

ISSN 1335 - 0404

# PEDAGOGICKÉ ROZHLÁDY



**ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS**

## Obsah:

### VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKOV

- Darina Bačová, Mária Rychnavská  
**Rok čitateľskej gramotnosti - aktivity Metodicko-pedagogického centra v oblasti rozvíjania čítania s porozumením** ...1
- Darina Gogolová, Darina Bačová  
**Niektoré efektívne metódy učenia sa a čitateľské stratégie v súčasnom edukačnom procese** ...3
- Ingrid Nosková  
**Interpretácia literárneho textu ako čitateľský stimul** ...6
- Slávka Džačovská  
**Mozaika čitateľskej gramotnosti** ...10
- Jana Tomášková  
**Čítanie s porozumením ako jedna z ciest rozvoja interpretačných kompetencií žiakov strednej školy** ...12
- Jozef Bernát  
**Skúsenosti z realizácie programu kontinuálneho vzdelávania pre učiteľov primárneho vzdelávania so zameraním na rozvoj čitateľskej gramotnosti** ...15
- Andrea Benková  
**Rozvíjanie porozumenia pri počúvaní informačno-náučných textov prostredníctvom vybraných metód stratégie EUR (výťah z atestačnej práce k 2. atestácii)** ...17
- Miriám Tužinská  
**Rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov 2. ročníka základnej školy s materskou školou prostredníctvom pracovných listov (výťah z atestačnej práce k 1. atestácii)** ...22
- Beáta Krňanová  
**Využitie metódy učenia sa na stanovištiach v predmete slovenský jazyk a literatúra (výťah z atestačnej práce)** ...24
- Marián Mišík  
**Význam práce s nesúvislými textami pri zvyšovaní úrovne čitateľskej gramotnosti na hodinách slovenského jazyka a literatúry** ...29
- ### RECENZIA
- Veronika Hašková  
**ŠVÁBOVÁ, B.: Fenomén rozprávky v detskom svete a tvorivá dramatika** ...32

## Pedagogické rozhľady

Odborno-metodický časopis pre školy  
a školské zariadenia

**4/2016**

Dvojmesačník

Ročník 25

Editor:

**Metodicko-pedagogické centrum Bratislava**

Šéfredaktor: Marián Valent

Výkonná redaktorka: Viera Stankovičová

Redakčná rada:

Simoneta Babiaková, Darina Bačová,

Mária Ďurčeková, Erika Fryková,

Mária Onušková, Renáta Pondelíková,

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.rozhlady.pedagog.sk

Vyšlo: 30. novembra 2016

Vychádza 5-krát 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 nevraciam.

## ROK ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI - AKTIVITY METODICKO-PEDAGOGICKÉHO CENTRA V OBLASTI ROZVÍJANIA ČÍTANIA S POROZUMENÍM

Darina Bačová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Bratislava  
Mária Rychnavská, Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava

*Anotácia:* Príspevok má informačný charakter. podáva čitateľovi prehľad o akreditovaných vzdelávacích programoch, učebných zdrojoch a aktivitách MPC v súvislosti s Rokom čitateľskej gramotnosti, s problematikou rozvíjania čítania s porozumením

*Kľúčové slová:* akreditované vzdelávacie programy, učebné zdroje a aktivity zamerané na rozvíjanie čítania s porozumením

Ako je uvedené v Pedagogicko-organizačných pokynoch, školský rok 2016/2017 vyhlasuje MŠVVaŠ SR za **Rok čitateľskej gramotnosti**. Metodicko-pedagogické centrum dlhodobo realizuje semináre a vzdelávacie programy zamerané na prehľbovanie profesionálnych kompetencií učiteľov, ktorí realizujú aktivity na rozvíjanie čítania s porozumením v pedagogickej praxi.

### Návrh aktivít Metodicko-pedagogického centra zameraných na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov v školskom roku 2016/ 2017

Predkladáme návrh aktivít, v realizácii ktorých bude Metodicko-pedagogické centrum (ďalej MPC) pokračovať, i nových aktivít, realizáciu ktorých môže MPC zabezpečiť na základe skúseností v predmetnej oblasti.

- 1. Realizácia súboru akreditovaných vzdelávacích programov** zameraných na rozvoj čítania s porozumením určených pre učiteľov bez obmedzenia vyučovacieho predmetu, teda pre školské kolektívy, ale aj pre skupiny učiteľov s určitou aprobáciou (napr. slovenský jazyk a literatúra, dejepis, etická výchova, občianska náuka, náboženstvo) v rámci jedného akreditovaného vzdelávacieho programu.
- 2. Príprava nového vzdelávacieho programu** pre kategóriu pedagogických zamestnancov vychovávateľ.
- 3. Príprava dvoch seminárov** na začiatku školského roka 2016/2017 a na konci školského roka 2016/2017 s praktickým zameraním a ukážkami konkrétnych postupov pri práci s textom zameranej na čítanie s porozumením.
- 4. Príprava tematicky zameraného čísla Pedagogických rozhľadov 4/2016** na čítanie s porozumením v školskej praxi.
- 5. Zabezpečenie informácií o už existujúcich metodických materiáloch** pre učiteľov zameraných na predmetnú oblasť – učebné zdroje k jednotlivým akreditovaným vzdelávacím programom.
- 6. Vytvorenie priečinku na stránke MPC**, v ktorom budú na jednom mieste sústredené všetky doposiaľ pripravené aktuálne materiály týkajúce sa predmetnej problematiky.
- 7. Príprava súťaže učiteľov v tvorbe metodických materiálov** s predmetným zameraním napríklad tvorba OPS (Odborná pedagogická skúsenosť). Realizácia aktivity je overená v rámci predchádzajúceho projektu PKR realizovaného MPC v rokoch 2009 - 2015.
- 8. Vytvorenie metodických materiálov pre vedúcich pedagogických zamestnancov** a zabezpečenie distribúcie daných materiálov v rámci funkčného vzdelávania.

Pre vedenie školy Metodicko-pedagogické centrum vydalo zborník príspevkov pod názvom **Vedenie školy ako koordinátor rozvoja čitateľskej gramotnosti**, ktorý obsahuje 16 príspevkov. Zborník je dispozícii na webovej stránke MPC.

### Zoznam akreditovaných vzdelávacích programov so zameraním na čitateľskú gramotnosť

- 1. Učebnica ako textová pomôcka žiaka**, číslo akreditácie: 0699/2012-KV
- 2. Integrácia čitateľskej gramotnosti do výučby na strednej škole**, číslo akreditácie: 0733/2012-KV
- 3. Podpora čitateľskej gramotnosti žiakov v základnej škole**, číslo akreditácie: 0976/2012-KV
- 4. Rozvíjanie predčitateľskej gramotnosti v materskej škole**, číslo akreditácie: 1076/2013-KV
- 5. Aplikácia moderných vyučovacích metód a koncepcií vo vyučovaní predmetu slovenský jazyk a literatúra**, číslo akreditácie: 1257/2013-KV
- 6. Interpretácia literárnych textov ako čitateľský stimul**, číslo akreditácie: 1306/2013-KV
- 7. Rozvoj čitateľskej gramotnosti prácou s písomnými prameňmi na základnej a strednej škole**, číslo akreditácie: 1311/2013-KV
- 8. Prehľbovanie kompetencií učiteľov v oblasti čitateľskej gramotnosti výberom textov zameraných na osobnostný rozvoj a etické aspekty**, číslo akreditácie: 1362/2014-KV
- 9. Rozvoj čitateľskej gramotnosti v primárnom vzdelávaní - hravým čítaním k porozumeniu textu**, číslo akreditácie: 1441/2014-KV
- 10. Tvorba testových úloh na čítanie s porozumením v primárnom vzdelávaní**, číslo akreditácie: 1468/2015 – KV
- 11. Metodika rozvoja čitateľskej gramotnosti na hodinách slovenského jazyka a literatúry**, číslo akreditácie: 1489/2015-KV
- 12. Rozvoj čitateľskej gramotnosti na základných školách s vyučovacím jazykom maďarským**, číslo akreditácie: 0811/2012-KV
- 13. Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti žiakov v školách s vyučovacím jazykom maďarským**, číslo akreditácie: 1252/2013-KV
- 14. Rozvíjanie komunikačných schopností na školách s vyučovacím jazykom maďarským**, číslo akreditácie: 1320/2013-KV
- 15. Rozvoj špecifických jazykových kompetencií v jazyku anglickom**, číslo akreditácie: 1605/2015-KV

V procese prípravy je vzdelávací program pre vychovávateľov so zameraním na rozvoj čítania s porozumením a vzdelávací program určený pre školské ko

lektívy na vzdelávanie v danej oblasti. K jednotlivým vzdelávacím programom sú vytvorené učebné zdroje, ktoré môžu poskytnúť inšpiráciu pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení pri plnení odporúčaní MŠVVaŠ SR v predmetnej oblasti.

#### **Publikácie vydané MPC k čitateľskej gramotnosti**

**Autori:** Bačová, D. - Lapitka, M.

#### **Názov: Využitie literárnych textov na rozvoj kľúčových kompetencií žiaka**

**Rok vydania:** 2013

Učebný zdroj bol vytvorený k akreditovanému vzdelávaciemu programu Využitie literárnych textov na rozvoj kľúčových kompetencií žiaka so zameraním na etické aspekty literárneho diela a je študijným materiálom pre účastníkov daného vzdelávacieho programu, ale aj pre tých, ktorí nachádzajú hlbšie súvislosti medzi výučbou slovenského jazyka a literatúry a etickej výchovy; analyzujú literárny text so zameraním na jeho etické aspekty a rozvoj čítania s porozumením. Obsahuje tri kapitoly. V prvej kapitole sú uvedené základné informácie o učebnom zdroji, druhá kapitola je kľúčová. Obsahuje didaktickú analýzu zadaní, ktoré sa nachádzajú v Literatúre pre 2. ročník gymnázií a stredných odborných škôl. T tretej kapitole je uvedená ukážka vyučovacej hodiny zameranej na prácu s textom.

[http://www.mpc-edu.sk/library/files/lapitka\\_vyu\\_ itie\\_liter\\_rnych\\_textov.pdf](http://www.mpc-edu.sk/library/files/lapitka_vyu_ itie_liter_rnych_textov.pdf)

**Autori:** Bačová, D. - Onušková, M.

#### **Názov: Rozvoj čitateľskej gramotnosti prácou s textami zameranými na osobnostný rozvoj a etické aspekty**

**Rok vydania:** 2015

Učebný zdroj ponúka množstvo praktických námetov, ktoré sú určené účastníkom vzdelávania, ale aj ostatným pedagógom, ktorí si chcú aktualizovať a rozšíriť profesijné kompetencie zamerané na rozvíjanie čítania s porozumením. Obsahovo sa zameriava na ukážky metodických postup pri práci s konkrétnym textom (Keď báčik z Chochoľova umrie, Koniec lásky), analyzuje kritériá výberu textu a jeho didaktické využitie v školskej praxi.

[http://www.mpc-edu.sk/library/files/bacova\\_onus\\_ kova\\_praca\\_s\\_pp.pdf](http://www.mpc-edu.sk/library/files/bacova_onus_ kova_praca_s_pp.pdf)

**Autori:** Húsková, A.

#### **Názov: Aktívne využívanie čítania s porozumením vo vyučovacom procese v základnej a strednej škole**

**Rok vydania:** 2012

Učebný zdroj je vytvorený na základe obsahu vzdelávacieho programu. Najmä v druhej časti obsahuje veľa podnetov, vhodných príkladov a ukážok zameraných na čítanie s porozumením, ktoré je možné aplikovať v rôznych predmetoch na všetkých typoch škôl.

[http://www.mpc-edu.sk/library/files/Huskova\\_ web\\_1.pdf](http://www.mpc-edu.sk/library/files/Huskova_ web_1.pdf)

**Autori:** Húsková, A. - Hlušiková, A.

#### **Názov: Integrácia čitateľskej gramotnosti do výučby na strednej škole**

**Rok vydania:** 2013

Obsahom učebného zdroja Integrácia čitateľskej gramotnosti do výučby na strednej škole je súhrn teoretických poznatkov z oblasti čitateľskej gramotnosti s dôrazom na efektívne čitateľské stratégie a možnos-

ti ich praktického využitia v navrhovaných vyučovacích hodinách. Súčasťou učebného zdroja sú pracovné listy a ukážky prác žiakov z realizovaných vyučovacích hodín.

[http://www.mpc-edu.sk/library/files/a\\_h\\_skov\\_a\\_hlu\\_ kov\\_integr\\_cia\\_itate\\_skej\\_gramotnosti\\_do\\_v\\_u\\_by\\_na\\_s\\_.pdf](http://www.mpc-edu.sk/library/files/a_h_skov_a_hlu_ kov_integr_cia_itate_skej_gramotnosti_do_v_u_by_na_s_.pdf)

**Autori:** Kašiarová, N.

#### **Názov: Čitateľská gramotnosť na vyučovaní slovenského jazyka a literatúry**

**Rok vydania:** 2011

Študijný text Čitateľská gramotnosť na vyučovaní slovenského jazyka a literatúry je jedným z učebných zdrojov vzdelávacieho programu, ktorého hlavným cieľom je udržanie a prehĺbenie kompetencií učiteľa potrebných na riadenie vyučovacieho procesu, v ktorom sa ma rozvíjať čitateľská gramotnosť žiakov podľa požiadaviek vzdelávacieho štandardu. Obsahom textu sú teoretické poznatky v oblasti rozvoja čitateľskej gramotnosti.

[http://www.mpc-edu.sk/library/files/\\_itate\\_sk\\_ gramotnos\\_na\\_vyu\\_ovan\\_.pdf](http://www.mpc-edu.sk/library/files/_itate_sk_ gramotnos_na_vyu_ovan_.pdf)

**Autori:** Kašiarová, N.

#### **Názov: Čitateľská gramotnosť v primárnom vzdelávaní**

**Rok vydania:** 2011

Čitateľská gramotnosť v primárnom vzdelávaní je učebný zdroj k akreditovanému programu kontinuálneho vzdelávania Rozvoj čitateľskej gramotnosti v primárnom vzdelávaní. Jeho hlavným cieľom je aktualizovať kompetencie potrebné na rozvoj schopností žiakov porozumieť rôznym typom textov, vyberať, hodnotiť z textu získané informácie a využívať ich v učení. Obsah jednotlivých kapitol tvoria teoretické poznatky z oblasti rozvoja čitateľskej gramotnosti. Súčasťou každej kapitoly je aj zhrnutie a odkaz na úlohy, ktoré budú účastníci vzdelávania pod vedením lektora riešiť na jednotlivých seminároch.

[http://www.mpc-edu.sk/library/files/ka\\_iarov\\_ prim\\_rne\\_vzdel\\_vanie.pdf](http://www.mpc-edu.sk/library/files/ka_iarov_ prim_rne_vzdel_vanie.pdf)

**Autori:** Kašiarová, N.

#### **Názov: Podpora čitateľskej gramotnosti žiakov v základnej škole**

**Rok vydania:** 2013

Obsahom učebného zdroja je súhrn teoreticko-metodologických východísk o možnostiach rozvoja čitateľskej gramotnosti ako nadpredmetovej kompetencie v rámci spoločného postupu učiteľov. Vzťahuje sa predovšetkým na komplexné plánovanie rozvoja čitateľskej gramotnosti žiakov v školskom vzdelávacom programe.

[http://www.mpc-edu.sk/library/files/kasiarova\\_pod\\_ pora\\_cg\\_zs\\_web.pdf](http://www.mpc-edu.sk/library/files/kasiarova_pod_ pora_cg_zs_web.pdf)

**Autori:** Kašiarová, N. – Sihelsky, B.

#### **Názov: Tvorba testov na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov v primárnom vzdelávaní**

**Rok vydania:** 2012

Študijný materiál poskytuje informácie o čitateľskej gramotnosti a jej význame v školskom vzdelávaní, o texte ako zdroji na rozvoj učenia sa žiakov v primárnom vzdelávaní, o procesoch a úrovniach porozumenia textu podľa medzinárodnej výskumnej štúdie PIRLS, o podstate, kvalite a vlastnostiach pedagogic-

kého merania, o troch etapách merania (zistovania) čitateľskej gramotnosti, o projektovaní, konštrukcii a vyhodnocovaní testov čitateľskej gramotnosti žiakov, o stratégiách a metódach rozvoja čitateľskej gramotnosti žiakov.  
[http://www.mpc-edu.sk/library/files/sihelsky\\_kasiarova\\_web.pdf](http://www.mpc-edu.sk/library/files/sihelsky_kasiarova_web.pdf)

**Autori:** Muličáková, A. - Ustohalová, T.

**Názov:** Rozvoj čitateľskej gramotnosti v primárnom vzdelávaní

**Rok vydania:** 2015

Obsahom učebného zdroja, ktorý je určený učiteľom primárneho vzdelávania, je kvalitné rozvíjanie čitateľských schopností žiakov zameraných na porozumenie čítaného textu. Prvá časť publikácie sa venuje čitateľskej gramotnosti v školskom prostredí a inovatívnym a efektívnym možnostiam jej rozvoja. Druhá časť ponúka príklady textov s otázkami zameranými na hravé čítanie s porozumením.

[http://www.mpc-edu.sk/library/files/t\\_ustohalova\\_a\\_mulicakova\\_rozvoj\\_citat\\_gramotnosti\\_v\\_prim\\_vzdel.pdf](http://www.mpc-edu.sk/library/files/t_ustohalova_a_mulicakova_rozvoj_citat_gramotnosti_v_prim_vzdel.pdf)

**Autori:** Nosková, I.

**Názov:** Interpretácia literárnych textov ako čitateľský stimul

**Rok vydania:** 2014

Študijný text je jedným z učebných zdrojov k vzdelávacieho programu Interpretácia literárnych textov ako čitateľský stimul, ktorých cieľom je nadviazať na doteraz publikované štúdie o interpretácii a rozšíriť diapazón poznania o komplexnú interpretáciu lyrického a epického textu. Obsahom študijného textu sú teoretické poznatky z oblasti literárnej komunikácie a interpretácie umeleckého textu. V prílohe učebného zdroja sú úlohy vytvorené v súvislosti s obsahovou náplňou študijného textu.

[http://www.mpc-edu.sk/library/files/i\\_noskova\\_interpretacia\\_literarnych\\_textov\\_ako\\_citatelsky\\_stimul.pdf](http://www.mpc-edu.sk/library/files/i_noskova_interpretacia_literarnych_textov_ako_citatelsky_stimul.pdf)

**Autori:** Puntigán, T. - Sztankayová, V.

**Názov:** Rozvíjanie komunikačných schopností na školách s vyučovacím jazykom maďarským

**Rok vydania:** 2015

Učebný zdroj je určený účastníkom akreditovaného

programu kontinuálneho vzdelávania so zameraním na rozvoj komunikačných schopností v predmete maďarský jazyk, ale môže motivovať aj učiteľov iných predmetov, ktorí majú záujem pracovať so žiakmi tak, aby u nich efektívne rozvíjali komunikačnú zručnosť.  
[http://www.mpc-edu.sk/library/files/t\\_puntigan\\_v\\_sztankayova\\_rozvijanie\\_komunikacnych\\_schopnosti\\_na\\_skolach\\_s\\_vjm.pdf](http://www.mpc-edu.sk/library/files/t_puntigan_v_sztankayova_rozvijanie_komunikacnych_schopnosti_na_skolach_s_vjm.pdf)

**Autori:** Puntigán, T. - Vargová, Z.

**Názov:** Rozvoj čitateľskej gramotnosti na základných školách s vyučovacím jazykom maďarským

**Rok vydania:** 2015

Učebný zdroj Rozvoj čitateľskej gramotnosti na základných školách s vyučovacím jazykom maďarským je vytvorený k akreditovanému programu kontinuálneho vzdelávania s rovnomeným názvom, ktorého cieľom je rozvíjať kompetencie učiteľov primárneho a sekundárneho vzdelávania potrebné na riadenie vyučovacieho procesu, v ktorom sa má rozvíjať čitateľská gramotnosť žiakov podľa požiadaviek štátneho vzdelávacieho programu. Je zameraný na aktualizáciu kompetencií učiteľov v oblasti rozvoja čitateľskej gramotnosti a zručností žiakov tak, aby žiaci boli schopní aj samostatne získavať informácie z rozličných zdrojov a zvládnuť práce s jazykovými, literárnymi a učebnými textami v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským.

[http://www.mpc-edu.sk/library/files/t\\_puntigan\\_z\\_vargova\\_rozvoj\\_citateleskej\\_gramotnosti\\_na\\_zs\\_s\\_vjm\\_1132015.pdf](http://www.mpc-edu.sk/library/files/t_puntigan_z_vargova_rozvoj_citateleskej_gramotnosti_na_zs_s_vjm_1132015.pdf)

**Autori:** Skabela, R.

**Názov:** Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti žiakov v školách s vyučovacím jazykom maďarským

**Rok vydania:** 2015

Cieľom učebného zdroja vytvoreného k akreditovanému programu je rozšíriť kompetencie učiteľov primárneho vzdelávania potrebné na rozvoj čitateľskej gramotnosti u žiakov na prvom stupni základnej školy s vyučovacím jazykom maďarským. Ide o aktuálnu tému súčasného moderného vzdelávania, kde je dôležité nielen zvládnutie samotnej techniky čítania, ale aj spracovanie informácií a ich praktické využitie v edukačnom procese.

[http://www.mpc-edu.sk/library/files/skabela\\_rozvoj\\_cg\\_622015.pdf](http://www.mpc-edu.sk/library/files/skabela_rozvoj_cg_622015.pdf)

## NIEKTORÉ EFEKTÍVNE METÓDY UČENIA SA A ČITATEĽSKÉ STRATÉGIE V SÚČASNOM EDUKAČNOM PROCESSE

**Darina Gogolová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Bratislava**

**Darina Bačová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Bratislava**

**Anotácia:** Príspevok je zameraný na metódy a postupy realizované v rámci edukačného procesu ovplyvňujúceho vo veľkej miere rozvoj osobnosti. Moderné poňatie vyučovacej metódy súvisí s novým pohľadom na edukačný proces, odrážajúci všetky zmeny, ktorými prechádza súčasná civilizácia. Charakterizujeme inováčné učenie zamerané na formulovanie problémov a hľadanie súvislostí, podporujúce aktivitu jednotlivca súvisiacu s prevzatím zodpovednosti za svoje vzdelávanie. Zamerali sme sa aj na problematiku integrovaného tematického vyučovania. Súčasťou edukačného procesu s aktívnou účasťou žiaka v ňom, je aj uplatnenie čitateľských stratégií. Uvádžame postup pri realizácii troch čitateľských stratégií a výsledky práce s konkrétnym textom.

**Kľúčové slová:** efektívne učenie sa, aktivizujúce metódy, integrované tematické vyučovanie, aplikačné úlohy, čitateľské stratégie

### 1. Metódy a formy výchovy a vzdelávania v súčasnosti

Vyučovacia metóda je systémom vyučovacích

činností učiteľa a učebných aktivít človeka, ktorému vzdelávanie poskytujeme. (Maňák, Švec, 2003, s. 20).

Ak výsledkom učenia sa majú byť osvojené schopnos



ti, spôsobilosti, vedomosti vyplývajúce z vyučovacích cieľov, potom v tomto zmysle riadime vyučovací proces tak, aby sme žiakovi poskytli možnosť aktívizovať sa a v rámci danej vyučovacej metódy pracovať samostatne a tvorivo.

Moderné poňatie vyučovacej metódy súvisí s novým pohľadom na edukačný proces, odrážajúci všetky zmeny, ktorými prechádza súčasná civilizácia. Hovorí sa o zmenách perspektív, o nových kontextoch a z nich vyplývajúcich nových kultúrach učenia. (Maňák, Švec, 2003, s. 25)

Vo vzdelávacom systéme je na prvom mieste cieľ, ktorý chceme v edukačnom procese dosiahnuť a zameranie sa na osobnosť v kontexte ekonomických, sociálnych a kultúrnych faktorov. Metóda je iba jedným z mnohých prvkov tohto systému, teda nie je východiskom z náročnej situácie v školstve, jej výber však odráža zmeny, ktorými prechádza súčasná civilizácia.

V 20. storočí sa do popredia dostáva demokratizácia vzdelávania, učebný proces charakterizuje rôznorodosť učebných metód, foriem a celkovej organizácie vzdelávania, ako aj vzdelávacích obsahov, dochádza k inovácii vyučovacích metód, podporou aktivity jednotlivca, ktorý je spolu zodpovedný za svoje vzdelávanie.

V snahe o efektívnejšie fungovanie školských systémov sa v edukačnom procese realizujú najrôznejšie predstavy, návrhy, koncepcie v súvislosti so spoločensko-ekonomickými podmienkami, konzumným spôsobom života, ktorý ovplyvňuje hodnotový systém človeka.

V súčasnosti je vyvíjaný veľký tlak na výchovu a vzdelávanie v snahe riešiť tzv. „krízu školstva“, najmä v oblasti prevencie a pozitívnej hodnotovej orientácie. Škola je viac nasmerovaná k odovzdávaniu minulých tradícií a hodnôt viac ako na formovanie budúceho pohľadu na svet. Inovačné učenie je vo svojej podstate zamerané na prípravu na učenie v budúcnosti. **Inovačné učenie charakterizuje:**

- formulovanie problémov a hľadanie ich vzájomných súvislostí,
- integrácia, syntéza a rozšírenie horizontu,
- operuje v otvorených situáciách a otvorených systémoch,
- svoj význam odvodzuje z rozporov medzi rôznymi kontextami,
- vedie k spochybňovaniu uznávaných predpokladov, ktoré stoja v pozadí tradičného myslenia a konania a zameriava sa na to, čo je nutné zmeniť,
- jeho hodnoty nie sú nemenné ale pohyblivé,
- pomáha nášmu mysleniu tým, že sa snaží rekonštruovať celok, ktorý sme boli zvyknutí študovať po častiach (podľa Gardnera, 1999, s. 377).

## 2. Integrované tematické vyučovanie ako komplex rôznych metód a prístupov

Na Slovensku bol vzdelávací program Integrovaného tematického vyučovania (ďalej ITV) overovaný deväť rokov - od 1992 do 2001 a jeho výsledky a spracovanie môže pri výchovno-vzdelávacích snahách výrazne pomôcť.

Inovačný edukačný program ITV zohľadňuje aktuálne otázky občianskeho a etického rozmeru súčasnej informačnej, učiacej sa a humanistickej spoločnosti.

Integráciou princípov efektívneho učenia predstavuje ITV komplexný program. Podstatou je model, ktorého základom je učenie biológie posledných desaťročí. Poukazuje na teóriu P. M. Cleana o trojitom mozgu:

1. mozgový kmeň,
2. limbický systém,
3. mozgová kôra (učenie sa je možné iba prostredníctvom mozgovej kôry).

