



Európska únia
Európsky sociálny fond

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

Nadežda Kašiarová

Čitateľská gramotnosť v primárnom vzdelávaní

2012

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

Čitateľská gramotnosť v primárnom vzdelávaní

NADEŽDA KAŠIAROVÁ

Bratislava 2011

OBSAH

Úvod	4
1 Charakteristika čitateľskej gramotnosti žiaka v primárnom stupni vzdelávania	5
1.1 Čitateľská gramotnosť podľa modelov gramotnosti	5
1.2 Požiadavky na funkčnú gramotnosť podľa medzinárodného výskumu čitateľskej gramotnosti PIRLS	6
1.3 Čitateľská gramotnosť v cieľoch štátneho vzdelávacieho programu	8
2 Metodika prípravy práce s textom	11
2.1 Postup v príprave úloh k textu	11
2.2 Príprava kritérií úspešnosti žiaka v riešení úloh k textu	13
3 Metódy práce s textom	16
3.1 Práca s textom podľa princípov metakognície	16
3.2 Stratégia učenia sa EUR	18
3.3 Metódy a techniky čítania s porozumením	19
4 Prostriedky hodnotenia úspešnosti žiaka v čítaní s porozumením	21
4.1 Metódy na zisťovanie porozumenia textu	21
4.2 Formy testových úloh	22
Zoznam bibliografických odkazov	25
Prílohy	27

Úvod

Vážení účastníci vzdelávacieho programu,

študijný text je pre vás učebným zdrojom k vzdelávaciemu programu, ktorého hlavným cieľom je aktualizovať kompetencie potrebné na rozvoj schopností žiakov porozumieť rôznym typom textov, vyberať, hodnotiť z textu získané informácie a využívať ich vo svojom učení.

Obsah učebného zdroja tvoria teoretické poznatky z oblasti rozvoja čitateľskej gramotnosti, ktoré sú spracované do kapitol. Súčasťou každej kapitoly je zhrnutie a odkaz na úlohy, ktoré pod vedením lektora budete riešiť na jednotlivých seminároch. Riešenie úloh vám umožní overiť si, či ste porozumeli teoretickým poznatkom a nadobudnúť zručnosti potrebné pre prácu so žiackym textom.

V prílohe učebného zdroja sú texty a ďalšie podklady potrebné na riešenie úloh. Spätnú väzbu k riešeniu úloh poskytne lektor na vzdelávaní.

Veľa trpezlivosti a úspechov vo vzdelávaní!

Autorka

1 Charakteristika čitateľskej gramotnosti žiaka v primárnom stupni vzdelávania

Obsahom kapitoly je definovanie čitateľskej gramotnosti podľa modelu funkčnej gramotnosti, podľa štúdie použitej v medzinárodnom výskume PIRLS a podľa štátneho vzdelávacieho programu Slovenskej republiky. Cieľom kapitoly je, aby sa účastník vzdelávacieho programu naučil porozumieť štruktúre spôsobilostí v rámci čitateľskej gramotnosti.

1.1 Čitateľská gramotnosť podľa modelov gramotnosti

Na ceste za poznaním *v dobe zaplavenej novými poznatkami a informáciami* je dôležité, ako si s nimi žiak dokáže poradiť a využiť ich. Škola má pomôcť žiakovi, aby bol na to pripravený, preto je dôležité, v akej kvalite sa u žiaka rozvíja schopnosť spracovať informácie z textu. Prostredníctvom tejto schopnosti sa žiak učí novým vedomostiam a ich aplikácii v riešení rôznych úloh, situácií, problémov. Cieľom je **dosiahnuť základnú (bázovú) gramotnosť**. Podľa tohto modelu ide o schopnosť žiaka čítať a porozumieť významu prečítaného textu. Informácie sa ukladajú do pamäti a podľa potreby sa viac alebo menej modifikovane reprodukovujú. Výkon sa posudzuje podľa rýchlosti čítania, chybovosti, plynulosti a porozumeniu textu.

Ďalšia práca s textom spočíva v spracovaní informácií z prečítaného. Zvyčajne sa tento proces chápe ako výber dôležitých údajov, myšlienok a poznatkov. Komplexnejšie ho vymedzuje model **funkčnej gramotnosti**. Podľa tohto modelu (Gavora, 2003) sa **spracovanie informácií** realizuje týmito procesmi (činnosťami):

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

Výstupom spracovania informácií z textu by malo byť odhalenie **informačného jadra textu** ako prejav globálneho porozumenia textu. Základné postupy, pomocou ktorých sa človek k informačnému jadru dopracuje, sú:

zovšeobecňovanie – nahradzujú sa podriadené informácie vyššej, všeobecnejšej informácii,

vypúšťanie informácií – z textu sa odstraňujú nadbytočné alebo všeobecne známe informácie,
integrácia – spájanie informácií, ktoré spolu súvisia alebo vyplývajú jedna z druhej,
konštrukcia – vytváranie informácií globálnejšieho charakteru, než sú informácie obsiahnuté v danom texte (Gavora, 1992).

1.2 Požiadavky na funkčnú gramotnosť podľa teoretického rámca medzinárodného výskumu čitateľskej gramotnosti PIRLS

Od roku 2001 sa organizujú vo svete v pravidelných cykloch medzinárodné výskumy čitateľskej gramotnosti žiakov, do ktorých sa dobrovoľne zapájajú mnohé krajiny. Okrem zistených výsledkov je pre učiteľov a ďalších odborníkov cenné aj teoretické vymedzenie obsahu gramotnosti, z ktorého vyplývajú požiadavky na gramotnosť mladého človeka žijúceho v tejto spoločnosti.

Od roku 2001 sa uskutočňuje pod názvom PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) medzinárodné hodnotenie čitateľskej gramotnosti u 10-ročných žiakov. Slovensko sa zapojilo do výskumu v rokoch 2001 a 2005. V štúdii PIRLS je **čitateľská gramotnosť** definovaná ako „schopnosť porozumieť a používať také písomné jazykové formy, ktoré vyžaduje spoločnosť a/alebo ktoré majú hodnotu pre jednotlivca. Mladí čitatelia môžu konštruovať význam z rozmanitých textov. Čítajú za účelom vzdelávania sa, účasti v komunitách čitateľov v škole a každodennom živote a pre potešenie“ (Obřancová a kol., 2004). Štúdiu monitoruje **štyri procesy porozumenia**:

1. vyhľadávanie určitých informácií – čitateľ lokalizuje tú informáciu alebo myšlienku v texte, ktorá je dôležitá na porozumenie významu textu; informácia je v texte explicitne (priamo) uvedená;

2. vyvodzovanie záverov – čitateľ vyvodzuje informácie a myšlienky alebo súvislosti medzi nimi, ktoré napriek tomu, že nie sú explicitne formulované, z textu priamo vyplývajú.

3. interpretovanie a integrovanie myšlienok a informácií – čitateľ konštruuje význam nad rámec textu, pri interpretácii nachádza medzi myšlienkami textu súvislosti, pričom využíva svoje predchádzajúce poznatky, vedomosti a skúsenosti; pri interpretácii dochádza okrem integrácie myšlienok a informácií z textu navzájom aj k integrácii a syntéze predchádzajúcich poznatkov a vedomostí čitateľa.

4. hodnotenie obsahu, jazyka a textových prvkov – čitateľ kriticky hodnotí prečítaný text – jeho obsah a formu, čo zahŕňa aj reflektovanie štruktúry textu, jazykových prostriedkov, literárnych útvarov vrátane autorovho osobného pohľadu a štýlu; čitateľ pritom využíva svoje vedomosti o svete, znalosti jazyka a jazykových konvencií, opiera sa o svoje predošlé skúsenosti s čítaním textov. Obsah textu môže byť hodnotený z hľadiska jeho celkovej hodnoty, hodnovernosti, alebo jeho významu pre čitateľa. Pri hodnotení textu môže čitateľ vychádzať zo svojho chápania sveta a predošlých čitateľských skúseností.

Zatiaľ čo prvé dva procesy porozumenia sú úzko späté s textom, druhé dva vo väčšej miere predpokladajú využívanie vedomostí a skúseností žiakov.

Štúdia PIRLS rozlišuje dva **ciele čítania**, ktoré súvisia s motiváciou žiakov a ktoré sa u detských čitateľov uplatňujú najviac, či už v škole alebo mimo nej. Sú to:

Čítanie pre literárny zážitok súvisí s čítaním literárnych textov (beletrie), v ktorých sa čitateľ stretáva s fiktívnymi hrdinami, udalosťami, či prostredím, kde sa príbeh odohráva.

Čítanie na získavanie informácií sprostredkované rôznymi druhmi informačných (faktografických) textov, v ktorých sa čitateľ stretáva s aspektmi reálneho sveta, dozvedá sa o podstate a príčinách fungovania javov.

Pre učiteľa môže byť zaujímavý **opis čitateľských zručností**, v ktorom sa uvádza, čo dokážu žiaci dosahujúci jednotlivé úrovne (Ladányiová, 2006):

Nízka úroveň (400 bodov)

Literárne texty:

- rozpoznať explicitne uvedený detail,
- vyhľadať určenú časť príbehu a tvoriť úsudok, ktorý z textu priamo vyplýva.

Informačné texty:

- vyhľadať a reprodukovat explicitne uvedené informácie, ktoré sú ľahko dostupné (napr. na začiatku textu alebo v presne vymedzenom úseku textu),
- čiastočne tvoriť úsudok, ktorý z textu priamo vyplýva.

