

# PEDAGOGICKÉ ROZHLEDY

ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

9  
2021

mpc. METODICKO  
PEDAGOGICKÉ  
CENTRUM

## Obsah:

### VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

Jana Tomášková ...2

#### **Využitie čitateľských stratégií na podporu kompetencie žiakov „učiť sa učiť“**

Use of reading strategies to support students' „learning to learn“ competence

Emília Petrovská ...7

#### **Predčitateľská gramotnosť a metódy podporujúce jej rozvíjanie**

Pre-reading literacy and methods supporting its development

Patrícia Tomečková ...12

#### **Učíme sa písmená a hlásky v čase dištančného vzdelávania**

We learn letters and sounds during distance learning

Mária Onušková, Oľga Nestorová ...14

#### **Poetika a ilustrácia ľudových rozprávok Pavla Dobšinského**

Poetics and illustration of folk tales by Pavol Dobšinský

Maroš Dvorský ...19

#### **Hodnotovo-estetický fenomén umeleckého komunikátu Gejzu Vámoša (k 120. výročiu narodenia rozhnevaného rebela)**

The value-aesthetic phenomenon of the artistic communication of Gejza Vámoš

Zuzana Farkašová ...22

#### **Potreba nových prístupov vo vyučovaní slovenského jazyka a slovenskej literatúry v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským**

The need for new approaches in the teaching of Slovak language and Slovak literature in primary schools with Hungarian as the language of instruction

Slávka Džačovská ...27

#### **Cudzinec v krajine slovenčiny**

A foreigner in the land of Slovak language

Marek Gaj ...31

#### **Špecifiká a úskalí procesu osvojovania si čítania a písania rusínskej azbuky žiakmi prvého stupňa základnej školy**

Specifics and pitfalls of the process of mastering reading and writing of Ruthenian Cyrillic by primary school pupils

Ján Husár, Edita Pavúrová ...33

#### **Ako pracovať s náhodou vo výtvarnej výchove**

How to work with coincidence on fine art lessons

Slávka Gécová ...37

#### **Využitie akvarelovej maľby v edukačnom procese výtvarnej výchovy**

The use of watercolor painting in the educational process on fine art lessons

## Pedagogické rozhľady

Odborno-metodický časopis pre školy  
a školské zariadenia

9/2021

Ročník 30

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

Šéfredaktor: Štefan Porubský

Zástupca šéfredaktora: Marian Valent

Výkonná redaktorka: Viera Stankovičová

Redakčná rada:

Darina Bačová, Dagmar Čtvrtníčková, Maroš Dvorský,

Dagmar Koštrnová, Adriana Lančaričová,

Mária Pappová, István Szókö, Mária Šnidlíková

Obálka: Ján Husár

Preklad do angličtiny: Anna Pávová

Adresa redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum

regionálne pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica

Tel.: 048/4722 938

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

www.mpc-edu.sk

Vyšlo: 24. novembra 2021

Vychádza desaťkrát 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 názorom autora.

Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

Obsah predkladaného čísla Pedagogických rozhľadov si v súlade s vlastnou tradíciou dáva za cieľ osloviť odborného čitateľa mozaikou aktuálnych tém, ktoré ho môžu inšpirovať a motivovať k eventuálnej hlbšej analýze oblasti podľa vlastného záujmu a výberu. Autori príspevkov nabádajú čitateľa, aby využil vlastné kritické myslenie a na ponúknutej živnej pôde predložených statí rozvinul nielen vlastné spôsobilosti, ale následne v obdobnej miere aj analytické a interpretačné kompetencie svojich žiakov.

Odborné príspevky dávajú podnety na rozvoj tvorivosti vo svojej práci. Určite si všetci vieme predstaviť nepreberné množstvo životných situácií a pravidelných povinností, ktoré objektívne podporujú učiteľa v oblasti rozvíjania vlastnej tvorivosti a v jej následnom prenášaní do svojej práce vo výchovno-vzdelávacom procese. I pre takúto situáciu sú vhodné inšpirujúce príspevky, ktoré môžu priniesť do rutínnej práce iskru invencie a motivácie skúsiť pripraviť niečo nové či to doterajšie vykonať po novom, zaujímavejším, modernejším spôsobom.

Vývoj v oblasti pedagogickej vedy a praxe prináša neustále nové poznatky, nové hypotézy, ktoré následne prichádzajú do pedagogickej praxe. Občas sa objavia i určité „kvázi doktríny“, ktoré určitú dobu pôsobia vo vyhranenej podobe, pričom bývajú postavené na negácii toho, čo bolo zaužívané do predmetného obdobia. Možno tento trend vychádza z potreby vynájsť niečo nové, zaskvieť sa, prípadne je spôsobený nekritický prebratím názorov zo vzdialených centier pedagogickej vedy. Príslovie o tráve, ktorá je vždy zelenšia na opačnej strane plotu, poznáme veľmi dobre. V dobrej viere predpokladáme, že tieto pohyby sú vždy motivované tými najlepšimi úmyslami ich presadzovateľov. Skúsenosť praxe hovorí, že pre zlepšovanie denno-dennej operatívy je postupné posúvanie kvality a trvalé spätnoväzbové hodnotenie používaných prostriedkov vo svetle dosiahnutých výsledkov. Hľadiac z tohto uhla pohľadu, nemusíme sa báť v rámci rozvíjania našej tvorivosti klásť otázky, ktoré tu už boli a môžu sa zdať zastarané.

Ako príklad uveďme otázku *Čo tým chcel autor povedať? Aký myšlienkový alebo kultúrny odkaz možno odhaliť v umeleckom diele autora? Je výnimočné svojou nadčasovosťou alebo jeho aktuálnosť je dávno zaviata prachom a tendenčnosťou?* Tí, ktorí majú záujem o našu literatúru 20. storočia, budú určite s veľkým záujmom čítať príspevok viažuci sa k 120. výročiu narodenia „rozhnevaného rebela“ Gejzu Vámoša. Jeho životné osudy sa podobajú osudu malej lode rozhojdanej na rozpenných vlnách búrlivého mora 20. storočia. Odrazili sa jeho osobné zážitky, životné osudy v jeho tvorbe? Je možné pochopiť tvorbu autora, ak nepoznáme jeho život? Je systémové alebo nesystémové pýtať sa, čo chcel autor povedať svojou tvorbou? Takéto jeho výpovede nemusia byť len vedomé, môžu aj celkom nevedome, akoby prirodzene vytekať z podvedomia autora nabitého pohnutými osobnými zážitkami a vplyvom diania spoločnosti celkom, ktoré autor nevie ovplyvňovať, naopak tieto okolnosti osádzajú rámce a cestovné ukazovatele, v ktorých sa autor chtiac-nechtiac musí pohybovať.

Ved' ako by vyzeralo Vámošovo, ale napríklad i Hugo-vo dielo, ak by nezažili konkrétne situácie, nežili v konkrétnych krajinách a mestách, nezískali konkrétne zážitky a skúsenosti s ľuďmi a ich inštitucionálnymi formami? Môže autor tvoriť ignorujúc zásadné determinujúce prvky svojho života? I utopické úniky z boľavej reality sú predsa výsledkom tej samej bolesti, ktorú autor prežíva v reálnom živote. Boli by bez toho vznikli Hugovi *Bedári* či Vámošova *Odlomená haluz* alebo *Žid severu a juhu*? A dokážeme skutočne správne pochopiť bohatstvo ľubovoľného diela, ak nepoznáme osudy jeho tvorca, či zásady osobitného filozofického systému, ktorým žil? Nuž uplatníme schopnosť kriticky myslieť a odpovedzme si každý za seba samému sebe... Správne uplatnená podstata otázky „Čo tým chcel autor povedať?“ umožňuje efektívne uchopiť analyticko-interpretčné výzvy, ktorým čelia nielen žiaci, ale aj učitelia.

Na ceste za pozitívnou optimistickou perspektívou sa môžeme v tomto čísle slobodne pohybovať po celej mozaike oblastí jednotlivých príspevkov: edukácia slovenčiny u cudzincov a ich detí, nové prístupy vo vyučovaní slovenského jazyka a slovenskej literatúry v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským, špecifiká a úskalia procesu osvojovania si čítania a písania rusínskej azbuky žiakmi prvého stupňa základnej školy, akvarelová maľba v edukačnom procese výtvarnej výchovy, ľudové rozprávky Pavla Dobšinského vo vyučovacom procese, využitie náhody vo výtvarnej výchove, predčitateľská gramotnosť v predprimárnom vzdelávaní, čitateľských stratégií a ich využitie na podporu kompetencie žiakov „učiť sa učiť“. Ponúkame množstvo zaujímavých inšpirujúcich informácií, ktoré sú ukotvené ako v teoretickej oblasti, tak i priamo v edukačnej praxi. Veríme, že táto bohatá mozaika poslúži ako na obohatenie vašich vedomostí, tak aj ako inšpirácia na prípravu konkrétnej metodiky na vyučovacie hodiny. Odborné príspevky budú podnetným materiálom pri príprave a realizácii kvalitného vyučovacieho procesu.

Darina Bačová



Katarína Kubánková: Bratislava



## VYUŽITIE ČITATEĽSKÝCH STRATÉGIÍ NA PODPORU KOMPETENCIE ŽIAKOV „UČIŤ SA UČIŤ“

Jana Tomášková, Metodicko-pedagogické centrum, Krajské pracovisko Žilina

**Anotácia:** Príspevok ponúka pohľad na problematiku kľúčových kompetencií žiakov so zameraním na kompetenciu „učiť sa učiť“ v korelácii s rozvojom ich čitateľských zručností. Vhodný výber čitateľských stratégií zo strany učiteľa stimuluje u žiakov rozvoj metakognitívnych procesov, autoreguláciu vlastného učenia sa a učenie sa pre život. Súčasťou príspevku je ukážka vyučovacieho bloku s aplikovanými vybranými čitateľskými stratégiami posilňujúcimi u žiakov kompetenciu „učiť sa učiť“.

**Kľúčové slová:** kompetencia, kľúčové kompetencie, kompetencia učiť sa učiť, proces učenia sa žiakov, autoregulácia, metakognícia, aplikácia vybraných čitateľských stratégií do vyučovania.

### Úvod

Učenie sprevádza človeka od narodenia. Najskôr sa učí chodiť a rozprávať, neskôr čítať, písať a počítať. Vstupom do školy sa pred ním otvárajú možnosti získavania nových poznatkov, ktoré ho majú pripraviť na život v dospelosti. Ani po skončení školy si však nemôže povedať, že už všetko vie a nemusí sa v ničom zdokonaľovať. Pre dnešnú dobu je príznačný rýchly rast poznatkov a výmeny informácií, ktorý nás „núti“ vzdelávať sa. Škola sa stáva priestorom, kde žiak môže nadobudnúť kompetenciu „učiť sa učiť“ – jednu zo základných kompetencií, ktorými by mal človek disponovať. **Kompetencia „učiť sa učiť“ je jednou z kľúčových kompetencií.** Kľúčové kompetencie pomáhajú človeku využívať svoju odbornosť pri riešení rôznych pracovných i životných situácií. Nie sú jedno-odborové, zahŕňajú viacero odborností, kvalifikácií, čím sa stávajú dôležitým prvkom celoživotného vzdelávania.

### Kompetencia učiť sa učiť v systéme kľúčových kompetencií

V kontexte nášho príspevku je potrebné vymedziť pojmy kompetencia a kľúčové kompetencie. Veteška, Tureckiová (2008) chápu **kompetenciu** ako „*oprávnenie (formálnou autoritou sprostredkovanú moc/právomoc) jednotlivca konať rozhodnutia, za ktoré by mal niesť aj zodpovednosť... alebo na strane druhej ako súbor znalostí, spôsobilostí, skúseností, metód, postupov a postojov, ktoré jednotlivec využíva k úspešnému riešeniu rôznych úloh a životných situácií a ktoré mu tiež umožňujú osobnostne sa rozvíjať a naplňovať jeho životné aspirácie.*

**Kľúčové kompetencie** podľa Hulčinovej a kol. (2007) predstavujú prenosný a multifunkčný súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré potrebuje každý jedinec pre svoje osobné naplnenie a rozvoj, pre zapojenie sa do spoločnosti a úspešné zamestnateľnosť.

H. Belz a M. Siegrist (2001) sa zmieňujú o tzv. kľúčových kompetenciách, ktoré „*zahŕňujú celé spektrum kompetencií presahujúcich hranice jednotlivých odborností. Sú výrazom schopnosti človeka správať sa primerane situácii, v súlade sám so sebou, teda jednat kompetentne.*“ Preukazovanie osvojenia kompetencie sa realizuje v praxi.

I. Turek (2003) radí medzi kľúčové kompetencie (žiakov) *informačné kompetencie, učebné kompetencie, kognitívne kompetencie, interpersonálne (sociálne) kompetencie, komunikačné kompetencie a personálne kompetencie.*

Odporúčanie Európskeho parlamentu a rady z 18.12.2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie sa vo svojej prílohe *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie – európsky referenčný rámec* zmieňuje o ôsmich kľúčových kompetenciách, a to *komunikácia v materinskom jazyku, komunikácia v cudzích jazykoch, matema-*

*tická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky, digitálna kompetencia, kompetencia naučiť sa učiť, spoločenské a občianske kompetencie, kompetencia iniciatívnosti a podnikavosti, kompetencia kultúrneho povedomia a vyjadrovania.* Ich význam pre rozvoj osobnosti jedinca je nepopierateľný. Podľa Belza a Siegrista (2001) osvojenie si kľúčových kompetencií vedie jedinca nielen k tomu, aby flexibilne, v každej špecifickej situácii, využíval to, čo sa naučil, ale navyše:

- podľa svojich potrieb menil to, čo sa naučil,
- do svojho systému integroval nové spôsoby konania a správania sa,
- z možných alternatív vyberal tie najvhodnejšie,
- vlastné schopnosti obohacoval o nové, nadobudnuté počas riešenia problémových situácií, a takto nachádzal i využíval v činnosti aj ďalšie alternatívy riešenia (možno efektívnejšie ako predchádzajúce).

Pri návrhoch kľúčových kompetencií krajiny Európy vychádzali z rôznych kritérií, kompetencia „učiť sa učiť“, resp. „naučiť sa učiť“ bola zaradená ku kľúčovým kompetenciám u väčšiny z nich. Rozvíjanie tejto kompetencie zvyšuje u žiakov šancu na získanie vysnívaného vzdelania a profesie, lebo jej naplnením žiak vie alebo dokáže:

- Prekonávať prekážky v učení, aj za pomoci druhých (požiadat i poskytnúť pomoc).
- Získavať informácie z rôznych zdrojov (nielen povinné školské texty) a vie s nimi pracovať pri riešení úloh.
- Riešiť problémy, ktoré sú úmerné jeho vývoju.
- Zapájať sa do rôznych druhov mimovyučovacích aktivít podľa svojich záujmov a predpokladov.
- Realisticky postaviť ciele svojho ďalšieho rozvoja i možnosti ďalšieho štúdia.
- Prevziať zodpovednosť za svoje učenie.
- Poznať svoj preferovaný učebný štýl a na tomto základe si organizovať vlastné učenie a pod.

Žiak si uvedomuje, že vlastné vzdelávanie je potrebné k zvyšovaniu osobnej hodnoty. Musí zaň prevziať zodpovednosť, čo v praxi okrem iného znamená, že reguluje svoje učenie sa.

### Učenie a autoregulatívne učenie

**Učenie** je zložitý proces, ktorý vyžaduje istú autoreguláciu. V každom životnom momente sme vystavení prúdom podnetov, zážitkov, niektoré si pamätáme, niektoré informácie sa „stratia“. Podľa Fontanu sa väčšina psychológov zhodne na definícii, že učenie je „*pomerne trvalá zmena v potenciálnom správaní jedinca v dôsledku skúseností.*“ Táto definícia upozorňuje na tri aspekty:

1. učenie musí jedinca nejako zmeniť,
2. tá zmena nastáva v dôsledku nejakých skúseností,
3. je to zmena v jeho potenciálnom správaní.

Školské vyučovanie v značnej miere akcentuje uve-



dené aspekty. Učenie nemôže nastať bez toho, aby sme sa menili – či už ide o jednoduché učenie, napr. príprava čaju alebo zložitejšie, napr. interpretácia umeleckého diela. Podnetom na zmenu u žiakov môžu byť aj skúsenosti z realizovaných aktivít počas vyučovacích hodín. Tu vzniká priestor pre učiteľa, ktorý zo širokého spektra možností vyberá efektívne stratégie podporujúce učenie sa žiakov. Vždy však ostáva na žiakovi, či zmena, ktorá nastane vplyvom podnetov, sa objaví aj v jeho výkone, alebo ostane na úrovni jeho potenciálu.

Súčasná podoba výchovy a vzdelávania je založená na vonkajšom riadení detí, žiakov a študentov, a to rodičmi, učiteľmi, vychovávateľmi, lektormi, trénermi alebo technickým zariadením. To sú dôvody, pre ktoré sa v progresívnej časti odborníkov čoraz častejšie sa začína hovoriť o **autoregulácii učenia alebo o autoregulatívnom učení (Self-Regulated Learning)**. Učenie sa a riadenie svojho učenia sa nie je to isté. Žiak si uvedomuje nielen to, čo sa učí, ale aj ako sa to učí – ako si organizuje čas, akým spôsobom sa učí, ako bojuje proti vyrušovaniu pri učení, uvedomuje si, či rozumie tomu, čo sa učí, riadi svoju koncentráciu mysle a hlavne vie, prečo sa učí – ide o dosiahnutie cieľov. **Paradigma autoregulatívneho učenia hovorí, že cieľom je dosiahnuť taký stav, keď jednotliviec vie riadiť sám seba, preberá zodpovednosť za svoj vlastný rozvoj, stáva sa autoregulatívnym žiakom** (Paterson, 1996).

Východiskom pochopenia autoregulácie je vzťah človeka k sebe samému, vzťah, ktorý sa vyznačuje okrem sebapoznania taktiež spôsobilosťou meniť a zdokonaľovať seba samého podľa určitého plánu, utvárať seba samého so zreteľom k určitým cieľom. Autoregulácia v škole nie je nejakou mentálnou schopnosťou alebo učebnou znalosťou. Je to skôr proces riadenia seba samého, pomocou ktorého žiaci transformujú svoje mentálne schopnosti do znalostí potrebných pre učenie. Autoregulačné procesy sa zaraďujú skôr medzi zručnosti osobnosti, aj keď je tu nevyhnutná a bezpodmienečná účasť aj kognitívnych a nonkognitívnych procesov.

### Metakognícia a čitateľské stratégie

Medzi zručnosťami, spôsobilosťami napomáhajúce autoregulatívnemu učeniu zaraďujeme podľa M. Zelinu aj **metakognitívne funkcie**, ktoré sa sústreďujú na spôsoby a formy procesu poznávania.

Metakognícia je podľa Gavoru (1992, s. 90) „*poznávaním poznávania*“. Metakognícia všeobecne znamená uvedomenie si vlastného myslenia, spôsobu poznávania a interpretovania sveta. Vo vzťahu k metakognícii žiaka ide o schopnosť reflektovať svoje učebné predpoklady, učebné stratégie, učebný proces a jeho výsledky (Gavora, 1992).

Slovo *metakognícia* sa skladá z dvoch častí: *meta* z gréčtiny ponad alebo po a *kognícia* je poznávanie. Pod metakogníciou rozumieme myšlienkové procesy, ktoré sa vzťahujú na vlastné poznávacie procesy. Metakognícia sa podieľa na kontrole, riadení a regulovaní kognitívnych procesov. Pod pojmom metakognícia sa rozumie taký proces, ktorý je nevyhnutný pri učení sa z textu, „*je to vyššia rovina poznávania, než ako je prebiehajúci poznávací proces. Pri čítaní je kontrola, hodnotenie a regulácia procesu čítania – s dôrazom na porozumenie textu*“ (Gavora, a kol., 2008, s. 81).

Učenie sa je náročný proces zmeny, vhodnými stra-

tégiami môže učiteľ priviesť žiakov k uvedomovaniu si individuálneho spôsobu pri učení, autoregulácii a následne zvýšiť úspešnosť čítaného textu.

Metakognitívne postupy pri práci s textom uplatňujeme v troch fázach. Bližšie ich charakterizuje Gavora (2012):

**1. fáza – pred čítaním** – žiak si pripraví plán pred samotným čítaním, porozmýšľa čo vie o téme, prečíta si poznámky, nadpis a ilustrácie, zisťuje rozsah textu a stanoví si cieľ čítania, zvolí metódy na splnenie cieľa (úlohu zohrávajú preconcepty žiakov).

**2. fáza – v procese čítania** – ide o vlastný proces čítania, sledovanie či dochádza k porozumeniu textu, žiak si dáva otázky, spracováva si ho písomne, zámerom čoho je celkové porozumenie, po skončení čítania si žiak overuje úroveň porozumenia.

**3. fáza po čítaní** – vyhodnotenie a kontrola výsledkov čítania, žiak si odpovedá na otázky, či splnil cieľ, či bola správna metóda, pre ktorú sa rozhodol a ďalej pracuje na úlohách k textu.

Zaraďovaním čitateľských stratégií do vyučovania podporujeme nielen rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov, ale zároveň formujeme ich pozitívny vzťah k čítaniu a potrebu celoživotného vzdelávania sa.

Čitateľské stratégie možno rozdeliť do niekoľkých kategórií (Tomengová, 2010):

1. *Čitateľské strategické algoritmy*, 2. *Heuristické strategické čítanie*, 3. *Čitateľské stratégie podporujúce aktívne učenie sa*, 4. *Kritické čítanie a kritické myslenie*.

Učiteľ využitím čitateľských stratégií personalizuje vyučovanie:

- poznanie učebných štýlov žiakov využíva pri tvorbe úloh a aktivít,
- manažment času je v rukách žiakov,
- výber zaujímavých a aktuálnych tém a textov podnecuje u žiakov motiváciu k učeniu sa,
- vytvára pokojnú atmosféru bez stresu – optimálne podmienky na učenie sa,
- umožňuje žiakom efektívny výber spôsobov učenia sa – pri tvorbe poznámok, pri samostatnom čítaní (štúdiu) z učebných textov, spôsoboch pamätania si učiva, riešenia úloh a pod.

Pri plánovaní čitateľských aktivít sú podľa Tomengovej (2010) dôležité tri druhy vedomostí:

1. vedieť opísať čo – čo mám robiť,
2. vedieť ako – zrealizovať požadovanú aktivitu,
3. vedieť kedy a prečo – kedy použiť danú zručnosť a použiť ju na to, aby sme dosiahli cieľ.

Hoci v odbornej literatúre nachádzame viacero uhlov pohľadu na čitateľské stratégie, spája ich skutočnosť, že podporujú aktívne učenie sa žiakov, kritické myslenie a interakciu nielen žiak – žiak, ale aj žiak – učiteľ. Uvádza me čitateľské stratégie (podľa Tomengová 2010), ktoré boli aplikované na prezentovanej vyučovacej hodine a ich aplikácia do vyučovania prispieva u žiakov k rozvoju kompetencie „učiť sa učiť“.

Pri čitateľskej stratégii **KWL (Know – what you/čo už viem, Want to know – čo by som chcel vedieť, what you Learned – čo som sa naučil)** si žiak vytvorí tabuľku s tromi stĺpcami, ktoré vyplňa pred aj počas čítania. Do prvého stĺpca zapisuje vedomosti, ktoré už o danej téme má, obnovuje si svoje vedomosti. Následne formuluje otázky, čo by sa chcel o danej téme dozvedieť a tieto zapíše do druhého stĺpca. Nasleduje čítanie textu. V priebehu čítania a po prečítaní žiaci zosumarizujú nové poznatky,

ktoré sa naučili do tretieho stĺpca.

| Čo o téme viem? | Čo by som o téme chcel vedieť? | Čo som sa z textu naučil? |
|-----------------|--------------------------------|---------------------------|
|                 |                                |                           |
|                 |                                |                           |

Učebná stratégia **INSERT** (*Interactive Notation System for Effective Reading and Thinking*) predstavuje metódu interaktívneho záznamového systému pri čítaní. Jej cieľom je, aby žiaci boli počas celého čítania textu aktívni. Je určená menej zdatným čitateľom, u ktorých sú časté poruchy v porozumení. Je založená na systéme značiek, ktoré si žiaci v procese čítania zapisujú na okraj textu (Preszler, 2005). Medzi najpoužívanejšie značky patria: **X** (*nesúhlasím, myslím si niečo iné*), ☒ (*niečo, čo som už vedel*), **+** (*nová informácia*), **!** (*super*), **?** (*nerozumiem tomu*), **\*** (*veľmi dôležité si pamätať*). Vďaka nim sa žiaci ľahšie orientujú v texte a môžu sa spätne vrátiť ku jednotlivým informáciám. Vkládanie symbolov je vhodným základom pre skupinovú diskusiu po prečítaní textu.

Diskusná stratégia z internetového zdroja **Save the Last Word for Me** (Nechaj mi posledné slovo; Uložte mi posledné slovo) vyžaduje, aby sa všetci žiaci zúčastňovali ako aktívni rečníci aj ako aktívni poslucháči. Najskôr žiaci pracujú samostatne. Učiteľ rozdá žiakom kartičky a požiada ich, aby z textu vybrali jedno tvrdenie, ktoré ich zaujalo, prekvapilo, príp. zmiatlo, a o ktorom by chceli ďalej diskutovať. Napíšu ho na prednú stranu kartičky. Na opačnú stranu kartičky napíšu vlastný názor na uvedenú myšlienku alebo citát. Žiaci pracujú stanovený čas. Po jeho uplynutí učiteľ rozdelí žiakov do skupín po troch, pričom v každej skupine označí jedného žiaka písmenom – A, B a C. Vyzve žiakov A, aby prečítali jeden zo svojich vybraných citátov celej skupine. Potom žiaci B a C diskutujú o myšlienke. Napr. *Čo si myslia, že to znamená? Prečo si myslia, že tieto slová môžu byť dôležité? Komu?* Po niekoľkých minútach učiteľ požiada žiakov A, aby prečítali zadnú časť svojej kartičky (alebo aby vysvetlili, prečo vybrali citát), aby mali „posledné slovo“. Tento proces pokračuje zdieľaním študentov skupiny B a potom študentov skupiny C.

Zručnosti, ktoré žiaci získajú na vyučovacích hodinách, na ktorých učiteľ využíva čitateľské stratégie sú nepochybne celoživotné. Je len na učiteľovi, aby našiel vhodný, dostatočne motivujúci a pre žiakov zaujímavý text a integroval do vyučovania prácu s textom a čitateľskými stratégiami.

Ako príklad dobrej praxe uvádzame čiastočne upravenú ukážku blokoveho vyučovania s aplikáciou troch vybraných čitateľských stratégií v predmete slovenský jazyk a literatúra. Vyučovací blok sa realizoval v 9. ročníku ZŠ v rámci tematického celku Slovná zásoba. Vzhľadom na rozsah príspevku neuvádzame celý pracovný list iba text, s ktorým žiaci pracovali.

#### Cieľ hodiny:

##### Kognitívne:

- Rozčleniť slovnú zásobu z viacerých hľadísk.
- Definovať odborné slová (termíny) a nájsť ich v konkrétnom texte.
- Vyhľadať v texte informácie vzťahujúce sa k danej téme.
- Zhodnotiť prečítaný text a vyvodiť z neho konkrétne závery.

##### Afektívne:

- spolupracovať v skupine / v kolektíve.

- vyjadriť svoj názor na darcovstvo krvi a podložiť ho argumentmi.

- akceptovať názory iných.

**Psychomotorické:** – koordinovať svoje pohyby pri hre (TIK...TAK...BUM).

**Obsahový štandard – pojmy / učivo:** slovná zásoba – systematizácia, odborné slová (termíny).

#### Výkonový štandard

Žiak dokáže:

- V akomkoľvek texte, ktorý je primeraný úrovni daného ročníka, vyhľadať explicitne a implicitne vyjadrené informácie a správne spojiť jednotlivé údaje do komplexnej informácie.
- Vysvetliť dané pojmy, určiť ich v texte a posúdiť ich štylistický význam.
- Vyjadriť názor na prečítaný text, obhajovať svoje stanovisko a ako argumenty, resp. protiargumenty použiť niektoré poznatky získané analýzou textu.

**Formy skúšania a hodnotenia:** slovné hodnotenie učiteľom po každej aktivite (priebežne), formatívne hodnotenie, neformálne hodnotenie.

**Vyučovacie metódy a stratégie:** motivačná hra, rozhovor, vysvetľovanie, diskusia, práca s pracovným listom/ s kartičkami, KWL, INSERT, Save The Last Word for Me.

**Organizačná forma vyučovania:** frontálna, individuálna a skupinová práca žiakov

**Učebné pomôcky a didaktická technika:** bomba z hry TIK...TAK...BUM, laminované kartičky so slovami, kancelárske papiere, pracovné listy (1 kópia pre každého žiaka), slovníky cudzích slov, prázdne farebné kartičky, písacie potreby.

Žiaci pracovali s nasledujúcim textom:

#### PREČO DAROVAŤ KRV?

Potreba krvi je veľká. Iba na Slovensku sa každoročne spotrebuje približne 180 000 transfúzných jednotiek červených krviniek. Celosvetovo je za 1 rok pacientom podaných viac ako 26,5 milióna jednotiek krvných zložiek. Darovanie krvi je skutočným „darom života“, ktorý zdravý jedinec môže poskytnúť ľuďom chorým a po úrazoch.

#### PREDTÝM AKO DARUJETE SVOJU KRV...

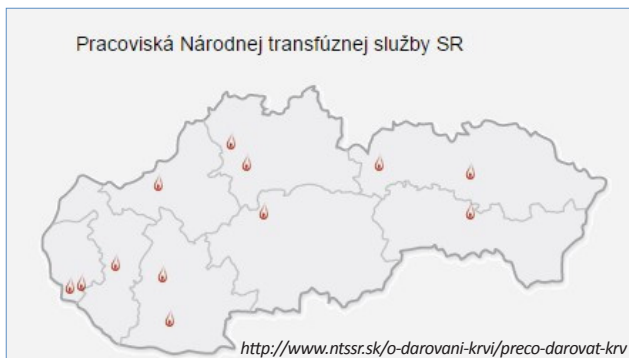
*Pokiaľ ste sa rozhodli darovať krv, musíte splňať všeobecné základné kritériá:*

- Musíte mať vek od 18 do 60 rokov. Frekvencia darovania je pre mužov 3 mesiace a pre ženy 4 mesiace od posledného odberu.
  - Musíte mať telesnú hmotnosť minimálne 50 kg.
  - Nesmiete byť nosičom vírusu HIV (mať AIDS).
  - Nemôžete byť po prekonaní hepatitídy (žltacky) typu B a C.
  - Nemôžete trpieť na iné závažné a chronické ochorenia.
- Krv nedarujte v prípade (resp. trvalo nemôžete darovať krv):*
- Liečby poruchy zrážania krvi krvnými prípravkami
  - Menštruácie (tesne pred ňou alebo po nej).
  - Užívania drog (teraz alebo v minulosti).
  - Užívania anabolických steroidov, ktoré nie sú predpísané lekárom.

**V prípade, že si nie ste istí, či ste vhodným kandidátom na darovanie krvi, vopred zavolajte do transfúziologického pracoviska a vašu situáciu skonzultujte s lekárom!**

#### PRÍPRAVA NA DAROVANIE KRVY

Je nutné, aby ste boli pred odberom dostatočne hydra-



tovaný. 24 hodín pred odberom vypite dostatok tekutín, minimálne 2 litre (vodu, minerálku, čaje, ovocné šťavy). Ráno pred odberom vypite 500 ml tekutín. Čierna káva je tiež povolená (okrem povinného pol litra čaju).

**Nehladujte! Na odber krvi nechodte nalačno!** Večer a taktiež tesne pred odberom nejedzte tučné jedlá (syry, maslo, smotanu, mäsové jedlá a výrobky, údeniny...). Vhodné je jesť ľahké sacharidové jedlá: ovocie, zeleninu, sucháre, netukové pečivo, džem, med... Pred odberom krvi nefajčite (min. 6 hodín), nepite alkohol (aspoň 12 – 14 hodín) a 24 hodín pred odberom sa nevystavujte prívelkej námahe, vynechajte tréningy a návštevu posilňovne.

#### PROCES DAROVANIA

Preukážete sa občianskym preukazom a kartičkou poisťovne (pokiaľ nie ste prvodarcu, aj vašou kartou darcu krvi). Vyplníte dotazník pre darcu krvi, ktorý zahŕňa vaše osobné identifikačné údaje a rôzne dôležité otázky týkajúce vášho zdravia, životného štýlu, rizikových faktorov a vami prekonaných chorôb. Vyplňte ho pravdivo, bez akéhokoľvek zatajovania závažných skutočností! **Pýtajte sa na všetko, čomu v dotazníku nerozumiete!** Dotazník sa nachádza aj na webovej stránke, kde si ho môžete vopred pozrieť. Vypĺňa sa pri každej návšteve transfúziologického zariadenia.

Zdroj (upravený): <http://www.ntssr.sk/o-darovani-krvi/preco-darovat-krv>

#### Opis realizovaných aktivít

##### AKTIVITY PRED ČÍTANÍM TEXTU

Učiteľ si ešte pred samotnou vyučovacou hodinou vytlačí laminované kartičky, na ktorých budú vypísané rôznorodé slová z hľadiska členenia slovné zásoby. Kartičky sú zámerne navrhnuté a rozstrihané tak, aby z jednej strany bolo slovo a z druhej skupina, do ktorej dané slovo patrí (napr. *deň – noc* → **antonymá**).

Učiteľ žiakom najprv vysvetlí pravidlá hry TIK...TAK...BUM. Následne podá žiakovi do ruky „tikajúcu bombu“ a súčasne mu prečíta slovo z prvej kartičky (napr. *silospýt*). Úlohou žiaka je čo najrýchlejšie vymyslieť správne pomenovanie z hľadiska slovné zásoby (očakávaná odpoveď: *archaizmus*) a prehodiť „tikajúcu bombu“ svojmu susedovi. Úspech nezáleží len od tvorivosti a rýchlosti žiakov, ale aj od šťastia a náhody, lebo nikdy presne nevie, kedy bomba „vybuchne“. V prípade, že žiak odpovedal správne, získava kartičku s prečítaným slovom a rovnakým spôsobom pokračuje hráč sediaci vedľa neho. V prípade nesprávnej odpovede hra pokračuje ďalej s tým istým slovom, až kým ho neuhádne jeden zo žiakov. Žiak, ktorému bomba v rukách „vybuchne“, vypadáva z hry. Po vyčerpaní všetkých slov si žiaci zrátajú svoje kartičky a osoba s najvyšším počtom bodov získa malú odmenu.

