



Európska únia
Európsky sociálny fond

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

Nadežda Kašiarová

Čitateľská gramotnosť na vyučovaní slovenského jazyka a literatúry

2011

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

Čitateľská gramotnosť na vyučovaní slovenského jazyka a literatúry

NADEŽDA KAŠIAROVÁ

Bratislava 2011

Názov: **Čitateľská gramotnosť na vyučovaní slovenského jazyka a literatúry**
Autor: Mgr. Nadežda Kašiarová
Recenzenti: PhDr. Katarína Hincová, PhD.
PaedDr. Július Lomenčík, PhD.
Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave

Odborná redaktorka: Mgr. Sylvia Laczová
Grafická úprava: Ing. Monika Chovancová
Vydanie: 1.
Rok vydania: 2011
Počet strán: 56

ISBN 978-80-8052-378-7

OBSAH

Úvod	4
1 Charakteristika čitateľskej gramotnosti	5
1.1 Teoretické východiská pojmu čitateľská gramotnosť	5
1.2 Charakteristika čitateľskej gramotnosti vo výskume PISA	6
1.3 Čitateľská gramotnosť v kľúčových kompetenciách žiaka	9
1.4 Čitateľská gramotnosť v obsahovom a výkonovom štandarde predmetu SJL	10
2 Plánovanie rozvoja čitateľskej gramotnosti v školskom vzdelávacom programe	14
3 Tvorba úloh pre žiakov na čítanie s porozumením	20
3.1 Základné činnosti v práci s textom	20
3.2 Ako navrhovať úlohy k textu	22
4 Spôsoby rozvoja čítania s porozumením podľa princípov metakognície	25
4.1 Charakteristika metakognitívnych zručností	25
4.2 Etapy práce s textom podľa princípov metakognície	27
4.3 Rozvoj metakognitívnych zručností v stratégii EUR	28
4.4 Metódy a techniky na podporu porozumenia textu	29
5 Spôsoby hodnotenia úspešnosti žiaka v čítaní s porozumením	32
5.1 Prostriedky na zisťovanie úspešnosti žiaka v čítaní s porozumením	32
5.2 Prostriedky na sebahodnotenie žiakov	35
6 Spôsoby autoevalvácie učiteľa v rozvoji čitateľskej gramotnosti	38
Zoznam bibliografických odkazov	41
Prílohy	43

Úvod

Vážení účastníci vzdelávacieho programu,

študijný text je jedným z učebných zdrojov vzdelávacieho programu, ktorého hlavným cieľom je udržanie a prehĺbenie kompetencií učiteľa potrebných na riadenie vyučovacieho procesu, v ktorom sa má rozvíjať čitateľská gramotnosť žiakov podľa požiadaviek nového vzdelávacieho štandardu.

Obsahom textu sú teoretické poznatky v oblasti rozvoja čitateľskej gramotnosti, ktoré sú spracované do kapitol. Súčasťou každej kapitoly je zhrnutie a úlohy, ktorých riešenie vám umožní overiť si, či ste porozumeli teoretickým poznatkom v obsahu kapitoly.

V prílohe učebného zdroja sú texty a ďalšie podklady potrebné na riešenie úloh. Riešenie úloh sa realizuje v prezenčnej a dištančnej forme vzdelávacieho programu. Spätnú väzbu k riešeniu úloh poskytne lektor na vzdelávaní.

Veľa trpezlivosti a úspechov vo vzdelávaní!

Autorka

1 Charakteristika čitateľskej gramotnosti

Obsahom kapitoly je definovanie čitateľskej gramotnosti podľa teoretického vymedzenia v modeli funkčnej gramotnosti, podľa štúdie použitej v medzinárodnom výskume, v kľúčových kompetenciách žiaka podľa cieľov štátneho vzdelávacieho programu Slovenskej republiky. Cieľom kapitoly je, aby účastník porozumel súvislostiam medzi jednotlivými požiadavkami.

1.1 Teoretické východiská pojmu čitateľská gramotnosť

V súčasnosti je teoreticky vymedzených niekoľko **modelov gramotnosti** (Gavora, 2003), ktoré vyjadrujú požadované základné schopnosti človeka v prijímaní a spracovaní informácií z textu.

Bázovú (základnú) gramotnosť charakterizuje schopnosť človeka čítať a dekodovať významy prečítaného. Informácie sa ukladajú do pamäti a podľa potreby sa viac alebo menej modifikovane reprodukovujú. Výkon sa posudzuje podľa rýchlosti čítania, chybovosti, plynulosti a zisťuje sa jednoduché porozumenie textu. Čitateľskú gramotnosť definuje model funkčnej gramotnosti ako schopnosť spracovať textové informácie. Spracovanie sa realizuje procesmi (činnosťami):

- *identifikovanie hierarchie informácií v texte,*
- *odlišovanie dôležitých informácií od marginálnych,*
- *hľadanie vzťahov medzi hlavnou myšlienkou a podpornými informáciami,*
- *komprimovanie (stláčanie) textu,*
- *vyvodenie záverov z textu,*
- *extrahovanie explicitných a implicitných informácií (čítanie medzi riadkami),*
- *hodnotenie využitia, užitočnosti, novosti, spoľahlivosti a pravdivosti informácií a kritická reflexia.*

V tomto modeli gramotnosti čitateľ nie je *konzument* textu, ale je jeho aktívnym spracovateľom. K porozumeniu textu sa čitateľ dostáva analýzou, syntézou a hodnotením informácií, čo môže významne pomôcť pri využití takto získaného informačného jadra textu pri jeho aplikácii na rôzne účely podľa potrieb čitateľa.

Z modelu funkčnej gramotnosti vychádzajú aj požiadavky na **e-gramotnosť**, schopnosť používať elektronické médiá – počítač, mobil a ich vybavenie – textový editor, tabuľkový procesor, internet, CD-ROM a e-mail a kriticky hodnotiť zdroj a obsah elektronických informácií.

Predchádzajúce modely definujú gramotnosť ako univerzálnu – globálnu kompetenciu človeka. Protikladom týchto modelov je chápanie gramotnosti ako **sociálno-kultúrneho javu**. Podľa tohto modelu nie je gramotnosť neutrálna, všeobecná, ale naopak je špecifická, vždy zviazaná s konkrétnou kultúrou, je to so-

ciálno-kultúrny jav. Hovorí sa o rozdieloch medzi jednotlivcami a skupinami s rôznym kultúrnym a sociálnym zázemím, nie o deficite v gramotnosti. Gramotnosť sa má skúmať v tom prostredí, v ktorom sa používa, nie v testovacej miestnosti. Ako výskumná metóda sa má používať pozorovanie, interview a analýza produktov práce ľudí. Situácie skúmania majú byť pestré a rôznorodé. Tento model kladie dôraz na praktické aspekty vyučovania čítania a písania, na priblíženie sa životu, a to obsahom textov, ich žánrami a činnosťou s nimi. Presadzujú sa kontextuálne vedomosti, používanie autentických textov a zmysluplná práca s nimi.

1.2 Charakteristika čitateľskej gramotnosti vo výskume PISA

Teoretické východiská funkčnej gramotnosti boli aplikované do metodiky medzinárodného výskumu PISA, ktorého autori funkčnú gramotnosť definujú ako *životnú kompetenciu, schopnosť používať tlačený a písaný text na splnenie širokých potrieb človeka doma, pri voľnočasových aktivitách, v zamestnaní a pod., je to aj nástroj na rozširovanie vedomostí a rozvoj potenciálu osobnosti*. V užšom slova zmysle je definovaná ako schopnosť spracovať informácie v texte a takto získané informácie použiť na riešenie praktického problému (Koršňáková, Heldová, 2006). V takomto ponímaní ide o nadpredmetovú zručnosť, ktorá sa má primárne rozvíjať na vyučovaní materinského jazyka a primerane aj vo výchovno-vzdelávacom procese v rámci každého predmetu kognitívneho zamerania počas školskej dochádzky. Predmetom výskumu PISA 2003 bolo zvládnutie procesov porozumenia (činností), ktoré sú potrebné na to, aby došlo k úplnému porozumeniu textu (Koršňáková, Heldová, 2006): V literatúre môže žiak porozumieť hlavnej myšlienke textu, objaví jeho posolstvo a porozumie formálnej stránke textu vtedy, ak dostane a rieši úlohy, ktoré ho vedú k tomuto poznaniu.

Získavanie informácií je založené na samotnom texte a presnej informácii v ňom. V každodennom živote musíme často používať určité informácie, napr. telefónne číslo alebo čas odchodu vlaku. V takýchto situáciách sa snažíme získať izolované časti informácií, preto musíme preskúmať, hľadať, umiestniť a vyberať príslušné informácie z väčšieho zdroja informácií. Tento proces sa najčastejšie realizuje na úrovni jednej vety, v niektorých prípadoch môžu byť požadované informácie obsiahnuté v dvoch alebo viacerých vetách, resp. v rozličných odsekoch a pod. Žiak musí odhaliť jeden alebo viac podstatných prvkov, napr. postavy, miesto, čas, a potom hľadať v texte slovné spojenie, ktoré môže byť doslovné alebo synonymické. Úlohy na získavanie informácií môžu mať rôzny stupeň obťažnosti, napr. od žiaka sa požaduje, aby z textu či z tabuľky vybral presnú informáciu, napr. určenie času alebo miesta. Náročnejšia forma tohto typu úlohy môže byť vyhľadanie informácie, ktorá je v texte vyjadrená synonymne.

Utváranie širšieho porozumenia je schopnosť pouvažovať nad textom vcelku, resp. zo širšej perspektívy. Žiaci môžu demonštrovať počiatočné porozumenie tým, že odhalia hlavný námet, všeobecný zámer alebo využitie textu, vyberú alebo vytvoria názov pre text, vysvetlia poradie jednoduchých inštrukcií alebo identifikujú hlavné údaje grafu, tabuľky. Iné úlohy požadujú od čitateľa, aby opísal hlavnú postavu, poza-

die príbehu, identifikoval tému alebo správu v literárnom texte alebo vysvetlil účel využitia mapy, diagramu a pod. Ďalšie úlohy môžu požadovať od čitateľa, aby sa zamerlal na viac ako jeden odkaz v texte – napríklad, ak čitateľ musí odhaliť tému z opakovania určitej kategórie informácií. Na to, aby žiak označil hlavnú myšlienku, musí si vytvoriť hierarchiu myšlienok a vybrať tú najvšeobecnejšiu a zastrešujúcu myšlienku. Takáto úloha odhalí, či vie respondent rozlíšiť kľúčové myšlienky od menších detailov alebo či vie rozoznať zhrnutie hlavnej témy vo vete alebo v nadpise.

Rozvinutie interpretácie vyžaduje od čitateľov, aby rozšírili svoje počiatočné dojmy, a aby tak špecifikujúcejšie a komplexnejšie porozumeli prečítanému textu. Úlohy v tejto kategórii si vyžadujú logické porozumenie, aby si mohli čitatelia zorganizovať informácie v texte. Úlohy obsahujú porovnávanie informácií, vyvodzovanie záverov a hľadanie a uvádzanie podporných dôkazov. Vyžadujú od čitateľa, aby vyvodil závery o autorovom zámere, aby našiel dôkaz na vyvodenie záveru.

Uvažovanie o obsahu textu a jeho hodnotenie vyžaduje od čitateľa, aby spojil informácie z textu s vedomosťami z iných zdrojov. Čitateľ musí tiež hodnotiť nároky textu voči ich vlastným poznatkom o svete, vyjadriť a obhájiť svoje vlastné stanovisko. Od čitateľa sa vyžaduje, aby uviedol dôkaz z textu a porovnal ho s inými zdrojmi informácií, aby využil pri tom všeobecné a špecifické poznatky, ako aj schopnosť myslieť abstraktne. Úlohy v tejto kategórii sú zamerané na nachádzanie dôkazov, argumentov mimo textu, hodnotenie významu určitých častí informácie alebo dôkazu a taktiež porovnanie morálnych a etických pravidiel. Od čitateľa sa môže žiadať, aby určil alternatívne časti informácie, ktoré by mohli potvrdiť argumenty autora, alebo aby zhodnotil, či sú dôkazy a informácie v texte dostatočné. Širšie vedomosti, s ktorými môžu byť spojené informácie v texte, môžu byť vlastné vedomosti čitateľa, vedomosti z iných textov uvedených v hodnotení alebo z myšlienok uvedených v otázke.

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

Podľa teoretického rámca štúdie PISA by mal žiak vedieť spracovávať informácie zo *súvislých textov*, *nesúvislých textov*, *kombinovaných* (kombinácia súvislých a nesúvislých textov) a *zložených textov* (pozostávajúcich z viacerých samostatných textov) (PISA 2009 Slovensko, Národná správa, 2010).

Súvislé texty sú väčšinou utvorené z viet, ktoré sú zoskupené do odsekov, ale i do väčších celkov, napr. častí, kapitol, kníh. Typy textov sú obvyklé spôsoby zoradenia textu podľa obsahu a zámeru autora:

Rozprávanie je typ textu, v ktorom sa informácie vzťahujú na vlastnosti objektov v čase. Tieto texty obvykle odpovedajú na otázku *KEDY* alebo v *AKEJ POSTUPNOSTI*.

Výklad je typ textu, v ktorom sa informácie podávajú ako prvky, prostredníctvom ktorých sa môžu analyzovať. Poskytuje vysvetlenie, v akom vzťahu sú časti a celok a často odpovedajú na otázku *AKO*.

Opis je typ textu, v ktorom sa informácie vzťahujú na vlastnosti objektov v priestore a poskytujú odpoveď na otázku AKÝ.

Argumentácia je typ textu, ktorý prezentuje tvrdenia ako vzťahy medzi pojmami alebo ďalšími tvrdeniami. Tieto texty odpovedajú často na otázku PREČO.

Inštrukcia (niekedy aj nariadenie) je typ textu, ktorý poskytuje návod, ako čo vykonať a obsahuje postupy, úlohy, pravidlá a stanovy, ktoré špecifikujú určité správanie.

Dokument alebo zápisnica je text, ktorý je určený na zachovanie informácií. Charakterizujú ho vysoko formalizované požiadavky na text aj formát.

Hypertext je súbor textových častí spojených do celku tak, aby sa dal čítať v rôznej následnosti a umožňuje čitateľovi sledovať rôzne prístupy k informáciám. Je nelineárnym usporiadaním textu, v ktorom sú jednotlivé časti navzájom prepojené hypertextovými väzbami (najčastejšie krížovými odkazmi).

Nesúvislé texty sú výrazne členené, štruktúrované. Najzákladnejšími nesúvislými textami sú *zoznamy*. Ďalej uvádzame klasifikáciu nesúvislých textov podľa ich formátu:

Schémy a grafy sú ikonickí reprezentanti údajov. Používajú sa na vedeckú argumentáciu a v časopisoch a novinách na uvádzanie číselných a tabuľkových informácií vo vizuálnej podobe.

Tabuľky a matrice. Tabuľky sú riadkové a stĺpcové matrice. Všetky údaje v každom riadku a stĺpci majú rovnaké vlastnosti, a preto názvy stĺpcov a riadkov sú súčasťou štruktúry informácií v texte. Bežné tabuľky sú rozvrhy, objednávkové formuláre alebo registre.

Diagramy sú súčasťou technických opisov (napr. demonštračné časti spotrebičov v domácnosti) alebo vysvetľujúcich a inštruktážnych textov (napr. ako skladať domáce spotrebiče). Niekedy treba rozlišovať diagramy procesuálne (ako používať) od procesných (ako niečo funguje).

Mapy sú nesúvislé texty, ktoré určujú zemepisné vzťahy medzi miestami na mape, napr. cestné mapy vyznačujú vzdialenosť a smer medzi miestami, tematické mapy znázorňujú vzťah medzi určitými miestami a sociálnymi a materiálnymi charakteristikami.

Formuláre sú štruktúrované a formátované texty, ktoré vyžadujú od čitateľa špecifické odpovede špecifikovaným spôsobom. Využívajú sa na zber údajov. Často obsahujú štruktúrované alebo zakódované odpovede. Typické sú formuláre na daňové, imigračné a vízové účely, žiadosti, štatistické dotazníky atď.

Informačné hárky sa odlišujú od formulárov tým, že poskytujú informácie. Môžu obsahovať rôzne formy textu, ako aj zoznamy, tabuľky, čísla a textovú grafiku na sumarizovanie a osvetlenie informácií. Príkladom sú cestovné poriadky, cenníky, katalógy, programy.

Výzvy a inzeráty sú texty určené na to, aby vyzvali čitateľa niečo urobiť, napr. kúpiť si tovar alebo služby, zúčastniť sa na zhromaždeniach alebo stretnutiach, zvoliť niekoho do verejného úradu. Ponúkajú niečo a vyžadujú pozornosť a aktivitu čitateľa, ktorého chcú presvedčiť. Príkladom sú inzeráty, pozvania, predvolania, upozornenia.

Vouchery potvrdzujú, že ich vlastník je oprávnený získať určité služby. Informácie musia byť dostatočné na to, aby preukázali platnosť vouchera. Príkladom sú lístky, faktúry atď.

Certifikáty sú písomné potvrdenia platnosti dohovoru alebo kontraktu, formalizované skôr v obsahu ako vo forme, napr. splnomocnenia, školské certifikáty, diplomy, zmluvy atď.

