

LINGUA VIVA

ODBORNÝ ČASOPIS PRO TEORII A PRAXI VYUČOVÁNÍ CIZÍM
JAZYKŮM A ČEŠTINĚ JAKO CIZÍMU JAZYKU

ROČNÍK XVI/ 2020/ ČÍSLO 30

VYDAVATEL:
KATEDRY JAZYKŮ PEDAGOGICKÉ FAKULTY JIHOČESKÉ UNIVERZITY
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2020

LINGUA VIVA

Od roku 2015 je časopis LINGUA VIVA zařazen do uznávané databáze ERIH PLUS.

ŠÉFREDAKTORKA: DOC. PAEDDR. ZDEŇKA MATYUŠOVÁ, PH.D. (PF JU ČESKÉ
BUDĚJOVICE)

VÝKONNÍ REDAKTOŘI: PHDR. MILAN POKORNÝ, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. HELENA ZBUDILOVÁ, PH.D. (PF JU - TF JU ČESKÉ
BUDĚJOVICE)

REDAKČNÍ RADA:

DOC. PAEDDR. HANA ANDRÁŠOVÁ, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. LUCIE BETÁKOVÁ, MA, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. EVA HOMOLOVÁ, PH.D. (FHV UMB BANSKÁ BYSTRICA)
PROF. DR. MARINA KOTOVA, CSC. (SPGU PETROHRAD)
PROF. PHDR. BOHUSLAV MÁNEK, CSC. (PDF UHK)
PROF. DR. KLAUS PÖRTL (UNIVERZITA MAINZ)
PROF. PHDR. LIBUŠE SPÁČILOVÁ, DR. (FF UP OLMOUC)

VĚDECKÝ A RECENZNÍ VÝBOR (UŽŠÍ KOMITÉT):

DOC. MGR. MIROSLAVA AUROVÁ, PH.D. (FF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. ANNA BUTAŠOVÁ, CSC. (PF UK BRATISLAVA)
PROF. PHDR. VĚRA JANÍKOVÁ, PH.D. (PF MU BRNO)
PROF. PHDR. JANA KRÁLOVÁ, CSC. (FF UK PRAHA)
PHDR. KVĚTUŠE KUNEŠOVÁ, PH.D. (PF UHK)
PROF. PHDR. IVO POSPÍŠIL, DRSC. (FF MU BRNO)
PROF. PHDR. OLDŘICH RICHTEREK, CSC. (PDF UHK)
DOC. PHDR. MIROSLAVA SLÁDKOVÁ, CSC. (FF UK PRAHA)
PROF. PHDR. MARIE SOBOTKOVÁ, CSC. (FF UP OLMOUC)
PROF. PHDR. EVA TANDLICOVÁ, CSC. (FF UK BRATISLAVA)
DOC. PHDR. HEDVIKA VYDROVÁ (FF UK PRAHA)
DOC. PHDR. EVA VYSLOUŽILOVÁ, CSC. (VYSOKÁ ŠKOLA SOCIÁLNĚ SPRÁVNÍ HAVÍŘOV)
PROF. PHDR. MILOŠ ZELENKA, DRSC. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. PAEDDR. ANNA ZELENKOVÁ, PH.D. (SÚ AV ČR PRAHA; FF MU BRNO)

E-MAIL: LIVA@PF.JCU.CZ

HTTP://WWW.PF.JCU.CZ/RESEARCH/LINGUA_VIVA/

VYCHÁZÍ DVAKRÁT ROČNĚ

PUBLIKOVANÉ MATERIÁLY JSOU RECENZOVÁNY ČESKÝMI A ZAHRANIČNÍMI ODBORNÍKY
ZA JAZYKOVOU SPRÁVNOST PLNĚ ODPOVÍDAJÍ AUTOŘI JEDNOTLIVÝCH PŘÍSPĚVKŮ!

ISSN 1801 - 1489 (print)

ISSN 2336-8136 (online)

MK ČR E 15858

© PEDAGOGICKÁ FAKULTA JIHOČESKÉ UNIVERZITY, 2020

TISK: POLYPRESS, S.R.O. KARLOVY VARY

OBSAH

Zdeňka MATYUŠOVÁ, Helena ZBUDILOVÁ <i>Slovo úvodem</i>	5
---	---

STUDIE – ANGLICKÝ JAZYK

EVA HOMOLOVÁ (UNIVERZITA MATEJA BELA, BANSKÁ BYSTRICA) <i>PEDAGOGICKÝ RÁMEC JAZYKOVEJ EDUKÁCIE SENIOROV</i>	9
--	---

VLADIMÍRA JEŽDÍKOVÁ (UNIVERSITY OF HRADEC KRÁLOVÉ) <i>THE CONJUNCT NONETHELESS IN PARALLEL CORPORA OF ENGLISH AND CZECH FICTION</i>	16
--	----

STUDIE – ČESKÝ JAZYK

MARTIN SCHACHERL, LADISLAVA WHITCROFT (JIHOČESKÁ UNIVERZITA) <i>AKČNÍ VÝZKUM NA ŠKOLÁCH: ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE NA ŠKOLÁCH V JIHOČESKÉM KRAJI</i>	27
--	----

STUDIE – FRANCOUZSKÝ JAZYK

DAGMAR KOLÁŘÍKOVÁ (UNIVERSITÉ DE BOHÊME DE L'OUËST) <i>À PROPOS DES FORMATIONS NÉOLOGIQUES CONSTRUITES SUR LA BASE D'UN NOM PROPRE</i>	36
---	----

STUDIE – SLOVENSKÝ JAZYK

RENÁTA PAVLOVÁ - JÁN GALLIK (JAZYKOVÉ CENTRUM, FF UKF, NITRA, ÚSTAV STREDOERUÓPSKYH JAZYKOV A KULTÚR, FAKULTA STREDOERÓPSKYCH ŠTÚDIÍ, UKF NITRA) <i>DIAGNOSTIKOVANIE ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH</i>	48
---	----

RECENZE – INFORMACE – ZPRÁVY

BETÁKOVÁ, L.: HOMOLOVÁ, E., VAŠAŠOVÁ, Z., RENATA
VAJDIČKOVÁ, R.: TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ JAZYKOVEJ EDUKÁCIE
SENIOROV. Belianum, UMB, Banská Bystrica 2019 61

POSPÍŠIL, I.: SULTANOVSKÁ ČTENÍ: VĚDECKÉ A METODICKÉ
SBORNÍKY Z IVANO-FRANKIVSKA. Sultanivski čytannja (2010-2018).
Ministerstvo osvity i nauky Ukrajiny, Prykarpatskyj nacional'nyj universytet im.
Vasylja Stefanyka, Instytut filologiji..... 63

ZBUDILOVÁ, H.: SIEGLOVÁ, D.: KONEC ŠKOLNÍ NUDY. DIDAKTICKÉ
METODY PRO 21. STOLETÍ. Grada, Praha 2019 64

ZBUDILOVÁ, H.: WOLFOVÁ, M.: ČTENÁŘI, VRAŤ SE. MOZEK A ČTENÍ
V DIGITÁLNÍM SVĚTĚ., Host, Brno 2020 68

SLOVO ÚVODEM

Milé kolegyně a milí kolegové, vážení přátelé,

opět držíte v rukou další nové číslo našeho odborného časopisu *Lingua viva* a doufáme, že nám i nadále zachováte přízeň.

S radostí vám všem rovněž sdělujeme, že od roku 2015 je náš časopis *Lingua viva* indexován v mezinárodní databázi ERIH PLUS – European Reference Index for the Humanities and Social Sciences.

I toto třicáté vydání logicky navazuje na inovovanou specifickou strukturu předchozích čísel časopisu.

Na základě nové koncepce je veškerý publikovaný materiál v části **STUDIE** opět rozčleněn abecedně podle konkrétních jazyků (tentokrát dostává prostor zejména angličtina, čeština, francouzština, slovenština) a v tomto rámci jsou pak následně příspěvky řazeny podle jmen jednotlivých autorů. Abecední pořadí je zachováno i v části **RECENZE – INFORMACE – ZPRÁVY**.

Připomínáme, že od září 2013 (od čísla LV17) jsou ve formátu PDF volně přístupné i kompletní elektronické verze jednotlivých čísel odborného časopisu *Lingua viva* na stránkách http://www.pf.jcu.cz/research/lingua_viva/.

I nadále striktně platí, že redakce přijímá pouze původní materiály, které nebyly dosud nikde jinde publikovány (a to včetně cizojazyčných mutací textů). Všechny redakci zaslané příspěvky jsou řádně recenzovány zahraničními a českými odborníky. Za jazykovou správnost přitom plně odpovídají autoři jednotlivých článků.

Veškeré potřebné informace a bližší instrukce naleznete na adrese http://www.pf.jcu.cz/research/lingua_viva/.

Zdeňka MATYUŠOVÁ, Helena ZBUDILOVÁ

České Budějovice, květen 2020

STUDIE



PEDAGOGICKÝ RÁMEC JAZYKOVEJ EDUKÁCIE SENIOROV

EVA HOMOLOVÁ
UNIVERZITA MATEJA BELA, BANSKÁ BYSTRICA

PEDAGOGIC FRAMEWORK OF SENIORS' LANGUAGE EDUCATION

ABSTRACT: Ageing is a natural process which involves physical, psychological and social changes in human life. Due to the increasing number of senior citizens responsible for supporting them in their active life and lifelong learning is one option. There exists many benefits of language learning such as increased self-confidence, reduced feeling of isolation and saturation of senior social needs. Seniors as a target group is considered very specific in terms of their motivation, needs and requirements influencing their decision to take on the role of a language learner. The aim of the article is to offer an insight in the English teaching and learning process and stressing those aspects that can play a key role in designing an effective English language course for senior learners.

KEY WORDS: seniors, English language teaching and learning, communicative competence, teaching methods, aims and objectives, textbooks, needs analysis

ABSTRAKT: Jazykovú edukáciu seniorov v súčasnosti vnímame ako integrálnu súčasť celoživotného vzdelávania. Je to priestor pre sociálnu a individuálnu seberealizáciu seniora, ktorý v dôsledku odchodu z aktívneho pracovného prostredia pociťuje určitú izoláciu a potrebuje saturovať sociálne a kognitívne potreby.

Seniori ako cieľová skupina jazykového vzdelávania má svoje špecifiká v oblasti motivácie, očakávaní a potrieb. Cieľom príspevku je ponúknuť základný rámec prípravy a realizácie jazykového kurzu angličtiny pre seniorov.

KLÚČOVÉ SLOVÁ: seniori ako cieľová skupina, výučba angličtiny, komunikačná kompetencia, vyučovacie metódy, ciele, učebnica anglického jazyka, analýza potrieb

Úvod

Myšlienka aktívneho starnutia, ktorej neoddeliteľnou súčasťou je celoživotné vzdelávanie sa stáva v súvislosti s demografickým vývojom v našej spoločnosti veľmi aktuálnou. Hoci odborníci zdôrazňujú, že seniorský vek by nemal byť dôvodom pre jedinca, aby sa vzdal vzdelávacích aktivít, stále je veľa nezodpovedaných otázok, ako nastaviť výučbový proces pre túto vekovú skupinu tak, aby výučba splnila očakávania učiaceho sa. Seniori sa na rozdiel od iných vekových skupín rozhodujú byť opäť v role žiaka dobrovoľne, na základe vnútorných pohnútok a túžby dokázať niečo sám sebe a svojmu okoliu. Faktorov, ktoré brzdia alebo podporujú učenie je veľa a jedným z nich je určite osobnosť učiteľa, jeho profesionálne zručnosti a osobnostné vlastnosti, ktoré seniori vnímajú omnoho citlivejšie ako iní učiaci sa. Vo všeobecnosti učiteľia cudzích jazykov nie sú počas svojho univerzitného štúdia pripravovaní učiť

jedincov vo veku ich starých rodičov, čo môže pre mnohých znamenať, že nedokážu didakticky vhodne pripraviť a realizovať hodiny anglického jazyka v tejto vekovej skupine, pretože nepoznajú psychologické, sociálne a biologické faktory seniorského veku, ktoré vo veľkej miere ovplyvňujú všetky stránky cudzojazyčnej edukácie.

Cieľom článku je na pozadí vývinových osobitostí charakterizovať základné východiská prípravy a realizácie jazykového kurzu anglického jazyka pre seniorov.

Vývinové osobitosti seniorského veku a ich vplyv na výučbu anglického jazyka

Edukácia každého jedinca musí primárne vychádzať z dôkladného poznania jeho osobnosti, hlavne z poznania jeho psychologickéj, sociálnej a biologickej charakteristiky. Viaceré metódy, techniky a aktivity, ktoré sú efektívne na hodinách angličtiny na základných či stredných školách môžu demotivovať a odradiť seniorov práve preto, že učiteľ nerešpektuje osobitosti seniorského veku.

Z pedagogicko-psychologického hľadiska je učenie sa seniorov intencionálnym procesom a musí rešpektovať zvláštnosti spojené s obdobím staroby. Tak, ako aj v iných vekových skupinách je aktivitou, ktorá v sebe zahŕňa motiváciu, záujem, dispozície, vôľové vlastnosti, predchádzajúce skúsenosti ale aj životný štýl, a zvládanie stresu. Pedagogicko-psychologické zmeny sa odvíjajú hlavne od biologických a sociálnych zmien, pretože involúcia zasahuje všetky stránky osobnosti človeka (Čornaničová, 2007). Celkove dochádza k zvoľneniu psychomotorického tempa, duševná činnosť je spomalená a zhoršuje sa zmyslové vnímanie (zrak, sluch). Zmeny spôsobené vekom sa neuskutočňujú u jednotlivcov rovnakým tempom a v rovnakom rozsahu, čo spôsobuje veľkú heterogenitu skupiny.

Na jednej strane sa jedinec stáva opatrnejším, ale kompenzuje to presnosťou a rozvahou, čo má pozitívny vplyv na výučbu jazyka. Na druhej strane Šerák (2009) zdôrazňuje, že hoci výkonnosť v seniorskom veku klesá, nikdy celkom nezmnizne a pravidelným tréningom kognitívnych schopností je možné ju aspoň čiastočne zastaviť či zlepšiť. Na to, aby si senior osvojil nové poznatky a zručnosti potrebuje dlhší čas a pri výučbe jazyka veľa opakovania a precvičovania jazykových prostriedkov aj vzhľadom na zhoršujúcu sa pamäť a zníženú schopnosť zapamätať a vybaviť si nové poznatky. Z osobnostných zmien považujeme za podstatné spomenúť zmeny v sebahodnotení a sebadôvere. Štúdium cudzích jazykov udržuje rozumovú činnosť v aktivite a spomaľuje jej pokles, ktoré priamo ovplyvňujú jazykovú produkciu. Je dôležité si uvedomiť, že práve vnímanie seba a svojho pokroku môže pozitívne ale aj negatívne ovplyvniť učenie sa anglického jazyka. Jedným z čiastkových cieľov výskumu medzi 68 účastníkmi kurzu angličtiny na UTV bolo zistiť, aký je postoj seniora k sebe samému v role učiaceho sa jedinca. V postojovom dotazníku (25 výrokov) sa 7 položiek týkalo faktorov súvisiacich s osobnosťou seniora v role

učiaceho sa. Respondenti na 4-stupňovej škále vyjadrovali svoj postoj k daným výrokom. Na vyhodnotenie sme použili program SPSS a základnú deskriptívnu štatistiku. Na základe výsledkov môžeme konštatovať, že seniori v role učiaceho sa jedinca majú k sebe skôr negatívny ako pozitívny vzťah. Ich sebahodnotenie bolo pomerne nízke a v role žiaka sa necítili komfortne. Pri jazykovej produkcii si nedôverovali a cítili sa neistí. Tu vidíme priestor pre citlivý, motivujúci a didakticky vhodný prístup učiteľa (Homolová, E. – Vašašová, Z. – Vajdičková, R.. 2019).

Sociálne osobitosti seniorského veku a ich vplyv na výučbu anglického jazyka

Jedným z dôležitých faktorov jazykového vzdelávania seniorov je uspokojovanie ich sociálnych potrieb a kontaktov. Odchod do dôchodku je dôležitým míľnikom v živote človeka a každý ho prežíva ináč. Na jednej strane sa človek naň teší, pretože bude mať viac času na záľuby, rodinu a oddych, na druhej strane je to aj obdobie obáv zo zmeny životného štýlu, samoty, straty statusu, a pocitom zbytočnosti. A práve spôsob, ako sa s novou životnou etapou jedinec vysporiada je závislý od zapojenia sa do spoločnosti, udržania a vytvorenia nových sociálnych vzťahov a zmysluplného naplnenia voľného času (Špatenková – Smékalová, 2015). Jazykový kurz môže úspešne saturovať sociálne potreby jednotlivca a umožniť mu zmysluplné a užitočné trávenie voľného času v kolektíve rovesníkov.

Didaktický rámec jazykovej edukácie seniorov

Jazyková edukácia seniorov sa neodvíja od všeobecne platných a záväzných dokumentov, v ktorých sú stanovené ciele a vymedzený obsah pre jednotlivé stupne. V praxi to znamená, že pri dizajnovaní jazykového kurzu pre seniorov, musí učiteľ sám určiť didaktické východiská kurzu.

Ako zdôrazňuje Turek (2014) kategória cieľa je základným prvkom v systéme didaktiky a determinuje výber obsahu, metód, organizačných foriem a materiálnych prostriedkov.

Podľa SERR (2006) je cieľom cudzojazyčnej výučby dosiahnuť komunikačnú kompetenciu, teda schopnosť dorozumieť sa v komunikačných situáciách tak, aby sa splnil komunikačný zámer. Komunikačná kompetencia pozostáva z lingválnej kompetencie (lexikálna, gramatická, fonologická, ortografická a ortoepická), sociolingválnej kompetencie (zvládnutie spoločenských dimenzií jazyka) a pragmatickej kompetencia (schopnosť vytvoriť koherentný prejav).

Ku každému typu jazykového vzdelávania sa formulujú ciele, ktoré učiteľ plní. Ako sme už spomenuli ciele nie sú dané inštitucionálne ale učiteľ a seniori by ich mali formulovať spoločne na základe vlastných potrieb a možností. Toto sa môže uskutočniť buď na úvodnej diskusii alebo diskusiu skombinovať s dotazníkom, v ktorom seniori vyjadria svoje očakávania a požiadavky. O vzdelávacích cieľoch v seniorskom veku uvažujeme skôr v kontexte konkrétnych motívov či pohnútok, pretože seniori v cieľoch reflektujú vlastnú

motiváciu (dorozumieť sa na dovolenke, pomôcť vnúcatám, porozumieť rodinným anglicky hovoriacim príslušníkom, zvládnuť návštevu príbuzných v cudzine a pod.). V druhom rade sa v cieľoch zároveň odráža ich predchádzajúca skúsenosť s cudzím jazykom (*už sa angličtinu v minulosti učili, vedia čítať ale nerozumejú hovorenému jazyku, rozumejú, ale nevedia formulovať svoje myšlienky*). V cieľoch sú obsiahnuté aj podmienky, ktoré na štúdium jazyka majú (dostatok času) a ich očakávania (*dokážem niečo nové, prekvapím známych*) a podobne. Môžeme sem zaradiť aj omnoho jednoduchšie motívy, ktoré významne prispievajú k pocitu sebadôvery a životného uspokojovania ako napríklad *budem mať dôvod vyjsť medzi ľuďmi, stretnúť sa s kamarátmi, po hodine zájsť na kávu, trénovať rozum, udržiavať sa mentálne fit*. Nie je možné jednoznačne určiť, ktoré ciele sú pre seniora dôležitejšie. Viacerí autori však zdôrazňujú, že pre seniorov nie je vždy primárnym cieľom komunikačná kompetencia, ale dôležitejšia je „cesta k nemu“, pretože práve táto „cesta“ saturuje ich primárne sociálne potreby. Aj preto považujeme za dôležité, aby učiteľ na začiatku jazykového kurzu anglického jazyka uskutočnil analýzu cieľov, motívov a potrieb seniorov, aby poznal ich pohnútky a následne prispôbil obsahovú a formálnu stránku jazykového kurzu týmto cieľom.

Obsah učiva a jeho výber

Úvodná diskusia a dotazník môže byť zameraná aj na obsahové a tematické zameranie kurzu, čo poskytne učiteľovi základnú líniu kurzu. Dotazníkové položky by sa mali týkať toho, čo konkrétne sa chce senior naučiť. V dotazníku odporúčame uviesť výber z možností, aby si senior mohol vybrať, pretože nemusí vedieť, čo znamená „vedieť po anglicky“. Jednotlivé položky je potrebné zamerať na slovnú zásobu (aká tematická oblasť ho zaujíma), jazykové funkcie (požiadať o niečo, vedieť sa predstaviť, opísať niečo, porozprávať o svojich skúsenostiach, vedieť sa opýtať na niečo), porozumieť obsahu článkov z internetu (z akej oblasti) a vedieť napísať mailové správy (bývalému kolegovi zo zahraničia) a pod. Položky musia byť sformulované veľmi jednoducho a prakticky, učiteľ sa v dotazníku musí vyhnúť odbornej terminológii napr. gramatické časy, slovesné väzby, väzby s neurčitkom, súslednosť časov a pod. Na základe prieskumu medzi cieľovou skupinou môžeme konštatovať, že seniori uprednostňujú praktické a tematické zameranie výučby. Učiteľ musí byť pripravený pružne reagovať na konkrétne požiadavky seniorov, ktoré sa môžu z hodiny na hodinu meniť. Takáto situácia nastane vtedy, keď ich niektorá aktuálna téma zaujme natoľko, že sa jej chcú venovať dlhšie, alebo naopak, o danú oblasť sa nezaujímajú a nepovažujú za dôležité jej venovať viac času.

Vyučovacie metódy

Vyučovaciu metódu charakterizujeme ako koordinovaný systém vyučovacích činností učiteľa a učebných aktivít žiakov, ktoré sú zamerané na dosahovanie výchovno-vzdelávacích cieľov. Pochopiteľne, pre seniorov nestanovujeme výchovné ciele.

Jedným z prístupov, ktorý ovplyvňuje výučbu cudzích jazykov od 70. rokov minulého storočia je komunikačný prístup (Harmer, 2007). Avšak v období, keď sa dnešní seniori učili niektorý cudzí jazyk, dominovala na hodinách gramaticko-prekladová metóda. Vyučovacia hodina obvyčajne obsahovala prácu s textom (návčik čítania nahlas, prekladanie viet, návčik slovnej zásoby obvyčajne obmedzený na návčik výslovnosti a pravopisu, učenie sa izolovaných lexikálnych jednotiek naspamäť, vysvetlenie gramatického pravidla obvyčajne deduktívnym spôsobom, precvičenie gramatiky súborom drilových cvičení preklad viet zo slovenčiny do cudzieho jazyka a naopak a návčik modelového dialógu. V centre výučbového procesu bol učiteľ. Ak tento spôsob výučby odvtedy rezonuje v senioroch ako spôsob výučby jazyka, vyžadujú to aj v súčasnosti. Pochopiteľne, nedožadujú sa vyslovene „gramaticko-prekladovej metódy“ ale chcú, aby sa napríklad každý text prekladal vetu po vete, pretože až vtedy majú pocit, že mu rozumejú. Pri návčiku gramatiky preferujú vysvetlenie štruktúry, pravidiel použitia a precvičenie drilovými a prekladovými cvičeniami. Vo všeobecnosti sa seniori radi zaoberajú gramatickými poučkami a príkladmi s použitou gramatickou štruktúrou. Celkove nadradujú deklaratívne vedomosti (vedomosti o jazyku) nad procedurálne (použitie jazyka). Učiteľ sa môže ocitnúť v paradoxnej situácii, pretože pri analýze potrieb účastníkov kurzu zistí, že sa chcú dohovoriť na dovolenke alebo s príbuznými, ale snažia sa to dosiahnuť tradičnou transmisívnou výučbou. Ľpenie na tom, čo zažili a túžba po „systéme“ a akomsi poriadku v učive a neochota riskovať, sa z bežného života prenáša aj do učenia. Je to pochopiteľné, pretože to, čo sami nepoznajú, vzbudzuje v senioroch pocit strachu, neistoty a obáv (Balážová – Veverková, 2017). Tieto pocity môžu vyplývať aj z inej ako tradičnej organizačnej formy práce. Párová a skupinová práca spôsobuje diskomfort hlavne vtedy, ak sa seniori nepoznajú a majú obavy, že prípadnou chybou sa zosmiešnia.

