

TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

VPLYV PAMÄTE A POZORNOSTI NA ČÍTANIE S POROZUMENÍM U DETÍ
V PRVOM ROČNÍKU ZŠ

Diplomová práca

2024

Dominika Kiššová, Bc.

TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

VPLYV PAMÄTE A POZORNOSTI NA ČÍTANIE S POROZUMENÍM U DETÍ
V PRVOM ROČNÍKU ZŠ

Diplomová práca

Študijný program: Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie
Školiace pracovisko: Katedra školskej pedagogiky
Študijný odbor: Učiteľstvo a pedagogické vedy
Vedúci práce / školiteľ: Mgr. Kamila Urban, PhD.
Konzultant:

Trnava 2024
Bc. Dominika Kiššová

Čestné vyhlásenie

Čestne vyhlasujem, že diplomovú prácu som vypracovala samostatne a že som uviedla všetku použitú literatúru.

Dátum:

.....

Bc. Dominika Kiššová

ABSTRAKT

KIŠŠOVÁ, Dominika: Vplyv pamäte a pozornosti na čítanie s porozumením u detí v prvom ročníku ZŠ. [Diplomová práca]. Trnavská univerzita v Trnave. Pedagogická fakulta. Katedra školskej pedagogiky. Vedúca práce: Mgr. Kamila Urban, PhD. Stupeň odbornej kvalifikácie: Magister (Mgr.) – Trnava: Pedagogická fakulta TU, 2024.

Diplomová práca je zameraná na sledovanie vplyvu pamäte a pozornosti na čítanie s porozumením u žiakov prvého ročníka základnej školy. V teoretickej časti práce sme sa zamerali na poznatky ohľadom pozornosti, pamäte a ich vzťahom medzi sebou. Pamäť a pozornosť spolu úzko súvisia a majú vplyv na explicitné porozumenie pri čítaní. V praktickej časti práce sme testovali 30 žiakov prvého ročníka z troch rôznych tried jednej základnej školy. Testovali sme samostatne počúvanie s porozumením a krátkodobú pamäť a pozornosť. Z výsledkov vyplynulo, že korelačný vzťah medzi pamäťou a pozornosťou a počúvaním s porozumením nie je významný ($p=0.19$) v danom kontexte, a že medzi nimi existuje slabý korelačný vzťah ($r=0,25$). Na základe t-testu sme preukázali, že žiaci boli úspešnejší v explicitnom porozumení ako v implicitnom. Taktiež sme zistili silný korelačný vzťah ($r=0,77$) medzi metakognitívou presnosťou a správnosťou označenia žiakmi v dynamickej aplikácii. Do budúcnosti by sme odporučili testovať väčšiu vzorku žiakov, ktorá by zabezpečila presnejšie výsledky a opäťovné testovanie tej istej vzorky na začiatku školského roka a na konci.

Kľúčové slová: čítanie s porozumením, počúvanie s porozumením, pamäť, pozornosť, porozumenie, prvy ročník základnej školy

ABSTRACT

KIŠŠOVÁ, Dominika: The impact of memory and attention on reading comprehension in first grade primary school Children. [Diploma Thesis]. University of Trnava. Faculty of Pedagogy. Department of school pedagogy. Supervisor: Mgr. Kamila Urban, PhD. Degree of Professional Qualification: Masters (Mgr.) – Trnava: Faculty of Pedagogy, 2024.

The diploma thesis is focused on monitoring the influence of memory and attention on reading comprehension in pupils of the first year of primary school. In the theoretical part of the thesis, we focused on knowledge about attention, memory and their relationship with each other. Memory and attention are closely related and have an impact on explicit reading comprehension. In the practical part of the thesis, we tested 30 first-year pupils from three different classes of one primary school. We tested listening comprehension and short-term memory and attention separately. The results showed that the correlation relationship between memory and attention is not significant ($p=0.19$) in the given context, and that there is a weak correlation relationship ($r=0.25$). Based on the t-test, we demonstrated that students were more successful in explicit comprehension than in implicit comprehension. We also found a strong correlational relationship ($r = 0.77$) between metacognitive accuracy and the correctness of students' labeling in the dynamic application. In the future, we would recommend testing a larger sample of pupils to ensure more accurate results and re-testing of the same sample at the beginning of the school year and at the end.

Key words: reading comprehension, listening comprehension, memory, attention, understanding, first grade of primary school

POĎAKOVANIE

Tento cestou by som sa chcela podčakovať vedúcej diplomovej práce Mgr. Kamile Urban, PhD za cenné rady, odborné vedenie a za jej podporu, ochotu, spätnú väzbu a pomoc pri písaní a spracovaní záverečnej práce.

Zároveň si dovolím podčakovať aj vedeniu základnej školy, pani učiteľkám, rodičom, ktorí umožnili priestor žiakom, aby sa podieľali na výskume.

Obsah

ÚVOD.....	9
1. PAMÄŤ A POZORNOSŤ	11
1.1. SENZORICKÝ REGISTER	11
1.2. KRÁTKODOBÁ PAMÄŤ	12
1.2.1. <i>Pozornosť a vzťah s krátkodobou pamäťou</i>	12
1.3. PROSTREDNÁ FÁZA	14
1.4. DLHODOBÁ PAMÄŤ	14
2. JAZYKOVÉ KOMPETENCIE.....	17
2.1. POČÚVANIE S POROZUMENÍM	19
2.2. ČÍTANIE S POROZUMENÍM.....	21
2.2.1. <i>Metódy využívané pri čítaní s porozumením</i>	23
2.3. POROZUMENIE TEXTU	25
2.3.1. <i>Viacúrovňové porozumenie podľa PILRS</i>	26
2.3.2. <i>Chyby pri porozumení textu</i>	28
2.4. METAKOGNÍCIA	31
3. VÝSKUMY SÚVISIACE S TÉMOU DIPLOMOVEJ PRÁCE.....	34
4. CIELE A METÓDY VÝSKUMU	36
5. METODIKA VÝSKUMU	37
5.1. PARTICIPANTI.....	37
5.2. MÉTODY VÝSKUMU.....	37
5.3. POSTUP	38
6. VÝSLEDKY	41
6.1. VZŤAH MEDZI PAMÄŤOU A POZORNOSŤOU A POČÚVANÍM S POROZUMENÍM	41
6.2. VZŤAH MEDZI PAMÄŤOU A POZORNOSŤOU S EXPLICITNÝM POČÚVANÍM S POROZUMENÍM	42
7. DISKUSIA	49
ZÁVER	53
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	55

ZOZNAM TABULIEK

Tabuľka 1: Korelačný vzťah medzi pamäťou a pozornosťou a počúvaním s porozumením	41
Tabuľka 2: Korelačný vzťah medzi pamäťou a pozornosťou a explicitným počúvaním s porozumením	43
Tabuľka 3: Korelačný vzťah medzi pamäťou a pozornosťou a Implicitným počúvaním s porozumením	44
Tabuľka 4: Korelačný vzťah medzi metakognitívou presnosťou a správnosťou označenia	45
Tabuľka 5: Párová t-test priemeru explicitného a implicitného porozumenia.....	50

ZOZNAM GRAFOV

Graf 1: Zobrazenie pamäti a pozornosti v porovnaní s percentuálnym porozumením.....	42
Graf 2: Znázornenie korelačných vzťahov medzi pamäťou a pozornosťou a explicitným zobrazením.....	43
Graf 3: Vyjadrenie korelačného vzťahu medzi pamäťou a pozornosťou a implicitným porozumením	44
Graf 4: Grafické zobrazenie korelačného vzťahu medzi metakognitívou presnosťou a správnosťou označenia	46
Graf 5: Porovnanie metakognitívnej presnosti a správnosti jednotlivých žiakov	46
Graf 6: Známky, ktoré by žiaci získali za správnosť v porovnaní s metakognitívou presnosťou	47
Graf 7: Grafické znázornenie párového t-testu priemeru explicitného a implicitného porozumenia.....	51

ÚVOD

Témou diplomovej práce je vplyv krátkodobej pamäte a pozornosti na čítanie s porozumením u žiakov prvého ročníka základnej školy. Pri každodennom kontakte s deťmi sa stretávame s touto problematikou. U žiakov pozorujeme problémy s porozumením textu počas počúvania s porozumením, ale aj pri čítaní s porozumením. Často sme sa ocitli v situácii, že sme žiakom prečítali text, počas ktorého sme im kládli explicitné a aj implicitné otázky a prekvapujúce bolo pre nás, že neboli schopní spätnej väzby. Taktiež pozorujeme problém pri zapamätaní si základných pokynov po zadaní učiteľom, učiteľkou alebo vychovávateľkou, kedy po pokyne prichádza vzápätí otázka či majú danú inštrukciu urobiť. Napr. „*Deti nastúpte si, ideme von.*“ Po tomto pokyne sa niektorí žiaci spýtajú vyučujúceho „*A pôjdeme von?*“. Na základe týchto skúseností nás zaujíma, že či ide o nepozornosť žiakov a slabé pamäťové schopnosti, a či práve tieto aspekty vplývajú aj na neschopnosť adekvátnie reagovať na otázky pred, počas a po počúvaní alebo čítaní textu.

V prvej kapitole sa zameriame na pamäť a pozornosť. Pamäti, pozornosti a jej fungovaniu sa venovalo viacero autorov. Medzi jedných z najznámejších sú Atkinson a Schiffrin (1968), ktorí stoja za unikátnym modelom pamäti alebo neskôr Baddeley a Hitch.(1974), pôsobili v oblasti kognitívnej psychológie a podieľali sa na skúmaní a zavedení pojmu pracovná pamäť (Hodáková, 2021).

V našej práci si zadefinujeme pojmy, ako sú senzomotorický register, krátkodobá pamäť, dlhodobá pamäť a prenosu informácií medzi nimi a ich uchovávaniu. Okrem toho sa budeme venovať aj pozornosti a jednotlivým charakteristikám, ktoré sú pre ňu príznačné.

Druhá kapitola sa bude venovať jazykovým kompetenciám. V krátkosti popíšeme gramotnosť, porozumenie, počúvanie a čítanie s porozumením. Taktiež ozrejmíme testovanie čitateľskej gramotnosti žiakov viacúrovňovým testom PIRLS, ktorý sa realizuje u deväť až desať ročných žiakov. V neposlednom rade priblížime problematiku porozumenia textu a definujeme metakogníciu. Poukážeme aj na chyby, ktoré môžu ovplyvňovať výkony žiakov počas vyučovacích hodín. Získané teoretické informácie nám poskytnú podklady pre výskumnú časť diplomovej práce.

V praktickej časti sa začneme venovať výskumu, kde popíšeme metodiku výskumu. Upriamime našu pozornosť na skúmanie vplyvu pamäte a pozornosti na čítanie s porozumením u žiakov prvého ročníka základnej školy. Pamäť a pozornosť budeme merať dynamickou úlohou na počítači a čítanie, resp. počúvanie s porozumením budeme skúmať otázkami explicitného a implicitného charakteru k počúvanému textu.

Výsledky budeme interpretovať v štvrtej kapitole našej práce. Budeme sa snažiť zistíť, či pamäť a pozornosť ovplyvňujú explicitné porozumenie počutého či čítaného textu, avšak že implicitné porozumenie nesúvisí s kapacitou pamäte a pozornosti.

1. PAMÄŤ A POZORNOSŤ

Pamäť a pozornosť spolu úzko súvisia a jedno bez druhého nemôže existovať. Z mnohých definícií pamäti môžeme pamäť charakterizovať ako „*psychický proces odrazu predtým vnímanej skutočnosti vo vedomí človeka. Spočíva v zapamätaní si vnímaného, t. j. vštepení do pamäti, v podržaní v pamäti istý časový úsek a potom vo vybavení, teda v opäťovnom premietnutí vnímaného do vedomia.*“ (Kačáni a kol., 2004, s. 51).

Pri štúdii pamäťových javov sa zistilo, že je nevyhnutné skúmať dĺžku uloženia informácie, t. j. merat' čas, ktorý uplynie od vštepenia až po jej vybavenie. Väčšina odborníkov uvádza, existenciu troch typov pamäti: senzorického registra, krátkodobej a dlhodobej pamäti. (Ruisel, 1994).

1.1. Senzorický register

Rozvoj poznávacích procesov prebieha na základe interakcie zrenia a učenia, vo vzájomnom vzťahu s ostatnými psychickými a telesnými faktormi. Psychomotorický vývoj je tesne spätý so zrením centrálnej nervovej sústavy, ktorý sa prejaví postupným nahradením subkortikálneho riadenia detského správania jeho kortikálnou kontrolou. S tým súvisí aj rozvoj mnohých potrebných, predovšetkým senzomotorických schopností a zručností. (Vágnerová, 2012).

Počas počiatocného obdobia vývoja poznávacích procesov ide predovšetkým o rozvoj vnímania a manipulácie s vnímanými objektami. Na základe toho Piaget (in Vágnerová, 2012) pomenoval túto fázu rozvoja ako fázu senzomotorickej inteligencie.

Blahutková a kol. (2017, str. 67) rozumejú pod pojmom „senzomotorika“ spojenie senzorického (zmyslového) vnímania orgánov – zraku, sluchu, hmatu, čuchu a chuti – a spoluprácu s oblasťou motoriky, teda koordináciou pohybu.

Pre našu prácu je podstatné najmä senzorické vnímanie človeka, so zameraním na sluch a zrak, ktoré sú prepojené s čítaním a písaním s porozumením. S tým sa spája pojem senzorický register, ktorý predchádza krátkodobej pamäti. Ruisel (1994) hovorí o senzomotorickom registri ako o značne labilnom type pamäti. Ukladajú sa do nej informácie prijímané z vonkajšieho prostredia, pričom najčastejšie spomínaný je vizuálny podnet. Krátkodobé zotrvanie vizuálneho podnetu v zrakovom registri, inak nazývanom aj ikonická pamäť podlieha rýchlemu rozpadu. Vedci na základe meraní predpokladajú zotrvanie informácie v ikonickej pamäti na dobu niekoľko milisekúnd, avšak ovplyvňuje ho vplyv vonkajšieho prostredia (napr. osvetlenie). Informácie, ktoré subjekt nezabudol, to znamená, že sa udržali v senzorickom registri sa ďalej presúvajú do krátkodobej pamäti.

1.2. Krátkodobá pamäť

Viacerí autori vo svojich publikáciách definujú krátkodobú pamäť aj ako „pracovnú pamäť“, pretože, ako uvádza Vágnerová (2014, s. 287), krátkodobá pamäť slúži k spracovaniu a udržaniu informácií, „ktoré sú potrebné k porozumeniu aktuálnej situácie, či k vyriešeniu nejakého problému v takej podobe, aby bolo dostupné a využiteľné k ďalším mentálnym úlohám.“ Udržanie informácie chápeme ako dobu, po ktorú si je jedinec schopný zapamätať podnet v krátkodobej pamäti. Ruisel (1987, s. 97) uvádza, že „*Bez opakovania sa informácia rozpadá, často už do 15 sekúnd.*“

Pri štúdiu krátkodobej pamäti nerozlišujeme iba dĺžku, počas ktorej si človek dokáže zapamätať informáciu, ale aj kapacitu, čiže množstvo informácií, ktoré dokáže súčasne uchovať. Tento ukazovateľ sa mení aj na základe veku. Vágnerová (2014, s. 288) uvádza, že v mladšom školskom veku a strednom školskom veku plynule narastá i kapacita krátkodobej pamäti. Kapacitu krátkodobej pamäti je možné merať napríklad počtom zapamätaných náhodných čísel. Avšak vedci zistili, že zmysluplnnejším a presnejším ukazovateľom je použitie napríklad viet. Šesť až sedem ročné deti boli schopné si zapamätať 6 člennú vetu. Ako príklad skúmania rozsahu krátkodobej pamäti uviedol Ruisel (1994) výskum Jacobsa z roku 1887. Tento výskum sa stal časom aj súčasťou prvých inteligenčných testov. Na základe tohto výskumu Jacobs prišiel nielen na rozsah krátkodobej pamäti, ale aj na prepojenie rozsahu s inteligenciou osobnosti a pozornosťou, ktoré sa obe vekom a inteligenciou zvyšovali. V prípade, ak dochádza k príliš nízkemu rozsahu, je tam náznak zníženej inteligencie až mentálnej retardácie. Poruchy pozornosti môžu vplývať na nízky rozsah. Na druhej strane, pokiaľ badáme veľký rozsah spravidla to nepoukazuje na vysokú inteligenciu (Ruisel, 1994).

1.2.1. Pozornosť a vzťah s krátkodobou pamäťou

Pozornosť a krátkodobá pamäť sa u človeka rozvíjajú podobným spôsobom a vo vzájomnej interakcii, pričom kvalita pozornosti ovplyvňuje úroveň krátkodobej pamäti (Vágnerová, 2014).

Pozornosť, ako uvádza Chalupa (1981, in Štefanovič a kol., 1992, s. 77) „*je psychický stav človeka, ktorý sa prejavuje v zameranosti a sústredenosťi vedomia.*“

Pod pojmom zameranosť vedomia môžeme rozumieť predmet, na ktorý človek upriami svoju pozornosť a eliminuje ostatné predmety z jeho okolia. Tento predmet nazývame aj predmetom pozornosti. Sústredenosť vedomia alebo inak nazývaná aj intenzita pozornosti je označovaná miera aktivity našej psychickej činnosti. Pozornosť delíme do

dvoch skupín a to na neúmyselnú a úmyselnú. Neúmyselná pozornosť je taká, ktorá vzniká pôsobením vonkajších podnetov na človeka napríklad z dôvodu sily, veľkosti, kontrastnosti alebo zaujímavosti atď. Pri úmyselnej pozornosti jednotlivec upriamuje svoju pozornosť vlastným vedomím a úsilím na daný predmet (Štefanovič a kol., 1992).

