

[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

Objednávky vyřizuje:

Vydavatelství Filozofické fakulty UK v Praze,

nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, e-mail: books@ff.cuni.cz

Návrh grafické úpravy a obálky: Studio Lacerta (www.sazba.cz)

Sazba: Lukáš Vavrečka, nakladatelství Pavel Mervart (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

Priama reč a naratívna štruktúra textu v súvislých prejavoch detí mladšieho školského veku ako výsledok autorského písania

ZUZANA KOVÁČOVÁ

Abstrakt: Obsahom štúdie je sprostredkovanie výskumom získanej predstavy o naračných a textotvorných schopnostiach detí mladšieho školského veku, pretože sú pokladané za ukazovateľa úrovne komunikačných zručností a komunikačnej kompetencie. Na základe analýzy textov detí sa ukazuje, že úroveň naratívnych štruktúr textu je daná ontologicky. Hypotéza o pozitívnom vplyve vonkajšej motivácie postavenej na recepcii tematicky analogického príbehu sa nepotvrdila.

Naratívna štruktúra textu v individuálnych komunikátoch sa vyvíja paralelne s dieťaťom: reč dieťaťa „rastie“. Tak ako sa u dieťaťa vyvíjajú kognitívne procesy, vyvíja sa aj jeho schopnosť tvoriť príbeh a jeho naratívne schopnosti. Pri analýze textov detí – výsledkoch ich autorského písania – sme sa zamerali na priamu, resp. nepriamu reč a formálne členenie textu na úvod, jadro a záver. Ako vyplýva z výsledkov, približne každý piaty žiak využil vo svojom rozprávaní priamu reč a každý štvrtý nepriamu reč.

Z výsledkov analýzy textov vyplýva, že priemerný štvrták je schopný utvoriť text, ktorý je súvislý, sú v ňom zreteľné prvky koherencie a kohézie, zážitkovosť dosahuje detailnosťou, dynamickosťou, aktuálnosťou, markantnosťou výrazu a emocionálnosťou a jeho rozprávanie, resp. príbeh je súbor príčinných reťazcov zameraných na hlavnú postavu s uvedením okolností príbehu a jeho dôsledku. Priemerný tretiak tiež vytvoril viac-menej súvislý text, ktorý však obsahoval menej prvkov kohézie a koherencie, na dosiahnutie zážitkovosti využil menej prostriedkov ako štvrták, ale z hľadiska naratívnej štruktúry aj on dokázal tvoriť príbeh, resp. rozprávanie na približne rovnakej úrovni, no s menším počtom komponentov príbehu. Deti spontánne nečlenia text na úvod, jadro a záver. Robia tak len pri dôslednom dohľade pedagóga.

Kľúčové slová: čítanie, porozumenie, text, priama/nepriama reč, príbeh, zážitkovosť, kauzalita, narácia

Abstract: The main aim of this study is to provide insights into the narrative and text-making abilities of children of younger school age. They are considered to be an indicator of the level of communication skills and communicative competence. Based on the analysis of texts of children it shows that the level of the narrative structure of the text is given ontologically. The hypothesis about the positive impact of extrinsic motivation built on the reception of thematically analogous story has not been confirmed.

The narrative structure of the text in individual texts is developed in parallel with the child: the child's speech „grows“. As a child develops cognitive processes, it also develops its ability to create stories and narrative skills. When analyzing the texts of children – the results of the author's writing – we focused on direct or indirect speech and formally structured text for introduction, body and conclusion.

As it is clear from the results, approximately one in five pupils used direct speech in their speaking and one in four used statements. The results of the analysis of the texts shows

that the average pupil of the fourth class of primary school forms text that is coherent, with distinct elements of coherence and cohesion. His narrative is based on a set of causal chains focused on the main character. Average pupil of the third class of primary school also created amore or less continuous text, but it has less elements of cohesion and coherence. He can produce a story on about the same level, but with a smaller number of components of the story. Childrendo not classify their text themselves.

Key words: reading, comprehension, text, direct/indirect speech, story, causality, narration

Úvod

Vzdelávacie systémy vyspelých krajín označujú za jednu z najvyšších hodnôt kurikulárnej edukácie kompetenčné vzdelávanie, pričom kompetenciu charakterizujú ako neuzavretú a neustále sa zdokonaľujúcu zručnosť, s presahom do bežných praktických potrieb človeka. V tejto súvislosti sa pozornosť upriamuje najmä na text, ako najfrekvencovanejší komunikát tretieho tisícročia. Hľadať odpovede na otázky spojené s pohotovou a komunikačne primeranou produkciou textu nie je možné bez toho, aby sme sa predtým nedotkli otázky porozumenia textu, čo bezprostredne súvisí so zákonitostami prepojenia myslenia a reči, resp. myslenia a tvorenia komunikátu determinovaného typom a náročnosťou relevantnej komunikačnej situácie. Porozumenie textu je jednou z kľúčových mentálnych operácií, keďže poznatky a s nimi spojené komunikačné kompetencie¹ nenadobúda človek len empiricky, ale aj sprostredkovane, pričom nosným médiom je text.

V kontexte objektívnych skutočností a explicitne sformulovaných cieľov komunikačne poňatého a kompetenčne zameraného vzdelávania považujeme za rozhodujúce otázky spojené s porozumením textu a otázky smerujúce k hľadaniu odpovedí o textotvornej dispozícii dieťaťa, resp. o istej algoritmickej postupnosti produkovania textových útvarov v závislosti od druhu textu a slohového postupu. Otázku tvorivosti spojenú s autorským písaním považujeme za implicitne obsiahnutú a v súlade s konštatovaním J. Bednářovej (2008: 299), ktorá hovorí, že: „Mezi priority vzdělávání ve třetím tisíciletí patří rozvoj kreativity, která je výraznou charakteristikou osobnosti“.