### Podmienky, ktoré zabezpečujú efektívne učenie sa:

- eliminácia pocitu ohrozenia, potreba bezpečia,
- dôraz sa kladie na pozitívnu sociálnu klímu,
- vedomosti sú vnímané v súvislostiach,
- rozvíjanie osobnosti,
- obsahy učenia musia byť pre konkrétneho človeka zmysluplné.

Pôvodne americký projekt - model ITV autoriek Kovalikovej a Olsenovej je v slovenských podmienkach tvorivo rozvíjaný a modifikovaný.

### Základnými prvkami modelu ITV sú mozgovokompatibilné zložky učebného prostredia:

- neprítomnosť ohrozenia a podporujúce prostredie,
- zmysluplný obsah,
- možnosť výberu,
- obohatené prostredie,
- spolupráca,
- adekvátny čas,
- okamžitá spätná väzba,
- dokonalosť,
- cielený pohyb. (Kovalikova, Olsenová, 1996)

ITV poskytuje možnosť výberu spôsobu osvojenia učiva vzhľadom na individuálne danosti človeka. Využitím povinných a výberových aplikačných úloh si učiteľ môže overiť zvnútorňenie učebnej látky žiakom. Aplikačné úlohy vnášajú do vyučovania praktický život. Učiteľ ich vytvára sám. Pri písaní aplikačných úloh musí byť zohľadnená Gardnerova teória viacnásobných inteligencií (jazyková, matematicko-logická, akustická, priestorová, telesne-pohybová, interpersonálna, intrapersonálna, prírodná). Dobrou pomôckou je Bloomova taxonómia vzdelávacích cieľov (pôvodná z roku 1956 revidovaná Andersonom a Krathwohlom v roku 2001) v kombinácii s typmi inteligencie.

Východiskom pri tvorbe aplikačných úloh je kľúčové učivo - sú to podstatné pojmy a významné fakty z obsahu učiva, to najdôležitejšie, čo by mal žiak vedieť:

1. **Pojmové kľúčové učivo** vyjadruje dôležité myšlienky a pojmy, ktoré sa dajú aplikovať vo viacerých situáciách.
2. **Vedomostné kľúčové učivo** poskytuje špecifické zmysluplné detaily – je jadrom priameho výkladu.
3. **Zručnostné kľúčové učivo** precvičuje určitú zručnosť.

Na rozdiel od tradičného vyučovania, kde hodi na trvá 45 minút, pre ITV je charakteristická výučba v blokoch. Každý blok trvá 90 minút a obsahuje vťahnutie, výklad učiva, individuálnu prácu na zadanej aplikačnej úlohe, prezentáciu individuálnej prá-

ce, skupinovú prácu na výberovej aplikačnej úlohe, prezentáciu skupinovej práce, hodnotenie či spätnú väzbu. Počas blokovej výučby sa integrujú predmety, striedajú sa činnosti, keď je to potrebné, učiteľ zaradi energizér – aktivitu na doplnenie energie.

Súčasťou edukačného programu ITV je výchova. Pri ITV sa dôsledne dodržiava myšlienka, že skutočný život je najlepším kurikulumom, rovnako ako priama skúsenosť. (Tamtiež, s. 165)

**Aplikačné úlohy** sa stávajú **reálnymi situáciami**, v ktorých žiaci môžu aplikovať to, čo sa naučili a vytvárať si tak mentálne programy, vedú žiaka k aktívnemu učeniu sa. Rozprávanie o prírodných vedách sa "premení" na skutočnú prírodovednú činnosť využitím aplikačných úloh. Žiak sa stáva zodpovedným za vlastné učenie sa, učí sa tiež preberať aktívnu rolu v procese utvárania obsahu a procesu svojej každodennej prípravy. Projektové vyučovanie má vysoko seba-učiaci potenciál a často je súčasťou ITV. Gardnerova teória mnohonásobných inteligencií je spôsob učenia sa prostredníctvom preferujúcej inteligencie.

Uvádzame príklady aplikačných úloh v kontexte výučby o efektívnych metódach učenia sa žiaka.

#### Povinná:

1. Urobte zoznam aspoň štyroch vyučovacích obsahov vhodných na výučbu prostredníctvom aktivizujúcich metód. Svoj výber odôvodnite. Navrhните, ktorými aktivizujúcimi metódami je možné vybrané obsahy učiť.

#### Výberové:

1. Diskutujte o možnostiach využitia aktivizujúcich metód na svojich vyučovacích hodinách. Výsledky diskusie zaznamenajte v podobe príbehu. (Aspoň jedna strany formátu A4)
2. Napíšte báseň alebo skomponujte pieseň o svojich najobľúbenejších vyučovacích metódach. Využite najmenej štyri metódy. (Aspoň tri slohy)
3. Zahrajte „pokús“ o použitie niektorej z vybraných aktivizujúcich metód – aktivitu učiteľa, reakcie žiakov. (Najviac štyri minúty)
4. Navrhните plagát, prostredníctvom ktorého budete ostatných kolegov – učiteľov motivovať k používaniu aktivizujúcich metód.

### 3. Rozvíjanie procesu efektívneho učenia sa žiakov prostredníctvom čitateľských stratégií

Čitateľská stratégia Súvislosti, príčiny a dôsledky (SPD) a jej využitie v edukačnom procese je spojené s požiadavkami na výber textu: text členený na časti s nadpismi podnadpismi, zvýraznené dôležité slová a myšlienky v texte.

#### 1. Náhľad pred čítaním textu:

- Vždy prezrite všetky strany, ktoré máte čítať pred tým, ako začnete čítať.
- Zamerajte sa najskôr na nadpisy a podnadpisy.
- Tiež sa zamerajte na slová, ktoré sú vytlačené hrubými písmenami alebo sú uvedené v úvodzovkách.

#### 2. Zapište si zvýraznené myšlienky z textu

- Zapište si hlavné myšlienky a dôležité fakty z textu do svojich poznámok alebo na poznámkovú kartičku, aby ste si ich mohli v budúcnosti opäť preštudovať.

### 3. Vysvetlite význam neznámych slov zo zvýraznených myšlienok

- Ak nepoznáte nejaké slovo, skúste si ho domyslieť prostredníctvom kontextu. Ak sa toto nepodarí, vyhľadajte ho v slovníku.
- Ak si myslíte, že to je dôležité slovo, napíšte si ho do svojich poznámok s vysvetlením významu.

#### 4. Prečítajte text

### 5. Zvýraznite dôležité, kľúčové informácie z textu na základe toho, aký cieľ čítaním textu sledujete

- Ak ste majiteľom knihy, ktorú používate, zvýraznite dôležité myšlienky. Ak zistíte, že zvýrazňovanie pomáha chápaniu textu a kniha nie je vaša, prefotíte si strany a zvýrazňujete na prefotených stranách.
- Ak kniha nie je vaša a urobili ste si poznámky na osobitný papier, zvýraznite si hlavné myšlienky vo vašich poznámkach.
- NIKDY NEZVÝRAZŇUJTE VŠETKO. Princíp zvýrazňovania je založený na označení najdôležitejšej informácie. Ak si zvýrazníte všetko, nebudete schopní podchytiť najdôležitejšie, kľúčové informácie.

### 6. Formulujte hlavnú myšlienku textu vlastnými slovami, zapíšte si ju do poznámok a zvýraznite

### 7. Preskúmajte, či medzi myšlienkami v texte existujú vzťahy

- V priebehu čítania majte na mysli „celkovú myšlienku textu“.
- Uvedomte si, ako je konkrétna informácia, ktorú čítate, prepojená s inými informáciami v texte.
- Zamyslite sa nad tým, čo ste o tejto téme už v minulosti čítali.
- Vytvorte kartičky s informáciami z textu, ktoré vyjadrujú pojmy: situácia, príčina, dôsledok.

### 8. Graficky naznačte vzťahy medzi myšlienkami v texte

- Usporiadajte kartičky na tabuľu alebo papier formátu A2. Rešpektujte vzťahy medzi myšlienkami.
- Použite grafické pomôcky na zobrazenie týchto vzťahov: situácia, príčina a dôsledok. Napríklad použite grafické zobrazenie šípkami vedúcimi od situácie k jej príčinám a dôsledkom v texte alebo zapíšte informácie z textu do nasledujúcich tabuliek.

	Situácia	Príčina	Dôsledok
1.			

Čitateľská stratégia Vzťah otázka – odpoveď (VOTO) je zameraná na tvorbu otázok a odpovedí v súvislosti s daným textom a kategorizáciu vytvorených otázok a odpovedí v súvislosti s textom.

#### Formulácia otázok a odpovedí sa zameriava na:

1. získanie informácií,
2. vysvetlenie informácií a interpretáciu textu,
3. hodnotenie obsahu a formy textu, uvažovanie o ňom.

VOTO teda ukazuje študentom vzťah medzi otázkami a odpoveďami, ako kategorizovať rôzne typy a úrovne otázok. Upozorňuje na to, že text nemusí explicitne obsahovať všetky odpovede, niektoré „sú nad textom“.

### Odporúčania pri konkrétnej realizácii čitateľskej stratégie VOTO

Prvým krokom je formulácia otázok súvisiacich s textom. Ak pracujeme so skupinou, pre ktorú je tvorba otázok súčasťou práce s textom aspoň niekoľko týždňov, môžeme začať s uvedeným postupom na prvej vyučovacej hodine. Ak tvorba otázok v súvislosti s textom je pre žiakov náročná, odporúčame najskôr uskutočniť vyučovacie hodiny zamerané na tvorbu otázok k textu a až po zvládnutí metódy kladenia otázok uplatňovať danú čitateľskú stratégiu.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BAGALOVÁ, L., 2006. *Integrované tematické vyučovanie rozvíja kľúčové kompetencie*. In Moderná škola (online). 2006 (cit. 2007-01-04). Dostupné na internete: <http://www.modernaskola.sk/directories/file-upload/dolezite/reformy/ITV.doc>
- BAGALOVÁ, L., 2010. *Inovácie pedagogických metód: dizertačná práca*. Nitra: Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa.
- BAGALOVÁ, L. a D. GOGOLOVÁ, D., 2011. *Ako učiť efektívne*. Bratislava: RAABE. ISBN 978-80-89182-95-4.
- BEDNAŘÍK, A. et al., 2004. *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať*. Bratislava: NDS. ISBN 80-969209-5-2.
- BELZ, H. a M. SIEGRIST, 2001. *Kľúčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178 479-6.
- GARDNER, H., 1999. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-279-3.
- GOGOLOVÁ, D., 2010. *Účinnosť vyučovacieho štýlu učiteľa: dizertačná práca*: Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa.
- KOVALIKOVÁ, S. a K. OLSENOVÁ, 1996. *Integrované tematické vyučovanie – model*. Bratislava: Faber. ISBN 80-967492-6-9.
- MAŇÁK, J. a V. ŠVEC, 2003. *Výukové metódy*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- MAŇÁK, J., 2006. *Výučbové metódy a školsní vzdělávací programy*. In: Komenský. Roč. 123, č. 1. ISSN 0323-0449
- MAREŠ, J., 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-246-7.
- OECD Centre for Educational Research and Innovation: *Innovating to learn, learning to Innovate*. Paris: OECD publications, 2008. 21-42 p. ISBN 978-92-64-04797-6.
- PETLÁK, E., 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris. 2006. ISBN 80-89018-97-1.
- PETTY, G., 1996. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4.
- SITNÁ, D., 2009. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-246-1.
- SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-70-247-1821-7.
- TUREK, I., 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition. ISBN 978-80-8078-198-9.
- ZELINA, M., 1996. *Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris. ISBN 80-967013-4-7.
- BAČOVÁ, D. a M. ONUŠKOVÁ, 2015. *Rozvoj čitateľskej gramotnosti prácou s textami zameranými na osobnostný rozvoj a etické aspekty*, Bratislava: MPC, 2015. 44 s. ISBN 978-80-565-1108-4
- ICOLLE 2015: *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2015, 15.-16. 9. 2015 Křtiny, Brno*: Mendelova univerzita v Brně, 2015. ISBN 978-80-7509-287-8.

### Príklady zadaní úloh.

- Vytvorte otázky z malých odsekov textu (nie dlhšie ako päť viet) pre každý z uvádzaných procesov.
- Prediskutujte rozdiely medzi otázkami.

1. proces – otázka zameraná na získavanie informácií	1. proces - odpoveď
2. proces – otázka zameraná na interpretáciu textu	2. proces - odpoveď
3. proces – otázka zameraná na hodnotenie textu a uvažovanie o ňom	3. proces - odpoveď

## INTERPRETÁCIA LITERÁRNEHO TEXTU AKO ČITATEĽSKÝ STIMUL

Ingrid Nosková, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

**Anotácia:** Interpretácia literárneho textu spája teóriu s praxou, premieňa teoretické informácie o literárnom texte na interpretačné návyky a zručnosti, čím skvalitňuje interpretačný proces literárnej komunikácie a podnecuje žiakov k čítaniu s porozumením. Prostredníctvom čitateľského zážitku a následnej explikácie a analýzy jednotlivých literárnych diel (alebo ich častí) je možné rozvíjať čitateľskú gramotnosť v súčasnej školskej praxi. Príspevok sprostredkúva aj možnosti stimulácie čitateľskej empirie prostredníctvom čitateľských metód a stratégií.

**Kľúčové slová:** interpretácia literárneho textu, čitateľský zážitok, čitateľská empiria, etapovitý interpretačný postup, čitateľské zručnosti, čitateľsko-stimulujúce metódy a stratégie

### Úvod

Kurikulárna prestavba nášho školského systému v zmysle Štátneho vzdelávacieho programu (ISCED 2, ISCED 3) vyžaduje kvalitnú prípravu učiteľov základných a stredných škôl v oblasti interpretácie textu, pretože interpretácia textu spája teóriu s praxou, premieňa teoretické informácie o texte, o jazykových prostriedkoch na interpretačné návyky a zručnosti, čím skvalitňuje interpretačný a komunikačný proces a podnecuje žiakov k čítaniu s porozumením. Vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia v zložke literárnej výchovy sa primárne posilňuje komunikačno-zážitkový model vyučovania. Konceptia vyučo-

vania literatúry vychádza predovšetkým zo zážitku, z vytvorenia si pozitívneho vzťahu k literatúre. Učivo je koncipované tak, aby sa sústavne rozvíjali čitateľské a interpretačné zručnosti žiakov. Dôraz sa kladie na skvalitňovanie získaných literárnoteoretických a jazykovedných vedomostí a zručností, na prácu s literárnym textom. Za primárne metodologické východisko korektnej interpretácie literárneho diela je považovaný čitateľský zážitok, pričom sa akcentuje prepojenie čitateľskej a estetickéj empirie s formálnou analýzou textu (literárnovednou a jazykovednou), čím sa vyprofiluje komplexná interpretácia literárneho artefaktu. Novosť metodológie spočíva v tom, že východiskom



je najprv žiakov osloviť prostredníctvom súčasného, im známeho čítania, a takto ich pre čítanie „získať“ a „pripraviť pôdu“ pre ďalšie ročníky, reflektujúce náročnejšie interpretačno-estetické problémy – od spoznávania základných vyjadrovacích prostriedkov cez intertextuálne vzťahy medzi literárnymi dielami až po poznanie základných estetických a literárnych termínov. Zmeny v koncepcii predmetu priniesli aj metodické posuny: namiesto výkladu o literárnych dielach sa odporúča aktívne vnímanie ukážok literárnych textov (a ich následná analýza/interpretácia) a prehĺbenie nadobudnutého poznania tvorivými aktivitami žiakov. Nový komunikatívno-zážitkový model vyučovania do popredia stavia rozvíjanie komunikačných spôsobilostí žiakov a ich analytických, syntetických interpretačných zručností. V realizačnej rovine vzdelávania sa ako najefektívnejší ukazuje konštruktivistický prístup k učeniu, ktorý je postavený na tvorivosti žiaka, na jeho vlastnom objavovaní a získavaní vedomostí a zručností, ktoré následne modifikujú aj jeho životné postoje a hodnotový systém. Z metodického hľadiska sa odporúča uplatňovanie zážitkových a aktivizujúcich metód.

### Špecifickosť procesu recepcie literárnych diel

*Percepciu literárnych diel v školskom edukačnom procese* môžeme označiť ako netypickú, zvláštnu, pretože prirodzenejšie sa stretávame s recepciou literatúry v súkromnom sektore, tzv. čítanie pre potešenie. Ide o subjektívnu recepciu, ktorú môžeme označiť aj vhodnejším pojmom „slobodná“, pretože v tejto interakcii je prítomný iba subjekt (človek, recipient) a literárne dielo, a tak si môže recipient prežiť svoj zážitok bez akéhokoľvek obmedzenia, bez akéhokoľvek selektovania, nie je žiaduce nič vysvetľovať, práve naopak. Oveľa častejšie prichádza ku katarzii práve v súkromnom priestore recepcie, v ktorom nie je potrebné rešpektovať nejaké pravidlá a normy. V školskom prostredí je forma recepcie literárnych diel oveľa náročnejšia, pretože na ňu vplyvajú viaceré objektívne faktory:

1. z hľadiska školy:
  - a) podstatou školského edukačného procesu je žiakov učiť, vzdelávať a vychovávať, to znamená, že v tomto procese má svoje miesto aj vysvetľovanie, je však *žiaduce nakumulované poznatky a zážitky roztriediť, kategorizovať a pochopiť*. Náročné je práve uchopenie tejto skutočnosti vhodným spôsobom: nechať žiakov prežívať svoje zážitky, interpretovať ich subjektívnym spôsobom, a potom im ponúknuť roztriedenie zážitkov a s nimi spojených informácií, teda teoretickú platformu (pojmovú interpretáciu) ich zážitkovej aktivity. Neponúkať im „hotové“ poznanie o literárnom diele vo forme zjednodušeného teoretického výkladu a samoučelných teoretických rozborov, ale nechať ich prežiť zážitok ich vlastným subjektívnym spôsobom, a potom ich motivovať k objavovaniu skutočností, ktoré tento zážitok vyvolali a prirodzenou cestou sa „dopracovať“ k teoretickému uchopeniu diela;
  - b) na recepciu umeleckých diel výrazne vplýva aj *prostredie*, v ktorom sa recepcia realizuje, napr.: v domácom, súkromnom sektore je čítanie výsostne subjektívne, rovnako ako aj čitateľský zážitok; v školskom prostredí je čítanie presne stimu-

lované a obmedzované na istý časový interval, čo recepciu čítania často znehodnocuje. Niektorým žiakom takéto cielené čítanie nevyhovuje, neveria sa sústrediť a už vôbec nie sú schopní prežiť čitateľský zážitok. V tomto prípade je rozhodujúca motivácia žiakov k čítaniu a vytvorenie pozitívnej klímy v triede.

2. z hľadiska žiakov:
  - a) pri recepcii diela v školskom prostredí učiteľ pracuje s *kolektívom individualít* a každý člen tohto kolektívu má svojský estetický zážitok a prijíma literárne dielo inak: na základe svojich životných a estetických skúseností, na základe svojho momentálneho emocionálneho rozpoloženia, na základe vlastnej kapacity vnímania, pamäti, hodnotenia; na základe schopnosti nachádzať v diele zážitkové a estetické momenty a pod. Náročnosť tejto skutočnosti tkvie v tom, že aj napriek rôznorodosti individuálnej recepcie je v edukačnom procese potrebné vyprofilovať primárne estetické súdy a dielo terminologicky ukotviť;
  - b) pred recepciou umeleckých artefaktov je *potrebne poznať záujmy a potreby žiakov* a na základe toho zvoliť prvotné tzv. východiskové recepcie, napr.: v súčasnosti sú v centre záujmu žiakov najmä popkultúrne žánre (fantastická, romantická, hororová, dobrodružná literatúra a i.), preto je vhodné vybrať na východiskovú recepciu umelecké dielo, ktoré žiaci obľubujú, ktorému rozumujú a chcú mu rozumieť ešte viac, a tak sa úplne prirodzene začne interpretačný proces, pretože žiaci sami budú chcieť hľadať nové informácie o diele, budú objavovať, triediť a na základe informácií a ich syntézy aj hodnotiť. Keď prirodzene zvládnu každú etapu interpretačného procesu a zažijú pocit úspechu, môžeme postupne pridávať náročnejšie diela na recepciu a interpretáciu a obohacovať terminologický aparát.
3. z hľadiska učiteľa:
  - a) učiteľ stojí vo veľmi náročnej *pozícii prostredníka* medzi umeleckým dielom a jeho recipientmi. Z tohto pohľadu je najdôležitejšie správne vyvážiť mieru sprostredkovania teoretických vedomostí a vytvorenia možnosti zážitkového poznávania literárneho diela, a práve tu má svoje opodstatnené miesto *metóda interpretácie*, ktorá rešpektuje celostné vnímanie diela, pričom zužitkúva teoretické, odborné poznatky. Interpretácia zaručuje aj potrebnú postupnosť vo vytváraní si vzťahu k umeleckému dielu: žiak dielo najprv zážitkovo „okúsi“ (v čítaní, pozeraní, počúvaní) a potom si tento zážitok pomocou teórie zdôvodní, osvetlí, analyticky preverí. Učiteľ by mal byť v tejto pozícii obozretný, aby svojím vstupom, chcieť dielo dovysvetľovať, spresniť a kategorizovať, príliš nenarušil prvotné pôsobenie diela, aby o ňom žiakom nevnútil hotové, vopred sformulované súdy, aby dielo svojím výkladom neochudobnil, či celkom neumŕtvil (Zeľaňáková, 2011, s. 15);
  - b) učiteľ sa v procese interpretácie stáva zároveň aj recipientom interpretovaného diela, čím sa do jeho interpretačného procesu premietajú na jednej strane jeho *subjektívny skúsenostný aparát a osobnostné črty* (empatia, emočné naladenie, motivácia), na druhej strane jeho *estetické a literárne vzdelanie*. Adekvátna koordinácia vyučo-

vacieho procesu pri interpretácii literárnych diel vyžaduje od učiteľa primerané skĺbenie jeho estetického vzdelania s jeho osobnou zaangażovanosťou vnímať dielo ako zážitok, ktorý obohacuje život človeka.

### Interpretácia a interpretačný proces

Interpretácia je výklad zmyslu literárneho textu, resp. literárneho diela, ktorého východiskom je čitateľský zážitok a konečným cieľom je určenie hodnoty umeleckého diela. Čítaním literárne dielo vstupuje do komunikačného obehu a kreuje čitateľskú empiriu percipienta. Čítanie je jedinečným osvojovaním literárne spracovanej informácie a je primárnym predpokladom interpretácie literárneho diela, pretože sa stimuluje vedomie čitateľa, vzniká psychická reakcia na literárne dielo, ktorej výsledkom je čitateľský zážitok. V školskej praxi je čitateľský zážitok a jeho verbalizácia výrazným stimulantom, ktorý môže podnietiť záujem žiakov dekódovať súvislosti výstavby (kompozície) lyrického a epického textu, pochopiť a vyjadriť zmysel diela, jeho ľudské (filozofické, etické, humanistické a pod.) poslanstvo. Verbalizácii čitateľského zážitku je vhodné vyčleniť adekvátny časový priestor, aby žiaci mohli komfortne vyjadriť svoje prežívané emócie a myšlienkové postrehy, ktoré v nich čítanie diela evokovalo. Až po adekvátnej verbalizácii čitateľského zážitku je možné sprostredkovať identifikáciu tematických a jazykovo-štylistických prostriedkov v texte a determinovať dielo širšími ideovými a spoločenskými kritériami.

*Interpretačný proces* nemá taxatívne presne vymedzené pravidlá, i keď má svoju postupnosť, tzv. etapovosť, ktorá zefektívňuje prácu s literárnym textom. Dôležitý je tzv. predpríjem, ktorý znamená získať informácie o autorovi (bibliografia), o jeho tvorbe a jej zaradení do národného či inonárodného literárneho kontextu; o okolnostiach a časových dimenziách vzniku interpretovaného diela; o zaradení interpretovaného diela do ostatnej tvorby autora (paralely a odlišnosti s ostatnými textami); o iných spôsoboch realizácie literárneho diela (hudobné spracovanie, filmová verzia a pod.); o literárnych kritikách interpretovaného diela; o už existujúcich interpretáciách toho istého diela; o výroch samého autora o svojej tvorbe, o spôsobe písania (východiskom interpretácie nie je autorova invencia, len literárny text; výroky autora o vlastnom diele musí interpretátor overiť vlastným výskumom) atď.

Prostredníctvom predpríjmu si žiaci vytvoria predstavu o autorovi; o jeho živote; o tom, v akom čase a priestore vytvoril interpretované dielo, a tým si vytvoria aj „predpokladanú“ hodnotovú hypotézu diela, ktorú si vlastným interpretačným aktom potvrdia, poprú, alebo upravujú. Ide o podnetnú, heruistickú cestu poznávania. *Vlastná interpretačná činnosť* je regulovaná interpretačnými metódami (analýza, abstrakcia, komparácia, syntéza), ponúkame Vám inšpiratívnu sumarizačnú postupnosť interpretačnej činnosti po verbalizácii čitateľského zážitku:

### Interpretácia prozaického textu

1. interpretácia názvu diela – predikcia obsahu diela, anticipácia;
2. interpretácia architektiky: identifikácia častí,

dielov, kapitol, podkapitol (pri interpretácii textu: odseky, členenie textu);

3. identifikácia žánrovej formy;
4. identifikácia makrokompozície;
5. interpretácia tektoniky: identifikácia kompozičných princípov, postupov a kompozičnej osnovy;
6. interpretácia leitmotívu (identifikácia problémovej situácie) a sekundárnych motívov;
7. identifikácia času a priestoru;
8. identifikácia a charakteristika rozprávača;
9. identifikácia a charakteristika postáv;
10. interpretácia horizontálneho členenia textu: autorská reč – reč postáv a ich realizácia;
11. identifikácia jazykových prostriedkov: obraznosť, ikonickosť, emocionálno-expresívnosť, idiolektickosť autora.

### Interpretácia lyrického textu

1. interpretácia názvu zbierky – predikcia myšlienkového obsahu diela, anticipácia;
2. interpretácia a predikcia názvov jednotlivých básní;
3. identifikácia architektiky: identifikácia zbierky a jej častí, grafické členenie básne – spevy, strofy, verše;
4. zaradenie do druhu lyriky – lúboštná, prírodná, spoločenská, didakticko-reflexívna, meditatívna, náboženská, epická lyrika a i.;
5. identifikácia básnickej a žánrovej formy;
6. interpretácia metriky, veršového systému, rytmu a rýmu;
7. identifikácia tektoniky: identifikácia kompozičných princípov: korešpondencia introdukcie a finále;
8. interpretácia leitmotívu (identifikácia problémovej situácie – pocitová platforma) a sekundárne, zväčša statické motívy; nedejovosť, resp. dejovosť pri epickej lyrike;
9. identifikácia lyrického subjektu, monologickosť;
10. interpretácia gnómického času a identifikácia priestoru;
11. identifikácia jazykových prostriedkov: básnické prostriedky - obraznosť, ikonickosť: figúry a trópy, emocionálno-expresívnosť, idiolektickosť autora.

