

ISSN 1335 - 0404

PEDAGOGICKÉ ROZHLEDY



ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

Obsah:

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

Simoneta Babiaková
Predčitateľská gramotnosť a diagnostikovanie
jazykových spôsobilostí detí pri vstupe
do základnej školy ...1

Darina Bačová, Eva Líšková,
Mária Onušková, Mária Nogová
Východiská a princípy vzdelávania učiteľov
v oblasti čítania s porozumením
v Metodicko-pedagogickom centre v Bratislave ...4

Alexandra Húsková
Čitateľská gramotnosť na stredných
odborných školách ...7

Nadežda Kašiarová
Podpora čitateľskej gramotnosti
v objavujúcom vyučovaní ...15

Mária Kubovičová, Elena Laššová
Rozvoj čitateľskej gramotnosti na slovenských
školách z pohľadu štátnej školskej inšpekcie ...18

Mária Belešová
Projekty zamerané na podporu čítania
u detí a žiakov ...22

Marta Filičková
O spôsobilosti čítať z pohľadu
kognitívnej edukácie ...27

OKIENKO DO PRAXE

Patrícia Dudášová Harantová
Čitateľská gramotnosť na hodinách literatúry
v 8. ročníku
Osvedčená pedagogická skúsenosť
edukačnej praxe – výťah ...29

Pedagogické rozhľady

Odborno-metodický časopis pre školy
a školské zariadenia

2/2014

Dvojmesačník

Ročník 23

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

Šéfredaktor: Marián Valent

Výkonná redaktorka: Viera Stankovičová

Redakčná rada:

Simoneta Babiaková, Darina Bačová,
Henrieta Crkoňová, Mária Ďurčeková, Erika Fryková,
Mária Onušková, Renáta Pondelíková,
Nataša Slavíková, Juraj Vantuch

Zahraniční korešpondenti:

Milan Pol (Česká republika)

Anna Gajdzica (Poľsko)

Kristof Lajosné Antónia (Maďarsko)

Obálka: Renáta Pondelíková

Preklad do angličtiny: Anna Pávová

Adresa redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum

regionálne pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica

Tel.: 048/4722 905

Fax: 048/4722 933

e-mail: viera.stankovicova@mpc-edu.sk

www.mpc-edu.sk

Vyšlo: 7. júla 2014

Vychádza päťkrát ročne

Evidenčné číslo: EV 3414/09

ISSN 1335-0404

Príspevky v časopise sú recenzované. Recenznú radu tvoria
členovia redakčnej rady časopisu.

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.

Redakcia sa nemusí vždy stotožniť s názormi autora.

Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

PREDČITATEĽSKÁ GRAMOTNOSŤ A DIAGNOSTIKOVANIE JAZYKOVÝCH SPÔSOBILOSTÍ DETÍ PRI VSTUPE DO ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Simoneta Babiaková, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: Príspevok je venovaný problematike rozvíjania predčitateľskej gramotnosti detí v predškolskom veku. Autorka v ňom upozorňuje na potrebu diagnostikovania predčitateľských a čitateľských spôsobilostí detí pri vstupe do základnej školy, ktoré sú predpokladom pre výber didaktickej stratégie učiteľa — elementaristu. Uvádza príčiny, prečo je potrebné zmeniť zastaralý prístup niektorých učiteľov k výučbe čítania a písania v 1. ročníku ZŠ.

Kľúčové slová: deti, predškolský vek, predčitateľská gramotnosť, diagnostika.

Jazyková gramotnosť detí sa rozvíja spontánne už v predškolskom období. Čím je stretávanie sa detí s písanou kultúrou častejšie a intenzívnejšie, tým existuje väčší predpoklad, že pri vstupe do prvého ročníka základnej školy budú ich čitateľské a pisateľské spôsobilosti rozvinutejšie. Dôvody zvyšujúcej sa akcelerácie rozvoja gramotnosti niektorých detí v predškolskom veku sú rôzne. Deti trávajú oveľa viac času doma, alebo v zariadeniach voľného času — teda v interiéri. Rodičia ich po vyučovaní menej púšťajú na ihriská, ale oveľa viac času trávia sledovaním televízie a hraním sa na počítači. V literárne podnetnom prostredí (*literacy rich/ print rich environment*) deti napodobňujú dospelých, odzerajú od starších súrodencov, orientujú sa v knihách, poznajú tzv. konvencie tlače, čítajú spolu s rodičmi, súrodencami, prarodičmi, čítajú obrázkové čítanie a komiksy, snažia sa porozumieť postupom počítačových hier, rozvíjajú predčitateľské spôsobilosti sledovaním rôznych médií, „lúštením“ textov z vlastných kníh, časopisov a komixov. Väčšina detí už pred vstupom do základnej školy zvládne mnohé písmená abecedy a niektoré deti už chápu aj súvislosť medzi formou a obsahom písania (Babiaková, 2013).

Cieľom materskej školy je rozvíjať také kognitívne zručnosti a jazykové kompetencie, ktoré mu pomôžu zvládnuť princípy písanej reči a transkripcie počutého do písomnej podoby a uľahčia mu proces začiatočného čítania. Ide najmä o rozvoj vyjadrovacích schopností dieťaťa, rozvoj slovnej zásoby, aktívne počúvanie, fonologické uvedomovanie, pochopenie konceptu („organizácie“) kníhy, významu ilustrácií v nej a princípu čítania zľava doprava. Z hľadiska fonologického uvedomovania a fonematickej analýzy slov ide o sluchové rozpoznávanie hlások na začiatku slov a konci slov, vnímanie väzby medzi hláskou a písmenom, sluchové rozlíšenie hlások v rýmoch, rozlíšenie hlások vo vlastnom mene v niektorých známych slovách, rozpoznávanie tvarov tlačenej písomnej abecedy a priradovanie hlások k nim. Hoci u nás v predškolskej výchove nejde o systematické vyučovanie čítania, predsa sa mnohí odborníci (napr. Heine, 1991) zhodujú v tom, že proces uchopenia písanej reči má byť ponechaný na spontánny vývin dieťaťa. Potenciál dieťaťa v predškolskom veku je vhodné využívať na rozvíjanie spôsobilostí, ktoré mu pri vstupe do základnej školy zjednodušia proces systematického čítania. Nehovoriac už o tom, že s rozvojom jazykových kompetencií sa dynamicky rozvíja myslenie detí.

Viacerí odborníci (Kikušová, 1998, s. 64-65; Zápotočná, 1998, s. 144) prevzali na označenie v predškolskom veku sa vyvíjajúcej gramotnosti detí termín vynárajúca sa gramotnosť (*emergent literacy*), iní (Dole-

žalová, 2006, s. 83) ju nazývajú spontánna gramotnosť (*spontaneous literacy*). Marie Švrčková (2009, s. 38) v zhode s anglicko-slovenským pedagogickým slovníkom (1996) ju označujú ako pregramotnosť (*pre-literacy*).

Z hľadiska rozvíjania čitateľskej gramotnosti (*reading literacy*) sa u jazykovo a literárne schopných detí v predškolskom veku objavujú v rámci pregramotnosti prvé prejavy predkonvenčného čítania (*prereading*) a písania (*prewriting*) (Harnúšková, 2003, s. 90; Švrčková, 2009, s. 38). Rozvíjajú sa v dôsledku cvičení fonematického uvedomovania, fonematickej analýzy slov, upevňovaním vzťahu fonéma–graféma. Odborná literatúra hovorí o budovaní fonologického povedomia (Muter, 2004; Gillon, 2004). Americká literatúra (Anthony et al., 2003) používa na to pojem fonologická citlivosť (*phonological sensitivity*). Predkonvenčné čítanie a písanie súvisí tiež s budovaním slovnej zásoby, chápaním syntaxe a prirodzeným poznávaním písmen tlačenej abecedy a rozvíjaním ďalších vedomostí detí o písanej kultúre.




Podľa Ferreirovej (1988) presylabické a sylabické obdobie vývinu písania a čítania dieťaťa prirodzene vyvrcholí obdobím alfabetickým, keď si dieťa uvedomí vzťah medzi vyslovenou hláskou a napísanou grafémou. Graféma nadobúda charakter konvenčného znaku, ktorý sa dieťa naučilo na základe nápodoby, ale aj učením na základe vonkajších podnetov. Takto zvládnutú grafému dokáže funkčne používať pri písaní a čítaní. Niekedy si ju aj podľa vlastných potrieb upravuje. V diagnostikovaní aktuálnych spôsobilostí žiakov pri nástupe do základnej školy môžeme už tieto schopnosti detí nazývať čitateľské a pisateľské spôsobilosti, pretože niektoré deti už v konvenčnom zmysle slova čítajú a píšú (podľa Viktorová, 2003, s. 4-8).

Na začiatku 1. ročníka je správne a veľmi potrebné diagnostikovať sluchové a zrakové vnímanie žiakov. Pri zrakovom vnímaní sledujeme pravo-ľavú orientáciu, pamäť a pozornosť, rozlišovanie figúry a pozadia, určovanie správneho poradia predmetov, rozlišovanie reverzných figúr atď. Pri sluchovom vnímaní ide o sluchovú analýzu, syntézu a diferenciáciu. Napríklad učiteľ povie slovo a žiak ho má vyhláskovať, alebo učiteľ povie jednotlivé hlásky a žiak má povedať celé slovo. Pri diagnostikovaní sluchovej diferenciácie učiteľ povie dve slová, ktoré sa líšia začiatočnou alebo inou hláskou a žiak identifikuje, ktorou napr: lev – rev, mala – dala, často – čisto, konár – komár, atď. Metodika pozorovania a hodnotenia raných prejavov gramotnosti sa podľa M. M. Clay (1993) s dôležitosťou vstupnej diagnostiky prvkov tiež stotožňuje.

Navyše ako jedna z mála metodík je zameraná aj na:

- zhodnotenie východiskového stavu žiakových kompetencií,
- ich zohľadňovanie v individuálne zvolenom vyučovacíom pláne,
- priebežné sledovanie úspešnosti a pokroku každého individuálneho žiaka a overovanie toho, či individuálne zvolený program bol vhodný, alebo ho treba podľa potreby upraviť a prispôbiť momentálnym možnostiam žiaka (M. M. Clay, podľa Zápotočná, 2006).

Na diagnostikovanie týchto prejavov je možné použiť i ďalšie metódy. Ako príklad uvádzame testy z výskumu Schöffelovej a Mikulajovej (2012) – napr. *obrázkovo-slovné testy* sú zamerané na tiché čítanie jednotlivých slov s porozumením. Žiakom sa predloží testový zošit so sadou obrázkov. Ku každému obrázku sú ponúknuté štyri slová, z ktorých len jedno významovo zodpovedá obrázku (cieľové slovo) ostatné tri sú distraktory (obr. 1). Úlohou žiaka je v časovom limite zaškrtnúť čo najviac správnych odpovedí, teda priradiť správne slová k obrázkom.

	PES	DOM	LES	ZUB
	AUTO	RUKA	LATA	VATA
	VOZ	KURA	ŽABA	LIPA

Obr. 1: Ukážka obrázkovo-slovného testu

Nedostatočnou diagnostikou vstupných čitateľských a pisateľských spôsobilostí prvákov učiteľ nedokáže posúdiť predškolské skúsenosti žiakov, nedokáže nadviazať na jeho doterajšie vedomosti a zručnosti. Zvolí teda svoj zaužívaný postup „od bodu 0“. Spoločne so všetkými žiakmi vyvodzuje „novú“ hlásku a štyri tvary písmena. Na hodinách slovenského jazyka v 1. ročníku väčšina slovenských učiteľov postupuje podľa metód vychádzajúcich z pôvodnej analyticko-syntetickej metódy. Žiaci čítajú hlásku z tabule, zo slabikára, spájajú ju do slabík a slov. Niekoľkokrát hlasno opakujú prečítané. Potom píšu vyvedený tvar písmena na tabuľu a do písanky. Pracujú zväčša frontálne. Na domácu úlohu zase čítajú to isté a na druhý deň v škole si opakujú domácu úlohu. V rámci zachovania *kontinuity vývinu* je dôležité: „v rámci možností vychádzať z predškolských skúseností žiakov, nadväzovať na doterajšie vedomosti, uplatňovať ich v učení a ďalej ich rozvíjať.“ (Slovenský jazyk a literatúra, Príloha Štátneho vzdelávacieho programu pre 1. stupeň ZŠ – ISCED 1, s. 6). A práve tu sa často objavuje problém, lebo kontinuita vývinu niektorých prvákov z dôvodu heterogenosti vstupnej úrovne jazykových spôsobilostí nie je zachovaná.

V dôsledku stereotypného metodického postupu pri nácviku čítania a písania v prvých ročníkoch základných škôl vznikajú na vyučovaní slovenského jazy-

ka „pseudoedukačné“ situácie. Učiteľ vyvodzuje so všetkými žiakmi novú hlásku a písmeno napriek tomu, že mnohí účastníci výučby už hlásku dávno poznajú. Niekedy sa učitelia obraňujú tým, že žiak pozná „len“ tlačенú podobu písmena, a preto je potrebné postupovať frontálne. Niektoré deti sa dostávajú do patovej situácie a hoci už v materskej škole vyvodzovanú hlásku a tlačенý tvar písmena dávno poznali, doma sa rodičom chvália, že sa práve dnes naučili nové písmeno.

Z výskumov Murawskiej (2002, s. 38–39) vyplýva, že viac ako polovica skúmaných poľských prvákov si už v septembri poradí s čítaním viacslabičných slov. Vo výskumnej štúdii (Bobčeková – Babiaková, 2013) vedeli na začiatku septembra až traja z piatich skúmaných slovenských prvákov prečítať 93 – 100 % z 36 písmen malej a veľkej abecedy. Napriek tomu sa u nás naďalej presadzuje len fonologický model čítania a na začiatku pri nácviku čítania niektorí žiaci čítajú to, čo už dávno poznajú.

Učitelia 1. ročníka ZŠ vo veľkej miere vychádzajú z predpokladu, že identifikácia slov je primárne determinovaná nižšími úrovňami procesu čítania na úrovni dekódovania, takže čítanie je závislé od fonologických, vizuálno-percepčných schopností a ovládania jednotlivých písmen abecedy. Absolvovanie týchto úrovní je podľa nich nevyhnutnou podmienkou postupu k vyšším úrovňam procesu čítania. Pri vyvodzovaní písmen postupujú jednotne, analyticko-syntetickou alebo syntetickou metódou, nerobia rozdiely medzi žiakmi, ktorí už písmeno poznajú a medzi tými, ktorí sa ho ešte len učia poznávať. Neberú do úvahy, že odborníci odporúčajú tzv. duálny model, ktorý podporuje aj inú – vizuálnu cestu nácviku čítania. Podľa Zápotočnej (2001) vizuálny model čítania vychádza z toho, že čitateľ dokáže pochopiť obsah – význam čítaného na základe videného. Za základ čítania sa považuje písané slovo, jeho tvar (In Kolláriková – Pupala, 2001, s. 285).

Wray a Fox (1991) píšu o modeli čítania zdola-nahor (*bottom up models*), ktorým sa čítanie začína mimo čitateľa (prebieha od zrakovo-percepčných a sluchovo-fonologických procesov, dešifrovania kódu, k lexikálnemu významu slova). Druhý model zhora-nadol (*top down models*) vychádza z toho, že: „...proces čítania začína v mysli čitateľa, ktorý si stavia hypotézy o význame tlačeneho textu. Čitateľ potom skúma text, aby si potvrdil alebo vyvrátil svoje hypotézy.“ (Wray – Fox, 1991, s. 4–5). Teda v konečnom dôsledku ide o integráciu techniky čítania s porozumením textu.

Mnohí odborníci predpokladajú, že k pochopeniu a zvládnutiu abecedného kódu dochádza u dieťaťa postupne, spočiatku intuitívne, neskôr vlastným aktívnym objavovaním pravidiel ortografie v procese zmysluplného narábania s jazykom. Ich prednosťou oproti tradičným metódam je, že sa cieľavedome podieľajú na rozvoji čítania s porozumením (Zápotočná, 2012, s. 37–38). Dá sa povedať, že niektorí prváci, ktorí už v predškolskom veku pochopili abecedný kód a dokážu si prečítať jednoduché texty s porozumením, sa vinou školy a jej tradičných metód vrátia v rozvíjaní čitateľských a pisateľských spôsobilostí o niekoľko krokov späť.

V prípade zistenia značnej heterogenosti triedy

by mal učiteľ pristúpiť k individualizácii vyučovania. „*Individualizovaná edukácia prostredníctvom individualizovaných edukačných programov je zameraná na akceptáciu žiaka, na jeho špecifické potreby vyplývajúce z jeho jedinečnosti.*” (Huľová, 2007, s. 46).

Pre žiakov v prvých ročníkoch, ktorí už vedia čítať, je potrebné zakladať triedne knižnice a zásobníky zmysluplných úloh na rozvíjanie jazykových spôsobilostí. V čase určenom na čítanie môžu žiaci na slovenskom jazyku ale aj v rámci iných predmetov využívať primerané texty z triednych knižníc. Táto forma podľa Klus-Staňskej a Nowickej (2005) dáva žiakovi možnosť individuálneho výberu textu. Ak je text náročný, vyberie si žiak knižku podľa svojich očakávaní. Zásobníky by mali obsahovať úlohy s písmenkami, hádanky, hlavolamy, komunikačné divergentné úlohy, pojmové mapy, úlohy na porozumenie textu a orientáciu v texte.

Pokiaľ učiteľ individualizuje vyučovanie, musí si modifikovať učivo a metodické postupy na každý vyučovací deň. Triedu môže rozdeliť na dve alebo aj viac heterogénnych skupín žiakov, a to na pokročilých, už čítajúcich a tých, ktorí sa čítať ešte len učia. Kým tí, čo sa učia čítať čítajú šlabikár, tí zdatnejší čítajú už detskú literatúru, bájky a encyklopédie, ktoré si sami volia podľa úrovne, na ktorú si trúfajú. Takto považujú žiaci čítanie za zmysluplné a ich motivácia k nemu rastie.

Je potrebné si uvedomiť, že prvákov, ktorí už poznajú niektoré hlásky a písmená, nie je potrebné vracať späť a znovu ich „učiť“ to, čo už poznajú. Nemôžeme brániť zvedavosti žiakov, ktorí sa pýtajú na hlásku a písmeno, ktoré učiteľ ešte neprebíral. Nemôžeme čítať so všetkými žiakmi rovnaké texty zo šlabikára. Pre tých, ktorí sú už v začiatkoch čítania pokročili sa stanú lexikálne a tematicky jednoduché a chudobné šlabikárové texty utrpením. Hlasné niekoľkonásobné čítanie, zamerané na zlepšovanie techniky čítania spôsobuje veľkú demotiváciu prvákov. Je potrebné zmeniť od základov prístup k rozvíjaniu čitateľských a pisateľských spôsobilostí prvákov. Dorota Klus-Staňska a Marzena Nowicka (2005, s. 28) uvádzajú niekoľko príčin, prečo je potrebné tento prístup zmeniť:

- Jednotlivé situácie v prvých ročníkoch sú také jedinečné, že nie je možné zavádzať systematické používanie jednej stratégie vyučovania začiatkového čítania a písania.
- Nie je potrebné klásť na prvákov nadmerné nároky. Každý žiak by mal pocítiť radosť z prvých pokusov a učiteľ by ho mal chrániť pred znechutením spojeným s nadmernými nárokmi.
- Niekoľkonásobne opakované čítanie nič nevytvorí z bezreflexívneho kontaktu s textom a domnieva sa, že čítanie je činnosť, ktorá si nevyžaduje intelektuálnu aktivitu, ale skôr dobrú pamäť.
- Takzvané „vzorové čítanie“, ktoré je v skutočnosti len pamäťovým opakovaním niekoľkých osvojených hlások, slabík, slov, či viet, berie žiakovi čas, ktorý by mohol venovať autentickému učeniu sa čítať. Načo je dobré niekoľkokrát čítať to isté, keď je za ten istý čas možné čítať niečo nové, čo žiaka zaujíma a rozvíja. Rovnako to platí aj o niekoľkonásobnom odpisovaní alebo prepisovaní textu.
- Mnohokrát precvičované a rodičmi opravované čítanie domácej úlohy môže zakryť faktické problémy žiaka spojené s čítaním. Sú známe prípady, že po troch rokoch dobrého hodnotenia čítania žiaka sa až v štvrtom ročníku prejavilo, že žiak je dyslektik. Pamäťové čítanie žiaka z čítanky na vyučovaní neumožnilo včasnejšie odhalenie jeho problémov.

Podstata a funkcia čítania a písania sa napriek búrlivému rozvoju technológií nezmenila. Mení sa však to, ako sa na tieto spôsobilosti v súčasnosti pozeráme, čo si o nich myslíme a ako ich využívame v rámci učenia sa, ale aj v rámci nášho fungovania v rôznych životných situáciách. Mení sa teoretické uvažovanie o nich, mení sa to, ako ich vnímame. Treba počítať s tým, že v súčasnosti existujú viaceré, odlišné teoretické predstavy o čítaní a písaní. Je len na učiteľovi predprimárneho a primárneho vzdelávania, ako tieto predstavy pretransformuje do pedagogickej praxe.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ANTHONY, J. L., LONIGAN, C. J. et al. 2003. Phonological sensitivity. A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. In *Reading Research Quarterly*, 2003, vol. 38, no. 4, s. 470–487.
- BABIÁKOVÁ, S. 2013. Jazykové spôsobilosti a ich diagnostikovanie v ranom vzdelávaní. in Bronislava Kasáčková, Mariana Cabanová, *Pedagogická diagnostika v teórii a aplikáciách*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2013, s. 73-86.
- BOBČEKOVÁ, M., BABIÁKOVÁ, S. 2013. *Metódy rozvíjania bazálnej čitateľskej gramotnosti v 1. ročníku základnej školy*. [Diplomová práca] [online] [cit. 2013-07-01]. Dostupné na internete: <<http://www.library.umb.sk/index.php?module=articles&id=286&language=1>>.
- DOLEŽALOVÁ, J. 2006. Jak spolu souvisí čtenářská gramotnost a čtení. In KASÁČKOVÁ, B., ĎUROŠOVÁ, E., CABANOVÁ, M. *Škola – edukácia príprava – učiteľa. Čitateľská gramotnosť detí mladšieho školského veku*. Banská Bystrica : PF UMB, 2006.
- GILLON, G. T. 2004. *Phonological awareness. From research to practice*. New York : The Guilford Press, 2004.
- HEINE, H.C. 1991. *Spielend lesen lernen*. Reinebek bei Hamburg: Rowohlt, 1991.
- HUĽOVÁ, Z. 2007. *Individualizovaná edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Banská Bystrica : PF UMB, 2007.
- KASÁČKOVÁ, B., CABANOVÁ, M. 2011. *Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii*. Banská Bystrica : PF UMB, 2011.
- KIKUŠOVÁ, S. 1998. Rozvíjanie gramotnosti dieťaťa predškolského veku. In GAVORA, P. a kol. *Komunikácia písanou rečou*. Bratislava : PF UK, 1998, s. 64–71.
- KLUS-STAŇSKA, D., NOWICKA, M. 2005. *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, 2005.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001.
- MURAWSKA, B. 2002. Kształcenie językowe w nauczaniu zintegrowanym. In ŻYTKO, M. (red.) *Kształcenie zintegrowane. Problemy teorii i praktyki*. Warszawa Wydawnictwo Akademickie „Żak“.
- MUTER, V. Phonological skills, learning to read and dyslexia. In RACK, J. – TURNER, M. (ed.), *The Study of Dyslexia*. London : Kluwer Academic, 2004, s. 91–130.

- SCHÖFFELOVÁ, M., MIKULAJOVÁ, M. 2012. Vývoj rôznych aspektů čtení ve slovenštině. In *Pedagogika. Počáteční gramotnost*, 2012, roč. 62, č. 1–2, s. 111–125.
- Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ – ISCED 1. Príloha *Slovenský jazyk a literatúra*. [online] [cit. 2013-07-01]. Dostupné na internete : http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_isced1.pdf.
- ŠVRČKOVÁ, M. 2009. Raná gramotnosť a pregramotnostné projevy detí predškolsného veku v pedagogickom projektovaní. In BURKOVICHOVÁ, R. (ed) *Výsledky pedagogického projektovania v bakalárskom štúdiu učiteľstvá pro mateřské školy*. Ostrava : PF OU v Ostravě, 2009.
- VIKTOROVÁ, I. 2003. Psychogenetická teória Emílie Ferreirovej. In *Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava : UK 2003. s. 4–8.
- WRAY, D. FOX, R. 1991. *The Teaching of Reading in the Primary School*. Exeter : University of Exeter, mps., 1991.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 1998. Antropogenetické a ontogenetické paralely komunikácie písanou rečou. In *Transmise kultury a škola*. Francouzský ústav pro výzkum v společenských vědách, 1998.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 2006. Metodika pozorovania a hodnotenia raných prejavov gramotnosti M. M. Clayovej ako nástroj individualizácie vyučovania počítačového čítania. In KASÁČOVÁ, B., ĎUROŠOVÁ, E., CABANOVÁ, M. *Škola – edukácia príprava – učiteľa. Čitateľská gramotnosť detí mladšieho školského veku*. Banská Bystrica : PF UMB, 2006.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 2012. *Rozvoj jazykovej gramotnosti na základnej škole*. Trnava : Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2012, 113 s.

Summary: *The article concerns with the development of early literacy of preschoolers. The authoress draws attention to the need to diagnose children's pre-literacy and literacy skills when entering primary school which are important for primary teachers' choice of didactic strategy. She also presents the reasons why it is necessary to change the old-fashioned attitude of some teachers towards teaching reading and writing in the first class at primary school.*

VÝCHODISKÁ A PRINCÍPY VZDELÁVANIA UČITEĽOV V OBLASTI ČÍTANIA S POROZUMENÍM V METODICKO-PEDAGOGICKOM CENTRE V BRATISLAVE

Darina Bačová, Eva Líšková, Mária Onušková, Mária Nogová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Bratislava

Anotácia: *Predkladaný článok sa zameriava na princípy a skúsenosti Metodicko-pedagogického centra v Bratislave pri príprave učiteľov v oblasti usmerňovania a riadenia edukačného procesu zameraného na čítanie s porozumením a prácu s textom.*

Kľúčové slová: *čítanie s porozumením, princípy, funkčná gramotnosť, čitateľská gramotnosť, vzdelávacie programy, profesijné kompetencie.*

V príprave učiteľov sa zaujímate aj o to, aký je život žiaka v škole, v akej dobe žije? Určite je to doba ovplyvnená globalizáciou, v ktorej neplatia už staré vzťahy, ale všetko sa prelína, posúva, prepája. Dnešní žiaci majú rozvinuté iné zručnosti ako staršia generácia – pracujú s hypertextom, sťahujú hudbu, dostanú sa do knižnice vo svojom laptope, posielajú sms, mms a pod. Sú dobrí v paralelných procesoch. Ich prirodzeným prostredím je svet počítačov, internetu, CD, DVD, MP3, počítačových hier, mobilných telefónov a pod. Rýchlo sa rozhodujú, rýchlo vyhodnotia situáciu, riešia problémy. Sú stále v akcii, zaujíma ich, čo sa stane, vedia si získať informácie o probléme, ktorý ich zaujíma. To znamená, stále aktívne pracujú. Žiaci sa pracou s týmito médiami menia aj v kognitívnej oblasti, získavajú nové poznatky, ich pozornosť je orientovaná na to, čo sa práve teraz deje. Bez problémov a rýchlo získajú hocikakú informáciu, ktorá ich zaujme, chcú rozhodovať, vyberať, porovnať, tvoriť, riešiť problémy, robiť veľa vecí naraz, komunikovať krátkymi vetami (sú pripojení na mobil alebo e-mail), sú dobrí vo vizuálnej gramotnosti, čítajú s porozumením obrázky 3D, sú schopní vytvoriť mentálne mapy (zručnosť získaná z čítania webových stránok), sú schopní tvoriť multimediálne produkty. Marc Prensky (2009) nazýva súčasnú generáciu Digital Native a nás, ktorí sa snažíme do tohto sveta dostať, Digital Imigrants. Wim Veen nazval dnešnú generáciu Homo zappiens, generácia stále na niečo pripojená. Na druhej strane je už počuť

kritiku takého vzdelávania, ktoré sa zameriava len na získavanie informácií bez porozumenia. Aj na základe uvádzaných skutočností sa v súčasnosti stáva prioritou učiteľov kontinuálneho vzdelávania efektívna príprava učiteľov, ktorých úlohou je, aby dokázali usmerňovať a organizovať edukačný proces zameraný na rozvoj funkčnej gramotnosti. Cieľom tohto príspevku nie je dávať hotové námety, ale skôr inšpirovať k námetom na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti a ukázať, že učiteľia dokážu urobiť veľa dobrej práce.

