



Európska únia
Európsky sociálny fond

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

Katarína Hincová
Alexandra Húsková

Metodika výučby slovenského jazyka a literatúry v rámci nových pedagogických dokumentov

2011

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

**METODIKA VÝUČBY
SLOVENSKÉHO JAZYKA A LITERATÚRY
V RÁMCI NOVÝCH PEDAGOGICKÝCH
DOKUMENTOV**

**Katarína Hincová
Alexandra Húsková**

BRATISLAVA 2011

OBSAH

ÚVOD	4
1. časť (Alexandra Húsková)	
1 AKREDITOVANÝ PROGRAM KONTINUÁLNEHO VZDELÁVANIA (SKRÁTENÉ)	5
2 PODMIENKY NA ABSOLVOVANIE ZÁVEREČNÉHO POHOVORU	7
2. časť (Katarína Hincová)	
1 ZÁKLADNÉ PEDAGOGICKÉ DOKUMENTY PRE PREDMET SLOVENSKÝ JAZYK A LITERATÚRA	8
1.1 Východiská zmeny	8
1.2 Kritériá vymedzenia nového obsahu vzdelávania v predmete slovenský jazyk a literatúra	8
1.3 Kompetencie	9
1.4 Cesta k didaktickému konštruktivismu	11
1.5 Konštruktivistický prístup v novej koncepcii vyučovania predmetu slovenský jazyk a literatúra a komunikačno-zážitkové vyučovanie	12
1.6 Dvojstupňová pedagogická dokumentácia	14
Použitá literatúra	24
2 METODIKA VÝUČBY SLOVENSKÉHO JAZYKA A LITERATÚRY	25
2.1 Vyučovacie metódy	25
2.2 Stratégia učenia EUR	32
2.3 Interpretácia literárneho textu	36
2.4 Čítanie s porozumením	39
Použitá literatúra	41
3 EVALVÁCIA V PREDMETE SLOVENSKÝ JAZYK A LITERATÚRA	42
3.1 Základné pojmy	42
3.2 Bodovanie ako efektívny spôsob hodnotenia	44
3.3 Didaktický test ako prostriedok objektivizácie hodnotenia a spôsob jeho vyhodnotenia	44
3.4 Hodnotenie v kompetenčno-pojmovom a komunikačno-zážitkovom modeli vyučovania	44
3.5 Kritériá hodnotenia slohových prác	47
3.6 Využitie korektorských značiek pri oprave slohových prác	48
3.7 Ukážka žiackej slohovej práce s príkladom komentovaného hodnotenia	49
Použitá literatúra	52
PRÍLOHA	53

ÚVOD

Vážení účastníci vzdelávacieho programu,

študijný text je jedným z učebných zdrojov vzdelávacieho programu, ktorého hlavným cieľom je získať a zdokonaľovať profesijné kompetencie potrebné na štandardný výkon činností samostatného pedagogického zamestnanca – učiteľa predmetu slovenský jazyk a literatúra nižšieho sekundárneho vzdelávania (ISCED 2) a vyššieho sekundárneho vzdelávania (ISCED 3).

Obsahom študijného textu je súhrn teoretických vedomostí a praktických zručností, ktoré zabezpečia učiteľovi slovenského jazyka a literatúry na druhom a treťom stupni škôl získať najnovšie poznatky z oblasti profesijných kompetencií, z oblasti najnovších vedeckých poznatkov a modernej didaktiky.

Študijný text sa skladá z dvoch častí. Prvá časť obsahuje skrátené znenie akreditovaného programu kontinuálneho vzdelávania, ktorý garantuje PhDr. Alexandra Húsková, a zadanie úloh dištančnej formy vzdelávania. Druhá časť, ktorej autorkou je PhDr. Katarína Hincová, PhD., sa skladá z troch kapitol naplňajúcich obsah vzdelávacieho programu. Súčasťou každej kapitoly je zhrnutie a úlohy, ktorých riešenie vám umožní overiť si, či ste porozumeli teoretickým poznatkom obsiahnutým v danej kapitole. Riešenie úloh sa realizuje v prezenčnej a dištančnej forme vzdelávacieho programu. Spätnú väzbu na riešenie úloh poskytne lektor na vzdelávaní.

Veľa trpezlivosti a úspechov vo vzdelávaní!

Autorky

1. časť

1 AKREDITOVANÝ PROGRAM KONTINUÁLNEHO VZDELÁVANIA (SKRÁTENÉ)

Metodika výučby slovenského jazyka a literatúry v rámci nových pedagogických dokumentov

Aktualizačné vzdelávanie – kombinovaná forma

- Prezenčná forma kontinuálneho vzdelávania tvorí 2/3 celkového rozsahu vzdelávania, t. j. 40 hodín. Účasť sa preukazuje podpisom účastníka na prezenčnej listine, v odôvodnených prípadoch môže byť účastník ospravedlnený. Minimálna účasť musí predstavovať 80 % z celkového rozsahu prezenčnej formy.
- Dištančná forma, ktorá je veľmi výhodná aj na seba vzdelávanie pedagogického zamestnanca, tvorí 1/3 celkového rozsahu vzdelávania (t. j. 20 hodín), uskutočňuje sa najmä prostredníctvom mejlovej korešpondencie. Využije sa hlavne na samoštúdium a na samostatné spracovanie zadaní určených účastníkom kurzu. Na ukončenie dištančnej formy vzdelávania je potrebné odovzdať všetky vypracované zadania.

Hlavný cieľ

Hlavným cieľom kontinuálneho vzdelávania je získanie a zdokonaľovanie profesijných kompetencií potrebných na štandardný výkon činností samostatného pedagogického zamestnanca – učiteľa predmetu slovenský jazyk a literatúra nižšieho sekundárneho vzdelávania (ISCED 2) a vyššieho sekundárneho vzdelávania (ISCED 3).

Obsah

Obsahom vzdelávania sú dva okruhy, ktoré tvoria základ učebných osnov:

1. Základné pedagogické dokumenty pre predmet slovenský jazyk a literatúra (SJaL)
2. Metodika výučby SJaL

Téma	Forma	Časový rozsah
Základné pedagogické dokumenty pre predmet SJaL		12 h
1. Štátny a školský vzdelávací program	2 h	prezenčná prezenčná
Vzdelávací štandard pre G a SOŠ (ISCED3): – jazyk (obsahový a výkonový štandard), – literárna výchova (obsahový a výkonový štandard)	2 h	
Vzdelávací štandard pre základné školy (ISCED2): – jazyk (obsahový a výkonový štandard), – literárna výchova (obsahový a výkonový štandard)	2h	prezenčná
2. Školské pedagogické dokumenty	1 h	prezenčná
Tvorba tematických výchovno-vzdelávacích plánov	1 h	prezenčná
– tvorba vlastných výučbových plánov	4 h	dištančná

Metodika výučby SJaL			48 h
3. Kľúčové kompetencie v predmete SJaL	6 h	prezenčná	
4. Evalvácia v predmete SJaL			
– klasifikácia po novom (bodový systém)	6 h	prezenčná	
– hodnotiace kritériá na opravu slohových prác	4 h	prezenčná	
– samostatná oprava jednej slohovej práce	2h*	dištančná	
5. Nové metódy výučby v jazyku a slohu	6 h	prezenčná	
– komunikačné a zážitkové vyučovanie materinského jazyka			
6. Aplikácia nových metód v jazyku a slohu	6 h*	dištančná	
– príprava vzorovej vyučovacej hodiny			
7. Nové metódy výučby v literatúre	6 h	prezenčná	
– didaktický konštruktivizmus			
8. Aplikácia nových metód v literatúre	6 h*	dištančná	
– príprava vzorovej vyučovacej hodiny			
9. Čítanie s porozumením	4 h	prezenčná	
– vytvorenie piatich úloh k zadanému textu	2 h*	dištančná	
SPOLU			60 h

Rozsah: 60 hodín

Trvanie: 10 mesiacov

Kategória PZ: učiteľ

Podkategória: učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie (učiteľ druhého stupňa základnej školy), učiteľ pre nižšie stredné odborné vzdelávanie, stredné odborné vzdelávanie, úplné stredné všeobecné vzdelávanie, úplné stredné odborné vzdelávanie a učiteľ pre vyššie odborné vzdelávanie (učiteľ strednej školy).

Spôsob ukončovania a požiadavky na ukončovanie vzdelávacieho programu (VP)

Absolvent vzdelávania musí mať 80-percentnú účasť na prezenčnej forme kontinuálneho vzdelávania a musí odovzdať vypracované všetky zadania dištančnej formy vzdelávania.

Vzdelávanie sa ukončí prezentáciou jednej vzorovej vyučovacej hodiny pred trojčlennou komisiou zostavenou poskytovateľom aktualizácného vzdelávania (podľa § 6 ods. 7 vyhlášky č. 445/2009 Z. z.).

V prípade, že pedagogický zamestnanec zvolí formu overenia profesijných kompetencií nadobudnutých výkonom pedagogickej činnosti alebo seba vzdelávaním podľa § 35 ods. 6 zákona č. 317/2009 Z. z. a bude chcieť vzdelávanie ukončiť, stanovujú sa mu tieto požiadavky na ukončenie vzdelávania:

- odovzdá vypracované všetky zadania dištančnej formy vzdelávania,
- prezentuje jednu vzorovú vyučovaciu hodinu a zároveň absolvuje pohovor pred trojčlennou skúšobnou komisiou.

Počet kreditov: 15 kreditov

2 PODMIENKY NA ABSOLVOVANIE ZÁVEREČNÉHO POHOVORU

- Podmienkou na absolvovanie záverečného pohovoru pred trojčlennou skúšobnou komisiou je vypracovanie a odoslanie vypracovaných úloh dištančnej formy VP v dohodnutom termíne podľa pokynov lektora.
- Záverečný pohovor pozostáva z prezentácie vybranej vzorovej vyučovacej hodiny (pozri bod 4 nižšie).
- Na záverečné preskúšanie treba predložiť:
 - a) Kópiu práce, ktorú účastník hodnotil.
Vyplnenú tabuľku zašle v rámci vypracovaných úloh (pozri bod 2 nižšie).
 - b) Všetky vypracované úlohy na USB kľúči a v tlačenej podobe.

Úlohy dištančnej formy (20 hodín)

1. **SŠ:** Vypracovanie 5 úloh na čítanie s porozumením z Výkonového štandardu pre 1. a 2. ročník gymnázií a SOŠ, strana 2 – 5 (štátny vzdelávací program, časť slovenský jazyk): 3 úlohy zatvorené s výberom odpovede (polytomické, 4 možnosti, z toho jedna správna), 2 úlohy otvorené s krátkou odpoveďou.
ZŠ: Vypracovanie 5 úloh na čítanie s porozumením z Výkonového štandardu pre 6. a 7. ročník základnej školy (štátny vzdelávací program, časť slovenský jazyk): 3 úlohy zatvorené s výberom odpovede (polytomické, 4 možnosti, z toho jedna správna), 2 úlohy otvorené s krátkou odpoveďou.
2. 1 opravená slohová práca (SŠ – môže byť aj maturitná, ZŠ – 8. alebo 9. ročník) s uvedením bodov a % v tabuľke.

Vnútoraná forma	Body			Body
Obsah			Vonkajšia forma	
Kompozícia			Vnútoraná forma	
Jazyk			Celkový dojem	
Pravopis			Spolu	
Štýl				
Spolu			Celkové hodnotenie	%

3. 1 tematický výchovno-vzdelávací plán zostavený v súlade s novými pedagogickými dokumentmi.
4. 2 metodicky spracované vyučovacie hodiny (1 literárna, 1 z jazyka alebo slohu) – inštrukcie na seminároch.

2. časť

1 ZÁKLADNÉ PEDAGOGICKÉ DOKUMENTY PRE PREDMET SLOVENSKÝ JAZYK A LITERATÚRA

Obsahom kapitoly je priblížiť východiská obsahovej reformy v predmete slovenský jazyk a literatúra, objasniť kritériá vymedzenia nového obsahu v tomto predmete, osvetliť problematiku kompetencií a východísk didaktického konštruktivismu aplikovaného v koncepcii výučby slovenského jazyka a literatúry, predstaviť dvojstupňovú pedagogickú dokumentáciu pre tento predmet s ukážkami jednotlivých dokumentov, ktoré ju tvoria. Cieľom vzdelávacieho programu je, aby účastníci vzdelávania porozumeli štruktúre pedagogických dokumentov pre predmet slovenský jazyk a literatúra a aktívne využívali dané dokumenty pri realizácii kompetenčno-pojmového a komunikačno-zážitkového modelu vyučovania.

1.1 Východiská zmeny

Základným predpokladom na úspešné absolvovanie toho-ktorého stupňa vzdelávania zostával, pred prijatím dlho očakávanej radikálnej zmeny obsahu vzdelávania, súbor vedomostí, ktoré však žiaci zvyčajne nedokázali aplikovať v širšom kontexte. Pracovný trh ale očakáva absolventa, ktorý vie svoje školské znalosti využívať v rámci širších súvislostí, rôznych kontextov a situácií, rovnako, ako vie nové znalosti produkovať. Žiaci sa v škole nemôžu naučiť všetko, čo budú v dospelosti potrebovať, mali by však získať to najdôležitejšie – schopnosť efektívne sa učiť.

Potrebujú základy, ktoré im dáva, napr. čitateľská gramotnosť, matematika a prírodné vedy, ale aj schopnosť organizovať svoje učenie a prekonávať prekážky počas jeho priebehu.

Výsledkom vnútorných snáh SAUS a ďalších odborných pracovníkov zaoberajúcich sa vyučovaním slovenčiny o nápravu stavu v predmete SJ a L bol grantový projekt *Východiská, ciele a koncepcia kurikulárnej prestavby predmetu slovenský jazyk a literatúra na ZŠ a SŠ (KEGA 3/1222/03)*. Najvýznamnejším prínosom tohto projektu bolo vytvorenie obsahového štandardu pre predmet slovenský jazyk a literatúra vo všetkých ročníkoch základnej a strednej školy.

1.2 Kritériá vymedzenia nového obsahu vzdelávania v predmete slovenský jazyk a literatúra

Základným kritériom na vymedzenie súboru kompetencií, ktoré predstavujú základ vyučovacieho obsahu, sa stali **všeobecné ciele vzdelávania**. Ide o komplikovanú trojúrovňovú sústavu cieľov. Za naj-

všeobecnejšiu úroveň sú v tomto systéme považované Delorsove štyri **strategické piliere vzdelávania** – *učiť sa žiť, učiť sa učiť, učiť sa spolupracovať a učiť sa konať*. Druhú úroveň predstavujú *kompetenčné a osobnostné ciele*, ktoré sú dôležité predovšetkým pre činnostnú stránku vzdelávania a tvoria ich Mironom Zelinom definované **formatívne procesy** – *kognitivizácia, emocionalizácia, motivácia, socializácia, axiologizácia a kreativizácia žiaka*. Tretiu a najnovšie formulovanú rovinu cieľov tvoria tzv. **účely vzdelávania**, ktoré rozpracoval Štefan Švec (2003). Vychádzal pri tom z myšlienky, že konečným zmyslom vzdelávania je pripraviť žiaka tak, aby mohol neskôr zastávať všetky sociálne roly, ktoré sa od neho ako dospelého jedinca očakávajú – *ochranca zdravia a prostredia; školák a samouk; občan a vlastenec; profesionál a zamestnanec; manžel a rodič; tvorca domova a spotrebiteľ; využívatel' voľného času a tvorca seba samého*.

Na napĺňaní všeobecných cieľov vzdelávania sa zákonite musia spolupodieľať všetky vyučovacie predmety.

Po stanovení všeobecných cieľov vzdelávania sa mohlo pristúpiť aj v predmete SJaL k vymedzeniu **predmetových spôsobilostí/kompetencií**, ktorými sa budú určené všeobecné ciele realizovať. Prvým krokom bolo stanovenie vzdelávacieho obsahu, ktorý tvorí komplex jazykovedných a literárnovedných pojmov. Novinkou sa stalo kvalitatívne vymedzenie úrovne zvládnutia obsahu vzdelávania, t. j. vypracovanie **výkonových štandardov** pre obidve zložky predmetu.

Pri výbere prvkov učiva nevyhnutných pre budovanie a rozvíjanie predmetových kompetencií sa pristúpilo k výraznému oslabeniu chápania predmetu ako „školskej podoby“ vednej disciplíny (lingvistiky, literárnej teórie, literárnej histórie). Redukoval sa počet pojmov, čím sa vytvoril priestor na aktivity žiakov, ktorí majú v čo najväčšom rozsahu interpretačno-hodnotiacim spôsobom pracovať s jazykovými komunikátmi. Najväčší akcent sa pritom kladie na vlastnú tvorbu jazykových prejavov, prácu s informáciami, čitateľskú gramotnosť, schopnosť argumentovať a pod. V popredí sú komunikačné kompetencie, ktoré majú predstavovať teoretické a praktické východisko aj na rozvoj poznania v ďalších vyučovacích predmetoch.

1.3 Kompetencie

V správe pre UNESCO v roku 1997 *Medzinárodná komisia pre vzdelávanie v 21. storočí* vedená J. Delorsom prijala štyri strategické piliere vzdelávania pre Európu:

1. učiť sa žiť,
2. učiť sa učiť,
3. učiť sa spolupracovať,
4. učiť sa konať.

Napĺňanie týchto pilierov vzdelávania prináša cielené zavedenie **kompetenčno-pojmového modelu výchovy a vzdelávania** do jednotlivých školských systémov. Vo všetkých vyspelých štátoch je snaha definovať a rozvíjať také kompetencie, ktoré podporia sebadôveru jedinca, sú využiteľné vo väčšine povolání, sú vhodné na riešenie širokého spektra problémov a umožnia sa človeku vyrovnávať s rýchlymi a častými zmenami v práci, v osobnom i spoločenskom živote. Pritom sa majú rozvíjať také postoje, ktoré vytvárajú kultúru slobody, rovnosti a solidarity a povzbudzujú osobné vedomie zodpovednosti.