V súčasnej cudzojazyčnej edukácii existujú im mnohé neznáme metódy, techniky a učebné úlohy ako sú rolové hry, dramatizácia, odhadovanie významu lexikálnych jednotiek alebo jazykových štruktúr, individuálnej imitácii výslovnostného modelu pred ostatnými, pri problémovo orientovanej činnosti (vyvodenie pravidla, odhad významu), pri jazykových súťažiach alebo hrách. Neznamená to však, že uvedené činnosti by učiteľ nemal vôbec zaraďovať do učebného procesu, musí to však robiť veľmi citlivo a pozorne sledovať, ako sa pri tom seniori cítia.

Rovnako opatrne je potrebné postupovať pri používaní informačných technológií. Ak čo len jeden účastník kurzu nie je schopný efektívne používať technológie, učiteľ by nemal okamžite nástožiť na ich používaní účastníkmi na hodine, skúsiť individuálny prístup, aby každý jednotlivec dokázal s technológiami pracovať na danej úlohe. V skupine ako celku musí prevládať pozitívna klíma, ktorá odbúrava strach a uvoľňuje napätie, ktoré bránia pokusom použiť angličtinu.

Vo vzťahu k metódam výučby seniorov môžeme konštatovať, že nie je potrebné ani možné používať jednu metódu, ale učiteľ si môže vytvoriť vlastnú metódu,

ktorá obsiahne všetko to, čo vyhovuje konkrétnej skupine seniorov, bude čerpať primárne z ich motivácie a potrieb. Inými slovami to, čo učiteľ a žiaci robia na hodine vychádza z „post method“ obdobia, keď sa rôznymi kombináciami a výberom toho, čo funguje, pretvára komunikačná metóda na niečo jedinečné.

Organizačné podmienky

Podmienky, v akých sa vzdelávanie uskutočňuje, vytvára inštitúcia, ktorá jazykový kurz organizuje. Pokúsime sa naznačiť ideálne podmienky, ktoré by sa poskytovateľ mal snažiť rešpektovať. Vo všeobecnosti seniori uprednostňujú výučbu v dopoludňajších hodinách hlavne celkovej oddychnutosti a čulosti, ktorá sa v priebehu dňa znižuje. Okrem toho v popoludňajších hodinách v jesennom a zimnom období je skoro tma a pri dochádzaní na kurz sa seniori necítia tak bezpečne ako za denného svetla. Miestnosť, v ktorej sa organizuje výučba, by mala byť svetlá, dobre vetrateľná, toalety by mali byť v blízkosti triedy alebo aspoň na tom istom poschodí. V triede by nemalo byť veľa nábytku, ktorý bráni v bezpečnom pohybe ale seniori by mali mať dostatok miesta na lavici na všetky svoje pomôcky a osobné veci. Vzhľadom na sluchové a zrakové obmedzenia by tabuľa a audioteknika musí byť v takej vzdialenosti, aby seniori videli a počuli, čo učiteľ prezentuje. Je rovnako dôležité, aby učiteľ mal voľný prístup ku každému seniorovi.

Učebné materiály

Aj v jazykových kurzoch pre seniorov je učebnica najčastejšou používanou pomôckou. Ponuka učebníc pre seniorov nie je veľmi široká¹ a učitelia často používajú učebnice pre dospelých napr. New Headway. Vzhľadom na heterogénnosť skupín v seniorskej edukácii je nevyhnutné, aby učiteľ adaptoval používané učebnice a dopĺňal ich materiálmi z iných zdrojov. Východiskovým doplnkovým materiálom sú iné učebnice pre dospelých, ktoré musí učiteľ prispôbiť potrebám seniorov napr. tematické zameranie textov, dĺžku a jazykovú náročnosť textov, grafické spracovanie (veľkosť a typ písma). Niektoré témy už môžu byť nevhodné pre seniorov (pracovné prostredie, zamestnanie, problémy mládeže).

Univerzálne témy (cestovanie, dovolenka, generačné problémy, zdravý životný štýl) je vhodné využívať aj so seniormi. Učiteľ prispôbuje téme výber slovnej zásoby, odporúčame rešpektovať receptívnu a produktívnu slovnú zásobu. Nie všetky lexikálne jednotky musia seniori zvládnuť na produktívnej úrovni. Silnou motiváciou je práve rozširovanie receptívnej slovnej zásoby, odhadovanie významu slov v textoch určených na čítanie a počúvanie s porozumením. Okrem učebnice je možné používať akýkoľvek materiál, ktorý rešpektuje potreby seniorov z obsahovej a formálnej stránky. Na internete sú autentické a neautentické texty rôznej obtiažnosti na rozvíjanie komunikačnej kompetencie.

¹ Poslušná, L. Angličtina pro seniory. Jazykový kurz pro třetí věk. Brno, Edika, 2013
kol. Angličtina pre seniorov. Jazykový kurz pre tretí vek. Computer Press, 2010
Dostálová, I., Douglas, S. Angličtina pro aktivní seniory. Fragment, 2013

Ich príprava je časove náročnejšia v tom prípade, ak nie sú doplnené o učebné úlohy a učiteľ ich musí pripraviť. Pri dodržaní didaktických zásad si tvorivý učiteľ dokáže pripraviť kvalitný doplnkový učebný materiál.

Záver

Uvedené aspekty významne determinujú výučbu cudzích jazykov v seniorskom veku a môžu významne ovplyvniť úspech či neúspech jedinca a tým ovplyvniť jeho sebavedomie a sebahodnotenie. V súčasnosti jazyková edukácia seniorov nie je v centre záujmu odborníkov, hoci aj tu už nastávajú pozitívne zmeny. Cieľová veková skupina seniorov si zaslúži pozornosť spoločnosti, čo by sa malo premietnuť aj do pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov cudzích jazykov a ich kompetenčného modelu.

BIBLIOGRAFIA

BALÁŽOVÁ, Ž. – VEVEKOVÁ, D.: „Špecifiká výučby u seniorov“. In: VEVEKOVÁ, D. (Ed.) *Aplikované jazyky v cudzojazyčnom kontexte IV*. Recenzovaný zborník vedeckých prác. Zvolen, Technická univerzita vo Zvolene, 2017, s. 43-55

ČORNANIČOVÁ, R.: *Edukácia seniorov*. 2. doplnené vydanie, Bratislava, UK, 2007, 252 s.

HARMER, J.: *How to teach English*. London, Longman, 2007, 288 s.

HOMOLOVÁ, E. – VAŠAŠOVÁ, Z. – VAJDIČKOVÁ, R.: *Teoretické východiská jazykovej edukácie seniorov*. Banská Bystrica, Belianum, 2019, 120 s.

KRYSTOŇ, M. – KARIKOVÁ, S.: *Vzdelávanie seniorov. Andragogické, geragogické a psychologické východiská*. Banská Bystrica, Belianum, 2015, 140 s.

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Bratislava, ŠPÚ, 2006, 252 s.

ŠERÁK, M.: *Zájmové vzdelávanie dospelých*. Praha, Portál, 2009, 158 s.

ŠPATENKOVÁ, N. – SMÉKALOVÁ, L.: *Edukace seniorů*. Praha, Grada Publishing, 2015, 232 s.

TUREK, I.: *Didaktika*. Praha, Wolters Kluwer, 2014, 240 s.

doc. PhDr. Eva Homolová, Ph.D.

Vyučuje predmety zamerané na didaktiku anglického jazyka v magisterskom stupni na Katedre anglistiky a amerikanistiky FF UMB v Banskej Bystrici. Zaoberá sa aj výučbou angličtiny u dospelých a seniorov, implementáciou autentického materiálu do výučby angličtiny, učiteľskými a žiackymi rolami a projektovým vyučovaním. Je autorkou a spoluautorkou publikácií o jazykovej edukácii seniorov.

Adresa pracoviska: Katedra anglistiky a amerikanistiky, FF, UMB, Tajovského 51, 974 01 Banská Bystrica

E-mail: Eva.Homolova@umb.s

THE CONJUNCT *NONETHELESS* IN PARALLEL CORPORA OF ENGLISH AND CZECH FICTION

VLADIMÍRA JEŽDÍKOVÁ
UNIVERSITY OF HRADEC KRÁLOVÉ

THE CONJUNCT *NONETHELESS* IN PARALLEL CORPORA OF ENGLISH AND CZECH FICTION

Abstract: The research paper deals with a stylistic means of formality expressed by the conjunct *nonetheless*, concentrating on its use in English original texts as compared to the English texts which are translated from Czech. The Czech National Corpus has been used as the material under investigation, namely the parallel corpus, from which the English-Czech and Czech-English subcorpora were created. The investigation aimed at the occurrence of *nonetheless* in one text type – fiction, comparing not only its frequency, but also possible collocates and Czech translation equivalents.

Key words: cohesion; conjuncts; *nonetheless*; Czech National Corpus; InterCorp; stylistic formality

Introduction and aims

The paper focuses on the conjunct *nonetheless* and its representation in *Czech National Corpus*. The research was intended to explore cohesive means expressing contradictory issues in texts. The class of contrastive conjuncts satisfies this criterion, especially the subclass of concessive conjuncts, signalling a text part presenting opposing views or a conflict in opinions. From concessive conjuncts, *nonetheless* was chosen, which is described as formal by Quirk et al. (1985) and in *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2019). In accordance with Quirk et al. (ibid.) and Dušková (1988), conjunct is defined as an adverbial not integrated into sentence structure, but with cohesive function.

Signalling the style denoted as formal, formal conjuncts should help the reader distinguish the elaborate style of writing from the simpler one. Therefore, the investigation attempted to compare the frequency and use of *nonetheless* in original English texts with its frequency in English texts translated from Czech to determine to what extent the Czech translations reflect the stylistically formal language of the English original.

The research also intended to consider connective devices from pedagogical point of view, the ways how conjuncts should be introduced to students and the level at which students should start to learn cohesive expressions. Moreover, it attempted to search for practical application of the outcomes of comparative analysis of the conjunct *nonetheless* in the teaching process, including the competences which might be further developed and improved by means of the introduction of the subject matter of conjuncts into English lessons.

Material examined and methods

The corpus InterCorp 11 was used for the investigation, since it is a parallel corpus consisting of the same texts in different languages, enabling the comparison of two parallel texts (Čermák, Rosen 2012).

After preliminary research had revealed very low or zero frequency of *nonetheless* in some text types in InterCorp 11, the text type named fiction was chosen as the material under investigation for this study. Another reason for the exclusion of other text types were difficulties to determine the original language of certain text types and hence the “direction” of translation – from or to English.

The excerption of researched expressions always started with setting InterCorp v11 English as the primary corpus, InterCorp v11 Czech being added as the secondary parallel corpus. This order was chosen since the word searched for was in English. The query type named basic was used as it is case-insensitive and thus does not distinguish capital and small letters of the words typed into the query bar.

Then the search restriction option was utilized to reduce the whole corpus to one text type, fiction. The cohesive devices that were the subjects of the inquiry were looked up in each text type according to three criteria. First, search for all the tokens occurring in a text type was carried out. Second, the search was limited by the addition of another restriction option that narrowed down the results to the texts whose source language was English. Finally, the search focused on the texts with Czech source language. The criterion of source language was applied to the investigated material to exclude texts translated from another foreign language.

Results and discussion

The conjunct *nonetheless* has occurred 2,178 times (14.1 i.p.m.) in the whole Czech National Corpus in English Czech parallel corpora. However, if only texts with source language English were analysed, frequency of *nonetheless* was 413 tokens. If the point of interest were English translations from Czech containing *nonetheless*, Czech was set as the source language. There are 72 occurrences of *nonetheless* in Czech-English translations with Czech being source language of the parallel texts. The parallel corpora with English or Czech as source language differ in their size, therefore, relative frequency (in instances per million – i.p.m.) will be used throughout this study as a useful tool to compare different corpora as recommended by Gries (2010: 8). On the other hand, Walker (2010) sees the contribution of context differences and possibilities of choice as an important factor, which should be considered when working with relative frequencies, yet he also emphasizes the importance of relative frequency, whose goal is to find differences in the frequency in different contexts (ibid.: 16). Although the total frequency of *nonetheless* is quite low in Czech-English texts, its relative frequency is high – 12.81 i.p.m, the relative

frequency of *nonetheless* in English-Czech texts being only 5.25 i.p.m, which is statistically important difference.

Further, the excerption focused on one text type – fiction. Total frequency of *nonetheless* in fiction was 259 in English-Czech and 40 in Czech-English translations, the total frequency of *nonetheless* in fiction being 378 tokens (12.74 i.p.m.). Again, relative frequency disclosed a substantially different picture of the distribution of *nonetheless* –12.26 i.p.m. in English-Czech texts and 9.77 i.p.m in Czech-English ones.

Type of corpus	Nonetheless	
	total frequency	i.p.m.
English Czech parallel corpora	2,178	14.10
srclang en	413	5.25
srclang cs	72	12.81
fiction with srclang en	259	12.26
fiction with srclang cs	40	9.77

Table 1 Frequency of nonetheless in parallel English and Czech corpora

In the next step, the research concentrated on the contexts of the excerpted samples. The careful analysis of context is necessary for the evaluation of the validity of results obtained by automatic computer search. The fiction with English source language was composed of 50 texts written by 37 authors. All were novels, published during the years 1953-2015. Most texts (29) were published in the 1990s or later, out of which 21 were written and published after 2000. It should be noted that if the year of publishing differed from the year when the book was written, the year of book origin, abbreviated as text.origyear, was taken into account, which included four novels (e.g. *Kerouac's On the Road* – 1955/1976; *Heller's Catch-22* – 1961/2004).

Concerning the type of novels, a wide range of subgenres was represented in this concordance, from children's fantasy (Tolkien), historical novels, autobiographical novels, picaresque novels (Toole's *A Confederacy of Dunces*) or romances (Danielle Steel) to science-fiction (Isaac Asimov), detective stories (Dick Francis) or thrillers (John Grisham).

On the contrary, Czech-English translations comprising the conjuncts *nonetheless* are represented by 12 texts written by seven authors. They are renowned Czech authors such as Klíma, Fuks, Kundera. Apart from Jirotká's *Saturnin* (1942), all the books were written between 1967-2002. It had been found out that the year of publication often was not the same as the year of origin of the book, although this fact is not stated in metainformation about individual texts in concordance. Therefore, the year of book origin had to be checked in a literary dictionary (Menclová, Vaněk 2005; *Slovník české literatury po roce 1945*). One collection of short stories (*Laughable Loves* by Kundera) was included and one novella (*Of Kids and Parents* by Hák), the rest were novels, including social,

political novels (Kundera's *The Joke*) humorous novel (Jirotka's *Saturnin*) as well as criminal thriller (*The Widow Killer* by Kohout).

The range of novel subgenres of Czech-English concordance seems to suggest that their variety is more restricted than that of English-Czech concordance, which is also a result of smaller size of the former subcorpus. However, both concordances can be comparable from the point of view of their context, though with certain reservations, since they are composed of novels published since the Second World War till present and both include diverse novel subgenres.

To be able to assess the parallel translations, particularly the high relative frequency of the examined conjunct in the subcorpus with English source language, it is desirable to analyse the Czech translation equivalents of *nonetheless*. The electronic tool called Treq can be used to look up translation equivalents from the Czech National Corpus, although it cannot be used for the subcorpora created by individual text types of Intercorp. Yet it is useful for it shows the general picture of translation equivalents and their frequency. It was utilized in this study to find the most frequent translation equivalents of the researched expressions, which were then used in the investigated Intercorp concordances.

The search for translation was carried out by means of the KonText search interface – *nonetheless* was typed into the query bar of the primary English corpus, the secondary corpus was Czech. The search was then completed manually to sort out the suggested equivalents that were not corresponding equivalent but a translation of another part of sentence. Further, the whole concordance with *nonetheless* was checked manually to excerpt those equivalents that were not in Treq and also possible collocations.

<i>Equivalent</i>	<i>Nonetheless</i>		<i>Equivalent</i>	<i>Nonetheless</i>	
	Total frequency	%		Total frequency	%
<i>přesto</i>	99	38.22%	<i>a</i>	1	%
<i>nicméně</i>	56	21.62%	<i>že</i>	1	0.39%
<i>však</i>	21	8.11%	<i>aby</i>	1	0.39%
<i>stejně</i>	8	3.09%	<i>jinak</i>	1	0.39%
<i>ale</i>	8	3.09%	<i>rovněž</i>	1	0.39%
<i>ale stejně</i>	2	0.77%	<i>přítom</i>	1	0.39%
<i>ale zároveň</i>	1	0.39%	<i>na druhou stranu</i>	1	0.39%
<i>přec/přece</i>	8	3.09%	<i>nic nedbali na ...</i>	1	0.39%
<i>ovšem</i>	5	1.93%	<i>pokaždé</i>	1	0.39%
<i>přestože</i>	3	1.16%	<i>dál</i>	1	0.39%
<i>tak jako tak</i>	3	1.16%	<i>v praxi</i>	1	0.39%
<i>i tak</i>	3	1.16%	<i>no nic</i>	1	0.39%

<i>už</i>	1	0.39%	<i>zřejmě</i>	1	0.39%
<i>skutečný</i>	1	0.39%	<i>jenže</i>	1	0.39%
<i>pořád</i>	1	0.39%	<i>prozatím</i>	1	0.39%
<i>jen tak</i>	1	0.39%	zero equivalent	23	8.88%
Total		259			100.00%

Table 2 Translation equivalents of nonetheless in English-Czech parallel corpora with srclang en

The most frequent equivalent of nonetheless in English-Czech translation with English source language was *přesto*, occurring 99 times (38.22%). Originally, the concordance included 100 samples, however, one sentence was excluded, as the translated equivalent of *nonetheless* was not *přesto* but *přece*. In many sentences *přesto* co-occurred with collocates *a*, *ale*, *však*. Therefore, the collocations of *přesto* were found by choosing the button Collocation on the horizontal menu and filling in the form for collocation excerpt. The contextual span was specified as -5 to +5, that is five positions preceding and following the key word in context, the minimum frequency of collocate in corpus and in the span was set on 1. The search concentrated on collocates in the form of conjuncts, conjunctions, adverbs or those pronouns, which can collocate with conjuncts.

The computer collocation analysis confirmed that *přesto* co-occurs most frequently with conjunctions - *ale* (28 occurrences), and *a* (4). The next conjunction *že* was excluded from the list of collocates after close reading since it does not collocate with *přesto* as *přesto, že* or *přesto že* but it is always separated from *přesto* by more words and *že* is thus a conjunction introducing dependent clause, without any closer lexical relation to *přesto*. *Však* was selected as the next word co-occurring with *přesto*, its raw frequency being five. A closer inspection of another collocate, *všechn/všechno* showed that only three of the eight collocates found by KonText syntactically belong to *přesto*. Further reading of concrete sentences from the concordance helped to determine other collocate - *i* (*i přesto*), occurring once and the fact that sometimes *přesto* can have more collocates - *ale přesto všechno; přesto všechno (se) ovšem*.

Czech collocates *ale přesto* are literal translation of the English *but nonetheless* (24 out of 28 occurrences of *ale přesto* in English-Czech fiction). The conjunct *nonetheless* itself (without *but*) has been translated by two words *ale přesto* only four times. The collocation *a přesto* is the translation of English *but nonetheless* (2) or *and nonetheless* (1), *nonetheless* was translated as *a přesto* just once. On the other hand, the collocation *přesto však* was mostly used as the Czech translation equivalent of the English word *nonetheless* (four out of five *přesto však*) and just once occurrence of *přesto však* was the equivalent of *but nonetheless*. Three collocations *přesto všechno* are also translation of the conjunct *nonetheless* only. Hence the results seem to indicate that if we exclude

the collocates of *přesto* that are translations of English equivalents (*ale*, *a*), the main two-word collocates of *přesto* used to translate *nonetheless* are *přesto však* and *přesto všechno*.

The second most frequent equivalent of *nonetheless* in English-Czech fiction was *nicméně* (56 = 21.62%). The collocates *a* and *že* had to be excluded since close reading discovered that they do not function as collocates of *nicméně*. *Ale nicméně*(3) was literal translation of *but nonetheless* in two sample sentences, and one sample included *ale nicméně* as an *equivalent of nonetheless*. Collocation *nicméně přec* occurred once. Thus it can be said that *nicméně* is mostly used without collocates, for the words occurring before and after it do not form a semantically meaningful collocation with *nicméně*.

As for *však*, its frequency was 21(8.11%) after the collocations *přesto však* (5), *přece jen však* and *však nicméně* were excluded, being classified as collocates of *přesto*, *přece* and *nicméně*. The phrases *i tak*, and *přes to všechno však* are the only semantically meaningful collocates of *však*.

Next translation equivalent is *přec/přece* – 8(3.09%). *Nicméně přec jen* was classified as belonging to *nicméně*. *Přec/přece* most frequently collocates with *jen* – *přece jen* (6). The collocations of *přece* with *jen* are complex because *jen* occurs with other co-collocates – twice with *ale* (*ale přece jen*), once with *nicméně* – *nicméně (tu) přec jen* and with *však* – *přece jen (mu) však*. Such complex collocations suggest certain difficulties with quantitative evaluation of Czech collocations since the question arises how to classify the complex collocations.

Other translation equivalents with lower frequency of are in Table 2 above. The most frequent are *ale* (4.25%) – including collocations *ale stejně* and *ale zároveň*) and *ovšem* (1.93%). The expression *tak* was used in varying phrases – *tak jako tak*, *i tak*, *jen tak*. Sometimes translators inserted whole sentence, e.g. *nic nedbali na to, jak jsou malí*, or a translation by another conjunct – *na druhé straně*.

Přestože, a Czech composed conjunction, has always been used as a one-word translation of two connective expressions – *nonetheless* and another conjunction (*but* or *though*), its frequency in concordance being very low. On the other hand, sometimes the translators did not translate *nonetheless* at all, which occurred in 23 cases (8.88%).

The next step focused on *nonetheless* in Czech-English texts. Treq offered the same translation equivalents of *nonetheless* as in English-Czech concordance – *nicméně*, *přesto*, *však*, which proved that Treq is more like a dictionary, not reflecting the changing content of concordances.

Concerning the Czech expressions for which the English translation equivalent *nonetheless* was used, the most frequent are *nicméně* (27.5%), including the collocation *nicméně (se) přece ještě*, *přece* (22.5%) - including the collocation *přece jen*) and *přesto* (20%). While English-Czech translations used *přesto* as the most frequent translation equivalent, the second one being *nicméně*, Czech-English translations preferred *nicméně*, followed by *přece* and *přesto*.

Thus it can be stated that *přesto* was used in the Czech-English concordance less frequently, since it was outnumbered by *nicméně* and *přece*. Moreover, *přece* was far more frequent in Czech English samples, 22.5% as compared to 3.09% in the English-Czech ones. Interesting are also collocations *ať tak či onak* or *navzdory tomu*, for which the English one-word equivalent *nonetheless* was used.

Equivalent	<i>Nonetheless</i>	
	total frequency	%
<i>nicméně</i>	10	25.00%
<i>nicméně (se) přece ještě</i>	1	2.50%
<i>přece</i>	7	17.50%
<i>přece jen</i>	2	5.00%
<i>přesto</i>	8	20.00%
<i>však</i>	3	7.50%
<i>holt</i>	1	2.50%
<i>přinejmenším</i>	1	2.50%
<i>přes to</i>	1	2.50%
<i>tím víc</i>	1	2.50%
<i>ať tak či onak</i>	1	2.50%
<i>navzdory tomu</i>	1	2.50%
<i>přitom</i>	1	2.50%
<i>ale</i>	1	2.50%
<i>zero</i>	1	2.50%
Total	40	100.00%

Table 3 Translation equivalents of *nonetheless* in Czech-English parallel corpora with srclang cs

The last standpoint is the word-class of the equivalents. The conjunct *nonetheless* is tagged as an adverb in 235 samples, which corresponds to its function as a conjunctive adverb. However, it is tagged as an adjective in 15 cases and once as a proper noun. Close reading discovered that all the *nonetheless* expressions tagged as adjective occur at the beginning of a sentence and function as conjunctive adverbs. *Nonetheless* marked as proper noun was also conjunctive adverb, placed at the end of the sentence. The automatic tagging of texts has certain error rate, which cannot be avoided, as mentioned by Čermák and Schmiedtová (2004: 165-166), therefore close reading was an important part of this research.

Further, if the Czech equivalents in English-Czech translations are investigated, word-class of the most frequent equivalent of *nonetheless*, *přesto*, is always tagged as a coordinating conjunction, although it can also function as

an adverb contradicting the previous statement (Havránek et al. 1989, Filipec et al. 1994). The comparison with all the occurrences of *přesto* in Czech-English fiction (being translations of various English words) proved that it is mostly tagged as a coordinating conjunction (3,145 occurrences, 97.19%), however, it is marked as an adverb in a certain percentage of samples (91, 2,81%). The adverbial occurrence of *přesto* differs in its function in sentence – it is followed by a comma and a subordinating conjunction (69), usually *že (přesto, že)* or it is part of collocation *přesto přese všechno* (11), or it is positioned so that it is evident that it does not function as a conjunction (11), for example at the end of a sentence.