Priemerná úroveň (475 bodov)

Literárne texty:

- identifikovať hlavné udalosti, dejovú postupnosť a dôležité detaily príbehu,
- usudzovať o vlastnostiach, pocitoch a motivácii konania hlavných postáv, ktoré z textu priamo vyplývajú,
- čiastočne spájať informácie medzi jednotlivými časťami textu.

Informačné texty:

- vyhľadať a reprodukovať jednu alebo dve informácie z textu,
- tvoriť úsudky, aby poskytli informáciu zo samostatnej časti textu,
- použiť podnadpisy, text v rámčekoch a ilustrácie na vyhľadanie častí textu.

Vysoká úroveň (550 bodov)

Literárne texty:

- vyhľadať podstatné časti textu a rozoznať dôležité detaily v celom texte,
- vysvetliť vzťah medzi úmyslami, skutkami, udalosťami a pocitmi postáv a doložiť to dôkazom z textu,

- rozpoznať niektoré použité textové prvky (napr. obrazné vyjadrenia, hlavnú myšlienku),
- čiastočne interpretovať a spájať udalosti príbehu a skutky postáv v celom texte.

Informačné texty:

- rozpoznať a používať rôzne organizačné prvky textu na vyhľadanie a identifikáciu relevantnej informácie,
- tvoriť úsudky na základe abstraktných alebo implicitne zahrnutých informácií,
- spájať informácie z celého textu s cieľom rozpoznať hlavné myšlienky a vysvetliť ich,
- porovnať a zhodnotiť časti textu a zdôvodniť svoj výber,
- čiastočne porozumieť textovým prvkom, ako sú napr. jednoduché metafora a postoj autora.

Najvyššia úroveň (625 bodov)

Literárne texty:

- spájať myšlienky z celého textu, aby poskytli interpretácie charakterových vlastností postáv, úmyslov a pocitov a dokladovať to z textu,
- interpretovať obrazné vyjadrenia,
- čiastočne zhodnotiť kompozíciu príbehu.

Informačné texty:

- rozlíšiť a interpretovať komplexné informácie z rôznych častí textu a doložiť ich príkladom z textu,
- porozumieť funkcii organizačných prvkov,
- spájať informácie z celého textu s cieľom určiť postupnosť aktivít a plne odôvodniť svoj výber.

1.3 Čitateľská gramotnosť v cieľoch štátneho vzdelávacieho programu

Požiadavky na čitateľskú gramotnosť boli transformované do koncepcie obsahovej reformy školstva. Prácu s informáciami v **primárnom vzdelávaní** určujú niektoré **klúčové kompetencie (spôsobilosti)** (Štátny vzdelávací program, ŠPÚ, 2008):

- *sociálne komunikačné kompetencie* – rozumie rôznym typom doteraz používaných textov a bežne používaným prejavom neverbálnej komunikácie a dokáže na neadekvátne reagovať;
- *kompetencie v oblasti informačných a komunikačných technológií* – dokáže adekvátne veku aktívne vyhľadávať informácie na internete;
- *kompetencia k celoživotnému učeniu sa* – vyberá a hodnotí získané informácie, spracováva ich a využíva vo svojom učení a v iných činnostiach;
- *kompetencia riešiť problémy* – hľadá a využíva rôzne informácie, skúša viaceré možnosti riešenia problému, overuje správnosť riešenia a osvedčené postupy aplikuje pri podobných alebo nových problémoch.

Uvedené spôsobilosti sú začlenené do cieľov jednotlivých vzdelávacích oblastí, ktoré majú nadpredmetový charakter, a do cieľov konkrétnych predmetov. Primárne sa rozvíjajú vo vzdelávacej oblas-

ti **Jazyk a komunikácia**, kde sa najväčší dôraz kladie na vlastnú tvorbu jazykových prejavov, prácu s informáciami, čitateľskú gramotnosť, schopnosť argumentovať. **Kľúčové jazykové kompetencie**, ktoré sa majú rozvíjať, sú počúvanie, komunikácia (hovorenie), čítanie a písanie → s porozumením. Obsahové osnovanie predmetu smeruje k rozvíjaniu čitateľských kompetencií, resp. súboru vedomostí, zručností, hodnôt a postojov zameraných na príjem (receptiu) umeleckého textu (čítanie, deklamácia, počúvanie), jeho analýzu, interpretáciu a hodnotenie. Najdôležitejším prvkom v tejto koncepcii literárnej výchovy je sústredenie dôrazu na čítanie ako všestranné osvojovanie umeleckého textu. Cieľom sa stáva rozvoj čitateľských schopností, ktoré ďaleko presahujú aspekt technického zvládnutia čítaného textu a smerujú k prijatiu jeho obsahu. Vzdelávací štandard predmetu slovenský jazyk a literatúra uvádza **poznávacie a čitateľské kompetencie**, v ktorých sú okrem požiadaviek na techniku čítania uvedené jednotlivé *analytické a interpretačné zručnosti*, ktoré potrebuje žiak na to, aby porozumel prečítanému textu:

1. Zostaviť osnovu prečítaného textu.
2. Určiť hlavnú myšlienku prečítaného textu.
3. Prerozprávať obsah prečítaného textu.
4. Vyjadriť svoje pocity a zážitky z prečítaného textu.
5. Vyhľadávať, identifikovať v literárnych textoch hlavné a vedľajšie postavy, literárne a jazykové prostriedky, vybrané pojmy a výrazy.
6. Pri jednoduchom rozbere literárnych textov používať literárne pojmy.
7. Hodnotiť postavy literárneho diela, určiť ich vzájomný vzťah.
8. Odlišovať prozaické a básnické texty.
9. Odlišovať umelecké a náučné texty.

Čitateľská gramotnosť sa využíva a súčasne aj zdokonaľuje vo vzdelávacej oblasti **Príroda a spoločnosť** (Štátny vzdelávací program, ŠPÚ, 2008), ktorej cieľom je rozvíjať poznanie dieťaťa v oblasti spoznávaní prírodného prostredia a javov s ním súvisiacich tak, aby bolo schopné samostatne sa orientovať v informáciách a vedieť ich spracovávať objektívne do takej miery, do akej mu to povoľuje jeho kognitívna úroveň. Vyučovanie v predmete **prírodoveda** má deti viesť aj k rozvoju schopnosti získavať informácie o prírode pozorovaním, skúmaním a hľadaním v rôznych informačných zdrojoch. Výučba **vlastivedy** v 4. ročníku ZŠ je zameraná na zážitkové poznávanie oblastí Slovenska. Pre žiakov je pri tom dôležité orientovať sa na mape, vedieť čítať mapu s porozumením a rozprávať o obrázkoch, fotografiách, porovnávať jednotlivé oblasti s krajom, v ktorom žiak žije. Jej hlavným cieľom je podporovať chuť učiť sa, získavať zaujímavé informácie, triediť ich, využívať v kontextových situáciách. Čitateľská gramotnosť sa rozvíja aj vo vzdelávacej oblasti **Matematika a práca s informáciami, Človek a hodnoty** – všade tam, kde je text ponúknutý ako zdroj poznatkov na učenie sa žiaka. Schopnosť žiakov pracovať s informáciami, jeden z cieľov výchovy a vzdelávania, sa postupne stáva nielen prostriedkom učenia sa v škole, ale aj poznávania mimo školy a naplnenia osobných záujmov a potrieb žiaka. Úspešnosť žiaka v seberealizácii je preto podmienená do značnej miery úrovňou tejto schopnosti, ktorú by mal mať v súčasnosti čitateľsky gramotný človek. Úlohou školy je rozpracovať východiská štátneho vzdelávacieho programu podľa potrieb žiakov, ktorí sa v nej vzdelávajú.

Zhrnutie

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

Teoretické východiská o funkčnej gramotnosti boli aplikované do metodiky **medzinárodného výskumu PIRLS, ktorý zisťuje úroveň 4 procesov porozumenia**, (vyhľadávanie informácií, vyvodzovanie záverov, integrácia a interpretácia myšlienok a informácií, hodnotenie obsahu, jazyka a textových prvkov) potrebných na úplné porozumenie informačného a literárneho textu.

Požiadavky na čitateľskú gramotnosť boli transformované **do koncepcie obsahovej reformy školstva** v Slovenskej republike a vyjadrené v kľúčových kompetenciách žiaka, v prioritách vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia a v edukačných cieľoch a obsahu predmetu slovenský jazyk a literatúra (pre 1. – 4. ročník ZŠ).

Úlohy:

1. **Roztriedte** príklady činností spracovania informácií z textu do štyroch oblastí procesov porozumenia (*príloha A*).
2. **Prečítajte si** úryvok a úlohy k textu pre žiakov. **Zaradte** jednotlivé úlohy k príslušným procesom porozumenia podľa členenia vo výskume PIRLS (*príloha B*).

2 Metodika prípravy práce s textom

Obsahom kapitoly je vysvetlenie štruktúry vyučovacej hodiny s aktívnym učením sa žiaka s dôrazom na postupy v tvorbe úloh na čítanie s porozumením pre žiakov a v tvorbe kritérií úspešnosti žiaka v riešení úloh k textu. Cieľom vzdelávacieho programu je, aby účastník porozumel súvislostiam medzi jednotlivými požiadavkami na tvorbu úloh na čítanie s porozumením.