Niektoré z uvedených typov textov sú zahrnuté v učive SJL ako slohové útvary. Keďže sa očakáva podľa výskumu PISA, že s nimi príde do kontaktu 15-ročný žiak v bežnom živote alebo počas štúdia, odporúčame ich zaradiť do vyučovania, samozrejme, zmysluplne, t.j. v súlade s učivom a cieľmi vzdelávania.

1.3 Čitateľská gramotnosť v kľúčových kompetenciách žiaka

Význam čitateľskej gramotnosti potvrdzuje, že táto spôsobilosť je implementovaná do niekoľkých kľúčových kompetencií vymedzených európskym rámcom. Čitateľská gramotnosť je súčasťou kľúčovej zručnosti *komunikácia v materinskom jazyku*, ktorá okrem iného zahŕňa schopnosť písať a čítať rôzne typy textov, vyhľadávať, zbierať a spracúvať informácie, formulovať a vyjadrovať svoje vlastné argumenty (Európska komisia, 2005). Uvedenú schopnosť žiak využije aj v získavaní *digitálnej zručnosti*, ktorá je založená na schopnosti používať počítač na získavanie, posudzovanie, ukladanie, tvorbu, prezentáciu a výmenu informácií a na sprostredkovanie a účasť v spolupracujúcich sieťach prostredníctvom internetu. Zmysluplné využitie čitateľskej gramotnosti predpokladá ďalšia zručnosť – *učenie sa, ako sa učiť*, ktorá je definovaná ako schopnosť pokračovať a zotrvať v učení. Súčasťou tejto kľúčovej zručnosti je okrem iného aj schopnosť získavať, spracúvať a prispôbovať nové vedomosti a zručnosti.

Požiadavky na funkčnú (čitateľskú) gramotnosť boli transformované do koncepcie obsahovej reformy školstva v Slovenskej republike a vyjadrené kľúčovými kompetenciami žiaka v **Štátnom vzdelávacom programe** (ŠPÚ, 2008). Prácu s informáciami vymedzujú dve kľúčové kompetencie:

1. kompetencia (spôsobnosť) k celoživotnému učeniu sa, v rámci ktorej žiak:

- uvedomuje si potrebu svojho autonómneho učenia sa ako prostriedku sebarealizácie a osobného rozvoja;
- dokáže reflektovať proces vlastného učenia sa a myslenia pri získavaní a spracovávaní nových poznatkov a informácií a uplatňuje rôzne stratégie učenia sa;
- dokáže kriticky zhodnotiť informácie a ich zdroj, tvorivo ich spracovať a prakticky využívať;

2. sociálne komunikačné kompetencie (spôsobnosti), v rámci ktorých žiak:

- dokáže využívať všetky dostupné formy komunikácie pri spracovávaní a vyjadrovaní informácií rôzneho typu, má adekvátny ústny a písomný prejav zodpovedajúci situácii a účelu komunikácie;
- efektívne využíva dostupné informačno-komunikačné technológie.

Z opisu požadovaných kompetencií v európskom i národnom rámci vyplýva, že podmienkou úspešného a zmysluplného fungovania človeka je jeho schopnosť orientovať sa v množstve informácií rôzneho druhu a rôznej kvality, čo zahŕňa výber, analýzu, syntézu a hodnotenie informácií v texte.

1.4 Čitateľská gramotnosť v obsahovom a výkonovom štandarde predmetu SJL

Kľúčové spôsobilosti sú začlenené do jednotlivých vzdelávacích oblastí, ktoré majú nadpredmetový charakter a do konkrétnych predmetov. Čitateľská gramotnosť sa primárne rozvíja v predmete slovenský jazyk a literatúra (SJL) a súčasne sa využíva, a tým aj rozvíja v učení sa na ktoromkoľvek predmete kognitívneho charakteru. Je na učiteľovi, aby na vyučovaní v konkrétnom predmete vytváral podmienky na to, aby sa žiak učil aj spracovaním informácií z textu.

Vo vzdelávacej oblasti **Jazyk a komunikácia** sa kladie najväčší akcent na vlastnú tvorbu jazykových prejavov, prácu s informáciami, *čitateľskú gramotnosť*, schopnosť argumentovať a pod. Edukačné ciele predmetu slovenský jazyk a literatúra definujú *komunikačné kompetencie* ako spôsobilosť tvoriť, prijať a spracovávať informácie, zručnosť vyhľadávať a odosielať informácie, spôsobilosť formulovať svoj názor a argumentovať, schopnosť verbálne a neverbálne vyjadriť vôľu a city.

Vo **vzdelávacom štandarde** pre predmet slovenský jazyk a literatúra je čitateľská gramotnosť vyjadrená v poznávacích a rečových kompetenciách, ktorými sú technika čítania a verejná prezentácia textu, pamäťové, klasifikačné a aplikačné zručnosti, analytické a interpretačné zručnosti, tvorivé zručnosti a informačné zručnosti. (ŠPÚ, ISCED 2, ISCED 3, 2008)

Podľa **výkonového štandardu SJ pre základné školy** je súčasťou komunikačných jazykových kompetencií *čítanie s porozumením*, spolu s písaním a hovorením (počúvanie je integrovanou súčasťou hovorenia) a vymedzujú ho tieto **spôsobilosti** a *zručnosti* (v príklade sú uvedené požadované zručnosti pre žiakov 5. ročníka):

1. **Zamerať svoje čítanie podľa potreby**

Vybrať text podľa komunikačného zámeru a podľa danej situácie.

Nahlas, ticho a opakovane prečítať text.

2. **Pochopiť význam textu**

Pochopiť umelecký a vecný text s využitím explicitných informácií.

Pochopiť text podľa implicitných informácií.

Tvoriť a overiť navrhnuté hypotézy.

Reprodukovať umelecký a vecný text na základe chronologickej alebo logickej postupnosti.

3. **Pochopiť formálnu stránku textu**

Rozoznať všeobecné usporiadanie textu – odseky, nadpisy atď.

Rozpoznať a pomenovať rozličné texty a určiť ich horizontálnu štruktúru.

4. **Odlíšiť vetu a text**

Vyhľadať prvky nadväznosti medzi slovami a skupinami slov, ktoré slúžia na plynulý prechod medzi vetami, odsekmi, časťami výpovedí.

Určiť časovú a logickú postupnosť pri rozvíjaní témy.

5. Pochopiť zmysel umeleckého a vecného textu vzhľadom na využitie

interpunkčných znamienok, gramatických kategórií (rod, číslo, pád, osoba, číslo, čas).

6. Pochopiť význam lexikálnych jednotiek

Porozumieť významu slov v umeleckých a vecných textoch.

Overiť si význam slova.

Porozumieť štruktúre slova a jeho častiam, napr. slabikám a hláskam.

Rozoznať sémantické vzťahy medzi slovami, skupinami slov jednovýznamové – viacvýznamové slová.

(ŠVP, ISCED 2, 2008)

Podľa **výkonového štandardu SJ pre stredné školy** je súčasťou komunikačných jazykových kompetencií *čítanie s porozumením*, písanie, aktívne počúvanie, kompetencia – učiť sa, ako sa učiť a cieľavedome riadiť vlastný život. Od žiaka sa očakáva na optimálnej úrovni:

- ➔ *vedieť výrazne čítať umelecký text,*
- ➔ *vedieť čítať umelecký a vecný text s porozumením,*
- ➔ *vedieť rozlíšiť a charakterizovať umelecký a vecný text z obsahovej i formálnej stránky,*
- ➔ *vedieť v texte analyzovať využité výrazové prostriedky, napr. terminológiu, synonymá, kompozíciu ap., z hľadiska autorovho zámeru a funkcie textu,*
- ➔ *dokázať identifikovať kľúčové slová textu,*
- ➔ *vedieť rozlíšiť v texte hlavné myšlienky od vedľajších, podstatné informácie od nepodstatných,*
- ➔ *dokázať sformulovať hlavnú myšlienku textu,*
- ➔ *dokázať spracovať text – vytvoriť z neho konspekt, osnovu z prečítaného textu, tézy,*
- ➔ *dokázať posúdiť informačné zdroje, na základe ktorých bol text vytvorený,*
- ➔ *dokázať zhodnotiť text z hľadiska jazykovej kultúry,*
- ➔ *dokázať posúdiť subjektívnu využiteľnosť vecného textu,*
- ➔ *na základe svojich poznámok vedieť vyjadriť svoj estetický a emocionálny zážitok z prečítaného umeleckého textu,*
- ➔ *dokázať efektívne využiť zdroje informácií pri práci s vlastným i cudzím textom,*
- ➔ *ovládať základy kritického čítania, t. j. vedieť vnímať problémy nastolené textom a identifikovať chyby a protirečenia, ktoré sa v texte nachádzajú,*
- ➔ *dokázať vyjadriť svoj názor na riešenie reálnych problémov s využitím podnetov z prečítaného textu (ŠVP, ISCED 3, 2008).*

V **literárnej výchove** v sekundárnom vzdelávaní (na nižšom a vyššom stupni) je vo výkonových štandardoch čítanie s porozumením a interpretácia významu prostriedkom osvojovania si poznatkov z teórie

literatúry a ich využitia na pochopenie literárneho textu v jeho komplexnosti. Príklad požadovaného výkonu pre 5. ročník ZŠ v tematickom celku *Próza – Všeobecné pojmy patriace k próze* – v súvislosti s pojмами *literárna postava, vonkajšia kompozícia*:

- ➔ *vie vysvetliť literárnu postavu ako fikciu autora, nositeľa deja,*
- ➔ *vie určiť hlavné a vedľajšie postavy,*
- ➔ *vie výstižne charakterizovať postavy,*
- ➔ *vie vysvetliť funkciu nadpisu,*
- ➔ *vie vyhľadať a posúdiť súvislosti medzi nadpisom a textom,*
- ➔ *vie vysvetliť členenie textu na odseky,*
- ➔ *vie vyhľadať kľúčové slová v odseku,*
- ➔ *vie zdôvodniť, prečo sa literárne dielo člení na kapitoly.*

Požadovaný výkon pre 1. ročník gymnázií a SOŠ v tematickom celku *Veľká epická próza*:

- ➔ *vedieť plynulo, výrazne a so správnou výslovnosťou prečítať text prozaického diela.*
- ➔ *vedieť aplikovať vedomosti o vonkajšej a vnútornej kompozícii na akékoľvek dielo, určiť v príslušnom diele subjektívneho rozprávača a svoj výrok odôvodniť. Výsledky analýzy autorskej koncepcie postáv, funkcie subjektívneho rozprávača a stylistických i lexikálnych prostriedkov dokázať aspoň čiastočne zapojiť do vysvetľovania vzťahov oboch vertikálnych rovín diela. Na základe vlastnej čitateľskej skúsenosti pochopiť a vysvetliť spoločenský a umelecký prínos konkrétneho (slovenského) prozaického diela pre národnú kultúru.*
- ➔ *vedieť prezentovať svoje poznatky v triede a pritom dodržiavať etiku a etiketu diskusie.*

Čitateľská gramotnosť je zahrnutá do vzdelávacieho štandardu obidvoch zložiek predmetu. Zaradenie čitateľskej gramotnosti do jazykovej zložky vytvára lepší priestor na využitie vedomostí žiakov o formálnej stránke textu na poznávanie a porozumenie obsahu textu. Umožňuje to žiakovi pochopiť funkciu jazykových prostriedkov v texte a tým uľahčiť jeho porozumenie, pochopiť zmysluplnosť a potrebu poznatkov o jazyku v práci s textom ako zdrojom informácií. Prepojenie troch základných spôsobilostí – čítanie s porozumením, písanie a hovorenie, detailne opísaných vo vzdelávacom štandarde jazykovej zložky predmetu SJL, je ďalšou dôležitou zmenou, ktorá vytvára lepšie podmienky na praktické využívanie poznatkov, ktoré získa žiak o jazyku a literatúre. Vzhľadom na problémy žiakov v súvislom vyjadrovaní o zistených súvislostiach, záveroch z textu a argumentov v hodnotení jeho obsahu a formy je potrebné **viesť vyučovanie čítania s porozumením v rovnocennom prepojení s hovorením a písaním**. Jednotlivé zručnosti v rámci čítania s porozumením rozvíjané v jazykovej zložke, má žiak využívať v literárnej výchove a naopak, analytické zručnosti v práci s umeleckým textom umožňujú žiakovi efektívnejšie praco-

vať s textami na jazykovej zložke predmetu. V literárnej výchove sa žiak učí nové poznatky o texte a aplikuje ich pri čítaní a porozumení umeleckých a vecných textov, ako aj v tvorbe vlastných textov na slohu. V predmete SJL sa žiak učí o texte, ale aj prostredníctvom textu. V ostatných predmetoch by mal teoretické vedomosti o texte a získané zručnosti v čítaní s porozumením využívať pri práci s textom ako s učebným zdrojom a pri tvorbe vlastného textu na vyučovaní v danom predmete.

Zhrnutie

Čitateľská gramotnosť je v modeloch gramotnosti pomenovaná pojmom *funkčná gramotnosť*, ktorú charakterizuje schopnosť spracovať textové informácie.

Teoretické východiská o funkčnej gramotnosti boli aplikované do metodiky **medzinárodného výskumu PISA, ktorý zisťuje úroveň 5 procesov (činností) porozumenia** – získavanie informácií, utváranie širšieho porozumenia, rozvoj interpretácie, uvažovanie o obsahu textu, uvažovanie o forme textu – potrebných na úplné porozumenie súvislého a nesúvislého textu v rôznych situáciách čítania.

Požiadavky na funkčnú (čitateľskú) gramotnosť boli transformované **do koncepcie obsahovej reformy školstva** v Slovenskej republike a vyjadrené v štátnom vzdelávacom programe v kľúčových kompetenciách žiaka, v prioritách vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia*, v edukačných cieľoch predmetu slovenský jazyk a literatúra a vo výkonovom štandarde na spôsobilosť čítanie s porozumením. Tieto dokumenty musí učiteľ dobre poznať, porozumieť im, aby rozvoj čitateľskej gramotnosti dokázal plánovať.

Úlohy

1. **Vyberte** z výkonového štandardu predmetu SJL na čítanie s porozumením **príklady** výkonov na jednotlivé oblasti činností, ktoré sú testované v medzinárodnom výskume čitateľskej gramotnosti PISA (získavanie informácií, interpretácia a integrácia informácií, uvažovanie a hodnotenie obsahu a formy textu).
2. **Prečítajte si** text a úlohy pre žiakov (*príloha A*) a **určte** výkon z výkonového štandardu predmetu, s ktorým úlohy súvisia.

2 Plánovanie rozvoja čitateľskej gramotnosti v školskom vzdelávacom programe

Obsahom kapitoly je vysvetlenie postupov v plánovaní jednotlivých častí školského vzdelávacieho programu (ďalej len ŠkVP). Cieľom kapitoly je, aby účastník porozumel súvislostiam medzi jednotlivými požiadavkami.

Štátny vzdelávací program pre vzdelávaciu oblasť *Jazyk a komunikácia* a predmet *slovenský jazyk a literatúra* je svojím obsahom východiskom na systematický rozvoj čitateľskej gramotnosti vo vyučovacom procese. Treba, aby učiteľ naplánoval v školskom vzdelávacom programe postup, ktorý bude viesť žiakov k dosiahnutiu **jazykových kompetencií** (čítania s porozumením, hovorenia a písania) vo vzájomnom prepojení a podľa toho pripravil vyučovací proces tak, aby smeroval k požadovaným výstupom. Prvým krokom je tvorba **učebnej osnovy** v konkrétnom predmete podľa *Zásad a podmienok na vypracovanie ŠkVP* (Štátny vzdelávací program, ISCED 1, 2, 3, 2008). Zásady sú rozpracované do odporúčaní v dokumente *Metodika tvorby ŠkVP* (Stankovský, Hauser, 2008). Učebná osnova ako súčasť ŠkVP vymedzuje didaktickú koncepciu obsahu vzdelávania v jednotlivých vyučovacích predmetoch alebo kurzoch.

Učebná osnova predmetu by mala mať nasledovnú štruktúru:

- *záhlavie – názov predmetu, časový rozsah výučby, názov ŠVP, názov ŠkVP, kód a názov odboru štúdia, ročník, v ktorom sa vyučuje, stupeň vzdelania, forma štúdia, vyučovací jazyk,*
- *charakteristika vyučovacieho predmetu,*
- *ciele vyučovacieho predmetu,*
- *výchovné a vzdelávacie stratégie,*
- *stratégie vyučovania,*
- *učebné zdroje,*
- **obsah vzdelávania – učivo (tematický celok s hodinovou dotáciou), vzdelávacie výstupy, kritériá hodnotenia, metódy a prostriedky hodnotenia, medzipredmetové vzťahy.**

Z odporúčanej štruktúry na plánovanie v SJL vyplýva, že vzdelávacie výstupy v spôsobilostiach čítanie s porozumením, hovorenie, písanie plánujeme k **učivu** v konkrétnom tematickom celku. Učivo je vymedzené v obsahovom štandarde súborom jazykovedných a literárnovedných **pojmov**. V ŠkVP môžeme naplánovať aj ďalšie prvky, ktoré podľa Brunera (Pash, 1998) patria do štruktúry učiva. Sú to aj **fakty** – informácie o jednotlivých skutočnostiach – o jednotlivých ľuďoch, veciach, konkrétnych miestach, o konkrétnej dobe, o určitej udalosti a **zovšeobecnenie** (generalizácia) – výrok, ktorý vyjadruje vzťahy medzi dvoma alebo viacerými pojmami. Príklad štruktúry učiva:

Tematický celok: poézia

Téma: ľudová balada

Pojmy: ľudová balada, rozprávka, epický žáner, veršovaný žáner, ľudová slovesnosť, dialogizácia, zdobneniny, pejoratívne slová

Fakty, údaje: napr. názvy ľudových balád, ktoré budú čítať žiaci na vyučovaní, o vzniku balád a pod.

