



Európska únia
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Ľubica Bekéniová

Rozvoj komunikačných kompetencií pedagogického zamestnanca zameraný na rečový prejav

2015

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF
v rámci národného projektu Profesionálny a kariérový rast
pedagogických zamestnancov.
ITMS kód projektu 26120130002
ITMS kód projektu 26140230002

**Rozvoj komunikačných kompetencií
pedagogického zamestnanca zameraný na
rečový prejav**

Ľubica BEKÉNIOVÁ

OBSAH

Úvod	5
1 Teoretické východiská problematiky, vysvetlenie kľúčových pojmov	7
1.1 Jazyk, reč a rečová činnosť	7
1.2 Jazyková komunikácia	8
1.3 Funkcie jazyka	8
1.4 Členenie jazykového systému a základné jazykovedné disciplíny	9
1.5 Slovenský národný jazyk a jeho stratifikácia	10
1.6 Východiská verbálnej komunikácie	10
1.7 Jazykové komunikačné prostriedky	14
1.8 Jednotky verbálnej komunikácie	19
1.9 Štýl	21
1.10 Efektívnosť jazykového prejavu a jazyková kultúra	22
1.11 Normy v jazykovom prejave	22
1.12 Prenikanie k jazyku a reči	23
2 Výskumná časť – lingvistické aspekty didaktickej komunikácie	28
2.1 Vlastný výskum	28
2.2 Ústny jazykový prejav	29
2.3 Analýza reči učiteľa z hľadiska zvukovej roviny jazyka	30
2.4 Analýza ústnej a písomnej podoby jazykového prejavu z lexikálneho hľadiska	38
2.5 Analýza ústnych prejavov zo syntaktického aspektu	40
Záver	44
Zoznam bibliografických odkazov	45

Úvod

Uvedený text vznikol ako učebný zdroj k vzdelávaciemu programu *Rozvoj komunikačných kompetencií pedagogického zamestnanca zameraný na rečový prejav*. Inovačné vzdelávanie s identickým názvom vychádzalo z potrieb inštitucionálnej edukácie a inštitucionálnej komunikácie, ktorou sú všetky procesy riadené, a to riadiacim komunikantom, teda pedagógom. Každý slovenský učiteľ by mal byť dobrým znalcom slovenského jazyka a hovoriť spisovne po slovensky. Potreba ovládania spisovnej slovenčiny je o to naliehavejšia, že žiaci majú už zriedka možnosť stretnúť sa s kultivovanou podobou slovenského jazyka, pretože sú mnoho hodín denne vystavovaní vplyvu médií, najmä komerčných, kde sa príliš nedbá na dodržiavanie pravidiel jazykových noriem.

Vzdelávací zdroj reaguje na aktuálne potreby nielen učiteľov slovenského jazyka, ale aj učiteľov ostatných aprobačných predmetov.

Východiskom vzdelávacieho programu a učebného zdroja bola dizertačná práca zameraná na výskum reči učiteľa (Bekéniová 2010). Získané dáta sú dôkazom toho, že inštitucionálna komunikácia nereprezentuje vždy komunikačný ideál, efektívnu a kultivovanú komunikáciu, pričom kultivovaná reč profesionálneho používateľa slovenského jazyka má byť jeho profesionálnym imperatívom, funkčnou aplikáciou v rámci konkrétne situovaného kontextu. Všetci učitelia, nielen učitelia slovenského jazyka a literatúry, by mali byť rečovým vzorom pre svojich žiakov. Jazykovo-komunikačná prax ukázala, že učiteľom do komunikačného vzoru často mnoho chýba.

Najviac prípadov benevolencie a nerešpektovania jazykovej normy sme zaznamenali vo zvukovej rovine jazyka, a preto je potrebné venovať jej najväčšiu pozornosť. Zaznamenali sme frekventovaný jav, že žiak ovláda definíciu, pravidlo, ale v aktívnej reči ho neuplatní. Základný princíp vyučovania slovenského jazyka by mal spočívať v podpore radosti žiakov z učenia sa jazyka a kultivovania reči ako prostriedku fungovania v spoločnosti, ako prostriedku sebareprezentovania a kvalitného uplatnenia sa v profesionálnom a súkromnom živote. Súhlasíme s názorom J. Bosáka (1995, s. 37) v tom, že „chýba silnejšia štruktúrna opora na zautomatizovanie jazykového vedomia“, a preto treba túto oporu vybudovať nielen prostredníctvom kognície, ale hlavne aktivizáciou psychomotorickej a afektívnej zložky osobnosti, teda tréningom, mnohonásobným precvičovaním so zreteľom na navodenú komunikačnú situáciu, komunikačné roly a komunikačné zámery.

Naše pozorovania ukázali, že k tomu dochádza zväčša pri gramatických a syntaktických javoch (pri pravopise, navyše izolovane), teda pri javoch, ktoré sa vyžadujú v testoch na prijímacích pohovoroch, prípadne v monitore ap.

Naše rozhovory s respondentmi (žiakmi) potvrdzujú ich znechutenie z rutinne opakovaných slovných a vetných rozborov. Ukazuje sa, že dril nie je cestou stimulovania vnútornej motivácie k celoživotnému kultivovaniu reči. Práve naopak, vyvoláva demotiváciu, znechutenie, odpor či rezignáciu.

Efektívnu možnosť vidíme v uplatňovaní integrovaného modelu jazykovej komunikácie prostredníctvom tvorivej dramatiky, vstupom žiackych komunikantov do rôznych typov sociálnych rolí, do rolových dialógov v navodených (simulovaných) situáciách na princípe improvizácie.

Inštitucionálne komunikačné prostredie sa dlhodobo podieľa na tvorbe rečového skúsenostného komplexu každého jedinca, a preto poznanie, skúmanie a kontinuálne štúdium komunikácie považujeme za nevyhnutné a z hľadiska validity za najvhodnejšie. Kľúčovú pozíciu v procese kultivovania jazyka a reči zastáva riadiaci školský komunikant, teda učiteľ. Jeho rečové správanie je významným rečotvorným, teda reč žiaka stimulujúcim a kreujúcim faktorom, ktorý vedie ku komunikačnej autokreácii žiaka. Práca obsahuje dve kapitoly. V prvej sa venujeme dôležitým teorémam prevažne z oblasti lingvistiky, v druhej uvádzame niektoré relevantné výsledky nášho výskumu zameraného na lingvistické aspekty didaktickej komunikácie.

Veríme, že učebný zdroj umožní pedagogickým a odborným zamestnancom vykročiť na cestu systematickej sebareflexie a následnej autokorekcie s cieľom kultivovať svoje jazykové vedomie a reč a ako riadiaci komunikant byť schopný kvalitnej pedagogickej komunikácie.

1| Teoretické východiská problematiky, vysvetlenie kľúčových pojmov

Výchova je neodmysliteľne spätá s komunikáciou (verbálnou aj nonverbálnou), teda s prenosom a spracovaním informácií, ktoré slúžia na vytváranie vzťahov medzi učiteľom a žiakmi. Komunikácia vo výchove sa nazýva *pedagogická komunikácia* a je špecifickým druhom sociálnej komunikácie. Fenomén pedagogickej komunikácie, ako na to upozorňuje P. Gavora a kol. (1988, s. 17), je zložitý, viacrovinový, viacdimenzionálny. Uplatňujú sa pri ňom nielen pedagogické vedy, ale i disciplíny psychologické, sociologické, lingvistické a niektoré ďalšie, a preto si vyžaduje interdisciplinárne tímové skúmanie. My sme naše skúmania zamerali hlavne na sociolingvistické, psycholingvistické a lingvodidaktické aspekty didaktickej komunikácie, nenárokujúc si na úplnosť a absolútnosť našich tvrdení. Jeho výsledky majú slúžiť ako impulzy na sebareflexiu, autoevalváciu pre pedagógov, ktorí majú ambície kultivovať svoju verbálnu komunikáciu a zároveň kultivovať komunikačné zručnosti svojich žiakov.

1.1| Jazyk, reč a rečová činnosť

V bežnej reči sa slová *jazyk* a *reč* používajú ako rovnoznačné, ale pri odbornom štúdiu jazyka je potrebné ich terminologicky rozlíšiť. Zatiaľ niet jednotnej definície jazyka, ktorá by sa prijímala všeobecne, preto uvádzame aspoň niektoré.

A. Král (1974) uvádza 39 definícií jazyka rôznych autorov a pripomína, že sa dodnes nevypracovala taká definícia jazyka, ktorá by sa všeobecne prijímala ako správna a vyčerpávajúca. Určite to vyplýva z neobyčajnej zložitosti jazyka, z jeho javovej mnohotvárnosti a funkčnej viacstrannosti i zo spôsobu spojenia jazyka s ľudským vedomím a vývinom ľudskej spoločnosti. Je tu aj istá metodologická komplikácia. Spočíva v tom, že „prostriedkom reprodukcie má sa reprodukovať sám prostriedok“ (s. 21). Keďže A. Král za primárnu a vývojovo zakladajúcu funkciu jazyka považuje tú, ktorá súvisí so vznikom a fungovaním jazykového znaku, rozhoduje sa prijať za pracovnú definíciu jazyka túto funkčnú („nástrojovú“) definíciu: „Jazyk je prostriedok racionálneho a komunikačne operatívneho zachytenia (uchopenia) skutočnosti, nástroj myslenia a spoločenského dorozumievania“ (1974, s. 31).

J. Horeckému (2000) sa podarilo dospieť k esenciálnej definícii jazyka ako „systému verbálneho správania“.

M. Ligoš (1999) uvádza, že jedna z najkomplexnejších a najvýstižnejších definícií jazyka – zachytávajúca najmä jeho znakovú podstatu, kognitívny a komunikatívny rozmer – by mohla znieť tak, že je to

prirodzený kód (systém znakov), ktorý slúži na poznávanie a dorozumievanie v ľudskej spoločnosti a na uskladňovanie informácií (s. 7).

Autor upozorňuje aj na ďalší rozmer jazyka ako šance prenikať do ľudského vnútra, do hĺbín duše a duchovnosti, intenzívneho pohybu k priestorom ticha a mlčania, rozjímania, meditativnosti, kontemplácie, ako možnosti stvárňovať, používať a vnímať jazyk najmä ako hodnotu, teda axiologickú kategóriu (porovnaj spiritualistické teórie vzdelávania Y. Bertranda, 1998).

Jazyk (langue) je systém znakov, čiže kód slúžiaci ako základný prostriedok na prenášanie informácií v ľudskej spoločnosti. Podľa Š. Ondruša a J. Sabola (1984, s. 17) „jazyk v terminologickom zmysle označuje v spoločenskom vedomí existujúci abstraktný systém lexikálnych a gramatických znakov, ktoré určité konkrétne spoločnosti (rod, kmeň, národnosť, národ) používa ako prostriedok myslenia a dorozumievania.“ Jazyk je spoločenský, nie individuálny jav a nie je prístupný priamemu vnímaniu. Reč (parole) je „konkrétna, často tvorivá a vždy čiastočná realizácia jazykového systému, resp. výsledok jeho realizácie“ (J. Horecký 1978, s. 40). Je to ľudská schopnosť dorozumievať sa pomocou jazyka. Reč je prístupná priamemu vnímaniu. Výsledkom reči je konkrétny text, a to hovorený alebo napísaný. Práve možnosť priameho vnímania a zaznamenávania reči učiteľa nás priviedla k snahe hlbšie ju skúmať, analyzovať a s výsledkami pozorovaní oboznamovať učiteľov. Dôležitejšie je na základe vedomého poznania svojich nedostatkov usilovať sa o ich odstraňovanie.

Rečová činnosť (langage) je podľa *Encyklopédie jazykovedy* (1993, s. 259) „schopnosť človeka dorozumievať sa pomocou jazyka (langue, t. j. systému znakov)“.

Jazyk a reč sú dve rovnocenné stránky toho istého zložitého fenoménu. Tak ako rozlišujeme dva pojmy jazyk a reč, rozlišujeme aj ich dve jednotky, a to *vetu* a *výpoveď*. Jednotkou jazyka je veta. Jednotkou reči je výpoveď, ktorá je v *Encyklopédii jazykovedy* (1993, s. 483) interpretovaná ako „realizácia gramatickej schémy; vetného vzorca so zreteľom na konkrétnu jazykovú situáciu“.

1.2| Jazyková komunikácia

Jazyk je nielen systém znakov, ale aj prostriedok dorozumievania, čiže komunikačný a sociálny fenomén. Sociolingvistické výskumy na Slovensku sú zamerané najmä na fungovanie jazykového systému v reálnej situácii, v našom prípade v inštitucionálnej komunikácii v škole.

1.3| Funkcie jazyka

Jazyková funkcia je v *Encyklopédii jazykovedy* (1993, s. 202) definovaná ako „úloha, akú má jazykový prvok v istej konštrukcii, resp. akú má jazyk ako systém v spoločnosti používajúcej tento jazyk. Z vymedzenia jazyka ako nástroja myslenia a dorozumievania vyplývajú dve základné funkcie: poznávacia a dorozumievacia.“

Jazyk plní komplex funkcií, navzájom úzko spätých, medzi ktorými je rozdiel v ich genéze, v ich funkčnej závažnosti a pod. Z hľadiska genézy a funkčnej závažnosti členia Š. Ondruš a J. Sabol (1984, s. 29) jazykové funkcie na *primárne* a *sekundárne*.

V rámci primárnych funkcií dominuje *komunikatívna* (dorozumievacia), pretože jazyk je predovšetkým nástrojom komunikovania, a *kognitívna* (poznávacia) funkcia. „**Komunikatívna funkcia** sa uplatňuje pri dorozumívaní pomocou jazyka. Najrozvinutejším dorozumievacím systémom je prirodzený jazyk. Komunikovanie pozostáva z výmeny informácií od najjednoduchších rozkazov, citových a iných prejavov až po výmenu zložitejších myšlienkových útvarov. Jazyková komunikácia je špeciálna forma prenosu informácie pomocou jazyka.“ Komunikatívnu funkciu členia Š. Ondruš a J. Sabol (1981, s. 32) na tri základné druhy: *oznamovaciu*, *expresívnu* a *výzvnú*.

Cieľom **oznamovacej** (zobrazovacej) **funkcie** je sprostredkovať obsah informácie a radením pomenovaní do výpovedí zobrazíť istú situáciu.

Výrazová (expresívna, emotívna) **funkcia** vyjadruje postoj hovoriaceho k opisovaným javom, pretože okrem zobrazovania istej situácie každý hovoriaci dáva do výpovede aj čosi zo seba, vyjadruje svoj subjektívny postoj. Ak sa zdôrazňuje výrazová stránka, výpoveď má poetickejšie zafarbenie.

Apelová (výzvná) **funkcia** je zameraná na pôsobenie na adresáta, na zmenu stavu v jeho vedomí. Autor chce obsahom informácie ovplyvniť myslenia a konanie adresáta.

Ľudské myslenie je viazané na reč, jazyk, teda funguje ako nástroj poznávania, to je jeho **kognitívna** (poznávacia) **funkcia**. Poznávacia funkcia sa uplatňuje v kontakte s myšlienkovou oblasťou, vo vzťahu jazyka, myslenia a vedomia.

Sekundárne funkcie delia autori Š. Ondruš a J. Sabol (1981, s. 39) na *estetickú funkciu* a *reprezentatívnu funkciu*. **Estetická funkcia** je zameraná na výstavbu, štruktúru jazykového prejavu. Dôraz sa kladie na formu, ktorá má zvýrazniť obsah. Jazyk je aj nástrojom estetického pôsobenia v slovesnom umení. Jazyk má aj **reprezentatívnu funkciu**, prispieva k zjednocovaniu komunikačného spoločenstva a k jeho odlišeniu od iného komunikačného spoločenstva.

1.4| Členenie jazykového systému a základné jazykovedné disciplíny

Úlohou jazykovedy je „skúmať jazyk ako systém dorozumievacích a poznávacích znakov v celej jeho komplexnosti“. Jazykový systém sa člení na podsystémy – *jazykové roviny*.

Ako kritérium pri vydeľovaní jazykových rovín sa obyčajne berie vzťah medzi zvukovou (výrazovou, formálnou) zložkou jazyka a významovou (obsahovou) zložkou jazyka. Jazykový systém sa člení na dve základné roviny: zvukovú a významovú rovinu. Významovú rovinu tvorí lexikálny systém a gramatický systém. Gramatický systém sa delí na morfológický a syntaktický systém.

Rozlišuje sa niekoľko jazykových rovín (jazykových plánov), ktorým zodpovedajú príslušné jazykovedné disciplíny (porovnaj Ondruš, Sabol 1981, Sičáková 2002, Mistrík 2002).

1. „Zvukovou rovinou jazyka sa zaoberá fonológia. Základnou jednotkou zvukovej roviny jazyka je fonéma“ (Ondruš, Sabol 1981, s. 67).

2. „Lexikálna (slovníková) rovina je predmetom štúdia lexikológie – náuky o slovnej zásobe. Základná jednotka lexikológie je lexéma“ (L. Sičáková 2002, s. 22).
3. Morfológickú (tvarovú) rovinu sa zaoberá morfológia (tvaroslovie), ktorá skúma slovné druhy, ich tvary, význam a funkciu tvarov, ohýbanie slov (flexiu). Základnou jednotkou morfológiej roviny jazyka je gramatický tvar slova.
4. Syntaktickú (skladobnú) rovinu skúma syntax (skladba), ktorá sa zaoberá spájaním slov do konštrukcií: do syntagiem (skladov), viet a viet do vyšších celkov (útvarov), ako aj spôsobmi a prostriedkami ich realizácie. Vyššou základnou jednotkou syntaktickej roviny jazyka je veta, nižšou základnou jednotkou je syntagma (sklad). Vetný člen je minimálnou jednotkou syntagmy. Morfológická a syntaktická rovina tvoria spolu gramatickú rovinu (porovnaj Sičáková 2002, Kačala 1998).

Štylistickú stránku jazyka skúma *štylistika*. Štylistika sa najviac zaoberá výberom slov a viet na rôzne účely jazykovej komunikácie a ich usporiadaním. Š. Ondruš a J. Sabol (1981, s. 77) štylistiku kvalifikujú ako „nadstavbovú jazykovednú disciplínu, ktorá ide naprieč všetkými základnými jazykovednými disciplínami“. E. Bajzíkova (1995, s. 7-8) rozširuje systém rovín o textovú rovinu, čiže o rovinu komplexných útvarov, v ktorých sa realizuje verbálna komunikácia. Systém rovín podľa nej tvoria roviny: *fonologická, morfológická, lexikálna, syntaktická a textová*. Štylistika sa najprv zaraďovala do jazykového systému ako jedna z jazykových rovín, neskôr sa vyčlenila ako samostatná vedná disciplína mimo jazykových rovín.

1.5| Slovenský národný jazyk a jeho stratifikácia

Národný jazyk nie je teoretický konštrukt, ale reálny fakt. „Je to vnútorne štruktúrovaný, zložito členený celok tvorený viacerými formami“ (J. Findra 1998, s. 72). **Národný jazyk** (slovenčina) sa realizuje vo viacerých (spisovných i nárečových) formách. Popri spisovnej forme národného jazyka, ktorá je charakterizovaná vysokým stupňom normovanosti, sa v bežnej komunikácii používa aj taká forma národného jazyka, v ktorej sa nedodržia všetky pravidlá platné v spisovnej forme. „Najvyhranenejšou formou národného jazyka je spisovný jazyk a miestne (geografické) nárečia“ (Findra 1998, s. 72). **Spisovný jazyk** je neodmysliteľným znakom slovenského národa a plní dôležité spoločenské funkcie (J. Findra 1998, s. 74).

V súčasnej slovenskej jazykovede badať zvýšené úsilie o vypracovanie takej teórie spisovného jazyka, ktorá by bola adekvátne súčasnej jazykovej situácii.

1.6| Východiská verbálnej komunikácie

Všeobecné tvrdenie, že verbálna (jazyková, rečová) komunikácia je nevyhnutným atribútom ľudského spolunažívania, možno odôvodniť rôznym spôsobom. Sociálnopsychologické chápanie komunikácie zdôrazňuje prevažne vzťah komunikácie a spoločnej činnosti ľudí.