Teoretické východiská

Na istom stupni mentálnej vyspelosti jedinca je text nositeľom takých kvalít a sprostredkovateľom takých funkcií, ako v ranej ontogenéze reč. Na základe

1 O komunikačnej kompetencii vo vzťahu k rozvíjaniu myslenia a formovaniu osobnosti pozri viac napr. v kapitole komunikačná kompetencia a recepcná skúsenosť (Kováčová 2010: 9–27).

tejto analógie je logické identifikovať i ďalšiu mieru podobnosti medzi rečou a textom sprostredkovanou informáciou, ako aj jej procesom recepcie a produkcie. V tejto súvislosti sa odvolávame na tvrdenia I. Nebeskej (1991: 59), ktorá hovorí, že aj k produkcii aj k recepcii reči treba pristupovať ako k aktívnemu mentálnemu procesu. Recepcia nie je pasívnym príjmom akustického alebo optického signálu; kvalita reči závisí od toho, ako je recipient k vnímaniu konkrétneho prehovoru/textu pripravený, nakoľko s produktorom spolupracuje. Aj k produkcii aj k recepcii musí byť jedinec motivovaný, teda musí pociťovať vnútornú potrebu dekodovať prichádzajúcu informáciu, resp. naopak, informáciu prostredníctvom dorozumievacieho kódu, ktorým je jazykový systém, sprostredkovať inému subjektu. Recipient vyvíja mentálnu aktivitu s cieľom porozumieť obsahu či zmyslu výpovede. Komunikačný zámer recipienta možno stotožniť so snahou zámer produktora ako autora výpovede rekonštruovať. Samotná recepcia môže byť v súlade s komunikačnou stratégiou recipienta povrchná či výberová.

Nebeská (tamtiež) ku komunikačným aktivitám recipienta v prípade textom sprostredkovanej komunikácie radí percepciu textu, porozumenie textu, interpretáciu textu; z čoho je zrejmé, že recepciu textu treba chápať ako komplexný proces, ktorého „základom je porovnávanie percipovaného textu s obsahom predpokladových štruktúr recipienta. Recepcia písaného alebo hovoreného textu spôsobuje aktiváciu určitých obsahov v predpokladovej báze recipienta. Recipient si prostredníctvom dielčích procesov vytvára psychický obraz daného výseku skutočnosti. Ak sa tento psychický obraz aspoň čiastočne zhoduje so psychickým obrazom produktora, môžeme hovoriť o tom, že medzi produktorom a recipientom došlo k súladu“.

Keďže sme na začiatku štúdie vyšli z analógie medzi rečou a textom, budeme istú mieru analógie uplatňovať aj pri otázke porozumenia reči a textu. Porozumenie textu je proces syntaktický (Nebeská 1991: 61). Autorka ďalej uvádza, že k porozumeniu textu dochádza v cykloch, tj. porozumenie textu má cyklickú povahu. Keďže nevieme presne identifikovať hranice relevantného cyklu, resp. určiť druhy cyklov nevyhnutných pre porozumenie v závislosti od druhu textu, je aj definitívna odpoveď na otázku porozumenia textu zložitá, rovnako ako je zložitý proces modelovania porozumenia textu. Nebeská (tamtiež) vyslovila tiež domnienku, že aj keď sa na porozumení podieľajú všetky čiastkové procesy, pravdepodobne nemajú všetky rovnaký význam pre porozumenie textu. A svoju úvahu završuje konštatovaním, že syntézou spomenutých dielčích procesov vzniká v mysli recipienta psychický obraz daného výseku skutočnosti.

V podobnom zmysle je možné chápať aj tvrdenie Johnson-Lairda (1983), ktorý hovorí o procesuálnej podstate porozumenia textu. To spočíva v priebežnom vytváraní mentálnych modelov a ich kooperácia medzi sebou je zabezpečená stále prebiehajúcimi rekurzívnymi procedúrami. Mentálny

model nie je žiadnym konečným produktom porozumenia danej časti textu, ale vždy akýmsi prechodným stavom. Zachováva sa primeraná miera neurčitosti, mentálny model je vždy nekompletný, vždy môže byť nahradený modelom doplneným, alebo celkom iným.

Ak sme na začiatku hovorili o motivácii recipienta v rečovej komunikácii dekódovať obsah komunikátu, ktorý mu vyslal produktor, tak tu analogicky treba uvažovať o motivácii adresáta textu, ktorá sa premieta do očakávania spojeného s istou mierou predpokladania o obsahu textu. Nebeská (1991) zavádza pojem expektácia, ktorú považuje za akýsi filter vnímania celej komunikačnej udalosti a ktorá implicitne obsahuje i normy, ktoré v danom spoločenstve platia a o ktorých sa predpokladá, že ich produktor dodržiava. Vytváranie expektácie tak považuje za mentálny proces, ktorý spočíva v aktivácii príslušných oblastí predpokladovej bázy. Tieto očakávania majú podobu rámcov, schém, skriptov.

V skutočnosti nám predchádzajúca skúsenosť a poznanie pomáhajú tak s lexikálnym spracovaním textu, ako aj s porozumením textu samotnému. Lingvisti i psychológovia hľadajú identifikáciu procesu pochopenia textu. Hovorí sa o týchto súčiastiach pochopenia textu: sémantické kódovanie, vývoj slovníka, vytváranie mentálneho modelu textu, porozumenie textu na základe kontextu a uhla pohľadu. Sémantické kódovanie – je proces, kedy informácie získané senzorickým vnímaním premieňame na zmysuplné reprezentácie toho, čo vnímame, a to na základe porozumenia významu slov.