Contrariwise, *přesto* as an equivalent of *nonetheless* occurs after comma, semicolon or dash (44 out of 50 occurrences in non-initial sentence position, that is not at the beginning of the first clause), which indicates that it occurs at the beginning of a second or further clause of a sentence and serves as an expression connecting clauses. The rest of *přesto* equivalents of *nonetheless* occurs at the beginning of the first clause of a sentence (49), thus being spelt *Nonetheless*, but it is not divided by comma from the rest of the sentence. These sentences with *přece* in initial sentence position can be interpreted as a part of compound sentence which was split into two sentences with conjunction at the beginning.

To compare the word-classes used to translate *nonetheless*, the results show the Czech translation preferred coordinating conjunctions *přesto* and *nicméně* (38.22 + 21.62%), followed by *však* (8.11%), used as both coordinating conjunction and particle. The Czech equivalent *ale* was used as subordinating conjunction and functioned as a particle just in two samples. Another coordinating conjunction was *přec/přece*, used both as a particle and a conjunction in the examined samples. The following equivalents, with frequency higher than two, are worth mentioning - the particle *ovšem*, subordinating conjunction *přestože*, and phrases with *tak (tak jako tak; i tak)*.

Conclusions

In conclusion, the conjunct *nonetheless* occurs more frequently in English original fiction than in English fiction translated from Czech, which may suggest a bigger tendency towards formality of English writers. When translating *nonetheless* into Czech, translators preferred *přesto* and *nicméně*. Less frequent are *však*, *přece*, *ale*, *ovšem* and *přestože*. Though *nonetheless* is stylistically formal conjunct, Czech translation preferred stylistically neutral expressions, the exception being *nicméně* (21.6%), which can be described as a bookish expression. *Nonetheless*, a conjunct separated from sentence structure, was usually translated as coordinating conjunction, while particles, such as *ovšem*, were used less frequently. The most frequent collocates of *přesto* were *ale*, and *a*, which were translations of the English collocation *but nonetheless*. An interesting finding is that *nicméně* was mostly used without semantically meaningful collocates. Translators of English fiction translated *nonetheless* into Czech very conscientiously, it was omitted only in 8.88% of samples.

Further, although the Czech-English concordance differs considerably in its size from the English-Czech one, their comparison can still bring some relevant findings. *Nonetheless* in concordance with Czech as source language was mostly a translation of Czech bookish word *nicméně* (27,5%), indicating the translators' effort to maintain the same stylistic level of formality. However, both investigated concordances, with English or with Czech source language, prefer the Czech equivalents of *nonetheless* which are not stylistically formal in Czech.

Finally, the utilization of the obtained results in the sphere of pedagogical process should follow the theoretical research. Since conjuncts, including *nonetheless*, are the topic regarding stylistic appropriateness of discourse, which is also dealt with at secondary school but mainly at the level of university studies, students should start studying conjuncts at secondary schools. Secondary school students ought to learn about the conjunct *nonetheless* from text samples selected from the Czech National Corpus by their teacher. Applying the inductive method of grammar teaching, students induce the stylistically formal character of *nonetheless* from the texts.

The topic of conjuncts, however, should be studied thoroughly by university students of English. After being acquainted with the theoretical concept of cohesion and conjuncts, students could be encouraged to use texts from parallel corpora Intercorp to search for examples of conjuncts, focusing on the stylistic function of *nonetheless* and on the variations of its Czech translation equivalents. Thus, the application of results of theoretical research to pedagogy might help teachers to teach stylistic issues through real language and encourage students to derive rules from texts. The knowledge of conjuncts and their correct use will help to improve the writing skills of students and further enhance their communicative competence.

BIBLIOGRAPHY

- ČERMÁK, F., ROSEN, A.: "The Case of InterCorp, A Multilingual Parallel Corpus.:" *International Journal of Corpus Linguistics*, 2012, 7(3), pp. 411-427.
- ČERMÁK, F.; SCHMIEDTOVÁ, V. "Český národní korpus – základní charakteristika a širší souvislosti" [online]. *Národní knihovna*, 2004, 15(3), pp. 152-168. [qtd.10th Sept. 2019]. <http://knihovna.nkp.cz/nkkr0403/0403152.html>
- DUŠKOVÁ, L. et al.: *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*. Praha, Academia, 1988, pp. 673.
- FILÍPEK, J. et al.: *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha, Academia, 1994, pp. 647.
- GRIES, S. T.: Useful Statistics for Corpus Linguistics. In: SÁNCHEZ, A., ALMELA, M. (Eds.) *A Mosaic of Corpus Linguistics: Selected Approaches*. Frankfurt am Main, Peter Lang, 2010, pp. 269-291.
- HAVRÁNEK, B. et al.: *Slovník spisovného jazyka českého*. Praha, Academia, 1989.

MENCLOVÁ, V., VANĚK, V.: *Slovník českých spisovatelů*. Praha, Libri, 2005, pp. 822.

Oxford Advanced Learner's Dictionary [online]. Oxford University Press, 2019. [qtd. 2nd July 2019]. Available at: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>.

QUIRK, R. et al.: *A Comprehensive Grammar of the English Language*, London, Longman, 1985, pp. 1779.

Slovník české literatury po roce 1945 [online]. Ústav českého jazyka a literatury AV ČR. [qtd. July-Aug. 2019] Available at: <http://www.slovníkceskeliteratury.cz/>

WALKER, J. A.: *Variation in Linguistic Systems*. Routledge, 2010, pp. 158.

Corpora:

KLÉGR, A., KUBÁNEK, M., MALÁ, M., ROHRAUER, L., ŠALDOVÁ, P., VAVŘÍN, M.: *Korpus InterCorp – angličtina*, verze 11 z 19.10.2018. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha, 2018. [qtd. June-Sept. 2019] Available at: WWW: <http://www.korpus.cz/>

ROSEN, A., VAVŘÍN, M., ZASINA, A. J.: *Korpus InterCorp – čeština*, verze 11 z 19. 10. 2018. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha, 2018. [qtd. June-Sept. 2019] Available at: WWW: <http://www.korpus.cz/>

RESUMÉ

Článek se zabývá kohezním spojovacím prostředkem – konjunktem *nonetheless*, který patří k prostředkům formálního stylu v angličtině, a jeho výskytem v anglicko-českých a česko-anglických korpusech beletrie v paralelním korpusu Intercorp v 11. Za použití vyhledávacího rozhraní KonTex Českého národního korpusu byly vytvořeny korpuse anglicko-českých textů se zdrojovým (originálním) jazykem angličtinou a česko-anglických textů se zdrojovým jazykem češtinou. Pomocí komparační analýzy byla porovnána frekvence *nonetheless* v obou korpusech, jejich české protějšky i způsoby překladu tohoto konjunktiva, včetně zachování stylistické formálnosti u českých ekvivalentů. Výzkum prokázal vyšší četnost výskytu *nonetheless* v původních anglických textech a tendenci překládat tento spojovací prostředek výrazy, které nevykazují stylistický rys formálnosti. Studie se zaměřuje i na nejčastější kolokace jednotlivých překladových variant. Anglické konjunktivy, pro které nemá čeština obdobnou syntaktickou kategorii, jsou v češtině vyjadřovány nejrůznějšími způsoby, z nichž ve výzkumu převládaly prostředky větné koordinace a částice.

Mgr. Vladimíra Ježdíková, Ph.D., působí na Katedře anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. Zabývá se kohezí textu, korpusovou lingvistikou, lexikologií, analýzou diskurzu a odbornou angličtinou.

JEŽDÍKOVÁ, V.: “The Latest Neologisms and Their Reflection in Dictionaries.” *Hradec Králové Journal of Anglophone Studies*, 2017, 4, 1, pp. 105-112.

JEŽDÍKOVÁ, V.: "Yonder he comes": The Use of Yon, Yond and Yonder in Shakespeare 's Vocabulary. *Hradec Králové Journal of Anglophone Studies*, 2016, 3, 2, pp. 135-143.

JEŽDÍKOVÁ, V.: *Discourse cohesion: conjuncts as connective devices in English scientific prose*. Hradec Králové, Gaudeamus, 2013, pp. 242.

Adresa pracoviště: Katedra anglického jazyka a literatury, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové, V. Nejedlého 573, 500 03 Hradec Králové

E-mail: vladimira.jezdikova@uhk.cz

AKČNÍ VÝZKUM NA ŠKOLÁCH: ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE NA ŠKOLÁCH V JIHOČESKÉM KRAJI

MARTIN SCHACHERL, LADISLAVA WHITCROFT
JIHOČESKÁ UNIVERZITA

ACTION RESEARCH AT SCHOOLS: READING STRATEGIES AT SCHOOLS IN SOUTH BOHEMIA

Abstract: The aim of the study is to present the results of the action research conducted at selected elementary schools in the South Bohemian Region. The basic method of the research-pilot project with the emphasis on pupils from socio-economically disadvantaged and culturally different backgrounds was the action research consisting of piloting innovative approaches and methods related to reading strategies leading to the development of reading literacy and key competences of pupils in general. The aim of the project was to verify by means of the action research the effective methods of teaching reading strategies that lead to the understanding of texts and the effective methods of creating texts according to the individual's communication intent.

Key words: Action research, reading strategies, school, South Bohemia.

AKČNÍ VÝZKUM NA ŠKOLÁCH; ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE NA ŠKOLÁCH V JIHOČESKÉM KRAJI

Anotace: Cílem studie je prezentovat výsledky akčního výzkumu, který byl realizován na vybraných základních školách v Jihočeském kraji. Základní metodou výzkumně-pilotního projektu byl akční výzkum spočívající v pilotáži inovativních postupů a metod souvisejících s čtenářskými strategiemi vedoucí k rozvoji čtenářské gramotnosti a klíčových kompetencí žáků obecně. Cílem projektu bylo pomocí akčního výzkumu ověřit účinné metody výuky čtenářských strategií, které vedou k porozumění textu, a účinné metody tvorby textů dle komunikačního záměru jedince. Projekt byl zaměřen na žáky ze socioekonomicky znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí

Klíčová slova: akční výzkum, čtenářské strategie, škola, Jihočeský kraj.

Příspěvek vznikl v rámci projektu Akční výzkum na školách; Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků pomocí čtenářských strategií a efektivních metod.¹ Výzkumně – pilotní projekt s akcentem na žáky ze socioekonomicky znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí byl realizován v letech 2016 –

¹ CZ.02.3.61/0.0/0.0/1.6_012/0000599, termín realizace 1. 11. 2016 – 31. 10. 2019. Projekt realizovaly na vybraných základních školách v Jihočeském kraji Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Katedra slovanských jazyků a literatur, Oddělení českého jazyka a literatury, Základní škola a Gymnázium Vodňany a Centre for Modern Education (CZ), s. r. o. Výstupem projektu jsou studijní opory A) učebnice čtenářské gramotnosti Kamarádi z města rybníků (ISBN: 978-80-7394-767-5), metodická příručka pro učitele k učebnici čtenářské gramotnosti Kamarádi z města rybníků (ISBN: 978-80-7394-768-2), B) učebnice jazykové a čtenářské gramotnosti Kamarádi z města rybníků 2 (ISBN: 978-80-7394-769-9), metodická příručka pro učitele k učebnici jazykové a čtenářské gramotnosti kamarádi z města rybníků 2 (ISBN: 978-80-7394-770-5).

2019 na vybraných základních školách v Jihočeském kraji. Základní metodou práce byl akční výzkum spočívající v pilotáži inovativních postupů a metod souvisejících s čtenářskými strategiemi vedoucí k rozvoji čtenářské gramotnosti a klíčových kompetencí žáků obecně. Cílem projektu bylo pomocí akčního výzkumu ověřit účinné metody výuky čtenářských strategií, které vedou k porozumění textu, a účinné metody tvorby textů dle komunikačního záměru jedince. Projekt zavedl do výuky metody ověřené zahraniční praxí², které pomáhají zejména žákům ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí.

Akční výzkum na školách – úvod

Američtí odborníci na porozumění textu (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008) čtenářské strategie vymezují na základě srovnání s termínem čtenářské dovednosti. Dle autorů lze hlavní rozdíly mezi oběma pojmy shrnout následovně: „Zatímco termín čtenářské dovednosti popisuje automatické, nevědomé procesy, které si čtenář během čtení ani neuvědomuje, termín čtenářské strategie souvisí se záměrným kontrolováním vlastního porozumění.“ Autoři termín čtenářské strategie definují jako: „Záměrné a cílené pokusy čtenáře o kontrolu nad schopností dekodovat text, porozumět slovům a vytvářet porozumění textu“. Přínos výuky čtenářských strategií byl potvrzen od sedmdesátých let četnými výzkumy, které pracovaly s experimentálními a srovnávacími skupinami (experimentální skupiny obdržely výuku čtenářských strategií a srovnávací nikoliv). Většina těchto výzkumů se zaměřila na rizikové žáky, u kterých lze očekávat, že jim porozumění textu bude činit obtíže. Souhrn těchto výzkumů podává kapitola v rozsáhlé publikaci věnované výzkumu v oblasti čtení (Wilkinson & Son, 2011). Pro výuku čtenářských strategií se staly klíčové termíny modelování (přemýšlení nahlas v první osobě jednotného čísla) a poskytování opory (scaffolding), které vycházejí z myšlenky, že učitel žákům pomáhá (či je vede) k tomu, aby zlepšili své porozumění textu. Vyskytují se ve výzkumy podložených programech (Učíme se navzájem, CORI, Kooperativní strategické čtení), na jejich důležitost poukazuje i Národní panel pro výzkum v oblasti čtení (2000) a výuku založenou na těchto principech prosazují i autoři zahraničních publikací o čtenářských strategiích, které jsou určeny pro učitele (Harvey & Goudvis, 2007; Keene & Zimmermann, 2007; Miller, 2002). Poskytování opory (scaffolding) i modelování doporučuje také evropský dokument ADORE (Garbe, Holle & Weinhold, 2010). Scaffolding (lešení) jako metafora odkazuje k tomu, jak lešení používáme jako pomocný prostředek při stavbě. Poté, co je budova dokončena, lešení se odstraní. Stejně tak je tomu v případě výuky. Dospělý pečlivě monitoruje celý proces tak, aby poskytl dítěti oporu jen v případě, že ji potřebuje. Jakmile je dítě schopno pracovat samostatně, podpora je odejmuta (Pressley, 2006). Wood a spolupracovníci definovali scaffolding jako „proces, který umožní dítěti či novici vyřešit problém

² Whitcroft, L. Výuka čtenářských strategií v zahraničí – teorie, trendy, programy a metody (podpořeno Grantovou agenturou Univerzity Karlovy v Praze (projekt č. 84214) a Katedrou primární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

nebo dosáhnout určitý cíl, který by nebyl schopen dosáhnout bez asistence druhých“ (2006, s. 90). Výzkumy ukazují, že žákům prospívá, pokud je výuka vedena tak, aby kladla na žáky velké nároky (výzvy) a zároveň aby jim byla poskytována velká míra opory (Gibbons, 2002). Myšlenka modelování, které patří mezi druhy opory, staví na tom, že se často učíme napodobováním jiných osob, které si zvolíme jako vzory. A. Bandura o modelování říká: „V případě, že nás náprava omylu může stát spoustu úsilí nebo je omyl dokonce nebezpečný, pak správný postup může být demonstrován pomocí modelu, který nám ukáže, jak by daná aktivita měla být správně provedena“ (s. 5). Během modelování učitelé v první osobě jednotného čísla verbalizují své vlastní myšlenky a strategie, které používají během čtení. Odborníci se shodují v tom, že výuka čtenářských strategií je pro žáky přínosná, liší se však názory na to, jakým způsobem by tato výuka měla probíhat. Explicitní přístup k výuce čtenářských strategií spočívá v tom, že učitel žákům vysvětlí myšlenkové procesy, tedy jak, proč a kdy mají být čtenářské strategie používány (Roehler, 1987). Rigidní přístup k uplatňování explicitní výuky se setkal s kritikou (Kamil, Pearson, Moje & Afflerbach, 2011, Samuels & Farstrup, 2011). Jako kritická reakce na rigidní uplatňování explicitní výuky se objevily přístupy, které vedou k postupnému posílení významu sociální interakce během společného vytváření významu textu. Tento posun je patrný v Transakční výuce a ještě více pak v Dialogickém přístupu, v němž jsou čtenářské strategie uplatňovány v kontextu bohatých diskuzí (Dialogic Teaching in the context of rich discussions).

Problematika čtenářských strategií není v České republice příliš rozpracovaná, pro žáky socioekonomicky a kulturně znevýhodněné prakticky vůbec, přestože právě čtenářské strategie umožňují aktivní a autonomní práci s texty ve smyslu čtenářské gramotnosti. Výsledky námi realizovaných šetření³ ukazují, že učitelé nepodporují rozvoj čtenářských dovedností a čtenářských strategií tak, aby byly pro žáky přenositelné do všech oblastí lidské činnosti, častěji vyžadují pamětné osvojení učiva a jeho doslovnou reprodukci. Učitelé představují čtenářské strategie žákům jen zřídka, což zřejmě souvisí s relativní novostí konceptu čtenářských strategií v českém prostředí a tedy absencí tohoto tématu v pregraduálním a doplňujícím učitelském vzdělávání. Šetření PISA (stejně jako šetření PIRLS) dokládá, že sociální a ekonomické prostředí má velký vliv na výkon žáků ve čtení. Většina žáků, kteří mají obtíže se čtením, má méně vzdělané rodiče a pochází ze socioekonomicky znevýhodněných rodin, v nichž obvykle chybí knihy a jiné vzdělávací zdroje (Eurydice, 2011). Pro Českou republiku jsou výsledky PISA obzvláště zneklidňující, neboť se ukázalo, že se řadíme mezi země, kde žáci dosahují neuspokojivých výsledků v oblasti čtenářské gramotnosti a kde je závislost těchto výsledků na socioekonomickém prostředí žáků naopak nadprůměrná. Výsledky šetření čtenářské gramotnosti PISA ukazují, že napříč zeměmi OECD existuje silná souvislost mezi výkonem žáků a povědomím o účinných strategiích. Žáci, kteří toto povědomí mají, bývají

³ Whitcroft, L. Zahraniční trendy ve výuce čtenářských strategií a jejich možná aplikace v českém prostředí. Disertační práce. PedF UK, 2018.

úspěšnější v šetření čtenářské gramotnosti PISA. Žáci ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí nejsou čtenářskými strategiemi vybaveni ze svých domovů. Tyto nedostatky by měla nahradit škola. To se však ne vždy děje, neboť stále ještě panuje přesvědčení, že porozumění textu je něco, co žáci nějak sami pochytí.

Akční výzkum na školách – předpoklady (očekávání) a realizace

Zavedením akčního výzkumu byly očekávány následující změny: Zavedení účinných metod spojených s výukou čtenářských strategií a tvorbou textů povede k větší individualizaci výuky. Učitelé se zlepší v dovednosti plánovat výuku tak, aby docházelo k rozvoji každého žáka a aby se každému z žáků dostávalo účinné opory (scaffolding). Dále se učitelé zlepší v dovednostech spojených s formativním hodnocením žáků, s reflektováním vlastní pedagogické činnosti a naváží vztahy se svými kolegy z jiných škol, které povedou k dlouhodobé výměně zkušeností. V důsledku těchto změn si žáci osvojí účinné strategie vedoucí k porozumění textu a tvorbě psaných textů. Zvýší se jejich motivace číst a psát a osvojené strategie povedou k pozitivním změnám napříč všemi předměty a vybaví je dovednostmi potřebnými pro celoživotní učení. V projektu bude probíhat pilotáž inovativních postupů a metod související s využíváním čtenářských strategií vedoucí k rozvoji klíčových kompetencí žáků. Zastoupení budou z větší části žáci ze socioekonomicky a kulturně znevýhodněného prostředí. V rámci projektu vzniknou sady hodnotících archů pro účely formativního hodnocení. To chápeme jako důležitý prostředek, jak dostat čtenářské strategie do praxe do škol. Tyto archy budou používány učiteli k tomu, aby určili, na jaké úrovni porozumění textu se žák nachází, jak při čtení textu přemýšlí a do jaké míry používá efektivní strategie porozumění textu. Dále vzniknou sady metodických materiálů, které naváží na ověřování hodnotících archů a garantovaného seznamu textových materiálů. Tyto materiály se budou skládat z vhodných textů, plánů hodin s metodickými pokyny pro učitele, z metodické pomoci pro formativní hodnocení žáků a z elektronické opory formou e-learningových cvičení. Zavádění a ověřování metod a materiálů (akční výzkum) prováděli učitelé na zapojených základních školách s podporou odborných pracovníků projektu přímo ve výuce. Metodické materiály a průběžnou metodickou oporu poskytovali odborní garanti z Katedry slovanských jazyků a literatur PF JU v ČB.

V první fázi akčního výzkumu proběhlo vyhodnocení potřeb učitelů a žáků, a to jak na úvodním workshopu v rámci společných diskuzí, tak i pomocí dotazníku a individuálních rozhovorů s učiteli. Učitelům byly představeny různé formy rozvoje čtenářských strategií a různé formy opory, které mohou být poskytovány žákům nejen ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí. Zároveň jim byly představeny i výzkumy, které ukazují přínos čtenářských strategií pro žáky ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí. Učitelé nejvíce ocenili (a projevíli zájem) o metody zážitkového učení, zejména pak o propojení metod dramatické výchovy s metodami čtenářských strategií a také o

texty, které by motivovaly žáky číst. S ohledem na tento požadavek byl také vytvořen seznam doporučených textů, podle nichž si učitelé dovybavili z finančních prostředků projektu své žákovské knihovny. V průběhu výzkumu byly postupně vytvářeny metodické materiály, které učitelé v hodinách opakovaně ověřovali a psali k nim zpětnou vazbu. Osvědčilo se do metodických materiálů zařazovat nabídku různých způsobů práce tak, aby bylo jejich využití flexibilnější a aby si učitelé mohli materiál přizpůsobit pro své účely (např. jak využít různé možnosti zapojení metod dramatické výchovy či jiného způsobu práce). Kromě těchto materiálů byly vytvořeny i hodnotící listy, které využívali jak učitelé, tak i asistenti pro individuální i skupinovou práci s žáky, kteří mají problémy s porozuměním textu. Tyto listy se osvědčily zejména proto, že vedou pedagogy při práci tím, že uvádí opory, které žákovi mohou být poskytnuty v případě, že žák úkol nezvládne sám. Pedagogové s pomocí hodnotícího listu neustále sledovali, jak žák řeší úkoly a jak při tomto řešení přemýšlí a zaznamenávali, zda žák zvládl úkol sám, s oporou či zda úkol nezvládl vůbec. Tomu pak přizpůsobovali další práci. Do ověřování hodnotících listů i dalších metodických materiálů se zapojili i studenti Katedry slovanských jazyků a literatur, Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, kteří tak nejen přinášeli cennou zpětnou vazbu, ale zároveň získali i užitečnou praxi (učitelé na zapojených partnerských školách jejich pomoc velmi ocenili). Reflexe učitelů probíhala i během průběžných setkání (individuálních i skupinových). Na základě těchto reflexí byly materiály průběžně přizpůsobené potřebám žáků.

Akční výzkum na školách – výchozí principy a závěry

K základním výchozím principům, na jejichž základě byl akční výzkum postaven, patřily tyto: 1) **Základem k rozvoji čtenářské gramotnosti je motivace žáků** (s tímto kritériem souvisela i jedna z otázek, na kterou měli učitelé v reflexi metodických materiálů odpovídat. Zajímali jsme se o to, co děti motivuje, co je baví, co přispívá k lepšímu porozumění či vede k diskuzi), 2) **Čtenářská gramotnost jde napříč předměty** (Kromě metodických materiálů pro práci v hodinách českého jazyka a literatury jsme zařadili i materiály pro jiné vzdělávací oblasti a materiály, které propojují vzdělávací obsah do smysluplných celků (tematické celky na více hodin). Například zamyšlení se nad zámořskými objevy jsme spojili s prací s mapou, deníkovými záznamy, videem apod. Na prvním stupni jsme propojovali práci s beletristickými texty s prací s texty naučnými (povídka o sýkorce, naučný text o sýkorkách) apod.), 3) **Vyváženost mezi svobodnou a oporou** (Vycházeli jsme z principu, že učitel by měl zařazovat takovou míru opory, aby žáky úkol nefrustroval natolik, že by jeho řešení vzdali. Zároveň by však pomoc neměla překročit takovou míru, že by žákům nebyl dán prostor pro samostatnou práci. Do metodických materiálů jsme proto vždy zařazovali oporu, kterou učitel poskytuje žákům v případě potřeby. Ve zpětných vazbách se učitelé vyjadřovali k tomu, kterou z opor využili.