Zdrojom informácií a poznatkov je často výklad učiteľa, ktorý kombinuje s ďalšími zdrojmi, prevažne s literárnymi prameňmi v tlačenej alebo elektronickej forme. Miera aktivity žiaka v práci so zdrojmi je rôzna a závisí od prístupu učiteľa. Učiteľ – facilitátor má pripraviť podmienky na **aktívne učenie sa žiaka**, ktorého podstatou je *objavovanie poznatkov* aj prostredníctvom textových zdrojov. Pri takomto prístupe učiteľa k vyučovaniu je spracovanie informácií z textu prirodzenou a logickou súčasťou učenia sa žiaka, ktorého výstupom má byť zisk žiaka v podobe vedomostí, zručností a formujúcich sa postojov. Pre učiteľa z toho vyplýva, že aj v **príprave učebných zdrojov a práci s nimi sa riadi pravidlami na aktívne učenie sa žiaka**. V zmysle týchto pravidiel odporúča G. Rötling (2004) rámec na plánovanie vyučovacieho procesu, podľa ktorého sa môže vyučovacia hodina, blok realizovať. Východiskom prípravy didaktickej štruktúry vyučovania sú školský vzdelávací program, ciele predmetu a vzdelávací štandard pre žiaka. Učiteľ ich transformuje do prípravy vyučovacieho procesu vo forme **učiva a učebných (špecifických) cieľov**. Ďalej **plánuje činnosti**, ktoré má žiak realizovať, aby dosiahol ciele, t. j. **metódy, formy, prostriedky a spôsoby hodnotenia** úspešnosti žiaka v učení sa.

Kedy vytvorí učiteľ podmienky na to, aby žiak mal možnosť učiť sa aj spracovaním informácií z textu? Z analýzy učiva a cieľov vyplynie, na ktoré prvky učiva bude vhodné poskytnúť žiakom text a ktoré špecifické ciele v tematickom celku sa budú realizovať aj prostredníctvom práce s textom. Po tomto výbere naplánuje aj úlohy na spracovanie poznatkov z textu, ktoré sú určené učivom a cieľmi. Z metód a foriem vyberie tie, ktoré sú vhodné na prácu s textom a podporujú dosiahnutie cieľa. Naplánuje, ako žiak preukáže riešenie úloh k textu a ako ho bude hodnotiť.

2.1 Postup v príprave úloh k textu

Z podmienok aktívneho učenia sa žiaka, ktoré má plánovaním učiteľ vytvoriť, vyplýva, že práca s textom je súčasťou istého systému v učení sa žiaka, v ktorom plní funkciu zdroja učenia pri dosahovaní vzdelávacích cieľov. Práca s textom nemá byť samoučelná, formálna. Text môžeme použiť na motiváciu, na vyvodenie, precvičenie, overenie poznatku. Žiaci čítajú texty pre literárny zážitok (literárne texty) a na získavanie informácií (informačné texty). Žánre literárnych textov sú určené vo vzdelávacom štandarde predmetu slovenský jazyk a literatúra (ŠVP, ISCED 1). Informačné texty sú prevažne náučné články o veciach, ľuďoch, udalostiach, návody, príručky o tom, ako veci fungujú, ktoré často dopĺňajú pomocné mapy, schémy, tabuľky, grafy a iné.

Učiť sa znamená porozumieť, preto v čítaní s porozumením potrebuje žiak takú podporu, ktorá mu pomôže zistiť vzťahy medzi informáciami v texte, nájsť a pomenovať súvislosti a na základe toho porozumieť novému poznatku. Do tejto podpory patria otázky a úlohy k textu, ktoré rešpektujú základné požiadavky na učebné úlohy, v opačnom prípade sú zbytočné a formálne. G. Rötling (2004) uvádza, že pri návrhu učebných úloh je potrebné vychádzať z uplatňovania **požiadavky základného učiva**, čo znamená, že úlohy sa budú vyberať z takého obsahu, ktorý bol vymedzený na učenie sa žiakov na vyučovaní a budú sa aj realizovať na vyučovaní. Prvkami základného učiva sú fakty, pojmy, poučky, vzorce, zákony, spôsoby riešenia, ktoré si má žiak podľa obsahového štandardu osvojiť. Na rozdiel od učiteľov sú pre žiakov učebné texty v učebnici často jediným zdrojom poznatkov. **Text ako zdroj učenia** vyberie učiteľ podľa toho, ako súvisí s prvkami učiva, naplánovanými v tematickom celku (pojmy, fakty, definície a iné zovšeobecnenia). Odporúčame učiteľom využívať texty, ktoré sú obsahovým zameraním blízke záujmom žiakov, odrážajú praktické situácie, javy, ktoré sú vhodné na vyvodenie poznatku alebo jeho precvičenie. Využívať rôzne médiá, ktoré publikujú populárno-vedecké články, správy a reportáže, umelecké texty – príbehy aj zo súčasného života detí. Zdroje zverejnené na internete odporúčame využiť aj na to, aby sa žiak naučil s týmto obľúbeným médiom zmysluplne pracovať.

Pri plánovaní úloh učiteľ uvažuje o tom, **ktoré úlohy k naplánovaným prvkom učiva potrebuje žiak riešiť, aby danému učivu aj prostredníctvom práce s textom porozumel a osvojil si ho**. Na vyučovaní jazykovej zložky si žiak osvojí nové pojmy, napríklad v gramatike vtedy, keď porozumie ich funkcii vo vyjadrení obsahu konkrétneho textu. Jazykové javy môže pochopiť len vtedy, ak porozumie aj obsahu, ktorý pomenúvajú, preto potrebuje žiak úlohy týkajúce sa obsahu textu a v logickom prepojení s týmito úlohami aj úlohy týkajúce sa formy textu. V literatúre môže žiak porozumieť hlavnej myšlienke textu, objaví jej posolstvo a porozumie formálnej stránke textu vtedy, ak dostane a rieši úlohy, ktoré ho vedú k tomuto poznaniu.

Pri tvorbe úloh je potrebné ďalej vychádzať z **cieľov vyučovania**, ktoré určujú postupnosť úloh pre žiakov. Ak je cieľom aplikácia vedomostí, potom radenie úloh musí rešpektovať najskôr úlohy na pamäť, následne na porozumenie až potom na aplikáciu. V praxi môže nastať situácia, keď má učiteľ naplánované ciele, avšak práca s textom sa realizuje úlohami, ktoré nevedú k ich splneniu. Napríklad na vyučovacej hodine, v ktorej cieľom bolo rozlíšiť znaky povesti v konkrétnom texte, žiaci riešili len úlohy na tvorbu osnovy a reprodukciu príbehu.

Ďalšou požiadavkou, ktorá vyplýva z charakteristiky čitateľskej gramotnosti, je zaradiť do práce s textom úlohy na vyhľadávanie informácií, vyvodzovanie záverov, integráciu a interpretáciu myšlienok a informácií, hodnotenie obsahu, jazyka a textových prvkov. Sú to procesy (činnosti), ktoré žiak potrebuje na úplné porozumeniu textu.

Nasledujúce požiadavky na prípravu úloh súvisia s ich formuláciou. G. Rötling (2004) uvádza, že úloha má obsahovať:

- *aktívne sloveso*, ktoré pomenúva preukázateľnú činnosť žiaka, napr. vysvetlite, opíšte, vyhľadajte, rozlíšte, zaradte a pod., aby úlohy boli zrozumiteľné a jednoznačné,
- vymedzené *podmienky*, pri ktorých sa má realizovať, napríklad spôsob riešenia, forma práce, vymedzenie pomôcok, prostredie a iné,
- *kritérium hodnotenia*, podľa ktorého možno posúdiť, kedy je úloha dobre vypracovaná. Napríklad povolený počet chýb, presnosť výpočtu, počet vypracovaných čiastkových úloh, percento správnych odpovedí, čas na vypracovanie úlohy, požiadavka na obsahovú štruktúru práce a jej rozsah, požiadavka na uplatnenie konkrétnych prvkov v práci a ich rozpracovanosť a iné. Optimálny počet kritérií na hodnotenie úlohy sú 2 – 3.

Učiteľ vo svojej praxi prevažne využíva texty a úlohy v učebniciach. Učebnica však nabáda žiakov pracovať aj s inými textami alebo hľadať aj iné zdroje (internet). Preto si môže učiteľ pripraviť vlastné úlohy, spĺňajúce uvedené požiadavky.

2.2 Príprava kritérií úspešnosti žiaka v riešení úloh k textu

Podľa Metodiky tvorby ŠkVP (Stankovský, Hauser, 2008) je potrebné naplánovať kritériá hodnotenia práce žiaka, ktoré stanovujú, ako a podľa čoho sa pozná, do akej miery si žiak požadované kompetencie osvojil. Návrh kritérií je pomerne náročná činnosť, preto by mal učiteľ vedieť, že *kritérium je vlastnosť*, ktorú hodnotený objekt buď má alebo nemá, alebo ju má v nejakej miere (Slavík, 1999). Ako túto vlastnosť výkonu – kritérium pripravíme, aby sme mohli **hodnotiť výkon žiaka v spracovaní informácií z textu**? Vychádzajme z požadovaného výkonu a samotnej úlohy a na základe toho sformulujeme kritérium v podobe vlastnosti, ktorú má mať riešenie úlohy v spracovaní informácií z textu. **Na hodnotenie úspešnosti žiakov v čítaní s porozumením** odporúčame využiť nasledujúce kritériá, ktoré treba ďalej konkretizovať podľa obsahu úloh k textu:

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

V rámci kritérií splnenia úloh určujeme aj indikátory úloh. Indikátory úloh sú navonok preukázateľné výstupy učenia sa žiakov. Pri úlohách používame jedno alebo viac kritérií hodnotenia, podľa toho, koľko čiastkových výkonov (krokov) úloha obsahuje. Učiteľ môže použiť kritériá vo formulácii samotnej úlohy alebo ako jej doplnenie, aby sa podľa nich mohol žiak orientovať počas riešenia úlohy. Ak žiak vie, čo od neho učiteľ očakáva (t. j. kedy bude úspešný), má vytvorenú ďalšiu podmienku na aktívne učenie sa.

