



**METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM  
V PREŠOVE**

**Alica PETRASOVÁ**

**VYUŽITIE STRATÉGIE EUR  
AKO PROSTRIEDKU ELIMINÁCIE  
FUNKČNEJ NEGRAMOTNOSTI  
RÓMSKYCH ŽIAKOV**

**2003**



**METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM V PREŠOVE**

Alica PETRASOVÁ

**Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie  
funkčnej negramotnosti rómskych žiakov**



# OBSAH

	Úvod.....	5
<b>1</b>	<b>Rozvíjanie kritického myslenia žiakov.....</b>	<b>7</b>
	1.1 Od aktívneho učenia ku kritickému mysleniu.....	7
	1.1.1 Čo je vlastne kritické myslenie?.....	8
	1.1.2 Kritické myslenie a školská prax.....	10
	1.2 Teoretické východiská projektu Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu.....	11
	1.3 Rámec pre vyučovanie a učenie (EUR) – trojfázový model učenia... 20	
	1.3.1 Prvá fáza EUR – Evokácia.....	21
	1.3.2 Druhá fáza EUR – Uvedomenie si významu.....	22
	1.3.3 Tretia fáza EUR – Reflexia.....	24
	1.4 EUR očami učiteľov rómskych žiakov.....	25
	1.5 Postoje učiteľov k rómskej minorite.....	31
	Literatúra.....	36
<b>2</b>	<b>Rozvíjanie gramotnosti rómskych žiakov.....</b>	<b>38</b>
	2.1 Gramotnosť detí predškolského a mladšieho školského veku.....	38
	2.1.1 Vynárajúca sa gramotnosť.....	38
	2.1.1.1 Desať rád na rozvíjanie počiatočnej literárnej gramotnosti....	39
	2.1.1.2 Model rozvojového programu.....	39
	2.1.2 Bazálna gramotnosť.....	42
	2.1.3 Funkčná gramotnosť.....	43
	2.1.4 Kritická gramotnosť.....	45
	2.2 Sila pozitívneho rodičovstva.....	45
	2.3 Využitie stratégie EUR pri práci s učebným textom v predmetoch elementárnych reálií.....	48
	2.4 Ďalšie učebné stratégie.....	87
	Literatúra.....	93



## ÚVOD

Vedci vypočítali, že 100 % našich dnešných poznatkov bude v roku 2016 tvoriť 10 % ich hodnoty. Tento fakt poukazuje na skutočnosť, že transmisívny charakter súčasnej školy je potrebné zmeniť. Je žiaduce dať žiakom čas a príležitosť na získanie skúseností a zručností, ktoré dokážu neskôr uplatniť v živote. Poskytnúť im možnosť uvažovať, akceptovať rôznosť nápadov a názorov, podporovať ich aktívne angažovanie sa do učenia, vytvoriť pre nich neohrozujúce prostredie, ubezpečiť ich o schopnosti usudzovať a oceňovať ich myslenie.

Čoraz väčšmi sa na Slovensku ozývajú hlasy volajúce po potrebe riešenia problému, ktorý sa často zjednodušene nazýva „rómsky“. Problém integrácie rómskeho etnika do majoritnej spoločnosti sa stáva čoraz výraznejším nielen na Slovensku, ale aj v celoeurópskom kontexte a je preto veľmi dôležité hľadať možnosti zlepšenia spolužitia rómskeho a nerómskeho obyvateľstva.

Štúdie naznačujú, že jedným z najväčších problémov je nedostatočná vzdelanostná úroveň rómskeho obyvateľstva, čo má za následok vyššiu mieru nezamestnanosti a problémy s ňou spojené. Jednou z hlavných príčin je zlá školská dochádzka rómskych detí a ich nízka úspešnosť pri spĺňaní podmienok a školských noriem. Vysoké percento rómskych detí sa neprávom dostáva do špeciálnych škôl, prípadne končí povinnú školskú dochádzku absolvovaním prvého stupňa základnej školy.

Združenie Orava je mimovládna, nezisková a profesionálna organizácia zastupujúca záujmy detí, rodičov a učiteľov. Rozvíja svoju členskú základňu a úzko spolupracuje s ďalšími dobrovoľníkmi z radov učiteľov, ktorých počet je približne 300. Združenie sa usiluje umožniť učiteľom, ale aj rodičom a ďalším členom školskej komunity výraznejšie ovplyvňovať život a organizáciu škôl. Snahou je podporovať komunikáciu medzi učiteľmi na rôznych stupňoch škôl a umožniť im pravidelnú výmenu skúseností a informácií, ďalej komunikáciu medzi rodičmi a učiteľmi, ako aj medzi učiteľskou obcou a štátnymi inštitúciami.

Hodnotenia účastníkov vzdelávacích programov naznačujú, že metódy a postupy prezentované Združením Orava majú pozitívny vplyv na vyššiu motivovanosť a aktivitu žiakov v triedach. Skúsenosti učiteľov hovoria, že žiaci, ktorí majú sklony k neúspechu v škole, dosahujú v dôsledku vyučovacích postupov prezentovaných Združením Orava lepšie výsledky, sú motivovanejší a aktívnejšie sa zapájajú do procesu učenia sa. Práve to nás viedlo k tomu, aby metódy, ktoré boli úspešne akceptované učiteľmi nerómskych detí, boli predstavené aj učiteľom rómskych detí. Dobré vzdelanie tvorí základ pre budúci úspešný život jednotlivca v spoločnosti, nedostatok vzdelania naopak handicapuje dospelého jedinca a

zabraňuje mu uplatniť sa v spoločnosti. Dať šancu rómskym deťom uspieť v škole je podľa nás nevyhnutným predpokladom ich začlenenia sa do spoločnosti.

Želáme si, aby deti na Slovensku, či už rómske alebo nerómske, mali šancu byť v školách maximálne podporované a rozvíjané, aby mali možnosť vyrastať v bezpečnom školskom prostredí a to im umožní iba vzdelaný a rozhladený učiteľ.

Je žiaduce dať aj rómskym žiakom čas a príležitosť na získanie skúseností a zručností, ktoré dokážu neskôr uplatniť v živote. Poskytnúť im možnosť uvažovať, akceptovať rôznosť nápadov a názorov, podporovať ich aktívne angažovanie sa do učenia, vytvoriť pre nich neohrozujúce prostredie, ubezpečiť ich o schopnosti usudzovať a oceňovať ich myslenie.

Boli by sme radi, keby predkladaný materiál nebol len podnetom na zamyslenie sa, ale aby sa stal aj inšpiráciou na uskutočnenie zmien a činov.

Autorka

# 1 ROZVÍJANIE KRITICKÉHO MYSLENIA ŽIAKOV

## 1.1 Od aktívneho učenia ku kritickému mysleniu

Aktuálna koncepcia výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 rokov, širokej pedagogickej verejnosti známa ako projekt Milénium, reaguje na nové sociálne a ekonomické podmienky na Slovensku, na nové edukačné trendy v rámci aktuálnych teórií vzdelávania a filozofií výchovy, rešpektuje celosvetové megatrendy v oblasti vzdelávacej politiky. Vychádza z predpokladu a vízie, že Slovensko sa v dohľadnom čase stane organickou súčasťou Európskej únie a vyspelého sveta. Hlavným cieľom reformy je premeniť tradičné encyklopedicko-memorovacie a direktívno-neživotné školstvo na tvorivo-humánne a poznatkovo hodnotné. Edukačný proces, v ktorom je dôraz kladený na aktivitu a slobodu osobnosti, by mal smerovať k tvorivému spôsobu bytia v novom období, determinovanému rýchlym tempom v inováciách, transformáciou mnohých oblastí spoločenského, politického i ekonomického života v celosvetovom meradle, multiplikáciou zdrojov informácií...

Mnohí si povieme nič nové, o tom rozprávame už desaťročie. Všetci však vieme, že osobitne v podmienkach Slovenska, kde cítime výrazné limity ekonomickej základne, sa mnohé veci do praxe uvádzajú veľmi ťažko. Po schválení Milénia vládou Slovenskej republiky sa inovácia obsahu, stratégií i metód edukácie smerom k využívaniu aktívnych, kreativizujúcich metód, sústredených nielen na výkon žiaka, ale aj na jeho prežívanie, motiváciu, city a hodnotový systém, stáva oficiálnou požiadavkou. Je pokynom a výzvou zároveň, že je skutočne nutné prejsť ku skutkom. Väčšina z nás si túto potrebu uvedomuje a naše uvedomenie sa premieta do snahy transformovať obsahové a procesuálne aspekty výučby. Nevyhnutnosť personálnej a sociálnej výchovy v školách všetkých stupňov a druhov reaguje na ciele výchovy a vzdelávania, ktoré v zmysle tvorivo-humánnej koncepcie edukácie smerujú k ideálu človeka rozvinutého v rovine kognitívnej (poznatky, informácie...) i afektívnej (postoje, hodnoty...). Jednotlivé koncepcie výchovy a vzdelávania opisujú množstvo stratégií, ktoré smerujú k axiologizácii, kreativizácii a emocionalizácii edukačného procesu v humanistickej škole (Kovalčíková, Petrasová, 2002).

Neustála explózia a čoraz väčšie možnosti prístupu človeka k novým informáciám kladie pre tých, ktorí pripravujú iných na nastávajúce obdobie, úlohu zamýšľať sa nad rôznymi otázkami:

- Ako najlepšie pripraviť žiakov na produktívny život?
- Vybaviť ich čo najväčším množstvom potrebných faktov, alebo sa skôr zamerať na rozvoj ich schopností a zručností?
- Aké vedomosti a zručnosti budú potrebovať?



- Ako ich zdokonaľovať v schopnostiach samostatne hodnotiť získané informácie a myšlienky a správne ich využívať?
- Ako dosiahnuť, aby mladí ľudia boli schopní riešiť zložité problémy, hodnotiť svoje okolie, zvažovať alternatívne názory a uskutočňovať premyslené rozhodnutia?

Vzhľadom na túto skutočnosť sa javí ako jedna z hlavných úloh školy rozvíjať schopnosť žiakov pracovať v tíme, schopnosť komunikovať, tvorivo riešiť problémy, rozhodovať sa, robiť závery, rozvíjať seba aj iných, ako aj **schopnosť kriticky a samostatne myslieť**.

### 1.1.1 Čo je vlastne kritické myslenie?

Ponúkame niekoľko definícií, čo vlastne kritické myslenie je.

*„Kritické myslenie je rozumné rozhodnutie o tom, čo robiť alebo čomu veriť.“*  
(S. P. Norris, 1985)

*„Kritické myslenie je schopnosť mysliaceho byť zodpovedným za svoje vlastné myslenie.“*

(L. Elder, R. Paul, 1994)

*„Kritické myslenie či uvažovanie je intelektuálny proces, ktorý spočíva v pojmovom uchopení (konceptualizácii), analýze, syntéze a vo vyhodnotení informácií.“*

(M. Scriven, R. Paul, 1993)

*„Myslieť kriticky znamená uchopiť myšlienku a skúmať jej východiská, podrobiť ju nezaujatému skepticizmu, porovnávať ju s opačnými názormi, vytvárať vlastné predpoklady a na základe toho zaujať určité stanovisko. Kritické myslenie je zložitý proces tvorivej integrácie myšlienok a informácií, proces reštrukturalizácie konceptov. Je to aktívny a interaktívny kognitívny proces prebiehajúci súčasne na mnohých úrovniach. Obyčajne je cieľavedomý, ale rovnako môže byť tvorivo improvizatívny.“*

(J. L. Steele, K. S. Meredith, Ch. Temple, 1998)

Termín kritické myslenie sa vo vzdelávacích kruhoch používa už desaťročia. Pre mnohých významných pedagógov znamená „vyšší“ spôsob myslenia. Je to komplex myšlienkových procesov, ktoré začínajú informáciou a končia prijatím rozhodnutia. Konštruktivisti od čias Piageta zdôrazňovali, že pre zmysluplné učenie je dôležité, aby si žiak kládol otázky a samostatne objavoval.

Progresívni pedagógovia žiadajú, aby vyučovanie nebolo iba pasívnym prenosom informácií, ale procesom, ktorý napomáha žiakom reštrukturalizovať svoje doterajšie vedomosti.

Slovné spojenie **kritické myslenie** môže v našom jazyku vyvolávať rôzne asociácie. V slovenčine tento termín neodráža presný obsah anglického ekvivalentu **critical thinking**. Hlavne v anglicky hovoriacich krajinách sa pod týmto pojmom ukrýva celý rad významov a nespočetných vyjadrení expertov rôznych odborov. Filozofi majú na mysli schopnosť logicky uvažovať a argumentovať. Táto schopnosť je dôležitá pre analýzu textov. Literárni teoretici hľadajú prostredníctvom kritického myslenia motívy autora a skúmajú vplyv na čitateľa. A odborníci v oblasti vied o výchove a vzdelávaní si najčastejšie vybavajú taxonómiu cieľov v oblasti kognitívneho učenia B. S. Blooma (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000, s. 8).

V didaktickom slovníku N. Krajčovej a A. Daňkovej (2001) je kritické myslenie charakterizované ako komplex myšlienkových operácií začínajúcich informáciou a končiacich prijatím rozhodnutia. Ide o snahu vlastným úsudkom dôjsť k pravde. Vymedzujú štyri etapy vývoja kritického myslenia:

1. reflexívne hodnotenie – celkové, globálne na základe dojmu (prevažuje v predškolskom veku),
2. kritériálne hodnotenie – rešpektovanie a vytváranie kritérií hodnotenia (mladší školský vek),
3. zvažovanie váh kritérií – vytváranie hierarchie jednotlivých kritérií, voľba priorít (starší školský vek, adolescencia),
4. argumentácia – vo všetkých uvedených etapách sa dieťa učí argumentovať, dokazovať, diskutovať, ponúkať a prijímať kompromisy, učí sa konštruktívne riešiť problémy.

D. Klooster (2002), profesor americkej literatúry na Hope College v USA, vymedzuje päť kritérií kritického myslenia:

1. je to nezávislé myslenie,
2. získanie informácie je začiatočným, nie konečným bodom,
3. začína sa kladením otázok alebo nastolením problémov, ktoré je potrebné riešiť,
4. hľadá logické argumenty,
5. je myslenie spoločenské.

Na základe predkladaných definícií a názorov, sme sa pokúsili vytýčiť niektoré z dôležitých atribútov „kritického mysliteľa“:

- je zvedavý a neustále formuluje nové otázky,
- oceňuje tvrdenia a argumenty iných, no ak sú nesprávne, nemá problém ich odmietnuť,
- hľadá dôkazy a na ich základe robí rozhodnutia,

- vytvára si úsudok na základe získania čo najväčšieho počtu informácií a neustále hľadá ďalšie,
- zaujíma sa o nachádzanie nových riešení,
- pozorne počúva iných a dáva im spätnú väzbu,
- kritické myslenie je pre neho dlhodobým procesom sebahodnotenia,
- rozlišuje medzi faktami a názormi a pod.

Kritické myslenie je náročný proces. Ak je osvojenie si kritického myslenia naozaj dôležité, musí sa v škole používať systematicky. Učitelia by mali žiakom poskytnúť dostatok času na vyjadrenie ich myšlienok a na získanie konštruktívnej spätnej väzby, dovoliť im slobodne premýšľať a hlbšie sa zamýšľať nad dôležitými problémami, vytvoriť priaznivú atmosféru, ktorá umožňuje prijímať rôznorodú škálu názorov a nápadov, podporovať zapájanie žiakov do učebného procesu a pripravovať ich preberať zodpovednosť za svoje učenie, zabezpečiť bezrizikové prostredie, oslobodené od strachu a výsmechu, vyjadriť dôveru v schopnosti každého žiaka robiť kritické úsudky a v neposlednom rade oceňovať kritické myslenie.

### 1.1.2 Kritické myslenie a školská prax

O tom, ako je možné vnášať kritické myslenie do školskej praxe, nás presvedča **Občianske združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní (Združenie Orava)**, ktoré už niekoľko rokov pôsobí v Slovenskej republike. Združenie Orava je nezisková, mimovládna a profesionálna organizácia zastupujúca záujmy detí, pedagógov a ostatných školských pracovníkov podieľajúcich sa na hlavnej činnosti školy, rodičov a sympatizantov školy. Zámerom združenia je predstaviť širokej pedagogickej komunite postupy vyučovania, učenia a riadenia podporujúce princípy demokracie, tolerancie a spolupráce. Združenie sa usiluje prispieť k zmenám vo vyučovacom prostredí novým definovaním vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi, učiteľmi a rodičmi, učiteľmi navzájom, učiteľmi a riadiacimi pracovníkmi i medzi samotnými žiakmi. Združenie podporuje komunikáciu a spoluprácu medzi jednotlivými stupňami škôl, ako aj medzi jednotlivými členmi školskej komunity a snaží sa podnietiť trvalé zmeny vo vyučovacích metódach a organizácii škôl tak, aby boli žiaci lepšie pripravení na život v demokratickej spoločnosti. Cieľom vzdelávacích programov je predstaviť školám vyučovacie postupy a stratégie podporujúce princípy demokracie, teda také, ktoré podporujú rozvíjanie identity jedinca, kritického, nezávislého a samostatného myslenia, vytváranie vlastného názoru a schopnosti tento názor aj prezentovať, akceptácie názorov iných, schopnosti porozumieť druhej osobe, spolupráce a vytvárania pozitívnych sociálnych vzťahov, autonómie a osobnej zodpovednosti, schopnosti rešpektovať alternatívne myšlienky, kreatívneho

riešenia problémov, schopnosti optimálne riešiť interpersonálne konflikty, schopnosti efektívne sa učiť a integrovane využívať osvojené kompetencie a pod.

Prezidentom Združenia Orava je Kurtis S. Meredith (University of Northern Iowa), ktorý je zároveň aj spoluriaditeľom (spolu s Jeannie L. Steele, Charlesom Templeom a Scottom Walterom) projektu **Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu – ČPKM (Reading and Writing for Critical Thinking – RWCT)**. Tento model profesionálneho rozvoja pedagógov poskytuje systematicky utriedený súbor postupov, ktoré sú zamerané na väčšiu mieru zapojenia žiakov vo výučbe a na ich aktívne učenie.

## 1.2 Teoretické východiská projektu Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu

Teoretickú základňu projektu Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu tvoria výsledky výskumov uznávaných filozofických, psycholingvistických, psychologických a pedagogických škôl. Postupy zvolené pre tento projekt vychádzajú z niekoľkých myšlienkových smerov.

Ak vychádzame z delenia kanadského pedagóga Y. Bertranda (1998) sú to hlavne tieto súčasné teórie vzdelávania:

- kognitívropsychologické – zameriavajú sa na rozvoj kognitívnych schopností žiaka, dnes často vystupujú v podobe pedagogického konštruktivismu. Základy týchto vzdelávacích teórií je potrebné často hľadať vo výskumoch kognitívnej psychológie, ktoré sa týkali rôznych aspektov učenia (D. P. Ausubel, G. Bachelard, A. Giordan, J. Piaget a pod.),
- sociokognitívne – zdôrazňujú význam kultúrnych a sociálnych faktorov pri výstavbe poznatkového sveta. Predstavujú do istej miery reakciu na jednostrannosť psychologických koncepcií edukácie, zameriavajúcich sa len na individuálne determinanty jedinca a neobsahujúcich spoločenský kontext (J. Bruner, S. Kagan, R. Slavin, L. S. Vygotskij a ďalší),
- sociálne – opierajú sa o princíp, že výchova má umožniť riešenie spoločenských problémov (J. Dewey, P. Freire a pod.),
- akademické – tradicionalistické, klasické, generalistické – sústreďujú svoju pozornosť na odovzdávanie trvalých a všeobecných vedomostí a zručností, s dôrazom buď na klasické a sociálnych štruktúr nezávislé obsahy, alebo na kritické myslenie, schopnosti adaptácie na novú situáciu, otvorenosť ducha a pod. Zdôrazňovanými hodnotami sú tiež disciplína, vytrvalá práca, úcta k tradíciám a k demokratickým hodnotám (M. Adler, R. Paul, M. Scriven a iní).

Pre našu tému sú dôležité tie koncepcie a podnety, ktoré sa zaoberajú žiakovým myslením a jeho poňatím učiva a sú spájané s menami svojich tvorcov - J. Piaget, L. S. Vygotskij, J. Bruner, D. P. Ausubel, F. J. Dochy, R. Anderson a B. Bloom. Pokúsime sa interpretovať niektoré ich myšlienky, predovšetkým tie, ktoré majú význam z hľadiska tejto práce.

