

POROZUMENIE TEXTU V LINGVISTICKÝCH SÚVISLOSTIACH (VÝSKUMNÁ SONDA DO POROZUMENIA TEXTU SO SEKUNDÁRNymi PREPOZÍCIAMI ZRETEĽA)

MARTIN ANDERKO

Stupeň, forma, ročník štúdia: Mgr., denná, 1.

Študijný program: učiteľstvo slovenského jazyka a literatúry a výchovy k občianstvu

Konzultant: prof. PaedDr. Jana Kesselová, CSc.

Kľúčové slová: čitateľská gramotnosť, porozumenie textu, starší školský vek, zreteľové určenie

Úvod

Čítanie a písanie je predmetom záujmu odborníkov už niekoľko desaťročí a problematika gramotnosti, ktorá sa často mylne chápe ako len elementárne osvojovanie si procesov čítania a písania, je širokým výskumným problémom, ktorý „je priam exemplárnou ukázkou toho, čomu sa dnes hovorí transdisciplinárny problém“ (Zápotočná, 2002, s. 141).

Príspevok sa orientuje na porozumenie textu v lingvistických súvislostiach a kontextovo preniká aj do gramotnosti vo všeobecnosti. V teoretickej časti ide o problematiku porozumenia textu a čitateľskej gramotnosti a o vymedzenie zreteľa a zreteľového určenia. Aplikačnú rovinu príspevku tvorí výskumná sonda do porozumenia textu so sekundárnymi prepozíciami zreteľa, ktorá bola realizovaná na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania systematicky v rokoch 2013 a 2014 v základných školách v Prešove.

Cieľom príspevku je priniesť obraz o tom, ako sa formuje súvislostná kompetencia¹ žiakov nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania cez mieru porozumenia textu so sekundárnymi prepozíciami zreteľa. Príspevok je len čiastkovým výstupom kontinuálneho záujmu autora o oblasť porozumenia textu a čitateľskej gramotnosti.

1 Teoretické východiská

Teoretickú časť príspevku tvoria dve línie. Východiskom prvej, ktorá sa venuje problematike čitateľskej gramotnosti, sú predovšetkým práce Petra Gavoru, Olgy Zápotočnej, Jany Kesselovej, Juraja Dolníka, ale aj koncepcia medzinárodnej štúdie *Programme for International Student Assessment* (ďalej len PISA). Pri problematike zreteľa, ktorá tvorí druhú líniu teoretickej časti, je východiskovým jadrom publikácia *Skladba češtiny* (1998) od Miroslava Grepla a Petra Karlíka.

1.1 Čitateľská gramotnosť a porozumenie textu

V 21. storočí (v moderne sa rozvíjajúcom a globalizujúcom svete) má **gramotnosť** významnú úlohu. Byť gramotný už dávno neznamena len zvládnutie čítania, písania, či základných matematických operácií. V informačne presýtenom svete je nevyhnutné, aby vzdelaný človek disponoval kompetenciami, ktoré ho budú viesť k rozumnej selekcii informácií, ich správne porozumeniu, spracovaniu a vyhodnocovaniu. Takéto nazeranie na gramotnosť je moderným a výskumne podloženým pohľadom.

¹ Termín *súvislostná orientačná kompetencia* vymedzil J. Dolník (2013, s. 162), podľa ktorého „vzniká zhromažďovaním takých bežných skúsenostných poznatkov ako napríklad, že oheň spôsobuje popálenie, vietor rozkolíše stromy, voda uhasí smäd a pod. [...] Pri konštituovaní prirodzenej súvislostnej orientačnej kompetencie sa fixuje perspektíva vnímania súvislostí, ktorej východiskovým bodom je entita ako predpoklad existencie inej entity“.

Na Slovensku dlhé roky prevládal striktno tradičný pohľad na gramotnosť a jej progresívne chápanie sa objavuje vo výskumoch, ale aj v praktickej rovine až v posledných rokoch. Tradičné chápanie problematiky bolo prítomné aj v oblasti vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov. „V čase, keď sa problém čítania a čitateľskej gramotnosti vo väčšine civilizovaných krajín ocitol v centre pozornosti, stal sa predmetom intenzívneho záujmu nielen vedcov a odborníkov, ale aj širokej verejnosti, naši budúci učitelia si na vysokej škole opakovali šlabikár“ (Zápotočná, 2011, s. 51). Postupne sa však orientácia na spomínané výskumné témy orientovala čoraz viac.

Z rôznorodých súčasných výskumov gramotnosti vo svete (Slovensko nevynímajúc) vyplýva, že gramotnosť už dávno nie je len edukačnou záležitosťou. Na problematiku gramotnosti sa často nazerá cez prizmu psychologických, sociálnych, ekonomických, kultúrnych či iných kategórií. Výsledkom týchto výskumov sú neraz rôzne koncepcie ponímania gramotnosti, čo vedie k záveru, že zedefinovanie takéhoto širokého pojmu je vždy odsúdené len na to, cez aké teoretické východiská budeme na problém nazeráť.

Vo všeobecnosti však môžeme gramotnosť vymedziť v rámci štyroch modelov (Gavora a kol., 2003):

- a) **bázová gramotnosť** – tento model vymedzuje gramotnosť predovšetkým ako schopnosť dekodovať písaný text, teda schopnosť čítať a písať. Pri tomto modeli hovoríme skôr o reprodukciu informácií, menej už o ich analýzu a interpretáciu;
- b) **funkčná gramotnosť** – ide o vyšší stupeň gramotnosti, pri ktorom už nehovoríme len o schopnosti dekodovať informáciu z písaného textu, ale zaujíma nás predovšetkým prijatá informácia a jej spracovanie;
- c) **sociokultúrny model gramotnosti** – človeka ako spoločenskú bytosť ovplyvňuje a formuje prostredie, v ktorom žije, preto podľa tohto modelu nemôžeme hovoriť o jednej a nemennej gramotnosti, pretože tá sa líši tak, ako sa líšia národy, etniká. Tento model vníma aj sociálne postavenie človeka v spoločnosti;
- d) **e-gramotnosť** – ide o najmladší model gramotnosti a súvisí s rozvojom informačno-komunikačných technológií.