V rámci provedeného akčního výzkumu se osvědčilo ... V průběhu akčního výzkumu jsme dbali na to, abychom **vybírali atraktivní texty**. Učitelé oceňovali zejména vtipné, kratší texty (netradiční bajka), texty s emočním nábojem a texty, které podněcují obrazotvornost. Dále se osvědčily i texty písniček a populárně naučné texty, které jsou pro děti zajímavé (např. propojují historii s životem lidí; jako příklad lze uvést práci s deníkovými záznamy námořníků na Kolumbových lodích). Kromě toho jsme zařadili i texty, které souvisejí s místem, kde žáci bydlí (jižní Čechy, kraj rybníků). Dále jsme se soustředili na to, abychom využívali **metody aktivního učení**. Velmi se osvědčily již zmíněné metody dramatické výchovy, metody kooperativního učení a také způsob práce, který propojoval porozumění textu s kreativní prací žáků (tvůrčí psaní, tvorba komiksů, tvorba vlastních otázek apod.). Učitelé si také vyzkoušeli práci ve čtenářské dílně, kterou hodnotili velmi pozitivně (*žáky velmi baví filmové ukázky a možnost chodit po třídě a vzájemně komunikovat, bavilo je i hledat plusy a minusy objevů a práce ve skupinkách ... líbila se jim možnost dát vědět ostatním, že si s něčím neví rady a že si mohou vzájemně pomáhat. Osvědčily se otázky žáků*). Ve většině případů učitelé uváděli, že navrhované opory se jim osvědčily. Využití daného druhu opory bylo individuální, odvíjelo se od potřeb dětí a konkrétních situací. Práce s metodickými materiály vedla k postupnému uvědomění (reflektovanému učiteli), že opora úzce souvisí s formativním hodnocením, prolíná se celým výukovým procesem a že oporou může být i celá struktura hodiny (rozdělení do celků). Dále uvádíme výběrové příklady opor, doplněné ukázkami ze zpětných vazeb učitelů: 1) **Modelování, ukazování na příkladu, naše vlastní myšlenkové procesy** (*některé děti měly problém odpoutat se od reality textu a popustit svou fantazii. Proto jsem použila doporučené podpory pro žáky. Přiblížila jsem dětem své vlastní představy – bílá pláň – pán jde s paní, táhnou sáně a na nich sedí děti, kolem pobíhá pes, sníh křupe... Ptala jsem se dětí, co dál by se mohlo na pláni dít*), 2) **Návodné otázky a nedokončené věty** (*když děti mluvily o tom, co jim příběh připomíná, mluvily nejprve o různých událostech, kdy někam spadly, nebo je ohrožovala voda. Až návodnými otázkami jsme se dostali ke skutečnosti, že si v příběhu pomáhají původní nepřátelé*), 3) **Zapojení smyslů a emocí** (*zvuky džungle vnímané se zavřenýma očima žáky ihned podnítilo ke spontánnímu vyjadřování vlastních představ o vůních, počasí, barvách... Při následném střídavém čtení textu žáci nadšeně vyznačovali v textu poznatky o zvířecích hrdinech*), 4) **Vyznačování informací, grafické organizéry** (*při následném střídavém čtení textu žáci nadšeně vyznačovali v textu poznatky o zvířecích hrdinech. Usnesení se na seřazení hrdinů na ose podle sympatií předcházela hlučnější diskuse ve skupinách. Následná diskuse po výměně usnesení skupin přesvědčila některé žáky ke změnám v pořadí na této ose. Nejvíce se osvědčilo chození po džungli v roli zvoleného hrdiny, kde žáci uplatňovali získané poznatky o džungli z předchozího dne*), 5) **Pomoc vrstevníků, práce ve skupinách** (*velmi se osvědčilo hlasité čtení textů v menších skupinkách, kde se děti spontánně střídaly v četbě a kladly si vzájemně*

otázky vztahující se k textu), 6) **Individuální opora učitele žákům** (osvědčilo se obcházení žáků, kteří si řeknou o pomoc (např. zvednou ruku, či dají jiný dohodnutý signál) a pomoc návodnými otázkami), 7) **Zjednodušení úkolu, rozdělení na části** (pomohlo čtení textu dětem po částech ... osvědčilo se zastavování videa a rozbor krátkých úseků), 8) **Mezi druhy opory se řadily metody dramatické výchovy** (k porozumění přispěl živý obraz – Víla a skřítek Vítek, jejich setkání, jak se tvářily, proč...).

V rámci akčního výzkumu se neosvědčilo ... Do zpětných vazeb jsme zařadili i otázky, v nichž se učitelé vyjadřovali k tomu, co nemělo moc velký úspěch, dle toho pak byly materiály průběžně upravovány (např. úprava pracovních listů do grafického zpracování na základě zpětné vazby: *Děti neporozuměly pracovním listům, nepracovalo se jim s nimi dobře*). Jako největší problém zapojení učitelé uváděli nedostatek času. Také se příliš neosvědčily texty (a zároveň i metody) věnované propojování cizího jazyka (CLIL) zejména proto, že učitelé s tímto způsobem práce neměli žádné zkušenosti (tento fakt odráží i menší počet ověření těchto materiálů). K největším problémům došlo ve škole/třídě, kde se často mění žáci a škola je nucena řešit častá výchovná opatření. Jen částečný úspěch měl pokus zařazovat písničky, které zachycují životní problémy dospívajících. Nejčastěji se vyskytovaly **problémy s dovedností vyjádřit svou myšlenku**, tj. problémy s komunikací (*při prezentaci hrdiny mluvčím skupiny docházelo občas k nepřesnostem, které vycházely ze subjektivního dojmu a potížím se správně vyjádřit ... souvislé a přesné vyjadřování stále dětem dělá potíže. Často se upnou na jednotlivost*), dále to byly i obtíže způsobené **nedostatečnou slovní zásobou**, porozumění slovům, rčením (*nepoznaly přísloví, nikdy neslyšely: Když se dva perou, třetí se směje ... neporozuměli slovům humbuk, popelít se a kabrňák ... všimla jsem si, že neporozuměly slovu „napilno“*). Žáci se v některých případech **nedokázali jít za text a například pochopit vtip** (*Dost dětí nepochopilo „vtip“ a často se ptali, jestli tomu tak opravdu bylo*), žákům dělala problém i **orientace v delším textu a shrnování textu** (*dětem dělalo problémy text shrnout. Napadlo mě, že by pomohla obrázková osnova, třeba z pěti připravených obrázků*).

Projekt Akční výzkum na školách; rozvoj čtenářské gramotnosti žáků pomocí čtenářských strategií a efektivních metod v Jihočeském kraji umožnil mimořádnou spolupráci teoretického pracoviště, reprezentovaného univerzitou, s prakticky orientovanými základními školami, za efektivní spolupráce soukromého subjektu specializujícího se na rozvoj nových metod a efektivní využívání technologií ve vzdělávání. Realizovaný akční výzkum naplnil všechny delegované cíle, jako příklad dobré praxe jej doplňují i výstupy projektu A) studijní opory, učebnice čtenářské gramotnosti Kamarádi z města rybníků I a II, metodické příručky Kamarádi z města rybníků I a II, vydané Katedrou slovanských jazyků a literatury PF JU v Českých Budějovicích a B) odborná konference prezentující aktivity a výstupy projekty (15. 10. 2019 v Českých Budějovicích).

BIBLIOGRAFIE

- AFFLERBACH, P, P. PEARSON a S. PARIS: Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher* [online]. 61(5), 364-373 [cit. 2016-10-19], 2018. ISSN 1936-2714.
- BANDURA, A.: *Social learning theory*. New York: General Learning Press, 1971.
- Eurydice. (2011). *Výuka čtení v Evropě: souvislosti, politiky, praxe*. [online]. [cit. 2016-10-19]. ISBN 978-92-9201-189-5- Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/130C_S.pdf.
- GARBE, Ch., ed., K. HOLLE, ed. a S. WEINHOLD, ed.: *ADORE - teaching struggling adolescent readers in European countries: key elements of good practice* [online]. Frankfurt am Main: Peter Lang [cit. 2016-10-19], 2010. ISBN 978-3-631-59044-7.
- GIBBONS, P.: *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*. Second edition. Portsmouth, NH: Heinemann, 2002. ISBN 978-032-5056-647.
- HARVEY, S. a A. GOUDVIS.: *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. 2nd ed. Markham, Ont.: Pembroke Publishers, 2007. ISBN 978-1571104816.
- KAMIL, M. ed., P. PEARSON, ed. E. MOJE, ed. A P. AFFLERBACH, ed. *Handbook of reading research*. First published. New York: Routledge, Taylor, 2011. ISBN 978-0-8058-5342-1.
- KEENE, E., S. ZIMMERMANN.: *Mosaic of thought: the power of comprehension strategy instruction*. 2nd ed. Portsmouth, NH: Heinemann, 2007. ISBN 978-0-325-01035-9.
- MILLER, D.: *Reading with meaning: teaching comprehension in the primary grades*. Portland, Me.: Stenhouse Publishers, 2002. ISBN 15-711-0307-4.
- NATIONAL READING PANEL.(2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* [online]. In: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health [cit. 2016-10-19].
- OECD. (2013). *PISA in focus: Could learning strategies reduce the performance gap between advantaged and disadvantaged students?*
Dostupné z: z <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n30%20%28eng%29--Final.pdf>.
- PISA (2018). Mezinárodní šetření. Národní zpráva. Praha: ČŠI, 2019. ISBN 978-80-88087-24-3.
- PIRLS (2016). Mezinárodní šetření. Praha: ČŠI, 2017. ISBN 978-80-88087-14.4.
- PRESSLEY, M.: *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. 3rd ed. New York: Guilford Press, 2006. ISBN 15-938-5228-2.

ROEHLER, L.: The Effect of Direct Explanation of Reading Strategies on Low-Group Third Graders' Awareness and Achievement: A Technical Report of the 1984-85 Study.: A Technical Report of the 1984-85 Study. *Research Series No. 181*. The Institute for Research on Teaching, 1987.

SAMUELS, S., ed. a A. FARSTRUP, ed.: *What research has to say about reading instruction*. 4th ed. Newark: International Reading Association, 2001. ISBN 978-0-87207-829-1.

SCHACHERL, M. – I. Šimková. *Kamarádi z města rybníků 2*. Učebnice jazykové a čtenářské gramotnosti (doporučeno pro žáky 3 až 6. ročníků). České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN: 978-80-7394-769-9. 72 s.

SCHACHERL, M. – I. Šimková. *Kamarádi z města rybníků 2*. Metodická příručka pro učitele k učebnici jazykové a čtenářské gramotnosti. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN: 978-80-7394-770-5. 80 s.,

WITCROFT, L. Výuka čtenářských strategií v zahraničí – teorie, trendy, programy a metody. *ORBIS SCHOLAE*. 9(3), 39-51. ISSN 2336-3177.

WITCROFT, L. *Kamarádi z města rybníků*. Učebnice čtenářské gramotnosti (doporučeno pro žáky 3. až 6. ročníků). České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN: 978-80-7394-767-5. 79 s.

WITCROFT, L. *Kamarádi z města rybníků*. Metodická příručka pro učitele k učebnici čtenářské gramotnosti. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN: 978-80-7394-768-2. 184 s.

WOOD, D. J. BRUNER a G. ROSS. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Association for Child and Adolescent Mental Health, 17(2), 89-100. ISSN 1469-7610.

PhDr. Martin Schacherl, Ph.D. - bohemista, lingvista, hlavní zájmy: teorie a interpretace literatury, jazykovědná stylistika: 1) Zeyer vypravěč (monografie, 2013), 2) Some tendencies in contemporary scientific texts (monografie, 2018), 3) Izbrane slogovne tendence sodobnih strokovnih besedil – K razvojnim spremembam sloga sodobnih čeških teoretično-strokovnih besedil (studie *Jezik in slovnstvo*. Ljubljana, 2-3/2018).

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra slovanských jazyků a literatur, Oddělení českého jazyka, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice
schacherl@pf.jcu.cz

Mgr. Ladislava Whitcroft, Ph.D. - učitelka českého jazyka a angličtiny, překladatelka z a do angličtiny, expert na čtenářskou gramotnost.
ladka.fiserova@email.cz

À PROPOS DES FORMATIONS NÉOLOGIQUES CONSTRUITES SUR LA BASE D'UN NOM PROPRE

DAGMAR KOLÁŘÍKOVÁ
UNIVERSITÉ DE BOHÊME DE L'OUEST

ABOUT NEOLOGICAL CREATIONS BASED ON PROPER NOUNS

Abstract: A creative use of proper nouns in the process of French word formation has been evident throughout centuries, even though proper noun derivation is mostly regarded as weak, even null. Neologisms based on proper nouns almost always feature people in the public spotlight, for example politicians. Over in France, former president Nicolas Sarkozy has served as a source of inspiration for an entire word family. From Sarkozism as an ideology comes a noun or adjective sarkozist and many other words found on the web, which all take the name of Nicolas Sarkozy (in colloquial french Sarko) as input. This study is based on a corpus of 188 French derivatives and compounds containing Sarkozy. From the description and analysis of these data, we propose a following classification: nouns, verbs, adjectives and adverbs. Many words based on the proper noun Sarkozy are ephemeral. They can thus be classified as hapax legomenon.

Keywords: compound, derivative, Internet, Sarkozy, proper noun.

À PROPOS DES CRÉATIONS NÉOLOGIQUES CONSTRUITES SUR LA BASE DES NOMS PROPRES

Résumé : La dérivation du nom propre est généralement considérée comme faible. Cette étude tente de mettre en doute cette hypothèse en montrant que beaucoup de néologismes sont formés à partir des noms de personnalités, par exemple de ceux des hommes politiques. En France, c'est surtout le nom propre Sarkozy qui a servi de base pour la formation d'une famille de mots (sarkozisme, sarkoziste et beaucoup d'autres). L'étude est donc basée sur un corpus de 188 dérivés et composés formés à partir de Sarkozy ou Sarko, qui ont été collectés sur Internet. L'analyse et la description de ces mots nous ont conduite à proposer la classification suivante : dérivés et composés nominaux, adjectivaux, verbaux et adverbiaux. Certains dérivés ou composés appartiennent au vocabulaire courant, d'autres sont des créations éphémères. Ils sont le fait d'auteurs et leurs réemplois postérieurs ne sont pas probables. Ils peuvent donc être classés sous catégorie d'hapax legomenon.

Mots clés : Internet, Sarkozy, mot composé, mot dérivé, nom propre.

1. Introduction

Beaucoup de mots français tirent leur origine de noms propres de lieux ou de personnes. Cette communisation se manifeste entre autres par la productivité morphologique, c'est-à-dire par l'adjonction des préfixes, des suffixes ou d'autres mots pour engendrer dérivés ou composés. Toutefois, nous nous sommes aperçue que les linguistes abordant la question du nom propre ne s'intéressent pas beaucoup à sa capacité dérivationnelle, ils traitent plutôt de la

question du nom propre dans son rapport au sens. De plus, ils expliquent souvent que sa productivité morphologique est faible. À titre d'exemple, nous pouvons citer Molino qui affirme que « le nom propre a une possibilité minimale de productivité morphologique (morphologie dérivationnelle) ». Selon lui, le nom propre semble « échapper au système morphologique normal du nom commun » (Molino, 1982 : 10). Dans notre étude, nous tenterons de mettre en doute son hypothèse en montrant que le nom propre Sarkozy sert de base pour la construction de plusieurs dizaines, voire centaines de mots.

L'étude repose alors sur une collecte de dérivés et de composés du nom propre Sarkozy, aussi appelé Sarko¹, opérée dans les dictionnaires et sur Internet. Signalons que notre description est de nature qualitative et que la fréquence d'apparition des données collectées n'y joue pas de rôle particulier. Les formes recherchées sont rangées dans plusieurs catégories, celles de noms, d'adjectifs, de verbes et d'adverbes.

2. Cadre théorique

D'après Jonasson, les linguistes « semblent ne pas trouver raison de s'intéresser plus particulièrement au nom propre » (Jonasson, 1994 : 7). Mais comme l'explique Siblot dans son compte-rendu de ce livre de Jonasson, « les 227 titres de l'excellente bibliographie de l'ouvrage attestent pourtant que cette négligence est toute relative » (Siblot, 1994 : 157). De surcroît, plusieurs publications récentes dédiées au nom propre (*Le nom propre* de Gérard Pommier, publié en 2013, et *Vous avez dit kafkaïen ? ou Quand un nom propre devient commun* de Gilles Vervisch et Olivier Talon, paru en 2016) témoignent de l'intérêt persistant pour cette problématique.

Néanmoins, dans les manuels de morphologie, la dérivation de noms propres est souvent présentée comme exceptionnelle, limitée à une série relativement productive. Par exemple pour Molino c'est « celle qui permet de former des adjectifs à partir du nom propre (français, hugolien) et une série de formations en -iser dont la productivité n'est pas claire » (Molino, 1982 : 10). Jonasson explique aussi que la dérivation du nom propre ne concerne pas l'ensemble des noms propres et que ce sont « notamment les prénoms qui n'y ont pas accès [...] » (Jonasson, 1994 : 34).

Si d'un côté les linguistes affirment que la productivité morphologique des noms propres est faible, d'un autre côté ils concèdent que ces derniers peuvent « s'adjoindre préfixes, suffixes ou mots pour engendrer dérivés et composés [...], lorsqu'ils sont devenus noms communs » (Molino, 1982 : 10). Il en ressort que le nom propre est capable de produire des dérivés lorsqu'il devient porteur de sens et il « se prolonge dans une conceptualisation sous forme

¹ Les abréviations des noms de célébrités apparaissent souvent dans la presse française comme le montre Fridrichová. Elle explique qu'il existe plusieurs raisons pour lesquelles ces troncs sont employés : « Les uns ridiculisent un peu les personnes, les autres aident à familiariser un personnage avec les lecteurs. Ils sont également utilisés pour donner à un article un aspect ludique [...] » (Fridrichová, 2014 : 37).

d'un nom ordinaire, simple [...]. L'unité sera alors identifiée comme un onomastisme, c'est-à-dire un nom ordinaire qui tire son origine d'une unité propre » (Boulangier, Cormier, 2001 : 3).

Toute l'histoire du français témoigne abondamment de cette communisation de noms propres. Comme l'explique Marouzeau, « l'ensemble des mots ainsi "communisés" représente une sorte de palmarès, honorable souvent, quand se trouve glorifié par cette sorte d'immortalisation un grand homme, un inventeur, un savant ; burlesque à l'occasion lorsqu'est perpétué le souvenir d'une mode, d'un travers, d'une mesquinerie » (Marouzeau, 1950 : 180).

Dans cette étude, nous voudrions démontrer que même si le nom propre Sarkozy n'est pas devenu nom commun en français (de type *camembert*, etc.), il a servi de base à de nombreux *déonomastismes*², c'est-à-dire onomastismes formés par dérivation, et d'un grand nombre de mots composés.

3. Recherche et analyse de dérivés et composés de Sarkozy

Avant d'analyser les dérivés et composés³ recherchés dans les dictionnaires ou sur Internet, nous devrions encore expliquer pourquoi nous avons choisi le nom de Sarkozy. Notre choix a été influencé par la citation de Frédéric Beigbeder, sur laquelle nous sommes tombée par hasard sur Internet : « à quoi reconnaît-on un personnage réussi ? Quand son nom propre devient un nom commun ». ⁴ Nous ne savons pas exactement à quelle occasion il a prononcé ces mots, si nous pouvions donc faire allusion à Sarkozy, mais le fait que cet écrivain est né à Neuilly-sur-Seine dont Sarkozy était maire pendant vingt ans nous semble intéressant. De plus, nous voulions savoir si l'origine hongroise de son nom ne rend pas la dérivation plus difficile.

3.1 Dérivés et composés attestés dans les dictionnaires

La présence du nom propre dans les dictionnaires est le signe de son importance dans la langue. Nous avons donc étudié tout d'abord la présence des onomastismes formés à partir de Sarkozy dans les dictionnaires de la langue française.

Dans les versions papier, nous n'avons trouvé aucune entrée d'un mot dérivé de Sarkozy. Pour pouvoir confirmer ou infirmer l'absence d'enregistrement de ces dérivés, nous avons aussi consulté les dictionnaires généralistes répertoriés sur le site *Lexilogos* et le *Trésor de la Langue Française informatisé* (TLFi). Dans ce dernier ainsi que dans la plupart des dictionnaires

² Terme utilisé par Martin (2013 : 213).

³ Nous partons ici de la classification de la composition de Sablayrolles: composition par synapsie, composition savante hybride et composition par amalgame où il range fractocomposition, compocation, factorisation et mot-valise (Sablayrolles, 2017: 77) et nous classons alors de nombreux mots-valises parmi les composés.

⁴ *À quoi reconnaît-on un personnage réussi ? - Citations - Le Monde*. Disponible sur: <http://dicocitations.lemonde.fr/citations/citation-111725.php>, consulté le 26/10/2019.

disponibles sur ce site, nous n'avons relevé aucun mot se construisant autour de Sarkozy. Néanmoins, il y en a quelques-uns qui ont enregistré plusieurs dérivés ou composés. À titre d'exemple, nous pouvons mentionner *Reverso* où figurent *sarkoïser*, *sarkomania*, *sarkomaniaque* (nom ou adjectif invariable), *sarkophobe*, *sarkophobie*, *sarkozie*, *sarkozysme* ou *sarkozyste* (nom ou adjectif) et *Wiktionnaire* qui répertorie, outre les mots déjà mentionnés, les verbes *désarkoïser* (débarrasser de l'influence de Sarkozy), *désarkozyfier* (retirer la marque de Sarkozy de quelque chose), *sarkozyser* (rapprocher de Sarkozy par les idées ou par le style), les adjectifs *sarkozyesque* (dont le discours rappelle le style de Sarkozy) et *sarkozien* (qui concerne Sarkozy et, employé comme nom, « partisan de Sarkozy », au sens ironique « langue, façon de parler de Nicolas Sarkozy »). Le *Wiktionnaire* définit aussi *Sarkoland*, terme péjoratif pour la France dominée par Sarkozy du temps de sa présidence (2007-2012), *anti-sarkozyste* ou *anti-sarkozysme* (personne ou doctrine opposée au sarkozysme). Ce dictionnaire mentionne aussi des variantes orthographiques de ces dérivés, notamment *sarkoziste*, *sarkozisme* ou *sarkoziesque*.

3.2 Dérivés et composés de Sarkozy sur Internet

Notre corpus d'étude réunit aussi les termes qui ont été trouvés sur *Google*. Sachant que ce moteur de recherche renvoie des pages contenant exactement le mot clé cherché (c'est-à-dire, si l'on entre le mot *Sarkozy*, *Google* ne fait pas porter la recherche sur les dérivés tels que *sarkozyste*, *sarkozien*, *sarkozie*, etc., mais uniquement sur *Sarkozy*), nous avons alors ajouté chaque fois un des suffixes ou préfixes utilisés en français au radical *sarkozy* ou *sarko* (car *sarkozy* ne donne pas le même résultat que *sarko*) et, ensuite, nous avons vérifié l'absence ou la présence de ces dérivés dans les textes publiés sur Internet. Notre corpus inclut un total de 188 mots, dont 140 noms, 30 adjectifs, 13 verbes et 5 adverbes. Parmi les noms et les adjectifs ont été relevés 12 mots qui se rattachent à ces deux catégories, ils ont donc été comptés deux fois. Les variantes orthographiques ne sont pas prises en compte.