Zovšeobecnenie: Hlavná myšlienka balady. Posolstvo balady. Funkcia využitých jazykových prostriedkov. Spoločné znaky balád s rozprávkami.

Pri formulácii vzdelávacích výstupov čítania s porozumením spolu s hovorením a písaním vychádzame z výkonového štandardu a formulujeme ich ako **ciele, ktoré má žiak dosiahnuť** a preukázať. Keďže nadväzujú na učivo, formuláciu cieľa konkretizujeme v súvislosti s obsahom učiva. Pri formulácii cieľov vyučovacieho procesu by sa mali rešpektovať tieto **požiadavky** (Turek, 2002):

- a) **Konzistentnosť** – týmto pojmom sa vyjadruje vnútorná väzba cieľov, podriadenosť nižších cieľov vyšším, závislosť vyšších cieľov od dosiahnutia nižších: *ciele predmetu – ciele tematického celku – ciele vyučovacích hodín*. Napríklad: Získať kvalitnú jazykovú kompetenciu → Osvojiť si poznatky o prídavných menách → Vedieť vytvoriť jednoduchý opis.
- b) **Primeranosť** znamená, aby stanovené ciele boli v súlade s možnosťami žiakov a reálnymi podmienkami vyučovacieho procesu.
- c) **Vyjadrenie cieľa v pojmoch žiackych výkonov** vyžaduje, aby cieľ opisoval zmeny v osobnostiach žiakov, za ktoré sa vo vzdelávaní považujú vedomosti, zručnosti, postoje a pod. V celi má byť pomenovaný výkon žiaka. Cieľ vymedzený činnosťou učiteľa alebo obsahom, témou nie je správne formulovaný (napr. Oboznámiť žiakov s obdobím romantizmu. Podradňovacie súvetie).
- d) **Jednoznačnosť** nepripúšťa viac výkladov formulovaného cieľa učiteľmi ani žiakmi. Nedostatkom sú formulácie typu: Žiak má ovládať podradňovacie súvetie. Žiak má pochopiť znaky romantizmu. Čo to znamená pochopiť, ovládať? Majú to byť poznatky na úrovni zapamätania alebo pôjde aj o ich aplikáciu?
- e) **Kontrolovateľnosť (merateľnosť)** si vyžaduje takú formuláciu, ktorá umožní porovnať dosiahnuté výsledky s cieľmi a rozhodnúť, do akej miery boli dosiahnuté. Výkon žiaka treba opísať tzv. *aktívnymi slovesami*, ktoré predstavujú pozorovateľnú činnosť. Pomôžeme si otázkou: Podľa čoho zistím, že žiak vie, chápe, rozumie? Vyjadri to výkonom, ktorý musím vidieť, počuť.
- f) **Rešpektovanie taxonómie cieľov vyučovacieho procesu** znamená, že pri formulácii cieľov treba mať na zreteli viaceré úrovne osvojenia si učiva, ktorým zodpovedajú aj príslušné ciele. Kritériom klasifikácie bývajú relatívne samostatné oblasti psychickej činnosti žiakov pri učení. Najznámejším pokusom o klasifikáciu kognitívnych cieľov je **taxonómia B. S. Blooma** a jeho spolupracovníkov, ktorá sa skladá zo 6 hierarchicky usporiadaných kategórií cieľov:

Znalosť (vedomosť) – zapamätanie. Na tejto úrovni si žiak vybaví alebo znovu spozná konkrétne po-

znatky, fakty, termíny, postupy, zásady, normy pravidiel, všeobecné i abstraktné poznatky, zákony, teórie. Ide o pamäťové reprodukovanie uvedených prvkov učiva. *Aktívne slovesá: definovať, napísať, spoznať, opakovať, reprodukovать, uviesť, (doplniť, opísať, priradiť, vybrať, určiť).*

Porozumenie – žiak je schopný porozumieť významu obsahu informácie a spracovať obsah do zmysluplnej podoby. Patrí sem preklad z jedného jazyka do druhého alebo do inej terminológie, podoby, vysvetlenie obsahu vlastnými slovami, odlišenie podstatného od nepodstatného, predvídanie dôsledkov bezprostredne vyplývajúcich z daných predpokladov, formulácia toho, čo je v texte explicitne obsiahnuté. *Aktívne slovesá: inak formulovať, ilustrovať, vysvetliť, vyjadriť vlastnými slovami, vyjadriť inou formou, rozlíšiť, (skontrolovať, rozšíriť, nakresliť, načrtnúť, vyplniť, opraviť).*

Aplikácia – žiak vie zmysluplne použiť abstrakcie a zovšeobecnenia (teórií, zákonov, princípov, vzťahov, metód, postupov, pojmov, pravidiel) v konkrétnych situáciách. *Aktívne slovesá: aplikovať, demonštrovať, naskicovať, nakresliť, preukázať, riešiť, vypočítať, vyhľadať, (navrhnuť, plánovať, usporiadať).*

Analýza – žiak vie urobiť rozbor komplexnej informácie (systému, procesu) na prvky a časti, určiť hierarchiu prvkov, ich organizáciu, ich vzťahy a interakciu medzi prvkami. *Aktívne slovesá: urobiť rozbor, špecifikovať, rozčleniť, určiť, vysvetliť príčiny, porovnať (rozhodnúť, klasifikovať, dedukovať).*

Hodnotiace myslenie – žiak vie posúdiť, či myšlienky, vzťahy, výtvary, metódy zodpovedajú stanoveným kritériám alebo normám z hľadiska presnosti, efektívnosti, účelnosti. Toto posúdenie môže byť kvantitatívne i kvalitatívne. *Aktívne slovesá: argumentovať, obhájiť, rozhodnúť, oponovať, porovnať, posúdiť, preveriť, zdôvodniť, zhodnotiť, uviesť výhody a nevýhody.*

Syntéza – žiak vie vytvoriť z prvkov a častí nový celok, ktorým môže byť správa, postup, plán riešenia, pôvodný výrobok, slohová práca, odvodenie súboru abstraktných vzťahov. *Aktívne slovesá: kategorizovať, klasifikovať, kombinovať, modifikovať, napísať správu, navrhnuť, organizovať, reorganizovať, zhrnúť, vyvodiť závery, vytvoriť, skonštruovať, vyvinúť.*

V príprave kritérií, metód a prostriedkov hodnotenia čítania s porozumením je dôležité, aby učiteľ sformuloval, podľa čoho bude výstupy žiaka hodnotiť, t. j. ktoré kritériá použije v hodnotení. V *Metodike tvorby ŠkVP (2008)* je vysvetlený postup formulácie kritérií hodnotenia spolu s príkladmi. Je však možné, že pri mechanickom preberaní odporúčaných výrazov či slov môže vzniknúť formulácia, ktorá neobsahuje kritérium hodnotenia. Objavujú sa aj návrhy, v ktorých sú kritériá a metódy hodnotenia integrované, čo je síce logické, ale len vtedy, ak ich vie učiteľ odlišiť, pretože ich stotožňovanie môže potom komplikovať hodnotenie. Kritériá hodnotenia stanovujú, *ako a podľa čoho sa pozná, či si žiak naozaj tieto kompetencie osvojil*. Pri ich formulácii vychádzame z teoretického vymedzenia pojmu kritérium, ktoré je podľa Slavíka (1999) definované ako názov vlastnosti, ktorú objekt hodnotenia buď má, alebo nemá, alebo ju má v len nejakej miere a podľa toho je hodnotený. Kritérium je nejaké slovo alebo slovné spojenie, ktoré zameriava pozornosť na určitú kvalitatívnu stránku hodnoteného javu a vymedzuje ich hodnotovú polariťtu, napr. tvorivý – netvorivý, funkčný – nefunkčný, presný – nepresný, správny – nesprávny atď. Príprava

kritérií hodnotenia spočíva v tom, že *učiteľ má nimi pomenovať očakávanú vlastnosť požadovaného vzdelávacieho výstupu.*

Pasch (1998) rozlišuje *kvantitatívne kritériá*, ktoré súvisia zvyčajne s témami, v ktorých ide o *správnú odpoveď*, to znamená s poznávacími procesmi na úrovni vedomostí a aplikácie, napr. vyriešiť správne aspoň 7 úloh z desiatich, s presnosťou na 75 %, uviesť najmenej 3 dôvody, použiť 10 slovíčok osvojených v tomto týždni, minimálne 5 zásahov z 10 hodov. *Kvalitatívne kritériá* podľa Pasha (1998) súvisia s vyššími poznávacími procesmi na úrovni syntézy alebo hodnotiaceho myslenia.

Zásadným rozdielom medzi kvantitatívnymi a kvalitatívnymi kritériami hodnotenia kognitívnej oblasti je, že v hodnotení výkonov na úrovni zapamätania a porozumenia poznatkov hodnotíme správnosť výsledku. Na ďalších úrovniach v hierarchii výkonov treba očakávané vlastnosti výkonu pomenovať inými konkrétnymi a výstižnými výrazmi alebo vetou.

Kritériá hodnotenia budú plniť svoju funkciu vtedy, keď sú jednoznačne a zrozumiteľne sformulované a vyjadrujú mieru požadovaného vzdelávacieho výstupu žiaka. Nasledujúci príklad obsahuje 3 formulácie kritérií, ktoré budeme analyzovať podľa požiadaviek na kritérium hodnotenia.

Vzdelávacia oblasť: jazyk a komunikácia

Predmet: slovenský jazyk a literatúra – 1. ročník stredných škôl, **časť:** slovenský jazyk

Spôsobilosť: čítanie s porozumením

Vzdelávací výstup: žiak dokáže vyjadriť svoj názor na riešenie reálnych problémov s využitím podnetov z prečítaného textu. (ŠVP, ISCED 3, 2008)

Navrhované kritérium hodnotenia:

a) Žiak diskutoval o využití informácií a podnetov z textu na riešenie reálnych problémov.

Formulácia uvádza činnosť žiaka, v ktorej sa môže rôzne prejaviť, napríklad klásť otázky, hodnotiť názory iných žiakov, alebo vyjadriť svoj vlastný názor na riešenie problémov. Takto formulované *kritérium* pripúšťa viac významov, resp. interpretácií obsahu kritéria, je teda nejednoznačné, a preto podľa neho učiteľ nezhodnotí požadovaný výkon.

b) Žiak uviedol v diskusii vlastný názor na využitie informácií a podnetov z textu na riešenie reálnych problémov.

Formulácia uvádza činnosť a čiastočne požiadavku na výkon. Podľa tohto kritéria bude úspešný každý žiak, ktorý vyjadrí svoj názor na riešenie reálnych problémov súvisiacich s textom. Kritérium nevyjadruje nároky na využitie podnetov z prečítaného textu.

c) Žiak použil informácie a podnety spracované z textu na vyjadrenie a argumentáciu vlastného názoru na riešenie reálnych problémov.

Formulácia uvádza jednoznačné a preukázateľné požiadavky na vzdelávací výstup ako celok. Úspešný bude ten žiak, ktorý svoj vlastný názor vie zdôvodniť. Podľa takto sformulovaného kritéria môže učiteľ požadovaný výkon zhodnotiť.

Na hodnotenie úspešnosti čítania s porozumením odporúčame využiť nasledujúce kritériá, ktoré treba ďalej konkretizovať podľa obsahu úloh k textu.

- Presnosť vyhľadania požadovaných informácií, úplnosť potrebných údajov, správnosť vyhľadania explicitnej informácie.
- Nadväznosť usporiadania informácií, správny výber informácie podľa dôležitosti, prehľadnosť usporiadania informácií, logickosť členenia textu, výstižnosť redukcie textu.
- Správnosť záveru, logická súvislosť záveru s porovnávanými informáciami, výstižnosť záverov, vecná argumentácia – zdôvodnenie záverov odkazom na text, súvislosť medzi závermi a argumentmi.
- Správnosť použitia vedomostí o texte, súvislosť informácií z iných zdrojov so spracovávaným textom, vyjadrenie a argumentácia vlastného názoru, argumentácia záveru dôkazmi z iných zdrojov. (Kašiarová, 2008)

Ďalším krokom je plánovanie **metód a prostriedkov hodnotenia**, ktoré určujú cesty a spôsoby overovania kompetencií a špecifických cieľov výučby. Učiteľ uvažuje nad tým, na základe akej metódy preverí výkon žiaka a aké prostriedky hodnotenia sú najvhodnejšie (Metodika tvorby ŠkVP, 2008). Zvolí si nástroj, ktorým zistí priebežné a záverečné výstupy učenia sa žiakov (ústne skúšanie, test, písomná práca, výrobok, projekt...), ale aj názory a reflexiu žiakov na učenie sa (dotazníky, rozhovor ...). Je možné využívať aj ďalšie prostriedky hodnotenia práce žiakov. Turek (2008) odporúča tzv. **portfólio**, ktoré má umožniť žiakovi, učiteľovi, rodičom a ostatným záujemcom čo najkomplexnejší pohľad na to, ako sa žiak učí, uvažuje, vytvára rôzne produkty svojho učenia sa, ako komunikuje, aké má záujmy a pod. Do portfólia sa ukládajú testy, protokoly, výkresy, projekty, referáty, slohové práce, záznamy učiteľa, sebahodnotiace hárky, odkazy a poznámky rodičov a pod.

Podnety na prípravu prostriedkov hodnotenia ponúka učiteľom autentické vyučovanie a **autentické hodnotenie žiakov**. Vyučovací proces sa má priblížiť čo najviac reálnemu svetu a žiaci majú zmysluplne aplikovať získané poznatky. V autentickom hodnotení sa preto nehodnotí školská úloha, ale výkon, ktorý má zmysel mimo školy. Nehodnotí sa diktát, ale list kamarátovi, nehodnotí sa didaktický test z aritmetiky, ale rozpočet na školský výlet a pod.

V praxi už niektorí učitelia viac využívajú aj *spätnú väzbu od žiakov* na vyučovací proces a hodnotenie kvality práce učiteľov žiakmi, a to prostredníctvom anonymných dotazníkov.

Navrhnuté kritériá a metódy hodnotenia vzdelávacích výstupov žiaka v jednom tematickom celku majú logicky nadväzovať na predchádzajúce časti *obsahu učebnej osnovy*. Na hodnotenie výkonu v tematickom celku môže učiteľ naplánovať kritériá tak, že určí produkt učenia sa, v ktorom žiak preukáže požadovaný výkon a určí kritériá, ktoré má spĺňať, resp. podľa ktorých bude hodnotený.

Obsah vzdelávania v komplexnej štruktúre plánujeme na jednotlivé tematické celky a potom ho **rozpracujeme na jednotlivé vyučovacie hodiny alebo bloky** v postupnosti, ktorá vedie žiaka k požadovanému výstupu učenia sa žiaka a v súlade s potrebami žiakov v konkrétnej triede, a to nielen v kognitívnej, ale aj v afektívnej (personálnej a sociálnej) a psychomotorickej oblasti. Súčasťou tejto prípravy budú **scenáre vyučovania**, v ktorých učiteľ navrhne *činnosti (úlohy)* žiakov a činnosti učiteľa a *spôsoby ich realizácie* tak, ako by sa mali realizovať na vyučovaní v časovom slede, aby viedli žiaka k požadovaným výstupom – cieľom naplánovaným na konkrétny tematický celok.

Zhrnutie

Vyučovanie čítania s porozumením plánujeme v ŠkVP v prepojení so spôsobilosťami hovorenie a písanie. Ťažiskom plánovania je príprava **učebnej osnovy**. Vzdelávacie výstupy (ciele) plánujeme k **učivu** v konkrétnom tematickom celku. V príprave **kritérií, metód a prostriedkov hodnotenia** čítania s porozumením sformulujeme, ako preukáže žiak požadovaný výkon, podľa čoho budeme výstupy žiaka hodnotiť, t. j. ktoré kritériá použijeme v hodnotení. Na základe plánu tematického celku pripravíme scenáre vyučovacích hodín.

Úloha

Analyzujte jednotlivé časti v návrhu tematického celku v učebnej osnove (*príloha B*) a **zhodnoťte**:

- súlad každej časti návrhu s požiadavkami na tvorbu učebnej osnovy,
- nadväznosť (logickú súvislosť) obsahu jednotlivých častí návrhu.

3 Tvorba úloh pre žiakov na čítanie s porozumením

Obsahom kapitoly je vysvetlenie základných činností v práci s textom a požiadaviek na tvorbu úloh pre žiakov. Cieľom kapitoly je, aby účastník porozumel súvislostiam medzi jednotlivými požiadavkami.