Po skončení tejto aktivity si žiaci spoločne zhrnú zák-

ladné poznatky o slovné zásobe, ktoré si osvojili na predchádzajúcich hodinách:

**1. Podľa akých kritérií členíme slovnú zásobu?** (Očakávaná odpoveď: *podľa vzťahov medzi slovami, dobového výskytu, citového zafarbenia, pôvodu, spisovnosti a štylistickej príslušnosti*.)

**2. Pri každej klasifikácii vymenuj skupiny slov, ktoré tam patria.** (Očakávaná odpoveď:

- a) *podľa vzťahov medzi slovami* → synonymá, homonymá, antonymá, viacvýznamové slová, paronymá;
- b) *podľa dobového výskytu* → archaizmy, historizmy, zastarané slová, neologizmy;
- c) *podľa citového zafarbenia* → neutrálne a expresívne slová (eufemizmy, hypokoristiká, zdobneniny, familiárne slová, detské slová, augmentatíva, pejoratíva, vulgarizmy a nadávky);
- d) *podľa pôvodu* → domáce slová, slová cudzieho pôvodu (zdomácnené slová, internacionalizmy);
- e) *podľa spisovnosti* → spisovné a nespisovné slová (nárečové slová, slang);
- f) *podľa štylistickej príslušnosti* → štylisticky bezpríznačkové a štylisticky príznačkové slová (hovorové, knižné, básnické a odborné slová).

Následne sa žiaci rozdelia do štvorčlenných skupín, každá skupina dostane jeden čistý papier a každý žiak jeden pracovný list s textom. Všetky skupiny si na čistý papier načrtnú tabuľku s tromi stĺpcami: *čo o danej téme viem, čo by som chcel vedieť a čo som sa naučil* (KWL). Učiteľ dá žiakom pokyn, aby si text z pracovného listu letmo prečítali a prostredníctvom nadpisov a podnadpisov sa pokúsili odhadnúť, o čom bude. Rovnako budú postupovať aj v prípade 2. stĺpca, ktorého cieľom je vzbudenie záujmu žiakov o danú problematiku. Svoje odhady a postrehy vo forme otázok zapisujú na vytvorený pracovný hárok. Na záver všetky skupiny prezentujú svoje návrhy pred ostatnými spolužiakmi.

#### AKTIVITY V PRIEBEHU ČÍTANIA TEXTU

V tejto časti sme využili stratégiu INSERT. Žiaci si potichu čítajú text a priebežne si na okraj textu zapisujú značky podľa toho, ako vnímajú jednotlivé informácie v ňom (x, □, +, !, ?, \*). Nasleduje individuálne riešenie úloh, ktoré sa nachádzajú pod textom. Učiteľ im odporúča, aby v prípade potreby konzultovali svoje odpovede so spolužiakmi v skupine, resp. použili slovníky, napr. *Slovník cudzích slov* (môžu si v nich vyhľadať významy slov, ktorým nerozumeli).

#### AKTIVITY PO PREČÍTANÍ TEXTU

Žiaci si navzájom povymieňali pracovné listy a spoločne s učiteľom prechádzali všetky otázky a odpovede. Kritériom úspešnosti žiakov sú správne a úplné riešenia úloh.

Učiteľ rozdá žiakom prázdne kartičky a rozdelí ich do skupín (stratégia *Save The Last Word for Me*, ktorú sme pre potreby vyučovacej hodiny čiastočne upravili). Každý z nich na svoju kartičku napíše jedno tvrdenie týkajúce sa prečítaného textu, ktoré je preňho zaujímavé, prekvapivé či máťúce. Hneď nato na opačnú stranu vyjadrí vlastný názor na uvedenú skutočnosť. Žiaci postupne čítajú svoje výroky z kartičiek a ostatní členovia skupiny o nich živo diskutujú (*Čo to podľa nich znamená? Prečo by toto tvrdenie mohlo byť pre dôležité?*). Nakoniec každý žiak prečíta svoj komentár. Aktivita končí vtedy, keď sa vy-



striedajú všetci členovia skupiny.

Na záver členovia skupiny spoločne vyplnia posledný stĺpec v tabuľke KWL – *Čo som sa dnes naučil?* Žiaci prezentujú svoje odpovede pred celou triedou.

V súlade s témou nášho príspevku sa v spätnej väzbe môžeme zamýšľať nad tým, do akej miery sa podarilo na vyučovaní rozvíjať u žiakov kompetenciu „učiť sa učiť“ a zároveň čitateľské zručnosti žiakov. Prichádzame k nasledujúcim záverom:

- Blokovaná výučba bola z časového hľadiska vhodnou voľbou – žiaci mali dostatok času na individuálnu prácu i prácu v skupinách. Nemali pocit ohrozenia, aktívne sa zapájali do diania na hodinách.
- Úvodná motivačná hra sa ukázala ako efektívny spôsob na rýchle a hravé aktivizovanie žiakov.

TIK...TAK...BUM bola pre žiakov známa aktivita, na hodinách slovenského jazyka sa požíva pomerne často.

Kartičky boli zámerne pripravené tak, aby bola z opačnej strany napísaná aj správna odpoveď. Ak sa v triede nachádza príliš veľa žiakov, je lepšie túto aktivitu realizovať skupinovú formou. V takom prípade by bol postup nasledovný: Každá skupina dostane 1 tikajúcu bombu a jednu sadu kartičiek. Priebeh hry je takmer identický, ako v pôvodnej verzii, avšak v tomto prípade si žiaci správnosť jednotlivých odpovedí vyhodnocujú sami (vďaka správnym riešeniam na opačnej strane kartičiek je posudzovanie jednotlivých odpovedí rýchle a bezproblémové) – realizovalo by sa rovesnícke učenie, žiaci si zvyšujú svoje komunikačné zručnosti.

- Tri čitateľské stratégie (KWL, INSERT, *Save The Last Word for Me*) na vyučovaní boli opodstatnené a efektívne použité. Pri práci s metódou KWL každá zo skupín zvládla všetky tri kroky, čo znamená, že sa u žiakov trénovala ich predvídavosť, schopnosť formulovať otázky, text ich motivoval k čítaniu – získaniu nových informácií, inak povedané „učeniu sa“. Čitateľská stratégia INSERT umožnila žiakom lepšiu orientáciu v texte, čo sa odzrkadlilo aj pri vyhodnotení správnych odpovedí v pracovných listoch. Väčšina ich odpovedí bola správna, ale mnohým žiakom robili problémy otázky na rozvoj interpretácie a taktiež úlohy, v ktorých bolo potrebné

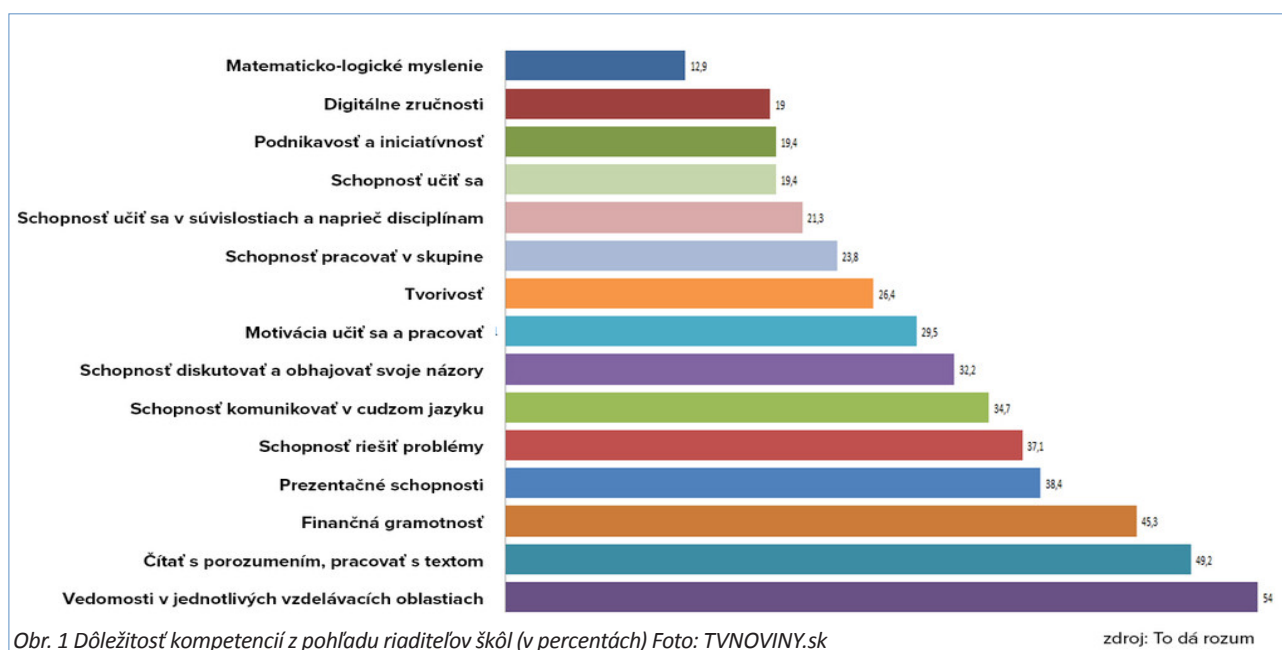
uplatniť medzipredmetové vzťahy (orientácia na mape, premena jednotiek a pod). Diskusná metóda *Save The Last Word for Me* bola žiakmi prijatá veľmi pozitívne. Žiaci mali možnosť vyjadriť svoj názor, zdôvodniť ho, slobodne ho prezentovať pred spolužiakmi. Zhodnotenie celého vyučovacieho bloku a získaných vedomostí formou posledného stĺpca z KWL tabuľky dopadlo úspešne – všetky skupiny stručne prezentovali svoje názory a celkové závery. Zhrnutie sa realizovalo v súlade s kognitívnymi cieľmi hodiny a témou – žiaci si rozšírili slovnú zásobu o cudzie slová (napr. frekvencia, chronické ochorenie, hepatitída a pod.).

Úplný záver tvorila otázka učiteľa, aby žiaci povedali, ako sa im učilo, ktorá aktivita bola pre nich zaujímavá a myslia si, že sa pri nej veľa naučili. Z odpovedí žiakov bolo jasné, že aktivity na vyučovacích hodinách smerovali nielen k tomu, aby žiaci získali nové vedomosti a zručnosti z lexikológie, ale aj k rozvoju ich kľúčových kompetencií, vrátane kompetencie „učiť sa „učiť“.

### Učenie sa pre prax?

Pred záverom nášho príspevku dávame do pozornosti informácie z projektu To dá rozum, ktorého autori sa zaujímali aj o úspešnosť žiakov v pracovnom živote (Kiššová, K., online). Zisťovali sa názory riaditeľov škôl aj zamestnávateľov. Analytici sa okrem iného pýtali riaditeľov stredných škôl, ktoré kompetencie a schopnosti považujú za dôležité. Vyše 50 percent opýtaných odpovedalo, že najdôležitejšie sú vedomosti z jednotlivých predmetov. Nasledujú čítanie s porozumením a práca s textom, finančná gramotnosť a prezentačné schopnosti.

„Na opačnom konci sa ocitli matematicko-logické myslenie, digitálne zručnosti a podnikavosť a iniciatívnosť. A čo na to zamestnávatelia? Tí považujú za dôležité niečo iné – schopnosť učiť sa, pracovať v tíme a motivácia k ďalšiemu učeniu.“ Aj uvedené výsledky dokazujú, že škola a firma sú ako keby dva svety. Ostáva zatiaľ záhadou, i napriek viacerým dobrým príkladom z praxe, ako sa s touto realitou chce vyrovnávať súčasná škola.



Obr. 1 Dôležitosť kompetencií z pohľadu riaditeľov škôl (v percentách) Foto: TVNOVINY.sk

zdroj: To dá rozum

## Záver

Náš školský systém prechádza zmenami, ktoré sa majú odzrkadliť v prístupe k učivu, pedagógom i ku žiakom. Dynamika doby ovplyvňuje každodennú prácu učiteľa v triede. Je zrejme, že bez zmeny „filozofie“ a vzťahu učiteľa k učeniu a žiakom sa žiaci, zo škôl budú odchádzať mladí ľudia nabití teoretickými vedomosťami, ale neuplatníteľní v reálnom živote. Kľúčové kompetencie sa neviažu na konkrétnu profesiu, kvalifikáciu, presahujú ich rámec. Kompetencia „učiť sa učiť“ alebo „naučiť sa učiť“ síce nenahradí odborné vedomosti, ale môže žiakovi pomôcť k efektívnemu využívaniu tých získaných. Učiteľ má vo svojich rukách textové impulzy, metódy

a stratégie na aktivizáciu potenciálu žiakov. Môže im ukázať cesty, ktoré im umožnia aplikovať zvnútornený systém vedomostí, schopností, odborných, personálnych a sociálnych zručností, hodnôt, postojov i ďalších osobnostných kvalít v rôznych kontextoch reálneho života. Slovensko potrebuje dobrých učiteľov a „dobré školy“, školy, ktoré žiakov neodradia od vzdelania, naopak, presvedčia ich, že vzdelávanie je niečo, čo robia pre seba. Aj keď neprekonáme myšlienku Romana Kozela, že v praxi existujú problémy, ktoré nedokážu vymyslieť ani teoretici, veľa zmien, ktoré sa dajú v o vyučovaní realizovať, máme ako učelia vo svojich rukách.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BELZ, H., M. SIEGRIST, 2001. *Kľúčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portal. 376 p. ISBN 80-7178-479-6.
- GAVORA, P., 1992. *Žiak a text*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00333-2.
- GAVORA, P. a kol. 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma. ISBN 987-80-89132-57-7.
- Hučinová, L., 2006. *Kľúčové kompetence*. [online]. [cit. 2021-02-15]. Dostupné z: <http://ucitelske-listy.ceska-skola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102552&CAI=2147>
- Kiššová, K. Čo sa žiaci učia verus čo by sa učiť mali. Pozrite sa podľa čoho, sa pozná dobrá škola. [online]. [cit. 2021-02-11]. Dostupné z: [https://www.tvnoviny.sk/domace/1964132\\_co-sa-ziaci-ucia-verus-co-by-sa-ucit-mali-pozrite-sa-podla-coho-sa-pozna-dobra-skola](https://www.tvnoviny.sk/domace/1964132_co-sa-ziaci-ucia-verus-co-by-sa-ucit-mali-pozrite-sa-podla-coho-sa-pozna-dobra-skola)
- PATERSON, C. C., 1996. *Self-regulated Learning and Academic Achievement of nSenior Bilygy Students*. Australian Science Teachers Joournal, 42, č. 2, s. 48-52.
- PRESZLER, J., 2005. *Reading Strategies to Guide Learning*. Rapid City: Black Hills Special Services Cooperative (BHSSC).
- TOMENGOVÁ, A., 2010. *Čitateľské stratégie zlepšujúce schopnosť učiť sa*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-353-4.
- TUREK, I., 2003. *Kľúčové kompetencie*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8052-174-3.
- VETEŠKA, J., M. TURECKIOVA, 2008. *Kompetence ve vzdelávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1770-8.
- Odporúčanie Európskeho parlamentu a rady z 18.12.2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie a Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie – európsky referenčný rámec*. [online]. [cit. 2021-02-12]. Dostupné z: [http://nuczv.sk/images/dokumenty\\_na\\_stiahnutie/europske\\_svetove\\_dokumenty/klucove\\_kompetencie\\_pre\\_celozivotne\\_vzdelavanie.pdf](http://nuczv.sk/images/dokumenty_na_stiahnutie/europske_svetove_dokumenty/klucove_kompetencie_pre_celozivotne_vzdelavanie.pdf)
- Zelina, M. *Autoregulatívne učenie*. [online]. [cit. 2021-02-12]. Dostupné z: <https://www.direktor.sk/sk/casopis/manazment-skoly-v-praxi/autoregulatívne-ucenie-1.m-530.html>
- Uložte mi posledné slovo*. [online]. [cit. 2021-02-12]. Dostupné z: <https://www.facinghistory.org/resource-library/teaching-strategies/save-last-word-me>

**Summary:** The article offers an insight into the issue of students' key competencies with a focus on the "learning to learn" competence in connection with the development of their reading skills. Appropriate choice of reading strategies by a teacher stimulates students to develop metacognitive processes, self-regulation of their own learning and learning for life. The article presents a teaching block with applied selected reading strategies which strengthen students' "learning to learn" competence.

## PREDČITATEĽSKÁ GRAMOTNOSŤ A METÓDY PODPORUJÚCE JEJ ROZVÍJANIE

Emília Petrovská, Metodicko-pedagogické centrum, Krajské pracovisko Žilina

**Anotácia:** Príspevok je zameraný na problematiku predčitateľskej gramotnosti v materskej škole, vytváranie podmienok a uplatňovanie metód podporujúcich jej rozvíjanie v súvislosti s akceptáciou vývinových a individuálnych daností dieťaťa predškolského veku. Súčasťou je i prezentácia ukážok konkrétnej realizácie jednotlivých metód predčitateľskej gramotnosti v predprimárnom vzdelávaní.

**Kľúčové slová:** predčitateľská gramotnosť, gramotnosť, rozvoj, metódy predčitateľskej gramotnosti, stimulujúce prostredie, dieťa.

Poslaním materskej školy a jedným z jej základných cieľov je rozvíjanie komunikačných kompetencií dieťaťa a kultivovanej spisovnej reči s využitím špecifického rozvojového potenciálu reči písanej. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) obsahuje oblasť *Jazyk a komunikácia*, ktorá sa zaoberá rozvíjaním jazyka v jeho hovorenej a písanej podobe. Od narodenia dieťa v interakcii s prostredím získava prvé skúsenosti s hovorením a počúvaním. Celostný prístup k rozvoju jazyka, v ktorom sa rozvoj čítania, písania, rozprávania a počúvania vzájomne prelína, znamená v predškolskom období prácu s knihou – poznanie, počúvanie príbehov, rozoberanie obsahu, ich re-produkovanie, vymýšľanie nových príbehov, dramatizácia, či iné hrové činnosti zamerané na rozvoj sociálnych, psychomotorických, či kognitívnych funkcií dieťaťa. Ako uvádza Kikušová (1997/98, s. 1 - 2), celý proces prebieha štádiálne, kde si dieťa s rozvojom kognitívnych procesov a nabieraním na skúsenosti postupne osvojuje jazyk v čoraz lepšej kvalite. Osvojenie jazyka sa prejavuje v jeho používaní: rozprávaní, čítaní, písaní. Schopnosť čítať a písať z pohľadu vynárajúcej sa gramotnosti nemož-

no hodnotiť v súlade s bežným chápaním týchto schopností, pretože týmito pojmami označujeme aj takú úroveň využitia jazyka, pri ktorej neprebíha priame de-kódovanie predkladaného textu. Problematika gramotnosti si v priebehu posledných desaťročí nielen získala trvalé miesto v predškolskej edukácii, ale stala sa jednou z kľúčových tém. V deväťdesiatich rokoch minulého storočia sa menili tradičné predstavy o predškolskom veku, ako období prípravy na rozvoj gramotnosti v školskom vzdelávaní. Začal sa uznávať prístup ku gramotnosti ako procesu, ktorý sa začína a prirodzene sa vynára („emergentlitteracy“) už v prvých rokoch života dieťaťa, teda dávno pred začatím formálneho školského vyučovania čítania a písania. V tomto období sa častejšie začínalo hovoriť o rozvíjaní gramotnosti v predškolskom veku, keď sme sa stretávali s rôznymi názvami a definíciami gramotnosti. Hovorili sme o emergujúcej gramotnosti, čiže prirodzene sa vynárajúcej gramotnosti, ako aj o ranej gramotnosti (Zápotočná, Petrová 2016).

**Gramotnosť** v predškolskom veku sa teda charakterizuje ako raná alebo vynárajúca sa gramotnosť, alebo počiatočné písanie a čítanie. **Ide o osvojenie si základných**

**vedomostí a zručností spojených s detským „čítaním a písaním“.**

**Dieťa v tomto veku je schopné uvedomiť si, že:**

- to, čo je napísané, si môže viackrát prečítať,
- ilustrácia v knihe súvisí s textom,
- kreslenie a písanie nie je totožné, to, čo je napísané, si môže viackrát prečítať,
- okrem slovného vyjadrenia sa dá význam vystihnúť aj inými prostriedkami,
- obrázok zobrazuje konkrétnu realitu a samo sa zmocňuje kreslenia,
- tieto znaky nesú sémantickú (jazykovú) hodnotu,
- s postupným uvedomovaním si jednotlivých prvkov reči sa u dieťaťa rozvíja fonemické uvedomovanie a to je základný kameň na jeho ďalšie uchopenie písanej reči.

**Vynárajúca sa gramotnosť** dieťaťa je veľmi individuálna. Na lepšiu orientáciu úrovne predčitateľskej gramotnosti je dobré využiť niektoré charakteristické znaky v rámci štyroch štádií, ako ich orientačne uvádzajú Kikušová (1997/98, s. 1 - 2) a Bruceová (1996):

- **Prvé štádium** (*čarbania a pamäťového čítania*): prebieha medzi druhým a štvrtým rokom. Písomný prejav sa spája s kreslením.
- **Druhé štádium** (písania písmen a čítania obrázkov): je charakteristické počiatočným písaním písmen.
- **Tretie štádium** (*slabikovej skratky a reprodukovania textu*): prejavuje sa tým, že deti chápu slovo ako celok.
- **Štvrté štádium** (*konvenčného hláskovania pri písaní a globálneho čítania slov*): dieťa dokáže napísať svoje meno a mená blízkych osôb.

Ak chceme deťom sprostredkovať aktivity, ktoré sú primerané ich možnostiam a schopnostiam a ktoré ich budú motivovať k objavu sveta písanej kultúry a nadobúdania schopností potrebných na funkčné narábanie s písanou rečou, musíme vedieť, v ktorom štádiu sa dieťa nachádza (Oriešková, Lučivianska 2015). Mali by sme pri tom vychádzať z výsledkov pedagogického diagnostikovania. Učiteľ v materskej škole využíva pedagogické diagnostikovanie hlavne na zisťovanie napredovania vývinu dieťaťa pri dosahovaní vzdelávacích štandardov, na prehodnocovanie efektivity výchovno-vzdelávacieho pôsobenia na dieťa, na hodnotenie, plánovanie a skvalitňovanie výchovno-vzdelávacích postupov a individuálnej činnosti s dieťaťom (Podhájecká 2008, Gmitrová in: Bruteničová et al. 2021).

### **Predčitateľská gramotnosť**

V súvislosti s procesmi čítania a písania v predškolskom veku upozorňujeme na fakt, že nejde o výučbu čítania, resp. písania v ich konvenčnej podobe, ako ju poznáme z elementárneho vyučovania. Nejde ani o získavanie akéhosi predstihu, alebo dokonca znižovanie vekovej hranice, keď začínajú deti čítať a písať. Chápeme to skôr ako spontánny predurčujúci vývinový proces. Ide najmä o pochopenie, že hovorená a písaná forma jazyka spolu úzko súvisia a že tvoria každodennú súčasť nášho života.

**Proces získavania pisateľských a čitateľských skúseností u dieťaťa predškolského veku:**

- pramení zo zvedavosti a činorodosti,
- je úzko spojený s potrebou napodobňovať a experimentovať,
- je činnostne podmienený,

- je individuálny a jedinečný,
- je pre dieťa účelný a zmysluplný.

**Podpora gramotnosti v predškolskom veku si vyžaduje stimulujúce prostredie a zmysluplné stratégie a metódy. Stimulujúce prostredie**

Pod stimulujúcim prostredím rozumieme vytvorenie adekvátneho prostredia, ktoré dieťaťu poskytuje dostatok písaného a tlačeneho materiálu (množstvo kníh, časopisov, plagátov, nápisov, oznamov, abecedu, atď.). Na druhej strane je potrebné umožniť dieťaťu vyjadrovať sa aj písomnou formou (písacie potreby, papier). Vygotskij (2004) v tejto súvislosti uvádza, že ak je dieťa obklopené knihami, v 6. roku života sa bez akéhokoľvek vyučovania naučí čítať. Prostredie je významným stimulom, preto je potrebné ho obohatiť tak, aby sa deti mohli aktívne stretávať s písanou a čítanou podobou jazyka (Lopušná 2008). Stimulovať rozvoj predčitateľskej gramotnosti deťmi môžeme nasledujúcimi spôsobmi:

- podporovať vlastnú **tvorivosť a fantáziu detí**;
- **vysvetľovať nezrozumiteľné pojmy**;
- **reagovať na čitateľské záujmy dieťaťa**;
- **čítať deťom rôzne texty**;
- **sledovať procesy čítania**;
- **vysvetľovať obsah nakresleného, napísaného**;
- **rešpektovať chyby a nedokonalosť čitateľských produktov detí**;
- **ponúkať deťom hry na rozvoj jazyka a reči**;
- poskytovať deťom bohaté **príležitosti na stretávanie sa s textami**;
- **navštevovať knižnicu**;
- **vytvárať priestor na písanie vlastných želaní a prosieb, myšlienok, plánov, zoznamov, atď.**;
- **umožniť deťom prezentovať svoje produkty**,
- **podporovať deti pri napodobňovaní písania (napr. podpisovanie svojich produktov).**

V literatúre sa stretáme s názormi viacerých autorov (Podhájecká 2008, Oriešková, Lučivianska 2015, Lipnická 2009, Zápotočná, Hošková 2000/2001, atď.), ktorí poukazujú na prirodzený záujem detí o písmená. Dieťa je potrebné podnecovať v procesoch čítania a písania prostredníctvom objavných hier s písmenami a číslami. Aktívnym využívaním stimulujúcich aktivít z hľadiska rozvoja vynárajúcej sa gramotnosti a nadobúdaním praktických zručností dieťa získa trvalú skúsenosť, že jazyk je nevyhnutnou potrebou v jeho živote (Lipnická 2009).

**Hlavnou podmienkou stimulácie gramotnosti je, aby boli činnosti ponúkané dieťaťu zmysluplné.**

**Kedy môžeme hovoriť, že je stimulácia pre dieťa zmysluplná?**

- Keď si prostredníctvom čítania a písania konštruuje svoje poznanie o svete;
- Vytvára si vlastné subjektívne významy;
- **O písmo sa zaujíma z vlastnej iniciatívy = dieťa je aktívnym subjektom vlastného rozvoja**;
- Keď korešponduje s **jeho úrovňou chápania, myslenia a schopnosti porozumenia** = individuálna rozvojová úroveň.

**Metódy podporujúce rozvoj predčitateľskej gramotnosti**

Metódy a aktivity podporujúce čitateľskú gramotnosť dieťaťa musia korelovať s jeho individuálnou

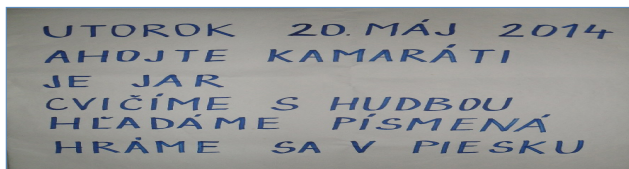


rozvojovou úrovňou. Dieťa v žiadnom prípade nesmie mať pocit, že je nútené „písať, alebo čítať“. Musíme mať na pamäti, že prirodzenou a nenásilnou formou rozvíjania v predškolskom období je hra, prostredníctvom ktorej dieťa absorbuje do vlastného vedomia obrovské množstvo poznatkov a skúseností. Hra je z pohľadu materskej školy efektívnou metódou, stratégiou, edukačným prostriedkom, ako i možnou formou učenia sa a rozvoja osobnosti dieťaťa. Veľkým pozitívom hry je, že umožňuje deťom voľne vyjadriť myšlienky, city, názory, je efektívnou metódou aj predčitateľskej gramotnosti, dieťa sa hrá so slovami, spoznáva ich, porovnáva, triedi (Podhájecká 2008). Rovnako dôležitým faktorom je i využívanie rôznych metód predčitateľskej gramotnosti. Lopušná (2008) medzi metódy predčitateľskej gramotnosti zaraďuje:

- Metóda Iona
- Ranný odkaz
- Spoločné čítanie
- Kalendár počasia
- Slovná banka
- Metóda jazykovej skúsenosti
- Tvorby vlastných kníh a časopisov
- Čítanie kníh s prediktabilným textom
- Maľované čítanie
- Pojmové mapovanie
- Riadené čítanie
- Spoločné čítanie

#### Ranný odkaz

Učiteľka píše pred deťmi krátke vety, ktoré vyplývajú z momentálnej situácie zážitku, rozhovoru, plánovania činnosti a pod. Deti pozorujú väzby hovorenej a písanej reči – čo je vypovedané, môžeme napísať a čo je napísané, môžeme prečítať.



#### Metóda kalendár

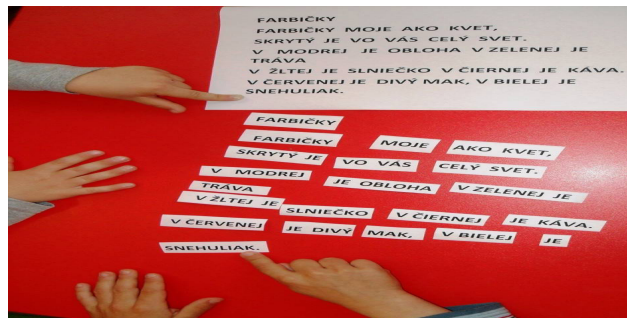
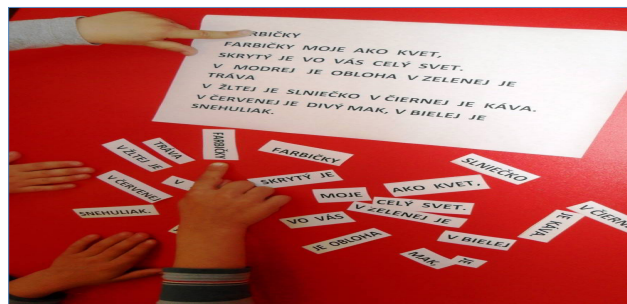
Slúži okrem pozorovania a následného zaznamenania rôznych podôb počasia aj na oboznamovanie detí so striedaním sa dní v týždni, mesiacov a období v roku. Do kalendára môžeme zapisovať mená oslávencov (meniny, narodeniny detí, udalosti v MŠ...). Pravidelným aplikovaním tejto metódy deti registrujú tvary slov v spojení s ich významom.



#### Slovná banka

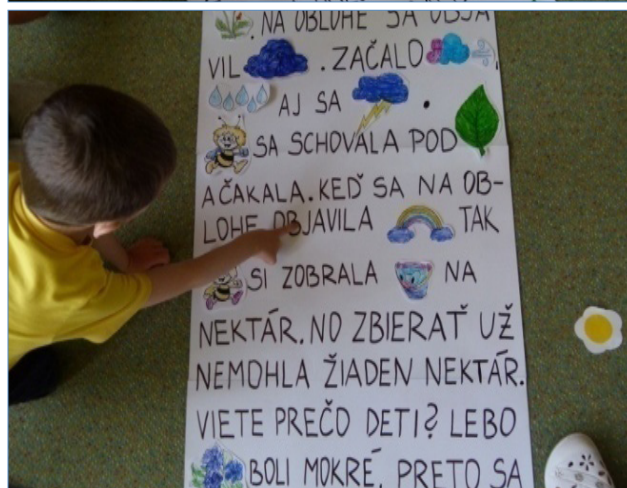
Umožňuje deťom vnímať slovo ako časť celku a experimentovať s ním. Podstatou metódy je skladanie známej básne a riekanky. Deti identifikujú slovo v kontexte

celku na základe porovnávania jeho vizuálnej podoby. Krátku báseň (riekanka) napíšeme v zhodnej podobe na dva papiere. Jeden papier rozstriháme na slová. Deti skladajú rozstrihanú báseň podľa predlohy.



#### Maľované čítanie

Učiteľka prostredníctvom tejto metódy motivuje deti k počúvaniu s porozumením a k vlastnej aktivite pri čítaní. Učiteľka číta napísaný text a deti čítajú obrázky, prípadne známe slová. Do textu môžu slová vymýšľať, dopĺňať na vhodné miesto, zapisovať, dokresľovať.



Rozprávka: Zvedavé mačiatko – maľované čítanie s tangramom





### Pojmová mapa

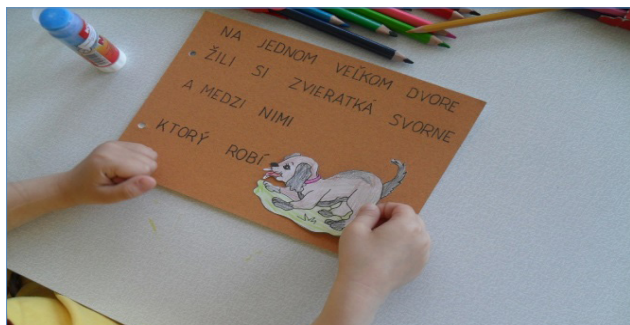
Umožňuje deťom pozorovať čítanie a písanie pri vyhľadávaní a štruktúrovaní pojmov v určitej téme, určitému problému. Deti môžu pojem znázorniť aj symbolickou kresbou, znakom, ktorý ho znázorňuje, prípadne k nemu



pridať začiatkové písmeno jeho názvu.

**Metóda tzv. prediktabilných kníh (čítanie kníh s prediktabilným - predpokladajúcim, opakujúcim sa textom)**

Vyznačuje sa opakujúcim sa textom. Toto textové usporiadanie pomáha deťom vizuálne rozlišovať jednotlivé slová a zapamätať si ich podľa celkového tvaru – ich vizuálnej podoby. Pri „čítaní“ opakujúceho sa textu môže dieťa uplatniť pamäťové čítanie.



### Metóda tajničky

Je vhodná v prípade, ak učiteľka označí určité obrázky písmenami ich názvu. Písaná potom dieťa priradzuje do okienok tajničky, v ktorých sú rovnaké obrázky ako na predlohe. Učiteľka, alebo čítajúce dieťa, celé slovo, vetu tajničky prečíta.

MAČKA, LEV, HAD, KRAVA, ZEBRA, ĎATEĽ (MEDVEĎ)

|   |   |   |   |   |   |  |   |
|---|---|---|---|---|---|--|---|
|   |   |   |   |   | Č |  |   |
|   |   |   |   | V |   |  |   |
|   | H | A | D |   |   |  |   |
| K |   |   |   | A |   |  |   |
|   |   | Z |   |   |   |  |   |
|   |   |   | Ď |   |   |  | Ľ |

### Metóda Iona

Pozostáva z čítania „veľkých kníh“ (vytvorených deťmi, učiteľom, aj hotových), kde sa text spája s obrázkom. Dôležitý je blízky kontakt a vzťah dieťaťa a učiteľky. Učiteľka číta a pritom prstom ukazuje na čítané slová. Dieťa pozoruje priebeh čítania a ukazovatele textu zľava doprava, zhora nadol, riadkovú postupnosť, postupnosť slov, začiatok a koniec textu.

