textu² jsou založeny na jazykové hře s homonymií (např. zvíře „jak“ a tázací příslovce „jak“) či s polysémií na principu metaforického přenosu významu slova (např. okoun). Současně je zde uplatňován princip využití konotací a asociací, na jehož základě vzniká hravý autorský text. Věty jsou formulovány tak, aby zněly zcela

² Poznámka editoriek: V čiernobieliom texte tohto článku je v ilustračných obrázkoch použitý miesto modrej farby písma svetlejší odtieň čiernej farby. Do čiernobielej podoby je upravená aj vizuálna zložka obrázkov.

plynule, smysluplně a tvořily jeden celek souvislého textu. Čtenář je tak nucen vnímat nejen celkový význam textu, ale také barevné rozlišení jednotlivých částí, či dokonce slov. Porozumí-li propojení obou barevně odlišených textových informací a současně pochopí konotační či asociační princip ukrytý v dané ilustraci, dochází k pochopení významu celku a k odhalení vtipu jakožto prvku jazykové a současně výtvarné komiky.

Obr. 1: Ukázka z knihy *Patlas zvířat: Kukačka*



Kukačka

U kukačky běžně dochází k mylnému tvrzení, že kuká. Zvuk nazývaný kukáním však vydávají pouze samečci.

Samičky jsou vybaveny mechanismem, který umožňuje vystrkovat hlavu do výšky a kuknout do cizího hnízda. Je-li vzduch čistý, může provést tajnou misi nazývanou „hnízdni parazitismus“. Tato akce se spouští neomylně podle plánu vždy v celou hodinu.

Přestože ilustrace v knize jsou vytvořeny ve stylu ilustrací pro děti, lze knihu *Patlas zvířat* označit za tzv. all age multimodální literaturu³. Příjemcem může být dospělý i dítě mladšího či staršího školního věku, kniha obsahuje percepčně různě náročné texty jak z hlediska výtvarně tematického, tak z hlediska náročnosti doprovodných textů. Tato vlastnost se ukazuje jako zásadní motivační a současně diferenciací prvek pro využití knihy u žáků s různou mírou porozumění významu, smyslu textu a ilustracím na základě poznání a všeobecných, čtenářských či kulturních zkušeností se světem a s jazykem (např. u ilustrace hroznýše nebo smyšlených poddruhů mečovek, jako je Excaliburovka nebo Andurilovka, je třeba znát věcný kontext, tj. způsob stravování u hroznýšů a informace o obou slavných mečích z literatury). Dále se rozdílné nároky na porozumění textu projevují v oblasti *porozumění odbornému lexiku*. Některé užívané odborné pojmy mohou být pro mladší žáky nesrozumitelné, a je tedy nutné klást důraz na porozumění užitě slovní zásobě.

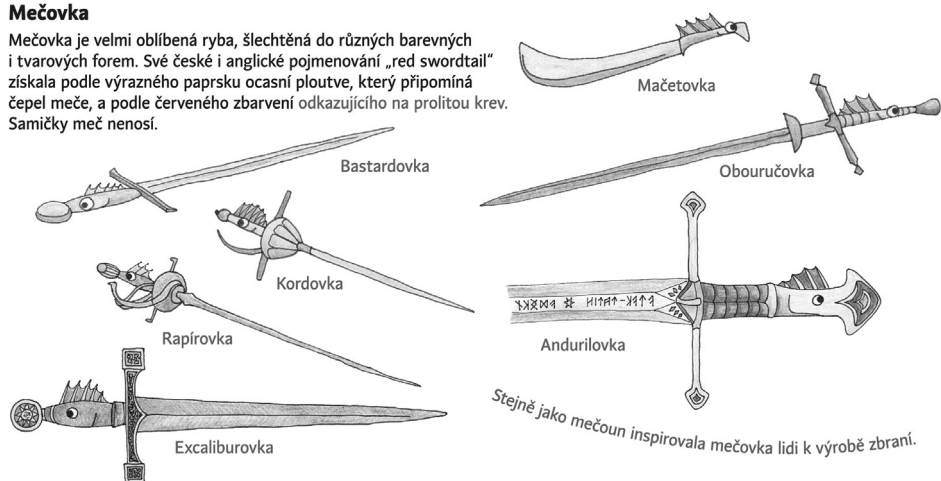
Při tvůrčích dílnách se žáky (viz níže) docházelo k výrazné diferenciaci a (velmi žádoucím) přirozenému rozdělování žáků do skupinek dle míry porozumění textům. Příležitost k úspěchu při vnímání tohoto textu tak dostávali žáci nadaní, průměrní i méně pokročilí a současně byl tento text vnímán jako zajímavý i dospělými příjemci (učiteli).

³ Podrobněji k rysům tzv. all age multimodální literatury viz Vužňáková, Gogová, & Liptáková (2022, s. 242).

Obr. 2: Ukázka z knihy *Patlas zvířat: Mečovka*

Mečovka

Mečovka je velmi oblíbená ryba, šlechtěná do různých barevných i tvarových forem. Své české i anglické pojmenování „red swordtail“ získala podle výrazného paprsku ocasní ploutve, který připomíná čepel meče, a podle červeného zbarvení odkazujícího na prolitou krev. Samičky meč nenosí.



4 MOŽNOSTI VYUŽITÍ KNIHY *PATLAS ZVÍŘAT* VE VÝUCE

4.1 SEMINÁŘ STUDENTŮ UČITELSTVÍ PRO 1. STUPEŇ ZŠ

Multimodální text nabízí rozličné možnosti využití, které závisejí na přípravě učitele i jeho schopnosti (a zkušenosti) vnímat tento typ textů a „hrát si s nimi“. Považujeme však za zásadní, aby byl učitel připraven na setkání s tímto typem textu, než se rozhodne uplatnit jej ve vlastní výuce. Proto po vydání knihy proběhlo setkání se studenty Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v rámci semináře didaktiky českého jazyka na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni. Cílem setkání bylo představit knihu budoucím pedagogům a společně diskutovat o možnostech jejího využití ve výuce. Zajímalo nás, zda budou studenti učitelství tomuto typu textu a práci s ním ve výuce otevření, zda by podobný text přijali mezi didaktické pomůcky, a které možnosti uplatnění tohoto typu textu ve výuce budou považovat za přínosné. Semináře se zúčastnilo celkem 57 studentů.

Na úvod byla studentům předložena bez kontextu jednotlivá pojmenování označující jednak různé předměty, jednak české názvy zvířat (např. jehla, jeřáb, zvonek, sídlo). Studenti byli požádáni, aby uvedli slovo nadřazené, případně aby popsali, o co se jedná. Bez znalosti kontextu směřovaly první asociace respondentů právě k neživým předmětům. Teprve poté byla studentům odhalena skutečnost, že slovem nadřazeným pro všechna tato slova může být též *zvíře*.

Následovala prezentace ukázek z knihy s komentářem k procesu vzniku jednotlivých textů a jejich ilustrací pomocí asociačního principu. Poté byli studenti vyzváni, aby si na stejném principu představili přenesenou podobu ryby plotice. Jedna studentka nakres-

lila svou představu na tabuli. Jako tělo ryby využila prvek plaňkového plotu a jako ploutve vyrovnané hřebíky.

V diskuzi studenti zmiňovali využití práce s tímto materiálem v oblasti výchovy výtvarné, jazykové, slohové i komunikační a stejně tak v jejich propojení. Níže uvádíme stručné shrnutí námětů z diskuze.

Výtvarná výchova:

- rozvoj představivosti, přenos představy do obrazu;
- zobrazení skutečných a fantazijních prvků⁴;
- rozvoj kresleného vtipu, karikatury;
- vystižení myšlenky kresbou.

Jazyková výchova:

- obohacování slovní zásoby a tvoření slov;
- pojmenování zvířat s využitím přenesených pojmenování, polysémie a homonymie;
- rozpoznávání částí slov a stavby slova.

Slohová a komunikační výchova:

- vyhledávání a ověřování faktů a informací a následná tvorba popisného textu;
- propojování faktů s fabulovanými informacemi do jednoho funkčního celku;
- rozvoj dovednosti vytvořit koherentní text;
- rozvoj komunikačních dovedností s cílem vytvořit vtip, využít jazykovou komiku, rozpoznat a využít nadsázku, uplatnit konotace a asociace při tvorbě textu.

Při práci s tímto multimodálním textem se do značné míry uplatňuje vzájemné propojení výše uvedených oblastí, dochází ke komplexní interakci s textem a jeho ilustrací, současně je akcentován humor, vtip a jazyková komika. Vhodně vybraný úryvek z knihy může být rovněž použit v propojené výuce s přírodovědou, vlastivědou, matematikou a dalšími předměty. Toto propojení působí při výuce motivačně.

4.2 TVŮRČÍ DÍLNY PRO ŽÁKY 1. STUPNĚ ZŠ

V průběhu školního roku 2022/2023 se uskutečnily tvůrčí dílny pro žáky 1. stupně na dvou základních školách, konkrétně na ZŠ Rodinná a na 1. ZŠ Západní v Plzni. Původně byli ke spolupráci osloveni učitelé třetích, čtvrtých a pátých tříd. Po několika prvních setkáních projeвили zájem také vyučující prvních a druhých tříd, proto byl program tvůrčích dílen upraven i pro 1. a 2. třídy. Celkem bylo zapojeno 20 tříd na 1. stupni obou ZŠ. Tvůrčích dílen se tedy zúčastnilo přibližně 420 žáků a 20 učitelů.

⁴ Pokud žáci pracují bez předlohy, není jejich představivost omezována a nesvazuje je to, že musí zkopírovat, co vidí v předloze. Proto je vhodné požádat žáky, aby si nevyhledávali skutečnou podobu zvířat např. na internetu předtím, než ji začnou kreslit, ale aby se zaměřili na charakteristické znaky zvířete, pokud jeho podobu znají. Při zobrazení přeneseného významu v názvu zvířete by měla být hlavní pozornost opět zaměřena na vystižení charakteristického atributu zvířete (např. u zobrazení kukačky je to dlouhý krk tvořený skládacím mechanismem a velké oči „dělající kuk“).

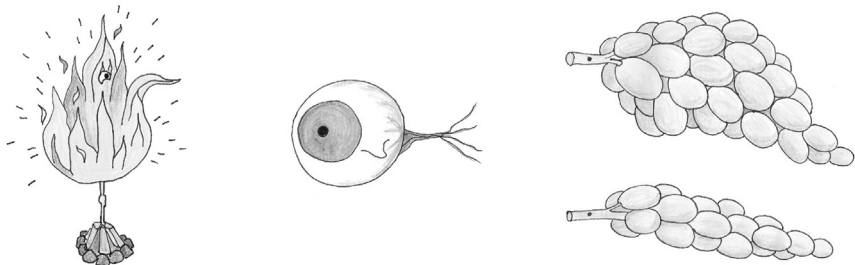
Uvědomujeme si, že počet zapojených učitelů a žáků je příliš malý k vyvození obecných závěrů. Poznatky získané během tvůrčích dílen a následných diskuzí s učiteli i žáky však považujeme za cenné z hlediska upřesnění možností využití tohoto a dalších multimodálních textů ve výuce a stanovení dalších fází pedagogického výzkumu. Nabízí se zde otázka, zda lze najít společné principy uplatnění multimodálních textů, potažmo multimodální stylistiky ve výuce na základní škole (srov. Vužňáková, Gogová, & Liptáková (2022) o využití knih *Takto vidím* a *Takto počujem*⁵ Romany Romanyšyn a Andrije Lesiva na Slovensku).

4.2.1 TVŮRČÍ DÍLNA V 3. – 5. TŘÍDĚ

Tvůrčí dílna byla vždy zahájena pomocí otázek zjišťujících žákovské prekoncepty, např. „Co očekáváte od knížky s názvem *Patlas zvířat*? O čem taková knížka může být?“ Žáci ve všech třídách bez výjimky projevovali vnímavost vůči hře se slovy. Odpovídali ve smyslu, že se jedná o zvířecí atlas, „ale něčím jiný“. S různou mírou hezitace pak připouštěli, že je to atlas „zpatlaný“.⁶ Cílem úvodní fáze tvůrčí dílny bylo soustředit pozornost žáků k tématu, navodit příjemnou, hravou, tvůrčí atmosféru, bez níž nelze postupovat směrem k vytvoření vtipného či humorného výstupu.

Následně byli žáci seznámeni s ukázkami z knihy a pomocí návodných otázek měli za úkol odhalit princip fungování doprovodných textů (využití černé a modré barvy k rozlišení faktů a fabulací). V této fázi byly využity obrázky fantazijní ryby okouna v podobě oční bulvy, ptáka plameňáka v podobě plamenů nad malou dřevěnou pyramidou a hada hroznýše z hroznového vína. Z těchto tří byl většinou první pojmenován okoun. Na něm žáci nejspíše objevili způsob, jak kreslené hádanky rozklíčovat. Nutným předpokladem k úspěchu v této fázi bylo propojení vizuálního podnětu s odpovídajícím slovním pojmenováním klíčového znaku každého zvířete (např. oko – okoun). V některých případech žáci navrhovali pojmenování, která je nemohla dovést k pochopení obsahu ilustrace.⁷

Obr. 3: Ukázka z knihy *Patlas zvířat*: Okoun, plameňák, hroznýš



⁵ V češtině vyšly obě knihy pod názvy *Tak to vidím* a *Nahlas, potichu, šeptem* (1. vyd. 2017, 2. vyd. 2019, nakladatelství Argo), na práci slovenského kolektivu lze tedy navázat i v českém prostředí.

⁶ Vzhledem k tomu, že kniha nese podtitul „knih, ze které se nepoučíte“, lze název vnímat i jako uplatnění předpony pa- (srov. paryba, pavědecký).

⁷ V případě plameňáka se jim často vybavil nejprve „ohněň“. Tvrdili pak, že obrázek znázorňuje pohádkového ptáka Ohniváka. Až po dalším přemýšlení v rámci existujících zvířecích druhů je napadlo slovo „plamen“, a tak odhalili smysl ilustrace.

Dalším krokom bolo zamierenie pozornosti žiakov na vlastnosti doprovodného textu. Na otázku, prečo je text napsaný dvoma farbami, reagovali uvádzaním rôznych presných prekonceptů vyplývajúcich z ich dosavadných skúseností s grafickou sazbou učebnicových či populárne naučných textů, napr. že modrá farba zvýrazňuje dôležité časti, alebo že modré jsou napsané lži. Po prečtení úryvku, pri ktorom žiac sledovali barevnosť textu, odvodili princíp rozlíšenia faktů o zvieratách od asociáci s ďalšími významy, napr. rozlíšenie informácie týkajúcej sa ptáka plameňáka od informácie týkajúcej sa vlastností ohně (napr. doprovodný text k ilustrácii plameňáka obsahoval tyto **barevně odlišené informace**: „Plameňák je **paradoxně** vodním ptákom. Po vodě však plave málo, drží se v mělčinách a peří si nesmáčí. **Když pije, stoupá z něj pára**. Nemá mnoho nepřátel, **protože se většina tvorů ohně obává**. Při hnízdění částečně vypelichá a po odstavení mláďat přepeřuje. Naráz mu vypadnou všechny letky. **Starší jedinci mohou po takovém vypelichání vyhasnout nadobro**. Hnízda si staví do tvaru sopek, aby uchránil svá vejce před zaplavením.“). Následně žáci četli jednotlivé věty a vysvětlovali, jak je chápou a proč. V některých případech se už během čtení ozýval ve třídě smích naznačující pochopení skrytého smyslu a odhalení vtipu.

Poté dostali žáci k dispozícii text, ktorý predtým nečetli, prevedený pouze do čiernej farby. Jejich úlohou bolo prečítať jednotlivé vety alebo časti súvetí a posúdiť, či jsou jednotlivé informácie o zvierati pravdivé (majú zostať vysadené čiernou), alebo vymyslené (a mali by byť napsané modrou). Rozdielna úroveň všeobecných znalostí o zvieratách i úroveň dovedností prečítať text s porozumením byly při plnění této aktivity zdrojem četných rozporů, aktivita probouzela zvědavost žiakov a snahu zistiť, ktoré časti textu jsou pravdivé.⁸ Touto aktivitou byla u žiakov rozvíjena dovednosť kriticky posúdiť čtený text, a následně ověřit svůj předpoklad ze spolehlivého odborného či populárně-naučného zdroje (encyklopedie ve třídě, společné vyhľadání informáci v relevantních zdrojích na internetu a diskuze o tom, kde lze informácie ověřit a jak). Nakonec žáci srovnali výsledky své práce s barevným úryvkem v knize a zhodnotili, či je úryvek barevně rozčlenen správně, s uvedením argumentů, proč k tomuto závěru došli.

Tváriči dílna poté pokračovala výtvarnou aktivitou, pro ktorou byla vyhrazena jedna celá vyučovacia hodina. Žiaci mali za úlohu nakresliť pastelkami vlastné zviera na princípu *Patlasu zvířat*. Dobrovoľne mohli kresby doplniť textom a rozlíšiť informácie čiernou a modrou.

Pro inspiraci žáci nejprve formou brainstormingu vytvorili seznam názvů zvířat. Každý nápad napsali na tabuli a podtrhli v něm skryté slovo s ďalším významem. V prípade množnách slov uvedli čo najviac možných významů. Poté si mohli vybrat některý ze společně předložených nápadů napsaných na tabuli, nebo vymyslet další vlastní a doplnit ho průvodním textem.

Níže pro ilustraci uvádíme ukázkou práce žáka 5. třídy, který zvíře stonožku pojal jako číslo 100 s nožičkami po celém obvodu číslic a doplnil průvodním textem tohoto znění: „Nemá vždy sto nohou a lehce se vyplaší, proto utíká před většími. Jí jídlo a menší čísla. Není nejmenší, ale ani největší.“

⁸ Tento moment čtení textu s předpokladem, že některé informácie nemusí být pravdivé, považujeme za veľmi cenný, jelikož žáci při něm posuzovali text mnohem pozorněji než při běžném čtení textů a docházelo zde k uvedomeniu, že text pôsobiaci koherentne nemusí obsahovať pouze pravdivé údaje.

Obr. 4: Ukázka práce žáka 5. třídy: Stonožka



V závěru tvůrčí dílny byli žáci požádáni, aby v diskuzním kroužku seznámili spolužáky s vytvořenými ilustracemi, případně texty. Dle našeho názoru představovala závěrečná diskuze další rozměr percepce multimodálního textu, tentokrát v mluvené formě doprovázené výtvarnou složkou a současně neverbálními projevy autora textu (gesta, posunky, výraz tváře, pohyb těla). I zde byl cíl stejný jako při percepci samotného textu knihy – odhalit vtip, humor, porozumět asociacím, které vedly autory k vytvoření ilustrací.

Zároveň žáci poskytovali zpětnou vazbu k průběhu tvůrčí dílny. Zcela převládaly pozitivní ohlasy, ovšem z našeho pohledu považujeme za zajímavou především skutečnost, že největší zaujetí (a nejlepší výtvarné nápady i porozumění textu) často prokazovali ti žáci, u kterých by to jejich učitelé neočekávali (potvrzeno následnými rozhovory s učiteli po skončení tvůrčí dílny). Jednalo se o žáky, které většinou nezaujme práce s učebnicí či jiným didaktickým materiálem, ale při činnostech založených na práci s autentickým textem a na využití fantazie a asociací dokázali následně prokázat vysokou míru porozumění multimodálnímu textu. Dle našeho názoru tato skutečnost v praxi podtrhuje výsledky výzkumu R. Metelkové Svobodové a M. Švrčkové (2010), uváděné v úvodu tohoto článku.

