

[nová] Čeština  
doma  
& ve světě

---

2 2015

---

---

## **Nová čeština doma a ve světě**

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

2/2015

### **Redakce:**

Vedoucí redaktorka – Mgr. Kateřina Romaševská, Ph.D.

Výkonná redaktorka – Mgr. Katarzyna Vaculová

Členové redakce – Mgr. Adriana Filas, Mgr. Oleksandr Sukhanek,

Mgr. Maria Simeunovich-Skvortsova

Korektorky – Mgr. Olga Fojtíková, Bc. Jana Georgievová, Bc. BcA. Markéta Kraevská,

Mgr. Evgenia Ulyankina, Bc. Zorica Stojanovičová

### **Adresa redakce:**

Katedra jihoslovanských a balkanistických studií FF UK

nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1

Tel. (+420) 221 619 347, e-mail: [ncds@ff.cuni.cz](mailto:ncds@ff.cuni.cz)

### **Objednávky vyřizuje:**

Vydavatelství Filozofické fakulty UK v Praze,

nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, e-mail: [books@ff.cuni.cz](mailto:books@ff.cuni.cz)

Návrh grafické úpravy a obálky: Studio Lacerta ([www.sazba.cz](http://www.sazba.cz))

Sazba: Lukáš Vavrečka, nakladatelství Pavel Mervart ([www.pavelmervart.cz](http://www.pavelmervart.cz))

# Obsah

Úvodní slovo	8
Stanislav Štěpáník <i>Konstruktivismus a jeho didaktické implikace ve vyučování českého jazyka</i>	11
Eva Hájková <i>Žákovský prekoncept a koncept slova jako jazykového jevu</i>	23
Gabriela Babušová <i>Prekoncept a koncept věty</i>	30
Ladislav Janovec <i>Identifikace komunikačních funkcí výpovědi na prvním stupni základní školy</i>	38
Zuzana Kováčová <i>Priama reč a naratívna štruktúra textu v súvislých prejavoch detí mladšieho školského veku ako výsledok autorského písania</i>	45
Luďmila Liptáková <i>Psychodidaktický prístup k jazykovo-komunikačnej edukácii v primárnom vzdelávaní</i>	61
Dana Cibáková <i>Porozumenie vecnému textu a práca s ním v primárnej škole</i>	74
Pavla Chejnová <i>Míra osvojenosti gramatických kategorií jmen a sloves u předškolního dítěte</i>	90
Jana Bednářová <i>Progresivní metody práce s textem</i>	99
Martina Spěváčková <i>Problematika lexikální synonymie v učebnicích českého jazyka pro 2. stupeň základní školy se zaměřením na metody cvičné</i>	112
O autorech tohoto čísla	119

# Porozumenie vecnému textu a práca s ním v primárnej škole<sup>1</sup>

DANA CIBÁKOVÁ

**Abstrakt:** Príspevok je venovaný oblasti čitateľskej gramotnosti a jej rozvíjaniu u žiakov primárnej školy. V nadväznosti na čitateľskú gramotnosť sa zameriavame na oblasť porozumenia vecného textu. Príspevok má teoretickú a praktickú časť. V teoretickej časti sa zaoberáme definovaním čitateľskej gramotnosti, jej vývinovým modelom, ďalej porozumením textu a vzťahu jazykových a kognitívnych procesov. V praktickej časti predstavujeme výskum, ktorý je zameraný na rozvíjanie porozumenia vecného textu u žiakov druhého ročníka základnej školy.

**Kľúčové slová:** čitateľská gramotnosť, porozumenie textu, vecný text, primárna škola

**Abstract:** The paper is devoted to reading literacy and the development of pupils in primary school. In connection with reading literacy, we focus on the field of understanding substantive text. The paper has a theoretical and a practical part. The theoretical part deals with defining reading literacy, the developmental model, further comprehension and the relationship between language and cognitive processes. The practical part shows the research, which is aimed at promoting understanding substantive text by students of the second grade of primary school.

**Key words:** reading literacy, text comprehension, educative text, primary school

## Úvod

V súvislosti s čitateľskou gramotnosťou sa stále do popredia dostáva oblasť porozumenia vecného textu. Práve v tejto oblasti žiaci nedosahujú v celosvetových meradlách uspokojivé výsledky. Táto skutočnosť sa stala pre nás námetom k realizácii výskumu a vytvoreniu materiálu, ktorý by čiastkovo mohol pomôcť k riešeniu danej problematiky v praxi. Na základe toho sme si stanovili hlavný výskumný problém, ktorým sme smerovali k zisteniu „Aký vplyv má stimulovanie kognitívnych funkcií na porozumenie textu u žiaka primárnej školy?“

1 Príspevok je čiastkovým výstupom projektu POST-UP II - Podpora vytváření excelentních výzkumných týmů a intersektorální mobility na Univerzitě Palackého v Olomouci II. Č. CZ.1.07/2.3.00/30.0041.

Takto orientovaný výskum sme realizovali prvýkrát pod vedením profesorky Ludmily Liptákovej z katedry komunikačnej a literárnej výchovy, Pedagogickej fakulty v Prešove, ktorá sa otázkami kognitívnej stimulácie zaoberá už niekoľko rokov. Výskum realizovaný v slovenskom prostredí priniesol zaujímavé výsledky a zistenia. Výskumný postup, ktorý bol aplikovaný, sa ukázal ako vhodný pri rozvíjaní porozumenia textu. Následne sme podobný výskum zrealizovali v českom prostredí, kde sa nám pri práci s vecnými testami daný výskumný postup taktiež osvedčil. V príspevku však predstavujeme ukážku zo zrealizovaného výskumu v českom prostredí.

