

# **DIDAKTICKÉ STUDIE**

## **ročník 7, číslo 1, 2015**

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE – PEDAGOGICKÁ FAKULTA

### **Kritická místa výuky češtiny na české škole**

Praha 2015

# DIDAKTICKÉ STUDIE

## ročník 7, číslo 1, 2015

Odborný recenzovaný časopis především lingvodidaktického bohemistického zaměření, který ve svých monotematických číslech někdy tyto hranice cíleně překračuje širším záběrem vymezené tematiky a přesahem i do obecně pedagogických a didaktických souvislostí a do dalších předmětů vyučovaných na zvoleném typu školy. Texty jsou publikovány v oddílech *Studie* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Projekty* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Aplikace*, *Recenze* a *Zprávy* (texty v těchto rubrikách neprocházejí recenzním řízením). V případě nesouladu posudků dvou recenzentů je vypracováván ještě třetí nezávislý posudek dalším recenzentem z řad odborníků (didaktiků, lingvistů, pedagogů, psychologů). K publikaci se přijímají pouze původní texty, které nebyly publikovány v jiném periodiku, do recenzovaných rubrik jsou zařazeny pouze texty, které prošly recenzním řízením a autor k posudkům textů v případě připomínek přihlédl. V případě, že bude časopisu předložen již publikovaný text a nebude na to v souladu s normami a vydavatelskou etiketou upozorněno nebo nebude-li text alespoň z poloviny upraven, redakce jej i přes případné kladné recenzní řízení vyřadí. Pokud bude text již publikován, upozorní redakce pracoviště autora na autoplagiát. Časopis vychází dvakrát do roka, uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel je vždy 1. března a 1. září. V případě recenzí a zpráv lze ve výjimečných případech přijmout i texty dodané později, v průběhu recenzního řízení studií a projektů.

Webová stránka: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/en>

Časopis je registrován v databázi ERIH PLUS.

Scientific reviewed magazine, mainly of lingvo-didactic bohemistic focus, which sometimes intentionally trespasses these borders in its monothematic issues with broader catch of delimited subject matter and overlap to general pedagogical and didactic connections and to other subjects taught at chosen type of school. The texts are published in sections *Papers* (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), *Projects* (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), *Applications*, *Reviews and News* (texts in these sections are not

reviewed). In case of discrepancy between two reviewers, third independent review by another expert (from the field of didactics, linguists, pedagogues, psychologists). Only original texts which had not been published in different journals are accepted. Only texts which had been reviewed and their author took account of the reviewer's remarks are accepted to reviewed sections. In case of submitting text, which had been already published, and it will not have been pointed out in accordance with norms and publishing etiquette, and if the text will not be at least from one half adjusted, the editorial board will eliminate it, in spite of potential positive reviews. If the text will have been already published, the editorial board will notify the author of auto-plagiarism.

The journal is issued twice a year, deadlines for accepting papers are 1st March and 1st September. In case of reviews and news, texts submitted later can be accepted in special cases, in the course of reviewing papers and projects.

*Web page: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/en>*

The journal is indexed in ERIH PLUS.

**Vydává/Published by:**

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, M. D. Rettigové 4,  
116 39 Praha 1

Výkonný redaktor:

Mgr. Zuzana Wildová

Korespondenci (příspěvky do časopisu) adresujte prosím k rukám výkonné redaktorky na adresu:

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

nebo

*[didakticke.studie@pedf.cuni.cz](mailto:didakticke.studie@pedf.cuni.cz)*

Jednotlivé příspěvky jsou recenzovány anonymně ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků.

ISSN 1804-1221

MK ČR E 19169

# DIDAKTICKÉ STUDIE

## ročník 7, číslo 1, 2015

### **Mezinárodní redakční rada/International Editorial Board:**

Prof. PaedDr. *René Bílik*, CSc. – Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Trnava, Slovensko

Mgr. *Anna Gálisová*, PhD. – Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko

Mgr. *Martin Hrdina*, Ph.D., Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i., Praha  
doc. PhDr. *Juraj Hladký*, PhD., Pedagogická fakulta, Trnavskej univerzity v Trnave, Slovensko

Doc. Dr. *Natalja Ivashina*, CSc., Bělorusskij gosudarstvennyj universitet, Minsk, Bělorusko

PhDr. *Ladislav Janovec*, Ph.D., Pedagogická fakulta UK v Praze

Univ. prof. PhDr. *Radoslava Kvapilová Brabcová*, CSc., Praha

Doc. PaedDr. *Eudmila Liptáková*, CSc. – Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Prešov, Slovensko

Dr. *Jaroslav Malicki*, Ph.D., Ústav slovanské filologie Vratislavské univerzity, Vratislav, Polsko

Dr. *Halina Pietrak-Meiser* – Universität Konstanz, Deutschland

Doc. PhDr. *Anna Rýzková*, CSc., Slovensko

Doc. PhDr. *Martina Šmejkalová*, Ph.D., Pedagogická fakulta UK v Praze

### **Předsedkyně redakční rady/Editor-in-chief:**

Doc. PhDr. *Eva Hájková*, CSc., Pedagogická fakulta UK v Praze

# DIDAKTICKÉ STUDIE

## ročník 7, číslo 1, 2015

**Editorial** ..... 7

### **Studie / Papers**

Z genézy tvorby výskumných nástrojov na zisťovanie motivačnej štruktúry žiakov vo vyučovaní slovenčiny ako materinského jazyka – 1. časť / From the Genesis Development of Research Tools for the Detection of Pupils Incentive Structure in Teaching Slovak as Mother Language – Part 1

*Milan Ligoš – Juraj Holdoš* ..... 11

Stimulovanie kognitívnych funkcií a práca s vecným textom v primárnej škole / Stimulating of Cognitive Functions and the Work with Factual Text in Primary School

*Dana Cibáková* ..... 34

Inovace rozvoje písarské gramotnosti – Výuka písma Comenia Script / Innovations in Handwriting Literacy Development – Teaching Comenia Script

*Radka Wildová, Anna Kucharská* ..... 50

### **Projekty / Projects**

Pro koho má být učebnice češtiny lákavá? / To Whom should a Czech Textbook Be Attractive?

*Jana Svobodová* ..... 67

Výuka českého jazyka pro cizince na University of New York in Prague (UNYP) / Czech Language for Foreigners University of New York in Prague (UNYP)

*Eva Lebdušková* ..... 78

### **Aplikace / Applications**

Možnosti využití metody LARP ve výuce českého jazyka / The Possibilities of Utilizing LARP in Teaching Czech Language

*Petra Dohunová – Matouš Černý* ..... 87

### **Recenze / Reviews**

Jičínské vzkázání Václavu Čtvrtkovi

*Ladislav Janovec* ..... 103

Babušová, G.: *Evoluce komunikačních činností v teorii a praxi*. Praha: PedF UK, 2014, 201 s.

*Jana Martáková Styblíková* ..... 103

Prostředí školy jako místo střetu kultur

*Jaromíra Šindelářová* ..... 108

## **Zprávy / News**

Osmé kolo dialogu kultur / Eight round of the Dialog of cultures

*Ladislav Janovec* ..... 116

Informace pro přispěvatele

## Editorial

Vážení čtenáři,

do aktuálního čísla Didaktických studií přispěli významnou měrou slovenští kolegové, kteří řeší ve své odborné práci podobné otázky jako my. Proto věnujte pozornost vysoce erudovanému textu o motivaci od autorů M. Ligoše a J. Holdoše, druhou část přinese příští číslo. Rovněž je třeba ocenit zajímavý text D. Cibákové o možnostech práce s věcným textem na prvním stupni. A. Kucharská a R. Wildová čtenáře seznamují s výsledky výzkumů zavádění písma Comenia Script do českých škol.

J. Svobodová se ve svém textu zamýšlí nad možnostmi výstavby a přípravy učebnic českého jazyka, E. Lebdušková pojednává ve svém článku o výuce českého jazyka pro cizince na vysoké škole v Čechách, kde je český jazyk volitelný předmět.

V aplikacích vám přinášíme příspěvek P. Dohunové a M. Černého, kteří připravili možnost zařazení populárních larpů do výuky českého jazyka.

Součástí časopisu jsou recenze na publikace G. Babušové Evoluce komunikačních činností v teorii a praxi (J. Martáková Styblíková) a sborníku z konference věnované spisovateli Václavu Čtvrtkovi (L. Janovec). L. Janovec rovněž podává zprávu o konferenci, která se konala v Hradci Králové.

Věříme, že pro vás budou předložená témata aktuální a texty budou inspirací pro vaše další uvažování o češtině nebo její výuce.

Redakce





**STUDIE  
STUDIES**



# Z GENÉZY TVORBY VÝSKUMNÝCH NÁSTROJOV NA ZISŤOVANIE MOTIVAČNEJ ŠTRUKTÚRY ŽIAKOV VO VYUČOVANÍ SLOVENČINY AKO MATERINSKÉHO JAZYKA – 1. ČASŤ

## From the Genesis Development of Research Tools for the Detection of Pupils Incentive Structure in Teaching Slovak as Mother Language – Part 1

**Milan Ligoš – Juraj Holdoš**

**Abstrakt:** Štúdia mieri k tvorbe výskumného nástroja na meranie učebnej motivácie žiakov vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry. Pozostáva z 2. častí. V 1. časti M. Ligoš syntetickým spôsobom prezentuje uplatnenie dvoch výskumných nástrojov, dotazníka a projektívnej metódy, v kontexte výsledkov svojho dlhoročného bádania učebnej motivácie žiakov v primárnom a sekundárnom vzdelávaní. 2. časť štúdie približuje transformáciu a verifikáciu dvoch škálových dotazníkov pre žiakov k motivácii vo vyučovaní materinského jazyka na báze moderných štatistických metód a postupov s cieľom dosiahnutia istej štandardnej podoby týchto nástrojov so získanými referenčnými údajmi pre potreby pedagogickej praxe a ďalší výskum v tejto oblasti.

**Kľúčové slová:** učebná motivácia, slovenský jazyk a literatúra, materinský jazyk, žiak, dotazník, projektívna metóda, motivačná štruktúra, výskumný nástroj.

**Abstract:** The aim of the study is the development of an instrument for measuring a learning motivation of students in Slovak language and literature. It consists of 2 parts. In Part 1 M. Ligoš synthetically presents the application of two research instruments, a questionnaire and a projective method in the context of the results of his long-term exploration of a learning motivation of pupils in primary and secondary education. Part 2 of the study presents transformation and verification of two questionnaires for students on motivation in the teaching of the mother language based on modern statistical methods and procedures in order to achieve a certain standard form of these instruments with established reference data for the purposes of teaching practice and further research in this area.

**Key words:** motivation in learning, Slovak language and literature, mother language, pupil, questionnaires, projective method, structure of motivation, research tool.

## Úvod

K spracovaniu tejto štúdie nás viedli minimálne tri ťažiskové dôvody. Na prvom mieste sa nám s odstupom takmer 40 rokov ponúka istá možnosť pozrieť sa na konštituovanie našich výskumných nástrojov pri skúmaní motivačnej štruktúry žiakov, ktoré sme postupne cyklicky uplatňovali približne v desaťročných intervaloch (1979, 1989, 1999, 2009). Druhý dôvod predstavujú nové podnety v oblasti metodológie pedagogického bádania a tvorby dobrého výskumného nástroja. Tretí dôvod vychádza z prvých dvoch a vyúsťuje k hlavnému cieľu štúdie, ktorým je verifikácia a posilnenie objektívnosti či validity a reliability dvoch našich vybraných výskumných nástrojov, dotazníka a projektívnej metódy, a to smerom k istej štandardizácii, aby mohli slúžiť ďalšiemu výskumu i pedagogickej praxi v duchu novej školskej reformy na Slovensku, resp. i v zahraničiv reláciách s výučbou materinského jazyka. Najskôr si rámcovo všimneme prvý tematický okruh, v ktorom nám pôjde o isté kontextové podložie nášho bádania učebnej motivácie žiakov vo vyučovaní materinského jazyka.

### 1 Edukačný a teoreticko-metodologický kontext.

Je všeobecne známe, že o úspešnosti výchovno-vzdelávacieho procesu z hľadiska žiaka v podstate rozhodujú jeho schopnosti a predpoklady (potenciál, nadanie, kapacita a štruktúra osobnosti) na jednej strane a motivácia k učebnej činnosti na strane druhej. Tieto aspekty nám primárne vystupovali do popredia v pedagogickej praxi vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry (ďalej SJL) a jednoznačne boli potvrdzované v odbornej literatúre pedagogicko-psychologického či didakticko-predmetového charakteru. Už v prvých rokoch nášho učiteľského pôsobenia začiatkom 70. rokov minulého storočia na 2. stupni základnej školy sme sa sústavne stretávali s problémom učebnej činnosti žiaka pod úrovňou svojich reálnych možností a schopností, čo nepochybne úzko súviselo s negatívnou alebo nízkou učebnou motiváciou žiaka vo vzťahu k náplni cieľom učebného predmetu SJL. Ako praktickému učiteľovi (pozn. M.L.) sa nám osobitne markantne vynímal fakt o rozpore medzi deklarovanými cieľmi a zámermi učebného predmetu na jednej strane a slabou, inadequate, indiferentnou či negatívnou učebnou motiváciou žiakov na strane druhej. Na bežnej empirickej úrovni sme sa dokonca presviedčali o klesaní učebnej motivácie žiakov s pribúdajúcimi skúsenosťami a rokmi školskej dochádzky, čo sa neskôr potvrdilo aj vo viacerých reprezentatívnych výskumoch našej proveniencie (porov. napr. Hvozdič a kol., 1994, s. 38 a i.). Na základe viacročnej učiteľskej praxe a na podloží dostupnej odbornej literatúry sme sa následne v 2. polovici 70. rokov minulého storočia začali

cieleno vedecky zaoberať problematikou motivácie vo vyučovaní SJL jednak tým, že sme participovali na rezortnom pláne výskumu v rámci Univerzity Komenského Bratislava (RŠ – 5 – 3/17), jednak na úrovni spracovania dizertačnej práce špecificky zameranej na motiváciu vo vyučovaní gramatiky slovenského jazyka. Gramatiku sme si zámerne vybrali preto, lebo z indícií pedagogickej praxe nám bolo jasné, že žiaci nemajú radi SJL najmä pre gramatiku z viacerých hľadísk. Možno povedať, že gramatické učivo sa motivuje najťažšie alebo najnáročnejšie. Tento problém bol už tradične posilnený výrazným zastúpením koncepcie formálno-gramatického prístupu v diachróonii vyučovania materinského jazyka v stredoEurópskom vzdelávacom priestore (pozri o. i. Ligoš, 2009 a, 5. kap.), ktorý na podloží deskriptívneho, systémovo-štruktúrneho a štruktúrno-funkčného poňatia jazyka pretrváva v školskej praxi až do súčasnosti. Špecifickým problémom je otázka vysokej abstrakcie gramatických javov (podľa vtedajšieho bádateľa V. V. Davydova, 1977, pri gramatických jednotkách ide o abstrakciu 3. úrovne) a tiež otázka uvedomenia si či identifikácie gramatických jednotiek. Na margo tejto náročnosti môžeme tu uviesť aspoň dva odkazy z novších zdrojov. Napr. známy nemecký filozof H. G. Gadamer v práci Človek a reč (1999, s. 26) o. i. tvrdí: „První je bytostné sebazapomnění, které mluvení přísluší. Vlastní strukturu, gramatiku, syntaxi řeči atd., tedy všeho to, co tematizuje jazykověda, si živé mluvení vůbec neuvědomuje. Proto patří k těm podivným perverzím přirozenosti, že moderní škola musí učit gramatiku a syntax ne na nějaké mrtvé řeči jako je latina, nýbrž na vlastní mateřské řeči. Od každého, kdo si má výslovně uvědomit gramatiku řeči, kterou ovládá jako svoji mateřskou, se vyžaduje věru obrovský výkon abstrakce.“ Aj súčasná kognitívna lingvistka M. Schwarzová (2009, s. 39) uvádza, že gramatické znalosti sú implicitné, t. j. nie sú priamo prístupné vedomiu. Členovia určitého jazykového spoločenstva v komunikácii materinským jazykom sa teda riadia a verbálne správajú prevažne nevedome, pravidlá gramatiky prirodzeným spôsobom ovládajú automaticky (implicitne) na úrovni istého jazykového povedomia a intuitívneho vedomia, pričom tieto gramatické znalosti majú špecifický charakter (nereprezentujú informácie o prežívanom svete alebo nepredstavujú systém presvedčenia, postojov, názorov človeka a pod.; porov. tamtiež, s. 39 – 40). Z týchto naznačených dôvodov sa potom dá povedať, že práve vo vyučovaní gramatiky majú žiaci problém pochopiť, resp. prijať význam, hodnotu, užitočnosť a zmysel vyučovania gramatiky, ktorú si v danom jazykovom spoločenstve prirodzeným spôsobom intuitívne a normálne bez ťažkostí osvoja už v predškolskom období. Prichodí nám tu zdôrazniť, že **východisko zmeny vyučovania gramatiky slovenčiny najmä v intenciách zvýšenia kladnej motivácie a obľúbenosti učebného predmetu sme** v období riešenia výskumnej úlohy a dizertačnej práce (Ligoš, 1979) **hľadali** v oblasti funkčného a komunikačno-

pragmatického prístupu. Tento prístup priamo pozitívne koreluje a je v súlade s komunikačno-pragmatickým obratom vo svetovej i v slovenskej lingvistike v 70. rokoch minulého storočia (registruje sa ako výrazný zlom a nápadný presun záujmu od systémovej lingvistiky ku komunikačne a pragmaticky orientovanej jazykovede, t. j. smerom k používaniu, fungovaniu a používateľom jazyka), o čom sme sa dozvedeli až v neskoršom období (pozri napr. práce J. Dolníka, 1999 a i.), teda nezávisle na našich vedeckých aktivitách v oblasti vyučovania materinského jazyka v tomto období. Tento trend a obrat čiastočne v deklaratívnej a implicitnej podobe naznačoval dokument Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy (1976) a z neho sa odvíjajúce základné pedagogické dokumenty (učebné osnovy, učebnice a pod.).

Naznačený kontext možno hodnotiť ako jeden z impulzov, prečo sa v našej štúdií s odstupom takmer 40 rokov chceme zamerať na prehodnotenie a istú štandardizáciu výskumných nástrojov na meranie motivačnej štruktúry žiakov vo vyučovaní SJL v primárnom aj sekundárnom vzdelávaní v reláciách s cieľmi a zámerni novej školskej reformy na Slovensku (od r. 2008). Do spomenutého kontextu v 70. rokoch minulého storočia totiž patrí i problematika dobových pedagogických dokumentov s dôrazom na totalitné ideologické zámery, na učebný obsah a jednotné plnenie plánov s absenciou človeka ako zmysel, cieľ a ťažisko, ako hlavného aktéra výchovno-vzdelávacieho procesu. V tomto období boli teda v popredí objektívne didaktické kategórie (učebný obsah, ciele, prostriedky, metódy, formy, rezultáty a pod.) a v pozadí bol, resp. absentoval človek (žiak, učiteľ, školská trieda a pod.) ako jedinečná, originálna bytosť so svojimi reálnymi možnosťami a podmienkami v rámci štandardného, ale najmä jedinečného socio-kultúrneho komunikačného procesu i prostredia. S človekom sa implicitne, prirodzene, počítalo, ale iba v istej všeobecnej a jednotnej, rovnakej podobe v duchu unifikovanej socialistickej kolektivistickej výchovy. Týmto spôsobom sa stalo, že problematika učebnej motivácie žiakov v jednotlivých učebných predmetoch sa v uvedenom období koncepcne a tematicky neskúmala. Neskôr sa častejšie vyskytoval výskum zameraný na obľúbenosť učebných predmetov alebo učebná motivácia na jednotlivých stupňoch vzdelávania, výberovo i v niektorých učebných predmetoch (Jurčo, Drotárová, Hvozdík, Dribňák, Held, Zelina, Ligoš, Klindová, Veselský a i.). V období začatia nášho výskumu motivácie vo vyučovaní gramatiky (v r. 1976 – 1979), ale aj priebežne v ďalších desaťročiach takto permanentne vystupovala do popredia otázka absencie reprezentatívnych výskumov vo vyučovaní materinského jazyka, aby sme naše výsledky skúmania motivácie mohli porovnávať s istými referenčnými normami či údajmi a na tomto základe istým spôsobom výraznejšie objektivizovať, verifikovať či štandardizovať naše novokoncipované výskumné nástroje na meranie motivačnej štruktúry žiakov vo

vyučovaní slovenčiny. Táto možnosť sa nám ukázala a ponúkla až v ostatných rokoch súčasnosti, a preto chceme na tomto mieste prehodnotiť a modifikovať zvolené výskumné nástroje.

Z výskumov v uvedenom období tu výberovo spomenieme aspoň tri zdroje. M. Jurčo (1982) skúmal učebné predmety ako činitele motivácie a vo vzťahu k slovenskému jazyku mu vyšlo, že tento učebný predmet na gymnáziu sa z hľadiska obľúbenosti nachádza na 4. mieste (pred ním boli podľa poradia: biológia, telesná výchova a zemepis), z pozície kritéria dôležitosti slovenský jazyk obsadil 6. miesto (z 13 učebných predmetov), pričom dievčatá prejavili vyšší záujem o slovenský jazyk a cudzie jazyky. O. i. sme sa stotožnili s tvrdením, že „charakter učebného predmetu závažne dotvára aj učiteľ“ (tamtiež, s. 348). Podľa aktuálnych štúdií v súčasnosti k bádaniu vyučovania minimálne 30% učebného úspechu žiakov priamo súvisí s osobnosťou učiteľa (Hattie, 2003; Sanders – Rivers, 1996; podľa Seibert, 2012). Z výskumu J. Hvozdíka a kol. (1985, s. 934) o. i. vyplynulo, „že medzi žiakmi, ktorí sa slabo učia, je polovica až dve tretiny takých žiakov, ktorí z hľadiska svojich schopností môžu dosahovať lepšie výsledky, ale ich nedosahujú, pretože nie sú pre školu a školskú prácu pozitívne motivovaní, teda, dosahujú učebné výkony pod hranicou svojich možností pre inadekvátnu motiváciu (platí to predovšetkým pre školopovinných žiakov).“ Aj E. Drotárová (podobne ako Barkóczy – Putnoky, J. Hvozdík, M. Zelina a i.) zistila pokles učebnej motivácie s vekom, čo považuje za istú ontogenetickú osobitosť, pričom sa na vyššom stupni vzdelávania prejavil aj veľmi malý vplyv triedneho kolektívu na motiváciu učenia (porov. Drotárová, 1987, s. 106; Drotárová, 1994, in Hvozdík a kol., s. 38). Spomínaní autori pri skúmaní učebnej motivácie alebo obľúbenosti, dôležitosti učebných predmetov využívali metódu dotazníka. Jurčo aj Hvozdík použili vlastný výskumný nástroj (dotazník), Drotárová dotazník B. Kozékiho. Je zaujímavé a z hľadiska validity relevantné, že aj v našich výskumoch i na báze vlastnej pedagogickej praxe sa nám potvrdila klesajúca motivácia žiakov vo vyučovaní SJL s vekom, takisto i fakt, že žiaci dosahujú výsledky v učení pod úrovňou svojich reálnych možností pre inadekvátnu motiváciu. Podobne aj tendencia o vyššej úrovni úspešnosti, záujmu a motivácie u dievčat ako u chlapcov smerom k jazykom sa nám v kontinuu takmer 40 rokov potvrdila pri meraní našimi, teda nezávislými výskumnými nástrojmi. Potvrdil sa nám tiež nízky zástoj triedneho kolektívu a ďalších sociálnych činiteľov pri rozvíjaní pozitívnej motivácie žiakov v sekundárnom vzdelávaní (pozri nižšie v texte, napr. merania v r. 2014).

Významným podnetom na zhodnotenie genézy a verifikácie našich výskumných nástrojov predstavujú viaceré novšie práce z oblasti metodológie pedagogického výskumu a konštituovania dobrých výskumných nástrojov. Na tomto mieste spomenieme aspoň mená autorov ako Š. Švec a kol., P. Gavora, M. Chráska, R.

Svaříček – K. Šedová a kol., D. Silverman alebo J. Hendl (pozri v lit.). V našom výskume sa nám ukázal ako relevantný a zmysluplný najmä kombinovaný, resp. zmiešaný metodologický prístup, t. j. kvalitatívny organicky prepojený s kvantitatívnym. Vo vzťahu k nášmu výskumu učebnej motivácie žiakov vo vyučovaní materinského jazyka nás priamo stimulovala a účinne oslovila najmä najnovšia publikácia P. Gavoru, *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie* (2012), a to najmä preto, lebo názorne, výstižne a synteticky v nej približuje prehodnotenie a tvorbu dobrých výskumných nástrojov, t. j. konkrétne posudzovaných na báze požiadaviek objektivity, validity a reliability. V prvej časti práce tu autor predkladá základné, všeobecné východiská pri tvorbe výskumného nástroja v rámci kvantitatívneho výskumu. V tomto zmysle približuje problém tvorby výskumného projektu, kroky pri tvorbe výskumného nástroja, resp. adaptáciu cudzieho výskumného nástroja. Potom sa orientuje na požiadavky zamerané na dobrý výskumný nástroj, napokon približuje postupy pri aplikácii faktorovej analýzy, isté kroky pri tvorbe dotazníka, posudzovacích škál a pozorovacieho systému, vrátane ilustračne spracovaného prípadu výskumného nástroja na sebazpozorovanie. 2. časť práce postupne prehľadne uvádza príklady dobrej praxe pri adaptácii troch cudzích dotazníkov (Organizačnej klímy školy OCDQ-RS, TES na zisťovanie profesijnej zdatnosti vnímanej učiteľom a dotazníka Ako komunikujem) aj s prílohami výstupov jednotlivých dotazníkov, vrátane stručných pokynov k vyhodnoteniu výsledkov merania. Dá sa povedať, že práve táto publikácia P. Gavoru bude pre nás istým manuálom a inštruktážnou pomôckou pri adaptácii, overovaní a posudzovaní vnútornej konzistencie, validizácie a reliability našich výskumných nástrojov.<sup>1</sup> Konkrétne pôjde o **posúdenie a prehodnotenie štruktúry nášho dotazníka a projektívnej metódy na meranie motivačnej štruktúry žiakov vo vyučovaní slovenčiny**<sup>2</sup> z hľadiska kontextu, genézy a uplatnenia moderných štatistických metód aj programov (Cronbachovej alfy, korelácií, faktorovej analýzy a i.).

Pri rozvíjaní sledovanej témy sa v 1. časti štúdie ťažiskovo zameriame na analýzu a interpretáciu získaných výsledkov merania učebnej motivácie žiakov vo vyučovaní slovenčiny/materinského jazyka, ktoré sme získali v spomenutom dlhšom časovom kontinuu od 70. rokov minulého storočia do konca 1. desaťročia tohto storočia, t. j. v opakujúcich sa meraniach v rámci výskumu s výstupmi v r. 1979, 1989, 2000 a 2011. Tu si všimneme jednak použité výskumné metódy a nástroje, jednak úroveň motivačnej štruktúry žiakov na 1. stupni ZŠ a v sekundárnom vzdelávaní podľa získaných výsledkov s vedomím, že v súčasnosti už

1 Výskumný nástroj chápeme ako konkrétnu podobu metódy.

2 Pozri najnovšie verzie, In Ligoš a kol.: *Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny*, 2011. Príloha č. 1, 2, s. 312 – 314.



máme k dispozícii aj isté referenčné normy (údaje) učebnej motivácie žiakov pre ZŠ a SŠ, a to k jednotlivým učebným predmetom (český jazyk, anglický jazyk, matematika, dejepis, prírodopis a i) aj k celkovej učebnej motivácii, ktoré spracovali autori V. Hrabal – I. Pavelková v publikácii *Jaký jsem učitel* (2010). Kým sme my v našich výskumoch sledovali skôr úspešnosť a štruktúru učebnej motivácie žiakov vo vyučovaní slovenského/českého či nemeckého jazyka (ako materinského jazyka) v percentách, stredných hodnotách a frekvenciách s kategorizáciou a váhovými hodnotami, v tomto prípade (u Hrabala – Pavelkovej) máme možnosť konfrontovať získané výsledky najmä na úrovni posudzovacích škál a stredných hodnôt (aritmetického priemeru) s istými štandardnými referenčnými normami vo vyučovaní materinského jazyka. Uvedená publikácia totiž okrem orientačných referenčných údajov motivácie pre ZŠ a SŠ v jednotlivých ročníkoch a učebných predmetoch sekundárneho vzdelávania, t. j. aj v českom jazyku a literatúre ponúka štandardné výsledky merania i v takých parametroch ako je obľúbenosť, náročnosť (obťažnosť), význam (hodnota), nadanie, usilovnosť (úsilie), a tiež priemerná klasifikačná známka. Napr. podľa ich merania (Hrabal – Pavelková, 2010, s. 32) český jazyk ako učebný predmet patrí medzi neobľúbené (z hľadiska obľúbenosti sa umiestnil dokonca na poslednom mieste), je náročný (v tomto kritériu obsadil 1. miesto, za ním je matematika) a veľmi významný (umiestnil sa na 2. mieste po angličtine). Uvedené fakty sú veľmi cenné, aby sme náš výskum porovnali s istými, aspoň orientačnými referenčnými normami, ktoré získali Hrabal – Pavelková, a na tejto báze adaptovali či vyprofilovali naše vybrané výskumné nástroje smerom k istej štandardizácii. Táto potreba overovania, prehodnocovania, verifikácie a objektivizácie výskumného nástroja totiž organicky patrí k štandardným a opodstatneným postupom pri získavaní nových poznatkov a teórie v danej oblasti bádania. O to viac, že ide o oblasť sebaregulačnú a výchovnú stránku výchovno-vzdelávacieho procesu v pôsobení na osobnosť žiaka. Tu môže nastať istá chyba alebo neadekvátna interpretácia získaných výsledkov už len tým, že jednotlivé sledované motivačné parametre a skupiny potrieb ťažko od seba oddeľovať, ktoré sa môžu z ontogenetického, vývinového či funkčného hľadiska vzájomne prekrývať a prepájať. Napr. výkonová potreba (úspechu, známky, odmeny, úlohy a pod.) patrí súčasne aj do osobnej, sekundárnej, perspektívnej, vonkajšej aj sociálnej učebnej motivácie, pričom sa úzko prestupuje s kognitívnou motiváciou či s postojom v pozitívnej alebo negatívnej polohe a pod. Inak, zhodujeme sa s názorom, že dobrý výskum otvára viac otázok ako získaných odpovedí.

O pripúšťaní istých chýb a omylov v bádani sa napr. aktuálne vyjadruje prof. P. Strohschneider, prezident Nemeckej výskumnej spoločnosti (2013, s. 11). V diskusii o. i. uvádza (preklad – M. L.): Nový poznatok je len vtedy nový, keď ho

nemožno anticipovať. Vo vede nejde len o staré novoty, teda o všetky poznatky, ktoré možno z daného súboru poznatkov extrapolovať, ale ide o nové novoty (poznatky), ktoré boli doteraz neznáme (nemysliteľné). V tomto zmysle vedecké poznatky sú vždy istou formou rušenia (chaosu) doteraz získaného poriadku poznatkov. Sme teda za podporovanie takéhoto chaosu (zmätku), ktorý potom vedie k novým poznatkom a inováciám. Takáto zmena vedeckých poznatkov predpokladá, že sa pripúšťa vyskúšanie produktívneho omylu. Napokon účes Alberta Einsteina názorne približuje tento obraz kognitívneho neporiadku. Z uvedeného je zrejmé, že aj v našej štúdii sa chceme zaoberať takisto problémom hľadania istých chýb a omylov v bádanií či vyhodnocovaní a interpretácii získaných výsledkov v oblasti motivačnej štruktúry žiakov vo vyučovaní SJL s tým, aby sme odkryli nové poznatky a tendencie v tejto relevantnej oblasti pedagogického pôsobenia v škole. Na tento zámer nám poslúžia najmä publikované výstupy v uvedenom časovom období, ktoré tu podrobíme istej analýze, komparácii a interpretácii s tým, že sa na tejto báze pokúsime o istú adaptáciu a štandardizáciu vyššie spomenutých dvoch výskumných nástrojov na meranie motivačnej štruktúry žiakov vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry.