Záverečnú fázu interpretácie literárneho diela tvorí *hodnotenie* – vyjadrenie subjektívneho postoja žiaka-interpretátora k interpretovanému dielu, ktoré sa zakladá na objektívnych informáciách získaných v procese interpretácie diela; hodnotenie zodpovedá stupňu kritického myslenia a získaným literárnym a lingvistickým poznatkami žiaka.

### Čitateľské zručnosti a čitateľsko-stimulujúce metódy a stratégie

Čitateľský zážitok, ktorý je východiskom interpretácie literárneho textu, vzniká na základe čítania a predpokladá čitateľské zručnosti a tzv. kritické čítanie - pozorné, aktívne, analytické čítanie. Medzi *čitateľské zručnosti* patrí:

- a) *skimming (preletieť)* – úvodné zoznámenie sa s textom: prelistovať obsah textu, prečítať si nadpisy a podnadpisy, prezrieť si obrázky;
- b) *scanning (skenovať)* – orientovať sa v texte, hľadať konkrétne údaje;

- c) search reading (*výskumné čítanie*) – hľadanie špecifických informácií (kľúčové slová, frázy), ktoré sa spája s podrobnejším štúdiom nájdeného výrazu alebo frázy; celý text v tomto prípade nie je dôležitý;
- d) extenzívne čítanie – čítanie dlhších, súvislých textov vyžadujúcich všeobecné pochopenie;
- e) intenzívne čítanie – čítanie kratších textov, presné a detailné čítanie, výber špecifických informácií. (Tomengová, 2010).

Podnietiť a skvalitniť čitateľský a interpretačný proces pomáhajú *čitateľské metódy a stratégie*.

*Čitateľské stratégie vhodné na efektívne štúdium* možno rozdeliť do niekoľkých kategórií:

1. čitateľské strategické algoritmy, obsahujúce postup krok za krokom, napr. SQ3R, SQ4R;
2. heuristické strategické čítanie, napr. PLAN, PROR;
3. čitateľské stratégie podporujúce aktívne učenie sa, napr. KWL, RAP, REAP a i. (Tomengová, 2010).

Medzi *čitateľské metódy, ktoré stimulujú čitateľský a interpretačný proces* patria:

1. kreatívne mapovanie obsahu textu;
2. kreatívne mapovanie čitateľského zážitku;
3. kritické čítanie a kritické myslenie.

*Kreatívne mapovanie obsahu textu* používa obrázky na znázornenie obsahu textu, uľahčuje pochopiť organizáciu informácií: hlavnej myšlienky, leitmotívu, ale aj detailov textu. Tvorba obrázkovej mapy podnecuje tvorbu asociácií medzi existujúcimi a novými informáciami, pričom grafické spracovanie pojmov podporuje porozumenie čítaného a uľahčuje zapamätanie.

Kroky kreatívneho mapovania:

1. Čítanie textu: počas čítania je potrebné robiť si poznámky k textu a zamerať sa na podporné detaily.
2. Tvorba obrazu: vizualizácia hlavných pojmov, tém, motívov. Prvým krokom je znázornenie hlavnej myšlienky a k nej pripojenie informácií, ktoré už čitatelia vedia, poznajú. Členenie obrazu by malo byť v súlade s členením textu, napr. názvy kapitol alebo podnadvýpis by mohli byť spojovacím materiálom medzi sekvenciami obrazu. Celkový obraz by mal reprezentovať účel čítania, obsah alebo interpretáciu. Obraz môže obsahovať mená, lokálne a temporálne súradnice, dejové sekvencie, piktogramy, ale aj definície a pod.
3. Vizualná prezentácia: prezentácia vytvoreného vizuálneho obrazu (Naughton, 1993-1994; Tomengová, 2010).

#### **ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

- HELDOVÁ, D., N. KAŠIAROVÁ a A.TOMENGOVÁ, 2011. *Metakognitívne stratégie rozvíjajúce procesy učenia sa žiakov*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-372-5.
- NAUGHTON, V. M., 1993/1994. *Creative mapping for content reading*. In: *Jurnal of Reading*, 37, 324-326.
- NOSKOVÁ, I., 2014. *Interpretácia literárnych textov ako čitateľský stimul*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-0182-5.
- NOSKOVÁ, I a A. VANKOVÁ, 2015. *Umelecký artefakt a zážitkovosť ako súčasť edukačného procesu*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-1363-7.
- TOMENGOVÁ, A., 2010. *Čitateľské stratégie zlepšujúce schopnosť učiť sa*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-353-4.
- ZELEŇÁKOVÁ, H., 2011. *Živá je cesta k umeniu*. Nitre: Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-8094-947-1.

Obdobným spôsobom je možné vytvoriť aj kreatívne mapovanie čitateľského zážitku, v ktorom sa po prečítaní textu, resp. diela vytvorí vizuálna obrázková mapa zachytávajúca jednotlivé línie čitateľských dojmov, emocionálnych nálad a asociácií medzi existujúcimi a novými informáciami, čím sa skompletizuje čitateľský zážitok. Kreatívne mapovanie napomáha uložiť si informácie a opätovne ich sprístupniť, keď je to potrebné. Čitateľský zážitok pôsobí v priestore čitateľskej motivácie a smeruje do oblasti individuálneho vedomia, prežívania a individuálnej pamäti. Kritický čitateľ na základe predchádzajúcich analýz vie identifikovať zmysel textu.

*Kritické čítanie* predpokladá kritického čitateľa, v ktorom sa spája čitateľský záujem a čitateľské zručnosti s čitateľským vkusom a schopnosťou hodnotiť literárny text, resp. dielo. Kritické čítanie sa realizuje v troch krokoch:

1. krok: čítanie textu sústredené na základné porozumenie, jednoduché sledovanie myšlienok autora textu, prerozprávanie textu, zopakovanie podstatných informácií.
2. krok: deskripcia, opis – zisťovanie, ako text podporuje tvrdenia; hľadanie odpovedí na otázky: aká téma je v texte prezentovaná, aké príklady a dôkazy sú použité, aké závery sú dosiahnuté.
3. krok – analýza zmyslu textu – interpretácia. Čitateľ hľadá zmysel a význam prečítaného, pričom skúma aj štruktúru textu a použité jazykové prostriedky.

#### **Záver**

V súčasnom spoločenskom a kultúrnom kontexte stále narastá potreba rozvíjať čitateľskú gramotnosť žiakov, ktorú nesporne posilňuje efektívna literárna komunikácia a interpretačná činnosť.

Interpretácia je istou formou recepčného návodu literárnych diel, kultivuje estetický vkus aj estetické vzdelanie príjemcu. V poslednom čase veľmi výrazne ovplyvňujú interpretačný proces najmä spoločensko-kultúrne kontexty: filozofický, ideologický, politický, historický, sociálny, etický a pod. Interpretácie čoraz intenzívnejšie nadobúdajú interdisciplinárny charakter. Interdisciplinárny prístup vychádza z iniciatívy interpretátora rozšíriť rozmer poznania a charakteristiky umeleckého artefaktu. Čítanie a interpretácia literárnych diel plní aj katarzačno-kompenzačnú potrebu čitateľa, a tým pozitívne ovplyvňuje sociálnu percepciu a aj emocionálnu inteligenciu čitateľa.

## MOZAIKA ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI

Slávka Džačovská, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov

**Anotácia:** Príspevok ponúka mozaiku obrazov vnímania stavu čitateľskej gramotnosti s cieľom akcentovať potrebu intervencie zmien v jej ponímaní a realizácii v edukačnom procese.

**Kľúčové slová:** čitateľská gramotnosť, výchova k čítaniu, funkčná gramotnosť

Čítanie s porozumením je pre žiakov náročné. Na prvý pohľad sa zdá, že žiak prečítal všetky slová v texte správne, s primeraným rytmom, artikuláciou, intonáciou, a teda by mal prečítanému aj porozumieť. Vôbec to tak nemusí byť. Čítanie je síce základom čítania s porozumením, no samotná zručnosť čítať ešte neznamená, že žiak textu aj porozumel. Čítanie je procesom spájania písmen do slov, slov do viet a viet do textu. V mysli človeka tak ostane pojem ukrytý v samotnom texte. Porozumením textu sa žiak dostáva k poznaniu. Vytvára si vlastný obraz o svete poskladaný z malých kúskov poznania a poznávania, obraz mozaiky sveta okolo neho a aj v ňom.

Mozaika je vo výkladovom slovníku vysvetlená ako obraz zložený z menších častí, zvyčajne pestrých farieb. Ak by mozaika čitateľskej gramotnosti bola obrazom – ako by vyzerala? Boli by na nej presné rysy a tvary, či by to bola len ťažko identifikovateľná nekompaktná zmes farieb a tvarov? Myslím si, že v súčasnosti prichádza do úvahy skôr tá druhá možnosť.

Čitateľská gramotnosť – pojem známy a neznámy vzhľadom na viaceré pohľady, výsledky, štúdie. Každodenný život ukazuje, že čítanie s porozumením nie je záležitosťou náhody, ale životnej nevyhnutnosti so zreteľom na zvyšujúce sa životné tempo a potrebu zvládania množstva situácií, kde „menej gramotný“ človek má oveľa menšiu šancu uspieť. Všetky doterajšie výsledky rôznych meraní čitateľskej gramotnosti nie sú lichtotivé a vzdelávací systém aj napriek všetkým doterajším snahám „produkuje menej gramotných, či až negramotných absolventov“.

Ponúkajú sa otázky:

- Je niekde v systéme chyba?
- Prečo aj napriek rozličným metodikám dochádza k zlyhaniu?
- Prečo deti a žiaci odmietajú čítať?
- Prečo neporozumejú textu správne a nevedia riešiť úlohy?
- Prečo aj napriek každodennej hodine slovenského jazyka a literatúry žiaci zlyhávajú základných zručnostiach pri čítaní s porozumením, pri komunikácii?

Školský rok 2016/2017 vyhlásilo MŠVVaŠ SR za Rok čitateľskej gramotnosti, pričom okrem iného, odporúča: riaditeľom škôl ako prioritnú úlohu intenzívny rozvoj čitateľskej gramotnosti vo všetkých vzdelávacích oblastiach, všeobecne využívať možnosť vzdelávania celého pedagogického zboru v oblasti cieľného rozvíjania čitateľskej gramotnosti, podporovať voľnočasové aktivity detí a žiakov zamerané na jazykovú kultúru, vypracovať plán aktivít na podporu rozvoja čitateľskej gramotnosti a začleniť ho do ŠkVP (Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2016/2017).

Štátna školská inšpekcia v priebehu niekoľkých rokov pri sledovaní implementácie čitateľskej gramotnosti do základných a stredných škôl zistila, že stratégiu rozvíjania čitateľskej gramotnosti má vypracovanú len 40 % základných škôl a necelých 30 % stredných škôl. Konštatovala, že oblasť rozvoja čitateľskej gramotnosti mala len formálny charakter (Kubovičová, Laššová, 2014).

Okrem takto prezentovaných informácií, ktoré sú všeobecne dostupné, rozhodla som sa zistiť, ako je vnímaný obraz čitateľskej gramotnosti. Oslovila som zástupcov NÚCEM-u, pedagogického vydavateľstva a akademickej obce s otázkou ako oni vnímajú problematiku čitateľskej gramotnosti.

R. Kanovská, riaditeľka Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania deklaruje svoj názor takto: „Faktom je, že podľa medzinárodných meraní, a to najmä u 15-ročných žiakov podľa štúdie OECD PISA, sa cyklicky úroveň čitateľskej gramotnosti našich žiakov prepadáva čoraz nižšie. Takmer nevyplnené zostávajú úlohy, kde majú žiaci odpovedať na otázky typu: *Zdôvodni svoju odpoveď...*, *Podpor argumentmi tvrdenie...*, *Zhodnosť nejakú udalosť podľa textu* a pod. Stáva sa to, že mnohí naši žiaci ani nerozumejú takejto inštrukcii, lebo sa s ňou na vyučovaní stretávajú len výnimočne. Zo sprievodných dotazníkových meraní vieme, že naši žiaci čítajú čoraz menej dlhšie texty, napr. beletriu a čoraz viac povrchné informácie a krátke texty. Nemali by teda učitelia o to viac a cielenejšie na vyučovaní podporovať žiakov, aby logicky a kriticky premýšľali o tom, čo si prečítajú alebo sa dozvedia? Ak takéto komplexné zručnosti nebudú učitelia so žiakmi systematicky trénovať a rozvíjať na každej vyučovacej hodine, nielen na slovenčine, nemáme šancu zastaviť pokles úrovne čitateľskej gramotnosti a s tým súvisiacej kultivovanosti a vzdelanosti našich mladých ľudí.“

V. Adamčíková, riaditeľka pedagogického vydavateľstva Didaktis reagovala nasledovne: „Čitateľská gramotnosť prispieva k rozvoju kognitívnych schopností žiakov a je kľúčová nielen v celom procese edukácie, ale aj v praktickom živote. V súčasnosti prevláda predstava, že nácvik zručností a schopností potrebných na získanie čitateľskej gramotnosti patrí predovšetkým do vyučovania predmetu slovenský jazyk a literatúra. S týmto sa dá súhlasiť iba na prvom stupni základnej školy. Samotné učenie sa čítania, vnímanie a porozumenie obsahu, orientácia v texte a vyhľadávanie informácií v texte tvoria základné zručnosti potrebné na získanie čitateľskej gramotnosti. V 3. a 4. ročníku by sa mali tieto schopnosti postupne zaraďovať aj do ostatných predmetov. Na 2. stupni majú žiaci rozvíjať zručnosti na vyššej úrovni ako je napríklad posúdenie a využitie získaných informácií, vyvodenie príčin, súvislostí a vzťahov, ako aj kritické hodnotenie textu, formulácia argumentov. Je dôle-



žité zaradiť nácvik týchto zručností a schopností do ostatných predmetov tak, aby ich žiaci dokázali využívať priamo pri učení sa a chápaní týchto predmetov. Výsledky PISA však ukazujú, že vyššie spomínaný proces budovania čitateľskej gramotnosti zlyháva. Ako prvý problém vidím nedostatok učebných materiálov na rozvoj schopností a zručností potrebných na získanie čitateľskej gramotnosti v učebniciach financovaných MŠVVaŠ SR pre všetky predmety. Ak chce učiteľ pracovať so žiakmi na budovaní čitateľskej gramotnosti, musí hľadať financie na nákup iných dostupných učebných materiálov (väčšinou si to platia rodičia alebo rodičovské združenia pri školách). Druhým problémom je, že aj samotní učitelia sa musia učiť ako budovať čitateľskú gramotnosť u žiakov, čo nie je jednoduché, pretože úroveň chápania a porozumenia žiakov v jednotlivých triedach je rôzna. Ako ďalší veľmi podstatný problém je zlyhávanie pedagogických fakúlt pri príprave budúcich učiteľov práve v oblasti čitateľskej gramotnosti.“

Svoje stanovisko prezentuje aj M. Gerušková, vedúca Katedry knižničných a informačných štúdií na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity: „Problematika čítania ako kľúčovej kompetencie v ére globalizácie a internetizácie je mimoriadne aktuálna a bude aj naďalej, pretože bez čítania niet informácií, individuálneho vzdelanostného rastu i všestranného progresu vo svete. Kardinálnou otázkou však je, či si jednotlivci i ľudstvo vystačia iba s masou informácií bežného, či vecného druhu, alebo bude čoraz dôležitejšie účinne pracovať na tom, aby aj čítanie umeleckej literatúry získavalo väčší percentuálny podiel v portfóliu aktivít moderného človeka, pretože práve kvalitná literatúra môže svojou estetickou, emocionálnou i axiologickou dimenziou obohacovať súčasného človeka, znižovať mieru jeho agresivity, desenzibilizácie a dehumanizácie ľudstva a technologicky zameraného sveta. A to je aj jedna z najdôležitejších úloh školy, ktorá je posledným „ostrovom“, v ktorom je ešte priestor pre umeleckú literatúru a jej blahodarný vplyv na estetizáciu i etizáciu detí i mladej generácie. Škola 21. storočia však bude musieť zmeniť didaktické manažovanie svojej práce s umeleckou literatúrou a touto vekovou kategóriou didaktických komunikantov, aby sa dosiahla primárna intencia - mať radosť z čítania a interpretácie (nielen) školských umeleckých textov, pretože iba tak sa „zasejú semená“ zvýšenej emocionality, kritickej reflexivity, zodpovednosti, zmyslu pre pravdu a spravodlivosť i etickosti konania. Plody takej výchovy môžu zachrániť ľudstvo pred jeho totálnym úpadkom, ktorého sme v súčasnosti svedkami. V tom spočíva výnimočná sila umeleckej literatúry v ecovskom zmysle.“

Tri názory z troch rozličných oblastí sa zhodujú v jednom: stav nie je uspokojivý a sú nutné nové opatrenia. Z hľadiska intervencie zmien vnímame potrebu „nanovo a s odstupom sa pozrieť na problematiku čitateľskej gramotnosti“, a to v oblasti prípravy budúcich edukátorov a tiež samotnej edukácie.

V prvom rade je nutné si uvedomiť, že samotná čitateľská gramotnosť je pomerne zložitým javom a procesom. Jej zložitost' je ukotvená už v jej samotnom postavení a vnímaní:

- *základnou gramotnosťou* rozumieme schopnosť čítať a písať a zároveň schopnosť počítať na úrov-

- ni absolventa programu 1.stupňa základnej školy
- *funkčnou gramotnosťou* rozumieme kompetenciu využiť získané vedomosti, zručnosti na riešenie problémov v životných situáciách.

Nogová (2010, s. 83) ilustruje štruktúru funkčnej gramotnosti v podobe kvetu, v centre ktorého sa nachádza čitateľská gramotnosť, ako predpoklad zvládnutia ostatných druhov funkčnej gramotnosti - matematickej, sociálnej, kultúrnej, digitálnej, mediálnej, finančnej, environmentálnej, prírodovednej, jazykovej, sociálnej, dokumentovej, pohybovej, zdravotnej a ďalších. Čitateľskú gramotnosť je tak podľa nej možné vnímať 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.

Ide teda o vnímanie čitateľskej gramotnosti v troch fázach:

Učiť sa čítať ----- Získavať informácie .-----  
----- Čítaním sa učiť

Tento proces vnímania začína už v predškolskom veku, kde hovoríme o tzv. predčitateľskej gramotnosti. Tu má nezastupiteľnú úlohu rodinné zázemie, v ktorom by sa kniha, priamy každodenný kontakt s ňou nemal v žiadnom prípade obchádzať, či nahrádzať mnohokrát časovo neúmerným posedávaním pred televíznou obrazovkou, a to už od útleho veku detí. Pracovníčky knižníc by iste vedeli rozprávať o tom, aký úžas deti vedia vyjadriť nad knihou, ktorá ich zaujme, ako s ňou dokážu pracovať a „nevnímať“ vtedy okolitý svet. No tento obdiv a nadšenie sa vytráca s nástupom detí do školy a s ich postupom vo vzdelávacom systéme. Učitelia síce realizujú aktivity, no s digitálnymi technológiami ťahajú za kratší koniec. Jednou z možností je pracovať s digitálnym textom. Skúsiť pracovať nielen s textom v učebniciach, no i s textami, ktoré sú deťom/žiakom blízke.

Pripravenosť našich učiteľov na edukáciu v oblasti čitateľskej gramotnosti, je podľa môjho názoru, diskutabilná, berúc do úvahy nielen učiteľov slovenského jazyka a literatúry, ale učiteľov všeobecne. Vnímam to ako jeden zo závažných faktorov, pretože aj keď sú už desiatky, ba stovky absolventov vzdelávaní so zameraním na čitateľskú gramotnosť, nie je možné konštatovať ich erudovanosť. Uvediem niekoľko príkladov: Počas jedného zo stretnutí, v rámci kontinuálneho vzdelávania, sme prítomným zadali úlohy z testovania pre žiakov 5. a žiakov 9. ročníka základných škôl. Bolo až prekvapujúce, aké ťažkosti mali pri riešení úloh k nesúvislému textu, pri úlohách s potrebou argumentácie a kritického myslenia, a to bez ohľadu na ich aprobáciu, či roky pedagogickej praxe. Počas stretnutia na podujatí so zameraním na súčasné učebnice a čitateľskú gramotnosť v máji 2016, ktoré realizovalo RP MPC v Prešove, učitelia pri otázkach zameraných na zdôvodnenie výberu textu, výberu učebnice – s argumentovaním (nevedeli formulovať odpovede). Pri výbere témy pre tvorbu a písanie atestačných prác prichádzajú učitelia na prvé konzultačné stretnutia s tým, že chcú „robiť čitateľskú gramotnosť“. No v momente, keď chceme „ísť hlbšie“ v jej rámci, zisťujeme, že mnohí z nich nie sú pripravení.

Ak sa má zmeniť obraz mozaiky čitateľskej gramot

nosti z chaosu do ostrejšej podoby, je potrebné hľadať celostnú zmenu vnímania nielen čitateľskej gramotnosti, ale vzdelávania vôbec. Vnímanie jeho komplexnosti, nárokov, očakávaní v chápaní školy 21. storočia. Potrebné je preto celý systém nanovo nastaviť tak, aby bol „šitý na mieru“ ľuďom nášho storočia. Všeobecne známe javy ako sú výrazný pokles spoločenského statusu učiteľa, vnímanie potreby vzdelania, jeho ocenenie verejnosťou a iné, len poukazujú na to, že sa síce opravujú nedostatky, no akoby sa neriešili zásadné problémy, čo odráža aj reálne zhoršenie výsledkov vzdelávania. Absolventi majú problém uspieť na pracovnom trhu. Britskí výskumníci zverejnili 6 princípov, ktoré sú kľúčom k dobrým výsledkom žiakov:

1. hlboká znalosť vyučovanej látky zo strany učiteľa,
2. efektívne kladenie otázok žiakom a ich objektívne hodnotenie,
3. dobrá atmosféra v triede,
4. účelná organizácia práce v triede,
5. učiteľova sebareflexia, schopnosť kriticky zhodnotiť vlastnú prácu a ďalej sa vzdelávať,
6. profesionálny postoj učiteľa v komunikácii s rodičmi žiakov. (Blaščák et al., 2015, s. 27)

Vo vzdelávaní nastupuje trend, keď prevažuje dopyt po kognitívnych a komunikačných zručnostiach na úkor manuálnych a rutinných, pričom rastie význam celoživotného vzdelávania. Pri získavaní poznatkov v takejto podobe vzdelávania je nutné, aby boli ľu-

dia pripravení na samostatné a flexibilné učenie sa pri získavaní vedomostí a zručností podmieňujúcich ich úspech na trhu práce. Tu má nezastupiteľné miesto práve čitateľská gramotnosť ako bazálny pilier funkčnej gramotnosti. Rysuje sa teda pomerne zreteľne potreba zmeny postoja voči nej. Je nutné ju chápať ako štartovaciu čiaru behu na dlhú trať, počas ktorého sa žiak naučí informácie nielen nájsť, zbierať, ale ich aj analyzovať, prostredníctvom nich kreatívne myslieť, a tak prijímať primerané rozhodnutia v živote.

Celkovo môžeme konštatovať, že vnímame potrebu cieľavedomej pozornosti škôl/vedenia škôl formulovanú v požiadavkách, či už Pedagogicko-organizačných pokynov na školský rok 2016/2017, či Národnej stratégie zvyšovania úrovne a kontinuálneho rozvíjania čitateľskej gramotnosti, ako opodstatnenú a nevyhnutnú. Len ak sa spoja všetky sily a prvky „súkolia“ edukácie v rámci jednej presne formulovanej a štruktúrovanej línie, je možné nielen zlepšiť výsledky testovaní, no najmä pripraviť žiakov na reálny život, kde sa im zručnosti čítania s porozumením stanú každodennými „súputníkmi“ pri zdolávaní jeho nástrah a prekážok. Vtedy sa mozaika čitateľskej gramotnosti zmení z neidentifikovateľného „mixu“ farebných kamienkov na obraz s čistými líniami a výpovednou hodnotou, ktorý bude zrozumiteľný každému prijímateľovi.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BLAŠČÁK, F., P. DRÁL, G. E. KRIGLEROVÁ a Z. ZIMENOVÁ, Z., 2015. *Atlas predstáv o budúcnosti vzdelávania na Slovensku*. Šamorín: Nové školstvo. ISBN 978-80-8166-012-2
- KUBOVIČOVÁ, M. a E. LAŠŠOVÁ, 2014. *Rozvoj čitateľskej gramotnosti na slovenských školách z pohľadu Štátnej školskej inšpekcie*. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 23, č. 2, s. 18-21. ISSN 1335-0404 .
- NOGOVÁ, M., 2014. *Ako rozumieme funkčnej gramotnosti*. In: *Rozvoj funkčnej gramotnosti v kontexte medzinárodných porovnávacích štúdií PISA a PIRLS: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: ŠPÚ, s. 83-87.
- Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2016/2017. [on line. cit. 2016-07-25]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/pedagogicko-organizacne-pokyny-na-skolsky-rok-20162017/>

## ČÍTANIE S POROZUMENÍM AKO JEDNA Z CIEST ROZVOJA INTERPRETAČNÝCH KOMPETENCIÍ ŽIAKOV STREDNEJ ŠKOLY

Jana Tomášková, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Žilina

**Anotácia:** Príspevok poukazuje na prepojenosť interpretačných kompetencií žiakov a čítania s porozumením. Implementácia čitateľských stratégií do vyučovacieho procesu prispieva k štruktúrálnu-funkčnej analýze umeleckého diela.

**Kľúčové slová:** čitateľ, interpretácia textu, výkonový štandard ISCED 3, metódy a čitateľské stratégie

Hektická doba, ktorú žijeme, konzumný prístup k audiotechnike, vlna počítačových hier, nepokoj, nerozumné hospodárenie s časom, ekonomické problémy v rodinách, to sú všetko fakty, ktoré nemalou mierou spôsobujú neželané deformácie a majú značný vplyv aj na deti, žiakov i mládež a následne na ich prístupy k vyučovaniu či už v základnej škole alebo na strednej škole. Učiteľ slovenského jazyka a literatúry nemôže ovplyvniť „chod veľkých dejín“. Svojím prístupom môže prispieť aj k zmene prístupu žiakov ku knihám, k literatúre i hlbšiemu osvojeniu si zručností v čítaní s porozumením žiakov ako základu analyticko-syntetických a hodnotiacich kompetencií žiakov pri práci

s literárnymi textami.

