



Európska únia
Európsky sociálny fond

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

Katarína Hincová
Alexandra Húsková

Implementácia nových jazykovedných poznatkov do vyučovania jazyka na základnej a strednej škole

2014

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

IMPLEMENTÁCIA

*nových jazykovedných poznatkov do vyučovania
jazyka na základnej a strednej škole*

Katarína HINCOVÁ
Alexandra HÚSKOVÁ

OBSAH

ÚVOD	5
1. ČASŤ	
1/ Implementácia nových jazykovedných poznatkov do vyučovania jazyka na základnej a strednej škole	6
2/ Požiadavky na absolvovanie záverečného pohovoru	6
2. ČASŤ	
1/ Nové prístupy k metodike výučby jazyka	7
1.1 Didaktický konštruktivizmus ako základ výučby jazyka	8
1.1.1 Efektívna komunikácia učiteľa	10
1.1.2 Porovnanie transmisívneho a konštruktivistického vyučovania	12
1.2 Najnovšie koncepcie vyučovania – niektoré alternatívy deduktívnej/priamej výučby	16
1.2.1 Zážitkové vyučovanie	18
1.2.2 Kooperatívne vyučovanie	19
1.2.3 Problémové vyučovanie	26
Zoznam bibliografických odkazov	30
2/ Nové poznatky z oblasti jazykovedy v rámci jednotlivých jazykových rovín jazyka	31
2.1 Jazyk a moderná jazykoveda	31
2.2 Inovatívne poznatky zo zvukovej roviny jazyka a pravopisu	32
2.3 Inovatívne poznatky z významovej (lexikálnej) roviny jazyka	38
2.4 Inovatívne poznatky z tvarovej (morfologickej) roviny jazyka	41
2.5 Inovatívne poznatky zo skladobnej (syntaktickej) roviny jazyka	44
2.6 Inovatívne poznatky zo štylistiky	47
Zoznam bibliografických odkazov	52
PRÍLOHY	53

ÚVOD

Vážení účastníci vzdelávacieho programu,

študijný text je jedným z učebných zdrojov k akreditovanému vzdelávaciemu programu *Implementácia nových jazykovedných poznatkov do vyučovania jazyka na základnej a strednej škole*, ktorého hlavným cieľom je inovovať pedagogické zručnosti implementovaním nových poznatkov z oblasti jazykových rovín do výučby predmetu slovenský jazyk a literatúra na druhom stupni základnej školy a na strednej škole.

Študijný text (učebný zdroj) sa skladá z dvoch častí. Prvá časť obsahuje filozofiu akreditovaného vzdelávacieho programu, ktorý garantuje PhDr. Alexandra Húsková, a požiadavky na absolvovanie záverečného pohovoru. Druhá časť, ktorej autorkou je PhDr. Katarína Hincová, PhD., obsahuje okrem základných teoretických východísk didaktického konštruktivismu najdôležitejšie inovácie z oblasti jazykovedy v rámci jednotlivých jazykových rovín.

Autorky

1. ČASŤ

(Alexandra Húsková)

1/ Implementácia nových jazykovedných poznatkov do vyučovania jazyka na základnej a strednej škole

Kurikulárna reforma slovenského školstva priniesla významné zmeny aj v predmete slovenský jazyk a literatúra. Transformácia predmetu založená na princípoch didaktického konstruktivismu, ktorý do centra vyučovacieho procesu situuje žiaka, vyžaduje dôkladnú prípravu učiteľa slovenského jazyka a literatúry na druhom stupni základnej školy a na strednej škole.

Program *Implementácia nových jazykovedných poznatkov do vyučovania jazyka na základnej a strednej škole* si kladie za svoj hlavný cieľ pomôcť mu v jeho úsilí zbaviť sa dlhoročných stereotypov a sústrediť pozornosť na nový spôsob výučby, a to v jeho jazykovej zložke. Jazyková zložka predmetu SJL má k dispozícii nové učebnice a cvičebnice, ktoré sú plne v súlade so základnými pedagogickými dokumentmi. Učivo a cvičenia sú v nich zostavené tak, aby žiak na konci štúdia zvládol všetky pojmy a získal všetky predpísané kompetencie, a pritom pracoval samostatne, mal priestor na sebarealizáciu. Učebné texty a úlohy k nim vytvorené vychádzajú z najnovších poznatkov jazykovedy, ktoré doteraz súčasná školská prax nerešpektovala dostatočne. Mení sa aj úloha učiteľa. Získava postavenie „manažéra“ vyučovacej hodiny, riadi ju a usmerňuje. Učiteľ si sám vyberá úlohy, sám si vytvára aj učebnú osnovu jazykovej zložky, čo kladie zvýšené nároky na jeho prípravu. To si však vyžaduje, aby mal k dispozícii kvalitný, dostatočne inovovaný materiál, ktorý mu jeho náročnú prípravu na každodenné vyučovanie uľahčí.

2/ Požiadavky na absolvovanie záverečného pohovoru

1. Účasť najmenej 80 % z celkového rozsahu prezenčnej formy vzdelávania.
2. Odovzdaná úloha dištančnej formy.
Obsah úlohy: Spracovaná vyučovacia hodina z jazyka s implementovaním nových poznatkov z oblasti jazykových rovín a s využitím zážitkového alebo problémového vyučovania (podrobnosti – počas vzdelávania).
3. Pohovor z teoretickej časti jednotlivých modulov a úspešná prezentácia.
V obsahu prezentácie sa očakáva zrealizovaný metodický postup jednej vyučovacej hodiny z jazyka s implementovaním nových poznatkov z oblasti jazykových rovín a s využitím zážitkového alebo problémového vyučovania vo forme prezentácie v MS PowerPoint.

2. ČASŤ

(Katarína Hincová)

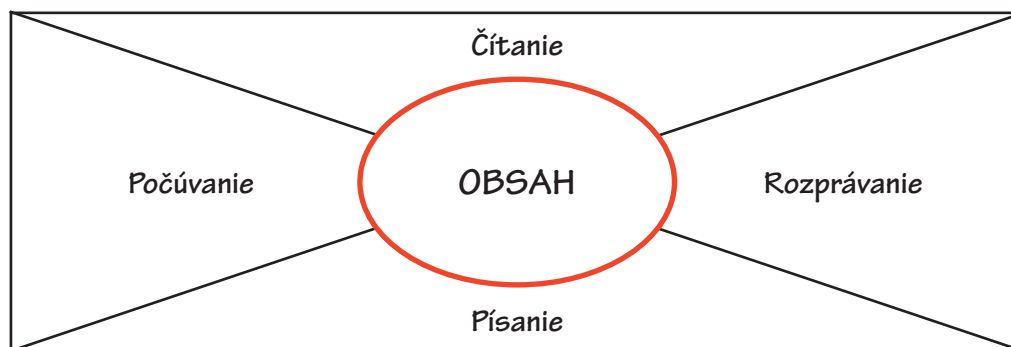
1/ Nové prístupy k metodike výučby jazyka

Prechod od systémovo-lingvistickej ku komunikačno-pragmatickej paradigme skúmania jazyka sa premietol aj do zmeny filozofie vyučovania materinského jazyka vo všetkých typoch škôl.

Kým klasická systémová lingvistika (reprezentovaná napr. F. de Saussurom) skúma stavbu jazyka v jej statickom (ako je jazyk ustrojený) a dynamickom (aké zmeny v ňom prebiehajú) aspektoch, reč obsahuje aj niečo, čo nie je v jazykovom systéme zakotvené, t. j. schopnosť hovoriaceho prispôbiť jazyk podmienkam, v ktorých sa používa. Tento komunikačno-pragmatický obrat v jazykovede výrazne ovplyvnil aj koncepciu vyučovania materinského jazyka, v ktorej sa v súčasnosti presadzuje **komunikačne orientované a zážitkové vyučovanie materinského jazyka**.

Predstavitelia pražskej štrukturalistickej školy zdôrazňovali, že jazyk je funkčný systém a vyznačuje sa zámernosťou. Do popredia teda kladli funkčné hľadisko, ktoré zodpovedá prirodzenému vnímaniu jazyka. Sedemdesiate roky 20. storočia priniesli tzv. **komunikačno-pragmatický obrat**, ktorým sa pozornosť jazykovedy presúva z idealizovaného nositeľa jazyka na reálneho používateľa, čiže sa prechádza od systémovej lingvistiky ku komunikačne orientovanej lingvistike. S tým súvisí aj zavedenie pojmov **komunikačná kompetencia** a tzv. **komunikačné vyučovanie**.

Nová koncepcia vyučovania materinského jazyka priniesla iný pohľad na jazyk a jeho vyučovanie. Otvorili sa diskusie o postavení jazykových vedomostí vo vyučovaní, začala sa zdôrazňovať motivácia výberu učiva komunikačnými potrebami a vyučovanie sa okrem rozvíjania jazykových kompetencií zameralo na rozvíjanie kľúčových kompetencií. Komunikačné vyučovanie jazyka v praxi znamená, že vo vyučovaní sa majú systematicky rozvíjať **receptívne** (počúvanie, čítanie) a **produktívne** (hovorenie, písanie) **komunikačné zručnosti**. Ide o tzv. **holistický** (celostný) **prístup** k vyučovaniu materinského jazyka.



Obr. 1 Znáznornenie holistického prístupu k vyučovaniu slovenského jazyka

(Palenčárová, Kesselová, Kupcová, 2003, s. 20)

Úspešné vyučovanie materinského jazyka predpokladá, že učiteľ bude na vyučovaní:

- pravidelne zaraďovať kreatívnu prácu s textom, pričom využije rôznorodé súvislé i nesúvislé texty;
- dôsledne integrovať zložky materinského jazyka;
- využívať metódy a stratégie podporujúce úplné porozumenie najmä prostredníctvom zážitku a skúseností.

Filozofia komunikačne orientovaného a zážitkového vyučovania materinského jazyka sa stala významnou súčasťou obsahovej reformy predmetu, ktorá sa premietla do základných pedagogických dokumentov vypracovaných v súlade so školským zákonom z roku 2008. Pripomeňme aspoň základné koncepčné zmeny:

- 1. stupeň ZŠ – presun viacerých prvkov učiva do vyšších ročníkov, čím sa vytvoril časový priestor na získanie a upevňovanie základných vedomostí, zručností a kompetencií,
- 2. stupeň ZŠ – postupné zavádzanie jazykových pojmov v súlade s riešenými úlohami, posilnenie čítania s porozumením, presunutie prvkov učiva na SŠ, napr. podstatná časť syntaktického učiva,
- SŠ – systematizácia jazykovedných poznatkov, dôraz na kritické myslenie a tvorbu jazykových komunikátov samotnými žiakmi.

1.1 Didaktický konštruktivizmus ako základ výučby jazyka

Didaktický konštruktivizmus je moderný didaktický prístup, ktorý sa úspešne uplatňuje aj vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry. V pedagogike sa začal presadzovať v druhej polovici 20. storočia. Konštruktivizmus zdôrazňuje aktívnu úlohu žiaka, význam jeho vnútorných predpokladov a dôležitosť jeho interakcie s prostredím a spoločnosťou. Učenie chápe ako aktívny proces, pri ktorom si žiaci konštruujú svoje vedomosti. Samotným učením je vlastne proces selekcie novej informácie a vytváranie nových poznatkových sietí na základe už skôr spracovaných informácií. Nevyhnutným predpokladom úspešného priebehu učenia je motivácia žiakov, pričom je dôležité vyvolať najmä ich vnútornú motiváciu učiť sa.

Poznávanie sa podľa konštruktivistov deje tak, že „*si poznávajúci jedinec spája fragmenty informácií z vonkajšieho prostredia do zmysluplných štruktúr a vykonáva s nimi mentálne operácie, ktoré zodpovedajú úrovni jeho kognitívneho rozvoja*“ (Průcha a kol., 2001).

Ťažiskom konštruktivistického vyučovania nie je výklad učiteľa, ale vhodná séria úloh, ktorú zostaví pre žiaka učiteľ, resp. autor učebnice, cvičebnice a pod. Učiteľ by mal byť schopný predkladať žiakom problémy v takej forme, ktorá je pre nich prítiažlivá, riadiť prácu triedy, reagovať na činnosť žiakov, na ich chyby či doplňujúce otázky. Motivačne by mali pôsobiť aj samotné otázky a problémy, ktoré sú žiakom zadané, prípadne ktoré navrhnu sami žiaci.

Konštruktivizmus však nevyklucuje využívanie tradičných vyučovacích metód, najmä vtedy, ak slúžia na prísun potrebných faktov, údajov, informácií a pod. Vyučovacia hodina je časovo obmedzená, takže žiak nemá čas, aby na všetky poznatky, potrebné na riešenie zadanej úlohy „prišiel sám“. Preto mu učiteľ

musí nachystať vhodné situácie, dokumenty, grafy, schémy, modely, potrebnú terminológiu a zároveň ho má povzbudzovať v procese riešenia zadaných úloh. Žiaci majú mať k dispozícii rôznorodé zdroje informácií, ako sú napr. učebnice, odborná literatúra, ale aj prístup na internet. V praxi to napríklad znamená, že učiteľ predstaví žiakovi nový pojem, ale hlbšie pochopenie toho, čo daný pojem označuje, na čo je „dobrý“ a pod., by malo vznikať v žiakovom vedomí jeho vlastnou konštrukciou. Tento proces tvorby, upevňovania a systematizácie získaných vedomostí sa zvyčajne uskutočňuje v pracovných skupinách, čo vedie aj k rozvoju sociálnych väzieb žiaka a k rozvoju jeho schopnosti spolupracovať prostredníctvom bohatých komunikačných väzieb.

Rozvíjanie kľúčových kompetencií v spojení s uvedeným prístupom radikálne zmenilo pozície učiteľa a žiaka vo vzdelávacom procese. *„Žiaci majú štatút skutočných aktérov výskumu, pretože ku každej situácii pristupujú s využitím komplexných myšlienok, hodnôt, postojov a emócií, pričom rola učiteľa sa limituje na iniciovanie potenciálneho počiatku výskumu a vytváranie vzťahov medzi existujúcim kognitívnym angažovaním sa žiaka a novými informáciami, ktoré vymedzujú spôsoby, akými môže žiak odpovedať na učiteľove požiadavky“* (Robertson, 1994). Vyučovací proces sa pri konštruktivistickom prístupe chápe ako riadenie učebnej činnosti žiaka.

Žiaci sú na vyučovaní postavení pred problémy, ktoré majú riešiť, pričom jednotlivé úlohy sa zámerne koncipujú tak, aby zodpovedali obsahu vednej disciplíny transformovanej do vyučovacieho predmetu a zároveň podporovali rozvoj žiakových poznávacích operácií.

Uplatnenie konštruktivistickej teórie v praxi sa premietlo, resp. by sa malo premietnuť nielen do organizácie vyučovania, ale aj do prispôsobenia používaných učebných pomôcok, predovšetkým učebníc a cvičebníc.

Úvod konštruktivisticky koncipovanej vyučovacej hodiny má spravidla stimulačný charakter. Učiteľ napríklad stručne predstaví a vysvetlí určený problém. Jadro hodiny predstavuje riešenie zadaných úloh v žiackych skupinách, v ktorých sa realizuje rozhovor o možnostiach riešenia problémovej úlohy. Výsledky tejto spolupráce sa zaznamenávajú do zošitov, ktoré sa podľa konštruktivistov stali hlavnou učebnou pomôckou žiaka. Do nich si žiaci zapisujú nové poznatky a formulujú novonadobudnuté vedomosti. Školský zošit s takto získanými poznámkami tak v mnohom preberá funkciu klasickej učebnice, resp. stáva sa „učebnicou“ napísanou samotným žiakom.

Dôležitou časťou každej vyučovacej hodiny je verejná demonštrácia získaných vedomostí a ich posudzovanie v pléne triedy. Prezentácia riešenia zadanej úlohy zároveň nahrádza klasické skúšanie založené na pamäťovej reprodukcii predpísaného textu.

Iný charakter môžu mať aj domáce úlohy žiakov, ktoré oproti tradičnému zhrnutiu a upevneniu učiva môžu naopak *prospektívne orientovať žiakov na vytvorenie podmienok na prijatie nových informácií na nasledujúcej vyučovacej hodine.*

Dominantná rola učiteľa v rámci konštruktivisticky postavenej vyučovacej hodiny nespočíva v tom, že je nositeľom poznania, ale v tom, že je tvorcom pracovnej klímy a zdrojom motivácie pre žiakov. Osobitnú pozornosť by mal preto venovať svojmu spôsobu komunikácie so žiakmi na vyučovaní.

1.1.1 Efektívna komunikácia učiteľa

Učiteľ v rámci komunikácie na vyučovaní vedome, ale ešte častejšie podvedome odovzdáva žiakom aj tzv. *skryté posolstvo*. Tak sa nazýva sekundárna časť informácie, ktorá je zakódovaná v spôsobe komunikácie. Je to postoj k niečomu alebo niekomu, ktorý vyjadruje vzťah k danej téme či osobe. Hovoriaci (učiteľ) si ho zvyčajne neuvedomuje, ale príjemca (žiak) ho vníma veľmi presne, adresne a citlivo. Príjemca pri komunikácii často reaguje skôr na túto časť prejavu než na primárnu informáciu vysielanú hovoriacim. Podľa rozšifrovaného posolstva si spätne vytvára vzťah k hovoriacemu. Komunikáciu učiteľa so žiakom môžeme rozdeliť na **efektívnu** a **neefektívnu**.

Neefektívnu komunikáciu učiteľa charakterizuje zameranosť na osobnosť žiaka, má negatívne ladenie a učiteľ ňou vyjadruje svoju nadradenosť. Má negatívny účinok na žiaka i na vzťah žiaka a učiteľa.

Príklady neefektívnej komunikácie (Mešková, 2012, s. 30-31):

- **Výčitky a obviňovanie**, napr.: „Ty nikdy... Ty stále...“ Znižuje sa ňou sebavedomie žiaka, ktorému sa berie nádej na zlepšenie.
- **Poučovanie, vysvetľovanie, moralizovanie**, napr.: „Mal by si si uvedomiť, že...“ Učiteľ ňou vyjadruje svoju nadradenosť.
- **Nárek, citové vydieranie**, napr.: „Ja kvôli tebe...“ Ide o skrytý útok na žiaka v citovej rovine.
- **Zdôrazňovanie vlastných zásluh**, napr.: „Ja sa snažím, obetujem sa a ty...“ Učiteľ sa vyvyšuje nad žiaka, čím potláča potenciál jeho kladných stránok.
- **Nálepkovanie, „škatuľkovanie“**, napr.: „Ty si taký a taký...“ Učiteľ ňou berie žiakovi chuť, motiváciu zlepšovať sa.
- **Direktívne príkazy**, napr.: „Sprav...! Bež a sprav...!“ Inými slovami povedané: ja som pán, ty si nula.
- **Vyhrážanie sa**, napr.: „Prestaň, lebo ťa odvediem k pani riaditeľke!“ Tento prístup môže vyvolať až agresivitu žiaka. Zároveň ním učiteľ dáva najavo svoju bezmocnosť, keďže problém nedokáže sám riešiť, presúva túto kompetenciu na niekoho iného.
- **Krik, hlasný verbálny prejav**. Opäť ide o prejav nezvládnutia situácie učiteľom, ktorý nedokáže kontrolovať svoje negatívne emócie. Svojou reakciou vyvolá zvyčajne agresívnu odpoveď žiaka, resp. rezignáciu žiaka, ktorý príkaz síce splní, ale nie na základe vnútorného presvedčenia, ale len z dôvodu ústupu autorite učiteľa.
- **Porovnávanie** žiaka s iným pozitívnym vzorom, napr.: „Zober si príklad z...“ Učiteľ týmto postupom likviduje zdravé sebavedomie žiaka a môže ním vyvolať žiakov vzdor.
- **Rečnicke otázky**, napr.: „A ty snáď nechceš...?“ V skutočnosti učiteľ nedal žiakovi priestor na vnútornú motiváciu, ktorá by viedla k zlepšeniu. Odpovedal totiž za žiaka sám.
- **Urážky, ponižovanie**, napr.: „Ty si ale hlúpy!“ Učiteľ nimi deklaruje svoju moc, ktorou hlboko zraňuje osobnosť žiaka. Je to neprípustná forma komunikácie, ktorá v samej svojej podstate neumožňuje spoluprácu žiaka s učiteľom.
- **Irónia, zhadzovanie**, napr.: „Ty si sa teda vyznamenal! Ty si ale génus!“ Opäť sa týmto prístupom zraňuje najhlbšie ego žiaka a zo žiaka sa stáva potenciálny (skrytý alebo otvorený) nepriateľ učiteľa.

Opakom neefektívnej komunikácie učiteľa je **efektívna komunikácia**. Jej využitie v práci učiteľa predstavuje prostriedok, ktorým sa významne zvyšuje účinnosť ovplyvňovania správania žiakov. Zvyčajne sa efektívna komunikácia chápe ako spôsob odoslania správy takým spôsobom, aby prijatá správa mala rovnaký alebo podobný význam, ako bola pôvodne zamýšľaná.

V školskej praxi ňou nazývame tiež taký spôsob komunikácie učiteľa, ktorým účinne usmerňuje činnosť žiaka, pričom zároveň vytvára priaznivú klímu v triede. Učiteľ by preto mal poznať techniky efektívnej komunikácie a aktívne ich využívať vo vlastnej pedagogickej činnosti.

Príklady techník efektívnej komunikácie (Mešková, 2012, s. 32-33):

- **Popis, konštatovanie**, napr.: „*Vidím, že... Počujem, že... Cítim, že...*“ Zameriavame sa na to, čo sa stalo, a nie na to, kto to spravil. Prijemcovi táto technika pomáha uvedomiť si súvislosti.
- **Informácia, oznámenie**, napr.: „*Treba... Toto spravíme tak a tak... Pomôže, ak...*“ Informácia k aktuálnej situácii a stavu; k zvykom a pravidlám správania; k dôsledkom správania, k možným postupom. Ako veta má oznamovací charakter. Vhodnejšie sú informácie o pozitívnych veciach.
- **Vyjadrenie vlastných potrieb, očakávaní**, napr.: „*Potrebujem, aby... Pomohlo by mi, ak... Očakávam, že...*“ Pri tejto technike sa vždy používa 1. osoba jednotného čísla.
- **Možnosť voľby**, napr.: „*Spraviš to takto alebo takto? Vtedy alebo vtedy? Sám alebo ti pomôžem ja či ostatní spolužiaci?*“ Touto technikou podporujeme rozvoj kritického myslenia žiaka. Žiak cíti za vlastné rozhodnutie väčšiu zodpovednosť. Podporujeme tiež vnútornú motiváciu žiaka, zlepšujeme sociálnu klímu v triede. Platí to však len vtedy, ak možnosť voľby nie je zo strany vyučujúceho manipulatívna.
- **Technika dvoch slov**, napr.: „*Jana, tabuľa.*“ Oslovenie, stručnosť a prípadné vynechanie slovesa zjemňuje alebo celkom blokuje prísnosť takéhoto príkazu. Niekedy stačí pohľad, gesto (ak ide o dohodnutý komunikačný kód).
- **Priestor pre spoluúčasť, aktivitu druhého**, napr.: „*Čo s tým spravíme? Čo navrhuješ? Čo si o tom myslíš?*“ Účinnosť je založená na aktivite a na vnútornej motivácii žiaka, na mentálnych procesoch.