3.1 Základné činnosti práce s textom

Podľa Gavoru (1992) je porozumenie textu zložitá činnosť využívajúca analýzu a syntézu rozličných rovín textu. Prebieha rýchlo, zároveň s čítaním textu, preto jej detailný priebeh je ťažké vysvetliť. To odôvodňuje existenciu všeobecných modelov porozumenia textu. Jeden z nich rozdeľuje procesy porozumenia na dve fázy: **mikroprocesy** – lokálne porozumenie, od slova k slovu, od vety k vete, zameranie na detaily a **makroprocesy** – globálne porozumenie, t. j. recipient si vytvára v mozgu informačné jadro textu. Gavora ďalej uvádza základné postupy, pomocou ktorých človek dospeje k odhaleniu **informačného jadra textu**, jeho makroštruktúry:

zovšeobecňovanie – nahradzujú sa podriadené informácie vyššej, všeobecnejšej informácií,

vypúšťanie informácií – z textu sa odstraňujú nadbytočné alebo všeobecne známe informácie,

integrácia – spájanie informácií, ktoré spolu súvisia alebo vyplývajú jedna z druhej,

konštrukcia – vytváranie informácií globálnejšieho charakteru, než sú informácie obsiahnuté v danom texte.

Porozumenie textu je aktívny proces, v priebehu ktorého recipient tvorí vlastne nový text, svoju verziu recipovaného textu. Stáva sa v istom zmysle spoluautorom pôvodného textu prostredníctvom dialógu s textom vtedy, keď ako čitateľ nielen preberá informácie obsiahnuté v texte, ale zaujíma k nim istý postoj, hodnotí, zvažuje ich význam, pravdivosť, užitočnosť, súhlasí s autorom alebo vyjadruje isté pochybnosti. Proces porozumenia si vyžaduje myšlienkovú aktivitu, ktorá má povahu riešenia problémovej úlohy, rad krokov rieši žiak myšlienkovými operáciami. Gavora (1992) uvádza štyri základné činnosti s textom:

Lokalizácia informácií je na hranici medzi mechanickým čítaním a uvedenou prácou s textom. Podstatou je vyhľadávanie informácií rôznej formy a rozsahu, napr. môžu to byť údaje, pojmy, vety i dlhšie textové celky. Lokalizácia je tým ťažšia, čím je informácia viac implicitne vyjadrená. Vyžaduje rýchlu orientáciu v texte a v bežnom živote je dosť frekventovaná.

Usporiadanie informácií podľa vzťahov medzi informáciami, ktoré musí čitateľ pri porozumení textu odhaliť. Rozlišujeme tieto vzťahy medzi informáciami:

- každá informácia nadväzuje na predchádzajúcu,
- každá informácia obyčajne vyplýva z inej informácie a tvorí základ novej informácie,
- vzťahy kauzálne (niečo zapríčiňuje niečo),
- vzťahy časové (niečo predchádza niečomu, prebieha s ním súbežne, nasleduje za niečím),
- vzťahy priestorové (niečo je situované vedľa, nad, pod, za niečím).

Selekcia informácií znamená výber ucelených, neporušených, pôvodných, doslova prevzatých informácií, ktoré možno hierarchicky zoradiť podľa dôležitosti, zaujímavosti, podľa vzťahu k predchádzajúcemu učivu a iných kritérií. Z hľadiska dôležitosti rozlišujeme tieto druhy informácií:

- informatívne výroky – opisujúce daný jav,
- logické výroky – definície, názvy,
- objasňujúce výroky – vysvetľujú to, čo sa predtým zovšeobecnilo v informatívnych a logických výroko-
koch,
- historické výroky – o vývine poznania ľudstva v danej problematike,
- výroky s príkladmi – ilustrujú informatívne a objasňujúce výroky.

Iná klasifikácia:

- tematická veta – obyčajne je na začiatku istého úseku textu, avizuje alebo zhrnuje jeho obsah, má mi-
moriadne miesto pri porozumení textu, ale nemusí byť prítomná v každom texte,
- triviálne informácie – detaily, odbočenia od témy,
- redundantné informácie – opakujú v inom znení informácie uvedené v texte, neprinášajú nové po-
znatky, sú nadbytočné,
- stredne dôležité informácie – možno ich zhustiť, kondenzovať.

Kondenzácia textu znamená verbálnu redukciu textu, nové znenie textu, stručnejšie ako pôvodné. Ne-
musí obsahovať menej podstatných informácií, text je len hustejší. Uplatňuje sa pri vytváraní súhrnov tex-
tu (miešaj, kým príbeh – text nez hustne). Pri zhusťovaní textu sa využíva: *generalizácia* (zovšeobecnenie)
na úrovni jednej vety, úseku a *integrácia* dvoch alebo viacerých viet. Cieľom je zachovať v texte viac in-
formácií a použiť pritom menej slov. Princípom je zahŕňať slová pod nadradené slovo a vety kombinovať
a spájať na základe spoločného menovateľa.

Uvedené činnosti s textom nie sú rovnako náročné a ich ovládanie závisí od veku žiaka. Každá z tých-
to činností je vhodná na splnenie istých cieľov pri práci s textom. Tento systém činností má podľa Gavo-
ru (1992) pomerne univerzálny charakter. Viacero činností bežne používaných v praxi má základ práve
v nich:

vyhľadávanie informácií – lokalizácia,
zostavovanie tabuliek – lokalizácia, selekcia,

podčiarkovanie dôležitých informácií – selekcia,
zhotovovanie výpiskov – selekcia, kondenzácia,
súhrn textu – selekcia, kondenzácia,
delenie textu na časti, náčrt, plán textu – usporiadanie, selekcia,
osnova textu – selekcia,
zhotovovanie grafických sietí, schém, informačných máp – usporiadanie, selekcia,
vyčleňovanie hlavných pojmov – selekcia.

3.2 Ako navrhovať úlohy k textu

Na vyučovaní SJL žiak pracuje s textom, aby sa učil, získaval nové vedomosti, zručnosti a postoje. Učiť sa znamená porozumieť, preto v čítaní s porozumením potrebuje žiak takú podporu, ktorou sa naučí, ako zistiť vzťahy medzi informáciami v texte, nájsť a pomenovať súvislosti a na základe toho porozumieť novému poznatku. Do tejto podpory patria otázky a úlohy k textu, ktoré rešpektujú základné požiadavky, v opačnom prípade sú zbytočné a formálne. G. Rötling (2004) uvádza, že pri návrhu učebných úloh treba vychádzať z uplatňovania **požiadavky základného učiva**, čo znamená, že úlohy sa budú vyberať z takého obsahu, ktorý bol vymedzený na učenie sa žiakov na vyučovaní a realizovaný na vyučovaní.

Zdrojom poznatkov sú prevažne učebné texty v učebnici. Nie je to však jediný zdroj, preto je pre učiteľa dôležité, aby si pri výbere ďalších zdrojov uvedomil ich význam pre žiaka. **Text ako zdroj učenia** vyberie učiteľ podľa toho, ako súvisí s prvkami učiva, ktoré sú naplánované na tematický celok (pojmy, fakty, definície a iné zovšeobecnenia). Odporúčame učiteľom využívať texty, ktoré sú obsahovým zameraním blízke záujmom žiakov, odrážajú praktické situácie, javy, ktoré sú vhodné na vyvodenie poznatku alebo jeho precvičenie. Využívať rôzne médiá, ktoré publikujú súvislé a nesúvislé texty, napríklad populárno-vedecké články, správy a reportáže, úryvky z kníh aj zo súčasného života detí. Zdroje zverejnené na internete využiť aj na to, aby sa žiak učil s týmto obľúbeným médiom zmysluplne pracovať.

Pri plánovaní úloh učiteľ uvažuje o tom, **ktoré úlohy k naplánovaným prvkom učiva potrebuje žiak riešiť, aby danému učivu aj prostredníctvom práce s textom porozumel a osvojil si ho**. Na vyučovaní jazykovej zložky si žiak osvojí nové pojmy, napríklad v gramatike, keď porozumie ich funkcii vo vyjadrení obsahu konkrétneho textu. Jazykové javy môže pochopiť len vtedy, ak porozumie aj obsahu, ktorý pomenúvajú. Žiak preto potrebuje úlohy týkajúce sa obsahu textu a v logickom prepojení s týmito úlohami aj úlohy týkajúce sa formy textu. V literatúre môže žiak porozumieť hlavnej myšlienke textu, objaví jej poslanstvo a porozumie formálnej stránke textu vtedy, ak dostane a rieši úlohy, ktoré ho vedú k tomuto porozumeniu. Rötling (2004) uvádza, že pri tvorbe úloh treba vychádzať z **cieľov vyučovania**, ktoré určujú postupnosť úloh pre žiakov. Ak je cieľom aplikácia vedomostí, potom radenie úloh musí rešpektovať najskôr úlohy na

pamäť, následne na porozumenie a potom na aplikáciu. V praxi môže nastať situácia, keď má učiteľ naplánované ciele pre žiakov, avšak práca s textom sa realizuje úlohami, ktoré nevedú k ich splneniu. Napríklad na hodine, v ktorej cieľom bolo rozlíšiť znaky bájk v konkrétnom texte, žiaci riešili len úlohy na reprodukciu príbehu a na charakteristiku postavy.

Ako každá úloha pre žiaka, mala by byť aj úloha k textu **operacionalizovaná** – činnosť má byť vyjadrená aktívnym slovesom, ktoré pomenúva preukázateľnú činnosť – vysvetlite, porovnajte, charakterizujte, zhodnoťte, argumentujte, opíšte a podobne.

Úloha by mala obsahovať **podmienky**, pri ktorých sa má realizovať úloha. Patrí k nim spôsob riešenia (písomne, ústne, samostatne, v skupine, vo dvojiciach), učebné pomôcky a zdroje, prostredie (v škole, doma, v knižnici a inde). K úlohe má byť pripravené **kritérium hodnotenia**, podľa ktorého je možné posúdiť kvalitu vypracovania úlohy.

Príklad formulácie úlohy pre žiakov:

Vyhľadajte po vyučovaní ľubovoľnú bajku (v knižnici, na internete, v časopise...) a na najbližšej hodine vysvetlite podľa príbehu a jeho témy, prečo je text bajkou.

Obsahuje uvedená formulácia úlohy to, čo sa požaduje? Analyzujme znenie úlohy!

Aktívne slovesá: *vyhľadajte, vysvetlite, zdôvodnite;*

Podmienky: *po vyučovaní, na najbližšej hodine, knižnica, internet;*

Kritériá úspešnosti: *úsudok má vyplývať z textu a je zdôvodnený znakmi bajky.*

Treba podotknúť, že predchádzajúci príklad je komplexnejším typom úlohy. Počas vyučovacej hodiny, najmä pri ústnych formách úlohy, nie vždy uvedieme kritériá úspešnosti. Tie používame v spätnej väzbe na odpoveď, riešenie žiaka, napríklad: tvoja odpoveď je správna, lebo si vybral dôležité údaje; vyjadril si svoj názor, ale si ho nezdôvodnil, neargumentoval, nevysvetlil a podobne.

Na obsah a postupnosť úloh bude vplývať, či učiteľ zvolí **induktívny postup** na učenie sa, aby žiaci vyvodili poznatky za pomoci úloh k textu alebo **deduktívny postup**, v ktorom učiteľ nové učivo najskôr vysvetlí a žiaci si riešením cvičení a úloh k vybranému textu následne overia, či učivu porozumeli. *Na vyučovacej hodine, ktorej cieľom je rozlíšiť znaky bajky v konkrétnom texte, v indukтивном postupe riešia žiaci úlohy na vyvodenie znakov bajky z konkrétneho textu, v deduktívnom postupe učiteľ vysvetlí znaky bajky a žiaci ich identifikujú v rámci úloh v konkrétnom texte.* Text ako zdroj informácií môže učiteľ využiť buď pri vyvodzovaní pojmov, poučiek t. j. nových poznatkov, alebo pri prenášaní poznatkov, ktoré vysvetlil, na iné situácie v rámci precvičovania nového učiva.

Vedomosti získané indukčným spôsobom sú trvácnejšie a využívame ho vtedy, ak žiaci už majú vedomosti o téme z predchádzajúcich tematických celkov, z iných predmetov a zo svojich životných skúse-

ností. Deduktívny postup veľmi nepodporuje rozvoj tvorivého myslenia žiakov, využívame ho vtedy, keď predpokladáme, že žiaci nemajú vedomosti, resp. skúsenosti z danej problematiky a je tiež vhodný na opakovanie a precvičovanie učiva (Orbánová, 2006).

Zhrnutie

Rozlišujeme lokálne porozumenie a globálne porozumenie textu – vytváranie informačného jadra textu zovšeobecňovaním, vypúšťaním, integráciou a konštrukciou informácií. Myšlienková aktivita v práci s textom pozostáva z operácií: *lokalizácia, usporiadanie, selekcia, kondenzácia textu*. Pri tvorbe úloh k textu sa riadime učivom a cieľmi. Úlohy majú byť operacionalizované, aby boli zrozumiteľne a jednoznačne formulované. Na hodnotenie úspešnosti žiaka pri riešení úloh si treba pripraviť kritériá úspešnosti. Na obsah a postupnosť úloh bude vplývať to, či na učenie zvolil učiteľ indukčný alebo deduktívny postup.

Úlohy

1. **Prečítajte** si dva úryvky a formulácie úloh k textu (*príloha C*). **Posúďte**, či sú úlohy operacionalizované. **Zdôvodnite** svoju odpoveď. **Navrhните** prípadné úpravy.
2. **Sformulujte** kritériá hodnotenia k vybraným činnostiam (*príloha D*). Kritérium vyjadrite pomenovaním vlastnosti, ktorú má mať riešenie úlohy v spracovaní informácií z textu.
3. **Prečítajte** si text a dva návrhy úloh k nemu (*príloha E*). **Určte** učivo a ciele, s ktorými úlohy súvisia. Čím sa líšia obidva návrhy úloh?
4. **Vyberte** tematický celok a učivo, ku ktorému bude ľubovoľne vybraný text (vyberie lektor alebo účastník programu) vhodným učebným zdrojom. **Sformulujte** ciele vyučovacej hodiny, na ktorej by žiaci mali s týmto textom pracovať a navrhните **úlohy** na čítanie s porozumením k tomuto textu podľa požiadaviek na tvorbu úloh pre žiaka. Vyskúšajte si tvorbu úloh k súvislému i nesúvislému textu.

4 Spôsoby rozvoja čítania s porozumením podľa princípov metakognície

Obsahom kapitoly je definovanie schopnosti metakognície, vysvetlenie jej stratégií a metód vhodných na využitie vo vyučovacom procese. Cieľom kapitoly je, aby účastník porozumel súvislostiam medzi jednotlivými požiadavkami.

4.1 Charakteristika metakognitívnych zručností

Učiteľ počas svojej pedagogickej praxe vytvára a používa istý rámcový model vyučovacích hodín, ktorý vzniká z osvedčených, úspešne realizovaných postupov na vyučovaní. Zaužívaným postupom v praxi býva *riadený rozhovor* (frontálny) po prečítaní textu s otázkami a úlohami k obsahu textu. V tejto činnosti bývajú zväčša aktívni niekoľkí žiaci z triedy, niektorí len sledujú odpovede svojich spolužiakov, učia sa od nich alebo mechanicky prijímajú hotové poznatky z textu.

Otázky a úlohy k textu orientujú pozornosť žiaka na samotný obsah textu. Učitelia sa v praxi nepochybne stretávajú aj s tým, že niektorí žiaci dokážu pri prijímaní textu podvedome sledovať nielen obsah textu, ale aj vlastné porozumenie textu, vlastné učenia sa, čo sa v pedagogickej vede označuje ako **metakognitívna schopnosť**. Mnohí žiaci túto schopnosť nemajú, preto je logické, že potrebujú systematickú podporu, aby ju získali. Aký význam má táto schopnosť pre žiaka? Vysvetlenie hľadáme v cieľoch výchovy a vzdelávania. Jedným z nich je kognitívizácia osobnosti žiaka – rozvoj jeho poznávacích funkcií. Súčasťou tohto procesu je rozvoj takých zručností, ktoré uľahčia žiakovi cestu za poznaním. Preto je potrebné, aby sa naučil poznávať aj seba na tejto ceste, a na základe toho plánoval svoje ďalšie učenie sa. Výsledkom takejto cesty v učení je poznatok, ktorému žiak rozumie, pretože vznikol na základe toho, že prijímal nové informácie zaraďovaním do súvislostí so svojím doterajším poznaním. Konštruktivisti označujú takýto postup **učenie sa s porozumením**, pretože takto sa žiak dopracuje k významu, pochopeniu poznatkov, a tým si ich osvojuje (Turek, 2005).

Metakognitívne zručnosti sú na jednej strane cieľom vzdelávania, pretože sú súčasťou **kompetencie (spôsobilosti) k celoživotnému učniu sa**, na druhej strane sa tieto zručnosti majú stať prostriedkom učenia sa, t. j. sebarozvoja žiaka. Pojem **metakognícia** sa stal aktuálny v súvislosti s potrebami ľudí žijúcich v spoločnosti charakterizovanej explóziou informácií a nových poznatkov. Nároky na zvládnutie nového poznania sa prejavili v kompetencii vedieť sa učiť vo význame efektívne sa učiť. Predpona meta- označuje jav nadradený tomu javu, ktorý je pomenovaný v koreni slova. Objasníme si tento pojem pomocou niekto-

rých definícií, ktoré uvádza I. Turek (2003 a): Podľa autora pojmu metakognícia J. H. Flavella (1976) sa metakognícia vzťahuje na poznatky, ktoré človek získava o svojich vlastných poznávacích procesoch alebo o poznávacích procesoch iných ľudí. Metakognícia je poznávanie, ako vlastne poznávame, alebo zjednodušene myslenie o myslení (Livingstonová, 1997). **Metakognícia je spôsobilosť človeka plánovať, monitorovať a vyhodnocovať postupy, ktoré sám používa, keď sa učí a poznáva. Ide o vedomú činnosť, ktorá vedie človeka k poznaniu, ako sám postupuje, keď poznáva svet** (Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

Simons (Turek, 2003a) rozlišuje metakogníciu v nasledujúcej štruktúre:

Metakognitívne vedomosti: o tom, čo je myslenie, ako prebieha, čo ho ovplyvňuje, o svojom vlastnom poznávacom systéme, o tom, ako prijíma a spracúva informácie, o druhoch úloh (problémov) a spôsoboch ich riešenia, o vhodnom prostredí na učenie sa, o vplyve žánrov na porozumenie textu.