V prvej časti príspevku (teoretickom) sa venujeme charakterizovaniu pojmov – čitateľská gramotnosť, vývinové modely gramotnosti, porozumenie textu. Ako sme už spomenuli, v rámci skúmaného problému sa zameriavame na objasnenie kognitívnych funkcií, ktoré sú neoddeliteľnou súčasťou procesu porozumenia. Na ich stimulovanie v praktickej časti výskumu sme využili nástroje, a to od amerického profesora Mogensa R. Jensena a izraelského profesora Davida Tzuriela (1995). K nástrojom na stimulovanie kognitívnych funkcií sme sa dostali vďaka docentke Ivete Kovalčíkovej z Prešovskej univerzity v Prešove, ktorá tieto nástroje prvýkrát použila vo svojom výskume APVV-0073-06 *The Dynamic Testing of Latent Learning Capacities of Children from Socially Disadvantaged Environments*. Nástroje na stimulovanie kognitívnych funkcií tvoria veľký počet programov, my sme si však z nich vybrali len dva. V týchto nástrojoch sme zachovali postupové kroky riešenia úloh. Tematicky sme si obsah úloh modifikovali na výskumné potreby tak, aby súvisel s textom. Konkrétne sme na stimulovanie kognitívnych funkcií využili nástroje z programov – od profesora Mogensa R. Jensena – Logické tabule (1998–2007), od profesora Davida Tzuriela – Modifikovanie inferenčného myslenia u detí (1995). Spomínané programy, resp. ich nástroje je možné využívať v každej oblasti vyučovania, vo všetkých predmetoch a prispôbiť ich vyhovujúcim podmienkam. Ich zakomponovanie do vzdelávacieho procesu môže slúžiť jednak na hodnotenie, na zhotovovanie intervenčných programov, ale aj na posilnenie motivácie u žiakov, stimulovanie kognitívnych funkcií a rozvíjanie metakognitívnych zručností. V našej práci venujeme pozornosť porozumeniu vecného textu, kde vychádzame z predpokladu, že využívanie takýchto nástrojov na stimulovanie kognitívnych funkcií žiakov môže viesť k efektívnejšiemu porozumeniu textu a k rozvíjaniu metakognitívnych zručností.

V druhej časti príspevku popisujeme výskumný priebeh a ponúkame jednu stimulačnú jednotku, s podrobným popisom a ukážkami žiackych prác zo zrealizovaného výskumu. Súčasťou je aj popis a priebeh záverečnej fázy výskumu, kde sme realizovali so žiakmi cloze-testy a žiakom zadali úlohy zisťujúce osvojené metakognitívne zručnosti. V záverečnej časti príspevku prinášame zhrnutie a návrhy do praxe.

## Teoretické východiská skúmanej problematiky

V medzinárodnej hodnotiacej štúdii PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study / Medzinárodné hodnotenie čitateľskej gramotnosti) je čitateľská gramotnosť definovaná ako „schopnosť porozumieť a používať také písomné jazykové formy, ktoré vyžadujú spoločnosť a/alebo ktoré majú hodnotu pre jednotlivca. Mladí čitatelia môžu konštruovať význam z rozmanitých textov. Čítajú s cieľom vzdelávania sa, účasti v komunitách čitateľov v škole, každodennom živote a pre potešenie“ (Mullis a kol. 2007: 3).

Existujú viaceré modely gramotnosti, ako raná gramotnosť, bázová (príp. bazálna) gramotnosť, ďalej funkčná gramotnosť, literárna, čitateľská, komplexná gramotnosť a podobne.

Chápaním gramotnosti ako celoživotného fenoménu nemôže našej pozornosti uniknúť fakt, že gramotnosť si deti osvojujú už od útleho detstva. Zo začiatku deti vnímajú tlačенú podobu reči, plagáty, rôzne nápisy, neskôr deti „ovládajú koncept tlače – rozoznávajú začiatok a koniec knihy, vedia, kde sa začína čítať, ktorým smerom sa číta, vedia určiť začiatok riadku a pod.“ (Gavora 2006: 26). Toto obdobie vývinu gramotnosti sa nazýva raná alebo vynárajúca sa (emergentná) gramotnosť.

Bázová gramotnosť sa stala predmetom záujmu rôznych odborníkov, ktorí sa zaoberajú procesmi dekódovania odohrávajúcimi sa v hlave čitateľa. Pri tejto forme gramotnosti sa „pri nácviku takéhoto čítania a písania kladie dôraz na automatizáciu dekódovania, na vybavenie si zapamätaných informácií z pamäti a ich reprodukciu. Malý dôraz sa kladie na analýzu obsahu textu a jeho hlbšiu interpretáciu. Nácvik bázevej gramotnosti je jedným zo základných cieľov školy od začiatku školskej dochádzky detí“ (Gavora a kol. 2003: 12).

Svoje miesto v modeloch gramotnosti má aj literárna gramotnosť. Ide v nej o „tú zložku kultúrnej gramotnosti, ktorá je úzko spojená s literou písaného slova, s osvojovaním a všestranným rozvíjaním písanej reči ako mimoriadne významného medzníka v procese akulturácie dieťaťa“ (Zápotočná 2001: 272).

Funkčná gramotnosť sa vymedzuje ako „schopnosť používať čítanie a písanie nad rámec elementárnej gramotnosti s účelom dosahovať vlastné potreby, nadobúdať vedomosti, sebazvdelávanie a sebarozvoj, ako i v procese sociálnej interakcie a komunikácie a v mnohých ďalších zmysluplných kontextoch“ (Trubíniová a kol. 2007: 148). Ide o model gramotnosti, ktorý sa spája v súvislosti s dospelou populáciou a ide o „schopnosť efektívne používať písomný materiál v životných situáciách na splnenie širokých potrieb človeka, na rozširovanie vedomostí a rozvoj potenciálu človeka“ (Gavora 2006: 24).

