

LINGUA VIVA

LINGUA VIVA

34

LINGUA VIVA

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

ROČNÍK XVIII/ 2022/ ČÍSLO 34

VYDAVATEL:
KATEDRY JAZYKŮ PEDAGOGICKÉ FAKULTY JIHOČESKÉ UNIVERZITY
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2022

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)
PROF. PHDR. VĚRA JANÍKOVÁ, PH.D. (PF MU BRNO)
PROF. PHDR. JANA KRÁLOVÁ, CSC. (FF UK PRAHA)
DOC. PHDR. KVĚTUŠE KUNEŠOVÁ, PH.D. (PF UHK)
PROF. PHDR. IVO POSPÍŠIL, DRSC. (FF MU BRNO)
PROF. PHDR. OLDŘICH RICHTEREC, 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)
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, 2022

TISK: PROTISK, ČESKÉ BUDĚJOVICE

OBSAH

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

STUDIE – ANGLICKÝ JAZYK

SILVIA HVOZDÍKOVÁ, MÁRIA HORNÍČKOVÁ (UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE) <i>READING COMPREHENSION AND LESSON DESIGN FOR ENGLISH LANGUAGE LEARNERS</i>	9
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

STUDIE – ČESKÝ JAZYK

IVANA ŠIMKOVÁ (PEDAGOGICKÁ FAKULTA JIHOČESKÉ UNIVERZITY) <i>METODY ČTENÍ A PSANÍ V KONTEXTU ROZVOJE POČÁTEČNÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI</i>	18
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

STUDIE – SLOVENSKÝ A MAĎARSKÝ JAZYK

VIKTÓRIA GERGELYOVÁ, ILDIKÓ VANČO, ISTVÁN KOZMÁCS (UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZÓFA V NITRE) <i>APLIKÁCIA KOGNITÍVNYCH MYŠLIENKOVÝCH OPERÁCI PRI POROZUMENÍ LITERÁRNEMU TEXTU V SIEDMOM ROČNÍKU</i>	26
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

PETRA JESENSKÁ (UNIVERZITA MATEJA BELA) <i>HUMOR V MÉDIÁCH POČAS SÚČASNEJ PANDÉMIE</i>	37
-------------------------------------------------------------------------------------------------	----

ZUZANA KOVÁČOVÁ (UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE) <i>ÚROVNE POROZUMENIA TEXTU</i>	47
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

RECENZE – INFORMACE – ZPRÁVY

- JEŽDÍKOVÁ, V.: JANEBOVÁ, M., MARTINKOVÁ, M., MACHÁČEK, J.,
PAUKOVÁ, I. (Eds.): IVAN POLDAUF: SEBRANÉ SPISY. Svazek I-III.
Olomouc, UP v Olomouci 2016-2021 61
- ZBUDILOVÁ, H.: HAVLÍKOVÁ, H.: CHCI ČÍST JAKO TÁTA S MÁMOU.
JAK SE STÁT ČTENÁŘEM. Praha, Grada 2019 62
- ZBUDILOVÁ, H.: MOLINA MORENO, M^a M. (coord.): DIDÁCTICA DE LA
LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL. EDUCACIÓN INFANTIL Y
PRIMARIA. Madrid, Ediciones Paraninfo, S.A. 2020 65

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 čtvrté 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, němčina, 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 2022

STUDIE



READING COMPREHENSION AND LESSON DESIGN FOR ENGLISH LANGUAGE LEARNERS

SILVIA HVOZDÍKOVÁ, MÁRIA HORNÍČKOVÁ
UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE

READING COMPREHENSION AND LESSON DESIGN FOR ENGLISH LANGUAGE LEARNERS

Abstract:

The article emphasises importance of applying preventive and innovative intervention strategies in the process of English language lesson design. Specifically, it focusses on presenting of the selected lesson plan design within the structures of the Reading Comprehension Intervention Program. The interaction and oral language both embodied in the intervention lesson design are found essential for the development of reading comprehension. A number of creative drama strategies were precisely selected for the development of reading comprehension of English language learners within the frame of the Intervention Program. In the following article, they are introduced and analysed as they were incorporated in the intervention lesson design with the intention to improve the reading skills of English language learners of A2 proficiency level in the educational setting in Slovakia. In addition, it is determined to discuss the predictor of inferential thinking within the program structure. Apparently, all of the creative drama strategies promote extensive reading, enhance and stimulate the selected metacognitive processes. Specific attention of this article lays on those strategies that contribute to stimulation of inferential thinking.

Key words: reading comprehension, English language learners, inferential thinking, creative drama strategies.

Introduction

Reading is one of the most complex cognitive behaviours in which humans engage. Its complexity makes it difficult to master. Although reading is that kind of a skill they start to learn early, it is also the skill many English language learners seem to grapple with. Research studies in the field have presented that students' achievements in reading comprehension in the mother tongue or a foreign language achieve lower academic results every year in Slovakia. The studies have traditionally been rooted in the results of PISA or IEA PIRLS testing. Apparently, there are many factors interplaying. One of the factors is also the educational environment, the design of the lessons, the methods used, the strategies and approaches applied. Therefore, the intervention rooted in the development of higher mental processes together with physical engagement in approaches to reading comprehension development we found to be effective. Reading comprehension encompasses a wide spectrum of variables and predictors. One of the main variables are general linguistic abilities, general education, knowledge about the theme of the text, strategies of comprehension,

working memory. All mentioned have a great impact on comprehension. Apparently, a great amount of attention has been paid recently to reading comprehension because reading is one of the essential skills necessary for successful language learning. In the following part of the article, we describe the criteria of the design of the intervention program for reading comprehension. In the practical part we focus on the predictor of inferential thinking and creativity as they were utilised in one of the intervention units referred to as a lesson design in this article.

Reading Comprehension in Foreign Language

Reading comprehension relates to both knowledge and skill. It comprises of lower level and higher level processes. Even a lower level reader may comprehend the text. Their comprehension is text-based and is built on code/understanding as well as on memorising the words or expressions and conveying the meaning. However, much complex processes are needed for higher level processes, understanding connotations, conveying the meaning beyond the text itself, relating more meanings, synthesizing several concepts together. Alderson (2001) suggests that reading comprehension commonly requires ability to decode graphic forms (phonological, orthographic, morphological and semantic processing), ability to access the meaning, to draw meaning from the phrase-and clause-level grammatical information. He also suggests to use a range of reading strategies with more challenging texts (including goal setting, inferencing and monitoring). He also suggests reading comprehension requires ability to reflect on background knowledge, as appropriate, abilities to evaluate, integrate, and synthesize information from a text. As Nuttall (2005), McNamara & Allen (2017), Adams, Bell, & Perfetti (1995), O'Reilly & McNamara (2007) share, there are generally three main levels of reading, firstly, it is decoding of the symbols, secondly, understanding the meaning, and thirdly, connecting the meaning with the personal knowledge and/or life experience. Although lexical and grammatical knowledge and understanding of the text are essential elements of reading, understanding the meanings of words does not necessarily develop understanding of the text as a whole. Clay (2015) claims that reading involves analysis and understanding. This metacognitive processes allow readers to make sense of what they are reading. She also suggests to determine if the learners really use their metacognitive strategies, especially, if they use the capacity to self monitor, self-assess, self-evaluate (Clay, 2015). As suggested, metacognitive processes are far more important than explicit recognition of the words, (McNamara & Allen, 2017). They refer to the ability to assess understanding because recognition is not enough for comprehension. Therefore, selected predictors of reading comprehension were investigated within the framework of the Intervention Program. Among many (for instance, attention, memory, critical thinking, self-reflection), the predictor of inferential thinking was one of them.

Predictor of Inferential Thinking

As we read, our brains perform several cognitive and metacognitive processes. One of such processes is inferential thinking that stimulates comprehension of a foreign text. For the purpose of this study, we designed selected lesson that included creative drama techniques of instruction with the special consideration of the predictor of inferential thinking. Inferential thinking is a metacognitive process covering interpretations, relating ideas, summarising, suggesting conclusions, identifying explicit information beyond the text limits (Beker et al, 2017). Inferential thinking is stimulated when we relate the information from the text with our own experiences and get engaged in the process of comprehension. Comprehension involves building mental representations of the texts; the elements encoded from the text are integrated with the knowledge stored in the long-term memory (ibid). Moreover, we utilise own cognitive processes and cultural preconceptions. To develop inferential thinking it is essential to stimulate three areas of mental metacognitive processes: Sensorial, specifically visual and audial (the level of orthographic recognition), working memory (information integration into our own mental schemes), and long-term memory (storage of the information) (Stranovská, Ficzer, 2020). Inferential thinking produces several representations or cognitive images, among which the most common are generalisations, conclusions created as a product of interpretation of a text, relating ideas of the conclusions, and make predictions. These were the mental products expected when designing the lesson emphasising inferential thinking.

Structure and Characteristics of the Intervention Program and the Selected Intervention Unit

Intervention in foreign language reading comprehension is being reflected as a need to enhance and promote reading comprehension in foreign languages. As we recognise two main types of intervention preventive and corrective, our research is emphasising preventive attribute of the intervention programme. The grounds of the investigation in the current research study was the intervention exercised through the process of the intervention lesson designs emphasizing the variables related to language improvement in all its forms including writing, oral speech, reading comprehension, listening, and eliminating those variables that inhibit foreign language performance. The structure of the Intervention Program was designed to sufficiently cover the range of texts that would be suitable for developing the established predictors affecting reading comprehension of A2 level of proficiency learners, specifically to meet the needs of the lower secondary school learners. The Intervention Program consists of ten model intervention units (lesson plans), designed for a standardised 45-minute language lesson. The program includes texts for intensive and extensive reading, narrative texts, informative texts (journalistic style, science popular style, administrative style, belle-letter style) and user texts (informal letters, sharing life stories). Linear public texts (announcements,

instructions), linear private texts (e-mail, chat, letters) and non-linear texts, which most often occur in the form of tables or charts. The structure of the lesson develops gradually applying lower cognitive processes to higher cognitive processes with regard to the text type. The program is designed as follows; first, the predictors are named than the types of the texts (Gadušová et al, 2020):

1. Attention and concentration: informative and private user texts: a leaflet, a poem, a letter;
2. Attention, concentration and memory processes: informative text: a recipe – instruction manual);
3. Perception and linguistic competence: informative science-popular text: blogs, journals;
4. Perception, cognitive structuring and linguistic competence; informative text: personal narratives, non-formal language use;
5. Perception, cognitive structuring and linguistic competence: personal narrative text: sharing life stories;
6. Inferential thinking user professional text, narrative, blogs;
7. Inferential thinking: informative text, blogs, instruction text;
8. Divergent thinking and tolerance of ambiguity: narrative text;
9. Divergent thinking and tolerance of ambiguity: lyrical text;
10. Critical thinking, reflection and self-reflection: narrative text.

Each lesson consists of three main phases – introductory pre-reading phase, middle in-reading phase and post-reading calming down phase. The introductory phase consists of a warm-up motivational activity. Subconsciously all warm up activities support stimulation of a selected predictor (cognitive and metacognitive process), link language and cognitive processes, activate the affective level of experience by removing apprehension or anxiety of foreign language and naturally suggest students to engage and actively participate in the flow of the lesson and read the selected text. The in-reading phase is the crucial part of each lesson and consists of some pre-reading activities, task for reading and post-reading activity, which emphasise stimulation of a selected predictor. The purpose of this stage is to link the work with the text and comprehension at a certain proficiency level. It develops gradually towards more complex processes. The final phase mainly consists of the techniques of relaxation, activities aimed at concluding the theme of the text, closing emotional themes. Very often involvement of art is utilised, i.e., music and reading a foreign language narrative text, a short story or a poem, description of nature, showing paintings. The main aim of this phase is reflection and relaxation of students in the cognitive, emotional and social areas involved during the process of reading and beyond.

The intervention program was designed for foreign languages, it was essential to support teachers and provide them with a set of lesson plans and a set of foreign language texts. The intention was to develop reading skills such as understanding the main idea, searching for specific information, deducing the meaning of implicit information in the text, evaluation of the text and the like

(Horníčková, Hučková, & Hvozdková, 2021). Moreover, we paid a considerable amount of attention to metacognitive processes, specifically, recognising the limits of the process of comprehension, reading strategy awareness, identifying problems and suggesting solutions, creating plans and strategies, evaluation, self-evaluation and self-reflection.

Prior to designing of the lessons, the content criteria for the selected proficiency levels were met. Although the criteria are defined in Common European Frame of Reference (CEFR) we considered several specifications: the age related characteristics of the program participants, common topics of interest utilised in wider spectrum of areas of life, current linguistic performance of the participants, and cultural and pragmatic level of texts. While selecting the texts it was essential to keep the length limits as well not to overburden the participants. Moreover, it was essential to pay attention to the strategies and techniques of assessing understanding of the texts while learners read them. Following the inputs introduced before it became clear that the lesson design for our Intervention Program would only be preventive and innovative if the attributes of both, cognitive and metacognitive processes would be included in the design of the lessons. The following table emphasises the attributes of our lesson design.

<i>Comprehension Levels</i>	<i>Cognitive Variables/Predictors</i>
<p><i>IDENTIFICATION</i></p> <p><i>The ability to identify information from the text</i></p>	<p>Attention Concentration Memory processes Perception Cognitive structuring</p>
<p><i>DEDUCTION</i></p> <p><i>The ability to derive and identify information beyond explicitly of the text. Includes inference processes.</i></p>	<p>Inferential thinking</p>
<p><i>INTERPRETATION</i></p> <p><i>The ability to interpret and integrate information from the text with previous knowledge and experience, i.e. to construct meaning beyond the text</i></p>	<p>Divergent thinking Tolerance of ambiguity</p>
<p><i>ANALYSIS</i></p> <p><i>The ability to critically analyse and evaluate the text from the viewpoint of content, composition and language, as well as in terms of the implemented communication objective</i></p>	<p>Critical thinking Reflection and self-reflection</p>

Table 1 Relationship between comprehension levels and predictors of reading comprehension

Source: Compiled by Horníčková, Hvozdková

A predictor of reading comprehension is followed by the attributes of stimulation and enhancement of cognitive and metacognitive processes (Stranovská, Ficzer, 2020). In each model intervention unit, we developed one or two consecutive predictors by directing the activities and procedures on a selected cognitive or metacognitive process. When designing the units of the program we proceeded from lower cognitive processes to higher, specifically, attention, concentration, memory, perception, cognitive structuring, inferential thinking, imagination, fantasy, divergent thinking, tolerance of ambiguity, critical thinking and self-reflection. The first intervention units involve the simplest cognitive process: attention and concentration. The intention was to focus on both processes simultaneously, firstly, stimulating of the selected predictors of the intervention unit and enhancing of the comprehension of the text written in foreign language with the specific attention paid also on the linguistic competence enhancement. An example of the activities from the lesson model follows. It is an excerpt from an in-reading stage of the lesson (Gadušová et al. 2020):

ACTIVITY 3 STILL-IMAGES (10min)

Arrangement: students work in groups of three. They are standing. They need no chairs or desks.

Instruction: Based on the selected stories from the previous activities students create still images (one group three still images in a sequence; motionless and speechless images suggesting the storyline). All three groups present their still images one after another. The teacher is part of the audience, students generate ideas about the content of the still images they have watched and they try to assign individual roles to those in the still images using the following grammar structures depending on the proficiency level of the students. They may also use free speech. What they say depends on their own interpretations of the meaning.

Example:

She is a little girl. He is a dog. She is crying out loud. She cannot move unless the dog stops tugging her long dress.

As text selection appears to be crucial, we chose narrative text written by a British contemporary writer, a short passage from a mystery novel *The Curious Incident of the Dog in the Night-time* by Mark Haddon. Text was written in a language comprehensible for the students of lower secondary level of education. For the purpose of the intervention program the language was simplified. Apparently, narrative or poetic texts provide space for a variability of interpretations, deductions, argumentation, and engagement. The first set of activities focussed on sensorial stimulation, physical and verbal warm-up and

introduction of the topic. The game of an association chain was selected. The following activities, the dominant part of the lesson stimulated processes of personal engagement, information integration, generalisations, conclusions, and predictions. Specifically, the strategies of *still-image* (physical representation of on-going mental processes), *flashbacks* and *flash-forwards* (predictions, interpretations, generalisations), *writing a short story of my life* (engagement of own experiences), and *metaphors* (developing examples of metaphors based on the read literary text and its interpretations). Mental representations they create are reflected in both, the words they perform and the physical movement they use. What they perform is also rooted in life experience. Personal engagement is considered to play essential role in the process of comprehension, specifically of literary texts. The final phase of the lesson covered calming down activity. No further language production was expected. Although the selected creative drama activities covered mostly the strategies of performing arts, they fit the needs of language enhancement. The learners' linguistic competence represented by lexis and grammar practice was stimulated together with the metacognitive processes represented here by inferential thinking.

Conclusion

The lesson designed for the purpose of Reading Comprehension Intervention Programme included several selected sets of creative drama strategies as the main method of instruction. The research study emphasised the importance of inferential thinking and the role it plays in the process of foreign language reading comprehension enhancement in school environment. In foreign language instruction when teaching reading comprehension, the concept of inferential, divergent, critical thinking, and creativity appear to be omitted many times in common educational setting in Slovakia. Mostly the techniques and approaches to reading mostly focus on facts, explicit information gap activities, reading for gist, memorising, followed by matching or true false activities. However, we believe that a considerate amount of attention should be paid to metacognitive processes that stimulate complex comprehension of texts on both levels, implicit and explicit.

Although the lessons were designed as a preventive tool of intervention, we foresee the limits. Both involved groups of respondents, the teachers, and the learners are not yet prepared for the intervention of that kind and struggles with unsuccessful attempts to utilise this approach of language instruction will probably appear when applied to school environment. In this sense, we plan to develop a series of workshops with teachers to make further recognition of the novelty of such lesson design.

Acknowledgements

This work was supported by the Slovak Research and Development Agency under the contract N° APVV-17-0071 and VEGA 1/0062/19.

SOURCES

1. ADAMS, B. C., BELL, L. C., - PERFETTI, C. A. A trading relationship between reading skill and domain knowledge in children's text comprehension. *Discourse Processes*, 1995, 20, 307–323.
2. BEKER, K., JOLLES, D., - BROEK, P.: Meaningful learning from texts. The construction of knowledge representation. In *Reading Comprehension in Educational Settings*, 2017, John Benjamin Publishing Company: Madrid. 202 s.
3. CLAY, M. M. *Becoming literate: the construction of inner control*, 2015, Auckland: Global Education Systems.
4. GADUŠOVÁ, Z. - HRICKOVÁ, M. - HVOZDÍKOVÁ, S., et al.: *Intervenčný program čítania s porozumením pre anglický jazyk úroveň A2*, 2020, Praha: Verbum.
5. HORNÍČKOVÁ, M. - HUČKOVÁ, J. - HVOZDÍKOVÁ, S.: Intervention Reading Comprehension in French Language. In *Education & Self-development*. Volume 16 (4) 2021. ISSN 1991-7740
6. LALINSKÁ, M.: *Meranie čítania s porozumením v druhom cudzom jazyku*, 2020, Praha: Verbum. 128 s.
7. McNAMARA, D. S., OZURU, Y., BEST, R., & O'REILLY, T. The 4-pronged comprehension strategy framework. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 465–496), 2017, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
8. NUTTALL, CH. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. 2005, Springer Nature Limited. UK.
9. O'REILLY, T., - McNAMARA, D., S. The impact of science knowledge, reading skill and reading strategy knowledge on more traditional "high stake" measures of high school students' science achievements. In *American Educational Research Journal*, 2007, 44 (1), 161-196.
10. RITCHHART, RON; CHURCH, MARK; MORRISON, KARIN. (2011). *Making Thinking Visible*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass.
11. STRANOVSKÁ, E., FICZERE, A. *Intervencia a prediktory čítania s porozumením*. 2020, Praha : Verbum, 226 s.
12. STRANOVSKÁ, E. *Intervencia v učení sa cudziemu jazyku*. 2013, Praha: Verbum. 276 s.

