

LINGUA VIVA

LINGUA VIVA

33

LINGUA VIVA

ODBORNÝ ČASOPIS PRO TEORII A PRAXI VYUČOVÁNÍ CIZÍM
JAZYKŮM A ČEŠTINĚ JAKO CIZÍMU JAZYKU

ROČNÍK XVII/ 2021/ ČÍSLO 33

VYDAVATEL:
KATEDRY JAZYKŮ PEDAGOGICKÉ FAKULTY JIHOČESKÉ UNIVERZITY
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2021

LINGUA VIVA

Od roku 2015 je časopis LINGUA VIVA zařazen do uznávané databáze ERIH PLUS.

ŠÉFREDAKTORKA: DOC. PAEDDR. ZDEŇKA MATYUŠOVÁ, PH.D. (PF JU ČESKÉ
BUDĚJOVICE)

VÝKONNÍ REDAKTOŘI: PHDR. MILAN POKORNÝ, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. HELENA ZBUDILOVÁ, PH.D. (PF JU - TF JU ČESKÉ
BUDĚJOVICE)

REDAKČNÍ RADA:

DOC. PAEDDR. HANA ANDRÁŠOVÁ, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. LUCIE BETÁKOVÁ, MA, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. EVA HOMOLOVÁ, PH.D. (FHV UMB BANSKÁ BYSTRICA)
PROF. DR. MARINA KOTOVA, CSC. (SPGU PETROHRAD)
PROF. PHDR. BOHUSLAV MÁNEK, CSC. (PDF UHK)
PROF. DR. KLAUS PÖRTL (UNIVERZITA MAINZ)
PROF. PHDR. LIBUŠE SPÁČILOVÁ, DR. (FF UP OLMOUC)

VĚDECKÝ A RECENZNÍ VÝBOR (UŽŠÍ KOMITÉT):

DOC. MGR. MIROSLAVA AUROVÁ, PH.D. (FF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
PROF. PHDR. VĚRA JANÍKOVÁ, PH.D. (PF MU BRNO)
PROF. PHDR. JANA KRÁLOVÁ, CSC. (FF UK PRAHA)
DOC. PHDR. KVĚTUŠE KUNEŠOVÁ, PH.D. (PF UHK)
PROF. PHDR. IVO POSPÍŠIL, DRSC. (FF MU BRNO)
PROF. PHDR. OLDŘICH RICHTEREC, CSC. (PDF UHK)
DOC. PHDR. MIROSLAVA SLÁDKOVÁ, CSC. (FF UK PRAHA)
PROF. PHDR. MARIE SOBOTKOVÁ, CSC. (FF UP OLMOUC)
PROF. PHDR. EVA TANDLICOVÁ, CSC. (FF UK BRATISLAVA)
DOC. PHDR. HEDVIKA VYDROVÁ (FF UK PRAHA)
PROF. PHDR. MILOŠ ZELENKA, DRSC. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. PAEDDR. ANNA ZELENKOVÁ, PH.D. (SÚ AV ČR PRAHA; FF MU BRNO)

E-MAIL: LIVA@PF.JCU.CZ

HTTP://WWW.PF.JCU.CZ/RESEARCH/LINGUA_VIVA/

VYCHÁZÍ DVAKRÁT ROČNĚ

PUBLIKOVANÉ MATERIÁLY JSOU RECENZOVÁNY ČESKÝMI A ZAHRANIČNÍMI ODBORNÍKY
ZA JAZYKOVOU SPRÁVNOST PLNĚ ODPOVÍDAJÍ AUTOŘI JEDNOTLIVÝCH PŘÍSPĚVKŮ!

ISSN 1801 - 1489 (print)

ISSN 2336-8136 (online)

MK ČR E 15858

© PEDAGOGICKÁ FAKULTA JIHOČESKÉ UNIVERZITY, 2021

TISK: PROTISK, ČESKÉ BUDĚJOVICE

OBSAH

| | |
|---|---|
| Zdeňka MATYUŠOVÁ, Helena ZBUDILOVÁ <i>Slovo úvodem</i> | 5 |
|---|---|

STUDIE – ANGLICKÝ JAZYK

| | |
|--|---|
| ZUZANA VOGELOVÁ - ZDENKA GADUŠOVÁ (UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE) <i>STRATÉGIE ČÍTANIA S POROZUMENÍM V ANGLICKOM JAZYKU AKO PODPORA ŽIAKOV S DYSLEXIOU</i> | 9 |
|--|---|

STUDIE – FRANCOUZSKÝ JAZYK

| | |
|---|----|
| DAGMAR KOLÁŘIKOVÁ (UNIVERSITÉ DE BOHÊME DE L'OUEST) <i>L'ANALYSE DES MOTS SUFFIXÉS EN -ISME/-ISTE NOUVELLEMENT ENTRÉS DANS LES DICTIONNAIRES</i> | 25 |
|---|----|

STUDIE – NĚMECKÝ JAZYK

| | |
|--|----|
| JIŘÍ KOHOUT, MICHAELA PEŠKOVÁ, EVA SKOPEČKOVÁ, MICHAELA VOLTROVÁ (WESTBÖHMISCHE UNIVERSITÄT IN PILSEN) <i>ZUR WAHRNEHMUNG DER KOMMUNIKATIVEN KOMPETENZ DURCH LEHRAMTSSTUDIERENDE</i> | 37 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| SVETLANA STANČEKOVÁ, ERZSÉBET SZABÓ (UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE) <i>VNÍMANIE NEÚSPECHU ŽIAKOV PRI PRÁCI S TEXTOM V NEMECKOM JAZYKU</i> | 51 |
|---|----|

STUDIE – SLOVENSKÝ A MAĎARSKÝ JAZYK

| | |
|--|----|
| VIKTÓRIA GERGELYOVÁ, ILDIKÓ VANČO, ISTVÁN KOZMÁCS (UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE) <i>NEDOSTATKY V ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI ŽIAKOV ŠTVRTÉHO A SIEDMEHO ROČNÍKA</i> | 64 |
|--|----|

RECENZE – INFORMACE – ZPRÁVY

- HONOVÁ, Z.: DANIEL VOJTEK: PREKLAD GRAMATICKEJ TERMINOLÓGIE (NA MATERIÁLI FRANCÚZŠTINY A SLOVENČINY). Prešovská univerzita, Prešov, 2020 75
- JESENSKÁ, P.: ŠTULAJTEROVÁ, A.: LINGUISTIC AMBIGUITY IN ENGLISH HUMOROUS DISCOURSE. Banská Bystrica 2020 76
- MALÁ, E.: JAKUB ABSOLON - DAŠA MUNKOVÁ - KATARÍNA WELNITZOVÁ: MACHINE TRANSLATION: TRANSLATION OF THE FUTURE? MACHINE TRANSLATION IN THE CONTEXT OF THE SLOVAK LANGUAGE. Praha 2018. 78
- NOSKOVÁ, M.: VONDROVÁ, N. a kol.: MATEMATICKÁ SLOVNÍ ÚLOHA: MEZI MATEMATIKOU, JAZYKEM A PSYCHOLOGIÍ. Praha, Karolinum 2019 79
- ŠAFRANKO, C.: DAŠA MUNKOVÁ, JURAJ VAŇKO A KOL.: MÝLIŤ SA JE ĽUDSKÉ (ALE AJ STROJOVÉ): ANALÝZA CHÝB STROJOVÉHO PREKLADU DO SLOVENČINY. Nitra 2017 80
- ZHUMABAEVA, M.: SJAAK KROON, JOS SWANENBERG: LANGUAGE AND CULTURE ON THE MARGINS. GLOBAL/LOCAL INTERACTIONS. Routledge Critical Studies in Multilingualism. Edited by Marilyn Martin-Jones and Joan Pujolar Cos. Routledge, 2019 81

SLOVO ÚVODEM

Milé kolegyně a milí kolegové, vážení přátelé,

opět držíte v rukou další nové číslo našeho odborného časopisu *Lingua viva* a doufáme, že nám i nadále zachováte přízeň.

S radostí vám všem rovněž sdělujeme, že od roku 2015 je náš časopis *Lingua viva* indexován v mezinárodní databázi ERIH PLUS – European Reference Index for the Humanities and Social Sciences.

I toto třicáté třetí vydání logicky navazuje na inovovanou specifickou strukturu předchozích čísel časopisu.

Na základě nové koncepce je veškerý publikovaný materiál v části *STUDIE* opět rozčleněn abecedně podle konkrétních jazyků (tentokrát dostává prostor zejména angličtina, francouzština, němčina, slovenština) a v tomto rámci jsou pak následně příspěvky řazeny podle jmen jednotlivých autorů. Abecední pořadí je zachováno i v části *RECENZE – INFORMACE – ZPRÁVY*.

Připomínáme, že od září 2013 (od čísla LV17) jsou ve formátu PDF volně přístupné i kompletní elektronické verze jednotlivých čísel odborného časopisu *Lingua viva* na stránkách http://www.pf.jcu.cz/research/lingua_viva/.

I nadále striktně platí, že redakce přijímá pouze původní materiály, které nebyly dosud nikde jinde publikovány (a to včetně cizojazyčných mutací textů). Všechny redakci zaslané příspěvky jsou řádně recenzovány zahraničními a českými odborníky. Za jazykovou správnost přitom plně odpovídají autoři jednotlivých článků.

Veškeré potřebné informace a bližší instrukce naleznete na adrese http://www.pf.jcu.cz/research/lingua_viva/.

Zdeňka MATYUŠOVÁ, Helena ZBUDILOVÁ

České Budějovice, říjen 2021

STUDIE



STRATÉGIE ČÍTANIA S POROZUMENÍM V ANGLICKOM JAZYKU AKO PODPORA ŽIAKOV S DYSLEXIOU

ZUZANA VOGELOVÁ - ZDENKA GADUŠOVÁ
UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE

READING COMPREHENSION STRATEGIES IN ENGLISH LANGUAGE TO SUPPORT STUDENTS WITH DYSLEXIA

Abstract: Reading comprehension is one of the key competences of every literate person, not excluding this competence in the study of English language. However, students with dyslexia do not thrive in English using traditional methods of developing reading in the classroom. Visual and hearing limitations prevent them from understanding the text. This does not mean that these students cannot hear or see. They hear and see what is not said and written. These problems are associated with the inability to analyse the text and the meaningful perception of individual words in the text. In our paper we focus on specific reading strategies that help students with dyslexia to understand text in English.

Key words: reading strategies, communication, dyslexia, teacher, student, parent, English language

Abstrakt: Čítanie s porozumením patrí medzi kľúčové kompetencie každého gramotného človeka, nevynímajúc túto kompetenciu pri štúdiu anglického jazyka. Žiaci s dyslexiou však neprospeievajú v anglickom jazyku pri použití tradičných metód rozvoja čítania v triede. Pochopenie textu zabraňujú ich obmedzenia v oblasti zraku a sluchu. Neznamená to ale, že by títo žiaci nevideli alebo nepočuli, vidia a počujú to, čo nie je napísané a nebolo povedané. Tieto problémy sú spojené s neschopnosťou analýzy textu a zmysluplnej percepcie jednotlivých slov v texte. V našom príspevku sa venujeme konkrétnym čitateľským stratégiám, ktoré pomáhajú žiakovi s dyslexiou pochopiť text v anglickom jazyku.

Kľúčové slová: čitateľské stratégie, komunikácia, dyslexia, učiteľ, žiak, rodič, anglický jazyk

Úvod

Očný lekár Rudolf Berlin informoval v roku 1884 o ľuďoch, ktorí nedokázali čítať, ale ich ostatné intelektuálne schopnosti neboli dotknuté (Kormos a Smith, 2012). Ľudia sa tak prvýkrát dozvedeli o dyslexii. Po viacej ako 130 rokoch sú žiaci s dyslexiou integrovaní v bežných triedach. Slovensko pripravuje kroky pre inklúziu týchto žiakov, ktorá zohľadní ich individuálne potreby.

Žiakom s dyslexiou pri učení ani pri čítaní s porozumením nepomáhajú tradičné metódy výučby. Ich vnímanie je iné a ich zrková a sluchová odozva nie je vždy totožná s tým, čo vidia a počujú nedyslektickí žiaci. Všetci vieme, že čítanie je jedna z najdôležitejších spôsobilostí, ktoré si má každý žiak osvojiť. Žiak, ktorý

nemá dyslexiu sa naučí čítať rýchlo a rozumie textu. U žiaka s dyslexiou je tento proces spomalený tým, že sa mu písmená pred očami zamiňajú. Čítanie nepatrí medzi jeho obľúbené činnosti. Je to spôsobené náročnosťou čítania, vysokou únavnosťou tejto činnosti a pri dlhom sústredení môže nastúpiť aj bolesť hlavy. Keď je takýto žiak hneď v prvom ročníku správne diagnostikovaný, začína sa s ním pracovať v Centre pedagogicko-psychologickej poradne (CPPaP) a zároveň je zákonným zástupcom a pedagógom doporučené, ako s týmto žiakom pracovať.

Situáciu, ktorú popisujeme vyššie, prejde každý žiak s dyslexiou. Následne je na pedagogickej rade v škole odsúhlasená integrácia žiaka a rodičia predpokladajú, že od tejto chvíle to pôjde s učením a čítaním ľahšie. Opak je však pravdou. Väčšina pedagógov neabsolvovala žiadne školenia, kde by ich oboznámili so stratégiami, ktoré vyhovujú žiakom s dyslexiou. Na jednej strane stoja rodičia, starí rodičia a žiak, ktorý vníma, že je iný, a na druhej strane sú učitelia, ktorým chýbajú informácie, ako učiť žiakov s dyslexiou. Následkom je neúspech a frustrácia žiaka a tiež hnev jeho zákonných zástupcov, bezmocnosť pri riešení danej situácie. Základná škola má špeciálnych pedagógov, ale ich postavenie na škole, nie je jasne vymedzené a niektorí učitelia s nimi ani nekonzultujú prístup k žiakom s vývinovými poruchami učenia, ktorí im boli zverení do starostlivosti.

V našom výskume sme sa zamerali na čítanie s porozumením a stratégie vhodné pre žiakov s dyslexiou. Každý žiak s dyslexiou je iný, myslí inak. Práve z tohto dôvodu ponúkame široké spektrum stratégií a aktivít, ktoré môžu pomôcť žiakom s dyslexiou. V našom príspevku sa zameriavame na traktovanie názorov odborníkov a ponúkame praktické aktivity pre tréning vybraných čitateľských stratégií.

Čo je dyslexia?

Dyslexia patrí medzi vývinové poruchy učenia, ktoré Medzinárodná klasifikácia chorôb z roku 1992 označuje ako F81. Pod jednotlivými číselnými označeniami nájdeme tieto vývinové poruchy učenia:

F81.0 Špecifická porucha čítania (dyslexia)

F81.1 Špecifická porucha hláskovania (dysgrafia)

F81.2 Špecifická porucha aritmetických schopností (dyskalkúlia)

F81.3 Zmiešaná porucha školských zručností

F81.8 Iná vývinová porucha školských zručností

F81.9 Vývinová porucha školských zručností, bližšie neurčená

F82.0 Špecifická porucha motorických funkcií

V zozname uvádzame iba najčastejšie poruchy, ktoré sa vo vzájomnej kombinácii môžu u žiakov vyskytnúť. Samostatne sa dyslexia objavuje len vo vzácných prípadoch. Takmer vždy ide o spektrum porúch, ktoré žiaci majú,

a práve preto je práca s týmito žiakmi náročná, ale zároveň aj obohacujúca. Pri čítaní je pritom najzávažnejšou prekážkou dyslexia, a preto sa príspevok zameriava práve na ňu.

Zelinková (2015) dáva do pozornosti tú skutočnosť, že dyslektického žiaka nemáme vnímať iba ako žiaka s poruchou, ale ako jedinečnú osobnosť, ktorá v sebe nesie pozitívne, ale aj negatívne fenomény. Krejčová a Hladíková (2019) rozdeľujú problémy dyslexie na tie, ktoré sa týkajú techniky čítania a na tie, ktoré súvisia s porozumením prečítaného textu. Autorky poukazujú na spomalenie čítania pri dyslexii a na problém hlások ako znakov (písmen), o ktorých bolo kedysi rozhodnuté, že budú zaznamenávať tie hlásky, ktoré aktuálne zaznamenávajú. Súčasne upriamujú pozornosť aj na anglický jazyk, kde „skupiny písmen môžu reprezentovať viac rôznych hlások, aj keď sa rovnako píšú“ (Krejčová a Hladíková, 2019, 8). Godwin (2018) upozorňuje na ťažkosti s krátkodobou alebo pracovnou pamäťou a na pomalšie spracovanie informácií, a teda ich uloženie do dlhodobej pamäti. Inak povedané, práve toto sú príčiny, prečo si žiak s dyslexiou nedokáže zapamätať aj viac krát videné slovo, pričom ostatní žiaci v triede s tým nemajú žiadne problémy.

Pedagóg sa môže nazdávať, že žiak sa snaží zaujať jeho pozornosť čítaním s chybami, v skutočnosti je to ale nedostatok prepojenia informácií v napísanom texte a vizualizácie slova v hlave. Dyslektický žiak často číta iné slová ako v skutočnosti v texte sú, alebo si domýšľa slová podľa prvých písmen, aby zrýchlil proces čítania, a tým sa vyrovnal spolužiakom.

Veľmi dôležitú úlohu tu zohráva aj osobná motivácia žiaka. Crombie a Schneider (2003) považujú osobnú motiváciu žiaka naučiť sa čítať v angličtine za najdôležitejší, kľúčový moment pri učení sa angličtiny. Avšak ako uvádzajú Davis a Braun (2010), keď upriamujú pozornosť na dyslektických žiakov, ani jeden žiak s dyslexiou nie je taký istý ako iný žiak. Práve pre tieto skutočnosti nedokážeme poskytnúť jednu alebo dve stratégie, ktoré u dyslektického žiaka zaručene fungujú pri čítaní s porozumením v anglickom jazyku. Naším cieľom je prezentovať viacero stratégií, z ktorých si dyslektický žiak môže vybrať tie, ktoré mu najviac vyhovujú a pomáhajú pri čítaní.

Pohľady odborníkov na dyslexiu

V minulosti sa veľa diskutovalo o tom, či dyslexia súvisí s IQ. Odborníci sa zamýšľali nad tým, či žiak s dyslexiou má nižšie IQ ako žiak bez nej. Dyslektici boli mylne presúvaní do špeciálnych škôl, pretože neschopnosť čítať bola považovaná za príznak nižšej inteligencie. Dnes už vieme, že sa tieto tvrdenia nezakladajú na pravde a že dyslektickí žiaci pomalšie čítajú nie na základe nižšieho IQ, ale z dôvodov, ktoré sme uviedli vyššie. Viacerí výskumníci (Crombie, 2000; Kormos, 2012; Hladíková, 2019) svojim výskumom dokázali, že dyslexia a nižšie IQ nemajú nič spoločné.

Dyslexia je vnímaná z dvoch uhlov pohľadu:

- Ako poruchu ju označujú vo svojich prácach Kormos (2008, 2012), Matejček (2011), Homolová (2021), Zelinková (2015), Cimmermanová (2015), Hladíková (2019).
- Za dar ju považujú Emmerlingová (2020), Shawitz (2020).

V rámci cudzích jazykov výskumníci (Kormos, 2008 a 2012; Godwin, 2021; Zelinková, 2015; Shawitz, 2020) rozdeľujú dyslexiu na:

- dyslexiu typu L - ľavohemisféroví dyslektici, ktorí sú schopní domýšľať si slová a neboja sa experimentovať. Pre nich je ako cudzí jazyk vhodnejší anglický jazyk.
- dyslexiu typu P - pravohemisféroví dyslektici, ktorí slabikujú; ľahšie sa dokážu naučiť nemecký jazyk.

Vysvetlenie, že mozog žiaka s dyslexiou myslí inak, podporujú Kormos (2008, 2012), Godwin (2012), Krejčová a Hladíková (2019) a Emmerlingová (2020).

Ciele výskumu a výskumné otázky

Pri každoročnom náraste školopovinných detí s dyslexiou je dôležité myslieť na to, ako tieto deti zaradiť medzi ich rovesníkov. V minulosti boli často práve tieto deti oslobodzované z učenia sa cudzieho jazyka na základe opory o všeobecné tvrdenie, že sa nevedia naučiť cudzí jazyk a učenie im spôsobuje ťažkosti aj v materinskom jazyku. Z časti súhlasíme s týmto tvrdením, ale zároveň dodávame, že pri efektívnych stratégiách aj žiaci s dyslexiou dokážu porozumieť textu.

Cieľom nášho výskumu bolo skúmanie úlohy čitateľských stratégií v cudzojazyčnom čítaní s porozumením. V našom prípade v anglickom jazyku. K tejto téme, ako oblasti výskumu, nás priviedli dlhoročné skúsenosti so žiakmi s dyslexiou v škole a tiež rodinná anamnéza ako aj absencia výskumov tejto problematiky.

Štyri výskumné otázky vychádzajú z výskumných cieľov kvalitatívneho výskumu:

- Aké **problémy s výslovnosťou** majú žiaci s dyslexiou v procese čítania?
- Ako sa prejavujú **obavy dyslektikov** pri čítaní neznámeho cudzojazyčného textu?
- S akými **komunikačnými zlovykmi** sa môžeme stretnúť u žiakov s dyslexiou?
- Ako vnímajú dyslektici **významy slov** v cudzom jazyku?

Sledované premenné a výskumný súbor

Naše premenné boli: problémy s výslovnosťou, obavy dyslektikov, komunikačné zlovyky, významy slov.

Výskumný súbor tvorili žiaci piateho až deviateho ročníka s kombináciami dyslexie a iných porúch učenia, pretože ani jeden žiak na základnej škole nemá iba dyslexiu, vždy ide o kombináciu porúch učenia. Žiakov sme vybrali do výskumu premyslene, aby medzi nimi v rámci diagnostiky porúch učenia neboli veľké rozdiely. Ich vývinové poruchy učenia sme si našťudovali z dokumentov Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a na základe podobností sme vybrali skupinu žiakov pre výskum. V priebehu výskumu sa vzhľadom na hĺbku skúmanej témy ukázalo, že pre typ kvalitatívneho výskumu sú vhodnejšie prípadové štúdie.

Metódy výskumu

Na základe potreby hlbšieho pochopenia ťažkostí žiakov s dyslexiou a pridruženými poruchami učenia sme realizovali kvalitatívny výskum. Metódou výskumu boli prípadové štúdie žiakov a následný experiment, ktorý vzhľadom na špecifické podmienky pandémie COVID'19 v roku 2020, bol uskutočnený on-line cez zoom vo vopred dohodnutom čase, vždy raz mesačne, v rozsahu tridsiatich minút. Ďalšími metódami výskumu boli:

- pozorovanie,
- interview,
- analýza dokumentov detí z CPPaP a ich prác.

Realizácia výskumu zameraného na stratégie čítania s porozumením

Prvá časť výskumu bola realizovaná od septembra 2020 do mája 2021. V júni 2021 dostal výskumník spätnú väzbu od žiakov a ich zákonných zástupcov. On-line tréning stratégií čítania bol uskutočnený raz za mesiac. S ohľadom na deti s dyslexiou a ich schopnosť sústrediť sa trval každý on-line tréning 30 minút. Kontrolná skupina žiakov nepracovala so stratégiami. Títo žiaci sa stretli s čítaním iba na vyučovacej hodine anglického jazyka počas dištančného a prezenčného vzdelávania.

Zo spektra stratégií čítania s porozumením sme si zvolili:

- vizualizáciu
- kľúčové slová
- znalosti o téme
- odhad témy a obsahu textu
- štatistické čítanie (skimming)

- kurzorické čítanie (scanning)
- analýzu textu
- analýzu slov
- zhrnutie textu

Na začiatku výskumu sme realizovali interview s učiteľmi, špeciálnymi pedagógmi a zákonnými zástupcami každého žiaka s vývinovými poruchami učenia. Rozhovor bol štruktúrovaný a bol nahrávaný so súhlasom zúčastnených strán. Jeho cieľom bolo jednak zoznámiť sa s rodinou žiaka a jednak nájsť vhodný čas, kedy je žiak ochotný venovať sa čítaniu s porozumením. Štyri matky z ôsmich v rozhovore potvrdili, že ony samé nerady čítajú a ani nečítajú. Dve matky napriek tomu, že nerady čítajú, motivujú deti k čítaniu a dve matky veľmi rady čítajú a snažia sa motivovať deti k čítaniu.

Žiaci dostali test čítania s porozumením, z učebnice Project 2, 3, 5, s ktorými pracujú v škole. Každý test obsahoval text a na jeho základe osem testových položiek s možnosťou výberu odpovede, vždy s jednou správnu odpoveďou, okrem piateho a siedmeho ročníka, kde na základe úrovne ovládania angličtiny týchto žiakov boli zvolené otvorené otázky. Identický test bol použitý na začiatku i na konci výskumu.

Na konci výskumu sme okrem toho realizovali spätno-väzbový rozhovor so všetkými zúčastnenými, aby sme zistili, ako naučené stratégie ovplyvnili cudzojazyčné čítanie žiakov z experimentálnej vzorky výskumu. Kontrolná skupina bola na rovnakej úrovni ako na začiatku roka. Dvaja žiaci z kontrolnej skupiny sa však v čítaní zlepšili aj bez aplikácie čitateľských stratégií. Toto zlepšenie si vysvetľujeme na základe ich motivácie sledovať *Anime* v japonskom jazyku so slovenskými titulkami, ako nám povedali ich rodičia.

Aktivity na podporu detí s dyslexiou

Na začiatku každého on-line stretnutia s dyslektickým žiakom v experimentálnej skupine, sme sa ho spýtali, ako sa má a čo má nové, aby sme navodili jeho pozitívne neformálne naladenie. Po úvodnom vstupe sme predstavili vždy iba jednu čitateľskú stratégiu, ktorú sme si vybrali do výskumu.

Ako prvá bola použitá stratégia *pozri sa na slová*. Je to stratégia, ktorú je možné použiť pred čítaním, počas čítania, ale aj po prečítaní si textu. Cieľom bolo, aby si žiak túto stratégiu vedome osvojil a následne prostredníctvom aktivít si ju precvičoval pri čítaní v anglickom jazyku.

Žiaci mali za úlohu hľadať v texte zdieľanom na obrazovke počítača slová, ktoré výskumník zadal. Na začiatku bolo hľadanie týchto slov veľmi náročné a žiaci boli frustrovaní neúspešným hľadaním. Napriek tomu, že slová zodpovedne hľadali, nedokázali uspieť. Problémom žiakov bolo vymaniť sa z tradične používanej metódy čítania celého textu. V prípade experimentu boli

žiaci výskumníkom motivovaní nájst' zadané slová bez toho, aby čítali celý text, čo to bolo pre nich niečo zvláštne a ťažko pochopiteľné.

V rámci aktivity sme povzbudzovali žiakov k tomu, aby nečítali celé slová, ale sústredili sa na začiatkové písmená. Často krát stačilo aj prvé, začiatkové písmeno. Ako príklad uvedieme slovo *sea*. Písmeno *s* nie je v anglických slovách používané veľmi často, častejšie vidíme slová so začiatčným *c* alebo *b*, ako napríklad: *cat, cup, cook, cake, book, boy, banana*. Slová, ktoré začínajú na vysoko frekventované písmená sa hľadajú ťažšie, preto sme začali s krátkymi a jednoduchými slovami - ako prvé bolo *I* vo význame *ja*. Napriek tomu mali žiaci veľké problémy pri hľadaní identifikovaných slov.

Po viacerých intervenciách však žiaci začali opúšťať tradíciu čítania celého textu a začali používať nové stratégie, ktoré sa naučili. Na ďalšom on-line stretnutí so žiakmi sme si zopakovali stratégiu slov a hneď sme k nej pridali ďalšiu – *hľadaj kľúčové slová a prelož*. Táto aktivita vyžadovala od žiaka pohľad na krátky odsek textu a následné uvedomenie si kľúčových slov v danom odseku. Žiaci si postupne osvojovali preklad do slovenčiny, ktorý nezahŕňal všetky slová, ale iba tie, ktoré bolo nutné poznať pre pochopenie textu.

Ako príklad uvádzame: 'When Kino and Juana's baby Coyotito, was stung by a scorpion, Kino took him to the doctor's .' (adaptovaný výňatok z textu *The Pearl* od Johna Steinbecka) Voľný preklad do slovenčiny znie: Keď Kinove a Juanine dieťa poštípal škorpión, Kino ho zobral lekárovi. Na tomto príklade si ukážeme ako hľadáme kľúčové slová prekladu do slovenčiny. V tejto vete máme nasledovné kľúčové slová: dieťa, škorpión a doktor.