Účinnosť jednotlivých efektívnych komunikačných postupov sa môže zvýšiť kombináciou dvoch a viacerých techník, napríklad:

- **Popis + informácia**, napr.: „*Vidím neporiadok. Všetci sa budeme cítiť lepšie, ak neporiadok nebude.*“
- **Popis + spoluúčasť**, napr.: „*Počujem, že Peter hovorí veľmi nahlas. Peter, čo s tým spravíme?*“
- **Informácia + očakávanie**, napr.: „*Treba, aby ste tento tematický celok zvládli čo najlepšie. Verím, že si ho pred písomkou ešte zopakujete aj doma.*“
- **Informácia + výber**, napr.: „*Pomôže, keď budeš sedieť v prvej lavici. Chceš si sadnúť k Jurajovi alebo k Pavlíne?*“

1.1.2 Porovnanie transmisívneho a konštruktivistického vyučovania

Cieľom tradičného, transmisívneho vyučovania je učivo. Učiteľ sa snaží čo najlepšie odovzdať žiakom predpísané učivo, zvyčajne pritom hľadá vhodné metódy, ako odučiť čo najviac učiva za čo najkratší čas, čiže ho odučí čo najefektívnejšie.

Transmisívne vyučovanie dobre charakterizuje aj popis činností žiaka a učiteľa v nasledujúcej tabuľke (Kolář a kol., 2007):

Tabuľka 1 Činnosti učiteľa a žiaka v transmisívnom vyučovaní

Činnosti učiteľa	Činnosti žiaka
Stanovuje, čo bude na hodine preberať.	Nevie, čo bude na hodine robiť, prípadne má len matnú predstavu založenú na predošlom učive, spomína si, kde sa už s danou témou stretol.
Rozdelí učivo na tematické celky a témy, ktoré zodpovedajú kapitolám v učebnici, pre vyučovaciu hodinu si vyberie určitú tému.	
Vybranú tému oznámi žiakom na začiatku hodiny.	Vypočuje si informácie o tom, ktorá téma sa bude preberať a kde ju nájde v učebnici. Ciele, ktoré sa majú na hodine dosiahnuť, mu zostávajú skryté.
Na začiatku hodiny opakuje a skúša učivo z predchádzajúcich hodín ako prípravu na novú látku.	Ukazuje, čo si zapamätal z predchádzajúcej hodiny a ako zvládol „staré učivo“.
Vykladá žiakom nové učivo.	Počúva a (v rôznej intenzite) vníma učiteľa.
Urobí zápis na tabuľu, prípadne diktuje poznámky.	Urobí zápis do zošita.
Riadi opakovanie a upevňovanie učiva.	Odpovedá na položené otázky a ukazuje, že výklad skutočne počúval a učivu rozumie. Rieši zadané úlohy aplikáciou zvládnutých postupov na upravené situácie, reprodukuje učivo.
Kontroluje zvládnutie požadovaných znalostí.	
Hodnotí zvládnutú úroveň učiva.	
Na základe podaných výkonov rozdelí žiakov do niekoľkých (kvalifikačných) skupín a oznamuje ich.	Niekedy bezprostredne po výkone, niekedy s časovým odstupom si vypočuje hodnotenie a spracuje informácie o udelenej známke. Málokedy sa dozvie, čo nevedel a čo má robiť, aby dané nedostatky odstránil.
Prebraté učivo presunie do kategórie „staré učivo“.	Učivo a činnosti, ktoré boli predmetom hodnotenia, presúva do kategórie „staré učivo“ a už sa nimi ďalej nezaobrá.
Pripravuje pre žiakov „nové učivo“.	

V transmisívnom vyučovaní je žiak v závislom postavení, učiteľ zastáva rolu experta, autority či trénera. U žiaka sa zvyrazňujú nedostatky v jeho výkone a počíta sa s jeho nesamostatnosťou, potláča sa jeho prípadný odpor a naopak sa odmeňuje jeho úsilie prispôbiť sa. Centrom záujmu je teda učivo a nie žiak.

Tzv. klasické vyučovanie je pre žiakov často málo podnetné, nezáživné a nudné. Žiaci majú v súčasnosti pomerne veľký rozhľad, sú vystavení neustálemu ataku informácií a zároveň nechcú len pasívne plniť učiteľove príkazy, počúvať jeho výklad a pod. Naopak, chcú besedovať, porovnávať, skúmať, vyjadrovať svoje názory, hodnotiť atď.

V tejto súvislosti treba zdôrazniť požiadavky väčšej zaangažovanosti žiakov na ich učebnej činnosti, pričom inšpiratívny môže byť prístup G. O. Growa, ktorý uvádza tieto **stupne zaangažovania žiakov na učebnej činnosti**:

1. Žiak v závislom postavení (učiteľ je expert a autorita, tréner).
2. Žiak sa stáva zainteresovaným, prejavuje záujem, pričom učiteľ je sprievodca, motivujúci človek.
3. Žiak je plne zaangažovaný na svojom rozvoji – učiteľ „preberá“ novú úlohu, úlohu partnera, človeka usmerňujúceho rozvoj žiaka, facilitátora.
4. Žiak sa ujíma riadenia seba samého – učiteľ deleguje časť svojich kompetencií na žiaka, ustupuje do roly konzultanta a kolegu (In Mareš, 1998, s. 165).

Uvedené stupne zaangažovania žiaka poukazujú na možnosť otvoriť väčší priestor pre tvorivosť žiaka a zároveň mu tým vytvoriť príležitosť samostatnejšie pracovať.

Konstruktivizmus pripisuje úplne odlišnú rolu a funkciu učiteľovi na vyučovaní. Vidí učiteľa predovšetkým ako:

- **facilitátora**, ktorý podporuje učebné procesy (usporadúva učebný materiál, pomáha stanovovať ciele) a vyhľadáva skrytý potenciál žiaka,
- **koordinátora**, ktorý usporadúva spoločné aktivity žiakov, dáva pozor na odovzdávanie poznatkov, spoluprácu a sociálnu dimenziu učenia,
- **participujúceho** v procese učenia, ktorý sa zapája do učebných aktivít a stáva sa modelom učiaceho sa jedinca.

Cieľom konštruktivistického vyučovania je teda žiak. V centre pozornosti je zmena kvality jeho vedomostí a celej osobnosti. Žiak je pritom vedený k samostatnému skúmaniu problému, zadania úlohy, ku kladeniu vlastných otázok, k posudzovaniu výsledkov a názorov iných. Učí sa pracovať aj s vlastnou chybou, poučiť sa z nej, sám ju opraviť. Žiak si konštruje svoj poznatok, ktorý konfrontuje s konštrukciami spolužiakov v pracovnej skupine. Na základe porovnania názorov iných prehodnocuje, dopĺňa, koriguje vlastnú konštrukciu. Týmto procesom si novo získanú konštrukciu hlbšie uvedomuje, spája ju s predchádzajúcimi vedomosťami, upevňuje si ju, čím sa stáva kvalitnejšia a trvácnejšia. Alebo povedané slovami prírodovedca F. Pottengera: „*Budovanie vedomostí sa uskutočňuje vtedy, keď sú predchádzajúce vedomosti subjektívne preformulované a spájajú sa s novými informáciami, a to na základe vrodenných mechanizmov a mechanizmov neskôr získaných*“ (In Lapitka, 2009, s. 11-12).

Tabuľka 2 Transmisívny prístup a prístup orientovaný na žiaka

Tradičný (transmisívny) prístup	Prístup orientovaný na žiaka
Škola odovzdáva žiakom vzdelanie predovšetkým ako výsledný produkt, ktorý je nutné si osvojiť v hotovej podobe.	Škola pripravuje žiakov na život a vzdelávanie sa považuje za proces, ktorý sa nikdy nekončí.
Obsah vzdelania je určený zvonka, je predkladaný v oddelených predmetoch a dôraz sa kladie predovšetkým na osvojenie si vedomostí.	Na rozhodovaní o obsahu vzdelávania sa podieľajú všetci zainteresovaní (odborníci, pedagógovia, rodičia a žiaci), pričom je integrovaný do zmysluplných celkov a dôraz sa kladie na kľúčové kompetencie.
Nové poznatky sú cieľom, ktorý treba dosiahnuť, a učiteľ ich žiakom predkladá prostredníctvom učebníc.	Nové poznatky sú nástrojom porozumenia sebe samému i okolitému svetu, žiaci si ich budujú sami a učitelia sú len partneri podporujúci učenie a ponúkajúci prácu s množstvom zdrojov.
Učitelia nesú zodpovednosť za dianie v triede, určujú pravidlá a kontrolujú ich, sú hlavnou autoritou a predstavujú „sprostredkovateľov“ nových informácií pre žiakov.	Pravidlá práce a správania sa v triede určuje učiteľ spoločne so žiakmi. Každý žiak nesie zodpovednosť za svoje správanie a učitelia sú len „sprievodcovia“ na ceste za vzdelaním, rešpektujú svojich žiakov.
Žiak je považovaný za pasívneho príjemcu, za „čistý list papiera“, na ktorý treba napísať všetky požadované informácie.	Žiak je chápaný ako aktívny tvorca a samostatne mysliaca bytosť, ktorá si konštruuje vlastné poznávanie na základe svojich skúseností svojím vlastným spôsobom.
Učiteľ vyučuje celú triedu rovnakým spôsobom, väčšinou frontálne, žiaci plnia príkazy učiteľa a pracujú prevažne individuálne.	Učiteľ ponúka žiakom možnosť práce rôznym spôsobom, rešpektuje ich individuálne rozdiely. Žiaci môžu pracovať samostatne, vo dvojici či v skupinách. Majú možnosť pomáhať si a spolupracovať.
Komunikácia s rodičmi je vyhradená pre prípady, keď ich treba informovať o výsledkoch žiaka, alebo ak sa objaví nejaký problém, inak škola žije svojím vlastným životom.	Rodičia sú považovaní za partnerov učiteľa, sú v škole vždy vítaní a očakáva sa ich aktívna účasť na školskom vzdelávaní ich dieťaťa.
Hodnotenie je úplne v kompetencii učiteľa a je založené na porovnávaní úspešnosti žiaka s ostatnými žiakmi prostredníctvom známok.	Hodnotenie zachytáva individuálny pokrok každého žiaka, podieľajú sa na ňom i žiaci, ktorí spoločne s učiteľom formulujú požiadavky (kritériá) hodnotenia.

Veľkou prednosťou konštruktivistického prístupu k vyučovaniu je aj diferencované riadenie vyučovacieho procesu, ktoré rešpektuje individuálne osobitosti žiakov v učebnom procese. Patria medzi ne povahové a charakterové črty, záujmy, schopnosti a rozdielne pracovné tempo a výkon žiakov. Kým tradičné vyučovanie je zamerané na snahu splniť v určenom čase úlohy stanovené predmetom (ciele, obsah, zásady, tzv. objektívne činitele učebného procesu), čo vyvoláva permanentný tlak na učiteľa „ponáhľať sa s učivom“, konštruktivistické vyučovanie si všíma individuálne osobitosti žiaka a učiteľa, teda *subjektívne činitele učebného procesu*. Veľmi výstižné porovnanie transmisívneho a konštruktivistického vyučovania sformulovali Hejný a Stehlíková (1999).

Tabuľka 3 Porovnanie transmisívneho a konštruktivistického vyučovania (Hejný, Stehlíková, 1999, s. 33)

		konštruktivistické vyučovanie	transmisívne vyučovanie
1.	hodnota poznatkov	kvalita	kvantita
2.	motivácia	vnútorná	vonkajšia
3.	trvanlivosť poznatkov	dlhodobá	krátkodobá
4.	vzťah učiteľ – žiak	partnerský	submisívny
5.	klíma	dôvery	strachu
6.	nositeľ aktivity	žiak	učiteľ
7.	činnosť žiaka	tvorivá	imitujúca
8.	poznatok žiaka	produktívny	reproduktívny
9.	nosná otázka	čo? prečo?	ako?

Konštruktivistický prístup významne podporuje kreativnosť žiakov vo vyučovacom procese. Z toho vychádzali aj autori kurikulárnej reformy v materinskom jazyku, keď napr. zdôraznili, že „spontánna tvorba jazykových komunikátov nespôsobuje stresové záťažové situácie, v ktorých sú žiaci konfrontovaní s parametrami záväzných noriem pre tvorbu jednotlivých jazykových prejavov. Až pri analýze vlastných komunikátov sa môžu žiaci porovnávať s presnými požiadavkami na daný komunikát a novozískaný poznatok môžu zapracovať do svojho pôvodného prejavu, čím ho zároveň hodnotia a vylepšujú. Prirodzenou cestou si tak uvedomujú proces výstavby jazykového prejavu a jeho následné upravovanie do „konečného“ stavu.“ (Návrh kurikulárnej transformácie..., 2007, s. 42-43.)

Uplatnenie konštruktivistického prístupu vo vyučovaní vyžaduje predovšetkým:

- Zabezpečiť kvalitné zdroje informácií, postupov, príkladov na riešenie, čiže kvalitnú učebnicu a cvičebnicu, v ideálnom prípade viacero učebníc a cvičebníc, z ktorých si vyučujúci vyberá, resp. ich vo svojej práci kombinuje.
- Odborne i prakticky pripraviť pedagógov na nový spôsob vedenia vyučovacieho procesu, čiže cielene vzdelávaného a zaškoleného pedagóga, ktorý nadobudne nielen teoretické poznatky, ale získa aj praktické návody a návyky, ako postupovať na konštruktivistických vyučovacích hodinách.
- Vytvoriť kvalitné nástroje na hodnotenie výkonov žiakov na konštruktivisticky orientovaných vyučovacích hodinách a dôsledne ich vysvetliť, čiže kvalitne spracované výkonové štandardy s metodickým usmernením, ako ich aplikovať vo vyučovacom procese.
- Priblížiť adekvátne vyučovacie metódy, ktorými sa dá úspešne realizovať konštruktivistický prístup k vyučovaniu, pričom dôraz je na individuálnom prístupe k žiakom, na tímovej spolupráci žiakov, na objavovaní riešení problémov, na zážitkových metódach a na kritickom myslení.

1.2 Najnovšie koncepcie vyučovania – niektoré alternatívy deduktívnej/priamej výučby

V slovenských školách ešte aj v súčasnosti najviac učiteľov využíva **deduktívnu (priamu) výučbu**. Je to výučbová stratégia, v ktorej dominuje výklad učiteľa. Novšie koncepcie vyučovania kladú stále väčší dôraz na tvorivosť a aktivitu žiaka. Ten má priamo na vyučovaní riešiť zadané úlohy, čiže „tvoriť“ riešenia. Žiak má v procese riešenia úloh nadobúdať nové vedomosti, ale aj schopnosť samostatne pracovať, byť asertívny, empatický a pod. Uvedený postup preto v sebe významne zahŕňa aj výchovnú zložku. Typy vyučovacích hodín, na ktorých nehrá hlavnú úlohu výklad učiteľa, ale priama interakcia žiakov s učebnou látkou, sa označujú ako **induktívne** a často sa na nich používajú **sociálne formy vyučovania** s dôrazom na individuálnu (samostatnú) prácu žiaka.

Základ induktívneho prístupu na vyučovaní spočíva v tom, že žiaci na základe informácií, ktoré pripravil učiteľ, sami objavujú pojmy alebo všeobecne platné pravidlá (generalizácia). Zaraďovať induktívny prístup do vyučovania je vhodné najmä preto, aby žiaci získali prax v induktívnom myslení (formulácia pojmov, tvorenie hypotéz atď.), čím sa zároveň učia technikám duševnej práce na vyššej hladine kognitívnej náročnosti.

M. Pasch (Pasch a kol., 2005, s. 241) vymedzuje **6 fáz induktívneho prístupu**:

1. *Skúmanie* – skúmanie údajov alebo pozorovanie „záhadnej“ udalosti.
2. *Hľadanie zákonitostí a vytváranie hypotéz* – pokus o zmysluplné vysvetlenie získaných informácií pomocou tvorby podskupín, hľadanie pravidelnosti alebo tvorba hypotéz.
3. *Overovanie hypotézy* – skúmanie ďalších údajov s cieľom overiť hypotézu a zistiť, či všetky nájdené zákonitosti a kategórie platia aj po preskúmaní ďalších údajov.
4. *Formulovanie pojmov alebo generalizácia* – žiaci na základe získaných informácií formulujú závery.
5. *Metakognícia* – skúmanie myšlienkového postupu, ktorý bol použitý pri hľadaní zákonitostí a formulácii záverov. Táto fáza je mimoriadne užitočná pre žiakov, ktorí neovládajú techniky plánovania a sebareflexie, pretože sa v diskusii dozvedia, ako o problémoch rozmyšľajú ich vrstovníci, a spätne rekonštruujú aj svoj postup riešenia konkrétneho problému.
6. *Aplikácia získaných poznatkov v novej situácii* – riadené alebo samostatné cvičenia, v ktorých sú použité nájdené pojmy alebo generalizácie (z fázy 4).

Induktívny prístup plne rešpektuje princíp aktívneho učenia, ktoré rozvíja samostatnosť myslenia. *Princíp aktívneho učenia umožňuje takú činnosť v procese vyučovania, na základe ktorej prejaví žiak vysokú aktivitu myslenia* (Bernáth, Milan, 1972, s. 17). Uvedený princíp vyžaduje od učiteľa stavať pred žiakov problémy tak, aby ich podnecovali sústavne rozmyšľať a riešiť úlohy, odpovedať na otázky, dopĺňať chýbajúce odpovede, vyberať správnu odpoveď z viacerých možných a pod. Pod vedením učiteľa si tak žiaci osvojujú určité učivo priamo činnosťou, ktorá má z ich hľadiska objavný charakter. Aktívna činnosť má pritom veľký význam nielen pre rozvíjanie myšlienkovkej aktivity, ale aj pre upevňovanie záujmu žiakov o vyučovací predmet.

Aktívne učenie je analyticko-syntetický proces, v ktorom žiak pristupuje aktívne k novým poznatkom. Objavuje, posudzuje, porovnáva a začleňuje nové informácie do svojho systému znalostí samostatným rozhodovaním o tom, ako poznatky využije, resp. ich odmietne. Toto učenie prispieva k rozvíjaniu kritického myslenia žiaka.

Kritické myslenie sa chápe ako aktívny, interaktívny, usporiadaný a komplexný poznávací proces – takémuto chápaniu kritického myslenia by v slovenčine mohli zodpovedať pojmy aktívne učenie a samostatné myslenie. Porozumieť informáciám je iba prvý predpoklad kritického myslenia, ďalej sem patrí diferencovaná a reflektovaná práca s informáciami, nazeranie na fakty v súvislostiach a využitie všetkých úrovní logických myšlienkových postupov.

Sitná (2009, s. 12) definuje nevyhnutné predpoklady učiteľa na aktivizovanie vyučovacieho procesu:

- znalosť rôznych vyučovacích metód a ich pravidelné využívanie vo vyučovacom procese,
- schopnosť zvoliť vhodnú vyučovaciu metódu v závislosti od vytýčeného cieľa a požadovaných kompetencií,
- poznať silné a slabé stránky týchto metód,
- poznať zásady správneho vedenia a využitia užíwanej metódy.

K najznámejším a najúspešnejším modelom aktivizujúceho vyučovania patrí komunikačný model vyučovania a učenia E-U-R. Tento model rešpektuje aktuálne poznatky psychologických výskumov o tom, ako sa ľudia učia, a je jedným z konkrétnych prístupov pedagogického konštruktivismu. Ponúka konceptuálnu základňu pre vyučovanie, myslenie a učenie (Meredith, Steel, Temple, 1998, s. 6-23). Tento rámec predstavuje trojfázový model vyučovania a učenia:

1. fáza – *evokácia*

V tejto fáze si žiaci metódou brainstormingu aktívne vybavujú svoje vedomosti, ktoré o danej téme majú, a zároveň si ich zapisujú. Zvyčajne má formu rozhovoru pred samotným učením sa. Vypočutý a zaznamenaný je každý názor, správny aj nesprávny. Ich správnosť sa bude overovať v poslednej časti hodiny. V tejto fáze **majú hovoriť najmä žiaci**. Učiteľ ich len vedie, povzbudzuje k premýšľaniu a pozorne počúva.

2. fáza – *uvedomenie si významu*

V tejto fáze už **ide o skutočné učenie sa**. Žiaci sa oboznamujú s novými informáciami napr. formou čítania textu, počúvania výkladu, sledovania filmu či rozhovoru. **Spájajú si pri tom vedomosti z prvej fázy s novými informáciami**. Žiakom sa teda nový poznatok nepredkladá, ale utvárajú si ho sami. Je veľmi dôležité udržiavať aktivitu žiakov, ich záujem a energiu vytvorenú počas evokácie. Ich aktívne zapojenie sa do procesu učenia sa pramení z toho, že sa chcú dozvedieť čo najviac o danej téme, aby si mohli porovnať svoje predpoklady s reálnymi faktmi. Účinné je vytváranie záznamov s odpoveďami na otázky, ktoré si v duchu kladie:

- Čo si mám o tom myslieť?
- V akom vzťahu je táto informácia k tým, ktoré už poznám?
- Ako toto tvrdenie ovplyvní môj názor?

3. fáza – *reflexia*

Počas tejto fázy si žiaci upevňujú nové vedomosti a aktívne menia/reštruktúrujú svoje schémy porozumenia, aby boli v súlade s novými informáciami. Až v tejto fáze si **skutočne „osvojujú“ učivo a budujú trvalé vedomosti**, napr. poznatky o jazyku komunikačne využívajú. V reflexii **vyjadrujú vlastnými slovami myšlienky a informácie**, s ktorými sa stretli. Dôležitým výsledkom tejto fázy je skutočnosť, že medzi žiakmi dochádza k výmene názorov, myšlienok a postrehov. S diskusiou sa rozvíja slovná zásoba, kritické a flexibilné myslenie.