RESUMÉ

V článku predstavujeme plány vyučovacích hodín pro žáky druhého stupně základních škol v rámci projektu zaměřeném na intervenci v procesu čtení s porozuměním v cizím jazyce. Pro rozvoj porozumění čtenému textu při výuce anglického jazyka jsme vybraly strategie dramatické výchovy. V příspěvku jsou představeny tak, jak byly začleněny do vyučovacích plánů. Jejich záměrem je zlepšit čtenářské dovednosti studentů anglického jazyka na úrovni A2 ve

vzdělávacím prostředí na Slovensku. Účelem vybraných strategií bylo navíc rozvíjet inferenční myšlení. Všechny strategie dramatické výchovy podporují čtení, zlepšují a stimulují vybrané metakognitivní procesy. Plány vyučovacích hodin navržené pro účely Intervenčního programu čtení s porozuměním zahrnují několik vybraných souborů. Výzkumná studie zdůrazňuje význam inferenčního myšlení, jeho roli v procesu porozumění čtení v cizím jazyce. Ve výuce cizího jazyka při se zdá, že rozvoj inferenčního myšlení je často vynecháván. Podobně jako rozvoj kritického myšlení, či sebereflexe. Většinou se texty vybrané pro rozvoj čtení zaměřují na fakta a aktivity zaměřené na vyhledávání explicitních informací, na čtení pro konkrétní odpovědi vyplývajících z textu, nebo čtení pro obecné znalosti, či rozvoj krátkodobé paměti. Určitá pozornost by však měla být věnována také metakognitivním procesům, které stimulují porozumění textům a rozvíjejí tak úspěšného studenta jazyka. Návrhy plánu vyučování, které jsou součástí našeho intervenčního programu přispívají k zaplnění mezery v tomhle edukativním prostoru. Posloužit tak mohou odborné i laické veřejnosti.

Mgr. Silvia Hvozdíková, PhD. se na Katedře anglistiky a amerikanistiky UKF v Nitře věnuje metodice vyučování cizích jazyků. Mezi její nejvýznamnější publikace patří monografie *Selected Factors and Successfulness in the Process of Foreign Language Learning* (2019), kterou napsala společně s profesorkou Evou Stranovskou (Katedra germanistiky na UKF v Nitře) a profesorkou Dašou Munkovou (Katedra translologie na UKF v Nitře), monografie *Special Needs Learners and Teaching English as a Foreign Language* (2020) a monografie *Creative Drama Intervention Techniques* (2014).

Pracoviště: Katedra anglistiky a amerikanistiky, Filozofická fakulta UKF v Nitře, Štefánikova 67, 949 74 Nitra, Slovenská republika
E-mail: shvozdikova@ukf.sk

Doc. PhDr. Mária Horníčková, PhD. se na Katedře romanistiky UKF v Nitře věnuje psychometrice, tvorbě testu, metodologii pedagogického výzkumu, metodice vyučování francouzského jazyka. Mezi její nejvýznamnější publikace patří monografie *Meranie čítania s porozumením v druhom cudzom jazyku* (2020), v spoluautorství s docentkou Annou Butašovou monografie *Tvorba a hodnotenie testov pre meranie úrovne B1 a B2 podľa Společného Európskeho referenčního rámca pre jazyky* (2014), a monografie *Testovanie žiakov v prvom cudzom jazyku na výstupe z primárneho stupňa vzdelávania* (2017).

Pracoviště: Katedra romanistiky, Filozofická fakulta UKF v Nitře, Hodžova 1, 949 01 Nitra, Slovenská republika
E-mail: mhornickova@ukf.sk

METODY ČTENÍ A PSANÍ V KONTEXTU ROZVOJE POČÁTEČNÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

IVANA ŠIMKOVÁ
PEDAGOGICKÁ FAKULTA JIHOČESKÉ UNIVERZITY

TEACHING READING AND WRITING WITHIN EARLY READING LITERACY

Abstract: The paper deals with the capacities of initial methods of teaching reading and writing skills at Czech primary school; apart from the traditional approaches to teaching reading and writing, it also explores methods that can aid the development of inclusive education. In contrast to the practices implemented in some other countries, the Czech curriculum does not exactly specify the teaching methods and procedures for particular anticipated reading skills. Our teachers can choose their own methods to teach reading and writing. This text reports on the state supported research aimed at the substantiation of the *Sfumato* method as a re-educational tool for dyslectic pupils. Verified in practice, this method offers a new perspective in the development of initial reading and in the search for the optimum proportions of reading skills and comprehension.

Key words: methods of teaching reading and writing skills, Czech primary school, the *Sfumato* method, dyslexia

Abstrakt: Příspěvek je věnován možnostem výuky prvopočátečního čtení a psaní v české primární škole, dotýká se nejen metod tradičního přístupu ke čtení a psaní, ale také metod, které mohou podpořit inkluzivní vzdělávání. Na rozdíl od některých jiných zemí, nejsou v českém kurikulu přesně definovány výukové metody a postupy čtení ani konkrétní očekávané čtenářské dovednosti. Učitelům je dána možnost volby metody, kterou budou při vyučování čtení a psaní využívat. Příspěvek informuje o státem podpořeném výzkumu, který si klade za cíl vědecky ověřit efektivitu metodiky *Sfumato* jako reedukačního nástroje pro dyslektické žáky. V tomto praxí prověřeném metodickém postupu nacházíme perspektivu rozvoje počátečního čtení a hledání optimálních proporcí mezi technikou čtení a porozuměním.

Klíčová slova: metody prvopočátečního čtení a psaní, česká primární škola, metoda *Sfumato*, dyslexie

Úvod

Pokud se podíváme do historie výuky počátečního čtení, zjišťujeme, že v první polovině minulého století bylo ve školách využíváno mnohem více metod a metodických postupů než dnes. Postupně se vymezily dvě základní skupiny metod výuky, a to metody syntetické a metody analytické. Hlavní rozdíl je ve vnímání základů procesu čtení. V analytických metodách se postupuje od slov ke slabice a hlásce, v syntetických metodách jde o postup opačný.

Na začátku druhé poloviny minulého století byla zavedena analyticko-syntetická zvuková metoda, která kombinuje postup analytický a syntetický. Tato metoda se jeví jako úspěšná, kritici však upozorňují spíše na problematický způsob jejího využití učitelem. Jde o mechanickou, stereotypní a zdlouhavou

práci se slabikou, při které chybí spojení slabika – slovo. Nepřiměřené upřednostňování technického výcviku ve čtení před rozvojem čtení s porozuměním může stát za využíváním jiných alternativních metod čtení.¹

Po roce 1989 se do popředí dostává individuální přístup k žákům, je kladen zřetel na porozumění čteného, na motivaci a zájem žáka k četbě. Jedině tak lze rozvíjet čtenářskou gramotnost. Čtení a psaní je chápáno jako základní prostředek komunikace a dalšího vzdělávání.

Česká školní inspekce uskutečnila na podzim 2014 elektronické zjišťování, které bylo zaměřené na metody výuky počátečního čtení, psaní a počítání.² Nejčastěji vyučovanou metodou zůstává klasická analyticko-syntetická (slabikovací) metoda. Jejím prostřednictvím učí své žáky číst téměř všechny školy, z toho přibližně tři čtvrtiny touto metodou vyučují ve všech prvních ročnících prvního stupně. Z dalších metod se ukázala být nejoblíbenější genetická (hlásková) metoda, alespoň v jedné třídě 1. stupně ji používá 39 % škol. Splývavé čtení se učí v 35 % škol a 19 % škol zavedlo i globální čtení. Při výuce prvopočátečního čtení se využívají okrajově i další metody, jako je například motorické čtení, které je založeno na výcviku spolupráce levé a pravé hemisféry mozku, při čtení je procvičována plynulost očních pohybů, zrakové vnímání i koordinace pohybů, Foucambertova metoda výuky čtení pak vychází z obsahu čteného textu, zdůrazňuje se zde aktivita žáka při práci s textem, ale i jiné alternativy. Zjišťování potvrdilo, že dominantní postavení ve výuce stále mají klasické metody a postupy a že alternativní metody jsou využívány jako doplněk k tradičnímu portfoliu.³

Metody prvopočátečního čtení

V současné době je nejpoužívanější metodou výuky metoda analyticko-syntetická (slabikovací), která se využívá od padesátých let 20. století a až do roku 1989 byla jedinou používanou metodou výuky čtení. Jak už její název napovídá, kombinuje postup analytický a syntetický. V této metodě je při nácvičování nového písmene vyvozeno příslušné slovo z mluvené řeči, dále je analyzováno na slabiky a hlásky, ke kterým jsou následně přiřazovány jejich grafické obrazy - písmena. Proces syntézy pak znamená spojování písmen do dalších slabik a poté do slov. Žáci se učí zároveň čtyři grafické podoby jedné hlásky (velké a malé tiskací písmeno, velké a malé psací písmeno). Tato metoda je vyzkoušena mnohaletou praxí, která se však dnes již liší od její tradiční verze, kdy byla zdůrazňována stránka technického čtení. Metoda podporuje projektovou a integrovaně tematickou výuku s důrazem na funkční gramotnost a často je kombinovaná s prvky jiných metod, např. s využitím velkých tiskacích písmen.

¹ WILDOVÁ, R., 2002, s. 6.

² Alternativní metody výuky. Česká školní inspekce, 2014. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Alternativni-metody-vyuky>.

³ Tamtéž.

V roce 1997 k této metodě přibyla metoda genetická, která byla v českých školách využívána již v první polovině minulého století. Za jejího autora je považován Josef Kozíšek. Čtení slov probíhá tzv. hláskováním a následným vyslovením celého slova bez slabikování. Důležitým prostředkem této metody je zapisování písmen a slov hůlkovým písmem. Žáci se nejprve učí číst a zapisovat všechna velká tiskací písmena, poté přidávají čtení malých tiskacích písmen a teprve poté se učí psací podobu jednotlivých písmen. Metoda pracuje se zásadou jedné obtížnosti, kdy se psaní psacího písma posouvá až do doby, než se žáci naučí číst všechna velká a malá tiskací písmena. Zastánci této metody hovoří o tom, že metoda vede žáky rychleji ke čtení smysluplných slov a žáci jsou pro samostatnou četbu více motivováni.

Ve 20. – 30. letech minulého století se zásluhou Václava Příhody u nás rozšířilo globální čtení. Metoda se řadí mezi metody analytické a je založena na Gestalt psychologii. Žák vnímá celky a až následně jejich části, technika čtení je nepodstatná, podstatou je pochopení smyslu toho, co čteme. Jde vlastně o myšlenkový pochod, jehož cílem je pochopení čteného celku. Větné souvislosti mají za následek pochopení významu samotných slov. K jejich rozboru dochází žák sám vlastním vývojem. Tato metoda se osvědčila zvláště ve speciálních třídách, kde jde spíše o individuální výkon žáka a není zde kladen takový důraz na časovou rovinu učiva.

Od roku 1992 se na základních školách začíná využívat také metoda Sfumato® (Splývavé čtení®), a to jak při výuce prvopočátečního čtení, tak k reedukaci čtecích obtíží. Metoda zajišťuje celoplošnou prevenci před vznikem dyslektických projevů, s úspěchem se využívá u dětí nadaných i dětí se sníženým intelektem, u dětí s logopedickými problémy, dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, autistických dětí či cizinců. Autorkou metodiky je Mária Navrátilová, spoluzakladatelka vzdělávací instituce ABC Music® v.o.s.

Technika Splývavého čtení staví na poznacích neurofyziologických zákonitostí, jimiž se řídí orgány zraku, sluchu a hlasu, a respektuje způsob, jak pracuje lidský mozek a jak funguje dětské vnímání. Při vytváření čtecích návyků se pracuje se zrakem a sluchem zároveň, a to v přesné posloupnosti, za dostatečné podpory dechového aparátu a s podmínkou správného tvoření hlásek (např. bez zbytečných přídavných zvuků). Rozlišování prvků řeči se spojuje se sluchovou a zrakovou pamětí a následně s představivostí. Jednotlivé grafémy se zrakem periferně načítají a všechny fonémy v celém slově se vyslovují hlasitě a vázaně⁴ Ačkoliv splývavost ve čtení slabik zmiňovali i jiní autoři, jednalo se vždy o prodlouženou výslovnost hlásek bez přerušení dechu. V případě splývavého čtení se ale vychází z očních pohybů fixačních a sakadických, které nevznikají po sobě, ale najednou, tedy splývají.⁵ Při čtení se žáci učí zároveň jazyk vnímat, prožívat a hlavně mu porozumět. Cestu k porozumění usnadňuje

⁴ Rozhovor s Márií Navrátilovou, autorkou metody „Sfumato®-Splývavé čtení® [online]. Dostupné z: <http://www.kr-kralovehradecky.cz/cz/krajskyurad/skolstvi/pozvanky/metoda-splyvaveho-cteni-43239/>

⁵ NAVRÁTILOVÁ, M. et al., 2015, s. 58.

doprovodná dramatizace prožitků. Velký důraz je kladen na vlastní tvořivost dětí.“⁶ Metodika Sfumato® (Splývavé čtení®) čtení pomáhá mnohým dětem zvládnout čtení a psaní bez strachu z neúspěchu, což je nejefektivnější cesta k výchově kriticky myslící bytosti. Efektivita metodiky Sfumato je dlouhodobě potvrzována i učiteli z praxe. Sfumato je dobrým příkladem nejen pro pedagogickou veřejnost, ale stále roste i počet budoucích učitelů na pedagogických fakultách, kteří se účastní vzdělávacích seminářů k metodice výuky Splývavého čtení.

Metody prvopočátečního psaní

V současné době se v České republice žáci učí psát vázanou latinkou nebo nevázaným písmem, realizovaným různými variantami samotného typu nevázaného písma. Nevázané písmo autorky Radany Lencové z roku 2008 bylo navrženo pro potřeby čitelného písma současných písmařů, má vypracované tahy jak pro praváky, tak i pro leváky, na které nebyl dosud brán ohled, zejména v oblasti tahů ruky při psaní. Písmo je vstřícnější vůči levákům i dětem, kterým jde obecně psaní hůře. Je blízké tiskovému písmu, což umožňuje zjednodušit systém čtení a psaní. Žáci se nemusí učit čtyři písmena, ale jen dvě. Moderní formu písma ocení hlavně dysgrafické děti, kterým toto písmo neodvádí pozornost od obsahu. Navíc toto písmo pomůže i cizincům v českých školách, kteří píšou většinou tiskacími písmeny. Návěik psaní dále směřuje ke zjednodušenému tiskacímu písmu, kdy se využívá souběžné výuky psaní a čtení vždy stejného písmene ve stejném tvaru. V moderním pojetí výuky počátečního psaní se tak zdůrazňuje čitelnost před dokonalostí formy.

V dosavadním analyticko-syntetickém postupu návěiku psaní vázaným písmem se výrazně uplatňují didaktické zásady postupného zvyšování náročnosti, názornosti a využívají se analyticko-syntetické činnosti (tvar nového písmene je při návěiku rozkládán na části a znovu spojován v celek). Zároveň se zdůrazňuje návěik písmen podle tvarové příbuznosti, motivace psaní, funkčnost, individuální přístup k žákům a příprava na psaní jak psychologická, tak technická. Při psaní se sleduje čitelnost, úhlednost, celková úprava písemného projevu a dodržování základních hygienických návyků - sezení, držení tužky, umístění sešitu a jeho sklon, hygiena zraku, zacházení s psacími potřebami.

K návěiku psaní se využívá rytmických říkadel a básní, které pomáhají k plynulému pohybu ruky po papíře a odstraňují pocit strachu při psaní. Zařazují se metody a formy, které podporují pravoemisferické učení a zapamatování jednotlivých tvarů písmen. V písankách je uplatňován obtahovací systém, což znamená, že žáci nejprve nové tvary písmen na jednom řádku obtahují a potom je samostatně píšou do dalších řádků. Postupuje se didakticky osvědčeným způsobem – od jednoduššího ke složitějšímu, vychází se ze

⁶ Rozhovor s Márií Navrátilovou, autorkou metody „Sfumato®-Splývavé čtení® [online]. Dostupné z: <http://www.kr-kralovehradecky.cz/cz/krajskyurad/skolstvi/pozvanky/metoda-splyvaveho-cteni-43239/>

základních požadavků na písmo i z vývojových tendencí: respektuje se jednoduchost tvarů navzájem dobře odlišitelných a snadno spojovatelných, bez úmyslného přitlaku a nefunkčních detailů. Shodným znakem dnešní střeoevropské a západoevropské abecedy je tvarová jednoduchost, která v konečném důsledku přispívá k úspornému psacímu pohybu a umožňuje zvyšovat rychlost psaní.

Učitel musí být při výuce počátečního čtení a psaní maximálně tolerantní, trpělivý a schopný kdykoliv přizpůsobit vyučovací proces individuálním možnostem žáka. Současné metody čtení a psaní přispívají k rozšíření nabídky metod počátečního čtení a psaní v prvních třídách a pomáhají učitelům při hledání efektivních cest výuky v současné primární škole.

V budoucnu se nabídka metod zřejmě ještě rozšíří, proto bude nutné využívat takové didaktické metody a vytvářet takové situace, ve kterých žák může projevit své skutečné schopnosti a dovednosti nezkreslené negativními dopady dané specifické poruchy učení.⁷ Úroveň čtení v prvním ročníku základní školy je nejlepším prediktorem kvality budoucích čtenářských schopností. Děti, které mají v prvním ročníku potíže ve čtení, se jich, podle těchto výzkumů, zpravidla nezbaví ani v dospělosti. Proto je potřeba klást zvýšený důraz na prevenci potencionálních obtíží, na včasnou a účinnou intervenci, která s osvojováním čtení souvisí.⁸ Uvedené metody a jejich kombinace umožňují učitelům přistupovat ke svým žákům individuálně a zvolit si metodu výuky tak, aby co nejlépe vyhovovala jak jemu, tak jeho žákům. Nezáleží tedy jen na metodách výuky, ale z hlediska toho, co učitel může ovlivnit, také na způsobu jejich aplikace do školního vyučování.

Výzkum zaměřený na utváření nového čtecího návyku u žáků s dyslexií

Neúspěch žáka 1. ročníku základní školy ve čtení má různé příčiny: specifické poruchy učení (dále SPU) či různé kombinace SPU, porucha pozornosti s hyperaktivitou (dále ADHD), porucha pozornosti (dále ADD), vleklá absence, souběh různých diagnóz, kumulace stresorů, vysoký počet žáků ve třídě, nízká inteligence, převažující distanční výuka, nezkušenost pedagoga aj. Ve všech případech je možné zahájit proces obnovy čtecích návyků a v případě dyslexie se pokusit její projevy zpomalit, zastavit, či dokonce z velké části odstranit.

Současný legislativní systém zařazuje žáky, jimž byla specialisty ve školském poradenském zařízení diagnostikována dyslexie či dysgrafie, do určitého stupně podpůrného opatření (I – V)⁹. V doporučení se poté školské

⁷ JUCOVIČOVÁ, D., 2014, s. 6.

⁸ MIKULAJOVÁ, M., 2008, s. 60.

⁹ MŠMT: Vyhláška č. 27/2016 Sb. O vzdělávání žáků se SPU a žáků nadaných. Praha, 2017 [online]. Dostupné z: www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasaka-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2

instituci ukládá např. sestavit žákovi Individuální vzdělávací plán, realizovat Pedagogické intervence či pracovat s ním v Předmětu speciálně pedagogické péče. Pokud třídní učitel není vzdělán v oblasti speciální pedagogiky, není mu systémem umožněno vykonávat jakékoliv odborné nápravné kroky směrem k diagnostikovanému žáku. V rámci Pedagogické intervence tedy své žáky obvykle doučuje, ale nenapravuje. Samotná náprava či reedukace je výsadou speciálních pedagogů či odborně proškolených certifikovaných pedagogů, kteří často pracují se skupinkou žáků v Předmětu speciálně pedagogické péče (v rámci školního rozvrhu dyslektického žáka).

Na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity jsme v roce 2020 zahájili státem podpořený výzkum, který pilotuje inovační metodiku reedukace žáků s dyslektickými obtížemi a který si klade za cíl vědecky ověřit účinnost metodiky Sfumato jako reedukačního nástroje pro dyslektické žáky. Výzkum se snaží prokázat, že právě metoda Sfumato® (Splývavé čtení®) systematicky zlepšuje dovednost čtení a viditelně zmírňuje specifické příznaky dyslexie. Cíl reedukace tedy chápeme v užším slova smyslu jako zlepšení čtenářských a pravopisných dovedností a v širším smyslu jako úspěšnou socializaci.

Výzkum probíhal na celém území České republiky a bylo v něm zapojeno téměř 160 žáků 2. – 5. ročníků, u nichž byly diagnostikovány dyslektické obtíže a kteří byli zařazeni do 2. stupně podpůrných opatření. Vybraní žáci ve výzkumu mohli v první třídě projít jakoukoliv metodou prvopočátečního čtení a psaní, ať už se jednalo o metodu analyticko-syntetickou, genetickou či jakoukoliv jinou. Jedná se tedy o nápravnou metodu s rovným přístupem ke všem vzdělávacím metodám, nediskriminující žádný prvotní postup. Celkem se do výzkumu se zapojilo 132 základních škol a 59 školených lektorů a učitelů Sfumata.

