

PEDAGOGICKÉ
ROZHĹADY
ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

2
2020

mpc• METODICKO
PEDAGOGICKÉ
CENTRUM

Obsah:

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

Slávka Džačovská ...2

Funkčná gramotnosť je behom na dlhé trate
Functional literacy is a long way off

Oľga Nestorová, Mária Onušková ...5

**Metódy a stratégie na rozvoj čítania
s porozumením a ich využitie v praxi**
Methods and strategies for the development
of reading comprehension and their use in practice

Ingrid Nosková, Beata Zbojová ...12

**Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti žiakov prostred-
níctvom metakognitívnych čitateľských stratégií**
Developing pupils' reading literacy through
metacognitive reading strategies

Mária Pappová, Ladislav Lörincz ...20

**Čítanie s porozumením a hodnotenie v známych podmien-
kach vzdelávania a v novom prostredí online vzdelávania**
Reading comprehension and assessment in familiar learning
conditions and in the new online learning environment

Jana Tomášková ...27

**Skúsenosti z realizácie
aktualizačného vzdelávacieho programu**
Ako motivovať žiakov k čítaniu s porozumením
Experience from the implementation of the actualized
educational program How to motivate students to read
with comprehension

Zdenka Kovalčíková ...32

**Rozvíjanie finančnej gramotnosti
na základných a stredných školách**
Developing financial literacy in primary and secondary schools

Mária Pirkovská ...38

**Implementácia digitálnych technológií pri rozvíjaní
finančnej gramotnosti žiakov s ľahkým stupňom
mentálneho postihnutia**
Implementation of digital technologies
in the development of financial literacy of students
with mild mental disabilities

Dagmar Čtvrtníčková, Zuzana Procházková ...46

Formatívne hodnotenie na rozvoj osobnosti žiaka
Formative assessment for the development
of the student's personality

O UČITEĽOVI

Eva Vondráková, Zuzana Pavelicová ...51

Aktualizačné vzdelávanie po novom
Actualized education in accordance with new legislation

Mária Rychnavská, Darina Bačová ...53

**Tvorba atestačného portfólia
pre oblasť výchovno-vzdelávací proces**
Creation of an attestation portfolio
for the area of the educational process

Z ČINNOSTI MPC

Vladimír Laššák ...58

**Informácia o medzinárodnom projekte TeachUP
realizovanom v rámci European Schoolnet (EUN)**
Information about the international project TeachUP
implemented within the European Schoolnet (EUN)

Pedagogické rozhľady

Odborno-metodický časopis pre školy
a školské zariadenia

2/2020

Dvojmesačník

Ročník 29

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

Šéfredaktor: Marián Valent

Výkonná redaktorka: Viera Stankovičová

Redakčná rada:

Darina Bačová, Maroš Dvorský,
Miroslava Jakubeková, Adriana Lančaričová,
Mária Pappová, István Szóköi, Mária Šnidlóva
Jarmila Verbovská, Darina Výbohová

Obálka: Ján Husár

Preklad do angličtiny: Anna Pávová

Adresa redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum
regionálne pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica

Tel.: 048/4722 905

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

www.mpc-edu.sk

Vyšlo: 29. mája 2020

Vychádza päťkrát ročne

Evidenčné číslo: EV 3414/09

ISSN 1335-0404

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

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.
Redakcia sa nemusí vždy stotožniť s názormi autora.
Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.



Opatrenia proti šíreniu koronavírusu zavedené od marca 2020 ovplyvnili všetky oblasti nášho života. Informácie o vývoji pandémie zaplňajú takmer celý mediálny priestor. Vzdelávanie v školách a školských zariadeniach bolo prerušené a prenieslo sa do domáceho prostredia. Denne sme hľadali a hľadáme spôsoby adaptácie na vzniknutú situáciu. V súvislosti s uvedeným by sa

mohlo zdať, že predtým tak dôležité témy na diskusiu ako sú **zistenia štátnej školskej inšpekcie, výsledky merania PISA** a správa o **Agende 2030**, stratili na dôležitosti a zaoberať sa podnetmi a odporúčaniami, ktoré z nich vyplývajú, nie je aktuálne relevantné. Ale opak je pravdou. Práve prevrátenie celého edukačného procesu „na ruby“ odhalilo v plnom svetle jeho slabé miesta a potvrdilo konštatovanie v Správe o Agende 2030. Podľa nej nedošlo k zásadným zmenám v súvislosti so zmenou vzdelávacieho systému smerom k odbúraniu jeho nepružnosti a posilneniu schopnosti flexibilne reagovať na prítomnosť a vývoj globálnych megatrendov.

Preto by sme sa mali zamyslieť, ako zužitkovať príležitosť v oblasti vzdelávania, ktorú nám paradoxne pandémie vytvorila. Prijat' výzvu pre významné prehodnotenie nielen formy, ale hlavne obsahu vzdelávania. Na začiatku bolo najdôležitejšie zabezpečiť vzdelávanie aj inou ako prezenčnou formou. Čo vyžaduje od učiteľov aktívne a najmä interaktívne využívanie nových médií, audiovizuálnych obsahov a plnohodnotných audiovizuálnych pomôcok v procesoch výchovy i vzdelávania. Zároveň sa veľa diskutovalo o množstve učiva, čo je základné učivo a čo je podstatné v čase, ktorý majú deti a aj ich rodičia stráviť domácou výučbou. Ako zmysluplné sa ukázalo aj integrovanie obsahov vzdelávacích oblastí, koordinácia postupov jednotlivých učiteľov, projektové zadania, bádateľské aktivity v domácom prostredí. Vhodnou inšpiráciou mohli byť aj uvoľnené úlohy z medzinárodného testovania PISA. Aktuálne riešime otázku, či vôbec a ak áno, tak ako hodnotiť to, čo sa žiaci naučili. Ale nemali by sme zabudnúť zhodnotiť aj to, do akej miery sme umožnili žiakom, aby získali vedomosti a zručnosti, ktoré sú nevyhnutné na ich budúcu plnohodnotnú účasť v spoločnosti. Povedané inými slovami, v praxi sme využívali naše profesijné kompetencie, ktoré už máme. Možno sme ich aj zlepšili a pravdepodobne sme získali aj nové poznatky a spôsobilosti. Realizovali sme vlastný profesijný rozvoj, ktorému v širšom kontexte venuje pozornosť aj správa o Agende 2030 o dosiahnutých výsledkoch v národných prioritách jej implementácie. V kapitole Vzdelanie pre dôstojný život okrem iného pripomína aj potrebu zvýšenia kvality vzdelávania a posilnenia spoločenského statusu učiteľa v kontexte medzinárodného porovnávania a globálnych megatrendov. Je márne

myslieť si, že vážnosť učiteľskej profesie a status posilní niekto, koho o to požiadame nejakým nariadením, vyhlásením alebo zákonom. Svoj status, vážnosť a úctu k profesii, ktorú vykonávame, môžeme zmeniť len my sami tým, že si budeme ctiť vlastnú profesionalitu, rešpektovať nároky na nás kladené pri výkone profesie a prijímať výzvy.

Výzva inšpiruje, motivuje a vedie k objavovaniu svojho potenciálu, jeho využitiu a nadobudnutiu nových spôsobilostí. Áno, výzva môže byť ohrozujúca a skrývať aj riziká. Tie ale môžeme aj v budúcnosti eliminovať tak, že sa už dnes budeme na ďalšie výzvy pripravovať. Veríme, že ako inšpirácia poslúžia aj príspevky v druhom čísle nášho časopisu, ktoré je primárne orientované na príspevky týkajúce sa rozvíjania gramotností. Spolu sedem príspevkov sa venuje problematike funkčnej, čitateľskej aj finančnej gramotnosti. V príspevkoch sú opísané skúsenosti z realizácie vzdelávacích programov pre učiteľov, ktoré organizovalo MPC a do publikovania sa zapojili aj kolegovia zo škôl, ktorí sa uvedených programov zúčastňovali. Oceňujeme práve toto spojenie, keď príspevok spoločne vytvoria učiteľ profesijného rozvoja z MPC a učiteľ zo školy. Ide o inšpiratívne ukážky aplikácie toho, čo sa na našich vzdelávaniach mali a majú možnosť naučiť. Ďalší, ôsmy príspevok je teoretickým vstupom do problematiky formatívneho hodnotenia žiakov. Deviaty príspevok sa venuje obzvlášť dôležitej téme aktualizácie vzdelávania, ktoré je podľa nového zákona v rukách škôl a školských zariadení. Autorky v ňom opísali skúsenosť z tohoročného vzdelávania a to v tematickej oblasti tohto čísla – rozvoj zručností učiteľov zameraných na čitateľskú gramotnosť žiakov. Ide o inšpiratívnu ukážku toho, ako urobiť aktualizáciu vzdelávania v súlade so zameraním, či stratégiou školy (ktorá je podporená ESF prostriedkami). V desiatom príspevku autorky nadväzujú na príspevok k tvorbe atestačného portfólia, tentokrát pre oblasť „výchovno-vzdelávací proces“. Zamierajú sa na preukázanie ovládania obsahu a didaktiky vyučovacích predmetov, plánovanie a projektovanie vyučovania, realizovanie vyučovania a hodnotenie priebehu a výsledkov vyučovania a učenia sa žiaka. Jedenástym príspevkom toto číslo uzatvárame. Autor v ňom pokračuje v prezentácii aktivít MPC, ktoré sú súčasťou prenosu inovácií a príkladov dobrej praxe z projektov medzinárodnej spolupráce. Príspevok prináša informáciu o realizácii medzinárodného projektu TeachUP, ktorý bol realizovaný s podporou programu Erasmus+, v rámci Európskej školskej siete (European Schoolnet – EUN). V štyroch online vzdelávacích kurzoch, vytvorených v projekte, prebiehalo experimentálne overovanie modelu podpory účastníkov formou tútorstva. Účastníci v kurzoch pracovali formou sebariadeného učenia a komunikovali prostredníctvom vybraných online nástrojov, ktoré im umožňovali vzájomnú výmenu skúseností.

FUNKČNÁ GRAMOTNOSŤ JE BEHOM NA DLHÉ TRATE

Slávka Džačovská, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov

Anotácia: Príspevok ponúka náhľad na možnosti implementácie funkčnej gramotnosti do škôl s cieľom zdôrazniť jej možné prínosy ako pre žiakov, tak i pre učiteľov a iných zamestnancov školy, vrátane manažmentu školy. V centre pozornosti je samotný obsah a rozsah pojmu gramotnosť, aj pojmov s ňou súvisiacich, s poukázaním na jej možný potenciál v rámci činností v školách a na podporu rozvíjania zručností žiakov potrebných pre každodenný život.

Kľúčové slová: funkčná gramotnosť, procesy spojené s gramotnosťou, žiak, učiteľ.

Úvod

Rozprávková kniha býva zvyčajne prvým z textov, ktoré malé dieťa spoznáva a vníma ako súbor grafických znakov doplnený o pestré ilustrácie. Upútajú ho znaky vytvárajúce text, ktoré dospelí vedia čítať tým, že ich rozšifrujú, a časom sa samé začne zaujímať o ich význam. Rok za rokom beží a dieťa v elementárnom vzdelávaní spoznáva jednotlivé písmená, skladá z nich slová, vety, texty. Dokáže ich napísať, prečítať a text berie ako samozrejmu súčasť svojho života. Postupne ako stúpa po schodíkoch vzdelávacieho systému, strácajú tieto grafické znaky preň svoju pôvodnú atraktivnosť. Niekedy sa dostane mladý človek až do stavu, keď text a jeho dešifrovanie vníma ako nadbytočnú záťaž vo svojom živote, knihy nevnímajú. Prestáva mu rozumieť až do takej miery, že sa to stáva možnou prekážkou pri uplatnení sa človeka na pracovnom trhu.

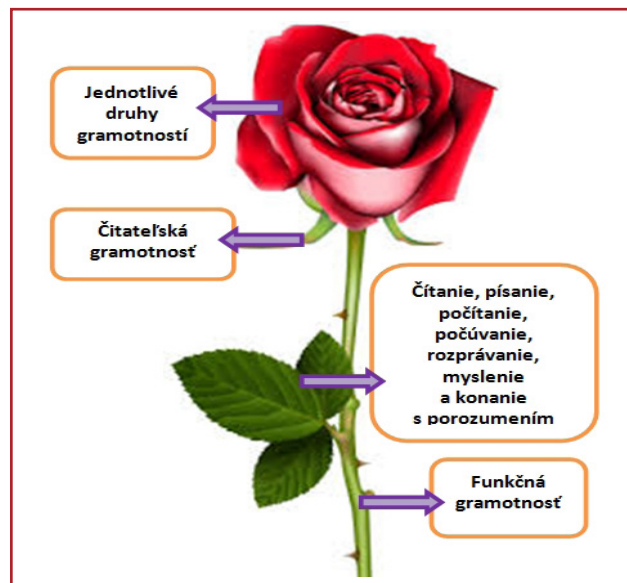
Keby sme mohli nahliadnuť do budúcnosti, asi by bol pre nás prijateľnejší obraz sveta, v ktorom je každý človek funkčne gramotný. Ak by sme mali čarovný ďalekohľad, ktorým by sa dalo nazrieť do budúcnosti, možno by sme videli takýto obraz našej zelanej rozprávky: „Kde bolo, tam bolo, vo svete 21. storočia, žijú ľudia, ktorí sú spokojní a šťastní, môžu naplno rozvinúť svoj ľudský potenciál v spoločnosti, kde každý preberá zodpovednosť za svoj život, správa sa empaticky a asertívne, a to súčasne voči ľuďom i prostrediu navôkol, rešpekt a ohľaduplnosť sú úplnou samozrejmosťou. Každý človek sa neustále vzdeláva, a preto dokáže spolu s inými riešiť vznikajúce situácie tak, aby spoločnosť prosperovala. Vzdelanie je cenenou a dôležitou spoločenskou hodnotou. Vzdelávanie sa je cestou vedúcou k tomu, aby jedinec mohol žiť zmysluplný a dôstojný život. Človek sa začleňuje do vzdelávacieho systému, ktorý prostredníctvom rozličných podôb edukácie podporuje rozvoj prirodzeného potenciálu človeka, rozvoj jeho osobnosti, rozvoj zdravého životného štýlu, a to tak, že od prvých stupňov vzdelávania sa rozvíjajú všetky gramotnosti spolu s nadobúdaním dôležitých vedomostí. Človek sa môže vyvíjať aj pri uplatnení princípov starovekej kalokagatie...“ Tu by naša rozprávka mohla pokračovať obrazmi ideálneho sveta. My však takýto ďalekohľad, bohužiaľ, v rukách nemáme. Čo ale v rukách máme, je práve šanca blížiti sa k nášmu ideálu. Hľadať možnosti, prostriedky, priestor na to, aby sme tam smerovali. Pretože na to presne ideály sú. Ideál plne funkčne gramotného človeka môže byť tým povestným svetielkom v tme, ku ktorému sa chceme dostať. Otázne je, či sme my, naša spoločnosť, a najmä náš vzdelávací systém na to pripravený, no hlavne, či sa na tento beh na dlhú, veľmi dlhú a náročnú trať vôbec chceme vybrať. Toto je totiž obraz procesu výchovy a vzdelávania človeka funkčne gramotného, kriticky mysliaceho, tvorivého, starajúceho sa o svoje fyzické i duševné zdravie a okolité prostredie.

Funkčne gramotný človek

Pojem, ktorý u ľudí môže vyvolávať rozličné pocity, od nepochopenia až po pocit radosti, že sa cítia byť gramotnými. Je ale otázne, ako by mal funkčne gramotný človek vyzeráť. Nejde o jeho fyzickú podobu, skôr o to, ako myslí, rozpráva, koná a správa sa. Naša cesta k ideálu je ešte vždy len na začiatku napriek tomu, že už niekoľko je tento pojem neustále diskutovaný a prechádza mnohými sférami spoločnosti.

Miskoncepce obsahu pojmu začínajú od názoru, že ak viem čítať, písať a počítať, tak som gramotný, až po obraz človeka žijúceho v nepriaznivých podmienkach, ktorý navodzuje pocit negramotnosti. Sme toho názoru, že ak máme vnímať adekvátne obsah a rozsah daného pojmu, vyššie uvedené nás nemôže zmiast a informačne dobre podkutý človek ho vníma odlišne. Byť funkčne gramotným človekom je v súčasnosti nekončiaci sa proces práce na samom sebe, pretože so zvyšujúcim sa počtom informácií sa pričleňujú nové a nové podoby gramotnosti, ktoré na ne nadväzujú. Je to skutočne beh na dlhú trať. A ako to pri behu býva, len dobre pripravený človek ho zvláda s gráciou a ľahkosťou, vie, že ide o síce náročný proces, no s pocitom radosti v duši.

Funkčne gramotný človek v našej mysli predstavuje obraz človeka, ktorý má vo svojom vnútri kvet ruže, rozumie funkčnú gramotnosť. Ruža je kvetom odpradávaná vzácnym, nielen vďaka vzhľadu a vôni, no aj tým, že z nej môžeme získať ďalšie výhody - plody, olej, ružovú



Obr. 1 Kvet ruže ako model funkčnej gramotnosti

Zdroj: <https://www.google.com/search?xsrf=AleKk01wU-tds8ZXD KTC8HAQxw0zj9Tc9Q:1587711059575&q=obr%C3%A1zky+r%C5%AF%C5%BEE+kreslen%C3%A9&tbm=isch&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwiU19jNviDpAhUHCewKHUwhD3MQ7Al6BAgKEDY&biw=1198&bih=636#imgsrc=QrAkCrftw50TyM&imgdii=9m8Vu11uHc6idM> [cit. 2020-02-14]

vodu, ruža ako jedlo, čaj, korenina, víno, voňavá prísada, deodorant a iné. Kvet ruže má svoju stonku - funkčnú gramotnosť, na ktorej sú jednotlivé lístky - počúvanie, písanie, čítanie s porozumením, no aj *rozprávanie, myslenie a konanie* s porozumením (na čo sa mnohokrát zabúda), potom kvetné lôžko s kalichom predstavujúce čitateľskú gramotnosť, na ktoré nasadá krásna a voňavá koruna plná farebných lupienkov ako podoba ďalších druhov gramotností - finančnej, matematickej, prírodovednej, digitálnej, environmentálnej, mediálnej, kultúrnej, sociálnej, i novších - emocionálnej, vizuálnej, vesmírnej a ďalších. Ruža rozkvitá postupne, rad radom sa otvárajú korunné lupienky prezentujú sa v plnej kráse, a preto je tu potenciál nových podôb gramotností, ktoré vznikajú s rozvojom spoločnosti, vedy a techniky. Ďalšie produkty tohto modelu môžu byť celoživotné vzdelávanie, či uplatnenie sa na trhu práce, ako „voňa“ atraktívna pre budúcich zamestnávateľov.

K modelu funkčne gramotného človeka je potrebné vymedziť pojmy základná gramotnosť, funkčná gramotnosť a čitateľská gramotnosť, pretože sa mnohokrát používajú nekonceptne ako synonymá. **Základnou gramotnosťou** rozumieme schopnosť čítať a písať a zároveň schopnosť počítat' na úrovni absolventa programu 1. stupňa slovenskej základnej školy (štvrtáka) podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre 1. stupeň ZŠ (ISCED 1). **Funkčnou gramotnosťou** rozumieme kompetenciu využiť získané vedomosti a zručnosti na riešenie problémov v životných situáciách. Funkčná gramotnosť sa skladá z viacerých druhov, ktoré sú spojené s požiadavkami spoločnosti v danom období. Čitateľskú gramotnosť je 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, vyvodit' priame závery, interpretovať a integrovať informácie, skúmať a hodnotit' obsah, jazyk a prvky textu (Nogová a kol. 2015, s. 91). Definovanie základných pojmov je platformou, z ktorej môžeme vychádzať. Procesy čítania, písania, počúvania s porozumením sú spájajúcou hmotou, pričom je potrebné, podľa nášho názoru, akcentovať i jej ďalšie zložky - často opomínané procesy rozprávania, myslenia a konania/správania sa s porozumením. Bývajú priraďované ku tzv. soft skills, teda mäkkým zručnostiam, bez vyhovujúcej úrovne ktorých má súčasný človek oveľa nižšiu šancu uspieť, a to nielen na trhu práce, no i v spoločnosti vôbec. Svoju pozornosť osobitne sústredíme na pojem čítanie, ktorý sa ešte vždy vníma nekonceptne. Je nutné si uvedomiť, že čítanie je síce základom čítania s porozumením, no samotná zručnosť čítať, čo sa často takto vníma, u jednotlivca ešte neznamená, že textu aj porozumel. Čítanie je cieľavedomý proces spájania písmen do slov, slov do viet a viet do textu, to vyúsťuje do stavu, keď ľudská myseľ uchová pojem ukrytý v texte. Porozumením textu sa jedinec dostáva k poznaniu, keď si vytvára vlastný obraz o svete, poskladaný z malých kúskov poznania a poznávania, t. z. ucelený obraz sveta okolo neho a aj v ňom. Podobné je to aj s písaním a rozprávaním, či počúvaním s porozumením. Samo o sebe by to ale nestačilo na to, aby bol človek funkčne gramotný. Potrebujeme uňho dosiahnuť i zvýšenie úrovne emocionality, kritickej reflexie, zodpovednosti, a to kohézne s podporou ciberenia zmyslu pre pravdu, etickosť konania i spravodlivosť, to

jest podobu kritickeho myslenia a kreativity vyúsťujúcu do **konania a správania sa s porozumením**. Rozumej u jedinca porozumením vnútorného a vonkajšieho sveta.

Na to, aby sme dokázali k tejto méte smerovať, je nielen potrebné, ale nevyhnutné korigovať vzdelávanie, celý jeho systém a procesy v ňom, a tak dospieť aj k zmene vnímania vzdelania ako pozitívnej a oceňovanej životnej kategórie. O potrebe zmien vo vzdelávaní, kohéznych s vyššie uvedeným, sa vedú diskusie už dlhé roky. Výsledky testovania našich žiakov len potvrdzujú potrebu zmeny. Jednou z rozhodujúcich otázok, ktorá doteraz nenašla adekvátnu reakciu, je zamyslenie sa nad tým, či by naši učitelia nemali viac, cielene a účelovo pracovať so žiakmi tak, aby ich viedli ku kriticke-mu premýšľaniu o tom, čo si prečítajú, čo si vypočujú, čo vidia, či sa dozvedia. Inak povedané každý deň, na každej jednej vyučovacej hodine cvičit' žiaka a systematicky ho k tomu viesť, riešit' s ním problémy z bežného života. To platí nielen pre vyučovacie hodiny slovenčiny, no i ostatných vyučovacích predmetov. Týka sa to nielen samotných učiteľov, ale aj vedenia a manažmentu škôl a samozrejme aj rodičov. Práca učiteľov nestačí, ak tieto zložky vo výchove a vzdelávaní dieťaťa nebudú spolupracovať. Ku skúšaní nových vecí a bádaniu v nových oblastiach musí byť žiak vedený aj doma, nielen v škole. To ho potom môže podnietit', aby sám hľadal, skúšal, bádala a objavoval. To, čo dieťa v útlom veku robí úplne samozrejme, sa s nástupom do vzdelávacieho systému kdesi stráca, ak k tomu nie je ďalej motivované a vedené. Z tohto hľadiska je pri vzdelávaní dôležitá i úloha rodiča. Okrem výchovy je potrebné, aby bolo dieťa od začiatku vnímania sveta vo svojom živote obklopené množstvom motivujúcich podnetov. Reč, ktorú si dieťa postupne osvojuje, sa zvykne označovať ako materinská reč, materinský jazyk. Ide o označenie prvého jazyka, ktorý sa človek vo svojom živote naučí a práve preto by ho mal aj najlepšie ovládať. To je možné dosiahnuť len neustálou starostlivosťou oň, jeho cibrením v písomnej i v ústnej podobe. Paradoxné je, že práve v testoch PISA z materinského jazyka dosahujú naši žiaci priemernú úroveň a pri porovnaní s inými štátmi sa slovenskí žiaci ocitajú na nižších priečkach výsledkového rebríčka. Neustále sa opakujúca otázka, prečo je to tak, sviat' v myšliach učiteľov, inštitúcií i rodičov. Ich snaha by mala smerovať k tomu, aby sa výborné ovládanie materinského jazyka mohlo stať pre žiaka nástrojom na porozumenie prečítaného, počutého, videného a hovoreného.

Možnosti, ako sa to dá zvládnuť, predostreli učitelia z praxe na odbornom seminári 21. februára 2020 v priestoroch Regionálneho pracoviska MPC v Prešove pri príležitosti Medzinárodného dňa materinského jazyka. Cieľom bolo prezentovať odborné poznatky a odborné pedagogické skúsenosti vybraných možností procesu podpory rozvoja gramotnosti, myslenia a kreativity prostredníctvom rozličných metód, foriem práce a výmeny skúseností medzi účastníkmi v súlade s rozvojom kľúčových kompetencií učiteľov i žiakov.

V prvej časti seminára vystúpila s prednáškou korešpondujúcou s témou odborného seminára autorka príspevku. Predstavila históriu vyhlásenia Medzinárodného dňa materinského jazyka a jeho odkaz pre súčasnú generáciu. Zamerala sa aj na význam materinského jazyka a potrebu starostlivosti o tento náš skvost ako podobu najsilnejšieho nástroja na zachovanie a rozvoj nášho de-

dičstva. Upozornila aj na to, že práve materinský jazyk je jedným z pilierov, ktorým sa jedinec môže identifikovať ako súčasť, príslušník konkrétneho národa, do ktorého patrí. Poukázala aj na fakty zo súčasnosti, keď vyše 50 % zo 6 000 jazykov, ktorými sa hovorí vo svete, hrozí zánik, aj na to, že len necelá štvrtina jazykov existujúcich na tejto planéte sa používa v školách, pričom každé dva týždne zanikne na svete jeden jazyk a na internete nie je zastúpených 90 percent jazykov sveta.

Svoju pozornosť koncentrovala aj na zdôraznenie rozvíjania funkčnej gramotnosti, a to cielene spolu s podporou rozvíjania myslenia a kreativity žiakov, ako neoddeliteľnej súčasti prípravy žiakov počas školskej dochádzky na celoživotné vzdelávanie. Berúc do úvahy aktuálnu legislatívu, požiadavky praxe a aj dokumenty medzinárodných organizácií, napr. UNESCO, ktorá v *Programu OSN pre trvalo udržateľný rozvoj do roku 2030* kladie dôraz na celoživotné kvalitné vzdelávanie a vyučovanie pre všetkých, pre každého muža a pre každú ženu tak, aby mohli nadobudnúť kompetencie, vedomosti a hodnoty, ktoré im umožnia naplno sa uplatniť v spoločnosti.

Predstavila účastníkom model základu pre kvalitné celoživotné vzdelávanie a vyučovanie ako cestu nadobúdania kompetencií, vedomostí a hodnôt v podobe modelu stola ako prepojenia jazyka/reči, myslenia, gramotnosti, **kreativity**, metód a foriem práce. Ak bude mať stôl kaz na niektorej z podporných nôh predstavujúcich tieto atribúty, či na ploche - jazyku/reči, už ten stôl nebude fungovať tak, ako má, ako sa od neho očakáva. Obrazne, slabina ktorejkoľvek časti stola oslabí celú konštrukciu, preto je dôležité starať sa o všetky prvky. **Vôkol stola sa na stoličky môžu usadiť všetci účastníci**, zapojení do výchovy a vzdelávania, či už v pozícii domácich, alebo hostí (napr. **v prípade duálneho vzdelávania môžu byť zapojení podnikatelia, firmy, živnostníci**), pričom počet stoličiek nie je obmedzený a môže sa variabilne dopĺňať. Na najväčšej z nich ale sedí samotný žiak, pre ktorého by mal byť tento stôl pocitom komfortu a pohodlia domova. Mal by chcieť pri ňom sedieť, pracovať na ňom, relaxovať a starať sa oň v kuchyni celoživotného vzdelávania.



Obr. 2 Model základu pre celoživotné vzdelávanie

Po hlavnej prednáške nasledovali inšpiratívne prezentácie učiteľov zo základných a stredných škôl. Títo prostredníctvom podoby zážitkovej edukácie predstavili vlastné návrhy činností priamo z ich pedagogickej praxe, ktoré rozširujú povedomie žiakov o svojom materinskom jazyku s dôrazom na ciele rozvíjanie funkčnej gramotnosti v nadväznosti na rozvíjanie materinského jazyka, myslenia a tvorivosti spolu s podporou rozvíjania kompetencií a zručností žiakov.

Možnosti využívania čitateľských stratégií predstavila A. Harvilková. Účastníkov zaujali aj dokladované žiacke práce ako ilustratívny príklad podpory čítania s porozumením a čitateľskej gramotnosti. Ukázala, že aj nadaní a šikovní žiaci potrebujú dostatočný potenciál podnetov pre ich myslenie a kreativitu.

A. Sekaninová zacielenila pozornosť účastníkov na podporu rozvíjania kritického myslenia a slovnej zásoby u žiakov v základnej škole. Predostrela možnosti pozitívnej motivácie žiakov na „sídliskovej škole“ pri cibrení materinského jazyka súčasne s dôrazom na atribúty jednotlivých typov gramotností. Využívaním prvkov bádateľskej edukácie sa dá u žiakov posilňovať chuť hľadať a dešifrovať atraktívne neznámo so zapojením argumentácie počas diskusií.

Ďalšou časťou pracovného bloku odborného seminára bolo vystúpenie L. Lazorovej, ktorá venovala svoju pozornosť využitiu didaktických hier na hodinách literárnej výchovy u žiakov 5. ročníka základnej školy. Pozícia „žiacov“ bola pre účastníkov opätovne prínosom, nechýbal smiech a zábavné prvky pri riešení zadaných úloh. Učitelia mali možnosť zistiť, ako „to funguje“ na hodinách slovenského jazyka a literatúry u žiakov so zdravotným znevýhodnením, alebo u žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Ako je možné i u týchto žiakov prepájať viaceré druhy gramotností, no aj to, že nestačí používať osvedčené metodiky činností, ale je potrebné svoje profesijné kompetencie a zručnosti rozširovať, najmä pri individuálnom prístupe k žiakovi.

V treťom pracovnom bloku M. Čurlíková predstavila prácu s povestou, ako jednou z možností rozširovania nielen predstavivosti žiakov, ale aj hodnotiacich kompetencií v rámci rovesníckeho hodnotenia pri činnosti v pracovných skupinách a jeden z nástrojov upozorňujúcich na jazykové vyjadrovanie sa žiakov. Zdôraznila potrebu rozvíjania i počúvania s porozumením.

S. Ernstová nastolila otázku vnímania literárnych textov u súčasných žiakov a vyslovila potrebu zmeniť pohľadov na tento jav i u učiteľov slovenského jazyka a literatúry. Koncentrovala sa aj na to, že využívaním kooperatívnej a diferencovanej edukácie je možné vyzdvihnúť silné stránky osobnosti jednotlivých žiakov a zintenzívniť citlivé vnímanie správania sa s porozumením, krásna, mravnosť a etiky.

M. Reguli sa zameril na teóriu riešenia problémov v súlade s využívaním jazykových prvkov v rámci ľudskej komunikácie. Ako učiteľ žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia nastolil problematiku budovania vzťahu k slovenskému jazyku. Demonštroval svoj postup, ako u týchto žiakov vysvetľuje učivo o jazyku a literatúre s konkrétnymi pozitívnymi výsledkami. Konsolidácia pravidiel a noriem správania sa môžu tak ísť ruka v ruke s akceptovaním odlišných názorov a zvládaním záťažových situácií.

Počas každého z vystúpení, i po ňom, živé reakcie účastníkov potvrdili potrebu zmien na edukáciu slovenského jazyka a literatúry. Pripomenutie si Medzinárodného dňa materinského jazyka tak naplnilo tematické zameranie odborného seminára a zároveň bolo aj jedinečným podujatím pre zúčastnených učiteľov s významom zviditeľniť tento deň.

Na realizácii odborného seminára podobného zamerania participovalo Regionálne pracovisko v Prešove 26. februára 2020 v priestoroch Základnej školy, Bernolákovská ulica 1061 vo Vranove nad Topľou. Nosnou myšlienkou tohto stretnutia učiteľov bolo, či procesmi, metódami a formami na podporu rozvoja myslenia a kreativity je možné posilniť u žiakov vzostup úrovne funkčnej gramotnosti. Účastníci si po vstupnej prednáške autorky príspevku objasnili rozličné stanoviská prístupov k vyučovaniu slovenského jazyka a literatúry a súčasne vyjadrili pozitívne hodnotenie zážitkových metód osvojenia si príkladov osvedčenej praxe aj reálnych námetov, ktoré si odniesli do svojej pedagogickej činnosti.

Záver

Uviedli sme dva ilustratívne príklady spolupráce učiteľov na ceste hľadania riešení, ako zintenzívniť snahu korigovať vzdelanostnú úroveň ľudí ako účastníkov procesov v rámci vzdelávacieho systému od najmladšieho veku. Stretnutia odborníkov a učiteľov z praxe sú tak jednou z možností, ako spoločnou diskusiou posúvať úroveň funkčnej gramotnosti žiakov aj v nadväznosti na

celoživotné vzdelávanie. Len systematický tréning môže viesť k úspechu v podobe výchovy a vzdelávania funkčne gramotného človeka.

Na tento beh za funkčne gramotným človekom sme už všetci vyštartovali. Musíme vydržať a bežať ďalej, všetci spolu: učelia, žiaci, rodičia, vedenia škôl. Bežať ako jeden tím pod spoločnou vlajkou s označením: **Sme funkčne gramotní ľudia!** Predpokladá to, že všetci zainteresovaní zmenia techniku behu, prispôbia si navzájom svoj rytmus a postupne budú zvyšovať nároky. Výsledkom môže byť človek, ktorý má stabilnú poznatkovú základňu, vie poznatky prepájať, hľadať v nich súvislosti, dokáže vyjadriť svoj názor, podložiť ho argumentmi a obhájiť svoje postoje napr. v diskusii, vie pracovať samostatne, efektívne a metodicky tak, ako mu to ako jednotlivcovi, no i skupine vyhovuje. Vie spolupracovať, akceptovať odlišné názory, hľadať kompromisné riešenia a tiež vie viesť svoj tím. Dokáže zvládať záťažové situácie, no súčasne aj kultivovať estetické čítania a eticky i zodpovedne sa správať. To je obraz funkčne gramotného človeka, vo vnútri ktorého sa skrýva vzácny kvet ruže funkčnej gramotnosti.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Krátky slovník slovenského jazyka [online]. [cit. 2020-01-05]. Dostupné z: <http://slovník.azet.sk/pravopis/slovník-sj/?q=klient>
- Medzinárodný deň materinského jazyka [online]. [cit. 2020-01-08]. Dostupné z: <http://www.culture.gov.sk/posobnost-ministerstva/statny-jazyk/medzinarodny-den-materinskeho-jazyka-351.html>
- NOGOVÁ, M., D. BAČOVÁ, E. LIŠKOVÁ a M. ONUŠKOVÁ, 2015. Východiská a princípy vzdelávania učiteľov v oblasti čítania s porozumením v Metodicko-pedagogickom centre v Bratislave. In: *Vedenie školy ako koordinátor rozvoja čitateľskej gramotnosti: zborník príspevkov z medzinárodnej odbornob-didaktickej konferencie Vedenie školy ako koordinátor rozvoja čitateľskej gramotnosti, konanej dňa 9. decembra 2014 v spolupráci s Gymnáziom, Párovská 1, Nitra*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-565-1012-4
- Program OSN pre trvalo udržateľný rozvoj do roku 2030 [online]. [cit. 2020-01-28]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/sk/IP_15_5708
- Slovník slovenského jazyka [online]. [cit. 2020-01-05]. Dostupné z: <http://slovník.azet.sk/pravopis/slovník-sj/?q=klient>

Summary: The article focuses on basic concepts related to literacy. The focus is still on finding answers to the question of whether we, as individuals and society, are really literate, whether and what place has literacy in general in schools and in what form. It is usually connected with reading comprehension skills, which is the most common phenomenon, but it is necessary to emphasize other forms of literacy, such as newer ones emerging in response to the needs of everyday life. The aim of the article is to emphasize the potential of developing literacy for everyone at school, taking into account the intervention of the need for changes in the current school because of changes in life.

METÓDY A STRATÉGIE NA ROZVOJ ČÍTANIA S POROZUMENÍM A ICH VYUŽITIE V PRAXI

Oľga Nestorová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Bratislava
Mária Onušková, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Bratislava

Anotácia: Príspevok sa venuje v súčasnosti aktuálnej problematike zameranej na rozvoj čítania s porozumením, ktorá sa viaže nielen k predmetu slovenský jazyk a literatúra, ale aj k ostatným vyučovacím predmetom. Žiaci nerozumejú súvislostiam v textoch, nechápu vzťahy, nerozumejú zadaniam úloh, sú veľmi neistí pri svojich odpovediach. Z uvedených dôvodov prezentovaný text predstavuje implementáciu rôznych metód a stratégií do vyučovacieho procesu. Príspevok je tematicky v súlade s cieľmi vyučovania a s rozvojom poznávacích, čitateľských, analytických a interpretačných kompetencií. Prvú časť príspevku tvoria odborné teoretické informácie zamerané na kľúčové slová a druhá časť má aplikačný charakter a predstavuje prezentáciu metód zameraných na rozvoj čítania v jednotlivých aktivitách.

Kľúčové slová: čítanie s porozumením, čitateľská gramotnosť, práca s textom, metódy, stratégie, aktivity, umelecký text, vecné texty.

Čítanie s porozumením

„Čítať znamená požičovať si, brať si z čítaného myšlienky, odnášať.“
G. Ch. Lichtenberg (1770)

„Čítanie je súčasťou nášho života, pričom čítame viac ako kedykoľvek predtým“ (Kašiarová 2014, s. 14).

Čítanie s porozumením je preto v súčasnej dobe ešte zložitejší proces, ktorý sa spája s množstvom informácií, ktoré človeka obklopujú a ktoré musí absorbovať, analyzovať, vyhodnocovať a kriticky na ne nazerať. Průcha, Walterová a Mareš (1998) sa v Pedagogickom

slovníku zamerali na proces porozumenia, kde píšou, že ide o schopnosť jedinca:

1. pochopiť význam obsahu informácií, či už sú prezentované v slovnej, obrazovej alebo symbolickej podobe,
2. spracovať ich do podoby, ktoré sú pre neho zmysluplné alebo sú mu vyslovene zadané,
3. využiť spracovaný obsah.

Čo teda znamená čítanie s porozumením? Čítanie s porozumením znamená rozumieť tomu, čo je vyjadrené v akomkoľvek texte, a to porozumieť mu. Je to dôležitá zručnosť každého človeka a jej rozvoju sa v súčasnosti venuje vysoká pozornosť.

Hausenblas v časopise *Kritické listy* (2006) píše, že kultúrny a vzdelaný národ znamená mimo iného, že väčšina ľudí má spoločnú znalosť a spoločný zážitok z kvalitného čítania, s čím môžeme len súhlasiť. Je dôležité, aby čitateľ vedel spracovať rôzne informácie, ktoré si prečíta. Môžeme pritom poukázať na dvoch čitateľov, a to začínajúceho a vyspelého. Keď hovoríme o začínajúcom čitateľovi, hovoríme, že ťažšie chápe zmysel prečítaného textu, či už vecného alebo umeleckého. Vyspelý čitateľ porozumie textu už prostredníctvom zraku a vie s textom pracovať, reprodukovat ho. Vzťah k čítaniu každého človeka sa utvára už v rannom detstve, preto dôležitú úlohu zohrávajú rodičia či rodina. Ako uvádza Košťálová (2010), deti, ktorým ich rodičia predčítajú a ktorým sú prostredníctvom kníh sprístupňované vzrušujúce myšlienky a udalosti, deti, ktoré vidia, že ich rodičia čítajú a majú jednoduchý prístup k tlačenej slovu, sa ľahko naučia chápať čítanie ako zručnosť, ktorou si rozširujú obzory a obohacujú život.

Rodičia majú dôležitú úlohu pri rozvíjaní vzťahu dieťaťa, či žiaka ku knihe a tým aj k rozvíjaniu čítania s porozumením. Musíme však konštatovať, že čítanie s porozumením nie je prioritou iba predmetu slovenský jazyk a literatúra či iných jazykov, ale aj na hodinách iných vyučovacích predmetov. Lederbuchová (2004, s. 21) uvádza, že čítanie plní tzv. saturačnú funkciu, teda čitateľ pri čítaní knihy prežíva v predstavách všetko, čo mu je zatiaľ reálne odopierané – ďaleké cesty, dobrodružstvo, nebezpečné situácie, v ktorých prejavuje svoju schopnosť úspešne riešiť lásku, finančnú nezávislosť, spoločenský úspech. V súvislosti s týmto ponímaním čítania súvisí aj motivácia žiaka k čítaniu, ktorá je nevyhnutná v každom veku čitateľa. Učiteľ sa preto musí snažiť všetkými vhodnými a veku primeranými prostriedkami motivovať žiaka k čítaniu a povzbudiť jeho záujem o čítanie. Dôležité je, aby učitelia pracovali so zaujímavými textami či knihami veku primeraným intelektovým schopnostiam žiaka, viedli žiakov k zoznamovaniu s autormi kníh či ilustráciami v knihách.

Ako uvádza Steelová a kol. (1997), čítanie je základným prostriedkom na získavanie informácií pre celý ľudský život a nestačí sa naučiť čítať, ale žiaci by mali o textoch premýšľať a porozumieť im. Čítanie je prostriedkom premýšľania a učenia sa, vyžaduje premýšľavé čítanie.

Čítanie s porozumením ako zručnosť hrá významnú úlohu vo vzdelávaní. Gavora (1992, s. 109) píše, že „dobrý čitateľ obsah čítaného textu nielen prijíma, ale aj spracováva a vytvára svoju verziu čítaného. Na základe toho potom dokáže vlastným spôsobom interpretovať skutočnosť, o ktorej text hovorí. Schopnosť orientovať sa v texte a vyberať z neho potrebné informácie, by mala patriť do základného študijného vybavenia každého žiaka“.

U žiaka prostredníctvom čítania s porozumením rozvíjame komunikačné kompetencie, ale čítanie vedie aj k poznávaniu literatúry, jazyka a kultúry, v ktorom prevažuje estetická funkcia. Porozumenie textu by malo viesť k určeniu informačného jadra textu a k informáciám, ktoré sú najdôležitejšie, hlavné. Vďaka tomu si žiaci môžu vypestovať hodnotiaci vzťah k informáciám, k ich zovšeobecňovaniu.

Ako uvádza Gavora (2003), k porozumeniu textu žiakom možno pristupovať rôznymi spôsobmi. Na jednej stra-

ne učiteľ žiaka podporuje len v špecifických situáciách, usmerňuje ho napríklad keď textu alebo časti textu nerozumie. Na druhej strane systematicky a efektívne využíva postupy – ukážky, ilustrovanie, vysvetľovanie, poučovanie na to, aby rozvinul porozumenie textu.

Podľa Jozefa Mistríka (1996, s. 97) „základným predpokladom pre tieto operácie je, aby čitateľ mal úprimný záujem o text. Musí ísť textu v ústrety, aby bol pri čítaní aktívny. Okrem toho čitateľ musí mať zámer si z prečítaného isté veci uložiť natrvalo do pamäti. Ďalším predpokladom je to, aby čitateľ využíval svoje už existujúce vedomosti a aby nové s nimi logicky spájal.“ Z toho potom vyplýva, ako naznačila aj Zápotočná (2012, s. 62), že „je to prirodzená nevyhnutnosť, zodpovedajúca typu či konštelácii psychologických predpokladov učenia sa daného dieťaťa.“

Metódy a stratégie zamerané na rozvíjanie čítania s porozumením

Predpokladom k ovplyvňovaniu čítania s porozumením a vzťahu žiakov k čítaniu je to, aby učiteľ využíval vhodné vyučovacie metódy a čitateľské stratégie. Vhodné je zaraďovať také metódy, ktoré žiakov motivujú k čítaniu rôznych textov či kníh. Nezaraďovať do vyučovania len učebnicové texty, aj keď tie sú primárnymi textami, s ktorými sa žiaci stretávajú v edukačnom procese. **Široké spektrum metód** pomáha učiteľom pružne reflektovať celý rad problémov, na ktoré počas výučby narazí, zároveň pomáha zintenzívniť pozornosť a záujem žiakov. Preto je potrebné pripomenúť, že v tomto období zohráva veľkú úlohu motivácia, a teda dôležitou fázou pri práci s textom je dôsledná príprava učiteľa. Výberom vhodných foriem práce a výberom vhodných metód a stratégií môže tiež napomôcť k lepšiemu porozumeniu textu. Vyučovacích metód a čitateľských stratégií, ktoré sa v súčasnosti využívajú pri čítaní s porozumením a práci s textom, je mnoho. K najčastejšie používaným a najjednoduchším patria kľúčové slová, päťlistok, K.W.L., Vennov diagram, brainstorming, myšlienková mapa – zhlukovanie, pyramída údajov, ÁNO – NIE, I.N.S.E.R.T., kladenie otázok, práca s ilustráciami, riadené čítanie a mnoho ďalších, ktoré môže učiteľ využiť vo svojej pedagogickej praxi.

Aktivity zamerané na rozvoj čítania s porozumením

Súčasťou nášho príspevku sú jednotlivé aktivity pre žiakov spojené s prácou s umeleckým a vecným textom. Prezentované aktivity nie sú realizované ako vyučovacie jednotky, ale sú zamerané hlavne na ukážku využitia rôznych metód a stratégií, ktoré si učiteľ môže vybrať do vyučovacích hodín a využiť ich v ktorejkoľvek fáze vyučovacej jednotky. Aktivity, ktoré sme do príspevku zaradili, umožňujú aktívne zapájanie sa žiakov do procesu učenia sa, rozvíjajú ich kritické myslenie a samozrejme naplňujú hlavný cieľ, ktorým je rozvíjať čítanie s porozumením. Prezentované metódy a stratégie je možné využiť takmer vo všetkých ročníkoch a stupňoch škôl, samozrejme s rešpektovaním vekovej kategórie žiakov a s ich možnou modifikáciou.

Prvú aktivitu sme zamerali na analýzu literárneho textu z diela Anna zo Zeleného domu (pozri text 1), v obsahovom štandarde iŠVP ju zaraďujeme k dievčenskému románu. Cieľom aktivity je na základe uvedených úloh

nájsť dôležité informácie v texte a analyzovať postoj k príbehu a postavám v texte. Učiteľ vyberie text z knihy (úryvok textu), ktorý žiakom nakopíruje, aby každý mohol s textom pracovať. Žiakov následne vyzve, aby si uvedený text prečítali a na základe jednotlivých úloh analyzovali text Anna zo Zeleného domu. Žiakom poskytnú určitý čas na analýzu, približne 25 – 30 minút. Po uplynutí času spoločne rozdiskutujú uvedené vypracované úlohy a vytvoria spoločný záver z analýzy. Uvedená činnosť môže motivovať žiakov, aby si prečítali knihu, alebo pozreli filmové spracovanie. Inšpiráciou k spracovaniu tejto aktivity bola publikácia Rozvoj čitateľskej gramotnosti prácou s textami zameranými na osobnostný rozvoj a etické aspekty autoriek Bačová, Onušková (2015).

Postup analýzy textu:

1. Argumentujte na základe textu, prečo autorka dievča opísala, že v nej „*prebýva nevšedný duch*“.
2. Vysvetlite, kde sa podľa vás odohráva dej príbehu.
3. Uvedte, čoho sa dievča najviac bálo.
4. Vysvetlite jednou vetou, čo symbolizovalo uchopenie rúčky.
5. Charakterizujte dievča na základe jeho opisu.
6. Vysvetlite, čo si predstavovalo dievča, keď po ňu nepríde.
7. Uvedte, čo by ste urobili vy na jej mieste.
8. Napíšte 3 veci, ktoré sú vám na základe textu na dievčati sympatické.
9. Analyzujte, aký vzťah má podľa vás Matej Cuthbert k dievčaťu.
10. Vysvetlite význam v texte zvýrazneného slova.
11. Analyzujte postoj autora k postave dievčaťa.
12. Vytvorte na základe fantázie, ako by mohol podľa vás príbeh pokračovať.

V druhej aktivite sme využili ďalšiu ukážku z knihy Anna zo Zeleného domu (pozri text 2). Zamerali sme sa opäť na analýzu textu na základe kladených otázok. Cieľom aktivity je na základe uvedených úloh nájsť čo najrýchlejšie odpovede na otázky v texte, nájsť dôležité informácie v texte a zároveň rozvíjať aj kritické myslenie, či vedieť zaujať hodnotiaci postoj na základe subjektívneho čitateľského zážitku. Učiteľ rozdá žiakom nakopírovaný text s úryvkom. Žiaci si následne text prečítajú a do tabuľky uvedenej nižšie spracujú odpovede na uvedené otázky v prvom stĺpci. V ďalšej časti žiaci napíšu 2 otázky, ktoré svojmu susedovi následne zadajú a zapíšu si ich odpovede, na základe analýzy textu. Po uplynutí času spoločne rozdiskutujú uvedené vypracované úlohy. Prekvapujúce môžu byť rôzne uhly pohľadu na otázku Čo by si urobil/a na mieste Anny? Pri práci s textom sa núkajú aj prepojenia s reálnym životom žiakov. Záverečná analýza jednotlivých úloh je dôležitá aj z hľadiska obohacovania slovnnej zásoby, vystihnúť zmyslu textu a jeho kritického zhodnotenia. Zároveň si žiaci môžu konfrontovať svoje pocity vyplývajúce z diela či dôsledky konania postáv s ich konaním.