Príklad úlohy:

Vyhľadajte na internete informácie o Lesníckom skanzene vo Vydrovskej doline. Na najbližšej hodine v skupine sformulujte správne vysvetlenie, prečo je pomenované toto miesto ako skanzen. Každá skupina má na prezentáciu 5 minút. Zdôvodnite svoje riešenie pomocou informácií (faktov, údajov), ktoré ste získali na internete.

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

Aktívne slovesá: *vyhľadajte, sformulujte, zdôvodnite*

Podmienky: *na najbližšej hodine, internet*

Kritériá úspešnosti: *správnosť vysvetlenia a jeho zdôvodnenie údajmi a faktami, čas prezentácie*. Pripomíname, že predchádzajúci príklad je komplexnejším typom úlohy. Počas vyučovacej hodiny, najmä pri ústnych formách úlohy, nie vždy uvedieme kritériá úspešnosti. Tie používame v spätnej väzbe na odpoveď, resp. na riešenie úlohy. Napríklad: *tvoja odpoveď je správna, lebo si vybral dôležité údaje; vyjadril si svoj názor, ale si ho nezdôvodnil, nevysvetlil a podobne*.

Na obsah a postupnosť úloh bude mať vplyv aj to, či žiaci vyvodlia poznatky s pomocou textu (induktívny postup) alebo učiteľ nové učivo najskôr vysvetlí a žiaci si následným riešením cvičení a úloh k vybratému textu (deduktívny postup) overia, či učivu porozumeli. Vedomosti získané indukčným spôsobom sú trvácnejšie a využívame ho vtedy, ak žiaci už majú vedomosti o téme z predchádzajúcich tematických celkov, z iných predmetov alebo zo svojich životných skúseností. Deduktívny postup nepodporuje rozvoj tvorivého myslenia žiakov, využívame ho vtedy, keď predpokladáme, že žiaci nemajú vedomosti, resp. skúsenosti z danej problematiky a je tiež vhodný na opakovanie a precvičovanie učiva (Orbánová, 2006).

Zhrnutie

Úlohy k textu budú kvalitne pripravené vtedy, ak v nich učiteľ rešpektuje požiadavku základného učiva, cieľ vyučovania a úloha obsahuje aktívne sloveso, podmienky riešenia a kritériá hodnotenia.

K uvedeným požiadavkám patrí aj rešpektovanie procesov porozumenia pri tvorbe úloh. Text ako zdroj informácií môže učiteľ využiť buď na vyvodzovanie pojmov, poučiek, vzorcov atď. alebo v rámci precvičovania nového učiva.

Úlohy:

1. Sformulujte kritériá hodnotenia k činnostiam uvedených v *prílohe C*.
2. Zhodnoťte nasledujúci návrh úloh na prácu s textom Hašterica podľa určených kritérií (*príloha D*).
3. Navrhните poradie úloh k textu Drevené kostoly (*príloha E*). Vysvetlite, podľa čoho ste úlohy usporiadali.
4. Vyberte tematický celok a učivo, ku ktorému bude literárny a informačný text (podľa výberu lek-tora) vhodným učebným zdrojom. Sformulujte ciele vyučovacej hodiny, na ktoré bude práca s tex-tom nadväzovať. Navrhните úlohy na čítanie s porozumením k tomuto textu podľa požiadaviek na tvorbu úloh.

3 Metódy práce s textom

Obsahom kapitoly je definovanie schopnosti metakognície, vysvetlenie jej stratégií a metód vhodných na využitie vo vyučovacom procese. Cieľom vzdelávacieho programu je, aby účastník porozumel postupom plánovania metód rozvoja čítania s porozumením podľa princípov metakognície.

3.1 Práca s textom podľa princípov metakognície

Výber vhodných spôsobov vyučovania je ďalším krokom v príprave didaktickej štruktúry vyučovacej hodiny. Východiskom by mali byť stratégie, navrhnuté v školskom vzdelávacom programe, ktorými sa učiteľ riadi pri výbere konkrétnych metód, foriem a prostriedkov pre tematický celok, blok či vyučovaciu hodinu. Súčasne učiteľ rešpektuje všeobecné ciele, obsah, špecifické ciele. Je dôležité, aby pri výbere metód učiteľ využíval výsledky poznávania žiakov a ich potrieb.

Učiteľ počas svojej pedagogickej praxe vytvára a používa istý rámcový model vyučovacích hodín, ktorý vzniká z osvedčených, úspešne realizovaných postupov na vyučovaní. Zaužívaným postupom v praxi býva riadený rozhovor (frontálny) po prečítaní textu s otázkami a úlohami k obsahu textu. Výhodou rozhovoru je, že zisťuje priamo (bezprostredne) porozumenie textu po jeho prečítaní. Žiak potrebuje otázky, aby dospel k porozumeniu, aby uvažoval aj nad tým, čomu nevenoval pozornosť alebo čo si nevie ešte sám uvedomiť, pomenovať. Nevýhodou je, že sa rozhovorom nezisťuje porozumenie textu u všetkých žiakov; čas na odpoveď je limitovaný; preto sú odpovede žiakov kratšie a často aj chybné štylizované. V riadenom rozhovore bývajú zväčša aktívni niekoľkí žiaci z triedy, niektorí len sledujú odpovede svojich spolužiakov, učia sa od nich alebo mechanicky prijímajú hotové poznatky z textu.

Otázky a úlohy k textu upriamujú pozornosť žiaka na samotný obsah textu. Učitelia sa v praxi stretávajú aj s tým, že niektorí žiaci dokážu pri prijímaní textu podvedome sledovať nielen obsah textu, ale aj vlastné porozumenie informácií v texte. Mnohí žiaci túto schopnosť nemajú, preto je logické, že potrebujú systematickú podporu, aby ju získali vhodnými postupmi, metódami a formami. Obsahom kapitoly je prezentácia tých spôsobov práce s textom, ktoré vedú žiaka aj k sledovaniu vlastného porozumenia textu, vlastného učenia sa, čo sa v pedagogickej vede označuje ako **metakognitívna schopnosť**.

Aký význam má táto schopnosť pre žiaka? Vysvetlenie hľadáme v cieľoch výchovy a vzdelávania. Jedným z nich je kognitivizácia osobnosti žiaka – rozvoj jeho poznávacích funkcií. Súčasťou tohto procesu je rozvoj takých zručností, ktoré uľahčia žiakovi cestu za poznaním. Preto je potrebné, aby sa naučil poznávať aj seba na tejto ceste, a na základe toho vedel plánovať svoje ďalšie učenie sa. Výsledkom takejto cesty v učení je poznatok, ktorému žiak rozumie, pretože vznikol na základe toho, že prijímal

nové informácie zaraďovaním do súvislostí s doterajším poznaním. Konštruktivisti označujú takýto postup *učenie sa s porozumením*, pretože takto sa žiak dopracuje k významu, pochopeniu poznatkov, a tým si ich osvojuje (Turek, 2005).

Metakognitívne zručnosti sú v edukácii na jednej strane cieľom ako kognitívna zručnosť a súčasť kľúčovej kompetencie a na druhej strane sa uvedená zručnosť má stať prostriedkom učenia sa, t. j. sebarozvoja žiaka. Průcha, Walterová, Mareš (1995) definujú metakogníciu ako ***spôsobilosť človeka plánovať, monitorovať a vyhodnocovať postupy, ktoré sám používa, keď sa učí a poznáva. Ide o vedomú činnosť, ktorá vedie človeka k poznaniu, ako sám postupuje, keď poznáva svet.*** Na rozvoj metakognície odporúča Huitt (Turek, 2003) nasledujúce ***stratégie učenia***:

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

Učiteľ pristupuje k rozvoju porozumenia textu rôznymi spôsobmi. Okrem spontánnej podpory v špecifických situáciách, keď sa v priebehu čítania textu vyskytnú problémy, je možnosť postupovať systematicky. Príkladom takého postupu a vhodným rámcom na plánovanie vyučovacej hodiny je členenie práce s textom na tri etapy, ako ich uvádza P. Gavora (2003):

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

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

- objasňovanie nejasných častí textu – vyjadrenie obsahu svojimi slovami s dôrazom na sporné a nejasné miesta (s pomocou učiteľa, neskôr samostatne),
- kladenie otázok žiakmi (doslovné na vyhľadávanie explicitne uvedených informácií, vyvodzovanie na zistenie implicitne uvedených informácií) ako prostriedok monitorovania svojho porozumenia,

- tvorba súhrnov – formulovanie hlavných myšlienok textu selekciou informácií alebo vytvorením zhustenej verzie textu na základe integrácie informácií a zovšeobecňovania.
- predpovedanie obsahu ďalšieho úseku textu (prognózovanie) – čitateľ vyvodzuje čiastkové závery o ďalšom úseku textu a vzápätí ich overuje v ďalšom čítaní, čím sa nastaví na predpokladaný obsah, a tak sa jeho porozumenie stáva pružnejším a lepším. Vplýva to aj na postupy čítania, jeho spomalenie, preskočenie časti textu, a pod.