3.2.1 Dérivés et composés nominaux

Les 140 noms récupérés ont été classés en plusieurs catégories thématiques où les termes sont liés par le sens de suffixes ou d'autres éléments utilisés :

Noms désignant Sarkozy

Les surnoms d'un personnage reflètent généralement des traits de caractère ou des particularités physiques qui l'identifient et que les autres perçoivent chez lui. Il en est de même pour Sarkozy. On entendait dire que Sarkozy est un nouveau Napoléon (d'où l'expression *Sarkoléon*⁵) ou il a aussi été comparé à un tsar (*Tsar-ko* ou *Tsarkozy*). De plus, son nom a été souvent lié

⁵ On surnomme Sarkozy aussi *Naboléon* (de *nabot* et *Napoléon*). Ce surnom exprime qu'il est de très petite taille.

au nom d'un autre personnage : *Darkozy* (Darcos + Sarkozy), *Sarkosescu* (Sarkozy + Ceausescu), *Sarkorac* (Sarkozy + Chirac), *Chicozy* (Chirac + Sarkozy), *Merkozy* (Merkel + Sarkozy), *Sarkozillon* (Sarkozy + Filllon), *sarkolombo* (Sarkozy + Colombo) ou *sarkorambo*. Mais les journalistes donnent à Sarkozy encore d'autres surnoms : *sarkoboy*, *sarkoduc*, *supersarko*, *supersarkoman* (orthographié aussi *SuperSarkoMan*), *omnisarko*, *hypersarko*, *sarkomenteur*, *sarkopitbull*, *sarkopithèque*, *sarkosaure*, *sarkochiottes*, *sarkorrompu*, *sarkorrupteur*, *sarkonazi*, *sarkocoq*, *sarkozivre*, *sarkommuniste* (Sarkozy + communiste), *sarkogne* (Sarkozy + cogne), *sarkonnard* (Sarkozy + connard), *sarkopain* (Sarkozy + copain), *sarképi* (Sarkozy + képi), *rapkozy* (rap + Sarkozy) *vantarkozy* (vantard + Sarkozy) ou *Sarkome-Dans-La France* qui fait référence à *sarcome*, une tumeur maligne. Avant l'élection présidentielle de 2007, les grands médias ont engagé une campagne intensive pour imposer aux Français un choix entre deux candidats : Nicolas Sarkozy et Ségolène Royal, ce qui a donné son nom à *Sarkolène* ou *Ségozy*. Nous avons encore trouvé le nom *Sarkozix* (Sarkozy + Asterix) pour présenter Sarkozy comme le nouveau chef des Gaulois, ou quelques surnoms assez vulgaires comme celui de *Sarkobite* (*bite* donne ici la qualification injurieuse ou dénigrante à Sarkozy jugé peu intelligent ou incapable de faire quelque chose).

Noms désignant l'action ou le résultat de l'action

Dans la presse, nous avons trouvé les noms *sarkozition*, *sarkozisation*, *sarkoïsation* et *sarkozification*, tous les quatre souvent associés au nom *esprit* (*la sarkozition/la sarkozisation/la sarkoïsation/la sarkozification des esprits*). Le processus inverse, appelé *désarkozisation* ou *désarkozification*, est construit à l'aide du préfixe *dés-* qui désigne l'action de retirer la marque de Sarkozy de quelque chose.

Les autres suffixes exprimant l'action ou le résultat de l'action ont donné naissance aux dérivés nominaux suivants : *sarkozage* (au sens d'un entubage), *sarkozerie* et *sarkozure* (ayant aussi une valeur collective), *sarkozance* (désignant le mode de gestion de Sarkozy), *sarkozing* (utilisé dans les textes pour commenter les résultats du gouvernement de Sarkozy ou associé au comportement de celui-ci), *sarkozette* (désignant la donation introduite par Sarkozy dans le cadre de la loi TEPA, ou les femmes politiques qui gravitent dans l'entourage de Nicolas Sarkozy⁶), *sarkozade* ou *sarkozyade* (associées à tout fait relatif à la politique de Sarkozy et la Françafrique).

Nous avons aussi trouvé plusieurs mots composés : *Sarkozy* et *cohabitation* ont donné naissance au mot-valise *sarkohabitation*, *sarkommunion* tire son nom de *Sarkozy* et de *communion*. Nous avons ensuite enregistré *sarkopinage*, terme utilisé pour désigner les relations mutuellement profitables existant entre le président et le gratin du showbiz et des affaires, *sarkolage*, issu de la fusion de *Sarkozy* et du nom *racolage*, *Sarkonomics*, titre du livre de

⁶ Ce néologisme fait peut-être référence à la beauté et au personnage de Cosette, dans *Les Misérables*.

Hoang-Ngoc Liêm, démontant pas à pas les principes de la nouvelle politique économique de la France sous Sarkozy, *sarkochemar* (Sarkozy + cauchemar), désignant la situation liée à Sarkozy, qui laisse un mauvais souvenir, que l'on redoute ou qui provoque l'angoisse. Nous avons aussi enregistré plusieurs mots soudés dans lesquels *sarko-* fonctionne comme un préfixe agglutiné, éventuellement comme un élément formant, par exemple *sarkoshow*, *sarkocircus*, *sarkoségocircus*, *sarkocirque* (tous ces termes sont aussi écrits avec un trait d'union).

Noms désignant un système, une doctrine et leurs partisans

Outre les suffixes *-isme* et *-iste* et leurs dérivés *sarkozysme/sarkozisme* et *sarkozyste/sarkoziste* que nous avons présentés ci-avant, nous avons trouvé *sarkozien* (orthographié aussi *sarkozyen*) et *sarkozard/sarkosard* donnant une idée dépréciative d'un partisan de Sarkozy. Plusieurs textes nous ont montré que ses inconditionnels étaient également appelés *sarkolâtres* (souvent au sens péjoratif).

Ensuite, nous avons relevé le nom *sarkozité*. Il a été associé dans les textes à la devise de la République française *Liberté, Égalité, Fraternité* où le nom *fraternité* est remplacé par *sarkozité*. Nous pourrions donc supposer que *sarkozité* signifie un ensemble de personnes qui se traitent comme frères de Sarkozy ou qui l'aiment. Néanmoins, nous avons aussi trouvé une autre explication, selon laquelle *la sarkozité* désigne un pouvoir abusif.

Bien que la préférence pour la suffixation par rapport à la préfixation soit évidente, ce sont surtout les noms *sarkozysme* et *sarkozyste* auxquels on ajoute plusieurs préfixes. Ainsi, *anti-* et *ultra-* ont donné naissance à *l'antisarkozyste/l'ultrasarkozyste* et *l'antisarkozysme/l'ultrasarkozysme*. Celui qui est pour Sarkozy est désigné comme *prosarkozyste* et *pro-* sert aussi de préfixe pour le nom *prosarkozysme*. Le préfixe *néo-* exprimant la nouveauté a donné naissance aux noms *néosarkozyste* et *néosarkozysme*. Celui qui a cessé d'être sarkozyste est appelé *exsarkozyste*.

Le nom de Sarkozy est souvent lié à d'autres courants ou doctrines, ce qui a donné naissance aux noms composés tels que : *sarkoberlusconisme*, *sarkocentrisme*, *sarkolepénisme*, *sarkosécolisme*, *sarkopopulisme*, *sarko-pragmatisme*, *sarkoréalisme*, *sarkoroyalisme*, *sarkosionisme*, y compris les mots-valises *sarkocialisme* ou *sarkommunisme*. Les deux derniers mots ne sont pas les seuls exemples de télescopage que nous avons trouvés. Le mode de commandement et de gouvernement de Sarkozy est désigné comme *sarkozarchie* (Sarkozy + monarchie) ou *sarkocratie* (Sarkozy + démocratie)⁷.

À ce domaine thématique peuvent encore être associés : *sarkoclique* (bande d'amis de Sarkozy), *sarkotidien* (Sarkozy + quotidien prosarkozien), *sarko-journalistes* ou *sarkollabo* (Sarkozy + collaborationniste).

⁷ Les adhérents à la sarkocratie sont dénommés *sarkocrates*. Ceux qui ont subi une conversion sont appelés *sarko-convertis*.

Noms désignant les passions et les maladies

Les émotions et attitudes tant positives que négatives envers une personne peuvent provoquer certaines passions et maladies. Dans le cas de Sarkozy, les Français parlent de *sarkophilie*, *sarkophobie*, *sarkophrénie* (il s'agit peut-être du jeu de mots avec la schizophrénie), *sarkofolie*, *sarkomania*, *sarkomanie* ou *sarkonoïa*. Si la *sarkomania* est la folie qui règne autour de Sarkozy, la *sarkolâtrie* révèle l'adoration pour celui-ci. Elle concerne un particulier contrairement à la *sarkomania* qui est un phénomène collectif. Selon les médias, la *sarkomania* tourne souvent au *sarkogavage* (le verbe *gaver* signifie forcer les oies à manger beaucoup, pour les engraisser).

Le nom d'une autre maladie, appelée *sarkolepsie*⁸, est issu de la fusion de Sarkozy et de l'épilepsie, Sarkozy et choléra sont à l'origine de *sarkoléra*. Dans les médias apparaissent encore *sarkopathie*, *sarkoolisme* (Sarkozy + alcoolisme), *sarkostalgie* (Sarkozy + nostalgie).

Le suffixe *-ite* servant à former des termes médicaux a permis de construire le nom *sarkozite* indiquant un goût immodéré, une admiration excessive pour l'œuvre de Sarkozy. Dans cette classe thématique, nous pouvons aussi ranger *sarkocoque*, construit à partir du suffixe *-coque* utilisé pour former le nom d'organismes bactériens, *sarkolalie* (le suffixe *-lalie* est utilisé pour désigner le fait de dire des paroles dénuées de sens ou difficiles à comprendre), *sarkocaïne*, *sarkoverdose*, *sarkophagie* (souvent utilisé au sens de cannibalisme pour désigner la façon dont la France dévore Sarkozy) ou quelques noms de maladie, que nous pouvons considérer comme hapaxiques, car ils font partie du lexique inventé par son auteur (*sarkocéphalite*, *sarkome*, *sarkoryza*).

Noms désignant la France sous sa présidence

Le pays de Sarkozy est appelé *Sarkoland*⁹ ou *Sarkozie/Sarkozye* (construit à l'égal de certains toponymes comme Mongolie ou Australie à l'aide du suffixe *-ie*). Nous avons ensuite trouvé *Sarkofrance*, *Sarkolandie*, *Sarkollande*, *Sarkozizanie* ou *Sarkozistan* (le suffixe *-stan* est ici utilisé pour former le nom de pays imaginaire à vocation satirique et à connotation péjorative).

3.2.2 Dérivés et composés adjectivaux

Parmi les dérivés adjectivaux figurent non seulement les suffixés en *-ien*, *-iste/-yste* et *-esque* que nous avons déjà présentés, mais aussi les suffixés en *-ique*, *-ard*, *-able*, *-ible*, *-ant*, *-cide*, *-if*. À titre d'exemple, nous pouvons mentionner *sarkozique* (qui a rapport à Sarkozy), *sarkozard* (signifiant *relatif à Sarkozy* mais avec une connotation péjorative, comme en témoigne *la clique sarkozarde*), *sarkozable/sarkozible* (les exemples relevés ne nous donnent pas une idée plus précise de leur signification), *sarkozant* (se comportant comme

⁸ Il existe aussi le dérivé *sarkoleptique* employé comme nom ou adjectif.

⁹ Nous avons également trouvé quelques dérivés de *Sarkoland*, notamment *sarkolandien* et *sarkolandiste* pour désigner les habitants de Sarkoland ou les adeptes de l'idéologie de Sarkozy.

Sarkozy), *sarkozycide* (qui blesse, qui fait violence à Sarkozy), *sarkozif* (pour désigner un caractère, ce qui est sujet à Sarkozy).

Les adjectifs formés par l'ajout d'un préfixe sont plutôt rares dans notre corpus. Quelques-uns ont été mentionnés dans la partie consacrée aux dérivés nominaux, par exemple *antisarkoziste*, *néosarkoziste*, *ultrasarkoziste*, *prosarkoziste* ou *exsarkoziste*. L'ère qui suit la chute de Sarkozy a donné naissance à l'adjectif *post-sarkozien*.

Plusieurs adjectifs relevés sont issus de noms composés mentionnés ci-dessus. Nous les présentons dans les exemples suivants : *paradigme sarkolandien*, *européisme sarkolandiste*, *affaire sarkologiste*, *obsession pathologique sarkophobienne*, *taupe sarkophobiste*, *blog sarkostique*, *ôde sarkostalgique*. Parmi eux, il y a des mots-valises formés à partir de Sarkozy et du deuxième mot subissant l'aphérèse (*sarkologiste* résulte de la fusion de Sarkozy + écologiste, *sarkostalgique* réunit Sarkozy + nostalgique, *sarkostique* est issu de Sarkozy et sarcastique, etc.). Dans cette catégorie, nous pouvons aussi ranger *sarkompatible*, issu de Sarkozy et compatible, qui sert à qualifier une personne ou une idée qui partage des principes moraux et politiques avec Sarkozy.

Le dernier exemple nous montre que le formant *Sarko* peut être utilisé deux fois pour créer un nouvel adjectif. C'est la ministre Nadine Morano qui a été qualifiée de *sarkosarkozyste*, peut-être pour des liens d'amitié qu'elle avait avec Sarkozy.

3.2.3 Dérivés ou composés verbaux

Outre les verbes attestés par les dictionnaires, notamment *sarkoïser*, *sarkozyser*, *désarkoïser*, *désarkozyfier*, nous avons aussi trouvé *sarkoziser/sarkozyser* et *sarkozifier/sarkozyfier*, les deux verbes employés aussi à la forme pronominale. Dans ces dérivés verbaux, la relation métaphorique est évidente. Sous *sarkoziser* nous pouvons entendre rapprocher de Sarkozy par les idées ou par le style et *sarkozifier* veut dire devenir ou rendre Sarkozy. Nous avons ensuite enregistré le verbe *sarkozer* dont la signification est difficile à préciser. Par exemple, dans le titre *Arrêtons de Sarkozer*, il a été utilisé au sens d'arrêter d'écrire sur Sarkozy. Mais dans les commentaires sous les différents articles apparaissent encore d'autres explications de ce verbe (par exemple *oser causer comme Sarko*).

Alors que les verbes mentionnés ci-avant appartiennent évidemment au premier groupe verbal, un autre verbe – *sarkozyr* – semble, à première vue, ne s'intégrer dans aucun groupe verbal. Justement, on peut lui trouver une proximité avec les verbes en *-ir*, car il existe aussi une variante orthographique *sarkozir*, et le conjuguer selon le deuxième groupe verbal. Mais que signifie ce verbe ? Si un Français dit que son salaire *sarkozyt* de plus en plus depuis quelques années, cela ne veut pas dire que son salaire augmente, au contraire, il est utilisé ici comme un synonyme de *rapetisser*. S'il dit par exemple qu'il s'est fait *sarkozyr* son sac par quelqu'un, le verbe peut signifier *voler*, *attraper*,

prendre. Sur Internet, nous avons trouvé d'autres exemples de ce verbe dont le sens correspondait à *faire un bras d'honneur à ses électeurs, raccourcir, couper à ras, trancher dans le vif*, etc.

Concernant la préfixation, outre le préfixe *dés-*, utilisé chez les verbes *désarkoïser* et *désarkozyfier*, ce n'est que le préfixe *re-* (exprimant la répétition) qui a été ajouté au verbe *sarkozyfier*. Néanmoins, ceux qui désirent *resarkozyfier* la France ne sont peut-être pas nombreux, car nous avons enregistré une seule occurrence.

Parmi les verbes, nous avons aussi trouvé plusieurs *mots-valises*. À titre d'exemple, nous pouvons citer *sarkobouter* – Sarkozy + s'arc-bouter, *sarkogitimer* – Sarkozy + légitimer, *sarkonner* – sarkonneries + jargonner, *sarkocufier* – Sarkozy + cocufier (verbe familier exprimant *faire cocu, tromper son ou sa partenaire*). Ces exemples nous montrent que les personnes connues peuvent donner lieu à des créations verbales parfois bizarres.

3.2.4 Dérivés adverbiaux

Le premier adverbe relevé respecte la règle générale de la formation des adverbes en *-ment* : sarkozienne + ment → *sarkozienement*. Mais nous avons aussi trouvé un adverbe qui a été formé à partir de l'adjectif *sarkoziste* (sarkoziste + ment → *sarkozistement*) : on parle du sens *sarkozistement* correct, d'une droite *sarkozistement* sarkoziste, etc. Nous avons encore relevé *sarkozyesquement* formé à partir de l'adjectif *sarkozyesque*. Un autre adverbe a été créé à la base de l'adjectif *sarkostique* en ajoutant *-ment*. Le dernier adverbe relevé (*sarkoziment*) ne respecte pas la règle générale de la formation des adverbes, car il ne correspond à aucun adjectif de départ. Nous supposons qu'il fait allusion à la formation irrégulière de *gentiment*. Il nous semble que cet adverbe n'a pas de signification particulière, comme dans les cas précédents il veut dire de manière de Sarkozy (*un doigt sarkoziment tendu, sarkoziment parfaitement dégueulasse, s'en foutre sarkoziment*, etc.).

5. Conclusion

Alors que la productivité morphologique du nom propre est généralement considérée comme faible, notre recherche de dérivés et composés construits à partir de Sarkozy a montré le contraire et a permis de constituer un corpus important de ceux-ci. Nous avons trouvé de nombreux dérivés dont la formation a lieu par suffixation, mais aussi par préfixation sur la base constituée par ce nom propre ou sa forme tronquée, celle de Sarko. Nous avons aussi enregistré un grand nombre de mots-valises dans lesquels on combine le plus souvent apocope à aphérèse.

Du point de vue du nombre des dérivés et composés, les noms constituent la catégorie la plus importante. L'autre grande catégorie est celle des adjectifs. On trouve enfin des verbes, néanmoins le nombre d'adverbes relevés est aussi surprenant.

Les dérivés et composés de Sarkozy sont rarement attestés dans les dictionnaires. Ce manque est peut-être dû au caractère volatil des noms propres en général. Mais cette absence dans les dictionnaires apporte aussi les différentes solutions possibles par rapport à la formation d'un dérivé sur la base de Sarkozy ou Sarko, ce qui conduit à l'existence d'un certain nombre de variantes. Nous ne pensons pas seulement aux variantes orthographiques telles que *sarkozien/sarkozyen*, mais aussi à la coexistence de deux réalisations du nom dérivé par deux suffixes dont la différenciation sémantique est presque nulle (par exemple dans le cas des verbes *sarkoziser/sarkozifier* ou dans le cas des adverbes).

Si certains dérivés ou composés appartiennent au vocabulaire courant, d'autres sont des créations éphémères, émis dans un contexte populaire, ou à visée comique. Ils sont le fait d'auteurs et, dans certains cas, leurs réemplois postérieurs ne sont pas probables.

BIBLIOGRAPHIE

BOULANGER, J.-C. – CORMIER, M. C.: *Le nom propre dans l'espace dictionnaire général : Études de métalexicographie*. Tübingen, Niemeyer, 2001, XV + 214 p.

FRIDRICHOVÁ, R.: «À propos des troncations de noms propres – les spécificités des mots onomastiques tronqués ». *Linguistica Pragensia*, 1, 2014, p. 34-44.

JONASSON, K.: *Le nom propre. Constructions et interprétations*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 1994, 258 p.

LEBOUC, G.: *2500 noms propres devenus noms communs. Dictionnaire étymologique d'éponymes, antonomases et hypallages*. Waterloo, Avant-Propos, 2012, 586 p.

MAROUZEAU, J.: « Du nom propre au nom commun ». *Aspects du français*. Paris, Masson et C^{ie} éditeurs, 1950, p. 158-180.

MARTIN, G.: *Dictionnaire des onomastismes québécois : les mots issus de nos noms propres*. Sherbrooke, Éditions du Fleurdelysé, 2013, XXIII + 226 p.

MOLINO, J.: « Le nom propre dans la langue ». *Langages*, 66, 1982, p. 5-20.

POMMIER, G.: *Le nom propre. Historique, fonctions linguistiques et psychiques*. Paris, Presses Universitaires de France, 2013, 328 p.

SABLAYROLLES, J.-F.: *Les Néologismes. Créer des mots français aujourd'hui*. Paris, Garnier frères, 2017, 94 p.

SIBLOT, P.: « Lecture de : Le nom propre. Construction et interprétations de K. Jonasson ». *Cahiers de praxématique*, 23, 1994, p. 157-159.

VERVISCH, G. – TALON, O.: *Vous avez dit kafkaïen ? ou Quand un nom propre devient commun*. Paris, Omnibus, 2016, 196 p.

SITOGRAPHIE

À quoi reconnaît-on un personnage réussi ? - Citations - Le Monde [en ligne]. Disponible sur: <http://dicocitations.lemonde.fr/citations/citation-111725.php>, consulté le 26/10/2019.

Dictionnaires, cartes, documents en ligne [en ligne]. Disponible sur: <https://www.lexilogos.com/>, consulté le 16/12/2019.

Reverso : Dictionnaire, traduction, définition | Français, Anglais ... [en ligne]. Disponible sur : <http://dictionnaire.reverso.net/>, consulté le 28/12/2019.

TLFi : Trésor de la Langue Française informatisé [en ligne]. Disponible sur : <http://atilf.atilf.fr/>, consulté le 16/12/2019.

Wiktionnaire [en ligne]. Disponible sur : <https://fr.wiktionary.org/wiki>, consulté le 28/10/2019.

RESUMÉ

Tvoření nových slov odvozováním z vlastních jmen je obecně považováno za málo produktivní. Cílem této studie je ukázat, že v současné francouzštině bylo mnoho neologismů vytvořeno ze jmen osobností, zejména politiků, což je doloženo na příkladu přijetí exprezidenta Sarkozyho, které se stalo slovo tvorným základem pro řadu příbuzných slov (sarkozisme, sarkoziste a mnoho dalších). Studie je založena na korpusu 188 odvozených a složených slov vytvořených od základového slova Sarkozy nebo Sarko, jež byla vyhledána ve slovnících a na internetu. Analýza a popis těchto slov jsou provedeny na základě klasifikace podle slovních druhů (substantivní, adjektivní, verbální a adverbální odvozeniny a složeniny). Většina vyhledaných odvozenin a složenin se stala součástí běžné slovní zásoby, u některých z nich však byly zaznamenány jen ojedinělé výskyty, a mohou být proto považovány za hapax legomenon.

PhDr. Dagmar Kolářiková, Ph.D.

působí na Fakultě filozofické Západočeské univerzity v Plzni, kde vyučuje morfosyntax francouzštiny, komparativní gramatiku, analýzu textu, překlad a odbornou francouzštinu zaměřenou na podnik a komerční praxi.

KOLÁŘIKOVÁ, D.: Nové výpůjčky z cizích jazyků ve francouzských slovnících. *Cizí jazyky*, 2019, roč. 62, č. 4, s. 23-32.

KOLÁŘIKOVÁ, D. À propos de la productivité lexicale actuelle du formant « cyber ». *Romanica Olomucensia*, 2019, roč. 31, č. 1, s. 37-51.

KOLÁŘIKOVÁ, D. Jak lexém bitcoin obohatil český a francouzský jazyk. *Acta Facultatis filozofické Západočeské univerzity v Plzni*, 2018, roč. 10, č. 2-3, s. 73-94.