## **2 Z genézy tvorby výskumných nástrojov.**

**2. 1 V rámci spracovania dizertačnej práce sme v 2. polovici 70. rokov minulého storočia** na sledovanie a meranie motivačných aspektov vo vyučovaní SJL použili viac metód a výskumných nástrojov. Išlo najmä o tieto: štruktúrované pozorovanie vyučovacích hodín, riadené interview o postojoch učiteľov slovenského jazyka k motivovaniu žiakov vo vyučovaní gramatiky slovenčiny, dotazník o postojoch a záujme žiakov ZŠ o vyučovanie gramatiky slovenského jazyka, rámcové modely a scenáre vyučovacích hodín, ankety/dotazníky ku konkrétnej vyučovacej hodine slovenčiny, didaktické testy, dotazník pre učiteľov experimentálnych tried, štúdium, obsahovú analýzu a komparáciu odbornej literatúry a základných dobových pedagogických dokumentov, pedagogický experiment zameraný na pozitívne motivačné pôsobenie, tvorivé štylizáčne (projektívne) cvičenie na zadané motivačné pojmy pre pracovné skupiny žiakov (slová ako rád, túžim, chcem, učiteľ, ja, spolužiaci, trieda, nálada, teším sa a pod.), viaceré štatistické metódy zamerané najmä na stredné hodnoty, percentá úspešnosti, korelácie, miery štatistickej významnosti, frekvencie javov a pod. (pozri v rukopise dizertačnej práce, Ligoš, 1979, 10 príloh). V tomto období sa ako centrálné ukázali 2 výskumné nástroje, ktoré sme pripravili pre žiakov na 2. stupni ZŠ. Išlo o dotazník o postojoch a záujme žiakov ZŠ o vyučovanie gramatiky slovenského jazyka (tamtiež, Príloha č. 2) a dotazník pre žiakov orientovaný na vybrané motivačné činitele

a parametre (tamtiež, Príloha č. 7; spolu 17 dimenzií, ako napr. novosť, zvedavosť, radosť, úspech, uznanie, hodnotenie, neistota, strach, úlohy, dôvera, učivo, spolužiaci, rešpektovanie snahy žiaka, uplatnenie a užitočnosť učiva a pod.). Kým v prvom type dotazníka sme mali kľúčovú položku č. 9 formulovanú ako otvorenú: „Prečo sa učíš gramatiku slovenského jazyka? Uveď dôvody, ktoré ťa vedú k tomu, aby si sa zaoberal s gramatikou slov. jazyka, v druhom dotazníku išlo o 17 položiek so zatvorenými odpoveďami typu: áno – nie na zisťovacie otázky. Tieto dva dotazníky tvorili základ výskumných nástrojov, ktoré sme postupne dotvárali ako dotazník a projektívnu metódu k motivačnej štruktúre žiakov v primárnom a sekundárnom vzdelávaní (o. i. výskumných nástrojov a metód), a to vo výskume v ďalších troch desaťročiach, ako sme už naznačili v úvodnej stati tejto štúdie.

Dotazník č. 1 a 2 vyplnilo v r. 1977/78 celkove 399 žiakov 5., 7. a 8. ročníka ZŠ. Je zaujímavé, že v odpovediach na otvorenú otázku: Prečo sa učíš gramatiku slovenského jazyka? sme konštantnou komparáciou odpovedí vygenerovali 8 ťažiskových kategórií, ktoré odkazujú na základné druhy učebnej motivácie, a to na kognitívnu primárnu i sekundárnu, perspektívnu, osobnú, výkonovú a sociálnu, pričom **najviac bola zastúpená kognitívna a osobná motivácia**. Na vstupoch i výstupoch nám tieto zistenia potvrdil aj Dotazník č. 2 s uzavretými odpoveďami áno – nie (vyplnilo 399 žiakov v experimentálnych aj kontrolných triedach), pričom v 8. ročníku oproti 5. ročníku ZŠ sme zistili, že klesá úroveň pozitívnej motivácie (v radosť z nového poznatku, v uznaní, hodnotení, pri strachu, obavách, dôvere v oblasti svojich schopností, pri uplatnení poznatkov, učiva a i.). Celkove však úspešnosť v motivácii a v učebnom výkone (meranom didaktickými testami) bola na výstupe v experimentálnych triedach približne o 20–25 % vyššia ako v kontrolných triedach. Pre tvorbu nášho výskumného nástroja bolo relevantné, že sa v podstate na báze otvorených i zatvorených otázok (položiek) potvrdili isté kategórie a tendencie v motivačnej štruktúre žiakov (kognitívna, osobná, výkonová, sociálna, negatívna motivácia s motívmi novosti, zvedavosti, potreby primerane ovládať svoj materinský jazyk v ústnej a písomnej podobe, radosť z objavenia nového poznatku, uplatnenie, uznanie, úspech, dôvera vo vlastné sily, ochota (chcieť) robiť zadané úlohy, učenie z vlastnej potreby, užitočnosť učiva, vplyv učiteľa, spolužiakov, ale aj neistota, neúspech, strach, úzkosť, nedôvera, nerešpektovanie snahy žiaka učiteľom alebo brzdenie tempom iných žiakov a pod.). V zisteniach je dôležitý fakt, že úroveň motivačnej štruktúry u žiakov na 2. stupni ZŠ vo vyučovaní SJL sa najčastejšie pohybovala v polohách od 40 % do 60 % úspešnosti, t. j. priemerne okolo 50 %.

**2.2 V rokoch 1986–1989** sme sa popri našom pedagogickom pôsobení v teréne zapojili do riešenia rezortnej výskumnej úlohy RŠ – IV – 03 – 3/13. 2

s témou Základné prostriedky motivačného pôsobenia vo vyučovaní slovenského jazyka v základnej škole (Ligoš, Záverečná správa, 1989). Po zväžení kapacitných možností sme tu upustili od orientácie na obidva stupne vzdelávania (primárny a sekundárny) a ostali sme iba na 1. stupni ZŠ. Z hľadiska výskumného zámeru sme pri tejto téme inovočne pilotne pracovali jednak s istým rámcovým programom motivačného pôsobenia vo vyučovaní slovenského jazyka (ako výberom príznačných kvalít 8 základných motivačných činiteľov – od projektu učebného predmetu, učiteľa SJL, žiaka, pracovnej skupiny, kolektívu triedy cez interakciu a komunikáciu, didaktické prostriedky, reálne podmienky a atmosféru vo vyučovaní až po cieľovo-prostriedkovo-podmienkové vzťahy, rodinu a prostredie žiaka) na jednej strane a okrem iných metód a výskumných nástrojov: – s modifikovaným dotazníkom aj novokoncipovanou projektívnou metódou k motivačnej štruktúre žiakov vo vyučovaní SJ na strane druhej. Nás budú zaujímať práve tieto dva výskumné nástroje (tamtiež, pozri Prílohy č. 2, 3; pozri tiež in Ligoš, 1999, Prílohy č. 1, 2), ktoré sledujú zisťovanie motivačnej štruktúry a úrovne žiakov vo vzťahu k vyučovaniu SJL. Vzhľadom na to, že dotazník s 19 položkami sa ukázal ako náročný pre žiakov 3. ročníka ZŠ, niektoré z nich sme pri vyhodnotení vypustili (napr. č. 4, 6, 11, 19), pričom sme ťažiskovú položku (ad 1.1) s otázkou: Prečo sa učíš slovenčinu? Čo ťa k tejto činnosti vedie? koncipovali tak, že sme štruktúrované uviedli 30 možností (získané v našom predchádzajúcom výskume v r. 1978), z ktorých si žiak mal vybrať iba 5 najčastejších dôvodov. Dôležité je, že uvedené motívy boli zoskupené do 5 tematických skupín (6. bola otvorená voľba žiaka), a to podľa základných druhov motivácie: od vnútornej poznávacej, funkčnej poznávacej, cez osobnú, sociálnu až po negatívnu motiváciu. Týmto spôsobom sme sledovali aj päťstupňovú hodnotiacu škálu jednotlivých skupín motívov s tým, že najvyššie bodové skóre mala vnútorná poznávacia motivácia (hodnotu 4), potom v poradí 3 až mínus 1 pri vonkajšej negatívnej motivácii. Okrem toho dotazník sledoval prekážky vo vyučovaní, zaujímavé témy učiva, úspech, radosť žiaka, spôsob práce, spolužiakov, učiteľa, rodinu a obľúbenosť či neobľúbenosť vyučovania slovenčiny. Na konfrontáciu s dotazníkom v duchu veku primeranosti sme skoncipovali aj projektívnu metódu (tamtiež, Príloha č. 3), v ktorom mali žiaci podľa vlastnej skúsenosti a svojho názoru doplniť 10 neukončených viet. Tento výskumný nástroj sme koncipovali najmä na báze kvalitatívnej transformácie Dotazníka č. 2 z r. 1976–1979 (v rámci spracovania našej dizertačnej práce), v ktorom sme zisťovacie otázky so zatvorenými odpoveďami typu áno – nie zmenili na neúplné vety ako projektívnu metódu so zreteľom na úroveň žiakov 1. stupňa ZŠ. Výpovede sa orientovali na základné parametre a činitele motivačného pôsobenia na žiakov, ako je radosť, chcem, učivo, učiteľ, spolužiaci, rodina, úlohy, rád/nerád, bojím sa a dobrá nálada vo vyučovaní. V súvislosti s ko-

rektným porovnávaním zistení podľa týchto dvoch výskumných nástrojov sme aj pri projekcii vyhodnocovali odpovede žiakov na päťstupňovej škále podľa kvality motivácie v kontinuu uvedených základných druhov motivácie od pozitívnych až po negatívne dimenzie. Takto môžeme povedať, že v dotazníku a projekcii sme sa váhovo nachádzali na päťstupňovej hodnotiacej škále, pričom sme zohľadňovali aj ďalšie dve základné možnosti na úrovni pozitívnej a negatívnej odpovede (motivačnej dimenzii) žiakov. Prichodí nám tu ešte pripomenúť, že v rámci tohto výskumu v rokoch 1986 – 1989 sme uskutočnili aj hospitácie na vyučovaní, pozorovanie vyučovacích hodín, metódu experimentu s experimentálnymi a kontrolnými triedami, učiteľom SJL na troch stupňoch vzdelávania sme distribuovali dotazník a okrem didaktického testu sme pre žiakov pripravili aj sebakontrolné hárky (Prehľad vedomostí a zručností žiakov v tematickom celku – Jednoduchá veta). Tu si žiaci experimentálnych tried na trojstupňovej škále (viem+, neviem-, nie som si istý?) samostatne priebežne hodnotili výsledky svojho učebného procesu vo vybranom tematickom celku (tamtiež, Príloha č. 4). Celkovo sa tohto výskumu zúčastnilo 162 žiakov 3. ročníka ZŠ v experimentálnych a kontrolných triedach, s ktorými sme uskutočnili vstupné a potom výstupné meranie uvedenými výskumnými nástrojmi (dotazníkom, projekciou, didaktickým testom a sebakontrolným hárkom) po odučení 11 vyučovacích hodín v rámci terénneho pedagogického experimentu.

U žiakov 3. ročníka ZŠ sa potvrdilo, že primárne u nich pôsobí najmä funkčná poznávací motivácia úzko prepojená s tendenciami sebarozvoja a sebarealizácie, t. j. s osobnou a výkonovou motiváciou (až 62,4 % možných volieb žiakov na vstupoch a výstupoch), pričom žiaci 1. stupňa ZŠ prejavujú ešte veľkú vnútornú pripravenosť, snahu a ochotu pri učení, sú spontánne zvedaví, prevládajú u nich motívy všeobecného charakteru a širšie sociálne motívy, ako chcem dobre ovládať svoj materinský jazyk, vedieť o slovenčine čo najviac, dosiahnuť lepšie výsledky ako doteraz, radosť pociťujú pri pochvale učiteľa, ďalej je frekventovaný úspech, dobrá známka a pod. K vonkajšej negatívnej motivácii sa prihlásilo iba 4,3 % žiakov. Pre zaujímavosť tu uvedieme, že podľa dotazníka experimentálne triedy na výstupe dosiahli 68,31 % úspešnosť, kontrolné triedy 54,60 %, podľa projekcie exp. triedy 63,67 %, kontrolné triedy 40,39 % a podľa sebahodnotenia žiakov experimentálne triedy na výstupe až 98 %, kontrolné 77,11 % úspešnosť. **Vstupny meraný dotazníkom a projektívnou metódou sa pohybovali v rozpätí cca 40 %-60 %.** Za povšimnutie stojí fakt, že v exp.triedach sa SJL na výstupe v 3. ročníku 1. stupňa ZŠ umiestnil na 1. mieste ako najobľúbenejší učebný predmet (pozri Ligoš, 1989, s. 25–31; Ligoš, 1999, s. 24–28).

Isté „zlomy“ v pozitívnej motivácii sa ukázali na pozadí negatívnej skúsenosti z vyučovania, napr. s neúspechom je konfrontovaných až 53,1% sledovaných

žiakov, až 49,2% prežíva úspech iba niekedy, resp. málokedy, viac ako polovica tretiaakov vyslovene nerada píše diktáty na známky, písomky a previerky, dokonca až 87,7 % sa bojí týchto činností, z čoho potom vychádza, že sa už asi tretine žiakov (32 %) 3. ročníka ZŠ nechce SJ učiť alebo sa potvrdzuje aj celková neobľúbenosť vyučovania SJL v systéme učebných predmetov ZŠ. Úspešnosť žiakov v motivačnej štruktúre podľa uvedených výskumných nástrojov sme zhodnotili štatistickými metódami vo vybranom, resp. vtedy dostupnom výpočtovom stredisku. Celkove môžeme konštatovať, že na báze istého programu motivačného pôsobenia vo vyučovaní SJL sa po cca 11 vyučovacích hodinách zvýšila úspešnosť v motivačnej štruktúre žiakov experimentálnych tried aj v učebných výkonoch o 15–23 % vyššie ako v kontrolných triedach, pričom **na tomto stupni vzdelávania na výstupe konštatujeme úspešnosť motivácie od cca 50–88 %, t. j. s priemerom okolo 70 %**(len výnimočne na vstupoch, resp. v kontrolných triedach na výstupe na úrovni 30–50 %).

Spolu s výskumom z konca 70. rokov minulého storočia sme uvedeným prístupom a postupom mali z motivačného hľadiska našimi výskumnými nástrojmi podchytené obidva stupne vzdelávania v rámci základnej školy. Ako sme už v úvode tejto štúdie naznačili, problém sa ukázal tiež v tom, že sme v oblasti motivačného pôsobenia vo vyučovaní SJL nemali k dispozícii výsledky iných výskumov na porovnanie, resp. oporu z hľadiska istých referenčných rámcov, údajov či štandardných noriem. Aj v tomto kontexte sa nám ukázala ako zaujímavá a príznačná tendencia jednak o istom klesaní učebnej motivácie v ontogenéze žiaka so značným podielom tých žiakov (cca 1/3 až 2/3 žiakov), ktorí sa učia a sú motivovaní pod úrovňou svojich reálnych možností. Zaujal nás takisto fakt, že na 2. stupni ZŠ sa aj po zámernom motivačnom pôsobení (výskum v r. 1977/78) učebná motivácia pohybovala približne na úrovni 50 % úspešnosti, pričom vyššia úroveň (nad 60 a 70%) pozitívnej motivácie sa už neprejavila ako tendenčná a príznačná.

Ako relevantné hodnotíme zistenie, že žiaci na zámerné pôsobenie istým motivačným programom reagovali zväčša citlivo, čo sa prejavilo jednak na vzostupe pozitívnej motivácie a jednak vo vyššom učebnom výkone žiakov. Motivácia a školský výkon sa teda opodstatnene ukázali ako „spojené nádoby“ so vzájomnými prienkami a podnecujúcimi efektmi. Možno napokon konštatovať, že výskum v rokoch 1986–1989 nám o. i. pomohol vygenerovať a skoncipovať inovované dva výskumné nástroje na meranie motivačnej štruktúry žiakov vo vyučovaní SJL ako materinského jazyka, a to pre 1. stupeň ZŠ projektívnu metódu, pre 2. stupeň ZŠ a stredné školy (sekundárne vzdelávanie) anticipovaný dotazník pre žiakov.

**2. 3** Získané výsledky a inovované výskumné nástroje sme mali záujem overiť v ďalšom bádanií motivačnej štruktúry žiakov vo vyučovaní materinského jazyka.

Stalo sa **tak v rokoch 2000–2001**, keď sme v rámci grantu DAAD a inštitucionálnej – fakultnej (FF KU v Ružomberku) výskumnej úlohy s témou Osobnosť žiaka vo vyučovaní slovenského jazyka – mali možnosť uskutočniť prieskum motivačnej štruktúry žiakov vo vyučovaní slovenského a nemeckého jazyka (Ligoš, 2001/2002). V SRN sme prieskum realizovali v mesiacoch november – december 2000, na Slovensku v marci 2001. Vzorkou nám boli 3 triedy 3. ročníka a 3 triedy 7. ročníka základnej školy v NSR (spolu 141 žiakov, spolkové krajiny Bavarsko a Baden-Württemberg) a paralelne tiež v 6 triedach 3. a 7. ročníka na Slovensku (162 žiakov), spolu teda s celkovým počtom 303 žiakov. Vo vzorke 7. ročníka v oboch krajinách sme mali rovnako na Slovensku i v NSR po 75 žiakov. V prieskume sme pre žiakov 3. ročníka využili projektívnu metódu s 10 nedoplnenými vetami (tamtiež, Príloha č. 1), v 7. ročníku žiaci vyplňali dotazník k motivačnej štruktúre vo vyučovaní materinského jazyka (tamtiež, Príloha č. 2). V podstate išlo o verifikáciu výskumných nástrojov, ku ktorým sme sa dopracovali vo výskume v r. 1986–1989. V oboch nástrojoch sme motivačnú štruktúru sledovali a vyhodnocovali na päťstupňovej bodovej škále, pričom sa jednotlivé položky orientovali na základné druhy motivácie v pozitívnej alebo v negatívnej polarite. V projektívnej metóde sme doplnené výpovede žiakov k takým parametrom, ako radosť, chcem, dobrá nálada, učivo, úlohy, rád/nerád, bojím sa, učiteľ, spolužiaci, trieda, rodina metódou konštantnej komparácie pri každej z 10 položiek zostavili 5 kategórií, ktoré v podstate mapovali základné sledované druhy motivácie paralelne, resp. analogicky ako v dotazníku v úlohe č. 1.1, t. j. vnútornú poznávaciu, funkčnú poznávaciu, osobnú, sociálnu a negatívnu motiváciu. Týmto spôsobom sme dosiahli istú kompatibilitu pri porovnávaní výsledkov rôznymi (dvomi) výskumnými nástrojmi na 1. a 2. stupni ZŠ. Prichodí nám tu pripomenúť, že v intenciách relatívne komplexného zachytenia problematiky sme do úspešnosti motivácie podľa dotazníka celkove zaradili až 9 položiek, a to č. 1.1, 1.2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, čo zasa istým spôsobom modifikovalo motivačnú štruktúru žiakov priamo sledovanú v otázke č. 1.1. A teraz sa pozrime na niektoré vybrané zistenia.

Podľa projektívnej metódy celkove úspešnosť, resp. kvalita motivácie v 3. ročníku ZŠ na Slovensku vyšla na úrovni 50,8 % a v NSR dosiahla 56,8 %.<sup>3</sup> Ako pre slovenského tak aj pre nemeckého žiaka 3. ročníka ZŠ je príznačná úprimná snaha, ochota a vnútorná pripravenosť pri učení, ale často mu buď úlohy nevyhovujú alebo pri svojej učebnej činnosti prežíva neúspech. Napr. radosť pri poznávaní prežíva slovenský žiak na úrovni 59,3 %, tendenciu chcem v pozitívnom zmysle vyjadruje na 55,6% alebo hodnotu, užitočnosť, dôležitosť či zaujímavosť

3 Po prepólovaní položiek 8 a 9 (nerád, bojím sa) sa zvýšila celková úspešnosť o cca 10 % (pozri in Ligoš, 2001/2001, s. 71 - 73). Týmto upravujeme uvedený (39,1 % SR a 48,4 % NSR) publikovaný výsledok.

učiva vníma s úspešnosťou 55,2 %. Zo sociálnych činiteľov sa ako najslabší článok na Slovensku ukázala rodina (iba 33,1%), pričom spolužiaci a učiteľ vyšli na 36,1 % a 40,2 %. Veľmi nepriaznivo vyšla negatívna motivácia. Napr. až 77,2 % žiakov sa vyslovene bojí diktátov, previerok, skúšania, známok či zlej odpovede (tu úspešnosť iba na 22,8 %). U nemeckých žiakov 3. ročníka celkove pozitívna motivácia vyšla o 6 % vyššie, pričom vyššie sa umiestnili aj také parametre ako radosť, stimulácia učiteľom či spolužiakmi, najmä však rodina (71,2 %). Podobne v NSR až 72,4 % vykazuje pozitívnu tendenciu chcem. O niečo menej nemeckých žiakov sa bojí diktátov, skúšok, previerok, zlých známok a pod. (v 67,3 % prípadoch). Podľa nášho názoru na získaných zisteniach je najzávažnejší fakt, že na jednej strane u žiakov 3. ročníka ZŠ síce prevažuje vnútorná poznávacia motivácia (radosť, dobrá nálada, chcem a pod.), čo posilňujú aj osobné dimenzie a sociálne činitele (učiteľ, spolužiaci, rodina), na druhej strane sú už však na tomto stupni vzdelávania vo vyučovaní značne konfrontovaní s negatívnou skúsenosťou (boja sa, majú obavy, neradi pracujú, zažívajú neúspech a pod.). Navyše, u nemeckých žiakov sa výraznejšie prejavila miera kritickosti, otvorenosti a adresnosti pri predložených problémoch.

Podľa dotazníka u žiakov 7. ročníka bola celkove úspešnosť motivácie (na podloží všetkých vyššie uvedených 9 položiek) mierne nad 50 %, a to SR 48 % a SRN 51,2 %. Ak by sme brali do úvahy len jednotlivé druhy motivácie (podľa položky ad 1.1), tak úspešnosť motivačnej štruktúry sa pohybuje o niečo vyššie, a to SR 53,1 %, NSR 52,8 %. Ako zaujímavý a neprehliadnuteľný tu do popredia vystupuje fakt, že celková úspešnosť pri jednotlivých druhoch motivácie je v oboch krajinách približne rovnaká (rozdiel iba 0, 3%). I keď z hľadiska úspešnosti má v oboch krajinách najvyššie zastúpenie kognitívna motivácia (tiež takmer na zhodnej úrovni 35,2% a 35,6%), v celkovej štruktúre majú zasa najsilnejšie zastúpenie (podiel v celkovej štruktúre učebnej motivácie) osobná a funkčná poznávacia motivácia (uplatnenie, uznanie, zmysel, účel, význam, hodnota, dôležitosť učiva a pod.), potom nasledujú vnútorná poznávacia a sociálna motivácia, čo je opodstatnené a príznačné na tomto vývinovom stupni žiakov. „Potešiteľné však je, že vyslovene negatívna motivácia má v učebnej činnosti iba 13–14 % podiel a **ku kladným tendenciám sa tu prikláňa celkove až 86–87 % žiakov**“ (tamtiež, s. 73–74). Podobne ako v 3. ročníku s naznačenými pozitívnymi očakávaniami a motivačnými tendenciami žiakov často kontrastujú ich osobné skúsenosti vo vyučovaní materinského jazyka. Napr. ako dobrú, príjemnú klímu vo vyučovaní na Slovensku hodnotí iba 31,3 %, v SRN 34 %, pričom veľké rozdiely nie sú ani pri hodnotení psychických stavov pri skúšaní. Totiž až 64,9 % slovenských a 61,3 % nemeckých žiakov 7. ročníka pri skúšaní prežíva negatívne tendencie, ako strach, obavy, úzkosť, neistotu, trému, nervozitu, napätie a pod. Ako vidieť, predsa ne-



meckí žiaci sú pri skúšaní o niečo pokojnejší, istejší, sebavedomejší a naladení viac pozitívne. V NSR je predmet nemecký jazyk a literatúra (ako materinský jazyk a literatúra) aj tak zasa menej obľúbený ako na Slovensku (v SR 15,6 % a NSR 9,3 % zastúpenie ako najobľúbenejší). Pri získaných údajoch nás osobitne prekvapili ako príznačné školské známky na poslednom vysvedčení najmä pri jednotkách. Pri tých istých počtoch žiakov (po 75 v SR i NSR) na Slovensku zo slovenského jazyka a literatúry z počtu 75 žiakov malo až 19 žiakov jednotku, v NSR z nemeckého jazyka a literatúry to boli iba 2 žiaci. Z tohto vyplýva, že na Slovensku sú učitelia SJL pri klasifikácii výrazne menej nároční, zrejme s tendenciou značnej subjektívnosti.

V záveroch z prieskumu v r. 2000–2001 (tamtiež, s. 75) o. i. konštatujeme, že „vcelku sa potvrdili výsledky nášho prieskumu motivačnej štruktúry žiakov vo vyučovaní slovenského jazyka z r. 1978 a 1988“ (niektoré zistenia si možno pozrieť aj v monografii, Ligoš, 1999). Ďalej vyberáme ešte tieto konštatovania: „Ukázala sa užitočnosť a relatívna spoľahlivosť (reliabilita) použitých metód (výskumných nástrojov – pozn. M.L.) pri orientačnom zisťovaní motivačnej štruktúry, resp. motivačných tendencií žiakov vo vyučovaní materinského jazyka z hľadiska pedagogickej teórie i praxe... Tieto pre nás zaujímavé a určite i povzbudzujúce výsledky sú však zatiaľ poznačené istou subjektívnosťou (napriek konštatovaniu v bode 4 – o užitočnosti a vhodnosti použitých výskumných nástrojov, pozn. M.L.), lebo jednak u mladších i starších žiakov sme postupovali dvoma rozličnými metódami (nemali tie isté položky – i keď, ako sme vyššie poukázali, usilovali sme sa o istú analógiu, paralelu a kompatibilitu vzhľadom na rôzne vývinové stupne žiakov, pozn. M.L.), jednak nešlo o ich veľkú či reprezentatívnu vzorku (prieskum predstavuje istú porovnávaciu aktualizáciu vzorku, sondu). V tomto zmysle sme predpokladali, že uvedené zistenie bude treba ešte overiť (objektívizovať) v ďalšom výskume viacerými metódami a postupmi na širšej vzorke“ (Ligoš, 2001/2002, s. 76). Ako ďalej priblížime, tento zámer sme sledovali v dvoch grantových vedeckých projektoch, a to v r. 2009–2011 v širšie koncipovanom výskume projektu KEGA a v r. 2013–2014 v inštitucionálnom projekte k problematike genézy tvorby výskumných nástrojov. Skôr ako prejdeme k ďalšej avizovanej etape tvorby a uplatnenia našich dvoch výskumných nástrojov na meranie motivačnej štruktúry žiakov vo vyučovaní materinského jazyka, na tomto mieste si zhrnieme niektoré ich základné koncepčné parametre, ktoré sa nám ukázali ako relevantné pri ich používaní vo výskume i v pedagogickej praxi.

V projektívnej metóde sa nám ukázala ako problematická otázka vyhodnocovania odpovedí žiakov smerom k jednotlivým druhom motivácie metódou konštantnej komparácie, a to v korelácii s faktom exaktného a korektného (objektívneho) porovnania získaných údajov podľa projekcie a dotazníka. Vzhľadom na túto

skutočnosť sme sa v ďalšom období výskumu pokúsili zámerné výsledky projekatívnej metódy vyhodnotiť len na podloží pozitívnych a negatívnych motivačných tendencií, t. j. iba v kladnej alebo v zápornej polohe. Prirodzene, pri tomto prístupe (nepočítajúc bodovú škálu odpovedí a akceptovaní váhového priemeru) sme predpokladali, že sa celková úspešnosť motivácie na 1. stupni ZŠ meranej podľa projekatívnej metódy týmto spôsobom môže v pozitívnom zmysle celkove výraznejšie zvýšiť či nadhodnotiť (aj o niekoľko desiatok percent). V tejto relácii nám potom vyšlo, že projektívnu metódu v ďalšom výskume pre žiakov primárneho vzdelávania využijeme ako iba podporný a sekundárny výskumný nástroj. Na exploráciu vo vedeckom bádani sa nám ukázal tak náš výskumný nástroj dotazník na meranie motivačnej štruktúry žiakov viac reliabilný a vyhovujúci ako projektívna metóda s tým, že v jeho ďalšom vývoji ho bude treba i naďalej kvalitatívne (štruktúrne a transformačne) vylepšovať. V našom doterajšom výskume sa tu napr. o. i. potvrdilo, že na meranie motivačnej štruktúry žiakov postačí iba položka 1.1, v ktorej sa pýtame na ťažiskové dôvody alebo motívy v učebnej aktivite žiaka vo vyučovaní materinského jazyka. Mohla by zostať aj položka ad 1.2, zameraná na isté prekážky a blokátory v motivácii vo vyučovaní materinského jazyka. Ostatné položky by potom v dotazníku nemuseli byť, ale učiteľ SJL v praxi alebo výskumník by ich mohol využiť ako pomocné na zisťovanie istého podložia a kontextu pri odkrývaní motivačnej štruktúry žiakov. Ako užitočné a relevantné je v položke ad 1.1 ponechať jednotlivé motívy (ich ponuku) uvedené v rôznom poradí podľa základných vybraných druhov motivácie, t. j. poznávacia (vnútorná, funkčná), osobná (seberealizačná, aktualizačná, účelová, výkonová, perspektívna a pod.), sociálna a negatívna vonkajšia motivácia, pričom týmto skupinám motívov načím prísúdiť bodové skóre na päťstupňovej škále (od 4/5 postupne až po 0, resp. mínus 1). Prirodzene, ako sme vyššie naznačili, tento prístup pri použití uvedených výskumných nástrojov logicky smeroval k overeniu či verifikácii v ďalších prieskumoch. V tejto súvislosti pred nami vystúpili aj iné výzvy a úlohy. Napr. do úvahy mohla prísť ako vhodná aj transformácia projekatívnej metódy do podoby pripravených odpovedí v päťstupňovej hodnotovej škále podľa druhov motivácie (od 4 po 0 a mínus 1), resp. dotazník o motivačnej štruktúre osobitne transformovať do stručnejšej podoby aj pre žiakov 1. stupňa ZŠ tak, aby sa zachovali položky k jednotlivým faktorom ako pre sekundárne vzdelávanie, pričom odpovede žiakov by boli v podobe označenia bodového skóre na päťstupňovej škále (napr. od 5 – úplne platí až po 1 – vôbec neplatí ponúknutý motív alebo jav z vyučovania materinského jazyka). K uvedeným poznámkam ešte nám prichodí pripojiť konštatovanie, že ani v tomto období nášho prieskumu (v r. 2000 – 2001) sme nemali k dispozícii isté štandardné referenčné normy motivačnej štruktúry žiakov k vyučovaniu slovenského, resp. vôbec materinského jazyka a literatúry.