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

Úlohou učiteľa je svojou metodikou práce vytvoriť také podmienky, aby žiakovi pomohol stať sa zručným čitateľom. Zelina (1996) odporúča, aby metódy nácviku obsahovali cvičenia v odhadovaní, dozor nad výsledkami vlastnej činnosti, monitorovanie vlastnej aktivity, testovanie reality (zisťovanie zmyslu realizovanej činnosti), koordináciu a kontrolu pri učení.

3.2 Stratégia učenia EUR

Podstatou stratégie, ktorej autormi sú Meredith a Steele (1999), je pomôcť žiakom v porozumení učiva s výkladovým textom členením vyučovacej hodiny (bloku) na tri základné fázy. Názov stratégie je akronymom, ktorý vznikol z ich pomenovaní: *evokácia – uvedomenie – reflexia*.

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

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

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

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

3.3 Metódy a techniky čítania s porozumením

V podkapitole uvádzame príklady metód, ktoré cielene umožňujú žiakom sledovať svoje učenie, a teda aj porozumenie textu a súčasne si túto schopnosť aj osvojujú.

V – ChV – D

Metóda, ktorej názov vychádza z troch krokov, obsah ktorých určujú otázky:

Čo vieš o téme? Čo by si chcel vedieť? Čo si sa dozvedel?

Žiaci si zapisujú do zošita svoje odpovede na prvé dve otázky pred čítaním neznámeho textu, po spracovaní informácií z textu odpovedajú tiež písomne na tretiu otázku a nakoniec porovnajú všetky tri záznamy a komentujú ich (Gavora, 2003).

Postup 3-2-1

Je postup, ktorý spočíva v tom, že žiak vyhodnocuje získané informácie, a to v týchto krokoch:

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

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

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

Postup 5-4-3-2-1

Ide o podobný postup s ďalšími krokmi v tejto štruktúre:

5 nových informácií,

4 informácie týkajúce sa hlavnej myšlienky,

3 nové slová, ktoré si našiel v texte,

2 informácie, ktoré si už poznal,

1 vec, na ktorú si nenašiel v texte odpoveď.

Prezeraj – pýtaj sa – prečítaj – odpovedz – zopakuj

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

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

Riadené (štruktúrované) čítanie

Učiteľ rozdelí text na niekoľko častí a pripraví k nim vhodné otázky, na základe ktorých vedie v pre-stávkach čítania rozhovor so žiakmi. Pred každou nasledujúcou časťou vytvárajú žiaci predpovede o jej obsahu a potvrdzujú ich dôkazmi z už prečítaných častí. Predvídanie podnecuje zvedavosť, aktívne čítanie a pozornosť (Meredith, Steel, 1997).

Záznam žiaka môže mať formu tabuľky v tejto štruktúre: *Čo si myslíte, že sa stane? Aký máte dôkaz? Čo sa skutočne stalo?*

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

Zhrnutie

Metakognitívne schopnosti v práci s textom umožňujú žiakovi poznávať a sledovať nielen obsah textu, ale aj svoje porozumenie daného textu. Systematickým postupom, ktorý je vhodným rámcom na plánovanie vyučovacej hodiny a súčasne aplikáciou princípov metakognície, je členenie práce s textom na tri etapy. Na rozvoj metakognície v čítaní s porozumením je vhodná aj stratégia učenia EUR. Podstatou konkrétnych metód, uvedených v kapitole, je to, že žiak cielene porovnáva svoje poznanie pred čítaním a po prečítaní textu.

Úloha: Prečítajte si 2 návrhy práce s textom. Porovnajte obidva postupy a usúdte, čím sa odlišujú (príloha F).

4 Prostriedky hodnotenia úspešnosti žiaka v čítaní s porozumením

Obsahom kapitoly je vysvetlenie spôsobov hodnotenia výkonu žiaka v čítaní s porozumením. Cieľom pre vzdelávacieho programu je, aby účastníci porozumeli postupom pri výbere a príprave vhodných prostriedkov a foriem v priebežnom a záverečnom hodnotení.

Prostriedky hodnotenia patria spolu s druhmi a formami hodnotenia k **spôsobom hodnotenia** úspešnosti žiaka. V ich príprave sa môže učiteľ riadiť otázkou: *Ako zistíme výsledky učenia sa žiakov? Ako zistíme, či žiak porozumel textu, či bol v spracovaní informácií úspešný?*

V **priebežnom hodnotení** výkonu žiaka, ktoré má spĺňať predovšetkým poznávaciu funkciu, poskytuje učiteľ vecnú spätnú väzbu v ústnej alebo písomnej forme. Vyhýbame sa v nej emocionálnym výrokom a hodnoteniu celej osobnosti a zameriame sa na opis aktuálneho stavu vo výkone žiaka. **Záverečné hodnotenie** má uzatvárať proces učenia sa žiaka, preto sa obvykle spája s tematickým či časovým celkom. Je vhodné a logické, ak učiteľ plánuje spôsoby hodnotenia úspešnosti žiaka v čítaní s porozumením na záver tematického celku a v súlade so ŠkVP.

Súčasťou plánovania prostriedkov hodnotenia je výber vhodného a preukázateľného nástroja, ktorým zistí priebežné a záverečné výstupy učenia sa žiakov (ústne skúšanie, test, písomná práca, výrobok, projekt, ale aj názory a reflexiu žiakov na učenie sa (dotazníky, rozhovor ...). Učiteľ môže využiť už publikované písomné testy, alebo si vytvorí vlastný test. V nasledujúcej časti uvádzame niektoré príklady písomných metód na zistenie porozumenia textu a formy testových úloh, ktoré sú využiteľné v príprave testu zisťujúceho porozumenie textu.

4.1 Metódy na zisťovanie porozumenia textu

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

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

G-test Mikuláša Milana meria jednoduché porozumenie medzivetných vzťahov. Každá položka sa

skladá z vety a otázky, ktorá sa viaže na túto vetu. Ide o rýchlostný test, pre ktorý majú žiaci pevne stanovený čas. Obsahuje veľký počet odpovedí, aby aj najrýchlejší žiaci mali dostatok položiek na odpovedanie. Obťažnosť položiek postupne narastá, vety sú dlhšie a obsahujú viac odborných názvov. Príklad položiek:

Očami vnímame svetlo. Čím vnímame svetlo?

Okná prepúšťajú svetlo. Čo prepúšťajú okná?

Vtáky lietajú, chodia a niektoré vedia aj plávať. Čo vedia vtáky?

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

Metóda verifikácie viet meria hlbšie, nie povrchové porozumenie textu. Vyžaduje od žiaka dôkladnú sémantickú analýzu prečítaného textu a ponúkaných odpovedí. Žiak si prečíta obsahovo nenáročný, ale informačne nový text v rozsahu asi 12 viet. Potom si prečíta 4 vety, ktoré sa týkajú obsahu textu a stanoví, ktoré z ponúkaných odpovedí prinášajú informácie, ktoré sú v texte alebo z neho vyplývajú (staré) a ktoré z ponúkaných odpovedí obsahujú iné (nové) informácie, ktoré v texte nie sú. Zásady na formuláciu ponúkaných odpovedí:

jedna veta je originálna veta textu,

jedna veta je parafrázou originálnej vety,

jedna veta je formou veľmi podobná originálnej vete, ale má iný obsah,

jedna veta nemá k textu nijaký vzťah.

4.2 Typy testových úloh

Pri tvorbe testu môže učiteľ využívať rôzne formy testových úloh, ktoré sa používajú v didaktickom teste. Rôzne formy testových úloh poskytujú priestor učiteľovi na zlepšovanie ich kvality a žiakovi zase možnosť uplatnenia a rozvoja viacerých myšlienkových operácií. Test použitý ako nástroj v priebežnom hodnotení by mal ukázať žiakovi, v čom sa má ešte zlepšovať. Vhodné je použiť autotest. Najčastejšie typy testových úloh podľa Lapitku (2007):

Uzavreté úlohy vyžadujú, aby si testovaný žiak vybral správnu odpoveď (odpovede) z ponúkaných možností.

Testové úlohy s alternatívami odpovedí

a) s výberom správnej odpovede,

b) s výberom správnej negatívnej odpovede (tvrdenia).

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

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

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

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

Polootvorené úlohy majú spravidla takú formu, že žiak dopĺňa neukončený text zadania, aby odpoveď skompletizoval.

Testové úlohy doplňovacie, v ktorých žiak doplní slovo, číslo alebo fakt, jednoznačne určený kontextom.

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

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

Pri plánovaní **foriem hodnotenia** sa učiteľ pripravuje na *poskytovanie spätnej väzby*, ktorá má byť formulovaná ako vecná informácia pre žiaka o splnení činnosti, o správnosti postupu, o príčinách neúspechu a pod. a využíva sa najmä v priebežnom hodnotení – v procese učenia sa ako ústny alebo písomný komentár k práci žiaka. V praxi sa objavujú vyjadrenia, ktoré sú hodnotením celej osobnosti, alebo neurčité, všeobecné výroky k riešeniu úloh, najmä na vyučovacej hodine (si šikovná, si perfektný, zaujímavá odpoveď a pod.) Aby bola spätná väzba vecná, opierame sa o kritériá a používame ich v spätnej väzbe, napríklad – tvoja myšlienka vyplýva z textu, tvoja odpoveď je neúplná, pretože si neuviedol dôkazy z textu, a pod. V sumatívnom hodnotení je potrebné hodnotiť výstupy z učenia sa žia-

ka. Preto si učiteľ pripravuje *klasifikáciu* – formy kvantitatívneho hodnotenia (známky, body, percentá, symbol), ale aj *slovné hodnotenie* – kvalitatívnu formu hodnotenia. Slavík (1999) odporúča učiteľom formulovať slovné hodnotenie podľa štruktúry:

1. Vymedzenie obsahu kritéria (výkonu);
2. Stanovenie miery dosiahnutia kritéria;
3. Opis kontextu (uviedenie súvislostí, ktoré mohli ovplyvniť výkon);
4. Prognóza (výhľad do budúceho vývoja);
5. Preskripcia (predpis na ďalšiu činnosť– čo a ako rozvíjať, udržiavať, opravovať).