Lehenová (2012) uvádza taktiež vo svojej publikácii delenie pozornosti ako vedomej činnosti na úmyslenú a neúmyslenú a to nasledovne. Neúmyselná pozornosť sa vytvára a udržiava bez zámeru človeka. Aby sa podnet stal predmetom pozornosti, musí spĺňať určité podmienky: jeho intenzita, kontrast medzi podnetmi, prerušované pôsobenie podnetov, ich zmena alebo novosť, ako aj potreby a záujmy človeka. Úmyselná pozornosť je vedome zameraná a riadená, a vždy zahŕňa sprostredkovanie.

Okrem druhov pozornosti vnímame pri jej štúdiu aj vlastnosti pozornosti a to sú: **rozsah, stálosť, intenzita, prenášanie a rozdelovanie**. **Rozsah** pozornosti je závislý na stave nervového systému a od vonkajších podnetov. Chápeme ho ako množstvo podnetov, na ktoré je schopný sa jedinec v danom momente sústredit. **Stálosť** pozornosti predstavuje dĺžku sústredenosti na jeden predmet a končí sa prerušením sústredenosti. O vysokom a nízkom stupni sústredenosti pojednáva **intenzita** pozornosti. Vedomé **prenášanie** sústredenosti žiaka z predmetu, či činnosti na druhú nazývame prenášanie pozornosti. Poslednou vlastnosťou je **rozdelovanie** pozornosti. Táto vlastnosť spočíva v rozdelení pozornosti žiaka na dva alebo viaceré podnety súčasne. Kdežto ani jednému z podnetov nemôže byť venovaná intenzívna pozornosť (Kačáni a kol., 2004).

Charakteristike vlastností pozornosti sa venovala aj Lehutová (2012), ktorá uviedla pri jednotlivých bodoch aj konkrétnie časové či rozsahové údaje na základe meraní. Rozsah kapacity pozornosti, ktorý sa mení v súvislosti s vekom, hovorí, že žiak mladšieho školského veku je schopný upriamiť svoju pozornosť na 2 – 3 objekty, zatiaľ čo adolescent už na 3 – 4 objekty a dospelý človek na 4 – 6 objektov súčasne. Intenzita alebo inak povedané napätie pozornosti sa člení na silnú intenzitu, ktorej predpokladom je silný záujem o daný objekt a dostatočná intenzita pôsobiaceho podnetu. Stálosť chápeme ako časovú dĺžku pozornosti. Predstavuje čas, počas ktorého sa pozornosť udrží na danom objekte. Najkratšie namerané časové hodnoty sú 0,3 sekundy a najdlhšie nameranou hodnotou je 8 sekúnd. Protikladom stálosťi pozornosti je jej rozptýlenosť. Rozdelenie pozornosti je možné, pretože okrem hlavného ohniska vzruchu dochádza v iných častiach k iba čiastočnému útlmu, čo umožňuje súčasné zameranie sa na dva objekty. Prepojovanie je schopnosť rýchlo prejsť z jedného zamerania na iné, čo odráža flexibilitu pozornosti. Periodické oslabovanie alebo kolísanie pozornosti, ktoré sa strieda s opäťovným zameraním na ten istý objekt, sa nazýva fluktuácia.

Počas vyučovacieho procesu môže dôjsť k narušeniu koncentrácie, alebo inak nazývanej sústredenosťi, a tak sa žiak stáva roztržitým. To však môže mať dvojakú podobu:

1. Nestálosť úmyselnej pozornosti, ktorá sa prejavuje vtedy, keď žiak nedokáže dlhší čas sústredit svoju pozornosť na jeden objekt, pričom jeho pozornosť prechádza z jedného predmetu na druhý a v mozgovej kôre nie je prítomné silné ohnisko vzruchu.
2. Hlboké sústredenie známená vysokú intenzitu pozornosti a dlhodobé zameranie sa na konkrétny objekt.

V oboch situáciách žiak do istej miery stráca kontrolu nad riadením svojej pozornosti, čo vedie k zníženej schopnosti orientovať sa v okolí. (Lehenová, 2012)

1.3. Prostredná fáza

Pred vstupom informácií z krátkodobej pamäte do dlhodobej prechádzajú informácie ešte takzvanou prostrednou fázou. Ide o biochemický proces a to ju odlišuje od prvej fázy. Zároveň tu môže dôjsť k výraznému ovplyvneniu tejto, ale aj nasledujúcej etapy rôznymi stratégiami a impulzmi. Medzi ne patrí:

- Uzatváranie mentálnych prepojení – hovoríme o zoradovaní slov podľa určitých charakteristických znakov.
- Využitie zvukov a predstáv – sem zaraďujeme klúčové slová a sémantické mapy.
- Štruktúrované opakovanie – je založené na opakovaní vopred stanovených kritérií (Chovanová, 2007).

V priebehu tejto fázy, ako hovorí Sovák (1990), pokial' nie je v tejto prostrednej fáze informácia posilňovaná, biochemické procesy nebudú ďalej pokračovať a dôjde k úplnému vymiznutiu informácie.

1.4. Dlhodobá pamäť

Ruisel (1994, s. 69) dlhodobú pamäť definuje, ako relatívne stabilnú a odolnú voči zabúdaniu. Avšak ani to nezaručuje, že informácia, ktorá bola zapamätaná je v pamäti voľne dostupná. Dlhodobá pamäť sa delí na sémantickú a epizodickú. V sémantickej pamäti sa uchovávajú informácie, ktoré sú potrebné na využívanie jazyka. Informácie sa do nej ukladajú na základe vlastností a vztahov a navzájom sa prepájajú novozískané s už uloženými v prípade zhodných vlastností. Sémantická pamäť sa ďalej delí podľa dvoch kategórií na sieťový model a množinový model.

Sietový model pamäti – je ako siet vzájomne prepojených uzlov alebo bodov, ktoré reprezentujú rôzne informácie. Napríklad pri tvrdení „vrabec je vták“ sa nám zobrazia v pamäti automaticky dva pojmy a to vták a vrabec súčasne. Najčastejšie ide v tomto modeli o trojstupňové hierarchické zobrazenie. Napríklad kanárik je žltý – kanárik je vták – kanárik vie lietať (Ruisel, 1994).

Množinový model pamäti – sú pojmy klasifikované množinami prvkov. Jeho základom je porovnávanie pojmov a to tak, že atribúty jedného pojmu sú súčasne atribútom aj pojmu druhého. Pokial’ berieme do úvahy pojmy vták a vrabec, tak k sémantickej klasifikácii dochádza len keď atribúty, ktoré sú asociované s pojmom vták, sú nevyhnutné pre zaradenie do určitej kategórie (Ruisel, 1988).

V prípade epizodickej pamäti ju možno vnímať, jednoducho povedané, ako vlastné spomienky, napríklad: „čo som včera večer robila“. Pokial’ hovoríme o epizodickej a sémantickej pamäti, môžeme hovoriť o nich aj ako o procedurálnej pamäti, keďže ich úloha sa-v niekedy vykonáva súčasne (Ruisel, 1994,).

Procedurálnu pamäť môžeme špecifikovať aj ako pamäť, ktorá umožňuje organizmu uchovávať naučené spojenia medzi podnetmi a reakciami, vrátane zložitých vzorcov podnetov a odpovedí, čím zabezpečuje prispôsobivé reakcie na podnete z prostredia. V podstate sa týka orientácie v čase a priestore vo vzťahu k aktuálnym podnetom (Ruisel, 1988).

Počas školského veku dieťaťa narastajú nároky na udržanie a upriamenie pozornosti na dané podnety a aj na udržanie množstva informácií v pamäti. Jedným z dôležitých predpokladov na ceste k úspešnému žiakovi je úroveň pamäte a pozornosti. V prvom rade, pamäť a pozornosť žiaka, počas výchovno-vzdelávacej činnosti rozvíja a ovplyvňuje vyučujúci, zvolením vhodných metód, prostriedkov a činností, ktorými je schopný stimulovať žiakov k lepšiemu výkonu počas vyučovania a uchovávaniu potrebných informácií do pamäti.

Pamäť a porozumenie v súvislosti s čítaním textu zohrávajú dôležité úlohy pri učení nových informácií. Je nemožné uchovať textové informácie bez zapojenia pamäťových procesov. Prenos informácií zo senzorickej pamäte a ich spracovanie v krátkodobej pamäti pred tým, než sa dostanú do dlhodobej pamäti, sa dosahuje lepšie prostredníctvom efektívnych čitateľských zručností (Mohammed a Obida, 2024).

Základnou úlohou učiteľa je vzbudit’ a udržať pozornosť žiakov na danom predmete, pričom musí dbať na vek dieťaťa, čiže primeranosť a individuálny prístup (Kačáni, 2004).

Pokiaľ chce vyučujúci, aby pozornosť žiakov dosiahla optimálnu úroveň, mal by zabezpečiť, aby boli splnené niektoré zo základných podmienok, vnútorných a vonkajších, na ktoré dokáže svojou činnosťou pôsobiť a ovplyvniť ich.

K vnútorným podmienkam patrí:

- celkový telesný stav žiaka
- psychický stav a nálada
- vôle
- emócie a záujmy
- temperament

Vonkajšie podmienky, ktoré ovplyvňujú pozornosť žiakov sú:

- pracovné prostredie
- sociálne prostredie
- sila, intenzita, dĺžka podnetu
- novosť podnetu
- stupeň náročnosti podnetu (Lehenová, 2012)

Vďaka skúmaniu výchovných javov z hľadiska vzťahu osvojovania si poznatkov a utvárania postojov, vzniká predpoklad na správnu voľbu foriem a metód vo vzdelávaní žiakov, ktoré rešpektujú ich vývin a individualitu (Kačáni, 2000).

K produktívному učeniu sa dochádza vtedy, ak je žiak plne sústredený, a to dokáže učiteľ docieliť už pri vstupe do triedy. Mal by byť schopný na začiatku hodiny vytvoriť primeranú psychickú klímu na to, aby mohli žiaci sústredene pracovať. Na žiakov výrazne vplýva aj učiteľova práca s hlasom, tempo, prestávkou, silou, akcentom, výraznosťou. Lepšiu sústredenosť žiakov vyučujúci získava aj vhodne využívaním názorných pomocníkov pri vysvetľovaní učiva. Počas celej vyučovacej hodiny by mal učiteľ uplatňovať predovšetkým zásadu individuálneho prístupu, pretože v každej triede sú žiaci s rôznymi typmi pozornosti. Sú to žiaci, ktorí majú najintenzívnejšiu pozornosť na začiatku hodiny, žiaci spočiatku s nižšou pozornosťou, ktorá v priebehu hodiny začne stúpať, žiaci s najlepšou pozornosťou v strede vyučovacej hodiny a žiaci, ktorí sa sústredzujú na začiatku a na konci vyučovacej hodiny. Poslednú skupinu tvoria žiaci, ktorí striedajú intervale pozornosti a nižšieho sústredenia. Aj z tohto dôvodu je hlavnou úlohou učiteľa nielen si získať pozornosť žiakov, ale aj ich naučiť upriamiť svoju pozornosť, ovládať ju a nebyť nepozorným (Drlíková a kol., 1992).

2. JAZYKOVÉ KOMPETENCIE

Jazykové kompetencie dieťaťa sa vyvíjajú už od narodenia, od kedy vníma okolitý svet.

Pri nástupe do školy, by malo byť dieťa schopné hovoriť o bežných skutočnostiach a objektoch, taktiež by malo zvládnuť porozumieť výpovedi druhých (Vágnerová, 2012).

Pojem gramotnosť v kognitívnej dimenzii zahŕňa mentálne procesy, stratégie alebo kognitívne mechanizmy, ktoré jednotlivec používa pri práci s textom. Skúmané sú kognitívne funkcie, ako sú vnímanie, pozornosť, pamäťové mechanizmy a procesy myslenia, ktoré sa podielajú na chápání a uchovávaní významov písaného slova (Zápotocná, 2010).

Súbor jazykových kompetencií možno nazvať aj jedným pojmom, a to gramotnosť. Pokial' chápeme gramotnosť ako komplex jazykových kompetencií, predstavíme si pod tým vzájomný vzťah nielen čítania, písania, počúvania a hovorenia, ale aj pôsobenie procesov myslenia, hovorenia a porozumenia ako súčasť komunikácie (Máčajová, 2011).

Gavora a Zápotocná (2003) vytvorili vo svojej publikácii model štyroch typov gramotností, ktoré zoradili od historicky najstaršej podoby gramotnosti až po historicky najmladšiu:

- Bazálna gramotnosť – základná gramotnosť a v rámci jazykových kompetencií ju chápeme ako schopnosť čítať a písat'.
- Gramotnosť spracovanie textových informácií – aktívne spracovávanie textu čitateľom. Základom je porozumenie textu a úzko súvisí s pojmom funkčná gramotnosť.
- Gramotnosť ako sociálno-kultúrny jav - neznamená len schopnosť čítať a písat', ale aj širšie porozumenie a schopnosť vykonávať rôzne aktivity v rámci sociálnych a kultúrnych kontextov.
- E-gramotnosť – vnímame ako schopnosť jednotlivca efektívne a kriticky používať digitálne technológie.

Aj keď sa na prvý pohľad môže zdať nevýznamná, somatická dimenzia nemôže byť ignorovaná, najmä ak si uvedomíme, že v tradičných prístupoch ku gramotnosti sa jej význam často preceňoval, keď sa zdôrazňovali biologické predpoklady vývinu gramotnosti, spojené s chronologickým vekom dieťaťa. Táto dimenzia zahŕňa procesy vizuálnej percepcie, sluchovej diskriminácie, výslovnosti a artikulácie, koordinácie vnímania a pohybu, rozvoj jemnej motoriky (grafomotoriky) a podobne. Ich význam sa stáva klúčovým pri zvládaní formálnych požiadaviek na správne čítanie a písanie najmä pri prijatí na základnú školu, kde sa trvá na pomerne náročných kritériách (Zápotocná, 2010).

Pod vplyvom vyučovacieho procesu sa jazykové kompetencie rozvíjajú medzi 6. až 11. rokom života dieťaťa. Žiaci získavajú vedomosti o štruktúre jazyka a o spôsobe jeho využitia, taktiež sa obohacuje ich slovník, ktorý sa dopĺňa o špecifické výrazy a pojmy. Vďaka tomu sú žiaci schopní lepšie rozumieť aj náročnejším výpovediam a dokážu sa lepšie vyjadrovať, majú tak lepšiu kontrolu nad využívaním jazyka. Pod sémantickým vývinom jazyka rozumieme obohacovanie slovnej zásoby detí, pri ktorom sa rozvíja detský slovník pod vplyvom sociálneho prostredia, napríklad školy, rodiny či kamarátov. Počas školského veku dieťaťa sa obohacuje jeho slovník nielen o slová, ale žiak sa učí pochopiť aj rozdielnosť slov, totožnosť aj podobnosť významu. Dokáže rozlísiť synonymá, homonymá a antonymá. Zložitejším javom je pre žiakov porozumenie a určovanie základu slova. Žiaci majú problém rozlísiť predpony a prípony, a preto často dochádza k nesprávnemu rozdeleniu alebo zapísaniu slov, pri ktorom žiak spojí v jeden celok predložku so slovom alebo naopak, oddelí predponu od základu slova medzerou. Pri deťoch mladšieho školského veku možno pozorovať tendenciu nesprávnej interpretácie zdieľaného vyjadrenia. Dochádza často k zlému porozumeniu informácie alebo k neporozumeniu prenesených výrazov, ktoré chápe mladší žiak doslovne. V tomto veku dochádza aj k rozvoju metalingvistického uvedomovania, a teda rozvoj schopností chápať zloženie slova zo slabík, obmieňanie slabík v slove a tým aj zmenu jeho významu. K tomuto rozvoju dochádza spravidla až po nástupe do prvého ročníka základnej školy (Vágnerová, 2012).

Z modelu Petrovej a Valáškovej (2007, in Zápotocná, 2010) je práca s textom procesom, ktorý si vyžaduje súčasné spracovanie rôznych typov informácií, pričom sa zapájajú štyri samostatné oblasti skúseností, poznania a kompetencií jednotlivca, tzv. "procesory". Prvé dve oblasti, kontextový a významový procesor, sú zodpovedné za identifikáciu významových charakteristík textu. To zahŕňa rozpoznanie významov jednotlivých slov v texte, ktoré súvisia so všeobecnou slovnou zásobou dieťaťa, ako aj so špecifickou metalingvistickou slovnou zásobou týkajúcou sa písania a písanej kultúry. Zároveň ide o hľadanie súvislostí medzi významom slov a textu v kontexte predchádzajúcich skúseností a poznania dieťaťa, ako je jeho všeobecné poznanie sveta, jazykové schopnosti a schopnosť pochopiť príbeh ako autonómnu, fiktívnu realitu. Druhé dve oblasti, fonologický a ortografický procesor, sa podieľajú na rozpoznávaní a spracúvaní formálnych charakteristík textu a reči. To znamená, že jedinec dokáže identifikovať grafické znaky textu a zvukové jednotky reči, ktoré súvisia s písanou rečou (vnímanie formy slova a schopnosť jeho analýzy). Analýza cieľových oblastí predčitateľskej gramotnosti pokračuje

definovaním konkrétnych znalostí, schopností a skúseností, ktoré dieťa potrebuje na to, aby sa stalo čitateľsky gramotným.