Komunikačný model vyučovania je rámec vyučovania, ktorý treba „naplniť“ vhodnými metódami a formami práce. Jeho konkrétna realizácia vždy závisí od stanovených učebných cieľov a od možností a potrieb tých, ktorí sa učia.

1.2.1 Zážitkové vyučovanie

Zážitková pedagogika patrí k novým pedagogickým smerom. Zážitkové vyučovanie sa ako konkrétny spôsob edukácie snaží prostredníctvom zážitku a skúsenosti pomôcť žiakovi získať vedomosti, schopnosti a zručnosti tak, aby si ich osvojil na celý život. Zážitkové vyučovanie sa však nesústreďuje len na vyvolanie zážitku, ale predovšetkým na jeho spracovanie.

Zážitková pedagogika sa snaží pomôcť žiakom prekonať strach zo školy, odstrániť nechuť k učeniu a naopak nadobudnúť radosť z učenia, objavovania, myslenia. Na základe zážitku a skúsenosti vedie žiakov k aktívnemu prístupu k nadobúdaniu vedomostí. Okrem získania informácií napomáha žiakom vyjadrovať vlastné myšlienky, emócie, rešpektovať názory iných, rozvíjať empatiu, tvorivosť, schopnosť spolupráce a pod. Zážitkové učenie ako nový trend vo vzdelávaní žiakov má svoj základ v hravých formách vyučovania. Jeho podstatou je objavovanie poznatkov pri vlastnej činnosti so zážitím nejakej emocionálnej skúsenosti.

Efektívne sú metódy kooperatívneho a problémového vyučovania – napr. heuristická metóda, didaktické hry, situačné a inscenačné metódy. Dobré výsledky prináša aj využitie: dialógu, skupinových diskusných metód, pohybových, výtvarných, hudobných, písomných, viacrozmerných a bádateľských aktivít. Pri výbere metód a formulovaní úloh treba klásť dôraz na to, aby:

- vychádzali z reálnych životných situácií, záujmov žiakov a ich skúseností, čím upútajú pozornosť žiakov a motivujú ich k aktivite a tvorivosti,
- zodpovedali intelektuálnym možnostiam žiakov,
- poskytovali žiakom zážitok,
- súviseli s osvojovaným učivom,
- pri riešení úloh získavali žiaci nové poznatky a postoje, ktoré môžu využívať v ďalších životných situáciách,
- poskytovali šancu na sebarealizáciu všetkým žiakom.

Príklady metód, ktoré sa dajú využiť na hodinách materinského jazyka

Hra v role – môže sa uskutočňovať v rovine *simulácie* (žiak hrá za seba v istej navodenej fiktívnej životnej situácii), *alternácie* (žiak hrá rolu niekoho iného, cez koho vyslovuje svoje názory, vyjadruje vzťahy), *charakterizácie* (žiak sa stotožňuje s inou postavou) na základe dobrovoľnosti a v neohrozujúcom prostredí. Táto metóda sa dá veľmi dobre využiť v aplikácii učiva z jednotlivých rovín jazyka. Napr. významovú rovinu môže reprezentovať zvolená lexika korešpondujúca so zadaním roly žiaka (sociálne zaradenie, profesijné zaradenie, teritoriálne zaradenie a pod.). Podobne sa dajú aplikovať vedomosti zo zvukovej roviny jazyka či štylistického zafarbenia textu. Žiak si vytvára o sebe predstavu na základe reakcie obecnstva, konfrontáciou svojich názorov a postojov s inými žiakmi v reflexii, prehodnotením svojho výkonu po situácii.

Horúca stolička – na stoličku si sadne žiak v role (napr. postava z románu, básnik), skupina žiakov mu kladie otázky (za seba alebo ako postavy v role), na ktoré musí odpovedať. Otázky sú spojené s nejakým problémom, ktorý sa postavy na stoličke osobne týka, s kritikou postavy, s odhaľovaním motívov jej konania, so zisťovaním citlivých údajov, odhaľovaním osobných osudov ap. Veľmi dobre sa dá pri tejto metóde trénovať asertívna komunikácia, ale možno ňou upozorniť aj na nevhodnú devalvujúcu komunikáciu.

Brainstorming (búrka nápadov) – žiaci v časovom limite zaznamenávajú všetky myšlienky, ktoré im v súvislosti s témou zišli na um. Etapa tvorenia nápadov sa prísne oddeľuje od ich hodnotenia. Očakáva sa čo najväčšie množstvo nápadov (kvantita), ich kritika je zakázaná.

Pantomíma – predstavuje odovzdávanie informácie komplexnou aktivitou tela – pohybom i nepohybom – bez prítomnosti reči a zvuku. Cieľom pantomímy je rozvíjať vnímanie, koordináciu a estetizáciu pohybov, oblasť nonverbálnej komunikácie, spojenie pohybu s vnútorným životom človeka. Rozlišujeme viac druhov pantomímy, napr. čiastočnú, dotykovú, mechanickú, ozvučenú, naratívnu, sekvenčnú, pantomimizáciu priestoru, prostredia, vecí.

1.2.2 Kooperatívne učenie

Kooperatívne vyučovanie je skupinové vyučovanie, v ktorom sú zdôrazňované sociálne aspekty. Nejde pritom iba o skvalitnenie tradičných postupov a foriem školskej práce, ktoré súvisia s cieľmi týkajúcimi sa vedomostí a zručnosťami. Do popredia sa dostávajú sociálne – komunikačné kompetencie, celoživotné pravidlá (aktívne počúvanie, dôvera, pravdivosť, úcta, maximálne osobné nasadenie – výkon), súťaživosť je nahrádzovaná spoluprácou. Spolupráca je pri dosahovaní cieľov najdôležitejšia. Výsledky jednotlivca sú podporované činnosťou celej skupiny a celá skupina profituje z práce svojich členov. Základnými pojmami kooperatívneho vyučovania sú **zdieľanie, spolupráca, podpora**. Medzi základné znaky patrí **vzájomná pozitívna závislosť, interakcia členov skupiny, osobná zodpovednosť, formovanie a využitie interpersonálnych zručností, reflexia skupinovej činnosti**.

V kooperatívnom učení ide o to, aby sa **vzťah spolupráce medzi žiakmi využil na optimálne učenie sa každého žiaka**, a to z hľadiska poznávania, podpory motivácie i sociálneho učenia. Pri krátkodobých kooperatívnych štruktúrach zabezpečíme individuálnu zodpovednosť členov skupiny za

učenie, sledujeme využívanie sociálnych zručností na spoluprácu, ak je to vhodné, zaraďujeme reflexiu skupinovej činnosti a pod.

Učiteľ môže na vyučovacej hodine využiť rôzne kooperatívne štruktúry, ktoré sú nenáročné na čas a schopnosti žiakov i učiteľov, alebo komplexnejšie štruktúry, ktoré môžu trvať aj niekoľko hodín. Kombinácia kooperatívnych štruktúr s frontálnym vyučovaním je pritom možná, niekedy dokonca nevyhnutná. H. Kasíková (2009) odporúča napríklad tieto **kooperatívne učebné štruktúry**:

➤ **Obráť sa na svojho suseda**

Učiteľ požiada žiakov, aby sa obrátili na svojho suseda v triede a spýtali sa ho na niečo, čo sa týka vyučovacej hodiny: vysvetliť pojem, o ktorom sa práve učili, uviesť konkrétny príklad na vysvetľovaný pojem, vysvetliť zadanú úlohu, zhrnúť tri najdôležitejšie body diskusie a pod. Ide o jednoduchú štruktúru, ktorá sa rýchlo začleňuje aj do frontálne vedeného vyučovania. Môže trvať len pár minút.

➤ **Mysli – spoj sa s druhým – diskutuj (podeľ sa o svoj názor)**

Hodí sa väčšinou pre dvojice žiakov. Žiaci individuálne premýšľajú o odpovedi na otázku (alebo o probléme, situácii, nápade ap.), potom diskutujú o svojej odpovedi jeden s druhým. Podobne ako pri predošlej štruktúre aj táto štruktúra sa jednoducho zaraďuje do vyučovania.

➤ **Formuluj – podeľ sa o svoj názor – počúvaj – vytvor**

Žiaci najprv individuálne sformulujú svoju odpoveď, pozorne počúvajú, keď ju jeden druhému oznamujú, a spoločne vytvárajú novú odpoveď alebo uhol pohľadu utvorený na základe diskusie a rozpracovaní danej otázky. Táto štruktúra podnecuje premýšľanie a dobré vzťahy. Môže trvať niekoľko minút, ale aj dlhší čas (súvisí to s typom úlohy).

➤ **Povedz a vymeňte sa**

Učiteľ zadá tému. Prvý žiak začína odpovedať, druhý sústredene počúva. Na signál učiteľa (často sa nedá odhadnúť, kedy tento signál učiteľ vydá) sa roly vymenia – ten, kto počúval, hovorí, ten, kto hovoril, počúva. Vždy, keď sa roly vymenia, treba pokračovať v línii predchádzajúcej reči alebo doplniť výpoveď hovoriaceho skôr, než nový hovoriaci predstaví svoje myšlienky. Táto štruktúra sa často používa pri zhrňovaní, opakovaní látky, pri kontrole porozumenia učiva.

➤ **Čísla v skupine**

Jednotlivým žiakom v skupine sa pridelia čísla. Učiteľ zadá otázku, žiaci sa v skupine uistia, že všetci poznajú odpoveď. Potom učiteľ vyvolá niektoré číslo, žiak s daným číslom odpovedá nahlas.

➤ **Vnútorňý – vonkajší kruh**

Žiaci stoja v dvoch kruhoch – vnútornom a vonkajšom, tvárou v tvár. Učiteľ zadáva otázky, dvojice sa radia o odpovedi. Kruhy postupne rotujú.

➤ Skupiny čítajú

Trojčlenné skupiny spoločne čítajú pridelené texty a odpovedajú na otázky, ktoré smerujú k porozumeniu textu. Jeden číta, druhý zaznamenáva odpovede, tretí kontroluje, či každý v skupine rozumie odpovediam a súhlasí s nimi. Po skončení každý podpisuje pracovný hárok s odpoveďami na potvrdenie toho, že všetci rozumejú odpovediam a súhlasia s nimi.

➤ Skladačky

Každý člen skupiny číta a študuje časť z prideleného materiálu, potom učí ostatných členov skupiny to, čo sa dozvedel.

➤ Cielené triády

Predtým ako učiteľ začne vyučovať (vysvetľovať, premietat film ap.), nechá žiakov v trojici premýšľať o tom, čo už o danej téme vedia, a formulovať otázky, na ktoré by chceli poznať odpoveď. Potom skupiny odpovedajú na tieto (príp. i ďalšie) otázky, diskutujú o nových informáciách, formulujú nové otázky.

➤ Partnerský dril

Žiaci sa v dvojiciach učia drilom fakty, ktoré potrebujú poznať, dovtedy, kým ich obaja bezpečne nevedia a dobre si ich nepamätajú (napr. gramatika, slovíčka). Hodí sa tiež ako opakovanie pred testom. Je vhodné dať žiakom body navyše (alebo akúkoľvek formu odmeny), ak sa test podarí obidvom žiakom.

➤ Kontrolóri pracovného listu

Učiteľ rozdelí triedu na dvojice a každej z nich dá vypracovať spoločný pracovný list. Žiaci si v dvojici rozdelia roly – jeden číta a navrhuje odpoveď, druhý súhlasí alebo navrhuje inú odpoveď. Odpoveď zapisujú až vtedy, keď jej obidvaja rozumejú a súhlasia s ňou.

➤ Kontrolóri domácej úlohy

Učiteľ vyzve žiakov v skupine, aby si porovnali domáce úlohy, diskutovali o riešeniach, v prípade – ak neriešili úlohu rovnako – opravili ju a pridali dôvod, prečo úlohu opravovali. Mali by sa uistiť, že teraz už každý z nich s odpoveďou súhlasí. Odovzdávajú sa všetky domáce úlohy zo skupiny, učiteľ však hodnotí len jednu z nich (náhodným výberom) a pridáva podľa nej odmenu (známku) všetkým členom skupiny.

➤ Páry a kompozícia

Pracuje sa vo dvojiciach. Žiak A vysvetľuje, čo chce napísať žiakovi B, ten si robí poznámky, prípadne osnovu. Spoločne plánujú úvod alebo základné tézy. Potom žiak B vysvetľuje a žiak A píše. Vymenia si časti osnovy a použijú ich pri písaní.

➤ **Trojica pri tabuli**

Trojice žiakov idú k tabuli. Jeden navrhuje odpovede na zadané otázky, druhý kontroluje, či každý v triede súhlasí s odpoveďou, tretí zapisuje na tabuľu.

➤ **Skupiny pri počítači**

Trojice žiakov pracujú pri počítači. Jeden pracuje na klávesnici, druhý číta z monitora, tretí overuje (zaujíma sa o názory obidvoch spolužiakov na to, čo napísať, a robí konečné rozhodnutia). Roly rotujú, t. j. na ďalšej vyučovacej hodine sa žiaci v rolách vymenia.

➤ **Riešitelia problémov**

Skupine je pridelený problém. Každý žiak musí prispieť k jeho riešeniu. Skupiny môžu rozhodnúť, čo v nej bude kto robiť, ale potom musia byť jej členovia schopní ukázať, že všetci spolupracovali a prispeli k riešeniu. Môžu sa tiež rozhodnúť riešiť problém spoločne, ale každý člen skupiny musí byť schopný vysvetliť postup riešenia problému.

➤ **Správy o knihách v pároch**

Žiaci sa navzájom pýtajú na knihy, ktoré čítali, a potom ostatným žiakom referujú o knihe partnera.

➤ **Písanie so spätnou väzbou**

Žiaci čítajú a dávajú jeden druhému trikrát spätnú väzbu:

1. Označujú, čo sa im v texte páči (napr. hviezdíčkou), otáznikom označia miesta, ktorým nerozumejú alebo sú podľa nich „slabé“. Diskutujú o tom s autorom textu.
2. Označia gramatické, formátové a iné chyby a diskutujú o nich s autorom textu.
3. Čítajú konečný návrh textu a naznačujú, ktoré chyby by sa mali opraviť.

➤ **Učítelia zručností/interpretátori pojmov**

Žiaci pracujú vo dvojici na vytváraní zručností (napr. určovanie prídavného mena vo vetách) alebo na učení sa pojmov dovtedy, kým jeden aj druhý nie sú schopní jednoducho vykonať túto zručnosť alebo vysvetliť pojem. Je užitočné, aby sa súčasťou tejto štruktúry stala aj žiakova reflexia o tom, ako v učení jeden druhého postupovali.

➤ **Skupinová správa**

Žiaci spoločne skúmajú tému. Každý z nich je zodpovedný aspoň za jeden zdroj a získanie (a napísanie) niekoľkých informácií. Správa sa píše spoločne, každý je zodpovedný za to, aby sa v nej použili jeho informácie. Ak sa správa podáva ústne, každý zo skupiny sa musí zapojiť a pomôcť ostatným.

➤ **Zhrňujúce/sumarizujúce páry**

Žiaci sa striedajú v čítaní a sumarizovaní odsekov. Jeden číta a zhrňuje text, druhý kontroluje odsek z hľadiska presnosti informácií, príp. pridáva to, čo sa opomenulo. V rolách sa striedajú po odsekoch.

➤ **Autori hry**

Žiaci píšú spoločne hru (napr. o dobe, o ktorej sa nedávno učili). Skúšajú si ju, predvádzajú ju pred triedou. Vysvetľujú, ako vznikol scenár, ktoré informácie zakomponovali do hry a pod.

➤ **Spoločné myšlienkové mapy**

Dvaja až traja žiaci vytvárajú spoločnú myšlienkovú mapu k jednej téme (napr. komunikácia). Do stredu papiera sa napíše téma, v smere hodinových ručičiek sa zaznamenávajú akékoľvek podnety, ktoré tému mapujú (slová, vety, časti schém, obrázky a pod.). Jeden z dvojice začne, druhý ho sleduje a inšpiruje sa jeho prácou. Skupina môže pracovať bez slov alebo jednotliví členovia môžu komentovať to, čo práve zaznamenávajú.

➤ **Píšeme okolo stola**

Jeden papier a ceruzka kolujú od jedného člena skupiny k druhému – každý napíše napr. jeden nápad. Variant: každý má ceruzku inej farby (dá sa ľahko rozpoznať, kto a ako prispel svojimi myšlienkami).

➤ **Hovoríme okolo stola**

Každý prispieva svojím nápadom alebo myšlienkou tým, že ich vysloví. Poradie je dané – jeden za druhým tak, ako sedia okolo stola.

➤ **Snehová guľa**

Úlohu najprv rieši jednotlivec sám, potom sa spojí s niekým do dvojice a riešia úlohu spoločne. Dvojice sa po určitom čase spájajú pre ďalšie učenie do štvoríc, tie potom prípadne do osemčlenných skupín atď., t. j. „nabaľujú sa“ ako snehová guľa. Niekedy býva cieľom dosiahnutie konsenzu, ktorý potom môžu menšie skupinky ďalej skúmať (snehová guľa sa „odbaľuje“).

Príklad

Úloha: Zistiť, či je rovnaký názor na školský poriadok.

1. krok – jednotlivci: čítajú školský poriadok
2. krok – práca dvojíc: brainstorming, záznam myšlienok na papier
3. krok – práca štvoríc: vybrať šesť pravidiel, s ktorými súhlasia všetci v danej štvorici
4. krok – práca osemčlennej skupiny: zistiť spoločné pravidlá na obidvoch listoch (materiály pôvodných štvoríc) a zoradiť ich podľa dôležitosti, určiť hovorcu
5. krok – plenárne stretnutie: správy hovorcov, diskusia o oblastiach zhody a rozporov

➤ **Interview v troch krokoch**

Žiaci si navzájom kladú otázky na určitú tému v niekoľkých krokoch, fázach. V **trojčlennej skupine** v prvej fáze kladie žiak A otázky žiakovi B a žiak C počúva a robí si poznámky, v druhej fáze žiak C kladie otázky žiakovi A (B počúva), v tretej fáze žiak B kladie otázky žiakovi C (A počúva). Roly teda rotujú a každý má príležitosť klásť otázky aj odpovedať a zároveň pozorne počúvať a vyberať najdôležitejšie informácie z odpovedí.

Túto štruktúru môžeme začleniť do akéhokoľvek typu hodiny a jej obsahom môže byť čokoľvek. Môže byť použitá napríklad:

- Ako prípravná aktivita: *Aké otázky by si chcel preskúmať v tejto téme? alebo Čo už vieš o tejto téme?*
- Na vyjadrenie osobných skúseností alebo vyjadrenie názorov: *Ktoré tri hodnoty si najviac ceníš na priateľoch a prečo? Ak by si sa mohol ocitnúť v minulosti, ktorú dobu by si si vybral? Ktoré sociálne zmeny by si v nej uskutočnil?*
- Na zhrnutie učenia na vyučovacej hodine: *Čo by si ešte chcel vedieť, čo sme dnes nestihli? Aká bola pre teba najdôležitejšia myšlienka a prečo? Ako využiješ to, čo si sa dnes učil?*
- Na prácu s domácou úlohou: *Ktoré informácie boli najdôležitejšie z toho, čo si čítal na domácu úlohu? Ktorá časť úlohy bola pre teba najzaujímavejšia? Najnáročnejšia?*
- Na preskúmanie kľúčových momentov v učive: *Aká je tvoja hypotéza k tomuto problému? Ako si riešil tento problém?*

Troj krokové interview je prirodzená štruktúra vhodná na nácvik mnohých sociálnych zručností (najmä na vnímavé počúvanie) a komunikačných zručností (napríklad aktívne počúvanie, využívanie otvorených otázok, vyjasňovanie si počutého obsahu a pod.).

➤ Rohy miestnosti

Ide o štruktúru, ktorá umožňuje žiakom vybrať si a diskutovať o určitom rozmere otázky. Učiteľ najprv pomenuje rohy v miestnosti ako určitý aspekt zadanej otázky. Žiaci si potom vyberajú, do ktorého rohu pôjdu. Napr. v rohoch miestnosti sú umiestnené mená hrdinov určitého románu. Učiteľ sa potom pýta: *Kto bol váš obľúbený hrdina v tomto románe?* (Otázky do diskusie môžu klásť aj žiaci.) Žiaci idú do príslušného rohu a tam v menších skupinkách (dvojčlenných, trojčlenných) zdôvodňujú svoj výber. Samozrejme, že sa môžu pridať ďalšie otázky tak, aby boli žiaci podnecovaní premýšľať, prípadne položiť takú otázku, ktorá poukazuje na iný rozmer témy a pri ktorej teda žiaci môžu zmeniť aj roh, v ktorom pôvodne stáli, a argumentovať znovu. (Napr. *Ktorý hrdina tohto románu najviac ovplyvnil spád udalostí?*)

Po ukončení diskusie žiakov v rohoch učiteľ vyberá zástupcov všetkých skupiniek, aby informovali triedu o svojej diskusii.

➤ Prekrížené skupiny

Žiaci sú rozdelení na matematickej báze: napríklad ak je v triede 27 žiakov, vznikne deväť skupín po troch žiakoch. V tejto podobe sa začína riešiť úloha. Ďalšia fáza znamená prekríženie skupín. Jedna z možností je, že prví žiaci zo všetkých skupín sa zídu spolu, druhí žiaci zo všetkých skupín sa tiež stretnú a rovnako aj tretí z pôvodných trojíc. Novo vzniknuté skupiny dostanú opäť špecifickú úlohu a po jej skončení sa vrátia do pôvodných trojíc. Je dôležité uvažovať o charaktere úlohy, najmä o využití skúseností, ktoré žiaci získajú v druhej fáze, opäť vo svojej domovskej skupine. Na uľahčenie pohybu zo skupiny do skupiny je výhodné použiť farebné označenie členov skupín. Ide o techniku využívajúcu rôznorodé zoskupovanie, ktorá prináša komunikáciu a výmenu informácií s viacerými ľuďmi v pomerne krátkom čase.