Príklad aplikácie štruktúry slovného hodnotenia po ústnej odpovedi žiaka:

Lukáš, v úlohe si mal povedať, čo si myslíš o príbehu, ako sa postava podľa teba správala (1). Povedal si, že príbeh bol smiešny, ale nevysvetlil si nám, prečo si to myslíš(2). Keď sme ti dali pomocné otázky, išlo ti to lepšie (3). Nabudúce si pri takejto úlohe spomeň alebo nájdi v texte tie vlastnosti alebo skutky postavy, ktorými doplníš svoje hodnotenie, vysvetlíš, prečo sa ti postava páčila alebo nepáčila, čím bola zaujímavá (5). Určite to zvládneš (4).

Dobre pripravené pedagogické hodnotenie umožňuje, že hodnotíme to, čo sme hodnotiť mali. To znamená, že naplánovaný produkt má preukázať splnenie cieľov. V priebežnom a záverečnom hodnotení používame kritériá vyplývajúce z cieľa a formou hodnotenia vyjadríme zvládnutie požadovaných kritérií. Ak je medzi jednotlivými krokmi systému hodnotenia súlad, zhoda, vtedy je naše hodnotenie platné, správne, **validné**. Túto požiadavku je potrebné aplikovať aj v príprave hodnotenia čitateľskej gramotnosti žiakov.

Zhrnutie

Príprava spôsobov hodnotenia výkonu žiakov v čítaní s porozumením zahŕňa prípravu *prostriedkov a foriem priebežného a záverečného hodnotenia*. Odporúčaným nástrojom sú špecifické nástroje – testy na zisťovanie porozumenia, ktoré môže učiteľ použiť bez ohľadu na obsah učiva a s ľubovoľným textom. Ku konkrétnemu učivu tematického celku môže zostaviť učiteľ test s rôznymi formami testových úloh. Využívame slovné hodnotenie, ktoré tvoríme tak, aby splnilo poznávaciu funkciu.

Úlohy:

1. Prečítajte si text a 4 vety za textom. Určte, ktoré vety obsahujú informácie nachádzajúce sa vo východiskovom texte alebo z neho vyplývajú. Určte, ktoré vety obsahujú informácie nenachádzajúce sa vo východiskovom texte alebo z neho nevyplývajú (*príloha G*).
2. Zaradte úlohy k typom testových úloh pre žiakov (*príloha H*).

Zoznam bibliografických odkazov

<<http://www.drevenykostolik.sk>>

<<http://www.fifik.sk>>

<[http://www.wikipedia.org/drevená sakrálna architektúra na Slovensku.sk](http://www.wikipedia.org/drevená_sakrálna_architektúra_na_Slovensku.sk)>

GAVORA, P. *Žiak a text*. Bratislava : SPN, 1992. ISBN 80-08-00333-2.

GAVORA, P., ZÁPOTOČNÁ, O. a kol. *Gramotnosť : vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava : UK, 2003. ISBN 80-223-1869-8.

GAVORA, P. a kol. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra : Enigma, 2008. ISBN 978-80-89132-57-7.

GAVORA, P. Metódy na zisťovanie porozumenia textu. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. ISSN 1335-2040, 2002/2003, roč. 49, č. 9-10, s. 277.

GRZNÁROVÁ, M.: Hašterica. In ŠIMONOVÁ, B., BAČÍKOVÁ, D., JANÁKOVÁ, L. *Slovenčina na 1. stupni ZŠ netradične : čítanie a literárna výchova (metodická príručka)*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 1997. ISBN 80-8055-074-3.

KAŠIAROVÁ, N. Rozvoj čitateľskej gramotnosti sa začína plánovaním procesov učenia. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2008, ročník 17, č. 2, s. 2.

LADÁNYIOVÁ, E. *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ : národná správa zo štúdie PIRLS 2006*. Bratislava : ŠPÚ, 2007. ISBN 978-80-89225-38-5.

LAPITKA, M. *Didaktické testy zo slovenského jazyka a literatúry*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum Bratislavského kraja v Bratislave, 2007. ISBN 978-80-7164-432-3

MEREDITH, K.S., STEELE, J.L. Učenie sa s porozumením. In KOLLÁRIKOVÁ, Z. a kol. *Rozvoj kritického myslenia na základnej škole*. Bratislava : IUVENTA, 1997. ISBN 80-85756-32-3.

OBRANCOVÁ, E. a kol. *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka : výsledky medzinárodnej štúdie*. Bratislava : ŠPÚ, 2004. ISBN 80-85756-85-4.

ORBÁNOVÁ, D. Základné prístupy k vyučovaniu. In *Technológia vzdelávania. Slovenský učiteľ*. ISSN 1336-9849, 2006, roč. 14, č. 8, s. 2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

PUŠKÁŠ, J. Ako sa Jakubko stal rybárom. In ANDREJČÍK, M. et al. *Trapoška : poviedky pre deti*. Bratislava : Perfekt, 2008. ISBN 978-80-8046-423-3.

RÖTLING, G. *Pedagogické riadenie školy*. Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum, 2004, 26 s. ISBN 80-8041-465-3.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

STANKOVSKÝ, I., HAUSER, J. *Metodika tvorby ŠkVP*. Bratislava : ŠIOV, ŠPÚ, 2008. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk>

Štátny vzdelávací program. ISCED 2, ISCED 3. Dostupné na <http://www.statpedu.sk>

TUREK, I. *Kapitoly z didaktiky : didaktické testy*. Bratislava : MC, 1995. ISBN 80-85185-96-2.

TUREK, I. *Ako sa naučiť učiť?* Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2003. ISBN 80-8045-300-4.

TUREK, I. *Inovácie v didaktike*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2005. ISBN 80-8052-230-8.

ULIČIANSKY, J. Vybrali sme trošička z tvorivého košíčka našej obľúbenej knižky. In *Bobík : pre zvedavé drobce*. ISSN 1336-0302, 2006, roč. 9, marec.

ZELINA, M. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS, 1996. ISBN 80-967013-4-7.

PRÍLOHY

Príloha A

Úloha

Roztriedte nasledujúce príklady činností spracovania informácií z textu do štyroch oblastí procesov porozumenia:

Proces porozumenia	Činnosť označená číslom
<i>Vyhľadávanie určitých informácií</i>	
<i>Vyvodzovanie záverov</i>	
<i>Interpretovanie a integrovanie myšlienok a informácií</i>	
<i>Hodnotenie obsahu, jazyka a textových prvkov</i>	

Činnosti v práci s textom:

1. Rozpoznať hlavné posolstvo alebo tému textu.
2. Vyhľadať zovšeobecnenia v texte.
3. Vyhľadať fakty o postave.
4. Vyhľadať určité údaje.
5. Vyhľadať vetu s dôležitou informáciou.
6. Rozpoznať vzťahy medzi postavami.
7. Spojiť myšlienky z celého textu a vysvetliť hlavnú myšlienku.
8. Vyjadriť svoj názor na obsah textu.
9. Rozpoznať hlavný cieľ textu.
10. Rozpoznať využitie jazykových prostriedkov textu.

Príloha B

Úloha

Prečítajte si úryvok a úlohy pre žiakov. **Zaradíte** jednotlivé úlohy z testu k príslušným procesom porozumenia:

Po polhodine sa Jakubko začal mrviť. Dedko chvíľu pozoroval, ako sa ošíva, a potom vyhlásil:

– *No... skúsime tým rybám zatelefonovať.*

Zohol sa k udici a potiahol silón trochu dozadu. Jakubko urobil to isté, ale nestačilo mu to. Pritisol zovretú päšť k uchu a tváril sa, že načúva.

– *Kapor? Haló... si tam? – Nespokojne pokrútil hlavou. – Nedvíha. Tak sa zdá, dedko, že kapor nie je doma.*

– *Skús iné číslo, – povedal dedko.*

Jakubko postupne zavolať všetkým rybám, ktoré poznal: karasovi, pleskáčovi, červenici, šťuke, sumcovi, zubáčovi, mreňe, belici.

– *Minul som celý kredit, – vyhlásil. – Ryby išli na dovolenku.*

Bibliografický zdroj: PUŠKÁŠ, J. Ako sa Jakubko stal rybárom. In ANDREJČÍK, M. et al. *Trapoška : poviedky pre deti*.

1. úloha: Čo robili dedko a Jakubko?
2. úloha: Čo navrhol dedko Jakubkovi, keď videl, že je netrpezlivý?
3. úloha: Akú vlastnosť ukázal v príbehu Jakubko?
4. úloha: Aký je podľa vás tento krátky príbeh a vysvetlite, prečo si to myslíte.

Proces porozumenia	Číslo úlohy
Vyhľadávanie určitých informácií	
Vyvodzovanie záverov	
Interpretovanie a integrovanie myšlienok a informácií	
Hodnotenie obsahu, jazyka a textových prvkov	

Príloha C

Úloha

Sformulujte kritériá hodnotenia k činnostiam uvedených v bodoch a – f. Kritérium vyjadrite vlastnosťou, ktorú má mať riešenie úlohy v spracovaní informácií z textu.