## Jean Piaget

Švajčiarsky psychológ Jean Piaget inšpiroval svojou teóriou o vývoji kognitívnych schopností. Jeho poznatky ho viedli k navrhnutiu vývojovej teórie, vysvetľujúcej, ako si deti vytvárajú koncepty (poňatia alebo pojmy), s ktorými pracujú pri myslení.

Východiskom jeho koncepcie je vzťah medzi organizmom a prostredím. Dieťa sa prispôbuje požiadavkám vonkajšieho prostredia adaptáciou. Adaptáciu zaisťujú dva protikladné (a súčasne komplementárne) procesy – asimilácia a akomodácia.

**Asimilácia** – psychologický význam procesu asimilácie spočíva v tom, že objekty a ich vzájomné vzťahy sú začleňované do schém správania jedinca, do jeho doterajších skúseností. Dieťa si aktívne vytvára celé asimilačné schémy (schémy svojej činnosti), čo je vlastne podstata učenia.

Postup učenia je pritom závislý od už vytvorených asimilačných schém, z čoho je zrejmé, že subjekt je perцепčný len na podnety zvonka, ktoré dokáže sám asimilovať do príslušných schém, doposiaľ vytvorených schém činností a za pomoci adekvátnych operačných prostriedkov. Asimilačná činnosť prebieha vo svojom poli pôsobnosti na všetkých vývinových úrovniach. Je potrebná tak na vytvorenie senzomotorického zvyku, ako aj abstraktného pojmu. Je preto zrejmé, že abstraktný pojem pre dieťa na nižšej ako operačnej (formálnej) úrovni nie je pojmom, ale len mechanicky naučeným elementom, ktorý preň nemá adekvátny význam (Held, Pupala, 1995, s 39).

Ako sme už naznačili, Piagetova koncepcia predpokladá členenie intelektového vývinu do viacerých štádií. Z nich najvyššie štádium – štádium formálnych operácií – sa začína utvárať asi od dvanásteho roku života dieťaťa. Predchádza ho štádium nazývané štádiom konkrétnych operácií a je lokalizované do obdobia tzv. mladšieho školského veku.

**Akomodácia** – je opačným procesom v tom, že dieťa sa prispôbuje tlaku prostredia.

Obidva procesy sú v dynamickej rovnováhe, a pokiaľ dôjde k vychýleniu, dieťa sa snaží rovnováhu obnoviť.

Asimilačné schémy sa menia s vekom dieťaťa, odrážajú konkrétnu vývojovú fázu detskej inteligencie, ako aj aktuálny spôsob poznávania sveta. Asimilačné

poznatkové schémy rozhodujú aj o tom, či konkrétne podnety z okolia budú vôbec spracované, a pokiaľ áno, akým spôsobom.

Pre nás je dôležité, keď nerovnováha medzi asimiláciou a akomodáciou vyvolá u dieťaťa nové poznatky, nové učivo. V princípe môže ísť o dva prípady:

1. prípad: nové poznatky zapadajú do existujúcej poznatkovej schémy. Dochádza k ich asimilácii, začleňujú sa do predchádzajúcej štruktúry, ktorá sa rozrastá, kvantitatívne obohacuje a stáva sa vnímavejšia na obdobné podnety. Asimilácia však nie je len mechanickým prevzatím novej poznatkovej štruktúry, ale nová štruktúra je prispôbovaná predchádzajúcej.

2. prípad: nové poznatky nezapadajú do existujúcej poznatkovej schémy.

Ak má dôjsť k funkčnej asimilácii vonkajších podnetov, musia sa existujúce asimilačné schémy prispôbiť novým podmienkam, čo v podstate znamená, že musí dôjsť k ich celkovej reorganizácii, reštruktúracii, teda ku kvalitatívnej zmene. Vytvorenie nerovnováhy medzi asimiláciou a akomodáciou (či medzi subjektívnymi podmienkami a vonkajšími podnetmi) predstavuje nerovnováhu iného rádu a s iným významom, ako to bolo v prvom prípade. Preto aj výsledok asimilačného procesu bude iný – pôjde o výrazné kvalitatívne zmeny v daných kognitívnych štruktúrach. Kvalitatívny zvrät, ktorý možno označiť aj ako **konceptuálnu zmenu** v kognitívnej štruktúre subjektu, sa tak uskutočňuje ako vnútorná konfrontácia starej predstavy s novou, v rámci ktorej dochádza k transformácii dovtedajšej úrovne chápania javov.

Teoretické objasnenie mechanizmov vytvárania poznatkových schém má významnú pedagogickú hodnotu, pretože môže naznačovať smer, ako možno tieto mechanizmy v školskej praxi cieľavedome regulovať, a tým zefektívňovať vyučovací proces.

## Lev Semionovič Vygotskij

Ruský psychológ Lev Semionovič Vygotskij vychádza z predpokladu, že psychický vývoj človeka je výrazným spôsobom kultúrne a historicky determinovaný. Jeho koncepcia, ktorá vznikla v tridsiatych rokoch 20. storočia, predznamenal významný zlom v nazeraní na povahu ľudskej psychiky. Vygotskij zastával názor, že kognitívne schopnosti dieťaťa sa budujú v interakcii s príležitosťami a s vedením, ktoré mu poskytuje prostredie. Pre nás je podstatné, že rozlišoval dve úrovne vývoja dieťaťa: úroveň súčasnú, aktuálnu a úroveň budúcu, vyššiu, ku ktorej sa dieťa približuje. Postuloval existenciu tzv. **zóny najbližšieho vývoja (zone of proximal development)**, čo je úsek charakterizovaný jednak časovo a taktiež spôsobilosťou dieťaťa. Je to rozdiel medzi úrovňou riešenia úloh, ktoré dieťa dosiahne pod vedením dospelého a za

jeho pomoci či v spolupráci s inými, pokročilejšími deťmi, a ďalšou úrovňou, ktorú dosahuje samo, bez pomoci (Čáp, Mareš, 2001, s. 413).

Nikdy nevieme s istotou, ako ďaleko až toto pásmo siaha. Hlavným prostriedkom, ako ho dosiahnuť, je reč (Fisher, 1997, s. 23).

Existencia zóny najbližšieho vývoja je postavená na dvoch axiómoch – na možnosti rozvoja a na nutnosti sociokultúrneho sprostredkovania. Vygotskij sa domnieva, že pomoc dospelých má urýchľovať psychický vývoj dieťaťa alebo, všeobecne povedané, učenie musí predbiehať vývoj. Významný vplyv na vzdelanie žiaka má aj sociokultúrne sprostredkovanie. Ak je totiž učenie žiaka závislé od interakcií, ktoré vznikajú v jeho zóne vývoja, potom je nutné s veľkou pozornosťou sledovať tieto interakcie, vyvolávané ostatnými ľuďmi – žiakmi, rodičmi, učiteľmi.

B. Pupala (2001) pripomína taktiež Vygotského vklad do bádania o sociálnom sprostredkovaní vyšších psychických funkcií. Ten nachádza svoje uplatnenie v celom prúde sociokognitívnych teórií učenia, ktoré ho interpretujú ako proces sociálny. Konštatuje, že ak práve takto chápeme kategóriu učenia i s jeho vzťahom k povahe poznania, potom pôvodná Vygotského koncepcia, ako aj na ňu nadväzujúce psychologické teórie majú ešte ďalší významný pedagogický korelát, ktorý našiel podobu v koncepcii tzv. **kooperatívneho vyučovania**.

Kooperatívne usporiadanie výučby alebo výchovy je založené na princípe spolupráce pri dosahovaní cieľov. Kooperácia prebieha vtedy, ak si žiaci uvedomujú, že môžu dosiahnuť svoj cieľ len vtedy, keď aj ostatní žiaci, s ktorými sú spojení v úlohe, dosiahnu cieľ (Kosová, 2000).

Kooperatívne vyučovanie je koncepcia vyučovania, ktorá umožňuje vtiahnuť deti do spoločného premýšľania, spoločnej myšlienkovej tvorby a spoločnej kognitívnej aktivity. Kooperácia je spolupráca na spoločnom diele, na spoločnom projekte, na spoločnej úlohe. Individuálna variabilita detí, podieľajúca sa na riešení úloh, spôsobuje možnosť vstupu viacerých variantov pohľadu na jednu vec, čím otvára nutnosť vedenia dialógu, argumentovania, premýšľania. Tento typ vyučovania je prínosom zvyšovania takých osobnostných kvalít dieťaťa, ako sú schopnosť spolupráce, pocit spolupatričnosti, zmysel pre toleranciu a iné. Potláča nadmerné využívanie prvkov súťaživosti vo vyučovaní a zvýrazňovanie súperenia na úkor spolupráce.

Metódy kooperatívneho vyučovania sú jedným z prostriedkov, ako vytvoriť prostredie na myslenie. Ako podotkol J. A. Costa (In: Steele, Meredith, Temple, 1998), Vygotski objasnil, že intelektový rozvoj je produktom tak vnútorných, ako aj vonkajších, čiže sociálnych procesov. Naznačil, že myslenie na vyššej úrovni vzniká zo vzťahov, t. j. z dialógu medzi ľuďmi. J. A. Costa podčiarkuje, že keď jednotlivci spoločne vytvárajú nápady a diskutujú o nich, nápady, ktoré takto vznikli, prekonávajú úsilie jednotlivca. Ľudia spoločne i jednotlivito vyjadrujú rôzne hľadiská,

súhlas alebo nesúhlas, upozorňujú na rozdiely, riešia ich a zvažujú rôzne alternatívy.

D. Johnson a R. Johnson (In: Steele, Meredith, Temple, 1998) naznačujú pri participácii v kooperatívnom učení tieto výsledky:

1. Vyššie výkony a zlepšenie miery uchovávania v pamäti.
2. Častejšie uplatnenie vyšších myšlienkových procesov, hlbšie porozumenie a kritické myslenie.
3. Dlhší aktívny učebný čas a menej vyrušovania.
4. Vyššia výkonová a vnútorná motivácia učiť sa.
5. Vyššia schopnosť nazerať na situácie z rôznych hľadísk.
6. Pozitívne, akceptujúce a stimulačné vzťahy k rovesníkom, a to bez ohľadu na etnickú príslušnosť, pohlavie, schopnosti, spoločenskú triedu, prípadne handicap.
7. Vyššia miera spoločenskej podpory okolia.
8. Lepšie psychické zdravie, prispôsobovanie sa a zdatnosť.
9. Pozitívnejšie postoje k vyučovacím predmetom, učeníu a škole.
10. Pozitívnejšie postoje k učiteľom, vedeniu školy a ostatným pracovníkom.

## **Jerome Bruner**

Americký psychológ Jerome Bruner upozornil pedagogickú verejnosť v šesťdesiatych rokoch na dôležitosť rozlišovania povahy učiva, jeho vnútorných štruktúr. Konštatoval, že konečným cieľom výučby každého predmetu je pomôcť deťom pochopiť jeho štruktúru, t. j. základné princípy, ktoré slúžia na jeho vymedzenie, dodávajú mu individuálny ráz a umožňujú stanovenie zmysluplných vzťahov medzi ním a inými témami. Bez dôkladnej odbornej znalosti predmetu nemôže učiteľ chápať jeho štruktúru a ani za pomoci iných toto pochopenie dosiahnuť. Vďaka znalosti štruktúry predmetu je učiteľ schopný abstrahovať z neho látku, ktorá zodpovedá úrovni chápania triedy a ktorá obsahuje súdržný, logický a zmysluplný výber prvkov z celku (Fontana, 1997) .

Tvrdil, že každá vyučovaná téma má svoju špecifickú štruktúru, ktorá je zložená z faktov, pojmov (koncepty) a zovšeobecnenia. Pre žiakovo učenie sú dôležité všetky tri, no kľúčové je to, aby žiak pochopil práve zovšeobecnenie, ktoré determinuje štruktúru témy. Pokiaľ žiak porozumie štruktúre témy, ľahšie pochopí celok, uľahčí si dlhodobé zapamätanie i vybavovanie učiva. Má lepší prehľad o tom, kde sa práve nachádza a čo bude pravdepodobne nasledovať, ľahšie zaraďuje nové poznatky do systému svojich predchádzajúcich vedomostí (modifikované podľa Čáp, Mareš, 2001; Pasch, 1998).



J. Bruner upozorňoval učiteľov, že pokiaľ plánujú akúkoľvek učebnú činnosť, musia vziať do úvahy tri dôležité premenné, a to povahu učiaceho sa, povahu vedomostí a povahu procesu učenia (Fontana, 1997).

Vymedzil jeden z najucelenejších opisov učenia – **inštrumentálny konceptualizmus**, ktorý je stále pre učiteľov jedným z najužitočnejších. Nevidí učenie len ako pasívnu jednotku správania, vyvolávanú podnetom a posilňovanú alebo oslabovanú spevnením (princíp operantného podmieňovania – Skinnerov model), ale ako aktívny proces, ktorým si učiaci sa vyvodzuje princípy a pravidlá a overuje si ich. Inými slovami: učenie nie je niečo, čo sa jedincovi príhodi, ale niečo, čo spôsobí on sám tým, ako narába s prichádzajúcimi informáciami a ako ich využíva. Tak sa podnet stáva osobnou záležitosťou, ktorú si jedinec interpretuje a transformuje vlastným spôsobom, čo závisí od jeho predchádzajúcich skúseností, myšlienok a prianí (tamtiež).

## David P. Ausubel

Americký psychológ D. P. Ausubel rozoznáva **zmysluplné učenie (meaningful learning)**, ktoré možno charakterizovať ako vedomé úsilie zo strany učiaceho sa dať nové vedomosti do vzťahu k už nadobudnutým podstatným pojmom alebo tvrdeniam, predtým utvoreným v jeho kognitívnej štruktúre. Toto učenie je protikladom pamäťového učenia, ktoré má za následok náhodné verbálne zaradenie do poznatkovej štruktúry učiaceho sa. Zmysluplné učenie neznamená prosté prikladanie nových vedomostí k už nadobudnutým. Naopak, predpokladá sa, že nové vedomosti sú v interakcii s už existujúcimi pojmami, relevantnými v danej obsahovej oblasti. Asimilujú sa do týchto pojmov, čím sa súčasne oba menia – a to aj staršie, predtým osvojené, aj novozískané pojmy.

Nastáva zmena, ktorá môže mať rôzne podoby:

- Zmenia sa vertikálne vzťahy medzi pojmami. Prostredníctvom tzv. hierarchického učenia dochádza k posunom pojmov z jednej hierarchickej úrovne do inej, konštituujú sa nové väzby, ktoré predtým medzi prvkami pojmovej siete neboli, pojmy sa preskupujú do nových vzťahov nadradenosti, súradnosti, podradenosti.
- Integráciou sa nastolí súlad. To, čo sa učiacemu jedincovi javilo ako navzájom nezlučiteľné, rozporné, sa môže zavedením nového všeobecného pojmu, nového hľadiska, spojujúcich článkov logicky prepojiť, podradiť novému princípu. Štruktúra sa stáva koherentnou.
- Postupne sa zdokonaľuje diferenciácia. Subjektívna štruktúra poznatkov sa zjemňuje, stáva sa prepracovanejšou a bohatšou. Učiaci sa jedinec prepracováva obsahy pojmov, citlivejšie rozlišuje ich významy v rozdielnych kontextoch a nachádza nové a nové súvislosti (Čáp, Mareš, 2001).

D. P. Ausubel rozvíjal od začiatku šesťdesiatych rokov teóriu verbálneho učenia a hľadal spôsoby, ktoré toto učenie uľahčujú. Zaviedol pojem tzv. **organizátor postupu (advance organizer)** – textový prostriedok, ktorý pomáha porozumieť a zapamätať si text. Organizátor postupu je úvodný úsek textu, ktorý má špeciálnu funkciu vzhľadom na ostatnú časť textu. Jeho úlohou je regulovať ďalší postup žiaka a preklenúť hranicu medzi tým, čo už žiak vie, a tým, čo prináša nový text.

„Podľa Ausubelovej teórie verbálneho učenia má človek v mozgu vedomosti organizované hierarchicky a organizátor postupu má poskytnúť myšlienkovú kostru pre integráciu nových textových informácií so starými informáciami. Organizátory postupu sú napísané na abstraktnejšej a všeobecnejšej úrovni, než bývajú bežné úvody k textom. Poskytujú žiakovi určitý nadhľad“ (Gavora, 1992, s. 79).

Existujú dva základné druhy organizátora postupu: porovnávacie a výkladové.

- **Porovnávacie organizátory** slúžia na aktivizovanie žiakových predchádzajúcich vedomostí o danom učive, aby ďalšie učenie malo na čo nadväzovať.
- **Výkladové organizátory** poskytujú žiakovi také vedomosti, ktorými doposiaľ nedisponoval, a pritom sú dôležité na pochopenie ďalšieho textu.

Teória o organizátoroch postupu zaujala mnohých odborníkov a priniesla celý rad výskumov, ktoré overovali ich uplatnenie a efektívnosť v praxi. P. Gavora (1992, s. 79 – 80) vo svojej práci *Žiak a text* uvádza príklady syntetických štúdií, ktoré analyzovali výsledky výskumov z tejto oblasti. Väčšina z nich naznačila pozitívny vplyv organizátorov postupu na prácu s textom. Lenz (In: Bos, Vaughn, 1998, s. 287 – 288) vymedzil 10 krokov, podľa ktorých by mal učiteľ postupovať, ak chce uplatniť organizátory postupu vo svojich triedach. Townsed a Clarihew (In: Bos, Vaughn, 1998, s. 288) zdôrazňujú nutnosť využitia vizuálnej reprezentácie organizátorov postupu, hlavne pre 8-ročných žiakov, u ktorých je problematrická aktivizácia predchádzajúcich vedomostí, a u tých, ktorí majú ťažkosti v učení.

## Filip J. Dochy

F. J. Dochy, nizozemský psychológ, prepracoval teóriu **predchádzajúcich vedomostí žiaka (prior knowledge)**. Predchádzajúce vedomosti sú súhrnom aktuálnych vedomostí danej osoby, ktoré sú:

- a) dostupné predtým, než sa jedinec začne zaoberať určitou učebnou úlohou,
- b) štruktúrované do schém,
- c) deklaratívne (opisné, deskriptívne) a procedurálne (vedomosti o postupoch, ako dosiahnuť potrebný cieľ),
- d) čiastočne explicitné a čiastočne implicitné, skryté,
- e) zložené z dvoch súborov: obsahových a metakognitívnych vedomostí,

- f) svojou podstatou dynamické,
- g) uchovávané v špeciálnej vedomostnej báze doterajších vedomostí (Čáp, Mareš, 2001).

## Richard Anderson

Veľký rozmach bádania na poli kognitívnej psychológie v sedemdesiatych a osemdesiatych rokoch dvadsiateho storočia priniesol veľké množstvo poznatkov o procesoch čítania a písania. Tento výskum prebiehal na viacerých miestach, no osobitnú pozornosť si zaslúži práca Richarda Andersona, ktorý vytvoril program nazývaný **teória schém**. Práca Andersona a jeho kolegov poukázala na význam aktivity žiaka (t. j. toho, ktorý prechádza procesom učenia) pri konštruovaní poznatkov a dôležitosť jeho predchádzajúcich vedomostí pre učenie (Temple, Meredith, Steele, 1997).

## Benjamin Bloom

Základným problémom transformácie tradičnej pedagogiky do modernej pedagogiky je to, aby učiteľ dokázal transformovať tradičné úlohy, alebo vytvoril také, ktoré rovnomerne rozvíjajú všetky kognitívne funkcie žiakov. Ukazuje sa, že tradičné školstvo rozvíja nižšie poznávacie funkcie: vnímanie, pamäť, nižšie konvergentné procesy, ale málo rozvíja vyššie konvergentné funkcie (Portik, 2001).

**Taxonómia vzdelávacích cieľov**, ktorú v roku 1956 predložil Benjamin Bloom a jeho kolegovia, slúži ako užitočný nástroj na hodnotenie i používanie rôznych „úrovní“ myslenia, ktoré sú potrebné pri vyučovaní. Táto taxonómia nám umožňuje deliť otázky, ktoré učiteľ kladie, na otázky „nižšieho rádu“ a otázky „vyššieho rádu“.