Komplexná gramotnosť alebo komplexný model gramotnosti (Sampson a kol. 2003) odráža širšie chápanie gramotnosti a „predstavuje holistické chápanie gramotnosti založené na interaktívnom prístupe k rozvíjaniu recepčných a produkčných komunikačných zručností“ (tamtiež: 8).

Autori modelu komplexnej gramotnosti Sampson, Rasinski, Sampson názorne predstavujú ako tri vlákna (Liptáková – Sochovičová 2008: 3–4):

1. self-expression – získavanie a rozvíjanie gramotnosti prostredníctvom prirodzených sebavyjadrovacích aktivít a skúseností;
2. impressions – získavanie a rozvíjanie gramotnosti prostredníctvom stimulácie prostredia (vplyv myšlienok a jazyka iných);
3. conventions – získavanie a rozvíjanie gramotnosti prostredníctvom poznávania jazykových konvencií.

V modeli komplexnej gramotnosti sa k štyrom komunikačným zručnostiam (hovorenie, počúvanie, čítanie, písanie) priradujú ďalšie dve, a to prezeranie a vizuálne stvárňovanie myšlienok. „Prvá z nich, tzv. prezeranie (viewing), súvisí s prijímaním informácií z rôznych zväčša nekontextových zdrojov (brožúry, reklamy, teletext, internet...), ktoré sú samozrejmom súčasťou tzv. moderného čítateľstva. Druhá zručnosť (visually representing) zase súvisí s vizuálnym stvárňovaním myšlienok a skúseností, ktorá je dnes spojená s multimediálnym využívaním moderných technológií“ (tamtiež: 8).

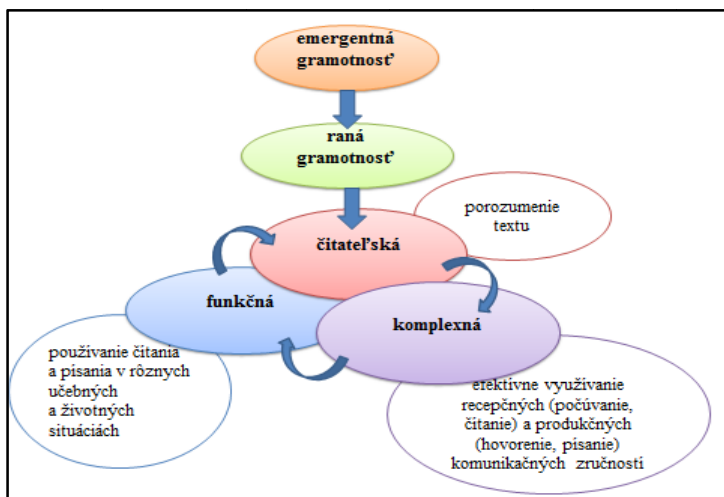


Schéma 1: Vývinové modely gramotnosti (Cibáková 2015)

V výskume, ktorý sme realizovali, sme vychádzali z operačnej definície čitateľskej gramotnosti ako schopnosti porozumieť rôznym druhom textu s rešpektovaním viacúrovňového charakteru procesov porozumenia a schopnosti

využití spracované informácie na učebné a komunikačné ciele. Za základné východisko rozvíjania tejto schopnosti považujeme stimulovanie kognitívnych funkcií, ktoré sú spojené s jednotlivými úrovňami porozumenia a ktoré sú nevyhnutné na to, aby k samotnému porozumeniu dochádzalo. Za súčasť rozvíjania čitateľskej gramotnosti považujeme aj rozvíjanie metakognitívnych procesov, ktoré žiaka pripraví na transfer stratégií získavania, spracovania a využitia informácií.

Porozumenie textu sa chápe ako skupina intelektových schopností a zručností a rozčleňuje sa do štyroch podskupín, ktoré sú tiež hierarchicky usporiadané (Gavora 1992: 21–22):

- a) Porozumenie sa vzťahuje na ten typ pochopenia, pri ktorom žiak vie, o čom sa komunikuje, a využíva učivo bez toho, že by ho vedel dať do vzťahu s iným učivom alebo poznal jeho úplné implikácie.
- b) Prevod znamená pretváranie (parafrázovanie, usporiadanie) učiva, pričom sa zachová jeho vernosť a presnosť. Sem patrí napríklad porozumenie výrokov s preneseným významom (metafora, symboly, irónia, hyperbola) alebo prevod slovných úloh v matematike do symbolického jazyka a naopak zo symbolického do prirodzeného jazyka.
- c) Interpretácia znamená vysvetlenie učiva. Kým pri predchádzajúcej podskupine cieľov zostalo pôvodné učivo zachované, interpretácia zahŕňa pretvorenie učiva alebo zaujatie nového pohľadu naň. Sem patrí napríklad pochopenie diela ako celku na požadovanej všeobecnej úrovni, schopnosť interpretovať rozličné typy údajov o spoločnosti a podobne.
- d) Extrapolácia znamená rozšírenie pôvodných informácií na základe implikácií, zistenia dôsledkov, účinkov a podobne, pričom tieto musia byť v súlade s podmienkami vyjadrenými v pôvodnom učive. Sem patrí napríklad vyslovenie záverov o nejakom diele na základe vodzovania alebo zručnosť predpovedať budúci priebeh udalostí.