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

Príloha D

Úloha

Zhodnoťte nasledujúci návrh úloh na prácu s textom „Hašterica“ podľa týchto kritérií:

- súvislosť úloh k textu so základným učivom,
- súvislosť úloh k textu s učebnými cieľmi,
- úlohy sú operacionalizované (pomenovanie činností aktívnymi slovesami),
- k úlohám sú správne navrhnuté kritériá hodnotenia,
- v návrhu sú úlohy na všetky 4 procesy porozumenia (podľa PIRLS).

Marianna Grznárová: Hašterica

Sliepka Pipková bola priechna, hádava a hašterivá. Preto sa nikto ani nečudoval, keď sa z vajca, na ktorom sedela, vyľahla malá Hašterica.

Hašterica bola neobyčajná sliepočka, jednoducho len rozhutovala, zobák takmer neotvorila. Ale aj tak jej to meno prischlo. Veď meno si nikto nevyberá sám. Na sliepku sa nevelmi podobala. Susedky jej aj tak vpravievali: Celá mamka! – Sliepka Pipková sa našuchorila od pýchy a vykročila na jarnú prechádzku. Keď sa obzrela, Hašterice nebolo. Hašterica zatiaľ poučala sliepky, čo hrabali na smetisku.

– To je hlúposť takto sa špiniť v popole! – povedala. – Treba len trochu pohnúť rozumom. Hašterica pohľadala kluku, hriadeľ a žliabok a zmontovala zrnohrab. Krútila klukou a zrnká i chrobáky sa sypali sliepkam rovno pod zobáky.

– Vynález je to dobrý, ale tá Hašterica je akási čudná. Miesto krídel má ruky a ani len lietať nevie, – klebetili sliepky. Haštericu to poriadne mrzelo. Skúšala vyletieť aspoň na starý hrniec, ale ani to sa jej nepodarilo.

– Čo mám robiť? – vzdychla si Hašterica. – Vymyslím sliepkam krásne prekvapenie, možno sa im zapáčim. Hašterica doniesla štetce a farby a pomaľovala všetky slepačie vajcia na kraslice. Sliepky až škúľili od tolkej krásy.

– Vajcia sú pekné, – šuškali si. – Ale ako to, že Hašterica nelieta? A patrí sa to, aby sliepka maľovala? Hašterica si zasa len vzdychla a dala sa do roboty. Vyťkla a vystrúhala z vrby píšťalku. Keď na nej zahrala, dážďovky vyliezali zo zeme sliepkam rovno do zobákov.

– Pekne hrá, len čo je pravda, – vraveli si najedené sliepky. – Lenže sliepkam sa patrí krákorieť, kvokať a kotkodákať. A táto tu ani len na pántik nevyletí.

Haštericu trápili také reči. Ráno vstávala ešte pred sliepkami a pracovala až do mrku. Neprestajne hútala pritom o lietaní. Až vyhúťala.

– Vari si budeš pliesť sveter? – smiali sa jej sliepky, keď ju videli súkať špagáty.

– Pozrite, to je vajce! Zniesla ho Hašterica! – krákorili veselo, keď Hašterica nafukovala veľký hodvábný balón. Balón vzlietol a odnášal Haštericu vysoko-prevysoko, sliepky zabudli aj zobáky zavrieť. A keď sa spamätali, odišli na smetisko hrabať sa v popole.

– Cha, čože tam po balóne! – vraveli si závistlivo. – Veď nevedela vyletieť ani len na starý hrniec.

Bibliografický zdroj: GRZNÁROVÁ, M. Hašterica. In ŠIMONOVÁ, B., BAČÍKOVÁ, D., JANÁKOVÁ, L. *Slovenčina na 1. stupni ZŠ netradične : čítanie a literárna výchova (metodická príručka)*.

Návrh úloh pre žiakov

1. Vysvetlite, prečo sliepocku volali Hašterica.

Kritérium úspešnosti: správna odpoveď (jej mamička bola hašterivá sliepka Pipková).

Proces porozumenia: vyvodzovanie jednoduchých záverov.

2. Vyhľadajte v texte, čo všetko vymyslela Hašterica, aby sa zapáčila sliepkam.

Kritérium úspešnosti: správna a úplná odpoveď (zmontovala zrnohrab, vymaľovala vajíčka na kraslice, vystrúhala píšťalku, zhotovila balón).

Proces porozumenia: vyhľadávanie určitých informácií.

3. Vysvetlite, prečo Hašterica vyhútala let balónom.

Kritérium úspešnosti: vyjadrenie vlastného názoru

Proces porozumenia: vyvodzovanie jednoduchých záverov.

4. Navrhните iné meno pre Haštericu, ktoré bude vyjadrovať jej vlastnosti podľa príbehu.

Kritérium úspešnosti: výstižné meno pre Haštericu.

Proces porozumenia: Hodnotenie obsahu, jazyka a textových prvkov.

5. Porozmýšľajte nad tým, ako sa správali sliepky k Hašterici.

Kritérium úspešnosti: v odpovedi bude hodnotenie konania sliepok a argumenty, ktoré súvisia s hodnotením – vlastnosti sliepok, ktoré prejavili voči Hašterici (nemali ju radi, stále ju kritizovali, lebo bola iná ako ony, závideli jej, posmievali sa jej, nepomohli jej a podobne).

Proces porozumenia: Integrácia a interpretácia myšlienok a informácií.

Príloha E

Úloha

Navrhните poradie úloh k textu. Vysvetlite, podľa čoho ste úlohy usporiadali.

Súčasťou kultúrneho dedičstva Slovenska sú vzácne drevené kostoly, ktorých zvláštnosťou bolo, že všetok materiál musel byť z dreva a pri jeho stavbe sa nesmeli použiť klince. Práve v horských a podhorských oblastiach Slovenska bolo dostatok dreva, preto sa drevo používalo ako základný a najrozšírenejší stavebný materiál. Používalo sa nielen na stavbu obytných, hospodárskych či technických budov, ale aj cirkevných stavieb.

Podľa historických záznamov bolo na Slovensku viac ako 300 drevených kostolov. V súčasnosti existuje ešte do 50 týchto pamiatok pochádzajúcich zo 16. – 18. storočia. Výnimočnú celosvetovú hodnotu majú drevené kostoly Karpatského oblúka, ktoré boli v roku 2008 zapísané do Zoznamu svetového dedičstva UNESCO.

Drevený artikulárny kostol v Hronseku sa začal stavať 23. októbra 1725 a dokončený bol 31. októbra 1726. Predpokladalo sa, že kostol sa čoskoro prepadne, keďže všade na okolí boli bažiny a blízko aj koryto rieky Hron. Vďaka ľudskej vynaliezavosti bol kostol postavený na malom ostrovčeku, ktorý našli v bažinách. Zaujímavé však aj tak je, že kostol nebol nikdy zaplavený ani vážnejšie ohrozený týmto spôsobom.

Bibliografický zdroj: <www.drevenykostolik.sk>

Návrh úloh k textu

- Čo bolo zvláštnosťou pri stavbe drevených kostolov?
- Čo znamená, že drevené kostoly na Slovensku patria do svetového kultúrneho dedičstva.
- Na čo slúži Zoznam svetového kultúrneho dedičstva?
- Vysvetlite, čím je vzácny drevený kostol v Hronseku.
- V učebnici vlastivedy sme sa dozvedeli, že naše drevené kostoly obdivuje celý svet. Čo ste sa dozvedeli z textu „Drevené kostoly na Slovensku“?
- Kedy boli postavené drevené kostoly na Slovensku?
- Koľko drevených kostolov postavili na Slovensku?
- Vysvetlite za pomoci textu, prečo sú drevené kostoly vzácne?

Príloha F

Úloha

Prečítajte si 2 návrhy práce s textom. **Porovnaj**te obidva postupy a **usúďte**, čím sa odlišujú.

Osud kníh je napísaný vo hviezdach. Dospelí sa často pýtajú, aký osud stihne knihy, keď ich deti prestanú čítať. Možno, že existuje aj takáto odpoveď:

– Naložíme ich všetky na ohromné vesmírne koráby a pošleme ku hviezdám! Fííí...!

Knihy sú naozaj ako hviezdy na nočnej oblohe. Je ich nespočetne veľa a často sú nám také vzdialené, že si po nich netrúfame siahnuť. Predstavte si však tmú, ktorá by nastala, keby raz všetky knihy, kométy nášho mozgového kozmu, zhasli a prestali vyžarovať tú nesmiernu energiu ľudského poznania a fantázie... Uf! Vravíte si, že takému sci-fi deti nemôžu rozumieť?! Dobré, vrátim sa teda na zem a nebudem sa brániť spomienke na knihy svojho detstva. Nakoniec, aj tak mi zišla na um, keď som sa zadíval na súhvezdie Veľkého voza, pretože moje najvzácnejšie knihy prišli ku mne na voze... teda, najprv nie ku mne, ale k mojej mame. Bolo to ešte za čias svetovej vojny.

Jedného dňa stála na ceste, po ktorej hrkotal voz rebriniak, vrchovato naložený knihami. Ťahal ho záprah koní. Človek, ktorý ich poháňal, mame prezradil, že knihy vezie z mestskej knižnice na bezpečné miesto, aby ich uchoval pred zničením. Mojej mame, vtedy ešte malému dievčatku, dychtivému po čítaní, sa nad tou záplavou kníh rozžiarili oči ako hviezdy. Dovtedy videla iba vozy plné sena, slamy, ba i hnoja. Voz plný kníh bol pre ňu rozprávkovým zjavením. Osmelila sa a povedala:

–Ujo, a nemohli by ste mi z tej veľkej kopy darovať aspoň jednu knihu?