Z uvedených štyroch modelov nás pre naše potreby bude zaujímať **funkčná gramotnosť**. Tento pojem prvýkrát použil v roku 1956 W. A. Grey, no naplno sa začal používať v 80. rokoch 20. storočia. Základný rozdiel medzi bázovou a funkčnou gramotnosťou je ten, že kým pri prvej spomínanej hovoríme o študijnej kompetencii, pri druhej ide o kompetenciu životnú (I. S. Kirsch – A. Jungeblut; cit. podľa Gavora, 2002). Zjednodušene môžeme povedať, že funkčná gramotnosť je spracovanie informácie na riešenie reálnej životnej situácie. Pozitívne je, že viaceré štáty si už veľmi dobre uvedomujú, že v súčasnosti nemôžu odhliadať od funkčnej gramotnosti, pretože kompetencie ľudí majú reálny (nielen) ekonomický dosah na spoločnosť daného štátu. Za súčasť funkčnej gramotnosti sa spravidla považuje čitateľská, matematická, prírodovedná či finančná gramotnosť.

Čitateľskú gramotnosť definuje medzinárodná štúdia PISA ako „porozumenie a používanie písaných textov a uvažovanie o nich pri dosahovaní osobných cieľov, rozvíjaní vlastných vedomostí a schopností a pri podieľaní sa na živote v spoločnosti“ (Koršňáková 2006, s. 2). Aj na základe uvedeného môžeme **porozumenie textu** vnímať ako užší pojem, inkorporovaný do pojmu čitateľská gramotnosť. Za dôležité považujeme uviesť to, že porozumenie je proces, ale zároveň aj výsledok tohto procesu. Ako už upozornil P. Gavora (2012), v slovenčine nemáme autonómne pomenovanie na proces porozumenia a výsledok porozumenia.

Medzinárodná štúdia PISA (podobne ako štúdia PIRLS²) sleduje čítanie s porozumením v rámci viacerých činností, ktoré reprezentujú v testoch rôzne typy otázok. Ide o otázky, ktoré sú zamerané na nájdenie a získanie informácie, integráciu a interpretáciu, ale aj otázky zamerané na uvažovanie a hodnotenie. Náročnosť otázok v jednotlivých úrovniach je odstupňovaná. Výskum sa v činnosti uvažovanie a hodnotenie zameriava na obsah, ale aj formu textu.

² PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je medzinárodný porovnávací výskum čitateľskej gramotnosti žiakov 4. ročníka základných škôl. Uskutočňuje sa od roku 2001 v päťročných cykloch. Slovenská republika je v štúdiu zapojená už od jej začiatku. Štúdia PIRLS sleduje tri aspekty čitateľskej gramotnosti: ciele čítania, procesy porozumenia a čitateľské zvyklosti a postoje. Prvé dva aspekty sú hodnotené na základe písomného testu čítania, tretí aspekt je sledovaný prostredníctvom dát zozbieraných z dotazníkov.

Problematika porozumenia textu v spoločnosti často rezonuje najmä cez spomínané medzinárodné merania čitateľskej gramotnosti, resp. až cez reflexiu výsledkov týchto meraní, ktorá býva v médiách často povrchná a vytrhnutá z kontextu. Výskumy orientované na čitateľskú gramotnosť sa na Slovensku realizujú s väčšími či menšími prestávkami od 80. rokov minulého storočia a spájajú sa predovšetkým s už viackrát spomínaným odborníkom z oblasti pedagogiky P. Gavorom. Orientácia na túto oblasť výskumu však nie je len záležitosťou pedagogiky, ale do výskumov a teoretických reflexií vstupujú aj odborníci z oblasti psychológie (napr. Oľga Zápotočná), lingvodidaktiky (napr. Jana Kesselová), lingvistiky (napr. Juraj Dolník), ale aj mnohí ďalší.

Svoju pozornosť teraz zameráme na textovolingvistický a lingvodidaktický prístup k téme. Kým prvý prístup orientuje svoju pozornosť na formálne a sémantické prvky a pravidlá, ktoré sú opornými prostriedkami zrozumiteľnosti textu, tak lingvodidaktický prístup sa orientuje na stratégie vyučovania, ktoré podporujú porozumenie textu (Kesselová 2005).

Textovolingvistický prístup sa orientuje na zrozumiteľnosť textu, ktorú J. Dolník (2003, s. 69) vymedzuje ako „komunikačný parameter, do ktorého sa premieta vzťah medzi informačnou ponukou textu a jeho recepciou na podklade mentálneho stavu príjemcu.“ Text je nositeľom informácie, ktorú sprostredkúva odosielateľ, a informácia, ktorá z textu plynie, sa dekoduje v myslí príjemcu. Táto nová informácia však nevstupuje do informačne prázdneho „prostredia“, ale začleňuje sa do komplexu už vopred nadobudnutých informácií. Takýto proces nazývame **elaborácia** a spolu s inferenciou patria medzi kľúčové procesy pri porozumení textu, ktoré sa uskutočňujú plynule a rýchle. Nové informácie sa dostávajú do interakcie so starými informáciami a samotné porozumenie textu sa tak obohacuje. Spomínaná **inferencia** je čiastková dedukcia alebo záver, ktorý plynie z recipovaného textu a usúvzťažňuje sa s predchádzajúcimi vedomosťami (Gavora, 1992).

Na vykreslenie náročnosti mentálnych procesov pri identifikácii jazykových štruktúr zavádza J. Dolník (2003) dva pojmy: **apercepčná a reflexívna zrozumiteľnosť**. Pri apercepčnej zrozumiteľnosti sa očakáva zautomatizovaná identifikácia a inferencia, no a porozumenie textu sa jednoducho dostaví. Pri reflexívnej zrozumiteľnosti sa naopak vyžaduje odautomatizovaná myšlienková aktivita, ktorej výsledkom je odhalenie zmyslu textu. Ako ďalej autor uvádza, spravidla sa stretávame s apercepčno-reflexívnymi textami a miera apercepcie alebo reflexie je zastúpená v rôznej miere.