Metakognitívna regulácia – usmerňovanie, riadenie vlastných poznávacích procesov obsahuje tieto etapy:

- *Vytvorenie plánu činnosti* (poznávania, učenia) je etapa, v ktorej si čitateľ textu kladie a nachádza odpovede na tieto otázky:
Čo mám urobiť (premyslieť si, naučiť sa)? Čo má byť výsledkom mojej činnosti? Aké ciele chcem dosiahnuť? Čo už viem o tom, čo sa mám naučiť? Kde a ako si mám zaobstaráť príslušné informácie? Ktoré z mojich vedomostí mi pomôžu vyriešiť konkrétnu úlohu? Ako budem postupovať? Čo mám urobiť ako prvé? Prečo mám čítať práve túto časť?
- *Vyhodnotenie plánu* je etapa, v ktorej čitateľ textu pracuje pomocou otázok:
Urobil som to správne? Splnil som svoje ciele? Čo som mohol urobiť inak? Ako by som mohol tento spôsob (riešenia úlohy, myslenia, uvažovania, učenia) použiť na riešenie iných úloh a akých? Mám celý postup (riešenia, učenia) zopakovať, aby som sa presvedčil o jeho správnosti?

Podstatu uvedených troch etáp metakognitívnej regulácie vystihuje M. Zelina (1996) rozlíšením týchto činností: a) sebaopozorovanie b) sebaanalyzovanie sa c) sebareguláciu. **Metakognitívne presvedčenie** je výsledkom etapy, počas ktorej si človek vytvára základné, všeobecné idey, predstavy o svojom vlastnom poznávaní a poznávaní iných ľudí, vlastný pohľad, názor na učenie, vlastnú filozofiu učenia. Na rozvoj metakognície odporúča Huitt (Turek, 2003 a) nasledujúce **stratégie učenia**:

- ➔ Dať možnosť žiakom, aby monitorovali a komentovali svoje vlastné učenie a myslenie.
- ➔ Naučiť žiakov rôzne stratégie učenia a nechať ich používať tieto stratégie.
- ➔ Žiadať od žiakov, aby predpovedali možný obsah nového učiva a svoje predikcie po preštudovaní textu konfrontovali.
- ➔ Dať žiakom možnosť, aby určovali, ktoré aktuálne vedomosti a zručnosti súvisia s novým učivom. Žiadať od žiakov, aby kládli otázky k učivu, k spôsobom a postupom učenia.
- ➔ Pomôcť žiakom identifikovať situácie pri učení, kedy majú požiadať o pomoc v učení (vyžaduje si to

sebamonitorovanie, pokusy riešiť úlohy samostatne).

➔ Pomáhať žiakom pri aplikácii – transfere učiva.

4.2 Etapy práce s textom podľa princípov metakognície

Podpora žiakom v porozumení textu sa v praxi realizuje rôznymi spôsobmi. Učiteľ pristupuje k podpore vtedy, keď sa v priebehu čítania textu vyskytnú problémy. Gavora (2003) odporúča systematický postup, ktorý je vhodným rámcom na plánovanie vyučovacej hodiny a súčasne aplikáciou princípov metakognície. Podstatou je členenie práce s textom na tri etapy:

Metakognitívne procesy pred čítaním textu predstavujú svojím spôsobom plánovanie, počas ktorého si čitateľ uvedomuje niektoré vlastnosti textu – jeho rozsah, obťažnosť, tému, zaujímavosť, žáner, štruktúru, súvislosť s inými textami a pod. Žiak odhaduje obsah textu podľa nadpisu, titulkov a aktivizuje niektoré vedomosti, ktoré má o téme. Podľa rozsahu plánuje, koľko času bude potrebovať na čítanie. Stanoví si cieľ čítania pomocou otázok: „*Načo text budem čítať? Kvôli vyhľadávaniu informácii, reprodukcii, vysloveniu vlastného názoru?*“

Metakognitívne procesy v priebehu čítania textu sa realizujú štyrmi základnými postupmi v rôznych modifikáciách:

- *objasňovanie nejasných častí textu* – vyjadrenie obsahu vlastnými slovami s dôrazom na sporné a nejasné miesta (za pomoci učiteľa, neskôr samostatne),
- *kladenie otázok žiakmi* (doslovné na vyhľadávanie explicitne uvedených informácií, vyvodzovanie na zistenie implicitne uvedených informácií) ako prostriedok monitorovania svojho porozumenia,
- *tvorba súhrnov* – formulovanie hlavných myšlienok textu selekciou informácií alebo vytvorením zhustenej verzie textu na základe integrácie informácií a zovšeobecňovania,
- *predpovedanie obsahu ďalšieho úseku textu* (prognózovanie) – čitateľ vyvodzuje čiastkové závery o ďalšej časti textu a vzápätí si ich overuje prečítaním, čím sa nastaví na predpokladaný obsah, a tak sa jeho porozumenie stáva pružnejším a lepším. Vplýva to aj na postupy čítania, jeho spomalenie, preskočenie časti textu, a pod.

Metakognitívne procesy po prečítaní textu slúžia na reflexiu prečítaného a zhodnotenie úspešnosti porozumenia. Činnosti po prečítaní textu môžu zvýšiť porozumenie, odstrániť nepresné miesta, zlepšiť zapamätanie a poukázať na praktické uplatnenie informácií z textu. Žiak môže vyjadriť svoj názor na obsah textu, zhodnotiť ho. Odpovedá na otázky: *Dosiahol som svoj cieľ? Čo som sa naučil?* V prípade dosiahnutia cieľa čitateľ prejde k činnostiam, v ktorých využíva poznatky získané z textu, v opačnom prípade prečíta text ešte raz, alebo vyhľadá iný zdroj informácií.

Zručný čitateľ si vyberá z repertoáru metakognitívnych procesov tie, ktoré ovláda, preferuje, ktoré si vyžadujú riešenie danej úlohy alebo vlastnosti textu. Výber a aplikácia vhodných procesov sú prejavom učebného štýlu žiaka. Zručný žiak vie, že má použiť daný postup, kedy ho má použiť, ako ho má použiť a vie, aký výsledok to môže priniesť. Úlohou učiteľa je svojou metodikou práce vytvoriť také podmienky, aby žiakovi pomohol stať sa zručným čitateľom. Zelina (1996) odporúča, aby metódy nácviku obsahovali cvičenie sa v odhadovaní, dozor nad výsledkami vlastnej činnosti, monitorovanie vlastnej aktivity, testovanie reality (zisťovanie zmyslu realizovanej činnosti), koordináciu a kontrolu pri učení.

4.3 Rozvoj metakognitívnych zručností v stratégii EUR

Podstatou stratégie EUR, ktorej autormi sú Meredith a Steele (1997), je pomôcť žiakom porozumieť učivu s výkladovým textom členením vyučovacej hodiny (bloku) na tri základné fázy. Názov stratégie je akronym, ktorý vznikol z ich pomenovaní: *evokácia – uvedomenie – reflexia*.

Cieľom **evokácie** je vytváranie podmienok na spájanie nových poznatkov s existujúcimi, pretože to, čo jednotlivec vie, je hlavným kritériom toho, čo sa môže naučiť. Žiaci si pred čítaním textu vybavujú už osvojené vedomosti o danej téme, ku ktorým budú pridávať nové informácie. V tejto fáze ide aj o vzbudenie záujmu o učenie, aktivizáciu, uľahčenie pochopenia nového učiva a jeho trvalejšie zapamätanie.

Vo fáze **uvedomenia** si významu sa dostávajú žiaci do kontaktu s novými informáciami prostredníctvom čítania textu, sledovania výkladu učiteľa, filmu, realizáciou experimentu. Je dôležité udržať záujem žiaka v tejto fáze takým učebným postupom, ktorý mu umožní sledovať vlastné porozumenie nových informácií a myšlienok. Účinné je vytváranie záznamov, ktoré budú výsledkami premýšľania o texte s pomocou otázok, ktoré si v duchu kladie: *Čo si mám o tom myslieť? Ako sa táto informácia hodí k tým, ktoré už poznám? Ako toto tvrdenie ovplyvní môj názor?*

Cieľom **reflexie** je uvažovanie nad procesom učenia, ktorým žiak prešiel. Uvedomuje si, čo sa naučil a pochopil, ale formuluje aj problémy v procese učenia a ďalšie potreby, hodnotí nové poznatky, vyjadruje svoj názor. Žiaci si upevňujú nové vedomosti a aktívne menia svoje schémy porozumenia, aby zodpovedali novým informáciám. Vymieňajú si a porovnávajú svoje myšlienky (Turek, 2003 b).

V uvedenej stratégii je aplikovaná podstata rozvoja metakognície v takej postupnosti, ktorá umožňuje konštrukciu nového poznania na základe toho, čomu už žiak rozumie. Žiak sa učí nové poznatky prepájaním s osvojenými tak, že sleduje a koriguje vlastné porozumenie. V jednotlivých fázach tejto stratégie alebo etáp metakognitívnych procesov môže učiteľ voľiť rôzne metódy, techniky a formy. Dôležité je, aby súviseli s podstatou jednotlivých fáz, aby medzi aktivitami bola zachovaná kontinuita, aby mali primeraný rozsah a zapájali každého žiaka.

4.4 Metódy a techniky na podporu porozumenia textu

Stratégia je vo všeobecnosti filozofiou cesty (Zelina, 1996), v pedagogickej práci je východiskom, ktorým sa riadime pri výbere metód a foriem na vyučovaní. Učiteľ má možnosť vybrať si na prácu s textom z veľkého množstva metód. Niektoré z metód obsahujú kroky, ktoré vyžadujú, aby žiaci sledovali aj svoje porozumenie textu. Uvádzame niekoľko príkladov:

V – Chv – D

Metóda, ktorej názov vychádza z troch krokov, ktoré určujú otázky:

Čo vieš o téme? Čo by si chcel vedieť? Čo si sa dozvedel? Žiaci si zapisujú do zošita svoje odpovede na prvé dve otázky pred čítaním neznámeho textu a po spracovaní informácií z textu odpovedajú písomne na tretiu otázku a nakoniec porovnávajú všetky tri záznamy a komentujú ich. (Gavora, 2003)

Postup 3 – 2 – 1

Žiak vyhodnocuje získané informácie v týchto krokoch:

3 dôležité veci, ktoré boli v texte – vyhľadá 3 informácie, ktoré považuje za dôležité.

2 veci, ktoré ťa zaujali – vypíše dve informácie, ktoré žiaka zaujali preto, že ide o nové informácie, alebo ktoré neboli v súlade s doterajšími vedomosťami žiaka a pod.

1 vec, na ktorú si v texte nenašiel odpoveď – mohlo ísť o menej zrozumiteľný text, nedostatok skúseností alebo predchádzajúcich vedomostí žiaka a pod. (Gavora, 2008)

Postup 5 – 4 – 3 – 2 – 1

Ide o podobný postup s ďalšími krokmi v tejto štruktúre:

5 nových informácií,

4 informácie týkajúce sa hlavnej myšlienky,

3 nové slová, ktoré si našiel v texte,

2 informácie, ktoré si už poznal,

1 vec, na ktorú si nenašiel v texte odpoveď. (Gavora, 2008)

Prezeraj – pýtaj sa – prečítaj – odpovedz – zopakuj

Jadro tvoria otázky, ktoré si vytvoril žiak. Hľadá na ne odpovede, ktoré si potom ešte zopakuje, aby si lepšie zapamätal nové informácie.

Prezeraj – žiak číta len nadpisy a podnadpisy, prípadne úvod a záver.

Pýtaj sa – žiak tvorí otázky preformulovaním nadpisov.

Prečítaj – žiak číta text so zameraním na otázky, ktoré si vytvoril v predchádzajúcom kroku.

Odpovedz – žiak odpovedá na stanovené otázky na základe obsahu textu.

Zopakuj si – žiak odpovedá na každú otázku so zatvorenou učebnicou. (Gavora, 2008)

Riadené (štruktúrované) čítanie

Učiteľ rozdelí text na niekoľko častí a pripraví k nim vhodné otázky, na základe ktorých vedie v prestávkach čítania rozhovor so žiakmi. Pred každou nasledujúcou časťou vytvárajú žiaci predpovede o jej obsahu a potvrdzujú ich dôkazmi z už prečítaných častí. Predvídanie podnecuje zvedavosť, aktívne čítanie a pozornosť (Steel, Meredith, Temple, 1999).

Záznam žiaka môže mať formu tabuľky v tejto štruktúre:

Čo si myslíte, že sa stane?

Aký máte dôkaz?

Čo sa skutočne stalo?

Porovnaj a rozlíš

Žiaci si pred prečítaním textu prečítajú výroky v tabuľke, ktoré pripraví učiteľ. Výroky súvisia s obsahom textu, ktorý budú neskôr čítať. Do stĺpca JA zapisujú odpoveď *áno* alebo *nie* podľa toho, čo už vedia alebo čo odhadujú v súvislosti s výrokom.

JA	TEXT	VÝROK

Po prečítaní textu a riešení úloh sa opäť vrátia k tabuľke a vyplnia stĺpec TEXT odpoveďou *áno* alebo *nie* na základe poznatkov uvedených v texte alebo z neho vyvođených. Potom môžu porovnávať obidva stĺpce, t. j. to, čo vedeli pred prečítaním textu a čo sa naučili pomocou textu. (Tomengová, 2007)

Niektoré metódy zameriavajú pozornosť len na obsah textu. Aj tieto môže použiť učiteľ na rozvoj metakognície v ktorejkoľvek etape práce s textom, dôležité je aby sa tieto etapy zrealizovali. Kľúčovou je etapa, v ktorej žiak vyhodnocuje svoje učenie porovnaním s tým, čo vedel na začiatku vyučovacej hodiny, resp. pred čítaním textu.

Zhrnutie

Metakognitívne schopnosti v práci s textom umožňujú žiakovi poznávať a sledovať nielen obsah textu, ale aj svoje porozumenie daného textu. Systematickým postupom, ktorý je vhodným rámcom na plánovanie

vyučovacej hodiny a súčasne aplikáciou princípov metakognície, je členenie práce s textom na tri etapy. Na rozvoj metakognície v čítaní s porozumením je vhodná aj stratégia učenia EUR. Podstatou konkrétnych metód uvedených v kapitole je porovnávanie poznania pred čítaním a po prečítaní textu.

Úlohy

1. Porovnajte dva postupy práce s textom (príloha F). Ktorý postup vedie žiaka okrem sledovania obsahu textu aj k sledovaniu vlastného porozumenia textu (svojho poznávania)? Diskutujte o výhodách a nevýhodách obidvoch postupov.

Dištančná úloha

Prečítajte si text „Je to ešte stále slovenčina?“ a návrh úloh (*príloha G*). Vyberte si úlohy z návrhu a pripravte postup práce s týmto textom.

Scenár hodiny rozdeľte na 3 časti (podľa etáp: pred čítaním textu, v priebehu čítania, po prečítaní textu alebo podľa stratégie EUR) a uveďte jednotlivé činnosti v časovej postupnosti aj s konkrétnymi úlohami. Použite metódu (z kapitoly 4), ktorá umožní žiakovi porovnať jeho vedomosti pred čítaním a po prečítaní textu.

5 Spôsoby hodnotenia úspešnosti žiaka v čítaní s porozumením

Obsahom kapitoly je vysvetlenie spôsobov hodnotenia výkonu žiaka v čítaní s porozumením. Cieľom kapitoly je, aby účastník porozumel súvislostiam medzi jednotlivými požiadavkami.

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

Ktorý druh hodnotenia použijem?

Ako zistím výkon žiaka?

Akou formou vyjadrím hodnotenie výkonu?

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

5.1 Prostriedky na zisťovanie úspešnosti žiaka v čítaní s porozumením

Spomedzi rôznych nástrojov sa v našej praxi aj na vyučovaní SJL používajú najčastejšie riadené ústne skúšanie, test a písomná práca. *Ústnym skúšaním* je možné zistiť dvojaké schopnosti. Ak pri individuálnom skúšaní použijeme *známy text*, s ktorým sa žiak oboznámil na predchádzajúcich vyučovacích hodinách, učiteľ otázkami zistí len reproduktívne zručnosti. Žiaci by preto mali dostať *neznámy text*, aby prejavili dosiahnutú úroveň schopnosti spracovať informácie, úroveň svojej čitateľskej gramotnosti. Vyžaduje si to však dostatok času, čo býva na jednej vyučovacej hodine problém.