### **A) Otázky vyžadujúce myslenie nižšieho rádu sú:**

1. Otázky vyžadujúce doslovnú odpoveď (**pamäťové**) – pri ktorých si žiak vybaví alebo znovu spozná konkrétne poznatky, fakty, termíny, postupy, zásady, pravidlá, klasifikačné kategórie, kritériá, všeobecné i abstraktné poznatky, zákony, teórie. Ide teda o pamäťové reprodukovanie uvedených prvkov učiva. Aby žiak mohol na otázky odpovedať, musí si vybaviť alebo zistiť informácie, ale nemusí im nutne porozumieť.

Príklady otázok: povedz – vymenuj – kto – kedy – kde – ako – čo si pamätáš – definuj – čo vieš o – nájdí – spomeň si.

2. Otázky na porozumenie (**interpretačné**) – vyžadujú, aby žiak bol schopný porozumieť významu obsahu informácie predloženej v slovnej, obrazovej alebo symbolickej podobe. Obsah musí spracovať do takej podoby, ktorá je pre neho zmysluplná. Informácia je neužitočná, pokiaľ jej žiak nerozumieme. Jeden zo

spôsobov, ktorým môžeme overiť, či žiak informácii rozumie, je nechať ho povedať túto informáciu vlastnými slovami. Ďalší zo spôsobov je nechať si uviesť príklad pojmu alebo pravidla, ktoré sa učí.

Príklady otázok: povedz vlastnými slovami – opíš, ako sa ťa to dotýka – daj do vzťahu – interpretuj – porovnaj – daj do protikladu.

3. Otázky na aplikáciu (**zovšeobecňovacie**) – poskytujú žiakom príležitosť riešiť problémy alebo odhaľovať nové nejasnosti, vyplývajúce z učebnej látky alebo z toho, čo čítali. Pravidlá, zákony, teórie, metódy a postupy je možné použiť na vyriešenie nových problémov. Predchádzajúce skúsenosti je možné použiť na predvídanie výsledkov, na odhaľovanie odpovedí. Je dôležité, aby žiaci mali skúsenosti s aplikáciou všetkého, čo sa učia, na nové problémy a situácie.

„Schopnosť aplikovať pojem alebo pravidlo na novú situáciu je štartovacou rampou pre myslenie na vyššej úrovni. Nie je podstatné, či ste schopný presne určiť, ktorú úroveň podporujete alebo vyžadujete od žiakov. Dôležité je, aby ste získali istotu, že žiaci majú informácie, ktorým rozumejú, a dokážu ich aplikovať predtým, než od nich budete očakávať úspešné zvládnutie zložitejších problémov poznávania“ (Hunterová, 1999, s. 79).

Príklady otázok: demonštruj – uveď na príklade – použi na riešenie – kde, kam to vedie – ako to môžeš využiť – kde.

#### **B) Otázky vyžadujúce myslenie vyššieho rádu sú:**

4. Otázky na analýzu (**posudzovacie**) – vyžadujú zručnosť vedieť rozobrať komplexnú informáciu (systém, proces) na prvky a časti, určiť hierarchiu prvkov, princípov, ich organizácie, určenie vzťahov a interakcie medzi prvkami. Aby žiaci boli schopní analyzovať, musia vedieť myslieť v kategóriách: to znamená zaraďovať a meniť usporiadanie informácií do kategórií.

Príklady otázok: ako – odôvodni prečo – prečo – čo sú príčiny – aké sú dôsledky – ako by si začal – aké sú kroky postupu – uprav – špecifikuj podmienky – vymenuj problémy.

5. Otázky na syntézu (**preformulovávacie**, hľadajúce alternatívy) – vyžadujú zloženie prvkov a častí do nového celku, ktorým môže byť správa, plán, postup, riešenie. Rozdiel medzi aplikáciou a syntézou je ten, že aplikácia je obvykle konvergentná, zatiaľ čo syntéza je výsledkom divergentného myslenia, je to niečo nové a odlišné. Otázky na syntézu žiadajú od žiakov, aby vytvárali alternatívne varianty.

Príklady otázok: vytvor – vymysli – navrhni – ako ináč – čo by sa stalo, keby – zlož – rozvíjaj – vytvor nový – vymysli niečo nové.

6. Otázky na hodnotiace posúdenie (**usudzovacie**, vyžadujúce zaujatie vlastného stanoviska) – navádzajú žiakov na to, aby robili vlastné úsudky podľa vlastných kritérií alebo noriem z hľadiska presnosti, efektívnosti, hospodárnosti či účelnosti. Tieto otázky si vyžadujú, aby žiak rozumel tomu, s čím sa stretáva, a

aby to integroval do svojho systému názorov. To si vyžaduje zložitú integráciu a porozumenie, čo prehľbuje učebný proces a umožňuje žiakovi, aby zvnútornil nové myšlienky a pojmy. Otázky na hodnotenie si vyžadujú, aby žiaci posudzovali kvalitu informácie alebo svoje správanie.

Príklady otázok: posúď – odstupňuj – zväž podľa – rozhodni – posúď dôkaz – zhodnoť výsledok.

Bloomova taxonómia reprezentuje len jeden z možných spôsobov rozdeľovania otázok do kategórií. Tým, ktorí chcú podporovať kritické myslenie pri učení, sa odporúča začať práve s touto taxonómiou. Väčšinou existuje spojitosť medzi typom či úrovňou otázok, ktoré učiteľ kladie, a typom či úrovňou myslenia, ktoré prebieha u žiakov. Keď si učiteľ uvedomuje typy otázok, ktoré kladie, môže ovplyvniť spôsob myslenia, ktoré chce dosiahnuť. Žiaci, ktorí dokážu premýšľať na „vyššej“ úrovni, dokážu lepšie použiť to, čo sa naučili, než žiaci, ktorých myslenie zotvára len na úrovni rozpoznania faktov a ich vyvolania z pamäti. Je preto dôležité uvedomiť si, že otázky sú spúšťacím mechanizmom odlišných druhov myšlienkových procesov na odlišných úrovniach a že cieľom vyučovania by malo byť podnecovať žiakov k vyššej úrovni myslenia, aby mohli svoje vedomosti a nápady zužitkovať. To však predpokladá od učiteľa uvedomiť si, že otázky sa musia vyskytovať v takej podobe a v takom kontexte, ktorý sú deti schopné chápať.

Všetky tieto a niektoré ďalšie podnety obohatili školskú prax a stali sa základom na vytvorenie nových vyučovacích postupov, ktoré sa snažia ukázať žiakom, akým spôsobom sa majú učiť a prevziať zodpovednosť za svoje vlastné učenie. Jedným z nich je **Rámec pre vyučovanie a učenie – EUR**, ktorý tvorí východiskový bod projektu Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu.

### 1.3 Rámec pre vyučovanie a učenie (EUR) – trojfázový model učenia

Rámec pre vyučovanie a učenie – EUR (ďalej len „Rámec“), ponúka konceptuálnu základňu na vyučovanie, ktorú možno realizovať systematicky v rôznych ročníkoch a na rôznom učebnom obsahu. Keď žiaci použijú tento rámec pri samostatnom myslení a učení, budú schopní kontextualizovať svoje vedomosti tým, že ich pričlenia k už poznaným, aktívne sa zapoja do nového spôsobu učenia a budú uvažovať o tom, ako táto nová učebná skúsenosť zmení ich chápanie učiva (Steel, Meredith, Temple, 1998, s. 7).

Akronymum EUR v názve „Rámca“ je zostavený z prvých písmen slov **Evokácia – Uvedomenie si významu – Reflexia**, čo naznačuje, že ide o trojfázový model procesu myslenia a učenia. V každej z týchto fáz dochádza k významným špecifickým aktivitám, ktoré ovplyvňujú efektivitu celého učebného

procesu. Model v podstate opisuje postupnosť krokov, ktorým žiaci prechádzajú pred učením, v jeho priebehu a po učení. Dodržanie tejto „metodiky“ nás dovedie k splneniu edukačného cieľa – k rozvinutiu schopnosti kriticky myslieť a uvažovať.

### 1.3.1 Prvá fáza EUR – Evokácia

V počiatočnej fáze sa uskutočňuje niekoľko dôležitých kognitívnych činností. **Žiak si aktívne vybavuje vedomosti, ktoré o téme má.** Tým je nútený preskúmať svoju vlastnú vedomostnú bázu, uvažovať samostatne o téme, ktorú neskôr podrobne preskúma. Uvedomuje si, na akej úrovni pozná predloženú tému a z doterajších vedomostí si vytvára základ individuálnych vedomostí, ku ktorým bude pridávať ďalšie. Tak sú nové informácie prijímané a chápané v kontexte, nie náhodne, čím je vytvorený predpoklad na ich hlbšie pochopenie, zvnútornenie a dlhodobé, trvalé uchovanie. Informácia, ktorá je prezentovaná bez kontextu, alebo informácia, ktorú žiak nevie spojiť s už osvojenými poznatkami, sa rýchlo vytratí z pamäti. Proces učenia je procesom spájania nového s už poznaným. **Tým, že umožníme žiakovi rekonštrukciu predchádzajúcich vedomostí a názorov, položíme široké základy, ktoré umožnia lepšie porozumenie a trvalejšie zapamätanie nových informácií.** Navyše, pri tomto spôsobe práce si žiak uvedomí mnohé nejasnosti, nedorozumenia a môže si prípadne opraviť chybné vedomosti a názory, ktoré by sa iným spôsobom nemuseli dostať na povrch.

Už pri vstupe žiaka do školy je potrebné si uvedomiť, že prichádza nie ako *tabula rasa*, ani nie ako prázdna nádoba, ktorú má škola naplniť štandardne namixovanou zmesou, ale že si prináša svoje detské predstavy a detské interpretácie pojmov, vzťahov. Z pohľadu školy a učiteľov ide o detské koncepcie, ktoré vznikali náhodne, nesystematicky a nevedecky. Škola obvykle reaguje trojakým spôsobom:

- najčastejšie o nich vôbec neuvažuje, nepočíta s nimi,
- občas ich zaregistruje, ale ich podceňuje,
- vie o nich, ale ignoruje ich, nič s nimi neurobí, čo je asi najriskynejšie.

Žiak, ktorý má svoje predstavy o pojmoch, veciach, javoch skôr, než ich škola začne spresňovať, má z odborného pohľadu svoje poňatie veľmi nezrelé, naivné, primitívne. Preto špecialisti v týchto prípadoch používajú označenie **prekoncepcie** (alebo tiež detské naivné teórie, žiakovo poňatie učiva, chybné koncepcie a pod.). Naznačujú tak časový aspekt (predchádza niečo dokonalejšie, predchádza koncepciu), ako aj určitú nedokonalosť detskej koncepcie.

Ďalej je potrebné, aby sa v tejto fáze zaktivizovali všetky kognitívne procesy. Ak sa má uskutočniť zmysluplné učenie (pozri kapitolu 1.2) a kritické chápanie vedúce k trvalejším vedomostiam, je potrebná aktivita učiaceho sa. **Predpokladom, že žiak porozumie prezentovaným informáciám a bude ich**

**v budúcnosti využívať, je jeho aktívne zapojenie sa do procesu učenia.** Musí samostatne premýšľať, používať svoj vlastný jazyk na vyjadrení vlastných myšlienok. Týmto spôsobom sa individuálne vedomosti dostávajú na uvedomovanú rovinu a aktivizujú sa „schémy“, čiže doterajšie myšlienkové konštrukty žiaka o danej téme.

Cieľom učiteľa v tejto etape je taktiež vzbudiť vnútorný záujem žiaka o danú tému, o riešenie predloženého problému, o učenie sa. Bez dosiahnutia tohto cieľa by asi ťažko došlo k tomu, aby žiak zostal aktívne zapojený do procesu učenia a uvedomoval si jeho zmysel a osobný prínos. **Učenie, v ktorom žiak nachádza zmysel, je oveľa efektívnejšie, než učenie bez osobného, vnútorného cieľa.** V procese evokácie sa teda dostavuje „hlad po informáciách“, ktorý môže byť uspokojený len v ďalších fázach procesu učenia. Podľa amerického bádateľa Pearsona je porozumenie vlastne to, že dostaneme odpovede na svoje vlastné otázky (Steel, Meredith, Temple, Walter, 1997).

### 1.3.2 Druhá fáza EUR – Uvedomenie si významu

V etape Uvedomenie si významu sa žiak dostáva do kontaktu s novými informáciami alebo myšlienkami, ktoré spája s vlastnou štruktúrou vedomostí, aby výsledok dával nový, presnejší zmysel. Žiak pod vedením učiteľa získava nové poznatky o pojmoch a vzťahoch medzi nimi, vytvára si postoje k učivu.

V tejto fáze učebného procesu má učiteľ na učenie sa žiaka najmenší vplyv. **Žiak v tejto fáze musí byť aktívny sám od seba.** Preto dôležitou úlohou vo fáze uvedomovania si významu je predovšetkým udržať žiaka v činnosti, zachovať jeho záujem a energiu, vytvorenú počas fázy evokácie. Je potrebné použiť zo strany učiteľa také postupy, ktoré by udržali pozornosť a uvedomené prijímanie a analýzu nových informácií.

Ak je vytváranie významu aktivitou žiaka, vyplýva z toho, že je možné žiaka naučiť, aby túto aktivitu vykonával čo najefektívnejšie. Tradičná škola stavia pred žiaka výsledky učenia, ale málokedy sa zameriava na proces, ako k týmto výsledkom došlo. Žiak však potrebuje pre život naučiť sa myslieť, spracovávať informácie a naučiť sa, ako sa má učiť (**metakognitívne učenie**). Práve v tejto fáze by mal učiteľ aplikovať také postupy a techniky, ktoré by žiakovi ukazovali, akým spôsobom sa má učiť, brať na seba zodpovednosť za vlastné učenie a ako sa môže učiť aj bez jeho priamej asistencie.

**Žiak v tejto fáze sleduje svoje procesy porozumenia, používa nové informácie, aby ich doplnil do pamäťových schém.** Nový poznatok, nový pojem, nová predstava dieťaťa sa jednoducho nepreberá, ale musí sa, obrazne povedané, v hlave dieťaťa utvoriť. Zámerne spája nové informácie s už poznanými.

Aby došlo u žiaka k zmene jeho predstavy, koncepcie, musia byť splnené nasledujúce podmienky:

## **2. Nespokojnosť**

Žiak vymení jednu predstavu za druhú, až keď má dôvod byť so starou nespokojný. Príčinou nespokojnosti je získanie nových poznatkov a skúseností.

## **2. Zrozumiteľnosť**

Nová predstava, aby bola zahrnutá do predchádzajúcich predstáv a koncepcií, musí byť pre prijímateľa zrozumiteľná. Žiak ju musí vnímať ako vnútorne konzistentnú, musí si vedieť vytvoriť zrozumiteľný obraz .

## **3. Prijateľnosť**

Nová predstava musí byť v súlade so žiakovými predstavami sveta, musí byť ním prijímaná ako pravdivá.

## **4. Prospešnosť, užitočnosť**

Aby bola nová predstava prijatá, musí byť pokladaná za užitočnú (Held, Pupala, 1995, s. 67).

Je dôležité, aby si žiak neustále uvedomoval, či a ako rozumie novej informácii a ako to súvisí s tým, čo už vie. Aby sa vracal k miestam, ktoré mu nie sú celkom jasné, a pokúsil sa ich trebárs s pomocou učiteľa alebo ostatných spolužiakov pochopiť. Pokiaľ k tomu nebude vedený, nebude sa zaoberať nejasnosťami, čo zákonite bude viesť k tomu, že mnohým informáciám dostatočne neporozumie.

Podľa J. Čápa a J. Mareša (2001) je nevyhnutné zo strany učiteľa brať do úvahy tú skutočnosť, že niekedy žiak svoje názory na svet nerád mení, a preto sa stáva, že aj pri uplatnení efektívnych postupov zo strany učiteľa nie vždy prijme za svoje to odborné správne, vedecké poňatie učiva. V tomto prípade žiak vytvára s novým učivom určitú symbiózu, v ktorej je časť novovzniknutých vedomostí odborne správnych, časť školských vedomostí sa prepája s pôvodnými nedokonalými (tu si uvedomujeme dôležitosť fázy evokácie, v priebehu ktorej ich môže odhaliť a napraviť) a časť pôvodných žiakových predstáv zostáva nezmenená a narúša ďalšie učenie. Výsledom býva žiakovo neúplné porozumenie, chybné pochopenie určitých pojmov a vzťahov, prehliadnutie dôležitých súvislostí alebo zvýraznenie nepodstatných znakov. **Pod vplyvom vyučovania u žiakov vznikajú aj mylné pojmy, mylné predstavy.** Táto nesprávna, chybná koncepcia učiva sa tiež označuje ako **miskoncepcia učiva**.

„Ukazuje sa, že identifikovanie a venovanie náležitej pozornosti týmto mylným predstavám môže prispieť k efektívnemu učeniu, ktorého výsledky sú akceptovateľné s ohľadom na súčasný stav vedeckého poznania“ (Held, Pupala, 1995, s. 82).

Pri bežnom skúšaní sa na žiakovo chybné chápanie učiva často nepríde, pretože žiak formálne reprodukuje to, čo počul od učiteľa, alebo si prečítal. Obrat v



žiakových miskoncepciách môže navodiť učiteľ, ktorý nielen že dokonale pozná učivo z odbornej stránky, ale je aj dobrý psychológ. Vie, že jediná cesta, ako mylnú predstavu, pojem, teóriu prekonať, je vybudovanie, skonštruovanie novej. Dokáže identifikovať nedostatky žiaka, ktoré so sebou ťahá ako záťaž z predchádzajúcich tém, minulých rokov, dokáže podstatu zrozumiteľne vysvetliť, a ak zistí, že si žiak prestal veriť, dokáže ho povzbudiť a motivovať k ďalšej práci.

### 1.3.3 Tretia fáza EUR – Reflexia

Počas tejto fázy by sa malo dosiahnuť niekoľko dôležitých výsledkov učenia. Žiak si upevňuje nové vedomosti, a aktívne reštruktúruje svoje schémy porozumenia, aby zodpovedali tým vedomostiam, ktoré sa naučil. **Až v tejto fáze si vlastne skutočne osvojuje učivo a vznikajú trvalé vedomosti.** Učenie je aktom zmeny, vzniká pri ňom niečo, čo je odlišné od predchádzajúceho. Povedané tiež slovami Fontanu (1997): „**učenie je relatívne trvalá zmena v potencionálnom správaní jedinca v dôsledku individuálnej skúsenosti.**“ Jedným z cieľov tejto fázy je, aby sa žiak naučil vyjadrovať slovami myšlienky a informácie, s ktorými sa stretol, pretože žiak si najlepšie pamätá to, čomu rozumel pri použití vlastného významového rámca, čiže čo povedal vlastnými slovami. Porozumenie je trvalé, keď sa informácie dávajú do zmysluplného kontextového rámca, ktorý sa vytvára aktívnym prepracúvaním porozumenia do podoby osobného slovníka (Steele, Meredith, Temple, 1998).

Ďalším dôležitým výsledkom tejto etapy je, že **medzi žiakmi dochádza k výmene myšlienok, čím sa rozširuje ich slovná zásoba a prezentujú sa rôzne schémy porozumenia.** Tým si žiaci uvedomujú, že vytvorená myšlienková schéma ešte nemusí byť definitívna, že je možné prijať a do svojho uvažovania zahrnúť i názory iných. Učia sa zároveň tolerancii k odlišnostiam a k schopnosti argumentácie.

Pre túto fázu je zaujímavá ešte jedna skutočnosť, ktorá súvisí s rozvojom metakognitívnych zručností. Práve tu by si žiaci mali uvedomiť, ako nové učenie zmenilo ich myslenie, názory, hodnoty, postoje a pod. Práve z tohto dôvodu považujeme etapu reflexie za rovnako dôležitú ako dve predchádzajúce, a preto apelujeme na to, aby sa na ňu v procese edukácie nezabúdalo, prípadne aby sa neobmedzila len na zhrnutie nového učiva.

H. Grecmanová, E. Urbanovská a P. Novotný (2000) naznačujú, že keď si žiak uvedomí a ovláda metakognitívne procesy, lepšie prijíma, chápe a usporadúva nové myšlienky v ich súvislostiach. Taktiež na základe mnohých zistení konštatujú, že študenti, ktorí sú schopní sledovať a reflektovať svoje myšlienkové pochody, nepodliehajú natoľko manipulatívnym snahám a tlakom, momentálne módnym smerom a prechodným záľubám. Sú otvorenejší novým myšlienkám a vplyvom,

ktoré dokážu účelne a plodne spracovať. Celkovo sú lepšie pripravení na tvorivé riešenie problémov a formulovanie vlastných myšlienok, nápadov, názorov a postojov (Porov. Steel, Meredith, Temple, Walter, 1997, s. 15; Kovaliková, 1995, s. 66; Fisher, 1997, s. 22; Fontana, 1997, s. 167; Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1997, s. 71).