Aj z tohto dôvodu považujeme uskutočnený porovnávaci prieskum (SR a NSR) za aktuálnu overovaciu sondu na pozadí našich výskumných aktivít v predchádzajúcom období (v rokoch 70. a 80. minulého storočia), ako sme ich vyššie predstavili. Teraz prejdeme na náš ďalší výskum sledovanej problematiky v reláciách s avizovaným inovatívnym prístupom.

**2.4 V rokoch 2009–2011** sme uskutočnili širšie koncipovaný výskum rozvíjania motivácie žiakov vo vyučovaní materinského jazyka na základných a stredných školách ako vedecký projekt grantovej agentúry KEGA MŠVVaŠ SR č. 3/7052/09 s názvom Program motivačného pôsobenia vo vyučovaní slovenského jazyka. Okrem motivačného aspektu sme sa tu v súvzťažnosti zamerali aj na problematiku školského výkonu, verbálnej tvorivosti, úrovne komunikácie a interakcie, sociálnej atmosféry a klímy vo vyučovaní i nové poňatie učiva vo vyučovaní SJL. Týmto spôsobom na výskume participovali katedry slovenského jazyka a literatúry, pedagogiky, psychológie a predškolskej a elementárnej pedagogiky fakúlt KU v Ružomberku, tiež v teréne pedagogickej praxe viac základných a stredných škôl so 14 triedami a učiteľmi SJL v SR. Okrem nich boli do projektu pilotne zapojené aj dve triedy s dvomi učiteľmi (učiteľkami) českého jazyka a literatúry v ČR. V rámci experimentálneho overovania motivačného pôsobenia sme vo výskumnej vzorke na vstupoch mali celkove 301 žiakov (134 chlapcov a 167 dievčat), na výstupe 297 žiakov (138 chlapcov a 159 dievčat) v primárnom a sekundárnom vzdelávaní (1. a 2. stupeň ZŠ a na stredných školách). Hlavným výstupom tohto projektu bolo vydanie publikácie Ligoš, M. a kol., *Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny* (2011), v ktorej sa na s. 312 – 337 nachádzajú použité viaceré výskumné nástroje v podobe 17 príloh. Prirodzene, okrem týchto výskumných nástrojov sme vo výskume uplatnili viac metód, ako napr. pozorovanie vyučovacích hodín, rozhovory s učiteľmi a žiakmi, workshopy, analýzu, komparáciu, ohniskové (fokusové) skupiny, sebareflexiu učiteľov experimentálnych tried, prácu supervízorov, pedagogický experiment, štúdium školskej dokumentácie, obsahovú analýzu a pod. Z výskumných nástrojov to boli najmä dotazníky (štandardné i neštandardné), projektívna metóda, testy verbálnej tvorivosti, Flandersove pozorovacie kategórie v modifikovanej podobe, sebakontrolné hácky pre žiakov experimentálnych tried a viaceré didaktické testy k vybranému učivu tematického okruhu s názvom *Recepcia a produkcia textu* v ústnej a písomnej podobe, osobitne upravené pre jednotlivé stupne školského vzdelávania. Dôležitý je fakt, že okrem štandardných výskumných nástrojov, ako napr. Test verbálnej tvorivosti, dotazníka *Naša trieda* alebo Flandersových pozorovacích kategórií sme pracovali s našimi neštandardnými výskumnými nástrojmi, a to s dotazníkmi, didaktickými testami, projektívnou metódou a pod. Medzi

takéto teda patria aj naše dva sledované výskumné nástroje – projektívna metóda a dotazník k motivačnej štruktúre žiakov vo vyučovaní materinského jazyka, ktorým v tejto štúdií venujeme osobitnú pozornosť z hľadiska genézy tvorby a ktoré sa nachádzajú v uvedenej publikácii ako Prílohy č. 1 a 2 (tamtiež, s. 312–314). Prichodí nám tu pripomenúť, že projektívnu metódu sme uplatnili pre žiakov primárneho vzdelávania. Oproti podobe z r. 2000/2001 (pozri vyššie) sme túto verziu zredukovali iba na 8 položiek nedokončených viet, v ktorých sme ostali pri týchto hlavných parametroch: chcem, mám najradšej, mám radosť a dobrú náladu, učivo, nerád, žiaci v triede, môj/moja učiteľ/-ka SJL, rodina, pričom tieto parametre ako v minulosti bolo možné transformovať, kvalifikovať a vyhodnotiť v priezore štruktúry ako kognitívnu, osobnú, výkonovú, sociálnu a negatívnu motiváciu. V dotazníku k motivačnej štruktúre žiakov sekundárneho vzdelávania sme okrem drobných formálnych úprav ostali v takej podobe, ku akej sme sa dopracovali vo výskume v r. 2000/2001. Ako kľúčová nás zaujímala najmä položka 1.1 a 1.2., v ktorej boli jednotlivé motívy usporiadané a hierarchizované do skupín od vnútornej poznávacej a funkčnej motivácie až po negatívnu motiváciu. Položka 1.2 sa orientovala na zachytenie istých prekážok alebo blokátorov učebnej motivácie. Pripomíname, že ďalšie položky (č. 2–11) dotazníka sme do úspešnosti učebnej motivácie a jej štruktúry nezapočítali (pozri v prieskume v r. 2000–2001). V dotazníku sme ich ponechali s tým, že zistenia z nich budú slúžiť učiteľom SJL v triedach našej vzorky ako isté podložie pre lepšie pochopenie a kontexty učebnej motivácie žiakov v sledovanom učebnom predmete. Ako sme už vyššie naznačili, vzhľadom na uplatnenie prirodzeného experimentálneho motivačného pôsobenia sme zvolené výskumné nástroje okrem pilotného overovania uplatnili na vstupných a po 2–3 mesiacoch zámerného motivačného pôsobenia v experimentálnych triedach (cca 20–30 vyučovacích hodinách) na výstupných meraniach v experimentálnych aj kontrolných triedach. Motivačnú štruktúru žiakov vo vyučovaní SJL sme potom primárne hodnotili podľa jednotlivých stupňov vzdelávania, t. j. z vývinového (ontogenetického) hľadiska a rodovej (podľa pohlavia) diferenciacie. Takisto vo vzťahu k ďalším sledovaným aspektom, ako úroveň komunikácie a interakcie vo vyučovaní, verbálnu tvorivosť, atmosféru a klímu vo vyučovaní a pod. Celkove podľa očakávaní a predpokladov v zmysle dvojpolového prístupu pri projektívnej metóde (kladná a záporná dimenzia) sa nám ukázala výrazná diferenciacia v úrovni pozitívnej motivácie v primárnom vzdelávaní oproti sekundárnemu vzdelávaniu (zníženie aj o 30%) na jednej strane a na strane druhej štatisticky významné zmeny na podloží zámerného motivačného pôsobenia sa prejavili najskôr v oblasti školského výkonu, v úrovni komunikácie a interakcie vo vyučovaní, v oblasti verbálnej tvorivosti a sebahodnotení žiakov. Zistili sme, že istá kvalitatívna transformácia motivačnej štruktúry žiakov

nastáva postupne o. i. aj týmito vnútornými mechanizmami v rámci sebaregulácie a sebakoncepcie žiaka (cez školský výkon, tvorivosť, sociálne vzťahy, úspech, pozitívnu skúsenosť z vyučovania, kvalitnú komunikáciu a živú interakciu a pod.). Týmto spôsobom pri výstupnom meraní sa po cielavedomom motivačnom pôsobení (na báze nášho rámcového programu motivačného pôsobenia vo vyučovaní SJL) celkove iba nepatrne zvýšila úspešnosť učebnej motivácie, pričom však v kontrolných triedach sa ukázal ako príznačný výraznejší nárast negatívnej motivácie. Tieto **výsledky značných rozdielov úrovne motivácie v primárnom a sekundárnom vzdelávaní** však zrejme podľa našich predpokladov a očakávaní úzko súvisí o. i. aj s použitými dvoma sledovanými výskumnými nástrojmi, t. j. projektívnou metódou a dotazníkom k motivačnej štruktúre žiakov. Pozrime sa bližšie na tento problém.

**Na 1. stupni u žiakov 2. a 3. ročníka ZŠ** sa úspešnosť motivácie vo vyučovaní SJL **na vstupe** pohybovala v rozpätí 70 – 80 % a po experimente v niektorých triedach **vyšla až na hodnotu okolo 87 % úspešnosti**.<sup>4</sup> **Na 2. stupni** u žiakov 6. a 7. ročníka sa úspešnosť oproti 1. stupňu ZŠ znížila, celkove na vstupe i výstupe experimentálneho pôsobenia sa pohybovala v kontinuu od 39 % **do 55,00 %, na stredných školách** u žiakov 2. a 3. ročníka podobne od cca 32 % **do 53,00 %**, pričom u dievčat v sekundárnom vzdelávaní boli výsledky celkove v pozitívnej motivácii o cca 10 % vyššie, čo sa na 1. stupni ZŠ neprejavilo (na 1. stupni ZŠ sa diferencie medzi chlapcami a dievčatami nepotvrdili, ba dokonca pri vstupnom meraní boli hodnoty učebnej motivácie u chlapcov vyššie). Tu nám vystupuje do popredia otázka, prečo je taký výrazný rozdiel v úrovni motivácie medzi 1. a 2., resp. aj 3. stupňom vzdelávania, a to aj vo vzťahu našich meraní v predchádzajúcich výskumoch (pozri vyššie napr. v 80. a 90. rokoch minulého storočia). Podľa nášho názoru i našich očakávaní (avizované vyššie, pozri výsledky a zámery v prieskume v r. 2000 – 2001) hlavnou príčinou je zmena metodiky a prístupu pri uplatnení výskumného nástroja projektívna metóda jednak vo vzťahu k predchádzajúcim meraniam v prieskumoch motivačnej štruktúry (pozri v 80. rokoch minulého storočia a v r. 2000 – 2001) a jednak v znížení kompatibility tohto nástroja s dotazníkom pre žiakov vyšších stupňov vzdelávania. Na druhej strane **značná diferenciácia v učebnej motivácii žiakov sa zrejme hlbkovo nachádza v ontogéneze**. Ako pripomíname vo výstupnej publikácii (tamtiež, s. 117), pri projektívnej metóde sme v hodnotení a spracovaní výsledkov „rozlišovali iba pozitívnu a negatívnu motiváciu, resp. jej úspešnosť a neúspešnosť“. Pokusne sme teda uplatnili

4 Ako sme vyššie uviedli, v našich doterajších prieskumoch sa úspešnosť motivácie (na báze váhového priemeru) na 1. stupni ZŠ pohybovala v priemere okolo 50 % - 70 %, na 2. stupni primárne v rozpätí 40 % - 60 %, pričom zavážila aj rodová diferenciácia.

iba túto dichotómiu alebo opozíciu, teda polaritu pozitívnej a negatívnej motivácie. Upustili sme tu teda od kategorizácie a škálovania odpovedí žiakov. Týmto spôsobom sme pri jednotlivých položkách projektívnej metódy nepočítali ani s váhovým priemerom a diferencovanou úspešnosťou podľa zaradenia výpovede žiakov k vybraným základným druhom motivácie, jednoducho sme od pozitívnej motivácie odpočítali negatívnu motiváciu a vyšla nám celková úspešnosť motivácie. V sekundárnom vzdelávaní pri dotazníku sme zachovali takú istú metodiku ako v predchádzajúcich výskumoch, t. j. pri druhoch motivácie sme ostali pri päťstupňovej bodovej škále a pri vyhodnotení úspešnosti motivácie sme uplatnili diferencovaný prístup z pozície váhového priemeru ponúknutých a zvolených motívov (dôvodov) učebnej činnosti vo vyučovaní SJL. Ako sme už avizovali, pri hodnotení úrovne motivačnej štruktúry žiakov sme vychádzali iba z položky ad 1.1, pričom do úspešnosti učebnej motivácie v štatistickom vyjadrení sme už nebrali do úvahy ďalšie položky dotazníka (ad 1.2, 2. – 11. položka). Naznačeným spôsobom mohla vyjsť úspešnosť motivácie na 1. stupni aj o 20 – 30 % lepšie ako v našich predchádzajúcich meraniach a vo vzťahu k meraniu na vyšších stupňoch vzdelávania (porov. vyššie merania v prieskumoch 80. rokov a v r. 2000 – 2001). Pred nami sa teda objavila nová a zaujímavá **otázka, či je v skutočnosti taký veľký rozdiel v učebnej motivácii medzi primárnym a nižším sekundárnym vzdelávaním.** Uvedeným postupom a prístupom pri inovovanom uplatnení projektívnej metódy sa nám ukázala nevyhnutnosť prehodnotenia používania tohto výskumného nástroja smerom k hlbšiemu preniknutiu do oblasti motivačnej štruktúry žiakov vo vyučovaní SJL na 1. stupni ZŠ (tak, ako sme to realizovali v 80. a 90. rokoch minulého storočia) a na pozadí komparácie aj v intenciách vývinového sledovania motivačného aspektu u žiakov v sekundárnom vzdelávaní. Ako píšeme na viacerých miestach cit. publikácie (tamtiež, s. 116, 121, 127 a i.), na 2. stupni ZŠ sa „úroveň pozitívnej motivácie pohybuje najmä v rozpätí od 40 – 50 % úspešnosti“ (tamtiež, s. 121). Túto tendenciu cca 50 % úspešnosti motivácie na 2. stupni ZŠ a v SŠ sme zistili vo viacerých našich výskumoch (pozri vyššie výskumy už od 2. polovice 70. rokov minulého storočia), pričom v primárnom vzdelávaní na podloží viacerých našich výskumov predpokladáme úspešnosť motivácie vo vyučovaní materinského jazyka na úrovni cca 50 % – 70 %, t. j. o cca 10 % – 20 % vyššie ako v sekundárnom vzdelávaní. Uvedený trend a vývin učebnej motivácie na týchto úrovniach sa v podstate potvrdzuje v širokokoncipovaných výskumoch (vo vzťahu k učeniu na danom stupni vzdelávania) u nás aj v zahraničí (porov. napr. Hvozdič a kol., 1994). Ide predovšetkým jednak o rozpor klesania učebnej motivácie v ontogenetickom vývine žiakov, jednak o približne 50 % žiakov na vyšších stupňoch vzdelávania, ktorým sa vôbec chce učiť (pozitívna motivácia, a to nielen k učebnému predmetu MJL), ale aj značný počet žiakov, ktorí sa učia

a sú motivovaní pod úrovňou svojich reálnych učebných možností. Na 2. stupni ZŠ a v SŠ sa tiež diferencovane zvyšuje zastúpenie negatívnej motivácie.<sup>5</sup> Uvedené relácie potvrdzuje aj citácia zo záverečnej state k motivačnej štruktúre žiakov na vyšších stupňoch vzdelávania v spomenutej publikácii (Ligoš a kol., 2011, s. 128): „Žiak má aj iné oblasti záujmu a aktivít (iné učebné predmety, oblasti, sféry, okruhy v škole i mimo školy, formálne i neformálne, verejné i súkromné v školskom, rodinnom, užšom i širšom spoločenskom kontexte), takže zrejme starší žiaci, resp. tínedžeri majú vnútorný záujem o vyučovanie MJL cca po hranicu 50 %, prirodzene, s tým, že existujú isté individuálne a komunitné rozdiely a diferencie. Zrejme bude užitočné tento fakt prijať ako istú normálnu a prirodzenú tendenciu v kontexte pôsobenia na žiaka.“

Z načrtnutej genézy tvorby našich dvoch výskumných nástrojov na meranie motivačnej štruktúry žiakov vo vyučovaní MJ sa nám ukázala potreba ich ďalšej verifikácie a istej štandardizácie v intenciách uplatnenia vo výskume i v praktickej pedagogickej činnosti učiteľa SJL/MJL v teréne, a to na základe štandardných štatistických programov, metodík a techník pri overovaní a tvorbe dobrých výskumných nástrojov v prepojení na isté referenčné normy bádania učebnej motivácie žiakov v predmetoch školského vzdelávania. Ako sme to už vyššie v tejto štúdiu prezentovali, po uskutočnení našich viacerých výskumných aktivít a prieskumov v oblasti motivácie vo vyučovaní SJL sa nám v ostatnom období dostali do rúk o. i. dve podnetné publikácie, ktoré k uvedeným kvantitatívno-kvalitatívnym parametrom našich výskumných nástrojov ponúkajú isté riešenie. V prvom rade ide o syntetickú publikáciu P. Gavoru s názvom Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie (2012) a k učebným predmetom isté orientačné referenčné normy ponúka zasa publikácia V. Hrabala – I. Pavelkovej, Jaký jsem učitel (2010). V ďalšej časti štúdie priblížime finálnu etapu tvorby našich dvoch vybraných výskumných nástrojov na podloží najmä týchto dvoch nových publikácií a s pomocou príslušných viacerých moderných štatistických metód. V podstate pôjde o ich kvalitatívnu transformáciu a redukciu na dva varianty škálových dotazníkov, a to o dotazník učebnej motivácie žiaka vo vyučovaní slovenčiny pre primárne a sekundárne (nižšie aj vyššie) vzdelávanie (pozri Príloha č. 1, 2). Ako teda prebiehala ich transformácia, verifikácia a štandardizácia do záverečnej finálnej podoby?

---

5 Tento trend bol výrazný najmä v kontrolných triedach (porov. Ligoš a kol., 2011; Murínová, 2013).

## Literatúra

- BARKÓCZY, I. – PUTNOKY, J. (1972): *Učenie a motivácia*. Bratislava: SPN
- DAVYDOV, V. V. (1977): *Druhy zovšeobecňovania vo vyučovaní (Logicko-psychologické problémy stavby učebných predmetov)*. Bratislava: SPN.
- DOLNÍK, J. (1999): *Základy lingvistiky*. Bratislava: UK.
- Ďalší rozvoj československej výchovnovzdelávacej sústavy (Čiastkové projekty) (1976) Bratislava: SPN.
- DROTÁROVÁ, E. (1987): Pohľady do problematiky motivácie k učeniu žiakov základnej školy. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 22, č. 2, s. 99–120.
- GADAMER, H. G. (1999): *Človek a reč (Výbor textů)*. Praha: Oikymen.
- GAVORA, P. (2001, 2008): *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: UK.
- GAVORA, P. (2007): *Sprevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: UK.
- GAVORA, P. (2010): *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: UK. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk>.
- GAVORA, P. (2012): *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Bratislava: SPN.
- HENDL, J. (2012): *Přehled statistických metod*. Praha: Portál.
- HENDL, J. (2012): *Kvalitatívni výzkum*. Praha: Portál.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. (2010): *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
- HVOZDÍK, J. (1985): Podiel školskej psychológie na rozvíjaní žiakovej osobnosti a zefektívňovaní pedagogického procesu socialistickej školy. In: *Jednotná škola*, roč. 37, č. 10, s. 925–946.
- HVOZDÍK, J. a kol. (1994): *Motivácia a regulácia v osobnosti žiaka*. Prešov: FF UPJŠ.
- CHRÁSKA, M. (2011): *Metody pedagogického výskumu*. Praha: Grada.
- JURČO, M. (1982): Učebné predmety ako činitele motivácie a poznávacích záujmov žiakov. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 17, č. 4, s. 345–354.
- LIGOŠ, M. (1979): *K motivácii vo vyučovaní gramatiky slovenského jazyka*. Rukopis dizertačnej práce. Trnava: PdF Univerzity Komenského.
- LIGOŠ, M. (1989): *Základné prostriedky motivačného pôsobenia vo vyučovaní slovenského jazyka v základnej škole*. Záverečná správa výskumnej úlohy RŠ – IV – 03 – 3/13.2. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta.
- LIGOŠ, M. (1999): *Možnosti rozvíjania vnútorných dynamických síl osobnosti žiaka vo vyučovaní slovenského jazyka*. Ružomberok. KPF Žilinskej univerzity.
- LIGOŠ, M. (2001/2002): Motivácia žiakov vo vyučovaní slovenského a nemeckého jazyka. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, roč. 48, č. 3–4, s. 65–83.



- LIGOŠ, M. (2009 a, b): *Základy jazykového a literárneho vzdelávania. I., II.* Ružomberok: FF KU.
- LIGOŠ, M. a kol. (2011): *Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny.* Ružomberok: Verbum – vyd. KU.
- MURÍNOVÁ, B. (2013): *Motivácia vo vyučovaní slovenského jazyka.* Ružomberok: Verbum – vyd. KU.
- SILVERMAN, D. (2005): *Ako robiť kvalitatívny výskum.* Bratislava: Ikar.
- SEIBERT, N., KREJČÍ, M. (2012): *Binationale Dokumentation der Projektergebnisse zum Nachweis der Effizienz einer systematischen Gesundheitsförderung im Lehrberuf. Mezinárodní dokumentace výsledku projektu PACZion prokazující zdravotní benefity intervenčního ozdravného programu pro pedagogické profese.* Abschlussbericht. Passau – České Budějovice: Universität Passau – Jihočeská univerzita.
- Štátny vzdelávací program. Dostupné na: [www.statpedu.sk](http://www.statpedu.sk)
- STROHSCHNEIDER, P. (2013): Forschung muss Irrtum zulassen. In. *Letter*, Bonn – Daad, 01/2013.
- SCHWARZOVÁ, M. (2009): *Úvod do kognitivní lingvistiky.* Praha: Dauphin.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. (2007): *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál.
- ŠVEC, Š. a kol. (1998): *Metodológia vied o výchove.* Bratislava: Iris.
- VESELSKÝ, M. (2010): *Motivácia žiakov učiť sa.* Bratislava: UK.
- ZELINA, M. (1989): *Aktivizácia a motivácia žiakov vo vyučovaní.* Bratislava: KPÚ.
- ZELINA, M. (1994): *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa.* Bratislava: Iris.
- ZELINA, M. (1997): *Rozvíjanie tvorivosti žiakov v slovenskom jazyku.* Banská Bystrica: MC.

prof. PaedDr. Milan Ligoš, PhD.

Katedra slovenského jazyka a literatúry

Filozofická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku

[milan.ligos@ku.sk](mailto:milan.ligos@ku.sk)

Mgr. Juraj Holdoš, PhD.

Katedra psychológie

Filozofická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku

[juraj.holdos@ku.sk](mailto:juraj.holdos@ku.sk)

# STIMULOVANIE KOGNITÍVNYCH FUNKCIÍ A PRÁCA S VECNÝM TEXTOM V PRIMÁRNEJ ŠKOLE

## Stimulating of Cognitive Functions and the Work with Factual Text in Primary School

**Dana Cibáková**

***Anotace:** Príspevok je venovaný oblasti čitateľskej gramotnosti a jej rozvíjaniu u žiakov primárnej školy. V nadväznosti na čitateľskú gramotnosť sa zameriavame na oblasť porozumenia vecnému 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 vecnému textu u žiakov druhého ročníka základnej školy.*

***Klíčové slova:** čitateľská gramotnosť, porozumenie textu, vecný text, primárna škola.*

***Annotation:** The paper is devoted to reading literacy and the development of pupils at primary school. Following the Reading Literacy focus on the field of understanding educative text. Post a theoretical and practical part. The theoretical part deals with defining reading literacy, the developmental model, further comprehension and the relationship of language and cognitive processes. The practical part shows the research, which is aimed at promoting understanding educative text for students of the second grade of elementary school.*

***Key words:** Reading Literacy, Text Comprehension, Educative Text, Primary School.*

## Úvod

V súvislosti s čitateľskou gramotnosťou sa stále do popredia dostáva oblasť porozumenia vecnému textu. Práve v tejto oblasti žiaci nedosahujú v celosvetových meradlách na hodnotenie v oblasti porozumenia uspokojivé výsledky. Ide najmä o medzinárodnú hodnotiacu štúdiu PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study/Medzinárodné hodnotenie čitateľskej gramotnosti), ktorá sa celosvetovo realizuje od roku 2001, a to v 5-ročných cykloch. Testovanie sa uskutočňuje u žiakov tretích a štvrtých ročníkov primárnej školy. V každom testovaní je použitých 10 rôznych textov – 5 literárnych a 5 vecných textov. Hlavnému

testovaniu predchádza vždy pilotné testovanie, v ktorom sú na menšej vzorke „odskúšané“ nové texty, aby sa zabezpečila ich vhodnosť a overila ich schopnosť produkovať validné dáta. Po hlavnom testovaní sú 4 z 10 textov zverejnené – 2 literárne, 2 informačné. 6 textov ostáva nezverejnených a použijú sa v ďalšom cykle testovania (podrobnejšie Kramplová et al., 2012).

Výsledky medzinárodnej hodnotiacej štúdie PIRLS nás inšpirovali pri tvorbe a realizácii výskumu so zameraním na rozvíjanie porozumenia vecného textu. Naším hlavným výskumným problémom bolo zistiť „Aký má vplyv stimulovania kognitívnych funkcií na rozvíjanie úrovni porozumenia textu u žiaka primárnej školy?“

V prvej časti príspevku sa venujeme v stručnosti charakterizovaniu dôležitých pojmov z oblasti skúmanej problematiky, a to čitateľskej gramotnosti, vývinovým modelom gramotnosti, oblasti porozumenia textu a jeho viacúrovňovému charakteru. Ako sme už spomenuli v rámci skúmaného problému, zameriavame sa aj na objasnenie kognitívnych funkcií, ktoré sú pri procese porozumenia neoddeliteľnou súčasťou. Na stimulovanie kognitívnych funkcií v realizovanom výskume sme využili relevantné nástroje na ich stimulovanie, a to od amerického profesora Jensena a izraelského profesora Tzuriela. Tieto nástroje si konkretizujeme tiež v prvej časti príspevku, v druhej časti príspevku ponúkame ukážku z výskumu – stimulačnú jednotku zameranú na prácu s vecným textom, kde je využitý nástroj od profesora Jensena.

V druhej časti príspevku popisujeme výskumný priebeh a ponúkame jednu stimulačnú jednotku, s podrobným popisom a ukázkami žiackych prác, a ktorá je súčasťou zo zrealizovaného výskumu. V závere príspevku popisujeme priebeh záverečnej fázy výskumu, kde sme realizovali so žiakmi cloze-testy a žiakom zadávali úlohy zisťujúce osvojené metakognitívne zručnosti.

## **Charakteristika 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 vyžaduje 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 a každodennom živote a pre potešenie“(Mullis et al., 2007, s. 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 tlačenu 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, s.26). Toto obdobie vývinu gramotnosti sa nazýva raná alebo vynárajúca sa (emergentná) gramotnosť.

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 samozrejmosťou súčasťou tzv. moderného čitateľstva. Druhá zručnosť (visually representing) zase súvisí s vizuálnym stvárňovaním myšlienok a skúseností, ktoré je dnes spojené s multimediálnym využívaním moderných technológií“ (ibid., s.8).

Vo výskume, ktorý sme realizovali, sme vychádzali zoperačnej definície čitateľskej gramotnosti ako schopnosti porozumieť rôznym druhom textu s rešpektovaním viacúrovňového charakteru procesov porozumenia a schopnosti využiť 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.

Švingalová (1998, s.74) vymedzuje myslenie v najširšom slova zmysle ako najvyšší myšlienkový proces, v ktorom ide „o sprostredkovaný (nepriamy, odvodený) a zovšeobecnený spôsob poznávania skutočnosti. Tvorí prechod od poznania náhodných súvislostí k poznaniu podstaty predmetov a javov, vzájomných súvislostí a vzťahov, je úzko spojený s rečovou činnosťou“. Myslenie je zároveň sprostredkovaným poznávaním skutočnosti na základe slova, reči. V užšom definovaní sa myslenie charakterizuje ako riešenie problémov, ktoré vyplývajú z praktických činností človeka a vnikajú v problémových situáciách. Problémom (Švingalová, 1998, s.75) chápeme „určitú otázku alebo situáciu, ku ktorej nepostačuje doteraz naučené riešenie, ale vyžaduje sa nový spôsob riešenia. Problém môžeme charakterizovať tiež rozpor medzi aktuálnou situáciou a cieľom“.

Medzi niektoré spôsoby riešenia problémov patrí tzv. riešenie pokusom a omylom, náhle pochopenie situácie „AHA“ efekt, plánovanou analyticko-syntetickou činnosťou, overovaním hypotéz, vyriešením úlohy a následné overovanie jej správnosti. Podstatou myslenia je vykonávanie určitých myšlienkových postu-

pov, ktoré navzájom súvisia, prelínajú sa a tvoria rôzne stránky myslenia. Medzi základné myšlienkové operácie patrí analýza a syntéza. Analýza (Švingalová, 1998) sa môže vzťahovať na analýzu celku alebo časti, rozčlení ich prvky, znaky, vlastnosti. Syntéza zjednocuje, spája jednotlivé časti do prirodzeného celku. Medzi ďalšie myšlienkové procesy patrí porovnanie, generalizácia a abstrakcia. Porovnanie je založené na analýze, ale i syntéze.

Predmety a javy porovnáваме podľa určitých kritérií, hľadáme, čo majú spoločné, podobné alebo rozdielne. Prostredníctvom generalizácie môžeme zisťovať a spájať predmety a javy do určitých tried, skupín, nielen podľa rovnakých znakov, ale aj podstatných. Abstrakcia je zložitejším procesom, ktorý sa zameriava len na vyčleňovanie podstatných, dôležitých (relevantných) znakov a jej výsledkom je nejaký myšlienkový produkt (pojmem). V súvislosti s myslením rozlišujeme aj jeho druhy, ako konkrétne-názorné a teoretické, abstraktné. Konkrétne-názorné myslenie pri riešení problémov využíva názorné predstavy. Teoretické, abstraktné myslenie sa uplatňuje pri riešení abstraktných teoretických úlohách, ktoré sú s praktickou časťou prepojené len sprostredkovane.

Podľa smeru, ku ktorému myslenie smeruje pri riešení problémov, rozoznávame konvergentné a divergentné myslenie. Konvergentné myslenie sa uplatňuje v situáciách, ktoré majú možné len jediné riešenie, postup riešenia (ubera sa smerom k jedinému cieľu, riešeniu). Divergentné myslenie sa uplatňuje v riešení úloh s možnými viacerými postupmi.

Špecifickosť ľudskej psychiky je podmienená práve vznikom reči. Reč (Švingalová, 1998, s. 89-91) prelína všetky psychické procesy a stavy, je ich sprievodným javom a „nástrojom myslenia, prostriedkom dorozumievania a medziľudskej komunikácie. Pri používaní reči musí jedinec poznať a s porozumením používať pravidlá daného jazyka. Jazyk je systémom znakov, prostriedkom, nástrojom na dorozumievanie sa. Má slovnú zásobu, gramatickú stavbu a zákonitosti tvorby viet (syntax).“

Vzťah jazyka, reči a myslenia je veľmi tesný, navzájom spolu súvisia, prelínajú, ovplyvňujú. Pomocou reči vyjadrujeme svoje myšlienky a hľadaním rečovej formy pre myšlienky sa zároveň utvára aj myslenie. „Na dosiahnutej úrovni osvojenia reči (pojmu) závisí úroveň rozvoja myslenia a naopak – myslením spresňujeme význam, obsah a rozsah používaných pojmov“ (Švingalová, 1998, s.95).

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

Pri objasnení kognitívnych procesov pri porozumení textu sa opierame o re-

vidovanú 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 & Bajzíkova, 1998) porozumenie textu má identifikačnú (spoznávaciu) stránku a kognitívny aspekt (aspekt chápania).

Vertikálnu rovinu predstavuje 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 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 spojitosť úrovní 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 súčasť čitateľskej gramotnosti. Predpokladáme, že takýmto spôsobom možno dosiahnuť efektívnejšie rozvíjanie porozumenia textu.