Len na základe týchto kľúčových slov, dokáže dyslektický žiak preložiť vetu do slovenčiny, pričom využíva ďalšiu stratégiu – *znalosti o téme*, ktorá mu pomôže pri pochopení situácie so škorpiónom. Žiaci vedia, že škorpión môže nebezpečne poštípať a na základe tejto skúsenosti dokážu vyvodiť záver, že dieťa bolo poštípané škorpiónom a treba s ním ísť k doktorovi.

Stratégia *analýza slova*, pomáha pri pochopení toho, že Kino a Juana sú mená, pravdepodobne rodičia dieťaťa, a Coyotito je meno dieťaťa. Pri ďalšej aktivite – *hľadaj kľúčové slová v texte*, sa žiak pozrel na text ako keby ho snímal kamerou a krúžkoval slová, ktoré mu vystúpili do popredia a zaujali zrak. Pomocou týchto slov bol dyslektik schopný odhadnúť text ešte skôr, ako začal čítať.

Učili sme aj stratégiu *štatistického a kurzorického čítania textu*. Obe stratégie pomohli žiakom dozvedieť sa viac o texte a tiež uvedomiť si detaily textu. Taktiež sme odhadovali obsah textu z obrázkov a z názvu, ktorý bol niekedy mätúci, ale o to to bolo pre žiaka zaujímavejšie, keď zistil, že jeho odhad mu nevyšiel.

Použili sme aj stratégiu *vizualizácie*, na ktorú sme si vymysleli aktivitu *ako vo filme*. Úlohou žiaka bolo potichu si prečítať krátky odsek a prerozprávať ho ako,

keby pozeral film. V tejto aktivite sa striedal výskumník so žiakom do momentu, kým nebol prerozprávaný celý text.

Pri stratégii *zhrnutie textu* sme žiakovi dali viacej možností. Mohol obsah textu zhrnúť pár vetami, mohol nakresliť obrázky k textu a mohol spoločne s výskumníkom zhrnúť obsah textu. Stratégiu *KWL (vieš, chceš vedieť, dozvedel si sa) v texte* sme s textom skúšali niekoľko krát, ale neúspešne, pretože dysletiktický žiak na otázku *Čo chceš ešte vedieť?* odpovedal *Nič.* alebo *Neviem.*

Vo výskume sa ukázalo, že slová podobne napísané alebo podobne znejúce spôsobovali dyslektikom veľké ťažkosti, žiaci si ich mýlili. Na konci každého stretnutia žiaci súťažili s výskumníkom na čas. Verili si, že danú úlohu zvládnu. Analýza slova, odhad znenia slova a jeho možného významu sa stali hrou a žiaci sa prestali báť on-line komunikácie.

Medzi úspešné stratégie sa zaradila aj *vizualizácia textu*. Žiaci čítali text a namiesto použitia akejkoľvek inej stratégie, ich úlohou bolo predstaviť si príbeh, ktorý čítajú, prípadne nakresliť, ako si daný príbeh predstavujú. Zo začiatku žiaci nie celkom chápali, čo výskumník od nich chce, ale nakoniec, po konkrétnom príklade vizualizácie prečítanej vety, ktorú urobil výskumník, žiaci porozumeli, čo od nich výskumník žiada. Napriek tomu, že stratégiu vizualizácie poznáme všetci už od detstva, kedy nám rodičia čítali rozprávky s ilustráciami, v škole sa pri limitovanom vyučovacom čase nie vždy využíva. Ale práve vizualizácia môže dyslektikovi pomôcť a urýchliť pochopenie textu

Odhad obsahu textu patrí medzi stratégie, ktoré žiak dokáže použiť pred čítaním textu. Jeho úlohou je pozrieť si obrázky, ak sú pri texte, prípadne, ak sú vyznačené časti textu, zamerať sa na ne, alebo na základe prečítania si názvu textu porozmýšľať, o čom text bude. Dvaja žiaci zo štyroch používali túto stratégiu bez toho, aby ich ju niekto učil. Ich mozog si ju vyvinul sám.

Stratégia *znalosti témy* bola trénovaná tak, že deti dostali dva texty. Jeden bol o známej rozprávke o Zlatovláske, ktorú poznajú aj po slovensky. Druhý text bol z Ázie o pavúkovi tarantula a jeho sieti. Žiaci bez problémov riešili úlohy k textu o Zlatovláske. Text o tarantule im spôsoboval problémy, pretože ani jeden žiak sa o tarantule neučil a tohto pavúka poznali iba z počutia. V rámci aktivity s touto stratégiou výskumník žiakom kládol otázky ako napríklad: *Kolko nôh má pavúk? Čo vieš o pavúkovi? Čím sa živí? Kto je jeho nepriateľ? Čím sa odlišuje tarantula od pavúka, ktorého poznáš?* Žiaci sa snažili prostredníctvom svojich skúseností a osvojených vedomostí porozumieť tento náročný text. Uvedená stratégia im bola predstavená detailnejšie, pretože sa často stáva, že niektoré texty majú iné geografické či kultúrne zázemie a je vhodné, ak si žiaci vedia vybaviť informácie, ktoré majú a poznajú, lebo im dokážu pomôcť pri pochopení takého textu. Jeden žiak zo štyroch označil stratégiu znalosti o téme, ako najlepšiu pre neho.

Stratégia *zhrnutie textu* bola trénovaná prostredníctvom kľúčových slov. Žiaci sa učili túto techniku so zámerom, že na to, aby pochopili, o čom je text, nemusia čítať celý text, ale pomôžu im práve kľúčové slová, ktoré sú smerovníkom k úspechu. Výskumník im vysvetlil, že v každej vete sa nachádzajú slová, ktoré sú pomocné, prípadne vytvárajú emotívne podfarbenie vety a nie sú kľúčom k pochopeniu vety. Bez návodných viet od výskumníka ani jeden žiak na začiatku výskumu nedokázal zhrnúť text do slovenského jazyka. Prvý problém, ktorý sme identifikovali, bolo nepochopenie súvislostí medzi jednotlivými udalosťami v texte a tiež nepochopenie poradia jednotlivých udalostí. Na konci výskumu však už s pomocnými otázkami od výskumníka žiak zhrnul text prostredníctvom kľúčových slov aj v angličtine, ale bez členov a v základnom tvare sloviess.

Žiakom vyhovovalo *kurzorické čítanie*, v angličtine známe pod názvom *skimming*. Páčila sa im myšlienka „zlyžovania“ textu a objavenia rýchlych odpovedí. Ako aktivitu sme zvolili päť otázok, ktoré mali žiaci zodpovedať čo najrýchlejšie, ako napríklad: *Kto/čo je hlavná postava/zápletká príbehu? Vieš mi povedať jeho/jej meno? Koľko má rokov? Akej farby má oči?* To sú iba niektoré príklady z tejto časti intervencie. Žiaci sa s touto stratégiou rýchlo zžili a na konci hodiny/stretnutia sami dávali otázky výskumníkovi, aby výskumník hľadal odpovede v texte. Žiaci prejavovali svoju nedočkavosť rovnako, ako to často môžeme vidieť u učiteľov na vyučovacej hodine. Mali dobrú náladu a tešili sa, keď výskumník predstieral, že netuší, kde je odpoveď v texte. Ohotne mu ju pomáhali nájsť. Spolu so stratégiou kľúčových slov bolo kurzorické čítanie pre žiakov jednou z najobľúbenejších stratégií.

Štatarické čítanie, v angličtine známe pod názvom *scanning*, je o pochopení hlavnej myšlienky textu, na základe vyhľadania/zistenia dôležitých informácií, pričom nepotrebujeme čítať celý text. Žiaci boli požiadaní, aby rýchlo prebehli očami zdieľaný text a povedali výskumníkovi, o čom text je. Traja zo štyroch žiakov sa sťažovali, že je to pre nich veľmi ťažké. Na otázku prečo, jeden žiak odpovedal: „*Lebo niektoré slová ma zámerne zdržujú.*“ Táto stratégia naozaj patrila medzi náročnejšie a aj napriek tomu, že sme túto stratégiu trénovali viacerými aktivitami, dokonca aj súťažami, žiaci mali značné problémy dostať sa k hlavnej myšlienke textu, preto túto stratégiu neodporúčame. Pre dyslektických žiakov je náročné prejsť celý text rýchlo, pretože slová na ne útočia. Žiaci sú zahľtení slovami a pri niektorých sa zastavujú. Text sa im zdá dlhý a obávajú sa toho, že to nedokážu.

Po osvojení si jednotlivých stratégií a napísaní záverečného testu žiaci napísali spätnú väzbu, ktoré stratégie aplikovali pri písaní záverečného testu čítania s porozumením.

On-line intervencie boli všetkými rodičmi prijaté pozitívne. Jednu matku sme museli požiadať, aby odišla od svojho dieťaťa, pretože bola netrpezlivá a znepokojovala vlastné dieťa výrokmi: „*Ja už to mám, ja to vidím, ja to viem.*“

Ostatní rodičia ani nemali záujem narúšať činnosť svojho dieťaťa a v tichosti sledovali dieťa, prípadne odišli preč. V prípade žiaka z piateho ročníka, matka bola na väčšine intervencií, pretože sa chcela stratégie a aktivity naučiť a po každej intervencii bol realizovaný aj rozhovor medzi ňou a výskumníkom, o tom, ako čítať s dyslektickým dieťaťom. Zvyšok rodičov prišiel iba na prvú on-line intervenciu, aby vedeli o čom intervencie budú. Pri zvyšku intervencií rodičia neboli. Niekedy boli žiaci unavení a on-line výučbu sme posúvali na iný čas. Inokedy sa im nechcelo pracovať a dohodli sme sa na inom termíne, aby sa dokázali plne koncentrovať na zadané úlohy a aktivity.

S približujúcim sa teplejším počasím žiaci začínali strácať záujem o prácu na čítaní a preto sme v máji ukončili túto časť výskumu a zadali sme žiakom napísať spätnú väzbu. Pozitívne boli tie správy od žiakov, že začali skúšať nacvičené stratégie aj v materinskom jazyku v rámci rôznych predmetov. Výskumník učí žiakov anglický jazyk, a preto aj osobnosť výskumníka mohla pozitívne motivovať žiakov k práci na osvojení si stratégií. Preto v druhej časti výskumu si výskumník zvolil žiakov, ktorých neučí. Žiaci poznajú výskumníka ako učiteľa iba zbežne. Zopakovaním on-line intervencie za tých istých podmienok chce výskumník overiť reliabilitu výskumu.

Spätná väzba zo strany učiteľov, rodičov a detí s dyslexiou

Na základe pozorovania sme zaznamenali používanie širšej slovnej zásoby a aj žiaci, ktorí sa predtým báli komunikovať, prekonalí strach a začali sa vyjadrovať v jednoduchých vetách, aj keď s veľkými chybami. Z premenných, ktoré sme si stanovili, sme zaznamenali pozitívny dopad na rozšírenie si slovnej zásoby pri komunikácii, zvýšenie sebavedomia a prekonanie strachu vyjadriť sa v angličtine. Písomný prejav sa zlepšil u dvoch žiakov z experimentálnej skupiny. Z rozhovorov so žiakmi a rodičmi sme zistili, že žiaci potrebujú dlhšie časové obdobie a viac nácviku na pochopenie a osvojenie si jednotlivých stratégií. Čo sa týka času na riešenie úlohy, došlo k zrýchleniu, ale nebol to výrazný rozdiel. Zvýšila sa motivácia žiakov čítať v anglickom jazyku, až na jedného žiaka, ktorý trpí ťažkou kombináciou dyslexie a iných porúch učenia, preto uprednostňuje pozeranie príbehu v angličtine pred jeho čítaním. Napriek tomu v poslednej časti výskumu tento žiak prejavil motiváciu pre čítanie komixov v českom a anglickom jazyku. Stalo sa tak po skúsenosti s komixami, ktoré mu spolužiak požičal. Matka nesúhlasí s čítaním komixov v českom jazyku, pretože sa obáva, že by im jej dieťa nerozumelo.

Rodičia v záverečnom rozhovore poznamenali, že žiaci používajú naučené stratégie pri akomkoľvek čítaní a hra na kľúčové slová v texte je v rodinách obľúbenou aktivitou. Dôležité je tiež uviesť, že všetky texty, ktoré sme vybrali na on-line výučbu boli označené ako zaujímavé a motivačné. Nie všetky stratégie označili žiaci v spätnej väzbe ako prínosné či prakticky využiteľné. Stratégiu KWL, ktorá upriamuje našu pozornosť na to, čo už o téme vieme v písmene K (know-vieme), čo sa chceme dozvedieť v písmene W (want-

chceme sa dozvedieť) a čo sme sa naučili z textu – písmenko L (learned-naučili sme sa z textu), považujú traja zo štyroch žiakov za veľmi náročnú na pochopenie. Zhrnutie textu je pre nich tiež komplikované pokiaľ nemajú osnovu, ktorej by sa mohli držať. Odmietli aj metódu dvojitych denníkov, ktorá sa podobá na stratégiu KWL. Jedna matka sa nezúčastnila rozhovoru, pretože bola gravidná a bola hospitalizovaná počas celého priebehu experimentu.

Diskusia a odporúčania pre pedagogickú prax

Pri osvojení a používaní týchto stratégií a aktivít odporúčame nasledovné:

- Pri hľadaní kľúčových slov je vhodné najprv ukázať, ako sa dané slovo píše. Stačí, ak si dyslektik zapamätá prvé dve písmená slova. Je nepravdepodobné, že budú v texte slová s dvomi rovnakými písmenami.
- Pri vyhľadávaní kľúčových slov sa zameriame na jeden odsek textu. Dyslektik ho nečíta, ale pozrie sa naň, ako keby ho snímal kamerou a zapíše si slová, ktoré zachytí jeho zrak. Žiak hľadá v každej vete maximálne štyri slová.
- Pri analýze slova si dyslektik rozkladá slovo na menšie časti, prípadne hľadá spojitosť s inými slovami, ktoré pozná.
- Pri odhade obsahu textu z obrázkov žiak odhaduje, o čom bude text, aký príbeh je skrytý za obrázkom. Ďalšou možnosťou je odhad obsahu textu z jeho názvu.

Intervenciu čítania s porozumením odporúčame v dĺžke dva školské roky, jedenkrát za dva týždne.

Čo si potrebuje pedagóg uvedomiť, odporúčania pre pedagógov

- Žiaci s dyslexiou vnímajú vždy iba jeden význam slova.
- Pri preklade kľúčových slov vo vete, vždy najprv spoločne tieto slová farebne označíme.
- Predložky dyslektici nerozlišujú.
- Dyslektických žiakov je nutné odučiť čítať text slovo za slovom.
- Dyslektici by mali mať vlastnú kópiu textu v papierovej forme, aby si do nej mohli vpisovať vlastné poznámky.
- Text je vhodné rozdeliť na krátke odseky.
- Písmo ARIAL, prípadne TAHOMA alebo CALIBRI odporúčame pre dyslektikov, vo veľkosti 14-18 (pozri príloha).
- Odporúčame medzery medzi riadkami (1,5) a pre efektívnejšie čítanie aj farebné pozadie. Príklady uvádzame v prílohe.

- Pred čítaním je potrebné venovať dlhší čas predpríprave na čítanie a odhadu obsahu textu.
- Úlohy ako poradie udalostí v texte alebo súvis medzi nimi, patria u dyslektikov medzi neúspešné. Tieto úlohy by mal pedagóg riešiť pomocnými otázkami, navádzajúcimi k doplneniu odpovede.
- Zhrnutie textu bez podporných viet pedagóga je pre dyslektika veľmi náročné, pedagóg by mal dyslektikovi vždy poskytnúť kľúčové slová.
- V každej vete hľadáme maximálne štyri kľúčové slová pre ľahšie zapamätanie.
- Dyslektickí žiaci používajú a uprednostňujú dlhé tvary pred skrátenými, ako napríklad: *I am* namiesto *I'm*.

Problémy dyslektických žiakov, ktoré sa ukázali vo výskume:

- výslovnosť slov, výslovnosť prípon v pravidelných tvaroch sloviac v minulom čase, ako napríklad *looked* [lukt]
- každý pocit neistoty žiaci vyjadrovali ukončovaním vety v opytovacej intonácii, ako napríklad: *peacock?* ↗ (páv?)
- mýlenie si podobne napísaných krátkych slov, ako napríklad: *ears - years*
- skákanie do reči, aby nezabudli myšlienku
- nedokončovanie viet, prípadne zamlčanie podmetu
- používanie slov v základnom tvare bez členov a predložiek
- čítanie v angličtine a preklad do slovenčiny je pre týchto žiakov prínosný
- po zadaní úlohy už žiaci nepočúvajú učiteľa
- nedokážu čítať medzi riadkami a dekodovať inotaje, či skrytý humor
- nedokážu zaradiť udalosť do poradia, v ktorom je opísaná v texte
- nevnímajú negatívne tvary sloviac, ako napríklad: *do not*, je nutné im to v texte vyznačiť ako je ukázané v prílohe.

Záver

V závere príspevku si znovu kladieme otázku: Ako pomôcť žiakom s dyslexiou čítať v anglickom jazyku? Odpoveďou môžu byť stratégie, ktoré podporujú vedeckí pracovníci a pedagógovia (Crombie, 2000; Kormos, 2012 a Hladíková, 2019), spektrum čitateľských stratégií, ktoré musí ovládať predovšetkým ich učiteľ, v našom prípade učiteľ anglického jazyka. Metóda čítania s prekladom nie je jedinou metódou pri pochopení prečítaného textu. Je potrebné vyškolit'

učiteľov cudzích jazykov, ktorí by aktívne pracovali na čitateľskej gramotnosti nielen detí s dyslexiou. Dôležité je tiež napísať odporúčania pre rodičov dyslektikov, ktoré by neboli iba všeobecnými odporúčaniami, ale mali konkrétny cieľ, a to zlepšiť čítanie a porozumenie textu v cudzom jazyku.

Jedným z pozitívnych príkladov takejto pomoci je aj projekt VEGA1/0062/19 a APVV 17-0071, ktoré boli podporené Agentúrou na podporu výskumu a vývoja a tiež Vedeckou grantovou agentúrou MŠVVaŠ SR, v rámci ktorých vypracoval riešiteľský kolektív konkrétne aktivity na podporu čitateľskej gramotnosti, a tým prispel k zlepšovaniu situácie v oblasti čítania s porozumením a pochopenia cudzojazyčného textu. Pre anglický jazyk bola intervenčná príručka vypracovaná pre úroveň A2 a B1 jeho ovládania (Gadušová a kol., 2020a, 2020b). Vieme si predstaviť, že v budúcnosti by niektoré vyučovacie jednotky z tejto publikácie boli upravené aj pre žiakov s dyslexiou. Príklad takejto úpravy ponúkame v prílohe. Úpravy sú rozdelené pre tri typy čitateľov s dyslexiou: 1. ľahšia forma dyslexie, 2. verzia pre tlač, 3. ťažká forma dyslexie - redukcia slov, výmena slov za jednoduchšie slová. Žiaci budú čítať, ak im ukážeme ako, budú motivovaní, ak sami zoberieme knihu do ruky každý deň aspoň na pár minút ako učitelia i rodičia.

POĎAKOVANIE

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č.

APVV-17-0071 and VEGA 1/0062/19.

BIBLIOGRAFIA

CIMMERMANOVÁ, I.: *Teaching English as a foreign language to dyslectic learners*. 2015. Dostupné na:

https://www.researchgate.net/publication/285590741_3_Teaching_English_as_a_foreign_language_to_dyslexic_learners

CROMBIE, M. & SCHNEIDER, E.: *Dyslexia and Foreign Language Learning*. New York: David Fulton Publishers, 2003.

CROMBIE, M.: *Dyslexia and the Learning of a Foreign Language in School: Where are we going?* 2000. Dostupné na:

https://www.researchgate.net/publication/12476810_Dyslexia_and_the_Learning_of_a_Foreign_Language_in_School_Where_Are_We_Going

DAVIS, R. & BRAUN, E.: *The Gift of Dyslexia*. New York: Penguin Group, 2010..

EMMERLINGOVÁ, S.: *Vidím to jinak*. Praha: Emma, 2020.

GADUŠOVÁ, Z. a kol.: *Intervenčný program čítania s porozumením pre anglický jazyk: úroveň A2*. Praha: Verbum, 2020.

GADUŠOVÁ, Z. a kol.: *Intervenčný program čítania s porozumením pre anglický jazyk: úroveň B1*. Praha: Verbum, 2020.

GODWIN, J.: *Studying with Dyslexia*. London: Red Globe Press, 2018.

HLADÍKOVÁ, Z. & KREJČOVÁ, L.: *Zvládáme specifické poruchy učení*. Brno: Albatros Media, 2019.

KORMOS, J. & SMITH, A. M.: *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Bristol: MM Textbooks, 2012. KORMOS, J.: The effects of specific learning difficulties on processes of multilingual language development. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2008. Dostupné na: <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/effects-of-specific-learning-difficulties-on-processes-of-multilingual-language>

MATEJČEK, Z.: *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011.

SHAYWITZ, S. & SHAWITZ, J.: *Overcoming Dyslexia*. New York: Penguin Random House, 2020.

ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*, Praha: Portál, 2015.

Mgr. Zuzana Vogelová učí angličtinu na ZŠ Topoľová v Nitre už takmer 20 rokov a aktuálne je aj externou doktorandkou 3. ročníka v študijnom programe Lingvodidaktika na Filozofickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Keďže pôsobí na škole, ktorá má v meste najviac integrovaných žiakov s vývinovými poruchami učenia, rozhodla sa svoje skúsenosti s týmito žiakmi zúročiť v doktorandskom štúdiu, kde sa zaoberá problematikou úlohy čitateľských stratégií v cudzojazyčnom čítaní s porozumením u žiakov s poruchami učenia (dyslektici, dysgrafici a dysortografici). Aktívne sa zapojila do výskumnej úlohy VEGA1/0062/19, kde overovala aplikáciu vytvoreného intervenčného programu čítania s porozumením pre anglický jazyk so žiakmi na úrovni A2. Výsledky svojej práce pravidelne publikuje a prezentuje na vedeckých podujatiach.

Pracovisko:

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta / Základná škola
Topoľová, Nitra, Štefánikova 67, 949 74 Nitra
E-mail: vogelovazuzana14@gmail.com

Prof. Zdenka Gadušová, CSc. je skúsená univerzitná manažérka, projektová koordinátorka a univerzitná učiteľka, ktorá sa zameriava na prípravu učiteľov cudzích jazykov. V 90. rokoch pracovala na pozícii vedúcej Katedry anglistiky a amerikanistiky, kde koordinovala a koordinovala niekoľko projektov TEMPUS JEP. V roku 1996 sa stala prodekanou pre vzdelávanie a od roku 2002 bola 8 rokov na pozícii dekanke Filozofickej fakulty UKF v Nitre. Následne, v rokoch 2010-2014 bola prodekanou pre výskum a postgraduálne štúdium. Pravidelne sa zapája do riešenia tímových vedecko-výskumných projektov APVV, VEGA a KEGA ako hlavný riešiteľ. Výsledky svojej výskumnej práce pravidelne prezentuje na vedeckých a odborných podujatiach doma i v zahraničí. Je

autorkou a spoluautorkou dvanástich monografií a množstva článkov a vedeckých prác.

Pracovisko:

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Filozofická fakulta, Katedra anglistiky a amerikanistiky, Štefánikova 67, 949 74
Nitra, Slovensko

E-mail: zgadusova@ukf.sk

Príloha

Intervenčná jednotka 1.1

Text D - úprava 1 (ARIAL)

Falling Asleep in Class

I fell **asleep** in **class** today,

as **I** was awfully **bored**.

I **put** my **head on** my **desk** and **closed** my **eyes** and **snored**.

I **woke up** finding a piece of **paper** on my **face**.

I **dripped** on my **textbooks**, and my **hair** was a **mess**.

I **slept** in **class**, and I could sleep more,

except **my students woke** me **up** as they were **leaving** out the **door**.

Kenn Nesbitt (upravená verzia)

Text D - úprava 2 pre tlač (TAHOMA)

Falling Asleep in Class

I fell **asleep** in **class** today,

as **I** was awfully **bored**.

I **put** my **head on** my **desk** and **closed** my **eyes** and **snored**.

I **woke up** finding a piece of **paper** on my **face**.

I **dripped** on my **textbooks**, and my **hair** was a **mess**.

I **slept** in **class**, and I could sleep more,

except **my students woke** me **up** as they were **leaving** out the **door**.

Kenn Nesbitt (upravená verzia)

Text D - úprava 3 (CALIBRI)

FALLING ASLEEP IN CLASS

I FELL ASLEEP IN **CLASS** TODAY,

AS I WAS AWFULLY **BORED**.

I **PUT MY HEAD ON MY DESK** AND **CLOSED MY EYES** AND
SNORED.

I **WOKE UP** FINDING A PIECE OF **PAPER** ON MY **FACE**.

I **DRIPPED ON MY TEXTBOOK**, AND MY **HAIR** WAS A **MESS**.

I **SLEPT IN CLASS**, AND I COULD SLEEP MORE,

EXCEPT **MY STUDENTS WOKE ME UP** AS THEY WERE **LEAVING**
OUT THE **DOOR**.

Kenn Nesbitt (upravená verzia)

L'ANALYSE DES MOTS SUFFIXÉS EN -ISME/-ISTE NOUVELLEMENT ENTRÉS DANS LES DICTIONNAIRES

DAGMAR KOLÁŘIKOVÁ
UNIVERSITÉ DE BOHÊME DE L'OUEST

ANALYSIS OF THE WORDS ENDING WITH THE SUFFIXES -ISME/-ISTE NEWLY ADDED TO THE DICTIONARIES

Abstract: In this paper, we study the quantitative productivity of two suffixes (-isme and -iste) in a corpus of 186 French nouns. The corpus used includes the words ending with the suffixes -isme/-iste newly added to the latest ten editions of the dictionaries *Le Petit Robert* and *Le Petit Larousse illustré* (published between the years 2012–2021). The productivity of these suffixations is estimated with statistical measures in relation to the corpus size. These two suffixes are productive in modern French, they continue to form new lexemes. We notice nevertheless that, in a general way, between these two suffixes, -isme is more frequent in the examined corpus.

Keywords: corpus, dictionary, French language, productivity, suffix.

L'ANALYSE DES MOTS SUFFIXES EN -ISME/-ISTE NOUVELLEMENT ENTRÉS DANS LES DICTIONNAIRES

Résumé : Dans cet article, la productivité quantitative de suffixations en -isme et -iste en français est étudiée en corpus de 186 noms français. Ce corpus est constitué des mots nouveaux suffixés en -isme et -iste qui ont été inclus dans les dictionnaires *Le Petit Robert* et *Le Petit Larousse illustré* entre 2012 et 2021. On estime la productivité de ces suffixations au moyen de données statistiques dont nous suivons l'évolution par rapport à la taille du corpus. Ces deux suffixations sont productives en français moderne, elles continuent à former de nouveaux lexèmes. On note cependant que, de façon générale, de ces deux suffixations, c'est la suffixation par -isme qui est la plus fréquente dans le corpus étudié.

Mots clés : corpus, dictionnaire, français, productivité, suffixe.

Introduction

La dérivation suffixale est un processus de formation des mots qui consiste en ajout du suffixe nominal, adjectival, verbal ou adverbial à un radical dans le but de former les noms, les adjectifs qualificatifs, les verbes ou les adverbes. Elle est largement répandue dans les langues, y compris le français. En étudiant des mots suffixés en français, on peut constater certaines tendances ou même préférences dans l'emploi des suffixes. Parmi les suffixes les plus fréquents servant à former des noms en français contemporain figurent aussi *-isme*, *-iste*.

Alors que plusieurs autres suffixes ont suscité beaucoup de travaux de recherche (par exemple, la suffixation en *-ant* a été étudiée par Laporte, 1992, Lerat, 1984, Winther, 1975), à notre connaissance, la bibliographie autour de la suffixation en *-isme*, *-iste* reste pauvre. Nous n'avons trouvé que l'article de

Roché *Quel traitement unifié pour les dérivations en -isme et en -iste ?* (Roché et al., 2011) ou ceux où la suffixation en *-isme/-iste* n'est traitée que de façon partielle, c'est-à-dire que ces travaux portent soit sur la suffixation en *-isme* (Agabalian, 2019) soit sur celle en *-iste* (Merzouk, 2010).