Podľa názoru komunikológa V. Flussera (2002, s. 9): „... účel ľudskej komunikácie spočíva v tom, aby sme zabudli na bezvýznamový kontext, v ktorom sme úplne osamelí, a incommunicado, totiž svet, kde sedíme v samoväzbe a sme odsúdení na smrť: svet „prírody“. Nech už príčiny nevyhnutnosti rečovej komunikácie chápeme akokoľvek, nepochybne zostáva jej existenčná nezastupiteľnosť. Jednou zo základných axiém sociálnej verbálnej komunikácie je tvrdenie, že „nie je možné nekomunikovať“. Rozhovor je prejavom obojstranného priznania a uznania „človečenstva“. Ak inému človeku odprieme rozhovor a zámerne tak rezignujeme na možnosť rečovej komunikácie, degradujeme ľudskú bytosť na vec (porovnaj J. Křivohlavý 1988, M. Zelina 1995, D. Slančová 1996).

Komunikácia znamená, že **niekto** odovzdáva **niekomu inému niečo pomocou niečoho** za istých **podmienok** (podobne aj Mistrík 1970, s. 55). Týchto päť zložiek musí byť prítomných pri akomkoľvek komunikačnom procese. Ak chýba ktorákoľvek z nich, komunikácia nemôže prebehnúť. Vo verbálnej komunikácii ide teda (zjednodušene) o to, že obsahy vedomia produktora sa stvárnajú do jazykových a textových foriem, a naopak, jazykové a textové formy prechádzajú do vedomia recipienta ako isté obsahové entity. Ide o zložitý proces, súčasťou ktorého sú viaceré vzájomne prepojené čiastkové psychofyzické a sociálne činnosti, a to tak na strane expedienta, ako aj na strane percipienta textu. (Podrobnejšie o tomto probléme pozri I. Nebeská 1992, D. Slančová 1996, J. Mistrík 1970).

1.6.1| Autor

Autor je **podávateľ, expedient, emitor, produktor, komunikant, hovoriaci, rečník**. Príslušné synonymum volíme podľa druhu komunikácie, podľa toho, či ide o všeobecnejšie alebo špecifickejšie vymedzenie účastníkov komunikácie. Človeka charakterizujeme ako *biopsychosociálnu* bytosť. Všetky tri zložky osobnosti človeka (bio-, psycho- i sociálna) sa vždy prejavujú v priebehu komunikácie. Tak ako sú spojené zložky slova biopsychosociálny, tak nemožno od seba oddeliť jednotlivé fakty, ktoré pôsobia vo vzájomnom prepojení, podmienení a symbióze. Spôsob vyjadrovania ovplyvňujú biologické faktory. D. Slančová (1996, s. 9) uvádza tieto: vek, pohlavie, fyzický stav komunikujúceho.

Ovplyvňujú ho povahové a mentálne vlastnosti komunikanta, psychický stav, intelektuálna a rozumová vyspelosť, väčšia alebo menšia schopnosť abstraktného a logického myslenia, vzdelanie, jeho úroveň i zameranie, stupeň ovládania jazyka, ktorým sa komunikuje, životné skúsenosti, kultúrny a spoločenský rozhľad (skúsenostný komplex), osobné sklony, záľuby a návyky, zamestnanie, zaradenie do istej sociálnej skupiny a sociálna rola, ktorú v nej komunikant zastáva.

My za dôležitý ovplyvňujúci faktor považujeme aj emocionalitu alebo emocionálnu štruktúru osobnosti (porovnaj J. Mistrík 1970, Goleman 1997).

Okrem toho podobu jazykového prejavu a celý priebeh komunikácie ovplyvňujú aj takzvané komunikačné vlastnosti, ktoré sú dôsledkom hlavne psychických a sociálnych vzťahov:

- vzťah k adresátovi, sociálny, psychický, niekedy biologický,
- vzťah k téme, t. j. stupeň jej ovládania a postoj, aký k nej komunikant zaujíma,
- vzťah ku komunikácii, stupeň motivovanosti, ochoty a pripravenosti komunikovať.

Z. Vybíral (2005, s. 37) používa pojem „vnitřní kontext“, ktorý tvoria skúsenosti, pamäť, schémy myslenia a riešenia problémov, očakávania, emočné nastavenie, postoje, fantázia. Pre učiteľa je dôležité

uvedomiť si, že partner (žiak), ktorého chce informovať alebo o niečom presvedčiť, nikdy nie je nepopísaným „listom“ papiera. Má v sebe uložené množstvo poznatkov o svete, vrátane prípadných poznatkov o ňom, prekoncepty (prvotné predstavy) alebo aj miskoncepty (chybné predstavy) a na tie by mal nadväzovať, aby sa pri poznávaní objektívnej reality rozvinuli psychické vlastnosti osobnosti žiaka. Pre učiteľa, ktorý riadi proces rozvíjania rečovej kompetencie žiakov, je veľmi dôležité poznať typy porúch jazyka a reči. Medzi najčastejšie sa vyskytujúce patrí porucha vyjadrovania jazyka, porucha vnímania jazyka (porozumenia) a verbálna dyspraxia (M. Selikowitz 2000, s. 96). Pri akomkoľvek závažnejšom probléme v komunikácii so žiakom by sa mal učiteľ obrátiť na logopéda, prípadne špeciálneho pedagóga, psychológa a podobne, pravdaže, po dohode a so súhlasom rodiča.

1.6.2| Príjemca

Príjemca alebo **adresát, percipient, recipient, komunikant, poslucháč, čitateľ** vstupuje do komunikácie rozličným spôsobom. Ide predovšetkým znova o biopsychosociálnu bytosť, ktorá je vo vzťahu k autorovi ako k inej biopsychosociálnej bytosti.

Ak autor chce, aby bol jeho jazykový prejav efektívny, musí brať do úvahy osobnostnú štruktúru príjemcu a jeho sociálnu rolu, a to v širokej škále od jednoduchého „brania na vedomie“ až po vysokú mieru empatie, teda „vžitia sa“ do pozície príjemcu. Charakter komunikácie býva často ovplyvňovaný platnými sociálnymi normami vzhľadom na vzťah medzi účastníkmi komunikácie. Hovoríme tu potom o etikete komunikácie. Ľudia vstupujú do komunikačných procesov striedavo v úlohách autora i príjemcu – sú to ich **komunikačné roly** (D. Slančová 1996, Z. Vybíral 2005). Ak sú v priebehu komunikácie tieto komunikačné roly relatívne stále, hovoríme o **monologickej komunikácii**, ak sa striedajú, ide o **dialogickú komunikáciu**.

V nami skúmanej problematike ide o asymetrický vzťah komunikantov, daný vyššou mierou komunikačnej kompetencie učiteľa a nižšou mierou komunikačnej kompetencie žiaka, ale aj statusovými pozíciami oboch komunikantov. Pritom „vyrovnávaní kompetencií je programovou náplň školské inštitúcie...“ (E. Höflerová 2003, s. 15).

Žiaľ, tento fakt nie je evidentný z reči učiteľa počas riadenia edukačného procesu. Z nášho výskumu vyplýva, že pretrváva silne direktívny spôsob riadenia, učiteľ má najvyššiu statusovú pozíciu, on je iniciátor temer všetkých otázok a temer všetkých hodnotiacich výpovedí. Vo vzťahu k spomínaným vyrovnávaniam kompetencií je to kontraproduktívne. Keďže v úlohe príjemcu býva najčastejšie žiak, bude užitočné ozrejmiť si procesy, ku ktorým dochádza pri prijímaní informácie. V súvislosti s procesom kódovania vzniká otázka, ako vôbec dokážeme porozumieť jazyku. Položená otázka nepochybne súvisí so psychickými procesmi rečovej percepcie, pretože pre každodenné používanie jazyka je porozumenie reči to základné. Recipient najprv musí zamerať pozornosť na obsah. Potom musí počuť každý zvuk a rozlišovať medzi rozdielnymi zvukmi (sluchová diferenciácia), a to v rýchlosti päťdesiat foném za sekundu (aj keď sme schopní rozlišovať menej než jeden analogický nerečový zvuk za sekundu). Vysvetlenie tohto zložitého javu poskytuje R. Sternberg (2002, s. 324): „... rečové zvuky vykazujú koartikuláciu.“ Znamená to, že fonémy sa pri vytváraní vzájomne prekrývajú – jedna či dve fonémy sa začínajú, zatiaľ čo ďalšie sú iba vytvárané – „artikulácia koinciduje“, a to nielen v jednom slove, ale

v rečovom prúde majú sklon k prekryvaniu aj hranice medzi slovami. Takéto prekryvanie rečových zvukov môže byť chápané ako zdroj ťažkostí pri vnímaní reči, ale koartikulácia sa považuje za nutnú podmienku efektívneho prenosu rečovej informácie. V prípade, že je slovo známe, mozog vyvolá oblasť zapamätaných slov. Tento proces predpokladá schopnosť uchovávať a spätne vyvolávať slová (jazyková pamäť) a ich významy (sémantika).

Porozumieť výpovedi znamená viac, než iba rozumieť slovám a vetám. Význam býva vnímateľom odvodzovaný na základe rôznych indícií z kontextu aj z intonácie hlasu rečníka. Táto schopnosť je dôležitou súčasťou porozumenia, tzv. „metalingvistické povedomí“ (M. Selikowitz 2000, s. 95).

Keď je vypovedané slovo pochopené, nastupuje zložitý proces jazykového vyjadrenia. Po naplánovaní odpovede musia byť slová vyvolané z oblasti, kde sú uchovávané ich významy, a pomocou syntaktických znalostí usporiadané. Toto sú iba niektoré kroky súvisiace so záležitosťami jazyka. Deti môžu mať problémy s ktorýmkoľvek z týchto krokov alebo s mnohými z nich, preto by učiteľ mal byť citlivý a vnímavý, mal by dešifrovať a akceptovať ako plnohodnotné aj nonverbálne, nielen verbálne signály žiaka, facilitovať, teda pomáhať žiakovi taktne a citlivo, ale najmä ho povzbudzovať a oceňovať aj za nepatrný progres.

1.6.3| Prostredie

D. Slančová (1996, s. 11) uvádza, že „vzťah medzi komunikantmi, vytváraný, samozrejme, aj inými formami interakcie (interakcia = vzťah medzi človekom a prostredím, vzťahy a postoje, ktoré medzi sebou ľudia aktívne zaujímajú), než je komunikačná činnosť, sa stáva základom formovania **sociálneho prostredia**, ktoré sa pohybuje na osi intímnosť – familiárnosť – súkromnosť – verejnosť – oficiálnosť s rozličnými prechodnými sférami“. Sociálne komunikačné prostredie možno chápať dvojako: **aktuálne**, teda tak, že vychádzame z konkrétnej situácie, alebo **konvencionalizovane** ako súčasť sociálnych noriem. Sociálne prostredie je dôležitou podmienkou určujúcou charakter komunikácie.

Okrem sociálneho prostredia (v našom prípade ide o školské alebo inštitucionálne komunikačné prostredie; pozri E. Höflerová 2003; P. Gavora 1988; J. Mareš, J. Křivohlavý 1995) ovplyvňuje podobu komunikácie aj **fyzické prostredie**. Typickým prostredím, ktoré je predmetom nášho záujmu, je škola (resp. školská trieda). Jedinečnú konfiguráciu komunikačne relevantných faktorov, ako sú počet účastníkov komunikačnej udalosti, ich sociálne a komunikačné charakteristiky a vzájomné vzťahy, ako aj charakter prostredia, možno nazvať **komunikačnou situáciou**. Súčasťou prostredia je aj **komunikačný kanál**, t. j. tá časť komunikačnej reťaze, ktorou sa prenáša informácia od autora k príjemcovi. Charakter komunikačného kanála sa mení aj podľa spôsobu zakódovania; ide buď o nesprostredkované prenášanie jazykovej informácie, alebo o prenos sprostredkovaný nejakým technickým médiom. Naše výskumné pozorovania potvrdili konštatovanie G. Pettyho (1996, s. 271), že „při výuce bývá nejčastěji používán verbální komunikační kanál, z mnoha příčin jsou však efektivnější informace vizuální“.

Výskumy ukazujú, že informácie vstupujú do nášho mozgu nasledujúcim spôsobom:

1. 87 % očami,
2. 9 % ušami,
3. 4 % inými zmyslami.

V systéme vzdelávania na regionálnom pracovisku Metodicko-pedagogického centra v Prešove trénujeme u učiteľov schopnosť transformovať informácie z verbálnej roviny do vizuálnej podoby s cieľom facilitovať žiakovu schopnosť recipovať a uchovávať informácie a poznatky v dlhodobej pamäti prostredníctvom rôznych vizuálnych podporných systémov (pozri L. Bekéniová 2003).

1.6.4| Kód

J. Mistřík (2002, s. 91) definuje *kód* ako „sústavu pravidiel na zaznačovanie správy, informácie a jej prenášanie“. Kódom môže byť prirodzený jazyk, rovnako Morseova abeceda, posunková reč alebo Brailovo písmo pre nevidiacich. „Formovanie myšlienok do jazykovej podoby, čiže vypracúvanie jazykových oznámení“ sa nazýva kódovanie, opačný proces je dekódovanie. V jazykovej komunikácii je tento proces modifikovaný.

Z hľadiska kódu tu uvažujeme o systéme jazykových prostriedkov a pravidiel na ich používanie (jazykový kód), ako aj o ďalších znakových sústavách, ktoré sa v komunikácii uplatňujú (nejazykové kódy). Prostriedky používané v jazykovej komunikácii D. Slančová (1996, s. 13) delí na *jazykové* (lexikálne a gramatické) a *mimojazykové*, ktoré delí na *parajazykové* a *extrajazykové*. Parajazykové prostriedky delí na *zvukové* (fonické a intonačné) a *vizuálne* (grafické a pohybové). K pohybovým prostriedkom patrí mimika, gestika a plastika tela.

V odbornej literatúre sa stretávame s pojmom **nonverbálne prostriedky**. Kvôli komplexnosti výrazových prostriedkov sa žiada uviesť aj pohľady (očný kontakt), sebahaptiku a proxemiku (pozri O. Škvarčinová 1995; A. Pease 1993; Valenta 2004). V lingvistike nie je nonverbálnym prostriedkom komunikácie venovaná primeraná pozornosť, neverbálne prejavy, ako na to poukazuje E. Höflerová (2003, s. 106), sú súčasťou komunikačnej normy, ktorá je nadradená jazykovej norme.

Keďže štúdium reči tela považujeme za prostriedok hlbšieho preniknutia do priestoru medziľudskej komunikácie, pochopenia iných ľudí, a tým aj samého seba, nonverbálnej komunikácii v systéme vzdelávania pedagógov venujeme systematickú pozornosť.

1.7| Jazykové komunikačné prostriedky

„Jazykové prostriedky sú prvky prirodzeného jazyka a pravidiel na ich spájanie, ktoré z metodického hľadiska možno rozčleniť na lexikálne prostriedky (slová), morfológické (tvary) a syntaktické prostriedky (konštrukcie). Prirodzený živý jazyk istého spoločenstva, národný jazyk, v našom prípade slovenský jazyk, je zložitý, vnútorne diferencovaný fenomén. Je vymedzený územne, diferencovaný teritoriálne, sociálne a funkčne“ (D. Slančová 1996, s. 13).

Realizuje sa prostredníctvom rôznych foriem, útvarov, variet, semivariet, ktoré sú dôsledkom územnej, sociálnej a komunikačnej diferenciácie spoločenstva používajúceho daný jazyk. Pri charakteristike jednotlivých foriem slovenčiny možno vychádzať z teórie, ktorú vypracoval J. Horecký (1979a, b, 1984). Jeho predstava o systéme národného jazyka vyzerá takto:

spisovná forma

štandardná forma

subštandardná forma

sociálne formy

nárečové formy

D. Slančová, M. Sokolová (1997) používajú termín „**varieta**“ národného jazyka. Najdôležitejšou, najvypracovanejšou a najvariabilnejšou varietou národného jazyka je **spisovný jazyk**. Spisovný jazyk má celonárodnú a celospoločenskú platnosť a je jedinou varietou národného jazyka, ktorá je kodifikovaná. **Kodifikácia** sa charakterizuje ako vedecky fundované, v slovenských podmienkach inštitucionalizované, spoločensky záväzné zachytenie, fixácia normy, ktorej cieľom je garantovať efektívnu rečovú komunikáciu. Kodifikačné úsilie sa na Slovensku sústreďuje do Jazykovedného ústavu Ľ. Štúra SAV v Bratislave a nachádza svoj výraz v kodifikačných príručkách.

Spisovný jazyk sa používa na dorozumievanie prevažne tam, kde ide o vyučovanie, poučovanie, uvedomovanie, výchovu, racionálne objasňovanie, kolektívny apel a dorozumievanie na diaľku a mimo času konkrétneho prehovoru, o plánovanie, menovanie a ustanovovanie (Chloupek 1991, In: Slančová 1996, s. 14). Podľa J. Bosáka (1990) sa záväzné používanie spisovného jazyka vyžaduje v týchto komunikačných sférach:

- hospodárska, spoločenská, politická a organizačná činnosť,
- masová informácia,
- veda a popularizácia vedy,
- organizovaná výučba (v škole, teda v priestore nášho skúmania),
- umelecká literatúra,
- estetické pôsobenie (divadlo, film, časť televízie, rozhlasu).

Spisovný jazyk má v slovenskej jazykovej situácii prestížne postavenie, je to spoločensky reprezentatívny fenomén. Žiaci od učiteľa, ako na to poukazuje E. Höflerová (2003) a výsledky nášho výskumu to potvrdzujú, očakávajú používanie spisovnej podoby jazyka. Žiaci chyby učiteľov ostro kritizujú, najmä v prípadoch, ak učitelia od žiakov striktné vyžadujú spisovné vyjadrovanie. Potvrdzujú to autentické výpovede žiakov, v tomto prípade trinásťročných, s ktorými sme uskutočnili pološtruktúrované interview: „... [najhoršie je/ že bežne nadávajú učitelia žiakom/ bulo, debčo, hlupak/ a používajú neslušne výrazy/ ta slovenčinarka/ hej/ povie bežne žiakovi: „vyskoč z okna/ ale veď to len zo žartu“/ abo povie „zo srandy“/ no ďakujem zo srandy/ jednak keby to urobil, no ne/ a jednak/ veď je to nespisovne slovo...]“

Štandardná forma (štandardná varieta) je podľa J. Horeckého (1979) taká forma národného jazyka, ktorá sa používa v bežnej komunikácii a vyznačuje sa menej prísnou normou, t. j. pri dorozumievaní štandardnou formou sa nedodržiavajú všetky kodifikované zásady a pravidlá platné v spisovnej forme národného jazyka, pričom sa toto „nedodržiavanie“ nepociťuje ako komunikačne rušivé.

Spisovná i bežná štandardná varieta sa vyskytujú v písomnej i hovorenej podobe, hoci pre bežnú štandardnú varietu je bežnejšia práve hovorená podoba (Slančová 1996, s. 17). Ak sa v hovorených prejavoch častejšie používajú výrazy a tvary, ktoré sú výraznejšie odlišné od kodifikovanej podoby, pričom tieto prostriedky majú často nárečový pôvod, potom ide o subštandardnú varietu slovenčiny.

Okrem štandardnej a subštandardnej variety sa uvažuje o existencii **hovorovej slovenčiny** (J. Bosák 1995). Funkčne je hovorová slovenčina približne na tej istej úrovni ako bežná štandardná varieta slovenského jazyka. Podľa J. Bosáka používajú hovorovú slovenčinu kultivovaní používatelia slovenčiny (vysokoškolsky, prípadne stredoškolsky vzdelaní) v polooficiálnych a neoficiálnych (neformálnych) komunikačných situáciách. Je to zmiešaná forma, založená predovšetkým na používaní variantných prostriedkov. Ide o formu so zjednodušenou výslovnosťou, jednoduchšou vetnou štruktúrou, voľnejším slovosledom, s lexikálnymi neologizmami, prípadne so slovami z iných poloútvarov, semivariet národného jazyka (zo slangu, z profesijnej reči ap.), s kontaktovými slovami, ktoré prenikajú do istého jazyka kontaktom s iným jazykom.