Vo výskumnej časti práce sme na stimulovanie kognitívnych funkcií využili nástroje z programov – od prof. Jensena – Logické tabule (Logic Boards 1998 – 2007) a od prof. Tzuriela – Modifikovanie inferenčného myslenia u detí (Children's Inferential Thinking Modifiability Test 1995). Tieto nástroje sme však modifikovali pre potreby nášho výskumu, zachovali sme iba postupové kroky v úlohách na vyriešenie problému.

Vyššie spomínané programy, resp. ich nástroje je možné využívať v každej oblasti vyučovania, vo všetkých predmetoch a prispôbiť ich na vyhovujúce podmienky. 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.

## **Návrh práce s vecným textom s využitím stimulovania kognitívnych funkcií**

Naším hlavným výskumným problémom bolo zistiť „Aký má vplyv stimulovania kognitívnych funkcií na rozvíjanie úrovni porozumenia textu u žiaka primárnej školy?“ V rámci riešenia výskumného problému sme sa orientovali na preferenciu 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 úrovni 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. 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 vzhľadom na vhodnejší spôsob práce 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 úrovni 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. Tieto skupiny funkcií konštruovania poznatkov sa uplatňujú v troch základných fázach mentálneho aktu, ktoré sú odrazom učenia sa dieťaťa:

- 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

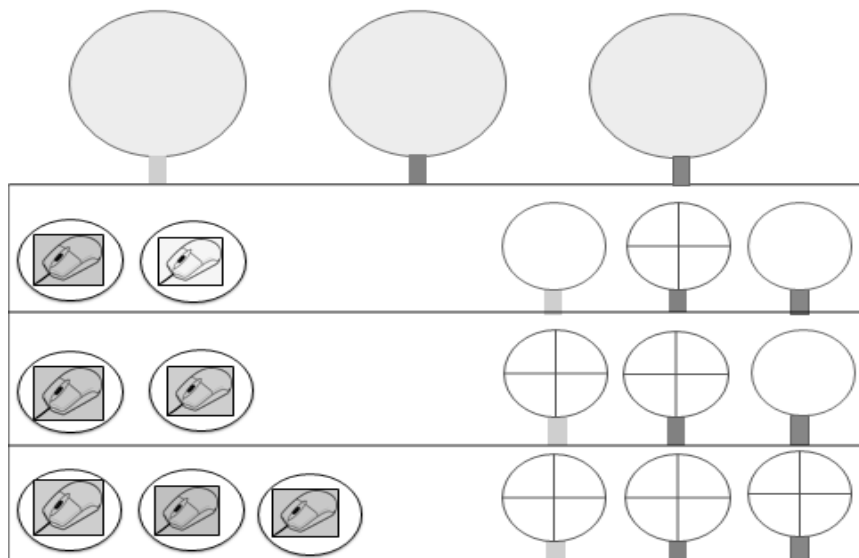
**Úloha na stimulovanie kognitívnych funkcií.** Typ nasledujúcej dvoch úloh je prevzatý od prof. Tzuriela zo súboru úloh pod názvom *The children's inferential thinking modifiability test* (1995). Úloha bola modifikovaná podľa potrieb nášho výskumu. **Zmenili sme názvy** predmetov v pokynoch pre žiakov a vyhotovili pracovný list, kartičky s obrázkami, ktoré **sa spomínajú vo vecnom texte a nasledovali** po stimulačnej aktivite.

**Žiak je inštruovaný pri tejto úlohe nasledovne:**

- Pozorne si prezri pracovný list a obrázky k nemu priložené. Povedz, čo všetko sa na pracovnom liste a obrázkoch nachádza.
- Tvojou úlohou je doplniť do troch veľkých, prázdnych kruhov obrázky (počítačová myš – modrá, oranžová, červená, zelená) tak, aby v každom kruhu bol iba jeden obrázok.
- Na to, aby si ich tam mohol umiestniť, musíš najprv nájsť spôsob, ktorý je ukrytý v troch riadkoch s obrázkami a menšími kruhmi.
- Koľko obrázkov sa nachádza na pracovnom liste? Ulož obrázky (mimo pracovného listu) do pracovného listu na správne miesto.
- Presuň každý obrázok na ľavej strane do kruhov na pravej strane (žiak sa učí, že obrázky na pravej strane patria len do kruhov, ktoré sú na diagonálnej čiare v rovnakom riadku). Akým spôsobom si ich umiestnil?
- Dopln obrázky z malých kruhov do veľkých kruhov vo vrchnej časti pracovného listu.



Obr.1: Pracovný list



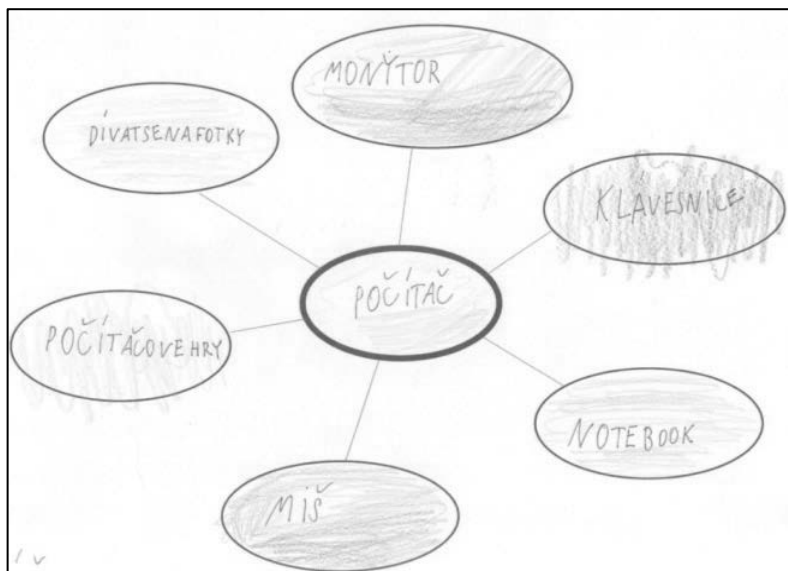
zvlášť vyrobené obrázky, ktoré žiak vkladá do pracovného listu podľa pokynov:



## ELABORÁCIA

Pojmová mapa – žiak má napísať, čo vie o počítači.

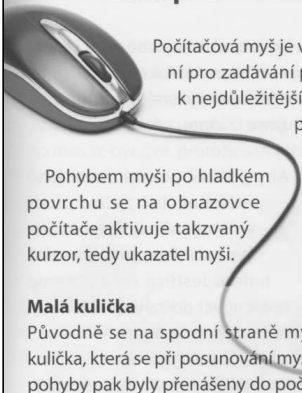
Obr.2: Ukážka pojmovej mapy žiaka



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

Obr.3: Informačný text (Alischová, 2012, s.141)

### Jak se počítačovou myší přenáší pohyb na monitor?



Počítačová myš je vstupní zařízení pro zadávání povelů a patří k nejdůležitějším součástem počítače.

Pohybem myši po hladkém povrchu se na obrazovce počítače aktivuje takzvaný kurzor, tedy ukazatel myši.

**Malá kulička**  
Původně se na spodní straně myši nacházela kulička, která se při posouvání myši otáčela. Tyto pohyby pak byly přenášeny do počítače. Tak bylo

možno každou polohu myši na obrazovce vypočítat pomocí matematické soustavy. Z důvodu stálého znečišťování kuličky se dnes už stále více vyrábějí optické myši. U těch se poloha myši počítá pomocí několika světelných signálů.

**Víte, že...?**  
První počítačovou myš sestavil v roce 1963 Douglas Carl Engelbart (\*1925). O pět let později ji předvedl odborné veřejnosti. Tento vynález byl velmi důležitý, protože umožňoval zcela jednoduchou obsluhu počítače.

Výzvovo-otázkové podnety na prvé tri úrovne porozumenia textu:

1. úroveň: Schopnosť identifikovať informácie explicitne formulované v texte.

- Ako sa volá súčasť počítača, ktorá umožňuje obsluhu počítača?
- Ako sa nazýva zobrazenie na monitore, ktoré vzniká pohybom myši?
- Čo sa nachádzalo na spodnej strane myši?
- Aké typy počítačových myši sa používa dnes?
- Pomocou čoho sa počíta ich poloha?
- Pamätáš si meno pána, ktorý vyrobil prvú počítačovú myš?

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

- Vedel/vedela by si povedať, aké iné významy má slovo myš?
- Vysvetli, ako sa na obrazovke aktivuje takzvaný kurzor?
- Aká bola nevýhoda používania počítačovej myši s guľičkou na spodnej strane?

## OUTPUT

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

- Uved', aké iné typy a formy počítačových myši existujú? Ktorý z nich používaš?
- Aké počítače rozlišujeme?
- Povedz, z akých častí (okrem počítačovej myši) sa počítač skladá?
- Máš doma počítač? Nakresli ho.

### **Cloze-testy a úlohy na zisťovanie osvojených metakognitívnych stratégií**

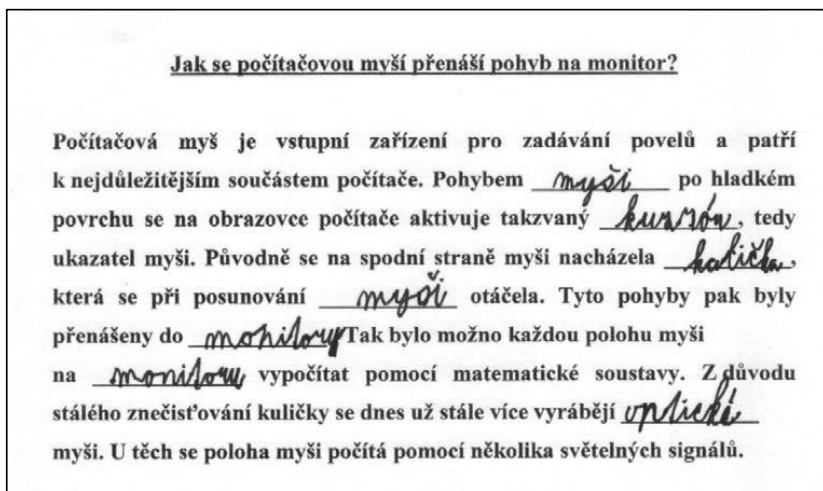
Na záver výskumu – po zrealizovaní všetkých stimulačných jednotiek (spolu 18) sme žiakom zadali Cloze-testy a úlohy zamerané na zisťovanie metakognitívnych stratégií, ktoré si počas realizovania výskumu osvojili. K vyhodnocovaniu cloze-testov a úloh na zisťovanie metakognitívnych stratégií pristupujeme 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 naplnia 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 júni. K vyhodnocovaniu cloze-testov sme pristupovali kvalitatívnym spôsobom, kde prostredníctvom analýzy a interpretácie sme sa 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 obmedzený 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.4: Cloze-test žiaka



V cloze-teste bolo vynechaných 6 slov (regulovať, policisté, zariadenie, 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.

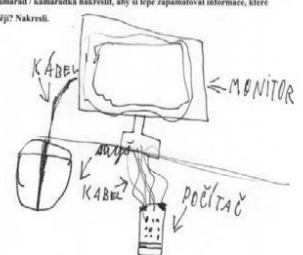
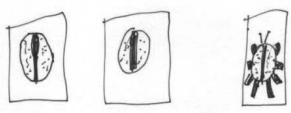

To následne vedie k jednoduchšiemu identifikovaniu kľúčových slov (informácií) v danom type textu. Vplyv stimulačných úloh na kognitívne funkcie žiakov spočíva vo vytvorení pamäťových stôp (kľúčové slová), ktoré sa pri čítaní samotného textu vynárajú. U žiakov mladšieho školského veku je myšlienková 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 meta-kognitívne stratégie si žiaci vo výskumných jednotkách osvojili a ako ich vedú následne aplikovať pri tvorbe úloh pre svojich spolužiakov. Tieto úlohy sme re-

alizovali tak, ako aj cloze-testy po ukončení výskumných jednotiek (spolu 18) a nasledovali až po zadaní cloze-testov (v ten istý týždeň, ale štyri 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.

Obr.5: Pracovný list na zisťovanie metakognitívnych stratégií

<p>1. O čom text bol?</p> <p><i>O počítači. Jak funguje myš jak funguje monitor. O kablích od myši.</i></p> <hr/> <p>2. Jaké otázky bys dal/dala kamarádovi, abys zjistil/a, jestli textu porozuměl/a?</p> <p><i>jak se ovládá to šipka na monitoru? kčemuže to kolíčko na myši? kčemuže myš?</i></p> <hr/> <p>3. Co by měl kamarád / kamarádka nakreslit, aby si lépe zapamätal informace, které se v textu uvádějí? Nakresli.</p> 	<p>4. Vymysli nějaký zábavný úkol pro kamaráda / kamarádku, který by mu pomohl lépe pochopit text.</p> <p>NABDI 5 JINÍCH VĚCÍ</p>  <hr/> <p>ROSKLÁDEJ POČITÁČ</p> 
--	---

S detailným rozborom a ukázkami všetkých prác žiakov, ktorí sa zúčastnili

výskumu budú publikované v pripravovanej monografii pod názvom Možnosti a realizácie rozvíjania porozumenia vecných textov u žiakov primárnej školy (Cibáková, 2015).

## 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 odstupe 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 časový odstup bol 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 na slohovo-komunikačnom vyučovaní, ale aj na ostatných predmetoch);
- v rozvíjaní metakognitívnych stratégií pri porozumení textu (taktiež rozvíjanie kompetencie „učiť sa, ako sa učiť“);
- vo vytváraní postupových krokov pri získavaní informácií (využiteľných pri riešení úloh v 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 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.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom projektu POST-UP II – Podpora vytvárania excelentných výzkumných tímov a intersektoriálnej mobility na Univerzite Palackého v Olomouci II. Č. 8100122667/12.

## Literatúra

- 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* (v tlači).
- DOLNÍK, J., & BAJZÍKOVÁ, E. (1998). *Textová lingvistika*. Bratislava: STIMUL – Centrum informatiky a vzdelávania FIF UK.
- GAVORA, P. (1992). *Žiak a text*. Bratislava: SPN.
- GAVORA, P., et al. (2003). *Modely a úrovně gramotnosti*. In *Gramotnost. Vývin a jej možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- 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, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, 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, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy. s.199–208.
- JENSEN, R. M. (1998–2007). *Logic Boards*. MindLadder. Learning to Assemble and Use Knowledge. dba. Cognitive Education Systems, Roswell, Georgia, USA.



- JENSEN, R. M. (2008). *The MindLadder. Dynamic Assessment Guidebook 1.0*. USA, Georgia: Cognitive Education System.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., – PUPALA, B. (2001). *Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál.
- KRAMPLOVÁ, I. et al. (2012). *Národní zpráva PIRLS 2011*. Praha: Česká školní inspekce.
- MULLIS, V. S. I. et al. (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., et al. (2003). *Total Literacy. Reading, writing, and learning*. Third edition. Canada: Thomson – Wadsworth.
- ŠVINGALOVÁ, D. (1998). *Základy psychologie. Díl 2, Kognitivní složka osobnosti*. Vyd. 2. opr. Liberec: Technická univerzita.
- TRUBÍNIOVÁ, V. et al. (2007). *Předškolná 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.

Mgr. Dana Cibáková, PhD.  
Katedra českého jazyka a literatury  
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci  
dana.cibakova@upol.cz

# INOVACE ROZVOJE PÍSAŘSKÉ GRAMOTNOSTI – VÝUKA PÍSMÁ COMENIA SCRIPT

## Innovations in Handwriting Literacy Development - Teaching Comenia Script

**Radka Wildová, Anna Kucharská**

***Abstrakt:** Příspěvek informuje o východiscích, průběhu i závěrech pokusného ověřování psacího písma Comenia Script, který pro MŠMT ČR zajišťovala Pedagogická fakulta UK v Praze. Jeho hlavním cílem bylo posoudit, zda nové písmo autorky R. Lencové je vhodnou písemnou předlohou počátečního psaní u žáků a doporučit následné kroky, které by umožnily jeho využívání ve školní praxi, bude-li výsledek pozitivní. Ověřování nového písma Comenia Script probíhalo v letech 2010–2012 u žáků 1. a 2. ročníků, zúčastnilo se ho 33 tříd základních a speciálních škol. V závěru bylo konstatováno, že psací písmo Comenia Script je pro žáky vhodné, nikoli však jako jediné či hlavní, nýbrž jako písmo alternativní. Čtenáři se dále v příspěvku seznámí s nejčastějšími ohlasy odborných diskusí, s argumenty pro i proti, které ověřování nového písma doprovázely, a se závěrečnými doporučeními pro školy, učitele, rodiče i pro přípravu učitelů ve vztahu k užívání písma Comenia Script.*

***Klíčová slova:** psaní, písmařské dovednosti, didaktika psaní, diagnostická prověrka, test Lausterových, kvantitativní ukazatele, kvalitativní ukazatele, strukturovaný dotazník, strukturované pozorování.*

***Abstract:** The paper informs about the background, course and findings of the experimental examination of the Comenia Script font, which was carry out by Pedagogical Faculty of Charles University in Prague for the School Ministry. Its main goal was if the new font developed by R. Lencová is a valid form for beginning to handwrite and to also suggest succeeding steps which would make its usage in the school praxis usable, if the findings were to be positive. Evaluation of the new font took place between 2010 and 2012 with 33 classes of elementary and special schools, namely pupils of 1st and 2nd grades. It was proved that the new pattern of handwriting is proper for the pupils but not as only or a main approach, but an alternative approach. The readers will also learn about the most common outcomes from professional*

*debates - with the arguments in for and against this font, which accompanied this study and also with the final suggestions how to deal with the Comenia Script for schools, teachers, parents and teacher preparation.*

**Key words:** *writing, skills of hand writing, didactic writing, screening, test of Lauster's, quantitative indicators, qualitative indicators, structured questionnaire, structured observation.*

## 1. ROZVOJ PÍSAŘSKÉ GRAMOTNOSTI V ČESKÉ PRIMÁRNÍ ŠKOLE

Česká primární škola prochází procesem transformace již od roku 1989. Rozsáhlá transformace se týká obsahu vzdělání garantovaného primární školou, metod výuky, ale také způsobu hodnocení včetně role učitele. Významná pozornost je věnována rozvoji základních gramotností, především čtení, psaní, matematiky, ale také dalších, tzv. „aplikovaných“ gramotností.

Zásadní proměnu zaznamenala v posledním období **výuka počátků psaní**. Rozvoj počáteční písařské gramotnosti patřil v předcházejícím období k nejobtížnějším oblastem vzdělávání na 1. st. ZŠ vůbec, obavy z neúspěchů žáků byly častým důvodem pozdějšího vstupu dětí do 1. ročníků primárních škol.

Proměna výuky počátků psaní zahrnuje především **oblast didaktiky a psychodidaktiky**. V uplynulém období byly stanoveny požadované kompetence na žáky v rozvoji psaní s důrazným respektem k jejich **individuálním vzdělávacím potřebám** a možnostem. Metody výuky se proměnily ve smyslu preference **aktivních a tvořivých prvků výuky**, zároveň bylo cílem výuky psaní akcentováno **psaní čitelné** na rozdíl od psaní tvaropisně dokonalého (které bylo cílem tzv. „tradičního“ pojetí psaní).

Postupně se objevily i diskuse **o tvarech písmen psací abecedy**, a to z pohledu jejich obtížnosti a čitelnosti.<sup>1</sup> Ze zkušeností učitelů z praxe a praxe poradenských služeb ve školství, podílejících se na řešení vzdělávacích problémů žáků vyplývá, že dnešní děti a dospělí raději používají **zjednodušené formy psaní**. Výzkumy prováděné fakultami, zaměřené na didaktiku, metodiku a psychodidaktiku v používaných metodách čtení a psaní, potvrzují princip **variability rozvoje, princip postupné diferenciacce i princip zjednodušení** a současně ukazují na důležitost **vhodných metodických postupů i úlohu učitele** při rozvoji písařské dovednosti

1 Připomeňme jen, že současná psací abeceda má svou předlohu v psací abecedě vytvořené Vilémem Schonfeldem v roce 1932. V 50. a 60. letech 20. století byla tato písemná předloha upravena V. Pencem a bez větších změn (např. šířka písmen) se využívá dodnes.

(např. Ventová, 2010; Fausová; 2009; Kucharská – Veverková, 2012; Šunda, 2007).

V roce 2009 se objevil návrh grafičky R. Lencové<sup>2</sup> na psaní **nespojeného kolmého písma**, které je velmi podobné tvarům používaným v západní Evropě – **písma Comenia Script**. U učitelů velmi rychle vzrostl zájem o výuku psaní tohoto písma v 1. ročnících a žádali MŠMT ČR o vyjádření souhlasu. Zájem projevovali také rodiče, zejména těch žáků, kteří vykazovali problémy v rozvoji písarských dovedností různého charakteru, dokonce víme o případech, kdy byl žák na nové písmo „převáděn“ a současně nebyl tento nový způsob psaní podpořen oficiálně.

## 2. POKUSNÉ OVĚŘOVÁNÍ

V roce 2010 rozhodlo MŠMT ČR o realizaci **pokusného ověřování písma Comenia Script** při výuce psaní v 1. ročnících na celkem 33 českých primárních školách. Ověřování trvalo 2 školní roky, žáci byli při rozvoji psaní sledováni v 1. a ve 2. ročnících primární školy. O realizaci a odbornou garanci pilotáže byla požádána Pedagogická fakulta UK v Praze.

Vzhledem k tomu, že se o využitelnosti písma Comenia Script ve školním výuce psaní a o realizované pilotáži vedou odborné i laické diskuse, považujeme za důležité informovat o jejích cílech, metodách, výzkumném vzorku, ale i výsledcích a závěrech podrobněji, než pouze tak, že konstatujeme závěry a doporučení. Máme za to, že i metodologie pilotáže, i když ji zmiňujeme jen velmi stručně (více viz Zpráva o pilotním šetření písma Comenia Script, MŠMT ČR), je pro vyvození závěrů a dalších úvah nad nimi a nad budoucím využitím písma Comenia Script či pokračování v dalších výzkumech podstatná.

### 2.1 Písmo Comenia Script

Písmo Comenia Script je inspirované především **renesančními humanistickými písmi**, která se úplně nespojovala a byla dobře čitelná i při rychlejší psaní. Zároveň autorka při jeho tvorbě přihlížela k **současným písarským tendencím** a zkoumala zejména písma, která jsou dobře čitelná. Výsledná abeceda Comenia Script (varianta „A“) sestává z **jednoduché velké abecedy** a z **malé abecedy bez smyček na principu přiřazování** (nespojené písmo). Písmo pro 1. ročník je bez sklonu mírně doprava (využívá se kolmý sklon), tak aby byl nácvik pro žáky co nejjednodušší. Se sklonem se žáci seznamují až ve 2. ročníku.

---

2 Dostupné z <http://www.lencova.eu>

Charakteristika a výhody písma (Lencová, 2011):

Jednoduchá velká abeceda, která by měla být praktická po celý život.

- 1) Písmo má volitelný sklon.
- 2) Děti mohou i nemusí napojovat písma, což by mělo eliminovat nečitelnost, která může nastat u přerušovaného psaní.
- 3) Písmo by mělo vycházet vstříc dnešním požadavkům a potřebám dětí, které hned po tom, co už nemusí psát „krasopisné“ písmo do písanek, začnou psát individuálním stylem.
- 4) Snadnější komunikace v cizích zemích.
- 5) Dítě se neučí čtyři písmena (velká a malá tiskací a psací), ale pouze dvě.
- 6) Jednoduché, lépe čitelné písmo neodvádí pozornost od obsahu a vede k lepšímu a rychlejšímu porozumění textu.
- 7) Pro speciální účely je vytvořena forma písma bez možnosti napojení, vhodná pro dysgrafiky, mentálně či tělesně handicapované jedince.
- 8) Comenia Script má vypracované tahy pro praváky i pro leváky, což princip stávajícího neumožňuje.
- 9) Dítě si zvolí z větší škály možností písmen, číslic, které mají více tvarových variant. Vybere si, jaké z nich preferuje. S těmito tvarovými variantami se děti seznamují až ve 2. třídě.

Autorka shrnuje **předpokládané výhody písma** v následujících konstatováních: „Předpokládá se, že jednoduché psací písmo, které se více podobá tištěnému, si žáci rychle osvojí a zapamatují. Nespojitosť písma by mohla umožňovat psát diakritická znaménka nad písmeny ihned, ne až po napsání celého slova. Tím by se mohly například eliminovat chyby v diktátech a vedlo by to i k praktičtějšímu psaní – písař by se nemusel vracet zpět k napsanému slovu. Autorka předpokládá, že písmo Comenia Script „A“ bude využito jako předloha základních tvarů jednotlivých písmen, kterou si každý písař „obohacuje“ individuálními prvky (výběrem z několika tvarů písmen, vlastním sklonem atd.), pokud nebudou na překážku čitelnosti.“

## 2.2 Cíl pokusného ověřování písma Comenia Script

Cílem pokusného ověřování, realizovaného ve školním roce 2010/2011 a 2011/2012, bylo:

- a) zjistit, zda rozvoj písařské dovednosti prostřednictvím písma Comenia Script je vhodný pro žáky (resp. pro určité skupiny žáků);
- b) připravit **validní závěry**, které umožní o **využití písma Comenia Script** pro školní výuku dále rozhodnout;

- c) **případná úprava** (dopracování) **metodiky psaní písmem Comenia Script** a doplnění již existujících didaktických materiálů o další pomůcky;
- d) získat podklady použitelné jako seriózní základ pro **další výzkumná bádání** ve sledované oblasti.

Cílem pokusného ověřování bylo především **didaktické hledisko** výuky psaní písmem Comenia Script v 1., resp. 2. ročníku ZŠ.

## 2.3 Zkoumaný vzorek

Pokusné ověřování probíhalo ve dvou skupinách – experimentální a kontrolní.

### 2.3.1 Experimentální skupina

Pokusného ověřování se ve školním roce 2010/2011 jako experimentální skupina zúčastnilo celkem třicet tři vybraných základních škol. Z každé školy se do experimentální skupiny mohla zapojit pouze jedna třída 1. ročníku. Podmínkou zapojení konkrétní třídy byla kromě **souhlasu vedení školy** především **kvalifikovanost učitele** pro výuku v 1. ročníku včetně jeho předcházejících zkušeností s výukou v této specifické etapě vzdělávání a **písemný souhlas rodičů nebo zákonných zástupců žáků**. Tato experimentální skupina pokračovala v pilotním ověřování i ve druhém roce školní docházky (školní rok 2011/12). Zájemci ze škol pokusného ověřování byli před vstupem do projektu řádně **instruováni** a každoročně byli pro pokusné ověřování třikrát **zaškoleni na odborných seminářích** přímo na Pedagogické fakultě UK v Praze.

### 2.3.2 Kontrolní skupina

Kontrolní skupinu tvořilo deset prvních (resp. druhých) ročníků **vybraných základních škol** včetně škol s upraveným vzdělávacím programem pro žáky se zdravotním postižením. Vybrány byly především **paralelní třídy k experimentálním třídám** ve školách vybraných k pokusnému ověřování a některé fakultní školy. I když byl vzorek kontrolních tříd podstatně užší ve srovnání s experimentální skupinou, lze předpokládat, že získané výsledky jsou využitelné pro porovnání rozvoje počáteční písařské dovednosti z kvalitativního a kvantitativního hlediska.

## 2.4 Výzkumné metody a časový harmonogram

### 2.4.1 1. rok pokusného ověřování – školní rok 2010/2011

Žáci zařazení do projektu byli v prvním roce sledování třikrát, a to v září 2010 (**vstupní zkouška úrovně grafomotoriky**), v lednu 2011 (**1. diagnostická prověrka rozvoje písářské dovednosti**) a květnu 2011 (**2. diagnostická prověrka rozvoje písářské dovednosti**). Cílem 1. a 2. diagnostické prověrky bylo sledovat rozvoj dovednosti psaní (formy – opis, přepis, diktát, autodiktát) prostřednictvím hodnocení vybraných kvalitativních znaků čitelného písma (tvar, velikost, sklon, hustota a rozestupy,...). Dále u žáků probíhalo v průběhu celého školního roku **strukturované pozorování výuky psaní Comenia Script**, jeho hlavním cílem bylo sledovat metodickou práci učitele, rozvoj psaní u žáků, jejich motivaci a postoje.

V červnu 2011 bylo realizováno **dotazníkové šetření mezi učiteli**, zaměřené na jejich postoje a názory ohledně výuky psaní Comenia Script ve srovnání s běžnou psací abecedou, na metodické problémy, percipované postoje žáků a jejich motivace a na spolupráci s rodiči. S některými učiteli (ale i rodiči) proběhla řada **neformálních diskusí**, ve kterých byla zjišťována, doplňována a „kontrolována“ sdělení uvedená v dotaznících. Dvakrát ročně proběhlo **setkání se všemi zúčastněnými učiteli** z pokusného ověřování na PedF UK v Praze, kde sdělovali autentické zkušenosti a postřehy z výuky, metodická doporučení a navrhovali případné úpravy metodických materiálů.

Opomenuti nebyli ani **rodiče**, u kterých v červnu 2011 byly prostřednictvím **dotazníkového šetření** zjišťovány postoje a názory na výuku psaní prostřednictvím Comenia Script ve srovnání s běžnou psací abecedou a na percipovaný vztah dětí k výuce psaní.

### 2.4.2 2. rok pokusného ověřování – školní rok 2011/12

I ve druhém roce sledování výuky psaní prostřednictvím Comenia Script probíhala celá řada sledování.

S žáky byla v lednu 2012 provedena **3. diagnostická prověrka rozvoje písářské dovednosti**, v květnu 2012 pak **4. diagnostická prověrka rozvoje písářské dovednosti**. Cílem 3. a 4. diagnostické prověrky bylo sledovat rozvoj dovednosti psaní (formy – přepis, diktát, autodiktát) prostřednictvím hodnocení kvalitativních znaků čitelného písma (tvar, velikost, sklon, úměrnost a stejnoměrnost, hustota a rozestupy). Ve vybraných třídách experimentální i kontrolní skupiny (pouze „běžných“

škol) byla zároveň sledována i rychlost psaní (rozvoj rychlosti psaní není cílem rozvoje počáteční písařské dovednosti).

**Pozorování výuky psaní** probíhalo průběžně v celém školním roce. Probíhalo formou strukturovaného pozorování, jehož hlavním cílem bylo sledovat metodickou práci učitele, rozvoj psaní u žáků, jejich motivaci a postoje.

Podobně jako v předchozím roce i v roce 2012 proběhlo v červnu **dotazníkové šetření mezi učiteli**, zjišťovány byly postoje a názory učitelů na výuku psaní Comenia Script ve srovnání s běžnou psací abecedou, dále zjištěné metodické problémy, postoje žáků a jejich motivace a spolupráce s rodiči. S některými učiteli i rodiči opět proběhla řada neformálních diskusí, ve kterých byla zjišťována, doplňována a „kontrolována“ sdělení uvedená v dotaznících. **Dále proběhla dvě metodická setkání se všemi zúčastněnými učiteli** z pokusného ověřování na PedF UK v Praze, kde sdělovali autentické zkušenosti a postřehy z výuky, metodická doporučení a navrhovali případné úpravy metodických materiálů.

Opakované **dotazníkové šetření** se týkalo také **rodičů** (postoje a názory rodičů na výuku psaní prostřednictvím Comenia Script a běžnou psací abecedou, vztah dětí k výuce psaní) – červen 2012.

Všechny diagnostické metody byly aplikovány pro experimentální i kontrolní skupinu

### 3. VÝSLEDKY POKUSNÉHO OVĚŘOVÁNÍ A JEJICH DISKUSE

Vyhodnocení získaných výsledků proběhlo ve dvou oblastech: **kvantitativní** (posouzení rozvoje písařské dovednosti na základě hodnocení kvalitativních znaků čitelného písma) a **kvalitativní** (výsledky rozhovorů a dotazníků pro učitele a rodiče, pozorování výuky psaní, rozhovory s žáky).