➤ **Kontrola v pároch**

Kroky tejto štruktúry:

1. Párová práca. Štvorčlenné tímy sa rozdelia na dvojice. Dvojice pracujú s pracovným listom. Jeden pracuje, zatiaľ čo druhý – kouč – sleduje svojho partnera a pomáha, ak treba.
2. Kouč kontroluje, či sa so svojím partnerom zhoduje v odpovediach na otázky týkajúce sa učiva v pracovnom liste. Ak sa nezhodujú, môžu sa spýtať druhého páru z pôvodného tímu. Ak sa tím ako celok nemôže dohodnúť na odpovedi, každý z tímu zodvihne ruku. Učiteľ tak vie – štyri zodvihnuté ruky znamenajú tímovú otázku.
3. Kouč hodnotí. Ak sa odpovede zhodujú, kouč svojmu partnerovi poskytuje pozitívne hodnotenie.
4. – 6. Partneri si vymieňajú roly. Partneri si obrátia roly (kto bol koučom, teraz rieši úlohy, kto riešil úlohy, je koučom) a opakujú kroky 1 – 3.
7. Tím sa spája. Dvojice sa opäť spoja do pôvodnej štvorice a páry si porovnávajú odpovede. Ak nie sú rovnaké a členovia nie sú schopní prísť na to, prečo sa nezhodujú, zodvihnú všetci ruku.
8. Tím hodnotí svoju prácu. Ak sa tím zhoduje v odpovediach, potrasú si všetci ruky.

➤ **Učebné tímy žiakov**

Ide o štruktúru náročnú na čas i zručnosti zúčastnených. Trieda je rozdelená na štvorčlenné alebo päťčlenné učebné tímy. Každý tím je mikrokozmos v rámci triedy, ide o heterogénnu skupinu. Učiteľ predkladá novú látku, žiaci ju potom študujú predovšetkým s použitím pracovných listov. Môžu použiť akýkoľvek prostriedok, aby látku zvládli – povie sa im, že ich práca sa končí, keď všetci zo skupiny zvládnu látku.

Pracujú v pároch, skúšajú jeden druhého, vedú skupinové diskusie. V určenom čase dostane každý člen skupiny test, ktorý je individuálne hodnotený. Každý žiak na základe zlepšenia od predchádzajúceho testu prispieva bodmi k celkovému počtu bodov pre skupinu. Prínos jedinca pre skupinu je teda daný zlepšením jednotlivca v teste oproti jeho vlastnému minulému testovému priemeru.

Tento spôsob bodového hodnotenia je dôležitou súčasťou štruktúry – vylučuje možnosť, že slabší žiaci nebudú prijímaní do tímu, pretože neprispievajú veľkým počtom bodov. Výsledky tímu sa dlhodobo sledujú v tabuľkách na nástenke a tímy sa porovnávajú jeden s druhým, prípadne sa vyzdvihujú tí žiaci, ktorí sa najviac zlepšili.

➤ **Tímové učebné turnaje**

Aj táto štruktúra je náročná na čas i zručnosti. Používa učebnú hru zameranú na to, aby žiaci preukázali, že dokonale zvládli látku.

Žiaci súťažia v turnajoch s členmi iných tímov. Každý tím reprezentujú traja vybraní žiaci, ktorí po naštudovaní látky v tímoch kladú otázky súperiacemu tímu a pridelujú body za správne odpovede. Body, ktoré získal každý žiak, sú pridelené celému tímu a tímy sa porovnávajú podľa výsledkov. Rovnako ako predchádzajúca štruktúra aj táto umožňuje každému žiakovi byť úspešným, pretože oceňuje sa zlepšenie oproti predchádzajúcemu výkonu. Opäť sa využíva zverejnenie výsledkov.

➤ Učebné spory/kontroverzie

Základom tejto štruktúry je využitie konfliktu myšlienok, názorov, ideí na optimálne učenie, skúmanie alternatívnych pohľadov na problém tak, že žiaci zaujímajú protikladné stanoviská. Na rozdiel od známych metód, založených na rovnakom princípe (diskusia a iné), je táto štruktúra starostlivo usporiadaná do niekoľkých krokov založených na kooperácii: žiaci v skupinách zastávajúcich kontroverzné stanoviská si už od začiatku tejto činnosti musia uvedomovať, že smerujú k spoločnému cieľu, ktorým je určitá syntéza poznania; sú hodnotení za dosiahnutie spoločného cieľa. Postup:

1. Trieda je rozdelená na štvorčlenné skupiny, v ktorých vždy dvojica pracuje na protikladných stanoviskách. (Např. v téme využívanie energetických zdrojov sú to pozície: a) *Ťažbu hnedého uhlia je možné zastaviť*; b) *Treba pokračovať v ťažbe hnedého uhlia*.) Cieľom je spracovať svoju pozíciu s argumentáciou a pripraviť ju na prezentáciu pre druhú dvojicu. Žiaci dostanú k svojej pozícii určitý učebný materiál, ďalší si sami vyhľadajú a pod. V rámci tohto kroku sú žiaci vyzvaní, aby pred koncom stanoveného času vyhľadali pomoc u žiakov s rovnakou pozíciou z inej skupiny (vytvárajú si tak expertnú skupinu).
2. Prezentácia spracovanej pozície: Dvojice postupne prezentujú pripravený materiál, druhá dvojica počúva a robí si poznámky, nezasahuje do prezentácie.
3. Diskusia: Stanovená otázka je diskutovaná s tým, že vopred sú zadané pravidlá diskusie (kritizovať myšlienky, nie ich nositeľa, hodnotiť silu dôkazov a logického zdôvodňovania podporujúceho každú pozíciu a pod.).
4. Obrátenie perspektívy. Dvojice si obrátia (vymenia) perspektívu a prezentujú jedna druhej „novú“, vymenenú pozíciu. Tento zdanlivo nelogický krok je zameraný na to, aby žiaci nezostali pripútaní k jednej špecifickej pozícii, ale aby boli otvorení alternatívnym stanoviskám.
5. Spoločná správa: Štvorica spracováva spoločný materiál, s ktorým môže súhlasiť každý člen skupiny, a to na základe dobre štruktúrovaných informácií a uvedených dôkazov. V príklade, ktorý sme uviedli na začiatku (o ťažbe hnedého uhlia), ide teda nielen o demonštráciu, ku ktorej pozícii sa skupina prikláňa (nemusí sa prikloniť ani k jednej pozícii), ale súčasťou správy môžu byť aj pomenovania nálezísk, iných spôsobov získavania energie a i. – v súvislosti s cieľom výučby v poznávacej rovine. Nasleduje prezentácia tejto správy (ústna, písomná).
6. Hodnotenie: Hodnotí učiteľ väčšinou na základe individuálneho testovania, zaradí sa aj reflexia skupinovej činnosti.

1.2.3 Problémové vyučovanie

Problémové vyučovanie je spôsob riadeného učebného procesu, v ktorom žiaci s pomocou učiteľa na základe faktických vedomostí a individuálnych zručností formulujú konkrétny problém a navrhujú jeho rámcové riešenia. Uplatňuje sa pri tom myšlienková aktivita žiakov, predovšetkým analýza, syntéza, indukcia, dedukcia, zovšeobecňovanie a abstrakcia. Učiteľ pri tomto spôsobe výučby neposkytuje žiakovi vedomosti v hotovej podobe, ale prostredníctvom problémov ich vedie k aktívnemu samostatnému získavaniu nových vedomostí.

Podstata problémového vyučovania spočíva vo **vytváraní problémových situácií** a riadení činnosti žiakov pri ich viac-menej samostatnom **riešení problémových úloh**.

Na rozdiel od tradičného vyučovania, kde učiteľ odovzdáva žiakom hotové vedomosti, pri problémovom vyučovaní učiteľ stavia žiakov pred úlohy, ktorými sú neznáme vedomosti a spôsoby činností. Učiteľ motivuje a usmerňuje žiakov, aby hľadali nové spôsoby a prostriedky riešenia úlohy, pričom si osvojujú nové vedomosti a nové spôsoby činnosti. Žiak sám „objavuje“ poznatky (prvky systému a vzťahy medzi nimi) pri riešení problémových úloh, ktoré mu vytýči učiteľ alebo na ktoré prichádza sám. Tým je aktivované tvorivé myslenie žiaka a jeho schopnosti aplikovať teoretické poznatky v praktickej rovine. V problémovom vyučovaní sa žiakom zadávajú úlohy, pretože myslenie môže vzniknúť iba v tzv. problémovej situácii, teda v situácii, keď sa človek stretne s nejakou prekážkou, ťažkosťou vo svojej činnosti, pričom spôsob prekonania danej prekážky nepozná.

Podobne ako v ďalších moderných prístupoch k vyučovaniu, tak aj pri problémovom vyučovaní sa uplatňuje **princíp učenia sa na vlastných chybách**, čiže riešenie problémov prostredníctvom pokusov a omylov. Dôležité je, ako žiaci dokážu skúsenosť z omylu reflektovať. O skutočnom učení sa dá hovoriť len vtedy, ak následné kroky vychádzajú z analýzy predchádzajúcich krokov a prijatia opatrení, ktoré zabránia zopakovaniu rovnakých chýb.

Základné pojmy viažuce sa na problémové vyučovanie sú: **problém, problémová úloha a problémová situácia**.

Problém – je ťažkosť, prekážka, pri ktorej žiak pozná cieľ, ale nepozná cestu a spôsob, ako ho dosiahnuť. Učiteľ vychádza z toho, že žiak má už vedomosti na to, aby našiel spôsob riešenia problému. Môže to byť napr. otázka, úloha, zadanie, cvičenie (mali by byť zábavné, vychádzajúce zo záujmu žiakov).

Problémová úloha – je charakteristická tým, že žiak pozná cieľ i spôsob jeho dosiahnutia. Učiteľ ju má zámerne klásť nad mieru schopností žiakov (ale na druhej strane v pásme blízkeho dosiahnutia týchto schopností), ktoré závisia napr. od ich veku, vedomostí.

Postupnosť pri riešení problémovej úlohy:

1. formulácia problému – stanovenie hypotézy, t. j. predpokladaného riešenia,
2. fáza stretnutia sa s problémom – objavenie alebo predloženie problému,
3. fáza riešenia problému – motivácia, prípravné činnosti, hľadanie riešenia, tvorenie hypotéz, pokusy,
4. fáza prekonania neúspechu – prekonanie ťažkostí, objavenie riešenia, odstránenie neúspechov,
5. fáza kontroly – zdokonalenie riešenia, korekcia, preskúmanie správnosti, detaily.

Činnosti učiteľa:

- organizovať problémové situácie,
- formulovať problémy,
- poskytovať žiakom pomoc pri riešení úloh,
- pomáhať pri systematizácii a upevňovaní získaných poznatkov.

Činnosti žiaka:

- nachádzať problémy,
- formulovať problémy,
- riešiť problémové situácie,
- overovať výsledky riešenia.

Problémová situácia – je prekážka, ktorú si žiak jasne či neurčite uvedomuje a na jej prekonanie potrebuje tvorivé vyhľadávanie nových poznatkov, nových spôsobov činností. Žiak teda pozná cieľ, ktorý má dosiahnuť, ale na vyriešenie problému potrebuje iné ako tradičné postupy.

Základné etapy problémového vyučovania:

1. *motivácia* – učiteľ predkladá problémovú situáciu, teda protirečenie medzi známym a neznámym; motivácia spočíva v navodení priaznivej pracovnej atmosféry, napr. poukázaním na praktické využitie poznatkov získaných riešením problémovej úlohy.
2. *formulácia problému* – učiteľ alebo žiak na základe danej úlohy sformulujú problém, ktorý treba vyriešiť (orientácia žiakov v riešenom probléme; aktualizácia prv osvojených vedomostí; vymedzenie čiastkových úloh riešenia problému formou otázok, úvah, diskusie a pod.).
3. *návrh riešenia problému*.
4. *delenie na skupiny* – v tejto etape sa vyberá najlepšie riešenie problému.
5. *zhrnutie* – prezentácia, v ktorej žiaci predstavia, čo riešili, aký mali cieľ, či bol cieľ splnený a pod.
6. *overenie hypotézy* – pri plánovaní sa zafinuje hypotéza; ak sa nepotvrdí, treba sa vrátiť na začiatok.

Niektoré metódy problémového vyučovania

Problémový výklad

Ak majú žiaci tvorivo myslieť, najskôr im treba ukázať, ako tvorivé myslenie prebieha. Najprv teda ukážeme, ako daný problém vznikol a ako sa vytyčovali hypotézy, aké spory vznikali pri ich objavovaní a ako sa obhajovali. Tým sa žiaci začleňujú do atmosféry vedeckého myslenia. Problémový výklad poskytuje žiakom vzor kultúry tvorivého myslenia, je pre nich školou myslenia. Tento druh výkladu síce vedie učiteľ, ale vedie ho otvorene, obracia sa na žiakov s otázkami, na ktoré nie sú potrebné hlasné odpovede, ale ktoré povzbudzujú ich myslenie/aktivitu.

Heuristická metóda

Názov metódy je odvodený od gréckeho „heuréka“ – našiel som. Žiaci sa aktívne zúčastňujú na objavovaní nových poznatkov a metód práce, t. j. na osvojovaní si učiva. Neriešia samostatne celé úlohy, ale len ich časti, kroky. Heuristická metóda má viac variantov, ktoré sa delia podľa spôsobu zadania problému a spôsobu usmerňovania riešenia problému.

Medzi heuristické metódy sa zaraďujú aj didaktické hry. Spočívajú vo vytvorení modelového problému, ktorý treba riešiť.

Výskumná metóda

Táto metóda sa najviac približuje výskumnej práci a pri riešení zadanej úlohy sa maximálne podporuje samostatnosť žiakov. Podstata činnosti učiteľa pri aplikácii tejto metódy spočíva vo výbere a zostavení takých úloh, ktoré zabezpečia: tvorivé využitie vedomostí a zručností žiakov; osvojenie si postupov tvorivej činnosti a postupné narastanie zložitosti úloh. Učiteľ sleduje priebeh práce žiakov, usmerňuje ich v prípade nesprávneho riešenia, preveruje a hodnotí výsledky práce. Výskumná metóda je aj podmienkou formovania záujmu o tvorivú činnosť.

Induktívna metóda

Je postup riešenia od jednotlivého k všeobecnému, od faktov k zovšeobecneniu, zákonitosti, pravidlu a pod. (pozri s. 16).

Zamyslenia a úlohy

1. Charakterizujte holistický prístup k vyučovaniu slovenského jazyka.
2. Ako hodnotíte presun niektorých prvkov učiva v obsahovom štandarde do vyšších ročníkov štúdia?
3. Čo ovplyvňuje učiteľa pri výbere vyučovacej metódy, ktorú použije?
4. V čom je podstata zážitkového vyučovania?
5. Ktoré techniky efektívnej komunikácie využívate najčastejšie vo vašej pedagogickej praxi?
6. Na aké časti sa člení vyučovacia hodina pri využití stratégie učenia EUR?
7. Spracujte metodicky 1 vyučovaciu hodinu jazyka, resp. slohu s využitím moderných vyučovacích metód.
8. Uvedte hlavné rozdiely medzi deduktívnou a induktívnou výučbou.
9. Vymenujte 3 výhody/nevýhody klasického výkladu a 3 výhody/nevýhody konštruktivisticky vedenej vyučovacej hodiny.
10. Uvedte príklad učiva, ktoré by ste žiakom sprostredkovali vašim výkladom, a príklad učiva, ktoré by bolo vhodné na induktívnu výučbu. Svoje odpovede odôvodnite.

Zoznam bibliografických odkazov

- BERNÁTH, P., MILAN, M. 1972. *K problematike modernizácie vyučovania slovenského jazyka*. Metodická a informatívna príručka programovania. Bratislava : SPN, 1972.
- HEJNÝ, M., STEHLIKOVÁ, N. 1999. *Číselné představy dětí*. Praha : PedF UK, 1999.
- KASÍKOVÁ, H. 1997. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997.
- KASÍKOVÁ, H. 2009. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha : Karolinum, 2009.
- KASÍKOVÁ, H. (Ed.) 2007. *Učíme (se) kooperaci kooperací. Náměty – výukové materiály*. Kladno : AISIS, o. s., 2007.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. 2007. *Vyučování jako dialog*. Praha : Grada Publishing, 2007. 132 s. ISBN 978-80-247-1541-4.
- LAPITKA, M. 2009. *Didaktické základy novej koncepcie vyučovania literatúry a štruktúry učebníc na strednej škole*. Bratislava : MPC, 2009. ISBN 978-80-8052-340-4.
- MAREŠ, J. 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998, 239 s., ISBN 80-7178-246-7.
- MEREDITH, K., STEEL, J., TEMPLE, Ch. 1998. *Projekt Orava a projekt Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu*. Bratislava : Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, 1998.
- MEŠKOVÁ, M. 2012. *Motivace žáku efektivní komunikací : praktická příručka pro učitele*. Praha : Portál, 2012, s. 29-34. ISBN 978-80-262-0198-4.
- Návrh kurikulárnej transformácie predmetu slovenský jazyk a literatúra*. 2007. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2007, s. 42-43. ISBN 978-80-89225-29-3.
- PALENČÁROVÁ, J., KESSELOVÁ, J., KUPCOVÁ, J. 2003. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava : SPN, 2003. ISBN 80-10-00328-X.
- PASCH, M. a kol. 2005. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 2. vyd. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-054-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001.
- ROBERTSON, A. 1994. Toward Constructivist Research in environmental education. In *Journal of Environmental Education*, 1994, roč. 25, č. 2, s. 21-31.
- SITNÁ, D. 2009. *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha : Portál, 2009.
- STRAČÁR, E., MILAN, M. a kol. 1966. *Efektívne vyučovanie*. Bratislava : SPN, 1966, s. 29.

2/ Nové poznatky z oblasti jazykovedy v rámci jednotlivých jazykových rovín jazyka

2.1 Jazyk a moderná jazykoveda

Jazyk sa vnútorne člení na jednotlivé čiastkové systémy, tzv. **jazykové roviny** (zvuková, významová, tvarová a skladobná). V duchu konštruktivismu teda žiaci na vyučovaní nemajú memorovať, čím sa zaoberajú jazykovedci pri výskume jazyka, ale sami majú byť výskumníkmi, ktorí analyzujú konkrétne jazykové prejavy (cudzie alebo vlastné texty) vo všetkých rovinách jazyka. Tento prístup je primárne zastúpený aj v nových učebniciach jazyka (napr. Hincová, Húsková, 2012).

Jazykoveda (**lingvistika**) je veda, ktorá sa zaoberá skúmaním a opisovaním jazyka, jeho používaním a jazykovými produktmi. **Diachrónna jazykoveda** skúma jazykové javy z hľadiska vývinu; nazýva sa tiež historická jazykoveda. **Synchrónna jazykoveda** skúma a hodnotí jazykové javy z hľadiska súčasného stavu.

Všeobecná synchrónna jazykoveda má prieniky s výskumom aj v iných vedných disciplínach, napr. sociálna psychológia, sociológia, antropológia, etnológia, kulturológia a i. pri opise a výklade sociálneho života prihliadajú na jazykovú komunikáciu. Zároveň do jazykovej komunikácie vstupujú jednotlivci ako psychologické a biologické subjekty, a preto má jazykoveda spoločný predmet výskumu napr. s individuálnou psychológiou a biológiou človeka.

Moderná jazykoveda konštatuje, že jazyk existuje na dvoch úrovniach:

- a) na úrovni abstrakcie ako ideálny systém, kód (jazyk),
- b) na úrovni konkretizovanej, t. j. na úrovni textu (reč).

Do konkrétneho textu vstupuje jazyk vo svojej ideálnej podobe (vedomie, pamäť národného spoločenstva) a zároveň v individuálne upravenej podobe (vedomie, pamäť, možnosti a schopnosti konkrétneho používateľa jazyka).

Predmetom skúmania modernej jazykovedy je štúdium **prirodzeného jazyka**, ktorý je chápaný ako základný, najbohatší a polyfunkčný prostriedok komunikácie. Výskum sa realizuje na úrovni systému a štruktúry jazyka, pričom sa sledujú vzťahy jazyka a myslenia a vzťahy jazyka k spoločnosti.

Uvedené zameranie jazykovedy sa významne premietlo do obsahu vyučovania materinského jazyka, kde sa výučba orientuje na odkrývanie fungovania jednotlivých rovín jazyka priamo žiakmi, pričom sa využíva pojmový aparát modernej jazykovedy (relatívne nové sú v učebniciach napr. pojmy lexéma, štýléma a i.).

Jazykové roviny jazyka a jazykovedné disciplíny, ktoré ich skúmajú:

	Jazykové roviny	Jazykovedné disciplíny	Základná jednotka	
Jazyk	zvuková	fonetika	hláska	Grafické stvárnenie hlásky a fonémy je graféma.
		fonológia	fonéma	
	významová	lexikológia	slovo	lexéma
		morfematika		morféma
	tvarová	morfológia		gramatický tvar
	skladobná	syntax	syntagma*	

štylistika**	štyléma***
--------------	------------

* **Syntagma** je najmenšia skladobná konštrukcia, väčšie sú napr. veta, súvetie.

** **Štylistika** stojí nad všetkými jazykovými rovinami, pričom využíva konkrétne výsledky jednotlivých jazykovedných disciplín pri tvorbe hovorených a písomných prejavov (v školskej praxi sa jej venuje najmä slohová výchova).

*** **Štyléma** je základná jednotka štylistiky, pomocou ktorej sa „štylizuje“, „tvorí“ štýl textu. Môže ňou byť každé slovo, veta alebo časť textu, ktorá dotvára charakter textu. Znamená to, že každá základná jednotka jednotlivých jazykovedných disciplín sa môže stať štylmou, ak sa ňou vytvára určité štylistické zafarbenie textu.

2.2 Inovatívne poznatky zo zvukovej roviny jazyka a pravopisu

Zvuková rovina jazyka je vnútorne usporiadaný, systémovo organizovaný súbor prostriedkov a pravidiel, ktorými sa vytvára zvuková podoba hlások, slabík, slov a výpovedí v reči. Zvuková rovina nie je izolovaná, ale súvisí so všetkými ostatnými rovinami jazyka.

Jazykovedné disciplíny, ktoré sa zaoberajú zvukovou stavbou jazyka, sa nazývajú **fonetika** a **fonológia**. Základnou jednotkou fonetiky je **hláska**. Základnou jednotkou fonológie je **fonéma**.

Slovenské hlásky sa členia na **samohlásky**, **dvojhásky** a **spoluhlásky**. Slovenčina má 11 samohlások, 4 dvojhásky a 29 spoluhlások.

Samohlásky – vybrané problematické javy

- Dlhé samohlásky vyslovujeme približne dvojnásobne dlhšie ako krátke samohlásky.
- Samohláskové skupiny sa vyslovujú splývavo, napr. *pousilovať sa, kakao, zaiskriť*.
- Samohlásku *ä* vyslovujeme len vo vyššom štýle; v neutrálnom a nižšom štýle ako obyčajné *e*. Nesprávna je výslovnosť *a* [ďevať].
- Samohlásky sú základom slabík, t. j. majú slabikotvornú funkciu.