Vhodnejším nástrojom sa ukazuje *test*, pri ktorom má žiak viac času odpovedať na úlohy. Aj rôzne formy testových úloh poskytujú priestor učiteľovi na zlepšovanie ich kvality a žiakovi zase možnosť uplatnenia a rozvoja viacerých myšlienkových operácií. Test využívajú učitelia ako nástroj aj v priebežnom hodno-

tení, avšak v zmysle funkcie priebežného hodnotenia by mal ukázať žiakom, v čom sa má ešte zlepšovať. Vhodnejšie je použiť ho ako autotest.

Špecifické nástroje na zisťovanie porozumenia, ktoré uvádza Gavora (2002/2003), môže učiteľ použiť bez ohľadu na obsah učiva a s ľubovoľným textom. Uvádzame niekoľko príkladov:

Text s pomiešanými vetami je vhodnou metódou na zistenie medzivetného porozumenia. Žiak pracuje s textom, v ktorom sú vety s poprehadzovaným poradím a jeho úlohou je zoradiť vety podľa zmyslu. Metódu je vhodné použiť pri textoch, ktoré opisujú *dej* alebo *príčinno-následné vzťahy*. Hodnotí sa správne napojenie vety na predchádzajúcu vetu.

G-test Mikuláša Milana meria jednoduché porozumenie medzivetných vzťahov. Každá položka sa skladá z vety a otázky, ktorá sa viaže na túto vetu. Ide o rýchlostný test, na ktorý majú žiaci pevne stanovený čas. Obsahuje veľký počet odpovedí, aby aj najrýchlejší žiaci mali dostatok položiek na odpovedanie. Obťažnosť položiek postupne narastá, vety sú dlhšie a obsahujú viac odborných názvov. Príklad položiek:
Očami vnímame svetlo. Čím vnímame svetlo?.....
Okná prepúšťajú svetlo. Čo prepúšťajú okná?.....
Vtáky lietajú, chodia a niektoré vedia aj plávať. Čo vedia vtáky?.....

Cloze test sa dnes používa na meranie pochopenia vnútrovetných a medzivetných vzťahov. Pozostáva z textu, ktorý má vynechané každé n-té slovo. Úlohou žiaka je chýbajúce slovo podľa významu doplniť. Vynechané slovo býva obvyčajne každé piate, ale môže byť aj v rozmedzí od 5 – 11. Text dosahuje dĺžku asi 350 slov, pričom úvodná a záverečná časť textu neobsahuje medzery, aby sa čitateľ zoznámil s kontextom. Počet medzier je obvyčajne 50. Hodnotí sa množstvo správne doplnených medzier.

Metóda verifikácie viet meria hlbšie, nie povrchové porozumenie textu. Vyžaduje od žiaka dôkladnú sémantickú analýzu prečítaného textu a ponúkaných odpovedí. Žiak si prečíta obsahovo nenáročný, ale informačne nový text v rozsahu asi 12 viet. Potom si prečíta 4 vety, ktoré sa týkajú obsahu textu a stanoví, ktoré z ponúkaných odpovedí prinášajú informácie, ktoré sú v texte alebo z neho vyplývajú (*staré*) a ktoré z ponúkaných odpovedí obsahujú iné (*nové*) informácie, ktoré v texte nie sú. Zásady formulácie ponúkaných odpovedí: jedna veta je originálna veta textu, jedna veta je parafrázou originálnej vety, jedna veta je formou veľmi podobná originálnej vete, ale má iný obsah, jedna veta nemá k textu nijaký vzťah.

Pri tvorbe testu môže učiteľ využívať rôzne **formy testových úloh**, ktoré sa používajú v didaktickom teste. Najčastejšie formy testových úloh podľa Lapitku (2007):

Uzavreté úlohy pri ktorých si testovaný žiak vyberá správnu odpoveď (odpovede) z ponúkaných možností.

Testové úlohy s alternatívami odpovedí:

- a) s výberom správnej odpovede,
- b) s výberom správnej negatívnej odpovede (tvrdenia).

Testové úlohy zoradovacie (usporiadajúce) vyžadujú usporiadať skupinu prvkov podľa určitého princípu, napríklad podľa vzťahu väčší – menší, podľa logickej súvislosti, chronologicky a pod.

Priradovacie úlohy sa skladajú zo zoznamu prvkov v dvoch stĺpcoch. Ku každej alternatíve v prvom stĺpci žiak priradí zodpovedajúcu alternatívu z druhého stĺpca.

Testové úlohy vyčleňovacie obsahujú skryté triedenie viacerých prvkov do dvoch skupín, z ktorých je jedna presne definovaná. Z množiny viacerých prvkov treba do nej zaradiť iba tie, ktoré patria do určenej skupiny.

Turek (1995) uvádza aj ďalšie formy uzavretých úloh: *dichotomická* testová úloha, ktorú tvorí tvrdenie, na ktoré môžu žiaci odpovedať iba áno – nie, správne – nesprávne a *usporiadacia* úloha, ktorá si vyžaduje usporiadať skupinu prvkov podľa určitého hľadiska.

Polootvorené úlohy sú tie, v ktorých žiak dopĺňa neukončený text zadania, aby odpoveď skompletizoval.

Testové úlohy doplňovacie, v ktorých žiak doplní slovo, číslo alebo fakt, ktoré sú jednoznačne určené kontextom.

Testové úlohy s krátkou odpoveďou vyžadujú od žiaka vyjadriť odpoveď alebo riešenie jednou vetou alebo súvetím. Overuje sa nimi znalosť definícií, pravidiel, vysvetľujú sa vlastnosti javov, vymedzujú sa vzťahy medzi javmi a pod. Môžu vyžadovať stručnú formuláciu hodnotiaceho postoja, stručnú analýzu jazykového alebo literárneho javu.

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

Učitelia slovenského jazyka a literatúry majú možnosť využiť vo väčšej miere ďalší nástroj, ktorým je *písomná slohová práca*. Voľbou vhodného slohového útvaru a témy možno zistiť mieru výkonu žiaka v jeho schopnosti spracovať a použiť informácie z východiskového textu vo vlastnej produkcii, využívajúcej aj získané štylistické zručnosti. Za vhodné považujeme v ZŠ a SŠ charakteristiku, umelecký opis, úvahu, referát, na overenie všetkých zručností v rámci čitateľskej gramotnosti. Súčasne ukazujú žiakom zmysel týchto zručností v tvorbe nových, vlastných informácií, ako prostriedok komunikácie a súčasť komunikačnej kompetencie.

Pri plánovaní **foriem** hodnotenia sa učiteľ pripravuje na *poskytovanie spätnej väzby*, ktorá má byť formu-

lovaná ako vecná informácia pre žiaka o splnení činnosti, o správnosti postupu, o príčinách neúspechu a pod. a využíva sa najmä v priebežnom hodnotení v procese učenia sa ako ústny alebo písomný komentár k práci žiaka. V praxi sa objavujú vyjadrenia, ktoré sú hodnotením celej osobnosti alebo neurčité, všeobecné výroky o riešení úloh, najmä na vyučovacej hodine (si šikovná, si perfektný, zaujímavá odpoveď a pod.). Aby bola spätná väzba vecná, používame konkrétne kritériá, napríklad, myšlienka, ktorú si povedal, vyplýva z textu, tvoja odpoveď je neúplná, pretože si neuviedol dôkazy z textu a pod. V sumatívnom hodnotení treba hodnotiť výstupy z učenia sa žiaka. Preto si učiteľ pripravuje *klasifikáciu* – kvantitatívne formy hodnotenia (známky, body, percentá, symbol), ale aj *slovné hodnotenie* – kvalitatívnu formu hodnotenia. Slavík (1999) odporúča učiteľom formulovať slovné hodnotenie podľa štruktúry:

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

Učiteľ môže využiť aj ďalšie formy hodnotenia – symbolické, grafické, prezentáciu výsledkov práce, umožnenie určitej činnosti (Kosová, 2002).

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

5.2 Prostriedky na sebahodnotenie žiakov

Prirodzenou a potrebnou súčasťou kompetencií žiaka je schopnosť sebahodnotenia, ktorá je špecifikovaná v obsahu kompetencií sociálnych a personálnych a kompetencií pracovných. Sebahodnotenie cieľne formuje a zároveň využíva učiteľ aj v rozvoji čitateľskej gramotnosti žiakov. Efektívne a zmysluplné je vtedy, keď má učiteľ pripravené konkrétne prostriedky sebahodnotenia v dvoch oblastiach. Podľa Kosovej (2002) v *prognózujúcom sebahodnotení* ide o to, že žiak si vyberie činnosť podľa vlastných možností a schopností (počet úloh, poradie úloh, obťažnosť úloh, materiál, miesto, partnera). Na *priebežné a záverečné sebahodnotenie* pripraví učiteľ podmienky na sebakontrolu, ktoré umožnia odhaliť chyby v riešení, opravu a pod. Nato potrebuje žiak pomoc, oporu, vzor, napríklad pracovný list so sebakontrolou, v ktorom je uvedená úloha a správne riešenie (na zadnej strane). Okrem toho sa odporúča, aby mali žiaci možnosť vyjadriť názor na svoju prácu, svoje pocity, napríklad v *sebahodnotiacom liste*, v ktorom odpovedajú

na otázky učiteľa. Kosová uvádza aj tieto príklady, ktoré si môže učiteľ podľa potreby upraviť.

Sebahodnotenie na záver témy:

Zhodnoť, ako sa zmenil tvoj pohľad na prebranú tému. Použi skratky:

L +: rozumiem tomu teraz omnoho lepšie

L: rozumiem teraz o trochu lepšie

R: nič sa nezmenilo, rozumiem tomu stále rovnako

N: som teraz omnoho zmätenejší ako na začiatku

Téma (pojmem, učivo, text a pod.):	Hodnotenie:

Opakované sebahodnotenie po určitých časových úsekoch:

Zhodnoť svoju prácu a použi tieto čísla: 1 – veľmi dobre, 2 – celkom dobre, 3 – s ťažkosťami, 4 – skoro vôbec nie, 5 – netýka sa ma to.

Ako myslíš, že si schopný:	Dátum				
organizovať svoju prácu					
spolupracovať s ostatnými v skupine					
vyjadriť jasne svoje myšlienky v hovorenej reči					
vyjadriť jasne svoje myšlienky písomnou formou					
pozorne počúvať myšlienky iných					
čítať a porozumieť písaný text					
získavať informácie z filmov....					
brať do úvahy rozdielne názory					
vcítiť sa do situácie iného					

Túto formu nástroja môžeme použiť so zameraním na sebahodnotenie žiaka v konkrétnych zručnostiach v čítaní s porozumením podľa výkonového štandardu.

Ďalšou formou sú hodnotiace aktivity, v ktorých žiak sformuluje odpovede na otázky:

Čo som sa dnes naučil? Čo sa mi páčilo? Čo mohlo byť lepšie? Čo ešte potrebujem?

Pre žiaka bude prínosom, ak si svoje sebahodnotiace záznamy odkladá do svojho portfólia, aby s odstupom času videl, akú cestu má za sebou, čo zároveň prispieva k rozvoju sebaúcty, k úcte k svojej práci.

Zhrnutie

Príprava spôsobov hodnotenia výkonu žiakov v čítaní s porozumením zahŕňa prípravu *prostriedkov a foriem priebežného a záverečného hodnotenia*.

Odporúčaným nástrojom sú špecifické nástroje – testy na zisťovanie porozumenia, ktoré môže učiteľ použiť bez ohľadu na obsah učiva a s ľubovoľným textom. Ku konkrétnemu učivu tematického celku môže zostaviť učiteľ test s rôznymi formami testových úloh. Využívame slovné hodnotenie, ktoré tvoríme tak, aby splnilo poznávaciu funkciu. Sebahodnotenie systematicky zisťujeme aj využívaním viacerých písomných nástrojov.

Úloha

Prečítajte si text a návrh testových úloh k tomuto textu (*príloha H*). **Určte** formu testovej úlohy a výkon, ktorý má preukázať žiak v riešení testovej úlohy. **Navrhните** kritériá, podľa ktorých by ste hodnotili riešenia testových úloh a pridelte skóre k testovým úlohám.

6 Spôsoby autoevalvácie učiteľa v rozvoji čitateľskej gramotnosti

Obsahom kapitoly je vysvetliť zdroj, ktorý by mal učiteľ použiť v analýze realizovaného vyučovania ako východisko svojho ďalšieho plánovania. Cieľom kapitoly je, aby účastník porozumel súvislostiam medzi jednotlivými požiadavkami.

Za dobrého učiteľa je považovaný v štátoch OECD okrem iného ten, ktorého charakterizuje v práci permanentná spätná väzba, reflexia, analýza a hodnotenie vlastnej práce a jej zefektívňovanie a optimalizácia (Turek, 2005). Každý učiteľ po vyučovacej hodine spontánne reflektuje všetko, čo sa na nej udialo. V školskej praxi učiteľ bežne prejavuje svoje pozitívne či negatívne reakcie na situácie vo vyučovaní, napríklad svojim kolegom. Pozornosť venuje samotným žiakom, ich správaniu či výsledkom v riešení úloh a pod. Je dobré, ak sa učiteľ pozastaví aj nad tým, do akej miery bol jeho postup na vyučovaní, ktorý zvolil, vhodný.

Okrem spontánnej reflexie treba *systematicky analyzovať svoju prácu* za určité ucelené obdobie primeranými metódami a formami. V analýze a hodnotení svojej práce – autoevalvácií môže učiteľ využiť tieto zdroje:

Výsledky žiakov – úroveň splnenia výkonového štandardu, ktorý bol naplánovaný v ŠkVP. Učiteľ analyzuje výstupy žiakov a hodnotí výkon žiakov podľa pripravených kritérií. Nestačí však len štatisticky vyjadriť prospech, napríklad v didaktickom teste alebo písomnej práci, ale kvalitatívne analyzovať, čo z výkonového štandardu žiaci zvládli a v čom majú problémy. Podľa Rötlinga (2004) si hodnotenie výsledkov vyžaduje ich porovnanie s plánovanými cieľmi. Analyzovať znamená porovnať reálny stav so stavom plánovaným. Rozdiel medzi cieľným a skutočným stavom nám umožňuje hľadať príčiny a navrhovať zlepšenie výsledkov. Zlepšenie kvality výsledkov závisí aj od zlepšovania kvality procesov – metód a spôsobov práce.

Praktickým zhrnutím analýzy výsledkov žiakov je vyvodenie silných a slabých stránok v dosiahnutých výkonoch, ktoré žiaci preukázali na výstupnom produkte.

Výpovede žiakov – vyjadrenie názorov žiakov, reflexia, hodnotenie a sebahodnotenie procesu a výsledkov učenia sa. Vhodnými prostriedkami na ich získanie sú *dotazníky*, ktoré sú publikované v odbornej literatúre, alebo ich zostaví sám učiteľ podľa požadovaných pravidiel. U žiakov môžeme zisťovať v oblasti čitateľskej gramotnosti názory:

- na texty v učebnici (zaujímavosť obsahu, primeranosť rozsahu, zrozumiteľnosť),
- na úlohy a otázky v učebnici (ich pomoc v tom, aby textu lepšie porozumel),
- na obľúbené literárne žánre,

- na zdroje textov (učebnica, kniha, časopis, počítač, internet),
- na úlohy k textu, ktoré pripravil učiteľ,
- na možnosť výberu textu na čítanie,
- na možnosť výberu úloh k textu,
- dostatok času na prácu s textom,
- na možnosť výberu spôsobu, ako riešiť úlohy k textu,
- na možnosť výberu spolužiakov na spoluprácu pri riešení úloh k textu,
- na zaužívaný charakter práce s textom (predvídanie obsahu, tvorba otázok k textu), vyjadrenie k obsahu textu),
- na obľúbené činnosti v práci s textom,
- na vyhovujúcu formu vyjadrenia sa k textu (ústna, písomná),
- na vyhovujúcu formu práce (samostatná alebo skupinová práca),
- na vyhovujúcu spôsob práce (výklad, rozhovor, riešenie úloh, diskusia, hry..),
- na spätnú väzbu a ocenenie učiteľa (čo zvládol/nezvládol, podpora, usmernenie),
- na ďalší vlastný rozvoj,
- na využitie čítania s porozumením na iných predmetoch,
- na vplyv čítania s porozumením na prospech a iné.

Vhodné sú aj *ankety, rozhovory so žiakmi, hodnotiace záznamy žiakov* a podobne. Výsledky zisťovania treba spracovať do záveru, aby bolo zrejmé, s čím boli žiaci spokojní a čo hodnotili negatívne. Je zaujímavé aj porovnanie hodnotenia, ktoré spracoval učiteľ, s názormi žiakov a následná diskusia so žiakmi o tom, v čom sa v hodnotení zhodujú a v čom odlišujú. Aj výpovede žiakov sú dôležitými podnetmi na zlepšenie kvality vyučovania.

Autodiagnostika má v súčasnej pedagogike zelenú, nie je však v bežnej praxi ešte rozšírená. Vhodným nástrojom na jej realizáciu je *autodiagnostický dotazník*, v ktorom vyjadrí učiteľ svoje názory na vlastné realizované vyučovanie a môže ich potom porovnať s názormi žiakov. Oblasti, v ktorých sa svojimi názormi žiaci a učiteľ zhodujú alebo sú blízke, sú podnetom na ďalšie skvalitňovanie vyučovania.