Zároveň byl během tvůrčích dílen potvrzen poznatek uváděný K. Vužňákovou, E. Gogovou a N. Liptákovou (2022, s. 257) o tom, že „při porozumění multimodálnímu textu hraje důležitou roli jazyková a kognitivní zkušenost, stejně jako neobvyklá percepční zkušenost. V tomto smyslu je porozumění multimodálnímu textu úzce spjata se sémiotikou zážitku.“

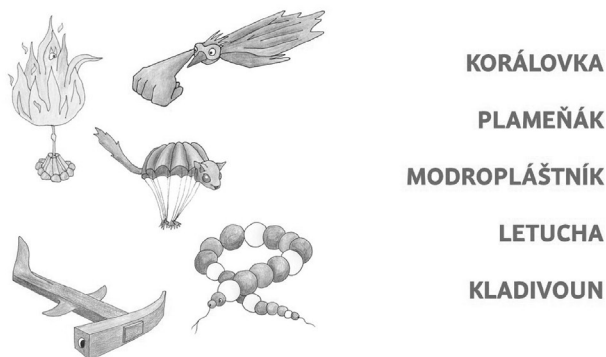
4.2.3 TVŮRČÍ DÍLNA V 1. – 2. TŘÍDĚ

Žáci v 1. a 2. třídách se při tvůrčí dílně zaměřovali spíše na ilustrace než na doprovodné texty. Z předloženého výběru tří kreslených fantazijních zvířat (mečoun, sekernatka, kladivoun) dokázali správně určit, které je které, a odpovědět na otázky, kde žije skutečný kladivoun, čím se živí, jak vypadá a jak je veliký. Tyto poznatky byly ověřeny na fotografiích reálného zvířete.

Poté bola pozornosť žiakov vedená otázkami, kde obvykle nájdeme kladivo ako nástroj, k čemu slouží, z čoho je vyrobené a aký má tvar, k popisu predmetu vyskytujúcich sa v názvoch zvierat. Žiaci sami vyvodili, že názov žraloka kladivouna bol odvodený od tvaru jeho hlavy alebo že názov ptáčka modropláštníka je odvodený od farby jeho perí na zádech a krídlach, ktoré pripomínajú plášť.

Následne dostali žiaci za úlohu spojiť obrázky a napsané názvy zvierat. Názvy boli napsané na interaktívnej tabuli v stĺpci pod sebou veľkým tiskacím písmom a pre istotu je žiaci spoločne nahlas prečítali. Pre úspešné splnenie úlohy museli správne prečítať názvy zvierat, rozpoznať v ňom schované slovo a propojiť si jeho význam s kresleným zobrazením. Úloha bola pre ňu zťažovaná využitím niekoľkých podobne nakreslených ilustrácií, napríklad dvoma odlišnými zvieratami v lete (letiaci modropláštník, letiaci letucha).

Obr. 5: Ukážka úlohy pre žiakov 1. – 2. triedy



Informáciu o princípe využitia čiernej a modrej farby v texte získali žiaci pri spoločnom čítaní o strašilke a jeho pochopenie si overili na úryvku o rybaříkovi. Ako ďalšia aktivita nasledovala práca s textom o myši vysadeným v dvoch farbách v tomto znení: „Myš bývala považovaná za škúdcu a v domácnostiach bola nečakaným hosťom, dnes sa však často chová ako domáci mazlíček. Denne pomáha ľuďom s prácou, takže už sa bez nej neobejdú. Dokonca už existuje druh bezocáskovej myši.“

Na prečítanie textu bola žiakom položená zámerná obecná formulovaná otázka: „Chováte doma myš?“ Odpovede žiakov možno rozdeliť do troch skupín:

1. Niektorí jednotlivci skutočne chovajú doma živú myš a uvažovali iba o nej;
2. Ďalší žiaci tvrdili, že žiadnu myš doma nechovajú, či dokonca že sa niekto z rodiny myši bojí;
3. Niektorí žiaci rozpoznali v otázke dvojsmysl a správne rozklíčkovali porovnania k počítačovej myši.

Žiaci z 3. skupiny potom spolužiakom vysvetľovali význam knižného úryvku i vtipu v otázke, našli tiež „myš v triede“. Neschody vznikli ohľadne existencie zmínenej „bezocáskovej myši“. Jednalo sa o bezdrátovú počítačovú myš, ktorú niektorí žiaci neznali. Opäť tu teda hrala úlohu pokročilosť v oblasti kognitívnych vedomostí.

Ve výtvarné části tvůrčí dílny žáci rovněž postupovali trojím různým způsobem. Jedna skupina perfektně pochopila princip a vytvářela vtipné obrázky (ledňáček jako kostka ledu, korálovka jako duhové korále, osmák ve tvaru osmičky, okoun s velkým okem a dalšíma očima po celém papíru). Druhá skupina kreslila fantazijní zvířata bez souvislosti s názvem. V některých případech byli tito žáci schopni odhalit slovo skryté v názvu zvířete, ale do svého obrázku toto pochopení nijak viditelně nepromítli. Třetí skupina z paměti nakreslila ilustrace, které si pamatovala z knížky.

Obr. 6: Ukázka práce žáků 1.–2. třídy (korálovka, ledňáček, chřestýš s textem)



Zajímavým poznatkem pro nás je, že se žáci v první třídě, narozdíl od spolužáků ve vyšších třídách, při vlastní produkci nadšeně pouštěli do psaní textů. Obsah textů byl velmi jednoduchý a často byla potřeba asistence pedagoga, ale dle našeho názoru je podstatné, že žáci projevovali o tvorbu vlastního autorského textu velký zájem. Tento fakt považujeme za významný z hlediska motivace pro tvůrčí psaní v nejnižších ročnících 1. stupně ZŠ, která bývá s využitím pouze didaktických, nikoli však autentických autorských textů, problematická.

Také v 1. a 2. třídách byla tvůrčí dílna ukončena diskuzním kroužkem o vytvořených ilustracích s poskytnutím zpětné vazby od žáků a v následných rozhovorech i od učitelů.

5 ZÁVĚR

Porozumění čtenému textu je v současnosti věnována pozornost z mnoha různých důvodů. Za jednu z příčin neuspokojivých výsledků českých (i slovenských) žáků v mezinárodním testování PISA a PIRLS označují někteří autoři nedostatečné uplatnění autentických autorských textů (věcné i umělecké literatury pro děti a mládež) ve vyučování v poměru k využití učebnic a jiných primárně didaktických materiálů. Současně upozorňují na kvalitativní rozdílnost textů, s nimiž se žáci běžně setkávají mimo školu, a textů, s nimiž pracují ve škole. Různorodost typů a druhů textů rychle roste, ale škola na tento

nárůst dostatečně nereaguje. Důsledkem této disproporce je mimo jiné nízká motivace žáků k práci s texty ve vyučovacím procesu.

V tomto odborném článku jsme se zaměřili na pojem multimodalita v souvislostech procesu vzdělávání, konkrétně porozumění multimodálnímu textu, a uvedli jsme některé důvody, proč by učitelé měli ve výuce využívat multimodální texty, a to zejména texty autorské, k rozvoji úrovně porozumění čtenému textu svých žáků. K těmto důvodům řadíme zejména autenticitu těchto textů, jejich motivační funkci pro žáky, kteří vykazují nízkou aktivitu při práci s primárně didaktickými texty, a blízkost těchto textů k žité (multimodální) realitě žáků mimo školu.

Z teoretických východisek naší práce, ale i z rozhovorů vedených s učiteli 1. stupně ZŠ vyplývá zájem o tento typ textů, ale současně i požadavek přípravy učitelů v tomto směru ideálně již během jejich pregraduální přípravy nebo alespoň v rámci programu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Tento poznatek byl potvrzen v semináři didaktiky českého jazyka, kde studenti Učitelství pro 1. stupeň ZŠ reagovali velmi pozitivně, dokázali s konkrétním multimodálním textem, knihou *Patlas zvířat*, pracovat tvůrčím způsobem a navrhovali možnosti jeho využití ve výuce i mezioborové přesahy, které s pomocí podobného textu lze realizovat.

Představili jsme obsah, průběh a některé výsledky tvůrčích dílen pro žáky a učitele 1. stupně ZŠ realizovaných v propojené výuce mateřského jazyka a výtvarné výchovy na dvou základních školách v Plzni. Doložili jsme významnou motivační funkci, kterou má práce s autentickým autorským textem jednak pro percepci, ale také pro vlastní textovou produkci žáků, a potvrdili jsme tak závěry R. Metelkové Svobodové a M. Švrčkové (2010) o efektivitě využívání autentických autorských textů ve výuce oproti textům primárně didaktickým. Uvědomujeme si, že počet zapojených studentů učitelství (57), žáků ZŠ (420) a učitelů (20) je limitem pro formulování obecnějších závěrů. Získané poznatky tak považujeme především za výchozí bod pro realizaci dalších výzkumných šetření zaměřených na využití multimodálních textů ve výuce a na uplatňování multimodální stylistiky ve vzdělávání žáků s cílem rozvoje porozumění textu a čtenářské gramotnosti obecně.

PRAMENY

Svobodová, E. (2021). *Patlas zvířat: kniha, ze které se nepoučíte*. Pointa.

LITERATURA

- Kol. aut. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Dostupné online z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>. [cit. dne 18. 07. 2023]
- Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. SPN–pedagogické nakladatelství.
- Franta, D. (2023). Karel Čapek, publicistický funkční styl a syntax. Příklad integrované výuky složek předmětu český jazyk a literatura. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 11(1), 96–110.
- Kaderka, P. (2017). Multimodální komunikace. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné online z: https://www.czechency.org/slovník/multimodální_komunikace. [cit. dne 20. 07. 2023]

- Metelková Svobodová, R., & Švrčková, M. (2010). *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Svobodová, J. (2000). *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Štěpáník, S., Hájková, E., Eliášková, K., Liptáková, L., & Szymańska, M. (2020). *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Fraus.
- Vužňáková, K., Gogová, E., & Liptáková, N. (2022). Multimodálny štýl a porozumenie textu. *Jazyk a kultúra*, 13(51), 237–259.

RESUMÉ

Článek řeší možnosti uplatnění multimodálních textů ve výuce v kontextu rozvoje porozumění čtenému textu u žáků 1. stupně základní školy. Je představen koncept multimodálního textu autorské knihy *Atlas zvířat* a dále průběh a výsledky tvůrčích dílen pro žáky a učitele na 1. stupni ZŠ a pro studenty v semináři didaktiky českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ. Je doložena významná motivační funkce, kterou má práce s autentickým autorským textem jednak pro percepci, ale také pro vlastní textovou produkci žáků. Získané poznatky představují výchozí bod pro realizaci dalších výzkumných projektů zaměřených na využití multimodálních textů ve výuce a na uplatňování multimodální stylistiky ve vzdělávání žáků.

RESUMÉ

The article focuses on the possibilities of utilising multimodal texts in education process in the context of developing reading comprehension in junior school-aged pupils. The concept of multimodal text of the author's book *Atlas zvířat* is presented. It is followed by the outline of creative workshops for pupils and primary school teachers and for the students enrolled in the seminar of Czech language didactics for primary school and by presentation of their products. The important motivational function that working with authentic authorial text has for both perception and for pupils' own textual production is demonstrated. The obtained findings represent a starting point for further research focused on the use of multimodal texts in school and on the application of multimodal stylistics in pupils' education.

Kontakt

BcA. Eliška Svobodová

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Fakulta umění a designu
Katedra výtvarného umění
Pasteurova 9, Ústí nad Labem 400 96, Česká republika
eliska.svobodova@atlas.cz

Mgr. Růžena Písková, Ph.D.

Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická
Katedra českého jazyka a literatury
Velešlavínova 42, Plzeň 301 00, Česká republika
piskovar@kcj.zcu.cz

POTENCIÁL TVORIVÉHO ČÍTANIA V ROZVÍJANÍ DETSKÉHO ČITATELSTVA

THE POTENTIAL OF CREATIVE READING IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S READERSHIP

Zuzana KOVÁČOVÁ ŠVECOVÁ – Lýdia SIMANOVÁ

Čítanie kníh je kľúčové pre existenciu a zmysluplný život každej ľudskej bytosti, počnúc vzdelávaním, až po výber povolania, osobnú angažovanosť a uplatnenie v spoločensko-ekonomickej pozícii. Má vplyv na pochopenie vlastnej identity, prehĺbuje empatiu. Umožňuje utváranie objektívnejšieho pohľadu na svet. Pre detského čitateľa predstavuje únik do sveta príbehov so špecifickým prežívaním, ktorý ho vedie k pozornosti, sústrednosti a premýšľaniu, jednoducho, učí ho žiť nenútené a skryto. Receptívno-zážitkový proces čítania detí sa obzvlášť prejavuje intenzívnym vnášaním vlastných emócií do čítania. Spôsobuje pocit spojenia so širšou komunitou, posilňuje status sociálnych bytostí. Etabluje sa tak základ rozvíjania kritického myslenia. Detský čitateľ najprv spontánne komparuje príbehové situácie so svojimi reálnymi zážitkami a skúsenosťami, čo ho zároveň vedie k objavovaniu a hľadaniu riešení. Konzekventne a determinovane sa v tomto kontexte rozvíja aj tvorivé myslenie. Donedávna bola fixovaná predstava o tom, že zvládnuté čítanie je také, keď dieťa prerozpráva dej (reprodukciiu obsahu), prípadne dokáže tvorivo pozmeniť začiatok a ukončenie príbehu s možnosťou vytvorenia voľnej ilustrácie, prípadne odpovie na typologicky rovnako štylizované otázky k textovému obsahu.

Empirické skúsenosti z pedagogickej praxe poukazujú na krízu čítania (z vlastného záujmu či vlastnej potreby), ktorá sa prejavuje degradovaním schopnosti čítať vnímavo, s hlbším porozumením. Množstvo záujmových atraktorov, ako aj časté schematizované školské čítanie (pod tlakom monitorovania výkonov v čitateľskej gramotnosti národných a medzinárodných testovaní), používaním stereotypne formulovaných otázok, odoberajú silu pre hlboké vnímanie posolstiev a odhaľovanie životných hodnôt, ktoré umelecká literatúra prostredníctvom introspekcie detského čitateľa ponúka. Tým sa emocionálna línia textu stáva detskými čitateľmi menej postihnuteľná.

V súčasnosti priznávame globálnu krízu čítania (Vráblová, 2017). Komunikačnými partnermi v mladšom školskom veku je deťom obrazovka mobilu, počítača či tabletu. Intenzívny technologický progres ovplyvnil zmeny v národných vzdelávacích stratégiách v prospech podpory čitateľskej gramotnosti s cieľom formovať pozitívny vzťah k čítaniu. Bezpodmienečnou podmienkou rozvíjania detského čitateľstva je čitateľská gramotnosť, ktorú v užšom zmysle slova chápeme ako celoživotnú výbavu človeka vedomosťami, poznatkami, schopnosťami, postojmi a hodnotami potrebnými pre používanie všetkých druhov textov v rôznych individuálnych a sociálnych kontextoch. Ide o vzájomnú podmienenosť, keďže predpokladom rozvíjania čitateľskej gramotnosti je čitateľský záujem. Rozvíjanie tvorivého a kritického myslenia je ich integrálnou súčasťou.

1 TVORIVÉ ČÍTANIE A DETSKÝ ČITATEĽ

V slovenskom, ale aj v medzinárodnom kontexte, bola problematika tvorivosti a čítania, resp. tvorivého čítania riešená z mnohých uhlov pohľadu. Konradyová a Slavkovská (2019) pomocou Torranceho figurálneho testu tvorivého myslenia a upravených testov Torranceho a Guilforda skúmali vzťah čítania a verbálnej a figurálnej tvorivosti. Zistenia ukázali signifikantné rozdiely medzi čítajúcimi a nečítajúcimi žiakmi, pričom významnejší vplyv malo čítanie práve na verbálnu tvorivosť. Iný pohľad poskytol autor Yurdakal (2019), ktorý skúmal korelácie medzi postojom k čítaniu a vnímaním tvorivého čítania u respondentov 4. ročníka základných škôl. V jeho výskume sa ukázalo, že postoj k čítaniu je prediktorom vnímania tvorivého čítania, pričom čím sa postoj k čítaniu zvyšuje, tým sa vnímanie tvorivého čítania znižuje. Tvorivé čítanie je proces, ktorý stimuluje duševné aktivity žiakov a prejavuje sa vo všetkých učebných aktivitách. Takéto ponímanie bolo rozšírené o rôzne charakteristiky, napr. Boothby (1980) ho vníma ako druh čítania, ktorý sa uplatňuje pri dramatizácii príbehu, Yurdakal (2019) hovorí o ňom ako o procese vytvárania novej interpretácie pre seba s využitím minulých skúseností a analytického myslenia pri čítaní, vrátane posudzovania. Ďalej je tento typ čítania charakterizovaný aj ako čítanie na vyvodzovanie inferencií či tvorbu kritických úsudkov (Adams, 1968). Tvorivé čítanie sa podľa Yurdakala (2019) skladá z dvoch dimenzií, a to z konvergentného a divergentného tvorivého čítania. Pri divergentnom tvorivom čítaní sa názory a myšlienky autora prijímajú ako východisko pre tvorbu čitateľových nových názorov a vlastných myšlienok využitelných pre tvorbu nových originálnych nápadov a riešení. Pri divergentnom kreatívnom čítaní je podstatné, aby sa čitateľ oslobodil, odpútal od svojich zvykov a tradičných spôsobov riešenia. Pri konvergentnom tvorivom čítaní čitateľ hľadá riešenia a odpovede spájaním, porovnávaním a kombinovaním vlastných myšlienok s autorovými (bližšie o tom Yurdakal, 2019).

Tvorivé čítanie je procesom odhaľovania implicitných a odvodených významov literárneho textu. Jeho súčasťou sú hodnotiace reakcie a kritické hodnotenie. Detský čitateľ je takto aktívnym účastníkom literárnej komunikácie, pričom akt tvorivého a kritického čítania vyžaduje od neho, aby tvoril nové originálne zmysluplné myšlienky reflektujúce jeho mentálny a emocionálny stav. Významným je preto vytváranie takých učebných situácií, v ktorých dokáže rozvíjať svoje tvorivé čitateľské zručnosti, instantne nachádzať prekvapivé objavy a rozvíjať ich, vidieť veci novým a originálnym spôsobom, vnímať a učiť sa zo skúseností literárnych postáv, využívať netradičné spôsoby riešenia ich problémov či konfliktov. Aj naoko jednoduché otázky (nie pre detského čitateľa) typu *Čo si myslíte, že sa teraz stane v príbehu? Prečo sa toto deje? Ako sa cíti postava XY práve teraz? Aké myšlienky sa jej preháňajú hlavou? Kedy ste sa cítili tak isto ako XY? Ktorú vašu situáciu či udalosť vám to pripomenulo?* môžu vyvolať vnímanie mnohovrstvovosti významov. Podstatným sa stalo čítanie implikovaných významov, predvídanie, odvodzovanie pôvodných významov vo vzťahu k vlastným skúsenostiam, zážitkom a emocionálnemu prežívaniu atď.

Čitateľ, ktorý je schopný rozlišovať medzi skutočným a fantazijným svetom v príbehu, zvyčajne už začína príbeh kriticky hodnotiť, porovnávať svoje minulé skúsenosti s informáciami, faktami a situáciami v príbehu. Začína zdôvodňovať, *prečo sa príbeh mohol/nemohol stať, pretože...*, pričom je schopný formulovať svoje úsudky, domnienky, snaží sa ich zdôvodniť, objasniť, tvorí hypotézy, pre ktoré hľadá dôkazy, obhajuje svoje presvedčenia.