2.1. Počúvanie s porozumením

Sluch je prvý zmysel, ktorý sa u dieťaťa vyvíja po narodení, a preto je rozhodujúci pre fonetický vývin v prvom roku života (Eckhart, 2020).

Rost (2016) vníma porozumenie ako primárny cieľ počúvania, najvyššiu prioritu poslucháča. Vo svojom diele načrtol, že počúvanie sa skladá zo štyroch prekrývajúcich sa typov spracovania:

1. neurologické spracovanie - reč prechádza z vonkajšieho ucha do vnútorného ucha a do sluchovej kôry. Reč je vnímaná, keď je prijatá a spracovaná.

2. jazykové spracovanie – zameriava sa na spájanie vnímanej reči s jazykovým systémom, čo zahŕňa segmentovanie prúdu reči na lexikálne a syntaktické jednotky.

3. sémantické spracovanie - podiel'a sa na porozumení, vytváraní záverov, učení a formovaní pamäti. Cieľom spracovania je pochopenie významu komunikovanej výpovede.

4. pragmatické spracovanie – vzťahuje sa na implicitné vyjadrenie počutého, zámery autora, informácie, ktoré neboli explicitne vyjadrené.

Počúvanie s porozumením predstavuje jeden z prvkov správnej výslovnosti a predpoklad efektívnej komunikácie. Deficit počúvania s porozumením môže viest' k chybám vo výslovnosti a nesprávnemu akcentu, zatiaľ čo pravidelné počúvanie pomáha eliminovať gramatické a ortografické chyby. Cieľom počúvania s porozumením je pripraviť jednotlivca tak, aby dokázal rozumieť vypočutému, spracovať informácie a vytvoriť základ pre ďalšiu komunikáciu, čo je predpokladom pre jeho vlastnú textovú produkciu (Fašanok – Gašparovičová, 2013).

Autorky Kapalková a Slováčková (2013) uviedli, že v súvislosti s vývinom porozumenia na úrovni textu, môžeme podrobnejšie sledovať explicitné a implicitné porozumenie. Pri definovaní explicitných a implicitných informácií z textu, vymedzili autori Parisová a Paris (2001) vo svojom výskume tieto termíny nasledovne:

K informáciám explicitného charakteru v texte zaraďujeme:

- určenie postáv v príbehu,
- rozpoznanie miesta, kde sa príbeh odohráva, a určenie času,
- identifikovanie úvodnej udalosti,
- určenie problému,
- zhrnutie záveru a riešenia problému.

Informácie implicitného typu vyjadrujú:

- určenie pocitov a prežívania postáv,
- vytváranie kauzálnych súvislostí na základe textu,
- prepojenie dialógov postáv s celkovým obsahom príbehu,
- predpovedanie na základe predchádzajúcich udalostí v príbehu,
- stanovenie témy prostredníctvom jedného alebo viacerých prvkov príbehu

Gavora (1992, in Kašiarová 2012).

Vzhľadom na preštudované a vyššie uvedené informácie môžeme konštatovať, že pokial' ide o explicitné porozumenie, sledujeme informácie vecne uvedené a vyplývajúce z počutého, prípadne čítaného textu. Pokial' kladieme alebo odpovedáme na otázky sledujúce implicitný význam, sledujeme informácie, ktoré v texte nie sú priamo uvedené, ale poslucháč prípadne čitateľ musí textu rozumieť alebo disponovať vopred získanými informáciami, ktoré s textom súvisia.

Výsledkom spracovania informácií z textu by malo byť odhalenie hlavného jadra informácií, čo je prejav celkového porozumenia textu. Základné metódy, ktoré vedú k odhaleniu tohto jadra, sú:

- **Zovšeobecňovanie** – podrobnosti sa nahradzajú širšími, všeobecnejšími informáciami.
- **Vypúšťanie informácií** – odstraňujú sa z textu nadbytočné alebo bežne známe informácie.
- **Integrácia** – spájanie informácií, ktoré sú vzájomne prepojené alebo vyplývajú z jednej druhej.
- **Konštrukcia** – vytváranie širších informácií, ktoré presahujú obsah samotného textu.

Počúvanie s porozumením môže byť ovplyvnená aj vonkajšími faktormi v triede, v domácom prostredí, ale aj počas realizácií výskumov. Štúdia Nicholsa (1948, in Watson a Barker, 1984) identifikuje štrnásť faktorov, ktoré ovplyvňujú počúvanie s porozumením v triede. Tieto faktory pokrývajú širokú škálu kognitívnych, emocionálnych, fyzických a jazykových aspektov, ktoré ovplyvňujú schopnosť poslucháča porozumieť obsahu, ktorý je prezentovaný. Jedná sa o:

1. inteligenciu,
2. čítanie s porozumením,
3. znalosť jazyka,

4. slovnú zásobu,
5. schopnosť vyvodzovať závery,
6. schopnosť štrukturalizovať reč,
7. počúvanie hlavných myšlienok,
8. používanie špeciálnych techník na zvýšenie koncentrácie,
9. skutočný záujem o tému,
10. emocionálne prispôsobenie k rečníkovej téme,
11. schopnosť rozoznať význam diskutovaného predmetu,
12. zvedavosť,
13. fyzická únava poslucháča,
14. počuteľnosť rečníka

2.2. Čítanie s porozumením

Mohammed a Obida (2024) hovoria o čítaní ako o dôležitej jazykovej zručnosti. Ako zručnosť prijímania informácií je čítanie stredobodom každého ľudského učenia. Je takmer nemožné zapojiť sa do učebnej aktivity bez schopnosti rozoznať slová a schopnosti odhadnúť významy slov.

Hirsch et. al (2002, in Zápotocná, 2010) hovorí, že pokial' ide o charakter a priebeh čítania, na ktorý sa v posledných desaťročiach zameriava pozornosť kognitívnej psychológie, je čoraz jasnejšie, že ide o aktívny, konštruktívny a selektívny proces. Zjednodušene povedané, pri porozumení textu sa aktívne podielá samotný čitateľ alebo dieťa, ktorému niekto číta, ktorý si z textu vyberá informácie a aktívne formuje vlastné chápanie. Klúčovú úlohu v tomto procese zohrávajú predchádzajúce vedomosti čitateľa (napríklad „poznanie sveta“), či už ide o hlboké významové štruktúry alebo dlhodobú pamäť, ktoré významne ovplyvňujú konečné porozumenie. Tieto zistenia podporujú aj výskumy týkajúce sa náročnosti textov a ich vzťahu k úspešnosti čítania („readability“). Analýzy rôznych charakteristík textu ukazujú, že náročnosť textu je prevažne subjektívna záležitosť, pričom najspoločnejším ukazovateľom náročnosti je predikabilita textu – teda schopnosť čitateľa predvídať obsah na základe jeho predchádzajúcich vedomostí.

Alabánová (2015) hovorí, že čítanie s porozumením je výsledkom spojenia všetkých aspektov čítania a závisí od toho, či si žiaci už osvoja správnu techniku čítania. Technická stránka čítania slúži ako nástroj, zatiaľ čo obsahová stránka je cieľom vyučovania. Obe tieto stránky sa navzájom podmieňujú a rozvíjajú v úzkej súvislosti.

Osvojenie si správnej techniky čítania je zložitý proces, ktorý prebieha od prvého ročníka základnej školy. Predispozície na rozvoj čitateľskej gramotnosti sú kombináciou vrodených predispozícií, prostredia, v ktorom dieťa vyrastá, kvalitou predprimárneho vzdelávania a po nástupe do prvého ročníka, vhodne zvolenými metódami, pomôckami a prostriedkami. Učiteľ/ka zvolí slabikár a čítanku z ponuky dostupnej na trhu a následne s nimi žiaci na vyučovaní pracujú.

Požiadavky na žiaka prvého ročníka vyučujúcim určuje Štátны vzdelávací program pre základné vzdelávanie v časti jazyk a komunikácia, v štandardoch pre slovenský jazyk a literatúru. Prvý ročník základnej školy spadá pod prvý cyklus, v ktorom sú vytýčené ciele, zamerané na počúvanie a čítanie s porozumením. Stanovujú, že žiak by mal čítať texty jemu primerané a mal by byť schopný interpretovať ich obsah a obraznosť v súvislosti s vlastnou skúsenosťou. Žiak by mal vedieť nájsť v texte explicitné informácie a vyhodnotiť základné implicitné informácie. Tieto ciele sú bližšie špecifikované v časti vecnej recepcie textu, kde pri porozumení textu je zahrnutá tvorba o obsahu textu na základe obrázkov, nadpisu a predchádzajúcich znalostí žiaka, rozpoznanie a zaznamenanie kľúčových slov, porozumenie doslovného – explicitného významu textu a schopnosť následne ho reprodukovať, vyvodenie implicitných významov z textu na základe otázok učiteľa/ky, ktoré sa týkajú významu slov, vzťahov medzi slovami a vetami, či prepojenia informácií z textu s predchádzajúcimi vedomosťami a skúsenosťami žiaka a ako posledný bod uvádza stručné zhrnutie získaných informácií. V rámci zážitkovej recepcie je okrem iného vytýčený obsahový štandard pri čítaní z porozumením, ktorý uvádza, že žiak by mal vedieť predvídať následnosť deňa z prečítaného alebo počutého textu, za pomoci návodov a otázok od učiteľa/ky, by mal vedieť prerozprávať obsah čítaného a počutého textu. Pokiaľ sa zameriame u žiakov na vyjadrenie pocitov, názorov či postojov v súvislosti s čitaným textom, postavami z textu alebo so spracovanou tematikou, tak hovoríme o čítaní ako zážitku (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023).

Na hodnotenie úspešnosti žiakov v čítaní s porozumením sa odporúča použiť tieto kritériá, ktoré by mali byť ďalej prispôsobené konkrétnemu obsahu úloh:

- **Presnosť a úplnosť informácií** – správne vyhľadanie požadovaných informácií, úplnosť potrebných údajov a správnosť pri získavaní explicitných informácií z textu.
- Štruktúra informácií** – usporiadanie informácií podľa ich dôležitosti, prehľadnosť a logická organizácia textu, schopnosť správne redukovať text bez straty podstatných informácií.

Správnosť záverov – logická súvislosť medzi závermi a porovnávanými informáciami, jasnosť a výstižnosť záverov, ako aj argumentácia, ktorá spočíva na odkaze na text a súvislosti medzi argumentmi a závermi.

Použitie vedomostí a argumentácia – správne aplikovanie vedomostí o teste, schopnosť prepájať informácie z iných zdrojov, vyjadrenie vlastného názoru a podloženie záverov dôkazmi z rôznych zdrojov (Kašiarová, 2008).

Počas čítania môžu nastať rôzne t'ažkosti. Kovárová – Kurtulíková (2010) popisujú nasledujúce faktory, ktoré nepriaznivo ovplyvňujú čítanie:

- Nedostatočné predpoklady pre čítanie,
- Genetické predispozície,
- Nezrelosť vo vývine,
- Poškodenie centrálnej nervovej sústavy (organického pôvodu, následky úrazu),
- Slabšie percepčné schopnosti (problémy so zrakom a sluchom),
- Rečové t'ažkosti (dysgrafia),
- Oneskorený vývoj reči,
- Rečové poruchy a chudobné sociálne prostredie,
- Rodinné prostredie (predovšetkým prísna, ľahostajná alebo ambivalentná výchova),
- Kvalita výučby zo strany učiteľa,
- Vývinové poruchy učenia (dyslexia) a poruchy pozornosti (ADHD, ADD),
- Znížené intelektuálne schopnosti,
- Nedostatočne rozvinutá schopnosť orientácie v priestore.

2.2.1. Metódy využívané pri čítaní s porozumením

V nasledujúcom teste uvedieme niektoré metódy, ktoré sú zamerané na to, aby žiaci mohli sledovať svoje učenie a porozumenie textu, a zároveň si túto schopnosť osvojovali.

A) V – ChV – D

Jej podstata je založená na troch krokoch, vychádza z nasledujúcich otázok: Čo vieš o téme? Čo by si chcel vedieť? Čo si sa dozvedel? Žiaci si pred čítaním neznámeho textu zapisujú svoje odpovede na prvé dve otázky, po preštudovaní textu odpovedajú na tretiu otázku a následne porovnávajú všetky tri záznamy a komentujú ich (Gavora, 2003).

B) Postup 3-2-1

Tento postup zahŕňa hodnotenie získaných informácií žiakom v týchto krokoch:

- 3 dôležité veci, ktoré boli v texte – žiak vyberie tri informácie, ktoré považuje za klúčové.
- 2 veci, ktoré t'a zaujali – žiak vypíše dve informácie, ktoré ho zaujali bud' preto, že ide o nové poznatky, alebo preto, že neboli v súlade s jeho predchádzajúcimi vedomosťami.
- 1 vec, na ktorú si v texte nenašiel odpoved' – žiak identifikuje informáciu, na ktorú nenašiel odpoved', čo môže byť spôsobené nejasnosťou textu, nedostatkom skúseností alebo vedomostí.

C) Postup 5-4-3-2-1

Tento postup je podobný, ale obsahuje ďalšie kroky v tejto štruktúre:

- 5 nových informácií – žiak vyberie päť informácií, ktoré sa dozvedel z textu.
- 4 informácie týkajúce sa hlavnej myšlienky – žiak určí štyri informácie, ktoré súvisia s hlavnou myšlienkovou textu.
- 3 nové slová, ktoré si našiel v texte – žiak si vyberie tri nové slová, ktoré sa v texte objavili.
- 2 informácie, ktoré si už poznal – žiak vypíše dve informácie, ktoré už mal vo svojich vedomostiach.
- 1 vec, na ktorú si nenašiel v texte odpoved' – žiak identifikuje jednu informáciu, na ktorú v texte nenašiel odpoved'.

D) Prezeraj – pýtaj sa – prečítaj – odpovedz – zopakuj

Podstata sa skladá z niekoľkých krovov, kde žiak aktívne pracuje s textom a informáciami, ktoré sa z neho dozvedel:

- **Prezeraj** – žiak sa zoznámi s nadpismi, podnadpismi, úvodom a záverom textu.
- **Pýtaj sa** – žiak vytvára otázky na základe nadpisov textu.
- **Prečítaj** – žiak číta text so zameraním na otázky, ktoré si predtým vytvoril.
- **Odpovedz** – žiak odpovedá na svoje otázky na základe informácií z textu.
- **Zopakuj si** – žiak opakuje odpovede na otázky bez použitia učebnice, aby si lepšie zapamätał nové informácie (Gavora, 2008).

E) Riadené (štruktúrované) čítanie

Meredith, Steel (1997, in Kašiarová, 2011) hovoria, že učiteľ rozdelí text na menšie časti a pripraví k nim otázky, ktoré pomáhajú viesť diskusiu so žiakmi počas prestávok v čítaní. Pred prečítaním každej nasledujúcej časti žiaci formulujú

predpoklady o jej obsahu a potom ich overujú na základe informácií z predchádzajúcich častí. Tento proces predvídania stimuluje zvedavosť, podporuje aktívne čítanie a udržiava pozornosť žiakov. Odpovede žiaka spočívajú na zodpovedaní otázok, ktoré múžu byť uvedené aj vo forme tabuľky. Jedná sa o otázky ako napríklad: *Čo si myslíte, že sa stane? Aký máte dôkaz? Čo sa skutočne stalo?*

Niekteré metódy sa sústredia výlučne na obsah textu, ale aj tieto môžu byť využité učiteľom na podporu metakognície v rôznych fázach práce s textom. Podstatné je, aby tieto fázy boli správne realizované. Kľúčová je fáza, v ktorej žiak hodnotí svoje učenie porovnaním s tým, čo vedel na začiatku hodiny alebo pred čítaním textu.

2.3.Porozumenie textu

Porozumenie textu, najmä učebného materiálu, je kľúčovým predpokladom pre úspešný vstup žiaka do nového učiva. Učenie je neúčinné a neefektívne, ak je bez porozumenia. Čítanie s porozumením nie je len spôsobom, ako sa učiť, ale aj základom pre pochopenie sveta okolo nás. Bez porozumenia je človek odsúdený na nevedomosť, je závislý na iných a môže byť ľahko manipulovaný. Schopnosť porozumieť akýmkolvek textom zohráva veľmi dôležitú úlohu vo vývoji dieťaťa. Texty prinášajú nové informácie, vyzývajú k premýšľaniu, formujú hodnoty a ovplyvňujú postoje k svetu (Gavora, 2008).

McNamara a Magliano (2009) vnímajú porozumenie ako komplexný kognitívny proces, ktorý je potrebný prakticky pre všetky kognitívne činnosti vyššej úrovne, vrátane učenia, uvažovania, riešenia problémov a rozhodovania sa.