## 1.4 EUR očami učiteľov rómskych žiakov

Od školského roku 2001 / 2002 prebiehalo na Metodicko-pedagogickom centre (MPC) v Prešove v spolupráci so Združením Orava pre demokraciu vo vzdelávaní priebežné vzdelávanie učiteľov rómskych žiakov pod názvom: „Využitie stratégie na podporu myslenia ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti rómskych žiakov“. Na zabezpečenie vysokej úrovne bola počas celého priebehu zabezpečená lektorská činnosť prizvaných odborníkov s teoretickými a praktickými skúsenosťami v prezentovanom obsahu učiva (vysokoškolskí učitelia, pracovníci MPC v Prešove a ďalší lektori Združenia Orava, ktorí sú držiteľmi osvedčení o absolvovaní prípravy na vedenie seminárov).

Účastníci mali získať konkrétne vedomosti a zručnosti vytvárať také edukačné postupy, ktoré zohľadňujú špecifiká a osobitosti spôsobu života rómskych detí a vychádzať z faktu ich edukácie nie ako mentálneho, ale sociálneho fenoménu. Mali spoznať a následne uplatňovať techniky ich tvorby a techniku ich realizácie. Edukácia Rómov si vyžaduje netradičné a teda efektívnejšie spôsoby pedagogického riadenia a vytvárania takých pedagogických situácií, ktoré umožňujú prezentovať a rozvíjať tie špecifické schopnosti rómskych detí, prostredníctvom ktorých zažijú úspech a napomôžu im postupne sa socializovať a žiť v spoločnosti (Maslová, Petrasová, 2002).

Celkovým zámerom priebežného vzdelávania bolo zefektívniť výchovu a vzdelávanie rómskych detí školského veku využívaním inovačných stratégií učiteľmi.

Hlavným cieľom bolo:

- rozvíjať interkultúrne kompetencie učiteľa,
- rozvíjať zručnosti učiteľa pre uplatňovanie protipredsudkovej výchovy v edukačnom procese,
- podporovať vzájomnú toleranciu a chápanie odlišností každého jedinca a sociálnych skupín,
- podporovať akceptovanie kultúrnych a etnických zvláštností rómskeho etnika,
- rozvíjať pedagogické poznanie a myslenie učiteľov, prehĺbiť, zdokonaľiť a rozšíriť ich odborné pedagogické spôsobilosti tak, aby adekvátne vedeli

- zabezpečiť výchovu a vzdelávanie rómskych detí v súlade s demokratickými princípmi,
- pripraviť pedagógov na prácu v náročnom edukačnom prostredí tak, aby vedeli v metodologickej oblasti rešpektovať osobitosti rómskych detí,
  - podnecovať učiteľov k presadzovaniu a dodržiavaniu ľudských práv a práv dieťaťa počas celého edukačného procesu,
  - rozvíjať pedagogické poznanie učiteľa tak, aby bol schopný chápať, diagnostikovať a prijať špecifiká kultúry, jazyka a osobitosti rómskeho dieťaťa a na základe toho tvorivo a efektívne dieťa rozvíjal,
  - pripraviť účastníkov na aplikáciu novozískaných vyučovacích stratégií vo vlastnom vyučovacom procese,
  - rozvíjať pedagogické myslenie učiteľov tak, aby boli schopní rozvíjať osobnosť každého dieťaťa ako nezávislú, identickú, autonómnu a zodpovednú osobnosť, ktorá si vie nájsť primerané sebauplatnenie a je schopná akceptovať iných v súlade s morálkou danej kultúry,
  - rozvíjať pedagogické kompetencie učiteľov tak, aby boli schopní vytvárať neohrozujúce a tolerantné prostredie v triedach a pôsobiť v tomto zmysle i na rodičov a širšiu komunitu,
  - vytvárať prostredie pre kritické myslenie žiakov,
  - získavať zručnosti v orientácii na spoluprácu s vládnyimi a mimovládnyimi organizáciami.

Predpokladali sme, že učelia pod vplyvom vzdelávania a rozšírenia poznania a osvojením si inovačných postupov, ktoré podporujú nezávislé myslenie, formuláciu vlastného názoru, partnerstvo a spoluprácu, integrované myslenie, koncepty intelektuálnej a osobnej zodpovednosti, toleranciu, rešpektovanie alternatívnych myšlienok a názorov a kreatívne riešenie problémov, budú efektívnejšie pôsobiť na deti. Napríklad hodnotenie priebežného vzdelávania účastníkmi zo ZŠ I. Krasku v Trebišove bolo zväčša veľmi povzbudivé:

*„Získala som mnoho nových informácií a poznatkov... Všetky aktivity mňa osobne viedli k zamysleniu nad tým, čo sa tým chce povedať, riešiť a pod. Priam ma nútia v blízkej budúcnosti začať od seba, zmeniť svoje vlastné ja, dodali mi viac sebavedomia.“*

*„Tým, že sme si jednotlivé aktivity predvádzali, naše metódy a formy práce s rómskymi žiakmi v budúcnosti budú hodnotnejšie a zo strany žiakov aktívnejšie.“*

*„Seminár bol obohacujúci a kvalitne pripravený. Pozdvihol nás k pozitívnemu mysleniu, ktoré využijeme pri práci s rómskymi deťmi.“*

Na základe úspešného etablovania sa Združenia Orava pre demokraciu vo vzdelávaní na Slovensku možno usudzovať, aký je prínos uvádzania Rámca pre

vyučovanie a učenie (EUR) – edukačnej stratégie, rozvíjajúcej aktívne učenie, samostatné a kritické myslenie žiakov rôzneho stupňa a typu.

### *Ciele a hypotézy prieskumu*

Po prvých skúsenostiach z aplikácie EUR na vyučovacích hodinách učitelia zvyčajne potvrdzujú, že u žiakov naozaj dochádza k väčšej aktivizácii a motivácii. Zaujímalo nás, do akej miery sa to darí aj u žiakov menej úspešných.

### *Hypotézy:*

H 1. Predpokladali sme, že edukačnú stratégiu EUR budú učitelia rómskych žiakov hodnotiť ako pozitívnu a v praxi realizovateľnú.

H 2. Predpokladali sme, že táto edukačná stratégia vyžaduje od učiteľov rómskych žiakov v etape prípravy na vyučovanie viac námahy.

### *Metódy a vzorka prieskumu*

Na zistenie efektívnosti EUR vo výučbe rómskych žiakov na ZŠ sme sa rozhodli uskutočniť dotazníkový prieskum.

Zo siedmich položiek dotazníka 2 tvorili otvorené otázky a 5 otázok vyžadovalo od respondentov škálovanú odpoveď. Dotazník sme realizovali so skupinami učiteľov priebežného vzdelávania „Využitie stratégie na podporu myslenia ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti rómskych žiakov“. Pokúsili sme sa zistiť pozitíva a prípadné negatíva edukačnej stratégie EUR, ktorú frekventanti aplikovali do výučby v priebehu septembra 2001 až apríla 2002.

Z celkového počtu respondentov 45 bolo 41 žien (91,1 %) a 4 muži (8,9 %). Zo všetkých zúčastnených učiteľov 30 (66,7 %) z nich vyučuje na 1. stupni ZŠ a 15 (33,3 %) pôsobí na 2. stupni ZŠ. Potrebnú kvalifikáciu na výkon učiteľského povolania malo zo všetkých 45 učiteľov 20 (44,4 %), čo podľa nášho názoru reflektuje reálny stav kvalifikovanosti učiteľov rómskych žiakov.

### *Analýza výsledkov prieskumu a ich interpretácia*

#### *Tabuľka 1*

Využitie Rámca pre učenie a vyučovanie (EUR) v praxi

	vždy	často	niekedy	Zriedka kedy	nikdy
N	2	12	26	5	0
%	4,4 %	26,7 %	57,8 %	11,1 %	0,0 %

Poznámky: N – počet učiteľov, % - percentuálny priemer

Tabuľka 1 ukazuje na optimistické vyjadrenia respondentov k možnosti aplikácie Rámca pre učenie a vyučovanie v praxi. Pomerne veľký počet opýtaných - 26,7 % využíva túto edukačnú stratégiu vo vyučovaní často a 57,8 % niekedy. Je potešiteľné, že ani jeden z učiteľov neuviedol, že EUR v praxi nevyužíva. Tieto výpovede respondentov naznačujú potvrdenie našej prvej hypotézy, ktorou sme vyjadrili očakávanie pozitívneho prijatia a úspešnej realizácie Rámca pre učenie a vyučovanie (EUR) učiteľmi rómskych žiakov.

Na otázku, v čom učitelia vidia výhody tohto spôsobu edukácie pri výučbe ich žiakov odpovedali respondenti nasledovne:

- zapamätajú si učivo na dlhšiu dobu,
- aktívna účasť na vyučovacom procese,
- rozširuje sa slovná zásoba,
- rozvíjanie partnerstva a spolupráce medzi žiakmi a medzi učiteľom a žiakmi,
- vyššia motivácia k učeniu,
- rozvíjanie komunikačných zručností,
- osvojovanie si iných spôsobov myslenia a činností,
- zapájanie do činností všetkých,
- zvyšovanie tvorivosti,
- zlepšenie klímy triedy,
- získavanie zručností pri práci s textom,
- akceptácia rozmanitých myšlienok, nápadov a názorov.

Na základe týchto odpovedí môžeme konštatovať, že sa nám opäť potvrdila prvá hypotéza, ktorá predpokladala pozitívne prijatie stratégie EUR učiteľmi.

Okrem výhod uplatnenia edukačnej stratégie EUR v praxi nás zaujímali aj jej nevýhody, prípadne obmedzenia. V jednej z otázok sa mali učitelia vyjadriť práve k tomuto problému. Z ich odpovedí uvádzame:

- náročný na prípravu materiálov,
- slovná zásoba žiakov je na nízkej úrovni, čo kladie na učiteľa väčšie časové nároky na prípravu a uvádzanie metód a techník do výučby,
- nedostatok literatúry pre učiteľov,
- nedostatok vhodných textov pre žiakov,
- veľký počet rómskych žiakov spôsobuje v triede väčšiu hlučnosť pri aplikácii týchto metód a techník.

Základným problémom zavádzania nových metód do práce je učiteľova časová tieseň pri príprave na vyučovaciu hodinu. Väčšina učiteľov sa zhodla na tom, že môžu učiť efektívnejšie a zaujímavejšie, ale na to potrebujú viacej času, väčšiu a náročnejšiu prípravu.

Tabuľka 2

Náročnosť Rámca pre učenie a vyučovanie v etape prípravy učiteľa na vyučovanie

Edukačná stratégia si vyžaduje od učiteľa v etape prípravy:				
	veľa námahy	primeranú námahu	menej námahy	žiadnu námahu
N	14	31	0	0
%	31,1 %	68,9 %	0,0 %	0,0 %

Poznámky: N – počet učiteľov, % - percentuálny priemer

Ako ukazujú výsledky, táto stratégia je náročnejšia na prácu učiteľa. Až 31,1 % respondentov uviedlo, že v etape prípravy si táto edukačná stratégia vyžaduje od učiteľa veľa námahy a 68,9 % si myslí, že museli vynaložiť primeranú námahu. Na základe odpovedí učiteľov môžeme konštatovať, že sa nám potvrdila aj druhá hypotéza.

Tabuľka 3

Pozícia učiteľa v etape realizácie Rámca pre učenie a vyučovanie na vyučovaní

Pozícia učiteľa v etape realizácie je:				
	pasívna	zdanlivo pasívna	aktívna	veľmi aktívna
N	0	22	21	2
%	0,0 %	48,9 %	46,7 %	4,4 %

Poznámky: N – počet učiteľov, % - percentuálny priemer

Tabuľka 4

Pozícia žiaka v etape realizácie Rámca pre učenie a vyučovanie na vyučovaní

Pozícia žiaka v etape realizácie je:				
	celý čas aktívna	občas aktívna	občas pasívna	celý čas pasívna
N	36	5	4	0
%	80,0 %	11,1 %	8,9 %	0,0 %

Poznámky: N – počet učiteľov, % - percentuálny priemer

Po prvých skúsenostiach z aplikácie učitelia potvrdzujú, že dochádza k väčšej aktivizácii žiakov. Až 80,0 % učiteľov uviedlo, že pozícia žiaka v etape realizácie je celý čas aktívna.

Tabuľka 5

	Žiak sa okrem učiva pri takomto vyučovaní naučí:				
	slabo	dostatočne	dobre	veľmi dobre	výborne
K	4,4 %	24,5 %	<b>44,4 %</b>	24,5 %	2,2 %
Prem.	0,0 %	11,1 %	<b>48,9 %</b>	31,1 %	8,9 %
S	0,0 %	11,1 %	<b>44,4 %</b>	35,6 %	8,9 %
Pres.	0,0 %	11,1 %	<b>53,3 %</b>	22,3 %	13,3 %
V seba	4,4 %	22,2 %	<b>44,4 %</b>	17,8 %	11,2 %
V druhých	4,4 %	15,6 %	<b>51,1 %</b>	20,0 %	8,9 %
Poč.	0,0 %	15,6 %	33,3 %	<b>37,8 %</b>	13,3 %
U	0,0 %	22,2 %	<b>40,0 %</b>	24,5 %	13,3 %

Poznámky: K – komunikovať, Prem. – premýšľať, S – spolupracovať, Pres. – presadzovať sa, V seba – vážiť si seba samého, V druhých – vážiť si druhých, Poč. – počúvať, U – učiť sa učiť

### Záver prieskumu

Výsledky prieskumu ukazujú, že edukačnú stratégiu EUR je možné úspešne aplikovať aj v triedach s rómskymi žiakmi v rámci bežne organizovaného vyučovacieho dňa. Ukazuje sa, že zmeny zasahujú nielen vyučovací proces po stránke didaktickej, ale taktiež významnou mierou vplývajú na zmeny sociálne, ktoré vedú k novým postojom, novému správaniu a novej rovnováhe vo vzťahoch v triede. Uvedomujeme si, že tento proces si vyžaduje čas a nové vzťahy je potrebné trpezlivo budovať. Odpovede respondentov nás ale presvedčajú, že učitelia prejavujú dostatok záujmu a odvahy uplatňovať tieto nové edukačné postupy vo výučbe. Pritom si však oveľa vážnejšie ako kedykoľvek predtým uvedomujeme, že stojíme pred strmým kopcom. Naša práca nebude ľahká a nemáme zaručené, že budeme úspešní. Je preto veľmi dôležité, čo škola poskytne novej generácii

v budúcnosti a aký to bude mať pre ňu zmysel. Pri neformálnych stretnutiach s učiteľmi zisťujeme, že ešte na mnohých školách stále prevažujú vyučovacie metódy a postupy, ktorých prvoradým cieľom je zabezpečenie disciplíny, prevláda frontálne vyučovanie a memorovanie.

Potvrdzuje sa názor J. Dargovej (2001), že škola budúcnosti predpokladá zmenu roly učiteľa. Učiteľ sa stáva partnerom žiaka na ceste jeho aktívneho sebaobjavovania a poznávania (jeho osobnostného, čiže i kognitívneho rozvoja).

Veríme, že trpezlivosťou a úsilím je možná postupná premena na školu, kde všetky deti budú mať možnosť uplatniť sa, zažiť skutočný úspech a vykonávať užitočné veci, rozmyšľať nad zmysluplnými témami. To všetko ich môže priviesť k poznaniu, že škola je miestom, kde sa každý deň môžu naučiť niečo nové a zaujímavé.

## 1.5 Postoje učiteľov k rómskej minorite

Úspešná školská socializácia etnických, rasových a náboženských skupín je podmienená sociálne etickými a psychologickými podmienkami. Medzi psychologickými podmienkami sú to hlavne predsudky, ktoré vyúsťujú do izolácie.

Predsudky sa vyvíjajú zo stereotypov. Nebezpečenstvom stereotypov je osvojenie si presvedčenia, že všetci členovia určitej skupiny majú rovnaké vlastnosti, sú si rovnakí a nie sú medzi nimi individuálne rozdiely. Stereotypy sa stávajú predsudkami, ak ich nemôžeme zmeniť aj napriek popieraným skutočnostiam.

Existencia predsudkov majoritnej spoločnosti k rómskemu etniku je predpokladom k vytváraniu negatívnych postojov a nelichotivých názorov bez toho, aby sa overili všetky aspekty a preskúmali všetky jej stránky. Tendencia zapamätať si čokoľvek neobvyklé je tak silná, že môže viesť k stereotypom o minoritných skupinách dokonca aj vtedy, keď sa člen minoritnej skupiny správa a jedná rovnako ako člen majoritnej skupiny. Keď sa už ale taký stereotyp alebo predsudok vytvorí, má tendenciu trvať a len ťažko sa mení. Náš názor na rómsku menšinu môže ovplyvniť obraz, ktorý o nej prezentujú médiá, postoje ľudí, s ktorými sa stretávame, a naše vlastné skúsenosti s nimi. Dôležitú úlohu pri formovaní postojov je spoločnosť, v ktorom sa jedinec nachádza. Človek má tendenciu prijímať normy okolia (vrátane postojov) a tieto skupinové normy sa stávajú dôležitým regulátorom jeho správania.

Jeden z hlavných cieľov projektu Podporovanie tolerancie medzi majoritnou a minoritnou komunitou v školách organizovaného Združením Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, je rozvíjať interkultúrne kompetencie učiteľa a jeho zručnosti pre uplatňovanie protipredsudkovej výchovy. V rámci vzdelávacieho



programu, ktorý organizovalo Združenie Orava spolu s MPC v Prešove, sa uskutočnil vstupný (október 2001) a výstupný (jún 2002) prieskum postojov voči Rómom. Tomuto prieskumu prikladáme dôležitú úlohu, pretože vytváranie postojov je emocionálna podmienka k prijatiu alebo odmietnutiu rómskej menšiny.

#### *Vzorka a metódy prieskumu*

Vzorku tvorili učitelia 0. – 4. ročníkov základných škôl v Prešovskom a Košickom kraji. Údaje o nich uvádzame v tabuľkách 1 – 3. Vstupných a výstupných meraní sa zúčastnilo 27 respondentov.

Tabuľka 1  
Pohlavie respondentov

Pohlavie	Počet	Percentuálne vyjadrenie
Ženy	25	92,6 %
Muži	2	7,4 %
Spolu	27	100,0 %

Tabuľka 2  
Kvalifikácia respondentov

Kvalifikácia	Počet	Percentuálne vyjadrenie
Áno	18	66,7 %
Nie	9	33,3 %
Spolu	27	100,0 %

Tabuľka 3  
Počet rokov praxe respondentov

Počet rokov praxe	Počet respondentov	Percentuálne vyjadrenie
1 – 10	8	29,6 %
11 - 20	9	33,3 %
21 – 30	7	26,0 %
31 a viac	3	11,1 %
Spolu	27	100,0 %

Postoje respondentov sme skúmali pomocou metódy sémantického diferenciálu z hľadiska 17 dimenzií. Každá položka v dotazníku obsahovala 5 bodovú stupnicu. Hodnotenie 1 znamenalo úplné prijatie pozitívneho adjektíva a úplné prijatie negatívneho adjektíva znamenalo hodnotu 5. Namerané čiastočné

prijatie bolo vyjadrené ostatnými hodnotami (t.j. 2, 3 a 4). Priaznivé hodnotenie odpovedalo hodnotám 1 a 2. V dotazníku boli pozitívne a negatívne vlastnosti v jednotlivých riadkoch zamieňané, aby sme sa vyhli mechanickému rámcu. Tabuľka 4 ukazuje výsledky odpovedí respondentov. Položky, kde boli zaznamenané najväčšie zmeny medzi vstupných a výstupných meraniami, sme pre lepšiu ilustráciu vyznačili tučným písmom.