Jeho čítanie sa tak stáva kritickým. Myšlienkové procesy kritického čítania možno pokladať za súčasť tvorivého čítania (Adams, 1968), pretože si to od čitateľa vyžaduje produkciu nových, originálnych nápadov, ktoré nie sú ani implicitne v texte uvedené. Čitateľ sa stáva aj spolutvorcom existujúceho aj novoutváraného príbehu v autentickej pozícii. Mentálna aktivizácia v tvorivom čítaní od detského čitateľa vyžaduje rozvíjanie iného typu myslenia fokusovaného na logiku vynaliezavosti, originalitu, ktoré nemožno zamieňať s kritickým čítaním. Ide o využívanie predstavivosti, fantázie v snahe tému či problém objaviť, preskúmať, vyriešiť a objasniť. Detský čitateľ spontánne aktualizuje čítaný text v nových kontextoch a významoch. Toto však nie je možné bez zvládnutia základných techník čítania, ktorým sa žiaci učia po nástupe do vzdelávania v základnej škole a bez nadobudnutia aspoň základných čitateľských zručností.

1.1 ŠPECIFIKÁ VO FORMOVANÍ DETSKÉHO ČITATEĽA A TVORIVÉ ČÍTANIE

Proces formovania dieťaťa ako čitateľa sa začína narodením a pokračuje do dospelosti. V predškolskom období je okrem budovania základných zručností dôležité, aby sa deti čo najviac stretávali s rôznymi príbehmi, aby im boli rozprávané, čítané, aby boli zapájané do aktivít, spievali, rozprávali, aby bola podporovaná ich zvedavosť a kladenie otázok. Po príchode do základnej školy sa začína dôležitá etapa vlastného čítania, ale aj tu je veľmi dôležité udržať čítanie deťom, aj keď už poznajú všetky písmená a dokážu čítať samostatne. Budovaním čitateľsky podnetného a podporného prostredia sa môže budovať základ pre formovanie žiaka ako čitateľa. Tu je nutné spomenúť, že žiaci spočiatku využívajú najmä hlasné čítanie, ktoré prevažuje v nižších ročníkoch primárneho vzdelávania a sústredia sa skôr na správne a plynulé čítanie, či správnu výslovnosť, teda na formálnu stránku čítania, na techniku. Postupne s narastajúcimi skúsenosťami s hlasným čítaním, s nástupom tichého čítania a postupným formovaním čitateľského sebavedomia sa žiaci začínajú orientovať na obsahovú stránku textu, na porozumenie jeho obsahu, zachytenie zapísaných informácií, či hľadanie podobných alebo totožných situácií vo svojich spomienkach a predchádzajúcich zážitkoch. Žiaci sa stávajú nezávislejšími, zlepšuje sa im plynulosť čítania, dokážu čítať s väčšou presnosťou a výrazom, rozširujú si slovnú zásobu, zlepšujú porozumenie. Začínajú sa u nich budovať stratégie, ktoré im umožnia lepšie porozumieť textom, ako je predpovedanie, vizualizácia, sumarizácia či kladenie rôznych typov otázok. Čoraz viac sa stretávajú s novou a zložitejšou slovnou zásobou, ktorej významy sa učia aj v kontextoch a odhadovaním, rozširujú si povedomie o slovách, začínajú viac vnímať a používať abstraktné a zovšeobecňujúce pojmy a slová. Aktivity pri čítaní sa obohacujú o rozprávanie o textoch, ktoré čítajú a o zapisovanie myšlienok a skúseností z čítania.

Pre formovanie detského čitateľa tvorivým čítaním je dôležitý medzník okolo 8. až 10. roka veku žiakov, keď sa začínajú výraznejšie prejavovať rozdiely podľa pohlaví v preferencii niektorých tém, s čím súvisí výber textov na čítanie a diferenciacia čitateľských skúseností. Žiaci postupne začínajú chápať princípy fungovania sveta okolo seba a to, čomu nerozumejú, si vysvetľujú pomocou vlastných fantazijných predstáv, preto je naďalej dôležitý kontakt a diskusia o textoch s dospelými, aj keď to už čoraz častejšie nie sú rodičia, ale napríklad učitelia v škole, knihovníci, iní príbuzní a starší spolužiaci a spolužiačky. Z vý-

skumu čitateľstva, ktorý v rokoch 2018 – 2020 uskutočnil tím pedagógov na Pedagogickej fakulte UMB v B. Bystrici vyplynulo, že s vekom narastá podiel kamaráta v role poradcu aj diskutéra o knihách, ale tiež aj to, že učitelia patria medzi tých, s ktorými sa žiaci najmenej o čítaní radia aj rozprávajú (Babiaková, Kasáčová, & Cabanová, 2020; Babiaková, Simanová, & Stehlíková, 2020). Ďalšie prieskumy a odborná literatúra zároveň vek medzi 8. až 9. rokom života pokladajú za obdobie prvého výrazného poklesu záujmu o čítanie, čo by podľa nás bolo možné zmierniť práve využívaním tvorivého čítania.

O niečo neskôr, na konci primárneho stupňa vzdelávania, približne vo veku 10 – 11 rokov už pozorujeme dokonalejšie čitateľské zručnosti u žiakov, aj keď tie sa môžu veľmi líšiť v závislosti od toho, ako boli žiaci podporovaní v rozvoji svojho čitateľstva v rôznych druhoch prostredia (nielen v školskom prostredí, ale aj doma, v komunitách, v spoločnosti a pod.) a v akej podobe bolo podporované u nich čítanie pre radosť, resp. zážitkové čítanie, ktoré však nemá byť analyzované a hodnotené, aby nestratilo svoj zmysel *čítania na základe slobodnej vôle, ktorého výsledkom je isté uspokojenie či potešenie* (Krashen, 2011). Môže byť inšpirované kýmkoľvek v okolí, no žiaci v ňom pokračujú a stáva sa pre nich dôležitým faktorom pre rozšírenie čitateľského teritória a zvyšovanie čitateľského sebavedomia, ktoré nakoniec môžu podporiť žiacke čitateľské zručnosti pri tvorivom čítaní v školskom prostredí. V tomto období je už u žiakov mladšieho školského veku zreteľnejšia diferenciácia dôvodov čítania (pre učenie, pre zábavu, pre osobný rast a pod.) a postupne si rozvíjajú schopnosť kriticky premýšľať o tom, čo čítajú, a schopnosť porozumieť aj zložitejším textom. Porozumenie textu im umožní lepšie vyvodzovať závery, analyzovať a porovnávať informácie, posudzovať ich dôveryhodnosť a zámery autora. Žiaci si zároveň rozvíjajú schopnosť analyzovať a interpretovať rôzne prvky v texte, sledovať vývoj postavy či obrazný jazyk; vytrvalosť pri čítaní im umožňuje čítať dlhšie a hlbšie sa ponoriť do textu a následne efektívnejšie vyjadriť svoje myšlienky a vlastné interpretácie textu v podobe rôznych kreatívnych diel s použitím širokej škály slovnej zásoby.

2 TVORIVÉ ČÍTANIE V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Literárny text je pre detského čitateľa priestorom rozvíjania schopnosti tvorivosti, t. j. spôsobilosti hľadať a dospieť k novému riešeniu príbehového konfliktu, ktorý dokáže najprv za pomoci učiteľa, neskôr samostatne, nájsť. Je nútený využívať vlastné mentálne a emocionálne zdroje, ktorých základom je divergentné myslenie.

Kreatívne techniky čítania môžu zahŕňať aj hodnotenie jazykových a literárnych metód, kladenie otázok o texte, skúmanie rôznych interpretácií a pohľadov, ako aj zohľadnenie sociálneho, historického a kultúrneho kontextu, v ktorom kniha vznikla. Takéto uvažovanie o obsahu textu prirodzene vedie k užšiemu vzťahu s ním, zintenzívňuje zážitok alebo pôžitok z čítania, ako aj jeho hlbšie porozumenie.

Pre úspešné využitie tvorivého čítania v školskom prostredí je ešte pred samotnou prácou s textom potrebné zabezpečiť tzv. bezpečné prostredie pre prácu s knihou a čítanie – pohodlie, tiché čítanie bez vyrušovania, kvalitné knihy, voliteľné aktivity nadväzujúce na prečítané texty. Dobrou inšpiráciou sú čitateľské dielne, ktoré sa úspešne už niekoľko

rokov využívajú práve pre rozvoj čitateľstva u žiakov v českom vzdelávacom prostredí a len veľmi pomaly sa etablujú na Slovensku.

Námety na aplikáciu tvorivého čítania:

- *vizualizácia scén a postáv* – počas čítania sa čitatelia snažia vizualizovať, predstavovať scény a postavy, čo im pomôže oživiť text;
- *vytváranie spojení s osobnými skúsenosťami* – počas čítania, ale najmä po ňom môže nasledovať hľadanie spomienok a zážitkov, vyslovenie emócií a vlastných skúseností o situáciách, postavách, témach, ktoré sa nachádzali v texte, čo pomôže čitateľovi stotožniť sa s postavami, prijať alebo odmietnuť ich myslenie, konanie;
- *analýza jazyka textu* – zamyslenie nad spôsobom, ako k čitateľovi „prehovára“ text, aký jazyk a obraznosť používa, aké obrazné pomenovania sa v ňom nachádzajú, dekodovanie ich významov;
- *kladenie otázok o texte* – Čo sa stane ďalej? Ako príbeh bude pokračovať? Prečo postava nekonala inak? Prečo autor do príbehu vložil práve túto postavu? Akú má úlohu? Čím sa (ne)podobá tebe?;
- *iné perspektívy* – uvažovanie o príbehoch, udalostiach, témach z rôznych perspektív a uhlov pohľadu umožní žiakom tvoriť rôzne interpretácie (napr. z pohľadu postavy, alebo z pozície nezávislého pozorovateľa atď.), čo pomáha rozvíjať u žiakov predpoklady pre kritické myslenie a hlbšie porozumenie textu;
- *rôzne techniky čítania* – hlasné alebo tiché čítanie, rýchle alebo dramatizované čítanie, ktoré umožnia žiakom zapojiť sa do textu rôznymi spôsobmi a tým mu hlbšie mu porozumieť.

V súvislosti s tvorivým čítaním a hodnotením textu je zaujímavá aj teória riešenia problému, ktorú Jonassen (2010) definuje v troch krokoch ako vyhľadanie problému v texte, plánovanie alternatívnych riešení a výber najlepšieho riešenia. Takto vytvorený akčný plán má využitie naprieč celým kurikulumom. V tomto ohľade kritické myslenie v tvorivom čítaní plne uplatňuje potenciál pre mentálne a afektívne zrenie detského čitateľa. Bezpečné prostredie literárnych príbehov, ktorých súčasťou sa žiaci stávajú prostredníctvom čítania, pomôže žiakom natrénovať životne dôležitú zručnosť riešenia problémov a v simulovanej tvorbe alternatívnych textov nachádzať zdanlivo neviditeľné riešenia. Výskumy potvrdzujú, že samotní detskí čitatelia vnímajú čítanie ako významnú pomoc pri chápaní problémov v ich sociálnom prostredí, a dokonca im pomáhajú prekonať ich osobné ťažkosti a tento názor zdieľajú aj rodičia detských čitateľov (Kids & Family Reading Report, 2013).

3 ZÁVER

Tvorivé čítanie formuje detského čitateľa osobnostne. Umožňuje mu vnímať svet z rôznych perspektív, porozumieť zážitkom a skúsenostiam iných i sebe samému, ako aj (re)konštruovať svoj vlastný svet. Je prostriedkom pre rozvíjanie prosociálneho správania. Detskí čitatelia sa dostávajú do pozície nielen objaviteľov, ale aj inovátorov. Tvorivé čítanie podporuje autonómne učenie, inšpiruje detského čitateľa k autentickejšiemu seba-

vyjadrenia, intenzifikuje jeho čitateľský záujem a otvára nové perspektívy pre formovanie jeho názorov, postojev a presvedčení.

V súvislosti s aktuálnou reformou školstva sa do popredia dostávajú otázky, aká by mala byť škola a ako by mala pripravovať žiakov na svet zajtrajška, čo sa majú naučiť a aké zručnosti by mali mať. „*Deti súčasnosti žijú v odlišnom svete, ako žili detstvo ich rodičia a iné generácie pred nimi. Majú iné skúsenosti, iné podnety a stoja pred nimi iné výzvy. Sú obklopené množstvom informácií, pohlcuje ich digitálny priestor, zažívajú skúsenosti izolácie aj globálnych hrozieb. Okrem nových rizík však pred nimi stoja aj nové príležitosti. Väčšina z nich má virtuálny prístup k celému svetu, môžu poznať ďaleko viac, ako sme ešte prednedávnom mohli poznať my dospelí, žijú v globalizovanom svete a čaká ich budúcnosť, ktorá bude dynamická, no súčasne aj relatívne málo predvídateľná*“ (Hapalová in Pupala & Fridrichová, 2022, s. 6).

Medzi cieľmi kurikulárnej reformy sa okrem iného nachádzajú požiadavky, aby si každý žiak rozvinul zručnosti potrebné pre život a perspektívne uplatnenie sa a celoživotné učenie, či rozvinul charakterové vlastnosti a získal pevný hodnotový a emocionálny základ svojej osobnosti. Tvorivé čítanie svojím potenciálom má ambície tieto ciele naplniť.

LITERATÚRA

- Adams, Ph. J. (1968). *Creative reading*. International Reading Association.
- Boothby, P. Y. (1980). Creative and critical reading for the gifted. *The Reading Teacher*, 33(6), 674–676.
- Babiaková, S., Kasáčová, B., & Cabanová, M. (2020). Čítanie a čitateľstvo slovenských detí. Výskum detského čítateľstva a medzinárodné komparácie. Belianum.
- Babiaková, S., Simanová, L., & Stehliková, J. (2020). Čítanie a čitateľstvo slovenských detí. Overovanie intervenčného programu v akčných výskumoch. Belianum.
- Jonassen, D. H. (2010). *Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments*. Taylor & Francis.
- Kids and Family Reading Report (2013). Scholastic. <https://www.scholastic.com/content/corp-home/kids-and-family-reading-report/past-reports.html>
- Konrádová, N., & Slavkovská, M. (2019). Čítanie kníh vo vzťahu k verbálnej a figurálnej tvorivosti adolescentov. *E-Psychologie, elektronický časopis ČMPS*, 13(4), 1–12.
- Krashen, S. (2011). *Free Voluntary Reading*. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/350611045_Free_Voluntary_Reading
- Pupala, B., & Fridrichová, P. (Eds.) (2022). *Vzdelávanie pre 21. storočie. Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania*. Štátny pedagogický ústav.
- Vráblová, T. (2017). *Čítame, počúvame, vnímame v priestore kníh*. Bibiana, Medzinárodný dom umenia pre deti – Centrum detskej literatúry, čítania a SK IBBY a OZ Fanfáry.
- Yurdakal, I. H. (2019). Examination of correlation between attitude towards reading and perception of creative reading, *European Journal of Educational Research*, 8(2), 443–452. doi: 10.12973/eu-jer.8.2.443

RESUMÉ

Článok objasňuje potenciál tvorivého čítania v rozvíjaní kritického myslenia detského čitateľa a jeho osobnostnom formovaní v mladšom školskom veku. Mapuje výskumné zistenia z odborných štúdií, ktoré ukazujú na nevyhnutné zmeny v prístupe v práci s literár-

ným textom vo vyučovacom procese v primárnom vzdelávaní s cieľom rozvíjať čitateľský záujem a udržateľnosť detského čítateľstva.

RESUMÉ

The article explains the potential of creative reading in the development of critical thinking of the child reader and their personality formation at junior school age. It maps research findings from scholarly articles that indicate necessary changes in the approach to working with the literary text in the educational process in primary education to develop reading interest and sustainability of children's readership.

Kontakt

Mgr. Zuzana Kováčová Švecová, PhD.

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Ružová 13, 97401 Banská Bystrica
zuzana.kovacova@umb.sk

Mgr. Lýdia Simanová, PhD.

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Ružová 13, 97401 Banská Bystrica
lydia.simanova@umb.sk

ANALÝZA ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

ANALYSIS OF READING SKILLS OF PUPILS WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITIES

Renata KOVÁŘOVÁ

1 DIAGNOSTICKÉ PŘÍSTUPY K ŽÁKŮM SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Čtení je nezbytnou součástí našeho každodenního života. Bez základní dovednosti čtení, zejména čtení s porozuměním nejsme schopni orientovat se v současném světě. Na každého jednotlivce jsou kladeny vysoké nároky, kterým musí dostát, aby byl ve životě úspěšný. V současné době stále více vystupuje do popředí heterogenita třídních kolektivů, která se odráží v nejrůznějších rovinách, a ve všech věkových obdobích. Mezi žáky základní školy se objevuje skupina žáků, kterým čtení, psaní, pochopení a aplikace gramatických pravidel dělá velký problém. Hovoříme o žácích se specifickými poruchami učení, konkrétněji s dyslexií, dysgrafií či dysortografií. Specifické poruchy učení nejsou ve škole novou problematikou, naopak můžeme říci, že v uplynulých 30 letech se k učitelům dostávaly podrobnější a přesnější informace o problémech plynoucích ze specifických poruch učení. Učitelé si již uvědomují, že to není jen otázkou čtení, psaní a pravopisu, ale symptomy specifických poruch učení prolínají celou žákovou osobností a mají nemalý vliv na jeho sebepojetí a sebehodnocení. Abychom předešli negativním vlivům specifických poruch učení, je potřeba včasné odhalení poruchy a nastavení adekvátních podpůrných opatření, kterými negativní dopad eliminujeme. V České republice je garantem diagnostiky specifických poruch učení u žáků základních, středních a vyšších odborných škol pedagogicko-psychologická poradna. Obecně lze říci, že pro žáky 1. stupně základní školy jsou dostupné adekvátní diagnostické materiály (např. Bednářová, Matějček). Postupně se ukázala nutnost koncipovat diagnostické materiály i pro adolescenty, dospělé (Cimlerová, Pokorná, & Chalupová, 2007) a později i diagnostické materiály pro studenty vysokých škol (Cimlerová et al., 2014).

Nepříznivá situace týkající se diagnostiky zůstává u žáků se specifickými poruchami učení 2. stupně základní školy. Pro vyšetření této skupiny žáků se aktuálně používá *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 6. až 9. ročníku základních škol* autorské dvojice M. Caravolas a J. Volín (2018) a také *Zkouška čtení* autorského kolektivu vedeného Z. Matějčkem (1992). *Zkouška čtení* prošla standardizací už v polovině 80. let 20. století. Tato skutečnost způsobila, že texty zařazené do *Zkoušky čtení* již nejsou aktuální, jeví se zastaralé jak z lingvistického, tak i věcného hlediska, zejména neodrážejí plně současný stav jazyka ani životní realitu, v níž se pohybují dnešní děti (Gejgušová et al., 2022). Pracovníci pedagogicko-psychologických poraden občas využívají i vybrané testy z *Diagnostiky specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob* (Cimlerová, Pokorná, & Chalupová, 2007). Nicméně tato situace se nejvíce jeví jako optimální a odborníci stále hlasitěji volají po diagnostických materiálech cílených na žáky 2. stupně základní školy.

Na danou situáciu zareagoval odborný tím z Pedagogickej fakulty Ostravskej univerzity, zastúpený špecialistami z oblasti aplikovanej lingvistiky, literatúry pre deti a mládež a oborové didaktiky spolu so špeciálnymi pedagógmi a detskými psychológmi. Tento tím získal projekt TAČR zamienený na *Vývoj diagnostické baterie čtení s porozumením u žáků 2. stupně základních škol* a od roku 2020 intenzívne pracoval na príprave a overovaní nového diagnostického nástroja, jehož využiteľnosť bola průběžně overována a měřena moderní technologií eyetrackeru. Při měření se vytvářel zvukový a obrazový záznam čtení, pomocí infračerveného světla se zaznamenávaly oční pohyby při čtení. Takto získané poznatky nám umožnily zhodnotit rychlost a správnost čtení, zvolené čtenářské strategie při četbě i řešení úkolů, s jejichž pomocí je dále overováno porozumení textu.