Európska komisia definuje kompetencie takto: ***Kľúčové kompetencie predstavujú prenosný a multifunkčný súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré potrebuje každý jedinec pre svoje osobné naplnenie a rozvoj, pre zapojenie sa do spoločnosti a úspešnú zamestnateľnosť.***

Pri tvorbe novej pedagogickej dokumentácie na Slovensku sa vychádzalo z tejto definície kompetencie: ***Kompetencia je spôsobilosť mobilizovať v rôznych kontextoch systém vedomostí, zručností, schopností, znútorňovaných hodnôt, postojov, emočných a ďalších osobnostných kvalít, ktorý je špecificky usporiadaný.***

Charakteristiky kompetencie

- *Má činnostný charakter:*
 - formuje sa na základe osobnej praktickej skúsenosti a činnosti a zároveň je pripravená realizovať sa v praxi.
- *Je komplexným celkom:*
 - obsahuje vedomosti, zručnosti, postoje a ďalšie zložky, ktoré boli doteraz vnímané samostatne.
- *Má procesuálny charakter:*
 - nevyjadruje trvalý stav, ale mení svoju kvalitu počas celého života,
 - nezastaráva ako poznatky, ale má schopnosť stále sa rozvíjať (preto môže byť základom celoživotného učenia sa a osobnej flexibility).
- *Je dynamická a rozvinutá na rôznej úrovni:*
 - ako plánovaný cieľový stav je ideálnou kompetenciou, napĺňajúcou určitý štandard,
 - počas procesu osvojovania a v jeho závere existuje v latentnej podobe, možno ju len predpokladať,
 - keď je uplatnená v učebnej alebo životnej situácii, stane sa reálnou kompetenciou a znovu môže byť rozvinutá v rôznej miere.
- *Je predpokladom na výkon subjektu v určitej oblasti činnosti.*
- *Je výsledkom formálneho, neformálneho a informálneho vzdelávania.*
- *Dá sa merať, resp. hodnotiť.*

1.4 Cesta k didaktickému konštruktivismu (spracované podľa Lapitka, 2009)

Stručný prehľad vývinu teórií učenia:

- dogmatický spôsob vyučovania
- klasický model vyučovania (výkladovo-ilustratívny)
- konštruktivistický model

Dogmatický model

Jeho východiskom bolo presvedčenie, že poznanie tvorí určitá pevne a jasne usporiadaná suma poznatkov, ktoré si žiak osvojí tak, že sa ich naučí naspamäť.

Klasický výkladový model

Do centra pozornosti kladie *vyučovaciu metódu*, pričom žiaka chápe ako *objekt vyučovania*. Tento model niektorí vyučujúci preferujú aj v súčasnosti.

Klasický (výkladový) didaktický prístup má nasledovnú výstavbu:

- Učiteľ má usporiadať učivo vzostupne podľa novosti a náročnosti.
- Učiteľ má vysvetliť učebnú látku, dokazovať správnosť jednotlivých poznatkov, výrokov a tvrdení a pomocou názornosti uviesť žiakov do podstaty javov.
- Žiak má pozorne sledovať učiteľov výklad, zapisovať si nové poznatky a ako spätnú väzbu pre učiteľa si precvičovať osvojené učivo a demonštrovať jeho pochopenie.
- Doma sa má žiak naučiť určené texty naspamäť.
- Učiteľ rôznymi formami preskúša, či si žiak predpísaný text osvojil.

Na ceste ku konštruktivismu

B. F. Skinner (americký psychológ) – rozpracoval teóriu *operačného učenia*. Svoje poznatky uplatnil v teórii *programovaného učenia*, ktoré dotvoril konštruovaním učiacich strojov a programov pre ne.

J. Piaget (švajčiarsky psychológ) – definoval poznávacie operácie a rozlíšil *konkrétne poznávacie operácie* (kognitívne operácie pri manipulácii s vecami) a *abstraktné kognitívne operácie* zamerané na súvislosti medzi abstraktnými javmi a kategóriami.

Jerome Bruner (americký pedagogický vedec) – vystihol dôležitosť kľúčových pojmov a termínov pri vzdelávaní.

Benjamin Bloom (americký pedagogický vedec) – preniesol Piagetove poznatky o poznávacích operáciách do pedagogickej sféry a hierarchizoval kognitívne/poznávacie procesy, zostavil ich do akejsi pyramídy, od najnižšej po najnáročnejšiu, ktorá je známa ako **Bloomova taxonómia poznávacích operácií** (prvá verzia z roku 1956). *Poznámka: u nás sa používa aj Niemierkova taxonómia*. Aplikácia Bloomovej taxonómie prináša nesporné výhody do výučby, predovšetkým z hľadiska formulácie cieľov učenia. Ak učiteľ prijme túto klasifikáciu, potom si môže jasnejšie uvedomiť, čo sa rozumie pod vedomosťami, aplikáciou alebo hodnotením.

1.5 Konštruktivistický prístup v novej koncepcii vyučovania predmetu slovenský jazyk a literatúra a komunikačno-zážitkové vyučovanie

Nový didaktický prístup uplatňovaný vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry je **didaktický konštruktivizmus**. Kompetencie spolu s uvedeným prístupom menia rolu učiteľa a rolu 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 začal chápať ako riadenie učebnej činnosti žiaka. Nijaký „výkon učiteľa“, ktorý sa neprejavil ako prírastok na strane žiakových vedomostí, resp. zmena v jeho správaní, nestojí pre konštruktivistickú didaktiku za pozornosť.

Konštruktivistická teória a prax stavajú pred žiaka, resp. skupiny žiakov problémy, ktoré majú riešiť a tieto problémové úlohy sa koncipujú tak, aby zodpovedali nielen obsahu vednej disciplíny transformovanej do vyučovacieho predmetu, ale aj s ohľadom na zámerný rozvoj žiakových poznávacích operácií.

Zmena didaktických princípov si vyžiadala aj *zmenu v organizácii vyučovania* a účelové prispôsobenie učebných pomôcok, najmä učebníc. Klasická hodina (*úvod – skúšanie – výklad – precvičovanie*) bola odsunutá až na samý okraj dôležitosti (Lapitka, 2009).

Úvod hodiny má spravidla stimulačný charakter, obyčajne so stručným vysvetlením určeného problému.

Jadro hodiny sa venuje zadaným úlohám, polotickej práci žiackych skupín, vnútroskupinovému rozhovoru o možnostiach riešenia a zaznamenaniu výsledkov tejto spolupráce do zošitov, ktoré sú hlavnou pomôckou žiaka. V nich sa zapisujú nové poznatky a formulujú novonadobudnuté vedomosti.

Verejná demonštrácia získaných vedomostí a ich posudzovanie v pléne triedy nahrádzajú klasické skúšanie založené na pamäťovej reprodukcii predpísaného textu.

Princípy konštruktivismu podľa Francisa Pottengera – jedného z tvorcov úspešného vzdelávacieho programu z prírodovedy (prevzaté od Lapitka, 2009, s. 11-12):

1. *Vzdelávanie je proces individuálneho budovania vedomostí na základe vlastnej skúsenosti a premýšľania žiaka.*
2. *Budovanie vedomostí sa uskutočňuje vtedy, keď sú predchádzajúce vedomosti subjektívne preformulované a spájajú sa s novými informáciami, a to na základe vrodených mechanizmov a mechanizmov neskôr získaných.*

3. *Emócie, zmysly, záujem a zvedavosť, to všetko hrá úlohu pri výbere toho, ktorá zmyslová skúsenosť sa stane súčasťou novej skladby vedomostí.*

Induktívny prístup uplatňovaný v konštruktivisticky poňatom vyučovaní „sa ukazuje ako mimoriadne vhodný aj z hľadiska podpory kreativity žiakov vo vyučovacom procese. 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 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..., s. 42-43).

Uplatnenie konštruktivistického prístupu vo vyučovaní vyžaduje:

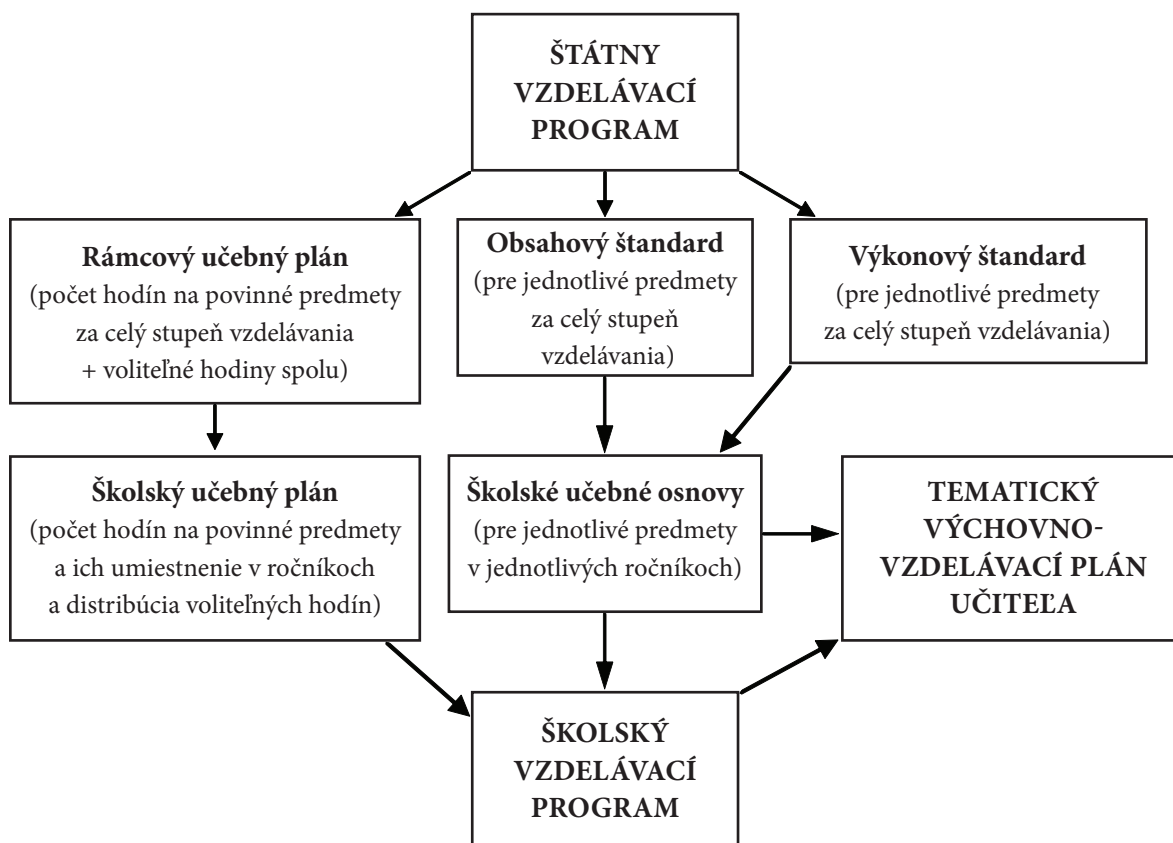
- Kvalitné zdroje informácií, postupov, príkladov na riešenie = kvalitná učebnica a cvičebnica.
- Pripraveného pedagóga = vzdelávaný, zaškolený pedagóg.
- Nástroje na hodnotenie výkonu žiakov = výkonové štandardy.
- Adekvátne vyučovacie metódy = dôraz na tímovú prácu, objavovanie, kritické myslenie.

Nová koncepcia priniesla radenie obsahu učiva do dvojročných cyklov, aby učiteľ získal väčšiu slobodu na organizáciu svojho vyučovania. Od 1. 9. 2011 sa dokumenty zjednotili pre všetky predmety tak, že sa na štátnej úrovni neurčuje počet hodín v jednotlivých ročníkoch a ani vzdelávacie štandardy pre dané ročníky, ale pre celý stupeň vzdelávania.

Nadobúdanie kompetencií je zložitým a dlhodobým procesom, ktorý sa skladá z viacerých fáz. V prvej fáze sa žiak so spôsobilosťami len oboznamuje, v druhej fáze ich nadobúda a v tretej si ich utvrdzuje. Na to by mali učitelia pamätať pri koncipovaní školských učebných osnov a následne tematických výchovno-vzdelávacích plánov.

1.6 Dvojstupňová pedagogická dokumentácia

Schéma najdôležitejších pedagogických dokumentov z dvojúrovňového participatívneho modelu riadenia škôl (z pohľadu vyučujúceho)



1.6.1 Štátny vzdelávací program – rámcový učebný plán, obsahový štandard, výkonový štandard (všeobecne)

Štátny vzdelávací program (ďalej ŠVP) je záväzný dokument, ktorý stanovuje **všeobecné ciele vzdelávania** a **kľúčové kompetencie**, ku ktorým má vzdelávanie smerovať. ŠVP vymedzuje aj rámcový obsah vzdelávania. Je východiskom na tvorbu školského vzdelávacieho programu (ďalej ŠkVP), v ktorom sa zohľadňujú aj špecifické podmienky a potreby regiónu. ŠVP program vydáva a zverejňuje pre jednotlivé stupne vzdelania Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

ŠVP stanovuje **povinné vyučovacie predmety**, ktoré sú začlenené do jednotlivých **vzdelávacích oblastí**. V rámci svojho školského vzdelávacieho programu si každá škola môže vytvoriť aj vlastný vyučovaci predmet (využitím voľných – disponibilných hodín). Okrem vyučovacích predmetov sú zavedené **prierezové témy**, ktoré sa prelínajú všetkými vzdelávacími oblasťami.

Podľa školského zákona (2008) je ŠVP hierarchicky najvyšší cieľovoprogramový projekt vzdelania, ktorý zahŕňa **rámcový model absolventa, rámcový učebný plán školského stupňa** (pozri tab. 4) a jeho **rámcové učebné osnovy**. Predstavuje **prvú, rámcovú úroveň dvojúrovňového participatívneho modelu riadenia škôl**. Vymedzuje všeobecné ciele škôl ako kľúčové spôsobilosti (kompetentnosti) vo vyváženom rozvoji osobnosti žiakov a rámcový obsah vzdelania. Je východiskom a záväzným dokumentom na vytvorenie individuálneho školského vzdelávacieho programu školy, kde sa zohľadňujú špecifické lokálne a regionálne podmienky a potreby.

Najdôležitejšími súčasťami štátneho vzdelávacieho programu sú z pohľadu vyučujúceho nasledujúce 3 dokumenty: **rámcový učebný plán, obsahový štandard a výkonový štandard**. Osobitne sú vyčlenené **Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov**.

Rámcový učebný plán je dokument, ktorý stanovuje **časové dotácie** vyučovacích predmetov. V zmysle školského zákona je časová dotácia definovaná iba **za celý stupeň vzdelávania**. Rozpis časovej dotácie do jednotlivých ročníkov je v kompetencii školy, podobne aj zaradenie učiva do ročníkov, pričom sa však zohľadňuje vekuprimeranosť. Obsah vzdelávania vychádza zo vzdelávacích štandardov uvedených v prílohách ŠVP. Rámcový učebný plán zároveň uvádza **počet voliteľných hodín** pre daný stupeň štúdia, ktoré sa rozdelia až na úrovni školského vzdelávacieho programu.

Vzdelávací štandard tvoria obsahový a výkonový štandard.

Obsahová časť vzdelávacieho štandardu určuje minimálny obsah vzdelávania. Jeho hlavným cieľom je zjednocovať, koordinovať, resp. zabezpečovať kompatibilitu minimálneho obsahu vzdelávania na všetkých školách.

Výkonová časť je formulácia výkonov, ktorá určuje, na akej úrovni má žiak dané minimálne učivo ovládať a čo ma vykonať. Výkonový štandard je formulovaný v podobe operacionalizovaných cieľov, uvádzaných aktívnymi slovesami, ktoré zároveň vyjadrujú úroveň osvojenia. Jednotlivé úrovne výstupov sú zamerané na kompetencie – kombináciu vedomostí, zručností a schopností a sledujú rozvíjanie poznávacích schopností – spoznať alebo znovu si vybaviť informácie z dlhodobej pamäti, porozumieť a konštruovať pojmy, aplikovať, analyzovať, vyhodnocovať a schopnosť tvoriť. Výkonový štandard je požiadavkou na výstup zo stupňa vzdelania a zároveň požiadavkou na vstup do ďalšieho stupňa vzdelania. Opisuje produkt výučby, nie proces.

1.6.2 Školský vzdelávací program – školský učebný plán, školské učebné osnovy, tematický výchovno-vzdelávací plán (všeobecne)

Voliteľný obsah vzdelávania je napĺňaný v **školskom vzdelávacom programe školy (ŠkVP)**, ktorý predstavuje **druhú úroveň participatívneho modelu riadenia**. Poskytuje školám možnosť profilovať sa a vychádzať v ústrety potrebám a záujmom žiakov.

Zásady a podmienky na vypracovanie školských vzdelávacích programov (pozri Stankovský – Hauser, 2009)

Rozdelenie hodín do ročníkov je v právomoci školy. Pri prestupe žiaka prijímajúca škola zistí, podľa akého školského vzdelávacieho programu sa žiak vzdelával na predchádzajúcej škole a zabezpečí zosúladenie jeho vedomostí, zručností a postojov so svojím vlastným vzdelávacím programom spravidla v priebehu jedného roka.

Poznámka: V súčasnosti sa môžete často stretnúť so skratkou ISCED. Táto skratka označuje medzinárodnú štandardnú klasifikáciu vzdelávania – International Standard Classification of Education. Postupuje sa podľa nej v Európe a je akceptovaná aj inými medzinárodnými organizáciami (UNESCO, OECD).

Dôležité!

Od 1. 9. 2011 sú platné upravené rámcové učebné plány

*Od 1. 9. 2011 platia **upravené rámcové učebné plány pre základné školy a gymnáziá**. V zmysle § 9 ods. 3) zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov obsahujú iba **údaj o minimálnej časovej dotácii pre jednotlivé predmety za celý stupeň vzdelávania**. Takisto **bolo z príloh ŠVP (štandardy predmetov) odstránené rozvrhnutie učiva jednotlivých predmetov do ročníkov**. Rozdelenie hodín a rozvrhnutie vzdelávacieho obsahu v ročníkoch je v kompetencii riaditeľa školy. V celom znení dostupné na: <<http://www.statpedu.sk/sk/Aktuality/Upravene-Ramcove-ucebne-plany.alej?ind>>*

1.6.3 Základné pedagogické dokumenty pre predmet slovenský jazyk a literatúra na štátnej úrovni

Pôvodné **rámcové učebné plány z roku 2008 boli nahradené** novými rámcovými učebnými plánmi, ktoré sú v platnosti **od 1. 9. 2011**. V nových rámcových učebných plánoch sa celková hodinová dotácia pre predmet slovenský jazyk a literatúra nezmenila, t. j. pre ISCED 2 je to 23 hodín a pre ISCED 3 je to 12 hodín. Škola môže postupovať aj podľa rámcových učebných plánov z roku 2008 a nedostane sa do rozporu s novými rámcovými učebnými plánmi. V súčasnosti platné učebnice pre reformné ročníky sú pripravované podľa pôvodného rámcového učebného plánu.