Le but de cet article est donc de répondre à la question suivante : quel est l'apport du procédé de dérivation suffixale en *-isme* et *-iste* dans la création de nouveaux mots en français contemporain ? Étant donné que le suffixe *-isme* ne sert pas à former les adjectifs, notre étude se limitera à la suffixation en *-isme/-iste* qui construit des noms, donc nous laisserons de côté celle qui dérive des adjectifs en *-iste*. Le fonctionnement et le rôle de la dérivation suffixale en *-isme/-iste* fera l'objet de la première section. Dans la deuxième section, nous analyserons les mots nouvellement intégrés dans dix éditions successives des dictionnaires *Le Petit Robert* et *Le Petit Larousse* (plus précisément celles pour les millésimes 2012 et 2021) afin de découvrir d'une part, la proportion des noms suffixés en *-isme/-iste* par rapport aux autres mots nouveaux entrés dans les deux dictionnaires sur la période considérée et d'autre part, les significations de suffixes *-isme/-iste* ajoutés aux noms qui constituent notre corpus. La recherche est basée sur le dépouillement des listes de mots nouveaux effectuées par Camille Martinez et publiées par le *Club d'orthographe de Grenoble*, qui sont disponibles sur <https://orthogrenoble.net/mots-nouveaux-dictionnaires/>. Nous y exposerons également la méthode utilisée pour préparer le corpus et mesurer la productivité. Dans la dernière section, nous commenterons les résultats que nous avons obtenus par l'analyse du corpus.

1. Quels mots sont formés à partir des suffixes *-isme*, *-iste* ?

Il existe plusieurs critères de classement des suffixes. Selon Hélène Huot, ils peuvent être rangés dans cinq catégories. Premièrement, ils peuvent être classés selon leur origine, ainsi nous pouvons distinguer les suffixes latins de formation populaire ou de formation savante, suffixes d'origine étrangère et ceux de formation française. Ensuite, ils peuvent être rangés selon les radicaux auxquels ils s'ajoutent, ce qui permet de distinguer les suffixes nominaux, adjectivaux, verbaux et adverbiaux. L'auteure propose aussi de classer les suffixes selon leur capacité catégorielle, leur disponibilité ou productivité dans le français d'aujourd'hui, ou tout simplement par ordre alphabétique, ce que font souvent les dictionnaires de langue (Huot, 2010 : 64).

En ce qui concerne l'origine, les suffixes *-isme/-iste* proviennent du latin *-ismus/-ista*, eux-mêmes issus du grec ancien *-ismos/-istês*. Ils servent de suffixes nominaux et s'ajoutent à des bases nominales (*racisme* est dérivé de *race*, *chimiste* est dérivé de *chimie*), adjectivales (*modernisme* est dérivé de *moderne*, *puriste* est dérivé de *pur*) et verbales (*arrivisme* et *arriviste* sont dérivés du verbe *arriver*). Leur base peut aussi être un groupe de mots ou une phrase (*je-m'en-foutisme* est construit sur la base de la phrase *je m'en fous* avec le suffixe *-isme*, *je-m'en-fichiste* est construit sur la base de la phrase *je m'en fiche* avec le suffixe *-iste*). Alors que la suffixation par *-isme* forme

exclusivement des noms, celle par *-iste* peut s'appliquer aux mêmes bases (noms, adjectifs, verbes, groupes de mots ou phrases) pour former des adjectifs mais, pour des raisons mentionnées dans l'introduction, nous limiterons notre étude à la formation des noms.

Classés par les dictionnaires d'un point de vue sémantique, le suffixe *-isme* est généralement présenté comme le suffixe désignant un système, une doctrine ou une profession et le suffixe *-iste* comme le suffixe servant à former un nom indiquant une personne qui est adepte d'une doctrine ou qui pratique une profession (*Larousse*). Plusieurs auteurs déterminent aussi dans leurs œuvres le sens de ces suffixes. À titre d'exemple, nous pouvons mentionner Mortureux (1997 : 117) conférant au suffixe *-iste* le sens de « partisan d'un mouvement, d'une doctrine... ». C'est aussi Maurice Tournier (2000 : 264) qui nomme le suffixe *-isme* « suffixe doctrinaire » et le suffixe *-iste* « suffixe externe des partisans » car il permet de créer des dérivés à partir des noms propres. L'auteur établit donc un lien entre ce suffixe et le domaine politique. Les grammairiens Grevisse et Goosse déterminent dans leur ouvrage *Le bon usage* les suffixes *-isme/-iste* d'une manière plus précise. Ils écrivent à propos des noms suffixés en *-iste* que « tous ces noms (féminins lorsqu'ils s'appliquent à des femmes) désignent des personnes qui ont une activité, une attitude ou une doctrine en rapport avec la réalité désignée par la base ». De l'autre côté, le suffixe *-isme* sert à former « des noms masculins, indiquant soit une notion abstraite, soit une doctrine, une activité, une attitude morale ou politique, soit une tournure propre à (ou empruntée à) une langue ou à un parler » (Grevisse, Goosse, 2008 : 175-176). Néanmoins, il est notoire que les noms suffixés en *-isme/-iste* offrent une palette de significations plus large. Nous supposons que l'analyse de notre corpus permette de démontrer que l'usage de ces suffixes dépasse les frontières de la politique ou des métiers.

Mais avant de passer à l'analyse sémantique du corpus, il faut encore mesurer la productivité des suffixes *-isme/-iste* dans celui-ci. Selon Jean Tournier (1991 : 145), « un processus est productif s'il a formé au moins une nouveauté lexicale dans les dernières décennies ». De l'autre côté, il « n'est plus productif s'il n'a formé aucune nouveauté dans les cent dernières années ». À ce titre, sans avoir effectué d'analyse, nous pourrions considérer les suffixes *-isme/-iste* comme bien productifs car, dans la presse francophone, ou dans les médias en général, de nouvelles formations éponymiques créées à la base du nom de famille de personnages importants apparaissent souvent, y compris celles suffixées en *-isme/-iste*, ce que confirme par exemple l'article de Kacprzak *Dans le monde de la macronie ou quelques notes sur les néologismes éponymiques du domaine politique en français contemporain*. Mais, comme le dit l'auteure, « la longévité des termes ainsi obtenus est variable » (2019 : 198). Ces créations néologiques répondent plutôt à une nécessité temporaire de nommer des réalités nouvelles et les perspectives de leur intégration dans le lexique sont alors faibles. C'est pour cette raison que nous avons décidé d'analyser les noms qui ont rejoint les dictionnaires dans la dernière décennie

car nous supposons que, dans ce cas, il s'agit des mots déjà intégrés dans le lexique français et leur durée de vie et d'emploi n'est pas limitée dans le temps.

2. Analyse du corpus

Comme il a déjà été mentionné, nous avons travaillé à partir du corpus *DiCo* (Dictionnaires Comparés) constitué par Camille Martinez, où nous avons trouvé pour chaque année considérée la liste des mots nouveaux qui ont été inclus dans les dictionnaires *Le Petit Robert* et *Le Petit Larousse illustré*. Notre recherche est donc basée sur le dépouillement de ces listes. L'analyse de celles-ci nous a permis d'accéder à deux listes des mots suffixés en *-isme/-iste*, l'une pour les noms relevés dans le *Petit Robert* et l'autre pour ceux qui ont été introduits dans le *Petit Larousse illustré* entre 2012 et 2021. Étant donné que notre étude se limite à la suffixation en *-isme/-iste* construisant des noms, il a fallu déduire du nombre total les formes suffixées en *-iste* qui ne sont employées que comme adjectifs (notamment *bruitiste*, *court-termiste*, *différentialiste*, *présidentialiste* et *techniciste*). Lors de notre travail, nous avons rencontré encore une difficulté car nous avons relevé plusieurs noms de spécialistes dérivés en *-logiste* (*denturologiste*, *gemmologiste*, etc.). En nous appuyant sur l'hypothèse de Villoing et Namer (2014) traitant les *Xlogiste* comme relevant d'une suffixation en *-iste* sur la base du *Xlogie* correspondant nous les avons inclus dans le nombre total des noms suffixés en *-iste*.

Le tableau 1 présente les statistiques pour les deux listes. Les chiffres dans la première colonne indiquent le nombre de noms suffixés en *-isme* et *-iste* ayant leur entrée dans les deux dictionnaires sur la période considérée. Le chiffre dans la deuxième colonne correspond au nombre d'articles intégrés dans le *Petit Robert* et le *Petit Larousse illustré* entre 2012 et 2021 et les chiffres dans la troisième colonne représentent le nombre total des noms en *-isme/-iste* retenus dans chacun des dictionnaires et leur proportion exprimée en pourcentage.

Tableau 1 La comparaison des résultats obtenus dans les deux dictionnaires

| Dictionnaire | Nbr de noms en <i>-isme/-iste</i> | Nbr d'articles | Nbr total de noms retenus/proportion |
|----------------------------|-----------------------------------|----------------|--------------------------------------|
| Le Petit Robert | 38/43 | 1107 | 81/7,32 % |
| Le Petit Larousse illustré | 60/45 | 2716 | 105/3,87 % |

Il ressort du tableau 1 que, sur la période considérée, 1107 mots nouveaux sont entrés dans le dictionnaire *Le Petit Robert* (il s'agit du nombre que nous avons obtenu après l'élimination de mots à double orthographe). Parmi eux, nous avons enregistré 81 noms suffixés en *-isme/-iste*, dont 38 sont construits avec le suffixe *-isme* et 43 avec le suffixe *-iste*. Leur proportion par rapport au nombre d'articles entrés dans ce dictionnaire est assez élevée, soit 7,32 %. Il résulte aussi de ce tableau que le dictionnaire *Le Petit Larousse illustré* se distingue du *Petit Robert* par une proportion plus faible de noms

suffixés en *-isme/-iste*, qui équivaut à 3,87 %. Néanmoins, ce résultat est un peu faussé par un grand nombre d'articles ajoutés¹ dans le dictionnaire *Le Petit Larousse illustré 2012* ayant fait l'objet d'une refonte.

Le tableau 1 nous montre également que nous avons relevé dans les deux dictionnaires 186 noms suffixés en *-isme/-iste*, 98 noms formés à l'aide de *-isme* et 88 noms construits avec *-iste*. Le nombre moins élevé des noms suffixés en *-iste* que de ceux suffixés en *-isme* peut s'expliquer par le phénomène de concurrence existant entre le suffixe *-iste* et d'autres suffixes, par exemple *-ier* (participant au carnaval est appelé *carnavalier*) ou *-eur* (celui qui réalise des graffitis sur les murs est désigné comme *graffeur*). Il est aussi à noter la coexistence de deux formes (fabriquant et installateur de piscine est appelé *pisciniste* ou *piscinier*, étudiant qui exerce un job de vacances est désigné comme *jobiste* ou *jobeur*, les noms de sciences en *-logie* donnent très souvent des dérivés soit en *-logiste* soit en *-logue* : *mixologiste* ou *mixologue*, *denturologiste*² ou *denturologue*, *gemmologiste* ou *gemmologue*).

En analysant les deux listes, nous avons relevé 27 noms qui sont entrés dans les deux dictionnaires sur la période considérée, notamment 18 noms en *-isme* (*biomimétisme*, *complotisme*, *déclinisme*, *déconstructivisme*, *dégagisme*, *droit-de-l'hommisme*, *flexitarisme*, *hacktivisme*, *illectronisme*, *innumérisme*, *jihadisme*, *présentéisme*, *rétrofuturisme*, *suprémacisme*, *survivalisme*, *toyotisme*, *transhumanisme*, *véganisme*) et 9 en *-iste* (*céiste*, *complotiste*, *conspirationniste*, *droit-de-l'hommiste*, *européiste*, *noniste*, *psychogénéalogiste*, *rôliste*, *zadiste*). En déduisant ces 27 noms du nombre total des noms en *-isme/-iste* relevés dans les deux dictionnaires, nous obtenons 159 noms (dont 80 sont suffixés en *-isme* et 79 en *-iste*). Les deux suffixes viennent s'ajouter non seulement à des bases nominales (*assimilationniste*, dérivé de *assimilation* avec le suffixe *-iste*), adjectivales (*animalisme*, formé de *animal* avec le suffixe *-isme*), verbales (*dégagisme*, dérivé de *dégager* avec le suffixe *-isme*) ou à celles formées par un groupe de mots (*aquoibonisme* est construit sur la base de locution à *quoi bon* avec le suffixe *-isme*) mais sont aussi le résultat de l'emploi d'autres procédés de formation des mots : composition (*climatoscepticisme*, *narcoterrorisme*), siglaison (*vététiste*, formé du sigle VTT, vélo tout terrain, et du suffixe *-iste*) et acronymie (*zadiste* – formé de l'acronyme ZAD / Zone d'Aménagement Différé, et du suffixe *-iste*) ou emprunt (*mentaliste* – calque de l'anglais, *hacktiviste* – de l'anglais *hacktivist*, mot-valise composé de *hacker* et de *activiste*, *trabendiste* – aphérèse de l'espagnol *contrabando* + suffixe *-iste* pour désigner une personne qui s'engage dans une commercialisation illégale).

Comme il a déjà été signalé, la création des mots nouveaux suffixés en *-isme/-iste* est souvent question de patronymes de la scène politique française

¹ Pour le millésime 2012, 1 882 articles ont été ajoutés, sans compter les articles issus de la scission d'articles préexistants.

² Il est à souligner que, dans certains cas, on peut observer une différenciation d'emploi non seulement d'ordre sémantique mais aussi d'ordre topolectal, on emploie par exemple *denturologiste* au Canada pour désigner *prothésiste dentaire* ailleurs en francophonie.

(*macronisme, macroniste*) ou étrangère (le nom de *Biden*, nouveau président des États-Unis, a déjà servi de base pour la formation des unités analysées *bidenisme* et *bideniste*). Néanmoins, les dictionnaires de langue n'enregistrent pas généralement ces néologismes dont la vie est souvent éphémère³. Nous pouvons alors supposer que l'analyse sémantique des noms relevés dans les deux dictionnaires nous montrera que les suffixes *-isme/-iste* servent à créer aussi des noms autres que ceux désignant celui qui adhère ou appartient à un système ou à une doctrine politique ou ceux désignant un système, une doctrine ou une tendance politique liés au nom d'un représentant politique.

3. Analyse sémantique des noms en *-isme/-iste* relevés dans les deux dictionnaires

L'analyse sémantique des noms suffixés par *-isme/-iste* a consisté en l'étude de la référence des dérivés et de leur base. À partir des définitions du *Petit Robert* et du *Petit Larousse illustré* nous avons déterminé la classe référentielle pour chaque dérivé de notre corpus d'étude. L'analyse a permis de confirmer l'existence de 10 classes référentielles pour les noms suffixés en *-isme* et de 9 classes référentielles pour ceux suffixés en *-iste*. Celles-ci sont rangées selon leur proportion dans le corpus étudié. Étant donné que le suffixe *-iste* ne sert pas seulement à former des noms liés à un nom en *-isme*, nous commencerons par l'analyse sémantique des noms suffixés en *-iste*.

3.1. Valeurs sémantiques des noms suffixés en *-iste*

Dans le corpus étudié, les dérivés suffixés par *-iste* ont le plus souvent pour référent une doctrine, une attitude, une activité (surtout professionnelle) en rapport avec la réalité dénotée par la base. Le suffixe *-iste* s'ajoute ainsi aux noms masculins (ou féminins lorsqu'ils s'appliquent à des femmes) désignant celui qui :

1. exerce une profession ou qui est spécialiste d'une science (23 noms) : *bandagiste* est celui qui fabrique, ajuste et vend des bandages chirurgicaux, *prototypiste* désigne, dans une entreprise, la personne chargée de la mise au point des prototypes, *pisciniste* est fabricant ou installateur de piscine, *truquiste* est professionnel chargé des trucages au cinéma, *chromiste* est technicien chargé de retoucher les films ou les images numérisées obtenus en photogravure par la sélection des couleurs, *vélociste* est vendeur et réparateur de cycles, *mixologiste* est celui qui concocte ou prépare des cocktails, *dabiste* désigne un agent de maintenance chargé d'alimenter les distributeurs automatiques de billets, *comportementaliste* n'est pas seulement behavioriste mais aussi professionnel qui pratique la thérapie comportementale pour chien et chat, *jobiste* est étudiant

³ Nous n'avons relevé que quelques termes économiques, par exemple *néokeynésianisme*, doctrine économique inspirée des travaux de J. M. Keynes, ou *ohnisme*, système de gestion de la production industrielle d'origine japonaise, s'appuyant sur le travail en flux tendu et sur l'implication du personnel, construit à partir du nom de l'ingénieur de Toyota Taiichi Ōhno.

occupant un job, un emploi occasionnel, *logiste* est jeune artiste admis à entrer en loge pour prendre part à un concours, *cosmologiste* est spécialiste de cosmologie, *denturologiste* spécialiste de la denturologie, *gemmologiste* spécialiste de la gemmologie, *psychogénéalogiste* spécialiste de psychogénéalogie, *anatomopathologiste* spécialiste d'anatomopathologie, *chronobiologiste* spécialiste de chronobiologie, *échographiste* médecin spécialiste de l'échographie, *exobiologiste* spécialiste d'exobiologie, *interniste* spécialiste de médecine interne, *laryngologiste* spécialiste de laryngologie, *optométriste* spécialiste de l'optométrie, de la mesure des propriétés optiques de l'œil, *relationniste* désigne au Québec un spécialiste des relations publiques).

2. crée ou interprète des œuvres d'art (12 noms) : *actionniste* est artiste appartenant au mouvement de l'actionnisme viennois, *artiviste* est artiste qui pratique l'intervention militante sur un mode créatif alliant humour, détournement et effet de surprise, afin d'interpeller le spectateur sur des sujets de société, *street-artiste* est artiste faisant de l'art urbain, *muraliste* est peintre qui exécute de grandes fresques murales, *rôliste* désigne la personne interprétant un personnage dans un jeu de rôle, *vaudevilliste* signifie auteur de vaudevilles, *gambiste* est musicien qui joue de la viole de gambe, *paniste* est musicien de pan, *chambriste* pratique la musique de chambre, *claviériste* est instrumentiste utilisant des claviers électroniques, *polyphoniste* est musicien qui pratique la polyphonie, *fadiste* est chanteur de fado, chanson populaire portugaise, accompagnée à la guitare.

3. soutient un courant ou un mouvement (10 noms) : *transhumaniste* est adepte du transhumanisme, courant de pensée qui vise l'amélioration des capacités intellectuelles, physiques et psychiques de l'être humain grâce à l'usage de procédés scientifiques et techniques, *européiste* est partisan d'une Europe fédérale, *décliniste* est adepte du courant des théories économiques qui estiment que le monde est en déclin, *assimilationniste* est partisan du mouvement prônant l'intégration des personnes immigrées par l'imposition de la culture majoritaire et effaçant ainsi les particularismes, *animaliste* est personne qui soutient le mouvement de défense des animaux pour eux-mêmes, *antispéciste* est personne soutenant l'antispécisme, mouvement soutenant que l'espèce, en soi, ne devrait pas déterminer le traitement d'un individu dans la société, *déconstructiviste* est partisan du déconstructivisme, courant architectural, *nativiste* est partisan du nativisme, courant politique de pays peuplés d'immigrants qui s'oppose à toute nouvelle immigration, *cyberdjihadiste/cyberjihadiste* est djihadiste œuvrant sur Internet, *rétrofuturiste* est celui qui reprend les codes des représentations de l'avenir produites dans les années 1970 et 1980.

4. prend parti pour une doctrine, une théorie, une idéologie, un système, une politique (10 noms) : *égalitariste* est partisan de l'égalitarisme, doctrine professant l'égalité absolue entre les hommes et cherchant à la réaliser dans les faits, *masculiniste* est partisan du masculinisme, doctrine revendicative qui

promeut le retour du pouvoir pour les hommes qui l'aurait perdu, *néocritiste* est adepte du néocriticisme, doctrine philosophique visant à renouveler le kantisme, *suprémaciste* est partisan du suprémacisme, idéologie raciste, fondée sur l'idée de la supériorité, *essentialiste* est partisan de l'essentialisme, philosophie affirmant le primat absolu de l'essence sur l'existence, *intuitionniste* est partisan de l'intuitionnisme, doctrine qui accorde à l'intuition une importance essentielle dans la connaissance, *négationniste* est partisan du négationnisme, doctrine niant tout génocide ou massacre à grande échelle, *complotiste* est partisan d'une théorie du complot ainsi que le *conspirationniste*, *rousseauiste* est partisan des idées, du système de J.-J. Rousseau.

5. pratique une activité particulière (9 noms) : *droniste* désigne un amateur de drone, pilote de drone, *verbicruciste* signifie auteur de grilles de mots croisés, *trioliste* est personne pratiquant le triolisme, forme de sexualité de groupe faisant intervenir trois partenaires, *hacktiviste* est hackeur qui fait de l'activisme par le moyen d'action ou d'attaques informatiques, *coéchangiste* est personne qui fait un échange avec une autre, *concouriste* désigne personne qui participe aux concours proposés dans les médias, *trabendiste* désigne celui qui s'engage dans une commercialisation illégale, *mentaliste* est personne ayant le don de lire dans les pensées. Il nous semblait un peu difficile de classer le nom *brigadiste* signifiant membre des Brigades internationales, finalement, nous l'avons rangé parmi ceux qui désignent les personnes pratiquant une activité particulière.

6. adopte une attitude, un comportement (y compris négatif), ou exprime l'appartenance à ceux-ci (7 noms) : *noniste* est celui qui vote « non » lors d'un référendum, *zadiste* est militant qui s'oppose à l'aménagement d'une ZAD (zone à défendre), *voyeuriste* est adepte du voyeurisme, comportement de voyeur, *droit-de-l'hommeiste* est défenseur droits de l'homme, *spéciste* est personne considérant les animaux comme inférieurs à l'être humain, *aquoiboniste* est personne qui, par aquoibonisme, refuse de s'engager dans l'action, *logiciste* est celui qui a une attitude préférentielle envers ce qui est logique.

7. pratique un sport (5 noms) : *céiste* est personne qui pratique le canoë, *géantiste* est skieur spécialiste du slalom géant, *vététiste* désigne soit une personne qui se déplace en V.T.T., soit un sportif qui pratique le V.T.T., *cyclomotoriste* est personne qui se déplace à cyclomoteur, *ferratiste* est personne qui pratique le ferratisme.

8. adhère à un mode de vie, de pensée ou d'action ou une tendance, ou exprime l'appartenance à ceux-ci (2 noms) : *présentéiste* désigne personne qui a tendance à être présente au travail alors qu'elle devrait être absente, par exemple pour des raisons médicales, *survivaliste* est adepte du survivalisme, mode de vie d'une personne ou d'un groupe de personnes qui se préparent à la survenue d'une catastrophe.

9. détient une qualité, une caractéristique, ou exprime l'appartenance à celle-ci (1 nom) : *égocentriste* est personne centrée sur elle-même.

3.2. Valeurs sémantiques des noms suffixés en *-isme*

Dans le corpus étudié, le suffixe *-isme* implique surtout une prise de position, théorique ou pratique, en faveur de la réalité dénotée par la base, une activité en rapport avec l'objet qui sert de base dérivationnelle ou la simple constatation d'un fait, d'une réalité. Ainsi il s'ajoute à des noms désignant :

1. une doctrine, une croyance ou un système (21 noms). Pour ne pas répéter ce qui a déjà été dit dans la section précédente, nous ne citons ici que quelques exemples : *intégrationnisme* désigne doctrine sociale ou politique favorisant l'intégration sociale, *concilianisme* doctrine affirmant la supériorité du concile sur le pape, *pagano-christianisme* indique ensemble des croyances des chrétiens d'origine païenne, dans l'Église primitive, *sylvopastoralisme* est un système associant la sylviculture et le pâturage sur un même territoire, etc.).

2. un courant ou un mouvement (12 noms) : *muralisme* indique courant artistique mexicain du XX^e siècle, caractérisé par l'exécution de grandes peintures murales, *actionnisme* désigne courant de la sociologie qui fonde l'explication des faits sociaux sur les actions produites par les individus, *antispécisme* est mouvement soutenant que l'espèce, en soi, ne devrait pas déterminer le traitement d'un individu dans la société et qui dénonce et condamne en particulier l'exploitation et la maltraitance infligée par les humains au reste des animaux, *social-libéralisme* est courant de pensée qui cherche à concilier les thèses socialistes et libérales, etc.).

3. un fait, une réalité (10 noms) : *climatoscepticisme* désigne le fait de douter du réchauffement climatique, de ses causes comme de ses conséquences, *présentéisme* le fait d'aller au travail sans être en état de le faire, *sans-abrisme* le fait d'être sans domicile, de ne pas avoir de logement, *différentialisme* le fait d'insister sur les différences entre individus ou entre communautés, *technicisme* le fait de donner à la technique une importance prépondérante, etc.).

4. un mode de vie, de pensée ou d'action ou une tendance (7 noms) : *frugalisme* est un mode de vie consistant à mettre le maximum d'argent de côté dans le but d'atteindre l'autonomie financière et de quitter la vie active bien avant l'âge légal de retraite, *survivalisme* est un mode de vie d'une personne ou d'un groupe de personnes qui se préparent à la survenue d'une catastrophe à l'échelle locale ou mondiale, *conspirationnisme* est un mode de pensée tendant à expliquer les situations et événements négatifs par des complots, *aplaventrisme* est la tendance à être dans un état de soumission ou d'indignité, etc.).

5. une attitude, un comportement, y compris une attitude et un comportement pathologiques (7 noms) : *dégagisme* indique une attitude d'insoumission prônant le renvoi de personnages politiques jugés incompetents, par le biais des urnes ou de la désobéissance civile, *droit-de-l'hommeisme* désigne une attitude bien-pensante invoquant la défense des droits de l'homme,

panurgisme signifie comportement passif et grégaire, *apriorisme* indique une attitude d'un esprit ne raisonnant qu'à priori, sans recours à l'expérience, etc.).

6. une affection, une intoxication ou une caractéristique sexuelle (7 noms) : *frotteurisme* désigne affection psychiatrique caractérisée par la nécessité de toucher une personne non consentante ou de se frotter contre elle pour obtenir une excitation sexuelle, *favisme* une maladie génétique impliquant un déficit en glucose -6-phosphate déshydrogénase dans les globules rouges, *piébaldisme* une particularité génétique fréquente se traduisant par une dépigmentation de la peau et des cheveux dans la zone du front, *barbiturisme* toxicomanie aux barbituriques, *psychédélisme* état de rêve éveillé provoqué par l'usage d'hallucinogènes comme le L.S.D, etc.).

7. une activité ou une sphère d'activités professionnelles et sociales (6 noms) : *maquettisme* indique activité de loisirs relative à la construction de maquettes, *narcobanditisme* désigne banditisme dont les activités reposent sur le trafic de drogue, *hacktivisme* la forme d'actions de piratage informatique, *narcoterrorisme* est le terrorisme des narcotrafiants, etc.).

8. un état ou une qualité (6 noms) : *illectronisme* est l'état d'une personne qui ne maîtrise pas les compétences nécessaires à l'utilisation et à la création des ressources numériques, *animalisme* désigne la qualité, la nature de l'état animal, *masculinisme* l'état d'un sujet féminin qui présente quelques-uns des caractères sexuels secondaires de l'homme, etc.).

9. une tournure propre à une langue (3 noms) : *brettonisme* construction ou tournure propre à la langue bretonne, *algérianisme* mot, sens d'un mot ou tournure propres au français d'Algérie, *antillanisme* mot, tournure, expression propres au français parlé aux Antilles.

10. une ou l'ensemble des caractéristiques d'un peuple, d'une région, d'une civilisation (1 nom) : *thalassotropisme* désigne migration d'une partie de la population d'un pays ou d'une région vers un lieu de vie situé au bord de la mer.

Conclusion

L'objectif de cet article était de mesurer la productivité des noms suffixés en *-isme/-iste* sur corpus et de trier soigneusement ces formes selon le sens construit par les suffixes étudiés. Nous avons travaillé à partir d'un corpus de noms en *-isme/-iste* relevés parmi les mots nouvellement entrés dans les dictionnaires *Le Petit Robert* et *Le Petit Larousse illustré*. Ce corpus a une taille relativement importante car il couvre une période de dix ans allant de 2012 à 2021. Néanmoins, il faut se demander quelle est la part de nouveauté dans ces ajouts et c'est pour cette raison que nous ne parlons pas de néologismes dans notre article.

L'analyse de ce corpus nous a permis de dresser deux inventaires répertoriant plusieurs types de référents pour chacun des suffixes étudiés (dix pour le suffixe *-isme* et neuf pour le suffixe *-iste*). Néanmoins, en analysant les

noms relevés, nous nous sommes heurtée à un problème résultant de ce caractère référentiel : il ne permet pas de classer incontestablement les lexèmes polysémiques (par exemple *comportementaliste* n'est pas seulement behavioriste mais aussi professionnel qui pratique la thérapie comportementale pour chien et chat, *animalisme* désigne la qualité, la nature de l'état animal d'une part et le mouvement de défense des animaux d'autre part, etc.).