2 TVORBA TEXTŮ

Tým pracovníků Pedagogickej fakulty Ostravskej univerzity bol síce tvorený členmi rôznych kateder, ktorí zaručovali komplexný prístup k tvorbe textů a následné realizaci výzkumného šetření, ale bolo nezbytné spolupracovať i s pedagogickým terénom. Byli proto osloveni ředitelé dvou pedagogicko-psychologických poradén, kteří se stali našimi aplikačními partnery. Na sestavení textů se primárně podíleli pracovníci Katedry českého jazyka a literatury s didaktikou. Nakonec vznikly dva texty pro 6. ročník (*O vojákovi, který už nebyl k potřebě a Tvaroh*), jeden text pro 7. ročník (*Nákup*) a jeden pro 8. ročník (*Klíče*). Východiskem textu *O vojákovi, který už nebyl k potřebě* byla moderní autorská pohádka Arnošta Goldflama. Další tři texty jsou autorským dílem řešitelského týmu, přičemž jde o příběhy ze života současných dětí, které odrážejí mezilidské vztahy i napříč generacemi (*Odborná zpráva o řešení projektu za sledované období červen – prosinec 2020*).

Každý text bol doplnený o 8 otvorených otázek, ktoré slouží k overení míry porozumení. Při sestavování otázek jsme se opírali o osvědčenou metodiku mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti (PIRLS, PISA) a otázky jsme koncipovali do čtyř logicky odlišitelných postupů (úrovní) porozumení:

a) *vyhledávání informací* – tj. vyhledávání určitých myšlenek a informací, které jsou v textu explicitně vyjádřeny;

b) *vyvozování závěrů* – tj. myšlenek a informací, které nejsou v textu uvedeny přímo, ale žák je vyvozuje na základě řady tvrzení, případně vyplnou z uvažování nad vztahem zúčastněných postav;

c) *interpretace textu* – předpokládány jsou složitější myšlenkové činnosti typu podněcování čtenáře k hlubší úvaze o textu prostřednictvím porovnání různých informací z textu a vytvoření logického spojení s žákovými zkušenostmi;

d) *posuzování textu* – centrum pozornosti čtenáře se přesouvá ke sledování a hodnocení textu jako celku, jeho vyznění, charakteru a záměru (cíle), proč byl vytvořen, tj. zda má jen informovat, případně k něčemu vyzvat, něčeho docílit nebo něčemu zamezit aj.; dále také sledována jeho reálnost a pravdivost (pohádkový příběh x skutečný děj); posuzují se také užité jazykové prostředky.

Poslední část diagnostického nástroja tvorí otvorené otázky sloužící k vedení polostrukturovaného rozhovoru o přečteném textu. Rozhovor nabízí prostor pro aktivní komunikaci mezi žákem a diagnostikem s cieľom overiť míru porozumení z následujících

hledisek: porozumění textu jako celku, ale i detailům na úrovni slov, slovních spojení, obrazných pojmenování, vnímání děje, zápletky a rozuzlení, postav, autorského záměru apod. (*Odborná zpráva o řešení projektu za sledované období červen – prosinec 2020*).

3 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

V úvodu této části je nezbytné vydefinovat základní termíny jako je čtení, čtenářství a čtenářská gramotnost. Samotné čtení je základem čtenářské gramotnosti. Počáteční (základní) čtení si žák osvojuje na počátku povinné školní docházky. Samotný pojem *čtení* byl v minulosti vnímán jako „*dešifrování významu přečteného textu tak, jak ho zakódoval jeho autor*“ (Metelková Svobodová, 2013, s. 21). V původním pojetí se nepřipouštělo, že by čtenáři mohli vnímat jiný význam, který by byl ovlivněn jejich znalostmi, zkušenostmi apod. V současné době je žádoucí, aby čtenář text nejen dekoval, ale uměl jej i správně interpretovat, přičemž dochází ke konfrontaci informací obsažených v textu a vlastních zkušeností. Čtenářství pak můžeme charakterizovat jako zálibu ve čtení, která předpokládá základní osvojení čtení a psaní. Pojetí čtení se v průběhu času mění v závislosti se společenském, ekonomickém, kulturním a technickém vývoji. Přestože i dnes si většina dětí základy čtení osvojuje ve škole, a proto vnímáme vyučující jako ty, kteří pokládají základní stavební kameny rozvoje čtenářství, je zřejmé, že již čtení není vnímáno stacionárně. Naopak jej považujeme za vyvíjející se soubor znalostí, dovedností a strategií, který si lidé budují během celého života při interakci s vrstevníky, v širších sociálních vztazích i v rámci celoživotního učení (Potužníková, Janotová, & Blažek, 2019).

Mezinárodní šetření PISA (*Programme for International Student Assessment – Program pro mezinárodní hodnocení žáků*) se zaměřuje na opakované zjišťování výsledků patnáctiletých žáků různých zemí v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Jedná se o největší světový vzdělávací výzkum. V České republice za přípravu, realizaci a vyhodnocení šetření PISA odpovídá Česká školní inspekce. Na rozdíl od jiných mezinárodních šetření, která jsou zaměřena především na zjišťování vědomostí žáků, klade šetření PISA větší důraz na tzv. funkční gramotnost žáků, která má význam pro uplatnění mladých lidí v jejich dalším životě, ať již při jejich dalším studiu, nebo při vstupu na pracovní trh. Šetření PISA probíhá od roku 2000 v tříletých intervalech a do roku 2018 byla čtenářská gramotnost třikrát hodnocenou oblastí. V uplynulých letech se termín čtenářská gramotnost vyvíjel a zpřesňoval. Žijeme v překotně se měnícím světě, v němž dramaticky roste množství i rozmanitost psaných materiálů a od většiny lidí se očekává, že je budou používat novými, často složitějšími způsoby. Spolu se společenskými změnami se proměňuje i naše vnímání čtenářské gramotnosti. Čtenářské dovednosti, které lidé potřebovali ke svému vzdělávání a pracovnímu uplatnění před 20 lety, neodpovídají současným požadavkům a je pravděpodobné, že za dalších 20 let zastarají i ty dovednosti, které jsou dnes považovány za nezbytné. Pokusíme se tedy poukázat na změny, kterými prošlo vnímání čtenářské gramotnosti od roku 2000 do roku 2018 (Potužníková, Janotová, & Blažek, 2019).

V roce 2000 byla v šetření PISA používána následující definice čtenářské gramotnosti: „Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“ V letech 2009 – 2015 byla definice následující: „Čtenářská gramotnost je

schopnost porozumieť psanému textu, premýšľať o ňom, zabývať sa jím a používať ho k dosiahnutiu vlastných cieľov, k rozvoju vlastných vedomostí a potenciálu a k aktívnej účasti v spoločnosti.“ Definície čtenářské gramotnosti se dále vyvíjí a v šetření PISA 2018 obsahuje navíc posuzování textů a vypouštění slovo „psaný“, jelikož se již mnoho textů objevuje v elektronické podobě. Definice čtenářské gramotnosti v šetření PISA 2018 tedy zní: „Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“ (Potužníková, Janotová & Blažek, 2019, s. 9).

Z výše uvedeného je patrné, že čtenářská gramotnost je velmi důležitá a posouvá se nám od vlastního čtení k posuzování a kritickému zhodnocení čteného materiálu. Uvědomění si této premisy vedlo k záměru a zpracování části výzkumu věnovanému porozumění čtenému textu, jeho pochopení a vlastní interpretaci.

4 REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Pilotáž diagnostických nástrojů proběhla u 24 žáků 6. – 8. ročníku v první polovině roku 2021. Celá realizace byla negativně ovlivněna epidemiologickou situací zapříčiněnou Covidem-19. Nicméně se podařilo realizovat diagnostická měření u 24 žáků, která byla následně vyhodnocována. Na základě pilotáže byla modifikována baterie diagnostických nástrojů a postupy realizace. V březnu – červnu 2022 byla realizována hlavní diagnostická měření u 66 žáků tří základních škol v Moravskoslezském kraji. Měření probíhala přímo v daných školách. Po domluvě s vedením školy byla zpřístupněna klidná místnost, kde měření mohla probíhat. Veškerou potřebnou techniku (eyetracker), včetně technické obsluhy a pedagogických a speciálně pedagogických odborníků zajistila Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. Měření probíhala ve třech fázích: hlasité čtení diagnostického textu, odpovědi na otázky a polostrukturovaný rozhovor vztahující se k danému textu. Adekvátní reakce k polostrukturovanému rozhovoru již vyžadovaly jisté znalosti a zkušenosti žáků. Následné hodnocení jednotlivých fází probíhalo samostatně a bylo vyhodnocováno v kvantitativní i kvalitativní rovině.

Při čtení diagnostického textu byl kvantitativně hodnocen čas potřebný ke čtení a počet chyb. Kvalitativní hodnocení bylo směřováno k typu chybně přečtených slov, popř. k jejich opravě. Správnost čtení je logicky vnímána jako důležitý předpoklad porozumění textu. Chyby však nestačí pouze počítat (kvantitativní přístup), ale je nadmíru potřebné sledovat i to, o jaký typ chyby se jedná (kvalitativní přístup). Při kategorizaci chyb jsme vycházeli z metodiky novozélandské pedagožky M. M. Clayové. Přínos shledáváme zejména v tom, že umožňuje dobře charakterizovat vývoj úrovně počátečních čtenářských výkonů a současně napomáhá odkrývat počáteční žákovské strategie (Metelková Svobodová, 2016). Pro potřeby slovenské edukace adaptovala metodiku Clayové O. Zápotočná (Zápotočná & Gavora, 2002), pro české prostředí pak R. Metelková Svobodová.

Ve fázi odpovědi na otázky jsme vycházeli ze 4 základních postupů (vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu), které jsme vyhodnocovali jak v kvantitativní, tak i kvalitativní rovině. Konkrétní výsledky budou uvedeny v následující části textu.

V závěru diagnostického šetření byl prostor věnován polostrukturovanému rozhovoru, který byl zhodnocován pouze kvalitativně, jelikož se zde promítá nejen pozornost žáka a porozumění čtenému, ale také znalosti a zkušenosti jednotlivých žáků.

5 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU

Hlavní diagnostická měření probíhala u 66 žáků 6. – 8. ročníků ve 3 základních školách Moravskoslezského kraje. Jednalo se o žáky s diagnostikovanými specifickými poruchami učení i o žáky intaktní. U 8 žáků 6. ročníků byla dodatečně měření realizována ještě na dalším autorském textu (*Tvaroh*). Vzhledem k minimálnímu počtu, nejsou tito žáci zařazeni do následujícího vyhodnocení. Celkový počet žáků, kteří jsou pro nás výzkumným vzorkem, je tedy 58. Rozložení žáků v jednotlivých ročnících je uvedeno v tabulce 1.

Tab. 1: Rozložení počtu žáků v jednotlivých ročnících

	Žáci se SPU	Žáci intaktní	celkem
6.tř.	5	9	14
7. tř.	11	11	22
8. tř.	11	11	22
celkem	27	31	58

6 INTERPRETACE 2. FÁZE DIAGNOSTICKÉHO MĚŘENÍ – ODPOVĚDI NA OTÁZKY

Získané odpovědi žáků jsme analyzovali jak z kvantitativního, tak i kvalitativního hlediska. První oblastí našeho zájmu bylo *vyhledávání informací v textu*. Z 8 otázek, které se k textu vztahovaly, byly v každém ročníku 3 zaměřené na vyhledávání informací. Tabulka č. 2 ukazuje přehled celkového počtu požadovaných odpovědí v jednotlivých ročnících. V 6. ročníku bylo 5 žáků se specifickými poruchami učení, tedy celkový počet odpovědí byl 15, 9 žáků 6. ročníku patřilo do skupiny intaktních žáků, jejich celkový počet odpovědí byl tedy 27. V 7. a 8. ročnících byl počet žáků se specifickými poruchami učení a žáků intaktních vyvážený (11), celkový počet odpovědí je tedy v každé skupině 33.

Tab. 2: Celkový počet odpovědí v oblasti vyhledávání informací

	Žáci se SPU	Žáci intaktní	celkem
6.tř.	15	27	42
7. tř.	33	33	66
8. tř.	33	33	66

V tabulce 3 je uveden celkový počet správných a nesprávných odpovědí u žáků 6. – 8. ročníků. Přestože se jedná o velmi malý vzorek a statistické zpracování by nebylo validní pro větší skupinu žáků, představili jsme pro lepší srozumitelnost a přehlednost počet odpovědí v absolutních hodnotách i procentuálním vyjádření s vědomím toho, že platí pouze pro tuto sledovanou skupinu žáků.

Tab. 3: Počet správnych a nesprávnych odpovedí v oblasti vyhľadávani informáci

	Žáci se SPU		Žáci intaktní		celkem	
6. třída	správně	špatně	správně	špatně	správně	špatně
Absolutní počty	13	2	25	2	38	4
Procentuální vyjádření	86,7 %	13,3 %	92,6 %	7,4 %	90,5 %	9,5 %
7. třída	správně	špatně	správně	špatně	správně	špatně
Absolutní počty	31	2	29	4	60	6
Procentuální vyjádření	93,9 %	6,1 %	87,9 %	12,1 %	90,9 %	9,1 %
8. třída	správně	špatně	správně	špatně	správně	špatně
Absolutní počty	29	4	23	10	52	14
Procentuální vyjádření	87,9 %	12,1 %	69,7 %	30,3 %	78,8 %	21,2 %

Podíváme-li se na získaná data, můžeme konstatovat, že v šestém ročníku dopadla lépe skupina žáků intaktních (ale mějme na paměti, že žáků intaktních byl téměř dvojnásobek). V 7. a 8. ročnících lepších výsledků dosáhla skupina žáků se specifickými poruchami učení. Nicméně z pozorování můžeme doplnit, že těmito žákům trvalo delší dobu zorientovat se v textu a najít správnou alternativu. Můžeme pouze spekulovat, že žáci se specifickými poruchami učení jsou ve své speciálně pedagogické podpoře více cílení na soustředění a dokončení daného úkolu. U žáků intaktních se mohla projevit nepozornost, nebo snaha o urychlené řešení. Příkladem může být vysoká chybovost na otázku: „*Proč jel Matyáš za svým dědou?*“ V textu se uvádí: „*Vzbudil mě časně ráno. Telefonoval celý nešťastný a rozmrzelý, že postrádá brýle na čtení. Stoprocentně je prý nechal u nás, když tady byl na nedělní návštěvě...*“ Mnoho žáků, zřejmě pod vlivem prvního dojmu, odpovědělo, že Matyáš jel dědovi pomoci hledat brýle. Již nedočetli další část výpovědi, že je nechal na návštěvě u syna. Právě tato otázka výrazně zvýšila chybovost u skupiny intaktních žáků. Srovnáme-li obě skupiny, většina žáků se specifickými poruchami učení potřebovala kromě vyššího času také povzbuzení, popř. návodné otázky.

Druhou sledovanou oblastí bylo *vyvozování závěrů*, které nebyly v textu explicitně vyjádřeny. K tomuto účelu sloužily 2 otázky v 6. ročníku a 3 otázky v 7. a 8. ročnících. Celkový počet požadovaných odpovědí v jednotlivých ročnících je uveden v tabulce 4. V 6. ročníku bylo 5 žáků se specifickými poruchami učení, tedy celkový počet odpovědí byl 10. 9 žáků 6. ročníku patřilo do skupiny intaktních žáků, jejich celkový počet odpovědí byl tedy 18. V 7. a 8. ročnících byl počet žáků se specifickými poruchami učení a žáků intaktních vyvážený (11), celkový počet odpovědí je tedy v každé skupině 33.

Tab. 4: Celkový počet odpovědí v oblasti vyvozování závěrů

	Žáci se SPU	Žáci intaktní	celkem
6. tř.	10	18	28
7. tř.	33	33	66
8. tř.	33	33	66

V tabulce 5 je uveden celkový počet správných a nesprávných odpovědí u sledovaného vzorku žáků 6. – 8. ročníku.

Tab. 5: Počet správných a nesprávných odpovědí v oblasti vyvozování závěrů

	Žáci se SPU		Žáci intaktní		celkem	
6. třída	správně	špatně	správně	špatně	správně	špatně
Absolutní počty	9	1	14	4	23	5
Procentuální vyjádření	90 %	10 %	77,8 %	22,2 %	82,1 %	17,9 %
7. třída	správně	špatně	správně	špatně	správně	špatně
Absolutní počty	24	9	26	7	50	16
Procentuální vyjádření	72,7 %	27,3 %	78,8 %	21,2 %	75,8 %	24,2 %
8. třída	správně	špatně	správně	špatně	správně	špatně
Absolutní počty	23	10	22	11	45	21
Procentuální vyjádření	69,7 %	30,3 %	66,7 %	33,3 %	68,2 %	31,8 %

Pokusíme-li se srovnat úspěšnost v jednotlivých ročnících, nutno konstatovat, že v 6. ročníku dopadla lépe skupina žáků se specifickými poruchami učení. Již dříve jsme však připomínali početní nepoměr mezi oběma skupinami. Žáci měli výraznější problém s vysvětlením rčení „*trmáčet se po různých místech*“. Některé odpovědi ukazovaly naprosté nepochopení, např. „*odjet po rovině*“, „*chodit kolem...nebo nevím*“. Otázkou je, zda tito žáci mají spojení *trmáčet se* ve svém (alespoň) pasivním slovníku nebo je pro ně zcela neznámé. V 7. ročníku uspěla lépe (i když ne výrazně) skupina intaktních žáků. Největší problém byl s odpovědí na otázku: „*Jak se jmenoval vypravěč?*“ V textu to není explicitně vyjádřeno, pouze na jednom místě teta vypravěče oslovuje „*Honzo*“. Většina nesprávných odpovědí byla „*nevím*“, popř. žáci jmenovali jinou postavu z příběhu. V 8. ročníku byly obě skupiny téměř vyvážené.

Třetí oblast *interpretace textu* nelze kvantifikovat, můžeme pouze sledovat myšlenkové postupy u jednotlivých žáků. Každý žák považuje za důležité něco jiného, nicméně je zde možná variabilita odpovědí. V 6. ročníku na otázku „*V čem se Jeronýmův život změnil?*“ odpovídali žáci různě. Např.: „*otevřel si to muzeum a byl šťastný*“, „*že se z vojáka stal normálním člověkem*“, „*oženil se*“. Někteří žáci uvedli kombinaci předchozích možností. Z toho je patrné, že každý žák považuje za prioritní něco jiného. Shrňme-li jednotlivé odpovědi, musíme konstatovat, že byly velmi stručné, většinou slovní spojení, nebo jednoduché věty. Pokud se žáci snažili svou odpověď více rozvést, většinou byla velmi kostrbatá, např.: „*Propustili ho jako vojáka, války skončily, on se vydal, cestou zase ten balvan, zase ta jeskyně, otevřel si muzeum, pak se oženil, usadil, takže skončilo to dobře*.“ Pro žáky 7. a 8. ročníků byla k textu koncipována otázka „*Myslíš, že příběh dopadl dobře? Vysvětli to podrobněji*.“ Na první část většinou všichni žáci odpovídali ano u obou příběhů. Problémy nastávaly v argumentaci proč, a to u obou skupin žáků. Pro praxi nám z toho plyne nutnost rozvíjet argumentační schopnosti žáků již v průběhu 1. stupně základní školy, aby uměli svůj názor vysvětlit a obhájit si ho.

Ani čtvrtou oblast posuzování textu nelze hodnotit kvantitativně. V 6. třídě se otázka vztahovala k tomu, zda se jedná o pohádku a proč. Většina žáků odpovídala, že se o po-

hádku jedná, jen si nemohli vzpomenout na její znaky. Pro praxi z toho vyznívá, že žáci mnohdy uvažují nad nějakými pravidly a definicemi spíše, než by vycházeli z vlastních zkušeností a obecných zvyklostí („*zdravého selského rozumu*“). Nakonec po návodných otázkách většina žáků odpověděla, že pohádky mají dobrý konec. V 7. a 8. ročnících byla otázka směřována k tomu, jaký jiný konec příběhu by žák/kyne navrhl/a. Žádoucí bylo i zdůvodnění *proč*. Většina dotazovaných odpovídala, že neví, popř. že by vše nechali tak, jak to je. Otázkou je, zda je to malou představivostí žáků nebo se nad tím ani nechtějí zamýšlet.