Ten človek sa usmial, prikývol, zoskočil z voza a uvoľnil jednu bočnicu so slovami:

–Koľko ti z nich ostane na ceste, tolko si vezmi domov!

Knihy sa s hrkotom zošuchli na prašnú cestu a o malú chvíľu ten podivuhodný povoz zmizol za zákrutou. Mama ich s tlčúcim srdcom pozbierala. Keď ich oprášila, našla medzi nimi čírou náhodou aj kompletne vydanie rozprávok Hansa Christiana Andersena. V piatich zväzkoch s rôznofarebnými obalmi nebol ani jeden obrázok, ale tie knihy mojej mame zázračne rozjasnili noci, ktorých sa tak bála. Práve počas vojny totiž stratila svoju mamu. Každá z tých rozprávok, keď si ju večer čítala, na ňu žmurkala maličkou nádejou a ona mohla s tichým obrázkom v duši, namalovaným privretými mihalnicami, aspoň na chvíľu pokojne zaspáť... Prešli roky a tie knihy sa dostali ku mne. Nosím ich stále so sebou po prašných cestách svojho života. Vravíte si, o akom prachu to hovorím? Ach! Možno som myslel na hviezdny prach, čo nám sadá na oči, keď v tmavej noci sedíme v kresle a čítame. Ak, pravda, čítame knihu. Čítať sa dá totiž z hocičoho. Z ľudskej tváre, z čiar vpísaných do dlane i z hviezd...

Hviezdy sú knihami na nočnej oblohe a rozsvetujú tmú.

Vždy, keď mám pochybnosti, či sa oplatí napísať novú knihu, zadívam sa na nebo a presvedčím sa, že vesmír je naozaj nesmierny a moja malá hviezdica sa do neho ešte určite zmestí.

Bibliografický zdroj: ULÍČIANSKY, J. Vybrali sme trošička z tvorivého košíčka našej obľúbenej knižky. In *Bobík : pre zvedavé drobce*.

Návrh práce s textom

Učivo

Pojmy: spisovateľ, kniha, hlavná myšlienka, prirovnanie

Fakty: Ján Uličiansky – spisovateľ, autor literatúry pre deti

Učebné ciele

Vedieť vyvodiť a vysvetliť hlavnú myšlienku textu.

Vedieť rozlíšiť v texte prirovnanie.

Vedieť vyjadriť svoj názor na prečítaný text.

Postup č. 1

Scenár vyučovacej hodiny (bloku)

1. Rozhovor so žiakmi na tému: *Aký osud stihne knihy, keď ich deti prestanú čítať?*
2. Vysvetlenie neznámych slov z textu, ktorý budú žiaci čítať.
3. Čítanie celého textu.
4. Práca s textom: Výber a zápis dôležitých myšlienok podľa riadeného rozhovoru.
 - Vyhľadajte v texte, k čomu autor prirovnáva knihy.
 - Vysvetlite, čím sa stali rozprávky pre spisovateľovu mamu počas vojny.
 - Vyhľadajte vetu, v ktorých vyjadril, čím sú pre neho knihy.
 - Prečo podľa vás autor spomína v texte o knihách vesmír.
 - V ktorej vete vyjadril spisovateľ, že chce písať knihy, pretože má vždy o čom písať.
5. Navrhnete spisovateľovi Uličianskemu, o čom by mohol napísať knihu pre deti.
(samostatná práca)

Postup č. 2

1. Odhadnúť obsah textu podľa viet z textu:
Dospelí sa často pýtajú, aký osud stihne knihy, keď ich deti prestanú čítať. Možno, že existuje aj takáto odpoveď:
Aká bola odpoveď spisovateľa podľa vás? Napíšte si to do zošita.
2. Čítanie textu po 3 častiach.
(štruktúrované čítanie)
3. Výber a zápis dôležitých myšlienok po prečítaní jednotlivých častí pomocou otázok:
 - Vyhľadajte v texte, čo pripomínajú autorovi knihy.

- Vysvetlite, ktoré knihy nosí spisovateľ so sebou a prečo.
 - Vyhľadajte vety, v ktorých autor vyjadril, že má knihy rád.
(riadený rozhovor)
4. Vyvodiť tému textu pomocou otázok:
- Aký osud predpovedá autor knihám?
 - Ako chce prispieť k tomu, aby deti mali vždy čo čítať?
(riadený rozhovor)
5. Porovnajte tieto odpovede so svojím odhadom pred čítaním textu. Čo nové ste sa z úryvku dozvedeli?
6. Navrhните spisovateľovi Uličianskemu, o čom by mohol napísať knihu pre deti.
(samostatná práca)

Príloha G

Úloha

Prečítajte si text a nasledujúce 4 vety za textom.

- **Určte**, ktoré vety obsahujú informácie nachádzajúce sa vo východiskovom texte alebo z neho vyplývajú.
- **Určte**, ktoré vety obsahujú informácie nenachádzajúce sa vo východiskovom texte alebo z neho nevyplývajú.

Jakubko sa musel ísť vycikať za vrbu. Zaujala ho poletujúca vážka, zdržal sa, a keď sa vrátil, v tráve medzi udicami ležal podberák a v podberáku sa blýskalo čosi biele. Zdúpnel od úžasu. Nahnevane zadupal nohami.

- *Nebol som pri tom! Ako si mi to mohol urobiť? Taký krásny karas!*
- *Kapor, nevidíš, má fúzy, – povedal dedko a zasúval do škatulky vyťahovací plechový meter, ktorým rybu premeral. – Tridsaťdeväť. Musíme ho pustiť.*
- *Ako to pustiť? – zúril Jakubko.*
- *Rybár, ktorý chytí, je dobrý, ten, čo pustí, je lepší. Ja som chytil, ty pustíš, sedí vec?*

Nedalo by sa povedať, že sa to Jakubkovi až tak páčilo. Ale dedkovi veril na slovo. Keď to povedal, bude to pravda.

Jakubko ponoril kapriu papuľku do plytkej vody. Kapor svojmu šťastiu neveril, pretože načisto stuhol. Zrazu len švihol chvostom a nebolo ho.

Jakubko zistil, že stojí v riečnom prúde a nateká mu do topánok. To nič, pomyslel si, práve sa z neho stal rybár, a ten veru musí čosi vydržať.

Bibliografický zdroj: PUŠKÁŠ, J. Ako sa Jakubko stal rybárom. In ANDREJČÍK, M. et al. *Trapoška : poviedky pre deti*.

Vety k textu

1. A dedkovi veril na slovo.
2. A dedkovi veril vo všetkom.
3. A dedko mal vždy pravdu.
4. Ryby vyhynuli.

Príloha H

Úloha

Prečítajte si text *Mobil a esemesky* a navrhnuté testové úlohy k textu pre žiakov.

Určte formu testovej úlohy, proces porozumenia. **Navrhnite** kritériá hodnotenia testových úloh a skóre k testovým úlohám.

Mobil a esemesky

Telefón a najmä mobil a telefonovanie je súčasťou nášho života. Pre mnohých je to dobrá zábava, a preto telefonujeme všade a radi. Platia však isté zásady, ktoré dodržiavajme. Netelefonujeme siahodlho a hlučne v spoločnosti iných ľudí. Je to prejav nezdvorilosti, nezájmu o ostatných, prípadné predvádzanie, že máme mobil. Priateľské rozhovory cez telefón vedieme v súkromí. Nie každého musí zaujímať naše kamarátske klebetenie. Mobilný telefón vypíname v divadle, na cintoríne, v kine, v kostole, v spoločnosti, pri slávnostných príležitostiach a všade tam, kde nie je vhodné vybavovať si svoje veci. Esesesky, ktoré tiež veľmi radi posielame, by mali byť zdvorilé, mali by sme sa vyhýbať škaredým slovám a mali by sme sa v nich snažiť niečo povedať. Inak je to zbytočné vyhadzovanie peňazí a blokovanie liniek. Nie je zdvorilé volať po 22. hodine večer.

Bibliografický zdroj: <<http://www.fifik.sk>>. Slušné správanie. In Fifik.

Testové úlohy:

1. Doplňte do vety chýbajúce slovo: *Pri telefonovaní dodržiavajme*

Forma testovej úlohy:

Proces porozumenia:

Kritérium hodnotenia:

Skóre:

2. Keď telefonujem z mobilu v autobuse, aby som si poklebetil so spolužiakom, znamená to podľa textu, že:

- a) je to moja vec,
- b) je to normálne,
- c) je to neslušné,
- d) je to nezvyčajné.

Forma testovej úlohy:

Proces porozumenia:

Kritérium hodnotenia:

Skóre:

3. Vysvetlite, prečo vypíname mobilný telefón na niektorých miestach?

Forma testovej úlohy:

Proces porozumenia:

Kritérium hodnotenia:

Skóre:

Názov: **Čitateľská gramotnosť v primárnom vzdelávaní**

Autor: Mgr. Nadežda Kašiarová

Recenzenti: PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.

Mgr. Eva Filipová

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave

Odborná redaktorka: Mgr. Sylvia Laczová

Grafická úprava: Ing. Monika Chovancová

Vydanie: 1.

Rok vydania: 2011

Počet strán: 40

ISBN 978-80-8052-383-1