Les résultats obtenus renseignent sur la productivité des suffixes *-isme/-iste* (nous avons noté que, de façon générale, de ces deux suffixations, c'est la suffixation en *-isme* qui est la plus fréquente dans le corpus étudié) et des modifications de sens que ces suffixes peuvent apporter aux noms. Ces résultats demeurent néanmoins très partiels et demandent à être étayés par d'autres travaux car cet article ne constitue qu'une des premières études de la productivité de la suffixation en *-isme/-iste*. Il faudra en particulier mesurer la productivité sur d'autres corpus et étudier comparativement la productivité d'autres suffixes. C'est seulement au terme de telles études qu'on pourra constater la préférence dans l'emploi des suffixes *-isme/-iste* pour former des noms en français contemporain.

BIBLIOGRAPHIE

- AGABALIAN, G.: « Isme : suffixe modal pour la formation de noms de discours ». Louvain-la-Neuve, *Travaux de linguistique*, 2, 79, 2019, p. 43-78.
- GREVISSE, M, GOOSSE, A. : *Le Bon usage*. 14-e éd. Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2008.
- HUOT, H.: *La morphologie, Forme et sens des mots du français*. Paris, Armand Colin, 2010.
- KACPRZAK A.: « Dans le monde de la macronie ou quelques notes sur les néologismes éponymiques du domaine politique en français contemporain ». In : LOPEZ GONZALEZ, A.M., BARAN, M., KLOSINSKA-NACHIN, A., KOBYLECKA-PIWONSKA, E. (Eds.): *Voces dialogantes. Estudios en homenaje al professor Wiczesław Nowikow*, WUŁ, Łódź, 2019, pp. 197-211.
- LAPORTE, E.: « Adjectifs en *-ant* dérivés de verbes ». *Langue Française*, 96, 1992, pp. 30-43.
- LERAT, P.: « Grammaire des noms d'agents en *-ant* en français contemporain ». *Cahiers de lexicologie*, 44, 1984, pp. 23-39.
- MERZOUK, S.: « La créativité lexicale néologique à base des suffixes *-iste* et *-eur* dans la presse écrite en Algérie ». *Synergies Algérie*, 11, 2010, pp. 49-58.
- MORTUREUX, M-F.: *La lexicologie entre langue et discours*. Paris, SEDES, 1997.
- REY, Alain et al.: *Le Petit Robert de la langue française 2019*. Paris, Le Robert, 2018.
- ROCHÉ M. : « Quel traitement unifié pour les dérivations en *-isme* et en *-iste* ? ». In : ROCHE, M., BOYE, G., HATHOUT, N., LIGNON, S., PLENAT, M. (Eds.): *Des unités morphologiques au lexique*. 2011, pp. 69-143.

TOURNIER, J. : *Structures lexicales de l'anglais. Guide alphabétique*. Paris, Nathan, 1991.

TOURNIER, M. : « Cinquante ans de vocabulaire politique et social en France ». *Histoire de la langue française 1945-2000*, Paris, CNRS, 2000.

VILLOING, F., NAMER, F. : « Composition néoclassique en -logue et en -logiste : les noms en -logue sont ils encore des noms de spécialistes ? » *Verbum (Presses Universitaires de Nancy)*, Université de Nancy II, 2014, 34 (2), pp. 213-231.

WINTHER, A. : « Note sur les formations déverbales en -eur et en -ant ». *Cahiers de lexicologie*, 26, 1975, pp. 23-54.

SITOGRAPHIE

Club d'orthographe de Grenoble. Mots nouveaux des dictionnaires [en ligne]. [consulté le 1 avril 2021]. Disponible sur : <https://orthogrenoble.net/mots-nouveaux-dictionnaires>.

Larousse [en ligne]. [consulté le 5 avril 2021]. Disponible sur : <https://larousse.fr>.

Trésor de la langue française [en ligne]. [consulté le 11 avril 2021]. Disponible sur : <http://atilf.atilf.fr>.

Wiktionnaire [en ligne]. [consulté le 13 avril 2021]. Disponible sur : https://fr.wiktionary.org/wiki/Wiktionnaire:Page_d'accueil.

RESUMÉ

Článek se zabývá produktivitou sufixů *-isme* a *-iste* v současné francouzštině. Je studována na základě korpusu sestávajícího ze 186 francouzských podstatných jmen utvořených pomocí těchto přípon, která byla přidána do slovníků *Le Petit Robert* a *Le Petit Larousse illustré* v letech 2012 až 2021. Produktivita těchto přípon je posuzována na základě srovnání s celkovým počtem nových slov v té době do obou slovníků zařazených. Studie potvrzuje, že obě přípony jsou v současné francouzštině velmi produktivní a jsou nositeli mnoha významů. Ve studovaném korpusu je však frekventovanější přípona *-isme*.

PhDr. Dagmar Kolářiková, Ph.D. působí na Fakultě filozofické Západočeské univerzity v Plzni, kde vyučuje morfosyntax francouzštiny, komparativní gramatiku, analýzu textu, překlad a odbornou francouzštinu zaměřenou na podnik a komerční praxi.

KOLÁŘIKOVÁ, D.: *Le français non-standard dans le Petit Robert. Le français oral, le français écrit*. Plzeň, NAVA, 2020, s. 51-60.

KOLÁŘIKOVÁ, D.: K otázce adaptace lexému "blog" v českém a francouzském jazyce. *Cizí jazyky*, 2020, 64, 1, s. 15-24.

Adresa pracoviště: Katedra románských jazyků FF ZČU v Plzni, Riegrova 11, 306 14 Plzeň

E-mail: kolariko@kro.zcu.cz

ZUR WAHRNEHMUNG DER KOMMUNIKATIVEN KOMPETENZ DURCH LEHRAMTSSTUDIERENDE

JIŘÍ KOHOUT, MICHAELA PEŠKOVÁ, EVA SKOPEČKOVÁ,
MICHAELA VOLTROVÁ
WESTBÖHMISCHE UNIVERSITÄT IN PILSEN

Students' views of the different subcategories of the communicative competence: A case study at a teacher preparation institution

The article presents findings of a research study conducted across foreign language study programs at the Faculty of Education at the University of West Bohemia, Plzen, Czech Republic, during a period of two academic semesters. The study examined students' views of the different subcategories of the communicative competence. The research unveiled no impact of selected variables such as students' time spent abroad, language levels, fields of study on students' views of the different dimensions. It also showed the study participants perceived the intercultural communicative competence less important than the other four subcategories. In addition, the article closely discusses the views of the specific components of the linguistic communicative competence by students of the German language.

Keywords: communicative competence, foreign language teaching, intercultural competence, students of a teacher training program, linguistic competence

Zur Wahrnehmung der kommunikativen Kompetenz durch Lehramtsstudierende

Die vorliegende Studie stellt die Ergebnisse einer Untersuchung dar, die 2018 und 2019 an der Pädagogischen Fakultät der Westböhmisches Universität in Pilsen durchgeführt wurde und sich mit der Wahrnehmung einzelner Subkompetenzen der kommunikativen Kompetenz durch Lehramtsstudierende beschäftigt. Im theoretischen Teil dieses Beitrags werden unterschiedliche Auffassungen der kommunikativen Kompetenz in den letzten Jahrzehnten behandelt, was auch als Basis für die nachfolgend dargestellte methodologische Grundlage dient. Die Ergebnisse der Studie zeigen überraschenderweise keine bestehende Korrelation zwischen der untersuchten Wahrnehmung und einem absolvierten Auslandsaufenthalt oder dem deklarierten Sprachniveau. Die studierte Sprache (oder sogar eine evtl. nichtphilologische Fachrichtung des Studiums) sind für die Wahrnehmung einzelner Subkompetenzen der kommunikativen Kompetenz ebenso irrelevant, womit die Grundhypothesen dieser Studie widerlegt wurden. Die interkulturelle kommunikative Kompetenz wird eher als weniger wichtig wahrgenommen, was im Zusammenhang mit der aktuellen Akzentuierung dieses Bereichs überrascht. Der Artikel widmet sich zudem detaillierter der Wahrnehmung einzelner Subkategorien der linguistischen kommunikativen Kompetenz durch Studierende der deutschen Sprache.

Schlüsselwörter: kommunikative Kompetenz, Fremdsprachenunterricht, interkulturelle Kompetenz, Lehramtsstudierende, linguistische Kompetenz

1. Einleitend

Die kommunikative Kompetenz ist einer der häufig deklinierten Begriffe des aktuellen (nicht nur) didaktischen Diskurses. Dass sie deshalb sehr unterschiedlich wahrgenommen, bewertet und betrachtet werden kann, ist daher

naheliegend. Das Ziel dieser Studie ist es, vor allem herauszufinden und zu beschreiben, wie Pilsener Lehramtsstudierende kommunikative Kompetenz sehen, und relevante Zusammenhänge (auch auf theoretischer Ebene) sichtbar zu machen.

2. Zum Begriff der kommunikativen Kompetenz

Für einen theoretischen Einstieg in die Thematik der kommunikativen Kompetenz ist es nötig, zuerst die Grundbegriffe zu definieren und die wichtigsten methodologischen Problempunkte zu thematisieren. Auch wenn die Verwendung des Wortes *Kompetenz* oder des Wortpaars *kommunikative Kompetenz* eine Alltagserscheinung ist (s. Abb. 1), kann ein häufig unklarer oder sogar verwirrender Gebrauch festgestellt werden, was mit der umfangreichen historischen Bedeutungsentwicklung des Wortes *Kompetenz* zusammenhängen kann.

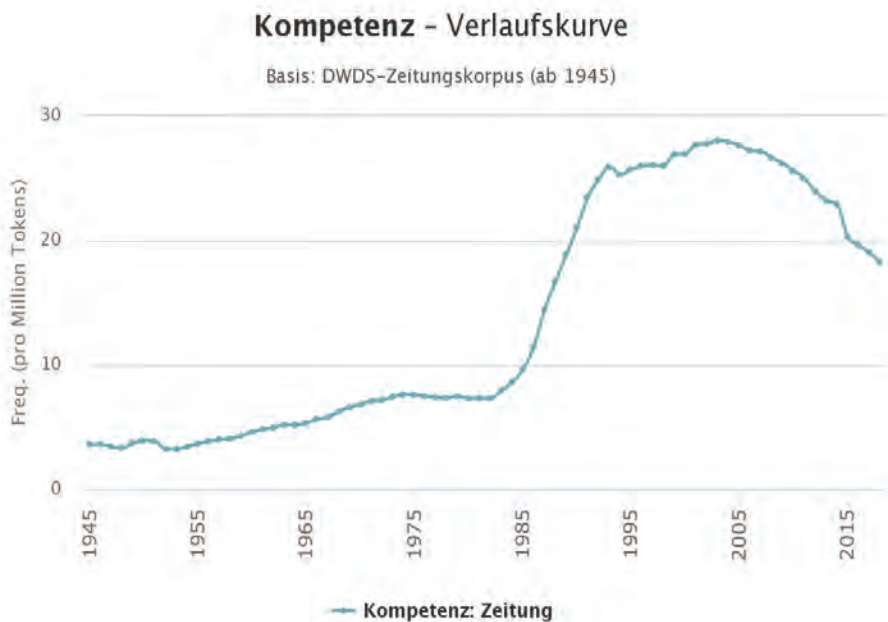


Abb. 1: Gebrauch des Wortes *Kompetenz* seit dem Jahr 1945 (s. dwds.de)¹.

Huber (2004) schildert die Geschichte dieses Begriffs sehr detailliert und belegt dessen Existenz und vor allem dessen oben erwähnte vielfältige Entwicklung von den Anfängen im klassischen Latein (Substantiv *competentia*,

¹ DWDS-Wortverlaufskurve für „Kompetenz“, erstellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache,
<<https://www.dwds.de/r/plot?view=1&corpus=zeitungen&norm=date%2Bclass&smooth=spline&genres=0&grand=1&slice=1&prune=0&window=3&wbase=0&logavg=0&logscale=0&xrange=1945%3A2018&q1=Kompetenz>>, abgerufen am 11. 12. 2019.

Verb *competere*, Adjektiv *competens*) bis zu seinem gegenwärtigen Gebrauch. Für unseren Kontext sind dabei zwei Aspekte aus den letzten Jahrzehnten relevant: das Konzept der Kompetenz im Bereich der Motivationspsychologie und die Kompetenzauffassung im Sinne Noam Chomskys. Die erstgenannte Perspektive betrifft den Kompetenzbegriff von Robert W. White (1959): „Dort bezeichnet das Konzept Ergebnisse von Entwicklungen grundlegender Fähigkeiten, die weder genetisch angeboren noch das Produkt von Reifungsprozessen sind, sondern vom Individuum selbst hervorgebracht worden sind.“ (Huber 2004, 21) Für Noam Chomsky ist Kompetenz dagegen die „[...] Kenntnis der Sprache, über die Sprecher und Hörer intuitiv verfügen, über die sie aber nur in seltensten Fällen explizit Rechenschaft ablegen können.“ (Huber 2004, 22) Eine klare und einfache Darstellung von Chomskys Kompetenzbegriff bietet Crystal (2017, 433), der deren Zusammenhänge mit der Auffassung von Saussure erläutert: „[...] Chomsky drew a fundamental distinction (similar to Saussure’s *langue* and *parole*) between a person’s knowledge of the rules of a language and the actual use of that language in real situations. The first he referred to as *competence*; the second as *performance*.“

Diese zwei Bedeutungsebenen werden auch im Duden abgebildet, wobei hier in erster Linie die Bedeutungen *Sachverstand; Fähigkeiten* und *Zuständigkeit* und zweitens *Summe aller sprachlichen Fähigkeiten, die ein Muttersprachler besitzt* (mit dem Hinweis auf den englischen Begriff *competence* von Chomsky)² erwähnt werden. Der erste (in der Alltagssprache häufiger gebrauchte) terminologische Ansatz ist auch für den Bereich der Pädagogik von Bedeutung. Die Fremdsprachendidaktik scheint (logischerweise) auch den linguistischen Ansatz zu berücksichtigen, was sich schließlich z. B. in den Definitionen und der strukturierten Darstellung der kommunikativen Kompetenz widerspiegelt.

Einen Einblick in die Komplexität dieses Themas bietet Jude (2008), die sich mit der Struktur der Sprachkompetenz sehr ausführlich beschäftigt. Auch sie stellt fest, dass „für diesen Begriff [...] bisher keine einheitlichen oder gar verbindlichen Definitionen [existieren]“ (Jude 2008, 11) und weist auf spezielle theoretische Ansätze hin, die linguistisch, neuropsychologisch oder durch die Lehr-Lern-Forschung geprägt sind. Sie kommt zum Schluss, dass die „Definitionen von Sprachkompetenz im 20. Jahrhundert [...] also wesentlich von der Unterscheidung zwischen *sprachlichem Wissen* und *sprachlichem Handeln* geprägt [waren]“ und dass „[a]ktuelle Definitionsansätze hingegen versuchen, mit dem Begriff der *Kompetenz* eine Brücke zu bauen zwischen deklarativem Wissen und seiner Anwendung“ (beides ebd. 14). Diese Zusammenfassung kann unseres Erachtens als eine gewisse Folge der Entwicklung der Linguistik und Fremdsprachendidaktik im 20. Jahrhundert betrachtet werden.³

² S. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kompetenz>, abgerufen am 12. 12. 2019.

³ Mehr dazu auch in Voltrová 2017.

Die oben bereits angedeutete Auffassung von Performanz und Kompetenz (s. Chomskys Ansatz) bzw. die sprachliche Kompetenz in diesem Sinne wurde später als schwer überprüfbar kritisiert (s. Jude 2008, 13–14) und führte unter anderem zur Betonung von kommunikativen Aspekten bei Canale und Swain (1980). In dieser grundsätzlichen Studie kommen die Autoren zu einer Strukturierung der kommunikativen Kompetenz, die die Weichen für die nächste Entwicklung in diesem Bereich stellt: „Communicative competence is composed minimally of grammatical competence, sociolinguistic competence, and communication strategies, or what we will refer to as strategic competence.“ (Canale, Swain 1980, 27) Einzelne Subkategorien werden ganz konkret spezifiziert, was jedoch nicht das Einzige ist, was in dieser Studie für die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik bedeutend ist. Es werden hier auch die Grundprinzipien für den kommunikativ orientierten Ansatz (*guiding principles for a communicative approach* – s. S. 27f.) vorgestellt, bei dem z. B. ein sprachlich hoch kompetenter Sprecher als eine der Basisbedingungen eines erfolgreichen Fremdsprachenunterrichts genannt wird, was bis heute in der schulischen Alltagspraxis (leider) nicht immer der Fall ist.⁴ Prinzipiell wichtig scheinen auch die vorgeschlagenen Richtungen der Forschung (*Directions for Research* – s. S. 35–38), die mit dem später entstandenen Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen in einem Kausalverhältnis gesehen werden können – s. den zweiten Punkt des oben erwähnten Kapitels: „Among the more critical research points bearing on implementation are the following: [...] 2. the explicit statement of grammatical rules, sociocultural rules, discourse rules, and communication strategies considered relevant to learners’ communication needs [...]“ (ebd. 36).

3. Zum methodologischen Hintergrund und zum Ziel der Untersuchung

Das Hauptziel der hier vorgestellten Untersuchung war es, die Wahrnehmung der Relevanz einzelner Subkompetenzen der kommunikativen Kompetenz durch Lehramtsstudierende festzustellen. Diese groß angelegte Studie wurde 2018 und 2019 an der Pädagogischen Fakultät der Westböhmischen Universität in Pilsen durchgeführt. In ihrer Fragestellung ist sie der Pilotstudie von Voltrová (2017) gefolgt, die auf die Sichtweise von Studierenden der deutschen Sprache auf dieses Thema fokussiert hat. In der hier dargestellten Studie wurden dagegen Studierende der englischen, deutschen und russischen Sprache miteinbezogen und zum Vergleich auch Studierende anderer Fachrichtungen (d. h. „Nicht-Philologie-Studierende“).

⁴ „The second language learner must have the opportunity to take part in meaningful communicative interaction with highly competent speakers of the language, i.e. to respond to genuine communicative needs in realistic second language situations.“ (Canale and Swain 1980, 27).

Im Zusammenhang mit den im Kap. 2 skizzierten theoretischen Ansätzen und mit der Pilotstudie von Voltrová (2017) wurde vor allem mit folgenden drei Grundhypothesen gearbeitet:

H1: Bei der Wahrnehmung der Relevanz einzelner Subkompetenzen der kommunikativen Kompetenz zeigen sich zwischen den Studierenden philologischer und denjenigen nichtphilologischer Studienfachrichtungen Unterschiede.

H2: Es existiert eine Korrelation zwischen der Wahrnehmung und dem deklarierten Sprachniveau.

H3: Zwischen einem absolvierten längeren Auslandsaufenthalt und der wahrgenommenen Relevanz der interkulturellen kommunikativen Kompetenz gibt es einen Zusammenhang.

Als theoretische Basis diente uns die Auffassung der kommunikativen Kompetenz von Canale und Swain (s. oben), die jedoch um einen fünften Bestandteil – um die interkulturelle Kompetenz – ergänzt wurde. Eines der Ziele war es nämlich auch, die Sichtweise der Studierenden auf diese in den letzten Jahren häufig akzentuierte Kompetenz zu untersuchen und zu beschreiben. Insgesamt ergaben sich fünf Subkompetenzen⁵ der kommunikativen Kompetenz:

- a) linguistische Kompetenz,
- b) soziolinguistische Kompetenz,
- c) diskursive Kompetenz,
- d) strategische Kompetenz,
- e) interkulturelle kommunikative Kompetenz.

Im Fragebogen wurden 17 konkrete Aussagen (s. Anhang) zu diesen Teilkompetenzen in zufälliger Reihenfolge angeführt, zu deren Relevanz sich die Befragten geäußert haben. Es ging dabei bspw. um Thesen wie „Es ist wichtig, die Grammatik zu beherrschen (z. B. die Regeln der Wortbildung zu kennen, korrekte Wortformen anzuwenden, richtig zu konjugieren, Tempora richtig zu bilden)“.

Die Einstellung der Befragten zu diesen Thesen wurde differenziert nach drei Bereichen untersucht, die immer durch eine Einleitungsfrage verdeutlicht wurden:

- a) Allgemeine Kommunikation: Die Befragten mussten sich dazu äußern, inwieweit die jeweilige Teilkompetenz (bzw. Beispielthese) für die Kommunikation in der konkreten Sprache wichtig ist.
- b) Fremdsprachenunterricht: Die Studierenden haben die Relevanz konkreter Thesen im Hinblick auf einen effektiven Fremdsprachenunterricht bewertet. Die einleitende Frage hat sich darauf konzentriert, was im Unterricht fokussiert werden sollte.

⁵ Im Einklang mit der oben zitierten Studie von Canale und Swain (1980) wird weiter der bereits eingeführte terminologische Ansatz angewandt: „linguistische Kompetenz, soziolinguistische Kompetenz etc.“, wobei sich um konkrete Subkompetenzen der kommunikativen Kompetenz handelt.

- c) Vorbereitung zukünftiger Lehrer/innen: In diesem Bereich wurden wichtige Aspekte im Rahmen des Lehramtsstudiums betont. Die Thesen wurden daher mit der Frage nach den während des Studiums auf jeden Fall zu unterrichtenden Inhalten und Kompetenzen eingeleitet.

Insgesamt wurden 215 Fragebögen analysiert. 87 Befragte studierten Englisch, 50 Deutsch, 28 Russisch und 50 andere Fachrichtungen. Im Fragebogen wurden noch demografische Daten und weitere Faktoren erhoben, die im Zusammenhang mit der jeweiligen Einstellung stehen könnten (z. B. ob der/die Befragte schon einen längeren Auslandsaufenthalt absolviert hat oder über welche Sprachkompetenz in der jeweiligen Fremdsprache er/sie seines/ihres Erachtens verfügt). Fünf Monate nach der ersten Befragung wurden die Studierenden noch einmal befragt, um die schon gewonnenen Ergebnisse bestätigen oder eine zeitlich bedingte Dynamik identifizieren zu können.

4. Ergebnisse der Untersuchung

Der Vergleich der Wahrnehmung durch einzelne Gruppen von Studierenden wurde nach den analysierten Bereichen und auf der Ebene der fünf Subkompetenzen der kommunikativen Kompetenz (beides s. oben) durchgeführt. Es wurde dabei der Kruskal-Wallis H-Test⁶ (parameterfreier statistischer Test) eingesetzt und als signifikant werden diejenigen Fälle betrachtet, die einen p-Wert niedriger als 0,05 aufweisen.

Die Gesamtergebnisse (s. Tab. 1) sind eindeutig: Bei keiner der fünf Subkompetenzen und der drei untersuchten Bereiche konnten Unterschiede zwischen den Studierenden einzelner Sprachen oder zwischen den Bereich Studierenden und Studierenden anderer Fachrichtungen beobachtet werden. Die Hypothese H1 wurde daher widerlegt.

| Bereich | Englisch | Deutsch | Russisch | „nicht-Philologie“ | p-Wert |
|---------|-----------|-----------|-----------|--------------------|--------------|
| A-1 | 1,79□0,47 | 1,77□0,45 | 1,71□0,39 | 1,79□0,46 | 0,844 |
| A-2 | 1,90□0,58 | 2,03□0,75 | 1,98□0,57 | 2,01□0,60 | 0,786 |
| A-3 | 1,53□0,54 | 1,73□0,57 | 1,64□0,45 | 1,69□0,56 | 0,149 |
| A-4 | 1,56□0,61 | 1,61□0,52 | 1,79□0,61 | 1,45□0,42 | 0,117 |
| A-5 | 2,39□0,64 | 2,31□0,50 | 2,29□0,45 | 2,29□0,55 | 0,756 |
| B-1 | 1,59□0,50 | 1,52□0,43 | 1,72□0,44 | 1,64□0,49 | 0,257 |
| B-2 | 1,82□0,60 | 2,04□0,59 | 2,04□0,61 | 1,99□0,62 | 0,189 |
| B-3 | 1,57□0,51 | 1,56□0,41 | 1,59□0,27 | 1,63□0,56 | 0,934 |
| B-4 | 1,68□0,72 | 1,70□0,70 | 1,82□0,66 | 1,65□0,54 | 0,685 |
| B-5 | 2,36□0,57 | 2,30□0,54 | 2,37□0,57 | 2,39□0,56 | 0,974 |
| C-1 | 1,22□0,43 | 1,09□0,25 | 1,32□0,50 | 1,23□0,43 | 0,300 |
| C-2 | 1,30□0,51 | 1,32□0,46 | 1,39□0,58 | 1,33□0,50 | 0,859 |

⁶ „Der Kruskal-Wallis H-Test ist ein Verfahren für die statistische Auswertung ordinalskaliertter Daten von mehr als zwei unabhängigen Gruppen. Er bietet eine Alternative für die einfaktorielle Varianzanalyse ohne Messwiederholung, wenn deren mathematische Voraussetzungen nicht erfüllt sind.“ (Rasch 2010, 164) Eine detaillierte Beschreibung des Kruskal-Wallis H-Tests bietet Rasch 2010, 164–167).

| | | | | | |
|-----|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|
| C-3 | 1,28□0,51 | 1,14□0,27 | 1,21□0,32 | 1,26□0,47 | 0,791 |
| C-4 | 1,64□0,79 | 1,46□0,61 | 1,58□0,66 | 1,40□0,64 | 0,456 |
| C-5 | 1,56□0,52 | 1,56□0,46 | 1,48□0,54 | 1,46□0,50 | 0,344 |

Tab. 1: Gesamtergebnisse (A, B, C in der ersten Spalte bezeichnen einzelne Bereiche, Zahlen in der ersten Spalte sind Zeichen für einzelne Subkompetenzen der kommunikativen Kompetenz; 1 – linguistische Kompetenz, 2 – soziolinguistische Kompetenz, 3 – diskursive Kompetenz, 4 – strategische Kompetenz, 5 – interkulturelle kommunikative Kompetenz; die Durchschnittswerte zeigen, wie wichtig konkrete Bereiche für die Befragten sind. Die Werte arbeiten mit dieser Skala: 1 – am wichtigsten, 4 – unwichtig).

Wie oben bereits angedeutet, wurden die Teilnehmer/innen nach fünf Monaten erneut befragt. Dieser zweite Durchgang hat keine signifikanten Unterschiede aufgewiesen. Nur einmal (bei A-4) war der p-Wert niedriger als 0,05. Bei der Anwendung der Bonferroni-Korrektur⁷ wäre dieser Unterschied jedoch bereits nicht mehr signifikant. Zusammenfassend kann daher angenommen werden, dass es bei dem wiederholten Test nicht zu einer statistisch relevanten Veränderung gekommen ist.

Die Hypothese H2, dass das deklarierte Sprachniveau (nach GERS) der Befragten die Wahrnehmung einzelner Subkompetenzen beeinflussen könnte, hat sich bei den Studierenden des Lehramts für deutsche Sprache nicht bestätigt. Eine partielle Korrelation hat sich bei den Studierenden der englischen und russischen Sprache gezeigt. Bei der Interpretation dieser Tatsachen muss jedoch sehr vorsichtig vorgegangen werden, weil sich signifikante Werte nur bei drei Thesen (einmal bei Englisch, zweimal bei Russisch) zeigen, was auch als statistischer Fehler interpretiert werden kann.

Die letzte Hypothese (H3), die die Gesamtergebnisse betrifft, nahm einen Zusammenhang zwischen einem absolvierten längeren Auslandsaufenthalt und der wahrgenommenen Relevanz der interkulturellen kommunikativen Kompetenz an. Ein solcher wurde aber bei keinem der Fälle entdeckt, die Hypothese kann daher als widerlegt gelten.

Widmet man sich detailliert den konkreten Ergebnissen der Umfrage bei den Studierenden der germanistischen Studienprogramme, kann man konstatieren, dass diese mit denen anderer Studierender nur vereinzelt nicht (fast) identisch sind. Zu erwähnen ist jedoch, dass – auch wenn eine allgemeine Korrelation zwischen der Wahrnehmung und dem aktuell studierten Jahrgang nicht festgestellt werden konnte – bei den Studierenden der deutschen Sprache mit dem studierten Jahrgang auch die Wichtigkeit der interkulturellen kommunikativen Kompetenz deutlich steigt.