Práca učiteľov kontinuálneho vzdelávania vychádza z nasledujúcich princípov:

Princíp č.1: Čitateľská gramotnosť nielen ako cieľ, ale ako prostriedok uľahčujúci vzdelávanie žiakov.

Princíp č. 2: Čitateľská gramotnosť ako základ funkčnej gramotnosti, ktorá vychádza z každodenného života.

Princíp č. 3: Kontinuálnosť rozvíjania čitateľskej gramotnosti od pregramotnosti (vynárajúca sa gramotnosť) k bázeovej a následne funkčnej gramotnosti.

Princíp č. 4: Komplexný prístup k žiakom a k cieľom vzdelávania. To znamená, že nerozlišujeme vo vzdelávaní hranice medzi rozvíjaním jednotlivých kompetencií v rôznych predmetoch, čo umožňuje vzdelávať v danej oblasti celé školské kolektívy.

Princíp č. 1: Čitateľská gramotnosť nielen ako cieľ, ale ako prostriedok uľahčujúci vzdelávanie žiakov.

Aký postup použijete pri čítaní tohto príspevku?

Postupujete od jedného odseku k druhému. Pýtate sa, čo je hlavnou myšlienkou odseku. Tvoríte otázky v súvislosti s hlavnou myšlienkou. Odpovedáte na vytvorené otázky vlastnými slovami, robíte si poznámky k prečítanému textu. Ak ste využili uvedené postupy pri čítaní textu, realizovali ste čitateľskú stratégiu RAP (read, ask, paraphrase). Označili ste v texte nové informácie, ale aj miesta uvádzajúce informácie, ktoré nie sú v súlade s vašim poznaním, tiež časť textu analyzujúcu problematiku, o ktorej chcete vedieť viac, resp. časti textu obsahujúce vám už známe fakty, použili ste INSERT – interaktívny znakový systém pre efektívne čítanie a myslenie. Aby ste mohli označiť text určitými znakmi, triediť fakty a informácie v ňom, bolo nutné čítať text dôsledne, s porozumením. Tieto postupy môžeme uplatniť aj pri práci s vecným textom, nahradiť klasický výklad a aktivizovať tak žiaka v edukačnom procese.

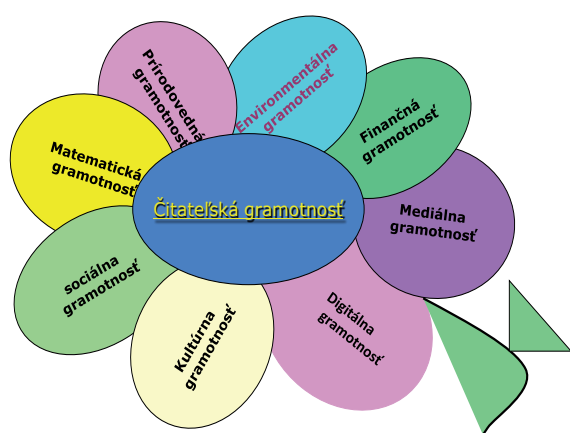
Princíp č. 2 Čitateľská gramotnosť ako základ funkčnej gramotnosti, ktorá vychádza z každodenného života. Ako vnímame funkčnú gramotnosť.

Naše východiská smerujú k námetom, ako eliminovať vplyvy faktorov na znižovanie úrovne čitateľskej gramotnosti, a tým aj na rozvíjanie funkčnej gramotnosti, kompetencie komunikovať prostredníctvom kódov.

Základnou gramotnosťou rozumieme schopnosť čítať a písať a zároveň schopnosť počítať na úrovni absolventa programu 1. stupňa slovenskej základnej školy (štvrtáka) podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre 1. stupeň ZŠ (ISCED 1).

Funkčnou gramotnosťou rozumieme kompetenciu využiť získané vedomosti, zručnosti na riešenie problémov v životných situáciách. Funkčná gramotnosť sa skladá z viacerých druhov, ktoré sú spojené s požiadavkami spoločnosti v danom období.

Model funkčnej gramotnosti



Obr. 1: Model funkčnej gramotnosti (Nogová, 2010, s. 83).

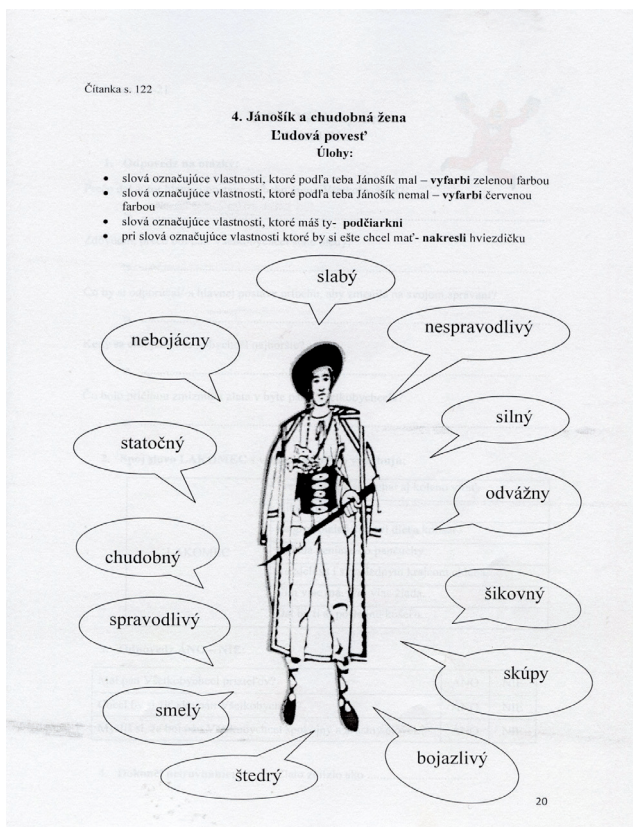
Funkčná gramotnosť ako kvet, kde sa v centre nachádza čitateľská gramotnosť, ako predpoklad kvalitného zvládnutia ostatných druhov funkčnej gramotnosti. Čitateľskú gramotnosť vnímame ako kompetenciu porozumieť písanému textu, používať písomné a jazykové formy, ktoré spoločnosť vyžaduje a/alebo,

ktoré majú hodnotu pre jednotlivca; porozumieť vyjadreným informáciám a vyhľadať ich, vyvodiť priame závery, interpretovať a integrovať informácie, skúmať a hodnotiť obsah, jazyk a prvky textu. Z čitateľskej gramotnosti v našom modeli funkčnej gramotnosti ako kvetu vyrastajú okvetné lupienky, ktoré tvoria jednotlivé druhy funkčnej gramotnosti. Okvetné lístky môžu pribúdať alebo odpadávať, podľa toho, ako sa budú jednotlivé druhy gramotnosti dostávať do popredia alebo do úzadia, podľa požiadaviek doby, ktorá vyžaduje od členov spoločnosti riešenie životných situácií. Uviedli sme tieto druhy gramotnosti: jazyková gramotnosť, sociálna gramotnosť, kultúrna gramotnosť, prírodovedná gramotnosť, vizuálna gramotnosť, digitálna gramotnosť, matematická, dokumentová gramotnosť, finančná gramotnosť, pohybová gramotnosť, internetová gramotnosť, mediálna gramotnosť, kartografická gramotnosť, zdravotná gramotnosť a ďalšie (Nogová, 2010, s. 83).

Rozvíjanie gramotnosti žiakov, nie je len abstraktný pojem, je v škole prítomné každý deň, je len potrebné využívať podnety, ktoré ponúka život. V poznaní bežného života triedy a školy sa nachádzajú inšpirácie, ktoré môžu učiteľovi pomôcť prekonať stereotyp vo svojej práci. Dôležité je všimnúť si žiakov, všimnúť si ich prejavy, komunikáciu, činnosti. Na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti je akreditovaných niekoľko vzdelávacích programov. Ich absolventi majú zručnosti tvoriť texty, úlohy, testy na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti a dokážu podporovať žiakov v tom, aby čítali text s porozumením.

Princíp č. 3 Kontinuitnosť rozvíjania čitateľskej gramotnosti od pregramotnosti (vynárajúca sa gramotnosť) k bázovej a následne funkčnej gramotnosti.

Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti zamerané na žiakov prvého stupňa základnej školy sa realizuje v troch etapách. Prvou etapou je získavanie čitateľských zručností, druhou etapou je prechod k plynulému čítaniu a treťou etapou je uvedenie si obsahu prečítaného. (Lapitka, 2007). Zvládnutie úloh v jednotlivých etapách sa považuje za základ vzdelávania a prispieva k naplneniu cieľov vo všetkých vyučovacích predmetoch primárneho vzdelávania. V prvom ročníku je čítanie prioritne zamerané na nácvik techniky čítania, ale prváci môžu súčasne riešiť úlohy zamerané na tvorbu a triedenie slov, orientáciu v texte. Hodiny čítania môžeme využiť na diskusiu o prečítanom texte, dramatizáciu textu, prezentovanie vlastných zážitkov žiakov. Žiakom prvých ročníkov sa tým uľahčuje porozumenie prečítaného textu, ktoré postupuje od chápania zmyslu jednotlivých slov, viet, ich vzájomných vzťahov až k pochopeniu myšlienkového štruktúry textu. Žiakov druhých, tretích a štvrtých ročníkov možno viesť k systematickej práci s textom od zadávania jednoduchších úloh (vyhľadávanie slov, otázky k jednotlivým krokom deja, vysvetlenie neznámych slov, práca s encyklopédiou, internetom alebo slovníkom) až po náročnejšie úlohy ako je určenie hlavnej myšlienky z prečítaného textu, vymenovanie postáv, ktoré v texte vystupovali, vyjadrenie svojich pocitov a zážitkov vyplývajúcich z textu, ilustrácie k danému textu. Dôležité je naučiť žiakov používať rôzne stratégie, ktoré vedú nielen k čítaniu s porozumením,



Obr. 2: Ukážka pracovného listu: Ako sa stal Jánošík kapitánom. ale aj k uľahčeniu pochopenia učiva. Pripájame ukážku pracovného listu, ktorý zotavila k čítankovému článku Ako sa stal Jánošík kapitánom Eva Pastorová zo ZŠ J. Murgaša, Šaľa. Najvyšším cieľom je naučiť žiakov metakogníciu, aby sledovali a komentovali svoje vlastné učenie a myslenie. RP MPC v Bratislave v súčasnosti realizuje dva typy aktualizáčnych vzdelávaní zameraných na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov primárneho vzdelávania. Prvé vzdelávanie s cieľom aktualizovať kompetencie učiteľov primárneho vzdelávania potrebných na rozvoj schopností žiakov porozumieť rôznym typom textov, vyberať a hodnotiť z textu získané informácie a využívať ich vo svojom učení vytvorila garantka vzdelávacieho programu Nadežda Kašiarová pod názvom Rozvoj čitateľskej gramotnosti v primárnom vzdelávaní. Druhé je vzdelávanie od autorky Evy Sihelskej pod názvom Ako vytvoriť texty a úlohy na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov 1. stupňa ZŠ. Jeho cieľom je rozšíriť odborné a pedagogické vedomosti a zručnosti v oblasti čitateľskej gramotnosti, posilňovať profesijné kompetencie pre implementáciu čitateľskej gramotnosti do edukačného procesu. Obe vzdelávania sa stretávajú s veľkým záujmom učiteľov, ktorí pri vypracovaní dištančných úloh a tvorbe záverečných prezentácií preukázali, že získané poznatky cielavedome aplikujú nielen pri práci s textom vo vyučovaní slovenského jazyka, ale aj pri osvojovaní vlastivedného a prírodovedného učiva. Pre ilustráciu zaraďujeme ukážku z časti záverečnej práce AV Rozvoj čitateľskej gramotnosti v primárnom vzdelávaní, autorka Mgr. Martina Dianová zo ZŠ Saratovská, Levice.

Informačný text (výber niektorých úloh).

Predmet: Prírodoveda

Tematický celok: Plynné, kvapalné a pevné látky

Ukážka úloh z pracovného listu:

1. úloha: Napiš, čo nemôžeš robiť so vzduchom.

Vzduch nemôžem

- ✓ Predpokladané odpovede: vidieť, ovoňať, ochutnať
- Proces porozumenia: vyhľadávanie určitých informácií

2. úloha: Čo je vietor? Vietor je.....

- ✓ Predpokladaná odpoveď: Vietor je pohybujúci sa vzduch.
- Proces porozumenia: vyhľadávanie určitých informácií

3. úloha: Podčiarkni v texte vetu, ktorá hovorí o tom, kedy môže byť vietor nebezpečný.

- ✓ Predpokladaná odpoveď: 2. veta v poslednom odseku: Keď sa pohybuje rýchlo, má veľkú silu a môže byť nebezpečný.
- Proces porozumenia: vyhľadávanie určitých informácií

4. úloha: Očísluj podľa textu druhy vetra od najpomalšieho k najrýchlejšiemu. Najpomalší označ číslom 1.

<input type="checkbox"/>	orkán	<input type="checkbox"/>	vánok
<input type="checkbox"/>	silný vietor	<input type="checkbox"/>	víchrica
<input type="checkbox"/>	bezvetrie	<input type="checkbox"/>	vietor

- ✓ Predpokladaná odpoveď: orkán 6, silný vietor 4, bezvetrie 1, vánok 2, víchrica 5, vietor 3.
- Proces porozumenia: vyvodzovanie záverov

5. úloha: Prečo sa vzduch hýbe? Označ správnu odpoveď.

- Lebo vyplňa všetok priestor okolo nás.
- Lebo chladnejší vzduch stúpa nahor.
- Lebo, keď sa zohreje, stúpa nahor a chladnejší vzduch sa tlačí na jeho miesto.

- ✓ Predpokladaná odpoveď: C. Lebo, keď sa zohreje, stúpa nahor a chladnejší vzduch sa tlačí na jeho miesto.
- Proces porozumenia: interpretovanie a integrovanie myšlienok a informácií

6. úloha: Napiš tri veci, ktoré sa môžu stať, keď fúka silný vietor.

- ✓ Predpokladané odpovede: vyvráti strom, zrúti budovu, berie rôzne predmety, odfúkne strechu a pod.
- Proces porozumenia: interpretovanie a integrovanie myšlienok a informácií (Procesy porozumenia textu sú uvedené podľa PIRLS)

Princíp č. 4. Komplexný prístup k žiakom a k cieľom vzdelávania. To znamená nerozlišujeme vo vzdelávaní hranice medzi rozvíjaním jednotlivých kompetencií v rôznych predmetoch.

Ak vnímame prostriedok ako vec, nástroj, pomôcku na uskutočnenie určitého zámeru, splnenie cieľa, potom čitateľskú gramotnosť vnímame ako pro-

striedok skvalitňujúci prácu s textom v edukačnom procese v rámci jednotlivých vyučovacích predmetov. Impulzom na vytvorenie vzdelávacích programov zameraných na inovácie v edukačnom procese, v ktorom by čitateľská gramotnosť bola nielen cieľom, ale predovšetkým prostriedkom, bol záujem pedagógov o prácu s písomným prameňom a skutočnosť, že na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti by mala byť upriamená pozornosť vyučujúcich rôznych predmetov, nielen slovenského jazyka a literatúry. Cieľom vzdelávacieho programu je rozšíriť vedomosti o problematike rôznych druhov písomných prameňov a ich využití vo vyučovacom procese, zároveň skĺbiť danú oblasť s čitateľskou gramotnosťou, získať kompetencie potrebné na analýzu, tvorbu a implementáciu metodických materiálov zameraných na využitie písomných prameňov a zároveň na rozvoj čitateľskej gramotnosti do edukačného procesu. Výstupom dištančnej formy vzdelávacieho programu je návrh vyučovacieho bloku z obsahového štandardu vyučovacieho predmetu frekventanta vzdelávania zameraného na prácu s písomným prameňom, v ktorom sa čitateľská gramotnosť stáva prostriedkom na skvalitnenie edukačného procesu upriameného na analýzu písomných prameňov. Vzdelávací program je určený pre učiteľov nasledujúcich vyučovacích predmetov: slovenský jazyk a literatúra, dejepis, etická výchova, výchova umením, umenie a kultúra, regionálna výchova, geografia, občianska náuka, náboženstvo/náboženská výchova. Pedagógovia prejavili záujem o vzdelávanie zamerané na prácu s textom, v ktorej sústredíme pozornosť na osobnostný rozvoj žiaka a etické aspekty vybraného textu. Aj v tomto prípade sme ako prostriedok využili úlohy na rozvoj čitateľskej gramotnosti a spojili sme rozvíjanie čitateľskej gramotnosti s oblasťou etiky. Vzdelávanie nie je určené len pre učiteľov etickej výchovy, slovenského jazyka a literatúry, ale aj pre učiteľov dejepisu, občianskej náuky, náboženstva/náboženskej výchovy, regionálnej výchovy, mediálnej výchovy, umenia a kultúry. Zdôrazňujeme však, že výber textu musí korešpondovať s požiadavkami ŠVP, resp. ŠKVP. Obsahom vzdelávacieho programu je modelový návrh aktivít zameraných na prácu s textom, analýza účastníkmi realizovaných aktivít v edukačnej praxi a vyvodenie korekcií na zefektívnenie edukačného procesu so zameraním na prácu s textom v procese učenia sa žiaka s dôrazom na jeho osobnostný rozvoj, etický aspekt a rozvíjajúcich čítanie s porozumením, praktická činnosť účastníkov vzdelávacieho programu v súčinnosti s lektormi, ktorí daný proces facilitujú.

Rozvoj čitateľských stratégií je aj témou prípravných atestačných vzdelávaní. Napriek tomu, že daná téma nie je v akreditovaných programoch explicitne uvedená, je súčasťou druhého modulu Prípravného atestačného vzdelávania na vykonanie druhej atestácie pedagogických a odborných zamestnancov. V akreditovanom vzdelávacom programe Prípravné atestačné vzdelávanie pred prvou atestáciou pre pedagogických zamestnancov sa frekventanti venujú problematike čitateľských stratégií v prvom bloku Súčasný trendy vývoja vzdelávania – plánovanie a projektovanie pedagogickej činnosti, v druhom bloku vzdelávacieho programu zameranom na me-

tódy vyučovacieho procesu. Účastníci využijú získané spôsobilosti z danej oblasti pri návrhu a realizácii vyučovacej hodiny alebo vyučovacieho bloku v dištančnej úlohe, v atestačnej práci, aktivizujú tak žiaka na vyučovacej hodine. Učители majú možnosť získať profesijné kompetencie na uplatnenie metód a foriem aktívneho učenia sa žiaka v rámci realizácie daného vzdelávacieho programu Premena školy: Cesta od tradičného vyučovania k aktívnemu učeniu sa žiakov. Druhý modul VP je zameraný na efektívne čitateľské stratégie a ich využitie v rôznych vyučovacích predmetoch. V inovačnom VP Interaktívne metódy efektívneho učenia sa v tematickom celku Vybrané aktivizujúce vyučovacie metódy venujú frekventanti pozornosť aj čitateľským stratégiám. Zdokonaľujú a inovujú nadpredmetové profesijné kompetencie učiteľa potrebné na aplikáciu nových poznatkov v oblasti interaktívnych metód efektívneho učenia sa je hlavným cieľom tohto vzdelávania pre učiteľov.

Zadania k textu vypracovali: PaedDr. Mária Onušková, PaedDr. Darina Bačová
Džínsový denník (úryvok)

Text:

9.00

Bohovorová rozdáva testy so štyrmi príkladmi. Paráda. Mám ešte väčšiu šancu, že dostanem guľu, lebo ak nespravím dva, už je to trojka.

9.13

Už len osem minút a ja som nevypočítala ani jeden. Chce sa mi plakať. Gabriela sa natočila tak, aby som aspoň čo-to mohla od nej odpísať, ale nedarí sa mi. Ryška má oči ako jastrab, príliš sa bojím...

9.25

„Elenkaaa, mohla by si na chvíľu?“ Do triedy vstúpila Púťová, oslovujúc Bohovorovú.

„No, píšeme písomku...“

„To bude sekundičkaaa.“ nedala sa presvedčiť Púťová, a tak Bohovorová rezignovala, podišla k dverám a otočila sa nám chrbtom. V triede okamžite nastala tichá mela, lebo každý sa vrhal k susedovi alebo rýchlo odpisoval z ľaháka. Ani ja som nebola výnimkou a čo najrýchlejšie som škriabala, zatiaľ čo Gabča mi šeptom diktovala. Vtedy ma niečo trafilo do hlavy. Zhúžvaný papier. A keď som ho roztvorila, vyskočili na mňa všetky príklady z písomky. A vypočítané! Rýchlo som zdvihla hlavu a pozrela sa pred seba, odkiaľ papier priletel. Ivo mi ukazoval vztýčený palec.

Ježišmária.

Ale čo som, aby som sa nechopila príležitosti? Všetko som škrtla (Gabriela tiež veľkú väčšinu) a písala rýchlejšie ako český žandár s rozbuškou pri hlave. Stihla som dokončiť tri.

„Končíme!“ zahlaholila Bohovorová a ako tigrica sa prechádzala medzi lavicami a zbierala počarbané zdrapy papiera. A teraz stojí pred tabuľou spolu s Tomášom a demonštruje, ako mali vyzerat príklady.

Všetky tri mám dobre. Vďaka Ivovi Žitníkovi. Božinku.

9.46

S takými rozpakmi, aké som hádam nikdy v živote necítila, som sa po hodine zobrala a podišla k Ivovi, ktorý ma už nedočkavo vyzeral. Obdaroval ma širokánskym úšmevom. Donútila som sa opätovať mu ho.

„Ďakujem. Pravdepodobne si mi zachránil kožu.“

„Áno, videl som, že si celkom bezradná, a bál som sa, že sa mi nenaskytne príležitosť pomôcť ti. Podvádzať sa nemá, ale nemohol som ťa nechať trpieť.“

Počula som, ako sa podaktorí bavia. Vytisla som zo seba: „To je od teba veľmi milé.“

„Čo s tým hodláš robiť? **Nemôžeš sa spoliehať na to, že zakaždým budem mať šancu...**“

„To mi je jasné a ani to od teba nechcem. Koniec koncov, budem mať doučovateľa. Určite mi pomôže,“ rýchlo som ho prerušila.

„To bude super. Vieš, matematika je kráľovnou exaktných vied...“

„Prirodzene,“ prikývla som rýchlo a pratala sa od neho preč.

Myslíte, že je taký naozaj, alebo si z nás všetkých robí prču?!

(Šulajová, Z.: *Džínsový denník. In: Literatúra pre 9. ročník ZŠ a 4. ročník OSG. s.85*)

9.46

1. Vypíšte prvé slovo priamej reči v časti 9.46, ktorú hovorí v ukážke Ivo.

2. Vypíšte z ukážky synonymický výraz k slovnému spojeniu „pomohol si mi.“

3. Z ukážky vyplýva:

- a) Ivo súhlasil s podvádzaním a poradil spolužiačke,
- b) Ivo súhlasil s podvádzaním a neporadil spolužiačke,
- c) Ivo nesúhlasil s podvádzaním a poradil spolužiačke,
- d) Ivo nesúhlasil s podvádzaním a neporadil spolužiačke.

4. Z textu nevyplýva:

- a) že matematika je kráľovnou exaktných vied,
- b) rozprávačka bola vďačná Ivovi,
- c) rozprávačka bude mať doučovateľa,
- d) rozprávačka bola vďačná a bezradná.

5. Dej ukážky sa odohráva:

- a) v škole,
- b) v dome,
- c) v nemocnici,
- d) v aute.

6. Usporiadajte slová z textu podľa časovej následnosti – napíšte za slová poradové čísla:

necítila_, zobrala_, opätovať_, podvádzať_, trpieť_, pratala_.

7. V ktorej časti dňa sa odohráva dej ukážky:

- a) doobeda,
- b) poobede,
- c) večer,
- d) v noci.

8. Vypíšte z textu vetu, ktorá vyjadruje názor Iva na odpisovanie v škole.

9. Vyjadrite jedným slovom pocit rozprávačky na základe prvej vety z textu v časti 9.46 .

10. Uveďte priezvisko autorky textu.

11. Vytvorte nadpis ukážky tak, aby ste v ňom použili meno postavy vystupujúcej v ukážke.

12. Vyslovte vlastný názor na konanie Iva (5-6 viet). Svoje tvrdenia odôvodnite.

Uvedené zadanie odporúčame riešiť aj formou diskusie, podľa zváženia učiteľa.

9.25

12. Označte, ktoré dokončenie uvedenej vety vyplýva z textu.

Nemôžeš sa spoliehať na to, že zakaždým budem mať šancu

- a) odpísať počas písomky,
- b) poslať ťahák,
- c) vypočítať príklad,
- d) hovoriť s tebou.