Porozumenie textu, sme v minulosti chápali ako reprodukciu textu a vnímali len ako pamäťový proces, čiže to, čo si z textu žiak pamätá. Tieto informácie zistoval učiteľ, ako sme už vyššie v texte uviedli zistovacími otázkami. Avšak porozumenie textu je možné chápať na viacerých úrovniach. Čižmarovič a Kalná (1991) in Zápotočná (2012) hovoria o troch možnostiach chápania porozumenia u žiakov. Prvým typom porozumenia textu je samostatne, a to chápeme ako samostatnú reprodukciu textu žiakom. Pričom dokáže text zreprodukovať a spájať informácie aj s už získanými informáciami z predošlých skúseností. Táto úroveň porozumenia je chápaná ako najvyššia a zároveň v nej figuruje najvyššia miera subjektivity. Druhý typ porozumenia je pomocou zistovacích otázok a posledný je nerozumie textu. Pri poslednej úrovni môžeme hovoriť o porozumení textu len ako chápanie doslovného významu slov a textu, jedná sa len o „*výsledok dekódovania v zmysle pasívnej recepcie*“ (Zápotočná 2012, s. 93).

Proces čítania neznamená len dešifrovanie napísaných symbolov, ale aj premýšľanie čitateľa o tom, čo prečítał, o význame, zmysle a spojení s tým, čo už prečítał a o čom má znalosti (Alderson, 2000).

Čitateľ využíva rôzne zručnosti na pochopenie textu. Porozumenie, v rámci čítania, je cieľom každého čitateľského cvičenia. Je to proces, ktorý zahŕňa čítanie slov a porozumenie jazyku. Kombinácia týchto dvoch aspektov je to, čo ovplyvňuje úspech alebo neúspech pri hľadaní významu. Význam nie je často priamo vyjadrený v texte. Preto, ak má čitateľ dospiet' k významu, musí vykonať množstvo psychologických činností, ktoré zvyčajne začínajú rozpoznávaním slov, pochopením rozpoznaných slov a ich zapamätaním (Mohammed a Obida, 2024).

Zápotočná (2012) uvádza päť modelov porozumenia, ktoré publikovali Britton a Graesser (1996), ktorí poukázali práve týmito modelmi a ich syntézou na náročnosť a komplexnosť štruktúry porozumenia. Prvý model je o konštrukcii viacúrovňovej reprezentácie textu. Žiak v tomto modeli pracuje pri čítaní s viacerými rovinami porozumenia samostatne aj súčasne v závislosti od zadanej úlohy. Niektoré roviny sú zamerané explicitne – verbálna reprezentácia doslovného významu textu. Pokial' berieme do úvahy porozumenie z roviny kontextovej, tak sa opierame o implicitné porozumenie textu, ktoré je dôležité pri neskoršom testovaní žiakov vo veku 9 rokov až 10 rokov testom PILRS. Druhú skupinu tvorí koherentná reprezentácia textu. Pri nepochopení jedného celku alebo viacerých po sebe nasledujúcich sa narúša spojitosť, čiže pochopenie textu, hovoríme o narušenej koherencii. Tento model sa využíva napríklad pri tvorbe študijných materiálov. V ďalšej skupine modelov má dôležitú úlohu pracovná pamäť. Pokial' čitateľ nie je schopný adekvátne selektovať dôležité a menej dôležité, dokonca až zbytočné, informácie z textu, dochádza k zahrnutiu pracovnej pamäte a neporozumeniu významu textu. Operačná pamäť pracuje aj s údajmi, ktoré sú uchované v dlhodobej pamäti. Modely, ktoré sa zameriavajú na viaceré inferencie rôzneho typu, ako je určenie pointy textu, definovanie postojov autora, kladenie otázok otvoreného typu a inferencie spojené s pocitmi žiaka po prečítaní textu nazývame „*modely porozumenia a generovania inferencií*“. Poslednou skupinou sú modely dynamické. Patria k najzložitejšej skupine a pojednávajú o tom, že všetky vyššie spomenuté modely samostatne nešpecifikujú porozumenie dostatočne (Zápotočná, 2012).

2.3.1. Viacúrovňové porozumenie podľa PILRS

Úlohou učiteľa v prvom ročníku je naučiť žiakov nie len čítať, ale zároveň aj čítať s porozumením. Postupne krok po kroku pripravuje žiakov až na medzinárodné testovanie PIRLS a PISA, ktoré sú zamerané na čítanie s porozumením.

Prv ako upriamime našu pozornosť na činnosť učiteľa pôsobiaceho na metaporozumenie a porozumenie, zameriame sa na charakteristiku porozumenia na viacerých úrovniach podľa PIRLS. Skratka PILRS vznikla spojením začiatočných písmen z anglických slov Progres In Reading Literaci Study. V rámci hodnotenie v projekte PILRS sa sleduje čitateľská gramotnosť žiakov vo veku deväť až desať rokov. Sledujú proces porozumenia textu na štyroch úrovniach, pomocou rôznych druhov testových otázok.

1. „*identifikovanie a záchytenie informácií explicitne v teste*“ – je prvou rovinou porozumenia a jedná sa o schopnosť rozpoznať a sústrediť sa na dôležité informácie a fakty, ktoré sú priamo a jednoznačne vyjadrené v teste. Táto úroveň „doslovného porozumenia“ je v našom prístupe k výučbe čítania v základnom vzdelávaní považovaná za klúčovú a rozhodne sa jej venuje veľká pozornosť.
2. „*Vyvodzovanie z textu priame dôsledky a dedukcie*“ v angličtine nazývané aj „*straightforward inferences*“ predstavuje čítanie s porozumením na úrovni, kde sa vyžaduje schopnosť vyvodzovať závery – to znamená získavať informácie, ktoré nie sú priamo vyjadrené v teste, ale dajú sa z neho logicky odvodiť. Väčšina čitateľov by teda z textu pravdepodobne dospela k totožným záverom, ako sú príčinné súvislosti, vzťahy alebo zovšeobecnenia. Zreľý čitateľ si neuvedomuje proces dedukovania, ale má pocit, že informácie sa nachádzali v teste a na základe toho ich interpretuje. V prvých dvoch úrovniach nie je možné hovoríť o jednoznačne správnej odpovedi na otázky.
3. „*interpretácia a integrácia myšlienky a informácie*“ Podobne ako v predchádzajúcom prípade, ide o schopnosť vytvárať význam, ktorý presahuje text. Pri interpretácii sa okrem prepojenia a kombinovania myšlienok a informácií v teste, dochádza aj k ich spájaniu s predchádzajúcimi znalosťami čitateľa, ako sú vedomosti, skúsenosti, názory, postoje, presvedčenia a podobne. Interpretácie teda odrážajú osobnú perspektívnu čitateľa, sú rôznorodejšie a viac subjektívne. Otázka správnosti odpovede sa tu stáva problematicou, avšak vzhľadom na to, že čitatelia zdieľajú určitý kultúrny kontext (daný výchovou, vzdelaním, hodnotami a podobne), môžu ich odpovede – interpretácie – byť považované za viac alebo menej konvenčné, alebo naopak, originálne. Na tejto úrovni môže dôjsť k výrazným medzikultúrnym rozdielom, a to najmä v závislosti od vzdelávacieho prostredia. To zahŕňa aj mieru, do akej sa v tomto prostredí kladú takéto otázky a ako sú žiaci na tento typ otázok a spôsob odpovedania pripravení.

4. „schopnosť skúmať a hodnotiť obsah textu z hľadiska použitých jazykových prostriedkov“ Na tejto úrovni ide o kritickú analýzu a hodnotenie textu, a to nielen z hľadiska jeho obsahu, ale najmä z pohľadu jeho formy. Porozumenie zahŕňa reflexiu štruktúry textu, jazykových a výrazových prostriedkov, vrátane autorovho pohľadu a štýlu. Konštrukcia významu môže presahovať samotný text, no hlavný dôraz je kladený na hodnotenie spôsobu, akým je určitý obsah – význam – vyjadrený. Čitateľ (v porovnaní s predchádzajúcou úrovňou) okrem svojich znalostí o svete využíva aj svoje poznatky o jazyku, jazykových a textových konvenciách a žánroch. Svoje hodnotenie zakladá na predchádzajúcich skúsenostiach s čítaním, posudzuje, ako sú idey, pocity a informácie formulované, ako presvedčivo, jasne a pôsobivo sú vyjadrené, alebo naopak, ako menej úspešne.

Úrovne čitateľskej gramotnosti (porozumenia v čítaní) sú podobne definované aj v štúdii PISA, z anglického názvu Project for International Student Assessment, ktorá pravidelne hodnotí žiakov vo veku 14 až 15 rokov od roku 2003. V tejto štúdii sa hodnotí schopnosť žiakov porozumieť rôznym druhom textov, analyzovať ich obsah, kriticky ich hodnotiť a využívať získané informácie v praktických kontextoch. Žiaci na Slovensku dosahujú dobré výsledky porovnatelné s väčšinou krajín najmä v úlohách, ktoré si vyžadujú vyhľadávanie alebo identifikáciu explicitných informácií, teda v úlohách zameraných na pochopenie doslovného významu textu. Horšie výsledky dosahujú v úlohách, ktoré sa týkajú vyšších úrovní porozumenia, ako sú integrácia, interpretácia, hodnotenie a kritické myslenie. Je veľmi pravdepodobné, že tieto výsledky súvisia s typmi otázok, na ktoré sú žiaci zvyknutí, ako aj s frekvenciou ich výskytu v škole. Vzhľadom na používané metódy čítania a tradičný spôsob výučby čítania v našich školách, tieto zistenia nie sú prekvapujúce (Zápotocná, 2012).

2.3.2. Chyby pri porozumení textu

Na základe zlúčenia doterajších vedomostí o porozumení a čítaní s porozumením možno konštatovať, že porozumenie je zložitý a dynamický proces, pri ktorom zohrávajú dôležitú úlohu vonkajšie okolnosti, ale aj schopnosti čitateľa. Učiteľ je schopný do istej miery tieto aspekty ovplyvniť a zvolením správnych metód ich rozvíjať u žiakov. Pri recepcii textu môže dôjsť k viacerým prekážkam alebo inak nazývaným chybám. Chyby nastávajú napríklad pri neporozumení z hľadiska textu a jeho skladby alebo z hľadiska významu textu, pokial' má čitateľ deficit vedomostí z danej oblasti, nerozumie obsahu textu alebo pointe.

Najprv zameriame našu pozornosť na chyby pri porozumení jednotlivých zložiek textu podľa Collinsa a Smitha (1982, in Gavora 1992) a tými sú:

1. Neporozumenie slova
 - Nepoznané slovo
 - Slovom ktoré je žiakovi známe, ale nedáva zmysel v danom kontexte
2. Neporozumenie vety
 - Neuskutočiteľná interpretácia
 - Len nejasná, abstraktná interpretácia
 - Viacero možných výkladov
 - Interpretácia je v rozpore s poznatkami príjemcu
3. Neporozumenie súvisu vzťahu jednej vety k druhej
 - Výklad jednej vety je v rozpore s výkladom druhej vety
 - Nie je možné dohľadať súvis jednej vety k druhej
 - Existencia viacerých možných vzťahov medzi vetami
4. Nepochopenie štruktúry textu
 - Deficit hlavnej myšlienky textu alebo jeho časti
 - Neporozumenie výskytu určitých častí v texte
 - Neporozumenie dôvodom konania určitých postáv v texte

Pokiaľ vnímame chyby z pohľadu významu textu tak môže dochádzať k nasledujúcim a to:

- čitateľ nie je schopný reprodukovať text z dôvodu chýbajúcich informácií o danej téme,
- recipient má vedomosti o danej téme, ale neporozumie textu, pretože je zložito napísaný,
- čitateľ je schopný interpretovať text, ale nezhoduje sa s autorom textu,
- recipient text interpretuje podľa autora, nevkladá vlastnú myšlienku, súhlasí s autorom (Gavora, 1992).

Učitelia na základných školách na primárnom stupni vzdelávania u žiakov prvého ročníka sa v praxi najčastejšie stretávajú s poruchami z prvej kategórie a len čiastočne s chybami z druhej kategórie. Žiaci prvého ročníka spočiatku čítajú len krátke texty a až neskôr po osvojení si všetkých písmen prejdú na samostatné čítanie krásnej literatúry pre deti a interpretáciu textu pri prezentovaní čitateľského denníka.

Vyučujúci sa podieľa na rozvoji čítania s porozumením, ale aj počúvanie s porozumením rôznymi spôsobmi. Jedným z nich je napríklad kladením otázok. Metóda, akým kladie otázky, aké typy otázok používa viedie žiakov k rôznym úrovniam porozumenia, preto sú nie len nástrojom zisťovania ale aj rozvíjania. Vo vzťahu k čítaniu možno uplatňovať Bloomovu alebo aj Sandersovu taxonómiu otázok, podľa cieľu vzdelávania a je možné ich aplikovať aj pri čítaní. Pozornosť pri kladení otázok musíme upriamiť na rozdiel medzi otázkami, ktoré sú v rámci textu a potom tými, ktoré sú nad rámec textu. Keď hovoríme o otázkach v rámci textu, tak odpovede žiaci dokážu priamo nájsť v prečítanom teste alebo si ich z textu pamätať. Pri otázkach nad rámec textu, žiak nenájde odpovede priamo v teste, pretože tam nie sú implicitne uvedené, ale musí odpovede hľadať v iných zdrojoch. Ďalším dôležitým typom sú otázky nazývané vo vlastnej hlave. Ide o odpovede, ktoré musí čitateľ zodpovedať sám, na základe vlastného uváženia. Sem patria otázky zamerané napríklad na východiskové vedomosti. Učiteľ tým získava informácie o tom, aké vedomosti už majú žiaci o danej téme, ktorej sa idú venovať. Zároveň tým uľahčuje žiakom porozumenie novým poznatkom k danej téme a dokážu si prečítané informácie lepšie zapamätať a priradiť k už znáym. Druhú skupinu otázok tvoria otázky zamerané na hypotézy. Vyučujúci kladie otázky k nadpisu alebo ilustrácii, či k už prečítanému mottu alebo odseku textu. Následne po zodpovedaní otázok hypotézami a domnenkami žiakov dochádza k aktivizujúcejšiemu čítaniu textu, pretože zvedavosť a overovanie vlastných hypotéz podnecuje žiakov k sústredenejšiemu čítaniu. Najčastejším typom otázok sú otázky zamerané na vysvetľovanie pojmov. Učiteľ týmito otázkami obohacuje alebo dopĺňuje slovnú zásobu žiakov a jednoznačne to pozitívne vplýva na porozumenie textu. Veľmi náročnou kategóriou, najmä na ich tvorbu pre učiteľa, sú otázky zamerané na spájanie informácií z textu s vedomosťami vo vlastnej hlave. Jedná sa o otázky deduktívneho charakteru, čiže informácie, ktoré z textu vyplývajú na základe logických súvislostí. Otázkam, ktoré vedú čitateľa k tomu, aby parafrázoval nejakú časť textu hovoríme otázky na prevod. Pri prepájaní nových poznatkov so starými hovoríme o otázkach na syntézu obsahov a informácií z textu s vlastnými vedomosťami a skúsenosťami. Vzájomné prepájanie informácií z textu sa vykonáva pri otázkach na syntézu explicitných obsahov a informácií. Pri posledných dvoch druhoch otázok je veľmi dôležité, akým spôsobom sa otázky budú klásiť. Keďže tieto otázky majú rôzny charakter ich podstatou je zistíť hlavnú myšlienku, ponaučenie, pointu príbehu. Z otázok by nemalo byť citelné, že existuje nejaká správna odpoveď. Vhodnejší spôsob je klásiť otázky tak, aby mal žiak pocit, že nás zaujíma jeho názor a pocit z textu (Zápotocná, 2012).

Vyššie uvedené typy otázok sú pre žiakov mladšieho školského veku, inak povedané pri začínajúcich čitateľov náročné. Pri týchto žiakoch je dôležité sa spočiatku zameriť najmä na rozvoj slovnej zásoby, porozumenie textu spočiatku na explicitnej úrovni a pochopeniu pointy vyplývajúcej z textu. Pri porozumení textu však nehovoríme len o získavaní informácií z textu, ale aj o interpretácii daného textu, pričom každý čitateľ bude text interpretovať podľa vlastného uváženia a skúseností. V tejto súvislosti by sme si nemali najmä zmýliť dva pojmy a to porozumenie textu a naučenie sa textu, aj keď spolu úzko súvisia. Memorovanie textu je zvyčajne rýchlejšie a trvácejšie pokial' žiak rozumie informáciám v texte, ale v opačnom smere tento proces nemusí byť pravdivý a teda, ak si žiak určitý text zapamäta, nemusí to hned' znamenať, že danému textu a informáciám v ňom uvedeným rozumie (Gavora, 2003).

2.4. Metakognícia

V tejto časti práce sa budeme ďalej venovať metakognitívnym procesom pri recepcii textu. Vzťah metakognitívnych a recepčných procesov, ako aj jeho teoretický, výskumný a edukačný kontext, bol v slovenskej pedagogike najdôkladnejšie rozpracovaný autormi Gavora a Zápotocná.

V oblasti metakognitívnych procesov skúmame recepcie na začiatku, v priebehu a po dokončení recepcie textu. Počas procesov na začiatku recepcie textu sa čitateľ zameriava na ciel' vnímania textu. Kdežto u žiakov tento ciel' väčšinou stanovuje učiteľ/ka (Gavora, 1992).