Pedagogické pozorovanie vyučovacieho procesu a hlavne spätná väzba od prítomného pedagóga je cennou informáciou pre učiteľa. Okrem plánovaných hospitácií vedúcich pedagogických zamestnancov odporúčame pozvať kolegu na vyučovaciu hodinu, požiadať ho o spoluprácu pri skvalitňovaní vyučovania a určiť si po jeho reflexii a analýze hodiny oblasti, ktoré treba rozvíjať.

Zo získaných údajov, faktov a čiastkových záverov vyvodí učiteľ silné a slabé stránky zrealizovaného vyučovania, následne celkový záver (čo treba robiť inak) a na základe toho navrhne nové zámery – potrebné korekcie a zmeny na ďalšie obdobie. Zmeny sa môžu týkať cieľov, učiva, úloh, metód a prostriedkov, kri-

térií hodnotenia, času učenia sa a pod. Hodnotenie je teda na jednej strane záver istej etapy práce a súčasne začiatok novej etapy.

Zhrnutie

Podstatou systematickej autoevalvácie je využitie údajov, faktov o vyučovaní, získaných konkrétnymi nástrojmi, na analýzu a zhodnotenie realizovaného vyučovania, ktoré sa stane východiskom na ďalšie plánovanie.

Úloha

Vyriešte úlohy k modelovej situácii (príloha I)

- a) Pomenujte silné a slabé stránky vyučovania, ktoré viedla učiteľka.
- b) Vyvodte pre učiteľku celkový záver.
- c) Aké zmeny by mala podľa vás naplánovať pre svoju ďalšiu prácu v rozvoji čítania s porozumením?

Bibliografické zdroje

- Európska komisia: Návrh odporúčania európskeho parlamentu a Rady o kľúčových zručnostiach pre celoživotné vzdelávanie.* Brusel, 2005.
- FUTOVÁ, G., BRAT, R. *Zmätené dvojčky zo slepej uličky : neobyčajné postrehy dvoch obyčajných školákov.* Bratislava : Forza Muzic, 2008. ISBN 978-80-89359-03-5
- GAVORA, P. *Žiak a text.* Bratislava : SPN, 1992. ISBN 80-08-00333-2
- GAVORA, P., ZÁPOTOČNÁ, O. et al. *Gramotnosť : vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania.* Bratislava : UK, 2003. ISBN 80-223-1869-8
- GAVORA, P. et al. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka.* Nitra : Enigma, 2008. ISBN 978-80-89132-57-7
- GAVORA, P. Metódy na zisťovanie porozumenia textu. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. ISSN 1335-2040, 2002/2003, roč. 49, č. 9-10, s. 277.
- KAŠIAROVÁ, N. Rozvoj čitateľskej gramotnosti sa začína plánovaním procesov učenia. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2008, roč. 17, č. 2, s. 2.
- KAŠIAROVÁ, N. Plánovanie kritérií hodnotenia vzdelávacích výstupov v predmete SJL v školskom vzdelávacom programe. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2009, roč. 18, č. 5, s. 4.
- KORŠŇÁKOVÁ, P., HELDOVÁ, D. et al. *Čitateľská gramotnosť slovenských žiakov v štúdii PISA 2003.* Bratislava : ŠPÚ, 2006. ISBN 80-85756-96-X
- KOSOVÁ, B. *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy.* Banská Bystrica : MPC, 2000. ISBN 80-8041-299-5
- LEFEVRE, P. *Veľké pravdy v malých príbehoch.* Bratislava : LÚČ, 1994. ISBN 80-7114-122-4
- LAPITKA, M. *Didaktické testy zo slovenského jazyka a literatúry.* Bratislava : Metodicko- pedagogické centrum Bratislavského kraja v Bratislave, 2007 ISBN 978-80-7164-432-3
- MACKO, O. Je to ešte stále slovenčina? In *PC REVUE*. 1335-0226, 2007, roč. 15, č. 6.
- Mobily a internet. Sú pre deti hrozbou? In *Pravda*. 30. mája 2007, príloha Spektrum
- ORBÁNOVÁ, D. Základné prístupy k vyučovaniu. In *Technológia vzdelávania. Slovenský učiteľ*. ISSN 1336-9849, 2006, roč. 14, č. 8.
- PASCH, M. et al. *Od vzdelávacieho programu k vyučovací hodine : jak pracovat s kurikulem.* Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4
- PISA - čítanie. Úlohy 2000.* Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2006. ISBN 80-85756-97-8

- RÖTLING, G. *Pedagogické riadenie školy*. Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum, 2004, s. 26. ISBN 80-8041-465-3
- SATINSKÝ, J. Mobilový pyžamový deň. In *Čučoriedkareň*. Bratislava : IKAR, 2002. ISBN 80-551-0329-1
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9
- STANKOVSKÝ, I., HAUSER, J. *Metodika tvorby ŠkVP*. Bratislava : ŠIOV, ŠPÚ, 2008. Dostupné na <<http://www.statpedu.sk>>
- STEELE, J.L., MEREDITH, K.S, TEMPLE, CH. *Metódy na podporu kritického myslenia*. Projekt Orava. Príručka II. Bratislava, 1999.
- Štátny vzdelávací program. ISCED 2, ISCED 3*. Dostupné na <<http://www.statpedu.sk>>
- TOMENGOVÁ, A. *Ako rozvíjať čitateľskú gramotnosť vo vyučovaní prírodovedných predmetov*. Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum, 2007. ISBN 978-80-8041-514-3
- VALENT, M. Ako vytvoriť školský vzdelávací program 4. časť. In *Manažment školy v praxi*. ISSN 1336-9849, 2008, č. 10, s. 5-12.
- TUREK, I. *Kapitoly z didaktiky : didaktické testy*. Bratislava : MC, 1995. ISBN 80-85185-96-2
- TUREK, I. 2003a. *Ako sa naučiť učiť?* Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2003. ISBN 80-8045-300-4
- TUREK, I. *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition, 2008. ISBN 978-80-8078-198-9
- TUREK, I. *Inovácie v didaktike*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2005. ISBN 80-8052-230-8
- TUREK, I. 2003b. *Kritické myslenie*. Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum, 2003. ISBN 80-8041-445-9
- TUREK, I. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava : Metodické centrum, 2002. ISBN 80-8052-136-0
- Zásady a podmienky pre vypracovanie ŠkVP*. Štátny vzdelávací program, ISCED 1,2,3, 2008, dostupné na <http://www.statpedu.sk>
- ZELINA, M. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS, 1996. ISBN 80-967013-4-7

PRÍLOHY

Príloha A

Úloha

Prečítajte si text a úlohy pre žiakov a **určte** výkon z výkonového štandardu predmetu, s ktorým úlohy súvisia.

Text pre žiakov ZŠ

A melú neskutočne rýchlo, vôbec pri tom neartikulujú, akoby rýchlosť reči a jej malá zrozumiteľnosť boli známkou dôležitosti a svojského štýlu. Aj Ria sa takto občas prejavuje. Fotrovcom ani nedám šancu ju kritizovať, lebo u nás doma som prvý, kto ju za to zotrie. Ria sa na mňa usmeje, zvykne mi poslať vzdušný bozk, akože trhni si!, a vráti sa do normálnych kolají. No len čo sa v triede alebo na ulici stretne s babami, preradí na vyššiu rýchlosť a fičí po svojom. No hrôza. Som zvedavý, kedy ju to prejde!

V poslednom čase mi však Rišo lezie na nervy akosi viac. Tvári sa, akoby bol za mňa zodpovedný, napomína ma, keď rýchlo rozprávam, a hoci tak rozprávam, no a čo! Niekedy potrebujem povedať tolko vecí naraz, že mi myšlienky skáču na jazyk skôr, ako ich stihnem utriediť. A nie je pravda, že rozprávam nezrozumiteľne. Vraj: „Artikuluj, sestrička!“ Kašlem mu na artikuláciu. Baby mi rozumejú a Kika rozpráva ešte rýchlejšie ako ja. Zaujímavé, že mu to v tomto prípade neprekáža. Niekedy som presvedčená, že je do nej trochu buchnutý, ale nechce to priznať ani za svet.

Bibliografický zdroj: FUTOVÁ, G., BRAT, R. *Zmätené dvojčky zo slepej uličky*. Bratislava : Forza Muzic, 2008. ISBN 978-80-89359-03-5

Úlohy k textu:

1. Pomenujte, v akom príbuzenskom vzťahu sú postavy v úryvkoch – Rišo a Ria.
2. Usúdte, čo je spoločnou témou obidvoch úryvkov.
3. Aký postoj má Ria k svojmu spôsobu vyjadrovania?
4. Čo vyjadruje Rišo tým, že Riu napomína kvôli jej spôsobu vyjadrovania?
5. Čo by ste poradili Rii na zlepšenie jej vyjadrovania? Vychádzajte z toho, čím vysvetľuje svoj spôsob reči.
6. V texte sú slangové slová, obrazné vyjadrenia, expresívne výrazy. Vysvetlite, na aký účel ich autori využili.

Text pre žiakov strednej školy

Tri sitá

Jedného dňa prišiel k Sokratovi akýsi rozčúlený človek: „Počul si už, Sokrates, čo urobil tvoj priateľ? Musím ti to hneď porozprávať.“

„Moment,“ prerušil ho mudrc. „Preosial si to, čo mi chceš povedať, cez tri sitá?“

„Cez tri sitá?“ prekvapene sa opýtal ten človek.

„Áno, áno, cez tri sitá. Pozrime sa, či to, čo mi chceš povedať, prejde tromi sitami. Prvým sitom je pravda. Preskúmal si, či všetko, čo mi chceš povedať, je naozaj pravda?“

„Nie, len som to počul a...“

„Tak teda! Ale zaiste si to preosial cez druhé sito, ktorým je dobro. Je to, čo mi chceš povedať, keď už to nemôžeš dokázať, že je to pravda, aspoň dobré?“

„Vôbec nie, práve naopak...“

„Aha!“ prerušil ho Sokrates. Tak použime ešte tretie sito a pozrime sa, či to, čo mi chceš povedať a čo ťa tak rozrušilo, je potrebné!“

„Potrebné to veru nie je...“

„Teda,“ usmial sa mudrc, „keď to nie je ani pravdivé, ani dobré, ani potrebné, pochovajme to radšej a nezaťažuj tým ani seba, ani mňa!“

Bibliografický zdroj: LEFEVRE, P.: *Velké pravdy v malých příbězích*. Bratislava : LÚČ, 1994. ISBN 80-7114-122-4

Úlohy k textu

1. Pomenujte abstraktnými podstatnými menami všetky tri sitá.
2. Prečo použil Sokrates v rozhovore slovo sito?
3. Uvedte 2 výhody preosievania informácií.
4. Ktoré vlastnosti Sokrata vyplývajú z príbehu?
5. Posúďte, čo by sa stalo, keby mudrc človeka neprerušil v rozprávaní.
6. Ktoré pravidlo vyplýva z textu pre komunikáciu medzi ľuďmi?
7. Posúďte dôsledky toho, keď sa v komunikácii nepoužívajú všetky tri sitá z príbehu.
8. Modifikujte názov textu tak, aby ste ním vyjadrili hlavnú myšlienku.
9. Zhodnoňte na základe vlastných skúseností, či Sokrates poradil človekovi správne.

Príloha B

Úloha: Analyzujte jednotlivé časti v návrhu tematického celku v učebnej osnove a zhodnoťte:

- súlad každej časti návrhu s požiadavkami na tvorbu učebnej osnovy,
- nadväznosť (logickú súvislosť) obsahu jednotlivých častí návrhu.

Slovenský jazyk a literatúra, časť: literárna výchova, ZŠ – 5. ročník

Tematický celok Témy: Základné učivo:	Próza (8 vyučovacích hodín) Literatúra pre deti Príbehy zo života detí (detský hrdina, dej, prostredie). Autori literatúry pre deti a ich najznámejšie diela. Humor a jeho úloha v literárnom diele. Štylisticky príznakové slová v literatúre. Slang ako charakterizačný jazykový prostriedok. Dejová osnova a reprodukcia obsahu prečítaného diela (úryvku). Charakteristika postáv literárneho diela. Hlavná myšlienka ako výsledok analýzy a zistených súvislostí vyjadrená do logickej výpovede. Hodnotenie obsahu a formy ukážky (úryvku, diela) čitateľom, argumentácia. Nové pojmy: Humor, humorný dej, humorná postava, humorná situácia, slang, rozprávač Fakty, údaje: mená spisovateľov literatúry pre deti, názvy kníh
Ciele, výstupy	Minimálny štandard Žiak je schopný: určiť hlavné a vedľajšie postavy; po prečítaní textu vysvetliť, ako vznikol nadpis; vyhľadať odsek v texte; vyhľadať kľúčové slová v odseku; charakterizovať literatúru písanú pre deti; uviesť meno jedného z vybraných autorov a jeho diela; s pomocou vyučujúceho dokáže sformulovať hlavnú myšlienku. Optimálny štandard Žiak je schopný: určiť hlavné a vedľajšie postavy; výstižne charakterizovať postavy; vysvetliť funkciu nadpisu; vysvetliť členenie textu na odseky; vyhľadať kľúčové slová v odseku; charakterizovať literatúru písanú pre deti; vymenovať vybraných autorov (5) a ich diela; abstrahovať a sformulovať hlavnú myšlienku na základe jednoduchého zovšeobecnenia získaných a vyvodенých informácií úryvkov.
Kritériá úspešnosti	Žiak bude úspešný, keď: • Správne vyriešil testové úlohy k literárnemu textu zisťujúce zvládnutie nových pojmov vo výstupnom teste minimálne na úrovni 60 % z celkového skóre; • Samostatne napísal prácu pod názvom „Príbeh, ktorý ma rozosmial“.
Metódy, prostriedky hodnotenia	priebežný autotest, výstupný test, písomná práca, dotazníky na zistenie spätnej väzby od žiaka

Slovenský jazyk a literatúra, časť: jazyk, stredná škola – 1. ročník

Tematický celok: Práca s informáciami–pojmy	Výstupy (optimálna úroveň)	Kritériá hodnotenia	Metódy a prostriedky hodnotenia
text, obsah textu, forma textu, kontext, súvislé texty, nesúvislé texty, vecné texty, umelecké texty	Vie rozlíšiť a charakterizovať umelecký a vecný text po obsahu i formálnej stránke.	Žiak správne zaradil konkrétny umelecký a vecný text.	Priebežné didaktické testy
autorský zámer poznávacia a estetická funkcia textu	Vie v texte analyzovať využité výrazové prostriedky z hľadiska autorovho zámeru a funkcie textu.	Žiak identifikoval v texte jazykové prostriedky.	
klúčové slová informácia vedľajšia informácia v texte	Dokáže identifikovať kľúčové slová textu, rozlíšiť v texte podstatné informácie od nepodstatných.	Žiak správne určil v konkrétnom texte kľúčové slová a podstatné informácie.	
hlavná myšlienka	Dokáže sformulovať hlavnú myšlienku textu.	Žiak sformuloval hlavnú myšlienku ako záver, ktorý vyplýva zo zistených súvislostí medzi informáciami v texte.	
zdroje informácií, spôsoby spracovania informácií, osnova, konspekt, téza	Dokáže spracovať text – vytvoriť z neho konspekt, osnovu z prečítaného textu, tézu.	Žiak vytvoril z textu výstižný a logický konspekt, stručnú osnovu a výstižnú a ucelenú tézu vyplývajúcu z textu s použitím presnej a voľnej citácie a parafrázy so správnym uvedením bibliografického odkazu.	- konspekt textu s informáciami o významnej osobnosti regiónu, - osnova a téza konspektu v elektronickej PP prezentácii
interpretácia textu	Ovláda základy kritického čítania, t. j. vie vnímať problémy nastolené textom.	Žiak identifikoval problémy vyjadrené v texte.	
argumentácia	Dokáže vyjadriť svoj názor na riešenie reálnych problémov s využitím podnetov z prečítaného textu.	Žiak využil informácie získané z textu na vyjadrenie a argumentáciu vlastného názoru na riešenie reálnych problémov.	Úvaha o významnej osobnosti regiónu s použitím vytvorenej osnovy a tézy.

Bibliografický zdroj:

KAŠIAROVÁ, N. Plánovanie kritérií hodnotenia vzdelávacích výstupov v predmete SJL v školskom vzdelávacom programe. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2009, ročník 18, č. 5.

Príloha C

Úloha

Prečítajte si dva úryvky a formulácie úloh k textom. **Posúďte**, či sú úlohy operacionalizované. **Zdôvodnite** svoju odpoveď. **Navrhните** prípadné úpravy.

Text č. 1

Ja si myslím, že z toho neustáleho strehu, či mu zvoní jeho mobil, sa môže jeden aj zblázniť. Ideme do čias, keď na psychiatrických klinikách otvoria oddelenie pre húževnatých mobilistov, ktorým začne zadrbávať od toľkého telefonovania a esemeskovania. Nechcem byť kuvik, dávam tomu také dva roky, a objavajú sa prvé prípady. ...Ale nedajte sa znervózňovať starým frflošom. Ostaňte pokojne v pyžamách, nechajte telo užívať vianočné dobroty, jedzte koláče, dojedajte rybu a šalát, keď je na balkóne ešte kapustnica, odjedzte aj z nej, a hlavne: Nenechajte spadnúť mobil do kapustnice! ...Hlavne tí, čo máte od včera nový mobil, nájdite si preň také miesto, aby ste ho ľahko našli. Také, aby si vám naň nikto nesadol, a bude stále poruke. Dajme tomu, vo vrecku pyžama. Akože? Vy nemáte na pyžame vrecko? To je mrzuté. To vám môže dnešný pyžamový deň dopadnúť všelijako. Dobré vám radím: povedzte mame, aby vám kupovala pyžamo s vreckom na mobil!