Tretiu aktivitu sme zamerali na analýzu textu z literárneho diela Anna zo Zeleného domu prostredníctvom obrázkov (pozri úlohy k tretej aktivite vrátane obrázkov). Cieľom aktivity je na základe uvedených úloh analyzovať jednotlivé obrázky, nájsť dôležité informácie

v obrázkoch, uviesť myšlienky obrázkov, napísať na základe obrázkov príbeh a následne ho porovnať s originálom. Niektoré úlohy z uvedenej aktivity môže učiteľ využiť čiastočne pred prečítaním knihy, ale čiastočne aj po prečítaní knihy. Učiteľ žiakom nakopíruje obrázky o Anne zo Zeleného domu. Každý žiak bude pracovať sám, ale môže sa využiť aj skupinová práca. Žiaci na základe jednotlivých úloh analyzujú obrázky, priradujú texty k ilustráciám a zostavujú príbeh/text o Anne zo Zeleného domu. Následne na záver aktivity jednotliví žiaci predstavia výsledky svojej činnosti spolužiakom, čím si skontrolujú správne odpovede týkajúce sa hlavných myšlienok, ktoré vystihli z obrázkov a diskutujú o tom, čo sa im podarilo a nepodarilo v príbehu. Následne si žiaci môžu prečítať celý príbeh o Anne zo Zeleného domu a porovnať svoje vytvorené príbehy s originálnym príbehom, uviesť, čo v príbehoch majú iné a čo sa im podarilo vytvoriť rovnako ako v texte. Inšpiráciou k tejto aktivite bolo kreatívne mapovanie obsahu textu, ktorú uvádza vo svojej publikácii Tomengová (2010).

Štvrtú aktivitu sme zamerali na analýzu vecného textu Čierne diery (pozri text 3) prostredníctvom riadeného čítania. Cieľom aktivity je **rozvíjať čítanie vecného textu s porozumením, rozvíjať kritické myslenie žiakov, vyhľadať v texte najdôležitejšie informácie**. Učiteľ pri riadenom čítaní sprevádza žiakov pokynmi alebo otázkami, ktorých cieľom je zapojiť ich do procesu čítania a následne ich viesť k uvažovaniu o texte a jeho analýze. Pripravený text učiteľ vopred rozdelí na niekoľko odsekov, za ktorými nasledujú otázky týkajúce sa toho, čo čítali, prípadne otázky zamerané na predpovedanie, ako bude text pokračovať. Text rozdelený na časti je pre žiakov zrozumiteľnejší. Po prečítaní jednotlivých odsekov textu žiaci odpovedajú na otázky kladené učiteľom alebo navzájom si kladú otázky jednak také, na ktoré môžu nájsť v texte odpovede a jednak také, na ktoré v texte odpovede nenájdu a odpoveď musia predpovedať, čím už prechádzajú k čítaniu s predpovedaním. Po prečítaní textu a po zodpovedaní otázok, sa žiaci rozdelia do skupín a prezentujú reprodukciu celého textu, ktorá by mala obsahovať najdôležitejšie informácie z textu.

Piatu aktivitu je zameraná na analýzu vecného textu Sociológia, deviácia (pozri text 4) pomocou metódy **I.N.S.E.R.T** (Kašiarová 2012, s. 47), ktorá je interaktívnym záznamovým systémom na efektívne čítanie, myslenie a porozumenie novým informáciám. Cieľom aktivity je analyzovať text podľa dohodnutých značiek, nájsť dôležité informácie v texte a samozrejme rozvíjať čítanie s porozumením. Učiteľ pripraví pre žiakov vhodný učebný text a v dostatočnom počte ho nakopíruje, ako aj tabuľku I.N.S.E.R.T. Text je vhodné členiť na krátke odseky, aby bol pre žiaka zrozumiteľný a prehľadný. Žiaci oboznámi s pravidlami realizácie metódy I.N.S.E.R.T. Stanoví im dostatočný časový limit na prečítanie a posúdenie textu.

Pri čítaní si žiak v texte označuje informácie dohodnutými značkami:

- ✓ známe informácie - toto som vedel/la
- + nové informácie
- myslel/la som, že je to inak
- ? tomuto nerozumiem
- ! veľmi dôležité, stojí za to, aby som to pochopil

Žiaci zapisujú informácie z textu podľa znamienok do tabuľky I.N.S.E.R.T. – výsledkom je tabuľka s prehľadne usporiadanými informáciami. Nasleduje diskusia k prečítanému textu a tabuľke. Žiaci prezentujú svoje myšlienky o tom, čo sa z textu dozvedeli.

Poznámka pre učiteľa:

V prípade, že v priebehu vyučovacej hodiny sa nezodpovedia všetky otázky typu „Tomu nerozumiem“, je možné zadať žiakom na domácu úlohu vyhľadať v encyklopédiách alebo na internete odpovede na nezodpovedané otázky. Ak nastane situácia, že budú zodpovedané všetky otázky uvedeného typu, aktivita môže ďalej pokračovať vytvorením pojmovej mapy alebo v rámci skupín kladením otázok a vzájomných odpovedí (tab. I.N.S.E.R.T.).

Primárnou úlohou učiteľa v súčasnosti je vychovať mladých ľudí, ktorí sú samostatní, tolerantní, kriticky mysliaci, vedia čítať rôzne texty s porozumením a majú dobré komunikačné zručnosti. O to sa snažia učitelia aj prostredníctvom zaraďovania rôznych metód a stratégií pri čítaní s porozumením nielen literárnych textov, ktoré sú zaradené v učebniciach literatúry, ale aj vecných textov. Učitelia sa snažia zaujať žiakov, aby si našli cestu k čítaniu a ku knihám a zároveň aj k čitateľstvu. Aj keď je to v súčasnej dobe veľmi náročné, pretože nám konkurujú rôzne digitálne prostriedky, je mnoho žiakov, ktorí umelecké a vecné texty a knihy radi čítajú, a preto nemôžeme konštatovať, že naša mládež nečíta. Využívajú pri tom nielen papierovú knihu, ale, samozrejme, aj elektronickú knihu. Čítanie s porozumením však pre učiteľa stále nie je jednoduchá práca. Je to náročný proces prípravy učiteľa na vyučovanie, pričom musí vedieť, čo čítanie s porozumením znamená, vedieť vybrať správny text a metodiku, akou žiakom predstaví vybraný text.

V našom príspevku sme sa zamerali na čítanie s porozumením umeleckého a vecného textu. V uvedených aktivitách bola jedným z najdôležitejších prvkov analýza textu a následná komunikácia medzi žiakmi a učiteľom o prečítanom texte. Žiaci sa majú pri čítaní textu naučiť vyhľadávať potrebné informácie a vedieť s nimi pracovať a samozrejme, porozumieť im.

Text 1

Dievčina ho pozorovala od chvíle, čo prešiel popri nej, aj teraz upierala naňho oči. Matej sa na ňu nedíval, ale aj keby sa bol díval, nebol by videl, ako v skutočnosti vyzerá, no bežný pozorovateľ by bol videl toto: Dievča asi jedenástročné vo veľmi krátkych, veľmi tesných, veľmi škaredých šatách zo žltosivej hrubej látky. Na hlave malo vyblednutý barnavý námornícky klobúk a spod klobúka jej na chrbte viseli dva hrubé vrkoče hustých, vyslovene ryšavých vlasov. Tvár malo drobnú, bielu a vychudnutú, posiatu pehami, veľké ústa a rovnako veľké oči, ktoré v istom osvetlení a v istej nálade boli to zelené, to zase sivé. Toľko by si bol všimol obyčajný pozorovateľ. Mimoriadny pozorovateľ by bol zbadal, že brada je veľmi zaostrená a zvýraznená, že veľké oči jej ihrajú duchaplnosťou a bystrosťou, že ústa lemujú krásne vykrojené, výrazné pery, že čelo má široké a vysoké. Skrátka, náš skúsený pozorovateľ by usúdil, že v tele tohto osirelého dievčaťa, ktorého sa hanblivý Matej Cuthbert tak neopodstatnene nalakal, prebýva nevšedný duch.

...

„Tuším ste pán Matej Cuthbert zo Zeleného domu,“ povedalo veľmi jemným, melodickým hlasom. „Veľmi som rada, že ste prišli. Už som sa totiž začala obávať, že po mňa neprídete, a snažila som sa predstaviť si, čo sa vám mohlo prihodiť a prekaziť vám cestu. Ak by ste dnes do večera neprišli, zájdem po trati tamto k tej veľkej divej čerešni pri zákrute, vyšplhám sa na ňu a ostanem tam celú noc. Nebála by som sa ani trochu. Veď by sa mi nádherne spalo pri mesačnom svite na divej čerešni, na bielo rozkvitnutej, nemyslíte? Mohla by som si namýšľať, že bývam v mramorovom paláci, však? Ale bola som si istá, že zajtra ráno po mňa prídete, ak nebudete môcť prísť dnes večer.“ Matej nešikovne uchopil chudú malú rúčku do svojej.

Zdroj: Montgomeryová, L. M., 1959. Anna zo Zeleného domu. Bratislava: Mladé letá, s. 14.

Text 2

Všetko šlo hladko, ako sa na takej hostine patrí, kým nepodali Anninu tortu. Pani Allanová už pojedla toľko všelijakých dobrôt, že viac nechcela ničoho ani za hlt. Keď však Marilla videla sklamanie na Anninej tvári, povedala s úsmevom:

„Kúsok tejto torty musíte ochutnať, pani Allanová. Anna ju upiekla osobitne pre vás.“

„V tom prípade ju musím ochutnať,“ usmiala sa pani Allanová a odkrojila si poctivý trojuholník. Pastor a Marilla ju nasledovali.

Pani Allanová vzala kúsok do úst a na tvári sa jej zjavil čudný výraz, ale nepovedala ani slovo a pokojne jedla ďalej. Marilla ten výraz zbadala a chytrou tortu ochutnala. „Anna Shirleyová,“ zvolala, „čo si dala do torty?“

„Iba to, čo bolo v recepte, Marilla,“ odpovedala Anna úzkostlivo. „Čože, vari nie je dobrá?“

„Že dobrá! Veď je hrozná. Pani Allanová, prosím vás, nenúťte sa ju zjesť. Nože ochutnaj sama, Anna. Akú si do nej dala prísadu?“

„Vanilkový cukor,“ odpovedala Anna. Keď tortu ochutnala, líca jej horeli od hanby. „Len vanilkový cukor. Och, Marilla, pečivový prášok bol predsa len zlý. Nedôverovala som tomu prášku“

„Netáraj o práškoch! Nože dones fľašu vanilkového cukru, ktorý si tam dala.“

Anna odbehla do komory a vrátila sa s malou fľaštičkou, v ktorej bolo ešte trochu hnedej tekutiny a na ktorej bola žltá vineta s nápisom „Najlepšia vanilka“.

Marilla jej ju vzala z ruky, vytiahla zátku a privoňala k fľaši.

„Preboha, Anna, veď si do torty dala anodynovú masť. Minulý týždeň som rozbila fľašu s masťou a zvyšok som preliala do starej fľaše od vanilky. Je to čiastočne aj moja vina – mala som ťa na to upozorniť – ale, prepánajána, prečo si to neovoňala?“

Pod ťarchou dvojnásobnej potupy sa Anna rozplakala.

„Nemohla som – mala som takú silnú nádchu!“ a po týchto slovách vybehla z izby do svojho podkrovia. Tu sa hodila na posteľ a plakala bezútešne, ako keby ju nič na svete nevedelo potešiť.

Zdroj: Montgomeryová, L. M., 1959. Anna zo Zeleného domu. Bratislava: Mladé letá, s. 159.

Úlohy k textu 2:

- a) Text si prečítajte.
- b) Riešte úlohy v tabuľke.

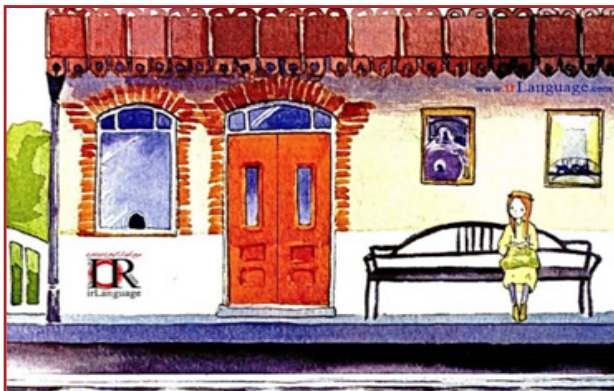
Nájdite odpoveď na otázku		
1. Prečítajte si text a do určeného stĺpca napíšte odpovede na otázky o Anne zo Zeleného domu.		
2. Napíšte, čo vám pomohlo túto odpoveď nájsť.		
Otázka	Odpoveď	Čo mi pomohlo nájsť odpoveď
Aký konflikt sa v úryvku nastoľuje? Čo by si urobil/a na mieste Anny? Aký bol vzťah medzi Marillou a Annou? Prečo Anna piekla tortu? Ako Marilla zistila, že je torta zlá? Čo Anna použila namiesto vanilkového prášku? Ako na vás pôsobí postava Marilly? Aké sú pocity Anny v texte?		
3. Vymyslite 2 podobné otázky pre svojho spolužiaka.		
Otázka	Odpoveď	Čo ti pomohlo nájsť odpoveď

Úlohy k aktivite 3:

- a) Pozrite si obrázky.
- b) Priradte na základe významu jednotlivé texty k obrázkom.

Gilbert vzal Annine vlasy do svojej ruky. „Mrkva! povedal nahlas, mrkva!“ Anna vyskočila na nohy a nahnevane pozrela na Gilberta. „Nenávidím ťa!“
„Iba ovocnú šťavu,“ odpovedala nešťastne Anna. Marilla išla do skrinky v kuchyni a našla fľašu ríbezľovej šťavy. Pozrela sa na to, ale bolo to červené víno!
Bola veľmi tenká s veľkými šedými očami a dlhými červenými vlasmi. Nosila krátke, škaredé šaty a mala starú tašku.
Anna prekvapene pozrela na Marillu. Potom vyskočila a bežala cez miestnosť. „Môžem s vami skutočne zostať v Zelenom dome?“
„Ach, Marilla,“ povedala Anna. „Čo mám robiť? Ostatné dievčatá sa mi budú smiať. Nemôžem chodiť do školy.“
Anna a Diana sa stretávali každý deň. Niekedy sa hrali v lese. Niekedy čítali knihy a rozprávali príbehy.

- c) Usporiadajte obrázky na základe dejovej postupnosti.
- d) Určte hlavné myšlienky každého obrázka.
- e) Napíšte na základe obrázkov príbeh.



Obr. 1 – 6 Anna zo Zeleného domu (Anne of Green Gable)

Text 3

História čiernych dier

Čierne diery sa zrodili z rovníc teoretickej fyziky ako hypotetické, virtuálne objekty, ktorých gravitačná sila je taká veľká, že z nich nedokáže uniknúť ani svetlo. Za otcov čiernej diery sa považujú Angličan John Mitchell a Francúz Pierre-Simon Laplace. Obaja naprojektovali čiernu dieru (prvý v roku 1793, druhý o dva roky neskoršie) ako výsledok logickej extrapolácie Newtonových gravitačných zákonov a korpuskulárnej povahy svetla. Ich „čierne teleso“ sa dostalo do histórie vedy až vtedy, keď Einstein dokázal, že Newtonov gravitačný zákon neplatí v podmienkach extrémne hustej hmoty a jeho teóriu o korpuskulárnej povahe svetla museli moderní fyzici zásadne revidovať.

Stop – otázka: Prostredníctvom čoho zakladatelia čiernej diery naprojektovali túto čiernu dieru?

Súčasnú predstavu o čiernej diere odvodil Robert Oppenheimer z Einsteinovej všeobecnej teórie relativity. Z Einsteinových rovníc vyplýva, že ak je hmota dostatočne hustá, jej gravitácia dokáže eliminovať všetky ostatné efekty a vytvorí priestor, z ktorého ani hmota ani svetlo nemôžu uniknúť. Názov „čierna diera“ po prvýkrát použil astrofyzik z Princetonu John Wheeler. Vo svojej prednáške z roku 1967 označil takto oblasť, z ktorej neuniká ani svetlo. Termín čierna diera vznikol celkom nedávno ako opis predstavy, ktorá je stará už najmenej dvesto rokov. V tomto období nebolo ešte celkom jasné, akú má svetlo povahu. Dnes už ale vieme, že svetlo má vlastnosti vln aj častíc.

Stop – otázka: Prečo názov čierna diera?

Ako môže vzniknúť takéto gravitačné pole a z neho čierna diera. Predstavme si hviezdu o hmotnosti približne desaťkrát väčšej, akú má naše Slnko. Počas svojho života, čo je asi iba miliarda rokov, produkuje teplo. Vzniknutá energia stačí na to, aby hviezda odolávala zrúteniu vplyvom vlastnej gravitácie. Takýto rovnovážny stav bude mať asi päťnásobný polomer Slnka. Úniková rýchlosť z povrchu takéhoto telesa bude okolo 1000 km/s. To znamená, že objekt vystrelený z povrchu hviezdy rýchlosťou menšou ako 1000 km/s po čase opäť spadne naspäť. Objekt pohybujúci sa väčšou rýchlosťou unikne z gravitačného poľa do nekonečna.

Stop – otázka: Ako vzniká čierna diera?

Keď hviezda vyčerpá svoje palivo, nebude mať čo pôsobiť proti tlaku, hviezda sa bude pod vplyvom vlastnej gravitácie rútiť do seba. Postupným zmenšovaním gravitačné pole hviezdy rastie a úniková rýchlosť sa zväčšuje. Rýchlosť svetla (asi 300 000 km/s) dosiahne, keď bude mať polomer 30 km. V takomto stave už nebude môcť z jej povrchu uniknúť ani svetlo, a keďže sa nič nemôže pohybovať rýchlejšie ako svetlo, tak ani nič iné z hviezdy neunikne. Vďaka tejto vlastnosti si „naša malá“ hviezda vyslúžila pomenovanie čierna diera.

Stop – otázka: Prostredníctvom akej vlastnosti si hviezda vyslúžila pomenovanie čierna diera?

Zdroj: <https://oskole.detiamy.sk/clanok/cierna-diera>

Text 4

Sociológia, deviácia

Sociológiu všeobecne definujeme ako vedu o spoločnosti. Sociológia skúma súčasne spoločnosti, ktoré existujú v rámci štátov ako relatívne samostatné celky. Sociologický prístup ku skúmaniu spoločnosti charakterizuje šesť základných hľadísk: demografické, psychologické, kolektívne, štruktúrne, kultúrne a dynamické.

Sociológia je teoreticko-empirická veda. Sociologické skúmanie spoločnosti má dve základné úrovne: mikrosociologickú, makrosociologickú. Sociologický výskum je špecifický výskumný postup zameraný na skúmanie sociálnych javov, ktorý využíva empirické údaje.

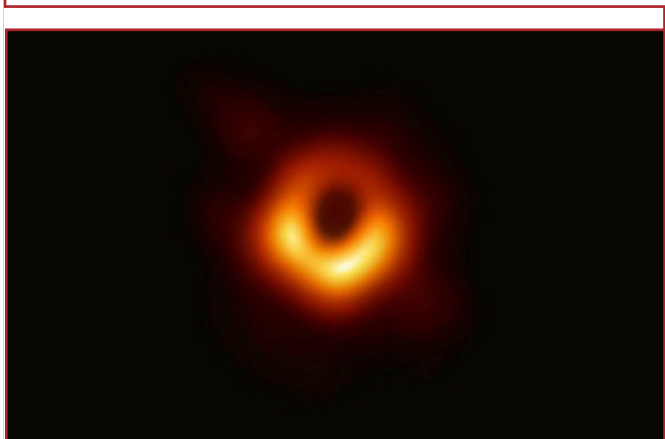
Sociológia ako veda o spoločnosti vznikla v prvej polovici 19. storočia. Zakladateľom sociológie je francúzsky filozof August Comte. Rozvoj sociológie najvýznamnejšie ovplyvnil Karl Marx, Émile Durkheim a Max Weber. Najvýznamnejšími smermi súčasnej sociológie sú teórie sociálneho konsenzu.

Deviácia je také správanie jednotlivcov, ktoré spoločnosť, či sociálna skupina pokladá za porušenie spoločenských, resp. skupinových noriem, a preto vyvoláva reakcie jednotlivcov, sociálnych skupín alebo celej spoločnosti.

Opakom deviácie je konformita – poslušnosť, prispôsobenie sa sociálnym normám. Deviácia nie je absolútna, ale relatívna, závisí od sociálneho definovania deviantného správania. Deviácia môže byť pre spoločnosť nielen dysfunkčná, ale aj funkčná.

Príčiny vzniku a existencie deviácie vysvetľujú biologické, psychologické a sociologické teórie deviácie. Sociálna kontrola je proces, ktorým si sociálne skupiny alebo spoločnosti vynucujú konformitu svojich členov. Existuje neformálna a formálna sociálna kontrola a popri nej aj sebakontrola.

Zdroj: <https://oskole.detiamy.sk/clanok/sociologia-8738>



Obr. Čierna diera

Tabuľka I.N.S.E.R.T

✓ Známe informácie	+ Nové informácie	! Veľmi dôležité	- ...že je to inak	? Tomu nerozumiem

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BAČOVÁ, D. a M. ONUŠKOVÁ, 2015. *Rozvoj čitateľskej gramotnosti prácou s textami zameranými na osobnostný rozvoj a etické aspekty* [online]. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-565-1108-4 Dostupné z: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/bacova_onuskova_rozvoj_cg.pdf
- ČAPEK, R., 2015. *Moderní didaktika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3450-7
- GAVORA, P., 1992. *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- GAVORA, P. a O. ZÁPOTOČNÁ, 2003. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-1869-8
- HAUSENBLAS, O., 2006. Rovnováha prožitků, diskusí a znalostí v literární výchově [online]. In: *Kritické listy*. Roč. 7, č. 24. ISSN 1214-5823. [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: https://www.kritickemysleni.cz/klisty/24/_komplet.pdf
- HOMEROVÁ M., 2009. Metody pro výuku práce s textem ve společenskovedních předmětech [online]. In: *Učitel'ské noviny*. Roč. 112, č. 7. [cit. 2019-12-28]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/index.php?archiv&clanek=1664>
- KAŠIAROVÁ, N., 2014. Podpora čitateľskej gramotnosti v objavujúcom vyučovaní [online]. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 23, č. 2. ISSN 1335-0404 [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/rozhlady-casopis/pedagogicke_rozhlady_2014_2.pdf
- KAŠIAROVÁ, N. a B. SIHEL'SKY, 2012. *Tvorba testov na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov v primárnom vzdelávaní* [online]. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-449-4 [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/sihelsky_kasiarova_web.pdf
- KOŠTÁLOVÁ, H., V. K. ŠAFRÁNKOÁ, O. HAUSENBLAS, a M. ŠLAPAL, 2015. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI. Dostupné z: <<http://csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jao-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>>.
- LEDERBUCHOVÁ, L., 2004. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vyd. a nakl. Aleš Čeněk.
- MAŇÁK, J. a V. ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5
- MISTRÍK, J., 1996. *Efektívne čítanie*. Bratislava: Veda. ISBN 80-224-0454-3
- MONTGOMERY, L. M., 2007. *Anne of Green Gables*. ISBN 978-1-4058-5205-Q [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: <http://dl9.irlanguage.com/Anne-Shirley/Anne-of-Green-Gables-L2-Original.pdf>
- MONTGOMERYOVÁ, L. M., 1959. *Anna zo Zeleného domu*. Bratislava: Mladé letá.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2008. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.
- SITNÁ, D., 2013. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0404-6
- STEEL, J. L. et al., 1997. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: příručka 2. rozvíjení kritického myšlení*. Praha: Občanské sdružení Kritické myšlení.
- TOMENGOVÁ, A., 2010. *Čitateľské stratégie zlepšujúce schopnosť učiť sa*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-353-4. Dostupné z: <https://www.zsmsorvesele.edu.sk/uploads/fck/file/U%C5%BEito%C4%8Dn%C3%A9%20materi%C3%A1ly%20pedagogika/%C4%8Citate%C4%B Esk%C3%A9%20strat%C3%A9gie.pdf>
- ZÁPOTOČNÁ, O., 2012. *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: VEDA. ISBN 978-80-224-1281-0

Zoznam použitých fotografií:

- 1 - 6 Anne of Green Gable. [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: <http://dl9.irlanguage.com/Anne-Shirley/Anne-of-Green-Gables-L2-Original.pdf>
- 7 Čierna diera. [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: <https://www.tyzen.sk/veda/54712/ukazali-prvu-fotku-ciernej-diery-v-historii/>

Summary: The article deals with current issues focused on the development of reading comprehension, which is related not only to the subject of Slovak language and literature, but also to other subjects. Students do not understand context in the texts, relationships, assignments and they are very insecure about their answers. For these reasons, the article presents the implementation of various methods and strategies into the teaching process. The paper is thematically in line with the objectives of teaching and with the development of cognitive, reading, analytical and interpretive competencies. The first part of the article includes theoretical information focused on keywords and the second part has an application character and presents methods aimed at the development of reading in particular activities.

ROZVÍJANIE ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI ŽIAKOV PROSTREDNÍCTVOM METAKOGNITÍVNYCH ČITATEĽSKÝCH STRATÉGIÍ

Ingrid Nosková, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica
Beata Zbojová, Základná škola M. R. Štefánika, Haličská cesta 1191/8, Lučenec

Anotácia: Sémantickou náplňou príspevku je identifikácia metakognitívnych postupov, ktoré podporujú rozvíjanie čitateľskej gramotnosti žiakov; charakteristika štruktúry metakognície, identifikácia metakognitívnych vedomostí, zručností a metakognitívneho presvedčenia. Článok sprostredkúva aj explikáciu vybraných metakognitívnych stratégií, vhodných na využitie vo vyučovacom procese a konkrétnu ukážku vyučovacej hodiny s implementáciou metakognitívnej stratégie SQ3R spolu s textami a úlohami k textu.

Kľúčové slová: štruktúra metakognícia, metakognitívne vedomosti, metakognitívne zručnosti, metakognitívne presvedčenie, čitateľská gramotnosť, metakognitívne metódy a stratégie, K-W-L, SQ3R.

Úvod

V súčasnej dobe je jednou z primárnych tém v oblasti vzdelávania čitateľská gramotnosť. Do povedomia širšej verejnosti sa dostala najmä prostredníctvom informácií o výsledkoch našich žiakov v medzinárodných (PIRLS a PISA) a národných meraniach (T5, T9), v ktorých zaznamenávame nepriaznivé výsledky. Posledné hlavné testovanie medzinárodnej štúdie PISA bolo realizované 16. 4. – 27. 4. 2018 na 387 základných a stredných školách. Celkovo sa na Slovensku zapojilo do hlavného testovania približne 7 600 žiakov. Výsledky slovenských žiakov sú podobne ako v predchádzajúcom cykle, v roku 2015, vo všetkých troch oblastiach – matematická, čitateľská a prírodovedná gramotnosť – významne nižšie, ako je priemerný výkon žiakov z krajín OECD. Slovenská republika dosiahla v čitateľskej gramotnosti výkon na úrovni 458 bodov, pričom priemer krajín OECD bol 487 bodov. Výkon porovnateľný s výkonom Slovenska majú krajiny Ukrajina, Grécko a Čile. Z krajín OECD dosiahli významne nižšie výsledky v porovnaní so SR iba Mexiko a Kolumbia (NÚCEM, 2019). Výkony slovenských žiakov v čitateľskej gramotnosti sa podľa predchádzajúcich meraní nachádzajú pod priemerom zúčastnených krajín OECD, čo nám jednoznačne indikuje potrebu podporovať rozvíjanie čitateľskej gramotnosti v našich školách. Vysoká úroveň čitateľskej gramotnosti je základným predpokladom aktívneho učenia sa žiakov, a tým aj zlepšenia školskej úspešnosti (školských výsledkov), keďže čitateľská gramotnosť je nadpredmetová kompetencia (prítomná v edukácii všetkých predmetov). Dobrý učiteľ hľadá spôsoby, ako pomôcť svojim žiakom v rozvoji tejto dôležitej kompetencie, pričom uplatňovanie metakognitívnych princípov a implementácia metakognitívnych metód a stratégií do edukačného procesu je jedna z možných ciest.

Metakognícia

Slovo *metakognícia* sa skladá z dvoch častí: *meta* (z gréčtiny ponad alebo po) a *kognícia* (poznávanie). Ide o schopnosť sledovať, riadiť a kontrolovať seba samého a svoje myšlienkové pochody. Metakognícia je komponent psychiky človeka, označovaný aj ako „poznávanie vlastného poznávania“. Pod metakogníciou teda rozumieme myšlienkové procesy, ktoré sa vzťahujú na vlastné poznávacie procesy (Heldová, Kašiarová, Tomengová 2011). Pojem *metakognícia* sa stal aktuálny v súvislosti s potrebami ľudí žijúcich v súčasnej spoločnosti, ktorá je charakteristická tým, že disponuje veľkým množstvom informácií a nových poznatkov. Prísun veľkého množstva nových informácií zvyšuje nároky na zvládnutie nového poznania, na spracovanie informácií

v čo najkratšom čase, preto sa objavuje potreba učiť sa aktívne a efektívne. Práve metakognitívne princípy učenia sa by mohli byť na tejto ceste poznania nápomocné, pretože snímajú prijímané poznatky „zvnútra“ (ako ich človek prijíma a spracúva vo svojom subjektívnom myslení), ale aj „zvonku“ (ako človek spracúva poznávanie iných ľudí). Podľa autora pojmu metakognícia J. H. Flavella (1976) sa metakognícia vzťahuje na poznatky, ktoré človek získava o svojich vlastných poznávacích procesoch alebo o poznávacích procesoch iných ľudí a okolitého sveta.

Metakognícia sa podieľa na kontrole, riadení a regulovaní kognitívnych procesov. To znamená, že učitelia sa disponuje vedomosťami o sebe samom ako o bytosti riešajúcej nejaký problém, a pritom skúma a kontroluje vlastné procesy mentálneho spracovávania. Prejavmi metakognície sú špecifické vedomosti a zručnosti, ktoré človeku umožňujú monitorovať vlastné kognitívne procesy a regulovať ich. Človek, ktorý má rozvinuté metakognitívne zručnosti učenia sa, odbúrava mechanické učenie sa a využíva aktívne učenie sa. (Gavora 2008). Metakognícia doslovne znamená premýšľanie o svojom myslení. Učitelia by mali viesť žiakov k tomu, aby rozmyšľali strategicky a to tak, že im pomáhajú porozumieť spôsobom, akými informácie prijímajú a spracúvajú. V učiteľskej praxi sa osvedčili nasledovné postupy, ktorými si učitelia sa žiak môže skúmať proces svojho myslenia:

- klásť otázky k procesu učenia;
- robiť predpoklady (presupozície) nasledujúceho obsahu textu;
- klásť otázky k vecnej stránke textu;
- klásť otázky nad rámec textu v asociačnom vedomostnom kontexte;
- klásť otázky nad rámec textu v asociačnom skúsenostnom kontexte;
- syntéza informácií.

Vďaka postupnosti získavania informácií a vzájomným učením sa sú žiaci schopní nacvičiť si potrebné zručnosti a tie sa u nich postupne automatizujú. Průcha, Walterová a Mareš charakterizujú metakogníciu ako „spôsobilosť človeka plánovať, monitorovať a vyhodnocovať postupy, ktoré sám používa, keď sa učí a poznáva. Ide o vedomú činnosť, ktorá vedie človeka k poznaniu, ako sám postupuje, keď poznáva svet“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009). Metakognícia predstavuje vyššie myšlienkové operácie, ktoré zahŕňajú aktívnu kontrolu kognitívnych procesov využitých v procese učenia sa. Aktivity ako napr. plánovanie postupu plnenia učebnej úlohy, monitoring porozumenia a evaluačné procesy pri ukončení úlohy sú metakognitívne vo svojej podstate.

Pretože metakognícia hrá kľúčovú úlohu v úspešnom učení sa, je dôležité poznať metakognitívne aktivity a rozvíjať ich s cieľom, aby žiaci boli schopní lepšie aplikovať svoje vedomosti pomocou metakognitívnej kontroly.

K metakognitívnym aktivitám zaraďujeme:

- *záujem o rozvíjanie vlastného procesu učenia sa* (riadenie svojej motivácie a postojov k učeniu sa);
- štúdium procesov učenia *sa ľudí* (poznatky o myslení človeka, poznatky o učebných stratégiách);
- *aplikácia viacerých učebných stratégií vo svojom učení*;
- *sledovanie vlastných procesov učenia sa*: sebamonitorovanie (čo sa mi učí ľahšie, čo sa mi učí ťažšie, hľadanie dôvodov a príčin); sebaregulácia (čo mám robiť, aby sa mi učilo ľahšie; čo ma brzdí v učení a musím to eliminovať), sebahodnotenie (vyhodnocovanie efektivity svojich učebných postupov - nakoľko mi pomáhajú, prípadne zvážiť zmenu učebných stratégií, ak je to potrebné).

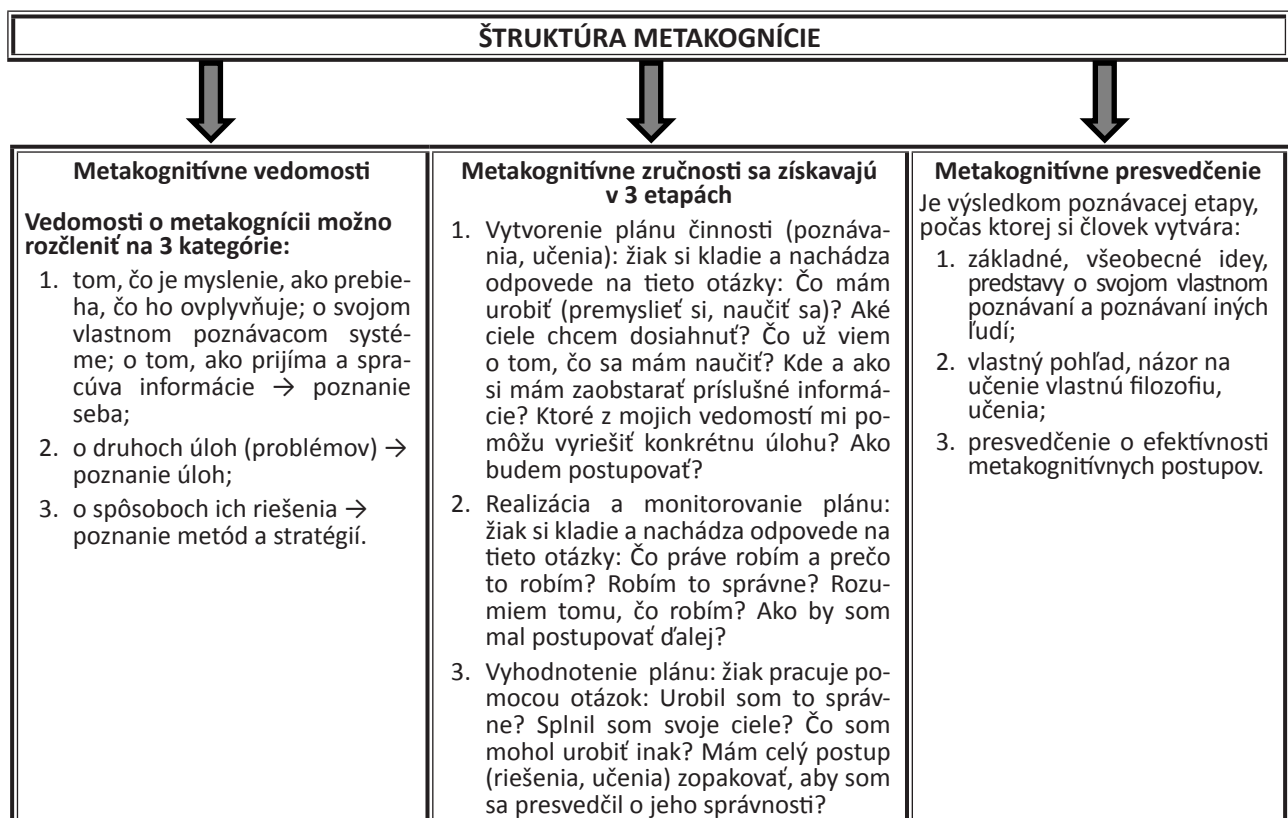
Na rozvoj metakognície odporúča Huitt (Turek 2003a) nasledujúce *postupy učenia*:

- dať možnosť žiakom, aby monitorovali a komentovali svoje vlastne učenie a myslenie;
- naučiť žiakov rôzne stratégie učenia a nechať ich používať tieto stratégie;
- žiadať od žiakov, aby predpovedali možný obsah nového učiva a svoje predikcie po preštudovaní textu konfrontovali;
- dať žiakom možnosť, aby určovali, ktoré aktuálne vedomosti a zručnosti súvisia s novým učivom;
- žiadať od žiakov, aby kládli otázky k učivu, k spôsobom a postupom učenia;
- pomôcť žiakom identifikovať situácie pri učení, kedy majú požiadať o pomoc (vyžaduje si to sebamonitorovanie, pokusy riešiť úlohy samostatne);
- pomáhať žiakom pri aplikácii – transfere učiva.

Štruktúra metakognície

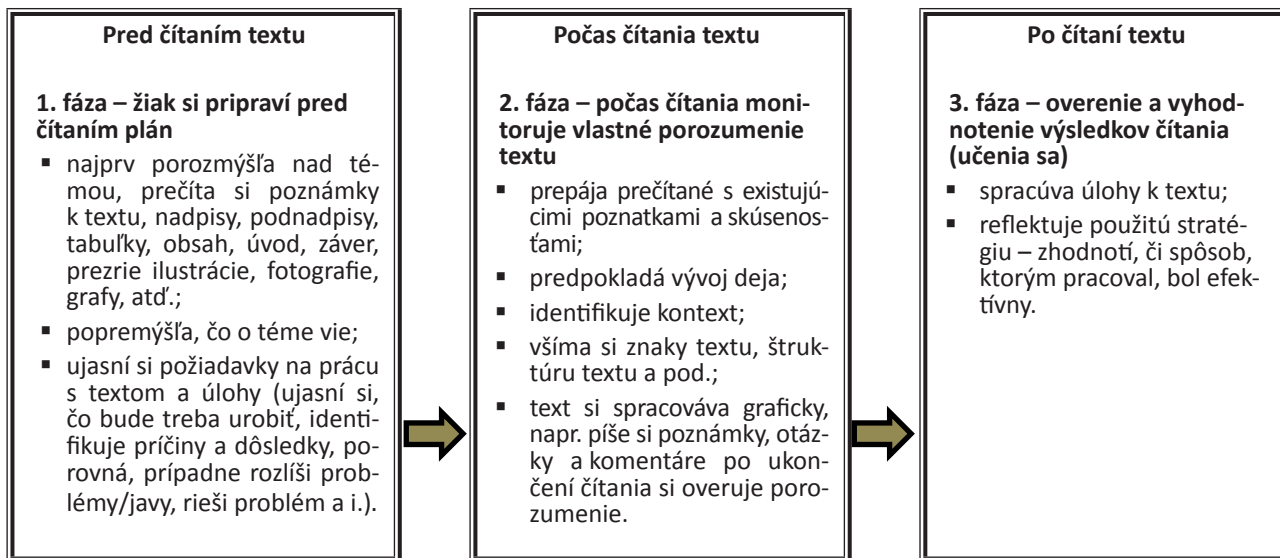
Každý učiteľ si počas svojej pedagogickej praxe vytvára a používa istý rámcový model vyučovacích hodín, ktorý vzniká z osvedčených, úspešne realizovaných postupov na vyučovaní. Pri práci s textom patrí medzi zaužívané postupy *riadený rozhovor* (frontálny) po prečítaní textu s otázkami a úlohami k obsahu textu. V tejto činnosti bývajú zväčša aktívni niektorí žiaci z triedy, ostatní len sledujú odpovede svojich spolužiakov, učia sa od nich, alebo mechanicky prijímajú hotové poznatky z textu. Otázky a úlohy k textu orientujú pozornosť žiaka na vecný obsah textu. Učiteľia sa v praxi nepochybne stretávajú aj s tým, že niektorí žiaci dokážu pri prijímaní textu podvedome sledovať nielen obsah textu, ale aj vlastné porozumenie textu, vlastné učenie sa, čo sa v pedagogickej vede označuje ako *metakognitívna schopnosť*. Viacerí žiaci túto schopnosť nemajú, preto je logické, že potrebujú systematickú podporu, aby ju získali. Aký význam má táto schopnosť pre žiaka? Vysvetlenie hľadajme v cieľoch výchovy a vzdelávania. Jedným z nich je kognitívizácia osobnosti žiaka – rozvoj jeho poznávacích funkcií. Súčasťou tohto procesu je rozvoj takých zručností, ktoré uľahčia žiakovi cestu za poznáním. Preto je potrebné, aby sa naučil poznávať aj seba na tejto ceste a na základe toho plánoval svoje ďalšie učenie sa. Výsledkom takejto cesty v učení je poznatok, ktorému žiak rozumie, pretože vznikol na základe toho, že prijímal nové informácie zaraďovaním do súvislostí so svojím doterajším poznáním. Konštruktivisti označujú takýto postup *učenie sa s porozumením*, pretože takto sa žiak dopracuje k významu, pochopeniu poznatkov, a tým si ich osvojuje (Turek 2005).

Podľa Gavoru metakognícia pozostáva z metakognitívnych vedomostí, metakognitívnych zručností a z metakognitívneho presvedčenia (zdroj: Gavora 2008):



Ako učiť metakognitívne stratégie?

Vhodným rámcom na plánovanie vyučovacieho procesu je členenie vyučovacej hodiny (bloku) nasledovne:



Zdroj: (Gavora 2003)

Metakognitívne učebné stratégie

Metakognícia znamená stratégiu získavania vedomostí, konkrétne schopnosť porozumieť spôsobu vlastného učenia sa a spracovávaní informácií. Znamená to teda „mať vedomosti o svojom myslení“ a o tom, ako rôzne faktory vplyvajú na myšlienkové procesy. Metakognitívne učebné stratégie ponúkajú pomoc tým, ktorí majú problém analyzovať, využiť, zapamätať si a opätovne využiť získané informácie. Treba poznať niekoľko učebných stratégií, aby si žiak vedel vybrať tú, ktorá mu najlepšie vyhovuje.

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).

Metodicko-pedagogické centrum ponúkalo viacero vzdelávacích programov v kontexte rozvíjania čitateľskej gramotnosti. Účastníci si mohli vyskúšať tvoriť autentické súvislé aj nesúvislé texty priamo naviazané na zvolené metakognitívne čitateľské stratégie a tvoriť úlohy k textom podľa jednotlivých procesov porozumenia. Výstupom zo vzdelávacích stretnutí boli návrhy konkrétnych vyučovacích hodín s využitím metakognitívnych stratégií vo všetkých vzdelávacích oblastiach, a teda aj vo všetkých predmetoch. Jednotlivé návrhy vyučovacích hodín učitelia realizovali v praxi a vyhodnocovali svoje skúsenosti pomocou dotazníkov. Výsledky zisťovania jednoznačne ukazujú, že metakognitívne učebné stratégie pomáhajú žiakom analyzovať, získavať, využiť a zapamätať si potrebné informácie. Žiakov je potrebné zoznámiť s viacerými stratégiami, aby si ich mohli vyskúšať a nájsť takú, ktorá im najlepšie vyhovuje. Medzi najčastejšie používané a osvedčené metódy, založené na metakognitívnych princípoch, sa zaradili metódy KWL a SQ3R. Ponúkame Vám preto stručnú charakteristiku spomínaných metód a konkrétny návrh vyučovacej hodiny, ktorý bol úspešne a efektívne realizovaný na ZŠ M. R. Štefánika v Lučenci.

Charakteristika metakognitívnych stratégií KWL a SQ3R Čitateľská stratégia KWL

Ide o čitateľskú stratégiu, v ktorej sa zreteľne uplatňuje trojetapovosť metakognitívneho prístupu k učeniu, pretože sa uplatňujú 3 *postupné kroky* zodpovedajúce etapám učenia sa *pred čítaním textu, počas čítania textu a po prečítaní textu*. Potrebné je vopred si prichystať tabuľku, vid' pod textom. Tabuľka môže pripraviť učiteľ, alebo ju môžu konštruovať žiaci. Tabuľka disponuje tromi stĺpcami. Prvé dva stĺpce je potrebné vyplniť pred čítaním textu. Prvý stĺpec s názvom „*Čo o téme vieš*“ mapuje doterajšie vedomosti a skúsenosti žiakov so zvolenou témou a schopnosti ich asociačného spojenia a medzipredmetového myslenia. Rovnako táto činnosť umožňuje žiakovi vnímať svoje myslenie, rozmyšľanie a schopnosť pretaviť svoje myšlienky do slov a viet (Som schopný napísať do viet to, čo si myslím? Som schopný štylizovať?). Pred čítaním si žiaci takto obnovujú doterajšie vedomosti o téme, tvoria tzv. vlastný tezaurus. V druhom stĺpci „*Čo by si o téme chcel vedieť*“ žiaci formulujú otázky k téme. Pri tejto činnosti môže učiteľ zreteľne snímať, ako žiaci premýšľajú, či sú schopní svoje myšlienkové pochody preformulovať do otázok, či sú zvedaví a či ich téma zaujíma. Vhodné je vyčleniť dostatok času na vyplnenie prvých dvoch stĺpcov, aby aj pomalší žiaci mali dostatok času na napísanie svojich myšlienok. Po vyplnení prvých dvoch stĺpcov sa číta text a postupne sa dopĺňa posledný stĺpec „*Čo som sa dozvedel*“, v ktorom sa zosumarizujú nové informácie, ktoré sa žiaci dozvedeli (naučili sa) z textu. Takouto formou sa urobí zreteľný poznámkový aparát, v ktorom žiak môže sledovať svoje myšlienkové pochody. Po vyplnení tabuľky je potrebné spojiť začiatok s koncom, t. z. komparovať, čo žiak o téme na začiatku vedel a čo sa po prečítaní dozvedel. Je potrebné klásť si otázky: To, čo som už vedel, je rovnaké, ako to, čo som sa dozvedel? V čom je to iné? V čom je to nové? Čo som sa naučil? Dostal som odpovede na svoje otázky? (Na to, čo som sa chcel dozvedieť?) Porovnávanie aktivuje kritické myslenie a argumentáciu. Na záver je vhodné urobiť sumarizáciu napísaného a povedaného.

Čo o tejto téme viem? (vyplní žiak pred čítaním)	Čo by som o tejto téme chcel vedieť? (vyplní žiak pred čítaním)	Čo som sa dozvedel? (vyplní žiak po prečítaní materiálu)

Zdroj: (Heldová, Kašiarová, Tomengová 2011, s. 16)

Čitateľská stratégia SQ3R

Názov stratégie je akronym, ktorý je vytvorený zo začiatkových písmen anglických slov: *Survey*/preskúmaj, *Questions*/vytvor otázku, *Read*/čítaj, *Recite*/voľne prezprávaj, *Review*/zosumarizuj. Pri tejto stratégii je potrebné zvoliť vhodný text, v ktorom sa nachádzajú grafy, tabuľky a je členený na odseky s **podnadpismi**. Dominantnou časťou stratégie sú otázky, ktoré vytvára žiak. Následne na ne hľadá odpovede, ktoré si potom ešte zopakuje a graficky znázorní, aby si lepšie zapamätal nové informácie.

Postupuje sa podľa nasledovných krokov:

1. Prezrite si text, obrázky, grafy, anotáciu, zhrnutie... všetko, čo je súčasťou textu, s ktorým budete pracovať.
2. Pokúste sa jednou vetou napísať váš predpoklad, o čom text bude.
3. Prezrite si podnadpisy a prečítajte prvý riadok každého odseku.
4. Zmeňte podnadpisy na otázky.
5. Prečítajte si pozorne text každého odseku a odpovedzte na otázku, ktorú ste vytvorili z podnadpisu.
6. Pripravte si otázky do diskusie k prečítanej téme.
7. Pokúste sa graficky spracovať text.
8. Vypíšte kľúčové slová z textu.
9. Napíšte krátke zhrnutie textu (krátky sumár v rozsahu 5 riadkov) (Heldová, Kašiarová, Tomengová 2011, s. 14-15).

Zjednodušená podoba stratégie s názvom: Prezeraj – pýtaj sa – prečítaj – odpovedz – zopakuj

Realizuje sa podľa nasledovných krokov:

1. *Prezeraj* – žiak číta len nadpisy a podnadpisy, prípadne úvod a záver.
2. *Pýtaj sa* – žiak tvorí otázky preformulovaním nadpisov.
3. *Prečítaj* – žiak číta text so zameraním na otázky, ktoré si vytvoril v predchádzajúcom kroku.
4. *Odpovedz* – žiak odpovedá na stanovené otázky na základe obsahu textu.
5. *Zopakuj si* – žiak odpovedá na každú otázku so zatvorenou učebnicou. (Gavora 2008)

Návrh postupu práce s textom na vyučovacej hodine matematiky s použitím upravenej stratégie SQ3R

(Vypracovala: Mgr. Beata Zbojová, ZŠ M. R. Štefánika, Haličská cesta 1191/8, Lučenec)

ISCED 2 - Matematika a práca s informáciami

Predmet: matematika

Ročník: deviaty

Tematický celok: Niektoré ďalšie telesá, ich objem a povrch

Téma: Objem a povrch valca, ihlana a kužeľa v slovných úlohách z praxe.

Ciele vyučovacej hodiny:

- **kognitívne** (učebné) - žiak vie opísať teleso a pome-

noviť základné prvky; žiak vie analyzovať zadanie úlohy; žiak vie vykonať potrebné merania a výpočty; žiak dokáže vyhľadať v texte kľúčové slová, informácie; žiak vie vytvoriť odpovede na otázky

- **afektívne** - žiak vie pracovať samostatne a vo dvojici; žiak dokáže rešpektovať názory spolužiakov
- **psychomotorické** - žiak vie používať tabuľky, grafy a diagramy

Metódy a formy: Práca so súvislým textom podľa metódy „SQ3R“, samostatná práca, frontálna práca, riadený rozhovor, práca so súvislým textom, práca s nesúvislým textom, práca s pracovným listom vo dvojiciach, diskusia.

Časová dotácia: 1 vyučovacia hodina

Učebný zdroj: „Rekonštrukcia kaštieľa“ - súvislý text i nesúvislý text

Scenár vyučovacej hodiny:

Úvod: Organizačné pokyny, oboznámenie s priebehom a s cieľom hodiny

Hlavná časť: Hodina je rozdelená na 4 časti:

- motivačná časť: zoznámenie sa s metódou SQ3R a jej krokmi, riadený rozhovor,
- realizačná časť 1: individuálna práca žiakov s pracovným listom - ÚLOHY k súvislému textu,
- realizačná časť 2: práca vo dvojiciach s pracovným listom - ÚLOHY k nesúvislému textu,
- diagnostická časť: vyplňanie dotazníka.