„**Nárečové variety** existencie slovenského národného jazyka sú reprezentované teritoriálnymi dialektmi. Zo synchronného hľadiska predstavuje **teritoriálny dialekt** útvar národného jazyka, vymedzený územne, normovaný, používaný prevažne v hovorenej podobe hlavne v bežnej, familiárnej súkromnej komunikácii“ (Slančová 1996, s. 18).

Historickým vývinom sa na území Slovenska vykryštalizovali tri základné skupiny teritoriálnych nárečí, a to západoslovenské, stredoslovenské a východoslovenské, ktoré sa ešte ďalej členia na menšie nárečové zoskupenia. Rozdiely medzi jednotlivými (blízkymi) nárečiami sa postupne stierajú, no nie tak rýchlo, ako by sa mohlo predpokladať. Najviac pôsobí pri najnápadnejších prvkoch, menej pri prostriedkoch používaných mimochodom, nevedome. Sú to napríklad častice a expletívne (výplnkové) slová, ktoré sa nachádzajú v „najhlbšej“ sfére jazykového vedomia a v konkrétnom komunikačnom akte sa aktivizujú podvedome, a to aj v tých jazykových prejavoch, ktoré sú z lexikálneho hľadiska úplne spisovné. Keďže náš výskum sme uskutočnili na východnom Slovensku, bližšie sa budeme zaoberať len východoslovenským nárečím.

Základné areály: spišské, šarišské, abovské, zemplínske, užské, sotácke nárečie.

Pomedzné areály: podtatranské, severošarišské nárečie.

Hlavné hláskové znaky východoslovenského nárečia (Ľ. Sičáková 2002, s. 28):

- úplný nedostatok kvantity (dĺžky): davam, luka, dobri, šumni, kračac;
- prízvuk je na predposlednej slabike v slove: vyborne, robota;
- absencia dvojhlasok: koň, šťaste, prute i kuň, šcesce;
- nevyskytuje sa ä: meso, hovedo, dzešec, pejč;
- mäkké sykavky ś, ź: śeno, śivi, źima;
- nevyskytuje sa slabičné r, l: zarno, twardi, pulno;
- pôvodné dź, tś sa zmenilo na dz, c: dzeci, cicho, dzivi;
- využíva sa mäkké ł, ń: ład, łudze, ńedzeła;
- vyslovuje sa skupina śč: eśce, ścesce, diśč.

J. Bosák (1997, s. 51) konštatuje, že „udržiavať ostrú deliacu čiaru medzi spisovnými jazykovými prostriedkami a nespisovnými jazykovými prostriedkami je čoraz náročnejšie“. Podľa nášho pozorovania nespisovné jazykové prostriedky prenikajú aj do reči učiteľa, zrejme ako prostriedok zbližovania, eliminovania výraznej asymetrie školského dialógu (porovnaj E. Höflerová 2003) a navodzovania priateľskej „suportívnej“ klímy (bližšie pozri I. Kovalčíková 2001), prípadne sú využívané funkčne, na

zážitkové ciele – na navodenie humoru a podobne (pozri J. Mistrík 1970, s. 38), čo možno hodnotiť pozitívne, ale niekedy ich učiteľ využíva ako echo na zosmiešnenie, zahanbenie žiaka, ako prostriedok kritiky. Také počínanie môže fungovať ako blokátor komunikačnej odvahy žiakov, učitelia si to však zväčša neuvedomujú, preto je potrebné viesť ich k autoevalvácii prostredníctvom záznamov vlastných hodín, k mikrovýučovacím analýzam (bližšie Zelina 2006).

Použitie jednotlivých foriem národného jazyka v konkrétnej komunikačnej situácii je ovplyvňované rozličnými činiteľmi, napríklad duševným stavom komunikanta, vzťahom medzi komunikantmi, sociálnym prostredím, témou, komunikačným zámerom, ale aj tým, či sa komunikačný akt realizuje v písomnej alebo v ústnej podobe.

To, že vzťah medzi komunikantmi vplyva na použitie istej sociálnej formy národného jazyka, resp. semivariety, ilustruje fragment výpovede žiaka: [... učitelia šikanuju žiakov/... keď niekory žiak ziva/ ta mu slovenčinarka da zapis do triednej knihy/... ako vrchol je to/ že keď máme tri Lucije/ no lenže všetky tri ma tak nerada/ Keď niekory vyvola/ ta povie/ „No, rýchlo, rýchlo, pohni sa/ nebudeme tu do zajtra/... no, mazaj na miesto/... “ a pritom učitelia majú vysokú školu, hej...]

Ústna (zvuková, hovorená) a **písomná podoba jazykového prejavu**, ako na to poukazuje D. Slančová (1996, s. 21), „neznamená len to, že pri procese komunikácie sa využívajú odlišné ,nosiče‘ jazykovo zakódovanej informácie, ale ústna či písomná podoba vplyva na celkovú podobu jazykového prejavu do takej miery, že niekedy sa, trochu obrazne, hovorí až o osobitných jazykoch“.

„Opozícia ústnosť – písomnosť je síce prvotne podmienená formou prejavu, no istú úlohu tu zohráva aj prostredie“ (J. Findra 2004, s. 175). Napríklad pre súkromnú a spontánnu komunikáciu je primárna hovorená podoba jazyka, pre vopred pripravené texty verejného charakteru zasa písaná podoba (porovnaj Slančová 1996; Findra 1998, 2004).

Pri **hovorenej komunikácii**, ako na to poukazuje D. Slančová (1996, s. 22), zohráva svoju úlohu aj prvok spontánnosti, zámernej nepripravovanosti. Často sa vlastnosť ústnosti spája práve s touto vlastnosťou, hoci aj spontánnosť býva odstupňovaná. Okrem toho, plyní nepretržite v priestore a v čase, hovoriaci nemá čas na detailné spracovanie myšlienky ani na jej jazykovú formuláciu. Z hľadiska jazykového kódovania volí často menej náročné jazykové prostriedky. To je aj jeden z dôvodov, prečo sa napríklad štandardná alebo ešte viac subštandardná forma jazyka, resp. dialekt, ktoré sú menej náročnými jazykovými formami ako spisovný jazyk, používajú prevažne v ústnej podobe. V hovorenom prejave je časté napríklad nefunkčné opakovanie výrazu, rektifikácia, návrat k už vyslovenému, povedanému, používanie výplnkových slov, expletív, ktoré sú pre hovoriaceho pauzou využívanou na sformulovanie ďalšieho textového úseku; zvýšená frekvencia zámen, neprepracované, defektné, expresívne syntaktické konštrukcie.

Z hľadiska jazykovej kultúry ide o javy, ktoré znižujú kultivovanosť jazykového vyjadrovania, z komunikačného hľadiska ich však možno hodnotiť diferencovane. Pretože pre percipienta hovorený prejav plyní v čase a priestore a sám zvyčajne nemôže tempo toku informácií ovplyvňovať, môžu niektoré zo spomínaných prostriedkov pôsobiť aj ako činitele podporujúce orientáciu vo vnímanom texte. Stotožňujeme sa s D. Slančovou (1996), že komunikačne funkčne pôsobia aj elipsy, ktorými sa z textu vypúšťajú prvky známe z kontextu, príp. niektoré druhy apoziopézy, pri ktorých autor necháva výpoveď

zámerne neukončenú. Nerušivosť, nešumovosť takto použitých prostriedkov závisí od komunikačnej situácie a v jej rámci aj od vzťahu medzi komunikantmi, od ich skúsenostného komplexu (porovnaj I. Nebeská 1992). Čím je vzťah medzi komunikantmi bližší, čím sa lepšie navzájom poznajú, tým je miera prediktability a interpretácie textu, a to aj napriek jeho nekorektnosti, vyššia. D. Slančová (1997, s. 23) za správne dekodovanie pokladá „takú interpretáciu významu a zmyslu textu, ktorá je v súlade s komunikačným zámerom expedienta“. E. Höflerová (2003, s. 45) hovorený spontánny prejav chápe ako špecificky usporiadaný, jeho zložky nie sú organizované ľubovoľne, sú vždy presnou reakciou na pôsobiace faktory a vo svojej „neusporiadanosti je znovu spoluvytvárejší“. Stotožňujeme sa s tvrdením J. Findru (2004, s. 176), že pre poslucháča je ústny jazykový prejav náročnejší preto, že nemôže sám regulovať tempo toku informácie, „musí ju prijímať, dešifrovať a interpretovať v takej časovej postupnosti (rýchlosti), v akej mu ju vysiela hovoriaci“. Ak aj niečomu nerozumie, alebo ak z nejakých dôvodov časť informácie nestihol zachytiť, nemá možnosť sa k nej vrátiť, alebo nemá odvahu sa na nejasnosť opýtať (nami často zaznamenaný jav). V inštitucionálnej komunikácii má často expedientov prejav formu monológu a kolektívny adresát zväčša nemá možnosť objasňovať si nepochopené významy. Skúsený autor sa snaží tento hendikep poslucháča riešiť tak, že využíva spätnú väzbu. Z reakcií poslucháča (zväčša nonverbálnych) sa usiluje zistiť, či mu rozumie, či sa k istému problému netreba vrátiť a vysvetliť ho znova. Táto schopnosť si podľa našich pozorovaní vyžaduje tréning, ochotu, ako aj schopnosť kritickej sebareflexie. Tá mnohým našim sledovaným komunikantom chýbala.

V súvislosti s nami skúmanou problematikou reči učiteľa si potrebujeme ujasniť, do akej miery je reč učiteľa v kontexte efektívnej komunikácie nepripravená, spontánna. Učiteľ je riadiaci komunikant a náš výskum svedčí o tom, že absolútna miera nepripravenosti, spontánnosti, improvizovanosti je kontraproduktívna. Potvrdzuje sa nám to najmä pri formulácii a výpovedi inštrukcií a otázok (otázkových stratégií). Tie by mal mať učiteľ pripravené, začínajúci učiteľ aj detailne zapísané, so zreteľom na schopnosť žiaka percipovať a dekodovať ich významy.

„**Písaný prejav** je oproti ústnemu kompaktnejší, pretože autor má zvyčajne dosť času na obsahové a myšlienkové spracovanie témy, na jej kompozičné rozvrstvenie i na štylizáciu“ (D. Slančová 1996, s. 23). V písanom prejave, ako na to upozorňuje J. Findra (2004), je autor v opačnej situácii. Adresát je síce neprítomný, no autor si ho vo svojej predstave konkretizuje a na základe toho si vymedzuje svoj komunikačný zámer a komunikačný plán. Pritom má dosť času na obsahovo-myšlienkové spracovanie témy. „Písomný prejav je preto obsahovo kompaktnejší a v jazykovej výstavbe precíznejší“ (Findra 2004, s. 176). „Náročnejšia lexika a zložitejšia syntax písaného textu nebývajú perцепčnou prekážkou, pretože percipient si tempo vnímania textu môže sám regulovať, môže sa k prečítanému i niekoľkokrát vrátiť“ (Slančová 1996, s. 24). Navyše je u väčšiny populácie preferencia vizuálneho vnímania. Preferovanie hovoreného prejavu učiteľom je teda aj z tohto aspektu kontraproduktívne. Relevantné fakty, otázky, úlohy ap. v kontexte didaktickej komunikácie, pri ktorých sa vyžaduje zo strany žiaka využitie vyšších úrovní kognitívnych funkcií, napr. syntéza, hodnotiace, kritické a tvorivé myslenie, by mal mať učiteľ pripravené v písomnej podobe.

Pri komunikácii používame jednak systém jazykového kódovania, jednak systém nejazykového kódovania, v ktorom dôležitú úlohu zohrávajú parajazykové prostriedky. **Parajazykové prostriedky** (gr.

para znamená vedľa, pri, spolu) sú podľa D. Slančovej (1996, s. 25-26) prostriedky, ktoré nie sú jazykovej povahy, ale bez ktorých jazykový prejav (písomný alebo ústny) nemôže existovať. Patria medzi ne prostriedky zvukové, predovšetkým komplex intonácie, a prostriedky vizuálne.

Intonácia znamená zvukové stvárňovanie prejavu pomocou prozodických vlastností časovej, silovej a tónovej modulácie (Král, Sabol 1989), teda pomocou tempa, pauzy, rytmu, intenzity hlasu, dôrazu, citového dôrazu – emfázy, hlasového registra, melódie, príp. farby hlasu – timbra (podrobne pozri Mistrík 1984; Sabol a kol. 1990).

„Vizuálne prostriedky členíme na grafické a kinetické, tie potom na mimiku, gestiku a plastiku tela – posturiku“ (D. Slančová 1996, s. 26). Hoci mnohé z týchto prostriedkov podliehajú konvenciám, môžu prispievať k efektívnemu priebehu komunikácie.

Mimika (pohyby tváre), gestikulácia (pohyby rúk) a plastika (pohyby tela) tvoria druhotný znakový systém, ktorý sa s jazykovými prostriedkami dopĺňa (je s nimi v komplementárnom vzťahu), napr. vtedy, keď istú vec pomenujeme a zároveň na ňu ukážeme, alebo ich v istých situáciách úplne nahrádza (je s nimi vo vzťahu suplementárnom). Miera využitia kinetických prostriedkov je podmienená hlavne subjektom autora, jeho temperamentom, schopnosťou vyjadriť sa; spôsob použitia je často podmienený sociálne, mnohé z gestických a mimických prostriedkov sú konvencionalizované (porovnaj A. Pease 1993; O. Škvareninová 1995; D. Slančová 1996; J. Valenta 2004).

Učiteľ by mal byť rečový profesionál a parajazykové prostriedky by mal využívať cielene na zvýšenie efektivity komunikácie so žiakmi. Vyhýbať by sa mal hlavne používaniu vystretého ukazováka, namiereného proti žiakovi, pretože to pôsobí agresívne a zastrášujúco. Žiakom najviac chýba úsmev na tvári učiteľa. Vyplýva to aj zo záznamu výpovede žiaka na otázku, čo sa mu nepáči na hodinách slovenského jazyka. *[Ta všetko/ šak už hneď keď pride do triedy/ to už hneď hromy a blesky su/ šak učiteľka ma prisť s usmevom na tvári/ asi ma zly deň/ a na nas si nervy pili...]*

J. Valenta (2004, s. 25) uvádza, čo by mal komunikant optimálne vedieť a ovládať:

- vnímať všetky dôležité parametre komunikačnej situácie,
- vnímať komunikátora,
- porozumieť kódu,
- poznať základné informácie o javoch nonverbálnej komunikácie,
- porozumieť obsahu správy v danom kontexte,
- začleniť informáciu do svojich osvojených poznatkových štruktúr,
- neustále aktualizovať „zdravú skepsu“ k vlastným interpretáciám,
- vnímať svoje telo a správy, ktoré mu vysiela aj jeho okolie.

1.8| Jednotky verbálnej komunikácie

Verbálna komunikácia je proces uskutočňovaný pomocou jednotiek, nazývaných výpoveď, jazykový prejav, prehovor, diskurz, zvyčajne podľa typu komunikácie, príp. podľa metodologického pohľadu na komunikačný proces. Základnou a viac-menej všeobecne prijímanou jednotkou, prostredníctvom

ktorej sa komunikácia uskutočňuje, je text, ktorý J. Oravec a E. Bajzíkova (1986, s. 6) charakterizujú ako „najvyššiu a najkomplexnejšiu syntaktickú jednotku“. Text sa člení na elementárne (základné) jednotky – výpovede. **Výpoveď** je najmenšia, relatívne samostatná komunikačná jednotka, charakterizovaná samostatnou komunikačnou funkciou. „Výpoveď je základnou komunikatívnou jednotkou reči, veta je základnou komunikatívnou jednotkou jazyka“ (Ondruš, Sabol 1981, s. 75).

Východiskovou bázou nášho výskumu sa stali monologické, ale hlavne dialogické výpovede, typické pre didaktickú komunikáciu, počas ktorej prebiehajú interakcie na osi učiteľ – žiak a jej modifikácie. Väčšinu výpovedí sme zvukovo zafixovali (prostredníctvom videozáznamu alebo aspoň audiozáznamu) a pretransformovali do písomnej textovej podoby.

Texty sme selektovali na základe relevancie nami zvolených hodnotiacich kritérií, t. j. hlavne miery rešpektovania alebo porušovania jazykových noriem, ale zohľadňovali sme aj funkčné kritérium. Následne sme segmentovali tie textové úseky, v ktorých bolo možné uplatniť uvedené kritériá. Ďalšími operačnými postupmi boli identifikácia a klasifikácia zistených javov. Okrem lingvistických aspektov sme si všímali aj akceptáciu komunikačných a sociálnych noriem, ako aj ďalšie psycholingvistické a lingvodidaktické aspekty jazykovej inštitucionálnej (pedagogickej) komunikácie.

1.8.1| Text

J. Mistrík (1985, s. 273) definuje text ako „jazykovo-tematickú štruktúru so zámerným usporiadaním výpovedí, ktorým sa vyjadruje relatívne uzavretý myšlienkový komplex“. V našom uvažovaní sa, v zhode so Slančovou (1997), prikláňame ku komunikačnému chápaniu textu, pričom text chápeme ako dialóg, pretože učiteľova reč nadobúda svoje významy iba v interakcii so žiakom. V tomto zmysle by sme v uvedenej definícii mohli zdôrazniť ešte komunikatívno-funkčné hľadisko. Text je totiž vymedzený a určený aj svojou komunikatívnou funkciou. V tejto súvislosti sa často používa aj termín *komunikát*. Prikláňame sa, rovnako ako D. Slančová (1996), aj k chápaniu textu v zmysle existencie vedomia istých textových typov (aj keď zrejme pomerne voľných), ktoré sú súčasťou komunikačnej kompetencie (porovnaj napr. J. Kesselová 2001).

Ľudia komunikujú o niečom, o široko chápanej skutočnosti. Do skutočnosti patrí aj samotný proces komunikácie vrátane jeho účastníkov, ako aj komunikačné prostriedky. Skutočnosť vstupuje do komunikačného procesu v podobe témy a stáva sa obsahom textu. **Téma** je teda časť (výsek) reality, o ktorej sa komunikuje (D. Slančová 1996).

1.8.2| Text ako komunikačná jednotka

E. Bajzíkova (1995, s. 5) text chápe ako „entitu, ktorú tvorí spätosť obsahovej stránky (koherencia) so stránkou formálno-sémantickou (kohézia). Koherencia a kohézia textu vytvárajú viazanosť textu, čiže konexiu, chápanú ako základnú semiologickú kategóriu textu“.

J. Mistrík (2002, s. 224) definuje text ako „jazykovo-tematickú štruktúru so zámerným usporiadaním výpovedí, ktorými sa vyjadruje relatívne uzavretý myšlienkový komplex“. Text v procese komunikácie realizuje svoju podstatu na základe jednotlivých zložiek i ako celok. Vyznačuje sa vnútornou usporiadanosťou a funkčným určením.

Jazykovú komunikáciu teda podľa Grepla a Karlíka (1986, s. 14) nemožno chápať iba ako prosté prenášanie informácií prostredníctvom jazyka, ale aj ako „špecifický druh účelného ľudského konania, sledujúceho isté ciele, ktoré chce hovoriaci tým, čo hovorí a ako to hovorí, u adresáta dosiahnuť“.