Žáci byli do výzkumu doporučení Pedagogicko-psychologickými poradnami a následně vyšetřeni diagnostickým nástrojem, který zaručil nestrannost a jednotnost. Žáci byli rozděleni do dvou skupin: dyslektická skupina kontrolní, která byla reedukována standardně, tj. bez účasti Sfumata a dyslektická skupina experimentální, reedukovaná metodou Sfumato. Žáci experimentální skupiny byli po celou dobu reedukace vyvázáni ze čtení a psaní v rámci běžné výuky ve všech vzdělávacích předmětech. Důvodem byla nutná rekonstrukce dyslektických chyb (manifestací), kterých se žák dopouští. K tomu, abychom se pokusili o novou technologii, bylo žádoucí, aby byly nervové vzruchy vedeny opakovaně stejnou synaptickou trajektorií k očekávané naučené dovednosti, kterou je následně nutné cyklicky fixovat. Pokud žák začíná používat čtecí techniku Sfumato, a současně ve škole vstřebává jinou metodu se všemi jejími atributy, nemůže být výsledek procesu uspokojivý. Obě skupiny byly vyváženy dle závisle a nezávisle proměnných, byla aplikována baterie okulomotorických úloh a porovnány oční pohyby v úlohách neverbálních a verbálních.

V letošním roce je výzkum u svého konce, výsledky obou skupin žáků jsou komparovány a sebraná data analyzována. První výsledky výzkumného

šetření však ukazují, že prověřovaná inovativní metodika reedukace žáků je způsob, kterým lze zvyšovat úroveň dovednosti číst i úroveň čtenářské gramotnosti žáků. Nové poznatky tak mohou být zaváděny do praxe a postupně proměňovat reálné kurikulum tak, jak se s vývojem společnosti a se změnami v dokumentech vzdělávací politiky proměňují požadavky kladené na současnou školu.

Poděkování

Výzkum byl podpořen Technologickou agenturou České republiky, Programem na podporu aplikovaného společenskovědního a humanitního výzkumu, experimentálního vývoje a inovací ÉTA.

BIBLIOGRAFIE

- Alternativní metody výuky*. Praha: ČŠI, 2014 [online]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Alternativni-metody-vyuky>.
- DÉHAENE, S. *Reading in the Brain: The New Science of How We Read*. London: Penguin Books, 2010.
- GOSWAMI, U. „Reading, dyslexia and the brain.“ *Educational Research*, 2008, 50 (2), s. 135–148.
- JUCOVIČOVÁ, D. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha, PedF UK, 2014.
- KOCUROVÁ, M. *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení*. Praha: PedF UK, 2012.
- MIKULAJOVÁ, M. *Možnosti ranej predikcie vývinových porúch písanej reči*. *Československá psychologie*, 2008, roč. 52, č. 1, s. 59-69.
- MŠMT: Vyhláška č. 27/2016 Sb. O vzdělávání žáků se SPU a žáků nadaných*. Praha, 2017 [online]. Dostupné z: www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi
- NAVRÁTILOVÁ, M. et al. *Sfumato®: Metodická příručka*. Praha: ABC Music, 2015, 504 s.
- Rozhovor s Márií Navrátilovou, autorkou metody „Sfumato®-Splývavé čtení®*. [online]. Dostupné z: <http://www.kr-kralovehradecky.cz/cz/krajskyurad/skolstvi/pozvanky/metoda-splyvaveho-cteni-43239/>
- WILDOVÁ, R. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: PedF UK, 2002.
- WILDOVÁ, R. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: PedF UK, 2005.
- WILDOVÁ, R. *Vybrané didaktické problémy výuky prvopočátečního čtení*. 2004 [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/31/html>.

PhDr. Ivana Šimková, Ph.D. působí na Katedře slovanských jazyků a literatur Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích jako odborná asistentka. Dlouhodobě se zabývá problematikou vyučování prvopočátečního

čtení a psaní, didaktikou mateřského jazyka a didaktikou literární výchovy na 1. stupni ZŠ.

ŠIMKOVÁ I. *Výuka prvopočátečního psaní*. České Budějovice: nakladatelství Vlastimil Johanus, 2012. ISBN 978-80-8710-11-7.

ŠIMKOVÁ, I. Obučeníje elementarnomu čteníju i písmu v češskoj načalnoj škole. In: *Semantika i funkcionirovanije jazykovych jediníc raznych urovněj: sborník naučnych statěj po materialam VIII meždunarodnoj naučno-praktičeskoj konferencii*. Ivanovo: Ivan. gos. un-t, 2015, s. 393-399.

SCHACHERL, M., ŠIMKOVÁ, I., WHITCROFT, L. *Učebnice jazykové a čtenářské gramotnosti KAMARÁDI Z MĚSTA RYBNÍKŮ 2 (doporučeno pro žáky 3. až 6. ročníků)*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2019, 80 s. ISBN 978-80-7394-769-9.

SCHACHERL, M., ŠIMKOVÁ, I., WHITCROFT, L. *Metodická příručka pro učitele k učebnici jazykové a čtenářské gramotnosti KAMARÁDI Z MĚSTA RYBNÍKŮ 2*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2019, 80 s. ISBN 978-80-7394-770-5.

Adresa pracoviště: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice

E-mail: isimkova@pf.jcu.cz

APLIKÁCIA KOGNITÍVNYCH MYŠLIENKOVÝCH OPERÁCIÍ PRI POROZUMENÍ LITERÁRNEMU TEXTU V SIEDMOM ROČNÍKU

VIKTÓRIA GERGELYOVÁ – ILDIKÓ VANČO – ISTVÁN KOZMÁCS
UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZÓFA V NITRE

APPLICATION OF COGNITIVE THOUGHT OPERATIONS IN THE COMPREHENSION OF A LITERARY TEXT IN SEVENTH GRADE

Abstract: In our study, we investigate the ability to comprehend narrative text in the age group of thirteen-year-old students. In a unique way of reading literary texts, the fiction of the text can be interpreted and the spatial and temporal structure of the literary work can be understood. In reading literary texts, the reader must go beyond the explicit meaning of the text. In our study, we investigate the comprehension of narrative text and analyze to what extent seventh graders can abstract from its literal meaning and, as a result, adequately interpret a narrative text intended for a given age group. In our analysis, we attempt to answer the question of how pupils make use of pre-existing schemata in their comprehension of the text and use cognitive thought operations to process the information in the text. The survey involved 313 seventh-grade pupils attending a primary school with Hungarian as the language of instruction in Slovakia. The research instrument was a reading literacy test designed for the age group. The data obtained show that the majority of seventh graders can literally understand a text. However, the results also clearly show that misunderstanding of words and phrases can induce incorrect meaning of the text, which negatively affects the reader's interpretation of the text.

Keywords: reading literacy, literature, literary text, cognitive thought operations, elementary school

APLIKÁCIA KOGNITÍVNYCH MYŠLIENKOVÝCH OPERÁCIÍ PRI POROZUMENÍ LITERÁRNEMU TEXTU V SIEDMOM ROČNÍKU

Abstrakt: V našej štúdií skúmame schopnosť porozumieť naratívne textu vo vekovej kategórii trinásťročných žiakov. V jedinečnom spôsobe čítania literárnych textov sa dá interpretovať fikcia textu a dá sa porozumieť priestorovej a časovej štruktúre literárneho diela. Pri čítaní literárnych textov musí čitateľ prekročiť explicitný význam textu. V našej štúdií skúmame pochopenie naratívneho textu a analyzujeme, do akej miery dokážu siedmáci abstrahovať od jeho doslovného významu a vďaka tomu adekvátne interpretovať naratívny text určený danej vekovej skupine. V našej analýze sa pokúsime odpovedať na otázku, ako žiaci pri porozumení textu využívajú už existujúce schémy a pomocou kognitívnych myšlienkových operácií spracúvajú informácie v texte. Prieskumu sa zúčastnilo 313 žiakov siedmeho ročníka navštevujúcich základnú školu s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku. Nástrojom výskumu boli testy zamerané na čitateľskú gramotnosť vytvorené pre danú vekovú skupinu. Získané údaje ukazujú, že väčšina žiakov siedmeho ročníka dokáže doslovne porozumieť textu. Výsledky však jasne ukazujú aj to, že mylné chápanie slov a slovných zvrátov môže indukovať nesprávny význam textu, čo negatívne ovplyvňuje interpretáciu textu čitateľom.

Kľúčové slová: čitateľská gramotnosť, literatúra, literárny text, kognitívne myšlienkové operácie, základná škola

Úvod

Podľa súčasného chápania literatúry fiktívny literárny svet referuje o textoch, reflektuje texty a umelecké dielo je ontologicky odkázané na receptívne porozumenie, čo upozorňuje na potrebu uplatnenia recepčného princípu, a na dôležitosť schopnosti viesť (individuálny alebo kolektívny) dialóg s dielom a nevyhnutnosť intertextuality.

V jazykovej komunikácii realizujeme mnoho diskurzov, počas ktorých zo svojich empirických skúseností vytvárame príbehy, vďaka čomu sa tieto diskurzy dajú považovať za naratívu. Vo všeobecnosti rozlišujeme dve komplexné kategórie: konverzačné naratívy a literárne naratívy. Diskurzy literárnej naratívy charakterizuje nepriama interakcia, ich prototypom sú beletristické rozprávania ako romány či novely. Z hľadiska naratívnych diskurzov rozlišujeme dve roly: rolu rozprávača príbehu a rolu recipienta príbehu (Tátraí 2003: 390 – 391).

Literárny text má z viacerých aspektov špecifické charakteristiky. Literárne dielo väčšinou predstavuje písaný text a jeho osobitosťou je existencia estetická, ktoré sa prejavuje v spojení kochania sa a odovzdávania poznatkov. Čitateľ sa počas čítania literárneho textu nerozpráva s autorom, ale s textom, čím sa literárny text stáva autonómnym, a tak oslovuje čitateľa (Tolcsvai Nagy 1997).

V centre výskumu teórie kognície je proces percepcie, ústrednou otázkou je, ako v mysli čitateľa vzniká význam textu, aké kognitívne mechanizmy sa podieľajú na porozumení textu. Východiskom týchto teórií je to, že jazykový systém a používanie jazyka sa od seba nedajú oddeliť. Kognitívna lingvistika, kognitívna psychológia a kognitívna literárna veda predpokladajú, že pri porozumení koherentného celku literárnych textov sa v mysli čitateľa odohrávajú podobné procesy ako pri porozumení diskurzov (Horváth – Szabó 2013: 145). Čitateľ počas spracovania literárnych textov prekračuje explicitný význam textu.

Metodika výskumu

V našej štúdii skúmame čitateľskú gramotnosť u detí v školskom veku a analyzujeme výsledky porozumenia textu žiakov siedmeho ročníka maďarskej národnosti, ktorí navštevujú základnú školu s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku.¹ Cieľom výskumu bolo zistiť, do akej miery dokáže skúmaná

¹ Maďarská menšina je najpočetnejšou národnostnou menšinou na Slovensku so rozsiahlym školským systémom. V piatich z ôsmich krajov pôsobia základné a stredné školy s vyučovacím jazykom maďarským. V našom výskume sme mali respondentov zo všetkých piatich krajov. Maďarské menšinové školstvo nevytvára vo vzdelávacom systéme na Slovensku samostatný celok, obsah väčšinového a menšinového vzdelávania regulujú rovnaké vzdelávacie dokumenty Štátneho vzdelávacieho programu. Obsah a požiadavky predmetov pre jednotlivé ročníky určuje Štátny vzdelávací program. Žiaci škôl s vyučovacím jazykom maďarským majú väčšinou dominantný maďarský jazyk,

veková skupina abstrahovať od doslovného významu textu a či je schopná adekvátne interpretovať naratívne texty určené pre túto vekovú kategóriu. Cieľovou skupinou boli žiaci siedmeho ročníka zo základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským na západnom, strednom a východnom Slovensku. Výskumu sa celkovo zúčastnilo 313 respondentov. Na základe údajov Centra vedecko-technických informácií Slovenskej republiky (CVTI SR) počet respondentov v roku zberu údajov (2019) predstavoval 10 percent všetkých žiakov siedmeho ročníka základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku.

Údaje, ktoré sú východiskom štúdie, pochádzajú z výskumu zameraného na čitateľskú gramotnosť, ktorý realizovala odborná skupina Ústavu maďarskej jazykovedy a literárnej vedy Fakulty stredoeurópskych štúdií Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre (viď. Gergelyová – Vančo 2020).²

Vo výskume sme použili plynulý, naratívny zážitkový. Žiaci dostali prepracovaný variant príbehu „Čo skáčeš, Zima?“ – detskej literatúry od maďarského spisovateľa Ervina Lázára.³ Text obsahoval 345 slov/2 406 znakov. K naratívne mu textu bolo pripojených sedem otázok, v jednej úlohe si žiaci správnu odpoveď vyberali a v šiestich úlohách mali za úlohu odpovedať vlastnými slovami.

Odpovede sme bodovali, za každú správnu položku v jednej odpovedi dostali respondenti jeden bod. Žiaci mali pri odpovedaní na otázky text k dispozícii. Osobitne sme ich upozornili, aby s textom neustále pracovali a odpovede na otázky hľadali v texte.

Výsledky

Odpovede sme analyzovali na základe kognitívnych myšlienkových operácií z PIRLS⁴ (viď. Mullis – Martin 2019: 12 – 16) na základe týchto aspektov:

štátny jazyk si – v závislosti od individuálnych schopností a svojho širšieho prostredia – osvojujú počas školského vzdelávania (viď. Vančo 2008).

² Súčasná štúdia vychádzala z testu čitateľskej gramotnosti, ktorý bol vypracovaný odbornou skupinou Ústavu maďarskej jazykovedy a literárnej vedy Fakulty stredoeurópskych štúdií Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre v rámci projektu APVV-17-0071 s názvom Rozvoj čitateľskej gramotnosti v materinskom a cudzom jazyku pre žiakov štvrtého a siedmeho ročníka. (viď. Vančo – Stranovská 2020).

³ Zážitkový text „Čo skáčeš, Zima?“, ktorý sme použili v teste čitateľskej gramotnosti pre siedmy ročník, nájdeme medzi rozprávkovými príbehmi Ervina Lázára v knihe *A Hétfejű Tündér* (Sedemhlavá Víla, Lázár, 1973). Text bol súčasťou testu čitateľskej gramotnosti, ktorý obsahoval tri texty: zážitkový, výkladový, informačný text.

⁴ Progress in International Reading Literacy Study. Štúdia v päťročných cykloch realizuje vo štvrtom ročníku komparatívny výskum, ktorý je zameraný na úspešnosť procesov učenia sa a vzdelávania. Posledné meranie sa uskutočnilo v roku 2016 za účasti 50 krajín.

- Rozpoznanie a spätné vyhľadanie konkrétnych, explicitných informácií
- Priame vyvodenie záverov
- Výklad a zhrnutie údajov a myšlienok
- Zvažovanie a hodnotenie jazykových, obsahových a štruktúrálnych častí textu
-

Nasledujúca tabuľka (Tabuľka č. 1) prezentuje otázky týkajúce sa jednotlivých kognitívnych myšlienkových operácií a percento správnych a nesprávnych odpovedí na ne.

	No.*	Otázka	Správna odpoveď	Nesprávna odpoveď + neodpovedalo
Rozpoznanie a spätné vyhľadanie konkrétnych, explicitných informácií	1.	a. Ktorý z vymenovaných predmetov nepatrí do kuchyne?	92 %	7 % + 1 %
		b. Prečo? Napíš odpoveď!	61 %	8 % + 31 %
Priame vyvodenie záverov	2.	Aký predmet alebo nástroj sa volá Szaratov? Napíš odpoveď!	56 %	33 % + 11 %
	3.	Čo chcela ostatným ukázať Zima? Napíš odpoveď!	50 %	41 % + 9 %
	7.	Kto bol z obyvateľov kuchyne najstarší? Zakružkuj správnu odpoveď!	70 %	24 % + 6 %
Výklad a zhrnutie údajov a myšlienok	4.	Čo sa stalo Zime, prečo ležala napokon na podlahe kuchyne? Napíš odpoveď!	40 %	56 % + 4 %
Zvažovanie a hodnotenie jazykových, obsahových a štruktúrálnych častí textu	5.	Prečo sa Pilník na nechty pýtal, čo chce robiť Zima? Napíš odpoveď!	33 %	47 % + 20 %
	6.	Môže Pilník na nechty na konci povedať, že „V decembri to ukáže?“ Ak áno, prečo, ak nie, prečo? Napíš a odôvodni odpoveď!	12 %	75 % + 13 %

* Poradie otázok v teste čitateľskej gramotnosti

Tabuľka č. 1. Klasifikácia otázok testu čitateľskej gramotnosti a pomer správnych/nesprávnych odpovedí

Rozpoznanie a spätné vyhľadanie konkrétnych, explicitných informácií sa vyžadovalo pri jednej otázke (otázka č. 1). Otázka znela nasledovne: „*Ktorý z vymenovaných predmetov nepatrí do kuchyne? Prečo?*“ Úlohou respondentov bolo spomedzi osemnástich predmetov spomínaných v texte určiť jeden, ktorý nepatrí do kuchyne a stručne zdôvodniť svoju odpoveď. Správnu odpoveď uľahčoval fakt, že v texte zakaždým, keď bol spomenutý daný predmet (pilník na nechty) sa opakovala tá istá otázka: „*Čo hľadá pilník na nechty v kuchyni?*“, explicitne signalizujú, že predmet nepatrí do kuchyne.

Ako správnu odpoveď sme akceptovali slovo *pilník*. Žiaci zrejme z bežného života vedia, na čo sa pilník používa a poľahky dokázali určiť, že daný predmet nepatrí do kuchyne. Takmer všetci (92 %) správne identifikovali predmet, a o niečo menej ako dve tretiny žiakov (61 %) svoju odpoveď aj správne odôvodnili. Takmer tretina žiakov (31 %) svoju odpoveď neodôvodnila. Mylné odôvodnenie (8 %) bolo spôsobené tým, že žiaci nesprávne označili predmet v prvej časti otázky, preto bolo nesprávne aj odôvodnenie. Môžeme konštatovať, že na základe verbálne zopakovaných informácií v texte (s použitím rovnakých pojmov) respondenti s veľkou istotou odpovedali správne.

Na kognitívnu operáciu vyvodenie priamych úsudkov boli zamerané tri otázky. V druhej otázke testu mali žiaci jedným slovom odpovedať na otázku: „*Aký predmet alebo zariadenie by sa mohlo volať Szarator?*“ Žiaci mali na základe prvej časti textu usúdiť, o aké slovo ide (chladnička alebo mraznička). Správnu odpoveď uviedla viac ako polovica žiakov (56 %). Podľa správnej odpovede *Zima* (primárna postava) v kuchyni unikala von z vymedzeného priestoru – zo *Szaratovu* (sekundárna postava). Z toho vyplýva, že *Szarator* je predmet nachádzajúci sa v kuchyni, ktorý má *dvere* a je v ňom *zima*. V nesprávnych odpovediach (33 %) 10 % žiakov uviedlo, že *Szarator* je *miestnosť* a 9 % odpovedalo, že *Szarator* sú *dvere*. 14 % žiakov uviedlo nejaký iný predmet z textu, alebo odpovede boli z hľadiska otázky nezmyselné. 11 % žiakov na otázku neodpovedalo. Odpovede *miestnosť* a *dvere* motivovalo zrejme to, že žiaci nebrali do úvahy celý text, neaktivovali svoje širšie vedomosti a *Zimu* identifikovali len ako osobu, ktorá je (ako primárna postava) vo vymedzenom priestore za *Szaratorom* (sekundárna postava), odkiaľ „*sa vyšmykla*“, teda unikla z vymedzeného priestoru, prekročila jeho hranicu a vnikla do iného vymedzeného priestoru – do *kuchyne*. Na základe informácií v texte sa však *Zima* už nachádza v kuchyni a pohyb smerom von vykonala *cez dvere niečoho*.

V tretej otázke mali žiaci odpovedať na otázku: „*Čo chcela ostatným ukázať Zima?*“ Na základe textu boli akceptovateľné odpovede, že chcela ukázať *svoju silu*, respektíve *zimu*. Na otázku správne odpovedala polovica žiakov (50 %). V nesprávnych odpovediach 7 % žiakov uviedlo *svaly* a podľa 4 % chcela *Zima ukázať tanečné kroky*. Ďalších 30 % mylných odpovedí nebolo relevantných (napríklad: to, že *jej bola zima*, že *chcela utiecť*, respektíve, že *sa vyliečila*.) Odpovede *svaly* motivovala zrejme doslovná interpretácia tejto vety: *Zima* „*sa vypla, ohnuté ruky zdvihla do výšky ramien a chvastala sa svojimi*

svalmi“. Zima teda fyzicky skutočne ukazovala svoje *svaly*, ale cieľom tejto aktivity bolo ukázať svoju silu.