#### 3.1 Výsledky zkoušky grafomotoriky

V září 2010 byla provedena **zkouška grafomotoriky**. Jejím smyslem bylo zjistit úroveň grafomotoriky sledovaných žáků, použít byl **test Lausterových**, tj. test napodobovací kresebné schopnosti.

Pro sledování významnosti rozdílů středních hodnot dosaženého výkonu dětí v této zkoušce (běžné třídy: 12,1 vs. 11,4 ve skupině experimentální vs. kontrolní; speciální třídy: 8,4 vs. 9,0 ve skupině experimentální vs. kontrolní) byl použit neparametrický Mann-Whitneyův pořadový U-Test.

V obou testovaných případech se **statistická významnost rozdílu neprojevila** ( $p > 0,01$ ). Z výsledků tudíž plyne, že obě skupiny žáků „běžných tříd“ (experi-



mentální i kontrolní) byly na počátku pokusného ověřování z hlediska úrovně grafomotoriky srovnatelné.

### 3.2 Výsledky 1. a 2. diagnostické prověrky

V lednu a červnu 2011 byly realizovány diagnostické prověrky č. 1 a 2 u žáků experimentální a kontrolní skupiny. V těchto prověrkách byl sledován **tvár písmen, velikost, sklon, hustota a rozestupy písmen ve slovech**. Sledované kvalitativní znaky byly v rámci statistického zpracování **kódovány škálou 1 – 3 body**.

Ve sledovaných znacích **nebyly zjištěny rozdíly v běžných třídách mezi experimentální a kontrolní skupinou**, s výjimkou znaku č. 1 (**tvár**) a znaku č. 3 (**sklon**), a to v prvním šetření ( $p < 0,01$ ). Lze tedy konstatovat, že pro sledovanou skupinu žáků, která se učila psát písmem Comenia Script, bylo toto písmo z hlediska tvaru a sklonu v lednu snazší. Při detailní analýze lze zjistit, že u žáků píšících písmem Comenia Script nenalezneme podstatně deformované, nečitelné, tvary. Toto nelze jednoznačně konstatovat pro psaní žáků kontrolní skupiny. Na konci školního roku se rozdíly mezi skupinami již neprojeví, výkony byly srovnatelné.

Při sledování kvality psaní u žáků experimentální skupiny se **speciálním vzdělávacím programem** a kontrolní skupiny se při podrobné analýze **neprojeví statisticky významné rozdíly**, opět s výjimkou **tvaru a sklonu písmen**, a to v lednu i v červnu ( $p < 0,01$ ). V obou diagnostických prověrkách se projevila statistická významnost rozdílu a lze tedy konstatovat, že pro experimentální skupinu bylo písmo Comenia Script z hlediska tvaru a sklonu snazší, a to v průběhu celého 1. ročníku.

### 3.3 Výsledky 3. a 4. diagnostické prověrky

V lednu a červnu 2012 proběhly diagnostické prověrky č. 3 a 4 u žáků experimentální a kontrolní skupiny. Diagnostické prověrky č. 3 a 4 byly realizovány dle stejné metodiky jako diagnostické prověrky č. 1 a 2.

Ze souhrnných výsledků 3. a 4. diagnostické prověrky je patrné, že při porovnání kvalitativních znaků psaní žáků **běžné populace** experimentální a kontrolní skupiny se při podrobné analýze **neobjevují podstatné rozdíly** u žádného ze sledovaných znaků (včetně úměrnosti a stejnoměrnosti) ( $p < 0,01$ ). Na základě provedených diagnostických prověrek **nelze tedy konstatovat**, že pro sledovanou experimentální skupinu žáků je písmo **Comenia Script výrazně snazší**.

Při sledování kvality psaní u žáků experimentální skupiny **se speciálním vzdělávacím programem** a kontrolní skupiny se při podrobné analýze neprojeví

ly statisticky významné rozdíly s výjimkou  **tvaru písmen**, a to v lednu i v červnu ( $p < 0,01$ ). V obou diagnostických prověrkách se projevila statistická významnost rozdílu a lze tedy konstatovat, že pro experimentální skupinu bylo písmo Comenia Script z hlediska tvaru snazší, a to v průběhu celého 2. ročníku.

U vybrané skupiny žáků „běžných tříd“ byla ve 2. roce pokusného ověřování také sledována  **rychlost písma**.

Sledujeme-li rozvoj psaní z hlediska jeho rychlosti,  **nenacházíme u sledovaného vzorku výrazné rozdíly** mezi skupinou experimentální a kontrolní (17,2 vs. 16,8 písmen za 1 min. u běžné populace, experimentální skupina vs. kontrolní). Nelze tedy obecně konstatovat, že by písmo Comenia Script bylo výrazně písmem pomalejším, resp. rychlejším.

### 3.4 Výsledky dotazníků pro učitele

V průběhu 1. i 2. ročníku pokusného ověřování odpovídali učitelé experimentální a kontrolní skupiny na dotazníky (pro stručnost textu uvádíme odpovědi pouze experimentální skupiny). Pro potřeby pokusného ověřování byl navržen  **nestandardizovaný dotazník se šesti otevřenými položkami**, jejichž znění bylo v obou letech ověřování shodné.

Vyhodnocení dotazníků bylo z důvodu získání metodických doporučení provedeno  **kvalitativní analýzou** a závěry uvedeny jako společné pro oba roky pokusného ověřování.

Jedním z podstatných výsledků je konstatování učitelů experimentální skupiny, že s písmem Comenia Script žáci  **nemají grafické obtíže**. Písmo je pro ně  **snadno zapamatovatelné a graficky jednoduché**. Významné je i zjištění, že s písmem nemají grafický problém leváci, učitelé velmi pozitivně hodnotili předepsání písmařských tahů zvláště pro  **leváky**. Zároveň učitelé shodně konstatovali, že žáci jsou pro psaní písmem Comenia Script daleko  **více motivováni** již od počátku výuky ve srovnání s jejich zkušenostmi při výuce psaní běžnou psací abecedou.

Učitelé experimentální skupiny dále konstatovali, že tvary písma Comenia Script dobře vyhovují i  **žákům se speciálními vzdělávacími potřebami**, především  **dysgrafického charakteru**.

Při hodnocení spolupráce s rodiči učitelé opět shodně uváděli, že spolupráce s rodiči byla při výuce písma Comenia Script  **bezproblémová**, rodiče se v řadě případů dožadovali vlastního „výcviku“ v psaní této psací abecedy.

Učitelé experimentální skupiny odpověděli na dotaz, zda by písmo Comenia Script  **využívali i při výuce v dalším 1. ročníku**, jednoznačně, že ano.

Za samostatnou analýzu stojí i tvrzení řady učitelů experimentální skupiny, že žáci se při psaní písmem Comenia Script  **podstatně zlepšili ve čtení**.

### 3.5 Výsledky dotazníků pro rodiče

Součástí pokusného ověřování bylo i sledování **názorů rodičů na výuku psaní svých dětí**. To bylo provedeno u některých rodičů prostřednictvím dotazníků. Pro potřeby pokusného ověřování byl stejně jako v případě učitelů navržen **nestandardizovaný dotazník se šesti otevřenými položkami**.

Ze získaných závěrů vyplývá, že rodičům experimentální skupiny připadá výuka psaní Comenia Script ve srovnání s výukou psaní běžnou psací abecedou (pokud již měli předcházející zkušenosti) daleko **jednodušší**, dokonce někteří tvrdili, že „ani nevěděli, že se jejich dítě učilo psát“. Ve srovnání s výukou staršího sourozence (opět pokud toto mohlo být posouzeno) jim připadala výuka psaní Comenia Script **zábavnější** a děti dle jejich názoru projevovaly **větší chuť do psaní, později i čtení**.

Rodiče experimentální skupiny podpořili konstatování učitelů, že **leváci** s výukou Comenia Script neměli žádné obtíže, naopak jim vyhovoval předepsaný **kolmý sklon a naznačené písárecké tahy**.

### 3.6 Výsledky strukturovaného pozorování

V průběhu dvouletého pokusného šetření probíhalo strukturované pozorování výuky psaní Comenia Script a rozvoje písárecké dovednosti žáků. Celkem bylo provedeno 36 pozorování u žáků experimentální skupiny a 15 pozorování u žáků kontrolní skupiny.

Mezi cíle pozorování patřilo sledování **motivace žáků pro psaní, individualizace tvarů písmen, didaktické postupy učitele, způsoby práce s chybou** (např. nečitelným písmenem, pokud se objevilo), specifika práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, způsoby využití didaktických materiálů atd.

Jedním ze závěrů pozorování je zjištění, že u žáků **experimentální skupiny** byla na první pohled patrná **vyšší motivace a spontánnost** ve vztahu k psaní, potažmo i ke čtení. U žáků **kontrolní skupiny** byla situace často **odlišná**. Někteří žáci projevovali k výuce psaní pouze „mírně pozitivní“ vztah, objevovaly se však i skupiny žáků, pro které byla výuka psaní obtížná, náročná a neradostná.

Písmo Comenia Script nabízí žákům možnost **individualizovat tvary** některých písmen, jejich **sklon** (kolmý nebo mírně nakloněný doprava) a rozhodnout o napojení některých písmen (nebo psát písmo nespojitě). Při pozorování žáků bylo zjištěno, že řada žáků této individualizace využívala, někteří již na konci 1. ročníku.

## 4. ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

### 4.1 Závěry pokusného ověřování písma Comenia Script

Na základě provedeného pokusného ověřování výuky psaní prostřednictvím písma Comenia Script je možno formulovat závěry obecnějšího charakteru a doporučení pro různé cílové skupiny.

Z výsledků vyplývá, že **výuka písma Comenia Script** je z hlediska kvality písařského výkonu žáků **srovnatelná s psaním běžnou psací abecedou**. V některých kvalitativních znacích (např. tvar a sklon) ji lze považovat **za velmi vhodnou**, a to nejen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a především v počátečním ročníku výuky psaní.

Z hlediska **rychlosti** je opět velmi vyrovnaná s psaním běžné psací abecedy, i když tento kvantitativní znak není cílem rozvoje počáteční písařské dovednosti.

Z dotazníků pro učitele a rodiče, z pohovorů s nimi a ze strukturovaného pozorování vyplývá, že žáci v průběhu výuky psaní písmem Comenia Script byli **vysoce motivováni**, projevovali vysoký zájem o psaní, na výuku psaní se těšili a měli z ní radost. Někteří rodiče přímo konstatovali, že „... výuka psaní probíhala tak, že o ní ani nevěděli...“. Motivační stránka písma Comenia Script je velmi výrazná a podstatně ji podpořily také velmi didakticky i graficky zdařilé materiály pro žáky a učitele a určitě i nadšení učitelů a rodičů se do pokusného šetření zapojit.

S výukou psaní prostřednictvím Comenia Script byli velmi spokojeni vyučující ve třídách základních škol s **upraveným vzdělávacím programem pro žáky se zdravotním postižením**. Dle jejich výpovědí byla výuka psaní pro žáky snazší, jednodušší, a tím i zábavnější.

I přes zjištěné uspokojivé výsledky při rozvoji psaní prostřednictvím písma Comenia Script se odborná garantka pokusného ověřování nedomnívá, že by písmo Comenia Script mělo být písmem, které plošně nahradí běžně užívanou psací abecedu. Nejsou k tomu důvody historické, kulturní a ani didaktické – jak vyplývá z výsledků pokusného ověřování. Odborná garantka doporučuje, aby písmo Comenia Script bylo **písmem alternativním k běžně užívané psací abecedě**, které by volili rodiče společně se školou s podmínkou, že toto písmo bude u žáka celou vzdělávací dráhu respektováno (žák se nebude přeučovat pro psaní běžně užívanou psací abecedou) a zároveň mu bude umožněno naučit se běžně užívanou psací abecedu číst.

## 4.2 Doporučení pro využití písma Comenia Script pro rozvoj počáteční písarské dovednosti

Pro alternativní využití písma Comenia Script lze formulovat doporučení pro odlišné cílové skupiny:

- a) **Pro školy** – rozhodnout se pro písmo Comenia Script až po poučení a zodpovědném zvážení, zajistit „výškolení“ učitele/učitelů, zajistit didaktické materiály pro výuku psaní Comenia Script, nepřecvičovat žáky, kteří přicházejí s psaním prostřednictvím běžně užívané psací abecedy, zajistit znalost čtení běžně užívané psací abecedy.
- b) **Pro rodiče** – poučit se o výhodách/nevýhodách písma výuky psaní Comenia Script a rozhodnout se pro písmo Comenia Script až po poučení a zodpovědném zvážení, umožnit dítěti číst běžně psací užívanou abecedu.
- c) **Pro MŠMT ČR** – nerušit současnou běžně užívanou psací abecedu, umožnit výuku psaní Comenia Script jako alternativní druh psacího písma, i nadále výzkumně sledovat (nebo podpořit výzkumné sledování) výuku psaní prostřednictvím Comenia Script, podporovat realizaci kurzů pro vzdělávání učitelů v inovativních a alternativních metodách výuky psaní.
- d) **Pro přípravu učitelů** – zařadit výuku psaní prostřednictvím Comenia Script do povinného předmětu Didaktiky rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti (existuje na různých pedagogických fakultách pod různým názvem) a do vzdělávacích programů celoživotního vzdělávání, a to jak pro studenty učitelství 1. st. ZŠ, tak i pro budoucí speciální pedagogy a učitele/učitelky mateřských škol. Zároveň výzkumně sledovat uplatnění této metody v praxi u různých cílových skupin.

## 5. ODBORNÉ DISKUSE O VYUŽITÍ PÍSMO COMENIA SCRIPT PŘI VÝUCE PSANÍ

Projekt k ověřování písma Comenia Script vzbudil velký zájem u odborné i laické veřejnosti, jeho školní využití má řadu zastánců, ale i kritiků.

Mezi **jednoznačné zastánce** patří především **učitelé a rodiče** pilotních škol, ale i učitelé, kteří písmem Comenia Script učili žáky psát ještě před pilotáží a na jejichž popud k pilotnímu ověřování došlo. Mezi zastánce patří ale i celá řada dalších rodičů, kteří dnes své děti nechávají učit se psát prostřednictvím Comenia Script. Velmi podstatné jsou i **pozitivní názory významných dětských psychologů**, např. doc. Šturmy či dr. Mertina. Oba poukazují na výhodu zjedno-

dušených tvarů jednotlivých písmen i na možnost volby individuálního sklonu, napojení apod. Shodují se v zásadním usnadnění psaní **žáků s dysgrafickými a dalšími obtížemi**, ovlivňujícími grafomotoriku. Toto potvrzují i **učitelé speciálních škol**, které byly do pilotního ověřování zapojeny.

Na druhé straně se **rozsáhlá odborná skupina kritiků**, především **grafologů**, kteří upozorňují, že nespojitě písmo nepovede žáky k rytmizaci písma, k rozvoji koordinace motorických a kognitivních procesů, a ve finále bude brzdou žákova nejen písarského, ale i „osobnostního“ rozvoje. Tyto kritiky se objevují z různých odborných řad a s různou intenzitou, dětští psychologové odpovídají na kritiku tvrzením, že koordinace a kognice se dá podporovat i jinými, pro žáky „snazšími“ dovednostmi.

**Bipolární vnímání nového písma Comenia Script** je naprosto pochopitelné a je jen dobře, že se pro využití tohoto písma ve školní výuce hledají **argumenty pro a proti**. Česká republika není v těchto diskusích osamocená, obdobné tendence ke zjednodušení psacího písma a využití písma podobnému tiskacímu a nespojitěmu se nyní objevují v Německu, ve Švýcarsku, ale také ve velmi rozsáhlém měřítku v USA. Na jedné straně se pro školní (a každodenní) využití hledají nejjednodušší tvary, které by žák bez obtíží zvládl a velmi rychle by se mohl soustředit na obsah psaného (ne na proces nácvičku), a na straně druhé se hovoří o tradici, kulturních hodnotách, osobnostním rozvoji atd.

Dá se předpokládat, že tyto **diskuse budou trvat i v nejbližším budoucnu**, určitě se přidají i dotazy a k nim argumenty, zda vůbec psací písmo ve škole učit a proč, zda rukopisné psaní je a bude využíváno i v budoucnosti. Zda snad jen podotýkáme, že osvojení si rukopisného psaní je mj. také kulturní hodnotou, něčím, co stimuluje myšlení, vyjadřuje osobnost jedince a také, že to je činnost, která pokud je rozvíjena zajímavým a jednoduchým způsobem, žáky baví. Nepředpokládáme, že by se do budoucna i v současném, technicky orientovaném světě od rukopisného psaní úplně odstoupilo. Spíš upozorňujeme na to, že **jakákoli reforma rukopisného psaní by měla být zdůvodněná, promyšlená, v praxi vyzkoušená a „objektivně“ vyhodnocená**. Minimálně tak, jak tomu bylo při pokusném ověřování písma Comenia Script.

I nadále hodláme sledovat úroveň písarských dovedností dětí zapojených do pokusného ověřování a sledovat jejich další rozvoj – např. prostřednictvím kvalifikačních prací. Jedna z těchto studií je již realizována, klade si za cíl ověřit funkcionalitu psaní u dětí 3. ročníků v experimentální skupině ve srovnání se skupinou kontrolní.

## Literatura:

- FAUSOVÁ, L. (2009): *Možnosti zefektivnění výuky čtení a psaní v 1. třídě*. Diplomová práce. Praha: PedF UK.
- KUCHARSKÁ, A. – VEVERKOVÁ, J. (2012): Vývoj písarských dovedností v průběhu 1. třídy u analyticko-syntetické a genetické metody. *Pedagogika*, 1-2/2012, s. 65–80.
- LENCOVÁ, R. (2011): Comenia Script – projekt nového psacího písma. *Poradce ředitelky mateřské školy*. Říjen 2011, s. 50–54.
- LENCOVÁ, R. (2011): Comenia Script jako výzva pro učitele, rodiče i děti. *Poradce ředitelky mateřské školy*. Prosinec 2011, s. 38–41.
- ŠUNDA, P. (2007): *Spontánní rozvoj písarské gramotnosti*. Diplomová práce. Praha: PedF UK.
- VENTOVÁ, K. (2010): *Reformy psacích abeced pro nejmenší. Je čas na změnu?* Diplomová práce. Praha: PedF UK.
- WILDOVÁ, R. a kol. (2012): Závěrečná zpráva z pokusného ověřování písma Comenia Script, č.j. 48 957/2012-210. MŠMT ČR.
- WILDOVÁ, R. (2011): Nechceme měnit jedno písmo za druhé. *Učiteléské noviny*, 18, s. 8–9.

prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.  
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze  
radka.wildova@pedf.cuni.cz

doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.  
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze  
anna.kucharska@pedf.cuni.cz

Abeceda psacího písma Comenia Script

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z  
a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z , ! ?

Comenia Script universal

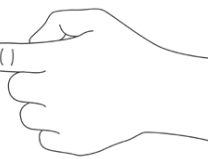
**Mezery mezi slovy**

Správné mezery mezi slovy jsou v písaence naznačeny šedým čtverečkem.  
Dobrou pomůckou je také šířka prstu nebo hvězdička:

mezery mezi slovy

mezery \* mezi slovy

mezery = mezi slovy





**PROJEKTY**  
**PROJECTS**



# PRO KOHO MÁ BÝT UČEBNICE ČEŠTINY LÁKAVÁ?

## To Whom should a Czech Textbook be Attractive?

Zamyšlení nad dvěma publikacemi autorek Květoslavy Klímové a Ivany Kolářové *Čeština zajímavě a komunikačně* (*Čeština zajímavě a komunikačně I*, Praha: Grada, 2013, 296 s.; *Čeština zajímavě a komunikačně II*, Praha: Grada, 2014, 331 s.)

### Jana Svobodová

**Abstrakt:** Příspěvek se zabývá podobou nově vydané dvojdílné učebnice češtiny pro žáky ZŠ, na konkrétních příkladech upozorňuje na některé problematické momenty. Autorka vysvětluje, proč se má výuka češtiny na základních školách opírat o kvalitně zpracované didaktické prostředky.

**Klíčová slova:** čeština, výuka češtiny, didaktické prostředky, učebnice češtiny pro základní školy

**Abstrakt:** The contribution deals with the form of newly published Czech language textbooks. With the use of concrete examples it draws attention to some problematic moments. The author explains why the Czech language teaching must be based on quality didactic instruments.

**Key words:** Czech language, Czech language teaching, didactic tools, Czech language textbooks for primary schools

V tomto příspěvku se pokusíme osvětlit důvody, které vedly k formulaci otázky v jeho názvu, a uplatnit je ve vztahu ke dvěma učebnicovým titulům z nakladatelství Grada, vydaným v letech 2013 a 2014. I výzkumem se potvrdilo, že v českých podmínkách stále platí priorita školních učebnic češtiny jako výchozí a nejčastěji uplatňované pomůcky při výuce mateřštiny. Teoretik Jan Průcha (2013, s. 280) z pedagogického pohledu označuje učebnice za základní a hlavní nosič, jímž se zprostředkovávají „určité obsahy pro edukační účely“. Mimo jiné ocenil renesanci učebnic i v USA, neboť tam začal být akcentován jejich specifický charakter, jaký se u jiných učebních pomůcek neprojevuje. Především jde o to, že náležitě koncipované učebnice nabídnou svým uživatelům (tedy jak učitelům, tak žákům) didakticky vhodně uspořádané a hierarchizované učivo a budou zdrojem informací, které jsou náležitě interpretovány především s ohledem na věk žáků a jejich schopnosti.

V našich jazykových učebnicích češtiny se obvykle setkáváme s částí výkladovou (s výchozím textem) a částí sloužící k fixaci probraného učiva, tvořenou řadou navazujících cvičení. Učebnice by však neměly fungovat pouze jako souhrn materiálů odpovídajících rámcovým plánům či (dříve) osnovám, očekává se od nich více: vhodná aktivizace žáka, podněcování k úvahám a ke snaze pozorovat svět kolem sebe včetně odrazu světa v jazykových sděleních psaných i mluvených mnohem bedlivěji, porovnávat a hodnotit výsledky vlastního pozorování a konfrontovat je s jinými zjištěními, prezentovanými například i elektronickou formou na internetu. Plyne z toho, že učebnice má řídit učení žáků, má být jakýmsi „startovacím materiálem“. Sloužit k tomu mají i učebnicové texty, počínaje texty výchozími přes texty výkladové a texty dokladové nebo cvičební.<sup>1</sup> Konkurence na trhu s učebnicemi vede autory učebnic češtiny k tomu, aby se snažili co nejvíce upoutat odlišným, aktualizovaným pojetím, mimo jiné ozvláštnit také texty v učebnicích a nabídku různorodých zadání.

Po roce 1989 se v nových společenských podmínkách hledala celkově proměněná a době odpovídající školská koncepce. Otevřeně bylo slyšet kritické připomínky k tomu, že do té doby škola kladla přílišný důraz na spisovnost a psanost, tedy že z nich učinila nejvyšší cíl. V rodící se komunikační koncepci výuky češtiny jako prvního jazyka nebyla už spisovnost jedinou metou, nýbrž stala se prostředkem k dosažení potřebných cílů komunikačních, a to jen ve vymezených prestižních komunikačních situacích (proto se také nazývá spisovností podmíněnou). V ostatních běžných komunikačních situacích mají obvykle přednost prostředky náležející k útvarům nespisovným a není třeba se pokoušet je vymýtit. Lze přitakat souhrnnému vymezení Evy Hájkové (2008, s. 16), že české didaktiky víceméně vymezují cíl vyučování mateřskému jazyku velmi podobně, i když „s různou šíří“; shodují se v tom, že žák má být veden k tomu, aby se uměl vyjádřit také spisovně, pokud si to žádají komunikační situace, „do kterých se vzhledem k svému věku a sociálnímu postavení dostane“. Podobně uvažuje i Radana Metelková Svobodová, třebaže ve své didaktické práci spisovnost přímo nezmiňuje: „Je třeba naučit žáky využívat mateřštinu v mluvené i písemné podobě tak, aby byli schopni vyjádřit své pocity, chápali svou roli v různých komunikačních situacích.“ (Metelková Svobodová, 2008, s. 12). Je tedy zřejmé, že v komunikačním pojetí jazykové výchovy máme širší cíle než jen kontrolovat spisovnost sdělení.

Už dříve jsme se v souvislosti s nově vymezenými prioritami počáteční fáze jazykové výuky dětí zamýšleli nad charakteristikou moderně pojaté učebnice češtiny pro žáky 1. stupně ZŠ. U této věkové kategorie je důležité už při zahájení systematické výuky mateřštiny neotřele upoutat pozornost dětí a nasměrovat ji

1 Třídění učebnicových textů jsme převzali podle příspěvku Přemysla Hausera (1996, s. 17–21).

vhodným způsobem k jazyku a verbální komunikaci, proto se nově koncipované učebnice mateřštiny cíleně věnují právě rozvíjení komunikačních dovedností žáka, a to jak recepčních, tak produkčních. K tomu mají přinášet nabídku použitelných textů, vhodných předloh nebo adekvátních komunikačních námětů, vést žáka už od mladšího školního věku prostřednictvím dialogu k zájmu o mateřský jazyk a postupně budovat síť pravidel odrážejících jazykové struktury češtiny s oporou o srozumitelně podanou nejnutnější terminologii neodtrženou od lingvistiky (srov. Svobodová, 2000, s. 114–115). Zajistit ve výuce mateřštiny aktuálnost lingvistických poznatků znamená „pojmout cestu žáka k poznání a pochopení mateřštiny jako vedení žáka směrem k jazykové kompetenci, k níž ovšem patří také vzhled do proměnlivosti jazykové normy“. (tamtéž, 2000, s. 124) Předchozí zmínka o tom, že škola má už na 1. stupni seznamovat žáky s lingvistickou terminologií, neznamená její neuvážené zařazování ke každému učivu: právě v komunikačně pojaté výuce češtiny jako prvního jazyka (tedy jako mateřštiny) je dostatek prostoru k jinému způsobu podání, protože dětem by měla být představována komunikační pestrost ve vyjadřovací praxi a tím obohacována jejich komunikační kompetence. K tomu je dobré žáky přiměřeně motivovat, podnítit, soustředit jejich zájem na jazyk, jeho různorodé prostředky a jejich uplatnění. Stejným způsobem by měly na výklady z 1. stupně plynule navázat učebnice češtiny pro vyšší ročníky ZŠ, aby neužívanější didaktické prostředky byly pro žáky zajímavé, nebo dokonce až lákavé.

Přesuneme se od základů získaných na 1. stupni k žákům od 6. ročníku výše. I pro ně v modifikované podobě platí to, co se požaduje u učebnic pro žáky věkově mladší: zejména učebnicové tituly pro základní školy mají i díky použitým textům nejen působit motivačně, ale je třeba docílit toho, aby byly obsahově zajímavé, přiměřené dětskému vnímání světa, esteticky přitažlivé i odborně zpracované. Suchopárný, strnulý a stroze akademický přístup s nedostatkem vhodně zvolených textů a cvičení může žáky odradit ještě dříve, než se dostanou k vlastní práci směřující k fixaci učiva. Už téměř před dvěma desetiletími Přemysl Hauser (1996, s. 20) upozorňoval na to, aby učebnicová cvičení sestavená z izolovaných vět nepředstavovala stylově nevyrovnanou směs. Dokonce se ohradil proti vykonstruovaným celkům, které působí nepravdivě, přemělkovaně: „Odtud dostává označení „učebnicová věta“ pejorativní zabarvení.“

Zjevně to byla právě různorodost a rozkolísanost nabídky dosavadních učebnic češtiny pro základní školu, co přivedlo brněnské autorky Květoslavu Klímovou a Ivanu Kolářovou ke zpracování jakéhosi „zastřešujícího“ titulu, který vyšel v roce 2013 a jehož záměr se zračí už ve zvoleném názvu *Čeština zajímavě a komunikativně I pro 6. a 7. třídu*. Římská číslice I v názvu naznačila, že jde o první část určenou pro žáky nižších ročníků 2. stupně základní školy a že další část pro

vyšší ročníky se připravuje také. Není tedy divu, že v roce 2014 jsme se dočkali pokračování pod názvem *Čeština zajímavě a komunikativně II pro 8. a 9. třídu*. V dobré víře a s nejlepším úmyslem se autorky pokusily o to, aby dostaly názvu publikací a pojaly problematiku „zajímavě a komunikativně“. Že to byl úkol neobvykle náročný a že někdy autorky svému záměru zůstaly leccos dlužny, ukáží následující odstavce, které autorka<sup>2</sup> příspěvku chápe jako prvotní zamyšlení nad tím, kudy by se učebnicová tvorba pro výuku češtiny měla ubírat. Třebaže se zmiňované publikace vyhýbají tomu, aby sloužily jako základní učebnice, mají ambice být uplatněny ve výuce češtiny na 2. stupni základních škol a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií.

Zastavme se nejprve u 1. dílu. Autorky knihy na s. 229 v Metodické části vysvětlují svoji představu, shrnují přednosti vlastního pojetí opřeného o Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a kritizují to, že existující učebnice „se liší také počtem a typy cvičení sloužících k upevnění a procvičování učiva, ale i zařazením, či dokonce nezařazením ukázek z naší umělecké literatury.“ Vytýkají jiným učebnicím rovněž to, že „didaktické zpracování mnohdy „pokulhává“ a neodpovídá individuálním a věkovým zvláštnostem žáků“. Poněkud v rozporu s pasáží odmítavě hodnotící didaktické zpracování některých rozšířených učebnic češtiny se zde autorky vyjadřují v tom smyslu, že jejich titul se může použít ke kterékoli učebnici pro 6. nebo 7. třídu nebo nižší gymnázium, proto jsou z něho vypuštěny základní výkladové pasáže a pozornost je soustředěna především na nabídku cvičení, jejichž hlavním cílem je podpořit a rozvinout komunikativní kompetence dětí. Autorky na s. 230 deklarují zvýšený zájem o posílení lingvistické správnosti výuky, a proto některé teoretické pasáže učiva zpřesňují a doplňují o rozšiřující výklad. Je otázka, zda a nakolik takové „přídavky“ budou pro dvanáctileté a třináctileté žáky užitečné. Jmenovitě zarazí například přídavek o slovech cizího původu ze s. 33, kde se mimo jiné píše o slovech umělé vytvořených z řeckých a latinských kořenů – a po řadě příkladů na takto vzniklá mezinárodní slova (*telefon, televize, kosmonaut*) se připomíná český příspěvek *robot* (aniž jde o slovo s řeckým či latinským základem). Podobné zkratkovitosti a nepřesnosti se autorky nevyvarovaly ani jinde, na vině byla patrně přílišná horlivost spojená se snahou o všeobjímající šíři záběru, která však bohužel vyústila ve výslednou roztékanost.

---

2 Svůj názor autorka příspěvku podává s oporou o mínění tří učitelek češtiny z ostravské základní školy; ty přispěly svými poznámkami a postřehy. Nejstarší z nich působí v základním školství více než 35 let a učí češtinu a němčinu, další dvě mají praxi kratší než 15 let a přešly na základní školu ze školy střední (obě mají aprobaci čeština – angličtina). Proto se další text uvádí na více místech v plurálu, aniž je to zde plurál autorský.