Kým pri textovolingvistickom prístupe sme sa orientovali predovšetkým na zrozumiteľnosť textu, **lingvodidaktický prístup** je zameraný na komplex metód rozvíjajúcich porozumenie, kognitívnu náročnosť inštrukcií v učebniciach, no čiastočne aj na metakognitívne procesy pri čítaní a písaní. „Metakognícia je poznávanie vlastného poznávania, [...] vyššia rovina poznávania než je samotný poznávací proces“ (Gavora, 2012, s. 81). Tieto procesy neprebiehajú len počas samotného čítania textu, ale aj pred čítaním a po čítaní.

Napriek tomu, že textovolingvistické a lingvodidaktické zameranie na text sa líši, môžeme predsa len vymedziť isté styčné body, ktoré oba prístupy spájajú. Porozumenie textu má predovšetkým subjektívny charakter, čo znamená, že na porozumenie nemajú vplyv len informácie obsiahnuté v texte, ale aj skúsenostný komplex čitateľa v najširšom slova zmysle. Zároveň má porozumenie relatívny charakter, pretože miera zrozumiteľnosti či nezrozumiteľnosti môže byť rôzna. V neposlednom rade má porozumenie aj integračný charakter, pretože príjemca nezískava z textu len to, čo je v ňom explicitne uvedené (Kesselová, 2005; Dolník, 2003).

Oba prístupy, ktoré sme v tejto časti príspevku opísali, boli východiskom pre zostavenie koncepcie vlastnej výskumnej sondy do porozumenia textu so sekundárnymi prepozíciami zreteľa, príp. spojkovými operátormi zreteľa³.

1.2 Zreteľ a zreteľové určenie

V tejto časti príspevku definujeme a typologizujeme zreteľové určenie, ktoré tvorí rovnako dôležité teoretické východisko pri koncipovaní výskumnej sondy.

³ Spojkové operátory sú „jazykové prostriedky so spájacou funkciou, ktoré z jazykových jednotiek nižšieho rádu (vetné členy a vety) vytvárajú vyššie výpovedné celky. Ide o súbor formálne rozmanitých prostriedkov, ktorých jadrom sú slová s primárnou spájacou funkciou, teda spojky a ich kombinácie slúžiace na vyjadrenie jediného syntaktického vzťahu“ (Kesselová a kol., 2013, s. 9 – 10). Medzi spojkové operátory zreteľa zaraďujeme napr. *vzhľadom na to, že; bez ohľadu na to, či; z hľadiska toho, čo a pod.*

V slovenskej lingvistike je problematika zreteľa a zreteľového určenia spracovaná pomerne okrajovo a väčšej pozornosti sa jej dostáva v českej lingvistike. Vo všeobecnosti však môžeme podľa Krátkeho slovníka slovenského jazyka (2003, s. 964) označiť pojmom **zreteľ** „sústavné všimanie si, rešpektovanie niekoho alebo niečoho“. Druhý význam hovorí o zreteli ako o stanovisku, hľadisku. Kesselová (2013, s. 101) vymedzuje zreteľ ako „hľadisko, z ktorého sa niečo posudzuje, či perspektíva, z ktorej sa na niečo nazerá“. Ide o „nazeranie na niečo z pozície niečoho iného“ (ibid., s. 101).

Inventár lexikálnych a gramatických prostriedkov na vyjadrenie zreteľa je pomerne bohatý. Medzi lexikálne prostriedky zaraďujeme zreteľové adverbiá, primárne a sekundárne prepozície, resp. aj spojkové výrazy utvorené od sekundárnych prepozícií. Ku gramatickým prostriedkom patria datív zreteľa a mienky a inštrumentál zreteľa.

Od zreteľa presuňme teraz svoju pozornosť na **zreteľové určenie**, ktoré typologizujeme tak, ako ho uvádza *Skladba češtiny* od M. Grepla a P. Karlíka (1998). Rozlišujú:

- a) zreteľovo vymedzovacie určenie – tento typ určenia vymedzuje oblasť, vzhľadom na ktorú platí dej, stav alebo vlastnosť. Charakteristické sú preň prepozície a spojkové výrazy: *voči – voči tomu čo; z hľadiska – z hľadiska toho, že; vzhľadom na – vzhľadom na to, že; bez ohľadu na – bez ohľadu na to, že; s ohľadom na – s ohľadom na to, že*;
- b) zreteľovo porovnávacie určenie – vymedzuje niečo, čo je východiskom, voči ktorému sa dej/stav/vlastnosť porovnáva. Reprezentujú ho výrazy: *v porovnaní s – v porovnaní s tým, čo; na rozdiel od – na rozdiel od toho, čo*;
- c) zreteľovo autorizujúce určenie – vymedzuje pôvodcu hodnotenia, tvrdenia, názoru. Vyjadruje sa pomocou prepozície *pre* + substantívum v akuzatíve, ak označuje pôvodcu hodnotenia (napr. *Pre Petra je Pavol hlupák.*), príp. adverbiálnymi výrazmi, spravidla spojením *podľa* + genitív substantíva, ak označuje pôvodcu tvrdenia (napr. *Podľa Petra je Pavol hlupák.*).

2 Výskumná sonda

Výskumy, ktoré sa spájajú s porozumením textu, sú spravidla iniciované odborníkmi z oblasti pedagogiky a psychológie, príp. sú súčasťou medzinárodných výskumov. Je faktom, že samotná problematika je dominantne záležitosťou spomínaných vedných disciplín, zároveň však je potrebné dodať, že pri pedagogicko-psychologickom skúmaní porozumenia textu absentuje pohľad, ktorý by nazeral na text aj cez prizmu jeho gramatických, syntaktických či štylistických kvalít a vo svojom závere vyvodzoval zistenia, ktoré by boli prospešné pre ďalšie komplexné skúmanie problematiky, ktorá je natoľko široká, že si takýto prístup priam vyžaduje. Bádania, ktoré by do svojho záberu skúmania výraznejšie priberali aj lingvistický a lingvodidaktický aspekt, sú tak zatiaľ v menšine. Postupne však pribúdajú aj výskumné práce obohatené práve o spomínané aspekty, a to najmä na Katedre komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove (výberovo: Liptáková, 2012, 2013; Liptáková – Cibáková, 2013; Cibáková, 2012).

