

## 12 ANALÝZA VÝSLEDKOV VÝSKUMU

### 12.1 Kvantitatívna analýza výsledkov výskumu (Analýza projektových hodín)

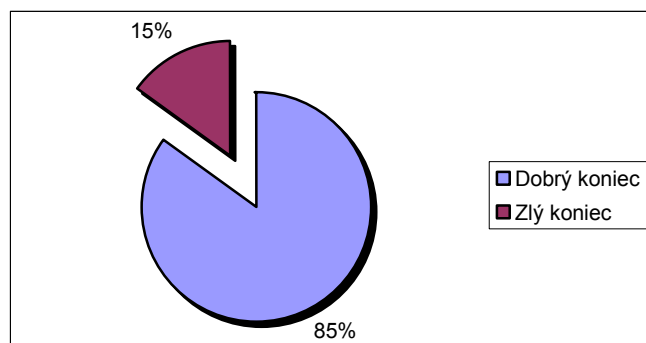
#### 12.1.1 Lubomír Feldek: Zelené jelene

Recepčnú oporu spočívajúcu v *sujetovej štruktúre* ľudovej čarovnej rozprávky sme vyhodnocovali v slohovej zložke (ukončenie príbehu). Dobrý koniec volilo 85% (CH: 48%, D: 52%) zo všetkých žiakov, zlý koniec zvolilo 15% žiakov (CH: 73% (!), D: 27%) (tab. č. 1; graf č. 1).

Tabuľka č. 1: Ukončenie príbehu

	CH	D	$\Sigma$	$\Sigma\%$
<i>Dobrý koniec</i>	29	31	60	85
<i>Zlý koniec</i>	8	3	11	15
$\Sigma$	37	34	71	100

Graf č. 1



*Statickosť/dynamickosť* vo vnímaní deja a *dospelostný aspekt* hlavných hrdinov sme overovali cez kresbu hlavných postáv (básnika Eduarda, maliara Anastáza).

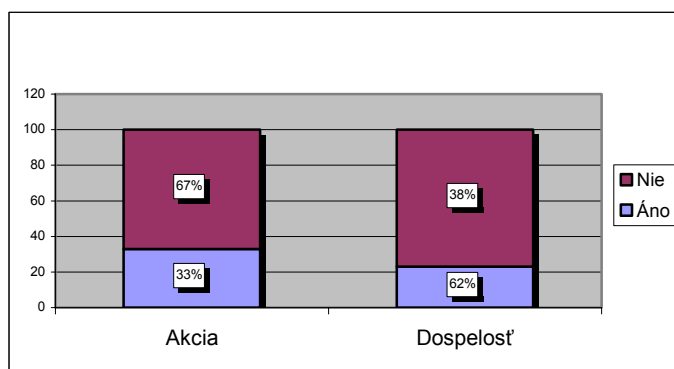
Hlavných hrdinov v *akcii* zachytávalo 33% kresieb (CH: 33%, D: 67%); 67% kresieb nevykazovalo *žiadnu akciu* (CH: 63%, D: 37%).

Hlavní hrdinovia sa ako dospelé figúrky nachádzali v 17% všetkých kresieb žiakov (CH: 41%, D: 59%); v 77% prípadov boli hlavní hrdinovia príbehu zobrazení ako detské postavičky bez atribútov dospelých – bez brady, bez fúzov, bez vrások ap. (CH: 57%, D: 43%) (tab. č. 2; graf č. 2).

**Tabuľka č. 2: Kresba postáv**

	Áno	%	Nie	%	Σ(%)
<i>Akcia</i>	24	33	49	67	100
<i>Dospelosť</i>	17	23	56	77	

**Graf č. 2**



*Krstné mená protagonistov* príbehu sme ako oporu recepcie overovali vo vytvorení názvu príbehu (žiaci nepoznali do konca projektového vyučovania skutočný názov rozprávky). Až 61% zo všetkých účastníkov výskumu vytvorilo názov príbehu z mien hlavných hrdinov. Vynaliezavé názvy, kde nefigurovali mená postáv, vytvorilo 21% žiakov z výberového súboru.

Názvy vytvorené z mien protagonistov zároveň potvrdzujú motív *priateľstva* ako recepčnú oporu v texte.

*Zážitok z textu a postoj k rozprávke* sme overovali dvakrát. Prvýkrát po prvom náčuve rozprávky zo zvukového záznamu prostredníctvom tváričiek („smajlíky“), druhýkrát žiaci vyjadrovali postoj k rozprávke po odučení projektu (*Chcem si ju prečítať, lebo... / Nechcem si ju prečítať, lebo... / Nevie, či si ju chcem prečítať, lebo...*).

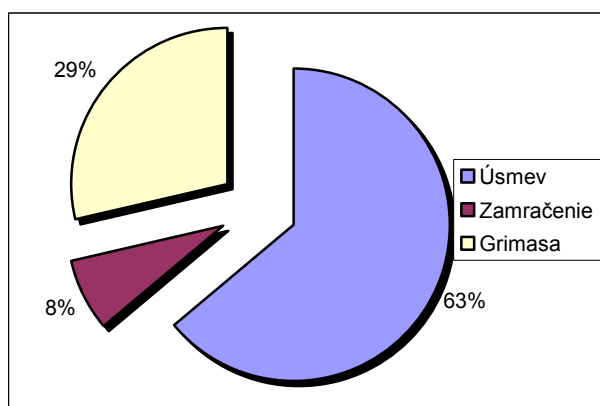
V prvom prípade výsledky ukázali, že až 63% (!) žiakov vyjadrilo „úsmevom“ kladný postoj k rozprávke (CH: 45%, D: 55%), 8% „zamračením“ záporný postoj (CH: 83%, D: 17%) a 29% „grimasou“ neurčitý postoj (CH: 61%, D: 39%) (tab.č. 3; graf č. 3).

V druhom prípade výsledky ukázali, že rozprávku *Zelené jelene* si *chce prečítať* 62% (!) (CH: 45%, D: 55%) žiakov, *nechce si ju prečítať* 22% žiakov (CH: 73%, D: 27%) a 16% žiakov *nevie, či si ju chce prečítať* (CH: 55%, D: 45%). Rozdiel v počte respondentov pri prvom meraní a pri druhom meraní bol 12 žiakov, čo bolo spôsobené tým, že časť žiakov nepochopilo úlohu, prípadne odovzdalo papiere bez záznamu o svojej preferencii (tab. č. 4; graf č. 4).

**Tabuľka č. 3: Vyjadrenie zážitku po prvom čítaní**

	CH	D	Σ	Σ %
<i>Úsmev</i>	23	28	51	63
<i>Zamračenie</i>	5	1	6	8
<i>Grimasa</i>	14	9	23	29
Σ	42	38	80	100

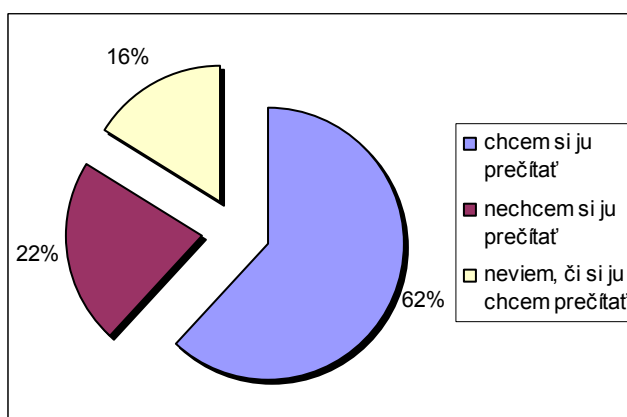
**Graf č. 3**



**Tabuľka č. 4: Vyjadrenie postoja k rozprávke Zelené jelene**

	CH	D	Σ	Σ %
<i>Chcem si ju prečítať</i>	19	23	42	62
<i>Nechcem si ju prečítať</i>	11	4	15	22
<i>Neviem, či si ju chcem prečítať</i>	6	5	11	16
Σ	36	32	68	100

**Graf č. 4**



Žiaci v troch možných voľbách postoja k rozprávke Zelené jelene uvádzali rôzne odôvodnenia.

Pri možnosti *Chcem si rozprávku Zelené jelene prečítať, lebo...*: „*páči sa mi*“: 57% (bez uvedenia dôvodu prečo), „*je smiešna*“: 24%, „*chcem vedieť, aký bude koniec*“: 12%, „*je napínavá*“: 4%, „*je v nej ponaučenie*“: 2%.

Pri možnosti *Nechcem si rozprávku Zelené jelene prečítať, lebo...*: „*nepáči sa mi*“: 33% (bez uvedenia dôvodu prečo), „*je dlhá*“: 53% (!), „*už som ju čítal/a*“: 14%.

Pri možnosti *Neviem, či si chcem rozprávku Zelené jelene prečítať, lebo...*: „*je dlhá*“: 36%, „*je čudná*“: 36%, „*neviem, či za to stojí*“: 18%, „*čítanie ma nebaví*“: 9%.

Výsledky ukazujú, že z celkového počtu žiakov ju ako **smiešnu** (paródia a nonsens) vnímalo len 15% žiakov, pričom **dlhá** sa zdala 18%-ám všetkých účastníkov.

Celkovo **kladne** ju hodnotilo 63% všetkých žiakov (úsmev + chcem si ju prečítať), **nejednoznačne** a **negatívne** ju hodnotilo 37% žiakov (zamračenie/grimasa + nechcem si ju prečítať/neviem, či si ju chcem prečítať).