Realizačná časť 1

Pre žiakov sú pripravené texty (jeden súvislý a jeden nesúvislý text) a pracovné listy. Žiaci pracujú s textom „Rekonštrukcia kaštieľa“ prostredníctvom upravenej čitateľskej stratégie SQ3R, reagujú na pokyny učiteľa v riadenom rozhovore. Pokyny pre žiakov sú presvietené na interaktívnej tabuli, žiaci svoje odpovede zapisujú do svojich zošitov a pracovných listov samostatne.

Po každej časti si žiaci spoločne s učiteľom kontrolujú svoje riešenia a diskutujú o nich.

Aplikácia čitateľskej stratégie SQ3R. Pracujte postupne podľa krokov:

1. PRESKÚMAJ – získajte rýchly prehľad o súvislom texte. V tejto časti hodiny sa pracuje samostatne, žiaci píšú odpovede do zošitov. Nasleduje diskusia, riadený rozhovor. Najlepšie nápady žiakov učiteľ zaznamená na tabuli.

- **Prečítajte si názov textu a názvy odsekov.** Premýšľajte o tom, čo už viete o tejto téme. Predvídajte, čo sa naučíte. (Žiaci sa snažia podľa nadpisu textu, obrázka povedať svoju predstavu, o čom článok asi je, čo o tejto téme už vedia,...)

- **Čo Vám chcel autor textu povedať?**

- **Napíšte podnadpisy odsekov** súvislého textu (text č. 1):

.....Kaštieľ poznamenal zub času.....
Investičné aktivity.....
Postupne ožije celý areál.....

2. PÝTAJ SA – Všetky nadpisy a podnadpisy zmeňte na

otázku. Žiaci tvoria vlastné otázky, zapisujú ich do pracovných listov. Snažia sa o takú formuláciu, na ktorú očakávajú odpoveď po prečítaní textu. Nasleduje diskusia o správnosti formulácie otázok.

Príklady požadovaných odpovedí:

- Kaštieľ poznamenal zub času... *Čo poznamenalo kaštieľ?*
- Investičné aktivity... *Prečo sa rozbehli investičné aktivity? Aké aktivity sa urobili pre záchranu kaštiľa?*
- Postupne ožije celý areál... *Čo podlieha rekonštrukcii? Opraví sa celý areál?*

3. ČÍTAJ – Pozorne si prečítajte celý text č. 1 „Rekonštrukcia kaštiľa“.

4. TVOR ODPOVEDE – Prečítajte si každú časť textu a napíšte k vytvoreným otázkam z bodu č. 2 odpovede.

5. VYSVETLI/ZHRŇ – Prerozprávajte odpovede na vaše otázky. Napíšte odpovede svojimi slovami, akoby ste spolužiakov informovali o obsahu textu. V tejto časti nasleduje diskusia.

Realizačná časť 2

Nasleduje individuálna práca žiakov s pracovným listom - **ÚLOHY k súvislému textu:**

Rekonštrukcia kaštiľa - súvislý text

Kaštieľ poznamenal zub času

Na kopci nad obcou Dolná Mičiná sa nachádza renesančný kaštieľ zo 16. storočia. Budova s mohutnými nárožnými vežami je skutočne krásnou stavbou malebne zasadenou do krajiny, preto je veľkou škodou, že sa ešte stále nedočkala plánovanej rekonštrukcie a pokračuje v chátraní.



Historické zmienky o dejinách obce, jej majiteľoch ako aj o kaštieľoch, sú veľmi chudobné.

Prvú obnovu kaštiľa financoval Tomáš Benický z Mičinej. Týmito úpravami vzniklo sídlo, ktoré reprezentovalo obydlenie Tomáša Benického, významného cisárskeho úradníka, vyslanca a podžupana, ktorý zohral dôležitú úlohu v rámci protireformačných zásahov najmä v 80. rokoch 17. storočia.

Úpravy v 19. a 20. storočí sa týkali skôr okolia kaštiľa. Bol tu vytvorený park s gaštanovou alejou o výmere 0,8 ha. V 60. rokoch bol kaštieľ veľmi nevhodne využívaný na skladové a iné účely obce. Jediným pozitívnym prejavom jeho záchranu bola oprava strechy prevedená v roku 1963. Od tohto obdobia je kaštieľ opustený a chátra.

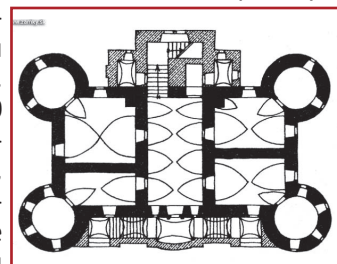
Investičné aktivity

Veľká obnova kaštiľa sa plánuje uhradiť pomocou euro fondov. V plánovanej obnove kultúrnej pamiatky sa urobili prvé výpočty predpokladaných výdavkov, ktoré sa priložia k žiadosti o finančnú podporu. V prvej etape sa plánuje renovácia strechy hlavnej budovy, strešnej krytiny bášty, výmena odkvapových žľabov a náhrada poškodených rúr novými. Keďže sú vonkajšie fasády poškodené a opadané rovnomerne asi na 90 % plôch stien, v prvej fáze sa plánuje aj ich obnova. Navrhovateľia projektu sa rozhodujú, či objedajú firmu, ktorá zabezpečí aj materiál za veľkoobchodné ceny, no za prácu

požaduje 175 000 €, alebo budú renovovať svojpomocne. Ak si renováciu zrealizujú svojpomocne, potom odborné práce vykoná pán Novák - obyvateľ obce za 3 000 €, ku ktorému sa pripoja dobrovoľníci z obce a materiál budú musieť zakúpiť v maloobchode.

Postupne ožije celý areál

Dvojposchodová budova na obdĺžnikovom pôdoryse má štyri nárožné bašty kruhového pôdorysu s priemerom 12 metrov. Múry sú vysoké až 20 metrov. Bašty majú strechy kužeľovitého tvaru, krytina je šindľová. Kaštieľ je zastrešený značne poškodenou plechovou strechou. Miestnosti boli vydláždené pieskovicovou dlažbou, vestibul tehlovou. Okolo celého objektu prebieha podstrešná valcová rímsa s priemerom 15 cm. Nosné múry a konštrukcie v suterénoch a v prízemí sú staticky nenarušené, nepotrebujú obnovu. Zatekaním dažďovej vody došlo k značnému poškodeniu obvodových múrov, priečok, klenieb a trámových stropov na poschodiach, ktoré sa budú renovovať v druhej etape.



1. Vyhľadajte v texte a zapíšte číslom sumu, ktorú požaduje stavebná firma za prácu pri obnove kaštiľa.

Činnosť žiaka: vyhľadať v texte číslo 175 000, ktoré je priamo pomenované v texte.

Kritérium úspešnosti/hodnotenia: správna a úplná odpoveď

Požadovaná odpoveď: 175 000

Proces porozumenia 1: získavanie informácií.

2. Vypíšte z textu všetky investičné aktivity naplánované v prvej etape rekonštrukcie kaštiľa.

Činnosť žiaka: selektovať z textu 5 slovných spojení, ktoré nesú informáciu plánovanej obnovy.

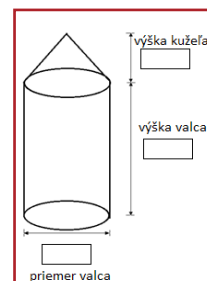
Kritérium úspešnosti: správna a úplná odpoveď

Požadovaná odpoveď: obsahuje aktivity, v ktorých je vystihnutá 1. etapa rekonštrukcie (renovácia strechy hlavnej budovy, strešnej krytiny bášty, odkvapových žľabov, náhrada poškodených rúr, obnova steny vonkajšej fasády).

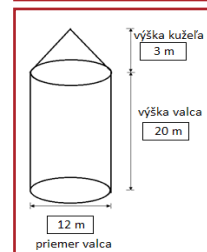
Proces porozumenia 1: získavanie informácií.

3. Vyhľadajte v texte údaje o rozmeroch bašty a správne doplňte do obrázka.

Činnosť žiaka: selektovať v texte údaje o kuželi - streche bašty (výška 3 m), o valci - kruhový pôdorys budovy (výška 20 m) a spoločný priemer budovy a strechy bašty (12 m).



Kritérium úspešnosti /hodnotenia: správna a úplná odpoveď obsahuje tento zápis:



Žiak využije údaje z textu, ale aj vlastné doterajšie vedomosti (valec a kužel postavený na valci majú rovnaký priemer)

Požadovaná odpoveď: vid' zápis

Proces porozumenia 2: integrácia a interpretácia informácií.

4. Zakrúžkujte **nesprávne** tvrdenie:

- Veľká obnova kaštieľa sa plánuje v obci Dolná Mičiná.
- Prvú obnovu kaštieľa financoval Matej Benický.
- Kaštieľ chátra od roku 1963.

Činnosť žiaka: rozlíšiť informácie v texte, vyvodíť záver z textu

Kritérium úspešnosti/hodnotenia: správne zakrúžkovaná odpoveď

Požadovaná odpoveď: b)

Proces porozumenia 2: integrácia a interpretácia informácií.

5. Prečítajte si ešte raz pozorne text podčiarknutej vety. Nahraďte v texte slovo *výmera* iným slovom, aby veta nestratila zmysel.

Činnosť žiaka: nájsť synonymá slova *výmera*

Kritérium úspešnosti/hodnotenia: správnosť jedno slovo (synonymá: plocha, rozloha, veľkosť parcely)

Požadovaná odpoveď: jedno slovo (synonymá: plocha, rozloha, veľkosť parcely)

Proces porozumenia 2: integrácia a interpretácia informácií

6. Vybral/a by si sa so svojimi rodičmi na výlet do kaštieľa? Zdôvodni svoju odpoveď.

Činnosť žiaka: napísať svoj názor

Kritérium úspešnosti/hodnotenia: vecná súvislosť s textom, spojenie informácií z textu s vlastnými vedomosťami z iných zdrojov

Požadovaná odpoveď: zoštylizovanie vlastného názoru

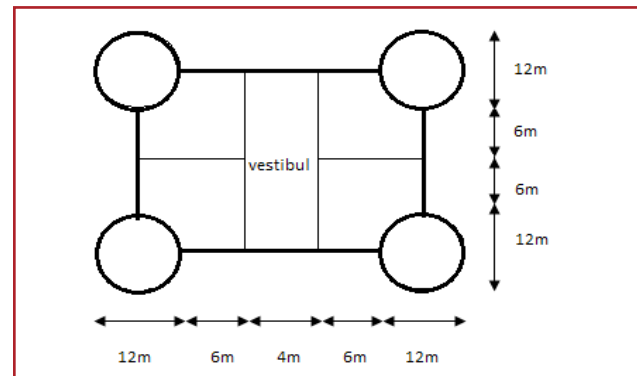
Proces porozumenia 3: uvažovanie a hodnotenie

3. časť - práca s nesúvislým textom

Pre žiakov je pripravený nesúvislý text „Rekonštrukcia kaštieľa“ (označený ako text č. 2). Úlohy v pracovných listoch riešia vo dvojiciach, odpovede zaznamenávajú do pracovných listov. Po ich vyplnení nasleduje diskusia. Žiaci si spoločne s učiteľom kontrolujú svoje riešenia.

Rekonštrukcia kaštieľa - nesúvislý text

Pôdorys prízemnia



ÚLOHY k nesúvislému textu:

6. Vyhľadajte a doplňte číslom:

„4 metrová medená odkvapová rúra zakúpená vo veľkoobchode stojí€.

Činnosť žiaka: vyhľadať v texte číslo 14.

Kritérium úspešnosti/hodnotenia: správnosť, presnosť

Požadovaná odpoveď: 14; 14,0; 14,00

Proces porozumenia 1: získavanie informácií z tabuliek.

7. Rozhodnite o správnosti tvrdení a zakrúžkujte správne odpovede A (áno) alebo N (nie):

Tab. č. 1: Predbežné merania a výpočty pre 1. etapu rekonštrukcie kaštieľa

		plocha	dĺžka	výška	priemer
Strecha	Predná časť	240 m ²	40 / 20	8	-
	Bočná časť	84 m ²	12	7	-
Strecha bašty		250 m ²	-	3	12
Steny bašty		750 m ²	-	20	-
Odkvapové rúry	Žřaby	-	170	-	-
	Rúry	40			

Tab. č. 2: Cenová ponuka materiálu

*Pozn.: Ceny sú uvedené v €.

MATERIÁL		CENA MATERIÁLU*		
		rozmery	veľkoobchod	maloobchod
odkvapové rúry -žřaby	Pozinkované	4 m	2,60	3,00
		6 m	4,50	5,40
	Med'	4 m	14,00	16,80
		6 m	20,10	24,20
	Hliník	4 m	5,20	6,10
		6 m	7,60	9,00
strešná krytina	UNI 1190 mm	1/m ²	7,70	9,50
	Hornbach 1185 mm	1/m ²	7,60	9,30
	Bramac škridľa 1 ks	10 ks/ m ²	0,57	0,68
stierky - mrazuvzdorné lepiace malty	vrchné omietky 30 kg	4 kg/m ²	5,90	7,00
	UNI WHITE	13 kg/m ²	6,10	7,20
	Baumit	5 kg/m ²	5,00	6,10

- Budova má štyri nárožné bašty s trojuholníkovým pôdorysom..... A / N
- Vestibul na prvom poschodí je široký 12 metrov A / N
- Na pokrytie plochy 1 m² potrebujeme 10 škridiel značky Bramac A / N

Činnosť žiaka: z obrázka určiť tvar štyroch bášť - kruh, vyhľadať v obrázku s popisom číslo 12, v tabuľke nájsť údaje o škridle Bramac

Kritérium úspešnosti/hodnotenia: správne zakrúžkované odpovede

Požadovaná odpoveď: a) N, b) N, c) A

Proces porozumenia 2: integrácia a interpretácia informácií (z obrázka s popisom a z tabuliek).

8. Vymaľujte bunky tabuľky s cenami 4 metrových rúr.

Činnosť žiaka: vyhľadať a vyznačiť v tabuľke správne bunky

Požadovaná odpoveď:

MATERIÁL		CENA MATERIÁLU		
			veľkoobchod	maloobchod
odkvapové rúry - žľaby	Pozinkované	4 m	2,60	3,00
		6 m	4,50	5,40
	Meď	4 m	14,00	16,80
		6 m	20,10	24,20
	Hliník	4 m	5,20	6,10
		6 m	7,60	9,00

Kritérium úspešnosti/hodnotenia: správne vyfarbené bunky

Proces porozumenia 2: integrácia a interpretácia informácií.

9. Zakrúžkujte správne tvrdenia:

- Medené rúry a žľaby sú najlacnejšie.
- 13 kilogramové balenie stierky UNI WHITE vystačí na natretie 15 m² plochy.
- Odkvapové rúry sa predávajú v dvoch rôznych dĺžkach.
- Ceny vo veľkoobchode sú nižšie ako ceny v maloobchode.
- Strešná krytina UNI je najdrahšia.

Činnosť žiaka: rozlíšiť informácie dané tabuľkou.

Kritérium úspešnosti/ hodnotenia: správne zakrúžkované odpovede

Požadovaná odpoveď: c, d, e

Proces porozumenia 2: integrácia a interpretácia informácií.

10. Obsahujú tabuľky informácie potrebné k vyplneniu všetkých úloh? Napíšte svoj názor 2 – 3 vetami.

Činnosť žiaka: napísať svoj názor, písomne vyjadriť svoje myšlienky

Kritérium úspešnosti/ hodnotenia: vecná súvislosť s textom

Požadovaná odpoveď: subjektívny názor na dostatok informácií v nesúvislom texte

Proces porozumenia 3: uvažovanie a hodnotenie

Záverečná časť hodiny: Spätná väzba je realizovaná formou anonymného dotazníka pre žiakov.

Dotazník

Milí žiaci, dovoľujem si Vás požiadať o vyplnenie anonymného dotazníka. Mieru svojho súhlasu/nesúhlasu s tvrdením označte krížikom. Žiadam Vás o pravdivé vyplnenie dotazníka.

Ďakujem Vám za porozumenie a ochotu spolupracovať.

Napíšte, ktorá z aktivít na hodine Vás zaujala a prečo:

.....

Záver

Čitateľskej gramotnosti ako nadpredmetovej kompetencii by sa mala venovať intenzívna pozornosť vo výchovno-vzdelávacom procese, pretože je predpokladom zlepšenia aktívneho učenia sa žiakov, a tým paralelne stimuluje aj zlepšenie školských výsledkov a posilnenie kompetencií potrebných na sebarealizáciu žiaka v školskom prostredí, aj v každodennom živote. Vhodnou cestou na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti je uplatňovanie metakognitívnych postupov, metód a stratégií v edukačnom procese. Výsledkom ich implementácie je získanie metakognitívnych zručností, ktoré žiakovi pomáhajú monitorovať vlastné kognitívne procesy a regulovať ich, čím sa odbúrava mechanické učenie a využíva sa aktívne učenie. Metakognitívne zručnosti sú na jednej strane *cieľom vzdelávania*, pretože sú súčasťou *kompetencie k celoživotnému učeniu sa*, na druhej strane sa tieto zručnosti majú stať *prostriedkom učenia sa*, t. j. sebarozvoja žiaka.

Dotazník - vzor

DOTAZNÍK		Súhlasím	Úplne nesúhlasím	Neviem sa vyjadriť
1.	Texty využívané na hodine boli zaujímavé a spestrili vyučovaciu hodinu.			
2.	Pomocou úloh zameraných na vyhľadávanie údajov v texte som sa dozvedel/a nové informácie.			
3.	Využívanie rôznych typov úloh zvýšilo môj záujem o preberanú tému a vyplnenie pracovných listov.			
4.	Učebný materiál bol náročný.			
5.	Pracovné listy boli spracované prehľadne.			
6.	Grafická úprava textov - materiálov bola na postačujúcej úrovni.			
7.	Tabuľky využité na vyučovaní boli zrozumiteľné.			

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- FLAVELL, J., H., 1979. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. In: *American Psychologist*. 34, p. 906-911.
- GAVORA, P., O. ZÁPOTOČNÁ et al., 2003. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-1869-8.
- GAVORA, P. et al., 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma. ISBN 978-80-89132-57-7.
- 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.
- KAŠIAROVÁ, N., 2011. *Podpora čitateľskej gramotnosti žiakov v základnej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-372-5.
- MAREŠ, J., 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-246-7.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- TOMENGOVÁ, A., 2010. *Čitateľské stratégie zlepšujúce schopnosť učiť sa*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-353-4.
- TUREK, I. 2003a. *Ako sa naučiť učiť?* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-300-4.
- TUREK, I., 2008. *Didaktika*. Bratislava: IURA EDITION. ISBN 978-80-8078-198-9.
- TUREK, I., 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8052-230-8.
- TUREK, I., 2003b. *Kritické myslenie*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8041-445-9.
- TUREK, I., 2002. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2002. ISBN 80-8052-136-0.
- Internetové zdroje:**
<http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metacog.htm>. Metacognition: An Overview, by Jennifer A. Livingston (1997).
<http://serc.carleton.edu/NAGTWorkshops/metacognition/index.html>
http://www.ehow.com/way_5461091_metacognitive-learning-strategy.html

Summary: *The semantic content of the article is the identification of metacognitive processes which support the development of reading literacy of students; characteristics of the structure of metacognition, identification of metacognitive knowledge, skills and metacognitive beliefs. The article also mediates the explanation of selected metacognitive strategies, suitable for use in the teaching process and presents an example of a lesson with the implementation of the metacognitive strategy SQ3R together with texts and tasks to the text.*

Vážení kolegovia!

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

vydáva už 29. rok odborný-metodický časopis

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY.

Vytvárame v ňom priestor na tvorivé riešenie otázok čo a ako učiť,
na výmenu pedagogických skúseností, ktoré v zovšeobecnenej podobe tvoria základ
pre rozvoj kvalitnej teórie a praxe výchovy a vyučovania.

V súčasnosti je tiež veľmi aktuálne zverejňovanie tzv. príkladov dobrej praxe, príp. inšpirácií
na riešenie situácie počas prerušeného vyučovania v školách (max. rozsah 9 normalizovaných strán).

Touto cestou preto vyzývame kolegov a kolegyně zo škôl a školských zariadení,
aby v danej oblasti publikovali svoje príspevky.

Očakávame prezentácie dobrých praxí, Vaše podnety, postrehy, názory, polemické úvahy,
recenzie odbornej literatúry, najmä učebníc, rovnako aj online podporných nástrojov
pre pedagogických zamestnancov. V časopise publikujeme príspevky zo všetkých regiónov Slovenska.

Sídlo redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko, Horná 97, 975 46 Banská Bystrica.

Tel.: 048/47 22 905, e-mail: viera.stankovicova@mpc-edu.sk

ČÍTANIE S POROZUMENÍM A HODNOTENIE V ZNÁMYCH PODMIENKACH VZDELÁVANIA A V NOVOM PROSTREDÍ ONLINE VZDELÁVANIA

Mária Pappová, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Nitra
Ladislav Lörincz, Gymnázium sv. Cyrila a Metoda, Farská 1302/19, Nitra-Staré Mesto

Anotácia: Cieľom príspevku je prezentovať prípravu, realizáciu, hodnotenie a reflexiu aktivít vo vyučovaní predmetov vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia (slovenský jazyk a literatúra, seminár čitateľskej gramotnosti) so zameraním na úlohy rozvíjajúce čitateľskú gramotnosť a ich teoretické východiská z odbornej literatúry. Ponúkané aktivity sú realizované v prezenčnej forme vzdelávania a vo forme vzdelávania na diaľku. Skúsenosť učiteľa strednej školy môže v štandardnom režime prezenčného vzdelávania aj vo vzdelávaní na diaľku inšpirovať čitateľov, ktorí sa s týmto odborným-metodickým problémom pri svojej práci stretávajú.

Kľúčové slová: čítanie s porozumením, hodnotenie žiakov v čítaní s porozumením, nástroje hodnotenia žiakov v čítaní s porozumením, formy testových úloh, procesy porozumenia.

Hodnotenie úspešnosti žiakov v čítaní s porozumením

Prirodzenou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu je hodnotenie procesov a výsledkov práce žiakov. Táto činnosť učiteľa patrí k náročnejším v jeho pedagogickom pôsobení a vyžaduje si dôkladnú prípravu. Príprava spôsobov hodnotenia úspešnosti žiakov v čítaní s porozumením nadväzuje a logicky súvisí s predchádzajúcimi časťami plánovania, pretože vychádzame z toho, čo budeme hodnotiť (výkon v súlade so vzdelávacím štandardom) a **podľa ktorých kritérií** budeme hodnotiť (očakávaná miera výkonu). V plánovaní spôsobov hodnotenia má uvažovať učiteľ nad otázkami: Ktorý **druh hodnotenia** použijem? Ako zistím výkon žiaka? Akou **formou** vyjadriť hodnotenie výkonu?

Je logické využívať **priebežné hodnotenie** výkonu žiaka, ktoré má spĺňať predovšetkým poznávaciu funkciu, a preto je založené na poskytovaní vecnej spätnej väzby žiakovi v ústnej alebo písomnej forme. Vyhýbame sa v nej emocionálnym výrokom a hodnoteniu celej osobnosti a zameriame sa na opis aktuálneho stavu vo výkone žiaka. **Záverečné hodnotenie** má uzatvárať proces učenia sa žiaka, preto sa obvykle spája s tematickým či časovým celkom. Je vhodné a logické, ak učiteľ SJL plánuje spôsoby hodnotenia úspešnosti žiaka v čítaní s porozumením na záver tematického celku a v súlade so ŠKVP. Priebežné a záverečné hodnotenie je jedným z druhov hodnotenia. Učiteľ by mal využívať vo vyváženej miere aj individuálnu a sociálnu vzťahovú normu ako ďalší druh hodnotenia (Kašiarová 2011).

Vybrané nástroje hodnotenia

Spomedzi rôznych nástrojov sa **v našej praxi aj na vyučovaní SJL** používajú najčastejšie **riadené ústne skúšanie, test a písomná práca**. Ústnym skúšaním je možné zistiť dvojaké schopnosti. Ak pri individuálnom skúšaní použijeme známy text, s ktorým sa žiak oboznámil na predchádzajúcich vyučovacích hodinách, učiteľ otázkami zistí len reprodukčnú zručnosť. Žiaci by preto mali dostať **neznámy text**, aby prejavili dosiahnutú úroveň schopnosti spracovať informácie, úroveň svojej čitateľskej gramotnosti. Vyžaduje si to však dostatok času, čo býva na jednej vyučovacej hodine problém. Vhodnejším nástrojom sa ukazuje test, pri ktorom má žiak viac času odpovedať na úlohy. **Aj rôzne formy testových úloh poskytujú priestor učiteľovi na zlepšovanie ich kvality a žiakovi zase možnosť uplatnenia a rozvoja viacerých myšlienkových operácií.** Test využívajú učitelia ako nástroj aj v priebežnom hodnotení, ale v zmysle funkcie priebežného hodnotenia by mal ukázať žiakom, v čom sa majú ešte zlepšovať. Vhodnejšie je použiť ho

ako autotest.

Pri tvorbe úloh k textu môže učiteľ využívať rôzne formy testových úloh, ktoré sa používajú v didaktickom teste. Najčastejšie formy testových úloh odporúča Lapitka (in Kašiarová 2011):

- uzavreté úlohy, pri ktorých si testovaný žiak vyberá správnu odpoveď (odpovede) z ponúkaných možností,
- testové úlohy s alternatívami odpovedí: a) s výberom správnej odpovede, b) s výberom správnej negatívnej odpovede (tvrdenia),
- testové úlohy zoradovacie (usporiadajúce) vyžadujú usporiadať skupinu prvkov podľa určitého princípu, napríklad podľa vzťahu väčší – menší, podľa logickej súvislosti, chronologicky a pod.,
- priradovacie úlohy sa skladajú zo zoznamu prvkov v dvoch stĺpcoch, ku každej alternatíve v prvom stĺpci žiak priradí zodpovedajúcu alternatívu z druhého stĺpca,
- testové úlohy vyčleňovacie obsahujú skryté triedenie viacerých prvkov do dvoch skupín, z ktorých je jedna presne definovaná, ktoré patria do určenej skupiny.

Polootvorené úlohy (Kašiarová 2011) sú tie, v ktorých žiak dopĺňa neukončený text zadania, aby odpoveď skompletizoval. Testové úlohy doplnovacie, v ktorých žiak doplní slovo, číslo alebo fakt, ktoré sú jednoznačne určené kontextom. Testové úlohy s krátkou odpoveďou vyžadujú od žiaka vyjadriť odpoveď alebo riešenie jednou vetou alebo súvetím. Overuje sa nimi znalosť definícií, pravidiel, vysvetľujú sa vlastnosti javov, vymedzujú sa vzťahy medzi javmi a pod. Môžu vyžadovať stručnú formuláciu hodnotiaceho postoja, stručnú analýzu jazykového alebo literárneho javu.

Otvorené úlohy (Kašiarová 2011) sa niekedy nazývajú aj úlohy s dlhou štruktúrovanou odpoveďou. Žiak má odpovedať kratším súvislým textom. Môže sa určiť povolený počet viet, alebo predpísaná osnova textu, alebo je odpoveď obmedzená povinnými pojmi či slovami. Obmedzenia vedú k tomu, aby sa žiak neodchýlil od zámeru skúšky, hoci má pri formulácii odpovede voľnosť. Na odpoveď sa v teste vymedzí dostatočne voľné miesto. Na hodnotenie týchto úloh sa vzťahujú vopred pripravené kritériá.

Spätná väzba pri hodnotení

Pri **plánovaní foriem hodnotenia** sa učiteľ pripravuje na poskytovanie spätnej väzby, ktorá má byť formulovaná ako vecná informácia pre žiaka o splnení činnosti, o správnosti postupu, o príčinách neúspechu a pod. a využíva sa najmä v priebežnom hodnotení v procese učenia sa ako ústny alebo písomný komentár k práci

žiaka. V praxi sa objavujú vyjadrenia, ktoré sú hodnotením celej osobnosti alebo neurčité, všeobecné výroky o riešení úloh, najmä na vyučovacej hodine (si šikovná, si perfektný, zaujímavá odpoveď a pod.). Aby bola spätná väzba vecná, používame **konkrétne kritériá**, napríklad, **myšlienka, ktorú si povedal, vyplýva z textu, tvoja odpoveď je neúplná, pretože si neuviedol dôkazy z textu** a pod. V sumatívnom hodnotení treba hodnotiť výstupy z učenia sa žiaka. Preto si učiteľ pripravuje klasifikáciu - kvantitatívne formy hodnotenia (známky, body, percentá, symbol), ale aj slovné hodnotenie – kvalitatívnu formu hodnotenia.

Slavík (in Kašiarová 2011) odporúča učiteľom formulovať slovné hodnotenie podľa štruktúry:

- vymedzenie **obsahu** kritéria (výkonu),
- stanovenie **miery** dosiahnutia kritéria,
- opis **kontextu** (uviedenie súvislostí, ktoré mohli ovplyvniť výkon),
- **prognóza** (výhľad do budúceho vývoja),
- **preskripcia** (predpis na ďalšiu činnosť – čo a ako rozvíjať, udržiavať, opravovať).

Učiteľ môže využiť aj ďalšie formy hodnotenia – symbolické, grafické, prezentáciu výsledkov práce, umožnenie určitej činnosti (Kosová in Kašiarová 2011).

Dobre pripravené pedagogické hodnotenie umožňuje, že **hodnotíme to, čo sme hodnotiť mali**, to znamená, že **naplánovaný produkt preukáže splnenie cieľov**. V priebežnom a záverečnom hodnotení používame kritériá vyplývajúce z cieľa a forma hodnotenia vyjadruje zvládnutie požadovaných kritérií. Ak je medzi jednotlivými krokmi systému hodnotenia súlad, zhoda, vtedy je naše hodnotenie platné, správne, validné (Kašiarová 2011).

Do realizácie hodnotiacich činností však nezahrňame len oblasti hodnotenia ale aj uvedomovanie si ďalších faktov, ktoré s procesmi hodnotenia súvisia. **Hodnotiacia činnosť** musí byť **spravodlivá** v zmysle, že sa vzťahuje na preberané učivo. Predpokladáme teda, že žiak bude v hodnotení úspešný, ak v predchádzajúcom období pracoval požadovaným spôsobom. Pri plánovaní hodnotiacich činností používaných počas dlhšieho obdobia by mal učiteľ vyberať **rôzne typy a formy** tak, aby **celý rozsah cieľov, ktoré boli sledované, boli do hodnotenia zahrnuté** a aby boli tieto **ciele rozdielne hodnotené**. **Žiaci** by mali byť **informovaní** o povahe, účele hodnotiacich činností, o tom, ako sú výsledky hodnotenia využívané. O jasných kritériách, ktoré charakterizujú výkon považovaný za úspešný. Hodnotiace činnosti majú byť starostlivo naplánované, aby sa zistilo, či zadanie, úloha nie je viacznačná, či žiakom bude jasný typ a povaha od neho očakávaného výkonu. **Hodnotiace činnosti majú byť realizované tak, aby podmienky, okolnosti, za ktorých sa realizujú, pomáhali žiakom dosiahnuť úspešnosť vo výkone**. Napríklad by sa malo predchádzať možnému riziku vyrušovania, v maximálnej miere znížiť úzkosť žiakov, ktorá je s hodnotením obvykle spojená (Kyriacou 2012).

Príklad zo štandardnej praxe v prezenčnej forme vzdelávania

Dôvodom, prečo žiak pracuje na hodinách slovenského jazyka a literatúry s textom je, aby získal zručnosti a nové vedomosti. Významnou je preto práca učiteľa, ktorý vytvára učebné úlohy k textom. Rötling (2004)

uvádza, že pri návrhu učebných úloh treba vychádzať z uplatňovania **požiadavky základného učiva**, čo znamená, že úlohy sa budú vyberať z takého obsahu, ktorý bol vymedzený na učenie sa žiakov na vyučovaní a realizovaní na vyučovaní.

Podľa Kašiarovej učiteľ pri **plánovaní úloh uvažuje o tom, ktoré úlohy k naplánovaným prvkom učiva potrebuje žiak riešiť**, aby danému učivu aj prostredníctvom práce s textom porozumel a osvojil si ho. Autorka ďalej uvádza, že v literatúre môže žiak porozumieť hlavnej myšlienke textu, objaví jej posolstvo a porozumie formálnej stránke textu vtedy, ak dostane a rieši úlohy, ktoré ho vedú k tomuto porozumeniu. Vo svojej práci Čitateľská gramotnosť na hodinách slovenského jazyka a literatúry píše: „Ako každá úloha pre žiaka, mala by byť aj úloha k textu operacionalizovaná – činnosť má byť vyjadrená aktívnym slovesom, ktoré pomenúva preukázateľnú činnosť – vysvetlite, porovnajte, charakterizujte, zhodnoňte, argumentujte, opíšte a podobne. Úloha by mala obsahovať podmienky, pri ktorých sa má realizovať úloha. Patrí k nim spôsob riešenia (písomne, ústne, samostatne, v skupine, vo dvojiciach), učebné pomôcky a zdroje, prostredie (v škole, doma, v knižnici a inde). K úlohe má byť pripravené **kritérium hodnotenia**, podľa ktorého je možné **posúdiť kvalitu vypracovania úlohy**“ (Kašiarová 2011). Aj podľa môjho názoru je veľmi dôležitá správna formulácia úlohy, pretože môže byť polovicou úspechu práce učiteľa.

Húsková vo svojej práci Aktívne využívanie čítania s porozumením vo vyučovacom procese v základnej a strednej škole uvádza: „V didaktických testoch na čítanie s porozumením sa najviac využívajú tieto druhy úloh (testových položiek):

- zatvorené úlohy s výberom odpovede (polytomické),
- otvorené úlohy so stručnou odpoveďou – produkčné,
- otvorené úlohy so stručnou odpoveďou – doplňovacie,
- zatvorené usporiadacie úlohy,
- zatvorené priraďovacie úlohy (2012)“.

Pri svojej práci som najčastejšie využil pri práci s textom otvorené úlohy so stručnou odpoveďou – produkčné. Kašiarová o hodnotení píše: „Prírodnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu je hodnotenie procesov a výsledkov práce žiakov. Táto činnosť učiteľa patrí k náročnejším v jeho pedagogickom pôsobení a vyžaduje si dôkladnú prípravu. Príprava spôsobov hodnotenia úspešnosti žiakov v čítaní s porozumením nadväzuje a logicky súvisí s predchádzajúcimi časťami plánovania, pretože vychádzame z toho, **čo budeme hodnotiť** (výkon v súlade so vzdelávacím štandardom) a **podľa ktorých kritérií budeme hodnotiť** (očakávaná miera výkonu).“ S jej tvrdením súhlasím, pretože kvalitné hodnotenie žiaka je náročné, založené na jasnom plánovaní **cieľov a úloh** k ich operacionalizácii. Učiteľ musí jasne sformulovať **kritériá hodnotenia** práce žiaka (Kašiarová 2011).

Uvádzam vlastný príklad z realizácie časti vyučovacej hodiny v predmete SJL zameranej na čitateľskú gramotnosť, prácu s textom a k nemu projektovanými úlohami.

Príprava vyučovacej hodiny

Téma: Odborný opis

Ročník: 2. ročník, gymnázium

Vyučovacie metódy: motivačný rozhovor, výklad, poj-

mová mapa, práca s učebnicou

Organizačné formy: vyučovacia hodina, individuálna práca žiaka, skupinová práca

Učebné pomôcky: krátky dokumentárny film, grafy, powerpointová prezentácia, dataprojektor, notebook

Výchovno-vzdelávacie ciele:

- **kognitívne:** rozlíšiť kľúčové informácie v texte, uviesť dôkazy z textu,
- **afektívne:** prejavíť záujem o ochranu prírody s cieľom jej zachovania pre budúce generácie,
- **psychomotorické:** pracovať s mapou, vytvoriť pojmovú mapu

Obsahový štandard: opis, odborný opis

Výkonový štandard:

- žiak vie analyzovať text po lexikálnej stránke a vysvetliť štylistický význam jazykových prostriedkov v texte,
- žiak vie uvažovať o forme textu, posúdiť jeho význam pre čitateľa,
- žiak dokáže v texte vyhľadať explicitne a implicitne vyjadrené informácie a správne spojiť jednotlivé údaje do komplexnej informácie

Štruktúra hodiny

Organizačná časť - Po vstupe do triedy sa učiteľ pozdraví, skontroluje neprítomných a zapíše hodinu do triednej knihy. Následne slovné oboznámi žiakov s cieľom a štruktúrou vyučovacej hodiny

Motivačná časť - V tejto časti vyučovacej hodiny sa učiteľ spýta žiakov, kam sa chystajú na dovolenku so svojimi rodičmi, či majú obľúbené miesto, kde sa radi vracajú alebo či navštevujú stále iné destinácie. Pýta sa na ich, či preferujú zahraničné alebo slovenské dovolenky. V prípade slovenskej dovolenky sa ich spýta, kde boli a čo sa im tam páčilo. Položí im otázku, na ktoré miesto na Slovenku sú pyšní. Snaží sa žiakov naviesť tak (v prípade potreby), aby ich odpoveďou boli Vysoké Tatry.

Expozičná časť - V expozičnej časti hodiny učiteľ pokračuje rozprávaním o Tatrách. Spýta sa žiakov, ako by človeku, ktorý v našich veľhorách nebol, opísal naše hory. Vyzve niekoľkých žiakov, ktorí Tatry navštívili, aby ich opísali. Ostatných vyzve, aby si všímali slovnú zásobu, ktorú spolužiaci pri opise použijú.

Následne sa žiakov spýta, ako sa volá slohový útvar, ktorý verbálne vytvorili. Po odpovedi opis im zopakuje, že jeho funkciou je čo najpresnejšie a najnázornejšie slovami vystihnúť (zobraziť) pozorovaný predmet alebo jav – vystihnúť jeho znaky, črty, vlastnosti. Potom sa ich spýta, aké typy opisu poznajú. Žiaci sa už stretli so statickým a dynamickým opisom. Učiteľ sa otázkami snaží zistiť, ako rozumejú rozdielom medzi statickým a dynamickým opisom. Žiakov sa spýta, akú úlohu môže mať subjektívnosť/objektívnosť alebo použitie určitej slovnéj zásoby pri opise Tatier. Na tabuli vytvorí dve pojmové mapy s ústrednými pojmami odborný a umelecký opis. Žiakom vysvetlí, že sa na vyučovacej hodine budú bližšie zaoberať odborným opisom, pojmovú mapu s umeleckým opisom doplnia na ďalšej hodine, keď budú porovnávať tieto dva typy opisov podľa jednotlivých znakov v nich. Vyzve žiakov, aby sa zamysleli, či boli vypočítané opisy Tatier úplne rovnaké, alebo postrehli aj nejaké rozdiely. Požiada jedného žiaka, aby svoj opis zopakoval a ostatných vyzve, aby sa pokúsili vety alebo slovné spojenia z jeho opisu vyjadriť slovami, ktoré sú vhodné do umeleckého opisu (príprava na domácu

úlohu - napr. vysoké štíty – hory sa dotýkajú nebies). Vopred premyslenými otázkami sa ich snaží motivovať, aby do pojmovej mapy vpísali znaky odborného opisu.

Kladené otázky:

1. Opisovali spolužiaci Tatry subjektívne či objektívne?
2. Ako sa prejavila objektívnosť v ich prejave?
3. Ktoré slovné druhy v ich prejave prevažovali?
4. Ako sa volajú slová, ktoré sú typické pre odborný štýl?
5. Sú všetky odborné slová slovenského pôvodu?
6. Aký slohový postup využívame pri tvorbe opisu?
7. Do ktorého štýlu zaraďujeme odborný opis?

Po zodpovedaní učiteľových otázok žiaci vpisujú svoje odpovede do pojmovej mapy. Po skončení práce ich upozorní, aby si zapamätali znaky odborného opisu, lebo to budú potrebovať v ďalšej činnosti. Počas práce sa môžu kedykoľvek vrátiť k pojmovej mape a môžu do nej doplniť nové vhodné pojmy. Učiteľ si pripraví powerpointovú prezentáciu a oboznámi žiakov s úlohami, ktoré ich čakajú. Vyzve ich, aby si pozorne pozreli krátky dokument o Vysokých Tatrách, pozorne počúvali text a zároveň odpovedali na otázky v prezentácii zobrazené vedľa filmového okienka.

Otázky z prezentácie:

1. V ktorom historickom období vzniklo tatranské jadro?
2. V ktorom historickom období ustúpilo more z územia Tatier?
3. Pred koľkými storočiami sa zistilo, že Gerlachovský štít je najvyšším vrchom Tatier?
4. Koľko dní sa udrží snehová pokrývka v Tatrách?
5. Aká časť plochy Tatier leží mimo územia SR?
6. Ako sa volá druh vetra, ktorý dosahuje rýchlosť 283 km/h?
7. Koľko vrcholov prevyšuje 2 500 m?
8. Vďaka akej udalosti vyrastá v Tatrách na mnohých miestach nový mladý les?
9. Ktoré odborné slová (termíny) sú v texte?

Po vzhľadnutí filmu v prezentácii vyzvem žiakov, aby zodpovedali položené otázky. **V prípade potreby sa žiaci môžu vrátiť k pojmovej mape a doplniť chýbajúce znaky odborného opisu.**

V ďalšej časti vyučovacej hodiny **žiacov rozdelím na 4 skupiny**, pričom dvom skupinám rozdam prefotený text A, ďalším dvom skupinám text B. Poukážem na fakt, že žiaci budú pracovať s nesúvislým textom. Spýtam sa ich, podľa akých znakov môžu rozoznať súvislý text od nesúvislého, vďaka čomu zopakujem s nimi učivo z prvého ročníka. Upozorním ich, aby si pozorne v skupinách prečítali zadania úloh a písomne ich spolu vypracovali.

Otázky k textu A

1. Presne uveďte, z akého typu usadenín je zložený základ Belianskych Tatier?

V tejto úlohe musia žiaci využiť proces porozumenia nájdenie a získavanie informácií (PP1).

Druh úlohy: otvorená úloha s krátkou odpoveďou – produkčná.

Kritérium hodnotenia: žiak správne identifikuje v texte kľúčové slová, na základe ktorých dokáže zodpovedať otázku.

2. Vytvorte textu chýbajúci názov.

V tejto úlohe musia žiaci využiť proces porozumenia integrácia a interpretácia informácií (PP2), požaduje utváranie širšieho porozumenia

Druh úlohy: otvorená úloha s krátkou odpoveďou – produkčná.

Kritérium hodnotenia: žiak logicky spracuje informácie v texte, na základe ktorých dokáže vytvoriť názov.

3. Identifikujte z textu, v ktorom období vznikli v Tatrách žuly?

V tejto úlohe musia žiaci využiť proces porozumenia integrácia a interpretácia informácií (PP2), požaduje utváranie širšieho porozumenia

Druh úlohy: otvorená úloha s krátkou odpoveďou – produkčná.

Kritérium hodnotenia: žiak správne identifikuje v legende kľúčové slová, na základe ktorých dokáže vyvodit' priame závery.

4. Zhodnoťte využitie legendy z hľadiska efektívnosti v texte.

V tejto úlohe musia žiaci využiť proces porozumenia uvažovanie a hodnotenie, uvažovanie o forme textu (PP3).

Druh úlohy: otvorená úloha so širokou odpoveďou – produkčná.

Kritérium hodnotenia: žiak správne zhodnotí použitie legendy v nesúvislom texte.

tegrácia a interpretácia informácií (PP2), požaduje utváranie širšieho porozumenia.

Druh úlohy: otvorená úloha s krátkou odpoveďou – produkčná.

Kritérium hodnotenia: žiak správne vyvodí záver z nesúvislého textu, logicky spracuje informácie z grafu.

2. Na základe informácií z textu identifikujte, aký výškový rozdiel prekonávajú turisti na tejto trase?

V tejto úlohe musia žiaci využiť proces porozumenia integrácia a interpretácia informácií (PP2), požaduje utváranie širšieho porozumenia

Druh úlohy: otvorená úloha s krátkou odpoveďou – produkčná.

Kritérium hodnotenia: žiak správne identifikuje v grafe číselné údaje, na základe ktorých dokáže vyvodit' priame závery.


3. Použitím údajov v texte odhadnite, v akých výškach je možné lozenie po skalách zaistenými reťazami.

V tejto úlohe musia žiaci využiť proces porozumenia integrácia a interpretácia informácií (PP2), požaduje utváranie širšieho porozumenia.

Tatry sú jadrové pohorie. Geologická stavba Vysokých Tatier je komplikovaná. Rozdeľuje sa na tri časti. Kryštalické jadro, ktoré vytvára hlavnú časť hrebeňa a južné svahy. To je zložené prevažne z granitoidov a kryštalických bridlic. Na kryštaliniku ležia druhohorné sedimenty - tzv. obal, hlavne kremence, vápence, dolomity a ílovité bridlice. Kryštalinikum a jeho obal tvoria geologickú jednotku označovanú ako tatrikum. Jadro Tatier vznikalo v prvohorách (karbón, 210 mil. rokov). Okolité more ustúpilo koncom prvohôr a začala sa prejavovať masívna erózia. V triase však opäť stúplo a začali sa ukladať usadeniny (vápence a pod.), ktoré vytvorili základ Belianskych Tatier a Červených vrchov. Na konci obdobia kriedy sa Tatry stali súčasťou pevniny. V tomto období boli modelované alpínskym vrásnením, ktoré sa prejavilo koncom kriedy presunom subtatranských príkrovov. V paleogéne prekryli pohorie sedimenty podtatranskej skupiny. Masívny výzdvih pohoria sa začal až na konci paleogénu a hlavne v miocéne^[1]. Pre modeláciu terénu v Tatrách mali hlavný vplyv alpínske ľadovce, ktoré tiekli v ľadových dobách, počas ktorých dosahovali ľadovce na severných stranách hôr až 14 km. Najdlhšia a najhlbšia jaskyňa v Tatrách je Jaskyňa Wielka Śniezna (dĺžka 22 km, hĺbka 824 m).

Práca s textom
Po prečítaní textu s obrázkom odpovedzte na otázky.

1. Aký typ usadenín vytvoril základ Belianskych Tatier?
2. Vymenujte druhohorné sedimenty.
3. Do ktorej časti geologickej stavby Vysokých Tatier patria granitoidy?
4. V ktorom období vznikli v Tatrách žuly?



GEOLOGICKÁ MAPA TATRANSKÉHO NÁRODNÉHO PARKU
Geological map of Tatra National Park

■ Štvrtohory: riečne, ľadovcové usadeniny - íly, štky, súlny, balvanovité súlny
 Quaternary: river sediments, glacial sediments - clay, gravel, debris
■ Tretihory: breccia, zepence, organogénne vápence, pieskovce, ílvice
 Tertiary: breccias, conglomerates, organogenic limestones, sandstones, claystones
■ Druhohory (trias, jura, krieda): bridlice, pieskovce, zepence, kremence, slane
 Mesozoic (Triassic, Jurassic, Cretaceous): shales, sandstone, conglomerate, quartzite, marls
■ Prvohory (karbón, perm): žuly, mediodobské zepence
 Paleozoic (Carboniferous, Permian): granite, mediodobské conglomerates
■ Staršie prvohory: ruly, kvarcily, svory, sopečné ruly, amfiboly, migmatity
 Proterozoic: Gneisses, Schist, Amphibolite

Obr. 1 Text A

Zdroj: LÖRINCZ, L., 2019. Aplikácia úloh zameraných na čitateľskú gramotnosť pri výučbe slovenského jazyka a literatúry v druhom ročníku gymnázia: atestačná práca na druhú atestáciu v študijnom odbore (vyučovacím predmete): slovenský jazyk a literatúra. Nitra: Metodicko-pedagogické centrum.

Žiaci, ktorí pracujú s textom A, pracujú s kombináciou súvislého a nesúvislého textu. Nesúvislý text je vo forme legendy k súvislému textu. Na zodpovedanie otázok žiakom nebude stačiť si prečítať iba súvislý text, budú ho musieť prepojiť s legendou pod textom s využitím znalostí z matematiky.

Otázky k textu B

1. Z textu vyvodte odpoveď na otázku Koľko kilometrov meria približne cesta z Hrebienka do Sliezskeho domu?

V tejto úlohe musia žiaci využiť proces porozumenia in-

Druh úlohy: otvorená úloha s krátkou odpoveďou – produkčná.