„Proces čítania sa uskutočňuje vo vzťahu dvoch komunikačných činiteľov: literárneho textu a jeho recipienta – čitateľa. Výsledkom recepčnej aktivity je konkretizácia textu vo vedomí čitateľa v priebehu komunikácie a po komunikácii. Samotný akt čítania sa prejavuje spracúvaním, dekódovaním textu (interpretáciou) zo strany príjemcu. (...) Čitateľ je jedným z hlavných účastníkov literárnej komunikácie. Ako subjekt v procese čítania sa prejavuje individuálnou poznávacou činnosťou, determinovanou psychologickými a sociokultúrnymi dispozíciami a literárnym vzdelaním. Na akt čítania v recepcii pôsobí taktiež so-

ciálny kontext, individuálna prístupnosť alebo odlúčenosť v skupinách čitateľov (Kopál, 1983, s. 265, 267). Ak si uvedomíme, že žiak je ten čitateľ, interpretácia textov na vyučovacej hodine je základom formovania nielen jeho čitateľských návykov, ale aj rozvoja vyšších kognitívnych procesov. Spomenuté indikátory sú zakomponované do štátneho vzdelávacieho programu predmetu slovenský jazyk a literatúra pre gymnáziá ISCED 3. Jeho obsah sa zredukoval v prospech aktivít žiakov, ktorí majú v čo najväčšom rozsahu interpretačno-hodnotiacim spôsobom pracovať s jazykovými komunikátmi. Čitateľská gramotnosť je vyjadrená v poznávacích a rečových kompetenciách, ktorými sú technika čítania a verejná prezentácia textu, pamäťové, klasifikačné a aplikačné zručnosti, analytické a interpretačné zručnosti, tvorivé zručnosti a informačné zručnosti. (ŠPÚ, ISCED 3, 2009).

Podľa výkonového štandardu slovenského jazyka a literatúry pre stredné školy je súčasťou komunikačných jazykových kompetencií čítanie s porozumením, písanie, aktívne počúvanie, kompetencia – učiť sa, ako sa učiť a cieľavedome riadiť vlastný život. Od žiaka sa očakáva na optimálnej úrovni napr. vedieť čítať umelecký a vecný text s porozumením, vedieť rozlíšiť v texte hlavné myšlienky od vedľajších, podstatné informácie od nepodstatných, dokázať posúdiť informačné zdroje, na základe ktorých bol text vytvorený, dokázať zhodnotiť text z hľadiska jazykovej kultúry, na základe svojich poznámok vedieť vyjadriť svoj estetický a emocionálny zážitok z prečítaného umeleckého textu, dokázať efektívne využiť zdroje informácií pri práci s vlastným i cudzím textom, ovládať základy kritického čítania, t. j. vedieť vnímať problémy nastolené textom a identifikovať chyby a protirečenia, ktoré sa v texte nachádzajú, dokázať vyjadriť svoj názor na riešenie reálnych problémov s využitím podnetov z prečítaného textu a pod. (ŠVP, ISCED 3, 2008, s. 19). Zvládnutie výkonového štandardu predpokladá úspešné zvládnutie interpretácie umeleckého (aj vecného) textu, ktorá má špecifické, dovolím si povedať kľúčové postavenie v rozvoji čitateľských kompetencií žiakov. Zaoberajú sa ňou viacerí autori. Súhlasím s názorom V. Oberta, že „úroveň čitateľskej kompetencie je ohraničená daným stupňom literárneho vzdelania, repertoárom a čitateľskou výchovou, ako aj školským vzdelaním v najširšom zmysle slova“ (1998, s. 23). Interpretácia (spolu s recepciou a hodnotením literárneho textu) je jedným z troch základných metodických okruhov v rámci interpretačného metodického systému vyučovania literatúry (1998, s. 129). Vo všeobecnosti možno povedať, že jej cieľom je „...zámerne (programovo) a metodicky konštruktívne formovať stav žiakovho vedomia vo vzťahu k literatúre, systematicky rozvíjať proces literárneho vzdelávania, t. j. proces postupného zdokonaľovania porozumenia a obohacovania zážitkov z literárnej tvorby“ (Obert, 1990, s. 19).

Interpretácia je založená na poznaní a obrazotvornosti. Vďaka nej sa má prežívanie stať hlbším, priniesť väčší zážitok. Nikdy tu nejde len o jednu možnosť interpretácie. Literárne dielo je predsa mnohovýznamový útvar, s čím bezprostredne súvisí viacvýznamovosť jeho interpretácií. Z tohto hľadiska môžeme interpretáciu považovať za zručnosť.

„Učiteľ má veľkú moc v tom, do akej miery bude podporovať individuálnu interpretáciu textu žiakmi (Gavora, 2008, s. 74). Práve na učiteľovi je totiž ich

efektívny výber. Interpretačno-hodnotiaci spôsob práce s textom podporuje implementácia rôznych netradičných metód, napr. brainstorming (brainwriting), pojmové mapy, zhlukovanie, cinquain, cubing a čitateľských stratégií do vyučovacieho procesu. Práve čitateľské stratégie sú vhodné na podporu vyšších procesov čítania s porozumením – hodnotenie formy a obsahu textu. Podľa Tomengovej (2010, s. 7) ich môžeme rozdeliť na:

- „čitateľské strategické algoritmy, obsahujúce procedúry krok za krokom, napr. SQ3R, SQ4R,
- heuristické strategické čítanie, napr. PLAN, PROR,
- čitateľské stratégie podporujúce aktívne učenie sa, napr. KWL, generovanie otázok a odpovedí, napr. RAP, REAP,
- kritické čítanie a kritické myslenie“.

Stratégia REAP (Čítaj – Dekóduj – Spoznámkuj – Premýšľaj, angl. Read – Encode – Annotate – Ponder) je špecifickou aktivitou, pri ktorej sa tvorí anotácia textov. Každá anotácia zohľadňuje text z iného aspektu, ktorý pomáha študentom rozvíjať metakogníciu, pisateľské zručnosti a zároveň porozumieť hlavným myšlienkam. Anotácie zvyšujú pozornosť pri čítaní, ktoré sa tak stáva aktívnejšou činnosťou.

1. krok: Čítaj – prvým krokom stratégie je samotné prečítanie textu.
2. krok: Dekóduj – po prečítaní textu nasleduje jeho prerobovanie vlastnými slovami.
3. krok: Spoznámkuj – tretí krok súvisí so stručnou sumarizáciou, ktorá text vysvetľuje a hodnotí. Závisí od toho, z akého aspektu text hodnotíme alebo vysvetľujeme.
4. krok: Premýšľaj – v závere sa anotácia hodnotí z pohľadu presnosti a komplexnosti, vzhľadom na celkovú tému, ciele a aktivity.

Odporúčame, aby sa činnosť žiakov sústredila najmä na tieto 3 druhy anotácie:

Kritická anotácia – pri tejto anotácii študent uvádza svoje stanovisko k predloženým autorovým myšlienkam a tézam.

Čo tým chcel autor povedať – čitateľ, ktorý pozná život a dielo autora, vysvetľuje jeho zámer, hlavnú myšlienku textu.

Osobná anotácia – čitateľ vyjadruje vlastné stanovisko textu a porovnáva ho s autorovým.

Tvorivá anotácia – čitateľ napíše svoj vlastný názor, odlišný záver textu, vychádza z autorových myšlienok. Pokračuje tam, kde autor skončil a je vedený vlastnými myšlienkami (Heldová – Kašiarová – Tomengová, 2011, s. 17 – 18).

V nasledujúcom texte uvádzam príklad na implementáciu čitateľskej stratégie REAP do vyučovacieho procesu na strednej škole.

Ročník: prvý

Tematický celok: Epická poézia

Obsahový štandard: Hugolín Gavlovič – analýza vybraných básní

Ciele:

Kognitívne: spracovať a vyjadriť vlastnými slovami obsah textu, vyhľadať hlavné myšlienky v texte, zaznamenať kľúčové fakty, frázy vlastnými slovami, zhrnúť získané poznatky do súvislého textu, prerobovať text vlastnými slovami, vyhľadávať a správne pomenovať umelecké prostriedky v básni, zhodnotiť úlohu umeleckých prostriedkov v texte.

Afektívne: vyjadriť svoj názor k prečítanému textu a vedieť argumentovať jeho podporu, prijímať alebo

odmietajú názory iných na základe argumentov, spolupracovať v skupine.

Vyučovacie metódy: čitateľská stratégia REAP, riadený rozhovor, diskusia, samostatná práca  
Didaktická technika a učebné pomôcky: Čítanka pre 1. ročník gymnázií a stredných odborných škôl, kniha J. Pijoan: Dejiny umenia 5, interaktívna tabuľa, zošity

### Metodický postup

Motiváciu žiakov predstavovala prezentácia reprodukcie barokových diel z knihy Dejiny umenia 5 a powerpointovej prezentácie barokového umenia. Počas krátkej diskusie žiaci vyjadrovali svoj názor na to, ako vnímajú umeleckú tvorbu z obdobia baroka, ako na nich pôsobia oblúkovité línie, prezdobenosť budov a sôch, pozlacovanie diel a prevládajúce náboženské motívy a pod.

V expozičnej časti práce sme využili metódu riadeného rozhovoru, ktorým sme nadviazali na vedomosti žiakov, ktoré sa týkajú umeleckých prostriedkov.

Žiakom sme kládli nasledujúce otázky:

- Čím sa vyznačuje barokové umenie všeobecne? (Ozdobnosťou, pompéznosťou, patetickosťou.)
- Čo znamená ozdobnosť v literatúre? (Využívanie umeleckých prostriedkov.)
- Akú funkciu majú umelecké prostriedky v poézii a v próze? (Ozvláštniť text, text sa stáva originálnym, zaujímavejším, ponúka autorom možnosť vyjadriť sa vlastným, neopakovateľným spôsobom, „zašifrujú“ text.)
- Ktoré umelecké prostriedky poznáte? (Prirovnávanie, metafora, epiteton, zdobenina, básnická otázka, anafora.)

Po zodpovedaní otázok žiaci individuálne pracovali s vybranou básňou zo zbierky Valaská škola mravúv stodola od Hugolína Gavloviča: Veľmi je hlúpy, kdo vlast' svú tupí.

S textom pracovali žiaci podľa nasledujúcich pokynov (stratégia REAP):

Prečítajte si pozorne celú báseň – 1. krok.

Po prečítaní básne jeden vybraný žiak prerozprával prečítaný text básne vlastnými slovami – 2. krok.

Následne žiaci riešili úlohy:

- Vyhľadajte v slovníku význam slov, ktorým nerozumiete.

- Analyzujete obsahovú stránku básne (hlavná myšlienka).
- Analyzujete formálnu stránku básne (počet veršov v strofe, počet strof, rým básne, použité umelecké prostriedky).
- Aký postoj k téme zaujíma autor?
- Aké ponaučenie vyplýva z básne?

Zosumarizovaný text si žiaci zapísali do zošitov – 3 krok. Žiaci využívajú rôzne druhy anotácie.

V 4. kroku žiaci vypísali aj hlavnú myšlienku a obsahové poslanstvo z básne – báseň je aplikovateľná na súčasnosť – napríklad porovnanie morálky, hygienických návykov, chápanie vlastenectva v minulosti a dnes. Žiaci vyjadrovali svoj názor na spracovanú problematiku, porovnávali svoj postoj na túto tému s postojom autora.

Vhodná implementácia vybraných metód a stratégií do vyučovacieho procesu smeruje k postupnosti čitateľských zručností štandardizovaných pre strednú školu. Postupnosť „sme stanovili takto:

1. kompletizácia čitateľskej techniky žiaka s dôrazom na hlasné čítanie,
2. ovládnutie analýzy literárneho diela z tematickej, myšlienkovvej, kompozičnej a štylistickej stránky,
3. syntéza poznatkov získaných analýzou diela tak, aby žiak vedel každý separovaný prvok literárneho textu posúdiť z hľadiska jeho funkcie v celkovej štruktúre diela ako estetického artefaktu,
4. hodnotenie umeleckého literárneho diela z hľadiska osobných kritérií žiaka, resp. podľa objektivizovaných kritérií (dobový sociálny kontext, referenčná estetická paradigma daného diela, súčasný kultúrny kontext),
5. tvorba a uplatnenie nových vedomostí v spolupráci so spolužiakmi a ich kritické posúdenie či obhajoba v triede – ústnou a písomnou formou“ (Lapitka, M. et al., 2009).

Interpretácia literárneho textu vyžaduje špecifický prístup učiteľa. Učiteľ vedie žiakov k spoznávaniu literárnych javov, k zážitku, k samostatnému usudzovaniu. Učiteľ okrem toho, že dokonale pozná literárne dielo a metódy interpretácie, musí mať premyslený interpretačný plán, v ktorom žiak prechádza od pochopenia textu k jeho analyticko-syntetickej interpretácii.

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

GAVORA, P., 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: ENIGMA. ISBN 978-80-89132-57-1.

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

KOPÁL, J., 1983. *Kapitoly o literatúre pre mládež a didaktike čítania*. Nitra: Pedagogická fakulta v Nitre.

LAPITKA, M. et al., 2009. *Didaktické základy novej koncepcie vyučovania literatúry a štruktúry učebníc na strednej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

OBERT, V., 1998. *Det'ská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Bratislava: Litera. ISBN 80-88894-07-7.

OBERT, V., 1998. *Komunikatívnosť v čitateľskej recepcii a interpretácii*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. ISBN 80-8050-158-0.

OBERT, V., 1990. *State z didaktiky literatúry. Učebné texty pre štúdium slovenskej literatúry*. Nitra: Pedagogická fakulta v Nitre. ISBN 80-85183-09-9.

TOMENGOVÁ, A., 2010. *Čitateľské stratégie zlepšujúce schopnosť učiť sa*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-353-4.

Štátny vzdelávací program ISCED 3A. (cit. 30. 09. 2016) Dostupné na internete: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/rup3\\_sjog.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/rup3_sjog.pdf)



## SKÚSENOSTI Z REALIZÁCIE PROGRAMU KONTINUÁLNEHO VZDELÁVANIA PRE UČITEĽOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA SO ZAMERANÍM NA ROZVOJ ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI

Jozef Bernát, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov

**Anotácia:** Príspevok prináša spätnú väzbu z realizácie programu kontinuálneho vzdelávania pre učiteľov primárneho vzdelávania so zameraním na rozvoj čitateľskej gramotnosti a čítanie s porozumením a ukážku zaujímavého výstupu jeho absolventky.

**Kľúčové slová:** čitateľská gramotnosť, program kontinuálneho vzdelávania, primárne vzdelávanie, spätná väzba

Rozvoju čitateľskej gramotnosti žiakov a čítaniu s porozumením sa v slovenskom školstve v poslednom období prikladá veľký význam. V prvých troch meraniach PIRLS došlo postupne v bodovom ohodnotení k zlepšeniu našich žiakov. V rámci skúmaných krajín však stále patríme k priemeru. Aj tohtoročné výsledky nám nastavujú zrkadlo, či sme v tomto smere pokročili. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky vyhlasuje tento školský rok za *Rok čitateľskej gramotnosti*. Odporúča riaditeľom škôl ako prioritnú úlohu intenzívny rozvoj čitateľskej gramotnosti vo všetkých vzdelávacích oblastiach v základných školách s odporúčaním využiť disponibilné hodiny v rámci školských vzdelávacích programov, podporovať vzdelávanie pedagogických zamestnancov v oblasti rozvíjania predčitateľskej a čitateľskej gramotnosti detí a žiakov, vypracovať plán aktivít na podporu rozvoja čitateľskej gramotnosti a začleniť ho do školských vzdelávacích programov a využívať možnosť vzdelávania celého pedagogického zboru v oblasti rozvíjania čitateľskej gramotnosti, resp. vzdelávania pre riadiacich zamestnancov škôl s obsahovým zameraním na tvorbu vlastnej stratégie rozvoja čitateľskej gramotnosti.

Pre učiteľov primárneho vzdelávania Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov ponúka možnosť absolvovať program kontinuálneho vzdelávania s názvom Rozvoj čitateľskej gramotnosti v primárnom vzdelávaní - hravým čítaním k porozumeniu textu. Program bol akreditovaný v roku 2014. Je realizovaný v časovom rozsahu 25 hodín, z toho 20 hodín prezenčnou formou a 5 hodín dištančnou formou. Doteraz program úspešne absolvovalo 98 učiteľov primárneho vzdelávania v štyroch vzdelávacích skupinách. Hlavné témy tohto programu tvorí zisťovanie úrovne čitateľských schopností žiakov, procesy porozumenia predstavujúce rôzne úrovne spracovania a porozumenia textu a stratégie, metódy nácviku čítania s porozumením prostredníctvom hrových aktivít.

Na základe zistení na začiatku vzdelávania konštatujeme, že pred realizáciou tohto programu väčšina zúčastnených učiteľov nedisponovala dostatočnými odbornými kompetenciami umožňujúcimi zabezpečiť kvalitnú výučbu zameranú na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov. Vyššie uvedené tvrdenie nie je negatívnou kritikou, len konštatovaním skutkového stavu pri začatí vzdelávania. Po ukončení programu mali účastníci možnosť vyjadriť sa v dotazníkoch, ktoré poskytli spätnú väzbu. Na základe pozorovania, rozhovorov a výpovedí z dotazníkov vyplynulo, že táto problematika učiteľov veľmi zaujala. V praktickej aplikácii získaných vedomostí a zručností vo vyučovacom procese absolventi programu zaznamenali pozitívny ohlas žiakov. Niektorí učители uviedli, že v rámci ino-

vácie vyučovania bolo veľmi zaujímavé sledovať žiakov.

Z viacerých prezentovaných diagnostických metód na zisťovanie úrovne čitateľských zručností žiakov bolo úlohou účastníkov programu v rámci dištančnej úlohy prakticky použitých dve, a to G-test a Close-test, kde sme po spoločnom rozbere pozorovali zaujímavý jav. V G-teste žiaci vo väčšine prípadov dosiahli 100 % úspešnosť. V Close-teste, kde je dosiahnutý výsledok nad 58 % považovaný za vysokú úroveň čítania, sa žiaci výsledkovo často blížili k 100 % stropu. Spokojnosť? Podľa výsledkov áno, ale po detailnejšej analýze učiteľmi vypracovaných testov pre ich cieľovú skupinu žiakov sme spoločne dospeli k záveru, že testy nedisponovali dostatočnou náročnosťou. Tento poznatok nasvedčuje tomu, že učители vo všeobecnosti svojich žiakov šetria, či podceňujú alebo dobre nepoznajú ich schopnosti. Dôkazom toho je fakt, že učители v ďalších vzdelávacích skupinách boli oboznámení s týmto zistením v rámci prvej skupiny a napriek tomu sa tento jav opakoval. Žiak môže zaznamenávať výrazný progres iba vtedy, ak rieši úlohy, ktoré sú v súlade s jeho potenciálnymi možnosťami a schopnosťami, či dokonca ide mierne nad ne. Z toho vyplýva, že učiteľ má mať na žiakov mierne zvýšené nároky, ktoré sú schopní zvládnuť. To, akú náročnosť učiteľ prisúdi jednotlivým úlohám na vyučovaní, môže indikovať práve časté diagnostikovanie vedomostí a zručností žiakov.

Výraznú pozornosť v programe venujeme tvorbe úloh k literárnym a informačným textom podľa procesov porozumenia. Takýto prístup a spôsob tvorby bol pre drvivú väčšinu účastníkov úplne neznámy. Po teoretickom oboznámení s touto problematikou úvodné skúsenosti získavali prostredníctvom praktických ukážok, neskôr, aj v rámci dištančnej úlohy, už tvorili úlohy k textom podľa procesov porozumenia sami. Rozhovor s učiteľmi po aplikácii vytvorených úloh k textom vo vyučovaní poukázal na ďalší zaujímavý jav. Úlohy vytvorené podľa tretieho a štvrtého procesu porozumenia, ktoré sú pre žiakov náročnejšie, vyžadujú ich hodnotenie a prepojenie obsahu čítaného textu s ich skúsenosťami, vypracovávali s väčším nadšením a záujmom ako úlohy vytvorené pre prvý a druhý proces porozumenia, kde pracujú iba s informáciami nachádzajúcimi sa priamo v texte. Konštatovali sme, že úlohy, pri ktorých je potrebné viac uvažovať, sú pre žiakov lákavejšie. Z toho vyplýva aj všeobecný odkaz, aby učители žiakom počas vyučovania ponúkali dostatočný priestor na uvažovanie, premýšľanie, hodnotenie, dokazovanie, čiže na činnosti, v ktorých neprezentujú iba svoje znalosti a vedomosti, ale vedia ich využívať v širšom a rozvinutom zmysle. Okrem toho, že po absolvovaní programu sú učители schopní vytvárať k textom vlastné úlohy, môžu

zároveň kriticky hodnotiť učebnice, pracovné zošity alebo iné edukačné materiály s týmto zameraním, čo im umožní vyberať z ponuky tie, ktoré sú najkvalitnejšie a naplnia ich náročnejšie požiadavky.

Na základe vyjadrení absolventov programu v dotazníkoch a vo vzájomných rozhovoroch zaznamenali pozitívne ohlasy od žiakov pri uplatňovaní rôznych metód a stratégií pri práci s textom poskytnutých v rámci programu. Vyjadrili spokojnosť s tým, že vo svojej budúcej praxi pri rozvíjaní čitateľskej gramotnosti žiakov môžu využívať široký zásobník týchto stratégií a metód, čím môžu zabezpečiť pestrejšiu a efektívnejšiu výučbu bez známok stereotypu.

Školský rok 2016/2017 je rokom čitateľskej gramotnosti. Je to jasný apel Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky pre vedenia škôl, aby tejto problematike venovali zvýšenú pozornosť. Metodicko-pedagogické centrum Bratislava prostredníctvom svojich regionálnych pracovísk ponúka učiteľom viacero programov kontinuálneho vzdelávania so zameraním na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov. Vo všeobecnosti učitelia záujem o kontinuálne vzdelávanie prejavujú, avšak v mnohých osobných rozhovoroch konštatovali, že narážajú na neochotu vedenia škôl ich v tom podporovať.

V závere príspevku uvádzame metodický návrh vyučovacej jednotky so zameraním na čítanie s porozumením vypracovaný absolventkou programu kontinuálneho vzdelávania s názvom Rozvoj čitateľskej gramotnosti v primárnom vzdelávaní - hravým čítaním k porozumeniu textu (Mgr. Claudia Melegová, ZŠ s MŠ, SNP 47, Krompachy).

**Predmet:** Prírodoveda

**Ročník:** tretí

**Téma:** Prečo sú lesy pľúcami planéty?

**Ciele:**

Diskutovať na tému les a lesné spoločenstvo. Písomne odpovedať na otázky k textu.

Uvedomiť si a verbálne vyjadriť dôležitosť ochrany životného prostredia. Rešpektovať názor spolužiaka. Oceniť prácu spolužiaka.

Vytvoriť na tabuli pojmovú mapu dôležitosti a významu lesa. Vytvoriť päťveršovú báseň na tému les. Nakresliť ilustráciu k textu.

**Metódy:** pojmové mapovanie, diskusia, tiché čítanie, cinquain

**Organizačné formy:** individuálna, skupinová (v dvojiciach), hromadná

**Metodický postup s využitím stratégie EUR:**

**Evokácia**

V úvode vyučovacej jednotky zaznie nahrávka piesne „Horou“ od Zuzany Šmatanovej, ktorá navodí atmosféru lesa a života v ňom. Následne prebieha diskusia o lese a lesnom spoločenstve, pričom žiaci prezentujú vedomosti, ktorými už na danú tému disponujú.

Po ukončení diskusie pokračujú tvorbou pojmovej mapy. Na tabuľu jeden zo žiakov nakreslí strom, okolo ktorého ostatní spolužiaci píšú odpovede na otázku: „Prečo sú lesy pre nás dôležité a aký majú pre nás význam?“

**Uvedomenie**

Nasleduje tiché čítanie bájky.

*Bájka o strome a sekere*

*Drevorubač Ivan vošiel do lesa medzi stromy a zdvorilo sa im pozdravil: „Prepáčte, že ruším, potrebujem drevo na nové porisko, môžem si zoťať taký menší stromček?“ Veľkým a starým dubom sa takáto reč zapáčila, a preto mu ukázali na malý jaseň, ktorý ešte nemal kedy vyrásť. Drevorubač ho rýchlo zoťal, vystrúhal nové porisko na sekeru a dal sa do práce, stímal veľké stromy jeden za druhým. Veľké stromy, čo sa bezmocne prizerali, začali nariekať, prečo mu dovolili zoťať malý stromček, keď teraz opravenou sekerou zotína ich veľké stromy. Jeden z nich múdro prehovoril: „Veľké stromy, je to naša chyba, keby sme ochránili malý stromček a nedovolili ho zoťať, nepadali by sme teraz my, veľké stromy!“*

Po úvodnom prečítaní textu žiaci individuálne píšú odpovede na háčky papiera s pripravenými otázkami pod textom, pričom ho pri písaní odpovedí neustále využívajú. Otázky sú vypracované vzostupne podľa jednotlivých procesov porozumenia textu (vyhľadanie explicitne uvedenej informácie, vyvodzovanie priamych záverov, interpretácia a integrácia myšlienok a informácií, zhodnotenie obsahu, jazyka a textových prvkov).

- Doplniť chýbajúce slová vo vete.

Veľkým a starým dubom sa takáto reč \_\_\_\_\_, a preto mu ukázali na malý jaseň, ktorý ešte nemal \_\_\_\_\_ vyrásť.

- Ako prekabátil drevorubač Ivan staré stromy?

- Aké boli veľké staré duby v úvode bájky?

A múdre a vynaliezavé

B bojzlivé a vystrašené

C necitlivé a vypočítavé

D prekvapené a zmätené

- Aké ponaučenie vyplýva z tejto bájky?

**Reflexia**

Žiaci píšú vo dvojiciach cinquain (päťveršovú báseň) na tému les.

- riadok: jednoslovné pomenovanie témy (podstatné meno)
- riadok: dvojslovný opis témy (dve prídavné mená)
- riadok: trojslovné vyjadrenie deja, činnosti (tri slovesá)
- riadok: štvorslovné vyjadrenie pocitu, emocionálneho vzťahu k téme
- riadok: jednoslovné synonymum vyjadrujúce podstatu

Po dopísaní žiaci vytvorené básne prezentujú pred spolužiakmi.

Ukážka tvorby:

les  
zelený čistý  
dýcha chráni tieni  
je pľúcami našej Zeme  
život

Žiaci individuálne vytvoria ilustrácie k prečítanému textu.

V závere učiteľka so žiakmi vyhodnotí vyučovaciu jednotku. Žiaci sa vyjadrujú k atraktivite jednotlivých aktivít, konštatujú, čo im spôsobovalo problémy, čo bolo pre nich náročné, čo ich bavilo a naopak nebavilo.