Každý text je vnútorné organizovanou štruktúrou.² Základnou vlastnosťou textu je jeho vnútorná súvislosť – kohézia textu. Bez vnútornej súvislosti textu nemôžeme hovoriť o ikonickosti výrazu, ktorá je síce najdominantnejšia a najevidentnejšia v umeleckom texte, ale je imanentne prítomná v rôznej miere v každom druhu textu.³ V súvislom texte môžeme jednoznačne identifikovať prostriedky vnútrotextového nadväzovania. Textová syntax presne špecifikuje tie prostriedky vnútrotextového nadväzovania, ktoré zabezpečujú textovú súvislosť smerom dozadu – anaforické prostriedky viazanosti textu, ako aj tie, ktoré signalizujú, čo bude v texte nasledovať – kataforické prostriedky viazanosti textu. Prítomnosť anaforických prostriedkov znamená rozvíjanie témy, resp. prehľbovanie obrazu z viacerých

- 2 Text, ktorého dominantná funkcia je kognitívna, je štruktúrou hierarchizovanou aj vplyvom ním sprostredkovaných logických a kauzálnych vzťahov. Subjekt pri percepcii textu preniká do spomenutej štruktúry, chápe kauzalitu vzťahov a procesom reopercepce si ich zapamätáva. Dokáže povrchovo analyzovať text a odpovedať na otázky zamerané na rekapituláciu konkrétnych častí textu. Základnou vlastnosťou textu je jeho vnútorná súvislosť – kohézia textu.
- 3 Aj text, ktorý má primárne operatívnu funkciu, tj. jeho dominantnou vlastnosťou je operatívnosť, disponuje istou mierou ikonickosti.

aspektov, zatiaľ čo kataforické prostriedky súvisia s rémou v texte, tj. s tým, čo sa deje a implikujú koncentráciu dejov, resp. procesov. Proporcionalita oboch druhov prostriedkov závisí od funkcie i obsahu komunikátu a umožňuje anticipáciu textu subjektom. Nevyhnutnou podmienkou porozumenia textu sú inferenčné mechanizmy; rovnako sú inferencie základom kohézie i koherencie textu.

Text sám osebe žiadnu informáciu neprináša, je len sprostredkovateľom informácie, médiom, v ktorom je zakódovaná. Text len recipientovi umožňuje, aby ju dekodoval a predstavu o referovanej skutočnosti si sám vytvoril. V tomto zmysle je schopnosť čítania s porozumením schopnosťou vytvárania série textom sprostredkovaných predstáv v myslí subjektu (žiaka/dieťaťa).

Pochopenie významu textu sa zisťuje reprodukciou sémantického významu textu. Pokusy opísané v osemdesiatych rokoch (Beck - Perfetti - McKeown 1982) ukázali, že ak sa dve skupiny osôb líšili v chápaní významu slov o 6 percent, tak v reprodukcii sémantického obsahu textu sa líšili o 9 percent. Ľudia s bohatou slovnou zásobou získavajú prístup k verbálne sprostredkovanej informácii rýchlejšie, než ľudia s obmedzenou, resp. objektívne či subjektívne limitovanou slovnou zásobou.

Kvantitatívny výskum

Celkovým cieľom našej štúdie je sprostredkovať primárnym výskumom získanú predstavu o poznávacích dispozíciách, ako aj o naračných a textotvorných schopnostiach detí mladšieho školského veku, pretože ich pokladáme za významného ukazovateľa úrovne komunikačných zručností a komunikačnej kompetencie recepcno-produkčnej podstaty.⁴

Čiastkovými cieľmi výskumu bolo zistiť:

- a) aká je úroveň porozumenia textu u žiakov tretích a štvrtých ročníkov;
- b) či skúsenosť s čítaním tematicky relevantného textu bezprostredne pred produkciou vlastného textu ovplyvní v pozitívnom zmysle výsledný textový produkt žiaka, tj., či sa prejaví sila analógie či napodobňovanie na tejto úrovni;
- c) či dosiahnu dievčatá lepšie výsledky ako chlapci, tj., či je operácia genderovo determinovaná v zmysle istých stereotypných predsudkov o lepšej rečovej „pohotovosti“ dievčat;
- d) či žiaci spontánne využívajú priamu reč v texte a či členia text obsahovo aj formálne na úvod, jadro a záver.

4 Čítanie s porozumením považujeme za základný predpoklad autorského/tvorivého písania, analogicky axiomatickému poznatku o sluchovej, teda fyziologickej podmienosti vzniku artikulovanej reči. Inými slovami: ide o párovo združené kompetencie.

V primárnom výskume sme získali autentické texty detí; pričom vzorka priniesla tak výborné texty so spontánne zaradenou priamou rečou, ako aj texty, ktoré nemajú ani základné znaky súvislosti výpovede, tj. nevykazujú základné vlastnosti textu, nemožno ich za text ani za naračný útvar pokladať.

V prípravnej fáze výskumu sme vybrali texty vhodné na čítanie s porozumením a zostavili k nim vekovo primerané otázky na porozumenie; vymysleli sme témy a pomocné otázky vedúce k produkcii textu na tému, ktorá vždy nadväzuje na texty určené na čítanie s porozumením; zostavili sme test recepcných zručností v súvislosti s textom určeným na percepciu a doplneného otázkami na zisťovanie porozumenia pre žiakov tretieho ročníka, analogicky pre žiakov štvrtého ročníka. Zostavili sme test produkčných zručností, ktorý obsahoval *názov témy rozprávania a pomocné otázky* pre žiakov tretieho ročníka a analogický test produkčných zručností pre žiakov štvrtého ročníka. Explicitne sme stanovili kritériá hodnotenia textových komunikátov žiakov ako produktov tvorivého písania.

Pre primárny výskum sme formulovali tieto hypotézy: H1: *Žiaci tretích ročníkov budú dosahovať slabšie výsledky v teste na porozumenie textu ako žiaci štvrtých ročníkov.*⁵

H2: *Textové produkty žiakov, ktorí budú mať skúsenosť s čítaním podobného textu pred písaním, budú kvalitatívne na vyššej úrovni ako textové produkty tých žiakov, ktorí produkovali text bez opory čítaného textu.* Aby sme túto hypotézu mohli overovať, potrebovali sme vhodný model na posudzovanie kvality textu. Zvolili sme metódu obsahovej analýzy, pri aplikovaní ktorej sme mohli alebo konštruovať vlastné kategórie, alebo (ako odporúča Gavora 2001: 56), využiť kategórie z iného už existujúceho a realizovaného výskumu.⁶

H3: *Dievčatá dosiahnu lepšie výsledky v kvalite textov ako chlapci v oboch ročníkoch.* Tretiu hypotézu sme formulovali na základe častého fenoménu rodovej diferenciácie v činnostiach žiakov na základných školách, ako aj tradovaného stereotypu prisudzovať dievčatám väčšie komunikačné zručnosti.