Procesy porozumenia textu (uvedené podľa PISA):

1. **nájdenie a získavanie informácií,**
2. **integrácia a interpretácia,**
3. **uvažovanie a hodnotenie.**

Záver

V článku sme uviedli princípy, z ktorých vychádza príprava učiteľov kontinuálneho vzdelávania v RP MPC v Bratislave v akreditovaných vzdelávacích programoch. Impulzom k vytváraniu nových vzdelávacích programov zameraných na uplatnenie čitateľských stratégií v edukačnom procese v jednotlivých vyučovacích predmetoch, nielen na hodinách slovenského jazyka a literatúry, je spätná väzba absolventov vzdelávacích programov a požiadavky učiteľov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

1. BAUMAN, Z. 2002. *Tekutá modernita*. Praha : Mlada fronta, 2002. ISBN 9788020016775
2. LAPITKA, M. 2007. *Didaktické testy zo slovenského jazyka a literatúry*. Bratislava : MPC BA, 2007. s. 62 s. ISBN 978-80-7164-432-3
3. LIESMANN, K. P. 2009. *Teorie nevdelanosti*. Praha : Academia, 2009. 125 s. ISBN 9788020016775.
4. NOGOVÁ, M. 2010. Ako rozumieme funkčnej gramotnosti. In: *Rozvoj funkčnej gramotnosti v kontexte medzinárodných porovnávacích štúdií PISA a PIRLS. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava : ŠPÚ, 2014. ISBN 978-80-8118-057-6, s. 83-87.
5. PRENSKY, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. [online]. [cit. 2014-03-12]. Dostupné na internete: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
6. ŠULAJOVÁ, Z. 2011. Džínsový denník. In *Literatúra pre 9. ročník ZŠ a 4. ročník OŠG*. Harmanec : VKÚ, 2011. ISBN 978-80-8042-626-2, s. 85.
7. VEEN, W. *Homo Zapienz*. [online]. [cit. 2014-03-12]. Dostupné na internete: <http://www.oecd.org/edu/cei/38337941.pdf>
8. *Rozvoj čitateľskej gramotnosti prácou s písomnými prameňmi na základnej a strednej škole*. [online]. [cit. 2014-03-14]. Dostupné na internete: www.mpc-edu.sk/library/files/rozv_cit_gr_prac_s_pisom_pramenom.pdf
9. *Prípravné atestačné vzdelávanie pred prvou atestáciou pre pedagogických zamestnancov*. [cit. 2014-03-14]. Dostupné na internete: www.mpc-edu.sk/library/files/2011570.pdf
10. *Prípravné atestačné vzdelávanie na vykonanie druhej atestácie pedagogických a odborných zamestnancov* [cit. 2014-03-14]. Dostupné na internete: www.mpc-edu.sk/library/files/pripr_atest_vzdel_na_vykon_ii_atestacie_pz_oz.pdf
11. *Prehľbovanie kompetencií učiteľov v oblasti čitateľskej gramotnosti výberom textov zameraných na osobnostný rozvoj a etické aspekty* [cit. 2014-03-14]. Dostupné na internete: <http://www.mpc-edu.sk>
12. *Premena školy : cesta od tradičného vyučovania k aktívnemu učeniu sa žiakov zamestnancov* [cit. 2014-03-14]. Dostupné na internete:

www.mpc.edu.sk/.../premena_skoly_aktivne_ucenie_sa__vp_tomengov...

13. *Niektoré interaktívne metódy efektívneho učenia*. [cit. 2014-03-14]. Dostupné na internete: <http://www.mpc-edu.sk/library/files/niektor__interaktivne_met.pdf

14. *Rozvoj čitateľskej gramotnosti v primárnom vzdelávaní*. [cit. 2014-03-14]. Dostupné na internete: www.mpc-edu.sk/library/files/2010_AVP/2010108.pdf

15. *Ako tvoriť texty a úlohy na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov 1. stupňa základnej školy*. [cit. 2014-03-14]. Dostupné na internete: www.mpc-edu.sk/library/files/2010_AVP/2010055.pd

Summary: *The article focuses on the principles and experience of Teacher In-Service Training Center in Bratislava when preparing teachers in the area of leading and controlling the educational process focused on reading with comprehension and working with a text.*

ČITATEĽSKÁ GRAMOTNOŠŤ NA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKOLÁCH

Alexandra Húsková, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Bratislava

Anotácia: *Príspevok predstavuje akreditovaný vzdelávací program Integrácia čitateľskej gramotnosti do výučby na strednej škole, sústreďuje pozornosť na implementáciu uvedenej problematiky do výučby na strednej odbornej škole a prezentuje výstupy učiteliek konkrétnej strednej odbornej školy zamerané na čitateľskú gramotnosť.*

Kľúčové slová: *čitateľská gramotnosť na strednej odbornej škole, učiac sa škola, príprava študentov v študijných (učebných) odboroch, príklady vzorových vyučovacích hodín.*

Regionálne pracovisko Metodicko-pedagogického centra v Bratislave považuje za jednu zo svojich priorit implementovanie čitateľskej gramotnosti do vyučovacieho procesu na všetkých typoch škôl a v rámci všetkých vyučovacích predmetov. Na jeho pôde vzniklo viacero akreditovaných vzdelávacích programov, ktorých náplňou je čítanie s porozumením.

Učitelia stredných škôl majú možnosť absolvovať vzdelávací program **Integrácia čitateľskej gramotnosti do výučby na strednej škole**, ktorý je okrem teoretických východísk čitateľskej gramotnosti zameraný na metakognitívne stratégie a efektívne čitateľské stratégie, ich projektovanie do vyučovania. V rámci tvorivých dielní sa účastníci oboznamujú s aplikačnými príkladmi využívajúcimi rôzne čitateľské stratégie v jednotlivých predmetoch, analyzujú a hodnotia ich, vzápätí tvoria vlastné príklady s analýzou a hodnotením. Výstupom je naprojektovanie jednej vyučovacej hodiny zameranej na využitie rôznych čitateľských stratégií v danom predmete jednotlivých účastníkov vzdelávania. Vzdelávací program má vypracovaný učebný zdroj (jeho hlavnou autorkou je Mgr. Annamária Hlušiková – stredoškolská učiteľka z Gymnázia L. Sáru v Bratislave, absolventka prvého realizovaného kurzu), ktorý slúži ako významná didaktická pomôcka počas celého vzdelávania. Uvedené učebné zdroje sú on-line na našej webovej stránke www.mpc-edu.sk v záložke Publikácie.

Dôležitou súčasťou vzdelávania MPC v oblasti funkčnej gramotnosti je vzdelávanie celých školských kolektívov v duchu „**učiacej sa školy**“. Našou snahou je preniknúť do školských kolektívov a presvedčiť ich, že čítanie s porozumením nie je len prioritou predmetu slovenský jazyk a literatúra, ale mala by byť pevnou súčasťou každého predmetu na všetkých typoch škôl. Každý učiteľ by si mal byť vedomý, že čitateľská gramotnosť (v kombinácii s matematickou a prírodovednou gramotnosťou) by mala tvoriť kľúčovú zložku vzdelávania, mala by byť základom prípravy študentov na reálny život.

Túto šancu vzdelávať sa na vlastnej škole vo vlastnom režime (lektori sa maximálne prispôbujú podmienkam školy) už využilo veľa škôl, ako napr. ZŠ Pri

kríži, BA; ZŠ Hubeného, BA; Gymnázium L. Sáru, BA; Gymnázium Hubeného, BA; SŠ Kláštorne nám., Malacky; ZŠ Sološnica, ale vyhovelí sme aj školám mimo nášho pôsobenia, ako ZŠ Slovenských partizánov, Považská Bystrica, ZŠ Pribinu Nováky. V súčasnosti prebiehajú školenia na Športovom gymnázium, Ostredkova a Gymnázium I. Horvátha, BA; OA Dudova, BA; Gymnázium v Malackách.

Veľmi úspešne skončilo vzdelávanie na **Spojenej škole, Tokajčka 24 v Bratislave**. Táto škola sa skladá z troch organizačných zložiek, a to Gymnázium, Stredná odborná škola umeleckopriemyselná a Stredná odborná škola drevárska. Jej hlavnou náplňou je výučba v oblasti umenia, reklamnej tvorby, módy, stylingu a odievania, reštaurovania a artefaktov z dreva; výučba v oblasti tvorby a konštrukcie nábytku, zariadenia interiérov.

Okrem veľmi príjemnej atmosféry počas celého školenia je veľmi cenný fakt, že sa ho zúčastnili hlavne učiteľky odborných predmetov, ako sú **konštrukcia nábytku, ekonomika, styling a marketing, odborná administratíva a korešpondencia, náuka o materiáli, odevná tvorba a technológia odevov**. Hlavnú zásluhu na tom má vedenie školy (p. riaditeľ M. Marušic a p. zástupkyňa M. Rybajlaková), ktoré pochopilo, že čitateľská gramotnosť nie je len vecou všeobecno-vzdelávacích predmetov, ale je záležitosťou celej školy. Počas celého kurzu riaditeľ školy a jeho zástupkyňa učiteľky povzbudzovali (obaja absolvovali celé školenie), boli oporou nielen im, ale aj lektorke (lektorkou uvedeného kurzu bola autorka článku, ktorá je zároveň autorkou aj garantkou vzdelávacieho programu).

Záverečné výstupy učiteliek odborných predmetov, ale aj ich priebežná práca počas celého kurzu jednoznačne preukázali, že práca s textom v spojení s východiskami didaktického konštruktivismu je **mimoriadne vhodná na výučbu študentov pripravujúcich sa v študijných (učebných) odboroch**.

Vzdelávanie celých školských kolektívov k uvedenej problematike je strategickou úlohou regionálneho pracoviska MPC Bratislava aj do budúcnosti. Myšlienka učiacej sa školy je trendom, v ktorom chceme rozširo-

vať naše aktivity, a to v súčasnosti aj v ostro sledovanej oblasti **stredných odborných škôl**.

Autentické ukážky práce učiteliek odborných predmetov zamerané na čitateľskú gramotnosť (v kombinácii s inými gramotnosťami):

Podrobné informácie o čitateľských stratégiách, uvedených pri jednotlivých scenároch vyučovacích hodín, nájdete v zdrojoch za článkom.

Ing. Anna Babčanová, SŠ, Tokajicka 24, Bratislava

Štruktúra 1 vyučovacej hodiny:

Ročník: druhý

Predmet: konštrukcia nábytku

Tematický celok: Tvary a konštrukcia výrobkov z hľadiska antropometrie, somatografie a fyziológie

Téma: Antropometria

Špecifické ciele:

- rozvíjať čítanie s porozumením prostredníctvom čitateľských stratégií,
- osvojiť si nové poznatky a zručnosti z oblasti antropometrie,
- upevniť odbornú terminológiu z konštrukcie nábytku.

Formy a metódy: individuálna a skupinová práca s textom, riadený rozhovor, pojmová mapa, čitateľská stratégia KWL

Pomôcky: 3D pomôcky, text z učebnice pre druhý ročník SOŠ *Odborné kreslenie pre drevoodborníkov* (Gánovský, 2000, s. 18-19), meter

Časová dotácia: 45 min.

Scenár vyučovacej hodiny:

A. Žiaci si orientačne prečítajú text v učebnici a individuálne vyplnia pojmovú mapu. (5 min.)

Jej základ:

Antropometria: 

B. Žiaci si individuálne znova prečítajú text v učebnici, zamerajú sa na rozmery (s. 18-19), získané informácie zapisujú do prvého stĺpca tabuľky. (10 min.)

Tabuľka TVR	Text	Vlastné meranie	Rozmer skrine
Pohlavie			
Výška			
Šírka ramien			
Šírka hlavy			

C. Žiaci reagujú na pokyny učiteľa v riadenom rozhovore a samostatne vypracujú úlohy.

(15 min.)

Úloha I.

Z textu v učebnici doplňte:

1. Antropológia je
2. Antropometria je.....

Úloha II.

Podľa obrázkov vypíšte:

Hlavné rozmery priemernej mužskej postavy.

Rozmery zapíšte do prvého stĺpca tabuľky TVR.

Pohlavie	muž/žena
Výška	
Šírka ramien	
Šírka hlavy	

Úloha III.

Navzájom sa odmerajte a namerané hodnoty zapíšte do tabuľky TVR.

Úloha IV.

Podľa zistených údajov (z textu a zošita) odvodte základné rozmery skrine. Hodnoty zapíšte do tretieho stĺpca tabuľky TVR.

D. Sebareflexia žiaka. (10 min)

Žiaci povedia, čo zistili:

- čítaním textu v učebnici. Zistenia zapisujú do zošitov a následne na tabuľku.
- vlastným meraním. Zapisujú do zošitov a do tabuľky TVR na tabuľku.
- porovnávajú hodnoty z textu a vlastného merania.

	Text	Vlastné meranie	Rozmer skrine
Pohlavie			
Výška			
Šírka ramien			
Šírka hlavy			

- s pomocou učiteľa zistia rozmery skriňového nábytku podľa STN.

E. Záver vyučovacej hodiny. (5 min.)

Žiaci zistia, z akých rozmerov ľudského tela je odvodený rozmer skriňového nábytku.

rozmer	Hodnota v mm
výška	1 700
šírka	450, 600, 900
hĺbka	600

Ing. Júlia Fekiačová, SŠ, Tokajicka 24, Bratislava

Štruktúra 1 vyučovacej hodiny:

Ročník: tretí

Predmet: ekonomická prax

Tematický celok: finančná gramotnosť

Téma: Môj prvý účet v banke

Špecifické ciele:

- rozvíjať čítanie s porozumením prostredníctvom čitateľských stratégií,
- vysvetliť význam bankového výpisu, vymenovať údaje, ktoré sa dozvieme z bankového výpisu,
- navrhnúť vlastný systém bankového výpisu.

Metódy a formy: diskusia, skupinová práca žiakov s textom, riešenie úloh, čitateľské stratégie SQ3R, 3-2-1, pojmová mapa

Pomôcky: text *Bankový výpis* z on-line učebnice ekonomie pre všetkých *Viac ako peniaze* (Jakubeková, Šepetka, Žibritová, 2012)

Časová dotácia: 90 minút

Scenár vyučovacej hodiny:

Žiaci sa v úvode hodiny rozdelia do troch skupín. Každý si individuálne prečíta text a následne skupinovo pracujú na úlohách v pracovnom liste. Po vyhotovení všetkých úloh v pracovnom liste si skupiny spoločne skontrolujú svoje riešenia a diskutujú o nich.

Text:**NADPIS**

1. Bankový výpis je záznam všetkých transakcií, ktoré pre teba banka uskutočnila na tvojom účte v období od minulého výpisu. Najčastejšie je za obdobie jedného mesiaca.

Bankový výpis kreditného účtu alebo bežného účtu zaznamenáva, kedy a za koľko si:

- vybral hotovosť, či zaplatil prostredníctvom bankomatu,
- zaplatil zo svojho účtu trvalými príkazmi alebo bezhotovostnými platbami.

Zaznamenáva rovnako akékoľvek platby uskutočnené v prospech tvojho účtu. Tieto platby môžu zahŕňať napríklad tvoju mzdu, hotovosť (vložená na pobočke banky, prostredníctvom pošty alebo bankomatu). Výpis informuje, čo sa presne dialo na tvojom bankovom účte a umožňuje ti presnú kontrolu nad tvojimi bankovými transakciami. Výpis ti taktiež umožňuje spýtať sa na čokoľvek, čo sa ti nezdá.

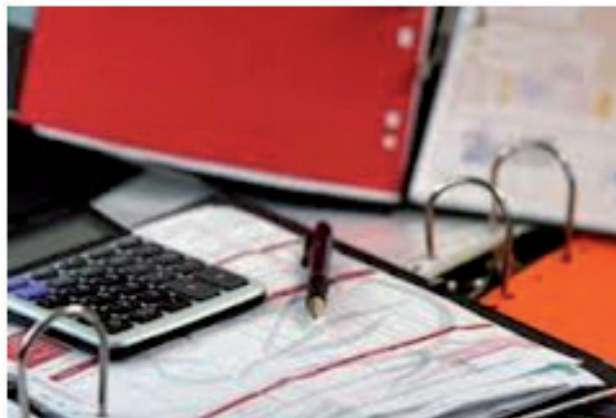
2. Intervaly automatického zasielania výpisov sa pri rôznych bankách líšia. Môžu byť zasielané každý mesiac alebo štvrťročne, či dvakrát ročne alebo podľa iného nastavenia v banke. Ak potrebuješ kópiu, či urgentné zaslanie niektorého bankového výpisu, môžeš si túto službu objednať, ale počítaj s tým, že bude pravdepodobne spoplatnená. Poplatok sa odpočíta z tvojho účtu, pretože výpis bol vyhotovený špeciálne pre teba, a nie ako automatická služba patriaca k tvojmu účtu. To platí aj pre každý ďalší exemplár výpisu.

3. Bankové výpisy jednotlivých bánk nie sú rovnaké. Zistíš si, čo ktorý kód v podaní tvojej banky znamená. Každá banka má svoje vlastné kódy a je nutné si ich osvojiť, aby si svojmu vlastnému výpisu dokonale rozumel, aby si vedel, ako sú označované jednotlivé typy transakcií, ako sú:

- bezhotovostné platby;
- trvalé príkazy;
- výbery z bankomatu;
- vklady a výbery pri priečinku.

4. Nikdy neľutuj čas, ktorý stráviš dôkladným preštudovaním svojho výpisu – letmý pohľad nestačí. Uvar si čaj alebo kávu, sústreď sa a vezmi si k sebe:

- nový výpis, ceruzku a papier;



- potvrdenky zo všetkých transakcií uskutočnených platobnou kartou;
- akékoľvek dokumenty dokladujúce platby došlé na tvoj účet (výplatné pásky, ...);
- tvoj predchádzajúci bankový výpis.

POTOM - pri čítaní nového výpisu:

- označ si všetky platby a položky hradené platobnou kartou, ktoré nájdeš vo výpise;
- skontroluj, či sú vo výpise správne uvedené všetky tvoje trvalé príkazy a bezhotovostné platby;

5. Môžeš zistiť, že banka odpočítala z tvojho účtu poplatky za jej služby, ktoré si od minulého výpisu využil. Tvoja banka ťa musí vopred informovať o poplatkoch, ktoré budú účtované za služby, ako je poskytnutie kontokorentu, a pod. Skontroluj, či sa čiastky zhodujú so sadzobníkom. Je užitočné uschovávať si záznam o akýchkoľvek pravidelných odpočtoch uvedených na tvojich výpisoch, a je rovnako užitočné uschovať najnovší zoznam taríf, ktorý ti banka poslala. Tam sa dozvieš, aké sadzby a poplatky banka účtuje.

6. Pokiaľ sa predchádzajúcou kontrolou svojich účtov uistíš, že je niekde chyba, kontaktuj, čo najskôr, svoju pobočku. Urob tak písomne a kópiu listu si starostlivo uschovaj. Pokiaľ chceš banku na niečo upozorniť, neposielaj naspäť originál bankového výpisu, ale vždy kópiu. Banka musí vec prešetriť a ak je omyl na jej strane, je povinná urobiť nápravu. Pokiaľ chyba banky zapríčinila, že ti boli naučtované bankové poplatky alebo iné zrážky z tvojho účtu, musí chybu opraviť a príslušnú sumu nahradiť.

Aktivity pred čítaním

1. Žiaci sa majú zorientovať v celom texte, s ktorým budú pracovať. Odpovedajú na nasledujúce otázky:

Čo je témou tohto článku? bankový výpis

Koľko číselne označených odsekov má text? 6

Uvedte 3 kľúčové slovné spojenia: záznam všetkých transakcií, kontrola, chyba

Čas: 10 minút

2. Brainstorming, pojmová mapa

Učiteľ napíše na tabuľu slovo bankový výpis a žiaci postupne dopĺňajú formou pojmovej mapy slová, ktoré ich v súvislosti s bankovým výpisom napadnú. Pojmová mapa zostane napísaná na tabuli a po vyriešení všetkých úloh sa k nej učiteľ vráti.

Slová a slovné spojenia, ktoré uviedli žiaci v súvislosti s bankovým výpisom:

bankový výpis – obraty, kontrola, transakcie, bankový účet, platba bankovou kartou, poplatky, výber z bankomatu a pod.

Čas: 10 minút



Aktivity počas čítania:

Žiaci si pozorne prečítajú celý text (individuálne). Následne pracujú v skupinách po 5 žiakov (3 skupiny) na riešení nasledujúcich úloh.

Úloha 1:

Navrhните nadpis, ktorý vystihuje celý článok.

Riešenie:

Bankový výpis

Úloha 2:

Navrhните podnadpisy pre jednotlivé odseky, ktoré sú označené číslami.

Riešenie:

1. Význam bankového výpisu
2. Intervalsy zasielania výpisov
3. Základné údaje v bankovom výpise
4. Kontrola bankového výpisu
5. Ďalšie informácie v bankovom výpise
6. Chyba vo výpise

Úloha 3:

Navrhnuté podnadpisy zmeňte na otázky.

Riešenie:

1. Charakterizujte význam bankového výpisu?
2. Ako často banka zasiela bankové výpisy?
3. Čo sa dozviem z bankového výpisu?
4. Čo mám urobiť s bankovým výpisom?
5. Ktoré ďalšie informácie mi poskytuje bankový výpis?
6. Čo mám urobiť, pokiaľ som našiel vo výpise chybu?

Úloha 4:

Prečítajte si text po jednotlivých odsekoch a ku každej otázke z predchádzajúcej úlohy napíšte odpoveď.

Riešenie:

1. poskytuje mi informácie o transakciách, ktoré som uskutočnil na mojom bankovom účte,
2. je to individuálne, napr. mesačne, štvrťročne,
3. kedy a kde som uskutočnil výber z bankomatu, všetky bezhotovostné platby (napr. úhrada v McDonalds), vklady a výbery uskutočnené v banke a iné,
4. je dôležité si bankový výpis dôkladne prečítať a skontrolovať, či viem o aké platby ide a či som ich uskutočnil,
5. dozviem sa, aké poplatky platím banke pri transakciách,
6. urobím si kópiu výpisu a navštívim s ním pobočku banky, kde chybu budem reklamovať.

Čas: 20 minút

Aktivity po čítaní:

Po vypracovaní úloh 1 – 4 žiaci svoje závery prezentujú pred triedou a diskutujú o jednotlivých riešeniach.

Čas: 15 minút

Úloha 5:

Do zošita si zapíšte krátku sumarizáciu (8 – 10 viet) daného textu. (Každý žiak individuálne.)

Čas: 5 minút

Po vypracovaní úlohy 5 sa učiteľ vráti k pojmovej mape, ktorú žiaci zostavili na začiatku hodiny. Jednotlivé pojmy žiaci vysvetlia; tie, ktoré sa v texte nenachádzali, vysvetlí učiteľ.

Čas: 10 minút

Sebareflexia žiaka:

Na záver hodiny učiteľ zadá žiakom tri úlohy, ktoré budú individuálne riešiť – čitateľská stratégia 3-2-1.

1. Uved' tri údaje, ktoré sa dozvieš z bankového výpisu.

2. Uved' dva dôvody, prečo treba kontrolovať bankový výpis.

3. Ako sa preveruje pravosť bankoviek vkladných v banke na bankový účet?

Riešenie:

1. informácie o obratoch, zostatku, výberoch z bankomatu a pod.,
2. aby som odhalil prípadnú chybu, aby som mal prehľad o svojich výdavkoch a platbách,
3. je to záznam o všetkých transakciách, ktoré som urobil na mojom účte väčšinou za 1 mesiac a informuje ma o všetkých pohyboch na účte.

Po vypracovaní týchto otázok učiteľ vyzve z každej skupiny jedného žiaka, aby svoje odpovede predniesol a na záver vyhodnotí prácu žiakov.

Čas: 10 minút

Mgr. Jana Hegyiová, SŠ, Tokajicka 24, Bratislava

Štruktúra 1 vyučovacej hodiny:

Ročník: druhý

Predmet: styling

Tematický celok: Móda 20. storočia

Téma: Móda v rokoch 1920 – 1930

Špecifické ciele:

- rozvíjať čítanie z porozumením prostredníctvom čitateľských stratégií,
- získať informácie z histórie odievania,
- zaujať postoj k téme a vyjadriť svoj názor na ňu.

Metódy a formy: EUR, aplikácia stratégie KWL a 3-2-1

Pomôcky: text z učebnice *Dejiny odievania* (Mozsiová, Bohatová, 2007, s. 168)

Časová dotácia: 45 minút

Scenár vyučovacej hodiny:

Žiaci pracujú na hodine s textom **Móda 20. storočia**, reagujú na pokyny učiteľa, pracujú samostatne, spoločne s učiteľom skontrolujú svoje riešenia a diskutujú o téme, vyjadrujú svoj názor na ňu. Využitie metódy EUR.

Pozn. red.: z priestorových dôvodov nie je súčasťou ukážky vyučovacej hodiny celostranový obrázok o živote Coco Chanel z publikácie *Dejiny odievania*.

Scenár vyučovacej hodiny:

Evokácia

Učiteľ vyzve žiakov, aby načrtli svoju predstavu modelu z 20/30-tych rokov 20. storočia. Vytvorené náčrty si žiaci navzájom ukážu a podľa svojich predstáv vyhodnotia ich autentickosť.

(10 minút)

Uvedomenie si významu

Žiaci sa majú zorientovať v celom texte, s ktorým budú pracovať. Majú získať rýchly prehľad o všetkých častiach textu, všimnúť si, že jeho súčasťou je nesúvislý text s obrázkami. Po letmom prečítaní odpovedajú na otázky.

1. Preskúmajte text

Čo je témou článku? (Coco Chanel)

Uvedte tri kľúčové slová z charakteristiky rokov 1920-1930. (Bubikopf, chlapčenský vzhľad, Chanel)

Čo obsahuje a vyjadruje obrazová príloha? (Ukážky z tvorby Coco Chanel)

(5 minút)

2. Vyplňte tabuľku

Tabuľka je uplatnením metódy KWL. Žiaci vyplnia samostatne v pracovnom liste prvé dva stĺpce tabuľky.

(10 minút)

Čo vieš o téme?	Čo by si chcel vedieť?	Čo si sa dozvedel?
Do šatníka prenikli prvky pánskej módy	Aké boli jej revolučné zmeny v móde?	
Chlapčenský vzhľad	Ako začala svoju kariéru Chanel?	
Krátky účes bubikopf	Ako vyzerali jej malé čierne šaty?	
Večerné šaty flapper	Aký typ oblečenia navrhovala?	

3. Po prečítaní textu sa k tabuľke vrátia a doplnia informácie do tretieho stĺpca.

(15 minút)

Reflexia

V tejto fáze práce s textom je cieľom, aby žiaci zhodnotili text a porozmýšľali nad jeho obsahom i formou. Uvažujú nad využiteľnosťou informácií a posudzujú samotný spôsob práce s textom.

Žiak vyhodnocuje získané informácie pomocou čitateľskej stratégie 3-2-1

(10 minút)

Vyhľadajte 3 informácie, ktoré v texte považujete za dôležité.

(Móda krátkych účesov, Coco Chanel prvýkrát predviedla bižutériu, využívala bavlnené a vlnené pleteniny)

Vypíše dve informácie, ktoré vás zaujali preto, že ide o nové informácie alebo neboli v súlade s doterajšími vedomosťami.

(žila v sirotinci, parfum Chanel No. 5 – vyrobený so syntetických zložiek)

Vypíšte vec, na ktorú si v texte nenašiel odpoveď - mohlo ísť o menej zrozumiteľný text, nedostatok skúseností alebo predchádzajúcich vedomostí.

(Snívala o kariére varietnej speváčky, napriek tomu si otvorila obchod s klobúkmi.)

Čo vieš o téme?	Čo by si chcel vedieť?	Čo si sa dozvedel?
Do šatníka prenikli prvky pánskej módy	Aké boli jej revolučné zmeny v móde?	Mužské prvky v móde, zaviedla krátky účes pre ženy, využívala žerzej, bižutéria miesto pravých šperkov, malé čierne šaty.
Chlapčenský vzhľad	Ako začala svoju kariéru Chanel?	Ako predavačka v textilnom obchode. V roku 1921 si otvorila obchod, kde vyrábala a predávala klobúky.
Krátky účes bubikopf	Ako vyzerali jej malé čierne šaty?	Prirodzene obopínali postavu. Jej čierne šaty bez goliera a manžiet pripomínali karosériu auta.
Večerné šaty flapper	Aký typ oblečenia navrhovala?	Kvalita, pohodlie a proporcie. Navrhovala večerné šaty, tvídové a úpletové komplety, domáce oblečenie.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

HÚSKOVÁ, A., 2012. *Aktívne využívanie čítania s porozumením vo vyučovacom procese v základnej a strednej škole*. Bratislava : MPC 2012, 64 s. ISBN 978-80-8052-416-6.