In Tab. 2 ist zu sehen, dass die wahrgenommene Relevanz einzelner Subkompetenzen bei den Studierenden der deutschen Sprache deutlich variiert,

⁷ Die Bonferroni-Korrektur ist „sehr konservativ, das heißt, das Ergebnis muss einen sehr niedrigen Wert aufweisen, um statistisch signifikant zu sein.“ (Völkl-Wolf 2010, 198; weitere Informationen zur Bonferroni-Korrektur s. ebenda.)

wobei in allen Bereichen als am unwichtigsten Subkompetenz 5 (interkulturelle kommunikative Kompetenz) wahrgenommen wird. Signifikante Unterschiede sind auch bei einzelnen Bereichen zu sehen. Eine Ausnahme ist dabei die Subkompetenz Nr. 4, bei der die analysierten Bereiche im Rahmen des statistischen Fehlers gleichwertig bewertet werden.

| Subkompetenz der kommunikativen Kompetenz | Bereich 1 – Allgemeine Kommunikation | Bereich 2 – Fremdsprachenunterricht | Bereich 3 – Vorbereitung zukünftiger Lehrer | p-Wert des Testes (unterschiedliche Kontexte im Rahmen einer Subkompetenz) |
|--|--------------------------------------|-------------------------------------|---|--|
| 1 | 1,77±0,45 | 1,52±0,43 | 1,09±0,25 | <0,001 |
| 2 | 2,03±0,75 | 2,04±0,59 | 1,32±0,46 | <0,001 |
| 3 | 1,73±0,57 | 1,56±0,41 | 1,14±0,27 | <0,001 |
| 4 | 1,61±0,52 | 1,70±0,70 | 1,46±0,61 | 0,051 |
| 5 | 2,31±0,50 | 2,30±0,54 | 1,56±0,46 | <0,001 |
| p-Wert des Testes (unterschiedliche Subkompetenzen im Rahmen eines Bereichs) | <0,001 | <0,001 | <0,001 | |

Tab. 2 Wahrnehmung einzelner Subkompetenzen der kommunikativen Kompetenz durch Lehramtsstudierende der deutschen Sprache. Die Zahlen in der ersten Spalte sind Zeichen für einzelne Subkompetenzen der kommunikativen Kompetenz; 1 – linguistische Kompetenz, 2 – soziolinguistische Kompetenz, 3 – diskursive Kompetenz, 4 – strategische Kompetenz, 5 – interkulturelle kommunikative Kompetenz; die Durchschnittswerte zeigen, wie wichtig konkrete Bereiche für die Befragten sind. Die Werte arbeiten mit dieser Skala: 1 – am wichtigsten, 4 – unwichtig).

5. Schlussfolgerungen und Ausblick

Wie aus den oben dargestellten Ergebnissen hervorgeht, wurden alle drei Hypothesen über die konkreten Faktoren, die die Relevanz einzelner Subkompetenzen der kommunikativen Kompetenz in den Augen der Studierenden beeinflussen, nicht bestätigt. In keinem Fall konnte ausgehend von der Studienfachrichtung, der studierten Fremdsprache, der Länge eines internationalen Studienaufenthalts oder anderer der dargelegten Aspekte eine prinzipiell stärkere Korrelation festgestellt werden.

Die in den letzten Jahren häufig akzentuierte interkulturelle Kompetenz (s. Anfangspassage des Beitrags und s. Hypothese H3) wird in Konkurrenz mit anderen Subkompetenzen der kommunikativen Kompetenz von den Lehramtsstudierenden nicht als wichtiger wahrgenommen (eher umgekehrt).

Ob diese ziemlich überraschenden Ergebnisse auch bei anderen Gruppen von Befragten gelten können, die über einen anderen professionellen Hintergrund (z. B. Fremdsprachenlehrer/innen) verfügen, und inwieweit diese Ergebnisse bspw. für die Gestaltung der Lehrpläne relevant sein können und sollten, müsste eine Nachfolgestudie feststellen.

LITERATUR

- CAMERER, R.: „Sprache – Quelle aller Missverständnisse. Zum Verhältnis von Interkultureller Kompetenz und Sprachkompetenz“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2007, 12 (3), 2007, S. 1–15.
- CANALE, M. „From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J., SCHMIDT, R. (HRSG.): *Language and communication*. London, Longman, 1983, S. 2–27.
- CANALE, M., SWAIN, M. “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics*, 1980, 1(1), S. 1–47.
- CRYSTAL, D. *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge, Cambridge University Press, 2017.
- HUBER, H. D.: „Im Dschungel der Kompetenzen“. Huber, H. D., Lockermann, B., Scheibel, M. (Hrsg.): *Visuelle Netze – Wissensräume in der Kunstg.* Ostfildern-Ruit, Hatje Cantz Verlag, 2004, S. 15–29.
- JUDE, N.: *Zur Struktur von Sprachkompetenz. Dissertation*. Frankfurt am Main, 2008; zugänglich unter: <https://d-nb.info/995928428/34> , letzter Zugriff am 20. 07. 2020.
- KLEČKOVÁ, G., PEŠKOVÁ, M., KOHOUT, J., VOLTROVÁ, M. Kommunikativnaya kompetentsiya v lingvodidakticheskom aspekte: eksperimental'noye opisaniye (po dannym oprosa studentov). *Russkiy yazyk za rubezhom*, 2020, Jg. 283, Nr. 6, S. 63–71.
- KOSTKOVÁ, K. *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. Brno, Masarykova univerzita, 2012.
- MEGGLE, G. *Handlungstheoretische Semantik*. Berlin, De Gruyter, 2010.
- RASCH, B., FRIESE, M., HOFMANN, W. *Quantitative Methoden: Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. Berlin, Springer, 2010.
- VOLTROVÁ, M. „Cesty moderní lingvistiky a jejich reflexe v lingvodidaktice a ve vybraných učebnicích německého jazyka“. *Acta Fakulty filozofické Západočeské univerzity v Plzni*, 2017, roč. 9, č. 2, S. 153–167.
- VOLTROVÁ, M. „Interkulturní kompetence ve světle pragmatickém“. In: PEŠKOVÁ, M.: KUBÍKOVÁ, K. (Hrsg.): *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků 2*. Plzeň, Západočeská univerzita v Plzni, 2017, S. 19–25.
- VÖLKL-WOLF, C. *Internetgestützte Untersuchung zu Kompetenzen in der Prozentrechnung bei Erwachsenen und Jugendlichen*. Köln, Eul Verlag, 2010.
- DWDS-Wortverlaufskurve für „Kompetenz“, erstellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <<https://www.dwds.de/r/plot?view=1&corpus=zeitungen&norm=date%2Bclass&smooth=spline&genres=0&grand=1&slice=1&prune=0&>window=3&wbase=0&logavg=0&logscale=0&xrange=1945%3A2018&q1=Kompetenz>>, abgerufen am 30. 4. 2021.

RESUMÉ

Studie se zabývá jednotlivými složkami komunikační kompetence, přičemž představuje výstupy z výzkumu zaměřeného na vnímání těchto elementů studenty učitelství (nejen jazyků). V teoretické části jsou představena různá pojetí problematiky kompetence (zejména je akcentován přístup N. Chomskyho, stručně je charakterizován historický vývoj pojetí dané problematiky a zásadní výstupy autorů Canale a Swain a vyústění jejich práce v aktuální přístupy). Klasifikace těchto autorů obohacená o kritérium interkulturní komunikace byla rovněž základním východiskem pro metodologii prezentovaného výzkumu. Ten proběhl v letech 2018 a 2019 na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni a jeho základem bylo dotazníkové šetření mezi studujícími.

Výzkum zaměřený sekundárně na problematiku interkulturní komunikační kompetence překvapivě neprokázal korelaci zásadnějšího významu, která by existovala mezi vnímáním důležitosti jednotlivých složek komunikační kompetence na jedné straně a na straně druhé studovaným jazykem či ročníkem, ale ani dalšími zkoumanými faktory (např. se jedná o jazykovou kompetenci nebo realizovaný studijní pobyt v cizině).

doc. Mgr. Jiří Kohout, Ph.D. působí na Katedře matematiky, fyziky a technické výchovy. Fakulty pedagogické ZČU. Odborně se zabývá především oborovou didaktikou, věnuje se rovněž matematické statistice a psychometrii resp. aplikacím těchto disciplín ve společenskovední oblasti. KOHOUT, Jiří, et al. 2019. Kritická místa kurikula na základní škole pohledem mezinárodního šetření TIMSS a českých učitelů – poznatky z fyziky. *Pedagogická orientace*, 29(1), 5-42.

KOHOUT, Jiří, et al. Kritická místa kurikula ve výuce fyziky na 2. stupni základní školy (I). Plzeň, Západočeská univerzita, 2019, pp. 136.

KOHOUT, Jiří, et al. Rozvoj oborově-didaktického výzkumu jako prostředku pro zvýšení kvality práce pedagogů v Plzeňském kraji. Plzeň, Západočeská univerzita, 2020, pp. 70.

Adresa pracoviště: Oddělení fyziky Katedry matematiky, fyziky a technické výchovy, Fakulta pedagogická ZČU, Klatovská 51, 301 00 Plzeň
E-mail: jkohout4@kmt.zcu.cz

Mgr. Michaela Pešková, Ph.D. působí na Katedře ruského jazyka Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni. Zabývá se ruskou literaturou 20. a 21. století, imagologií, výukou interkulturní komunikační kompetence a odborného cizího jazyka pro SŠ.

PEŠKOVÁ, M., KUBÍKOVÁ, K. (eds.): Rozvíjení interkulturní komunikační konference ve výuce cizích jazyků 3. Plzeň, Západočeská univerzita v Plzni, 2019.

PEŠKOVÁ, M.: Vosprijatije blizosti ili otdalennosti drugoj kul'tury kak motivacionnyj faktor obučenija inostrannomu jazyku. In: KORYČÁNKOVÁ, S. (ed): Aktual'nyje problemy obučenija russkomu jazyku XIII. Brno, Masarykova

univerzita. Pedagogická fakulta, 2018, pp. 176-185.
PEŠKOVÁ, M.: Prepodavanje ruskogo jazyka v Čechii: Obzor sovremennogo sostojanija. Moskva, Russkij jazyka za rubežom, 276, 5, pp. 86-91.
Adresa pracoviště: Katedra ruského jazyka Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni, Veleslavínova 42, 30100 Plzeň
E-mail: peskova@krf.zcu.cz

PhDr. Eva Skopečková, Ph.D. působí na Katedře anglického jazyka Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni. Zabývá se didaktikou anglického jazyka, překladem a úlohou mateřštiny ve výuce cizího jazyka a problematikou využívání literárního textu ve výuce angličtiny.

SKOPEČKOVÁ, E. "Translation and Language Learning: Untapped Potential of Functionalist Approach to Translation in the Foreign Language Classroom." *Brno Studies in English*, 44, 2., pp. 5-17. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISSN: 0524-6881 (print); 1805-0867 (online)

SKOPEČKOVÁ, E. „Porozumění textu v mateřském a cizím jazyce: odlišnost, podobnost, přenositelnost“. *Orbis Scholae: Porozumění textu ve škole*, 9 (3), pp. 27-38. Praha: PedF UK, 2015. ISSN 2336-3177 (Online), ISSN 1802-4637 (print)

SKOPEČKOVÁ, E. „A Marginal Phenomenon In The Field Of Literary Translation: Im/Possibility To Translate Literature Into A "Simplified" Version“. In ZEHNALOVÁ, J., MOLNÁR, O., KUBÁNEK, M. (Eds.) *Tradition and Trends in Trans-Language Communication*. Olomouc Modern Language Series, Vol. 2, Olomouc: Palacký University, 2013. s 243-251 ISBN 978-80-244-4080-4

(Electronic version, available at:

http://atp.anglistika.upol.cz/tifo/TIFO2012_book.pdf) ISBN 978-80-244-4079-8 (print)

Adresa pracoviště: Katedra anglického jazyka, Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita v Plzni, Chodské nám. 1, Plzeň 306 14

E-mail: skopecko@kan.zcu.cz

Dr. phil. Michaela Voltrová působí na Katedře německého jazyka Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni. Zabývá se germanistickou lingvistikou, v posledních letech zejména pragmatikou, z jejíž perspektivy zkoumá především jazyk na internetu nebo učebnic německého jazyka. V dizertační práci navrhla na lingvistické bázi metodologii pro komparatistickou imagologii.

VOLTROVÁ, M. *Ausgewählte Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache unter der Lupe der Sprechakttheorie*. Aussiger Beiträge, 2019, roč. Neuveden, č. 13, s. 223-239. ISSN: 1802-6419.

VOLTROVÁ, M. *Cesty moderní lingvistiky a jejich reflexe v lingvodidaktice a ve vybraných učebnicích německého jazyka*. Acta Fakulty filozofické Západočeské univerzity v Plzni, 2017, roč. 9, č. 2, s. 153-167. ISSN: 1802-0364.

VOLTROVÁ, M. Terminologie, Methodologie und Perspektiven der komparatistischen Imagologie. Berlin: Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur, 2015, 195 s. ISBN: 978-3-7329-0147-0.

Adresa pracoviště:

Katedra německého jazyka, Fakulta pedagogická ZČU v Plzni, Chodské nám. 1, Plzeň 30100

E-mail: mvoltrov@knj.zcu.cz , voltrova@voltr.eu

Anhang 1

Originale Items im Fragebogen, die die Studierenden bewertet haben.

Teze, které byly součástí dotazníku

(1 = souhlasím, 2 = spíše souhlasím, 3 = spíše nesouhlasím, 4 = nesouhlasím, 0 = nevím, nerozumím)

| | Pro úspěšnou komunikaci v anglickém/německém/ruském (vyberte) jazyce je... | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | důležité ovládat hodně slovíček (tedy znát jejich význam a umět je správně použít). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 2. | důležité umět vytvořit významově srozumitelný projev. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 3. | důležité znát faktické reálie (geografii, historii, politické a administrativní uspořádání) země (zemí), kde se daným jazykem mluví. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 4. | důležité umět použít náhradní verbální a neverbální komunikační strategie, když selže komunikace z důvodu neznalosti nebo nesprávné volby vhodných jazykových prostředků v určité situaci. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 5. | důležitá rovina výslovnosti (např. znát pravidla výslovnosti, správně a srozumitelně artikulovat apod.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 6. | důležité respektovat kulturní rozmanitost (být tolerantní k jinému, vyhýbat se rychlému souzení a černobílému vidění). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 7. | důležité umět použít verbální i neverbální prostředky tak, aby nahradily neznalost nebo chybné použití slovíček, gramatiky, výslovnosti atd., tedy kompenzovat jazykový deficit. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 8. | důležité umět předcházet nedorozumění kvůli možným kulturním rozdílům (na situaci se předem připravit, vyvinout určitou diplomacii, naslouchat, analyzovat, dokázat vyjádřit vstřícnost a zájem atd.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 9. | důležité umět zvolit výrazy, které jsou přiměřené dané situaci vzhledem ke společenským konvencím (např. míra oficiality situace, postavení účastníků komunikace, vhodnost užití dialektů apod.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 10. | důležité umět použít náhradní verbální a neverbální komunikační strategie, když selže komunikace z důvodu neznalosti, jak strukturovat mluvu, nebo z chybného propojení vět. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 11. | důležité umět zvolit pro danou situaci gramaticky přiměřené jazykové prostředky (např. dodržení jazykových norem, míra spisovnosti). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 12. | důležité umět vhodně propojit věty v celek. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 13. | důležitá oblast gramatiky (např. znát pravidla slovo tvorby, používat bezchybné tvary slov, správně časovat, tvořit slovesné časy apod.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 14. | důležitá oblast větných struktur (např. používat správný slovosled, znát a správně používat nejčastější struktury větných celků). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 15. | důležitý pravopis (např. znát pravopisné normy a správně je používat). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 16. | důležité znát teorii interkulturní komunikace (tj. vědět, co je to např. kulturní šok, etnická identita, kulturní podmíněnost chování apod.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 17. | důležité znát význam výrazů (slov, ustálených slovních spojení, frází) a umět je použít správně. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |

| Aby žáci úspěšně komunikovali anglickém/německém/ruském (vyberte) jazyce, je důležité je naučit... | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 18. | ovládat hodně slovíček (tedy znát jejich význam a umět je správně použít). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 19. | umět vytvořit významově srozumitelný projev. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 20. | znát faktické realie (geografii, historii, politické a administrativní uspořádání) země (zemí), kde se daným jazykem mluví. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 21. | umět použít náhradní verbální a neverbální komunikační strategie, když selže komunikace z důvodu neznalosti nebo nesprávné volby vhodných jazykových prostředků v určité situaci. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 22. | výslovnost (např. znát pravidla výslovnosti, správně a srozumitelně artikulovat apod.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 23. | respektovat kulturní rozmanitost (být tolerantní k jinému, vyhýbat se rychlému souzení a černobílému vidění). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 24. | umět použít verbální i neverbální prostředky tak, aby nahradily neznalost nebo chybně použité slovíček, gramatiky, výslovnosti atd., tedy kompenzovat jazykový deficit. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 25. | umět předcházet nedorozumění kvůli možným kulturním rozdílům (na situaci se předem připravit, vyvinout určitou diplomacii, naslouchat, analyzovat, dokázat vyjádřit vstřícnost a zájem atd.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 26. | umět zvolit výrazy, které jsou přiměřené dané situaci vzhledem ke společenským konvencím (např. míra oficiality situace, postavení účastníků komunikace, vhodnost užití dialektů apod.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 27. | umět použít náhradní verbální a neverbální komunikační strategie, když selže komunikace z důvodu neznalosti, jak strukturovat mluvu, nebo z chybného propojení vět. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 28. | umět zvolit pro danou situaci gramaticky přiměřené jazykové prostředky (např. dodržení jazykových norem, míra spisovnosti). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 29. | umět vhodně propojit věty v celek. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 30. | gramatiku (např. znát pravidla slovo tvorby, používat bezchybné tvary slov, správně časovat, tvořit slovesné časy apod.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 31. | ovládat větné struktury (např. používat správný slovosled, znát a správně používat nejčastější struktury větných celků). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 32. | pravopis (např. znát pravopisné normy a správně je používat). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 33. | znát teorii interkulturní komunikace (tj. vědět, co je to např. kulturní šok, etnická identita, kulturní podmíněnost chování apod.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 34. | znát význam výrazů (slov, ustálených slovních spojení, frází) a umět je použít správně. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |

| Při vysokoškolském studiu na učitele anglického/německého/ruského (vyberte) jazyka je důležité naučit se... | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 35. | ovládat hodně slovíček (tedy znát jejich význam a umět je správně použít). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 36. | umět vytvořit významově srozumitelný projev. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 37. | znát faktické reálie (geografii, historii, politické a administrativní uspořádání) země (zemí), kde se daným jazykem mluví. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 38. | umět použít náhradní verbální a neverbální komunikační strategie, když selže komunikace z důvodu neznalosti nebo nesprávné volby vhodných jazykových prostředků v určité situaci. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 39. | výslovnost (např. znát pravidla výslovnosti, správně a srozumitelně artikulovat apod.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 40. | respektovat kulturní rozmanitost (být tolerantní k jinému, vyhýbat se rychlému souzení a černobílému vidění). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 41. | umět použít verbální i neverbální prostředky tak, aby nahradily neznalost nebo chybné použití slovíček, gramatiky, výslovnosti atd., tedy kompenzovat jazykový deficit. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 42. | umět předcházet nedorozumění kvůli možným kulturním rozdílům (na situaci se předem připravit, vyvinout určitou diplomacii, naslouchat, analyzovat, dokázat vyjádřit vstřícnost a zájem atd.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 43. | umět zvolit výrazy, které jsou přiměřené dané situaci vzhledem ke společenským konvencím (např. míra oficiality situace, postavení účastníků komunikace, vhodnost užití dialektů apod.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 44. | umět použít náhradní verbální a neverbální komunikační strategie, když selže komunikace z důvodu neznalosti, jak strukturovat mluvu, nebo z chybného propojení vět. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 45. | umět zvolit pro danou situaci gramaticky přiměřené jazykové prostředky (např. dodržení jazykových norem, míra spisovnosti). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 46. | umět vhodně propojit věty v celek. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 47. | gramatiku (např. znát pravidla slovo tvorby, používat bezchybné tvary slov, správně časovat, tvořit slovesné časy apod.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 48. | ovládat větné struktury (např. používat správný slovosled, znát a správně používat nejčastější struktury větných celků). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 49. | pravopis (např. znát pravopisné normy a správně je používat). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 50. | znát teorii interkulturní komunikace (tj. vědět, co je to např. kulturní šok, etnická identita, kulturní podmíněnost chování apod.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 51. | znát význam výrazů (slov, ustálených slovních spojení, frází) a umět je použít správně. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |

VNÍMANIE NEÚSPECHU ŽIAKOV PRI PRÁCI S TEXTOM V NEMECKOM JAZYKU

SVETLANA STANČEKOVÁ, ERZSÉBET SZABÓ
UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE

Perception of learners' unsuccess when working with text in German

Abstract. Reading comprehension in a foreign language is a complex process in which multiple cognitive processes are involved. When reading, pupils process information using these processes to help them understand a foreign language text. However, it is often the case that pupils are unable to associate meanings to different graphemes, fail to understand the meaning of the text and are unable to evaluate a foreign language text on the basis of prior knowledge. Pupils are naturally preoccupied with the question of why they are successful or unsuccessful in reading comprehension. Attributing reasons for success or unsuccess is called attribution. In our paper, we are dealing with the reasons that pupils see behind their unsuccess in reading comprehension. Using the Attributional Style Test, we examined where these causes come from, which in turn determines whether the respondent is an optimist or a pessimist in his or her attributional style. In our research, pupils attributed their failure to work with the text differently in different situations and showed themselves to be optimistic on some problems and pessimistic on others. It is then the teacher's role to support them by selecting texts and choosing activities and strategies to make them feel positive and optimistic about reading the texts and completing the tasks for them.

Keywords – reading comprehension, cognitive processes, unsuccess, attribution, attributional style

Vnímanie neúspechu žiakov pri práci s textom v nemeckom jazyku

Abstrakt. Čítanie s porozumením v cudzom jazyku je komplexný proces, pri ktorom spoluúčinkujú viaceré kognitívne procesy. Pri čítaní žiaci spracovávajú informácie pomocou týchto procesov, ktoré im pomáhajú porozumieť cudzojazyčnému textu. Avšak často sa stáva, že žiaci nevedia priradovať významy k rôznym grafémam, nepochopia zmysel textu a nie sú schopní hodnotiť cudzojazyčný text na základe predchádzajúcich poznatkov. Žiaci sa prirodzene zaoberajú otázkou, prečo sú pri čítaní s porozumením úspešní alebo neúspešní. Pripisovanie príčin úspechu a neúspechu sa nazýva atribúcia. V našom texte sa zaoberáme príčinami, ktoré žiaci vidia za neúspechom v čítaní s porozumením. Pomocou Testu atribučného štýlu sme skúmali, odkiaľ tieto príčiny vychádzajú, čo následne určuje, či je respondent svojim atribučným štýlom optimista alebo pesimista. V našom výskume žiaci pripisovali svoj neúspech pri práci s textom v rôznych situáciách rozlične a prejavili sa pri niektorých problémoch ako optimisti a pri niektorých ako pesimisti. Je potom úlohou učiteľa podporovať ich výberom textov a výberom aktivít a stratégií, aby čítanie textov a plnenie úloh k nim vnímali pozitívne a optimisticky.

Kľúčové slová – čítanie s porozumením, kognitívne procesy, neúspešnosť, atribúcia, atribučný štýl

1. Úvod

V predložennom príspevku sa zaoberáme vnímaním neúspechu žiakov v kontexte čítania s porozumením v cudzom jazyku. Čítanie s porozumením nielen v materinskom, ale aj v cudzom jazyku je mimoriadne dôležitá zručnosť, ktorá nás sprevádza po celý život. Je nevyhnutným predpokladom pre získavanie nových informácií a pre celoživotné vzdelávanie. Pomocou čítania sa obohacuje aktívna slovná zásoba žiaka, podporuje sa jeho kreativita, predstavivosť, abstraktné myslenie, rozvíjajú sa jeho jazykové zručnosti a v neposlednom rade čítanie má pozitívny vplyv na vnímanie, estetickú orientáciu a emocionálny zážitok žiaka (Gadušová, 2004).

Pri čítaní cudzojazyčných textov dôležitú úlohu zohrávajú kognitívne procesy žiaka, ktoré kladú dôraz na skúmanie mentálnych procesov. Žiak ich aktívne zapája pri čítaní textu, identifikácii jednotlivých prvkov textu, extrahovaní informácií, ich následnom spracovávaní, vytváraní záverov o texte a jeho kritických ohodnotení. Pozornosť sa pritom kladie na získavanie nových informácií z textu a ich spojenie s už existujúcimi poznatkami a skúsenosťami žiaka (Cibáková, 2012).

Avšak dlhodobou problematikou v súčasnosti je neporozumenie čítaného textu v cudzom jazyku, čím sa zaoberajú aj viaceré výskumy z osobnostno-kognitívneho pohľadu (ako napr. Stranovská, 2011; Stranovská, Hvozdíková, Munková, 2019; Stranovská, Lalinská, Boboňová, 2017). Tieto výskumy hľadajú príčiny, prečo sú žiaci menej úspešní pri práci s textom. To znamená, prečo nevedia dekodovať rôzne grafémy a priradiť im významy, nepochopia hlavnú myšlienku textu a nie sú schopní hodnotiť prečítaný text na základe svojich predchádzajúcich skúseností a poznatkov. Vnímaním týchto neúspechov sa zaoberá atribučná teória, ktorej sa bližšie venujeme v tomto príspevku. Zaoberáme sa príčinami, ktoré žiaci vidia za neúspechom v čítaní s porozumením v cudzom jazyku. V rámci výskumu používame Test atribučného štýlu, pomocou ktorého skúmame odkiaľ tieto príčiny vychádzajú a následne určujeme, či je žiak svojim atribučným štýlom optimista alebo skôr pesimista.

2. Čítanie s porozumením v cudzom jazyku

Zručnosť čítania s porozumením je jednou z receptívnych komunikačných zručností, pri ktorej sú prijímané informácie obsiahnuté v texte a prijímateľ sa o nich dozvedá pri čítaní (Hirschnerová, 2012). Pojem čitateľská zručnosť sa používa najmä pri čítaní v cudzom jazyku, kde kľúčovú úlohu zohráva vnímanie grafického obrazu jazykového prejavu, identifikácia písmen, slov a viet a celkové porozumenie textu (Terpitková, 2013).

Pri procese čítania ide predovšetkým o vzájomný vzťah medzi čitateľom a textom. Počas čítania čitateľ používa adekvátne metódy a postupy na identifikáciu znakov, snaží sa vnímať význam textu a spájať nové informácie so svojimi doterajšími vedomosťami (Clarke, Truelove, Hulme, Snowling, 2014). Pri čítaní ďalej zohráva nezastupiteľnú úlohu aj porozumenie. Čítanie bez

porozumenia nemá význam. Podľa Gavoru (2008) je porozumenie definované ako geneticky daná ľudská činnosť, pri ktorej čitateľ postupuje zmysluplne, aby poznával zmysel vecí a situácií. Porozumenie sa nazýva aj obsahovou a estetickou interpretáciou textu, inými slovami znamená hľadanie zmyslu textu.

Čítanie s porozumením v cudzom jazyku je tiež kľúčovou podmienkou pri učení sa. Učenie sa nie je efektívne, ak v ňom chýba porozumenie a takisto je potrebné poznamenať, že bez porozumenia učiva sa výrazne zhoršuje aj výkon žiaka. Žiaci sa často pokúšajú naučiť učivo bez toho, aby pochopili jeho význam, a potom sa ho snažia viac-menej mechanicky reprodukovať. Žiak takto osvojenej učebnej látke nerozumie a nie je schopný aplikovať teóriu v konkrétnych situáciách. Okrem toho je tiež dôležité podotknúť, že bez porozumenia je žiak závislý, netvorivý, nechápe súvislosti a rýchlo zabúda informácie, pretože pri osvojovaní si učiva bez porozumenia sa neukladajú informácie v porovnaní s učením sa s porozumením dlhodobo v pamäti.

Pri úspešnom čítaní s porozumením v cudzom jazyku by mal byť žiak schopný triediť novozískané informácie z hľadiska dôležitosti ako aj vedieť zovšeobecňovať, kriticky myslieť, hodnotiť a využívať informácie v rôznych situáciách. Porozumenie školským a mimoškolským textom má veľký význam aj pre psychologický rozvoj žiakov. Služi ako dôležitý základ pre vnímanie ich okolia. Tieto texty obsahujú informácie, ktoré nútia žiakov premýšľať o obsahu textu a pomáhajú im vytvárať si rôzne názory a hypotézy o svete (Gavora, 1992; Kovárová, Kurtulíková, 2010; Stranovská, Lalinská, Boboňová, 2017).

Gavora (1986, 1992) určuje tri typy spojenia, ktoré sú nevyhnutné k porozumeniu cudzojazyčného textu:

- súvislosti medzi javmi objektívnej reality a prvkami textu,
- súvislosti medzi jednotlivými prvkami textu,
- súvislosti medzi prvkami textu a prvkami kognitívnej štruktúry žiaka.