2.1 Metodológia výskumnej sondy

Výskumná sonda sa zakladá na metóde kvantitatívneho výskumu. Jej realizácia prebiehala kontinuálne niekoľko mesiacov vo viacerých fázach.

Výskumný súbor tvorili žiaci 7. až 9. ročníka nižšieho stupňa sekundárneho vzdelávania. Pri výbere výskumnej vzorky sme zvolili kombináciu dostupného výberu a výberu kompaktných skupín.

Cieľom výskumnej sondy bolo priniesť bližší obraz o tom, ako sa formuje súvislostná kompetencia žiakov cez mieru porozumenia textu so sekundárnymi prepozíciami zreteľa. Zistenia, ku ktorým sme dospeli kvantitatívnou metódou na vzorke 135 žiakov, interpretujeme vzhľadom na pohlavie, vek a činnosti spojené s porozumením textu (nájdenie a získanie informácie, integrácia a interpretácia, uvažovanie a hodnotenie).

Výskumnou metódou, ktorú sme použili, je test.⁴ Jeho konštruovanie malo niekoľko fáz, počas ktorých bolo potrebné vyriešiť hneď niekoľko úskalí, na ktoré sme narazili. Keďže našim zámerom bolo testovať to, ako žiaci rozumejú textu so sekundárnymi prepozíciami zreteľa, bolo potrebné vy-

⁴ Finálnu verziu testu ako kvantitatívnej metódy, ktorá bola použitá vo výskumnej sonde, uvádzame pre lepšiu názornosť v prílohe príspevku.

brať vhodný text, ktorý takéto jazykové prostriedky prirodzene obsahuje. Všeobecne platí, že zastúpenie zreteľových prepozícií v textoch je nízke, s čím sme rátali, preto bola fáza výberu textu náročnejšia. Bolo potrebné nájsť text s dobrým výskumným potenciálom, ktorý bude súvislý a primeraný veku. Upustili sme od myšlienky testovať porozumenie izolovaných viet so sekundárnymi prepozíciami zreteľa. Výber textu bol sťažený aj tým, že sme ho chceli nájsť v učebniciach, ktoré sa v súčasnosti v základných školách používajú. Cieľom bolo dokázať, že žiaci prirodzene prichádzajú do kontaktu s vecnými textami, ktoré zreteľové prepozície a spojkové operátory zreteľa obsahujú. Nepovažovali sme za vhodné „laboratórne“ konštruovať vlastný text a nasýtiť ho sekundárnymi prepozíciami. Takýmto textom potrebujú žiaci porozumieť, pretože ide o výkladové texty, ktorých osvojenie je nevyhnutné pre ich ďalšie napredovanie v danom vyučovacom predmete. Po analýze približne dvadsiatich učebníc sme našli text v učebnici *Fyziky pre 8. ročník základnej školy a 3. ročník gymnázia s osemročným štúdiom* (Lapitková a kol., 2012). Texty *Pohyb telesa* a *Opis pohybu telesa* nemali potenciál otestovať zreteľovo autorizujúce určenie, no napriek tomu sme ich považovali za vhodný výskumný materiál, ktorý spĺňal naše vopred stanovené kritériá na výber textu.

V ďalšej fáze konštruovania výskumnej metódy bolo potrebné sa rozhodnúť, akou metodologickou cestou tvorby otázok k textu sa vyberieme. Do úvahy prichádzalo testovanie na základe zatvorených otázok so štyrmi možnosťami, pričom jedna možnosť je správna a ďalšie tri predstavujú distraktory. Vzhľadom na úskalia, ktoré prináša takéto testovanie, v ktorom žiaci môžu odpovede natipovať, sme sa rozhodli ísť cestou kombinácie viacerých typov otázok. Po rešpektovaní podmienky typologickej rôznorodosti zadaní (aj vzhľadom na to, že sami učitelia požadujú v testovaniach typologickú kombináciu otázok) sme vytvorili 18 otázok, z ktorých po dôslednej analýze vzišlo 10. Tieto otázky sa stali súčasťou testu. Tri otázky boli zamerané na zreteľovo vymedzovacie určenie, dve otázky na zreteľovo porovnávacie určenie a zvyšné otázky nazerali na text ako celok a neboli výhradne zamerané na niektorý typ zreteľového určenia. Typologicky išlo o päť otázok s krátkou odpoveďou, jednu otázku, ktorá mala podobu cloze-testu, dve otázky s možnosťou výberu jednej správnej odpovede a dve otázky s viacerými správnymi odpoveďami. Pri formulácii otázok sme vychádzali z tvorby testov PISA a otázky pokrývali tri činnosti: nájdenie a získanie informácie, integrácia a interpretácia, uvažovanie a hodnotenie. Navyše, každá otázka z danej úrovne bola na rôznom stupni náročnosti presne tak, ako ich vymedzuje spomínaná medzinárodná štúdia. V teste bol použitý súvislý text, ktorý bol výkladom, médiom bol papier a situačne patril text do skupiny *čítanie na vzdelávanie*. To sú ďalšie atribúty medzinárodnej štúdie PISA, ktorá presne vymedzuje náležitosti každého svojho testovania.

Ďalšou fázou testovania bolo nastavenie metodiky hodnotenia otázok. Aj vzhľadom na to, že každé hodnotenie porozumenia textu musí byť veľmi citlivé, rozhodli sme sa, že odpovede na otázky (tam, kde je to možné) budeme hodnotiť na škále od 0 do 2 bodov (0 – 0,5 – 1 – 1,5 – 2). Chceli sme sa vyhnúť dichotomickému spôsobu hodnotenia preto, že test obsahoval aj otázky s krátkou odpoveďou, pri ktorých môže často dôjsť k tomu, že žiak odpovie na otázku čiastočne správne. Preto na každú otázku boli rozpracované presné tabuľky hodnotenia, ktoré stanovovali kritériá na príslušné udeľenie bodového hodnotenia. Čas na vypracovanie testu bol určený na 40 minút, 5 minút tvorili organizačné pokyny k testovaniu. Vzhľadom na to, že sme vstupovali do školského prostredia, museli sme rešpektovať časový rozsah jednej vyučovacej hodiny.