V poslednej otázke týkajúcej sa vyvodenia priamych záverov (siedma otázka v teste) mali žiaci vybrať správnu odpoveď, kto bol v kuchyni najstarší. Informácia nie je v texte uvedená explicitne, žiaci museli pochopiť súvislosti a na základe nich dôjsť k správnej odpovedi. Správna odpoveď bola *Mažiar*, ktorú správne určili takmer tri štvrtiny (70 %) žiakov. Tieto výsledky poukazujú na to, že v otázkach vyžadujúcich rovnakú kognitívnu myšlienkovú operáciu keď je otázka uzavretá a vyžaduje jednoduchý výber odpovede, je podiel správnych odpovedí vyšší ako pri otvorených otázkach.

Žiaci dostali jednu otázku, v ktorej bola potrebná interpretácia, zhrnutie údajov a myšlienok. Vo štvrtej otázke mali žiaci vysvetliť, *prečo ležala Zima na podlahe kuchyne*. Táto otázka vyžadovala interpretáciu informácií nachádzajúcich sa v texte. Ako správnu odpoveď sme akceptovali každé riešenie, ktoré vyjadrovalo to, že Zima prišla do tepla a stratila svoju silu: *teda zohriala sa, roztopila sa*. Na túto otázku správne odpovedalo 40 % žiakov. V nesprávnych odpovediach väčšina (19 %) uviedla, že to bolo preto, lebo sa *pošmykla*. Tieto odpovede opäť odzrkadľujú doslovnú interpretáciu, keďže v texte sa explicitne uvádza táto fyzická činnosť. Rozpoznaním informácií v texte a aktivizovaním vedomostí z každodenného života však bolo možné informácie interpretovať v kontexte, ako to dokazuje 40 % správnych odpovedí, že v horúčave sa zima zohriala a roztopila. V tomto prípade je možné vidieť, že žiaci, ktorí odpovedali slovom *pošmykla sa*, ktoré sa explicitne uvádza v texte, mali tendenciu používať pri odpovedi skôr jednoduchšie kognitívne operácie a informácie v texte neinterpretovali. V ostatných nesprávnych odpovediach 13 % žiakov skopírovalo z textu nejakú vetu, 24 % nesprávnych odpovedí nebolo relevantných. V týchto prípadoch žiaci odpovedali napríklad: *lebo sa vyliečila, lebo zatvorili okno, lebo ju unavil tanec*.

Zváženia, zhodnotenia obsahových prvkov textu sa týkali dve otázky. V piatej otázke mali žiaci vysvetliť: „*Prečo sa Pilník na nechty pýtal, čo chce robiť Zima?*“ Ako správnu odpoveď môžeme akceptovať viacero spôsobov uvažovania. Jeden respondent odpovedal, že otázka v texte nebola nahlas vyslovená. Tento respondent uviedol, že podľa textu pilník na nechty nepoložil otázku nahlas, len si ju myslel, t. j. položil si ju sám pre seba. Tento žiak interpretoval slovo *pýtal sa* v otázke vo význame 'pýtal sa nahlas'. Pri zostavovaní otázok sme v tomto prípade redakčným prvkom, úvodzovkami, a absenciou odseku signalizovali, že nejde o dialóg, pri otázke nie je nový odsek ako v prípade ostatných dialógov, čo odkazovalo na to, že otázka nezaznela nahlas. V siedmom ročníku zrejme väčšina žiakov ešte nemá také znalosti zo štylistiky, vďaka ktorým by dokázali stopercentne pochopiť redakčné prvky textu. Ako správnu odpoveď sme akceptovali každú odpoveď, ktorá zapadala do myšlienkového pochodu náležitej interpretácie textu. Na otázku správne odpovedala tretina (33 %) žiakov. Neakceptovali sme však odpovede, ktoré odkazovali len na to, prečo sa niečo pýtame. Do tejto kategórie patrilo 47 %

nesprávnych odpovedí (napríklad *lebo to nevedel, lebo bol zvedavý*). 20 % žiakov na túto otázku neodpovedalo. V šiestej otázke mali žiaci zvažovaním prvkov textu vysvetliť, či *Pilník na nechty* mohol povedať, že: „*V decembri to [Zima] ukáže?*“ Očakávaná správna odpoveď sa dala zložiť s porovnaním informácií v texte: *nie, v decembri síce bude zima, ale pilník na nechty o zime nič nevie*. 12 % žiakov odpovedalo očakávaným spôsobom. Medzi nesprávnymi odpoveďami bol vysoký pomer (46 %) tých, podľa ktorých *áno, môže to povedať, lebo v decembri je zima*. Žiaci sa v tomto prípade v odpovedi opäť opreli o konkrétnu informáciu v texte a vlastnú schému vedomostí. Veta z otázky je doslovne uvedená v texte, ale informácia v nej sa nezhoduje s dovtedajším obsahom textu, podľa ktorého *Pilník na nechty* nemá nijakú skúsenosť so zimou, teda nevie ani to, že v decembri je zima. V ďalších 29 % nesprávnych odpovedí väčšina žiakov len uviedla, že *áno, môže povedať/nie, nemôže povedať*, a to bez odôvodnenia, respektíve s odpoveďou, ktorá bola z hľadiska interpretácie textu nerelevantná (napríklad: *povie, čo chce, pozrel sa na ňu, neukáže to*). Tieto odpovede ukazujú schopnosť žiakov odpovedať aj v prípade, ak nie je interpretácia textu adekvátne, odpoveď obsahuje všeobecnú informáciu, ktorá nahrádza presnú interpretáciu textu. 13 % žiakov na otázku neodpovedalo.

Záver

Cieľom výskumu, prezentovaného v tejto štúdii, bola analýza čitateľskej gramotnosti založenej na kognitívnych myšlienkových operáciách u žiakov siedmeho ročníka, a to na základe odpovedí týkajúcich sa zážitkového textu *Čo skáčeš, Zima?*. Výskum bol zameraný na to, do akej miery dokáže daná veková skupina nad rámec doslovnej interpretácie textu vyvodzovať závery, interpretovať myšlienky a tak adekvátne interpretovať literárny text určený pre danú vekovú kategóriu.

Tabuľka nižšie (Tabuľka č. 2) porovnáva pomer správnych odpovedí v teste čitateľskej gramotnosti pre žiakov siedmeho ročníka týkajúcich sa zážitkového textu podľa jednotlivých kognitívnych myšlienkových operácií.

Kognitívna myšlienková operácia	Správna odpoveď			Pomer správne odpovedajúcich žiakov
Rozpoznanie a spätné vyhľadanie konkrétnych, explicitných informácií(A1)	A1			76 %
	a. 92 %	b. 61 %		
Priame vyvodenie záverov(B2, B3, B7)	B2 = 56 %	B3 = 50 %	B7 = 70 %	59 %
Výklad a zhrnutie údajov a myšlienok(C4)	C4 = 40 %			40 %
Zvažovanie a hodnotenie jazykových, obsahových a štrukturálnych častí textu(D5, D6)	D5 = 33 %	D6 = 12 %		22 %

Tabuľka č. 2: Pomer správnych odpovedí podľa kognitívnych myšlienkových operácií

Odpovede v skúmanej vzorke ukazujú, že vyše tri štvrtiny (79 %) žiakov siedmeho ročníka dokázalo zistiť a nájsť konkrétne, explicitné informácie a viac ako polovica (59 %) dokázala odpovedať na otázky zamerané na vyvodenie priamych záverov. Len menej ako polovica žiakov (40 %) však dokázala interpretovať údaje z textu a menej ako štvrtina (22 %) dokázala vyhodnotiť jazykové, obsahové a redakčné prvky textu.

Získané výsledky poukazujú na to, že jednoduchšie kognitívne operácie nerobia väčšej časti žiakov problém, no komplikovanejšie kognitívne operácie sú u žiakov siedmeho ročníka nedostatočné. Všetky otázky s výnimkou jednej boli otvorené a očakávala sa na ne krátka odpoveď. Výsledky ukázali, že aj v prípade otvorených otázok dokázali žiaci vyriešiť úlohy zamerané na jednoduchšie kognitívne operácie. Môžeme predpokladať, že aj pri komplikovanejších otázkach by bol vyšší pomer správnych odpovedí, keby boli otázky uzavreté.⁵

Väčšina respondentov bola úspešná pri vyhľadávaní jednoduchých informácií explicitne uvedených v texte a odpovede ukázali, že niektorí študenti považovali otázku za takmer komicky jednoduchú. Avšak napriek tomu, že informácia v texte viackrát explicitne vyskytlo a že k správnym odpovediam mohli prispieť každodenné skúsenosti žiakov, 8 % žiakov malo problém s výberom informácií explicitne uvedených v texte a odôvodnenie explicitnej odpovede robilo problém už viac ako tretine (39 %) žiakov.

Trinášťroční žiaci mali veľký problém zväžiť jazykové, obsahové a redakčné prvky textu. Odpovede poukazujú na to, že tretine žiakov spôsobili problémy aj explicitné informácie, alebo vyvodenie jednoduchých úsudkov, čo

⁵Vo výskume realizovanom v Maďarsku vzrástol počet správnych odpovedí na uzavreté otázky viac ako dvojnásobne (Tóth, 2002).

viedlo k nesprávnej interpretácii kontextu literárneho textu. Títo žiaci siahli po takej schéme vedomostí, ktorá im nepomohla, naopak, bránila im porozumieť konkrétnym textovým súvislostiam. Zároveň sa malý počet žiakov dokázal zamyslieť nad jazykovými, obsahovými a štruktúrnymi prvkami textu (celkovo 18 žiakov).

Súhrnne môžeme povedať, že veľká časť žiakov dokáže pochopiť explicitné informácie v texte, čo jasne ukazuje úspešné zvládnutie úlohy vyhľadať konkrétne informácie. Interpretácia implicitných informácií, zvažovanie všetkých informácií z textu však robili väčšine respondentov problém. Zároveň sa ukázalo, že explicitný výklad výrazov, ktoré nemajú doslovný význam, vedie k mylnej interpretácii, ktorá čitateľovi zmení význam textu a tým aj jeho interpretáciu.

Zároveň chceme upozorniť na to, že nami vybraný krátky text z hľadiska komplexnosti zaostáva za komplexnosťou textov z (nielen literárnych) učebníc, o ktorých pedagógovia počas vyučovacieho procesu predpokladajú, že im väčšina žiakov rozumie.

To, že viacerí žiaci dokázali odpovedať na otázky vyžadujúce jednoduchšie kognitívne operácie než komplikovanejšie, a že rovnakú kognitívnu operáciu oveľa úspešnejšie aplikovali pri zodpovedaní uzavretých než otvorených otázok, sa dá vysvetliť najmä tým, že žiaci sa s úlohami podobného charakteru stretávajú aj v učebniciach a na vyučovacích hodinách. Získané výsledky poukazujú na to, že súčasný vzdelávací systém kladie dôraz len na doslovné vyhľadanie informácií v texte, respektíve na spojenie dvoch alebo viacerých informácií z textu. Tento prístup však neberie do úvahy jeden z najdôležitejších základných pilierov 21. storočia – rozvoj kritického myslenia. Získané výsledky v každom prípade upozorňujú na význam komplexného výskumu výučby schopnosti porozumieť textu, ktorá je mimoriadne dôležitá z hľadiska skutočného rozvíjania čitateľskej gramotnosti, keďže je cielene zameraná na aplikáciu kognitívnych myšlienkových operácií.

PodĎakovanie

Výskum, na ktorom je štúdia založená, sa uskutočnil v rámci projektu APVV-17-0071, a v rámci projektu VEGA č. 1/0316/21.

POUŽITÁ LITERATÚRA

GERGELYOVÁ, V. – VANČO, I.: „The difference between pupils' self-assessment and actual performance in reading comprehension.“ In: *INTED2020: 14th International Technology, Education and Development Conference*, Valencia 2th - 6th of March, 2020. Valencia: IATED Academy, 2020. s. 1177-1182.

HORVÁTH, M. – SZABÓ, E.: „Kognitív irodalomtudomány“ [Cognitive literary studies]. *Helikon Irodalomtudományi Szemle. [online]*. 2013, no. 2. [cit. 2020-03-30].

<https://www.academia.edu/5019121/Helikon_2013_2_Kognit%C3%ADv_irodalomtudom%C3%A1ny>. ISSN 0017-999X139-149.

MULLIS, I.V.S. – MARTIN, M.O. (ed.) 2019. *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. [online]. United States: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), TIMSS & PIRLS International Study Center, 2019. [cit. 2020-10-03]: <<http://pirls2021.org/frameworks/>>. ISBN: 978-1-889938-52-3.

TÁTRAI, Sz. „Egy nem mindennapi elbeszélés. Kosztolányi Dezső: Esti Kornél, Hatodik fejezet. Problémavázlat a narratívák szövegtipológiai megközelítéséhez.“ [An extraordinary story. Chapter Six of Esti Kornél by Dezső Kosztolányi]. *Magyar Nyelvőr*, roč. 127, č. 4, 2003. ISSN 1585-4515. s.389-406.

TOLCSVAI NAGY, G.: „A szöveg“ [The text]. In: SIPOS, L. (ed.) *Magyar nyelv és irodalom. Pannon Encliklopédia*. Budapest: KERTEK 2000, Könyvkiadó, 1997. ISBN 963-829-770-0.

TÓTH, L.: „Szövegértés az általános iskolában.“ *Magyar Pedagógia*, roč. 102. č. 3, 2002, s. 355-376.

VANČO, I. – STRANOVSKÁ, E.: *Szövegértő olvasást fejlesztő intervenció program az alsó tagozat számára – magyar nyelv*. [Intervention program for fourth grade students to develop reading comprehension – Hungarian] Praha: Verbum. 2020. ISBN 978-80-87-87800-81-2%

Mgr. Viktória Gergelyová, PhD. Pôsobí na Fakulte stredoeurópskych štúdií Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre . Jej špecializáciou je čitateľská gramotnosť. Najvýznamnejšie publikácie: Reading Habits and Self-Assessment of Reading Comprehension Skills Among Hungarian Students in Slovakia (Viktória Gergelyová, 2019. In: SWS Journal of Social Sciences and Art. - ISSN 2664-0104, Roč. 1, č. 1 (2019), s. 79-89. I.), A comparative study of reading comprehension skills among hungarian students in Hungary and Slovakia (Ildikó Vančo, Viktória Gergelyová, 2020. DOI 10.1556/044.2020.00011. In: Hungarian Studies. - ISSN 0236-6568, Roč. 34, č. 1 (2020), s. 120-132.), Analysis of cognitive operation in understanding text of the fourth-grade pupils = Analýza kognitívnych operácií pri porozumení textu u žiakov 4. ročníku základnej školy (Ildikó Vančo, Viktória Gergelyová, 2020. DOI 10.2478/jazcas-2021-0007. In: Jazykovedny Casopis. - ISSN 0021-5597, Roč. 71, č. 3 (2020), s. 409-424.)

Adresa pracoviska: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta stredoeurópskych štúdií.

E-mail: vgergelyova@ukf.sk

Dr. habil. Mgr. Ildikó Vančo, PhD. pôsobí na Fakulte stredoeurópskych štúdií Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Medzi jej špecializácie patrí úroveň a problémy vnímania a porozumenia reči bilingválnych detí, vzdelávanie menších, jazyková politika, psycholingvistické a sociolingvistické aspekty bilingvizmu,

osvojovanie si jazyka. Najvýznamnejšie publikácie: The Hungarian Language in Education in Slovakia (Ildikó Vančo. - Leeuwarden: Mercator Education, 2005. - 34 s. - ISSN 1570-1239), Developing Slovak language competencies at the first stage of Hungarian-language primary schools in Slovakia (Ildikó Vančo 2019. In: Magyar Nyelvör. - ISSN 1585-4515, Roč. 143, č. 2 (2019), s. 138-150), Revitalizing Saami Through Education in Finland (Vančo, Ildikó - Efremov, Dimitrii, 2020. DOI 10.35634/2224-9443-2020-14-4-617-627. In: Ezhegodnik Finno-Ugorskikh Issledovanií - Yearbook of Finno-Ugric Studies. - ISSN 2224-9443, Roč. 14, č. 4 (2020), s. 617-627.)

Adresa pracoviska: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta stredoeurópskych štúdií.

E-mail: ivančo@ukf.sk

Dr. habil. Dr. István Kozmács, PhD. pôsobí na Fakulte stredoeurópskych štúdií Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Jeho špecializáciou je porozumenie textu bilingválnych detí, problémy a teórie vyučovania gramatiky materinského a cudzieho jazyka, ako aj synchrónny a diachrónny opis udmurtskej gramatiky. Najvýznamnejšie publikácie: Second language teaching in Finland (Kozmács, István = A másik hazai nyelv oktatása Finnországban, 2017. In: Magyar nyelvör. - ISSN 1585-4515, Roč. 141, č. 3 (2017), s. 310-323.), On the Typological Classification of Motion Verbs in Finno-Ugric Languages (Kozmács, István, 2020. - DOI 10.35634/2224-9443-2020-14-2-222-226. In: Ezhegodnik Finno-Ugorskikh Issledovanií - Yearbook of Finno-Ugric Studies. - ISSN 2224-9443, Roč. 14, č. 2 (2020), s. 222-226.) The paradigm of Hungarian -ik verbs and their current position in the verb system and the language use (Kozmács, István = Paradigma maďarských slovies zakončených na morfému -Ika jej súčasný stav v systéme slovies a v komunikačnej praxi, 2020. DOI 10.2478/jazcas-2021-0006. In: Jazykovedny Casopis. - ISSN 0021-5597, Roč. 71, č. 3 (2020), s. 393-408.)

Adresa pracoviska: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta stredoeurópskych štúdií.

E-mail: ikozmacs@ukf.sk

HUMOR V MÉDIÁCH POČAS SÚČASNEJ PANDÉMIE

PETRA JESENSKÁ
UNIVERZITA MATEJA BELA

HUMOR IN THE MEDIA DURING THE CURRENT PANDEMIC

Abstract: The paper focuses on a short foreign language authentic media text usage in the English classroom by adult learners, but it can also be used at a lower level of education. The goal is to emotionally engage learners in face-to-face learning through experiential learning through authentic humorous cartoon jokes included at the beginning of the lesson as a warm-up activity.

Keywords: humour, pandemic, Covid-19, foreign language teaching

HUMOR V MÉDIÁCH POČAS SÚČASNEJ PANDÉMIE

Abstrakt: Príspevok tematizuje prácu s krátkym cudzojazyčným autentickým mediálnym textom na vyučovaní cudzieho jazyka (napr. angličtiny) u dospelých učiacich sa, ale možno ho využiť aj na nižšom stupni vzdelávania. Cieľom je emocionálne zainteresovať učiacich sa do prezenčnej výučby pomocou zážitkového vyučovania prostredníctvom autentických humorných kreslených vtipov zaradených na začiatok vyučovacej hodiny ako zahrievacej aktivity.

Kľúčové slová: humor, pandémie, Covid-19, vyučovanie cudzích jazykov

Úvod

Covid-19 sa v rokoch 2019 – 2021 stal permanentnou pertraktovanou medializovanou témou, negatívne zasahujúcou celosvetové spoločensťo vystavené silnému mediálnemu tlaku s cieľom rôznorodých domácich i zahraničných printových a elektronických médií a formátov prinášať informácie o novodobej pandemickej kríze, s ktorou nikto nerátal a ktorú nikto nepredpokladal. V rámci výskumu sme upriamili pozornosť na mediálne komunikáty prinášajúce odľahčené a vtípné pohľady na danú tému s prezentovaním možností ich reálneho využitia na vyučovaní cudzích jazykov v rámci zážitkového vyučovania dospelých učiacich sa. Dôvodom takéhoto prístupu je povzbudenie učiacich sa opäť nájsť potešenie a motiváciu do novej študijnej a výskumnej práce.

Charakteristika projektu

Aktuálny vedecko-výskumný projekt VEGA 1/0748/21 pod názvom *Lexikogenetický potenciál mediálneho politického diskurzu o kríze prebieha od roku 2021 do r. 2023* a na jeho riešení spolupracuje výskumný tím zložený z členiek niekoľkých katedier cudzích jazykov na Filozofickej fakulte UMB v Banskej Bystrici. Primárnym cieľom projektu je štúdium a analýza jazykových prostriedkov a sémanticko-pragmatických osobitostí súčasného politického diskurzu o krízových udalostiach prezentovaných v médiách z pohľadu

aktualizácie lexikálno-morfologických afixálnych paradigiem. Boli vytypované tri okruhy krízového diskurzu v médiách, a to pandemická situácia, klimatické zmeny a migračné pohyby vo svete. Tematické okruhy sú sledované a skúmané vo vybraných slovenských a zahraničných elektronických mienkotvorných denníkoch vydávaných v angličtine, vo francúzštine a v španielčine. Pri výbere periodík sa brali na zreteľ konkrétne kritériá mienkotvornosti, validity a reliability (t.j. profesionality), dostupnosti elektronického vydania a čitateľského záujmu (zhliadnutí na stránku, návštevnosti počas dňa pod.). Do výskumu tak boli zaradené tri periodiká z každého jazyka (SJ, AJ, FJ, ŠJ) s ohľadom na spomínané kritériá. Z anglických periodík sa výskumný tím zamerlal na *The Guardian*, *The Daily Telegraph* a *The Independent*.