Elementárne, základné jednotky komunikácie, vyčlenené na základe zvukových, významových, príp. aj syntaktických kritérií, sa nazývajú *komunikačné akty*, príp. aj rečové či výpovedné akty alebo výpovede (Nižníková 1994, s. 3). Teóriu rečových aktov ako výrazu jednoty modálnej a propozičnej zložky výpovede rozpracovali lingvisti J. R. Searl a J. L. Austin. Podľa J. Searla, amerického lingvistu, rozprávať znamená uskutočňovať *rečové akty*, ako sú oznámenie, rozkazy, otázky, sľuby atď. Pre rečové akty, v ktorých sa okrem obsahovej zložky realizuje aj zámer hovoriaceho pôsobiť na adresáta, navrhol Austin, britský lingvista, ktorý sa považuje za zakladateľa teórie rečových aktov, termín *ilokučné akty*. Searle delí tieto ilokučné akty na päť skupín (In: Slančová 1996, s. 37; Nižníková 1994, s. 3):

1. Reprezentatívne

Vyjadruje sa v nich konštatovanie a vysvetľovanie javov. Ich cieľom je zobrazíť, zachytiť skutočnosť. Do tejto skupiny patria také rečové akty, ako sú oznámenie, tvrdenie, konštatovanie.

2. Direktívne

Týmito aktmi sa adresát pobáda k nejakej činnosti. Patria sem povel, prosba, varovanie, príkaz, žiadosť, ako aj rozličné druhy otázok.

3. Komisívne (záväzkové)

Sú to akty, ktorými sa adresát alebo produktor k niečomu zaväzujú. Do tejto skupiny patria napr. uistenia, prisahy, hrozby, sľuby.

4. Expresívne

Sú také komunikačné akty, ktoré vyjadrujú psychický postoj ku komunikovaným faktom, napr. poďakovanie, blahoželanie, ospravedlnenie, pochvala.

5. Deklaratívne

Sú to akty, ktorými sa vyjadruje zhoda medzi propozičným obsahom a skutočnosťou. V takýchto aktoch sa výslovne označuje vykonávaná činnosť. Sú to deklarované rozhodnutia pri športových stretnutiach, otváracie formuly, právne formuly pri vynášaní rozsudku a pod.

1.9| Štýl

Pod štýlom sa rozumie „spôsob prejavu, ktorý vzniká cieľavedomým výberom, zákonitým usporiadaním a využitím jazykových i mimojazykových prostriedkov so zreteľom na tematiku, situáciu, funkciu a zámer autora“ (J. Mistrík 2002, s. 215). Štýl textu vzniká postupným narastaním textu ako výsledok vzájomnej kombinácie procesu výberu (selekcie) a usporiadania (kompozície).

Pri každom textotvornom procese prebieha zároveň proces štylistickej diferenciacie a štýlotvorný proces. Autor má potenciálne k dispozícii celý „inventár“ jazykových i nejazykových prostriedkov, ktoré vzhľadom na svoj komunikačný zámer hodnotí a na základe hodnotenia vyberá, kombinuje a vzájomne usporadúva. Hodnotenie a výber sa uskutočňujú vzhľadom na komunikačný zámer.

1.10| Efektívnosť jazykového prejavu a jazyková kultúra

„Komunikačný efekt sa zvyčajne charakterizuje ako zmena v psychike alebo v správaní adresáta. Pod zmenou v psychike rozumieme napr. obohatenie o nové poznatky, o ovplyvnenie postoja, názorov, citového stavu prijímateľa“ (D. Slančová 1996, s. 63).

Predpokladom efektívnej (úspešnej) komunikácie je jednak **porozumenie obsahu** komunikovaného textu (pozri R. Sternberg 2002) a jednak **porozumenie komunikačného zámeru**. Prijemca interpretuje v komunikačných procesoch výpovede produktora nielen z hľadiska ich obsahov, ale aj z hľadiska zámerov, usiluje sa porozumieť to, čo sa hovorí, o čom je reč, a rovnako to, prečo sa niečo hovorí, čo má produktor na mysli, usiluje sa identifikovať aktuálne komunikačné funkcie výpovedí (D. Slančová 1996). Podľa autorky každý komunikačný (rečový) akt tak môžeme charakterizovať troma zložkami:

- lokučnou, v ktorej ide o obsah výpovede,
- ilokučnou, v ktorej sa odzrkadľuje komunikačný zámer,
- perlokučnou, ktorá predstavuje komunikačný efekt.

Zamýšľaný, predpokladaný komunikačný efekt možno dosiahnuť rôznym spôsobom, najčastejšie sa na jeho dosahovaní zúčastňuje jazyková i mimojazyková zložka komunikačného aktu. Prispieva k tomu aj to, akým spôsobom a do akej miery si produktor uvedomuje jednotlivé činitele komunikačnej situácie, ako ich dokáže analyzovať a ako dokáže na základe analýzy vyberať a usporadúvať jazykové, príp. nejazykové prostriedky v textotvornom procese. Kultúra jazykového vyjadrovania je teda tiež jedným z predpokladov efektívneho komunikovania (pozri A. Rýzková, A. Král 1990; J. Findra 1998; D. Slančová 1996).

1.11| Normy v jazykovom prejave

V najvšeobecnejšom zmysle slova za normu pokladáme súbor pravidiel, zásad uplatňovaných pri nejakej činnosti. Jazykové normy sú v *Encyklopédii jazykovedy* (1993, s. 204) interpretované ako „zákonitosti vlastné spisovnému jazyku (alebo aj národnému) a prijímané v určitom období daným jazykovým spoločenstvom ako záväzné“. Ich základnými vlastnosťami sú: záväznosť, jednotnosť, ustálenosť, resp. pružná stabilita, variantnosť, dynamickosť. Záväznosť normy správanie človeka do istej miery zväzuje, no na druhej strane mu v interakčných vzťahoch aj pomáha.

V procese interakcie sa človek správa podľa spoločenských, sociálnych noriem, charakterizovaných ako súbor konvencionalizovaných, všeobecne uznávaných zásad vzájomného styku členov určitého spoločenstva (podľa J. Kořenského, In: Slančová 1996, s. 66). Súčasťou sociálnych noriem sú napríklad etické, právne i komunikačné normy. **Komunikačné normy** predstavujú súbor pravidiel uplatňujúcich sa v procese (verbálnej) komunikácie, a to v jej jazykovej i nejazykovej zložke.

Štýlové a žánrové normy sú normy, ktoré spájajú normy sociálnej interakcie a vlastné **jazykové normy**. Normované sú jednotlivé formy národného jazyka (napríklad dialekt), normovaný je aj spisovný jazyk, pričom normy spisovného jazyka sú kodifikované, teda na základe vedeckého poznania jazyka

spracované, zachytené a publikované (porovnaj D. Slančová 1996). Štruktúrna norma obsahuje čiastkové normy: výslovnostnú, pravopisnú, lexikálnu, slovotvornú, gramatickú, teda morfológickú a syntaktickú normu.

Jazyková norma, resp. jazykové normy (viacerí jazykovedci nepopierajú existenciu noriem ostatných existujúcich foriem národného jazyka, bližšie pozri M. Považaj 1997, s. 127) v súčasnej spisovnej slovenčine sú značne ustálené najmä v oblasti pravopisu, morfológie a syntaxe, menej ustálené sú v spisovnej výslovnosti a slovnej zásobe. Syntax má najpevnejšiu normu, jej dnešný vývin je podmienený komunikatívnymi potrebami špecifických oblastí spisovného jazyka. „Dynamicky sa vyvíja najmä norma spisovnej výslovnosti ako dôsledok toho, že ústne (hovorené) prejavy sú dnes najfrekventovanejším spôsobom používania spisovnej slovenčiny“ (Encyklopédia jazykovedy, 1993, s. 204).

Zakotvenie normy vo vedomí používateľov jazyka je založené na vedomých, jazykovou výchovou v rodine, škole a pod. upevnených, a nevedomých, napodobňovaním prestížnych vzorov podporovaných, postojoch k norme. Keďže aj učiteľ je žiakmi napodobňovaným vzorom, vyplýva preňho veľká zodpovednosť za korektné vyjadrovanie, a teda dodržiavanie záväznej normy.

V zhode s D. Slančovou (1996) za **kultivovaný jazykový prejav** považujeme taký prejav, ktorý rešpektuje komplex platných noriem, a to nielen jazykových, ale i štýlových, žánrových, komunikačných a sociálnych. Predpokladom ovládania noriem, teda pravidiel, zásad je dobré poznanie prvkov (prostriedkov), ktoré sa týmito pravidlami riadia. V prípade štýlových, žánrových a jazykových noriem je to teda aj dôkladné poznanie príslušného jazyka (dodajme, že okrem poznania je dôležité aj interiorizovanie, ktoré je možné efektívne získavať aktívnou participáciou v bohatých interaktívnych väzbách s partnermi a pre riadiaceho komunikanta s vedomím, že utváranie kultivovaného jazykového vedomia je dlhodobý kontinuálny proces, ktorého efekt nie je badateľný hneď).

Kultivovaný jazykový prejav sa utvára cez prizmu osobnostnej štruktúry produktora. V celkovej podobe prejavu sa odráža práve tak racionálna zložka osobnosti, spojená s myslením, ako aj emocionálna, spojená s citovou, vôľovou stránkou osobnosti. Stotožňujeme sa s názorom D. Slančovej (1996, s. 67), že „nedbalosť myslenia, odrážajúca sa v neadbalej štylizácii s logickými nedostatkami, znižuje kultivovanosť textu aj pri zachovaní komunikačných, žánrových a jazykových noriem“.

1.12| Prenikanie k jazyku a reči

Už mnoho rokov sa zaoberáme otázkami: Ako sa formuje rečová a komunikačná kompetencia detí? Ako sa vytvára jazykové vedomie detí? Sú oprávnené ponosy učiteľov, že deti nevedia komunikovať? Pozrime sa na naznačené problémy z ontogenetického hľadiska.

Paradox:

Dieťa si začína osvojovať materinský jazyk od prvých týždňov svojho života prostredníctvom rodičov a stimulov najbližšieho okolia. Ťažko možno predpokladať jazykové a pedagogické vzdelanie všetkých zainteresovaných, napriek tomu je proces osvojenia si materinského jazyka u každého zdravého dieťaťa stopercentne úspešný.

Čím to je? Ako si dieťa osvojuje jazyk? U D. Slančovej (1999, s. 16) sa dočítame: „Predstava o tom, ako si dieťa osvojuje jazyk, sa dlho utvárala na základe predpokladu, že pri osvojovaní si jazyka ide o proces učenia sa. Zjednodušene povedané, dieťa sa učí jazyk kopírovaním výpovedí ... v zásade tak, ako si osvojuje návyky akéhokoľvek iného správania. Toto stanovisko vychádza v podstate z behavioristického názoru, že osvojovanie jazyka je vytváraním sústavy návykov rečového správania.“

Ako si však vysvetliť osvojenie si zložitého gramatického systému? Ako je možné, že sa dieťa dokáže vyrovnáť s jazykovými nepravidelnosťami a tvoriť také formy, ktoré vo svojom rečovom okolí nepočuje? Na to už imitatívna teória osvojovania jazyka nenachádza odpovede (bližšie pozri D. Slančová 1999, I. Nebeská 1992, G. Hill 2004). Obmedzenia imitatívnej teórie osvojovania jazyka, ako na to poukazuje Slančová (1999, s. 17), viedli v 60. rokoch k formulovaniu novej, nativistickej teórie osvojovania jazyka, založenej na generativistickom prístupe k jazyku. Na základe rýchlosti a ľahkosti, s akou si dieťa jazyk osvojuje, generativisti predpokladali, že dieťaťu sú poznatky o jazyku vrodené, že ľudský mozog je „prípravený“ na jazyk v tom zmysle, že keď je dieťa vystavené vplyvu reči, isté všeobecné princípy štruktúrovania jazyka začínajú fungovať automaticky.

N. Chomsky (1995, s. 30) vo svojej teórii generatívnej gramatiky argumentuje: „Dieťa v lingvistickej spoločnosti dostáva množinu viet, ktorá je ohraničená a často nedokonalá, fragmentovaná..., napriek tomu je dieťa veľmi rýchlo úspešné v „konštrukcii“, v zvládnutí gramatiky jazyka, zostaví si veľmi zložené znalosti, ktoré nemohla utvoriť indukcia alebo abstrakcia z toho, čo je dané skúsenosťou. Usudzujeme, že zvládnuté znalosti musia byť do značnej miery obmedzené nejakou biologickou vlastnosťou.“ Radikálnym reprezentantom tohto prúdu je Steven Pinker (1994, s. 19), ktorý sa pokúša veľmi sugestívne presvedčiť, že „jazyk nie je kultúrny artefakt, ... ale zreteľná súčasť biologického mejkapu mozgu (... distinct piece of the biological makeup of our brain)“. Podľa Pinkera ľudia vedia, ako hovoriť, asi tak, ako pavúky vedia, ako tkať sieť. Pinker v temer 500-stranovej publikácii uvádza množstvo dôkazov na podporu svojich tvrdení, dôveryhodnosť ktorých potvrdzuje fakt, že 3-ročné dieťa je gramatický génus, neprekvapuje preto, že batola Čukovskij (1959, s. 55) nazýva „geniálnym lingvistom“. Šesťročné deti vedia vyjadriť všetko, čo majú na mysli, a ak sa pohybujú v komunikačne kultivovanom a podnetnom prostredí, vyjadria sa aj pohotovo, funkčne a kultivovane. O tom, že dieťa už pred vstupom do ZŠ výborne komunikuje, sa môže každý ľahko presvedčiť. Na podporu našich tvrdení uvádzame fragment zo zaznamenananej komunikácie učiteľky so žiakmi v MŠ Zemplínska v Prešove po sugestívnom prerozprávání rozprávky *O troch medveďoch* učiteľkou:

U Keby ste vy boli dievčatko, čo zlomilo stoličku, čo by ste robili?

Ž1 Opravil by som ju.

Ž2 Kúpila by som...

Ž3 Vyrezala by som strom a vyrobila...

U Keby ste vy boli medvede a našli svoju kašu zjedenú, čo by ste robili?

Ž1 Ja by som ho potrestal, žeby urobil novú kašu...

Ž2 Ja by som ho zbil.

U Je to správne, deti?

ŽŽ Nie...

Záznam je svedectvom o tom, že dieťa síce nevie o existencii kondicionálu, no napriek tomu ho bezchybne, pohotovo a funkčne využíva, nehovoriac už o tom, že formuluje hypotézy, rieši problémy, pritom využíva aj hodnotiace myslenie, hoci je to len reflexívne hodnotenie (bližšie pozri Portík 2001). B. Tizard a M. Hughes (1984) v jednej výskumnej štúdii zistili, že 4-ročné deti hovorili so svojimi matkami priemerne 27-krát za hodinu, pričom sa s nimi v každom rozhovore vystriedali v priemere 16-krát. Polovicu týchto rozhovorov začali deti a sformulovali za hodinu priemerne asi 26 otázok. Bádateľia zaregistrovali „epizódy zvedavosti“, epizódy vytrvalého skúmania prostredníctvom rozhovoru vo všetkých typoch rodín. Doma sú deti svojim rodičom v dialógu obvyčajne partnermi. Po vstupe do školy sa situácia mení. Prečo? Školský dialóg je typom inštitucionálnej komunikácie.

E. Höflerová (2003) uvádza tieto základné charakteristiky inštitucionálnej komunikácie:

- a) je prostredím aj prostriedkom uskutočňovania cieľov komunikácie,
- b) jadrom komunikácie sú dialógy kompetenčne nerovnako vybavených komunikačných partnerov,
- c) z rozdielnej úrovne kompetencií vyplýva asymetrickosť vzťahu medzi komunikujúcimi.

Školská komunikácia však podľa E. Höflerovej „nesměřuje k upevňování asymetrického vztahu mezi komunikanty, naopak využívá řízených postupů k postupnému vyrovnávání informačních a sociálně-kompetenčních hladin zúčastněných mluvčích“ (2003, s. 21). Ako uvádza už spomenutá autorka, povaha inštitúcie dovoľuje v záujme tohto cieľa meniť (na princípe hry) po dohode všetkých zúčastnených komunikantov charakteristiku zložiek dialógovej komunikácie (napr. obsadenie rolí, čo cielene využíva systém tvorivej dramatiky). Vráťme sa však k ontogenéze ľudského mláďaťa a zamýšľajme sa nad tým, prečo robí vyučovanie materinského jazyka také problémy? Koná edukátor správne?

M. Hejný a F. Kuřina (2001, s. 14) poukazujú na to, že spontánny rozvoj jazyka v predškolskom veku je spätý so záujmami dieťaťa, s jeho všestrannými aktivitami, dieťa si vlastne v kontakte so zložitou realitou jazyk „svěbytně vytváří“. Od samého začiatku sa dieťa stretáva s užitočnosťou jazyka, neprekáča mu jeho zložitnosť a často aj nezrozumiteľnosť. Je to pravý opak prístupu k novému poznaniu, ktorý uplatňuje škola. Polarita vznikajúceho a hotového, taká charakteristická pre rozvíjanie jazyka, je dôležitá pre každý proces tvorby. Keby učitelia akceptovali užitočnosť, ba až nezastupiteľnosť procesov pri utváraní jazykovej kompetencie žiakov, dávali by im priestor, počas ktorého by mali šance diagnostikovať aktuálnu zónu jazykového rozvoja žiaka a projektovať zónu najbližšieho rozvoja (porovnaj Vygotskij 1970). Reálny stav rozhodne nie je v súlade s ideálnym stavom.

Naše výskumy potvrdzujú, že učiteľ nedokáže pristupovať k opravovaniu gramatických chýb selektívne so zreteľom na výchovno-vyučovacie ciele a opravuje žiaka aj vtedy, keď je to kontraproduktívne. Ak je totiž primárnym cieľom učiteľa (na základe diagnostikovania komunikačných potrieb žiaka) rozvíjať fluenciu reči, korekcie chýb žiaka učiteľom neslúžia napĺňaniu cieľa, ale pracujú proti nemu. V zhode s Nelsonom (1973, In: G. Hill 2004) sme zistili, že deti, ktorým niekto opravuje gramatické chyby, sa v skutočnosti vyvíjajú pomalšie, pretože to blokuje komunikačnú odvahu, „... osobní jistotu, odvahu vůbec mluvit a vtělovat vlastní myšlenky, nápady a pocity do vlastních slov, a to v zcela nekritické atmosféře, dokud řeč (...) není plně zvládnuta v mezích osobních možností“ (B. Way 1996, s. 92). Komunikačná odvaha je pre komunikačnú performanciu kľúčovou suportívnou zložkou, ktorá je determinovaná pozitívnou socio-emočnou klímou.

Základným postulátom konštruktivismu, jedného z najvýznamnejších smerov súčasnej pedagogiky, ktorý vychádza z epistemologických výzkumov, predovšetkým z diela J. Piageta (1997, 1999), ale tiež z humanistickej psychológie (Rogers 1998), je učenie sa ako proces, v ktorom žiak aktívne nachádza v učive individuálny zmysel, konštruuje svoje jedinečné porozumenie svetu. K učivu žiak pristupuje vždy už s určitou skúsenosťou, prekonceptom, s určitou poznatkovou štruktúrou, s „naivným“ chápaním, čo zásadne ovplyvňuje priebeh a výsledky učenia sa. Podľa toho, na čo pri utváraní a pretváraní poznania kladú dôraz, môžeme konštruktivistov rozdeliť na „kognitívnych“ (zdôrazňujú biologicky, predovšetkým vekovo podmienený vývoj myslenia a poznatkových štruktúr jedinca v piagetovskej tradícii) a na konštruktivistov „sociálnych“ (kladú dôraz na tvorbu a reštrukturáciu „pojetí“ v dialógu s druhými, s kultúrou a spoločnosťou v tradícii ruskej psychologické školy Vygotského a i.).

Chyba je buď prejavom vývojovej nezrelosti poznatkových štruktúr (Piaget 1997, opisuje viaceré chyby, ktoré robia vždy v určitom veku deti na celom svete), alebo prejavom spontánneho predvedeckého chápania reality, prípadne dôsledkom toho, že dieťa vidí len čiastkový aspekt reality. Hodnotenie je v konštruktivizme východiskom, nie záverom učenia, pretože zisťuje vývojový stupeň dieťaťa, jeho chápanie reality, skúsenosti a to, čo považuje za osobne významné.