### Metóda riadeného čítania

Učiteľka pre deti vyberie text, ktorý im číta po častiach. Po každej prečítanej časti deťom kladie alternatívne otázky, ktoré iniciujú rozmanité odpovede detí, napr. v predpokladaní ďalšieho deja, v názoroch na konanie postáv a pod. Učiteľka akceptuje všetky výpovede detí a nehodnotí ich správnosť či nesprávnosť.

**Metóda CINQUAIN (sinkejn)** – pomenovanie je odvodené od francúzskeho pomenovania päťveršovej básne sumarizujúcej informácie, myšlienky, pocity, presvedčenia a výstižné výrazy o určitej téme. Je to inováčná metóda, skôr hra, pomocou ktorej dieťa syntetizuje vedomosti a vytvára si vlastné postoje. Zhrnutie prebratého celku, témy, predchádza jej brainstorming.

### Pravidlá:

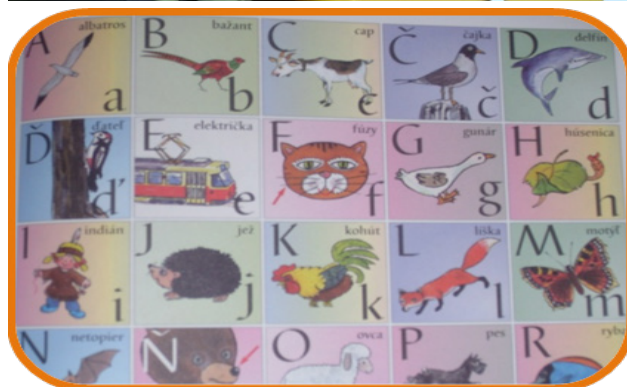
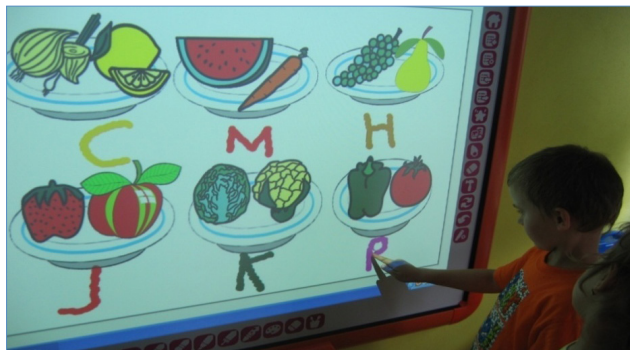
1. riadok: jednoslovné pomenovanie témy (zvyčajne podstatné meno)
2. riadok: dvojslovný opis témy (dve prídavné mená)
3. riadok: trojslovné vyjadrenie deja, činnosti (tri slovesá)
4. riadok (štvorslovné vyjadrenie pocitu, emocionálneho vzťahu k téme)
5. riadok: jednoslovné synonymum vyjadrujúce podstatu.

### Príklady metódy CINQUAIN:

|                       |                     |
|-----------------------|---------------------|
| Mama                  | Včela               |
| dobrá, milá           | usilovná, malá      |
| varí, perie, upratuje | bzučí, lieta, pichá |
| máme ju veľmi radi    | dáva nám sladký med |
| srdce                 | hmyz                |



## PRÍKLADY ČINNOSTÍ NA ROZVÍJANIE PREDČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI:



### Záver

Rozvíjanie predčitateľskej gramotnosti je efektívne vtedy, keď je dieťa aktívnym učiacim sa subjektom. Vzhľadom na to, aby sa už v materskej škole rozvíjali a podporovali zručnosti, spôsobilosti a kompetencie, ktoré s ňou súvisia, je dôležitá osobnosť učiteľa. Pri rozvíjaní daných kompetencií je potrebné akceptovať individuálne osobi-

tosti každého dieťaťa a vytvoriť vhodné podmienky na jej rozvoj, s využitím vhodných metód vo všetkých organizačných formách dňa. Na rozvoj predčitateľských zručností existuje viacero dôvodov. Jedným z nich je pripraviť dieťa na bezproblémový vstup do základnej školy. Včasný a cielený rozvoj vynárajúcej sa gramotnosti je preto u detí predškolského veku vysokým predpokladom na úspešné zvládanie zručností budúceho čítania a písania. *Pozn. redakcie. Obrazový materiál použila autorka príspevku so súhlasom autorov zo záverečných prác učiteľov materských škôl, ktorí sa zúčastnili vzdelávacieho programu Predčitateľská gramotnosť.*

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Anonym 2016. *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- BRUCEOVÁ, T., 1996. *Předškolní výchova*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-068-5.
- BRUTENIČOVÁ, E. et al., 2021. *Profesijné kompetencie učiteľa v oblasti DIETĽA*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-1455-9.
- KIKUŠOVÁ, S., 1997. Gramotnosť dieťaťa predškolského veku a možnosti jej rozvíjania v materskej škole. In: *Predškolská výchova*. Roč. 52, č. 4. ISSN 0032-7220.
- LIPNICKÁ, M., 2009. *Počiatkové čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov: ROKUS. ISBN 978-80-89055-81-4.
- LOPUŠNÁ, A., 2008. *Rozvíjanie počiatkovej čitateľskej a písateľskej gramotnosti v podmienkach predprimárnej edukácie*. Žiar nad Hronom: Aprint. ISBN 978-80-969549-8-8.
- ORIEŠKOVÁ, I. a M. LUČIVIANSKA, 2015. *Predčitateľská gramotnosť 1: námety a aktivity*. Bratislava: RAABE. ISBN 978-80-8140-110-7.
- PODHÁJECKÁ, M., 2008. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-8068-797-7.
- VYGOTSKIJ, L. S., 2004. *Psychológia myšlení a řeči*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-943-7.
- ZÁPOTOČNÁ, O. a Ľ. HOŠKOVÁ, Ľ. 2000/2001. *Možnosti stimulácie gramotnosti detí predškolského veku*. Slovenský jazyk a literatúra v škole. Roč. 47, č. 3. ISSN 1335-2040.
- ZÁPOTOČNÁ, O., 2012. *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: VEDA. ISBN 978-80-224-1281-0.
- ZÁPOTOČNÁ, O. a Z. PETROVÁ, 2016. *Jazyk a komunikácia*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-8118-175-7.

**Summary:** The article focuses on the issue of pre-reading literacy in kindergarten, creating conditions and applying methods to support its development in connection with the acceptance of developmental and individual conditions of a preschool child. It also includes examples of the use of particular methods related to pre-primary literacy in pre-primary education.



## UČÍME SA PÍSMENÁ A HLÁSKY V ČASE DIŠTANČNÉHO VZDELÁVANIA

Patricia Tomečková, externá doktorandka, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita, Prešov

**Anotácia:** Cieľom príspevku je poukázať na hravú formu pri vyučovaní abecedného kódu, ktorá spočíva v zapojení zmyslov aj napriek dištančnému vzdelávaniu. Môžeme povedať, že na jednej strane vychádzame zo slov J. A. Komenského „Schola ludus“ a na strane druhej sa opierame o myšlienku J. Locka: „Nič nie je v rozume, čo by predtým nebolo v zmysloch“.

**Kľúčové slová:** čítanie a písanie, dištančné vzdelávanie.

Súčasná doba, v ktorej žijeme, nám ponúka priestor na využívanie informačno-komunikačných technológií (ďalej IKT) v oblasti školstva, obzvlášť pri dištančnom vzdelávaní. Využívanie IKT si vyžaduje počítačovú gramotnosť učiteľa, ale aj žiakov. Počítačovú gramotnosť (computer literacy) možno definovať ako schopnosť človeka využívať počítač pri učení, riešení problémov, spracovaní informácií (Fazekašová 2005). V súvislosti s našim príspevkom môžeme počítačovú gramotnosť chápať ako schopnosť učiteľa pripraviť učebné materiály na online vyučovanie, ale zároveň schopnosť žiakov pripojiť sa do online priestoru a vyžívať tzv. virtuálnu ruku. Pod pojmom dištančné vzdelávanie máme na mysli vzdelávanie na diaľku, ktoré Juszczyk (2002) označuje ako synchrónne, pretože prebieha formou vyučovacích hodín v reálnom čase – ide o tzv. online hodiny. Pre žiakov prvého ročníka základnej školy je vstup do školy významným medzníkom. Okrem iného sa v škole učia čítať a písať. Práve vyučovanie čítania a písania je súčasťou námetu, ktorý v nasledujúcich riadkoch predstavíme.

**Predmet:** čítanie/písanie

Ročník: prvý

Trvanie: 45 minút

Téma: Vyvodenie hlásky a písmena b

Ciele:

**Kognitívne:** Identifikovať hlásku B v slove. Odpovedať na otázky k textu. Čítať slabiky a slová s písmenom B.

**Afektívne:** Vypočúť si spolužiakov. Rešpektovať pravidlá v online priestore.

**Psychomotorické:** Napísať veľké písané B. Využívať virtuálnu ruku.

Metódy: slovné – rozhovor, názorné – pozorovanie, predvádzanie, dynamická projekcia, praktické – grafické a výtvarné činnosti (Maňák 1990)

Formy: hromadná

Pomôcky: powerpointová prezentácia, internet, video-projekcia písania písmen.

**Metodický postup:**

**Úvodná časť hodiny:** žiakov privítame v online priestore; zopakujeme si pravidlá – vypnutý mikrofón, využívanie virtuálnej ruky; žiakov sa opýtame, ako sa cítia – vyjadria sa symbolickou formou – smajlík.

**Expozičná časť hodiny:** využívanie PP prezentácie

1. Žiakom prečítame rýmovačku dvakrát a ich úlohou je počúvať a určiť, ktorá hláska sa v rýmovačke nachádza najčastejšie na začiatku slov. Žiak, ktorý hlásku identifi-

kuje, sa prihlási virtuálnou rukou. Aktivita je zameraná na rozvoj fonematického sluchu.

2. Žiakov sa pýtame pripravené otázky (napr. Kto fúkal bubliny? Kto si chcel požičať bublifuk?), keď vedia správnu odpoveď, prihlásia sa virtuálnou rukou. Vyvolaný žiak zapne mikrofón a odpovie na otázku. Ďalší žiak, ktorý sa tiež hlási, zhodnotí správnosť odpovede.

3. Úlohou žiakov je vybrať z ponúkaných obrázkov len tie, ktoré sa začínajú na hlásku B. Opäť využívajú virtuálnu ruku a hodnotenie spolužiakom. Aj v tejto aktivite ide o rozvoj fonematického sluchu.

Pomenuj obrázky, ktoré sa začínajú na hlásku B



Obr. 2 Čo vidíš na obrázku?

4. Žiaci majú zatvorené oči, lebo úlohou žiakov je určiť počet slabík v jednotlivých slovách. Následne si slová spoločne vytlieskame – všetci majú zapnuté mikrofóny a rukami deklamujú tleskanie pred kamerou.

Slová vytlieskame na slabiky



Obr. 3 Slová vytlieskaj

5. Nasleduje hra, ktorá spočíva v tom, aby žiaci povedali slová (meno, mesto/dedinu a zviera), ktoré sa začínajú na písmeno B. Obrázky zvierat im učiteľ vyhľadáva na internete a zdieľa cez obrazovku. (zdroj: <https://www.zvierata.xyz/zivocichy/pismo/b/>)

6. Neodmysliteľnou súčasťou online hodín je vytváranie chuťových asociácií (v škole nasleduje reálna ochutnávka). Úlohou žiakov je vyjadriť svoje myšlienky, ako by podľa nich mohlo chutiť písmeno B. Následne im odkryjeme obrázok, ktorý majú pomenovať a vyjadriť svoje myšlienky, ako dané jedlo/nápoj chutí. So žiakmi vedieme rozhovor, čím je buchta plnená, posypaná a či vedia, z čoho sa buchty vyrábajú.

Akú hlásku počuješ na začiatku najčastejšie?

Bublinky si Betka fúka,  
Branko na ňu z okna kuká.  
Požičaj mi bublifuk,  
a ty budeš robiť kuk.

Obr. 1 Počutá hláska

## Ako chutí písmeno B?



Obr. 4 Chuť písmena

7. Nasleduje hra Budík, ktorej cieľom je rozvoj sluchovej percepcie u žiakov. Učiteľ si pripraví súbor slov, ktoré žiaci nevidia a ich úlohou je reagovať na vypočuté slovo - zatvoriť oči, ak je hláska B na začiatku a otvoriť ústa, ak je hláska B v strede slova. Táto hra má aj diagnostický charakter, pretože žiaci reagujú na pokyn „teraz“.

8. Žiakom predstavíme všetky podoby písmena.

9. Úlohou žiakov je zamyslieť sa, na čo sa dané písmeno podobá. Nasleduje rozcvička ruky na základe rýmovačky, zároveň niekto zo žiakov zopakuje pravidlá správneho sedenia a držania pera.

## Porozmýšľaj!

Na čo sa podobá veľké písané B?



Obr. 5 Veľké písané b

10. Žiakom prostredníctvom videa predstavíme vizualizáciu písania daného tvaru na základe včielky – aplikácia zo stránky [www.aitec.sk](http://www.aitec.sk) – pričom slovné komentujeme pohyb – napíšeme veľké písané P, urobíme slučku a dokreslíme bruško. Žiaci najprv napíšu písmeno do vzduchu a potom si otvoria písanky. V písanke prejdú po predpísaných tvaroch a následne napíšu jedno písmeno, ktoré musia ukázať do kamery.

11. Pri písaní slabík sa zastavíme, pretože žiakom ponúkame názornú ukážku formou skicára, ako sa daný spoj má a nemá písať. Úlohou žiakov je písanie sledovať a následne opísať, v čom je rozdiel.

## Pozor!



Obr. 6 Písanie spojov

### Fixačná časť:

V aplikácii, s ktorou pracujeme (ZOOM, MS TEAMS, SKYPE), zapneme chat a každý žiak napíše slabiku alebo slovo obsahujúce písmeno b a vyvolá spolužiaka, ktorý má slabiku alebo slovo prečítať. Zopakujeme si, čo sme sa na hodine naučili a dané písmeno majú žiaci za domácu úlohu vytvoriť z čohokoľvek (z kníh, príborov, šnúrok, vrchnákov), odfotiť sa s ním a poslať. Zároveň si zadáme domácu úlohu z čítania.

### Záverečná časť:

Úlohou žiakov je zhodnotiť hodinu, čo sa im podarilo a čo sa im nepodarilo, spolužiaka môžu ohodnotiť iba kladne, ale seba aj v negatívne. Pri hodnotení sa zameriavame aj na disciplínu a prácu s počítačom – zapínanie a vypísanie mikrofónov, využívanie virtuálnej ruky, smajlíkov či chatu.

### Záver

V príspevku sme sa pokúsili ponúknuť námet, ako pracovať so žiakmi prvého ročníka základnej školy počas online stretnutí. Musíme si uvedomiť, že takéto vyučovanie nemôže byť založené na pasivite žiakov. Predkladaný návrh ponúka pohľad nato, ako zapájať žiakov počas celej hodiny a zároveň spôsob ako udržať disciplínu, rozvíjať ich komunikačné schopnosti a do istej miery aj samostatnosť. Zo spätnej väzby, získanej od žiakov, ale najmä rodičov, môžeme konštatovať, že hodiny boli úspešné a po návrate do školských lavíc sme zistili, že boli naplnené aj ciele. U žiakov prvého ročníka základnej školy je potrebné nielen vyvodit' písmená a naučiť ich písať, ale venovať veľkú pozornosť aj spájaniu písmen. Práve túto časť učiva sme nevynechali na žiadnom stretnutí. Na záver by sme chceli zdôrazniť, že pri online vzdelávaní sa nemôžu žiaci nudiť, ale práve naopak, musia byť zaujatí.

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- FAZEKAŠOVÁ, D. et al., 2005. *Informačné a komunikačné technológie vo vzdelávaní učiteľov prírodovedných predmetov*. Prešov: Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied. ISBN 80-8068-375-1.  
 JUSZCZYK, S., 2003. *Dištančné vzdelávanie*. Bratislava: Sapientia. ISBN 80-968797-3-1.  
 MAŇÁK, J., 1990. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0210-7.  
 Slovenský jazyk a literatúra – primárne vzdelávanie, 2014 [online]. Bratislava: ŠPÚ. [cit. 2021-10-23]. Dostupné z: [https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl\\_pv\\_2014.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_pv_2014.pdf)

### Internetové zdroje – obrázky:

- <https://www.detskahracka.sk/p/15853/detsky-bubon>  
[https://www.partyraj.sk/balon-zlty-320-r12?gclid=Cj0KCQiA-eeMBhCpARIsAAZfxZA8qqVDijHKOoO8aZjF6aaCHas4YJwhwjS7bo8vieA-WNBvILowVg00aAidBEALw\\_wcB](https://www.partyraj.sk/balon-zlty-320-r12?gclid=Cj0KCQiA-eeMBhCpARIsAAZfxZA8qqVDijHKOoO8aZjF6aaCHas4YJwhwjS7bo8vieA-WNBvILowVg00aAidBEALw_wcB)  
[https://sk.wikipedia.org/wiki/Hrach\\_siaty](https://sk.wikipedia.org/wiki/Hrach_siaty)  
<https://zdravopedia.sk/ovocie/banan-10-ucinkov-na-zdravie>  
<https://www.berndorf.sk/lyzica-dezertna-hotel/p-303/>  
<https://www.kinekus.sk/katalog/product/36274-Dreveny-maliarsky-rebrik-5-prieckovy/>

**Summary:** The aim of the article is to point out the playful form in teaching of the alphabetic code, which includes the involvement of the senses despite distance education. We can therefore say that on the one hand, our approach is based on J. Amos Comenius's "Schola ludus" and on the other hand, it is predicated on the idea of J. Locke: „No man's knowledge here can go beyond his experience“.



## POETIKA A ILUSTRÁCIA ĽUDOVÝCH ROZPRÁVOK PAVLA DOBŠINSKÉHO

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

**Anotácia:** Príspevok ponúka náhľad na možnosti implementácie prvkov ľudovej rozprávky do vyučovacieho procesu so zameraním na tvorbu Pavla Dobšinského ako najväčšieho slovenského tvorcu rozprávok. Súčasťou tohto príspevku sú základné informácie o osobnosti Pavla Dobšinského, o ľudovej rozprávke, jej fantastike či ilustráciách rozprávok a jadrom sú praktické ukážky, prostredníctvom ktorých je možné pracovať s textami a ilustráciami rozprávok. Uvedený príspevok je určený nielen pedagógom primárneho vzdelávania, ale aj učiteľom 2. stupňa základnej školy, tým, ktorí hľadajú nové podnety s cieľom rozvíjať osobnosť žiakov aj prostredníctvom rozprávky.

**Kľúčové slová:** Pavol Dobšinský, rozprávka, ľudová rozprávka, ilustrácie, fantastika rozprávky, aktivity.

„Ak chcete, aby boli vaše deti chytré, čítajte im rozprávky.  
 Ak chcete, aby boli ešte chytrejšie, čítajte im viac rozprávok.“  
 Albert Einstein

Ako Einstein ukazuje, rozprávky v živote každého človeka sú veľmi dôležité. Slovenské ľudové rozprávky nám poskytujú rôzne zmienky či informácie nielen o zvykoch, tradíciách a hodnotách, ale aj o samotnom slovenskom ľude, jeho práci, jazyku a spôsobe premýšľania. Na základe Krátkeho slovníka slovenského jazyka (2003) rozprávka znamená vymyslený príbeh, obyčajne z neskutočného života. Ako tvrdí Čapek (1971, s. 93): „Rozprávka je zdrojom všetkej poézie; v nej sa prejavuje pôvodná ľudová slovesnosť a básnivosť starej hrdinskej povesti; staré hrdinské povesti a národné mýty žijú dodnes v neporušenej naivite detských rozprávok. V rozprávkach sa vyslovuje sama duša národa so svojou múdrosťou, fantáziou a prostotou, svojou vierou v nadprirodzené sily a svojimi dávnymi národnými božstvami.“

Ľudová rozprávka sa považuje za najstarší a najrozšírenejší útvar ústnej ľudovej slovesnosti. Pôvodne rozprávka vznikla k rozprávaniu a počúvaniu, pričom sa väčšinou rozprávala večer či pri priadkach. Hrdináková (2006) v knihe s názvom Tajomstvo rozprávok uvádza, že korene rozprávok sa hľadajú ťažko, pretože sa rôznia názory bádateľov. Na základe toho jedni bádatelia tvrdia, že motívy rozprávky pochádzajú z Indie a iní, že pochádzajú z Babylonu. Je veľmi ťažké prikloniť sa k jednému alebo k druhému názoru. Dôležitým znakom slovenských ľudových rozprávok je, že na našom území existujú rozprávky v ústnej podobe a trdajú sa už dlhé storočia. Aj keď ľudová slovesnosť, a teda kultúra našich predkov je starobylá, čo sa týka rozprávok, poukážeme na feudálne obdobie stredoveku. V tom období sa rozvíjali „rozmanité druhy rozprávok a povestí (démonologické rozprávky o nadprirodzených bytostiach, alegorické zvieracie rozprávky,... čarovné rozprávky o boji hrdinu s drakom... legendové humorné rozprávky o svätcoch“ (Minárik 1997, s. 113 – 114). Ďalej Minárik (1997) uvádza, že to boli aj rozprávky, ktoré vznikli z exempli – O troch grošoch a čarovné a legendové rozprávky, ku ktorým patrí Zakliata hora, Popolvár najväčší na svete, O dvanástich mesiacikoch či O Madajovi. Jedným z najstarších záznamov existujúcich rozprávok je O troch grošoch približne z 12. storočia. Rozprávka je teda súčasťou kultúrneho dedičstva každého národa, nielen slovenského.

„Ľudová rozprávka a jej literárne spracovanie zostávajú jedným zo základných zdrojov rozprávkarskej tvorby. Tvorcovia sa pridŕžajú folklórnej tradície, snažia sa ich čitateľovi priblížiť súdobým jazykom a vnášajú do literatúry pre deti a mládež svoj tvorivý pohľad a osobitosť“ (Nováková 2009, s. 45). Rozprávky boli v minulosti svojím spôsobom duchovnou potrebou, ale aj výchovným pros-

triedkom jednoduchého ľudu, čo v skutočnosti sú funkcie, ktoré sa rozvíjajú aj u súčasného čitateľa.

V súčasnosti chápeme rozprávku ako žáner výhradne pre deti ako literárny žáner zábavný, výchovný, podnetný. V klasických rozprávkach sa nachádza to, čo bolí, trápí, teší ľudí po dlhé stáročia, pričom v mnohých moderných autorských rozprávkach je slabší, alebo úplne chýbajúci etický princíp (Hrdináková 2006, s. 12).

Významným znakom ľudovej rozprávky je aj ústne tradovanie, ktoré sa objavovalo väčšinou na dedinách v ľudovom prostredí. Ak sa pozrieme na ďalší znak, a to jazyk ľudových rozprávok, musíme konštatovať, že sa v nich objavuje množstvo dialektizmov a slov daného historického obdobia. Ľudová rozprávka sa tak líši od iných umeleckých diel hlavne svojím komunikačným procesom.

### Fantastika rozprávky

K dominantným a konštantným znakom žánru rozprávky patrí fantastika, kým napr. ústnosť a kolektívnosť ako znaky zanikli a detský aspekt je v autorskej rozprávke variabilným prvkom, variabilným preto, lebo rozprávka aj v súčasnosti môže byť adresovaná dospelému prijímateľovi. Fantastika nie je protikladom reality, ale je odrazom nášho vzťahu k nej. Keďže ide o vzťah, je v tomto odraze prítomné skreslenie, deformácia, ktorú podmienuje práve naša emotívnosť, naša predstavivosť, naše poznanie. Zmienenu deformáciu môžeme pochopiť iba skúmaním subjektovo - objektového vzťahu, tj. vzťahu medzi človekom a realitou. Za pomoci fantázie môže človek vidieť realitu po novom a práve toto mu ju pomáha pretvárať. Fantázia, ktorá sa podieľa na vzniku ľudovej rozprávky, nám môže slúžiť ako doklad pravdivosti predchádzajúcich tvrdení. Primitívny človek prijímal a odrážal realitu v deformovanej podobe bez toho, aby deformácie vyplývaly z neporozumenia, nepoznania akokoľvek oddeľoval od reality. Realitu si vysvetľoval pomocou výmyslu. Prijímal ju ako jednotu reálneho a fantastického. Magickosť, animizmus, totemizmus boli súčasťou jeho predstáv o realite a jeho vzťahu k nej. Poznanie človeka sa postupne rozširovalo, ale obrazy, v ktorých odrážal svet vo svojej tvorbe, zostali ako fantazijný inventár podobenstiev, príbehov, prvkov, motívov, ktoré existujú v súčasnom umení už v inej funkcii než pôvodne. Fantastika nie je protikladom reality, ale je odrazom nášho vzťahu k nej. **Základnými prostriedkami** fantastiky pri modelovaní postáv sú magickosť, animácia a antropomorfizácia. V súčasných rozprávkach ožívajú zeleninové produkty, žijú veci a predmety, ktoré nás obklopujú, zvieratá hovoria, aj konajú ako ľudia, ľudskí hrdinovia sú nositeľmi magických vlastností. Do rozprávky vstupujú aj prvky sci-fi literatúry, byrokracie. Fantastickým sa javí aj prvok, pomocou ktorého možno premeniť časť na ce-

lok – kvapku na more, jednotlivé rastliny na džungľu. Aj tento fantastický spôsob premeny možno nájsť v ľudovej rozprávke, kde sa hrebeň mení na les, slina na jazero, ap.

### Ilustrácia rozprávky

Dôležitým fenoménom rozprávok je ilustrácia nachádzajúca sa v knihe rozprávok, ktorú žiak doma alebo v škole otvorí. Ilustrácia snáď ako prvá zaujme dieťa či žiaka v knihe, ktorú by chcel, či má prečítať. Môžeme konštatovať, že knižná ilustrácia nás sprevádza od útleho detstva. Ilustrácia je pojem, ktorý označuje výtvarný doprovod textu knihy, ale aj časopisu a novín. Jej úlohou je vysvetliť text alebo sprístupniť jeho zrozumiteľnosť, nejakú literárnu myšlienku. Ilustrácia je považovaná za druh maliarstva, hoci sa už od praveku využívala na sprostredkovanie informácií. Čitatelia v knihách objavujú nielen kresby, ale aj fotografie, rytiny či koláže. V detskej literatúre je, samozrejme, snahou ilustrácie podnietiť aj detskú obrazotvornosť. Ilustrácia by teda mala upozorniť na najdôležitejšie informácie z daného textu rozprávky. V rozprávkach P. Dobšinského sa stretávame s ilustráciami, ktoré vystihujú časť textu či text, ktorý sa nachádza v jej blízkosti a poskytuje fantáziu čitateľa dotvoriť si obraz deja rozprávky. V. Bombová (In: Holešovský 1977, s. 19), významná ilustrátorka, uvádza, že: „*Pri ilustrovaní literárnej predlohy mám na zreteli knihu ako celok (jej účel, formát, vekový stupeň a pod.), v ktorom je ilustrácia jedným z viacerých komponentov podieľajúcich sa na vzniku knihy. Ide mi predovšetkým o vystihnúť celkovej atmosféry textu, o jeho umocnení a doplnení, ide mi o ilustráciu, ktorá by niesla všetky znaky výtvarnosti, a tak mohla existovať i ako samostatné dielo aj cez podradenosť a obmedzenie textom.*“ Dobrá knižná ilustrácia rozvíja fantáziu čitateľa a môže sa stať diamantom každej knihy.

Už J. A. Komenský sa zaoberal myšlienkou ilustrácie v knihách, čo zdôrazňuje jeho didaktická zásada názornosti, ktorú ilustrácia naplnila aj v diele Orbis Pictus, ktorá bola obľúbená aj vďaka obsahujúcim obrázkom.

### Aktivity zamerané na rozvoj fantázie a práce s umením

Rozprávku v edukačnom procese môžeme uplatňovať v každej fáze vyučovacieho procesu. Rozprávka má nielen vzdelávací, ale hlavne výchovný charakter aj vzhľadom na to, že sa v nej objavuje pozitívny vzťah postáv k dobru a zároveň odsúdenie zla. Rozprávka je sama o sebe silný motivačný fenomén. Prostredníctvom rozprávky, ako sme už spomínali, má žiak možnosť precítiť dej a vyjadriť emócie a je to aj prostredníctvom krásnych ilustrácií, ktoré sa v knihách nachádzajú. Zároveň žiaci sami prostredníctvom učiteľových inštrukcií môžu vytvárať takéto rozprávky, ale zároveň využívajú možnosť porovnania reality učiva s fantastikou či môžu popustiť uzdu fantázie pri rôznych aktivitách.

Súčasťou nášho príspevku sú jednotlivé aktivity pre žiakov spojené s prácou s umeleckým textom a práce s umením prostredníctvom ilustrácií, ktoré rozvíjajú fantáziu žiaka. Prezintované 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 fantáziu a samozrejme,

naplňajú hlavný cieľ, ktorým je rozvíjať fantáziu žiakov prostredníctvom práce s umením. Prezintované metódy a stratégie je možné využiť hlavne na druhom stupni základnej školy vo všetkých ročníkoch s rešpektovaním vekovej kategórie žiakov.

**Prvú aktivitu** sme zamerali na analýzu textu z umeleckého diela – rozprávka Popolvár prostredníctvom textu na webovej stránke Zlatý fond.sk a tiež obrázku Ľ. Fullu. Cieľom aktivity je na základe uvedených úloh analyzovať text a obrázok, nájsť dôležité informácie v obrázku a v texte k vlastnostiam postáv, uviesť myšlienku obrázkov. Niektoré úlohy z uvedenej aktivity môže učiteľ využiť len na prácu s ilustráciou. Učiteľ žiakom premietne alebo nakopíruje ilustráciu Ľ. Fullu Popolvár (pozri Obr. 1) a tiež text danej rozprávky. Každý žiak bude pracovať sám, ale môžeme využiť aj skupinovú prácu, prípadne to môže učiteľ pripraviť ako kooperáciu. Žiaci na základe jednotlivých úloh analyzujú obrázok a pracujú s textom prostredníctvom metódy Ľadovec (The Iceberg). Činnosť pri tejto metóde je kombinovaná s kreslením a písaním na papier. Na papier nakreslíme ľadovec, ktorý má jednu tretinu nad vodou a dve tretiny pod vodou. Úlohou je, že do časti nad vodou píše žiak/skupina vlastnosti postavy, ktoré sú viditeľné. A pod hladinu ľadovca píše vlastnosti, ktoré sú pred vonkajším svetom ukryté, alebo sa týkajú súkromia postavy. Následne na záver aktivity jednotliví žiaci predstavia výsledky svojej činnosti spolužiakom, čím si skontrolujú správne odpovede týkajúce sa hlavných myšlienok, ktoré vystihli z obrázka a textu a diskutujú o vlastnostiach postáv, ktoré vytvorili prostredníctvom ľadovca.

### Úlohy k aktivite 1

1. Prečítajte si text rozprávky Popolvár najväčší na svete na webovej stránke [https://zlatyfond.sme.sk/dielo/389/Dobsinsky\\_Prostonarodne-slovenske-povesti-Treti-zvazok/39](https://zlatyfond.sme.sk/dielo/389/Dobsinsky_Prostonarodne-slovenske-povesti-Treti-zvazok/39).
2. Vyhľadajte odpovede na dané úlohy:
  - a) Opíšte na základe ľadovca vonkajšie vlastnosti postáv Popolvára, otca a Železného Mnícha.
  - b) Vpíšte do ľadovca vnútorné vlastnosti postáv Popolvára, otca a Železného Mnícha.
  - c) Argumentujte, prečo sa v rozprávke spomína medená, strieborná a zlatá hora.
  - d) Opíšte, aké veci sa v rozprávke spomínajú a akú majú úlohu.
  - e) Nájdite v rozprávke „čarovné formuly“.
  - f) Pozrite si ilustráciu Popolvár (Obr. 1).
  - g) Zistite, ktorá časť textu zodpovedá ilustrácii Ľ. Fullu (Obr. 1).
  - h) Vypíšte si 5 kľúčových slov z časti textu zodpovedajúcej ilustrácii (Obr. 1).
  - i) Nakreslite komiks, kde uplatníte kľúčové slová textu a farby z ilustrácie Ľ. Fullu (Obr. 1).

**V druhej aktivite** sme využili ukážku ilustrácie z knihy Slovenské rozprávky od Ľ. Fullu. Zamerali sme sa na analýzu ilustrácie prostredníctvom úloh. Cieľom aktivity je na základe uvedených úloh nájsť odpovede v ilustrácii, nájsť dôležité informácie v ilustrácii a zároveň rozvíjať aj kritické myslenie. Učiteľ prostredníctvom dataprojektora premietne ilustráciu žiakom, alebo ju dostanú žiaci prostredníctvom mailu či EduPage. Žiaci si následne ilustráciu pozorne pozrú a spracujú odpovede na uvedené úlohy.



V ďalšej časti žiaci napíšu príbeh alebo rozprávanie na základe ilustrácie, ktoré svojmu susedovi následne prečítajú. Po uplynutí času spoločne rozdiskutujú uvedené vypracované úlohy. Záverečná analýza jednotlivých úloh je dôležitá z hľadiska obohacovania slovnej zásoby či vystihnutia zmyslu napísaného textu na základe ilustrácie. Žiaci si na záver môžu konfrontovať aj svoje pocity vyplývajúce z ilustrácie.



Obr. 1 Popolvár – ilustrácia

(Zdroj: Fulla, Ľ. 1952. Ilustrácie ku knihe – Slovenské rozprávky. Bratislava: Slovenské nakladateľstvo detskej knihy, 1953. Dostupné z: [https://www.webumenia.sk/dielo/SVK:SNG.K\\_2933](https://www.webumenia.sk/dielo/SVK:SNG.K_2933))

### Úlohy k aktivite 2

1. Pozrite si pozorne ilustráciu.
2. Opíšte, čo a kto je na ilustrácii zobrazený.
3. Opíšte štruktúru ilustrácie a vzťahy medzi prvkami obrázku (stred, vpredu, vzadu).
4. Vysvetlite, aké symboly sa na ilustrácii nachádzajú.
5. Vysvetlite, aký je na ilustrácii význam zobrazených ľudí.
6. Argumentujte, ktorú rozprávku by mohla ilustrácia zobrazovať a pomenujte ju jedným slovom.
7. Vytvorte na základe fantázie, aké farby by ste použili v ilustrácii.
8. Argumentujte, či úmyslom maliara bolo namaľovať túto ilustráciu pre rozprávkovú knihu.
9. Napíšte na základe ilustrácie príbeh (rozprávanie), ktorý by vystihoval situácie nachádzajúce sa na obrázku. (Napíšte 15 – 20 viet).