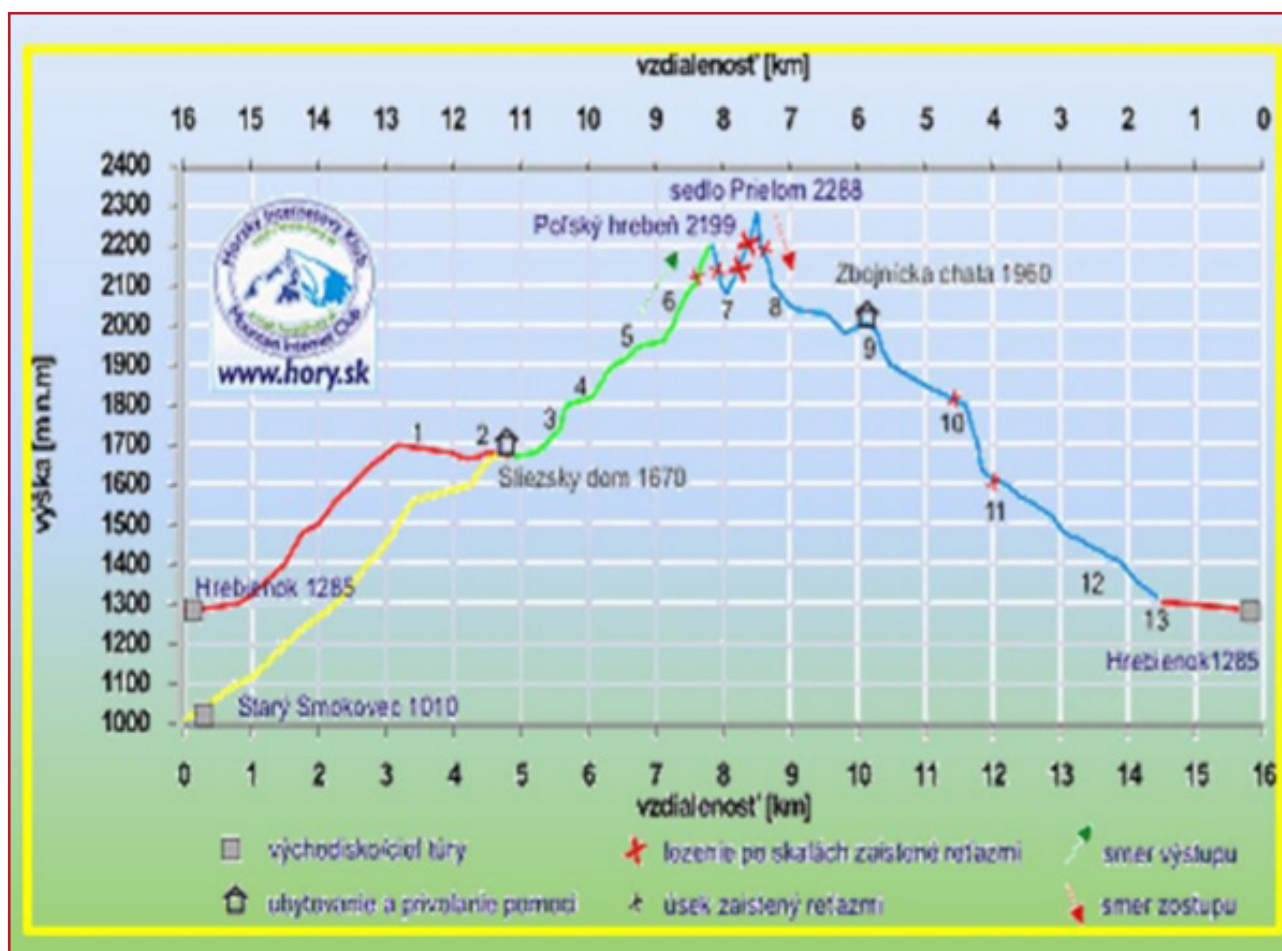
Kritérium hodnotenia: žiak správne identifikuje v grafe číselné údaje, na základe ktorých dokáže vypočítať správnu odpoveď.

4. Posúďte význam grafu pre turistov, ktorí plánujú túru vo Vysokých Tatrách.

V tejto úlohe musia žiaci využiť proces porozumenia uvažovanie a hodnotenie, uvažovanie o forme textu (PP3).

Druh úlohy: otvorená úloha s dlhšou odpoveďou – produkčná.

Kritérium hodnotenia: žiak správne posúdi celkovú hodnotu textu, jeho celistvosť a zrozumiteľnosť.



Obr. 2 Text B

Zdroj: LÖRINCZ, L., 2019. Aplikácia úloh zameraných na čitateľskú gramotnosť pri výučbe slovenského jazyka a literatúry v druhom ročníku gymnázia: atestačná práca na druhú atestáciu v študijnom odbore (vyučovacom predmete): slovenský jazyk a literatúra. Nitra: Metodicko-pedagogické centrum.

Žiaci v skupinách, ktoré dostali text B, budú mať trochu sťaženú úlohu, lebo budú pracovať iba s nesúvislým textom prezentovaným grafom.

Po uplynutí času zadaného na vypracovanie odpovedí učiteľ preverí výsledky ich práce. Na jednotlivé odpovede odpovedá vybraný žiak z každej skupiny, ktorý pri svojej odpovedi dokazuje svoje tvrdenia na prezentácii (text alebo graf), ktorú na stene triedy vidia všetci žiaci a môžu ho kontrolovať nielen iní žiaci z druhej skupiny, ktorá pracovala s tým istým textom, ale aj zvyšok triedy, ktorý pracoval s textom A. Po skončení práce sa spýta žiakov, či pri práci s textom našli ďalšie znaky odborného textu, ktoré by mohli doplniť do pojmovej mapy. Učiteľ vyhodnotí prácu každej skupiny, ocení plnenie kritérií, pomenuje a ocení prácu najaktívnejších členov každej skupiny.

Riešenia zadaní

Text A

1. Z akého typu usadenín je zložený základ Belianskych Tatier? (vápence)
2. Vytvorte textu chýbajúci názov. (Geologický vývoj Vysokých Tatier)
3. V ktorom období vznikli v Tatrách žuly? (prvohory)
4. Zhodnoťte využitie legendy z hľadiska efektívnosti v texte. (Legenda pri súvislom texte dopĺňa ďalšie informácie, text nepôsobí jednoliato, je prehľadnejší. Jej

súčasťou je i mapa, ktorá zobrazuje Tatry z hľadiska geologického vývoja, ktorá je názorná, vďaka farebnosti prehľadná.)

Text B

1. Koľko kilometrov meria približne cesta z Hrebienka do Slezského domu v smere výstupu? (približne 5 km)
2. Aký výškový rozdiel prekonávajú turisti na tejto trase? (približne 400 m)
3. V akých výškach je možné lozenie po skalách zaistenými reťazami? (vo výške od 2 100 – 2 200 m)
4. Posúďte význam grafu pre turistov, ktorí plánujú túru vo Vysokých Tatrách. (Graf znázorňuje túru z Hrebienka cez Poľský hrebeň, sedlo Prielom, Zbojnícku chatu späť na Hrebienok môže byť nápomocný vysokohorským turistom, pretože im ukazuje trasu, prevýšenie, vzdialenosti medzi jednotlivými bodmi na mape a charakter túry, čím im poskytuje dôležité informácie pred samotnou realizáciou túry.)

Fixačná a diagnostická časť

Počas týchto fáz učiteľ so žiakmi frontálne zopakuje a upevní informácie získané prácou s učebným textom, materiálmi, prostredníctvom kladených otázok si preverí osvojené poznatky, či žiaci pochopili jednotlivé súvislosti a fakty.

1. Čo je to opis? 2. Akú funkciu má opis? 3. Aké typy opisu poznáte? 4. Aké znaky má odborný opis? 5. Aký typ slov slovnej zásoby sa v ňom uplatňuje, využíva? 6. Ktoré slovné druhy sa v ňom najviac využívajú?

Aplikácia

Učiteľ žiakom zadá na domácu úlohu napísať odborný

opis Vysokých Tatier na základe vlastných znalostí, skúseností z dovoleniek a sledovania filmu. Žiakov upozorní, aby veľhory opísali tak, aby na ďalšej hodine vedeli svoj odborný opis Tatier transformovať na umelecký opis. Na začiatku nasledujúcej hodiny vybrané texty so súhlasom žiakov učiteľ prekontroluje, sumatívne vyhodnotí, klasifikuje.

Realizácia vyučovacej hodiny - reflexia

V triede bola počas realizácie všetkých plánovaných činností pokojná pracovná atmosféra. Po organizačnej a motivačnej časti o dovolenke v Tatrách, o ich jedinečnosti a nutnosti ochrany pre zachovanie pre ďalšie generácie som v expozičnej časti aplikoval metódu výklad o opise, jeho druhoch. Pri výklade učiva mi pomohli žiacke opisy Tatier, vďaka ktorým sme mohli vytvoriť pojmovú mapu, do ktorej žiaci postupne v priebehu hodiny, podľa ich preferencie doplňali údaje súvisiace s odborným opisom. Potom som rozdelil triedu do 4 skupín, pričom 2 skupiny pracovali s textom A, dve pracovali s textom B. Vďaka tomu sa mohli žiaci navzájom kontrolovať, či správne vypracovali odpovede, v prípade ak členovia jednej skupiny na niečo zabudli, tak ich mohla druhá skupina doplniť. V rámci sebareflexie musím priznať, že vďaka práci žiakov v skupinách bola práca pre mňa náročnejšia, pretože niekedy bolo v triede hlučnejšie, ale na druhej strane žiaci mohli medzi sebou prediskutovať zadané úlohy a vďaka rôznorodosti ich schopností a vedomostí sa mohli v tíme dopracovať k správnym odpovediam. Samotná práca s nesúvislým textom nie je u žiakov obľúbená, pretože mnohí z nich majú problém čítať z nesúvislých textov, grafov a tabuliek. Snažím sa aplikovať prácu s nesúvislým textom do vyučovania častejšie, aby psychologická bariéra, respektíve strach žiakov z neúspechu z čítania grafov bol minimalizovaný.

Práca s textom A

Prvá úloha žiakom nespôsobilá väčšie problémy. Aj napriek jej jednoduchosti som ju zaradil medzi úlohy, pretože odpoveď na ňu je v učebnom texte v zátvorke. Žiaci majú často názor, že to, čo je v zátvorke, je neplatné, prečiarknuté, preto obsah zátvorky často prehliadajú. Preto ich neustále upozorňujem, že text v zátvorke je súčasť textu. Zároveň ich upozorňujem, že ak napr. v školskej slohovej práci spravia chybu, treba ju dať do zátvorky a prečiarknuť. Cieľom bolo, aby žiaci vedeli vyvodit' závery z textu odlíšením dôležitých informácií od marginálnych. **Druhá úloha**, v ktorej mali vytvoriť názov textu, bol pre nich náročnejší. Najprv si všimli iba horniny, ktoré sú v Tatrách, neskôr si uvedomili, že v texte ide o vývoj, čo naznačujú jednotlivé názvy (termíny) z oblasti dejepisu. Po niekoľkých minútach a výmene názorov sa obidve skupiny dopracovali k rovnakému názvu (Geologický vývoj Tatier, Vývoj Tatier z hľadiska geológie). Cieľom bolo, aby žiaci vedeli identifikovaním hierarchie informácií v texte vytvoriť názov pre text. **Tretia úloha** spôsobila menšie problémy v jednej skupine. Kým prvá skupina si vďaka výbornému žiakovi hneď uvedomila, že správnu odpoveď treba hľadať v legende pri texte, druhá skupina stratila veľa času hľadaním odpovede priamo v texte. Cieľom bolo, aby žiaci vedeli vyvodit' závery z textu odlíšením dôležitých informácií od marginálnych a na základe toho vyvodit' správnu odpoveď. **Štvrtá úloha** bola najnáročnejšia z pohľadu žiakov, pretože mali

zhodnotit' využitie legendy v texte, čiže mali zhodnotit' formálnu stránku textu. Pri hľadaní správnej odpovede som im ukázal na pojmovú mapu, ktorú sme vytvorili na začiatku vyučovacej hodiny. Žiaci pochopili, že ide o odborný opis, ktorý môže byť doplnený o rôzne grafy, mapky, legendy, ktoré poskytujú informácie presne, jasnejšie a stručnejšie ako súvislý text. Prehľadnosti napomáha aj použitie farieb, rôzne veľkosti písma a pod. Cieľom bolo, aby žiaci vedeli hľadaním vzťahov medzi hlavnou myšlienkou a podpornými informáciami vyjadriť svoj názor na využitie legendy v odbornom opise (PP3).

Práca s textom B

Žiaci v skupinách, ktoré dostali text B s grafom, boli na začiatku prekvapení, pretože s grafom dovedy na hodine slovenského jazyka ešte nepracovali. Učivo o súvislom a nesúvislom texte sa preberá v 1. ročníku, keď som žiakom ukázal rôzne príklady na nesúvislý text (graf, tabuľka), ale konkrétne s takým textom sme čitateľské zručnosti nerozvíjali. V **prvej úlohe** mali odpovedať na otázku, aká je približná vzdialenosť medzi Hrebienkom a Sliezskym domom. Žiak si musí uvedomiť, že pracuje s grafom, ktorý treba tiež čítať ako súvislý text. Bolo nutné, aby si pozorne prezrel graf, uvedomil si, čo znázorňujú jednotlivé osi grafu, aké sú tam číselné údaje a na základe toho vedel správne vyvodit' záver a logicky vyvodit' z údajov v grafe správnu odpoveď. Žiaci si spoločne dobre poradili s úlohou, pretože v každej skupine boli aj žiaci, ktorí ostatných naviedli na to, ako sa k správnej odpovedi dopracujú. Cieľom bolo, aby žiaci vedeli vyvodit' závery z textu vyvodením vzdialenosti medzi dvomi bodmi v grafe. V **druhej úlohe** mali z grafu zistiť, aký výškový rozdiel prekonávajú turisti na tejto trase. Pri tejto úlohe už viacerí pochopili, že sa ich pozornosť má sústrediť na os znázorňujúcu výšku. Aj napriek správne postupu sa našli žiaci, ktorí mali problém vypočítať rozdiel medzi dvomi číslami. Cieľom bolo, aby žiaci vedeli vyvodit' závery z textu vypočítaním výškového rozdielu, ktorý prekonávajú turisti na svojej trase. Zistiť v **tretej úlohe**, v akých výškach je možné lezenie po skalách zaistenými reťazami, bol problém v obidvoch skupinách pre slabších žiakov. Neuvedomili si, že pod grafom sú vysvetlivky, ktoré dodávajú informácie, ktoré v grafe explicitne vyznačené nie sú, čiže ich treba spojiť s vysvetlivkami. Mnohí si navyše neuvedomili rozdiel medzi trasou zaistenou reťazami na lezenie a trasami zaistenými reťazami. Napriek nepozornosti niektorých sa obidve skupiny dopracovali k správnej odpovedi vďaka žiakom, ktorí sú v tejto oblasti zručnejší. Cieľom bolo, aby žiaci vedeli vyvodit' závery z textu odlíšením dôležitých informácií od marginálnych. **Štvrtá úloha** umožnila žiakom zamyslieť sa a vyjadriť svoj názor, či sú takéto grafy nápomocné turistom, ktorí si plánujú túru vo veľhorách. Žiaci zhodne potvrdili, že takéto grafy majú zmysel, pre tých, ktorí ich vedia „čítať“ v praktickom živote, lebo sa z nich môžu dozvedieť rôzne informácie o charaktere trasy, o jej jednotlivých bodoch, výškových rozdieloch a podobne. Cieľom bolo, aby žiaci vedeli vyvodením záverov z textu vyjadriť svoj vlastný názor.

Po vypracovaní úloh vybraní žiaci predstavili výsledky práce svojej skupiny pri tabuli, na ktorú sa premietali texty z dataprojektoru, aby ich videli žiaci aj zo skupín, ktoré s tým textom nepracovali. Paralelná skupina mohla takto konfrontovať svoje výsledky s výsledkami druhej

skupiny, prípadne ich doplniť. Na záver sme sa vrátili k pojmovej mape a zopakovali sme si základné znaky a pojmy súvisiace s odborným opisom. Žiakom som poďakoval za spoluprácu a ocenil som konkrétnu prácu, výkon najaktívnejších z nich. Realizácia tejto vyučovacej hodiny bola pre mňa ako učiteľa náročnejšia ako pri práci so súvislým textom, preto som sa na začiatku snažil v nich vyvolať súťaživosť, keď som ich požiadal, aby odpovedali na otázky v prezentácii s filmovým dokumentom. Prechod k nesúvislému textu bol prirodzenejší. Napriek počiatkovej neistote sa mi podarilo žiakov motivovať, aby pracovali na zadaných úlohách. Práca s nesúvislým textom mi potvrdila, že sa dá zvládnuť aj zaujímavou formou, len si to vyžaduje náročnejšiu prípravu na strane učiteľa. Navrhnutá príprava sa na vyučovacej hodine osvedčila, časový limit vyučovacej hodiny bol dodržaný. Vyučovacia hodina podľa môjho názoru splnila svoj naplánovaný cieľ konkrétnymi úlohami.

Predmet Seminár čitateľskej gramotnosti na diaľku

Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti žiakov sa popri rozvíjaní iných druhov gramotnosti stáva aktuálne pevnou súčasťou každého predmetu vo vyučovacom procese našej školy. V jej implementácii sme pokračovali zavedením nového predmetu **Seminár čitateľskej gramotnosti**. Pilotné vyučovacie hodiny sa realizujú od septembra 2019. Aj napriek počiatkovým „chorobám“ nášho ambiciózneho projektu sa vyučovanie v predmete úspešne rozbehlo aj vďaka spolupráci a koordinovanej činnosti učiteľov slovenského jazyka a literatúry v škole. Učebné procesy na základe učebných textov v printovej podobe sú podporované prostredníctvom elektronických materiálov, prezentácií, ktoré sú kostrou pre prácu žiakov a učiteľa. Samotná práca s písaným textom je kombinovaná prácou s počutým textom z rozhlasových nahrávok, filmových ukážok a piesní.

Koronavírusová epidémia vyučovací proces, plánované postupy aj v práci s textom do značnej miery skomplikovala, hlavne v jej počiatkovej fáze. Mnohí vyučujúci neboli na túto situáciu pripravení. Často im chýbal výklad učiva s úlohami v elektronickej forme, digitálne učebné texty, **žiaci boli zahľtení učebnými textami, odkazmi na z rôznych predmetov a mali problém sa v nich zorientovať**. Ako vyučujúci predmetu čitateľská gramotnosť som sa tiež s týmto problémom stretol, pretože napriek tomu, že sme mali vytvorený systém elektronických učebných zdrojov, v elektronickej dištančnej spôsobe vyučovania sme identifikovali nový problém. Nemožnosť zasielania učebných zdrojov na mailové adresy žiakov s kompletnými textami, nahrávkami a úlohami **kvôli ich dátovému a obsahovému objemu**. Uvedomil som si, že ak budem žiakov zaťažovať rôznymi **rozsiahlymi úlohami**, nedosiahnem žiadny očakávaný efekt vo vyučovacom procese. Žiaci si výsledky úloh často proučovali navzájom elektronicke, čiže niektorí **reálne s textom nepracovali**. Komunikácia zameraná na človeka tvorí základ medzilidského prístupu v významných procesoch učenia zameraných na človeka. Tie sa zameriavajú na podporu celostného učenia – v zmysle spolupôsobenia intelektu, schopností, zručností a spôsobilostí, postojov, emócií významného učenia – v tom zmysle, že vedie k významným zmenám. V učení na diaľku, pomocou internetu, je vhodné **doplniť bezprostrednú prítomnosť zameranú na človeka pomocou technológií**

tak, aby sa mohli žiaci ďalej rozvíjať ako z (inter)personálnej, tak aj z odbornej stránky. Je potrebné to dosiahnuť tak, že pomocou internetu sa ponúkajú tie **zdroje učenia, ktoré majú vyšší intelektuálny podiel**. To umožňuje voľne zaobchádzať s prezenčnými stretnutiami pre komunikačnú výmenu medzi žiakmi a učiteľom, **lepšie facilitovať**. V takejto komunikačnej výmene, či už ide o skupinový rozhovor, tímové spracovanie nejakého námetu alebo interaktívnej prezentácie, sú **postoje orientované na človeka realizované čo najtransparentnejšie, a tak je ich aj možné prežívať** (Motschnig, Nykl 2011).

Preto som sa rozhodol, že nebudem úlohy viazané na najjednoduchší proces porozumenia. Zadal som kreatívnejšiu úlohu, pri ktorej mohli využiť nielen svoje **čitateľské skúsenosti, zručnosti, čitateľské kompetencie nadobudnuté predchádzajúcimi činnosťami a zručnosťou hodnotiť**. Mohli zapojiť svoju fantáziu, vďaka ktorej žiaci vytvárali **originálne práce**. Žiaci mali vytvoriť v rozsahu jednej strany A4 porovnanie dvoch literárnych postáv z rôznych literárnych období, ktoré mali doplniť vlastnou úvahou, čo by sa stalo, keby si vybrané literárne postavy so svojimi povahovými vlastnosťami vymenili svoje úlohy v dielach a ako by reagovali v koži tej druhej. Na vypracovanie zadania dostali termín dva týždne. So žiakmi som bol v každodennom kontakte vďaka aplikácii Microsoft Teams, v ktorej sa realizuje v našej škole online vyučovanie. V prípade problémov sa na mňa mohli kedykoľvek obrátiť.

Prvá časť úlohy bola orientovaná na **proces porozumenia 2**, proces porozumenia integrácia a interpretácia informácií požaduje utváranie širšieho porozumenia. Na základe prečítanej knihy žiaci vytvárali charakteristiky postáv, na základe ich konania a správania **identifikovali a pomenovali ich povahové vlastnosti a črty**, ktoré následne využili v druhej časti úlohy.

Druhá časť úlohy, v ktorej si žiaci mali predstaviť dej diela po „výmene postáv“ si od nich vyžadovala **hlbšiu analýzu ich charakterov, uvažovanie nad príčinami a dôsledkami ich konania**, pretože postavy boli determinované spoločenskými konvenciami rôznych dôb, spoločenského prostredia či krajín, z ktorých pochádzali. Žiaci tu mohli využiť nielen svoje vedomosti z literatúry, ale aj dejepisu či občianskej náuky. V úrovni **procesu porozumenia 3**, proces porozumenia uvažovanie a hodnotenie, uvažovanie o forme textu, mohli analyzovať a interpretovať ich konanie, vyjadriť svoj názor na ich konanie, kriticky sa vyjadriť k ich konaniu. Samozrejme, uvedomoval som si, že sa nájdú žiaci, ktorí si dajú na práci záležať, ale aj takí, ktorí jej veľkú pozornosť venovať nebudú. Keďže sa v súčasnosti na základe odporúčania MŠ SR neodporúča hodnotiť žiakov v negatívnej konotácii, odporúča sa hodnotiť konštruktívne, formatívne, s cieľom motivovať do činnosti, vyhnúť sa negatívnej hodnoteniu z objektívnych dôvodov, tak som sa rozhodol, že ak zadanie žiak primerane kvalitne nevypracuje, po zaslaní práce na moju mailovú adresu ho **upozorním na chyby telefonicky alebo mailom** a požiadam ho o prepracovanie práce. Ako dlhoročný učiteľ **svojich žiakov poznám**, teda viem, kam siahajú hranice ich individuálnych schopností a možností. Niektorým som prácu vrátil aj dvakrát, kým nedosiahla úroveň, ktorú by som od daného žiaka očakával. Všetky žiacke práce som ocenil známku výbornú. Musím povedať, že mnohí, v štandardnom prostredí prezenčné-

ho vyučovania menej výkonní žiaci, vypracovali úlohu v **nových podmienkach** vyučovania na diaľku na dobrej úrovni. Zohľadňoval som predovšetkým **spracovanie témy, rozsah práce a kreativitu žiakov**. Mnohí z nich najprv nepochopili tému a posielali mi iba charakteristiky postáv, ktoré boli skopírované z internetu. Takého práce som nehodnotil zhoršenou známku, pretože som ich skutočne nechcel demotivovať. Zároveň som sa

ich prostredníctvom online konzultácie pýtal, ako by oni ohodnotili svoju prácu podľa mojich kritérií, čiže chcel som, aby prejavili aktívnu sebareflexiu. Po konzultácii porozumeli, čo sa od nich vyžaduje a prepracovali svoje práce. Všetky výstupy žiackej práce som ohodnotil jednotkou, pretože po vzájomnej výmene názorov, uvažovaní a debate už každý žiak napísal prácu, ktorá bola **primeraná jeho schopnostiam**.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- HÚSKOVÁ, A., 2012. *Aktívne využívanie čítania s porozumením vo vyučovacom procese v základnej a strednej škole* [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. [cit. 2020-04-20]. ISBN 978-80-8052-413-5. Dostupné z: <https://mpc-edu.sk/aktivne-vyuzivanie-citania-s-porozumenim-vo-vyučovacom-procese-v-zakladnej-a-strednej-skole>
- KAŠIAROVÁ, N., 2011. *Čitateľská gramotnosť na vyučovaní slovenského jazyka a literatúry* [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. [cit. 2020-04-20]. ISBN 978-808052-378-7. Dostupné z: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/_itate_sk__gramotnos__na_vyu_ovan_.pdf
- KYRIACOU, Ch., 2012. *Kľúčové dovednosti učiteľa: cesty k lepšiemu vyučovaniu*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0052-9
- LÖRINCZ, L., 2019. *Aplikácia úloh zameraných na čitateľskú gramotnosť pri vyučbe slovenského jazyka a literatúry v druhom ročníku gymnázia: atestačná práca na druhú atestáciu v študijnom odbore (vyučovacom predmete): slovenský jazyk a literatúra*. Nitra: Metodicko-pedagogické centrum.
- MOTSCHNIG, R. a L. NYKL, 2011. *Komunikace zaměřená na člověka: rozumět sobě i druhým*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3612-9
- RÖTLING, G., 2004. *Pedagogické riadenie školy*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8041-465-3

Summary: *The aim of the article is to present the preparation, implementation, evaluation and reflection of activities in teaching subjects which are part of the educational area Language and communication (Slovak language and literature, reading literacy seminar) focusing on tasks which develop reading literacy and their theoretical background in the literature. The offered activities are implemented in the form of full-time education and in the form of distance education. The experience of a secondary school teacher can inspire readers who encounter this professional-methodical problem in their work in the standard mode of full-time education as well as in the form of distance education.*

SKÚSENOSTI Z REALIZÁCIE AKTUALIZAČNÉHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU AKO MOTIVOVAŤ ŽIAKOV K ČÍTANIU S POROZUMENÍM

Jana Tomášková, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Žilina

Anotácia: *Príspevok ponúka niektoré základné teoretické východiská súvisiace s problematikou čítania s porozumením žiakov a spätnú väzbu z realizácie vzdelávacieho programu Ako motivovať žiakov k čítaniu s porozumením. Obsahovo je text zameraný na okruhy, ktoré boli tematickými oblasťami vzdelávania – vybrané motivátory k čítaniu s porozumením, stratégie podporujúce rozvoj čitateľských zručností žiakov, mimovyučovacie aktivity podporujúce čítanie s porozumením žiakov a motiváciu žiakov k čítaniu a pod. Spätná väzba a osvedčené aktivity sú spracované na základe autorkiných lektorských skúseností, názorov a výstupov účastníkov vzdelávania.*

Kľúčové slová: *motivácia, pedagogická diagnostika, motivátory k čítaniu s porozumením žiakov, čitateľské stratégie, mimovyučovacie motivačné aktivity.*

Úvod

Súčasná doba je poznačená množstvom otázok, ktoré sa týkajú výchovno-vzdelávacieho procesu. Reformné snahy ostávali len na povrchu, zaoberali sa tým, čo bolo zjavné a nesnažili sa preniknúť do skrytej prirodzenosti človeka – žiaka. Ukazuje sa, že do školy je potrebné dotiahnuť život, v opačnom prípade žiaka pritiahne niečo iné. Učebná motivácia žiakov je síce často skloňovaný, ale značne podceňovaný termín. Môže súvisieť s viacerými faktormi z prostredia školy, rodiny, spoločnosti. V nemalej miere je spojená s prácou žiakov s textom, keďže text je v procese učenia sa žiaka nevyhnutný. V príspevku zhrnieme svoje skúsenosti z lektorovania vzdelávacieho programu Ako motivovať žiakov k čítaniu s porozumením, pričom sa zameriame iba na vybrané aktivity, činnosti účastníkov vzdelávania, ich výstupy, názory a ich kontextovú analýzu. Na základe spätne-väzbových dotazníkov od učiteľov, rozhovorov a pozorovania činnosti účastníkov vzdelávania v procese vzdelávania sa ide o vyjadrenie kritického skutkového stavu a zároveň rôznych uhlov pohľadu na problematiku motivácie žiakov k čítaniu s porozumením a námetov aplikovateľných v praxi.

Program aktualizácie vzdelávania Ako motivovať žiakov k čítaniu s porozumením bol akreditovaný v roku

2017. Úspešne ho absolvovalo 62 pedagogických zamestnancov – učiteľov. Cieľovú skupinu tvorili učители 2. stupňa ZŠ a strednej školy. Program bol síce určený pre učiteľov všetkých vzdelávacích oblastí, reálne v ňom prevažovali učители slovenského jazyka a literatúry a cudzích jazykov. Obsah vzdelávacieho programu bol zameraný na reflexiu motivačnej činnosti učiteľa v kontexte rozvoja čitateľskej gramotnosti žiakov, zisťovanie motivačných podnetov pri práci žiakov s textom, rôzne druhy motivátorov i vybrané čitateľské stratégie podporujúce rozvoj čitateľských zručností žiakov. Samostatná časť bola venovaná mimovyučovacím a mimoškolským motivačným podnetom žiakov k čítaniu s porozumením.

Vstupnú aktivitu programu tvoril *Abecedný brainstorming*. Išlo o variáciu vyučovacej metódy *Alfabox* (Čapek 2015 s. 229). Jej podstatu tvorí aktivizácia žiakov a rozvíjanie, resp. rozširovanie ich vedomostí z danej témy. Môže mať motivačný charakter, alebo ju môže učiteľ použiť pri zhrnutí základných vedomostí žiakov. Žiaci môžu pracovať v skupinách, k vybranému pojmu (tému) zapisujú do tabuľky termíny, pojmy, komentáre, tvrdenia, otázky, ktoré sa im v myslí vybavujú po zadaní vybraného pojmu (tému). Začínajú príslušným písmenom abecedy. Nie je nutné, aby sa vyjadřili ku každému písmenu. Variantom môže byť realizácia aktivity v celej skupine.

Vzhľadom na obsah vzdelávacieho programu cieľom aktivity bolo vymedzenie pojmu **motivácia**. Realizovala sa s celou skupinou. Lektorka pracovala s počítačom, mala pripravenú tabuľku – v 1. stĺpci písmená abecedy, 2. stĺpec pripravený na zápis pojmov, termínov, ktoré súvisia alebo by mohli súvisieť s pojmom motivácia. Účastníci nahlas hovorili slová, ktoré sa im v spojení so slovom motivácia vybavovali v mysli. Lektorka pojmy postupne zapisovala do tabuľky. Aktivita bola dynamická, v priebehu 10 minút sme mali zapísané slová takmer ku všetkým písmenám abecedy. Následne sme sa spoločne vrátili k pojmom a identifikovali tie, ktoré môžu užšie súvisieť s motiváciou žiakov, boli k tomuto pojmu najbližšie. Ukážku časti zápisu uvádzame v Tabuľke 1. V Tabuľke 1 sú zvýraznené tučným písmom pojmy, ktoré sa účastníkom zdali najbližšie k pojmu motivácia. Dodržiavali sme pravidlo „zákazu kritiky“, označené boli aj slová, ktoré na prvý pohľad boli obsahovo veľmi vzdialené pojmu motivácia, ale ich autori si vedeli výber logicky zdôvodniť. V závere aktivity sme vymedzili viacero definícií pojmu motivácia (Tomášková 2018).

Tab. 1 Ukážka časti zápisu metódy *Abecedný brainstorming*

Písmeno		Písmeno	
A	aktivita, akčnosť, apatia, aktuálnosť	I	improvizácia, inšpirácia, invencia, inovatívnosť
B	brainstorming, budúcnosť , budenie, blok	J	jazyk, jedinečnosť , jednoduchosť
C	ciele, ctížiadostivosť , cesta, city, cezhraničná spolupráca, cepovať	K	komunikácia, kreativita , kompetentnosť, kooperácia, kontakt , kontrast
D	diferencovať, dôvera, dlhodobosť , dynamickosť, dávka	L	láskavosť, laxnosť , lámanie lenivosti, liberálny, logika, lišiacosť
E	efektivita, emócie , edukácia, empatia	M	média , múdrosť, myšlienka, monitoring, mentor
F	flexibilita, funkčnosť, farebnosť , forma	N	nádej, nápad, nutnosť, novosť, nosnosť, nálada
G	globálnosť, gýč, gigantickosť, gramotnosť	O	otvorenosť, originalnosť, ochota, optimizmus
H	hádanka, hravosť, humor	P	použitelnosť, prax, podstata, príklad, pomoc, pravdivosť

Vo všeobecnej rovine „*motivácia vyjadruje skutočnosť, že v ľudskej psychike pôsobia špecifické, nie vždy plne uvedomované vnútorné hybné sily (pohnútky, motívy), ktoré človeka a jeho činnosť určitým smerom orientujú, aktivizujú a vyvolajú aktivitu udržiavajú*“ (Višnovský, Nagyová, Šajbidorová 2008, s. 115). Terminologicky motiváciu vymedzujú viacerí odborníci (B. Clegg, J. Dedina, V. Cejthamr, J. Novotná, I. Turek, E. Petlák, M. Zelina a ďalší), pre potreby pedagogickej praxe vyberáme definíciu z Pedagogického slovníka (2003): „*Motivácia je súhrn vnútorných a vonkajších faktorov, ktoré vzbudzujú, dodávajú, aktivujú energiu ľudskému konaniu a prežívaniu, zameriavajú konanie a prežívanie určitým spôsobom a smerom, riadia jeho priebeh, spôsob dosahovania výsledkov, ovplyvňujú spôsob reagovania jedinca na svoje prežívanie a správanie.*“ Pojmové vymedzenie nás priviedlo k existencii vnútorných a vonkajších faktorov, ktoré ovplyvňujú motiváciu žiakov, preto sme sa následne venovali niekoľkým z nich. Zámerne ich nebudeme členiť, lebo niekedy je ťažké odlíšiť, či motivácia žiakov je vnútorná alebo vonkajšia a kedy u žiakov dochádza k zmene motivácie. Napr. žiačka A rada chodí do školy, kde sa učí anglický jazyk, lebo chce byť letuškou. Ak dostane túto prácu, precestuje svet, bude mať za ňu aj primeranú odmenu. Ide o vnútornú či vonkajšiu motiváciu? Žiačka B sa

tiež rada učí anglický jazyk, lebo na hodinách je dobrá atmosféra, veľa pracovnej zábavy a učiteľka ju stále chváli. Ide o vnútornú či vonkajšiu motiváciu? O aký druh motivácie ide, zrejme ani nie je dôležité, v obidvoch prípadoch však má nezastupiteľné miesto učiteľ.

Učiteľ je jeden z hlavných motivátorov v procese učenia sa žiakov. Ako môže učiteľ zistiť, či jeho snaženie má motivačný vplyv na prácu žiakov pri práci s textom? Využili sme diagnostický nástroj na zistenie informácií učiteľa o vlastných postupoch vo vyučovaní – *Dotazník pre učiteľa na autodiagnostiku* v oblasti podpory čitateľskej gramotnosti žiakov na vyučovaní predmetov kognitívneho zamerania (Kašiarová 2013). Išlo o autodiagnostiku učiteľských kompetencií, ktoré podporujú čitateľskú gramotnosť žiakov. Kritériá kvality podpory čitateľských zručností žiakov boli rozčlenené do 4 oblastí:

1. Využitie textu ako učebného zdroja pre žiakov.
2. Činnosti žiakov potrebné na porozumenie textu.
3. Postupy práce podporujúce porozumenie textu.
4. Úspešnosť žiakov v práci s textom.

Účastníci podujatia anonymne vyhodnocovali dotazník podľa vypracovanej metodiky. Najväčšie nedostatky

v prvej oblasti sa ukázali v tom, že učitelia v minimálnej miere plánujú ciele na rozvoj čitateľskej gramotnosti svojich žiakov na každý tematický celok a výber vhodných textov (iných ako učebnicových) v rámci tematického celku (20 % účastníkov). Z uvedeného je zrejme, že nevyužívajú texty na aktualizáciu učiva, neprepájajú život žiaka s preberaným učivom, čiže text nie je využívaný ako motivačný stimul. Výsledky v druhej oblasti kopírujú výstupy medzinárodných meraní úrovne čitateľskej gramotnosti žiakov (PISA). Učitelia v prevažnej miere (75 % účastníkov) dávajú žiakom podnety na získavanie informácií z textu, vyvodenie záverov, ale úlohy na hodnotenie textu, prípadne na riešenie úloh pri práci s textom s využitím vedomostí sú žiakom poskytované len sporadicky. Pozitívny výsledok bol zaznamenaný v tretej oblasti. Výučba pri práci s textom sa často realizuje skupinovú prácou a prácou vo dvojiciach. Učitelia uplatňujú rôzne metódy, čiže majú snahu aktivizovať a motivovať svojich žiakov (78 % účastníkov). Rezervy sa objavili pri používaní metód, ktoré umožňujú žiakom sledovať svoje porozumenie textu. Išlo najmä o neznalosť podstaty čitateľských stratégií, a teda ich minimálne uplatňovanie vo vyučovacom procese. Výsledky vo štvrtnej oblasti boli „rozpačité“. Na jednej strane učitelia poskytujú žiakom spätnú väzbu pri práci s textom, dávajú im aj priestor na vlastné zhodnotenie

práce (65 % účastníkov), na druhej strane úlohy na čítanie s porozumením väčšinou do testov (previerok) nezaraďujú. Hoci dotazník účastníci vyplňali anonymne, o jeho výsledkoch spoločne diskutovali. Niektorí uviedli, že s diagnostikou zameranou na problematiku čitateľskej gramotnosti žiakov sa stretávajú prvýkrát, je pre nich silným motivačným podnetom ku zmene. Pozitívne prijali aj informáciu, že podobný dotazník (Kašiarová 2013) môžu poskytnúť aj svojim žiakom a následne konfrontovať svoje názory s ich názormi. Porovnanie oboch výstupov by mohlo priniesť odhalenie „skrytých“ nedostatkov v oblasti výučby čitateľských zručností žiakov, u učiteľov podnietiť procesy sebareflexie a pravdepodobne by nasledovali zmeny v plánovaní a projektovaní rozvoja čitateľských zručností žiakov v triede.

Uvedené výstupy z autodiagnostiky učiteľov neboli pre lektorku prekvapujúce, potvrdili predpokladaný stav, ktorý nie je v oblasti sledovania problematiky čitateľskej gramotnosti žiakov ojedinelý. Nasledujúce činnosti účastníkov vzdelávania smerovali k posilneniu zistených slabých stránok.

Široký priestor bol venovaný **výberu textov** na čítanie s porozumením. Na text je nutné pozeráť z viacerých uhlov pohľadu – text ako motivácia, text ako problém, text ako pomôcka a pod. Na základe kritérií na výber vhodného textu účastníci posudzovali vlastné texty i texty ukážkové. Za kritériá na výber vhodného textu sme považovali:

- vecnú zameranosť v kontexte školskej výučby,
- reprezentatívnosť v duchu výskytu požadovaných prvkov a javov,
- pútavosť,
- aktuálnosť,
- veku primeranosť – téma, jazyk a rozsah textu.

Diskusiu vyvolalo využívanie najmä umeleckých textov na hodinách literatúry. Ako vhodné texty na rozvoj čitateľských zručností žiakov sa javia vecné texty, náučné alebo populárno-náučné, nesúvislé alebo kombinované. Je ideálne, ak žiak má možnosť pracovať s textom v digitálnej forme. Ak učiteľ vyhľadá a predloží žiakom text, ktorý je pre nich zaujímavý, má veľkú šancu využiť ho ako motivačný stimul.

V medzinárodnom meraní čitateľskej gramotnosti PISA sa od roku 2009 uvádzajú tri činnosti, ktoré sú zovšeobecnením pôvodnej škály procesov čítania z testovania čitateľskej gramotnosti:

- nájdenie a získanie informácie (získavanie informácií),
- integrácia a interpretácia (utváranie širšieho porozumenia a rozvíjanie interpretácie),
- uvažovanie a hodnotenie - obsahu textu a formy textu (Koršňáková a kol. 2010).

Formy úloh sú v tesnej väzbe s procesmi porozumenia textu považované za dôležité ukazovatele ich náročnosti. Pri úlohách priradovacích a usporiadacích žiaci väčšinou z textu získavajú informácie, ktoré sú v texte explicitne vyjadrené a zaraďujú ich do vopred stanoveného systému. Dichotomické úlohy dávajú žiakom 50 % šancu na úspešné riešenie. Ani pri úlohách so stručnou odpoveďou (produkčných či doplňovacích) nezistíme žiakove schopnosti posudzovať a hodnotiť informácie. V pracovných listoch a testoch by mal učiteľ používať úlohy s výberom odpovede a aj otvorené

úlohy, ktoré u žiakov podporujú analytické myslenie a dávajú priestor žiakom na vyjadrenie hodnotiacich súdov. Pri tvorbe úloh k pripravenému textu sa ukázalo, že učitelia vedia tvoriť rôzne formy úloh na podporu čitateľských zručností žiakov, ale predovšetkým sú to úlohy, v ktorých žiaci majú vyhľadať v texte explicitne či implicitne vyjadrené informácie. Formy úloh môžu slúžiť ako motivačný faktor, a preto by ich učiteľ mal využívať na rozvoj rôznych kognitívnych procesov žiakov či rôznych procesov porozumenia textu.

Výber formy úlohy je úzko spojený s výberom vyučovacej metódy či stratégie. Ukázala sa nízka znalosť **čitateľských stratégií** zo strany učiteľov. Ešte aj učitelia cudzích jazykov (najmä anglického) vedeli vymenovať 2–3 stratégie, ktoré však vo vyučovaní pri práci s autentickým materiálom veľmi málo využívajú, lebo majú *metodické príručky (teachers book)*, kde je presne didakticky spracovaný postup preberania učiva. Dôsledkom nízkej miery využívania vhodných vyučovacích stratégií je skutočnosť, že žiaci nie sú schopní samostatne pracovať s textom a popísať problémy, ktoré majú pri práci s textom. Súhlasím s názorom Gavoru (2012, s. 101), že úlohou učiteľa je *naučiť žiaka efektívne postupy pri učení sa textu*. Práve v tejto oblasti sa očakáva od učiteľa systematické nacvičovanie postupov porozumenia textu. Výber vhodných stratégií prekračuje rámec tohto riadeného učenia v momente, keď u žiaka dochádza k sebaregulácii učebných činností. Dochádza k rozvoju metakognície žiaka, čiže ide o poznávanie vlastného poznávania – *aktívne sledovanie a riadenie vlastných kognitívnych procesov* (Gavora 2012, s. 103). Žiak sa venuje nielen textu, ale pozornosť venuje aj sebe. Číta text a zároveň popisuje, reflektuje svoje postupy pri čítaní. Ako docieľiť uvedené činnosti u žiakov, keď samotný učiteľ má problém v teoretickej rovine (nehovoriac o praktickej) s aplikáciou čitateľských stratégií do vyučovacieho procesu?

V súlade s Pokynom ministra č. 39/2017 už samostatný pedagogický zamestnanec vo vyučovacom procese *používa diferencované úlohy a uplatňuje metódy a formy podporujúce učenie sa žiakov v triede, vrátane žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, v súlade s cieľmi, učivom a výsledkami pedagogickej diagnostiky*. Aké možnosti má učiteľ na získanie informácií o aplikácii čitateľských stratégií do vyučovania? Jednou z možností je samoštúdium, prostredníctvom ktorého si môže učiteľ rozšíriť svoje vedomosti o existencii viacerých čitateľských stratégií. Absolvovanie relevantného vzdelávania sa javí ako druhá možnosť. V rámci vzdelávacieho programu Ako motivovať žiakov k čítaniu s porozumením bol malý priestor na zvládnutie tejto problematiky. Sústredili sme sa iba na vybrané čitateľské stratégie: **KWL (What You Know – What You Want to Know – What You Learned)**, **SQ3R (Survey, Question, Read, Recite and Review)**, **INSERT (Interactive Notation System for Effective Reading and Thinking)**, **PROR (Preread, Read, Organize, Review)** a **Čitateľská stratégia 3-2-1**. Modelové situácie aplikácie čitateľských stratégií sa realizovali s vybraným súvislým štruktúrovaným textom, ktorý učitelia najskôr mali cielene ukotviť do vyučovacieho procesu (kontext učiva – obsahový štandard) a následne popísať aplikáciu

čitateľskej stratégie v triede. Práve tu sa ukázal častý rozpor medzi teoretickými vedomosťami a praxou. Text, s ktorým účastníci pracovali, bol vecný, súvislý, členený na viacero odsekov, ale neobsahoval podnadpisy. I napriek tomu sa niektorí pokúsili aplikovať stratégiu SQ3R, pri ktorej je nevyhnutné, aby text obsahoval podnadpisy. K istým „zlyhaniám“ došlo aj pri aplikácii stratégie 3-2-1. Na realizáciu tejto stratégie je nevyhnutné použiť text, v ktorom sa jasne dajú vymedziť 3 podstatné (dôležité) informácie. Text, s ktorým pracovali učitelia, ani zďaleka toto kritérium nespĺňal. Pozitívne a aj úspešne bola realizovaná stratégia KWL. Ukazuje sa, že táto stratégia sa dá bez problémov použiť u žiakov všetkých vekových kategórií a na rôznych predmetoch. Vyžaduje len to, aby žiak o danej téme už predtým „niečo“ vedel. Učiteľ pred aplikovaním tejto stratégie by mal poznať požiadavky na výkon žiaka v danej téme na nižšom stupni vzdelávania. „Stretnutie“ učiteľov s čitateľskými stratégiami bolo pre mnohých objavné, prekvapujúce i motivujúce. Práca s chybou rozšírila ich možnosti hodnotenia vlastného procesu učenia.

Ako už bolon naznačené, úspešná aplikácia čitateľských stratégií úzko súvisí s výberom vhodného textu a učiva. Učivo ako ďalší motivátor je konkretizované v pedagogických dokumentoch – štandardoch. Záleží na učiteľovi nielen akým spôsobom, ale tiež ako intenzívne dokáže význam učiva žiakom prezentovať a uvádzať ho do súvislosti s využitím nadobudnutých poznatkov v praktickom živote. Z tohto hľadiska je dôležitá najmä didaktická analýza učiva. Pre účastníkov vzdelávania bolo problematické formulovať najmä ciele na čítanie s porozumením, preukázať súlad medzi obsahovým a výkonovým štandardom, čo často rezonovalo pri ich záverečných prezentáciách. Cielené rozvíjanie čitateľských zručností žiakov sa ukazuje ako veľká téma, ktorej by sme mali venovať špeciálnu pozornosť.

Samostatný okruh aktivít tvorili **mimovyučovacie aktivity**, ktoré môžu u žiakov podporiť čítanie literatúry. Účastníci vzdelávania pozitívne hodnotili, že sa v rámci vzdelávania mali možnosť oboznámiť s rôznorodými možnosťami motivácie žiakov k čítaniu, ktoré je základným predpokladom rozvoja ich čitateľských zručností nielen vo vyučovacom procese, ale získali inšpiráciu aj na realizovanie mimovyučovacích aktivít. Uvádžeme niektoré z nich:

- Veľkú skupinu tvorili súťažné aktivity, napr. „*Páli vám to!*“ – vedomostná súťaž s využívaním indícií, zameraná na rozvíjanie slovnej zásoby; „*Literárny kvíz*“ – tímová súťaž v poznaní literárnych pojmov; „*Hra na knižnicu*“; „*Literárne (Pojmové) pexeso*“ – súťažno-zábavné popoludnie s literárnym, resp. iným odborným zameraním a pod.

- Ďalší okruh aktivít tvorili tie, ktoré úzko súviseli s čítaním literárneho diela, napr. „*Nedokončený príbeh*“ – didaktická aktivita podporujúca rozvoj myslenia a fantázie, analýzu a syntézu informácií. Jej súčasťou býva diskusia zameraná na vyhodnocovanie možností otvoreného deja príbehu; „*Malí ilustrátori*“ – aktivita venovaná rôznorodému ponímaniu obsahu textu, rozvíjaniu predstavivosti a fantázie, dotváraniu príbehu

podľa individuálneho vnímania vo forme leporela; „*Literárny piknik*“ – organizovaná športovo-literárna súťaž a pod.

- Diskusiu vyvolali aktivity zamerané na súťaživosť v rýchlom čítaní, napr. „*Minútové čítanie*“. Nepopierateľne ide o artikulčné cvičenia, aktivity zamerané na precvičenie presného a správneho čítania, správnu výslovnosť a dôslednú artikuláciu. Otázkou ostáva, či súťaž v rýchlom čítaní je vhodná aj pre žiakov druhého stupňa ZŠ, kedy by už malo ísť skôr o hĺbkové pochopenie obsahu prečítaného textu.

- Medzi obľúbené aktivity boli zaradené aj tie, ktoré podporovali spoluprácu rodiny a školy – „*Ako to bolo kedysi*“, „*Babka/dedko prečítaj mi rozprávku*“, alebo tematicky orientované aktivity – „*Deň jablka*“, „*Vianočný príbeh*“ a pod.

- Viacerí účastníci popisovali realizované aktivity v rámci krúžkovej činnosti. Niektoré sa dajú použiť na aktivizáciu a motiváciu žiakov aj na vyučovacích hodinách. Ako príklad uvádzame upravenú aktivitu Dominiky Brňákovskej zo ZŠ v Kysuckom Lieskovci, ktorú použila v čitateľskom krúžku. Rozsah aktivity – 90 minút. Aktivitu realizovala v 5. ročníku, nadväzovala v nej na učivo autorskej rozprávky, rozširovala učivo z 1. stupňa ZŠ. Jej cieľom bolo, aby žiaci dokázali vybrať kľúčové slová z textu a vlastnými slovami zreprodukovať prečítaný text. Na motiváciu žiakov použila metódu Pyramída. V úvode vysvetlila jej princíp. Uviedla príklad známej rozprávky Snehulienka a sedem trpaslíkov. Pyramída je tvorená z hesiel (slov), ktoré žiaci dopĺňajú podľa toho, čo sa dozvedeli v texte. V každom riadku musia byť pridané slová tak, aby vznikla slovná pyramída.

Ukážka vzorovej Pyramídy pre žiakov:	Popis Pyramídy:
<i>Snehulienka</i>	meno hlavnej postavy
<i>mladá krásna</i>	opis postavy
<i>zámok les chalúpka</i>	miesto deja
<i>macocha zrkadlo závišť pomsta</i>	zápletká
<i>pokus vražda útek trpaslíci domček</i>	prvá udalosť
<i>pravda žiarlivosť pomsta plán jablko jed</i>	priebeh zápletky
<i>lož pasca smrť truhla smútok nešťastie beznádej</i>	riešenie zápletky
<i>Snehulienka trpaslíci princ ľútosť láska bozk šťastie život</i>	rozuzlenie zápletky

Po zoznámení sa s podstatou Pyramídy žiaci čítajú ľubovoľnú autorskú rozprávku, môžu ju čítať aj vo dvojiciach. Po prečítaní dostanú úlohu vypracovať Pyramídu k prečítanej rozprávke podľa Popisu Pyramídy. Žiaci sú upozornení na to, že každé zo slov v pyramíde musí súvisieť s textom. Je dôležité, aby vedeli zdôvodniť jeho výber, argumentovať, príp. dokladať citátni z textu. Pyramídu žiaci zapisujú na výkres, môžu ju aj výtvarne dotvoriť. Nasleduje spoločná prezentácia výsledkov práce (zhrnutie obsahu textu podľa vytvorenej štruktúry). Žiaci čítajú vlastné pyramídy, zdôvodňujú výber slov, príp. argumentujú citátni z textu. V záverečnej fáze žiaci ústne zhodnotia svoju prácu a zároveň sa vyjadria k práci svojich spolužiakov. Dvojica, ktorej pyramída bola najvýstižnejšia, má možnosť ešte pred spolužiakmi charakterizovať postavu, ktorá sa im v rozprávke zdala niečím zaujímavá. Žiakov k práci povzbudzuje aj možnosť porovnávať svoje pyramídy, dopĺňať ich, hľadať iné varianty. Keďže svoje výstupy je potrebné sprevádzať komentárom

objasňujúcim výber jednotlivých slov, rozvíja sa tak ich schopnosť argumentovať, zdôvodňovať a tým aj ich myslenie a verbálne vyjadrovanie. Je dôležité, aby si učiteľ na záverečnú spoločnú prezentáciu rezervoval dostatok času.