## ROZVÍJANIE POROZUMENIA PRI POČÚVANÍ INFORMAČNO-NÁUČNÝCH TEXTOV PROSTREDNÍCTVOM VYBRANÝCH METÓD STRATÉGIE EUR (VÝTAH Z ATESTAČNEJ PRÁCE K 2. ATESTÁCII)

Andrea Benková, Materská škola, Vinohradská 1595/3, Močenok

Témy týkajúce sa porozumenia textom, ako aj úroveň dosahovania výsledkov našich detí v tejto problematike, sú už dlhšiu dobu predkladané do pozornosti pedagogickej verejnosti. Vyplýva to z dôvodu, že porozumenie čítanému je dôležitým kritériom uplatnenia sa jedinca v dnešnej informačnej spoločnosti, a teda to, ako ho zvláda, môže mať významný dopad na jeho osobný život. Síce v období predškolského veku ešte väčšina detí nevie čítať, to však neznamená, že by sa porozumenie čítanému nemalo v tomto veku stimulovať. Práve naopak, v materskej škole sa tak deje prostredníctvom najrôznejších aktivít s textami rozmanitých žánrov, ktoré deťom sprostredkúva učiteľka, a ktorými ich vedie k premýšľaniu ako k základnému východiskovému predpokladu porozumenia textom.

### Počúvanie s porozumením

Pri štúdiu odbornej literatúry v oblasti uvedenej problematiky je možné sa stretnúť s vymedzením pojmu „čítanie s porozumením“. Pojmu čítanie sa príspevok nevenuje, nakoľko spoločným menovateľom je vizuálno-percepčný proces spočívajúci v identifikovaní napísaných slov (Magulová, J., Zápotočná, O., 2007), ktorý väčšina detí predškolského veku ešte nemá zvládnutý (nie je to v tomto období života dieťaťa ani cieľom). Inak je to v prípade, keď sa pojem čítanie spojí s porozumením, ktoré možno rozvíjať dávno predtým, než si dieťa samotnú techniku čítania osvojí. Vzhľadom na to, že ňou ešte nedisponuje, je vhodnejšie hovoriť v tomto období vývinu o počúvaní s porozumením ako o jeho ekvivalente, keď deťom texty sprostredkúva učiteľka a ony ju pri jej hlasnom čítaní počúvajú.

Základnou úrovňou porozumenia je porozumenie slovu. Dôležitú úlohu tu z tohto hľadiska zohráva rozsah slovnej zásoby. Znalosť slov, prvkov hovorenej reči, výrazne podporuje a podmieňuje ich porozumenie v písanej podobe (Gombert, 2003, in Magulová, J., Zápotočná, O., 2007). K porozumeniu väčších celkov je okrem identifikácie významu slov potrebná i znalosť jazyka a syntaxe (Magulová, J., Zápotočná, O., 2007). Podstatou porozumenia je v tomto prípade interpretácia vzťahov medzi slovami, slovnými spojeniami, vetami i nadvetnými útvarmi (Gavora, P., 2002/2003). Porozumenie textu však neznamená pochopiť len „doslovný“ význam textu, v zmysle spájania slov do viet – myšlienok. Porozumenie vyžaduje dať si tento význam do súvislosti s doterajšími poznatkami a skúsenosťami. Skutočné porozumenie teda vzniká vždy a len v určitom poznatkovom kontexte (Zápotočná, O., 2007). V tejto súvislosti hovorí Armbruster (1993, in Gavora, P., 2003) o porozumení ako o spôsobe individuálneho rekonštruovania informácií, ktoré sú v texte, porozumenie textu má teda podľa neho konštruktívny charakter. Súvisí to s kognitívno-konštruktivistickým pohľadom, ktorý porozumenie chápe ako vlastnú interpretáciu textu, ku ktorej sa jedinec síce

dopracoval na základe textu, ale zároveň ju dotvoril v súlade s jeho predchádzajúcimi poznatkami a skúsenosťami, s ktorými v čase počúvania textu disponoval (Zápotočná, O., 2004). Nakoľko sú tieto u každého dieťaťa iné, budú sa jednotlivci aj v interpretácii textu viac alebo menej odlišovať (Gavora, P., 2003). Uvedené platí aj v prípade detí predškolského veku, ktorých odpovede na tie isté otázky položené pri počúvaní textov sa vyznačujú rozmanitosťou v závislosti od ich vlastných doterajších poznatkov a skúseností. K novému rozmeru porozumenia sa dostávame, keď o prečítanom texte s deťmi začneme hovoriť, pričom nejde len o rozhovor učiteľa s nimi, ale aj medzi deťmi navzájom (Badel, I., Valtin, R., 2002/2003). Ide o ponímanie, ktoré priamo podnecuje aktivitu dieťaťa v učení a umožňuje mu hľadať a objavovať riešenia úloh v kontakte s učiteľom poskytujúcim mu asistenčnú pomoc a v kontakte s deťmi ako komunitou učiacich sa. Ide o poskytnutie prostredia, v ktorom budú deti nezávisle od ich doterajšieho poznania zapojení do spoločných aktivít (Petrová, Z., 2008). Tento jav je typický pre sociokultúrne modely, ktoré porozumenie situujú do roviny sociálnej interakcie a komunikácie (Magulová, J., Zápotočná, O., 2007). Keď sa deti začnú o texte nahlas rozprávať, pôvodné individuálne porozumenie každého z nich sa v dôsledku sociálnej interakcie značne obohatí, alebo sa môže aj zásadne zmeniť. Pod vplyvom vyjadrení iného jednotlivca k textu môže dôjsť k viac či menej významnej interpretácii textu (Zápotočná, O., 2004). Zdôrazňuje sa teda najmä sociálna a interakčná povaha učenia a kontinuálny vývin poznania, sprostredkovateľom poznania vo výučbe prestáva byť len sám učiteľ. Učenie sa opiera viac o podnety spolužiakov, ktorí môžu k vývinu poznania dieťaťa prispievať zverejnením vlastného názoru na riešenie úlohy, ako aj konfrontovaním s názormi iných spolužiakov. Prezentačné názorov je priestorom na diskusiu a na vytváranie podmienok, v ktorých sa deti učia profitovaním z vynaloženia spoločného úsilia na riešenie úlohy. Od učiteľa sa namiesto riadenia učenia, direktívnosti a preferovania správneho riešenia úlohy ako cieľa výučby očakáva vytváranie príležitostí, v rámci ktorých si deti budú môcť konštruovať svoje poznanie v spolupráci s druhými, snažiť sa preklenúť rozdiely v názoroch druhých, vysvetľovať názory a nadväzovať primerané vzťahy pri riešení úloh (Petrová, Z., 2008).

### Textové žánre pre deti

Podľa P. Gavoru (2008a) aj textové žánre zohrávajú pri porozumení textu významnú úlohu. Kvôli ich relatívne ustálenej podobe dieťa pri počúvaní textu intuitívne odhaľuje pravidelnosti vo výstavbe textu a tie mu napomôžu predvídať dej a porozumieť mu (Petrová, Z., Valášková, M., 2007). *Naratívny text* predstavuje príbeh. Príbeh obsahuje rad udalostí v určitom časovom poradí, má expozíciu, zápletku a rozuzlenie. Vystupujú v ňom osoby v ur

čítom prostredí. Informácie v príbehu majú lineárne usporiadanie, sú zoradené podľa určitej postupnosti. Udalosti nasledujú za sebou, pričom neskorší alebo starší dej vystupuje pred skorším alebo mladším dejom (Gavora, P., 2008a). Príbeh môže mať rozličnú žánrovú podobu, napr. rozprávky, bájky, poviedky či lyrizovanej prózy.

*Výkladový text* v sebe nesie nové pojmy, fakty, údaje, definície a teórie. Informácie sú tu zorganizované iným spôsobom, než v prípade naratívneho textu. Výkladový text má inú štruktúru, nie je obyčajne usporiadaný lineárne, ale iným spôsobom (Gavora, P., 2008a).

### Spracúvanie textu v hlave dieťaťa

Dôležitú úlohu zohrávajú tzv. naivné teórie dieťaťa. Ide o detské interpretácie javov, ktoré sa nezhodujú s vedeckým poznaním sveta. Zodpovedajú detskej skúsenosti a úrovni poznania dieťaťa. Sú považované za základ konštrukcie poznania. Podľa P. Gavoru u detí zohrávajú veľmi dôležitú úlohu pri porozumení obsahu čítaného textu doterajšie vedomosti, nakoľko umožňujú dať do vzťahu informácie z daného textu s tým, čo má čitateľ uložené v mozgu (2006/2007). Ako ďalej Gavora uvádza, pri recepcii textu dieťaťu nestačia len vedomosti, ktoré má z konkrétneho učiva, ale musí mať aj vedomosti základnejšej povahy – vedomosti o svete vôbec. Tie dieťa získava doma, vo svojom okolí, pri komunikácii s dospelými i rovesníkmi, pri počúvaní čítania rôznej literatúry, pri sledovaní televízie. Sú dôležitou súčasťou porozumenia textu. Ak sú vedomosti o svete široké a prepracované, uľahčujú porozumenie textu i osvojovanie si nových informácií, a tým spätne pôsobia na rozvoj poznania sveta človekom. Usudzuje sa, že tieto vedomosti sú uložené v pamäti v podobe istých celkov nazývaných schémy (Gavora, 1992a). Prostredníctvom schém človek interpretuje všetko dianie okolo seba, aktivujú sa aj keď číta text. Každú novú informáciu nevedomky porovnáva so schémou, aby ju pochopil. Ak už nie je schéma javu, o ktorom sa píše v texte, vybudovaná, snaží sa informáciu pochopiť na základe príbuzných schém. Ak sa to však nepodarí, porozumenie zlyháva (Gavora, P., 2003). Keď však počujú príbeh alebo rozprávku, ktorá nemá typické vlastnosti, zvyknú ich „opravovať“ tak, aby zodpovedali schéme. Schéma pomáha nielen porozumieť textu, ale uľahčuje aj jeho zapamätanie, pretože nové informácie si človek ukladá pomocou už vytvorených schém (Gavora, P., 2008a). Keď sa informácie začlenia do existujúcich schém, stávajú sa kognitívnym majetkom dieťaťa. Ich rozvojom dochádza k zmene pôvodného stavu poznania spolu so subjektívnym prispôbením nového podnetu (Pupala, B., Osuská, L., 1998). Schémy teda nie sú nemenné, ale upravujú sa a rozvíjajú pod vplyvom nových skúseností buď z textu alebo aj mimo neho (Gavora, P., 2008a).

### Stratégia EUR

Aby bolo porozumenie textom čo najefektívnejšie, je dôležité zo strany učiteľa zamyslieť sa nad tým, aké stratégie vo výučbe zvolí a použije. Jednou z tých, ktoré spĺňajú predpoklady uvedené v texte vyššie - pre aktívne učenie sa dieťaťa (vrátane akceptovania jeho doterajších vedomostí, skúseností a nadväzovanie na ne), je stratégia EUR. Je základnou stratégiou

inovačných prístupov v konštruktivistickej pedagogike. Ako model učenia sa umožňuje dieťaťu využívať rôzne kognitívne procesy (Lopušná, 2006/2007). Ide o trojfázový model procesu myslenia a učenia opisujúci postupnosť krokov, ktorými deti prechádzajú pred učením, v jeho priebehu a po učení. Vedie k rozvinutiu schopnosti kriticky myslieť a uvažovať (Valachová, 2011), s čím je bezprostredne spätá aj schopnosť porozumieť.

**Evokácia** – je príznačná pre niekoľko dôležitých kognitívnych činností. Dieťa si aktívne vybavuje vedomosti, ktoré o téme má, skúma vlastnú vedomostnú bázu. V tejto fáze je potrebné zaktivizovať všetky kognitívne procesy. Dôležité je samostatne premýšľať, používať svoj vlastný jazyk na vyjadrenie vlastných myšlienok. Týmto spôsobom sa individuálne vedomosti dostávajú na uvedomovanú rovinu a aktivizujú sa „schémy“, čiže doterajšie myšlienkové konštrukty dieťaťa o danej téme. Úlohou učiteľa v tejto etape je vzbudiť vnútorný záujem dieťaťa o danú tému, aby dieťa samé pocíťovalo záujem o informácie, ktoré môže byť nadobudnúť v ďalších fázach procesu učenia (Petrasová, 2003).

**Uvedomenie si významu** – dieťa prichádza do kontaktu s novými informáciami, myšlienkami. Dôležité je, aby u dieťaťa vznikol stav kognitívnej nerovnováhy. Úlohou učiteľa je pripraviť také pedagogicko-didaktické situácie, ktoré vyvolávajú rozpor v poznaní. Preto je potrebné dôsledne rešpektovať úroveň zóny aktuálneho rozvoja, z ktorej sa dieťa riešením rozporu posúva do zóny najbližšieho rozvoja. Navádza deti k tomu, aby samy vedeli navrhovať, čo budú robiť, pozorovať a hodnotiť to, čo robia a k interpretácii a podpore toho, čo už robili. Zabezpečuje dieťaťu pomoc kladením zmysluplných otázok (Lopušná, 2006/2007). Dieťa v tejto etape sleduje svoje procesy porozumenia, nové informácie dopĺňa do svojich už existujúcich pamäťových schém. Nový poznatok teda nepreberá, ale sa mu v hlave utvára (Valachová, 2011).

**Reflexia** – dieťa si upevňuje nové vedomosti a aktívne pretvára svoje schémy porozumenia, aby zodpovedali tým vedomostiam, ktoré sa naučilo. Až v tejto fáze si vlastne skutočne osvojuje učivo. Učenie je aktom zmeny, vzniká pri ňom niečo, čo je odlišné od predchádzajúceho. Podľa Fontanu (1997, in Petrasová, 2003) je učenie relatívne trvalá zmena v potenciálnom správaní jedinca v dôsledku individuálnej skúsenosti. Jedným z cieľov tejto fázy je, aby sa dieťa naučilo vyjadrovať slovami myšlienky a informácie, s ktorými sa stretlo, pretože si najlepšie pamätá to, čomu rozumelo pri použití vlastného významového rámca, čiže čo povedalo vlastnými slovami. Porozumenie je trvalé, keď sa informácie dávajú do zmysluplného kontextového rámca, ktorý sa vytvára aktívnym prepracúvaním porozumenia do podoby osobného slovníka (Steele, Meredith, Temple, 1998, in Petrasová, 2003).

### Ukážky vzdelávacích aktivít

V nasledujúcom texte sú uvedené vzdelávacie aktivity vychádzajúce zo stratégie EUR, pričom dominantnou bola metóda V-CH-D. Vzhľadom na to, že všetky aktivity smerujú k dosahovaniu viacerých výkonových štandardov zo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia, uvádzam ich vopred spolu:



**Výkonové štandardy z oblasti Jazyk a komunikácia:**

- Pozná a dodržiava základné pravidlá vedenia dialógu
- Aktívne a spontánne nadväzuje rečový kontakt s inými osobami – deťmi i dospelými
- Odpovedá na otázky vyplývajúce z textu (napr. udalostí deja, faktov, informácií)
- Odpovedá na otázky nad rámec doslovného významu textu a dokáže predvídať dej, domýšľať (dedukovať) obsah, aplikovať informácie z textu v prenesených situáciách a pod.
- Obsahy a zážitky z čítania vyjadruje v kresbe, pohybových a dramatických hrách a iných činnostiach
- Vlastnými slovami vysvetlí význam slov, ktoré pozná (napr. opisom, použitím synonymických výrazov, aj negatívnym vymedzením, teda použitím antonym a i.)
- Dokáže jednoducho vysvetliť, prečo je písaná reč dôležitá (ŠVP, 2015, s. 22 - 27).

**Aktivita „Konvalinka voňavá“****Téma týždňa:** Kvety**Cieľová skupina:** 5 - 6 ročné deti**Vzdelávacia oblasť:** Jazyk a komunikácia**Cieľ vzdelávacej aktivity:** Pri rozhovore zotrvať v téme komunikácie, klásť otázky v súlade s témou komunikácie**Integrácia vzdelávacej oblasti:** Človek a príroda; VŠ: Uvedie potravinový a technický úžitok niektorých úžitkových rastlín**Využitie metódy stratégie EUR:** V-CH-D, Cinquain, Tvorba spoločnej knihy**Pomôcky:** veľký baliaci papier rozdelený na 3 stĺpce (1. VIEM, 2. CHCEM VEDIETĚ, 3. DOZVEDEL(A) SOM SA), centrofixka, magnetická tabuľa, magnetky, knihy o rastlinách a kvetoch, vopred upravený text „Konvalinka voňavá“, kvet konvalinka, výkresy s predkreslenou šablónou k tvorbe knihy metódou Cinquain, farbičky, fixky, vysúvacie lepidlo, obrázok kvetov vytlačený z internetu, CD prehrávač so šiestimi výstupmi na slúchadlá, 6 párov slúchadiel, CD s instrumentálnymi skladbami**Opis realizácie aktivity:**

Pred čítaním náučného textu „Konvalinka voňavá“ mali deti (v rámci etapy evokácia) uviesť všetko, čo o tejto rastline vedia. Všetky ich výpovede som, bez ohľadu na posudzovanie ich správnosti, zaznamenala na baliaci papier do 1. stĺpca (VIEM) veľkým tlačným písmom odrážkami pod seba.

Deťom som povedala, že o chvíľku si prečítame krátky text o konvalinke voňavej a uvidíme, či to, čo hovorili, budeme počuť v texte. „Ešte pred tým sa však môžete pýtať, čo by ste sa ešte chceli o konvalinke dozvedieť“. Deti kládli otázky (stále v rámci etapy evokácia), ktoré som vpisovala do 2. stĺpca (CHCEM VEDIETĚ). Po deťmi položených otázkach som im (v rámci etapy uvedomenie si významu) prečítala nasledovný text, na ktorý som upriamila ich pozornosť, nakoľko sa z neho môžu dozvedieť, či ich výpovede boli správne, ako aj odpovede na otázky, ktoré ich o konvalinke zaujímali.

**KONVALINKA VOŇAVÁ**

*Konvalinka rastie vo voľnej prírode lesov i horských lúk. Ako okrasná rastlina sa pestuje aj mimo týchto oblastí, napríklad v záhradkách. Vo voľnej prírode je však pre svoju krásu vážne ohrozená, preto je chrá-*

*nená. Kvitne v mesiacoch máj a jún. Má biele drobné kvety, ktoré majú krátku stopku a sú voňavé. Listy má konvalinka väčšinou dva. Celá rastlina je jedovatá. O silnej toxicite tejto rastliny svedčia aj upozornenia starších bylinkárov, že otráviť sa možno aj vypitím vody z vázy, v ktorej boli konvalinky. Kto sa ňou otrávi, je mu nevoľno, môže zvracať, či mať hnačku. Má červené plody, pri zjedení väčšieho množstva týchto jej červených plodov je potrebné vyhľadať lekára, pretože môže spôsobiť problémy so srdcom, najmä u ľudí s poruchami srdca. Je však zároveň aj liečivá. Používa sa na liečbu srdca a pri chorobe padúcnici. Pre svoju vysokú toxicitu nie je vhodná, aby ju ako liečivo používali neodborníci. Konvalinka sa pre svoju krásnu vôňu používa aj na výrobu mydiel a voňaviek (Dugas, D., 2004)*

Po prečítaní textu (v rámci etapy reflexia) som sa deťmi najskôr spýtala, čo sa z neho dozvedeli. Ich výpovede som vpisovala do 3. stĺpca (DOZVEDEL SOM SA). Nasledne som deťom postupne čítala ich výpovede z 1. stĺpca a krúžkovala na základe ich rozhodnutí tie, ktoré sa v texte buď nachádzali, alebo sme si vedeli ich správnosť odôvodniť a prečiarkovala výpovede, ktoré správne neboli. Podobne som postupovala aj pri 2. stĺpci – postupne som čítala deťmi položené otázky a deti na základe textu na ne odpovedali, pričom odpovede som zapisovala opäť do 3. stĺpca (DOZVEDEL SOM SA). K otázkam, na ktoré sme sa z textu odpoved' nedozvedeli („Ako vznikne konvalinka?“; „Ako rastie koreň?“; „Kto ju zasadil?“) som nakreslila symboly hviezdičiek, s odôvodnením pre deti, že v tomto texte sa odpoveď nenachádzala, ale možno budú vedieť odpovedať ich rodičia, či babky, alebo im pomôžu nájsť ich v iných knihách, či na internete. Počas celej metódy prebiehala v triede zaujímavá diskusia, deti sa navzájom počúvali, nadväzovali na seba, občas si aj protirečili, čo diskusiu ešte viac podporovalo. Popoludní som s deťmi realizovala nadväzujúcu aktivitu, v rámci ktorej som u nich overovala porozumenie dopoludnia čítaného textu o konvalinke. Išlo o tvorbu knihy „básní“ „Kvety“ prostredníctvom metódy Cinquain na tému „Konvalinka“.

(ukážka básne vytvorenej dieťaťom)

Učiteľka: Povedz čo?	Dieťa:	Konvalinka
Učiteľka: Povedz aká?	Dieťa:	Pekná, krásna
Učiteľka: Povedz čo robí?	Dieťa:	Lieči, otrávi, kvitne
Učiteľka: Povedz o nej ešte niečo:	Dieťa:	Konvalinka je aj chránená
Učiteľka: Ako inak by si ju nazval?	Dieťa:	Bielko

**Aktivita „Stavanie májov“****Téma týždňa:** Stavíme my máje**Cieľová skupina:** 5 - 6 ročné deti**Vzdelávacia oblasť:** Jazyk a komunikácia**Cieľ vzdelávacej aktivity:** Bezprostredne sa zapájať do rozhovoru, aktívne komunikovať s deťmi i učiteľkou**Integrácia vzdelávacej oblasti:** Človek a spoločnosť; VŠ: Uvedie príklad tradičnej regionálnej kultúry  
**Využitie metódy stratégie EUR:** V-CH-D, Vennov diagram**Pomôcky:** totožné s predchádzajúcou aktivitou + časopis obce, informačno-náučný text „Stavanie májov“, ľubovoľná kniha, veľký plagát s nákrešom veľkých, v istej časti vzájomne sa prelínajúcich kružníc,

obrázky stavania mája a Moreny nalepené nad kružnicami.

#### Opis realizácie aktivity:

Týždeň, v ktorom bola aktivita realizovaná, bol venovaný téme totožnej s názvom aktivity. Tému sme sa venovali z dôvodu, že naša MŠ sa profiluje v oblasti ľudových tradícií. Deti som motivovala obecným časopisom, na obálke ktorého bola veľká fotografia zo stavania mája v našej obci. Uviedla som im, že v časopise je o stavaní mája aj napísaný text, ktorý im o chvíľku prečítam, najskôr som však zisťovala spoločné a rozdielne znaky časopisu a knihy.

Ďalej som pokračovala metódou V-CH-D podobne ako pri predchádzajúcej aktivite. Popoludní som v rámci reflexie zaradila metódu EUR Vennov diagram. Deti porovnávali ľudovú tradíciu topenia moreny, ktorú nedávno zažili, so stavaním mája (na základe dopoludnia prečítaného textu, ako aj vlnajších skúseností). Uvádzali, čo je pre tieto zvyky typické. Ich výpovede som vpisovala vždy do tej z dvoch kružníc, ktorá prislúchala tej ľudovej tradícii, o ktorej konkrétne dieťa práve hovorilo (jedna kružnica prislúchala morene, druhá máju). Následne hľadali vzájomné spoločné znaky týchto tradícií. Tie som vpisovala do priestoru prieniku spomínaných kružníc.

#### Aktivita „Bratislava – hlavné mesto Slovenska“

**Téma týždňa:** Slovensko naše

**Cieľová skupina:** 5 - 6 ročné deti

**Vzdelávacia oblasť:** Jazyk a komunikácia

**Ciele vzdelávacej aktivity:** Klásť otázky v súvislosti s témou rozhovoru. Obsahy z vypočítania čítaného textu stvárniť v kresbe.

**Integrácia vzdelávacích oblastí:** *Človek a spoločnosť; VŠ: Spoznáva dominanty hlavného mesta Bratislavy, napr. Bratislavský hrad, riekou Dunaj; Umenie a kultúra; VŠ: Opíše obsah kresby*

**Využitie metódy stratégie EUR:** Brainstorming, V-CH-D

**Pomôcky:** totožné s prvou aktivitou + kniha o Bratislave s vopred upraveným textom

#### Opis realizácie aktivity:

Priebeh aktivity realizovanej metódou V-CH-D bol podobný ako pri predchádzajúcej aktivite. Deti v rámci metódy V-CH-D kládli nasledovné otázky: „*Je tam aj ten Dunaj?*“ „*Jazdia tam aj autá?*“ „*Ja by som sa chcela dozvedieť, že čo je to – taký veľký kruh a na obidvoch stranách sú také čiary?*“ „*Či je tam nad tým Dunajom aj taký dlhý most?*“ „*Či sú tam aj sochy?*“ „*Či sú tam aj obchody by som sa ešte chcela dozvedieť, alebo budú musieť ľudia chodiť hore-dole, hore-dole?*“ *Vzápätí reagovalo jedno z detí: „Sú, všade sú, aj u nás bývajú obchody, len v lese nie.“*

Popoludní deti prostredníctvom kresby vytvárali náučnú knihu o Bratislave, kde uplatnili získané informácie z textu. Nakreslené obrázky slovne popisali, čo som im do knihy k príslušným ilustráciám aj zapísala. Napr.: „*Po kolajniciach chodí vlak. Po cestách jazdia autá. V Bratislave je aj krásny hrad. A nakreslila som aj dva mosty nad riekou Dunaj a ešte ďalšie sú ďalej. A ešte sú v Bratislave aj domčeky, lebo tam bývajú ľudia.*“

Zároveň sme vyhľadávali informácie, ktoré sme sa nedozvedeli z textu, v skutočnej knihe o Bratislave. Deti našli obrázok objektu, na ktorý sa Mia pýtala v rámci 2. etapy metódy. Prečítala som im, o aký objekt ide (Reštaurácia Ufo).

#### Aktivita „Rak riečny“

**Téma týždňa:** Pri vode, vo vode, na vode

**Cieľová skupina:** 5 - 6 ročné deti

**Vzdelávacia oblasť:** Jazyk a komunikácia

**Ciele vzdelávacej aktivity:** Odpovedať na faktické otázky k informačno-náučnému textu. Odpovedať na otázky nad rámec doslovného významu textu.

**Integrácia vzdelávacej oblasti:** *Človek a spoločnosť; VŠ: Presadzuje sa v činnosti spoločensky prijateľným spôsobom*

**Využitie metódy stratégie EUR:** V-CH-D

**Pomôcky:** totožné s prvou aktivitou + informačno-náučný text „Rak riečny“, obrázok raka riečneho

#### Opis realizácie aktivity:

Aktivita venovaná práve rakovi riečnemu bola zrealizovaná na základe výberu detí (na začiatku konkrétneho týždňa si mali možnosť vybrať, o ktorom živočíchovi z okolia vôd sa chcú dozvedieť viac). V jej úvode hádali hádanku o rakovi, priebeh aktivity realizovanej metódou V-CH-D ďalej pokračoval podobne ako pri predchádzajúcich aktivitách. Porozumenie textu som u detí overovala prostredníctvom otázok zameraných na pamäť (napr. V akých vodách žije rak riečny?), dedukciu (napr. Prečo sa rak riečny ukrýva práve pod kameňmi a koreňmi stromov, keď nemá pancier?), integráciu informácií z textu s doterajšími vedomosťami (napr. Chcel(a) by si chovať doma raka? Prečo?) i na hodnotenie z hľadiska obsahu či jazykových prostriedkov (napr. Ako inak by si nazval tohto živočicha, keby sa nevolal rak a prečo?)