Tab. 1 Ukážka z rámcového učebného plánu pre ISCED 2 platného od 1. 9. 2011

<i>Vzdelávacia oblasť</i>	<i>Vyučovací predmet</i>	<i>Počet hodín za 5. – 9. ročník ZŠ</i>
Jazyk a komunikácia	slovenský jazyk a literatúra	23
	prvý cudzí jazyk	15
	druhý cudzí jazyk	4

Tab. 2 Ukážka z rámcového učebného plánu pre ISCED 2 platného pred 1. 9. 2011

<i>Vzdelávacia oblasť</i>	<i>Vyučovací predmet</i>	<i>Počet hodín za 5. roč.</i>	<i>Počet hodín za 6. roč.</i>	<i>Počet hodín za 7. roč.</i>	<i>Počet hodín za 8. roč.</i>	<i>Počet hodín za 9. roč.</i>
Jazyk a komunikácia	slov. jazyk a literatúra	5	4	4	5	5
	prvý cudzí jazyk	3	3	3	3	3
	druhý cudzí jazyk	-	1	1	1	1

Obsahový vzdelávací štandard vymedzuje sústavu *poznávacích a rečových kompetencií* a súbor *jazykovedných a literárnovedných termínov*, ktoré v časovom úseku vymedzenom týmito vzdelávacími štandardmi musia byť *povinne zaradené* do obsahu vzdelávania na každej škole tohto typu v Slovenskej republike.

Súbor termínov pre ISCED 3 obsahuje aj všetky pojmy, ktoré boli štandardizované pre základnú školu (sú zvýraznené osobitným typom písma) a sú už trvalou zložkou obsahu vzdelávania, a preto sú len informáciou pre učiteľov stredných škôl.

Ukážka z obsahového štandardu pre ISCED 3, skrátené; v plnom znení dostupné na:

<http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_literatura_isced3.pdf>

A. Poznávacie a rečové kompetencie

Verejná prezentácia textu, verejný prejav

- 1) Pri ústnom prejave dodržiavať správne dýchanie, artikuláciu, spisovnú výslovnosť a správne uplatňovať suprasegmentálne javy.
- 2) Pri ústnom prejave primerane uplatňovať paralingválne javy atď.

Pamäťové, klasifikačné a aplikačné zručnosti

- 1) Zapamätať si potrebné fakty a definície a vedieť demonštrovať ich znalosť.
- 2) Vysvetliť podstatu osvojených javov a vzťahov medzi nimi atď.

Analytické a syntetické zručnosti

- 1) Uskutočniť jazykovú analýzu textu a vytvárať jazykové systémy.
- 2) Odlíšiť medzi sebou umelecký a vecný text atď.

Tvorivé zručnosti

- 1) Vytvoriť vlastný text na základe dodržania stanoveného žánru (slohového postupu, jazykového štýlu).
- 2) Ústne prezentovať vlastný text atď.

Informačné zručnosti

- 1) Používať jazykové slovníky a korigovať podľa nich vlastné texty.
- 2) Vyhľadávať, spracúvať a používať informácie z literárnych prameňov.

Komunikačné zručnosti

- 1) Adekvátne komunikovať s prihliadnutím na komunikačnú situáciu.
- 2) Neverbálne sa vyjadrovať a chápať neverbálnu komunikáciu atď.

B. Jazykovedné termíny

Významová/lexikálna rovina jazyka
slovo
sémantický trojuholník
lexikálny význam slova – gramatický význam slova
odvodené slová

Poznámka: Tučné písmo – pojmy už boli zavedené v základnej škole. Normálne písmo – pojmy zavádzané v rámci SŠ. Z obsahového štandardu ISCED 2 aj ISCED 3 sa odstránili piktogramy/ikonky, ktoré signalizovali dvojročný cyklus zavádzania pojmu do vyučovania.

Výkonový vzdelávací štandard (na príklade štandardu pre slovenský jazyk a literatúru: **časť: jazyk, ISCED 3**) je sekundárny pedagogický dokument vypracovaný na základe **obsahového vzdelávacieho štandardu** v tabuľkovej podobe. Zahŕňa novozavádzané pojmy a príslušné zručnosti uvedené v obsahovom vzdelávacom štandarde. Samostatne uvádza predpísané žánre na kontrolné slohové práce.

Výkonový štandard pre časť jazyk tvorí text, v ktorom sú štandardizované obsahové prvky usporiadané na základe jednotlivých komunikačných jazykových kompetencií s prihliadnutím na systematizáciu jazykového učiva.

Štruktúra dokumentu, ktorý spája výkonový a obsahový štandard: časť **jazyk**

(Dostupný na: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_literatura_isced3.pdf>)

V *prvom stĺpci* tabuľky sú uvedené kľúčové kompetencie rozvíjané vzdelávacou oblasťou Jazyk a komunikácia.

V *druhom stĺpci* tabuľky sú uvedené vlastné výkonové vzdelávacie štandardy, kde pri danej kľúčovej kompetencii sú verbalizované očakávané výkony na optimálnej úrovni (v školskej praxi hodnotené klasifikačným stupňom výborný) a identická kompetencia má tiež verbalizované aj výkony na mini-

málnej úrovni (v školskej praxi hodnotené klasifikačným stupňom dostatočný). Oproti každému optimálnemu výkonu je zadefinovaný aj príslušný minimálny variant naplnenia danej kompetencie, preto pri každej kompetencii je uvedené dvakrát to isté číslovanie výkonov. Optimálny výkon je označený červeným písmom – kurzívou so sivým pozadím, minimálny výkon je označený tyrkysovým normálnym písmom bez farebného pozadia. Na základe opísaného optimálneho a minimálneho výkonu si učiteľ sám odvodí mieru výkonu na klasifikačný stupeň chválitebný, dobrý a nedostatočný. Teoreticky stupňovanie vychádza zo všeobecne akceptovaných taxonómií (Bloom/Anderson) a výkon žiaka sa opisuje v pojmoch zručností, ktoré sú zahrnuté v cieľoch predmetu slovenský jazyk a literatúra, sú zaradené do obsahového štandardu a explicitne uvedené v tabuľke pedagogického dokumentu.

V *treťom stĺpci* tabuľky sú uvedené pojmy z obsahového štandardu zavádzané v ISCED 3 potrebné na dosiahnutie opísaného výkonu v predchádzajúcom, t. j. v druhom stĺpci tabuľky. Samozrejme, na dosiahnutie požadovaného výkonu musí žiak využiť aj iné pojmy, ktoré by mal nadobudnúť už predchádzajúcim štúdiom. Úplný zoznam pojmov uvádza obsahový štandard slovenského jazyka a literatúry.

V *poslednom stĺpci* tabuľky je vymedzený tematický celok, v ktorom je vhodné budovať základy danej kompetencie. Pritom platí, že väčšina kompetencií sa dá rozvíjať vo viacerých tematických celkoch, dokonca vo viacerých vzdelávacích oblastiach, čo zodpovedá integrovanému prístupu vo vyučovaní.

Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov zo slovenského jazyka a literatúry (ďalej len cieľové požiadavky) predstavujú základný dokument na externú časť maturitnej skúšky z predmetu slovenský jazyk a literatúra. Stanovujú obsah a zručnosti merané didaktickým testom externej časti maturitnej skúšky z predmetu slovenský jazyk a literatúra. Ústna forma internej časti maturitnej skúšky vychádza zo školského vzdelávacieho programu.

Cieľové požiadavky sú sekundárnym pedagogickým dokumentom, ktorý vychádza z obsahového vzdelávacieho štandardu a výkonového vzdelávacieho štandardu. Predstavujú **výstupný výkonový štandard**, t. j. očakávaný výkonový štandard po absolvovaní štvorročného štúdia. Zahŕňajú redukovaný počet štandardizovaných pojmov, poznávacích kompetencií a rečových zručností. Poznávacie kompetencie a rečové zručnosti sú redukované a upravené tak, aby mohli byť merateľné testovacími nástrojmi externej časti maturitnej skúšky. Predmetom internej časti maturitnej skúšky sa môžu stať všetky pojmy zahrnuté do obsahového štandardu. Toto rozhodnutie je plne v kompetencii školy.

Jadro dokumentu (dostupné na: <http://www.statpedu.sk/files/documents/katalog%20cielovych%20poziadaviek/slovensky_jazyk_cp.pdf>) tvorí tabuľka, ktorá sa skladá z dvoch stĺpcov. Prvý obsahuje redukované obsahové pojmy a druhý jednotlivé zručnosti, pričom každá z uvedených zručností sa vzťahuje na všetky uvedené obsahové prvky. Prepojením jednotlivých obsahových prvkov so zručnosťami získame činnostnú podobu výkonových štandardov, ktorá predstavuje optimálny výkon. Jednotlivé zručnosti sa aplikujú na vecný alebo umelecký text. Stupňovanie obťažnosti úloh vychádza zo všeobecne

akceptovaných taxonómií a výkon žiaka je definovaný kognitívnymi operáciami a rečovými zručnosťami, ktoré sú zahrnuté v cieľových požiadavkách.

1.6.4 Základné pedagogické dokumenty pre predmet slovenský jazyk a literatúra na školskej úrovni

Školský učebný plán

Na tomto mieste chceme pripomenúť, že z voliteľných/disponibilných hodín si oprávnené zaslúži svoj diel aj predmet zaoberajúci sa materinským jazykom a literatúrou, ktorý i podľa najnovšej pedagogickej dokumentácie ostal povinným maturitným predmetom.

Školské učebné osnovy sú individuálnym, resp. tímovým (v prípade predmetovej komisie na škole) spracovaním obsahového a výkonového štandardu s využitím vhodných vyučovacích metód a konštruktivistického prístupu k vyučovaniu. Školské učebné osnovy predstavujú akúsi filozofiu predmetu očami konkrétnej školy, resp. konkrétneho pedagóga. Malo by z nich byť zreteľné odkiaľ, kam, akým spôsobom a akými metódami bude vyučujúci postupovať a najmä, ktoré je hlavné **kritérium** usporadúvajúce ostatné učivo. Jedna konkrétna učebná osnova je vždy aplikovaná v učebnici.

Príklad kritérií na radenie jazykového učiva v učebných osnovách:

- a) lingvisticko-systematické kritérium – podľa jednotlivých jazykových rovín,
- b) kompetenčné kritérium – podľa jednotlivých kľúčových a predmetových kompetencií,
- c) komunikačno-slohové kritérium – podľa slohového učiva (žánre, slohové postupy, jazykové štýly).

Každé cvičenie, resp. každú úlohu v cvičebnici, by si mal vyučujúci určiť podľa všetkých 3 uvedených kritérií radenia učiva v učebných osnovách, a tiež by mal odhadnúť čas potrebný na riešenie danej úlohy, resp. cvičenia. Ak si takto pripraví, napr. jednu kapitolu v cvičebnici, potom môže pristúpiť k zostaveniu konkrétnej vyučovacej hodiny, resp. vyučovacích hodín, ktoré sa stanú v súlade s pedagogickou dokumentáciou podkladom na vypracovanie tematického výchovno-vzdelávacieho plánu. Uvádzame príklad zaradenia úloh z Cvičebnice slovenského jazyka pre 2. ročník stredných škôl (Záborská – Húsková – Hincová, 2009, s. 15):

TEXT A

Vezmite si mapu a sledujte ma na tejto ceste. Vlak ma zaviezol z horného toku Hrona do Prahy, odtiaľ do Antverp. Tam som nasadol na loď, preplavil som sa cez Calaiskú úžinu a cez Lamanšský prieplav do Atlantického oceánu. Potom sme sa plavili stále na juh. Teploty pribúdalo každým dňom. Suchú zem sme videli len veľmi zriedka; boli to väčšie – menšie ostrovy pri západnom pobreží Afriky. Lode sa ukazovali na obzore veľmi často. Plavba trvala dlho. Strhávali sa lejaky i búrky, za nimi prichádzali horúce dni a krásne mesačné noci. Preplavili sme sa cez rovník. Horúčava nás už na smrť zmučila, a cieľ bol ešte ďaleko. Myslel som si, že táto plavba nikdy neskončí a ozrutná voda nemá konca-kraja.

(E. Ondrejov: Africký zápisník)

TEXT B

A ten deň konečne prišiel. Rýchlik ma unášal hore Považím. Okolo nás letela krajina: dediny, mestá, polia, lúky i vzdialené kopce. Stretli sme sa s Váhom. A potom zase dediny a mestečká, mosty a cesty. Len roviny je stále menej a menej. Vrchy sa čoraz väčšími driapu k oblakom a z oboch strán sa prikrádajú k nám, akoby nám chceli zahatať cestu. Ale nezhatali. Žilina! A odtiaľ je už len skok popri zelenkavej Kysuci do Kysuckého Nového Mesta. Teda som už na Kysuciach!

(R. Moric: Z poľovníckej kapsy)

TEXT C

Milí cestujúci,

*vítam vás v mene našej cestovnej kancelárie na poznávacej ceste za spánkom. Keď sa správne zababušíte, poprikrývate a usalašíte v príjemnej polohe, zistíte, že sa práve nachádzame v Šupdoperinách. Šupdoperiny sú prvou významnou zastávkou oddychu na našej ceste. Ležia neďaleko Hlbokospaníc a Bde-
líc. Keď sme už tu, určite si nenecháme ujsť príležitosť na prehliadku miestnych pamätihodností. Na námestí tróni pomník rodáka, svetoznámeho vynálezcu postele, Tichomilovníka Posteliniho. Naša cesta však pokračuje, vážení cestujúci, do Driemalova. Držme sa hlavnej cesty a neodbočujeme ani vpravo, ani vľavo, pretože by sme tým získali iba kus obchádzky cez nie veľmi príjemný kraj Zobudiloviec, Vstávaloviec a Nespaloviec. Je to úplný zapadákov, nič príjemné. Pokračujeme teda priamo a na našej posteľovej ceste si radšej vychutnajme mestečká s tradíciami, ako sú Sedmospáčovo, Sladký Sen nad Námesačníkom či Uspávankovo. Cestovanie v posteli nie je náročné, stačí sa iba občas prevaliť na druhý bok, opatrne zívnuť, prípadne prehodiť pár slov, aby sa potvrdilo staré dobré hovorenie zo spánku. Nech vás, milí cestujúci, naša cesta zavedie kamkoľvek, želáme vám príjemné snívanie.*

(Žiacka práca)

CVIČENIE K TEXTOM

1. Prečítajte si pozorne všetky tri ukážky.

- Vytvorte názov pre každú z ukážok A – C.
- Ku ktorému druhu opisu zaraďujeme ukážky podľa prevládajúceho slovného druhu?

Určenie úloh, na základe ktorého ich zaradíme do vyučovacej hodiny, resp. do tematického výchovno-vzdelávacieho plánu

Úloha 1a) je zameraná na čítanie s porozumením, proces: rozvíjanie širšieho všeobecného porozumenia; úloha preveruje schopnosť nájsť kľúčové slová a vzájomné vzťahy medzi informáciami v texte; úloha preveruje vedomosti o jednotlivých jazykových štýloch, pretože na základe použitej slovnej zásoby majú žiaci zvoliť adekvátnu slovnú zásobu aj do názvov textov; úloha umožňuje preverenie slovotvorných postupov predovšetkým v tretej ukážke, kde sa ponúka využitie okazionalizmov aj v jej nadpise a pod. Z hľadiska rozvíjania kompetencií žiaka sa pri tejto úlohe rozvíjajú a dajú hodnotiť tieto kompetencie z výkonového štandardu:

1.2.5 Vie vytvoriť kompozične zrozumiteľný text, v ktorom uplatní logické, časové a príčinnno-následné súvislosti textu a požiadavky slovosledu v slovenčine. Vie vytvoriť názov textu.

1.3.1 Dokáže identifikovať všetky informácie uvedené v texte explicitne.

1.3.2 Na lepšie porozumenie textu aktívne využíva kontextové súvislosti.

1.3.4 Dokáže vybrať a hodnotiť text z hľadiska obsahu.

1.3.5 Dokáže identifikovať kľúčové slová textu.

1.3.6 Vie rozlíšiť v texte hlavné myšlienky od vedľajších, podstatné informácie od nepodstatných.

1.2.4 Pozná všetky slovtvorné postupy a využíva ich pri tvorbe vlastných jazykových prejavov.

Poznámka: Ďalšie kompetencie, ktoré žiak uplatňuje pri tvorbe a prezentácii odpovede:

1.2.1 Pozná význam slov, ktoré využíva vo svojom jazykovom prejave v súlade s rôznymi kontextami a komunikačnými situáciami, prípadne si vie overiť význam neznámych slov v dostupných informačných zdrojoch.

1.2.6 Je schopný uplatniť vo vlastnom jazykovom prejave obsahové, jazykové i mimojazykové konektory, ktoré zabezpečujú súdržnosť textu.

1.2.7 Vo vlastných jazykových prejavoch dodržiava logické poradie viet v súvetiach, pričom rešpektuje významový činiteľ výstavby výpovede.

1.2.10 Pri tvorbe vlastného jazykového prejavu dodržiava, resp. prispôsobuje si jednotlivé fázy tvorby prejavu s dôrazom na jeho vhodnú ústnu alebo písomnú prezentáciu.

Úloha 1b) je zameraná na určenie druhu opisu a na vedomosti z morfológie (slovné druhy); úloha vyžaduje rozpoznanie jednotlivých slovných druhov a posúdenie ich funkčného využitia v jednotlivých druhoch opisu. Z hľadiska rozvíjania kompetencií žiaka sa pri tejto úlohe rozvíjajú a dajú hodnotiť tieto kompetencie z výkonového štandardu:

1.3.5 Dokáže hodnotiť text z hľadiska formy, jazykových prostriedkov, útvaru, štýlu a pod.

1.2.6 Vie určiť slovnodruhovou a syntaktickú platnosť všetkých slov v texte.

1.3.4 Vie v texte analyzovať využité výrazové prostriedky, napr. terminológiu, synonymá, kompozíciu ap., z hľadiska autorovho zámeru a funkcie textu.

Poznámka: Ďalšie kompetencie, ktoré žiak uplatňuje pri tvorbe a prezentácii odpovede:

1.2.1 Pozná význam slov, ktoré využíva vo svojom jazykovom prejave v súlade s rôznymi kontextami a komunikačnými situáciami, prípadne si vie overiť význam neznámych slov v dostupných informačných zdrojoch.

1.2.6 Je schopný uplatniť vo vlastnom jazykovom prejave obsahové, jazykové i mimojazykové konektory, ktoré zabezpečujú súdržnosť textu.

1.2.7 Vo vlastných jazykových prejavoch dodržiava logické poradie viet v súvetiach, pričom rešpektuje významový činiteľ výstavby výpovede.

1.2.10 Pri tvorbe vlastného jazykového prejavu dodržiava, resp. prispôsobuje si jednotlivé fázy tvorby prejavu s dôrazom na jeho vhodnú ústnu alebo písomnú prezentáciu.)