Dvojhĺásky – vybrané problematické javy

- Sú spojením dvoch samohláskových prvkov v jednej slabike.
- Dvojhĺásky majú slabikotvornú funkciu.
- Dvojhĺásky sa vyslovujú vždy v jednej slabike, napr. *trie-da*, *se-dia*, *rô-sol*.
- V slovách cudzieho pôvodu sa spojenie hlások *i + a*, *i + e*, *i + u* nevyslovujú v jednej slabike, pretože tu nejde o dvojhĺásky, ale len o dve samohlásky stojace vedľa seba, napr. *astronómi-a*, *z morfológi-e*, *pre demokraci-u*.
- Všetky dvojhĺásky sú z hľadiska trvania dlhé.
- Prvá hláska (*i*) je tlmená, druhá, (napr. *e*) je výraznejšia. Smerom k druhej dvojhĺáskovej časti výraznosť stúpa, sú teda stúpavé.
- Najčastejšie chyby pri výslovnosti dvojhĺások:
 - v dvojhĺáskach *ia*, *ie*, *iu* sa prvá „časť“ nesprávne nahrádza spoluhláskou *j*, napr. [čjerni, paňju, porjadni, tje, tjetjo], správne sa má vyslovovať [čierni, paňiu, poriadni, tie, tietjo],
 - v dvojhĺáskach *ia*, *ie*, *iu* sa druhá „časť“ nesprávne predlžuje, napr. [poljá, rjetki, vjem], správne sa má vyslovovať [poľia, rietki, viem],
 - dvojhĺásky *ia*, *ie*, *iu* sa nesprávne rozkladajú do dvoch slabík, pričom sa ich prvá „časť“ vyslovuje ako plná samohláska *i*, napr. [či-a, ňi-e, či-ara], správne sa má vyslovovať [čia, ñie, čiaa],
 - dvojhĺásky *ia*, *ie*, *iu* sa nesprávne nahrádzajú dlhou samohláskou, napr. [paňú, robá], správne sa má vyslovovať [paňiu, robia],
 - dvojhĺáska *ô* sa nesprávne nahrádza hláskami [vo], resp. [vó], napr. [kvoň, kvóň], správne sa má vyslovovať [kùoň],
 - dvojhĺáska *ô* sa nesprávne nahrádza dlhou samohláskou *ó*, napr. [móžem], správne sa vyslovuje [mùožem] ap.

Spoluhlásky – vybrané problematické javy

- Po mäkkých spoluhláskach sa v domácich slovách píše mäkké – *i/í*.
- Po tvrdých spoluhláskach sa v domácich slovách píše tvrdé – *y/ý*.
- Po obojakých spoluhláskach sa zvyčajne píše mäkké – *i/í*, ale vo vybraných skupinách slov (tzv. vybrané slová) sa po nich píše tvrdé – *y/ý*.

Takéto triedenie však pri súčasnej internacionalizácii slovenčiny neplatí pre pravopis všetkých slov, lebo pribúda počet prevzatých cudzích slov, v ktorých sa po „mäkkých“ spoluhláskach píše tvrdé *y/ý* a po mnohých „tvrdých“ spoluhláskach sa píše mäkké *i/í*.
- Písané skupiny *de*, *te*, *ne*, *le*, *di*, *ti*, *ni*, *li* sa vyslovujú mäkko ako [ďe, te, ñe, le, đi, ti, ñi, li, napr. *deťi*, *ñemám*, *ďedina*], okrem výnimiek a prevzatých slov, napr. *ten*, *telefón*, *gramatika* [ten, telefón, gramatika].
- Pred príponami *-ský*, *-stvo*, *-ný*, *-ka* sa nevyslovuje a nepíše *d'*, *t'*, *ñ*, ale len *d*, *t*, *n*, napr. *radosť* – *radôstka*, *skriňa* – *skrinka*, *krikľúň* – *krikľúnsky*.

Štylistické využitie niektorých hlások

Jednotlivé hlásky, z ktorých sa skladajú slová, si v reči zvyčajne neuvedomujeme. Sú zvukovým prostriedkom na vyjadrenie lexikálneho významu. V niektorých slovách si čiastočne ich hláskové zloženie uvedomujeme. K takýmto slovám patria najmä slová obsahujúce spoluhláskové skupiny, ktoré sa ťažšie vyslovujú. Túto ich špecifickú vlastnosť si zvyčajne neuvedomujeme v písanom texte, ale až pri ústnej realizácii, napr. slová obsahujúce spoluhláskové skupiny *-stn-*, *-stl-*, *-zdn-*, napr. *bezstarostný*, *starostlivý*, *prázdný*. V nižšom výslovnostnom štýle a niekedy aj v neutrálnom štýle sa spoluhlásky *t*, *d* vypúšťajú, vyslovujeme *bezstarosný*, *staroslivý*, *prázny*. Podobne sem patria slová, v ktorých sa vyskytujú v kombinácii spoluhlásky *m*, *l*, *r* (*mrmlať*, *smrkať*, *drmoliť*, *mlaskavo*).

Expresivita mnohých slov súvisí so zvukovými vlastnosťami hlások. Platí to predovšetkým pre expresívne slová so záporným citovým odtienkom, ktorými možno vyjadriť negatívne hodnotenie. Takéto slová obsahujú tzv. neľubozvukné hlásky, najmä sykavky, napr. *škľabiť sa*, *nadžgávať sa*, *šušľať*. Zvukové vlastnosti hlások môžu teda dotvárať slovo ako štylému, to znamená, že ak máme k dispozícii viacero synonymných výrazov a my sa rozhodneme pre slovo s príznakovým zvukovým zoskupením hlások, vyjadríme takýmto slovom aj istú expresívnosť výpovede.

Hlásky v slovách sa môžu spolupodieľať aj na vytváraní štylistického kontextu. V takomto prípade však nejde len o jednotlivé slová, ale o stavbu vety i väčších kontextových celkov. Takto vzniká **eufónia** a **kakofónia**. Ak sa na hranici slov stretnú hláskové skupiny, ktorými vznikne neľubozvukné usporiadanie hlások, hovoríme o **kakofónii**. Ak si usporiadanie hlások neuvedomujeme, t. j. ak ide o bežné usporiadanie hlások, prípadne si uvedomujeme, že ide o pekné ľubozvukné usporiadanie hlások, hovoríme o **eufónii**.

Napr. vo vete *Do lesa sa zasa sama vybrala* sa zoskupenie hlások (kakofónia) pociťuje ako negatívne. Uvedenú kakofóniu môžeme odstrániť zmenou slovosledu či zámenou niektorých slov za ich synonymné výrazy. Napr. *Opäť sa vybrala sama do lesa*. *Vybrala sa opäť sama do lesa*. *Do lesa sa znovu vybrala sama*.

Zmeny a doplnky v troch vydaniach Pravidiel slovenského pravopisu (1991, 1998, 2000) – vybrané javy

V PSP (1991) a v ich ďalších upravených a doplnených vydaniach (2. vyd. 1998, 3. vyd. 2000) sa realizovali nasledujúce zmeny:

A. Písanie veľkých písmen vo viacslovných vlastných menách

V PSP (1991, s. 55-73) sa zjednodušil pravopis písania viacslovných vlastných mien tak, že sa veľké písmeno píše na začiatku celého spojenia, pretože vlastným menom je tu celé spojenie, napr. *Námestie slobody*, nie iba jeho druhá časť, t. j. *slobody*. **Porovnajte:**

pred 1991

námestie Hrdinov

ulica Obrancov mieru

most Mládeže

PSP 1991

Námestie hrdinov

Ulica obrancov mieru

Most mládeže

V PSP (1991, s. 69) sa názvy oddelení, odborov, rád, sekcií, komisií a podobných a pomocných jednotiek inštitúcií, ústavov, úradov, podnikov ap., kabinetov škôl a katedier fakúlt nepokladajú za vlastné mená, a preto sa píše s malým začiatočným písmenom. V druhom vydaní PSP (1998, s. 16, 60-61) sa upravilo písanie názvov výborov Národnej rady SR a katedier vysokých škôl s veľkým začiatočným písmenom. V treťom vydaní PSP (2000, s. 11, 67) sa upravilo písanie úplných názvov najvyšších orgánov inštitúcií, prezidií, predstavenstiev a dozorných rád s veľkým začiatočným **písmenom**. Porovnajte:

PSP 1991

oddelenie jazykovej kultúry Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra SAV
katedra trestného práva Právnickej fakulty Univerzity Komenského
ústavnoprávny výbor Národnej rady Slovenskej republiky

PSP 1998

oddelenie jazykovej kultúry Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra SAV
Katedra trestného práva Právnickej fakulty Univerzity Komenského
Ústavnoprávny výbor Národnej rady Slovenskej republiky
dozorná rada Sociálnej poisťovne
prezídium Fondu národného majetku Slovenskej republiky

PSP 2000

oddelenie jazykovej kultúry Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra SAV
Katedra trestného práva Právnickej fakulty Univerzity Komenského
Ústavnoprávny výbor Národnej rady Slovenskej republiky
Dozorná rada Sociálnej poisťovne
Prezídium Fondu národného majetku Slovenskej republiky

B. Písanie dvojslovného pomenovania Svätý Otec

V treťom vydaní PSP (2000, s. 11) sa upravilo písanie dvojslovného pomenovania **Svätý Otec** v prospech písania s veľkým začiatočným písmenom v druhej časti, t. j. **Svätý Otec**.

C. Variantný spôsob písania príslovkových výrazov, častíc a citosloviec

V príslovkových výrazoch, ako aj v niektorých časticiach a citoslovciach píšeme pôvodnú predložku **spolu alebo oddelene**, uprednostňuje sa však písanie dovedna, napr.:

<i>dočervena</i>	-	<i>do červena</i>
<i>našťastie</i>	-	<i>na šťastie</i>
<i>naživo</i>	-	<i>na živo</i>
<i>namäkko</i>	-	<i>na mäkko</i>
<i>dočerta</i>	-	<i>do čerta</i>

(PSP, 1991, s. 44)

Dovedna sa píše:

- príslovky času (*nadranom, dodnes, ale: v podvečer*),
- príslovky spôsobu (*odoka, dolava, vcelku, ale: v rámci*).

Oddelene sa píše príslovkové výrazy typu: *na nerozoznanie, na nevydržanie*.

D. Rozšírenie platnosti rytmického zákona

- prípona *-úci* v tvare prítomného činného prídavného sa po predchádzajúcej dlhej slabike skraca na podobu *-uci*. Porovnaj:

pred 1991	PSP 1991
<i>píšuúci</i>	<i>píšuuci</i>
<i>viažuúci</i>	<i>viažuuci</i>
<i>vláduúci</i>	<i>vládnuuci</i>

- prípony *-ár, -áreň* v podstatných menách sa podľa PSP (1991, s. 15) po predchádzajúcej jednoduchéj dlhej slabike skraciajú na *-ar, -areň*.

V druhom vydaní PSP (1998, s. 16) sa uplatňovanie pravidla o rytmickom krátení pri tvorení podstatných mien príponami *-ár, -áreň* rozšírilo aj na prípady s predchádzajúcou dvojhláskou. Porovnaj:

PSP 1991	PSP 1998	PSP 2000
<i>prevádzkáár</i>	<i>prevádzkar</i>	<i>prevádzkar</i>
<i>prevádzkáareň</i>	<i>prevádzkareň</i>	<i>prevádzkareň</i>
<i>mliekáár</i>	<i>mliekáár</i>	<i>mliekar</i>
<i>mliekáareň</i>	<i>mliekáareň</i>	<i>mliekareň</i>

V platnosti ostávajú tieto výnimky z pravidla o rytmickom krátení

Po sebe nasledujú dve dlhé slabiky v týchto prípadoch:

- v pádových príponách podstatných mien stredného rodu vzoru *vysvedčenie*, napr. *lístie, prútie, skálie, pokánie, stálie, siatie, ústie*;
- v pádovej prípone *-í* G pl. podstatných mien ženského rodu, napr. *básní, piesní*;
- v tvaroch G pl. s vkladnou dvojhláskou *ie* podstatných mien skloňujúcich sa podľa vzorov *žena, ulica, mesto*, napr. *výhier, krídiel, písíem, čísiel* (popri *výher, krídel, písím, čísel*);
- v pádových príponách živočíšnych prídavných mien vzoru *páví*, napr. *líščí, vtáci, netopieri, kohúti, býčí, krokodíli, motýli, diviačí*;
- v tvaroch prítomného času slovík vzoru *rozumieť*, napr. *zmúdrieť, vytriezvieť*;
- v prípone *-ia* 3. osoby pl. prítomného času, v prípone prechodníka *-iac*, v prípone prítomného činného prídavného *-iaci*, napr. *hlásia, hlásiac, hlásiaci, ľúbia, ľúbiac, ľúbiaci*;
- v prípone minulého činného prídavného *-vší, -všia, -všie* po predchádzajúcej dvojhláske *ia*, napr. *zasiavší, zasiavšia, zasiavšie*;
- v tvaroch opakovacích slovík zakončených na *-ievať*, napr. *súdievať, blúdievať*;
- v príponách *-iar, -iareň* sa dvojhláska *ia* neskraca, napr. *míliar, prútiar, bieliareň*;
- v zložených slovách, napr. *štvrtýkrát, tisícnásobný, viacnásobný, viacmiestny*;
- v tvaroch neurčitých zámen s časticami *nie-, bár-, bárs-, bohvie-, čertvie-, ktovie-, neviem-,* napr. *niečí, niečieho, bárčím, bárským, bohviečím, čertviečím, ktoviečím, neviemčí*;
- v niektorých slovách s predponou *ná-, zá-, sú-*, napr. *nádielka, nátierka, zásielka, zálievka, súčiastka*.

E. Písanie čiarky v priradovacom súvetí

V PSP (1991, s. 15) sa zjednodušil pravopis písania čiarky v medzivetnom vzťahu pred priradovacími

spojkami *a, i, aj, ani, či, alebo* tak, že čiarku *pred nimi písať nemusíme* (ale môžeme), ak vyjadrujú iný ako zlučovací vzťah, napr.

Vodu kážeme, a víno pijeme.

Čítať troška vie, a písať nie.

Volali nás, a sme tu.

Alebo:

Vodu kážeme a víno pijeme.

Čítať troška vie a písať nie.

Volali nás a sme tu.

F. Pravopis slov zmena a smena

Zjednotil sa pravopis rozdielne písaných slov *smena* (vo význame vymedzený pracovný čas) a *zmena* (od *zmeniť*) tak, že v oboch prípadoch píšeme len **zmena**, napr. *pracovná zmena, viaczmenná prevádzka, zmena programu.*

G. Jednotné písanie historických osobných mien z uhorského obdobia slovenských dejín

V súlade so závermi komisie pre historickú terminológiu pri Historickom ústave SAV sa zjednotilo písanie rozdielne používaných historických vlastných mien z uhorského obdobia slovenských dejín, napr. *Turzo, Nádašdy, Kohári, Ziči, Pálfi, Bátori, Pázmaň.*

H. Zásady prispôsobovania starogréckych a latinských mien

V PSP (1991, s. 41-43) sa formulovali aj hlavné zásady prispôsobovania antických mien ako kultúrneho dedičstva zo starogréckeho a latinského jazyka.

Ďalšie problematické pravopisné javy:

- Spojka *žeby* sa píše dovedna, ak sa dá logicky nahradiť spojkou *aby*, napr. *Deti sa tuhšie k sebe primkli, žeby (aby) premohli strach.* V opačnom prípade sa píše oddelene, napr. *Neverila som tomu, že by bol doma.* Spojka *akoby* sa píše dovedna, ak sa dá logicky nahradiť výrazom *ako keby*, napr. *Robil som sa, akoby (ako keby) ma to nezaujímalo.* V opačnom prípade sa *ako by* píše oddelene, napr. *Neviem, ako by si to napísala.*
- Niektoré zložené prídavné mená sa píšu osobitne, ale i spolu podľa toho, či vyjadrujú celistvosť, alebo sú spojením významovo samostatných častí, napr.:
 - zeleno-modré tričko* (má zreteľne oddelené zelené a modré časti);
 - zelenomodré tričko* (má jeden farebný odtieň, tyrkysový);
 - územno-správny vývoj* (územný a správny);
 - územnosprávny orgán* (týka sa územnej správy).

2.3 Inovatívne poznatky z významovej (lexikálnej) roviny jazyka

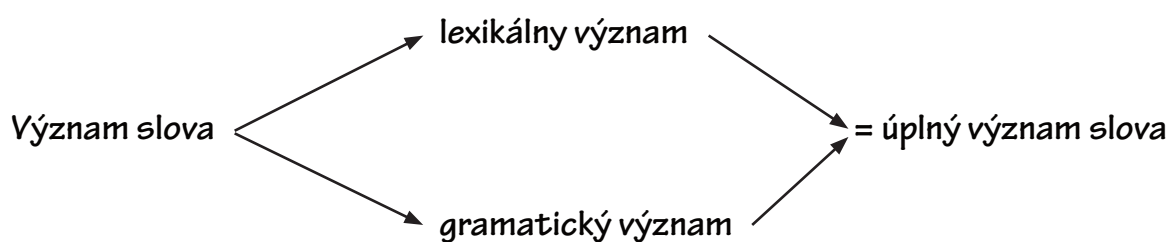
Významová rovina jazykového systému sa člení na gramatický systém a lexikálny (slovný) systém. Lexikálny (slovný) systém jazyka predstavuje slovná zásoba jazyka.

Jazykovedná disciplína, ktorá sa zaoberá skúmaním slovnej zásoby súčasného jazyka, sa nazýva **lexikológia**. Lexikológia sa tradične chápe ako náuka o lexikálnej zásobe súčasného jazyka čiže ako synchronná lexikológia (z dejinného hľadiska sa vždy hovorí o historickej lexikológii).

Pod pojmom **lexikálny význam** rozumieme vecný obsah slova, ktorý označuje jav skutočnosti. Slovo ho má vždy, nemôže bez neho existovať.

Pod pojmom **gramatický význam** rozumieme schopnosť slova vyjadriť gramatické kategórie, napr. rod, číslo, pád podstatných mien alebo slovesný čas ap., ale aj vzťahy, do ktorých môže slovo do vety vstúpiť, napr. nadradenosť, podradenosť ap.

Obidva významy sú zložkami pojmu **úplný význam** slova, ktorý majú všetky plnovýznamové slová.



Lexikológia neskúma úplný význam slova, predmetom jej záujmu nie je gramatický význam slova, preto v modernej lexikológii nehovoríme o slove, ale o **lexéme** ako základnej jazykovej jednotke lexikológie.

Rozdiel medzi pojmom slovo a lexéma

Význam slova nemôže existovať samostatne, potrebuje sa premietnuť do konkrétneho slova, ktoré má istý gramatický tvar. Lexikológia skúma každé slovo ako súbor všetkých jeho gramatických tvarov, ktoré spája spoločný lexikálny význam. Samotný gramatický tvar slova neskúma, pretože jednotlivé gramatické tvary slova sa pokladajú iba za varianty jednej lexémy.

Napríklad lexikológia sa zaoberá lexémou *priateľstvo* (význam: vzťah medzi priateľmi), avšak jej gramatické tvary ako *priateľstva*, *priateľstve*, *priateľstvom*, *priateľstvá* atď. nie sú predmetom jej skúmania. Ale napr. slová *priateľský* (význam: týkajúci sa priateľstva, prívetivý, srdečný, úprimný), *priateľ* (význam: kto si s niekým dobre rozumie a žičí mu; kamarát, druh) nie sú súčasťou lexémy *priateľstvo*, ide o samostatné lexémy, t. j. majú samostatný význam.

Pojem **lexéma** sa práve preto používa aj pre jednotku zachytenú v jazykovom slovníku slovníkovým heslom. Napríklad v Krátkom slovníku slovenského jazyka sú uvedené lexémy *fantázia*, *fanúšik*, *flexibilný*:

fantázia – 1. obrazotvornosť, predstavivosť, 2. výtvor fantázie, výmysel, 3. voľná skladba

fanúšik – nadšený prívrženec, obdivovateľ nejakého športu, klubu ap.

flexibilný – prispôsobivý, pružný

Lexéma (lexikálna jednotka) ako základná jazyková jednotka lexikológie pozostáva:

1. z vonkajšej formy, ktorú tvorí rad foném, realizovaný v ústnej komunikácii v podobe ustáleného radu hlások a v písomnom prejave v podobe grafém,
2. z vnútornej formy, ktorú predstavuje obsah slova, nazývaný **lexikálny význam**.

Napríklad súbor grafém (v ústnom podaní hlások) P L O T vyjadruje lexikálny význam: ohrada nejakého pozemku, ale gramatické tvary slova (napr. *plote*, *plotom*, *ploty*) nie sú predmetom skúmania lexikológie, ale morfológie.

Dynamika slovnej zásoby

Slovná zásoba ako otvorený súbor slov sa spomedzi všetkých jazykových zložiek najrýchlejšie mení a vyvíja, citlivo reaguje na zmeny v spoločnosti. Má však pevný základ, ktorý nazývame **jadro slovnej zásoby**.

Jadro slovnej zásoby (základný slovný fond) je tá časť slovnej zásoby, ktorá sa najmenej podriaďuje zmenám. Je stála a vyvíja sa veľmi pomaly.