HÚSKOVÁ, A., HLUŠÍKOVÁ, A., 2013. *Integrácia čitateľskej gramotnosti do výučby na strednej škole*. Bratislava : MPC 2013, 62 s. ISBN 978-80-8052-549-1.

HELDOVÁ, D., KAŠIAROVÁ, N., TOMENGOVÁ, A., 2011. *Metakognitívne stratégie rozvíjajúce procesy učenia sa žiakov*. Bratislava : MPC 2011, 60 s. ISBN: 978-80-8052-372-5.

HELDOVÁ, D., KOVÁČOVÁ, J., GALÁDOVÁ, A., 2013. *Výsledky štúdie OECD PISA 2009. Zaoštréné na čitateľskú gramotnosť. Tematická správa*. Bratislava : NÚCEM 2013, 66 s. ISBN: 978-80-89630-08-6.

KORŠŇÁKOVÁ, P. et al., 2010. *Národná správa OECD PISA Sk 2009*. Bratislava: Núcem, 2010. Dostupné na internete:

<http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/pisa/publikacie_a_diseminacia/1_narodne_spravy/N%C3%A1rodn%C3%A1_spr%C3%A1va_PISA_2009.pdf>

Prvé výsledky medzinárodného výskumu 15-ročných žiakov z pohľadu Slovenska. 2012. Dostupné na internete:

http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/pisa/publikacie_a_diseminacia/4_ine/PISA_2012.pdf

PISA 2012. Zverejnenie prvých výsledkov. 3. 12. 2013. Dostupné na internete:

http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/pisa/publikacie_a_diseminacia/4_ine/PISA_2012_prezentacia.pdf

HUMAJOVÁ, Z., KLAČANSKÁ Z., 2007. *Zabudnuté čítanie. Čitateľská gramotnosť v školách*. Bratislava : Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika, 2007, 57 s. Dostupné na internete: <http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/KI_Citateľska_gramotnost_publikacia.pdf>

GÁNOVSKÝ, A., 2000. *Odborné kreslenie pre drevoobdoby*. Bratislava : Alfa-press, 73 s. ISBN 80-89004-18-0.

MOZSIOVÁ, O., BOHATOVÁ, A., 2007. *Dejiny odievania*. Bratislava : SPN, 2007, 237 s. ISBN 978-80-10-01142-1.

JAKUBEKOVÁ, M., ŠEPETKA, A., ŽIBRITOVÁ, K., 2012. *Viac ako peniaze*. Bratislava : JASR, 2012. ISBN 978-80-971367-1-0. Dostupné na internete (iba pre účastníkov vzdelávania organizovaného Juniot Achievement, SR): www.jasr.sk

Summary: The article introduces accredited educational program called *Integration of reading literacy in education at secondary school*. It focuses on the implementation of this topic in education at vocational school and presents teachers' presentations at the vocational school focused on reading literacy.

PODPORA ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI V OBJAVUJÚCOM VYUČOVANÍ

Nadežda Kašiarová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: Príspevok je zameraný na charakteristiku zručností čitateľskej gramotnosti, ktoré sú trendom v súčasnosti a vyplývajú z nárokov na kompetencie, ktoré potrebujú ľudia pre svoj život v tejto dobe. Objasňuje potrebu rozvíjať čitateľskú gramotnosť ako súčasť procesu poznávania v školskom vzdelávaní. Zdôrazňuje činnostný charakter rozvoja prostredníctvom ponuky úloh na prácu s textom ako učebným zdrojom. Uvádza príklady úloh na uvažovanie a hodnotenie informácií z textu vzhľadom na to, že tento typ úloh je pre žiakov náročnejší.

Kľúčové slová: čítanie, účely čítania, čitateľská gramotnosť, procesy porozumenia, učenie sa, konštruktivizmus, texty, lokálne a globálne porozumenie textu, úlohy na prácu s textom.

Čítanie je súčasťou nášho života. Čítame viac ako kedykoľvek predtým. Hovorí sa, že žiaci čítajú menej ako predchádzajúce generácie. Dennodenne sme však svedkami toho, že deti v školskom veku, mladí ľudia, dospelá generácia v produktívnom veku majú pred sebou tablet či notebook a čítajú a čítajú.... Nové médiá dobiehajú fenomén, ktorý bol stáročia jediným zdrojom informácií – knihu. Aj s tým si už poradili súčasné technológie a beletriú či odborné publikácie vydané v digitálnej forme môžeme čítať vo svojom počítači.

Čítame texty rôzneho rozsahu a typu, ale vďaka rýchlemu životnému tempu uprednostňujeme informácie podané „v kocke“. Mladší žiaci majú radšej krátke texty, možno aj preto, že dlhý text obsahuje veľa informácií, ktoré nevedia celkom spracovať alebo niektorým nerozumejú. V živote však potrebujeme informácie, ktoré sú sprístupnené v rôznom rozsahu. Čítame súvislé a nesúvislé texty, pribúdajú texty digitálne a hypertext sa vďaka internetu stal značne rozšíreným typom textu najmä u mladej generácie.

Čítame na rôzne účely a práve účel je tým faktorom, ktorý čitateľovi určuje, ako si poradiť s informáciami v texte. Popri dekódovaní významu slov v texte si počas čítania čitateľ uvedomuje priamo vyjadrené informácie, číta však aj „medzi riadkami“, hľadá podstatné informácie, analyzuje obsah textu, rozmýšľa o probléme, na ktorý sa autor zamerá, zapája aj svoje doterajšie poznatky a skúsenosti, aby novým informáciám lepšie porozumel a v duchu vyjadruje svoj názor, prijíma alebo odmieta nové informácie a aplikuje ich podľa účelu čítania. Uvedené činnosti, pomenované v medzinárodnom výskume PISA ako mentálne stratégie (predtým procesy porozumenia) sú potrebné na úplné porozumenie textu a ich miera charakterizuje úroveň čitateľskej gramotnosti 15-ročných žiakov. Žiak by mal vedieť nájsť a získať požadovanú informáciu v texte, integrovať a interpretovať informácie z textu a uvažovať a hodnotiť informácie. Tieto činnosti prebiehajú počas čítania textu spontánne len u vyspelých čitateľov. Väčšina žiakov potrebuje podnety na to, aby hľadali a zistili súvislosti medzi informáciami v texte, aby dokázali vyvodit' závery z textu a dokázali nad nimi ďalej uvažovať a objaviť ich zmysel pre vlastné poznanie.

Žiaci Slovenskej republiky dlhodobo preukazujú v čitateľskej gramotnosti podpriemernú úroveň. Podmienky na formovanie čitateľskej gramotnosti sa pritom v posledných rokoch zlepšili, vďaka štátnemu vzdelávaciemu programu sú nastavené jasné ciele a požiadavky pre základné i stredné školy. Proces ich

realizácie si vyžaduje dlhodobé systematické učenie sa tejto spôsobilosti. Príležitosťou je dôsledné napĺňanie myšlienky konštruktivizmu a realizácia vyučovania s výraznejším podielom činnosti žiakov v objavovaní poznatkov. *Viesť žiaka v učení prostredníctvom práce s učebným zdrojom, ktorým často býva text, je prirodzenou súčasťou objavovania, a teda učenia sa.* Výsledkom je poznatok, ktorému žiak rozumie, pretože vznikol na základe toho, že prijímal nové informácie zaradovaním do súvislostí so svojím doterajším poznáním. Konštruktivisti označujú takýto postup učenie sa s porozumením, pretože takto sa žiak dopracuje k významu, pochopeniu poznatkov, a tým si ich osvojuje (Turek, 2005).

Vedenie žiaka zahrňa, okrem iných dôležitých aspektov, prípravu a realizáciu úloh pre žiakov. Pri práci s textom ako zdrojom informácií je dôležité zastúpenie, resp. ponuka úloh, ktoré má žiak riešiť, aby sa dopracoval okrem lokálneho predovšetkým ku globálnemu porozumeniu textu. Lokálne porozumenie podľa Gavoru (1992) prebieha od slova k slovu, od vety k vete a je zamerané na detaily. Výstupom spracovania informácií z textu by malo byť odhalenie *informačného jadra textu* ako prejav globálneho porozumenia textu. Základné postupy, pomocou ktorých sa človek k informačnému jadrú dopracuje, sú:

- *zovšeobecňovanie* – nahradzujú sa podriadené informácie vyššej, všeobecnejšej informácií,
- *vypúšťanie informácií* – z textu sa odstraňujú nadbytočné alebo všeobecne známe informácie,
- *integrácia* – spájanie informácií, ktoré spolu súvisia alebo vyplývajú jedna z druhej,
- *konštrukcia* – vytváranie informácií globálnejšieho charakteru, než sú informácie obsiahnuté v danom texte.

V súčasných požiadavkách na čitateľskú gramotnosť sa teda očakáva, že žiak na porozumenie textu potrebuje uplatniť nižšie a vyššie myšlienkové operácie, na ktoré *potrebuje v škole podnety a príležitosť s informáciami pracovať*. Žiak dostáva úlohy od učiteľa, resp. má ich k dispozícii v učebnici. Učiteľ ich môže doplniť, prípadne zvoliť si aj iný text a pripraviť k nemu úlohy podľa svojich možností a materiálnych podmienok školy, zohľadňujúc potreby svojich žiakov.

Zastúpenie, resp. zameranie úloh na porozumenie textu býva rôzne. Učitelia ako účastníci vzdelávacích programov zameraných na podporu čitateľskej gramotnosti otvorene reflektovali svoju prax s tým, že prevažujú úlohy na vyhľadanie informácií z textu, rozlíšenie kľúčových informácií, vyvodenie čiastkových záverov, avšak zriedkavé sú úlohy, vyžadujúce uva-

žovanie a hodnotenie informácií s využitím osvojených poznatkov žiakov. Učitelia slovenského jazyka a literatúry, ktorí majú jasne formulované požiadavky na čítanie s porozumením vo vzdelávacom štandarde, uvádzajú, že zastúpenie úloh je v súlade s danými požiadavkami. Úlohy na uvažovanie a hodnotenie považujú pre mnohých žiakov za náročné a pociťujú nedostatok času na ich riešenie a pomoc žiakom. Tieto typy úloh boli podľa zverejnených správ pre našich žiakov náročné aj v medzinárodnom testovaní PISA (Národná správa OECD PISA Sk 2009, PISA 2012).

Čo zahŕňa uvažovanie a hodnotenie informácií v texte? Podľa štúdie PISA (Koršňáková, Heldová, 2006) uvažovanie o *obsahu textu* a jeho hodnotenie vyžaduje od čitateľa, aby spojil informácie z textu s vedomosťami z iných zdrojov. Čitatelia musia tiež hodnotiť nároky textu voči ich vlastným poznatkom o svete, vyjadriť a obhájiť svoje vlastné stanovisko. Od čitateľov sa vyžaduje, aby uviedli dôkaz z textu a porovnali ho s inými zdrojmi informácií, aby pri tom využili všeobecné a špecifické poznatky, ako aj schopnosť myslieť abstraktne. Úlohy v tejto kategórii sú zamerané na nachádzanie dôkazov, argumentov mimo textu, hodnotenie významu určitých častí informácie alebo dôkazu a taktiež porovnanie morálnych a etických pravidiel. Od čitateľa sa môže žiadať, aby určil alternatívne časti informácie, ktoré by mohli potvrdiť argumenty autora alebo aby zhodnotil, či sú dôkazy, informácie v texte dostatočné. Širšie vedomosti, s ktorými môžu byť spojené informácie v texte, môžu byť vlastné vedomosti čitateľa, vedomosti z iných textov uvedených v hodnotení alebo z myšlienok uvedených v otázke.

Uvažovanie o *forme textu* a jej hodnotenie vyžadujú od čitateľa nadhľad nad textom, ďalej aby uvažoval o ňom objektívne a hodnotil jeho kvalitu a primeranosť. V týchto úlohách hrajú významnú úlohu vedomosti o štruktúre textu, žánroch. Žiak hodnotí to, ako sa autorovi podarilo vystihnúť určitú charakteristiku alebo presvedčiť čitateľa, určiť primeranosť určitého textu pre špecifické účely, nakoľko autor využil určité textové charakteristiky na to, aby daný cieľ splnil. Od čitateľa sa môže žiadať, aby opísal alebo komentoval autorov štýl.

Príprava úloh uvedeného typu si vyžaduje od učiteľa potrebné vedomosti a zručnosti. Stáva sa, že učitelia považujú za vhodné úlohy na uvažovanie a hodnotenie aj také typy, v ktorých požadujú od žiaka, aby si v súvislosti s informáciami v texte vybavil určitý poznatok. Dôležité však je, aby už požadovaný poznatok využil na účely uvažovania a hodnotenia, napr. ako argument, dôkaz, príklad a pod. Tým si žiak uvedomuje význam poznatkov, oslabuje sa encyklopedický charakter vedomostí a posilňuje sa poznanie súvislostí medzi poznatkami a zmysel ich poznania vo všeobecnosti pre človeka. Príklad úlohy k textu o jednej juhoamerickej rieke: *Ktoré živočíchy žijúce v rieke sú nebezpečné pre človeka?* Iný variant úlohy: *Mohli by sme plávať bezpečne v rieke? Vysvetlite svoju odpoveď.* Takto sformulovaná úloha kladie nároky na hodnotenie a argumentáciu s využitím doterajších poznatkov.

Vo vzdelávacích programoch v oblasti rozvoja čitateľskej gramotnosti, resp. čítania s porozumením sme

sa zamerali na tvorbu úloh podľa systému štúdie PISA, a to na tri procesy porozumenia (mentálne stratégie). V ďalšej časti príspevku uvádzame *príklady úloh*, ktoré vytvorili učitelia rôznych predmetov. Vzhľadom na kapacitu nie je možné publikovať aj texty určené na čítanie pre žiakov, čo sa môže javiť ako nelogické. V prezentácii úloh ide skôr o príklad rôznych činností, ktoré vedú žiaka k tomu, aby o informáciách uvažoval a hodnotil ich. Vybrali sme z návrhov vyučovacích blokov len niektoré úlohy, ktoré vyžadovali od žiakov *uvažovanie a hodnotenie informácií v texte*. Podmienkou bolo vybrať text z iného zdroja ako je učebnica. Pre lepšiu orientáciu uvádzame učivo a cieľ, ku ktorému bol text ako učebný zdroj použitý.

Biológia:

Učivo: Organické látky v bežnom živote. Pojmy: saponát, tenzid

Ciele vyučovacej hodiny: vysvetliť rozdiely medzi mydlami a saponátmi

Učebný zdroj: súvislý text: Ako neubližovať rieke, nesúvislý text – tabuľka

Úlohy:

Zhodnoťte na základe prečítaného textu, či periete ohľaduplne. Svoje tvrdenie zdôvodnite.

Zhodnoťte dostatočnosť informácií o pracích práškoch v texte.

Podľa získaných informácií rozhodnite o tom, ktoré práce prášky sú pre prírodu šetrné.

Zhodnoťte, aký význam majú pre bežného človeka informácie o pracích práškoch z tabuľky.

Vedeli by ste si podľa informácií z tabuľky vybrať prášok, ktorý budete v budúcnosti používať? Svoj názor zdôvodnite.

(A. Hírešová, *Základná škola Mierové námestie, Handlová*)

Dejepis:

Téma: Staroveké Grécko/Grécko-perzské vojny

Pojmy: demokracia, despocia, falanga, barbari

Učebný zdroj: súvislý text z diela Vojtecha Zamarovského: Grécky zázrak

Cieľ: Žiaci pochopia, že hlavnou príčinou víťazstva Grékov nad početnejšími Peržanmi bola obrana ich slobody a demokracie.

Úloha: Vysvetli, prečo podľa Teba je demokracia politický systém, za ktorý sa Grékom oplátilo dokonca zomrieť.

(R. Bakajsa, *ZŠ, Turzovka*)

Geografia:

Názov tematického celku: Miestna krajina

Učivo: Obyvateľstvo a sídla

Ciele: Vedieť aplikovať získané vedomosti o obyvateľstve a sídlach miestnej krajiny

Učebný zdroj: tabuľka, mapka

Úloha: Na základe údajov z tabuľky vypočítaj hustotu zaľudnenia v obciach okresu Bánovce nad Bebravou. Výpočty doplň do prázdnych políčok v tabuľke. Obce potom rozdeľ podľa hustoty zaľudnenia do farebnej škály, ktorá sa nachádza v legende mapy a následne jednotlivé obce v mape vyfarbi. Popíš, čo všetko môže ovplyvňovať hustotu zaľudnenia okresu Bánovce nad Bebravou.

(M. Filipejová, *Svinná*)

Chémia:

Názov tematického celku: Významné chemické prvky

Učivo: Vodík

Ciele: žiak pozná niektoré vlastnosti vodíka

Učebný zdroj: súvislý text: Prečo zhorel Hindenburg

Úloha: Uvedte 2 dôvody, pre ktoré sa spomínaný alternatívny náhradný plyn v súčasnosti používa ako náplň balónov.

(A. Belásová, ZŠ, Slovenských partizánov, Považská Bystrica)

Matematika:

Učivo: Nepriama úmernosť

Ciele: žiak dokáže získať základnú predstavu o pojme nepriama úmernosť, pochopiť a vyjadriť vzťahy medzi premennými v nepriamej úmernosti, nájsť základný rozdiel medzi priamou a nepriamou úmernosťou.

Učebný zdroj: nesúvislý text: tabuľka

Úloha: Manuál v texte č. 2 je z matematického hľadiska tiež príkladom nepriamej úmernosti. Skús uviesť aspoň dva dôvody, prečo to tak je.

(J. Krčík, ZŠ Bojnice)

Slovenský jazyk:

Učivo: administratívny štýl, znaky, uplatnenie, jazykové a štylistické prostriedky, útvary

Optimálny výkon: na základe analýzy jednotlivých textov identifikovať, systematizovať a zovšeobecniť poznatky o administratívnom štýle.

Učebný zdroj: súvislý text – životopis, nesúvislý text – záväzná prihláška

Úlohy: Mohla by sa Beáta zamestnať v súčasnosti ako programátorka webových stránok? Uvedte, či má na túto profesiu predpoklady. Čo by mala programátorka ovládať?

Nachádza sa v prihláške dostatok informácií o seminári? Doplnili by ste niečo?

Zúčastnili by ste sa tohto semináru. Uvedte dôvod, prečo áno, alebo prečo nie.

(S. Polcová, ZŠ sv. Alžbety, Nová Baňa)

Záver

Úlohy pre žiakov nie sú jediným spôsobom podpory čitateľskej gramotnosti. Rovnako významné sú metódy a formy, ktoré učiteľ vzhľadom na potreby žiakov v konkrétnej triede naplánuje. Dôležitá je spätná väzba o tom, ako sa žiakom darí a čo potrebujú zlepšovať. Úspech podmieňuje aj vhodná motivácia, aby žiak chápal čitateľskú gramotnosť ako nevyhnutnú výbavu pre svoj život.

Cesta k poznatkom je na jednej strane tréningom zručností čitateľskej gramotnosti a súčasne sa stáva prostriedkom učenia sa. Učiť sa znamená porozumieť a ak žiak získal poznatok takýmto spôsobom, prejaví sa to aj v kvalite poznatkov. Na takúto cestu potrebuje žiak dostatok času, vhodné podnety a podporu. Zisky z toho využije pri čítaní a hľadaní informácií v preferovanom zdroji a napokon pri ich aplikácii v bežnom osobnom živote, v štúdiu a neskôr v profesii. Čitateľská gramotnosť, tak ako učenie, pomáha seberealizácii v každej etape života človeka. Nie nadarmo sa v modeloch gramotnosti uvádza prívlastkom funkčná.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

GAVORA, P. *Žiak a text*. Bratislava : SPN, 1992. ISBN 80-08-00333-2

TUREK, I. *Inovácie v didaktike*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2005. ISBN 80-8052-230-8

KORŠŇÁKOVÁ, P., HELDOVÁ, D. et al. *Čitateľská gramotnosť slovenských žiakov v štúdiu PISA 2003*. Bratislava : ŠPÚ, 2006. ISBN 80-85756-96-X. Dostupné na internete: www.statpedu.sk

KORŠŇÁKOVÁ, P., KOVÁČOVÁ, J., HELDOVÁ, D. *Národná správa OECD PISA SK 2009*. Bratislava : NUCEM, 2010. ISBN 978-80-970261-4-1. Dostupné na internete: www.nucem.sk

Summary: *The article focuses on defining reading literacy skills which are currently trendy and they result from the competencies requirements which are necessary for life at the present time. It explains the need to develop reading literacy as a part of the recognition process in education at schools. It emphasizes active approach through offering tasks on working with a text as an educational source. There are examples of tasks for thinking and evaluating information from a text because this type of tasks is more difficult for students.*

VAŠE MOŽNOSTI NA SPOLUPRÁCU

Sledujte aktuálne oznamy na webovej stránke MPC: Metodicko-pedagogické centrum vyhlásilo výzvy pre pedagogických a odborných zamestnancov na pozíciu *Odborný poradca vo vzdelávaní* v rámci národného projektu

Profesijný a kariérový rast pedagogických zamestnancov. V rokoch 2011 – 2012 boli vyhlásené už tri výzvy na predkladanie *osvedčených pedagogických skúsenosti (OPS) edukačnej praxe a osvedčených odborných skúseností (OOS) odbornej praxe pre účely skvalitnenia edukačnej praxe ZŠ a SŠ v SR.*

V roku 2013 sú plánované ďalšie dve kolá výziev, ktoré budú zverejnené na internetovej stránke MPC.

Cieľom jednotlivých výziev je vybrať pedagogických a odborných zamestnancov, ktorí spracujú inovatívne námety z výchovno-vzdelávacieho alebo poradenského procesu v školách a školských zariadeniach.

Výstupy úspešných uchádzačov budú verejne prezentované ako *osvedčené pedagogické skúsenosti (OPS) edukačnej praxe a osvedčené odborné skúsenosti odbornej praxe (OSO) pre účely skvalitnenia edukačnej praxe základných a stredných škôl a školských zariadení v SR.*

ROZVOJ ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI NA SLOVENSKÝCH ŠKOLÁCH Z POHĽADU ŠTÁTNEJ ŠKOLSKEJ INŠPEKCIE

Mária Kubovičová, Elena Laššová, Štátna školská inšpekcia, Bratislava

Čitateľskú gramotnosť sledovala Štátna školská inšpekcia (ďalej ŠŠI) v základných a stredných školách (tabuľka č. 1) v priebehu niekoľkých rokov (od roku 2006). Vychádzalo sa z platnej pedagogickej dokumentácie, zo zásad a cieľov základného vzdelávania, výskumov a výsledkov medzinárodných testovaní OECD PISA a IEA PIRLS, Európskeho referenčného rámca, pedagogicko-organizačných pokynov pre školy a školské zariadenia a orgány verejnej správy v školstve.

Tab. č. 1 Prehľad o počte inšpekcii (šk. r. 2005/2006 – 2012/2013)

Kraj	Počty škôl	
	ZŠ	SŠ
Bratislavský	63	34
Trnavský	101	24
Trenčiansky	132	35
Nitriansky	185	33
Žilinský	141	27
Banskobystrický	254	49
Prešovský	149	27
Košický	134	49
Spolu	1 159	278

V platnej pedagogickej dokumentácii na vzdelávacích stupňoch ISCED 1 a ISCED 2 sa dostáva do popredia práve čitateľská gramotnosť a dôraz na rozvíjanie tejto kompetencie je aj na vzdelávacom stupni ISCED 3. Obsah sa zredukoval v prospech aktivít žiakov, najväčší akcent sa kladie na vlastnú tvorbu jazykových prejavov, prácu s informáciami, čitateľskú gramotnosť ako prostriedok učenia sa žiaka, na analyticko-interpretáčnej činnosti, zdôrazňuje sa **riešenie problémových úloh**.

V tejto súvislosti riaditeľom a vyučujúcim základných a stredných škôl (ďalej ZŠ, SŠ) pri vytváraní vhodných podmienok a vyučovacieho procesu na zlepšovanie úrovne čitateľskej gramotnosti u žiakov môžu prispieť aj informácie a zistenia ŠŠI súvisiace so zabezpečením a vytvorením podmienok ovplyvňujúcich **rozvíjanie čitateľskej gramotnosti** (ďalej ČG), ako aj niektoré zistenia a informácie z hospitačnej činnosti za posledné školské roky.

Cieľom ŠŠI bolo kontrolovať, ako školy podporujú rozvoj čitateľskej gramotnosti vo vybraných predmetoch v škole, zhodnotiť podmienky vzdelávania a účinnosť využitia metód a foriem práce v procese vyučovania zväčša slovenského jazyka, ale aj ďalších predmetov. Vzhľadom na to, že ČG dnes vnímame ako nadpredmetovú zručnosť, je potrebné cielene ju rozvíjať vo všetkých vyučovacích predmetoch. Cieľom rozvíjania čitateľskej gramotnosti je taký čitateľ, ktorý disponuje **čitateľskými kompetenciami**, ktoré mu umožňujú pracovať s rozličnými druhmi textov využívanými na rôzne účely. Komplexné zručnosti čitateľskej gramotnosti ďaleko presahujú priestor, ktorý na jej nácvik a rozvíjanie u žiaka poskytuje vyučovanie vyučovacieho jazyka. Metódami zberu

dát boli rozhovor, štúdium dokumentov, hospitácia a dotazníky zadávané riaditeľom škôl.

Čitateľská gramotnosť v základných školách

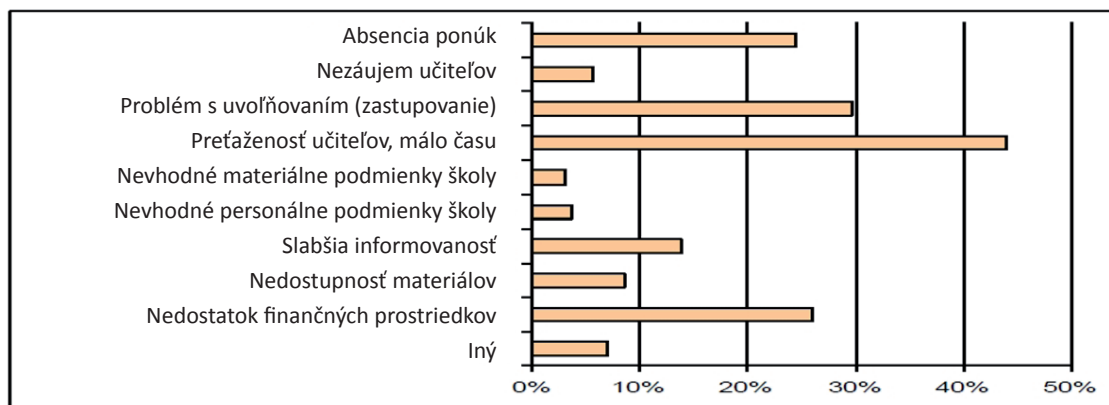
Počas výkonu školských inšpekcii sa pozornosť v sledovaných ZŠ cielene zameriavala na stav rozvíjania ČG v **1 159** ZŠ. Podkladom na vyhodnotenie boli hospitácie v jednotlivých predmetoch a zistenia z dotazníkov, ktoré boli zadávané riaditeľom škôl. Získané informácie a poznatky o rozvíjaní ČG sa dopĺňali voľným rozhovorom s vedením školy a učiteľmi. Otázky v dotazníku sa týkali oblastí, ktoré významne ovplyvňovali proces rozvíjania ČG (zriadenie školskej knižnice a jej systematické dopĺňanie a využívanie; rozvíjanie ČG v rámci vyučovania i v čase mimo neho; vzdelávanie učiteľov v tejto oblasti).