Krízová komunikácia v čase pandemickej situácie

Krízová komunikácia sa týka informovania o mimoriadnej udalosti, počas ktorej dochádza „k interakcii viacerých vzájomne prepojených zložiek zodpovedných za vyriešenie krízovej situácie, príp. zdieľanie informácií o vzniknutom konflikte“ (Genčiová, 2020, s. 28). Mediálny diskurz sprostredkujúci informácie o ochorení Covid-19, coronavíruse a celkovej pandemickej situácii zodpovedá opisu mimoriadnej udalosti. V našej štúdii sme sa rozhodli pozrieť sa na problém z iného hľadiska.

Humor ako súčasť zážitkového učenia (sa)

Potreba humoru na zachovanie psychického zdravia je známa. Prakticky dva roky je globálna spoločnosť (vrátane európskeho priestoru) vystavená negatívnym informáciám o pandemickej situácii sprevádzanej niekoľkými vlnami ochorenia na Covid-19. Humorné texty a situácie sú vítaným odľahčením situácie v dobe, kedy sa na každodennej báze dozvedáme o počtoch infikovaných a mŕtvych, o nových mutáciách vírusu, príp. o percentuálnom zastúpení ne/očkovaných v populácii.

Charakteristika vybraného periodika

V rámci už spomínaného projektu VEGA excerptujeme niekoľko britských denníkov. Pri výskumnej práci sme narazili na sériu humorných ilustrácií (doplnených krátkymi replikami) pravidelne zaraďovaných do vydania denníka *The Daily Telegraph* (www.telegraph.co.uk).

Periodikum sa považuje za tradičný národný britský denník s medzinárodným presahom vyznačujúci sa kvalitnou a objektívnou žurnalistikou a investigatívou. K sledovanej téme je vytvorená samostatná rubrika *Coronavirus*, v rámci ktorej médium informuje o pandémii a s ňou súvisiacimi záležitosťami (Genčiová – Jesenská, 2021). Periodikum patrí k najčítanejším svojho druhu vo Veľkej Británii. Podľa najnovších údajov ich webové stránky denne navštívi 3,3 milióna čitateľov (<https://www.wolframalpha.com/>).

Výsledky výskumu v Daily Telegraph

Periodikum (*Daily*) *Telegraph* sme sledovali a excerpovali v krátkom čase na začiatku prvej pandemickej vlny od marca 2020 do júna 2020 (vrátane). Celkovo sme k problematike Covid-19 našli v pomerne krátkom sledovanom období štyroch mesiacov, 91 100 samostatných výsledkov, z ktorých 570 tvoril kreslený humor piatich britských autorov na tému *covidu*, *coronavírusu*, *pandemickej situácie* atď. (pozri tabuľku č. 1 nižšie):

<i>Daily Telegraph</i> r. 2020	Covid-19 (výskyt)	Kreslený humor (570 výskytov v sledovanom období)					
		<i>Matt Cartoon</i>	<i>Blower Cartoon</i>	<i>Alex Cartoon</i>	<i>Bob Cartoon</i>	<i>Davey Cartoon</i>	Σ
Marec/Březen	19 900	20	17	89	14	1	141
Apríl/Dubén	16 700	22	15	91	13	4	145
Máj/Květen	38 400	22	12	83	19	0	136
Jún/Červen	16 100	31	14	90	10	3	148
Celkovo	91 100	95	58	353	56	8	570

Tabuľka č. 1 Výskyt covidovej lexiky a kresleného humoru v *Daily Telegraph* v r. 2020

Z tabuľky je zrejmé, že s nárastom infikovaných (vo Veľkej Británii) priamo úmerne (hoci mierne ale predsa) stúpa zaraďovanie kresleného humoru v apríli 2020. Po opadnutí prvej vlny na prelome mája/júna 2020 dochádza k poklesu kresleného humoru, a v júni so zhoršením pandemickej situácie opäť dochádza k miernemu nárastu. Celkovo sme v danom denníku identifikovali a excerpovali 570 ilustrácií týkajúcich sa reakcie na pandemickú situáciu v sledovanom období.

Autorom čiernobielych ilustrácií *Matt Caroon* je Brit *Matthew Pritchett* (nar. 1964), známy ako *Matt* a ktorý pre periodiku pracuje od r. 1988. Autorom farebných ilustrácií (*Bob Cartoon*, *Blower Cartoon*, *Alex Cartoon*, *Bob Cartoon* a *Davey Cartoon*) je *Patrick Blower*, *Bob Moran*, dvojica *Charles Peattie* a *Russell Taylor*. Známy politický karikaturista *P. Blower* (nar. 1959) pre *Telegraph* pracuje od r. 2011 po súčasnosť. *Bob Moran* (nar. 1986) známy ako politický karikaturista. V októbri 2021 bol nútený ukončiť spoluprácu s periodikom pre poznámky na sociálnej sieti na adresu lekára z NHS (Britského národného zdravotného systému) v súvislosti s Covid-19. *Andy Davey* je karikaturista spolupracujúci s viacerými prestížnymi britskými periodikami (*The Independent*, *The Guardian*, *The Times* a pod.). Autorská dvojica *Charles Peattie* a *Russell Taylor* vymysleli v r. 1960 komiksovú postavu *Alexa*, ku ktorému postupne pribúdali nové postavy.

Celkovo všetci autori vo svojich príspevkoch tematizujú nielen samotný vírus, ale aj ďalšie situácie a udalosti s ním spojené. Najfrekvencovanejšie je zastúpená téma lockdownu (príp. karantény a izolácie) a online práce/školy z domu, odstepu od ostatných ľudí (pozri obr. č. 3, obr. č. 4 a obr. č. 5), testovanie na ochorenie Covid-19 (pozri obr. č. 7) spojeného s trasovaním kontaktov,

infikovanie (resp. odhalenie/zabránenie infikovaniu sa) a nosenie rúška alebo respirátora (v angl. *face mask*).

S lockdownom súvisia témy ako práca a učenie (sa) z domu (pozri obr. č. 1 a obr. č. 6), izolácia, odstup od ostatných ľudí, karanténa a následne vyľudnené obchody, ulice, mestské štvrte, celé mestá. Zabrániť šíreniu infekcie malo zavedenie rúšok (a neskôr respirátorov) a aj zavedenie tzv. cestovnej mapy, ktoré sa tiež tematizuje v karikatúrach. V humorných situáciách sa ironizuje neschopnosť britských vládných elít adekvátne reagovať, logicky a efektívne riešiť danú situáciu (pozri obr. č. 2 v prílohe).

Využitie humoru na vyučovaní cudzieho jazyka

Humorné a vtipné ilustrácie s krátkymi textami sú ideálne na úvodné alebo zahrievacie aktivity v triede na začiatku vyučovania, pričom cieľom nemá byť len zatriktívnenie (spestrenie) vyučovania, ale aj odľahčenie situácie prostredníctvom tematizovania náročnej a ťaživej každodennej situácie s cieľom poskytnúť študentstvu priestor na vyjadrenie vlastných postojov, pocitov a emócií, a tak pomôcť pri spracovaní vlastnej skúsenosti s danou témou. Nezanedbateľným faktom je autenticita materiálu a pocit úspechu z pochopenia cudzojazyčnej situácie často spojenej s realiami cieľovej cudzojazyčnej (v tomto prípade britskej) kultúry.

Zároveň je to príležitosť prezentovať neologickú lexiku spojenú s pandemiou (*Covid-19, coronials, covexit, social distancing, WFH, the Before Times*), porovnať anglické a domáce výrazy (*face mask* – rúško, *self-isolation* – izolácia, *lockdown* – lockdown/logdan¹, *blackout*²), príp. rozdielne chápanie niektorých termínov (napr. *home office* v anglofónnom vs. v slovenskom/českom jazykovom prostredí, *WFH* – *working from home, práca z domu/home office*)³. S ohľadom na charakter štúdia učiteľstva anglického jazyka a prekladateľstva/tlmočníctva je to príležitosť venovať sa lingvistickým špecifikám covidovej (resp. pandemickej) lexiky, napr. sémantickému rozboru a spôsobu jej tvorenia (napr. trunkáciou, krížením, kompozíciou, abreviáciou a pod.).

Učiaci sa na vysokých (ale i na stredných a základných) školách sa museli vyrovnáť z prechodom z prezenčnej výučby na online vyučovanie a späť v závislosti od situácie. Nie každý je schopný flexibilne reagovať a etablovať sa na danú situáciu, podobne ako „žiak“ (Boris) Johnson na obr. č. 1 (v prílohe),

¹ Na slovenských sociálnych sieťach niektorí označili lockdown za „logdan“ a tento výraz sa rýchlo rozšíril a udomácnil v internetovom prostredí. Na istý čas ho prevzali príležitostní humoristi upozorňujúci na neznalosť situácie.

² Príležitosť prezentovať spôsob pracovania s jazykom a ukázať ako na Slovensku prvý ohlasovaný *lockdown* v r. 2020 bol vtedajším slovenským premiérom Matovičom verbalizovaný ako *blackout* (úplné vypnutie ekonomiky vrátane strategicky dôležitých odvetví) a po prvotnom zdesení verejnosti opravený „len“ na lockdown.

³ Viac na margo neologickej lexiky P. Jesenská (2014) a covidovej lexiky A. Štulajterová (2021).

ktorý sa od lekára dozvedel, že „Len simuluje, má si dokončiť domácu úlohu a vrátiť sa nazad do triedy“. Daný obrázok reflektuje nechut' návratu do škôl vo všeobecnosti a aj po dvoch rokoch sa opäť stáva aktuálnym: súvisí s otvorením nového (letného) semestra 2021/22 na slovenských vysokých školách. V tomto období mnohé univerzity v SR riešia prezenčnú, online, príp. hybridnú výučbu. Každá vysoká škola sa rozhoduje samostatne a autonómne s ohľadom na charakter a špecifiká štúdia.

Využívanie zaujímavého a vtipného autentického materiálu na vyučovaní cudzieho jazyka dokáže vzbudiť záujem u učiacich sa prečítať si aj iné texty daného (príp. iného) cudzojazyčného periodika, ktorého elektronické vydanie je dostupné v internetovom prostredí, a tak zintenzívniť učenie sa cudzieho jazyka a skvalitniť obohacovanie slovnej zásoby, oboznamovanie sa s realiami danej krajiny a pod.

Pri práci s daným cudzojazyčným autentickým materiálom sa môžeme (nemusíme) pridržať univerzálnej schémy (pozri obr. č. 1, 2, 3, 4, 5, 6 a 7):

1. Študentstvo inštruujeme pozorovať situáciu a prečítať text.
2. Nežiadame o vysvetlenie, ale o pochopenie situácie, príp. o opis v anglickom jazyku, o čo na obrázku ide, resp. konkretizovanie témy a jej následnú kontextualizáciu.
3. Učiteľ/ka zadá podnet na zamyslenie, či aj v našej krajine tematizujeme rovnakú situáciu, príp. s akým ne/úspechom.
4. Zadáme párovú/skupinovú prácu (diskusiu) – či sa osobne stretli s danou situáciou a ako sa vtedy cítili (napr. počas čakania na výsledok testovania na covid-19 ako na obr. č. 7 alebo na protipandemické opatrenia v obchodoch ako na obr. č. 4), príp. ako ju riešili (doma/v škole, sami, s kamarátmi, s príbuznými a pod.).
5. Na konci týždňa/mesiaca/semestra požiadame študentstvo o vyhodnotenie najvtipnejšej karikatúry, príp. obrázka, ktorý podľa nich najviac vystihuje danú dobu/problém/ich pocity a pod.

Záverom

Aktuálny a vtipný autentický materiál je vhodnou pomôckou na hodine anglického (príp. iného) jazyka na sprostredkovanie zážitkového učenia dospelých učiacich sa. V príspevku sme sa venovali využitiu kresleného pandemického humoru excerpovaného z britského periodika *Daily Telegraph* sledovaného v štvormesačnom období v r. 2020. Vybrali sme si kreslený humor sprevádzaný krátkym textom jednoduchým na pochopenie a umožnili tak študentstvu zažiť pocit z objavovania a úspechu pri komprehenzii textu. Ukazuje sa, že niektoré situácie sú ešte stále aktuálne a možno s nimi univerzálne pracovať aj po dvoch rokoch. Analogicky je možné využívať podobný materiál na vyučovaní iných cudzích jazykov na všetkých stupňoch vzdelávania s ohľadom na jazykovú úroveň jednotlivých učiacich sa.

Východiskom pre použitie daného materiálu bol výskum v spomínanom mienkotvornom periodiku, ktoré poskytlo dostatok vhodného a zaujímavého

materiálu nielen na štúdium ale aj na ďalší výskum pandemickej a inej lexiky do budúcnosti.

PRIMÁRNE ZDROJE

Telegraph. [online, cit. 2022-01-30]. <https://www.telegraph.co.uk>

WolframAlpha. [online, cit. 2021-11-10]. <https://www.wolframalpha.com/>

SEKUNDÁRNE ZDROJE

BETÁKOVÁ, L. – HOMOLOVÁ, E. – ŠTULRAJTEROVÁ, M. . 2017. *Moderní didaktika anglického jazyka v otázkách a odpovědích*. Praha: Wolters Kluwer, 120 s.

GENČIOVÁ, A. 2020. *Krizová komunikačná sféra a sociopragmatické determinanty mediálne stváraného komunikátu*. Banská Bystrica: Belianum, 316 s.

GENČIOVÁ, A. – JESENSKÁ, P. 2021. Jazykový obraz Covid-19 v slovenskom a anglofónnom mediálnom prostredí. [V tlači] Odznelo na *ONLINE KONFERENCII Propria a apelativa – aktuální otázky 2 aneb Před Preslem i po něm* 19. – 21. 11.2021.

JESENSKÁ, P. 2014. Early 21st Century Neologisms in English. In: Hradec Králové Journal of Anglophone Studies. Hradec Králové: Faculty of Education, Department of English language and literature, Vol. 1, no. 2 (2014), s. 85-92.

ŠTULAJTEROVÁ, A. 2021. Implementing Global Skills in ELT Classroom During the Covid-19 Pandemic. In: *Teória a prax prípravy budúcich translatólogov a učiteľov anglického jazyka III* (ed. Anna Slatinská). Zborník z Medzinárodnej online konferencie v dňoch 8. – 9. septembra 2021, Banská Bystrica: A grafik, spol. s.r.o. v spolupráci s Katedrou anglistiky a amerikanistiky FF UMB v Banskej Bystrici, s. 125 – 131.

ŠTULAJTEROVÁ, A. 2020. *Linguistic Ambiguity in English Humorous Discourse*. Banská Bystrica: Belianum, 128 s.

TRAMPOTA, T. – VOJTĚCHOVSKÁ, M. 2010. *Metody výzkumu médií*. Praha: Portál, 296 s.

Doc. PaedDr. Petra Jesenská, PhD. pôsobí na Katedre anglistiky a amerikanistiky Filozofickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, kde vyučuje anglickú lexikológiu a sociolingvistiku. V súčasnosti spolupracuje na niekoľkých domácich i medzinárodných projektoch týkajúcich sa výskumu krízovej komunikácie, jazykovej krajiny a zachovania digitálneho dedičstva.

JESENSKÁ, P. 2014. Early 21st Century Neologisms in English. In: Hradec Králové Journal of Anglophone Studies. Hradec Králové: Faculty of Education, Department of English language and literature, Vol. 1, no. 2 (2014), s. 85-92.

JESENSKÁ, P. 2019. English Vocabulary Stratification [elektronický zdroj]. Banská Bystrica: Belianum, 85 s.

JESENSKÁ, P. 2017. Linguistic Analysis of Roald Dahl's Nonce Lexis. In: Hradec Králové Journal of Anglophone Studies. Hradec Králové: Department of

English language and literature, Faculty of education University of Hradec Králové, Vol. 4, no. 1 (2017), s. 95-104.

JESENSKÁ, P. 2020. Questioning the usage of generic masculine and reflection of objective reality with regard to the function of language (demonstrated on the Slovak and English examples). In: Aktual'nyje problemy filologii i pedagogičeskoj lingvistiki / Contemporary Problems of Philology and Pedagogical Linguistics. Vladikavkaz: Severo-osetinskij gosudarstvennyj universitet imeni Kosta Levanoviča Chetagurova, č. 2 (2020), s. 113-124.

Adresa pracoviska: KAA FF UMB, Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica, Slovenská republika

E-mail: petra.jesenska@umb.sk

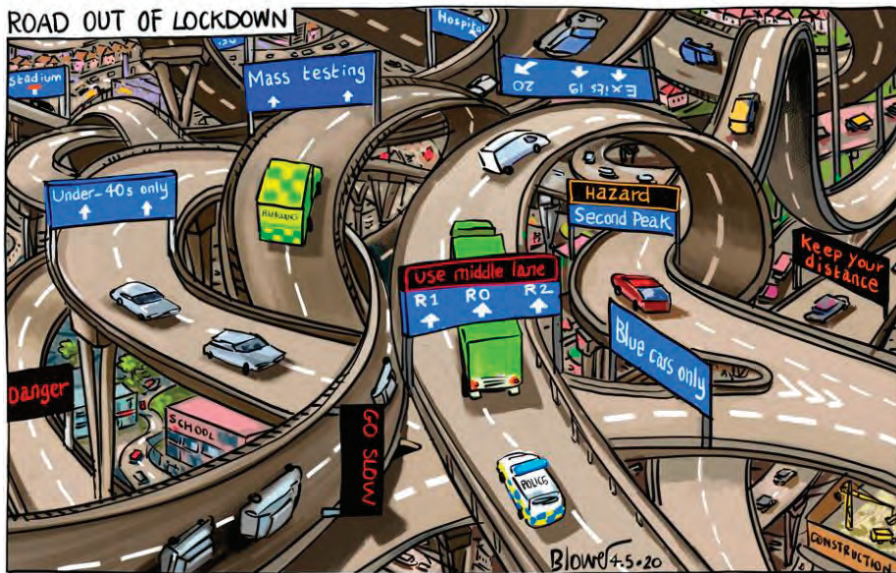
Príloha (obrázky č. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)



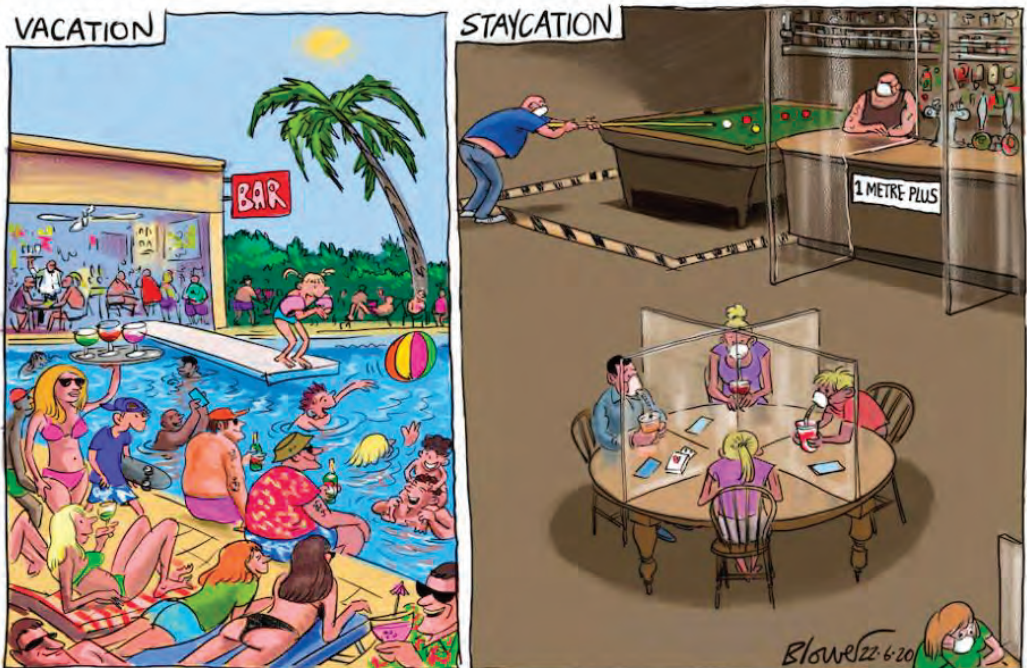
Boris Johnson is under growing pressure to get more children back to school | CREDIT: Davey