Uvedená aktivita má motivačný charakter, je vhodná na realizáciu aj vo vyučovacom procese v rámci vyučovania predmetu slovenský jazyk a literatúra, ale aj v iných predmetoch, napr. životopisné príbehy, legendy o vzniku rôznych napr. zemepisných javov a pod. Podobné aktivity učitelia spracovávali v dištančnej úlohe. Svoje bohaté skúsenosti s realizovaním mimovyučovacích aktivít prezentovali aj v diskusii. Ich výmena obohatila všetkých zúčastnených.

Vzdelávací program svojím rozsahom (24 hodín) nemal ambíciu vyriešiť problém nedostatočného rozvoja čitateľských zručností žiakov. Jeho absolventi získali inšpiráciu na autodiagnostiku podnetov k čítaniu s porozumením žiakov, zamyslenie sa nad cieľovo orientovanou výučbou, efektívnymi metódami a čitateľskými stratégiami a mimovyučovacími možnosťami motivácie žiakov k čítaniu s porozumením. Čitateľská gramotnosť je nadpredmetová zručnosť, ktorá sa síce v najväčšej miere rozvíja na hodinách vyučovacieho jazyka, ale je nevyhnutné venovať jej pozornosť aj v ostatných predmetoch kognitívneho zamerania. Dobře pripravený učiteľ:

- má smerovať svoje úsilie k tomu, aby žiak porozumel, čo má zvládať, aby pochopil zmysel rozvoja svojich čitateľských zručností pre svoje učenie, osobný život i profesiu;
- môže žiakovi pomôcť prístupovať k textu s jasnou motiváciou – získaa z textu takú informáciu, ktorá mu pomôže riešiť moju situáciu, môj problém;
- zvyšuje šance žiakov na úspešné zvládnutie textov a tým aj vzdelávanie, pretože žiak sa učí učiť;
- využíva indukčný prístup k vyučovaniu, čo pri práci s textom pre žiaka znamená podporu objavovania poznatkov;
- vie pripraviť pre žiakov pri práci s textom kvalitné úlohy;
- vie využívať metakognitívne postupy, vďaka ktorým sa žiak môže naučiť reflektovať seba v učení, sledovať

svoje porozumenie textu, a teda porozumenie novým poznatkom a pod.;

- dokáže motivovať svojich žiakov pri práci s textom nielen na vyučovacích hodinách, ale aj prostredníctvom rôznych mimovyučovacích aktivít.

Záver

Možnosti profesijného rozvoja učiteľov sú širokospektrálne. Z tohto hľadiska považujem za dôležité, že vzdelávací program Ako motivovať žiakov k čítaniu s porozumením si našiel svojich záujemcov i počas pomerne krátkej doby trvania, ktorá bola spôsobená zmenou legislatívy – Zákonom č. 138/2019 Z. z. sa kompetencie realizovať aktualizované vzdelávanie preniesli na riaditeľov škôl a školských zariadení. Ciele vzdelávacieho programu boli naplnené. Jeho účastníci mali možnosť získať zručnosti v nasledujúcich oblastiach:

- Reflektovanie pedagogických skúseností pri identifikácii motivácie žiakov k čítaniu s porozumením.
- Výber vhodných prvkov vyučovacieho procesu na podporu motivácie žiakov čítať.
- Aplikovanie vybraných stratégií a metód, ktoré pozitívne ovplyvňujú rozvoj čítania s porozumením žiakov do vyučovacieho procesu.
- Rozšírenie spektra aktivít, ktoré súvisia s čítaním pre život a školu – mimovyučovacie a mimoškolské aktivity motivujúce žiakov čítať.

Verím, že niektoré témy, ktoré boli obsahom vzdelávacieho programu, sa prenesú aj na pôdu školy v ďalšej podobe aktualizovaného vzdelávania. Je dôležité, aby sme pričiny problémov žiakov s nízkou motiváciou a nedostatočným porozumením textov nehládali v externom prostredí, ako je napr. nezáujem rodičov o podporovanie čítania detí, nevyhovujúca spolupráca s rodinou, málo podnetné rodinné prostredie, vplyv IKT a pod., ale aby si učitelia osvojili rôzne optiky nazerania na procesy čítania s porozumením, mobilizovali vlastné sily. Motivačne podnetné školské prostredie, zaniatený učiteľ a jeho diferencovaný a individuálny prístup k vyučovaniu čítania s porozumením sú zárukou, že žiaci nebudú čítať text bez toho, aby sa usilovali mu porozumieť.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ČAPEK, R., 2015. *Moderní didaktika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3450-7.
- GAVORA, P. et al., 2012. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma. ISBN 978-80-89132-57-7.
- KAŠIAROVÁ, N., 2013. *Podpora čitateľskej gramotnosti žiakov v základnej škole*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-485-2.
- KORŠŇÁKOVÁ, P., J. KOVÁČOVÁ a D. HELDOVÁ, 2010. *PISA Slovensko 2009 – Národná správa*. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. ISBN 978-80-970261-4-1.
- Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení* [online]. [cit. 2020-04-08]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-z>
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- TOMÁŠKOVÁ, J., 2018. *Miesto vhodnej motivácie vo výučbe čítania s porozumením*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-1436-8.
- TOMENGOVÁ, A., 2010. *Čitateľské stratégie zlepšujúce schopnosť učiť sa*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-353-4.
- VIŠŇOVSKÝ, J., L. NAGYOVÁ a M. ŠAJBIDOROVÁ, 2008. *Manažment ľudských zdrojov*. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita. ISBN 978-80-552-0143-6.

Summary: The article offers basic theoretical knowledge related to the issue of reading with comprehension and feedback from the implementation of the educational program How to motivate students to read with comprehension. The content of the text focuses on areas which were thematic areas of education - selected motivators for reading with comprehension, strategies to support the development of students' reading skills, extracurricular activities supporting reading with comprehension and students' motivation to read, etc. Feedback and proven activities are based on the author's teaching experience, opinions and outputs of the participants.

ROZVÍJANIE FINANČNEJ GRAMOTNOSTI NA ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKOLÁCH

Zdenka Kovalčíková, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Bratislava

Anotácia: Príspevok približuje čitateľovi problematiku rozvíjania finančnej gramotnosti žiakov na základných a stredných školách a ponúka riešenia na efektívnejšiu implementáciu požiadaviek Národného štandardu finančnej gramotnosti do výchovno-vzdelávacieho procesu v prospech rozvoja celkového finančného myslenia učiteľov i žiakov.

Kľúčové slová: NŠFG, finančná gramotnosť, index finančnej gramotnosti, finančné vzdelávanie, školský koordinátor pre finančné vzdelávanie, integrované vyučovanie, interaktívna didaktická hra.

Finančné vzdelávanie s cieľom rozvíjania finančnej gramotnosti (ďalej len FG) žiakov základných a stredných škôl na Slovensku je aktuálnou témou už pomaly 12 rokov. FG žiakov patrí medzi kompetencie, ktoré sú nepochybne spojené s prípravou na každodenný život. Témy týkajúce sa zabezpečenia príjmu na uspokojovanie životných potrieb, riadenie osobných financií, ich plánovania a hospodárenia s nimi, otázky sporenia, investovania i riadenia životných rizík a tiež ochrany spotrebiteľa sú aktuálne – a tiež globálne žiadané vzhľadom na nevyhnutnosť prijímania zdravých životných a správnych finančných rozhodnutí v živote mladého človeka.

Finančné inštitúcie v dnešnej dobe ponúkajú rozsiahle množstvo finančných produktov a bojujú o klientov. Spotrebiteľ má problém orientovať sa v ponuke a prijať správne rozhodnutie. Nepochybne to závisí aj od úrovne jeho FG. Finančná negramotnosť môže mať vážny negatívny dopad či už na hospodárenie jednotlivca, rodiny, ale aj v rámci spoločenského života. Medzinárodné prieskumy OECD (Atkinson-Messy, OECD, 2013) i slovenské prieskumy uskutočňované za posledných 14 rokov ukazujú, že úroveň FG obyvateľov je žiaľ, nedostačujúca.

Prvý prieskum „Finančná gramotnosť slovenského spotrebiteľa“ realizovala Slovenská banková asociácia (ďalej len SBA) v spolupráci s agentúrou MVK v septembri 2007 na vzorke 1 107 respondentov. Úroveň finančnej gramotnosti sa meria indexom finančnej gramotnosti (index FG), ktorý mal v roku 2007 hodnotu 0,56 – čiže priemerná znalosť problematiky. SBA hodnotila dosiahnutú úroveň schopnosti klientov vykonávať efektívne rozhodnutia v oblasti riadenia osobných financií ako nedostačujúcu. Vtedajšia štúdia OECD rovnako ako prieskum uskutočnený v SR upozornili na význam celospoločenského aktívneho prístupu k finančnému vzdelávaniu.

V auguste 2012 uskutočnila ďalší reprezentatívny prieskum finančnej gramotnosti Slováci Nadácia Partners a agentúra Focus. Zistili, že priemerná úroveň finančnej gramotnosti sa síce zvýšila oproti roku 2007 a dosiahla index FG 0,625, ale stále sa to posudzuje ako nedostačujúca úroveň. Podrobnejšie štatistiky odhalili, že mladí ľudia do veku 24 rokov sa ocitli pod slovenským priemerom FG. Aby upozornila Nadácia Partners na dôležitosť FG spoločnosti, požiadala UNESCO o registráciu dňa 8. septembra ako medzinárodného dňa finančnej gramotnosti.

Národný štandard finančnej gramotnosti a stručná genéza jeho vzniku

Na základe výsledkov prieskumov ako aj štatistických údajov o stúpajúcom trende zadlžovania sa domácností vláda SR v roku 2008 schválila materiál nazvaný „Návrh

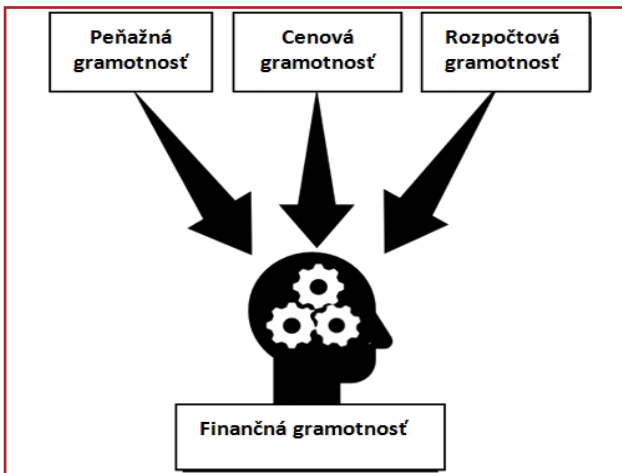
stratégie finančného vzdelávania vo finančnej oblasti a manažmentu osobných financií“ (Uznesenie vlády SR č. 447 z 2. júla 2008). Oba rezorty, Ministerstvo financií SR a Ministerstvo školstva SR, vytvorili pracovnú medzirezortnú skupinu na vytvorenie návrhu Národného štandardu finančnej gramotnosti - verzia 1.0 (ďalej len NŠFG), ktorý bol schválený s platnosťou od 1. septembra 2009. Terajšie Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (ďalej len „MŠVVaŠ SR“) je gestorom NŠFG ako aj samotnej jeho implementácie do praxe v úzkej spolupráci s Medzirezortnou expertnou skupinou pre finančnú gramotnosť, v ktorej sú aktívnymi členmi odborníci z rezortov školstva, hospodárstva a financií, Úradu vlády SR, Národnej banky Slovenska, Finančného riaditeľstva SR, Ekonomickej univerzity v Bratislave, neziskových organizácií (Nadácia pre deti Slovenska, JA Slovensko) i viacerých priamo riadených organizácií ministerstva školstva (MPC, ŠIOV, ŠPÚ, NÚCEM a podľa potreby aj ďalších).

NŠFG definuje finančnú gramotnosť ako „schopnosť využívať poznatky, zručnosti a skúsenosti na efektívne riadenie vlastných finančných zdrojov s cieľom zaistiť celoživotné finančné zabezpečenie seba a svojej domácnosti. Finančná gramotnosť nie je absolútnym stavom, je to kontinuum schopností, ktoré sú podmienené premennými ako vek, rodina, kultúra či miesto bydliska.“ (MŠVVaŠ SR, NŠFG verzia 1.2 2017, s. 3) Systematické rozširovanie možností rozvíjať uvedené schopnosti žiakov na školách môže tiež výrazne ovplyvniť ich reálnu úroveň FG.

FG môžeme rozčleniť na tri časti:

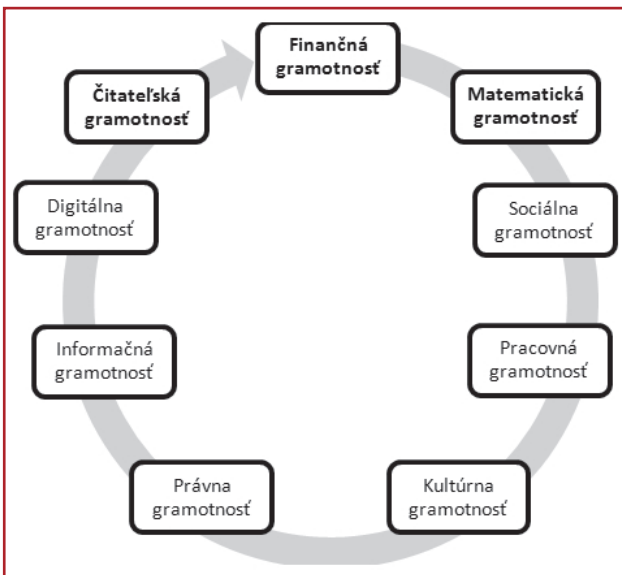
- **Peňažná gramotnosť** – predstavuje kompetencie nevyhnutné na správu hotovostných a bezhotovostných peňažných prostriedkov a transakcií a s nimi spojené kompetencie na správu určených nástrojov (napr.: bežný účet, platobné nástroje a iné).
- **Cenová gramotnosť** – tá časť finančnej gramotnosti, ktorá zahŕňa problematiku cenových mechanizmov a problematiku inflácie. Na pochopenie danej problematiky je nevyhnutné vedieť sa orientovať aspoň v hlavných makroekonomických ukazovateľoch národného hospodárstva. S touto problematikou súvisí aj otázka daňového systému, ktorý nepochybne ovplyvňuje príjmy občanov.
- **Rozpočtová gramotnosť** – predstavuje kompetencie, ktoré sú nevyhnutné na správu osobného, resp. rodinného rozpočtu (napr. stanoviť finančné ciele a rozhodovať o nákupe aktív, alebo schopnosť zostaviť rozpočet). (Kovalčíková a kol. 2011)

Pre úspešné fungovanie jednotlivca je dôležité získať základné poznatky a ich reálne využitie vo všetkých troch častiach FG. Podľa odborníkov na funkčnú gra-



Obr. 1: Finančná gramotnosť a jej časti Zdroj: Vlastné spracovanie

motnosť je tiež dôležité poukázať na vzájomnú podmienenosť úrovni rôznych druhov gramotností. V kontexte rozvíjania finančnej gramotnosti na základných a stredných školách prieskumy poukazujú na význam rozvíjania predovšetkým čitateľských a matematických kompetencií, ale aj ostatné druhy gramotností (digitálna gramotnosť, informačná gramotnosť, právna gramotnosť a ostatné nižšie uvedené gramotnosti) môžu



Obr. 2: Finančná gramotnosť v kontexte súvisiacich kompetencií Zdroj: Vlastné spracovanie

ovplyvňovať schopnosť dobre sa orientovať a správne sa rozhodovať v súčasnom svete financií.

NŠFG od roku 2009 prešiel už dvoma aktualizáciami, verzia 1.1 a verzia 1.2. Aktuálna verzia NŠFG 1.2 účinná od 1. septembra 2017 integruje okrem finančných tém aj ďalšie štyri témy zamerané na výchovu: spotrebiteľskú, protikorupčnú, proti podvodom súvisiacim s využívaním verejných zdrojov a výchovu k podnikaniu. Na pomoc pedagógom bola k NŠFG spracovaná aj „Metodika pre zapracovanie a aplikáciu tém finančnej gramotnosti do školských vzdelávacích programov základných škôl a stredných škôl“, s tromi praktickými prílohami: „Spôsob implementácie finančného vzdelávania do vzdelávacieho procesu stredných škôl vo vzťahu k zodpovedajúcemu k stupňu vzdelávania“, „Odborné texty k jednotlivým témam NŠFG“ a „Slovník základných pojmov NŠFG“. Tieto prílohy slúžia ako pomôcky na podpo-

ru odborného zvládnutia problematiky a zefektívnenie práce učiteľov pri implementácii požiadaviek NŠFG do výchovno-vzdelávacieho procesu.

Je potrebné zdôrazniť, že NŠFG formuluje minimálne požiadavky na rozvíjanie FG absolventov jednotlivých stupňov vzdelávania a jednotlivé školy si ich môžu aj rozšíriť. V NŠFG sú požadované poznatky, zručnosti a skúsenosti zapísané vo väčšine prípadoch v troch úrovniach. Pri každej z troch referenčných úrovní tohto štandardu sú dané poznatky, skúsenosti a zručnosti opísané v stanovených očakávaniach. Od absolventov jednotlivých stupňov vzdelávania sa očakáva, že by ich mali byť schopní preukázať na primeranej úrovni.

Implementácia požiadaviek NŠFG do školských vzdelávacích programov

Musíme zdôrazniť, že problematika výchovy a vzdelávania na podporu rozvoja FG je v rozsahu NŠFG povinnou súčasťou základného a stredného vzdelávania a mala by sa zohľadňovať nadväznosť medzi jednotlivými úrovňami vzdelávania. Odporúča sa klásť zvýšený dôraz na využívanie získaných poznatkov v prepojení s realitou. S cieľom zvýšiť úroveň finančnej gramotnosti našich žiakov je nevyhnutné neustále aktívne vyhľadávať efektívne a zaujímavé možnosti implementácie a aplikácie tém NŠFG do výchovno-vzdelávacieho procesu na základných a stredných školách, na teoretickom i praktickom vyučovaní, ako aj v rámci záujmových krúžkov a voľno časových aktivít. Zvládnutie tejto problematiky môže podporiť uplatňovanie troch základných princípov rozvíjania FG - odbornosti, aktívnosti a zábavnosti.

Naplnenie **princípu odbornosti** vidíme v cielenej a systematickej realizácii profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov – učiteľov všeobecnovzdelávacích aj odborných predmetov, majstrov odbornej výchovy, vychovávateľov, zameranej na získanie nových odborných kompetencií v oblasti rozvíjania FG žiakov na jednotlivých úrovniach vzdelávania. Odborne pripravení pedagógovia nemajú záujem vyhýbať sa danej problematike, práve naopak, sami pociťujú aktuálnosť a naliehavosť sprostredkovania dotknutých tém a rozvíjania praktických poznatkov a zručností využiteľných v konfrontácii s reálnymi životnými potrebami a situáciami. Je nevyhnutné, aby pedagógovia boli pripravení používať správnu odbornú terminológiu, uvedomovali si dôležité súvislosti a tieto vedeli aj účinne didakticky žiakom sprostredkovať. Pri vzdelávaní žiakov sa zdôrazňuje uplatňovanie odbornosti, napríklad pri používaní správnych odborných pojmov, konceptov, ale zároveň aj rešpektovanie didaktickej zásady primeranej náročnosti s prihliadnutím na jednotlivé vekové kategórie.

Princíp aktívnosti sa uplatňuje cez osobnú zaangažovanosť pedagógov do problematiky, iniciatívne hľadanie možností a koordinácie implementácie tém NŠFG do vyučovacích predmetov, odborného výcviku a mimoškolských aktivít. Vyžaduje zamerať sa na využívanie aktivizujúcich vyučovacích metód, moderných vzdelávacích materiálov a inovatívnych didaktických pomôcok. Jeho uplatňovaním sa zároveň očakáva tvorba vlastných pracovných zošitov, pracovných listov, školských projektov, realizácia e-testov a ich pravidelné vyhodnocovanie.

Princíp zábavnosti sa naplňa cez sprostredkovanie tém FG zaujímavými a interaktívnymi spôsobmi. Pri je-

ho naplňaní sa odporúča využívať spoluprácu s finančnými inštitúciami, organizovať besedy s úspešnými ľuďmi, umožniť žiakom zapájať sa do rôznych súťaží a využívať on-line vzdelávanie formou testov. Pri implementácii tohto princípu je dôležité ponúknuť riešenie aktuálnych problémových úloh spojených s bežným životom mladých ľudí, umožniť rovesnícke učenie a aktívne využívať finančné hry. Ak získame živý záujem pedagógov i žiakov o témy súvisiace s financiami, sami budú vyhľadávať možnosti rozvíjania moderných metód a svojich schopností nielen v rámci vzdelávania, ale aj ich uplatňovania v reálnom živote.

Pri projektovaní finančného vzdelávania do školských vzdelávacích programov a praktickom zapracovávaní jednotlivých tém NŠFG je možné zvoliť si vhodný variant realizácie, a to:

- „začleniť vybrané témy do jednotlivých predmetov, uplatniť medzipredmetové vzťahy,
- realizovať témy v blokovom vyučovaní,
- realizovať finančné vzdelávanie formou kurzu,
- vytvoriť samostatný predmet.“ (MŠVVaŠ SR, Metodika, 2018, s. 6)

Súčasná spoločnosť je označovaná ako informačná, preto sa očakáva príprava žiakov na aktívne vyhľadávanie aktuálnych informácií, používanie kritického myslenia a efektívne využívanie dôveryhodných zdrojov. Pri sprostredkovaní tém NŠFG vo výchovno-vzdelávacom procese sa odporúča precvičovať výber optimálnych riešení za daných podmienok, vyhľadávať a porovnávať viaceré cenové ponuky, okrem ekonomických kritérií zvažovať i etické a ekologické kritériá, legislatívne normy, využívať informačné materiály z reálnej praxe, rozoznávať klamlivé ponuky a vo vyučovaní uplatňovať rôzne čitateľské stratégie.

Otázkou je, ako sú samotní pedagógovia pripravení a podporovaní na realizáciu implementácie požiadaviek NŠFG do výchovno-vzdelávacieho procesu na základných a stredných školách a aké výsledky dosahujú testovaní žiaci.

S cieľom nadobudnúť a zlepšovať profesijné kompetencie v oblasti rozvíjania FG žiakov využívajú pedagogickí zamestnanci ponuky vzdelávania, ktoré na Slovensku priebežne realizujú:

- **Metodicko-pedagogické centrum** (ďalej len MPC) – má kľúčové postavenie v profesijnom rozvoji učiteľov. Od roku 2010 doteraz cez viaceré akreditované vzdelávacie programy (Finančná gramotnosť, Finančná gramotnosť do škôl, Praktické osobné financie, Rozvíjanie finančnej gramotnosti na základných a stredných školách, Dane vo vyučovaní odborných ekonomických predmetov na stredných školách, Spotrebiteľská výchova: Vychovávame aktívnych a uvedomelých spotrebiteľov, Banky a ich úloha, Praktická ekonomika, Malé a stredné podnikanie a ďalšie), ale tiež v rámci neakreditovaných vzdelávacích aktivít, vyškolilo vyše 6 000 pedagogických zamestnancov a podľa požiadaviek aj priamo v ich školách a v rámci celých školských kolektívov. MPC v súčasnosti neponúka ucelené vzdelávacie programy pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a organizuje len jednorazové odborné semináre a workshopy v spolupráci s odborníkmi z praxe;

- **ŠPÚ, ŠIOV, NÚCEM** – vzdelávacie aktivity na základe aktuálnych požiadaviek MŠVVaŠ SR;
- **neziskový sektor (Nadácia pre deti Slovenska, JA Slovensko, Nadácia Partners, Nadácia Slovenskej sporiteľne a iné)** – cez vlastné akreditované i neakreditované vzdelávacie programy;
- **Národná banka Slovenska** – realizáciou finančného vzdelávania prostredníctvom webového portálu, organizovaním zážitkových aktivít priamo v školách, Dní finančnej gramotnosti; Úrad vlády SR – prostredníctvom odborných seminárov v spolupráci s MPC;
- **OVV Allfinanz Slovensko, a. s.** – prostredníctvom webového portálu a vzdelávaním na školách využitím didaktickej hry „Finančná sloboda“, prednáškami a prostredníctvom internetovej hry „Moja familia“;
- **MF SR** – prostredníctvom webového portálu www.fininfo.sk, organizovaním odborných seminárov v spolupráci s MPC;
- **IBV, Finančné riaditeľstvo SR a rôzne iné finančné inštitúcie** – podľa ich aktuálnej, skôr sporadickej ponuky;
- **základné a stredné školy** – cez vlastné rozvojové projekty zamerané na finančné vzdelávanie pedagogických zamestnancov podporované v posledných 4 rokoch aj zo strany MŠVVaŠ SR.

Na pomoc pedagógom i žiakom je pri identifikácii príslušných vzdelávacích materiálov dostupný portál MŠVVaŠ SR, <http://www.minedu.sk/finančna-gramotnost/>, ako aj portál finančnej osvetly a ochrany finančného spotrebiteľa MF SR, www.fininfo.sk, ktorý Ministerstvo financií SR priebežne aktualizuje. Zaujímavá je tiež webová doména Dolceta, v ktorej sa jeden zo vzdelávacích modulov venuje finančným službám, je k dispozícii vo všetkých jazykoch EÚ, a preto prakticky využiteľný aj vo vyučovaní cudzích jazykov.

Výsledky testovania FG slovenských žiakov

Slovenský školský systém testuje úroveň jednotlivých druhov gramotností žiakov nielen domácimi meraniami, ale aj cez medzinárodné štúdie.

Testovanie FG ako jednej z voliteľných oblastí v rámci medzinárodnej štúdie PISA (Programme for International Students Assessment) sa prvýkrát uskutočnilo v roku 2012. Do testovania finančnej gramotnosti sa zapojilo 13 krajín OECD a 5 partnerských krajín. V tejto oblasti naši žiaci dosiahli 470 bodov, pričom priemer OECD bol 500 bodov. Spomedzi všetkých zapojených krajín Slovensko skončilo na 3. mieste od konca. Horšie umiestnenie mali Taliansko a Kolumbia.

Prekvapujúce bolo zistenie, že v roku 2015 dosiahli slovenskí žiaci v štúdiu PISA o 25 bodov slabšie skóre ako v predchádzajúcom testovaní v roku 2012, a to napriek rozšírenej ponuke možností finančného vzdelávania učiteľov a náraste ponuky metodických materiálov v rámci rôznych predmetov. Zaujímavosťou je, že zásadný nárast podielu žiakov nastal v rizikovej skupine respondentov, ktorí nie sú schopní na základnej úrovni riešiť a aplikovať v praxi vedomosti a zručnosti týkajúce sa financií. Podiel tejto skupiny predstavuje viac ako tretinu testovaných žiakov (34,7 %), čo je nárast takmer o 12 % oproti predchádzajúcemu testovaniu. Súčasne nedošlo k nárastu podielu žiakov v najvyšších úrovniach. PISA

vychádza z dynamického modelu celoživotného vzdelávania pre úspešnú adaptáciu jedinca na meniaci sa svet. Testuje schopnosti mladých ľudí využiť svoje vedomosti a zručnosti v reálnych situáciách.

Podľa výsledkov prieskumu To dá rozum v roku 2018 oslovení riaditelia škôl kladú pomerne veľký dôraz na rozvoj FG. Kvalitatívne dáta ale poukazujú na fakt, že FG si učitelia spájajú predovšetkým s matematickou rovinou tejto gramotnosti, či s ekonomickým myslením. Rozvoj FG prepájajú najmä s týmito predmetmi a so schopnosťou pracovať s financiami na elementárnej úrovni. Tento stav potvrdili aj žiaci stredných škôl, ktorí sa vyjadrili, že ich škola kladie väčší dôraz na rozvoj podnikateľského myslenia, ako na schopnosť pracovať s osobnými financiami.

V súvislosti s negatívnymi výsledkami slovenských žiakov v testovaní PISA realizovala Štátna školská inšpekcia (ďalej len ŠŠI) tematické inšpekcie v rokoch 2015/2016 a 2016/2017 s cieľom identifikovať faktory ovplyvňujúce FG žiakov na základných a stredných školách. ŠŠI okrem hospitácií na vyučovacích hodinách realizovala aj testovanie žiakov a dotazníkový prieskum pre vedenie a vyučujúcich škôl. V teste pripravenom ŠŠI bola priemerná úspešnosť v školskom roku 2016/2017 u žiakov základných škôl 50,6 % a u žiakov stredných škôl 47,6 %. Podľa ŠŠI menšia úspešnosť žiakov vo FG môže súvisieť s viacerými faktormi. ŠŠI ich identifikovala v type úloh, ktoré žiaci riešia vo výučbe (prevažujú najmä úlohy na zapamätanie), ale aj v nedostatočnom rozvoji vyšších úrovní čitateľskej gramotnosti (práca s textom zameraná na analýzu a hodnotenie) aj matematickej gramotnosti (logická argumentácia, riešenie úloh s viacerými riešeniami, aplikácia úloh s presahom do bežnej praxe). V podstate sa potvrdil už v úvode spomínaný predpoklad, že úroveň ostatných druhov gramotností podmieňuje dosahovanie lepších výsledkov vo FG.

Inšpekčné správy tiež poukazujú na nedostačujúcu úroveň osvojenia si NŠFG učiteľmi ako aj na nedostatky v jeho dôslednom zapracovaní do školských vzdelávacích programov a v praktickej aplikácii tém vo vyučovaní. Na základe výsledkov inšpekcií odporúčajú pokračovať vo vzdelávaní učiteľov cez Metodicko-pedagogické centrum v oblasti rozvíjania čitateľskej, matematickej a finančnej gramotnosti.

Vlastné testovanie úrovne finančnej gramotnosti žiakov si realizujú aj niektoré vzdelávacie inštitúcie, kde predovšetkým sledujú účinnosť a kvalitu svojich vzdelávacích programov.

Vychádzajúc z dopytu a potrieb slovenských škôl, ako aj z výsledkov testovania FG žiakov, je ponuka v oblasti finančného vzdelávania pedagógov, žiaľ, dlhodobo nepostačujúca. Problematika riadenia osobných financií je pomerne náročná, a preto účasť na jednom vzdelávacom kurze či odbornom seminári je slabou podporou v ich odbornej príprave na praktickú realizáciu implementácie požiadaviek NŠFG do výchovno-vzdelávacieho procesu. Každý pedagóg by potreboval priebežné permanentné vzdelávanie v problematike aj v nadväznosti na stupeň vzdelávania, na ktorom pôsobí. Podľa ich vyjadrenia by potrebovali tiež cielene pripravované vzdelávacie materiály a pomôcky určené na použitie v jednotlivých vyučovacích predmetoch a ročníkoch.

Momentálne je na trhu k dispozícii len veľmi málo takto spracovaných didaktických pomôcok. Zvládnutie tejto problematiky si tiež vyžaduje aktívny prístup zo strany jednotlivých vyučujúcich, čo je náročné na čas samo-vzdelávania i samotnej prípravy na vyučovanie. V tejto situácii sú určite vítané aj kvalitné vzdelávacie materiály (učebnice, pracovné zošity, pracovné listy), ale aj moderné interaktívne didaktické pomôcky, ktoré má učiteľ k dispozícii a môže ich využívať bez akýchkoľvek obmedzení vo svojej práci. Tieto pomôcky sú na našom trhu vzdelávania postupne sprístupňované, ale mnohokrát je to na samotnom pedagógovi, ako si ich vyhľadáva a objavuje a aké má možnosti ich obstarávania vo svojej škole.

FG má charakter prierezovej témy, preto je možné i odporúčané, aby bola táto oblasť v škole koordinovaná aj pôsobením školského koordinátora pre finančné vzdelávanie.

Školský koordinátor pre finančné vzdelávanie

Pri začleňovaní FG do výchovno-vzdelávacieho procesu sa odporúča zaviesť v školách koordinátora pre finančné vzdelávanie, ktorého úlohou by bolo zabezpečiť potrebnú mieru koordinácie jednotlivých činností.

Návrh odporúčaní k činnosti školského koordinátora:

- **vo vzťahu k vedeniu školy a metodickým orgánom** - iniciovať spoločné pracovné stretnutia k zapracovaniu NŠFG do školských vzdelávacích programov v záujme zabezpečenia komplexnosti implementácie požiadaviek NŠFG do výchovného a vzdelávacieho procesu, následne zrealizovať aktívnu účasť na predmetových komisiách a metodických združeníach pri zapracovaní tém NŠFG do učebných osnov jednotlivých vyučovacích predmetov (informácie o prelínaní vzdelávacieho obsahu, inšpirácie i spoločné naladenie) a na pracovnej porade koncom školského roka zhodnotiť úroveň implementácie NŠFG v škole a navrhovať riešenia na zlepšenie;
- **vo vzťahu k učiteľom, majstrom odbornej výchovy a vychovávateľom** - informovať o programoch a projektoch, ktoré ponúkajú viaceré organizácie školám na podporu FG, podporovať finančné vzdelávanie pedagogických zamestnancov školy, zabezpečovať v spolupráci s pedagogickými zamestnancami prednášky, besedy na vybrané témy NŠFG a tiež súťaže pre žiakov, v spolupráci s vychovávateľmi uskutočňovať finančnú výchovu v rámci výchovy mimo vyučovania, zabezpečovať vzdelávacie materiály a moderné učebné pomôcky využiteľné pri rozvíjaní FG na všetkých úsekoch vzdelávania;
- **vo vzťahu k rodičom a partnerom** - zabezpečovať informovanosť rodičov o zámeroch, princípoch a cieľoch finančného vzdelávania na škole a hľadať možnosti podpory a spolupráce s rodičmi, ktorí pracujú vo finančných inštitúciách, uskutočňovať workshopy k FG. Podľa potreby aktualizovať vývesnú tabuľu FG a uverejňovať aktuálne informácie k rozvíjaniu FG na webovom sídle školy.

Aplikácia integrovaného vyučovania pri rozvíjaní FG

Pri praktickej aplikácii tém FG sa tiež odporúča uplatňovať integrované vyučovanie, ktoré umožňuje predstaviť vzdelávací obsah v jeho komplexnosti. Integ-

ráciu vyučovania je možné realizovať na úrovni čiastkovej aktivity, projektu, tematického celku, integrovaného učebného predmetu (napr. Finančná výchova, Finančná gramotnosť, Moja peňaženka, Manažment osobných financií a pod.), ako aj využívania učebných materiálov a didaktických pomôcok, ktoré prezentujú analýzy ekonomického fungovania rodín a ponúkajú možnosti komplexného rozvíjania finančného myslenia žiakov. Aktuálne už existuje zaujímavá ponuka vzdelávacích programov a rôznych vzdelávacích materiálov, pracovných zošitov a učebných pomôcok, ktoré podporujú integrovanú výučbu FG. Dôležité je, aby tieto možnosti školy správne vyhodnotili vzhľadom na požiadavku primeranosti k veku a schopnostiam žiakov a zároveň aj cielene a aktívne využívali na efektívne finančné vzdelávanie učiteľov i žiakov. Náročnosť a špecifickosť problematiky, ktorá nie je profesijne blízka väčšine učiteľov, si žiada osobnú zaangażovanosť jednotlivých vyučujúcich a ich osobný aktívny záujem o tému a jej efektívne sprostredkovanie svojim žiakom využitím aktivizujúcich prístupov. Uplatňovanie princípu aktivity zahŕňa v sebe nielen osobný záujem pedagogického zamestnanca o problematiku a iniciovanie vlastného profesijného vzdelávania, ale tiež hľadanie rôznych spôsobov implementácie a koordinácie tém NŠFG do vyučovacích predmetov, odborného výcviku a mimoškolských aktivít. Systematická podpora tvorby vlastných učebných pomôcok, školských projektov, využívania testovania žiakov a ich pravidelné vyhodnocovanie so zámerom vzbudenie záujmu žiakov o témy FG umožní vytvoriť podmienky pre ich aktívne zapájanie sa do zaujímavých projektov, ktoré následne rozvíjajú ich finančné myslenie. Efektívna implementácia si vyžaduje zamerať sa na využívanie aktivizujúcich vyučovacích metód, moderných vzdelávacích materiálov a inovatívnych didaktických pomôcok.

Na voľnom trhu finančného vzdelávania sú k dispozícii známe zahraničné stolové hry Cashflow a Monopoly, ktoré požiadavku integrovaného prístupu podporujú, ale sú zamerané predovšetkým na výchovu k podnikaniu. V súčasnosti sa objavila slovenská finančná hra nazvaná *Finančná odysea* (Pavlík 2013), ktorá vo výučbe ponúka možnosť využitia interaktívnej metódy a súčasne aj realizácie komplexného integrovaného finančného vzdelávania žiakov. Táto interaktívna ekonomická hra vychádza z praxe reálneho života. Hra pomáha porozumieť kľúčovým aspektom riadenia osobných financií, sledovať ako určité príležitosti i náhody môžu ovplyvňovať aktuálnu i perspektívnu finančnú situáciu jednotlivcov a vedie k pochopeniu súvislostí a dopadu finančných rozhodnutí. Hra tiež vzbudzuje u žiakov záujem o svet financií cez prijímanie rôznorodých finančných rozhodnutí a zároveň využíva aj aktivizujúci prístup. Variabilným herným systémom nastaviteľným podľa náročnosti hráčov hra pomáha rozvíjať ich finančné myslenie aj mimo oblasti podnikania, na ktorú sa zameriava väčšina iných finančných hier a ktorá je len jednou časťou rozvoja FG. Inovovanou verziou hry je umožnené aj rozšírenie aktivít v novej oblasti Vedomostí, ktorá pri aktualizácii výučby umožní žiakom ujasniť si aj finančné pojmy a následne komplexnejšie rozvinúť ich FG v rámci princípu odbornosti. Hra nie je jednoduchá, ale to nie je ani svet financií a orientácia v ňom. Autor touto sloven-

skou didaktickou finančnou hrou zaplnil medzeru na našom domácom trhu v ponuke moderných didaktických pomôcok vhodných pre efektívne finančné vzdelávanie na školách.

Na základe vlastných praktických skúseností vo vzdelávaní učiteľov i žiakov ponúkam desať praktických rád a odporúčaní, ktoré môžu zabezpečiť požadovanú didaktickú účinnosť aplikácie hry v záujme komplexného rozvíjania FG žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese:

1. Žiaci musia byť učiteľom vopred dôkladne oboznámení so základnými pravidlami hry.
2. Dôležité je, aby učiteľ dobre poznal ekonomickú hru, zahral si ju vopred v rodine alebo so svojimi kolegami ešte pred hraním so žiakmi.
3. Optimálna doba trvania samotnej hry je 60 - 90 minút. Celkový potrebný čas však musí zahŕňať aj čas na vysvetlenie pravidiel hry a celkové vyhodnotenie úspešnosti hráčov. Potreba času súvisí aj s počtom hráčov v jednej skupine, čím viac hráčov, tým sa vyžaduje vymedziť dlhší čas, aby žiaci mali možnosť urobiť viacero finančných rozhodnutí. Preto si rezervujte minimálne 4 vyučovacie hodiny. Keďže ide o komplexnú hru, ktorá ponúka nesmierne veľa variantov, výsledok je vždy jedinečný. Učiteľ môže ovplyvniť náročnosť hry nastavenými parametrami, preto odporúčame postupovať od jednoduchšieho variantu hrania k zložitejšiemu.
4. Hru treba hrať vždy podľa pravidiel hry, ktoré si žiaci postupne osvojujú aj za asistencie učiteľa.
5. Odporúčam dodržať maximálny počet 6 hráčov v jednej skupine, aby boli aktívne zapojení všetci žiaci.
6. Na hranie treba využívať blokové vyučovanie, plánované Dni finančnej gramotnosti, obdobia, keď sa žiakom organizuje na škole náhradný program, napr. počas maturít, ale aj záujmové krúžky finančnej výchovy a podnikateľského vzdelávania a voľno časové aktivity.
7. Hru je žiaduce hrať so žiakmi minimálne 3 - 4 krát počas ich štúdiá na strednej škole počnúc 1. ročníkom, aby žiaci mali možnosť uvedomiť si fungovanie finančných produktov a súvislosti v prijímaní finančných rozhodnutí v záujme cieľavedomého rozvíjania ich finančného myslenia.
8. Po ukončení každého hrania treba venovať dostatočný čas na vyhodnotenie úspešnosti jednotlivých žiakov, analýzu príčin ich úspešnosti, resp. neúspešnosti a dôsledkov ich finančných rozhodnutí.
9. So žiakmi je potrebné uskutočniť diskusiu zameranú aj na konfrontáciu herných situácií s realitou.
10. Prínosom je pozvanie autora hry do školy na besedu so žiakmi. Jeho zaujímavé rozprávanie o vlastnej premene a ceste od medicíny do sveta financií a jeho skúsenostiach vo finančnom poradenstve je tiež jednou z pútavých foriem, ktorá podporuje záujem žiakov o problematiku financií a rozširuje ich vedomosti.

Hra *Finančná odysea* je vhodná a zároveň aj zábavná nielen pre žiakov, ale aj pre dospelých. Svojím variabilným systémom otvára možnosti rozvíjania FG aj u rodičov ich aktívnym zapojením sa do finančného vzdelávania ich detí. Možnosťou využívania takejto komplexnej interaktívnej finančnej hry sa v plnej miere naplňa uplatnenie všetkých troch základných princíпов rozvíjania FG

vo výchovno-vzdelávacom procese. Aj keď je viacero možností, ako hrovou formou rozvíjať FG žiakov, treba zdôrazniť, že je dôležité, aby každý učiteľ zaujal odborný, zábavný a proaktívny postoj k riešeniu danej problematiky v rámci navrhnutých princípov. Následne dobré výsledky žiakov nedajú na seba dlho čakať.

Záver

S cieľom zvýšiť úroveň finančnej gramotnosti žiakov je nevyhnutné neustále aktívne vyhľadávať inovatívne možnosti implementácie a aplikácie tém NŠFG do výchovno-vzdelávacieho procesu na teoretickom i praktickom vyučovaní, ako aj v rámci záujmových krúžkov a voľno časových aktivít. Komplexné uplatňovanie uvedených troch základných princípov - odbornosti, aktivity a zábavnosti umožní efektívnejšie zvládnutie prierezovej problematiky finančnej gramotnosti na základných

a stredných školách, čo by mohli potvrdiť aj následné výsledky medzinárodných a národných testovaní.

Rozvíjanie finančnej gramotnosti je nevyhnutnou podmienkou na získanie vedomostí a upevňovanie zručností v úspešnej orientácii v osobných financiách a pre správne finančné rozhodovania. Významné rozšírenie a využívanie aktuálnej ponuky finančného vzdelávania pedagógov, odborné zvládnutie tém NŠFG, systematická implementácia aktivizujúcich prístupov a aplikácia inovatívnych didaktických pomôcok vo výchovno-vzdelávacom procese predstavujú reálny potenciál zvýšenia úrovne schopnosti mladých ľudí rozumne riadiť vlastné financie, ako aj rozvoj ich podnikateľského myslenia. Takýto cieľavedomejší prístup k rozvíjaniu finančného myslenia na našich školách zároveň prispieje aj k zvyšovaniu úrovne finančnej gramotnosti celej spoločnosti.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- KOVALČIKOVÁ, Z. a kol., 2011. *Základy finančnej gramotnosti*. Bratislava: Metodicko-pedagogické. ISBN 978-80-8052-375-6.
- UZNESENIE VLÁDY SR č. 447 z 2. júla 2008. *Návrh stratégie finančného vzdelávania vo finančnej oblasti a manažmentu osobných financií*.
- Internetové zdroje**
- ATKINSON, A. a F. A. MESSY, 2013. *Promoting financial inclusion through financial education*, OECD Working papers on finance insurance and private pensions, NO. 34, OECD, 2013. [online]. [cit. 2020-03-19]. Dostupné z: http://www.oecd-ilibrary.org/finance-and-investment/promoting-financial-inclusion-through-financial-education_5k3xz6m88smp-en
- MŠVVaŠ SR, *Metodika pre zapracovanie a aplikáciu tém finančnej gramotnosti do školských vzdelávacích programov základných škôl a stredných škôl* pod číslom 2018/4154:7-10E0 s účinnosťou od 1. septembra 2018. [online]. [cit. 2020-03-20]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/metodika-financnej-gramotnosti/>
- MŠVVaŠ SR, *Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.2*, schválené MŠVVaŠ SR pod číslom 2017-1053/10961:12-10E0 s účinnosťou od 1.9.2017 začínajúc 1. ročníkom. [online]. [cit. 2020-03-19]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/11358.pdf>
- NÚCEM. *Národná správa PISA 2012*. [online]. [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: https://www.nucem.sk/dl/3491/N%C3%A1rodn%C3%A1_spr%C3%A1va_PISA_2012.pdf
- NÚCEM. *Národná správa PISA 2015*. Dostupné z: [online]. [cit. 2020-03-24]. https://www.nucem.sk/dl/3482/NS_PISA_2015.pdf
- PAVLÍK, M., 2013. *Finančná odysea*. [online]. [cit. 2020-03-26]. Dostupné z: <http://www.financny-lekar.sk/>
- ŠŠI, 2017. *Identifikácia faktorov ovplyvňujúcich úroveň vzdelávania žiakov základnej školy v oblasti finančnej gramotnosti*. [online]. [cit. 2020-03-26]. Dostupné z: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2017/SS_123_Identifikacia_FG_ZS.pdf
- ŠŠI, 2017. *Správa o identifikácii faktorov ovplyvňujúcich úroveň vzdelávania žiakov strednej školy v oblasti finančnej gramotnosti*. [online]. [cit. 2020-03-26]. Dostupné z: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2017/Identifikacia_faktorov_FG_SS.pdf
- TO DÁ ROZUM, *Základné gramotnosti a vedomosti z predmetov*. [online]. [cit. 2020-03-30]. Dostupné z: <https://analyza.todarozum.sk/docs/391340001nr1a/>
- TO DÁ ROZUM, *Finančná gramotnosť*. [online]. [cit. 2020-03-30]. Dostupné z: <https://analyza.todarozum.sk/docs/391341002ol0a/>
- ÚRAD VLÁDY SR, 2010. *Návrh stratégie vzdelávania vo finančnej oblasti a manažmentu osobných financií*. [online]. [cit. 2020-03-20]. Dostupné na: http://www.rokovania.sk/File.aspx/ViewDocumentHtml/Mater-Dokum-22405?prefixFile=m_
- Summary:** *The article introduces the issue of developing financial literacy of students in primary and secondary schools and offers solutions for more effective implementation of the requirements given by National Standard of Financial Literacy for the educational process supporting the development of overall financial thinking of teachers and students.*

Vážené kolegyne, vážení kolegovia,

pri príležitosti významných výročí

najvýraznejšej osobnosti novodobých slovenských dejín – M. R. Štefánika,

Vám ponúkame možnosť publikovať na stránkach časopisu *Pedagogické rozhľady*.

Privítame príspevky, zamerané na vyučovanie týkajúce sa tejto mimoriadnej osobnosti –

multidisciplinárne, resp. medziročníkové projekty,

v ktorých sú zapojené viaceré predmety školského vzdelávacieho programu.

IMPLEMENTÁCIA DIGITÁLNYCH TECHNOLOGIÍ PRI ROZVÍJANÍ FINANČNEJ GRAMOTNOSTI ŽIAKOV S ĽAHKÝM STUPŇOM MENTÁLNEHO POSTIHNUTIA

Mária Pirkovská, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov

Anotácia: Príspevok sa venuje možnostiam implementácie digitálnych technológií pri rozvíjaní finančnej gramotnosti žiakov s mentálnym postihnutím vzdelávaných vo variante A. Jednotlivé pasáže v návrhu edukačnej jednotky poukazujú na aplikáciu finančných prvkov do výchovno-vzdelávacieho procesu prostredníctvom rôznych metód, napr. metóda pojmovej mapy, metóda viacnásobného opakovania informácie, metóda sprostredkovaného prenosu poznatkov.

Kľúčové slová: digitálne technológie, finančná gramotnosť, funkčná gramotnosť, žiaci s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia.

V období posledných desaťročí sa rozširuje chápanie gramotnosti v spoločnosti ako predpokladu základnej školskej pripravenosti a prípravy na ďalšie vzdelávanie ako aj profesijný život dospelého jednotlivca. Výklad pojmu gramotnosť, ktorý v minulosti označoval schopnosť jednotlivca čítať a písať, je dnes už prekonaný. Pojem gramotnosť znamená gramotnosť všeobecnú, skladajúcu sa z rôznych súčastí, napríklad finančnej, matematickej, prírodovednej a ďalších.

To, čo sa v minulosti chápalo pod pojmom gramotnosť, je v podmienkach modernej doby súčasťou takzvanej funkčnej gramotnosti. Táto, okrem samotného ovládania čítania a písania, zahŕňa vedomosť cudzích jazykov a poznanie, manipuláciu a používanie informačných technológií. Z toho vyplýva, že funkčná gramotnosť je schopnosť spracovať informácie v texte a použiť ich v danej životnej situácii. Jednotlivec spracuje text, a potom spracované a získané informácie použije na riešenie praktického problému v bežnej životnej situácii. Každý človek na účely naplnenia svojich životných potrieb a cieľov, musí zvládať, okrem písania a čítania, aj v čo najväčšej možnej miere všetky súčasti funkčnej gramotnosti.