Okamih, keď sa podarí navodiť vedomie kognitívneho rozporu medzi dvoma rôznymi skúsenosťami jedného dieťaťa, napr. medzi jeho doterajším chápaním a výsledkom pokusu, ktorý učiteľ práve predviedol, je príležitosťou, aby si žiak uvedomil chybnosť alebo nedostatočnosť svojho chápania a opravil ho. Podobne je to vtedy, keď sa vo vyučovaní podarí navodiť sociokognitívny konflikt medzi názormi rôznych žiakov, ktorý vedie k novému pochopeniu reality (Slavík 1999).

Význam chyby pri osvojovaní jazyka skúma psycholingvistika. Jednou z komunikačných bariér je prístup učiteľa k chybe žiaka nie ako k informácii, ale ako k nejakej stigme. Komunikačnú bariéru vytvára prílišná orientácia učiteľa na chybu žiaka a jej netaktné zverejňovanie pred celou societou triedy. Žiak takýto prístup vníma ako kritiku svojej osoby a ohrozenie sebapoňatia, dôsledkom čoho je obranná reakcia, únik v podobe mlčania.

Na ďalší problém upozorňuje B. Kosová (2000, s. 101): „Žiaci nemajú dostatok možností na pokojnú korekciu chýb“, ale sú stále znepokojovaní hodnotiacim zaraďovaním, „vynášaním sumatívneho ortieľa a uzavretých hodnotiacich súdov“.

M. Hejný a F. Kuřina (2001, s. 14), reprezentanti konštruktivistického prístupu k vyučovaniu, tvrdia, že škola v jazykovej výchove žiakom vnucuje hotové formy. Nie bezdôvodne si americký psychológ W. Hull povzdychol: „Keby sme deti učili hovoriť v škole, nikdy by sa to nenaučili“ (In: Holt 1995, s. 4). Učiť sa jazyku odporúčajú už spomenutí autori iba v priebehu komunikácie, ktorá prebieha po celý život. Veď aj sám jazyk sa pod vplyvom komunikácie mení. **Komunikácia je však kľúčovým zdrojom poznania.** Neformálne poznávanie je založené na dialógu o poznávacích rozporoch. Komunikácia pritom nie je obmedzená len na slovné vyjadrovanie. Hlavne pre deti je dôležitým vyjadrovacím prostriedkom neverbálna komunikácia.

Absencia rozvíjania a kultivovania nonverbálnej komunikácie a jej produktívna implementácia do edukačného priestoru je veľkou edukačnou stratou z dôvodov, ktoré sa pokúsime osvetliť. Nielen dieťa, ale aj dospelý je niekedy v situácii, keď nedokáže svoju znalosť sformulovať.

M. Hejný a F. Kuřina (2001, s. 28-30) zaznamenali prípad žiaka, ktorého znalosť bola reprezentovaná spôsobom, ktorý nedokázal opísať, ani nakresliť a ani vyjadriť ju jemu známymi prostriedkami. Autori tento stav vysvetľujú na základe toho, čo zo skúsenosti poznáme, že „vedieť neznamená dokázať znalosť jasne formulovať“.

2| Výskumná časť – lingvistické aspekty didaktickej komunikácie

V tejto časti práce prinášame naše zistenia z výskumu inštitucionálnej (pedagogickej) komunikácie zameranej na reč učiteľa.

2.1| Vlastný výskum

Usilovali sme sa odhaliť a preskúmať tie aspekty školskej jazykovej komunikácie, ktoré sa prejavujú navonok v reči riadiaceho komunikanta – učiteľa počas riadenia edukačného procesu, a ich vplyvy na žiakov (vo vzťahoch hlavných aktérov komunikácie).

2.1.1| Ciele výskumu

1. Hlbšie teoreticko-metodologicky spracovať problematiku jazykovej komunikácie.
2. Overiť, ako v súčasnosti funguje komunikačný model vyučovania slovenského jazyka a literatúry.
3. Na základe zistených nedostatkov navrhnúť opatrenia na efektívne rozvíjanie jazykovej a rečovej komunikácie.
4. Podnietiť výskum v oblasti komunikácie v praxi, a to načrtnutím najdôležitejších oblastí potenciálneho skúmania.

2.1.2| Metódy výskumu

Keďže našim cieľom bol systémový prienik do procesov pedagogickej (inštitucionálnej) komunikácie, ktorú zásadne ovplyvňuje edukátor (učiteľ), použili sme viacero výskumných metód. Hlavnou výskumnou metódou bolo neštruktúrované pozorovanie. Je to dlhodobé hlbšie sledovanie vymedzeného okruhu javov (v našom prípade rečového správania učiteľa), ktoré sa pozorovateľ snaží pochopiť a vysvetliť z hľadiska skúmaných osôb.

Nevýhody, ktorými sú neopakovateľnosť pozorovanej situácie, sme eliminovali videonahrávkami hodín (podľa našich technických možností a súhlasu učiteľa), ako aj zvukovými nahrávkami pomocou diktafónu. Naše záznamy sme podrobili analýze, porovnali ich a vyhodnotili kvantitatívne, ale najmä kvalitatívne.

Sme si vedomí aj ďalších nevýhod, ktoré sa týkali časovej náročnosti pozorovania. Ďalšími zdrojmi dát boli pološtruktúrované interview so žiakmi aj učiteľmi a analýzy produktov.

2.1.3| Výskumná vzorka

Naša výskumná vzorka pozostáva zo 132 vyučovacích hodín na všetkých stupňoch edukácie. Pozorovania sme uskutočnili v mestách a dedinách na východnom Slovensku, najmä v Prešovskom kraji. Zamerali sme sa na hodiny slovenského jazyka a literatúry, ale kvôli komplexnosti záberu sme uskutočnili niekoľko hodín pozorovania aj na hodinách učiteľov s inou aprobačnou skladbou. Výber skúmaných osôb bol determinovaný cieľmi výskumu. Skúmali sme jazykovú komunikáciu prostredníctvom rečového správania kľúčového komunikanta v kontexte inštitucionálnej komunikácie.

Z uvedeného počtu pozorovaných hodín sme si osobitne všímali učiteľov participujúcich na vzdelávaní, ktoré vedíme, a to kvôli diagnostikovaniu efektivity nášho vzdelávania (organizovaného regionálnym pracoviskom Metodicko-pedagogického centra v Prešove). Výskum na Slovensku, ako aj v zahraničí uskutočňujeme od roku 1996, systematicky v ostatnom desaťročí. Vo Veľkej Británii sme absolvovali 62 pozorovaní vyučovacích hodín počas odbornej stáže Branching Out. Aj keď nosnú časť tvorili hodiny „drámy“ a anglického jazyka, zacieľovali sme sa predovšetkým na komunikáciu učiteľa so žiakmi (verbálnu aj neverbálnu) kvôli možnosti komparácie efektivity komunikácie so slovenskými učiteľmi. Pozorovania sme uskutočnili v dvoch regiónoch: Cornwall a Suffolk.

Ďalšími zdrojmi dát boli písomné práce učiteľov uchádzajúcich sa o 1. a 2. atestačnú skúšku, ktoré sme recenzovali (vyše 300), ústne obhajoby prác, pološtruktúrované rozhovory s učiteľmi (88) a žiakmi (17) a analýzy audionahrávok a videonahrávok vyučovacích hodín (38).

2.2| Ústny jazykový prejav

Nosnú časť nášho výskumu sme realizovali v Prešove a okolí, teda v severovýchodnej časti Slovenska. Vzhľadom na uvedenú polohu sa táto oblasť zaraďuje do centrálnej časti šarišských nárečí. Predmetom nášho výskumu bola reč učiteľa v interakcii so subjektom jeho pôsobenia, teda so žiakom v školskej komunikačnej situácii.

Materiálovým východiskom našej práce sa stalo rečové správanie učiteľa v interakcii so žiakmi v procese riadenia edukačného procesu. Vzhľadom na dĺžku replík učiteľa v edukačnom procese, najmä v súvislosti s vydávaním inštrukcií, otázok, výkladom, vysvetľovaním učiva, by sa mal prejav označovať ako monológ, no keďže prebieha za fyzickej prítomnosti autora (emitenta) a adresáta (percipienta), je to dialóg, vyznačujúci sa nesúmernosťou v dĺžke replík (maximálnej z úst učiteľa, minimálnej od žiakov). Tento nepomer je podľa našich pozorovaní typický pre slovenskú školu.

Skúmaný a zaznamenaný prejav by bolo potrebné definovať z hľadiska miery spontánnosti a pripravenosti. Spontánnosť je jeden z faktorov ústnej komunikácie, a preto je potrebné uviesť aj ďalšie faktory (napr. nepripravenosť a istá improvizovanosť).

Kvalitný hovorený prejav musí vystihnúť obsah myslenia, názory a predstavy hovoriaceho, aby získal a presvedčil poslucháčov. Hovorený jazykový prejav má na to špecifické prostriedky, akými sú intonácia, tempo, sila a farba hlasu; okrem toho aj paralingvistické prostriedky – mimika, gestikulácia, posturika a podobne. Tu ešte vidíme veľké možnosti pre tímové skúmanie.

2.3| Analýza reči učiteľa z hľadiska zvukovej roviny jazyka

Z historického vývoja reči je nepopierateľné, že najprv existovala zvuková reč, ktorá sa neskôr zaznamenávala, a tak vzniklo písmo. Ani po vynájdení písma však hovorená podoba jazyka nestratila svoj význam. V súčasnosti začína mať prevahu v spoločenskom styku ústna (hovorená) podoba dorozumievania, preto je nutné venovať významnú pozornosť zvukovej rovine jazyka.

Rovnako ako pri písanej, tak aj pri zvukovej podobe jazyka je potrebné dodržiavať ustálené spôsoby tvorenia, znenia a používania zvukových prostriedkov reči. Ide ortoepické normy spisovného jazyka, ktoré A. Kráľ (1983, s. 16) definuje ako „súhrn pravidiel správneho tvorenia a správneho znenia zvukových prejavov z hľadiska ich zvukových vlastností“.

Metodologickým východiskom našej analýzy zvukovej roviny získaných prejavov je Horeckého stratifikácia národného jazyka a výsledky výskumu hovorenej podoby komunikácie na východnom Slovensku (konkrétne v Prešove), ktoré D. Slančová a M. Sokolová zhrnuli v zborníku *Sociolingvistika Slovaca* (1995, s. 133). Keďže náš výskum je zakotvený v inštitucionálnom priestore (v škole), východiskovými a inšpirujúcimi boli pre nás aj výsledky skúmania podobnej problematiky E. Höflerovej (2003), D. Slančovej (1999), Gavoru (1988), Průchu (2002) a mnohých ďalších.

V tejto kapitole sme sa pokúsili získať ústne jazykové prejavy, ktoré sú hovorenou podobou inštitucionálnej komunikácie, porovnať s kodifikovanou (ideálnou) normou výslovnosti a poukázať na jej funkcie, vplyvy a dôsledky. Zamerali sme sa zvlášť na výslovnosť (dodržiavanie ortoepickej normy). Osobitnú časť výskumu sme venovali suprasegmentálnemu subsystému, resp. prozodickým prvkom – prozodémam (porovnaj Š. Ondruš, J. Sabol 1984, s. 130-152), hlavne tým, ktoré majú dôležitú úlohu aj z hľadiska syntaktickej roviny jazyka. Aj keď základnú množinu rečových jednotiek tvoria segmentálne jednotky, do množiny rečových jednotiek patria aj suprasegmentálne jednotky, ktoré sú podľa J. Dolníka (2009, s. 29) „v istom zmysle nadstavbou nad reťazcami lineárnych segmentov“. Tu sme v reči učiteľa zaznamenali najviac závažných nedostatkov. Z toho dôvodu sme tomuto subsystému venovali zvláštnu pozornosť.

2.3.1| Suprasegmentálne javy (suprasegmentálny subsystém)

V hovorených ústnych prejavoch sú nevyhnutne vždy prítomné aj suprasegmentálne javy, ktoré sú prozodickými vlastnosťami zvukovej reči, prejavujúcimi sa v slabikách, slovách a spojeniach slov a vo vetách. Nevznikajú prácou artikulačných orgánov, ale sú dané istou úpravou artikulačného prúdu. Osobitosťou týchto javov je to, že sa na nich vo väčšej miere prejavujú mimojazykové činitele, ako napríklad duševné a telesné stavy hovoriacich, ich postoje k výpovediam ap. Nesú tzv. *mimojazykovú* informáciu, a preto sú variabilné. Takto charakterizuje suprasegmentálne javy A. Kráľ (1983, s. 163) v kodifikačnej príručke správnej výslovnosti *Pravidlá slovenskej výslovnosti*.

V ortoepii sa opisujú predovšetkým tie rečové javy, ktoré sú jazykovo funkčné a sú ustálené do takej miery, že ich narúšanie sa hodnotí ako ortoepická chyba.

Suprasegmentálne javy majú dôležitú úlohu aj pri zvukovom členení textu. A. Kráľ (1983, s. 163) za najdôležitejšie prozodické vlastnosti považuje prízvuk a dôraz, melódiu, prestávku, tempo a rytmus.

J. Sabol (Ondruš, Sabol, 1984, s. 130) suprasegmentálny podsystem vyčleňuje na základe toho, ako sa artikuláčny prúd, hlas stvára, teda časovo, silovo a tónovo. Časovou moduláciou vznikajú kvantita, pauza, tempo a rytmus. Silovou moduláciou artikuláčného prúdu vznikajú intenzita hlasu, prízvuk, vetná, gramatizujúca aktualizácia prízvuku – dôraz a citová, expresívna aktualizácia dôrazu – emfáza. Tónovou moduláciou artikuláčného prúdu vznikajú hlasový register a melódia (Ondruš, Sabol, 1984, s. 145). K otázke kvantity zaujímame stanovisko v súvislosti s výslovnosťou krátkych a dlhých samohlások.

2.3.1.1| Prízvuk

V slovenčine rozlišujeme slovný a vetný, hlavný a vedľajší prízvuk. Pri spracovaní problematiky prízvuku sme vychádzali hlavne z teorém spracovaných Á. Kráľom (1983), J. Sabolom (Ondruš, Sabol, 1984), J. Sabolom a kol. (1990) a ďalších autorov.

2.3.1.2| Slovný prízvuk

Slovný prízvuk je založený na tom, že istú slabiku slova vyslovujeme s väčšou intenzitou výdychového prúdu. Výraznosť sa dosahuje silou (intenzitou) zvuku reči, a hlavne výškou hlasu. V spisovnej slovenčine je prízvuk na prvej slabike slova a je stály. Okrem hlavného prízvuku existuje v štvor- a viacslabičných slovách aj tzv. *vedľajší* prízvuk, za ktorý sa pokladá menšie zosilnenie zvuku. V takýchto slovách býva na predposlednej slabike.

U učiteľov slovenského jazyka a literatúry sa prízvuk v inej ako spisovnej pozícii vyskytoval pomerne zriedka, ale zaznamenali sme aj prípady uplatnenia prízvuku na penultime. Niekedy je však náročné posúdiť, či ide vyslovene o porušovanie ortoepickej normy alebo je to určitý druh echa, vyplývajúci zo snahy priblížiť sa žiakovi, prípadne ako prostriedok irónie, čo však pôsobí ako komunikačný „jed“. Zarážajúce boli reakcie učiteľov na prítomnosť uvedeného fenoménu u žiakov, hlavne u žiakov dedinských základných škôl, keď učitelia nereagovali na slovný prízvuk uplatňovaný žiakmi na predposlednej slabike, ako je to v šarišskom nárečí. V tomto nárečí je prízvuk v troj- a viacslabičných slovách na predposlednej slabike slova a je stály, nepohyblivý. Ak sa z morfológických dôvodov mení počet slabík slova, prízvuk prechádza zo slabiky na slabiku. Prízvuk v šarišskom nárečí je dynamický a výrazný, čo sa dosahuje silou zvuku reči, ako aj výškou hlasu a tiež miernym predĺžením samohlásky prízvukovanej slabiky (Buffa 1995, s. 117).

Príklad žiaka z dedinskej školy v blízkosti Prešova: „Bol to významný vzdelanec, ktorý sa zaoberal [fy-zikou, medi-cinou, histo-riou, geogra-fiou...].“ Ani na výrazný opakovaný chybné uplatnený prízvuk (na penultime) učiteľka nezareagovala, práve naopak, kývla hlavou a povedala: „Dobre, sadni si.“ Prízvuk na penultime sa hodnotí ako najbadateľnejší jav východoslovenského variantu štandardnej slovenčiny (Slančová, Sokolová 1995, s. 138).

Keďže úlohou učiteľa je kultivovať jazykové vedomie žiakov, úplná ignorancia chybného uplatňovania suprasegmentálnych javov je neakceptovateľná. Žiaľ, ani v jedinom prípade sme nezaznamenali zámerný, cielený nácvik správneho uplatňovania prízvuku, ba ani príležitosť, danú žiakovi, zle uplatnený prízvuk opraviť či porovnať estetické kvality nárečovej a spisovnej podoby.

Príčinu vidíme v časovom strese, do ktorého sa učiteľ vháňa aj sám preferenciou poznatkovej sféry (kognitívnej domény) na úkor kultivovania rečového prejavu, čo je aj záležitosť psychomotorickej domény. Vyžaduje to viac času na tréning a interiorizovanie, zautomatizovanie týchto aspektov v rečovej výbave žiaka v rámci osobnostného maxima.

2.3.1.3| Vetný prízvuk (dôraz)

Vetný prízvuk (dôraz) je relatívne zvýraznenie zvuku niektorého slova, ktoré sa stáva vo výpovedi jadrom, čím sa stáva zároveň gramatizujúcim prostriedkom vety, pretože súvisí s členením výpovede na východisko a jadro (Ondruš, Sabol 1981, s. 145). Pri základnom slovoslede je dôrazové slovo na konci komunikačnej jednotky, môže sa však príznakovo presúvať na začiatok vety (J. Mistrík 1966). Vtedy hovoríme o subjektívnom slovoslede.

V získaných prejavoch sme sa s takýmto dôrazom stretávali veľmi často. Napríklad môžeme uviesť ukážky, kde učelia vo svojom prejave využívali dôraz, dokonca citový dôraz, tzn. emfázu, ktorá sa vyznačuje zvlášť nápadným melodickým pohybom na zdôraznenom slove, pričom sa samohlásky veľmi predlžujú (Á, už sú tu naše hviezdy...). Tu sa využíva expresívna funkcia kvantity, a to v ironizujúcom význame. Učiteľka tu uplatnila výrazný melodický zdvih na slove hviezdy.

Častým javom v reči učiteľa bolo nadužívanie dôrazu, niekedy aj zdôrazňovanie každého slova, okrem enklitik a proklitik, čo pôsobilo násilne, nátlakovo, autoritatívne, atakujúco, ba až neurotizujúco, ale neúčinne, pretože adresát bol natoľko presýtený zdôrazňovaním, že už ani nerozlišoval, čo je vo výpovedi expedienta dôležité a čo nie. Zaznamenali sme aj prípady monotónneho prejavu, v ktorom sa vetný prízvuk takmer neuplatňoval. Ide o ďalší extrém, ktorý spôsobuje nezáujem žiakov, nudu, únavu, nechúť, a svedčí o nezaujme učiteľa o progres žiakov, príp. signalizuje vyhorenie učiteľa (*burnout efekt*).

2.3.1.4| Prestávka (pauza)

Prestávka (ďalej len pauza) je prerušenie fonačného (hlasového) a artikulačného prúdu reči na pozorovateľný čas. Počas pauzy neznie nijaký rečový zvuk. Neoddeľujú sa ňou jednotlivé slová, lež obvyčajne väčšie výpovedné celky (Kráľ 1988, § 326). Pauza súvisí jednak s nevyhnutnosťou vdychu, tzv. *fyziológická* pauza, ktorá sa musí prekrývať s významovou, komunikatívnou pauzou, aby sa oddelili relatívne samostatné a ucelené vetné úseky, a tým sa naznačila hierarchia závislosti výpovedných jednotiek. Pri analýze textov sme zistili, že v získanom nepripravenom hovorenom prejave to platí len ojedinele. O. Müllerová a J. Nekvapil (1986, s. 105) hovoria, že pauza v hovorenom texte je relatívne samostatná a vyskytuje sa na miestach, kde pre to nie sú syntakticko-sémantické podmienky. To znamená, že pauza, ako to bolo aj v získaných hovorených prehovoroch, sa vyskytovala veľmi často na takých miestach, kde na to neboli syntakticko-významové podmienky.