ZÁVĚR

Po důkladné analýze směřované k porozumění čtenému textu se musíme zamyslet nad zjištěnými výsledky. V prvních dvou oblastech *zjišťování informací a vyvozování závěrů* žáci dosáhli relativně dobrých výsledků, i když docházelo k některým výkyvům. Větší problémy spatřujeme v *interpretaci a posuzování textu*. U skupiny žáků se specifickými poruchami učení se ukázala nezbytnost navýšení času pro orientaci v textu a nalezení či vyvození správné odpovědi. Zajímavé by bylo, kdybychom čas, kdy žák reaguje na jednotlivé otázky, měřili (zejména v 1. a 2. oblasti). Získali bychom další možnost srovnání obou skupin žáků. V každém případě samotné navýšení času nestačí, pokud se žák v textu není schopen orientovat. Nezbytná je také úprava textu (odstavce, velikost písma, řádkování apod.).

V článku jsme prezentovali výsledky sestavené baterie směřující k diagnostice specifických poruch učení u žáků 2. stupně základní školy. Nicméně praxe ukazuje, že je větší skupina žáků, kteří mají problém se čtením a porozuměním čtenému. Nejedná se pouze o žáky se specifickými poruchami učení. V prvé řadě se tedy musíme zamyslet nad důvody problémů se čtením, zda a jak je můžeme ze své pozice ovlivnit. Jaké kroky musíme podniknout, abychom žáky dovedli k pozornému čtení s porozuměním. Nezbytností pro úspěšný život je vlastní práce s textem. Je potřeba vést žáky k tvořivému přístupu, zbavit je obav z prezentace svých názorů a naučit je argumentaci.

Poznámka: Příspěvek je dílčím výstupem grantového projektu TAČR TL03000259 *Vývoj diagnostické baterie čtení s porozuměním u žáků 2. stupně základních škol*.

LITERATÚRA

- Caravolas, M., & Volín, J. (2018). *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 6. až 9. ročníku základních škol*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Cimlerová, P., Pokorná, D., & Chalupová, E. (2007). *Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob*. IPPP.
- Cimlerová, P. et al. (2014). *DysTest. Baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium*. Masarykova univerzita.
- Gejgušová et al. (2021). *Odborná zpráva o řešení projektu za sledované období červen – prosinec 2020*.
- Gejgušová, I., Kovářová, R., Metelková Svobodová, R., Svobodová, J., & Sekerová, K. (2022). *Ověřování úrovně čtenářské techniky u žáků 7. ročníku základních škol. Slovo a obraz v komunikaci s dětmi*, 12(1), 61–73.
- Matějček, Z. et al. (1992). *Zkouška čtení*. Psychodiagnostika.

- Metelková Svobodová, R. (2013). *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Metelková Svobodová, R. (2016). Kategorizace čtenářských chyb žáka jako ukazatel počátků porozumění textu. *Paidagogos*, 2, 4–48.
- Potužníková, E., Janotová, Z., & Blažek, R. (2019). *Koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti*. Česká školní inspekce.
- Zápotočná, O., & Gavora, P. (2002). *Metodika pozorovania a hodnotenia raných prejavov gramotnosti M. M. Clay: Manuál k administrácii*. Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie SAV.

RESUMÉ

Předložený článek prezentuje dílčí výstupy grantového projektu TAČR TL03000259 *Vývoj diagnostické baterie čtení s porozuměním u žáků 2. stupně základních škol*. V první části článku stručně seznamujeme s realizovaným projektem. Ve druhé části analyzujeme úroveň porozumění žáků 6. – 8. ročníků základních škol. 58 žákům byly předloženy nové diagnostické texty, na kterých byly sledovány základní faktory, jako je čas čtení, chybovost, korekce chyb a v neposlední řadě porozumění textu. Úroveň porozumění byla analyzována ve čtyřech fázích (vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace textu a hodnocení textu), a následně vyhodnocena v kvantitativní, tak i kvalitativní rovině.

RESUMÉ

The article presents partial findings of the grant project TAČR TL03000259 *Development of a reading comprehension diagnostics battery for 2nd grade elementary school students*. The first part of the article briefly introduces the project and its implementation. The second part analyzes the comprehension level of pupils in the 6th - 8th grade of three different primary schools. The research sample consisting of 58 pupils was presented with new diagnostics texts. In the texts, basic factors such as reading time, error rate, error correction, and text comprehension were monitored. In more detail, the level of comprehension was examined in four stages (information retrieval, inference drawing, text interpretation and text evaluation). The obtained results were subsequently evaluated in both quantitative and qualitative terms.

Kontakt

PaedDr. Renata Kovářová, Ph.D.

Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

Fr. Šrámka 3, Ostrava-Mariánské Hory, Česká republika

renata.kovarova@osu.cz

DISKUSIE/DISCUSSIONS**POROZUMENÍM K ROZVÍJANIU POROZUMENIA ČÍTANÉHO TEXTU****UNDERSTAND HOW TO DEVELOP READING COMPREHENSION**

Ludmila LIPTÁKOVÁ

Čitateľom časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre* zaiste netreba pripomínať dôležitosť porozumenia čítanému textu pre vzdelávanie a sebarealizáciu dieťaťa. Okrem toho, spoločnosť, v ktorej bude dnešný žiak primárneho vzdelávania o pár rokov žiť a pracovať, pravdepodobne nebude menej náročná na spôsobilosti získavania, spracovania a vyhodnocovania informácií z rôznych informačných zdrojov, ako to môžeme pozorovať dnes. Ak chceme deti na túto budúcnosť dobre pripraviť, čo je nepochybne základnou úlohou formálnej (nielen) jazykovej edukácie, potrebujeme vedieť, aké obsahy a postupy sú pritom účinné. V diskusnom článku sa preto pokúsime pomenovať hlavné problémy a výzvy, ktoré v chápaní vyučovania čítania v súčasnosti na Slovensku existujú.

Za problém považujeme chápanie predpokladov a potrieb žiaka a s tým súvisiaceho nastavovania edukačných postupov v rámci nadobúdania elementárnej čitateľskej gramotnosti. Významná slovenská odborníčka v oblasti rozvíjania čitateľskej gramotnosti O. Zápotočná už pred dvadsiatimi rokmi upozorňovala na dobové premeny v chápaní procesu osvojovania gramotnosti, najmä na znižovanie vekovej hranice počiatkov gramotnosti a s tým súvisiace preferovanie prirodzených prístupov k rozvíjaniu gramotnosti, a to už v predškolskom veku (Zápotočná, 2001, s. 274). Až o pätnásť rokov sa po náročných diskusiách súvisiacich s rezistenciou časti odbornej a učiteľskej komunity podarilo O. Zápotočnej v spolupráci so Z. Petrovou presadiť v novom kurikule predprimárneho vzdelávania (ŠVP, 2016) posilnenie prirodzeného rozvíjania ranej gramotnosti dieťaťa. Dnes sú už k dispozícii aj výskumné dáta, ktoré poukazujú napríklad na to, že edukačná stimulácia procesov porozumenia sa odráža v lepšej schopnosti predškolákov porozumieť implicitným významom počúvaného príbehového textu (Zápotočná, 2021, 2023).

S takouto výbavou, a teda s väčšou či menšou skúsenosťou s kontextom čítania (prezeranie obrázkových knížiek, počúvanie čítania dospelých, vlastné pokusy o „čítanie“ a pod.) nastupuje dieťa do prvého ročníka, v ktorom sa nezriedka musí „prenastaviť“ z recepcie prirodzených textov na umelé a účelové šlabikárové texty. Samozrejme, nechceme spochybňovať potrebné postupy v nácviku elementárneho čítania, osobitne, keď vieme, že nie všetky deti mohli predčitateľskú skúsenosť nadobudnúť. Na základe skúsenosti z posudzovania edukačných publikácií určených na osvojovanie si elementárneho čítania však chceme poukázať na to, že koncepcia a spracovanie viacerých edukačných materiálov nezohľadňuje premeny vo vstupných predpokladoch a skúsenostiach dnešného dieťaťa. Inými slovami, vyše dvadsať rokov jestvujúce teoretické nasmerovanie rozvoja gramotnosti od obsahu k forme, t. j. od rozvoja porozumenia v kontexte cez spresňovanie významov a chápanie pojmov k postupnému osvojeniu si kódu – analýzy fonologickej stavby reči, pravidiel transkripcie a ortografie (Zápotočná, 2001 s. 277), dodnes nenašlo adekvátnu odozvu v metodike elementárneho čítania.

Táto priepasť medzi teóriou a výskumami v oblasti čitateľskej gramotnosti na jednej strane a prevládajúcou praxou vo vyučovaní čítania na druhej strane však nie je len slovenským špecifikom. Paradoxne, aj krajiny s dlhšou históriou a so štátnou podporou výskumu čítania¹ sa vyrovnávajú s „reading wars“, t. j. s tým, že výskumné zistenia sa dostávajú do štátnej vzdelávacej politiky a do edukačnej praxe len veľmi pomaly a že pretrvávajú rozdiely medzi stavom vedeckého poznania o učení sa čítať a medzi stavom verejného diskurzu a porozumenia tejto problematike (Castles et al., 2018). Autori citovanej štúdie ju napísali práve preto, aby zmiernili uvedené rozpory. Odporučili vyváženie stavu medzi výskumom a praxou osvojovania si čítania, a to také, ktoré je založené na poznaní vývinových procesov a na hĺbkovom porozumení toho, ako funguje jazyk a jeho grafický systém (ibid.).

Čo to hovorí slovenskému kontextu?

Ako kľúčové sa ukazuje zvyšovanie povedomia o postupoch vo vyučovaní čítania, ktoré sa na základe vedeckého poznania považujú za efektívne a ktoré zohľadňujú vývinovú akceleráciu dnešného dieťaťa na prahu školskej dochádzky. V celosvetovej vedeckej komunite dnes jestvuje konsenzus, že automatizácia čítania slov (zvládnutie dekodovania)² priamo súvisí s kognitívnymi zdrojmi, ktoré môže detský čitateľ využiť pri konštruovaní významu z textu (García & Cain, 2014). To znamená, že vyučovanie dekodovania (podporovanie fonematického uvedomovania a zrakovej percepcie, priradovanie hlásky a písmena a ich spájanie do slabík, čítanie slov) na začiatku vyučovania čítania odoberá detskému čitateľovi kognitívnu kapacitu, ktorú by potreboval na procesy porozumenia textu. S vekom sa však táto situácia mení v prospech porozumenia textu, teda vzťah medzi dekodovaním a porozumením čítaného textu klesá so zvyšujúcim sa chronologickým vekom (García & Cain, 2014, s. 92). Oslabenie vzťahu dekodovania a porozumenia čítaného textu je spájané s vekom 10 rokov (ibid., s. 94).

Dôležité je však dodať, že na začiatku vyučovania čítania dekodovanie samo osebe nestačí a že vyučovanie dekodovania nemôže byť odtrhnuté od porozumenia hovoreného jazyka. Pre začínajúceho čitateľa nie je nápomocné lineárne chápanie – najprv dekodovanie a až potom porozumenie (Tennent, 2015). Vzťah dekodovania a porozumenia počúvaného textu totiž vychádza z rozšíreného a vplyvného modelu porozumenia *Simple View of Reading* (SVR, Gough & Tunmer, 1986)³, podľa ktorého sú oba komponenty rovnako dôležité pre porozumenie čítaného textu. Navyše, deti prichádzajú do školy so schopnosťou porozumenia hovorenému jazyku ešte predtým, ako sa naučia dekodovať písaný text. Napr. aj deti s vývinovou dyslexiou môžu z dobrého porozumenia počúvaného textu profitovať

¹ Porov. vládne správy o vyučovaní čítania: National Reading Panel v USA, Rose Review v UK alebo DEST v Austrálii (podľa Castles et al., 2018, s. 6).

² V slovenskom edukačnom kontexte sa často používa nie najvhodnejší termín „technika čítania“.

³ Model SVR mal signifikantný vplyv na vyučovanie čítania vo viacerých krajinách (napr. USA, UK, Austrália, Nový Zéland, Írsko). V Anglicku bol dokonca odporúčaný ako konceptuálny rámec vyučovania čítania vo všetkých štátnych školách pre deti vo veku 4 – 11 rokov (Rose, 2006) a ovplyvnil vývoj kurikula čítania v celom Spojenom kráľovstve (podľa García & Cain, 2014, s. 75). Treba však uviesť, že výskumy poukazujú aj na limity modelu SVR (napr. Cain & Oakhill, 2008; Caravolas et al., 2019). Na pochopenie porozumenia čítaného textu je potrebný komplexnejší pohľad, ako ponúka SVR, pretože porozumenie je produktom ďalších jazykových a kognitívnych procesov a interakcie s predchádzajúcimi znalosťami recipienta, s vlastnosťami textu a s účelom a cieľmi čítania (Castles et al., 2018).

a nemusia mať zákonite slabé porozumenie čítaného textu (García & Cain, 2017, s. 76). Podľa výskumov je medzi porozumením počúvaného a čítaného textu silný priamy vzťah (Oakhill & Cain, 2012), teda problémy s porozumením počúvaného textu sa zvyčajne prenášajú aj do problémov s porozumením čítaného textu (García & Cain, 2014, s. 76). Túto súvislosť potvrdila aj rozsiahla metaanalýza vzťahu dekodovania a porozumenia čítaného textu (García & Cain, 2014), v ktorej autori zistili, že v súlade s predikciami modelu SVR vyššie skórovanie porozumenia počúvaného textu bolo asociované s nižšou koreláciou vzťahu dekodovanie – porozumenie čítaného textu.

Na porozumenie čítaného textu vplýva aj ortografický systém jazyka (Castles et al., 2018). Slovenčina sa považuje za jazyk s transparentnou či konzistentnou ortografiou (porov. Caravolas et al., 2018).⁴ Výskum porovnávajúci vzťah dekodovania a porozumenia čítaného textu v jazykoch s konzistentnejšou a menej konzistentnou ortografiou ukázal, že práve v jazykoch ako slovenčina bolo porozumenie hovoreného jazyka u predškôlkov prediktorom porozumenia čítaného textu v 2. ročníku, aj keď nešlo o zreteľne silnejší prediktor ako dekodovanie (Caravolas et al., 2019; porov. aj García & Cain, 2014, s. 97).

Čo z uvedených zistení vyplýva pre prax vyučovania čítania?

Súčasný vedecký poznanie v oblasti elementárneho čítania podopiera relevanciu tak vyučovania dekodovania ako vyučovania porozumenia hovoreného jazyka (García & Cain, 2014). Pre slovenský kontext to znamená, že je potrebné vyváženejšie sa venovať od začiatku nácviku čítania nielen dekodovaniu, ale aj porozumeniu počúvaného textu. Doterajšia prax a edukačné publikácie majú v tomto smere značné rezervy. Na nedocenenie významu počúvania textov a vytvárania podnetov na porozumenie ich explicitným a implicitným významom poukazuje absencia takýchto edukačných materiálov (napr. zvukových nahrávok textov), ako aj absencia metodického usmernenia učiteľov pri hlasnom čítaní textov žiakom. Pritom, ako sme uviedli, výskumy ukazujú, že už predškôlaci dokážu z počúvaného textu vyvodzovať implicitné významy (Zápotočná, 2021, 2023). Aj nedávny výskum detských predstáv týkajúcich sa počúvania (Liptáková & Gogová, 2023) poukázal na absenciu vystavovania žiakov porozumeniu počúvaného textu. Participanti výskumu väčšinou nevnímali počúvanie ako komunikačnú činnosť, ktorej sa venuje zámerná pozornosť na vyučovaní, a len ojedinele ho spájali s porozumením textu.

Ďalšou rezervou vo vyučovaní čítania je nedostatočná žánrová pestrosť textov, ktorým sú čitatelia v primárnom vzdelávaní vystavovaní. Doterajšia prax vyučovania čítania preferuje najmä literárne texty. Bez akejkoľvek snahy spochybňovať význam zážitkového čítania nielen pre rozvíjanie čitateľskej gramotnosti, ale aj pre osobnostný rozvoj žiaka, musíme zdôrazniť, že čítanie detí by mala škola podnecovať vyváženejšie a vytvárať väčší priestor aj na čítanie vecných textov. V tejto súvislosti asi nie je náhodné, že v medzinárodnej štúdii PIRLS slovenskí žiaci dosahovali v jednotlivých meraniach lepšie výsledky v porozumení literárneho než vecného textu (s výnimkou poslednej štúdie z roku 2021, čo, dúfajme, signalizuje istú zmenu v edukačných prístupoch).⁵

⁴ Tu však chceme upozorniť na potrebu novších výskumných dát, ktoré by doložili pomer transparentných a menej transparentných ortografických javov, s ktorými sa dieťa pri čítaní slovenských textov stretáva. Slovenský pravopis je založený na viacerých princípoch (Sičáková, 2011) a nie všetky znamenajú pre začínajúceho čitateľa bezproblémové dekodovanie.

⁵ Porov. národné správy zo štúdie PIRLS na <https://www2.nucem.sk/sk/merania> alebo medzinárodné správy na <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls>.

Recepčné potreby dnešného dieťaťa mladšieho školského veku sa v súvislosti so žánrovou diferenciáciou a hybridizáciou rozširujú. Okrem toho, v poslednom období narastá význam informačných kníh, prostredníctvom ktorých sa dieťa nielen vzdeláva, ale osvojuje si aj stratégie pri spracúvaní faktov a informácií (porov. Zápotočná, 2013, s. 101). Informačné knihy, najmä encyklopedický žáner, patria aj k prirodzene preferovaným žánrom v recepcii detí tohto veku (porov. Babiaková et al., 2020; Brestovičová & Dziak, 2023).

Výskumné zistenia poukazujú na to, že pestrosť materiálov na čítanie so zastúpením rôznych žánrov a textových štruktúr poskytuje detskému recipientovi rôznorodé recepčné podnety a umožňuje nielen výskumníkom, ale aj učiteľom lepšie zhodnotiť schopnosť detí porozumieť čítanému textu (García & Cain, 2014, s. 98). Napríklad sa zistilo, že u žiakov 3. ročníka bolo dekodovanie výraznejším prediktorom porozumenia naratívneho ako informačného textu; pre porozumenie informačného textu boli výraznejším prediktorom znalosti slovnjej zásoby než dekodovacie zručnosti (García & Cain, 2014, s. 77). Porozumenie informačnému textu sa považuje pre detského recipienta za náročnejšie ako porozumenie naratívneho textu (Hannon, 2022; Kraal et al., 2017). Informačný text zväčša vyžaduje špecifické znalosti z istej oblasti poznania, zvyčajne obsahuje nové pojmy alebo neznámu lexiku, preto jeho porozumenie vytvára väčšie nároky na pracovnú pamäť žiaka (Tennent, 2015) a vyžaduje vyššiu úroveň inferenčných zručností (Oakhill et al., 2015). Uvedené výskumné zistenia argumentačne podporujú potrebu venovať sa v jazykovej edukácii vyvážene tak rôznym žánrom literárneho ako vecného textu.

Aká je perspektíva ukončenia slovenských „reading wars“, a teda prekonania rozdielov medzi teóriou a praxou rozvíjania čitateľskej gramotnosti žiaka?