Na uľahčenie celej administrácie testovania boli vytvorené odpoveďové hárky s pridelenými kódmi, aby bola zachovaná anonymita testovania.

2.2 Realizácia výskumnej sondy

Realizačná fáza bola rozdelená do dvoch častí. Prvá časť tvorila **pilotná fáza testovania**, ktorú sme zrealizovali na malej vzorke žiakov v jednej triede. Cieľom pilotného testovania bolo overiť test ako výskumnú metódu v reálnej praxi.

Po zrealizovaní pilotáže a následnej analýze výsledkov sa ukázalo, že do testovania nie je vhodné v našom prípade zaraďovať otázky s viacerými správnymi odpoveďami, preto sme ich z finálnej verzie testu vylúčili. Dôvodom bolo to, že žiaci zo šiestich možných odpovedí zakrúžkovali napríklad päť v domnienke, že sa medzi nimi budú nachádzať aj tie správne. Vzhľadom na to, že ďalšie otázky v teste nemali výraznejšie metodologické ani formálne chyby a v pilotnom testovaní sa ukázali ako

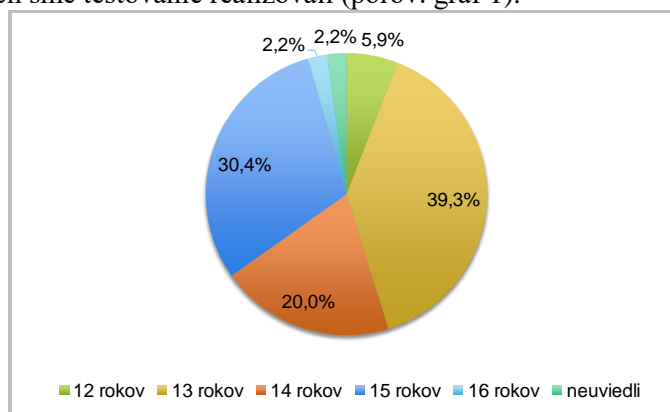
vhodné, výsledky zo zvyšných ôsmich otázok sme postúpili do hlavnej výskumnej časti. Čas testovania sa počas pilotáže ukázal ako vhodný.

Po pilotáži a jej vyhodnotení nastala **hlavná fáza testovania**. Pri celej organizácii sme museli výrazne rešpektovať osobitosti školského prostredia, pretože sme chceli byť čo najmenej rušivým prvkom. Vážili sme si dôveru učiteľov, ktorí boli ochotní poskytnúť nám priestor na testovanie aj na hodinách SJL.

2.3 Výsledky výskumnej sondy a ich interpretácia

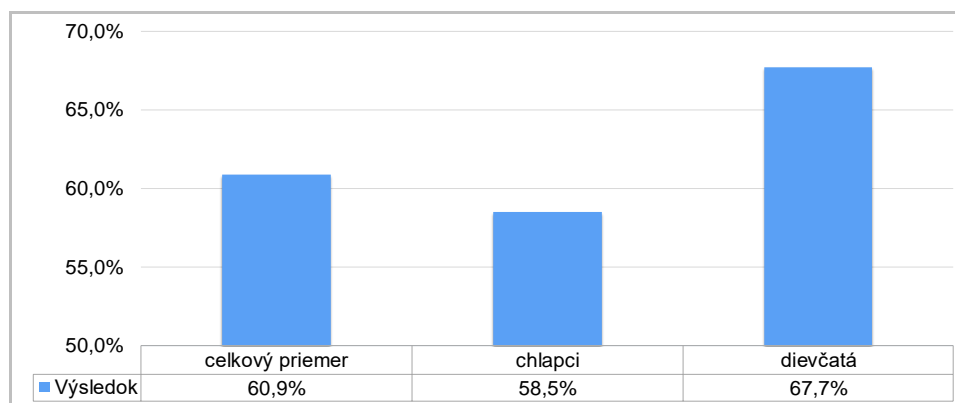
Celkovo sa testovania zúčastnili tri triedy 7. ročníka, jedna trieda 8. ročníka a tri triedy 9. ročníka. Spolu sa testovania zúčastnilo 135 žiakov oboch pohlaví. Chlapci predstavovali 66,7 % a dievčatá 28,9 %. Pohlavie v odpoved'ovom hárku neuviedlo 4,4 % žiakov. Vyššie zastúpenie chlapcov v testovaní bolo z dôvodu, že sme výskumnú sondy realizovali aj v škole, ktorá má športové triedy zamerané na futbal.

Z hľadiska veku mali najväčšie zastúpenie žiaci vo veku 13 rokov (39,3 %) a druhé najvyššie zastúpenie žiaci vo veku 15 rokov (30,4 %). Ďalšie vekové rozvrstvenie výskumného súboru zodpovedalo ročníkom, v ktorých sme testovanie realizovali (porov. graf 1).



Graf 1: Rozdelenie výskumného súboru podľa veku

V úvodnej fáze analýzy po vyhodnotení všetkých testov nás zaujímala priemerná úspešnosť v testovaní. Celkový priemer bol 60,9 %. Kvalitatívne lepšie v testovaní obstáli dievčatá oproti chlapcom (rozdiel 9,2 %; porov. graf 2). Podobný trend je príznačný spravidla pre všetky typy testovania čitateľskej gramotnosti. Dievčatá takmer vždy skórujú v týchto testoch lepšie. Spôsobené to môže byť podľa nášho názoru okrem iného aj rôznorodými záujmami oboch pohlaví (u dievčat spravidla registrujeme väčší záujem o čítanie, vzdelávanie sa v oblasti jazykov a pod.).