**Tretiu aktivitu** sme zamerali na analýzu ilustrácie Ľudovíta Fullu s názvom Traja zhavranení bratia (obr. 2). Ilustrácia môže žiakov zaujať svojou farebnosťou, zrozumiteľným obsahom. Cieľom tejto aktivity je hlavne analyzovať ilustráciu, spracovať odpovede na jednotlivé úlohy, ale vytvoriť aj vlastný text na základe analyzovanej ilustrácie a vlastnej fantázie. Uvedené úlohy žiaci môžu spracovávať nielen počas prezenčnej formy vyučovania, ale aj v online forme vzdelávania. Uvedené úlohy aktivity môže učiteľ využiť popri čítaní jednej z najkrajších slo-



Obr. 2 Traja zhavranení bratia

(Zdroj: Fulla, Ľ. 1952. Ilustrácie ku knihe – Slovenské rozprávky. Bratislava: Slovenské nakladateľstvo detskej knihy, 1953. [https://www.webumenia.sk/dielo/SVK:SNG.KD\\_304](https://www.webumenia.sk/dielo/SVK:SNG.KD_304))

venských rozprávok, prípadne môže využiť aj odkaz na filmové spracovanie rozprávky, ktoré si žiaci doma môžu pozrieť. Učiteľ žiakom nakopíruje ilustráciu Traja zhavranení bratia. V tejto aktivite pracuje každý žiak samostatne. Po analýze ilustrácie a vytvorení príbehu jednotliví žiaci predstavia výsledky svojej činnosti spolužiakom. Potom vybraní žiaci môžu prečítať svoj vlastný príbeh vytvorený na základe ilustrácie Traja zhavranení bratia, ktorý si môžu porovnať s originálnym príbehom rozprávky a uviesť, čo majú v rozprávaní iné, prípadne v čom sa zhodujú. Zároveň si príbeh môžu porovnať aj s filmovým spracovaním rozprávky a na ďalšej vyučovacej hodine analyzovať, v čom je ich príbeh rovnaký či rozdielny.

### Úlohy k aktivite 3

1. Pozrite sa pozorne na ilustráciu.
2. Zapište si, čo ste si všimli ako prvé.
3. Charakterizujte na základe ilustrácie postavy.
4. Vysvetlite, či by ste zmenili farby na ilustrácii.
5. Vysvetlite, ako sa nazýva predmet, ktorý je zobrazený na ilustrácii a schováva sa pod ním dievča.
6. Analyzujte, na čo sa daný predmet používa či používal (využite knižné informácie alebo internetové).
7. Vžite sa do úlohy ilustrátora a nakreslite obrázok ako pokračovanie k danej rozprávke.
8. Nakoniec si rozprávku prečítajte a charakterizujte jej obsah vlastnými slovami, pričom do nej zahrňte opis ilustrácie.

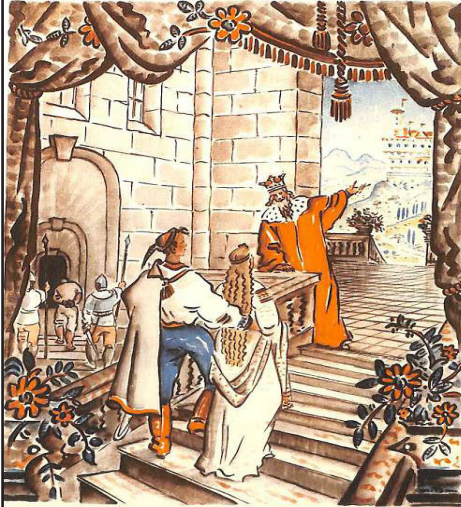
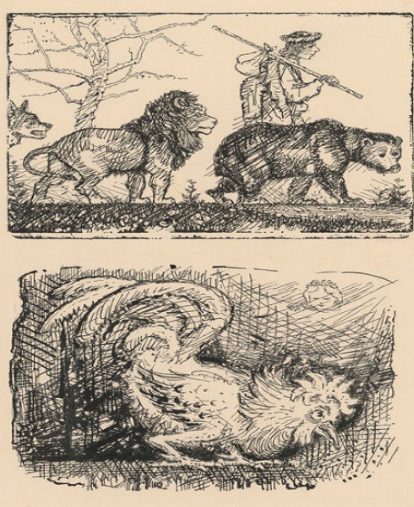
**Štvrtá aktivita** sa zameriava na analýzu ilustrácie z umeleckého diela slovenských rozprávok od Pavla Dobšínske-

ho. Cieľom aktivity je na základe uvedených úloh analyzovať a porovnať obe ilustrácie výtvarnej osobnosti M. Benku (tab. 1), nájsť dôležité informácie v ilustráciách, uviesť hlavné myšlienky ilustrácií. Niektoré úlohy z uvedenej aktivity môže učiteľ využiť aj pri čítaní rozprávky Zakliata hora. Učiteľ žiakom môže uvedené ilustrácie nakopírovať, alebo ich preposlať internetom či zdieľať prostredníctvom dataprojektora. Žiaci môžu pracovať formou skupinovej práce, ale aj každý žiak môže pracovať sám. Žiaci na základe jednotlivých úloh analyzujú ilustrácie, priradujú úryvok textu rozprávky k ilustráciám, ale spracovávajú aj úlohy na základe svojich vedomostí o morfológii. Následne na záver aktivity jednotliví žiaci či skupiny predstavia výsledky svojej činnosti spolužiakom, čím si skontrolujú správne odpovede týkajúce sa všetkých úloh, ktoré vystihli z obrázkov a diskutujú o nich. Poslednou úlohou, ktorú učiteľ môže zvoliť aj na domácu úlohu, by mohlo byť napísanie rozprávania s využitím ilustrácií a moderného slovníka žiakov ako originálneho príbehu každého žiaka.

#### Úlohy k aktivite 4

1. Napíšte, aké otázky si kladiete pri pohľade na obe ilustrácie.
2. Opíšte, čo ste si všimli ako prvé na ilustráciách.
3. Utvorte krátky prejav kráľa na základe druhej ilustrácie a využite v ňom 3 príslovia alebo porekadlá.
4. Charakterizujte všetky postavy, ktoré sa v ilustráciách nachádzajú.
5. Uvedte, čo by ste v ilustráciách zmenili alebo doplnili. (Argumentujte, prečo).
6. Analyzujte, ktorá ilustrácia by bola prvá a ktorá druhá v deji rozprávky.
7. Uvedte hlavné myšlienky oboch ilustrácií.
8. Vyberte si z daných ilustrácií tú, ktorá patrí k textu nižšie.
9. *Ide, ide, aj so svojimi zvermi, ide hustými horami, krásnymi poľami, až sa dostal do toho paláca, kde sa jeho brat bol priženil.*
10. *Kráľova dcéra stála práve na dvore, a keď ho zazrela,*

Tab. 1 Ilustrácie Zakliata hora Ľudovíta Fullu a Martina Benku

| Zakliata hora                                                                                                                     |                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                |                       |
| Martin Benka                                                                                                                      | Ľudovít Fulla                                                                                             |
| <a href="https://www.knihaantik.sk/zakliata-hora-(1952)_28409.html">https://www.knihaantik.sk/zakliata-hora-(1952)_28409.html</a> | <a href="https://www.webumenia.sk/dielo/SVK:SNG.KD_322">https://www.webumenia.sk/dielo/SVK:SNG.KD_322</a> |

*naradovaná bežala mu v ústrety:*

11. „Ach,“ povedá, „kdeže si mi tak dlho, ako ťažko za tebou čakám!“
12. *Poznávala ho za svojho muža, lebo ako vieme, boli rovní ako jeden.*
13. *On sa vyhovoral, ako vedel, lebo sa hneď spamätal, že je u bratovej ženy.*
14. (Zdroj: [https://zlatyfond.sme.sk/dielo/585/Dobsinsky\\_Prostornarodne-slovenske-povesti-Prvy-zvazok/2#ixzz72IRVCXGT](https://zlatyfond.sme.sk/dielo/585/Dobsinsky_Prostornarodne-slovenske-povesti-Prvy-zvazok/2#ixzz72IRVCXGT))
15. Vymeňte čo najviac slov za moderné v uvedenom texte rozprávky.
16. Napíšte na základe oboch obrázkov príbeh/rozprávku s využitím súčasného moderného jazyka (použite slovníky na stránke <https://slovník.juls.savba.sk/>)

#### Aktivita č. 5

##### Prečítajte si ukážku z Dobšinského rozprávky Sol' nad zlato a odpovedzte/doplňte:

Bol raz jeden kráľ, ktorý mal tri dcéry, ktoré nadovšetko miloval. Bol už starý a chcel, aby už niektorá jeho dcéra prevzala trón. Zavolať dcéry a povedal im, aby porozprávali, ako ho ľúbia. Najstaršia povedala, že on je jej milší nad zlato. Stredná povedala, že je jej otec tak milý ako jej vienok zelený. Najmladšia povedala, že ona má tak rada otca ako soľ. Kráľ sa nahneval a kázal dcére odísť z hradu. Maruška odišla do lesa a tam stretla babičku. Porozprávala jej, ako ju otec vyhnať hradu. Hoci už babička vedela, čo sa stalo, lebo bola veštica, no aj tak ju vypočula. Babička povedala, že ak Maruška u nej bude pracovať, môže sa u nej napiť, najesť a aj vyspať. U babičky sa Maruška cítila veľmi dobre a veľa sa u nej naučila. Ale na hrade sa stala galiba. Zmizla všetka soľ. Nebolo jej na celom svete ani štipky. Vtedy kráľ pochopil, ako ukrivdil svojej Maruške. Babička jej povedala, nech sa vráti na hrad, lebo prišiel jej čas. Dala jej hrnček soli a prúťik, povedala, aby ním šibla zem, keď bude viať vietor od juhu. Tak sa otvorí zem a čo tam nájde, všetko bude jej. Keď Maruška prišla domov, kráľ ju silno objal a prosil o odpustenie. Maruška zacítila, ako veje vietor od juhu a urobila, čo babička povedala. Zem sa rozostúpila a Maruška tam uvidela krásny hrad celý zo soli. Kráľ vtedy pochopil, že soľ je oveľa vzácnejšia ako zlato a v krajine už soľ nikdy nechýbala.

(Zdroj: <https://oskole.deti.amy.sk/clanok/pavol-dobsinsky-sol-nad-zlato>)

#### Úlohy k aktivite 5

1. Fantastická (čarodejná) rozprávka patrí k najstarším rozprávkam. Vystupujú v nej nadprirodzené bytosti s čarovnou mocou. Niekedy sa v nej objavujú aj magické predmety.

Napiš, ktoré nadprirodzené postavy alebo čarovné predmety sa nachádzajú v texte rozprávky.

.....

.....

.....

.....

.....



## 2. Napíš hlavnú myšlienku rozprávky Sol' nad zlato:

.....

.....

.....

.....

## 3. Vytvor ilustráciu rozprávky.

### Aktivita č. 6

Prečítajte si úryvok z rozprávky Pavla Dobšinského **Popolvár najväčší na svete**.

Kde bolo, tam bolo, v sedemdesiatej siedmej krajine, za červeným morom, za skleneným vrchom a za drevenou skalou bolo jedno mesto a v ňom býval kráľ, ktorý mal troch synov. Dvaja starší boli takto naoko poriadni šuhajci, ale ten tretí, to bol len taký Popolvár, čo spoza pece ani nevyzrel. Raz postaví si ti ich otec pred seba a rečie: „Synkovia moji, už ste, chvalabohu, chlapi na mieste, mohli by ste sveta skúsiť, či z vás dačo vystane. — Pôjdete po staršom!“

A najstarší, hneď do toho hotový, vypýtal si od otca hodne peňazí, dobrého koňa, ligotavú zbroj; — odobral sa a išiel vo meno božie! Putoval celý rok po horách, po dolách, po pustatinách, až naostatok prišiel k medenej hore.

„Dost som sa už natúlal,“ povedal si. „Ale mi ani nebude ľúto, keď len z tejto hory pamiatku sebou donesiem.“ Uprizeral sa — uprizeral na tú medenú horu a odlomil si z nej jednu halúzku.

Keď domov došiel, ešte zďaleka volal na otca:

„Otec môj, otec môj, bolže som vám ja d'aleko! Či vidíte, táto halúzka je až hen z medenej hory!“

Ale otec odpovedal:

„Načo si sa to aj púšťal z domu a túlal sa toľko? Veď ja s tvojou materou chodieval som dakedy k medenej hore na raňajšok. Z teba, ako vidím, slabý chasť vezme svet. — Podže ty, môj stredný; čo si ty vyberieš na cestu?“

Vybral si aj ten stredný dobrého koňa, ligotavú zbroj; nabral peňazí na cestu, odobral sa pekne od domácich — a išiel! O rok prišiel aj on k medenej hore a odlomil si z nej halúzku na pamiatku. Ale stúpala ďalej, bo už vedel,

že by ho otec len vyhanbil, ak by len toľko skúsil ako jeho brat. Chodil, blúdil po horách, po dolách, po pustatinách, až zase po roku prišiel k striebornej hore...

(Zdroj: [https://zlatyfond.sme.sk/dielo/389/Dobsinsky\\_Prostonarodne-slovenske-povesti-Treti-zvazok/39#ixzz726HOUNL4](https://zlatyfond.sme.sk/dielo/389/Dobsinsky_Prostonarodne-slovenske-povesti-Treti-zvazok/39#ixzz726HOUNL4))

### Úlohy k aktivite 6

1. Zapište si do tabuľky, ako bude podľa vás pokračovať dej rozprávky a aké máte na to dôkazy:

**Tabuľka predpovedí**

| Ako bude asi príbeh pokračovať? | Aké máš na to dôkazy? | Ako príbeh naozaj pokračuje? |
|---------------------------------|-----------------------|------------------------------|
|                                 |                       |                              |
|                                 |                       |                              |
|                                 |                       |                              |

2. Dočítajte si rozprávku Pavla Dobšinského.
3. Doplňte tretí stĺpec v tabuľke na základe prečítanej rozprávky Popolvár najväčší na svete od Pavla Dobšinského a porovnajte to s vašou predpoveďou.

### Záver

Hoci v súčasnosti prevláda trend vzdelávania sa už od najútlejšieho veku a zo všetkých strán sa na nás hrnie množstvo informácií, predsa len mnoho pedagógov prvého, ale aj druhého stupňa základnej školy si stále uvedomuje, že školský vek nie je charakteristický len učením sa a osvojovaním si obrovského množstva poznatkov a kompetencií, ale jeho dôležitou súčasťou je aj rozprávka, ktorá svojou podstatou dokáže deti/žiakov upútať a rozvíjať ich osobnosť. Do sveta rozprávok zaviedol čitateľov aj najväčší slovenský rozprávkár Pavol Dobšinský, ktorého rozprávky majú nadčasovú hodnotu, nehovoriac o ich umeleckých ilustráciách. Implementácia jeho rozprávok v pedagogickej praxi je významným prvkom na budovanie vnútornej motivácie dieťaťa/žiaka, a to hlavne prostredníctvom textov a ilustrácií Dobšinského rozprávok.

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BARANOVIČ, Š. a Ľ. ZAŤKOVÁ, 1988. *Martin Benka: sprievodca po živote a diele*. Martin: Osveta.
- ČAPEK, K., 1971. *Marsyas čili na okraji literatury*. Praha: Československý spisovatel, 1971.
- HRDINÁKOVÁ, Ľ., 2006. *Tajomstvo rozprávok*. Bratislava: AT Publishing. ISBN 80-88954-35-5
- MINÁRIK, J., 1997. *Z klenotnice staršieho slovenského písomníctva*. Bratislava: Slovenský Tatran. ISBN 80-222-0465-X
- NOVÁKOVÁ, Ľ., 2009. *Proměny české pohádky: k historii žánru ve čtyřicátých letech dvacátého století*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5026-6
- STEHLÍKOVÁ, B., 1979. *Současnost ilustrace dětské knihy*. Praha: Odeon.
- ŠMAHELOVÁ, H., 1989. *Návraty a proměny: literární adaptace lidových pohádek*. Praha: Albatros.

### Internetové zdroje

- Obrázok Popolvár – ilustrácia. In: Fulla, Ľ. 1952. Ilustrácie ku knihe - Slovenské rozprávky. Bratislava: Slovenské nakladateľstvo detskej knihy, 1953 [online]. [cit. 2021-07-25]. Dostupné z: [https://www.webumenia.sk/dielo/SVK:SNG.K\\_2933](https://www.webumenia.sk/dielo/SVK:SNG.K_2933)
- Obrázok Traja zhavranelí bratia. In: Fulla, Ľ. 1952. Ilustrácie ku knihe - Slovenské rozprávky. Bratislava: Slovenské nakladateľstvo detskej knihy, 1953 [online]. [cit. 2021-07-25]. Dostupné z: [https://www.webumenia.sk/dielo/SVK:SNG.KD\\_304](https://www.webumenia.sk/dielo/SVK:SNG.KD_304)
- Obrázok Zakliata hora. Martin Benka [online]. [cit. 2021-07-25]. Dostupné z: [https://www.knihaantik.sk/zakliata-hora-\(1952\)\\_28409.html](https://www.knihaantik.sk/zakliata-hora-(1952)_28409.html)
- Obrázok Zakliata hora. Martin Benka [online]. [cit. 2021-07-25]. Dostupné z: [https://www.knihaantik.sk/zakliata-hora-\(1952\)\\_28409.html](https://www.knihaantik.sk/zakliata-hora-(1952)_28409.html)

**Summary:** The article offers an insight into the possibilities of implementing elements of folk tales into the teaching process with a focus on the work of Pavol Dobšinský as the most significant Slovak fairy tale writer. First part of this article includes basic information about the personality of Pavol Dobšinský, about folk tales, its fiction or fairy tale illustrations. The main part of the article presents practical examples through which it is possible to work with texts and illustrations of fairy tales. This article is intended not only for teachers on the first grade of primary schools, but also for teachers on the second grade of primary schools who are looking for new stimuli in order to develop the personality of students through fairy tale.

## HODNOTOVO-ESTETICKÝ FENOMÉN UMELECKÉHO KOMUNIKÁTU GEJZU VÁMOŠA (K 120. VÝROČIU NARODENIA ROZHNEVANÉHO REBELA)

Maroš Dvorský, Metodicko-pedagogické centrum, Krajské pracovisko Košice

**Anotácia:** Príspevok ponúka náročnejší model analýzy nadčasového estetického komunikátu Gejzu Vámoša v procese literárnej komunikácie eliminujúcej stereotypnosť interpretovaných textov na gymnáziách. Príspevok bude zameraný na aspekty, ktoré výraznou mierou determinovali jeho prozaické texty: biografické reálie, medicínske vzdelanie, vlastný filozofický systém biologizujúceho charakteru nasmerovaný na transfiguráciu myslenia človeka v záujme vytvorenia ideálneho spoločenstva. Analyticko-interpretatívne výzvy pre žiaka (motivačne založené na vlastnom výbere textu Gejzu Vámoša) sú koncipované v zmysle rozvíjania predmetových analytických a interpretačných kompetencií žiakov v predmete slovenský jazyk a literatúra podľa iŠVP – najmä interpretovať literárne dielo, argumentovať výsledkami jeho analýzy a zohľadňovať poznatky z iných informačných zdrojov a hodnotiť dielo z vlastného stanoviska v kontexte doby jeho vzniku a v súčasnom kontexte.

**Kľúčové slová:** determinanty tvorby Gejzu Vámoša, analyticko-interpretatívne výzvy pre žiaka gymnázia, princíp krutosti – osobitý filozofický systém, princíp lásky, protagonista ako odraz autorovej duše a jeho analýza.

Existuje mnoho atribútov v tvorbe slovenského prozaika a lekára Gejzu Vámoša s významným potenciálom využitia pri naplňovaní cieľov nielen v oblasti Jazyk a komunikácia, ale aj Človek a spoločnosť (prioritne vo vyučovanom predmete občianska náuka) a Človek a hodnoty v rámci inovovaného ŠVP pre gymnázia. Zároveň je pre mladého čitateľa príťažlivým svojou zjavnou črtou antikonvenčného vzdoru (v tematickej a filozofickej rovine) presahujúceho do dnešných čias. Jeho filozofické i umelecké texty sú vhodným prostriedkom rozvíjania analytického čítania a hodnotenia textu na vyššej individuálnej úrovni. V jeho prozaickej tvorbe môžeme žiakom názorne demonštrovať znaky bohatého žánrového registra: špecifická biologizujúca filozofická rozprava s prvkami prózy, fraška, exemplum, hybridy žánrov krátkej epiky a vecného či odborného štýlu, topografická i memoárová črta, esej, modlitba, prosba, ale aj spoveď.

### Analyticko-interpretatívne sondy pre žiaka strednej školy

Vámošova implementácia vlastnej filozofickej koncepcie zmyslu existencie ľudstva do prozaických textov, ale i uvoľňovanie ich kompozičnej štruktúry (odstredivými epizódami a digresiami), ktoré signalizujú prekonávanie realistickej poetiky je nevyhnutné využiť ako dôležitú interpretačnú výzvu. Autorova ambícia predostrieť komplexný obraz istej skutočnosti však sčeluje umelecký text epizodického charakteru, v ktorom popri sujetovom prvku sa vyskytujú rozsiahlejšie digresie reflexívneho, filozofujúceho, vedeckého i dokumentárneho rázu. Toto odhaľovanie Vámošovej zjednocujúcej perspektívy pomáha stanoviť literárnu hodnotu daného textu.

**Pri práci s Vámošovým textom možno aplikovať zadania zamerané na identifikáciu konkrétnych odbočení.** Žiaci jasne v danom texte (napr. krátkej próze) vyznačia časti úvahového, vedeckého, dokumentárneho, filozofického charakteru a zároveň na základe poznania autorových reálií a vlastného empirického aparátu sformulujú vlastné kritické stanovisko, postoj či vyvodí konkrétnu hodnotu vyplývajúcu z predmetnej sekvencie. Príznačné pre Vámošovú prozaickú tvorbu sú kategórie času a situácie, v ktorých sa úvahové zložky dynamizujú. V reflexívnych sekvenciách vybranej krátkej prózy žiaci tento prvok potvrdia ľubovoľným obrazom, napr. často sa opakujúcim obrazom bezsennej noci so stigmu intenzívneho prežívania emotívne náročných udalostí.

Gejza Vámoš sa prejavuje vo svojej prozaickej tvorbe ako rozlútený rebel, ktorý neskrotnými explóziami rozhorčenia zastiera citlivú dušu, neschopnú zmieriť sa so zlom. Tento autorov status búrliváka determinuje jeho nekonvenčný obraz skutočnosti, smelé odhaľovanie nadčasových, no zároveň neobvyklých i tabuizovaných

tém (pohlavné choroby, samovražda, ...) i využívanie pomerne lascívnych výrazových prostriedkov. Na poli beletrie táto často nedocenená výrazná osobnosť tematizuje výsostne problémy filozofické (otázky života, existencie), ale i biologické (otázka pôvodu a smerovania života ako reprodukčného cyklu). **Analyticko-interpretatívne výzvy pre žiakov** spočívajú v:

1. hľadanie netradičných, často tabuizovaných situácií v živote literárnych postáv,
2. odkrývaní motivácie ich konania,
3. hľadanie príčin neschopnosti aktívneho vzopretia sa nepriazni života a

4. expresívnych (aj obscénnych) štylistických prostriedkov s tendenciou skryť vlastnú zraniteľnosť a krehkosť.

Postoje a názory autora sa kryštalizovali na základe vlastného empirického poznania, skúsenosti, štúdia medicíny a filozofie. Vo viacerých prózach sú zjavné autobiografické prvky, ktoré možno ľahko odhaliť. Všeobecne platný význam biografických reálií autora pri interpretácii diela zdôrazňuje O. Sabolová: „Pri výklade kompozície je dôležité upozorniť na autorov výber témy, ktorý sa riadi viacerými zákonitostami. Spomenieme aspoň niektoré: 1. vplyv obdobia (...) umeleckých smerov a škôl; 2. vplyv prostredia, v ktorom vyrastal (...); 3. ľudia, ktorí naň vplývali“ (1992, s. 148).

Z tohto dôvodu je nevyhnutné pred samotným analyticko-interpretatívnym myslením žiakov v súvislosti s Vámošovými textami pripraviť aktivitu smerujúcu k oboznámeniu sa so zásadnými momentmi zo života autora. Na základe skupinovej práce z rôznych informačných zdrojov elektronickej povahy alebo získaných z knižnice prezentujú primárne údaje zo života autora. Dominantné informácie o spisovateľovom živote môžu čerpať zo zborníka Gejza Vámoš – burič? (1997), z encyklopedického diela Slovenský biografický slovník – 6. zväzok (1994), zo syntetického diela Dejiny slovenskej literatúry 5 (1984), ale aj z prvej monografickej práce Burič Gejza Vámoš (D. Okáli 1971) a Barboríkovej monografie Prozaik Gejza Vámoš (2006).

### Žiaci by mali pri prezentácii korigovanej učiteľom vystihnúť tieto reálie determinujúce jeho tvorbu:

1. G. Vámoš (narodil sa 22. decembra 1901 v Dévabányi) ako dospievajúci chlapec židovského pôvodu prežíva intenzívne udalosti prvej svetovej vojny, vo svojom sociálnom prostredí národnostnú neznášanlivosť (slovensko-maďarské nezhody), rasové predsudky, ale i ďalšie sociálne problémy.
2. Po absolvovaní maďarského gymnázia v Nitre, študoval medicínu v Prahe a v Anglicku. Počas vysokoškolských štúdií dochádza u neho k literárnemu prebudeniu a ra-



zantne sa začleňuje do slovenskej medzivojnovnej literatúry. Roku 1922 sa stáva spoluzakladateľom časopisu *Svojet* a uverejňuje krátke prózy aj v ďalších časopisoch. Keďže sa v jeho rodičovskom dome rozprávalo len po maďarsky, Vámošov „svojský“ jazyk bol v lexike výrazne poznačený češtinou a nemčinou, v morfolologickej rovine mu chýbala presnosť a v syntaxi sa prejavovali mnohé germanizmy a maďarizmy.

3. Až do vzniku Slovenskej republiky pôsobil v Piešťanoch ako kúpeľný lekár a kultúrny pracovník.
4. Pre protizidovskú politiku, ale najmä z osobných dôvodov odišiel v roku 1939 do Číny, kde pracoval ako lekár, odtiaľ na Taiwan, do Japonska, Indie a do Brazílie. Hodlal pobudnúť v Afrike a vrátiť sa na Slovensko, ktoré neprestal milovať. Domov sa však nedostal – v brazílskej Mauriáe (pôsobil tu ako lekár-ľudomil) zomrel 18. marca 1956 v biele a opustení na chorobu beri-beri.

### Významy a funkcie medicíny

Výsadné postavenie medicíny, ktorá bola bytostnou súčasťou Vámošovho života, v rovine sujetu naplno vzniká práve v románe *Atómy Boha*. V. Barborík (2006) identifikuje viacero významov a funkcií, ktoré medicína nadobúda: 1. je jedným z námetov a motivických okruhov; 2. tvorí plán prostredia (lekárska fakulta a pitevňa v Paranoikovi); 3. zvyšuje exkluzivitu prác a dodáva prácam konkrétny profesijno-sociálny reliéf; 4. obohacuje rozprávanie vnášaním profesijnej perspektívy lekára; 5. ponúka model, nástroj poznania, ktorým možno vnímať spoločnosť ako celok a pomenovať všetko, čo je v ňom podstatné: „Celý svet je veľká, veľká nemocnica“ (Vámoš 1925, s. 73).

Pri interpretácii krátkej prózy *Editino očko* žiaci vyjadria argumentačný postoj k významu a funkcii medicíny a nemocničného prostredia – uvedú výstižné atribúty a zoštylizujú odôvodnenie svojho tvrdenia. Učiteľ poznajúc úroveň interpretačných kompetencií svojich žiakov môže pri spracovaní tohto zadania dať k dispozícii uvedený učebný zdroj, ktorý budú žiaci konfrontovať s vlastnými postojmi.

### Princíp krutosti – osobitý filozofický systém

V literárnych textoch žiaci identifikujú špecifickú myšlienkovú i filozofickú bázu *Gejzu Vámoša*, v skupinách diskutujú a následne individuálne vypracujú krátke zamyslenie s hodnotiacim postojom k osobitému filozofickému systému, ktorý je zacielený na problematiku smerovania ľudskej existencie. Súvzťažnosť Vámošovho filozofického systému a umeleckých textov žiaci analyzujú na základe poznania jeho filozofického traktátu *Princíp krutosti*. Ide o presah k cieľom občianskej náuky pre gymnáziá:

1. rešpektovať a uplatňovať mravné princípy a pravidlá spoločenského spolunažívania a prebratie zodpovednosti za vlastné názory, správanie sa a dôsledky konania,
2. prezentovať filozofiu ako určité laboratórium ľudského myslenia a výkony filozofov ako inšpirujúcu ukážku toho, ako sa ľudské myslenie rodilo, v čase menilo a precizovalo v strete s inými myšlienkovými platformami (Inovovaný ŠVP pre gymnáziá 2014).

Filozofiu autor študoval v Prahe a posledné dva semestre na Univerzite Komenského v Bratislave, kde obhájil v roku 1932 dizertačnú prácu *Princíp krutosti* (knihne Bratislava: Chronos 1996), ktorá sa zhoduje so svojím beletrizovaným predchodcom – románom *Atómy Boha*. Filozofický traktát zblížuje exaktnú vedu s filozofiou, vy-

tvára osobitý filozofický systém, ktorý je zacielený na problematiku smerovania ľudskej existencie. Vámošova koncepcia je postavená na postulátoch nepriateľstva i zločinnosti prírody či stvoriteľa; neguje zmysel autonómneho života človeka. Na vedeckých základoch hľadá príčinu vzniku mnohobunkových organizmov vytrhnutých nepochopiteľnou silou z ideálneho bytia v pôvodnom, jednobunkovom stave. Túto príčinu označuje ako princíp krutosti, ktorý diferencuje, organizuje a vyvoláva dravú súťaživosť mnohobunkových organizmov (teda i človeka ako najvyššieho stupňa): „... princíp, ktorý po prvý raz dal impulz jednobunečnej bytosti, aby po delení ostávala pohromade (...) Bol by som naklonený, vzťahom na neskoršie dôsledky, najmä u najvyšších sŕpcov prizvukované, – nazvať ho princípom násilia, (...) krutosti“ (Vámoš 1996, s. 32). Princíp krutosti zasahuje najmä do existencie slabých jedincov, ktorých znížená životaschopnosť sa prejavuje oslabením vôle, postupne limituje ich aktivitu a zintenzívňuje pocit ohrozenia a strachu, čo vedie k ich absolútnej izolácii. Odhaľuje mylné stotožňovanie človeka s atribútom dokonalosti, ale i skutočnosť, že človek si konštruje „nezmyselnú ideológiu (...) o svojej individualite“ (Vámoš 1996, s. 84). Skutočnosťou však je opak: principiálna totožnosť primárnych snáh v konaní (t. j. zachovanie individuálneho bytia a reprodukcia) mikróba – jedinej bunky a človeka – zhluku, konglomerátu buniek. Človek svojou komplikovanou štruktúrou a organizovanosťou buniek je predurčený na širokospektrálne utrpenia, ktoré degradujú kvalitu jeho existencie. Metafyzické objasňovanie zmyslu existencie je len kamuflážou skutočného utrpenia v živote človeka. Vámoš zdôrazňuje potrebu eliminovať iluzórne teórie o ľudskej individualite a druhojvej nadradenosti človeka na základe biologizujúcej filozofie a medicíny pomocou literatúry, čo demonštruje i básňou v póze Lakomstvo, ktorá je integrálnym komponentom traktátu (odborného textu) ako „ukážka pisateľovej snahy o výchovateľskú literatúru“ (Vámoš 1996, s. 112). Pod vplyvom Platóna procesy transformácie „anorganického“ na „organické“ vníma ako spád, klesanie. Organický svet je podľa autora ríšou chaosu a absurdity, ktorého základný princíp krutosti pohlcuje akýkoľvek organický element, teda i človeka. Princíp krutosti nadobúda charakter motivantu všetkých ľudských skutkov, ale zároveň usmerňuje premnoženie ľudstva, je teda nástrojom sebazáchovy. Vámoš vo svojej filozofii tvrdí, že krutosť vyvoláva egoizmus, spojený so snahou o prežitie: negovať princíp krutosti navodzuje zánik. Princíp krutosti možno eliminovať uvedením si spolupatričnosti ľudstva, prostredníctvom šírenia lásky, spravodlivosti, súcitu a umenia: „*Etický princíp nás musí viesť k sociálnej spravodlivosti pre tých nešťastných, ktorých ľudský osud bije zo stránky ľudskými možnosťami ovládateľnej. (...) Dospieť na základe znalosti biologickej filozofie tam, kam ľudstvo nevedelo dospieť doteraz cez tucty metafyzických strašiakov. Rúcaním namyslenej a lživej individualnosti dospieť k princípu lásky, k tomuto jedinému, keď aj nie úspešnému a osud náš zmierňujúcemu soku a paralyzovateľovi princípu krutosti, ktorá najväčšiu oporu svoju má v individuálnom blude ľudstva, nech životnom, alebo posmrtnom*“ (Vámoš 1996, s. 86 – 87).

Vámoš dospel k teórii dynamickej konfrontácie binárnej opozície nerovnako intenzívnych vesmírnych síl:

1. deštruktívneho princípu krutosti a
2. blahodarného princípu lásky, ktorý navrhuje reálne transponovať do života človeka pomocou literatúry (kreovanie vedomia identickosti ľudstva a spoločných

záujmov všetkých živých jedincov) a medicíny (reparácia fyzických deficitov).

**V nadväznosti na nosné aspekty filozofického systému žiaci interpretujú obrazy z krátkej prózy, ktoré zodpovedajú deštruktívnym princípom krutosti a naopak blahodarného princípu lásky.** V tejto aktivite eliminujeme konzervatívne reprodukcie založené na prvoplánovom význame a naopak nabádame žiakov, aby sa zamerali na vlastné vnímanie estetických obrazov, vyjadrili pochopenie sémantiky umeleckého textu, sformulovali zásadné pointy a na základe vzájomnej kritickej konfrontácie v diskusi prezentovali jedinečné eticko-estetické posolstvo.