### 12.1.2 Kvalitatívne vyhodnotenie situácií

#### Pozorovanie reakcií na rozprávačský štýl autora

Pozorovaním som už v priebehu prvého náčuvu rozprávky zistil, že sa mnohým žiakom Zelené jelene zdajú veľmi dlhou rozprávkou, čo síce nevyjadrovali slovne, ale z toho, čo robili, keď mali text v rozsahu tri a štvrt' strany v rukách, to bolo očividné. Chlapci sa vo všetkých výskumných skupinách nudili väčšmi než dievčatá, oveľa viac zívali, škrabali sa, boli nepozornejší a chvíľami text ani nesledovali. Dvoch vášnivých zberačov pokémonov som objavil v triede v ZŠ A práve počas prvého zoznámenia sa žiakov s textom. U dievčat to bolo o niečo lepšie, viac sa sústredili na sledovanie textu, ale napriek tomu nie všetky boli plne sústredené (šepkanie). Počas prvého načítania textu, keď si cez vzorové hlasné čítanie vypočuli zvukový záznam textu, ukázalo sa, že žiaci sú pozornejší, keď majú text pred sebou a môžu ho sledovať aj očami. Ako príklad mi poslúžilo pozorovanie triedy v ZŠ C, v ktorej učiteľka texty na začiatku hodiny žiakom nerozdala a nechala ich posadať si na vankúše doprostred triedy. Chvíľami som mal pocit, že niektorí žiaci (viac chlapci) naozaj zaspia. Keď som sa neskôr – v priebehu didaktickej interpretácie a realizácie ďalších rozprávok – spätne vrátil

k Zeleným jeleňom a len tak mimochodom som sa žiakov spýtal na ich názor, čo hovoria na príbeh o Zelených jeleňoch po niekoľkých dňoch, najživšie zareagovali práve chlapci: „*Bola taká tichá, poučná.*“ / „*Mne sa nepáčila, lebo bola taká dajaká lenivá.*“ / „*Mohlo to byť napísané nejako ináč.*“

#### Pozorovanie reakcií na humor a komiku v príbehu

Pred vstupom do výskumu som predpokladal, že deti sa na rozprávke Zelené jelene dosť nasmejú. Očakávanie sa nenaplnilo. Pri sledovaní ich tvárí pri počúvaní rozprávky som zistil, že slovný humor autora im je vzdialený, že jeho komike nerozumejú. Uvediem konkrétny príklad z textu, na ktorý nezareagoval ani jeden žiak: „*(...) A potom zas druhý jeleň vzal do papule paroh prvého zeleného jeleňa a tiež – ako naň vytruboval, tak naň vytruboval. Ako keby to ani nebol paroh, ale roh! A nie roh býčí alebo domový, ale roh lesný!*“ Z pozorovaných úsmevov som zistil, že za vcelku vtipné považujú len určité motívy – úsmevom zareagovali prvýkrát, keď sa v texte objavilo spojenie: „*Zelené jelene*“, potom zareagovali pobavením v časti: „*A tak naši milí majstri iba stáli a stáli a stáli a hľadeli a hľadeli a hľadeli...*“, viac úsmevov sa na tvárach zjavilo v časti, keď jelene ožili: „*Prvý zelený jeleň vzal do papule paroh druhého jeleňa a ako naň vytruboval, tak naň vytruboval*“. Ako víťazný sa ukázal motív posledný, keď sa jelene začali pásť, lebo naň reagovalo úsmevom najviac žiakov: „*Najprv spásli kus sivej vakovky. Keď ho spásli, objavili sa pod tým kusom vakovky červené tehly. A zelené jelene sa pásli ďalej a spásli aj červené tehly.*“ Kým slovná komika im nebola pochuti, na nonsensový humor zareagovali. Dokonca vnímali aj jeho absurditu, na ktorú Tadeáš zo ZŠ D s úsmevom zareagoval: „*Pán učiteľ, to ako mohol jeleň zjesť tehly? Čo je železný?*“

#### Pozorovanie reakcií na archaické, slangové slová a frazeologizmy

Ukázalo sa, že žiaci majú s týmito slovami v rozprávke naozaj problémy. Hoci sa učiteľky nedožadovali ich vysvetlenia, po vyzvaní, aby povedali, čo slovo *nezaznávam* alebo *vakovka* znamená, nevedeli odpovedať ani chlapci. Na druhej strane rozumeli slovu *žalár*. Z troch frazeologizmov (*rozviazali sa im jazyky* / *komu sa nelení, tomu sa zelení* / *nie som mechom udretý*) prišli na skutočný význam obrazného pomenovania najrýchlejšie pri frazeme „*nie som mechom udretý*“ a chlapci hneď vytvárali aj podobné nárečové frazémy („*glupy jak*

talpa“). Pri frazéme „*komu sa nelení, tomu sa zelení*“ sa v triede v ZŠ A objavilo aj nepochopenie významu: „*kto je múdry, ten má šťastie*“.

### Pozorovanie výberu motívov pri metódach tvorivej dramatiky

Text rozprávky bol už pri prvom náčuve rozdelený na niekoľko častí (štruktúrované čítanie), takže žiaci sa s ním pri prvom zažití zoznamovali postupne (cez hlasné vzorové čítanie zo záznamu). Rozprávka bola prerušená trikrát a žiaci (aby boli sústredení do konca príbehu na text) mali hádať, čo bude nasledovať: *1x* – majstri uvideli, že na stene sa čosi deje, *2x* – do cely vstúpil vládár Aladár, *3x* – z druhej strany cely, už na poli, majstri pod dieru napísali Celá cela. Predpokladal som, že z jednotlivých častí príbehu sa im bude najmenej zaujímavá zdať posledná časť, ktorá je najstatickejšou v texte a obsahuje paródiu na politickú moc, ktorá sa odhaľuje v rozhovore vládára Aladára s majstrami. Napriek môjmu očakávaniu si žiaci na tvorivé predvedenie časti textu vyberali práve túto pasáž a keď som sa ich opýtal, prečo si vybrali práve ju, odpovedali, že sa im zdala vtipná. Odhalenie zosmiešnenia moci však u nich chýbalo, preto sa domnievam, že táto časť ich upútala viac vďaka uplatneniu suprasegmentálnych javov v priamej reči v hlasnom čítaní.

#### **12.1.3 Závery**

*Sujetová štruktúra* čarovnej ľudovej rozprávky sa v recepcii detí potvrdila ako opora textu; žiaci však príbeh z hľadiska akcie vnímali viac ako *statický; rozprávačský štýl* E. Feldeka žiakom „nesedel“, *opakovanie slov* a celých vetných konštrukcií odkláňalo ich záujem a pozornosť od textu. *Humorné situácie* žiaci vnímali viac cez nonsensové motívy (jelene spásli tehly); pochopenie, resp. preniknutie do parodickej štruktúry zosmiešnenia politickej moci a vzťahu literárny tvorca – kritik sme nepostrehli. Ako smiešnu ju hodnotila iba 1/7 všetkých žiakov. *Krstné mená* hlavných hrdinov korešpondovali s detským aspektom (recipovanie *priateľstva* sa odhalilo ako opora príjmu), ktorý sa pretavil aj do výtvarného vyobrazenia postáv ako detských postavičiek (*dospelostný aspekt* bol zatlačený do úzadia). *Pohrávanie sa s jazykom* (a slovom) sa ako možná opora textu v subjektívnom príjme žiakov navonok výraznejšie nereflektovala. *Archaické a slangové výrazy* boli v čítaní s porozumením bariérou; obraznosť *frazeologických jednotiek* istej časti žiakov robila problémy (nerozumeli im ako významovému zrastu).

Pri meraní *literárneho zážitku* z textu sa *kladný postoj* (3/5 žiakov) v prvom meraní prakticky bez výkyvu zopakoval aj v meraní druhom; *nepriaznivý postoj* sa v druhom meraní prehĺbil. Očakávanie bolo opačné – mohlo to byť spôsobené tak spomínanými bariérami v texte (dĺžka textu, málo akčnosti, „zdĺhavý“ štýl autora), ako aj druhým čítaním, keď už žiaci čítali sami – problémy v čítaní boli v celom výberovom súbore zjavné (pozri výsledky cloze testu – čítanie s porozumením). Výsledky nejednoznačného príjmu vo vzťahu k negatívnemu v druhom meraní priamo úmerne klesli (percentuálne sa presunuli k negatívnej časti).

#### 12.1.4 Dana Podracká: Yorik

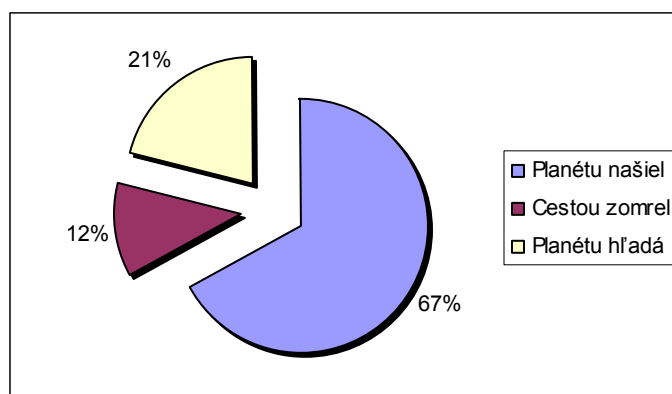
Recepčnú oporu *kladného vzťahu k starému otcovi* sme skúmali cez písomnú formu odkazu (projekcia žiakov do hlavného hrdinu). *Vrelý vzťah* k starému otcovi vyjadriilo 52% žiakov (CH: 27% (!), D: 73%), *chladný vzťah* 48% (CH: 78% (!), D: 22%).

*Nejednoznačnosť záveru rozprávky* sme ako recepčnú bariéru overovali cez dotvorenie príbehu (ako príbeh ďalej pokračoval). Až 67% (!) respondentov uviedlo, že Yorik *došiel na planétu* (CH: 41%, D: 59%); 21% uviedlo, že Yorik *planétu stále hľadá* (CH: 72%, D: 28%) a len 12% uviedlo, že Yorik *zomrel* (CH: 80%, D: 20%) (tab. č. 5; graf č. 5).

**Tabuľka č. 5: Ako príbeh ďalej pokračoval**

	CH	%	D	%	$\Sigma$	$\Sigma\%$
<i>Planétu našiel</i>	23	41	33	59	56	67
<i>Cestou zomrel</i>	8	80	2	20	10	12
<i>Planétu hľadá</i>	13	72	5	28	18	21

**Graf č. 5**

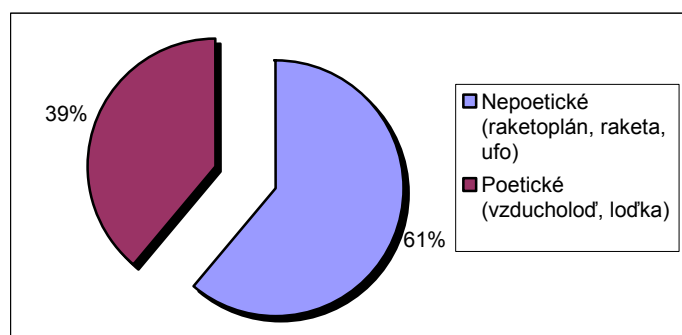


Kresba vesmírnej lode ukázala, že 61% žiakov ju vníma *nepoeticky* (mimoštruktúrne), 39% žiakov zase ako *poetický* prepravný prostriedok (tab. č. 6; graf č. 6). Štatisticky významné rozdiely sa ukázali pri vyhodnocovaní farebnosti kresieb lode – 65% (!) kresieb malo *mimoštruktúrne* povahu, *štruktúrne* len 35% kresieb.