#### Záver výskumu

V praktickej časti atestačnej práce som sa snažila zistiť, či pod vplyvom vybraných metód uplatňujúcich stratégiu EUR dôjde k zvýšeniu celkovej úrovne porozumenia náučného textu u detí predškolského veku (5 - 6 ročných). Zistila som, že došlo k značnému zvýšeniu celkovej úrovne porozumenia u týchto detí. Metóda Brainstorming, ako aj dominantná metóda V-CH-D pri uplatnení vo fáze evokácie umožňovali zisťovať aktuálnu úroveň vedomostí detí o témach náučných textov, na ktorú sa následne dalo nadväzovať. Metóda V-CH-D zároveň umožňovala deťom klásť otázky, pričom jej opakovaným využívaním aj deti na nižšej úrovni kognitívnych schopností dokázali klásť originálne otázky. Vďaka tejto metóde boli deti sústredené, pretože pri počúvaní textov očakávali odpovede na položené otázky. Umožňovala deťom byť úspešnými, viedla ich k uvažovaniu, ako aj k vzájomnému aktívnemu počúvaniu. Rozmanitosť výpovedí detí vyplývala z toho, že si zapamätané informácie získané z textu dotvárali v súlade so svojimi predchádzajúcimi poznatkami a skúsenosťami. Vďaka tejto rozmanitosti následne vznikali medzi deťmi vzájomné diskusie, ktoré poznanie detí významne obohacovali, alebo aj úplne menili. Tieto diskusie sú príznačné pre sociokultúrny prístup k porozumeniu. Dochádzalo aj k prepojeniu vzdelávania materskej školy s rodinou dieťaťa a k utváraniu ich schopnosti vyhľadávať informácie v knihách, časopisoch, či na internete (s pomocou dospelého).

Doplňkové metódy (Cinquain, Vennov diagram, Tvorba náučnej knihy) použité pri vzdelávacích aktivitách vo fáze reflexie umožňovali overovať u detí porozumenie informačno-náučných textov, ktorými sme sa v rámci vyššie uvedenej metódy V-CH-D zaoberali. Pri

overovaní porozumenia deti preukázali zapamätanie si viacerých informácií z textu, preukázali porozumenie na úrovni dedukcie, prepájanie vlastných skúseností/vedomostí z informáciami z textu, aplikovali informácie z textu do tvorených produktov (kníh).

Na základe vyššie uvedeného možno povedať, že použité metódy uplatňujúce stratégiu EUR mali významný vplyv na rozvíjanie porozumenia informačno-náučných textov u výskumnej vzorky detí predškolského veku.

#### Na základe vlastnej pedagogickej skúsenosti odporúčam

- zaraďovať do vzdelávacieho procesu stratégiu EUR;
- zisťovať pred realizáciou aktivít zameraných na porozumenie náučných textov, čo už deti o danej téme vedia a nadväzovať na ich vedomosti/skúsenosti;
- umožňovať vyjadrovať sa pri aktivitách všetkým deťom, ktoré prejavia záujem;
- využívať podnety zo strany detí na vzájomné diskusie o danej téme;
- zaraďovať do vzdelávacích aktivít pohybové chvíľky;
- pri overovaní porozumenia klásť otázky na jeho rôzne úrovne, aby sa deti učili odpovedať nielen na základe pamäte, ale aj uvažovať, myslieť na základe prepájania nových informáciami s doterajšími vedomosťami/skúsenosťami.

#### Záver

Porozumieť čítanému – tak dôležitá schopnosť v modernej dobe, vyžadujúcej si nielen informácie pochopiť, ale aj, a najmä, dokázať ich použiť v rozmanitých situáciách. Už v predškolskom veku je možné pomáhať deťom postupne sa tejto schopnosti zmocňovať. Na akej úrovni si ju dieťa osvojí, závisí od viacerých faktorov. Jedným z nich je práve pedagóg a jeho schopnosť porozumenie u detí rozvíjať. K tomu je z jeho strany potrebné zvoliť vhodné postupy, aby snaha priniesla požadovaný efekt.

Ja som sa o to pokúsila aplikovaním stratégie EUR do vzdelávacích aktivít zameraných na činnosti s informačno-náučnými textami. Pred jej uplatnením sa deti vyznačovali zníženou schopnosťou adekvátne odpovedať na otázky k takýmto textom. Zaradením vybraných metód, uplatňujúcich uvedenú stratégiu, sa mi, v rámci činností s týmto náročnejším literárnym žánrom, podarilo deti zaktivizovať, čo sa z ich strany prejavilo aktívnym počúvaním informačno-náučných textov, nakoľko zvolené metódy vytvárali priestor interaktívneho zapojenia sa detí počas celého trvania aktivity. Následne pri nadväzujúcich činnostiach preukázali porozumenie textu. Na základe uvedeného konštatujem, že pokračovaním realizácie aktivít s uplatnením ďalších metód stratégie EUR môžem deťom významne pomôcť k nadobúdaniu základov ich budúcej schopnosti efektívne sa učiť.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BADEL, I. a R. VALTIN, 2002/03. *Rozvoj čitateľských schopností žiakov zdokonaľovaním techník čítania*. In: Naša škola. Roč. 6, č. 10, s. 14-19. ISSN 1335-2733
- BENKOVÁ, A., 2016. *Rozvoj porozumenia pri počúvaní informačno-náučných textov prostredníctvom vybraných metód stratégie EUR: atestačná práca k 2. atestácii*. Bratislava: MPC.
- DUGAS, D., 2004. *Zdravý život s babkinými bylinkami*. Žilina: Georg. ISBN 978-80-89401-73-4.
- GAVORA, P., 2006/2007. *Ako si žiak reguluje čítanie alebo metakognitívne procesy pri porozumení textu*. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole. Roč. 53, č. 3-4, s. 140-147. ISSN 1335-2040
- GAVORA, P., 2008/a. *Čo sa skrýva pod porozumením textu*. In: GAVORA, P. a kol. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: ENIGMA. ISBN 978-80-89132-57-7. s. 51-91.
- GAVORA, P., 2002/2003. *Metódy na zisťovanie porozumenia textu*. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole. Roč. 49, č. 9-10, s. 277-283. ISSN 1335-2040
- GAVORA, P., 2003. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: UK. 2003. s. 200. ISBN 80-223-1716-0.
- GAVORA, P., 1992a. *Žiak a text*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00333-2.
- LOPUŠNÁ, A., 2006/2007. *Využitie prvkov konštruktivizmu v predškolskej edukácii*. In: Predškolská výchova. Roč. 59, č. 3, s. 33-45. ISSN 0032-7220
- MAGULOVÁ, J. a O. ZÁPOTOČNÁ, 2007. *Metakognitívne stratégie pri čítaní s porozumením*. In: Pedagogická revue. Roč. 59, č. 4, s. 415-440. ISSN 1335-1982
- PETRASOVÁ, A., 2003. *Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti rómskych žiakov*. Prešov: MPC. ISBN 80-8045-307-1.
- PETROVÁ, Z., 2008. *Vygotského škola v pedagogike*. Trnava: Typi Univerzitatís Tirnaviensis. ISBN 978-80-8082-196-8
- PETROVÁ, Z. a M. VALÁŠKOVÁ, 2007. *Jazyková a literárna gramotnosť v materskej škole*. Bratislava: Renesans. ISBN 978-80-969777-5-8
- PUPALA, B. a Ľ. OSUSKÁ, 1998. *Pojmové mapovanie ako prostriedok rozvoja počiatkov gramotnosti*. In: GAVORA, P. et al. *Komunikácia písanou rečou*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88868-43-2. s. 53-63.
- Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie v materských školách. 2015. (online). Bratislava: ŠPÚ, 2015. 99 s. [cit. 26. februára 2016] Dostupné na internete: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/\\_vp\\_materske\\_skoly.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/_vp_materske_skoly.pdf)
- VALACHOVÁ, D., 2011. *Stratégie výchovno-vzdelávacích činností – metódy, zásady a stratégie*. In: GUZIOVÁ, K. et al. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-968777-3-7
- ZÁPOTOČNÁ, O., 2004. *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava: Album. ISBN 80-968667-3-7.
- ZÁPOTOČNÁ, O., 2007. *Prečo a ako v predškolskom vzdelávaní: teoretické východiská súčasných prístupov a koncepcií rozvoja gramotnosti v predškolskom veku*. In: KAŠČÁK, O. a K. ŽOLDOŠOVÁ, 2007. *Námety na reformu počiatkového vzdelávania*. Bratislava: Renesans. ISBN 978-80-969777-6-5



## ROZVOJ ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI ŽIAKOV 2. ROČNÍKA ZÁKLADNEJ ŠKOLY S MATERSKOU ŠKOLOU PROSTREDNÍCTVOM PRACOVNÝCH LISTOV (VÝTAH Z ATESTAČNEJ PRÁCE K 1. ATESTÁCII)

Miriám Tužinská, Základná škola s materskou školou, Tekovská Breznica

S pojmom čitateľská gramotnosť sa dnes stretávame na každom kroku. Počúvame o nej z médií, čítame o nej v novinách. Tieto informácie sú často spojené s rôznymi testovaniami našich žiakov. Žiaľ, výsledky testovaní nie sú pre nás veľmi lichotivé. Čitateľská gramotnosť to nie je len zvládnutie techniky čítania. Žiaci by mali prečítanému textu porozumieť, vnímať a pochopiť ho a získané informácie využiť v praxi. Pri vyučovaní čítania som u žiakov odpozorovala, že sa väčšina z nich len pomaly zlepšuje v technike čítania, väčšinou neporozumejú prečítanému textu a čítaniu doma venujú len málo času.

Dôležitým faktorom pre výber textov na prípravu pracovných listov bolo moje zistenie, čo žiaci najradšej čítajú. Zistila som, že najradšej čítajú príbehy o zvieratkách a príbehy s detským hrdinom. Volila som literárne aj informačné texty, súvislé aj nesúvislé texty. Brala som ohľad aj na primeranosť veku a súlad s učebnými osnovami. Pri výbere textov som využila rôzne zdroje: knihy detských autorov (Gabriela Futová, Eleonóra Gašparová, Mária Ďuričková, Jana Belašičová, Jana Šrámková, Ján Turan), texty z časopisu *Slniečko*, texty z multimediálneho disku k pracovnej učebnici *Prírodoveda 2*.

Pri tvorbe pracovných listov som k vybraným súvislým aj nesúvislým textom pripravovala úlohy zamerané na štyri procesy porozumenia podľa štúdie PIRLS. Vzhľadom k veku mojich žiakov som do pracovných listov zaraďovala hlavne úlohy na prvý a druhý proces porozumenia. Ku každému textu som zvolila vždy jednu úlohu zameranú na tretí a štvrtý proces porozumenia. Poznatky, ktoré sú potrebné pri príprave úloh na procesy porozumenia podľa štúdie PIRLS, som získala počas vzdelávania na podporu čitateľskej gramotnosti žiakov v základnej škole.

1.PP – vyhľadávanie určitých informácií: žiak vyhľadáva v texte konkrétny údaj – slovo, vetu.

2.PP – vyvodzovanie záverov: prepojenie dvoch alebo viacerých informácií – žiak definuje určitú povahovú črtu postavy z príbehu na základe jej činov, definuje vzťah medzi dvoma postavami z príbehu.

3.PP – interpretovanie a integrovanie myšlienok a informácií: interpretácia využitia informácie textu v každodennom živote – žiak konštruuje nad rámec textu, využíva svoje predchádzajúce poznatky, vedomosti a skúsenosti.

4.PP – hodnotenie obsahu jazyka a textových prvkov: žiak vyjadruje svoj názor, vysvetľuje, zdôvodňuje svoju odpoveď, využíva svoje vedomosti o svete, znalosti jazyka, svoje predchádzajúce skúsenosti s čítaním textov.

Na vyučovanie bolo pripravených 17 pracovných listov, z ktorých niektoré sú prezentované v nasledujúcom texte príspevku.

### Pracovný list č. 1: Mária Ďuričková: Darček (súvislý text)

Ako motiváciu som využila blížiac sa vianočné sviat-

ky. Rozhovor sa niesol v duchu príprav na Vianoce. Deťom som priniesla vrecúško plné vianočných želaní. Žiaci si z vrecúška vyťahovali želania napísané na papierikoch a ukladali ich na dve kôpky podľa toho, čo by ich pod vianočným stromčekom potešilo alebo nepotešilo. Zistovala som, či by im urobil radosť obyčajný hrebeň. Rozprávali sme sa o tom, že aj hrebeň je neoddeliteľnou súčasťou nášho života.

Žiaci pracovali s textom od Márie Ďuričkovej. Hlavnou myšlienkou tohto textu je neporiadok v domácnosti u Mrkvičkovcov a nedodržiavanie základných hygienických zásad.

K textu som pripravila sedem úloh zameraných na štyri procesy porozumenia podľa štúdie PIRLS.

### Mária Ďuričková: Darček

*Mrkvičkovci sú obidvaja strapatí. Nie že by u Mrkvičkovcov nemali hrebeň – majú ich až päť. Ale čo z toho, keď miest, kde sa dá hrebeň zapotrošiť, je oveľa viac ako päť. A tak sa Mrkvičkovci češú rukami. Roztiahnu prsty a prehrabnú si vlasy. Blížilo sa Jozefa, a to sú meniny obidvoch Mrkvičkovcov. Kúpim otcovi hrebeň, rozhodol sa syn, aspoň sa aj sám budem mať čím učesať. Patrilo by sa kúpiť niečo synovi na meniny, uvažoval aj otec. Aspoň hrebeň. Bude aj darček, aj sa budem mať čím učesať. A tak si na Jozefa darovali po hrebene. Celí uveličení sa hneď vzorne učesali a vybrali sa do kina, lebo práve dávali dobrý film. Na druhý deň si však zasa museli vlasy prehrabnúť prstami. Mali síce až sedem hrebeňov, to je pravda. Ale čo z toho, keď miest, kde sa dajú hrebene zapotrošiť, je oveľa viac ako sedem.*

### Pracovný list č. 2: Jana Belašičová: Cencúlik (súvislý text)

V úvode vyučovacej hodiny sme si zaspievali pieseň *Rýmy zimy*. Na magnetickej tabuli som mala pripravené porozhadzované slabiky a obrázky so symbolmi zimy (sneh, snehuliak, snehová vločka, cencúľ, metelica, sánky, lyže, ľad). Úlohou detí bolo porozhadzované slabiky pospájať do slov a slová správne priradiť k obrázkom.

Následne si vypracovali pracovný list s príbehom o dvoch zvieracích kamarátoch, ktorí sa vybrali na zimnú prechádzku. V texte sa objavila aj téma kamarátstva, ktorá bola prospešná pri mojej snahe o lepšie začlenenie niektorých detí do triedneho kolektívu.

Žiaci vypracovávali päť úloh na štyri procesy porozumenia

### Jana Belašičová: Cencúlik

*Zajko Jajko a zajko Jajko sa vybrali na zimnú prechádzku. Keď vyšli pred dvere, Jajko uvidel na streche cencúlik.*

*- Pozri, Jajko, aký krásny cencúlik. Práve som našo dostal veľkú chuť. Odlomím ho a zlížem. Cencúliky mám rád. Sú skoro ako nanuky. Len škoda, že sú bez príchute.*

*- Počkaj, počkaj, Jajko, vari nevieš, že cencúle sa nejedia? Môže ťa rozbolieť hrdlo, - zastavil Jajko Jajko, ktorý mal tiež chuť na cencúlik.*



- Čo to hovoríš, Jajko? Vždy sme lízali cencúle, aj ty, aj ja, obaja. A nikdy nás nič nebolelo, - mračil sa Jajko.  
 - To bolo iné, - povedal Jajko a začervenal sa.  
 - Čo bolo iné? – začudoval sa Jajko a skúmavo pozrel na Jajka.  
 - Cencúlik je iba jeden a my sme dvaja, - vysvetlil Jajko a začervenal sa ešte viac.  
 - Ahá, - ťapol sa po čele Jajko. – Mohol si hneď povedať, že aj ty máš chuť! Vieš čo? Keď sa vrátíme z prechádzky, zlížeme ho spolu. Súhlasíš?  
 Jajko prikývol a rozbehli sa po cestičke. Zdržali sa dlhšie, ako plánovali. Prečo by aj nie? Slniečko krásne svietilo a vyzeralo to skôr na jar ako na zimu. Napokon podvečer predsa len dobehli domov. Kým Jajko otváral vrátka, Jajko zvolal: - Jajko, ty si ho predsa len zjedol sám?  
 - Nie! Veď som bol celý čas s tebou, - zvolal prekvapený Jajko.  
 - Tak kto teda? – spýtal sa Jajko a obaja sa obzreli okolo seba, či náhodou neobjavia stopy po zlodejovi.

**Úlohy:**

1. Vyhľadaj a napíš, čo uvidel zajko Jajko na streche. (1.PP)
2. Vyhľadaj a napíš, kedy zajačiky dobehli domov. (1.PP)
3. Červenou farbou vyfarbi meno zajačika, ktorý bol dobrosrdečný. Jajko Jajko (2.PP)
4. Napíš, prečo zajkovia nenašli cencúlik na streche, keď sa vrátili domov z prechádzky. (3.PP)
5. Myslíš si, že je správne jesť cencúle? Vysvetli prečo. (4.PP)

**Pracovný list č. 3: O včele (súvislý text)**

Pri výbere ďalšieho textu som využila multimediálny disk k Prírodovede pre 2.ročník základnej školy. Vybraná téma sa objavuje aj na hodinách prírodovedy. Deti sa učia o včelách a spôsobe ich života. O tom, ako veľmi je tento drobný živočích dôležitý pre život a existenciu ľudstva. Na motiváciu som využila rozstrihané obrazy všetkých troch zástupcov včelstva – robotníca, trúd, kráľovná. Deti som rozdelila do troch skupín. Každá skupina poskladala jeden obrázok. Následne si deti prečítali text o včele, kde sa dozvedeli, aké činnosti vykonávajú v úli robotníca, trúdy a akú funkciu má kráľovná matka. Deti sa dozvedeli zaujímavosti o potrave a produktoch včiel. Svoje čitateľské zručnosti v oblasti čítania s porozumením si mohli overiť pri riešení siedmych úloh.

**O včele**

My, včely medonosné, žijeme v spoločstvách – včelstvách. Včelstvo je rodina. Tvorí ju matka – kráľovná, trúdy a robotníca. Spoločne žijeme pohromade najmenej dve generácie včiel. Pod bruškom máme peľový košík. Do neho zbierame peľ. Celá včelia rodina žije v úli. Keď sa kráľovná – matka cíti stará, nakladie vajíčka, z ktorých sa neskôr vyľahne nová kráľovná. Zoberie so sebou pár robotníc a odíde z úľa. Vtedy tomu hovoríme, že sa včely roja. V starom úli sa zatiaľ narodí nová kráľovná. Živíme sa peľom, nektárom a obľubujeme medovicu. Starajú sa o nás včelári. Zbierajú včelý med, včelý vosk, propolis a ostatné naše produkty.

**Úlohy:**

1. Vyhľadaj a napíš, kto tvorí včeliu rodinu. (1.PP)
2. Vyhľadaj a napíš, čo majú včely pod bruškom.

- (1.PP)
3. Vyhľadaj a napíš, kto sa stará o včely. (1.PP)
4. Vyhľadaj a napíš, ako inak ešte hovoríme kráľovnej. (2.PP)
5. Vyhľadaj v texte a slová, ktoré k sebe patria, vyfarbi rovnakou farbičkou : (2.PP)  
včelstvo potrava úl rodina nektár produkt med príbytok
6. Napíš krstné meno člena tvojej rodiny, ktorý má niečo spoločné s matkou - kráľovnou. (3.PP)
7. Myslíš si, že sú včely užitočné? Vysvetli prečo. (4.PP)

**Pracovný list č. 4: Píšeme adresu na obálku (nesúvislý text)**

Tento pracovný list si žiaci našli v obálke spolu so súvislým textom. Nesúvislý text bol zameraný na správne písanie adresy adresáta a odosielateľa, správne písanie názvov osôb, ulíc, obcí, poštového smerovacieho čísla. Žiakom som pripravila sedem úloh na procesy porozumenia

**Píšeme adresu na obálku**

1. Poštová známka

2. Odosielateľ

Meno a priezvisko  
MILAN NOVÁK

Ulica a číslo domu  
PRÍRODNÁ 18

Názov obce  
NOVÁ BAŇA

PSČ 9 6 8 0 1

3. Adresát

Meno a priezvisko  
JANKO BUDINSKÝ

Ulica a číslo domu  
ŠKOLSKÁ 258

Názov obce  
TEKOVSKÁ BREZNICA

PSČ 9 6 6 5 2

**Úlohy:**

1. Vyhľadaj a napíš názvy troch častí, ktoré musia byť na obálke. (1.PP)
2. Vyhľadaj v texte a podčiarkni správnu odpoveď. (2.PP)  
Meno a priezvisko adresáta je: a) Milan Novák b) Janko Novák c) Janko Budinský d) Milan Budinský
3. Vyhľadaj v texte a slová, ktoré k sebe patria, vyfarbi rovnakou farbičkou.(2.PP)  
968 01 ulica Prírodná číslo domu Novák meno Nová  
Baňa názov obce Milan poštové smerovacie číslo priezvisko

4. Napíš, z ktorého mesta priviezlo poštárske auto tento list. (2.PP)
5. Vyhľadaj a napíš, aké je poštové smerovacie číslo Novej Bane. (2.PP)
6. Myslíš si, že Milanovi Novákovi stačí 50 centov, aby mohol poslať list Jankovi? Podčiarkni správnu odpoveď. áno – nie (3.PP)
7. Je dôležité, aby si napísal na obálku adresu odosielateľa? Prečo? (4.PP)

#### Záver

Počas pedagogického prieskumu sa podarilo u žiakov vzbudiť záujem o čítanie. Na každú vyučovaciu hodinu a vypracovávanie pracovných listov sa veľmi tešili. Uprednostnila som samostatnú prácu, ktorej základom bolo tiché čítanie, no občas som zvolila aj prácu

vo dvojiciach. Pri vyhodnocovaní pracovných listov na podporu čitateľskej gramotnosti som zistila, že žiaci, ktorí čítajú plynulo a bez chýb, majú často nižšiu úspešnosť pri vypracovávaní úloh na štyri procesy porozumenia ako žiaci s menšími čitateľskými zručnosťami. Zaujímalo ma, ktorý proces porozumenia robí žiakom najväčšie problémy. Žiaci boli najúspešnejší pri úlohách na prvý a druhý proces porozumenia, no pravidelnou aplikáciou pracovných listov do vyučovania sa niektorí žiaci zlepšovali aj pri úlohách na tretí a štvrtý proces porozumenia. Deti boli na vyučovacích hodinách aktívne a zaniietené pre prácu. Tento fakt mi potvrdil, že správny prístup a vhodné činnosti pomôžu učiteľovi v rozvoji čitateľských zručností jeho žiakov.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

TUŽINSKÁ, M. 2016. *Rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov 2. ročníka základnej školy s materskou školou v Tekovskej Breznici prostredníctvom pracovných listov: atestačná práca k 1. atestácii*. Bratislava: MPC.

## VYUŽITIE METÓDY UČENIA SA NA STANOVIŠTIACH V PREDMETE SLOVENSKÝ JAZYK A LITERATÚRA (VÝŤAH Z ATESTAČNEJ PRÁCE)

Beáta Krňanová, Základná škola, Hlboká cesta 4, 811 04 Bratislava

Otvorené vzdelávanie už svojim slovom otvorené naznačuje orientáciu na reformné podnety v rámci vzdelávacích možností, t. j. na filozofiu, obsah i metódy, ktoré menia tradičný model školy (Zelina, 2000, s. 89). Základnou črtou otvoreného vzdelávania je jeho prioritné zameranie sa na vzdelávajúcich sa a odstraňovanie bariér, ktoré v súčasnosti zabraňujú mnohým jedincom plnohodnotne sa vzdelávať (Turek, 2010, s. 404). Z organizačných foriem otvoreného vzdelávania môžeme spomenúť napr. učenie sa na stanovištiach, voľnú prácu a projektovú prácu (Krausová, 2012, s. 10).

#### Učenie sa na stanovištiach

Na každom stanovišti sú rozložené úlohy vychádzajúce z jednej centrálnej témy, ktoré sú jej podriadené. Žiaci postupujú od stanovišťa k stanovištiu, kde môžu úlohy riešiť samostatne, vo dvojiciach alebo v malých skupinkách. Správnosť riešení svojich úloh si následne aj sami odkontrolujú. Predstavuje to formu učenia sa, v ktorej stanovené ciele dosiahnu prostredníctvom viacerých prístupov. Každý žiak robí v istom momente niečo iné, a predsa spoločné (Krausová, 2010, s. 12). Táto metóda poskytuje priestor na aktivizáciu žiaka, aplikáciu činnostne orientovanej výučby i multisenzorického učenia. Učenie sa na stanovištiach je zvlášť vhodné pri upevňovaní a opakovaní učiva, môže sa však využiť aj pri oboznamovaní sa s novým učivom (Janíková, s. 3).

Pri tvorbe úloh či zadaní v rámci metódy učenia sa na stanovištiach je potrebné mať na vedomí možnosť ich diferenciacíí. Stanovené sú úlohy, ktoré sa musia vyriešiť, pretože predstavujú základ, ktorý si majú žiaci osvojiť. V záverečnej fáze vyučovacej jednotky sú následne predmetom spoločnej hodnotiacej diskusie.