### Výsledky a ich interpretácia

Tabuľka 4  
Postoje respondentov voči Rómom

Položky	VSTUP		VÝSTUP	
	Počet bodov	Priemer	Počet bodov	Priemer
1. Spoločenski -izolovaní	85	3,2	83	3,1
<b>2. Vzdelaní - Nevzdelaní</b>	<b>118</b>	<b>4,5</b>	<b>98</b>	<b>3,6</b>
3. Poslušni- Neposlušni	102	3,8	97	3,6
4. Prejavujú záujem - Neprejavujú záujem	87	3,2	85	3,2
5. Priateľski - Nepriateľski	65	2,4	76	2,8
6. Skromni - Mánotratni	116	4,3	114	4,2
7. Bohatí - Chudobni	104	3,9	97	3,6
8. Chytrí - Hlúpi	82	3,0	73	2,7
9. Rozumni - Nerozumni	102	3,8	95	3,5
10. Mierumilovní- -Bojachtivi	97	3,6	91	3,4
<b>11. Tichí - Hluční</b>	<b>131</b>	<b>4,9</b>	<b>117</b>	<b>4,3</b>
12. Zakríknuti - Suverenni	107	4,0	100	3,7
<b>13. Poriadkumilovní - Neporiadni</b>	<b>118</b>	<b>4,4</b>	<b>106</b>	<b>3,9</b>
14. Odpúšťajúci – Pomstychtivi	100	3,7	97	3,6
15. Mocni / Silni - Slabi	75	2,8	72	2,7
16. Čestni - Falošni	103	3,8	102	3,8
17. Atraktívni - Odpudivi	101	3,7	91	3,4
<b>Spolu</b>	<b>1 693</b>	<b>3,7</b>	<b>1 594</b>	<b>3,5</b>

Konštatujeme, že pri vstupných meraniach nebola ani jedna vlastnosť hodnotená učiteľmi priaznivo. Najviac pozitívne boli prijaté položky : priateľski (2, 4), mocni / silni (2, 8) a chytrí (3, 0). Za najviac negatívne sú považované vlastnosti: hluční (4,9), nevzdelaní (4,5) a neporiadni (4,4).

Ani pri výstupných meraniach sme nezaznamenali priaznivo hodnotenú vlastnosť. Najpriaznivejšie súdy sú: mocní / silní (2,7), chytrí (2,7) a priateľskí (2,8). Najnepriaznivejšie súdy sú: hluchí (4,3), mánotratní (4,2) a neporiadni (3,9).

Môžeme povedať, že hodnotový systém respondentov v hodnotení Rómov pri vstupných a výstupných meraniach je, čo sa týka určenia položiek, skoro totožný. Výnimku tvorilo neurčenie najviac negatívnej vlastnosti „nevzdelaní“ pri výstupnom meraní (priemer 3, 6 bodov) oproti vstupe, kde táto vlastnosť získala priemer až zarážajúcich 4,4 bodov .

Tabuľka 5

Hodnotenie úplného neprijatia jednotlivých položiek respondentmi

Položky	VSTUP		VÝSTUP	
	N	%	N	%
1. Spoločenský - Izolovaní	3	11,1	3	11,1
<b>2. Vzdelaní - Nevzdelaní</b>	<b>12</b>	<b>44,4</b>	<b>4</b>	<b>14,8</b>
3. Poslušní- Neposlušní	7	26,0	5	18,5
4. Prejavujú záujem - Neprejavujú záujem	3	11,1	5	18,5
5. Priateľskí - Nepriateľskí	2	7,4	2	7,4
6. Skromní - Mánotratní	18	66,7	14	51,9
7. Bohatí - Chudobní	6	22,2	4	14,8
8. Chytrí - Hlúpi	3	11,1	3	11,1
9. Rozumní - Nerozumní	6	22,2	4	14,8
10. Mierumilovní- -Bojachtiví	8	29,6	4	18,8
<b>11. Tichí - Hluchí</b>	<b>23</b>	<b>85,2</b>	<b>14</b>	<b>51,9</b>
12. Zakríknutí - Suverénni	12	44,4	3	11,1
<b>13.Poriadkumilovní- Neporiadni</b>	<b>14</b>	<b>51,9</b>	<b>9</b>	<b>33,3</b>
14. Odpúšťajúci - Pomstychtiví	9	33,3	6	22,2
15. Mocní / Silní - Slabí	2	7,4	1	3,7
16. Čestní - Falošní	8	29,6	8	29,6
17. Atraktívni - Odpudiví	6	22,2	5	18,5
<b>Spolu</b>	<b>142</b>	<b>31,0</b>	<b>92</b>	<b>20,7</b>

Poznámky: N – počet respondentov, % - percentuálne vyjadrenie

Tabuľka 5 zaznamenáva počet respondentov, ktorí v jednotlivých položkách hodnotili úplné neprijatie vlastnosti (hodnota 5) a percentuálne vyjadrenie z celkového počtu respondentov.

Ak porovnáme výsledky vstupných a výstupných meraní, môžeme konštatovať zlepšenie hodnotenia u najnepriaznivejších súdov, čo sa týka počtu

respondentov, ktorí ich určovali. Najväčší posun badať u položiek hluční (23 – 14), nevzdelaní (12 – 4) a neporiadni (14 – 9).

Tabuľka 6  
Index rasizmu

Index rasizmu	VSTUP		VÝSTUP	
	N	%	N	%
1 najpriaznivejšie hodnotenie	0	0,0 %	0	0,0 %
2	0	0,0 %	0	0,0 %
<b>3</b>	<b>6</b>	<b>22,2 %</b>	<b>15</b>	<b>55,6 %</b>
<b>4</b>	<b>19</b>	<b>70,4 %</b>	<b>11</b>	<b>40,7 %</b>
5 najnepriaznivejšie hodnotenie	2	7,4 %	1	3,7 %

Poznámky: N – počet respondentov, ktorí dosiahli nasledovný index rasizmu,  
% – percentuálny priemer

Tabuľka 6 prezentuje výsledky indexu rasizmu, ktorý sme spočítali u každého respondenta. Index rasizmu znamená tu najfrekvencovanejšiu hodnotu medzi položkami o piatich stupňoch. Čím vyššie ohodnotenie (stupeň 5), tým väčšie predsudky, a čím nižšie ohodnotenie (stupeň 1), tým menej predsudkov. Výsledky ukazujú markantné zlepšenie indexu rasizmu medzi vstupnými a výstupnými meraniami v indexe 4 (19 respondentov dosiahlo tento index pri vstupných meraniach, oproti 11 pri výstupných meraniach). Vyše polovica učiteľov (55,6 %) dosiahla pri výstupných meraniach index 3. Je ale na zamyslenie skutočnosť, že ani jeden z respondentov nedosiahol pri oboch meraniach priaznivý index (1 a 2).

### Záver prieskumu

Učitelia sú tým prvkom v spoločnosti, ktorí by mali spájať ľudí ako mosty – od jednej skupiny ľudí k druhej, od jedného človeka k druhému. Mali by pomáhať prekonávať nedorozumenia a predsudky.

Z výsledkov, ktoré sme prezentovali je možné tušiť, že vzdelávací program prispel k naplneniu cieľa: pôsobiť na učiteľov, aby sa stávali medzikultúrne empatickí, schopní porozumieť kultúrnym diferenciam, schopní akceptovať kultúrnu rôznorodosť, čo by v konečnom dôsledku mohlo viesť k odstraňovaniu predsudkov a diskriminácie každého druhu.

## LITERATÚRA

- BERTRAND, Y.: Soudobé teorie vzdelávání. Praha: Portál, 1998.
- BOS, C. S. – Vaughn, S.: Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problems. Boston: Allyn and Bacon, 1998.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J.: Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001.
- COSTA, A. L.: An Environment for Thinking. In: Collins, C. – Mangieri, J. N. (eds.): Teaching Thinking for 21<sup>st</sup> Century. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates, 1992.
- DARGOVÁ, J.: Tvorivé kompetencie učiteľa. Prešov: Privatpress, 2001.
- ELDER, L. – PAUL, R.: Critical Thinking. Why we must transform our teaching. Journal of Developmental Education, Fall 1994, s. 34 – 35. In: <http://www.kcmetro.cc.mo.us/longview/ctac/defenitions.htm>.
- FISHER, R.: Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování. Praha: Portál, 1997.
- FISHER, R.: Teaching Thinking Philosophical Enquiry in the Classroom. New York: Continuum, 1998.
- FISHER, R.: Teach Children to Think. London: Baril Blackwell, 1990.
- FONTANA, D.: Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 1997.
- GAVORA, P.: Žiak a text. Bratislava: SPN, 1992.
- GRECMANOVÁ, H. – URBANOVSKÁ, E. – NOVOTNÝ, P.: Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků. Olomouc: HANEX, 2000.
- GRECMANOVÁ, H. – HOLOUŠOVÁ, D.- URBANOVSKÁ, E. – Bůžek, E.: Obecná pedagogika II. 1. vyd. Olomouc: HANEX, 1998.
- HELD, L. – PUPALA, B.: Psychogenéza žiakovho poznania vo vyučovaní. Bratislava: Edičné stredisko Amos PaedF UK, 1995.
- HUNTEROVÁ, M.: Účinné vyučování v kostce. Praha: Portál, 1999.
- KLOOSTER, D.: What is Critical Thinking? Thinking Classroom. A Journal of Reading, Writing and Critical Reflectin, 2002.
- KOSOVÁ, B.: Rozvoj osobnosti žiaka. Prešov: Rokus, 2000.
- KOVALIKOVÁ, S. – OLSENOVÁ, K.: Integrovaná tématická výuka. Kroměříž: Spirála, 1995.
- KOVALČÍKOVÁ, I – PETRASOVÁ, A.: Ako (systematicky) rozvíjať kritické myslenie žiakov? In: Učiteľské noviny, roč. 12, 2002, č. 23, s. 1.
- KRAJČOVÁ, N. – DAŇKOVÁ, A.: Všeobecná didaktika – terminologické minimum. Prešov: Manacon, 2001.
- MASLOVÁ, M. – PETRASOVÁ, A. : Ďalšie vzdelávanie učiteľov a jeho vplyv na elimináciu funkčnej negramotnosti rómskych žiakov. In: Edukácia rómskych detí v európskom kontexte. Bratislava: Comenius, 2002.

- NORRIS, S. P.: Synthesis of Research on Critical Thinking. Educational Leadership, May 1985, s. 40 – 45.
- In:<http://www.kcmetro.cc.mo.us/longview/ctac/defenitions.htm>.
- PASCH, M.: Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Praha: Portál, 1998.
- PORTIK, M.: Od vnímání k tvorivému myšlení. Prešov: PFPU, 2001.
- PUPALA, B.: Teórie učenia a ich odraz v poňatí vyučovania. In. Kolláriková, Z. – Pupala, B.: Předškolní a primární pedagogika. Predškolská a elementárna pedagogika. Praha: Portál, 2001.
- SCRIVEN, M. – PAUL, R.: Defining Critical Thinking. Boston: 1993.
- STEELE, J. L. – MEREDITH, K. S. – TEMPLE, Ch.: Rámec pre kritické myslenie vo vyučovaní. Príručka I. Združenie Orava Pre demokraciu vo vzdelávaní, Bratislava: 1998.
- STEELE, J. L. – MEREDITH, K. S. – TEMPLE, CH. – WALTER, S.: Jak se děti učí? Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka. 1997.
- TUREK, I.: Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. Bratislava: Edukácia, 1998.
- ZELINA, M.: Alternatívne školstvo. Bratislava: IRIS, 2000.

## **2 ROZVÍJANIE GRAMOTNOSTI RÓMSKYCH ŽIAKOV**

### **2.1 Gramotnosť detí predškolského a mladšieho školského veku**

Chápanie pojmu gramotnosť sa v priebehu niekoľkých generácií menilo. Spočiatku to bola schopnosť napísať svoje meno či prečítať jednoduchý text. Ani v súčasnosti však nie je presne definované, čo gramotnosť je. Obsah tohto pojmu sa modifikuje a pretvára na pozadí prínosov spoločenského bádania. Súhlasíme s tvrdením O. Zápotočnej (2002, s. 141), že „... problematika gramotnosti je priam exemplárnou ukážkou toho, čomu sa dnes hovorí transdisciplinárny problém.“ Intenzívne sa robia výskumy v čítaní a písaní, tradičných súčastí gramotnosti. Predkladáme štyri modely gramotnosti, z ktorých každý má vlastné charakteristiky a špecifiká praktického uplatnenia i empirického vyhodnocovania.

#### **2.1.1 Vynárajúca sa gramotnosť**

Od prvých mesiacov života prichádza dieťa do kontaktu s písanou podobou jazyka. Hrá sa s kockami s abecedou, prezerá si detské obrázkové knihy s jednoduchým textom, sleduje nápisy vo výkladoch, na škatuliach s jedlom, na televíznej obrazovke, v dopravných prostriedkoch a pod. Začína sa spontánne zaujímať o to, ako sa tieto znaky čítajú a samo sa ich pokúša napodobniť. Vzniká u neho túžba naučiť sa čítať a tak sa vyrovnáť svetu dospelých.

Tematika emergentnej (vynárajúcej sa) detskej gramotnosti je niekoľko desaťročí stredobodom záujmu špecialistov u nás aj v zahraničí. Ich pozornosť sa sústreďuje hlavne na osvojovanie si jej základov, zohrávanie úlohy dospelých a možnosti pedagogického pôsobenia. Prvým praktickým pedagogickým dôsledkom načrtnutých posunov v chápaní gramotnosti je skutočnosť, že sa čoraz viac dáva do vzťahu s predškolským vekom dieťaťa. Poukazuje sa na špecifický vývinový potenciál raných štádií ontogenézy, ktorý, ak sa nerozvinie včas, neskôr sa už nemusí dať v plnej miere využiť. Dôležitú a nezastupiteľnú úlohu v tomto procese zohráva prítomnosť bohatého literárne podnetného prostredia dieťaťa, ktoré by rešpektovalo jeho vlastnú aktívnu úlohu v zmocňovaní sa sveta písanej kultúry, ako aj snaha o zabezpečovanie prirodzených podmienok jej širokospektrálneho pôsobenia.

Zistilo sa, že priemerné predškolské deti, ktoré ešte samy nedokážu čítať, majú určité predstavy o gramotnosti. Vedia o existencii čítania ako prostriedku, prostredníctvom ktorého človek získava zaujímavé a dôležité informácie, vedia, že text sa skladá z určitých častí a že sa v našom kultúrnom prostredí číta zľava doprava a na stránke zhora dole.

„Je preto dôležité, aby sa dieťa ešte pred vstupom do školy dôkladne oboznámilo s aktom a konceptom čítania, jeho zmyslom a cieľom ešte skôr, než sa začne zaoberať formálnym kódom. Aby jeho počiatočné predstavy o čítaní boli bezprostredne späté s významom a porozumením, vrátane zážitkov a skúseností s tým spojených. Jednoducho povedané, ešte pred cieľavedomým tréningom bazálnych funkcií (sluchového a zrakového rozlišovania abstraktných foném a grafém), potrebných na zvládnutie formálnych a technických parametrov čítania, sa predškolská príprava orientuje na rozvoj širokej škály stratégií a predpokladov budúceho čítania s porozumením“ (Zápotočná, 2001).

### **2.1.1.1 Desat' rád na rozvíjanie počiatočnej literárnej gramotnosti**

1. Začnite čítať vášmu dieťaťu od narodenia. Dokonca aj najmladšie deti získavajú zo zvukov vášho hlasu.
2. Nenechajte prejsť ani jeden deň bez čítania vášmu dieťaťu.
3. Čím ste živší, tým viac bude dieťa sledovať vaše rozprávanie. Budte hlúpi, používajte prízvuk. Je to predstavenie.
4. Neponáhľajte sa. Trvá určitú dobu, kým sa vaše malé dieťa prenesie do príbehu.
5. Nebojte sa odkloniť od textu. Improvizujte!
6. Ukojte zvedavosť vášho dieťaťa. Odpovedajte na otázky - vždy a kedykoľvek.
7. Nikdy neprestaňte čítať nahlas. Dokonca aj keď vaše dieťa zvládlo čítanie, stále získava zo zložitejších príbehov a zo zvuku vášho hlasu.
8. Zabezpečte, aby čítanie nebolo pre batolátá len pasívnou činnosťou. Pridajte humor, a uvidíte, čo sa bude diať.
9. Počas čítania posadte dieťa do lona alebo ho pohodlne posadte na pohovku.
10. Vlastnite veľa kníh. Dieťa by malo mať svoju vlastnú knižnicu.

### **2.1.1.2 Model rozvojového programu**

Ponúkame model A.van Kleeck (1998, In: Zápotočná, 2001) predškolského rozvojového programu stimulácie a rozvíjania počiatočnej literárnej gramotnosti detí.

#### **Ciele:**

1. Napomôcť rozvoju chápania a skladby jazyka poskytnutím manipulačných a literárnych skúseností na rozšírenie zážitkovej bázy.
2. Napomôcť rozvoju slovnej zásoby.
3. Pomôcť deťom stať sa vnímavjšími k možnostiam čítať a písať, ktoré im poskytuje stimulujúce a rozvíjajúce prostredie.
4. Pomôcť deťom stať sa vnímavými k hodnote čítania a písania v ich živote.



5. Pomôcť deťom uvedomiť si rozdiely medzi rôznymi písomnými formami a štýlmi.
6. Pomôcť uvedomiť si vzťahy a súvislosti medzi zvukovou podobou reči a jej grafickým ekvivalentom.

### **Obsahové zameranie:**

#### **A. Poznávanie a chápanie kontextu čítania – kontextový procesor**

- poznávanie sveta,
- vývin súvislého vyjadrovania,
- syntax písanej reči (gramatika príbehov, schémy, štruktúra textov),
- schopnosti a vedomosti, ktoré poskytujú dieťaťu kontextový rámec pre porozumenie čítaných textov a ich interpretovanie (chápanie súvislostí obsahov textov s reálnym svetom, doterajšími poznatkami a skúsenosťami s ním, chápanie príčin, následkov, súvislostí, uvedomenie si autonómnosti obsahov textov, ich permanentnú existenciu mimo reálneho času, zmysel pre fiktívnosť a symboliku,
- knižné konvencie.

#### **B. Rozvoj slovnej zásoby – významový procesor**

- rozvíjanie slovnej zásoby,
- poznávanie slovných druhov (objektov, dejov, činností, vlastností),
- spoznávanie a chápanie slov súvisiacich s písanou kultúrou - slová ako: kniha, strana, príbeh, čítať, slovo, veľké písmená, abeceda, obsah, kapitola, nadpis,
- spoznávanie formálnych vlastností slov,
- uvedomenie si slova v texte - jeho grafickej podoby.

#### **C. Uvedomenie si vzťahu a súvislostí medzi zvukovou podobou reči a jej grafickým ekvivalentom - postupné objavovanie a osvojovanie si pravidiel transkripcie – fonologický a ortografický procesor**

- cit pre zvukovú stavbu jazyka (intonácia, prízvuk, rytmus hovorenej a písanej reči a pod.),
- rozlišovanie slov vo vetách,
- segmentácia – analýza,
- analýza slova na sublexikálne časti,
- objavovanie a znalosť konvencií tlače (smer, orientácia, začiatok - koniec, grafická úprava textov, kapitoly, hranice slov a pod.),
- znalosť písmen - tvarov (veľké, malé),
- interpunkčné znamienka,
- dôležitosť poradia znakov, jeho konštantnosti,

- pravidlá ortografie.

**Spôsoby stimulácie a rozvíjania literárnej gramotnosti (príklady situácií a aktivít)** – modifikované podľa A.van Kleeck (1998, In: Zápotočná, 2001)

- dialóg dospelého s dieťaťom alebo skupinou detí o prečítanom,
- kladenie otázok, rekapitulovanie obsahu, vyvodzovanie, usudzovanie, hodnotenie, identifikovanie podrobností s predošlým čítaním – predvídanie, čo bude nasledovať, súhrn faktických informácií, poznatkov, definovanie – vysvetľovanie,
- čítanie žánrovo odlišných textov a literatúry,
- čítanie – opisy objektov, výklady,
- rozhovory – definovanie, vysvetľovanie význam slov, opozitá, synonymá,
- komentovanie,
- hry so slovami - zamieňanie, počítanie slov,
- básničky, rýmovačky, veršovanky,
- piesne - vytlieskavanie rytmu, slabikovanie,
- ohýbanie slov, prešmyčky, skladačky, jazykolamy a pod.,
- počúvanie a identifikovanie hlások,
- fonematická analýza a syntéza,
- účasť na čítaní - blízka prítomnosť, možnosť sledovať čítajúceho aj text (veľké knihy),
- prítomnosť pri písaní - cyklus diktovania,
- opakovanie ťažkých slov - ukazovanie prstom,
- odkresľovanie písmen,
- odpisovanie slov,
- zborové čítanie,
- vytváranie zoznamov, tabuliek, smeroviek, znakov a odkazov,
- venovanie pozornosti ilustrácii v knihe,
- udržanie poslucháčov zapojených do príbehu aktivitami ako napr. predvídanie, prognózovanie,
- zhotovovanie bábok podľa vlastného príbehu, prerozprávanie a dramatizácia,
- vyjadrenie príbehu na flanelovej a magnetickej tabuli,
- namaľovanie scény z príbehu, obľúbenej časti, začiatku, stredu alebo konca príbehu,
- vytváranie veľkých obrázkových kníh spolu s rodičmi detí,
- modelovanie scény z príbehu, zhotovovanie koláže,
- zhotovenie rozprávkového múzea s lístočkami a nálepkami,
- uvarenie niečoho, čo je späté s knihou (napr. Hrnček var),
- počúvanie príbehu a následné sledovanie v knihe deťmi,
- nahrávanie detí na zvukový záznam, videonahrávky,

- písanie denníkov,
- vytváranie obrázkovej pojmovej mapy.