V prípade súvislostí medzi javmi objektívnej reality a prvkami textu je potrebné sa oboznámiť s termínmi propozícia a schéma. Pod pojmom propozícia sa chápe základná významová jednotka, ktorá sa skladá zo skupiny pojmov. Tieto pojmy sú usporiadané hierarchicky a sú obsahovo prepojené. Na druhej strane schémy predstavujú skúsenosti žiaka, ktoré sa pri čítaní aktivujú a modifikujú. Ich prínos spočíva nielen v úspešnom porozumení textu, ale aj v tom, aby žiaci vedeli predpovedať a predvídať obsah textu (Gavora, 2008).

Súvislosti medzi jednotlivými prvkami textu sa vzťahuje na schopnosti žiaka porozumieť slovám, vetám a ich vzťahom v texte a taktiež schopnosti porozumieť kľúčovým informáciám, ktoré sú obsiahnuté v texte. Pochopenie slova spočíva v tom, že žiak dokáže registrovať a rozlišovať rôzne grafické prvky textu a pridelovať im významy. Pod chápaním viet rozumieme jednotky, ktoré vyjadrujú súvislú myšlienku v texte a ktoré sú založené na schopnosti žiaka prepájať slová vo vetách. Následne, aby žiak pochopil vzťahy medzi vetami, je potrebné vychádzať z ich organizácie. Vety v texte sú spájané

myšlienkovy. To znamená, že text je myšlienkovy súdržný, vďaka ktorému sú vzťahy medzi myšlienkami ľahšie identifikovateľné. Ďalšou významnou fázou porozumenia textu je schopnosť žiaka identifikovať kľúčové informácie a pochopenie hlavnej myšlienky textu. Aby boli žiaci pri tejto činnosti úspešní, musia sa zahĺbiť do obsahu textu, to znamená chápať súvislosti a vzťahy medzi informáciami, vedieť rozlíšiť dôležité informácie od menej dôležitých a následne vedieť integrovať získané informácie do zložitejších pamäťových štruktúr (Gavora, 1992, 2008; Metelková S., 2013).

Pri treťom type spojenia považujeme za dôležité zaoberať sa procesmi ako elaborácia a inferencia, ktoré súvisia s kognitívnou štruktúrou žiaka. Elaboráciu možno popísať ako proces, pri ktorom si žiak vytvára súvislosti medzi už existujúcimi poznatkami a novými informáciami, ktoré sú uvedené v čítanom texte a vzájomné pôsobenie medzi starými a novozískanými informáciami pomôže žiakovi oveľa lepšie pochopiť tie nové. Na druhej strane, inferencia sa týka čiastkových dedukcií a záverov, pričom žiaci prepájajú svoje predchádzajúce znalosti a skúsenosti s novozískanými informáciami z textu. Pomocou inferencie sa dá doplniť implicitné informácie v texte (Nuttall, 2005).

3. Kognitívne procesy porozumenia textu

V súvislosti s čítaním je dôležité venovať pozornosť kognitívnemu procesu pri čítaní s porozumením v cudzom jazyku, pričom ide predovšetkým o spracovanie informácií z textu (Meng, 1998). Na spracovanie významu textu žiak používa rôzne kognitívne stratégie a techniky učenia. Tie mu umožňujú zapamätať si informácie, dlhodobo ich uchovať v pamäti a vedieť ich reprodukovať. V tomto kontexte si čítanie s porozumením vyžaduje nielen schopnosť žiaka čítať text plynulo a bez chýb, ale aj zapojenie myšlienkových procesov. Čítanie s porozumením sa teda chápe ako vyhľadávanie podstatných informácií v texte, spracovanie a následne integrácia informácií do systému vedomostí (Cibáková, 2012).

Pri čítaní s porozumením prebieha v hlave žiaka niekoľko po sebe nasledujúcich čiastkových procesov, pri ktorých sa rozvíjajú najprv hierarchicky nižšie a nakoniec hierarchicky vyššie úrovne pri práci s textom:

- vnímanie písmen,
- explicitné spracovanie informácií,
- spracovanie informácií dedukciou,
- interpretácia informácií,
- kritické myslenie a hodnotenie textu (Liptáková, Cibáková, 2013).

Vnímanie vizuálnych podnetov, inými slovami písmen, je schopnosť žiaka vnímať a rozlišovať rôzne grafické ako aj fonologické prvky textu, priradovať im významy a ukladať si ich v pamäti žiaka.

Explicitné spracovanie informácií znamená identifikáciu informácií, ktoré sú v texte ako aj s nimi súvisiacich úlohách formulované podobne. Explicitné spracovanie informácií umožňuje žiakovi ľahšie nájsť správne riešenia v texte.

Pri identifikácii informácií je však kľúčová selekcia. Cieľom čítania je pochopiť hlavnú myšlienku textu. Na to musí byť žiak schopný rozlíšiť dôležité informácie od menej dôležitých. Táto schopnosť sa využíva najmä pri čítaní dlhších textov (Stranovská, Hvozdíková, Munková, 2019).

Ďalším čiastkovým cieľom je dedukcia, pri ktorej nie sú informácie v texte explicitne formulované v porovnaní s predchádzajúcim spracovaním informácií, ale žiak musí byť schopný prepojiť novo získané informácie so svojimi predchádzajúcimi vedomosťami a skúsenosťami. Pod slovom skúsenosť sa rozumejú najmä predchádzajúce poznatky o normách, predpisoch, tradíciách a histórii.

Interpretácia informácií znamená, že žiak spája informácie z textu so svojimi poznatkami o svete, normách a hypotézach a na základe týchto informácií vysvetľuje, ako pochopil význam textu. Pri dedukcii a interpretácii informácií by mal byť žiak schopný čítať medzi riadkami a uvažovať o tom, čo si myslia jednotlivé postavy v príbehu, a tiež premýšľať o tom, čo sa mohlo stať pred udalosťami popísané v texte alebo ako by mohol príbeh pokračovať (Ehlers, 2006).

Posledný čiastkový proces sa nazýva kritické myslenie a hodnotenie textu. Rozumie sa tým schopnosť žiaka kriticky analyzovať prečítaný text, vyjadriť vlastný názor na obsah textu a nakoniec hodnotiť text z jazykového a obsahového hľadiska ako aj podľa komunikačného zámeru (Stranovská, Ficzer, Gadušová, 2020).

Vyššie uvedené čiastkové procesy zohrávajú zásadnú úlohu v procese čítania s porozumením v cudzom jazyku a poskytujú cenné rady nielen učiteľom, ale aj žiakom na zlepšenie čítania s porozumením nielen v materinskom, ale aj v cudzom jazyku a zároveň tvoria základ pre identifikáciu možných problémov v čítaní s porozumením.

Na záver sa dá konštatovať, že čítanie predstavuje komplexný proces, v ktorom sa vzájomne ovplyvňuje niekoľko čiastkových procesov. Pri čítaní s porozumením musí žiak spracovať získané informácie pomocou myšlienkových procesov, aby plne porozumel textu a vyvodil z neho závery. V tomto procese je dôležitá interakcia medzi žiakom a textom. V neposlednom rade významnú úlohu zohrávajú aj predchádzajúce vedomosti, skúsenosti a znalosti žiaka, ktoré prospievajú úspešnému porozumeniu čítaného textu v cudzom jazyku.

4. Atribúcie

Ako sme v predchádzajúcej kapitole uviedli, pri čítaní s porozumením spoluúčinkujú rôzne kognitívne procesy, ktoré pomáhajú žiakovi porozumieť čítanému textu v cudzom jazyku. Avšak často sa stáva, že žiaci nepochopia daný text. Dôvodom môže byť nedostatok informácií, alebo nereálne očakávania a predpoklady žiakov. Okrem toho príčinou neporozumenia textu je aj neadekvátne spracovanie informácií a ich mylná interpretácia žiakom. Tieto činnosti žiakov úzko súvisia s atribúciou.

Atribúcia je sociálno-psychologický pojem. Najprv bol vyvinutý v rámci sociálnej psychológie, avšak ukázalo sa, že atribúcie nachádzajú uplatnenie aj v iných oblastiach, napr. v pedagogickej psychológii. Ľudia majú od nepamäti tendenciu, udalostiam okolo seba, vlastnému správaniu i správaniu iných pripisovať určité príčiny, prečo sa tak deje. Tento atribučný proces ľuďom uľahčuje orientáciu vo svete (Nakonečný, 1998). Pri tom sa ľudia nezaujímajú až toľko, čo ostatní robia, ale skôr o to, prečo to či ono robia. Z tohto dôvodu vznikajú potom atribúcie (Gilbert, Malone, 1995). Kauzálne atribúcie predstavujú spôsob, akým sa subjektívne vytvára spojitosť medzi príčinou a následkom správania sa (Stranovská, 2011).

V osemdesiatych rokoch 20. storočia sa atribúciami zaoberal Weiner (1986). Rozšíril teórie atribúcie do oblasti výkonovej motivácie. Vyvinul klasifikačný systém, v ktorom osoby atribuujú príčiny s úspechom alebo neúspechom.

Príčiny úspechu a neúspechu je možné rozdeliť do troch dimenzií:

- lokus,
- stabilita,
- kontrolovateľnosť.

V rámci dimenzie lokusu (externality) môžu byť príčiny externé alebo interné. K externým patria napr. obtiažnosť úloh, náhoda alebo nálada učiteľa. K interným patria schopnosti, usilovnosť alebo zdravotný stav aktéra.

Dimenzia stability je postavená na protipóloch stabilný a nestabilný. Príčina môže byť buď relatívne stabilná, t.j. pôsobí dlhodobo, napr. inteligencia, schopnosti alebo obtiažnosť úloh, alebo môže byť nestabilná, t.j. príčina sa vyskytuje krátkodobo, napr. náhoda alebo momentálna nálada. Táto dimenzia má silne motivačný charakter (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Dimenzia kontrolovateľnosti mala prispieť k lepšej klasifikácii príčin. Súvisí s hodnotením iných ľudí a dáva informáciu o tom, či môže osoba v určitej situácii svoje konanie ovládať alebo skôr nemôže.

Ľudia si svoj úspech vysvetľujú rôzne, pripisujú mu rozličné príčiny. U každého človeka sa týmto spôsobom môže vyvinúť jeho vlastný atribučný štýl. Seligman (1998) delí atribučný štýl na optimistický a pesimistický. Keď sa optimistovi prihodí v živote negatívna udalosť, vysvetlí si ju tým, že sa stala iba raz, viac sa opakovať nebude, jeho život to neovplyvní na dlhú dobu, ale len na krátko teraz, na príčine sú vonkajšie okolnosti alebo iný jednotlivец a taktiež táto príčina už nebude pôsobiť v iných sférach jeho života. Naopak pesimista pripíše príčinu negatívnej udalosti sebe, pesimistovi sa zdá, že bude pôsobiť ešte dlhodobo a tiež, že sa s ňou stretne aj v iných oblastiach svojho života (Stranovská, Hvozdíková, Munková, 2014).

Rozdiel medzi optimistom a pesimistom spočíva teda predovšetkým v spôsobe pripisovania príčin jeho úspechu a neúspechu. Toto sa nazýva kauzálna atribúcia. Pre vytvorenie si obrazu o sebe samom, o tom, do akej miery je jednotlivец optimista alebo pesimista a akým spôsobom koná, nie sú

rozhodujúce objektívne príčiny nášho úspechu alebo neúspechu, ale vysvetlenia, ktoré s týmito príčinami spájame.

5. Cieľ výskumu a výskumné metódy

Výskumov súvislostí medzi explanačným štýlom a dosiahnutými výsledkami v učení sa cudzích jazykov zatiaľ nie je mnoho. Jeden z nich, Keeley (2015) uvádza, že osvojenie si cudzieho jazyka na vysokej úrovni si vyžaduje udržanie si pozitívneho postoja, vytrvalosti a určitého stupňa nabudenia, ktoré poháňa úsilie. Možno je to tým, že zvýšením pozitívneho myslenia (a teda optimistického nastavenia) podáva mozog vyšší výkon než v stresovej alebo neutrálnej situácii (Achor, 2010). Taktiež Sharotov výskum (2012) naznačuje, že optimistický prístup zlepšuje učenie a všeobecne mentálne funkcie u ľudí tým, že zvyšuje množstvo dopamínu v tele. Dopamín je chemický neurotransmitter, ktorý je spájaný s koncentráciou, pamäťou a porozumením. Zdravá dávka optimizmu teda pomáha učiacemu sa nielen cudzí jazyk čeliť výzvam a zachovať si pozitívny postoj v procese učenia sa.

Pomocou atribučnej teórie sme mali za cieľ zistiť, ako žiaci vnímajú svoje neúspechy, keď pracujú s textom v nemeckom jazyku. Otázku pripisovania príčin neúspechu v spojitosti s cudzím jazykom v oblasti psycholingvistiky pokladáme za podstatnú, žiak totiž premýšľa o svojom úspechu a neúspechu v procese práce s textom v cudzom jazyku a hľadá možnosti a spôsoby, ako úspech dosiahnuť, to znamená, aby vedel čítať s porozumením.

Pre výskum bola sformulovaná nasledovná výskumná otázka:

Ako a čomu pripisujú žiaci neúspech pri práci s textom v nemeckom jazyku?

Na výskume sa zúčastnilo 172 žiakov základných a stredných škôl v Bratislave na Slovensku. Priemerný vek bol 15 rokov. Nemecký jazyk je pre respondentov druhý cudzí jazyk po angličtine. Žiaci dostali a vyplnili dotazník JASQ (Junior Attributional Style Questionnaire).

Dotazník JASQ sme vyvinuli a modifikovali pre naše potreby z dotazníka AASQ (Academic Attributional Style Questionnaire), ktorý bol vytvorený Petersonom a Barrettom (1987) a slúži k výskumu optimizmu a pesimizmu ako atribučného štýlu. Dotazník AASQ je určený študentom univerzít a ich životným skúsenostiam. Obsahuje negatívne hypotetické situácie, ktoré sa môžu vyskytnúť v živote študenta. Dotazník JASQ bol prispôbený žiakom základných a stredných škôl a situáciám súvisiacim s prácou s textom. V dotazníku sa nachádza 12 situácií, ako neúspech pri čítaní, neschopnosť vyriešiť úlohy spojené s čítaním, neporozumenie kľúčovým tvrdeniam alebo nemožnosť zohnať knihu dôležitú pre vyučovanie. Každá z týchto situácií obsahuje štyri otázky. Prvá otázka sa pýta na hlavnú príčinu, hlavný dôvod tejto negatívnej udalosti, respondent ju má napísať. Ostatné tri otázky rozvíjajú ďalej túto príčinu. Respondent má označiť na sedemstupňovej likertovej škále, do akej miery mohol túto príčinu ovplyvniť, či sa môže zopakovať v budúcnosti a či táto príčina ovplyvňuje len tento typ situácie alebo nie.

6. Výsledky

V tabuľke 1 je znázornená deskriptívna štatistika vybraných situácií z dotazníka JASQ. Každá situácia obsahuje štyri otázky (a, b, c, d), pričom otázka „a“ sa nevyhodnocuje. Otázky „b, c, d“ predstavujú jednotlivé dimenzie príčin. V otázke b určuje respondent, či príčinu mohol ovplyvniť alebo nie, je to dimenzia internality (loku). V otázke c respondent označuje to, či sa príčine vyskytne aj v budúcnosti, to je dimenzia stability. Otázka d skúma, či táto príčina ovplyvňuje u respondenta len tento typ situácie alebo aj situácie v iných oblastiach jeho života, to je dimenzia globality.

Na základe týchto troch dimenzií definoval Seligman (1998) optimistický a pesimistický explanačný štýl. Optimisti pripisujú negatívnym minulým situáciám externé, nestabilné a špecifické príčiny. Oproti tomu pesimisti označujú tieto príčiny ako interné, stabilné a globálne (Peterson, Barrett, 1987). Čím vyššie skóre respondent dosiahne, tým pesimistickejší je jeho atribučný štýl a opačne.

Tabuľka 1: Deskriptívna štatistika vybraných situácií

| Situácia | Otázka | MEAN | MEDIAN | MIN | MAX | STDEV |
|----------|--------|----------|--------|-----|-----|----------|
| 1 | b | 4,880282 | 5 | 1 | 7 | 1,869814 |
| | c | 4,746479 | 5 | 1 | 7 | 1,586452 |
| | d | 4 | 4 | 1 | 7 | 1,734097 |
| 2 | b | 3,28777 | 3 | 1 | 7 | 2,061534 |
| | c | 4,316547 | 4 | 1 | 7 | 1,663922 |
| | d | 3,517986 | 4 | 1 | 7 | 1,691207 |
| 3 | b | 4,140845 | 4 | 1 | 7 | 1,973554 |
| | c | 4,366197 | 4 | 1 | 7 | 1,673654 |
| | d | 3,950704 | 4 | 1 | 7 | 1,873017 |
| 4 | b | 3,22695 | 3 | 1 | 7 | 2,175739 |
| | c | 4,41844 | 4 | 1 | 7 | 1,749106 |
| | d | 3,93617 | 4 | 1 | 7 | 1,928037 |

Legenda: MEAN – priemer, STDEV – smerodajná odchýlka, MIN – minimálna hodnota, MAX – maximálna hodnota

Zdroj: vlastné spracovanie

Situácia 1: Neuspejete na teste čítania s porozumením.

S priemerom 4,9 sa v deskriptívnej štatistike ukázalo, že respondenti hľadajú za svojim neúspechom v tejto situácii skôr interné a s priemerom 4,7 stabilné príčiny. Dimenzia globality ukazuje nerozhodnosť medzi špecifickými a globálnymi príčinami. Respondenti sa celkovo javia skôr pesimisticky.

Situácia 2: Neviete vyriešiť jedinú úlohu z dvadsiatich, ktoré ste dostali v rámci práce s textom na ďalšiu hodinu.

Respondenti označili príčiny tejto situácie za externé a špecifické. Dimenzia stability vykazuje v malej miere priklonenie sa k stabilným príčinám. Celkovo majú respondenti tendenciu k optimizmu ako atribučnému štýlu

Situácia 3: Nie ste schopní začať riešiť prácu s textom doma.

V dimenzii internality vnímajú respondenti príčiny ako mierne interné, v dimenzii stability ako stabilné. Hodnoty sa v dimenzii globality pohybovali v strednej oblasti, nevykazovali ani odchýlky smerom k nestabilným, ani smerom k stabilným príčinám. V tejto situácii sa respondenti prejavujú ako pesimisti.

Situácia 4: Neviete pochopiť tvrdenie alebo argument z čítaného textu.

Respondenti v tejto situácii pripisujú príčiny v dimenzii internality externým faktorom, v dimenzii stability vykazujú tendenciu k stabilným. V dimenzii globality prejavujú v malej miere tendenciu k špecifickým príčinám. Ich atribučný štýl je optimistický.

7. Diskusia a záver

Pri práci s textom v cudzom jazyku má žiak záujem dosahovať isté ciele, to znamená textu porozumieť, vedieť vyhľadať potrebné informácie, vyvodzovať závery, odpovedať na otázky k textu či vypracovať úlohy súvisiace s textom. To, ako sa mu toto darí, vníma daný človek ako úspech alebo neúspech. V edukačnej oblasti realizovali výskum atribučných procesov napr. Dařílek a Kaločová (1991), ktorí zistili, že v rôznych predmetoch pripisujú úspešní žiaci úspech stabilným a špecifickým príčinám, pričom menej úspešní žiaci videli príčiny svojho neúspechu skôr v náhode a externých okolnostiach, ako napr. v obťažnosti úloh. V našom výskume sa ukázalo, že v jednotlivých situáciách vnímajú respondenti svoj neúspech rôzne. Z vybratých štyroch situácií sa v dvoch prejavili ako optimisti a v dvoch ako pesimisti. Pri neúspechu v teste a pri neschopnosti začať doma prácu s textom vidia príčiny v sebe, ktoré pretrvávajú, sú teda interné a stabilné, čo značí pesimistický atribučný štýl. Naopak v situáciách, kde nevie vyriešiť len jednu úlohu zo všetkých a nevie pochopiť nejaké tvrdenie z textu, pripísali respondenti svoj neúspech špecifickým príčinám, čiže takým, ktoré sa prejavili len v tejto situácii, na inú vplyv nemajú a okrem toho sú externé, teda respondent ich ovplyvniť nevie a predpokladá, že v inej situácii sa už nevyskytnú. Títo žiaci ukázali optimistický atribučný štýl a s Dařílkom a Kaločovou (1991) nemôžeme úplne súhlasiť.

Žiaci bývajú v školách konfrontovaní s toľkými negatívnymi skúsenosťami, že sa v oblasti školského úspechu nielen pri práci s textom stávajú pesimistami. V škole žiakom častokrát chýba pozitívne emocionálne naladenie a nevenuje sa emocionalite dostatočná pozornosť (Petlák, 2014). Tiež to môže súvisieť s učiteľmi, ktorí častokrát vyslovujú svoje kauzálne atribúcie voči žiakom a tí ich, možno aj podvedome, od nich preberajú. Učiteľ je totiž dominantným faktorom na vyučovaní (Stranovská, Stančeková, 2017) a mal by sa preto snažiť

vytvárať prostredie, v ktorom sa žiak posunie smerom k optimizmu a tým pádom k dôvere vo svoje schopnosti a vedomosti, čo mu dodá sebadôveru aj pri práci s cudzojazyčným textom. Okrem toho bývajú na žiakov kladené vysoké nároky, prípadne si oni sami kladú príliš vysoké ciele, ktoré nie sú schopní plniť a neúspech potvrdí ich negatívny obraz o sebe samých a upevní ich vysvetlenie neúspechov v interných príčinách, ako napr. nedostatok schopností (Schmalt, Langens, 2009, Fries, 2010).

Z tohto vyplýva, že učiteľ by mal byť oboznámený s teóriou atribučných štýlov a na vyučovaní sa snažiť porozumieť atribučným štýlom svojich žiakov. Je potrebné so žiakmi komunikovať a počúvať ich. Keď sa so žiakmi vhodne zaobchádza, je možné ich formovať žiaducim spôsobom a títo žiaci budú plniť učiteľove očakávania. Platí efekt učiteľovho očakávania, to znamená, keď učiteľ očakáva od svojich žiakov viac, títo následne dosiahnu vyšší výkon než žiaci onálepkovaní negatívne. Pesimistov je potrebné nechať zažiť úspech a potom je možné očakávať od nich vyšší výkon. Optimistov je potrebné v ich úsilí neustále podporovať. Tomu je potrebné prispôbovať výber textov na čítanie a penzum úloh, ktoré s textom súvisia.

Okrem toho je potrebné, aby učiteľ používal širokú škálu rôznych stratégií a aktivít, ktoré podporujú čítanie s porozumením v cudzom jazyku. Pomocou týchto aktivít sa navodzuje v triede nielen právo na individuálny pohľad, vlastná aktivita, možnosť objavu a odskúšania si nápadov, ale aj zábava a uvoľnenosť, ktoré pomáhajú žiakom byť menej frustrovaní. Popritom s použitím rôznych stratégií môžu žiaci zažiť viac úspechov v triede, čo prospieva aj ich zlepšeniu výkonu pri práci s textom (Stranovská, Ficzer, 2020).

PodĎakovanie

Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja zmluvou č. APVV-17-0071 a Vedeckou grantovou agentúrou MŠVVaŠ SR VEGA 1/0062/19.

BIBLIOGRAFIE

ACHOR, S.: *The Happiness Advantage: The Seven Principles of Positive Psychology that Fuel Success and Performance at Work*. New York: Crown Business, 2010.

CIBÁKOVÁ, D.: *Jazyk a kognícia v rozvíjaní porozumenia textu u žiaka primárnej školy*. Prešovská Univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2012.

CLARKE, P. – TRUELOVE, E. – HULME, Ch. – SNOWLING, M. J.: *Developing Reading Comprehension*. West Sussex, UK, Wiley Blackwell, 2014.

DAŘÍLEK, P. – KALOČOVÁ, I.: Prísuzování příčin úspěšných a neúspěšných žáků. *Psychologové studentům*. Praha, SPN, 1991, pp. 25-30.

EHLERS, S.: *Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache*. Berlin, de Gruyter, 2006.

FRIES, S.: Motivation. In: Hascher T, Schmitz B (ed). *Pädagogische Interventionsforschung*. Juventa, Weinheim, 2010, pp. 149-161.

- GADUŠOVÁ, Z.: *Teória a prax osvojovania cudzích jazykov: príjemca: dieťa*. Nitra, UKF, 2004.
- GAVORA, P.: Žiak a porozumenie textu. *Pedagogika*. Bratislava, Ústav experimentálnej pedagogiky SAV, 1986, pp. 297-312.
- GAVORA, P.: *Žiak a text*. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992.
- GAVORA, P.: *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka. Príručka pre učiteľa*. Nitra, ENIGMA, 2008.
- GILBERT, D. T. – MALONE, P. S.: „The correspondence bias“. *Psychological Bulletin* 117/1/1995, pp. 21-38.
- HIRSCHNEROVÁ, Z.: *Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl. Metodická príručka*. Bratislava, AITEC, 2012.
- HRABAL, V. – MAN, F. – PAVELKOVÁ, I.: *Psychologické otázky motivácie ve škole*. Praha, SPN, 1989.
- KEELEY, T. D.: The Role of Optimism in Cross-Cultural Adaptation and Developing Foreign Language Fluency. *Kyushu sangyo university, Keieigaku ronshu* (business review), 26/1/2015, pp. 17-39.
- KOVÁROVÁ, D. – KURTULÍKOVÁ, A.: *Mimočítankové čítanie. Metodické poznámky*. Bratislava, Orbis Pictus Istropolitana, 2010.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ. – CIBÁKOVÁ, D.: *Edukačný model rozvíjania porozumenia textu v primárnom vzdelávaní*. Prešovská Univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2013.
- MENG, M.: *Kognitive Sprachverarbeitung: Rekonstruktion syntaktischer Strukturen beim Lesen*. Wiesbaden, Deutscher Universitäts-Verlag, 1998.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R.: *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostravská Univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013.
- NAKONEČNÝ, M.: *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha, Academia, 1998.
- NOVÁK, J. a kol.: *Problematika práce s literárním textem*. Praha, Odeon, 2004, 150 s.
- NUTTALL, Ch.: *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London, Macmillan, 2005.
- PETERSON, C. – BARRETT, L.: „Explanatory style and academic performance among university freshman“. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53/3/1987, pp. 603-307.
- PETLÁK, E. 2014. Zásady akcentujúce neurodidaktické prístupy k edukácii. In: Gabriela Rozvadský Gugová a kol.: *Neurodidaktika a edukácia*. Dubnica nad Váhom, Dubnický technologický inštitút, pp. 33-46.
- SCHMALT H. D. – LANGENS T. A. *Motivation*. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart, 2009.
- SELIGMAN, M.: *Learned Optimism*. New York, Pocket Books, 1998.
- SHAROT, T. et al.: How dopamine enhances an optimism bias in humans. *Current Biology*, 22/16/2012, pp. 1477-1481.

- STRANOVSKÁ, E.: *Psycholingvistika: Determinanty osvojovania si a učenia sa cudzieho jazyka a kultury*. Brno, MSD, 2011.
- STRANOVSKÁ, E. – FICZERE, A.: *Intervencia a prediktory čítania s porozumením*. Praha, Verbum, 2020, pp. 142.
- STRANOVSKÁ, E. – FICZERE, A. – GADUŠOVÁ, Z.: Cognitive Structure and Foreign Language Reading Comprehension. *14th annual International Technology, Education and Development Conference*. Valencia, IATED Academy, 2020, pp. 5010-5016.
- STRANOVSKÁ, E. – HVOZDÍKOVÁ, S. – MUNKOVÁ, D.: Personal Need for Structure in Relation to Language Variables. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 159/12/2014, pp. 665-670.
- STRANOVSKÁ, E. – HVOZDÍKOVÁ, S. – MUNKOVÁ, D.: *Selected Factors and Successfulness in the Process of Foreign Language Learning*. Hamburg, Verlag Dr. Kovač, 2019.
- STRANOVSKÁ, E. – LALINSKÁ, M. – BOBOŇOVÁ, I.: Perception of the Degree of Importance of Teacher's Professional Competences from the Perspective of Teacher and Head Teacher in the Evaluation Process of Educational Efficiency. *Pedagogika*, 127/3/2017, pp. 5-20.
- STRANOVSKÁ, E. – STANČEKOVÁ S.: Affektive Faktoren und der Fremdsprachenerwerb. *W kregu jazyka, literatury i nauczania : księga pamiątkowa z okazji jubileuszu 70-lecia urodzin profesora Wojciecha Gorczycy*. Bielsko-Biała, Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej, 2017, pp. 125-140.
- TERPITKOVÁ, M.: *Rozvoj čitateľskej gramotnosti na hodinách anglického jazyka*. Bratislava, Metodicko-pedagogické centrum, 2013.
- WEINER, B.: *An attributional theory of motivation and emotion*. New York, Springer Verlag, 1986.

Mgr. Ing. Svetlana Stančeková, PhD.