**Tabuľka č. 6: Kresba vesmírnej lode**

	<i>Kresba</i>	<i>P</i>	<i>S</i>	<i>%</i>	$\Sigma$ (%)
<b><i>Nepoetická kresba</i></b>	raketoplán	15	51	61	100
	raketa	12			
	ufo	24			
<b><i>Poetická kresba</i></b>	vzducholod'	26	33	39	
	Lod' (lod'ka)	7			

**Graf č. 6**



### 12.1.5 Kvalitatívne vyhodnotenie situácií

#### Pozorovanie reakcií na *lyrickú statickosť* a *ornamentálnosť príbehu*

Už pri prvom nažití textu som si všimol, že chlapcov text zaujal viac než dievčatá. Napriek tomu, že mali text pred sebou a mali ho sledovať zrakom, najmä chlapci od toho upustili a viacerí si položili hlavy na lavice a zahľadeli sa kamsi doďaleka (ZŠ A, ZŠ B). Dievčatá príbeh nezaujal natoľko ako chlapcov. V ZŠ C žiaci opäť sedeli na vankúšoch, mali pri sebe texty, no napriek tomu si traja chlapci počas počúvania ľahli na chrbát a dívali sa hore. Ich záujem a zbystrenie pozornosti bol očividný práve v momente, keď do príbehu vstúpila reália vesmírnej lode. Po skončení zvukovej nahrávky, keď sa príbeh ukončil nejednoznačným záverom, bolo viditeľné, že očakávali jeho pokračovanie. Je zaujímavé, že príbeh ich zaujal viac než rozprávka Zelené jelene, pretože, ako sa ukázalo, nerozumeli v ňom viacerým slovám, než vo Feldekovej rozprávke. Išlo práve o slová, pri ktorých som rátal s ich nepochopením pre vekovo obmedzenú čitateľskú a poznatkovú skúsenosť (slová ako *Valter Scott*, *Sírius*, *Atlantída* (zamieňali si ju s južným pólom) či *Vel'konočné ostrovy*). Šlo ale o omnoho kratší text než Zelené jelene, takže ich záujem vytrval až do konca. O tom, že

príjem rozprávky nebol u všetkých chlapcov jednoznačný, svedčí jedna reakcia inak veľmi vnímavého chlapca Mareka (ZŠ B) – intelektuála v žiackej lavici: „*Pani učiteľka, to je hlúpo napísané! Píšu tam o ohni, ale veď je tam zima!*“

#### Pozorovanie zmyslu pre rozprávkovú fantastiku

Pre účel daného projektu som vytvoril napodobeninu (názorninu) Yorikovho odkazu pre deduška, ktorý sa u všetkých žiakov stretol s veľkým záujmom. Vďaka nemu sa ukázala jedna skutočnosť – žiaci neverili, že by to mohol byť skutočne Yorikov odkaz, hoci ho sami vybrali z prúteného košíka. Z reakcií naň som zachytil tieto vyjadrenia:

Chlapec 1: „*To je list, čo on napísal?*“

Chlapec 2 (ironicky): „*No určite od Yorika!*“ (ZŠ A)

Chlapec 3: „*To je od Yorika?*“

Chlapec 4 (vysvetľujúco): „*Je to rozprávka!*“ (ZŠ C)

Do postavy chlapca Yorika najmä chlapci premietali aj mimoštruktúrne obsahy, ktoré sa odrazili v reakciách na jeho meno: „*Yorik – Džorik*“ (ZŠ A)/„*Yorik – Cmorik*“ (ZŠ D).

#### **12.1.6 Závery**

V recepcii žiakov 4. ročníka sa *vzťah k starému otcovi* (z pohľadu detského aspektu) ako recepčná opora nepotvrdil. Takmer 1/2 všetkých žiakov vyjadrila chladný postoj, čo môže úzko súvisieť aj s modernou dobou, v ktorej sa vedomie rodiny pomaly rozkladá. *Nejednoznačný záver* bol v recepcii vnímaný ako bariéra; žiaci pociťovali *túžbu po príbehu* s jasným a šťastným koncom – len 12% všetkých žiakov bolo ochotných prijať fakt, že hlavný hrdina neprežil. Túžba po príbehovosti sa odrazila aj v mimoštruktúrnem nepoetickom (akčnom) vyobrazení vesmírnej lode, ktorá vystihovala akcelerujúcu schopnosť žiakov absorbovať najnovšie poznatky z vedy a techniky (takmer dokonalá stavba technického prostriedku). Napriek tomu sa *lyrická statickosť príbehu* ako výrazná prekážka v príjme nepotvrdila; usudzujeme, že ju ako predpokladanú bariéru (paradoxne) dokázala oslabiť aj „neduživá“ príbehovosť rozprávky. Výskum ukázal, že si žiaci (najmä chlapci) do príbehu premietajú svoje vlastné dobrodružné očakávania a autorkina *ornamentálnosť* (spojená aj s neznámymi výrazmi) im v tom výrazne nezabránila. V prípade imaginatívnej rozprávky Yorik

šlo o kratší text. Práve nedlhá textúra mohla spôsobiť, že sa lyrická výrazovosť ako bariéra „nestihla“ naplno prejaviť. Do netextového priestoru sa žiakom nepodarilo prejsť, o čom vypovedalo už samotné nepochopenie metafor ako obrazných výrazových prostriedkov. Kvalitatívne sledovanie tiež potvrdilo, že žiaci 4. ročníka už *fantastiku* ako princíp naivného výkladu udalostí a javov odmietajú.

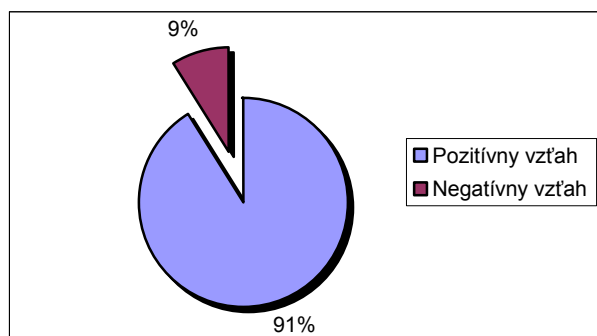
### 12.1.7 Ján Milčák: Zuzanka a pán Odilo

Predpokladanú recepčnú oporu v *ochoreni hlavnej hrdinky* (identifikácia s jej situáciou) sme overovali písomným prejavom žiakov – písaním listu Zuzanke. Až 91% listov malo *pozitívny obsah* (uzdrav sa; ja sa mám dobre; prídem ti ukázať úlohy; navštívim ťa; chýbaš nám v škole) (CH: 47%, D: 53%). *Negatívny obsah* malo len 9% zo všetkých listov (CH: 100% (!), D: 0%) (tab. č. 7; graf č. 7).

Tabuľka č. 7: List

	Počet	Σ %
<i>Pozitívny vzťah</i>	73	91
<i>Negatívny vzťah</i>	7	9
Σ	80	100

Graf č. 7



Prostredníctvom oslovenia hlavnej postavy sme skúmali, ako bude pôsobiť *motív priateľstva* ako predpokladaná recepčné opora. Zo všetkých respondentov vyjadrilo *kladný vzťah* k postave 75% („Zuzanka“, „Zuzka“) (CH: 40%, D: 60%). *Záporný vzťah* k postave vyjadrilo 25% respondentov („Zuza“, „žiadne oslovenie“, „pejoratívne oslovenie“) (CH: 85%, D: 15%).

Prienik do nelineárnych štruktúr textu z kontrapozície *detský aspekt – aspekt dospelých* sme skúmali metódou inscenovania súdneho procesu (žalujem – obhajujem – súdim; podľa Bekéniová, 2001), v ktorom za vytopenie bytu sedel na lavici obžalovaných Juraj (rešpektovali sme motív Milčákovho príbehu, v ktorom je vytopenie z aspektu dieťaťa

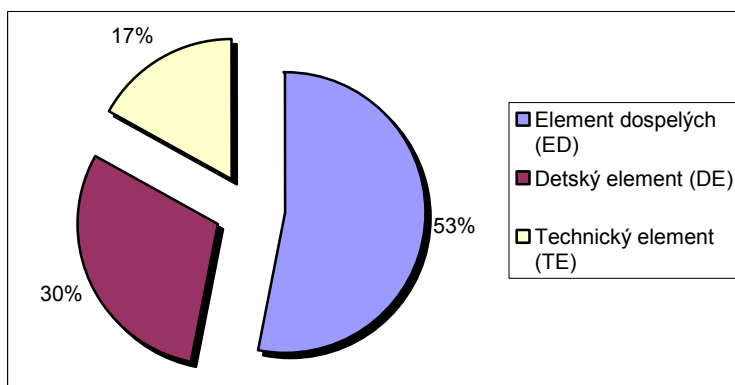
vnímané ako frustrujúce). Relevantné boli argumenty obhajoby, z ktorých 53% (!) prisudzovalo vinu *elementu dospelých* (ED – nedôvera rodičov; zamkli ho; nedali mu kľúče; nepomohli mu okoloidúci), 30% ako poľahčujúcu okolnosť videlo *detský element* (DE – nie je ešte plnoletý; chcel sa iba umyť; nevedel zastaviť vodu) a len 17% vinu pripisovalo *technickému elementu* (TE – pokazil sa kohútik; kohútik sa nedal opraviť, praskol vodovod) (tab. č. 8; graf č. 8).

Uvedené argumenty viedli v 75%-ách súdov (!) k Jurajovmu oslobodeniu a zbaveniu akejkoľvek viny.

**Tabuľka č. 8: Žalujem – obhajujem – súdim**

<i>Argumenty (obhajoba)</i>		$\Sigma$	$\Sigma\%$
	Element dospelých (ED)	12	53
	Detský element (DE)	7	30
	Technický element (TE)	4	17
$\Sigma$		23	100

**Graf č. 8**

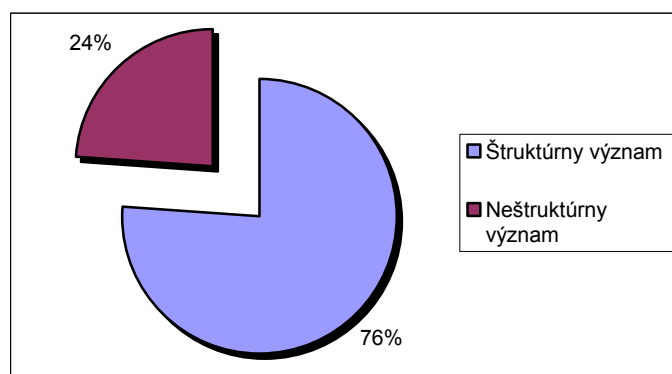


*Štruktúrnosť recepčných obsahov* vo vzťahu k textu sme skúmali v kresbe mora z príbehu (žiaci mohli kresliť aj more „poetické“ – Zuzankino, aj „nepoetické“ – Jurajovo). Za neštruktúrne boli považované tie kresby, ktoré obsahovali veci, javy a udalosti, ktoré s príbehom vôbec nesúviseli. Až 76% všetkých žiakov sa v kresbe mora uberalo *štruktúrnym smerom*, 24% kresieb obsahovalo aj projektované *neštruktúrne* (mimoštruktúrne) obsahy (tab. č. 9; graf č. 9).