Tam, kde by sme pauzu očakávali, ju učelia, ale aj žiaci poväčšine nedávali. Pauzu uplatnili tam, kde potrebovali porozmýšľať nad ďalším pokračovaním svojho prejavu a hľadaním vhodného výrazu, resp. stratili myšlienkovú niť. Hranice pauzy (v získaných prejavoch) boli rozdielne. Záviselo to od individuality komunikanta, temperamentu, prípadne tempa, akým rozprával. Ak učiteľ hovoril pomaly, robil aj časté a dlhšie pauzy. Pri rýchlejšom tempe učiteľ urobil pauzu len na nadýchnutie alebo ju vôbec

nerealizoval. Nečlenenie vedie často až k nedorozumeniu u poslucháča. Častosť páуз závisela nielen od individuality učiteľa, ale aj od objektívnych podmienok prejavu. V niektorých prejavoch boli pauzy vynútené pod vplyvom šumu žiakov alebo ich nepozornosti a nutnosti prerušiť zamýšľaný obsah a zasiahnúť, zabezpečiť ticho (je otázne, či aj myšlienkovú aktivitu).

O. Müllerová, J. Nekvapil (1986, s. 105-113) hovoria o štyroch typoch páуз v hovorenom prejave:

- a) Syntaktické pauzy, ktoré sa vyskytujú medzi syntaktickými frázami vo vnútri vetného celku.
- b) Formulačné pauzy sú také, ktoré komunikant využíva vtedy, ak si potrebuje premyslieť, čo bude ďalej hovoriť, resp. aký výraz má použiť. Sú to typické pauzy pre nepripravený hovorený prejav a sú dôkazom úplnej nepripravenosti, teda totálnej improvizácie pri tvorbe prehovoru. V nami zaznamenaných ústnych prejavoch boli také pauzy veľmi časté. Učitelia (komunikanti) ich využívali na premyslenie a formulovanie svojho prejavu. Vyskytovali sa často po spojkách a predložkách, teda v nenáležitej pozícii. Tu učiteľ nepôsobil ako kvalitný rečový vzor.
- c) Dôrazové pauzy sa vyskytujú pri zvukovom zdôraznení určitého slova v texte. Zdôraznenie slova je niekedy signalizované pauzou pred a za slovom. Tento typ pauzy je podľa našich skúseností účinný vtedy, keď je pauza naplnená predstavou, keď je učiteľ zaangažovaný na obsahu výpovede a vie budovať atmosféru tajomna, záhadnosti a pod. Podľa našich pozorovaní tento typ páуз, ktorý sa v umeleckom prednese účinne využíva ako psychologická pauza, iba veľmi málo učiteľov dokáže efektívne využívať či už pri výklade učiva, alebo pri riadení edukačného procesu. Je to škoda, pretože tento druh pauzy môže mať významný vplyv na zaangažovanie do operatívneho myslenia, zmobilizovanie psychiky a môže vyvolať aj citovú reakciu a pod.
- d) Kontaktné pauzy sa vyskytujú po prívetných výrazoch typu áno, že áno a pod. Majú často antikadenčnú melódiu. Nachádzali sme ich v opytovacích vetách. Napríklad: „No, máme všetci zošity?“

Pozorovania v slovenskom edukačnom priestore nás priviedli k zisteniu, že učitelia hovoria priveľa, redundantne a často kontraproduktívne, necitlivo, zrejme nepoznajú silu kontrastu, silu mlčania, ticha (pozri J. Valenta 1998, M. Ligoš 1999, H. Helmingová 1996, L. Bekéniová 2001).

Učitelia len v minimálnej miere využívajú potenciál ticha, moc ticha, t. j. pauzy naplnenej významom. Vynikajúci recitátori, rétori, herci, ale aj vynikajúci pedagógovia poznajú a využívajú silu mlčania, aktivizujúcu psychické procesy vnímateľov. Počas takých páуз (napr. času vymedzeného na premýšľanie) jazyk funguje ako nástroj poznávania, uplatňuje sa tu teda kognitívna a kogitatívna funkcia jazyka. Podľa našich zistení učitelia s obľubou využívajú hlavne jeden druh ticha – ticho reproduktívne, počas ktorého žiaci mechanicky, bezducho píšu či prepisujú, dopĺňajú ap. Zdá sa, že ticho, ktoré sa v triede rozľahne, je pre uši mnohých učiteľov tou najľahodnejšou „hudbou“.

Diametrálne odlišný typ ticha – ticho produktívne, počas ktorého sa v hlavách žiakov rozbiehajú myšlienkové procesy a intenzívna komunikácia môže prebiehať na intrapersonálnej úrovni, učiteľ vníma ako absenciu aktivity a rýchlo ho zaháňa vlastnou rečou ako kulisou, zvukovou výplňou s falošnou nálepkou *efektivita*.

2.3.1.5| Melódia

Melódia je vlnenie tónovej zložky reči, ktorá je tvorená zmenou výšky hlasu po sebe nasledujúcich nositeľov slabičnosti. Podobne ako prestávka je takisto gramatizujúcim prostriedkom reči.

Komunikačne najdôležitejšia je melódia koncového vetného úseku (Král 1988, s. 172). Pri analýze nami zaznamenaného textu sme vychádzali z toho, že rozoznávame tri druhy melódie, a to *konkluzívnu kadenciu*, *antikadenciu* a *polokadenciu*, pričom prvé dve sa považujú za koncové úseky a polokadencia za nekoncovú.

Najproblémovejšia sa v nami skúmanej sociálnej skupine javí melódia dopĺňacej otázky. Dopĺňacia otázka má základnú modálnu schému: opytovacie slovo + indikatív + stúpavo-klesavá kadencia, avšak učitelia veľmi často deformujú slovosled a formulujú otázky tak, že opytovacie slovo dávajú na koniec vety, napríklad:

Dnes sa budeme rozprávať o čom?

Máme ročné obdobie aké?

Záver by mal byť aký?

V tomto prípade ide o čo?

A to mi určuje čo?

Týmto uplatňujú antikadenciu. Takto porušujú ortoepickú normu i štylistickú normu. Žiakom neposkytujú kvalitný rečový vzor najmä v prípade, ktorý sa vyskytol na jednej vyučovacej hodine, kde sme zaznamenali výskyt 23 takto formulovaných otázok.

Z expresívnych, príznakových foriem intonácie, ktoré vyjadrujú subjektívny postoj hovoriaceho, a tým môžu meniť celý význam výpovede i jej komunikačnej funkcie, sme zaznamenali veľký výskyt výpovedí učiteľov s príkazovou intonáciou. Výpovede učiteľa typu „chcem od vás, aby ste to vypracovali bezchybne..., musíte to urobiť takto...“, navyše s príkazovou intonáciou, nevyznievajú lichotivo pre hovoriaceho, ktorý nátlakovo presadzuje svoju vôľu. Nepôsobí to priaznivo na rozvoj samostatnosti žiakov, ich komunikačnej odvahy a učiteľ im tým ani nie je kvalitným komunikačným vzorom.

2.3.1.6| Tempo

Tempo je v podstate „rýchlosť prenosu sémantickej informácie“ (Ondruš, Sabol 1984, s. 134). Je podmienené obsahom, zámerom, vonkajšími okolnosťami alebo vnútorným naladením, príp. dispozíciami hovoriaceho. Tempo reči, ako na to poukazujú uvedení autori (s. 135), „je významným signálom a regulátorom sémantickej hustoty textu: čím je prejav sémantický bohatší, náročnejší, tým pomalším tempom sa realizuje a naopak“.

Zmenou tempa hovoriaci dosiahne to, že poslucháči zbystria pozornosť. Dôležité je dávať pozor na to, aby rýchlosť tempa neovplyvnila zrozumiteľnosť. Náhla zmena tempa nahráva dôrazu, zrýchlenie tempa je často spojené s gradáciou. Zmeny tempa (najmä náhle, tzv. *agogika*) musia mať svoje opodstatnenie v obsahu výpovede. Žiaľ, nie vždy sme boli svedkami toho, že učiteľ cielene využíva zmeny tempa. Tempo by učitelia mali prispôbovať sémantickej hustote textu, no mnohí ho uplatňujú ako konštantu, nie ako flexibilný a účinný prostriedok v procese pedagogickej komunikácie. Učitelia v závislosti od temperamentu hovoria buď pomaly, alebo prirýchlo, nevyužívajúc potenciál, ktorý im tento

suprasegmentálny prostriedok môže poskytnúť, pravdaže, až na výnimky, teda na učiteľov, ktorí ukážkovo pracujú s tempom a jeho zmenami v spolupráci s ďalšími prozodickými vlastnosťami reči (napr. intenzitou hlasu, pauzou ap.).

Príliš pomalé tempo pôsobí na žiakov utlmujúco, príliš rýchle vytvára bariéru v dekódovaní obsahu výpovede. Keď sme poprosili jednu učiteľku, aby hovorila pomalšie, pretože jej jednak nerozumíme, príp. nestačíme vnímať sled jej myšlienok, zareagovala slovami: „Viete, ja ináč neviem, ja rozprávam stále tak rýchlo.“ Kde je v tomto prípade zreteľ na adresáta výpovedí, ktorého komunikačná kompetencia je ešte len v procese rozvíjania?!

2.3.1.7| Hlasová intenzita, dynamika prejavu

Hlasová intenzita, dynamika prejavu je sila, s akou sa prejav prednáša. Silu hlasu prispôbujeme jednak vonkajším podmienkam, jednak obsahu a cieľu prejavu. Výpoveď možno dynamicky modelovať podľa kontextu, obsahu, citového rozpoloženia a zámeru. Dôležitá je hlasová hygiena, pretože krik traumatizuje hlasivky.

Učitelia ani s týmto prostriedkom nepracujú vedome a cielene (až na výnimky) na dosiahnutie komunikačného efektu. Viacerí učitelia dokážu celú hodinu namáhať hlasivky vo forte až fortissime, ubližujúc sebe, ale najmä žiakom, pretože vnímanie takého hlasu vyčerpáva, traumatizuje a robí hodinu slovenského jazyka nepríjemnou, ba priam stresujúcou. Na druhej strane, žiaci počas individuálnych výpovedí hovoria príliš potichu, na hranici počuteľnosti a zrozumiteľnosti, čo môže byť svedectvom toho, že nemajú dostatočnú komunikačnú odvahu, pretože cítia, že miera ich komunikačnej kompetencie je podstatne nižšia, a obávajú sa výsmechu zo strany učiteľa, ale aj spolužiakov.

Dôkazy o týchto tvrdeniach sa nachádzajú priamo v reči učiteľa, ktorý vyzýva osloveného žiaka: „Nebój sa, hovor nahlas...“ Také verbálne výzvy sú neefektívne, ak v edukácii absentujú fundovane riadené podporné procesy rozvíjania komunikačnej kompetencie u žiakov (t. j. vytváranie suportívnej socioemočnej klímy, neprítomnosti ohrozenia a výsmechu učiteľa a spolužiakov, dostatok času venovaného tomu, aby sa nové postupy včleňovali a interiorizovali v individuálnom tempe žiakov, hoci aj s chybami, teda bez okamžitého účinku v nekritickej, žičlivej atmosfére atď.), čo je pozorovateľná slovenská edukačná realita.

2.3.2| Samohláskové ortoepické javy

Slovenské samohlásky (vokály) sa tvoria bez prekážky, pri ich vyslovovaní sa nestavia výdychovému prúdu do cesty nijaká prekážka. Vyznačujú sa slabikotvornosťou. Sú to tónové a nešumové znaky. Patrí medzi znelé hlásky.

2.3.2.1| Výslovnosť krátkych a dlhých samohlások

Jednou z najčastejších chýb pri vyslovovaní samohlások je výslovnosť krátkych a dlhých samohlások. Hlavným rozdielom pri výslovnosti týchto samohlások je rozdiel v trvaní. Dlhá samohláska v tom istom rečovom tempe trvá dvakrát toľko ako krátka. Doba trvania závisí najmä od dĺžky slova, od polohy samohlásky v slove a od tempa reči.

Skracovanie dlhých samohlások je v spisovnej slovenčine vážnou ortoepickou chybou, ktorá môže spôsobiť aj nedorozumenia, pretože dĺžkou samohlásky sa líšia niektoré slová aj významovo, kvantita má teda fonologicko-dištingtívnu funkciu (Ondruš, Sabol 1981, 1984, s. 130; Kráľ, 1983, s. 93).

Na základe vyhodnotenia získaných nahrávok a záznamov môžeme konštatovať, že najčastejšou chybou pri výslovnosti krátkych a dlhých samohlások bolo úplné vynechanie dĺžky. Strata dĺžky je spôsobená prostredím, pre ktoré je typické šarišské nárečie (ale nielen tým). V tomto nárečí existujú len krátke samohlásky, fonologicky dlhé samohlásky ani slabičné spoluhlásky (r, l) sa v ňom nevyskytujú (Buffa 1995, s. 28). Kvantita (dĺžka) sa v takom jazykovom povedomí stáva irelevantnou, a preto sa v spisovných hovorených prejavoch uplatňuje rôzne, a to v škále od hyperkorektnej, preexponovanej, nedôsledne uplatňovanej, prípadne úplne absentuje. Je to paradoxné, ba až neuveriteľné v kontexte skúmanej sociálnej skupiny, ale zaznamenali sme aj posledný uvedený prípad. Redukciu kvantity pri dlhých samohláskach spôsobilo aj tempo reči, ktoré je v šarišskom nárečí veľmi rýchle, a ako tvrdí A. Kráľ (1983, s. 92), „v rýchlejšom tempe je aj väčší sklon zmenšovať pomer medzi krátkymi a dlhými samohláskami a nahrádzať ich krátkymi“.

Mimoriadne frekventovaným, chybne vysloveným slovom bolo adverbium [vibórne]. Učitelia ho veľmi často používajú ako spätnoväzbovú informáciu pre žiaka v rámci hodnotenia a jej nekorektná výslovnosť zrejme nevyplýva z nepoznania či ignorovania ortoepickej normy, ale z prílišnej snahy povzbudiť žiaka, priblížiť sa mu, eliminovať sociálnu dištanciu. V takomto prípade sa v danom slove zrejme uplatňuje emfáza, teda citový dôraz.

V prípade nami skúmaných respondentov sme zaznamenali jeden z významných činiteľov spôsobujúcich porušovanie ortoepickej normy. Išlo o eliminovanie kvantity z dôvodu pociťovaného nedostatku času na konci vyučovacej hodiny. Vtedy bola frekvencia výskytu chybnej výslovnosti oveľa vyššia než na začiatku hodiny, keď u učiteľa zrejme ešte funguje väčšia sebakontrola; navyše v tomto prípade si učitelia uvedomovali prítomnosť cudzej osoby. Úlohu tu teda zohráva nielen nárečie a jeho vplyv aj na prestížneho komunikanta, ale hlavne zrýchlené tempo reči determinované časovým stresom. Dôkazom rýchlejšieho tempa je častejší výskyt lexém a štýlém explicitne vyjadrujúcich snahu učiteľa akcelerovať pracovné tempo, napríklad: poponáhľajte sa, rýchlejšie, rýchlo, rýchlo, už to malo byť, šikovne (ako ekvivalent slova rýchlejšie). Na základe výsledkov výskumu sme dospeli k týmto záverom:

1. Je ťažké nepodľahnúť vplyvu jazykového (nárečového) prostredia, v ktorom je kvantita nepodstatná a prízvuk sa nachádza na penultime. Dokonca aj učitelia z iných krajov (napríklad stredoslovenského) sa vyjadrili, že: „... počas tých rokov, čo som na východe, chytám váš prízvuk a skrácujem dĺžky...“
2. Kolísavosť dĺžky bola spôsobená zámenou so slovným prízvukom.
3. Na krátenie dĺžky má vplyv vysoké pracovné tempo a stres z nesplnenia cieľa (formulované rečou učiteľov „z neprebratia látky“) v záverečnej fáze vyučovacej hodiny.

Nezaznamenali sme prípad, aby učiteľ na nesprávnu výslovnosť žiaka taktne upozornil a dal mu šancu na sebakorekciu a porovnanie fonetických kvalít, precítenie a zhodnotenie, teda neuplatnil meta-reč, ktorá by umožnila pozitívnu progresiu jazykového cítenia, interiorizovanie estetických hodnôt jazyka a reči s priaznivým dosahom na stav jazykového vedomia.

Zhrnutie

V získanom materiáli bol v reči niektorých učiteľov vplyv nárečia evidentný, intenzívnejší a citelnejší v dedinských školách v porovnaní s mestskými školami, hoci to neplatí absolútne. Výslovnosť viacerých učiteľov bola dosť nedbalá, pretože sa viac sústreďovali na obsah prejavu a procesy riadenia ako na výslovnostnú stránku. Výsledkom bola snaha o zľahčovanie a zjednodušovanie výslovnosti, najčastejšie nevedomá.

Opozitným javom, zaznamenaným v reči učiteľa, bola snaha o hyperkorektnosť, hyperkultivovanosť, ktorá pôsobila vyumelkovane, škrobene. Učiteľ nepôsobil ako autentická ľudská bytosť, čo tiež nie je prirodzené a funkčné, pretože sa zväčšuje sociálna dištancia, nepodporuje to budovanie partnerského vzťahu na osi učiteľ – žiak a má to negatívny dosah na tvorbu suportívnej socioemočnej klímy.

Z lingvodidaktického hľadiska považujeme za najväčší nedostatok skutočnosť, že mnoho učiteľov neposkytovalo kvalitný rečový vzor svojim žiakom, pretože nie sú rečovými a hlasovými profesionálmi. (Podľa nášho názoru by mali byť rovnako ako herci vedení k tomu už počas vysokoškolského štúdia.) Ďalší vážny nedostatok spočíva v absencii kultivovania výslovnosti žiakov, napr. artikuláčnymi rozcvičkami, ale hlavne atraktívnymi stratégiami a cvičeniami tvorivej dramatiky, prostredníctvom dramatických hier, rolových hier, navodeným vstupom žiakov do roly s vyšším statusom, než je žiakovi vlastný (napríklad princ, kráľ, minister, učiteľ, riaditeľ, moderátor, televízny hlásateľ a podobne), ktoré stimulujú žiakov k aplikácii precíznej spisovnej výslovnosti (pozri Z. Vybíral 2005, s. 39).

Ďalšia výhrada sa týka miery tolerancie k narúšaniu spisovnej normy vo výslovnosti učiteľa. U niektorých učiteľov badať nedostatočne diferencovanú jazykovú kompetenciu, priam neschopnosť udržať vysokú hladinu spisovnosti vo vlastnom, a to aj oficiálnom prejave. (Zaznamenali sme uplatnenie subštandardných výrazov počas obhajob atestačných prác, napríklad decká, dramaťák, možme, rigrupla som žiakov – vo význame preskupila, vytvorila nové skupiny; nemám dobrý materiál – vo význame žiakov, ale zaznamenali sme aj absenciu kvantity v celom prejave učiteľky.)