Pôsobí ako odborná asistentka na Katedre romanistiky FF UKF. Doktorandské štúdium absolvovala v odbore lingvodidaktika a špecializuje sa z hľadiska psycholingvistiky na faktory, ktoré vplývajú na osvojovanie si cudzieho jazyka.

Publikácie:

Hockicková, B. a kol.: *Intervenčný program čítania s porozumením pre nemecký jazyk: úroveň A2*, Praha: Verbum, 2020.

Stančeková S., Chválková, K.: Students' Perception of Success and Failure in Foreign Language Learning. In: *4th International Conference on Lifelong Education and Leadership for all – ICLEL*, Wroclaw, Sakarya: Sakarya University, 2018, pp. 273-283.

Stančeková S., Vergeiner, E.: Einstellungen von SchülerInnen zur deutschen Sprache. In: *SzfG*, 2019, r. 11, č. 2, pp. 61-68.

Adresa pracoviska: Katedra romanistiky, Filozofická fakulta UKF v Nitre, Hodžova 1, 949 01 Nitra

E-mail: stancekova@centrum.sk

Mgr. Erzsébet Szabó

Interná doktorandka na Katedre germanistiky FF UKF. Doktorandské štúdium vykonáva/absolvuje v odbore lingvodidaktika a špecializuje sa na pragmalingvistikú, resp. pragmatickú typológiu, ktorá ovplyvňuje čítanie s porozumením v cudzom jazyku.

Publikácie:

Weiss, E., Kretterová, L., Szabó, E.: Pragmatické a syntaktické aspekty porozumenia textov ranej novej hornej nemčiny zo Slovenska. Praha: Verbum, 2019, 1. vyd., ISBN 978-80-87800-60-7.

Hockicková, B. a kol.: Intervenčný program čítania s porozumením pre nemecký jazyk: úroveň A2, Praha: Verbum, 2020, 1. vyd., ISBN 978-80-87800-72-0.

Stranovská, E., Szabó, E.: Čítanie s porozumením vo vyučovaní cudzieho jazyka prostredníctvom pragmalingvistickej typológie. In: Cudzie Jazyky v premenách času X: recenzovaný zborník abstraktov z medzinárodnej vedeckej konferencie 08.11.2019, Bratislava, Bratislava: Ekonóm 2020, pp. 486-497. ISBN 978-80-225-4710-9.

Adresa pracoviska: Katedra germanistiky, FF, UKF, Štefánikova 67, 949 01 Nitra

E-mail: erzsebet.szabo@ukf.sk

NEDOSTATKY V ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI ŽIAKOV ŠTVRTÉHO A SIEDMEHO ROČNÍKA

VIKTÓRIA GERGELYOVÁ – ILDIKÓ VANČO –
ISTVÁN KOZMÁCS
UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZÓFA V NITRE

DEFICITS IN READING COMPREHENSION AMONG FOURTH AND SEVENTH GRADE STUDENTS

Abstract: The aim of this study is to assess the reading comprehension skills of fourth and seventh graders of primary schools with hungarian as the language of instruction in slovakia, and to answer the research question of what deficits should be considered in the development of reading literacy. The survey was conducted with 668 respondents. From the obtained data, it can be well observed that performing more complex cognitive operations is a much more difficult challenge for given age groups than performing simpler cognitive operations. Moreover, the strong influence of pre-existing schemata is clearly visible. The results indicate that students have a problem with questions that require them to mark multiple correct answers or explain their answer in their own words. These results also show that it is necessary to create such programs for the development of reading comprehension that also allow for the development of deficits that have occurred, taking into account the individual cognitive operations.

Keywords: reading comprehension, deficits, primary school, Hungarian minority in Slovakia

NEDOSTATKY V ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI ŽIAKOV ŠTVRTÉHO A SIEDMEHO ROČNÍKA

Abstrakt: Cieľom štúdie je zmapovať schopnosti porozumenia textu žiakmi štvrtého a siedmeho ročníka základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku a odpovedať na výskumnú otázku, ktoré nedostatky je potrebné zohľadniť pri rozvoji čitateľskej gramotnosti. Prieskumu sa zúčastnilo 668 respondentov. Získané údaje potvrdzujú, že zložitejšie kognitívne operácie sú pre dané vekové skupiny oveľa náročnejšou výzvou ako jednoduchšie kognitívne operácie. Dobre viditeľný je silný vplyv už existujúcich schém študentov na porozumenie textu. Výsledky naznačujú, že študenti majú problém s otázkami, v ktorých musia označiť viac správnych odpovedí alebo napísať odpoveď vlastnými slovami. Potvrďuje sa nutnosť vytvoriť také programy na rozvoj čitateľskej gramotnosti, ktoré umožnia aj rozvoj pertraktovaných nedostatkov so zohľadnením jednotlivých kognitívnych operácií.

Kľúčové slová: čitateľská gramotnosť, nedostatky, základná škola, maďarská menšina na Slovensku

Úvod

Napriek tomu, že čitateľská gramotnosť je jednou z najdôležitejších oblastí materinského jazyka, dokonca ju možno považovať za intelektuálny kapitál spoločnosti, medzinárodné merania (IEA PIRLS , OECD PISA) ukazujú, že žiaci na Slovensku majú v tejto oblasti z roka na rok slabšie

výsledky. Pokiaľ ide o posledný cyklus medzinárodného merania PISA 2018, Slovensko vykazuje výsledky pod úrovňou OECD, dokonca najslabšie výsledky v porovnaní so susednými krajinami (pozri Vančo – Gergely 2021). Najnaliehavejším problémom vzdelávania na Slovensku je, že na Slovensku takmer tretina (31,4 %) 15-ročných, ktorí sa blížia ku koncu povinnej školskej dochádzky, nemá ani základné zručnosti v čitateľskej gramotnosti (Miklovičová – Valovič 2019: 31). Posledné meranie PIRLS v roku 2016 prináša podobné výsledky - Slovensko nedosiahlo ani priemer OECD, pričom podiel rizikových žiakov vo štvrtom ročníku základnej školy je 19 % (NUCEM: 6). Hoci tieto dve merania nemožno porovnávať, pretože PIRLS sa zameriava na 10-ročných a skúma porozumenie úloh súvisiacich so školskými situáciami a PISA meria schopnosť 15-ročných porozumieť textu v každodennom živote (Sejtes 2018: 242), je možné konštatovať, že obe medzinárodné merania ukazujú negatívny obraz o čitateľskej gramotnosti slovenských žiakov.

Cieľom nášho výskumu je zmapovať čitateľskú gramotnosť žiakov štvrtého a siedmeho ročníka základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku a zodpovedať výskumné otázky o typoch nedostatkov v čitateľskej gramotnosti žiakov a faktoroch, ktoré je potrebné vziať do úvahy pri rozvíjaní čitateľskej gramotnosti.

Metodika výskumu

Výskum sa uskutočnil v mesiacoch máj – jún v roku 2019 na vzorke 668 respondentov. Zapojili sa žiaci štvrtého (N = 355) a siedmeho (N = 313) ročníka základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku, čo predstavuje 10 % všetkých žiakov daného ročníka základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku. Metódami výskumu boli sociologické dotazníky a testy čitateľskej gramotnosti určené pre dané vekové skupiny.

Počas výskumu dostali obidva ročníky test čitateľskej gramotnosti s rovnakou štruktúrou. V obidvoch ročníkoch testy porozumenia obsahovali tri rôzne druhy textu (zážitkový, výkladový, informačný) a rôzne otázky. Testy porozumenia boli hodnotené bodovaním. Pri jednoduchých otázkach s výberom odpovede si žiak mal vybrať jednu správnu odpoveď z viacerých alternatív, v prípade otázok s viacerými správnymi odpoveďami mal označiť viac alternatív. Pri testovaní sme použili bodové hodnotenie, za správnu odpoveď žiak dostal jeden bod. Ak žiak na danú otázku neodpovedal, z dôvodu zjednodušenia kódovania bola absencia odpovede hodnotená ako nesprávna odpoveď, v rámci analýzy sme však osobitne analyzovali chýbajúce odpovede, resp. ich podiel.

Vzhľadom na náročnosť testu museli žiaci používať kognitívne operácie rôznej náročnosti. Odpovede na otázky v testoch boli analyzované na základe kognitívnych operácií používaných medzinárodným meraním PIRLS. PIRLS skúma nasledovné štyri široké kognitívne operácie, ktoré zvyčajne používajú žiaci štvrtého ročníka (Mullis – Martin 2019: 12-16):

1. **Rozpoznanie a spätné vyhľadanie konkrétnych, explicitných informácií** – význam informácií je zrejmý a je zahrnutý v texte.

2. **Priame vyvodenie záverov** – príslušné informácie sú konkrétne zahrnuté v texte, ale vzťah medzi nimi nie je explicitne vyjadrený, význam textu treba vyvodzovať z daných informácií.

3. **Výklad a zhrnutie údajov a myšlienok** – zameriava sa na význam častí textu, alebo textu ako celku, alebo na prepojenie podrobností. Povzbudzuje čitateľov na úplnejšie porozumenie textu integráciou osobných znalostí a skúseností s tým významom, ktorý je v texte obsiahnutý.

4. **Zvažovanie a hodnotenie jazykových, obsahových a štruktúrálnych častí textu** – vyžaduje, aby čitateľ kriticky zhodnotil text. Počas tohto procesu čitateľ hodnotí text na základe vlastného porozumenia.

Nasledujúca tabuľka (Tabuľka 1) ilustruje jednotlivé kognitívne operácie a počet otázok v testoch čitateľskej gramotnosti pre daný ročník.

| Kognitívne operácie | 4. ročník | | | 7. ročník | | |
|---|----------------|----------------|-----------------|----------------|----------------|-----------------|
| | Zážitkový text | Výkladový text | Informačný text | Zážitkový text | Výkladový text | Informačný text |
| Rozpoznanie a spätné vyhľadanie konkrétnych, explicitných informácií | 1 | 7 | 3 | 2 | 3 | 1 |
| Priame vyvodenie záverov | 9 | 3 | 2 | 3 | 5 | 4 |
| Výklad a zhrnutie údajov a myšlienok | 3 | 3 | 6 | 6 | 1 | 5 |
| Zvažovanie a hodnotenie jazykových, obsahových a štruktúrálnych častí textu | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 |

1. tabuľka: Kognitívne operácie a počet otázok pre dané ročníky

Výsledky

Počas výskumu sme odpovede vyhodnotili na základe kognitívnych myšlienkových operácií. Nasledujúca tabuľka ukazuje (Tabuľka 2), koľko percent žiakov bolo podľa ročníkov schopných odpovedať na otázky patriace k jednotlivým kognitívnym myšlienkovým operáciám.

| Kognitívne operácie | 4. ročník | | | 7. ročník | | |
|---|----------------|----------------|-----------------|----------------|----------------|-----------------|
| | Zážitkový text | Výkladový text | Informačný text | Zážitkový text | Výkladový text | Informačný text |
| Rozpoznanie a spätné vyhľadanie konkrétnych, explicitných informácií | 38 % | 66 % | 79 % | 76 % | 57 % | 71 % |
| Priame vyvodenie záverov | 54 % | 46 % | 82,5 % | 59 % | 53 % | 67 % |
| Výklad a zhrnutie údajov a myšlienok | 24 % | 36 % | 58 % | 42 % | 46 % | 25 % |
| Zvažovanie a hodnotenie jazykových, obsahových a štrukturálnych častí textu | - | - | - | 22 % | - | 20 % |

2. tabuľka: Pomer správnych odpovedí na otázky podľa kognitívnych operácií vo štvrtom a siedmom ročníku

Výsledky poukazujú na to, že žiaci v oboch ročníkoch boli schopní v oveľa väčšom pomere správne odpovedať na otázky týkajúce sa rozpoznania konkrétnych, explicitných informácií a ich spätného vyhľadania a tiež na otázky vyžadujúce priame vyvodenie záverov, výklad a zhrnutie údajov a myšlienok. V siedmom ročníku sme hodnotili aj zvažovanie a hodnotenie jazykových, obsahových a štrukturálnych častí textu. V tejto oblasti sa objavilo najviac nedostatkov. Zo získaných údajov je zrejmé, že uskutočnenie komplikovanejších kognitívnych myšlienkových operácií predstavuje oveľa väčšiu výzvu pre dané vekové skupiny ako otázky vyžadujúce jednoduchšie kognitívne myšlienkové operácie. Od žiakov škola očakáva porozumenie textu podľa veku. Z výsledkov vidno, že pomer žiakov, ktorí vykazujú problémy s porozumením textu, je veľmi podobný v oboch ročníkoch. To znamená, že väčšina žiakov má problém s porozumením textu oproti očakávanej úrovni, keď musia uskutočniť komplikovanejšie kognitívne myšlienkové operácie. Nezávisle od veku tretine žiakov spôsobuje problém spätné vyhľadanie konkrétnych, explicitných informácií, resp. priame vyvodenie záverov v texte. Asi dvom tretinám žiakov spôsobuje problém výklad a zhrnutie údajov a myšlienok. Získané výsledky dokazujú výsledky PIRLSmeraní, podľa ktorých je signifikantný rozdiel medzi odpoveďami danými na otázky súvisiacimi s kognitívnymi myšlienkovými operáciami na spätné vyhľadanie informácií, priamym vyvodením záverov,

výkladom, zhrnutím a hodnotením (porov. IEA web 1). Z toho vyplýva, že rozvoj čitateľskej gramotnosti nemôže byť úspešný bez cieleného rozvoja a precvičovania kognitívnych myšlienkových operácií.

Na základe získaných výsledkov konštatujeme, že v prípade zisťovania pravdivosti tvrdení, ak je tvrdenie jednoduchá veta a jej pravdivosť nie je podmienená, väčšina žiakov je schopná správne odpovedať na otázku. Zároveň veľkej časti žiakov robí problém odpovedať na zloženú, negatívnu vetu, prípadne na otázky postavené na protiklade, ktoré sú pravdivé iba za istých podmienok. Ide o zistenie, že vo štvrtom ročníku aj problematika posúdenia pravdivosti vety, napríklad z otázok pre text zážitkového charakteru: „Hlavný koreň siaha do zeme len na 60 70 cm.“ Žiaci mali kvôli zisteniu správnej odpovede dať do protikladu časticu len s výrazom „siaha do hĺbky“, nachádzajúcim sa v texte. Toto sa väčšine žiakov nepodarilo a značná časť (84 %) na otázku odpovedala nesprávne. Podobná situácia nastala v siedmom ročníku, keď takmer dve tretiny žiakov (62 %) nesprávne posúdili pravdivosť vety z otázok: „Každá migrantská skupina sa snaží o integráciu.“ Žiak mal dať do protikladu slovo „každá“ so slovom „zvyčajne“ z textu, resp. s výrazom „sú inak sa správajúce výnimky“.

Pri obidvoch ročníkoch sa dá pozorovať problematika riešenia zadania. Odrzkadľuje to napr. vo štvrtom ročníku otázka pre zážitkový text: „Čo sme sa dozvedeli, prečo sa nazýva snečnicou táto rastlina?“, resp. v siedmom ročníku veta: „Podľa teba od čoho závisí, či sa bude hovoriť po maďarsky na Slovensku aj o sto rokov? Sformuluj svoju odpoveď na základe textu!“ V obidvoch prípadoch sme upozornili žiakov na to, aby odpovedali na otázku na základe textu. Napriek tomu takmer polovica žiakov vo štvrtom ročníku (46 %) a v siedmom ročníku takmer dve pätiny žiakov (38 %) nebrali do úvahy text a odpovedali na základe vlastných skúseností a názorov, a tým nesprávne zodpovedali dané otázky. Z týchto odpovedí dobre vidno silný vplyv už existujúcich schém respondentov na porozumenie textu. Detailná analýza nesprávnych odpovedí poukazuje na to, že žiaci počas čítania používajú schémy, ktoré poznajú z každodenného života, a zároveň ich v mnohých prípadoch nespájajú s faktmi v texte. V týchto prípadoch nevychádzajú z informácií textu, ale opierajú sa výlučne o už existujúce vlastné schémy.

Údaje z odpovedí otázok z testu čitateľskej gramotnosti pri obidvoch ročníkoch poukazujú na to, že v daných ročníkoch nebola ani jediná otázka, na ktorú by každý žiak odpovedal správne. Vzhľadom na typ otázok sa dá skonštatovať, že tak ako štvrtáci, aj siedmáci v oveľa väčšom pomere nechali bez odpovedí otvorené otázky (štvrtý ročník: 27 %, siedmy ročník: 17 %) ako uzavreté otázky (štvrtý ročník: 3 %, siedmy ročník: 5 %). V rámci uzavretých otázok viacnásobný výber odpovedí spôsobil problém v štvrtom, ale aj v siedmom ročníku. Napriek tomu, že sme v inštrukciách k otázkam upozornili žiakov, že na danú otázku musia označiť viac odpovedí, túto inštrukciu vo väčšine prípadov nechali bez povšimnutia a označili len jednu odpoveď. Príkladom je prvá otázka naratívneho textu vo štvrtom ročníku, v ktorej žiaci

mali vybrať postavy z príbehu. Obidve správne odpovede spolu označila len o niečo viac ako jedna tretina (38 %) žiakov. Čo sa týka nesprávnych odpovedí, skoro štvrtina žiakov (22 %) označila jednu správnu odpoveď. Ten istý problém sme videli pri odpovediach informatívneho textu, kde správnu odpoveď, pozostávajúcu z dvoch častí, označilo 21 % žiakov. Podobná situácia sa dá pozorovať aj pri siedmakoch. Z respondentov siedmeho ročníka označilo len 13 % obidve správne možnosti, pričom jednu zo správnych možností označila viac ako polovica žiakov (55 %).

To, že žiaci oveľa ľahšie vedú vyriešiť zadania vyžadujúce jednoduchšie kognitívne myšlienkové operácie ako komplikovanejšie a oveľa lepšie výsledky dosiahnu pri odpovediach na uzavreté otázky s možnosťou výberu jednej správnej odpovede ako pri výbere viacerých správnych odpovedí, resp. pri otvorených otázkach, je vysvetliteľné tým, že sa žiaci stretávajú v používaných učebniciach väčšinou so zadaniami podobného charakteru.

Záver

Výsledky výskumu ukazujú, že je potrebné uskutočniť výskum čitateľskej gramotnosti komplexným spôsobom, aby vo vzdelávacom procese nebolo prítomné len zdôrazňovanie čitateľskej gramotnosti, ale aby bol možný aj skutočný rozvoj na základe poznania presnej diagnostiky. Treba vytvoriť také programy rozvoja čitateľskej gramotnosti, ktoré umožnia aj rozvoj pertraktovaných nedostatkov so zohľadnením jednotlivých kognitívnych operácií.

Je dôležité vyzdvihnúť, že rozvoj čitateľskej gramotnosti je koncentricky sa rozširujúca didaktická úloha, ktorá musí zohľadniť didaktické zásady, resp. treba vytvoriť postupne napredujúce rozvojové programy zodpovedajúce vekovým osobitostiam žiakov. Na Slovensku je v súčasnosti jedným takýmto prebiehajúcim aktuálnym programom napr. projekt pod názvom APVV-17-0071 Podpora čitateľskej gramotnosti v materinskom a cudzom jazyku, v rámci ktorého odborná skupina z Ústavu maďarskej jazykovedy a literárnej vedy z Fakulty stredoeurópskych štúdií na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre vypracovala intervenčný program pre štvrtý a siedmy ročník základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským, v rámci ktorého sa snaží rozvíjať čitateľskú kompetenciu v materinskom jazyku pre danú vekovú skupinu žiakov (Pozri Vančo – Stranovská 2020).

Podakovanie

Výskum, na ktorom je štúdia založená, sa uskutočnil v rámci projektu APVV-17-0071, a v rámci projektu VEGA č. 1/0316/21.

BIBLIOGRAFIE

IEA web 1. „Achievement in Reading Purposes and Comprehension Processes. Trends in the Comprehension Processes.“ In IEA's Progress in International Reading Literacy study – PIRLS 2016. [online]. [cit.2021-01-10].

<<http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/achievement-in-reading-purposes-and-comprehension-processes/trends-in-the-comprehension-processes/>>.

MIKLOVIČOVÁ, J. – VALOVIČ, J. (szerk.) 2019: Národná správa PISA 2018 [online]. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM). [cit. 2021-02-15].

<https://www.nucem.sk/dl/4636/Narodna_sprava_PISA_2018.pdf>. ISBN 978-80-89638-32-1

MULLIS, I.V.S. – MARTIN, M. O. (szerk.) 2019. PIRLS 2021 Assessment Frameworks. [online]. United States: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), TIMSS & PIRLS International Study Center, 2019. [cit. 2020-10-03]. <<http://pirls2021.org/frameworks/>>. ISBN: 978-1-889938-52-3.

NÚCEM web 1. PIRLS Čítanie s porozumením (čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ) [online]. [cit. 2019-11-19].

<<https://www.nucem.sk/sk/merania/medzinarodne-merania/pirls>>.

NÚCEM: PIRLS 2016 Prvé výsledky medzinárodného výskumu čitateľskej gramotnosti žiakov 4. ročníka ZŠ [online]. [cit. 2019-04-09]. <https://www.nucem.sk/dl/3442/Prv%C3%A9_v%C3%BDsledky_Slovenska_v_%C5%A1t%C3%BADii_IEA_PIRLS_2016.pdf>

SEJTÉS, Gy. 2018. „Szövegről szövegre tanárjelölteknek kognitív, funkcionális, pragmatikai keretben“. In KARLOVITZ, J. T.: (Ed.): Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből. Komárno: International Research Institute s.r.o., 2018. ISBN 978-80-89691-52-4, p. 242–248.

TOLCSVAI NAGY, G.: Nyelvtan. Budapest: Osiris Kiadó, 2017, 1152s.. ISBN 978-963-276-291-3.

VANČO, I. – GERGELY, V.: „Hogyan értékeli a szövegértést a PISA2018, és mit kell tudni a szlovákiai diákok eredményeiről?“ Katedra: Szlovákiai magyar pedagógusok és szülők lapja. ISSN 1335-6445, 2021, vol. 28, no. 5, p. 24-27.

VANČO, I. – STRANOVSKÁ, E.: Szövegértő olvasást fejlesztő intervenció program az alsó tagozat számára – magyar nyelv. Praha: Verbum. 2020. ISBN 978-80-87-87800-81-2%

Mgr. Viktória Gergelyová, PhD. v tomto roce ukončila doktorandské studium. Její specializace je čtenářská gramotnost. Mezi její nejvýznamnějšími publikacemi patří Reading Habits and Self-Assessment of Reading Comprehension Skills Among Hungarian Students in Slovakia (Viktória Gergelyová, 2019. In: SWS Journal of Social Sciences and Art. - ISSN 2664-0104, Roč. 1, č. 1 (2019), s. 79-89. I.), A comparative study of reading comprehension skills among hungarian students in Hungary and Slovakia (Ildikó Vančo, Viktória Gergelyová, 2020. DOI 10.1556/044.2020.00011. In: Hungarian Studies. - ISSN 0236-6568, Roč. 34, č. 1 (2020), s. 120-132.), Analysis of cognitive operation in understanding text of the fourth-grade pupils = Analýza kognitívnych operácií pri porozumení textu u žiakov 4. ročníku

základnej školy (Ildikó Vančo, Viktória Gergelyová, 2020. DOI 10.2478/jazcas-2021-0007. In: Jazykovedny Casopis. - ISSN 0021-5597, Roč. 71, č. 3 (2020), s. 409-424.)

Adresa pracoviště: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta stredoeurópskych štúdií.

E-mail: viktoria.gergelyova@ukf.sk

Dr. habil. Mgr. Ildikó Vančo, PhD. pôsobí na Fakulte stredoeurópskych štúdií Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Jejé specializace je úroveň a problémy vnímání řeči a porozumění dvojjazyčným dětem; menšinové vzdělávání, jazyková politika; psycholingvistické a sociolingvistické aspekty bilingvismu, osvojování jazyka. Mezi její nejvýznamnějšími publikacemi patří The Hungarian Language in Education in Slovakia (Ildikó Vančo. - Leeuwarden : Mercator Education, 2005. - 34 s. - ISSN 1570-1239), Developing Slovak language competencies at the first stage of Hungarian-language primary schools in Slovakia (Ildikó Vančo 2019. In: Magyar Nyelvör. - ISSN 1585-4515, Roč. 143, č. 2 (2019), s. 138-150), Revitalizing Saami Through Education in Finland (Vančo, Ildikó - Efremov, Dimitrii, 2020. DOI 10.35634/2224-9443-2020-14-4-617-627. In: Ezhegodnik Finno-Ugorskikh Issledovanií - Yearbook of Finno-Ugric Studies. - ISSN 2224-9443, Roč. 14, č. 4 (2020), s. 617-627.)

Adresa pracoviště: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta stredoeurópskych štúdií. - Ústav maď. jazykovedy a lit. vedy

E-mail: ivančo@ukf.sk

Dr. habil. Dr. István Kozmács, PhD. pôsobí na Fakulte stredoeurópskych štúdií Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Jeho specializáci je porozumění textů dvojjazyčným dětem, problémy a teorie vyučování gramatiky mateřského a cizího jazyka, ale i synchronní a diachronní popis gramatiky Udmurtského jazyka. Mezi jeho nejvýznamnější publikace patří Second language teaching in Finland (Kozmács, István = A másik hazai nyelv oktatása Finnországban, 2017. In: Magyar nyelvör. - ISSN 1585-4515, Roč. 141, č. 3 (2017), s. 310-323.), On the Typological Classification of Motion Verbs in Finno-Ugric Languages (Kozmács, István, 2020. - DOI 10.35634/2224-9443-2020-14-2-222-226. In: Ezhegodnik Finno-Ugorskikh Issledovanií - Yearbook of Finno-Ugric Studies. - ISSN 2224-9443, Roč. 14, č. 2 (2020), s. 222-226.) The paradigm of Hungarian -ik verbs and their current position in the verb system and the language use (Kozmács, István = Paradigma maďarských slovíek zakončených na morfému - Ika jej súčasný stav v systéme slovíek a v komunikačnej praxi, 2020. DOI 10.2478/jazcas-2021-0006. In: Jazykovedny Casopis. - ISSN 0021-5597, Roč. 71, č. 3 (2020), s. 393-408.)

Adresa pracoviště: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta stredoeurópskych štúdií. - Ústav maď. jazykovedy a lit. vedy

E-mail: ikozmacs@ukf.sk

MARGINÁLIE
RECENZE
INFORMACE

**DANIEL VOJTEK: PREKLAD GRAMATICKEJ
TERMINOLOGIE (NA MATERIÁLI FRANCÚŽŠTINY
A SLOVENČINY). Prešovská univerzita, Prešov, 2020, 96 s.**

Odbornému jazyku a terminologii je v současné lingvistice věnována stále větší pozornost. Vědecká monografie *Preklad gramatickej terminológie (na materiáli francúzštiny a slovenčiny)* Daniela Vojtka se nicméně řadí mezi kontrastivní terminologické práce, které jsou, jak ostatně uvádí sám autor, v rámci lingvistické terminologie spíše ojedinělé. Cílem autora bylo zaplnit tuto mezeru a provést systematické srovnání francouzských termínů a jejich slovenských překladových ekvivalentů z oblasti gramatiky (resp. morfologie a syntaxe).

Autor monografie si uvědomuje specifika lingvistické terminologie, která ji zásadně odlišují od jiných oborů, zejména od přírodních věd, jejichž termíny pojmenovávají v jednotlivých jazycích většinou tentýž pojem a vyznačují se jednoznačností, jednojmenností a ustáleností. Specifičnost lingvistické terminologie spočívá naopak v její rozkolísanosti a nejednotnosti a zejména v tom, že lingvistické pojmy se v jednotlivých jazycích mnohdy liší, což je podle autora dáno na straně jedné subjektivními faktory, jako jsou lingvistická tradice či rozmanitost metodologií, a na straně druhé faktory objektivními, spočívajícími zejména v proměnlivosti předmětu výzkumu.