ŠŠI v rámci rýchleho webového **zberu informácií** v máji 2012 získala údaje od riaditeľov škôl súvisiace so zabezpečením a vytvorením podmienok na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti v ZŠ. Oslovených bolo **2 191** škôl, dotazník **vyplnilo 67,37 %**. Na základe zistení z dotazníkov pre riaditeľov ZŠ chýbalo rozpracovanie plánovaných zámerov do konkrétnych činností v mnohých školách a oblasť rozvíjania ČG tak mala iba formálny charakter. Z ich vyjadrení ďalej vyplynulo, že stratégiu rozvíjania ČG **má vypracovanú len 40,72 %**.

Vzdelávanie učiteľov v oblasti ČG absolvovali prevažne učители 1. stupňa ZŠ, na 2. stupni hlavne učители slovenského jazyka a literatúry, v minimálnej miere učители iných aprobácií. ŠŠI nepovažuje za postačujúce, že vzdelávanie v oblasti ČG prebiehalo väčšinou samoštúdiom vyučujúcich. Najviac učiteľov sa vzdelávalo formou **individuálneho štúdia**, prostredníctvom **metodických orgánov školy** a na vzdelávacích aktivitách **Metodicko-pedagogického centra** (ďalej MPC). Na zlepšenie kvality vzdelávania a zvyšovanie úrovne rozvíjania ČG u žiakov by bolo vhodné využívať vo väčšej miere (ak sú) ponúkané možnosti vzdelávania pre učiteľov, napr. v MPC, na pedagogických fakultách a pod., kde môžu získať učители vo väčšej miere aj inšpiráciu na ceste pri rozvoji metakognitívnych stratégií.

Hoci školy mali o takéto vzdelávanie záujem, ako dôvod toho, **prečo sa nemôžu učители vzdelávať v tejto oblasti, prípadne aký je so vzdelávaním učiteľov problém**, riaditelia **najčastejšie** uvádzali preťaženosť učiteľov a nedostatok času, problém s uvoľňovaním a zastupovaním, nedostatok finančných prostriedkov a deficit ponúk.

ŠŠI považuje za dôležité pri rozvíjaní ČG aj budovanie a dopĺňanie knižníc novými výtlačkami umeleckej i neumeleckej literatúry. Z odpovedí v dotazníku vyplynulo, že **školské knižnice** mali zriadené v **77,98 %** ZŠ, ale iba 52,87 % riaditeľov považovalo ich priestory za optimálne. **Knižnicu nemali v 22,02 % ZŠ** zriadenú a **47,13 %** uviedlo, že **považuje priestory školskej knižnice za nevyhovujúce**. Niektoré ZŠ mali knižničnú zbierku umiestnenú v triedach, kabinetoch alebo vo



Graf č. 1 Problémy so vzdelávaním učiteľov v oblasti ČG v ZŠ

vitrínkach na chodbe. Pritom systematické budovanie školských knižníc vyplývalo aj z pedagogicko-organizačných pokynov a informácie a dokumenty nevyhnutné pre činnosť školských knižníc boli zverejnené na internetovej stránke www.spgk.sk. Knižničný fond z hľadiska rozvíjania ČG dopĺňajú v ZŠ len v závislosti od finančných prostriedkov. Školy dopĺňali knižničný fond prevažne *detskou literatúrou, encyklopédiami, odbornou literatúrou a beletriou*. Menej boli zastúpené knihy z oblasti *literatúry faktu*. **Knižničný fond nedopĺňa** takmer jedna štvrtina škôl, čo ŠŠI považuje za neuspokojivý stav.

Konkrétne činnosti a aktivity zamerané na rozvíjanie ČG na vyučovaní i v mimovyučovacom čase, ktoré aj zrealizovali, si naplánovali riaditelia 83,20 % škôl. Medzi najčastejšie aktivity na rozvíjanie ČG **počas vyučovania**, ktoré uviedli, patrí *využívanie IKT (80,05 %), Hviezdoslavov Kubín (73,78 %), spoluprácu s verejnou knižnicou (72,48 %), besedy (70,44 %), súťaže, kvízy (70,77 %), spoločné čítanie (70,52 %)*. Na realizáciu aktivít plánovali využívať aj *priestory školskej knižnice (76,79 %)*. Z aktivít **mimo vyučovania** riaditelia najviac uvádzali *akcie školského klubu detí (78,99 %), využívanie IKT (60,42 %), spoluprácu s verejnou knižnicou (56,92 %), súťaže, kvízy (55,21 %), využívanie školskej knižnice na rôzne akcie (53,83 %) a besedy (50,73 %)*.

Za pozitívne v oblasti rozvíjania ČG považuje ŠŠI **využívanie** verejných a školských knižníc a akcie školského klubu detí, v nemalej miere aj plánovanie rôznych súťaží a kvízov a prezentovanie prác vlastnej tvorby žiakov.

V rámci **hospitačnej činnosti** v ZŠ školskí inšpektori sústredili pozornosť okrem iných sledovaných oblastí aj na činnosti učiteľov súvisiace s rozvíjaním ČG žiakov. **Stav rozvíjania ČG** v ostatných školských rokoch sa sledoval v predmetoch vyučovaných v nultom ročníku a v 1. – 9. ročníku v predmetoch takmer všetkých vzdelávacích oblastí.

ŠŠI zistila, že vo väčšej miere sa **práci s textom** venovali vyučujúci slovenského jazyka a literatúry, v menšej miere aj na ďalších vyučovacích predmetoch. Žiakov podnecovali k aktívnemu verbálnemu i písomnému vyjadrovaniu, k počúvaniu aj čítaniu s porozumením. Žiaci pracovali hlavne **s jednoduchými súvislými textami** z učebnice, menej s textami z iných zdrojov. Zväčša dokázali vyhľadať kľúčové slová, základné informácie, sformulovať hlavnú myšlienku, identifikovať hlavné postavy. Na 1. stupni bol vyučovacím pro-

ces spestrený básničkami, pesničkami, riekankami, didaktickými hrami so zameraním na vyhľadávanie hlavne nových pojmov kresleným alebo pohybovým vyjadrením. Žiaci dokázali

prejaviť spontánnosť, emocionalitu, výrazný záujem.

Zadávané úlohy boli nielen na zapamätanie si učiva, ale aj na rozvíjanie aplikačných zručností. Niektorí učitelia orientovali činnosti súvisiace s rozvíjaním ČG iba na mechanické reprodukovanie obsahu, pričom ojedinele nebolo možné identifikovať, do akej miery vôbec jednotlivci obsah pochopili. Prevažne však žiaci súvislým literárnym, náučným textom nielen v ich písomnej, ale i auditívnej a audiovizuálnej podobe rozumeli, dokázali sa zorientovať aj v jednoduchých nesúvislých textoch, najmä v grafoch a v tabuľkách, väčšinou vedeli pracovať so žiackymi a nástennými mapami. Utváranie širšieho porozumenia sa realizovalo nielen vyhľadávaním hlavnej myšlienky, nonverbálnym vyjadrovaním deja, vyhľadávaním básnických obrazov, tvorbou synonym, zisťovaním a určovaním rozdielov literárnych žánrov ako výsledku komparácie. Žiaci mali vytvorený priestor na interpretáciu i na dramatizáciu a v rámci vzájomnej komunikácie a komunikácie s vyučujúcim vstupovali do textu, menili ho, dotvárali. Ojedinele mali príležitosť participovať na komunikácii a spoločnej činnosti vo dvojiciach, v skupinách alebo v tíme. Občas účelne využili vlastné počítačové prezentácie na doplnenie nového učiva, čím preukázali tvorivú iniciatívu pri získavaní informácií z rôznych prameňov a zároveň zručnosti v používaní IKT, alebo preukázali zručnosti a kreativitu pri vyhľadávaní, triedení a spracovávaní informácií na internete prezentovaním vlastného projektu.

I keď žiaci dokázali vo veľkej miere sformulovať hlavnú myšlienku, vysvetliť význam neznámych slov, v menšej miere dokázali samostatne triediť údaje podľa dôležitosti a predovšetkým len s pomocou učiteľa dokázali vnímať nové informácie vo vzájomných súvislostiach, zdôvodňovať či naformulovať závery. Zväčša učitelia slovenského jazyka a literatúry v snahe rozvíjať proces interpretácie a integrácie myšlienok a informácií na viacerých hodinách podnecovali žiakov ku kritickému hodnoteniu obsahu textov, čím vytvárali priestor na prezentovanie ich názorov a hodnotových postojov. Takmer výlučne len pri práci s literárnym textom bolo badateľné podnecovanie žiakov k uvažovaniu, k určitým hodnotiacim súdom a k argumentácii s dôrazom na využívanie ich vlastných skúseností. Na sledovaných hodinách mali mnohí často problémy so súvislým prejavom, ich výpovede boli prevažne málo ucelené, niekedy len jednoslovné.

Usudzujeme, že na celkový sledovaný stav rozvíjania ČG žiakov v procese vyučovania a učenia sa mali vplyv konkrétne zvolené činnosti vyučujúcich

pri práci so súvislým i s nesúvislým textom, nedostatočne využívaná didaktická technika, hoci školy disponovali jej dostatkom vrátane prostriedkov IKT, ako aj nesystematické, sporadické zaradovanie diferencovaných úloh s prihliadnutím na rozdielne vzdelávacie schopnosti žiakov. Najmä chýbajúca cieľavedomá práca s textom poznačila úroveň ich tvorivosti, analytických schopností i kritického myslenia. Na viacerých hospitovaných hodinách bolo badateľné, že schopnosť žiakov porozumieť primerane obsahu textu a následne aj ich schopnosť vhodným spôsobom z neho využiť informácie v rôznych konkrétnych situáciách často súvisela s celkovou úrovňou ich osvojených vedomostí a zručností.

Čitateľská gramotnosť v stredných školách

Čitateľská gramotnosť sa sledovala v rámci inšpekčného výkonu v 278 stredných školách hospitáciami, rozhovormi s riaditeľmi škôl a prostredníctvom dotazníkov. Školská inšpekcia zistila, že **vypracovanú stratégiu rozvíjania ČG má len necelých 30 %** riaditeľov škôl, i keď vypracovanie stratégie na rozvíjanie tejto nadpredmetovej kompetencie žiakov má značný vplyv na vytváranie spôsobilosti pracovať s informáciami, vytvárať nové kontexty, umožňujúce celoživotný profesijný a osobnostný rast.

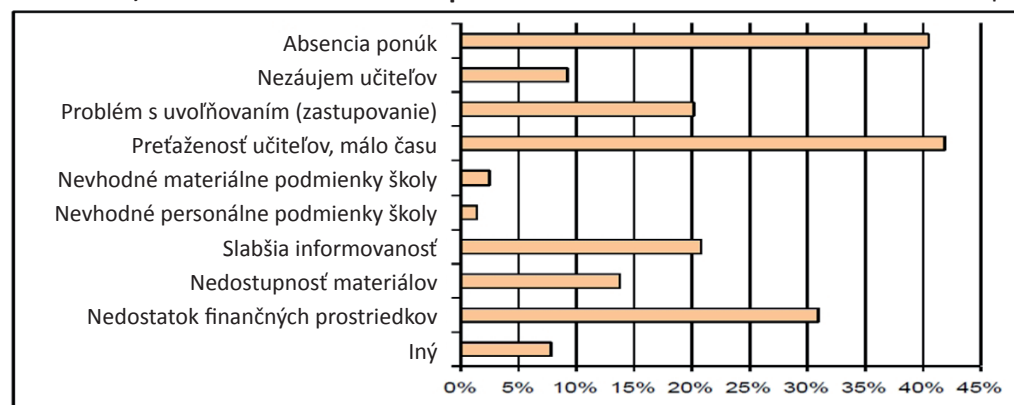
ŠŠI v rámci rýchleho **zberu informácií** prostredníctvom internetu v máji 2012 oslovila 714 stredných škôl, dotazník **vyplnilo 73,25 %**. Z výsledkov vyplynulo, že podobne ako v ZŠ je **individuálne štúdium** najčastejšou formou, prostredníctvom ktorej získavajú učitelia poznatky z oblasti ČG. Prostredníctvom **MPC** sa vzdelávalo 62,52 % učiteľov a formou **interného vzdelávania** v škole 37,86 %. Vzdelávanie učiteľov v oblasti ČG absolvovali prevažne učitelia slovenského jazyka a literatúry, cudzieho jazyka a odborných predmetov, v menšej miere učitelia matematiky, dejepisu a občianskej náuky. Z odpovedí na otázku, čo bráni vzdelávaniu (prečo sa nemôžu učitelia vzdelávať, aké sú problémy pri vzdelávaní), vyplynulo, že možnosť vzdelávať sa najviac obmedzovala preťaženosť pedagogických zamestnancov, nepriaznivo ju ovplyvňoval i nedostatok vhodných ponúk a negatívny podiel na tomto stave mali aj chýbajúce finančné prostriedky.

Takmer **štvrtina škôl nemá zriadenú školskú knižnicu** a 46,10 % riaditeľov považuje ich priestory za nevyhovujúce. Knižničný fond z hľadiska rozvíjania ČG sa priebežne dopĺňa v závislosti od finančných prostriedkov, nedopĺňa ho 29 % škôl.

Len **58,51 % riaditeľov škôl naplánovalo kon-**

krétne činnosti a aktivity zamerané na rozvíjanie ČG na vyučovaní i v mimovyučovacom čase, ktoré aj zrealizovali. Medzi najčastejšie **aktivity vo vyučovacom čase**, ktoré školy uviedli, patria rôzne formy **vlastnej tvorby žiakov** (93,46 %) a **využívanie IKT** (90,20 %). K ďalším činnostiam patria **diskusné aktivity k prečítaným textom** (85,95 %), **beseda o knihe** (72,22 %), **práca s informačnými textami** (66,67 %). Na realizáciu aktivít plánovali využívať aj **priestory miestnej, resp. mestskej knižnice** (55,23 %). Z aktivít **mimo vyučovania** najviac uvádzali **prácu v krúžkoch** vhodného obsahového zamerania, **tvorivé aktivity, súťaže, besedy o knihách**. Za pozitívne v oblasti rozvíjania ČG považuje ŠŠI práve **prácu v rôznych krúžkoch (literárny, žurnalistický, debatný, čitateľský, mediálny)**, ktorú uviedlo 71,57 % škôl. Z ďalších aktivít najčastejšie uvádzali **tvorbu školského časopisu** (64,71 %), **Hviezdoslavov Kubín** (60,78 %), **aktivity zamerané na vlastnú tvorbu žiakov** (60,13 %).

Ďalšie zistenia vychádzajú z hospitačnej činnosti. Z hospitácií **na gymnáziách** vyplýva, že vyučujúci **využívali** okrem monologických metód analyticko-syntetické a induktívne učebné postupy. Pridelené úlohy vyžadovali od žiakov nielen aplikáciu získaných vedomostí a nových poznatkov, ale v cudzích jazykoch často aj uplatnenie tvorivosti pri opisoch obrázkov, v úvahách na určené témy, pri vytváraní vlastných prezentácií a projektov. Prostredníctvom vhodne volených otázok, interpretačno-hodnotiaceho spôsobu práce s literárnym textom boli žiaci vedení ku kritickému mysleniu, k určeniu problému (definovanie hlavnej myšlienky, podstatných informácií) a k jeho riešeniu, podnecovaniu premýšľať, uvažovať. Prípadné chybné odpovede boli často využívané na riadené rozhovory s cieľom nájsť správnu odpoveď, naučiť žiakov argumentovať a zdôvodňovať. Žiaci vedeli zovšeobecniť skúsenosti, v menšej miere zaujať stanovisko a v rámci diskusie uviesť argumenty pre svoje tvrdenia. Komunikačné zručnosti prejavili najmä pri interpretácii literárnych ukážok, v práci s umeleckým textom, využívali prvky tvorivého písania. Na niektorých hodinách boli úlohy tvorivého charakteru zastúpené v menšej miere. V matematike niekedy prioritne pri riešení úloh zameraných na aplikáciu získaných poznatkov sa žiakom s menšou úspešnosťou darilo matematicky uvažovať, samostatne navrhovať riešenia úloh, vyvodzovať závery a zovšeobecnenia. Niektorí vyučujúci sústredili pozornosť na logické odôvodnenie sprostredkovaných informácií a v rámci zohľadňovania vzdelávacích potrieb jednotlivcov občas



Graf č. 2 Problémy so vzdelávaním učiteľov v oblasti ČG v ŠŠ

uprednostnili individuálny doplňujúci výklad a toleranciu pomalšieho pracovného tempa pred diferenciaciou úloh, čo sa prejavilo na znižovaní aktivity tých žiakov, ktorí prácu vrátane práce s počítačom zvládali rýchlejšie. Na niektorých vyučovacích hodinách nebola názornosť vyučovania

dostatočne podporená didaktickou technikou. Všeobecne možno konštatovať, že na gymnáziách pri práci s informačnými zdrojmi, najmä s učebnicou, kopírovanými textovými materiálmi, historickými prameňmi, časopismi a pracovnými listami preukázali žiaci na väčšine hodín schopnosť vyhľadávať a spracovať získané informácie.

V stredných odborných školách vo výchovno-vzdelávacom procese boli na dobrej úrovni uplatňované úlohy na porozumenie a aplikáciu, menej s dôrazom na rozvíjanie kritického myslenia žiakov v predmetoch teoretického vzdelávania. Niektorí vyučujúci zadávali úlohy podporujúce rozvoj kreativity s využitím medzipredmetových vzťahov, vyhľadávanie i triedenie dát a informácií najmä z internetových zdrojov. Aj keď vo veľkej miere žiaci porozumeli obsahu súvislých či nesúvislých textov, ojedinele i z jednoduchých kombinovaných textov a vedeli identifikovať požadované kľúčové informácie, viaceré z nich samostatne integrovať nedokázali. Vyučujúci často vyžadovali aj interpretáciu textu, vyhľadávanie vzájomných vzťahov, zoraďovanie informácií podľa kritérií, posudzovanie ich významu pre riešenie úlohy v študijných odboroch. Vyučujúci skôr výnimočne ponúkli priestor na hľadanie skrytých informácií a podnecovali žiakov využiť ich pri prezentácii. Rovnako priestor na rozvíjanie komunikačných zručností žiakov na vyššej úrovni psychických procesov (zdôvodňovanie, argumentovanie, porovnávanie, tvorenie vlastných záverov na základe prečítaného, počutého) bol nedostatočný. Schopnosť samostatne argumentovať chýbala nielen v učebných, ale vo veľkej miere aj v študijných odboroch. Na hodinách prevažovali frontálna práca, slabé využívanie učebných pomôcok a digitálnej techniky. K negatívnym zisteniam patrila skutočnosť, že na mnohých vyučovacích hodinách sa nevyskytovala žiadna forma práce s textom, na niektorých sa neúčelne obmedzila len na jeho prečítanie a didaktická technika bola využívaná neefektívne predovšetkým na odpisovanie poznámok. Niektorí vyučujúci dokonca nevyužívali ani dostupné učebnice, zamenili ich za časovo neprijateľne dlhé diktovanie novej učebnej témy. Pri práci s textom improvizovali, využívali jednotvárne, stereotypné postupy, nepodnecovali a neaktivizovali jednotlivcov na uvedomelé rozvíjanie ČG, žiakom nevytvárali priestor na prejavenie kreativity. Absentovala dostatočná motivácia zo strany vyučujúcich s cieľom vzbudiť záujem o texty a celkovo chýbala premyslená a systematická práca s textom. Uvedená neefektívna činnosť nepriaznivo vplývala na rozvíjanie kľúčových kompetencií žiakov, vrátane komunikačných. Nedostatočné využívanie moderných vyučovacích metód vrátane usmerňovania v hľadani nových spôsobov riešenia úloh a uplatňovania problémového vyučovania bránili rozvoju metakognície. Konštatujeme, že časť vyučujúcich v stredných odborných školách nebola profesionálne pripravená na rozvíjanie ČG žiakov a na systematické rozvíjanie tejto spôsobilosti, pretože nemali vypracovanú vlastnú stratégiu s rozpracovanými cieľmi. Uplatňovanie klasických metód práce (jednosmerný výklad, diktovanie učiva, rozhovor) mali dopad na rozvíjanie postojov žiakov, samostatné formulovanie názorov a vecnú verbálnu komunikáciu žiakov. V predmetoch

odborného vzdelávania bolo výrazné uplatňovanie spätnej väzby, väčší dôraz na vyjadrovanie žiakov v pojmovom aparáte predmetu, pružné slovné povzbudzovanie žiakov. Nedostatkom oboch súčastí vzdelávania bolo minimálne využívanie kooperatívnych foriem práce žiakov a práca s rôznorodými učebnými zdrojmi a materiálmi.

Zhrnutie

Z informácií uvedených riaditeľmi škôl v dotazníkoch vyplynulo, že školy mali najväčšie problémy s vypracovaním vlastnej stratégie a zadefinovaním konkrétnych cieľov rozvoja čitateľskej gramotnosti. Chýbajúce alebo čiastočne rozpracované stratégie možno považovať za jednu z príčin vytvorenia nedostatočných predpokladov na systematické rozvíjanie tejto spôsobilosti.

Učitelia v prevažnej miere pociťovali potrebu vzdelávať sa v tejto oblasti, vzdelávali sa najmä individuálnou formou – samoštúdiom odbornej literatúry a odovzdávaním si získaných poznatkov na zasadnutiach metodických orgánov. Najčastejšie uvádzanými dôvodmi, prečo sa nemohli vzdelávať, boli problémy s uvoľňovaním a zastupovaním, preťaženosť, nedostatok času, absencia ponúk vzdelávacích inštitúcií. V školách, v ktorých bolo ďalšie vzdelávanie učiteľov zamerané na získavanie poznatkov a zručností v oblasti čitateľskej gramotnosti, sa táto skutočnosť pozitívne prejavila aj vo výchovno-vzdelávacom procese.

Na základe zistení z hospitácií možno konštatovať, že popri prevažujúcich klasických formách práce s textom, boli na vyučovacích hodinách intuitívne zaradované aj úlohy rozvíjajúce čitateľskú gramotnosť, vyžadujúce od žiakov schopnosti získavať informácie z textu, dopracovať sa k novým poznatkom a súčasne ich vedieť aj využívať. Na vyučovacích hodinách učitelia viedli žiakov k vyjadrovaniu vlastných názorov, vyvodzovaniu súvislostí, porovnávaniu získaných informácií, menej priestoru im poskytli na využitie ich tvorivých schopností a zručností. Prínosom vyučovacích hodín bola práca so žiakmi zameraná na identifikáciu účelu textu, krátku anotáciu k prečítanému a sformulovanie hlavnej myšlienky textu. Žiaci získavali informácie väčšinou z jedného zdroja, najmä z učebnice. Pri interpretácii textu bol vysvetľovaný vzťah medzi dvoma informáciami, bola porovnaná ich podobnosť a na základe existujúcich dát zistená nová informácia. Obsah textu bol konfrontovaný s vlastnými poznatkami a doplnený vlastnými názormi žiakov. Učitelia hodnotili viac výkon žiakov ako ich pokrok v práci, čo malo negatívny dopad na zvyšovanie záujmu o učenie a tvorivosť. Podľa vyjadrení učiteľov viac-menej pravidelne zaradovali do výchovno-vzdelávacieho procesu čitateľské aktivity, pracovali s učebnicou, menej s neznámymi textami. Na vyučovacích hodinách žiaci diskutovali o prečítaných textoch i dielach, čo malo pozitívny dopad na ich komunikačné zručnosti. Slabšie využitie individuálnych a skupinových projektov, nevyužívanie počítačov vo vyučovacom procese sa odrazilo v nižšej tvorivosti a slabšom rozvíjaní individuálnych schopností a zručností žiakov pri získavaní informácií.

Celkovo môžeme konštatovať, že naši žiaci zaostávajú najmä v oblasti uvažovania o textoch a hodnotenia textov, preto následné vzdelávanie týchto žiakov sa javí

ako problematické. Nepostačujúce čitateľské zručnosti môžu negatívne ovplyvňovať získavanie ďalších vedomostí a zručností.

Štátna školská inšpekcia oceňuje ústretovosť a ochotu riaditeľov škôl, ktorí sa vo veľkej miere podieľali na vyplňaní dotazníka, prostredníctvom ktorého získala ďalšie cenné informácie. Tým respondenti prispeli k doplneniu potrebných údajov v predmetnej veci, pomocou ktorých Štátna školská inšpekcia mohla reálne informovať o tom, ako školy podporujú rozvoj čitateľskej gramotnosti v školách.

Odporúčania a podnety pre prax

- rozpracovať v školskom vzdelávacom programe účinné vzdelávacie stratégie na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti,
- venovať pozornosť rozvíjaniu čitateľskej gramotnosti vo všetkých predmetoch,
- rozpracovať úlohy zamerané na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti v metodických orgánoch a dôsledne ich realizovať v praxi,
- uplatňovať vo výchovno-vzdelávacom procese progresívne metódy a formy vyučovania,

- využívať vo vyučovaní jednotlivých predmetov prácu s informáciami z rôznych zdrojov,
- používať na vyučovacích hodinách interaktívnu prácu s textami, veku primerané, motivujúce a pre žiakov zaujímavé texty na čítanie,
- využívať súvislé i nesúvislé texty, tematicky orientované na spoločenské i pracovné problémy z reálneho života,
- realizovať skupinové čitateľské projekty rozvíjajúce sociálne zručnosti žiakov,
- budovať systematicky školskú knižnicu vhodnú na realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu a mimo-vyučovacích aktivít, rozširovať knižničný fond vo vzťahu k finančným možnostiam školy,
- zaujímavými aktivitami pritiahnúť rodičov žiakov a získať ich pre podporu rozvíjania čitateľskej gramotnosti,
- venovať pozornosť vzdelávaniu všetkých učiteľov (nielen učiteľov slovenského jazyka a literatúry) v oblasti rozvoja čitateľskej gramotnosti,
- zabezpečiť vzdelávanie pre riadiacich zamestnancov škôl s obsahovým zameraním na tvorbu vlastnej stratégie rozvoja čitateľskej gramotnosti.

PROJEKTY ZAMERANÉ NA PODPORU ČÍTANIA U DETÍ A ŽIAKOV

Mária Belešová, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského, Bratislava

Anotácia: Predkladaný článok upozorňuje na realizáciu rôznych projektov (slovenských i českých) týkajúcich sa podpory subjektu v procese čítania, ktoré svojím zameraním aktívne prispievajú k potenciálnemu vzrastu záujmu o čítanie detí, mládeže a dospelých a k eliminácii neschopnosti dekódovať tlačené médium.

Kľúčové slová: čítanie, čitateľ, slovenské a české projekty zamerané na podporu čítania.

Úvod

Čitateľ sa vyznačuje tým, že pracuje s textom, je jeho psychickým „konzumentom“, čím rozvíja hlboké pochopenie na svoju poznávaciu činnosť a využíva vlastný kultúrny potenciál.