Nadobýčej nápadně se na s. 230 1. dílu akcentuje výchova k vlastenectví a národním hodnotám, která je podle mínění autorek publikace zajištěna tím, že jsou do ní zařazeny výhradně ukázky z literárních děl českých autorů. Vysvětleno je to tak, že se údajně výchova k národním hodnotám a národnímu vědomí z učebnic českého jazyka „nějak vytratila“. Při vši úctě k obecně ušlechtilé myšlence vyzní takové okleštění literárních ukázek jen na české tvůrce jako zbytečný anachronismus, neodpovídající dnešnímu globalizovanému světu a pojetí vlastenectví. Už vlastní předmět výuky působí podle našeho mínění sám o sobě jako moment podporující národní vědomí, aniž se musí uměle hledat další podpůrné důvody. Nezdá se, že by takto zvýrazněná autorská snaha příliš pomohla atraktivnosti předkládané učebnice pro žáky ve věku dvanácti nebo třinácti let, zvláště když se podíváme na volbu některých konkrétních ukázek (např. na s. 151 popis osoby podle ukázky z *Povídek malostranských* Jana Nerudy). Snoubí se zde akcent kladený na národní hodnoty s nadbytečnou zahleděností do minulosti, což s sebou může nést i sníženou srozumitelnost uměleckého textu pro dnešní děti (nebo i pro dnešní mladé učitele češtiny, ba dokonce samy autorky, jak ukážeme dále).<sup>3</sup>

Co se staršího stavu jazyka týče, stalo se autorkám v jinak velmi milém a úsměvném básnickém textu, že nesprávně vyhodnotily málo běžné slovo *česno* a vydávaly je za zastaralé. Zmíněný text na s. 16 předkládají autorky v syntetickém cvičení nazvaném *Jazykový rozbor*, jde o básničku Emanuela Frynty *Podzim*: „Jak je ta vesna děsná – / jezevce budí ze sna, / otvírá hrdla skřivanů, / oráče honí z divanů a ztuhlé včelky z česna.“ Připojené úkoly začínají takto: „Nahradte zasta-

---

3 Obávám se, že jako celek není *Čeština zajímavě a komunikativně I* pro 6. a 7. třídu lákavá pro to mladé publikum, jaké je uvedeno v jejím názvu: napadají mě (bez ironie) jiní adresáti, a to dychtiví posluchači Univerzity 3. věku, kteří by si jistě rádi rozšířili obzory všemi směry, kteří mají dostatek času pátrat v různých zdrojích po zajímavostech, ocení klasické ukázky z děl Jaromíra Tomečka či Jana Nerudy, vychutnají si ukázku o pyramidách z knihy Vojtěcha Zamarovského, zacestují si virtuálně po Indii s Pavlou Jazairiovou, bude je bavit i toponomastika (na s. 157), nebudou jim znít divně (na s. 118) věty typu *Došel až do míst, kde Kostelní ulice roztéká se v několik cest*. Z vlastní komunikační praxe se upamatují na citoslovce jako *zatraceně* a *zpropadeně* (s. 146) a nakonec si dobrovolně dopřejí opravu vadného pravopisu v testech na konci knihy v korekčních úkolech, protože oni jsou „ze staré školy“ – na rozdíl od dnešních dětí – a mají český pravopis díky četbě dostatečně upevněný, takže jim rozkolísání jeho znalosti nehrozí. S nostalgii si možná zavzpomínají i na časy, kdy auta měla mechanický sytič (srov. na s. 310 v 2. díle celek ve cvičení 5 *Před jízdou favoritem jsme zapomněli zapnout sytič*. Pro autorky coby milovnice mezipředmětových souvislostí dodávám informaci ověřenou na internetu – vozidlo značky Škoda Favorit se ve Škodě Mladá Boleslav vyrábělo od roku 1988 do roku 1994 a mělo sytič už automatický, ten se zapínat nemusel).

ralá slova *vesna* a *česno* slovy ze současné češtiny. Pro které roční období se někdy užívá slovo *jeseň*?" Dovolíme si dodat, že pro výraz *česno* není v češtině žádný jiný modernější ekvivalent, protože se tak stále odborně nazývá (a nazýval i dříve) vstupní otvor do úlu. Děti si to mohou ostatně dohledat a ověřit jak ve *Slovníku spisovné češtiny*, tak v *Internetové jazykové příručce*; autorky je na mnoha místech učebnice velmi správně vybízejí k práci s příručkami – ale samy ji v citovaném případě bohužel zanedbaly. (V představě autorek, jak se ukázalo v klíči k řešení na s. 176, má být oním hledaným současným ekvivalentem ke zdánlivě zastaralému slovu *česno* slovo *úl*; slova však nejsou synonymní – *česno* má význam užší). Z didaktického hlediska ovšem ještě více vadí, že místo zaměření vstupních otázek v jazykovém rozboru na správné pochopení smyslu ukázky, na vyznění, význam a vtípnost poetického úryvku, se pozornost ihned upírá na izolované dílčí složky – slova, určování mluvnických významů, aniž se osvětlí všechny málo běžné výrazy (například *hrdlo* není vysvětleno nijak, nevztahuje se k němu jiná otázka než ta, která se týká obraznosti básníkovy vyjádření: „Vysvětlete, co znamená věta *otvírá hrdla skřivaniů*.“). Myslíme si, že vhodná diskuse (komunikace) k ukázce by se u žáků 6. nebo 7. ročníku mohla odvíjet spíše od otázky typu „Na které roční období si básník stěžuje a proč?“ Pokračovat by se mohlo dotazy „Rozumíte všem slovům z ukázky? Která z nich vůbec neznáte a která nepoužíváte?“ Jisté chvályhodná je proklamovaná snaha autorek o komunikační aspekt výuky, ta však bohužel v detailech (jako třeba u tohoto textu) selhává.

Diskutabilní se jeví také značně rozbujelá a všudypřítomné zařazování velmi široce pojatých mezipředmětových vztahů, které se staly jakýmsi módním dobovým „zaklínadlem“, jak v 1. díle publikace, tak i v jejím 2. díle. Nic proti nim nelze namítat v případě, pokud se jimi učivo z češtiny občas doplní a „okoření“, avšak neustálé akcentování nejrůznějších mezipředmětových souvislostí spíše jen ubírá čas, odvádí a rozměňuje pozornost žáků, znamená rozbíhavost, a ne soustředěnost na probíranou problematiku. Přitom by stačila drobná úprava a z rozptylující odbočky mimo oblast jazykového a slohového vyučování by se mohla stát potřebná podpora rozvoje čtenářské gramotnosti. Tím by se takový mezipředmětový úkol vrátil do celého kontextu výkladu a rušivě by už nepůsobil. Jako příklad by mohl posloužit text z 1. dílu, jímž se uvádí jazykový rozbor na s. 73, který se týká kakaovníku a začíná takto: „Kakaovník je velmi vybíravá rostlina a roste nejraději ve stínu většího stromu. Má rád teplotu minimálně 25 stupňů Celsia, a to i v noci při vysoké vlhkosti vzduchu.“ Text pokračuje ještě dvěma souvětími. Pak zařazují autorky tyto dva úkoly: „1. Vyhledejte na internetu, ve stínu kterého stromu roste kakaovník nejčastěji. Ve výtvarné výchově nakreslete, jak kakaovník vypadá. 2. Zjistěte na internetu nebo v nějaké encyklopedii, proč se kakaovník pěstuje.“



Podle našeho mínění ani jeden z těchto vstupních úkolů nepomáhá rozvoji zdůrazňované komunikativní kompetence žáků<sup>4</sup> ani nerozšíří jejich jazykové poznání. Dovolíme si navrhnout jiné dva vstupní úkoly, které by se textu bezprostředně týkaly: jeden je zacílený na vyhledání informace přímo z textu, druhý souvisí s mezipředmětovým pojetím a vede žáka k odůvodnění vlastní volby (tj. ke komunikaci), přitom ho zde nic nezdržuje hledáním vcelku nepodstatných informací na internetu<sup>5</sup>: 1. O kakaovníku jsme se dozvěděli, že: (a) je nenáročný, ale vyžaduje přes den stín a ve dne i v noci potřebnou teplotu; (b) je velmi náročný, musí mít teplo a daří se mu ve stínu; (c) roste na slunných místech, kde je teplota aspoň 25 stupňů Celsia; (d) potřebuje hlavně stín většího stromu, jinak nemá téměř žádné nároky. 2. V ukázce se tvrdí, že tropický kakaovník roste ve stínu většího stromu. Který strom by to mohl být? Vyberte z této nabídky a svou volbu náležitě vysvětlete: a) borovice; b) hrušeň; c) mangovník; d) banánovník. (Správné řešení: 1 b); 2 c) + d.) I kdyby se takový typ úkolu nezdál autorkám vhodný, lze ještě jako práci s informacemi využít dostupné pomůcky v elektronické podobě, tedy na internetu, ale takové, které se zabývají češtinou: nabízí se porovnat skloňování slov *kakao* a *kakaovník*, případně dalších analogických dvojic typu *mango* – *mangovník*, *fík* – *fikovník*, *banán* – *banánovník* v *Internetové jazykové příručce*. Skloňování neutra *kakao* není bez zajímavosti ani pravopisně.

Rozhodně není cílem tohoto zamyšlení pouze vytýkat různé dílčí opomenutí nebo odlišnost pojetí v práci s textem, dvě konkrétní poznámky k obsahu však ještě uvedeme. Na s. 63 v 1. díle publikace netradiční učebnice jsme se pozastavili hned u dvou problematických úkolů. Nejprve šlo o zadání skupinové práce, protože to nebylo nijak ohraničeno co do tématu a jejím výsledkem měl být vznik jakéhokoli vtipného textu maximálně nasyceného příslovci. Přitom má vytvořený text být smysluplný, jak požadují autorky. S ohledem na věkovou skupinu dětí pokládáme tento úkol za nepřiměřený a nevhodně zadaný (příliš volně a nejasně). Podobně nás na stejné straně zaujalo cvičení vycházející z frazeologie, konkrétně z výběru frazému, k němuž mají dospět děti a jehož význam mají vyjádřit jednoslovně. Jde o frazém *je bradou vzhůru* (podle autorek s významem *zemřel*, jak se píše v klíči 189 – podle nás s významem *je mrtvý*, tedy sice ne jednoslovně vyjádřeným, ale zřejmě více odpovídajícím struktuře frazému původního se

4 Ani jeden z 11 zařazených úkolů nevede k práci s významem textu nebo jeho složek – jsou to jen otázky týkající se izolovaných větných členů, slovních druhů, třídění předložek a určování mluvnických kategorií. Poslední dva úkoly jsou pravopisné.

5 Naznačené úkoly, které navrhuje, úzce souvisí s rozvíjením čtenářské kompetence dětí, o níž se nyní živě diskutuje mezi didaktiky českého jazyka. Poukazuje se na kritický nedostatek výukových materiálů. Je škoda, že autorky zde příležitost k zařazení takových typů úloh nevyužily.

sponou je). Napadá nás, zda různé frazeologické obraty znamenající smrt jsou pro děti asi dvanáctileté opravdu nezbytné, zřejmě ne. Mimochodem zájemcům o tuto zvláštní problematiku se nabízí v *Etymologickém slovníku* Václava Machka pozoruhodné vysvětlení frazému *natáhnout brka* nebo *natáhnout bačkory* (u hesla *brka*). Druhá poznámka vychází z tvrzení autorek z Úvodního slova na s. 9, podle něhož jsou úkoly „žadávány tak, aby u žáků komunikativní dovednost podporovaly“. V rozporu s touto tezí autorky až trestuhodně zameškaly příležitost upozornit žáky také na komunikační funkci sdělení, která se může od formální podoby věty (podle postoje mluvčího) v reálné komunikační situaci značně lišit. Pokud by postupovaly v duchu svého tvrzení, musely by dokonce komunikační vyznění použitých výpovědí/vět předsunout před tradiční učivo o 4 druzích vět, ne je úplně zamlčet. Rozhodně by pak do 1. dílu nezařadily cvičení 3 na s. 89 z izolovaných a od kontextu i situace oproštěných „učebnicových vět“, které mají děti přečíst se správnou melodií a u nichž mají určit druh věty podle postoje mluvčího. Poněkud matoucí je, že první trojice příkladových vět spolu zdánlivě souvisí a mohla by se použít v situaci časové tísně tohoto typu: Za chvíli má začít odpolední vyučování, děti měly pauzu na oběd a některé asi příliš otálely a teď už musí spěchat, aby oběd i začátek další hodiny stihly. Pak by se daly využít výpovědi/věty, jak je uvádí toto cvičení: *Už jste byli na obědě?* (= v dané komunikační situaci výčitka, upomínka, případně pobídka, nikoli pouhá otázka, i když jde o větu formálně tázací) *Za chvíli nám začíná hodina.* (= v dané komunikační situaci opět spíše pobídka ke spěchu nebo i výčitka než prosté oznámení). *Pojďme trochu rychleji.* (= až zde se kryje forma rozkazovací věty s výzovou funkcí sdělení). Ani v dalším cvičení 4 na s. 90 není zakomponována možnost posoudit např. nabídku jinak než formálně oznamovací větu. Tentokrát je alespoň uveden kontext tematicky spjatý s rozhovorem u lékaře (ukázka z knihy Ivony Březinové), ale právě z něho lze usoudit, že formulace *Můžeme vás objednat na příští týden* (bez otazníku) není strohé sdělení, oznámení, ale spíše nabídka, proto by se sem hodilo jako požadované sloveso spíše *nabídl* (tj. lékař pacientce) než *sdělil*, jak určuje (bez jakékoli varianty) na s. 194 klíč ke cvičení.

Ve 2. díle publikace *Čeština zajímavě a komunikativně II pro 8. a 9. třídu* vyvolává pochyby například práce s frazeologií na s. 165. Ve cvičení 32 b) se vyskytl frazém, který mají žáci převést na nefrazeologické vyjádření, v němž se uplatní sloveso, a to ve významu „Co dělá ten, kdo nespustí někoho (něco) z oka“. Pozastavila jsem se nad obratem *nespustit někoho z oka*, osobně znám jen *nespustit někoho z očí*<sup>6</sup> ve významu „dohlížet na někoho, hlídat, opatrovat, střežit někoho“. V Metodické části na s. 274 na žádné bližší vysvětlení ani návod nenarazíme,

6 Také ve *Slovníku české frazeologie a idiomatiky (Výrazy slovesné A – P, 1994, s. 583)* se uvádí pouze *nespustit někoho z očí* (vedle *nespustit oči (oka) z někoho*).

dočteme se pouze, že „zařazujeme další cvičení zaměřená na práci s frazémy (přirovnání, rčení, pořekadla), cv. 32–34.“ Osobně si myslím, že tento frazém by bylo šikovné srovnat s jiným, formálně jen nepatrně odlišným: *nespustit z někoho oči*, tedy jak „hlídat někoho“, tak také „nepřetržitě se na někoho dívat“, možná i s odstínem obdivně. Takový úkol bych uplatnila u talentovaných žáků jako nadstandardní – a ráda bych si přímo v praxi ověřila, jak na tom současní žáci jsou a zda nějaký významový rozdíl vnímají.

Je samozřejmé, že přístupy různých autorů učebnic k textu cvičení a ukázek se nemusí shodovat. Každý preferuje určité typy úloh, také obě autorky, k nimž nechceme být nespravedliví, v obou obsáhlých knihách nabízejí celou řadu velmi pěkných, podnětných a vpravdě poutavých zadání, opatřených i didakticky dobře formulovanými úkoly (namátkou uveďme z 1. dílu publikace ze s. 74 cvičení 2, které se týká přezdívek a vychází z textu *Doktor Plot* podle Rudolfa Křesťana, anebo na s. 85 cvičení 2, opřené o básnický text Josefa Kainara *Abraka dabraka*, z 2. dílu pak upoutá vtipný výchozí text Arnošta Goldflama, jímž je na s. 53 uvedeno cvičení zaměřené na přídavná jména, k němuž však přísluší i úkoly c) a d) na následující straně. U těch se přímo nabízí využití směřující k podpoře čtenářské gramotnosti, místo toho jsou však v Didaktické části na s. 265 autorkami pouze vztaheny k průřezovému tématu Osobnostní a sociální výchova. Pochvalně ocenit je možno také škálu dalších nabízených textů, z nichž autorky zařadily do publikace upravené ukázky. Tím nápadněji pak vynikají mechanická cvičení naprosto bez kontextu, tvořená „změtit“ nesouvisejících vět, které cílí jen na probírání jevů a někdy nechtě nabízejí bizarní souvislosti<sup>7</sup>. Celkově pak převládne pocit, že u K. Klímové a I. Kolářové až příliš často narážíme na maximalistickou snahu zařadit vrchovatou měrou vše, co „doba žádá“, takže není divu, že v té záplavě rozmanitého materiálu nacházíme různé nedostatky, omyly a nedůslednosti.<sup>8</sup>

7 Např. na s. 278 sousedství vět ve cvičení 4 vyvolává skoro až představu, že by se mohlo jednat o žhářský útok při davové akci, na niž dorazili i občané z Jihlavska: „*Davy lidí přivítaly naše hokejisty na Staroměstském náměstí v Praze. Obyvatelé vesnice na Jihlavsku nevěřičně hleděli na dohořívající zbytek chalupy.*“

8 Knize určené pro školní výuku by také bylo dobré dopřát pečlivější revizi textu, aby sdělení byla srozumitelná nejen autorkám, ale i čtenáři, srov. např. na s. 234 1. dílu tento vágní výklad k metodě, s níž pracuje kritické myšlení a jíž jsou: „Vennovy diagramy, které jsou tvořeny dvěma (popřípadě více) částečně se překrývajícími kruhy“. Dál autorky uvádějí k postupu při porovnávání dvou skupin slov: „Žáci mají buď ve skupinách, anebo samostatně přijít na to, co je společné první skupině (zapiší do první kružnice), co druhé (zapišou do druhé kružnice). Do průniku jsou zapisovány znaky, které jsou pro obě skupiny společné (příp. rozdílné). Důležité je, aby uvedli co nejvíce znaků, nejsou ničím omezeni.“ Pomineme-li formulační nejednotnost (neodůvodněné střídání tvarů *zapiší* a *zapišou*), zarazí nás nesrozumitelnost pokynu, který není

Nevíme, zda a čím bude tato nová učebnice/publikace opravdu pro své uživatele lákavá – možná by mohla být, kdyby se tvůrkyně koncepce více soustředily na kvalitu, kdyby s větší důsledností dodržely, co si stanovily: akcent na komunikační vyznění, respekt k věkovým zvláštěnostem žáků, didaktickou propracovanost. Takhle vznikl labyrint úkolů, ve kterém může i zkušený češtinář bloudit a ztrácet orientaci. Dobrý učitel se v něm, doufejme, nějak vyzná a vybere z něho pro své žáky aspoň něco.<sup>9</sup> Já osobně bych si dokázala vybrat dílčí úkoly pro zvláště talentované žáky, a to jako rozšiřující práci navíc. Tuto domněnku bude vhodné ověřit empirickým výzkumem v praxi. V té souvislosti si znovu kladu otázku, která toto zamyšlení předznamenala: Pro koho má být učebnicový/cvičebnicový titul přitažlivý a koho má práce s ním bavit a obohacovat: má vyhovovat hlavně učitelům a jejich zvyklostem, anebo má být „šitý na míru“ žákům a jejich potřebám? A ptám se dál: Dokáže kreativní učitel češtiny učit tak, aby akcentované komunikativní kompetence žáků rozvíjel, i když učebnicové tituly vykazují různé vady, jak na to upozorňují také K. Klímová s I. Kolářovou? Je takových kvalitních a osvícených učitelů češtiny dost? Jak účinně spolupracují s didaktiky z vysokých škol? A proč stále patří předmět český jazyk ve škole k těm nejméně oblíbeným a lákavým? Možná nebude na škodu otevřít diskusi k těmto otázkám.

## Literatura

ČERMÁK, F., a kol. (1994): *Slovník české frazeologie a idiomatiky. Výrazy slovesné A – P*. Praha: Academia.

HÁJKOVÁ, E. (2008): *Komunikační činnosti a jejich cíle*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

HAUSER, P. (1996): Texty v učebnicích, jejich historie, povaha a funkce. In *Učební text – jeho funkce, produkce, percepce a interpretace*. Praha: Pedagogická

---

doprovázen žádným příkladem toho, co je onen hledaný „znak“ ani co se uváděním znaků sleduje. Pokyn se týkal dvou řad slov z cvičení 7 na s. 33: (a) *výběr, bytař, mýval, pytel, lyžař, pytlák, výskyt*; (b) *bystrý, lysý, sypký, zbylý, synův, zvyklý, pyšný*. Z 2. dílu namátkou upozorníme na překlep ze s. 275, kde vypadla předložka *k*: „*Žáky vedeme uvědoměni si rozdílů (...)*“ nebo nešikovně formulované zadání úkolu s nepravou skladební dvojicí „výrazně uvedenou“ ze s. 114: *Přečtěte výrazně uvedenou báseň*. (Báseň nijak výrazně uvedená není.)

- 9 Podle výše (v pozn. 2) zmíněných ostravských učitelek češtiny z praxe, které mi poskytl svůj názor písemně, celkové hodnocení vyznívá spíše v neprospěch obou publikací: „Knihy nás nijak zvlášť neoslovily. Proč vlastně byly napsány? Množství zadaných úkolů nepůsobí povzbudivě. Některé ukázky jsou pěkné a daly by se využít, ale zadání u textů by měla být přesnější a ne tak rozsáhlá. Tolik mezipředmětových vztahů se v hodinách češtiny nedá stihnout.“ Na závěr dopsaly, že tyto dvě publikace by si určitě neokoupily.

- fakulta UK v Praze, s. 17–21.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. (2008): *Moderní didaktika českého jazyka se zaměřením na jazykovou komunikaci a slohovou výchovu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- PRŮCHA, J. (2013): *Moderní pedagogika*. Páté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál.
- SVOBODOVÁ, J. (2000): *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.

prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc.  
Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou  
Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě  
jana.svobodova@osu.cz

# VÝUKA ČESKÉHO JAZYKA PRO CIZINCE NA UNIVERSITY OF NEW YORK IN PRAGUE (UNYP)

## Czech Language for Foreigners University of New York in Prague (UNYP)

**Mgr. Eva Lebdušková**

***Abstrakt:** Cílem bude charakterizovat historii výuky českého jazyka pro cizince na soukromé vysoké škole. Pokusíme se nastínit, jak je modelována výuka cizího jazyka (češtiny) v rámci kurikula amerického bakalářského programu. Dále se pokusíme zjistit v rámci dotazníkového šetření, jaké jsou zkušenosti studentů s výukou češtiny jako cizího jazyka.*

***Klíčová slova:** český jazyk, soukromá škola, cizinci*

***Abstract:** The aim of this paper is to describe the history of Czech language teaching to foreigners at a private university. We will describe the curriculum of the English-language American undergraduate program. The paper will also focus on the analysis of the results of our survey of students and describe their experience of learning Czech as a foreign language.*

***Key words:** Czech language, private school, foreigners*

## University of New York in Prague

University of New York in Prague (UNYP) byla založena roku 1998 ve spolupráci s New Paltz a Empire State College. Tyto dvě samostatné instituce jsou součástí State University of New York (SUNY). Jedná se tedy o soukromou vysokou školu se sídlem v Praze na Vinohradech v Londýnské 41, která nabízí bakalářské a magisterské programy. Vyučovacím jazykem je angličtina. Čeština se vyučuje pouze v rámci bakalářského programu jako cizí jazyk.

Studenti si mohou zvolit mezi bakalářským programem americkým (čtyřletým studiem) a evropským (tříletým studiem). Evropský bakalářský program Obchodní administrativa je akreditován MŠMT ČR a studenti po ukončení získávají titul bakalář z UNYPu.

V americkém bakalářském programu si mohou studenti vybrat ze šesti bakalářských oborů – Obchodní administrativa, Komunikace a masmédiá, Meziná-

rodní ekonomické vztahy, Psychologie, IT management a Anglický jazyk a literatura. Všechny obory UNYP nabízí pouze ve spolupráci s Empire State College – International Programs<sup>1</sup>. V tomto čtyřletém programu musí studenti získat celkem 128 kreditů ACTS.<sup>2</sup> Tento program je starší a do února 2015 jej úspěšně ukončilo 1125 studentů.

ESC je akreditovanou institucí<sup>3</sup> v USA. Studenti tedy získávají titul ze SUNY, který jim uděluje Empire State College. Navíc mohou studenti u prvních čtyř oborů složit českou státní zkoušku a získat druhý diplom, který jim uděluje UNYP.

Výuka češtiny patří v rámci kurikula do tzv. general education (GE), neboli období univerzitního základu. Jeho základní parametry stanovuje pro všechny své studenty SUNY.<sup>4</sup> Tato oblast se skládá celkem z 10 dílčích oblastí – matematiky, základní komunikace (anglická kompozice), přírodních věd, sociálních věd, americké historie, západní civilizace, humanitních věd, umění a cizích jazyků. Všichni studenti musí získat celkem 30 kreditů, a to v ideálním případě v průběhu prvních dvou let. Studenti si musí vybrat vždy jeden předmět ze 7 oblastí, přičemž povinné jsou základy komunikace a matematika. Skladba univerzitního základu je navržena tak, aby se všichni studenti seznámili s tzv. liberal arts, tedy základy humanitního vzdělání. Tato koncepce předpokládá, že si student zvolí svůj obor později.<sup>5</sup>

Studenti na UNYPu musí absolvovat celkem jedenáct předmětů, přičemž k výše uvedeným povinným předmětům jim přibývá americká historie a jeden předmět z oblasti humanitní, a to konkrétně literatura.<sup>6</sup> V rámci jednotlivých programů se povinné předměty z univerzitního základu dále liší. Cizí jazyky nejsou povinné ani pro jeden z vyučovaných oborů.

Požadavek na základní znalost dalšího cizího jazyka vychází z toho, že student musí demonstrovat alespoň základní jazykovou znalost a porozumění u vybraného cizího jazyka. Student by se měl seznámit se základními charakteristickými rysy daného jazyka. Není tedy nutné, aby student ovládl jazyk na vyšší úrovni. Překládá se, že studenti budou mít pouze základní znalost na úrovni A1. V současné době si studenti mohou zapsat francouzštinu, němčinu, španělštinu a češtinu.

---

1 ESC/ SUNY – International Programs sídlí v Saratoga Springs ve státě New York, USA.

2 Což je 256 ECTS.

3 Empire State College je akreditována v USA Middle States Association of Colleges and Schools, Commission on Higher Education. <http://www.middlestates.org/>

4 <http://www.esc.edu/policies/?search=cid%3D36984>

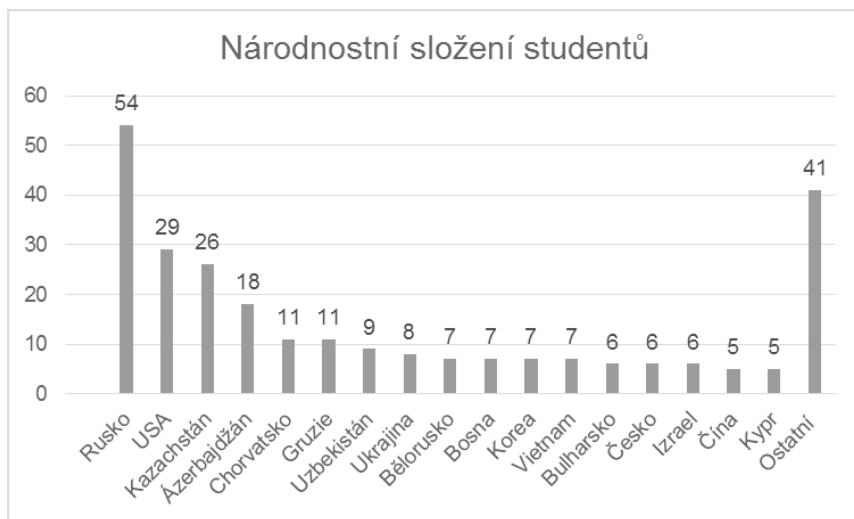
5 Na UNYPu si však studenti volí svůj obor hned na začátku svého studia.

6 Aby si studenti lépe osvojili porozumění a psaní anglickému textu.

## Výuka českého jazyka na UNYPu

V prvních letech převládali studenti z České a Slovenské republiky, a proto se čeština jako cizí jazyk nevyučovala. Postupně však došlo ke změně národnostního složení studentů. Studenti z ostatních zemí dnes tvoří 68 % studentů. S nárůstem počtu studentů ze zahraničí dochází i k tomu, že se tito studenti chtějí seznámit se základy českého jazyka. To však neznamená zařazení češtiny jako cizího jazyka mezi povinné předměty. Předmět bude povinný pro studenty, kteří na UNYP přijedou v rámci výměnného pobytu, a to od akademického roku 2015–2016.

Celkem si tento předmět zapsalo 263 studentů z 37 různých zemí. Mezi nimi to byli nejčastěji studenti z následujících zemí, a to v sestupném pořadí: Ruska, USA, Kazachstánu, Chorvatska a Gruzie. Předmět Czech IA absolvovalo 190 studentů, Czech IB 53 a Czech IIA jen 9 z nich.



Výuka probíhá čtrnáct týdnů. V průběhu 15. týdne studenti píší závěrečnou zkoušku. Studenti mají předmět pouze jednou týdně, a to tři hodiny po 60 minutách. Jsou hodnoceni na základě toho, jak pracují celý semestr. Jejich známku procentuálně tvoří z 30 % účast na semináři, 30 % domácí úkoly a testy, 20 % pololetní písemný test a 20 % za závěrečnou práci. Studenti jsou hodnoceni známkami od A po F.



Poprvé se na UNYPu vyučovala čeština jako předmět Czech IA v jarním semestru 2002. Navazující předmět Czech IB byl poprvé zařazen do rozvrhu v zimním semestru 2002. Oba předměty se pravidelně střídaly až do akademického roku 2005–2006, kdy čeština nebyla do rozvrhu zařazena. Čeština se vrátila do rozvrhu v následujícím akademickém roce a opět se pravidelně střídaly až do jarního semestru 2014, kdy byl předmět Czech IB pro malý zájem studentů zrušen. V akademickém roce 2014–2015 došlo opět ke změně a oba dva semestry se vyučuje pouze Czech IA. Za celou dobu výuky se čeština na úrovni IIA vyučovala pouze jednou, a to v letním semestru 2003.

Výuku předmětu mělo na starost celkem šest vyučujících, přičemž poslední z nich vyučuje tento předmět od roku 2009 do současnosti. Při výuce se využívá anglický jazyk jako jazyk mediační. Jako základní povinná literatura slouží učebnice *New Czech Step by Step Workbook* od Lídy Holé z roku 2005.

Struktura obou kurzů, Czech IA a Czech IB, je navržena tak, aby se studenti dokázali vypořádat s běžnými denními situacemi – např. cestováním, nakupováním, seznamováním se s lidmi, tedy s denní rutinou cizince žijícího v ČR. Těmto požadavkům je podřízena volba základní gramatiky, slovíček, opakování nejdůležitějších frází a procvičování běžné komunikace. Syllabus tedy stanovuje jako základní výstup porozumění základům gramatiky českého jazyka a jeho používání v běžných denních situacích. Liší se od sebe v souhrnu požadovaných dovedností a znalostí na konci každého semestru.

U prvního kurzu se předpokládá, že studenti dokáží časovat slovesa v přítomném a budoucím čase, skloňovat substantiva a adjektiva za použití akuzativu, částečně genitivu a naučí se rozpoznávat lokál. Předpokládá se, že studenti budou schopni se zapojit do společenské konverzace, dokáží se představit, vytvořit popis a charakteristiku jedince, zeptat se na cestu nebo ji popsat, udělat si rezervaci a objednat si jídlo v restauraci.