- 5 Pri formulácii tejto hypotézy vychádzame z predpokladu, že starší žiaci budú mať lepšie výsledky v porozumení textu ako mladší žiaci, pretože starší žiaci dosahujú vyššiu úroveň myslenia a majú viac skúseností s textom zo školy aj zo života, preto by mali byť ich čitateľské zručnosti lepšie.
- 6 A tak sme hľadali výskum, v ktorom už sú kvantitatívne analyzované textové produkty žiakov. V jednej časti svojho výskumu M. Klimovič (2009) analyzuje verbálne produkty žiakov a vytvára, resp. využíva tri kategórie textu, pôvodne opísané v Mikovej výrazovej sústave na ich posudzovanie, ktoré analogicky pokladáme z aspektu textu založeného na rozprávacom slohovom postupe za kľúčové (opakovane boli v minulosti ako kľúčové preukázané v relevantných lingvistických výskumoch, napr. Vaňko 1985) ako vhodné aj pre náš výskum. Na základe explicitnej prítomnosti kategórií *súvislosť*, *zážitkovosť* a *naratívna štruktúra* a na základe priznanej úrovne ich naplnenia sme vyhodnotili kvalitatívnu stránku žiackych textov.

H4: v textoch žiakov tretieho a štvrtého ročníka sa nebude vyskytovať priama reč, keďže je súčasťou učebného obsahu 5. ročníka.

H5: Žiaci budú spontánne členiť text, a to obsahovo aj formálne na úvod, jadro a záver. K tomuto predpokladu nás viedol fakt, že deti dostanú za úlohu napísať rozprávanie a z jeho zmyslu im vyplynú aj logické členenia na vstup k narácii, ako aj fáza, ktorá predstavuje isté uvoľnenie po vypovedaní toho, čo je najpodstatnejšie.

Vzorka výskumu: Testu *recepčno - produkčných zručností* sa zúčastnilo 274 žiakov, 140 žiakov tretieho ročníka a 134 žiakov štvrtého ročníka. 66 žiakov tretieho ročníka a 64 žiakov štvrtého ročníka vypracovalo *test recepčných zručností*. 74 žiakov tretieho ročníka a 70 žiakov štvrtého ročníka písalo vlastné texty na zadanú tému (bez práce s tematicky príbuzným textom) za pomoci otázok. Získali sme spolu 274 individuálnych žiackych textov a 130 recepčných testov. Celkovo sa na výskume zúčastnilo oosemnásť dievčat viac ako chlapcov, dievčat bolo 146 a chlapcov 128.

Kategóriu *súvislosti* sme posudzovali, resp. odvodzovali z dvoch základných vlastností textu, a to z miery dosahovania jeho vnútornej - obsahovej súvislosti textu, ktorá buduje koherenciu a z miery dosahovania vonkajšej, tj. formálnej súdržnosti textu, ktorá predstavuje kohéziu textu.

Pri posudzovaní kategórie *zážitkovosti*,⁷ ktorú Miko (1978) identifikuje ako komplexné pôsobenie výpovede na príjemcu, (*ide o konkrétne, plné, živé pôsobenie*), sa sústreďme na dejovosť výrazu (*plnovýznamové slovesá*), detailnosť výrazu (*podrobnosti*), dynamickosť výrazu (*dialóg, monológ*), konkrétneosť výrazu, aktuálnosť výrazu, subjektívnosť výrazu, pojmovosť výrazu (*logické vyjadrovanie*), variabilitu výrazu, kontrast a markantnosť výrazu, ktoré živa obraznosť a obsahovo naplňajú rámcovú kvalitu výrazu, ktorou je ikonickosť. Rovnako ikonickosti textu slúži naratívna štruktúra textu, ktorú s ohľadom na vekové dispozície bližšie charakterizoval McLaughlina (2006). Podľa neho sa naratívne schopnosti 9-ročného dieťaťa, čo zodpovedá našej vzorke, vyznačujú tvorením reťazcov výpovedí centrovanych na hlavného protagonistu deja. Súčasne však uvádza, že aj keď takéto dieťa tvorí príbeh, epicentrom ktorého je hlavná postava, nedokáže zdôvodňovať vývoj deja, teda neprojektujú jeho kauzalitu, rovnako ako nezdôvodňujú ani konanie postavy. V tomto zmysle sme rozdelili komunikáty detí na tri skupiny podľa toho, či spomenuté znaky obsahujú, neobsahujú, alebo dosiahli nadštandardnú úroveň. Kvantitatívne významové jednotky sme získali tak, že analytické kategórie sme kvantifikovali, a to

7 *Zážitkovosť* ako výrazová kategória je identifikovateľná v textoch detí, podobne ako jej náprotivok *operatívneosť* a z ich samotnej podstaty vyplýva nevyhnutnosť rozdielneho kognitívno-didakticky chápaného prístupu k ich rozvíjaniu v školských podmienkach, viac v *Komponovanie operatívnych textov a Komponovanie ikonických textov* (Kováčová 2011: 97).