Je však veľmi zložitá dosiahnuť potrebné zručnosti, vedomosti a schopnosti u jednotlivcov, ktorým chýba zabezpečenie potrieb fyziologických, sociálnych, potrieb bezpečia, úcty a seberealizácie v adekvátnej miere. K práci so žiakmi s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia (ďalej len „ĽMP“) treba pristupovať primerane a individuálne. V praxi sa často zabúda na oboznámenie sa s rodinnou a osobnou anamnézou v osobnom spise žiaka. Až na jej základe je potrebné vypracovať pre žiaka s ĽMP, ak je to potrebné, individuálny vzdelávací program v predmetoch slovenský jazyk a literatúra a matematika. Ak je individuálny vzdelávací program vypracovaný len „na papieri“, a nie smerom k potrebám žiaka, nemá žiadnu relevantnú hodnotu na účely zlepšenia úspešnosti žiaka s ĽMP. Domnievame sa, že učebnice, ktoré sú určené pre žiakov s ĽMP, sú preplnené textami. Z týchto dôvodov predstavíme aktivity pre žiakov s ĽMP vzdelávaných vo variante A, ktoré sú doplnené o využívanie digitálnych technológií. Prezentované aktivity boli aplikované v špeciálnej základnej škole (ďalej len „ŠZŠ“) v súlade s učebnými osnovami (ďalej len „UO“) pre prvý ročník.

Finančná gramotnosť z laického pohľadu predstavuje v preklade financie ako peniaze a gramotnosť ako vzdelanie, takže jednoducho povedané, je to súbor znalostí, ktoré človeku umožňujú porozumieť financiám

a správne s nimi zaobchádzať v rôznych životných situáciách. Zo všeobecného hľadiska môžeme s týmto zjednodušeným výkladom súhlasiť. V prvom rade však finančná gramotnosť v sebe zahŕňa súbor každodenných situácií bežného života prepojených na čitateľskú gramotnosť. Nevyhnutnou súčasťou finančnej gramotnosti (ďalej len „FG“) je logické a konštruktívne myslenie ako sa orientovať v priestore spoločnosti. Ide o schopnosť aplikovať osvojené poznatky od predprimárneho až po nižšie stredné vzdelávanie do bežných životných situácií.

Náš príspevok prezentuje tri samostatné bloky. Prvý blok sme pomenovali „*Ponímanie finančnej gramotnosti*“. V ňom čitateľa oboznamujeme s úvodom a metodikou implementácie finančnej gramotnosti, východiskového obsahu Národného štandardu finančnej gramotnosti (ďalej len „NŠFG“). Druhý blok sme nazvali „*Implementácia digitálnych technológií pri rozvíjaní finančnej gramotnosti v edukácii*“, v ktorom uvádzame možnosti využitia obsahu NŠFG vrátane jeho prvkov výchovy a vzdelávania podľa moderných európskych trendov. V tretej časti analyzujeme „*Rozbor edukačných jednotiek - zhrnutie...*“, ako didaktický postup edukačných jednotiek, prezentujeme ich pozitíva a negatíva, argumentujeme, prečo sme sa rozhodli rozdiskutovať edukačné jednotky na vyššie uvedenú tému.

Ponímanie finančnej gramotnosti

Finančná gramotnosť je dispozícia zužitkovať poznatky, zručnosti a skúsenosti na účinné riadenie vlastných finančných zdrojov s cieľom opatriť celoživotné finančné zabezpečenie seba a svojej domácnosti. Finančná gramotnosť nie je absolútnym stavom, je to kontinuum schopností, ktoré sú podmienené premennými ako vek, rodina, zamestnanie, kultúra či miesto bydliska. Je to označenie pre stav neustáleho vývoja, ktorý umožňuje každému jednotlivcovi efektívne reagovať na nové osobné udalosti a neustále meniace sa ekonomické prostredie. V súvislosti so zvyšovaním vedomostí v oblasti finančnej gramotnosti je podstatnou zložkou zameranie na vonkajšie prostredie na trhu práce, kde je uplatnenie možné vo forme zamestnania alebo samozamestnania (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.2, 2017, s. 3 - 4).

Vláda Slovenskej republiky uznesením č. 447 z 2. júla 2008 schválila materiál s názvom Návrh stratégie vzdelávania vo finančnej oblasti a manažmentu osobných financií, ktorý predložil podpredseda vlády Slovenskej

republiky a minister školstva. Následne bol v roku 2008 vypracovaný Národný štandard finančnej gramotnosti, ktorý okrem finančných tém integruje aj spotrebiteľskú výchovu, protikorupčnú výchovu, výchovu k podnikaniu, ako aj výchovu proti podvodom pri využívaní verejných zdrojov. Verzie Národného štandardu finančnej gramotnosti sú Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.0 platný od 1. 9. 2009, Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.1 platný od 1. 9. 2014, Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.2 platný od 1. 9. 2017. NŠFG vymedzuje šírku poznatkov, zručností a skúseností v oblasti finančného vzdelávania a manažmentu osobných financií. NŠFG opisuje minimálne požiadavky na finančné, ekonomické a právne vzdelávanie žiakov prostredníctvom osvojených kompetencií. Dôraz sa kladie na praktické využitie poznatkov a prepojenie s realitou, nielen na nadobudnutie teoretických vedomostí (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.2, 2017, s. 3).

Aktuálna verzia 1.2 NŠFG je členená do šiestich tém, tieto sú následne rozdelené do celkových kompetencií a čiastkových kompetencií. Čiastkové kompetencie sú špecifikované ako očakávania na troch úrovniach. Každá škola si určuje poradie implementácie tém NŠFG do svojho školského vzdelávacieho plánu. Poradie tém nie je stanovené. Na kvalitnú aplikáciu finančného vzdelávania je v prvom rade potrebné porozumieť jadrú FG. Sme toho názoru, že prvá úroveň očakávania zodpovedá primárnemu vzdelávaniu. Pri finančnej gramotnosti u žiakov s ĽMP je nutné stimulovať finančné vzdelávanie, a to implementáciou orientácie v priestore a čase, zvládanie každodenných a rizikových situácií. Finančná gramotnosť je prierezovou témou. Pre budúcnosť by bolo vhodné zriadenie koordinátora pre finančné vzdelávanie v každej škole. Pri začleňovaní prvkov FG do výchovno-vzdelávacieho procesu je vhodná tímová spolupráca učiteľov. Je na voľbe učiteľa, v akých predmetoch implementuje prvky finančnej gramotnosti tak, aby bola téma FG v súlade s UO a úrovňou vzdelávania, zohľadňovala osobnú a rodinnú anamnézu žiaka, zdravotné znevýhodnenie, špecifické vývinové poruchy učenia a sociálne prostredie, v ktorom žiak vyrastá. Až po takejto analýze môže dôjsť k príprave návrhu začlenenia FG do vyučovacieho procesu.

Implementácia digitálnych technológií pri rozvíjaní finančnej gramotnosti v edukácii

Finančnú gramotnosť je možné začleniť do jednotlivých predmetov, uplatniť medzipredmetové vzťahy, realizovať ju v blokovo vyučovaní, realizovať ju formou kurzu, realizovať vzdelávacie výlety a exkurzie, vytvoriť samostatný predmet (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, Metodika pre zapracovanie a aplikáciu tém finančnej gramotnosti do školských vzdelávacích programov základných škôl a stredných škôl, 2014, s. 3).

Ciele finančného vzdelávania aplikované v našej edukácii sú nasledovné: prostredníctvom definovania osobných životných potrieb dôjsť k poznaniu možností,

ako tieto potreby uspokojiť a získať určitú životnú úroveň; rozpoznať možnosti/nástroje hospodárskeho zabezpečenia rozpočtu domácnosti; porovnať skúsenosti získané na modelovom hospodárení so svojimi reálnymi skúsenosťami z osobného života; orientovať sa v systéme existencie, obehu a ochrany peňazí; logicky a kriticky myslieť, argumentovať a komunikovať a spolupracovať pri riešení problému; tvoriť jednoduché hypotézy a skúmať ich pravdivosť; čítať s porozumením súvislé texty obsahujúce čísla; schopnosť pracovať s návodmi a tvoriť ich; používať interaktívnu tabuľu na vyhľadávanie, spracovanie, uloženie a prezentáciu informácií; umožniť tak sústredenie sa na podstatu riešeného problému, rozvíjanie zručností žiakov súvisiacich s procesom učenia sa, s aktivitou na vyučovaní, s racionálnym a samostatným prístupom k učeniu sa; podpora a upevňovanie kladných morálnych a vôľových vlastností žiakov, ako je samostatnosť, rozhodnosť, vytrvalosť, húževnatosť, sebakritickosť, kritickosť, cieľavedomá seba-vzdelávanie; dôvera vo vlastné schopnosti a možnosti; systematickosť pri riešení úloh.

Navrhnutý obsah učiva vychádza z troch predpripravených multimediálnych úloh so zameraním na jednu tému z verzie NŠFG 1.1, a to Človek vo sfére peňazí. V didaktickej analýze opíšeme tri multimediálne úlohy, zamerané na rozlišovanie, pomenovanie a rozoznávanie veľkostí jednotlivých tvarov mincí, spoznávanie papierových bankoviek, manipuláciu s multimediálnymi nástrojmi v softvérovej aplikácii Flow Works. Učivo vedie k prepájaniu poznatkov, vnímaniu súvislostí a umožňuje aplikáciu už nadobudnutých zručností. Výsledky vzdelávania v jednotlivých predmetoch sa tak priblížia životnej realite a žiacividia zmysel svojho vzdelávania. Zvolené multimediálne úlohy sú použiteľné v predmetoch matematika, slovenský jazyk, výtvarná výchova, vecné učenie, vlastiveda. Je vhodné využívať autentické materiály – reklamné letáky, posudzovať numerické výsledky finančných úloh v kontexte reálnych situácií, diskutovať so žiakmi o príčinách, dôsledkoch a o výhodách či nevýhodách rôznych riešení, porovnávať rôzne meradlá hodnotenia životných situácií, diskutovať so žiakmi o hodnotovom rebríčku, prepájať finančné vzdelávanie s prierezovými témami. Finančné vzdelávanie má zabezpečiť orientáciu a prehľad vo finančných produktoch a službách. Výučba má byť prednostne zameraná na získavanie zručností a rozvíjanie stratégií pre život.

Obsah tematického celku Človek vo sfére peňazí obsahuje:

- Posúdenie významu trvalých životných hodnôt, zváženie vplyvu peňazí na ich zachovávanie a na základe toho výber a stanovenie životných priorít a východísk zabezpečenia životných potrieb.
- Vyhodnotiť trvalé životné hodnoty a osvojiť si vzťah medzi životnými potrebami a financiami ako prostriedku ich zabezpečenia.
- Pochopiť vzťah ľudská práca – peniaze a etickú súvislosť medzi bohatstvom a chudobou.
- Osvojiť si, čo znamená žiť hospodárne (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.1, 2014, s. 5).

Určujúcimi faktormi pri realizovaní foriem edukácie sú v prípade žiakov stupeň a druh postihnutia, ktoré následne určujú miesto, kde sa vyučuje, počet žiakov, dĺžku vyučovania, stupeň homogenity, tempo práce a obsah vyučovania.

Pri práci s digitálnou technológiou si učitelia v prvom rade musia osvojiť didakticko-technologické zručnosti a kompetencie z oblasti digitálnej gramotnosti. Interaktivita má v oblasti multimédií determinujúcu úlohu, ako základná vlastnosť multimediálneho didaktického softvéru umožňuje aktívne zapájanie sa žiaka a študenta do procesu. Pri práci s digitálnou technológiou žiaci pracovali len s elektronickým perom, preto sme sa predovšetkým zamerali na imitáciu, manipuláciu, spresňovanie, koordináciu a automatizáciu. Didaktické multimediálne úlohy so zameraním na finančnú gramotnosť nám vytvorili priestor zhodnotiť zapamätávanie učiva, porozumenie, aplikáciu obrázkovej mapy, tvorivosť a hodnotenie učiteľom, ako aj sebahodnotenie žiakom. Očakávali sme, že vytvorenie multimediálnych úloh bude vplývať pozitívne na zapamätanie učiva u žiaka s ĽMP. Nevyhnutnosťou na prijímanie nových informácií u žiakov s ĽMP je podchytenie efektívneho vzdelávania od počítačových fáz vzdelávacieho procesu, a to prostredníctvom rozvoja interaktivity žiaka.

Zvolili sme si inovatívnu metódu pojmovej mapy, ktorá umožní žiakom nahliadnúť do audiovizuálneho prostredia digitálnych technológií, pomôže zdokonaľiť detskú predstavivosť, tvorivosť, aktivnosť, fixáciu informácií, verbálnu komunikáciu a umožní tak osvojené vedomosti zreprodukovať. Žiak sa učí prostredníctvom názorných obrázkov byť flexibilným. Metódou pojmovej mapy sme podporili u žiakov učenie objavovaním a oboznamovaním ich so životnou realitou. V druhom polroku školského roka 2017/2018 sme pristúpili k výučbe v aplikácii Flow Works vo všetkých predmetoch podľa UO ŠZŠ variantu A pre prvý ročník. V priebehu školského roka sme do edukácie zaraďovali finančné vzdelávanie, a to v predmetoch matematika, vecné učenie, slovenský jazyk. Pri vytváraní multimediálnych úloh v aplikácii Flow Works sme dbali na zásadu primeranosti, aby žiaci mali už v matematike osvojené učivo týkajúce sa vymenovania geometrických útvarov ako sú kruh, štvorec, trojuholník, obdĺžnik, aby vedeli priradovať, porovnávať predmety, usporiadať - prvý, posledný, hneď pred, hneď za, vpravo, vľavo, porovnávať čísla, zvládnuť sčítavanie, odčítavanie v obore od nuly do päť. V slovenskom jazyku by mali mať osvojené učivo pojmov veľký, malý, hore, dole, poznali písmená *o, m, l, u, a, v, j, i, y, t*, vedeli prečítať jednoduché slabiky, slová a vety. Vo vecnom učení si žiaci osvojili pojmy škola a život v škole, dopravné značky a dopravné prostriedky, jeseň v ovocnej záhrade, jeseň v zeleninovej záhrade, jesenné počasie, zvieratá v jeseni, rodina, domov a jeho okolie, zimné mesiace, Vianoce, starostlivosť o zdravie, zima, práca a odpočinok, jar, práca v kútiku živej prírody, poznávanie jarných kvetov, jar - triedenie zvierat, leto, leto - lúčne kvety, poznávanie a rozoznávanie lesných plodov a zvládli tak vytvorené multimediálne úlohy so zameraním na finančnú gramotnosť.

Práca v triede prebiehala skupinovú formou práce pri vyhľadávaní informácií a samostatnou/individuálnou formou práce pri práci s elektronickým perom. Uplatnenie multimediálnych úloh bolo úzko spätá s materiálno-technickým vybavením triedy. Vzhľadom na aktuálnosť témy sme finančné vzdelávanie začlenili do troch nasledujúcich predmetov: matematika a práca s informáciami, téma z tematického celku Sčítavať a odčítavať v obore od nuly, jeden, dva, tri, štyri, päť; slovenský jazyk, téma z tematického celku Rodina a vecné učenie, téma z tematického celku Domov a jeho okolie.

Finančné vzdelávanie vedie k prepájaniu poznatkov, vnímaniu súvislostí a umožňuje aplikáciu už nadobudnutých zručností. Výsledky vzdelávania v jednotlivých predmetoch tak žiakom priblížia život v realite a žiacividia zmysel svojho vzdelávania.

V nadväznosti na vyššie uvedené ponúkame pre pedagógov návrh troch vyučovacích jednotiek určených žiakom s ĽMP, ktoré boli overené v praxi.

Návrh edukačných jednotiek

1. edukačná jednotka

Ročník: 1. (ŠZŠ variant A)

Tematický celok: Opakovanie. Sčítanie a odčítanie v obore do päť

Téma finančného vzdelávania: Mince a bankovky

Časová dotácia: 2 VH

Predmet: Matematika a práca s informáciami

Kľúčové pojmy: mince, centy, eurá v hodnote do 5

Vedľajšie pojmy: miska s mincami, dvojice celých a polovičných mincí

Charakteristika vzdelávanej skupiny: variant A (6 žiakov: 5 chlapcov, 1 dievča)

Rozvíjané kompetencie:

Kompetencie v oblasti matematického myslenia (riešiť praktické problémy v každodenných situáciách)

Digitálna kompetencia (pracovať s elektronickým perom)

Kompetencie učiť sa učiť (uplatnenie základov rôznych techník učenia sa a osvojovania si poznatkov)

Výchovno-vzdelávacie ciele:

Kognitívny – zopakovať číselný rad od nuly do päť (vzostupne, zostupne); vyhľadať mince s číslom jeden, dva, päť, pomenovať mince v obore do päť; sčítavať a odčítavať mince v obore od nuly do päť.

Afektívny – pozorne sledovať pokyny učiteľa; aktívne sa zapájať do činnosti s obrázkovou mapou.

Psychomotorický – dodržiavať postupnosť krokov pri riešení multimediálnej úlohy; uchopiť elektronické pero; presúvať kurzorom jednu polovicu mince k druhej polovici mince.

Prierezové témy: osobnostný a sociálny rozvoj - uprednostňovanie priateľských vzťahov v triede i mimo nej.

Didaktické zásady: primeranosti, názornosti, sústavnosti, spojenia teórie s praxou, trvácnosti výsledkov vzdelávania a výchovy, utvorenia optimálnych podmienok pre vyučovací proces, uvedomelosti a aktivity, individuálneho prístupu.

Metódy a formy: metódy slovné, motivačné, samos-

tatnej práce, fixačné, špecifické metódy – metóda viacnásobného opakovania informácie, metóda nadmerného zvýraznenia informácie, metóda zapojenia viacerých kanálov do prijímania informácie, metóda intenzívnej spätnej väzby, metóda pozitívneho posilňovania, inovatívne metódy – metóda obrázkovej mapy, metóda zážitkového učenia. V ďalších prezentovaných edukačných jednotkách nebudeme uvádzať metódy a zásady.

Pomôcky: digitálne technológie, školské zošity, rozprávkové knihy, letáky, nožnice, DVD.

Zdroje: Zdroj: Flow!Works 2007-2012 verzia V3.0.0.20120907, <http://www.zlate-mince.cz/>.

Štruktúra vyučovacej hodiny: základný typ vyučovacej hodiny

Motivácia (10 min.) – metóda pojmovej mapy na tému Mince a bankovka. Žiakom sme rozdali reklamné letáky, z ktorých vystrihovali mince a bankovky, viedli sme s nimi rozhovor o nákupoch, bankovkách a minciach.

Expozícia (50 min.) – žiaci pracovali s elektronickým perom na interaktívnej tabuli (ďalej len „IKT“) s pexesom o minciach, rozlišovali obrázky, nie hodnotu mince. Potom žiaci elektronickým perom presúvali obrázok mince na obrázok jablka. Každé jablko malo mincu v hodnote jeden cent (Obr. 1). V nasledujúcej úlohe žiaci hľadali dvojice totožných obrázkov mincí celých a polovičných obrázkov. Elektronickým perom presúvali polovicu obrázka mince na celé mince, vznikol tak obrázok jednej celej mince, bankovky. Bankovku s hodnotou väčšou ako päť odlišili farbou. Rozlišovanie mincí a bankoviek po vizuálnej stránke prostredníctvom elektronického pera (Obr. 2).

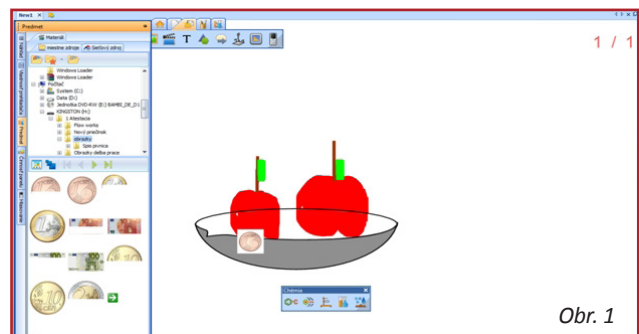
Fixácia (20 min.) – spoločné zopakovanie číselného radu od nuly do päť (vzostupne, zostupne) (Obr. 3), vyhľadanie mincí s číslom jeden, dva, päť, pomenovanie jednotlivých mincí, rozlíšenie mincí v obore do päť, spočítanie a odpočítanie mincí v obore od nuly do päť (Obr. 4).

Evalvácia vyučovacej jednotky

V priebehu motivácie sa všetci žiaci zapájali do rozhovoru o minciach spoločne a zároveň ukazovali vystrihnuté fiktívne peniaze z reklamného letáku. Pri tvorivých skúsenostiach s multimedialnými úlohami sme dbali na zásady primeranosti, názornosti, sústavnosti, uvedomelosti a aktivity, individuálneho prístupu. V triede prevládala pozitívna a radostná nálada. Žiaci poznávali mince a rozprávali sa o nich. Pexeso malo na žiakov relaxačný účinok, žiaci spoznávali úchopom elektronické pero. Úloha pri kreslení a zväčšovaní fiktívnej misky bola pre žiakov primeraná a zaujímavá (Obr. 1). Chlapci nesprávne rozlišovali farby pri dokresľovaní jablka v miske. Presúvanie mince v hodnote jeden cent na obrázok jablka zvládli správne. Žiaci vyjadrovali radosť pri práci s interaktívnou tabuľou s cieľom vyriešiť problém, vedeli správne napísať a prečítať číselný rad od nuly do päť a priradiť mince v hodnote jeden, dva, päť centov, jedno euro, dve eurá a päť eur k číslam v číselnom rade (obr. 3). Ak niekto priradil mincu k inému

číslu, žiaci na chybu poukázali a spolužiaka opravili. Na hodine sa aktívne zapájali do rozhovoru a odpovedali na otázky správne. Multimedialnú úlohu (Obr. 2) – priradovanie polovičných obrázkov mincí a bankoviek k celým obrázkom mincí a bankoviek žiaci zvládli v priemere do tridsiatich sekúnd. Žiakov sme hodnotili pochvalou a potleskom. V úlohe (Obr. 4) žiaci pracovali s obrázkami mincí a bankoviek v hodnote jeden, dva, päť centov, jedno euro, dve eurá a päť eur. Vyriešili príklady na odčítavanie a sčítavanie v obore od nuly do päť. Odčítavanie s mincami žiakom robilo menšie problémy, ktoré s pomocou učiteľa zvládli. Niektorí žiaci poznali aj iné platidlá bankoviek s vyššou hodnotou, napriek tomu, že sa učili v obore od nuly do päť. Časová dotácia bola, vzhľadom na uvedené úlohy, postačujúca. Metóda pojmovej mapy a metódy zážitkového učenia v súčinnosti s implementáciou digitálnych technológií a prvkov finančnej gramotnosti zefektívnilo vzdelávanie žiakov s ĽMP. Žiaci pri získavaní nových informácií v digitálnej oblasti prejavovali väčšiu iniciatívu, ako pri práci s učebnicou. Nové informácie nadobudnuté žiakmi priniesli počas vzdelávania aj zmenu ich správania. Žiaci boli usmievaví a pohltení prácou smerom k digitálnej gramotnosti s prvkami finančnej gramotnosti.

Diagnostická fáza (8 min.) – Prívšetkých multimedialných úlohách sme hodnotili žiakov presne, konkrétne, slovne, spravodlivo. Hodnoteniu predchádzalo sebahodnotenie žiaka a hodnotenie spolužiakmi. Žiaci si vyskúšali prácu s interaktívnou tabuľou a elektronickým perom. Ak žiak nevedel, ako postupovať pri riešení multimedialnej úlohy, spolužiaci, ktorí danú multimedialnú úlohu vykonali, slovne upozornili svojho spolužiaka, ako má ďalej postupovať. Žiaci boli pozitívne naladení a na upozornenie žiakmi alebo učiteľom pri postupnosti krokov reagovali s úsmevom. Žiaci kreatívne vyriešili zadané multimedialne úlohy prostredníctvom pojmov a obrázkov. Splnenie úloh hodnotili zdvihnutím kartičiek, na ktorých boli obrázky usmievavého, neutrálneho alebo



Obr. 1



Obr. 2

smutného slniečka a následne sa snažili jednoduchým slovom vysvetliť, v čom boli dobrí a v čom sa potrebujú ešte zdokonaľiť.

2. edukačná jednotka

Ročník: 1. (ŠZŠ variant A)

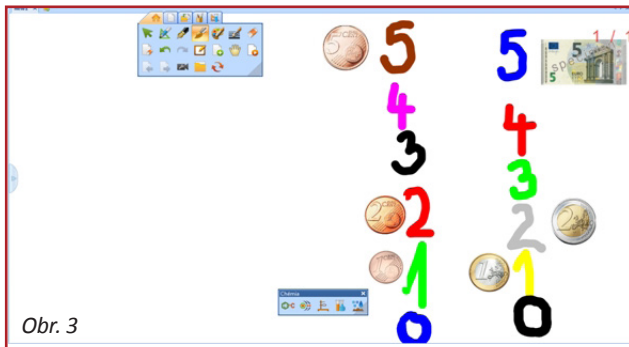
Tematický celok: Rodina

Téma finančného vzdelávania: Mince, ich rôzne veľkosti a tvar

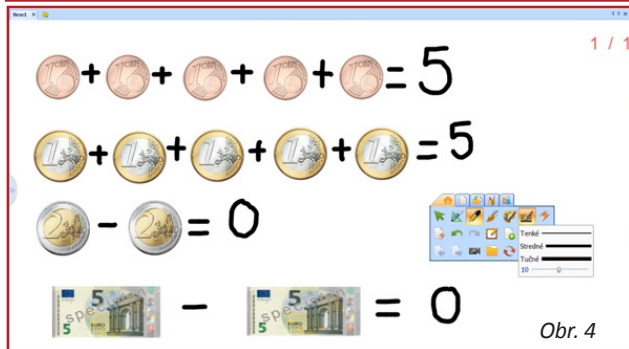
Časová dotácia: 2 VH

Predmet: Slovenský jazyk a literatúra

Kľúčové pojmy: Mince, centy, eurá, bankovky



Obr. 3



Obr. 4

Vedľajšie pojmy: kružidlo, pokladnička

Charakteristika vzdelávacej skupiny: variant A (6 žiakov: 5 chlapcov, 1 dievča)

Rozvíjané kompetencie:

Sociálne komunikačné kompetencie (spôsobilosti) (vyjadriť sa písomnou aj ústnou formou primeranou mentálnemu postihnutiu žiakov)

Digitálna kompetencia (pracovať s elektronickým perom)

Kompetencie učiť sa učiť (uplatňovať základy rôznych techník učenia sa a osvojovania si poznatkov)

Výchovno-vzdelávacie ciele:

Kognitívny – použiť správnu farbu podľa pokynov; presunúť mincu na rovnako veľký vyfarbený kruh.

Afektívny – aktívne sa zapájať do multimediálnych úloh; reagovať na pokyny učiteľa.

Psychomotorický – uchopiť elektronické pero; dodržiavať postupnosť krokov pri riešení multimediálnej úlohy; nakresliť kruh pomocou imaginárneho pravítka a kružidla.

Prierezové témy: osobnostný a sociálny rozvoj - získanie základných sociálnych zručností pri riešení rôznych situácií.

Pomôcky: digitálne technológie, ukazovadlo, učebnica, rozprávkové knihy, výkres, farby, štetec.

Zdroje: Flow!Works 2007-2012 verzia V3.0.0.20120907, obrázky: <https://www.google.sk>.

Štruktúra vyučovacej hodiny: základný typ vyučovacej

hodiny

Motivácia (10 min.) – metóda pojmovej mapy na tému Mince, ich rôzne veľkosti a tvar; dokresľovanie tvaru mandlí v koláči (Obr. 5); zopakovanie číselného radu v obore od jeden do päť.

Expozícia (50 min.) – pokračuje riadený rozhovor vedený učiteľom o jednotlivých obrázkoch v učebnici, rozoznávajú farieb a veľkosti tvarov obrázkov. Obrázky: strom, stromček, dom, domček, koláč, koláčik, chlapec, dievča, mama, otec. V nasledujúcej úlohe (Obr. 6) rozvíjame spoločný rozhovor so žiakmi o obrázkoch. Kladieme otázky: Aké domčeky vidíme na IKT? Ktorý domček je najväčší? Aké farby má najväčší domček? Ktorý domček je najmenší? Ktorý obrázok domčeka z IKT je aj v učebnici? Akej farby je pes v domčeku? Pokyny: ukáž ukazovadlom, ktorý domček je zo stavieb, v ktorom domčeku je pes, kde je najväčší domček, ktorý domček je najmenší. Precvičujeme pojmy veľký, malý, hore, dole. V úlohe (Obr. 7) na IKT nakreslíme žiakom malého a veľkého vtáčika. Žiaci obrázky premaľujú na výkres. Kladieme otázky: Aký tvar má vtáčik? Je to kruh alebo štvorec? Ukáž ukazovadlom, ktorý je veľký a potom, ktorý je malý vtáčik. Aké mince v tvare kruhu poznáme? Po vyššie uvedených aktivitách sa žiaci oboznamujú s kružidlom, ľavou a pravou nohou kružidla. Na názornom príklade v úlohe (Obr. 8) vysvetlíme žiakom, čo budeme s pravítkom a kružidlom robiť. Multimediálne nástroje pomôžu vytvoriť kruh so zadanou veľkosťou. Vyberieme si mincu, imaginárnym pravítkom porovnáme veľkosť. Zistíme, že minca v hodnote dve eurá má veľkosť štyri centimetre. Vyberieme nástroj pravítko a kružidlo, pravú nohu kružidla priložíme na číslo dva a ľavú nohu kružidla priložíme na pravítko k číslu nula. Ľavú nohu imaginárneho kružidla posúvame kurzorom (elektronickým perom) smerom dole, točíme kružidlom, vytvoríme kruh. Vyberieme mincu v hodnote dve eurá vo veľkosti štyri centimetre a obrázok presunieme do hotového kruhu (úloha - Obr. 9, 10). Zistíme, že veľkosti kruhu a mince sú totožné. Mincou kurzorom posunieme nabok, aby sme kruh domalovali vopred zadanou farbou. Po vymalovaní opäť mincu priložíme na kruh. Pracujeme s mincami jeden cent, päť centov, jedno euro, dve eurá. Veľkosti mincí sa pohybujú v centimetroch v obore do päť. V úlohe (Obr. 11) priraďujeme malé mince k veľkým minciam rovnakej hodnoty. V poslednej úlohe (Obr. 12) spoznávame obrázok domáceho zvieráťa - prasa. Vysvetľujeme, že prasa nie je živé, a preto ho môžeme kŕmiť mincami. Oboznamujeme žiakov s pojmom pokladnička (Obr. 12).

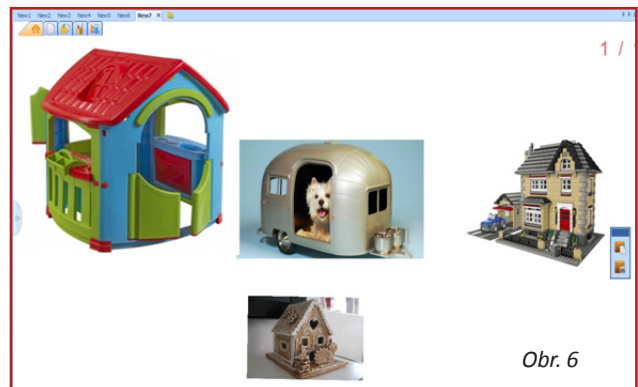
Fixácia (20 min.) – žiaci v multimediálnej úlohe č. 3, 4, 5, 6 použili správnu farbu podľa pokynov, presunuli mincu na rovnako veľký vyfarbený kruh. Správne rozlíšili mince vo veľkostiach a to jeden cent, päť centov, jedno euro, dve eurá pomocou imaginárneho pravítka. Upevnili si pojmy „veľký, malý, hore, dole“.

Evalvácia vyučovacej jednotky:

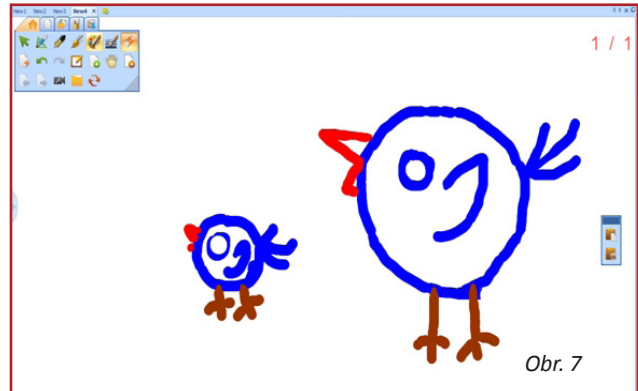
Téma mince, ich rôzne veľkosti a tvar motivovala žiakov k ich interaktivite. Uplatňovali sme metódy pozitívnej motivácie, nadmerného zvýraznenia informácie, zapo-

jenia viacerých kanálov do prijímania informácie, intenzívnej spätnej väzby, pojmovej mapy. V úlohe (Obr. 6) pri IKT sa vystriedali všetci žiaci. Určili ukazovadlom veľkosti domčekov od najmenšieho po najväčší. Na IKT v úlohe (Obr. 7) sme nakreslili žiakom malého a veľkého vtáčika. Žiaci obrázky vymaľovali na výkres štetcom a farbami. Ukázali prstom na veľkého a malého vtáčika aj na IKT tabuli. Predstavili sme skutočné kružidlo a jeho manipuláciu s ním, žiaci boli učebnou pomôckou priam fascinovaní. Vyskúšali si prácu s kružidlom na papieri. Oboznámili sme žiakov s úlohou (Obr. 8, 9, 10) a názorne sme predviedli prácu s multimediálnymi nástrojmi, imaginárnym pravítkom a kružidlom. Pri vytvorených multimediálnych úlohách sme dodržovali zásady primeranosti, názornosti, sústavnosti, spojenia teórie s praxou a individuálneho prístupu. Multimediálnu úlohu s imaginárnym kružidlom žiaci zvládli v priemere na žiaka v časovom horizonte piatich minút. Žiaci v úlohe (Obr. 11) správne priradili veľké mince k malým minciam s rovnakou hodnotou, fixovali si pojmy „hore“ a „dolu“. V poslednej aktivite (Obr. 12) sme sa snažili vytvoriť u žiaka vzťah k životným úsporám, pomocou obrázkovej mapy pokladničky – prasiatka. Žiaci elektronickým perom presúvali mince v hodnote jeden cent do pokladničky. Pokladnička žiakov motivovala k jej kúpe. Uplatnenie inovatívnych metód posilnilo skúsenosti žiakov v oblasti digitálnej a finančnej gramotnosti. Práca s imaginárnym kružidlom a pravítkom bola pre žiakov niečím novým. Prví žiaci, oslovení učiteľom, spočiatku prejavovali ostýchavosť pri práci s interaktívnou tabuľou. Po prvotnom rešpekte pri výbere vizuálneho nástroja kružidla a jeho točením na ploche IKT elektronickým perom bol strach u žiakov prekonaný. Imitovaním postupnosti krokov pri práci s IKT a daným programom si žiak mohol samostatne preskúšať svoje sebaopoznávanie, teda svoje digitálne zručnosti. Časová dotácia vyučovacej hodiny v nadväznosti na zadané multimediálne úlohy bola postačujúca.

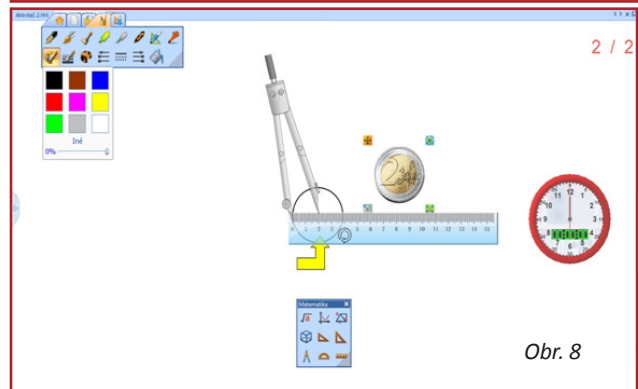
Diagnostická fáza (8 min.) – Žiakov sme hodnotili slovné. Dbali sme na individuálne schopnosti a pracovitosť žiaka. U žiakov sa potvrdila spätná väzba. Žiaci sa vzájomne rešpektovali a nevstupovali do konkrétnej prezentácie žiaka pred interaktívnou tabuľou. Digitálnym kreslením na interaktívnej tabuli prekonávali strach z nepoznaného digitálneho prostredia a ich samostatná práca s elektronickým perom bola uvoľnená. Žiaci pri upevňovaní učiva s učiteľom sa zhodnotili individuálne na IKT elektronickým perom použitím obrázkov smajlíka.



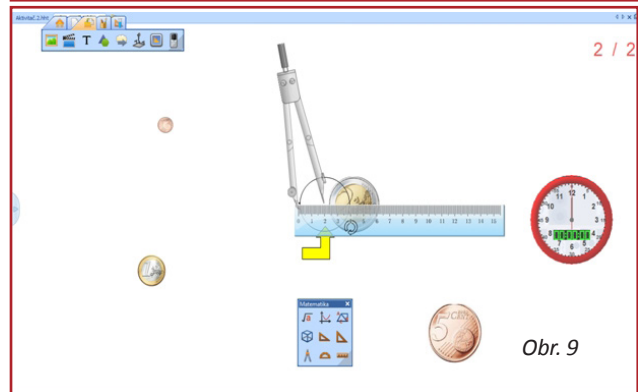
Obr. 6



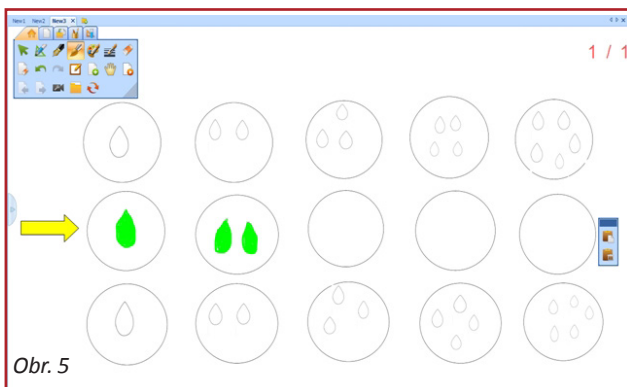
Obr. 7



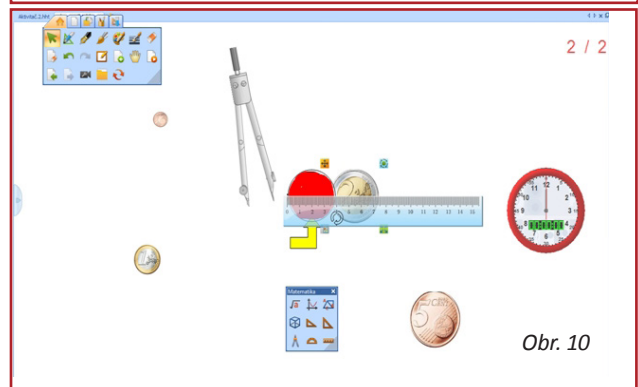
Obr. 8



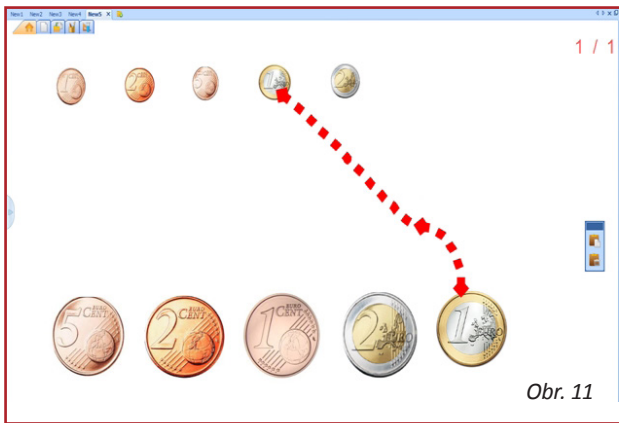
Obr. 9



Obr. 5



Obr. 10



Obr. 11



Obr. 12

3. edukačná jednotka

Ročník: 1. (ŠZŠ variant A)

Tematický celok: Domov a jeho okolie

Téma finančného vzdelávania: Delba práce v domácnosti

Časová dotácia: 2 H

Predmet: Vecné učenie

Kľúčové pojmy: základné ľudské potreby

Vedľajšie pojmy: mama, otec, chlapec, dievča, delba práce v domácnosti

Charakteristika vzdelávacej skupiny: variant A (6 žiakov: 5 chlapcov, 1 dievča)

Rozvíjané kompetencie:

Kompetencie riešiť problémy (vnímať, sledovať problémové situácie v škole a vo svojom najbližšom okolí)

Digitálna kompetencia (pracovať s elektronickým perom)

Kompetencie učiť sa učiť (uplatňovať základy rôznych techník učenia sa a osvojovania si poznatkov)

Výchovno-vzdelávacie ciele:

Kognitívny – pomenovať členov rodiny; opísať jednotlivé činnosti v rodine podľa obrázkov na IKT.

Afektívny – reagovať na pokyny učiteľa; zhodnotiť svoj vzťah k prácami v domácnosti.

Psychomotorický – uchopiť elektronické pero; presúvať obrázky (znázorňujúce ľudskú činnosť) a priradiť ich k obrázkom členov rodiny.

Prierezové témy: výchova k manželstvu a rodičovstvu - osvojiť si základné poznatky o biologických, psychických a sociálnych zmenách, ktoré ovplyvňujú vývin jeho osobnosti v súčasnosti i v budúcnosti.

Pomôcky: digitálne technológie, rozprávkové knihy, DVD.

Zdroje: Flow!Works 2007-2012 verzia V3.0.0.20120907, obrázky: <https://www.google.sk>.

Štruktúra vyučovacej hodiny: základný typ vyučovacej hodiny

Motivácia (10 min.) – metóda pojmovej mapy na tému Delba práce v domácnosti; žiaci dokresľovali elektronickým perom bielizeň podľa predlohy (Obr. 13); počet kusov oblečenia - vecí predstavujúcich bielizeň.

Expozícia (50 min.) – V úlohe (Obr. 14) sme na interaktívnej tabuli predstavili obrázky - detské hračky: kniha, stavebnica, bábika, pes, auto, kruhy, bager, náradie, vlak. Spoločne sme vytlieskali slová. Žiakom sme kládli otázky: Koľkokrát tleskame pri slove kniha? Pri ktorom slove zatlieskame štyrikrát? Pri ktorom slove zatlieskame trikrát? Po oboznámení sa s obrázkami na interaktívnej tabuli, sme viedli rozhovor so žiakmi o delbe práce v domácnostiach. Vysvetlili sme, že každé dieťa musí vo svojej izbe po použití hračky poupratovať, odložiť ich do skrine alebo poličky, aby mama mala doma menej práce. Žiaci sa zapájali do rozhovoru, opisovali činnosti, akými doma pomáhajú. S elektronickým perom presúvali obrázky hračiek na imaginárnu poličku. Úlohu (Obr. 14) si vyskúšali všetci žiaci. V úlohe (Obr. 15) sme žiakom predstavili obrázky: traktor, loď, balón. Kládli sme otázky: Je traktor na zemi alebo vo vzduchu? Čo vychádza z traktora pri naštartovaní? Kde domalujeme dym na obrázku traktora? Je loď na zemi alebo vo vzduchu? Kde pláva loď? Kde dokreslíme loďke vlny vody? Je balón na zemi alebo na vode? Čo sa nachádza vo vzduchu? Čo domalujeme nad obrázok balóna? Žiaci individuálne pristupovali k interaktívnej tabuli a elektronickým perom dokresľovali v úlohe (Obr. 15) chýbajúce znaky na obrázkoch. Po rozhovore o Popoluške sme predstavili žiakom úlohu (Obr. 16) s obrázkami o delbe práce v domácnostiach. Kládli sme otázky: Čo vidíme na tabuli? Kde je mama, vpravo alebo vľavo? Kde je otec? Kde je chlapec, hore alebo dole? Je dievča hore? Aké činnosti vidíme na obrázkoch? Aké veci vidíme na obrázkoch? Aké činnosti robí doma mama? Aké činnosti robí doma otec? Ako pomáhame doma my? Radi doma pomáhame? Žiaci priradzovali elektronickým perom jednotlivé obrázky činností k obrázku otec, mama, chlapec a dievča. V súvislosti so základnými životnými potrebami človeka sme žiakom v úlohe (Obr. 17) ukázali na interaktívnej tabuli bludisko. Na začiatku bludiska vľavo hore na obrázku je vankúš a vpravo dole je posteľ. Žiaci elektronickým perom hľadali cestu vankúša k posteli v bludisku.

Fixácia (20 min.) – Všetci žiaci sa do rozhovoru zapájali, boli prirodzeným spôsobom aktívni počas celej vyučovacej hodiny (Obr. 16). Žiaci splnili úlohu v priemere za päť minút. Doba priradenia obrázka s činnosťou bola závislá na slovnom popise jednotlivca jednotlivých obrázkov. Priradovanie žiaci zvládli bez menších problémov. Malé obrázky činností si jednotlivci zväčšovali kurzorom. Spoločne sme pomocou obrázkov na interaktívnej tabuli rozlišovali jednotlivé činnosti delby práce v domácnosti. Upevňovali sme pojmy mama, otec, chlapec, dievča, delba práce v domácnosti. Žiaci priradzovali činnosti

práce v domácnosti k obrázkom. V závere hodiny sme objasnili žiakom základné ľudské potreby – spánok. Žiaci elektronickým perom hľadali cestu vankúša do postele. (Obr. 17). Spätná väzba sa u žiakov potvrdila. Splnenie piatich multimediálnych úloh v predmete vecné učenie si vyžadovalo časovú dotáciu dve hodiny.

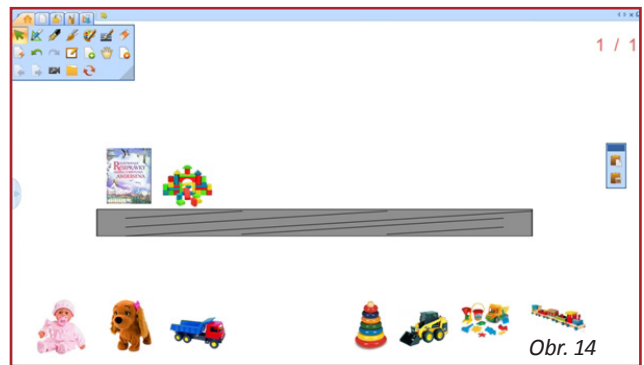
Evalvácia vyučovacej jednotky:

V učebnici sme predstavili obrázky o rodine. Viedli sme spoločný rozhovor o rodine. Žiaci opisovali obrázky z učebnice. V úlohe (Obr. 13) žiaci dokresľovali elektronickým perom ošatenie – bielizeň podľa predlohy, všetci si úlohu preskúšali. V úlohe (Obr. 14) žiaci spoločne vytvárali slová obrázkov detských hračiek: kniha, stavebnica, bábika, pes, auto, kruhy, bager, náradie, vlak. Žiaci odpovedali na otázky kladené učiteľom. Viedli sme so žiakmi rozhovor o deľbe práce v domácnostiach. Vysvetlili sme, že každé dieťa vo svojej izbe po použití musí hračky poupratovať. Žiaci sa zapájali do rozhovoru, opisovali činnosti, akými doma pomáhajú. Preskúmanie obrázkov hračiek na policičke zvládli žiaci bez problémov. Zvládli správny úchop elektronického pera. Zhodnotili sme prácu žiakov najmä pochvalou v ich interaktivite a spoločne sme si zatlieskali. Žiaci sa tešili z obrázkovej mapy plnej rôznych interaktivít, vedeli rozlišovať jednotlivé dopravné prostriedky na zemi, vo vode a vo vzduchu. Správne dokreslili znaky v obrázkoch: traktor, loď, balón. Pri tejto úlohe sa vystriedali všetci žiaci, pretože si to veľmi priali (Obr. 15). Multimediálnu úlohu sme zadali so zámerom, aby žiaci poznávali prírodné živly (zem, voda, vzduch) a základné biologické potreby človeka (hlad – múka, obrábanie pôdy, smäd, dýchanie).

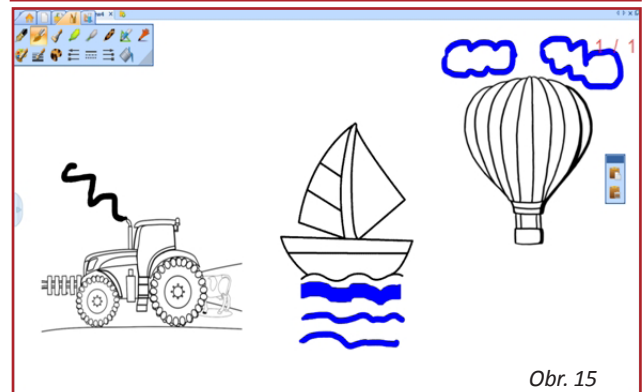
V nadväznosti na domáce práce a základné biologické potreby človeka sme dbali na metódu viacnásobného opakovania a primeranosti, pretože žiaci s ĽMP mali menšie problémy s porozumením toho, čo sú domáce práce určené pre deti a domáce práce určené pre dospelých. Žiaci spoznávali, aký dôležitý je spánok v našom živote a že patrí k základným biologickým potrebám, ako sa to uvádza aj v teoretických východiskách NŠFG verzie 1.1, 1.2. Rozprávka o Popoluške bola príjemnou relaxačnou chvíľkou pre žiakov. Žiaci po oboznámení sa s dejom rozprávky, výberom kapitoly ako Popoluška upratuje, boli prirodzeným spôsobom pozorní v počúvaní rozprávky. Podporili sme tak spoločnú diskusiu o deľbe práce v domácnostiach. Rozhovor a prezentácia žiakov s ĽMP je dôležitá pre ich uplatnenie sa v bežných situáciách. Zároveň sa žiaci dozvedeli, ako sa stať dobrým hospodárom vo vlastnej rodine.