### Charakter literárnych postáv ako odraz autorovej duše

Pred zadaním aktivity späť s charakteristikou literárnych postáv Gejzu Vámoša rozdelíme žiakov do skupín po 3–4 žiakov. Každá skupina si do určeného termínu vyberie jednu krátku prózu zo zbierky Editino očko (1968). **Úlohou každej skupiny bude detailne analyzovať protagonistu** vo zvolenej poviedke v súvislosti s kompozíciou celého diela. Je na zvážení učiteľa, či ohraničí výber konkrétnych poviedok – napr. Editino očko, Paranoik, Polčlovek, Holčičky, Maryla, Luciferove rozmary a pod. Žiaci v skupinách analyzujú konkrétneho protagonistu, odhaľujú súvisť literárnej postavy a ostatných prvkov obsahu a formy umeleckého diela (témy, idey, výrazové prostriedky, rozprávač, sujet, kompozícia a pod.). Žiakov zameriame najmä na analýzu a interpretáciu ich vnútorného sveta, životnej filozofie, motívy konania, prežívania, riešenia prípadných konfliktov, vplyvov prostredia, v ktorom sa pohybujú, vzťahov k svojmu okoliu, postoja autora k protagonistovi, komparáciu pocitov a problémov človeka medzivojnového obdobia s človekom dnešnej doby a pod. Upozorníme ich, že tvrdenia budú cenné vtedy, ak ich podložia konkrétnymi argumentmi a budú súčasťou vlastného hodnotiaceho postoja.

V závere po dôslednej diskusii, konfrontácii názorov a pri facilitácii učiteľom žiaci syntetizujú zásadné zistenia:

1. Konflikt medzi „drsným výrazom“ a „citlivým srdcom“ – spor medzi vlastným vnútorným prežívaním a jeho prejavom navonok (Habaj 2002, s. 193).
2. Hraná absolútna rezignácia v skutočnosti v jednotlivých prózach naopak smeruje k nadľudským snahám „korigovať“ svet k lepšiemu.
3. Boj proti nekritickému prijímaniu tradičných konceptov sociálnych rolí negujúcich originalitu a pozitívne napredovanie.
4. Zúfalé hľadanie dobra, hĺbky ducha človeka ako primár-

neho predpokladu pozitívnej korekcie spoločnosti.

5. Kľúčová pozícia človeka v intenciách obete utrpenia a vnímanie sveta ako impéria zla – špecifický typ individualistického hrdinu, ktorý túži nájsť svoje pevné miesto v krutom svete, pričom explicitne prezentuje vôľu nanovo modifikovať existujúci mechanizmus spoločnosti a sveta.
6. Časté experimentovanie so snahou nájsť optimálnu formu umeleckého vyjadrenia.
7. Existencia dvoch línií: rozprávačskej a reflexívnej, ktorá zväčša dominuje.
8. Základným kompozičným princípom je kontrast, ktorý sa realizuje v rovine: 1. postáv, 2. vnútorného sveta hrdinov; 3. expresívnych lexikálnych prostriedkov (napr. v próze Editino očko: emotívne prežívanie narátora v pozícii Editinho brata – expresívne deminutíva „Editka“, „očko“ a racionálne hodnotenie, odborné diagnostikovanie lekárom-profesionálom – nocioálne vyjadrenia a termíny „Edita“, „oko“, „perforácia“).
9. Odhaľovanie príčin vážneho narušenia najintímnejšieho vzťahu rodičov a detí.
10. Túžba až utopicky reformovať svet – protagonista často ukazuje, aká by mohla byť cesta k náprave, predostiera víziu etických hodnôt, ktorými by mali žiť budúce generácie, aby ľudstvo prekonal princíp krutosti.

Aktivitu završíme tvorivou úlohou: vytvoriť v skupinách na základe fantázie krátky návrh na ďalšie smerovanie analyzovanej postavy a načrtnúť jej možný osud.

**Estetický a etický odkaz** literárnych textov Gejzu Vámoša má nesporne cenný nadčasový charakter, ktorým môže patriť k motivačne podnetným umeleckým komunikátom na rozvíjanie predmetových analytických a interpretačných kompetencií žiakov v rámci slovenského jazyka a literatúry, a to „interpretovať literárne dielo, argumentovať výsledkami jeho analýzy a zohľadňovať poznatky z iných informačných zdrojov a hodnotiť dielo z vlastného stanoviska v kontexte doby jeho vzniku a v súčasnom kontexte (iŠVP pre gymnáziá 2014).

Uvedený výber náročnejších interpretačných a analytických modelov niektorých atribútov tvorby Gejzu Vámoša má ambíciu inšpirovať učiteľov slovenského jazyka a literatúry a literárneho seminára k tvorivému prístupu pri práci s umeleckými textami autora, ktorý sa vymyká z tradičného uzavretého kruhu interpretovaných diel v školskej praxi.

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BARBORÍK, V., 2006. *Prozaik Gejza Vámoš*. Bratislava: Slovak Academic Press. ISBN 80-8095-003-2.
- HABAJ, M., 2002. Gejza Vámoš. In: *Slovenská literatúra*. Roč. 49, č. 3. ISSN 0037-6973
- Inovovaný štátny vzdelávací program*, 2014 [online]. Bratislava: ŠPÚ. [cit. 2021-01-06]. Dostupné z: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-gymnazia-so-stvorrocny-patrocnym-vzdelavacim-programom/>
- SABOLOVÁ, O., 1992. Niektoré teoretické východiská výkladu kompozície prozaického diela. In: SABOL, J., F. RUŠČÁK a O. SABOLOVÁ. *Interpretácia umeleckého textu*. Košice: Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach. ISBN 80-7097-189-4.
- VÁMOŠ, G., 1925. *Editino očko*. Bratislava: Sväz slovenského študentstva nákladem Leopolda Mazáča.
- VÁMOŠ, G., 1968. *Editino očko*. Bratislava: Tatran.
- VÁMOŠ, G., 1996. *Princíp krutosti*. Bratislava: Chronos. ISBN 80-97138-7-6.

**Summary:** The article offers a more demanding model of analysis of the timeless aesthetic communication of Gejza Vámoš in the process of literary communication eliminating the stereotypes of interpreted texts at grammar schools. The article focuses on the aspects which significantly determined his prose texts: biographical realities, medical education, his own philosophical system of a biologizing nature aimed at the transfiguration of human thinking in order to create an ideal community. Analytical-interpretative challenges for students (motivationally based on their own choice of Gejza Vámoš's text) are designed in terms of developing students' analytical and interpretive competencies in the subject Slovak language and literature according to Innovated State Educational Programme - especially interpreting literary work, arguing the results of its analysis and taking into account knowledge from various information sources and evaluate the work from reader's own point of view in the context of the time when it was written and in the current context.



## POTREBA NOVÝCH PRÍSTUPOV VO VYUČOVANÍ SLOVENSKEHO JAZYKA A SLOVENSKEJ LITERATÚRY V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH S VYUČOVACÍM JAZYKOM MAĎARSKÝM

Zuzana Farkašová, Metodicko-pedagogické centrum, pracovisko Komárno

**Anotácia:** Predmet slovenský jazyk a slovenská literatúra je špecifický svojou koncepciou i obsahom. Má postavenie druhého jazyka, čo znamená, že nie je materinským jazykom hovoriaceho a je to jazyk, v ktorom je jazyková kompetencia žiaka na nižšej úrovni. Zároveň je to štátny jazyk. Dôležité je preto pomenovať problémy, faktory ovplyvňujúce osvojovanie si jazyka žiakmi základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským, ale i faktory zvyšujúce záujem žiakov o predmet. Kľúčovú úlohu v tomto procese zohráva učiteľ, ktorý hľadá nové prístupy, ktoré implementuje do výchovno-vyučovacieho procesu. Príspevok poukazuje na potrebu nahradenia starej metódy prekladania novými metódami a formami práce na vyučovacích hodinách. Ponúka i krátke metodické inšpirácie na vyučovaciu hodinu využiteľné počas prezenčného i dištančného vyučovania.

**Kľúčové slová:** komunikatívnosť, kľúčové kompetencie, metodické zásady, didaktické zásady, motivácia, aktivizujúce metódy.

### Úvod

Na úspešné učenie sa je pre žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese viacero kľúčových faktorov a je preto potrebné ich identifikovať. Vo vyučovaní predmetu slovenský jazyk a slovenská literatúra (ďalej SJSL) sú tieto faktory špecifické v tom, že slovenský jazyk sa chápe ako druhý špecifický cieľový jazyk – lingua 2. V odborných publikáciách sa uvádza nasledovné vysvetlenie pre L1 a L2: Prvý jazyk – L1, first language: a) jazyk, ktorý si jediniec osvojil ako prvý v poradí; b) jazyk, ktorý je materinským jazykom hovoriaceho; c) jazyk, v ktorom je kompetencia jedinca na vyššej úrovni. Druhý jazyk – L2, second language: a) jazyk, ktorý si jediniec osvojil neskôr ako prvý jazyk; b) jazyk, ktorý nie je materinským jazykom hovoriaceho; c) jazyk, v ktorom je jazyková kompetencia jedinca na nižšej úrovni.

Tejto skutočnosti sú podriadené i zásady, princípy a metódy výučby. Ich špecifickosť spočíva v tom, že sú utvorené na výučbu jazyka, ktorý nie je materinským jazykom, ale nie je to ani cudzí jazyk. Je to štátny jazyk, požiadavka na jeho používanie v úradnom styku i v bežnej komunikácii je preto opodstatnená. V tomto zmysle Štátny vzdelávací program (ďalej ŠVP) uvádza trinásť tematických okruhov, ktoré sa v každom vyššom ročníku systematicky rozširujú o slovnú zásobu, slovné spojenia, vetné konštrukcie. Jednotlivým témam je prispôbená i výučba gramatiky, ktorá je neoddeliteľnou súčasťou komunikácie, nie je oddelenou zložkou jazyka. Práve spojenie všetkých jazykových zložiek je jedným z predpokladov úspešného osvojovania si jazyka a je priamo úspešné od schopností a zručností pedagóga. Jeho úlohou je nielen odovzdať žiakovi poznatky, ale i vzbudiť u neho záujem o predmet, o aktívne používanie jazyka, o slovenské reálie, kultúru. Žiak tak nadobúda nielen vedomosti a zručnosti, ale spoznáva aj prostredie, v ktorom žije, má možnosť porovnávať kultúry, učí sa byť tolerantný.

Predmet slovenský jazyk a slovenská literatúra tak spĺňa nielen vzdelávacie, ale aj výchovné ciele, dôležité pre mladého človeka žijúceho v Európe 21. storočia. Významným predpokladom splnenia týchto cieľov je potreba nových prístupov vo výučbe slovenského jazyka a slovenskej literatúry v školách s vyučovacím jazykom maďarským (ďalej VJM). Východiskami pre potrebu nových prístupov vo vyučovaní tohto predmetu sú viaceré analýzy, prieskumy a správy v regionálnom školstve:

- Správa o stave používania štátneho jazyka na území SR v zmysle zákona NR SR č. 270/1995 Z. z. o štátnom jazyku SR v znení neskorších predpisov; Správy ŠŠI o stave a úrovni výchovy a vzdelávania;
- Správy T9 – správy NÚCEM z testovania žiakov 9. ročníka ZŠ;

- Analýza uskutočniteľnosti zmeny vo vyučovaní slovenského jazyka a slovenskej literatúry na školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín;
- Materiál č. 2011-18624/45416:1-09 prerokovaný na porade vedenia Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 24. 11. 2011.

Taktiež požiadavka Európskej únie na komunikatívnu kompetenciu žiakov a požiadavka aktívneho ovládania slovenského jazyka ako štátneho jazyka v Slovenskej republike (pozri Zákon NR SR č. 204/2011 Z. z. z 28. júna 2011, ktorým sa mení a dopĺňa zákon NR SR č. 270/1995 Z. z. z 15. novembra 1995 o štátnom jazyku Slovenskej republiky, Ústava Slovenskej republiky č. 460/1992 Zb.).

### Výchovno-vzdelávacie ciele vo vyučovaní SJSL v základných školách s VJM

M. Alabánová (2015) delí ciele vo vyučovaní SJSL nasledovne:

1. Produktívno-receptívne (komunikatívne) ovládanie slovenského jazyka
2. Informatívny aspekt
3. Formatívny aspekt

Cieľom produktívno-receptívneho ovládania slovenského jazyka je komunikatívna (dorozumievacia), kognitívna (poznávacia) a inštrumentálna (jazyk ako nástroj ďalšieho vzdelávania) funkcia. Informatívny aspekt zahŕňa i vedomosti všeobecno-vzdelávacieho charakteru. Formatívny aspekt rozvíja psychické poznávacie procesy ako je utváranie záujmu o slovenský jazyk, pozitívny postoj k tomuto jazyku, vytváranie návykov a kultivovanie vlastného rečového prejavu, rozvíjanie estetického citu. Základnou požiadavkou a cieľom výchovno-vzdelávacieho procesu je praktické osvojovanie si slovenského jazyka v prirodzených rečových situáciách s prihliadnutím na vekové a intelektuálne schopnosti žiakov a na potreby každodenného života (Alabánová 2015). Žiak by sa mal jazyk učiť na základe komunikatívnosti. Zo skúseností vieme, že väčšina žiakov komunikuje v slovenskom jazyku len v škole, aj to len na hodine slovenského jazyka. V prvom rade je potrebné, aby komunikoval s učiteľom. Učiteľ má veľkú zodpovednosť, pretože okrem odovzdávania informácií a poznatkov z jazyka, literatúry a slohu musí nájsť ten správny prístup, ako povzbudiť žiakov, aby rozprávali, komunikovali. Každý žiak si pritom vyžaduje osobitný prístup: nejde len o úroveň ovládania jazyka, ale i o osobnostné črty (napr. introvert), rodinné zázemie, výchova, atď. Komunikácia v bežných komunikačných situáciách spája verbálne i neverbálne prostriedky. Učiteľ si má všímať a viesť žiaka aj ku kultúrnemu prejavu, opravovať ho, učiť správnu výslovnosť, motivovať ho, odbúrať stres a strach hovoriť. Učiteľ tak spĺňa vedo-

mostné a psychologické predpoklady, ale i predpoklady kultúrneho jazykového prejavu. Kultúrny jazykový prejav má byť:

- prednesený spisovným jazykom, bez nárečových prvkov, ale aj bez jazykových chýb,
- prednesený podľa zásad slovenskej ortoepie, učiteľ musí ovládať všetky zvukové prvky slovenského jazyka, poznať a dodržiavať výslovnostnú normu,
- zrozumiteľný a počuteľný. Učiteľ má dbať nato, aby žiaci rozumeli novým slovám a slovným spojeniam, má hovoriť primerane nahlas a rýchlo, pomalšie ako je normálne tempo slovenského jazyka,
- v kultúrnom prejave nesmú byť tzv. slovné parazity – slová typu oné, všakano,
- stavba vety má byť jednoduchá a logická. V jednoduchých vetách sa na prvé miesto dáva to, čo je žiakom známe, až na druhé miesto nová informácia,
- slová, ktoré nasledujú za sebou, by nemali narušiť zákony eufónie, splývavou výslovnosťou by nemal vzniknúť nový význam, ktorý narušuje pozornosť žiakov, napr. slovné spojenie '*s prostým človekom*' nahradíme synonymom '*s jednoduchým človekom*',
- v kultúrnom prejave je neprípustný pazvuk 'Ö', túto neurčitú hlásku používajú niektorí jednotlivci na začiatku prejavu, na konci vety alebo pri rozmyšľaní, pri hľadaní vhodného výrazu (Alabánová 2015).

Hlavné ciele predmetu definuje ŠVP, ktorý je pre pedagógov záväzný:

- rozvíjať komunikačné schopnosti žiakov v kľúčových jazykových kompetenciách: v počúvaní s porozumením, hovorení, čítaní s porozumením a v písaní,
- rozvíjať vedomosti, zručnosti a návyky žiakov, formovať ich postoje, estetický vkus a cibriť ich jazykový cit,
- vhodne motivovať žiakov pri osvojovaní slovenského jazyka a spoznávaní slovenskej kultúry, viesť ich k úcte k slovenskému jazyku a k slovenskej kultúre,
- viesť žiakov k uvedomeniu si jazykovej a kultúrnej pestrosti nielen v rámci Európy a sveta, ale aj v rámci jednotlivých sociálnych prostredí, k chápaniu odlišností, k tolerancii.

Tieto ciele jasne poukazujú na potrebu vyučovať slovenský jazyk v školách s VJM zásadami vyučovania cudzích jazykov. Napr. už niekoľko rokov je kľúčovou kompetenciou i počúvanie s porozumením. Z vlastných pedagogických skúseností vieme, že na začiatku je motivácia. Motivácia chýba žiakom z monolingválneho geografického prostredia, lebo si neuvedomujú potrebu ovládať štátny jazyk na účely úradného styku alebo pri bežnej komunikácii. V tomto procese je opäť dôležitá osobnosť učiteľa.

### Zásady a princípy vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry

Východiskom vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a slovenská literatúra v školách s VJM je komunikatívne vyučovanie. Ťažiskovými princípmi komunikatívneho vyučovania slovenského jazyka sú:

- princíp cieľavedomosti,
- princíp podriadenosti jazykových prostriedkov nácviku komunikačných zručností s prihliadaním na funkčnosť pri výbere jazykových prostriedkov s osobitným zreteľom na kontextualizáciu, kontrastívnosť a dlhodobosť,
- situačný princíp,
- princíp autenticity komunikačných procesov,
- princíp hodnotenia komunikačnej činnosti žiakov vo

vzťahu k cieľom a úlohám (Repka 1997).

Tolcsvai (2015) uvádza princípy výučby slovenského jazyka pre žiakov maďarskej národnosti tvrdiac, že napomáhajú praktickému ovládaniu slovenského jazyka na takej úrovni, aby žiak zvládol každodenné komunikačné situácie s adekvátnou fluenciou. Dominantný má ostať maďarský materinský jazyk a štátny jazyk má byť sekundárnym jazykom. Ide o nasledovné princípy:

- ovládanie maďarského materinského jazyka, a to z perspektívy reálnych jazykových vedomostí žiaka,
- konceptuálne vedomosti o svete, ako sú vyjadrené v maďarskom jazyku, a to z perspektívy reálnych jazykových vedomostí žiaka,
- vedomosti zo slovenského jazyka a o slovenčine, a to z perspektívy reálnych jazykových vedomostí žiaka,
- praktický, intuitívny charakter, empirická báza jazykových vedomostí, funkčný opis slovenského jazyka,
- kontrastívny opis a kontrastívno-funkčná prezentácia maďarského a slovenského jazyka, ako sa to prejavuje v systéme a v používaní, pričom sa má vychádzať z funkcií, tzn. z významov a dvojíc význam – forma (Tolcsvai 2015, s. 129).

Uvedené princípy zodpovedajú požiadavke Štátneho vzdelávacieho programu na hodinách SJSL, a to vychádzať z poznatkov osvojených na hodinách maďarského jazyka a maďarskej literatúry. Taktiež kontrastívny opis je vhodnejší ako stará metóda prekladania od slova do slova, ale veľa pedagógov ešte stále využíva prekladovú metódu. Podľa Konceptie vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v základných školách s VJM na roky 2018 – 2020 platia pre vyučovanie slovenského jazyka v školách s VJM všeobecne platné psychologické zásady a zásady **technológie vyučovania cudzích jazykov**. Medzi základné predmetové kompetencie patria kompetencie jazykové platné i vo výučbe cudzích jazykov: okrem ústneho prejavu, písania a čítania sem patrí i počúvanie s porozumením. Pri práci so zvukovou nahrávkou je dôležité, aby boli žiaci vopred oboznámení s typom cvičení, ktoré sa na nahrávku vzťahujú. Cvičenia môžu byť zamerané na odpovede typu:

- z textu vyplýva/nevyplýva,
- doplní chýbajúce slová,
- odpovedaj na otázku,
- vyber správnu odpoveď,
- vypíš kľúčové slová.

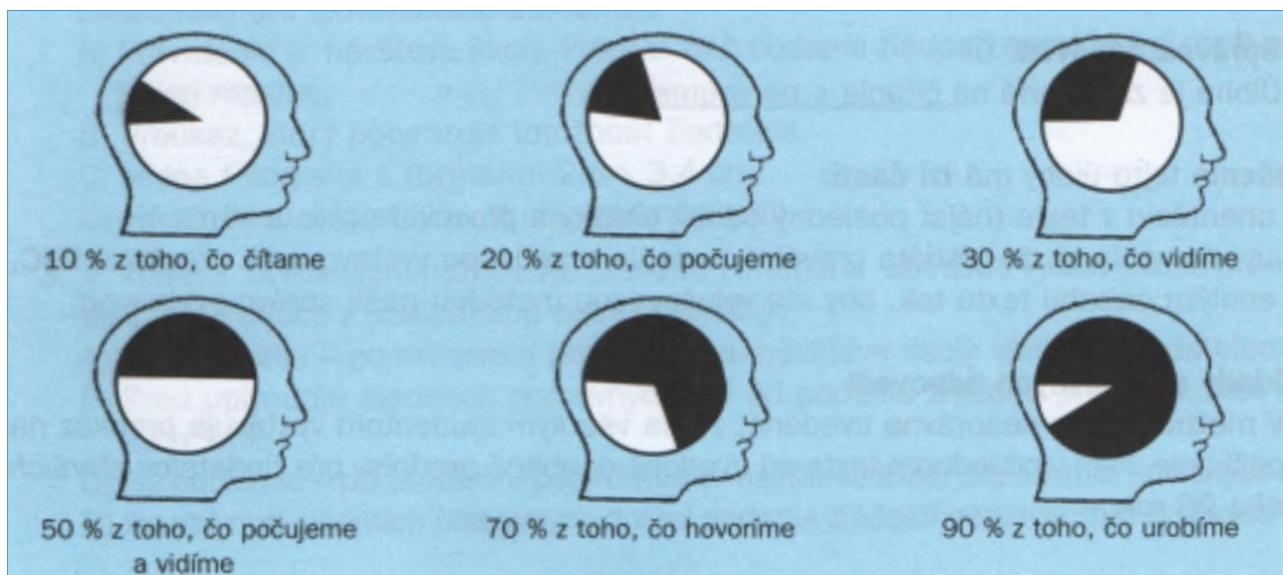
Hovorenie, počúvanie i čítanie sú jazykové kompetencie, ktoré sa dajú rozvíjať i mimo školského prostredia. Gavora (2008) odporúča rodinné čítanie. Rodič by mal postupovať v týchto krokoch:

- rodič číta, dieťa počúva,
- alebo vlastné čítanie dieťaťa,
- rozhovor o prečítanom,
- písanie o obsahu prečítaného textu,
- hľadanie logických súvislostí,
- vyvodzovanie záverov,
- výtvarné vyjadrenie.

Prvým krokom je učiť dieťa započúvať sa do čítaného textu. Postupuje sa takto: najskôr počúvať a pochopiť, potom hovoriť a nakoniec čítať a písať. Každý iný postup môže byť menej úspešný, lebo je neprirodzený (Gavora 2008).

Obrázok 1 demonštruje percento zapamätania si jednotlivými zmyslami. Najmenej si zapamätáme pri čítaní, percento stúpa pri počúvaní a zrakom vnímaní.





Obr. 1 Priemer uchovávaní v pamäti podľa vnímania jednotlivými zmyslami

Zdroj: KRAJČOVIČOVÁ, J. a kol., 2013

Kombinácia videného a počutého predpokladá 50 % zapamätania si obsahu, pri samotnom hovorení percento stúpa a najviac si zapamätáme z toho, čo urobíme. Na osvojovanie si jazyka sú tieto poznatky prínosom, naznačujú nám dôležitosť jednotlivých rečovo-komunikatívnych zručností a predovšetkým ich nedeliteľnosť. Čítanie spájame s hovorením, počúvanie zvukovej nahrávky so sledovaním textu v učebnici, atď. Na efektívne osvojenie si uvedených zručností sú dôležité nové prístupy vo vyučovaní predmetu: rozličné inovatívne metódy, postupy, prístup pedagóga, atď., ktoré je účinné spojiť s didaktickými a metodickými zásadami.

Alabánová (2015) na výučbu slovenského jazyka a slovenskej literatúry odporúča nasledovné metodické a didaktické zásady:

**Didaktické zásady:** • zásada sústavnosti, • zásada názorosti, • zásada postupnosti, • zásada primeranosti, • zásada uvedomenosti a aktivity žiakov, • zásada trvácnosti, • zásada spojenia teórie s praxou, • zásada vedeckosti, • zásada diferencovaného prístupu k žiakom, • zásada optimalizácie, • zásada tvorivosti.

**Metodické zásady:** • zásada praktickosti, • zásada opory o materinský jazyk, • zásada osvojenia jazykového minima, • zásada jednojazyčnosti vyučovacích hodín, • zásada vetnocentricity, • zásada základných syntaktických konštrukcií, • zásada myslenia v druhej reči, • zásada komunikatívnosti.

Všetky uvedené zásady zodpovedajú požiadavkám prístupu k výučbe slovenského jazyka a slovenskej literatúry.

## Faktory ovplyvňujúce osvojovanie si slovenského jazyka ako lingua 2

Vychádzajúc zo skúseností vlastnej pedagogickej praxe môžeme pomenovať najdôležitejšie faktory pôsobiace pri osvojení si slovenského jazyka v školách s vyučovacím jazykom maďarským:

- rodinné zázemie – rodičia ako prirodzený vzor pôsobiaci na dieťa od jeho narodenia sú zodpovední za jeho správny psychický vývin. Sú prvými ľuďmi, ktorí dieťaťu vysvetľujú dôležitosť ovládania cudzieho jazyka (napr. anglický jazyk ako celosvetovo dorozumievací jazyk) i štátneho jazyka ako jazyka dorozumievania sa v Slovenskej republike;
- geografické prostredie – deti žijúce v mestách vyras-

tajú v dvojazyčnom prostredí, je pre ne prirodzené hovoriť dvoma jazykmi, i keď nedokonale. Deti vyrastajúce na dedine žijú vo väčšine prípadov v jednojazyčnom – maďarskom prostredí. Keďže v úradnom styku a v obchodoch sa môžu dohovoriť po maďarsky, slovenský jazyk často počujú len v škole na hodine slovenského jazyka;

- školské prostredie – klíma triedy – je dôležité, aby žiak nebol za svoj rečový prejav zosmiešňovaný, aby pedagóg zvládol situáciu v triede, kde je každý žiak na inej jazykovej úrovni;
- osobnosť učiteľa – učiteľ má poznať žiakov, ktorých učí, ich rodinné zázemie, prostredie. Má žiaka povzbudzovať k hovoreniu, motivovať a vytvárať priaznivú klímu v triede tak, aby komunikovali všetci žiaci v triede. Má s nimi komunikovať v jazyku slovenskom – nové a nepoznané slová sa dajú objasniť opisom, vysvetlením, slovníkom. Nezanedbateľný je i vek učiteľa, podľa Alabánovej (2005) sa vyučovanie slovenského jazyka a literatúry celé desaťročia (pred rokom 1991) realizovalo gramaticko-prekladovou metódou založenou na americkej generatívnej lingvistike a patriacej do skupiny formalistických metód. Táto metóda oproti aktivizujúcim metódam zanedbáva nácvik hovorenej reči, nácvik spisovnej výslovnosti, správnej intonácie, vychádza z písaného textu (Alabánová 2005, s. 66);
- osobnosť žiaka – zábrany hovoriť po slovensky súvisia s vyššie uvedenými faktormi: rodina, geografické prostredie, klíma v triede a osobnosť učiteľa;
- motivácia – pozitívne motivovať môže pedagóg i rodič. Oba činitele sa majú vyvarovať negatívnych motivačných stimulov vyvolávajúcich stres, strach (rodičia očakávajú známku nad reálne schopnosti žiaka, učiteľ neprimerane hodnotí). Dôležitá je vnútorná motivácia, keď má žiak o predmet záujem, je si vedomý jeho dôležitosti v praktickom živote. Vnútornú motiváciu môže ovplyvňovať rodič i učiteľ (napr. posilňovať sebadôveru). Všetky vyššie uvedené faktory sú výrazným motivačným prvkom pri učení sa slovenského jazyka v školách s vyučovacím jazykom maďarským.

## Faktory zvyšujúce záujem žiakov o predmet slovenský jazyk a slovenská literatúra

Najmotivujúcejším faktorom zvyšujúcim záujem žiaka o slovenský jazyk je vlastné uvedomenie si potreby

ovládať tento jazyk. Takúto vnútornú motiváciu žiak získava výchovou, rodinným prostredím. Úlohou učiteľa je podporovať žiaka a vzbudiť v ňom záujem nielen o jazyk, ale i o kultúru, realitu. Je podstatné, aby bol zvolený kontrastívny princíp – porovnávať s maďarskou kultúrou, napr. tradičné jedlá. Z historického hľadiska je možné porovnávať hudbu typickú pre dané kultúry, oblečenie, tanec a pod. Je preto dôležitá spolupráca učiteľ – žiak – rodič.

Na základe pedagogických skúseností odporúčame nasledovné prístupy vo vyučovaní slovenského jazyka a slovenskej literatúry:

#### **Rodičom, žiakom:**

- podľa záujmu si vybrať a čítať časopis v jazyku slovenskom,
- sledovať slovenské televízne stanice, vybrať si jeden seriál a sledovať ho pravidelne,
- počúvať slovenskú hudbu – obľúbený žáner,
- zaviesť v rodine tzv. „slovenský deň“, keď sa rodinní príslušníci rozprávajú len po slovensky,
- zorganizovať celodenný výlet – navštíviť historické mesto, hrad, prírodnú zaujímavosť s cieľom spoznať realitu na Slovensku.

#### **Pedagógom:**

- nedovoliť, aby jazykovo zdatnejší žiaci zosmiešňovali menej zdatných žiakov,
- zavádzať do výučby aktivizujúce metódy; didaktické hry, v ktorých nejde len o súťaživosť (riziko, že budú vyhrávať vždy tí istí žiaci), ale o prezentáciu svojich schopností, každý žiak má nejakú úlohu, ktorá je primeraná jeho zručnostiam, ak ju splní – má pocit úspechu,
- na vyučovacej hodine osloviť každého žiaka, dať priestor i jazykovo slabším žiakom – očakávať od nich reálne výstupy, aby boli motivovaní hovoriť,
- gramatiku preberať v rámci komunikácie, nie ako oddelenú zložku,
- na 2. stupni ZŠ hovoriť výlučne po slovensky – neznáme pojmy sa dajú opísať, vysvetliť, použiť slovník,
- jednotlivé témy v rámci komunikácie aktualizovať – nevychádzať len z učebnice, používať také texty, obrázky z internetu, ktoré sú pre žiaka aktuálne, zaujímavé (herci, športovci...),
- organizovať výlety s cieľom poznávať Slovensko,
- pozrieť si divadelné predstavenie, film v kine v slovenskom jazyku,
- v rámci mesta navštíviť miesta, kde si žiaci môžu precvičovať bežné komunikačné situácie, napr. v obchode, na trhu, vypýtať si zmrzlinu.

#### **Krátka metodická inšpirácia v rámci predmetu slovenský jazyk a slovenská literatúra aplikovateľná v rámci dištančného vzdelávania**

**Téma:** Včela

**Cieľová skupina:** žiaci 5. ročníka ZŠ s VJM

**Vzdelávacia oblasť:** Jazyk a komunikácia, podoblasť Literárna komunikácia, slovenský jazyk a slovenská literatúra

#### **Kľúčové kompetencie**

**Komunikačná:** • **strategická kompetencia** – schopnosť prekonať ťažkosti pri pochopení a vyjadrovaní, schopnosť pochopiť základnú myšlienku, • **jazyková kompetencia** – ovládať správnu slovnú zásobu a gramatické štruktúry v súvislosti so syntaktickými štruktúrami a tvorbu správnych viet.

**Kognitívna kompetencia:** schopnosť samostatne získa-

vať poznatky a informácie, orientovať sa v nich, používať slovníky, pracovať s faktami, pojmami a s ich vzťahmi; schopnosť získavať vedomosti a využívať ich v praxi.

**Sociálna kompetencia:** pevná vôľa, vytrvalosť, schopnosť prežívania

**Predmetová kompetencia: čítanie** – schopnosť v náležitom tempe a so správnou výslovnosťou, intonáciou a prízvukom čítať texty, schopnosť čítať s porozumením: rozumieť čítanému textu, vzťahom a súvislostiam v nich.

**Hlavný cieľ:** porozumieť populárno-náučnému textu, vyhľadať informácie samostatne

**Špecifické ciele:**

**Sociálne:** obhájiť a zdôvodniť vlastné i prebraté postoje, posúdiť sociálne hodnoty (včela ako celosvetovo chránený užitočný živočích)

**Afektívne:** vnímať svoje emócie

**Forma:** Individuálna činnosť

**Prostredie:** Trieda školy, pobyt doma

**Trvanie:** 20 minút

**Edukačný kontext aktivity:** Aktivita je určená piatomu, vychádza z textu Včela v učebnici Slovenská literatúra pre 5. ročník základných škôl s VJM od Márie Alabánovej. Literárne texty pre 5. ročník sú rozsahovo krátke, preto uvádzame tri aktivity vzťahujúce sa na daný text a je na pedagógovi, ktorú uprednostní. Je navrhnuté, aby žiaci pracovali doma a samostatne. K jej vypracovaniu nie je potrebný počítač, ani internet. Spätnú väzbu dostanú od učiteľa po odoslaní úlohy, príp. ak majú vytvorenú skupinu (spoločne s vyučujúcim) na Facebooku, v messengeri, môžu si úlohy zverejniť a porovnávať, vzájomne dopĺňať (sociálny kontakt je v tomto prípade tiež dôležitý). Aktivita zodpovedá požiadavkám ŠVP a je vytvorená pre formu dištančného vzdelávania. Použitím aktivizujúcich metód vyučovania by práca s textom mala byť pre deti/žiacov zaujímavejšia, príťažlivejšia.

**Potrebný materiál:** učebnica, zošit, pero, slovník.

**Opis postupu realizácie:** Žiak si prečíta text v učebnici, za textom sú vysvetlené neznáme slová. Ak nerozumie aj iným slovám, pomáha si slovníkom. Po porozumení textu sa snaží do zošita utriediť informácie podľa zadania pedagóga. Pedagóg zadá úlohu podľa schopností danej triedy, môže si vybrať z nasledovných metód:

1. Metóda INSERT: žiak si napíše do zošita značku, ku ktorým dopĺňa informácie:

☑ toto som vedel/la:

+ toto je pre mňa nová informácia:

! veľmi dôležité, stojí za to, aby som to pochopil:

– myslel/la som, že je to inak:

? tomuto nerozumiem:

2. METÓDA 3-2-1:

3 dôležité veci, ktoré boli v texte:

2 veci, ktoré ma zaujali:

1 vec, na ktorú som v texte nenašiel odpoveď:

3. Čitateľská stratégia porovnaj – rozlíš: žiak dopĺňa na ľavú stranu Vennovho diagramu vlastnosti včelích samičiek, na pravú stranu vlastnosti včelích samčekov a do stredu spoločné vlastnosti, príp. znaky.