**Tabuľka č. 9: Kresba mora**

	$\Sigma$	$\Sigma \%$
<i>Štruktúrny význam</i>	61	76
<i>Neštruktúrny význam</i>	19	24
$\Sigma$	80	100

**Graf č. 9**



### 12.1.8 Kvalitatívne vyhodnotenie situácií

#### Pozorovanie vplyvu jednoduchého štýlu autora na príjem textu

Pri sledovaní reakcií na prvé čítanie rozprávky som spozoroval, že nedostatok deja sa v recepcii žiakov neprejavuje ako bariéra, pretože text ich bohatou dialogizáciou upútal. Na rozdiel od Feldekových postáv bolo vidieť, že vekovo blízki hrdinovia ich oslovili a upúтали. Text dokonca zaujal aj Kláru (ZŠ A), ktorá sa na hodinách neustále nudila a negovala všetku tvorivú činnosť, vrátane čítania (ako sa vyjadrila jej učiteľka: „Čo Kláru nezaujíma, to nerobí. Raz sa mi len tak zdvihla zo stoličky, zbalila sa a odišla z triedy. Musela som za ňou utekať na chodbu.“). Predpokladal som, že príbeh bez zjavne vyjadreného humoru bude žiakov demotivovať, ale to sa neudialo. Najmä chlapci si našli motívy, ktoré sa im (mimoštruktúrne) videli vtipné, ako napr. v časti, kde si Zuzanka klope na hlavu – piati chlapci si pobavene začali, imitujúc Zuzanku, ťukať na hlavu takisto (ZŠ A, ZŠ C): „Zuzanka si začalo ťukať na hlavu. Urobila to päťkrát. A pre istotu to ešte zopakovala“. Ako vtipné sa pre chlapcov ukázali aj iné motívy: „Máš plné brucho?“ spýtala sa Zuzanka. „Prečo to chceš vedieť?“ Ak ho máš plné, môžeš sa ľahko utopiť.“ Alebo: „Už som všetko objavil, nanukovú

*tortu i broskyňový kompót,“ povedal Juraj. Ako vtipné sa ukázali prezývky. Konkrétne Lahký Fredi ako motýľ, ktorý Zuzanke pomohol. Táto prezývka už ale súvisela s prerozprávaním finále príbehu.*

### Pozorovanie reakcií žiakov na *filozofovanie* a *mobil* ako oporu recepcie

Žiaci v priebehu hodiny dostali možnosť filozofovať na tému priateľstvo. Aktivita bola začlenená na koniec prvej hodiny vyučovania. Žiaci sa na jednoduché filozofovanie nedokázali napriek motivácii v priebehu hodiny plne sústrediť. Z odpozorovaných reakcií som zachytil najmä nastupujúce zívanie, škrabanie sa, neposednosť a nesústredenosť u dievčat aj chlapcov. Napriek tomu, že nemôžem konštatovať úspech tejto aktivity v smere k nelineárnemu obsahu textu, predsa sa len ukázali prvé lastovičky, ktoré na otázky (*Môžeme priateľstvo vidieť? Ako vieme, že existuje? Bude existovať priateľstvo, ak my stratíme všetkých kamarátov?*) správne zareagovali. Napríklad Stanka (ZŠ D) na poslednú otázku zareagovala síce ešte pojmovo nedokonale, ale veľmi výstižne: „*Áno, bude existovať v myslí.*“ Na overenie mobilu ako opory v recepcii a zároveň overenie recepcie žiakov v smere do hĺbky textu, bola určená aktivita, v ktorej mali hádať, prečo sa Zuzankin mobil volal Zelený pavúčik. Nápady boli viac prvoplánové: „*Bol zelený a malý ako pavúk,*“ / „*Mala pavúka na displeji,*“ ale u dievčat sa objavili aj zaujímavejšie vysvetlenia: „*Vždy sa jej skrýval ako pavúk,*“ / „*Mal toľko tlačidiel ako pavúk nôh.*“ Pavúčika ako spriadateľa (rôznych) sietí neodhalili.

### **12.1.9 Závery**

Situácia *samoty a ochorenia* hlavnej hrdinky sa v recepcii prepubescentov potvrdila ako opora (91%). *Priateľstvo* s dievčenskou postavou mali problém recepčne prijať chlapci (problém zaujať jasne kamarátsky postoj k hrdinke – z vekového hľadiska nie sú uspôsobení prekonať rozdiely medzi pohlaviami; vo veku desiatich rokov vyhľadávajú kamarátstva s rovesníkmi rovnakého pohlavia). Vo svojej recepcii sa žiakom podarilo dostať až k hraniciam nelineárnej štruktúry textu inscenovaním súdneho procesu. Viac ako polovica argumentov obhajoby vytušila problém vo vzťahu *deti – dospelí*. Recepčné postoje neboli ešte dokonale verbalizované; emotívnym spôsobom ich však dokázali vyjadriť metódami tvorivej dramatiky. V oslobodení Juraja, ktorý sedel na lavici obžalovaných, sa v troch štvrtinách prípadov ukázala ako opora recepcie *detský hrdina*. Tendencia hľadať *humor* ako oporu

příjmu v texte sa prejavila v miestami neštruktúrnou nachádzaní komiky, ktorá nekorešpondovala s autorskou zámernosťou textu. Humorné motívy vnímali najmä chlapci cez konkrétne-názornú povahu vecí a predmetov (brucho, kompót). Prvky konkrétne-názorného myslenia sa ako bariéra prejavili aj vo filozofovaní na tému priateľstvo, ktoré malo umožniť hlbší ponor do nelineárnosti textu. Ako opora sa ukázala *technika* (mobil), *krstné mená* hlavných postáv (i prezývky postáv epizódnych), ako aj *jednoduchý štýl* autora, ktorý bohatou dialogizáciou dokázal žiakom nahradiť nedostatok akčnosti.

### 12.1.10 Daniel Hevier: Krajina Agord

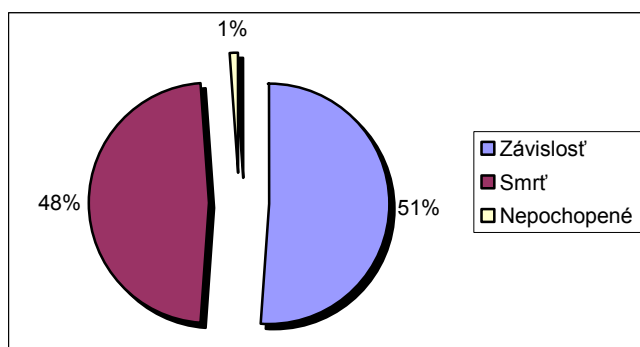
Donedávna *tabuizovanú tému závislosti* ako recepcnú oporu príjmu sme overovali cez dokončenie príbehu (ako by sa skončil, keby Lucinka Halucinka bola prijala Kvet Oldimám). Zo všetkých žiakov 51% ukončilo príbeh *závislosťou* Lucinky (CH: 36%, D: 64%), 48% žiakov ukončilo jej príbeh *smrťou* (CH: 64%, D: 36%). *Šťastné ukončenie* ako nepochopenie štruktúrneho obsahu vykazuje iba 1% žiakov (tab. č. 10; graf č. 10).

Takmer v polovici všetkých ukončení príbehu (49%) boli uvedené aj sprievodné *symptómy* (fyzického aj psychického rázu) po prijatí Kvetu Oldimámu.

**Tabuľka č. 10: Dokončenie príbehu  
(Lucinka prijme Oldimám)**

	$\Sigma$	$\Sigma \%$
<i>Závislosť</i>	39	51
<i>Smrť</i>	36	48
<i>Nepochopené</i>	1	1
$\Sigma$	76	100

**Graf č. 10**

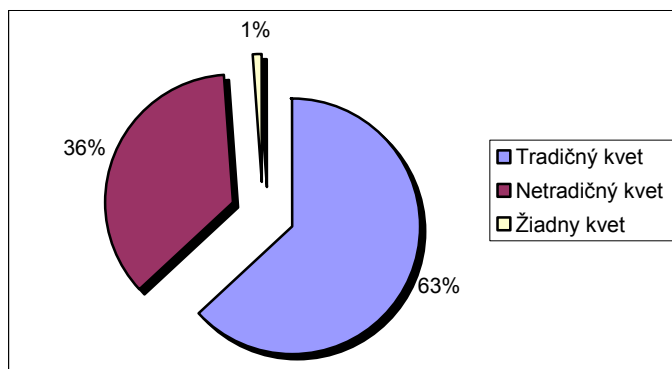


Recepčnú bariéru, spočívajúcu v *zahmlievaní závislosti*, sme rovnako overovali v kresbe Kvetu Oldimámu. Až 63% všetkých žiakov kreslilo kvet *tradičného charakteru* (margarétky, ruža, tulipán, slnečnica) (CH: 40%, D: 60%), 36% nakreslilo *netradičný kvet* (obsahoval netradičné prvky pekného, ale zároveň nebezpečného kvetu) (CH: 63%, D: 37%). 1%-to nenakreslilo *žiadny kvet* (tab. č. 11; graf č. 11).

**Tabuľka č. 11: Kresba Kvetu Oldimámu**

	$\Sigma$	$\Sigma$ %
<i>Tradičný kvet</i>	48	63
<i>Netradičný kvet</i>	27	36
<i>Žiadny kvet</i>	1	1
$\Sigma$	76	100

**Graf č. 11**



Kresba Kvetu Oldimámu v netradičnom nakreslení kvetu odhalila aj vnímanie *surrealistického priestoru* a reálií v príbehu (Príloha F 1 a F 2). Zo všetkých žiakov 36% vnímalo reálie a priestor v príbehu viac *exoticky*, 64% skôr *tradične*. Predpokladáme, že percento v prospech exotickosti a surrealistickosti by bolo vyššie, ak by sa žiaci oboznámili s textom celej knihy *Krajina Agord* (didaktická interpretácia obsahovala len kapitolu K a kapitolu T).