číslo ako koeficientom, ktorý určil mieru explicitnosti kategórie. To nám umožnilo získať množinu textov, ktoré boli kvalitatívne porovnateľné.⁸

Recepčný test – čítanie s porozumením – 3. ročník

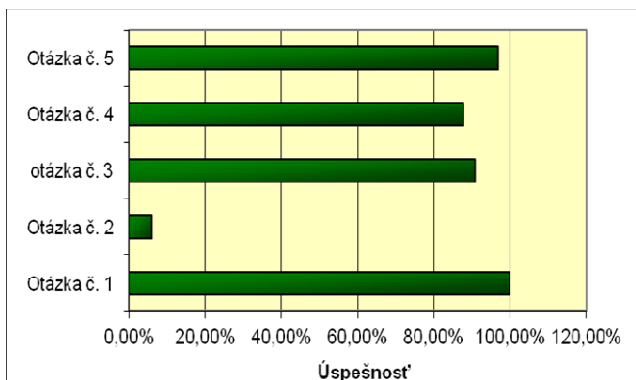
Pre žiakov štyroch tretích ročníkov⁹ sme pripravili ako súčasť recepčného testu úryvok z knihy Hany Zelinovej *Dovidenia, Zuzanka!* Úroveň porozumenia textu sme posudzovali na základe odpovedí detí na tieto otázky: 1. *Kto sa stratil?* 2. *Kto hľadal Zuzanku?* 3. *Ako sa naozaj volala teta Samoobsluhová?* 4. *Kto rozpráva príbeh - chlapec alebo dievča?* 5. *Aké zvieratko majú doma?*

Za správne sme považovali odpovede: 1. Zuzanka / Zuzka 2. Ja / Ivanko, mama, Dunčo, teta Samoobsluhová / Božena, teta Malíková, veľký chlapec 3. Božena / Boženka 4. Chlapec / Ivan / Ivanko 5. Psa / Dunča Na prvú otázku odpovedali správne všetkých 66 žiakov tretieho ročníka. Na druhú otázku odpovedali správne iba 4 žiaci (z celkového počtu 66); na tretiu otázku sme zaznamenali 60 správnych odpovedí; na štvrtú otázku 58 a na piatu otázku 64 správnych odpovedí (z celkového počtu 66 žiakov tretieho ročníka). Vyjadrené grafom:

Otázka č. 1	Úspešnosť 100 %
Otázka č. 2	Úspešnosť 6,06 %
Otázka č. 3	Úspešnosť 90,91 %
Otázka č. 4	Úspešnosť 87,87 %
Otázka č. 5	Úspešnosť 96,96 %
Priemerná úspešnosť	76,36 %

Tabuľka č.1 / Graf č. 1: Úspešnosť v recepčnom teste, 3. Ročník. Zdroj: Vlastné spracovanie

- 8 Stupňom 1 sme označovali najnižšiu úroveň zvládnutia ktorejkoľvek kategórie, číslou 2 vyšší stupeň a číslou 3 najvyšší stupeň. Ak text nemal niektorú kategóriu, mal hodnotu 0; ak bol text na hranici medzi dvoma úrovňami, použili sme koeficienty 1,5 a 2,5.
- 9 Test použila pôvodne študentka v súvislosti s riešením diplomovej práce *Recepčno-produkčné zručnosti v predprimárnom a primárnom vzdelávaní* (Bojdová 2013), ktorá skúmala úroveň čítania s porozumením na nitrianskych školách. V roku 2015 sme výskum rozšírili o 2 ZŠ vo Vrábľoch, pričom sme dodržali veľkosť tried v zmysle početnosti žiakov.



Recepčný test – čítanie s porozumením – 4. ročník

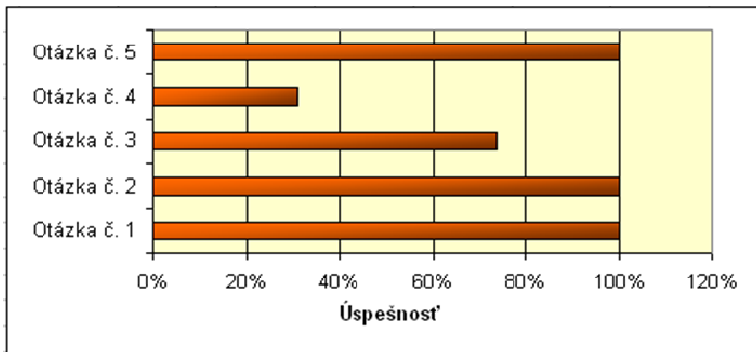
Žiaci štvrtých ročníkov čítali úryvok z knihy Márie Ďuríčkovej *Danka a Janka* a odpovedali na 5 otázok: 1. *Kam sa vybrali Danka a Janka?* 2. *Ktorá z nich si vylomila zub?* 3. *Ako pani učiteľka pomenovala Danku a Janku?* 4. *Prečo Janka očervenela?* 5. *V ktorom ročnom období sa to stalo?*

Možné správne odpovede: 1. Vybrali sa/išli do školy. 2. Zub si vylomila Janka. / Janka. 3. Pomenovala ich Bodky. / Bodky. 4. Očervenela, lebo sa jej smiali. / Lebo sa hanbila. / Všetci na ňu pozerali.¹⁰ Výsledky recepčného testu – 3. Ročník sú spracované v nasledujúcej tabuľke a grafe:

Otázka	Úspešnosť
Otázka č. 1	100 %
Otázka č. 2	100 %
Otázka č. 3	73,75 %
Otázka č. 4	31, 21 %
Otázka č. 5	100 %
Priemerná úspešnosť	88,99 %

Tabuľka č. 2 / Graf č. 2: Úspešnosť v čítaní s porozumením. Zdroj: Vlastné spracovanie

10 Z celkového počtu 64 žiakov na prvú, druhú a piatu otázku odpovedali správne všetci žiaci, na otázku č. 3 odpovedali nesprávne piati žiaci a na otázku č. 4 odpovedali nesprávne až dvadsať žiaci. Úspešnosť je vyjadrená percentuálne v tabuľke a v grafe.



V súvislosti s obsahom nesprávnych odpovedí treba poznamenať, že žiaci neidentifikovali správne sekundárne metaforické pomenovanie dvojčiek *Janky a Danky Bodky/Bodka* (otázka č. 3) Príčinou môže byť absentovanie širšieho kontextu a len samotný príbeh im na dedukciu metaforického pomenovania – prezývku nestačil, alebo ich úsudok – prevládajúca mentálna operácia uprednostňuje primárnu nomináciu. Najmenšia úspešnosť bola zaznamenaná pri odpovediach na otázku č. 4. Žiaci nevedia postrehnúť implicitne obsiahnutú informáciu o tvári Janky a jej vnútornom citovom rozpoložení.