Radikálna premena osnovania obsahu literárnej výchovy pre ISCED 3 primäla autorov k tomu, aby osnovy spracovali už na štátnej úrovni. Je potrebné, aby si učitelia osvojili princípy nového osnovania obsahu tohto predmetu a pochopili, že nový didaktický systém predmetu nevyhnutne vyžaduje aj zmenu v realizácii učebného procesu.

Nastupujúci model **opustil** tzv. **historické usporiadanie** obsahu literárnej výchovy, ktoré určovalo jej podstatu od r. 1922 a ktoré sa – podobne ako vo väčšine ostatných predmetov – chápalo ako didakticky upravená vedná disciplína. V našom prípade išlo o literárnu históriu. Konštruktivisticky orientované učebné osnovy zásadne menia podstatu predmetu. Učivo nie je zamerané na sprostredkovanie informácií o spisovateľoch a ich dielach, ale je koncipované ako **vzostupný program rozvíjania žiakových čitateľských a interpretačných zručností**, čo je spojené s osvojovaním si základných teoretických poznatkov o literárnom umení, resp. skvalitňovaním kognitívnych funkcií a esteticko-emocionálnych potenciálov žiaka. Poznatky žiak nemá preberať hotové, ale do podoby svojich vedomostí ich konštruuje sám na základe podnetov, ktoré mu pripravuje učiteľ. Pretože sa tento proces tvorby, upevňovania a systematizácie získaných vedomostí uskutočňuje v pracovných skupinách, vedie aj k rozvoju sociálnych väzieb žiaka a k rozvoju schopností kooperácie, a pretože kooperácia sa uskutočňuje v bohatých komunikačných väzbách, prispieva tento spôsob vyučovania aj k vývinu žiakových schopností sebvýjadrenia ústnou a písomnou formou.

Poznámka k tvorbe školského vzdelávacieho programu

Obsahové usporiadanie (časti) predmetu *literárna výchova*, ktoré je založené na rozvoji zručností, a nie na literárnohistorickej chronológii, poskytuje školám a učiteľom veľký priestor na vlastné usporiadanie učiva. Vzhľadom na to, že v ŠVP je učivo usporiadané **podľa vzostupnosti čitateľských, analytických a interpretačných nárokov** na žiaka, je dôležité, aby učitelia nemenili poradie tematických celkov v rámci tematických modulov. Môžu však meniť poradie tematických celkov v rámci školského roka. **Neodporúča sa** ale začať záverečným obsahovým modulom (Dejiny umenia a umeleckej literatúry), pretože obsah a rozsah tohto syntetizujúceho bloku má jednoznačne charakter prehľadu.

Tematický výchovno-vzdelávací plán (*pozn.* pôvodne sa pred prijatím nového školského zákona používal termín časovo-tematický plán) je dokument, ktorý si spracúva učiteľ sám alebo s ostatnými členmi predmetovej komisie, na základe školských učebných osnov a obsahového a výkonového štandardu. Ide o podrobne rozpracovaný obsah predmetu po jednotlivých hodinách. **Nemá záväzne predpísanú formu** a ak nie je spracovaný len formálne, ale vychádza z dôkladnej prípravy učiteľa, tak je významnou pomôckou, ktorú učiteľ ocení počas školského roka. Najdôležitejšími údajmi, ktoré by mal tematický výchovno-vzdelávací plán obsahovať, je cieľ vyučovacej hodiny, t. j. ktoré kompetencie žiakov chce učiteľ prostredníctvom zvolených aktivít (riešenie úloh, problémov, cvičení a pod.) rozvíjať, aké je kritérium splnenia úlohy, t. j., čo bude učiteľ na žiakovom výkone hodnotiť, aké metódy použije, aké pomôcky prípadne využije a pod. V prílohách 1 – 3 prinášame niekoľko ukážok spracovania tematického výchovno-vzdelávacieho plánu.

Zamyslenia a úlohy

1. V akom vzťahu sú predmetové kompetencie a všeobecné ciele vzdelávania?
2. Vysvetlite procesualný charakter kompetencie.
3. V čom spočíva základný rozdiel medzi klasickým výkladovým modelom a konštruktivistickým modelom vyučovania?
4. Ako môže Bloomova taxonómia poznávacích operácií pomôcť učiteľovi pri zostavovaní didaktického testu?
5. Akú zásadnú zmenu priniesli upravené rámcové učebné plány platné od 1. 9. 2011?
6. Ktorí zamestnanci školy majú vytvoriť školský vzdelávací program?
7. Na čo slúži učiteľovi výkonový štandard?
8. Na akej internetovej adrese je dostupná záväzná pedagogická dokumentácia?
9. Spracujte jednu kapitolu z učebnice, resp. cvičebnice slovenského jazyka tak, že každé cvičenie/úlohu zaradíte podľa 3 kritérií radenia jazykového učiva uvedených v tomto materiáli. Následne zostavte jednu vyučovaciu hodinu, ktorá bude spĺňať vaše predstavy o efektívne a zaujímavo naprojektovanej hodine.
10. Čo nahradilo v stredoškolskej literatúre historické usporiadanie obsahu? Aké výhody a aké nevýhody z toho podľa vás vyplývajú?
11. Vypracujte tematický výchovno-vzdelávací plán z literatúry pre jeden ročník, v ktorom učíte.

Použitá literatúra

Návrh kurikulárnej transformácie predmetu slovenský jazyk a literatúra. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2007. s. 42–43. ISBN 978-80-89225-29-3

LAPITKA, M. *Didaktické testy zo slovenského jazyka a literatúry.* Bratislava : MPC, 2007.

ISBN 978-80-7164-432-3

LAPITKA, M. *Didaktické základy novej koncepcie vyučovania literatúry a štruktúry učebníc na strednej škole.* Bratislava : MPC, 2009. ISBN 978-80-8052-340-4

ROBERTSON, A. Toward Constructivist Research in Environmental Education. In *Journal of Environmental Education*, 1994, roč. 25, č. 2, s. 21–31.

STANKOVSKÝ, I. – HAUSER, J. *Metodika tvorby ŠkVP.* Bratislava : ŠIOV, ŠPÚ, 2008.

ŠVEC, Š. a kol. *Pojmoslovné spory a ich terminologické riešenia.* Bratislava : Stimul – FiF UK, 2003.

ISBN 80-88982-73-1

Zásady a podmienky pre vypracovanie ŠkVP. Štátny vzdelávací program, ISCED 1, 2, 3, 2008, dostupné na: <<http://www.statpedu.sk>>

VALENTA, M. Ako vytvoriť školský vzdelávací program 4. časť. In: *Manažment školy v praxi*, 2008, č. 10.

ZÁBORSKÁ, M. – HÚSKOVÁ, A. – HINCOVÁ, K. *Cvičebnica Slovenský jazyk pre 2. ročník stredných škôl.* Bratislava : SPN – Mladé letá, druhé vydanie, 2009, 112 s. ISBN 978-80-10-01738-6

2 METODIKA VÝUČBY SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY

Obsahom kapitoly je priblížiť vyučovacie metódy, predovšetkým tie, ktoré sú vhodné na realizáciu komunikačno-zážitkového vyučovania a predstaviť základné procesy čítania s porozumením, ktoré umožňujú úplné porozumenie textu.

Cieľom vzdelávacieho programu je, aby účastníci vzdelávania porozumeli predstaveným efektívnym metódam zážitkového vyučovania a aktívne ich využívali pri realizácii vlastného vyučovania.

2.1 Vyučovacie metódy

Bez správne zvolenej, premyslenej a dokonale zvládnutej vyučovacej metódy nemôže učiteľ dosiahnuť a splniť ciele vyučovania. Štúdium metód a ich dokonalé ovládanie je nielen pre začínajúceho učiteľa mimoriadne dôležité. Každý učiteľ má ale individuálne ponímanie vyučovania, ktorému podriadiť aj výber vyučovacích metód a foriem. Výber metódy musí vyhovovať učivu, žiakom, učiteľovi (jeho skúsenostiam), v neposlednom rade aj pomôckam a didaktickej technike, ktorú má učiteľ k dispozícii a organizačnej forme vyučovania.

Výber a funkcie vyučovacích metód

V konkrétnom vyučovacom procese sa uplatňujú rôzne vyučovacie metódy súbežne a vo vzájomnom prepojení. Môžu sa v priebehu vyučovacej hodiny meniť a niekoľkokrát vystriedať. O najvhodnejších metódach sa učiteľ rozhoduje pri plánovaní vyučovania. Východiskovým bodom je cieľ vyučovania, obsah učiva, predpokladaný proces učenia žiakov, vedomosti žiakov i konkrétna situácia.

2.1.1 Klasifikácia vyučovacích metód

Množstvo metód, ktoré opisuje didaktika, sa usilujú didaktici triediť do jednotlivých skupín. Dospelá však nie je v didaktike prijatá jednotná klasifikácia vyučovacích metód.

Výber a voľba vyučovacej metódy závisí predovšetkým od:

- rešpektovania zákonitostí vyučovacieho procesu,
- obsahu preberaného učiva,
- cieľov vyučovacej hodiny,
- vekových osobitostí žiakov,
- osobitostí žiakov v triede,
- materiálneho vybavenia školy,
- schopností samotného učiteľa.

V ostatných rokoch sa v didaktike zaužívalo triedenie metód podľa Petláka (2004, s. 127).

Metódy podľa etáp vyučovacieho procesu:

1. motivačné (metódy usmerňujúce záujem o učenie),
2. expozičné (metódy prvého oboznamovania žiakov s učivom),
3. fixačné (metódy opakovania a upevňovania učiva),
4. diagnostické a klasifikačné (metódy hodnotenia, kontroly a klasifikácie).

2.1.2 Moderné vyučovacie metódy zážitkového učenia

Učenie sa na vlastných chybách – riešenie problémov prostredníctvom pokusov a omylov – patrí k najelementárnejším formám učenia, je organizačne nenáročné. Keď strčím ruku do horúcej pahrby a popálím sa, viac ju tam nebudem dávať. Dôležité je, ako dokážeme túto skúsenosť reflektovať. Neexistujú dvaja ľudia, ktorí by ten istý zážitok vnímali úplne rovnako. Na svoje chyby reagujú spravidla tromi spôsobmi:

- tú istú chybu opakujú znova a znova bez toho, aby sa z omylov poučili,
- keď urobia chybu, je to pre nich natoľko traumatizujúce, že viac sa do podobného teritória neodvážia vkročiť,
- keď urobia chybu, poučia sa z nej a viac ju nezopakujú.

O skutočnom učení sa dá hovoriť len v poslednom prípade, keďže následné kroky vychádzajú z analýzy predchádzajúcich krokov a prijatia opatrení, ktoré majú rovnakým chybám v budúcnosti zabrániť.

Zážitkovo-skúsenostné učenie

Na princípe poučenia sa z prežitej skúsenosti je postavená metóda zážitkovo-skúsenostného učenia. I keď je vo svojej podstate stará ako ľudstvo samo, na základe profesionálneho a metodického spracovania odborníkmi z oblasti psychológie a pedagogiky sa zaradila medzi moderné, inovatívne formy vzdelávania. Táto metóda je v kontraste s tradičnými výučbovými metódami zameranými na nadobúdanie informácií a faktov, v ktorých absentovali aktívne metódy výučby. Účinnosť tejto metódy je daná tým, že je postavená na jednoduchom princípe, ktorý je rozpracovaný do praktickej tréningovej metódy. I keď tradičné formy vzdelávania založené na prednášaní, memorovaní a klasickom skúšaní, majú v istých konkrétnych prípadoch svoje opodstatnenie a miesto vo vzdelávacom systéme, je zrejmé, že ich dopĺňanie modernými interaktívnymi vyučovacími metódami je nevyhnutnosťou. V období technického rozmachu, keď sa dá takmer každá informácia nájsť na internete, sa prioritou vzdelávacieho procesu musí stať rozvoj osobnosti človeka, jeho sebavedomia, schopnosti medziludskej komunikácie, spolupráce, tvorivého a flexibilného prístupu k riešeniu problémov či odolnosti voči stresovým a konfliktným situáciám s priamym prepojením na prax, reálny život.

Charakteristika metód zážitkového vyučovania (podľa Dlhošová – Kašiarová, 2008)

Zážitkové učenie ako nový trend vo vzdelávaní žiakov má svoj základ v hravých formách vyučovania.

Jeho podstatou je objavovanie poznatkov pri vlastnej činnosti so zažitím nejakej emocionálnej skúsenosti. „Aplikácia zážitkového učenia je realizovaná prostredníctvom techník a aktivít štruktúrovaných hier a medzi najčastejšie metódy patria: dialóg, skupinové diskusné metódy, pohybové, výtvarné, hudobné, písomné, viacrozmerné a bádateľské aktivity“ (Kariková, 2001).

Efektívne sú metódy kooperatívneho a problémového vyučovania – heuristická metóda, didaktické hry, situačné a inscenačné metódy. Systematickým zaraďovaním týchto metód do edukácie dávame žiakom a študentom šancu rozvíjať sa v oblasti:

- kognitívnych schopností,
- motivačnej, emocionálnej, hodnotovej sféry,
- socializácie,
- tvorivosti,
- schopnosti racionálne sa učiť,
- flexibilne reagovať na rýchle sa meniace podmienky života.

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 študentov a motivujú ich k aktivite a tvorivosti,
- zodpovedali intelektuálnym možnostiam žiakov a študentov,
- poskytovali žiakom a študentom zážitok,
- súviseli s osvojovaným učivom,
- pri riešení úloh získavali žiaci a študenti nové poznatky a postoje, ktoré môžu využívať v ďalších životných situáciách,
- poskytovali šancu na sebarealizáciu všetkým žiakom a študentom.

Opis metód

Hra v role – môže sa uskutočňovať v rovine **simulácie** (žiak hrá 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. Žiak hrá rolu na úrovni svojich poznatkov, intelektu, životných skúseností a zručností, hodnotových postojov. Učiteľ jeho herecký výkon nehodnotí. Žiak si vytvára svoj vlastný obraz o sebe na základe reakcie obecnstva, konfrontáciou svojich názorov a postojov s inými žiakmi.

Kolotoč – hra je založená na princípe okamžitej zmeny správania sa podľa určenej roly. Začínajú vždy dvaja hráči, ktorí predstavujú konkrétne postavy v navodenej situácii, napr. jeden z hráčov vystupuje v role kaderníčky, ktorá zavolá k umývadlu zákazníčku, druhý hráč musí okamžite zareagovať a správať sa ako zákazníčka. Po krátkom situačnom dialógu nastupuje tretí hráč s úplne novou situáciou, ktorej sa prví dvaja hráči musia prispôbiť (napr. tretí hráč prichádza ako pacient do ambulancie, prvý hráč preberie na seba rolu zdravotnej sestry, druhý lekára). Ten, ktorý je v „kolotoči“ najdlh-

šie, musí odísť z roly tak, že jeho odchod prirodzene vyplynie zo situácie (napr. lekár pošle sestričku vyhľadať pacientovu snímku kolena). V hre sa postupne vystriedajú ďalší hráči vnášaním nových situácií. Hra rozvíja flexibilitu žiakov, komunikačné zručnosti, schopnosť prispôbiť sa.

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 a pod.

Hovorené myšlienky (vnútorné hlasy) – žiak v role postavy literárneho diela odhaľuje svoje myšlienky nahlas. Hra sa dá zrealizovať tak, že žiak v role sedí na stoličke a má urobiť rozhodnutie. Za ním stojí skupina žiakov (napr. šiesti), ktorí si položia ruky na rameno sediaceho žiaka a nahlas vyslovujú jeho myšlienky pre a proti. Sediaci žiak počúva svoje hlasy, zvažuje silu ich argumentov, konečné rozhodnutie však vysloví sám.

Aleja – žiaci stojaci v dvoch radoch oproti sebe vytvoria uličku, ktorou pomalým krokom prechádza jeden žiak v role. Žiaci v uličke mu vyjadrujú svoje ocenenie, súcitu, pochvalu, nesúhlas, odsúdenie, radia mu a pod. Môžu tak urobiť za seba, priateľa postavy, určenej postavy atď. Aleja je miestom vyjadrenia vlastných pocitov a názorov, ako aj kolektívneho vedomia.

Brainstorming (búrka nápadov) – žiaci v časovom limite zaznamenávajú všetky myšlienky, ktoré im v súvislosti s témou napadli, aj tie zdanlivo nesúvisiace. Ruka má byť stále v pohybe a niečo písať. Etapa tvorenia nápadov sa prísne oddeľuje od ich hodnotenia. Očakáva sa čo najväčšie množstvo nápadov (kvantita), ich kritika je zakázaná.

Žalujem – obhajujem – súdim – pri hre ide o modelovanie procesov na súde. Žiakom sú pridelené jednotlivé roly – žalobca, obhajca, sudca, zapisovateľ, svedkovia, novinár..., ostatní žiaci môžu predstavovať porotu. Cieľom hry je nájsť čo najviac argumentov pre a proti obžalovanému. V závere hry nemusí dôjsť k odsúdeniu alebo oslobodeniu, prípad (problém) môže ostať nedoriešený.

Pantomíma – predstavuje spôsob vyjadrenia informácie pomocou mimiky, gestikulácie a pohybov tela – 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. čiastočná, dotyková, mechanická, ozvučená, naratívna, sekvenčná, pantomimizácia priestoru, prostredia, vecí.

Živé nehybné obrazy – sochy, fotografia, zmrazenie alebo „štronzo“ – žiaci zobrazujú určité osoby, javy, situácie bez slov a bez pohybu, tichom, konfiguráciou tela a stabilným mimickým výrazom. Používame ich na vyjadrenie pocitov postavy, pre zachytenie deja, kľúčovej scény, momentu, hlavnej

myšlienky, vzťahu. Pri obrazoch, fotografiách je dôležité rozhodnúť sa pre okamih zachytenia obrazu. Rozhodnúť o tom môže žiak v role fotografa, ktorý slovíčkom „cvak“ zastaví v danom okamihu hru alebo naaranžuje do potrebných polôh s požadovaným výrazom tváre iných žiakov.

Dráma na papieri (na stene) – na veľký hárok papiera si ľahne dieťa a ďalší žiak/žiaci obkreslia obrisy jeho tela. Táto figúra sa potom môže stať postavou v role, na ktorú skupina zacielfuje svoju pozornosť. Postavu môžu dokresliť ostatní žiaci (oči, nos, ústa, vlasy, oblečenie...). Potom ju zavesia na stenu. Využíva sa na analýzu alebo charakteristiku postavy. S postavou môžu pracovať rôznym spôsobom, žiaci píšú a lepia k postave odkazy výroky, myšlienky, okolnosti jej života, atď. podľa inštrukcie učiteľa a sledovaného edukačného cieľa. Takto nazhromaždené informácie sú prístupné všetkým žiakom, kedykoľvek si ich môžu pozrieť a komentovať ich. Veľmi silným emocionálnym momentom môže byť zničenie (strhnutie, roztrhanie, podupanie) spoločne vytvorenej postavy učiteľom ako symbolika konca, smrti, zabudnutia, odcudzenia, poníženia, samoty, trestu, ľudskej ľahostajnosti, nezáujmu...