### 12.1.11 Kvalitatívne vyhodnotenie situácií

#### Pozorovanie reakcií žiakov na odhalenie zašifrovaných mien

Pre potreby výskumu som ako didaktickú motiváciu vytvoril plagát s nápisom *Nevyrušovať! Sme v Krajine Agord!*, ktorý sa v každej výskumnej skupine umiestnil na tabuľu a deti ho mali neustále na očiach. Názov *Krajiny Agord* im mal cez vizuálny kontakt umožniť rýchlejšie rozlúštiť rébus zašifrovaných mien; sledoval som, kedy tajomstvo odhalia. Aktivita súvisiaca s odhalením mien bola naplánovaná v druhej hodine projektového vyučovania. V troch sledovaných skupinách (ZŠ A, B, C) na to žiaci prišli ešte v priebehu prvej hodiny, teda do 45-ich minút a bolo zjavné, že sa s týmto tajomstvom chceli okamžite pochváliť

ostatným. V ZŠ D sa tajomstvo odhalilo až v plánovanej časti hodiny. Reťazovou reakciou nasledovalo odkrývanie tajomstva ďalších mien. Ako prvé boli odhalené mená satan a droga (Klára (ZŠ A): „*N.A.T.A.S je satan!*“). Zaujímavé bolo, že vo všetkých skupinách sa odhalenie Relída ako dílera spájalo až s naplánovanou aktivitou odhaľovania mien. Šifrované mená spôsobili problémy aj v čítaní, najmä slabším čítateľom (Tomáš (ZŠ D) mal najväčší problém so slovom Oldimám). Ukázalo sa, že žiaci slabší v čítaní začínajú na čítanie (v poradí štvrtej projektovej hodiny) reagovať s nechuťou, ako napr. Vratko (ZŠ A): „*Netýrajte nás!*“

### Pozorovanie reakcií na *surrealistický svet príbehu*

V záverečnej časti projektovej hodiny som žiakom prerozprával celý príbeh a konfrontoval som ich aj s listom psychologičky, ako aj obrázkami autora. Ilustrácie ich svojím spôsobom fascinovali; Peťo (ZŠ C) dokonca k ilustrácii snopa s veľkými očami, na ktorý som ich pozornosť upriamil, poznamenal: „*Má dajaké smutné oči.*“ V ZŠ C sa ma pri predstavovaní knihy a opisovaní Lucinkiných problémov pri vymaňovaní sa z Krajiny Agord (keď už medzitým žiaci maľovali Kvet Oldimám) jeden chlapec nedôverčivo, ale so skutočným záujmom, opýtal: „*A ona (Krajina Agord) naozaj existuje?*“ S vážnou tvárou som odpovedal: „*Áno, existuje.*“ „*A to naozaj?*“ „*Áno.*“ Naklonil hlavu nabok, nedôverčivo a trochu zmätene pokýval hlavou do strán a pokračoval v maľovaní.

### Pozorovanie účinku *rytmu a rýmu* na žiakov

V didakticky interpretovanom texte boli dve pasáže s rýmami a obe vyslovil utrápený motýľ: „*...ty sladký jed, ty sveta stred, ty hviezdy let, ty krutá sieť, ty vzácna smieť!*“ / „*...bez neho som chorý, krídlo na mne horí, smäd pekla ma morí, meč sa do mňa norí...*“. Môj predpoklad, že rým s pevným a dramatickým rytmom zo zvukovej nahrávky ich zaujme, sa potvrdil. Hoci záujem bol od začiatku prvého oboznamovania sa s textom zrejmý, v rýmovej časti textu ostali všetci žiaci všetkých skupín ako zhypnotizovaní. Nepobadal som ani jedného nepozorného žiaka. Najsugestívnejšie to prijali pri hlasnom čítaní zo záznamu; efekt pri vlastnom čítaní už nebol taký silný. Bolo to v niektorých prípadoch spôsobené aj tým, že túto pasáž čítali slabší žiaci, ktorí sa často zasekávali a strácali tempo.

## Pozorovanie zvládnutia *inscenačných situácií* (hra v role)

Polovica skupiny mala vytvoriť verbálnu a polovica neverbálnu hádku Lucinky s N.A.T.A.S-om, aby od neho prijala Kvet Oldimám. Tí žiaci, na ktorých padla voľba vyjadriť sa slovne, sa tešili najviac; skupina „neverbálnych“ bola sklamaná („*To je náročné!*“). Obe skupiny však dokázali svoju úlohu zvládnuť – chlapci často riešili situáciu naznačením fyzického ataku, dievčatá zas viac presviedčali a prosili (v neverbálnom prejave zopnutie rúk pri prosíkaní, kľaknutie na kolená ap.). Pri verbálnom vyjadrení sa N.A.T.A.S-ovia správali takmer vždy ľstivo a zákerne („*Vezmi si ho, nič sa ti nestane!*“, „*Ovoňaj ho a potom môžeš odísť!*“), Lucinky zas vedeli vytušiť zlobu („*Budem šťastná iba chvíľu!*“, „*Ja nechcem zabudnúť! Nechcem zabudnúť na rodinu!*“). Pri hraní sa všetci žiaci usilovali reálne napodobniť situáciu, a tak si (N.A.T.A.S-ovia) dávali cez hlavu kapucne a imitovali hrubý, chrapľavý hlas. Viedla ich k tomu najmä ilustrácia N.A.T.A.S-a z príbehu a zažité hlasné čítanie rozprávky.

### **12.1.12 Závery**

Výskum poukázal na skutočnosť, že chlapci v recepcii textu Krajiny Agord vnímali text realistickejšie a dramatickejšie; za tajomným *zahmlievaním závislosti* tušili tragickejšie dôsledky než dievčatá. *Významová nedourčenosť* textu sa u žiakov odrazila v nedostatku fantázie a istej nekonvenčnosti v apercpečnej fáze vytvárania imagenu príbehu (viac u dievčat, menej u chlapcov). Netradičnejšiemu (surrealistickejšiemu) vnímaniu priestoru by určite napomohlo oboznámenie sa s celým príbehom. *Zašifrované mená postáv* sa potvrdili ako výrazné recepčné opory; na druhej strane netradičnosť niektorých z nich (Oldimám) robila problémy slabším čitateľom, ktorí viac energie vkladali do dešifrovania grafosledu v slove, čím sa im zúžil priestor na prístupenie k autorovej tvorivej hre s jeho významom. *Rým so svojou rytmikou* sa z aspektu recepcie ukázal ako vodivý, hoci žiaci nedokázali vo vedomí obsiahnuť tragiku netextového priestoru za veršom. Sugestívne vzorové čítanie veršov z kvalitatívnej stránky čitateľský zážitok žiakov z textu výrazne obohacovalo. Podobne sa na kultivácii recepcie, ako výskum odhalil, výraznou mierou podieľajú *verbálno-neverbálne techniky* tvorivej dramatiky, ktoré sa ukázali ako najschodnejšia cesta k noetike esteticky náročnejších textov. Prostredníctvom dramatizácie žiaci pociťovali nebezpečenstvo závislosti nielen v rovine intrasubjektívnej, ale dokázali recipovať aj ohrozenie vzťahov rodinných, kamarátskych, medziľudských (interpersonálnych).

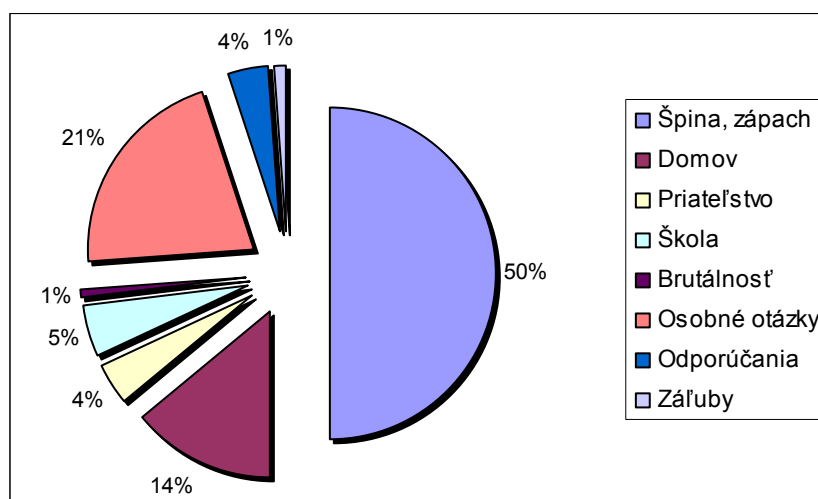
### 12.1.13 Dušan Taragel: Rozprávka o Anči, ktorá sa neumývala a smrdela

*Hyperbolizovaný didaktizmus a motív domova* ako recepčné opory sme skúmali prostredníctvom tvorby otázok pre Anču (interview s hlavnou hrdinkou). Len 14% (!) zo všetkých vytvorených otázok pre Anču súviselo s domovom, resp. s jeho stratou (uzamknutie v chlieve). Na druhej strane reagovalo na zápach, špinu a neumývanie sa až 50% všetkých otázok (tab. č. 12; graf č. 12).

Tabuľka č. 12: Interview

	$\Sigma$ (otázky)	$\Sigma$ %
<i>Špina, zápach</i>	148	50
<i>Domov</i>	42	14
<i>Priateľstvo</i>	12	4
<i>Škola</i>	15	5
<i>Brutálnosť</i>	3	1
<i>Osobné otázky</i>	62	21
<i>Odporúčania</i>	13	4
<i>Záľuby</i>	4	1
$\Sigma$	298	100

Graf č. 12



Recepčnú bariéru v motíve *krízy výchovy* sme vyhodnocovali na základe návrhov na Ančinu prevýchovu.

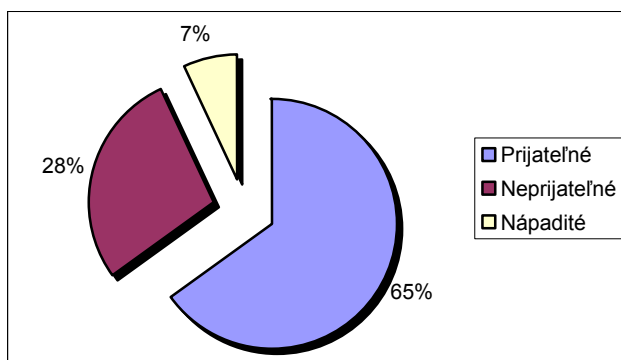
Pri návrhoch na prevýchovu hlavnej postavy šlo v 65% prípadov o prijateľné (bežné) návrhy (*dohováranie* 47%, *obmedzovanie* 53%), v 28% šlo o návrhy z pohľadu výchovy

neprijateľné (*násilie* 55% (CH: 66%, D: 44%), *brutalita* 45% (CH: 90% (!), D: 10%)) a netradičné, vynaliezavé riešenia boli zastúpené len v 7% prípadov (tab. č. 13; graf č. 13).