Svojou podstatou je porozumenie textu psycholingvistická činnosť, pri ktorej dochádza k trom druhom spojení (Gavora 1992: 23):

- „k spojeniu medzi javmi objektívnej reality a prvkami textu, ktoré tieto javy označujú;
- k spojeniu medzi jednotlivými prvkami textu (slovami, vetami, nadvetnými útvarmi);
- k spojeniu medzi prvkami textu a prvkami vedomostnej štruktúry recipienta“.

Pri rozvíjaní porozumenia textu musíme rešpektovať okrem jazykovej stránky aj kognitívnu – „vzhladom na neodlučiteľnosť jazyka a kognície“ (Liptáková a kol. 2011: 95).

„Podstata kognitívnej edukácie spočíva nielen v získaní systému poznatkov a zručností, ktoré sa žiaci učia v danom učebnom obsahu, zámerne



rozdvíjali kognitívne procesy, ktoré žiak potrebuje jednak pri zvládnutí daného učiva, ale ktoré by mali prispieť aj k rozvíjaniu jeho metakognitívnych stratégií, pomocou ktorých sa bude jednak efektívnejšie učiť a ktoré ho navyše pripravujú aj na úspešné využívanie kognície v bežnom živote“ (Liptáková a kol. 2011: 97).

Zámerom výskumu, ktorý sme realizovali, bolo poukázať na odraz kognitívnych procesov v jednotlivých úrovniach porozumenia textu a využiť stimulovanie týchto kognitívnych funkcií ako predpoklad na vytváranie efektívnejšieho porozumenia textu. Jazykové a kognitívne procesy pri porozumení textu vidíme v takejto súvislosti:

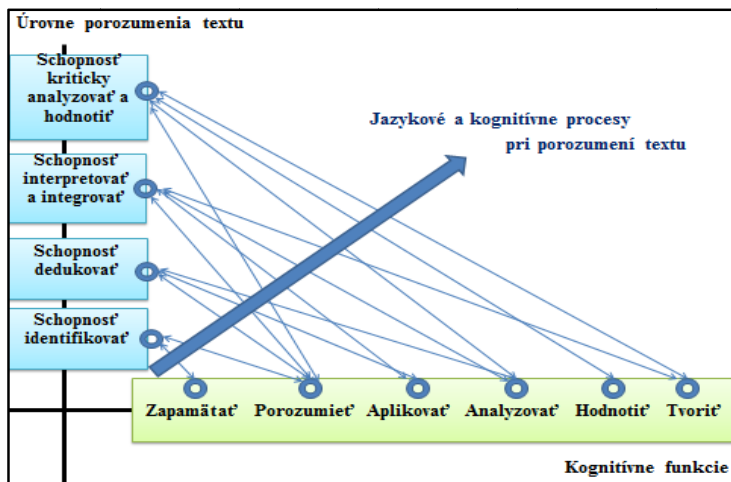


Schéma 2: Vztáh jazykových a kognitívnych procesov pri porozumení textu

Pri objasnení kognitívnych procesov pri porozumení textu sa opierame o revidovanú Bloomovu taxonómiu, kde v rámci kognitívnej dimenzie vychádzame z kognitívnych procesov – zapamätať, porozumieť, aplikovať, analyzovať, hodnotiť, tvoriť. Opierajúc sa o jednotlivé úrovne porozumenia textu a kognitívne procesy nevyhnutné pri procese porozumenia podľa Dolníka (Dolník – Bajžíková 1998) porozumenie textu má identifikačnú (spoznávaciu) stránku a kognitívny aspekt (aspekt chápania).

Na predloženej schéme (Schéma 2) vertikálnu rovinu znázorňuje identifikačná (spoznávací) stránka procesu porozumenia, ktorá predstavuje jednotlivé úrovne porozumenia textu. Tieto úrovne predstavujú jazykové procesy, prostredníctvom ktorých sa realizuje poznávanie v postupnosti jednotlivých úrovní, od nižších úrovní porozumenia, až po dosiahnutie vyšších úrovní. Horizontálna rovina znázorňuje hierarchiu kognitívnych funkcií.

Spojenie vertikálnej aj horizontálnej roviny (Schéma 2) nám znázorňuje vzťah týchto úrovní v zmysle vzájomného odrážania sa ich jednotlivých procesov. Ide o procesy jazykové (vertikálna rovina) a o procesy kognitívne (horizontálna rovina). Myslíme si, že ak chceme proces porozumenia textu zefektívniť, tak jednou z možností je práve spojenie úrovni porozumenia textu a kognitívnych procesov, ktoré sú ich nevyhnutnou súčasťou. Na základe toho sme svoju pozornosť zamerali práve na stimulovanie kognitívnych funkcií, a tým sa usilujeme ponúknuť nový prístup k rozvíjaniu porozumenia textu ako súčasti čitateľskej gramotnosti. Predpokladáme, že takýmto spôsobom možno dosiahnuť efektívnejšie rozvíjanie porozumenia textu.

### **Ukážka stimulačnej jednotky zo zrealizovaného výskumu**

Naším hlavným výskumným problémom bolo zistiť „Aký vplyv má stimulovanie kognitívnych funkcií na porozumenie textu u žiaka primárnej školy?“ V rámci riešenia výskumného problému sme vychádzali z metodológie kvalitatívneho výskumu.