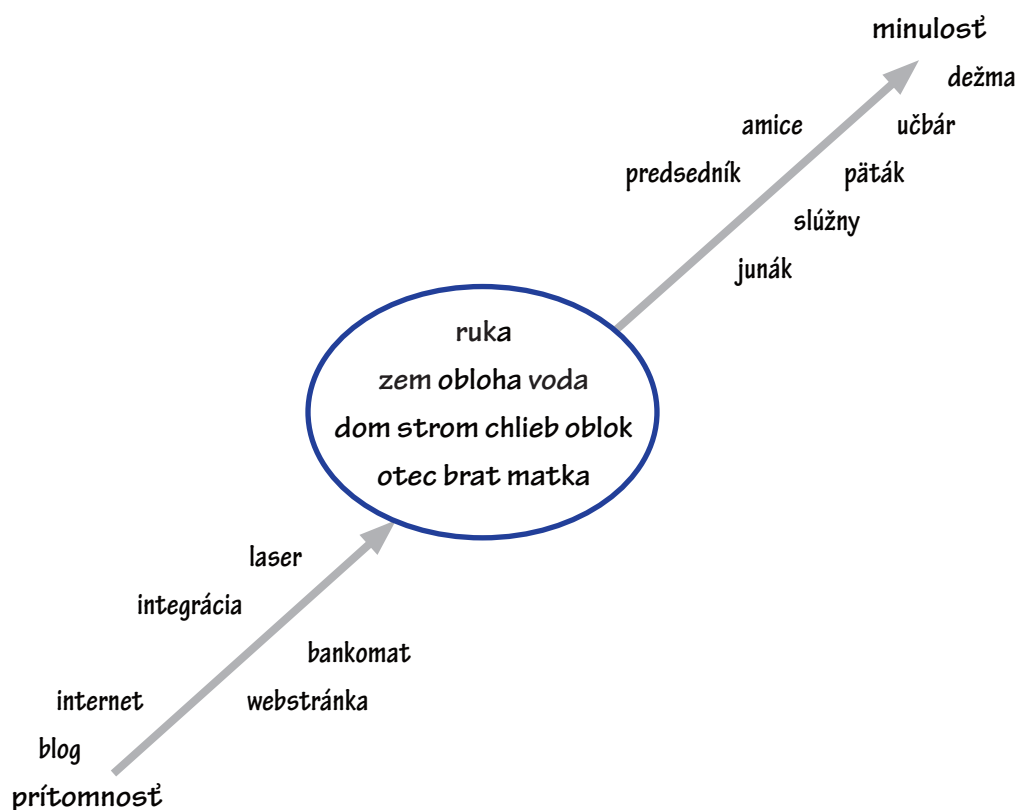
Jadro slovnej zásoby obsahuje len malú časť slov v jazyku. Pevné miesto v ňom majú najstaršie slová slovnej zásoby, napr. pomenovania prírodných javov (*zem*, *voda*), príbuzenských vzťahov (napr. *otec*, *matka*, *brat* ap.) alebo celonárodné slová, t. j. slová, ktoré používajú všetci príslušníci daného národa (napr. *dom*, *obloha*, *strom*) ap. Ostatná časť slovnej zásoby je dynamickejšia, mení sa.

Na okraji (periférii) slovnej zásoby sú zastarané slová (historizmy a archaizmy, napr. *vladyka*, *móres*), ktoré sa dnes nepoužívajú preto, že zanikli predmety a javy, ktoré pomenúvali, alebo ich nahradili nové pomenovania.

Iné slová označujú nové predmety a javy skutočnosti, sú odrazom vývoja spoločnosti. Takéto slová nazývame **neologizmy** (napr. *suvení*, *motel*).

Niekedy slovo zostáva v slovnej zásobe, ale mení sa jeho význam: rozširuje sa (napr. *zápas* bol druh stretnutia s chytaním za pás), zužuje sa (napr. *maslo* bolo označenie akéhokoľvek prostriedku na mazanie) alebo sa celkom zmení (napr. slovo *dobrodruh* v minulosti znamenalo dobrý priateľ ap.).

Základným spôsobom obohacovania významu slov je prenášanie významu na základe vonkajšej podobnosti (napr. pôvodný a ešte stále aktuálny význam slova *zebra* je „nepárnokopytník s čierno-bielymi pruhmi“, ale pre podobnú farebnú štruktúru priechodu pre chodcov sa tomuto priechodu začalo hovoriť *zebra*) alebo na základe vnútornej príbuznosti (napr. kúpiť si *Kukučina* – kúpiť si knihu napísanú Kukučinom).



Slovníky a jazykové príručky (tlačené i online)

Základné kodifikačné príručky spisovnej slovenčiny sú:

- Pravidlá slovenského pravopisu (3. vyd., 2000),
- Pravidlá slovenskej výslovnosti (3. vyd., 1996),
- Krátky slovník slovenského jazyka (4. vyd., 2003),
- Morfológia slovenského jazyka (1966).

Používanie lexikografických prác umožňuje používateľom jazyka zvyšovať povedomie o národnom jazyku a jeho funkčnom využívaní v praxi. Rozlišujeme dva základné typy slovníkov: **encyklopedické** a **jazykové**. Medzi jazykové patria napr. *pravopisné*, *výkladové*, *terminologické*, *synonymické* slovníky alebo *slovník cudzích slov*, *slovník správnej výslovnosti*, *prekladové jazykové slovníky* a iné.

Pravopisný slovník *Pravidlá slovenského pravopisu* je základná kodifikačná príručka.

Výkladové slovníky *Krátky slovník slovenského jazyka* a *Slovník súčasného slovenského jazyka* poskytujú výstižné výklady významov lexikálnych jednotiek s relevantnými gramatickými údajmi a so zachytením funkčného a štylistického rozvrstvenia slovnej zásoby. Slovníky zachytávajú podobu slov aj so špecifickými gramaticko-pravopisnými a výslovnostnými osobitosťami.

Stavba hesla v slovníkoch a v príručkách

Heslá sa vo výkladových slovníkoch skladajú z výrazovej a významovej časti.

Výrazová časť hesla zahŕňa (menším typom písma):

- záhlavie obsahujúce heslové slovo a údaje vzťahujúce sa na jeho formálnu stránku,

- pri slovách cudzieho pôvodu a niektorých domácich slovách sa uvádza výslovnosť,
- gramatické údaje – *koncovky naznačujúce typ skloňovania*, časovania a prítomnosť kategórie stupňovania,
- slovnodruhovú charakteristiku,
- v prípade prevzatého slova údaj o jeho pôvode,
- *štylistický kvalifikátor* – prítomnosť citovo hodnotiacich príznakov vo význame, štylová a normatívna určenosť, prípadne zaradenosť do niektorého z vedných alebo technických odborov.

V heslách sa vyskytujú aj **varianty**, ktoré predstavujú významovo totožné slová, ktoré sa medzi sebou líšia niektorými prvkami formálnej, nie však významovej (obsahovej) štruktúry (napr. *výhra* -y -her/-hier ž., *rok*¹ -a/-u m.).

Významová časť (za výrazovou časťou obyčajným typom písma) zahŕňa opis významu slova – **výklad**. Významová časť hesla opisuje heslové slovo a dokladá ho spojeniami a vetami na objasnenie jeho významu (exemplifikácia), ktoré ho konkretizujú a ilustrujú. Na konci dokladovej časti sa za značkami (podľa typu slovníka) uvádzajú viacslovné a ustálené pomenovania a za nimi frazeologizmy. Za ňou nasledujú lexikálne jednotky odvodené od heslového slova a pričlenené k jeho heslovej stati.

V heslovej časti sa vyskytujú údaje o štylových vlastnostiach slov, tzv. *štylistické hodnotiace skratky*, ktoré kvalifikujú slovo podľa zaradenia do určitej *vrstvy slovnej zásoby*. Tieto údaje pomáhajú orientovať sa v slovnej zásobe slovenského jazyka a zároveň nájsť vhodný jazykový prostriedok v rámci tvorby konkrétneho textu. Slová v slovníku sa zaraďujú do skupín z *hľadiska príslušnosti k jednotlivým štýlom a štýlovým vrstvám*, kam patria skratky ako *hovor.* (hovorové), *publ.* (publicistické), *admin.* (administratívne), *kniž.* (knižné), *odb.* (odborné), *poet.* (poetické) a *bibl.* (biblické). Slová s *emocionálnym a expresívnym príznakom* sa označujú ako expresívne (*expr.*), pričom sa rozlišuje rôzne zafarbenie expresivity skratkami ako *hypok.* (hypokoristické), *fam.* (familiárne), *pejor.* (pejoratívne), *zjem.* (zjemnené alebo eufemistické), *žart.* (žartovné), *iron.* (ironické), *hrub.* (hrubé), *vulg.* (vulgárne). V slovníku sa vyskytujú slová, ktoré sú začlenené z *hľadiska frekvencie* (častosti výskytu) a *časového výskytu*. Slová so zriedkavým výskytom možno v slovníku nájsť pod skratkou *zried.*, slová s časovým príznakom pod skratkami *zast.* (zastarané), *hist.* (historické) a *arch.* (archaické).

V slovníku je definovaná aj *nespisovná vrstva slov*, do ktorej patria slangové (*slang.*), nárečové (*nár.*) a subštandardné (*subšt.*) slová. Podľa funkčného využitia jazykového štýlu v konkrétnom prejave volíme vhodné slová z bohato rozvrstvenej slovnej zásoby. Mieru vhodnosti využitia slov nám pomáha nájsť správne zvolený slovník.

2.4 Inovatívne poznatky z tvarovej (morfologickej) roviny jazyka

Tvarová (morfologická) rovina jazyka je vnútorne usporiadaný, systémovo organizovaný súbor prostriedkov a pravidiel, ktorými sa stvárnajú slová a výpovede.

Tvarová rovina nie je izolovaná, ale súvisí so všetkými ostatnými rovinami jazyka, pričom najužšie je spätá so syntaktickou rovinou, s ktorou tvorí **gramatický systém jazyka**.

Morfologická a syntaktická rovina jazyka teda predstavujú **gramatiku jazyka**.

Jazykovedná disciplína, ktorá sa zaoberá gramatickými tvarmi, slovnými druhmi, gramatickými kategóriami a tvarotvornými postupmi, sa nazýva **morfológia** (tvaroslovie).

Niektoré problematické morfológické javy

Podstatné mená *pes, vlk, vták* môžu mať v N množného čísla tvary aj podľa vzoru **dub** (*vlky, vtáky, psy*), aj podľa vzoru **chlap** (*vlci, vtáci, psi*). V praxi sa tak uplatňujú dva rozdielne modely – „životný“ a „neživotný“. Všimnite si aj rozdielne tvary prídavných mien, zámen a čísloviek, napr.:

tí	} vlci	tie	} vlky
pekní	} vtáci	pekné	} vtáky
dvaja	} psi	dva	} psy

Ak sa však pomenujú názvami zvierat ľudia, resp. dochádza k personifikácii, tak sa zvieracie podstatné mená aj v množnom čísle skloňujú podľa vzoru **chlap**. Napríklad *narukovali poslední bažanti* (= mladí vojaci), *driečni sokoli* (urastení mládenci) ap.

Ak sa ale ľudia prirovnávajú k zvieratám, napr. *tí ľudia boli krutí ako psy*, tak sa zvieracie podstatné mená skloňujú v množnom čísle podľa neživotných vzorov **dub** a **stroj**.

Ak stojí podstatné meno *pán* samostatne, má v D a L jednotného čísla tvar *pánovi* (napr.: *povedal to tomu staršiemu pánovi*), ale ak sa spája s nejakým menom alebo titulom, má tvar *pánu* i *pánovi* (napr.: *povedz to pánu učiteľovi; povedz to pánovi Železnému*).

Poznámka: Ak stojí podstatné meno *pani* samostatne, skloňuje sa (napr. *počúval nejakú paniu*). Ak sa podstatné meno *pani* spája s nejakým menom (napr. *pani učiteľka, pani Lukáčová* ap.), tak je slovo *pani* nesklonné. Porovnajte:

N	<i>pani</i>	<i>pani (Lukáčová)</i>
G	<i>panej</i>	<i>pani (Lukáčovej)</i>
D	<i>panej</i>	<i>pani (Lukáčovej)</i>
A	<i>paniu</i>	<i>pani (Lukáčovú)</i>
L (o)	<i>panej</i>	<i>(o) pani (Lukáčovej)</i>
I	<i>paňou</i>	<i>pani (Lukáčovou)</i>

Cudzie podstatné mená ženského rodu zakončené na *-ea* (napr. *idea, Kórea, Andrea*) sa skloňujú podľa vzoru **žena** okrem D a L jednotného čísla. V týchto dvoch pádoch sa skloňujú podľa vzoru **ulica**.

N	<i>idea</i>
G	<i>idey</i>
D	<i>idei</i>
A	<i>ideu</i>
L (o)	<i>idei</i>
I	<i>ideou</i>

Dlhšie tvary osobných zámen *teba, tebe, mňa, mne* sa používajú pri dôraze, po predložkách a zvyčajne stoja na začiatku vety.

Kratšie tvary zámen *ŕa, ti, ma, mi* nemôžu stáť na začiatku vety.

Tvary osobných zámen *ty* a *vy* píšeme v listoch (na znak úcty) s veľkým začiatočným písmenom, čiže *Ty* a *Vy*.

Použitie tvarov zámena *on* závisí od životnosti, t. j. ak zámeno *on* zastupuje osobu:

	životné	neživotné
G sg.	<i>do neho</i> , napr. <i>vrazila som do neho</i> (do Jura) <i>doňho</i> , napr. <i>kto doňho vidí?</i> (do syna)	<i>doň</i> , napr. <i>nelej doň mlieko!</i> (do hrnca)
A sg.	<i>na neho</i> , napr. <i>čakám na neho</i> (na Jožu) <i>naňho</i> , napr. <i>volám naňho</i> (na chlapca)	<i>naň</i> , napr. <i>čakám naň</i> (na vlak)

Osobitosti skloňovania čísloviek sto a tisíc

Vzor *stroj* pre samostatne stojacu číslovku tisíc, napr. *nevyžijem z tisíce* (inak je táto číslovka nesklonná, napr. *mám zaplatiť tisíc eur*).

Vzor *mesto* pre samostatne stojacu číslovku sto, napr. *výslednú sumu treba deliť stom* (inak je táto číslovka nesklonná, napr. *za tovar som dostal sto eur*).

Časté morfológické chyby

➤ Taký dobrý, tak dobre

Zámená *taký* a *tak* majú spoločnú ukazovaciu funkciu, ale nemožno ich zamieňať.

Ukazovacie zámená *taký, taká, také* využívame na vyjadrenie miery či intenzity vlastnosti alebo stavu, napr. *taký dobrý človek, taká lahodná chuť, také šťavnaté ovocie, také lesklé vlasy, krém je taký účinný, vôňa bola taká prenikavá, má také choré srdce, buď taký dobrý, boli by ste takí láskaví, je taký veselý, boli takí smutní*.

Zámeno *tak* má charakter príslovky a ukazuje na spôsob alebo mieru deja či stavu, napr. *tak dobre, tak šťastne, tak pekne, tak veselo, tak zle, tak smutno*.

Zámená *tak* a *taký* majú teda presne rozdelené úlohy: príslovkové zámeno *tak* stojí pri príslovkách a slovesách (*tak neskoro, tak chutiť, tak klamať*), zámená *taký, taká, také* stoja pri prídavných menách (*taký voňavý, taká osviežujúca, také ľahučké*).

➤ Privlastňovacie zámená *čí, čia, čie*

Genitívom zámena *kto* sa pýtame na osobu: *Koho si videl? Koho chceš pozvať? Koho nemáš rád? Koho obhajujete?* Ale na vyjadrenie privlastňovania (na vyjadrenie otázky vzťahujúcej sa na vlastníka alebo pôvodcu) používame privlastňovacie zámená *čí, čia, čie*, ktoré nemajú rovnaký význam ako zámeno *koho*. Preto správne po slovensky sa pýtame: *Čia je tá kniha? Čia dcéra? Čí to bol nápad? Čí kabát? Čie dieťa? Čie záujmy obhajujete? S čou pomocou?* A nie: *Koho je tá kniha? Koho je tá dcéra? Koho je to kabát? Koho je to dieťa? Koho záujmy obhajujete? S koho pomocou?*

➤ Skloňovanie slova euro

Slovo **euro**, podobne ako iné prevzaté slová, napríklad *bendžo, gesto, percento, eso, depo, libreto* atď., sa v slovenskom jazyku svojím zakončením na samohlásku **-o** celkom prirodzene zaraďuje medzi podstatné mená stredného rodu, ktoré sa **skloňujú podľa vzoru mesto**. Hovoríme a píšeme: *zostalo mi desať eur, nie zostalo mi desať euro; odchádzal s dvadsiatimi eurami, nie odchádzal s dvadsiatimi euro*.

Niektoré chyby v používaní predložiek, ktoré vznikajú najmä pod vplyvom češtiny

Za nesprávne sa pokladajú predložky: *behom* (správne *cez, v, v priebehu*), *cestou* (správne *prostredníctvom*), *cieľom* (dá sa nahradiť vhodnejším opisom, napr. *cieľom spísania protokolu = aby sa spísal protokol* ap.).

Predložka *cez* sa nesprávne používa aj vo význame *nad*, napr. namiesto *nad čas* sa nesprávne hovorí *cez čas*, namiesto *nad desať* sa nesprávne hovorí *cez desať*. Správne je *nad všetko naše očakávanie*, nie *cez naše očakávanie*. Nesprávne je použitá predložka *cez* aj v slovnom spojení *cez to všetko* (= napriek tomu).

Niekedy sa predložka *do* dostáva do kolízie s predložkou *na*: *do divadla – na divadlo, do chaty – na chatu*. V týchto prípadoch ide o kolíziu vo vyjadrovaní miesta a cieľa. Keď máme na mysli miesto, správna je predložka *do*: *ísť do divadla, do školy = budova divadla, školy*. Cieľ sa vyjadrí predložkou *na*: *na divadlo (= na divadelné predstavenie) alebo ísť na strednú školu = študovať*.

Predložka *k* sa nesprávne používa na vyjadrovanie účelu: *kniha k čítaniu* (správne *na čítanie*), *to je k smiechu* (= *na smiech*), *poslať k posúdeniu* (= *poslať na posúdenie*), *voda k pitiu* (= *voda na pitie*), *výzva k poplachu* (= *výzva na poplach*).

Predložka *pre* sa nesprávne používa v cieľovom význame. Spojenie *pre niekoho* znamená *kvôli niekomu*, ale iné je *ísť po niekoho* s cieľom *doviesť niekoho*.

Používanie predložky *u* treba odlišovať od predložky *pri*. Predložka *pri* má miestny význam (*stáť pri obluku, ostať pri stole* ap.).

V praxi sa navzájom často zamieňajú predložky *proti – oproti*, najmä namiesto predložky *oproti* sa často nesprávne používa predložka *proti*. Je rozdiel, keď povieme *staviam dom oproti nemu* (vyjadrovanie miesta) alebo *staviam sa proti nemu* (vyjadrovanie odporu, opozície).

Predložka *s* sa používa vtedy, keď označuje predmet, *hádať sa s (niekým), jesť s niekým* (spolu), ale nie vtedy, keď je podstatné meno použité vo funkcii príslovkového určenia – nástroja, prostriedku, napr. *jesť lyžicou, písať perom*.

2.5 Inovatívne poznatky zo skladobnej (syntaktickej) roviny jazyka

Jednou zo základných vlastností jazyka ako dorozumievacieho systému je schopnosť skladania slov do viet a viet do textov.

Toto skladanie sa realizuje prostredníctvom spájania slov pomocou špecifických jazykových prostriedkov a pravidiel, ktoré vytvárajú **syntaktickú rovinu jazyka**.

Jazykovedná disciplína, ktorá sa zaoberá spájaním slov do viet, sa nazýva **syntax** (skladba). Spájaním viet do textov sa zaoberá **nadvetná syntax**, resp. **textová syntax**.

Základnými jednotkami, ktoré tieto jazykovedné disciplíny skúmajú, sú **vetný člen**, **sklad** (syntagma), **veta**, **súvetie**, **polovetná konštrukcia** a **text**.

Vybrané problematické javy v syntaktickej rovine jazyka (Kumorová, Píšová, Palečsková, 2011, s. 124-131)

Ak je vo vete viacnásobný podmet, je dôležité, či stojí pred alebo za prísudkom, a zároveň to, v ktorej osobe jednotlivé podmety sú.

Ak sa podmety nachádzajú pred prísudkom, prísudok je väčšinou v množnom čísle. Platí zásada, že prvá osoba má prednosť pred druhou a druhá pred treťou.

➤ *Ja a ty sa budeme spolu učiť.*

Prvá osoba ja + druhá osoba ty = prvá osoba množného čísla

➤ *Ja a Karol pôjdeme na koncert./Ja s Karolom pôjdeme na koncert.*

Prvá osoba ja + tretia osoba Karol = prvá osoba množného čísla.

➤ *Ty a Karol to zvládnete./Ty s Karolom to zvládnete.*

Druhá osoba ty + tretia osoba Karol = druhá osoba množného čísla

➤ *Peter a Žofia sú vegetariáni./Peter so Žofiou sú vegetariáni.*

Tretia osoba Peter + tretia osoba Žofia = tretia osoba množného čísla.

Ak sa viacnásobný podmet nachádza vo vete až za prísudkom, tak prísudok nemusí mať vždy formu množného čísla, ale môže sa zhodovať v osobe a čísle s najbližším podmetom stojacim za ním. Nedá sa jednoznačne povedať, kedy použiť jednotné a kedy množné číslo, pretože v slovenčine nemáme kodifikačnú príručku pre syntaktickú stránku jazyku.

➤ *Správne odpovedal len on, ja a ty./Správne som odpovedal len ja, on a ty./Správne si odpovedal len ty, ja a on.*

➤ *Na zastávke sa stretnem ja a vy./Na zastávke sa stretneme ja a vy.*

➤ *Na zastávke sa stretnete vy a ja./Na zastávke sa stretneme vy a ja.*

Pri vykaní je tvar sponového slovesa v množnom čísle, ale menná časť prísudku zostáva v nominatíve jednotného čísla:

➤ *Pán učiteľ, boli by ste taký láskavý a podpísali by ste mi túto žiadosť?* (Nie takí láskaví.)

Vo vetách s prístavkom sa prísudok vo veľkej väčšine prípadov zhoduje s podmetom, nie s menom z prístavku:

➤ *Peter, naša najväčšia nádej, nás nesklamal.* (Nie – nesklamala.)

➤ *Husi aj kačice, teda domáce vtáctvo, voľne poletovali po dvore.* (Nie – poletovalo.)

Pri viacnásobnom podmete sa prísudkové sloveso presúva do množného čísla a platí pravidlo, že ak sú členmi takéhoto podmetu podstatné mená z rôznych gramatických rodov, tak má prednosť mužský životný rod pred ostatnými rodmi:

➤ *Chlapci a dievčatá pribehli celí bez seba.* Teda nie – celé, ktoré by sme použili vo vete *Dievčatá pribehli celé bez seba.*

- *Martin a jeho pohyby neboli správne zosúladené. Teda nie – zosúladené, ktoré by sme použili vo vete Jeho pohyby neboli zosúladené.*

Pri viacnásobnom podmete je tendencia uplatňovať tieto pravidlá:

- a) Častejšie je v prísudku množné číslo
 1. ak stojí prísudok za podmetom: *Paľo aj Veronika už nevládali robiť.*
 2. pri osobách a konkrétnych predmetoch: *Motyka aj rýľ ležali na zemi.*
 3. ak majú podmety odlišný rod: *Smútok a bolesť mu zaplavili myseľ.*
- b) Jednotné číslo býva častejšie
 1. ak členy predstavujú synonymickú dvojicu či dvoma slovami pomenúvajú tú istú vec: *Nuda a monotónnosť bola na každom kroku.*
 2. ak je podmet zložený z abstraktných substantív, ktoré majú ten istý rod: *Radosť a veselosť uletela ako vtáča.*

Uvedené zásady nemajú kodifikačnú platnosť a nie sú záväzné.