Nie je nič neobyklé, keď už dieťa predškolského veku vie samo čítať a samo vyhľadáva aktivity spojené s čítaním. Často dieťa vidí dospelého, ako číta knihu, listuje v novinách a časopisoch, alebo číta iné materiály slúžiace na čítanie. Čítanie spĺňa rozličné funkcie, preto sa kladie významný dôraz najmä na pravidelné čítanie, a to nielen u detí, ale aj u školopovinných žiakov a dospelaj populácie. Všeobecne sa čítaniu pripisuje vysoká spoločenská dôležitosť. Je nevyhnutné čítanému porozumieť nielen po obsahovej stránke, ale vedieť s textom komunikovať, uvažovať o ňom, klásť si pri ňom otázky a vedieť „čítať medzi riadkami“.

Význam čítania

Čítanie nie je hra, ale podobne ako hra, je založené na niektorých spoločných znakoch, ku ktorým by sme mohli zaradiť dobrovoľnosť, spontánnosť, univerzálnosť či pozitívnu citovú účasť. Čítanie na rozdiel od hry má aj charakter výsledného konania, to znamená,

že čítanie je cieľavedomou činnosťou, prinášajúcou nejaký výsledok či už vo forme poznania, porozumenia alebo názornosti. Práve porozumenie patrí k jednému z aspektov (vrátane cieľov čítania a čitateľských návykov) čitateľskej gramotnosti. Štúdia PIRLS¹ identifikuje dva ciele čítania najdôležitejšie pre vekovú skupinu štvrtákov (9 – 10 roční žiaci) v základných školách: 1. čítanie pre literárny zážitok a 2. čítanie pre získavanie a využívanie informácií. Každý z týchto cieľov sa prirodzene spája s rôznymi typmi textov.

Podrobnejšiu charakteristiku významu čítania uvádzajú viaceré literárne zdroje. Pridružujeme sa k tým, ktoré sú primerané vekovej skupine detí predškolského obdobia (3 – 6 r.) a mladšieho školského veku (6 – 10 r.). Zhrňujúc možno tvrdiť, že k dôležitým ukazovateľom významu čítania patria:

- fantázia – deti naplno prežívajú dej rozličných príbehov, na chvíľu sa ocitnú v inom svete s imaginárnymi bytosťami a prostredím;
- rozvoj slovnej zásoby a reči – závisí od konkrétneho textového žánru, no celkovo sa dá konštatovať, že akýkoľvek kontakt dieťaťa s textom rozvíja jeho slovnú zásobu;
- schopnosť kritického myslenia – utváranie celkového

¹Štúdia PIRLS – Medzinárodný výskum čitateľskej gramotnosti. Cieľom štúdie PIRLS je monitorovanie úrovne čitateľskej gramotnosti žiakov 4. ročníka základných škôl.

pohľadu na život okolo seba;

- schopnosť predstavivosti – predstava časovej neurčitosti „bol raz jeden kráľ“, priestorovej neurčitosti „za siedmimi horami, za siedmimi dolinami“;
- nebojácnosť – na základe rôznych hrdinských činov (napr. odňať drakovi hlavu, vyslobodiť Šípkovú Ruženku, doniesť tri zlaté vlasy deda Vševeda atď.) v rozprávkových knihách sa deti neboja ukázať odvahu i v reálnom živote, sú posilnené a motivované;
- rozvoj intelektuálnych schopností – deti sa učia spoznávať nové situácie, osoby, prírodu;
- princípy morálky – deti sa učia, čo (kto) je v knihe dobré a zlé, ktoré skutky a činy sú správne a nesprávne, budujú si morálne hodnoty.
- Štúdia PIRLS – Medzinárodný výskum čitateľskej gramotnosti. Cieľom štúdie PIRLS je monitorovanie úrovne čitateľskej gramotnosti žiakov 4. ročníka základných škôl.

Český projekt „*Celé Česko čte dětem*“ okrem vyššie spomenutých píše ešte o nasledovných významoch čítania:

- uspokojuje najdôležitejšie emočné potreby dieťaťa;
- vytvára pevné puto medzi rodičom a dieťaťom;
- podporuje psychický rozvoj dieťaťa a posilňuje jeho sebavedomie;
- formuje čítanie a písomné návyky;
- učí samostatnému logickému mysleniu;
- zlepšuje sústredenie a trénuje pamäť;
- prináša všeobecné znalosti, uľahčuje učenie a pomáha dosiahnuť úspech v škole;
- rozvíja zmysel pre humor a je výbornou zábavou;
- zabraňuje vzniku závislosti na televízii a počítači;
- umožňuje únik od nudy, neúspechu a problémov;
- je prevenciou patologických javov;
- podporuje získavanie vedomostí po celý ďalší život;
- je tou najlepšou investíciou do úspešnej budúcnosti dieťaťa.

Vplyv textu a knihy na čítanie

Určité ciele čítania sú spojené predovšetkým s typmi textov, preto si v skratke objasníme význam pojmu text. Slovo text pochádza z lat. slova *texere*, čo v preklade znamená tkať. Prváci v základných školách prichádzajú do kontaktu s viacerými druhmi textov. Vysoko frekvencovaným je text výkladový, prostredníctvom ktorého žiak prijíma nové vedomosti. Je to tak preto, lebo žiak sa podľa P. Gavoru (1992) neučí izolovanú skupinu slov, ani izolované vety, učí sa prostredníctvom súvislých jazykových prejavov, ktoré možno nazvať textom. Každý text spĺňa tri základné vlastnosti, a to:

- a) komunikačný zámer – informovať, motivovať, podnietiť čitateľa k tvorbe vlastných názorov;
- b) kohézia – znamená vzájomnú nadväznosť viet, tzn. že veta sa logicky viaže na predchádzajúcu vetu;
- c) koherencia – jej ťažiskom je tematická spojitost textu, čo znamená, že časti textu sú tematicky zjednotené.

Typickým predstaviteľom textov je kniha. Každá kniha plní nejakú funkciu, ktorú sa v čitateľovi snaží prostredníctvom svojho obsahu rozvinúť. Kníh je mnoho, líšia sa navzájom svojím obsahom, spracovaním

a poslaním. V skratke sa dajú spomenúť také funkcie kníh, ktoré vychádzajú z potrieb žiaka, učiteľa, ale i rodiča. Uvádžame niektoré z nich:

- *vzdelávacia a výchovná funkcia* – kniha pomáha žiakovi rozvíjať jeho schopnosti;
- *motivačná funkcia* – dobre spracovaná kniha vzbudzuje u žiaka záujem;
- *komunikačná funkcia* – rozvíja slovnú zásobu;
- *regulačná funkcia* – text je členený podľa logickej nadväznosti;
- *inovačná funkcia* – kniha môže podávať najnovšie poznatky z oblasti vedy a techniky;
- *imaginačná funkcia* – kniha vzbudzuje u žiaka predstavivosť a rozširuje jeho fantáziu.

V úsilí priblížiť čítanie s porozumením merala štúdia OECD PISA² päť procesov súvisiacich s úplným porozumením textu. Cieľom bolo zistiť zručnosti testovaných žiakov v nasledovných procesoch: získanie informácie, utváranie všeobecného porozumenia, rozvíjanie interpretácie, uvažovanie a hodnotenie obsahu textu a uvažovanie a hodnotenie formy textu, ktoré opisne spracovala D. Čtvrtníčková (2006). Ide o:

1. Získavanie informácií, porozumenie explicitne vyjadreným informáciám a ich vyhľadávanie. V úlohách zameraných na tento proces má žiak nájsť určené informácie, pričom zadanie môže byť doslovné alebo synonymické, čím sa mení obťažnosť úlohy.
2. Utváranie širšieho porozumenia. Od čitateľa je požadované, aby sa nad textom zamýšľal ako nad celkom, aby bol schopný vystihnúť hlavnú myšlienku a vysvetliť účel textu a jeho využitie.
3. Rozvíjanie interpretácie. Vyžaduje sa napr. logické spracovanie informácií, nachádzanie súvislosti medzi myšlienkami textu, vyvodzovanie záverov, hľadanie a uvádzanie podporných dôkazov, posúdenie dôsledkov obsahu, posúdenie zámeru autora.
4. Uvažovanie, skúmanie a kritické hodnotenie obsahu textu. Čitateľ posudzuje celkovú hodnotu textu, celistvosť a zrozumiteľnosť informácií v texte, určenie stanoviska autora k hlavnej téme a podobne.
5. Uvažovanie a hodnotenie formy textu, jeho prvkov a jazyka. Pre tento proces čítania s porozumením sú dôležité nielen teoretické poznatky o štruktúre textu i žánroch, ale predovšetkým cit, zmysel pre jazyk, čím máme na mysli rozlišovanie skrytého významu slov.

Aj Slovenská republika patrí ku krajinám, kde medzinárodné testovanie prebieha v trojročných (štúdia OECD PISA) alebo v päťročných intervaloch (štúdia PIRLS), pričom sa sleduje dosiahnutá úroveň čitateľskej gramotnosti žiakov v rôznych vekových kategóriách. Výsledky jednoznačne hovoria v neprospech našich žiakov. To, že žiaci dosahujú v porovnaní s inými testovanými krajinami podpriemerné výsledky, nie je na obdiv. Možno aj z toho dôvodu vznikla iniciatíva zo strany rôznych štátnych či súkromných organizácií, združení, spolkov a inštitúcií a aktívne sa zapájajú do tvorby púťavých a všestranne zameraných projektov, ktoré svojou činnosťou prispievajú k rozmachu čítania a snažia sa o popularizáciu knihy.

V súčasnosti sú v ponuke viaceré realizované projekty či podujatia, v ktorých má každý záujemca

² Štúdia OECD PISA – Medzinárodná porovnávací štúdia žiackych výkonov. Cieľom štúdie OECD PISA je zisťovanie výsledkov vzdelávania z pohľadu požiadaviek trhu práce (t. j. funkčnú gramotnosť žiakov z hľadiska teórie celoživotného vzdelávania sa) a sústreďuje sa na žiakov v posledných rokoch povinnej školskej dochádzky v oblasti čitateľskej, prírodovednej a matematickej gramotnosti.

o tlačené slovo možnosť aktívne sa podieľať na spoločnosti a rozvoji vlastných čitateľských schopností. Nejde len o pasívne čítanie, pri ktorom je text iba dekódovaný, ide v nich najmä o to, aby čítanie bolo pre čitateľa spoločensky pútavé, obsahovo zaujímavé, priestorovo inšpiratívne a osobnostne naplňujúce. Aj preto sa spoločnosť snaží prostredníctvom rôznych podujatí a realizáciou rozličných projektov vyhovieť čítaniachtivému obyvateľstvu rôznych vekových kategórií.

V nasledujúcich riadkoch prinášame prehľad niektorých projektov realizovaných či už v minulosti, alebo stále konajúcich sa projektov, zväčša podporovaných Ministerstvom kultúry Slovenskej republiky. Naším cieľom je poukázať aj na iné ako slovenské projekty, napr. české, anglické či nemecké, ktorých cieľom je jedno – a to rozšíriť počet čítajúceho davu.

Slovenské projekty

V roku 2009 sa uskutočnil prvý ročník česko-slovenského projektu „*Záložka do knihy spojuje školy*“, ktorého cieľom bolo nadviazať kontakty medzi českými a slovenskými základnými a strednými školami, a tým podporiť čítanie prostredníctvom výmeny záložiek do kníh, ktoré žiaci môžu vyrobiť ľubovoľnou technikou. Žiaci na záložkách môžu akoukoľvek technikou stvárať svojho obľúbeného literárneho hrdinu. Výmenu záložiek môžu slovenské základné školy využiť aj na nadviazanie spolupráce, kontaktov alebo poznávanie života žiakov v Českej republike.



Najčastejšími motívmi na záložkách u mladších žiakov boli napríklad Janko Hraško, Červená čiapočka, Danka a Janka, Maťko a Kubko, Psík a mačička. U starších žiakov boli na záložkách najčastejšie zobrazení Pipi Dlhá Pančucha, Jánošík, Harry Potter a Malý princ. Žiaci alebo učitelia pri ich výrobe čítali prevažne rozprávky, dobrodružné príbehy, poviedky o láske, cestopisy, dievčenské rozprávky alebo počúvali rozprávky nahraté slovenskými hercami. Doplňujúcim programom výroby záložiek boli často prezentácie obľúbených kníh, čitateľské kvízy, žiacke besedy o prečítaných knihách alebo besedy so slovenskými spisovateľmi.

Prostredníctvom projektu „*Nedopustíme, aby knihy stratili svoje čaro*“ si žiaci základných škôl, či už individuálne, alebo skupinovo, rozvíjajú čitateľskú gramotnosť, kreativitu, vnímanie sveta a fantáziu, učia sa vyjadrovať svoje pocity vlastnou tvorbou, osvojujú si informácie o živote a diele jednotlivých vybraných autorov a obohacujú si hodiny čítania o nové príbehy, čím sa prirodzeným spôsobom u nich vzbudzuje záujem o čítanie. Žiaci sa pri stretnutí s pozvaným spisovateľom aktívne zapájajú do besedy, zaujímajú sa najmä o to, kde autori hľadajú inšpiráciu, ktoré literárne žánre ich oslovujú, v ktorom čase a v akom citovom rozporení sa im najlepšie pracuje, aké sú najčastejšie motívy ich textov.

Projekt „*Čítajme si*“ alebo detský čitateľský maratón je organizovaný pre deti na celom Slovensku. Čítajú

sa presne určené knihy od jedného spisovateľa a to tak, že každý zapojený žiak prečíta jednu stranu. Simultánne čítanie vo všetkých mestách Slovenska prebieha v ten istý deň, v presne určenom čase od 9.00 do 15.00 hodiny. O tento projekt je zo strany detí obrovský záujem, o čom vypovedajú aj štatistiky návštevnosti. Kým v roku 2008 sa projektu zúčastnilo 2 912 detí, v roku 2012 bola návštevnosť až 35 542 detí. Do tohto podujatia sa prihlasujú regionálne a školské knižnice a školy z celého Slovenska a deti vo veku od 6 do 15 rokov, ktoré navštevujú základné školy a 8-ročné gymnáziá.



Ďalší z projektov zameraných na rozvoj čítania a na dvíhanie jazykovej kultúry žiakov mladšieho školského veku má názov „*Čítame s Osmijankom – pridaj sa aj ty!*“ Realizuje sa vo forme celoslovenskej čitateľskej súťaže, ktorá prebieha od začiatku novembra daného kalendárneho roka do konca apríla nasledujúceho roka. Súťaží sa prostredníctvom súťažného zošita, ktorý musí mať každý súťažiaci. Zošit obsahuje osem literárnych hádaniek, ktoré hravou formou zoznamujú deti s hodnotnými dielami slovenskej a svetovej literatúry a zároveň ich motivujú a inšpirujú k vlastnej tvorivej aktivite.

Projekt „*Čítanie v piesku času*“ je zameraný na čítanie v rôznych časových etapách, počnúc gréckou mytológiou, cez stredovek až po súčasnosť tvorbu známych aj menej známych autorov. Čítania sú realizované v 4 základných kontextoch: *čítanie v piesku* – v prepojení na tvorivé dielne s rozvojom vizuálnej gramotnosti, komunikácie, tvorivosti; *tradície očami súčasnosti* – expozícia historických a umeleckých artefaktov dáva priestor na čítanie príbehov zo života našich predkov; *hľadanie múz* – predstavenie jednotlivých múz gréckej mytológie sprevádzané prvkami charakteristickými pre jednotlivé múzy s využitím prvkov informačno-komunikačných technológií, ktoré dodajú nádych abstrakcie; *noc zázrakov* – čítane v knižnici kaštiela v Krásnej (Košický kraj) počas noci pri sviečkach. Celý projekt prihliada na historický štýl sprevádzaný stredovekou hudbou či ukážkou historického umenia predstaveného v predčítaných príbehoch a úryvkoch vybraných diel.

Medzinárodné podujatie „*Noc s Andersenom*“ sa koná 2. apríla na Medzinárodný deň detskej knihy, ale vždy v piatok. Čitatelia vo veku 8 – 10 rokov si na vybrané miesto v knižnici so sebou prinesú po-



trebné veci ako spací vak, karimatku, pyžamo a pod. Po otvorení podujatia deti sprevádza množstvo všakovakých aktivít spojených nielen s čítaním, ale najmä s hrou a zábavou pretrvávajúcou počas celého nočného podujatia. Prioritnou témou vždy ostáva stretnutie detí s veľkým rozprávkárom – H. CH. Andersenom. Jeho stretnutie s deťmi prebieha formou rozhovoru v dôvernej atmosfére pri stole s olejovou lampou a v prítomí. K najčastejšie kladeným otázkam detí smerujúcich k Andersenovi patria: „Chodili ste rád do školy? Ako ste sa stali spisovateľom? Dovolili to rodičia? Aká bola prvá rozprávka, ktorú ste napísali? Koľko rozprávok ste napísali?“

Projekt „Vianočná knižka sa otvára“ predstavu-



je sériu podujatí určených najmä pre deti, tínedžerov a dospelých. Prebieha každoročne v mesiaci december a je určený na podporu čítania a formovania pozitívneho vzťahu detí a mládeže k slovenskému jazyku. Deťom sú určené predovšetkým rozprávkové, zábavné, náučné i vzdelávacie podujatia a stretnutia s rôznymi slovenskými spisovateľmi. Súčasťou projektu je vydanie bulletinu odporúčanej literatúry „Vianočná knižka sa otvára“ určeného najmä rodičom a pedagogickým pracovníkom. Ide o publikáciu, ktorá má byť akýmsi pomocníkom v orientácii sa na knižnom trhu a tiež pri kúpe kvalitných knižných titulov pre deti pod vianočný stromček.

Zámerom projektu „Číta celá rodina“ je podpora



detí a mládeže čítať kvalitnú a hodnotnú literatúru. Cieľom neformálnych stretnutí s tvorcami súčasnej slovenskej literatúry je pomôcť navrátiť knihy a záujem o ich čítanie prostredníctvom príťažlivých, osobných stretnutí so spisovateľmi. Snahou bolo aj navrátiť do našich rodín večerné čítanie rozprávok a príbehov. Program projektu „Číta celá rodina“ zahŕňa nielen autorské besedy, veselé zážitkové a večerníčkové čítania, ale aj divadelné predstavenia, burzu kníh a množstvo spoločenských zábavno-náučných hier.

Projekt „Mesiac autorského čítania“ prebieha v mesiaci júl. Vznikol v Brne v roku 2000. Od roku 2011 sa organizuje v štyroch mestách – Brno, Ostrava, Košice a poľské mesto Wrocław. Jeho cieľom

je prostredníctvom večerných čítaní ponúknuť obyvateľom a návštevníkom týchto miest špecifický formát literárneho festivalu. Spisovatelia, básnici, dramatici putujú po uvedených mestách Európy a predstavujú svoje literárne diela.

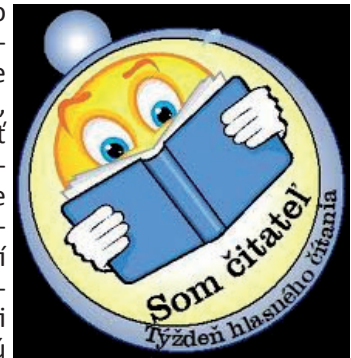
Zámerom projektu „Stonožkové čítanie“ je priviesť



čo najväčší počet detských čitateľov k čítaniu. Cieľom je deti nielen pobaviť, povzbudiť, či potešiť, ale najmä motivovať ich k tomu, aby zmysluplne trávili voľný čas, rozvíjali si svoje vedomosti, slovnú zásobu, ale aj vzbudiť v nich lásku ku knihe, k písaniu, k čítaniu, k tvorbe textu, k ilustráciám, ku knižnici.

„Týždeň hlasného čítania“ organizuje Združenie

Orava. V rámci tohto projektu si v škole v mesiaci apríl ľubovoľne zvolia jeden týždeň, ktorý sa bude venovať hlasnému čítaniu. Myšlienkou tejto akcie je zblížiť svet dospelých so svetom detí prostredníctvom príbehov a rozprávok. Deti okrem iného dostávajú aj hracie plániky, do ktorých si zaznamenávajú poznatky z prečítaných kníh. Po každodennom čítaní deti môžu postupne splniť všetky úlohy a dopátrať sa k zaujímavým zisteniam, ktoré sa s každoročným vyhlásením Týždňa hlasného čítania obmieňajú. Témou pre rok 2013 bolo „S knihou krížom-krážom po Európe“, pre rok 2012 to bola téma „S knihou z kvietka na kvietok“.



Decembrový projekt „Noc čítania Biblie“ pripomína na posolstvo Biblie s cieľom spoznávať knihu kníh – Bibliu, a tým veriaceho aj neveriaceho priviesť k uvažovaniu nad aktuálnosťou biblických právd, porozumenia obrazov, symbolov a literárnych žánrov Biblie.



Projekt zameraný na podporu čítania „Stretnúť knihu každý deň“, ktorý realizuje Mestská knižnica v Piešťanoch, sa koná pravidelne každé 2 roky od roku 2007. Cieľom projektu je spopularizovať knihy a čítanie medzi širokou verejnosťou, získať nových čitateľov a predstaviť knihu v rôznych druhoch umenia (literatúra, výtvarné umenie, dramatizácia, atď.). Prostredníctvom tohto projektu sa deťom i dospelým ponúka možnosť zoznámiť sa s dielami súčasnej slovenskej literatúry cez stretnutia s jej tvorcami. V rámci projektu sa

pripravuje množstvo podujatí vo forme tvorivých čítaní, workshopov, divadelných predstavení, tvorivých dielní, prezentácií autorov, ilustrátorov i vydavateľov, autogramiády, túlavý antikvariát a pod. Aktivity projektu umožňujú osloviť potenciálnych detských i dospelých čitateľov, ukázať im, že čas strávený s knihou so sebou prináša množstvo neopakovateľných zážitkov, ktoré žiadne iné médium nedokáže sprostredkovať.

K iným projektom možno zaradiť i podporné projekty známe pod názvami „Deň ľudovej rozprávky“, „Kráľ detských čitateľov“, „Les ukrytý v knihe“, „Keď čítanie je čtení“.

České projekty

Celoštátna osvetová a mediálna kampaň „Celé Česko číta deťom“ je zameraná na podporu čitateľskej gramotnosti detí a mládeže, na propagáciu hodnotnej literatúry a na budovanie pevných väzieb v rodine prostredníctvom spoločného čítania. V tejto kampani sú zapojené nielen základné školy, ale aj materské školy, knižnice, detské oddelenia nemocníc a iní dobrovoľníci.

Projekt „Nocovanie v knižnici“ je zameraný na rozvoj pozitívneho vzťahu žiaka ku knihe a k čítaniu v knižnici pri neformálnom kontakte učiteľov a žiakov rôznych ročníkov. Okrem rozvoja čitateľských zručností sa dôraz kladie aj na iné, niemej dôležité ciele tohto projektu, akými sú napr. vytvorenie kladného vzťahu ku škole, knihám a k čítaniu, rozvoj zmyslu pre spoluprácu a komunikáciu a podporenie pocitu spolunáležitosti u detí.

Ďalší projekt s názvom „Rastieme s knihou“ sa zameriava na zvyšovanie záujmu o čítanie prostredníctvom medializácie knihy, zábavných televíznych šou, súťaží a akcií, seminármi organizovaných pre rodičov, učiteľov a interaktívnymi programami propagujúcimi knihy pre deti. Deti týmto projektom sprevádza postavička Rostíka. Je to malý chlapec, ktorý býva v internetovej sieti a hľadá kamarátov a kamarátky, čo rovnako ako on radi čítajú knižky. Ostatným deťom ukazuje, ktorá knižka stojí za prečítanie a chce vedieť, ako sa deťom

knihy páčila. Často na počítači súťaží a hrá sa, ale potom sa zase vráti ku knižke, pretože s ňou môže vo svojej fantázii zažiť veľa dobrodružstiev a spoznať veľa zaujímavých postáv. S každou knižkou Rostík povyrastie, až bude raz rovnako veľký ako Rosta, ktorý už číta knižky aj pre dospelých.

Projekt „*Moja prvá kniha*“ oslovuje najmä starostov miest a obcí, aby v rámci „vítania občanov“ darovali tým najmenším hodnotnú detskú knihu.

Projekt „*Babička a deduško do škôlky*“ podporuje tri generácie – deti, rodičov a seniorov. Seniori prichádzajú do materských škôl a čítajú deťom rozprávky. Do domáceho predčítania sú potom zapojení aj rodičia predškolákov. Hlavnými cieľmi projektu sú okrem budovania čitateľskej gramotnosti už od predškolského veku dieťaťa aj zapojenie seniorov do aktívnej populácie a učenie detí úcte k staršej generácii.

Záver

V tomto článku bolo predstavených iba niekoľko významných a dostupných projektov. Takýchto i podobných projektov je široké spektrum, každá škola, verejná knižnica alebo inštitúcia ponúkajú dostupné a nápadité formy kontaktu žiaka s textom v knižnej podobe, s cieľom podporiť u detí pozitívny prístup ku knihe a venovať sa jej aj vo voľnom, mimoškolskom čase. Aj preto by sa malo čítanie verejne propagovať, deti a žiaci sa by sa takýchto projektov mali aktívne zúčastňovať, pretože je to jeden z prostriedkov, ktorý ponúka možnosť zdokonaľovať sa a zodpovedne tak pristupovať k role osobnosti, ktorá sa neustále vzdeláva.