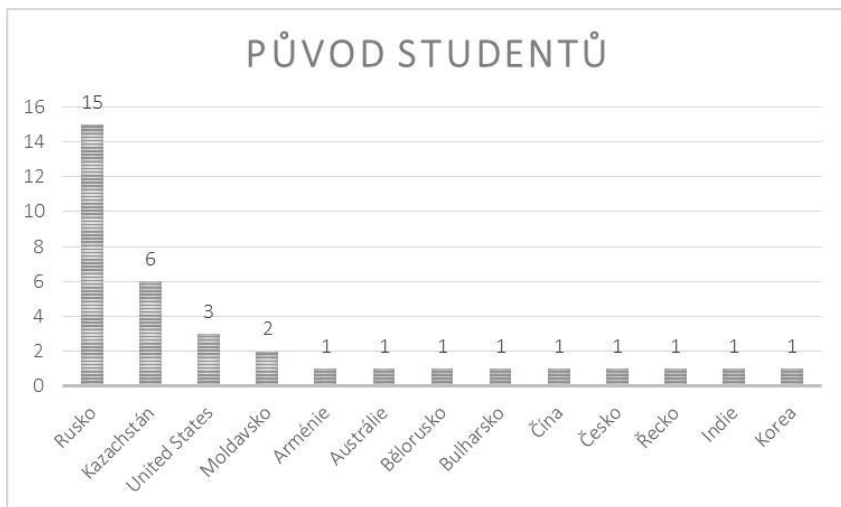
Cíle a výstupy druhého předmětu stanovují, že by studenti měli přečíst a porozumět jednoduchému článku v novinách či časopise, vyjádřit svůj názor, pocity a napsat krátký text na zadané téma. Z gramatiky by měli ovládat všech sedm pádů singuláru u substantiv, adjektiv a zájmen.

## **Výsledky dotazníkového šetření**

Výzkumná sonda proběhla s cílem zjistit motivaci a postoj zahraničních studentů ke studiu českého jazyka. Do výzkumného šetření bylo zahrnuto celkem 170 studentů z druhého a třetího ročníku. Do vzorku nebyli zahrnuti studenti prvního ročníku, protože dosud absolvovali pouze jeden semestr výuky. Stejně tak studenti čtvrtého ročníku, kteří tento rok své studium v letním semestru kon-

čí. Jelikož je vyučovacím jazykem angličtina, dotazník byl pro studenty připraven právě v tomto jazyce.

Celkem dotazník vyplnilo 65 studentů, kdy nejmladšímu bylo 18 let a nejstaršímu 36. Z oslovených respondentů jich 30 uvedlo, že neovládají český jazyk. Ostatních 35 studentů odpovědělo, že mají určitou zkušenost s českým jazykem.

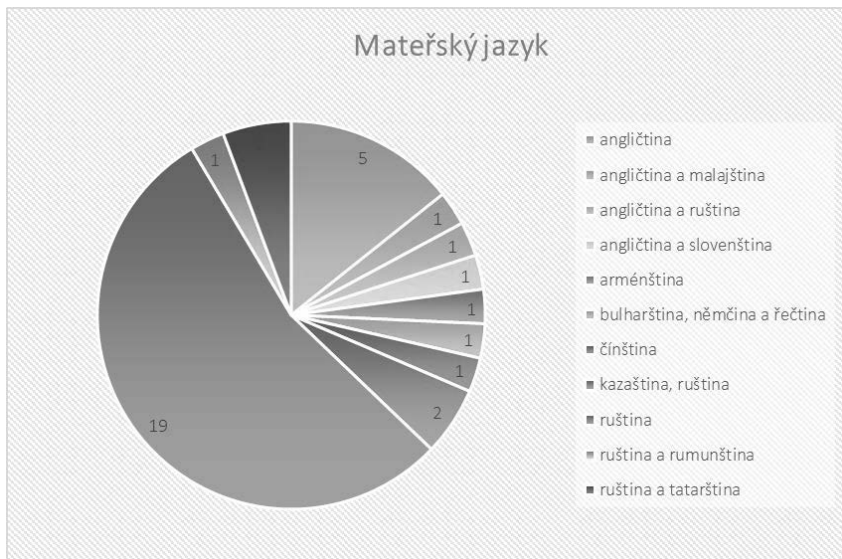


Dále budeme vyhodnocovat pouze výsledky skupiny, která uvedla, že má alespoň nějakou znalost českého jazyka. Tuto skupinu tvořilo 25 žen a 10 mužů. Osm studentů odpovědělo, že za svůj mateřský jazyk považují dva jazyky a jeden student uvedl jazyky tři. Nejvíce studentů, celkem 26, uvedlo, že za svůj mateřský jazyk považují ruštinu. Na druhém místě byla angličtina, kterou uvedlo osm studentů. Ostatní jazyky byly zastoupeny vždy jen po jednom. Z těchto studentů jich 15 uvedlo, že pochází z Ruska, šest z Kazachstánu, tři z USA a dva z Moldávie.

Studenti měli rovněž odpovědět na otázku, jestli absolvovali předměty Czech IA a Czech IB na UNYPu. Ze všech studentů jich kladně odpovědělo devět. Ostatní uvedli, že navštěvovali výuku na jiných jazykových školách či si zvolili nabídku některé další české univerzity.

Všichni respondenti měli ohodnotit vlastní znalost českého jazyka, a to na škále od jedné do pěti. Tři studenti odpověděli, že pouze rozumí, ale nedokáží jazykem hovořit. 13 studentů napsalo, že rozumí, ale mohou mluvit jen s velkými obtížemi. Dalších 14 uvedlo, že rozumí a hovoří s určitými obtížemi. Čtyři

studenti odpověděli, že rozumí a hovoří s malými obtížemi. Pouze jeden student uvedl, že hovoří plyně česky.



Na dotaz, jestli se studenti chtějí dále věnovat dalšímu studiu češtiny, neodpověděli všichni respondenti. Zápornou odpověď uvedli pouze tři respondenti. Dva napsali, že jsou se svou znalostí spokojeni, a jeden odpověděl, že se po skončení studii vrátí do rodné země (Ruska), a nepovažuje tedy další rozvoj znalosti češtiny za důležitý. Ostatní na tuto otázku nevedli žádnou odpověď.

Pouze 21 studentů odpovědělo kladně na otázku, jestli mají v úmyslu pokračovat ve studiu českého jazyka. Z nich 12 studentů uvedlo, že by si přáli v České republice zůstat, a to kvůli přátelům, rodině, studiu nebo perspektivě lepšího kariérního růstu. Pět studentů napsalo, že by měli „snazší život“ v Česku. Dva studenti uvedli jako hlavní důvod svou kariéru a perspektivu při hledání dalšího uplatnění. Dva respondenti napsali, že důvodem je pro ně naučit se dobře češtinu, protože se jim líbí.

## Závěr

Smysl výuky češtiny pro cizince studující UNYPu vidíme především ve snaze pomoci studentům zvládat běžný život v České republice. Předmět není zařazen mezi povinné předměty a studenti si tento předmět vybírají většinou

z vlastního zájmu.

Jak ukázalo dotazníkové šetření, alespoň základní znalost češtiny uvedlo 54 % z dotazovaných studentů. Z nich však jen devět (26 %) odpovědělo, že se na UNY-Pu věnovali studiu českého jazyka. Tito studenti absolvovali předmět Czech 1A.

Většina studentů (74 %) svou znalost češtiny získala na jiných jazykových školách či univerzitách. Jelikož UNYP nabízí v současné době pouze základní kurz, a to na úrovni A1, pak se studenti, kteří se chtějí dále věnovat studiu, musí obrátit na jiné instituce.

Výzkumné šetření rovněž ukázalo, že 21 respondentů by se dále chtělo věnovat studiu českého jazyka. Motivace ke studiu je většinou silnější u studentů, kteří mají v České republice vytvořené nějaké zázemí a spatřují v něm oporu a základy pro jejich budoucí osobní i profesní život.

## Literatura

- HÁDKOVÁ, M. – LÍNEK, J. – VODIČKOVÁ, K. (2005): *Čeština jako cizí jazyk: úroveň A1: podle „Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme“*. 1. vyd. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 318 s.
- HOLÁ, L. (2005): *New Czech step by step*. V nakl. Akropolis 2., opr. vyd. Praha: Akropolis.
- CHODĚRA, R. (2006): *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 1. Praha: Academia.
- KRATOCHVÍLOVÁ, R. (2014): *Výuka českého jazyka pro cizince na Vysoké škole hotelové v Praze*. In Vacula, Richard. *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2013*. 1. vyd. Praha: Akropolis; Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, s. 173-181.
- Middle States Commission on Higher Education* [online]. [cit. cit. 2015-05-31]. Dostupné z: <http://www.msche.org/>
- SUNY Empire State College* [online]. [cit. 2015-05-31]. Dostupné z: <http://esc.edu/> *University of New York in Prague* [online]. [cit. 2015-05-31]. Dostupné z: <https://www.unyp.cz/>

Mgr. Eva Lebdušková  
eva.lebduskova@gmail.com

**APLIKACE**  
**APPLICATIONS**



# MOŽNOSTI VYUŽITÍ METODY LARP VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA

## The Possibilities of Utilizing LARP in Teaching Czech Language

Petra Dohunová – Matouš Černý

**Abstrakt:** V příspěvku se autoři nejprve zaměřují na obecné vymezení metody LARP, její specifika a didaktický potenciál, v další části rozebírají možnosti využití metody LARP ve výuce českého jazyka.

LARP je akronymem pro live action role playing a můžeme ho označit jako hru v rolích nebo také akční rolou hru. Larp, který má za cíl edukaci, se nazývá edu-larp.

Mezi základní prvky larpu patří hraní rolí, příběh, prostředí a postava. Každý hráč (v našem případě žák) má svou postavu a prostřednictvím jejího rozehrávání (hraní role) vytváří příběh, jehož součástí je jedna či více předem připravených didaktických situací. Pomocí příběhu se tedy žáci setkávají s (jazykovým) problémem, který jsou schopni vyřešit přirozeně vlastními schopnostmi a dovednostmi. Zároveň jsou pohlaceni příběhem, to znamená, že jsou nenásilnou cestou motivováni pro objevení nebo vyřešení daného problému.

Možnosti využití larpu ve výuce českého jazyka jsou rozmanité, vzhledem ke své komunikační podstatě se však nejvíce hodí k rozvíjení komunikačních dovedností žáka.

Cílem tohoto příspěvku je tedy představit metodu larp a její potenciál ve výuce jednotlivých složek předmětu českého jazyka a literatura.

**Klíčová slova:** didaktika českého jazyka, LARP, hraní rolí, zážitek, motivace, komunikační kompetence

**Abstract:** The authors of this paper first focus on general definition of LARP, its specifics and didactic potential, and in next part they analyse the possibilities of utilizing LARP in teaching Czech language.

LARP stands for live action role playing and LARP that aims at education is called edu-larp.

The basic elements of LARP include role playing, a story line, setting and characters. Each player (in our case student) adopts a character and by acting as one creates a story, which includes one or more didactic situations prepared in advance. Through the storyline, the students encounter a (linguistic) problem which they are able to solve with their own knowledge and abilities. At the same time, they are immersed into the story, which means that they are motivated to discover or solve the problem naturally.

*The possibilities of using LARP in teaching Czech language vary but since it's based on communication, it is best to use it as a tool for developing communications skills of the students.*

*The aim of this paper is to introduce LARP as a teaching method and discuss its potential for teaching the subject Czech language and literature.*

**Keywords:** *Czech language didactics, LARP, role playing, experience, motivation, communication skills*

## **Možnosti využití metody LARP ve výuce českého jazyka**

Dnešní mladá generace žije v digitalizovaném světě a velkou část svého volného času tráví na sociálních sítích založených na tvorbě osobních profilů (např. Facebook, Twitter, Instagram, Myspace a další), které se staly novým prostředkem mezilidské komunikace. Podobně dnes fungují také tzv. online hry, ve kterých si uživatelé zakládají svůj herní profil či vytvářejí fiktivní herní postavu. Mnoho žáků je tak zvyklých trávit svůj volný čas v určité roli, často (de)formované specifickým virtuálním prostředím. Škola často není schopná konkurovat tomuto virtuálnímu světu plnému zážitků, a současná didaktika tak čelí prohlubujícímu se problému, jak takové žáky motivovat k učení. Jednou z možností, řešící tento problém, jsou výukové metody propojující vzdělávání a hru a realizující tak edukační proces prostřednictvím zážitku a prožitku ze hry. Jednou z takových metod, přirozeně motivujících žáky k učení, je metoda LARP, která pracuje se světem hry a s postavami a týtéž prvky, které žáci dobře znají z počítačových her a z internetu, přetváří tak, aby se jejich prostřednictvím mohli žáci vzdělávat.

### **1. Co znamená LARP?**

**LARP** je akronym pro *Live Action Role Playing*, česky živé hraní rolí, v komunitě hráčů larpu se nejčastěji překládá jako *hraní rolových her* nebo *živá rollová hra*. Webový portál [larp.cz](http://larp.cz), který slouží jako informační portál pro hráče, organizátory her i pro laiky, vymezuje larp jako „*specifický druh her, založených na hraní role. V těchto hrách má každý hráč přidělenou roli nějaké postavy, kterou během hry ztvárňuje, podobně jako herci na divadle. Oproti divadlu však nehrají hráči pro diváka, ale pro sebe samé a své spoluhráče.*“

Důležitou charakteristikou larpu je, že „*každá postava má vytvořený charakter, podle kterého za ni hráč jedná, a své herní cíle, kterých se v rámci této role snaží dosáhnout. Vzájemnými rozhovory, interakcí a hereckou improvizací pak hráči spo-*



lečně rozvíjejí příběh, kterého jsou jejich postavy součástí. Rozuzlení celého příběhu obvykle není pevně stanoveno a je tedy zcela na hráčích, jak se rozhodnou herní situace v rolích vyřešit.“

Larp vznikl ve druhé polovině 20. století zejména pod vlivem rozvoje fantasy literatury. První impuls k vývoji larpu bylo uveřejnění hry Dungeons & Dragons roku 1974 v USA. Jednalo se o hru na hrdiny (tzv. RPG – *role playing game*), spočívající v tvorbě a rozvíjení vlastního fantasy příběhu hráči sedícími u stolu.

Počátkem osmdesátých let poté vznikla v USA Role Playing Game Association (RPGA), popularita her na hrdiny rostla také ve Velké Británii, Austrálii a Skandinávii a začaly se rozvíjet hry založené na reálném ztvárnění postav, tedy první larpy. Nejprve se hrály zejména bojové larpy (simulace bitev ve fantasy světě), na počátku tohoto století se však začaly – zejména ve Skandinávii – rozvíjet hry komorní, městské či historické.

Základní prvky larpu ve své práci výstižně shrnul Josef Kunderát (2013), pro naše potřeby vybíráme tři z nich:

- 1) **Hraní role.** Hraní role neboli *role playing* je samotným základem larpu, každý účastník této hry dostává svou postavu, o které ostatní nevědí, co zažívá a co se jí děje. Je proto na hráčích, aby ostatním zpřístupnili své zážitky, a to právě hraním rolí.
- 2) **Prostředí.** Hráči se pohybují v určitém reálném prostředí a dotvářením tohoto prostředí prostřednictvím hraní rolí tvoří nový, fiktivní svět. Reálné prostředí hry je možné pro potřeby hry upravit, podporuje tak atmosféru a celkový dojem ze hry, nicméně není nutné, aby byly prostředí či místnost pro hru specificky upraveny.
- 3) **Příběh.** Hráči svým hraním a prožíváním role dotvářejí a rozvíjejí příběh. I přes veškeré přípravy organizátora skutečná realizace leží v rukou samotných hráčů.

K těmto základním prvkům lze připojit ještě čtvrtý:

- 4) **Postava.** Postava je až na výjimky předem připravena organizátorem. Pro larp je typické, že každý hráč má právě jednu postavu, kterou hraje. Nestává se tak, že by hráč během příběhu střídal více postav. Specifickým hráčovým ztvárněním postavy (jejího předepsaného charakteru) vzniká hraní role (tedy již konkrétní chování a jednání postavy) a pomocí tohoto procesu hráči vytvářejí příběh (Gotthard 2010, s. 64). Postava je zároveň součástí tzv. herního designu:

- a) Postava slouží jako nosič konfliktu, díky kterému se rozehrávají herní situace.
- b) Postava vytváří herní atmosféru – některé postavy mají primárně za úkol dotvářet okolí příběhu.
- c) Postava je součástí celého herního dění – postavy mají svá tajemství, která jsou pro hru zcela podstatná. Pokud by se např. některé tajemství nedostalo do příběhu, hra tím může být velmi ochuzena (tamtéž, s. 65).

## 1.1 Edu-larp

Nás v tomto článku bude zajímat takový typ larpu, který má za cíl edukaci, tedy tzv. **edu-larp**. Na webových stránkách Education-Larper's International Network (ELIN) je edu-larp definován jako jakákoliv pedagogická metoda, která využívá larpu jako prostředku k vyučování, kde studentova aktivita vede ke splnění pedagogických cílů. Hráči se v něm dostávají do problémových situací, které musí samostatně (pod dohledem vyučujícího) vyřešit. Hra obvykle pracuje se systémem výzev a úkolů, které se stávají samostatnými didaktickými situacemi. Po každé z nich může následovat reflexe a generalizace správného řešení daného problému.

Edu-larp využívá prvky zážitkové pedagogiky a dramatické výchovy, je však specifickou kombinací obou těchto přístupů a nelze ho tak zařadit pouze k jednomu.

### 1.2.1 Edu-larp v kontextu dramatické výchovy

S dramatickou výchovou (dále jen DV) má metoda larp společnou většinu základních prvků, jako je hraní rolí, příběh či prostředky simulační hry. Teoretický výzkum této metody z hlediska pedagogického či psychologického se tedy může opřít o dosavadní práce z oblasti DV, a tudíž by se mohlo zdát, že je larp pouhým novým názvem pro určitou úžeji vymezenou část DV. Vzhledem ke specifickým aspektům této metody a jejímu rozvoji v posledních desetiletích však považujeme za smysluplné mluvit o larpu jako o samostatné metodě, s DV se pouze doplňující.

Larp lze vůči DV vymezit zejména v oblasti organizace hry. Jak píše Josef Valenta, v dramatické výchově *„vedoucí [...] vede skupinu k prozkoumávání, rozvíjení, vyjadřování a komunikování představ, idejí, pojmů a pocitů prostřednictvím*

*dramatického jednání*“ (Valenta 1999, s. 18). V larpu není jednání žáků rozvíjeno vedením učitele, ale hrou samotnou – pokud učitel do hry vstupuje, pak pouze jako tzv. cizí postava, tedy také jako součást hry. Žáci tak v průběhu celé hry nevystupují ze svých rolí – zadání dostávají nikoliv oni, ale jejich postavy a často je pro každou z postav toto zadání jiné. V larpu navíc existuje mnoho tzv. herních mechanismů, tedy ustálených vnitřních pravidel či možností rozvíjení hry.

Metoda larp tedy využívá některých prvků dramatické výchovy pro samostatnou, komplexní, vstupními charakteristikami prostředí, postav a jejich úkolů obohacenou „larpovou hru“.

## 1.2.2 Edu-larp v kontextu zážitkové pedagogiky

Základním prvkem larpu, totožným s konceptem zážitkové pedagogiky, je práce s prožitkem. Jirásek (2004, s. 15) uvádí prožitek jako typický prvek zážitkové pedagogiky, nejde ovšem jen o vyvolání prožitku, ale o jeho celkové zasazení do kontextu, jeho konečné zpracování a přesah v podobě přenesení do roviny později využitelných zkušeností.

Tento prožitek je, podobně jako v případě larpu, o to účinnější, o co je větší vynaložená energie zúčastněných (Pelánek 2008, s. 21). Po prožitku musí následovat jeho reflexe a současně s ní i reflexe učiva.

Je samozřejmé, že prostřednictvím zážitkové pedagogiky nelze zpracovávat všechna témata – metody zážitkové pedagogiky jsou podle Pelánka vhodné v oblasti dovedností a postojů, v oblasti sociálního učení a měkkých schopností (týmová spolupráce) a při řešení problémů – kritické myšlení (tamtéž, s. 21).

V tomto pojetí se edu-larp se zážitkovou pedagogikou v mnohém shoduje, ale vymezuje se především takto:

- a) Edu-larp je specifická výuková metoda, pracující vždy s příběhem a hraním rolí, zatímco zážitková pedagogika je celistvý pedagogický směr.
- b) Cíle zážitkové pedagogiky jsou především v rovině rozvoje zmíněných dovedností a postojů, edu-larp je aplikovatelný na širší spektrum cílů včetně těch, týkajících se expozice či fixace znalostí.

## 1.3 Potenciál metody larp v edukačním procesu

Podobně jako výše zmíněné pedagogické přístupy pracuje edu-larp s prožitkem jako s efektivním prostředkem osvojování si nových dovedností a znalostí (Jevická 2010, s. 22). Metodu improvizace a hraní rolí pak využívá zejména k rozvoji žákovy schopnosti samostatně řešit nové situace, tedy k rozvoji kompetence

k řešení problémů, přímo však rozvíjí i kompetence komunikační, sociální a personální.

Kromě zmíněných dovedností dokáže edu-larp rozvíjet i dovednosti jiné, zejména kreativní, fyzické, a zvláště se podílí i na posilování schopnosti pracovat s vlastními emocemi učícího se subjektu. Žáci se dostávají do nových situací, které jim nemusí být zcela blízké, jsou tedy odkázáni na své vlastní myšlení a musí daný problém kreativně vyřešit (Franc, Zounková, Martin 2007, s. 71).

Zásadní přínos v oblasti pedagogiky může mít larp na poli motivace. Jak píše ve své práci Rune Andersen, larp splňuje, podobně jako rozvíjející se oblast edukativních počítačových her, motivační požadavky dnešních žáků – možnost spolupráce, zpětná vazba v podobě okamžitého ověření si teorie v praxi, využití fantazie, variování průběhu edukace a možnost identifikovat se s daným učivem prostřednictvím vlastního identifikování se s postavou (Andersen 2008, s. 34). Žák je tedy pro něho přirozenou formou motivován klást si otázky a samostatně na ně nalézat odpovědi. Příběh má žáka pohltnout, měl by být dostatečně přitažlivý, aby žáka bavil, a ten tak měl touhu ho prožít.

Výhodou této metody je její mnohostranné využití: lze aplikovat v kterékoliv fázi vyučovacího procesu (v expozici, fixaci nebo v uvedení teoretického učiva do praxe), je flexibilní (možnost upravení postav pro konkrétní žáky včetně předem promyšleného zapojení žáků s SPU) a má téměř nevyčerpatelný okruh témat ke zpracování.

Zároveň zajišťuje aktivní účast žáků na procesu výuky v kognitivní, afektivní i psychomotorické dimenzi vzdělávacího procesu.

### 1.3.1 Edu-larp ve světě

Edu-larp je v současnosti nejrozšířenější ve skandinávských zemích, první školou na světě, která využívá edu-larpu jako základní výukové metody, je dánská Østerskov Efterskole. Jedná se o internátní školu pro žáky ve věku 14–16 let a vyučování zde probíhá v třítydenních blocích, které jsou vždy jednou samostatnou hrou napříč všemi předměty, tedy jedním larpem. Žáci mají vždy po dobu těchto tří týdnů každý svou roli v určitém příběhu, v němž narážejí na různé, do hry zakomponované didaktické situace. Pojetí výuky v Østerskov Efterskole je blízké projektovému vyučování, přidanou hodnotou je však důkladnější zapojení všech žáků do výuky prostřednictvím postav a hraní rolí – tedy právě využitím metody larp. Principy uplatňované v této škole lze upravit a jednotlivé prvky zařadit do výuky (českého jazyka).

### 1.3.2 Edu-larp v České republice

Tematikou využití metody larp pro výukové cíle se v posledních letech v České republice zabývalo ve svých diplomových pracích několik studentů, co se však týče jejího rozšíření do školní výukové praxe, stojíme na samém začátku. Dosavadní využití larpu v českých školách bylo širěji popsáno jen v práci Lenky Schormové (2013) a z jejího výzkumu vyplývá, že larp ve své výuce vyzkoušelo přibližně 12% učitelů ze zkoumaného vzorku, naprostá většina z nich ve věku do 30 let (Schormová 2013, s. 61). Obecným problémem se ukázala být náročnost přípravy, pokud by však byly dostupné materiály k již připraveným hrám, kladně se pro jejich využití vyslovily dvě třetiny učitelů (tamtéž, s. 63).

Metoda hraní rolí se prozatím využívá zejména ve výuce cizích jazyků (pro svůj komunikační potenciál), v českém jazyce je využití hraní rolí spíše v oblasti literatury a dramatické výchovy (tamtéž, s. 53).

Zajímavý příklad rozvoje edu-larpů v českém prostředí je ke spatření v Ostravě ve Světě techniky, kde na podzim roku 2013 odstartoval projekt, který má za cíl popularizovat přírodovědné obory v Moravskoslezském kraji. K tomu slouží tzv. popuLARP, jehož primárním cílem není vzdělávat ale popularizovat danou problematiku (v tomto případě především fyziku, chemii a biologii).

Z již ověřeného využití metody larp ve výuce přírodovědných oborů či cizích jazyků usuzujeme, že lze obdobným způsobem aplikovat i ve výuce mateřského jazyka.

## 2 VYUŽITÍ METODY LARP VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA

Téma využití metody larp ve výuce českého jazyka je zcela neprobádané, jakýkoliv příklad dosavadní praxe v této oblasti se nám nepodařilo dohledat. Pokusíme se tedy nastínit potenciál této metody ve výuce českého jazyka a její možné výhody a nevýhody.

### 2.3 Larp ve výuce literatury

Pro výuku literatury jako části předmětu ČJL je metoda larp vhodná podobně jako k výuce dějepisu – lze s její pomocí evokovat prostředí určité dějinné etapy, a žáky tak motivovat ke čtení literárních děl. Larp lze v literatuře využít také k fiktivním setkáním jednotlivých spisovatelů, hraných žáky, či k rozehrání příběhů vybraných literárních děl.

V loňském roce vznikl larp Ook!, který pracuje s knihou jako s nástro-

jem. Tato hra využívá literárních postav jako postav ve hře, jejich prostřednictvím hráči vzájemně jednají a ubírají se k novému a neočekávanému konci jimi dotvářeného příběhu či píšou nové příběhy pod dohledem herních múz. Tato hra tedy přirozeně podporuje čtenářství žáků, rozvíjí jejich komunikační dovednosti a může se stát motivačním prvkem např. při slohové výchově.

## 2.4 Larp v komunikační výchově

Oblastí výuky předmětu český jazyk, která se k využití metody larp přirozeně nabízí, je komunikační výchova. S metodou larp lze pracovat zejména jako s vytvářením takových herních situací, které nutí žáky ke konkrétnímu smysluplnému využití jazyka a k rozvoji jejich komunikačních kompetencí, čímž se metoda úzce váže k obsahu kurikula. Žáci se pomocí larpu dostávají do situací, které nemohou ve svém věku či sociálním postavení zažít, a prožijí si tak tyto situace právě prostřednictvím hraní své postavy. Možnost nabytí nové (společenské) role a tím i rozvoj komunikačních kompetencí žáka v nové oblasti užívání jazyka vnímáme jako jeden z největších možných přínosů larpu pro výuku mateřského jazyka.

Taková hra by mohla být založena například na střídání rolí jednotlivých povolání a využívání sociolektu typického pro tyto pracovní pozice či společenské vrstvy.

Metodou larp lze také, podobně jako prostřednictvím dramatické výchovy, přirozeně rozvíjet či doplňovat učivo z oblasti rétoriky, ortoepie, komunikačních strategií, tvorby komunikátu apod.

V rámci evokace lze larp využít také v motivační fázi slohové výchovy. Žáci mohou prožít příběh, na jehož základě napíšou hlouběji promyšlenou úvahu, než kdyby o daném jevu přemýšleli bez vlastního prožitku (a tedy bez osobní angažovanosti). Dalším možným využitím této metody je výuka slohových útvarů, které jsou pro žáky méně atraktivní. Učitel může připravit takový příběh, ve kterém není pro žáky napsání úřední žádosti, životopisu či popisu pracovního postupu jen zvnější zadáním úkolem, ale vnitřně motivovanou výzvou.

Učitel se také může pokusit o propojení výuky slohu, jazyka a mediální výchovy – pomocí larpu lze navodit například prostředí redakce, kde má každá postava jednu či více konkrétních funkcí a v průběhu několika týdnů společně realizují jedno kompletní vydání novin, školní kroniky, sborníku apod.

## 2.5 Larp ve výuce jazyka

Před těžším úkolem stojíme ve chvíli, chceme-li pomocí metody larp provádět žáky učivem z oblasti jazykové výchovy. Možnosti jsou trojího typu:

- 1) Zahrnout jazykové úkoly do celistvější či dlouhodobější hry, kde mohou plnit funkci menších dílčích úkolů – postavy například potřebují odpovědět na dopis s otázkami cílenými tak, aby využily konkrétní morfolo- gický či ortografický jev.
- 2) Vytvořit larpovou hru přímo k dílčímu cíli, ke konkrétní dílčí oblasti učiva. Sami jsme takový larp, který původně vznikl jako seminární práce na seminář didaktiky českého jazyka na PedF UK, cvičně realizovali se spolužáky v dubnu tohoto roku. Jednalo se o krátkou hru zasazenou do prostředí antického Olympu.

Cílem tohoto lardu s názvem **Dionýsův večírek** bylo, aby si žáci osvojili správné skloňování kombinovaných číslovkových výrazů, chtěli jsme tedy vytvořit takovou didaktickou situaci, ve které by žáci potřebovali tento gramatický jev přirozeně použít. Larp byl postaven na příběhu o Dionýsovi, který sezval nejznámější antické osobnosti do svého paláce na Olymp, aby společně pohovořili o krizi společnosti a potřebě sjednotit její pochybné vyjadřovací schopnosti. Každý hráč před hrou obdržel lístek s několika základními údaji o životě své postavy, s jejím datem narození a s otázkou typu „*Kolikátých narozenin byste se letos dožil?*“ Nejprve si hráči měli sami na tuto otázku slovy odpovědět a poté získat odpověď od ostatních postav v rámci vzájemných společenských rozhovorů. Hráči si odpovědi zapisovali, sešlo se jim tak několik různých odpovědí a zároveň sami museli skloňování číslovkových výrazů použít ve svých odpovědích ostatním.

DIOGENÉS ze Sinopé

- narozen **413 př. n. l.**
- **filozof**
- Jsi zastánce tzv. **kynismu** – směru, který vyznává skromnost před hojností, jednoduchost před složitostí.
- Vystačíš si s minimem věcí, ještě před časem jsi vlastnil misku z vydlabané dýně, ale když jsi prozřel, že ji ani pes, aby se napil a našral, nepotřebuje, zahodil jsi i ji.
- **Máš rád víno**, především „to z cizího sklepa“ jak rád říkáš. Snad proto sis za své obydli zvolil obyčejný sud.

otázka: **Kolikátých narozenin byste se letos dožil?**

## Ukázka postavy:

Každá postava má své jméno, díky čemuž hráči přirozeně skloňovali antická jména (ve hře se objevil např. Sokrates, Platón, Aristoteles, Homér, Hérodotos, Sofokles, Vergilius). Na kartě jsou další body, které mají za cíl postavu charakterizovat, aby měl hráč možnost se do postavy vžít – tyto údaje navíc může (a navíc by to bylo i vhodné) využít v rozhovorech s ostatními.<sup>1</sup> Další body – rok narození a otázka – sloužily k problematice skloňování kombinovaných číslovkových výrazů.

Př.:

Diogenés ze Sinopé se narodil v roce 413 př. n. l., jeho otázka je *kolikátých narozenin byste se letos dožil?* Následuje jednoduchý výpočet  $2015 + 413 = 2428$ . Jedna z jeho možných odpovědí může být: *Dožil bych se dva tisíce čtyři sta dvacátých osmých narozenin*. Odpověď si запиše na papír. Dionýsos posléze antické postavy vyzve, aby se mezi sebou poznali, tudíž pokládali svoji otázku dalším postavám a zapisovali si odpověď svého partnera. Předpokládáme, že každý žák využije jiný způsob skloňování kombinovaného číslovkového výrazu.