Kvalitatívny výskum sme realizovali v rozsahu siedmich mesiacov, a to na základnej škole v Olomouci so žiakmi druhého ročníka. Pracovali sme so vzorkou piatich žiakov. Pripravili sme 18 výskumných jednotiek, ktoré obsahovali nástroje stimulovania kognitívnych funkcií žiaka a nástroje rozvíjania jednotlivých úrovní porozumenia textu. Každá stimulačná jednotka obsahovala jeden informačný text. Použité texty patria žánrovo do oblasti literatúry faktu pre deti a ich autorkou je Tatjana Alischová – Kde se bere tón v telefonu? Objasnění každodenních dětských záhad (2012). Aktivity na stimulovanie kognitívnych funkcií sú v každej výskumnej jednotke tiež odlišné. Knihu a texty, ktoré sme zvolili, sú tematicky zamerané na bezprostredné okolie detí, riešia sa v nich otázky fungovania bežných vecí, ktoré deti poznajú. Chceme podotknúť, že texty, ktoré deti chceli čítať, si vybrali v skupinke samostatne na našom prvom stretnutí a my sme k týmto textom pripravili konkrétne úlohy. Pred začatím samotného výskumu sme realizovali pilotáž, počas ktorej sme sa oboznámili s podmienkami vo vybranej triede 2. ročníka (ZŠ v Olomouci). Po konzultácii s triednou učiteľkou sme vybrali účastníkov výskumu. Spolu sme vybrali piatich žiakov tej istej výkonnostnej úrovne.

Následne sme realizovali predvýskum, v ktorom sme si pripravené výskumné nástroje u žiakov vyskúšali a modifikovali. Taktiež sme si ujasnili vhodnejšiu formu práce so žiakmi, či je vhodné s nimi pracovať naraz, individuálne alebo vo dvojiciach. Na základe zistení sme sa rozhodli pre prácu so všetkými žiakmi naraz.

V rámci výskumu sme aplikovali pripravené nástroje stimulovania kognitívnych funkcií žiaka a nástroje na rozvíjanie jednotlivých úrovní porozumenia textu do každej stimulačnej jednotky. Pri koncipovaní stimulačných jednotiek jednotky sme sa opierali o Program MindLadder (Jensen 2008), ktorý vytyčuje tzv. funkcie konštruovania poznatkov, ktoré sa delia na: a) intelektové (kognitívne) funkcie; b) neintelektové funkcie (motívy a potreby, osobnostné atribúty); c) výkonové funkcie. Podľa programu MindLadder sa tieto skupiny funkcií konštruovania poznatkov uplatňujú v troch základných fázach mentálneho aktu, ktoré sú odrazom učenia sa dieťaťa (Liptáková 2012; Liptáková – Klimovič 2009):

- INPUT – Reception Phase: evokovanie novej učebnej témy; získavanie informácií; aktivizácia poznatkových schém a funkcií konštruovania poznatkov. Vyjadruje s akým súborom poznávacích funkcií žiak vstupuje do procesu.
- ELABORÁCIA – Transformation Phase: vytváranie vzťahov s informáciami už obsiahnutými vo vedomostnom a skúsenostnom komplexe žiaka; transformácia poznatkových schém; rozvíjanie funkcií konštruovania poznatkov podľa učebného obsahu a procesu.
- OUTPUT – Communication Phase: komunikovanie o výsledkoch myslenia; aplikácia transformovaných poznatkových schém a funkcií konštruovania poznatkov v nových kontextoch.

Tieto fázy mentálneho aktu sme využili na zostavenie častí výskumnej jednotky, a to nasledovne:

## INPUT

**Úloha na stimulovanie kognitívnych funkcií.** Typy nasledujúcich dvoch úloh sú prevzaté od profesora Mogensa R. Jensena zo súboru úloh pod názvom Logické tabule – Logic boards (1998–2007). Úlohy boli modifikované podľa podmienok nášho výskumu. Zmenili sme názvy predmetov v pokynoch pre žiakov a vyhotovili kartičky s obrázkami, ktoré sa spomínajú vo vecnom texte a nasledovali po stimulačnej aktivite. V prvej úlohe majú žiaci usporiadať najprv tri kartičky s obrázkami, v druhej úlohe štyri kartičky s obrázkami, podľa nasledujúcich pokynov, ktoré sú uvedené nižšie – v pracovných listoch.

**1. Úloha**

Usporiadaj červeného, zeleného a oranžového chodca do okienok tak, ako ti poviem:

a./ V dvoch vonkajších okienkach je červený chodec a zelený chodec.

b./ Zelený a oranžový chodec sú v dvoch okienkach naľavo.

--	--	--



(Odpoveď: zelený, oranžový, červený chodec)

Obr.1: Pracovný list s usporiadaním troch obrázkov

**2. Úloha**

Usporiadaj smerové šípky – modrá šípka, červená šípka, oranžová šípka, zelená šípka do okienok tak, ako ti poviem:

a./ V dvoch vonkajších okienkach je oranžová šípka a zelená šípka.

b./ Zelená šípka, modrá šípka a červená šípka sú v troch okienkach napravo.

c./ Modrá šípka je vedľa oranžovej šípky.

--	--	--	--

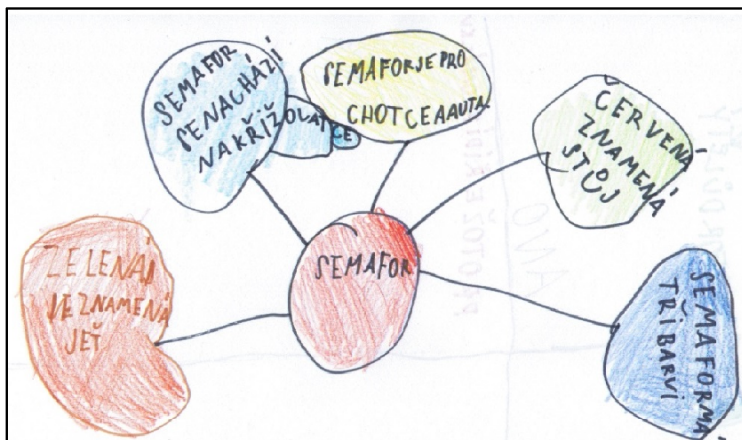


(Odpoveď: oranžová šípka, modrá šípka, červená šípka, zelená šípka)

Obr.2: Pracovný list s usporiadaním štyroch obrázkov

## ELABORÁCIA

**Pojmová mapa** – žiak má napísať, čo vie o semafore.



Obr.3: Ukážka pojmovej mapy žiaka

**Čítanie informačného textu.** Text je predložený v takom znení a vizuálnej podobe, v akej ho pri realizovaní výskumu čítali.