Viacnásobný a postupne rozvitý prívlastok

Viacnásobné prívlastky sú rovnocenné a oddeľujú sa čiarkou alebo spojkou: *milá, prívetivá tvár; studené, príjemné pivo; zaujímavá, pútavá kniha; starý, dotrhávaný kabát...* Malou pomôckou môže byť to, že namiesto čiarky sa dá väčšinou použiť spojka *a* (*milá a prívetivá tvár*), prípadne sa dá použiť spojka *teda* (*studené, teda príjemné pivo*).

Postupne rozvité prívlastky sú nerovnocenné a majú pevne stanovené poradie. Čiarka sa medzi nimi nepíše. Najbližšie k podstatnému menu stojí určovací prívlastok (*odborná škola*), potom diferencujúci prívlastok (*pedagogická odborná škola*), hodnotiaci prívlastok (*kvalitná pedagogická odborná škola*), kvantitatívny prívlastok (*prvá kvalitná pedagogická odborná škola*), prívlastňovací prívlastok (*naša prvá kvalitná pedagogická odborná škola*) a napokon situačno-kontextové prívlastky (*akási naša prvá kvalitná pedagogická odborná škola*).

Syntakticky a štylisticky chybné expresívne syntaktické konštrukcie

V ústnom prejave pod tlakom času alebo pri silnom citovom vzrušení a v písanom prejave z nedbanlivosti alebo nevedomosti autor naruší, deformuje zamýšľanú syntaktickú schému. Takéto konštrukcie sa pokladajú za syntaktické a štylistické chyby. Patrí k nim napr. **anacolút** (vybočenie z väzby), **kontaminácia** (kríženie väzieb) a **zeugma** (násilná elipsa).

- **Anacolút** (vybočenie z väzby) vzniká tak, že hovoriaci začne výpoveď budovať na základe jednej vetnej schémy, no pri výstavbe jej druhej časti uplatní inú vetnú schému, napr. *Zato vojaci, čo ako prikazovali svojim tváram, aby zosuroveli, ako by sa patrilo, strojenosť táto bola vynútená strachom a priezračná.*
- **Kontaminácia** (kríženie väzieb) vzniká tak, že sa nenáležite prekrížia väzby dvoch významovo blízkych slovies, napr. *nechápať tomu* (správne: nechápať to), *nerozumieť to* (správne: nerozumieť tomu).
- **Zeugma** (násilná elipsa) vzniká tak, že autor zanedbá požiadavku dvojitej väzby, napr. *vchádzať a vychádzať z miestnosti* (správne: vchádzať **do** miestnosti a vychádzať **z** miestnosti/z nej).

Kedy *keď* a kedy *kedy*?

Zámeno *kedy* sa nesprávne používa pri uvádzaní vzťažnej vety prívlastkovej s časovým významom, napr.: *Bolo to v tú sobotu, kedy sme mali návštevu. V ten deň, kedy odišiel. Rád spomína na časy, kedy sme študovali. Roky, kedy sme boli šťastní, sa rýchlo pominuli. Nastal čas, kedy sa musíme rozhodnúť. Je to obdobie, kedy študenti odchádzajú domov.*

Správne sa má použiť spojka *keď*, napr.: *Bolo to v tú sobotu, keď sme mali návštevu. V ten deň, keď odišiel. Rád spomína na časy, keď sme študovali. Roky, keď sme boli šťastní, sa rýchlo pominuli. Nastal čas, keď sa musíme rozhodnúť. Je to obdobie, keď študenti odchádzajú domov.*

Ale: správne je použitý spájací výraz *kedy* vo vzťažných vetách predmetových s časovým významom, napr.: *Neviem, kedy som to počul. Vieme, kedy sa vráti. Nepovedal, kedy príde. Zapamätaj si, kedy máš zajtra vstať. Sused sa vyzvedal, kedy som sa to naučil. Nevie, kedy má prestať.*

2.6 Inovatívne poznatky zo štylistiky

Štylistika je jazykovedná disciplína, ktorá skúma výrazové prostriedky a kompozíciu **textu**.

Pojmom **text** označujeme všetky jazykové prejavy, ktoré vznikajú komunikáciou medzi ľuďmi. Každý text má svoj:

- a) **obsah** – kompozične a štylisticky spracovanú tému,
- b) **formu** – ktorá môže byť:
 - písomná – ústna,
 - formálna – neformálna,
 - záväzná – nezáväzná,
 - ustálená – aktuálny text,
 - monologická – dialogická ap.

Texty sa členia na:

- a) **umelecké** (napr. beletria) a **vecné** (napr. úradný list),
- b) **súvislé** (ucelený text, napr. úvaha) a **nesúvislé** (kombinácia slovných – verbálnych a grafických vyjadrovacích prostriedkov, napr. cestovný poriadok, diagramy, grafy),
- c) **ústne** (napr. príležitostný prejav) a **písomné** (napr. súkromný list).

Štylistika nemá súbor vlastných jazykových prostriedkov, ale skúma jazykové prostriedky z jednotlivých rovín jazykového systému ako príslušné jazykovedné disciplíny, i keď z iného hľadiska, t. j. z hľadiska ich výberu, spôsobu a vhodnosti ich využitia v rôznych druhoch textu. Jej hlavným zámerom je skúmanie toho, ako jazykové prostriedky prispievajú k naplneniu cieľa a zámeru, ktorý autor svojím jazykovým prejavom sleduje.

Štylistika skúma jazykové prostriedky (v ústnych prejavoch aj mimojazykové prostriedky) ako výrazové prostriedky textu, teda ako prostriedky, ktoré mu dodávajú „výraz“, charakterizujú ho, dotvárajú jeho zmysel. Pomocou nich sa buduje obsahová a formálna podoba textu.

Výber a spôsob využitia výrazových prostriedkov určuje hlavne **funkcia jazykového prejavu**, na základe ktorej rozlišujeme jednotlivé jazykové štýly, a **štýlová norma**. Štýlová norma nie je taká striktná ako gramatické (jazykové) normy, je omnoho pružnejšia a dynamickejšia. Podľa štýlovej normy je hlavným kritériom na výber a usporiadanie výrazových prostriedkov ich primeranosť, t. j. či je niečo **vhodné** alebo **nevhodné** v istej konkrétnej komunikačnej situácii.

Výrazové prostriedky textu nazývame **štylémy**.

Štýléma je základná jednotka štylistiky, pomocou ktorej sa štylizuje, „tvorí“ štýl textu. Môže ňou byť každé slovo, veta, časť textu či gesto alebo intonácia ap., ktoré dotvárajú charakter textu.

Jazykový štýl je základný pojem štylistiky, ktorý je úzko spojený s pojmom **text**. Jazykový štýl je cieľavedomý výber a využívanie výrazových prostriedkov typických pre istý jazykový prejav alebo pre istého autora. Pri vytváraní jazykového prejavu si jeho autor zámerne a vedome vyberá z výrazových prostriedkov, ktoré má k dispozícii, a cieľavedome ich usporadúva do uzatvoreného celku. Výber výrazových prostriedkov teda nie je ľubovoľný ani náhodný. Každý jazykový prejav vzniká v určitých konkrétnych podmienkach, v určitej komunikačnej situácii, ktorá tento výber určuje, ovplyvňuje. Tradične sa tieto faktory, ktoré ovplyvňujú výber výrazových prostriedkov, nazývajú **štýlotvorné činitele**.

Slohový postup je proces skladania textu do celku, je to postup, ktorý používame pri výstavbe textu. Slohový postup predstavuje vzor, na základe ktorého volíme spôsob, akým spracujeme tému. Voľba slohového postupu vyplýva najmä zo zámeru, cieľa jazykového prejavu (komunikácie).

V rámci jedného textu sa môže vyskytnúť viac slohových postupov, ich kombináciou, tzv. **hybridizáciou slohových postupov** vznikajú **konkrétne texty**.

Slovenčina vyčleňuje 4, resp. 5 slohových postupov, z ktorých každý plní odlišnú funkciu, vyjadruje odlišný zámer autora textu:

1. informačný slohový postup,
2. opisný slohový postup,
3. rozprávací slohový postup,
- 4a. výkladový slohový postup,
- 4b. úvahový slohový postup.

Základné komunikačné zámery a vhodné slohové postupy, ktorými sa dajú v texte realizovať

Funkcia jazykového prejavu, zámer komunikácie	Slohový postup
1. sprostredkovať informácie	informačný
2. podať príbeh	rozprávací
3. vymenovať znaky a vlastnosti	opisný
4a. objektívne vysvetliť	výkladový
4b. vyjadriť vlastný názor	výkladový/(úvahový)

Na napísanie konkrétneho textu však nestačí iba napodobniť vzor jedného zo slohových postupov. Žiadny slohový postup nemôže existovať vo vzduchoprázdne, musí sa niekde uplatniť, realizovať. Realizuje sa v špecifických ustálených celkoch, ktoré nazývame **slohové útvary**.

Slohový útvar je ustálený celok, ktorý má svoju pevnú štruktúru a špecifické znaky. Slohový útvar ako ustálený celok slúži ako vzor, v ktorom sa realizuje vybraný slohový postup.

Každý slohový postup sa môže realizovať vo viacerých slohových útvaroch. Napríklad informačný slohový postup sa môže realizovať v týchto slohových útvaroch: *oznam, správa, životopis, interview, anketa* ap.

Na napísanie konkrétneho textu nestačí ani to, že sme si zvolili slohový postup a slohový útvar. Musíme ešte zohľadniť komunikačnú situáciu, v ktorej sa bude daný jazykový prejav realizovať. Z komunikačnej situácie vyplýva najmä výber funkčného jazykového štýlu.

Funkčný jazykový štýl slúži ako vzor na výber typických výrazových prostriedkov pre danú komunikačnú situáciu. Väčšina slohových útvarov sa môže uplatňovať v niekoľkých jazykových štýloch, t. j. v niekoľkých odlišných komunikačných situáciách.

Napríklad *životopis* ako slohový útvar sa môže uplatniť v administratívnom štýle (úradný životopis) alebo v umeleckom štýle (beletrizovaný životopis).

Pri tvorbe konkrétneho textu teda využijeme:

1. vzor, podľa ktorého budeme skladať text na základe cieľa (zámeru komunikácie) – **slohový postup**,
2. vzor, v ktorom sa uplatní vybraný slohový postup – **slohový útvar**,
3. vzor, podľa ktorého vyberieme vhodné výrazové prostriedky na základe komunikačnej situácie – **jazykový štýl**.

Spojením všetkých troch vzorov nám vznikne konečný vzor, podľa ktorého môžeme napísať konkrétny text spĺňajúci všetky požadované vlastnosti. Tento konečný vzor, v ktorom sa premietne slohový postup, slohový útvar a jazykový štýl, sa nazýva **žáner**.

Schéma tvorby konkrétneho textu



Konkrétny text (nazýva sa aj prehovor, jazykový prejav, komunikát ap.) vzniká ako výsledok **rečovej/komunikačnej aktivity**.

Na to, aby sme ho vytvorili, musíme vychádzať z poznania **žánru**. Najnovšie stylistické výskumy vymedzujú **žánre** ako isté reprezentatívne vzory, ktoré vznikajú pri uplatnení istých **slohových postupov a slohových útvarov** v istých **funkčných jazykových štýloch**.

Žáner je teda **konečný reprezentatívny vzor** v jazyku ako znakovom systéme. Vznikol zovšeobecnením vlastností veľkého počtu konkrétnych textov, ale v praxi si ho môžeme i aktuálne odvodiť (pred tým, ako ideme písať nejaký konkrétny text).

Žáner sa dá definovať na základe poznania 3 základných požiadaviek, ktoré musí spĺňať. Sú to tieto požiadavky:

1. **požiadavka na dodržanie istého slohového postupu,**
2. **požiadavka na dodržanie vlastností istého slohového útvaru,**
3. **požiadavka na použitie výrazových prostriedkov istého jazykového štýlu, resp. viacerých štýlov.**

Slohotvorný (štýlotvorný) proces

Fázy tvorenia slohovej práce, t. j. jazykového prejavu:

1. **Tému**, o ktorej chceme písať, si **vyberieme sami**, alebo nám ju stanoví niekto iný, napr. učiteľ.
2. Najprv si musíme **ujasniť**, aký **cieľ** chceme danou slohovou prácou dosiahnuť. Rozhodneme sa, či chceme niečo vysvetľovať, niekoho pobaviť alebo informovať ap. Podľa toho si vyberieme zodpovedajúci **slohový postup**, na základe ktorého danú tému spracujeme.
3. Zároveň si musíme uvedomiť, čo o danej téme vieme, komu je náš budúci text určený, v akej situácii a v akej jazykovej forme (ústnej, písomnej) ho adresát bude prijímať ap., t. j. musíme stanoviť **štýlotvorné činitele**. Z nich budeme vychádzať pri výbere výrazových a kompozičných prostriedkov na stvárnenie danej témy, t. j. vyberieme si príslušný **funkčný jazykový štýl**.
4. Na to, aby sme napísali dobrú slohovú prácu, nám však nestačí poznať slohové postupy a funkčné jazykové štýly, ale musíme **poznať aj kritériá kladené na jednotlivé slohové útvary a na jednotlivé žánre**. Slohové postupy sa totiž môžu realizovať v rôznych **slohových útvaroch a žánroch**.
5. Ak máme ujasnený žáner ako konečný vzor našej práce, t. j. slohový postup, slohový útvar a jazykový štýl, môžeme pokračovať v **zhromažďovaní a triedení faktov**. Musíme si uvedomiť, čo všetko o danej téme vieme, a ak máme dostatok času (napr. hotovú prácu máme odovzdať až o dva týždne), **vyhľadáme príslušné informácie k danej téme v knihách, na internete ap.**
6. Po zhromaždení a vytriedení materiálov pristúpime k vlastnej tvorbe textu (t. j. k vlastnému písaniu). Ako prvú si musíme **premyslieť kompozíciu práce**, na čo nám dobre poslúži vytvorenie osnovy práce – napíšeme si heslovite, o čom chceme písať.
7. Ďalším krokom je **štylizácia** – t. j. vyjadrenie kľúčových slov osnovy v ucelených vetách, čiže vytvárame samostatné myšlienkové celky. Treba pritom dávať navzájom **súvisiace myšlienky do samostatných odsekov** a v prípade, že použijeme **cudzie myšlienky**, musíme používať **citácie a bibliografické odkazy**.
8. Nasledujúca fáza tvorby slohovej práce je veľmi dôležitá. Je ňou **úprava konceptu**, t. j. **nečistopisu**:
 - prečítame si po sebe nečistopis a posudzujeme, či sa nám napr. stereotypne neopakujú rovnaké slová (treba využívať synonymné výrazy),
 - všímame si, či všetky naše zamýšľané myšlienky prirodzene a logicky na seba nadväzujú (veľmi často sa stáva, že nad niečím uvažujeme, začneme o tom písať, potom sa zamyslíme – túto časť nášho „myslenia“ ale nezaznamenáme na papier a následne opäť pokračujeme v pôvodne

začatej myšlienke; ak však túto časť slohovej práce bude po nás čítať iný čitateľ, nebude rozumieť, čo sme chceli vyjadriť, pretože v texte budú porušené príčinnno-následné vzťahy),

- posudzujeme pravopisnú a gramatickú správnosť textu.

Fáza úpravy konceptu je **najdôležitejšia**, a preto jej treba venovať **dostatočne dlhý časový priestor**.

9. Posledným krokom je **prepísanie konceptu do čistopisu** – je dôležité nechať si dostatočnú časovú rezervu na prepísanie práce do čistopisu, ktorý musí mať zodpovedajúcu **estetickú úroveň** (čitateľné písmo, bez škrtania, dodržiavanie okrajov, dodržiavanie grafického zobrazenia začiatku odsekov a pod.).

Zoznam bibliografických odkazov

- DVOŘÁK, K., HINCOVÁ, K., TANÍTÓ, V., TOMÁŠKOVÁ, J. *Jazyk a komunikácia pre 1. – 4. ročník stredných škôl*. (1. časť) [online]. [cit. 14-07-2013]. Dostupné na internete: <http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=7001.html>.
- HINCOVÁ, K., HÚSKOVÁ, A. 2012. *Slovenský jazyk pre 1. – 4. ročník stredných škôl*. 4. upravené vyd. Bratislava : SPN, 2012. ISBN 978-80-10-02376-9.
- KUMOROVÁ, Z., PÍŠOVÁ, J., PALECSKOVÁ, D. 2011. *Jazyková kultúra v akademickej komunikácii*. Trnava : UCM, 2011. ISBN 978-80-8105-280-4.
- ORAVEC, J., BAJZÍKOVÁ, E. 1986. *Súčasný slovenský spisovný jazyk. Syntax*. 2. vyd. Bratislava : SPN, 1986.
- ORAVEC, J., BAJZÍKOVÁ, E., FURDÍK, J. 1988. *Súčasný slovenský spisovný jazyk. Morfológia*. 2. vyd. Bratislava : SPN, 1988.
- PÍŠOVÁ, J. 2007. *Pravidlá slovenského pravopisu v školskej praxi*. 2007. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2007. ISBN 978-807164-431-6.
- Pravidlá slovenského pravopisu*. 1. vyd. 1991. Bratislava : VEDA, 1991. 536 s. ISBN 80-224-0080-7.
- Pravidlá slovenského pravopisu*. 2. vyd. 1998. Bratislava : VEDA, 1998. 574 s. ISBN 80-224-0532-9.
- Pravidlá slovenského pravopisu*. 3. vyd. 2000. Bratislava : VEDA, 2000. 590 s. ISBN 80-224-0655-4.
- <http://jazykovaporadna.sme.sk/>

PRÍLOHY

Príloha A

Ukážka konštruktivisticky spracovanej podkapitoly v experimentálnej učebnici (DVOŘÁK, K., HINCOVÁ, K., TANÍTO, V., TOMÁŠKOVÁ, J. *Jazyk a komunikácia pre 1. – 4. ročník stredných škôl*)

1/ Informácia a komunikácia

1.1 Informácia



ÚLOHY

*Qui scit, ubi sit scientia, habenti est proximus.
(Kto vie, kde sa poučiť, už sa poučil.)*

1. Uvažujte o nasledujúcej situácii:

Na brehu jazierka sa prechádzal muž.

„Pane,“ oslovil ho zriadenec, „čo mi dáte za to, keď vám poviem, kde je tu voda?“ Muž sa začudoval a nedal mu nič.

- Akú hodnotu má informácia v ukážke? Od čoho závisí hodnota informácie?
 - V akých situáciách by stúpala dôležitosť informácie, ktorú chcel vysloviť zriadenec?
 - Uveďte ďalšie príklady, v ktorých rovnako znejúce informácie nadobúdajú rôzne hodnoty
- Odôvodnite svoju odpoveď.

2. Pozorne si prezrite nasledujúce informácie:

A



B

Kultúra slova, vedecko-popularizačný časopis pre jazykovú kultúru a terminológiu.

C

Informačný prieskum (*en information retrieval*) – označenie disciplíny obsahujúcej metódy a techniky vyhľadávania záznamov o dokumentoch (informáciách) zodpovedajúcich sformulovanej požiadavke používateľa prostredníctvom výpočtovej techniky s využitím celého spektra informačných jazykov reprezentujúcich obsah dokumentov.

- a) Aké informácie môžu zastupovať jednotlivé piktogramy v ukážke A? Ktorý z obrázkov vyjadruje informáciu najpresnejšie? Ktorý piktogram považujete za najmenej zrozumiteľný? Prečo?
- b) Slovom vyjadrite oznamy, ktoré vyjadrujú jednotlivé obrázky a ktoré zároveň možno k obrázkom priradiť ako ich názvy. Oznamy **vyjadrite** tak, aby čo najviac vystihovali podstatu piktogramov. Ktorý piktogram je najmenej zrozumiteľný? Prečo?
- c) Zjednodušte text východiskovej ukážky C tak, že ju rozdelíte do viacerých viet. Vyčlenené informácie zoradte podľa dôležitosti.
- d) Uvažujte, v čom spočíva rozdiel medzi obrazovou a jazykovou informáciou. S ktorou z nich sa v súčasnosti možno stretnúť častejšie? Svoje odpovede **odôvodnite**.

3. **Zoradte** nasledujúce výpovede podľa množstva a presnosti informácie:

1. *Vlak mešká.*
2. *Vlak!*
3. *Rýchlik stojí na tretej koľaji.*
4. *London ešte neprišiel.*
5. *Už nespím.*
6. *Nespím.*
7. *Sýty hladnému neverí.*

- a) Porovnajte jednotlivé výpovede. Čo ovplyvňuje množstvo informácií obsiahnutých vo výpovedi?
- b) Ktorý vetný člen je najčastejším nositeľom informácie?

4. **Uvedte príklady:** V akej oblasti spoločenského styku sa možno bežne stretnúť s dezinformáciami? Aké udalosti môže spôsobiť dezinformácia?

5. **Prečítajte** nahlas nasledujúcu ukážku, **zardte** ju k funkčnému jazykovému štýlu:

Na prievidskej železnici vyčíňali sprejeri

PRIEVIDZA (TASR) – Škodu za tridsaťpäťtisíc korún spôsobila na štyroch železničných vozňoch v nedeľu nadržanom v Prievidzi štvorčlenná slovensko-česká skupina sprejerov. Rôznofarebnými nápismi postriekala vyše sto štvorcových metrov na vozňoch Železničnej spoločnosti. Skupinu tvorili dvaja Bratislavčania vo veku 18 a 20 rokov a dvaja českí občania z Jihlavy vo veku 22 a 24 rokov.

(Pravda)

- a) Ktoré lexikálne prostriedky v texte prevládajú? **Urobte** štatistiku textu, v ktorej vyjadrite pomer medzi počtom mien a slovies.
- b) Ktorý slohový postup sa uplatňuje v texte? Ktoré prvky opisného slohového postupu sa v texte objavujú?

- c) Poskladajte z nasledujúcich viet správy. **Usilujte sa** urobiť to čo najrýchlejšie, **zmerajte si čas**. Ktorú správu (A – C) ste usporiadali najrýchlejšie? Prečo? Ktoré vety sú titulkami pôvodných správ?

A

- (1) Z celkového počtu bytov dokončil v sledovanom období súkromný sektor 90 percent, zvyšok dokončil verejný sektor.
- (2) V absolútnom čísle to predstavuje 5 587 dokončených bytov.
- (3) BRATISLAVA
- (4) Počet dokončených bytov na Slovensku klesol v prvom polroku tohto roka takmer o desať percent.
- (5) Najviac bytov sa už tradične dokončilo v Bratislavskom kraji, ktorý sa na celkovom počte podieľal viac ako tretinou.
- (6) Naopak najmenej dokončených bytov evidoval štatistický úrad v Banskobystrickom kraji s podielom 4,5 percenta na celoslovenskom čísle.
- (7) Dokončilo sa takmer o 10 percent menej bytov.