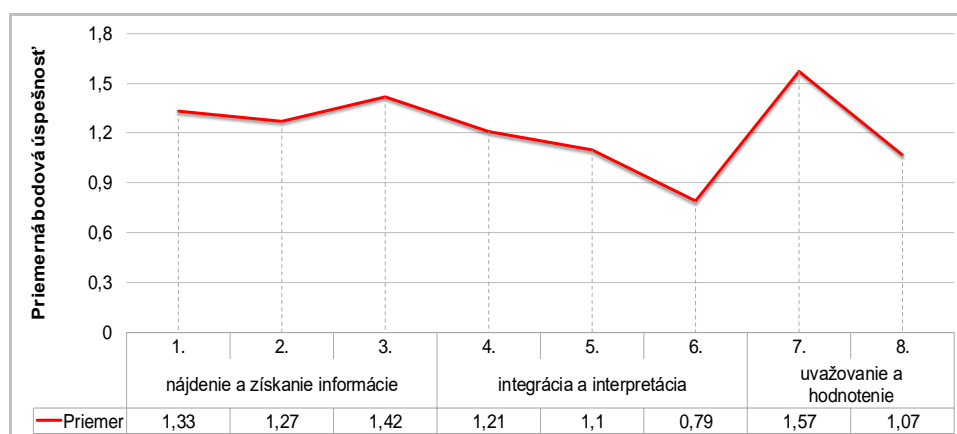
Graf 2: Celkový priemer a úspešnosť podľa pohlavia

Hlbšej analýze sme podrobili aj jednotlivé otázky v testovaní. Po komplexnom a dôkladnom vyhodnotení z tejto analýzy plynie hneď niekoľko zistení. Žiaci vo všeobecnosti lepšie skórujú v otáz-

kach, ktoré sú zamerané na nižšie úrovne porozumenia textu, napríklad v otázke č. 1 až 45,9 % žiakov odpovedalo správne a získali 2 body. Išlo o otázku, ktorá bola zameraná na nájdenie a získanie informácie explicitne uvedenej v texte.

Vyššiu úroveň neriešiteľnosti sme vo všeobecnosti zaznamenali pri otvorených otázkach, v ktorých bolo potrebné odpoveď produkovať. Zvlášť problematická bola napr. otázka č. 4, ktorá mala výrazný aplikačný charakter a bola z činnosti integrácia a interpretácia. Do rovnakej činnosti patrila aj otázka č. 6, ktorú zaradujeme do najvyššej úrovne 5. Spomedzi všetkých otázok získala najnižšie priemerné bodové ohodnotenie, patrila teda k najťažším. Išlo o otázku zameranú na jemné jazykové rozdiely. Na otázku správne odpovedalo 39,3 % žiakov. Typologicky išlo o uzavretý typ otázky, v ktorej jedna možnosť bola správna a ďalšie tri predstavovali distraktory. Ukazuje sa, že je naozaj nevyhnutné aj v školskej praxi v rámci národných testovaní zvýšiť podiel otvorených otázok s krátkou odpoveďou a obmedziť (no nie vynechať) otázky, ktoré sú uzavreté. Otázky s možnosťou výberu odpovede totiž nenúti žiaka produkovať vlastnú odpoveď na základe prečítaného textu a riešenie môže byť často len tipom žiaka. Svedčí o tom aj fakt, že neriešiteľnosť⁵ uzavretých otázok je spravidla 0 %. To znamená, že žiaci pri otázkach s možnosťou výberu odpovede väčšinou nejakú možnosť označia. Za mierne problematické možno považovať aj otázky, ktoré majú štruktúrovanejšie zadanie, príp. vyžadujú zdôvodnenie odpovede.

Všetky vyhodnotenú otázky sme analyzovali aj z hľadiska ich priemernej úspešnosti a zároveň priemernej úspešnosti podľa činností spojených s porozumením. Celkovú priemernú úspešnosť otázok dokumentuje graf 3.



Graf 3: Priemerná úspešnosť v otázkach podľa činností spojených s porozumením

Ako vidíme, najlepšie zvládnutou činnosťou bola oblasť, v ktorej išlo o nájdenie a získanie informácie. Priemerné skóre takto zameraných otázok bolo 1,34. Nasledovala oblasť uvažovanie a hodnotenie s priemernou úspešnosťou 1,32. Najhoršie zvládnutou oblasťou bola činnosť integrácia a interpretácia s priemerným skóre 1,03. Pri hodnotení týchto výsledkov je potrebné uviesť, že priemerná úspešnosť jednotlivých činností sa líši podľa toho, z akej úrovne 1 – 5 v rámci činnosti otázku kladieme. V našom testovaní boli otázky v druhej činnosti z úrovne 3, 4 a 5, čo sa ukázalo aj na výsledkoch. V činnosti uvažovanie a hodnotenie sme použili otázky z úrovne 1 a 3, preto v celkovom meradle dopadla táto činnosť lepšie. V teste sme totiž chceli zachovať variabilitu otázok, aby výsledný test bol primerane náročný, a tak nebolo naším cieľom klásť len náročné otázky z vyšších úrovní porozumenia.

V budúcnosti ešte vidíme priestor na analýzu údajov podľa typu zreteľového určenia. To si však vyžaduje pracovať v teste s takým textom, ktorý bude mať potenciál pokryť všetky tri typy zreteľového určenia a zároveň bude možné k takémuto textu vytvoriť viacero otázok vo všetkých troch činnos-

⁵ Žiadna odpoveď na otázku sa hodnotí v testovaní ako neriešiteľnosť danej otázky (vyjadruje sa v percentách). Ide o prípady, keď žiak nasledujúce otázky v teste ešte riešil, no neodpovedal len na danú otázku. Neriešiteľnosť treba odlišiť od nedosiahnuteľnosti. O tej hovoríme vtedy, keď žiak danú otázku nevyriešil, no nevyriešil už ani nasledujúce otázky v teste.

tiach na takých úrovniach, aby výsledky bolo možné porovnávať. Takto širšie koncipovaný test si však vyžaduje aj ochotu školskej praxe participovať na takomto type testovania, čo je podľa našich doterajších skúseností náročné.

Záver

Aj na základe uvedených výsledkov sme presvedčení, že oblasť porozumenia textu si vyžaduje transdisciplinárny pohľad na vec. Kým lingvistika nazerá na text najmä cez jazykové prostriedky, pravidlá a sémantiku textu, rieši najvšeobecnejšie otázky zrozumiteľnosti textu, pedagogika a psychológia sa venujú samotnému procesu porozumenia, metakognitívnym procesom, metódam či činnostiam, ktoré sa s porozumením textu spájajú. Sme presvedčení, že širšie koncipované výskumné úlohy naprieč viacerými vednými disciplínami môžu mať reálny prínos pre školskú prax, samozrejme, berúc do úvahy aj lingvodidaktické poznatky. Aj na základe uvedeného konštatujeme, že výskumy porozumenia textu si vyžadujú značnú mieru komplexnosti.