### Jak semafor ví, kdy má přepnout?



*Panáčci na semaforu u piechodu pro chodce*

Od přelomu 20. století se stále více rozvíjí doprava především ve velkých městech, proto bylo potřeba najít možnosti, jak ji regulovat. Zpočátku měli regulaci dopravy na starosti dopravní policisté. Poté se postupně začala instalovat automatická signalizační zařízení. Pokud existovalo jen pár jednotlivých semaforů, nezáleželo na tom, jestli na nich svítila zelená nebo červená.

**Nejmodernější technika**  
Dnes však musí být semafony co nejlépe sladěny, aby pokud možno na křižovatkách nevznikaly kolony vozidel. Proto jsou řízeny speciálními programy z centrálního počítače. Tak je potom možno semafony v závislosti na určité denní době nebo intenzitě dopravy snadno přenastavit.

**Víte, že...?**  
První semafor na světě vznikl v roce 1868 v Londýně. Byl poháněn plynem a po krátké době explodoval. Až po zavedení elektrického proudu se začaly semafony od roku 1912 opět instalovat.

Obr.4: Informačný text

(Alischová 2012: 96)

### Výzvovo-otázkové podnety na prvé tri úrovne porozumenia textu:

Schopnosť identifikovať informácie explicitne formulované v texte.

- Ako sa volá prístroj, ktorý riadi dopravnú premávku na cestách?
- Vedel/vedela by si povedať iné pomenovanie pre semafor?
- Kto riadil dopravnú premávku pred vynájdением semaforov?
- Povedz, kde vznikol prvý semafor na svete?
- Čím bol poháňaný?
- Čím sú poháňané semafory dnes?

Schopnosť dedukovať z textu (čitateľ vyvodzuje z textu informácie, súvislosti, ktoré v ňom nie sú formulované explicitne), inferenčné myslenie.

- Vysvetli, prečo sú semafory na cestách dôležité?

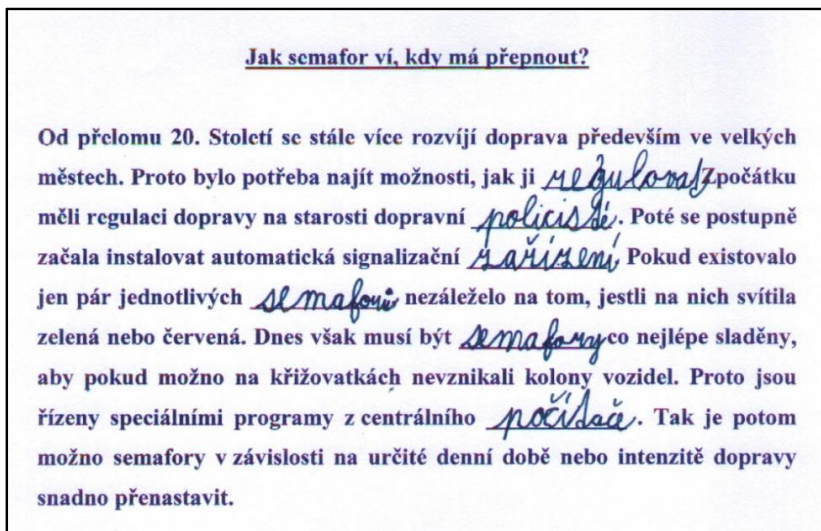
### OUTPUT

Schopnosť interpretovať a integrovať informácie z textu (čitateľ konštruje význam nad rámec textu, pričom využíva svoje predchádzajúce poznatky, vedomosti a skúsenosti).

- Uveď, aké typy semaforov a pre koho existujú?
- Opíš, ako semafor vyzerá.
- Vysvetli, čo znamená zelený, oranžový a červený signál na semafore.
- Pomocou schémy zapíš tvrdenia, či je semafor dôležitý.

Po zrealizovaní všetkých stimulačných jednotiek (spolu 18) sme žiakom zadali cloze-testy a úlohy zamerané na zisťovanie metakognitívnych stratégií, ktoré si počas realizovania výskumu osvojili. K vyhodnocovaniu cloze-testov a úloh na zisťovanie metakognitívnych stratégií pristupujeme kvalitatívnym spôsobom. Pri tvorbe cloze-testov môžeme postupovať dvoma spôsobmi, a to buď vynechávame fixne každé n-té slovo v texte, alebo vynechávame slová nepravidelne podľa kritéria (Gavora – Šrajjerová 2009), ktoré sme si pri tvorbe cloze-testov vopred stanovili a ktoré napĺňajú náš zámer. Naším kritériom, ktoré sme si stanovili, je zameranie sa na vynechávanie kľúčových pojmov z textu (podstatné mená – kľúčové pojmy z textu; prídavné mená – deskriptívny atribút kľúčových pojmov), aby sme si overili, ako žiaci porozumeli textom, s ktorými pracovali vo výskumných jednotkách. Voľba vynechávania dvoch slovných druhov (podstatné mená, prídavné mená) pramení z potreby členenia kľúčových slov, ktoré sú vo vecných textoch pomenované jednoslovne, ale aj dvojslovne vzhľadom na spresnenie významu a rozlíšenie, o ktoré kľúčové slovo ide. Žiaci vyplňali cloze-testy z textov, ktoré boli skrátené a cloze-testy sme realizovali s časovým odstupom až v júni. K vyhodnocovaniu cloze-testov sme pristupovali kvalitatívnym spôsobom, kde sme sa prostredníctvom analýzy a interpretácie zamerali na vyhodnotenie doplnenia kľúčových slov z textov, čiže aké trvácne sú pamäťové