Denníky – písomné artefakty, ktoré majú chronologickú štruktúru, popri opisnej časti využívajú formu úvahovú. Napomáhajú u žiakov rozvíjať empatiu, predstavivosť, ale aj hodnotenie. Ide o vhodnú formu, ktorou môžeme preniknúť do vnútorného sveta postáv. Pomáha pri odhaľovaní typov, toho, čo iní nevidia.

Listy – sú prostriedkom interpersonálnej komunikácie od úrovne intímnej až po úroveň úradnú. V listoch vyjadrujú pisatelia – žiaci svoje názory, postoje, vzťah k literárnej postave. Ich úroveň závisí od spracovania témy, veku a schopnosti žiakov. Sú vhodným prostriedkom na overovanie žiackych hodnôt, postojov i hĺbky pochopenia analyzovaného textu.

Cinquain, päťveršová, päťriadková báseň – zachytáva informácie, ucelené myšlienky, pocity, názory v podobe výstižných výrazov na danú tému. Vyžaduje úvahu založenú na dostatočných vedomostiach. Môžeme ju využiť na prácu individuálnu, párovú, skupinovú i kolektívnu. Pri tvorbe cinquainu postupujeme takto:

- pomenovanie témy (podstatné meno),
- opis témy (dve prídavné mená),
- činnosť, dej súvisiaci s témou (tri slovesá),
- štvorslovný výraz vyjadrujúci názor, vcítenie sa (veta),
- zhrnutie (synonymum, rekapitulácia témy).

Kúty – žiakov rozdelíme na skupiny (do kútov) podľa názoru, ktorý zastávajú alebo dostali od učiteľa pokyn obhájiť ho. Úlohou žiakov je nájsť čo najviac presvedčivých argumentov na základe vedomostí, životných skúseností a presvedčiť členov ostatných skupín, ktorí môžu prejsť na konci diskusie do kúta tej skupiny, ktorá ich svojimi argumentmi presvedčila. Cieľom kútov nie je vyriešenie problému, ale procesy prebiehajúce u žiakov počas aktivity.

Honduraský prales – študenti stoja v kruhu, v tichosti opakujú inštrukciu učiteľa tak, že sa do nej zapájajú postupne po jednom, pridá sa prvý, druhý, tretí... až kým činnosť nerobia všetci v kruhu. Potom učiteľ činnosť niekoľkokrát zmení, postup sa opakuje. Činnosti nasledujú v takomto poradí:

1. ticho, 2. trenie dlaní, 3. lúskanie prstami, 4. tiché tleskanie, 5. hlasné tleskanie, 6. dupot nôh, 7. hlasné tleskanie, 8. tiché tleskanie, 9. lúskanie prstami, 10. trenie dlaní, 11. ticho.

Nasleduje reflexia pocitov, ako sa cítili, čo prežívali, čo im to pripomínalo.

Šesť mysliacich klobúkov

V zážitkovom učení je možné využiť aj metódu Edwarda de Bono, autora koncepcie laterálneho myslenia (1933), ktoré definuje ako spôsob hľadania riešenia problému a pozeranie na problém z viacerých zorných uhlov. Použitie klobúkov prehĺbuje paralelné myslenie v súvislostiach a štruktúrne myslenie. Každý zo 6 klobúkov predstavuje vymedzenú inštrukciu, ktorou sa nositeľ klobúka riadi pri riešení úlohy, resp. rieši úlohu z jej pohľadu.

Biely klobúk symbolizuje fakty, čísla, informácie. Je farbou nestrannosti, úlohou je pomenovať všetky dostupné údaje bez ich hodnotenia.

Červený klobúk je symbolom ohňa, tepla, teda citov, pocitov, intuície. Úlohou nositeľa je pomenovať pocity, aby sa neidentifikované nestali blokom, nie je však povinný ich zdôvodňovať.

Žltý klobúk ako symbol slnka a optimizmu si vyžaduje pozitívny a konštruktívny prístup. To oprávňuje nositeľa klobúka sústrediť sa výhradne na všetky pozitíva a hodnoty a formulovať konštruktívne a generatívne návrhy, ktoré sa pokúsi aj argumentovať.

Čierny klobúk vyjadruje negativizmus. Nositeľ zvažuje možné negatívne dôsledky, upozorňuje na úskalia a kritiku, konkrétne argumentuje.

Zelený klobúk je farbou zelene, trávy, prírody a zároveň inšpiráciou na tvorivé myslenie. Nositelia sú splnomocnení vyjadrovať akékoľvek nápady.

Modrý klobúk predstavuje nebo nad hlavou a symbolizuje odstup a rozmyšľanie o myslení. Je klobúkom nadhľadu, objektivity a praxe, riadiacej funkcie, preto nositeľ vypracováva závery, zhrnutie (*Na stope slovám*, 2007, s. 78).

Uvedené metódy patria svojím zameraním medzi metódy tvorivej dramatiky. Môžeme povedať, že prostredníctvom dramatickej výchovy sa dieťa učí spoznávať samo seba ako jedinečnú bytosť a táto skutočnosť mu pomáha naučiť sa poznávať iných, vytvárať si kladný vzťah k svetu, v ktorom žije a hľadať svoje vlastné metódy poznávania.

Valenta (1995) hovorí, že dramatická výchova je systém riadeného, aktívneho, sociálne umeleckého učenia detí či dospelých založenom na využití základných princípov a postupov dramatiky a divadla. Tematika sa podriaďuje na jednej strane školskému kurikulu (osnovy, štandardy), ale na druhej strane i životnej skúsenosti študentov a ich problémom.

Dramatické aktivity nám umožňujú vciťovať sa do problémov iných, spoznávať samých seba, vnímať svet, v ktorom žijeme, rozvíjať fantáziu, svoje myšlienky a vedieť ich zrozumiteľne vyjadriť.

Medzi ďalšie možné tvorivé postupy zaraďujeme, napr.:

- **Inscenačné metódy** – sú v podstate hry, kde zhostením určenej roly študenti získavajú alebo si upevňujú svoje vedomosti. Napr. jeden študent bude žalobca, druhý obhajca a ostatní žiaci budú porotcami, ktorí na základe presvedčivosti argumentácie majú rozhodnúť o vine či nevine obžalovaného.
- **Didaktické hry** – sú typické tým, že študenti sú pri nich aktívni, hra už svojou podstatou rozvíja aktivitu a tvorivosť.
- **Metóda Philips 66** – spočíva v tom, že 6 študentov diskutuje 6 minút o probléme na danú tému, vedúci skupiny zverejňuje riešenia a referuje o nich, metóda učí rýchlo produkovať myšlienky, rýchlo sa rozhodovať, cvičí tvorivosť.
- **HOBO metóda** – je podobná predchádzajúcej, ale je obohatená, rozšírená, napr. o samoštúdium, po nej nasleduje diskusia v skupine a neskôr v pléne.
- **Heuristická metóda G. Polyu** – môže mať dva základné typy úloh: dokazovanie a objavovanie. Uplatňujú sa tieto kroky: vymedzenie a porozumenie problému, vypracovanie plánu riešenia, realizácia plánu riešenia, reflexia, čiže úvaha nad výsledkom, možnosti využitia, dôsledky.
- **Projektová metóda** – študenti pod vedením učiteľa alebo individuálne vypracujú projekt, ktorý postupne riešia a tým sa vlastne učia. Projekt môže byť zameraný prakticky alebo teoreticky. Napríklad projekt o živote a diele spisovateľa, ktorý sa študentom ťažko učí.

Pri projektovom vyučovaní žiaci riešia problémy, sú nútení rozmýšľať, skúmať, objavovať, tvoriť. „Projekt vracia škole a dieťaťu v nej skutočný vzťah k poznaniu. Projekt poskytuje možnosť objavovania množstva súvislostí a informácií, práce v tíme, získavania kladného vzťahu k objavovaniu nepoznaného. Informácie, ktoré sú podávané pri tabuli klasickou metódou, by boli vysvetlené snáď skôr, ale efektívnosť by bola horšia a pre naše deti nezábavná a neúčinná pre rozvoj ich osobnosti“ (Rochlitzová, 2003, s. 6).

Problémy, ktoré žiaci riešia v projektovom vyučovaní, sú komplexné, nemusia vychádzať z obsahu učiva, ale predovšetkým zo života, z mimoškolských skúseností. Ich riešenie si vyžaduje poznatky z viacerých vied; problémy riešia skupiny žiakov (kooperatívne vyučovanie) najmä z vlastného záujmu a bez vonkajšej motivácie. Riešenia vedú ku konkrétnym výsledkom, produktom – písomným referátom, výstavám, dramatizácii, divadelným predstaveniam, monotematickým vystúpeniam, manifestáciám a pod.

2.2 Stratégia učenia EUR

Podstatou tejto stratégie, ktorej autormi sú Meredith a Steele (1997), je pomôcť žiakom v porozumení učiva vo výkladovom texte členením vyučovacej hodiny (bloku) na tri základné fázy. Názov stratégie je akronymom, ktorý vznikol z ich pomenovaní: *evokácia – uvedomenie – reflexia*.

1. fáza – *evokácia*

Evokovať znamená vyvolávať záujem o niečo, podnietiť žiakov, aby premýšľali o tom, čo vedia. V tejto fáze si žiaci metódou brainstormingu aktívne vybavujú všetky vedomosti, ktoré o danej téme majú, a zároveň si ich zapisujú. Je to vlastne rozhovor pred samotným učením sa. Vypočutý a zaznamenaný je každý názor, správny aj nesprávny. Ich správnosť budeme overovať v poslednej časti hodiny. Je dôležité, aby učiteľ veľa nerozprával, naopak, **v tejto fáze majú hovoriť 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 formou čítania textu, počúvania výkladu, sledovania filmu či rozhovoru. Tu si **spájajú vedomosti z prvej fázy s novými informáciami**. 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 faktami. Účinné je vytváranie záznamov s odpoveďami na otázky, ktoré si v duchu kladie:

- Čo si mám o tom myslieť?
- Ako sa táto informácia hodí k tým, ktoré už poznám?
- Ako toto tvrdenie ovplyvní môj názor?

3. fáza – *reflexia*:

Počas tejto fázy si žiaci upevňujú nové vedomosti a aktívne menia svoje schémy porozumenia, aby zodpovedali novým informáciám. Až **teraz si skutočne „osvojujú“ učivo a tu vznikajú trvalé vedomosti**. V reflexii **vyjadrujú vlastnými slovami myšlienky a informácie**, s ktorými sa stretli. Dôležitým výsledkom tejto fázy je, že medzi žiakmi dochádza k výmene názorov, myšlienok a postrehov. S diskusiou sa rozvíja slovná zásoba, kritické a flexibilné myslenie.

Učitelia tým, že pri organizácii vyučovania využívajú stratégiu EUR, menia svoju rolu učiteľa – sprostredkovateľa informácií – na rolu facilitátora, ktorý pomáha žiakom dávať poznatky do súvislostí. **Učiteľ a žiaci sa stávajú rovnocennými partnermi** a trieda veľkou študijnou komunitou, od ktorej sa očakáva aktívna účasť a osobné nasadenie na dosiahnutie trvalých vedomostí.

Žiaci, ktorí prechádzajú stratégiou EUR, získavajú určité učebné návyky prospešné na celoživotné vzdelávanie. Dokážu spracovať nové informácie, hľadať súvislosti medzi novými a už získanými vedomosťami. Sú lepšie pripravení tvorivo riešiť problémy, formulovať názory a myšlienky, prichádzajú s nápadmi.

Ukážka metodicky spracovanej hodiny literatúry (Mgr. Jana Bachratá, účastníčka kurzu Metodika výučby slovenského jazyka a literatúry v rámci nových pedagogických dokumentov)

Tematický celok: Epická poézia

Téma: Čítanie a interpretácia básne Sama Chalupku Mor ho!

Čítaniu a interpretácii básní sú v tematickom výchovno-vzdelávacom pláne venované 2 hodiny, uvádzame aktivity žiakov na 1. vyučovacej hodine.

Štruktúra učiva, pojmy: literárny druh, epika, dejová línia, rytmické činitele, ideálny literárny hrdina, rytmické činitele sylabической prozódie, metafora, prirovnanie, osnova.

Budované kľúčové predmetové kompetencie a špecifické ciele: chápanie umeleckého diela ako autorovho modelu sveta, schopnosť vcítiť sa do vnútorného života iných ľudí, tvorba prosociálneho hodnotového systému, čítanie s porozumením, analýza textu, interpretácia, tvorba ústnej výpovede, aplikácia získaných vedomostí.

Naplánované výkony žiakov: identifikácia sylabической organizácie verša, tvorba veršov na sylabickom princípe, dokázať charakterizovať jednotlivé literárne postavy z čitateľského hľadiska, identifikovať ideálneho hrdinu, dokázať určiť literárny druh básní, sformulovať základnú myšlienku umeleckého diela, snažiť sa rozlišovať podstatné od nepodstatných informácií a zachytiť ich formou osnovy.

Kritériá splnenia cieľov:

- prezentácia riešenia stanovených úloh skupinami (pozri 2. fáza hodiny – práca s textom) – dejová línia, charakteristika literárnych hrdinov, rytmické činitele sylabického veršového systému, hlavná myšlienka básne,
- prezentácia vlastných sylabických básní,
- hodnotenie skupinovej práce, sebahodnotenie skupín.

Prezentácia

Metódy: EUR, brainstorming, cinquain, prezentácia, Vennov diagram, skupinová práca, tvorivosť.

Priebeh hodiny

1. fáza hodiny – Evokácia 13minút

Text básne si žiaci prečítali už doma. Na motiváciu a navodenie atmosféry na vlastnú prácu s textom mali žiaci vpisovať fixkou na hárok papiera slovo alebo slovné spojenie, ktoré im napadne v súvislosti s prečítanou básňou (hodnotenie, pocit, fakt). Hárok s napísanými slovami žiakov sme odložili s tým, že sa k nemu vrátíme na konci hodiny (brainstorming).

Motivačnú časť, ktorá mala naznačiť, ako a či pochopili žiaci báseň, ukončilo vytvorenie päťriadkového textu – cinquain. Žiaci túto aktivitu realizovali v 4 skupinách (1 skupina = 4 žiaci). Obsah cinquainu mal byť nasledovný:

1. riadok – téma (jedno slovo, podstatné meno),
2. riadok – opis témy (dve slová, prídavné mená),
3. riadok – vyjadruje dej, ktorý sa týka témy (tri slová, slovesá),

4. riadok – štvorslovný výraz, veta, vyjadruje emocionálny vzťah, situácia hlavného hrdinu alebo postoj žiaka k hrdinovi,
5. jednoslovné synonymum, asociácia, rekapitulácia podstaty témy, čo téma evokuje.

Ako ukážku uvádzame jeden príklad cinquainu, ktorý žiaci vyhodnotili ako najlepší:

1. sloboda
2. nenahraditeľná, vybojovaná
3. mobilizovať, bojovať, vyzývať
4. družina zomiera za vlasť
5. vlastenectvo

2. fáza hodiny – 20 minút

Práca s textom ukážky – **Uvedomenie si významu**

V tejto fáze hodiny žiaci pracovali naďalej vo vytvorených skupinách, pričom každá skupina plnila zadané úlohy.

1. skupina: Napíšte dej básne formou osnovy. Pri odpovedi argumentujte aj pomocou citácie z textu básne. Zaraďte báseň k literárnemu druhu. (Odpovede: rímske vojsko na hraniciach Slovanov, vyslanie slovanských junákov k rímskemu cisárovi, dobyvačný úmysel cisára, nerovný boj slovanskej družiny s rímskym vojskom, smrť slovanských junákov v boji za slobodu vlasti, literárny druh – epika)
2. skupina: Na základe prečítanej ukážky charakterizujte Slovanov 5 prívlastkami a rímskeho cisára 3 prívlastkami pričom porovnajte ich vlastnosti (pozitívne, negatívne). Pri riešení úlohy využívajte citácie z ukážky. Ktorý z hrdinov je ideálny a prečo?
3. skupina: Skúste sformulovať posolstvo, hlavnú myšlienku básne, argumentujte pomocou citácie z textu básne. (Odpoveď: Výzva do boja za národnú slobodu, pozdvihnúť sebavedomie Slovanov, Slovákov)
4. skupina: Odôvodnite tvrdenie, že autor v básni použil sylabický veršový systém. Výrazne prečítajte 8 veršov básne tak, aby ste dodržali rytmické činitele príslušného veršového systému. (Odpoveď: Rytmické činitele sylabickej prozódie: opakovanie 13 slabík v každom verši, intonačná prestávka po 7. slabike a 13. slabike, združený rým)

Každá skupina mala nájsť ešte 1 metaforu, 1 prirovnanie a vytvorenú odpoveď napísať na tabuľu formou osnovy.

Reflexia

Každá skupina na základe zápisu na tabuli prezentovala svoju odpoveď. Pri hodnotení skupín sa bralo do úvahy, na akej úrovni bola splnená úloha a úroveň jazykovej úrovne prezentácie. Po prezentácii sa najprv hodnotila každá skupina sama a následne ju hodnotili žiaci ostatných skupín, ktorí dopĺňali chýbajúce informácie. Do úvahy sa nebral písomný zápis formou osnovy. Zápis žiaci spoločne s učiteľom korigovali tak, aby na tabuli zostali len najdôležitejšie informácie, ktoré sa stali aj písomným záznamom z tejto činnosti na hodine.

Žiaci pristupovali zodpovedne k plneniu zadaných úloh, dokázali prezentovať nielen splnenie svojich úloh, ale dopĺňali aj odpovede ostatných skupín. Na slušnej úrovni pracovali s umeleckým textom, väčšinou dokázali argumentovať pomocou vhodných citátov z textu.

Na záver tejto činnosti jeden alebo dvaja žiaci – dobrovoľníci zosumarizovali všetky informácie, ku ktorým čiastkovo dospeli jednotlivé skupiny.

3. fáza hodiny – 10 minút

Žiaci sa vrátili k hárku papiera so slovami, ktoré im napadli v súvislosti s básňou Mor ho! Ich úlohou bolo vybrať 4 z nich, ktoré považujú za najdôležitejšie na základe predchádzajúcej analýzy diela a následne v skupinách vytvoriť sylabické dvojveršie, v ktorom použijú 2 z nich.