#### **Poznámky pre učiteľa:**

1. Metódu INSERT zvládnu aj žiaci 5. ročníka, lebo dopĺňajú informácie, ktoré vypíšu priamo z textu (nemusia formulovať vety).

2. METÓDA 3-2-1: žiak sa učí hľadať a vyberať dôležité informácie.

3. Vennov diagram si môžu žiaci vytlačiť, ale aj nakresliť.  
**Možné pokračovanie, následné aktivity:** Téma sa dá využiť v rámci environmentálnej výchovy, nadväzuje na ňu báseň Klimenta Ondrejku Včelár. Môžeme porovnávať populárno-náučný text s umeleckým textom.

**Vyhodnotenie aktivity:**

Žiaci sa prostredníctvom tejto aktivity učia samostatne porozumieť textu, triediť informácie, prítomný je aj environmentálny aspekt – včely sú užitočné a už vieme aj prečo.

**Návrh edukačnej jednotky v rámci predmetu slovenský jazyk a slovenská literatúra aplikovateľnej v rámci prezenčného vzdelávania**

**Téma:** Ako pomáhám starej mame

**Ročník:** 6. ročník ZŠ s VJM

**Vzdelávacia oblasť:** Jazyk a komunikácia, podoblasť Komunikácia a sloh, slovenský jazyk a slovenská literatúra

**Kľúčové kompetencie:**

**Jazyková** – schopnosť aktívne využívať osvojené jazykové prostriedky v ústnej a písomnej komunikácii

**Komunikačná** – komunikovať svoje názory, pozorované javy

**Sociálna** – zodpovednosť, pevná vôľa

**Kognitívna** – schopnosť samostatne získavať poznatky a informácie, orientovať sa v nich, pracovať s faktami, pojmi a s ich vzťahmi

**Hlavný cieľ:** Zapamätať si príslušnú slovnú zásobu na tému Rodina, rozvíjanie komunikačných schopností žiaka, osvojiť si používanie predložiek spojených s akuzatívom a lokálom.

**Špecifické ciele:**

**Kognitívne:** sformulovať vlastné myšlienky, rozvíjať písomný prejav

**Sociálne:** vzťahy v rodine, k starým rodičom, asertívne správanie

**Prierezové témy:** osobnostný a sociálny rozvoj – upevňovanie vzťahov v rodine, so starými rodičmi

**Prostredie:** trieda školy

**Forma práce:** frontálna práca, skupinová práca, individuálna práca

**Trvanie:** jedna vyučovací hodina

**Potrebný materiál:** učebnica, pero, kartičky

**Didaktické zásady:** názornosti, primeranosti, spojenia teórie s praxou, uvedomelosti a aktivity, individuálneho prístupu.

**Vyučovacie metódy:** motivačný rozhovor, aktualizácia obsahu, povzbudenie, pochvala, manipulácia s predmetmi, hra, fixačné.

**Štruktúra vyučovacej hodiny:** základný typ vyučovacej hodiny

**Motivácia (10 min.):** Na začiatku vyučovacej hodiny odporúčame aplikovať vhodné cvičenie na uvedenie žiakov do slovenského jazyka. Na tabuľu napíšeme pomenovania rodinných príslušníkov, ale poradie písmen je poprehadzované. Žiaci hádajú správne slovo a chodia k tabuľi:

TSÝKOR –

TAET –

AKBAB –

EDOD –

Následne celou vetou pomenujú, kto je kto: Strýko je otcov brat; Babka je mamina mama; Babka je otcova mama; atď.

Motivačný rozhovor: Nastolíme tému – vzťah rodiny k starým rodičom. Žiaci porozprávajú o tom, kde bývajú

ich starí rodičia, ako často sa vídávajú, čo robia, keď sú u nich na návšteve.

**Expozícia (25 min.):**

Na tabuľi sú predložky spájajúce sa s G, D – vety žiaci tvoria pomocou týchto predložiek:

**K** starým rodičom chodím každý víkend. D

Bývajú v Komárne **oproti** Tesco. D

**Okolo** domu majú kvety. G

**Vedľa** domu je garáž. G

Rozvíjanie slovnej zásoby: nalistujeme v učebnici slovíčka k danej téme – pravú stranu (preklad) zakryjeme. Na tabuľu napíšeme, alebo vyvesíme kartičky (ak túto metódu používame pri každej práci so slovníkom, máme ich vždy poruke) s pojmi: preklad, opis, synonymum, protiklad – pohráme sa so slovami a zároveň si ich osvojujeme. Na základe týchto slov môžu žiaci hádať, o čom bude článok.

Práca s textom: Text Ako pomáhám starej mame v učebnici. Čítame vždy dvakrát – prvýkrát môže učiteľ, druhýkrát žiaci. V učebnici za textom sú otázky slúžiacie na porozumenie textu (cvičenie č. 2). Vždy sa snažíme o **globálne porozumenie textu**.

Gramatika – v učebnici si pozrieme, ktoré predložky sa spájajú s akuzatívom a s lokálom.

Skupinová práca: za textom je úloha „Vytvor správne poradie činností pri pečení torty“ – vety môžeme napísať, vytlačiť – rozstrihať a dať do správneho poradia, alebo vypísať priamo z učebnice. Úlohu môžeme pretransformovať do minulého času: Upekli sme cesto.

**Fixácia (10 min.):**

Súťaž: kto vymyslí, napíše v určenom časovom limite najviac viet súvisiacich s pečením torty tak, aby v každej vete bola predložka s A alebo s I.

Príklad: **Za** tortou stál môj brat. **Pod** tortou je tanier. Krém je **v** torte.

Súťaž chápeme ako hru, obmieňame jej pravidlá, aby nevyhrávali vždy tí istí žiaci (napr. žiak, ktorý napíše 7 viet, bude odmenený ..... , žiak, ktorý napíše 5 - 7 viet, bude odmenený..., atď.).

Sebahodnotenie – každý žiak ohodnotí, ako pracoval na hodine. Vždy sa vyjadruje celou vetou: Dnes mi to veľmi nešlo, som unavený; Bola som šikovná; atď.

**Poznámky pre učiteľa:**

1. Pri práci s textom si dlhšie texty vždy rozdelíme na dve časti – pracujeme s ním dve vyučovacie hodiny.

2. Súťaž – ohodnotíme podľa vlastného uváženia – pochvalou, bodom, známku. Keď si žiaci zvyknú na súťaž/hru na konci hodiny, budú sa tešiť a udrží to ich pozornosť až do konca vyučovacieho času. Zároveň je to motivácia na ďalšiu vyučovaciu hodinu.

**Možné pokračovanie, následné aktivity:** Podobne môžeme postupovať pri ďalšej téme So starým otcom v záhrade – takisto precvičujeme a dopĺňame slovnú zásobu, predložky s inštrumentálom a výslovnosť predložiek S, Z.

**Záver**

Požiadavka na zefektívnenie výučby predmetu slovenský jazyk a slovenská literatúra je dlhodobá a stále aktuálna. Potreba nových prístupov vo vyučovaní je žiaduca. Pod slovným spojením nové prístupy rozumieme nielen aktivizujúce metódy vo výchovno-vzdelávacom procese, ale aj prístup učiteľa, materiálne vybavenie školy, motivácia žiakov. Metóda prekladania vo vyučovaní jazykov je zastaraná, uprednostňuje sa princíp komunikatívnosti. V školách s VJM je proces vyučovania



slovenského jazyka opačný ako vyučovanie materinského jazyka, prechádza sa od uvedeného používania k spontánnemu používaniu. Vyučuje sa technikou vyučovania cudzích jazykov, opierame sa o poznatky nadobudnuté v materinskom jazyku. V teoretickej časti práce sme objasnili výchovno-vzdelávacie ciele predmetu, zásady a princípy vyučovania predmetu, faktory ovplyvňujúce osvojovanie si slovenského jazyka ako L2 a faktory zvyšujúce záujem žiakov o predmet. Vyučovací proces zasa-

huje do oblasti komunikatívnej, kognitívnej, formatívnej i sociálnej. S prihliadnutím na tieto oblasti príspevok ponúka krátke metodické inšpirácie ako námety na aktivity na vyučovaciu hodinu. Tieto inšpirácie nepokrývajú celú vyučovaciu hodinu, len jednu jej časť. Aktivity sú usku- točiteľné prostredníctvom inovatívnych metód, ktoré sú v nich opísané. Navrhnuté sú tak, aby zefektívni- li prácu na hodinách SJS a aby ťažisko práce bolo na žiakoch, aby sami dospeli k poznatkom.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ALABÁNOVÁ, M., 2015. Slovenský jazyk a slovenská literatúra v základnej škole s vyučovacím jazykom maďarským od roku 1991 po súčasnosť. In: Štúdium a výučba jazykov: pohľad na stav jazykového vzdelávania menšín. Nitra: Filozofická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-558-0814-7
- ALABÁNOVÁ, M., 2015. *Slovenský jazyk a slovenská literatúra v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským*. Nitra: Filozofická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-558-0883-3
- GAVORA, P. a kol., 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma. ISBN 978-80-89132-57-7
- HINCOVÁ, K. a HUSKOVÁ, A., 2008: *Slovenský jazyk pre 1. - 4. ročník stredných škôl*. Bratislava: SPN. ISBN 978-80-10-01557-3
- Koncepcia vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským na roky 2018 – 2020 [online]. [cit. 2021-09-23]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/koncepcia-vyucovania-slovenskeho-jazyka-a-slovenskej-literatury-v-zakladnych-skolach-s-vyucovacim-jazykom-madarskym-na-roky-2018-2020/>
- KRAJČOVIČOVÁ, J. a kol., 2013. *Slovenský jazyk pre 5. ročník základných škôl*. Bratislava: SPN. ISBN 978-80-10-03818-3.
- REPKA, R., 1997. *Od funkcií jazyka ku komunikatívnej výučbe*. Bratislava: SAP. ISBN 80-85665-89-1
- Štátny vzdelávací program [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. [cit. 2021-09-23]. Dostupné z: [https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjsl\\_nsv\\_05\\_12\\_2014.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjsl_nsv_05_12_2014.pdf)
- TOLCSVAI NAGY, G., 2015: Vyučovanie štátneho jazyka ako druhého jazyka pre menšinových žiakov – funkčný prístup. In: Štúdium a výučba jazykov. Pohľad na stav jazykového vzdelávania menšín. Nitra: Filozofická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-558-0814-7

**Summary:** At schools with Hungarian as the language of instruction, the Slovak language and Slovak literature is taught as a second language. It is a state language as well. Therefore, it is important to increase the effectiveness of its learning. The main principle is communicativeness which can be improved by using activating methods in teaching. The article deals with the rules and principles of teaching the subject. It also specifies the issues associated with learning the language. Based on the key competences set out in the State Educational Programme, the article provides practical examples of lessons.

## CUDZINEC V KRAJINE SLOVENČINY

Slávka Džačovská, Metodicko-pedagogické centrum, Krajské pracovisko Prešov

**Anotácia:** Príspevok je zameraný na problematiku edukácie slovenčiny u cudzincov a detí cudzincov. V centre pozornosti je samotná edukácia cudzincov a detí cudzincov v slovenčine v rámci nášho školského systému a legislatívneho rámca. Poukazuje nielen na pozitívnu a negatívnu súčasť situácie, no prezentuje i formuláciu zásad a odporúčaní ako je možné edukáciu cudzincov a detí cudzincov v slovenčine zlepšovať.

**Kľúčové slová:** slovenský jazyk, edukácia, žiak, učiteľ, cudzinec, deti cudzincov.

### Úvod

Domovina a cudzina. Slová, ktoré sa v poslednej dobe vyskytujú oveľa častejšie ako súčasť správ v médiách, aj ako jedna z tém obsahu rozhovorov ľudí. Ich výskyt je mnohokrát podmienený zvýšenou intenzitou migrácie ľudí naprieč kontinentami, či súčasným celosvetovým pandemickým stavom. Citlivé vnímanie miesta človeka v tomto súkolí, jeho cena, či už z hľadiska významu na trhu práce, či ako jedinca spoločnosti bude dôležitou otázkou najbližšej i vzdialenej budúcnosti. Globálny moderný svet má nad hlavami visiaci Damoklov meč s otázkou aké je/bude vnímanie miesta človeka v spoločnosti. Okrem migrácie a pandémie sa pridáva aj postupujúca dominancia umelej inteligencie, teda radikálna zmena postavenia technológií, ktoré sa zrazu budú stavať do popredia pred samotným človekom. Na mieste je aj otázka prípravy na post-pandemický svet, na reformy s tým súvisiace i so spoločnosťou a s miestom človeka v nej. Do centra pozornosti sa presúva model vedomostnej spoločnosti a jej budovania ako jedna z možností realizácie progresu ľudstva ako takého. V tomto modeli bude komunikácia jednou zo základných foriem koexistencie viacerých menších spoločností v čase i v priestore, kde bude jej jazyková rozmanitosť neoddeliteľnou súčasťou. Význam a miesto jazyka tak zrejme prejde zmenou a aj pojmy domov a cudzina možno nadobudnú nový korigovaný význam. Bude potrebné sa orientovať nielen na

zabezpečenie fyzických potrieb človeka, ale aj na jeho duševný svet, jazykovú komunikáciu nevyhnutnú, aby bolo možným zaistenie vlastnej nevyhnutnosti človeka v budúcnosti, pretože post-pandemický svet bude vyzeráť a fungovať veľmi rozdielne, ako ten pred ním.

Môžeme predpokladať, že v krajine jazyka slovenčiny sa vo väčšej miere ako cudzinci budú cítiť nielen tí skutoční „cudzokrajníci“, no dokonca i tí, ktorým je slovenčina materinskou rečou. Príprava na takúto podobu sveta je nevyhnutná už dnes, a s tým ruka v ruke idúca reforma vnímania jazyka, rozumej v tomto prípade slovenčiny, jeho miesta v rodine jazykov i samotného používania.

### Edukácia cudzincov a detí cudzincov v slovenčine

Nová optika nazerania na krajinu slovenčiny si vyžaduje vytváranie a posilňovanie kultúry vzdelávania, kde je potrebné reformovať proces tvorby vyučovania, prostredie na vzdelávanie, využívanie digitálnych technológií, pedagogické postupy. Popritom je nutné formovať partnerstvá vo vzdelávaní a naplno používať potenciál jazyka na miestnej, národnej i na globálnej úrovni. Učiteľ slovenčiny má tak možnosť u učiaceho sa cieľavedome racionálne využiť potrebu a pocit príslušnosti niekam, kde záleží na komunikácii, na jej zrozumiteľnosti všetkým používateľom jazyka. Slovenčina vtedy dokáže pokryť u jednotlivca emocionálnu, sociálnu i hodnotovú sféru. Model spolupracujúcej kultúry, kde je

rozvíjaný spoločný účel, porozumenie i spolupatričnosť prostredníctvom jazyka je tak reálne uskutočniteľným modelom.

Doterajší aj súčasný legislatívny rámec v krajinách s konštituovanou legislatívou obyčajne všeobecne špecifikuje pojem cudzinec v národnom i v celosvetovom formáte. V legislatíve Slovenskej republiky (ďalej len SR) to nie je inak. Podľa zákona č. 48/2002 Z. z. o pobyte cudzincov je cudzinec „každý, kto nie je štátnym občanom Slovenskej republiky“. Priamy vplyv na cudzincov v našej krajine majú všetky dokumenty koncepcií migračnej a integračnej politiky SR. Napríklad:

- Migračná politika Slovenskej republiky s výhľadom do roku 2020,
- Migračná politika Slovenskej republiky s výhľadom do roku 2025,
- Ústava Slovenskej republiky, č. 460 /1992 Zb.,
- Zákon o pobyte cudzincov a ďalšie legislatívne materiály.

Migračná politika Slovenskej republiky s výhľadom do roku 2025 je dokumentom, ktorý možno viac ako predchádzajúce dokumenty polarizuje odborníkov i politikov. Podľa neho by sa v nasledujúcich rokoch mala migračná politika SR sústreďovať na vytváranie podmienok na pracovnú mobilitu v súlade s potrebami národného hospodárstva a zefektívnenie prístupu v oblasti návratovej politiky a tiež v oblasti integrácie cudzincov do slovenskej spoločnosti.

Tento a iné dokumenty majú výraznú ambíciu začať cudzincov, k čomu má prispieť i edukácia cudzincov. Legislatíva vymedzuje cudzincov na základe občianstva, no na kurzy slovenského jazyka a do škôl sa učiť slovenčinu prichádzajú v reáli ľudia, ktorí majú nielen iný materinský jazyk, ale zvyčajne mali aj iný vyučovací jazyk. Zreteľne to vidieť nielen u dospelaj populácie, no najmä u detí vstupujúcich na pôdu slovenských škôl. Rámec školskej legislatívy (najmä zákon č. 138/2019 Z. z. tzv. školský zákon) na to pamätá a explicitne vymedzuje terminologicky i procesne vzdelávanie cudzincov a detí cudzincov.

Školský zákon definuje deti, ktoré sú na účely zákona považované za cudzincov ako:

- deti osôb, ktoré sú občanmi iného štátu alebo osôb bez štátnej príslušnosti, s povoleným pobytom na území SR,
- deti žiadateľov o udelenie azylu na území SR,
- deti, ktoré sú žiadateľmi azylu,
- deti, ktoré sa nachádzajú na území SR bez sprievodu zákonného zástupcu,
- deti Slovákov žijúcich v zahraničí.

Okrem toho legislatíva obsahuje aj zabezpečenie výchovy a vzdelávania, ubytovania a stravovania v školách deťom cudzincov za tých istých podmienok ako občanom SR, a to na základe princípu nediskriminácie.

Máme vymedzený pojem cudzinec, aj podmienky ich vzdelávania. Podmienky edukácie cudzincov nachádzame v školskej legislatíve, explicitne aj vzdelávanie detí cudzincov, ktoré majú špecifické potreby súvisiace jednak s tým, že buď vôbec neovládajú, alebo zle ovládajú slovenský jazyk, a tiež s požiadavkami na adaptáciu v novom prostredí spojenými s ich kultúrnymi špecifikami. V knižniciach aj na internetových portáloch je dostupných mnoho materiálov zameraných na vzdelávanie cudzincov, teda nemôžeme povedať, že informácie v tejto oblasti chýbajú. Otáznym sú skôr prístup, postupy a nastavené ciele edukácie. Ako uvádza Kvapil a kol. (2018, s. 18) teória vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka

sa začala riešiť v šesťdesiatych rokoch minulého storočia v súvislosti s príchodom zahraničných študentov na slovenské vysoké školy. Slovenskí jazykovedci začali tvoriť štúdie a materiály zamerané na túto oblasť. Za kľúčovú, zhodne s Kvapilom a kol. (2018, s. 18), v tejto oblasti považujeme monografiu J. Pekarovičovej *Slovenčina ako cudzí jazyk, (predmet aplikovanej lingvistiky)*, Bratislava 2004. Okrem tejto publikácie bolo publikovaných množstvo materiálov v tejto oblasti, môžeme preto konštatovať, že relevantné informačné zdroje sú všeobecne dostupné a použiteľné.

Na účely vzdelávania detí sa transformovali poznatky zo vzdelávania dospelých. Jedným z doteraz používaných východiskových edukačných materiálov je aj publikácia v podobe špecializovanej didaktiky – *Praktická didaktika slovenčiny ako cudzieho jazyka pre študentov slovakistiky* od M. Sedlákovej a kol., vydaná v UPJŠ Košice v roku 2015. Informačnú oporu môžu edukátori nájsť aj v tzv. Spoločnom európskom referenčnom rámci pre jazyky, kde je slovenčina vnímaná ako cudzí jazyk. M. Uličná v roku 2017 (s. 72 – 73) publikovala ďalší z materiálov zaujímavých pre učiteľov slovenčiny ako cudzieho jazyka, a to *Jazykový štandard pre úroveň A v slovenčine ako cudzom jazyku*. V roku 2015 mu predchádzala publikácia *Tri, dva, jeden – slovenčina. Slovenčina ako cudzí jazyk. Úroveň A1* a následne v roku 2018 publikovala materiál *Východiská tvorby učebného materiálu na výučbu slovenčiny ako cudzieho jazyka pre začiatočníku úroveň* (In Kunovská, s. 112 – 156). Učebnice aj existujúce e-learningové kurzy s množstvom dostupných edukačných materiálov môžu byť vítanou pomôckou ako pre učiteľa, tak aj pre jeho žiaka. V internetovom priestore portálov, akým je napríklad Youtube, môžeme tiež nájsť lekcie slovenčiny. Počítač sa tak stáva vitaným pomocníkom edukácie slovenčiny. Tu je potrebné vziať do úvahy fakt, že sa pohybujeme v tzv. e-krajine. Podľa Ferenčíka (2013, s. 33) počítačom zobrazovaný priestor tvorí e-krajinu. E-krajina vytvára zaužívané štruktúry, ktoré používateľom napomáhajú v intuitívnej orientácii, čo vedie k jednoduchšiemu a rýchlejšiemu prijímaniu a šíreniu informácií (umiestnenie menu, ikon, banerov). Štruktúrovanosť e-krajiny (počítačovej plochy, webov, aplikácií) indikuje kde, kedy a hlavne ako komunikovať. Edukátor by mal teda veľmi precízne premyslieť pohyb v e-krajine slovenčiny, aby bola vyvážená efektívnosť i efektnosť činností v tomto e-prostredí. Je potrebné vziať do úvahy fakt, že audio a vizuálne prvky môžu byť vitaným spestrením a ilustratívne zobrazovať realitu, no môžu byť aj „odpútavačom pozornosti“ od samotných jazykových prvkov slovenčiny. Filmy, či pesničky v slovenčine, najčastejšie s anglickými titulkami, môžu byť skvelou vstupnou bránou do e-krajiny slovenčiny.

Ďalšou z možností je zážitková edukácia slovenčiny, teda učiť cudzincov na konkrétnych modelových situáciách aj v praxi. Tu by sme radi upozornili na osvedčenú pedagogickú skúsenosť – učiť cudzincov slovenčinu ako formu dialógu, teda nie po jednotlivých slovíčkach, ale skôr celé vety v konkrétnej situácii, v podobe striedania otázok a odpovedí na ne.

Dospelí cudzinci učiaci sa slovenčinu „štartujú“, samozrejme, z inej pozície ako deti. Sú profesijne, či osobne viac motivovaní, majú isté životné skúsenosti, čo vedie pretaviť do edukačného procesu. Príkladom sú tlmočníci, prekladatelia, diplomati, či iné profesie, ktorým sa darí pohyb v krajine slovenčiny. Deti cudzincov učiace sa slovenčinu majú inú štartovaciu čiaru. Sú v náročnej situácii, potrebujú pri začlenení sa do nášho školského

systému zvládnuť komunikáciu aspoň na základnej komunikačnej úrovni za pomerne krátky čas. Od učiteľov si to vyžaduje odlišnú metodiku výučby, ako bežne vo svojej praxi používajú.

Do popredia vystupuje otázka, či je súčasný učiteľ, najmä súčasný učiteľ slovenčiny, pripravovaný a pripravený na takéto školské situácie. Podľa našich zistení, skúmaním obsahu predmetov štúdia učiteľských odborov, pregraduálna príprava učiteľov, aj učiteľov slovenčiny, toto neobsahuje. Ostáva na samotnom učiteľovi – v postgraduálnej príprave – dané zvládnuť buď samoštúdiom, alebo cieľovým vyhľadávaním vzdelávaní zameraných na edukáciu detí cudzincov. Dávame to do pozornosti ako dôležitý problém v profesionálnej oblasti u učiteľov, pretože detí cudzincov v našich školách rádo pribúda každým rokom. A. Chudžíková upozornila na tento fakt na svojom blogu. Uvádza, že „*Oproti roku 2010 sa počet detí cudzincov v základných školách viac ako strojnásobil na súčasných takmer 3 500 detí v štátnych, súkromných a cirkevných školách. Vzhľadom na demografickú prognózu, postupné starnutie obyvateľstva a zlepšovanie socio-ekonomickej situácie je vysoko pravdepodobné, že počet cudzincov bude na Slovensku kontinuálne narastať a rovnako bude stúpať aj počet detí v rôznych typoch škôl. Najmä v Bratislavskom kraji už majú školy pomerne vysoký počet cudzincov prakticky na všetkých školách, pretože práve v tomto kraji navštevuje základné školy takmer polovica (42 %) všetkých detí s cudzím štátnym občianstvom žijúcich na Slovensku.*“ A nie je jedinou autorkou, ktorá poukazuje na zvýšený počet cudzincov a detí cudzincov v slovenských školách a ich špecifické potreby vzdelávania. Už v roku 2011 Centrum pre výskum etnicity a kultúry na Slovensku spolu s Nadáciou Milana Šimečku poukázali na bariéry aj prekážky, s ktorými sa musia boriť deti cudzincov v našom vzdelávacom systéme a nepripravenosť našich škôl na vzdelávanie detí cudzincov. Musíme konštatovať, že podľa našich zistení sa táto situácia nezlepšila ani po vyše desiatich rokoch a práve čas súčasnej koronakrízy toto „biele miesto“ nášho vzdelávacieho systému ukázal v plnej nahote, keď sa žiaci vzdelávali on-line.

Kvapil a kol. (2018, s. 18 – 19) explicitne identifikovali situáciu dieťaťa - cudzinca, ako žiaka v škole, ktorý sa učí vytvárať prvé abstraktné myšlienkové schémy, no ešte nedokáže pomenovať javy okolo seba a vzťahy medzi nimi, odrazu sa učí novým vedomostiam, zručnostiam, súčasne si osvojuje nový jazyk. Inak povedané, v tejto situácii sa úspechy u žiakov dostávajú a dosahujú pomerne ťažko. Navyše naša školská legislatíva nerieši dostatočne jednotlivosti, ktoré so začleňovaním detí cudzincov do nášho vzdelávacieho systému priamo súvisia. Napríklad proces prijímania detí do škôl, ich zaraďovanie do jednotlivých ročníkov, uznávanie doterajších získaných dokladov o vzdelaní, samotná edukácia detí cudzincov a príprava učiteľov na ňu a dokonca aj hodnotenie výsledkov detí cudzincov. Samostatnou kapitolou je plnenie povinnej školskej dochádzky, ktoré sa vzťahuje aj na deti cudzincov. Je tu aj možnosť, ktorá ale nemusí byť dostupná všetkým deťom cudzincov, podľa miesta kde žijú, absolvovať kurzy slovenského jazyka. Okresné úrady v sídle krajov zvyčajne v spolupráci s orgánmi samosprávy organizujú aj finančne zabezpečujú takéto kurzy pre deti cudzincov s povoleným pobytom na území SR. Riaditelia škôl majú možnosť požiadať odbor školstva OÚ o zabezpečenie jazykového kurzu, základného alebo rozširujúceho, pre deti cudzincov, ktoré danú školu navštevujú.

ŠPÚ má tiež na svojom webovom sídle zverejnené materiály určené na vzdelávanie detí cudzincov v podobe metodických odporúčaní, učebných plánov pre jazykové kurzy, materiálu pod názvom Kurikulum slovenských reálií pre deti cudzincov.

Spomenieme aj niektoré iné organizácie, štátne aj neštátne, ktoré poskytujú materiály, odbornú pomoc, či prezentujú výsledky svojich skúmaní v tejto oblasti:

- ŠPÚ, ktorý má na svojom webovom sídle zverejnené materiály určené na vzdelávanie detí cudzincov;
- Univerzita Komenského v Bratislave, Centrum ďalšieho vzdelávania ponúka kurz pre učiteľov slovenského jazyka zameraný na vzdelávanie detí cudzincov v základnej a strednej škole ako podobu kontinuálneho vzdelávania;
- Studia Academica Slovaca – centrum pre slovenčinu ako cudzí jazyk;
- Centrum vedecko-technických informácií SR – štatistiky;
- Úrad hraničnej a cudzineckej polície – štatistiky;
- Centrum pre výskum etnicity a kultúry – výskumy, vzdelávanie;
- Nadácia Milana Šimečku – výskumy, vzdelávanie; a iné.

Metodicko-pedagogické centrum (ďalej len MPC) spolupracuje s viacerými z nich, včítane odborov a sekcií na jednotlivých ministerstvách, pod ktoré spadá legislatívny rámec cudzincov a ich vzdelávania v SR. V posledných rokoch sa v tejto oblasti zintenzívnila spolupráca MPC s nimi, a to nielen v podobe participácie na výskumoch a projektoch, ale aj v podobe spolupráce s našimi spolkami krajanov v zahraničí - v Srbsku, v Bulharsku, v Rumunsku, v Maďarsku, na Ukrajine a v Poľsku. Učiteľia profesijného rozvoja (ďalej len UPR) navštívili našich krajanov v zahraničí a pripravili pre nich vzdelávacie kurzy slovenského jazyka a literatúry a jeho edukácie v školskej praxi. Napríklad v rámci spolupráce so Spolkom Slovákov v Poľsku ako zastrešujúcou organizáciou slovenskej komunity sa v rokoch 2018 - 2020 stretli učitelia slovenského jazyka z Poľska a z Ukrajiny na vzdelávacích seminároch zameraných na inovácie vo vzdelávaní slovenského jazyka a literatúry. Semináre sa konali pod vedením Slávky Džáčovskej, UPR v KP MPC Prešov a Any Hekkelovej, učiteľky slovenského jazyka a literatúry v ZŠ Chminianska Nová Ves. Podujatia podobného typu v predchádzajúcich rokoch viedli UPR z MPC v Bratislave v Rumunsku, v Srbsku a v Bulharsku. MPC ako štátna inštitúcia pripravuje napríklad do budúcnosti podujatia pre učiteľov zamerané na vzdelávanie detí cudzincov.

Viaceré projektové platformy sú zacielené na vzdelávanie cudzincov a publikujú materiály, či výsledky výskumov. Napríklad projekt KapaCITY, ktorý bol spolufinancovaný z Fondu pre azyl, migráciu a integráciu a z Fondov pre oblasť vnútorných záležitostí.

Prax vzdelávania cudzincov u našich susedov v Česku môže byť pre Slovensko výborným príkladom, inšpiráciou a dostupným zdrojom informácií, ako je možné tento proces zefektívniť a prispôsobiť súčasným migračným pohybom, najmä v oblasti Európy. Knošková a Orichová (2020, s. 7) uvádzajú, že v Česku sú deti a žiaci s odlišným materinským jazykom zaradené medzi deti a žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, majú asistentov pedagóga a aj hodiny českého jazyka navyše; META poskytuje metodické a výukové materiály; Integračné centrum Praha publikácie a materiály a koncipovanie zásad na edukáciu češtiny cudzincov.



## Návrhy zásad a odporúčaní pri edukácii cudzincov a detí cudzincov v slovenčine

Každé edukačné pôsobenie pri vzdelávaní cudzincov a detí cudzincov v slovenčine by malo rešpektovať základné princípy, čo vytvára ideálny priestor na získanie pocitu úspechu z dosiahnutých výsledkov, a to ako u edukátora, tak aj u edukujúceho sa. Prezентujeme ich v nasledujúcich riadkoch ako podobu návrhov už publikovaných (1. – 9. zásada), a to v zhode s uvádzanými zdrojmi aj ako podobu vlastných návrhov zásad a odporúčaní:

A. Zásady výučby slovenčiny pre cudzincov a deti cudzincov:

1. zásada aktívnej komunikatívnosti,
2. zásada opory o materinský jazyk,
3. zásada orálneho základu cudzojazyčného vyučovania – učenia,
4. zásada priority rečovej praxe pred jazykovou teóriou,
5. zásada rozvoja špecificky jazykovej uvedomelosti,
6. zásada vytvárania rečových návykov,
7. zásada rozvoja špecificky jazykovej názornosti,
8. zásada jednoty jazyka a mimojazykových faktov s ním spojených (lingvoreálie, reálie),
9. zásada komplexnosti (Choděra, Ries 1999, s. 71 – 76, in: Kvapil a kol. 2018, s. 26),
10. zásada zážitkovosti v edukácii,
11. zásada rešpektovania individuálnych osobitostí, a to osobnostných, vedomostných a aj sociokultúrnych,
12. zásada postupu od známeho k neznámemu, od jednotlivosti k celku, od konkrétneho k abstraktnému,
13. zásada absolútnej priority komunikácie v edukácii,
14. zásada selekcie edukačných materiálov na základe atraktivity pre danú vekovú skupinu,
15. zásada využívania vstupnej, priebežnej a výstupnej diagnostiky u každého jednotlivca,
16. zásada využívania charakteristiky učebných štýlov po ich diagnostikovaní u každého jednotlivca,
17. zásada zmeny celkového prístupu v edukácii,
18. zásada začlenenia cudzincov a detí cudzincov k žiakom so špecifickými vzdelávacími potrebami,
19. zásada efektívneho využívania digitálneho priestoru pre edukáciu,

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Anonym, 2011. *Migračná politika Slovenskej republiky s výhľadom do roku 2020* [online]. [cit. 2021-10-07]. Dostupné z: <https://www.minv.sk/?zamer-migracnej-politiky-slovenskej-republiky>
- Anonym, 2020. *Migračná politika Slovenskej republiky s výhľadom do roku 2025* [online]. [cit. 2021-10-07]. Dostupné z: <https://www.minv.sk/?zamer-migracnej-politiky-slovenskej-republiky>
- Anonym, 2011. *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku, potreby a riešenia* [online]. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry a Nadácia Milana Šimečku. [cit. 2021-10-07]. Dostupné z: <http://cvek.sk/wp-content/uploads/2015/11/Vzdel%C3%A1vanie-det%C3%AD-cudzincov-na-Slovensku-Potreby-a-rie%C5%A1enia.pdf>
- FERENČÍK, M., 2013. Indexikalita v elektronickom médiu: e-krajina ako špecifický semiotický priestor. In: *Jazyk – médiá – text 2: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie 4.11.2011*. Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-1469-7.
- CHUDŽIKOVÁ, A. *Vzdelávanie detí cudzincov (nielen) v čase korony* [online]. [cit. 2021-10-07]. Dostupné z: <https://dennikn.sk/blog/2080169/vzdelavanie-deti-cudzincov-nielen-v-case-korony/>
- KNOŠKOVÁ, D. V. a V. ORICHOVÁ, 2020. *Desatoro pre riaditeľov a pedagógov základných a stredných škôl* [online]. [cit. 2021-11-07]. Dostupné z: [https://www.nadaciamilanasiemcku.sk/files/documents/1013-desatoro%20pre%20riaditelov%20a%20pedagogov\\_marginal.pdf](https://www.nadaciamilanasiemcku.sk/files/documents/1013-desatoro%20pre%20riaditelov%20a%20pedagogov_marginal.pdf)
- KVAPIL, R. a kol. *Slovenčina ako cudzí jazyk* [online]. [cit. 2021-01-08]. Dostupné z: [https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/kvapil\\_a\\_kolektiv\\_slovencina\\_ako\\_cudzi\\_jazyk\\_0.pdf](https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/kvapil_a_kolektiv_slovencina_ako_cudzi_jazyk_0.pdf)
- PEKAROVIČOVÁ, J. *Slovenčina ako cudzí jazyk. Predmet aplikovanej lingvistiky* [online]. [cit. 2021-10-07]. Dostupné z: [https://dspace.uniba.sk/xmlui/bitstream/handle/123456789/24/978-80-8127-290-5\\_Pekarovicova.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.uniba.sk/xmlui/bitstream/handle/123456789/24/978-80-8127-290-5_Pekarovicova.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie*, 2006 [online]. Bratislava: ŠPÚ. [cit. 2021-20-08]. Dostupné z: [https://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/publikacie/serr\\_tlac-indd.pdf](https://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/publikacie/serr_tlac-indd.pdf)
- ULIČNÁ, M., I. ANDOROVÁ, K. BÁČKAIOVÁ a A. GABRIKOVÁ, 2015. *Tri, dva, jeden – slovenčina: slovenčina ako cudzí jazyk, úroveň A1*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-3869-1.
- ULIČNÁ, M., 2018. Východiská tvorby učebného materiálu na výučbu slovenčiny ako cudzieho jazyka pre začiatočnú úroveň. In: I. KUNOVSKÁ. *Moderné trendy vo výučbe cudzích jazykov*. Brno: Tribun. ISBN 9788026310907.
- ULIČNÁ, M., 2017. Jazykový štandard pre úroveň A1 v slovenčine ako cudzom jazyku. In: *Lingua et vita*. Roč. 6, č. 12. ISSN 1338-6743.
- Ústava Slovenskej republiky – zákon č. 460/1992 Zb.* [online]. [cit. 2021-10-08]. Dostupné z: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/1992-460>

**Summary:** The article focuses on basic concepts associated with Slovak language education of foreigners and children of foreigners. The aim of the article is to emphasize the potential of developing Slovak language skills of foreigners and their children at schools with regard to the current intervention needs for changes in legislation, systemic measures and the current form of school education in connection with life changes associated with migration.