Spoločným menovateľom všetkých spomenutých projektov bolo tiež zvýšiť čítaním porozumenie textu žiakmi. Dané projekty sa možno priamo nesústredili na rozvoj porozumenia, získavanie informácií a uvažovanie nad textom, ale poukázali na dôležitosť čítania. Ak tieto projekty splnia svoj cieľ, možno sa o niekoľko rokov v medzinárodných meraniach štúdií PIRLS a OECD PISA dočkáme priaznivých výsledkov a žiaci svojím záujmom o knihu nakoniec dosiahnu požadovanú úroveň porozumenia textu.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- GAVORA, P. *Žiak a text*. Bratislava : SPN, 1992. 128 s. ISBN 80-08-00333-2
- GAVORA, P. Čítanie, písanie a gramotnosť – ich premeny v súčasnom svete. In *Slovo o slove*. ISBN 80-8068-491-X, 2006, roč. 12, s. 23-31.
- JAKABČIC, I. *Vývinová psychológia*. Bratislava : Iris, 2002. 83 s. ISBN 80-89018-34-3
- KRAMCOVÁ, M. Rozvoj čitateľskej gramotnosti na základnej škole. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2010, roč. 19, č. 3, s. 1-4.
- OBERT, V. *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Bratislava : Litera, 1998. ISBN 80-8889-407-7.
- PALENČÁROVÁ, J. *K čítaniu ako komunikačnej zručnosti*. 2008. [online]. [cit. 2013-01-22]. Dostupné na internete: <http://www.janapa.szm.com/Download/9%20_CITANIE.pdf>
- PUPALA, B. Čítanie sa učí ako spartakiáda. In *Týždeň*. ISSN 1336-5932, 2007, roč. 3, č. 4, s. 55-56.
- Štúdia PIRLS. *Teoretické východiská štúdie PIRLS*. [online]. [cit. 2014-03-07]. Dostupné na internete: <http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=686.html>
- TRELEASE, J. *The Read-Aloud Handbook*. London : Penguin books, 2006. 340 s. ISBN 9780143037392
- WILDOVÁ, R. *Rozvíjenj počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2005. 213 s. ISBN 80-7290-228-8
- ZÁPOTOČNÁ, O. Prvý krok k úspešnému rozvoju čitateľskej gramotnosti. In *Pán učiteľ*. ISSN 1336-7161, 2006, roč. 2, č. 4, s. 20-21.
- ZIMENOVÁ, Z. Kto nečíta, nevie. Kto číta, nerozumie? In *Konzervatívne listy*. ISSN 1336-5886, 2011, č. 1, s. 2-4.
- Záložka do knihy spojuje školy*. [online]. [cit. 2013-09-14]. Dostupné na <<http://www.spgk.sk/?3-rocnik-cesko-slovenskeho-projektu-zalozka-do-knihy-spojuje-skoly>>
- Nedopustme, aby knihy stratili svoje čaro*. [online]. [cit. 2013-09-14]. Dostupné na <<http://zspetzvalaspisskabela.edupage.org/text13/?subpage=1>>
- Čítajme si*. [online]. [cit. 2013-09-14]. Dostupné na <<http://www.dokniznice.sk/index.php/itajme-si/75-informacie/341-itajme-si-2013>>
- Čítame s Osmijankom – pridaj sa aj ty!* [online]. [cit. 2013-09-13]. Dostupné na <<http://www.osmijanko-ba.sk/pages/citame.php>>
- Čítanie v piesku času*. [online]. [cit. 2013-09-13]. Dostupné na <<http://www.kosice2013.sk/program/citanie-v-piesku-casu-2/>>

Noc s Andersenom. [online]. [cit. 2013-09-14]. Dostupné na <<http://www.dokniznice.sk/index.php/noc-s-andersenom>>
Vianočná knižka sa otvára. [online]. [cit. 2013-09-13]. Dostupné na <<http://www.dokniznice.sk/index.php/velio-o-kniniaciach-a-itani/179-vianona-knika-sa-otvara>>
Číta celá rodina. [online]. [cit. 2013-09-14]. Dostupné na <<http://www.ssn.sk/cita-cela-rodina-2012/>>
Mesiace autorského čítania. [online]. [cit. 2013-09-14]. Dostupné na <<http://www.kosice2013.sk/program/literarny-festival-mesiace-autorskeho-citania/>>
Stonožkové čítanie. [online]. [cit. 2013-09-14]. Dostupné na <<http://kniznicasl.sk/podujatia13/stonozka.htm>>
Týždeň hlasného čítania. [online]. [cit. 2013-09-14]. Dostupné na <http://www.zdruzenieorava.sk/akcie/4_en>
Noc čítania Biblie. [online]. [cit. 2013-09-14]. Dostupné na <http://kdb.sk/dokumenty/projekty/noc_citania_biblie.pdf>
Rastieme s knihou. [online]. [cit. 2013-09-20]. Dostupné na <<http://www.rostemesknihou.cz/>>
Celé Česko číta deťom. [online]. [cit. 2013-09-27]. Dostupné na <http://cs.wikipedia.org/wiki/Cel%C3%A9_%C4%8Cesko_%C4%8Dte_d%C4%9Btem>
Stretnúť knihu každý deň. [online]. [cit. 2014-03-07]. Dostupné na <<http://www.kniznica.sk/nasa-cinnost/festivaly/stretnut-knihu-kazdy-den/>>

Summary: *The paper discusses about the characteristics of some selected Slovak and Czech projects carried in the past or still taking place projects with the aim interested in reading and to develop reading literacy of children, youth and adults.*

O SPÔSOBILOSTI ČÍTAŤ Z POHĽADU KOGNITÍVNEJ EDUKÁCIE

Marta Filičková, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita, Prešov

Anotácia: *Príspevok pojednáva o kognitívnych procesoch spracovania informácií, ktorých prítomnosť zaznamenávame v procese čítania. Poukážeme na možné problémy pri čítaní s porozumením, zapríčinené absenciou, resp. nedostatočnou stimuláciou procesu simultánneho spracovania informácií. Sukcesívne spracovanie informácií popisujeme ako prerekvizitu vyslovovania slov a písmen. V závere ponúkame súbor úloh na stimuláciu týchto procesov.*

Kľúčové slová: *zručnosť čítať, kognitívne procesy, simultánne spracovanie informácií, sukcesívne spracovanie informácií, čítanie s porozumením*

So záujmom sledujeme vývoj situácie v oblasti čitateľskej gramotnosti. Slovensko ako jedna z krajín zapojených do medzinárodných štúdií PISA a PIRLS, hodnotiacich čitateľskú gramotnosť žiakov, cyklicky vykazuje umiestnenie v podpriemere krajín OECD. Prirodzene sa vynára otázka, ako možno zlepšiť tento stav. Čo stojí za procesom čítania? Čo sa odohráva v myslí žiaka, keď sa učí čítať? Ak dokážeme identifikovať tieto kognitívne procesy, dokážeme ich taktiež stimulovať a rozvíjať? Pri snahe o zodpovedanie týchto otázok prichádzame na to, že v rámci úvah o tom, ako rozvíjať zručnosť čítať, nestačí hľadať len na lingvisticky aspekt, ale je potrebné vychádzať zo širšieho kontextu, t.j. túto kľúčovú zručnosť vnímať aj z optiky kognitívnych procesov.

Kognitívne prístupy k edukácii sa zameriavajú na rozvoj kognitívnych funkcií ako nástrojov učenia sa. Kovalčíková (2009, 2013) definuje kognitívnu edukáciu ako komplementárnu edukačnú paradigmu orientujúcu sa na problematiku pedagogickej diagnostiky a posudzovania kognitívnych schopností žiaka. Porozumieť čítaniu z uhla pohľadu kognitívistickej paradigmy znamená zistiť, ako prebieha čítanie, chápané ako proces spracovania informácií. Počas čítania sa v myslí aktivujú mnohé kognitívne procesy, prostredníctvom ktorých človek dokáže prijať, spracovať, porozumieť, a teda použiť informáciu, ktorú číta. V rovine spracovania informácií odborníci (Booth, Das, Kirby, 1996, Naglieri, Das, 1990; Das, Naglieri, Kirby, 1994) nachádzajú dva významné procesy, zodpovedné za kvalitatívne odlišné spôsoby práce so stimulom (písmenom, textom), a to procesy simultánneho a sukcesívneho spracovania informácií.

Simultánne spracovanie predstavuje mentálny proces, prostredníctvom ktorého jedinec integruje jednotlivé stimuly do celku, resp. skupiny (Luria,

1973). Pri simultánnom spracovaní je dôležité, aby si jedinec uvedomoval všetky samostatné prvky (napr. hlásky, slová...) a ich prepojenie do konceptuálneho celku (napr. slová, vety...). Predpokladom tejto integrácie je porozumenie vzťahom medzi slovami, predložkami i skloňovaniu do takej miery, že človek pochopí význam celej myšlienky. *Sukcesívne spracovanie* informácií je zase chápané ako mentálny proces, pri ktorom jedinec integruje stimuly do špecifického sériového poradia (Naglieri, 1999). Pri aktivizácii sukcesívneho spracovania informácií žiak vníma stimuly v slede a zároveň vytvára postupnosti zvukov, teda napr. zoraďuje rôzne písmená a slová.

Simultánne a sukcesívne spracovanie informácií zohrávajú významnú úlohu v procese učenia sa. Ich nefunkčnosť, resp. neadekvátna úroveň rozvoja ovplyvňuje širokú škálu zručností. Pri ich deficite dochádza k problémom v získavaní vedomostí, ako aj k celkovému narušeniu kognitívnej aktivity. Nasledujúci prehľad poskytuje príklady situácií v rámci bežných školských aktivít, na základe ktorých učiteľ dokáže identifikovať ťažkosti s kódovaním informácií.

Problémy so simultánnym spracovaním informácií:

- Žiak nevie rozoznať a určiť najčastejšie sa vyskytujúce slová v texte.
 - Žiak nedokáže interpretovať význam slova, vety alebo odseku (napr. nevie vysvetliť hlavnú myšlienku časti textu).
 - Žiak má problém s vnímaním tvarov slov a písmen (napr. si mýli písmená *b*, *p* a *d*).
 - Žiak nie je schopný vidieť a pomenovať opakujúci sa vzorec v texte (napr. opakujúce sa začiatkové písmená).
- Problémy so sukcesívnym spracovaním informácií:
- Žiakova spôsobilosť v dekódovaní slov je slabá (napr. nedokáže prečítať jednoduché, jednoslabičné slová).
 - Žiak má problém s porozumením syntaktických

štruktúr (napr. si mylí tvary slovesa *byť* pre jednotné a množné číslo podstatných mien).

- Žiak nedokáže precízne vyslovovať slová alebo segmenty sledu slov (napr. problém s vyslovením jednoduchých slov).
- Žiak prejavuje nedostatok porozumenia sledu udalostí v príbehu (napr. nevie určiť, ktorá udalosť predchádza alebo nasleduje po inej).

Je zrejme, že pri rozvíjaní spôsobilosti čítať tvoria simultánne a sukcesívne spracovanie informácií dôležitú prekondíciu. Možno ich však stimulovať v procese edukačnej činnosti s lingvistickým materiálom. K úlohám aktivizujúcim simultánne spracovanie informácií radíme napríklad:

1. *Vyber hlásku.* Traja žiaci si zapamätajú po jednej hláske (napr. /m/, /d/, /g/). Iný žiak predstavuje slovo (napr. *rak*). Traja vybraní žiaci postupne prístupujú k žiakovi so slovom. Zreteľne vyslovia svoju hlásku, za ktorou žiak vysloví slovo. Úlohou ostatných žiakov je určiť, či vytvárajú nové slovo.
2. *Pohyblivá abeceda.* Uvedomujúc si význam pohybových aktivít v mladšom školskom veku, navrhujeme ďalšiu aktivitu – hru, ktorá zahŕňa verbálne aj pohybové aktivity. Učiteľ v nej ukáže písmeno, žiaci v triede ho vyslovia a vybraný žiak sa ho pokúsi znázorniť vlastným telom – buď jednotlivito, alebo súťažne v skupinách.
3. *Nájdí písmeno.* Ďalšia nami navrhovaná hra slúži na precvičovanie zhody grafém a foném. Žiaci v nasledujúcom obrázku farebne vymaľovávajú to písmeno, ktoré počujú vysloviť učiteľku. Hra pomáha pri uvedomovaní si rozdielov medzi podobnými písmenami (napr. b, d, p, q). Alternatíva: učiteľ vysloví slovo a žiaci vymaľujú písmeno, ktorým dané slovo začína.



Pri nedostatočnom fungovaní simultánneho spracovania informácií môže u žiaka s vysokou pravdepodobnosťou (Kirby, Williams, 1991) nastať problém s vnímaním a integrovaním informácií do jedného celku, čo sa do školského kurikula môže premietnuť vo forme zhoršenej schopnosti porozumieť významu i hlavnej myšlienke čítaného textu.

Ak má žiak problém naučiť sa čítať, z veľkej miery je to zapríčinené aj deficitom v sukcesívnom spracovaní. Žiak napríklad nedokáže prečítať slovo *dom*, pretože je preňho problematické zapamätať si sled písmen

v slove a konvertovať ich do hovoreného slova. Žiaci s deficitom v sukcesívnom spracovaní tak môžu mať problémy s usporadúvaním informácií do prísne definovaného poradia, a teda s hlasným čítaním i vyslovovaním jednotlivých slov. Príklady aktivít stimulujúcich tento proces spracovania informácií vyzerajú nasledovne:

1. *Krímenie bábky/maňušky.* Učiteľka vysloví každú hlásku, ktorou nakrmi bábku/maňušku. Nakoniec žiaci povedia slovo, ktoré bábka/maňuška práve zjedla.
2. *Rýchlo/Pomaly.* Učiteľ vysloví slovo a povie žiakom, že to je rýchly spôsob, akým sa slová vyslovujú (*strom*). Potom uvedie príklad pomalého vyslovenia (*s-t-r-o-m*). Zadá žiakom ďalšie slovo (napr. *pes*) a ich úlohou je vysloviť ho pomaly (*p-e-s*).
3. *Známe rozprávky s trojicami postáv.*
 - Zlatovláska a tri medvede: Tri medvede idú na prechádzku do lesa. Každý si nesie jednu hlásku zo slova *los*. Mama Medvedica si nesie hlásku /l/. Ide prvá, druhá alebo tretia?
 - O troch kozliatkach: Tri kozliatka musia preniesť slovo *sen* cez most. Každé kozliatko nesie jednu hlásku. Most je úzky, prechádzajú cezeň jedno po druhom. Ktorú hlásku poniesie prvé kozliatko?
 - Tri malé prasiatka: Tri malé prasiatka sa pokúšajú ukryť slovo *nos* pred vlkom. Každé skrýva jednu hlásku vo svojom domčeku. Ktorú hlásku nájde vlk, ak sfúkne prvý domček?

Záver

Čítanie predstavuje jednu z kritickej dôležitých spôsobilostí vyučovaných v školskom prostredí. Deti s problémami v čítaní majú nepochybne problémy zvládať takmer všetky školské predmety. Príspevok mal za úlohu poskytnúť pohľad na rozvíjanie spôsobilosti čítať z hľadiska kognitívnej edukácie, a to konkrétne z optiky kognitívneho spracovania informácií. Následne sme ponúkli vzorové úlohy stimulujúce procesy spracovania informácií. Vychádzali sme z vedomosti, že ak chceme pomôcť žiakom v procese učenia sa čítať, je nutné poznať činitele, ktoré na učenie sa vplyvujú a porozumieť kognitívnym princípom pri vyučovaní čítania.

Pozn.: Článok je čiastkovým výstupom grantového projektu APVV č. 0281-11 Exekutívne funkcie ako štruktúralny komponent schopnosti učiť sa: diagnostika a stimulácia.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BOOTH, C. A., DAS, J. P., KIRBY, J. R. Cognitive Processes and IQ in Reading Disability. In *The Journal of Special Education*. ISSN 1538-4764, 1996, roč. 29, č. 4, s. 442-456.
- DAS, J. P., NAGLIERI, J. A., KIRBY, J. R. *Assessment of cognitive processes: The PASS theory of intelligence*. Boston: Allyn & Bacon, 1994. ISBN 02-0514-164-1
- KIRBY, J. R., WILLIAMS, N. H. *Learning Problems: A Cognitive Approach*. Toronto, Ontario: Kagan & Woo, 1991. ISBN 09-2109-904-5
- KOVALČÍKOVÁ, I. Analýza konceptu kognitívnej modifikovateľnosti dieťaťa - možno merať a hodnotiť mieru „skrytých“ predpokladov pre učenie sa? In *Príprava učiteľov v procese školských reforiem*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-555-0024-9
- KOVALČÍKOVÁ, I. Kognitívna pedagogika vo vzťahu k diagnostickým kompetenciám učiteľa. In *Pedagogické a psychologické aspekty edukácie: zborník vedeckých štúdií*. Nitra: Pedagogická fakulta Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2013. ISBN 978-80-558-0501-6
- LURIA, A. R. *The working brain: an introduction to neuropsychology*. London: Penguin Books, 1973. ISBN 04-6509-208-X

NAGLIERI, J. A.: *Essentials of CAS assessment*. New York : Wiley, 1999. ISBN 04-7129-015-7

NAGLIERI, J. A., DAS, J. P. Planning, Attention, Simultaneous, and Successive (PASS) Cognitive Processes as a Model for Intelligence. In *Journal of Psychoeducational Assessment*. ISSN 1557-5144, 1990, roč. 8, s. 303-337.

Summary: *The article describes simultaneous and successive processing, two cognitive processes understood as the pre-requisites of mental functioning, reflected in reading skill. Sample tasks are presented to simulate classroom activities. Possible difficulties with reading comprehension are discussed in connection with insufficient simultaneous processing stimulation, as well as successive processing as a phonological coding pre-requisite.*

ČITATEĽSKÁ GRAMOTNOSŤ NA HODINÁCH LITERATÚRY V 8. ROČNÍKU Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe – výťah

Patrícia Dudášová Harantová, Základná škola, Košická Belá

Anotácia: *Predložený príspevok ponúka rozbory pracovných listov k ukázkam literatúry 8. ročníka, správne odpovede a odôvodnenia správnych odpovedí. Pracovné listy sú postavené na rôzne formulovaných otázkach, ktorých odpovede sú ďalej premostené do rôznych tvorivých úloh.*

Kľúčové slová: *jazyk a komunikácia, poézia, vedecko-populárna literatúra, čitateľská gramotnosť, práca s textom, čitateľské a interpretačné kompetencie.*

Hoci sa v poslednej dobe začínajú objavovať v rôznych zbierkach, na internete alebo v príručkách úlohy zamerané na čítanie s porozumením, stále pociťujeme ich nedostatok v jednotlivých ročníkoch. Učiteľ vie, že sa takéto úlohy nevytvárajú ľahko. Potrebuje dobrý, nie príliš rozsiahly text, odborné znalosti metodiky tvorby takýchto úloh a hlavne veľa času a trpezlivosti. Úlohy nestačí len vytvoriť, potrebuje ich aj overiť v praxi a následne upraviť. Prečo ale nevyužiť texty z učebnice literatúry, s ktorými príde do styku každý žiak 8. ročníka? Vo svojom príspevku som sa rozhodla predstaviť niekoľko pracovných listov na uľahčenie pedagogickej činnosti učiteľov slovenského jazyka. Nakoľko rozsah predloženej práce je obmedzený, vyberám spomedzi tematických okruhov a pripravených metodických materiálov tie, s ktorými žiaci v mojej praxi majú najväčšie problémy. Sú to dva protichodné tematické celky – lúboštná poézia, stvárnajúca emócie v básnických obrazoch a vedecko-populárna literatúra založená na informáciách najrozličnejšieho charakteru a obsahujúca pre žiakov mnoho nových slov. Ponúkané pracovné listy majú uľahčiť prácu s týmito textami učiteľovi a žiakovi dať možnosť do textov preniknúť hlbšie a odniesť si z nich okrem umeleckého zážitku aj informácie, ktoré môžu obohatiť jeho život. Práca neobsahuje ukážky textov z učebnice.

Pri tvorbe pracovných listov vychádzam z konkrétnej triedy – skupiny žiakov a z toho, aký metodický postup vyučovacej hodiny zvolím. So žiakmi pracujem na podobných úlohách vo forme pracovných listov od piateho ročníka, preto sú zvyknutí na jednotlivé štylizácie úloh a sú schopní s niektorými pracovnými listami robiť samostatne. Ak by učiteľ chcel, aby žiaci riešili pracovné listy samostatne, je potrebné, aby skúsenosti s úlohami na čítanie s porozumením už mali. Inak bude práca náročná a neefektívna, žiaci nebudú zadaniam rozumieť. Nakoľko pri pracovných listoch uvádzam aj správne odpovede a rozbory istej „cesty“, ako k takejto odpovedi dospieť, učiteľ, ktorý s podobnými úlohami nepracuje, by po dôkladnom prečítaní textu nemal mať s použitím pracovných listov problém. Ak so žiakmi na takýchto úlohách nepracoval, odporúčam pracovné listy najskôr vypracovávať spoločne.

Pri rozboře textu, teda v našom prípade pri rozboře ukážok z učebnice a prácou s pracovnými listami, sa učiteľ podieľa na rozvoji týchto poznávacích a čitateľských kompetencií žiaka:

- plynulo čítať umelecký text, dodržiavať správnu artikuláciu, výslovnosť,
- zaradiť vybraných autorov do obdobia literárneho vývinu podľa znakov ich básní,
- reprodukovat obsah prečítanej ukážky,
- orientovať sa v texte, pomenovať časti textu,
- vybrať z textu potrebné fakty, zapamätať si ich a použiť ich v praxi,
- porovnávať a triediť informácie z textu,
- správne priradiť informácie z textu k iným informáciám,
- vytvárať hierarchie pojmov, vybrať podstatné a odčleniť nepodstatné informácie,
- pochopiť význam básnického obrazu a označiť ho správnym literárnovedným termínom,
- odlíšiť epický a lyrický, poetický a prozaický text,
- odlíšiť epické a lyrické prvky v básni,
- vyvodit z básne hlavnú myšlienku, zhrnúť tému umeleckého diela,
- rozoznať zámer autorovho vyjadrovania v texte,
- odlíšiť umelecké a vecné v textoch,
- zdôvodniť svoju odpoveď kultúrne, spisovne,
- argumentovať svoju odpoveď pasážami z textu alebo vysvetlením cesty, ako žiak dospel k uvedenej odpovedi,
- vyhľadať potrebné informácie na internete a následne ich spracovať do požadovanej formy.

Dôležité pri formulácii úloh/otázok však je, aby boli formulované jasne, stručne a zrozumiteľne. Ideálne je, ak si pri ich tvorbe najskôr povieme odpoveď a až potom formulujeme otázku. Žiak musí vedieť, čo presne od neho v odpovedi požadujeme. Ak napíše niečo navyše a pracovný list je hodnotený, neprideliť body navyše, aby sme dodržali rovnaké kritériá pre všetkých žiakov. V mojej pedagogickej praxi takéhoto žiaka pochválím slovnou pri spoločnom vyhodnotení, prípadne napíšem do pracovného listu nejaké povzbudivé slová, aby žiak videl, že snaha je cenená.

Pri úlohách, v ktorých si žiak vyberá z viacerých možností, pracujeme s možnosťami, ktoré nie sú správnymi odpoveďami, no nejakým spôsobom sa textu tý-

kajú. Takéto „ostatné možnosti“ alebo nesprávne odpovede sa nazývajú **distraktory**. Jednotlivé úlohy by ich mali obsahovať dostatočné množstvo. Ja používam tri. Ich dĺžka by mala byť rovnaká, ako dĺžka správnej odpovede a nemali by obsahovať úplné nezmysly, ktoré sú na prvý pohľad jasnými nesprávnymi odpoveďami. Ďalším typom úloh, ktoré využívam vo svojich pracovných listoch, sú úlohy priradovacie. Aby boli zamerané na čítanie s porozumením, priradujú žiaci väčšinou jednoduchým spojením čiarou dve informácie, ktoré v texte spolu súvisia, alebo priradujú vysvetlenie/význam básnického obrazu k básnickému obrazu, ktorý sa nachádza v texte.

Čítanie s porozumením prebieha na rozličných úrovniach. Uplatňujú sa pri ňom procesy, ktoré popisujú rôzne štúdie a výskumy (PISA, PIRLS). Ako „najjednoduchší“ proces uvádza štúdia PISA *proces získavania informácií z textu*. Tento proces uplatňujem pri vytváraní pracovných listov najčastejšie. Vyhľadávanie informácií nie je u žiakov vždy na jednej úrovni. Najjednoduchšie je vyhľadanie, prípadne porovnanie dvoch informácií, ktoré sú v texte uvedené explicitne – priamo, žiak ich nemusí „vyčítať medzi riadkami“. Keď pripravujem otázku zameranú na tento proces, vždy ju štylizujem synonymne. Žiaci majú problém aj pri obyčajných didaktických testoch odpovedať na otázky, ktoré sú štylizované synonymne oproti naučeným definíciám – alebo v tomto prípade v porovnaní s informáciami uvedenými v texte. Takéto jednoduchšie úlohy používam, ale v menšom množstve aj pre žiakov z vyšších ročníkov najmä vtedy, ak plánujem, že daný pracovný list budú riešiť individuálne a bude hodnotený. Ďalšie dva procesy – *proces utvárania širšieho porozumenia textu*, *proces rozvinutia interpretácie*, sú náročnejšie a zároveň si vyžadujú od žiaka mať nad časťami textu, prípadne celým textom, istý nadhľad. Uplatňujú sa však na každej hodine literatúry, keď žiak pracuje s textom a má napr. určiť tému či hlavnú myšlienku textu. Preto sa najmä zo začiatku snažím žiakom ponúknuť možnosti, z ktorých si môžu vybrať. Až vo vyšších ročníkoch sú schopní spojiť abstrahovanie a hierarchizovanie myšlienok z textu s výberom jednej hlavnej a ešte ju štylizovať vlastnými slovami. Ostatné procesy prebiehajúce pri porozumení textu – *procesy hodnotenia formy a obsahu* využívam v pracovných listoch menej. Pracujem s nimi vtedy, keď sa konkrétne venujeme napr. nejakému literárnemu žánru a žiak má potvrdiť zaradenie ukážky k tomuto literárnemu žánru vyhľadaním konkrétnych znakov v texte. Žiak hodnotí obsah textu vtedy, ak má zaujať svoj vlastný postoj, napr. ku konaniu postavy, alebo k tomu, ako autor daný text ukončil. Od žiaka v takomto prípade chcem, aby odpovedal nielen jednoslovné, ale aby svoju odpoveď zdôvodnil, napr.:

Úloha:

Ktorý z básnikov zaoberajúcich sa problematikou lásky k žene a vlasti sa podľa teba rozhodol najlepšie?

Prečo si to myslíš?

Aj takéto úlohy sú podľa mňa hodnotiteľné. Nehodnotím v nich však samotný postoj žiaka, ale komplexnosť odpovede – teda, ak si úloha žiadala aj zdôvodnenie prečo a žiak ho nenapísal, nemá úlohu kompletnú.

Predstavené pracovné listy sú v kompletnom znení na <https://mpc-edu.sk/shared/Web/OPSOSO%20VI.%20kolo%20vyzvy%20na%20poziciu%20odbor->

[ny%20poradca%20vo%20vzdelavani/6_OP_S_Dudasova%20Harantova%20Patricia%20-%20Citatel'ska%20gramotnost%20na%20hodinach%20literatury%20v%208.%20rocniku.pdf](https://mpc-edu.sk/shared/Web/OPSOSO%20VI.%20kolo%20vyzvy%20na%20poziciu%20odbor-ny%20poradca%20vo%20vzdelavani/6_OP_S_Dudasova%20Harantova%20Patricia%20-%20Citatel'ska%20gramotnost%20na%20hodinach%20literatury%20v%208.%20rocniku.pdf).

1. Lúboštná poézia

Keď sa po ľudových, pololudových piesňach a básni Pieseň piesní dostanem k Jánovi Kollárovi, začínam hodinu motivačným rozhovorom: Ako by si sa rozhodol, keby si musel dať prednosť niekomu, koho máš naozaj rád, alebo životnej príležitosti – musíš odísť na dva roky do zahraničia. Žiaci v tomto veku už prežívajú prvé vzťahy a radi na túto tému diskutujú a ponúkajú všetky možné riešenia. Opäť je ale potrebné, aby boli nejakým spôsobom na takýto štýl učenia zvyknutí, pretože viesť diskusiu v triede, ktorá nemá takéto skúsenosti, je ťažké a obzvlášť vtedy, ak má za ňou nasledovať ďalšia práca, a to práca s textom.

Po niekoľkominútovej diskusii, v ktorej sú ponúknuté aj neuskutočniteľné riešenia takejto životnej situácie človeka, premostím k hlavnej téme – tou je Kollár a jeho voľba medzi láskou a službou vlasti. Urobím rozbor tejto básne tak, ako si to zaslúži a zároveň priblížiť žiakom situáciu a podmienky, v ktorých vznikala, sa nedá počas jednej vyučovacej hodiny. Preto som si v učebnom pláne navýšila časovú dotáciu pre J. Kollára, Ľ. Štúra, A. Sládkoviča a ich básne z jednej vyučovacej hodiny na dve. Keďže ich spája rovnaká téma a blízke časové obdobia, ktoré na seba nadväzujú, vyučujem tieto témy ako blok. Na prvej hodine sa venujeme dobe a literárnemu (umeleckému smeru) klasicizmu nielen v literatúre, ale aj vo výtvarnom umení, potom autorovi, jeho životu, práci a láske, veď bez nej by takéto básne nevznikli. Podobne je to pri Ľudovítovi Štúrovi. Žiaci sa oboznámia s romantizmom, ako dôsledkom spoločenskej situácie, ktorá podnietila vznik tohto smeru a ovplyvňovala rozhodnutia romantických autorov. Samotný text Maríny je plný obrazov a obrázkov. Sládkovičov odkaz lásky zanechaný v tejto básni by celkom zanikol, ak by žiaci nenašli pravé poslanstvo tejto básne a svoju prácu by orientovali len smerom vyhľadania a pomenovania umeleckých prostriedkov.