Činnosť žiakov organizovaná formou práce na stanovištiach je do istej miery riadená učiteľom, žiakom

sa však otvárajú možnosti uplatnenia svojej samostatnosti, ktorá je praktizovaná napríklad pri voľbe riešenia jednotlivých úloh, stratégií riešenia úloh či tempa svojej práce (Janíková, s. 3). Žiak si intenzitu svojho výkonu môže určovať sám podľa momentálnych alebo celkových dispozícií. Prostredníctvom čoho tak dáva šancu sebe samému otestovať sa, vyskúšať si svoje možnosti, zažiť, precítiť túto svoju skúsenosť a niesť za svoju prácu zodpovednosť. Prednosťou tejto metódy je, že žiaci pracujú na svojich úlohách naraz, čím sa neobjavuje moment, keď jeden žiak podáva výkon a druhý sa len prizierajú (Krausová, 2010, s. 12)

#### Postup

Dôkladné naplánovanie priebehu celého učebného bloku predstavuje základný krok k úspešnej realizácii metódy učenia sa na stanovištiach. Východisko tvorí výber témy, stanovenie počtu stanovišť, vypracovanie úloh a zadaní či zvolenie časového trvania. Na zreteli je potrebné mať neustále spoločný cieľ, ktorý žiaci dosiahnu splnením čiastkových cieľov. V tejto súvislosti je potrebné si uvedomiť, že ide o metódu, ktorá si vzhľadom na uplatnenie všetkých jej fáz vyžaduje realizáciu prostredníctvom viachodinového vyučovacieho bloku (aspoň tri vyučovacie hodiny). V úvodnej fáze, ktorá sa realizuje ešte pred samotnou prácou na stanovištiach, učiteľ žiakom priblíži tému a oboznámi ich so stratégiou učebnej metódy. V prípade, že sa táto metóda stane trvalou súčasťou vyučovacieho procesu učiteľa v danej triede, nie je potrebné jej venovať také časové rozpätie ako v prípade prvého použitia metódy. Aj samotní žiaci môžu podať návrhy alebo sa vyjadriť k typom úloh. Na zvýšenie motivácie žiakov sa odporúča, aby sa pred začiatkom práce uplatnil úvodný rozhovor, brainstorming, brainwriting. Žiaci sú taktiež oboznámení s iným spôsobom komunikácie, pričom intenzita

hlasitosti na stanovištiach by mala byť polohlasná. Povinnosťou učiteľa je žiakom zoznámiť s organizačným plánom, ktorý môže visieť v učebni.

V ďalšej fáze, ktorá nasleduje po príprave stanovišť, učiteľ spolu so žiakmi prejde stanovišťa a predstaví ich. Oboznámi ich s materiálom, ktorý je tam k dispozícii. V tejto časti je potrebné postupovať rýchlejšie tempom a nezdržovať sa podrobným vysvetľovaním úloh, keďže sú jednoznačne formulované v zadaniach a pracovných listoch. Učiteľ nesmie zabudnúť žiakov upozorniť na to, že pracovný stôl zanechávajú v poriadku a v stave, ktorý bude vyhovujúci pre ďalšie skupiny žiakov. Táto podmienka by mala žiakov viesť k disciplíne a ohľaduplnosti. Ak si tieto pravidlá osvoja, zvyknú si na ne a stanú sa pre nich samozrejmé.

Realizácia činnosti na stanovištiach môže prebiehať individuálne alebo v skupinách. Učiteľ si vzhľadom na charakter triedy môže zvoliť niekoľko prístupov. Žiaci si môžu poradiť stanovišť vyberať voľne podľa záujmu alebo postupovanie určí učiteľ podľa čísel, v smere hodinových ručičiek a pod. Podobne aj čas na vykonanie úloh môže byť ľubovoľný alebo identický. Atmosféra na jednotlivých stanovištiach nebýva rovnaká. Niekde býva živšie, inde naopak ticho, a to vzhľadom na druh úloh a pracovných nástrojov. V tejto fáze je učiteľ v úzadí, je pozorovateľom, na riešenie problémov je tam vždy skupina, prípadne iné formy pomoci určené na sebakontrolu.

Keďže si žiaci väčšinu úloh kontrolujú sami, vytvára sa väčší priestor na prezentáciu výsledkov tvorivej činnosti, akými sú kresby, koláže, plagáty, modely (prezentované verbálne), voľné písomné prejavy, dramatizácie. Ide o podstatnú časť celého procesu, keďže žiaci nielen prezentujú získané vedomosti, ale ukazujú kus zo seba, prehlbujú sociálne kompetencie a zároveň sa priaznivo modifikuje sociálne klíma triedy.

Splnením úloh na stanovištiach sa učenie sa na stanovištiach neuzatvára. Nasleduje totiž ešte fáza hodnotiacej diskusie. Žiaci sa v rámci nej vyjadrujú k jednotlivým aktivitám, klasifikujú ich z hľadiska atraktívnosti, prínosu informácií, náročnosti a pod. Z formálneho hľadiska je vhodné zvoliť sedenie v kruhu. Uvedené vyjadrenie postoja k jednotlivým úlohám, sebareflexia a zhodnotenie úloh predstavujú dôležitý krok pri uvedomovaní si nadobudnutých kompetencií. (Krausová, 2010, s. 16 - 19)

### Ukážka vyučovacieho bloku

**Ročník:** 8.

**Tematický celok:** Bud'te asertívni

**Téma:** Opakovanie prídavných mien

**Ciele:**

Žiak:

- si na rozmanitých druhoch úloh a cvičení zopakuje pravopis, stupňovanie, skloňovanie prídavných mien,
- chápe funkciu prídavných mien v textoch a v prejavoch,
- dokáže v texte identifikovať prídavné mená a ďalej s nimi tvorivo pracovať,
- zvláda analýzu a tvorivú prácu s rôznymi typmi súvislých a nesúvislých textov,
- aplikuje vedomosti o slohovom útvare správy pri tvorbe vlastného textu,

- si rozšíri slovnú zásobu so zameraním na prídavné mená z oblasti environmentálnej výchovy,
- vníma závažnosť informácií o stave životného prostredia a dokáže k nim zaujať postoj,
- dokáže kooperatívne pracovať v skupine, deliť si úlohy a niešť zodpovednosť,
- zvláda prácu s väčším množstvom didaktických pomôcok počas jedného vyučovacieho bloku,
- dokáže samostatne zvládnuť kontrolu svojich úloh,
- si vytvorí vlastný systém práce na stanovištiach.

**Vyučovacie metódy:** učenie sa na stanovištiach, otvorené vyučovanie, brainstorming, práca s pracovnými listami, práca s textom, slovníkmi, didaktická hra, metóda pozorovania, hranie rolí, diskusia

**Vyučovacie formy:** skupinová práca, kooperatívne vyučovanie, učenie sa na stanovištiach

**Pomôcky:** pracovné listy, notebooky so slúchadlami, pracovné hárky so zadaniami, pokyny k stanovištiach, stopky, obrazový materiál, pomôcky na maľovanie

**Prierezové témy:** environmentálna výchova, ochrana zdravia a života

### Fázy vyučovacieho bloku:

#### Úvodná fáza

Vyučujúca oboznámila žiakov s témou vyučovacieho bloku a predstavila v krátkosti všetky stanovišťa s pomôckami, ktoré mohli počas jednotlivých aktivít využívať. Väčšiu pozornosť venovala vysvetleniu úlohy pokynov, ktorými sa mali žiaci riadiť na každom stanovišti, obsahovali totiž dôležité informácie k priebehu realizácie činnosti na stanovištiach, k spôsobu kontroly úloh, k odporúčaniam na rozloženie si časového limitu či dostupnosti pomocného materiálu. Zároveň ich upozornila na udržiavanie poriadku. Spoločne si skontrolovali pripravené obaly, do ktorých si mali ukladať výsledky práce zo všetkých stanovišť. Následne sa žiaci rozdelili do siedmich skupín, ktoré mali dvoch až štyroch členov. V každej skupine sa stanovili žiaci, ktorí mali mať na starosti spustenie časového limitu na stopkách.

#### Fáza realizácie činnosti na stanovištiach

Žiaci postupne prechádzali jednotlivými stanovišťami v systéme, ako bol nastavený, t. j. 7 x 20 minút s tým, že po každých 40 minútach mali možnosť absolvovať prestávku tak, ako všetci ostatní žiaci školy. Predišlo sa tak ich vytrhnutiu z pracovného tempa, strate koncentrácie a pod.

#### Stanovište č. 1

Obsahom stanovišta č. 1 bol pracovný list so sériou úloh zameraných na prídavné mená, pričom texty ako i príklady sa tematicky týkali a čerpali z problematiky prírodných zdrojov. Na pracovnom stole mal každý žiak k dispozícii pracovný list, v osobitnej obálke pripravené jeho riešenie a stopky na meranie času. Pomôckou pri riešení problémov mu bol synonymický a výkladový slovník.

Žiaci, po prečítaní úvodných pokynov, pracovali v prostredí triedy na vypracovaní úloh pracovného listu s možnosťou vlastnej kontroly správnych odpovedí v stanovenom čase 20 minút. Jednotlivé úlohy vypracovávali v ľubovoľnom poradí a množstve.

**Stanovište č. 2**

Cieľom bolo precvičenie si pravopisu prídavných mien prostredníctvom rôznych foriem cvičení. Žiaci mali na pracovnom stole k dispozícii opäť pokyny k práci, v rámci ktorých sa mohli oboznámiť s tromi typmi pravopisných cvičení, stopky, vytlačené zadania cvičení variantov A-úrovne a C-úrovne, správne predlohy riešení vo všetkých troch úrovniach, čisté papiere, tri notebooky so slúchadlami a pravopisné slovníky.

Úlohou žiakov v prvej fáze bolo dôkladne si prečítať najprv pokyny, v ktorých získali informácie o tom, že si majú v priebehu 15 minút vybrať minimálne jednu formu z cvičení, označených ako A-úroveň, B-úroveň, C-úroveň, ktorú by absolvovali a následne vykonali aj ich opravu. Žiaci boli informovaní aj o možnosti vypracovania dvoch foriem aktivít. Nevyhnutnou podmienkou však bol výber z možností A-úrovne a C-úrovne a rýchlejšie pracovné tempo. Jednotlivé vytlačené zadania textov boli uložené v samostatných obaloch a riadne označené ako A-úroveň a C-úroveň. Označenie B-úrovne sa nachádzalo pri notebookoch s čistými papiermi. Riešenia všetkých foriem sa nachádzali aj na osobitnom mieste, keďže sa s nimi pracovalo až v poslednej fáze tejto úlohy. V priebehu celej svojej činnosti mohli žiaci kedykoľvek, ak im to okolnosti dovoľovali, pracovať s pravopisnými slovníkmi.

Žiaci si vyberali z nasledovných možností:

- Doplnňovacia verzia textu, ktorá bola predtlačená a žiaci len dopisovali písmená a diakritické znamienka so zameraním na dĺžeň.
- Diktovaná verzia textu v podobe nahovoreného záznamu, ktorý sa nachádzal na plochách monitorov v pripravených notebookoch. Žiaci si nasadili slúchadlá a vypočuli si najprv úvodné pokyny, v ktorých sa dozvedeli o spôsobe diktovania textu. Ten im bol však známy z hodín slovenského jazyka a informoval ich o nasledovnej postupnosti: vypočutie si celého textu, nadiktovanie jednotlivých viet, opätovné vypočutie si celého textu. Pričom jedinou podmienkou bolo nezastavovať zvukový záznam diktovaného textu.
- Pripravený text na papieri obsahoval pravopisné chyby, ktoré sa vyskytovali práve v prídavných menách. Žiaci sa snažili chyby v texte identifikovať a naznačiť podľa vlastných zásad ich opravu.

Po uplynutí stanoveného času na prácu sa žiaci v priebehu 5 minút pokúsili skontrolovať si správnosť pravopisu vo svojich cvičeniach. Opravu vykonávali na základe vlastných alebo odporozovaných spôsobov, neboli teda determinovaní striktným používaním korektorských značiek.

**Stanovište č. 3**

Bolo zamerané na prácu s textom v rámci úloh na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti. Pre žiakov, ktorí opäť pracovali v prostredí triedy, boli pripravené dva pracovné listy s textami a úlohami rozdielnej náročnosti, stopky a synonymický slovník. Úlohou žiakov bolo počas doby 20 minút vybrať si minimálne jeden pracovný list, ktorý museli zvládnuť vypracovať a zároveň samostatne opraviť podľa priloženého vzoru riešení. Keďže správne odpovede v rámci úlohy 1 v Pracovnom liste č. 2 neboli uzavreté, bola pri nich nevyhnutná aj práca so synonymickým slovníkom.

V rámci Pracovného listu č. 1 žiaci postupovali pri riešení úloh nasledovne:

- Po úvodnom prečítaní textu správne doplnili v úlohe 1 príslušné prídavné mená, ktoré mali uvedené v rámci zadania a nachádzali sa v správnom gramatickom tvare. Vznikol tak úplný text, ktorý predstavoval východisko pri riešení ďalších úloh.
- V úlohe 2 žiaci vybrali možnosť, ktorá ako jediná bola nositeľkou správnej informácie vyplývajúcej z textu.
- V úlohe 3 žiaci vypísali tri konkrétne príklady z textu, ktoré boli odpoveďou na otázku, akým spôsobom by mohla manipulácia s emisiami spoločnosťou Volkswagen vplyvať na zdravie človeka.

V rámci Pracovného listu č. 2 žiaci postupovali pri riešení úloh nasledovne:

- Po úvodnom prečítaní textu správne doplnili v úlohe 1 príslušné prídavné mená na základe použitia vlastnej slovnej zásoby tak, aby text plnil zásady logickej a štylistickej správnosti.
- V úlohe 2 žiaci vyberali možnosť, ktorá ako jediná nebola nositeľkou správnej informácie vyplývajúcej z textu.

**Stanovište č. 4**

Úloha stanovišťa bola vytvorená tak, aby pôsobila na tvorivú stránku osobnosti žiakov. Jej orientácia smerovala jednak na rozvíjanie štylistických schopností, jednak na prácu s nesúvislým textom. Žiaci mali okrem pokynov a stopiek na pracovnom stole pripravené dva východiskové texty - Tabuľka 1 a Tabuľka 2, dva notebooky, papiere a odbornú literatúru.

Všetci žiaci v rámci skupiny si po prečítaní pokynov prezreli obe tabuľky, ktoré sa týkali príjmov Štátneho fondu životného prostredia Slovenskej republiky a jednu z nich si vybrali. Následne si na pripravený papier urobili výpis informácií, ktoré z tabuľky zistili, pričom v tejto časti prebiehala i vzájomná komunikácia. V ďalšej fáze zistené fakty každý individuálne zapracoval do podoby správy, ktorej bol na záver vymyslený aj príslušný názov. Tí, ktorí si potrebovali zopakovať vedomosti o téme tohto slohového útvaru a zásadách jej tvorenia, využívali príslušnú odbornú literatúru. Žiaci využívali dve formy tvorby svojich slohových prác, a to v podobe zápisu na papier alebo pracovali vo wordovskom dokumente, ktorý po skončení aktivít vytlačili. V prípade, že žiaci nestihli úlohu v stanovenom čase 20 minút spracovať, mohli ju dokončiť v rámci prestávok. Výsledné práce si následne vložili do svojho portfólia.

**Stanovište č. 5**

Žiaci absolvovali sériu didaktických hier, ktorých počet a poradie závisel od rozhodnutia členov príslušnej skupiny. Hry v papierovej verzii boli rozdelené na pracovnom stole do štyroch sekcií, na vrchu ktorých sa nachádzali ešte krátke informácie k priebehu príslušnej hry. Žiaci po prečítaní úvodných informácií o charaktere stanovišťa spustili stopky a v rámci krátkej diskusie rozhodli o výbere prvej hry. Keď spoznali jej princíp a zahráli sa ju, rozhodovali o ďalšom výbere. Kontrola správnosti neniesla v tomto prípade prvky náročnosti, žiaci sa kontrolovali navzájom alebo podľa priloženého riešenia. Ponuka didaktických hier bola nasledovná:



- Úlohou žiakov v rámci skupinovej hry Pexeso bolo kartičky najprv poriadne zamiešať, rozložiť ich rovnakou stranou smerom nahor a následne nájsť podobné dvojice. Ich rozdielnosť spočívala v odlišnom tvare slovného spojenia v rámci problematiky stupňovania. Žiak, ktorý získal najväčší počet kartičiek, sa stal víťazom. Na stanovišti boli dve rovnaké pexesá z dôvodu, aby sa žiaci ešte v rámci skupiny rozdelili, príp. by došlo k strate nejakej kartičky.
- Hra Bingo bola oproti jej pôvodnej verzii inovovaná. Každý žiak si vzal hraciu tabuľku a vyfarbil políčka so slovnými spojeniami nie náhodne, ale podľa svojich vedomostí z pravopisu prídavných mien. Všímal si správne uplatnenie i, í/y, ý a diakritických znamiensk. Žiak, ktorému sa vlastná hracia tabuľka identicky zhodovala s riešením, ktoré bolo k dispozícii, mohol zvolieť: Bingo!
- V rámci hry Osemsmerovka si každý žiak vybral pre seba jednu predlohu a hľadal v priestore spleti písmen šesť predpísaných prídavných mien. Komu sa ako prvému podarilo všetky identifikovať a naznačiť, stal sa víťazom. V prípade, že by skupina ako celok nevedela nájsť príslušné prídavné meno, na stanovišti bolo k dispozícii aj riešenie.
- Hra „Obesenec“ spočívala v tom, že žiaci si najprv spomedzi seba zvolili jedného, ktorý mal hru začínať. Tento vybraný žiak vytiahol z obálky slovné spojenie, ktorého počet písmen len naznačil. Žiaci následne hádali písmená, pričom ak sa v slovnom spojení nenachádzalo, žiak začal kresliť na pripravený papier šibenicu s obesencom. V prípade, že niektorý žiak vedel správne riešenie ešte pred doplnením všetkých písmen, slovo vyslovil a on sa stal výbercom ďalšieho slova v prípade, že sa skupina rozhodla v hre pokračovať. V obálke sa nachádzalo desať slovných spojení aj v duplikovanej verzii pre prípad, že by bol o túto hru zvýšený záujem.

#### Stanovište č. 6

Pozícia i obsahové zameranie stanovišta č. 6 sa v porovnaní s predchádzajúcimi stanovištami zmenila. Žiaci pracovali v prostredí mimo triedy, a to na chodbe školy pri okne, kde mali zároveň vytvorené stanovište s pracovným stolom. Na ňom sa nachádzali pomôcky, s ktorými mali žiaci pracovať. Išlo o obrázky živej a neživej prírody, dva druhy pracovných listov (Pracovný list č. 1 - Samostatná práca, Pracovný list č. 2 - Skupinová práca), pokyny a stopky. Úlohou žiakov bolo zvládnuť aktivity, ktoré nadväzovali na vypracovanie spomínaných pracovných listov. Na stanovišti č. 6 sa pracovalo v dvoch fázach. V rámci prvej časti si žiaci pozornejšie prečítali pokyny, a to vzhľadom na ich informačnú obsažnosť. Následne si prezreli rozmiestnené obrázky živej a neživej prírody, vybrali z obalu Pracovný list č. 1 - Samostatná práca a ku každému príkladu jednotlivých zložiek uviedli príklad ľubovoľného prídavného mena, ktorý im momentálne napadol.

Po uvedenej aktivite nasledovala druhá fáza, v rámci ktorej žiaci pracovali ako skupina. Spoločne nazerali na vonkajšie prostredie a snažili sa v ňom identifikovať päť zložiek prírody. Tie si následne zaznačili do Pracovného listu č. 2 - Skupinová práca, s ktorým pracovali až do uplynutia časového limitu. Z uvede-

ných zložiek následne vybrali jednu, ktorú sa pokúsili charakterizovať piatimi prídavnými menami, z ktorých vybrali opäť jeden príklad. V záverečnom kroku žiaci spoločne vyjadrili názor, v ktorom prezentovali dôvody uvedenia slovného spojenia, ktoré vybrali ako reprezentatívnu zložku živej a neživej prírody.

Kontrola odpovedí na tomto stanovišti neprebehla, keďže jednotlivé pracovné listy boli predmetom skoršej diskusie. Kým prvý pracovný list si všetci žiaci založili do svojho portfólia, spoločný pracovný list bol uložený u vybraného žiaka, ktorého si skupina zvolila podľa informácií v pokynoch.

#### Stanovište č. 7

Podobne ako v predchádzajúcom prípade aj stanovište č. 7 bolo umiestnené vzhľadom na potreby svojho obsahu aktivít mimo triedy, na chodbu. Úlohou žiakov bolo vytvoriť umeleckú prácu tzv. Erb ochrancov starého vzácneho stromu, ktorý mal obsahovať výtvarnú i literárnu zložku, pričom sa opäť vychádzalo z práce s prídavnými menami a environmentálnej problematiky. Stanovište bolo rozšírené a materiálne vybavené väčšími i menšími kusmi papiera, rôznymi pomôckami na maľovanie (perá, fixky, ceruzky, farbičky, štetce, vodové a temperové farby, gumené, strúhadlá a pod.) a pracovným stolom s pokynmi, stopkami a informačným textom.

Žiaci sa najprv oboznámili so základnou úlohou tohto stanovišta, následne si prečítali informačný záznam o konkrétnom type stromu a podmienkach, ktoré museli pri tvorbe erbu splniť. O úlohe krátko diskutovali najmä z dôvodu rozdelenia si funkcií. Vo väčšine prípadov sa skupina rozdelila na tých, ktorí sa starali o výtvarný návrh s použitím rôznych techník a pomôcok a tých, ktorí najprv pracovali s textom, t. j. vyberali prídavné mená, ktoré opätovne literárne spracovali. Keďže v tomto prípade šlo o časovo náročnejšiu aktivitu, žiaci na jej dokončení ešte dodatočne pracovali počas prestávok.

#### Fáza hodnotiacej diskusie

Vyučujúca spolu so všetkými žiakmi po skončení všetkých aktivít vytvorila kruh, v ktorom boli jednotliví účastníci skupín vo svojej bezprostrednej blízkosti. Cieľom poslednej hodiny bola nielen prezentácia výsledkov prác tvorivého charakteru, ale aj diskusia o absolvovanom vyučovacom bloku.

Žiaci postupne prezentovali ukážky svojej tvorby zo stanovišta č. 4 - správa o príjmoch Štátneho fondu životného prostredia Slovenskej republiky, ktorú predstavili žiaci podľa vlastnej potreby sebareprezentácie; zo stanovišta č. 6 - uvedenie dôvodov výberu slovného spojenia, ktorý sa týkal témy živej a neživej prírody, ktorú vykonali všetky skupiny; zo stanovišta č. 7 - prezentácia tzv. Erbu ochrancov starého vzácneho stromu z vizuálnej a literárnej stránky.

V poslednej časti hodnotiacej diskusie vyučujúca cez sériu otázok a úloh diskutovala so žiakmi o absolvovanom vyučovacom bloku, a to z hľadiska ich dojemov, pocitov náročnosti, pozitív a negatív či odporúčaní.

#### Reflexia učiteľa

Príprava prezentovaného vyučovacieho bloku s uplatnením metódy učenia sa na stanovištiach zahŕňala nielen stanovenie cieľov či prípravu stanovišť, ale aj vytvorenie systému sebareflexívnych

metód, ktorými sme zisťovali či sú stanovené ciele napĺňané. Konkrétne sme sa rozhodli uplatniť metódu pozorovania, ktorá bola spätá s nasledujúcimi zatvorenými otázkami, ktorých odpoveď sme nachádzali už počas priebehu vyučovacej jednotky:

*Boli stanovišťa správne pripravené zo strany obsahovej, organizačnej a materiálneho vybavenia?*

*Zapojili sa všetci žiaci do vzdelávacieho procesu?*

*Dokázali žiaci pochopiť zadania a pracovať samostatne?*

*Boli počas vyučovacieho procesu obsiahnuté kognitívne, asertívne a psychomotorické ciele?*

*Bola zvládnutá organizačná stránka vyučovacieho bloku?*

*Pracovali žiaci aktívne, pokojne a s badateľnými pocitmi radosti?*

Ďalšia fáza nasledovala po skočení aktivít, ktorá opäť obsahovala zamyslenie sa zo strany vyučujúcej

nad vopred stanovenými otázkami:

*Snažila som sa zohľadňovať všetky individuality žiakov?*

*Priniesla mi príprava, realizácia a vyhodnotenie pocity spokojnosti?*

*Vidím priestor na zlepšenie použitých metód, pomôcok, foriem? Ak áno, ktorých?*

*Budem pokračovať v aplikovaní metódy aj na ďalšie témy?*

#### Reflexia žiakov

Na fázu sebareflexie žiakov sme si zvolili krátky dotazník, ktorý žiaci vyplnili v rámci fázy hodnotiacej diskusie. Obsahoval otázky, ktorými mali žiaci zhodnotiť svoju prácu, prezentovať svoje pocity a mali byť motivovaní k tomu, aby sa vo väčšej miere podieľali na tvorbe vyučovacej jednotky. O jednotlivých otázkach sa následne krátko diskutovalo podľa miery potrieb vyučujúcej a žiakov venovať sa ich analýze.

Otázka	Odpoveď
<i>Si spokojný/á s tým, ako si na stanovištiach pracoval/a?</i>	
<i>Vyberal/a si si a vypracovával/a úlohy zodpovedne?</i>	
<i>Snažil/a si sa byť maximálne sústredený/á?</i>	
<i>Vyhovoval ti uvedený systém vyučovania?</i>	
<i>Stretol/a si sa na stanovištiach s nejakým problémom?</i>	
<i>Napadol ti nejaký nápad alebo vylepšenie tém, pomôcok, stanovišťa?</i>	

#### Odporúčania pre pedagogickú prax

Na základe výsledkov pozorovania z prípravy, priebehu a reflexie uvádzaného vyučovacieho bloku s uplatnením metódy učenia sa na stanovištiach predkladáme nasledujúce návrhy a odporúčania pre pedagogickú prax:

- vytvoriť si podrobný plán prípravy jednotlivých stanovišť vopred a pracovať na ňom postupne v priebehu niekoľkých dní,
- predstaviť úlohy, organizačný poriadok a pokyny žiakom vopred pre potreby úspory času a zapracovania ich nápadov,
- v prípade prvých uplatňovaní metódy učenia sa na stanovištiach do vyučovacieho procesu,
- vypracovávať podrobnejšie pokyny, postupne pridávať väčšiu mieru samostatnosti pri pochopení úloh,

- uplatňovať i úlohy, na ktoré boli žiaci zvyknutí, postupne aplikovať väčšiu mieru inovatívnych a moderných metód,
- zaviesť jednoznačný systém organizácie pohybu po stanovištiach a časového limitu, postupne otvárať priestor voľnosti a samostatnej organizácie práce,
- vytvoriť stanovišťa aj v priestoroch mimo triedy,
- venovať zvýšenú pozornosť tvorivými úlohám z hľadiska náročnosti a časovej zvládnuteľnosti.
- neuspokojovať sa s univerzálnym použitím úloh v iných ročníkoch alebo triedach,
- uplatňovať metódy sebareflexie učiteľa a nevynechávať ani sebahodnotenie žiakov.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

JANÍKOVÁ, V. *Učenie na stanovišti a výuka cizích jazykú*. [on-line] [cit. 23.11.2015] Dostupné na:

file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/U%C4%8Den%C3%AD%20na%20stanovi%C5%A1t%C3%ADch%20-%20Prof.,%20doc.%20PhDr.%20V%C4%9Bra%20Jan%C3%ADkov%C3%A1,%20Ph.D..pdf

KRAUSOVÁ, J., 2012. *Humanizácia vyučovania nemeckého jazyka*. Bratislava: MPC v Bratislave. ISBN 978-80-8052-416-6

KRAUSOVÁ, J., 2010. *Učenie sa na stanovištiach*. Bratislava: MPC v Bratislave. ISBN 978-80-8052-416-6

TUREK, I., 2010. *Didaktika*. Bratislava: IURA EDITION. ISBN 978-80-8078-322-8

ZELINA, M., 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: Iris. ISBN 80-88778-98-0

# VÝZNAM PRÁCE S NESÚVISLÝMI TEXTAMI PRI ZVYŠOVANÍ ÚROVNE ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI NA HODINÁCH SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY (VÝŤAH Z ATESTAČNEJ PRÁCE)

Marián Mišík, Gymnázium, Dubnica nad Váhom

**Anotácia:** Cieľom príspevku je poukázať na problematiku čitateľskej gramotnosti v školách na území Slovenskej republiky. V článku sa nachádzajú konkrétne návrhy na prácu so žiakmi na hodinách slovenského jazyka a literatúru, ktoré sa zameriavajú na zvýšenie úrovne čitateľskej gramotnosti. Dôležitým bodom zvyšovania úrovne čitateľskej gramotnosti je najmä práca s nesúvislými textami, na ktorú sa zabúda.