Zadanie domácej úlohy – 2 minúty

Prečítať si z Čítanky pre 1. ročník text od Prokopia na s. 25. – 27. Každý žiak dostane tabuľku, zostavenú na princípoch Vennovho diagramu. Žiaci v prvom stĺpci tabuľky uvedú vlastnosti Slovanov z pohľadu autora básne Mor ho!, v treťom stĺpci tabuľky uvedú vlastnosti Slovanov z pohľadu Prokopia a v druhom stĺpci, ktorý vyplnia nakoniec, uvedú vlastnosti Slovanov, na ktorých sa zhodli obidvaja autori.

Ukážka metodicky spracovanej hodiny jazyka (Mgr. Beáta Pecková, účastníčka kurzu Metodika výučby slovenského jazyka a literatúry v rámci nových pedagogických dokumentov)

Predmet: slovenský jazyk a literatúra

Časť: slovenský jazyk

Ročník: prvý/SŠ

Tematický celok: jazyk a reč, jazykoveda, získavanie a spracovanie informácií

Téma: jazyková komunikácia/reč: druhy komunikácie, komunikačný reťazec, komunikačná situácia, odosielateľ, prijímateľ

Pojmy: komunikácia – verbálna, neverbálna, odosielateľ, prijímateľ, komunikačná situácia

Špecifické ciele:

- vedieť prispôbiť svoj prejav komunikačnej situácii – stratégiu a tón komunikácie,
- vedieť rozlíšiť z hľadiska spisovnosti vhodnosť, resp. nevhodnosť použitých slov a slovných spojení v ústnom jazykovom prejave v bežných komunikačných situáciách i v rámci masmediálnej komunikácie,
- vedieť odlíšiť štylisticky primerané jazykové prostriedky od štylisticky neprimeraných jazykových prostriedkov v závislosti od danej komunikačnej situácie,
- vedieť spolupracovať.

Kritériá splnenia cieľov:

- kultivovaná prezentácia vlastných názorov, myšlienok a potrieb,
- hodnotenie skupinovej práce.

Metódy: dialogické – rozhovor, diskusia, brainstorming, demonštračné, expozičné, fixačné, inscenačné, skupinové.

Pomôcky: projektor, notebook, nahrávky

Časová dotácia: 45min

Scenár hodiny

Aktivita 1: Pre študentov si pripravíme 2 nahrávky (každá bude trvať max 1 min.), jednu z nich – nahrávku zo školského prostredia počas prestávky, kde sa študenti dohadujú o výlete, im pustím na začiatku hodiny. Ich úlohou je počúvať. Počas počúvania urobíme zápis na tabuľu, ktorý bude zahŕňať otázky týkajúce sa komunikačnej situácie (čo? kde? kedy?). Po vypočutí otázok – Čo ste počuli? Ako by ste to pomenovali? – následne nadviažeme na otázky, ktoré sú zapísané na tabuli.

Nasleduje zápis potrebných pojmov na tabuľu, cez ktorý prejdeme na schému komunikačného reťazca. Opäť prostredníctvom otázok. Študenti dostanú pokyn doplniť schému konkrétnymi menami.

Aktivita 2: Študenti 1. ročníka na hodine estetiky dostali zaujímavé zadanie: nakrútiť reklamu. Jednu z nich – reklamu na čokoládu (obsahuje verbálnu i neverbálnu komunikáciu) by sme im pustili bez zvuku. Ich úlohou by bolo zhodnotiť (pozitíva, negatíva) neverbálnu komunikáciu v reklame. Potom by sme si reklamu vypočuli, ale bez obrazu. Opäť by prebehlo zhodnotenie pozitív a negatív verbálnej zložky. Študenti by dostali krátky čas na to, aby v skupinách (trieda je rozdelená na 2 časti) porozmýšľali a napísali tipy, ako danú zložku komunikácie vylepšiť.

Aktivita 3: Hra na sochy. Piaty študenti, ktorí sa prihlásia ako dobrovoľníci, sa postavia čelom pred tabuľu. Ostatní si pripravujú pokyny pre týchto päť študentov, napr. (vyjadriť) hnevám sa na brata, lebo mi nepožičal notebook; som škodoradostný, lebo spolužiak dostal päťku...; vždy, keď študenti pred tabuľou dostanú pokyn od študenta, ktorého vyzveme, otočia sa a zaujmú polohu sochy znázorňujúcu daný pocit. Postoje študentov hodnotíme.

Aktivita 4: Študenti v skupinách dostanú texty rôznych komunikačných situácií, kde budú napísané rozhovory osôb so štylistickými a pravopisnými chybami, ich úlohou bude rozhodnúť, či tieto texty zodpovedajú danej komunikačnej situácii, ak nie, majú ich upraviť.

2.3 Interpretácia literárneho textu

V súčasnosti sa **interpretácia literárneho textu** považuje za základnú metódu vo vyučovaní literatúry a neraz aj za hlavný cieľ výchovných aktivít jej učiteľov.

Marián Lapitka (2006, s. 116) predkladá **model literárnej interpretácie**, ktorým sa riadi literárna výchova v škole:

1. Čitateľská recepcia literárneho diela.
2. Analýza štylisticko-kompozičnej štruktúry textu a interpretácia autorského zámeru, myšlienkového a estetického určenia diela.
3. Hodnotenie autorových názorov, postojov a jeho hodnotovej sústavy podľa mimoumeleckých kritérií.
4. Upevňovanie a zovšeobecňovanie čitateľských, analytických a interpretačných zručností.

Prvým predpokladom interpretácie je pozorné a opakované čítanie a analýza autorskej výpovede, ktorej materiálnou bázou je existujúci a v podstate natrvalo nemenný text. Druhým bodom je prechod od analýzy literárneho textu k interpretácii autorskej výpovede o svete. Študenti majú rozpoznať autorovo stvárnenie atribútov a dimenzií reality a ich zahrnutie do fiktívneho sveta vytvoreného textom. Tento text podrobený opakovanému čítaniu, a výsledok interpretačného procesu uskutočneného ako výmena informácií medzi spolužiakmi v triede, poskytne kognitívne východiská na interpretáciu interpretácie, teda metainterpretáciu toho, ako autor vníma realitu stvárnenu v texte.

Ak pracujeme so študentmi systematicky a pravidelne na každej hodine, môžeme predpokladať, aký majú postoj po prečítaní diel, aké zaujmú názory. Učiteľ môže predpokladať vysokú mieru zhody čítania s pôvodným autorovým zámerom. Naopak, ak študent správne nepochopí autorský zámer, potom nevyhnutne nasleduje dezinterpretácia toho, čo chcel autor diela adresovať svojmu čitateľovi.

Práca učiteľa, ktorý dá priestor študentovi, by mala vyústiť do týchto záverov:

- a) získanie a upevnenie literárnych termínov, resp. znalosti prvkov, komponentov literárnej štruktúry (literárne vzdelanie),
- b) osvojenie si zručností na analýzu literárnej štruktúry a pochopenie funkcionálnej závislosti medzi významovým plánom diela a jeho štylisticko-kompozičným plánom,
- c) vybudovanie všeobecných modelových štruktúr umeleckých diel,
- d) vytvorenie a upevnenie logicko-poznávacích operácií,
- e) do schopnosti vysvetliť svoje stanovisko a argumentovať v jeho prospech.

Ak chceme, aby hodiny zamerané na interpretáciu textov boli funkčné, nesmieme zabúdať na správne načasovanie jednotlivých krokov.

- **Fáza opisu** je prvým krokom, je zameraná na informácie obsiahnuté v texte, kde učiteľ kladie, napríklad otázky: Kto vystupuje v texte? Čo urobil hrdina?
- **Fáza osobnej interpretácie** je zameraná na hľadanie súvislostí medzi obsahom textu a vlastnou, osobnou skutočnosťou. Smeruje k tomu, aby študenti nachádzali súvislosti so situáciami, v ktorých sa nachádzajú, ktoré nejakým spôsobom sú blízke ich prežívaniu. Typy otázok, ktoré evokujú požadovaný zámer: Ak by si mohol, čo by si ty urobil na jeho mieste? Čo bolo na ňom sympatické?
- **Fáza tvorivého hľadania** je fázou transformácie obsahu predchádzajúcich fáz na konkrétnu činnosť. Máme na mysli, napríklad to, že študenti predkladajú návrhy na riešenie problémov. V tejto fáze je možné, aby učiteľ študentov rozdelil do skupín a pridelil im rozličné funkcie (napríklad hovorca, vyslanec, tešiteľ).

Potom nasledujú úlohy zamerané na tieto okruhy:

- zhrnutie prečítaného textu,
- tvorba otázok k obsahu textu,
- vysvetlenie nejasných vecí,

- predpovedanie, o čom bude nasledujúci úsek textu,
- vytvorenie názvu,
- tvorenie pojmových máp (pomáhajú lepšie prehľbiť učivo, lepšie pochopiť danú tému).

Ak je jedným z cieľov vyučovania to, aby učitelia literatúry pomohli nájsť študentom cestu k učivu, k čítaniu, k záujmu vôbec je vhodné, aby učitelia použili ako ďalšiu možnú metódu **reakcie čitateľa**. Metóda vedie študentov k úvahám o texte, k formovaniu pocitov, následne môže viesť k bohatej diskusii.

Príklad iniciačných úloh:

1. prerozprávajte príbeh a sprevádzajte ho hrou na hudobnom nástroji, resp. si pripravte vhodný mix hudobných podkladov z dostupných médií,
2. pripravte dramatizáciu knihy, napr. vo forme bábkového divadla,
3. porovnajte navzájom postavy z knihy (správanie kladných a záporných hrdinov, pohnútky činov jednotlivých postáv a pod.),
4. vysvetlite nové slová, použite slovníky, príručky,
5. urobte kvíz o postavách a dejovej línii knihy,
6. navrhните a zrealizujte možnú konverzáciu medzi postavami príbehu (Dolinská, 2007).

Uplatňovanie tvorivých metód na hodinách literárnej výchovy si vyžaduje v značnej miere učiteľa, ktorý zvláda prepojiť učebné osnovy a štandardy s inováciou, tvorivosťou.

Tvorivý dialóg je činnosť, ktorá má široké možnosti využitia. Odporúča sa viesť ho počas rozhovoru v kruhu, pri čítaní textov. Je založený na myšlienke, že obsah prečítaného sa stáva pre študentov zmysluplným vtedy, ak ho dokážu oni a tiež učiteľ vhodnými otázkami prepojiť s teraz prežívanou skutočnosťou alebo so zážitkami a skúsenosťou študentov. Text sa ich dotýka, súhlasia s ním alebo vyjadrujú negatívne postoje. Núti ich pracovať. Otázky alebo nedokončené vety podporujú diskusiu. Učiteľ má umožniť študentom, aby sa vyjadrovali voľne, bez obáv a hanby. Táto metóda študentov motivuje, dodáva im pocit vnútorného uspokojenia, lebo ich úsilie je ocenené hneď. Je však časovo náročná, ale má viacero predností:

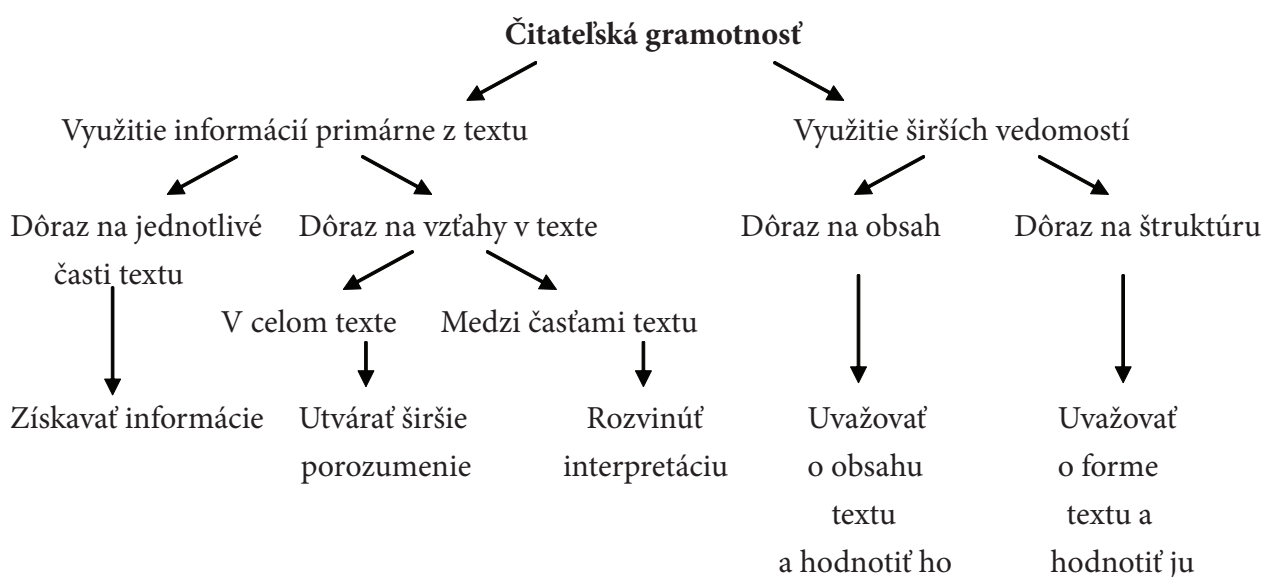
- vytvára aplikovateľné vedomosti,
- nevedie k mechanickému zapamätaniu, ale k porozumeniu,
- poskytuje okamžitú spätnú väzbu,
- prehľbuje vedomosti, precvičuje slovnú zásobu,
- aktívne zapája študentov do vyučovacieho procesu.

2.4 Čítanie s porozumením

Procesy, ktoré sú spojené s úplným porozumením textu (súvislého aj nesúvislého):

- | | |
|----|---|
| 1. | Získanie informácií |
| 2. | Utváranie širokého všeobecného porozumenia |
| 3. | Rozvíjanie interpretácie |
| 4. | Uvažovanie o obsahu textu a jeho hodnotenie |
| 5. | Uvažovanie o forme textu a jej hodnotenie |

Úplné porozumenie textov si vyžaduje zvládnutie všetkých týchto procesov. Ich kľúčové charakteristiky sú uvedené v nasledujúcej schéme:



Metakognitívne stratégie pri čítaní

Pomáhajú čitateľovi získať nadhľad nad vlastným čítaním, t. j. plánovať, monitorovať, kontrolovať a korigovať svoje čítanie a na ich základe voliť konkrétne **čitateľské stratégie**. Ak chce učiteľ skvalitniť čítanie svojich žiakov, potom by ich mal cielene viesť k tomu, aby si uvedomovali svoj spôsob čítania textu a vedome ho zlepšovali.

Metakognitívne procesy **podľa fáz čítania** (pozri Magulová – Zápotočná, 2007)

- 1. pred čítaním** – napr. orientačný pohľad na text, utváranie predstáv o texte, spresnenie cieľa čítania, odhad potrebného času, aktivácia vlastného poznania,
- 2. počas čítania** – napr. zmena tempa čítania, prerušenie čítania z dôvodu záujmu o text alebo problému v čítaní,
- 3. po čítaní** – návrat do textu z dôvodu neporozumenia, osobného záujmu alebo fixácie prečítaného.

Ukážka úloh na čítanie s porozumením (účastník kurzu Rozvoj čitateľskej gramotnosti na vyučovaní slovenského jazyka a literatúry PaedDr. Miroslav Schvarcz)

Ukážka 1

Územie Slovenského raja odvodňujú dve rieky s množstvom menších prítokov. Na severe je to rieka Hornád a na juhu Hnilec. Obidve rieky pramenia pod Kráľovou hoľou a obe vyhlĺbili hlboko do vápenca zarezané úzke kaňony – Prielom Hornádu a Stratenský kaňon s množstvom geomorfologických útvarov, ktoré robia tieto územia veľmi príťažlivými a atraktívnymi. Mimoriadne vysoká koncentrácia navzájom dotýkajúcich sa roklín, ich jedinečný vývoj a rozmanitosť fauny a flóry nemá obdoby nielen v Karpatoch, ale nikde vo svete. Prevažnú časť územia tvoria vápence a dolomity, preto sa tu nachádza viac ako 350 jaskýň a priepastí. Pre návštevníkov je sprístupnená len unikátna Dobšinská ľadová jaskyňa.

(propagačný materiál)

Úlohy k ukážke 1

Poznámka: pri každej úlohe je uvedený – typ úlohy; proces čítania s porozumením, ktorý úloha vyžaduje; kognitívna operácia podľa Bloomovej taxonómie a predpokladaný čas riešenia.

1. Zaujal ťa článok? Ak áno, čím? Ak nie, prečo?
4. **Typ úlohy:** otvorená otázka so širokou odpoveďou, neštrukturalizovaná, **proces čítania s porozumením:** utvárať širšie porozumenie, **kognitívna operácia podľa Blooma:** POROZUMENIE, **predpokladaný čas riešenia:** 5 min.)
2. Aké sú dve rieky, ktoré odvodňujú Slovenský raj? (Otvorená otázka s krátkou odpoveďou, doplnovacia, získať informácie, POROZUMENIE, 3 min.)
3. Doplňte vetu na základe prečítaného textu. (Otvorená úloha s krátkou odpoveďou, doplnovacia, získať informácie, POROZUMENIE, 2 min.)
5. *Obidve rieky vyhlĺbili hlboko dozarezané úzke kaňony – „.....
.. „ a „“ s množstvom atď.*
4. Do akého jazykového štýlu sa zaraďuje prečítaný text? (Otvorená otázka s krátkou odpoveďou, doplnovacia, utvárať širšie porozumenie, APLIKÁCIA, 2 min.)
5. Navrhните nadpis článku. (Otvorená úloha s krátkou odpoveďou, produkčná utvárať širšie porozumenie, POROZUMENIE, 3 min.)
6. Napíš 3 spôsoby, ktorými môžeš ovplyvniť kvalitu krasových útvarov v Slovenskom raji. (Otvorená úloha so širokou odpoveďou, neštrukturalizovaná, APLIKÁCIA, 5 min.)
7. Na základe prečítaného textu urobte propagačný materiál z prírodných krás vo svojom okolí. (Otvorená úloha so širokou odpoveďou, štrukturalizovaná, TVORIVOSŤ, 20 min.)

Metakognitívne procesy využité pri práci s ukážkou 1 – príklad úloh

Pred čítaním:

Zaujala ťa poznámka k článku v zátvorke?

Aká je tvoja predstava o obsahu článku na základe uvedenej poznámky?

Počas čítania:

Boli v texte miesta, kde si zistil, že nevieš, o čom čítaš?

Vrátil si sa k nezrozumiteľnému textu?