Pred čítaním by si mal čitateľ byť schopný klásiť otázky, ktoré určujú ciel' čítania. Počas čítania sa očakáva, že čitateľ bude neustále využívať zručnosť metakognície. Metakognitívne zručnosti sú v tejto fáze kľúčové, pretože metakognitívny proces poskytuje študentovi vedomosti o tom, ako sa učí, tým, že ho upozorní, keď dochádza k poruchám alebo zlepšeniu porozumenia. Úspech alebo neúspech tohto procesu sa testuje na konci čítania prostredníctvom hodnotiacich otázok (Mohammed a Obida, 2024)

Na základnej škole sa opakovane stáva, že žiak sa pri opakovanych zadaniach prispôsobí, je schopný si postupne vybudovať vlastné otázky k textu. Metakognitívne procesy možno rozdeliť do troch skupín. Prvou skupinou sú procesy pred recepciou textu, čo predstavuje stanovenie si už spomínaného cieľa recepcie. Druhou skupinou sú metakognitívne procesy v priebehu recepcie textu, ktoré sa delia na prognózovanie a monitorovanie. Prognózovanie obsahu je predpovedanie alebo predvídanie obsahu textu obsiahnutom v nasledujúcej časti. Počas monitorovania čitateľ sleduje či dosahuje svoju činnosťou cieľ, ktorý si stanobil. Procesy po dokončení recepcie textu sú zamerané na hodnotení najmä toho, či dosiahol cieľ

pri čítaní daného textu, ktorý si stanovil v prvom bode. Každý z metakognitívnych procesov sa líši nielen poradím a trvaním, ale aj vlastnou funkciou pri recepcii textu (Gavora, 1992).

Pojem metakognícia sa spája s autormi ako je Flavella, Zápotočná, Helus, Gavora a Brownová. Všetci títo autori sa venovali metakognícii, metakognitívnym procesom a metakognitívnym spôsobilostiam. Gavora špecifikuje metakogníciu ako „*aktívne sledovanie a riadenie vlastných kognitívnych činností*“ (Gavora, 1992, s. 90).

Zápotočná charakterizovala metaporozumenie alebo teda metakognitívne činnosti pri čítaní ako „*vedomé myšlienkové procesy a operácie, v rámci ktorých sa porozumenie tvorí, konštruuje, monitoruje, či vyhodnocuje...*“ (Zápotočná, 2012, s. 91).

Pohľad na metakognitívne procesy sú z hľadiska psychológov a pedagógov odlišné. Učiteľ/ka hľadá spôsoby a možnosti ako u žiakov zlepšiť vlastnú činnosť a tak sa môžu stať užitočným spôsobom učenia sa. Časom sa postupne prechádza od vedenia učiteľom alebo rodičom prechádza k vlastnej činnosti žiakov tzv. sebaregulácií. Pri recepcii textov sa stretávame s názormi, že existujú texty, ktoré si pozornosť vyžadujú sústavne od začiatku až po koniec. Na druhej strane sú texty, pri ktorých nemusí byť také vysoké zastúpenie metakognitívnych procesov (Gavora, 1992).

Na rozvoj metakognície u žiakov uviedol Huitt (in Turek, 2003) nasledujúce spôsoby:

- Poskytnúť žiakom príležitosť monitorovať a reflektovať svoje vlastné učenie a myslenie.
- Učiť žiakov rôznym učebným stratégiam a umožniť im ich samostatne aplikovať.
- Požiadať žiakov, aby si predvídali, čo sa môžu dozviedieť z nového učiva, a po preštudovaní textu porovnať svoje predpovede.
- Dať žiakom možnosť identifikovať, aké existujúce vedomosti a zručnosti súvisia s novým učivom.
- Povzbudiť žiakov, aby kládli otázky týkajúce sa učiva, spôsobu a metodiky učenia.
- Pomôcť žiakom rozpoznať momenty, kedy by mali požiadať o pomoc pri učení, čo si vyžaduje sebamonitorovanie a snahu riešiť úlohy samostatne.
- Podporovať žiakov pri prenose vedomostí a aplikácii naučeného v nových kontextoch.

Metakognitívne procesy počas čítania textu zahŕňajú štyri kľúčové techniky v rôznych formách:

- **Objasňovanie nejasných častí textu** – čitateľ preformuluje obsah vlastnými slovami, pričom sa zameriava na nejasné alebo sporné pasáže (najprv s pomocou učiteľa, neskôr samostatne).
- **Kladenie otázok** – žiaci kladú otázky na overenie porozumenia, či už ide o otázky na doslovné vyhľadávanie informácií alebo vyvodzovacie otázky na zistenie implicitných informácií.
- **Tvorba súhrnov** – formulovanie hlavných myšlienok textu výberom dôležitých informácií alebo vytváraním skrátenej verzie textu cez integráciu a zovšeobecnenie informácií.
- **Predpovedanie obsahu nasledujúcej časti textu** – čitateľ robí predpoklady o tom, čo bude nasledovať, a tieto predpoklady overuje v ďalšom čítaní, čím sa jeho porozumenie stáva flexibilnejším a presnejším. To tiež ovplyvňuje jeho čitateľské stratégie, ako napríklad spomalenie tempa čítania alebo preskočenie niektorých častí textu (Kašiarová, 2011).

Vyššie spomenuté procesy budeme využívať pri praktickej časti našej diplomovej práci s textom pred, počas a po vypočutí. Na základe uvedených teoretických informácií a poznatkov si dovolíme tvrdiť, že metakognitívne procesy v súvislosti s vypočutým alebo prečítaným textom sú výborným nástrojom pre porozumenie textu.

Vnímanie a porozumenie textu výrazne ovplyvňujú vlastnosti textu, ale aj vek a podmienky, počas ktorých žiak recipuje text (Gavora, 1992).

3. VÝSKUMY SÚVISIACE S TÉMOU DIPLOMOVEJ PRÁCE

Viacerí autori sa v zahraničí i na Slovensku v minulosti aj v súčasnosti venovali výskumu pamäti a pozornosti, jej vplyvu na čítanie s porozumením alebo počúvanie s porozumením.

Dziak a Lukáč (2023) svoj výskum zamerali na žiakov tretieho ročníka základnej školy a to konkrétnie na detské porozumenie textu prostredníctvom recepcie počúvaného a čitaného naratívneho textu. V závere dospeli k výsledku, že žiaci tretieho ročníka dokážu bez nápovedí vytvárať online inferencie počas počúvania a čítania naratívneho textu, ale s chybami, a to pri až pri jednej tretine participantov.

V štúdiách, ktoré skúmajú vzťah medzi pracovnou pamäťou a plynulosťou čítania, sa zdôrazňuje, že najmä verbálna zložka pracovnej pamäti má vplyv na plynulosť čítania a schopnosť čítať s porozumením. Výskumy naznačujú, že študenti s lepšou verbálnou pracovnou pamäťou majú schopnosť presnejšie prevádztať písmená na zvuky, tieto zvuky si lepšie ukladajú do pamäte a počas dekódovania ich efektívnejšie kombinujú a rozdeľujú. Týmto štúdiám sa venovali Joubert et al. (2004) a Purpura et al. (2017).

Slováčková a Kapálková (2013) sa venovali porozumeniu textu a porovnávali ho z hľadiska pohlavia, veku, ako aj porozumenia explicitným a implicitným informáciám v texte.

V Českej republike zamerali Koželuhová a Laufková (2024) svoju štúdiu na rozvoj porozumenia predčítanému textu počas primárneho vzdelávania v Českej republike. Jednalo sa o prehľadovú štúdiu, kde analyzovali dostupné výskumy a štúdie iných autorov na danú tému. Dospeli k záveru, že v mnohých oblastiach sa teoretické vedomosti rozchádzajú s praxou v školských zariadeniach.

Autorky Smolkin a Donovan (2001, in Zápotočná 2013, s. 101) zobrazuje „*implicitný prístup k učeniu sa stratégiam práce s textom u žiakov prvého ročníka základnej školy*“. V tomto prístupe zohráva dôležitú úlohu učiteľ a jeho spôsob, akým pracuje s textom. Sledovali prácu jednej konkrétnej pani učiteľky, ktorej žiaci dosahovali nadpriemerné výsledky v čítaní s porozumením. Neustálymi rozhovormi a diskusiami o teste rozvíja škálu spôsobov myslenia pri čítaní. Neodporúčajú explicitné vyučovanie stratégii hlavne v dekontextualizovanej podobe začiatočného čítania.

Peterson et al. (1987, in Zápotočná 2013) vykonali v smere explicitného vyučovania stratégii čítania veľa tréningových štúdií. Uvedieme niektoré etapy, ktoré charakterizujú explicitný prístup v čom najlepšej miere. Prvá etapa sa nazýva modelovacia a učiteľ v nej nahlas predvedie na základe nejakého textu spôsob jej realizácie. Druhá etapa riadeného

precvičovania a učiteľ počas nej žiakov hodnotí, motivuje a povzbudzuje. Žiaci počas tejto fázy pracujú s pracovnými listami, ktoré sú pre danú tému vhodne zvolené. V tretej etape nazývanej ako etapa konsolidácie, za diskutuje o vzniknutých nejasnostiach. Vo fáze nezávislého precvičovania už žiaci pracujú sami alebo vo dvojici. Veľmi dôležitou etapou je etapa aplikácie, keď sa stratégia, ktorú sa žiaci naučili snažia aplikovať na nových podobných textoch, na konkrétnych príkladoch.

CIELE A METÓDY VÝSKUMU

Na Cieľom praktickej časti diplomovej práce bolo preskúmať, do akej miery súvisí úroveň pamäte a pozornosti s čítaním s porozumením resp. počúvaním s porozumením u žiakov prvého ročníka základných škôl.

Na základe vyššie uvedených teoretických poznatkov a predošlých výskumov formulujeme nasledujúce hypotézy a výskumné otázky.

Hypotézy:

H1: Predpokladáme, že existuje štatisticky výrazne pozitívny vzťah medzi pamäťou a pozornosťou a porozumením pri počúvaní s porozumením.

H2: Predpokladáme, že existuje štatisticky výrazne pozitívny vzťah medzi pamäťou a pozornosťou a explicitným porozumením pri počúvaní s porozumením.

H3: Predpokladáme, že neexistuje štatisticky výrazne pozitívny vzťah medzi pamäťou a pozornosťou a implicitným porozumením pri počúvaní s porozumením.

Výskumné otázky:

O1: Bude pri porozumení textu u žiakov preukázateľný štatisticky významný rozdiel medzi explicitným a implicitným porozumením počúvaného textu?

O2: Vznikne korelačný vzťah medzi metakognitívou presnosťou a správnosťou označenia

5. METODIKA VÝSKUMU

5.1. Participanti

Výskumu sa zúčastnilo spolu 30 žiakov z troch tried prvého ročníka jednej základnej školy, ktorí aktuálne navštevovali základnú školu tretí mesiac. Z výskumnej vzorky bolo 15 dievčat a 15 chlapcov s priemerným vekom xy. Pred začiatkom realizácie výskumu sme si od všetkých rodičov vyžiadali informovaný súhlas, v ktorom vyjadrili súhlas s testovaním žiakov. Pre zabezpečenie anonymity participantov, bol každému žiakovi pridelený jedinečný kód, s ktorým sme ďalej pracovali pri spracúvaní údajov.

5.2. Metódy výskumu

Využili sme dve metódy, aby sme zistili úroveň pamäte a pozornosti a počúvania s porozumením.

Úroveň pamäte a pozornosti sme zistovali dynamickou vizuálnou úlohou zameranou na sledovanie viacerých objektov. Jednalo sa o úlohu s príbehom o čarodejnici, ktorá zakliala princezné na žaby. Požiadali sme dieťa o pomoc pri odčarovaní princezien. Na začiatku žiak videl vždy osem objektov. Z toho jednu, dve alebo tri hlavy princezien a ostatné boli hlavy žiab. Po niekoľkých sekundách sa princezné zmenili na žaby a všetkých osem žiab sa začalo pohybovať. Po niekoľkých sekundách sa žaby zastavili. Po zastavení žiab označili žiaci príslušný počet žiab, hviezdičkou, na základe počítaného počtu princezien. Najprv mali označiť žaby, ktoré si mysleli že sú zakliate princezné. V prípade, ak si boli istý, že daná žaba je skutočne princeznou označili ju druhou hviezdičkou. Na základe správnosti a istoty označenia, získavalia participanti body. Ak žiak označil princeznú jednou hviezdou, tak získal alebo stratil za označenie jeden bod a ak označil žabu dvoma hviezdičkami, tak získal alebo stratil za označenie dva body. Keď nastala situácia, že bola zakliata jedna princezná mohol participant získať minimálne -2 body a maximálne 2 body za riešenie, v prípade zakliatia dvoch princezien mohli získať minimálne -4 body a maximálne 4 body a ak čarodejnica zakliala tri princezné, tak bol minimálny počet bodov -6 a maximálny 6 bodov. Hra trvala jednému žiakovi približne 28 minút.

Druhou metódou bolo meranie porozumenia pri počúvaní s porozumením.

Tento aspekt sme zistovali pomocou krátkeho textu „Les v zime“, ktorý sme žiakom pustili zo záznamu. Príbeh bol rozdelený do šiestich častí, po každej časti nastala pauza a žiakom sme položili otázky na porozumenie, ktoré vychádzali z príbehu. Posudzovali sme úroveň explicitného a implicitného porozumenia počúvaného textu. Šesť otázok bolo zameraných

na skúmanie explicitného porozumenia textu a osem otázok na implicitné porozumenie významu textu. Žiak mohol v prvej kategórii získať 0 až 2 body za jednotlivé odpovede na otázky zamerané na explicitný význam. Celkovo mohol dosiahnuť maximálne 8 bodov. V druhej kategórii implicitného porozumenia participant mohol získať 0 až 2,5 bodov. V súčte teda mohol získať v tejto kategórii maximálne 18 bodov. Spolu za obe kategórie mohli žiaci dosiahnuť maximálne 26 bodov za počúvanie s porozumením. Sčítanie bodov poukazovalo na celkové porozumenie počúvaného textu. Otázky, ktoré sme deťom kládli boli v súlade s otázkami typu PIRLS a vďaka nim je možné mapovať viacúrovňové porozumenie textu na všetkých štyroch rovinách.

5.3.Postup

Výskum prebiehal na základnej škole. Skôr ako sme začali výskum realizovať sme si od rodičov žiakov, ktorí sa podieľali na výskume vyzbierali informovaný súhlas o účasti žiakov na výskume cez edupage. Výskum prebiehal individuálne v kabinete základnej školy, kde bolo zabezpečené pokojné a ničím nerušené prostredie. Čas testovania bol pri každom žiakovi individuálny, avšak v priemere trval približne 35 minút.

Pred začiatkom testovania sme so žiakom alebo žiačkou viedli krátky dialóg pre odbúranie stresu. Pýtali sme sa na to, aký majú deň, ako sa vyspali alebo ako sa volajú a či sa im na základnej škole páči. Následne sme pristúpili k prvej úlohe. Vysvetlili sme im, čo bude ich úlohou, akým spôsobom dostávajú body v hre. Na začiatku každého testovaného žiaka alebo žiačky sme prešli tým istým manuálom, ktorým nás sprevádzala hra obrazovým vysvetlením. Po vysvetlení sme sa žiakov pýtali, či porozumeli a či teda môžeme začať. Prvých 5 úloh bolo len cvičných, počas ktorých sa im získané body nezapočítavali do celkového hodnotenie. Tieto tréningové úlohy sme komentovali: „*Pozri kol'ko bude zakliatych princezien. Pozorne sleduj pohybujúce sa žabky.*“ Mohlo dôjsť k začarovaniu jednej, dvoch alebo troch princezien. Po zastavení žiab sme ich vyzvali k označeniu zakliatych princezien hviezdičkami nasledovne: „*Ukáž mi na obrazovke, čo si myslíš, ktoré žaby sú zakliate princezné? Teraz mi ukáž žaby , pri ktorých si si istý, že sú to zakliate princezné.*“ Tie, pri ktorých žiaci preukázali istotu sme označili dvoma hviezdičkami. Po každej úlohe im zobrazilo získaný počet bodov. Za každú správnu hviezdičku získali plus jeden bod a za každú nesprávnu mínus jeden bod. Po skončení hry im ukázalo celkový počet dosiahnutých bodov.

Po skončení hry sme žiakom dopriali prestávku a pokračovali sme druhou úlohou zameranou na počúvanie s porozumením. Vysvetlili sme im, že si prehráme krátky príbeh

z nahrávky, počas ktorého sa ich budeme pýtať otázky a zapisovať si ich odpovede. Pred začiatkom nahrávky sme im ukázali obrázok a prihovorili sa im: „*Teraz si vypočujeme jeden príbeh, ktorý sa volá „Les v zime“. Pozri, je k nemu takýto obrázok. Čo myslíš, kto asi bude v tomto príbehu vystupovať?*“ Následne sme spustili nahrávku s predčítaným textom a počas pauzy za určitým úsekom sme položili žiakom otázky na explicitné alebo implicitné porozumenie textu a doslovnú odpoveď sme si zaznamenali do odpovedového hárku. Niektorí žiaci boli zdržanlivejší a nechceli odpovedať, tak sme ich ubezpečili, že sa nemusia báť povedať, čo si myslia, že sa jedná len o výskum, že nebudú hodnotení na vyučovacej hodine, na základe odpovedí a aj že nikto nebude vedieť, čo odpovedali. Ak došlo k nezodpovedaniu otázky, tak sme otázku opäťovne zopakovali, avšak žiakom sme nijako nepomáhali ani sme ich nenavádzali k správnej odpovedi. Nijako sme nehodnotili ani nedali znať správnosť odpovede, ani v prípade absurdných odpovedí. Otázky zamerané na explicitné porozumenie textu vyplývali jednoznačne z textu. Napríklad „*Tento príbeh sa bude volať les v zime.....*“ následne odznela otázka „*V akom ročnom období sa odohráva príbeh?*“ Na druhú stranu otázky implicitného charakteru boli orientované najmä na predvídanie následnosti dej a „*Čo si myslíš, čo sa stane ďalej? Čo myslíš, čo sa stane s vlkom? Myslíš si, že sa vlk poučil? Čo si myslíš, čo mysel autor tým, keď povedal.....?*“ Niektorí žiaci odpovedali okamžite promptne na položenú otázku, iní potrebovali viac času na odpoveď, ktorý sme im samozrejme dopriali. Tento postup sme zopakovali šest krát. Po ukončení testovania sme žiakov pochválili a podčakovali sa im za spoluprácu.