Na druhej vyučovacej hodine sa už venujeme rozboru básní a zároveň riešime úlohy z pracovného listu. Či prebieha vo dvojiciach, skupinách alebo individuálne, záleží na zručnostiach triedy. Úlohy sú dosť náročné, preto často volím prácu vo dvojiciach. Po rozbere básne Marína riešime spoločne poslednú úlohu z pracovného listu lúboštná poézia – porovnanie a zhrnutie toho, ako sa zachovali jednotliví autori pri voľbe svojej životnej cesty.

Časová dotácia: 3 hodiny – pracovný list *Motívy lásky k žene a k vlasti* u J. Kollára, Ľ. Štúra a A. Sládkoviča

Časť vyučovacieho procesu: expozičná fáza

Ciele vyučovacieho bloku:

- prečítať a urobiť jazykovo-štylistický rozbor básní *Slávy dcéra*, *Marína* a *Lúčenie*,
- vyhľadať a pomenovať umelecké prostriedky odbornou terminológiou,
- hodnotiť a vyjadriť vlastné stanovisko k postojom autora k problému láska k žene/oddanosť vlasti,
- opísať kompozíciu básní a spoločensko-osobné podnety ich vzniku,

- vyhľadať informácie potrebné na vypracovanie pracovných listov v iných zdrojoch (internet, knihy).

Rozbor úloh z pracovného listu **Motívy lásky k žene a k vlasti u J. Kollára, Ľ. Štúra a A. Sládkoviča**

Na niektoré otázky neexistuje správna odpoveď. Sú to otázky, kde je potrebné vyjadriť svoj vlastný názor/postoj. No hodnotiť, ako som uviedla v predošlej kapitole, môžeme celistvosť odpovede žiaka.

SLÁVY DCÉRA

Úloha 1

Správna odpoveď: Otvorená úloha, preto musí učiteľ zvážiť, čo chce od žiaka mať napísané. Žiak musí v prvom rade správne identifikovať 100 rokov neskôr – Európa je po 1. svetovej vojne, prežíva druhú. Básnik by s takýmto vývinom asi spokojný nebol, pretože má rád Slovensko, Slovanov, Európu a v básni si pre nich želá lepšie časy.

Nesprávne odpovede: Ak žiak nesprávne identifikuje časové obdobie po 100 rokoch (napr. 2045), ak je jeho odpoveď kladná – autor by bol spokojný, pretože vzhľadom na text by určite nebol.

Úloha 2

Správna odpoveď: C – svoju lásku delí, pretože raz hovorí o žene, potom o vlasti, nie je pravda, že si jedno alebo druhé nevšima, alebo uprednostňuje.

Nesprávne odpovede: strofy 19 žene a 374 národu – pretože 19. časť tvorí viac strof; ostatné možnosti A – zo strof vieme poznať, kedy hovorí o žene, kedy o vlasti, tiež B, D.

Úloha 3

Správne odpovede: keby sme jednotlivé bunky v tabuľke označili písmenami a očíslovali, bolo by poradie nasledujúce: A/4, B/10, C/7, D/2, E/3, F/9, G/1, H/6, I/8, J/5, umelecké prostriedky by žiak mal určiť takto: **A/personifikácia** (vychováva, ruky má len človek), **B/metafora** (vonkajšia podobnosť – rady stromov ako stĺpy v chráme), **C/metafora** (vonkajšia podobnosť – niekomu dáme slobodu, môže robiť, čo uzná za vhodné, žiaci nemali so slovom Múzy problém, poznajú spojenie koplá ma múza), **D/personifikácia** (chváli len človek), **E/epiteton** (bežne sa s takýmto spojením pod. a príd. mena nestretáme, mohli by sme uvažovať už aj o metafore – sladký – príjemný), **F/personifikácia** (hovoria si ľudia), **G/metafora** (nenosí na hlave chvost, len pero, presnejšie ide o metonymiu, ale žiaci ju ešte nepoznajú a metonymia je vlastne druh metafory), **H/metafora** (dievčina chce vedieť, čo sa nosí, opäť presnejšie ide o metonymiu), **I/epiteton** (bežne nepoužívaný prívlastok), **J/metafora** (v schránke niečo schovávame pred zrakmi iných).

Nesprávne odpovede: ostatné možnosti.

Úloha 4

Správna odpoveď: B – pretože básnik si želá: ... ó, *kiežby som aj ja radšej v tej dobe narodil sa panstva slovanského* – vyjadruje teda želanie zažiť Slovanov slobodných.

Nesprávne odpovede: možnosť A – žlabom budú tiecť vedy, ktoré budú robiť Slovania, C – nie niekto, ale náš ľud (v Kollárovom chápaní rozumej Slovanov), D – chce vstať z hrobu kvôli Slovanom a slobode, nie preto, že ľudia budú mať vynález, ako oživiť mŕtvych.

LÚČENIE

Úloha 1

Správna odpoveď: už z názvu žiak musí vydedukovať, že si básnik niekoho vyberie a s druhou možnosťou sa lúči – dá prednosť vlasti (národu, práci pre národ, vlasti, krajine, Slovensku – aj keď vtedy neexistovalo ako samostatný štát) pred milou (ženou).

Žiak môže argumentovať: mračná sa valia – krajina je v ohrození, musí ísť, krajina je jeho mať, domov, čo by mala zo smutného muža, jeho osud je rozhodnutý, inak nemôže konať, čakajú na neho skúšky, prekážky.

Nesprávne odpovede: ak žiak napíše, že si vybral ženu, ak argumentuje citovaním alebo parafrázovaním častí iných strof, ako je v zadaní úlohy.

Úloha 2

Správna odpoveď: A/Tatra/Tatry, B/lipa, C/búrka, hrom, blesk, víchrica, mračno

MARÍNA

Úloha 1

Správna odpoveď: D – v Maríne ľúbi vlast, vo vlasti Marínu, vo vlasti má dve ľúbosti.

Nesprávne odpovede: A – vidí dva obrazy, ale sú jeden v druhom, prepojené, B – nevyjadruje sa k otázke lásky k žene a vlasti, C – nikde neuvádza, že by nemal rád iné veci.

Úloha 2:

Zmyslom tejto úlohy je spojiť vedomosť a čítanie s porozumením, žiak vyhľadáva informáciu v texte, ktorá je v literárnej terminológii pomenovaná a je umeleckým prostriedkom.

Správne odpovede: 1. strofa: **epiteton:** *ohne nebeské, epiteton:* *sladké túžby, metaforu:* *spievam túžby po kráse*; 72. strofa: **epiteton:** *Slovensko mladé, metaforu:* *ľúbošť vo mne horieva*; 41. strofa: **metaforu:** *možno mi ruku nedostať, personifikáciu:* *ústam smädcom umierať*; 73. strofa: **metaforu:** *z objemu v objem naveky padať*; 185. strofa: **metaforu:** *mladosť je túžba živá po kráse, metaforu:* *je nepokoj duší svätý, metaforu:* *je anjel v prachu zaviaty*; 291. strofa: **prirovnanie:** *sme ako kvety na chladnej zemi, metaforu:* *aj my zvädneme.*

Nesprávne odpovede: iné priradenia, alebo vypísaná napr. metafora, ktorá neobsahuje požadované informácie zo zadania, neúplný umelecký prostriedok, alebo umelecký prostriedok z inej strofy.

Záverečná úloha

Zhrňa ešte raz to, čo sme zistili v pracovných listoch o predošlých básnikoch. Žiak musí poznať význam slova harmonický a hodnotiť obsah básní a výpovede, ktoré mu autori poskytli. Najharmonickejšie sa s problémom vyrovnal A. Sládkovič, najtrpknejšiu cestu zvolil Ľ. Štúr, pretože to nebolo určite jednoduché vzdať sa osobného šťastia. Posledná úloha je kompletná, ak žiak nielen napíše meno autora, ale aj vysvetlí, prečo si ho vybral. Je potrebné požadovať od žiakov rozsiahlejšie odpovede, aby to nezhrnul do vety – lebo sa mi páči – treba žiakov dopredu upozorniť na to, že toto nie je odpoveď, ktorú chceme počuť. Žiak by mal uviesť vlastné postoj – má sa stotožniť – napr. lebo, by som si nedokázal vybrať a asi by som zvolil osobné šťastie. ...

2 Vedecko-populárna literatúra

Výber tohto tematického celku odôvodňujem tým, že

žiaci mávajú s textami tohto typu problémy. Spôsobovať ich môže zvýšený výskyt cudzích slov, ako aj nie jednoduchý jazyk niektorých ukážok – Zamarovský, Kučera. To však nie je dôvod, aby tieto texty žiak nemohol interpretačne uchopiť a aby nespĺnili aj ich hlavný cieľ – poskytnúť žiakovi vedomosti. Druhý dôvod, pre ktorý vyberám tieto texty, je môj osobný záujem o literatúru tohto druhu. Z metodického hľadiska sa usilujem, aby žiak pochopil rozdiel medzi vedeckou literatúrou a vedecko-populárnym žánrom. Dosť zle sa nadväzuje aj na predošlý celok veselých a žiakom blízkych tínedžerských denníkov. Preto nadväzujem práve na G. Nicolsonovú – v knihách je to zvedavá a študovaniachtivá žiačka. Zamysleli ste sa niekedy nad tým, že človek, ktorého ukážku čítame, bol tiež niekedy dieťaťom, tínedžerom? Vybral si svoje povolanie, ako si aj vy vyberiete o rok a stal sa tým, čo ho lákalo – Matej Bel konkrétne Túto minidiskusiu o voľbe svojho životného poslania prepojíam na voľbu a život M. Bela. Nemal kameru, bol okom, čo všetko videlo a podal o tom správu. Nasledujúcim bodom po motivačnej časti je prečítanie textu – správy o dávnom živote Zvolenčanov a porovnanie textov z vysokoškolských skriptov a ukážky z učebnice. Žiak prečíta pár riadkov a v skriptách sa hneď stratí – prečíta ukážku o Zvolenskej stolici a vie zreprodukovať obsah. Dostane problémovú úlohu: Čím sa tieto texty líšia, keď oba patria k žánru vedeckých textov? Odpovede môžeme napr. zaznamenať na tabuľu – ako porovnanie rozdielov a spoločných vlastností. Spoločného nebude veľa (viac by sme našli napr. v ukážke M. Kučeru, niekedy preto tento tematický celok začínam práve touto ukážkou). Žiak musí pochopiť, že Bel (alebo Kučera) používa jednoduchší jazyk, hoci jeho cieľom je tiež čitateľa informovať, nie vyvolať v ňom estetický zážitok. S pracovnými listami v tomto tematickom celku pracujem vždy po prvotnom čítaní textu a základnom zorientovaní sa v problematike. Druhé čítanie robia žiaci už sami. Pri ukážke od Mateja Bela sa dá nadviazať na rozhovor o povolaniach – najstarších a dodnes pretrvávajúcich, medzi ktoré pastierstvo určite patrí, o výrobe syra, masla, o ktorých žiaci nevedia. Pracovný list k ukážke Zvolenská stolica zvládnu už na hodine, pretože ukážka je krátka. Na Zamarovského je možné upozorniť zaujímavosťami z jeho kníh – napr. príbeh objaviteľa Tróje H. Schliemann. Janu Skladanú uviesť otázkami o kráľovi Šalamúnovi. (Ak sú ako v mojom prípade v triede všetci žiaci veriaci a jeho príbeh by mali poznať z čítaní v kostole. Prípadne si môže učiteľ o tomto zaujímavom izraelskom kráľovi pripraviť krátke informácie z jeho života.) Pri Zamarovskom je práca ťažšia, pretože text obsahuje veľa cudzích slov, je písaný náročnejšie, preto na hodine vypracujeme len niektoré úlohy, ostatné žiaci dokončia doma. Na hodine sa venujem najmä práci s prísloviami, úlohu s vysvetľovaním cudzích slov nechávam niekedy žiakom na doma. Potrebujú PC alebo slovník cudzích slov. Ich znalosti a schopnosti vyhľadávať informácie sú taktiež rozličné.

Špecifiká použitia pracovných listov vedecko-populárneho žánru

Časová dotácia: 1 hodina (každý pracovný list, prípadne domáca príprava)

Časť vyučovacieho procesu: expozičná fáza

Ciele vyučovacej hodiny:

- prečítať ukážku plynulo a zreteľne a reprodukovať obsah ukážky,
- vyhľadať kľúčové informácie v texte,
- porovnať texty odbornej a vedecko-populárnej literatúry,
- vyvodiť závery, prečo tento text patrí aj k „populárnej“ literatúre,
- orientovať sa v texte, vyhľadať informácie potrebné na vyplnenie pracovného listu.

Rozbor úloh pracovného listu Zvolenská stolica

Je potrebné, ak chce učiteľ tento pracovný list použiť, aby žiakom v úvode neprezradil, čo slovo polyhistor znamená. Prípadne, aby reagoval na ich otázky k tomuto slovu, napr. spôsobom: a to bude úloha, na ktorú zistíte odpoveď vy.

Úloha 1

Žiak pri tejto úlohe využíva proces širšieho porozumenia textu, lebo si musí informácie spracovať a spojiť so slovami v rámečkoch a následne sformulovať vlastné vysvetlenie.

Správne odpovede: polyhistor – ak žiak napíše menej, ako úloha požaduje, je potrebné ho upozorniť, aby doplnil svoje vysvetlenie. Je to človek, ktorý veľa vie, ovláda veľa jazykov, vie veci z rôznych oblastí, žil v minulosti – dávno. Tu môžeme pri hodnotení nadviazať na to, či dnes takíto ľudia nie sú a prečo by dnes nebolo možné obsiahnuť poznatky z viacerých oblastí. Za správne považujeme aj to, ak žiak nezovšeobecni odpoveď a vymenuje oblasti, ktoré polyhistor pozná. **Stolica** – žiak musí vydedukovať, že šlo o istý spôsob členenia územia v 13. –19. storočí. Prirovnáť ju môže ku krajom alebo okresom, či oblastiam našej dnešnej krajiny. **Roztopašný** – je potrebné dodržať počet slov, aby sa žiak učil vyjadrovať jasne, je to človek (chlapec), ktorý si robí, čo chce, nemá zábrany, nedodríava pravidlá **Hospodárske pomery** – je to situácia v krajine, žiak môže vymenovať: zamestnanosť, priemysel, hospodárstvo, platy ... je to terajšia situácia/ život.

Nesprávne odpovede: žiak odpovedá nesprávne, ak nepochopí a neuvedie aspoň približné vysvetlenie slov, v poslednej možnosti by mohla byť nesprávna odpoveď: hosp. pomery sú socializmus – pretože síce bol, no nie je stále dodnes.

Úloha 2

Správne odpovede: majiteľ – je podľa textu gazda, lebo on určuje, koľko bude na salaši pastierov; šéfom je bača, *zamestnancami* sú pastieri (aj bača) a *ostatní* žijúci na salaši sú ovce. Salaše sa nachádzajú i *na severe stolice, vo Zvolenskej stolici, na horách, v lesoch*, šéf – bača napr. robí prehliadky stáda, dohliada na kľaganie mlieka, tlačenie syra, rozhoduje o strihaní oviec, stará sa o choré ovce, trúbi, stráži salaš Nerobí: nestrihá ovce, nevyháňa ich na pašu.

Nesprávne odpovede: iné, ktoré nevyplývajú z textu.

Úloha 4

Dôležité je žiakov upozorniť, že musia vychádzať z textu, nie zo skúseností.

Správne odpovede: kotol/ohň (dajú do kotla a varia na otvorenom ohni), *ovca/strihanie, pastier/starostlivosť, trúba/bača, surové mlieko/syr* (je ich potravou), *nohavice/kľag* (nestačia rozopínať zips po kľagu v žinčici), *hory/salaše*.

Nesprávne odpovede: iné priradenia, ak by nesúviseli s textom a nevyskytovali sa v texte pri sebe.

Úloha 5

Správne odpovede: *svojrázny život, ovcami, na horách, bača, salaša, trúbi na drevenej trúbe (dáva znamenie), starší a múdrejší, žinčicou a syrom, syr, priateľskí, pohostinní, nevďačných, kľagom v mlieku (alebo len kľagom).*

Nesprávne odpovede: iné, nezhodujúce sa s textom, napr. žijú nie chudobný/nie bohatý, znamenitý život – taký je chov dobytka; neživia sa mliekom –... *surové mlieko nepijú ...*

Záver

Čítanie s porozumením a jeho rozvíjanie nie je jednoduchá práca. Na to, aby ho učiteľ správne u žiaka rozvíjal, musí vedieť, čo tento pojem zahŕňa, ako s ním pracovať, musí poznať metodiku tvorby úloh na čítanie s porozumením, aby vedel takéto úlohy používať, ale aj sám vytvárať. V mojej pedagogickej praxi nepracujem s pracovnými listami na každej hodine literatúry, lebo by sa vytvoril istý stereotyp. Mám však také skúsenosti, že sa žiaci na prácu s pracovnými listami tešia. Najmä

ak sú doplnené o rôzne tvorivé úlohy. Niektoré pracovné listy boli upravené aj viackrát, najčastejšie z dôvodu, že neboli realizovateľné spolu s čítaním textu počas jednej vyučovacej hodiny. Ďalšou dôležitou zásadou pri práci s čítaním s porozumením je to, že žiak musí mať text neustále pred sebou, pretože netestujeme pamäť, ale zručnosti žiaka pracovať s textom.

Moja pedagogická prax ukazuje, že ak žiak pracuje aj s pracovnými listami alebo robí akékoľvek iné činnosti (napr. inscenačná metóda, transformácia textu, ...) ľahšie prenikne do podstaty textu a text si dlhšie pamätá. To sa prejavuje napr. pri opakovaní, keď so žiakmi frontálne opakujem a žiak „nahlas rozmýšľa“ – „...jaj, to bolo, keď sme robili tajničku na to, čo sa píše v texte ...“. Text takto prejde nielen cez rozum (čítanie, myšlienkové operácie, spájania hlások, slov do viet, zostavenie osnovy textu abstrahovaním myšlienok), ale aj cez cit – žiak zaujme stanovisko k postave, textu, deju, riešeniu problému a cez hmat – vyplní tajničku, pracovný list. Žiaci s pracovnými listami pracujú radi, pozitívom pre učiteľa je aj to, že môže tieto pracovné listy klasifikovať, teda môže ich použiť aj ako prostriedok hodnotenia žiaka.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BEL, M. Zvolenská stolica. In PETRÍKOVA, D. 2011. *Literárna výchova pre 8. ročník základných škôl a 3. ročník osemročných gymnázií*. Harmanec : VKÚ, 2011. ISBN978-80-8042-625-5, s. 87.
- KOLLÁR, J. Slávy dcéra. In PETRÍKOVA, D. 2011. *Literárna výchova pre 8. ročník základných škôl a 3. ročník osemročných gymnázií*. Harmanec : VKÚ, 2011. ISBN978-80-8042-625-5, s. 9.
- KUČERA, M. Konštantín a Metod. In PETRÍKOVA, D. 2011. *Literárna výchova pre 8. ročník základných škôl a 3. ročník osemročných gymnázií*. Harmanec : VKÚ, 2011. ISBN978-80-8042-625-5, s. 89.
- KORŠŇÁKOVÁ, P., TOMEGOVÁ, A. (Eds.) *PISA SK 2003* : Národná správa. Bratislava : ŠPÚ 2004. ISBN 80-85756-87-0
- SKLADANÁ, J. Slová z hlbín dávnych vekov. In PETRÍKOVA, D. 2011. *Literárna výchova pre 8. ročník základných škôl a 3. ročník osemročných gymnázií*. Harmanec : VKÚ, 2011. ISBN978-80-8042-625-5, s. 96.
- SLÁDKOVIČ, A. Marína. In PETRÍKOVA, D. 2011. *Literárna výchova pre 8. ročník základných škôl a 3. ročník osemročných gymnázií*. Harmanec : VKÚ, 2011. ISBN978-80-8042-625-5, s. 14.
- ŠTÚR, L. Rozlúčenie. In PETRÍKOVA, D. 2011. *Literárna výchova pre 8. ročník základných škôl a 3. ročník osemročných gymnázií*. Harmanec : VKÚ, 2011. ISBN978-80-8042-625-5, s. 12.
- TUREK, I. 2004. *Inovácie v didaktike*. Bratislava : MPC. 2004. ISBN: 80-8052-188-3
- Veľpieseň od Šalamúna. In PETRÍKOVA, D. 2011. *Literárna výchova pre 8. ročník základných škôl a 3. ročník osemročných gymnázií*. Harmanec : VKÚ, 2011. ISBN978-80-8042-625-5, s. 7.
- ZAMAROVSKÝ, V. Slová, slová, slová... In PETRÍKOVA, D. 2011. *Literárna výchova pre 8. ročník základných škôl a 3. ročník osemročných gymnázií*. Harmanec : VKÚ, 2011. ISBN978-80-8042-625-5, s. 92.

Summary: *The article presents analysis of worksheets for literature lessons in the 8th class, correct answers and their explanations. Worksheets contain various questions and their answers result into various creative tasks.*

Vážené kolegyně, vážení kolegovia,

ponúkame Vám možnosť publikovať na stránkach časopisu Pedagogické rozhľady. Vytvorili sme nové rubriky:

Moja prax (riešenie problémov vyskytujúcich sa v triede),

ŠkVP očami učiteľa (skúsenosti učiteľov s tvorbou, realizáciou a korekciami ŠkVP), **Autoevalvácia školy**.

Dovoľujeme si Vás zároveň upozorniť, že publikovaním v našom časopise môžete získať kredit podľa § 47, ods. 2 Zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a doplnení niektorých zákonov.

Za publikovanie môžete získať **1 kredit za 1 normalizovanú stranu** (1 800 znakov).

Maximálny rozsah príspevku je 9 normalizovaných strán v textovom editore MS Word.

Redakcia

Pokyny na úpravu príspevkov (výťah z elektronickej verzie z www stránky časopisu)

Rukopis príspevku musí spĺňať tieto kritériá:

- príspevok musí byť svojím zameraním v súlade s obsahovým zameraním časopisu (pozri súbor „Témy“ na stránke časopisu),
- príspevok má byť pôvodným textom, za pôvodnosť aj správnosť zodpovedá autor,
- príspevok má tvoriť ucelený, logicky usporiadaný text s konkrétnymi závermi pre pedagogickú prax,
- rozsah príspevku nesmie prekročiť:

A. Príspevok: max. 5 normostrán, t.j. 9 000 znakov (vrátane medzier)

B. Recenzia: max. 1,5 normostrany, t.j. 2 700 znakov (vrátane medzier)

C. Informácia z činnosti MPC: max. 0,5 strany, t.j. 900 znakov (vrátane medzier)

napísaných v textovom editore MS Word 1997 a vyšším, vrátane tabuliek a grafov.

A. Príspevok – osnova: *Názov, Autor/i, Anotácia, Kľúčové slová, Úvod, Hlavný text, Záver, Zoznam bibliografických odkazov, Summary*

B. Recenzia - osnova recenzie je nasledovná: *Názov, Bibliografický odkaz na recenzovanú publikáciu v štruktúre: Autor/i recenzie, Text recenzie*

C. Informácia o činnosti MPC - osnova: *Názov, Autor/i správy, Text informácie, správy*

Pri písaní príspevku:

- vzhľad stránky – všetky okraje 2 cm, záhlavie a päta 1,25 cm
- používajte typ písma **Times New Roman**, riadkovanie – 1
- zarovnanie textu – zarovnať doľava
- nepoužívajte žiadne štýly (len formátovanie – tučné, kurzíva, index horný, dolný)
- nepoužívajte medzery ani tabulátory na začiatku odseku, vyhnite sa dvojitým medzerám medzi slovami
- nepoužívajte voľné riadky (2 x enter) medzi odsekmi, ani medzi nadpisom a textom
- špeciálne symboly používajte len ak sú nevyhnutné, nepoužívajte grafické ozdoby pri nadpisoch a pod.
- obrázky vo formáte jpg v kvalite aspoň 150 dpi
- tabuľky v texte označte formou Tab.1 Názov tabuľky (nad tabuľkou)
- grafy, obrázky v texte označte formou Obr.1 Názov obrázka (pod obrázkom), pri prevzatých obrázkoch je nevyhnutné uviesť zdroj
- citovanie literatúry v texte: priezvisko autora/ov, potom rok vydania. Ak ide o doslovný citát v úvodzovkách uvádza sa aj strana, napr. Turek (2008, s. 258), alebo „...“ (Turek, 2008, s. 258). V prípade, že počet autorov je viac ako 3, uvedie sa meno prvého autora a „et al.“, napr. Meško et al., 2005.
- v žiadnom prípade v príspevku nepoužívajte „poznámky pod čiarou“
- rozlišujte písmeno veľké O a číslicu 0, malé písmeno l a číslicu 1
- autori môžu skracovať často uvádzané výrazy – tieto skratky sa musia vysvetliť pri prvom objavení v texte, napr. materská škola (ďalej MŠ), školský vzdelávací program (ďalej ŠkVP) a pod.
- Zoznam bibliografických odkazov – je abecedne usporiadaný a obsahuje údaje podľa normy ISO 690 Bibliografické odkazy

Z obsahu:

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

Simoneta Babiaková ...1

Predčitateľská gramotnosť a diagnostikovanie jazykových spôsobilostí detí pri vstupe do základnej školy

Early literacy and diagnosing children's language skills when entering primary school

Darina Bačová, Eva Líšková, Mária Onušková, Mária Nogová ...4

Východiská a princípy vzdelávania učiteľov v oblasti čítania s porozumením v Metodicko-pedagogickom centre v Bratislave

Bases and principles of educating teachers in the area of reading with comprehension in Teacher In-Service Training Center in Bratislava

Alexandra Húsková ...7

Čitateľská gramotnosť na stredných odborných školách

Reading literacy at vocational schools

Nadežda Kašiarová ... 15

Podpora čitateľskej gramotnosti v objavujúcom vyučovaní

Supporting reading literacy in emerging teaching

Mária Kubovičová, Elena Laššová ...18

Rozvoj čitateľskej gramotnosti na slovenských školách z pohľadu štátnej školskej inšpekcie

Development of reading literacy at Slovak schools according to the State School Inspection

Mária Belešová ...22

Projekty zamerané na podporu čítania u detí a žiakov

Projects focused on support of children's and student's reading

Marta Filičková ...27

O spôsobilosti čítať z pohľadu kognitívnej edukácie

About the ability to read from the cognitive education point of view

OKIENKO DO PRAXE

Patrícia Dudášová Harantová ...29

**Čitateľská gramotnosť na hodinách literatúry v 8. ročníku
Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe – výťah**

Reading literacy on literature lessons in the 8th class

Best practices - summary