Sťažovali cudzie slová porozumenie textu?

Po dočítaní:

Vystihla poznámka v zátvorke obsah článku?

Čítal si lepší článok o tejto téme?

Celkový čas: 40 minút

Zamyslenia a úlohy

1. Čo ovplyvňuje učiteľa pri výbere vyučovacej metódy, ktorú použije?
2. V čom je podstata zážitkového vyučovania?
3. Vymyslite príklad na cinquain pri vybranej téme.
4. Aké sú výhody projektovej metódy z pohľadu žiaka?
5. Na aké časti sa člení vyučovací hodina pri využití stratégie učenia EUR?
6. Vytvorte k vybranému východiskovému textu po dve úlohy na každý proces čítania s porozumením. Ktoré z nich by boli pre vašich žiakov najnáročnejšie? Svoju odpoveď odôvodnite.
7. Na ktorú metakogníciu najčastejšie upozorňujete svojich žiakov pri čítaní textov?
8. Spracujte metodicky 1 vyučovaciu hodinu jazyka, resp. slohu a 1 vyučovaciu hodinu literatúry s využitím moderných vyučovacích metód.

Použitá literatúra

DLHOŠOVÁ, I. – KAŠIAROVÁ, N. *Zážitkové metódy práce s literárnym textom*. Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum, 2008. ISBN 978-80-8041-538-9

DOLINSKÁ, E. O tvorivom prístupe na hodinách literárnej výchovy. In *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*, 2007, roč. 13, s. 93-97. ISBN 978-80-8068-646-8

KARIKOVÁ, S. *Osobnosť učiteľa a jeho interakcia so žiakmi*. Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum, 2001. ISBN 80-8041-390-8

MAGULOVÁ, J. – ZÁPOTOČNÁ, O. Metakognitívne stratégie pri čítaní s porozumením. In *Pedagogická revue*, ISSN 1335–1982, 2007, roč. 59, č. 4, s. 415-439.

Na stope slovám: príručka tvorivého písania pre učiteľov slovenského jazyka a literatúra. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2007. ISBN 978-80-89225-35-4

PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS. 273 s. I SBN 80-88778-49-2

PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS. 311 s. ISBN 80-89018-64-5

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 2004. ISBN: 50-7367-172-7

ROCHLITZOVÁ, K. *Zlatá Priadka Projekt s využitím metód dramatickej výchovy. Záverečná práca špeciálneho inovačného štúdia dramatickej výchovy*. Prešov : Metodicko-Pedagogické centrum, 2003.

VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky – Hraní rolí ve výchově a vyučování*. Praha : ISV, 1995.

3 EVALVÁCIA V PREDMETE SLOVENSKÝ JAZYK A LITERATÚRA

Obsahom kapitoly je priblížiť nové a efektívne spôsoby hodnotenia, napr. aplikáciu bodovania s využitím interaktívnej tabuľky na vyhodnotenie výsledkov žiakov, používanie didaktických testov s využitím interaktívnej tabuľky na vyhodnotenie výsledkov žiakov. Jedna podkapitola sa venuje aktuálnej problematike hodnotenia v kompetenčno-pojmovom a komunikačno-zážitkovom modeli vyučovania. Súčasťou kapitoly je aj hodnotenie reálnej slohovej práce podľa platných kritérií hodnotenia. Cieľom vzdelávacieho programu je, aby účastníci vzdelávania porozumeli aktuálnym spôsobom hodnotenia a aktívne ich využívali pri realizácii kompetenčno-pojmového a komunikačno-zážitkového modelu vyučovania.

3.1 Základné pojmy

Priebežné a systematické hodnotenie je nevyhnutnou súčasťou každej práce. Pri hodnotení si učitelia zároveň overujú, či volili správny postup a metódy, či požiadavky na žiakov neboli príliš náročné a pod.

Evalvácia – je proces alebo výsledok objektívneho vyhodnocovania (získovania, porovnávanía, vysvetľovania) údajov charakterizujúcich stav kvality, efektívnosti rôznych aspektov výchovy a vzdelávania (cieľ, obsah, metódy, prostriedky, formy, podmienky a výsledky žiakov, škôl a pod.). Evalvácia v školstve predstavuje systematické zhromažďovanie, triedenie a vyhodnocovanie údajov podľa určitých kritérií s cieľom prijať ďalšie rozhodnutia, ktoré významne ovplyvnia ďalšiu činnosť účastníkov vzdelávania a práce školy.

Hodnotenie – je silný stimulujúci prostriedok, ktorý má veľký výchovný význam. *„Hodnotenie je posúdenie výkonu žiaka na základe pedagogickej kontroly, ale žiacky výkon sa neporovnáva (na rozdiel od klasifikácie) iba s objektívnou normou, vzorom, cieľmi, platnými pre celú populáciu príslušných žiakov, ale aj s tým, ako žiak spĺňa predstavu učiteľa o žiakových potenciálnych možnostiach“* (Turek, 1996, s. 5). Do úvahy berie aj diagnostické a prognostické poznatky, ktoré sa premietli do individuálnych cieľov, tzv. zóny najbližšieho rozvoja žiaka. *„Učiteľ hodnotí kladne alebo záporne žiakov výkon nielen podľa toho, ako sa približuje k všeobecným požiadavkám, ale predovšetkým v závislosti od toho, do akej miery spĺňa predstavu o žiakovej potenciálnej možnosti. Hodnotenie sa preto môže v menšej alebo väčšej miere rozchádzať so „známkou“, pretože tá sa opiera o objektívne cieľové hodnoty určené pre všetkých žiakov rovnako, zatiaľ čo učiteľ hodnotí aj podľa očakávania vzťahujúceho sa len na určitého jednotlivca.“* (Lapitka, 1990, s. 16). Hodnotenie môžeme vnímať na rozdiel od klasifikácie ako sub-

jektívnejšie. Treba pripomenúť, že hodnotenie a klasifikácia preukázaného výkonu žiaka v príslušnom predmete nemôžu byť znížené na základe správania žiaka.

Klasifikácia – „podstatou klasifikácie je zaraďovať jednotlivých žiakov do poradových výkonnostných skupín, tried“ (Lapitka, 1990, s. 15). V našom školskom systéme máme päť výkonnostných skupín, do ktorých môže učiteľ žiakov zaradiť. Na zaradenie žiakov do týchto skupín je potrebné vykonať pedagogickú kontrolu ich výsledkov. Často sa v školstve používa aj synonymum slova klasifikácia, a to známkovanie. Toto pomenovanie nie je najsprávnejším, pretože pri klasifikácii sa nepoužívajú len známky (1, 2, 3, 4, 5), ale aj písmená (napr. A, B, C, D, F). Klasifikácia je na rozdiel od hodnotenia objektívnejšia a učiteľ, rovnako ako aj žiak, presne vie, čo má žiak na danom vedomostnom stupni vedieť.

Pedagogická kontrola – používajú sa aj pojmy preverovanie alebo skúšanie. Pedagogickou kontrolou sa zisťujú výsledky, čo žiak vie, čo nevie a aká je miera toho, čo by mal vedieť. Úlohou pedagogickej kontroly je zistenie stupňa dosiahnutia cieľov vyučovacieho procesu, porovnáva výsledky žiaka, jeho vedomosti, zručnosti a postoje, s požiadavkami, normami, ktoré má žiak vedieť. „Pod pedagogickou kontrolou rozumieme odbornú činnosť učiteľa alebo vychovávateľa, ktorou sa zisťujú výsledky výchovného, pri užšom nazeraní vzdelávacieho procesu. Jej podstatou je vlastne porovnávanie výsledkov žiackovej činnosti (uplatnenie vedomostí, zručností a návykov) s určenými požiadavkami, normami, predpismi, zákonmi, poučkami. A zisťovanie miery ich rozdielov“ (Obert – Jurčo, 1984, s. 52). Pedagogická kontrola by mala zároveň spĺňať určité funkcie:

- Kontrolnú (diagnostickú) – určenie miery vedomostí, zručností a návykov žiakov, rozpoznanie ich schopností, postojov, hodnotovej orientácie, zistenie predností a nedostatkov.
- Prognostickú – určenie perspektívy žiakov, možnosti ich ďalšieho vývoja, čím sa môžu stať a za akých predpokladov.
- Motivačnú – udržiavanie a zvyšovanie študijnej aktivity žiakov.
- Informačnú – dokumentácia výsledkov vyučovacieho procesu a ich oznámenie rodičom.
- Rozvíjajúcu – rozvoj schopnosti sebakontroly a sebahodnotenia žiakov.
- Spätnoväzbovú – získavanie informácií o úspešnosti vyučovacieho procesu žiakmi (vnútorná spätná väzba) i učiteľom (vonkajšia spätná väzba) na reguláciu ďalšieho postupu tak, aby sa efektívne dosiahli ciele vyučovacieho procesu.

Poznámka: Platné metodické pokyny MŠ SR o postupe pri hodnotení a klasifikácii žiakov na základných a stredných školách, sú dostupné na stránke ministerstva.

3.2 Bodovanie ako efektívny spôsob hodnotenia

Keďže klasifikácia prostredníctvom len päťstupňovej známkovej stupnice poskytuje pomerne veľký rozptyl v presnosti klasifikácie, čo môže v žiakoch niekedy oprávnené vzbudzovať pocit nespravodlivosti, resp. naopak, niektorí žiaci môžu „citovo vydierať“ vyučujúceho s cieľom vylepšiť si známku, odporúčame v čo najväčšej miere využívať pri klasifikácii bodový systém, ktorý sa na výslednú známku prevedie až na konci klasifikačného obdobia.

Chceme upozorniť na jednoduché bodové hodnotenie v podobe praktickej interaktívnej tabuľky, ktorú pred rokmi spracovala pre potreby učiteľov slovenského jazyka a literatúry – účastníkov metodických podujatí Alexandra Húsková. Ide o užitočnú pomôcku, ktorá zjednoduší učiteľom prácu, a objektivizuje zároveň hodnotenie aj v očiach žiakov. Súčasťou bodového systému je interaktívna pomôcka, ktorú si môžu záujemcovia stiahnuť na uvedenej adrese a doplniť ju vlastnými údajmi. Dostupné na: <http://www.svsba.sk/index.php?id=ucitel_info>

3.3 Didaktický test ako prostriedok objektivizácie hodnotenia a spôsob jeho vyhodnotenia

Test – pojem sa využíva nielen v pedagogike, psychológii, ale tento pojem využíva napríklad aj medicína, mikrobiológia, chémia či matematika. V užšom zmysle sa toto slovo využíva v odbornej terminológii v psychológii a pedagogike. „*Pod (didaktickým) testom sa rozumie štandardizovaný postup, ktorým je vyvolaná určitá aktivita, ktorej výsledok sa potom meria a hodnotí tak, že sa individuálny výsledok porovnáva s výsledkami dostupnými inými jedincami v rovnakých podmienkach alebo s vopred presne stanoveným kritériom, štandardom*“ (Turek, 1996, s. 13).

Didaktické testy sú moderným prostriedkom preverovania a hodnotenia výsledkov procesu učenia sa jedinca vo vzdelávacej oblasti.

3.4 Hodnotenie v kompetenčno-pojmovom a komunikačno-zážitkovom modeli vyučovania

Prechod na kompetenčno-pojmový a komunikačno-zážitkový model vyučovania slovenského jazyka a literatúry priniesol so sebou aj potrebu radikálnej zmeny v spôsoboch hodnotenia toho, ako žiaci nadobúdajú a rozvíjajú jednotlivé kompetencie. Táto zmena je obsiahnutá vo výkonových štandardoch, ktoré sú spracované na dvoch hraničných úrovniach (tzv. optimálnej a minimálnej).

V školskej praxi by sme zjednodušene mohli nazvať optimálnu úroveň úrovňou tradičného hodnotenia stupňom výborný a minimálnu úroveň stupňom dostatočný. Z týchto dvoch slovne opísaných úrovní si učiteľ sám odvodzuje ďalšie úrovne (klasifikačné stupne, t. j. chválitebný, ktorý je o niečo nižšie pod optimálnou úrovňou, ale predsa len bližšie k optimálnej úrovni ako k minimálnej úrovni. Obdobne si vyvodí hodnotenie pre stupeň dobrý a nedostatočný.).

Tab. 3 Príklad odvodu úrovně zvládnutí výkonu žiaka (jazykové kompetencie) na jednotlivé kvalifikačné stupne z výkonového štandardu pre ISCED 3

výborný	Optimálna úroveň vo výkonovom štandarde:	1.2.1 Pozná význam slov, ktoré využíva vo svojom jazykovom prejave v súlade s rôznymi kontextmi a komunikačnými situáciami, prípadne si vie overiť význam neznámych slov v dostupných informačných zdrojoch.
chváľitebný	Túto úroveň si učiteľ stanovuje sám, napr.:	1.2.1 Pozná význam slov, ktoré využíva vo svojom jazykovom prejave takmer vždy v súlade s rôznymi kontextmi a komunikačnými situáciami, prípadne si vie overiť význam neznámych slov v slovníkoch.
dobrý	Túto úroveň si učiteľ stanovuje sám, napr.:	1.2.1 Vo svojom jazykovom prejave opakovane využíva aj slová, ktoré významovo nekorešpondujú s kontextmi a komunikačnými situáciami. Vie overiť význam neznámych slov v slovníkoch.
dostatočný	Minimálna úroveň vo výkonovom štandarde:	1.2.1 Vie vyhľadať význam neznámych slov v slovníkoch.
nedostatočný	Túto úroveň si učiteľ stanovuje sám, napr.:	1.2.1. Nevie vyhľadať význam neznámych slov v slovníkoch.

Problematika hodnotenia kompetencií je zatiaľ najmenej rozpracovanou kategóriou hodnotenia, čo vyplýva z relatívnej novosti kategórie kompetencie ako takej. Predovšetkým chýbajú v našej literatúre detailne opísané spôsoby hodnotenia a následnej klasifikácie postojov a zvnútornených hodnôt žiakov. Daná problematika sa však veľmi intenzívne skúma vo viacerých krajinách, napr. v Kanade, Belgicku (ide o krajiny, kde sa kompetenčné vyučovanie presadilo v istom časovom predstihu pred ostatnými krajinami), takže sa dá očakávať, že sa jej budú venovať aj výskumné tímy u nás.

Na potreby vlastného vyučovania by mali vyučujúci využívať obsahový a výkonový štandard na jasné stanovenie toho, čo bude kritériom ich hodnotenia miery a kvality nadobudnutej kompetencie žiakmi, t. j. splnenie, resp. čiastočné splnenie či nesplnenie hodnoteného výstupu. V zhode s Kašiarovou (2009) apelujeme na učiteľov, aby si pred každou vyučujúcou hodinou ozrejmili, aký je ich vyučovací cieľ na danej vyučovacej hodine a podľa akých kritérií budú hodnotiť, či danú kompetenciu, ktorú svojím cieľom sledovali, žiaci získali, rozvinuli, upevnili a pod. Tým zároveň spätne zistia, do akej miery a ako dobre naplnili svoje ciele.

Pasch (1998) rozlišuje **kvantitatívne kritériá**, ktoré súvisia zvyčajne s úlohami zameranými na poznávací procesy na úrovni vedomostí a aplikácie, napr. *opraviť najmenej 10 pravopisných chýb v predloženom texte; uviesť najmenej 3 dôvody riešenia* a pod. **Kvalitatívne kritériá** podľa Pasha (1998) súvisia s vyššími poznávacími procesmi na úrovni syntézy alebo hodnotiaceho myslenia. Tieto kritériá posudzujú zložitejšiu činnosť žiaka a učiteľ musí určiť minimálnu akceptovanú úroveň výkonu či produktu žiaka. Napríklad: *V úvahe bude hodnotená presnosť uvedených faktov, ich súvislosť s témou, presvedčivosť argumentácie, usporiadanie a logika práce* a pod. Detailne spracované ciele a kritériá hodnotenia výstupov vzdelávania by mali byť súčasťou školského vzdelávacieho programu (školské osnovy), resp. v individualizovanej podobe následne aj tematického výchovno-vzdelávacieho plánu.

Tab. 4 Aplikácia štruktúry obsahu vzdelávania v učebnej osnove podľa Valenta (2008, prevzaté od Kašiarovej, 2009)

Názov predmetu: Slovenský jazyk a literatúra Časť: literárna výchova Ročník: piaty – základná škola	
Tematický celok Témy Základné učivo	Próza (8 vyučovacích hodín) Literatúra pre deti Príbehy zo života detí (detský hrdina, dej, prostredie). Autori literatúry pre deti a ich najznámejšie diela. Humor a jeho úloha v literárnom diele Štylisticky príznačkové slová v literatúre. Slang ako charakterizačný jazykový prostriedok. Dejová osnova a reprodukcia obsahu prečítaného diela (úryvku, ukážky). Charakteristika postáv literárneho diela. Hlavná myšlienka ako výsledok analýzy a zistených súvislostí vyjadrená do logickej výpovede. Hodnotenie obsahu a formy ukážky (úryvku, diela) čitateľom, argumentácia. Nové pojmy: humor, humorný dej, humorná postava, humorná situácia, slang, rozprávač Fakty, údaje: mená spisovateľov literatúry pre deti, názvy kníh
Ciele, výstupy	Minimálny štandard Žiak je schopný: určiť hlavné a vedľajšie postavy; po prečítaní textu vysvetliť, ako vznikol nadpis; vyhľadať odsek v texte; vyhľadať kľúčové slová v odseku; charakterizovať literatúru písanú pre deti; uviesť meno jedného z vybraných autorov a jeho diela; s pomocou (postupným návodom) vyučujúceho dokáže sformulovať hlavnú myšlienku. Optimálny štandard Žiak je schopný: vysvetliť literárnu postavu ako fikciu autora, nositeľa deja; určiť hlavné a vedľajšie postavy; výstižne charakterizovať postavy; vysvetliť funkciu nadpisu; vyhľadať a posúdiť súvislosti medzi nadpisom a textom; vysvetliť členenie textu na odseky; vyhľadať kľúčové slová v odseku; zdôvodniť, prečo sa literárne dielo člení na kapitoly; charakterizovať literatúru písanú pre deti; vymenovať vybraných autorov (5) a ich diela; abstrahovať a sformulovať hlavnú myšlienku na základe vyhľadávania potrebných informácií v texte, ich porovnávania a syntézy, resp. jednoduchého zovšeobecnenia.