Adresa pracoviště:

Katedra románských jazyků FF ZČU v Plzni, Riegrova 11, 306 14 Plzeň

E-mail: kolariko@kro.zcu.cz

Příloha :

LES DÉRIVÉS ET COMPOSÉS NOMINAUX
Les noms formés à l'aide d'un suffixe
<i>sarkocoque, sarkoïsation, sarkolalie, sarkolâtre, sarkolâtrie, sarkologie, sarkologue, sarkome, sarkose, sarkozade, sarkozage, sarkozance, sarkozard, sarkozerie, sarkozette, Sarkozie, sarkozien, sarkozier, sarkozification, sarkozing, sarkozisation, sarkozisme, Sarkozistan, sarkoziste, sarkozite, sarkozité, sarkozition, sarkozure, sarkozyade</i>
Les noms formés à l'aide d'un préfixe et d'un suffixe
<i>antisarkozysme, antisarkozyste, autosarkozysme, désarkozification, écosarkozysme, exsarkozyste, hypersarko, néosarkozysme, néosarkozyste, omnisarko, prosarkozyste, supersarko, ultrasarkozysme, ultrasarkozyste</i>
Les noms composés (y compris les mots-valises et les dérivés des noms composés)
<i>Chicozy, Darkozy, Merkozy, rapkozy, sarképi, sarkoberlusconisme, sarkobite, sarkoboy, sarkocaïne, sarkocentrisme, sarkocéphalite, sarkochemar, sarkochiottes, sarkocialisme, sarkocircus, sarkocirque, sarkoclique, sarko-convertis, sarkocoq, sarkocrate, sarkocratie, sarkoduc, sarkofolie, Sarkofrance, sarkogavage, sarkogne, sarkohabitation, sarko-journalistes, sarkolage, Sarkoland, Sarkolandie, sarkolandien, sarkolandiste, Sarkolène, Sarkoléon, sarkolepénisme, sarkolepsie, sarkoleptique, sarkoléra, sarkollabo, Sarkollande, sarkologiste, sarkolombo, sarkomania, sarkomaniaque, sarkomanie, Sarkome-Dans-La France, sarkomenteur, sarkommunion, sarkommunisme, sarkommuniste, sarkonazi, sarkonnard, sarkonoïa, sarkonomics, sarkoolisme, sarkopain, sarkopathie, sarkophage, sarkophagie, sarkophilie, sarkophobe, sarkophobie, sarkophobiste, sarkophrénie, sarkopinage, sarkopitbull, sarkopithèque, sarkopopulisme, sarkopragmatisme, Sarkorac, sarkorambo, sarkoréalisme, sarkoroyalisme, sarkorrompu, sarkorrupteur, sarkoryza, sarkosarkozyste, sarkosaure, sarkoségocircus, sarkoségolisme, Sarkosescu, sarkoshow, sarkosionisme, sarkostalgie, sarkotidien, sarkoverdose, sarkozarchie, Sarkozillon, sarkozivre, sarkozix, Sarkozizanie, Ségozy, supersarkoman, Tsar-ko, Tsarkozy, vantarkozy</i>
LES DÉRIVÉS ET COMPOSÉS ADJECTIVAUX
Les adjectifs formés à l'aide d'un suffixe
<i>sarkozable, sarkozant, sarkozard, sarkozible, sarkozien, sarkozif, sarkozique, sarkoziste, sarkozycide, sarkozyesque</i>
Les adjectifs formés à l'aide d'un préfixe et d'un suffixe
<i>antisarkoziste, désarkozifié, ex-sarkozien, néosarkozien, néosarkoziste, post-sarkozien, prosarkozien, prosarkoziste, ultrasarkoziste</i>
Les adjectifs composés (y compris les mots-valises et les dérivés des noms composés)
<i>anti-sarkolandiste, sarkolandiste, sarkoleptique, sarkologiste, sarkomaniaque, sarkompatible, sarkophobien, sarkophobiste, sarkosarkozyste, sarkostalgique, sarkostique</i>
LES DÉRIVÉS ET COMPOSÉS VERBAUX
Les verbes formés à l'aide d'un suffixe
<i>sarkoïser, sarkozer, sarkozifier, sarkoziser, sarkozier, sarkozyr</i>
Les verbes formés à l'aide d'un préfixe et d'un suffixe
<i>désarkoïser, désarkozyfier, resarkozifier</i>
Les verbes composés (y compris les mots-valises)
<i>sarkobouter, sarkocufier, sarkogitimer, sarkonner</i>
LES DÉRIVÉS ET COMPOSÉS ADVEBIAUX
<i>sarkostiquement, sarkoziennement, sarkoziment, sarkozistement, sarkozyesquement</i>

Tab.1 Dérivés et composés formés à partir de Sarkozy

DIAGNOSTIKOVANIE ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH¹

RENÁTA PAVLOVÁ, JÁN GALLIK
JAZYKOVÉ CENTRUM, FF UKF V NITRE
ÚSTAV STREDOERUÓPSKYH JAZYKOV A KULTÚR, FAKULTA
STREDOERÓPSKÝCH ŠTÚDIÍ, UKFV NITRE

DIAGNOSTICING READING LITERACY AT PRIMARY SCHOOL

Abstract: The development of reading competence is an important and current issue of modern education. The timeliness of the issue is reflected in the identification of quality indicators of reading comprehension in the mother tongue. In this paper we focus on reading literacy testing at primary schools, which examines the interaction of cognitive processes with language processes and the degree of understanding or misunderstanding of the text in the mother language. During diagnosis we evaluated morphosyntactic and lexical competence and understanding of socio-cultural phenomena. In the paper we present detailed results of the understanding of the text based on the evaluation of individual item attributes of the language test.

Keywords: reading literacy, reading comprehension, mother language, testing, language test

DIAGNOSTIKOVANIE ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH

Abstrakt: Rozvíjanie čitateľskej kompetencie je dôležitou a aktuálnou otázkou moderného vzdelávania. Aktuálnosť problematiky spočíva v identifikovaní indikátorov kvality čítania s porozumením v materinskom jazyku. V príspevku sa zameriavame na testovanie čitateľskej gramotnosti na základných školách, ktoré skúma interakciu kognitívnych procesov s jazykovými procesmi a mieru (ne)porozumenia textu v materinskom jazyku. Pri diagnostikovaní sme vyhodnocovali morfosyntaktickú a lexikálnu kompetenciu a porozumenie sociokultúrnym javom. V príspevku prinášame detailné výsledky porozumenia textu na základe vyhodnotenia jednotlivých položkových atribútov jazykového testu.

Kľúčové slová: čitateľská gramotnosť, čítanie s porozumením, materinský jazyk, testovanie, jazykový test

Úvod

Nadobúdanie a rozvíjanie čitateľskej kompetencie možno považovať za jednu z najpodstatnejších súčastí moderného vzdelávania. Definície pojmu čitateľská gramotnosť sa časom stále vyvíjajú, pričom odrážajú vývoj v spoločnosti, ekonomike a kultúre. Ide o ustavične sa rozvíjajúci súbor vedomostí, zručností a stratégií, ktoré jednotlivec buduje v rôznych situáciách

¹ Príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu *Podpora čitateľskej gramotnosti v materinskom a cudzom jazyku*, č. APVV – 17-0071.

počas celého svojho života. Štúdia OECD PISA (Programme for International Student Assessment – Program pre medzinárodné hodnotenie študentov) definuje čitateľskú gramotnosť nasledovne: „Čitateľská gramotnosť je porozumenie a používanie písaných textov a uvažovanie o nich pri dosahovaní osobných cieľov, rozvíjaní vlastných vedomostí a schopností a pri podieľaní sa na živote spoločnosti“ (OECD PISA, 2006, s. 3).

1. Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti

Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti nie je jednoducho ani ustálenou záležitosťou predovšetkým pre svoj procesualný a multispektrálny charakter. Podstata čitateľskej gramotnosti nespočíva len v schopnostiach a zručnostiach samotného čítania, ale aj v schopnostiach a zručnostiach s textom pracovať a na úrovni porozumenia ho vedieť významovo dekodovať, resp. aj pragmaticky využívať (Stranovská, Hrašková, 2018). Podľa autorov štúdie *Beyond Functional Aspects of Reading Literacy* (Fredeking a kol., 2012) je dôležité rozvíjať zručnosť porozumenia literárnymi textami, ako sú napríklad básne, epy či dramatické texty, ktoré môžu súbežne prispieť aj k rozvíjaniu predstavivosti detí. Autori upozorňujú na to, že štúdie ako PISA sa primárne zameriavajú na hodnotenie čitateľskej kompetencie odborných (výkladových) textov. Súčasný výskum sa prevažne zameriava na kognitívne a funkčné aspekty čítania s porozumením a čitateľskej kompetencie.

Čitateľská gramotnosť je aj recepcnou gramotnosťou (schopnosťou zažiť, vnímať a hodnotiť text), zároveň je pružným a pohyblivým systémom poznatkov, návykov, skúseností, ktorý umožňuje recepcnému subjektu poznávať významy a zmysel textu. Je to cesta rozvíjania mikroštruktúr myslenia. Úroveň môže byť vzostupná, ale aj kolísavá v súvislosti s vekom, variabilitou čítania a čitateľa atď. Procesy vnímania čítaného, ako i počutého textu, predstavujú špecifické mentálne procesy. Patria sem napríklad procesy ako kategorizácia vnímania, výberovosť, resp. selektívna filtrácia, inferencia, lexikálna, sémantická a morfosyntaktická fixácia či koartikulácia (Sternberg, 2009), ktoré využívame vo vnímaní vetných štruktúr, najmä pri analýze a interpretácii textu.

Porozumenie písaného textu je jeden zo spôsobov získavania informácií o svete, nie je však jediným spôsobom. Človek rozumie i počutým ústnym prejavom (ústnej reči, obrazom, pohybu (neverbálnym prejavom, ako je mimika, gestikulácia, ale i baletu a športu) a komplexným situáciám (napr. raňajky, požiar, svadba). Text je špecifický tým, že prináša informácie vyjadrené písanými verbálnymi prostriedkami (niekedy doplnenými i neverbálnymi prostriedkami, ako sú obrázky a schémy), ktoré sú organizované špecifickým spôsobom zvaným štruktúra textu. Text je súvislý verbálny útvar, izolované slová alebo vety v pravom slova zmysle nemožno nazvať textom.

Čítanie je interakcia dvoch systémov – človeka a textu. V prípade človeka ide o jeho poznanie sveta a jeho osobnú interpretáciu, o jeho motivačný nápoj pri čítaní, záujmy a osobné ciele. V prípade textu ide o spôsob jeho verbálneho stvárnenia, o štruktúru textu (usporiadanie jeho prvkov), jeho žáner, napr.

novinový článok, bájka, cestovný poriadok, učebný text a pod. Nijaký text nie je izolovaný, vždy má spätosť s inými textami, i keď táto spätosť nemusí byť zrejmá alebo silná. Táto vlastnosť sa nazýva **intertextovosť**. Text okrem informácií prináša a odovzdáva žiakom kultúru, predkladá im isté kultúrne modely. Čítanie je vlastne kultúrna prax, pomocou ktorej žiak vniká do kultúry písaného slova, vniká do hodnôt, postojov, očakávaní, žánrových špecifik textu a pod. Čítaním a porozumením si buduje vyššie úrovne gramotnosti než len pomocou techniky čítania (Gavora, 2008, s. 52 – 53).

1.1 Ako motivovať žiakov k čítaniu a porozumeniu textu

Čítanie z vnútorného záujmu nie je ovplyvnené vonkajšími stimulmi, ako je dobrá známka alebo nazbierané body. Je to čítanie hlavne pre seba, pre vnútorné uspokojovanie. Je spojené so záľubou, je to vyhľadávaná činnosť, ktorá žiaka naplní spokojnosťou. Žiak rozvíja svoje postupy pre efektívne čítanie a porozumenie textu, a tým si zvyšuje svoju výkonnosť. Vonkajšia odmena súvisí s odmenami, pochvalou, uznaním. Žiak číta, aby dostal dobrú známku alebo inú odmenu. Medzi vonkajšie motivačné faktory však patrí aj uznanie inými (učiteľom, rodičmi, rovesníkmi). Ďalšou zložkou motivujúcou činnosť žiakov je presvedčenie o vlastných schopnostiach. Preto je dôležité žiakov viesť k pozitívnemu mysleniu a k viere vo vlastné sily a schopnosti.

Vysoká motivácia podporuje hlbšie spracovanie textu, premýšľanie o jeho obsahu, aktiváciu doterajších vedomostí, angažovanie **metakognície**. Hlboká angažovanosť do čítania, čo je prejavom vysokej motivácie, vyvoláva hlbšie kognitívne procesy, uvažovanie, vyhľadávanie, porovnávanie, a to zlepšuje porozumenie textu a aj jeho osvojenie.

Hoci sa *motivačná stránka* čítania odlišuje od *kognitívnej*, angažované čítanie sa nemôže uskutočniť bez pôsobenia obidvoch stránok. Do hry však vstupuje i tretia stránka, *sociálna*. To, čo si žiak prečíta, nenecháva si len pre seba, hovorí o tom, diskutuje a využíva v širokom spektre každodenných situácií. Angažovaní čitatelia čítajú, aby naplnili osobné ciele (**motivácia**), aby získali informácie (**kognitívna stránka**) a aby tieto informácie použili pre svoje potreby v spoločnosti (**sociálna stránka**) (Guthrie, Wigfield, 2000, s. 404).

Motivácia je významným činiteľom podporujúcim čítanie a učenie sa a súvisí s autoreguláciou čítania žiakom, stanovením si efektívnych individuálnych cieľov pri čítaní. Zvyšovanie motivácie čítať je permanentnou úlohou učiteľa, rodiny, je to investícia, ktorá sa vždy opláti, lebo prináša dobré výsledky.

1.2 Testovanie čitateľskej gramotnosti

Testovanie čitateľskej gramotnosti v slovenskom jazyku ako materinskom jazyku sa uskutočnilo v 4. a 7. ročníku základných škôl. Vo 4. ročníku si mali žiaci počas jednej vyučovacej hodiny (45 min.) prečítať tri texty a odpovedať na príslušné otázky zisťujúce úroveň porozumenia. Do testovania boli zahrnuté dva intenzívne encyklopedické texty (**Nosorožec**; **Slávik**) a jeden extenzívny

umelecký text (**Daniel Pastirčák: Nič**). V 7. ročníku mali žiaci za rovnaký čas prečítať štyri texty a doplniť odpovede na otázky za textom. Súčasťou testovania boli dva vecné texty a dva umelecké texty. Kým testovanie vo 4. ročníku bolo zamerané na čítanie s porozumením, v 7. ročníku sa pri testovaní hodnotili okrem úrovne porozumenia aj znalosti jazykových prostriedkov na vybrané gramatické a lexikálne javy a jeden text bol zameraný na porozumenie sociokultúrnym javom, prípadne reáliám.

1.3 Položková analýza jazykového testu

Pri analýze jazykového testu sme vychádzali z klasickej teórie testov (CTT) a jednotlivé otázky/položky jazykového testu sme vyhodnocovali zvlášť. Výsledky uvádzame v tabuľke č. 1, 2, a 3. Zaujímali nás predovšetkým tieto **položkové atribúty: obtiažnosť položky, citlivosť položky, korelácia položky** s celým testom, resp. so zvyškom testu – point bisserial a **analýza odpovedí/distraktorov** (v našom prípade „1“ správna odpoveď, „0“ nesprávna odpoveď, „x“ žiak neodpovedal, „-“, žiaden záznam). Hodnoty obtiažnosti, citlivosti a korelácie jednotlivých položiek možno zaznamenať graficky prostredníctvom histogramov (Butašová – Lalinská, 2014, s. 46 – 48).

Obtiažnosť položky, resp. úspešnosť položky je percentuálne vyjadrenie pomeru počtu správnych odpovedí na danú položku k celkovému počtu odpovedí na túto položku. Čím je počet správnych odpovedí na túto položku vyšší, tým je položka ľahšia. Naopak vyšší počet nesprávnych odpovedí poukazuje na vyššiu obtiažnosť položky. Otvorené položky s obtiažnosťou nižšou ako 20 % sú považované za príliš ťažké. Položky s obtiažnosťou vyššou ako 85 % sú považované za príliš ľahké. Vyššiu obtiažnosť možno predpokladať práve pri otvorených položkách. Vo všeobecnosti položky tohto typu sú považované za náročnejšie ako uzavreté položky s výberom odpovede, pri ktorých žiaci môžu využiť aj iné stratégie riešenia (tipovanie, postupné vylučovanie nesprávnych odpovedí a podobne).

Pri uzavretých položkách s výberom odpovede možno hovoriť o posunutí dolnej hranice obtiažnosti k tzv. relatívnej nule, ktorá predstavuje oblasť uhádnutia správnej odpovede tipovaním. Ak napríklad do nášho testu zaradíme položky s výberom z troch možností, pri týchto položkách je šanca uhádnutia správnej odpovede 33 %. Dolná hranica intervalu prijateľnej obtiažnosti takejto položky sa odporúča aspoň na 45 % (ibid., s. 46 – 48).

Citlivosť položky, resp. diskriminačná hodnota položky predstavuje vlastnosť položky selektovať schopnejších žiakov od menej schopných. Hodnotu citlivosti možno určiť pre každú testovú položku zvlášť. Vyjadruje sa v percentách a vypočítame ju ako rozdiel priemernej úspešnosti najsilnejšej skupiny žiakov a priemernej úspešnosti najslabšej skupiny. Počet skupín môže byť ľubovoľný, štandardne v našich podmienkach vzhľadom na 5-stupňové hodnotenie sa používa 5 skupín. Pri menších počtoch frekventantov možno zvážiť aj nižší, primeraný počet skupín. Položka má dobrú diskriminačnú schopnosť, ak táto hodnota predstavuje aspoň 30 %.

Korelácia položky s celým testom, resp. so zvyškom testu (point biserial) predstavuje mieru korelácie úspešnosti žiakov v každej položke s úspešnosťou žiakov v celom teste, resp. vo zvyšku testu. Číselne je vyjadrená v intervale od 0 do 1 a mala by dosahovať hodnotu aspoň 0,20. Veľmi nízke hodnoty korelácie položky blížiac sa k nule, dokonca záporné hodnoty poukazujú na nesúrodosť položky so zvyškom testu. Takéto položky by bolo potrebné z banky položiek vylúčiť.

Voľba odpovede poukazuje na fungovanie kľúča a distraktorov v položkách s výberom odpovede. Pri posúdení fungovania výberu odpovedí v jednotlivých položkách sa riadime niekoľkými zásadami. Nesprávna odpoveď, resp. distraktor by nemal byť viac frekventovaný ako správna odpoveď. Odporúča sa, aby sa frekvencia voľby distraktora pohybovala v rozpätí aspoň 10 % nesprávnych odpovedí a menej ako polovica nesprávnych odpovedí. Ideálna frekvencia voľby kľúča (pri výbere jednej správnej odpovede z troch možností) by sa mala pohybovať v rozpätí od 45 % do 60 %. V prípade, ak frekventanti neodpovedajú na konkrétnu položku, možno určiť hodnotu neriešenosti položky. Tá by nemala presiahnuť 20 % (ibid., s. 46 – 48).

Užitočnosť položkovej analýzy testu spočíva v získavaní takých informácií o položkách, ktoré sú dôležité pri tvorbe a udržiavaní kvalitnej banky položiek. Nevhodné položky, resp. položky s neprimeranými hodnotami (napr. príliš vysoká/nízka obťažnosť, malá citlivosť, slabá korelácia, nefunkčnosť alebo zlá funkčnosť kľúča a distraktorov) sa buď z banky položiek celkom odstránia, alebo budú musieť prejsť korekciami. Neprimerané hodnoty položkových atribútov sú vyznačené červenou farbou.

1.4 Testovanie čitateľskej gramotnosti v 4. ročníku základných škôl

V štúdií predstavujeme tri nasledujúce príklady na hodnotenie čitateľskej gramotnosti žiakov v dvoch encyklopedických textoch a jednom umeleckom texte. Každý text obsahuje otázky s výberom možností odpovedí A, B, C.

1. časť: NOSOROŽEC

Nosorožce sú mohutné zvieratá s pevnou kožou. Dorastajú do dĺžky troch metrov a vážia okolo jednej tony. Žijú v Afrike a v južnej Ázii. Hlavu majú vyzbrojenú jedným alebo dvoma rohmi, ktoré vznikli premenou srsti. Nosorožce ostronosé a tuponosé žijúce v Afrike a menší nosorožec sumatranský majú dva rohy, nosorožec indický a jávsky iba jeden. Niektorí ľudia pripisujú rohom nosorožcov zázračné vlastnosti. V honbe za nimi boli zabitú tisíce týchto obrovských zvierat. Nosorožcom dnes vážne hrozí vyhynutie.

Zakrúžkuj správnu odpoveď:

1. Čo je pravda o nosorožcoch? Nosorožce ...

- A) sú malé, ale veľmi ťažké zvieratá.
- B) majú vždy len jeden roh.
- C) sú veľmi veľké zvieratá.

2. Telo nosorožca pokrýva...

- A) hrubá koža.
- B) jemná srst'.
- C) veľké šupiny.

3. O nosorožcoch vieme, že...

- A) vedia robiť zázraky.
- B) sú rôznej veľkosti.
- C) ich nos je vždy špicatý.

4. Nosorožcom hrozí vyhynutie, lebo...

- A) majú zlé podmienky na život.
- B) nemajú prístup k zdrojom vody.
- C) ich ľudia vo veľkom množstve hubia.

číslo otázky	veľká	malá	malá	slabá	nerieš.	Analýza distraktorov			kľúč
	obťažnosť	obťažnosť	citlivosť	korelácia	otázky	A/P	B/N	C	
1	86,7	86,7	40,5%	0,48	0,47%	11,4%	0,9%	86,7%	C
2	91,9	91,9	18,9%	0,20	0,00%	91,9%	7,1%	0,9%	A
3	62,1	62,1	43,2%	0,24	0,47%	25,1%	62,1%	11,8%	B
4	82,9	82,9	40,5%	0,38	0,47%	8,5%	7,6%	82,9%	C

Tabuľka 1. Položková analýza testu Nosorožec

Položková analýza testu nám ukazuje jednu neprimeranú hodnotu položkových atribútov, táto hodnota je vyznačená červenou farbou. Ide o 2. otázku (*Telo nosorožca pokrýva...*), ktorá vykazuje malú citlivosť 18,9 %. Hodnotu citlivosti vypočítame ako rozdiel priemernej úspešnosti najsilnejšej skupiny žiakov a priemernej úspešnosti najslabšej skupiny. Položka má dobrú diskriminačnú schopnosť, ak táto hodnota predstavuje aspoň 30 %. Položky s neprimeranými hodnotami budú musieť prejsť korekciami. Ostatné hodnoty položkovej analýzy testu nám vykazujú informácie o vytvorení kvalitnej banky položiek.

2. časť: SLÁVIK

Počas jarných večerov, keď už väčšina vtákov nespieva, z lesa počuť spev. Ponáša sa na spievanie drozdov. V čistom večernom vzduchu sa jeho spev nesie do diaľky. Môžeš si byť istý, že spieva slávik. Tento vták niekedy vyspevuje aj cez deň, ale najlepšie ho počuť za tmy. Spevákom je samček, ktorý sa práve vrátil z Afriky. Teraz si našiel domov v lese.

Slávik ostáva v Európe, kým nevychová mláďatá. V auguste odlieta na juh, do severnej Afriky, a nazad sa vracia v apríli. Keď zistíš, odkiaľ spev pochádza, zazrieš drobného vtáčika s bielou hrud'ou a krkom. Sláviky sa ťažko pozorujú.

Sú veľmi bojzlivé a zdržiavajú sa v najhustejších zákutiach lesa. Vracajú z Afriky až po roztopení snehu. Samička stavia hniezdo, zväčša v hustom poraste kúsok nad zemou. Znesie štyri alebo päť olivovo zelených vajíčok a sedí na nich dva týždne. Uprostred leta sú už mladé sláviky rovnako veľké ako ich rodičia, ale hrud' a krk majú posiate škvrkami.

Zakrúžkuj správnu odpoveď:

1. Slávik počas jarných večerov ...

- A) vôbec nespieva.
- B) spieva najdlhšie.
- C) spieva potichu.

2. Slávik koncom leta ...

- A) odlieta na juh.
- B) odlieta na sever.
- C) zostáva v Európe.

3. Hniezdo pre mláďatá stavia ...

- A) samček.
- B) samička.
- C) samček so samičkou.
- D)

4. Mláďatá slávika ...

- A) sa rodia veľmi veľké.
- B) sú celé čierne.
- C) sa farebne líšia od rodičov.

číslo otázky	veľká	malá	malá	slabá	nerieš.	Analýza distraktorov			kľúč
	Obťažnosť	obťažnosť	citlivosť	korelácia	otázky	A/P	B/N	C	
1	81,0	81,0	43,2%	0,41	0,00%	7,1%	81,0 %	11,8%	B
2	66,4	66,4	67,6%	0,44	0,00%	66,4%	3,8%	29,9%	A
3	91,0	91,0	29,7%	0,42	0,95%	6,2%	91%	1,9%	B
4	69,2	69,2	59,5%	0,32	0,00%	27,5%	3,3%	69,2%	C

Tabuľka 2. Položková analýza testu Slávik

Položková analýza testu nevykazuje žiadnu neprimeranú hodnotu položkových atribútov, ktorá by bola vyznačená červenou farbou. Z uvedenej analýzy môžeme konštatovať, že pri tvorbe testu bola vytvorená kvalitná banka položiek.

3. časť: Daniel Pastirčák: Nič

Na konci malého mestečka, v starom dome pri zbernom dvore, žil chlapec menom Lojzo Kukučka. Spolužiaci ho však nevolali Lojzo, dali mu prezývku Nič. Nič mal totiž pozoruhodnú vlastnosť – kamkoľvek prišiel, nebolo ho vidno. Ak ho náhodou niekto zbadal, o chvíľu na neho celkom zabudol. Keď sa deti hrali na skrývačku, Lojza nikto nenašiel. Hra skončila, kamaráti naň zabudli a rozišli sa. Nič bol vcelku rád, že si ho nevšímajú, o to viac si mohol všímať on ich. Žasnúce oči od rána do večera vyplieš'al na okolitý svet. Nuž, volali ho Nič. Keď spadol do mláky – nič si z toho nerobil. Smiali sa mu, že je nemešlo, a on sa smial s nimi. Tešil sa, že kamarátov rozveselil. Volali ho Nič, lebo nič nemal. Býval v izbe s prázdnyimi skriňami. Starali sa oň starí rodičia a tí nemali nič, iba skromný dôchodok.