Z obsahového hlediska je publikace rozčleněna na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části autor definuje základní terminologické pojmy, přičemž se opírá o současné domácí i zahraniční zdroje. Věnuje se také otázce překladu gramatických termínů a v této souvislosti řeší problematiku jazykové typologie a překladových univerzálií, přeložitelnosti termínů a možné překladatelské postupy, z nichž pro překlad terminologie zdůrazňuje především substituci. V rámci lexiko-sémantických vlastností termínů se autor zabývá především synonymií a polysémií. Poukazuje na existenci četných sérií synonym v rámci lingvistické terminologie (např. *classes grammaticales, catégories de mots, classes de mots, unités du discours, éléments du discours, espèces de mots* jako ekvivalenty slovenského termínu *slovné druhy*), které dokládají, že gramatickou, resp. lingvistickou terminologií je třeba vnímat jako typický příklad variantnosti termínů, na niž upozornili již francouzští socioterminologové a vymezili se tak vůči tradičním zásadám všeobecné teorie terminologie, kterou ve 30. letech minulého století formuloval Eugen Wüster. Co se týče polysémie, konstatuje Vojtek, že jde v terminologii o nežádoucí, nicméně existující jev. Podle autora je třeba rozlišovat interdisciplinární polysémii, kdy jeden termín pojmenovává odlišné pojmy v různých oborech (např. *morphologie, déclinaison, particule*) a polysémii intradisciplinární, existující v rámci jednoho pojmového systému téhož oboru. Zmiňuje také polysémii, která vzniká při terminologizaci, tzn. při vytváření nových termínů na základě slov z běžného jazyka (např. *doplnok* jako ekvivalent francouzského termínu *attribut*).

Praktickou část monografie tvoří systematická komentovaná kontrastivní analýza ekvivalence vybraných francouzských a slovenských lingvistických termínů. Autor podrobně analyzuje pojmy jednotlivých francouzských termínů a srovnává je z hlediska obsahu i rozsahu s termíny slovenskými. Z hlediska míry ekvivalence rozlišuje několik situací, především absenci ekvivalentu ve slovenštině (*nom épique, nom massif, article amalgamé*), formální neshodu ekvivalentu (*adjectif qualificatif, gérondif, aspect, attribut*) a částečnou formální neshodu ekvivalentu (*pronoms adverbiaux*). Podává také souhrnný přehled synonymních ekvivalentů, které dokládají zmíněnou variantnost terminologie a mají vliv na překlad termínů do cílového jazyka.

Na základě podrobně komentovaných analýz dochází autor k závěru, že s ohledem na variantnost, víceznačnost a nejednotnost lingvistické terminologie je téměř nemožné ji unifikovat. Volbě ekvivalentu v cílovém jazyce tak musí předcházet důkladná pojmová analýza. Pokud jde o zvolenou překladatelskou strategii, není podle autora v případě lingvistické terminologie na rozdíl od jiných vědních disciplín vždy možné uplatnit obecně doporučovanou substituci. S ohledem na výše zmíněná specifika lingvistické terminologie lze při překladu využít dalších strategií, jako jsou parafráze, explikace či definice.

Autorovi monografie se na základě pojmové analýzy podařilo podat komplexní přehled francouzských gramatických termínů a jejich slovenských ekvivalentů. Jde bezpochyby o aktuální a přínosnou publikaci, která může oslovit lingvisty, terminology, překladatele, pedagogy, ale také studenty francouzštiny, jimž pomůže prohloubit znalost základních lingvistických pojmů.

ZUZANA HONOVÁ

ŠTULAJTEROVÁ, A.: LINGUISTIC AMBIGUITY IN ENGLISH HUMOROUS DISCOURSE. Banská Bystrica, Belianum 2020, 128 s.

Monografia doktorky A. Štulajterovej je precízne koncipovaná deskripčná analýza jazykovej ambiguity v anglickom humornom diskurze z pohľadu systémovej lingvistiky s interdisciplinárnym presahom do analýzy diskurzu, pragmalingvistiky a rodových štúdií. Text pozostáva z dvoch hlavných častí. Prvá časť predstavuje prípravné teoretické podložie pre druhú empiricky orientovanú časť s akcentom na prezentovanie a rozbor konkrétnych príkladov humorného diskurzu v anglickom jazyku s cieľom syntetizujúcich generalizácií vyplývajúcich z výskumných zistení. Príklady sú nielen vtipné, a teda čitateľsky atraktívne, ale aj nanajvýš aktuálne a je zjavné, že autorka si dala nesmierne záležať na ich výbere. Z literárnych printových a internetových zdrojov bolo excerpovaných 1966 príkladov jazykovej ambiguity.

Autorka textu si hneď v úvode kladie vhodnú otázku o tom, ktorý typ jazykovej ambiguity je najproduktívnejší v anglických textoch. Pričom sa pridŕža lingvisticko-kognitívneho princípu vnímania fenoménu. Rozlišuje

niekoľko typov jazykovej ambiguity, a to fonologickú, lexikálnu, sémantickú, syntaktickú, ako aj podtypy, akými napr. sú diskurzívna či rodová ambiguity a ďalšie. Pri definovaní samotného pojmu autorka vychádza prevažne zo zahraničných renomovaných autorov 20. storočia z oblasti jazykovedy, systémovej a kognitívnej lingvistiky, štylistiky, pragmalingvistiky, lexikografie, psychoanalýzy, sociolingvistiky, filozofie a pod. (Crystal, Empson, Freud, Channell, Kooij, Lyons, Ruby, Saussure, Sennet, Tabossi a ďalší).

Prínos recenzovaného textu okrem iného spočíva aj v autorkinej vlastnej vyčerpávajúcej definícii ambiguity (s. 23 – 24), podmienenej štúdiom zahraničných zdrojov (pozri vyššie), ako aj vlastnej veľmi logicky štruktúrovanej kategorizácii typov humoru prezentovaných v druhej časti monografie (s. 25 – 58), pretože sa odmieta uspokojiť so všeobecne prezentovanou trichotomickou typológiou ambiguity na lexikálnu, sémantickú a syntaktickú. Prezentuje dokonca desať rôznych typov, ktoré generalizuje na základe empirického skúmania rozsiahleho excerptovaného korpusu.

Autorka si veľmi dobre uvedomuje tekutosť a istú neuchopiteľnosť a problematickosť ambiguity prelínajúcej sa s vágnosťou, ktorej preto venuje pozornosť v samostatnej kapitole vychádzajúcej z diel autorov, akými sú Channell, Lakoff, Lyons, Ruby či Weinreich. Interdisciplinárna problematika je zohľadnená prepojením jazykovedy na filozofiu ako aj filozofiu jazyka, sociolingvistiky, psychológiu, príp. iné vedné odbory skúmajúce daný jav (spomenuté vyššie). Autorka odokrýva, že ide prevažne o kontextovo podmienený fenomén, najmä v súvislosti s elipsou alebo slovnými hrami, prípadne s vtípmi či anekdotami, ktorých primárnym cieľom je vyvolať v recipientoch humorný efekt (hoci k nemu môže dôjsť aj nezámerne).

Daný text je nanajvýš aktuálny, spoločensky prínosný a potrebný, a teda veľmi vhodný pre akademickú anglistickú a jazykovednú obec vrátane pedagogickej i študentskej akademickej čitateľskej základne.

PETRA JESENSKÁ



**JAKUB ABSOLON - DAŠA MUNKOVÁ - KATARÍNA
WELNITZOVÁ: MACHINE TRANSLATION: TRANSLATION OF
THE FUTURE? MACHINE TRANSLATION IN THE CONTEXT
OF THE SLOVAK LANGUAGE. Praha: Verbum, 2018. 78 p.**

Hoci záujem a výskum v oblasti strojového prekladu v zahraničí neustále narastá, štúdium a popis danej problematiky v monografii *Machine Translation: Translation of the Future? Machine Translation in the Context of the Slovak Language* pravdepodobne predstavuje pre slovenskú odbornú lingvisticko-translatologickú verejnosť jednoznačné novum.

Publikácia vysvetľuje problematiku strojového prekladu v troch hlavných kapitolách.

V prvej kapitole študuje strojový preklad z pohľadu jeho úlohy a funkcie v rámci translatológie, opisuje prístupy strojového prekladu a poukazuje na úskalia, ktoré sa v procese prekladu vyskytujú najčastejšie. Najsignifikantnejšími chybami strojového prekladu sú chyby v predikačných kategóriách a na úrovni lexiky. Lexikálna nejednoznačnosť a viacfunkčnosť slov spôsobujú, že strojový preklad nie je pri výbere lexikálnej jednotky spoľahlivý, pokiaľ nemá riešenie zadefinované v algoritme. Nedisponuje lingvistickými znalosťami a „nerozumie“ kontextu tak, ako je to v prípade humánneho prekladateľa.

Strojový preklad úzko súvisí s procesom posteditácie, ktorá je predmetom druhej časti monografie. Posteditácia pomáha odstraňovať chyby strojového prekladu v zmysle adekvátnosti a zrozumiteľnosti. Autori poukazujú na významnú úlohu posteditácie a posteditora. Tento fakt by sa mal brať do úvahy pri koncipovaní študijných programov translatologických smerov, pretože kompetencia posteditora si jednoznačne vyžaduje adekvátne vzdelanie a tréning.

Prínosom tretej časti predkladanej monografie je predstavenie problematiky strojového prekladu v smere anglický jazyk - slovenský jazyk, pretože doterajší výskum v oblasti strojového prekladu sa primárne zaoberal výskumom a hodnotením kvality medzi anglickým a iným svetovým jazykom. Výsledky výskumu indikujú, že neustálou evalváciou, analýzou a vylepšovaním sa strojový preklad v blízkej budúcnosti pravdepodobne stane neoddeliteľnou súčasťou procesu prekladu.

Na základe vypracovaného metodického rámca analýzy chýb sa autori v poslednej časti vyjadrujú k najčastejším a najvýraznejším chybám strojového prekladu v skúmaných publicistických textoch. Rozhodujúcim faktorom nie je vždy kvantita, pretože niekedy zdanlivo nezávažná chyba na úrovni mikrotextu dokáže spôsobiť výraznú chybu na úrovni makrotextu.

EVA MALÁ

**VONDROVÁ, N. a kol.: MATEMATICKÁ SLOVNÍ ÚLOHA: MEZI
MATEMATIKOU, JAZYKEM A PSYCHOLOGIÍ.
Praha, Karolinum 2019, 420 s.**

Nová odborná publikace Nadi Vondrové a kolektivu je věnována problematice matematické slovní úlohy, a to s podtitulem mezi matematikou, jazykem a psychologií. Autoři předkládají výsledky obsáhlého interdisciplinárního výzkumu, který uskutečnili na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, ve výzkumném týmu byli zastoupeni didaktici, matematici, lingvisté a psychologové. Spis je určen především vědcům, kteří se zabývají didaktikou matematiky, samozřejmě pedagogům i tvůrcům učebnic.

V Úvodu dané publikace autoři připomínají pozici slovní úlohy, jež *tvorí neopominutelnou součást matematiky už od starověku. Byly a jsou využívány jako názorná ukázka skutečnosti, že zvládnutí matematických operací ... může být pomůckou pro porozumění okolní realitě, zejména však může sloužit jako nástroj pro řešení praktických životních situací a úkolů ... Uvědomění si vztahu školních úloh k praktickému životu by mělo žáky motivovat ke snaze matematickým pojmům a operacím porozumět, jednoduše z toho důvodu, že je to pro jejich budoucí praktický život potřebné. Právě důraz na aplikaci matematických poznatků, která má být prostřednictvím slovních úloh ukázána, by měl fungovat jako podpůrný (motivační) prostředek jejich porozumění (s. 9).* Dále autoři zmiňují fakt, že slovní úlohy nejsou mezi žáky oblíbené, a to především z důvodu nutnosti pochopení či zpracování významu zadané slovní úlohy. Cílem tvůrců této publikace bylo prezentovat výsledky výzkumu a představit nové poznatky především z oblastí nematematických charakteristik, které jsou nedílnou součástí slovních úloh (jazykové, matematické a kontextové charakteristiky).

Studium relativně rozsáhlé publikace usnadňuje její členění do patnácti kapitol, které jsou dále segmentovány do dílčích oddílů.

Obsahem první kapitoly (Teoretická východiska výzkumu) jsou teoretická východiska, tzn. vymezení slovní úlohy, terminologie z této oblasti, pojednání o jazykové složce slovních úloh a o vztahu k matematické struktuře úloh. Autoři vycházejí z odborné literatury didakticko-matematické, psychologické, lingvistické a pedagogické.

V následující kapitole pod názvem Výběr parametrů a tvorba úloh autoři popisují způsob analýzy slovních úloh, parametry zadání slovních úloh (zkušenostní kontext úlohy a způsob zadání, obecné jazykové rysy slovních úloh, matematické parametry) a jejich vliv na obtížnost slovních úloh. Součástí je oddíl, v němž se věnují tvorbě testových úloh.

Třetí kapitola nazvaná Metodologie podrobně představuje metodologii výzkumu. Tvůrci se zabývají důležitými oblastmi dané problematiky, a to popisem výběru škol a souborem testovaných žáků a zároveň nastiňují strategii sběru dat, rámcovou koncepci testů pro hlavní testování, administraci testů. Hlavním cílem autorů bylo zjistit, který parametr mění obtížnost slovní úlohy.

Čtvrtá kapitola Soubor testovaných žáků z hlediska některých charakteristik se zaměřuje na žáky, kteří se zúčastnili výzkumu. Tato pasáž *přináší zprávu o výzkumném souboru žáků z pohledu informací, které jsme o nich zjistili na základě dotazníků, a zejména z pohledu latentní schopnosti (kognitivní úrovně) žáků (s. 11).*

V páté až třinácté kapitole se autoři zaměřují na konkrétní parametry slovních úloh (nadbytečné informace v zadání slovní úlohy, verbální a neverbální složka zadání slovní úlohy, jazyková explicitnost zadání slovní úlohy, návodnosti, slovní úlohy s antisignálem, atd.). Tyto oddíly se vyznačují stejnou strukturou. Úvodem vysvětlují či zdůvodňují výběr daného parametru včetně kontextu, dále výsledky, diskuzi a závěr.

V závěrečné, čtrnácté, kapitole (Shrnutí výsledků výzkumu) se čtenář seznámí se shrnutím výsledků, k nimž tvůrci publikace během výzkumu došli. Zároveň *poukazují i na obecnější souvislosti, které nejsou při pohledu na izolované parametry v celistvosti patrné (s. 317).* Autoři se rovněž mimo jiné zmiňují o možnosti dalšího využití získaných dat, event. navazujících výzkumech.

V závěru knihy, v patnácté kapitole (Didaktické důsledky výzkumu) hovoří o tom, že výzkum se nezaměřoval na didaktické přístupy k výuce slovních úloh, přesto autoři považují tyto přístupy za nedílnou součást výzkumů tohoto typu.

Předkládaná publikace je velmi přínosná pro vědecké pracovníky, kteří se věnují didaktice matematiky, rovněž je určena lingvistům, pedagogům, psychologům, ale inspirovat se mohou i studenti.

MILENA NOSKOVÁ

**DAŠA MUNKOVÁ, JURAJ VAŇKO A KOL.: MÝLIŤ SA JE
ĽUDSKÉ (ALE AJ STROJOVÉ): ANALÝZA CHÝB
STROJOVÉHO PREKLADU DO SLOVENČINY. Nitra: UKF, 2017,
260 s.**

Monografia Daše Munkovej, Juraja Vaňka a kolektívu autorov (Jakub Absolon, Tomáš Bánik, Lubomír Benko, Juraj Glovňa, Renáta Machová, Michal Munk, Patrik Petráš a Katarína Welnitzová) ponúka širokospektrálny pohľad na problematiku strojového prekladu na Slovensku.

Je rozdelená do desiatich kapitol. V úvode autori definujú strojový preklad v kontexte aplikovanej translológie, zaoberajú sa kritériami kvality strojového prekladu a problémom hodnotenia kvality strojového prekladu. Vysvetľujú princípy strojového prekladu, základné prístupy k strojovému prekladu a v neposlednom rade uvádzajú jeho výhody a nevýhody.

V druhej kapitole sa do popredia dostáva problematika posteditácie, ktorá predstavuje neodmysliteľnú súčasť zlepšovania kvality výstupov strojového prekladu. Autori chápu posteditáciu ako špecifickú kompetenciu,

ktorú je potrebné zohľadňovať pri vzdelávaní a tréningu budúcich posteditorov. Posteditácia úzko súvisí s ďalšími témami publikácie, ktorými sú analýza chýb ako súčasť hodnotenia kvality a postupy hodnotenia kvality strojového prekladu.

Zaiste jednou z najdôležitejších častí monografie je predstavenie kategoriálneho rámca pre analýzu chýb, ktorý predstavuje nómum pre hodnotenie kvality strojového prekladu. Rámec je prispôbený potrebám slovenského jazyka, zohľadňujúc typológiu jazykov a jazykových špecifik. Na základe praktickej časti možno konštatovať, že rámec dokáže detekovať chyby v jazykových pároch anglický jazyk - slovenský jazyk a nemecký jazyk - slovenský jazyk. Predstavuje otvorený systém, ktorý môže byť v budúcnosti, podľa potrieb, modifikovaný. V zásade sa opiera o štyri hlavné kategórie chýb: gramatika jazyka, presnosť, terminológia a štýl.

Kapitoly, ktoré analyzujú chyby strojového prekladu v spomínaných jazykových pároch, na príkladoch textov publicistického a náučného štýlu, sa primárne zameriavajú na metodológiu a metodiku hodnotenia kvality strojového prekladu. Pomocou analýz, interpretácií, taxonómie a typológie chýb strojového prekladu skúmajú príčiny vzniku chýb a zaoberajú sa možnosťou ich odstraňovania.

Zaujímavým poznatkom monografie je, že pri hodnotení kvality strojového prekladu nie je rozhodujúca kvantita chýb strojového prekladu, tj. vyšší počet chýb nemusí znamenať nižšiu kvalitu výstupu. Pri posudzovaní chýb treba brať ohľad na ich typ. Výskumy ukazujú, že najvýraznejšími sú chyby v kategórii predikativnosti, napr. nerealizovaná predikácia. V týchto prípadoch prekladač nie je schopný identifikovať jadro vety, zabezpečiť následný korektný transfer a výsledný preklad je zväčša nezrozumiteľný.

CSILLA ŠAFRANKO

SJAAK KROON, JOS SWANENBERG: LANGUAGE AND CULTURE ON THE MARGINS. GLOBAL/LOCAL INTERACTIONS. Routledge Critical Studies in Multilingualism. Edited by Marilyn Martin-Jones and Joan Pujolar Cos. Routledge, 2019

“*Language and Culture on the Margins. Global /Local Interactions*” includes twelve essays analyzing sociolinguistic phenomena in a wide variety of marginal environments. The studies provide both an overview of the margins and a base for a wider understanding of the processes of linguistic and cultural changes in these settings.

The collection of twelve studies in “*Language and Culture on the Margins. Global /Local Interactions*” aims to investigate sociolinguistic phenomena in a wide variety of marginal environments. The studies provide both an overview of the margins and a base for a wider understanding of the processes of linguistic and cultural changes in these settings. The volume is

organized in three independent parts. The essay reveals problems in areas of marginal spaces in the nation-state, in online environments, and in the peripheries of urban locations. The importance of attracting attention is irrelevant to new and changing discursive genres, patterns, practices, and identities emerging in these spaces as a result of contemporary mobilities, the evolving global economy, and sociopolitical changes.

One of the authors of the book is *Sjaak Kroon*, who is Professor in Multilingualism in the Multicultural Society. He is a member of the Department of Culture Studies and Babylon, Center for the Study of Superdiversity at Tilburg University, the Netherlands. The author focuses on linguistic and cultural diversity, language policy, literacy and education in the context of globalization.

The second author is *Jos Swanenberg* who is Professor in Diversity in Language and Culture at the Department of Culture Studies and Babylon, Center for the Study of Superdiversity at Tilburg University, the Netherlands, president of the board of the Association of Applied Linguistics in the Netherlands and Belgium, and adviser on heritage, language and culture at Erfgoed Brabant (Cultural Heritage Foundation) in 's-Hertogenbosch, the Netherlands. The authors are leading experts in their field.

The first part of the book, "*Introduction. Language and Culture on the Margins*", written by S. Kroon and J. Swanenberg discovers the impact of globalization and digitalization on the language development. Research raises problems of the importance of language, culture and semiosis in the construction of lifestyles and identities, and in categorizing, distinguishing and positioning different selves.

The authors reveal that the development of linguistic diversity and various resources are related to language and culture. So, the study of sociolinguistic phenomena is always conducted in large cities and metropolises, which are characterized by dynamic and conspicuous linguistic diversity. Nevertheless, diversity and new forms of communication, including Internet communication, are also actively developing outside of large urban areas and in the peripheral zones of the world and on the periphery of nation-states. The authors also explain such relations by the concept of margins they mean the peripheries, including the Southern edges of the world and their linguistic diversity, the Northern parts of the peripheries, the peripheries of large cities, and the Internet peripheries (such as 'underground' websites or the dark web).

The second study "*Redefining the Sociolinguistic 'local'. Examples from Tanzania*" is a detailed analysis of various examples of sociolinguistic research conducted in Tanzania. This part focuses on understanding the concept of "local", as part of the development of Swahili and English in Tanzania. Authors mention, that English is an active resource in just small segments of Tanzanian society, carried tremendous language-ideological weight as the language indexing everything that was foreign, smart, desirable and exclusive. It is an undisputed sociolinguistic marker of the elite status in a society.

The study “*Reterritorialization and the Construction of Margins and Centers through Imitation in Indonesia*” presents the author's view on the relationship between the concepts of center and margin, not only within the framework of linguistic diversity, but also globalization, as a process of reterritorialization. The authors use an example of Indonesia and reveal political processes which change the territorial structure of the country. So, the authors conduct a study of how language and culture adapt to territorial and political changes. For example, the linguistic enfranchisement of a population of Sundanese speakers via mass schooling, the media, language policy and other discourses of difference not only helped Sundanese identify as belonging to a particular ethnolinguistic community anchored to a particular territory but it also provided the semiotic resources for others to use when claiming difference.

The study “*English in Asmara as a Changing Reflection of online Globalization*” provides the example of Asmara, the capital of Eritrea. There the signs of globalization in the linguistic landscape, mainly using English, are increasingly prominent and blend with traditional literacies forming a diverse ensemble of semiotic signs reflecting at the same time marginality and globalization in Asmara. The authors point out the importance of developing linguistic landscaping, which allows not only to establish and analyze the number of languages used in a particular territory, but also develop the concept of multilingualism in combination with anthropological and historical information about the development of language resources and cultural phenomena on the margins.

Transglossic language practices of young women in Bangladesh are considered in the fifth part of the book “*Gender Performativity in Virtual Space*”. The study is based on data obtained from observations of Internet use by young women in India. The results show that it's Internet communication that allows young Indians to be involved in various types of discourse, as well as to express their own identity, especially going beyond the traditional cultural concepts of freedom, self-expression and femininity. This experience in virtual spaces in terms of language and self-representation is understood against the backdrop of the broader social context: women are raised in a strictly heteronormative sociocultural structure that controls sexualities in a gendered way; women and their experiences of gender and sexualities and discourses about sexualities are influenced predominantly by a religious framework; they are suppressed in their development, which includes their freedom of choice and speech.

The part “*The language and Culture of New Kids*” by J. Swanenberg describes how the main characters of a Dutch TV series “New Kids” from the peripheral village of Maaskantje in the Province of Noord-Brabant represent the margins of Dutch society. According to Swanenberg, language is always tied to the context in which it is used, thus, it is always local. All in all, New Kids represents the margins in its characters' linguistic and cultural behavior. The margins are represented in the New Kids-productions as the countryside in the

Netherlands. The author provides detailed description of language features of the characters by means of transcripts.

The study “*Literacy Acquisition and Mobile Phones in a South African Township*” reveals that one of the most common problems on the margins is the illiteracy of the population. Due to poverty and limited access to various resources, literacy and education are still one of the most inaccessible resources for the poor and a privilege for the rich. The author points out that the advent of mobile phones has created certain hopes regarding the possible expansion of access to education for remote and poor areas on the margins. So, this study is a description of the story of the author's work with the girl Sarah on her training in using a mobile phone to write messages and be acquainted with the language.

The part “*Scaling Queer Performativities of Genders and Sexualities in the Periphery of Rio de Janeiro in Digital and Face-to-Face Semiotic Encounters*” pays attention to the way of understanding how people do their genders and sexualities by forging particular sign arrangements. Authors scale meanings by contextually indexing comparisons, evaluations, time, space, positioning, predications etc., which makes it possible to account for a scalar view of gender and sexuality performativities. Today, people understand language as a scale-making semiotic resource, whose meaning-effects are contingent and continually in the making in sociolinguistic research. This is a way of theoretically accounting for both scale semiotic theory and gender and sexuality performativities within the same framework.

One of the chapters is dedicated to the topic of expanding marginality. It researches language ideologies in a multilingual space of Ukraine, which are presently caught between Western European visions of modernity and post-Soviet transition.

A case study of a local supermarket in Finnish Lapland is presented in the paper “*Globalized Linguistic Resources at work*”. The aim of the research is to study how the supermarket in question manages to cater the needs of tourists from all over the world, how it promotes its brand, relying on sociolinguistic resources, and how it manages to acknowledge the presence of particular groups of tourists who frequent the store most often.

The linguistically under-researched area of the Dutch Caribbean is discussed in one of the studies. It's argued that globalization in the margins must be viewed in its broadest sense. Globalization acts as a super diverse sociolinguistic spaces, be it physical or virtual, where a conversion of pluri-constructions, pluri-languages and pluri-cultures exists and continues to develop.

The last part of the book “*Consuming English in Rural China*” is dedicated to the hegemonic structuring in relation to the commodification of English by focusing on how this is manifested in the margins of globalization, and how this is played out in local quotidian life.

All in all, the conceptual contribution of this book makes a variety for further research on the complex sociolinguistic processes resulting from globalization on the margins, making this an ideal resource for students and

scholars in sociolinguistics, globalization and heritage studies, new media, anthropology and cultural studies. It's important to be acquainted with the research and studies, dedicated not only to the linguistic diversity of big cities, but also to the areas of the world that provide a wide range of historical, anthropological and sociolinguistic data for researches. Thus, globalization isn't an enemy of local languages, but a useful tool for learning them.

MAIRAMGUL ZHUMABAEVA

LINGUA VIVA

is a biannual professional journal dedicated to the theory and practice of teaching foreign languages as well as Czech as a foreign language. Contributions are solicited from both Czech and foreign scholars. Papers should be written in the target foreign language.

PUBLISHER: Language departments of the Faculty of Education of the University of South Bohemia in České Budějovice

CONTENTS: The journal contains specialized studies in linguistics, teaching methodology, literature and cultural studies; there will be a number of reviews as well as information about upcoming conferences etc.

Since 2015 the magazine LINGUA VIVA included in the recognized database ERIH PLUS.

EDITOR-IN-CHIEF: DOC. PAEDDR. ZDEŇKA MATYUŠOVÁ, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

MANAGING EDITOR: PHDR. MILAN POKORNÝ, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. HELENA ZBUDILOVÁ, PH.D. (PF JU - TF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

EDITORIAL BOARD:

DOC. PAEDDR. HANA ANDRÁŠOVÁ, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. LUCIE BETÁKOVÁ, MA, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. EVA HOMOLOVÁ, PH.D. (FHV UMB BANSKÁ BYSTRICA)
PROF. DR. MARINA KOTOVA, CSC. (SPGU PETROHRAD)
PROF. PHDR. BOHUSLAV MÁNEK, CSC. (PDF UHK)
PROF. DR. KLAUS PÖRTL (UNIVERZITA MAINZ)
PROF. PHDR. LIBUŠE SPÁČILOVÁ, DR. (FF UP OLMOUC)

SCIENTIFIC REVIEW BOARD (SELECT COMMITTEE):

DOC. MGR. MIROSLAVA AUROVÁ, PH.D. (FF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
PROF. PHDR. VĚRA JANÍKOVÁ, PH.D. (PF MU BRNO)
PROF. PHDR. JANA KRÁLOVÁ, CSC. (FF UK PRAHA)
DOC. PHDR. KVĚTUŠE KUNEŠOVÁ, PH.D. (PF UHK)
PROF. PHDR. IVO POSPÍŠIL, DRSC. (FF MU BRNO)
PROF. PHDR. OLDŘICH RICHTEREK, CSC. (PDF UHK)
DOC. PHDR. MIROSLAVA SLÁDKOVÁ, CSC. (FF UK PRAHA)
PROF. PHDR. MARIE SOBOTKOVÁ, CSC. (FF UP OLMOUC)
PROF. PHDR. EVA TANDLICOVÁ, CSC. (FF UK BRATISLAVA)
DOC. PHDR. HEDVIKA VYDROVÁ (FF UK PRAHA)
PROF. PHDR. MILOŠ ZELENKA, DRSC. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. PAEDDR. ANNA ZELENKOVÁ, PH.D. (SÚ AV ČR PRAHA; FF MU BRNO)

E-MAIL: LIVA@PF.JCU.CZ

[HTTP://WWW.PF.JCU.CZ/RESEARCH/LINGUA_VIVA/](http://WWW.PF.JCU.CZ/RESEARCH/LINGUA_VIVA/)

FREQUENCY - BIANNUALLY

Printed by: PROTISK, ČESKÉ BUDĚJOVICE



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

ISSN 1801-1489
MK ČR E 15858