20. zásada efektívneho využívania rozličných podôb a foriem edukácie: On line Learning, Distance Learning, Remote Learning, Blended Learning, Flipped Learning, Hybrid Learning a iné.

B. *Odporúčania výučby slovenčiny pre cudzincov a deti cudzincov:*

1. výrazná korekcia legislatívneho rámca – zaraďovanie do ročníkov, hodnotenie výsledkov, vytvorenie systémových nástrojov podpory;
2. zjednodušenie administratívy, najmä pri požiadavkách realizácie jazykových kurzov slovenčiny pre cudzincov a deti cudzincov;
3. povinnosť prítomnosti asistenta učiteľa už pri jednom žiakovi v triede bez ohľadu nato, či pochádza zo slovanského, alebo neslovanského prostredia;
4. pregraduálna príprava učiteľov na prácu s deťmi cudzincov v školskom prostredí – voliteľný vyučovací predmet na vysokých školách v učiteľských odboroch, vrátane nadstavbového štúdia;
5. postgraduálna príprava učiteľov na vzdelávanie detí cudzincov – povinnosť učiteľov absolvovať inováčné vzdelávanie zamerané na edukáciu cudzincov a detí cudzincov najneskôr do 1 roku od termínu začlenenia žiakov do školských tried, kde učiteľ vyučuje; ako forma prípravy na prácu s rozmanitým žiackym kolektívom z hľadiska sociokultúrneho prostredia.

Pri precíznej realizácii nami navrhovaných zásad a odporúčaní je reálna možnosť zlepšovania stavu úrovne edukácie cudzincov a detí cudzincov v slovenčine. Vytvorí sa nielen systémová a legislatívna podpora, metodicko-odborná podpora, no najmä bezpečné a pozitívne edukačné prostredie pre učiteľov, žiakov aj ich rodinných príslušníkov v konkrétnom časopriestore. Predpoklady nato náš školský systém jednoznačne má, potrebujeme ešte politickú vôľu, finančnú podporu, aj „učeníasachtivých“ učiteľov, ochotných dennodenne rúcať vlastné i okolité bariéry pri ceste po krajine slovenčiny spolu s našimi cudzincami, ktorí si našu krajinu slovenčiny môžu obľúbiť a cítiť sa v nej doma.

## ŠPECIFIKÁ A ÚSKALIA PROCESU OSVOJOVANIA SI ČÍTANIA A PÍSANIA RUSÍNSKEJ AZBUKY ŽIAKMI PRVÉHO STUPŇA ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Marek Gaj, Metodicko-pedagogické centrum, Krajské pracovisko Prešov

**Anotácia:** Predmet rusínsky jazyk a literatúra sa v podmienkach školského systému Slovenskej republiky úspešne etabluje už 23 rokov. Pedagogické skúsenosti učiteľov tohto predmetu z učebnej praxe však preukázali akútnu potrebu inovácie didaktických a metodických prístupov. Príspevok približuje aktuálne špecifiká a úskalia procesu prvopočiatkov čítania a písania žiakov prvého stupňa základnej školy v rusínskej azbuke s dôrazom na adekvátne didaktické odporúčania pre edukačnú prax príslušného segmentu. Širokej pedagogickej verejnosti aj takýmto spôsobom predstavujeme komplexný pohľad na proces prvopočiatkov čítania a písania žiakov v rusínskom jazyku a zároveň ponúkame spracovanie elementárnych zásad, ktoré je nevyhnutné v procese osvojovania si čítania a písania v rusínskom jazyku dodržať.

**Kľúčové slová:** azbuka, zásady vyučovania rusínskeho jazyka, rusínsky jazyk a literatúra, princíp komunikatívnosti, porovnávajúcí princíp, princíp aktívnej komunikatívnosti.

Predmet rusínsky jazyk a literatúra (ďalej RSJ) a jeho vyučovanie v podmienkach edukácie v Slovenskej republike má špecifické postavenie. Rusínsky jazyk je jedným z jazykov, ktoré v rámci európskej a slovenskej legislatívy získali status minoritného, resp. národnostného jazyka a v tejto súvislosti aj status výchovného a vyučovacieho jazyka škôl a školských zariadení detí a žiakov rusínskej národnosti žijúcej na Slovensku. Vyučovanie tohto predmetu sa úspešne etabluje už od školského roka 1997/1998, keď sa začalo s jeho vyučovaním v podmienkach prvého stupňa niektorých základných škôl na severovýchode Slovenska. (Plišková 2007, s. 92)

Poslaním predmetu rusínsky jazyk a literatúra je predovšetkým umožniť deťom a žiakom patriacim k rusínskej národnostnej menšine vzdelávať sa vo svojom materinskom jazyku, zachovávať a budovať rusínsku národnú identitu a tiež spoznávať špecifickú minoritnú kultúru Rusínov. Nie menej dôležitým poslaním je zachovanie a rozvoj jazyka predkov. Deti a žiaci majú zároveň možnosť postupne sa v podmienkach škôl formovať v kodifikovane rusínsky hovoriacu osobnosť. Predmet rusínsky jazyk a literatúra je jedným z najrelevantnejších prostriedkov rozširovania funkcií materinského jazyka rusínskej národnosti a prirodzene posilňuje jeho frekventované používanie v každodennej komunikácii.

Proces osvojovania si čítania a písania rusínskej azbuky žiakmi má svoje osobitosti a špecifiká. Jednou z osobitostí vyučovania rusínskeho jazyka a literatúry je predovšetkým uplatňovanie porovnávacieho slovensko-rusínskeho hľadiska. (Plišková 2008, s. 181)

Obyčajne sa pri výučbe jazykov prihliada na materinský jazyk, pretože ďalší jazyk si žiaci osvojujú pod zorným uhlom materinského jazyka. Pri vyučovaní rusínskeho jazyka je tento proces trocha svojský, pretože žiaci majú skôr zafixované mnohé jazykové javy slovenského jazyka, čo pozitívne i negatívne vplýva na výučbu materinského rusínskeho jazyka. To, že rusínsky jazyk si žiaci zo začiatku osvojujú cez zorný uhol slovenčiny, je síce istý paradox, ale taká je už vyše dvadsaťročná edukačná prax, ktorú treba rešpektovať a zohľadňovať pri vyučovaní. Uvedený porovnávací princíp sa v procese osvojovania si písmen rusínskej azbuky prejavuje tak, že žiaci konfrontujú a vy-užívajú svoje vedomosti zo slovenčiny vo vzťahu k osvo-jenej slovenskej latinke hľadaním analógií a podobnosti tvarov. V tejto súvislosti je potrebné na spresnenie uviesť, že v edukačnej praxi sa stretávame s dvoma frekventovanými interakciami medzi rusínskym a slovenským jazykom – s transpozíciou grafemických systémov a prirodzenou jazykovou interferenciou. Na tieto interakcie musí pri vyučovaní rusínskeho jazyka a literatúry pa-

mätať každý zainteresovaný učiteľ. Najväčším majstrovstvom učiteľa je eliminovať kontraproduktívne prejavy spomenutých interakcií. Aby sa predišlo preťažovaniu žiakov a prípadnému prepuknutiu psychickej bariéry pri osvojovaní si druhého, pre nich neobvyklého písma (azbuky), prenáša sa nácvik písania a čítania do 2. ročníka základnej školy z implementáciou slovensko-rusínskeho porovnávajúceho hľadiska samostatne pri fixácii jednotlivých grafém a grafemickej normy. Aj s tohto dôvodu je kaligrafia písmen rusínskej azbuky plne prispôbená slovenskej písanej abecede vo vzťahu k jednotlivým líniám a tvarovým zložkám, resp. ku kvalitatívnym a kvantitatívnym znakom písma (Belasová 2002, s. 32 - 40). Následne sa odporúča, aby používanie slovenského jazyka nebolo na hodinách rusínskeho jazyka a literatúry príliš časté.

Proces osvojovania si písania rusínskej azbuky žiakmi môžeme podporiť realizáciou aktivít, ktoré žiaci preferujú. Môžeme sem zaradiť množstvo konkrétnych aktivít – prepisovanie písaných textov pretlače v šlabikári a v pracovnom zošite, písanie na tabuľu, resp. na interaktívnu tabuľu, prepis tlačeneho textu na písaný, rôzne problémové úlohy, hľadanie analógií a podobností medzi písmenami slovenskej latinčky a rusínskej azbuky, porovnávanie rozdielov v interpunkcii a diakritike jednotlivých grafemických systémov a pod.

Závažným didaktickým problémom bola primárne zvolená postupnosť písmen pri vyvodzovaní písmen rusínskej azbuky. V šlabikári – Букварь про русиньскы дѣти – autora Jána Hriba z roku 1995 boli písmená azbuky zoradené v uvedenom poradí – А, М, Е, І, Т, О, Ь, К, Ъ, Д, И, Р, У, Н, В, Л, С, Я, З, Б, Г, Г', П, Й, Ё, Ч, Ю, Ё, Ї, Ж, Ш, Х, Ц, Щ, Ф, ДЗ, ДЖ (Гриб 1995). V podstate hneď po prebratí písmen А a М žiaci začínajú tvoriť slabiky a prvé slová. Po prebratí prvých šiestich písmen А – О sú žiaci schopní tvoriť množstvo slov v rusínskom jazyku a pritom sa zoznamujú len s dvoma novými písmenami М a Т, ktoré sa píše v rusínskom jazyku inak ako po slovensky. Po prebratí písmena И už žiaci vedia rozlíšiť všetky tri І, Ъ a И a foneticky ich vedia spoľahlivo selektovať. Následne sa zoznamujú aj s písmenami, ktoré sa v slovenčine píše rovnako, no v rusínskej azbuke označujú iné zvuky – Д, Р, р, у, У, Н, В, в, с, С, Г, П, п a pod. Plynuje sa žiaci oboznamujú aj s tzv. jotovanými písmenami – я, Я, ю, Ю, ї, Ї, є, Є, є a ich významom a atribútmi v texte písanom azbukou. Oboznamujú sa s funkciou a významom mäkkého znaku Ь a hľadajú analógiu s mäčkňom v slovenčine. Revidovaný Букварь про 2. класу основных школ autora Jána Hriba z roku 2006 a z roku 2015 (Гриб 2006) reagoval na zmeny v pravidlách rusínskeho pravopisu

z roku 2005, kde nastalo niekoľko zásadných zmien. Predovšetkým sa to týka implementácie tvrdého znaku Ъ a zmeny fonologickej funkcie a na základe toho aj pravopisu í v mnohých pozíciách v slovách. V súvislosti s touto zmenou došlo tiež k zmene poradia písmen pri vyvodzovaní, ktoré je nasledujúce – А, М, Е, І, Ї, Т, К, Ь, И, Д, Б, Р, У, Н, В, Л, С, П, Я, З, Б, Г, Г, Й, Ё, Ч, Ю, Ё, Ж, Ш, Х, Ц, Щ, Ф, ДЗ, ДЖ, Ъ. Uvedené usporiadanie spôsobilo premiestnenie poradia niektorých písmen (ї, б, д, п, у...), pričom nedošlo k úprave jednotlivých strán v rusínskom šlabikári, ktoré bolo nevyhnutné prispôbiť. Nepriamo takto vznikol chaos a nesúlad medzi jednotlivými stranami rusínskeho šlabikára a kontinuita využívania porovnávacieho hľadiska slovenskej latinky a rusínskej azbuky sa sčasti narušila. Aj napriek vzniknutým didaktickým peripetiám je otázne, ako vo vyvodzovaní písmen prioritne postupovať. Riešením by bolo zvážiť opodstatnenosť aktuálneho zoradenia písmen rusínskej azbuky pri ich vyvodzovaní, resp. bude musieť dôjsť ku komplexnej úprave rusínskeho šlabikára.

Z dôvodu implementácie porovnávacieho slovensko-rusínskeho hľadiska vo vzťahu k procesu osvojovania si rusínskeho jazyka sa prepojenosť učiva slovenského jazyka a literatúry predovšetkým na prvom stupni základnej školy považuje za kľúčové. V rámci zmien štátnych vzdelávacích programov zo slovenského jazyka a literatúry z roku 2011 sledujeme tendencie presúvať sekvencie pôvodných obsahov učiva do vyšších ročníkov. Keďže všetky učebnice rusínskeho jazyka a literatúry boli koncipované podľa učebných osnov z rokov 1996, 2000 a 2004 a práve v čase implementácie upravených štátnych vzdelávacích programov zo slovenskeho jazyka a literatúry v roku 2011 nedošlo v širšom rozsahu ku koncipovaniu štátneho vzdelávacieho programu z rusínskeho jazyka a literatúry, a ak, tak len okrajovo, porovnávacie slovensko-rusínske hľadisko je veľmi ťažko kontinuálne uplatňovať. Učitelia z praxe veľmi negatívne vnímajú túto disproporciu medzi štátnymi vzdelávacími programami jednotlivých stupňov vzdelávania a sú presvedčení, že pre efektívnosť fixácie jazykového vyučovania v rusínskom jazyku je nevyhnutné ich opätovne inovovať.

Jednou z nosných zásad vyučovania rusínskeho jazyka je orientovať obsah učiva na komunikatívno-pragmatické ciele s takým zámerom, aby výsledkom vzdelávania bolo primerané osvojenie si jazykového systému rusínskeho jazyka žiakmi v konkrétnych veku primeraných komunikačných situáciách, pričom ovládanie rusínskeho jazyka sa stáva kompetenciou žiakov v podobe porozumenia ústnym a písaným prejavom, vyberania potrebných a adekvátnych informácií a následne produkovania čo najvyššieho množstva vlastných textov. Ide aj o kompetenciu žiakov vyjadrovať tie isté, resp. analogické myšlienky viacerými spôsobmi.

Nosné kompetencie, ktoré majú žiaci nadobudnúť v procese učenia sa v rámci výučby predmetu rusínsky jazyk a literatúra, sú jazyková (spočíva v osvojení si základov jazyka), rečová (spočíva vo formovaní mechanizmov apercepcie, porozumenia a produkovania výpovedí) a komunikatívna kompetencia (spočíva v kompetencii realizovať rečové aktivity vo vzťahu k schopnosti orientovať sa v rôznych komunikatívnych situáciách, t. z. kompetencií hodnotiť situácie so zameraním na konkrétnu tému, úlohy a komunikačné zámery, ktoré vynikajú medzi účastníkmi diskusie, pred ňou i počas nej). Jedným zo

základných zdrojov vyučovania jazykov je komunikatívny princíp. Vedúcim lingvodidaktickým princípom je v rámci vyučovania rusínskeho jazyka aj tzv. princíp aktívnej komunikatívnosti. Prioritné postavenie v ňom majú komunikačné aktivity, ktoré sa dajú stotožniť s voľnými a spontánnymi jazykovými prejavmi s nasýteným informačným obsahom, resp. sú zamerané na doplnenie vzniknutej informačnej bariéry.

Aby sa komunikatívny princíp vo vyučovaní rusínskeho jazyka primerane uplatňoval je potrebné vo vyučovaní procese dodržať niekoľko metodických zásad, s ktorými je komunikatívnosť bezprostredne prepojená:

- zásada praktického charakteru vyučovacích cieľov a akceptácia ich typológie pri vyučovaní,
- zásada rečovej orientácie vyučovacieho procesu,
- zásada funkčného prístupu vo výbere vhodných jazykových prostriedkov,
- zásada situačno-tematickej prezentácie učiva,
- zásada vyučovania lexiky a morfológie na syntaktickom základe,
- zásada koncentrického rozloženia učiva, resp. zásada postupnosti a následnosti.

Praktický charakter vyučovacích cieľov a akceptácia ich typológie pri vyučovaní sú spojené s písomným a ústnym praktickým ovládaním jazyka a s formovaním komunikácie cez orientáciu výučby na aktuálne pre žiakov veku primerané situácie. Rečová orientácia vyučovacieho procesu súvisí s aktívnym využívaním rusínskeho jazyka vo vyučovacom procese. Lexikálne, gramatické a fonetické javy sa formujú, podľa možnosti, paralelne z rečovými a komunikačnými zručnosťami. Komunikačné aktivity sú orientované na odsúvanie teoretizovania a smerujú k stimulácii nácviku ústnej reči, počúvania, čítania a písania. Funkčný prístup vo výbere vhodných jazykových prostriedkov zavrhuje lineárne rozmiestnenie jazykového učiva a určuje iný smer prezentácie od obsahu k forme vyjadrovania pri vyučovaní produktívnych rečových zručností a od formy k obsahu v prípade podpory receptívnych rečových aktivít. Situačno-tematická prezentácia učiva je jednou z najrelevantnejších zásad úspešnej implementácie komunikatívneho princípu pri vyučovaní rusínskeho jazyka. Vo výučbe prebieha rozvoj komunikatívnych zručností prostredníctvom konkrétnych modelových komunikačných situácií formou prirodzeného dialógu v konkrétnom prostredí a v konkrétnej komunikačnej situácii. Vyučovanie lexiky a morfológie na syntaktickom základe vychádza z predpokladu, že minimálnou jednotkou jazykového vyučovania sa stáva veta (výpoveď), prostredníctvom nej sa prezentuje a osvojuje lexika a morfológia. Pri vyučovaní predmetu rusínsky jazyk a literatúra v podmienkach základných škôl sú vyčlenené jeho dva stupne a tri etapy. Selekcija učiva do tzv. koncentrov sa realizuje tak, aby žiak už v prvom koncentri mohol tvoriť vety a počúval s porozumením, t. z. aby sa mohol aktívne zúčastňovať rečovej komunikácie. V každom z nasledujúcich koncentrov je možné upevňovať nadobudnuté kompetencie žiakov so zameraním na ich postupné rozširovanie a prehľbovanie. Učivo sa má v jednotlivých etapách dopĺňať tak, aby žiaci nakoniec nadobudli komplexné predstavy o preberanom jazykovom jave.

Vo vyučovaní predmetu rusínsky jazyk a literatúra je potrebné dodržiavať aj ďalšie súvisiace zásady. Veľmi špecifickým je pre žiakov prístup učiť sa rusínsky jazyk



primárne z dôvodu postupného nadobúdania techník správnej jazykovej komunikácie, no nezískavať pritom hlbšie vedomosti o jazyku. V procese vyučovania je kľúčové a nevyhnutné frekventovane implementovať vysvetľovanie a zovšeobecňovanie, ale aj komentáre lingvistického, sociologicko-kultúrneho a vlastivedného charakteru. Podstatnú časť obsahu učiva je nevyhnutné prepájať s konkrétnymi žiakom blízkymi a aktuálnymi témami, napr. osobnosti regiónu, historické súvislosti, geografické realie rusínskeho regiónu, folklórne a národopisné témy a pod.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BELASOVÁ, L., 2002. *Vybrané kapitoly z didaktiky písania*. Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 80-8068-095-7.  
 PLÍŠKOVÁ, A., 2007. *Rusínsky jazyk na Slovensku – náčrt vývoja a súčasné problémy*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8045-502-6.  
 PLÍŠKOVÁ, A., 2008. Rusínsky spisovný jazyk vo vzdelávacom systéme Slovenskej republiky. In: *Rusínska kultúra a školstvo po roku 1989*. Prešov: Prešovská univerzita, Ústav rusínskeho jazyka a kultúry. ISBN 978-80-8068-867-7.  
 ГРИБ, Я., 1994. Букварь про русиньскы діти. Пряшів: Русиньска оброда. ISBN 80-88769-04-3.  
 ГРИБ, Я., 2015. Букварь про 2. класу основных школ із навчальным русиньським языком і з навчаньм русиньского языка. Пряшів: Русин і Народны новинки. ISBN 80-88769-65-5.

**Summary:** The aim of this article is to present teachers' pedagogical experience and to describe current specifics of the process related to reading and writing in Ruthenian Cyrillic, when teaching primary school pupils, with an emphasis on didactic recommendations for educational practice in the relevant segment.

## AKO PRACOVAŤ S NÁHODOU VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE

Ján Husár, Metodicko-pedagogické centrum, Krajské pracovisko Banská Bystrica

Edita Pavúrová, Banskobystrický samosprávny kraj, Banská Bystrica

**Anotácia:** Článok približuje ciele, obsahy a výsledky letného trojdňového odborného podujatia, ktoré bolo v ponuke pre učiteľov výtvarnej výchovy MŠ, ZŠ a ZUŠ. Účastníci podujatia mali získať vlastnú skúsenosť z riešenia modelových úloh s uplatnením kritérií edukačných aktivít, ktoré môžu v modifikovanej podobe transformovať do konkrétnych podmienok vlastnej pedagogickej praxe.

**Kľúčové slová:** náhoda, náhoda v umení, kontrolovaná náhoda, výtvarná výchova, online vzdelávanie.

V rámci letných odborných podujatí Regionálneho pracoviska MPC v Banskej Bystrici sa uskutočnil od 19. do 21. augusta 2020 odborný seminár v online prostredí s názvom Ako pracovať s náhodou vo výtvarnej výchove. Cieľom bolo rozvíjať kompetencie účastníkov zamerané na plánovanie, projektovanie a realizáciu výučby vo výtvarnej výchove s využitím náhody. Zámerom bolo ponúknuť pedagógom postupy, ktoré majú potenciál podporiť vzájomný úspech učiteľov a žiakov v oblasti výtvarnej tvorivosti. Lektori si uvedomovali, že online priestor má pre vzdelávanie zamerané na praktické výtvarné činnosti viacero úskalí, predovšetkým chýba možnosť priamej intervencie pri tvorivých výtvarných činnostiach. Ich snahou bolo vytvoriť dostatočný časový priestor na individuálne spracovanie modelových úloh a následne umožniť vzájomnú výmenu skúseností z riešenia zadaní formou prezentácií jednotlivých účastníkov odborného podujatia.

#### Pojem náhoda

V prvý deň odborného seminára sa účastníci oboznámili s náhodou a jej chápaním z viacerých oblastí spoločenskej praxe od filozofie cez vedu až k jej vedomému uplatňovaniu v moderných dejinách výtvarného umenia. Aristoteles hovorí o náhode (tychés) ako o niečom, čo prichádza bez kontextu cieľavedomého konania. Podľa neho môže byť náhodným stretnutie dvoch ľudí na ulici, po ktorom *išiel každý za vlastnými povinnosťami*, a nie za účelom schôdzky. Podľa biológa Jacquesa Monoda sú náhodné udalosti nepredvídateľné, ale ak ich vnímame ako jediný možný zdroj zmeny genetického textu, a ten ako jediný zdroj dedičných štruktúr organizmu, nutne z

Zveľaďovanie techník jazykovej komunikácie sa realizuje prostredníctvom nácviku rôznych foriem rečových aktivít a nie využívaním memorovania slov, paradigiem a gramatických pravidiel. Je nevyhnutné učiť živý jazyk a nie akúsi zmes dialektizmov a miestneho, resp. školského žargónu. Ústnu reč je nevyhnutné rozvíjať pomocou zvukov, resp. akustického textu s jej systematizovaným nácvikom prostredníctvom počúvania a hovorenia, nie však výlučne prostredníctvom písaného textu.

toho vyplýva, že zdrojom všetkých novinek a tvorivosti je náhoda (Markoš 2008, s. 213). Vo vede existuje mnoho príkladov, keď vedci hľadali niečo celkom iné ako nakoniec objavili. Náhodou bol objavený penicilín (Fleming), röntgen (Roentgen), mikrovlnná rúra (Spencer), kardiostimulátor (Greatbach) či suchý zips (Meshal). Podľa Louisa Pasteura však platí, že „šťastie praje pripraveným“ a v tomto zmysle sa náhodné vedecké objavy neodlišujú od náhodných objavov v umení.

Na jednej strane je náhoda niečo, s čím sa netreba zaoberať, pokiaľ vychádzame z vedeckého predpokladu, že každému javu predchádza príčina. Na strane druhej však majú pre človeka význam udalosti, ktoré si sám nedokáže vysvetliť. Vzťah príčiny a následku označujeme pojmom kauzalita, pre príčinné nevysvetliteľné javy zaviedol Carl Gustav Jung pojem synchronicita.

Oproti filozofickým či vedeckým prístupom je pojem náhoda v bežnej komunikácii pomerne frekventovaným slovom, ktoré je vo všeobecnosti prijímané bezproblémovo. Pokiaľ sa stretneme s málo pravdepodobnými udalosťami, môžeme ich označiť ako zhodu náhod, lenže náhody často súvisia napríklad s poverčivosťou človeka siahajúcou do čias mýtov. Z kultúrno-historického hľadiska existuje množstvo povier, ktoré sa prenášajú do nášho každodenného života. Príkladom môže byť čierna mačka, ktorá nám prebehla cez cestu, klopanie na drevo, aby sme niečo nezakríkli, črepiny prinášajúce šťastie, rozbité zrkadlo a sedem rokov nešťastia, piatok trinásteho a podobne. Poverčivým ľuďom, ktorí v náhodných udalostiach hľadajú osudovú nevyhnutnosť a chápu ich ako sprisahanie voči sebe, hrozí paranoja. V tomto zmysle môžu náhodné javy spájané s poverčivosťou negatívne

ovplyvňovať postoje človeka.

Fenomén náhody teda môžeme chápať ako nepredvídateľnú koexistenciu dvoch alebo viacerých udalostí v určitom čase, prípadne ako šťastnú či nečakanú udalosť spôsobenú súhrou okolností. V skratke možno konštatovať, že náhodné je produktom neznámych príčin (Bartoš 1977).

### Náhoda v umení

Okrem naznačených prístupov filozofie a vedy sa pojem náhoda začal výraznejšie uplatňovať vo výtvarnom umení od začiatku 20. storočia, ale v tejto oblasti zohráva špecifický význam. Pre moderné umenie sa stalo príznačným pravidlo, ktoré od umelca požadovalo originálny výstup charakterizovaný ako objavný a novátorský. V tvorbe sa pozornosť sústredila na programové experimentovanie súvisiace s náhodou ako metódou, ktorá vytvárala legitímnu cestu objavovania. Hľadali sa inakšie spôsoby narábania so známymi médiami, bez rešpektovania vtedajších dobových kritérií sa zavádzali materiály a postupy, ktoré boli dovtedy v umení neprijateľné. Namiesto zobrazovania sveta si umelci, aj pod vplyvom vedeckého skúmania, uvedomovali dôležitosť vzťahov medzi jednotlivými prvkami a začali chápať štruktúru stavby sveta, ktorá sa transformovala do spôsobov ich myslenia. Niektorí autori sa snažili vo svojej tvorbe vyjadriť abstraktné myšlienkové konštrukcie a skutočnými elementami výstavby diela prestali byť veci a ich zobrazovanie, ale stali sa nimi farby, tlaky, priestory a časy. Cieľom umenia prestalo byť vizuálne napodobňovanie sveta, ale jeho pôsobenie. Náhoda sa tak stala jedným z mnohých princípov modernej tvorby, s ktorým sa stretávame u jednotlivých autorov ako príslušníkov rôznych smerov či štýlov.

Prvé náznaky negovania tradičného zobrazovania a odklon od predmetnosti sa objavujú už v impresionizme a postimpresionizme, ale uplatňovanie náhody sa výraznejšie prejavilo napríklad v dadaizme a surrealizme. Breton sa o Marcelovi Duchampovi, ktorého zaradujeme do newyorskej dadaistickej skupiny, vyjadril, že patrí k najinteligentnejším mužom 20. storočia. K jeho odkazu sa doposiaľ vracia tvorba mnohých umelcov. Duchamp oceňoval presnosť, dôkladnosť a systematické myslenie, na strane druhej vychutnával náhodou na ceste objavov. Bol to „...*duch na jednej strane vyznávajúci krajinu subjektívnosť a celkom spontánnu intuíciu, milujúci náhodou a rozmar chvíle, na druhej strane však tiež oddaný aj precíznej racionálnej úvahe a systematickému mysleniu*“ (Lamač 1989, s. 318).

Aj u Hansa Arpa sa stretávame najprv s typickým akceptovaním náhody, neskôr však náhodou, ktorá vždy zostáva zviazaná v umeleckom diele, vystriedal poriadok vyplývajúci z riešenia vzťahu príroda – umenie. Sám sa považoval len za vykonávateľa formujúceho sa priestorového tvaru vznikajúceho podobne ako tvar prírodný, ktorý pučí, rastie, zrie. Do tvorby tak preberal princípy odpozorované z prírody. Zaujímavý príklad o využívaní náhody v procese tvorby môžeme nájsť v Pijoanových Dejinách umenia, kde autor píše o Hansovi Arpovi: „...*keď sa mu nevydarila akási kresba tak, ako by si bol želal, roztrhal papier na kúsky a hodil ho na zem. Keď sa zadíval na útržky, uvedomil si, že ich náhodné rozhodenie lepšie stelesnilo výtvarnú novotu, ktorú sa usiloval docieľiť, ako si mohol vôbec želať. Potom už stačilo pozbierať*

*fragmenty a nalepiť ich do zostavy, ktorú vytvorila náhoda. A tak sa zrodila technika z roztrhaných papierov...*“ (Pijoan 1986, s. 307).

Z celkom iných pozícií vzišiel Kandinsky. Od expresionizmu sa uberal k abstrakcii. Postupne rozkladal grafický poriadok obrazu a zamietal funkciu línií vymedzujúcich figúru a pozadie. Farebné plochy sa prestali zhodovať s naznačenými obrysami. A opäť zasiahla náhodná udalosť, ale aj profesionálna vnímavosť. „*Bolo to za súmraku. Vracal som sa domov, so skrinkou na farby, ešte celkom zahĺbený do snívania a spomienok na vykonanú prácu, keď som zrazu zazrel pri stene obraz jedinečnej krásy, prežiarovaný vnútorným svetlom. Bol som ohromený, potom som pristúpil k tomu tajuplnému obrazu, na ktorom som videl iba formy a farby, ale jeho zmysel som nechápal. A zrazu som našiel kľúč k tej záhade: bol to obraz, ktorý som namaloval a potom oprel o stenu 'hore nohami'*“ (Pijoan 1986, s. 273).

V roku 1919 vytváral Max Ernst svoje dada-objekty a reliéfy, v ktorých využíval najrozličnejšie hmoty a používané kusy dreva. Zoskupenia sú náhodné a ich výber nebol podrobený vtedajším estetickým kritériám. Slobodný výber prostriedkov a náhodne vznikajúce vzájomné väzby predmetov sa stávajú nositeľmi voľných asociácií, ktoré Ernst neskôr zúročil v povojnových plnoplastických sochách. Ale Ernst sa pokladá aj za objaviteľa frotáže, ktorá cez náhodou a voľné asociácie oslobodzuje fantáziu. Jej potenciál si Ernst uvedomil vo chvíli, keď kreslil na drevenej podlahe v ateliéri a jej štruktúra sa stala súčasťou kresby. V súčasnosti je frotáž často využívanou technikou v školskej praxi.

Naznačené príklady spôsobov uvažovania umelcov poukazujú na niekoľko dôležitých faktorov, ktoré je potrebné zohľadňovať pri transformácii témy do výtvarnej výchovy. Ukazuje sa, že napriek snahe umelcov odstrániť zo svojej tvorby všetko doposiaľ zaužívané, zostával ich výtvarný názor sprítomnený v artefakte. Pokiaľ teda uvažujeme o náhode ako o tvorivom princípe, nevyhnutne hovoríme o kontrolovanej náhode. Autorská kontrola, akceptovanie či neprijatie výsledku, alebo aj prípadná následná korekcia potvrdzujú nielen predchádzajúce skúsenosti, ale aj veľkosť umeleckého ducha.

Postoj a prístup autorov k tvorbe je individuálny a odlišný. Zjednodušene povedané, na jednej strane je čitateľný jasne formulovaný zámer a prísne racionálne programovanie tvorby, na strane druhej existuje zámerná deštrukcia jazyka a slobodné experimentovanie využívajúce náhodou a odmietajúce akékoľvek pravidlá. Postavenie tvorcov na tejto pomyslenej škále prístupov určuje už spomínaný osobnostný vklad, individuálnosť a neopakovateľnosť. Často sa v procese tvorby udeje niečo neočakávané, čo si v jedinom momente autor uvedomí. Z hľadiska tvorivosti ide o ilumináciu, pričom takýto moment obyčajne vyvolá overovanie ďalších možností využitia toho, čo náhoda priniesla. Inými slovami, náhoda nie je plánovaná v hlave, ale vzniká v komunikácii tvorcu s materiálom či nástrojmi v procese tvorby a vyžaduje otvorenosť mysle. Vo vzdelávacej praxi to znamená, že pokiaľ je žiak dlhodobo vedený požiadavkami k dosiahnutiu „správneho“ výsledku, len ťažko bude akceptovať prekvapivý výsledok, ktorý sa objavil náhodne.