Počas oboch testovaní sme si dávali obzvlášť pozor na naše reakcie. Jednalo sa najmä o reakcie počas hry so zakliatymi žabami. Niekoľko razy sa nám naskytalo, aby sme povzbudzovali deti k pozornosti a sústredeniu, avšak takýto zásah by mohol ovplyvniť relevantnosť našich výsledkov. Podobný problém sme mali aj pri počúvaní s porozumením z dôvodu, že sme mnohokrát mali potrebu žiakom položiť otázku priamejšie a jednoznačnejšie pre ich zmýšľanie. Takýto podnet z našej strany by bol tiež skresľujúci a nevhodný vzhladom na testové úlohy. Pri nesprávnom pozmenení otázky by mohlo dôjsť k zmene charakteru otázky z implicitnej na explicitnú a podobne. Po úplnom skončení testovania sme sa žiakov spýtali, či sa im testovanie páčilo, ako sa cítili a čo bolo pre nich náročné.

Ďalej sme merali metakogníciu, kde sme porovnávali počet získaných bodov z dynamickej aplikácie, kde odzrkadlila ich presnosť a metakognícia v súvislosti s maximálnym možným počtom získaných bodov, keďže pri istote mali svoje tvrdenie označiť dvoma hviezdami. Gavora vo svojej publikácii žiak a text (1992), kde sa venuje

možnostiam zlepšiť recepciu textu vo vzťahu k metakognitívnym procesom žiaka. Helus (1987, in Gavora 1992 s. 90) popisuje metakognitívnu spôsobilosť ako „*spôsobilosť žiakov podrobovať reflektujúcemu pohľadu svoje vlastné učebné predpoklady, svoje učebné stratégie, svoj vlastný učebný proces a jeho výsledky*“. Rozhodli sme sa odzrkadliť sebahodnotenie žiakov v rámci vlastnej istoty sme sa rozhodli zobraziť grafom ako známkový systém od jedna do päť za dosiahnutý počet bodov.

6. VÝSLEDKY

V nasledujúcej časti diplomovej práce vyhodnotíme získané dátá na základe ich spracovania a analýzy v programe JASP. Sledovali sme koreláciu medzi dosiahnutými výsledkami za hru zameranú na pamäť a pozornosť s počúvaním s porozumením. Pri porovnávaní priemerného výsledku z implicitného a explicitného porozumenia počúvaného textu sme využili analytickú metódu Studentovým T-testom.

V prvej podkapitole sa budeme venovať výsledkom získaným za pamäť a pozornosť v závislosti na počúvanie s porozumením. V druhej podkapitole sa zameriame na koreláciu medzi pamäťou a pozornosťou a explicitným porozumením v počúvaní a v tretej podkapitole popíšeme vzťah zo získaných výsledkov medzi pamäťou a pozornosťou a implicitným počúvaním s porozumením.

Na výskume sa podieľalo 30 žiakov z troch rôznych tried na základnej škole. Výsledky z dynamickej vizuálnej úlohy sme vyhodnotili na základe databázy, ktorá nám vznikla po testovaní. Zosumarizovali sme body a zamerali sme sa na správnosť pri označovaní žiab resp. zakliatych princezien. Body sme vyjadrili percentuálne za každú úlohu samostatne a následne sme vyhodnotili percentuálny priemer za celú úlohu.

Odpovede, ktoré sme od žiakov získali a zapísali do hárkov, sme obodovali a zadali do tabuľky celkový počet bodov, počet bodov získaných za explicitné porozumenie a body získané za implicitné porozumenie.

6.1. Vzťah medzi pamäťou a pozornosťou a počúvaním s porozumením

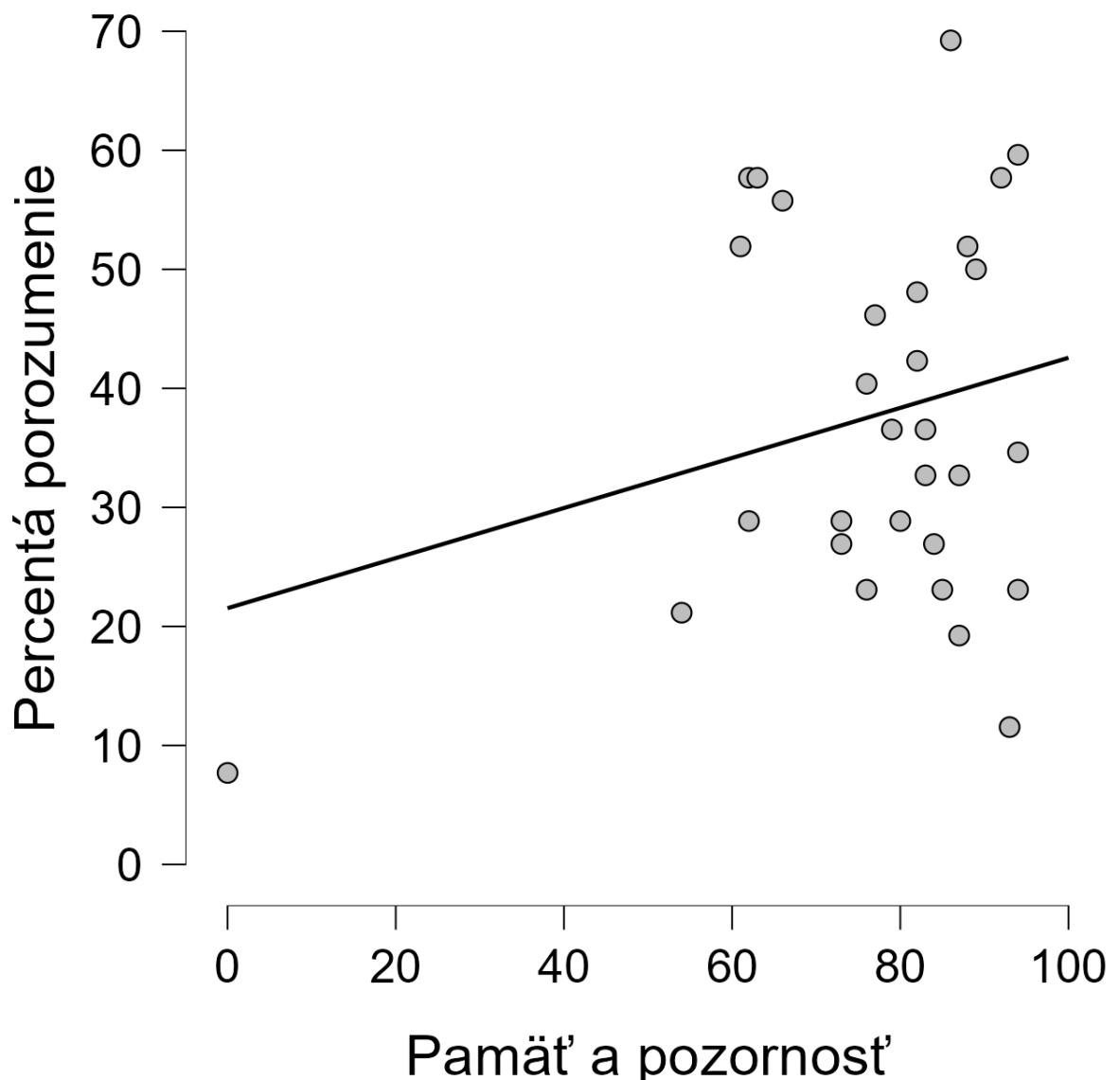
Vzťah medzi pamäťou a pozornosťou a počúvaním s porozumením sme zistili pomocou výpočtu z Pearsonovej korelačnej analýzy v programe JASP. Najvyšší priemerný počet percent získaných za hru bol 94% a najvyšší počet dosiahnutých bodov za počúvanie s porozumením bolo 18 z 26. Tabuľka č. 1 nám na základe údajov z nášho výskumu ukazuje, že existuje slabý pozitívny korelačný vzťah ($r = 0.25$), ktorý však nie je signifikantný ($p = 0.19$) medzi pamäťou a pozornosťou a počúvaním s porozumením.

Tabuľka 1: Korelačný vzťah medzi pamäťou a pozornosťou a počúvaním s porozumením

$N = 30$	Premenné	Pearson's r	p
Pamäť a pozornosť	-	Počúvanie s porozumením	0.245

$N =$ počet respondentov, $r =$ Pearsonov korelačný koeficient, $p =$ štatistická významnosť

Graf 1: Zobrazenie pamäti a pozornosti v porovnaní s percentuálnym porozumením



6.2. Vzťah medzi pamäťou a pozornosťou s explicitným počúvaním s porozumením

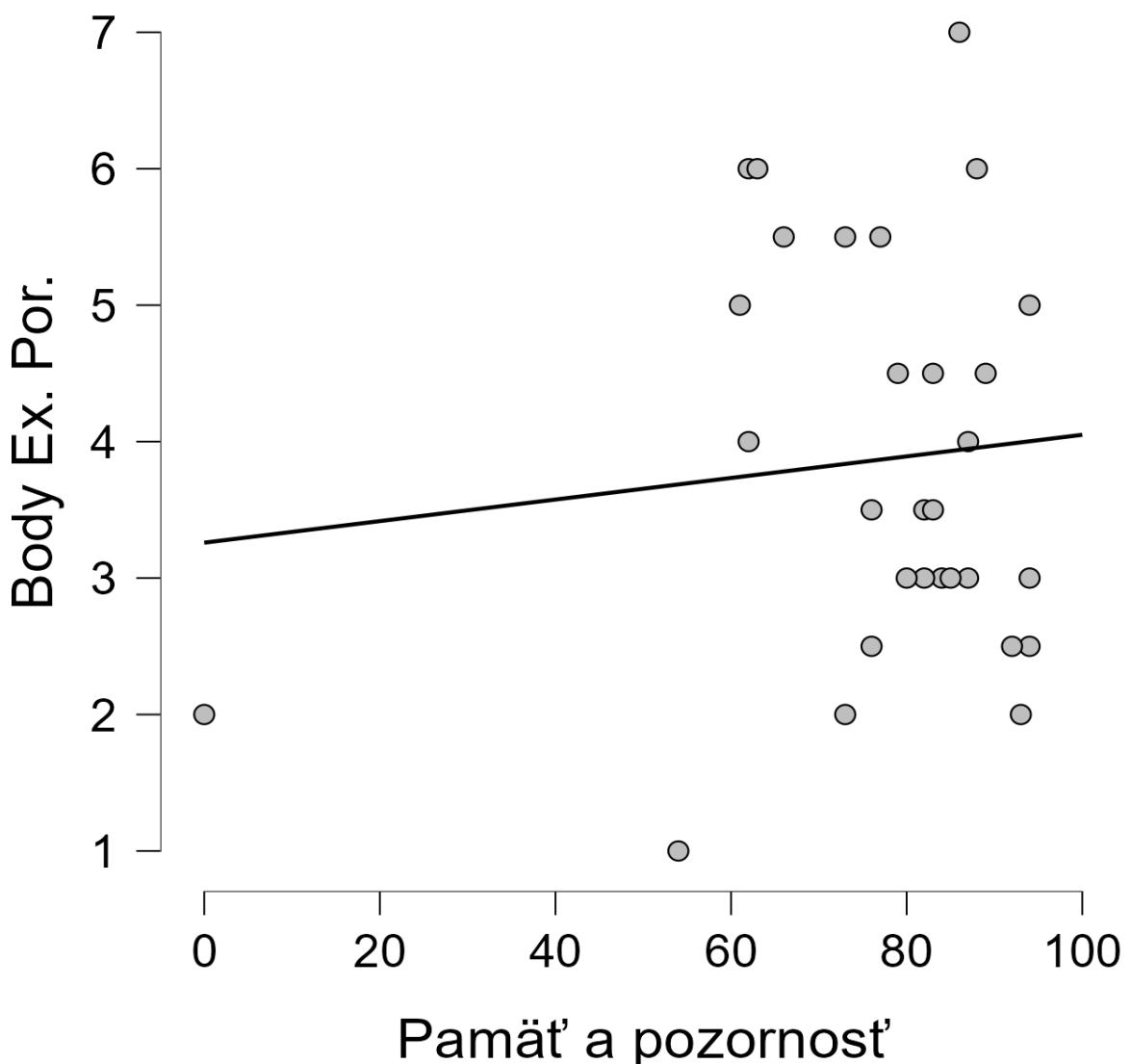
Vzťah medzi pamäťou a pozornosťou s explicitným počúvaním s porozumením sme opäť vložili do Pearsonovej korelačnej analýzy v programe JASP. Najvyšší počet získaných bodov za explicitné počúvanie s porozumením bolo 7 z 8. V tabuľke č. 2 môžeme vidieť, že neexistuje korelačný vzťah ($r = 0.09$) medzi pamäťou a pozornosťou a explicitným počúvaním s porozumením. Kdežto na základe poznatkov z teórie by mal nastať silný korelačný vzťah. V tomto vzťahu sa neprekázala štatistická významnosť ($p = 0.61$).

Tabuľka 2: Korelačný vzťah medzi pamäťou a pozornosťou a explicitným počúvaním s porozumením

$N = 30$	Premenné	Pearson's r	p
Pamäť a pozornosť	- Explicitné porozumenie	0.097	0.611

N = počet respondentov, r = Pearsonov korelačný koeficient, p = štatistická významnosť

Graf 2: Znázormenie korelačných vzťahov medzi pamäťou a pozornosťou a explicitným



Vzťah medzi pamäťou a pozornosťou s implicitným počúvaním s porozumením

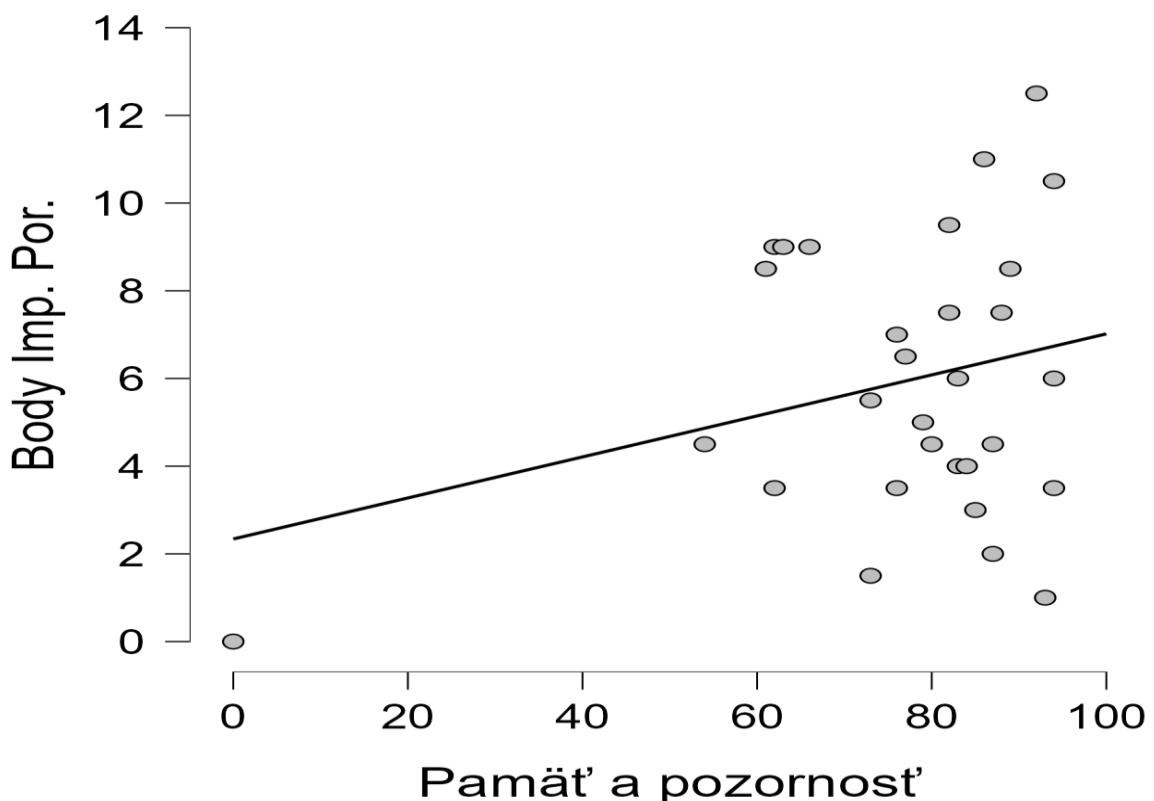
Tentokrát sme do programu JASP vložili na analyzovanie údaje z hry na pamäť a pozornosť vo vzťahu k implicitnému porozumenie počutého textu. Maximálny výpočet bodov, ktorý sa žiakom podarilo dosiahnuť za implicitné počúvanie s porozumením bolo 12,5 bodov z 18. Z bodov, ktoré žiaci získali a ich vyhodnoteniu sme zistili slabý korelačný vzťah ($r = 0.27$) medzi pamäťou a pozornosťou a implicitným počúvaním textu, ktorý však nie je štatisticky významný a ktorý vidíme v tabuľke č.3.