Obrázok č. 1 Davey cartoon: Friday morning news briefing: Operation classroom catch-up

(Zdroj: <https://www.telegraph.co.uk> z 19.6.2020)



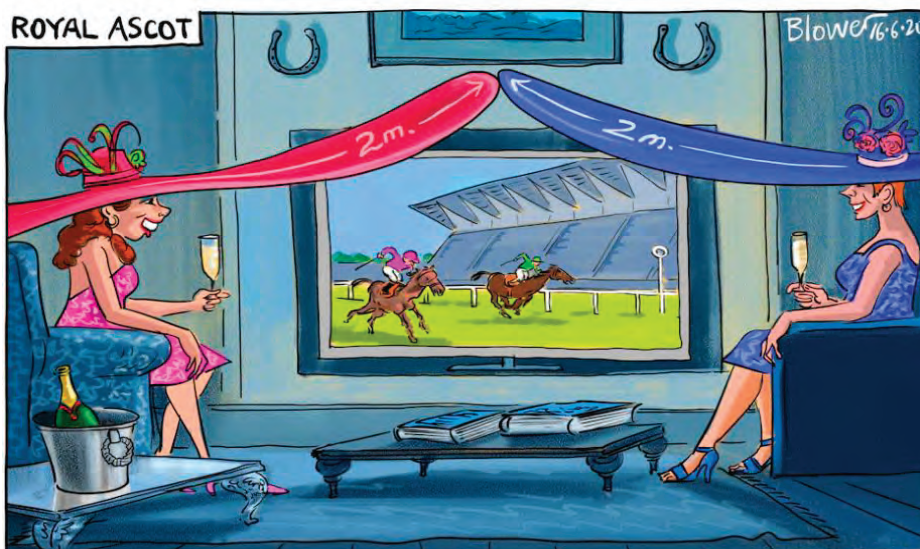
Obrázok č. 2 Blower cartoon: Road out of Lockdown
 (Zdroj: <https://www.telegraph.co.uk> zo 4.5.2020)



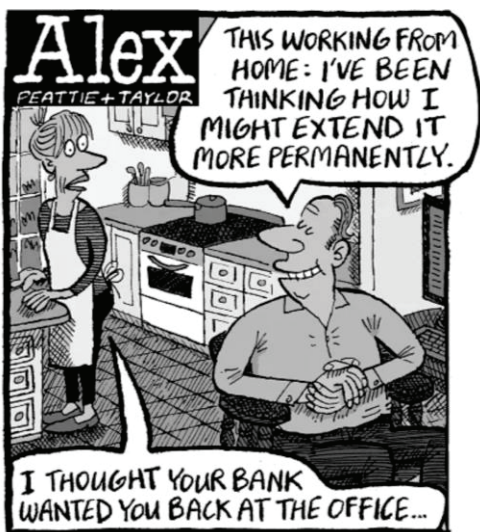
Obr. č. 3 Davey cartoon: Vacation vs. Staycation
 (Zdroj: <https://www.telegraph.co.uk> z 21.6.2020)



Obrázok č. 4 Blower cartoon: Social Distancing while Shopping
 (Zdroj: <https://www.telegraph.co.uk> zo 15.6.2020)



Obrázok č. 5 Blower cartoon: Social Distancing during Horserace Watching
 (Zdroj: <https://www.telegraph.co.uk> zo 16.6.2020)



**CORONAVIRUS TEST
BREAKTHROUGH**



'I have it, I don't have it...'

Obrázok č. 6 Alex cartoon: Práca z domu
(Zdroj: <https://www.telegraph.co.uk> zo 30.6.2020)

Obrázok č. 7 Matt cartoon: Práca z domu
(Zdroj: <https://www.telegraph.co.uk> z apríla 2020)

ÚROVNE POROZUMENIA TEXTU

ZUZANA KOVÁČOVÁ
UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE

LEVELS OF TEXT COMPREHENSION

Abstract: Text comprehension is complementary to the subject's mental models and the individual linguistic image of the world. Reading is a creative process in which multiple anticipation plays a key role. We learn to read with comprehension all the time. It is a lifelong competence determined by the type and complexity of the text. The text is understood as discourse. Text comprehension is sharing its content by the percipient. Comprehension of artistic texts precedes comprehension of educational texts. Text reception is a syntactic process that can be exemplified on the basis of anaphoric-cataphorical relations. The study interprets the relationship between text type and relevant strategies to achieve reading comprehension.

Key words: text, comprehension, strategy, mental models, linguistic image of the world, text cataphora, text anaphora

Úrovne porozumenia textu

Abstrakt: Porozumenie textu je komplementárne s mentálnymi modelmi subjektu a individuálnym jazykovým obrazom sveta. Čítanie je tvorivý proces, v ktorom kľúčovú úlohu zohráva niekoľkonásobná anticipácia. Čítať s porozumením sa učíme nepretržite. Je to celoživotná kompetencia podmienená typom a zložitou textu. Text sa chápe ako diskurz. Porozumenie textu je zdieľanie jeho obsahu percipientom. Porozumenie umeleckým textom predchádza porozumeniu vzdelávacích textov. Recepcia textu je syntaktický proces, ktorý je možné exemplifikovať na základe anaforicko-kataforických vzťahov. V štúdiu sa interpretuje vzťah medzi typom textu a relevantnými stratégiami na dosiahnutie porozumenia prečítanému.

Kľúčová slova: text, porozumenie, stratégie, mentálne modely, jazykový obraz sveta, textová katafora, textová anafora

Úvod

Otázka čítania s porozumením stojí v epicentre pozornosti súčasných vzdelávacích systémov mnohých vyspelých krajín, a to najmä v kontexte akcentovania kompetenčného vzdelávania, pričom komunikačná kompetencia, ktorej implicitnou súčasťou je schopnosť porozumieť čítanému textu, je spravidla charakterizovaná ako neuzavretá a neustále sa zdokonaľujúca zručnosť kurikulárneho charakteru. Porozumenie čítanému textu ako požiadavka kladená na subjekt žiaka má popri problematike individuálnych psychických a lingvistických dispozícií jednotlivca aj sociálny či spoločenský rozmer, pretože súvisí s množstvom faktorov, ktoré určujú napredovanie spoločnosti. V tomto zmysle text a jeho rola v živote a v profesionálnom uplatnení sa neustále rastie. Text plní z aspektu jednotlivca niekoľko funkcií, ktoré úzko súvisia s primárnymi funkciami jazyka a konkrétne tematicko-výrazové hodnoty sa

premietli do diferenciacie funkčných štýlov. Texty sa vyznačujú rôznymi stupňami náročnosti a samotné porozumenie recipovanému textu môže mať tiež niekoľko úrovní.

V školských podmienkach sa učiteľ stretáva s neúplným či nedostatočným porozumením textu, a to nielen na hodinách materinského či cudzieho jazyka (resp. čítania), ale aj na hodinách rôznych iných predmetov, kde text plní najmä kognitívnu funkciu, t. j. žiakovi slúži ako zdroj nových poznatkov a žiak sa k nemu vracia, resp. má vracat' ako k prameňu relevantných informácií fixovaných v texte a súčasne identifikujúcich rozsah či mieru vedenia, ktorá sa následne u žiaka predpokladá. Neporozumenie textu, resp. značne redukovaná miera očakávaného porozumenia prečítanému textu sa prejavuje neschopnosťou reprodukovať prečítané, zjednodušiť zložitejšie súvetné celky a pri ich reprodukcii použiť adekvátne synonymá, neschopnosťou vybrať a akcentovať podstatné fakty či myšlienky, neschopnosťou odlišiť podstatné od nepodstatného.

Porozumenie vzdelávaciemu textu

Nepochopenie – neporozumenie – vzdelávacieho textu sa navonok manifestuje neschopnosťou čítajúceho subjektu improvizovať prečítané s dodržaním a rešpektovaním v texte zakódovaných logických vzťahov a vnútorných hierarchických štruktúr. Za neschopnosťou improvizácie sa skrýva neuvedomenie si obsahu samotného textu, pričom uvedomovaniu si obsahu žiakom / čítajúcim subjektom bráni štruktúra textu, ktorá je z aspektu čítajúceho príliš zložitá. Ide o štruktúru, v ktorej je dominantné spojenie dvoch základných prvkov: predmetného subjektu – o čom sa hovorí a predikátu – toho, čo sa o ňom hovorí. Zložitosť textu je spôsobená rôznou mierou vyjadrenia podmetu a predikátu, ako aj hierarchiou vzťahov medzi hlavnými a vedľajšími vetnými členmi v syntaktických štruktúrach. Postupne sú odborníkmi identifikované optimálne stratégie vedúce k nácviku porozumenia rôznym typom textov. Je teda možné naučiť žiaka postupom, ktoré mu pomôžu text pochopiť a následne improvizovať prečítaný obsah. Voľba vhodných stratégií má svoje opodstatnenie. Vychádza sa z poznania, že každý sémantický prvok textu je v skutočnosti odpoveďou na otázku, ktorú si čitateľ musí sám položiť a následne musí sám (v intenciách textu) nájsť na ňu odpoveď. Každá otázka, ktorú čitateľ / žiak sformuluje vo vzťahu k textu, a každé hľadanie odpovede v samotnom texte, je nástrojom jeho individuálnej mentálnej aktivity. Ak sa v školskom prostredí venuje dostatočná pozornosť otázke porozumenia prečítanému, a to na rôznych predmetoch, žiak si postupne vytvorí predstavu rôznych typov textov a situácií, ktoré snaha porozumieť im prináša a osvojí si stratégie či techniky, ktoré mu umožnia urobiť si predstavu o prečítanom a následne ju voľne prezentovať. Spomenuté stratégie a techniky sú postavené na kladení otázok určených žiakom / študentom, pričom môžu meniť celkový plán textu, t. j. nemusí byť dodržaná sukcesívnosť motívov tak, ako sú usporiadané v pôvodnom texte. Táto zmena plánu textu je vždy funkčná, napr. môže ísť

o tesnejšie nadväzovanie na predchádzajúce poznatky. Rovnako môže ísť o zdôraznenie kauzálnych vzťahov, ktoré sú v texte komunikované, pričom sa dôraz kladie na samostatné uvažovanie žiaka a na viac-menej zjavné vyvodzovanie. Toto všetko sú len v obrysoch načrtnuté postupy, ktoré eliminujú učenie sa textu spamäti, mechanické ukladanie si viet a súvetí v poradí, v akom sú usporiadané vo východiskovom / učebnicovom texte.

V školskom prostredí tak učiteľ, ako aj žiak musia brať zreteľ na to, že text je súbor problémových situácií, ktoré musí človek vyriešiť, aby mu porozumel. Problémové situácie vznikajú aj pri kladení otázok a hľadani relevantných odpovedí. Nejde však o štandardné problémové situácie, ide o problémovú situáciu spojenú s konkrétnym textom. Riešenie takejto „problémovej textovej situácie“ je v objavení otázok, ktoré text implicitne obsahuje, ale ich zjavne neformuluje. Typická problémová („netextová“) situácia však otázku priamo formuluje – obsahuje ju. Pri „problémovej textovej situácii“ otázka nie je položená, je obsiahnutá v texte v skrytej forme a jej správna identifikácia je rozhodujúca pre to, aby percipient v texte našiel aj anticipovanú odpoveď, resp. požadované údaje.

V intenciách riešenia otázky porozumenia vzdelávaciemu textu je nevyhnutné opierať sa o definíciu porozumenia, resp. rozumenia z aspektu psychického prežívania človeka. A. N. Leontiev (1947, s. 32) chápe porozumenie novému javu ako mentálny akt. Na to, aby sa u dieťaťa vybudoval nový mentálny akt, musí mu byť najprv daný ako vonkajšia činnosť, to znamená, že musí byť externalizovaný. V tejto externalizovanej forme – vo forme rozvinutého vonkajšieho pôsobenia – sa najskôr formuje. Až v dôsledku procesu jeho postupnej premeny – zovšeobecňovania – špecifickej redukcie jeho väzieb a zmeny úrovne, na ktorej sa vykonáva, dochádza k jeho zvnútorneniu – interiorizácii – teda k jeho premene na vnútornú operáciu, ktorá už úplne prebieha v myslí dieťaťa.

Vytváranie si mentálneho aktu súčasná kognitívna lingvistika rozšírila o problematiku mentálnych modelov. Každý text ako sprostredkovateľ istej miery nových poznatkov či nových situácií parciálne svojmu čitateľovi sprostredkováva mentálne modely (pojmem prvýkrát predstavil Johnson-Laird, 1983, s. 85), ktoré majú veľkú variabilitu, ale ľudský mozog si z nich vyberá len spoločný a opakujúci sa invariant, ktorý ukladá ako schému a podľa už osvojených schém (Jagacinski, Miller, 1978, s. 428) sa potom v situáciách, ktoré vyhodnotí ako relevantné a korešpondujúce rozhodne pre zodpovedajúci model verbálneho správania sa.

Podľa aktuálnych poznatkov kognitívnej psychológie (Sternberg, 2002, s. 243) je možné špecifikovať tieto znaky mentálnych modelov: a) Mentálny model je ako celok subjektom neuvedomovateľný: človek si uvedomuje len jeho časť, proces jeho vzniku a rozvoja je pre nositeľa takmer nedostupný; b) Mentálny model uplatňuje mechanizmus mapovania, preto je ovplyvnený ďalšími hlavne podobnými mentálnymi modelmi; c) Mentálny model je zložkou dlhodobej pamäte a podlieha zákonitostiam pamäťových procesov, nemá pevné

hranice; d) Mentálny model je zvláštnou triedou programu, ktorého pravidlá sú organizované ako siete vzťahov, sústavy programov zaisťujú zmeny v priebehu aktivity systému.

Porozumenie textu z aspektu kognitívnej psychológie a kognitívnej lingvistiky

Lingvisti i psychológovia hľadajú identifikáciu procesu porozumenia / pochopenia textu, ktorý má tieto súčasti: sémantické kódovanie, vývoj slovníka / individuálneho lexikónu, vytváranie mentálneho modelu textu, porozumenie textu na základe kontextu a uhla pohľadu.

Sémantické kódovanie je proces, keď informácie získané senzorickým vnímaním premieňame na zmysluplné reprezentácie toho, čo vnímame, a to na základe porozumenia významu slov. Ak percipient nedokáže sémanticky kódovať slovo, znamená to, že nemá v pamäti uložený jeho význam, a preto hľadá iný spôsob, ako odvodiť význam slova, napríklad zo súvislostí, v ktorých ho číta. Ak má človek veľkú slovnú zásobu, rýchlejšie dedukuje význam nového slova. Ľudia s malou slovnou zásobou musia hľadať opis významu slova, pretože text nepochopia, kým nerozumejú všetkým slovám. Pochopenie významu textu sa zisťuje reprodukciou sémantického významu textu (Beck, Perfetti a McKeown, 1988). Ľudia s bohatou slovnou zásobou získavajú prístup k textom sprostredkovaným informáciám rýchlejšie, než ľudia s obmedzeným slovníkom. Vyvodzovanie významu slova z kontextu je jeden zo spôsobov ako porozumieť textu. Ak ešte nemáme slovo uložené v pamäti, náš mozog hľadá stratégiu, ktorá zabezpečí vyvodenie významu z textu. Kognitívni psychológovia dokázali, že ľudia sa väčšinu vlastnej slovnej zásoby učia nepriamo, bez použitia vonkajších zdrojov (slovníkových opisov), dedukciou z informácií, ktoré ich obklopujú.

Koncom sedemdesiatych rokov bol rozpracovaný model porozumenia textu (Kintsch – von Dick, 1978). Tento model vznikol na identifikácii faktorov, ktoré ovplyvňujú porozumenie textu. V procese čítania sa usilujeme porozumieť tomu, čo čítame. V skutočnosti sa snažíme v pracovnej pamäti, t. j. v aktívnej pamäti, reprezentovať čo najväčšie množstvo informácií. Pritom však neukladáme percipovaný text doslovne, ale vyberáme základné idey a tie ukladáme v pracovnej pamäti v zjednodušenej podobe. Reprezentáciou týchto ideí je výrok, t. j. propozícia. Pracovná pamäť narába skôr s výrokmi, než so slovami. Význam textu je závislý od utvárania výrokov na pozadí textu, ale aj tomu môže brániť porozumenie na úrovni slova.

Text je komunikát, ktorého zmyslom je sprostredkovať zážitok, informácie, vedomosti a pod. Komunikácia je každé vzájomné odovzdanie informácie, z čoho vyplýva, že do tohto procesu vstupujú najmenej dva subjekty. Slovo komunikácia pochádza z latinského *communicare*, a má blízko k výrazom *communis*, *communio* a *communitas*, ktoré označujú niečo spoločné a spoločenstvo. Komunikácia sa odohráva medzi subjektmi, ktoré niečo spolu zdieľajú. Slovo zdieľanie je substantivizované verbum odvodené od slovesa

zdieľať. Významovo vyjadruje spoločenskú povahu komunikácie a vzniklo deriváciou od toho istého základu ako sloveso podieľať sa. Medzi podeliť sa a podieľať sa je však vážny vektorový rozdiel. Zatiaľ čo podeliť sa znamená deliť na menšie kúsky a následne si ich privlastniť, podieľať sa má vo význame obsiahnuté aj dielo/tvoriť dielo, t. j. istou mierou prispieť k zhotoveniu nejakého diela. Z. Kováčová (2015, s. 46) o tom hovorí: „Ak označíme niekoho ako podieľajúceho sa na niečom, indikuje sa predstava spoluúčasti ďalších subjektov. Sloveso zdieľať patrí medzi prechodné slovesá a predpokladá záväzné obsadenie pozície paciensa slovesného deja, vstupuje do väzby so substantívom v tvare bezpredložkového akuzatívu (zdieľať čo?), súčasne predpokladá tzv. druhú väzbu so substantívom, ktoré pomenúva objekt, s ktorým k zdieľaniu dochádza (zdieľať s kým?). Z uvedeného vyplýva, že komunikovaním rozumieme akt, ktorým sa niečo, najčastejšie obsah mysle/reči stáva spoločným“.

Y. Winkin (1981) sa vo svojej štúdií Nová komunikácia venoval identifikácii a opisu základných etáp sémantického vývinu slova komunikácia. Upozorňuje, že vo vývine zmyslu francúzskych výrazov communiquer a communication sa prvá zmena odohrala na prelome 15. a 16. storočia. Tieto výrazy dovtedy označovali iba rozdeľovanie medzi niekoľkých, no v uvedenom časovom období nadobúdajú ďalší význam, a to prenášať, odovzdávať, šíriť. Tento význam sa rozšíril najmä v 18. storočí a prevláda nad pôvodným rozdeľovať medzi niekoľkých aj v súčasnosti. Podobný je vývin slova communication v anglickom jazyku. V procese čítania s porozumením ide o dosiahnutie zdieľania zmyslu textu zakódovaného autorom čitateľom.

Z uvedeného vyplýva, že porozumenie textu je zložitý a niekoľko dimenzionálny proces, na ktorom sa na princípe synergickosti podieľajú mentálne modely a kognitívne operácie subjektu čítania, ako aj syntaktické stvárnenie textu a tematicko-rematická štruktúra textu. Stratégie, ktoré vo vzdelávacom procese môžeme, resp. mali by sme ako učitelia funkčne používať (tak, aby sme umožnili žiakovi čo najviac porozumieť recipovanému textu) musia všetky vyššie spomenuté synergicky spolupracujúce súčasti akceptovať a akcentovať tú, ktorá je v uvedenom reťazci „najslabším ohnivkom“, t. j. tú, ktorá protirečí definícii „korektné stvárneneho textu“.