Iné je to v prípade, že sú toho učiteľa schopní, ale svoju jazykovú a komunikačnú kompetenciu nechcú uplatniť, napríklad ako prejav nonkonformity, opozičného stanoviska, provokácie, vedomého vstupu do roly provokatéra alebo do roly s nižším statusom, ako je učiteľovi vlastný, napr. do roly bezmocného, nerozhodného, vyžadujúceho si pomoc žiakov, taktiež zo snahy zachovať si integritu osobnosti, pôsobiť autenticky, bezprostredne. Ďalšiu silnú motiváciu predstavuje snaha priblížiť sa partnerovi, uľahčiť vzájomné porozumenie, odľahčiť náročný rozhovor. Taký dôvod vnímame ako pozitívny. Pri uvažovaní o ďalších možných príčinách porušovania ortoepickej normy sa nám vynára ešte táto: učiteľ nedodržiava spisovnú normu, lebo nevníma žiaka ako rovnocenného partnera (hodného toľkej snahy a úsilia). Príčin môže byť viac. Jednou z možných príčin je fakt, na ktorý upozorňuje J. Slavík (1999, s. 25), že učiteľ je počas výučby osamotený, nemá rovnocenného komunikačného partnera, ktorý by bol schopný odborne hodnotiť kultúru jeho hovoreného prejavu a poskytnúť mu tým spätnú väzbu. To mu znemožňuje posudzovanie vlastného rečového správania (nielen verbálneho, ale aj nonverbálneho). Napriek všetkému treba dodať, že celoživotný proces kultivácie rečového prejavu učiteľa je nevyhnutný, rovnako aj autodiagnostika a reflexia s následnou sebakorekciou hlavne tých aspektov reči, ktoré sú zautomatizované do takej miery, že sú už súčasťou podvedomia, či dokonca nevedomia.

2.4| Analýza ústnej a písomnej podoby jazykového prejavu z lexikálneho hľadiska

V lexikálnej rovine sa vyskytovali nárečové prvky v minimálnej miere. Najfrekvencovanejšie „prehrešky“ proti spisovnej norme v reči a v písomných textoch učiteľov slovenského jazyka a literatúry v lexikálnej rovine sú: kľud, výuka, chovanie (správanie), krabica, jedná sa, doprovod, doprevádzať, zahájiť.

Poznámka: V ústnom prejave starších učiteľov SJ sa vyskytujú aj pokulhávať, netečný a pod.

V prehľade zachycujúcom najfrekvencovanejšie prehrešky proti spisovnej norme sa v ústnej a písomnej podobe najviac vyskytujú lexikálne jednotky českého pôvodu. Keďže pre ich uplatnenie v zaznamenanom kontexte chýbal motív funkčnosti, niet dôvodu ich akceptovať.

Ich výskyt je taký frekvencovaný, že sme už niekoľkokrát zorganizovali semináre pre učiteľov slovenského jazyka s poukázaním na najčastejšie prípady porušovania jazykovej normy, lež bez zjavnejšieho efektu. Potvrdzuje sa nám konštatovanie J. Dolníka (2003, s. 203), že lexikálne jednotky českého pôvodu (tzv. *bohemizmy*) sú „životaschopné, odolávajú jazykovému pôsobeniu a vytrvalo kazia jazykový obraz mnohých domácich nositeľov slovenského jazyka, pretože nezodpovedajú obrazu kultivovaného používateľa jazyka...“.

Vnikanie slov z kontaktného jazyka – z češtiny do bežného slovenského jazykového vedomia je prejavom procesu, ktorý sa pri osvojovaní si cudzieho jazyka, resp. konfrontačnom skúmaní jazykov označuje podľa Dolníka (2003, s. 206) ako „negatívny transfer (interferencia)“. Podľa nášho názoru je tento stav akceptovateľný u bežných používateľov jazyka, nie však v prípade prestížnych používateľov, jazykových profesionálov, akými sú aj učitelia slovenského jazyka.

Frekvencia uvedených výrazov v bežnom úze i v médiách je dôkazom ich akceptácie makrosocietou, hoci máme kvalitné slovenské ekvivalenty (porovnaj zvukové kvality konkurenčnej dvojice kľud – pokoj). Tento jav (konkurencia slov) je „pojmom synchronnej dynamiky jazyka“, resp. „dynamizácie lexikálnej zásoby“. Príčina preberania týchto slov z češtiny je priehľadná, ako na to poukazuje uvedený autor, je ňou „komunikačná synonymizácia lexikálnej zásoby“ (porovnaj J. Dolník 2003, s. 202-209). Ďalšie problematické miesta v lexikálnej rovine vidíme v tom, že učitelia neidentifikujú správne slovo s denotátom, resp. nenastane identifikácia slova a denotátu.

Stalo sa to v týchto prípadoch: Pri precvičovaní pravopisu adjektív v nominatívne plurálu v spojení „vyparádení husári“ sa žiak opýtal, čo sú to husári (bola to trieda s nadanými žiakmi, predpokladáme, že v bežnej triede by žiak nemal komunikačnú odvahu vysloviť otázku). Učiteľka odpovedala: „To sú vojaci.“ Husár, -a, m. v min. jazdec vo vojsku (KSSJ, s. 195) je slovo maďarského pôvodu.

V druhom prípade učiteľka nevenovala dostatočnú pozornosť vysvetleniu lexikálneho významu slova „akvarel“.

Situácia: U: Žiaci, viete, čo je akvarel?

ŽŽ: ... (mlčali)

U: To je obraz.

Učiteľka dôsledne konkluzívnou kadenciou dala najavo, že tým je všetko vysvetlené a pre každého zrozumiteľné. Akvarel a obraz však nie je to isté. Slová neoznačujú síce úplne iné javy, rozdiel medzi nimi je v ich extenzii (rozsahu významu; porovnaj P. Gavora 1988, s. 167).

Zarážajúce je, že učitelia procesu prenikania k významu slova nevenujú náležitú pozornosť, vnímajú to ako stratu času a čo najekonomickejšie sami približujú žiakom denotáty neznámych slov.

Dospeli sme tu ku konštatovaniu zhodnému s M. Holčíkom (In: Gavora a kol. 1988, s. 162; porovnaj Fontana 1997, s. 93-94), že učiteľov nezaujíma, či žiaci významu slova porozumeli, „či sa lexikálny význam slov stane ich duševným vlastníctvom“. Výsledkom nedostatočného poznania lexikálneho významu je mechanické učenie sa, ktoré má malý význam a vplyv na rozvoj rozumových schopností žiakov. Žiaci by mali od učiteľa dostať čo najviac stimulov, aby o význame neznámeho slova rozprávali v skupinách, aby jeho význam vyhľadávali v slovníkoch. Tým by sa neznáme slovo pevnejšie a zmysluplnejšie začlenilo do ich kognitívnej štruktúry.

Keby učitelia poznali stratégiu vstup učiteľa do roly (ide o mimoriadne špecifickú metódu tvorivej dramatiky, porovnaj J. Valenta 1998), mohli by čo i len na chvíľu vstúpiť do roly *nevedomého*, teda osoby, ktorá nevie, zabudla, čo slovo znamená ap., a potrebuje od ostatných informáciu, aby boli naplnené predovšetkým jej poznávacie potreby. Učiteľ by tým navodil silnú motiváciu hľadať informáciu, pátrať po význame slova dostupnými prostriedkami.

Učiteľ, ktorý použije stratégiu „učiteľ v role bezmocného“, ponúkne žiakom príležitosť pomôcť dospelému (ktorým, nech už hrá kohokoľvek, zostáva). Takto rafinovane riadený edukačný proces otvára široké pole pre žiacke komunikačné aktivity spojené s riešením problému. Žiaci preberajú iniciatívu za predpokladu, že sa učiteľ stiahne do úzadia, zaujíma bočné vedenie a využíva čas a priestor na diagnostikovanie počas konania (rečového správania) žiakov. Učiteľ tu má príležitosť diagnostikovať u žiakov kultúru hovoreného prejavu, dominanciu – submisivitu, stratégie riešenia problému, schopnosť vyjadriť potrebný komunikačný zámer, aktuálnu zónu rozvoja žiakov ap. (porovnaj P. Gavora 1999, Vygotskij 1970).

Počas našich pozorovaní vyučovacích hodín sme, žiaľ, iba v minimálnej miere zaznamenali hru so slovami; tvorbu nonsensov; „paronymických lapsusov“ (porovnaj O. Škvareninová 1999), ktorá je v podstate hrou s myšlienkami. Vyučovanie slovenského jazyka učitelia berú nanajvýš vážne, seriózne, hra, podľa ich názoru, je stratou času. Temer úplne sa vytráca frazeológia v reči učiteľa a zákonite aj žiakov, čím reč zvecnieva, stráca sa obraznosť jazyka, reč je ochudobňovaná aj o emocionálne obsahy. Sú to nezanedbateľné komunikačné a výchovné straty. Evidentne sa tu premieta tempo doby, tlak na výkon, ktorý je príznačný pre slovenskú školu.

Zhrnutie

Aj lexikálna rovina obsahuje komponenty šarišského nárečia. V zhode s D. Slančovou a M. Sokolovou (1995, s. 134) sme zaznamenali častice a expletívne slová typu *ta, šak, hej*.

Kontakťová častica *ta* je taká výrazná, že sa vyskytovala aj v takých prejavoch, ktoré boli z lexikálneho hľadiska takmer v zhode so spisovnou normou. Autorky to hodnotia z pozície psycholingvistiky: „Častice sú uložené v najhlbšej vrstve jazykového vedomia, aktivizujú sa pri prehovore podvedome, a to aj u hovoriacich s poučeným jazykovým vedomím.“

2.5| Analýza ústnych prejavov zo syntaktického aspektu

Dominantnou zložkou v systéme jazyka, ktorá je úzko spätá s uplatňovaním sa v jazykových prejavoch (v textoch, komunikátoch), je podľa Sabola a Ondruša (1981, s. 188) syntaktická rovina jazyka, ktorú tvoria gramatické konštrukcie (syntagma, veta, súvetie, zložené súvetie) utvárané výrazovými prostriedkami (zvukovo-intonačná štruktúra, realizácia konštrukcií pomocou gramatických tvarov) a obsahovými prvkami (sémantická náplň gramatickej konštrukcie).

Predmetom našej analýzy je komunikácia, ktorá je realizovaná v školskom dialógu, preto pri syntaktickej analýze získaných jazykových hovorených prejavov (komunikátov) vychádzame zo základnej jazykovej jednotky, t. j. z textu, „segmentáciou textu vznikajú isté jednotky textu – textémy.

Základnú textému tvorí elementárne textová jednotka“, ktorú podobne ako E. Bajžíková (1995, s. 5) stotožňujeme s vetnou konštrukciou. Analyzovať syntax písomných prejavov – textov (komunikátov) je v podstate jednoduchšie, ako analyzovať syntax hovorených prejavov, pretože komunikant si písomný prejav vedome buduje, vyhľadáva správne tvary, slová a konštrukcie viet. Vďaka interpunkčným znamienkam je takýto text aj prehľadnejší.

V hovorenom jazykovom prejave, hlavne v spontánnom, nepripravenom, myšlienky nie sú spravidla členené ani pravidelným klesaním hlasu, ani pauzami, preto je veľmi ťažko nachádzať základné syntaktické jednotky, t. j. vety (vetné konštrukcie). Ich hranice sú neurčité aj vzhľadom na pôsobenie mimojazykových faktorov. Komunikant – učiteľ má síce podľa neho jasnú predstavu, čo chce povedať, ale charakter jeho prejavu je interaktívny, lepšie povedané jeho zámerom je vyvolať slovnú reakciu žiakov. Tak či tak jeho prejav je improvizovaný, v priebehu hovorenia hľadá správne tvary, slová, spresňuje, dopĺňa, opakuje, vyzýva k reakcii a podobne. Myšlienky povie rýchlo, aby nezabudol to, čo chce povedať, preto je viac sústredený na vyjadrenie obsahu ako na formálnu, výrazovú korektnosť, navyše mu do jeho výpovedí vstupuje množstvo premenných, napr. rušivé správanie žiakov, heterogénna societa, odlišné pracovné tempo žiakov a z neho vyplývajúce problémy s riadením edukačného procesu ap. Pri syntaktickej analýze reči učiteľa musíme vychádzať aj z toho, že je to prejav, na ktorý pri výbere a usporiadaní jazykových prostriedkov má vplyv viacero činiteľov v zložitých vzťahoch, a to hlavne hovorenosť, nepripravenosť (spontánnosť), primárne komunikatívna funkcia, ale aj oscilovanie na osi oficiálnosť – neoficiálnosť, viazanosť na situáciu, priamy kontakt s poslucháčom, emocionálnosť, expresivita a apelovosť (Hausenblas, 1962, s. 316).

Zároveň musíme brať do úvahy individualitu adresáta, teda žiaka a jeho vyjadrovacie schopnosti, ale hlavne jeho schopnosť recipovať a dekodovať komunikované obsahy. Toto všetko ovplyvňuje syntaktickú výstavbu výpovedí učiteľa, a preto sa taká syntaktická výstavba vyznačuje určitými svojiskými znakmi a nepravidelnosťami.

Keďže možnosti tohto zdroja sú limitované, my sme sa sústredili na analýzu a interpretáciu syntaktických konštrukcií, ktoré sú dôkazom nerešpektovania na európskej úrovni štandardizovaného prístupu, prístupu orientovaného na žiaka (tzv. *žiakocentrizmus*), ale naopak sú v reči učiteľa dôkazom ešte stále dominantného prístupu zameraného na učiteľa, tzv. učiteľocentrický prístup (v českej odbornej literatúre pedagogický).

2.5.1| Tri markéry učiteľocentrizmu

2.5.1.1| Voľný datív osobného zámena ja

Za dôležité zistenie v reči učiteľa na syntaktickej rovine považujeme špecifické používanie syntaktických konštrukcií s voľným datívom osobného zámena **ja** v singulári. U mnohých učiteľov sme zaznamenali enormný výskyt konštrukcií typu: „Tu **mi** to nepíš... Tam **mi** to doplň... Akú koncovku si **mi** tu dal? I tak **mi** nebudete takto stáť! Stoj, ani sa **mi** nehni! Vedel by **mi** niekto z vás povedať...? A ešte žánre, kto by **mi** chcel spomenúť... Čo by ste **mi** vedeli povedať o muzikáli? No, takže teraz **mi** pripravíte texty v skupinách. Chcem od vás, aby ste **mi** pripravili krátky text, nárečový, slangový...“

Pre žiaka mohla byť demotivujúca reakcia učiteľky na chybné doplnené „-i“ v slove na tabuli. Učiteľka povedala: „No pozrite, deti, on (ukázala na žiaka stojaceho potom zahanbene pred tabuľou) **mi** je schopný aj po č dať y.“

Zaznamenali sme dokonca aj formuláciu učiteľa: „Sadaj, neplaz sa **mi** po triede!“

J. Svobodová (1996) a D. Slančová (1999) taký typ konštrukcie s uplatnením voľného datívu označujú ako symbiotický, kooperatívny, datív spolupatričnosti. Zaiste majú pravdu a ich argumenty sú presvedčivé v kontexte materskej školy, ale v základnej škole by sme ho považovali za symbiotický a kooperatívny v prípade, keby bolo osobné zámeno v pluráli (napríklad povedz **nám**... a pod.).

V singulári ho vnímame skôr ako prejav egocentrizmu, učiteľocentrizmu, autoritatívnosti, dominantného postavenia učiteľa s možným negatívnym dosahom na formovanie postojov žiakov k zodpovednosti za vlastný edukačný progres. Učiteľ tak dáva žiakovi najavo, že počas vyučovania sa všetko deje predovšetkým z jeho vôle, preto, že to takto chce on. Žiak je v danom prípade len vykonávateľom jeho vôle a nie je rešpektovaný ako komunikačný partner (porovnaj Slančová 1999, s. 151).

Na uvedený typ datívu v školskom dialógu v základnej a v strednej škole navrhujeme pomocné označenie **učiteľocentrický datív**. Je zaujímavé, že kým u niektorých učiteľov sa tento typ datívu vyskytuje v hojnom počte, u iných sme nezaznamenali ani jeden prípad výskytu tohto typu datívu. Úlohu tu podľa nás zohráva osobnostný profil autora výpovedí.

J. Orlovský (1971, s. 274) označuje tento typ datívu ako *privlastňovací*. Jeho používanie je determinované nielen naturelom a osobnosťou učiteľa, mierou jeho direktívnosti, egocentrizmu, teda psychickým založením, ale aj mierou osvojenia si komunikačných a sociálnych noriem a v neposlednom rade aj uvedomením si daného stavu. S vedomými obsahmi je možné pracovať a eliminovať to, čo je bariérou vytvárania partnerského vzťahu so žiakmi, ako aj uplatňovania kultivovanej podoby jazykovej komunikácie v proklamovanej humanisticko-tvorivej škole.

2.5.1.2| Explicitné použitie osobného zámena ja

Zaznamenali sme aj masívny výskyt výpovedí učiteľov začínajúcich sa zámenom **ja**. Ako príklad uvádzame ukážky: **Ja** som tam bola... **Ja** si myslím... **Ja** som to myslela takto... **Ja** mám takúto predstavu... **Ja** vás žiadam... **Ja** to budem vyžadovať... No, teraz **ja** čo od vás chcem... **Ja** od vás chcem...

E. Bajzíkova (1995, s. 43) uvádza, že: „... implicitnosť osobných zámen zahrnutá v relačnej prípone slovesa je bezpríznakovým použitím.“

F. Daneš (1968) tento fakt v morfológickom systéme jazyka nazýva „systémovou elipsou“. Z explicitných (príznakových) použití osobného zámena patrí k základným spôsobom použitia pri dôraze (...), v koordinácii (vyjadrenej aj nepravou hypotaxou, napr. ja s mojím bratom) je explicitné použitie nutné (E. Bajžíková 1995, s. 43). Explicitné použitie osobného zámena **ja** svedčí o tom, že učitelia svoju osobu zdôrazňujú i tam, kde absentuje motív funkčnosti. Vnímate to ako zjavný dôkaz *učiteľocentrizmu*. Na ďalšiu možnú príčinu upozorňuje E. Höflerová (2003, s. 43). Autorka v použití osobného zámena (**ja**) vidí nielen zdôraznenie vlastnej osoby, ale hlavne ochotu zotrvať v deji, teda ako aktívny prvok. Tvorí východisko výpovede, čo u adresáta podporuje vnímanie „vnitřní aktivity mluvčího“. Tento jav by bolo potrebné skúmať detailnejšie.

2.5.1.3| Vôľové slovesá (*verba voluntatis*) v reči učiteľa

V hovorenom, ale aj písomnom (metodické postupy vyučovacích hodín v atestačných prácach učiteľov) prejave sme u niektorých učiteľov zaznamenali enormný výskyt vôľového slovesa **musieť**: žiaci **musia** pochopiť... a pod.

Výpovede učiteľa typu „**chcem** od vás, aby ste to vypracovali bezchybne..., **musíte** pracovať samostatne a v tichosti..., **musíte** to urobiť takto...“, navyše s príkazovou intonáciou, nevyznievajú lichotivo pre hovoriaceho, ktorý nátlakovo presadzuje svoju vôľu. Nepôsobí to priaznivo na rozvoj samostatnosti žiakov, ich komunikačnej odvahy a učiteľ im v tomto prípade ani nie je kvalitným komunikačným vzorom. Navyše v inštrukcii učiteľa často zaznamenané syntaktické konštrukcie „**musíte** pracovať samostatne a v tichosti..., sed', píš a nerad' sa... nerešpektujú individuálny učebný štýl tých žiakov, u ktorých dominuje interpersonálny, prípadne kinestetický učebný štýl.

Zhrnutie

V získaných prehovoroch sme sa okrem uvedených markérov učiteľocentrizmu stretávali hlavne s elipsami u učiteľa (a nelógickou požiadavkou mnohých učiteľov smerom k žiakom „odpovedaj celou vetou“), apoziopezou, s nepremysleným používaním konektorov a redundanciou. Tieto syntaktické konštrukcie vznikali pod vplyvom psychických momentov prejavov, napr. šumom, nepozornosťou či nedisciplinovanosťou žiakov, ale aj nepripravenosťou učiteľov, a teda vysokou mierou improvizácie, permanentným preťažovaním verbálneho komunikačného kanála, čo bolo kontraproduktívne, pretože efektívnejšie by bolo uplatnenie vizuálneho (písomného) prejavu na podporu schopnosti adresáta dekodovať učebné obsahy.