Kritériá úspešnosti	Žiak bude úspešný, keď: správne vyriešil testové úlohy k literárnemu textu zisťujúce zvládnutie nových pojmov vo výstupnom teste minimálne na úrovni 60 % z celkového skóre; samostatne napísal prácu pod názvom „Príbeh, ktorý ma rozosmial“, ktorá obsahovala: a) podrobnú osnovu príbehu z jednej kapitoly ľubovoľne vybranej knihy pre deti, b) stručnú charakteristiku jednej humornej postavy z tohto príbehu, c) výstižne sformulovanú hlavnú myšlienku príbehu. <i>Poznámka:</i> na hodnotenie písomnej práce si učiteľ pripraví skórovanie (body) ku kritériám a škálu výkonu (stupnicu), v ktorej určí hranicu minimálneho výkonu (na známku dostatočný).
Metódy a prostriedky hodnotenie	priebežný autotest výstupný test písomné spracovanie prečítaného príbehu z knihy pre deti dotazníky na zistenie spätnej väzby k príbehu a k výsledkom učenia sa žiaka v danom tematickom celku
Medzipredmetové vzťahy	etická výchova, informatika

Dostupné na: <<http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr5-2009.pdf>>

Do pozornosti ešte dávame hodnotenie pomocou **portfólia**, ktoré má umožniť žiakovi, učiteľovi, rodičom a i. čo najkomplexnejší pohľad na to, ako sa žiak učí, uvažuje, vytvára rôzne produkty svojho učenia sa, ako komunikuje, aké má záujmy a pod. Do portfólia sa ukladajú testy, protokoly, výkresy, projekty, referáty, slohové práce, záznamy učiteľa, sebahodnotiace hárky, odkazy a poznámky rodičov a pod.

Podnetné je aj autentické vyučovanie a **autentické hodnotenie žiakov**. Vyučovací proces sa má podľa neho priblížiť čo najviac reálnemu svetu a žiaci majú zmysluplne aplikovať získané poznatky. V autentickom hodnotení sa preto nehodnotí školská úloha, ale výkon, ktorý má zmysel mimo školy. Napríklad nehodnotí sa diktát, ale list/mejl kamarátovi.

3.5 Kritériá hodnotenia slohových prác

Dostupné na: <http://www.nucem.sk/documents/25/maturita_2011/organizacne_pokyny_a_sprievodna_dokumentacia/Kriteria_na_hodnotenie_PFIC_MS_VUJ_2011_final.pdf> Pozn. Komentované kritériá hodnotenia slohových prác pozri Hincová – Húsková, 2009.

V snahe objektivizovať hodnotenie slohových prác na maturitnej skúške v tzv. písomnej časti internej maturitnej skúšky boli už v roku 2003 vypracované kritériá na hodnotenie ôsmich žánrových foriem/slohových útvarov. Tieto kritériá sú plne použiteľné aj pri hodnotení iných slohových prác, ktoré sa píše v rámci predmetu slovenský jazyk a literatúra. Nezmenenú stupnicu odporúčame pre 8. ročník ZŠ až posledný ročník stredoškolského štúdia. Upravenú (miernejšiu) stupnicu odporúčame pre mladšie ročníky ZŠ, na základe úvahy vyučujúceho.

Tab. 5 Zložky hodnotenia slohových prác a maximálny možný bodový zisk

1. Vonkajšia forma (maximum 4 body)
2. Vnútna forma (maximum 20 bodov)
3. Celkový dojem (maximum 4 body)
Maximálny bodový zisk je teda 28 bodov.

V prípade úplného odklonu od témy alebo úplného nedodržania žánru/slohového útvaru žiak nezíska žiadne body.

Tab. 6: Prevod bodov z maturitnej/nematuritnej slohovej práce na percentá, resp. známky

Hodnotenie slohovej práce		
počet bodov	percentá	známka
28	100	1
27	96,4	1
26	92,9	1
25	89,3	2
24	85,7	2
23	82,1	2
22	78,6	2
21	75	2
20	71,4	3
19	67,9	3
18	64,3	3
17	60,7	3
16	57,1	3
15	53,6	3
14	50	3
13	46,4	4
12	42,9	4
11	39,3	4
10	35,7	4
9	32,1	4
8	28,6	5
7	25	5
6	21,4	5
5	17,9	5
4	14,3	5
3	10,7	5
2	7,1	5
1	3,6	5

3.6 Využitie korektorských značiek pri oprave slohových prác

Jazyková korektúra je štylistická alebo jazyková oprava (úprava) textu. Ide o vyznačenie chýb, nepresností a nezrovnalostí v rukopise, ktoré vykonáva **korektor**.

Na opravu chýb v rukopise alebo v sadzbe sa používajú medzinárodne dohodnuté znaky, ktoré sa nazývajú **korektorské (opravné) značky** (pozri Hincová – Húsková, 2009, s. 350 – 352.) Príklady dostupné, napr. aj na: <http://www.jurajsabol.sk/studijny_mat_ref_jaz_01.html>.

Základné korektorské značky sa dajú využiť aj v školskej praxi, najmä pri oprave slohových prác. *Poznámka:* V praxi sa rešpektuje aj modifikácia značiek používaných na opravu prác, ktorá je v danej triede zaužívaná.

3.7 Ukážky žiackej slohovej práce s príkladom komentovaného hodnotenia

<u>Glávnostný prjavar</u> (Doručka so základnou školou)	
Milí páni učelia, milí štáuci!	
Nastal čas, na ktorý sme všilci čakali. <u>Koniec základnej školy</u>, ktorá bola celých deväť rokov našim druhým domovom.	L
Toraz nás čakajú stredné školy, gymnázia ⁴ alebo odborné učilištia.	P
Týmto <u>rokom</u> vstupujeme do novofávy nášho života. 1. septembra <u>príde každý</u> z nás sedieť <u>o nový prieči</u>, <u>o nový lavicu</u> ² a <u>o nových spolužiakov</u> ¹. Dufám však, že pri ceste životom budeme spomínať na to, čo nám základná škola dala. Spomínte si na tie množstvo vyúsňaných posilov a pier, pobresené lavice, na prnátku o káckej knižke, ale aj na prnátku o káckej knižke. <u>Chcela by som vyvolať</u> túto príležitosť a poďakovať sa veľkým učiteľom za to, že nás po celý tento čas podporovali a pomáhali nám. Spoluviakom chcem <u>káckat</u> veľa štášia a úspechov na <u>mojej</u> ceste životom.	S K S-L K S
Týmto prjárom sa srami ľuďm a dufám, že sa ešte niekedy <u>práste</u> stretneme.	S S
<u>Váša spoločnáčka</u> <u>Natália</u>	K-L

Hodnotenie práce – *Rozlúčka so základnou školou* (slávnostný prejav)

Vonkajšia forma (maximálny bodový zisk sú 4 body)

Pri posudzovaní formálnej úpravy sa v tejto práci vyskytlo nedodržiavanie vnútorného okraja, nedodržanie predpísaného rozsahu 1 strany formátu A4 a nesprávne opravené písmeno č v slove čo (v strede druhého odseku).

Navrhovaný počet bodov za vonkajšiu formu: 2 body

Obsah (maximálny bodový zisk sú 4 body)

V obsahu sa sleduje dodržanie témy, ktorá je vymedzená kľúčovými slovami. V tomto prípade ide o slová: *rozlúčka/lúčenie* a *základná škola*. Polovicu druhého odseku autorka textu zamerala na budúcnosť, teda na to, čo nasleduje po absolvovaní základnej školy, na stredoškolské štúdium. Tým, že jadro práce sa nezaobera kľúčovými slovami, teda *lúčeniu sa so základnou školou*, autorka odbočila od témy. Neprekáža to, že spomenula aj stredoškolské štúdium, ale to, že venovala tejto téme príliš veľký priestor.

Zároveň sa pri posudzovaní obsahu práce očakáva od autora vlastné hodnotenie aktuálnych javov. Žiačka nepreukázala schopnosť subjektívno-objektívneho prístupu k hodnoteniu. Ostáva pri všeobecných konštatáciách o *novej ceste životom* a vyjadrení nádeje, že sa ešte *niekedy stretne* s prítomnými.

Navrhovaný počet bodov za obsah: 1 bod

Kompozícia (maximálny bodový zisk sú 4 body)

V kompozícii sa treba zamerať na uplatnenie zodpovedajúceho slohového postupu a dodržanie žánrovej formy. V danej práci je výrazné porušenie žánrovej formy, keď žiačka v závere použila formulku z listu *Vaša spolužiačka Natália*, ktorú aj graficky stvárnila tak, ako sa používa v listoch (odsadenie a zarovnanie smerom k pravému okraju strany). Tiež je nesprávne a aj nelogicky práca nazvaná žánrovou formou a žánrom je pomenovaná udalosť, pri ktorej sa daný prejav realizoval.

Ďalej sa v kompozícii posudzuje nadväznosť, logickosť a členenie textu. Žiačka v prvom odseku konštatuje, že *nastal koniec základnej školy*, čo je logická chyba, nie je zrejmé, či školu zatvorili, zbúrali ap. V polovici druhého odseku sa autorka prejavu prihovára svojmu publiku apelujúcim slovesom *spomeňte si*, ale nepomenúva adresáta tejto výzvy, teda toho, kto si má spomenúť. Učiteľia, žiaci, spolužiaci? Podľa vymenovaných javov a udalostí je zrejmé, že je to výzva skôr pre jej spolužiakov, ktorí však mali byť v jadre oslovení až ako druhí v poradí, teda po učiteľoch. Toto poradie si zvolila autorka práce sama použitím úvodného oslovenia publika: *milí páni učiteľia, milí žiaci!* V práci pri tom nie je zrejmé, či boli prítomní okrem učiteľov len spolužiaci autorky prejavu alebo aj iní žiaci, čo vyvoláva pocit kompozične nejednoznačne spracovanej práce. Nelogické je aj radenie časovo vzdialenejšieho obdobia (stredoškolské štúdium) od aktuálnej situácie, ktorou je verejné lúčenie sa s učiteľmi a žiakmi základnej školy. K tomu sa autorka veľmi stručne dostáva až v závere druhého odseku (jadra práce). Táto pasáž začína vetou *Chcela by som...* Keďže ide o významovo novú a uzavretú časť, tak táto veta mala začínať samostatný odsek, logicky by patril hneď na začiatok jadra prejavu. V závere prejavu na-

zvala autorka práce sama seba *spolužiackou*, čo je logická chyba, pretože jej publikom boli aj učitelia (ktorí neboli jej spolužiaci) a spolužiaci (prípadne aj iní žiaci, ak nešlo v úvodnom oslovení o chybu).

Navrhovaný počet bodov za kompozíciu: 1 bod

Jazyk (maximálny bodový zisk sú 4 body)

V práci nebola splnená požiadavka na pestrú modalitu viet vo vyjadrovaní a zároveň nebolo využité hromadenie oslovení a ich opakované využitie v prejave.

Navrhovaný počet bodov za jazyk: 2 body

Pravopis (maximálny bodový zisk sú 4 body)

V tejto veľmi krátkej práci žiačka evidentne využila slová a vety, ktorých pravopis pozná. Nachádza sa tu jediná pravopisná chyba – čiarka navyše medzi členmi priraďovacej syntagmy (prvá veta druhého odseku).

Navrhovaný počet bodov za pravopis: 4 body

Štýl (maximálny bodový zisk sú 4 body)

V posudzovanej práci sa nenachádzajú emocionálne pôsobiace prvky, parafrázovanie a citovanie, okrídlené výrazy, exemplá, aforizmy, bonmoty. Autorka nevyužíva tvorivo lexiku, naopak sklzála k stereotypnému vyjadrovaniu – opakovaniu slov a slovných výrazov, napr. *cesta životom, nastal čas, ten čas* ap. Nevyužíva originalnosť vo vyjadrovaní, ale siaha po frázach *verím, že sa ešte niekedy stret-neme*. Namiesto presného a jasného používania plnovýznamových slov si vypomáha ukazovacími zámenami, napr. *týmto krokom* (Ktorým? Odvoláva sa na predchádzajúci text, ale tam žiadny krok ne-spomína.) alebo, napr. *tento čas (podporovali a pomáhali nám)* Ktorý čas? *Týmto prejavom...* akoby si autorka uvedomila, že jej text nevykazuje veľa znakov slávnostného prejavu, preto publiku (i vyučujúce-mu) pripomína, že vytvorila prejav.

Navrhovaný počet bodov za štýl: 1 bod

Celkový dojem (maximálny bodový zisk sú 4 body)

Poznámka: Pripomíname, že celkový dojem treba hodnotiť po prvom prečítaní práce. Ide o subjektívnu časť hodnotenia slohovej práce učiteľom (odborníkom).

Navrhovaný počet bodov za celkový dojem: 1 bod

Navrhovaný počet bodov spolu: 12 bodov

Zamyslenia a úlohy

1. Aký je hlavný rozdiel medzi pedagogickým hodnotením a školskou klasifikáciou?
2. Ak posudzujete úroveň dosiahnutých výsledkov žiaka s jeho spolužiakmi, tak vykonávate hodnotenie alebo klasifikáciu?
3. Do akej miery sa má premietnuť správanie žiaka na vyučovaní do jeho hodnotenia v predmete?

4. Uvedte aspoň dve výhody používania bodovania pri hodnotení žiakov oproti známkovaniu.
5. Vypracujte krátky didaktický test na tematický celok, ktorý práve preberáte v dvoch variantoch. Raz ako test s binárnym skórovaním (správna odpoveď = 1 bod, nesprávna odpoveď = 0 bodov) a raz ako test so zloženým skórovaním (ak sa v niektorej úlohe vyžadujú náročnejšie myšlienkové operácie alebo je potrebných viac krokov na jej vyriešenie, tak je hodnotená viacerými bodmi). S akým spôsobom skórovania sa vám lepšie pracovalo? V čom vidíte výhody a nevýhody jednotlivých variantov vášho testu z pohľadu vás a z pohľadu žiakov?
6. Pokúste sa pre svojich žiakov vytvoriť úlohu/cvičenie/aktivitu a pod. zameranú na predmetovú spôsobilosť označenú v Tab. 7 ako 1.1.1. Na základe jej vyhodnotenia sa pokúste naformulovať kritériá, ktoré ste si stanovili pre potreby klasifikácie na úroveň stupňov chválitebný a dobrý. *Poznámka:* Učitelia ZŠ spracujte napr. bod 1.2 *Žiak vie samostatne pohoťovo sformulovať základné myšlienky na tému a vysloviť ich výstižne, zrozumiteľne, plynulo a jasne*. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isc2/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_literatura_isc2.pdf>, s. 34.
7. Aplikujte kritériá hodnotenia slohových prác na hodnotenie slohovej práce (môžete využiť aj ukážku žiackej práce z tohto materiálu), ktorú zadáte vašim žiakom. Boli pre vás pri hodnotení dané kritériá dostatočne inštruujúce? V prípade, že nie, navrhните, ako by ste ich spresnili.

Použitá literatúra

- KAŠIAROVÁ, N. Plánovanie kritérií a spôsobov hodnotenia v predmete slovenský jazyk a literatúra v školskom vzdelávacom programe. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2009, roč. 18, č. 5, s. 4-9.
- LAPITKA, M. *Tvorba a použitie didaktických testov*. Bratislava : SPN, 1990, 141 s., ISBN 80-08-00782-6
- OBERT, V. – JURČO, J. *Didaktika literatúry*. 1. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984, 218 s.
- PASCH, M. *Od vzdelávacieho programu k vyučovací hodine*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4
- TUREK, I. *Učiteľ a didaktické testy*. Bratislava : MC 1996. ISBN 7164-139-1
- VALENT, M. Ako vytvoriť školský vzdelávací program 4. časť. In *Manažment školy v praxi*, ISSN 1336-9849, 2008, č. 10.

PRÍLOHA

Príloha 1 Ukážka časti tematického výchovno-vzdelávacieho plánu z konkrétnej školy (ISCED 3A) na jeden mesiac

predmet: slovenský jazyk a literatúra , zložka predmetu: jazyk						
ročník: prvý						
časová dotácia pre predmet: 3 hodiny týždenne, spolu 99 hodín						
časová dotácia pre jazyk: 2 hodiny týždenne, spolu 66 hodín						
školský rok: 2008/2009						
vyučujúci:						
Mesiac	Tematický celok	Hodina	Téma	Obsahový štandard	Výkonový štandard	Prierezové témy
September	Úvod do metód štúdia (4 hodiny)	1.	Základné učebné typy	test – zistenie vlastného učebného typu	Žiak: spozná vlastný typ učenia a bude vedieť koncentrovať pozornosť na metódy výučby, ktoré sú pre neho efektívne, spozná svoju krivku únavnosti v biorytme,	Ochrana života a zdravia
		2.	Faktory ovplyvňujúce učenie	<i>optimálne podmienky pri učení, zefektívnenie učenia</i> , opakovanie pri štúdiu, diár	- uvedomí si, že optimálne podmienky pri učení zvyšujú efektivitu učenia sa,	
		3.	Racionálne plánovanie učenia	plánovanie činnosti, kontrola plnenia plánu	- bude si vedieť vytvoriť plán svojej činnosti a riadiť sa ním,	
		4.	Projektovanie vlastnej budúcnosti	krátkodobé, strednodobé a dlhodobé ciele, plány	- naučí sa samostatne sa učiť	

Práca s informáciami (6 hodín)	5.	Vysvetlenie základných pojmov	informácia, kľúčové slová, hlavná myšlienka textu, hlavné a vedľajšie informácie v texte	Žiak: - bude vedieť vyhľadávať informácie v rôznych zdrojoch	
		Funkcia názvu v texte	názov, titulok, podtitulok, <i>pojmová mapa</i>	- spracuje informácie rôznymi spôsobmi: bude vedieť triediť informácie podľa dôležitosti, naučí sa vytvoriť pojmovú mapu študijného textu, zaznamenať kľúčové pojmy z textu, vytvoriť osnovu textu, spozná rôzne grafické podoby záznamov	
	6.	Zdroje informácií	<i>primárny, sekundárny, terciárny zdroj informácií</i> , marginálie, resumé, anotácia, poznámky pod čiarou, vysvetlivky	bude vedieť efektívne uchovávať získané informácie	
* pojmy uvedené kurzívou = pojmy nad rámec ŠVP, sú súčasťou ŠkVP					
Prerokované v PK dňa:		Vedúci PK:			
Schválené riaditeľom školy dňa:		Riaditeľ školy:			

Názov: **Metodika výučby slovenského jazyka a literatúry v rámci nových pedagogických dokumentov**

Autori: PhDr. Katarína Hincová, PhD.
PhDr. Alexandra Húsková

Recenzenti: PaedDr. Jana Tomášková
Mgr. Dagmar Čtvrtníčková

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave

Odborná redaktorka: Mgr. Sylvia Laczová

Grafická úprava: Ing. Monika Chovancová

Vydanie: 1.

Rok vydania: 2011

Počet strán: 56

ISBN **978-80-8052-380-0**