### 2.1.2 Bazálna gramotnosť

Základným cieľom prvopočiatočného čítania a písania je nácvik bazálnej gramotnosti. Je súčasne jedným z pilierov počiatočného učenia sa, osvojovania si poznatkov, ale aj nástrojom socializácie a akulturácie dieťaťa (Gavora, 2002). V predšlabikárovom období a v období vlastného nácviku čítania sa kladie dôraz predovšetkým na bazálne psychické procesy čítania, t. j. zrakové a sluchové vnímanie. Porozumenie prečítaného textu sa zväčša chápe v medziach dekódovania významov a následnej pamäťovej reprodukcie obsahov. Malý dôraz sa kladie na analýzu obsahu textu a jeho hlbšiu interpretáciu.

Pedagóg sleduje výkon v bazálnej gramotnosti a možnosti jeho zlepšovania. Posudzujú sa všetky charakteristiky čitateľského výkonu, teda kvantitatívne i kvalitatívne ukazovatele, akými sú: rýchlosť čítania (počet prečítaných slabík a slov za určitú časovú jednotku, zväčša za minútu), správnosť (chybovosť) pri čítaní (počet nesprávne prečítaných slov), technika čítania (slabikovanie, dvojité čítanie, hádanie, domýšľanie slov podľa obsahu a pod.) a základné porozumenie prečítaného textu.

V pedagogicko-psychologických poradniach sa na meranie čitateľského výkonu používajú štandardizované testy. U nás sú známe normované testy vypracované Matějčekom a kol. (2001) a G – skúška M. Milana (1980). Pre potreby učiteľa v triede postačí metodika na diagnostikovanie čítania vypracovaná autormi Š. Čížmarovič a Z. Kalná (1991).

V americkej literatúre sa uvádza celý rad diagnostických testov, ktorými sa zisťuje úroveň čítania. Najrozšírenejší je WRMT – R: The Woodcock Reading Mastery Test – Revised z roku 1987, ktorý je určený pre deti v predškolskom veku, rovnako ako aj študentov na vysokej škole (Cohen, Spenciner, 1998).

Pokiaľ môžeme posúdiť, v amerických školách musia učitelia od 1. ročníka ZŠ vyplňať rôzne formuláre, ktoré zachytávajú výkony detí v čítaní (rýchlosť, správnosť, techniku čítania, porozumenie literárneho aj učebného textu, sprievodné prejavy pri čítaní, vzťah k čítaniu, literatúre, slovesnému umeniu vôbec).

Diagnostikovanie však vyžaduje od učiteľa citlivý prístup, pretože u mnohých detí môže byť len uvedomenie si merania výkonu veľmi stresujúce.

Domnievame sa, že by aj naši učitelia, zvlášť na prvom stupni základnej školy, mohli proces čítania u detí v pravidelných polročných intervaloch sledovať a následne dokumentovať. Porovnaním výkonov by získali množstvo údajov, ktoré by im pomohli overiť si, ako sa deti, ktoré im boli zverené, vyvíjajú.

### 2.1.3 Funkčná gramotnosť

Kým bazálna gramotnosť sa zaoberá rozvíjaním elementárnych zručností v čítaní, funkčná gramotnosť rozvíja zručnosť pracovať s písaným textom. Ide o nové chápanie gramotnosti, kde základné zručnosti sú nahradené zručnosťami, ktoré človek využíva v životných situáciách, akými sú napr.: vyhľadávanie údajov v rôznych zdrojoch, porozumenie informáciám, ich syntéza a integrácia, určenie ich hierarchickej dôležitosti a pod. (Gavora, Morávková, 2001 / 2002, s. 84).

***Funkčná gramotnosť je schopnosť využívať tlačенý a písaný materiál na využívanie informácií v ňom obsiahnutých na zvyšovanie vlastných cieľov a rozvíjanie vlastných vedomostí v škole, doma i pri spoločenských aktivitách.*** Je to schopnosť pracovať s celou škálou textov: od súvislých textov s prehľadnou štruktúrou (ako sú napr. články, učebné texty a pod.) až po rôzne druhy nesúvislých textov (ako sú napr. návody priložené k výrobkom, cestovné poriadky, schémy, tabuľky a pod.). Mnohé texty obsahujú nielen verbálnu zložku, ale aj čísla (napr. v grafoch, tabuľkách apod.). Do funkčnej gramotnosti ako konštatuje P. Gavora (2002, s. 174), sa zaraďuje aj numerická gramotnosť – používanie aritmetických operácií v praktických situáciách, obyčajne „zapustených“ do textu.

Dôležitú úlohu pri rozvíjaní funkčnej gramotnosti zohráva škola. Na 1. stupni základnej školy neexistuje špeciálny predmet, v ktorom by sa žiaci systematicky učili efektívne pracovať s textom. Vedomosti a praktické zručnosti získavajú vo všetkých vyučovacích predmetoch. Keďže systematicky pracovať s textovými informáciami pomáhajú žiakom mladšieho školského veku utvárať hlavne učebnice a iné učebné texty, nosnými predmetmi by mali byť preto vlastiveda a prírodoveda.

Problematické je vyhodnocovanie úrovne funkčnej gramotnosti. Osoba by sa mala posudzovať pri riešení reálnych, nie akademických situácií, a to situácií komplexných (Gavora, 2002, s. 174). Odporúča sa pozorovanie v teréne. Ďalšou možnosťou je simulovanie reálnych situácií, kde osoby riešia špeciálne úlohy, s ktorými sa stretávajú v životných situáciách.

U nás zatiaľ nie sú vypracované štandardizované testy na meranie výkonu žiaka vo funkčnej gramotnosti. Podobu takýchto testov si môžeme predstaviť na základe uskutočnených výskumov, napríklad autorov: S. Benkovej, R. Vaculíkovej (1993), J. Strakovej, V. Tomášeka (1995) i P. Gavoru, Z. Morávkovej (2001 / 2002). Existuje celý súbor metód na zisťovanie porozumenia textu žiakmi: pozorovanie neverbálneho prejavu žiaka počas čítania, pozorovanie čítania žiaka, zisťovacie otázky, vytvorenie súhrnu textu žiakmi, cloze test. Jednotlivé metódy sa medzi sebou líšia realizačnou náročnosťou, uplatniteľnosťou vzhľadom na rôzne roviny textu a validitou (Gavora, 1998). Bližšie opíšeme metódu cloze test, keďže

práve táto metóda je našim učiteľom najmenej známa, hoci v zahraničí často a s obľubou používaná.

### **Cloze test**

Cloze test vznikol na začiatku päťdesiatych rokov. Pozostáva z celistvého textu, v ktorom je mechanicky vynechané každé n-té slovo. Úlohou žiaka je doplniť do textu vhodné slovo na vynechané miesto (medzeru). Doplnené slovo znamená, že žiak pozná nielen toto slovo, ale chápe i širší kontext. Mechanickosť spôsobuje, že sa testuje nielen porozumenie, ale aj všeobecná znalosť stavby jazyka (pozri Burns, Roe, Ross, 1988; Gavora, 1998; Kocourek, 1996; Mc. Kenna, Robinson, 1993; Reutzell, Cooter, 1992; [http:// www. cloze1. html](http://www.cloze1.html); [http:// www.beforeVoc.html](http://www.beforeVoc.html))

### **Postup zostavenia a aplikácie cloze testu:**

1. Vyber vhodný, pre žiaka neznámy učebný text, ktorý pozostáva približne z 250 slov.
2. Prvú a poslednú vetu v texte ponechaj celú. Od druhej vety začni mechanicky vynechávať každé piate slovo. Spolu bude 50 vynechaných slov. Ak vynechané slovo má byť číslovka alebo vlastné podstatné meno, ponechaj ho a vynechaj nasledujúce slovo. Miesto, kde je vynechané slovo, označ vodorovnou čiarou. Všetky čiary sú rovnako dlhé.
3. Žiak vyplní cloze test bez časového obmedzenia.

### **Postup vyhodnocovania cloze testu:**

1. Spočítaj správne doplnené slová.
2. Úroveň porozumenia textu je takáto:
  - a) **Vysoká úroveň čítania:** 58 % a viac správne doplnených slov.

Žiak, ktorý číta na tejto úrovni, je schopný:

- čítať text samostatne,
- čítať text s porozumením,
- môže pri čítaní pomáhať iným žiakom.

- b) **Stredná úroveň čítania:** 44 % – 57 % správne doplnených slov.

Aby bol žiak schopný čítať text samostatne a s porozumením, potrebuje usmernenie zo strany učiteľa.

- c) **Nízka úroveň čítania:** 43 % a menej správne doplnených slov.

Žiak nie je schopný čítať text samostatne a s porozumením. Nevyhnutne potrebuje pomoc učiteľa.

## 2.1.4 Kritická gramotnosť

Súčasný prístup ku gramotnosti chápe texty ako „produkty sociálneho diskurzu“ (Zápotočná, 2002) a podnety na kritické uvažovanie a diskutovanie. Kritická gramotnosť predstavuje vyšší stupeň gramotnosti pre dnešný a zajtrajší svet. S príchodom komunikačných médií a technológií významnú úlohu zohráva kritické, hodnotiace myslenie každého jednotlivca. Kritická gramotnosť vyžaduje oveľa viac než len pasívne prijímanie vedomostí z textov. Vyžaduje hlboké porozumenie prečítaného, zapamätanie si dôležitých informácií, ich zaradenie do existujúcich poznatkových schém, schopnosť kedy a kde použiť nové informácie, vedieť ich použiť v rozličných životných i problémových situáciách a pri komunikácii s inými ľuďmi (Graves, Juel, Graves, 1998).

## 2.2 Sila pozitívneho rodičovstva

Otázky vzťahu rodiny a školy vystupujú v poslednom období do popredia pedagogického záujmu. Za dôležité sa považuje uvedomenie si zmeny vzťahov hlavne na úrovni rodič - učiteľ a pod ich spoločným vplyvom aj zmenu vzťahov detí ku škole. Hľadajú a prezentujú sa rôzne spôsoby nadväzovania kontaktov s rodičmi a vytvárania vzťahov vzájomnej spolupráce a dôvery. Spoločným spojivom je angažovanosť rodičov do činnosti školy v rámci rodičovstva, komunikácie, dobrovoľníckych programov, učenia sa doma, rozhodovania a spolupráce so školskou komunitou. Týchto šesť typov zapojenia rodičov slúži ako návod pre ich spoluprácu so školou, vytváranie vlastných školských aktivít a programov. Každý z nich má rôzne špecifiká a vlastné zameranie. Sústreďme sa na pomoc rodičom stať sa lepšími rodičmi, umožniť im, aby nadobudli zručnosti a vedomosti potrebné pri výchove a vzdelávaní svojich detí prostredníctvom rozhovorov, besied, diskusných klubov, prednášok, pracovných dielní a pod.

Nik na svete nie je schopný ovplyvniť život a budúcnosť detí tak, ako jeho rodičia. Oni sú najlepšími učiteľmi svojich detí. Spôsob, ako s nimi zaobchádzajú a príklady, ktoré im dávajú, ich učia o tom, aký je život. Bez ohľadu na to, aké staré sú deti, v rodičovstve je skutočná sila. Ak táto sila nie je využitá, alebo ak je zneužitá, deti sa môžu cítiť bezcenné, môže im chýbať istota a nemusia byť schopné učiť sa a dosahovať výsledky. Potom ich prístup a správanie budú nasmerované proti ich vzdelávaniu a úspešnému potýkaniu sa so životom. Deti sú sústavne aj pod inými vplyvmi, ktoré ich formujú. Rodičia však môžu vplývať na to, ako ostatné sily budú ovplyvňovať ich deti. Môžu im pomôcť chápať a posúdiť ľudí, ktorých stretávajú. Môžu ich viesť k tomu, aby analyzovali to, čo vidia v televízii a

čítajú v časopisoch. No najviac zo všetkého im môžu pomôcť s druhým najdôležitejším vplyvom v ich živote – so školou (Alvy, 1997).

P. Greenberg (1989) konštatuje, že ak sa člen rodiny zapája do života školy, aj keď zriedkavo alebo nepravidelne, sebaúcta dieťaťa sa zvyšuje. Pozitívna účasť vysielala dieťaťu signál, že rodina prijíma i jeho druhý svet, svet v ktorom trávi všetok čas, kým jeho rodičia pracujú, svet, ktorý je úplne odlišný od sveta jeho rodiny. Spoločným plánovaním rodina a škola urýchľuje rozvoj socializačných procesov, ako sú základné hygienické návyky, podpora pozitívnych vzťahov medzi spolužiakmi a adaptácia dieťaťa na prostredie školy.

V nasledujúcej časti predstavíme päť pravidiel pozitívneho rodičovstva. Tieto pravidlá platia pre všetky deti a na všetkých miestach. Sú určené rodičom, ktorým záleží na tom, aby z ich detí vyrástli zdravé a sebavedomé osobnosti. Sú určené tým, ktorí sú ochotní pomáhať deťom stať sa čo najlepšimi.

### **1. Začnite čo najskôr s prípravou detí na školu**

- Rozprávajte sa s vašimi deťmi. Používajte rôzne výrazy a tóny hlasu. Dokonca aj najmladšie deti získavajú zo zvukov vášho hlasu. Čím ste živší, tým viac bude dieťa sledovať vaše rozprávanie.
- Povzbudzujte vaše deti, aby rozprávali. Počúvajte ich, čo hovoria a reagujte na všetko. Uspokojte zvedavosť vášho dieťaťa. Odpovedajte na otázky – vždy a kedykoľvek.
- Začnite čítať vášmu dieťaťu od narodenia. Nevynechajte ani jeden deň bez čítania. Neponáhľajte sa. Trvá určitú dobu, kým sa vaše malé dieťa preniesie do príbehu. Nebojte sa odkloniť od textu. Improvizujte! Počas čítania posadte dieťa do lona alebo ho pohodlne usadte na pohovku.
- Vlastnite veľa kníh. Dieťa by malo mať svoju vlastnú knižnicu.
- Umiestnite jasné tvary, farebné pohyblivé predmety a zaujímavé obrázky do okolia vášho dieťaťa.
- Púšťajte deťom dobrú hudbu. Spievajte im a hrajte hry s riekankami.
- Poverujte vaše deti jednoduchými úlohami, alebo ich nechajte vykonávať jednoduché domáce práce.
- Kupujte im vzdelávacie hračky a hry.
- Zúčastňujte sa na výchovno - vzdelávacom procese. Preukazujte osobitný záujem o to, čo sa deje s vašim dieťaťom počas dňa v materskej alebo základnej škole. Pýtajte sa detí, aby vám povedali, čo robia, s kým sa rozprávajú, čo sa im páči a čo sa im nepáči.
- Vytvorte pre vaše deti domáce prostredie, ktoré podporuje vzdelávanie. Ak je to možné, zvolte miesto s dobrým osvetlením, ktoré je vzdialené od domáceho ruchu a hluku z televízie.

- Starajte sa o kvalitu urobených domácich úloh vašich detí. Zisťujte, či spĺňajú očakávania ich učiteľov.

## **2. *Bud'te aktívnym partnerom školy vašich detí***

- Zabezpečte, aby vaše deti chodili do školy načas a každý deň.
- Informujte sa o vzdelávacích programoch školy.
- Zúčastňujte sa na formálnych i neformálnych stretnutiach rodičov s učiteľmi.
- Ak vám to časovo vyhovuje, staňte sa členom rodičovských organizácií alebo dobrovoľníkom v škole.
- Vyhľadávať a upozorňovať na ďalšie možnosti vo vytváraní optimálneho prostredia v škole, spolupracovať pri realizácii.
- Ak máte možnosti, pomôžte pre školu získať finančnú a inú podporu, ktorú potrebuje.

## **3. *Učte deti o ich vlastnej kultúre a o iných kultúrach***

- Rozprávajte vašim deťom o svojich rodičoch, starých rodičoch a príbuzných. Hovorte im o ich úspechoch a ťažkostiach, ktoré museli prekonať, o ich zvykoch a tradíciách.
- Vytvorte si album rodinných fotografií a neustále sa k nemu vracajte a dopĺňajte ho.
- Zorganizujte návštevu etnického a historického múzea.
- Navštívte knižnicu, pozerajte príbehy, filmy a televízne programy o rôznych kultúrnych skupinách.
- Zúčastňujte sa kultúrnych festivalov, večierkov a strenutí.
- Spriateľte sa s ľuďmi z rôznych kultúr.

## **4. *Preberte kontrolu nad sledovaním televízie***

- Určte maximálnu dobu pre vaše deti, ktorú môžu sledovať televíziu.
- Určujte, čo môžu pozeráť. Vyberajte vhodné programy z televízneho programu alebo miestnych novín. Keď sa zvolený program skončí, vypnite televíziu.
- Pozerajte televíziu spolu s vašimi deťmi. Rozprávajte sa a diskutujte s nimi o sledovanom programe. Prezentaťte vaše názory a pocity o tom, čo vidíte. Rozprávajte o hodnotách a následkoch činnosti.
- Umiestnite televízor do miestnosti, kde deti nespia.

## **5. *Udržiavajte zdravý životný štýl***

- Dodržiavajte pravidelný stravovací režim – päť až šesť jedál denne, energeticky primeraných. Raňajky 25 %, desiata 15 %, obed 35 – 40 %,



olovrant 10 %, večera 15 % dennej energetickej dávky (Havlíková a kol., 1998).

- Dbajte na dostatočný príjem tekutín, bielkovín a vlákniny.
- Konzumujte veľa ovocia a zeleniny.
- Vytvárajte u vašich detí žiaduce stravovacie postoje a návyky.
- Dodržiavajte denný režim – dostatočný spánok, pobyt vonku, odpočinok.
- Absolvujte pravidelné lekárske prehliadky.
- Dbajte na vhodné prostredie v rodine.
- Primerane otužujte vaše deti.
- Nájdite si čas na budovanie pozitívnych vzťahov v rodine. Organizujte spoločné výlety, dovolenky, návštevy.
- Vyhľadajte odbornú pomoc v prípade osobných, manželských alebo rodičovských problémov.

Zapájanie rodín do výchovno – vzdelávacieho procesu je dlhodobý a sústavný proces. Je nutné si ale uvedomiť, že rodiny sú rôznorodé, a preto bude potrebné zvoliť individuálny prístup a postup ku každej z nich.

### **2.3 Využitie stratégie EUR pri práci s učebným textom v predmetoch elementárnych reálií**

Aby sa práca s učebným textom stala pre žiakov naozaj aktívnym procesom, je dôležité, aby si učitelia osvojili rôzne postupy, prostredníctvom ktorých to môžu doceliť. Celý rad aktivizujúcich metód a foriem ponúka projekt Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu (pozri kapitolu 1). Dáva žiakom príležitosť pracovať individuálne, párovo i kooperatívne, orientuje sa na aktívne a efektívne učenie a vyučovanie, na individuálny rozvoj každého žiaka.

Aplikáciou rámca EUR pri práci s učebným textom spĺňame niekoľko dôležitých vyučovacích úloh:

- umožňujeme žiakom jasne formulovať zámery, ciele,
- zabezpečujeme aktívnu účasť,
- podnecujeme vzájomnú diskusiu,
- povzbudzujeme žiakov k tvorbe a kladeniu vlastných otázok,
- uľahčujeme žiakom vyjadrovanie vlastných názorov,
- udržujeme motiváciu žiakov,
- poskytujeme atmosféru, v ktorej sú názory rešpektované,
- stimulujeme zmenu,
- rozvíjame kritické myslenie žiakov (Steele, Meredith, Temple, 1998).