stopy u žiakov vzhľadom na časový odstup. Pri vyhodnocovaní sme brali za správne doplnené slová aj tie, ktoré s kľúčovými slovami významovo a kontextovo súviseli. Na vyplňovanie cloze-testov žiaci nemali presne stanovený čas. Cloze-testy boli vyhotovené z textov, s ktorými sme vo výskume pracovali – žiaci ich čítali. Úlohy na zisťovanie metakognitívnych stratégií boli štyri a k všetkým textom rovnaké. V tejto časti ponúkame ako názornú ukážku jedného cloze-testu a pracovného listu s úlohami na zisťovanie osvojených metakognitívnych stratégií:

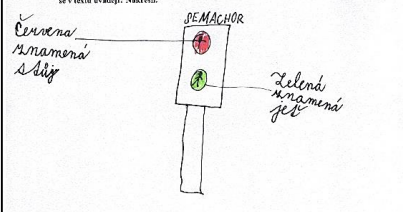



Obr. 5: Cloze-test žiaka

Mrzí nás, že napriek jazykovej korektúre pri príprave cloze-testu sa vyskytli dva preklepy (podotýkame, že žiak na tento preklep nereagoval), konkrétne:

- v prvom riadku cloze-testu 20. *Století* (nesprávne) – 20. *století* (správne),
- v siedmom riadku cloze-testu *nevznikali* (nesprávne) – *nevznikaly* (správne).

Priznávame, že takéto chyby by sa nemali stávať (aj napriek tomu, že žiaci sa v druhom ročníku základnej školy ešte nevenujú problematike zhody prísudku a podmetu, s touto problematikou sú oboznámení najčastejšie vo štvrtom – piatom ročníku základnej školy), preto bude v budúcnosti naša korektúra prísnejšia. Tieto technické chyby však výkon žiaka neovplyvnili. Napriek nim vyplnil cloze-test na sto percent. Žiak doplnil všetky slová správne, dokonca doplnil pôvodné slová z textu.

<p>1. O čem text byl?</p> <p><i>Semafor, červená znamení a zelená znamení železnice</i></p> <hr/> <p>2. Jaké otázky bys dala kamarádovi, aby zjistil, jestli text porozuměl?</p> <p><i>Proč jsou semafor? Co znamenají červená? Co znamenají zelená?</i></p> <hr/> <p>3. Co by měl kamarád / kamarádka napsat, aby si kape zapamatoval informace, které se v textu uvádějí? Nakresli.</p> 	<p>4. Vymysli nějaký závažný úkol pro kamaráda / kamarádku, který by mu pomohl lépe pochopit text.</p>  <p><i>Poskládej karabiky podle pořadí jak ti povím.</i></p>
---	--

Obr. 6: Pracovní list na zisťovanie metakognitívnych stratégií

V cloze-teste bolo vynechaných 6 slov (regulovat, policisté, zařízení, semaforů, semafor, počítače), z nich bolo doplnených 6 pôvodných slov. Cloze-test považujeme za úspešne doplnený. Cloze-test vypovedá o porozumení textu na veľmi dobrej úrovni vzhľadom na trvácnosť pamäťových stôp vplyvom systematického prístupu pri rozvíjaní porozumenia textu a stimulovaním príslušných kognitívnych funkcií.

To následne vedie k jednoduchšiemu identifikovaniu kľúčových slov (informácií) v danom type textu. Vplyv stimulačných úloh na kognitívne funkcie žiakov spočíva vo vytvorení pamäťových stôp (kľúčové slová), ktoré sa pri čítaní samotného textu vynárajú. U žiakov mladšieho školského veku je myšlienková činnosť názorná, konkrétna. Preto spôsob práce s vecným textom s kombináciou stimulačných úloh, ktorý ponúkame v našej práci, považujeme za efektívny z hľadiska priamejšej evokácie, z hľadiska aktivizácie poznatkových a kognitívnych štruktúr žiakov a z hľadiska získavania informácií a vytvárania pamäťových stôp.

Cieľom úloh na zisťovanie metakognitívnych zručností bolo zistiť, aké metakognitívne stratégie si žiaci vo výskumných jednotkách osvojili a ako ich vedú následne aplikovať pri tvorbe úloh pre svojich spolužiakov. Tieto úlohy sme realizovali tak, ako aj cloze-testy po ukončení výskumných jednotiek (spolu 18) a nasledovali až po zadaní cloze-testov (v ten istý týždeň, ale štyri dni pred úlohami na zisťovanie metakognitívnych stratégií). Úlohy



žiaci vymýšľali samostatne a písomnou formou. Oporou pre žiakov pri tvorbe úloh boli tri základné otázky, ktorých znenie bolo zadané žiakom rovnako. Ide o nasledovné úlohy vo forme otázok:

1. O čom bol text?
2. Aké otázky by si dal kamarátovi, aby si zistil, či pochopil text?
3. Čo by mal kamarát nakresliť, aby si lepšie zapamätal informácie, ktoré sa v texte spomínajú?
4. Vymysli nejakú zábavnú úlohu pre kamaráta, ktorá by mu pomohla lepšie pochopiť text.