Nateraz pôsobí povzbudzujúco kurikulárne spracovanie recepcie textu v novom Štátnom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie (ŠVP, 2023), v ktorom sa autori usilovali zohľadniť viaceré z vyššie uvedených výskumných zistení. V rámci kurikula slovenského jazyka a literatúry sa vyčleňujú ako osobitné predmetové komponenty vecná recepcia a zážitková recepcia, čo reflektuje potrebu systematickejšie a intenzívnejšie sa venovať porozumeniu tak počúvaných ako čítaných textov s odlišnou funkciou a s rozličnými žánrovými charakteristikami. Pozitívne je aj to, že v obsahu oboch recepčných komponentov sa detailnejšie vymedzujú procesy, ktoré sú potrebné na rozvíjanie porozumenia textu. Osobitne v I. vzdelávacom cykle sa zdôrazňuje, že učiť sa čítať neznamená venovať sa len dekodovaniu, ale súčasne aj porozumeniu tak počúvaného ako čítaného textu primeranej obťažnosti. Vedecké poznanie o procesoch recepcie textu sa premieta aj do zaradenia tematického celku metakognitívne procesy pri recepcii vecného textu a pri recepcii zážitkového textu, ktorý poskytuje usmernenie, ako žiaka podporovať v premýšľaní o vlastnom porozumení textu.⁶

Samozrejme, prekonávanie prekážok pri realizácii vedecky fundovaného vyučovania čítania vyžaduje podrobné metodické rozpracovanie vzdelávacieho štandardu a tvorbu nápomocných metodických materiálov. Nemenej dôležité je vzdelávanie tvorcov edukčných publikácií, kreovanie fundovaných autorských tímov, ako aj vzdelávanie súčasných a budúcich učiteľov. Taká dôležitá oblasť edukácie žiaka, akou je rozvíjanie čitateľskej gramotnosti, by si iste, podľa vzoru iných národných vzdelávacích systémov, zaslúžila aj

⁶ Tento tematický celok je do recepčných komponentov zaradený predovšetkým vďaka expertíze prof. O. Zápotočnej, ktorá bola súčasťou autorského tímu vzdelávacieho štandardu slovenského jazyka a literatúry.

na Slovensku väčší spoločenský a štátny záujem a podporu, napr. aj v podobe vytvorenia národného panelu čitateľskej gramotnosti.⁷

Poznámka: Diskusný článok je súčasťou riešenia výskumného projektu VEGA 1/0061/21 *Procedurálne jazykové znalosti dieťaťa o porozumení textu*.

LITERATÚRA

- Babiaková, S., Kasáčová, B., & Cabanová, M. (2020). *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí. Výskum detského čítateľstva a medzinárodné komparácie*. BELIANUM. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Brestovičová, A., & Dziak, D. (2023). Čo deti počúvajú a čítajú? In L. Liptáková (Ed.), *Výskum porozumenia textu v mladšom školskom veku* (s. 63–80). Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2008). Reading Comprehension Difficulties. In K. Cain & J. Oakhill (Eds.), *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language. A Cognitive Perspective* (pp. 41–75). The Guilford Press.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mikulajová, M., Defior, S., Seidlová-Málková, G., & Hulme, Ch. (2019). A Cross-Linguistic, Longitudinal Study of the Foundations of Decoding and Reading Comprehension Ability. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 386–402.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51.
- García, J. R., & Cain, K. (2014). Decoding and Reading Comprehension: A Meta-Analysis to Identify Which Reader and Assessment Characteristics Influence the Strength of the Relationship in English. *Review of Educational Research*, 84(1), 74–111.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.
- Hannon, B. (2022). Children's Comprehension of Narrative and Expository Texts: The Contributions of Word Decoding and Knowledge Integration Skills Vary Within and Between Text Types. *Journal of Education and Training Studies*, 10(4), 1–15.
- Kraal, A., Koornneef, A. W., Saab, N., & van den Broek, P. W. (2017). Processing of expository and narrative texts by low- and high-comprehending children. *Reading and Writing*, 31, 2017–2040.
- Liptáková, L., & Gogová, E. (2023). Detské predstavy o počúvaní a o čítaní. In L. Liptáková (Ed.), *Výskum porozumenia textu v mladšom školskom veku* (s. 31–62). Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91–121.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and Teaching Reading Comprehension. A handbook*. Routledge.
- Rose, J. (2006). *Independent Review of the Teaching of Early Reading: Final Report*. Department for Education and Skills.
- Sičáková, L. (2011). Pravopis a pravopisné princípy. In L. Liptáková a kol., *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (s. 296–315). Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.
- ŠVP (2016). *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Štátny pedagogický ústav. <https://www.minedu.sk/data/att/21698.pdf>
- ŠVP (2023). *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie*. <https://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-2023/>

⁷ Diskusný článok bol odovzdaný do tlače pred zverejnením výsledkov štúdie PISA 2022, ktoré akútnosť riešenia stavu čitateľskej gramotnosti na Slovensku len umocnili.

- Tennent, W. (2015). *Understanding reading comprehension. Processes and Practices*. SAGE.
- Zápotočná, O. (2001). Rozvoj počiatkovej literárnej gramotnosti. In B. Pupala & Z. Kolláriková (Eds.), *Predškolská a elementárna pedagogika* (s. 271–305). Portál.
- Zápotočná, O. (2013). *Metakognitívne procesy v čítaní, učení a vzdelávaní*. TYPI Universitatis Tyrnaviensis – Veda, vydavateľstvo SAV.
- Zápotočná, O. (2021). Porozumenie textu ako prediktor gramotnosti. In Z. Petrová (Ed.), *Osvojovanie gramotnosti u detí v podmienkach nového Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* (s. 34–58). Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Zápotočná, O. (2023). Role of Story Listening Comprehension in Early Literacy Skills. In K. Urban (Ed.), *Development of Key Literacy Skills in Early Childhood Education* (pp. 63–82). Peter Lang.

Kontakt

prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.

Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Ulica 17. novembra 15, 080 01 Prešov

ludmila.liptakova@unipo.sk

RECENZIE/REVIEWS

NEMÁM RÁD DETEKTÍVNE ROMÁNY

[HADDON, MARK: *ČUDNÁ PRÍHODA SO PSOM UPROSTRED NOCI*. (THE CURIOUS INCIDENT OF THE DOG IN THE NIGHT-TIME, 2003). PRELOŽILA ALENA REDLINGEROVÁ. BRATISLAVA: ALBATROS MEDIA SLOVAKIA. LINDENI, 2022. 230 s. ISBN 978-80-566-2689-4.]

Informácie ponúkané vydavateľom publikácie budúcemu čitateľovi si nájdu svoju príležitosť na tých miestach v jej knižnom vydaní, ktoré si uchovávajú priamy odstup od textu aj jeho tvorcu. Prirodzene, vydavateľ sa spolieha na sugesciu reklamného oslovenia a súčasne na pozvanie, čo by mohlo podporiť skutočnosť, že vydavateľ ráta so zámerom vloženým do vety: „*Vtipný, no zároveň dojímavý a fascinujúci príbeh človeka, ktorý svet chápe načisto doslovne.*“ Čitateľ po jej prečítaní spozornie a zvažuje, ako sa má vyrovnáť s informáciou, v ktorej človek svet „*chápe načisto doslovne*“. Aj keď sa rozhodne obísť (ne)zrozumiteľnosť tejto informácie, nemôže tak už urobiť pri kondenzovanom prieniku do príbehovej časti textu, v ktorej mu vydavateľ poskytne také látkové a tematické informácie, že po ich prečítaní zvažuje, či ešte stále jestvuje príčina na to, aby začal svoj osobný dialóg s *Čudnou príhodou so psom uprostred noci*.

Čitateľ skôr, ako zalistuje v publikácii, už vie pričinením sa vydavateľovej stratégie aj toto: „*Táto kniha je detektívka. No nie je to celkom obyčajná detektívka. Vyšetrovateľom a zároveň rozprávačom príbehu je Christopher Boone, pätnásťročný chlapec s Aspergerovým syndrómom. Je výborný v matematike, pozná všetky krajiny sveta a ich hlavné mestá, dokáže vymenovať prvočísla až po 7 507 – ale ľudské emócie celkom nechápe. Rád si robí zoznamy, zbožňuje vzory a pravdu. Neznáša žltú a hnedú farbu a to, keď sa ho niekto dotýka.*“

Pointa vydavateľovho pozvania pred začítaním sa do textu Marka Haddona spočíva vo zvýraznení svojrázneho faktu: epicentrom príbehu sa stáva postava adolescenta, jedináčika, so špecifickým vývinovým a sociálnym rytmom, s jeho intelektuálne zreлым obsahom, ale náročnými prejavmi nezdravého jedinca. Práve pre tieto okolnosti a protagonistove obmedzenia voči konvencii zdravých rovesníkov ho musí sociálne a širšie spoločenské prostredie jednostranne rešpektovať. Inak nevznikne komunikačný kontakt s postavou chlapca, a tak sa zdraví jedinci, takmer vždy ide o dospelých ľudí, musia vyrovnáť s jeho osobitými prejavmi, požiadavkami, vyjadrením súhlasu, ale častejšie odporu. Toto všetko so sebou prináša do príbehu ústredná postava na poste ich-rozprávača.

Christopher sa okrem seba sústreďuje na napísanie knihy o tom, ako hľadal a našiel toho, kto spôsobil všetko, čím Christopher Boone vo svojom literárnom (detektívnom) príbehu žije, o čom premýšľa, ale predovšetkým, ako koná. Na počiatku všetkého, čo prežije a o čom píše svoju knihu, je krutá smrť susedovho psa. Po jeho nájdení, v noci zahalenej záhrade cudzieho domu, a po jeho konflikte s majiteľkou, sa Christopherove detektívne aktivity, sústredené na hľadanie zloducha, postupne priestorovo rozširia o chlapcovo cestovanie do veľkomesta a o hľadanie pravdy o úmrtí matky, čím sa zrýchli všetko, na čo sa chlapec sústreďí, a o čom rozpráva svojmu čitateľovi. Jeho kniha vznikne neskôr, keď sa

„všetko“, čo ho zamestnáva, skončí a protagonista sa vráti do svojho zvyčajného rytmu dňa a do vzťahov v jemu známom, hoci úzkom sociálnom prostredí.

Protagonista má egoistický a pragmatický vzťah k realite, rešpektuje v nej iba tie vzťahy a kontakty s vedľajšími postavami zo svojho prostredia, ktoré pozná. V skúsenosti, že postavu už dávnejšie pozná a opakovane sa s ňou stretáva, je protagonistom určená ústredná podmienka na to, aby sa s ňou dostal do situačného kontaktu. Takto vznikajúce a udržiavané situačné kontakty s učiteľkou alebo susedou nenarušia, ale podporia jeho spôsob vyhodnocovania konkrétnej situácie spôsobom „tu a teraz“.

Vývinový hendikep, ktorý utvoril a zovrel typové a sociálne ego chlapca, určuje, ako premýšľa a rozhoduje sa a čo chce získať. V tom spočíva noetický zámer autora, ktorým vyvoláva emóciu porozumenia u čitateľa. Postupne sa navrhujúce kontakty chlapca – motív cesty z bodu A do bodu B – pribúdajúce konflikty s rodičmi, susedmi, učiteľmi, policajtm i a obchodníkmi riadia spontánne prejavy chlapcovho súhlasu alebo odporu voči novej a ďalšej skúsenosti v cudzom prostredí s neznámymi ľuďmi (v autobuse, vlaku, na železničnej stanici, v kiosku, v podchode, v metre) a s neznámym prostredím na dobrodružnej ceste za matkou do Londýna.

Podstatná aj paradoxná bude pre čitateľa „skúsenosť“ s rozprávačom. Christopher objasní a zdôvodní čitateľovi „množstvom“ priradených opisov, detailov, situácií „všetko“, čo robí, ako to vykoná, s čím spája svoje rozhodnutie nájsť matku aj prečo koná tak, ako o tom informuje čitateľa. Inak sa prejavuje jemu cudzie okolie, ktoré porozumie zdravotnému problému – ide mu o jediné, nevyvolať s ním akýkoľvek konflikt a uchrániť sa tak pred nevládnutelnými prejavmi chlapcovej obrany a odmietnutia.

Čudné v živote ľudí sa prejavuje ako všeličo, čo je iné, čo narušuje normu a zžitú konvenciu, všedné skúsenosti a rešpektované zvyky, ako ich to naučila prijímať spoločnosť so všetkým a všetkými vôkol seba. Čudné je, vlastne nezvyčajné, zvláštne, teda iné, ako to, čo sa prirodzene považuje za osvedčené, teda všedné, vlastne normálne. Čudné je spravidla aj to, čo je nielen iné, ale vyrušuje okolie svojimi atakmi spôsobenými chorobou.

Kým sa za čudné označujú tie deje, reakcie a predmety, s ktorými sa spoločnosť stretáva za nezvyčajných okolností denne či náhodne, je to v jej hodnotení akosi v poriadku, s tým sa počíta ako s odchýlkou, ktorá stráži akceptovaný horizont normálu, všednosti a zvyklostí, no aj toho, s čím si v neliterárnej realite a v prirodzene zdravom spoločenstve bez konfliktov spravidla všetci poradíme.

V podloží chlapcovho príbehu spočíva triviálny problém, je tak ošúchaný a všedný, vyskytuje sa v ktoromkoľvek kúte planéty, opakuje sa, obmieňa v životoch nemalého počtu rodín, až patrí do sociálneho a vzťahového folklóru modernej doby, do jej konceptu modernej rodiny a ňou uplatňovaných individuálnych mravných pravidiel: Christopherova mama opustila svoju rodinu aj syna a odišla žiť aj pracovať do iného mesta so susedom; aj on opustil svoju pôvodnú rodinu a v záhrade jeho domu našiel Christopher usmrteného psa. Pravdepodobne by sa rozhodnutie jeho matky dalo prijať ako útek od zodpovednosti, psychickej a fyzickej námahy a zo vzťahovo neriešiteľnej situácie, ktorá deformuje všetkých a všetko a naznačuje jediné: budúcnosť v útrapách, ústupkoch a v rezignácii na vlastný život. Do budúcnosti sa prísľubom stalo nenaplnenie predstavy o normálnom živote v normálnej rodine, pretože tá sa nikdy nestane ich rodinnou skutočnosťou a ich spoločnou radosťou zo života.

To, čo ponúka Mark Haddon svojmu čitateľovi prostredníctvom príbehu adolescenta Christophera Boona a jeho neverou odcudzených rodičov, je umne rozložené rozprávanie do dvoch príbehov, ktoré k seba patria, hoci sa cudzím prostredím veľkomesta a zdĺhavou cestovateľskou epizódou protagonistu oba na prvý pohľad vylučujú. Prvá epizóda v malom meste prináša otcov čin na susedovom psovi a informáciu o matkinej smrti v nemocnici. Druhá epizóda sleduje chlapcov odchod z domova: orientácia podľa mapy; len cudzí ľudia, únik pred políciou a otcom; nájdenie matkinho nového bydliska, atď. Obidve epizódy spája hľadanie cesty k matke. Na prvý pohľad nezvládnuteľné rozhodnutie s detailným opisom a objasňovaním, čo a kedy a s kým, čo Christopher rieši ako náročný a dobrodružne ilustrovaný presun do neznámeho a pre neho cudzieho prostredia, čitateľ sleduje ako reťazenie zmien vyvolávaných dramatickými posunmi medzi sociálnym a skúsenostným správaním sa chlapca. Obidva príbehy si uchovali premostenie v činoch a správaní sa protagonistu, ktorý pripravuje svoju ochranu: jeho otec zabil psa, on sa bojí otca, nájdenie matky vo veľkomeste, nasleduje spoločný návrat s matkou do malého mesta, konflikt s otcom sa nedorieši, sťahuje sa s matkou z otcovho domu do nového bydliska. Pointou za cestovateľským dobrodružstvom je Christopherovo úspešné vykonanie maturitnej skúšky z matematiky.

Aj preto má zmysel sledovať lineárne vymedzený pôdorys príbehu a prikloniť sa k notickej ambícii autora textu, porozumieť a neodmietť zázemie tematizovaného neliterárneho problému a s ním späté medziludské triviálnosti zo žitej reality – manželská nevera, matkinu nezvládnutie života s chorým dieťaťom a s manželom, ktorý opateru syna zvláda, nepravdivý výklad matkinho odchodu z domu a jej pobyt v Londýne až po návrat do malého mesta, ale nie do pôvodnej rodiny.

V príbehu o mŕtvom psovi a hendikepovanom chlapcovi sa všetko „zlé“ nasmeruje do nekonvenčného riešenia. V realite má chlapcov osud pritom viacero odlišných podôb. Christopher svoje nadanie, ktoré sa obíde bez emócií a empatie voči reálnemu svetu, naplní úspešným štúdiom a perspektívne aj uplatnením sa jeho výnimočnosti v spoločnosti, teda tam, kde jeho vedomosti z logiky, matematiky, fyziky, umenia či literatúry nájdu popri pozoruhodných vedomostiach o filozofii, astrofyzike aj o médiách svoje uplatnenie a možno časom vytvoria pre neho priestor na svojské porozumenie zmyslu reálneho života pre jednotlivca, akým je on sám, no nie osamelý v spoločenstve „cudzích“ ľudí. Aj keby sa čosi osobnostne zmenilo počas dospievania v jeho vnútornom svete, bez cudzích ľudí jeho život a jeho uplatnenie sa v ňom nebude možné.

Viera Žemberová

Kontakt

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.

viazember@gmail.com

RYŠAVÁ MAČKA A ULÍČKA KNÍH

[NACUKAWA, SÓSUKE, 2022. *MAČKA, KTORÁ ZACHRÁNILA KNIHY*. PRELOŽILI FRANTIŠEK PAULVIČ, VERONIKA ŠOKYOVÁ. BRATISLAVA: IKAR. 220 s. ISBN 978-80-551-8665-8]

Ryšavá „čarodejná“ mačka nemá meno, je krásna, tajomná a svižná, navyše hovorí rečou ľudí, ale vidí a počuje ju len ten, komu mačka dôveruje. Antikvariát Nacuki stojí na okraji obyčajného japonského mesta. V ňom sa nečakane aj neželane objavila ryšavá mačka, bolo to po smrti Rintaróovho starého otca Nacukiho, majiteľa antikvariátu so starými aj nedávno vydanými, vždy vyhľadávanými, teda vzácnymi knihami z celého sveta. Starý otec Nacuki odišiel nečakane, v antikvariáte zostali po ňom bezradný vnuk Rintaró, kanvica na vodu, hrnček na čaj a ušľachtilý zvyk tráviť deň a čas čítaním.

Čo krásna ryšavá mačka povie, to aj uskutoční, na čo nahovorí postavy dvoch stredoškolákov (chlapca Rintaró a predsedníčku triedy Sajo), to sa stane ich spoločnou skúsenosťou. O pohyb medzi tajomnými labyrintmi, o ktorých v antikvariáte dovtedy nik ani netušil, sa postará krásna ryšavá mačka. Len ona vie o trápených a ničených knihách, ale premenu zla páchaného na knihách na dobro a ich oslobodený život medzi ľuďmi už musí vykonať svojou odvahou, rozvážnosťou a umom Rintaró. Postupne sa chlapec s mačkou a Sajo svojím vycibreným vzťahom k spravodlivosti a k svetu z tichého, nevtieravého života uprostred kníh zmenia na tých odvážlivcov, ktorí odhalia aj doriešia nespravodlivosť páchanú na bezbranných knihách v štyroch odlišných, tajomných, nebezpečných až rozprávko magických príbehoch o necitlivom osude kníh. Tajomné a kruté labyrinty ponížujú knihy zo sveta ľudí. To ony sú pre svet vytvorený z labyrintov tou obávanou silou z viet, myšlienok a príbehov, ktoré sa vzopreli zlu a jeho tajomným strojcom. Knihy zo sveta ľudí sú rôzne, odlišné, staré a nové, útle i rozsiahle. Ich autori sú i nie sú, no navždy zostanú ich súčasťou a sprievodcami. Knihy vďaka ich talentu zostávajú svojimi príbehmi a postavami, myšlienkami a emóciami aj mravmi výpoveďou o zložitom svete ľudí, o prírode, kráse, emóciách, starostiach, ale vždy aj voľnosti, o ktorej rozprávajú veselé i smutné, dobrodružné aj veľmi dávne príbehy pre veľkých a mladých, aj malých čitateľov. Domovom práve takých kníh bol a je, kto vie či ešte bude, antikvariát starého otca a jeho vnuka v obyčajnom japonskom mestečku.