Bibliografický zdroj: SATINSKÝ, J.: Mobilový pyžamový deň. In Čučoriedkareň. Bratislava : IKAR, 2002. ISBN 80-551-0329-1

Text č. 2

Podľa prieskumu, ktorý nedávno vykonala agentúra TNS AISA pre mobilného operátora Orange, má na Slovensku mobil 60 percent detí vo veku 8 až 15 rokov, pričom v priemere dostane dieťa mobilný telefón už vo veku 10 rokov. Dá sa pritom očakávať, že v súvislosti s rozvojom technológií sa bude percento „mobilných“ detí ešte zvyšovať. Podobne je to aj s počítačmi pripojenými na internet. Podľa prieskumov je internetové pripojenie dostupné necelým 30 percentám domácností. Okrem užitočnosti oboch spomínaných technológií však môžu tak mobilné telefóny, ako aj internet predstavovať pre deti riziká. Tie súvisia najmä s anonymitou, ktorú obe technológie poskytujú, a tým prispievajú k zneužívaniu tejto anonymity na nekalé účely.

Bibliografický zdroj: Mobily a internet. Sú pre deti hrozbou? In Denník Pravda. 30. mája 2007, príloha Spektrum.

Návrh úloh k textom

1. Priblížte podľa textu slovo mobilový a mobilný.
2. Uvažujte o rizikách nevhodného používania mobilov.
3. Myslíte si, že J. Satinský chcel vtipne upozorniť na problémy s mobilnými telefónmi?

Príloha D

Úloha

Sformulujte kritériá hodnotenia k vybraným činnostiam. Kritérium vyjadrite pomenovaním vlastnosti, ktorú má mať riešenie úlohy v spracovaní informácií z textu.

- a) Žiaci majú vybrať z textu určité údaje. Akú vlastnosť má mať riešenie? Uvedte 1 príklad vlastnosti.
- b) Žiaci majú vyvodiť z textu záver. Akú vlastnosť má mať riešenie? Uvedte 1 príklad vlastnosti.
- c) Žiaci majú v kľúčových bodoch spracovať obsah textu. Akú vlastnosť má mať riešenie? Uvedte 1 príklad vlastnosti.
- d) Žiaci majú nájsť v texte dôkazy, ktoré podporujú záver textu. Akú vlastnosť má mať riešenie? Uvedte 1 príklad vlastnosti.
- e) Žiaci majú aplikovať nový poznatok na riešenie konkrétnej úlohy. Akú vlastnosť má mať riešenie? Uvedte 1 príklad vlastnosti.
- f) Žiaci majú zhodnotiť využitie nového poznatku získaného z textu. Akú vlastnosť má mať riešenie? Uvedte 1 príklad vlastnosti.

Príloha E

Úloha

Prečítajte si text a dva návrhy úloh k nemu. **Určte** učivo a ciele, s ktorými úlohy súvisia. Čím sa líšia obidva návrhy úloh?

Slimák zasahuje

Slimák, čo žil pri železnici, sa denno-denne zlostil na vlak, čo tade prechádzal a rušil ho v práci.

„Ja mu ukážem!“ povedal si slimák, postavil sa medzi koľajnice a hrozivo vystrkoval rožky, keď počul, že sa vlak približuje.

„Vykoľajím ho!“ povedal nazlostený.

Vlak sa priblížil a prešiel ponad nepriateľa. Slimák sa obrátil za uháňajúcim vlakom.

„Nevydržal to, ušiel, zbabelec.“

Bibliografický zdroj: LEFEVRE, P.: Veľké pravdy v malých príbehoch. Bratislava : LÚČ, 1994. ISBN 80-7114-122-4

Návrh úloh č. 1

1. Čo chcel urobiť slimák, aby ho vlak nerušil?
2. Prečo sa slimákovi nepodarilo to, čo si zaumienil?
3. Prečo slimák nazval vlak zbabelcom?
4. Akú náladu vyvolal u vás tento príbeh?
5. Čo sa stáva, keď sa podobne ako slimák správajú ľudia?
6. Prečo si autor vymyslel práve tento príbeh?
7. Tento príbeh je bajkou. Ktoré znaky podľa tohto príbehu má bajka?

Návrh úloh č. 2

1. Čo chcel urobiť slimák, aby ho vlak nerušil?
2. Prečo sa slimákovi nepodarilo to, čo si zaumienil?
3. Prečo slimák nazval vlak zbabelcom?
4. Akú náladu vyvolal u vás tento príbeh?
5. Vyhľadajte znaky bajky v tomto príbehu.
6. Zhodnoť, či autor vybral vhodný žáner.

Príloha F

Úloha

Porovnajte dva postupy práce s textom. Ktorý postup vedie žiaka okrem sledovania obsahu textu aj k sledovaniu vlastného porozumenia textu (svojho poznávania)? **Diskutujte** o výhodách a nevýhodách oboch postupov.

Postup č. 1

1. Učiteľ oznámi tému vyučovacej hodiny. Žiaci si zopakujú doterajšie vedomosti o téme (autor, tvorba, žáner a pod.).
2. Čítanie textu (ukážky).
3. Vysvetlenie neznámych slov. Zisťovanie porozumenia textu – riadený rozhovor.
4. Tvorba osnovy – práca v skupinách s pridelenou časťou textu.
5. Vyvodenie hlavnej myšlienky, určenie znakov žánru v texte – frontálna práca. Zápis poznámok.
6. Diskusia o poslanstve textu.

Postup č. 2

1. Žiaci majú odhadnúť obsah textu, resp. tému hodiny podľa kľúčových slov textu alebo podľa vnútorných nadpisov textu, ktoré napíše učiteľ na tabuľu, alebo podľa myšlienky vybranej z textu, ktorý budú čítať.
2. Žiaci si zapisujú, čo už vedia o tejto téme.
3. Čítanie textu (naraz alebo po častiach).
4. Žiaci tvoria otázky k textu.
5. Riešenie úloh k textu – vyvodenie témy (práca v skupinách).
6. Porovnanie témy vyvodenej z textu s odhadom pred čítaním textu.
7. Kritická reflexia prečítaného textu a práce s ním – obsahu, jeho porozumenia, zisk – posun v poznaní, využitie a pod.

Príloha G

Úloha

Prečítajte si text „Je to ešte stále slovenčina?“ a návrh úloh k textu. Vyberte si úlohy z návrhu a **pripravte** postup práce s týmto textom. Scenár hodiny rozdeľte na 3 časti (podľa etáp: pred čítaním textu, v priebehu čítania, po prečítaní textu alebo podľa stratégie EUR) a uveďte jednotlivé činnosti v časovej postupnosti aj s konkrétnymi úlohami. Aplikujte v návrhu metódu (z kapitoly 4), ktorá umožní žiakovi porovnať svoje vedomosti pred čítaním a po prečítaní textu.

Je to ešte stále slovenčina?

Ludský jazyk sa stále vyvíja, je ovplyvňovaný životným štýlom a podmienkami, v ktorých existujeme. Na tom by nebolo nič zvláštne, aj slovenčina sa musí prispôbiť tomu, že všade naokolo sú počítač, internet, mobily, maily a pod. Niekedy sa mi však zdá, že sme už presiahli magickú hranicu a zo slovenčiny ostal skôr gramatický rámec ako správne používaný jazyk.

.....Bol som svedkom toho, ako jedna moja kolegyňa do telefónu oznamovala druhej nasledujúce skutočnosti: „Ahoj, katli mi badžit! Ja ti kólnem, keď sa beknem do ofisu.“ Len na vysvetlenie tohto obchodnícko – manažérskeho slangu: Došlo k zníženiu rozpočtu. Zavolá jej, len čo sa vráti do kancelárie. Na tomto príklade vidieť jasne, kam to až môže zájsť v prípade plného akceptovania prieniku anglických slov. A osobitne to platí pre pobočky zahraničných IT firiem. Komunikácia s nadriadenými v angličtine sa potom prenáša do slovenčiny a z nej ostáva už len pozdrav a torzo gramatiky. Keď sme pri tejto gramatike, PC REVUE je známe tým, že zverejňuje odborné články, ktoré vytvorili nezávislí odborníci úplne mimo našej redakcie....Hlásia sa nám veľa skutočne mladých autorov, ktorí napr. končia strednú školu. Už dlhší čas u týchto autorov pozorujem v odovzdaných článkoch, že (ne)znalosť slovenskej gramatiky je alarmujúca.

....Na záver skúsím nájsť východisko. Myslím, že slovenčina je jazyk, ktorým sa dá vyjadriť všetko. Je užitočné vedieť po anglicky, ale medzi sebou by sme mali používať predovšetkým slovenské slová. Ak ešte študujete, neberte slovenčinu a jej trochu komplikovanú gramatiku na ľahkú váhu. Písomný prejav je pri uplatnení sa človeka veľmi dôležitý. Ak do prihlášky do zamestnania napíšete životopis s dvoma y, vaša šanca na prijatie bude minimálna, hoci na druhej strane môžete mať vysoké odborné predpoklady.

Bibliografický zdroj: MACKO, O. Je to ešte stále slovenčina? In PC REVUE. ISSN 1335-0226, 2007, roč. 15, č. 6, s. 1.

Učivo: spôsoby obohacovania slovnej zásoby: preberanie slov

Kognitívny cieľ: žiak bude vedieť charakterizovať preberanie slov ako spôsob obohacovania slovnej zásoby a tento postup identifikovať v texte.

Návrh úloh k textu:

1. Dôsledky používania cudzích slov

Prečo bol rozhovor dvoch kolegýň pre nás nezrozumiteľný?

Ako sa prejavuje v komunikácii plné akceptovanie prieniku anglických slov?

Aký má vplyv používanie angličtiny v pobočkách zahraničných firiem na slovenčinu?

2. Postoj autora článku

Ako vníma autor článku situáciu v používaní spisovnej slovenčiny?

Prečo uvádza príklad rozhovoru dvoch kolegýň zo svojho pracoviska?

Čo vyplýva z príkladu, ktorý uviedol autor zo svojho pracoviska?

3. Ďalšie príklady z praxe

Z čoho je autor, ako redaktor časopisu PC revue, znepokojený?

Načo uvádza autor svoje hodnotenie príspevkov mladých autorov do časopisu PC revue?

4. Zámer autora článku

Z textu vyplýva, že hlavným zámerom autora bolo:

- a) *ospravedlniť používanie cudzích slov v profesionálnej komunikácii;*
- b) *upozorniť na problém používania cudzích slov v slovenčine;*
- c) *zdôvodniť používanie cudzích slov v profesionálnej komunikácii;*
- d) *poučiť čitateľov o spôsoboch používania cudzích slov v slovenčine.*

Aký zámer autora vyplýva pre čitateľa z obsahu textu?

Autor je šéfredaktor časopisu, ktorý je zameraný na oblasť používania počítačov, teda oblasti kde preniká veľa cudzích slov. Čo je cenné na postoji autora k úrovni spisovnej slovenčiny v praxi?

5. Súvislosť obsahu článku so spôsobmi obohacovania slovnej zásoby slovenčiny

Pomenujte spôsob obohacovania slovnej zásoby, s ktorým súvisí príklad opísaný v článku. Aké sú výhody a nevýhody tohto spôsobu obohacovania slovnej zásoby?

Na čo upozorňuje autor textu pri tomto spôsobe obohacovania slovnej zásoby, s ktorým súvisí príklad opísaný v článku? Vysvetlite svoju odpoveď.

Príloha H

Úloha

Prečítajte si text a návrh testových úloh k tomuto textu. **Určte** formu testovej úlohy a výkon, ktorý má preukázať žiak v riešení testovej úlohy. **Navrhните** kritériá, podľa ktorých by ste hodnotili riešenia testových úloh a pridajte skóre k testovým úlohám.

A melú neskutočne rýchlo, vôbec pri tom neartikulujú, akoby rýchlosť reči a jej malá zrozumiteľnosť boli známkou dôležitosti a svojského štýlu. Aj Ria sa takto občas prejavuje. Fotrovcom ani nedám šancu ju kritizovať, lebo u nás doma som prvý, kto ju za to zotrie. Ria sa na mňa usmeje, zvykne mi poslať vzdušný bozk, akože trhni si!, a vráti sa do normálnych kolají. No len čo sa v triede alebo na ulici stretne s babami, preradí na vyššiu rýchlosť a fčí po svojom. No hrôza. Som zvedavý, kedy ju to prejde!

V poslednom čase mi však Rišo lezie na nervy akosi viac. Tvári sa, akoby bol za mňa zodpovedný, napomína ma, keď rýchlo rozprávam, a hoci tak rozprávam, no a čo! Niekedy potrebujem povedať tolko vecí naraz, že mi myšlienky skáču na jazyk skôr, ako ich stihnem utriediť. A nie je pravda, že rozprávam nezrozumiteľne. Vraj: „Artikuluj, sestrička!“ Kašlem mu na artikuláciu. Baby mi rozumejú a Kika rozpráva ešte rýchlejšie ako ja. Zaujímavé, že mu to v tomto prípade neprekáža. Niekedy som presvedčená, že je do nej trochu buchnutý, ale nechce to priznať ani za svet.

Bibliografický zdroj: FUTOVÁ, G. – BRAT, R. *Zmätené dvojčky zo slepej uličky*. Bratislava : Forza Muzic, 2008. ISBN 978-80-89359-03-5 (str. 42-45)

Návrh testových úloh k úryvku

1. Pomenujte jedným slovom, v akom príbuzenskom vzťahu sú postavy Rišo a Ria.

Forma testovej úlohy:

Výkon podľa vzdelávacieho štandardu:

Kritérium hodnotenia:

Skóre:

2. Doplňte charakteristiku Riinej reči (spôsob vyjadrovania): Ria rozpráva -----, pretože neartikuluje.

Forma testovej úlohy:

Výkon podľa vzdelávacieho štandardu:

Kritérium hodnotenia:

Skóre:

3. Aký postoj má Ria k svojmu spôsobu vyjadrovania? Zakrúžkujte správnu odpoveď:

- a) Je ľahostajná k pripomienkam.
- b) Hnevá sa na seba.
- c) Chce to zmeniť.
- d) Nepripúšťa kritiku.

Forma testovej úlohy:

Výkon podľa vzdelávacieho štandardu:

Kritérium hodnotenia:

Skóre:

4. Rišo Riu napomína kvôli jej spôsobu vyjadrovania preto, že mu na nej záleží. áno – nie

Zakrúžkujte správnu odpoveď!

Forma testovej úlohy:

Výkon podľa vzdelávacieho štandardu:

Kritérium hodnotenia:

Skóre:

5. Ria sa obhajuje, že rozpráva rýchlo aj takto: „*Niekedy potrebujem povedať toľko vecí naraz, že mi myšlienky skáču na jazyk skôr, ako ich stihnem utriediť.*“ Uveďte jeden návrh na riešenie Riinho problému, ktorý logicky vyplýva z jej obhajoby.

Forma testovej úlohy:

Výkon podľa vzdelávacieho štandardu:

Kritérium hodnotenia:

Skóre:

6. V texte sú slangové slová, obrazné vyjadrenia, expresívne výrazy. Vysvetlite, na aký účel ich autori využili.

Forma testovej úlohy:

Výkon podľa vzdelávacieho štandardu:

Kritérium hodnotenia:

Skóre:

Príloha I

Úloha

Vyriešte úlohy k modelovej situácii:

- Pomenujte silné a slabé stránky vyučovania, ktoré viedla učiteľka.
- Vyvodte pre učiteľku celkový záver.
- Aké zmeny by mala podľa vás naplánovať pre svoju ďalšiu prácu v rozvoji čítania s porozumením?

Modelová situácia

Učiteľka Jana chcela zhodnotiť svoju prácu na vyučovaní SJL v rámci jedného tematického celku. Na analýzu použila výsledky a názory žiakov a hodnotenie svojej práce. Naplánované výkony v čítaní s porozumením mali žiaci preukázať v teste a v písomnej práci na určenú tému. Priemerná známka v teste bola 2,8, v písomnej práci 2,5. V teste žiaci zvládli najlepšie úlohy na vyhľadanie priamo vyjadrených informácií, vyvodenie záveru z textu v úlohách s výberom z možností a teoretické vedomosti o preberanom slohovom útvare. Problémom u polovici žiakov bolo vyvodiť a samostatne sformulovať, čo z textu vyplýva. V písomnej práci 5 žiakov z 20 nezvládlo charakteristiku literárnej postavy – chýbalo zameranie na podstatné znaky a výstižné pomenovanie vlastností v priamej charakteristike.

Učiteľka zisťovala názory žiakov dotazníkom pre žiakov, z ktorého vyplynulo, že väčšina žiakov bola s vyučovaním a so svojimi výsledkami spokojná. Niektorí žiaci uviedli, že im robí problém vyjadriť hlavnú myšlienku textu a niektorých texty v učebnici literárnej výchovy nudili. Niektorí žiaci nevedeli zhodnotiť svoje výsledky ani vyjadriť názor na vyučovanie.

Učiteľka bola spokojná s úlohami na čítanie s porozumením, ktoré pripravovala pre žiakov. Väčšinu úloh riešili žiaci frontálne.