Stratégie a porozumenie textu

Stratégiou je v najobecnejšom význame vzorec zákonitosti rozhodovania sa pre prijatie riešenia v priebehu kognitívnej činnosti (Smetaninkovová, 2019, s. 25). V súvislosti s porozumením čítanému textu je to súbor postupov a aktivít, ktoré sa vykonávajú s cieľom efektívnejšie, rýchlejšie, s menšou námahou, dospieť k cieľu – porozumieť prečítanému, vytvoriť si predstavu recipovaného ako mentálny akt, ktorý je zabudovaný do asociačno-sémantickej siete jedinca, a preto môže byť ním aj interpretovaný, resp. autonómne referovaný ako improvizácia prečítaného textu. Spomenutý súbor postupov a aktivít vyvíjaný čitateľom je stratégiou čítania, ktorá podľa dvojice autoriek G. V. Prancovovej

a E. S. Romaničevovej (2019, s. 4) znamená viac než len odhaľovať hierarchiu informačných úrovní (skutočnosti, názory, úsudky), hierarchiu významov textu (hlavná myšlienka, téma, podtéma, mikrotéma atď.), ale rozhodujúci je samotný proces chápania – reflexia na recipovanú informáciu. Stratégia nie je jednoduchá aplikácia len jedného nástroja na základe jediného pravidla. Je to celá množina akcií a operácií vykonávaných na dosiahnutie cieľa. Tu je nepriamo pomenované úskalie, na ktoré narážame pri riešení podstaty porozumenia prečítanému textu. Súčasná škola učí žiaka základnej technike čítania, no nenaučí jedinca vlastnému čítaniu, pochopeniu zmyslu, adekvátnemu chápaniu primeranému pochopeniu obsahovej stránky celého textu.

Z. I. Klyčnikovová (1975, s. 35) pod porozumením textu rozumie pochopenie súvislostí a vzťahov medzi objektmi, o ktorých sa v texte hovorí a skutočnosťou / realitou, pochopenie súvislostí a vzťahov medzi objektmi a javmi, ktoré sa v texte spomínajú, ako aj postojov, ktoré k nim subjekt autora prechováva a z nich plynúcej motivačno-vôľovej informácie zakódovanej v texte. V tomto zmysle dôležitú úlohu zohráva syntaktické stvárnenie textu.

Pre text, ktorého neodmysliteľnou funkciou je kognitívna funkcia, je charakteristické, že medzi textovými jednotkami sú vzťahy rektifikačné, korigujúce, špecifikujúce, konkretizujúce, zdôvodňujúce (a pod), ako uvádza J. Vaňko. Textová lingvistika pozná pojem korektného stvárnenia textového útvaru. Myslí pod tým taký spôsob nadväzovania viet, ktorý umožňuje prijímateľovi identifikovať sémantické vzťahy vo vnútri textu, pričom sa pozornosť venuje signalizácii koherencie (Vaňko, 2015, s. 121). K tomu treba pridať mieru kompetencie subjektu v komplexnom manifestovaní a aplikovaní jeho mentálnych modelov. Inými slovami – textová syntax vie explicitne preukázať absentovanie signálov koherencie ako hlavného indikátora neporozumenia textu. Text stvárněný korektne zohľadňuje tiež stav a funkčnosť mentálneho modelu relevantného subjektu, resp. ontologicko-mentálne dispozície žiaka.

Z aspektu miery porozumenia, resp. neporozumenia textu žiakom je skúmanie atribútov textu opodstatnené: „Keďže text stavia na mentálnej štruktúre, ktorá virtuálne zjednocuje konceptuálne a procedurálne znalosti, možno uvažovať o tom, že spĺňa náležitosti proceptu. Reflektuje dualitu konceptu a procesu zastúpenú tým istým výrazom. Umožňuje, aby subjekt vo vedomí konceptuálne daný fakt uchopil procesuálne alebo procesuálne daný fakt uchopil konceptuálne“ (Sokolová, 2017, s. 17). V zmysle uvedeného tvrdenia J. Sokolovej považujeme za relevantné analyzovať proces porozumenia niektorým textom, ktoré sme vybrali z učebníc (aktuálnych aj neaktuálnych) rôznych predmetov.

Text č. 1

Zemetrasenie

K najvýznamnejším prejavom vnútorných geologických dejov patria krátkodobé, väčšie či menšie otrasy zemskej kôry, ktoré sa prejavujú na zemskom povrchu ako zemetrasenie. Otrasy zemskej kôry súvisia s pohybom alebo premiestňovaním hmôt v zemskej kôre alebo vo vrchnej časti plášťa.

Zemetrasenia sa vyskytujú v nestálych a nepokojných pásmach, ktoré zodpovedajú zoslabeným miestam v zemskej kôre na okraji litosferických dosiek. Pásmo zemetrasenia sa zhodujú s oblasťami sopečnej činnosti a oblasťami vzniku a výskytu veľkých horských pásiem.

Z miesta vzniku – ohniska zemetrasenia, ktoré najčastejšie býva v hĺbke 70 km pod zemským povrchom, šíria sa záchvevy v zemskej kôre všetkými smermi (obr. 94). Najrýchlejšie dôjdu k miestu, ktoré je na zemskom povrchu priamo nad ohniskom zemetrasenia. Toto miesto sa nazýva epicentrum a zemetrasením je postihnuté najviac.

Otrasy zeme zaznamenávajú veľmi citlivé prístroje – seizmografy. Zaznamenávajú aj najslabšie otrasy, ktoré ľudské zmysly vôbec nepostrehnú. Grafický záznam sa nazýva seizmograf.....

Zdroj: Prírodopis pre 8. ročník ZŠ, 1985

Uvedený úryvok textu môžeme klasifikovať ako korektný text, ktorý je pre žiaka 8. ročníka zrozumiteľný. K tomu prispievajú v úvode textu zjavné inferencie – prepojenie s doterajším skúsenostným a čiastočne i vzdelanostným komplexom žiaka. O otrasoch zemskej kôry počul, čítal, možno má s nimi aj vlastnú skúsenosť. K týmto znalostiam, ktoré majú explicitnú sémantickú hodnotu zabudovanú v asociačno-sémantickej sieti asi 14 ročného žiaka sa pripája kľúčový nový pojem: zemetrasenie. Inferencie sú predpokladom, podmienkou, ale i podstatou sémantického kódovania. Zmyslom sémantického kódovania je integrovať nové významy do vzťahov medzi tými významami, ktoré v mysli človeka sú už dlhšie a ktoré sa tam už etablovali. Rozhodujúce pre úspech z aspektu učiaceho sa žiaka je miesto integrácie nového slova v sémantickej sieti. Toto miesto sa neidentifikuje náhodne, ale naopak, v istej kauzalite voči tomu, čo môžeme nazvať (z aspektu subjektu učenia sa) status quo. Hľadané miesto integrujúceho sa významu vzniká ako synergický uzol, ktorý vznikne v procese cyklu usudzovania riadeného nejakou zákonitosťou, vlastnosťou, pravidlom.

Stratégie, ktoré žiak, resp. jeho myseľ musí urobiť, aby mohol deklarovať porozumenie textu improvizáciou, je napr. hľadanie odpovedí na otázky: *Môže sa zem triasť? Aký je to dej a ako sa prejavuje? Môžem aj ja pocítiť otrasy zeme? Čo sa deje pri zemetrasení? V ktorej časti zemského povrchu dochádza k zmenám a v akej hĺbke? Je zemetrasenie všade rovnaké, alebo existuje miesto, kde je najsilnejšie? Vedia ľudia zmerať silu zemetrasenia? Ako?*

Text č. 2

Zemská pásmovitost'

Vo vysokých pohoriach sa striedajú rastlinné a živočíšne spoločenstvá približne tak, ako od rovníka k pólom. Ich zmeny tam spôsobuje rast nadmorskej výšky, úbytok tepla a i. Toto stupňovité usporiadanie podľa nadmorskej výšky nazývame výšková stupňovitost'. Ich spodný stupeň vždy závisí od toho, v akom šírkovom pásme sa pohorie nachádza. V miernom pásme začínajú prevažne listnatým lesom (dub, buk), ktorý strieda ihličnatý les (smrek). Po nich nad hornou hranicou lesa nasledujú porasty kosodreviny, trávnaté porasty najvyššie je pásmo skál, večného ľadu a snehu.

Zdroj: Geografia pre 5. ročník ZŠ a 1. ročník osemročných gymnázií

Táto textová ukážka reprezentuje nekorektne stvárnený text. Je určený približne 10 – 11 ročnému dieťaťu. Zmyslom textu je poskytnúť žiakovi dôležité informácie o zemepisných pásmach (púšte, polopúšte, savany atď.), čo sa dáva do analógie s výškovou stupňovitost'ou. Okrem zložitých súvetných konštrukcií v texte absentuje logická postupnosť: najskôr je dôsledok, až potom sa spomenie príčina. Z textu si žiak sám nevie dedukovať otázky, ktoré by mu text „ponúkal“ a na ktoré by následne hľadal odpovede. Stratégia porozumenia takémuto textu začína v zjednodušení syntaktických štruktúr na jednoduché výroky. Žiak 5. ročníka k takejto operácii potrebuje pomoc. Zjednodušené základné výroky, ktoré žiakovi pomôžu vytvoriť si obraz toho, o čom text vypovedá: *Rastlinné a živočíšne spoločenstvá sa menia. Menia sa od rovníka k pólom. Menia sa aj v pohoriach. To znamená, že sa menia od najnižších polôh k najvyšším. Menia sa, lebo ubúda tepla. Tepla je tým menej, čím sú vo vyššej výške. Rastlinné a živočíšne spoločenstvá sa usporiadajú. Usporiadajú sa v závislosti od nadmorskej výšky. Toto usporiadanie je výškovitá stupňovitost'.* V texte chýba najmä textová anafora, ktorá bola zjavná v texte č. 1. Rovnako absentujú inferencie, a to tak smerom dozadu – k novej skúsenosti detí, ako aj smerom dopredu, keď by sa širším tematizovaním pojmu rastlinné a živočíšne spoločenstvo a explicitným vymenovaním podmienok (teplo, svetlo, zrážky) vytváral predpoklad toho, aby sa uplatnila už vyššie spomenutá analógia medzi zemepisnými pásmami a výškovými pásmami. V celom texte absentuje tiež obrázok, ktorý by mal ilustračnú funkciu, resp. aspoň štruktúrny náčrt s výpovednou hodnotou.

Text č. 3

Nepriateľské bloky v pohybe

Kým Rakúsko-Uhorsko bojovalo na balkánskom fronte proti Srbom, Nemecko chcelo vojnu rozhodnúť "bleskovým úderom" na západe – proti Francúzsku. Bez váhania prekročilo belgické hranice, hoci Belgicko bolo neutrálnym štátom. Veľká Británia mu preto prišla na pomoc rovnako ako svojmu spojencovi – Francúzsku.

Tak sa začala vojna na západnom fronte. Nemecké vojská sa dostali až k rieke Marne, ale francúzskej armáde sa podarilo zadržať ich postup. Začala sa zdĺhavá a ťažká pozíčná vojna. Front bol na oboch stranách popretkávaný zákopmi, z ktorých vojaci vyrážali do útoku. Keď sa im podarilo dobyť ďalší pásik zeme, opäť sa zakopali.

Na západnom fronte sa odohrali tri veľké bitky....

Zdroj: Dejepis. Svet v novom storočí. Učebnica dejepisu pre 8. ročník ZŠ, 1995

Pre spoľahlivú orientáciu žiaka v texte, a teda aj pre jednoznačné porozumenie informáciám historického charakteru by bolo vhodné najskôr ozrejmiť situáciu tak, že by sa jednoznačne vymedzili pojmy západný front a balkánsky front. Žiak anticipuje, že popri označení západný front sa zrejme bude používať aj pojem východný front, no z textu nevyplýva, či je to balkánsky front alebo nie. Úvodné súvetie pri vstupe do aktuálnej problematiky by nemalo začínať vedľajšou vetou. Percipient potrebuje pre základnú predstavu simultánne prebiehajúcich udalostí priame a jednoznačné konštatovanie. Potrebuje priamo pomenovať východiskový stav, aby vedel predpokladať vývoj udalostí. Prílišná komprimácia textu tu môže spôsobiť mylné predpoklady, niektoré pojmy môžu byť žiakom aj podcenené, napr. plán bleskovej vojny. Text v učebnici dejepisu je doplnený bohatým obrázkovým materiálom a fotodokumentáciou historických prameňov.

Záver. Úroveň porozumenia textu

Psycholingvistická analýza textov, ktorých základnou funkciou je kognitívna funkcia, by sa mala stať jednou zo súčastí posudzovania učebníc a učebných textov vo vzťahu k vekovým a mentálnym osobitostiam anticipovaného príjemcu. Takáto analýza je relevantným ukazovateľom kvalít textu z aspektu jeho porozumenia subjektom. Tu je podstatný rozdiel medzi porozumením textom so vzdelávacou intenciou (ako aj terminologickou nasýtenosťou) a umeleckými textami, pri ktorých všetky druhy anafory a ich blízkosť s diskurzívnym ohniskom vyplývajú z atribútov dominujúcich naratívnych postupov.

Za najnižšiu úroveň porozumenia textu je možné považovať doslovné chápanie textu, resp. chápanie toho, čo je v texte explicitne vyjadrené. Táto úroveň sa formuje u detí vtedy, keď majú prvú skúsenosť s textom, čo je ešte v predčitateľskom období. Akákoľvek asociácia, základné myšlienky, slová, krátke frázy môžu byť základom porozumenia. Zredukovať obsah textu na krátke a významné logické vzorce, v každom vzorci označiť koncept, ktorý má významový význam, spájať tieto pojmy navzájom a vytvárať tak jeden logický reťazec myšlienok - to je podstata porozumenia textu na tejto úrovni. Na ďalšie porozumenie čítaného textu je nevyhnutná technika očakávania (anticipácie), t. j. sémantické odhady.

Vyššiu úroveň porozumenia textu identifikujeme vtedy, ak prečítaná časť textu (napr. odsek) vyvoláva vo vedomí čitateľa otázky a následné anticipácie. Anticipácia je psychologický proces zameraný na predvídateľné budúce udalosti. Je založená na logike vývoja udalostí, asimilácii výsledkov analýzy znakov, ktoré sa predtým vykonávali operačným myslením. Anticipáciu poskytuje takzvaná latentná reakcia očakávania, ktorá čitateľa naladí na určité akcie, aj keď by sa zdalo, že v texte nie sú dostatočné dôvody pre tieto reakcie. Táto úroveň porozumenia textu sa primárne utvára pri recepcii žánrov (najmä prozaických) umeleckého textu. Umelecké rozprávanie prirodzene nastavuje dialogické chápanie prečítaného a anticipácie vychádzajú najmä z vlastných skúseností detského čitateľa a komplexu jeho poznatkov (za predpokladu, že číta veku primerané texty).

Najvyššiu formu porozumenia textu nachádzame pri recepcii vzdelávacieho textu. Ten (aj pri rôznom stupni náročnosti textu) predpokladá „kvalifikovaného“ čitateľa, t. j. čitateľa, ktorý disponuje množinou špecifických znalostí korešpondujúcich s obsahom textu. Recepcia vzdelávacieho textu predpokladá techniku mentálneho návratu k čítanému pod vplyvom nových myšlienok /informácií, ktoré vznikli v procese čítania. Tento mentálny návrat prispieva k hlbšiemu porozumeniu študovaného textu. Zložkou štruktúry čitateľskej kompetencie „kvalifikovaného čitateľa“ je tiež schopnosť samostatne si vyhľadávať ďalšie relevantné informácie (pretože naráža na nejednoznačnosť textu, resp. pociťuje deficit vlastných znalostí potrebných na porozumenie vzdelávaciemu textu) a schopnosť vyberať spoľahlivé zdroje.

Žiak si pri štúdiu kognitívneho textu musí vytvárať zložitejšie mentálne modely než pri porozumení umeleckým textom, resp. naratívny útvarom. Musí vytvárať aj skusmé úsudky o tom, čo bolo mienené, ale nie explicitne povedané / napísané. Mentálne modely sú potvrdením toho, že pri porozumení textu musí porozumieť nielen významu slov, ale musí porozumieť aj kombinácii slov, ktoré sú integrované najmä do expozícií. Jednoznačné textové časti vedúce k jedinému mentálnemu modelu sú ľahšie pochopiteľné než pasáže vedúce k viacnásobným mentálnym modelom.

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

This study is the result of research activities as pursued within the framework of the APVV project (APVV-17-0071 Reading literacy support in native and foreign languages).

BIBLIOGRAFIA

BECK, I. L. – PERFETTI, C. A. – McKEOWN, M. G.: „Effects of long – term vocabulary instructions on lexical Access and reading comprehension“. *Journal of Educational Psychology*, 74, 1988, pp. 505 – 521.

- JAGACINSKI, R. J. – MILLER, R. A.: „Describing the human operator's internal model of a dynamic systém“. *Human Factors*, 20 (4), 1978, pp. 425–433.
- KINTSCH, W. – van DIJK, T. A.: „Toward a model of text comprehension and production“. *Psychological Review*, 85, 1978, pp. 363 – 394.
- KLYČNIKOVOVÁ, Z. I.: „Psychologičeskie osobennosti vosprijatia pismennoj raboty (psychologia čtenia)“. *Avtoreferat dizertacii*. Moskva, 1975, 387 s.
- KOVÁČOVÁ, Z.: *Jazyk a (po)rozumenie z aspektu kognitívnej lingvistiky*. Nitra, UKF, 2015. 266 s.
- KOVÁČOVÁ, Z. – MACHOVÁ, R.: „Understanding the Text as the synergy process of Linguistic nature“. In: A. MALINOV (Ed.): *6th International multidisciplinary scientific conference on social sciences & arts*. Vienna, STEF92 Technology, 2019, pp. 381-388.
- PRANCOVOVÁ, G. V. – E. S. ROMANIČEVOVÁ: *Sovremennye strategii čtenia*. Moskva, Neolit, 2019, 368 s.
- SMETANINKOVOVÁ, N. N.: „Čtenie i gramotnost' v sovremennom mire“. In: KUZMIN, E. I. – PARŠAKOVOVÁ, A. V. (Ed.): *Sbornik informacionno-analitičeskich materialov po problemam čtenia*. Moskva, MCBS, 2009, s. 27-34.
- LEONTIEV, A. N.: „Psychologičeskie voprosy soznatel'nosti učenia“. *Izvestia č. 7, APN RSFSR*, 1947, s. 3 – 40.
- SOKOLOVÁ, J.: *Texty – zobrazenia – komunikáty*. Nitra, UKF v Nitre, 2017, 330 s.
- VANĀKO, J. 2015. *Syntax slovenského jazyka*. Nitra, UKF Nitra, 2015, 150 s.
- STERNBERG, R. J.: *Kognitivní psychologie*. Praha, Portál, 2002, 636 s.
- WINKIN, Y.: *La nouvelle communication*. Paris: Éditions du Seuil, 1981, 373 p.

Pramene:

- Dejepis. Svet v novom storočí. Učebnica dejepisu pre 8. ročník ZŠ. Bratislava, Orbis Pictus, 1995.
- Geografia pre 5. ročník ZŠ a 1. ročník osemročných gymnázií. Bratislava, SPN 1994.
- Prírodopis pre 8. ročník ZŠ. Bratislava, SPN, 1985.

Prof. PaedDr. Zuzana Kováčová, PhD. sa venuje lexikálnej sémantike, kognitívnej lingvistike, kognitívnej a komparatívnej frazeológii a teórii vyučovania slovenského jazyka. V magisterskom stupni štúdia učiteľstva slovenského jazyka (v kombinácii) zaviedla predmety Kognitívna didaktika slovenského jazyka a Vybrané kapitoly zo psychodidaktiky slovenského jazyka. Participuje na projektoch, ktoré sú zamerané na antropocentricky orientovanú lingvistiku, hlási sa k holistickému smeru kognitívnej lingvistiky. Najvýznamnejšie publikačné výstupy:
Kováčová, Zuzana - Ciprianová, Elena
From primary meanings of the sensory perceptions of touch and taste to lexicalized metaphors in an associative-semantic network in Slovak = Od

primárnych významov zmyslových vnemov hmatu a chuti k lexikalizovaným metaforám v asociačno-sémantickej sieti v slovenčine / Zuzana Kováčová, Elena Ciprianová, 2021.

In: Slovo a slovesnosť: časopis pro otázky teórie a kultúry jazyka. - ISSN 0037-7031, Roč. 82, č. 1 (2021), s. 45-66.

Kováčová, Zuzana - Kováčová, Jana

"Willow, willow, give me a man" Linguistic image of women in traditional Slovak phrase, with comparative elements of Spanish phrase / Zuzana Kováčová, Jana Kováčová, 2019.

In: Revista Española de Lingüística Aplicada. - ISSN 0213-2028, Roč. 32, č. 1 (2019), s. 32-53.

Kováčová, Zuzana - Ciprianová, Elena

Revealing the anthropocentric nature of language and the theory of the living word in the interpretation of the concepts vidieť 'see', vedieť 'know' and veriť 'believe' in the Slovak language / Zuzana Kováčová, Elena Ciprianová, 2016. DOI 10.1515/topling-2016-0013.

In: Topics in Linguistics. - ISSN 2199-6504, Vol. 17, no. 2 (2016), p. 59-72.