**Tabuľka č. 13: Výchova**

	<i>Možnosti</i>	$\Sigma$	$\Sigma \%$
<b><i>Prijateľné</i></b>	Dohováranie	24	65
	Obmedzovanie	27	
<b><i>Neprijateľné</i></b>	Násilie	12	28
	Brutalita	10	
<b><i>Nápadité</i></b>	Netradičné	5	7
$\Sigma$		78	100

**Graf č. 13**



*Krízu školy (a rodiny)* sme ako možnú recepčnú bariéru vyhodnocovali cez realizáciu motívov v bábkovej (maňuškovej) hre. Z celkového počtu odohratých scénok v 75%-ách (!) prebiehala komunikácia na osi *riaditeľ – otec* arogantnou formou, v 25%-ách na osi *Anča – otec a mama* rovnako formou arogantného správania.

#### 12.1.14 Kvalitatívne vyhodnotenie situácií

##### Pozorovanie reakcií na *hyperbolizované situácie* a *expresívne výrazy* v *texte*

Vratko (ZŠ A) po prvom náčuve zareagoval: „*To je blud!*“ Napriek tomu neskôr označil túto rozprávku ako najlepšiu zo všetkých projektových hodín. Myslel som si, že sa žiaci budú smiať na výrazoch, ako napr.: *smrdieť*, *zápach*, *smrad*, *špina*, ale nestalo sa tak. Prekvapujúco najúsmevnejšie reagovali na slovo „*smeti*“, „*smetiari*“ a poniektorí (bolo ich už pomenej) na slovo „*chliev*“, ako aj na meno strýka – „*Pytko*“. Zvuková nahrávka rozprávky sa končila výrazom „*che!*“ – ten ich takisto upútal. Bolo to však spôsobené (ako sa

priznali) tým, že bol zachytený ako akustická ozvena do stratena. Na situácie v texte, v ktorých vystupovali zdesené učiteľky a nahnevaný riaditeľ školy, nijako zvlášť nereagovali. Rovnako bez výrazu prijali aj situáciu Ančinho uzamknutia v chlieve; hoci boli textom zaujatí, emócie navonok nik veľmi neprejavovali. Napriek tomu si myslím, že ich pasáž o učiteľkách zaujala, lebo hoci sa v úvode prvého náčuvu ešte na stoličkách hniezdili, od časti, kde do príbehu vstúpili učiteľky, sa sústredili takmer všetci iba na text. Na margo typografie textu sa u chlapcov objavili poznámky hneď v úvode hodiny: „Čo také malé písmená?“ (ZŠ D) / „Aké písmená, však nič nevidím!“ (ZŠ C).

### Pozorovanie zážitku z bábkovej hry (sledovanie outsiderstva hrdinky) a pantomímy

Bábky (maňušky) vyvolali veľký záujem a každý si chcel prebrať nejakú rolu na improvizovanej scéne. K dispozícii boli bábkový otec, mama) a maňušky (riaditeľ, Anča). Mnohí chceli byť Ančou. Keď sa však dostali do jej roly, neboli schopní vniesť do hry dialóg. Navyše tí, ktorí predstavovali Anču, sa akosi prirodzene ocitli na kraji scény. Niekedy som ich musel ja alebo učiteľka vyzvať, aby skúsili zareagovať. Improvizované Ančine prejavy sa tak obmedzili prevažne na aroganciu nielen voči riaditeľovi, ale aj voči svojim rodičom. Navyše žiaci predstavujúci otca nezriedka posielali Anču späť do izby. Bolo zjavné, že žiaci nemajú oporu v texte – v Ančiniých replikách. Najlepšie bola zvládnutá rola otca a riaditeľa (najmä ZŠ D a ZŠ B). Dialóg medzi nimi sa prevažne rozvíjal dosť útočne, prekvapujúco bol otec často ráznejší (bol na svojej pôde, pretože to bola „návšteva riaditeľa“ – v ZŠ D žiaci každú scénu otvárali zaklopaním na tabuľu). Všimol som si, že najlepšie svoju rolu prekvapujúco zvládli výsledkami v učení veľmi slabí žiaci; tí výborní boli skôr priemerní – a to aj komunikačne. Žiaci, ktorí sa aktuálne nezapájali do scény, boli ňou vždy zaujatí, a to aj v tom prípade, ak šlo o problematickejšie zvládnuteľných žiakov (Klára, Vratko (ZŠ A)). V pantomimickom stvárnení výchovných situácií, ktoré žiaci zažili na vlastnej koži pri výchove, sa znovu ukázalo, že najlepšie a najtvorivejšie scény vytvorili slabší žiaci – tu už to bolo evidentne spôsobené tým, že tí horší mali doma aj najviac problémov s rodičmi. No ich stvárnenia mali všeobecne veľký úspech: sledovanie televízie napriek zákazu rodičov (ZŠ C: televízor je nakreslený na tabuli a Matej ho napriek rodičovskej intervencii neustále zapína) alebo fajčenie potajomky (ZŠ D: Dominik v kúte tajne pofajčieva, rodičia ho nachytajú a dostane zošitom po zadku).

### Pozorovanie reakcií na výtvarné a písomné aktivity

V súvislosti s výtvarným a písomným prejavom ma zaujal rozdielny postoj jednotlivých tried. Trieda v ZŠ A mala počas všetkých hodín vážny problém s nechuťou kresliť (nebolo to inak ani v prípade slohovej zložky). Každá učiteľom naznačená výtvarná (prípadne písomná) aktivita bola prijatá zborovým a znechuteným: „*Nie!!!*“ Tento problém zvyšné triedy (ZŠ B, C, D) nemali, skôr naopak. Tadeáš (ZŠ D) v prípade kreslenia dokonca nečakane zareagoval slovami: „*A môže to byť ako komiks?*“, alebo Roman (ZŠ C) pri slohovej úlohe: „*A môže to byť aj po česky?*“

### Pozorovanie reakcií žiakov na učiteľa v role

Žiaci dostali možnosť položiť svoje otázky Anči uplatnením metódy *učiteľa v role*. Žiaci ostali prekvapení, keď som sa posadil na stoličku pred tabuľu, navliekol si na ruku maňušku Anče (oslovil som ich modulovaným detským hlasom) a oni mi mohli klásť otázky, ktoré si pre ňu pripravili. Spočiatku sa nevedeli zbaviť istej strnulosti, nevedeli sa uvoľniť, no ako sa rozhovor odvíjal, postupne z nich istý rešpekt voči učiteľovi v role poľavil a prijali to ako „hru na niečo“. Zo začiatku mi (ako Anči) aj vykali, ale povedal som im (v role), že mi môžu pokojne tykať. Uvoľnenie atmosféry a strata istej komunikačnej bariéry sa prejavila aj v situáciách, keď sa ma chceli niečo opýtať (lebo Anča si vyberala „novinárov“, ktorí jej môžu otázku položiť); hlásili sa a dožadovali sa mojej pozornosti („*Anča, Anča, môžem ja?*“). Počas interview sa ale nedokázali uvoľniť úplne všetci. Napr. Matej (ZŠ C) si nevedel zvyknúť na tykanie učiteľovi a jeho zábrany vyvolávali úsmevy aj upozornenia spolužiakov, že má tykať („*Anča, kedy ste sa naposledy umývali?*“).

#### **12.1.15 Závery**

*Zveličená výchovnosť* sa v recepcii žiakov ukázala ako opora príjmu; ohrozenie pozície *domova* vo svete prepubescenta sa však v recepcii neukázalo ako relevantné. Žiaci 4. ročníka už pravdepodobne vyrástli z prvotného detského strachu a pozíciu *domova* vo svojom živote už vnímajú ako istú neotrasiteľnú prirodzenosť (samozrejmosť). Na druhej strane sa v súvislosti s domovom ukázali aj patologické javy, ktoré poukázali na *krízu fungovania rodiny* aj ako výchovnej ustanovizne; recipovanie týchto nezdravých vzťahov sa dostalo aj do recepčných štruktúr žiakov pri príjme textu (najmä u chlapcov). Vnímanie krízy rodiny, ako

sa ukázalo, sa u žiakov priamo spája tiež s *krízou školy*. V oboch prípadoch sa vnímanie istého kritického stavu obidvoch inštitúcií (rodinnej i školskej) premietlo do spontánnych reakcií na text. Žiaci kritický stav nevnímali ako procesnú záležitosť poklesu statusu výchovných ustanovizní, ale skôr ako fakt „v tejto chvíli“. Projektovanie vlastnej skúsenosti do čitateľského zážitku prostredníctvom bábkovej hry malo výrazný podiel na jeho zintenzívnení. Ukázalo sa však, že môže mať aj diagnostický charakter (skúmanie vzťahu detí k rodičom a škole). Na druhej strane sa motív návštevy učiteliek doma u Anče nestretol s predpokladaným humorným recipovaním. Nedostatok schopnosti empatie u prepubescentov sa odrazil rovnako v nepochopení hrdinkinho vyčlenenia sa z pozitívnych rovesníckych vzťahov (priateľstvo, kamarátstvo). *Aspekt outsiderstva* hlavnej postavy nebol pociťovaný nielen v otázkach pri rozhovore s ňou, ale ani počas rolovej hry (učiteľ v role Anče), keď im bol motív outsiderstva explicitne sprístupnený. Pasívna úloha stvárnenia Anče žiakmi počas bábkovej hry sa ukázala ako dôsledok nedostatočnej opory v texte (zvnútorňovanie Ančíných prehovorov). Ako hendikep textu fungovala *typografia* písma.

## 12.2 Vyhodnotenie hypotéz

Prvá hypotéza sa potvrdila (žiaci 4. ročníka ZŠ uprednostnia príbehovosť aj v sémanticky viackódových a esteticky náročnejších textoch).