Hanblivý a utiahnutý Rintaró svojím umom a odvahou, keďže tak si to želá krásna mačka, premôže v labyrintoch „zakliatych“ zlom ovládaných ľudí v područí tajomnej bytosti. To sa udeje za hranicami všedných (ľudských) dní a bez prítomnosti iných či ďalších dospelých zástupcov z reálneho sveta, odtiaľ, kde slnko vychádza aj zapadá, aby skrášlilo všedné dni ľudí. No tých si krásna ryšavá mačka nezvolila za vykonávateľov spravodlivosti a prirodzeného poriadku v tolerantnej spoločnosti. To vnuk Rintaró musí v antikvariáte zdedenom po starom otcovi ochrániť poklady z kníh a do kníh uložených v antikvariáte. Pričinením mačky porozumie, že smrťou sa nič nekončí, a po starom otcovi bude spájať ľudí a nemé predmety – knihy vytvorené v rozličných jazykoch a odlišných kútoch sveta slovom povýšeným na literárny talent. Za slovom zostávajú vo vetách a príbehoch skúsenosť aj želanie, ktoré čakajú na svojho čitateľa, raz ako kniha poézie a inokedy ako próza,

aby spoločne a nevťieravo naplňali, podnecovali a krásili deň aj roky spoločného a hodnotami nasýteného života.

A tak krásna mačka s nádherným chvostom a blankytnými očami vyhľadá po pohrebe mlčanlivého a hanblivého samotára Rintaróa a jeho prostorekú spolužiačku Sajo. Len on a ona vidia a počujú ryšavú mačku v tmavom antikvariáte, len on a ona dokážu s ňou nielen hovoriť, ale na jej popud sa vypraviť tam, kde možno knihám pomôcť pred ich záhubou.

Ryšavá mačka s nádherným chvostom a krásnymi očami zoznámi Rintaróa so svetom tajomných a pred svetom ľudí ukrytých labyrintov, keď sa Rintaró stane jediným dedičom antikvariátu a chce ho predať. V labyrintoch vládne a všetko, čo sa tam deje, ovláda záhadná rozhnevaná bytosť, z jej vôle je manipulované ľudské zlo, ktorého obeťou sa stali knihy: tie vzácne aj tie ostatné.

Autor rámcuje príbeh krásnej mačky a dvoch náturou odlišných študentov strednej školy žánrovou obvyčajou „veľkého“ výpravného románu. Prolog naznačí čitateľovi, ako sa všetko začalo, a po prologu nasleduje prvý labyrint Vážnitéľ kníh. Druhý labyrint sa venuje Strihačovi kníh, tretí labyrint sa sústreďuje na Obchodníka s knihami, aby výpravy do temného sveta a mocných magických síl, ktoré ho ovládajú tým, že nachystali krutý osud knihám za hranicami prirodzenej až všednej spoločenskej reality, ukončil piaty labyrint a po ňom nasledujúci epilóg: Ako sa to všetko skončilo.

Ako sa to všetko začalo? Nuž takto: „*Ako prvé treba zdôrazniť, že starý otec zomrel. Od samého začiatku pôjde o poriadne divoký príbeh, ale s týmto faktom sa už nič nedá robiť, akokoľvek by sme sa o to usilovali*“ (Nacukawa, 2022, s. 5). A ako sa to ukončí? Nuž tak, aby sa do antikvariátu Nacuki vrátilo to, čo v ňom žilo so starým otcom takto: „*Problémy sa nakopili a Rintaró zatiaľ nedokázal vyriešiť ani jeden z nich. Teraz mu však stačilo ísť cestou, ktorú si sám zvolil. [...]. V príjemnej vôni čaju si Rintaró otvoril knihu. V jemnom vetre sa nad dverami ozvalo pokojné zacinkanie zvončeka*“ (Nacukawa, 2022, s. 220).

Medzi prologom a epilógom, medzi začiatkom a ukončením, sa dozvedáme, že sa zvyčajne aj magické, ľudské aj čarodejné, ústretové a nežičlivé v antikvariáte starého otca premenilo na očakávané aj nezvyčajné, no prekvapujúce udalosti. O tie očakávané sa postaral život, aký si ctia ľudia na zemi, v jej vzdialených kútoch, s odlišným jazykom a rečou, správaním sa aj zvykmi a kultúrami. Všetci a všetko sa v ľudskom svete pre autora prózy *Mačka, ktorá zachránila knihy* spája s reálnym životom naplneným stratami aj radosťou, so svetom múdrych aj krásnych kníh a ich autorov z odlišných čias a krajín, druhov a žánrov krásnej literatúry, no predovšetkým v rozličných jazykoch, ktorými sú napísané, a predsa im všetci rozumejú a chránia ich. To preto jestvujú po celom svete antikvariáty, aby sa pričinením kníh prinášali do obvyčajného reálneho ľudského života pokora, obdiv a úcta k slovu, talentu autora a k čitateľovi. Vtedy sa čas a jeho plynutie, premenené na osudy jednotlivca, dejiny spoločností a na udalosti z ľudského poznania, premenili na rešpekt voči talentom a výnimočnému poslaniu umenia, voči múdrej knihe v živote ľudí, nech sú ich čitatelia kdekôľvek a v ktoromkoľvek čase na zemi a v širom svete.

Spisovatelia a ich čitatelia sa odlišujú kontinentom a krajinou, kde žijú, rodinnou tradíciou, kultúrou, v ktorej vyrástli ich predstavy o sebe a svete, odlišujú sa vekom, rasou, nazeraním na svet a hodnotami, ktoré uznávajú a naplňajú. Hodnoty utvárané ľudskou spoločnosťou po stáročia umom, mravmi, emóciami by bez prítomnosti kníh zoslabli, ba až zanikli. Vtedy, keď sa vzchopia nežičlivé sily a ničia rozličnými úskokmi reálny svet ľudí až

do toho okamihu, keď sa vďaka mačke a činom medzi realitou a magickou fikciou všetko, čo ľudí na svete vzdáva, preklenie prítomnosťou kníh a nimi vyrozprávanými príbehmi.

Prečo mačka, prečo knihy, prečo zlo na nich páchané, prečo...? Najskôr preto, lebo knihy vytrvalo a nevťieravo vzdorujú plynúcemu času. Svojou podstatou vzniku sú dielom talentovaného jednotlivca, ktorý slovu uveril a vie ho spojiť s tým, čo utvára a upevňuje ľudské spoločenstvo vtedy, keď mu je dobre, ale aj vtedy, keď hľadá pomoc práve v knihách. Možno mačka preto, lebo ju človek neprispôsobí svojmu obrazu, možno čarodejná rozprávka, možno magický rituál, možno neskutočno. Najskôr po celý čas ich prítomnosti v živote ľudí ide o to, čo knihy uchovávajú, čím sa bránia, čo rozdeľujú svetu dospelých a mladých ľudí ako nahliadnutie do ich budúcnosti a do toho, čím svoj život a profesiu dokážu odovzdať na blaho a na úžitok, na vedenie, poznanie, na zážitky a cit tým, ktorí sú v ich blízkosti a vďaka knihám majú odvahu vrátiť dobro do všedného dňa. Keď to, čo stratíš, raz nájdeš, keď zachrániš pred skazou niečo či kohosi, odmenia sa ti ľudia a nimi tvorené umenie za nezištnú pomoc a ochranu svojou úctou a dôverou.

Mačka, ktorá zachránila knihy, hoci ju nevidíme a nepočujeme jej oslovenie, je medzi nami a vyčkáva na situáciu, aby v nás nasmerovala dobro k dobru, múdrosť k múdrosti, človeka k človeku. Mačka si medzi nami vyberá, kto z nás ju uvidí a počuje, kto je hoden jej pomoci a dôvery.

Viera Žemberová

Kontakt

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.

viazember@gmail.com

POZNÁVANÍM JAZYKA K POZNÁVANIU SVETA

[PACOVSKÁ, J., I. NEBESKÁ, A. RÖHRICH, I. VAŇKOVÁ, 2021. *ŠKOLA JAKO MÍSTO RADOSTI Z PŘEMÝŠLENÍ O JAZYCE: PEDAGOGICKÝ POHLED NA KOGNITIVNÍ A KULTURNÍ ASPEKTY JAZYKA*. PRAHA: AKROPOLIS. 242 s. ISBN 978-80-7470-400-0.]

Čo sa môžeme prostredníctvom jazyka dozvedieť o našej vlastnej mysli a o svete, ktorý nás obklopuje? Ako sa formuje jazykový obraz sveta a akú úlohu v ňom zohrávajú stereotypy? Načo slúžia metafory? Môže byť učenie sa jazyka (a o jazyku) zábava?

Na tieto aj iné otázky obracajúce sa ku kľúčovým aspektom procesu osvojovania si materinského jazyka sa snaží poskytnúť odpovede budúcim a praktizujúcim pedagógom publikácia *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce*, ktorú vydalo v roku 2021 pražské vydavateľstvo nekomerčnej literatúry Akropolis, v spolupráci s Prírodovedno-humanitnou a Pedagogickou fakultou Technickej univerzity v Liberci. Monografia je venovaná vyučovaniu materinského jazyka v kontexte poznatkov *kognitívnej etnolingvistiky*¹ ako prostriedkov vnesenia záujmu, tvorivosti a (znovu)objavovania intuitívneho prepojenia jazyka s kultúrnym a spoločenským prežívaním jeho používateľov do edukačného procesu.

Kognitívna etnolingvistika má základ v kognitívnej lingvistiky, a preto neuchopuje jazyk iba ako nástroj spoločenskej komunikácie vo vzťahu ku kultúre, teda ako prostriedok, pomocou ktorého reprodukuje určité kultúrne výdobytky. Snaží sa aj o hľadanie a odhaľovanie spôsobov konceptualizácie a kategorizácie entít vžitých v istej kultúre, čo vedie k fixovaniu systémov hodnôt, ktoré v danej kultúre platia, a k ukotvovaniu možných hľadísk a spoločensky konvenčných pohľadov na svet (Orgoňová & Bohunická, 2011).

Autori recenzovanej publikácie poukazujú aj na to, že jazyk je nielen materiálom samotnej kultúry, ale môže byť aj jej metajazykom – spomínané hodnotenia, kognitívne modely konceptualizácie sveta a tiež významy, motívy a výklady uchováva vo verbálnych formách, ktoré reprezentujú našu interpretáciu a tvoria náš *jazykový obraz sveta* (Bartmiński, 2009).

Publikácia je kolektívnym dielom štyroch autorov, ktorých spája predovšetkým bohemistika – štúdium a vyučovanie českého jazyka, literatúry a kultúry. Zároveň je v autorskom kolektíve reflektovaná spolupráca viacerých univerzitných pracovísk dvoch univerzít: Technickej univerzity v Liberci a Karlovej univerzity v Prahe. Prvú z menovaných univerzít reprezentuje pedagogička Jasňa Pacovská, ktorá sa okrem možností pedagogických aplikácií kognitívnej lingvistiky zaoberá aj štylistikou a pragmalingvistikou a Alex Röhrich, venujúci sa najmä kultúre hovoreného prejavu vo verejnej komunikácii, kritickej analýze diskurzu a popularizácii českého jazyka v mediálnom priestore. Ďalšími spoluautorkami publikácie sú psycholingvistka Iva Nebeská a bohemistka Irena Vaňková, ktorá sa zaoberá kognitívnou lingvistikou a etnolingvistikou a pod záštitou Filozofickej fakulty Karlovej univerzity vedie spolok Antropolingva.

¹ V recenzovanej publikácii sa v českom jazyku využíva termín zložený z názvov dvoch vzájomne prepojených vedných oblastí – *kognitívne-kultúrna lingvistika*. V kontexte slovenskej lingvistiky pre prvú časť termínu nachádzame jasnú možnosť prekladu do slovenského jazyka – *kognitívna* (lingvistika). Pre druhú časť termínu však volíme ekvivalent prekladu *etnolingvistika* (pozri napr. Žeňuchová, 2020). S ohľadom na vyjadrenie vzťahu medzi vednými oblasťami kognitívnej lingvistiky a etnolingvistiky v takom rozsahu, v akom je uvádzaný v publikácii, v texte ďalej používame k termínu *kognitívne-kultúrna lingvistika* preklad *kognitívna etnolingvistika*.

V piatich pomerne obsažných kapitolách sa postupne čitateľovi odkrývajú základné koncepty kognitívnej lingvistiky a kognitívnej etnolingvistiky v českom kontexte a možnosti ich pedagogických aplikácií.

Prvá kapitola s názvom „*Prosím, vstupte a nahlédněte*“ tvorí úvod do problematiky a zaoberá sa funkciami školy ako výchovno-vzdelávacej a kultúrotvornej inštitúcie. Vo vzťahu funkcií jazyka ako komunikácia vs. poznávanie a následné porozumenie je v súlade s kognitívnu lingvistikou akcentovaná najmä kognitívna funkcia jazyka, a to ako pozitívny motivant žiaka pri výučbe materinského jazyka. V druhej kapitole – „*Věnujte nám, prosím, trochu svého času*“ – sa obsah sústreďuje už na teoretické východiská k vybraným aspektom kognitívnej lingvistiky ako kategorizácia a vytváranie pojmov, antropocentrizmus, metafora, jazykový obraz sveta a kognitívne definície. Nasledujúca kapitola je nazvaná „*Mysl a kultura v jazyce: dvě strany jedné mince*“. Autori tu analýzou príkladov textov demonštrujú, čo všetko sa z jazyka možno dozvedieť o spôsobe interpretácie reality príslušníka určitej kultúry. V tejto kapitole sa zaoberajú primárne kognitívnu etnolingvistikou. Opierajú sa pritom aj o koncept „*kulturně klíčových slov*“, teda slov, ktoré odhaľujú špecifické rysy určitej kultúry, pričom môžu pomenovať také hodnoty či veci, ktoré v inej kultúre nemusia byť známe. Kapitola 4 – „*3x Mistr stereotyp*“ nabáda čitateľa k skúmaniu funkcie stereotypu pri vnímaní a hodnotení sveta okolo nás. Stereotyp je priblížený nielen cez prizmu kognitívnej lingvistiky, ale aj z pohľadu sociálnej psychológie a mediálnych štúdií. Piata kapitola – „*Když do školy vstoupí kognitivní a kulturní přístup k jazyku*“ – je explicitne zameraná na pedagogické aplikácie kognitívnej etnolingvistiky ako prístupu k jazyku. Autori sa venujú aj pedagogickým stereotypom, globálnej výchove a transdisciplinárnej didaktike. Súčasťou kapitoly sú aj empirické sondy skúmajúce predstavy a hodnoty žiakov a študentov, ktoré sa vzťahujú k pojmom zo školského prostredia (napríklad, aký je ideálny učiteľ).

Záverečná, pomyselná šiesta kapitola publikácie obsahuje prílohy. Každá je označená číslom teoretickej kapitoly, na ktorú odkazuje. Prílohy sú spracované vo viacerých rovinách – obsahujú konkrétne ukážky textov, ktoré funkčne dopĺňajú výklad v teoretickej časti publikácie; zároveň sa v každej prílohe nachádzajú aj konkrétne pokyny, didaktické usmernenia a metódy, často s medziodborovými presahmi, aplikovateľné priamo v edukačnom procese.

Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce je koherentným a čitateľovi prístupne spracovaným dielom. Predostiera vítanú alternatívu alebo skôr potenciálne efektívne doplnenie, obohatenie „tradičných“ postupov v didaktike materinského jazyka, vychádzajúcich zo štrukturalistického a pragmaticko-komunikačného prístupu k jazyku. Stručné teoretické východiská základných konceptov kognitívnej lingvistiky a kognitívnej etnolingvistiky dobre fungujú ako univerzálny vstup do tejto problematiky pre každého čitateľa. Autori však neostávajú pri teoretickom výklade. Neustále sa venujú tomu, ako efektívne využiť kognitívnu etnolingvistikú pri jazykovej výchove a vzdelávaní v škole. Za zaujímavé považujeme preto práve priblíženie vybraných konceptov kognitívneho a kognitívno-etnolingvistického prístupu k jazyku v prílohách, kde je pedagóg konkrétnymi krokmi podnecovaný k vytvoreniu tvorivého prostredia, v ktorom môžu žiaci a študenti poznávať jazyk a premýšľať o ňom v súvislosti s svetom aj k vlastnej mysli.

V závere konštatujeme, že recenzovaná publikácia môže poskytovať inšpiratívne perspektívy pre vyučovanie materinského jazyka (s využívaním jeho prirodzeného kognitív-

neho potenciálu) pre pedagógov na základných či stredných školách nielen v Českej republike, ale aj na Slovensku.

„A pod klenbou školných dní ať je mateřský jazyk nejvítanějším zdrojem veškerého rozumu a lásky“ (Pacovská, Nebeská, Röhrich, & Vaňková, 2021).

Nikoleta Liptáková

LITERATÚRA

Bartmiński, J. (2009). *Aspects of cognitive ethnolinguistics*. Equinox.

Orgoňová, O., & Bohunická, A. (2011). *Lexikológia slovenčiny*. Univerzita Komenského.

Pacovská, J., Nebeská, I., Röhrich, A., & Vaňková, I. (2021). *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce: pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka*. Akropolis.

Žeňuchová, K. (2020). Etnolingvistické výskumy na Slovensku: vývin, perspektívy a úlohy. In K. Žeňuchová (Ed.), *Etnolingvistický výskum na Slovensku. Súčasný stav a perspektívy* (s. 8–27). VEDA.

Kontakt

Mgr. Nikoleta Liptáková, PhD.

nikoleta.liptakova@smail.unipo.sk

DVAKRÁT O TOM, AKO ROZVÍJAŤ POROZUMENIE TEXTU

[KOVÁČOVÁ, ZUZANA, STRANOVSKÁ, EVA A KOL., 2012. *INTERVENČNÝ PROGRAM ČÍTANIA S POROZUMENÍM PRE SLOVENSKÝ JAZYK V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ*.

PRAHA: VERBUM. 172 s. ISBN 978-80-87800-75-1.

KOVÁČOVÁ, ZUZANA, STRANOVSKÁ, EVA A KOL., 2012. *INTERVENČNÝ PROGRAM ČÍTANIA S POROZUMENÍM PRE SLOVENSKÝ JAZYK V NIŽŠOM SEKUNDÁRNOM VZDELÁVANÍ*. PRAHA: VERBUM. 186 s. ISBN 978-80-87800-76-8.]

Problematika čítania s porozumením patrí k tým témam, o ktorých sa vzhľadom na úroveň čitateľskej gramotnosti našich žiakov neustále diskutuje, a to nielen v akademickom, ale i v pedagogickom prostredí. Posledné výsledky PIRLS (2021) totiž ukazujú, že dosiahnutá úroveň našich žiakov je porovnateľná s výsledkami v predchádzajúcich obdobiach a nedochádza k výraznejšiemu progresu. Zároveň sa v tomto poslednom meraní ocitlo v rizikovej skupine (žiaci s nízkym výkonom alebo žiaci, ktorí nedosahujú ani nízky výkon) až 21 % slovenských žiakov¹ (Národný inštitút vzdelávania a mládeže, 2023).