B

- (1) Išlo o plemená anglický buldog, francúzsky buldoček, mops a yorkshirský teriér.
- (2) Zmizlo 17 psov.
- (3) Do záhrady neobývaného domu, kde ich majiteľ choval, sa v utorok niekto vlámал a ukradol 12 šteniatok a 5 psov.
- (4) NOVÉ ZÁMKY
- (5) Sedemnášť psov takmer za 200-tisíc korún zmizlo v Nových Zámkoch.

C

- (1) Nocľaháreň v bývalej škôlke využívalo priemerne 18 bezdomovcov.
- (2) V Trenčíne sa nachádza približne 42 občanov bez prístrešia, z toho 25 s trvalým pobytom alebo posledným pobytom v Trenčíne.
- (3) Podľa poslanca Eugena Szépa budú k unimobunkám pritiahnuté inžinierske siete, v rozpočte mesta sú na práce pripravené dva milióny korún.
- (4) V Trenčíne bude dočasná nocľaháreň.
- (5) V januári mesto zriadilo nocľaháreň pre 30 ľudí v bývalej materskej škole na Osvienčimskej ulici.
- (6) Škôlka sa však prerába na centrum seniorov, preto mesto hľadá alternatívne priestory.
- (7) Mesto Trenčín aj tento rok zriadi dočasnú nocľaháreň pre bezdomovcov.
- (8) TRENČÍN
- (9) V súčasnosti vyberá lokalitu na umiestnenie unimobuniek.

Informácia (z latinského *informare* – dať niečomu formu, oboznámiť, resp. vybaviť niekoho vedomosťou o niečom) je akýkoľvek fakt, údaj, ktorý určuje a uľahčuje naše rozhodovanie v rôznych životných situáciách.

S informáciami sa stretávame všade tam, kde sa niečo deje. Preto má získavanie, uchovávanie, spracúvanie a šírenie informácií mimoriadny význam. Vo všeobecnosti platí, že informácia je to, čo oznamujú ľudia iným ľuďom. Bez informácií by sme vlastne ani neboli ľuďmi, pretože by sme vedeli veľmi málo, menej než potrebujeme pre ľudský život vedieť.

Každá informácia by mala obsahovať odpovede na otázky:

KTO? ČO? KDE? KEDY? AKO? PREČO?

Hodnota informácie nie je vždy rovnaká. Môžeme teda povedať, že informácia je v zásade nový poznatok, správa, oznam o konkrétnej udalosti. Najväčšiu hodnotu majú tie informácie, ktoré potrebujeme. Sú to tzv. **relevantné informácie**.

Opakom informácie je **dezinformácia**. Je to taká „informácia“, ktorá nás vedie k nesprávnym rozhodnutiam. Dezinformácia vzniká najčastejšie tak, že sa časť správnej informácie zmení alebo dokonca úplne vynechá. Rozlíšiť správnu informáciu od nesprávnej je niekedy veľmi zložitý. Dezinformácie sú častým zdrojom nedorozumení medzi ľuďmi, a preto treba citlivo vnímať udalosti, čo najpresnejšie rozlišovať medzi skutočnosťou a informáciou o nej.

1.2 Komunikácia

Pri prejave zavážia tri veci: kto hovorí, ako to hovorí a čo hovorí. Z tých troch najmenej záleží na tretej.

(Elbert Hubbard)



ÚLOHY

1. V akých súvislostiach sa používa slovo *komunikácia*? Nahradte slovo *komunikácia* slovenským slovom. Z akého jazyka pochádza slovo *komunikácia*? Aké ďalšie slová pochádzajúce z tohto jazyka poznáte? Ktoré z nich používate najčastejšie?
2. Uvažujte o komunikácii zvierat. Aké komunikačné prostriedky používajú zvieratá? V čom sa podobajú prostriedkom ľudskej komunikácie? Akú „reč“ používajú?
3. Aké dôvody môžu viesť ľudí k mlčaniu pri dorozumívaní? Aké pocity u nich prevládajú? Ako z tohto hľadiska hodnotíte vetu „Kto mlčí, ten svedčí“?
4. Môžu ľudia komunikovať bez slov? Aké mimojazykové prostriedky pri komunikácii používajú? Vymenujte výhody a nevýhody dorozumievania bez slov. Pokúste sa bez slov vyjadriť význam nasledujúcich viet:
 - i) Kam ideš dnes večer?
 - ii) Už o tej písomke nehovorme.
 - iii) Pod' sem!
 - iv) Bolí ma noha.

a) Ktorú vetu ste vyjadrili najjednoduchšie? Prečo?

b) Zistite, kto vytvoril prvé pravidlá posunkovej reči. **Zhodnoťte** význam vzniku pravidiel posunkovej reči.

5. **Prečítajte** nahlas nasledujúcu ukážku. **Vyhľadajte** vetu, ktorá hodnotí vzťah bežných ľudí k vedeckému poznaniu.

Vzápätí sme zašli do jazykovej školy. Sedeli tam traja profesori a radili sa, ako zdokonaľiť tamojšiu reč.

Podľa prvého návrhu by sa rozhovor zostručnil, keby sa viacslabičné slová skrátili na jednoslabičné a keby sa povynechávali slovesá a častice, lebo v skutočnosti si možno predstavovať iba podstatné mená. Podľa druhého návrhu by sa mali zrušiť všetky slová bez výnimky. Toto opatrenie sa vyzdvihovalo ako náramne výhodné z hľadiska zdravia a stručnosti. Veď je jasné, že následkom spaľovania nám každé vypovedané slovo do istej miery zmenšuje pľúca, a teda aj skracuje život. A pretože slová sú len názvom vecí, navrhli, že by bolo pohodlnejšie, keby všetci ľudia nosievali so sebou veci potrebné na vyjadrenie toho-ktorého predmetu, o ktorom sa chystajú zhovárať. Tento vynález by sa istotne bol ujal a bol by prispel k pohodliu a zdraviu poddaných, keby sa ženy, ruka v ruke s luzou a nevzdelanými neboli vyhrážali, že vyvolajú vzburu, ak im nedovolia voľne hovoriť vlastnými jazykmi, na spôsob predkov. Takým nezmieriteľným nepriateľom vedy je obyčajný ľud. Jednako mnohí poprední vzdelanci a mudrci sa pridŕžavajú nového spôsobu vyjadrovania pomocou vecí.

(Jonathan Swift: Gulliverove cesty)

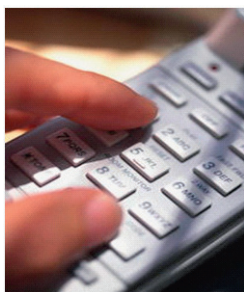
a) Súhlasíte s myšlienkou, ktorá v texte vyjadruje vzťah bežných ľudí k vedeckému poznaniu? Prečo?

b) Vyhľadajte slová a slovné spojenia, ktoré vyjadrujú výhody obidvoch návrhov. **Zhodnoťte** obidva návrhy a **povedzte**, v čom spočívajú ich slabiny.

c) Čo by znamenalo vylúčenie niektorých slovných druhov zo slovnej zásoby pre komunikáciu medzi ľuďmi? **Uvažujte** o návrhu z ukážky aj o ďalších slovných druhoch (číslovky, slovesá ap.).

d) Vyhľadajte v texte vetu, ktorou sa vysvetľuje vplyv rečovej komunikácie na zdravie ľudí. Súhlasíte s týmto vysvetlením? **Uveďte** príklady komunikačných situácií, v ktorých môže vysielanie a prijímanie informácie škodiť zdraviu.

6. **Prečítajte** nahlas rozhovory A a B. **Povedzte**, aký bol cieľ oboch dialógov.



A

Vnučka: Ahoj, babi.

Stará mama: Ahoj, Simka. Čo si robila cez Vianoce?

Vnučka: *Ále nič. Dostala som mobil!*

Stará mama: *A čo je to ten mobil?*

Vnučka: *Mobil – to je vlastne prenosný telefón, ktorý si môžeš zobrať všade so sebou, zmestí sa ti do kabelky a je praktický.*

Stará mama: *A to tam musím..., čo tam musím s tým telefónom robiť?*

Vnučka: *Babi, ja ti ukážem, z čoho sa to skladá.*

Stará mama: *Hm...*

Vnučka: *Pozri sa, toto je baterka.*

Stará mama: *A to čo s tou baterkou mám robiť?*

Vnučka: *Baterka musí byť v mobile tak, ako keď máš napríklad autíčko na baterky, to, keď nemá baterku, nepôjde ti. Takisto musíš mať túto malú kartičku a volá sa to simkarta. Tú musíš mať takisto a na nej máš vlastne zaznamenané všetky údaje: telefónne čísla a tak.*

Stará mama: *A keď nemám tú simkartu, tak mi ten telefón nepojde?*

Vnučka: *Nie, nepojde ti.*

Stará mama: *Hm, dobre, a máš tam aj nejaké možnosti, výhody toho telefónu?*

Vnučka: *No áno, keď sa ocitneš v nejakom probléme, keď si napríklad v meste, tak môžeš niekomu zavolať. Vysvetlím ti, toto je klávesnica, to máš vlastne ako na kalkulačke, keď stláčaš písmenká, tu máš jeden, dva, tri. Keď stlačíš bé, stlačíš tak, ako je to v poradí jeden, dva a máš béčko. No ale najprv ti musím ešte vysvetliť: tuná máš takýto knoflíček, zapneš ho a teraz sa ti tu ukáže, toto je displej, tuná máš menu, to znamená, tam, to je..., tam máš telefónny zoznam a všetko. A máš tu šípочки. Tuná máš... vybrať, teda yes, to stlačíš a nájdeš si, posúvaš si tými šípkami a nájdeš si to, čo potrebuješ, napríklad, keď sa chceš zahrať, máš tu aj hry, tak tam máš normálne označené že hry, šťukneš to, tam máš dole že vybrať, znova šťukneš a hráš sa.*

B

Starý otec: *Martin, Martin, počkaj!*

Vnuk: *Čo je, starký?*

Starý otec: *Tuto mama mi niečo nechala, neviem, čo to je, čo s tým mám robiť.*

Vnuk: *To máš mobilný telefón, vieš, to je na volanie. Keď chceš volať, naľukáš si tu nejaké číslo, vieš, to je klávesnica.*

Starý otec: *Ale, ale ja ti to nevidím, prosím ťa. Daj mi okuliare, prosím ťa.*

Vnuk: *Keď chceš volať, tak naľukáš si tu nejaké číslo...*

Starý otec: *Mame zavolaj, mame volaj!*

Vnuk: *... naľukáš si dáke číslo a šťukneš to zelené tlačítko, tým voláš. Potom si dáš ku uchu a voláš.*

Starý otec: *A to sa jej dovolám, áno? Aj tvoja mama má taký?*

Vnuk: *Áno, a zložíš červeným tlačítkom.*

Starý otec: *Áno, a čo ma to bude stáť? Čo to stojí taká prevádzka?*

Vnuk: *No to máš buď na paušál, alebo na kartu.*

Starý otec: *Čo? Veď ja na to nebudem mať peniaze, aj plyn išiel hore...! To ma ale budeš musieť ešte dlho učiť.*

Vnuk: *No vyskúšaj si to.*

Starý otec: *A! Už voláme mame. Ale,...to nie, Martin, nevidím, nevidím.*

Vnuk: *No, už voláš.*

Starý otec: *Aha, mama, mama. Adka? Adka? Si tam? Nó, ďakujem, ďakujem ti za ten telefón, ale Martin ma bude tuto učiť, áno, áno. A potom kúp aj starkej. Dobré. V robote je.*

Vnuk: *Vidíš a už to vieš!*

Starý otec: *A správy? Všetky aj dajú správy sa vraj dajú poslať!?*

Vnuk: *Bohužiaľ, ale tento telefón neposiela správy, to nemožes, bohužiaľ nie. Z toho sa dá iba telefonovať. Ale musím už ísť, lebo autobus mi ide.*

Starý otec: *A ešte by si mal naučiť robiť s rádiom, teraz som dostal nové na Vianoce, neviem s tým hnuť.*

Vnuk: *Utekám, starký. A nezabudni, najprv zelené, potom červené tlačítko. Ahoj!*

Starý otec: *Nezabudnem, ahoj!*

- a) V ktorom z rozhovorov sa podarilo splniť cieľ komunikácie?
- b) Ktoré pojmy (SIM-karta, esemeska, klávesnica) nie sú pre naplnenie cieľa komunikácie potrebné? **Odôvodnite** svoju odpoveď.
- c) Zhodnoťte komunikačnú stratégiu vnuka v rozhovore B. Môže sa podobná stratégia zneužiť? **Uveďte** príklady.
- d) Ktorý zo starých rodičov je v rozhovoroch stvárnený presvedčivejšie? **Porovnajte** s vlastnou životnou skúsenosťou.
- e) Vysvetlite rozdiel medzi písanou a hovorenou rečou. Ktoré zvuky súvislej reči sa nedajú zachytiť písmom? Akú majú funkciu?
- f) Prečo sa v jednotlivých replikách objavuje veľa ukazovacích zámen? Akú funkciu plnia?
- g) Ktoré slová súvisia so zložením a používaním mobilného telefónu?
- h) Vyhľadajte nespisovné slová a tvary, nahraďte ich spisovnými výrazmi.
- i) Určite vety podľa zloženia, členitosti a modálnosti. Aké druhy viet prevládajú v rozhovoroch? **Urobte** štatistiku. Pomocou programu MS Excel vytvorte stĺpcový graf, ktorý vyjadří pomer oznamovacích, opytovacích, rozkazovacích a zvolacích viet.
- j) V ktorých vetách pociťujete neprirodzený slovosled? **Preformulujte** vety tak, aby usporiadanie slov v nich bolo prirodzené a zmysluplné.
- k) Vytvorte pre starého rodiča prehľadný návod na používanie mobilného telefónu. **Porovnajte** jednotlivé návody, **diskutujte** o relevantných a irelevantných informáciách. Aký slohový postup ste použili? Obsahuje váš návod iba jazykové prostriedky? Kam by ste návod umiestnili?

Nevyhnutnou podmienkou fungovania ľudskej spoločnosti je získavanie a poskytovanie informácií. Túto nepretržitú výmenu informácií nazývame **komunikácia**. Komunikovanie pozostáva z výmeny informácií od najjednoduchších príkazov, výstrah, citových a iných prejavov až po výmenu komplikovaných myšlienkových útvarov.

Podobu komunikácie určuje konkrétna **komunikačná situácia**, v ktorej tvoríme svoj jazykový prejav. Najbežnejším typom dorozumievania sa je **rečová (verbálna) komunikácia**, ktorú používa výhradne človek. Práve používaním reči sa človek najvýraznejšie odlišuje od ostatných živočíšnych druhov.

O komunikácii môžeme hovoriť iba vtedy, ak sa jej zúčastňujú najmenej tri zložky:

1. **odosielateľ** (expedient, autor, hovoriaci, komunikant č. 1),
2. **prijímateľ** (percipient, adresát, počúvajúci, komunikant č. 2),
3. **informácia** (nový údaj, poznatok, fakt).

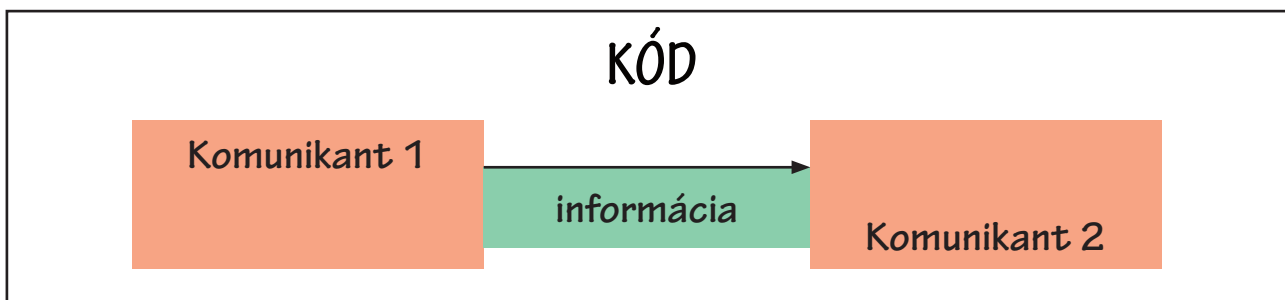
Úspešná komunikácia môže prebiehať iba medzi tými komunikantmi, ktorí poznajú a primerane používajú ten istý systém dorozumievacích znakov – **kód**.

Funkcia rečových prejavov vo vzájomnom dorozumívaní medzi ľuďmi môže mať dve základné podoby:

- *informovať: oznámiť, vysvetliť, odôvodniť niekomu niečo ap.,*
- *stimulovať: presvedčiť, podnietiť, motivovať niekoho ap.*

Podoba informácie (komunikácie) teda priamo závisí od **komunikačného cieľa**.

Model rečovej komunikácie môžeme graficky znázorniť takto:



Príloha B

Návrh vyučovacej hodiny slovenského jazyka v 7. ročníku ZŠ s využitím prvkov problémového vyučovania

Vypracovali: Libuša Bednáriková, QSI International School of Bratislava

Daniela Lexmannová, ZŠ Dudova 2, Bratislava

Ročník: 7. ročník ZŠ

Tematický celok: Komunikačné situácie

Téma: Asertívna komunikácia

Čas: 1 vyučovacia hodina

Ciele: Pochopiť význam a výhody asertívnej komunikácie, vedieť vyjadriť svoj názor a podporiť ho argumentmi; vedieť, ako fungujú mimojazykové prostriedky v komunikácii; emocionálny rozvoj osobnosti žiaka – vedieť sa vcítiť do pocitov druhých

Formy: Skupinová práca

Priebeh hodiny:

I. Učiteľ vedie so žiakmi motivačný rozhovor na tému – kamaráti a vzťahy (5 min.)

- učiteľ sa pýta žiakov na ich osobné skúsenosti v oblasti kamarátskych vzťahov,
- napr.: *Už sa ti stalo, že kamarát chcel, aby si urobil niečo, s čím nesúhlasíš, alebo si to nechcel urobiť? Ako si mu povedal „nie“?*

II. Skupinová práca (10 min.)

- žiaci sú rozdelení do troch skupín (max. počet žiakov v skupine je 5, ak je potrebné utvoriť viacero skupín, dostanú dve skupiny rovnakú úlohu a je nutné hodinu časovo preorganizovať),
- učiteľ žiakom predloží problematickú situáciu:
V skupine kamarátov sa nachádza jedna osoba, ktorá obmedzuje slobodu ostatných. Všetkých kamarátov „organizuje“, sama rozhoduje, čo sa bude robiť, a ostatní sa jej vždy musia prispôbiť. Ako takejto osobe vysvetlíte, že sa vám jej správanie nepáči?
- Každá skupina dostane odlišnú úlohu:
 1. skupina – má zahrať 3-minútovú scénu, v ktorej žiaci povedia kamarátke svoj názor veľmi hrubo a tvrdo, nezaujíma ich, či sa s nimi prestane kamarátiť,
 2. skupina – zahrá 3-minútovú scénu, v ktorej žiaci povedia kamarátke svoj názor veľmi ohľaduplne, nechcú ju stratiť a chcú, aby ostali naďalej kamarátmi,
 3. skupina – „porota“ – ich úlohou je všímať si mimojazykové prostriedky v komunikácii oboch skupín (mimika, gestá, posturika), každý člen skupiny si môže všímať osobitné mimojazykové prejavy a urobiť si na papier krátky záznam z pozorovania,
- všetci žiaci po krátkej príprave scénok dostanú pracovný list s otázkami, ktoré si prečítajú, a na ich základe pozorujú prezentácie spolužiakov.

III. Prezentácia (6 min.)

- žiaci predvedú pripravené krátke (max. 3 min.) scény,
- všetky skupiny už počas scénok vyplňajú pracovný list s otázkami, svoje závery zapisujú do tabuľky,
- problematické otázky môžu vynechať a doplniť si údaj počas diskusie.

IV. Diskusia a záver (24 min.)

- žiaci vedú diskusiu o oboch scénkach,
- diskusiu otvára skupina „porota“, žiaci postupne prechádzajú jednotlivými otázkami pracovného listu a dopĺňajú si chýbajúce informácie do tabuľky, údaje si porovnávajú a podľa potreby upravujú,
- učiteľ usmerňuje diskusiu žiakov a na záver im doplní chýbajúce údaje (sivé polia tabuľky) – termíny **AGRESÍVNA** a **ASERTÍVNA** komunikácia,
- učiteľ môže do diskusie vložiť otázky, ktoré budú žiaci riešiť formou domácej úlohy – napíšu krátky text na jednu z dvoch tém:
 1. *S ktorým spôsobom komunikácie (asertívna/agresívna) si sa najčastejšie stretol medzi spolužiakmi? Uveď príklady. Prečo si myslíš, že práve táto komunikácia medzi vami prevláda?*
 2. *Uveď jeden príklad agresívnej komunikácie, s ktorou si sa stretol. Mohli účastníci rozhovoru túto komunikáciu zlepšiť? Navrhni spôsoby ako.*

PRACOVNÝ LIST

Doplň do tabuľky odpovede na nasledujúce otázky:

1. Ako (akým spôsobom) povedali svoj názor na kamarátku členovia skupiny?
2. Ako reagovala kamarátka? Skús vysvetliť prečo.
3. Ako sa cítili členovia skupiny počas komunikácie? Prečo si to myslíš?
4. Ako sa cítila kamarátka? Na základe čoho tak usudzuješ?
5. Ktorý druh komunikácie bol výhodný pre všetkých členov komunikácie? Prečo si to myslíš?

Spôsob komunikácie	1. skupina	2. skupina
SPÔSOB (otázka 1. a 2.)		
POCITY (otázka 3. a 4.)		
KOMUNIKAČNÝ CIEĽ (otázka 5.)		

Názov:	Implementácia nových jazykovedných poznatkov do vyučovania jazyka na základnej a strednej škole
Autori:	PhDr. Katarína Hincová, PhD. PhDr. Alexandra Húsková
Recenzenti:	PaedDr. Jana Tomášková Mgr. Dagmar Čtvrtníčková
Vydavateľ:	Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave
Odborná redaktorka:	Mgr. Terézia Peciarová
Grafická úprava:	Ing. Monika Chovancová
Vydanie:	1.
Rok vydania:	2014
Počet strán:	64
ISBN	978-80-8052-592-7