Výsledky tvorivého písania:

Vyčlenili sme tieto štyri skupiny testovaných žiakov (T – tretiaci, Š – štvrtáci):
 žiaci tretieho ročníka, ktorí tvorili vlastný text s oporou o čítaný text (T1,
 počet žiakov 66)

žiaci tretieho ročníka, ktorí tvorili vlastný text bez opory o čítaný text (T2,
 počet žiakov 74)

žiaci štvrtého ročníka, ktorí tvorili vlastný text s oporou o čítaný text (Š1,
 počet žiakov 64)

žiaci štvrtého ročníka, ktorí tvorili vlastný text bez opory o čítaný text (Š2,
 počet žiakov 70)

Témy tvorivého písania: *Ako mi vypadol prvý zub; Čo sa dialo, keď som sa skryl; Môj zážitok z kúpaliska.*

Posudzované výrazové hodnoty žiakmi komponovaných textov

Kvalitu a mieru naplnenia konkrétnej výrazovej kategórie sme vyjadrili číslom:
súvislosť textu: koeficient 1 – texty sú charakteristické minimálnou mierou koherencie aj kohézie; koeficient 2 – texty majú vyššiu mieru koheren-

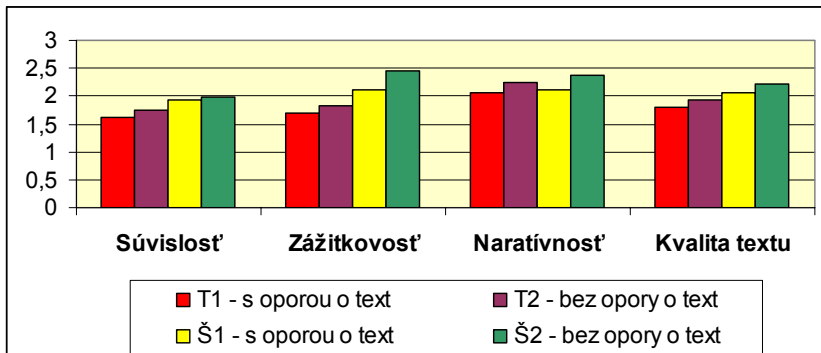
cie a kohézie: texty disponujú priestorovou a časovou zaradenosťou alebo logickou a časovou následnosťou; funkčne sa využívajú príslovky vo vetno-členskej funkcii príslovkového určenia; koeficient 3 – texty sa vyznačovali úplným a variabilným formálnym aj obsahovým nadväzovaním viet,

naratívna štruktúra textu: koeficient 1 – texty len s príčinnými reťazcami, dej sa koncentruje na hlavnú postavu; koeficient 2 – texty s príčinnými reťazcami a viac ako 2 dejovými prvkami, v texte je evidentná opora o pomocné otázky poskytnuté učiteľom; koeficient 3 – texty sa vyznačujú štandardnými prvkami rozprávania, žiaci sa viditeľne neriadili pomocnými otázkami, rozprávanie obsahovalo vstup, časovú či miestnu identifikáciu deja, resp. ďalšie dejové okolnosti, zápletku, peripetiu, vyvrcholenie, uvoľnenie, niekedy aj hodnotiace prvky a vyjadrenie vlastného postoja,

zážitkovosť: koeficient 1 – texty, v ktorých je identifikovateľná dejovosť vyjadrená plnovýznamovými slovesami, subjektívnosť – žiak opisuje vlastný zážitok a sám seba projektuje v role protagonistu príbehu; koeficient 2 – popri dejovosti a subjektívnosti sú obsiahnuté prvky markantnosti výrazu, na vyjadrenie slúžia: prídavné mená, príslovky, prirovnania, obrazné pomenovania, metafora, funkčné opakovanie slov; na vyjadrenie emocionálnosti slúžia najmä zdobeniny, identifikovateľná je detailnosť výrazu a dynamickosť rozprávania, a to najmä použitím priamej reči, nepriamej reči, vnútornej reči, modelovaním dialógu či monológu. Koeficient 3 – texty majú vlastnosti predchádzajúcich úrovní, ale vyznačujú sa tiež mierou variability a kontrastu výrazu,

Skupina	Súvislosť aritmetický priemer	Zážitkovosť aritmetický priemer	Naratívnosť aritmetický priemer	Kvalita textu aritmetický priemer
T1 – s oporou o text	1,62	1,7	2,07	1,8
T2 – bez opory o text	1,75	1,83	2,25	1,94
Š1 – s oporou o text	1,92	2,1	2,1	2,06
Š2 – bez opory o text	1,97	2,45	2,37	2,22

Tabuľka č. 3: Priemerné hodnoty získané vo výrazových textových kategóriách v autorskom písaní detí



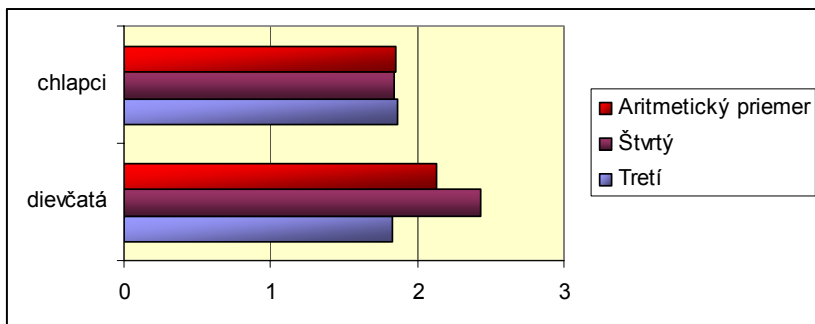
Graf č. 3: Priemerné hodnoty získané v meraní kvality textu ako manifestovania výrazových textových kategórií v autorskom písaní detí Zdroj: Vlastné spracovanie