Tabuľka 3: Korelačný vzťah medzi pamäťou a pozornosťou a Implicitným počúvaním s porozumením

$N = 30$	Premenné	Pearson's r	p
Pamäť a pozornosť	- Implicitné porozumenie.	0.272	0.146

N = počet respondentov, r = Pearsonov korelačný koeficient, p = štatistická významnosť

Graf 3: Výjadrenie korelačného vzťahu medzi pamäťou a pozornosťou a implicitným porozumením



Na základe uvedených výsledkov môžeme konštatovať spor medzi teoretickými podkladmi a našim výskumom. Na skúmanej vzorke žiakov sa neprekázal ani v jednom z prípadov silný korelačný vzťah pamäte a pozornosti s počúvaním s porozumením.

Pri skúmaní metakognície a odzrkadlenia ich istoty, ktorá reflektovala ich sebahodnotenie pri realizácii úlohy na pamäť a pozornosť sme vložili do grafu percentuálne vyjadrenie získaných bodov z označovanie žiab na základe vlastného sebahodnotenia istoty a priemerné percentuálne vyhodnotenie správnosti za označenie žiab na základe ich pozornosti.

Vzťah medzi metakognitívou presnosťou a správnosťou označenia

Z dynamickej aplikácie sme získali údaje, ktoré nám odzrkadľujú metakognitívnu presnosť žiakov pri kombinácii správneho označenia a istoty označenia žaby. Zistovali sme či medzi týmito dvoma údajmi vznikne korelačný vzťah. Po zadaní percentuálnej úspešnosti žiakov do analytického programu JASP sme získali nasledovné dátá.

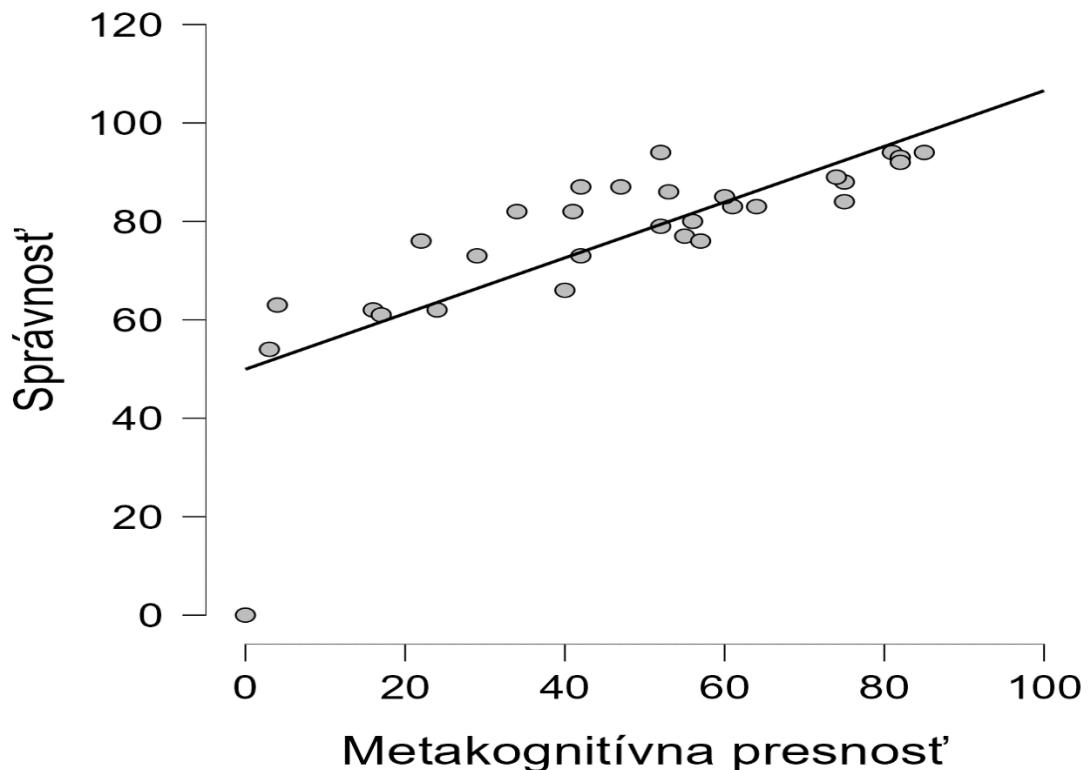
Tabuľka 4: Korelačný vzťah medzi metakognitívou presnosťou a správnosťou označenia

		Pearson's r	p
Metakognitívna presnosť	-	Správnosť	0.772 *** < .001

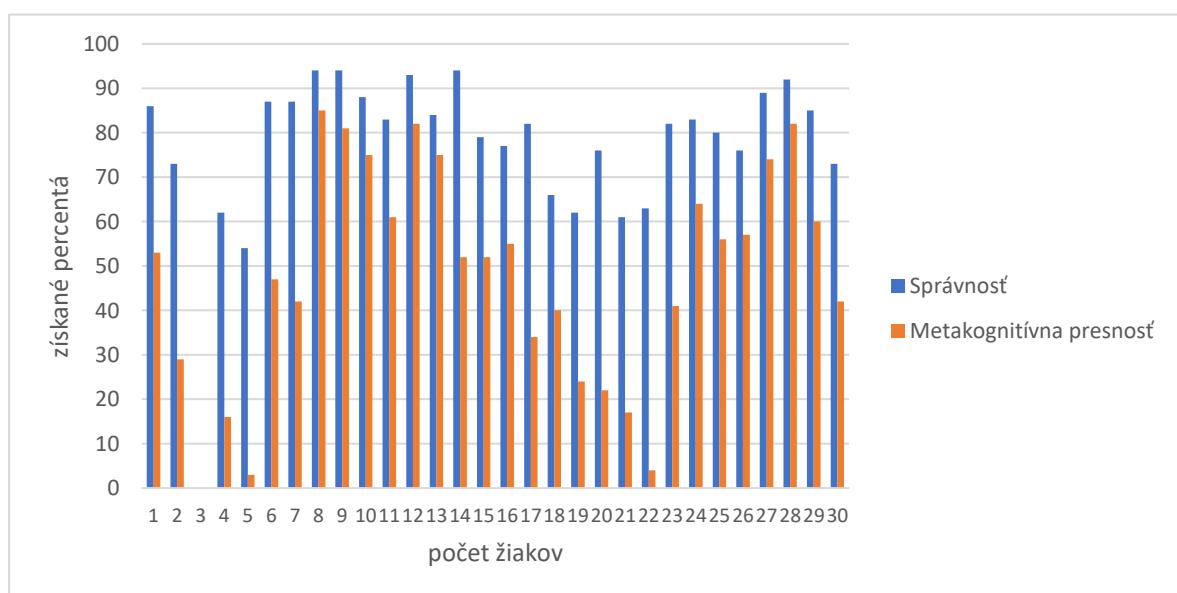
* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Z korelačnej tabuľky 4 vidíme, že medzi premennými vznikol silný korelačný vzťah ($r = 0.77$). Na základe výsledku vzťahu medzi metakognitívou presnosťou a správnosťou môžeme konštatovať, že údaje spolu súvisia a za určitých okolností sa môžu správať podobne. Prikladáme aj grafické znázornenie.

Graf 4: Grafické zobrazenie korelačného vzťahu medzi metakognitívou presnosťou a správnosťou označenia



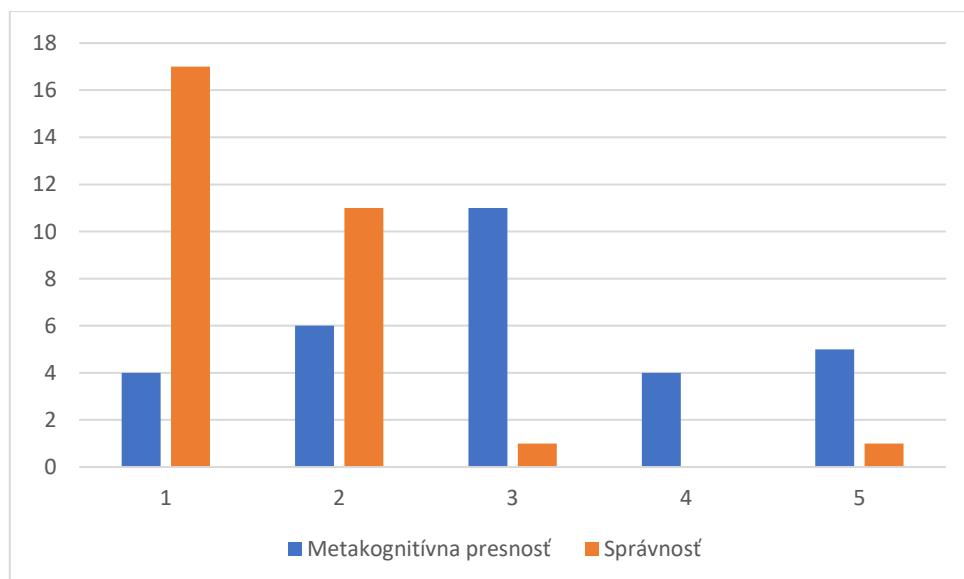
Graf 5: Porovnanie metakognitívnej presnosti a správnosti jednotlivých žiakov



Na grafe máme zobrazené percentuálne porovnanie pri označovaní žiab v dynamickej aplikácii žiakmi. Modrou farbou sme označili stĺpce vyjadrujúce presnosť označenia žiab, pod ktorými sa skrývali princezné. Oranžovou farbou sme zobrazili percentuálne vyjadrenie

istoty označenia. Za nesprávne označenie žiaci strácali body a to tak, že pokiaľ označili nesprávne žabu dvoma hviezdičkami dva body sa im odčítali. Pokiaľ ju označili správne, tak dva body získali. Za všetky správne odpovede istoty mohli žiaci získať maximálne 132 bodov, čo predstavuje 100%. Presnosť sme vyjadrovali percentuálne samostatne za každé kliknutie a vypočítali sme priemerný počet percent, avšak ak by žiak získal za presnosť 100% odzrkadlilo by to počet bodov vo výške 66. Z údajov zobrazených na grafe nám vyplýva, že žiaci získali lepšie výsledky za správnosť označenia, ako za vlastnú sebareflexiu premietnutú do metakognitívnej presnosti. Ak by sme tieto výsledky chceli porovnať na základe známok, ktoré by získali za správnosť a tie, ktoré by sa im podarilo utržiť za metakognitívnu presnosť, vyzeralo by to nasledovne.

Graf 6: Známky, ktoré by žiaci získali za správnosť v porovnaní s metakognitívou presnosťou



V grafe 2 sme vytvorili percentuálne vyhodnotenie žiakov na známku, ktorú by za daný počet percent získali a to nasledovne: **1** - 100 – 80%, **2**- 79-60%, **3**- 59-40%, **4**- 39-20% a **5**-19-0%. Počet bodov v danom percentuálnom rozhraní je samostatne vypočítané za presnosť a za istotu. V prípade prevedenia percent na body za správnosť to bude vyzerat' nasledovne:

- 1-** 66 – 52,8 bodu
- 2-** 52,7 – 39,6 bodu
- 3-** 39,5 – 26,4 bodu

4- 26,3 – 13,2 bodu

5- 13,1 – 0 bodov

Pri prenesení percentuálneho vyjadrenia na body za metakognitívnu presnosť to vyšlo nasledovne:

1- 132 - 105,6 bodu

2- 105,5 – 79,2 bodu

3- 79,1 – 52,8 bodu

4- 52,7 – 26,4 bodu

5- 26,3 – 0 bodov

Z grafu vyplýva, že žiaci by získali podstatne lepšie známky za presnosť ako istotu. Z grafu vyplýva, že v priemere by najviac žiakov získalo známku 3 za metakognitívnu presnosť, ale za spráenosť by viac ako polovica žiakov dostala hodnotenie 1.

7. DISKUSIA

Diplomová práca bola zameraná na skúmanie vplyvu pamäte a pozornosti na čítanie s porozumením u žiakov prvého ročníka základnej školy. Hlavným cieľom výskumnej časti našej práce bolo zistiť, či u žiakov dochádza k vplyvu pamäte a pozornosti na čítanie s porozumením. Stanovili sme si tri hypotézy a jednu výskumnú otázku, na ktorých analýzu sme využili koreláciu v programe JASP.

Vzťah medzi pamäťou a pozornosťou a čítaním s porozumením

V rámci prvej hypotézy sme si stanovili predpoklad, že existuje pozitívny štatisticky významný vzťah medzi pamäťou a pozornosťou a čítaním s porozumením. Táto hypotéza sa nám na základne nášho výskumu iba čiastočne potvrdila, pretože z výsledkov vyplýva, že $r = 0.25$ a $p = 0.19$.

Ergül et al. (2022) spomína vo svojej štúdii viacerých autorov, ktorí sa zaoberali vplyvom procesuálnej pamäti na čítanie s porozumením. Pri opakovanom testovaní, tých istých subjektov počas určitého časového intervalu ukázalo, že v skutočnosti naozaj existuje vplyv pracovnej pamäti na rozvoj čítania s porozumením.

Zápotočná (2012, s. 95) uvádzá, že „*porozumenie je riadené a limitované kapacitou operačnej pamäti*“ Pokiaľ je pamäť zahľtená nepotrebnými informáciami, čitateľovi unikne širší význam textu, preto je jednou z hlavných otázok tohto modelu, aké sú vstupné informácie do operačnej pamäti, a ktoré tam zotravávajú. Všetko to závisí od cieľov čitateľa.

V hypotéze dva sme predpokladali pozitívny štatisticky významný vzťah medzi pamäťou a pozornosťou a explicitným porozumením textu. V našej výskumnej vzorky sa nám neukázal korelačný vzťah, takže hypotézu sme nepotvrdili a nepreukázali sme v tomto vzťahu dvoch premenných štatisticky významný vzťah ($r = 0,097$; $p = 0,61$).

Explicitné porozumenie znamená pochopenie informácií, ktoré sú priamo vyjadrené v teste. Zameriavame sa teda na to, akým spôsobom dieťa pracuje s textom najmä na jazykovej úrovni a zohľadňuje kontext (Slováčková 2013).

Už vyššie v predošlých kategóriách sme spomínali, že pamäť delíme na vedomú a nevedomú. Práve v prípade vedomej pamäte hovoríme o pamäti explicitnej. Z toho nám však vyplýva, že explicitné porozumenie textu na základe doterajších informácií by malo úzko súvisieť s pamäťou, keďže získavanie informácií potrebných na explicitné porozumenie je vedomá činnosť jedinca. Nám sa na základe výskumnej vzorky nepodarilo preukázať štatisticky významný vzťah medzi danými dvoma prvkami.

V tretej hypotéze sme si určili predpoklad, že vo vzťahu medzi pamäťou a pozornosťou a implicitným porozumením textu sa neukáže štatisticky významný vzťah. Keďže zo získaných dát nám vyplynula slabá pozitívna korelácia $r = 0,27$ aj keď nevýznamná úroveň štatistického významu $p = 0,15$ môžeme si dovoliť tvrdiť, že došlo k podporeniu hypotézy. Pri implicitnej pamäti hovoríme o pamäti ako o nevedomej pamäti, taktiež pokiaľ sa jedná o implicitné porozumenie textu. Implicitné porozumenie vzniká na základe opakovaní a nie je nutné aby participant vedome mysel na to, čo robí alebo ako zareaguje, pretože sa to deje samovoľne.

Okrem iného nás tiež zaujímalo či bude u žiakov významný rozdiel medzi explicitným a implicitným porozumením počúvaného textu. Za explicitné porozumenie počutého textu mohli žiaci získať spolu 240 bodov, z ktorých sa im podarilo získať 116 bodov. Ich dosiahnutá percentuálna úspešnosť tým pádom bola 48%. Pri implicitnom porozumení textu mohli dosiahnuť spoločne maximálne 540 bodov. Tu sa im podarilo uspiet' na 117 bodov, čiže 33%. Z dosiahnutých výsledkov vyplýva, že žiaci uspeli lepšie na rovine explicitného porozumenia ako implicitného.

Tento výrok sme overili aj párovým t-testom v štatistickom programe JASP, ktorý nám ho potvrdil, keďže $p < .001$, tak existuje štatisticky významný rozdiel medzi priemermi explicitného a implicitného porozumenia. Prikladáme aj grafické zobrazenie na grafe 7.