Prezentovaný Rámec pre vyučovanie a učenie poskytuje mechanizmus na organizáciu vyučovania.

Umožňuje učiteľovi systematicky:

- organizovať vyučovanie,
- identifikovať ciele a zámery vyučovania,
- plánovať podporné aktivity,
- cieľavedome zapájať žiakov do procesu učenia,
- budovať medzipredmetové vzťahy,
- zapájať žiakov do vzájomnej diskusie, čo umožní učiteľovi neustále sledovať porozumenie žiakov (tamtiež).

Stratégia EUR je proces, pri ktorom učiteľ sprevádza žiaka, aby mu pomohol lepšie porozumieť učivu. Je potrebné ju vnímať ako integrovanú, súvislú a vnútorne prepojenú stratégiu, ktorá je budovaná na nasledujúcich východiskách:

1. To, čo jednotlivec vie, je hlavným kritériom toho, čo sa môže naučiť.
2. Nutnosť zrevidovania typickej formuly vzťahujúcej sa len na čítanie a rozprávanie.

Nová formulácia vychádza zo schémy:

Rozprávaj (evokácia) – Čítaj (uvedomenie si významu) – Rozprávaj (reflexia).

## Štruktúra stratégie EUR

Štruktúru stratégie EUR sme prispôbili práci s učebným textom pre žiakov 1. stupňa základných škôl. Metódy práce s textom sme rozdelili do troch časových etáp:

### **Prvá etapa: Prípravná – pred čítaním textu**

- Cieľ:
- stanovenie si cieľa práce s textom,
  - prezeranie (hodnotenie) vonkajšej a vnútornej formy textu,
  - vytváranie plánu práce s textom,
  - motivovanie žiakov pre prácu s textom,
  - podporovanie aktivovania predchádzajúcich vedomostí týkajúcich sa textu pripraveného na čítanie,
  - predpovedanie (prognózovanie) obsahu textu,
  - kladenie otázok súvisiacich s textom a pod.

### **Druhá etapa: Realizačná – v priebehu čítania textu**

- Cieľ:
- prepájanie obsahu textu s individuálnymi vedomosťami jednotlivca,
  - vyhľadávanie nových poznatkov, ich skúmanie a uvedomenie si ich významu,
  - sebamonitorovanie vlastných procesov porozumenia textu,
  - udržiavanie záujmu žiakov pracovať s textom,
  - udržiavanie aktivity žiakov,
  - zvyšovanie metakognitívnych zručností žiakov pri práci s textom a pod.

### **Tretia etapa: Záverečná – po prečítaní textu**

- Cieľ:
- zisťovanie úrovne porozumenia textu žiakmi,
  - poskytovanie spätnej väzby,
  - upevňovanie nových vedomostí,
  - interpretácia a diskusia o nových vedomostiach,
  - aplikácia a účelné použitie nových poznatkov v praxi a pod.

V tejto kapitole poskytneme návod ľahkej a rýchlej aplikácie metód a foriem do Rámca pre vyučovanie a učenie – EUR. Pozornosť budeme venovať takým postupom a technikám, ktoré sa dajú využiť pri práci s učebnými textami, hlavne v predmetoch elementárnych reálií (prvouka, prírodoveda, vlastiveda) na 1. stupni základnej školy. Metódy sú podrobne opísané, pripojené sú odporúčania do praxe a uvedené je i príslušné štádium rámca, v ktorom ich možno použiť.

Jednotlivé postupy sú opísané všeobecne a každý učiteľ si ich môže upravovať a prispôsobovať podľa svojich podmienok a v neposlednom rade aj rozhodovať o tom, v ktorej etape vyučovania ich aplikuje.

### **Písomné vyjadrovanie a grafické znázorňovanie**

Metódy uplatňované v EUR zahŕňajú písomné vyjadrovanie a grafické znázorňovanie ako silné nástroje myslenia a učenia.

#### **Písanie**

Keď využívame písanie ako nástroj myslenia, sme adresátom my sami. Píšeme preto, aby sme niečo pochopili, objasnili si, zapamätali, usporiadali, teda uvažovali o informáciách. Práve pri takej koncepcii písomného vyjadrovania, kde žiaci píšu pre seba, dochádza k rozvoju kritického myslenia. Konkrétne postupy písania sa majú používať v zmysluplných učebných situáciách.

Učitelia by mali pri písaní žiakov rešpektovať špecifické vyučovacie princípy, akými sú:

- písomné vyjadrovanie, slúžiace na podporu myslenia sa neznámkuje, dôraz sa kladie na plynutie myšlienok,
- pisatelia smú voľne písať bez toho, aby dbali na gramatiku a pravopis,
- umožniť žiakom voľne myslieť, podporovať bezrizikové prostredie,
- vážiť si a rešpektovať každú myšlienku, nápad a riešenie,
- dať žiakom možnosť diskutovať o tom, čo napísali.

#### **Grafické znázorňovanie**

Podstatou grafického znázornenia je pomáhať žiakom vizuálne vyjadrovať svoje myslenie, zobrazit' vzájomné vzťahy myšlienok alebo pojmov a pripájať nové poznatky k starým. Toto znázornenie uľahčuje žiakom procesy zapamätávania, porozumenia a vytvárania pojmov. Grafické znázornenie môže mať veľa podôb a žiaci uprednostňujú jednotlivé schémy podľa svojho štýlu učenia a svojich predchádzajúcich skúseností (Fisher, 1995).

## • **Pojmové mapovanie**

Na našich školách metóda tzv. pojmového mapovania (concept mapping) nepatrí medzi bežné, rozšírené postupy na podporu učenia žiakov. Pritom ide o metódu, ktorá je pevnou súčasťou zahraničnej (najmä americkej) didaktickej tradície. Presvedčili sme sa o tom prostredníctvom početných literárnych prameňov, rozhovormi s americkými kolegami ako aj priamo na návštevách amerických škôl. B. Pupala a L. Osuská (1998, s. 53) konštatovali, že: „... táto situácia iste súvisí i s vlastným vplyvom príslušného teoretického zázemia, kde predsa len teória tzv. zmysluplného učenia (pozri kapitolu 1) ako koncepčný základ metódy pojmového mapovania zasiahla omnoho skôr a intenzívnejšie teritórium svojho vlastného pôvodu.”

### **Teoretické východiská a charakteristika pojmovej mapy**

V šesťdesiatych rokoch minulého storočia Joseph. D. Novak, pôsobiaci na Cornell University v USA, vypracoval techniku pojmového mapovania. Jeho práca bola založená na spomínanej teórii D. Ausubela, ktorý zdôrazňoval dôležitosť predchádzajúcich vedomostí pri učení sa nových pojmov. Novak usúdil, že zmysluplné učenie využíva asimiláciu nových pojmov a začleňovanie nových poznatkov do existujúcej kognitívnej štruktúry ([www.mapping.shtml](http://www.mapping.shtml)).

Vychádzal z predpokladu, že postup učenia žiaka je závislý predovšetkým od jeho východiskových štruktúr poznania, teda od toho, čo a ako je už v žiakovom poznaní (vedomí) prítomné pri jeho stretnutí s novými obsahmi učenia. Postup učenia a rozvoja poznania (v doslovnom slova zmysle) je potom chápaný ako proces interakcie medzi obsahmi prítomnými v žiakovej kognitívnej výbave a novými podnetmi, prichádzajúcimi v dobre organizovanom, stimulujúcom učebnom prostredí. Nové podnety sa stávajú „kognitívnym vlastníctvom“ žiaka vtedy, keď sa aktívne začleňujú do prítomných poznávacích schém. Ich rozvoj znamená zmenu pôvodného stavu poznania spolu so subjektívnym prispôbením nového učebného podnetu. Za najvýznamnejšiu črtu koncepcie zmysluplného učenia možno považovať obrat k východiskovému stavu v organizácii učenia sa žiakov, ktorý je základom novej pedagogickej intervencie ako úmyslu o jeho zmenu. Ťažiskovou sa potom stáva otázka, ako východiskovú štruktúru poznania zachytiť, akým prostriedkom ju „zvecniť“ a ako sa zmocniť jej skutočného ovplyvnenia, aby nový učebný podnet nezasiahol sterilnú pôdu (Pupala, Osuská, 1998).

V posledných rokoch sa hľadá všeobecný názov pre skupinu rôznych prístupov k štruktúrovaniu učiva. Zdá sa, že pojmy ako napríklad kognitívne mapy, sémantické mapy, vedomostné mapy, pavučina, sieťové znázorňovanie, zhlukovanie, mapy mysle, myšlienkové spojnice a pod. sa nahradili ustáleným

označením **pojmové mapy (concept maps)** pre výsledok a **pojmové mapovanie (concept mapping)** pre činnosť.

***Pojmová mapa je jedným zo spôsobov, ako vizuálne znázorniť a vyjadriť svoje chápanie a vzájomné vzťahy pojmov a myšlienok (Fisher, 1995).***

Pojmová mapa je grafická reprezentácia vedomostnej štruktúry žiaka z príslušného učiva, kde uzly (body) reprezentujú pojmy a spojnice (oblúky alebo čiary) reprezentujú vzťahy medzi pojmami. Je to metóda učenia, testovania a zisťovania vedomostí, ktorej podstata spočíva v osvojovaní vzájomných vzťahov medzi pojmami. Pri zostavovaní pojmovej mapy vzniká určitá schéma (diagram). Jednotlivé pojmy sú usporiadané tak, aby vzťahy medzi nimi mali pre učiaceho sa zmysel. Pojmy, ktoré navzájom súvisia, sa spájajú čiarami a reprezentujú akési tvrdenie (propozíciu). Charakter vzťahu medzi pojmami sa vyjadruje stručným opisom nad spojniciou. Dôraz sa kladie aj na správne hierarchické usporiadanie pojmov, v ktorom sú špecifické pojmy umiestnené pod všeobecnejšími (Urbanová, Prokša, 2001).

## **Výhody pojmového mapovania**

### **A) Pre žiakov**

V stručnosti možno povedať, že pojmové mapovanie uľahčuje žiakom:

- pochopenie učiva,
- prekódovanie do podoby, ktorá sa lepšie pamätá,
- zapamätanie učiva,
- vybavovanie učiva,
- rekonštruovanie učiva, ak pribúdajú nové vedomosti,
- vytváranie adekvátnych „mentálnych modelov“ sveta.

Pojmové mapovanie ponúka žiakom určité nástroje (špeciálne učebné stratégie), ako si v budúcnosti poradiť so situáciou, keď sa stretnú s novou a zložitou témou, ktorú si majú osvojiť (Čáp, Mareš, 2001).

Na úplnejšiu predstavu ponúkame názory iných odborníkov, ktorí výhody aplikácie pojmových máp vo výučbe bližšie špecifikujú a rozširujú:

- Umožňuje aj vyjadrovanie nadradenosti a podradenosti jednotlivých pojmov, teda umožňuje aj diagnostikovať ich hierarchické chápanie. Okrem toho môže vyjadrovať následnosť dejov a procesov – čo predchádza čomu, čo nasleduje za čím (Gavora, 1999, s. 57).
- Pri vyučovacích obsahoch sýtených koncentrovaným pojmovým aparátom (v podstate v tzv. náukových predmetoch) sú relatívne jednoduchým

prostriedkom na zachytenie štruktúry poznania žiaka a organizačným prvkom postupu učenia. Žiaci pri tvorbe pojmovej mapy vizualizujú svoje porozumenie určitých konceptuálnych celkov – štruktúrnych prvkov učiva. Učia sa nachádzať a uvedomovať si ich vzájomné väzby, súvislosti a pri stretávaní sa s novými prvkami ich včleňujú do zachytených, ale najmä svojich kognitívnych schém, už s ich vzťahovým (pojmovým) zaradením (Pupala, Osuská, 1998).

- Umožňujú žiakom uvedomiť si, že učenie nie je individuálny proces, ale proces spoločenský, kde všetko, čo sa žiak naučí, je časťou „spoločnej kultúrnej a historickej konštrukcie vedomostí“ (Roth, [www.concepts.htm](http://www.concepts.htm)).
- Vedenie detí k tvorbe obrázkových pojmových máp, ktoré neskôr dopĺňajú o písané slová, je prínosom k rozvoju počiatočnej literárnej gramotnosti (Pupala, Osuská, 1998).
- Používanie pojmových máp napomáha deťom uvedomovať si štruktúru jazyka. Deti prostredníctvom máp majú možnosť vnímať významové odlišenie vlastných podstaných mien a tiež odlišovanie slov na označenie pojmov od spájajúcich slov (tamtiež).
- Mapovanie poskytuje úplný rámec pre výučbu jazyka vo všetkých oblastiach jazykových zručností – hovorenie, počúvanie, čítanie a písanie (Fisher, 1995).
- Umožňujú deťom registrovať kategóriu všeobecnejších a abstraktných pojmov (tamtiež).
- V bilingválnom prostredí (hlavne pri vzdelávaní rómskych detí a detí prisťahovalcov) umožňujú porozumieť vzťahu medzi slovom a označovaným javom (tamtiež).
- Vytváranie pojmových máp napomáha deťom rozvíjať schopnosť orientácie v plynulom hovorenom (neskôr i písanom) texte. Pojmové mapy vedú k tomu, aby na základe mapy mohli myšlienky, príbehy, text opakovane identicky reprodukovať (tamtiež). Pomáhajú pochopiť štruktúru každého textu.
- Napomáhajú pri plánovaní činnosti či projektu tak, že uľahčuje usporiadanie a zoskupenie myšlienok a vyjavuje súvislosti medzi nimi (Fisher, 1995).
- Poskytujú názorné prostriedky na komunikáciu (tamtiež).
- Pomáhajú žiakom usporiadať si myšlienky pred písaním.

### **B) Pre učiteľov**

Výhody pojmového mapovania pre učiteľov môžeme zhrnúť do týchto okruhov:

- využitie pri plánovaní učiva, vysvetľovaní (hlavne zložitejších častí učiva), sumarizovaní učiva,

- sú vhodným nástrojom na vstupné diagnostikovanie (doterajších vedomostí žiaka, jeho naivných teórií a miskonceptov), diagnostikovanie v priebehu vyučovania - formatívne i na jeho konci – sumatívne (Čáp, Mareš, 2001; Gavora, 1999; www.concept-maps).

## Funkcie pojmového mapovania

B. Pupala a Ľ. Osuská (1998) vyčlenili nasledujúce špecifické funkcie tejto metódy:

- **autodiagnostická (pre žiaka)** – pojmová mapa umožňuje žiakovi explicitne poznať vlastné zachytenie a kognitívne usporiadanie príslušnej témy. Žiakovi súčasne pomáha sledovať vlastný postup v učení,
- **diagnostická (pre učiteľa)** – pojmová mapa je prostriedkom na identifikáciu východiskovej situácie pre rozhodovanie o charaktere pedagogickej intervencie. Je tiež diagnostickým prostriedkom na identifikáciu toho, na akej úrovni porozumenia žiak prijal nové prvky učiva,
- **intervenčná** – pojmová mapa sa stáva obsahovo-organizačným pilierom v postupe učenia, ktorý garantuje zmysluplné včleňovanie nových učebných podnetov.

## Pojmové mapovanie ako učebná stratégia

Pojmové mapovanie je učebná stratégia, ktorá povzbudzuje žiakov rozmýšľať voľne a otvorene o určitej téme. Je štruktúrovaná len do takej miery, aby podnecovala myšlienkové procesy pri vytváraní spojení, asociácií medzi myšlienkami. Je to nelineárna forma myslenia, ktorá je blízka práci našej mysle.

Pojmové mapovanie sa využíva vo všetkých fázach Rámca pre učenie a vyučovanie EUR. Môže sa použiť ako prostriedok stimulujúci myslenie pred podrobnejším preštudovaním témy. V procese uvedomenia si významu je najdôležitejšia funkcia pojmového mapovania v jej napomáhaní pochopení štruktúry učiva. Taktiež sa môže využiť ako prostriedok zhrnutia prebraného učiva, ako spôsob budovania nových asociácií alebo grafického zobrazenia nových poznatkov. Je to písomná aktivita, ktorá môže slúžiť aj ako účinný nástroj v úvode procesu písania, zvlášť pre vážavejších pisateľov. Je to hlavne metóda, ktorá samotnému žiakovi sprístupňuje jeho poznatky, chápanie alebo názory na nejakú tému. Keďže je to aktivita spojená s písaním, slúži aj na informovanie pisateľa o vedomostiach a spojeniach, ktoré má vo vedomí, ale možno si ich ani neuvedomuje.

Podobne ako ktorákoľvek iná metóda, ani pojmové mapovanie nie je nástrojom, ktorý by vyhovoval všetkým žiakom bez rozdielu. Čáp a Mareš (2001)

konštatujú, že táto technika prináša najväčšiu výhodu žiakom motivovaných na učenie, žiakom, ktorí dokážu učivo analyzovať, dedukovať vzťahy, organizovať prvky učiva, majú dobré verbálne schopnosti, vizuálnu predstavivosť a vo svojom štýle sa opierajú o vizuálne spracovanie informácií. Ak prejdú výcvikom vytvárania pojmovej mapy všetci žiaci, tak najväčší úžitok z toho majú žiaci priemerní a čiastočne i podpriemerní. Výcvik pomáha najviac tým žiakom, ktorí hľadajú príčiny svojich študijných úspechov a neúspechov mimo seba, t. j. v okolí. Najnovšie výskumy ukazujú, že sa tieto postupy dajú aplikovať – po určitej modifikácii – u detí mladšieho školského veku, ba dokonca aj u predškolských detí.

Pri prvom oboznámení sa s pojmovým mapovaním by sa mohlo zdať, že tieto aktivity sú pre mladšie deti veľmi náročné a že ich až príliš skoro vťahujeme do sveta intelektuálne zložitých činností, abstraktnejších pojmov a vzťahov. Keď zistíme, že deti sú s našou pomocou disponované na stále lepšej úrovni manipulovať s pojmovými mapami, môžeme si byť istí, že sme ich v procese učenia udržiavali v kognitívnom nastavení, ktoré Vygotskij označil ako zónu najbližšieho vývinu. To nám vytvára možnosť organizovať taký pedagogický vplyv na deti, ktorý navádza proces reálneho učenia (Pupala, Osuská, 1998).

### **Všeobecný postup pri vytváraní pojmovej mapy**

Vo všeobecnosti je postup pri vytváraní pojmovej mapy takýto:

- Opísať aktivitu a predviesť jednotlivé kroky pojmového mapovania.
- Vybrať zaujímavú tému pre účastníkov a modelovo predviesť postup v skupine.
- Vybrať druhú zaujímavú tému a vyhradiť čas na individuálnu prácu.
- Vyhradiť priestor 4 – 5 účastníkom na prezentovanie svojich asociácií pred skupinou.
- Diskutovať vo dvojiciach vybraných podľa ročníkov alebo predmetu o použití pojmového mapovania na najbližšej vyučovacej hodine.
- Prediskutovať v skupine možnosti využitia pojmového mapovania v jednotlivých fázach Rámca EUR.

Existuje ešte niekoľko pravidiel, podľa ktorých je potrebné sa riadiť pri tvorbe pojmovej mapy:

- Napíšte všetko, čo vás napadne. Myšlienky nekomentujte, neposudzujte ich, len ich zapíšte.
- Pri písaní sa nezaťažujte pravopisom ani inými obmedzeniami.
- Neprestávajte písať, pokiaľ neuplynie určený čas. Ak sa vám myšlienky na chvíľu prestanú vynárať, čmárajte chvíľu po papieri, až kým sa neobjavia ďalšie nápady.



- Vytvorte toľko spojení, koľko je len možné. Neobmedzujte množstvo myšlienok alebo ich plynutie a spojenia.
- Keď predstavujete pojmové mapovanie v skupine po prvýkrát, vyberte takú tému, ku ktorej sa môže vyjadriť celá skupina.

Keď sa pojmové mapovanie vyskúša v skupine, môžeme pristúpiť k individuálnemu pojmovému mapovaniu. Je to dôležitý krok, pretože práve tu môžu účastníci vidieť silu a hodnotu tohto procesu. Dôležitá je tu téma. Mala by byť pre účastníkov známa, aby mali dostatok informácií na bohaté pojmové mapovanie.

Či už sa pojmové mapovanie uskutoční ako skupinová alebo individuálna aktivita, je dôležité pamätať na tri pravidlá:

1. počas vyhradenej doby neprestaňte písať,
2. nekomentujte myšlienky,
3. nezaťažujte sa gramatikou.