Pre porovnanie priemernej úrovne kvality textu, ktorú sme vypočítali z aritmetického priemeru jednotlivých výrazových hodnôt, medzi textami chlapcov a textami dievčat¹¹ – vypočítali sme priemernú úroveň kvality každého autorského detského textu vo výskumnej vzorke kvalita textu – KT. Zo získaných údajov sme vypočítali aritmetický priemer textových hodnôt dievčat a aritmetický priemer textových hodnôt chlapcov v oboch ročníkoch. Nakoniec sme vypočítali priemer všetkých testovaných dievčat (počet 146) a priemer všetkých testovaných chlapcov (počet 128) a získané hodnoty sme vyjadřili v Tabuľke č. 4 a v Grafe č. 4:

Ročník	dievčatá kvalita textu v aritmetickom priemere	chlapci kvalita textu v aritmetickom priemere
tretí	1,83	1,86
štvrtý	2,43	1,84
Aritmetický priemer celkovo	2,13	1,85

Tabuľka č. 4: Úroveň kvality textu vzhľadom na pohlavie. Zdroj: Vlastné spracovanie

11 Podobný výskum opisuje Bednářová (2014) v štúdiu Rozvoj tvorivosti žiakov kreatívnym písaním.

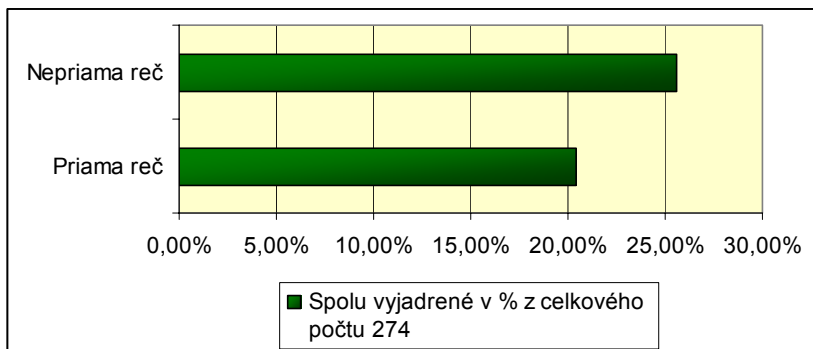


Graf č. 4: Priemerná dosiahnutá úroveň kvality textu vzhľadom na pohlavie. Zdroj: Vlastné spracovanie

žiaci	Priama reč v textoch detí	Nepriama reč v textoch detí
Tretieho ročníka	32	34
Štvrtého ročníka	24	36
Spolu	56	70
Spolu vyjadrené v % z celkového počtu 274	20,44 %	25,55 %

Tabuľka č. 5: Využitie priamej a nepriamej reči v treťom a štvrtom ročníku vyjadrené aritmetickým priemerom.

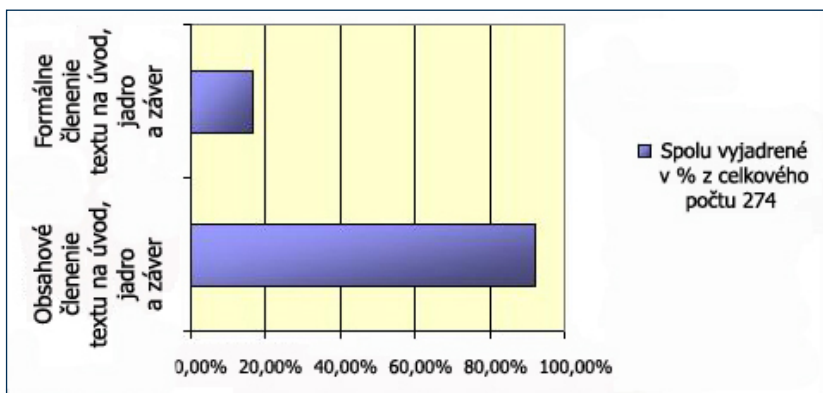
Priamu reč využilo vo svojich textoch 56 žiakov z celkového počtu 274, čo predstavuje 20,44 %. Nepriamu reč využilo celkovo 70 z 274 žiakov, čo predstavuje 25,55 %. Percentuálne vyjadrenie prinášame v Grafe 5.



Graf č. 5: Percentuálne využitie priamej a nepriamej reči v treťom a štvrtom ročníku. Zdroj: Vlastné spracovanie

	Obsahové členenie textu na úvod, jadro, záver	Formálne členenie textu na úvod, jadro, záver
Počet žiakov tretieho ročníka	122	4
Počet žiakov štvrtého ročníka	120	42
Spolu	252	46
Spolu vyjadrené v % z celkového počtu 274	91,97 %	16,79 %

Tabuľka č. 6: Obsahové a formálne členenie textu.



Graf č. 6: Obsahové a formálne členenie textu. Zdroj: Vlastné spracovanie

Závery:

Mali sme za to, že forma recepcného testu, ktorý sa skladal z literárneho úryvku a piatich otázok na porozumenie, bude pre žiakov motiváciou k vlastnej produkcii textu. Náš predpoklad – H2 – sa však nepotvrdil, pretože žiaci, ktorí sa podrobili obidvom testom, dosiahli približne také isté výsledky ako žiaci, ktorí pred písaním nepracovali so žiadnym textom. Z toho vyplýva, že schopnosti človeka tvoriť rozprávanie, resp. príbeh sú skôr dané geneticky a vyvíjajú sa spolu s vekom dieťaťa, teda sa len čiastočne potvrdila H1. Ukazuje sa, že empiria spojená s emocionálnou angažovanosťou je najsilnejšou motiváciou. Deti najlepšie texty produkujú vtedy, keď píšu o sebe a o tom, čo zažili, resp. čo prežívali. Z výsledkov analýzy textov vyplýva, že priemerný štvrták je schopný utvoriť text, ktorý je súvislý (využíva prvky koherencie a kohézie), zážitkovosť dosahuje detailnosťou, dynamickosťou,

aktuálnosťou, markantnosťou výrazu a emocionálnosťou a jeho rozprávanie, resp. príbeh je súbor príčinných reťazcov zameraných na hlavnú postavu s uvedením okolností príbehu a jeho dôsledku. Priemerný tretiak tiež vytvoril viac-menej súvislý text, ktorý však obsahoval menej prvkov kohézie a koherencie, na dosiahnutie zážitkovosti využil menej prostriedkov ako štvrták, ale z hľadiska naratívnej štruktúry aj on dokázal tvoriť príbeh, resp. rozprávanie na približne rovnakej úrovni, no s menším počtom komponentov príbehu. Jednotlivo sa vyskytli prípady, kedy tretiak tvoril text na kvalitatívne vyššej úrovni ako štvrták. Z posúdenia kvality textov je zrejmé, že hlavný vplyv má vrodená schopnosť detí tvoriť príbeh.