Označ krúžkom či je veta pravdivá (P) alebo nepravdivá (N)

1. Lojzo nemal prezývku. **P N**
2. Lojzo rád zabával kamarátov. **P N**
3. Lojzo rád pozoroval svojich kamarátov. **P N**
4. Lojzo nenávidel kamarátov, lebo sa mu smiali. **P N**
5. Lojzo bol v partii uznávaný. **P N**
6. Lojzo bol chudobný. **P N**
7. Lojzo býval v dome s rodičmi. **P N**

číslo	veľká	malá	malá	slabá	nerieš.	Analýza distraktorov			kľúč
otázky	obt'aznosť	obt'aznosť	citlivosť	korelácia	otázky	A/P	B/N	C	
1	93,4	93,4	93,4	13,5%	0,00%	6,6%	93,4%		A
2	85,8	85,8	85,8	56,8%	0,00%	85,8%	14,2%		B
3	87,7	87,7	87,7	37,8%	0,00%	87,7%	12,3%		C
4	90,0	90,0	90,0	40,5%	0,00%	10,0%	90,0%		A
5	81,0	81,0	81,0	40,5%	0,47%	18,5%	81,0%		B
6	88,2	88,2	88,2	43,2%	0,00%	88,2%	11,8%		B
7	82,0	82,9	82,9	59,5%	0,00%	17,1%	82,9%		C

Tabuľka 3. Položková analýza testu Nič

Položková analýza testu nám ukazuje jednu neprimeranú hodnotu položkových atribútov, táto hodnota je vyznačená červenou farbou. Ide o 1. vetu (*Lojzo nemal prezývku.*), ktorá vykazuje slabú koreláciu 13,5 %. Korelácia položky s celým testom, resp. so zvyškom testu (point biserial) predstavuje

mieru korelácie úspešnosti žiakov v každej položke s úspešnosťou žiakov v celom teste, resp. vo zvyšku testu. Veľmi nízke hodnoty korelácie položky poukazujú na nesúrodosť položky so zvyškom testu. Položky s neprimeranými hodnotami budú musieť prejsť korekciami. Ostatné hodnoty položkovej analýzy testu nám vykazujú informácie o vytvorení kvalitnej banky položiek.

Záver

Potreba diagnostikovania čitateľskej kompetencie je dôležitá aj z toho dôvodu, že výsledky národných (E-Testovanie 5, E-Testovanie 9) či svetových meraní (PISA, PIRLS)² čitateľskej gramotnosti predstavujú nie práve najoptimálnejšie výkony našich žiakov. Je preto potrebné, aby sa diagnostikovanie čitateľskej kompetencie realizovalo pravidelne v spolupráci s učiteľmi ZŠ, SŠ a VŠ. Práve absencia intervencie v procese čítania s porozumením je jednou z hlavných príčin neúspešnosti v čitateľskej gramotnosti. Ide o absenciu hĺbkového prístupu k textu ako sociálno-psychologickej modelovej štruktúre a zároveň o absenciu práce s modelovými štruktúrami textu, ktoré je možné vyabstrahovať na pozadí konkrétnych, individuálnych jazykových prejavov spojených s jednotlivými komunikačnými sférami. Za vhodné možnosti zlepšenia úrovne porozumenia textov považujeme Intervenčný program čítania s porozumením, ktorý je založený na aktívnom sociálnom učení, sebaregulačnom učení, prirodzenom osvojovaní si stratégií a taktík čítania s porozumením v prepojení s učebnými a kognitívnymi štýlmi (Stranovská, 2014). Autori projektu *Podpora čitateľskej gramotnosti v materinskom a cudzom jazyku* pripravujú v ďalšej fáze diagnostikovania čitateľskej kompetencie žiakov Intervenčný program čítania s porozumením. Cieľom programu je rozvíjať porozumenie čítaného textu žiakov, stimulovať a podporiť kognitívne procesy žiakov (koncentrácia, pozornosť, vnímanie, kognitívna štruktúracia) a rozvíjať používanie čitateľských stratégií. Veríme, že inovatívnym prístupom k textom rozličných žánrov prispejeme k zvýšenej motivácii žiakov nielen v čítaní, ale aj k následnej zvýšenej úspešnosti pri diagnostikovaní ich čitateľských výkonov.

BIBLIOGRAFIA

- BUTAŠOVÁ, A. – LALINSKÁ, M.: *Tvorba a hodnotenie testov pre meranie úrovne B1 a B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky*. Bratislava, Štátny pedagogický ústav, 2014.
- GAVORA, P. a kol.: *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra, Enigma, 2018, 193 s.
- FREDERKING, V. et al.: *Beyond Functional Aspects of Reading Literacy: Theoretical Structure and Empirical Validity of Literary Literacy*. In: L1-

² Podrobné informácie o výsledkoch certifikovaných meraní sú uvedené na stránke Národného ústavu certifikovaného merania vzdelávania MŠVVaŠ SR: http://old.nucem.sk/sk/medzinarodne_merania.

- Educational Studies in Language and Literature. 2012, No. 12, pp. 1 – 24. (Special issue guest edited by Irene Pieper & Tanja Janssen).
- GUTHRIE, J. T., WIEGFELD, A.: *Engagement and motivation in reading*. In: Kamil, M. L. et al. (eds.): *Handbook of reading research*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Publishers, 2000, Vol. III., pp. 403 – 422.
- OECD PISA. *Úlohy 2000 Čítanie*. Zostavila Mgr. Daniela Heldová. Bratislava, ŠPÚ, 2006.
- STERNBERG, R.: *Kognitívni psychologie*. Prel. František Koukolík. Praha, Portál, 2009, 636 s.
- STRANOVSKÁ, E.: *Lingvistický intervenčný program a kvalitatívny výskum*. Praha, Verbum, 2014. 166 s.
- STRANOVSKÁ, E. – HRAŠKOVÁ, M.: *Prolegomena k čitateľskej gramotnosti v predprimárnom a primárnom vzdelávaní*. In: Litikon. Časopis pre výskum literatúry, 2018, roč. 3, č. 2, s. 237 – 246. Nitra, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2018.
- WESTHOFF, G.: *Fertigkeit Lesen. Fernstudieneinheit 17*. München, Goethe Institut, 2005.

Zdroje:

- Výsledky medzinárodného merania PISA, PIRLS. Dostupné na internete: http://old.nucem.sk/sk/medzinarodne_merania [cit. 2019-11-10]
- Výsledky testovania na základných školách a osemročných gymnáziách. Dostupné na internete: <https://testovanie5.iedu.sk/> [cit. 2019-11-10]
- Výsledky testovania na základných školách a osemročných gymnáziách. Dostupné na internete: https://www.nucem.sk/documents/26/testovanie_9_2018/vysledky/Sprava_T9-2018_FIN.pdf [cit. 2019-11-10]

RESUMÉ

Cílem příspěvku bylo poukázat na důležitost rozvíjení čtenářské gramotnosti dětí na základních školách. V příspěvku přinášíme výsledky testování čtenářské gramotnosti žáků základních škol. Testování probíhalo v rámci projektu Podpora čtenářské gramotnosti v mateřském a cizím jazyce, který vychází z aktuálních společenských potřeb a orientuje se na naplnění jednoho z hlavních cílů slovenské i evropské vzdělávací politiky, jímž je rozvoj a zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti žáků a studentů. Při tvorbě testu jsme se zaměřili na testování formálních prostředků jazyka, v jejichž rámci se vyhodnocovala čtenářská gramotnost žáků 4. a 7. ročníku ZŠ. Předmětem testování byly intenzivní encyklopedické texty a extenzivní texty umělecké. Při diagnostikování výsledků vyplývajících z jazykového testu jsme se zaměřili na analýzu položkových atributů jazykového textu, přičemž jsme jednotlivě vyhodnocovali obtížnost položky, její citlivost a korelaci s celým testem, resp. se zbývajícím testem – point biserial a analýzu odpovědí/distraktorů. Zjištěné výsledky úspěšnosti úrovně čtenářské gramotnosti žáků jsou pro tvůrce projektu

podnětem k vytvoření metodiky zlepšení úrovně porozumění textům formou intervenčního programu čtení s porozuměním, jehož cílem je rozvíjet porozumění čtenému textu žáky, stimulovat a podpořit kognitivní procesy žáků (koncentrace, pozornost, vnímání, kognitivní strukturace) a rozvíjet používání čtenářských strategií.

Mgr. Renáta Pavlová, PhD.

Je koordinátorkou testování slovenštiny a sestavovatelkou jazykových testů v Národním zkušebním centru Evropského konsorcia pro certifikaci a znalosti moderních evropských jazyků (ECL). Je autorkou testovacích úloh ze slovenštiny Slovak B2. ECL Practice exams (2014) a Slovak B1, B2, C1. ECL Practice exams (2017). Vyučuje slovenštinu na Erasmus Intensive Language Course (EILC), na Rakousko-slovenské letní škole a na Letné škole pro ukrajinských studentů. Jako spoluřešitelka projektu EUROPODIANS spolupracovala na tvorbě online kurzu slovenského jazyka pro cizince. Publikuje v oblasti slovenského jazyka jako cizího jazyka a v oblasti strojového překladu. Za nejvýznamnější publikační výstupy lze považovat *Wie irrt die Maschine? Probleme der maschinellen Übersetzung* (Hamburg, 2019), *Understanding the text as the synergy process of linguistic nature* (Vienna, 2019) a *Strojový preklad nemeckých publicistických textov s akcentáciou na jednotlivé typy chýb* (Praha, 2017).

Adresa pracoviště: Jazykové centrum, Filozofická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa, Hodžova 1, 949 74 Nitra
e-mail: rpavlova@ukf.sk

doc. PhDr. Ján Gallik, PhD.

Literární vědec a univerzitní pedagog. Působí ve funkci docenta a ředitele Ústavu střeoevropských jazyků a kultur Fakulty střeoevropských studií Univerzity Konstantína Filozofa v Nitře. Věnuje se zejména výzkumu a interpretaci literární tvorby autorů slovenské, české a maďarské katolické literatury i interpretaci děl autorů současné slovenské literatury spirituální provenience. Je autorem dvou vědeckých monografií *Ján Haranta v literárnokritickom kontexte* (2011) a *Spiritualita v slovenskej literatúre pre deti a mládež* (2013) i dvou vysokoškolských učebních materiálů *Slovenská katolícka moderna v stredoeurópskom priestore* (2015) a *Kapitoly zo súčasnej stredoeurópskej literatúry* (2015, e-kniha).

Adresa pracoviště: Dražovská 4, 949 74 Nitra
e-mail: jgallik@ukf.sk

MARGINÁLIE
RECENZIE
INFORMACE

**HOMOLOVÁ, E., VAŠAŠOVÁ, Z., RENATA VAJDIČKOVÁ, R.:
TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ JAZYKOVEJ EDUKÁCIE
SENIOROV.**

Belianum, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, 2019

Autorky připravily pro nakladatelství Belianum Univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici vědeckou monografii, která obrací pozornost k vysoce aktuálnímu pedagogickému tématu, a to nejen na Slovensku či v rámci EU, ale ve vzdělávání obecně. Jedná se o oblast celoživotního vzdělávání s důrazem na vzdělávání seniorů, tedy tzv. třetí věk, jak autorky později vysvětlují. Ve všech evropských zemích se zvyšuje věk dožití, zvyšuje se počet lidí v postproduktivním věku, kteří jsou ovšem v poměrně dobré kondici a mají zájem o to se dále vzdělávat a rozvíjet. Je tedy nutné, aby na to vzdělávací systémy rozvinutých zemí reagovaly, protože kvalita života seniorů by měla být jednou z priorit každé společnosti, a nabídly seniorům možnost navštěvovat kurzy dalšího vzdělávání. V rámci těchto kurzů především na tzv. univerzitách třetího věku budou důležitou roli hrát cizí jazyky, protože senioři více cestují, navštěvují své příbuzné v cizině, často je ale alespoň částečné zvládnutí cizího jazyka jedinou možností, jak se dorozumět se svými vnoučaty žijícími v zahraničí.

Vydaná monografie představuje důležitý krok k přípravě a realizaci jazykových kurzů anglického jazyka, které obohatí život seniorů, umožní jim dokázat sami sobě i svému okolí, že se dokáží učit něčemu novému, zvýší jim sebevědomí, dají životu určitý rámec a umožní získat nové sociální kontakty.

Monografie podrobně analyzuje teoretická východiska, na jejichž základě mohou odborníci a vyučující připravit kvalitní jazykové kurzy, které uspokojí potřeby vzdělávajících se seniorů. Monografie je rozdělena na tři teoretické kapitoly a výzkumnou část. Každá kapitola je přiměřeného rozsahu a poskytuje tak čtenáři srozumitelný a jasný vhled do dané problematiky. Autorky čerpají z nejnovější slovenské, české i zahraniční literatury.

V první kapitole s názvem *Společenská východiska jazykové edukace seniorů* se autorky věnují základním pojmům vědecké disciplíny geragogiky, ukotvují ji do kontextu celoživotního vzdělávání, porovnávají definice pojmu *senior* a uvádějí několik pohledů odborníků na postavení seniorů ve společnosti vědění. Zároveň vymezují druhy vzdělávání, charakterizují pre-seniorskou a pro-seniorskou edukaci a instituce, které takovéto vzdělávání včetně jazykových kurzů poskytují.

Ve druhé kapitole *Pedagogicko-psychologická východiska jazykové edukace seniorů* se autorky soustředily na problematiku psychologie učení a vzdělávání seniorů a uvádějí několik důležitých aspektů, které souvisejí s předmětem psychologických a pedagogických disciplín. Podrobně charakterizují fyziologické a psychologické faktory, které mají přímý dopad na

efektivitu vzdělávacích aktivit seniorů. Velkou pozornost věnují motivaci, výkonu, úzkosti, sebehodnocení a organizaci času jako faktorům, které mají významný vliv na seniora v roli učícího se jedince.

Ve třetí kapitole *Didaktická východiska jazykové edukace seniorů* se autorky zaměřily na základní aspekty výuky anglického jazyka a jejich vzájemné propojení ve vztahu k cílové skupině. Blíže specifikují cíle, obsah, metody, formy, prostředky, podmínky a zásady cizojazyčného vzdělávání ve vztahu k charakteristice seniora jako jedince učícího se anglický jazyk. Pozitivně hodnotím, že se autorky věnují motivaci dvojího typu, primární a sekundární, které motivují seniora začít se cizí jazyk učit a také vytrvat ve svém úsilí. Různá didaktická východiska výuky angličtiny jsou vysvětlena na konkrétních příkladech pro danou věkovou skupinu.

Cílem závěrečné výzkumné kapitoly bylo zjistit, jaké jsou postoje seniorů k jazykovému vzdělávání v kurzech univerzity třetího věku. Dotazníkové šetření provedené na slovenských univerzitách se zaměřilo na tři oblasti: postoje k učení se anglickému jazyku, postoje k sociálním aspektům vzdělávání a vztah k sobě samému jako učícímu se jedinci. Závěry, ke kterým autorky dospěly, jsou ve vztahu k teoretickým východiskům detailně představeným v prvních třech kapitolách práce, překvapivé. Autorky došly k tomu, že ačkoli senioři mají k vzdělávacím aktivitám pozitivní vztah, sociální prostředí pro ně hraje malou roli a sebe samého jako učícího se vnímají spíše negativně. Nejdůležitější pozitivní roli hraje dobrý vztah seniorů k lektorce angličtiny. V diskusi autorky logicky zdůvodňují, proč ve výzkumném vzorku takovou roli hrají negativní pocity. O to důležitější roli hraje vyučující.

Ačkoli ne každý vyučující angličtiny bude pracovat se seniory, především v segmentu jazykových škol a univerzit třetího věku to bude do budoucna stále běžnější. Proto je důležité, že tato monografie vznikla. Chtěla bych skutečně vyzdvihnout velmi kvalitní teoretický rámec pro vzdělávání seniorů, který monografie nabízí. Překvapivě vzhledem k tématu jde o čtivý text, který přinese nové poznatky každému, kdo se alespoň trochu o vzdělávání a život seniorů zajímá. V přípravě budoucích učitelů angličtiny jde spíše o uvědomění si významu dobrého vztahu učitele a učícího se, nutnost učitele seniora pozitivně motivovat a vést jazykovou hodinu tak, aby to bylo pro seniory co nejvíce užitečné a výuka jim přinesla i nové sociální kontakty, jejichž význam si v rámci jazykového vzdělávání třeba ani sami neuvědomují.

LUCIE BETÁKOVÁ

SULTANOVSKÁ ČTENÍ: VĚDECKÉ A METODICKÉ SBORNÍKY Z IVANO-FRANKIVSKA

Sultanivski čytannja (2010-2018). Ministerstvo osvity i nauky
Ukrajiny, Prykarpatskyj nacional'nyj universytet im. Vasylja
Stefanyka, Instytut filologiji. ISSN 2313-5921 print, ISSN 2415-3885
online -[http://sultanivskichytannia.if.ua/russian/arhiv-
vupyskiv_ru.html](http://sultanivskichytannia.if.ua/russian/arhiv-vupyskiv_ru.html)

V roce 2019 přednášel na Ústavu slavistiky Masarykovy univerzity prof. Ihor Kozlyk, vedoucí Katedry světové literatury a literární komparatistiky Univerzity Vasylja Stefanyka z Ivano-Frankivska (Ukrajina) na téma analýzy literárního díla. Kozlyk se pohybuje zejména v prostoru ukrajinsko-polsko-ruském, zabývá se metodologií literární vědy, ale také metodikou výuky. Jeho poučené studie, ale také edice mohou být poučné obecně, ale speciálně pro slavisty, rusisty (on sám je absolventem ukrajinské rusistiky, je autorem monografie o Fjodoru Ivanoviči Tjutčevovi).

Sultanovská čtení vycházejí od roku 2010, v poslední době každoročně, na počest Jurije Ibrahimoviče Sultanova (1948-2003), azerbajdžánského ruskojazyčného literární vědce a metodika, jenž byl spojen – nehledě na jiná působiště a místa, kde se kvalifikoval – právě s univerzitou v Ivano-Frankivsku. Byl to však také ukrajinským básníkem a prozaikem, který vydal několik básnických sbírek. Město a místo vydávání *Sultanovských čtení* je Ivano-Frankivsk, rusky Ivano-Frankovsk, dříve Stanisławów, ukrajinsky Станіславів, česky Stanislav; roku 1663 jej tak nazval zakladatel města, polský šlechtic Andrzej Potocki (1630–1691) podle svého otce. Sovětské úřady po roce 1945 název města zjednodušily na Stanislav (ukrajinsky Станіслав) a v roce 1962 přejmenovaly podle ukrajinského klasika na Ivano-Frankivsk. Je to, jak známo, oblast rakouské, předlitavské nebo rakousko-uherské východní Haliče, později součást obnoveného Polska, od roku 1939, resp. 1944 součást SSSR, resp. sovětské Ukrajiny, od 1991 samostatné Ukrajiny. Snad právě složité a rozporuplné dějiny tohoto místa, které prošlo vlivem několika jazyků a kultur (německo-rakouské, polské, ruské, židovské) jsou příznivé pro vznik mezinárodně pojatého bádání, zvláště literární komparatistiky. *Sultanovská čtení* měla svůj vývoj, který od počátku moderoval prof. Ihor Kozlyk. Směřují od metodiky k světové literatuře a komparatistice, studiu poetiky a literárních směrů a žánrů. Například svazek druhý z roku 2012 ukazuje tuto tendenci také tím, že se pohybuje na hraně rusko-ukrajinsko-polského světa i ve sféře široce pojímané filologie. Materiál je různorodý: ukrajinská, srovnávání ukrajinské, polské a ruské literatury na příkladu ukrajinských neoklasiků a ruských akméistů, problémy intertextuality a obecně postmoderny, mj. na poezii Liny Kostenko, rozbor tvorby ukrajinských klasiků, ale také metodologická úvaha o literární komparatistice, studie I. Kozlyka o gnoseologicko-heuristické tvorby J. Sultanova, metodika zkoumání spojitostí mezi životem a lyrikou Vasylja Symonenka, srovnávací studie o Stanislawu Przybyszewském a Olze

Kobylyjanské, objevná práce o divadelních recenzích polské genoložky Stefanie Skwarczyńské z let 1926-1929 aj. Další číslo z roku 2014 je již vnitřně členěnou strukturou: najdeme zde oddíl metodologický uvozený statí Ihora Kozlyka, dále statí o náboženské lyrice a o psychologických dominantách literárněvědných metod; speciální oddíl je věnován literární komparatistice, kde se hledají vlastní, domácí kořeny srovnávacího přístupu, zvláštní část se věnuje cizím literaturám (anglojazyčné, polské, ruské), další oddíl je ukrajinstický, další metodický a poslední jazykovědný. Jsou zde statí v obecné poloze, ale také podložené detailním materiálem, jenž nemusí být znám každému; naopak jsou tu studie vycházející ze známých výsledků mnohaletých bádání. Od roku 2015 se mění i vnitřní struktura svazku: na počátku stojí komparatistika, dále ukrajinská literatura, jiné slovanské literatury, západní Evropa a USA a metodika výuky literatury. Do značné míry se podařilo odstranit výše zmíněnou nevyrovnanost. Jazykem svazků byla a je ukrajinština, ale také ruština. Důležité místo tu má ruská klasika, ukrajinská moderna a západoevropská literatura. V dalších dílech série najdeme analýzy tvorby pozdější nositelky Nobelovy ceny za literaturu, polské prozaičky Olgy Tokarczuk, ale také i u nás známé a docela populární Oxany Zabužko, zkoumání detektivky, americké Newyorské skupiny, ale také Ch. Baudelaira, evropského naturalismu 19. a 20. století. Další svazek z roku 2017 obsahuje jednu stať o orientální literatuře, zde i v dalším svazku stále více dominuje literární komparatistika, event. teorie literatury.

Pro množství různorodých příspěvků nelze psát o každém anebo zdůraznit jen některé. Důležité je pevné směřování této série a její význam pro metodiku a metodologii literární vědy, srovnávací literární vědu a komparativní pojetí národních literatur. *Sultanovská čtení* mají svůj význam právě v kulturním a vědeckém prostoru, kde se Ivano-Frankivsk nachází, tedy v Haliči, v prostoru ukrajinsko-polsko-ruském, ale v řadě studií míří k obecným polohám ukrajinstickým, rusistickým a polonistickým, k literární teorii a literární komparatistice, metodologii, jakož i metodice výuky literatury. Bariérou ovšem může být pro řadu literárních vědců a lingvistů jazyk studií, tedy ukrajinština a ruština, což se editoři snaží kompenzovat anglickými anotacemi.

IVO POSPÍŠIL

**SIEGLOVÁ, D.: KONEC ŠKOLNÍ NUDY. DIDAKTICKÉ
METODY PRO 21. STOLETÍ.
Praha, Grada, 2019, 336 s.**

Autorka Dagmar Siegllová zúročila ve své odborné knize dlouholetou pedagogickou, lektorskou a metodologickou praxi realizovanou na všech úrovních vzdělávání. Specializuje se na moderní vyučovací metody. Vystudovala pedagogiku na Masarykově Univerzitě v Brně a na Pennsylvánské univerzitě v USA. Při doktorském studiu na Karlově univerzitě se zaměřila na

jazykové vzdělávání a osvojování druhého jazyka u dětí. Působí jako odborná asistentka na ŠKODA AUTO Vysoké škole (ŠAVŠ) v Mladé Boleslavi, věnuje se firemnímu vzdělávání a realizuje různé semináře, konzultace i ukázkové hodiny pro učitele základních a středních škol.

Publikace *Konec školní nudy* s podtitulem *Didaktické metody pro 21. století* přináší aktuální pohled na současný vzdělávací systém, jenž nedostatečně reflektuje nové požadavky současné znalostní společnosti, kladené na jedince a jeho potřeby. Život v novém miléniu je především životem ve světě informačního boomu, internetu, digitálních technologií, sociálních sítí a globalizace. Změnily se znalosti, dovednosti i schopnosti současných žáků; změnila se role současného pedagoga a samotných učebních textů, které již nejsou jedinými zdroji informací.

Dosud používané vyučovací metody ztrácejí postupně na své účinnosti, takže pro naplňování soudobých učebních cílů je třeba upřednostnit ty moderní metody, které studenty naučí především dovednosti, jak s různými fakty a teoriemi nakládat a využívat je v praktickém životě. Autorka upozorňuje např. na skutečnost, že vzdělávání není vhodné vést frontální výukou, která stále dominuje ve výuce na školách, a že vzdělávání nelze redukovat na zkoušení faktografických znalostí formou otázek a odpovědí.