**Kľúčové slová:** čitateľská gramotnosť, beletristické texty, nebeletristické texty, súvislé texty, nesúvislé texty, estetická funkcia textu, medzipredmetové vzťahy.

V posledných rokoch sa stále viac diskutuje o problematike čitateľskej gramotnosti. Nielen preto, že naši žiaci dosahujú slabé výsledky v medzinárodných meraniach, ale hlavne preto, že v praktickom živote majú problém s porozumením a interpretáciou akéhokoľvek textu. Hovorí sa, že inteligentný človek si najprv prečíta a až potom sa opýta. Žiaľ, v dnešnej dobe sme svedkami toho, že napriek tomu, že sa žiaci stretávajú v školskom prostredí s interpretáciou beletristických aj nebeletristických textov, nedôverujú si a volia ľahšiu cestu.

Čitateľská gramotnosť je v súčasnosti dôležitou interdisciplinárnou kompetenciou, bez ktorej nemožno dosahovať ďalšie kompetencie. Je súčasťou funkčnej gramotnosti človeka. Pri takomto vnímaní problematiky čitateľskej gramotnosti nie je až tak veľmi dôležitá ani rýchlosť, ani plynulosť čítania, ale podstatné je porozumenie a používanie písaných textov. Podľa Gavoru (2008) je „porozumenie textu zložitá činnosť využívajúca analýzu a syntézu rozličných rovín textu. Prebieha rýchlo, zároveň s čítaním textu“. A tu sme pri jadre problému. Dalo by sa argumentovať hektickosťou doby a s ňou súvisiacim problémom ekonomizácie vyjadrovania. Áno, doba je rýchla, ale práve preto sa potrebujeme naučiť čo najrýchlejšie porozumieť napísanému alebo počutému textu, vystihnúť to podstatné a oddeliť od nepodstatného a vedieť to aplikovať v praxi. „Podľa teoretického rámca štúdie PISA by mal žiak vedieť spracovávať informácie zo súvislých textov, nesúvislých textov, kombinovaných (kombinácia súvislých a nesúvislých textov) a zložených textov (pozostávajúcich z viacerých samostatných textov)“ (PISA 2009 Slovensko, Národná správa, 2010).

V školskom prostredí sa žiaci častejšie stretávajú so súvislými textami beletristického charakteru na hodinách literárnej zložky predmetu slovenský jazyk a literatúra. Texty s dominantným postavením estetickéj funkcie formujú nielen racionálnu stránku mladého človeka, ale najmä emocionálnu. Rozbor beletristických textov na hodinách literatúry však patrí k náročnejším aktivitám a mnohým žiakom robí problémy. Preto sme často svedkami indiferentného prístupu žiakov k rozborom literárnych diel, ba dokonca aj tendencií podvádzat. Niektoré internetové stránky im v tom pomáhajú, keď uverejňujú obsahy a interpretácie diel tzv. povinného čítania. Takáto „pomôcka“ je skôr pre žiaka kontraproduktívna.

Na druhej strane treba povedať, že v praktickom

živote sa stretávame s beletristickými textami menej, ba niektorí dokonca vôbec. Na druhej strane sa však každý z nás bez ohľadu na zamestnanie alebo záľuby stretáva s textami nesúvislými. Tabuľky, grafy, schémy, diagramy či mapy sú bežnou súčasťou nášho života. Otváracie hodiny predajní, grafikon spojov, oznamy úradov, plány miest a budov, orientačné tabule,... To všetko sú nesúvislé texty a mnohí z nás sú v pomýkove pri ich čítaní a interpretácii. Naoko jednoduchá záležitosť, ale boli by sme prekvapení, koľkým ľuďom to robí problém. A to je každodenný praktický život.

Pre mnohých učiteľov sa možno pojem čitateľská gramotnosť stal klišé, ale nesmieme sa nechať odradiť a s problematikou sa musíme popasovať. Na jednej strane súhlasíme s názormi lektorov na stav čitateľskej gramotnosti na Slovensku, ale bezprostredne po ukončení konferencií a seminárov sme opäť bezradní. Mnohí sa ospravedľujú učebnými osnovami, plnením tematických plánov a sankciami v prípade ich neplnenia zo strany vedenia škôl či školskej inšpekcie. Aj tu je prílišný byrokratizmus a byrokratický ritualizmus viac kontraproduktívny ako užitočný. Ak si vsuniem do vyučovacích hodín s problematikou podstatných mien dva alebo tri nesúvislé texty, určite pomôžem žiakom viac, ako by som im mal memorovať poučky, ktoré im nič nedajú. A v tých nesúvislých textoch budú aj podstatné mená. Hľadáme ich a venujme sa ich významu v praxi. Hľadáme vzťahy medzi nimi a dáme žiakom oveľa viac.

Aj internet nám môže pomôcť. Stačí si vybrať prácu s nesúvislými textami na hodinách slohovej výchovy. Zamyslime sa nad tým, či sa naši žiaci v bežnom praktickom živote budú viac stretávať s úvahami, statickými opismi, rozprávami alebo s nesúvislými textami. Snažme sa prepojiť teóriu s praxou. Dajme žiakom úlohy, aby dokázali zaistiť exkurziu v určitom časovom intervale a ako dopravný prostriedok použili vlakovú dopravu, ktorú majú zadarmo. Zadáme im štyri body exkurzie a oni musia zosúladiť otváracie hodiny múzeí s príchodmi a odchodmi vlakov. Na vypracovanie takejto úlohy im dajme nejaký limit. A využime pritom medzipredmetové vzťahy, ktorých sa tak veľmi obávame.

Kedy začať s čítaním s porozumením? Hneď ako sa žiak naučí čítať a hlavne plynule čítať. A najmä netreba sa báť nesúvislých textov ani na prvom stupni základnej školy. Práca s takýmto typom textov žiakom veľmi zaujíma a dokáže spestriť prácu na vyučovacích hodinách. Už na hodinách slovenského jazyka a literatúry na základných školách. Deti

v tomto veku sa tiež v bežnom živote stretávajú s množstvom nesúvislých textov. Od otváracích hodín predajní, cestovania hromadnou dopravou až po jednoduché návody na použitie, ktorých súčasťou sú rôzne grafy a schémy.

Dobrou správou je aj fakt, že v externej časti maturitnej skúšky sa občas vyskytnú nesúvislé texty, ktoré sú úzko spojené s praktickým životom. Mnohým sa takéto úlohy síce nepáčia a pýtajú sa, akú to má spojitost' s jazykovými vedomosťami študentov. Odpoveď je jednoznačná. Maturita je skúškou dospelosti a jednou z jej častí je dokázať aj to, že mladý človek rozumie tomu, čo ho obklopuje a zamýšľa sa nad vecami, ktoré sú priamo spojené s jeho životom. Bez ohľadu na to, či je orientovaný prírodovedne alebo spoločenskovedne. A o tom by maturita mala byť.

Negatívom v tomto ohľade je ale fakt, že pedagógom na všetkých typoch škôl chýbajú učebnice, cvičebnice a akákoľvek literatúra, ktorá je venovaná práci s nesúvislými textami, ba dokonca práci s akýmkoľvek textami. Jednoznačne chýba banka úloh, ktorá by pomáhala učiteľom v práci s textom priamo vo vyučovacom procese. Zostaviť vhodné úlohy a nájsť k nim adekvátne náročný text je mimoriadne náročné na čas a prípravu na vyučovaciu hodinu.

V každom prípade sa ľady začínajú lámať. Mnohí pedagógovia pochopili, že v školskom prostredí by sa mali objavovať texty, ktoré sú viac spojené so životom a každodennou praxou. Napriek náročnosti pri hľadaní vhodných textov, formulácii vhodne náročných otázok k nim, následným rozborom a diskusiou pomáhajú žiakom všetkých typov škôl spoznávať skutočný život a presvedčiť ich o tom, že škola nie je iba mechanickým osvojovaním si faktov a ich neplodným memorovaním. Aj takto sa stáva vyučovanie zaujímavým a prítazlivejším pre všetkých žiakov.

## Ukážky úloh z pedagogickej praxe

### Ukážka č. 1

#### Platby kartou sú bezpečné, rýchle a pohodlné.

*Platba prostredníctvom platobnej karty je dnes bežne akceptovaná takmer vo všetkých kvalitných maloobchodoch, hoteloch, reštauráciách, čerpacích staniaciach či pri mnohých ďalších typoch obchodov a služieb. Platby kartou sú bezpečné, rýchle a pohodlné.*

*Držiteľ platobnej karty pri sebe nemusí nosiť vysokú hotovosť a vystavovať sa tak zbytočnému nebezpečenstvu jej straty alebo odcudzenia. Pri použití platobnej karty v zahraničí je navyše používaný výhodnejší výmenný devízový kurz.*

*Platobné karty sú jednoduchým riešením, ako mať v zahraničí k dispozícii dostatočné množstvo finančných prostriedkov a zbytočne sa nevystavovať možnosti straty hotovosti alebo okradnutiu. V zahraničí je možné prostredníctvom platobnej karty platiť u obchodníkov, ale aj vyberať zahraničnú menu z bankomatov či v bankách. Za platbu kartou v zahraničí vám vaša banka nebude účtovať žiadny poplatok.*

### Ukážka č.2

#### Demografický vývoj Maďarov na území Slovenska

	1910	1921	1930	1950	1961	1970	1991	2001
<b>Absolútna hodnota</b>	884 309	650 597	592 337	354 532	518 782	552 006	567 296	521 000
<b>Podiel v %</b>	<b>30,29 %</b>	<b>21,68 %</b>	<b>17,79 %</b>	<b>10,30 %</b>	<b>12,43 %</b>	<b>12,17%</b>	<b>10,76 %</b>	<b>9,70 %</b>

*Avšak výber hotovosti z bankomatu býva spoplatnený !!! podľa podmienok banky, ktorá platobnú kartu vydala. Väčšinou je určený ako pevne stanovená čiastka + percentuálne vyjadrená časť vyberanej čiastky. Poplatok sa často vyšplhá nad 30 eur. Preto vám v zahraničí odporúčame skôr platiť v obchodoch. Čiastka, ktorú zaplatíte za určitú sumu cudzej meny v SR (výmena valút), je v absolútnej väčšine prípadov však stále vyššia než tá, ktorú za rovnakú sumu zaplatíte, ak vyberiete hotovosť z bankomatu až na mieste vášho pobytu. Navyše neriskujete stratu valút či „nervy“ spojené s ich „strážením“.*

#### 1. Ktorá z uvedených možností vyplýva z textu?

- A) V zahraničí je výhodnejšie vybrať si finančné prostriedky z bankomatu.
- B) V zahraničí je výhodnejšie platiť v obchodoch platobnou kartou než hotovosťou.
- C) Pri výbere hotovosti z bankomatu v zahraničí sa neplatí žiadny poplatok.
- D) Pri cestách do zahraničia je výhodnejšie platiť hotovosťou než platobnou kartou.

#### 2. Ktorá z uvedených možností nevyplýva z textu ?

- A) Výber hotovosti z bankomatu v zahraničí býva spoplatnený.
- B) Výber hotovosti bankomatu v zahraničí je prevažne výhodnejší než výmena valút v SR.
- C) Devízový kurz je oveľa výhodnejší než valutový kurz.
- D) Výber hotovosti bankomatu v zahraničí je vždy výhodnejší než výmena valút v SR.

#### 3. Ktorá z uvedených možností nevyplýva z textu ?

- A) Platba prostredníctvom platobnej karty je dnes bežne akceptovaná takmer vo všetkých kvalitných maloobchodoch, hoteloch, reštauráciách, čerpacích staniaciach.
- B) Platba prostredníctvom platobnej karty je dnes bežne akceptovaná vo všetkých kvalitných maloobchodoch, hoteloch, reštauráciách, čerpacích staniaciach.
- C) V zahraničí je možné prostredníctvom platobnej karty platiť u obchodníkov, ale aj vyberať zahraničnú menu z bankomatov či v bankách.
- D) Výber hotovosti z bankomatu býva spoplatnený podľa podmienok banky, ktorá platobnú kartu vydala.

Práca s touto ukážkou súvisí s využívaním medzipredmetových vzťahov (občianska náuka, ekonómika). Veľmi úzko súvisí aj s rozvíjaním finančnej gramotnosti, pretože sa dotýka praktického života každého študenta. Týka sa možnosti platenia debetnou kartou v zahraničí. Veľa žiakov hlavne z oblasti západného Slovenska navštevuje Českú republiku a mnohí sa tam chystajú študovať. V tejto oblasti majú žiaci značné medzery, a preto je dôležité v rámci medzipredmetových vzťahov takéto typy otázok, ktoré sa týkajú finančnej gramotnosti, zaradiť do testov.



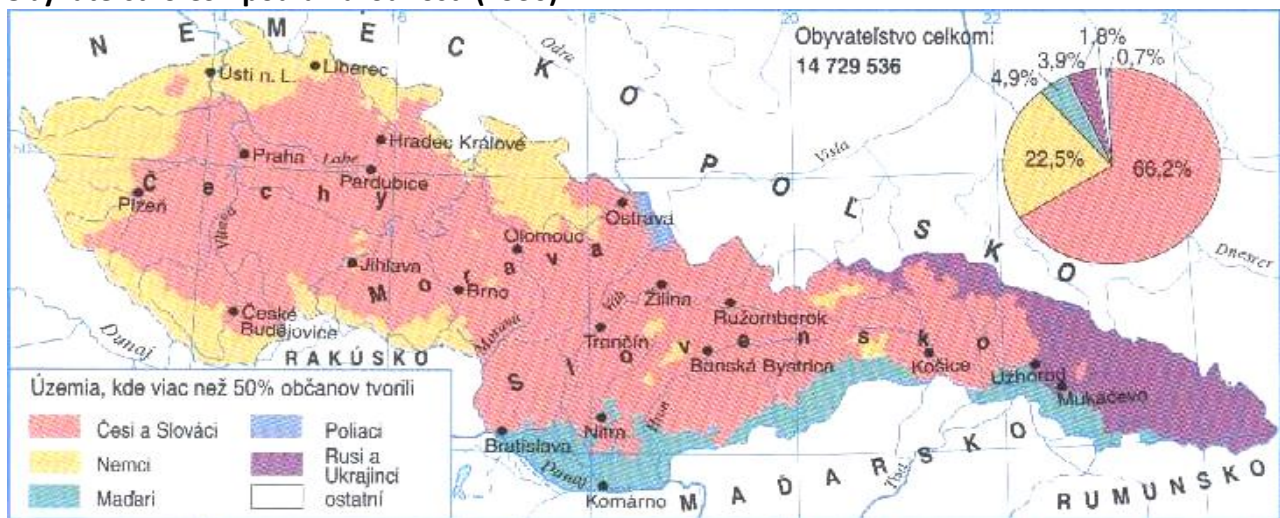
**2.1 Z tabuľky vyplýva.**

- A) Absolútny počet Maďarov na Slovensku po roku 1910 permanentne klesal
- B) Podiel Maďarov na území Slovenska po skončení 2. svetovej vojny stále klesal
- C) Podiel Maďarov v rokoch 1961 až 1991 klesal, ale ich absolútny počet pomaly stúpil
- D) Podiel Maďarov po roku 1961 stúpil, ale ich absolútny počet pomaly klesal.

**Všetky možnosti (aj nesprávne) odôvodnite a argumentujte textom ukážky!**

Práca s druhou ukážkou je úzko prepojená s učivom z geografie a dejepisu. K ukážke bolo prirade-

ných viacero úloh, ktoré boli zamerané na čítanie a porozumeniu nesúvislého textu. Pri rozbere testu bolo od žiakov požadované, aby ústne zdôvodnili nielen správnu odpoveď, ale vysvetlili pomocou argumentov z tabuľky aj ponúk nesprávne možnosti odpovedí. Rozbory takýchto úloh priniesli žiakom veľa pozitívneho, pretože ich prinútili nielen tipovať správnu odpoveď, ale prinútili ich aj rozmyšľať. V každom prípade je potrebné vo vyučovacom procese nájsť si priestor pre takúto analýzu, pretože inak sú takéto úlohy skutočne iba podkladom pre hodnotenie bez spätnej väzby.

**Ukážka č. 3****Obyvateľstvo ČSR podľa národností (1930)****2.3 Z mapy nevyplýva:**

- A) Obyvateľstvo slovenského pôvodu tvorilo väčšinu obyvateľov prvej ČSR
- B) Obyvateľstvo západoslovenského pôvodu tvorilo viac ako polovicu obyvateľstva prvej ČSR
- C) Obyvateľstvo germánskeho pôvodu tvorilo viac ako tretinu obyvateľstva ČSR
- D) Obyvateľstvo germánskeho pôvodu žilo najmä v západnej polovici štátu

**Všetky možnosti (aj nesprávne) odôvodnite a argumentujte textom ukážky!**

**2.4 Z mapy vyplýva:**

- A) Maďarské obyvateľstvo žilo iba na území južnej časti Slovenska
- B) Nemecké obyvateľstvo žilo výhradne na území Čiech a Moravy

- C) Na území žilo aj obyvateľstvo východoslovenského pôvodu
- D) Nemecké obyvateľstvo žilo výhradne na česko-nemeckom pohraničí.

Práca s mapou je veľmi dôležitá na hodinách spoločenskovedných predmetov. Aj mapa je nesúvislý text a mnohým žiakom jeho čítanie a porozumenie robí veľké problémy. Prepájajú sa tu učivo z dejepisu a jazykovej zložky predmetu slovenský jazyk a literatúra. Nevýhodou takýchto otázok je vyššia finančná nákladnosť (farebná tlač). Na druhej strane ale ide o dôležitú časť čitateľskej gramotnosti spojenú s prácou s nesúvislými textami, s ktorými sa v živote bežne stretávame.

**ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

GAVORA, P. et al., 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma. ISBN 978-80-89132-57-7.  
 Národná správa OECD PISA SK 2009. 2010. Bratislava: NÚCEM. ISBN 978-80-970261-4-1.

**Summary:** The aim of the article is to refer to the issue of reading literacy in Slovak schools. There are suggestions presented which can be used with students in order to increase the level of reading literacy on Slovak language and literature lessons. Important part of increasing the level of reading literacy is mainly working with incoherent texts, which is often forgotten.

## FENOMÉN ROZPRÁVKY

**ŠVÁBOVÁ, B.:** Fenomén rozprávky v detskom svete a tvorivá dramatika.  
Ružomberok : VERBUM, 2014. 80 s. ISBN 978-80-561-0166-7.

**Veronika Hašková, Inštitút Juraja Páleša v Levoči, Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita, Ružomberok**

Dramatizácia, improvizácia, rolová hra a ďalšie metódy tvorivej dramatiky predstavujú výborné možnosti prepojenia hry a edukácie. Tvorivá dramatika je vhodným prostriedkom na formovanie osobnosti detí najnižších vekových kategórií a na najnižších stupňoch škôl. Je postavená na učení cez zážitok a vzájomnú komunikáciu a kooperáciu všetkých účastníkov edukačného procesu. V dynamickom a tvorivom procese podporuje aktivitu dieťaťa a umožňuje cez zážitok spoznávať nielen seba, ale aj okolie. Variabilnú a tvorivú prácu s deťmi v rôznych vzdelávacích oblastiach s využitím metód tvorivej dramatiky, literárnych príbehov a situácií z rozprávok prezentuje knižná publikácia Fenomén rozprávky v detskom svete a tvorivá dramatika od autorky Boženy Švábovej.

Primárnymi adresátmi knihy sú študenti a pedagógovia z praxe, ktorí svojou tvorivosťou, podnetným a kreatívnym prístupom v edukácii utvárajú deťom priestor čo najaktívnejšie spoznávať a prijímať nové poznatky pozitívne ovplyvňujúce rozvoj osobnosti dieťaťa.

Prvé kapitoly knihy sú teoretické a prezentujú základné poznatky o problematike tvorivej dramatiky a rozprávky. Znalosť základných metód a prostriedkov tvorivej dramatiky môže pedagógom oživiť prácu s deťmi. Úvodná kapitola Tvorivá dramatika odpovedá na základné otázky, čo je tvorivá dramatika, v čom je podstata a význam zážitkového učenia, aké sú základné metódy a prostriedky tvorivej dramatiky. Následná kapitola charakterizuje štruktúrovanú drámu a štruktúrovanú dramatickú hru. Je venovaná jej príprave a plánovaniu, práci s literárnym textom a poukazuje na postavenie učiteľa ako organizátora a tvorcu edukačného procesu. V tretej kapitole je zaujímavé spracované posolstvo rozprávky, ktorá „má nezastupiteľné a nenahraditeľné miesto pre dramatickú improvizáciu pri

práci s deťmi nielen v predprimárnom období, ale aj vo vyššom stupni vzdelávania žiakov (s. 41)“, ako uvádza autorka. Charakterizuje rozprávku, definuje základné druhy rozprávok, poukazuje na jej znaky a význam. „Rozprávky sú nevyčerpateľnou studňou ľudovej múdrosti, majú výchovný a vzdelávací charakter, sú útvarom nesmrteľným, prežívajúcim už mnohé generácie, neupadajú do zabudnutia a sú stále živé (s. 45).“ Rozprávka je motivačným aktivityčným činiteľom, svojou čarovnosťou a tajomnosťou oživí edukačný proces, mobilizuje aktivitu detí a prináša nezabudnuteľné zážitky obohacujúce osobnosť dieťaťa.

Praktické využitie námetov z rozprávok v dramatických hrách a aktivitách je popísané vo štvrtej kapitole. V námetoch sa prelínajú motivujúce situácie z rozprávok a úlohy, ktoré odhaľujú čaro a krásu rozprávkových príbehov s prepojením využitia rôznych metód tvorivej dramatiky. Úlohou detí je napodobniť postavy z rozprávok pohybom, vcítiť sa do konania postáv dramatickým stvárnením, stretnúť sa so známymi, ale aj s novými rozprávkovými postavami. Námety sú rozpísané podrobne, s uvedením básničiek, riekaniak a rôznych iných rečovaniak. Za každou aktivitou sú uvedené aj otázky na reflexiu, zamerané na prežívanie detí, čo sa ľahko stvárnňovalo, kedy sa cítili príjemne, čo ich najviac prekvapilo, ktoré úlohy nepoznali a robili im problém, aké rekvizity využívali a pod.

Vyzdvihujem autorkin záujem posúvať vo svojich publikáciách mnohé aktivity z praxe. B. Švábová ponúka študentom a pedagógom zaujímavú a podnetnú publikáciu na odbornú, metodickú a praktickú realizáciu, pretože „aplikácia tvorivej dramatiky a jej prepojenie s rozprávkou si vyžaduje tvorivého učiteľa, vyžaduje si jeho kvalitnejšiu prípravu, ale výsledok práce s deťmi je potešujúci (s. 75).

## **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 informácie/správy, Text informácie/správy*

### **Pri písaní príspevku:**

- vzhľad stránky – všetky okraje 2 cm, záhlavie a päta 1,25 cm
- používajte typ písma **Calibri**, veľkosť 11, riadkovanie – 1
- zarovnanie textu – zarovnať doľava
- nepoužívajte žiadne štýly (len formátovanie – tučné, kurzíva, index horný, dolný, nie podčiarkovanie)
- 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, čiarka, potom rok vydania.  
Ak ide o doslovný citát v úvodzovkách sa uvádza 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 roku 2012

---

\* Pozn. Príspevky na vyžiadanie redakciou môžu mať aj väčší rozsah ako je určené v pokynoch.

## Z obsahu:

### VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKOV

**Darina Bačová, Mária Rychnavská ...1**

**Rok čitateľskej gramotnosti - aktivity Metodicko-pedagogického centra v oblasti rozvíjania čítania s porozumením**

A year of reading literacy - activities of Teacher In Service Training Center in the area of reading literacy development

**Darina Gogolová, Darina Bačová ...3**

**Niektoré efektívne metódy učenia sa a čitateľské stratégie v súčasnom edukačnom procese**

Some of the effective methods of learning and reading strategies in the current educational process

**Ingrid Nosková ...6**

**Interpretácia literárneho textu ako čitateľský stimul**

Interpretation of literary text as a reading stimulus

**Slávka Džačovská ...10**

**Mozaika čitateľskej gramotnosti**

Mosaic of reading literacy

**Jana Tomášková ...12**

**Čítanie s porozumením ako jedna z ciest rozvoja interpretačných kompetencií žiakov strednej školy**

Comprehension reading as a way of development of interpretation competencies of secondary school students

**Jozef Bernát ...15**

**Skúsenosti z realizácie programu kontinuálneho vzdelávania pre učiteľov primárneho vzdelávania so zameraním na rozvoj čitateľskej gramotnosti**

Experience from realization of continual educational programme for primary teachers with the focus on reading literacy development

**Andrea Benková ...17**

**Rozvíjanie porozumenia pri počúvaní informačno-náučných textov prostredníctvom vybraných metód stratégie EUR (výťah z atestačnej práce k 2. atestácii)**

Development of listening comprehension using information and educational texts through some of the methods of EUR strategy (summary of attestation work for the second attestation)

**Miriám Tužinská ...22**

**Rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov 2. ročníka základnej školy s materskou školou prostredníctvom pracovných listov (výťah z atestačnej práce k 1. atestácii)**

Development of reading literacy using worksheets of second grade students at elementary school (summary of attestation work for the first attestation)

**Beáta Krňanová ...24**

**Využitie metódy učenia sa na stanovištiach v predmete slovenský jazyk a literatúra (výťah z atestačnej práce)**

Using the method of learning stations in the subject Slovak language and literature (summary of attestation work)

**Marián Mišík ...29**

**Význam práce s nesúvislými textami pri zvyšovaní úrovne čitateľskej gramotnosti na hodinách slovenského jazyka a literatúry**

The importance of working with incoherent texts in order to increase the level of reading literacy on Slovak language and literature lessons

### RECENZIA

**Veronika Hašková ...32**

**ŠVÁBOVÁ, B.: Fenomén rozprávky v detskom svete a tvorivá dramatika**