Analýzou detských textov sme zistili, že každý piaty žiak vo svojom texte použil priamu reč a každý štvrtý nepriamu reč, čím sa budovala relevantná miera zážitkovosti a subjektívnosti v detských naračných útvaroch. Týmto sa nepotvrdila H4, ktorá vychádzala zo zaradenia priamej reči do 5.ročníka.

Výskumná vzorka textov detí preukázala, že deti nemajú spontánnu potrebu členiť text z formálneho hľadiska na úvod, jadro a záver, a to aj napriek tomu, že v obsahu je viditeľný vstup a rozvíjanie príbehu, či zakončenie rozprávania. Formálne je však ich text jeden súvislý celok, preto je tu namieste intervencia učiteľa.¹² To znamená, že sa nepotvrdila H5. Príčina je zrejme v samotnej podstate vnútornej súvislosti naračných útvarov, keď projektovanie príčiny a dôsledku je chápané ako jeden celok – jedna skutočnosť, ktorá sa sama osebe vyznačuje sukcesívnosťou, a je pochopiteľné, že dieťa ju prenáša aj do textového útvaru. Ontologicky či psychodidakticky je tiež pochopiteľné, že nečlenenie trichotomického charakteru vyplýva z vekovo podmienenej dispozície odlišiť menej dôležité od dôležitého, resp. menej dominantné od dominantného. Z aspektu naračných postupov teda dieťa vidí na jednej úrovni príčinu deja – vstup a samotný dej, resp. jeho dôsledky. Trichotomické členenie textu v školskom písaní v zmysle úvod – jadro – záver je dané konvenciou. Za zmysluplné považujeme viesť dieťa k odlišovaniu motívu a formálne k naznačeniu nového odseku, čo je v konečnom dôsledku predpokladom porozumenia textu (akéhokol'vek), ale jednoduché narácie sú nenahraditeľnou ontologickou bázou – substrátom – živnou pôdou súvislých textotvorných štruktúr, a to najmä vo vzťahu so súvislosťou textu, jeho kauzálnou podstatou, ale aj špecificky textovo rozvinutou ambivalentnosťou dialogickej povahy ústnej komunikácie, resp. dialógu.

Stupeň rozvoja naratívnej štruktúry jednotlivca nekopíruje len jeho fyzický vek, ale predovšetkým jeho mentálnu vyspelosť.¹³ Inými slovami: determinácia

12 Jedna trieda štvrtákov nás presvedčila o tom, že už v tomto veku to vďaka predchádzajúcej príprave a nácviku aplikujú v textoch výborne.

13 Tu ide o otázku zabudovania obrazu priamej/nepriamej reči v texte do mentálneho modelu jednotlivca.

obsahu mentálních modelov subjektu a jeho fyzického veku je priamočiario mechanicky nemožná, čo potvrdzuje prípad výskytu priamej a nepriamej reči. Vhodnejšie je dávať schopnosť vytvárania obrazu priamej reči detským subjektom v texte do časovo-vývinového intervalu, resp. začleniť ju do sústavy kognitívno-psychických operácií¹⁴ a tomu prispôbiť osnovanie učiva.

Bibliografia:

- Beck, I.L. – Perfetti, C. A. – McKeown, M. G. (1982): Effects of long-term vocabulary instructions on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 4, 506–521.
- Bednářová, J. (2008): Vytváření autentických textů v pregraduální přípravě učitelů, in: *Euroletteraria a Eurolingua 2007* (Sborník z mezinárodní konference). Liberec: Technická univerzita, 298–301.
- Bednářová, J. (2014): Rozvoj tvořivosti žáků kreativním psaním, *Jazyk – literatura – komunikace*, 1.
- Bojdová, L. (2013): Receptčno–produkčné zručnosti v predprimárnom a primárnom vzdelávaní: Diplomová práca, Nitra: UKF Nitra.
- Gavora, P. (2001): *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Johnson-Laird, P. N. (1983): *Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness*. Cambridge: Harvard University Press.
- Klimovič, M. (2009): *Tvorivé písanie v primárnej škole*. Prešov: Prešovská univerzita.
- Kováčková, Z. (2010): *Význam jazykovej analýzy textu pre formovanie komunikačnej kompetencie*. Nitra: UKF v Nitre.
- Kováčková, Z. (2011): *Reč a jazyk v škole*. Nitra: Enigma publishing s.r.o.
- McLaughlin, S. (2006): *Introduction to Language Development*. Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.
- Miko, F. (1978): *Style Literature Communication*. Bratislava: SPN.
- Nebeská, I. (1991): Psycholingvistické aspekty rečové komunikace, in: Odaloš P. – Patráš V. (red.), *Všeobecné a špecifické otázky jazykovej komunikácie*. 1.diel. 24–29.
- Vaňko, J. (1985): *Interpretácia jazyka umeleckej prózy*. Nitra: Pedagogická fakulta.

14 Didakticko-edukačná poznámka: striktné dodržiavanie opisu zručností žiaka učiteľom niekedy vedie k paradoxnému nenáležitému popieraniam vyššej kognitívno-psychickej operácie žiaka: odporúčanie učiteľa: „príliš veľa priamej reči, nemali ste ju používať“.