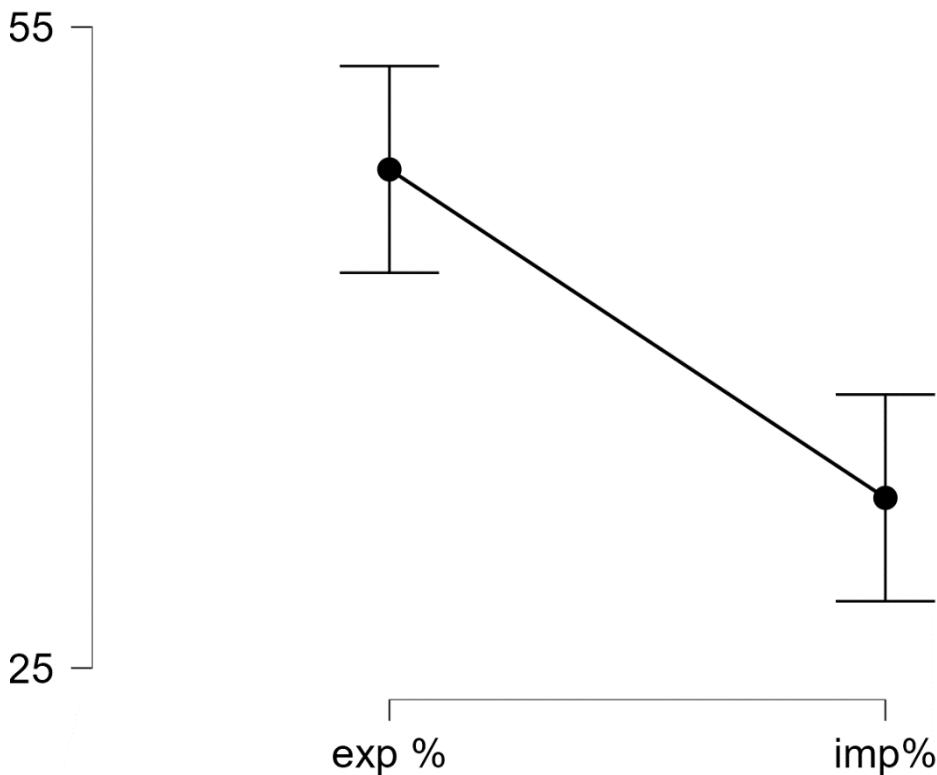
Tabuľka 5: Párová t-test priemeru explicitného a implicitného porozumenia

Paired Samples T-Test

		t	df	p	
Explicitné porozumeni	-	Implicitné porozumenie	4.596	29	< .001

Note. Student's t-test.

Graf 7: Grafické znázornenie párového t-testu priemeru explicitného a implicitného porozumenia



Výskumníci v oblasti pamäte a pozornosti v súvislosti s čítaním, čítaním s porozumením a počúvaním s porozumením dospeli k rôznym skutočnostiam a záverom ohľadom danej problematiky, ktoré majú vplyv na výsledky výskumov. Ergül et al. (2022) vo svojom výskume zameranom na vplyv pracovnej pamäti voči plynulému čítaniu žiakov a výkonnosti čítania s porozumením dospeli k záveru, že u testovaných žiakov došlo k zlepšeniu výkonnosti od prvého ročníka k druhému, dokonca aj v rámci polrokov medzi jeseňou a jarou. V štúdii sa tiež zistilo, že skôre verbálnej a vizuálnej pracovnej pamäte v materskej škole prispelo k plynulosť čítania a úspešnosti čítania s porozumením.

Počas nášho výskumu sme si aj my všimli, že žiaci z jednej materskej školy alebo z jednej triedy odpovedali podobným spôsobom, respektíve disponovali podobnou slovnou zásobou. Taktiež dvojičky nezávisle od seba mali veľmi podobné odpovede na otázky implicitného charakteru. Nakol'ko diplomantka pôsobí na danej základnej škole ako vychovávateľka, dovolili sme si v rámci činnosti v ŠKD realizovať výskumnú úlohu zameranú na počúvanie s porozumením. Oddelenie, v ktorom bola úloha realizovaná navštievujú žiaci druhej triedy, ale takmer polovičná časť triedy je tvorená žiakmi s iným materinským jazykom, ako je slovenský jazyk. Na naše prekvapenie, výsledky z úlohy, ktorú

realizovali žiaci druhého ročníka vo väčšine prípadov nepreukázali vyššiu úroveň explicitného ani implicitného porozumenia. Práve tejto problematike sa venovali Zhang a Joshi (2020), pričom zdôraznili, že dôležitou premennou je aj rýchlosť spracovania textu študentami a úrovňou ich rodného jazyka. Vedci vo svojom výskume skúmali vzťahy medzi verbálnou pracovnou pamäťou a čítaním študentov z rôznych lingvistických prostredí. Na konci druhého ročníka, by mali byť žiaci zručnejší pri čítaní s porozumením textu, ako to vyplýva z výskumu Florita a Caina (2011), preto sme sa rozhodli s druhákmi ku koncu školského roka túto aktivitu zopakovať.

U žiakov prvého ročníka, ktorí tvorili výskumnú vzorku pre našu diplomovú prácu sa nepodarilo potvrdiť všetky hypotézy. K tejto skutočnosti mohlo dôjsť podľa nášho názoru hned' z niekoľkých dôvodov.

Prvým mohla byť malá vzorka testovaným, možno ak by bol väčší počet žiakov podrobenej testu, boli by výsledky relevantnejšie.

Druhým faktorom mohla byť skutočnosť, že žiaci diplomantku poznali a teda sa nejednalo o štandardnú testovú situáciu.

Tretím faktorom, ktorý mohol ovplyvniť ich pozornosť bol fakt, že sa výskum realizoval hned' po jesenných prázdninách, keď sú žiaci ešte roztržití a plní zážitkov z voľna.

A v neposlednom rade ich výkon môže závisieť aj od povahových vlastností pri odpovediach na otázky. Pretože pri niektorých deťom bolo vidieť, že sa hanbia alebo sú introverti. Pri týchto deťom sme mali možnosť si všimnúť aj veľmi dobré výsledky pri dynamickej úlohe, kde pracovali samostatne, bez nutnosti viesť dialóg a slabé výsledky pri úlohe na počúvanie s porozumením. Charakteristickou odpoveďou týchto detí bolo zväčša ticho, jednoslovňa odpoved' alebo len neviem.

Do budúcnosti si dovolíme uviest' odporúčanie niektoré z vyššie uvedených rušivých elementov pre výskum eliminovať, pokiaľ to bude možné.

ZÁVER

Každý jedinec, ktorý disponuje sluchom či zrakom, vníma svet vokol seba už od narodenia. Pozornosť a pamäť spolu úzko súvisia a tam, kde nie je pozornosť nedochádza ani k zapamätávaniu si informácií.

Diplomovú prácu sme rozdelili na dve časti. Teoretickú a praktickú. V teoretickej časti bola prvá kapitola zameraná práve na problematiku pamäti a pozornosti. Definovali sme si krátkodobú pamäť, senzomotorickú pamäť, dlhodobú pamäť a popísali sme proces, ktorý prebieha medzi nimi pre prenos a uchovanie informácie.

V druhej kapitole sme upriamili našu pozornosť na jazykové kompetencie. Do tejto kapitoly sme zaradili porozumenie textu, počúvaniu s porozumením a čítaniu s porozumením a metakogníciu. Tejto problematike sa najviac venovali zo slovenských autorov Zápotočná, Liptáková a Gavora. Všetci spomenutí autori sa vo svojich odborných publikáciách venovali prevažne porozumeniu alebo čítaniu s porozumením. Avšak pri spracúvaní informácií ohľadom problematiky počúvania s porozumením sme pociťovali deficit adekvátnych zdrojov. Tento deficit neboli len na slovenskej pedagogickej pôde, ale aj v zahraničnej, pretože aj autori, ktorí sa venovali problematike s počúvaním s porozumením sa vo svojich výskumoch zamerali najmä na výučbu cudzích jazykov. Získané teoretické informácie nám poskytli podklady pre výskumnú časť diplomovej práce.

Praktická časť bola zameraná na skúmanie vplyvu pamäte a pozornosti na čítanie s porozumením u žiakov prvého ročníka základnej školy. Keďže sa jednalo o prvákov, ktorí ešte nedisponujú zručnosťou čítať, text im bol spustený z nahrávky a dochádzalo k počúvaniu s porozumením. Tretia kapitola práce bola zameraná na metodológiu výskumu a priblížili sme si v nej participantov výskumu, metódy skúmania, ktoré sme použili.

Výsledky sme interpretovali v štvrtej kapitole našej práce. Pamäť a pozornosť sme merali dynamickou úlohou na počítači a čítanie, resp. počúvanie s porozumením sme skúmali otázkami explicitného a implicitného charakteru k počúvanému textu. Našim cieľom bolo zistiť, či pamäť a pozornosť súvisia s explicitným porozumením počutého či čítaného textu, avšak že implicitné porozumenie nesúvisí s kapacitou pamäte a pozornosti. Zároveň sme poukázali na metakogníciu u žiakov v súvislosti s hodnotím vlastnej pozornosti formou dynamickej aplikácie zameranej na pamäť a pozornosť, kde žiaci podľa výsledkov grafov v porovnaní s presnosťou získali slabé hodnotenie, to znamená že sa mylili vo svojom odhade.

Po realizácii, vyhodnotení a interpretácii výskumu sme došli k záveru, že sa nám nepodarilo preukázať také výsledky, ako sme očakávali a teda sme nepotvrdili všetky zo

stanovených hypotéz. V štvrtej kapitole sme v rámci diskusie uviedli aj odporúčania k budúcim výskumom.

Napriek tomu, že sme neboli úspešní v potvrdení hypotéz, získali sme cenné informácie, ktorým by sa mohli venovať aj iné výskumy. Problematike ohľadom počúvania s porozumením sa venuje veľmi málo autorov na Slovensku. V zahraničí je táto téma aktuálnejšia. Ako odporúčanie by sme radi uviedli, že na základe zistení počas realizácie praktickej časti, ale aj počas pedagogickej praxe sme pozorovali nízku mieru počúvania resp. čítania s porozumením. Zaujímavé by mohlo byť aj porovnanie testovania žiakov z iným rodným jazykom ako je slovenský jazyk so žiakmi s rodným jazykom slovenským, porovnanie výsledkov z jesenných testov oproti jarným testom, porovnanie výsledkov pri realizácii výskumu v rôznych ročníkoch na tých istých žiakoch a sledovanie ich progresu prípadného regresu. Na základe výsledkov výskumu by bolo možné aj podať odporúčanie pre jednotlivých žiakov alebo aj kolektív ohľadom práce s textom alebo aktivity zamerané na podnecovanie a trénovanie pamäti.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- ALABÁNOVÁ, M. 2015. Recepcia a interpretácia literárneho textu. Čítanie s porozumením I. Nitra. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre: Filozofická fakulta. 2015. 168 s. ISBN 978-80-558-0753-9.
- AKOĞLU, G. - ERGÜL, C. - ÖKCÜN AKÇAMUŞ, M. Ç. - KILIÇ TÜLÜ, B. et al. 2022. *The Contribution of Working Memory to Reading Fluency and Reading Comprehension Performance: Longitudinal Results*. Education and Science. Early Release, pp 1-23. Dostupné na: DOI: 10.15390/EB.2022.10701.
- ALDERSON J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge University Press, Cambridge 2000, XV+398 p. ISBN 0521599997. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/311899878_Review_of_the_book_Assessing_reading
- BLAHUTKOVÁ, Marie a kol. (2017). Psychomotorika pro tebe. Brno: Akademické nakladatelství CERM. ISBN 978-80-7204-954-7.
- DRLÍKOVÁ, E. a kol. 1992. *Učiteľská psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. 374 s. ISBN 80-08-00433-9.
- FAŠANOK, M. – GAŠPAROVIČOVÁ, J. 2013. *Počúvanie s porozumením s vizuálnou podporou* v Cudzie jazyky v slovenskom vzdelávacom systéme a politika viacjazyčnosti v Európskej únii Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene. 142 s. ISBN 978-80-228-2533-7.
- FLORIT, E., - CAIN, K. (2011). *The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies?*. Educational Psychology Review, 23(4), 553-576. s. 544-576. Dostupné na: doi:10.1007/s10648-011-9175-6
- GAVORA, P. 1992. *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. 127 s. ISBN 80-08-00333-2.
- GAVORA, P. a kol. 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra : Enigma, 2008. ISBN 978-80-89132- 57-7.
- GAVORA, P. ZÁPOTOČNÁ, O. a kol. 2003. *Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského. 2003.158 ISBN 80-223-1869-8.
- HODÁKOVÁ, S. 2021. *Pracovná pamäť v simultánnom a konzektívnom ľalmočení*. 2021.Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 142s. ISBN 978-80-558-1751-4
- CHOVANOVÁ, E., 2007. *Pamäť v procese vyučovania slovnej zásoby*. Zborník Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity Séri A – philologica. Trnava: Trnavská univerzita, pedagogická fakulta. ISBN 978-80-8082-155-5.

- JOSHI, R. M., - ZHANG, S., 2020. *Longitudinal relations between verbal working memory and reading in students from diverse linguistic backgrounds*. Journal of Experimental Child Psychology, 190 s., Dostupné na: DOI:doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104727 KAČÁNI, V. a kol. 2004. *Základy učiteľskej psychológie*. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2004. 230 s. ISBN 80-10-00429-4.
- KAPALKOVÁ, S. – SLOVÁČKOVÁ, A. 2013. *Porozumenie naratív u detí v predškolskom veku*. Studie z aplikované lingvistiky. 2013/4. Česká republika: Charles University in Prague, Faculty of Arts. 37-50 s. Dostupné na: <https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-06cccd62f-ed11-4086-bea4-c88d4c462ac6>
- KAŠIAROVÁ, N. 2011. *Čitateľská gramotnosť v primárnom vzdelávaní*. 1. vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. 2011. 40s. ISBN 978-80-8052-383-1.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. 2010. *Predškolská a elementárna pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. 456 s. ISBN 978-80-7367-828-9.
- KOVÁROVÁ, D. – KURTULÍKOVÁ, A. 2010. Mimočítankové čítanie. Metodické poznámky. Bratislava: Orbis Pictus Istroploitana. 2010. 32 s. ISBN 978-80-8120-015-1.
- KOŽELUHOVÁ, E. – LAUFKOVÁ, V. 2024. *Rozvoj porozumění předčítanému textu v preprimárním vzdělávání v České republice: přehledová studie*. O dieťati, jazyku a literatúre. roč. XII, č. 1. 2024. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISSN 2729-8639
- LEHENOVÁ, A. *Vybrané kapitoly z pedagogickej a školskej psychológie*, 1. diel (uplatnenie statického hľadiska pri skúmaní osobnosti žiaka, výkonové a motivačné vlastnosti osobnosti žiaka). Trnava : Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2012. 153 s. [7,82 AH]. ISBN 978--80--8082--583--6.
- MÁČAJOVÁ, M. 2011. *Jazyková gramotnosť, teória a metódy jej rozvoja*. Nitra: PF UKF v Nitre. 2011. 100 s. ISBN 978-80-558-0005-9.
- MCNAMARA, D. S., MAGLIANO, J. 2009. *Toward a comprehensive model of comprehension*. In B. H. Ross (Ed.). *The Psychology of learning and motivation*. vol. 51, Cambridge: Elsevier Academic Press. pp. 297-384. ISSN 0079-7421 Dostupné na: [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)
- MOHAMMED, U. I. – OBIDA, J. A. 2024. *Reading comprehension process as precursory to memory processes; incorporating the relevance of Atkinson and Shiffrin's (1968) Multi-store model*. Journal of Science, Technology, and Education (JSTE); www.nsukjste.com/ 8(11), 116-124 s. ISSN ISSN: 2651-5539.

- PRŮCHA, J. 2020. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada, 2020. 268 s. ISBN 978-80-271-2853-2.
- ROST, M. 2016. *Teaching and researching listening* 3rd ed.. Routledge, 2016. 342p. ISBN 9781138840386.
- RUISEL, I. 1988. *Pamäť a osobnosť*. Bratislava: Veda, 1988. 376 s. ISBN 80-223-1111-1.
- RUISEL, I. 1995. *Základy pamäti*. Bratislava: SAP, 1995. 156 s. ISBN 80-85665-42-5.
- RUISEL, I. 2014. *Psychológia myslenia*. Nitra: Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína filozofa v Nitre, 2014. 264 s. ISBN 978-80-558-0742-3.
- SOVÁK, M.:1990. Učení nemusí být mučení. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. s. 44. ISBN 80-04-24306-1
- TUREK, I. 2003 *Ako sa naučiť učiť?* Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2003. ISBN 80-8045-300-4
- VÁGNEROVÁ, M. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VIŠŇOVSKÝ, L. – KAČÁNI, V. a kol. 2000. *Základy školskej pedagogiky*. IRIS, 2000. 227 s. ISBN 80-89018-25-4.
- WATSON, K. W., BARKER, L. L. (1984). Listening behavior: Definition and measurement. Annals of the International Communication Association. vol. 8, no. 1, pp. 178-197. Dostupné na: <https://doi.org/10.1080/23808985.1984.11678576>
- ZÁPOTOČNÁ, O. – PETROVÁ, Z. *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku*. Teoretické východiská a námety k analýze a tvorbe kurikula jazykového vzdelávania detí MŠ. Trnava : Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2010. 91 s. ISBN 978--80--8082--404--4.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 2012. *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Veda, 2012. 142 s. ISBN 978-80-224-1281-0.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 2013. *Metakognitívne procesy v čítaní, učení a vzdelávaní*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnavienensis, 2012. ISBN 978-80-8082-742-7.

Elektronické dokumenty

Štátny vzdelávací program pre základné školy. 2023.. [cit. 2024-11-29]. Dostupné na internete:

https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf

Normy

STN ISO 690:1998 : Dokumentácia – Bibliografické odkazy – Obsah, forma a štruktúra.