Podľa našich zistení reč mnohých učiteľov na Slovensku vykazuje symptómy vysokej miery direktívnosti, ktorá je v príkrom rozpore s duchom humanisticko-tvorivej edukácie, o ktorú sa (hádám) usilujeme. Nedirektívny partnerský prístup k žiakovi sme zaznamenávali v reči učiteľov vo Veľkej Británii. Ten sa prejavoval využívaním kondicionálu (podmieňovacieho spôsobu namiesto rozkazovacieho, teda: I would like to ask you... Poprosil by som vás... namiesto Chcem od vás, aby ste... Urobte! ap.). Britskí učitelia uplatňujú zdvorilostný princíp, ktorý sa podľa D. Slančovej (2001, s. 62) zúčastňuje na obmedzovaní prirodzenej medziludskej agresivity a nachádza svoj výraz v pozitívnom rečovom správaní, rešpektujúcom osobnosť komunikantov.

Pedagógom usilujúcim sa o skvalitnenie svojich komunikačných kompetencií odporúčame:

- Zhotoviť záznam vyučovacích hodín, najlepšie videozáznam, ktorý umožňuje evalvovať verbálne aj neverbálne aspekty komunikácie.
- Analyzovať problémové miesta v komunikácii. Tu učitelia v mnohých prípadoch potrebujú odbornú pomoc, ktorú im vieme poskytnúť v prípade, že majú odvahu zaznamenať svoje hodiny a požiadať o analýzu a interpretáciu odborníka. Dôkazom sú záznamy hodín učiteľov (v archíve autorky), ktoré sme spoločne analyzovali v priebehu vzdelávania v Metodicko-pedagogickom centre v Prešove, čím učitelia získali možnosť objektívneho sebapoznania silných aj slabých stránok svojich komunikačných kompetencií.
- Ďalším nevyhnutným krokom je autokorekcia. Autokultivácia vlastného rečového prejavu by mala byť vnútorne pociťovanou potrebou a celoživotným procesom.

Záver

Výsledky nášho skúmania poskytujú dôkazy o tom, že inštitucionálna komunikácia nereprezentuje vždy komunikačný ideál, efektívnu, funkčnú a kultivovanú komunikáciu. Kultivovaná reč profesionálneho používateľa slovenského jazyka má byť jeho profesionálnym imperatívom, funkčnou aplikáciou v rámci konkrétne situovaného kontextu.

Skúmaní inštitucionálni respondenti by mali byť rečovým vzorom. Jazykovo-komunikačná prax ukázala, že aj im do komunikačného vzoru ešte často mnoho chýba. V zvukovej rovine jazyka sme počas výskumu zaznamenali najviac prípadov benevolencie a nerešpektovania jazykovej normy, a preto sme fonetickej rovine venovali najväčšiu pozornosť. Zvukové javy sú okamžite vnímateľné a vyžadujú si najviac času a úsilia na zafixovanie a interiorizovanie, aby sa stali trvalou rečovou „výbavou“ používateľa. Efektívnu možnosť vidíme v uplatňovaní integrovaného modelu jazykovej komunikácie prostredníctvom tvorivej dramatiky, vstupom žiackych komunikantov do rôznych typov sociálnych rolí, do rolových dialógov v navodených (simulovaných) situáciách na princípe improvizácie.

Najzávažnejším zistením nášho výskumu je fakt, že komunikačný model vyučovania materinského jazyka učiteľov slovenského jazyka a literatúry (SJaL) síce poznajú, ale uplatňujú ho iba čiastočne. Iba časť učiteľov tvorivo aplikuje komunikačný model. A túto skutočnosť je potrebné radikálne meniť.

Učiteľia však narážajú na množstvo bariér v podobe: vysokého počtu komunikantov v societach, čo eliminuje možnosť individuálneho prístupu a symetrickej jazykovej komunikácie; nepochopenia zo strany vedenia a inšpekcie (počas vnútroškolskej kontroly a inšpekčných konaní sa vedenia škôl a školskí inšpektori zameriavajú hlavne na formálne a ľahko overiteľné efekty vyučovania, t. j. vedomosti); preferencie konvergentných typov úloh a otázok zameraných na teoretické otázky o jazyku v systéme prijímacieho konania (namiesto divergentných, t. j. komunikačne produktívnejších typov úloh).

Dynamika života sa premieta do dynamiky jazyka a prináša potrebu, ba až nevyhnutnosť celoživotného kultivovania rečového správania človeka. Cesta k vlastnému napredovaniu teda vedie cez sebareflexiu alebo autoevalváciu a jazykovo-komunikačnú autokreáciu.

Písaná podoba jazyka sa prioritizuje napriek tomu, že hovorené (ústne) komunikáty v bežnom živote tvoria väčšinu všetkých komunikátov, paradoxne však porušovanie pravopisných pravidiel sa posudzuje oveľa prísnejšie ako porušovanie ortoepických pravidiel. Komunikačný tréning by potrebovali nielen učiteľia SJaL, ale všetci pedagógovia a vychovávatelia ako rečoví profesionáli.

Výsledky výskumu dokazujú, že na ceste k aplikácii optimálneho modelu jazykovej komunikácie bude ešte veľa „zastávok“, ktoré budú súvisieť s ďalším skúmaním, a to nielen v oblasti teoreticko-metodologickej, ale najmä v priestore komunikačnej praxe.

Zoznam bibliografických odkazov

- BAJZÍKOVÁ, E.: *Úvod do textovej syntaxe*. Bratislava: FF UK, 1979. 83 s.
- BAJZÍKOVÁ, E.: *Slovenský jazyk – textová syntax*. Bratislava: Stimul, 1995. 89 s. ISBN 80-85697-25-4.
- BEKÉNIOVÁ, L.: *Dramatická výchova ako prostriedok rozvoja osobnosti žiaka*. Prešov: Metodické centrum, 1997. 38 s. ISBN 80-8045-076-5.
- BEKÉNIOVÁ, L.: *Metodické námety na tvorivú dramatikú v škole*. Prešov: Metodické centrum, 2001. 78 s. ISBN 80-8045-235-0.
- BEKÉNIOVÁ, L.: *Metódy riadenia vyučovania (nielen) tvorivej dramatiky*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. 34 s. ISBN 80-8045-306-3.
- BEKÉNIOVÁ, L.: *Projektové vyučovanie a tvorivá dramatika ako prostriedok demokratizácie a humanizácie výučby a školy*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2005. 34 s. ISBN 80-8045-397-7.
- BEKÉNIOVÁ, L.: *Teória a prax súčasnej jazykovej komunikácie (Lingvistické aspekty didaktickej komunikácie)*. Dizertačná práca. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU, 2010.
- BERTRAND, Y.: *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.
- BOSÁK, J.: Hovorovosť ako dynamický faktor. In: *Slovenská reč*, 1984, r. 49, č. 2, s. 65-73.
- BOSÁK, J.: Skúmanie jazyka ako sociálno-komunikačného systému. In: *Dynamické tendencie v jazykovej komunikácii*. Zostavil J. Horecký. Bratislava: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV, 1990, s. 75-84.
- BOSÁK, J.: Sociolingvistická stratégia výskumu slovenčiny. In: *Sociolingvistické aspekty výskumu súčasnej slovenčiny Sociolingvistica Slovaca 1.: zborník*. Zostavovatelia: S. Ondrejovič, M. Šimková. Bratislava, 1995. s. 17-39. ISBN 80-224-0160-9.
- BOSÁK, J.: Prestratifikovaná slovenčina alebo hľadanie hraníc spisovnosti. In: *Slovenčina na konci 20. storočia, jej normy a perspektívy. Sociolingvistica Slovaca 3: zborník*. Editor: S. Ondrejovič. Bratislava, 1997, s. 45-53. ISBN 80-224-0514-0.
- BUFFA, F.: *Šarišské nárečie*. Bratislava: Veda, 1995. 400 s.
- ČUKOVSKIJ, K.: *Od dvoch do piatich*. Bratislava: Mladé letá, 1959.
- DANEŠ, F.: Typy tematických postoupností v textu (na materiálu českého textu odborného). In: *Slovo a slovesnost*, 29, 1968, s. 125-141.
- DOLNÍK, J.: *Lexikológia*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-223-1733-0.
- DOLNÍK, J.: *Všeobecná jazykoveda*. Bratislava: Veda, 2009. ISBN 978-80-224-1076-6.
- Encyklopédia jazykovedy*. Zostavovateľ J. Mistrík. 520 s. Bratislava: Obzor, 1993. ISBN 80-215-0250-9.
- FINDRA, J. a kol.: *Slovenský jazyk a sloh*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986. 426 s. ISBN 67-372-86.
- FINDRA, J.: *Jazyk, reč, človek*. Bratislava: Q111, 1998. 111 s. ISBN 80-85401-69-X.

- FINDRA, J.: *Štylistika slovenčiny*. Martin: Osveta, 2004. ISBN 80-8063-142-5.
- FLUSSER, V.: *Komunikológia*. Bratislava: Mediálny inštitút, 2002. 253 s. ISBN 80-968770-0-3.
- FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. 383 s.
- FURDÍK, J.: *Slovenská slovtvorba*. Prešov: Náuka, 2004. ISBN 80-8938-28-X.
- GAVORA, P. a kol.: *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988. 248 s. ISBN 071-052-88-1.
- GAVORA, P.: *Akí sú moji žiaci?* Bratislava: Práca, 1999. 239 s. ISBN 80-7094-335-1.
- GOLEMAN, D.: *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. 348 s. ISBN 80-85928-48-5.
- HAUSENBLAS, K.: O studiu syntaxe běžně mluvených projevů. In: *Otázky slovanské syntaxe*. Zborník Brněnské syntaktické konference (17. – 21. IV. 1961). Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1962, s. 313-323.
- HEJNÝ, M., F. KUŘINA: *Dítě, škola a matematika*. Praha: Portál, 2001.
- HELMINGOVÁ, H.: *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1996. 216 s. ISBN 80-08-00281-6.
- HILL, G.: *Moderní psychologie*. Praha: Portál, 2004. 283 s. ISBN 80-7178-641-1.
- HOLT, J.: *Jak se děti učí*. Praha: Strom, 1995.
- HORECKÝ, J.: Slovenská lexikológia. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1971. 253 s. ISBN 67-136-71.
- HORECKÝ, J.: *Základy jazykovedy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1978. 184 s.
- HORECKÝ, J.: Východiská k teórii spisovného jazyka. In: *Z teórie spisovného jazyka*. Zborník referátov a diskusných príspevkov. Red. J. Kačala. Bratislava: Veda, 1979, s. 13-22.
- HORECKÝ, J.: Na okraj štruktúrnej klasifikácie F. Kočiša. In: Slovenská reč, 1984, r. 49, s. 162-167.
- HORECKÝ, J. a kol.: *Dynamika slovnej zásoby súčasnej slovenčiny*. Bratislava: Veda, 1989. 429 s. ISBN 80-224-0047-5.
- HORECKÝ, J.: Jazykové vedomie. In: *Jazykovedný časopis*, 1991, r. 42, s. 81-88.
- HORECKÝ, J.: *O jazyku a štýle kriticky aj prakticky*. Prešov: Náuka, 2000. ISBN 80-967602-2-X.
- HÖFLEROVÁ, E.: *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2003. ISBN 80-7042-297-1.
- CHOMSKY, N.: *Jazyk a zodpovednosť*. Bratislava: Archa, 1995.
- KAČALA, J.: *Syntaktický systém jazyka*. Pezinok: Formát, 1998. 144 s. ISBN 80-967911-1-7.
- KESSELOVÁ, J.: *Lingvistické štúdie o komunikácii detí*. Prešov: Náuka, 2001. 136 s. ISBN 80-89038-05-0.
- KOSOVÁ, B.: *Rozvoj osobnosti žiaka*. 2. vydanie. Prešov: Metodické centrum Prešov, 2000. ISBN 80-8045-179-6.
- KOVALČÍKOVÁ, I.: *Výchovná dramatika a sociálna klíma školskej triedy*. Prešov : Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, 2001. 143 s. ISBN 80-8068-055-8.
- KRÁL, Á.: *Model rečového mechanizmu*. Banská Bystrica: Veda, 1974. ISBN 71-071-74. 187 s.
- KRÁL, Á.: *Pravidlá slovenskej výslovnosti*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983. 626 s. ISBN 80-08-00305-7.

- KRÁL, Á., J. SABOL: *Fonetika a fonológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. 392 s.
- KRÁL, Á., A. RÝZKOVÁ: *Základy jazykovej kultúry*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. 125 s. ISBN 80-08-00280-8.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1988. 235 s.
- LIGOŠ, M.: *Možnosti rozvíjania vnútorných dynamických síl osobnosti žiaka vo vyučovaní slovenského jazyka*. Ružomberok: Katecheticko-pedagogická fakulta sv. Ondreja ŽU, 1999, s. 166. ISBN 80-7100-579-7.
- MAREŠ, J., J. KŘIVOHLAVÝ: *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- MISTRÍK, J.: *Slovosled a vetosled*. 1. vydanie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1966. 280 s.
- MISTRÍK, J.: *Štylistika slovenského jazyka*. 1. vydanie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1970. 424 s. ISBN 67-227-69.
- MISTRÍK, J.: *Moderná slovenčina*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984. 251 s. ISBN 67-198-84.
- MISTRÍK, J.: *Lingvistický slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2002. s. 81. ISBN 80-08-02704-5.
- MÜLLEROVÁ, O.: *Komunikativní složky výstavby dialogického textu*. Praha: Univerzita Karlova, 1979. ISBN 46-021.
- MÜLLEROVÁ, O., J. NEKVAPIL: *Pauzy v mluveném textu*. In: *Slovo a slovesnost*. 1986, s. 105-113.
- MÜLLEROVÁ, O.: *Mluvený text a jeho syntaktická výstavba*. Praha, 1994.
- NEBESKÁ, I.: *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H, 1992. 127s. ISBN 80-85467-75-5.
- ONDREJOVIČ, S.: *Z výskumu jazykových postojov v oblasti dramatických umení*. In: *Sociolingvistické aspekty výskumu súčasnej slovenčiny*. *Sociolingvistica Slovaca 1*. Red.: S. Ondrejovič, M. Šimková. Bratislava: Veda, 1995, s. 74-82.
- ONDRUŠ, Š., J. SABOL: *Úvod do štúdia jazykov*. 1. a 2. doplnené vydanie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1981, 1984. 339 s. ISBN 67-055-84.
- ORAVEC, J., E. BAJZÍKOVÁ: *Súčasný slovenský spisovný jazyk. Syntax*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986. 260 s. ISBN 67-253-86.
- ORLOVSKÝ, J.: *Slovenská syntax*. Bratislava: Obzor, 1971. 367 s. ISBN 65-043-71.
- PALENČÁROVÁ, J., J. KESSELOVÁ, J. KUPCOVÁ: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2003. ISBN 80-10-00328-X.
- PALENČÁROVÁ, J., L. LIPTÁKOVÁ: *O dvoch komunikačných zručnostiach*. Bratislava: Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, 2004. 95 s. ISBN 80-968664-4-3.
- PEASE, A.: *Řeč tela*. Bratislava: Erudis, 1993. 137 s. ISBN 80-85560-01-1.
- PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7.
- PINKER, S.: *The language instinct*. London: Penguin books, 1994.
- PORTÍK, M.: *Od vnímania k tvorivému mysleniu*. Prešov: PF PU, 2001.

- POVAŽAJ, M.: O norme a kodifikácii. In: *Sociolinguistica Slovaca 3: zborník. Slovenčina na konci 20. storočia, jej normy a perspektívy*. Editor: S. Ondrejovič. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1997, s. 126-133. ISBN 80-224-0514-0.
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. 2. vydanie. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.
- RIPKA, I., M. IMRICHOVÁ: *Základy slovenskej lexikológie*. 3. vydanie. Prešov: Prešovská univerzita, FHPV. 155 s. ISBN 80-8068-451-0.
- SABOL, J., D. SLANČOVÁ, M. SOKOLOVÁ: *Kultúra hovoreného slova*. Košice: Rektorát Univerzity P. J. Šafárika, 1990. s. 186-190.
- SELIKOWITZ, M.: *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 2000. 136 s. ISBN 80-7169-773-7.
- SIČÁKOVÁ, L.: *Fonetika a fonológia pre elementaristov*. Prešov: Náuka, 2002. ISBN 80-89038-15-8.
- SLANČOVÁ, D.: K niektorým výsledkom prieskumu postojov obyvateľov Prešova k jazyku. In: *Dynamické tendencie v jazykovej komunikácii*. Red. J. Horecký. Bratislava: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra, 1990. s. 175-184.
- SLANČOVÁ, D., M. SOKOLOVÁ: Výskum podoby hovorenej komunikácie na východnom Slovensku. In: *Sociolingvistické aspekty výskumu súčasnej slovenčiny*. Red.: S. Ondrejovič, M. Šimková. Bratislava: Veda, 1995. s. 132-144.
- SLANČOVÁ, D.: *Praktická štylistika*. 2. vydanie. Prešov: SLOVACONTACT, 1996. 176 s. ISBN 80-901417-9-X.
- SLANČOVÁ, D., M. SOKOLOVÁ: Výsledky a perspektívy sociolingvistického výskumu prešovských vysokoškolákov (K jazykovej situácii na východnom Slovensku). In: *Sociolinguistica Slovaca 3. Slovenčina na konci 20. storočia, jej normy a perspektívy*. Editor: S. Ondrejovič. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1997. s. 213-221. ISBN 80-224-0514-0.
- SLANČOVÁ, D.: *Reč authority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta, 1999. 224 s. ISBN 80-88722-30-6.
- SLANČOVÁ, D.: *Základy praktickej rétoriky*. Prešov: Náuka, 2001. 211 s. ISBN 80-89038-04-2.
- SLAVÍK, J.: *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.
- STERNBERG, R.: *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002.
- SVOBODOVÁ, J.: Výuka mateřského jazyka a školská komunikace. In: *Sociolingvistické a psycholingvistické aspekty jazykovej komunikácie*. 2. diel. Zostavil: Patráš, V. Banská Bystrica: UMB, 1996. s. 154-164.
- ŠKVARENINOVÁ, O.: *Rečová komunikácia*. Bratislava: Slovenské pedagogické vydavateľstvo, 1995. 165 s. ISBN 80-08-02228-0.
- ŠKVARENINOVÁ, O.: *Paronymický slovník*. Bratislava: Media Trade, 1999. ISBN 80-08-02828-9.
- TIZARD, B., M. HUGHES: *Young Children Learning*. London: Fontana, 1984.
- TUREK, I.: *Kritické myslenie*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. 70 s. ISBN 80-8052-175-1.
- VALENTA, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Strom, 1998. 279 s. ISBN 80-86106-02-0.
- VALENTA, J.: *Manuál k tréningu řeči lidského těla*. Kladno: AISIS, 2004. 259 s. ISBN 80-239-2575-X.
- VYBÍRAL, Z.: *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. 320 s. ISBN 80-7178-998-4.
- VYGOTSKIJ, L. S.: *Myšlení a řeč*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. 295 s. ISBN 14-442-71.

- WAY, B.: *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizáci*. Praha: ISV, 1996. 218 s. ISBN 80-85866-16-1.
- Zborník *Sociolingvistica Slovaca 3. Slovenčina na konci 20. storočia, jej normy a perspektívy*. Zostavil S. Ondrejovič. Bratislava: Veda, 1997. 352 s.
- ZELINA, M.: *Sloboda osobnosti*. 1. vydanie. Šamorín: Vydavateľstvo Fontana Kiadó, s. r. o., 1995, s. 133. ISBN 80-85701-07-3.
- ZELINA, M.: *Kvalita školy a mikrovyučovacie analýzy*. 1. vydanie. Bratislava: OG – Vydavateľstvo Polana, spol. s r. o. 2006, s. 145. ISBN 80-89192-29-7.

Názov: **Rozvoj komunikačných kompetencií pedagogického zamestnanca
zameraný na rečový prejav**

Autor: Mgr. Ľubica Bekéniová

Recenzenti: PhDr. Maroš Dvorský
PhDr. Roman Kvapil, PhD.

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave

Odborná redaktorka: Mgr. Terézia Peciarová

Grafická úprava: Ing. Monika Chovancová

Vydanie: 1.

Rok vydania: 2015

Počet strán: 50

ISBN **978-80-565-1112-1**