### *Kvantitatívna analýza retestu (škálovanie)*

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
veľmi zaujímavá	zaujímavá	priemerná	málo zaujímavá	absolútne nezaujímavá

---

#### **I. FELDEK**

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>Spolu</b>
5	6	9	16	20	56
Ekon. teórie: 25	24	27	32	20	128
Priemerná hodnota: 2,28					<b>Umiestnenie: 5.</b>

---

#### **D. PODRACKÁ**

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>Spolu</b>
4	9	12	15	16	56
Ekon. teórie: 20	36	36	30	16	138
Priemerná hodnota: 2,46					<b>Umiestnenie: 4.</b>

---

#### **J. MILČÁK**

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>Spolu</b>
5	12	19	14	6	56
Ekon. teórie: 25	48	57	28	6	164
Priemerná hodnota: 2,92					<b>Umiestnenie: 3.</b>

---

#### **D. HEVIER**

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>Spolu</b>
13	16	9	8	10	56
Ekon. teórie: 65	64	27	16	10	182
Priemerná hodnota: 3,25					<b>Umiestnenie: 2.</b>

---

#### **D. TARAGEL**

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>Spolu</b>
29	13	7	3	4	56
Ekon. teórie: 145	52	21	6	4	228
Priemerná hodnota: 4,07					<b>Umiestnenie: 1.</b>

(podľa Gavora, 2000, s. 96-97)

Výsledky škálovania (retestu) experimentálne odučených piatich žánrových foriem modernej rozprávky ukázali, že žiakom 4. ročníka ZŠ recepčne najviac zaimponoval *typ subverzívnej rozprávky* (D. Taragel: Rozprávka o Anči, ktorá sa neumývala a smrdela). Prvé miesto v recepčných preferenciách u žiakov si subverzívna rozprávka získala najmä zveličením generačného konfliktu medzi rodičmi a dieťaťom (dospelosť verus detstvo), cez ktorý žiaci vo svojom zážitku projektovali vlastné skúsenosti nažitých situácií z rodinného prostredia a školského kolektívu. V obrátenej matici vzťahov v ustanovizniach, ktoré sú spoluzodpovedné za socializáciu dieťaťa ako spoločenského tvora (ktorý musí zapadnúť do predpísaných vzorov mravov) dostali žiaci správu (spätnú väzbu) o svojej zrelosti v rámci fungovania spoločenských vzťahov. Výskum odhalil, že v prípade subverzívnej rozprávky sa príbehovosť v zážitku žiakov skondenzovala v túžbe zistiť a dozvedieť sa, ako vyhrotená situácia finálne vyvrcholí. Netradičné riešenie konfliktu naplnilo a uspokojilo to recepčné očakávanie, ktoré volalo po „harmonickom“ uzavretí konfliktu (posun riešenia do absurdných polôh len zintenzívnil čitateľský zážitok).

Krajina Agord ako „*didaktický*“ *typ modernej rozprávky* sa v hodnotení žiakov umiestnila na druhom mieste. Hevierov text detskému publiku zaimponoval najmä v spätosti s tajomnosťou a v istom zmysle i strašidelnosťou, ktoré sa v recepcii žiakov ukázali ako dominantné činitele (podieľajúce sa na budovaní konkrétneho čitateľského zážitku). Výskum ukázal, že žiaci v prvom rade recipovali v texte nebezpečenstvo ako výstavbový prvok dobrodružnosti. Za znak dobrodružnosti môžeme označiť aj exotickosť prostredia a samotné putovanie hrdinky (cesta za dobrodružstvom) tajomnou Krajinou Agord. Samostatnosť (detskej) postavy pri putovaní neznámym priestorom (a z toho plynúci pocit ohrozenia) sa podpísala aj pod recepciu detí v smere k príbehovosti a dobrodružnosti.

Rozprávka Jána Milčáka (*Zuzanka a pán Odilo*) bola v experimentálnom výskume reprezentantom *symbolicko-filozofickej rozprávky* s viackódovým potenciálom na komunikáciu. Hoci príbeh nedisponoval akčnou potenciou a už vôbec nie humorom, žiaci 4. ročníka ZŠ túžbu po príbehu projektovali aj do tohto nelineárneho textu. Vo vzťahu k prvým dvom rozprávkam im text J. Milčáka neponúkol dostatok priestoru na uplatnenie svojho očakávania, a preto si ho v niekoľkých prípadoch saturovali aj mimoštruktúrne (zážitok z textu plynul z neštruktúrnych obsahov, ktoré sa nekryli so sémantickým gestom tvorby). Bohaté zastúpenie priamej reči detských hrdinov (ako opory recepcie) teda nedokázalo plne nahradiť nedostatok povrchnej dejovosti v rozprávke.

Pod predposledné miesto rozprávky Yorik od D. Podrackej (*imaginatívna rozprávka*) sa podpísal takmer úplne absentujúci príbeh, ktorý navyše ani netvoril noetické jadro tohto typu textu. Žiaci z dôvodu ešte len dozrievajúcich kognitívnych štruktúr a rodiaceho sa abstraktného myslenia museli rezignovať na významovú vertikálu textu a nahrádzanie príbehovej (dejovej) projekcie sa u nich obmedzilo na vesmírnu loď (z aspektu sémantickej štruktúry nepodstatnú), prostredníctvom ktorej sa textu aj recepcne zmocňovali (prejavila sa dominancia konkrétneho-názorného myslenia). Pod negatívne ohodnotenie príbehu sa podpísalo aj nejasné ukončenie príbehu, ktoré nenaplnilo základné žánrové očakávanie šťastného konca rozprávky.

Posledné miesto *parodicko-nonsensevej rozprávky* Zelené jelene je tak trochu prekvapením – najmä v spätosti s imaginatívnou a symbolicko-filozofickou rozprávkou. Ukázalo sa, že za najnižšie preferencie textu môže nedostatočná estetická skúsenosť s prototextom tohto typu autorskej rozprávky. Bariérou sa ukázala aj nedostatočná životná skúsenosť žiakov determinovaná vekom (nepochopený parodický plán príbehu – aj odľahčené motívy boli vnímané vážne). Najsilnejšou recepcnou bariérou sa však ukázal autorský štýl. Žiakom 4. ročníka nezaimponoval najmä špecifický spôsob Feldekovej narácie (pôžitok v detailizovaní a chuti „vyrozprávať sa“). Opakovanie slov a celých vetných celkov žiaci vnímali ako výrazný retardačný prvok, čo sa odrazilo aj v prijatí príbehu ako statického a málo príbehového.

**Druhá hypotéza** sa takisto potvrdila (žiaci 4. ročníka ZŠ uprednostnia jednoduché lineárne príbehy pred zložitejšími nelineárnymi príbehmi). Skúmali sme ju výskumnou metódou *testu* a *retestu*.

Cieľom *testu* bolo overiť si vnímanie pojmu rozprávky, ako aj zmapovať situáciu rôznych poetík rozprávkového žánru v oblasti žiackych preferencií.

**Záznam kvalitatívneho neštruktúrovaného mikrointerview**  
(Odpoveď na otázku: „Čo je podľa teba rozprávka?“)

## ZŠ A

### 1.

P: Čo je podľa teba rozprávka?

I: Niečo strašidelné.

P: Strašidelné?

I: Mh. A škaredé, len také pre deti.

### 3.

P: Čo je rozprávka podľa teba?

I: Rozprávka je akože zložený príbeh.

P: A máš rád rozprávky?

I: Hej, čítam niekedy.

P: A čo čítaš?

I: Narniu, Harryho Pottera...

P: Takže čo ti napadne pod slovom rozprávka?

I: Príbeh.

## ZŠ B

### 1.

P: Čo je podľa teba rozprávka?

I: (ticho)

P: Čo si predstavíš pri slove rozprávka?

I: Niečo pekné...

### 3.

P: Čo je podľa teba rozprávka?

I: To je nejaká knižka, kde sú nejaké príbehy, buď o zvieratkách alebo nejakých ľudoch...

... a tie rozprávky písali nejakí spisovatelia.

## ZŠ C

### 1.

P: Keď poviem slovo rozprávka, čo si predstavíš?

I: Vymyslený dej.

P: Vymyslený dej?

I: Mh... a rozprávkové postavy.

### 3.

P: Čo je podľa teba rozprávka?

I: Niečo kreslené.

P: Teda iba niečo kreslené?

I: Hm... aj veľa príbehov.

## ZŠ D

### 1.

P: Čo ti napadne pri slove rozprávka?

I: Všetličo.

P: Čo všetličo? Čo také v nej hľadáš?

I: Radosť... smiech.

P: Máš aj obľúbenú rozprávku?

I: Mám, Popoluška.

### 3.

P: Čo si predstavíš pod slovom rozprávka?

I: Niečo vymyslené, zaujímavé.

P: A čo také konkrétne?

I: ... Kráľ, herci...

*Vysvetlenie skratiek:*

P – pýtajúci sa,

I – informant.

### 2.

P: Čo je podľa teba rozprávka?

I: Nejaký príbeh, kde vystupuje veľa postáv.

P: Veľa postáv...

I: Ktorý napísal nejaký človek, spisovateľ alebo spisovateľka.

### 4.

P: Čo je podľa teba rozprávka?

I: Niečo vymyslené a zaujímavé.

Aby som to mohla prečítať.

P: Zaujímavé?

I: Mh.

P: A čo sa ti páči na rozprávkach?

I: Že sa dajú čítať, majú pekne ilustrované obrázky.

### 2.

P: Čo ti napadne, keď poviem slovo rozprávka?

I: Nejaké pekné rozprávky alebo niečo také.

P: Aké pekné rozprávky?

I: Také dobrodružné.

### 4.

P: Čo si predstavíš, keď sa povie slovo rozprávka?

I: Niečo vymyslené, zaujímavé.

P: Prečo si vyberáš práve rozprávky?

I: Lebo sa mi páčia, mám radosť z toho.

### 2.

P: Čo očakávaš, keď čítaš rozprávku?

I: Čakám, že sa mi bude páčiť.

P: A čo ti napadne, keď poviem slovo rozprávka?

I: Niečo rozprávkové, niečo vymyslené.

### 4.

P: Čo ti napadne, keď poviem slovo rozprávka?

I: Niečo, čo skončí dobre.

P: Ako dobre?

I: Ako dobro nad zlom.

### 2.

P: Čo je podľa teba rozprávka?

I: Rozprávka je príbeh, ktorý sa vyrozpráva, lebo rozprávka je akože vymyslená.

P: Máš obľúbenú rozprávku?

I: Hej. Naša mama je bosorka.

### 4.

P: Čo je podľa teba rozprávka?

I: Také pekné príbehy.

P: Pekné príbehy?

I: Mh. Vymyslené.

P: Máš nejakú obľúbenú rozprávku?

I: Mh. Leví kráľ.

Výsledok kvalitatívneho mikrointerview odhalil niekoľko skutočností:

- Žiakom 4. ročníka sa do pojmu rozprávky premietajú nielen jej tradičné znaky, plynúce z jej najtypickejšej ľudovej podoby, ale vnímajú ju aj v zrkadle doby cez jej moderný variant, ako aj mediálne filmové a animované spracovanie.
- V 4. ročníku už žiaci rozprávkovosť berú ako výmysel – vedia už odlišovať realitu od fikcie; sú „nad“ rozprávkou, čo v niektorých prípadoch vedie k preorientovaniu sa aj na iný typ literatúry pre deti a mládež (napr. fantasy literatúra).
- Žiaci 4. ročníka siahajú po rozprávke z túžby po čitateľskom zážitku; hľadajú v prvom rade potešenie (čítanie pre radosť) a hnacou silou ich čítania je práve „páčenie sa“ príbehu.
- Ako silné opory príjmu sa ukázali dobrodružstvo, príbeh a farebnosť.

Najmä posledné dve skutočnosti využíva (zneužíva) komerčná populárna literatúra.