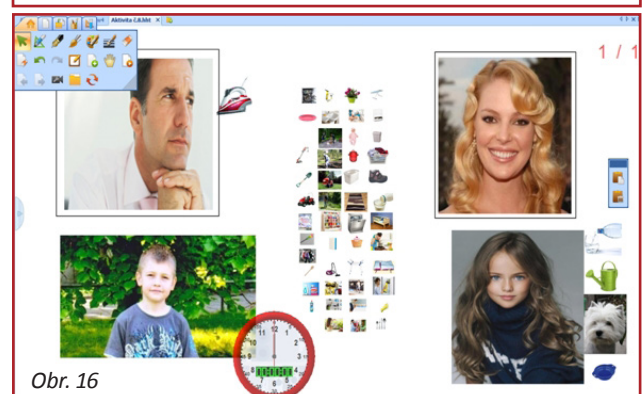
Obr. 13



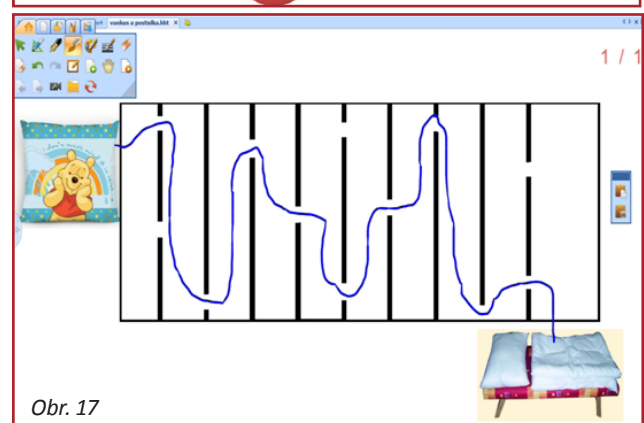
Obr. 14



Obr. 15



Obr. 16



Obr. 17

Žiaci na prvom stupni základnej školy s ĽMP by mali poznať práce v domácnosti. Poznanie rôznych domácich prác pomáha dieťaťu vytvárať predstavu o praktickom živote (Hallon, Raiterová 2014, s. 19).

Diagnostická fáza (8 min.) – Žiakom sme v závere hodiny zopakovali základné ľudské potreby – hlad, smäd, dýchanie, spánok. Žiaci hľadali cestu na IKT elektronickým perom, ako odložiť vankúš do postele. Pri prezentovaní odpovedí či majú dobrý spánok, boli žiaci ostýchaví. Domnievame sa, že to môže vyplývať aj z rôznorodého

domáceho prostredia, v ktorom žiak vyrastá. Prostredníctvom implementácie digitálnych technológií sme u žiakov aktivizovali poznávanie finančnej gramotnosti v predmete vecné učenie. Žiaci sa slovne ohodnotili, žiak Rudolf ohodnotil žiaka Nikolasa „dobre“, žiak Nikolas na hodnotenie svojho spolužiaka reagoval slovom „ďakujem“.

Rozbor edukačných jednotiek - zhrnutie

V teoretickej časti článku sme uviedli, že digitálne vzdelávanie žiakov s ĽMP sme začali postupne aplikovať v druhom polroku školského roka postupným oboznamovaním sa s IKT a elektronickým perom a ako môžeme implementovať prvky finančnej gramotnosti už v prvom ročníku ŠZŠ.

Navrhnuté multimediálne úlohy v programe Flow Works sa osvedčili. Žiaci praktickým uplatnením digitálnych technológií a rozvíjaním finančnej gramotnosti prekonalí strach z nepoznaného vizuálneho prostredia a spoznali cestu vzdelávania, ako sa oboznámiť postupnými krokmi s jednotlivými témami finančnej gramotnosti.

Implementáciou digitálnych technológií pri rozvíjaní finančnej gramotnosti sme u žiakov s ĽMP upevnili lepšie poznanie a porozumenie pravidiel fungovania „súčasného sveta“, aby sa v ňom vedeli lepšie a zmysluplne orientovať a selektovane využívať médiá a ich produkty. Žiaci zvažili svoje životné potreby, svoje silné a slabé stránky a možnosti svojho rozvoja - rozmyšľali o sociálnych a morálnych dilemách a zaujali svoj postoj.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- HALLON, M. a M. RAITEROVÁ, 2014. Metodická príručka finančnej gramotnosti č. 1. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-8118-119-1
 Ministerstvo školstva SR, Ministerstvo financií SR, 2008. Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.0. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/11067.pdf>
 Ministerstvo školstva SR, Ministerstvo financií SR, 2014. Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.1. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/11068.pdf>
 Ministerstvo školstva SR, Ministerstvo financií SR, 2017. Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.2. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/11359.pdf>
 Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2014. Metodika pre zapracovanie a aplikáciu tém finančnej gramotnosti do školských vzdelávacích programov základných škôl a stredných škôl. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/6639.pdf>

Summary: *The article deals with the possibilities of implementing digital technologies when developing financial literacy of students with mental disabilities. Individual parts in the lesson plan point to the application of financial elements to educational process through various teaching methods, e.g. method of mind mapping, method of multiple repetition of information, method of mediated knowledge transfer.*

FORMATÍVNE HODNOTENIE NA ROZVOJ OSOBNOSTI ŽIAKA

Dagmar Čtvrtníčková, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov
Zuzana Procházková, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov

Anotácia: *Príspevok prináša základné teoretické východiská týkajúce sa formatívneho hodnotenia a jednoduché príklady jeho aplikácie v praxi. Autorky sa sústredili na vysvetlenie základných pojmov a na vyzdvihnutie pozitív tejto formy hodnotenia.*

Kľúčové slová: *formatívne hodnotenie, spätná väzba, hodnotenie pre učenie, metódy formatívneho hodnotenia, kritériá hodnotenia, indikátory plnenia kritérií.*

Úvod

Formatívne hodnotenie a jeho implementácia môže zmeniť to, ako učelia učia, ako sa učia žiaci a aká je klíma v triede v oveľa väčšej miere, ako to dokážu známky (sumatívne hodnotenie). Je to jedna z najdôležitejších foriem pomoci žiakovi zo strany učiteľa. Formatívne hodnotenie nie je žiadnou novinkou, začalo sa kryštalizovať do jednotlivých zložiek a súčastí, ktoré sú v súčas-

Pri práci prejavovali radosť, priebornosť, optimizmus, zvýšené sebavedomie, veselosť. Interaktivita u nich podporovala utváranie zmyslu pre povinnosť, objavovanie, učenie neznámeho, rozoznávanie pravdy od nepravdy, prežívanie krásy, poznávanie okolia.

Cieľom spracovania článku bolo predstaviť implementáciu digitálnych technológií pri rozvíjaní finančnej gramotnosti žiakov s ĽMP, vzdelávaných vo variante A v ŠZŠ využitím multimediálnych úloh v aplikácii Flow Works na podporu interaktivity a tvorivosti žiakov. Snažili sme sa motivovať žiakov s ĽMP k učeniu prirodzenou cestou. Prezentované multimediálne úlohy sú uplatniteľné vo viacerých predmetoch ŠZŠ s prvkami zapracovaných tém finančnej gramotnosti.

Tvorba jednotlivých multimediálnych úloh v aplikácii Flow Works implementovaním FG pri dodržaní teoretických východísk NŠFG 1.1 a OU ŠZŠ variant A si vyžadovala veľa času stráveného vlastnou prípravou. Tento materiál má len odporúčací charakter. Cieľom v konkrétnych úlohách bolo priblížiť, akými spôsobmi je možné finančnú gramotnosť rozvíjať v medzipredmetových vzťahoch. Učiteľ, aby dosiahol efektívne kladné výsledky, musí mať kladný citových vzťah k žiakom ĽMP a tí to musia pociťovať. Je nevyhnutné ich motivovať názornými multimediálnymi úlohami na rýchle porozumenie. Takouto cestou je možné zo žiakov s ĽMP vychovať funkčne a finančne gramotných ľudí, ktorí sa budú chcieť sami sebarealizovať a začleniť do spoločnosti v budúcom povolani – byť plnohodnotným človekom pre spoločnosť.

nosti pod drobnohľadom. Keď učelia používajú techniky a metódy tejto formy hodnotenia, predstavuje to pre nich, ako odborníkov, transformačnú skúsenosť; čo je však dôležitejšie, mení aj postoj učiaceho sa.

Čo je formatívne hodnotenie a prečo ho používať?

Formatívne hodnotenie predstavuje plánovaný, trvalý proces, do ktorého sa zapájajú všetci učelia aj učiaci sa. V jeho priebehu sa zisťujú, analyzujú dôkazy preuka-

zujúce osvojenie si učiva (produkty práce žiakov). Tieto informácie sa ďalej a trvalo využívajú na reguláciu a riadenie procesu výučby ako aj učenia sa tak, aby učiaci sa nielen dosiahli cieľ, ale aby využívali sebareguláciu v učení, individualizovaný prístup, posunul sa k autonómii v učení. Preto je formatívne hodnotenie **hodnotením pre učenie**, a nie hodnotením učenia. To ale neznamená, že hodnotenie známku nie je vhodné. Má iba iný účel a význam.

Efektívne využitie formatívneho hodnotenia vyžaduje, aby učiteľia a učiaci zahrnuli a využívali v pedagogickom procese nasledujúce praktiky v triednej klíme založenej na spolupráci a vzájomnom rešpekte (CCSSO 2018, s. 2):

- *objasňovanie cieľov učenia sa kritérií úspešnosti v širšom rámci postupu učenia sa,*
- *získovanie a analýza príkladov/dôkazov osvojenia si učiva a myslenia žiakov,*
- *zapojenie sebahodnotenia a rovesníckeho hodnotenia,*
- *poskytovanie činnostnej spätnej väzby,*
- *využívanie analýzy práce žiakov na reguláciu, prispôsobovanie a zmenu učebných stratégií, metód, technik tak, aby žiak dosiahol cieľ.*

Z vyššie uvedeného prirodzene vyplýva, že práca učiteľa v oblasti formatívneho hodnotenia začína už

pred vstupom do triedy. Učiteľ pozorne a detailne naplánuje aktivity tak, aby formou pozorovania a kontroly žiackych výstupov mohol overiť, ako žiaci zvládli vypracovanie úloh. Volí dôkladne premyslené otázky, ktoré ho smerujú k porozumeniu, čo a do akej miery si žiaci osvojili, čomu prispôsobuje vyučovacie formy a metódy. Rola učiteľa ako poskytovateľa inštrukcií, zdroja informácií a osoby, ktorá je sama v zodpovednosti za osvojené učivo, sa mení. Zodpovednosť sa rozkladá na všetkých účastníkov vzdelávania – učiteľa a žiaka v rovnakej miere. Samotná analýza a posudzovanie miery osvojenia si učiva rovnako neleží už len na učiteľovi.

Podľa Starého et al. (2016) východiskom formatívneho hodnotenia sú otázky, na ktoré by si mal žiak odpovedať:

- KAM idem/smerujem? Žiakovi je potrebné poskytovať jasné a zrozumiteľné vzdelávacie ciele a používať príklady na úspešné a menej úspešné hodnotenie, aby žiak mal jasnú predstavu, čo sa od neho očakáva.
- KDE sa nachádzam teraz? Žiak by mal poznať jasné kritériá hodnotenia, rôzne podoby spätnej väzby, sebahodnotenia a vrstovníckeho hodnotenia.
- AKO sa dostať do cieľa? Žiak by mal ovládať spôsoby sebareflexie, snažiť sa o prepracovanie práce, koncept lešenia (scaffolding).

Tab. 1 Porovnanie sumatívneho a formatívneho hodnotenia

Zdroj: spracované podľa Košťálová et al. 2008; Slavík 1999; Starý et al. 2016; Turek 2008

Sumatívne hodnotenie	Formatívne hodnotenie
<ul style="list-style-type: none"> • hodnotenie učenia, • účelom je zistenie, či žiaci vedia a či rozumejú, • meria výkon žiaka, • nezisťuje príčiny nedostatkov, žiak nebýva informovaný, ako ich môže odstrániť a zefektívniť proces učenia, • spravidla je spojené s klasifikáciou, • patrí k nemu priebežné i záverečné hodnotenie, • zhŕňa dosiahnuté výkony, • zaraďuje žiaka do hodnotovej škály, • porovnáva výkony žiakov medzi sebou, • informuje žiaka iba o celkovej úspešnosti, • je „vyšetrovanie“ žiaka čo a ako sa naučil, môže pôsobiť ako „rozsudok“, • môže byť vyjadrené rôznymi spôsobmi (známkou, slovnou...), • známky bez popisu výkonu na základe kritérií nie sú formatívne, • malo by nadväzovať na dlhodobé a premyslené formatívne hodnotenie, • umožňuje skrývanie nedostatkov a zámerné ukazovanie predností, • môže byť prijímané s obavami z odhalenia chýb, • zapojenie žiakov je minimálne, • motivácia žiakov je vonkajšia, • efekt učenia je slabý a prchavý, • rodičia sa dozvedia minimum informácií o napredovaní svojho dieťaťa. 	<ul style="list-style-type: none"> • hodnotenie pre učenie, • účelom je zistenie čo žiaci vedia, čomu rozumejú, ako sa učia, • poskytuje okamžitú spätnú väzbu, • identifikujú sa vzdelávacie potreby žiaka a tomu sa prispôbuje výučba, • zlepši výsledky všetkých žiakov, • je orientované na zmenu žiaka a jeho výkonov, • rešpektuje žiakovu snahu, • je komplexná metóda pedagogickej činnosti vyjadrená rôznymi spôsobmi (slovné, graficky, nevylučuje sa ani hodnotenie známku...), • je orientované na podporu ďalšieho efektívneho učenia sa žiaka, • orientuje sa na priebežné vedenie žiaka, ponúka rady, poučenie zamerané na zlepšovanie výkonov, • poukazuje na klady a nedostatky, • má dialogický charakter, toleruje žiakové omyly, umožňuje korekciu, • žiak sa pri ňom naučí viac, • umožňuje vlastné zlepšenie a sebaopoznanie, • podporuje prejavovať svoje nedostatky, • vytvára dobrú klímu pre učenie, žiaci nemajú obavy chodiť do školy, • spoločné zamyslenie sa žiaka a učiteľa nad učivom, • zapojenie žiakov je aktívne, • motivácia žiakov je vnútorná, • efekt učenia je silný, pozitívny a dlhodobý, • rodičia sa dozvedia viac o priebehu vzdelávania a budú môcť adresnejšie podporovať svoje dieťa.

K metódam formatívneho hodnotenia patrí najmä sebahodnotenie a rovesnícke hodnotenie práce žiakov, ktoré podporujú kritické myslenie, individuálny a osobný prístup, toleranciu a porozumenie. Čím viac sa žiak podieľa na vlastnom hodnotení a sám posudzuje svoj rozvoj, tým výraznejšie zmeny žiak môže výučbou dosiahnuť. Cieľom súčasnej školy by malo byť viesť žiakov k preberaniu zodpovednosti za svoje učenie. Posudzovanie vlastných výkonov, teda sebahodnotenie alebo aj tzv. autonómne hodnotenie, vedie žiaka k metakognícii, teda k reflexii vlastných učebných procesov, myšlienkových pochodov. Žiakov je potrebné viesť k sebahodnoteniu postupne. Presnejšie hodnotenie žiakmi je možné až vo veku 10 – 12 rokov, až v tom veku sa ich hodnotenie stáva kritickejšie a pružnejšie aj vo vzťahu k vlastnej osobe. Cieľom výcviku v sebahodnotení je, aby žiaci vedeli samostatne vyhodnocovať svoju prácu a vyvodzovať z toho závery do ďalšieho obdobia – žiak rozlíši vo vlastnej práci dôkazy toho, že dosiahol vytýčený cieľ, alebo že sa k nemu blíži, opíše ich a vysvetlí, prečo cieľ dosiahol, určí aj zložky, v ktorých sa potrebuje zlepšiť, opíše ich a vysvetlí, v čom sa líšia od očakávaného výkonu (Košťálová et al. 2008). Pri rovesníckom učení sa môžu žiaci učiť od seba navzájom, preto sa čoraz viac v praxi využíva práca v skupinách. Žiaci lepšie prijímajú hodnotenie od rovesníckej skupiny spolužiakov ako od vyučujúceho a oceňujú aj hodnotenie hovorené ich jazykom. Rovesnícke hodnotenie vyžaduje vhodnú klímu, aby žiaci nemali obavy napr. z výsmechu, súťaživosti, nepriateľstva ap. Je lepšie začať písomnou spätnou väzbou, lebo je neverejná, adresát si ju môže prečítať v pokoji, vrátiť sa k nej, dôležitejšie je to, čo je tam napísané a nie, kto to povedal. Odporúča sa stanoviť si pravidlá rovesníckeho hodnotenia, medzi ktoré by mala patriť aj ohľaduplnosť, slušnosť, uznanie ap. Dôležité je snažiť sa začať pozitívnym. V súvislosti s rovesníckym hodnotením je dôležité v skupine podporiť nielen jednoduchú formu skupinovej práce, pri ktorej sú aktívni iba niektorí členovia skupiny, ale kooperatívne učenie, pri ktorom má byť úloha do skupiny zadaná tak, že je možné ju splniť iba ak sa do činnosti zapoja všetci členovia skupiny. Jedno z kritérií hodnotenia výsledkov práce skupiny je aj hodnotenie spolupráce žiakov. V praxi sa často hodnotí celá skupina rovnakou známku, preto sa odporúča na posilnenie spolupráce oznámiť žiakom, že známku dostanú podľa najslabšieho výkonu v skupine. Týmto spôsobom sa môže posilniť adresná a konkrétna pomoc jednotlivcom, ktorí ju potrebujú. Netreba sa obávať, že sebahodnotenie je strata času, pretože rozvíja celkovú osobnosť žiaka a podporuje vlastný učebný proces žiaka. K sebahodnoteniu a spätnej väzbe je možné žiakov viesť rôznymi metodickými postupmi od začiatku školskej dochádzky:

- **Symboly** – napríklad pohyby ruky – na otázku učiteľa „*S akou snahou ste dnes pracovali?*“ stojaci žiaci dvíhajú ruku vysoko hore, nechajú ju uprostred alebo pri tele, podľa toho, ako sami hodnotia mieru svojho úsilia. Po triede môžeme rozmiestniť grafické symboly (žiariace slnko, slnko čiastočne za mrakom, takmer celé slnko za mrakom, veselé slnko, rôzne typy smajlíkov ap.), žiaci sa postavajú ku značke, ktorá vystihuje ich výkon, zvolené grafické symboly si žiaci môžu

kresliť do zošitov, môže ísť aj o kvantitatívne hodnotenie (štyri +, tri +, dve +, jedno +) ap.

- **Zdôvodňovanie** – odpoveď na otázku *Prečo svoju prácu takto hodnotím?* Učiteľ kladie otázky, napr. Napísal si všetky písmená na riadok? Boli nad všetkými i bodky? Písmená boli správne sklonené?
- **Modelovanie** – učiteľ žiakom spôsob hodnotenia/ spätnej väzby predvedie – premýšľa nahlas, poskytuje žiakom spätnú väzbu, nevyjadruje sa, či je práca žiakov dobrá/zlá (sumatívne hodnotenie), ale opisuje konkrétne, ako postupovali, napr. vybral si z textu tri dôležité informácie, a to... Informácie si logicky zhrnul do súvetia... ap. Ak niečo žiak vynechá, učiteľ to nespomína, k tejto časti formuluje otázku, ktorá žiaka nasmeruje na chybu a potrebu opravy. V ďalšej fáze si spätnú väzbu skúšajú dobrovoľníci, potom nasleduje výcvik v skupinách, v ktorých si zručnosť hodnotiť skúšajú všetci (Košťálová et al. 2008).
- **Hodnotiaci komunikatívny kruh** – žiaci v kruhu hodnotia svoju prácu, podedia sa so svojimi pocitmi. Kládú sa otázky typu: Čo si myslíš, že si urobil najlepšie? Prečo si myslíš... ap.
- **Jedna veta na záver aktivity/hodiny** – žiaci odpovedia na otázku: Čo som sa naučil? U žiakov sa buduje sebauvedomovanie a sebavedomie.
- **Sebahodnotiace listy** – hovoria o záznamoch, o cieľoch, priebežnej práci a dosiahnutých výsledkoch. Žiaci odpovedajú písomne na otázky: Čo sa ti podarilo? Na čom si popracoval a zlepšil si sa? Kto ti pomohol alebo čo ti pomohlo? Čo sa pokúsiš zlepšiť? atď. Môžu dokončiť začaté vety: Dnes som sa naučil...; Najviac sa mi podarilo...; Zaujalo ma...; Najťažšie pre mňa bolo...; Najviac ma bavilo...; V budúcnosti by som rád...; ap.
- **Erb** – je vyvesený v triede, každý žiak má nakreslený svoj vlastný. Žiaci ho vyplňajú po stanovenom období, môžu vyplňať aj spoločný erb pre triedu. Erb je rozdelený na šesť častí, sú zamerané na: moje súčasné študijné úspechy; veci, na ktorých by som mal popracovať; moje priania na blízku budúcnosť; moje priania do ďalšieho roku; motto, ktoré ma vystihuje; ako si myslím, že ma vidia ostatní (Starý et al. 2016).

Významnou činnosťou učiteľa pri hodnotení je jasná informácia žiakom o tom, aká kvalita činností sa od nich očakáva. Žiakovi majú byť jasné kritériá hodnotenia aj indikátory ich splnenia. Súbor kritérií opisuje očakávaný výkon súčasne vo viacerých zložkách a každé kritérium približuje v rôznych kvalitách splnenie. Súbor kritérií obsahuje kritériá, ktoré sú pre aktuálne ciele podstatné, opisuje rôzne úrovne zvládnutia určitej zručnosti, slúži na to, aby žiak vedel, čo sa od neho očakáva, v čom jeho výkon vyhovuje, alebo nevyhovuje. Odporúča sa začať s jednoduchšími kritériami a postupne zvyšovať ich počet. Napríklad v predmete slovenský jazyk a literatúra sú hlavné kritériá v predmete smerované na čítanie s porozumením, písanie a hovorenie. Tieto kritériá sa ďalej špecifikujú, napr. pri čítaní – žiak vie nahlas, ticho a opakovane prečítať text, vie vyhľadať požadované informácie v texte, rozumie významu slov v texte, vie si overiť význam slova, prerozpráva obsah... Uvedené kritériá môžu byť splnené v rôznej kvalite alebo na viacerých úrovniach ovládania, preto žiak má poznať indikátory – znaky kvality alebo mieru naplnenia

kritéria. Napríklad pre kritérium hlasné čítanie textu môžu dostať žiaci nasledujúce požiadavky:

Úroveň 1 – viem bez prípravy plynulo prečítať text, čítam jasne, správne, plynule.

Úroveň 2 – viem bez prípravy plynulo prečítať text, čítam jasne a plynule, iba občas urobím chybu.

Úroveň 3 – viem bez prípravy takmer plynulo prečítať text, pri čítaní sa mýlim častejšie.

Úroveň 4 – čítanie textu si potrebujem nacvičiť a text viackrát prečítať, aby som ho poznal.

Hlasné čítanie je ustálená činnosť, preto uvedené kritériá platia stále. Vypracovanie všetkých kritérií je náročné, preto vyberieme a podrobne spracujeme pre žiakov aj obmedzený počet základných kritérií, na ktoré je potrebné sústrediť sa, prípadne niektoré kritériá môže učiteľ vypracovať spolu so žiakmi.

Cizek (2010) uvádza, že formatívne hodnotenie prebieha v cykloch. Z pohľadu učiteľa môže byť vysvetlené nasledovne: pozorovanie – analýza – reformulácia – opakovanie – nový postup. Proces hodnotenia, ktorý kopíruje tento postup, pomáha učiteľovi aj žiakovi tak, že sa sledujú čiastkové ciele, mikroanalýzou sa overuje ich dosiahnutie, reformuluje sa učivo, poskytuje priestor na opakovanie a smeruje sa k dosiahnutiu hlavných cieľov.

Jednou z podstatných zložiek formatívneho hodnotenia je poskytovanie spätnej väzby. Existuje množstvo rôznych techník, ktoré učitelia implementujú do výučby. Efektívnym modelom poskytovania spätnej väzby je model RISE (Emily Wray). Akronym RISE (z angl. REFLECT, INQUIRE, SUGGEST, ELEVATE – reflektuj, pýtaj sa, navrhni, zlepšuj sa) predstavuje jednotlivé fázy tak, aby poskytli učiacemu sa včasnú, neformálnu, nehodnotiacu reflexiu jeho práce. V prvej fáze je úlohou zamerať sa

na konkrétny jav, zamyslieť sa nad ním a hovoriť o ňom. V druhej fáze sa zisťujú o jave informácie a objasňujú sa myšlienky prostredníctvom otázok a odpovedí. V predposlednej fáze sú navrhnuté myšlienky a nápady, ako zlepšiť súčasný stav a posledná fáza sa sústreďuje na transfer do širšieho kontextu.

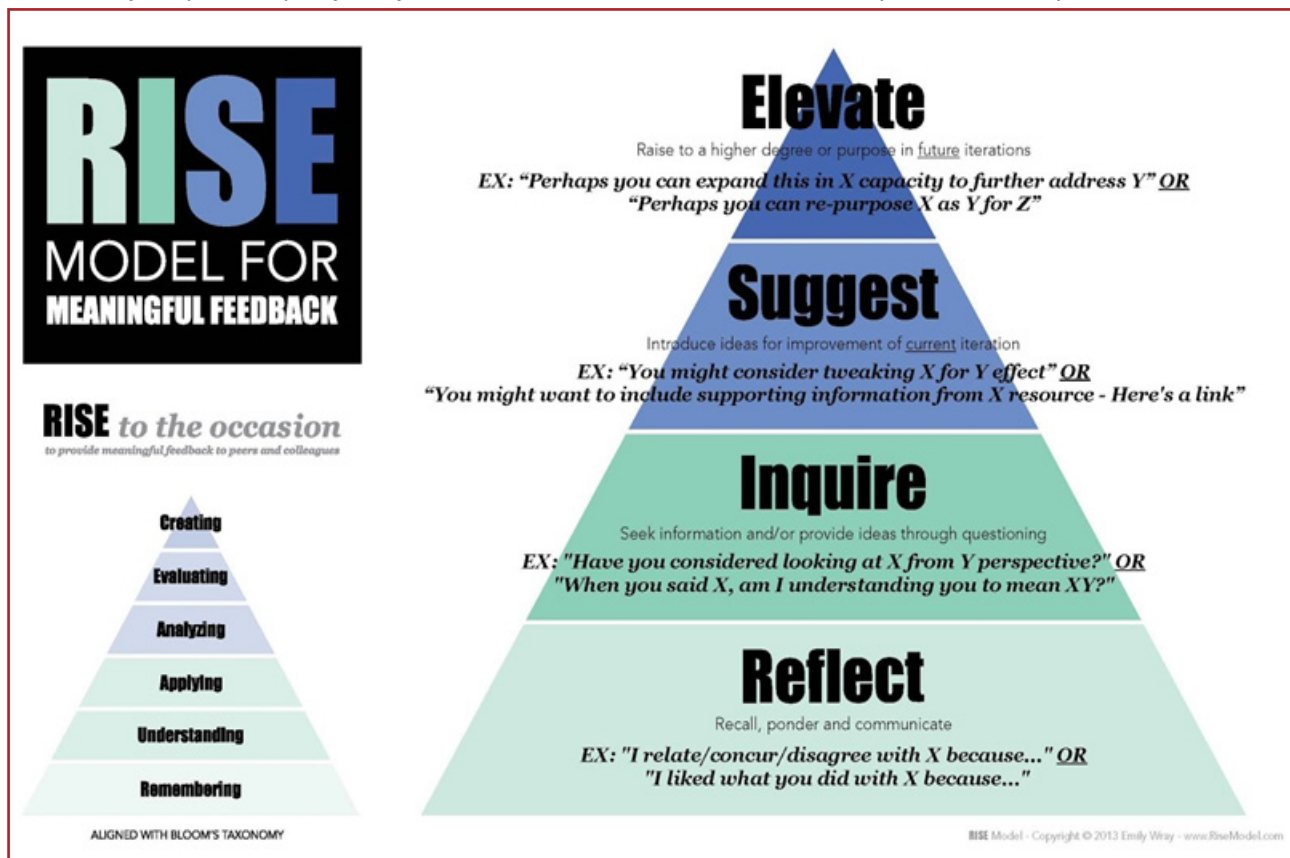
Príklady použitia formatívneho hodnotenia

Zbieranie informácií o žiakoch

Na rýchle a priebežné zistenie porozumenia alebo úrovne osvojenia si učiva môže učiteľ využiť techniku „Thumbs up/middle/down“. Opýta sa otázku, napr. „Can you name three cities in Great Britain?“ (Viete vymenovať tri mestá vo Veľkej Británii?) a žiaci jednoduchým gestom (palec hore, v rovine, dole) označia svoju odpoveď. Rovnako môžu žiaci použiť „smajlíkov“, farby (červená, oranžová, zelená – semafor), atď. Ďalšou možnosťou, ako zbierať informácie o vedomostiach žiakov, sú „Post-its“. Na konci vyučovacej jednotky žiaci samostatne, vo dvojiciach alebo skupinách odpovedajú ústne alebo písomne na niekoľko otázok: „What have I learnt? What have I found easy? What have I found difficult? What do I want to know now?“ (Čo som sa naučil? Čo bolo jednoduché? Čo považujem za ťažké? Čo sa chcem teraz naučiť/vedieť?)

Otázky

Metóda kladenia otázok pomáha učiteľovi pri zisťovaní medzier v osvojení si učiva, čo žiaci ovládajú a vedia robiť, čomu rozumejú. Pri kladení otázok je potrebné sa sústrediť na otvorené otázky, čím podporujú techniky kritického myslenia, komunikačné zručnosti. Príklady vhodných otázok: „Why is X important? What if ...? How would you ...? Can you explain ...?“ (Prečo je X dôležité? Čo ak ...? Ako by ste ...? Viete vysvetliť ...?) Podobne



Obr. 1. Model RISE

Zdroj: dostupné z: <https://teachonline.asu.edu/2013/09/setting-stage-meaningful-peer-peer-feedback/>

funguje používanie „might“ (môže) – „Where might this work?“ (Kde môže toto fungovať?) Učiteľ by mal žiakom poskytnúť dostatočný priestor na prípravu si odpovede – dať im napríklad čas 30 sekúnd na rozmyšľanie, priestor na brainstorming vo dvojiciach, umožniť diskusiu v skupine (think-pair-share; rozmyšľaj-prediskutuj vo dvojici-zdieľaj).

Spätná väzba

Jednou z aktivít, ako môže učiteľ alebo rovesník podať spätnú väzbu, je „feedback sandwich“. Hodnotiaci podáva svoj komentár v troch bodoch:

1. pozitívny komentár: „I li-ke because ...“ (... sa mi páči, pretože ...)
2. poznatok o chybe s návrhom, ako to zlepšiť: „This is not quite correct – check the information in ...“ (Toto nie je úplne správne – skontroluj si to na/v ...)
3. pozitívny komentár: „You have said/written very clearly that ...“ (Veľmi jasne si povedal/napísal, že ...)

Sebahodnotenie a rovesnícke hodnotenie

Aktivítam na sebahodnotenie a rovesnícke hodnotenie musí predchádzať stanovenie si cieľov a odvodenie kritérií úspešnosti, na ktorých sa podieľajú aj žiaci – zapíšu na tabuľu, diskutujú o nich a uzavrujú kompromis. Pri sebahodnotení môžu žiaci využiť techniku „Two stars and a wish“ (Dve hviezdy a želanie). Vyberú dve položky zo svojej práce, na ktoré sú hrdí a jeden aspekt, na

ktorom by chceli ešte pracovať a zlepšiť ho. Predstavia svoje hodnotenie v skupine alebo pred triedou. Inou formou sebahodnotenia alebo rovesníckeho hodnotenia je hodnotiaci hárok, do ktorého žiaci zaznamenávajú odpovede. Takýto hárok môže mať nasledujúce formy:

Tab. 1. Hodnotiaci hárok 1

My writing is ... (Moje písanie je ...)	This task was ... (Táto úloha bola ...)
<ul style="list-style-type: none"> • very good 😊😊 (veľmi dobré) • good 😊 (dobré) • not great, but OK. 😊 (nie skvelé, ale OK) 	<ul style="list-style-type: none"> • interesting 😊 (zaujímavá) • OK 😊 • boring 😊 (nudná)

Záver

Obdobie v čase epidémie koronavírusu odhalilo niektoré rezervy v školstve, okrem iného aj tie, ktoré súvisia s hodnotením žiaka. Formatívne hodnotenie s využitím sebahodnotenia by si v tomto čase našlo svoje uplatnenie nielen pri domácom učení, ale bolo by vhodným východiskom aj pre koncoročné slovné hodnotenie. Zaviesť túto formu hodnotenia sa odporúča už od nižšieho školského veku a žiaka naň pripravovať postupne. Aj keď je v porovnaní so sumatívnym hodnotením pomerne zložitejšie, jeho prínos pre rozvoj osobnosti žiaka je nesporný, preto ho aj vo svete využíva čoraz viac pedagógov a ostáva nám veriť, že širšie uplatnenie si nájde aj v slovenskom školstve.

Tab. 2. Hodnotiaci hárok 2

I enjoyed (the writing) task. (Táto úloha (na písanie) sa mi páčila.)	3	2	1
I answered all parts of the task. (Splnil som všetky časti úlohy.)	3	2	1
I used interesting words and variety of vocabulary. (Použil som zaujímavú slovnú zásobu.)	3	2	1
I used correct grammar forms. (Použil som správne gramatické formy.)	3	2	1
What I did well: (Čo sa mi podarilo:)			
What I need to work on next time: (Na čom musím nabudúce popracovať:)			
Comments: (Komentár:)			

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- CCSSO, 2018. *Revising the Definition of Formative Assessment* [online]. Washington: Council of Chief State School Officers [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://ccsso.org/sites/default/files/2018-06/Revising%20the%20Definition%20of%20Formative%20Assessment.pdf>.
- CIZEK, G., 2010. An introduction to formative assessment: History, characteristics and challenges. In: H. ANDRADE and G. CIZEK (Eds.) *Handbook of formative assessment*. New York: Routledge. ISBN 0415993202
- KOŠTÁLOVÁ, H. a kol., 2008. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-314-7
- STARÝ, K. et al., 2016. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1001-6
- SLAVÍK, J., 1999. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9
- TUREK, I., 2008. *Didaktika*. Bratislava: Wollers Kluwer. ISBN 978-80-8168-004-5

Summary: The article presents basic theoretical knowledge regarding formative assessment and simple examples of its application in practice. The authors have focused on the explanation of basic terms and highlighting of the positives of such assessment form. The benefits of formative assessment are countless; if started at an early age, it could shape students' learning experience and improve their approach to learning. Self-regulated learning creates the base for life-long learning and competences necessary for future professional life.

AKTUALIZAČNÉ VZDELÁVANIE PO NOVOM

Eva Vondráková, Základná škola Janka Kráľa, Žiarska 679/13, Liptovský Mikuláš

Zuzana Pavelicová, Základná škola s materskou školou, Okoličianska 404/8C, Liptovský Mikuláš

Anotácia: Cieľom článku je predstaviť na konkrétnom príklade možnosť realizácie aktualizáčného vzdelávania, ktorého povinnosť aplikácie do škôl a školských zariadení vyplynula zo zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Kľúčové slová: zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 57 aktualizáčného vzdelávania, diagnostika a rozvoj čitateľskej gramotnosti v základnej škole, príklad dobrej praxe - spolupráca škôl pri realizácii aktualizáčného vzdelávania, využitie grantov EU.

Riaditelia škôl a školských zariadení sa od začiatku školského roku postupne boria s implementáciou nariadení, ktoré vyplývajú z nového zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch. Študujú stále nové aplikačné pomôcky, rozmyšľajú nad formou a obsahom štvorročného plánu profesijného rozvoja, navzájom sa radia, koľko hodín priemerne má mať plán adaptačného vzdelávania pre jednotlivé kategórie pedagogických a odborných zamestnancov, rozmyšľajú o možnostiach aktualizáčného vzdelávania, často sa upokojujúc „ved' riaditeľ ho iba schvaľuje“. Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov pridal školám a školským zariadeniam povinnosť všetkým pedagogickým a odborným zamestnancom absolvovať aktualizáčného vzdelávania. V dôvodovej správe k tomuto zákonu je presne uvedené nasledovné: **„Pre pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov sa zavádza nová povinnosť absolvovať aktualizáčného vzdelávania v rozsahu najmenej 20 hodín za dva školské roky, pričom aktualizáčného vzdelávania sa prioritne zameriava na potreby zriaďovateľa, školy a školského zariadenia a jeho poskytovateľom je škola alebo školské zariadenie.“** Aktualizačné vzdelávania má byť poskytované zamestnancom podľa vlastných potrieb, odborným garantom je učiteľ s druhou atestáciou a riaditeľ školy vydá potvrdenie o absolvovanom aktualizáčnom vzdelávaní. Vyššie uvedený legislatívny predpis okrem iného stanovuje povinnosť udržiavať a rozvíjať svoje profesijné kompetencie. Učители podľa tohto zákona majú právo, ale aj povinnosť profesijne sa rozvíjať. Aktualizačné vzdelávania naplánované v pláne profesijného rozvoja v rozsahu danom zákonom hradí účastníkovi vzdelávania zamestnávateľ, ktorý v závislosti od svojich potrieb upraví rozsah aktualizáčného vzdelávania vo vnútornej predpise školského zariadenia.

Podľa vyššie uvedeného zákona je cieľom aktualizáčného vzdelávania:

- udržiavanie alebo obnovovanie profesijných kompetencií potrebných na výkon pracovnej činnosti,
- získanie nových vedomostí a informácií o zmenách v právnych predpisoch, výchovno-vzdelávacích programoch, pedagogickej dokumentácii a ďalšej dokumentácii alebo
- získanie nových vedomostí a zručností v konkrétnej oblasti pracovnej činnosti.

Už pred platnosťou nového zákona bolo v mnohých školách pravidlom vzájomné informovanie sa učiteľmi, ktorí sa zúčastňovali v rámci pracovnej doby na kontinuálnom vzdelávaní. Na stretnutiach metodických orgánov a predmetových komisií sa učители mohli informovať o novinkách a zaujímavostiach, ktoré boli súčasťou

vzdelávania a mali by mať pozitívny význam aj pre kolegov z pohľadu zdokonaľovania a rozvíjania profesijných kompetencií. Ako to fungovalo, respektíve **nefungovalo**, si musí vyhodnotiť každý sám. Nový zákon pripravil nové pravidlá a my sme to zrealizovali nasledovne.

Základná škola Janka Kráľa v Liptovskom Mikuláši získala projekt zameraný na rozvoj čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti z Európskych štrukturálnych fondov, konkrétne z Operačného programu **Ľudské zdroje**. Hlavným cieľom projektu bolo dosiahnutie lepšej kvality vzdelávania v oblasti čítania s porozumením, v riešení slovných úloh v matematike zameraných na logické a analyticko-syntetické myslenie, ako aj zlepšenie v oblasti prírodovedných predmetov. Realizácia projektu bola zabezpečená prostredníctvom troch hlavných aktivít projektu: 1. Mimoškolská činnosť. 2. Vzdelávanie. 3. Riadenie.

Cieľom vzdelávacích aktivít pre učiteľov bolo zvýšiť kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu prostredníctvom podpory rozvoja kľúčových kompetencií pedagogických a odborných zamestnancov.

Cieľová skupina projektu: pedagogickí a odborní zamestnanci.

Východisko vzdelávania:

- potreba zefektívnenia vzájomnej spolupráce pedagogických a odborných zamestnancov,
- nedostatočná vzájomná výmena pedagogických a odborných skúseností,**
- neuspokojivá úroveň zručností pedagogických a odborných zamestnancov školy,
- potreba neustáleho rozvíjania kľúčových kompetencií pedagogických a odborných zamestnancov,
- časová náročnosť samovzdelávacieho procesu,
- potreba absolvovania vzdelávania zameraného na podporu rozvíjania matematickej, **čitateľskej** (ďalej ČG) a prírodovednej gramotnosti u žiakov školy,
- potreba dosiahnutia vyššej úrovne vzdelávacieho procesu.

Vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov bolo v projekte koncipované tak, aby predstavovalo nástroj na rozvoj matematickej, **čitateľskej** a prírodovednej gramotnosti žiakov. Realizáciou tohto projektu získala Základná škola Janka Kráľa, Liptovský Mikuláš nielen legislatívnu povinnosť realizovať vzdelávanie učiteľov. Zároveň škola získala dodatočné zdroje pre samotných vzdelávajúcich sa učiteľov, ako aj lektorov jednotlivých vzdelávacích oblastí.

V Základnej škole s materskou školou, Okoličianska, Liptovský Mikuláš už v školskom roku 2016/2017 pedagogický kolektív ako celok absolvoval spoločné inovačné vzdelávanie, ktoré na tejto škole realizovalo MPC, regionálne pracovisko Banská Bystrica, pod názvom

vom *Podpora čitateľskej gramotnosti žiakov v základnej škole*. Od tohto roku sa pedagógovia školy v rámci autoevalvačných techník venujú nielen monitorovaniu, ale aj rozvíjaniu čitateľskej gramotnosti žiakov školy v dizajne štúdie PIRLS. Veľkým prínosom bolo vzdelávanie všetkých učiteľov, ktorí pochopili nadpredmetovosť čitateľskej gramotnosti. Následne boli vybraní lídri, učelia slovenského jazyka, ktorí rozpracovali pedagogický problém rozvoja čitateľskej gramotnosti v tejto škole.

Pomenovanie problému: Nízka úroveň čitateľskej gramotnosti žiakov základnej školy.

Opis pôvodného stavu: Dosiahnutá úroveň rozvoja čitateľskej gramotnosti slovenských žiakov je pod priemerom krajín OECD. Slovenská republika so svojimi výsledkami patrí medzi krajiny s najvyšším rozdielom medzi výkonom dievčat a chlapcov s významným výsledkom v neprospech chlapcov (čo predstavuje rozdiel takmer jednu celú úroveň). Postupne sa znižuje priemerný výkon našich žiakov v medzinárodných meraniach a rastie percento tzv. rizikovej skupiny žiakov. Aj žiakom našej školy robí problém predovšetkým čítanie a porozumenie textov na získavanie informácií a čítanie nesúvislých textov. Chlapci čítajú podstatne menej ako dievčatá. Všeobecne majú žiaci nedostatočný záujem o čítanie.

Diagnostika pôvodného stavu pozostávala z hľadania odpovedí na otázky: Prečo nemajú žiaci záujem o čítanie? Aké texty sú pre žiakov zaujímavejšie? Aké knihy žiaci čítajú? Navštevujú žiaci žiacku, mestskú knižnicu? S akými textami sa pracuje na hodinách? Aký rozsah textu dokážu žiaci vnímať? Čo čítajú chlapci? Čo čítajú dievčatá? Vzdelávali sa učelia v tejto oblasti? Vedia učelia diagnostikovať úroveň ČG svojich žiakov? Vedia učelia tvoriť úlohy na rozvoj ČG?

Ďalšie diagnostické nástroje: test pre žiakov 3. až 7. ročníka z uvoľnených úloh štúdie PIRLS. Zdroj NÚCEM, hospitácie, **zber informácií – pretest**. Na meranie úrovne čitateľskej gramotnosti bol použitý uvoľnený text a test *Zajac a zemetrasenie* – PIRLS 2011. Žiaci najlepšie zvládli úlohy, kde vyhľadávali informácie priamo z textu, úlohy s dopĺňaním. Menej úspešní boli v úlohách, kde mali tvoriť jednoduché úsudky, v úlohách, kde sa vyžadovalo hodnotenie a spájanie informácií.

Pri diagnostike čitateľskej gramotnosti bolo zistené:

1. proces porozumenia 86,7 %.
2. proces porozumenia 82,7 %
3. proces porozumenia 60,8 %.
4. proces porozumenia 45,3 %.

Ďalšími metódami boli zistené nedostatky:

- **vstupy:** nepripravenosť učiteľov v tejto problematike, nedostatočná príprava počas štúdia na vysokej škole, neabsolvované ďalšie vzdelávanie,
- **podmienky:** učebnice neobsahujú vhodné texty a úlohy na rozvoj jednotlivých procesov porozumenia, neexistujúca databáza textov a testov na rozvoj ČG, slabá motivácia učiteľov i žiakov, nedostatočné materiálne-technické zabezpečenie výchovno-vzdelávacieho procesu, slabá motivácia zriaďovania školskej knižnice,
- **kompetencie:** učelia nevedia diagnostikovať rozvoj ČG u jednotlivých žiakov, neexistujúca individualizácia vzdelávania v našich školách, prevaha frontálnych metód,
- **procesy:** žiaci na hodinách nepracujú s vhodnými textami, stereotyp vo vyučovacom procese.

Akcia – zavedenie a riadenie zmeny

Vízia: Systematicky rozvíjať u žiakov vzťah k čítaniu

Hlavný cieľ: do konca školského roku 2020/2021 všetci absolventi primárneho vzdelávania dosiahnu aspoň vyššiu reprodukčnú úroveň rozvoja čitateľskej gramotnosti.

Špecifický cieľ 1: Zabezpečiť vzdelávanie pedagogických zamestnancov v oblasti rozvoja čitateľskej gramotnosti žiakov.

Úloha 1: Realizovať spoločné vzdelávanie pedagogického kolektívu v oblasti rozvoja ČG žiakov základných škôl. Indikátor: Absolvované vzdelávanie učiteľov podľa aktuálnej ponuky MPC.

Úloha 2: Vytvoriť databázu textov (súvislé, nesúvislé) na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov. Dbáť na záujem žiakov. Indikátor: vytvorená databáza.

Úloha 3: Vytvoriť databázu testov na diagnostiku a rozvoj ČG žiakov. Indikátor: databáza testov.

Špecifický cieľ 2: Zabezpečiť plánovitý a systematický rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov.

Úloha 1: Opakovane zaviesť žiacke čitateľské denníky, čitateľské karty – 50 % podľa výberu žiakov. Indikátor: čitateľské denníky, čitateľské karty.

Úloha 2: 1 x ročne diagnostikovať žiakov v oblasti čitateľskej gramotnosti. Indikátor: Posttest, testovanie a diagnostika ČG minimálne 1 x ročne, striedať umelecké a odborné texty. Individualizácia vyhodnotenia.

Úloha 3: Plánovite rozvíjať ČG na všetkých predmetoch. Indikátor: portfólio učiteľov.

Úloha 4: Zabezpečiť rozvoj školskej knižnice z rozpočtových i mimorozpočtových zdrojov školy. Indikátor: materiálne-technické vybavenie školskej knižnice.

Úloha 5: Spolupracovať s mestskou knižnicou. Indikátor: v triedach 2. až 4. ročníka realizovať besedy o prečítanej literatúre.

Na základe pracovného stretávania riaditeľov dotknutých škôl a následnej vzájomnej výmene pedagogických a odborných skúseností riaditeľka ZŠ s MŠ, Okoličianska pripravila pre učiteľov ZŠ Janka Kráľa jednoduchý program vzdelávania, zameraný na rozvoj kľúčových kompetencií učiteľov v oblasti čitateľskej gramotnosti – v kontexte nového zákona ide o aktualizované vzdelávanie.

Názov aktualizáčného vzdelávania: Ako motivovať žiakov k čítaniu s porozumením

Cieľ aktualizáčného vzdelávania: udržiavanie alebo obnovovanie profesijných kompetencií potrebných na výkon pracovnej činnosti.

Špecifické ciele aktualizáčného vzdelávania:

1. naučiť sa tvoriť úlohy na rozvoj čitateľskej gramotnosti v dizajne štúdie PIRLS,
2. naučiť sa diagnostikovať a rozvíjať čitateľskú gramotnosť svojich žiakov.

Obsah vzdelávania:

1. Medzinárodné merania žiakov zamerané na PISA a PIRLS
 - ciele merania,
 - výsledky slovenských žiakov v medzinárodnom kontexte,
 - praktické ukážky textov a testových úloh v dizajne PISA a PIRLS,
2. Rozvoj čitateľskej gramotnosti v ZŠ
 - metódy metakognície,

- Bloomova taxonómia a úlohy na rozvoj vyšších myšlienkových procesov,
- praktické ukážky na prácu so súvislým a nesúvislým textom zameraným na rozvoj čitateľskej gramotnosti,
- metodika tvorby testových úloh v dizajne štúdie PIRLS,
- hodnotenie úrovne čitateľskej gramotnosti žiakov,
- prezentácia dobrej praxe,
- databáza uvoľnených materiálov z medzinárodných meraní.

Rozsah: 30 prezenčných hodín

Stručná reflexia

Aktualizačné vzdelávanie absolvovalo 20 učiteľov Základnej školy Janka Kráľa, zástupkyňa pre 1. stupeň aj riaditeľka základnej školy. V dotazníku na hodnotenie vzdelávania účastníci vyzdvihli predovšetkým prípravu lektorky. Pri vzájomnom hodnotení vzdelávania riaditeľky dotknutých škôl skonštatovali náročnosť a zodpovednosť pri príprave aj samotnej realizácii aktualizačného vzdelávania. Rozpracovaný vnútorný systém autoevalvácie jednej školy poslúžil ako príklad dobrej praxe pre druhú školu. Realizované vzdelávanie ukázalo možnosti rozvoja spolupráce a výmeny pedagogických skúseností medzi školami.

Summary: The aim of the article is to present an example of implementing actualized education, the obligation of which to apply to schools and school facilities resulted from Act no. 138/2019 Coll. about pedagogical and professional employees and the amendment of certain laws.

TVORBA ATESTAČNÉHO PORTFÓLIA PRE OBLASŤ VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍ PROCES

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

Anotácia: V uvedenom príspevku uvádzame návrhy a odporúčania na tvorbu atestačného portfólia a preukázanie jednotlivých profesijných kompetencií v oblasti „výchovo-vzdelávací proces“ pre učiteľov základných a stredných škôl, ktorí plánujú požiadať o vykonanie prvej alebo druhej atestácie. Zameriavame sa na ovládanie obsahu a didaktiky vyučovacích predmetov, plánovanie a projektovanie vyučovania, realizovanie vyučovania a hodnotenie priebehu a výsledkov vyučovania a učenia sa žiaka.

Kľúčové slová: profesijné kompetencie, atestačné portfólio, výchovo-vzdelávací proces (VVP), obsah a didaktika vyučovacích predmetov, plánovanie, projektovanie, realizovanie a hodnotenie VVP.