Prínos príspevku ako aj zrealizovanej výskumnej sondy vidíme vo viacerých aspektoch. V prvom rade ide o fakt, že problematika skúmania porozumenia textu bola obohatená o lingvistický aspekt. Aj na základe teoretických východísk bol zostavený vlastný diagnostický nástroj, prostredníctvom ktorého sme overovali to, ako žiaci nižšieho stupňa sekundárneho vzdelávania rozumejú textu, v ktorom sa nachádzajú sekundárne prepozície zreteľa, príp. spojkové výrazy zreteľa. Diagnostický nástroj obsahoval premyslený systém otázok, inšpirovaný koncepciou medzinárodnej porovnávacej štúdie PISA, a vychádzajúci z lingvistického vymedzenia zreteľa v českej literatúre. Ukázalo sa, že hoci sa žiaci nezaoberajú zreteľovým určením z poznávacieho hľadiska, na porozumenie výkladového textu je pochopenie javu cez prizmu iného javu mimoriadne potrebné.

Literatúra:

CIBÁKOVÁ, D.: Jazyk a kognícia v rozvíjaní porozumenia textu u žiaka primárnej školy [online]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove 2012. 245 s. Dostupné na internete: <<http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Cibakova1>>

DOLNÍK, J.: Jazykový systém ako kognitívna realita. In: Jazyk a kognícia. Ed. J. Rybár – J. Kvasnička – I. Farkaš. Bratislava: Kalligram 2005, s. 39 – 82.

DOLNÍK, J.: Zrozumiteľnosť textu. In: Komunikácia a text. Ved. red. Z. Stanislavová. Prešov: Náuka 2003, s. 68 – 74.

DOLNÍK, J.: Všeobecná jazykoveda: opis a vysvetľovanie jazyka. Bratislava: Veda 2013. 432 s.

GAVORA, P.: Žiak a text. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1992. 128 s.

GAVORA, P.: Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. In: Pedagogika, 2002, roč. 52, č. 2, s. 171 – 181.

GAVORA, P. a kol.: Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave 2003. 158 s.

GAVORA, P.: Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka. Nitra: Enigma Publishing 2012. 193 s.

GREPL, M. – KARLÍK, P.: Skladba češtiny. Olomouc: Votobia 1998. 503 s.

KESSELOVÁ, J. a kol.: Spojky a spájacie prostriedky v slovenčine. Bratislava: Veda 2013. 311 s.

KESSELOVÁ, J.: Porozumenie textu ako znovuoživený lingvo-didaktický problém. In: Slovo o slove 11 [online]. Ed. Ľ. Sičáková – Ľ. Liptáková. Prešov: Katedra komunikačnej a literárnej výchovy PF PU 2005, s. 62 – 72. Dostupné na internete: <<http://www.unipo.sk/public/media/11314/Slovo%20o%20slove%2011%20-%202005.pdf>>

KORŠŇÁKOVÁ, P. a kol.: Čitateľská gramotnosť slovenských žiakov v štúdiu PISA 2003. Bratislava: Štátny pedagogický ústav 2006. 85 s.

Krátky slovník slovenského jazyka. Red. J. Kačala – M. Pisárčiková – M. Považaj. Štvrté, doplnené a upravené vydanie. Bratislava: Veda 2003. 985 s.

LAPITKOVÁ, V. a kol.: Fyzika pre 8. ročník základnej školy a 3. ročník gymnázia s osemročným štúdiom. Martin: Vydavateľstvo Matice slovenskej 2012. 196 s.

LIPTÁKOVÁ, Ľ.: Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii. Prešov: Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove 2012. 135 s.

LIPTÁKOVÁ, L.: Slovtvorná motivácia ako prostriedok porozumenia textu. In: Od morfému ku komplexným slovám a ich paradigmám. Výraz, význam, funkcia. Ed. M. Ološtiak – L. Sisák. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove 2013, s. 191 – 198.

LIPTÁKOVÁ, L. – CIBÁKOVÁ, D.: Edukačný model rozvíjania porozumenia textu v primárnom vzdelávaní. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove 2013. 84 s.

ZÁPOTOČNÁ, O.: Súčasná teoretická reflexia čítania a gramotnosti a ich odraz vo výskume a vzdelávaní. In: Pedagogická revue, 2002, roč. 54, č. 2, s. 140 – 155.

ZÁPOTOČNÁ, O.: Medzinárodné merania čitateľskej gramotnosti a ich význam pre pedagogickú prax. In: Rozvoj funkčnej gramotnosti v kontexte medzinárodných porovnávacích štúdií PISA a PIRLS [online]. Ed. L. Bagalová – L. Biziková. Bratislava: Štátny pedagogický ústav 2011, s. 51 – 58. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/documents/publikacna/rozvoj_funkcnej_gramotnosti/rozvoj_funkcnej_gramotnosti_4.pdf>

Príloha: Výskumná metóda (test)

Milí žiaci,

máte pred sebou test, ktorý je zameraný na porozumenie textu. Test obsahuje východiskový text a 8 testových otázok. Svoje odpovede vyznačte alebo napíšte do odpovedového hárka. Na vypracovanie testu máte stanovený čas 40 minút. Pracujte, prosím, nerušene a pokojne.

Východiskový text

Svet okolo nás je plný pohybu. Pohybujú sa dopravné prostriedky, ľudia, zvieratá, časti strojov, rastliny. Pozrime sa bližšie na niekoľko príkladov pohybu.

Dopravné prostriedky – autá, lietadlá, lode, vlaky – nám uľahčujú život. Aby sa pohybovali bezpečne, musia sa riadiť určitými pravidlami, ktoré obmedzujú ich rýchlosť alebo predpisujú smer ich pohybu. Rýchlosť aut sa meria tachometrami alebo radarmi dopravnej polície.

Tréneri bežcov, rýchlokorčuliarov alebo lyžiarov skúmajú pohyb svojich zverencov a snažia sa ich pripraviť tak, aby boli vo svojej disciplíne čo najrýchlejší. Ich výkony treba veľmi presne merať – napr. pomocou elektronických stopiek a fotočlánkov.