V závěru hry proběhla reflexe, při které postavy zapsaly některé své odpovědi na tabuli, diskutovaly jejich správnost a vedeny vyučujícím v roli Dionýsa samy označily chybné možnosti skloňování. Vyučující poté provedl závěrečné shrnutí a generalizaci, kdy spolu s žáky stanovil správné varianty skloňování.

Díky zkušební realizaci tohoto larup jsme došli k několika závěrům:

- a) Hráči byli přirozeně motivováni pro danou problematiku, a přestože skloňování kombinovaných číslovkových výrazů je poměrně náročný jazykový jev, hráči jej brali jako součást fiktivního světa hry, pro který projevíli své nadšení. Potvrdila se nám tak role laru jako přirozeného motivačního činitele v edukačním procesu.
- b) Hráči využívali vlastních herních jmen ke vzájemnému oslovování, opět tedy přirozenou formou došlo k procvičení skloňování antických jmen. V každém laru jsou postavy, pokud se jim dají neobvyklá či nezvyklá jména, která dělají žákům potíže, mohou se je prostřednictvím laru naučit správně používat.<sup>2</sup>
- c) Informace zapsané na kartách postav hráči využívali ke svým herním

---

1 Larp Dionýsův večírek lze svým tématem a výběrem postav propojit např. s výukou dějepisu, antické literatury či antické filozofie v předmětu ZSV.

2 S tím souvisí i práce před hrou, ve které lze nastínit žákům danou problematiku, jež se musí naučit, aby ji byli schopni ve hře použít a zúročit.



promluvám, např. Pythagoras se snažil ostatní hráče nadchnout pro čísla, proto ostatní hráči jednoduše zjistili, kdo byl Pythagoras a jaké je jeho místo v dějinách antické filozofie. V tomto či jiném larpu lze využít např. postav výhradně z dějin literatury (přičemž si hráči ujasní vliv daného autora na dobu, jiné autory či konkrétní díla a celkově jeho přínos pro vývoj literatury) nebo postav z knih, díky kterým pochopí smysl daného díla a jednání postav.

- d) Vytvořili jsme příliš široký příběhový rámec pro úzce profilovaný okruh učiva, proto je metoda larp přirozeněji uplatnitelná při projektovém vyučování či v blocích výuky s vyšší hodinovou dotací.
- e) V jednom larpu jsme spojili výuku jazykového jevu s filozofií (antickou literaturou) a potažmo matematikou, proto larp přímo vybízí k mezipředmětovým vztahům nebo k přirozenému propojování všech složek českého jazyka a literatury.
- f) Laryp je vhodné zaměřit na jazykové univerzálie spíše než na jazykové jevy založené na konvenci. V neposlední řadě je nutné, aby larypy byly zaměřeny na aktuální a živý jazyk.

### **3. Variantou k vytvoření samostatného larpu ke každému mluvnickému tématu zvlášť je vytvoření takového příběhu, který by zastřešoval většinu učiva gramatiky českého jazyka.**

Takovým zastřešujícím tématem by mohl být i výše zmíněný příběh z Olympu či například dlouhodobý příběh z budoucnosti, ve kterém by postavy v roli fiktivních badatelů zkoumali češtinu jako mrtvý jazyk vymřelé civilizace a sami by museli z nalezených textů vytvořit patřičné poznatky k pochopení jazykových pravidel. V případě nového učiva by induktivními postupy z připravených materiálů získávali nová pravidla a pojmy, v případě opakování učiva již osvojeného by si jeho znalost upevňovali, nehledě na výhody nutného metakognitivního uvažování o jazyce jako systému.

Role mateřského jazyka v celoškolních larepech typu dánské školy Østerskov může být v rozvoji komunikačních dovedností a čtenářské gramotnosti, v nezbytnosti řešit některé úkoly písemně či s uvědoměním funkce komunikátu, ve využití již nabytých znalostí a dovedností a zejména v pochopení toho, co znamená dostatečné ovládnutí jazyka pro komunikaci v reálných situacích.

### 1.3 Problematická místa

Metoda larp má mimo výše zmíněných kladů i zápory, na které bychom chtěli upozornit:

- a) Jednou z nevýhod je především časová náročnost, a to ve fázi přípravy, případně i ve fázi realizace.
- b) Metoda klade vyšší nároky na organizační schopnosti učitele, a to také nejen ve fázi přípravy, ale i při samotné realizaci hry. Učitel musí důkladně zvládat management třídy zvláště v průběhu hry.
- c) Při larpu se žáci spolupodílí na průběhu hry, učitel tedy musí mít na zřeteli riziko odklonu od původně stanovených cílů či jejich možné modifikace.
- d) Při hře se může objevit zvýšený pracovní ruch a zdánlivá neuspořádanost výuky (vzhledem k živé komunikaci mezi žáky).
- e) Metoda se nehodí pro každý typ učiva. K učivu, které lze rozvíjet pomocí hraní rolí, nepatří například pravopis.

I přes všechny dílčí nevýhody této metody se domníváme, že díky potenciálu motivovat žáky a uvádět je do rozličných situací, určených pro osvojení si či využití velké škály učiva, a zejména díky její přirozené tendenci rozvíjet komunikační kompetence žáků, je tato metoda pro výuku českého jazyka vhodná a přínosná.

### LITERATURA

- ANDERSEN, R. (2008): *The Use of Educational Role Playing Games in Education*. [2015-05-12] Dostupné z: <<http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152256/Masteravhandling%20v%C3%83%C2%A5r%202008%20Rune%20Andersen.pdf?sequence=1>>
- FRANC, D., – MARTIN A. – ZOUNKOVÁ D. (2007): *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press.
- GOTTHARD, P. (2010): *Tvorba komorního larpu*. In Veselý, L. (Ed.). *Rozlety: Sborník larpové konference Odraz*. Brno: Tempus ludi, o.s., s. 60–66.
- HYLTOFT, M. – HOLM, J. T. (2009): *Elements of Harry Potter. Deconstructing an edu-larp*. In *Larp, the Universe and Everything*. Knutepunkt. [2015-05-12]. Dostupné z <[http://knutepunkt.laiv.org/2009/book/ElementsOfHarryPotter/kp09\\_ElementsOfHarryPotter.pdf](http://knutepunkt.laiv.org/2009/book/ElementsOfHarryPotter/kp09_ElementsOfHarryPotter.pdf)>
- JIRÁSEK, I. (2004): *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*, in: Ivo Jirásek (ed.), *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*, číslo 1, jaro 2004, s. 6–16. [2015-05-12]. Dostupné z: <<http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g01-jaro-2004.pdf>>
- JEVICKÁ, J. (2010): *LARP a neformální vzdělávání*, in: Lukáš Veselý (ed.), *Sbor-*

- ník larpové konference Odraz*, Brno: Tempus ljudi, o.s., s. 20–23.
- JEŽOVÁ, K. (2013): *Motivace žáků základních škol k učení*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita. [2015-05-12]. Dostupné z: <[http://is.muni.cz/th/231619/ff\\_m/Karolina\\_Jezova\\_Diplomova\\_prace.pdf](http://is.muni.cz/th/231619/ff_m/Karolina_Jezova_Diplomova_prace.pdf)>
- Kolektiv autorů (2008): *Sborník konference Odraz*. [2015-05-12]. Dostupné z: <<http://wiki.larpy.cz/images/odraz08-sbornik.pdf>>
- KUNDRÁT, J. (2013): *Live action role playing jako prostředek osobnostního rozvoje*. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. [2015-05-14]. Dostupné z: <<http://theses.cz/id/cuw7j0/>>
- PELÁNEK, R. (2008): *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. (2003): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- SCHORMOVÁ, L. (2013): *Live action role-playing (LARP) as a teaching tool*. Diplomová práce, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. [2015-05-12]. Dostupné z: <[http://is.muni.cz/th/179749/pedf\\_m/](http://is.muni.cz/th/179749/pedf_m/)>
- ŠUMOVSKÁ, G. (2010): *Jak a čím motivovat žáky ke studiu a vést je k odpovědnosti*. NÚOV [online]. [2015-05-12]. Dostupné z: <<http://www.nuov.cz/kurikulum/jak-a-cim-motivovat-zaky-ke-studiu-a-vest-je-k-odpovednosti>>
- VALENTA, J. (1999): *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik*. Praha: ISV nakladatelství.

Webové zdroje:

ELIN <[www.edu-larp.com](http://www.edu-larp.com)>

<<http://www.larpy.cz>>

<<http://www.stc.cz>>

Bc. Petra Dovhunová  
p.dovhunova@gmail.com

BcA. Matouš Černý  
cerny.matous@email.cz



**RECENZE**

**REVIEWS**



# JIČÍNSKÉ VZKÁZÁNÍ VÁCLAVU ČTVRTKOVI

## Ladislav Janovec

V roce 2012 byl publikován sborník z konference věnované dvěma výročími (uběhlo sto let od narození a třicet pět od úmrtí) spisovatele Václava Čtvrtka. Sborník *Pohádkové vzkázání Václava Čtvrtka* obsahuje čtyřicet šest textů odborníků i laiků, je rozdělen do dvanácti tematických okruhů.

Konference i sborník připomínají práci autora, na jehož vyprávěních, pohádkách a příbězích vyrostlo několik generací českých dětí a znaly je i děti za hranicemi (viz příspěvky Petera Karpinského, Hany Přivřelové, Marty Maciejewské či Akiko Sekizawy). Jak upozorňuje ve svém příspěvku například Petra Bubeníčková, jde o spisovatele, jehož dílo je primárně určeno dětem prvního stupně, ale i na prvním stupni se jeho texty z čítanek postupně se zvyšujícím se věkem žáků vytrácejí. Přesto se domníváme, že by kniha neměla uniknout pozornosti ani učitelům českého jazyka na druhém stupni či na škole střední. A není to kvůli tomu, že se v jeho díle objevují i knihy pro starší děti a pro dospělé, důvody čtenářům poskytují jak Čtvrtkovy texty, tak texty o něm a o jeho díle ve sborníku.

Václav Čtvrtek zasáhl mnoho oblastí českého kulturního života, Petr Slunečko například připomíná stopy, které spisovatel zanechal v oblasti loutkového divadla. Obrovský význam má pochopitelně tvorba Václava Čtvrtka pro animovaný film, je podepsán pod mnoha scénáři večerníčků, což připomíná např. příspěvek Marie Kšajtové. Rumcajs i některá jiná díla ovšem hlasově ožila také v rozhlasu nebo na gramofonových deskách, o čemž pojednává příspěvek Nadi Dvorské. Významnou stopu zanechala Čtvrtkova díla v české ilustraci, Rumcajsova rodina Radka Pilaře, Křemílek a Vochomůrka Zdeňka Smetany, švec Kuba a Stázina Miloslava Jágra, pirát Kolísko Jiřího Kalouska a mnoho dalších patří do zlatého fondu české ilustrace. Ilustrátorům se ve svých příspěvcích věnovali Blanka Stehlíková a Tomáš Řízek.

Pochopitelně nejmocnějším nástrojem Václava Čtvrtka bylo psané slovo, proto je jeho jazyk reflektován hned v několika příspěvcích. Nápadným znakem jeho textů jsou vlastní jména. Těm se ve svém příspěvku věnují Svatopluk Pastyřík, Vanda Vaničková nebo Jitka Bílková, která hledá reálné předobrazy a osobnosti, jež inspirovaly užití a vytvoření jmen Čtvrtkových postav. Zamýšlí se nad jménem skřítky Kazbundáka (Kasbunda bylo jméno dvou skutečných osobností, a to jičínského rodáka, archiváře a historika Karla Kasbundy a jeho otce, středoškolského

ského pedagoga a zemského školního inspektora Tomáše Kasbundy, které mohl Václav Čtvrtek znát) a jméno puškaře Halíře (skutečného jičínského obchodníka se zbraněmi stejného jména). Podobně rekonstruuje předobrazy jmen postav ve svém příspěvku i Vladimír Úlehla.

To, že Jičín formoval spisovatelovy fikční světy, je známá věc. Někteří příspěvatelé ovšem připomínají i jiná místa, která se rovněž promítla do jeho tvorby. Petr Kovařík připomíná pražská místa a upozorňuje na dům na Belcrediho třídě (Obránců míru) na Letné, který nejspíš inspiroval prostor v *Chlapci s prskem*. Sídliště Červený vrch blízko Divoké Šárky je zase předobrazem prostoru v knížkách *Zlaté pero*, *Kosí strom* a další. Do pražského okolí, do Mokropes, je zasazen podle Petra Kovaříka děj knížky *My tři a pes z Pětipes*. Marie Švehlová připomíná Dobříšsko, které je spojeno s vodníkem Česílkem nebo s *Kočičinami kocourka Damiána*. O podrobném místopisu Jičina a jeho vztazích se Čtvrtkovou tvorbou píše Eva Bílková.

Knihu považujeme za hodnou pozornosti učitelů českého jazyka. Pro ně nepochybně budou zajímavé reflexe dětských čtenářských zkušeností, které prezentovaly v jednotlivých dílech G. Babušová, P. Bubeníčková nebo D. Hejduková. Právě G. Babušová hodnotila zájem o knížky V. Čtvrťka dětmi na prvním stupni. Výsledky jejího šetření o čtenářských preferencích a zájmu, stejně jako o postojích dětí k jazyku díla mohou být východisky práce i pro učitele na druhém stupni, a to především v komunikační a slohové výchově.

PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.  
Katedra českého jazyka UK PedF  
ladis.janovec@seznam.cz



# **BABUŠOVÁ, G.: Evoluce komunikačních činností v teorii a praxi.**

Praha: PedF UK, 2014, 201 s.

**Jana Martáková Styblíková**

V roce 2014 vyšla monografie Gabriely Babušové nazvaná *Evoluce komunikačních činností v teorii a praxi*. Komunikační činnosti jsou v didaktickém procesu výuky českého jazyka důležitou a nedílnou složkou jak pro žáky, tak samotné pedagogy. Publikace přináší celkový přehled a kompletaci dosavadních poznatků k danému tématu a předkládá poznatky získané vlastním výzkumem autorky, který se zaměřuje na oblast komunikačních činností ve výchovně-vzdělávacím procesu a na vzdělávání českých i vietnamských žáků ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* na české škole. Je rozdělena na dvě základní části s názvy *Teoretická a konceptuální východiska* a *Praktická část výzkumu*. Smyslem předkládané monografie je poskytnout náhled na aktuální problematiku realizace výuky komunikační výchovy a na rozvoj komunikačních činností žáků mladšího školního věku.

V úvodu první části autorka vymezuje termíny komunikace, cíle, význam a obsah komunikační výchovy, komunikační i jazykové kompetence žáků na 1. stupni ZŠ, receptivní (čtení a naslouchání) a produktivní (mluvení a psaní) komunikační činnosti. Autorka vychází ze skutečností uvedených v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (RVP ZV), kde stěžejní postavení ve výchovně-vzdělávacím procesu u žáků 1. stupně ZŠ zaujímá právě vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace*, v níž by prostřednictvím výuky mělo docházet k subvenci a evoluci komunikačních dovedností. Dovednosti, které žáci získávají v tomto vzdělávacím oboru, jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělávání, ale také pro zdárné osvojování poznatku v dalších vzdělávacích oblastech.

Autorka se dále zaměřuje na integraci vietnamských žáků do českých škol, kde se právě škola stala jakýmsi prostředníkem mezi státem a vietnamskou komunitou. Vietnamci této instituci nejvíce důvěřují, spolupracují s ní a vkládají do ní své naděje. Dále autorka popisuje odlišnost češtiny a vietnamštiny. Dnešní vietnamská abeceda je založena na latince a obsahuje 29 písmen, základní stavební jednotkou je slabika, která je ve výrazné většině slov vietnamského původu i nositelem významu.

Hlavní cíle jsou zde specifikovány následujícím způsobem:

- V první řadě zjistit, jaký je současný vývoj a úroveň komunikačních čin-

ností a vzdělávání u českých a vietnamských žáků ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* během 1. vzdělávacího období na základní škole.

- Shromáždit, systematizovat a zkompletovat dosud publikované poznatky týkající se výše uvedené problematiky.
- Předložit popis geneze vlastního výzkumu, jehož prostřednictvím byly získány poznatky a výsledky vycházející z jednotlivých výzkumných šetření, která byla zaměřena na zjištění evoluce a úrovně komunikačních činností ve výchovně-vzdělávacím procesu žáků během 1. vzdělávacího období na 1. stupni ZŠ s přihlédnutím ke vzdělávání žáků vietnamského etnika.

Kapitola *Praktická část výzkumu* začíná charakteristikou výzkumného tématu *Evoluce komunikačních činností u žáků 1.–3. ročníku ZŠ*. Výběr výzkumného tématu je zde zdůvodněn tím, že v podmínkách české vědy se v současné době neprovádí systematický výzkum zaměřený na zmapování vývoje jazykového projevu a úrovně komunikačních činností žáků mladšího školního věku. Je zde popsán vlastní výzkum, jeho cíle, východiska a metody, které v rámci výzkumu autorka použila.

V průběhu výzkumu byla využita technika neformálního rozhovoru, kdy bylo nezávazně osloveno 124 učitelů 1. stupně ZŠ. Z rozhovorů vyplynulo, že 89 učitelů (tj. 71 %) stále preferuje jazykovou a literární výchovu před výchovou komunikační a slohovou. Přípravu na výuku komunikační výchovy považují za náročnou, neboť nemají dostatečné zkušenosti se zaváděním nových výukových metod i forem práce, mají problémy s hodnocením žáků, nezbyvá jim dostatek času nebo nemají dostatek finančních prostředků na nákup vhodných učebních materiálů.

Na základě výzkumných šetření byla předložena zjištění a doporučení, která by měla vést k celkovému zkvalitnění přístupu k výuce komunikační výchovy. V oblasti receptivní činnosti naslouchání je nutné žákům předávat promyšlené instrukce nejprve ústní formou tak, aby chom předcházeli zbytečnému dotazování či nepochopení ze strany žáků. Před vyřčením pokynu je rovněž vhodné žáky upozornit na to, kolikrát danou instrukci uslyší. Příliš časté opakování zadání může u některých žáků způsobit pokles pozornosti a snahy soustředit se. Úspěšná evoluce činnosti může nastat jen v případě postupného a systematického nácviku a v propojenosti s komunikačními aktivitami. Příprava a realizace činností je značně náročná, neboť ze strany učitele vyžaduje správnou volbu strategií, které udrží žákovu pozornost. Za velmi osvědčené autorka považuje využití zvukových efektů nebo zopakování již zrealizovaných aktivit s obměnou.

Autorka na závěr shrnuje, na co je třeba se v rámci komunikační výchovy na 1. stupni ZŠ soustředit, jako např. naučit žáky naslouchat, a rozvíjet tak jejich

percepci instrukcí, naučit žáky číst s porozuměním, a rozvíjet tak jejich percepci informací, nebo naučit žáky adekvátně komunikovat s ohledem na aktuální komunikační situaci.

Publikace by mohla sloužit jako podklad ve výuce didaktiky v pregraduálním vysokoškolském studiu a jako východisko komunikační výchovy pro učitele 1. stupně základní školy. Zároveň může být i další motivací a inspirací v oblasti lingvistického a psychologického výzkumu.

Mgr. Jana Martáková Styblíková  
Katedra českého jazyka  
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze  
styblikovajana@seznam.cz

## Jaromíra Šindelářová: Prostředí školy jako místo střetu kultur

(**Vlasta Cabanová:** *Pôsobenie kultúr v školskom prostredí.*

Žilina, 2012)

Vzhledem k aktuálnosti problematiky multikulturalismu v současném evropském akademickém prostředí i mezi laickou veřejností se dnes setkáváme jak s velkým množstvím odborné literatury, tak i rozporuplných reakcí v populárních člancích i v denním tisku, jež jsou věnovány tomuto tématu.

V kontextu nejožehavějšího sociálního a významného pedagogického i jazykového problému slovenské společnosti je převážná většina odborných a vědeckých prací z této oblasti věnována romskému etniku a problémům jeho integrace do většinové společnosti a úvahám o efektivnosti nejrůznějších strategií podpory, přičemž problematika multikulturalismu jako průvodního jevu či součásti globalizačních trendů má mnohem širší rozměr.

Bázi multikulturalismu v pedagogické rovině a multilingvismu v jazykové rovině představuje analýza mnohých projevů kulturních i jazykových odlišností, jež se setkávají s nepochopením u majoritní společnosti a následnými strategiemi působícími na jádro negativního postoje tvořícího podstatu v neporozumění a intolerance. Tyto projevy se stávají každodenní součástí života a zasahují téměř všechny sféry společenského dění. Interkulturní výchova jako akceptace jinakosti postihuje nejen etický, ale širší okruh problémů, neboť již samotný vstup Slovenské republiky do Evropské unie a demokratizace společnosti přispěly k výrazné diverzifikaci slovenského společenského a kulturního života. V těchto intencích se postupně uvolňuje i současný formální školský systém, v němž se otevřením světa spolu s posilněním žákovských práv do popředí dostaly otázky míry respektování individuality osobnosti vzdělávaného a kultury jeho rodinného prostředí. V konečném důsledku pak nejen tyto, ale i další faktory výrazně ovlivňují klima současné slovenské školy, čímž se celkově mění prostředí školního vzdělávacího procesu.

Proto považujeme za přínosné, že se autorka Vlasta Cabanová ve své monografii *Pôsobenie kultúr v školskom prostredí* zaměřuje na takové oblasti, kterým se ve slovenské pedagogické teorii věnuje menší pozornost, ačkoli často mají na efektivitu práce učitele zásadní vliv. Autorka v této knize úspěšně analyzuje různé aspekty školního prostředí, správně vidí slovenskou školu jako místo střetu různých kultur a subkultur. Reaguje tak zároveň na situaci, kdy se po vstupu Slovenska do evropských struktur zrychlily globalizační trendy a do slovenských

výchovných a vzdělávacích institucí přichází stále více dětí cizinců, kteří pracují v zahraničních firmách na slovenském území – jde zejména o korejské, francouzské, čínské, německé nebo vietnamské žáky. Slovenskému školství, v němž se do této doby využívaly pouze monokulturní učebnice, přinesl tento fakt řadu nových úloh, které bylo zapotřebí i bez prakticky žádné zkušenosti aktuálně řešit.

Z hlediska struktury je kniha vhodně a logicky rozdělena do sedmi na sebe navazujících kapitol. V úvodních pasážích publikace je podrobena analýze kultura jako sociální jev i typické kultury a subkultury determinující řízení i spontánní sociální procesy. V popředí autorčina zájmu je rovněž kultura rodiny podmiňující kvalitu školní úspěšnosti a škola jako prostředek akulturace. V širším záběru je pozornost věnována multikulturalitě a inkluzi do většinové společnosti, sociálním postojům v kontextu multikulturní výchovy i postavení a roli pedagoga v multikulturním školním prostředí.

Jde o již třetí autorčinu monografii týkající se problematiky dané oblasti, v níž Vlasta Cabanová důsledně mapuje změny zasahující současné výchovně vzdělávací instituce na Slovensku. Důraz klade na podporu rozvoje teoretické báze koncepce protipředsudkové výchovy jako součásti multikulturní výchovy a její následné institucionalizace – transformace do výukových předmětů v preprimárním a primárním vzdělávání, na význam flexibilní reakce vzdělávacích institucí připravujících budoucí učitele, vybavení současných pedagogických pracovníků potřebnými kompetencemi s důrazem na diagnostickou a decizní kompetenci. Zároveň formuluje nejdůležitější úlohy, které je zapotřebí v perspektivě několika let prostřednictvím multikulturní výchovy naplňovat, aby se slovenská společnost stala tolerantnější, respektovala jinakost kultur a minorit. Jde především o získávání informací o zvycích a tradicích etnických menšin, osvětovou práci mezi přistěhovalci, působení v otázkách uvědomování si nejen vlastních práv, ale i povinností a podporování rovnoprávného postavení žen v těch etnikách, v nichž jsou nejrůznějšími způsoby diskriminovány.

Autorka ve své publikaci rovněž upozorňuje na různá soužití majoritní společnosti s etnickými skupinami v zemích Evropské unie a doporučuje využít a zohlednit tyto zkušenosti, aby se slovenská společnost vyvarovala zbytečných problémů. Perspektivu vidí především ve výchově a vzdělávání mladé generace, jež je otevřena novým vlivům a nedotčena předsudky. Autorkou navrhované způsoby řešení této problematiky si jistě zaslouží pozornost i v rámci současné koncepce a formulování cílů aktuální školní politiky nejen na Slovensku, ale i v dalších evropských zemích, a proto považujeme publikaci za přínosnou jak pro pedagogickou teorii, tak i pro praktickou práci učitelů nejen ve slovenském, ale i evropském multikulturním vzdělávacím prostředí.



**ZPRÁVY**  
**NEWS**





## OSMÉ KOLO DIALOGU KULTUR

### Eight Round of the Dialog of Cultures

#### Ladislav Janovec

Ve dnech 20.–21. ledna 2015 se na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové konalo již osmé kolo prestižní mezinárodní konference Dialog kultur. Konference hradeckých slavistů je orientována na aktuální problémy lingvistiky, lingvodidaktiky, literární vědy a kulturologie, v tomto roce se na ní blaho-přálo k životnímu jubileu profesora Oldřicha Richterka, významného rusisty. Konferenci zahájil doktor Jindřich Kesner, který přivítal účastníky. Účastníky přivítali a jubilantovi blahopřáli rovněž prorektorka univerzity, doktorka Monika Žumárová, děkan Pedagogické fakulty, docent Pavel Vacek, a doktorka Jana Kostincová, vedoucí katedry slavistiky. Své gratulace jubilantovi přednesli a zazpívali i doktor Jindřich Kesner, docentka Květuše Lepilová (Společnost Franka Wolmanna), docent Anton Eliáš (FF UK Bratislava) a magistr Jiří Klapka (Česká asociace rusistů).

Plenární zasedání zahájil příspěvek oslavence. Oldřich Richterek se ve svém ruský předneseném příspěvku věnoval problematice recepce poezie Sergeje Jesenina v Česku a jejímu využití v české škole. Po něm vystoupily Simona Koryčánková a Larisa Borisovna Krjukova s příspěvkem *Jazykovyje oformlenije perceptivnyh obrazov v poetičeskom tvorčestve serebranogo veka*. Zaměřily se na prezentaci významově exponovaných slov a obrazů. Jana Kostincová se zamýšlela nad problémem multilingvální poezie v kontextu multimédií na základě elektronicky zaznamenávané a šířené literatury. Upozornila zejména na střed tradice a moderních požadavků na text. Poslední plenární příspěvek přednesl Emil Horáček, který se zabýval tématem *Současné ruské vnímání Západu*.

Následovalo jednání v sekcích. Kvůli tomu nebylo možné vyslechnout všechny zajímavé příspěvky, proto se zmíníme alespoň o několika, které považujeme za vysoce aktuální. Jaroslav Lipowski prezentoval problematiku semikomunikace založené na materiálu česko-polských sms zpráv. Zaměřil se na účelové výpůjčky (výpůjčky z jazyka recipienta, které mají určitý účel v dané komunikaci), citátové výrazy (neadaptované výrazy), kontaktní varianty (slova, která mají v jazycích komunikantů podobnou formu, ale různý význam) a substandardní prostředky (spojovací nářečí a podobné jazykové jevy). Jan Gallo se věnoval srovnání percepce textu v minulosti ve srovnání s novějším pohledem na text z hlediska řečových

aktů a jeho aktualizačního chápání (propoziční a komunikační chápání textu). Jindřich Kesner pojednal o komparaci pasivního participia a jeho syntaktických funkcích v ruském a českém jazyce, ve své analýze vycházel především z koncepce F. Štíchy. Jiří Gazda se zaměřil především na metodologické problémy kritické analýzy mediálního textu. V centru jeho pozornosti stály otázky hledání nástrojů, jak rozkrývat v politickém mediálním diskurzu manipulativní a dezinformační jevy. Příspěvek Miroslava Půži byl věnován novým technologiím ve výuce ruského jazyka. Autor se zaměřil na využívání interaktivní tabule, jejichž potenciál při výuce nebývá plně využit.

Konference nepochybně nastolila zajímavé otázky a náměty k dalšímu přemýšlení a výzkumu, neboť multikulturní a multidisciplinární dialog poskytuje intelektuální stimulaci k dalšímu rozvoji jedince i vědění a prostor k vědeckému dialogu mezi odborníky a pracovišti. Plné verze příspěvků, které na konferenci zazněly v redukované podobě, budou publikovány v konferenčním sborníku.

**PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.**  
**Katedra českého jazyka PedF UK v Praze**  
**ladis.janovec@seznam.cz**

## **Informace pro přispěvatele**

Didaktické studie mají několik základních rubrik, do nichž lze zaslat jednotlivé příspěvky.

### **Studie / Studies**

Studie představují hlavní rubriku časopisu, přinášejí odborné stati v monotematických číslech věnované vybranému tématu, v číslech tematicky nevymezených pak volně reagují na různé především lingvodidaktické problémy. Příspěvky do této rubriky by měly mít rozsah 10–15 normostran, v opodstatněných případech může být zveřejněn i příspěvek většího rozsahu. Závaznými součástmi textu jsou abstrakt a klíčová slova vždy v češtině a angličtině (včetně anglického překladu názvu příspěvku). Na konec textu autor připojí informaci o svém pracovišti a kontakt na sebe včetně e-mailu. Všechny studie podléhají oponentnímu řízení.

### **Projekty / Projects**

Do této rubriky zařazujeme texty referující o různých didaktických šetřeních a výzkumech a studie jako součásti projektů. Mohou sem být zařazeny i výzkumné zprávy. Rozsah příspěvků je opět 10–15 normostran, musí též obsahovat abstrakt a klíčová slova v češtině a angličtině včetně anglického překladu názvu příspěvku a kontakt na autora podobně jako v rubrice Studie. I tyto příspěvky budou anonymně recenzovány ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků.

### **Aplikace / Applications**

Aplikacemi rozumíme praktické texty, náměty pro práci ve třídách, zkušenosti učitelů z práce ve vybraných tématech, nabídky didaktického řešení izolovaných témat či jejich komplexů, doporučení učitelům různých stupňů škol. Rozsah příspěvků je do 5 normostran.

### **Recenze / Reviews**

Přijímáme recenze na didaktickou literaturu, sborníky z konferencí, učebnice apod. Recenze musí obsahovat úplný bibliografický údaj recenzovaného díla. Rozsah recenze bývá 3–5 normostran.188

### **Zprávy / News**

Krátké informace o konferencích, zajímavých akcích pro školu a didaktiku, resp. pedagogiku.

Příspěvky prosím zasílejte elektronicky ve formátu Word, písmo Times vel. 12, řádkování 1,5. Text prosím graficky neupravujte a nepoužívejte vkládané textové rámce. Příspěvky zašlete na adresu *didakticke.studie@pedf.cuni.cz* nebo klasickou poštou na disketě + 1 kontrolní výtisk na adresu výkonného redaktora časopisu:

Mgr. Zuzana Wildová  
Pedagogická fakulta UK  
Katedra českého jazyka

M. D. Rettigové 4  
116 39 Praha 1 Nové Město

Uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel vždy 1. dubna a 1. října.

\*

**Téma pro Didaktické studie, 7. ročník, 2015, č. 2:**

**Stylistika a text v teorii a praxi jazykového vyučování**

**Téma pro Didaktické studie, 8. ročník, 2016, č. 1:**

**Teorie a praxe didaktiky mateřského jazyka**

Předplatné objednávejte na adrese:  
[viera.cernochova@seznam.cz](mailto:viera.cernochova@seznam.cz)