Využívanie princípu náhody sa stalo aj pre ďalšie obdobia významnou tvorivou metódou a doposiaľ predstavuje jednu z ciest, ktorú si pravdepodobne (zámerne)

vyskúšali všetci umelci. Dokonca aj v takých oblastiach, kde sa zdanlivo náhoda nepripúšťa. Napríklad pre počítačovú tvorbu bolo v jej začiatkoch príznačné, že sa spájala s nevyhnutným programovaním pomocou číselných kódov. Lenže aj prípadné chyby v programovaní neznamenali vždy nutnosť spätných opráv, ale naopak, stali sa základom pre počítačovú tvorbu. Z tohto pohľadu sa uplatnenie počítačov v umení dotýka rovnakých problémov a autorských postupov ako je to pri ktoromkoľvek inom vizuálnom médiu. Náhodu ako princíp tvorby preto označujeme ako zámernú náhodu kontrolovanú umelcom. Ide o určitý paradox, lebo namiesto cieľeného riešenia si autor volí riskovanie neprebádaného a ignoruje pre neho známe postupy, aby sa pokúsil nájsť iné, neznáme prístupy, ktoré po ich akceptovaní často generujú individuálny umelecký program, ako to bolo napríklad v prípade Jacksona Pollocka.

### Náhoda vo výtvarnej výchove

Princíp náhody má nezameniteľný význam nielen v oblasti umeleckej tvorby, ale aj vo výtvarnej edukácii.

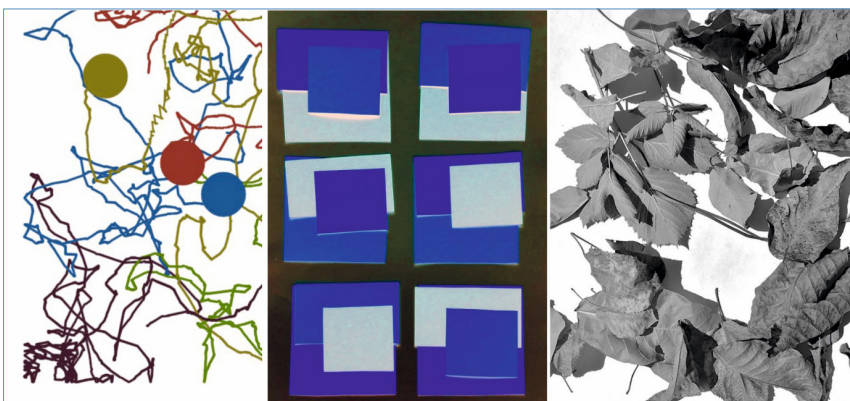
Za náhodné považujeme niečo, čo nebolo vyvolané vedomou a k nejakému účelu nasmerovanou činnosťou. Výtvarné činnosti s využitím náhody majú potenciál sprostredkovať objavovanie, oslobodiť žiakov od hodnotenia výsledkov na základe očakávanej dokonalosti, podporovať individuálne vyjadrovanie sa žiaka, odbúravať ostých a obavu z neúspechu prostredníctvom podpory spontánneho prejavu žiaka.

Aplikácia pojmu a relevantných výtvarných činností môže napomáhať k vyladovaniu vyučovania predmetu od stereotypov smerom k rozvoju tvorivosti dieťaťa a žiaka. V kontraste s pojmom ako je náhoda sú najvýraznejšie stereotypy, ktoré nedávajú priestor na invenciu samotných žiakov. Preberanie rigidných konceptov obsahuje viaceré riziká. Vedie k demotivovaniu detí a žiakov vo výtvarných činnostiach, k strate záujmu o umenie vo všeobecnosti, ale súčasne môže degradovať samotný predmet výtvarnej výchovy na obyčajné „oddychové vyučovanie“, na ktorého výsledkoch nezáleží a ktoré nemá žiadny prínos pre vývoj dieťaťa a žiaka. Ako vážny problém sa vo výtvarnej výchove javí apelovanie na vytváranie „výrobkov“, či „krásnych predmetov“, pričom vo výtvarnej výchove sa nič „nevyrába“ a „krásne predmety“ zvyčajne nie sú odrazom vkusu dieťaťa alebo žiaka, ale učiteľa. Zdôrazňovanie požiadaviek na formálnu „dokonalosť“, ľúbivosť, zrozumiteľnosť, popisnosť, realistickosť a pod., sa môže premieňať v neprospech osobnostného rozvoja dieťaťa (Stadlerová, 2010).

Inšpirácia tvorbou autorov využívajúcich náhodu a ukážky dobrých príkladov môže byť vo výtvarnej výchove cestou, ktorá udrží otvorenú myseľ detí a žiakov a nasmeruje ju k novým podnetom. Obohacuje výtvarné aktivity a učenie o spontánnosť, nenútenosť a neobmedzovanú expresivitu. Všetko to môže ústiť spolu s ďalšími podnetmi z edukačného prostredia k vlastnému osobnostnému rozvoju dieťaťa a žiaka (Stadlerová 2010). Podpora spontánneho prístupu môže odbúravať u detí a žiakov ostých a strach z neúspechu, z neuspokojivého

a nedokonalého výsledku, napríklad pri aktivitách a úlohách, ktoré kladú dôraz na zobrazovanie (figurálne kresba, zátisie a pod.).

Okrem spomenutých prínosov je možné témy s uplatnením náhody zužitkovať s presahom do iných vzdelávacích oblastí a vyučovacích predmetov. Príkladom môže byť Brownov pohyb vo fyzike, jeho pozorovanie pri objavovaní a skúmaní aj na nižších stupňoch vzdelávania, kde predmet fyziky ešte absentuje. Pozorovanie správania sa škvrny prachu na povrchu rozliatej tekutiny a zaznamenávanie pohybu umožňuje navodenie do tém s aplikáciou pojmu náhoda (obr. 1). Variovanie s jednoduchými matematickými operáciami (sčítanie, odčítanie, delenie...), rozlišovanie veľkostí (malý, veľký, najmenší...) vychádza z hry, v ktorej rovnaké prvky umožňujú viaceré riešenia. Malé kompozičné cvičenia rozvíjajú predovšetkým fluenciu a flexibilitu (obr. 2). V prepojeniach námetov s environmentálnou výchovou sa ponúka cieľené pozorovanie prostredí a ich stváranie a estetické hodnotenie (krajina, mesto, sídlisko, ročné obdobia, padanie listov...) (obr. 3).



Obr. 1; 2; 3

### Skúsenosti s online formou vzdelávania pre pedagógov výtvarnej výchovy

Absencia priamej interakcie prítomnej v prezenčných formách vzdelávania dáva väčší dôraz na samostatnú činnosť a individuálne výtvarné aktivity účastníkov odborných seminárov, ktorí majú menšie možnosti konzultovať svoje činnosti s lektormi. Zadania sú prezentované v textovej podobe a komunikované vysvetlením zo strany lektora. Online vzdelávanie na takéto témy, v ktorých sa požaduje praktický výtvarný výstup, obmedzuje možnosť účastníkov pýtať sa na čokoľvek priamo na vzdelávaní. Alternatívnym riešením v oblasti požadovanej komunikácie môže byť napríklad dohodnutie časov priebežných konzultácií. Dôraz na samostatnú činnosť vo vlastnom domácom pracovnom prostredí umožňuje účastníkom prácu v podmienkach, ktoré si prispôbujú svojim možnostiam, tempu a času, ktorý na spracovanie potrebujú. Výhodou je, že sa odbúra ostých z konfrontácie vlastného procesu tvorby v prítomnosti druhých, kolegov i lektorov, čomu nie je možné celkom zabrániť v prezenčných formách vzdelávania.

Požiadavky zamerané na výtvarné činnosti s obmedzenými možnosťami intervencií zo strany lektora si vyžadujú od účastníkov ich schopnosť uvoľnenej koncentrácie v aktívnom procese. Takéto nastavenie v online vzdelávaní dokáže účastník navodiť pri svojom výkone vtedy, keď disponuje určitými skúsenosťami s aktívnymi výtvarnými činnosťami, ale aj schopnosťami dokázať od-

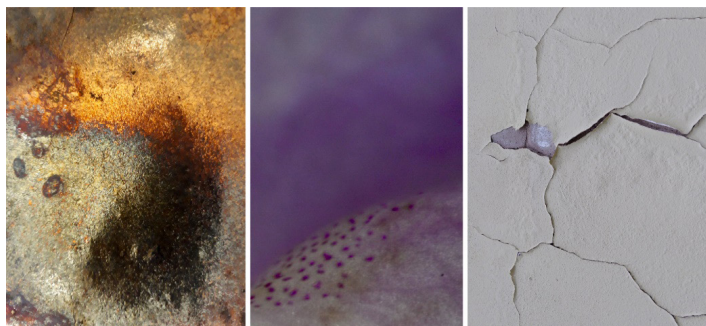


búrať zábrany. Tieto faktory sú dôležité aj v tom prípade, keď sa účastníci poznajú navzájom a poznajú aj lektora, čo sú podmienky typické pre dôverné prostredie. Online forma vzdelávania zameraná na praktické individuálne riešenia zadaní je v istom zmysle výhodou, lebo v prezenčných formách a pri priamej interakcii sa darí eliminovať zábrany účastníkov najčastejšie pri opakovaných stretnutiach s identickou vzdelávacou skupinou.

### Realizácia vzdelávania so zameraním na výtvarnú výchovu v online-priestore

Účastníci odborného trojdňového seminára, ktorý realizovalo RP MPC v Banskej Bystrici pod názvom *Ako pracovať s náhodou vo výtvarnej výchove* spracovali viaceré praktické zadania. V rámci online vzdelávacej platformy boli praktické aktivity zamerané na rozvíjanie citlivosti a vnímanie cez vyhľadávanie náhodných situácií v externom prostredí prostredníctvom média fotografie, využívanie škvŕny a overovanie postupov pri jej následnom spracovaní do vopred určeného námetu a zužitkovanie náhodnej multiplikácie tvarov vo farebnej a grafickej čierno bielej kompozícii.

**Zadanie 1:** Vyhľadať a fotograficky zdokumentovať situácie v exteriérovom prostredí, ktoré vystihujú pojem náhoda. Úloha zameraná na spracovanie motívu línie a štruktúry v prírodnom a umelom prostredí. Výber zdôvodniť v prezentácii (obr. 4).



Obr. 4 Prírodné a umelé štruktúry – ukážky prác účastníkov

**Zadanie 2:** Tvorba modelovej aktivity s aplikáciou témy náhody v edukačnom procese výtvarnej výchovy. Realizovať maľbu s uplatnením motívu škvŕny (2 x A2). Vytvoriť farebné stopy prostredníctvom alternatívnych nástrojov a skúmať možnosti spôsobov ich využitia. Vzniknuté farebné plochy využiť na lineárnu kresbu predmetov z bezprostredného okolia (kuchynské predmety, domáce náradie, ovocie, zelenina a pod.), ich tvary prekresliť na opačnú stranu jedného z formátov vytvorených v prvom kroku zadania. Tvary zvolených predmetov zaznamenaných lineárnou kresbou vyňať trhaním a vytvoriť kompozíciu zátišia (obr. 5).

**Zadanie 3:** Vyhľadať rôzne predmety zo svojho okolia (napr. veci z kuchyne, hračky a pod.), ktoré umožňujú ich obkreslenie na papier (šablóna). Hľadať vzájomné vzťahy predmetov v kumulo-



Obr. 5 Od škvŕny k zátišiu – ukážky prác účastníkov vanej kresbe. Spracovať vzniknutý obraz s rozdelením formátu na dve časti. Multiplikáciu tvarov využiť na voľnú kompozíciu v čierno bielom a farebnom spracovaní na základe vzájomného prelínania sa predmetov (obr. 6).

V závere účastníci prezentovali navzájom vlastné skúsenosti z realizácie modelových úloh. Interaktivitu trojdňového online seminára podporili praktické reakcie lektorov na zaslané čiastkové úlohy účastníkov vzdelávania (využitie línie a štruktúry náhodných situácií vo fotografii ako ukážky metodických postupov vo výtvarnej výchove, obr. 7).

### Záver

Výtvarné činnosti s využitím náhody boli prezentované so zámerom sprostredkovať účastníkom tému, ktorá má potenciál motivovať žiakov v procese učenia sa v rámci výtvarnej výchovy k objavovaniu, k podpore ich individuálneho vyjadrovania sa a k slobodnejšej reflexii v rámci hodnotenia výsledkov. Tematické zameranie a ukážky metodických postupov smerovali k podpore spontánneho prejavu žiakov a k odbúravaniu ich ostychu či obáv z neúspechu.

Ako prínos a nevyhnutnosť možno vyhodnotiť prezentáciu výsledkov účastníkov zo spracovania praktických zadaní – modelových úloh. Individuálne skúsenosti získané v rámci spracovania zadaní sa stali benefitom pre všetkých. Odlišné prístupy pri spracovaní úloh, rôzna obsahová a formálna stránka prezentácií či rozmanité

Obr. 6 Kumulovaná kresba a jej využitie vo farebnej a čierno bielej kompozícii – ukážky prác účastníkov





Obr. 7 Reakcie lektorov inšpirované výstupmi prác účastníkov vzdelávania spôsobmi argumentácie znásobujú skúsenosti zúčastne-

nejšiu prípravu, s čím priamo súvisí časová náročnosť.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BARTOŠ, J., 1977. Kategorie nahodilého v dějinách filosofického myšlení: historicko-sémantická studie. In: *Problémy kauzální metody a historického výkladu pojmu*. Praha: Academia, 1977.
- KOVÁČ, L., 2008. Nutnosť a náhoda v ultimátnom storočí: variácie na jednu tému Jacquesa Monoda. In: A. MARKOŠ. *Náhoda a nutnosť: Jacques Monod v zrcadle našej doby: zborník statí*. Červený Kostelec: Amfibios. ISBN 978-80-86818-66-5.
- LAMAČ, M., 1989. *Myšlenky moderních malířů*. Praha: Odeon. ISBN 80-207-0087-0.
- MARKOŠ, A. ed., 2008. *Náhoda a nutnosť: Jacques Monod v zrcadle našej doby: zborník statí*. Červený Kostelec: Amfibios. ISBN 978-80-86818-66-5.
- PIJOAN, J., 1986. *Dejiny umenia 9*. Bratislava: Tatran.
- STADLEROVÁ, H. et al., 2010. *ZOP: zkušenost, odbornost, praxe v psychodidaktické přípravě učitele výtvarné výchovy v primárním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5399-1.

**Summary:** The article presents the goals, contents and results of the summer three-day course, which was offered for fine art teachers in kindergartens, primary schools and art schools. The participants of the course were supposed to gain their own experience in solving model tasks with the application of criteria of educational activities, which they can transform in a modified form into specific conditions of their own pedagogical practice.

## VYUŽITIE AKVARELOVEJ MAĽBY V EDUKAČNOM PROCESÉ VÝTVARNEJ VÝCHOVY

Slávka Gécová, Metodicko-pedagogické centrum, Krajské pracovisko Bratislava

**Anotácia:** Príspevok sa zameriava na využitie špecifik akvarelovej maľby v edukačnom procese. V teoretickej časti sa venuje zahraničným a slovenským umelcom, ktorí vo svojej tvorbe podnetným spôsobom využili jedinečnosť akvarelových farieb a prináša informácie o výtvarných pomôckach, ktoré sú nevyhnutné na realizáciu maliieb prostredníctvom akvarelových farieb. V aplikačnej časti sa príspevok zameriava na využitie zážitkových výtvarných aktivít realizovaných prostredníctvom akvarelových farieb.

**Kľúčové slová:** akvarelová maľba, výtvarná hra, výtvarný experiment, portrét, krajinomaľba.

V priebehu dejín výtvarného umenia sa menil význam a využitie akvarelovej maľby, prostredníctvom akvarelu vznikli podnetné a zaujímavé výtvarné diela. Príspevok načrtáva stručnú históriu akvarelovej maľby z dejín výtvarného umenia, zároveň približuje významných slovenských umelcov, ktorí svoju tvorbu upriamili na akvarelovú techniku. Kvalitné reprodukcie popredných slovenských umelcov môžeme vidieť v on-line katalógu Slovenskej národnej galérie Web umenia. Technika akvarelovej maľby má široké možnosti využitia v edukačnom procese výtvarnej výchovy. Akvarelovú techniku môžeme vnímať ako samostatné médium, alebo ju môžeme kombinovať s ďalšími výtvarnými technikami. Vlastnosti akvarelových farieb podporujú realizáciu výtvarných hier a výtvarného experimentu.

#### Z histórie akvarelovej maľby

Akvarelová maľba patrí k najstarším výtvarným technikám, jej začiatky môžeme hľadať už v období staroveku, dvetisíc rokov pred n. l. zdobili touto technikou egyptské papyry. V rannokresťanskom umení sa používali vodou riediteľné farby pri maľbách katakomb. V stredoveku bola preferovaná maľba kryciami farbami v knižných ilumináciách. Významným umelcom, ktorý naplno rozvinul možnosti akvarelovej maľby bol **Albrecht Dürer** v 15. storočí, vytváral obrazy krajín, maľby kvetov a zvierat na papieri farbami rozpustnými vo vode. Termín akvarelová maľba sa objavil až v polovici 18. storočia, rozvinula ho tzv. Anglická škola. **J. M. W. Turner** posunul možnosti tejto techniky ešte ďalej, experimentoval s farebnými

vrstvami so zotieraním a s vyškrabávaním farby. Dokázal využiť sýtosť pastelových farieb. **Emil Nolde** (1867 – 1956) sa venoval technike akvarelovej maľby celý svoj život. Často tvoril priamo v exteriéri, nevyhýbal sa ani zimnému a počasiu. Na svoje maľby nechával pôsobiť sneh a ľad, pod ich vplyvom sa následne menila podoba maľby. Noldeho rýchly a voľný štýl maľby umožňoval vytvárať širokú škálu efektov techniky mokrým do mokrého, v ktorej farby žili vlastným životom a spĺvali po celom povrchu (Smith 2013).

#### Významní slovenskí umelci, ktorých oslovila technika akvarelovej maľby

Technika akvarelovej maľby zaujala aj umelcov slovenskej výtvarnej scény. **Zoltán Palugyay** (1898 - 1935) študoval v Budapešti, Krakove a v Mníchove, venoval sa expresívnej maľbe. Na jeho výtvarnú tvorbu mala výrazný vplyv secesia, symbolizmus i umenie L. Mednyánszkeho. Jeho priateľmi boli výtvarníci Janko Alexy a M. A. Bazovský. Spoločne ich výtvarne inšpirovala príroda stredného Slovenska, ktorú prostredníctvom maliieb prezentovali na spoločných výstavách. Zoltán Palugyay sa venoval najmä krajinárskym motívom, zátišiam a figurálnej maľbe. Môžeme ho pokladať za zakladateľa slovenského akvarelu. Z akvarelovej maľby využíval najmä techniku maľby mokrým do mokrého. Medzi jeho obľúbené námety v akvarelových maľbách a kresbách patrili prírodné scenérie z Liptova, Tatier a Oravy, slovenská dedina a chalupy. Osobitné a jedinečné miesto v jeho tvorbe akvarelov zaujímajú stromy, v ktorých prevláda majstrovská kres-

ba a štylizácia (Petránsky 2008). **Vladimír Kompánek** (1927 - 2011) patril k zakladajúcim členom Skupiny Mikuláša Galandu. Vo svojej tvorbe využíval geometrickú štylizáciu a redukcii tvarov do znakov. Prostredníctvom akvarelu vytváral kompozície z geometrických abstrahovaných znakov. **Vincent Hložník** (1919 – 1997) tiež patril k významným osobnostiam slovenskej výtvarnej scény, venoval sa maľbe, grafickej tvorbe a ilustráciám. Prostredníctvom akvarelovej techniky vytvoril Vincent Hložník kolorované kresby, pozoruhodná bola jeho ilustrátorská tvorba napríklad v knihe J. Swifta Gulliverove cesty. V diele **Vincenta Hložníka** sú akvarely zastúpené emočne silnými portrétmi, s výraznou líniou kresby. Autor využíval techniku akvarelu prepojenú s kresbou tušu.

### Knižné ilustrácie – akvarelová maľba

Akvarelová výtvarná technika zaujíma významné miesto pri realizácii knižných ilustrácií. Pre detského čitateľa majú ilustrácie rozprávkových kníh a literatúry pre deti a mládež jedinečné postavenie. Sú nositeľom významného obsahu rovnako ako text. Medzi popredných slovenských ilustrátorov patria Vincent Hložník, Miroslav Cipár, Dušan Kállay a Albín Brunovský. Neopakovateľnými ilustrátormi pre mnohé generácie zostanú Ľudovít Fulla a Martin Benka a ich ilustrácie na motívy slovenských ľudových rozprávok.

**Mirko Hanák** (1921 – 1971) bol český ilustrátor detských kníh, rozprávok a kníh o prírode. Venoval sa kresbe a akvarelovej maľbe. Svojím ilustráciám vedel dať vzdušnosť, ľahkosť. Váživo obdivoval prírodu, rozumel jej kráse a krehkosti. Venoval sa poľovníctvu, inšpiráciu zbieral na svojich potulkách po lesných cestách. Oslovila ho maľba súčasného čínskeho akvarelu. Pri tvorbe ilustrácií majstrovsky využíval techniku akvarelu maľby mokrým do mokrého podkladu. Jeho ilustrácie s prírodnou tematikou sa stali neodmysliteľnou súčasťou kníh Ruda Mórica, Kristy Bendovej, Félix Saltena a Jacka Londona. Ilustrácie Mirka Hanáka prepájajú výtvarné umenie s hodnotnou umeleckou literatúrou. Učiteľ môže využiť výrazné medzipredmetové vzťahy.

### Web umenia

Web umenia je dôležitým pomocníkom pre učiteľov výtvarnej výchovy a žiakov. Je to on-line katalóg Slovenskej národnej galérie, kde sa nachádza databáza výtvarných diel zo zbierok slovenských galérií evidovaných v Centrálnnej evidencii diel výtvarného umenia. Keď zadáme do vyhľadávacieho Webu umenia názov výtvarnej techniky akvarel, otvorí sa nám množstvo umeleckých diel vytvorených touto technikou. Ide o kvalitné reprodukcie diel slovenských výtvarníkov, medzi najzaujímavejšie patria akvarely Zoltána Palugyaya, Ladislava Mednyánszkeho a Vincenta Hložníka (Gécová 2018).

### Akvarelové farby

Akvarelovými farbami je možné maľovať na rozličné podklady – na papier, kartón, pergamen, plátno a na textílie. Zvolený materiál podkladu následne ovplyvňuje intenzitu a žiarivosť farieb. Akvarelové farby sa vyrábajú rozomletím práškoveho pigmentu do spojiva, najčastejšie arabskej gúmy, ktorá je rozpustná vo vode (Smith 2013). Akvarelové farby môžeme nanášať v jemných lazúrnych vrstvách. Intenzívnejšie odtiene získame opakovaným nanosením ďalších farebných vrstiev. V školskom prostredí môžeme nahradiť akvarelové farby anilínovými farbami, ale tie majú intenzívnejšiu farebnosť.

### Akvarelové papiere

Akvarelové papiere sa od seba líšia gramážou, textúrou povrchu a schopnosťou absorpcie. Ďalšou dôležitou zložkou je úprava povrchu papiera glejovaním, čím je výraznejšia, tým má papier vyššiu schopnosť odpudzovať farbu a vodu. Akvarelové papiere s hladším povrchom sú vhodnejšie na detailnejšie práce. Pre školské potreby je výhodný stredne zrnitý papier. Akvarelový papier s výraznou zrnitosťou má schopnosť nechať farebnú lazúru vo vyšších miestach papiera a do hlbších miest sa farba nemusí dostať, následne vzniknú biele plôšky, ktoré presvitajú cez farebné vrstvy. Ľahké akvarelové papiere majú gramáž 150 g/m<sup>2</sup>. V školskej praxi vyžívame papiere s hrúbkou 250 – 300 g/m<sup>2</sup>. Akvarelové papiere je dôležité pred maľbou navlhčiť, napnúť a po okrajoch papierovou lepiacou páskou na podložku.

### Akvarelové štetce

Pri akvarelovej technike môžeme pracovať štetcami z prírodných alebo z umelých vlákien. Pre pedagogickú prax sú výhodné štetce vyrobené z monofilov polyesterov, ktoré farbu rýchlejšie prijímu, ale aj uvoľnia. Sú lacnejšie ako štetce z prírodných chlpov. Štetce využívané pri akvarelovej maľbe sú okrúhle a majú zväčša vlas zrezaný do špičky, čo umožňuje pracovať aj s detailom. Ploché akvarelové štetce väčších rozmerov, musia byť mäkké a používajú sa na maľbu lazúry.

### Metódy miešania akvarelových farieb

Akvarelové farby je možné miešať priamo na paletu s pridaním malého množstva vody. Zároveň miešame akvarelové farby aj priamo na papieri. Vtedy pracujeme s jemnými transparentnými vrstvami. Dôležité je vyskúšať si vopred priehľadnosť jednotlivých farebných pigmentov.

Pri technike akvarelovej maľby môžeme zapúšťať akvarelové farby priamo do mokrého podkladu, ktorý vytvoríme nanosením tenkej vrstvy vody na papier. Postupne môžeme zapúšťať ďalšie farebné odtiene do mokrého podkladu a tým dosiahneme premiešanie farieb, alebo výraznejšiu farebnú vrstvu. Kvalitatívne rozdielnu farebnú plochu dosiahneme nanosením novej farby na už zaschnutú vrstvu. Farebná škvrna bude viac ohraničená a sýtejšia. Ďalšou dôležitou vlastnosťou pri prekrývaní farieb je ich druhotná rozpustnosť po zaschnutí, pri niektorých farbách môže byť problém prekryť ich ďalšou farbou.

Intenzívnu farbu môžeme dosiahnuť dvomi spôsobmi nanášania farieb, buď nanesieme husto namiešanú farbu jedenkrát, alebo si zvolíme viacnásobné nanosenie daného odtieňa v tenkých vrstvách. Akvarelové farby po nanosení na papier a uschnutí mierne stratia svoju intenzitu.

### Technika akvarelu v súčasnej edukácii výtvarnej výchovy

Využitie techniky akvarelu má svoje nezameniteľné miesto v oblasti edukácie výtvarnej výchovy na základných školách a základných umeleckých školách. Špecifické vlastnosti akvarelových farieb umožňujú vytvárať farebné škvrny rozličnej intenzity a tvaru. Mäkký štetec nasýtený farbou a sila maliarskeho gesta zanechajú na papieri otlačok jedinečnej farebnej stopy.

Akvarelové farby svojimi vlastnosťami umožňujú realizovať výtvarné experimenty a zážitkové aktivity. Pri experimentovaní s akvarelovými farbami vyžívame rozličné variácie nanášania akvarelových farieb. Akvarelový papier je schopný prijať väčšie množstvo vody, čo uľahčuje miešanie a prelínanie farieb priamo na ploche.



### Metóda asociácie

V rámci akvarelovej maľby môžeme využívať metódu asociácie. Voľne sa rozplývajúce akvarelové škvrny po zaschnutí nadobudnú určitý tvar a farebnosť. Na základe hľadania podobnosti tvarov a zážitku môžeme expresívne dotvoriť maľby. Vznik náhodných škvŕn a premenu štruktúry maľby môžeme s akvarelovými farbami realizovať prostredníctvom rozličných výtvarných médií. Postupné zasychanie akvarelovej maľby umožňuje zapojiť do procesu ďalšie prvky, ktoré výrazne ovplyvnia štruktúru a tvar kompozície.

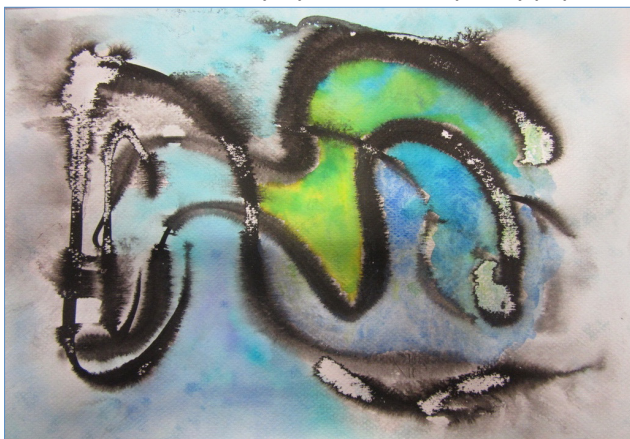


Obr. 1 autor: účastníčka vzdelávania, rozmer 20 cm x 30 cm, maľba akvarelom vystavená vplyvu dažďa, foto: S. Gécová

Jednou z možností experimentovania je nasypať do mokrej akvarelovej maľby soľ rozličnej hrúbky, pri postupnom zasychaní farby sa nám objavajú nové štruktúry. Ďalšou možnosťou je vznik monotypie prostredníctvom otláčania vzniknutej akvarelovej maľby na nový akvarelový papier. Pri metóde výtvarného experimentu môžeme realizovať otláčanie rozličných materiálov a štruktúr do mokrej akvarelovej maľby, prípadne môžeme využiť stieranie maľby pokrčeným textilom a jeho následné otláčanie.

### Experimentovanie s tušom

Experimentovanie s tušom má svoje špecifické využitie pri akčnej akvarelovej maľbe. Maľby línii, znakov a škvŕn môžeme vytvárať rozlične hrubými štetcami, liatím, otláčaním, alebo vymývaním tušu z plochy papiera.



Obr. 2 Hľadanie tvarových asociácií, autor: účastníčka vzdelávania, akvarel, tuš, rozmer 20 cm x 30 cm, foto: S. Gécová

Tuš môžeme nanášať na mokrý alebo suchý akvarelový papier, podľa toho sa menia jeho vlastnosti. Čierna farba tušu sa na mokrom papieri rozpíja a nevytvára pevne ohraničené línie. Zaujímavé štruktúry a škvŕny dosiahneme, keď línie tušu hneď po nanesení na akvarelový papier vymyjeme vodou. Čierne línie tušu zjemnia svoju intenzitu a zmenia sa na mäkkšie odtiene sivej.

Vzniknutú kresbu tušom dotvárame lazúrnymi vrstvami akvarelovej farby.

Pri maľbe krajiny je využitie akvarelu veľmi podnetné pre vzdušnosť a ľahkosť, ktorá sa dá touto technikou dosiahnuť. Môžeme pracovať s jemnými lazúrami a postupne pridávame na intenzite farieb. Jasné lazúry dodávajú maľbe pocit svetla, tmavé farby, hĺbku. Rýchlosť schnutia mokrého povrchu zabezpečuje intenzívnu prácu s farbou.



Obr. 3 Škvŕna, autor: účastníčka vzdelávania, tuš akvarel, papier, maľba na pokrčený papier, rozmer 20 cm x 30 cm, foto: S. Gécová

### Portrét a maľba krajiny

Expresívny portrét môže vzniknúť gestickými – rýchlymi ťahmi štetca prostredníctvom tušu na akvarelový papier. Tuš po nanesení dáme pod tečúcou vodou, dôjde k jeho čiastočnému vymytiu potom kresbu portréту doplníme maľbou akvarelovými farbami. Expresívne vedná línia tušu bude v ostrom kontraste s použitím svetlých farieb. Pri tvorbe portrétov akvarelovými farbami môžeme postupovať aj opačne a vytvoríme vymývaný portrét. Najprv nanesieme akvarelovú farbu technikou mokrým do mokrého podkladu a ešte pred zaschnutím budeme sťahovať mokrú farbu suchým štetcom, hubkou alebo handrou.



Obr. 4 Expresívny portrét, autor: účastníčka vzdelávania, maľba akvarelovými farbami na papier, tuš, rozmer 20 cm x 30 cm, foto: S. Gécová

Pri maľbe krajiny je využitie akvarelovej maľby veľmi podnetné pre vzdušnosť a ľahkosť, ktorá sa dá touto technikou dosiahnuť. Môžeme pracovať s jemnými lazúrami a postupne pridávame na intenzite farieb. Jasné lazúry dodávajú maľbe pocit svetla, tmavé farby, hĺbku. Rýchlosť schnutia mokrého povrchu zabezpečuje intenzívnu prácu s farbou.

Pri maľbe akvarelovými farbami môžeme ako podklad zvoliť nielen akvarelový papier, ale zaujímavé štruktúry dosiahneme práve využitím textilných podkladov, na ktorých sa akvarelové farby môžu prelínať a intenzívne premiešavať.

### Záver

Využitie akvarelovej techniky akvarelovej maľby je aktuálne aj v súčasnej edukácii výtvarnej výchovy, ale je nevyhnutné, aby učiteľ siahol aj po inovatívnych postupoch maľby pre zvýšenie záujmu o túto výtvarnú techniku.



Obr. 5 Krajina, autor: účastníčka vzdelávania, akvarel, rozmer 20 cm x 30 cm, foto: S. Gécová

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- GÉCOVÁ, S., 2018. Využitie akvarelovej maľby v edukačnom procese výtvarnej výchovy na stredných školách [online]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. [cit. 2021-01-03]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/v0zsg/>
- KISS-SZEMÁN, Z., V. OBUCHOVÁ a P. PAŠKO, 2012. *Galéria Nedbalka: slovenské moderné umenie*. Bratislava: Calder. ISBN 978-80-971269-4-0.
- PETRÁNSKY, L., 2008. *Zolo Palugyay*. Trenčín: Q-EX. ISBN 978-80-969598-7-7.
- SLÁNSKÝ, B., 1976. *Technika v maliárskej tvorbe*. Praha: SNTL.
- SMITH, R., 2013. *Encyklopedie výtvarných technik a materiálů*. Bratislava: Slovart. ISBN 978-80-7391-482-0.

**Summary:** The article focuses on the use of the specifics of watercolor painting in the educational process. The theoretical part deals with foreign and Slovak artists who used the uniqueness of watercolor paints in their work in a stimulating way and provides information about art tools which are necessary when painting with watercolor paints. In the application part, the article focuses on the use of experiential art activities connected with watercolor paints.

## Vážení kolegovia!

**Metodicko-pedagogické centrum Bratislava**  
vydáva už 30. 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 kolegyné 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.  
e-mail: [viera.stankovicova@mpc-edu.sk](mailto:viera.stankovicova@mpc-edu.sk)



## 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 používajte **vždy jeden zvolený spôsob pre všetky elektronické zdroje**