## Záver

Môžeme konštatovať, že žiaci si osvojili niektoré z metakognitívnych stratégií sprostredkovaných vo výskumných jednotkách. Systematickým prístupom k práci s textom vo výskumných jednotkách si žiaci obohatili úroveň svojich metakognitívnych zručností, ktoré dokázali aplikovať pri tvorení úloh samostatne. Títo žiaci vytvárali vlastné úlohy, v ktorých metakognitívne stratégie sprostredkované výskumnými jednotkami majú svoj odraz. Musíme podotknúť, že v úlohách žiakov sa nenachádzajú úplne všetky stratégie, ktoré im boli sprostredkované, ale ide o väčšinu z nich, ktoré aj napriek časovému odstupu odzrkadľujú trvácnosť pamäťových stôp u žiakov. Taktiež žiaci, ktorí už predtým s východiskovým textom pracovali, využívajú vo svojich úlohách tie aktivity a postupy, aké sme im pri tomto texte zadávali (napr. vytváranie nelineárneho textu, pomenovanie jednotlivých pojmov z textu – všetkých). Musíme opäť pripomenúť časové rozpätie práce s daným textom, kde bol časový odstup tri mesiace. Žiaci, ktorí s týmto textom predtým nepracovali, vytvárali podobné úlohy, ale chýbali v nich všetky kľúčové informácie, ktoré daný text obsahoval. Dôsledkom pravidelného, systematického ponúkania, konštruovania poznatkov a metakognitívnych stratégií sa v záverečných výskumných jednotkách u týchto žiakov tento stav výrazne zlepšil. Týmto pravidelným postupom sme u žiakov spozorovali využívanie ponúknutých spôsobov v úlohách, ktorými sme zisťovali metakognitívne stratégie osvojené žiakmi.

Prínos systematického využívania kognitívnych stimulačných nástrojov a tvorenia adekvátnych úloh na porozumenie vecného textu vidíme:

- v zrealizovaní pravidelného stimulovania kognitívneho potenciálu (potrebného nielen v slohovo-komunikačnom vyučovaní, ale aj v ostatných predmetoch);
- v rozvíjaní metakognitívnych stratégií pri porozumení textu (taktiež rozvíjanie kompetencie „učiť sa, ako sa učiť“);

- vo vytváraní postupových krokov pri získavaní informácií (využitelných pri riešení úloh aj v iných predmetoch, kde majú vecné texty svoje zastúpenie);
- v oblasti samoregulácie správania sa žiakov (na základe chýb meniť svoje správanie);
- v účinnejšej realizácii učebnej evokácie;
- v posilnení snahy – pri zbieraní informácií žiak snahu nasmeruje správnym spôsobom;
- v oblasti pozornosti – sústrediť sa na zachovávanie krokov, postupov, ktoré slúžia na vyriešenie úlohy;
- v oblasti rozvíjania verbálnych nástrojov – komunikovanie o tom, akým spôsobom postupujem pri riešení úloh; zdôvodnenie postupu pri plnení úloh;
- v oblasti pamäťového spracovania a inferenčného myslenia – kombinovanie dvoch alebo viacerých aspektov informácií;
- v oblasti zamerania sa na výsledky – žiaci si všímajú výsledky vlastného konania.

## Bibliografia:

- Alishová, T. (2012): *Kde se bere tón v telefonu?* Objasnění každodenních dětských záhad. Brno: Edika.
- Cibáková, D. (2015): *Možnosti a realizácie rozvíjania porozumenia vecných textov u žiakov primárnej školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dolník, J. – Bajzíkova, E. (1998): *Textová lingvistika*. Bratislava: STIMUL.
- Gavora, P. (1992): *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Gavora, P. (2006): Čítanie, písanie a gramotnosť – ich premeny v súčasnom svete, in: *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*, Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, s. 23–30.
- Gavora, P. – Šrajerová, H. (2009): Porozumenie textu zisťované cloze-testom vo vzťahu k niektorým charakteristikám, in: *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*, Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, s. 199–208.
- Gavora, P. a kol. (2003): Modely a úrovne gramotnosti, in: Gavora, P. – Zápotočná, O. a kol. (ed.), *Gramotnosť. Vývin a jej možnosti jej didaktického usmerňovania*, Bratislava: Univerzita Komenského.
- Jensen, R. M. (1998–2007): *Logic Boards. MindLadder. Learning to Assemble and Use Knowledge*. Georgia: Cognitive Education System.
- Jensen, R. M. (2008): *The Mind's Ladder. Dynamic Assessment Guidebook 1.0*. Georgia: Cognitive Education System.
- Liptáková, L. (2012): *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Liptáková, L. a kol. (2011): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.

- Liptáková, L. - Klimovič, M. (2009): Výzvy kognitívnej edukácie pre vyučovanie materinského jazyka v primárnej škole, in: *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*, Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, s. 187-198.
- Liptáková, L. - Sochovičová, A. (2008): Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti - transkurikulárna edukačná oblasť, *Notes, časopis Združenia Orava pre demokraciu vo vzdelávaní*, IX., s. 3-6.
- Mullis, V. S. I. a kol. (2007): *PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 countries*. Boston: Boston College.
- Sampson, M. B. - Rasinski, T. - Sampson, N. (2003). *Total Literacy. Reading, writing, and learning*. Canada: Thomson - Wadsworth.
- Trubíniová, V. a kol. (2007). *Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Tzuriel, D. (1995). *The children's inferential thinking modifiability test*. Instruction manual. Israel: School of Education, Bar Ilan University.
- Zápotočná, O. (2001): Rozvoj počiatkovej literárnej gramotnosti, in: Kolláriková, Z. - Pupała, B. (ed.), *Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementárna pedagogika*, Praha: Portál, s. 271-306.