Železničné praecestie je dopravnou križovatkou, kde možno v jednom okamihu pozorovať pohybujúci sa vlak, stojace autá, ľudí vo vlaku i mimo neho. Ak sme pozorovateľmi v blízkosti závor a mali by sme opísať situáciu z hľadiska pohybu, tak vlak, autá a ľudia sa môžu k nám približovať, prípadne sa od nás vzdalovať, inak povedané, sú v pohybe. Závery, domy či stojace autá sú v pokoji, nemenia svoju polohu. Inak sa však javí situácia cestujúcim vo vlaku.

Kniha položená pri okne v kupé vagóna či cestovná taška na polici pre batožinu sú z pohľadu cestujúceho vo vlaku v pokoji. Zato pozorovateľ pri závorách alebo na nástupišti vidí, že cestujúci aj predmety vo vagóne sa pohybujú spolu s vlakom.

Pohyb telesa spravidla opisujeme tak, že si zvolíme predmet, vzhľadom na ktorý sa teleso pohybuje alebo je v pokoji. Vzhľadom na spustené závery sa ľudia a autá nachádzajú v pokoji a sledujú, ako sa vzhľadom na tie isté závery pohybuje vlak. Keď vlak prejde, ľudia a autá sa začnú pohybovať – menia svoju polohu vzhľadom na zdvihnuté závery.

Pokoj a pohyb telies sa určuje vzhľadom na niečo – vzhľadom na zem, závery, steny pohybujúceho sa vagóna, steny letiaceho lietadla. Väčšinou však pohyb alebo pokoj telies spájame s povrchom Zeme.

Pri zjazdovom lyžovaní môžeme rozlíšiť podľa stopy lyžiara, či sa pohyboval po rovnej čiare dolu svahom, alebo zanechával za sebou stopu v tvare krivky, napr. pri slalome. Na oblohe často môžeme pozorovať stopu, kadiaľ letelo lietadlo. Čiara, ktorú teleso pri pohybe opisuje, sa nazýva trajektória. Trajektória pri priamom pohybe dolu svahom je priamkou na rozdiel od trajektórie pri krivočiarmom pohybe, ktorá je krivkou. Ak poznáme trajektóriu pohybu, vieme rozhodnúť, či teleso konalo priamočiary pohyb, alebo krivočiary pohyb.

Ako sme si ukázali, pohyb zasahuje do mnohých oblastí života, a preto je potrebné sa ním zaoberať. Skúmanie pohybu vychádza z pozorovaní a meraní, ktoré majú základ vo fyzike.

Otázky k textu

Otázka č. 1

Činnosť dopravných prostriedkov sa riadi určitými pravidlami. Zväčša ide o obmedzovanie rýchlosti alebo predpisovanie smeru pohybu. K čomu takéto pravidlá prispievajú?

Otázka č. 2

Ako sa líši trajektória priamočiareho pohybu v porovnaní s trajektóriou krivočiareho pohybu?

Otázka č. 3

Doplň chýbajúce slová do textu.

Pohyb je významnou súčasťou života každého z nás. Pohybom a pokojom telies sa zaoberá _____. Pri pohybe prejde teleso určitú dráhu. Čiara, ktorú teleso opisuje, sa nazýva _____. Rozlišujeme dva typy pohybu: _____ a krivočiary. Ak basketbalista pri hre strieľa na kôš, lopta opisuje _____ pohyb. Trajektória pohybu lopty je _____. Iná situácia je vtedy, ak štartujúce lietadlo sa snaží vzlietnuť a rozbieha sa po leteckej dráhe. Vtedy ide o _____ pohyb. Trajektória jeho pohybu je _____.

Otázka č. 4

Vymysli príklad na teleso, ktorého trajektória pohybu bude krivkou, a ďalší príklad na teleso, ktorého trajektória pohybu bude priamkou. Uvádzaj príklady, ktoré v texte ani v teste nie sú použité.

Otázka č. 5

Na základe prečítaného textu napíš, prečo je dôležité zaoberať sa pohybom.

Otázka č. 6

„Spravidla platí, že bežec v porovnaní s dopravným prostriedkom (napr. autom) prejde za ten istý čas kratšiu vzdialenosť.“ Ktorá z nasledujúcich viet v možnosti A – D vyjadruje to isté ako uvedená veta? Správna je len jedna z ponúkaných možností.

A: Málokedy platí, že bežec v porovnaní s dopravným prostriedkom (napr. autom) prejde za ten istý čas kratšiu vzdialenosť.

B: Len niekedy platí, že bežec v porovnaní s dopravným prostriedkom (napr. autom) prejde za ten istý čas kratšiu vzdialenosť.

C: Vždy platí, že bežec v porovnaní s dopravným prostriedkom (napr. autom) prejde za ten istý čas kratšiu vzdialenosť.

D: Zvyčajne platí, že bežec v porovnaní s dopravným prostriedkom (napr. autom) prejde za ten istý čas kratšiu vzdialenosť.

Otázka č. 7

„Pohyb telesa spravidla opisujeme tak, že si zvolíme predmet, vzhľadom na ktorý sa teleso pohybuje alebo je v pokoji.“ Ktorý z uvedených príkladov spĺňa uvedenú definíciu pohybu? Správna je len jedna z ponúkaných možností.

A: Kniha položená na stole je v pohybe vzhľadom na okolitý svet.

B: Stolička stojaca na zemi je v pokoji, ale vzhľadom na stojaceho človeka je v pohybe.

C: Električka smerujúca k zastávke je vzhľadom na čakajúcich ľudí v pohybe.

D: Idúci vlak je v porovnaní s cestujúcim v pokoji.

Otázka č. 8

V texte sa píše, že: „*pokoj a pohyb telies sa určuje vzhľadom na niečo – vzhľadom na zem, závory, steny pohybujúceho sa vagóna, steny letiaceho lietadla. Väčšinou však pohyb alebo pokoj telies spájame s povrchom Zeme.*“ Môžeme však hovoriť aj o pohybe nebeských telies, napr. Mesiaca? Ak áno, vysvetli prečo.