### *Kvantitatívna analýza testu (škálovanie)*

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
veľmi zaujímavá	zaujímavá	priemerná	málo zaujímavá

---

#### **J. MILČÁK**

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>Spolu</b>
10	15	19	27	71
<b>Ekon. teórie: 40</b>	45	38	27	150
<b>Priemerná hodnota: 2,11</b>				<b>Umiestnenie: 4.</b>

---

#### **L. FELDEK**

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>Spolu</b>
12	11	27	21	71
<b>Ekon. teórie: 48</b>	33	54	21	156
<b>Priemerná hodnota: 2,19</b>				<b>Umiestnenie: 3.</b>

---

#### **W. DISNEY**

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>Spolu</b>
37	12	14	8	71
<b>Ekon. teórie: 148</b>	36	28	8	220
<b>Priemerná hodnota: 3,09</b>				<b>Umiestnenie: 1.</b>

---

#### **P. DOBŠINSKÝ**

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>Spolu</b>
12	32	13	14	71
<b>Ekon. teórie: 48</b>	96	26	14	184
<b>Priemerná hodnota: 2,59</b>				<b>Umiestnenie: 2.</b>

(podľa Gavora, 2000, s. 96-97)

Analýzou vstupného škálovacieho testu sa ukázalo, že žiaci zo štyroch rôznych druhov poetík rozprávok za najpútavejšiu považovali *poetiku najtriviálnejšieho textu* (W. Disney: Leví kráľ), ktorý (tesne súvisiac s čitateľskou kompetenciou čitateľov) sa im „poddával“ najľahšie a získal si aj slabých čitateľov (netextový priestor bol plytký, sémanticky jednoplánový). Potvrdením relatívne neohrozenej pozície *poetiky ľudovej rozprávky* sa ukázalo jej druhé miesto v hodnotiacej škále. V zhode so S. Rakúsom sa domnievame, že druhé miesto súviselo najmä s faktom, že ľudová rozprávka je pre žiakov tematicky rovnako

jasne čitateľná (podobne ako komerčná populárna literatúra). Na rozdiel od triviálnej literatúry sa však výberom látky viaže na ontologickú sféru, kým účelová literatúra na látku empirickú (Rakús, 1998, s. 12). *Moderné poetiky autorskej rozprávky* (nelineárnej povahy) dosiahli v štatistickom vyhodnotení posledné dve umiestnenia. Netradičná poetika a viacvýznamový plán týchto rozprávok si totiž vyžaduje typ diskurzívneho (múzického) čitateľa. Ten sa môže konštituovať len na základe čitateľskej skúsenosti. Vyhodnotenie vstupného škálovacieho testu teda odhalilo fakt, že čitateľská skúsenosť a z nej sa odvíjajúca čitateľská kompetencia nášho výberového súboru vykazovala nedostatočnú úroveň.

### ***Vyhodnotenie Reklamy na knihu (v poradí obľúbenosti)***

- Komerčná populárno-účelová literatúra (W. Disney ap.),
- Moderná rozprávky (G. Futová, Ľ. Feldek, J. Swift, T. Janovic, A. Lindgrenová, L. Carroll, M. Grznárová, K. Bendová ap.),
- Literatúra typu fantasy (J.K. Rowlingová, Lewis),
- Ľudová rozprávka (P. Dobšínský),
- Encyklopedická a náučná literatúra.

Výstupné merania – *retest* (po experimentálnom pôsobení zameranom na kultiváciu čitateľského zážitku v smere k štruktúrnym významom náročnejších textov) ukázali, že sa nám nepodarilo naplniť všetky stanovené ciele (cieľ o podnietení schopnosti a ochoty komunikovať s literárnym textom určitého typu modernej rozprávky). Tým sa hypotéza o obľúbenosti recipovania najmä lineárnych textov potvrdila. Kvalitatívna analýza „*reklamy na knihu*“, ktorú žiaci prečítali v priebehu posledného mesiaca (výskum trval sedem týždňov), odhalila, že experimentálne pôsobenie nedokázalo obmedziť (oslabiť) silnú pozíciu *komerčnej populárno-účelovej literatúry* v detskom čítaní, ktorej sila sa prejavila už vo vstupnom meraní na začiatku pedagogického výskumu. Druhé miesto, ktoré dosiahli *moderné rozprávky* (vychádzajúc z autorov, s ktorými sme pracovali) nemôžeme považovať za náš úspech. Zrejme je potrebné dlhodobé pôsobenie na kvalitu detského čitateľstva (ani to však nezabezpečí rovnaký posun v preferenciách u všetkých žiakov). Autori, s ktorých textami sme v priebehu výskumu pracovali, sa u detí neobjavili (s výnimkou Ľ. Feldeka – išlo však o iný typ textu, presnejšie autorské prerozprávanie tradičných ľudových rozprávok (Veľká kniha slovenských rozprávok)). Príčiny tohto neúspechu vidíme v dvoch rovinách:

1. v rámci experimentu sa nám nepodarilo úplne eliminovať vplyv vonkajších premenných (rodinné prostredie, vplyv médií, voľnočasové aktivity, dlhodobé čitateľské preferencie, komplikovaná distribúcia nových titulov v súčasnosti do knižníc a kníhkupectiev ap.) na sledovanú závisle premennú (literárny zážitok, recepcia textu), čo súviselo aj s tým, že experiment prebiehal v prirodzenom prostredí, kde s nežiaducim vplyvom vonkajších premenných treba počítať,
2. pôsobenie na čitateľskú preferenčnú krivku je „behom na dlhé trate“ a zasväcovanie detského čitateľa do recepcie náročnejších typov rozprávok si z pohľadu školskej praxe a celkovej práce s umeleckým textom vyžaduje systematické, longitudinálne pôsobenie.

Tretie miesto, na ktorom spoločne skončila *ľudová rozprávka* so žánrom *fantasy*, je v prípade prvej skôr potvrdením jej pretrvávajúcej obľúbenosti (ako ukázali aj výsledky vstupného merania); v prípade literatúry typu *fantasy* ide o dôkaz pribojnosti a stále väčšej popularity tejto žánrovej formy, ktorej preferencie sa budú pravdepodobne zvyšovať s vekom súčasných prepubescentov. Štvrté miesto dosiahla literatúra náučného a encyklopedického charakteru, ktorá sa do čitateľského záujmu dostáva (ako potvrdzujú aj závery výskumov čítania prepubescentov PIRLS 2001 a Čítanie 2005) najmä v súvislosti s kontextom doby a stúpajúcemu záujmu o čítanie pre získavanie informácií.

### ***Kvantitatívne vyhodnotenie cloze testu***

- **Priemerné hodnoty dosiahnuté v cloze teste**

#### **CLOZE TEST (ZŠ A, B, C, D)**

**a) Vysoká úroveň čítania:** 58% a viac doplnených slov.

Žiak, ktorý číta na tejto úrovni, je schopný:

- *čítať text samostatne,*
- *čítať text s porozumením,*
- *môže pri čítaní pomáhať iným žiakom.*

- Dievčatá: 11      skóre: 64,6%
- Chlapci: 10      skóre: 63,8%

*Počet žiakov: 21*

*Priemerná hodnota (CH+D): 64,2%*

---

**b) Stredná úroveň čítania:** 44% - 57% správne doplnených slov.

Aby bol žiak schopný čítať text samostatne a s porozumením, *potrebuje usmernenie* zo strany učiteľa.

- Dievčatá: 11      skóre: 49,7%
- Chlapci: 9      skóre: 49,3%

*Počet žiakov: 20*

*Priemerná hodnota (CH+D): 49,5%*

---

**c) Nízka úroveň čítania:** 43% a menej správne doplnených slov.

Žiak nie je schopný čítať text samostatne a s porozumením. *Nevyhnutne potrebuje pomoc* učiteľa.

- Dievčatá: 13      skóre: 30,0%
- Chlapci: 21      skóre: 27,7%

*Počet žiakov: 34*

*Priemerná hodnota (CH+D): 28,9%*

***Celkový počet žiakov: 75***

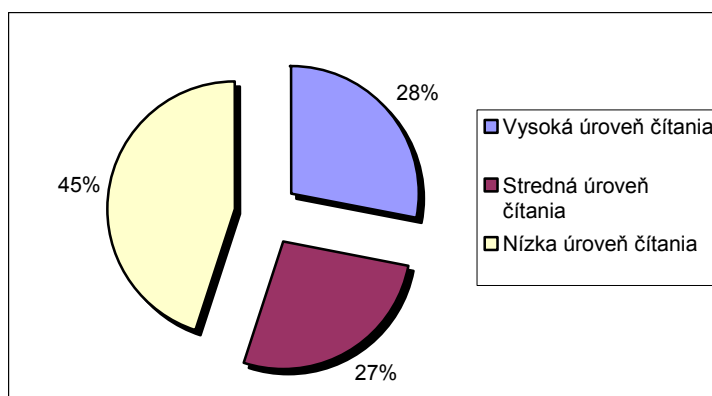
***Celková priemerná hodnota (skóre): 47,5%***

- Grafické znázornenie výsledkov cloze testu (tab. č. 14; graf č. 14)

Tabuľka č. 14: Celkové výsledky žiakov dosiahnuté v cloze teste

	<i>CH</i>	<i>D</i>	$\Sigma$	$\Sigma \%$
<i>Vysoká úroveň čítania</i>	10	11	21	28
<i>Stredná úroveň čítania</i>	9	11	20	27
<i>Nízka úroveň čítania</i>	21	13	34	45

Graf č. 14



Druhým výstupom retestu bolo vyhodnotenie *cloze testu* (schopnosť čítania s porozumením). Výsledky odhalili nelichotivú realitu u žiakov 4. ročníka ZŠ, keď z celkového počtu respondentov až 45% (!) dosiahlo nízku úroveň čítania, svedčiacu o neschopnosti žiakov čítať s porozumením (vysokú úroveň dosiahlo 28%, strednú 27% žiakov). Priemerné skóre všetkých respondentov tak dosiahlo úroveň iba 47,5 %, čo je takmer spodná hranica strednej čitateľskej úrovne. Lepšími čitateľkami, ako prezentovali výsledky, sú dievčatá, ale vzhľadom na minimálne rozdiely od chlapcov sa ich výsledky ukázali štatisticky nevýznamné. Zaujímavým (no rovnako alarmujúcim) je zistenie, že aj poniektorí výborní čitatelia dosiahli v teste len strednú úroveň čítania. Tento fakt vypovedá o síce výborne zvládnutej technike čítania, ale na druhej strane odhaľuje problémy s úrovňou porozumenia textových významov, ako aj kontextu. Aj výsledok *cloze testu* (ako súčasť výstupného merania) potvrdil druhú hypotézu v odhalení jednej z primárnych bariér neobľúbenosti esteticky náročnejších nelineárnych textov a zároveň ukázal spojitosť medzi čitateľstvom prepubescenta a nenáročnejšími, sémanticky jednoplánovými textami.