Východiskom na tvorbu portfólia je Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. **Profesijné štandardy** pre kategóriu učiteľ a podkategóriu učiteľ druhého stupňa ZŠ a učiteľ strednej školy sú členené do troch oblastí: **žiak, výchovo-vzdelávací proces, profesijný rozvoj**. Každéj oblasti sú priradené profesijné kompetencie.

Druhá **oblasť „výchovo-vzdelávací proces“** obsahuje štyri profesijné kompetencie zamerané na:

- ovládanie obsahu a didaktiky vyučovacích predmetov,
- plánovanie a projektovanie vyučovania,
- realizovanie vyučovania,
- hodnotenie priebehu a výsledkov vyučovania a učenia sa žiaka.

Oblasť „výchovo-vzdelávací proces“ má priamu väzbu na oblasť „žiak“, ktorá bola bližšie opísaná v Pedagogických rozhľadoch č. 1/2020, **pozostáva z dvoch procesov**, a to **procesu vyučovania a učenia sa a je členená do štyroch častí** (obsah a didaktika predmetu, plánovanie a projektovanie vyučovania, jeho realizácia

Záver

Je mnoho spôsobov, ako zrealizovať aktualizačné vzdelávanie v súlade s § 57 zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Výhod, ktoré vyplývajú zo zrealizovaného modelu aktualizačného vzdelávania pre učiteľov dotknutých škôl, je niekoľko. Zamerali sme sa predovšetkým na rozvoj spolupráce a odovzdávanie si tzv. príkladov dobrej praxe, kde sme už zabezpečené a osvedčené metódy a postupy z jednej školy prezentovali kolegom inej školy. Vzdelávanie neplnilo len akademický cieľ, t. j. rozvíjať poznatky v oblasti čitateľskej gramotnosti učiteľov, ale v praktickej rovine ukázať „takto to robíme a takto to funguje“. Zároveň vzdelávanie spoločne absolvovala väčšia časť pedagogického kolektívu (predmetová komisia jazykov, metodické združenie pre 1. stupeň, predmetová komisia SJL). Z našich skúseností vyplýva podstatne vyššia efektivita takéhoto vzdelávania pre učiteľov, pretože predstavený model môže hneď používať väčšia časť učiteľov danej školy a plnením spoločných úloh počas vzdelávania sme zároveň vytvorili priestor na ďalšiu profesionálnu spoluprácu pedagogických zamestnancov, čo bolo aj východiskom implementácie rozvojového ESF projektu.

a hodnotenie vo väzbe na dva procesy, proces vyučovania a učenia sa) (Tabuľka na str. 57).

Návrhy na tvorbu atestačného portfólia

- doklady o preukázaní profesijných kompetencií žiadateľ o atestáciu zaraďuje do atestačného portfólia systematicky, odporúčame preto rozdeliť atestačné portfólio na tri časti: oblasť žiak, oblasť výchovo-vzdelávací proces a oblasť profesijný rozvoj,
- doklady atestačného portfólia o preukázaní jednotlivých profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov zaraďuje učiteľ na základe všeobecne koncipovaných návrhov, ktoré sme uviedli v predchádzajúcom príspevku Pedagogických rozhľadov (Rychnavská, Bačová: Tvorba atestačného portfólia pre oblasť žiak č. 1/2020, s. 19-21),
- dôkazy o preukázaní štyroch profesijných kompetencií zaradených do oblasti výchovo-vzdelávací proces môžu, ale nemusia nadväzovať na prvky portfólia, ktoré sú zaradené do prvej časti portfólia – oblasť žiak, môžu tvoriť celok z hľadiska obsahového zamerania, ale môžu to byť jednotlivé doklady s obsahovým zameraním jednotlivých profesijných kompetencií,

- jednotlivé prvky portfólia s odborným komentárom obsahujúcim odôvodnenie zaradenia daného prvku do atestačného portfólia môžu byť úzko obsahovo poprepájané práve v rámci druhej oblasti, pretože kompetencie 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 na seba v rámci reálneho výchovno-vzdelávacieho procesu nadväzujú,
- učiteľ – žiadateľ o atestáciu môže preukázať kompetencie v rámci druhej oblasti dokladmi o realizovaní akčného výskumu,
- akčný výskum, ktorý učiteľ realizoval, je dôkazom na preukázanie kompetencií, výstupy akčného výskumu tvoria doklady atestačného portfólia pre prvú alebo druhú atestáciu aj pre oblasť žiak, aj pre oblasť výchovno-vzdelávacieho procesu,
- východiskom akčného výskumu je stanovenie odborného-metodického problému.

Cieľom akčného výskumu v súvislosti s preukázaním profesijných kompetencií v oblasti výchovno-vzdelávacieho procesu na úrovni **prvej atestácie** môže byť (Rychnavská, Bačová 2015, s. 15) napr. overiť si vplyv uplatnenia vybraných metód a čitateľských stratégií na úroveň čitateľskej gramotnosti v porovnaní s východiskovým stavom v triede, v súvislosti s požiadavkami kladenými Štátnym vzdelávacím programom na úroveň čitateľskej gramotnosti žiakov.

Ciele akčného výskumu v súvislosti s preukázaním profesijných kompetencií v oblasti výchovno-vzdelávacieho procesu na úrovni **druhej atestácie** môžu byť (Rychnavská 2017, s. 21) formulované nasledovne:

- zistiť východiskovú úroveň čitateľskej gramotnosti žiakov vo vybraných triedach (stav zistiť testovaním),
- overiť transfer inovácií zo vzdelávania do edukačného procesu zameraný na rozvoj čitateľskej gramotnosti (overiť hospitačnou činnosťou a rozhovormi s učiteľmi),
- overiť vplyv uplatnenia inovácií v edukačnom procese (napríklad uplatnenie čitateľských stratégií a vybraných metód na porozumenie textu) na zvýšenie úrovne čitateľskej gramotnosti žiakov (overiť testovaním a rozhovormi s učiteľmi).

Tvorba atestačného portfólia pre prvú a druhú atestáciu

V nasledujúcej časti podávame návrhy na tvorbu atestačného portfólia podľa jednotlivých kompetencií pre oblasť výchovno-vzdelávacieho procesu. Príklady dokladov atestačného portfólia sú uvádzané v súvislosti s cieľmi akčného výskumu, ktoré sú formulované v úvode tohto príspevku a odborného-metodického problémom: nízka úroveň čitateľskej gramotnosti žiakov vzhľadom na požiadavky ŠVP a východiskový stav čitateľskej gramotnosti (podrobnejšie o fázach akčného výskumu In: Rychnavská, Bačová 2015).

Žiadateľ o atestáciu môže zaradiť do portfólia doklady, získané počas realizácie jednotlivých fáz akčného výskumu: kompetencia 2.2 *Plánovať a projektovať vyučovanie* – prvá až piata fáza akčného výskumu (1. vstup do akčného výskumu, definovanie odborného-metodického problému, 2. a 3. vstupná diagnostika – analýza a interpretácia dát, 4. hľadanie teoretického riešenia, 5. výber optimálneho riešenia – plánovanie), kompetencia 2.3 *Realizovať vyučovanie* – šiesta fáza akčného výskumu (akcia, realizácia navrhnutého riešenia), kompetencia 2.4 *Hodnotenie priebehu a výsledku vyučovania* – siedma a ôsma fáza akčného výskumu (výstupná diagnostika, spätná väzba, formulácia skúseností). Kompetencia 2.1 *Ovládať obsah a didaktiku vyučovacích predmetov*

– je v podstate prepojená so všetkými už spomenutými fázami akčného výskumu.

Kompetencia 2.1 Ovládať obsah a didaktiku vyučovacích predmetov

V odbornej literatúre je kompetencia charakterizovaná nasledovne:

„Kompetenciu učiteľa *ovláda obsah a didaktiku vyučovacích predmetov* je teda možné definovať ako špecifickú schopnosť transformovať obsah vyučovacieho odboru do výkladu učebných úloh vyučovaného predmetu, poskytujúcich žiakom priestor na komunikáciu, aplikáciu príslušného obsahu, pričom základom tejto kompetencie je učiteľova zorientovanosť v odbore predmetu, ktorý vyučuje.“ (Schulman In: Gadušová a kol. 2019, s. 91). Súhlasíme s uvedenou definíciou odborníkov, učiteľ preukazuje v rámci kompetencie 2.1 schopnosť obsah vyučovacieho odboru didakticky spracovať tak, aby zohľadňoval špecifiká žiaka, ale zároveň rešpektoval obsah vyučovacieho odboru.

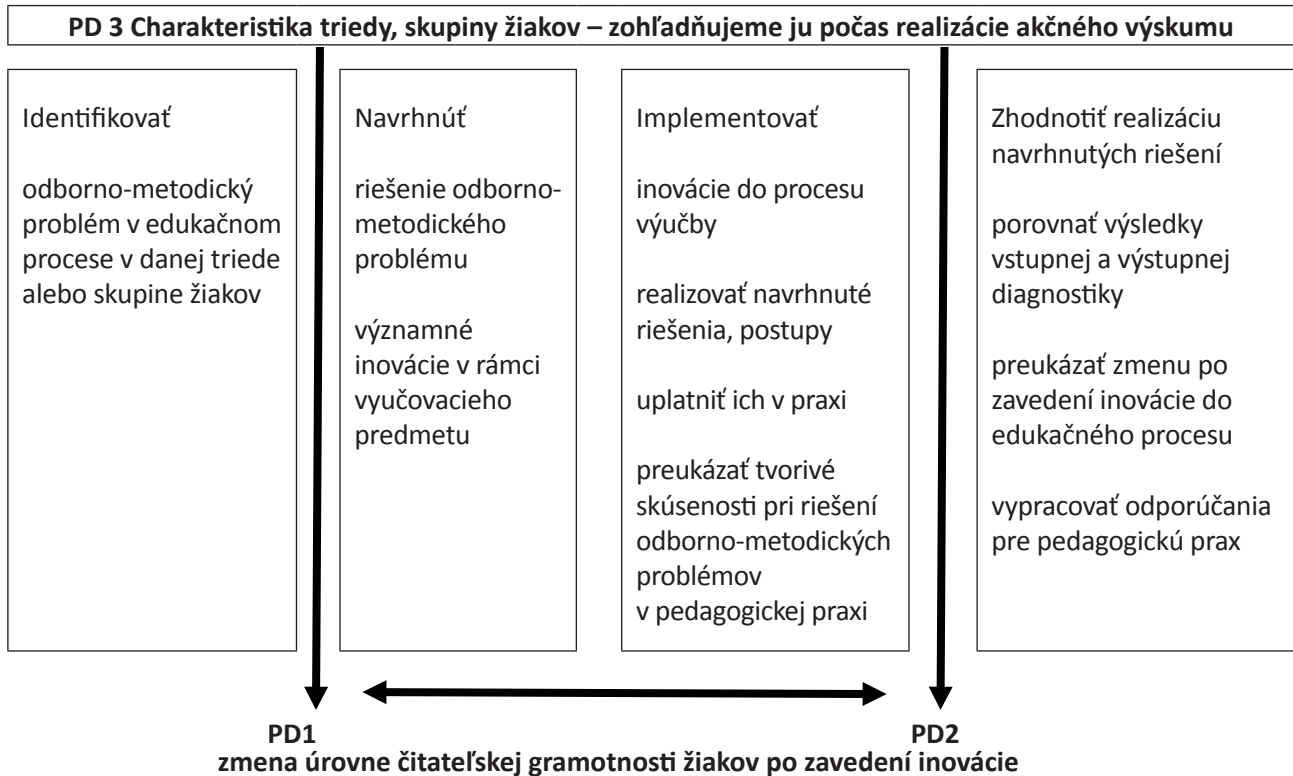
Učiteľ, žiadateľ o prvú atestáciu môže ako dôkaz preukázania kompetencie 2.1 do atestačného portfólia zahrnúť tematický výchovno-vzdelávacie plán predmetu, v ktorom označí navrhnutú zmenu zameranú na integrovanie nových postupov na zvýšenie úrovne čitateľskej gramotnosti do vyučovacieho procesu, overených didaktických inovácií aplikovaných do vyučovacieho procesu s cieľom zvýšiť úroveň čitateľskej gramotnosti žiakov.

V súvislosti s dokladmi o preukázaní kompetencií 2.3 a 2.4 dopĺňa didaktickú analýzu vyučovacej jednotky zameranej na čítanie s porozumením a jej reflexiu komentárom, v ktorom sa zameriava na preukázanie kompetencie 2.1, a teda preukazuje schopnosť transformovať obsah vyučovacieho odboru do učebných úloh pre žiakov, môže doplniť napríklad hospitačný záznam a pohospitačný rozhovor.

Učiteľ, žiadateľ o druhú atestáciu môže doložiť ako dôkaz preukázania kompetencie školský vzdelávacie program, do ktorého doplnil časti explicitne zamerané na rozvoj čítania s porozumením, na uplatnenie medzipredmetových súvislostí a prierezových tém v rámci vzdelávacích oblastí, označí doplnené časti, ktorými prispel k jeho tvorbe. Zaradenie tohto prvku do atestačného portfólia odôvodní komentárom obsahujúcim kauzálne súvislosti navrhovaných zmien, príčiny zavedenia zmien do školského vzdelávacieho programu konkrétnej školy.

Učiteľ môže doložiť aj zápis zo zasadnutia predmetovej komisie (PK), metodického združenia (MZ), pedagogickej rady školy ako doklad o poskytnutí poradenstva a pomoci učiteľom pri tvorbe učebných osnov, aktualizovaní obsahu vzdelávania v súvislosti s rozvojom čitateľskej gramotnosti žiakov školy, o zavedení systémových zmien vo vyučovacom procese v tejto oblasti. Prvky atestačného portfólia sú doplnené komentárom, v ňom učiteľ uvádza dôvody zmien v učebných osnovách, resp. v školskom vzdelávacom programe, teda na úrovni PK, MZ, vzdelávacej oblasti (VO), ročníka, školy. Gadušová a kol. (2019, s. 92) v súvislosti s vymedzením kompetencie 2.1 upozorňujú: „Pri transformácii obsahu predmetného odboru do vyučovacieho predmetu sa učiteľ musí vyvarovať na jednej strane prílišnej zložitosti a detailizácie objasňovania preberaného učiva, ktorá môže pôsobiť kontraproduktívne pri aplikácii teoretických poznatkov do praxe (t. j. môže sťažovať žiakom praktické využívanie osvojených poznatkov). Na

Uplatnenie akčného výskumu v pedagogickej praxi



PD1 – vstupná diagnostika akčného výskumu

PD2 – výstupná diagnostika akčného výskumu

PD3 – diagnostika triedy, skupiny, na základe ktorej spracujeme charakteristiku triedy, skupiny

Obrázok 1: Uplatnenie akčného výskumu v pedagogickej praxi

(Zdroj: Rychnavská, Bačová: Akčný výskum – cesta skvalitňovania pedagogickej praxe, 2015, s. 24)

druhej strane sa musí vyvarovať aj prílišnej trivializácie sprostredkovaného učiva, lebo tá môže zase viesť buď k povrchnosti osvojovaných poznatkov, alebo dokonca k vytváraniu nesprávnych predstáv žiakov o sprostredkovaných konceptoch a javoch.“

Kompetencia 2.2 Plánovať a projektovať vyučovanie

Učiteľ, žiadateľ o prvú atestáciu môže ako dôkaz o preukázaní kompetencií doložiť tematický výchovno-vzdelávací plán, do ktorého zaradí (naplánuje) vlastný projekt zameraný na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov, obsahom projektu sú konkrétne postupy zamerané na riešenie odborný-metodického problému – nízka úroveň čitateľskej gramotnosti žiakov v komparácii s požiadavkami ŠVP a tiež v porovnaní s východiskovým stavom danej triedy, projekt žiadateľ doplní komentárom, v ktorom odôvodní jeho zaradenie do tematického výchovno-vzdelávacieho plánu a tiež vysvetlí podstatu a odôvodnenie navrhovaných postupov na riešenie odborný-metodického problému.

Učiteľ, žiadateľ o druhú atestáciu môže ako dôkaz o preukázaní profesijných kompetencií doložiť školský vzdelávací program, do ktorého zaradí vlastný projekt zameraný na využitie čítania s porozumením – napríklad na využívanie čitateľských stratégií pri práci s textom (výkladový text učebnice alebo text poskytnutý učiteľom) predovšetkým v expozičnej alebo aj v iných fázach vyučovacej hodiny. Projekt je koncipovaný na úrovni ročníkov alebo školy. Na základe skúsenosti z realizácie projektu navrhuje systémové zmeny zamerané na zvýšenie úrovne čitateľskej gramotnosti v rámci ročníka, školy. Žiadateľ o druhú atestáciu doloží projekt na úrovni ročníka alebo školy s komentárom obsahujúcim odôvodnenie jednotlivých fáz projektu, doloží tiež dô-

kaz o poradenstve kolegom, môže to byť zápis z PK, MZ, z porady pedagogickej rady školy, zápis kolegu, kolegov o zavedení žiadateľom navrhnutých zmien v súvislosti s riešením odborný-metodického problému – zvýšenie úrovne čitateľskej gramotnosti, správami o realizácii vyučovacej jednotky zameranej na podporu čitateľskej gramotnosti, ktorú realizoval na podnet žiadateľa o druhú atestáciu, tiež spracovanie návrhu opatrení v danej oblasti na úrovni PK, MZ, VO, ročníka alebo školy doplnenej komentárom.

Kompetencia 2.3 Realizovať vyučovanie

Učiteľ, žiadateľ o prvú atestáciu, môže doložiť do atestačného portfólia ako doklad o preukázaní kompetencie 2.3 *Realizovať vyučovanie* didaktickú analýzu vyučovacej jednotky, resp. vyučovacieho bloku, ktorý analyzoval na základe skúseností a štúdia odbornej literatúry. Analýza vyučovacej jednotky je spracovaná v súvislosti s odborný-metodickým problémom, ktorý žiadateľ o atestáciu v rámci akčného výskumu riešil. Ak žiadateľ rieši úroveň čitateľskej gramotnosti žiakov (žiadateľ o prvú atestáciu rieši problém v rámci triedy), potom je obsah vyučovacej jednotky zameraný na realizovanie čitateľských stratégií, úloh a metód práce s textom, ktoré učiteľ realizuje s cieľom vyriešiť odborný-metodický problém, teda zvýšiť úroveň čitateľskej gramotnosti žiakov v triede.

Didaktická analýza je zameraná napríklad na uplatnenie diferencovaných úloh na rozvoj čítania s porozumením, na analýzu jednotlivých čitateľských stratégií podporujúcich aktívne učenie sa žiaka v súvislosti s poskytnutím organizačnej a metodologickej podpory žiakom. Ako doklad o preukázaní kompetencie môže žiadateľ o atestáciu doložiť aj učebné zdroje zamerané na roz-

voj čítania s porozumením, v ktorých podáva didaktickú analýzu vyučovacích jednotiek spracovaných na základe skúseností z praxe, môže tiež doložiť učebné pomôcky, zamerané na rozvoj jednotlivých procesov čitateľskej gramotnosti. K uvedeným prvkom atestačného portfólia dokladá žiadateľ komentáre.

Učiteľ, žiadateľ o druhú atestáciu, predkladá dôkazy o preukázaní profesijných kompetencií na základe realizovaných vyučovacích jednotiek, ale aj prieskumno-analytickej činnosti v rámci ročníkov, školy (skúsenosti učiteľov MZ, PK, VO). Navrhnuté systémové riešenia na realizáciu zmeny úrovne čitateľskej gramotnosti zapracuje do školského vzdelávacieho programu, ktorý doloží do atestačného portfólia s vyznačením zapracovanej zmeny, môže doložiť aj zápis z PK, MZ, VO a z pedagogickej rady školy o pomoci a poradenstve pri riešení odborného-metodického problému na úrovni vybranej vzdelávacej oblasti, ročníka, školy – riešenie zvýšenia úrovne čitateľskej gramotnosti v súvislosti s požiadavkami ŠkVP, spracovanie návrhu opatrení na realizáciu zmeny v danej oblasti, záznamy rozhovorov s učiteľmi na danú tému, analyzuje overené postupy v súvislosti s riešením uvedeného odborného-metodického problému, s cieľmi akčného výskumu, poskytuje poradenstvo učiteľom pri ich zavádzaní do pedagogickej praxe a na základe uvedených procesov smeruje k hodnoteniu priebehu a výsledkov vyučovania, k hodnoteniu akčného výskumu. K uvedeným prvkom atestačného portfólia dokladá komentáre.

Kompetencia 2.4 Hodnotenie priebehu a výsledku vyučovania

Učiteľ, žiadateľ o prvú atestáciu v závere akčného výskumu zhodnotí priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka na základe výsledkov výstupnej diagnostiky realizovanej na úrovni triedy. Dokladom do atestačného portfólia môžu byť didaktické testy zamerané na diagnostiku úrovne čitateľskej gramotnosti, dôkazy o nových metódach a formách hodnotenia, nielen diagnostický nástroj, ale aj diagnostický nástroj vyplnený žiakmi a spracovanie záverov a návrhu opatrení, vyhodnotenie účinnosti intervencií – zásahov, riešení v oblasti eliminácie prekážok v čítaní s porozumením, vyhodnocuje úspešnosť podpory individuálneho rozvoja žiaka v oblasti čítania s porozumením. K prvkom atestačného portfólia dokladá komentáre, v ktorých odôvodňuje zaradenie dokladov do atestačného portfólia.

Učiteľ, žiadateľ o druhú atestáciu na základe prieskumno-analytickej činnosti, ktorú dokladuje spraco-

vaním záverov výstupnej diagnostiky úrovne čitateľskej gramotnosti, navrhuje systémové zmeny v oblasti hodnotenia výchovno-vzdelávacej činnosti a učebných výsledkov žiakov, ktoré zapracuje do školského vzdelávacieho programu. Dokladom o tejto činnosti je školský vzdelávacie program s označením zmien, ktoré na základe hodnotenia priebehu a výsledkov vyučovania v rámci akčného výskumu v oblasti čítania s porozumením zapracoval do ŠkVP, tiež komentár s odôvodnením zmien na základe čoho navrhol systémové riešenia odborného-metodického problému. Ako dôkaz poradenstva iným učiteľom v tejto oblasti môže doložiť zápisnicu s PK, MZ, VO resp. zo zasadnutia pedagogickej rady doplnenú komentárom, aj spracovanie návrhu opatrení na zmenu v danej oblasti na tejto úrovni.

Odporúčania

- prvky atestačného portfólia tvoria ucelený systém, pri jeho tvorbe žiadateľ o atestáciu vychádza z Pokynu ministra č. 39/2017;
- v rámci odborných komentárov poukazovať na súvislosti medzi jednotlivými prvkami atestačného portfólia, ktoré vyplývajú z pedagogickej praxe;
- poukázanie na súvislosti medzi prvkami atestačného portfólia pokladáme za ďalší stupeň v kvalite atestačného portfólia, za výsledok dôkladnej pedagogickej reflexie, predovšetkým pri tvorbe atestačného portfólia pre druhú atestáciu;
- v prípade, ak predkladáte vaše autentické výstupy s odbornými komentármi napísanými rukou, závery spracujte aj vo formáte word (nie všetky rukou napísané komentáre sú čitateľné);
- ďalšie odporúčania uvedené v príspevku v časopise Pedagogické rozhľady Rychnavská, Bačová: Tvorba atestačného portfólia pre oblasť žiak (2020, s. 21)

Záver

Príspevok obsahuje návrhy a odporúčania na tvorbu atestačného portfólia zameraného na preukázanie profesijných kompetencií v oblasti „výchovno-vzdelávacieho procesu“ pre kategóriu učiteľ, podkategóriu učiteľ druhého stupňa ZŠ a učiteľ strednej školy. Uvedený príspevok môže byť podnetom a východiskom na tvorbu atestačného portfólia aj pre ďalších pedagogických zamestnancov v iných kategóriách, pričom bude potrebné pracovať s profesijnými štandardami príslušných kategórií. Na proces tvorby atestačného portfólia zameraného na preukázanie profesijných kompetencií v oblasti „profesijný rozvoj“ sa sústreďujeme v nasledujúcom príspevku.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- GADUŠOVÁ, Z. a kol., 2019. *Nástroje hodnotenia kompetencií učiteľa*. Praha: Verbum. ISBN 978-80-87 800-53-9
- Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení*. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-z>
- RYCHNAVSKÁ, M. a D. BAČOVÁ., 2015. *Akčný výskum – cesta skvalitňovania pedagogickej praxe*. Bratislava. Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN 978-80-565-1357-6
- RYCHNAVSKÁ, M., 2017. *Akčný výskum ako nástroj autoevalvácie školy*. Bratislava Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN 978-80-565-1427-6
- RYCHNAVSKÁ, M. a D. BAČOVÁ, 2020. Tvorba atestačného portfólia pre oblasť žiak. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 29, č. 1. ISSN 1335-0404
- Vyhľadávka MŠVVaŠ SR č. 361/2019 Z. z. o vzdelávaní v profesijnom rozvoji*. Dostupné z: <https://www.epi.sk/zz/2019-361>
- Zákon NR SR o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In: *Zbierka zákonov*. 2019, č. 138.

Summary: In this article, we present proposals and recommendations for the creation of an attestation portfolio and proving individual professional competencies in the field of “educational process” for primary and secondary school teachers who plan to apply for the first or second attestation. We focus on mastering the content and didactics of subjects, planning and designing teaching, implementation of teaching and evaluation of the course and results of teaching and students’ learning process.

1. atestácia	2. atestácia
2.1 Ovládanie obsahu a didaktiky vyučovacích predmetov	
na úrovni triedy, vzdelávacej skupiny: - integruje medziodborové poznatky do predmetov, ktoré vyučuje, overuje integrovaný obsah a zavádza ho do vyučovania	na úrovni predmetovej komisie, vzdelávacej oblasti, metodického združenia, ročníka, školy: - podieľa sa na tvorbe pedagogickej koncepcie školy , na tvorbe a aktualizácii školského vzdelávacieho programu
- overuje didaktické inovácie a zavádza zmeny na základe výsledkov akčného výskumu	- poskytuje pomoc a poradenstvo v tvorbe učebných osnov a aktualizácie obsahu vzdelávania v súlade s vývojom a rozvojom odboru a navrhuje systémové riešenia pre učiteľov
- aplikuje nové poznatky daného vedeckého (umeleckého, športového) odboru a jeho odborovej didaktiky do vyučovania predmetu	- navrhuje riešenia problémov súvisiacich so zavádzaním medzipredmetových súvislostí a priezrových tém do vyučovania
2.2 Plánovanie a projektovanie vyučovania	
na úrovni triedy, vzdelávacej skupiny: - zaraďuje do tematických výchovno-vzdelávacích plánov vlastné projekty na riešenie problémov v učení, správaní žiakov, na rozvoj nadania a kompenzáciu znevýhodnenia žiakov	na úrovni predmetovej komisie, vzdelávacej oblasti, metodického združenia, ročníka, školy: - navrhuje, vytvára výchovno-vzdelávacie projekty na komplexný rozvoj kompetencií, žiakov, príp. ich nadania
	- poskytuje pomoc a poradenstvo v tvorbe výchovno-vzdelávacích plánov a vyučovacích projektov
	- navrhuje systémové riešenia v oblasti plánovania a projektovania výchovno-vzdelávacej činnosti , učiteľom v ich aprobačných predmetoch
2.3 Realizovanie vyučovania	
na úrovni triedy, vzdelávacej skupiny: - analyzuje problémy vo vyučovaní v triede, triedach a navrhuje riešenia	na úrovni predmetovej komisie, vzdelávacej oblasti, metodického združenia, ročníka, školy: - vykonáva prieskumno-analytickú činnosť
- v súlade s cieľmi a učivom a pedagogickou diagnostikou vytvára diferencované úlohy, overuje a zavádza nové metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiakov , vrátane žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	- analyzuje zistenia a navrhuje systémové riešenia v oblasti realizácie výchovno-vzdelávacej činnosti, voľbe účinných výchovných a vzdelávacích stratégií
- poskytuje žiakom organizačnú a metodickú pomoc a učebné zdroje na dosiahnutie ich individuálnych učebných cieľov - na základe poznania multikultúrnych špecifik v škole vytvára priaznivé prostredie , identifikuje a rieši vzniknuté multikultúrne konflikty - používa prostriedky pedagogickej komunikácie v triede v náročných sociálnych situáciách (riešenie konfliktov, problémy s disciplínou a pod.) - odhaľuje prejavy sociálno-patologického správania , aktívne spolupracuje so zákonnými zástupcami žiaka a odborníkmi (kolegami) na ich eliminácii	- poskytuje pomoc a poradenstvo pri realizácii a inováciách vyučovania a učenia sa žiakov a voľbe účinných výchovných a vzdelávacích stratégií pre učiteľov
- vytvára vlastné didaktické pomôcky a učebné zdroje	
2.4 Hodnotenie priebehu a výsledkov vyučovania a učenia sa	
na úrovni triedy, vzdelávacej skupiny: - vytvára nástroje na hodnotenie žiakov vzhľadom na ich vývinové a individuálne charakteristiky (didaktické texty, sebahodnotiace háčky pre žiakov a pod.) a vyhodnocuje ich spoľahlivosť	na úrovni predmetovej komisie, vzdelávacej oblasti, metodického združenia, ročníka, školy: - vykonáva prieskumno-analytickú činnosť, analyzuje zistenia a navrhuje systémové riešenia v oblasti hodnotenia výchovno-vzdelávacej činnosti a učebných výsledkov žiakov
- overuje a zavádza nové metódy a formy hodnotenia , sebahodnotenia a spätnej väzby vo vyučovaní	- poskytuje pomoc a poradenstvo v plánovaní a využívaní účinných hodnotiacich stratégií pre učiteľov
- vyhodnocuje účinnosť intervencií (zásahov, riešení) v eliminácii sociálno-patologických javov v spolupráci so zákonnými zástupcami žiaka - vyhodnocuje účinnosť výchovných a vzdelávacích stratégií na elimináciu problémov a prekážok v učení a správaní sa žiakov - vyhodnocuje úspešnosť podpory individuálneho rozvoja žiakov	- podieľa sa na hodnotení plnenia školského vzdelávacieho programu a navrhuje systémové riešenia vo výchovno-vzdelávacom procese

INFORMÁCIA O MEDZINÁRODNOM PROJEKTE TEACHUP REALIZOVANOM V RÁMCI EUROPEAN SCHOOLNET (EUN)

Vladimír Laššák, Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

Anotácia: Príspevok prináša informáciu o realizácii medzinárodného projektu TeachUP, ktorý bol realizovaný s podporou programu Erasmus+, v rámci Európskej školskej siete (European Schoolnet – EUN). V štyroch online vzdelávacích kurzoch, vytvorených v projekte, prebiehalo experimentálne overovanie modelu podpory účastníkov formou tútorstva. Účastníci v kurzoch pracovali samostatne formou sebariadeného učenia a komunikovali prostredníctvom vybraných online nástrojov, ktoré im umožňovali vzájomnú výmenu skúseností. Príspevok je súčasťou prenosu inovácií a príkladov dobrej praxe z projektov medzinárodnej spolupráce, do ktorých je MPC zapojené.

Kľúčové slová: Európska školská sieť (EUN - European Schoolnet), Erasmus+, medzinárodné projekty, MOOC systémy, online vzdelávanie učiteľov, online kurzy, tutor, moderátor, experimentálne overovanie, inovácie vo vzdelávaní.

Úvod

Vzdelávacie systémy v krajinách EÚ sa postupne menia a reagujú tak na výzvy 21. storočia. Jednou z veľkých výziev sú zmeny vo vzdelávaní budúcich učiteľov v rámci pregraduálnej prípravy (ITE – Initial Teacher Education) a zmeny vo vzdelávaní a profesijnom rozvoji učiteľov (CPD – Continuing Professional Development). Súčasťou týchto zmien je aj prechod k aktívnym formám online vzdelávania učiteľov. Tieto okrem digitálne ponúkaných informácií umožňujú vzájomnú výmenu skúseností a aplikáciu vzdelávaných poznatkov už v priebehu online vzdelávania. V moderných online kurzoch je veľký dôraz kladený na sebariadené učenie účastníka. Významnou platformou vzdelávania učiteľov v krajinách EÚ sú MOOC systémy (Massive Open Online Courses/Communities), ktoré umožňujú plošné vzdelávanie veľkého počtu učiteľov v online prostredí. V medzinárodnom projekte TeachUP boli v štyroch kurzoch experimentálne overované inovatívne prístupy online vzdelávania, ktoré reagujú na vybrané výzvy a meniacu sa úlohu učiteľa v 21. storočí.

Meniaca sa úloha učiteľa v 21. storočí

Zvyšujúca sa digitalizácia v spoločnosti a školách prináša otvorený a rýchly prístup k informáciám pre učiteľov, ako aj žiakov. Ukázalo sa, že je nevyhnutné ustupovať od klasických a zaužívaných vzdelávacích stratégií, kde učiteľ odovzdáva svoje poznatky žiakom. Moderní učitelia sa stávajú tvorcami a facilitátormi edukačných situácií, ktoré kladú dôraz na personalizované, kolaboratívne a tvorivé učenie sa žiakov. Významne sa mení aj rola žiaka v škole. Súčasný žiak nechce pasívne prijímať informácie, ktoré má neskôr podľa požiadaviek učiteľa reprodukovať. Očakáva, že bude aktívnym prvkom, ktorý spolurozhoduje o svojom učení sa.

Adaptovanie sa na nové úlohy a roly si vyžaduje rozvoj nových zručností a spôsobilostí učiteľov. Musia sa naučiť, ako pracovať s odlišnými vzdelávacími potrebami a preferenciami žiakov, ako im poskytovať spätnú väzbu a podporu vo vzťahu k ich cieľom a postupom učenia sa a ako navrhovať nové vzdelávacie stratégie založené na aktívnom učení sa žiakov.

MOOC vzdelávacie systémy

MOOC vzdelávacie systémy sa v súčasnosti stávajú významnou zložkou ďalšieho vzdelávania učiteľov a budúcich učiteľov vo viacerých krajinách v EÚ. Ich najväčšími podporovateľmi sú veľké krajiny, ktoré potrebujú rýchlo vzdelávať veľké počty učiteľov, ktorí sú geogra-

ficky rozptýlení po celej krajine. Bez možnosti prístupu k MOOC systémom a online kurzom by ich vzdelávanie nebolo často možné a ani efektívne z hľadiska času a vynaložených nákladov. Veľkou výhodou MOOC systémov je okamžitá dostupnosť online vzdelávacích kurzov pre všetkých učiteľov, pretože do kurzu sa môžu súčasne prihlásiť a vzdelávať rádovo stovky účastníkov.

Súčasný online kurzy majú predovšetkým informačný charakter. Ponúkajú účastníkom zaujímavé spracované textové a grafické informácie, audio nahrávky (podcasty) a videá s ukážkami aplikácií prezentovaných poznatkov, názormi expertov, učiteľov z praxe, ako aj žiakov z rôznych typov škôl. Moderné MOOC systémy umožňujú aktívnu participáciu účastníkov na online vzdelávaní a vzájomné zdieľanie ich praktických skúseností formou diskusných platforiem, ako napr. Padlet, formou webinárov, videokonferencií, diskusných fór a skupín. Nevýhodou MOOC systémov je pomerne veľká anonymita prihláseného účastníka v online kurze. Bez lektorského vedenia mnohí účastníci pomerne rýchlo strácajú záujem a motiváciu pokračovať v začatí online kurzu a zanechávajú ho bez oznámenia. Ďalšou nevýhodou je ich unifikovanosť, ktorá spočíva v jednotnej ponuke informácií a materiálov, ktoré nedokážu pružne reagovať na špecifické potreby a požiadavky účastníkov počas kurzu.

Informácia o projekte TeachUP

Medzinárodný projekt TeachUP (Teacher Upskilling Policy Experimentation) je realizovaný v rámci programu ERASMUS+. Koordinátorom projektu je Európska školská sieť (EUN). Ide o konzorcium, ktoré zastrešuje 31 ministerstiev školstva v rámci Európy. Do projektu je celkom zapojených 17 inštitúcií, 6 ministerstiev školstva a 11 nominovaných agentúr ministerstiev školstva. V každej krajine sú do projektu zapojené inštitúcie profesijného rozvoja učiteľov a jedna univerzita zameraná na pregraduálnu prípravu učiteľov. Slovenskú republiku v projekte zastupujú Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave a Žilinská univerzita v Žiline.

Zámerom projektu TeachUP je skvalitniť pregraduálnu prípravu učiteľov (ITE) a podporiť ďalší profesijný rozvoj učiteľov (CPD). Cieľom projektu je otestovať a overiť nové možnosti zlepšovania vzdelávania budúcich učiteľov a učiteľov pôsobiacich v školskej praxi prostredníctvom on-line tútoringu a mentoringu a porovnať ich s doteraz používanými on-line formami vzdelávania. Cieľom je aj zapojenie viacerých zainteresovaných strán do dialógu o návrhu, implementácii a hodnotení online

vzdelávacích programov vytvorených v rámci MOOC systémov.

Témy online vzdelávacích kurzov

V rámci partnerskej spolupráce zapojených inštitúcií boli vytvorené a overené nové vzdelávacie kurzy tematicky zamerané na formatívne hodnotenie žiakov, personalizáciu učenia a vyučovania, rozvoj spolupráce a tvorivosti v edukačnom procese, ako významné faktory zvyšovania kvality vzdelávacieho procesu. Témy online vzdelávacích kurzov boli vybrané na základe posúdenia toho, čo môže učiteľom v súčasnosti najlepšie pomôcť vysporiadať sa s výzvami 21. storočia, ktorým čelia v školách. V projekte boli vytvorené a experimentálne overované štyri vzdelávacie kurzy:

1. Formatívne hodnotenie v praxi – učia sa moji žiaci?
2. Personalizované učenie v praxi – riadia si moji žiaci vlastné učenie sa?
3. Kolaboratívne učenie v praxi – učia sa moji žiaci spoluprácou?
4. Rozvíjanie zručností kreatívneho myslenia v praxi – učia sa moji žiaci kreatívne riešiť problémy?

V kurze **Formatívne hodnotenie v praxi** sa účastníci naučia, ako lepšie porozumieť procesom učenia sa žiakov a ako najlepšie prispôbiť vzdelávanie potrebám ich učenia sa. Kurz **Personalizované učenie v praxi** je zameraný na preskúmanie spôsobov, ako viesť a vzdelávať žiakov tak, aby získali pocit vlastníctva a prevzali väčšiu zodpovednosť za vlastné učenie sa. Kurz **Kolaboratívne učenie v praxi** je zameraný na rôzne aktivity a nástroje, vrátane digitálnych, ktoré umožňujú učiteľom facilitovať úspešnú a zmysluplnú spoluprácu medzi žiakmi. Kurz **Rozvíjanie zručností kreatívneho myslenia v praxi** je zameraný na preskúmanie vzdelávacích prístupov, ktoré umožňujú rozvíjanie kreatívnych schopností žiakov.

Každý kurz obsahuje tri moduly. Modul sa skladá z častí, ktoré stručne predstavujú vybrané hlavné poznatky k téme. Predstavujú a opisujú aktivity, ktoré je možné v triede so žiakmi realizovať. Zahŕňajú aj požiadavku na aplikáciu získaných poznatkov spracovaním vlastnej prípravy na vyučovaciu hodinu (Lesson plan) k danej téme, jej sebahodnotenie prostredníctvom pripraveného hodnotiaceho rámca, odovzdanie a hodnotenie ďalšími dvoma účastníkmi v kurze.

V každom kurze sa predpokladá, že učiteľ bude pracovať 3 až 4 hodiny týždenne na absolvovanie jedného modulu. Na absolvovanie celého kurzu, vrátane jeho praktických aktivít je potrebných 9 až 12 hodín. Predpokladá sa, že učiteľ venuje vzdelávaniu v kurze asi 20 minút času v rámci pracovného dňa. Do tohto času nie je započítaný čas, ktorý učiteľ venuje aplikácii získaných poznatkov v triede a práci so žiakmi.

Kurzy sú zverejnené v platforme EUN Academy a sú voľne dostupné pre záujemcov po registrácii. Okrem textových častí, zahŕňajú výber krátkych videí z celého sveta, ktoré sú integrované cez portál YouTube. Všetky kurzy sú dostupné v slovenskom jazyku. Kurzy obsahujú odporúčania a linky na ďalšie učebné zdroje, materiály a edukačné portály. Tieto umožňujú záujemcom ďalšie prehľbovanie poznatkov a prinášajú im ďalšie inšpirácie k témam kurzov.

Experimentálne overovanie modelu online vzdelávania s podporou tútorov

Významnou časťou projektu bolo experimentálne overovanie modelu online vzdelávania s podporou tútorov. Zisťovanie bolo zamerané na to, ako môže online tútoring zvýšiť počet absolventov v online kurzoch, na nákladovú efektívnosť online tútoringu, proces sebariadeného učenia sa a výsledkov účastníkov. Skúmal sa tiež vzťah medzi vzájomným hodnotením účastníkmi kurzu a expertným (lektorským) hodnotením. Experimentálne overovanie bolo realizované v experimentálnych a kontrolných skupinách. Účastníkom v experimentálnej skupine bola ponúknutá online pomoc a podpora tútorom. Ten ich cielene kontaktoval prostredníctvom adresných e-mailov, ktoré sa nazývali intervencie. V jednotlivých etapách kurzu, keď účastníci nereagovali podľa harmonogramu, im tútor ponúkal pomoc a podporu pri online vzdelávaní. Účastníci v kontrolnej skupine absolvovali vzdelávanie samostatne bez akejkoľvek podpory tútora. Predpokladalo sa, že podpora tútorom povedie k väčšiemu zapojeniu a zvýšeniu počtu účastníkov, ktorí kurzy úspešne ukončia, čo sa preukázalo len čiastočne.

Úlohy tútora a moderátora v kurzoch

Úlohou tútora bolo ponúknuť účastníkom v experimentálnej skupine individuálnu online podporu. Ponuka tútora na individuálne online stretnutie bola iniciovaná na základe analytických informácií zo vstupného dotazníka snímaného na začiatku projektu. Podpora spočívala v kontaktovaní účastníkov formou intervencií. Intervencie boli zamerané na kritické miesta, kde mohol účastník kurzu ukončiť svoje pôsobenie v kurze. Boli rozdelené na statické a dynamické podľa toho, či tútor reagoval na štandardný problém, napr. keď účastník v danom termíne nezačal svoje vzdelávanie, nespĺnil v termíne zadanú úlohu alebo bolo potrebné reagovať na jeho individuálny problém. Úlohou tútorov bolo reagovať na pasívneho účastníka v kurze, ktorý si neplnil úlohy podľa harmonogramu.

Úlohou moderátorov bolo kontaktovať účastníkov a viesť s nimi aktívnu komunikáciu prostredníctvom EUN platformy a sociálnych sietí Facebook a Twitter. Moderátor mal zabezpečiť, aby sa účastníci kurzu na začiatku vzájomne predstavili a vytvorili spoločnú učiacu sa online komunitu. Vytvorenie učiacej sa komunity z účastníkov kurzu bolo veľmi dôležité. Pomáhala udržať účastníkov v kurzoch a umožňovalo výmenu ich doterajších skúseností. Bolo tiež významné z hľadiska realizácie vzájomného hodnotenia vytvorených výstupov účastníkov. Výstupom z každého kurzu bolo spracovanie prípravy na vyučovaciu hodinu (Lesson plan), v ktorej boli aplikované poznatky z kurzu. Úlohou moderátora bolo moderovať príspevky účastníkov v diskusiách, zdieľať ich príspevky a skúsenosti, pripomínať im povinnosti, realizovať a konferovať synchronne online udalosti.

Moderátorom a tútorom nebolo v kurzoch povolené priamo odpovedať na otázky účastníkov súvisiace s obsahom kurzu a riešenými úlohami. Očakávalo sa, že účastníci kurzov budú v prvom rade kontaktovať ostatných účastníkov prostredníctvom prostredia kurzu a sociálnych sietí a v rámci výmeny názorov a skúseností budú hľadať odpovede na svoje otázky.

Country Dialogues Labs

Country Dialogues Labs (ďalej CDL) boli realizované formou pracovných seminárov realizovaných na národnej úrovni. Ich účelom bolo vytvoriť priestor pre dialóg, spoluprácu, zdieľanie skúseností a vytváranie návrhov medzi inštitúciami pregraduálnej prípravy učiteľov, poskytovateľmi profesijného rozvoja učiteľov, zástupcami škôl a inštitúciami podieľajúcimi sa na tvorbe školských politík. CDL slúžili na získavanie dôležitých kvalitatívnych údajov a zistení, ktoré boli následne porovnávané a spracované na európskej úrovni. Boli realizované formou rôznych diskusií pri okrúhlych stoloch, napr. metódou world cafe, tvorivých diskusií a fókusových skupín. Zámerom tvorivých diskusií bolo vymedziť nové možnosti online vzdelávania budúcich učiteľov a učiteľov už pôsobiacich v pedagogickej praxi.

V rámci stretnutí CDL účastníci opakovane konštatovali nízku úroveň spolupráce medzi poskytovateľmi pregraduálneho vzdelávania, poskytovateľmi kontinuálneho vzdelávania a profesijného rozvoja učiteľov, školami a tvorcami vzdelávacích politík. Z diskusií vyplynulo, že vzdelávacie inštitúcie nie sú vhodne pripravené na realizáciu online vzdelávacích kurzov. CDL ukázali, že učители majú pomerne málo skúseností s realizáciou inovatívnych vyučovacích stratégií využívajúcich prístupy formatívneho hodnotenia, personalizovaného učenia, kolaboratívneho vyučovania a rozvíjania kreatívneho myslenia u žiakov. Zástupcovia škôl reflektovali, že nevedia ako, kedy, kde a prečo využívať tieto metódy vo vlastnom vyučovaní. Diskusie tiež ukázali pomerne níz-

ku pripravenosť učiteľov v praxi akceptovať online vzdelávanie. Ako problematické sa tiež ukázalo využívanie vytvorených online kurzov v rámci pregraduálnej prípravy vysokoškolákov, budúcich učiteľov a ich zaradenie do vyučovacích predmetov ako súčasť plnenia ich študijných povinností.

Záver

Vzhľadom na zmeny, ktoré prinieslo 21. storočie, je nevyhnutné, aby sa vzdelávanie budúcich učiteľov a učiteľov pôsobiacich v školskej praxi zmenilo. V budúcnosti sa zvýši význam MOOC systémov, ktoré umožnia flexibilné a dostupné online vzdelávanie veľkému počtu účastníkov online formami. Doterajšie skúsenosti z projektu TeachUP ukazujú, že prechod na online formy vzdelávania nie je automatický a bezproblémový. Na Slovensku sa ako prvý problém ukázal nízky záujem o online vzdelávacie kurzy, ktoré boli dobrovoľné a absolvent za ich absolvovanie nezískal žiadne kredity, ani iné výhody. Ako vážny problém sa ukázalo udržanie motivácie a záujmu účastníka vo viacerých po sebe nasledujúcich online kurzoch, ktoré majú stanovený pevný harmonogram vzdelávania a trvajú dlhšie obdobie. Diskutabilná ostala otázka efektívnosti a účelnosti podpory zo strany tútorov a moderátorov kurzov, ako aj ich vplyv na udržanie a absolvovanie kurzov. Napriek naznačeným problémom, zisteným počas experimentálneho overovania v projekte TeachUP, vývoj ukazuje jednoznačnú potrebu intenzívnejšieho využívania MOOC systémov a online kurzov vo vzdelávaní učiteľov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

<https://mpc-edu.sk/>

<http://www.eun.org/>

Kurz 1 - Formatívne hodnotenie v praxi – učia sa moji žiaci? Dostupné z: https://www.europeanschoolnetacademy.eu/courses/course-v1:TeachUP+TU1_Formative_SK+2018/about

Kurz 2 - Personalizované učenie v praxi – riadia si moji žiaci vlastné učenie sa? Dostupné z: https://www.europeanschoolnetacademy.eu/courses/course-v1:TeachUP+TU2_Personalised_SK+2019/about

Kurz 3 - Kolaboratívne učenie v praxi – učia sa moji žiaci spoluprácou? Dostupné z: https://www.europeanschoolnetacademy.eu/courses/course-v1:TeachUP+TU3_Collaborative_SK+2019/about

Kurz 4 - Rozvíjanie zručností kreatívneho myslenia v praxi – učia sa moji žiaci kreatívne riešiť problémy? Dostupné z: https://www.europeanschoolnetacademy.eu/courses/course-v1:TeachUP+TU4_Creative_SK+2019/about.

Summary: The article provides information about the international project TeachUP which was realised within the European Schoolnet (EUN). The project carried out an experimental verification of the online tutoring model of participants support, in four new online educational courses. Participants studied the courses individually in the form of self-regulated learning and used online communication tools to share their practical and course experiences. The article transfers examples of innovations and best practices from international projects in which the MPC is involved.

Pokyny na úpravu príspevkov

Rukopis príspevku musí spĺňať tieto kritériá:

- príspevok musí byť svojím zameraním v súlade s obsahovým zameraním časopisu (pozri Výzvy na publikovanie 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. 9 normostrán, t.j. 16 200 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, potom rok vydania, napr. (Turek 2008) . Ak ide o doslovný citát v úvodzovkách, uvádza sa aj strana, napr. Turek (2008, s. 258), alebo „...“ (Turek 2008, s. 258). V prípade, že počet autorov je viac ako 3, uvedie sa meno prvého autora a „et al.“, napr. Meško et al. 2005
- v žiadnom prípade v príspevku **nepoužívajte „poznámky pod čiarou“**
- rozlišujte písmeno veľké O a číslicu 0, malé písmeno l a číslicu 1
- autori môžu skracovať často uvádzané výrazy – tieto skratky sa musia vysvetliť pri prvom objavení v texte, napr. materská škola (ďalej MŠ), školský vzdelávací program (ďalej ŠKVP) a pod. Zoznam bibliografických odkazov – je abecedne usporiadaný a obsahuje údaje podľa normy ISO 690 Bibliografické odkazy z roku 2012
- elektronické zdroje dokumentov musia obsahovať **tri dôležité údaje** – za názov dokumentu v hranatých zátvorkách [**online**]; vydavateľské údaje, údaj o dátume citovania v hranatých zátvorkách v tvare [**cit. 2008-01-27**]. Posledný údaj: **Dostupné z: http://....; Dostupné na internete:** - pri citovaní používame **vždy jeden zvolený spôsob pre všetky elektronické zdroje**



ISSN 1335 - 0404