D. Siegllová představuje ucelený systém metod určených pro aplikaci ve vzdělávací praxi pro všechny obory a stupně vzdělávání. Metody jsou analyzovány z hlediska odborného, obsahového i praktického. Systém metod D. Siegllové zohledňuje rozvoj klíčových kompetencí v souladu se strategickými dokumenty národní a mezinárodní úrovně. Lze ho aplikovat na všechny fáze vzdělávání od předškolního stupně přes stupně základní a střední, až po stupeň vysokoškolského vzdělávání. Autorka vychází z rozboru stávajících přístupů v oblasti didaktiky včetně iniciativ v oblasti moderní pedagogiky (např. RWCT) a jednotlivé metody a techniky hodnotí z pohledu jejich funkce při realizaci výuky. V roce 2016 provedla pilotní studii potřeb studentů na vysoké škole, na níž působí. Autorka zdůrazňuje především posilování tří žakovských kompetencí: komunikační dovednosti, schopnosti kritického myšlení a schopnosti spolupráce. Žáci by měli být aktivně zapojováni nejen do vyhledávání informací, což podle výsledků posledních mezinárodních šetření PISA a PIRLS není jejich zásadním problémem, nýbrž by měli dokázat o těchto informacích kriticky přemýšlet, kombinovat je, propojovat je s reáliemi a s již zažitými poznatky je využívat v praxi (s. 13). A to již zásadním problémem je.

Cílem autorky, jež techniky a metody po mnoho let ověřovala v praxi, bylo vytvořit účinný nástroj či návod, jak žáky a studenty aktivně zapojovat do vyučování. Pro učitelskou veřejnost přináší náměty pro nové přístupy ke vzdělávání a usiluje o podporu pedagogické praxe, jejíž přirozenou součástí by mělo být vyučování prostřednictvím interaktivních technik a na ně navazujících metod zaměřených právě na rozvoj výše uvedených klíčových kompetencí (např. používáním brainstormingových, evokačních, kognitivních, vizualizačních, kinestetických, komunikačních, dramatizačních či kompozičních metod). Kniha

naplňuje kritéria vzdelávacích cieľ 21. storočia, jež zdôrazňujú komunikačné dovednosti, študijné dovednosti a schopnosti spolupráce včetne schopnosti adaptácie na zmeny. Publikácia *Konec školní nudy* je vhodná pre učiteľov najrôznejších predmetů. Autorka zmiňuje nejen učiteľov cudzích jazyků, ale i tých predmetů, ktoré jsou založené na kritickém úsudku, diskuzi a rozvoji verbální a písomné komunikace (s. 13).

V úvodní části čtenář nalezne cíl publikace, metodologii, teoretická východiska a základní předpoklady pro aplikaci metod. Za zmínku stojí především autorčina koncepce digitálních technologií a sociálních médií, které označuje za nedílnou součást vzdělávání dnešní doby. Je třeba si uvědomit, že technologie slouží nejen pro vyhledávání informací a pomáhají tak při učení, ale slouží také jako zdroj zábavy i poučení v zájmových činnostech ve volném čase. Autorka poukazuje na skutečnost, že dnešní generace středoškoláků a vysokoškoláků (označovaná mnohdy jako generace Z) je jiná než generace předchozí. Změnilo se mnoho podstatných jevů: způsob zpracování informací, schopnost udržování pozornosti, přístup k učení a zapojování do výuky (s.17). Z toho plyne, že je třeba rozvíjet u žáků a studentů schopnost udržet aktivní pozornost, neboť přestože jsou vybaveni schopností tzv. multitaskingu, jejich pozornost je trvale částečná. To přináší řadu problémů. Žáci častěji chybují, plnění aktivit jim trvá déle a je povrchnější. Doba udržení pozornosti se také zkracuje (autorka zmiňuje americký výzkum, ze kterého vyplývá, že současná mladá generace se posunula z 12-ti vteřin v roce 2000 na hodnotu 8 vteřin udržení pozornosti v roce 2016). S neschopností udržet pozornost souvisí také tendence k pasivnímu či zjednodušenému způsobu práce (žáci se vyhýbají čtení a psaní dlouhých textů, dávají přednost vizuálním prvkům a vyhýbají se vlastní kritické reflexi). Na druhé straně dnešní žáci a studenti jsou připraveni převzít větší část zodpovědnosti za vlastní učení, proto vyžadují zařazovat do výuky aktivity a řešení praktických problémů z reálného života, preferují interaktivní vyučování a týmovou spolupráci, chtějí se vyjadřovat ke společenskému dění a přemýšlet kriticky o různých tématech... (s. 32).

Kompozice publikace reflektuje strukturu třífázového procesu učení, který zahrnuje fázi aktivizace (plní motivační funkci), fázi analýzy (plní poznávací funkci) a fázi aplikace (zastává praktickou funkci). Tomuto pojetí odpovídá systém interaktivních technik, jež lze propojovat s metodami v jednotlivých fázích, tj. při plánování hodiny od začátku do konce. Další šest kapitol knihy, které pojednávají o konkrétních metodách, funkčně rozvíjí autorčinu koncepci. První kapitola se soustřeďuje na interaktivní techniky, jež autorka diferencuje vyváženě do čtyř podkapitol zaměřených na spolupráci ve dvojicích (párový dialog, párové čtení, párový poslech, párové psaní a zpětná vazba), týmovou spolupráci (muší skupiny, zájmové skupiny a expertní týmy), skládkové učení (třífázový rozhovor, naslepo, jeden zůstává – ostatní rotují, jigsaw) a skupinová setkání (sněhová koule, diskuzní kolečko, diskuzní aréna, kolotoč a akvárium). Druhá kapitola zachycuje vybrané metody aktivizační. Jedná se celkem o 14 klíčových aktivizačních metod (autorka zvolila volné psaní, burzu nápadů,

generátor otázek, odvozování, vlašťovku, od otázky k otázce, hodnotové škály, pětilístek, kostku, mapu pojmů, poslední slovo patří mně, třídni anketu, impromptu prezentaci a stavebnici). Třetí kapitola je věnována kognitivním metodám zaměřeným na čtení a analýzu. Autorka zde volí postup dvou podkapitol, z nichž první se zabývá porozumění textu skrze metody nazvané skimming, scanning, metoda PQRST, zpřeházení textu, čtení s dotazováním, zrcadlové čtení, tichá pošta, čtení s předvídáním, hovory o četbě a dialogický zápisník. Druhá podkapitola kognitivních metod je rozdělena do deseti částí zaměřených na výpisky (kódování poznámek), třídění myšlenek (myšlenková mapa), případové studie (metoda šesti sluhů), polemiky (analýza pro a proti), problémy-konflikty-krize (analýza příčiny a následku), rozdíly a podobnosti (srovnávací analýza), strategie a plány (situační analýza), rozhodování (rozhodovací analýza), posloupnost (časová osa) a počty-míry-váhy (kvantitativní analýza). Dále věnuje pozornost metodám komunikačním. Kapitulu zaměřenou na metody práce s mluveným slovem autorka člení do 4 podkapitol. První podkapitola rozvíjí komunikační dovednosti (nalezneme zde metodu kladení otázek, prezentace, argumentace, řešení problémů a vyjednávání); druhá podkapitola se soustřeďuje na skupinové prezentace (zahrnuje metodu nazvanou galerie, návštěvníci, plakátová konference a panelová diskuze). Třetí podkapitola nazvaná skupinové debaty je členěna do osmi podkapitol na metodu horké křeslo, akademická debata ve čtveřicích, diskuzní pavučina, d'áblův advokát, rohy, šest klobouků, kulatý stůl a ohniskové skupiny). Poslední podkapitola aplikuje zážitkové učení skrze metodu nazvanou hra v roli, simulační hra a situační hra. Kompozičním metodám je věnována pátá kapitola. Tu autorka člení do čtyř podkapitol zahrnujících zásady akademického psaní (zde popisuje logiku textu a práci s prameny), shrnutí (popisuje výtah, rešerši a recenzi), úvahu (aplikuje metodu nazvanou argumentační esej, esej příčiny a následku, strategická esej, srovnávací esej, rozhodovací esej a narativní esej). Čtvrtá podkapitola zahrnuje výzkumnou práci prezentovanou metodami abstraktu, případové studie, akademického plakátu a závěrečné práce. Autorka dodržela jednotnou strukturu představení metod: krátce popisuje její podstatu a účel, postup realizace a doporučení pro její implementaci do výuky.

Za podstatnou součást odborné knihy lze označit šestou kapitolu, která zahrnuje 11 ukázkových lekcí, jejichž cílem je ukázat, jak jednotlivé vyučovací metody můžeme kombinovat s příslušnými interaktivními technikami a jak s nimi pracovat při přípravě výuky (různorodá témata jsou vztažena k výuce českého jazyka a literatury, cizích jazyků, výchovy k občanství, politologie, dějepisu, ekonomie, fyziky...). Za přínosné také považují zařazení čtyř tabulek představujících přehled kombinací výukových metod (aktivizačních, kognitivních, komunikačních a kompozičních) s interaktivními technikami, které slouží k lepšímu přehledu možností jejich vhodných kombinací. V závěru čtenář nalezne rejstřík odborných pojmů a seznam bohaté bibliografie s odkazy k textu.

V této knize lze nalézt vyučovací metody vhodné pro současnou generaci učitelů a žáků. Nakladatelství Grada, jež publikaci vydalo, tak stojí u zrodu další

užitečné příručky z oblasti moderní didaktiky. Připomeňme, že v roce 2015 vydalo knihu *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod* od R. Čapka, která ukazuje cestu k efektivnímu praktickému vyučování. Moderní vyučovací metody přináší živější a efektivnější výuku, žáci jsou lépe soustředění a více využívají získaných praktických znalostí a dovedností. Autorka D. Siegllová se zaměřuje na dvě klíčové potřeby vzdělávání – interaktivní formy vyučování a metody vedoucí k rozvoji kritického myšlení.

Přehledná publikace z roku 2019 nabízí kvalifikované rady, vedoucí k modernizaci metod vzdělávání, vhodné pro učitele všech typů a stupňů škol, vychovatele a pedagogy volného času. Existuje také jako e-kniha. Autorka publikace prokazuje, že moderní vyučovací metody nabízejí místo kvantitativního přístupu kvalitativní přístup ke vzdělávání.

HELENA ZBUDILOVÁ

**WOLFOVÁ, M.: ČTENÁŘI, VRAŤ SE. MOZEK
A ČTENÍ V DIGITÁLNÍM SVĚTĚ
Brno, Host, 2020, 264 s.**

S intenzivním nástupem moderních technologií v novém miléniu jsme svědky postupné přeměny společnosti na společnost více digitální. Stojíme na „kulturní kognitivní křižovatce“ a musíme se rozhodnout, kudy půjde cesta rozvoje osobnosti jedince, především mladších generací. To jsou na úvod některé ze základních myšlenek americké autorky Maryanne Wolfové prezentovaných v díle nazvaném *Čtenáři, vrať se. Mozek a čtení v digitálním světě*. Jedná se o její poslední dílo napsané v roce 2018, které do češtiny přeložila Romana Hegedusová. Autorka zvolila formu devíti osobních dopisů, které slouží k zamyšlení čtenářů nad problematikou vlivu digitálních médií na proces čtení a lidský mozek. M. Wolfová vychází z řady zahraničních výzkumů a shrnuje dosavadní vědecké poznání na dané téma. Nová média nechápe jako ohrožení jedince, nýbrž jako výzvu pro jeho osobnostní rozvoj a rozvoj společnosti. Vedle těchto apelativních dopisů kniha přináší autorčin návrh na pěstování tzv. dvojjazyčného mozku.

Autorka vystudovala psychologii a pedagogiku na Harvardské univerzitě, působí jako neuroložka a je považována za jednu z předních odbornic na proces čtení. Zaměřuje se na výzkum mozkové aktivity při čtení a důvody, proč je pro některé děti i dospělé obtížné naučit se číst. V roce 2007 vydala knihu *Proust and the Squid* (Proust a oliheň), jež se záhy stala bestsellerem. Pojednává o důležitosti čtení pro lidský mozek a evoluci lidské inteligence.

Je prokázáno, že digitální věk mění lidské mozky. Za posledních třicet let se naše čtení stále více odehrává na obrazovkách (včetně čtení e-knih), což stimuluje naše mozky odlišně než četba knih či novin. Odborníci se obávají, jaké důsledky to přináší pro naše intelektuální a kognitivní schopnosti. Autorka

spatřuje řešení v dlouhodobém a soustředěném čtení, které je zásadní pro obnovu pozornosti, udržování kritického myšlení a mnoha dalších dovedností.

Již v prvním dopise nazvaném „Čtení, náš kanárek na stráž“ zdůrazňuje, že pro homo sapiens je nabytí gramotnosti jedním z nejdůležitějších epigenetických úspěchů. Když se člověk naučil číst, repertoár jeho mozku se rozšířil o zcela novou dráhu a transformovala se i podstata lidského myšlení. Způsob našeho myšlení mění co, jak a proč čteme. Autorka označuje čtení za „transformativní katalyzátor intelektuálního vývoje jednotlivců i gramotných kultur“ (s. 14) a popisuje „téměř zázračnou schopnost mozku jít díky čtení nad rámec svých původních geneticky naprogramovaných schopností vidět či mluvit“ (s. 17). Základem naší schopnosti číst je právě přirozená plasticita mozku. Při svém výzkumu vlivu rozličných médií na získávání a udržování schopnosti mozku číst se M. Wolfová zaměřila na zkoumání kognitivní, lingvistické, fyziologické a emoční roviny.

Druhý dopis je neobvykle pojmenovaný „Pod šapitó. Neobvyklý pohled na schopnost mozku číst“. Přináší pohled do nitra mozku a poukazuje, jak je čtecí dráha mozku tvárná a proměnlivá. „Akt čtení vyžaduje automatická propojení v neuronové síti na místní úrovni v téměř nadzvukové rychlosti (například v rámci strukturálních oblastí jako je zraková oblast mozkové kůry). Vysoká rychlost následně umožní podobná spojení napříč celými strukturálními oblastmi mozku (například zrakových a řečových oblastí)“ (s. 31). Čtecí dráha zahrnuje vstupy ze dvou hemisfér, čtyř laloků v každé z nich (čelního, spánkového, temenního a týlního) a dále ze všech pěti částí mozku (od nejvyššího koncového mozku a sousedního mezimozku přes střední vrstvy středního mozku až k nižším úrovním mozečku, Varolova mostu a míšního mozku). Jde tedy o komplexní práci mozku, kdy jedno slovo aktivuje neuvěřitelné množství neuronů a zahrnuje přenos signálů napříč několika oblastmi a všemi pěti mozkovými vrstvami.

Ve třetím dopise nazvaném „Hluboké čtení: Je v ohrožení?“ autorka poukazuje na to, že trvá několik let, než se procesy hlubokého čtení plně zformují. Existují různé typy procesů hlubokého čtení spojené s evokacemi obrazů, vnitřním hlasem, emocemi... U dětí od velmi raného věku je třeba propojovat myšlenky a emoce ve čtenářských drahách a rozvíjet čtecí dráhy. Díky hlubokému čtení přijímáme jiný úhel pohledu (získáváme více empatie), dostáváme se z naší reality do vnitřního světa a naopak. Autorka zmiňuje, že právě mladí lidé, kteří příliš nechtou beletrii, ztrácejí pod vlivem technologií empatii, cítí odloučení a jejich kultura se dá označit za kulturu lhostejnosti.

Na problematiku autorka navazuje ve čtvrtém dopise „Co se stane se čtenáři, jakými jsme byli?“. Zdůrazňuje zhoršování kvality lidské pozornosti v důsledku toho, že vidíme a slyšíme příliš mnoho podnětů. Uvádí, že průměrný člověk denně konzumuje prostřednictvím různých zařízení asi 34 gigabytů informací, což je přibližně sto tisíc slov denně (s. 34). Není divu, že naše pozornost je rozkouskována. Odborníci hovoří o tzv. hyperpozornosti, fenoménu vyvolanému rychlým střídáním aktivit (čím vyšší je úroveň stimulace, tím nižší je práh znuđenosti); nepřetržité částečné pozornosti či pozornostním deficitu. Důsledky

jsou varující: výzkumy prokázaly, že zjednodušujeme, snažíme se informace co nejrychleji zpracovat, informace třídíme (vyhledáváme výtahy informací). Digitální čtení z monitorů je čtením povrchním, rychlým, kdy se používá ke čtení styl F neboli „cickac“. Jde o rychlé vyhledávání slov v textu většinou v levé části monitoru, kdy čtenáři chybí skutečný prostorový rozměr knihy. Výzkumy prokazují významné kognitivní a emoční rozdíly ve čtení tištěných a digitálních médií. U tištěných textů jsme schopni snáze rekonstruovat příběh v chronologickém sledu, zaměřit se na detaily, lépe se časoprostorově orientovat... Převládající digitální způsob čtení vede čtenáře k tomu, že stejný způsob čtení aplikují na čtení tištěných textů. Pokud se čtenář není schopen navrátit k soustředěnému hlubokému čtení hutné prózy, složitých slov... nastávají u něj změny v myšlení, paměti, mluvené řeči i psaní. Autorka hovoří o hypotéze digitálního řetězce, kdy v podobě případové studie sama na sobě zkoumá proces odbourávání digitálního stylu čtení při četbě beletrie.

V dopise nazvaném „Výchova dětí v digitálním věku“ se autorka zamýšlí nad důsledky přemíry informací a podnětů v životě dětí. Používá termín „myšlení lučního koníka“ (převzatý od vědce S. Paperla), aby demonstrovala křečovitě skákání mladých lidí na digitálních médiích od jednoho k druhému, kdy jejich pozornost neustále odbíhá od původního úkolu a ztěžuje se tak vybudování základních znalostí. Vedle výše uvedených důsledků se M. Wolfová zamýšlí nad ztraceným dětstvím, kdy děti téměř neznají moment skutečné hry mimo displeje, kdy se čas zastaví, myšlení se prodlužuje, rozvíjí se soustředěnost a paměť...

Knihla nabízí řadu rad a doporučení rodičům, učitelům a vychovatelům. V šestém dopise „Z rodičovské náruče do náruče digitálního světa v prvních pěti letech života: Zpomalte“ autorka vyzdvihuje význam předčítání dětem, které by měly knihy vidět, cítit, slyšet, dotýkat se jich za doprovázení blízkých osob. Od dvou do pěti let věku dítěte autorka doporučuje dítě přímo obklopit příběhy, knížkami, slovy, písmeny, čísly, barvami, hudbou... a každý den pokračovat v rituálu předčítání a vyprávění. V příbězích spatřuje velký potenciál, neboť příběhy tvoří mimo jiné základ morálky. Sedmý dopis nazvaný „Věda a poezie ve výuce (i učení) čtení“ je věnován věku 5-10 let, kdy děti zažívají největší čtenářská dobrodružství svého života. Za klíčové období autorka považuje období 4. třídy, kdy nastává zlom mezi učením se číst a učením se používat čtení jako nástroj myšlení a učení (s. 160). Doporučuje investovat do komplexnějších předškolních a školních vzdělávacích programů. Je třeba si uvědomit, že v období od narození do pěti let věku dítěte se pokládají základy čtecí dráhy mozku. V dalším dopise nazvaném „Pěstování dvojjazyčného mozku“ autorka podává jednoduchý novátorský návrh, jak budovat pluripotentní čtecí mozkové dráhy u dětí od pěti do deseti let. Návrh spočívá v představování různých forem čtení z tištěných a digitálních médií tak, aby se z dětí staly zruční a flexibilní čtenáři, kteří budou mezi jednotlivými „kódy“ přepínat a dosáhnou obdobné úrovně plynulého čtení v obou médiích. Autorka popisuje postupné kroky svého návrhu a upozorňuje na některé překážky.

Poslední devátý dopis nazvaný „Čtenáři, vrať se“ hovoří o čtení jako o rozjímání. Autorka vychází z konceptu tři způsobů života uvedených v Aristotelově *Etice Nikomachově* a stanovuje tři způsoby života dobrého čtenáře: první život zasvěcený sběru informací a získávání vědomostí; druhý život zahrnující hojnost forem čtenářské zábavy a třetí způsob života dobrého čtenáře, jenž znamená vrchol čtení, neboť jde o zamyšlený život plný rozjímání. První dva způsoby plně odpovídají naší kultuře i s přílišným důrazem na konzum a materialismus. Autorka vyjadřuje své obavy, jaký bude život bez knih (resp. bez gramotnosti), kdy dobrá společnost zmizí a zvítězí barbarství: „V první čtvrtině našeho století denně zaměňujeme informace za vědomosti a vědomosti za moudrost a výsledkem je úbytek všech tří“ (s. 199). Nabádá k životu plnému rozjímání, času radovat se, času na společné dobro, času moudrosti...

Publikace nabízí cenné postřehy a doporučení, které si mohou odnést odborníci i laická veřejnost-rodíče, učitelé, vychovatelé včetně pedagogů volného času, všichni, kteří se zajímají o problematiku čtení a vlivu digitálních médií na jedince a společnost. Jde o téma navýsost aktuální, jak prokazují výsledky posledních výzkumů např. šetření PISA 2018.

HELENA ZBUDILOVÁ

LINGUA VIVA

is a biannual professional journal dedicated to the theory and practice of teaching foreign languages as well as Czech as a foreign language. Contributions are solicited from both Czech and foreign scholars. Papers should be written in the target foreign language.

PUBLISHER: Language departments of the Faculty of Education of the University of South Bohemia in České Budějovice

CONTENTS: The journal contains specialized studies in linguistics, teaching methodology, literature and cultural studies; there will be a number of reviews as well as information about upcoming conferences etc.

Since 2015 the magazine LINGUA VIVA included in the recognized database ERIH PLUS.

EDITOR-IN-CHIEF: DOC. PAEDDR. ZDEŇKA MATYUŠOVÁ, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

MANAGING EDITOR: PHDR. MILAN POKORNÝ, PHD. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. HELENA ZBUDILOVÁ, PH.D. (PF JU - TF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

EDITORIAL BOARD:

DOC. PAEDDR. HANA ANDRÁŠOVÁ, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. LUCIE BETÁKOVÁ, MA, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. EVA HOMOLOVÁ, PH.D. (FHV UMB BANSKÁ BYSTRICA)
PROF. DR. MARINA KOTOVA, CSC. (SPGU PETROHRAD)
PROF. PHDR. BOHUSLAV MÁNEK, CSC. (PpF UHK)
PROF. DR. KLAUS PÓRTL (UNIVERZITA MAINZ)
PROF. PHDR. LIBUŠE SPÁČILOVÁ, DR. (FF UP OLOMOUC)

SCIENTIFIC REVIEW BOARD (SELECT COMMITTEE):

DOC. MGR. MIROSLAVA AUROVÁ, PH.D. (FF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. ANNA BUTAŠOVÁ, CSC. (PF UK BRATISLAVA)
PROF. PHDR. VĚRA JANÍKOVÁ, PH.D. (PF MU BRNO)
PROF. PHDR. JANA KRÁLOVÁ, CSC. (FF UK PRAHA)
PHDR. KVĚTUŠE KUNEŠOVÁ, PH.D. (PF UHK)
PROF. PHDR. IVO POSPÍŠIL, DRSc. (FF MU BRNO)
PROF. PHDR. OLDŘICH RICHTEREC, CSC. (PpF UHK)
DOC. PHDR. MIROSLAVA SLÁDKOVÁ, CSC. (FF UK PRAHA)
PROF. PHDR. MARIE SOBOTKOVÁ, CSC. (FF UP OLOMOUC)
PROF. PHDR. EVA TANDLICOVÁ, CSC. (FF UK BRATISLAVA)
DOC. PHDR. HEDVIKA VYDROVÁ (FF UK PRAHA)
DOC. PHDR. EVA VYSLOUŽILOVÁ, CSC. (VYSOKÁ ŠKOLA SOCIÁLNĚ SPRÁVNÍ HAVÍŘOV)
PROF. PHDR. MILOŠ ZELENKA, DRSc. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. PAEDDR. ANNA ZELENKOVÁ, PH.D. (SÚ AV ČR PRAHA; FF MU BRNO)

E-MAIL: LIVA@PF.JCU.CZ

HTTP://WWW.PF.JCU.CZ/RESEARCH/LINGUA_VIVA/

FREQUENCY - BIANNUALLY

Printed by: POLYPRESS, S.R.O. KARLOVY VARY