Tento alarmujúci stav sa však netýka len neúspešnosti v oblasti materinského jazyka a literatúry či iných predmetov, ale dosah neuspokojivej úrovne čítania s porozumením prekračuje rámec školského prostredia, keďže v súčasnej digitálnej dobe je nevyhnutné kriticky hodnotiť mnohé (dez)informácie. Výraznú hrozbu pritom pre mladú generáciu predstavujú najmä médiá ponúkajúce už ucelený obraz skutočnosti, ktorý si recipient nemusí vytvárať sám vo svojej mysli. O to viac vyvstáva potreba venovať v školskom prostredí pozornosť nie odovzdávaniu veľkého množstva hotových informácií, ale skôr kritickému čítaniu a mysleniu. Učiteľ tak v snahe rozvíjať kritické čítanie s porozumením stojí pred neľahkou úlohou vytvárať svojim žiakom relevantné podnety a pracovať s nimi tak, aby bola podnietená ich kognícia.

Práve z tohto dôvodu považujeme za veľmi významný vznik publikácií kolektívu autorov pod vedením Z. Kováčovej a E. Stranovskej, ktoré najmä študentom učiteľského programu, ako i učiteľom v praxi ukazujú nielen to, čo je potrebné brať do úvahy pri rozvíjaní porozumenia textu, ale aj ako je vhodné rozvíjanie porozumenia realizovať.

Odpovede na prvú z otázok čitateľa nájdú v teoretickej časti oboch publikácií. V rámci nej sa ozrejmuje ontogenetické zákonitosti vývinu dieťaťa v mladšom a staršom školskom veku z aspektu recepcie, opisujú sa vývinové zákonitosti, no súčasne sa ponúka aj ich praktický presah, čím učiteľ získava vysvetlenie, v akých reálnych situáciách sú preňho užitočné poznatky neurovedy. Následne sa autorky venujú i problematike psycholingvistickej podstaty porozumenia textu, čitateľskej gramotnosti a komunikačnej kompetencie či ozrejmieniu jednotlivých úrovní porozumenia textu. Veľmi prínosným v rámci teoretickej časti je aj bohatý prehľad rôznych stratégií a metód, ktoré môže pedagóg využiť pri rozvíjaní porozumenia vecného i umeleckého textu. Na overenie vlastného porozumenia textu slúži čitateľom publikácií v závere jednotlivých teoretických kapitol časť *zhrenutia*, v ktorom sú systematizované najdôležitejšie poznatky, a tiež *otázky*, *námety* a *úlohy*. Tie vyzývajú k ak-

¹ V predposlednom meraní v roku 2019 patrilo do tejto skupiny 19 % slovenských žiakov.

tívnemu zamýšľaniu sa nad fungovaním mechanizmov porozumenia textu a k vlastnému spracovaniu informácií.

Odpoveď na otázku, ako je vhodné kultivovať porozumenie textu, zas nájdú čitatelia v druhej, aplikačnej časti publikácií. V rámci nej autorky prezentujú intervenčné programy na rozvoj čítania s porozumením, pričom každý z nich pozostáva z dvanástich intervenčných jednotiek, zahŕňajúc výstupné testovanie, ako aj záverečnú hodinu určenú pre žiakov na reflexiu čítaných textov a sebareflexiu vlastnej činnosti. Každá z týchto intervenčných jednotiek obsahuje opis aktivít a formuláciu inštrukcií, potrebné pomôcky, zadefinované ciele, približné časové trvanie aktivít, ako i prílohy pracovných listov, ilustračného materiálu a východiskových textov. Tým sa pedagógovi, ktorý má záujem pracovať s intervenčným programom, výrazne uľahčuje práca s didaktickým materiálom, keďže všetko, čo je k jednotlivým aktivitám potrebné, je súčasťou publikácie.

Prehľadnosť jednotlivých činností zabezpečuje tiež stabilná trichotómna štruktúra (úvod – hlavná časť – ukončenie). V úvodnej časti hodín sú realizované rôzne rozohrievacie aktivity, ktoré síce nie vždy nutne súvisia s komunikačnou témou textu, ale ich cieľom je aktivizácia kognitívnych procesov. Okrem nich sú však niekedy prítomné aj motivačné aktivity, ktoré zas slúžia na evokáciu skúseností žiakov s danou témou. Pri centrálnej časti autorky zvolili overený spôsob štruktúry práce s textom, a to členenie na prácu pred, počas a po recepcii². V závere hodiny sú prítomné relaxačné aktivity, ktorých úlohou je poskytnúť žiakom priestor na reflexiu hodiny a kognitívne, sociálne či emocionálne uvoľnenie.

Intervenčné pôsobenie programu zahŕňa primárne dve oblasti, a to prácu s textom a rozvíjanie vybraného prediktora, ktorým je kognitívny alebo metakognitívny proces. Pod slovným spojením práca s textom sa však skrýva okrem samotného rozvíjania procesov porozumenia textu aj kultivácia afektívnej roviny v zmysle budovania motivácie žiaka čítať a pracovať s textom, ktorá môže determinovať porozumenie. Stimulácia motivácie žiakov pracovať s textom je implicitne dosahovaná aj tým, že obsah predkladaných intervenčných jednotiek spĺňa didaktický princíp orientácie na žiaka. Rešpektované sú rodové a vekové špecifiká žiakov, záujmy i preferované učebné štýly žiakov, keďže pri jednotlivých činnostiach sa prepájajú rôzne druhy učenia (kooperatívne, autonómne, projektové, interaktívne vyučovanie a iné).

Pri práci s textom sa autorky opierajú o heterogénny súbor východiskových textov vecnej literatúry s bohatou reprezentáciou jednotlivých jazykových štýlov používaných v rôznych komunikačných situáciách, no objavujú sa i naratívne texty umeleckej literatúry. Okrem toho sa sústreďujú aj na prácu s nelineárnymi textami, ktoré taktiež patria do oblasti funkčnej gramotnosti (pozri Gavora, 2003), no v školskom prostredí sa im zväčša nevenuje dostatok pozornosti. Zároveň je potrebné dodať, že motivácia žiakov pri práci s textom je dosahovaná i pragmatickou orientáciou a komunikačným charakterom jednotlivých činností. V intervenčných programoch možno tiež oceniť rôznorodosť komunikačných tém jednotlivých intervenčných jednotiek. Objavujú sa témy, ktoré obohacujú žiaka poznaním spoluzitíia človeka a prírody, či v oblasti národnej histórie a folklóru (napr. úži-

² Autor P. Gavora (2008) v súvislosti s recepciou textu rozlišuje tri druhy metakognitívnych procesov, a to metakognitívne procesy na začiatku recepcie, v priebehu a po dokončení recepcie. Členenie aktivít pred, počas a po recepcii uplatnil vo svojej publikácii *Oriešok prvý: Tvorivé písanie v primárnom vzdelávaní: učebný text z edície Tri oriešky* aj M. Klimovič (2018). Táto publikácia je taktiež významným zdrojom, ktorý ponúka pedagógom námety na využitie tvorivého písania pred, počas a po recepcii umeleckého textu.

tok z včely medonosnej; svätí Cyril a Metod), alebo ide o témy, ktoré rozvíjajú porozumenie vlastným emóciám a sociálnym vzťahom (napr. medziľudské vzťahy), či o komunikačné témy, ktoré reflektujú aktuálne globálne problémy (napr. udržateľná móda).

Čo sa týka druhej oblasti intervencie, ide o rozvíjanie prediktora, ktorým je kultivovanie jednotlivých kognitívnych a metakognitívnych procesov žiakov (pozornosť, koncentrácia, pamäť, percepcia, kognitívna štruktúra, inferenčné myslenie, predstavivosť, fantázia, divergentné myslenie, tolerancia nejednoznačnosti, kritické myslenie a sebareflexia). V jednotlivých vyučovacích jednotkách programu sa stále rozvíja jeden či dva konkrétne prediktory, pričom sa postupuje od jednoduchších kognitívnych procesov (pozornosť) až k tým, ktoré vyžadujú vyššie myšlienkové procesy (kritické myslenie). Je tiež potrebné dodať, že výber konkrétnych prediktorov v intervenčných jednotkách nebol náhodný, ale podmienený výskumom, ktorým autorky zisťovali to, ktoré prediktory majú podiel na rozvoji čítania s porozumením.

Intervenčné programy autoriek Zuzany Kováčovej, Evy Stranovskej a kolektívu sú vybudované na princípoch prepojenia porozumenia a produkcie, orientácie na reálne komunikačné situácie a reflektujú najnovšie poznatky neurovedy (súčasná stimulovanie ľavej a pravej hemisféry). Vďaka týmto pevným pilierom, na základe ktorých sú tieto intervenčné programy vytvorené, predstavujú publikácie pre čitateľov významný zdroj poznania a námetov rozvíjajúcich porozumenie textu.

Patricia Dziaková

LITERATÚRA

- Gavora, P. (2003). *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Vydavateľstvo Univerzity Komenského.
- Gavora, P. (2008). *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka. Príručka pre učiteľa*. Enigma.
- Národný inštitút vzdelávania a mládeže (2023). *PIRLS 2021 – prvé výsledky medzinárodného výskumu čitateľskej gramotnosti žiakov štvrtého ročníka základných škôl*. <https://nivam.sk/pirls-2021-prve-vysledky-medzinarodneho-vyskumu-citateľskej-gramotnosti-žiakov-stvrteho-rocnika-zakladnych-skol/>
- Klimovič, M. (2018). *Oriešok prvý: Tvorivé písanie v primárnom vzdelávaní: učebný text z edície Tri oriešky*. Vydavateľstvo Univerzity Komenského.

Kontakt

Mgr. Patricia Dziaková

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

interná doktorandka Katedry komunikačnej a literárnej výchovy

patricia.karnisova@smail.unipo.sk

ODBORNÉ AKTUALITY/RECENT NEWS IN THE FIELD



MEDZINÁRODNÁ VEDECKÁ REFLEXIA POROZUMENIA TEXTU

Aktuálne otázky a výzvy vo vzťahu k rozvíjaniu porozumenia textu boli témami, o ktorých sa v dňoch 26. – 27. septembra 2023 diskutovalo na vedeckom seminári s názvom **Výskumné a edukačné aspekty porozumenia textu**, ktorý usporiadala Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Vedecký seminár bol organizovaný v rámci riešenia grantového projektu VEGA 1/0061/21 *Procedurálne jazykové znalosti dieťaťa o porozumení textu*. Zámerom tohto projektu je prispieť empirickým výskumom k poznaniu procesov porozumenia textu u žiakov 3. ročníka základnej školy a na základe výskumných zistení implikovať efektívne edukačné postupy. Teoretickou základňou projektu je teória porozumenia textu, vývinová psycholingvistika a doterajšie výskumy detského porozumenia textu.

Vedecký seminár zaznamenal bohatú národnú a medzinárodnú účasť. Zúčastnilo sa na ňom dohromady 32 účastníkov zo Slovenska (Prešovská univerzita, Trnavská univerzita, Univerzita Konštantína Filozofa, Univerzita Komenského, Slovenská akadémia vied); z Českej republiky (Univerzita Karlova, Technická univerzita v Liberci, Západočeská univerzita v Plzni, Ostravská univerzita, Univerzita Palackého v Olomouci, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem) a z Poľska (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Uniwersytet Śląski w Katowicach). Okrem prezenčných účastníkov v bloku hlavných referátov vystúpila online formou prof. Kate Cain, DPhil, z Lancaster University v Spojenom kráľovstve, ktorej vedecká práca je významnou výskumnou inšpiráciou riešeného grantového projektu.

Počet účastníkov, rôznorodosť príspevkov, ako aj bohaté zastúpenie inštitúcií svedčia o záujme diskutovať o rôznych aspektoch porozumenia textu. Jednotlivé prístupy k problematike organizátori tematicky kategorizovali do ôsmich blokov, zahŕňajúc aj hlavné referáty, ktoré okrem prof. Kate Cain, Dphil, s príspevkom *Developing good reading comprehension: the critical role of inference making* predniesli prof. PhDr. Oľga Zápotočná, CSc., ktorá sa venovala *Porozumeniu v čítaní v kontexte zážitkovej a vecnej recepcie textu*, a prof. PhDr. Daniela Slančová, CSc., s príspevkom *Sú ozaj ako dve hrozňá?: komparatívna prípadová štúdia porozumenia (a následnej produkcie) lexiky v ranom veku na báze Testu komunikačného správania*.

Počas prvého dňa vedeckého seminára sa diskutujúci v prvom bloku zaoberali porozumením textu v nadväznosti na textovú produkciu. Pozornosť bola venovaná naratívnyim schopnostiam detí v predškolskom veku, argumentačným schopnostiam detí v mladšom školskom veku a tiež oblasti textovej produkcie žiakov v poľskom edukačnom systéme aj s reflexiou pandemického obdobia. Druhý tematický blok spájal témy zaoberajúce sa porozumením textu v súvislosti so syntaktickou stránkou jazyka (vo výučbe i v učebniciach českého jazyka) a zvukovou stránkou jazyka, kde sa priblížil zaujímavý výskum, ktorý sledoval rozdiely v porozumení čítaného textu pri vplyve zmeny tempa a frázovania.

Druhý deň stretnutia začal sekciou združujúcou témy, ktoré skúmali súčasné prístupy a možnosti rozvíjania porozumenia textu v edukačnej praxi, akými sú napríklad kognitívno-kultúrny prístup k jazyku a k práci s textom či vzdelávací program pre učiteľov *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Objavili sa však i príspevky, ktoré sa na vecné texty v učebniciach (napr. dejepis, chémia, geografia, náuka o spoločnosti a pod.) pozreli kritickou optikou, a poukázané bolo na disparitu medzi formou týchto vecných textov (tzv. časť zhrnutia) a žiackou schopnosťou porozumieť tento text. V nadväzujúcom tematickom bloku sa objavili prezentácie, ktoré skúmali špecifiká porozumenia textu u žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou a u žiakov so špecifickými poruchami učenia. Riešená bola



tiež problematika kvality „inovatívnych“ metód vo vyučovaní materinského jazyka a predstavený bol výskum úrovne čitateľskej techniky a porozumenia textu pomocou nástroja eyetracker, ktorý zachytáva informáciu o pohyboch očí žiaka pri čítaní textu.

A napokon v posledných dvoch sekciách boli združené témy, v ktorých sa účastníci venovali aspektom porozumenia textu prostredníctvom rôznych médií – printové médiá a rozhlas. Nechýbali však ani referáty, ktoré sa venovali umeleckej literatúre, a to procesom recepcie poézie, a účastníkmi seminára boli prezentované aj inšpiratívne diela literatúry faktu určené detskému recipientovi.

V rámci osobitného bloku vedeckého seminára bol v závere prvého dňa stretnutia poskytnutý priestor aj domácim riešiteľom grantového projektu, ktorí predstavili publiku teoreticko-metodologické východiská výskumu grantového projektu, výskumný postup a čiastkové výskumné zistenia o detskom porozumení počúvaného a čítaného textu v rámci troch žánrov (informačný, naratívny a multimodálny).

Široká perspektíva výskumného nazerania na problematiku porozumenia textu, inovácie a trendy vo vyučovaní čítania s porozumením, odborné diskusie, ale i priateľské rozhovory a prechádzka Prešovom, to všetko sprevádzalo dvojdnový vedecký seminár. Úspešné vedecké podujatie prinieslo možnosti prehĺbenia nielen pracovných, ale aj ľudských vzťahov hostiteľskej katedry so zástupcami slovenských a zahraničných akademických a vedeckých pracovísk.

Patricia Dziaková

Kontakt

Mgr. Patricia Dziaková

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

interná doktorandka Katedry komunikačnej a literárnej výchovy

patricia.karnisova@smail.unipo.sk

VÝZVA NA PUBLIKOVANIE

Číslo 1/2024 časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre* bude tematicky orientované na výskumné a edukačné aspekty porozumenia literárneho textu so zameraním na detského recipienta. Významnosť problematiky porozumenia literárneho textu pre zážitkovú recepciu, potešenie z textu a osobnostný rozvoj dieťaťa vyžaduje neustále dizajnovanie žiaducich edukačných postupov. V monotematickom čísle chceme poskytnúť priestor na publikovanie aktuálnych výskumov o schopnostiach a problémoch detí pri porozumení literárneho textu a jeho rôznych žánrov, ako aj priestor na zdieľanie inovatívnych edukačných riešení.

Editori čísla: doc. Mgr. Radoslav Rusňák, PhD., Mgr. Dávid Dziak, PhD.

Termín odovzdania príspevkov: do 28. februára 2024

Možné okruhy na spracovanie:

- procesy porozumenia literárneho textu v ranom a v predškolskom veku,
- procesy porozumenia literárneho textu v mladšom a v staršom školskom veku,
- vzťah procesov počúvania a čítania literárneho textu,
- porozumenie rôznym literárnym žánrom,
- porozumenie literárneho textu na pomedzí výtvarného, dramatického a hudobného umenia,
- vytváranie inferencií ako centrálny komponent porozumenia literárneho textu,
- edukačné postupy pri rozvíjaní porozumenia literárneho textu v materskej škole,
- edukačné postupy pri rozvíjaní porozumenia literárneho textu v základnej škole,
- literatúra faktu a problematika učenia sa žiaka,
- a ďalšie súvisiace výskumné a edukačné problémy.

V sekcii *Pokyny pre autorov* na webovej stránke časopisu sú k dispozícii šablóny vedeckej štúdie, odborného článku i recenzie. Štúdie, odborné články a recenzie súvisiace s tematikou redakcia prijíma do 28. februára 2024. Po úspešnom recenznom konaní budú príspevky publikované v júni 2024.

CALL FOR PAPERS

The issue 1/2024 of the journal *On Child Language and Literature* aims at exploring educational aspects of literary text comprehension with a special focus on the child recipient. The meaningful comprehension of a literary text is important for its experiential reception, enjoyment, and child's personal development. It thus requires designing effective educational procedures. This monothematic issue provides a space for publishing current research studies on children's aptitude for comprehending various genres of literary texts and problems associated with it. The issue will also serve as a platform for sharing innovative educational solutions.

Issue editors: doc. Mgr. Radoslav Rusňák, PhD., Mgr. Dávid Dziak, PhD.

Submission deadline: 28th February 2024

Possible research areas may include:

- processes of literary text comprehension in early childhood and preschool age,
- processes of literary text comprehension in junior and older school age,
- relationship between the processes of listening to and reading a literary text,
- comprehension of different literary genres,
- literary text comprehension on the border of visual, dramatic and music arts,
- inference making as a central component of literary text comprehension,
- educational procedures for developing literary text comprehension in kindergarten,
- educational procedures for developing literary text comprehension in primary school,
- non-fiction literature and pupil's learning,
- other related research and educational issues.

The *Author Guidelines* section on the journal's website, provides a template for the scientific study. The editors accept studies, scholarly articles and reviews related to the topic until 28th February 2024. Pending a successful review process, the submitted articles shall be published in June 2024.

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

Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie

vedecký recenzovaný časopis

2023, roč. XI, č. 2

REDAKCIA:

šéfredaktor: doc. PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

zástupca šéfredaktora: doc. Mgr. Radoslav Rusňák, PhD.

redaktori: PhDr. Alexandra Brestovičová, PhD., Mgr. Dávid Dziak, PhD.,
Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD., Mgr. Eva Gogová, PhD., Mgr. Marta Kopčíková, PhD.,
Mgr. Juraj Kresila, PhD., Mgr. Juraj Lukáč, PhD., doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

sadzba: Peter Szombathy

EDITORI ČÍSLA:

prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc. (Prešovská univerzita v Prešove)

PhDr. Alexandra Brestovičová, PhD. (Prešovská univerzita v Prešove)

VYDAVATEĽ:

Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove

SÍDLO VYDAVATEĽA:

Ulica 17. novembra 15, 080 01 Prešov

IČO VYDAVATEĽA:

17 070 775

TLAČ:

Centrum excelentnosti sociohistorického a kultúrohistorického výskumu, Prešov

PERIODICITA:

2x ročne

DÁTUM VYDANIA PERIODICKEJ TLAČE:

november 2023

JAZYK:

slovenský, český, anglický

OBÁLKA:

Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD.

EV 4805/13

ISSN 1339-3200 (print)

EV 171/23/EPP

ISSN 2729-8639 (online)