Pracoviisko: Katedra slovenského jazyka a literatúry. Filozofická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Štefánikova 67, 949 01 Nitra
E-mail: zkovacovavukf.sk

MARGINÁLIE
RECENZE
INFORMACE

**JANEBOVÁ, M., MARTINKOVÁ, M., MACHÁČEK, J.,
PAUKOVÁ, I. (Eds.): IVAN POLDAUF: SEBRANÉ SPISY. Svazek
I-III. Olomouc, UP v Olomouci 2016-2021. 351, 222 a 399 s.**

Třebaže by se mohlo zdát, že omezení spojená s pandemickou koronavirovou situací, kterým jsme byli všichni podrobeni, nutně musí negativně ovlivnit i vydávání nových publikací, opak je pravdou. Jedním z důležitých nakladatelských počinů je kritické vydání Sebraných spisů Ivana Poldaufa. Tohoto náročného úkolu se ujal tým editorů Univerzity Palackého v Olomouci – Michaela Martinková, Markéta Janebová, Jaroslav Macháček a Irena Pauková. Spisy jsou rozděleny do tří svazků a vycházely postupně v letech 2016, 2018 a 2021.

Ivan Poldauf byl významný český lingvista a vysokoškolský pedagog, jehož odborná činnost měla široký rozsah – od všeobecné lingvistiky přes translatologii, fonetiku, morfologii a syntax po lexikologii. Jako lexikograf byl autorem i spoluautorem česko-anglických a anglicko-českých slovníků a mluvnic angličtiny i češtiny, podílel se na sestavení antologie anglických textů pro studenty, překládal rovněž anglickou beletrii. Sebrané spisy zahrnují jeho vědecké studie a odborné články, které byly doposud roztroušeny v různých lingvistických časopisech nebo byly součástí kolektivních monografií.

Texty jsou v prvním a druhém díle rozděleny podle chronologie jejich vydání. První díl obsahuje studie vydané v letech 1940-1960, druhý díl předkládá Poldaufovy práce z období 1961-1977. Odborné články psané anglicky jsou zařazeny do třetího dílu. Celé dílo uvádějí do historického i lingvistického kontextu vzpomínky Poldaufova bývalého žáka, Jaroslava Macháčka, který přibližuje čtenáři svého profesora i po lidské stránce.

Práce zařazené v prvním díle lze rozdělit do čtyř tematických skupin, z nichž do první patří pojednání o jevech jazykového systému angličtiny, a to o strukturálním pohledu na slovesa *shall* a *will*, podstatě pasiva a vazby zájmové účasti se slovesem *have*, o infinitivu i porovnání infinitivu a gerundia. Skupina textů o českém jazyce odráží Poldaufovo vědecké zaměření na slovesný vid češtiny, kterému jsou věnovány čtyři texty, a na slovesa všeobecně (články o atemporálnosti českých sloves a o infinitivu v češtině). *Vyjádřování kvantity v češtině* je posledním tématem této skupiny.

Ve vědeckých člancích zaměřených na srovnání angličtiny a češtiny autor popisuje svůj výzkum tvorby slov, stupňování adjektiv a vztažných vět v obou jazycích. Dále se zamýšlí nad úkoly naší jazykovědy ve zkoumání západoevropských jazyků. Všeobecně lingvisticky orientované jsou příspěvky o ději vyjádřeném infinitivem a o nezbytnosti používat při lingvistické analýze srovnávání s mateřštinou, ačkoliv i zde Poldauf hojně čerpá pro svou teorii příklady z českého jazyka.

Druhý svazek prezentuje česky psané jazykovědné odborné stati z autorova pražského období, kdy učil na Univerzitě Karlově a na Univerzitě 17.

listopadu. Z obsahu je zřejmé, že se v této době již zřetelně soustředí zejména na lexikografii (recenze o Slovníku spisovného jazyka českého, úvahy o ekvivalentech a o výběru slov pro slovníky středního a menšího rozsahu) a morfologicko-syntaktickou oblast. Podstatná je jeho teorie o třetí syntaktické rovině, která úzce souvisí s jeho rozbořením dativu (například valenčního, posesivního nebo afektivního), uveřejněným ve stejném svazku. Do třetí syntaktické roviny jsou zařazeny větné výrazy, které nejsou nutné pro pochopení věty, vyjadřují však citové zaujetí, hodnocení nebo podmínky vzniku diskurzu. Opět se setkáváme s tématem slovesného vidu, tentokrát prostřednictvím diskuze s Františkem Kopečným, ve které se Poldauf staví proti existenci samostatné kategorie neaktuálnosti u českého slovesa. Poprvé je také publikovaná nedokončená studie o adjektivu.

V třetím svazku, v němž jsou shromážděny anglicky psané práce, převládají analýzy morfologicko-syntaktického plánu, znovu především o slovese (vid, aspekt, mediopasivum) a predikaci – evaluativní, faktitivní a dalších typech. Kromě morfologicko-syntaktických otázek je tu navíc zastoupena i problematika fonetická, fonologická, pragmatická i metodologie výuky angličtiny. Autorův zájem o dějiny lingvistiky a nové směry se projevuje v jeho úvahách o generativní gramatice i o vývoji anglistiky u nás.

Vydáním Sebraných spisů Ivana Poldaufa bylo zpřístupněno velké množství materiálů, které nabízejí odborníkům, pedagogům i ostatním zájemcům o lingvistiku spoustu podnětů pro studium i pro jejich vlastní výzkumnou činnost. Velký dík proto patří všem editorům, kteří pomohli přiblížit dílo jedné z důležitých osobností české lingvistiky 20. století.

VLADIMÍRA JEŽDÍKOVÁ

MOLINA MORENO, M.^a M. (coord.): DIDÁCTICA DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL. EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.

Madrid, Ediciones Paraninfo, S.A. 2020, 205 p.

El presente libro está dirigido a todos los interesados por la literatura infantil y juvenil (LIJ) y su didáctica. El manual puede presentar un buen complemento para la formación de estudiantes universitarios de varios campos, p. ej. de los Grados de Educación Primaria, Educación Social, de diversas Filologías o de Teoría de la Literatura y de Formación Profesional como Educación Infantil, Animación Sociocultural o Mediación Comunicativa. Así puede ayudar a profesionales docentes y a familias que a través del mundo de la literatura infantil y juvenil intentan fomentar la lectura de los textos literarios como fuente de disfrutar y facilitar el desarrollo de hábitos lectores dando a conocer recursos didácticos para el aula y fuera de ella también.

Es una selección de once capítulos diversos que tras un capítulo inicial nos aproxima al concepto de la literatura infantil y juvenil a través de una serie de términos esenciales y una visión diacrónica, después la línea se centra en la didáctica de la literatura infantil y de la literatura juvenil. El lector enriquece sus conocimientos sobre los temas tabú o canon literario para niños y jóvenes, el uso de los libros en español o en otras lenguas (francés e inglés) trabajados en los centros escolares, la relación de los libros y el internet y las posibilidades que tiene la red de redes para los interesados en la literatura infantil y juvenil. Al final de cada capítulo se han incluido actividades que pueden ser aplicadas en las clases.

El primer capítulo "Aportaciones teóricas y conceptuales en la didáctica de la literatura infantil y juvenil", escrito por T. Mendes, subraya el valor de esa literatura tan específica y especial que crea hábitos de lectura y potencia de una iniciación literaria y estética que facilita al niño la entrada en la literatura adulta. Habla del desarrollo de la imaginación y del pensamiento divergente, la modelización del mundo y la construcción de universos simbólicos al mismo tiempo que promueve la consciencia moral y cívica y da respuesta a los enigmas de la vida y de la identidad personal (p. 16).

M. Carreño de la Universidad de Granada en su texto titulado "Literatura infantil tradicional y literatura infantil actual" muestra que la tradición y la modernidad se encuentran magistralmente en la literatura infantil contemporánea. Según su opinión la literatura infantil se reinventó en el siglo XX y vive en el siglo XXI un auge incuestionable donde todos los elementos que la conforman han sido reformulados. El valor de esta literatura no radica en ser el instrumento privilegiado para tratar "las emociones", "el acoso" o "la muerte". La autora consta que el valor de la literatura infantil es que acompaña a los lectores infantiles en lecturas no siempre fáciles y raramente inocuas. La literatura no es otra cosa que la irrupción en nuestro mundo de todos los mundos posibles.

En el capítulo dedicado a la "Historia de la literatura infantil y juvenil", su autor J. García Única, menciona entre otras la obra *Orbis sensualium pictus (El mundo en imágenes)* de Comenius que presenta una primera forma de empirismo en el camino hacia la pedagogía moderna. Demostrando una síntesis escueta de una historia compleja, el autor centra su atención al siglo XX que según él puede denominarse el siglo de la infancia, y al siglo XXI en cuya primera etapa de veinte años ha sido cambiado gracias a los nuevos formatos digitales el paradigma de lo que entendemos por literatura y por libros no solo en el ámbito infantil.

La voz del especialista argentino G. Bombini amplía el horizonte del libro realizando un recorrido por la multifuncionalidad de la literatura infantil. En el texto "Didáctica de la literatura infantil" intenta de resumir características de la literatura infantil como objeto cultural, objeto de enseñanza y objeto de la mediación, comparando enseñanza de literatura infantil en la escuela y más allá de la escuela. La atención especial la dedica a la categoría del docente como

lector y ofrece actividades de lectura y escritura como p.ej. visita a la biblioteca, mesa de libros, mesa narrativa y leer es escribir. El campo de la literatura infantil se presenta como uno de los más potentes y originales dentro del ámbito cultural escrito y de la industria editorial. A la vez corresponde destacar su enorme potencial pedagógico en relación con la formación de niños y niñas como lectores literarios y en los procesos de apropiación del conocimiento.

El quinto capítulo de J. García Única dedicado a la "Didáctica de la literatura infantil" ofrece una vista a la crisis de los modelos retórico e historicista, a la enseñanza de la literatura vs. educación literaria y al concepto de competencia literaria y la literatura infantil. El autor critica el nuevo paradigma del constructivismo y da una propuesta al margen de la dicotomía del paradigma tradicional y nuevo, recomendando frente a lo tradicional, repensar las tradiciones. Una parte del texto trata de estrategias de intervención y mediación en el aula y más allá de ella ofreciendo actividades como tiempo de lectura, conferenciantes, club de lectura o revista de poesía.

S. Fabregat Barrios de la Universidad de Jaén abre el sexto capítulo con el tema de "La lectura en el aula: proyectos literarios". Comprende la lectura en el aula como proyecto de centro (proyecto lector) mencionando conceptos de la lectura intensiva/extensiva, lectura literaria vs. otros ámbitos discursivos y de la educación literaria. Describe detalladamente trabajo basado en proyectos y educación literaria, presentando bases y principios del aprendizaje mediante proyectos, tipos de proyectos (de lengua y tareas comunicativas y literarios), planificación, puesta en marcha y evaluación del proyecto. A lo largo del capítulo se ha insistido en la necesidad de abordar la lectura desde una perspectiva de centro, avalada por la existencia de una base de metodología común, compartida por los docentes y apoyada en actuaciones que resalten el carácter social de la lectura y, en particular, de la lectura literaria (p. 115).

La parte "Temas tabú en la literatura infantil" de M^aM. Molina Moreno y S. B. Morión Sánchez está motivada por una urgente necesidad que surge desde el ámbito educativo y sociocultural de hablar con los más pequeños de algunos temas tabú que en la actualidad están de moda en la infancia, p.ej. enfermedades, diversidad familiar, identidad sexual, violencia y muerte. Los temas tabú pueden preparar a los pequeños para que sean personas empáticas y cívicas.

El octavo capítulo creado por A. M. Pino Rodríguez y M. Á. Amaya Hoyos trata de "Lectura de clásicos literarios para la Educación Primaria". Las obras clásicas sirven de instrumento para dar sentido a la experiencia propia y a la ajena y para comprender pasado, presente y futuro. Las autoras presentan características generales de los clásicos literarios y la educación en valores. Mencionan mediación lectora, formas de lectura, uso de los clásicos literarios adaptados (es decir, la lectura fácil como eficaz recurso didáctico) y se centran en los clásicos de terror para cuarto, quinto y sexto de Primaria.

L. Medina Sánchez en su texto "Literatura infantil y juvenil en las aulas de Francés Lengua Extranjera de Educación Primaria" se dirige al cuerpo de maestras y maestros de FLE. Su propósito es ofrecer orientaciones teóricas y

prácticas en torno a la literatura infantil y juvenil en la enseñanza de la lengua extranjera. La enseñanza así trae beneficios en el campo lingüístico, cultural, formativo y existencial. La literatura puede explotarse de múltiples formas. El siguiente capítulo de M. J. Cardoso Pulido desarrolla el tema de "La literatura infantil y juvenil en clase de Inglés como eje vertebrador en la adquisición de la competencia comunicativa" que suele emplear materiales visuales que ayuden a comprender el significado de la obra (picture books, oral storytelling, dramas...). El autor ofrece pautas y actividades que apoyan la literatura infantil y juvenil en el aula de inglés y recomendaciones de selección y propuesta de obras para fomentar la lectura y la adquisición de la competencia comunicativa. La literatura es un recurso útil en la clase de lenguas extranjeras.

El último capítulo está dedicado al tema de "La literatura infantil y juvenil en la red". La autora del texto B. D. Guerrero Fernández menciona que el internet se presenta como un recurso que nos ofrece una infinidad de herramientas (p.ej. revistas virtuales, bases de datos, blogs, páginas web); así habla de la importancia de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo. Explica la terminología necesaria – literatura digital, literatura electrónica, narración interactiva, hipertexto. Con las tecnologías llega un nuevo paradigma educativo más personalizado y centrado en la actividad de los alumnos.

La coordinadora del libro M.^a M. Molina Moreno es profesora titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. En la obra han participado profesores especialistas de diversas universidades nacionales e internacionales. El material es un resultado de investigación profunda, lleno de ideas interesantes, reflexiones e interpretaciones originales. Se destaca por su valor sintetizador y actualizador. Para concluir representa una valiosa fuente del amplio panorama de la literatura infantil y juvenil y su didáctica.

HELENA ZBUDILOVÁ

**HAVLÍKOVÁ, H.: CHCI ČÍST JAKO TÁTA S MÁMOU. JAK SE
STÁT ČTENÁŘEM
Praha, Grada 2019, 158 s.**

O rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti se dlouhodobě hovoří nejen v souvislosti s výukou předmětu Český jazyk a literatura, ale i s výukou ostatních vyučovacích předmětů, protože správné porozumění textu se stává klíčem k úspěšnému studiu a uplatnění jedince v rámci profesního i společenského života. Přestože autorka předložené publikace, pedagožka působící více než dvacet let na 1. stupni ZŠ, cílí především na rodiče, kteří jsou prvním a zásadním prvkem socializace čtenáře, daná kniha je inspirativní i pro

oblast školní edukace a volnočasové výchovy zájmového typu. I zde mohou malí předčtenáři či čtenáři zažívat radost ze čtení, spoluprožívat příběhy postav a poznávat svět především formou hry a zážitku. Dle autorky se jedná o inspirativní sborník her a aktivit vhodných pro předškoláky a mladší školáky. Kniha přináší nápady, jak obohacovat slovní zásobu dětí, rozvíjet aktivní naslouchání, pozornost a přemýšlení o vlastních pocitech, procvičovat čtení a inspirovat se pro tvorbu vlastních textů.

Autorka se primárně zaměřuje na rodiče a argumentuje tím, že naše i mezinárodní výzkumy se shodují na tom, že rodina hraje významnou roli při vytváření pozitivního vztahu dětí ke knihám a čtení. Zdůrazňuje spolupráci rodičů (i prarodičů) a školy. H. Havlíková v úvodu doporučuje rodičům realizovat tři základní aktivity s dětmi: předčítání, vyprávění si společných příběhů (i těch z každodenního života) a objevování zajímavých textů. Vychází z vlastní mnohaleté praxe. Uvádí, že „... není důležitá výuková metoda, s jejíž pomocí se učí dítě ve škole číst, protože neexistuje jedna jediná universálně vhodná pro všechny děti. Nejdůležitější je neztratit počáteční zájem dětí o písmenka a texty a čtení jim hned na počátku docházky nezoškličit“ (s. 9). Pro udržování zájmu dětí o čtení lze využívat např. nepovinné čtenářské deníky, oblíbené žánry jako jsou komiksy, sci-fi, fantasy, detektivky či encyklopedie. Z praxe autorka doporučuje používat např. společné čtenářské okénko, ve kterém děti představují knihy ostatním dětem.

Publikace je vyváženou směsí teorie a praxe. Teoretická část nazvaná „Trochu teorie“ uvádí čtenáře do problematiky toho, co ovlivňuje dovednost číst. Autorka vysvětluje pojmy čtení, čtenářství a čtenářská gramotnost; popisuje období před školou, co lze očekávat ve vztahu ke čtení a čtenářství od mateřské a základní školy. Další čtyři podkapitoly „Rozeznávání písmen a co dál“, „Co dokáže rodina“, „Potřeby dítěte“ a „Hra“ dotvářejí teoretický základ pro pochopení dané problematiky. Následujících sedm kapitol autorka zaměřuje prakticky. Tyto kapitoly mají jednotnou strukturu – stručně se vždy věnuje jedné oblasti, kterou následně rozvíjí aktivitami, činnostmi a hrami. Konkrétně se jedná o (1) oblast řeči a slovní zásoby /zde je zařazeno 16 aktivit/; (2) pozornost, paměť a zrakové vnímání /11 aktivit/; (3) aktivní naslouchání a pozornost /16 aktivit/; (4) písmena a slova /29 aktivit/; (5) čtení a psaní krátkých textů /16 aktivit/; (6) kresbu a psaní /11 aktivit/ a (7) o dětskou tvorbu /11 aktivit/. Všechny aktivity, činnosti a hry jsou takové, které děti již znají, nebo jsou přejaté z domácích i zahraničních zdrojů. Kniha přináší více než sto nápadů, jak se věnovat dětskému čtenářství. V první části, věnované rozvoji řeči a slovní zásoby, zaujmou aktivity typu Za oknem, Marťanská řeč, Dobré a špatné, Kostka, Nastavovaná věta, Ztracená slova, Jazykolamy či Obrázková osnova. Ve druhé části se autorka zaměřila na rozvoj pozornosti, paměti a zrakového vnímání skrze aktivity jako Asociace, Rozbité obrázky či Básničky z paměti. V další části zaměřené na aktivní naslouchání a představivost nalezneme např. aktivitu Slovo tě probudí, Vymysli příběh, Sestav příběh, či řadu námětů pro práci s pohádkovým žánrem. Kapitola zaměřená na písmena a slova zahrnuje

náměty na čtyřsměrky, přesmyčky, hrátky s větami, skrývačky apod. Pátá část zaměřená na čtení a psaní krátkých textů zahrnuje náměty na práci s Obrázkovými příběhy, Hru na připomínání, Ilustrování vlastní věty, Klíčová slova, Pětílístek, Čtení s předvídáním či Hru s pocity. V kapitole věnované kresbě a psaní figuruje např. Hmatové pexeso či Hladový Háčkožrout. Poslední část, zaměřená na dětskou tvorbu, pracuje s aktivitami nazvanými např. Proměny, Zážitkový deník, Čtenářský deník, Myšlenkové mapy, Co vypráví list či Moje kniha.

Výhodou všech uvedených předčtenářských a čtenářských činností je, že byly ověřeny v praxi. Některé návrhy jsou vhodné pro období před vstupem do školy, jiné pro začátek školní docházky, anebo pro starší období. Autorka doporučuje činnosti zařazovat opakovaně a pravidelně. Svou knihu označuje jako „kuchařku námětů“, které jsou inspirací pro smysluplné trávení volného času s dětmi nejen doma, protože řadu her a aktivit můžeme s dětmi využívat i venku při výletech, cestování... Příručka je zásobárnou šikovných nápadů nejen pro rodiče, ale i pro pedagogy včetně pedagogů volného času a pro vychovatele.

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, PH.D. (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. (PDF UHK)
PROF. DR. KLAUS PÖRTL (UNIVERZITA MAINZ)
PROF. PHDR. LIBUŠE SPÁČILOVÁ, DR. (FF UP OLMOUC)

SCIENTIFIC REVIEW BOARD (SELECT COMMITTEE):

DOC. MGR. MIROSLAVA AUROVÁ, PH.D. (FF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
PROF. PHDR. VĚRA JANÍKOVÁ, PH.D. (PF MU BRNO)
PROF. PHDR. JANA KRÁLOVÁ, CSC. (FF UK PRAHA)
DOC. 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)
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/](http://WWW.PF.JCU.CZ/RESEARCH/LINGUA_VIVA/)

FREQUENCY - BIANNUALLY

Printed by: PROTISK, ČESKÉ BUDĚJOVICE



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

ISSN 1801-1489
MK ČR E 15858