Zistili sme, že individuálne pojmové mapovanie je dobrou zmenou voči skupinovému brainstormingu. Je rýchle a umožňuje všetkým žiakom aktívne sa zapojiť do procesu myslenia nielen tým, ktorí vždy zodvihnú ruku ako prví. (Steele, Meredith, Temple, 1999).

## Postup pojmového mapovania v elementárnom vyučovaní

Pokúsime sa uviesť základné aktivity, metodické kroky pri postupnom uvádzaní pojmového mapovania.

### **A) Prípravná fáza**

Pred samotným vytváraním pojmovej mapy žiakmi je potrebné použiť vhodné metodické stratégie, ako deti do pojmových máp uviesť a ako s pojmovými mapami postupne pracovať.

Pri príprave detí na používanie pojmového mapovania je potrebné primerane sa venovať konceptualizácii kategórie *pojmem*. Ale ako uviesť deti do jazyka pojmov? Fisher (1995) uvádza, že jedným zo spôsobov je vymedziť pojem ako ktorékoľvek slovo, ktoré niečo znamená; napríklad meno osoby, miesta, veci, udalosti, myšlienky. Užitočným tiež môže byť, ak povieme deťom, že pojem je také slovo, ktoré si môžeme v duchu zobraziť, predstaviť. Deťom tak pomôhame rozpoznať, že slová majú pre nich zmysel vtedy, ak predstavujú význam v ich mysli. Vyskúšame niekoľko neznámych slov, aby deti videli, či si ich dokážu v duchu znázorniť.

Je potrebné všimnúť si existenciu *spájajúcich slov* (napr. ten, je, sú, keď, že, potom a pod.). Deťom vytvoríme príležitosť, aby rozpoznali, že tieto slová nie sú pojmy, ale sú to slová, ktoré dávajú vetám špecifický zmysel. Na záver prípravnej fázy môžeme deťom prečítať niekoľko viet z knihy a spoločne rozlišovať slová vyjadrujúce pojmy a spájajúce slová.

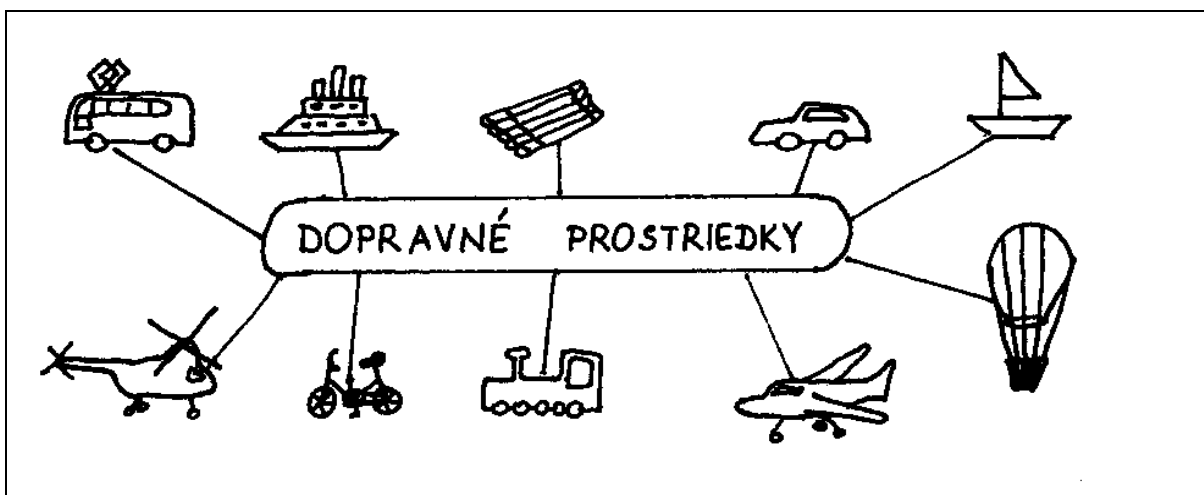
## B) Realizačná fáza

Postup realizačnej fázy je nasledujúci:

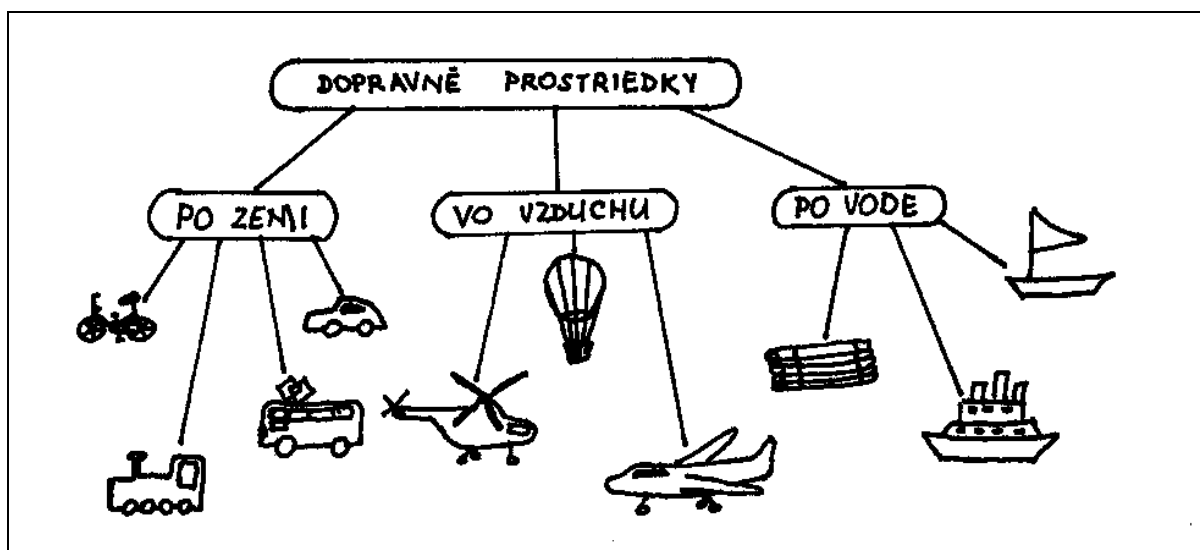
1. Určíme tému deťom blízku. Vyzveme ich, aby každé dieťa nakreslilo (napísalo) jeden obrázok (slovo), ktoré ich napadne. Zhromaždíme a vystavíme všetky obrázky (slová na jednom mieste. Vznikne spoločný súbor, ako východisko pre ďalší postup pojmového mapovanie.



2. Do stredu vytvoreného súboru umiestnime slovné označenie všeobecného pojmu (názov témy). Vyznačíme a zvýraznime vzťahy medzi jednotlivými obrázkami (slovami) k centrálnemu všeobecnejšiemu pojmu.



3. Preskupujeme obrázky (slová) do jednotlivých – s deťmi dohodnutých – subkategórií. V novovytvorenej pojmovej mape sa vyznačia spojnice – čiary, vyjadrujúce vzťahy v hierarchii zaznamenaných kategórií.



4. Žiakov necháme čítať pojmovú mapu tak, aby mapa našla výraz v zmyslupnom verbálnom prejave. Neskôr ju môžu dopĺňať novými prvkami a vzťahmi.

Postupne prechádzame k aktivitám, kde deti samy vytvárajú pojmové mapy z poskytnutého súboru obrázkov (slov). Necháme deti, aby po vytvorení mapy rozprávali príbeh, ktorý sa v mape ukrýva. Neskôr môžeme prejsť k tvorbe mapy z prečítaného textu, ktorý deti graficky vyjadria. Pomáhame im, aby pojmové mapy obsahovali podstatné informácie, obrázky, slová, ktoré budú predstavovať zoznam kľúčových informácií. Z nich deti samostatne tvoria svoje mapy, ktoré im umožnia text „čítať“, reprodukovať.

Dôležité tiež je, aby pojmové mapy, ktoré deti vytvoria, ostávali v triede umiestnené na viditeľnom mieste. Môžeme sa k nim opakovane vracáť, dopĺňať ich a hľadať ďalšie vzťahy dokonca i medzi rôznymi mapami (Pupala, Osuská, 1998).

Sprvu vytvárame skupinové pojmové mapy, neskôr párové a individuálne. Individuálne pojmové mapy sú žiaci schopní samostatne vytvárať až v druhom – treťom ročníku základnej školy. K individuálnemu slovnému pojmovému mapovaniu sa deti podľa prieskumov dopracúvajú až v treťom ročníku. Určite je však vhodné a prospešné ich k tomu postupne viesť, čo nielen uľahčí neskoršie učenie, ale prispeje i k iným dimenziám kognitívneho rozvoja dieťaťa (Pupala, Osuská, 1998).

## Formy pojmových máp

Na prvý pohľad pozostáva pojmová mapa z usporiadaných obrazcov, ako sú rámčeky, trojuholníky, ovály a pod., ktoré sú spájané čiarmi alebo šípkami. Význam im dodávajú verbálne informácie, ktoré sú umiestnené vo vnútri týchto obrazcov a medzi nimi tak, že tvoria sústavu vzťahov medzi pojmami. Jednoduché pojmové mapy tvoria sémantickú sieť na základe jednoduchej myšlienky alebo pojmu. Zložitejšou stratégiou je znázorňovať pojmy hierarchicky.

Deti by sa mali zoznamovať s rôznymi spôsobmi, ako zobrazovať informácie v grafickej podobe. Ak získajú skúsenosti s rôznymi spôsobmi mapovania informácií, získajú tým nielen prostriedky, ako spracovávať informácie na lepšie porozumenie, ale taktiež získajú možnosť rozhodnúť sa pre ten najlepší spôsob pri vytváraní individuálnej pojmovej mapy (Fisher, 1995).

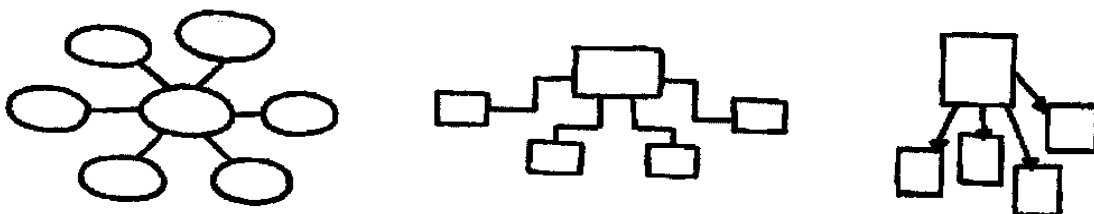
Výskumy ukazujú, že neexistuje žiaden všeobecne najlepší spôsob ani žiaden spôsob, ktorý by vyhovoval všetkým ľuďom. Predkladáme niektoré z foriem pojmových máp.

J. M. Leys ([www.conceptmap](http://www.conceptmap)) uvádza 4 hlavné a 3 špeciálne formy pojmových máp. Rozdiely medzi jednotlivými kategóriami sú vo vizuálnom prezentovaní informácií.

### A) Hlavné formy pojmových máp

#### 1. Pojmová mapa – „Pavúk“

Téma je vyznačená v centre pojmovej mapy. Informácie súvisiace s hlavnou témou sa nachádzajú okolo centra.

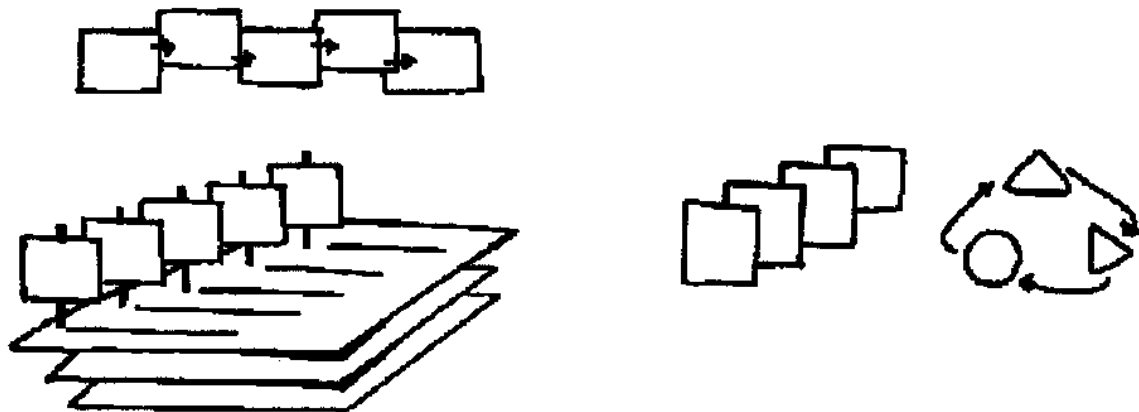


#### 2. Pojmová mapa – hierarchická

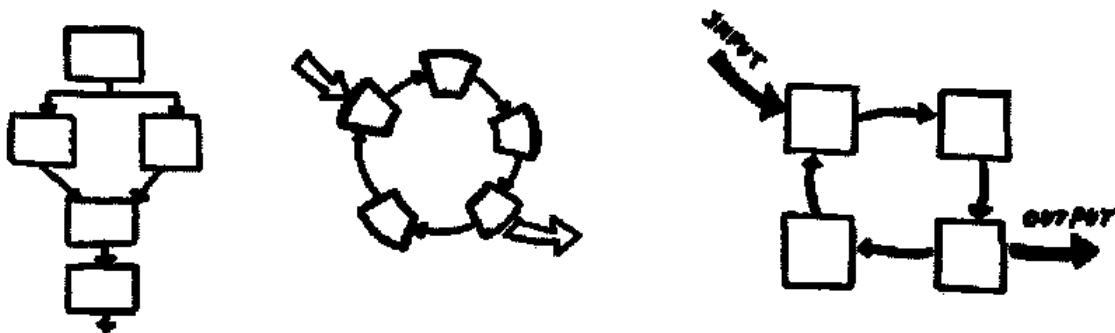
Informácie sú predkladané v zostupnom poradí podľa dôležitosti. Najdôležitejšia informácia sa nachádza na vrchole. Vetvenie pojmovej mapy určuje nadržadosť a podradosť pojmov.



3. Pojmová mapa – vývojový diagram  
 Informácie sú usporiadané lineárne.

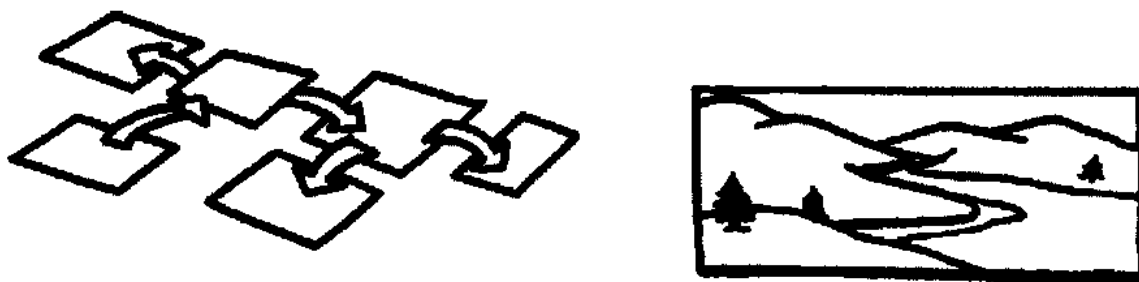


4. Pojmová mapa – systémová  
 Informácie sú usporiadané lineárne so zvýraznením vstupu a výstupu.



**B) Špeciálne formy pojmových máp**

1. Pojmová mapa – obrázková  
 Informácie sú prezentované obrázkovým spôsobom.



2. Pojmová mapa – trojdimenzionálna  
Informácie sú prezentované priestorovo.



3. Pojmová mapa – „Mandala“  
Informácie sa nachádzajú vo vnútri geometrického tvaru.



### Pojmová mapa ako diagnostický nástroj

Jednou z výhod pojmovej mapy je aj jej diagnostická funkcia. Pri zadávaní pojmovej mapy ako diagnostického nástroja je možné postupovať viacerými spôsobmi. Poukážeme na tie, ktoré sa dajú aplikovať v pedagogickej praxi.

- Diagnostik požiada žiakov, aby napísali na papier všetky pojmy, ktoré v rámci daného učiva poznajú, alebo sám nadiktuje všetky pojmy, ktoré majú žiaci na mape použiť. Výhoda prvého spôsobu je v tom, že sa diagnostikuje aj to, ktoré pojmy považuje žiak v učive za kľúčové, čo pri druhom spôsobe nie je možné. Keď žiaci napíšu pojmy na papier, spoja ich čiarami tak, aby každá čiara vyjadrovala vzťah medzi týmito pojmami. Okrem hlavných pojmov učiva žiaci zobrazujú aj tzv. spojovacie pojmy, ktoré ukazujú na konkrétne vzťahy a často vedú k vetveniu pojmového grafu. Diagnostik môže žiadať, aby žiaci nakreslili

nielen základné vzťahy, ale aj sekundárne i terciárne. Jednotlivé druhy vzťahov sa nakreslia spojnicou rôznej farby alebo tvaru. Okrem toho môže požiadať žiakov, aby napísali stručný komentár k svojej mape (Gavora, 1999).

- Diagnostik predloží žiakom text a ich úlohou je zostaviť sieť pojmov a vzťahov, ktorá je v texte implicitne obsiahnutá. Žiakmi vytvorená pojmová mapa sa porovnáva s dopredu pripravenou „vzorovou pojmovou mapou“, pričom sa vyhodnocujú zhody a rozdiely. Konfrontácia vzorového riešenia s individuálnymi odpoveďami žiakov prispieva najmä k odhaleniu nepochopenia či ignorovania dôležitých pojmov a vzťahov medzi nimi. Diagnostikujú sa nielen vedomosti, ale celá žiakova pojmovo-vzťahová sieť (Čáp, Mareš, 2001).
- Vychádzajúc z princípu testu typu cloze test (pozri kapitolu 3.1), diagnostik predloží žiakom (pred, v priebehu alebo po prečítaní textu):
  - Pojmovú mapu, v ktorej chýbajú niektoré dôležité pojmy, ale sú uvedené všetky vzťahy. Úlohou žiakov je doplniť do prázdnych miest správne pojmy. Odporúča sa vynechať v smere hodinových ručičiek každý piaty pojem.
  - Pojmovú mapu, v ktorej chýbajú niektoré vzťahy alebo ich opis, ale sú vyznačené všetky pojmy. Úlohou žiakov je doplniť chýbajúce vzťahy alebo ich správne označiť.
  - Pojmovú mapu a žiaci majú za úlohu rozšíriť ju o niekoľko určených pojmov. Sleduje sa zaradenie nových pojmov a vyznačenie vzťahov.
  - Dve alternatívne pojmové mapy a úlohou žiakov je určiť, v ktorej z nich sú správne vyznačené pojmy, vzťahy alebo pojmy i vzťahy (voľne podľa: Čáp, Mareš, 2001; Reutzel, Cooter, 1992; Burns, Roe, Ross, 1982).

Pojmovú mapu možno využívať na diagnostické účely až vtedy, keď sa ju žiaci naučia používať. P. Gavora (1999) vyzdvihuje používanie tejto diagnostickej metódy. Keďže je u mnohých učiteľov nová, neošúchaná, často umožní žiakovi vidieť učivo v novom svetle, z nového uhla alebo v novom usporiadaní. Autor ďalej konštatuje, že mnohí žiaci si pri kreslení vymýšľajú vlastné ikonky pre pojmy v grafe, a tým ho personalizujú.

Diagnostickým problémom býva **vyhodnocovanie pojmovej mapy**. Pri vyhodnocovaní sa hodnotí počet pojmov, ktoré žiak sám znázornil, počet znázornených vzťahov medzi pojmi a úroveň týchto vzťahov (hierarchia, vetvenie). Základné metódy sú opísané v práci P. Gavoru (1999), J. Čápa a J. Mareša (2001). Podrobnejšie opíšeme tri z nich.

### **1. spôsob (najjednoduchší) – holistické skórovanie**

Ide o skórovanie celkového dojmu bez detailnejšej analýzy. Diagnostik prezrie mapu a zisťuje prítomnosť alebo neprítomnosť pojmov a ich väzbu. Môže napríklad pridelovať body od 1 do 10.

## **2. spôsob – maticový**

Zhotoví sa matica pojmov pre každého žiaka, kde každý pojem je zastúpený v stĺpcoch i riadkoch. Ak žiak vyjadril medzi pojmi správny vzťah, vyznačí sa do priesečníka stĺpcov a riadkov. Matice jednotlivých žiakov sa dajú medzi sebou ľahko porovnať.

## **3. spôsob – číselné skórovanie**

Pri tomto type sa používajú tieto prvky :

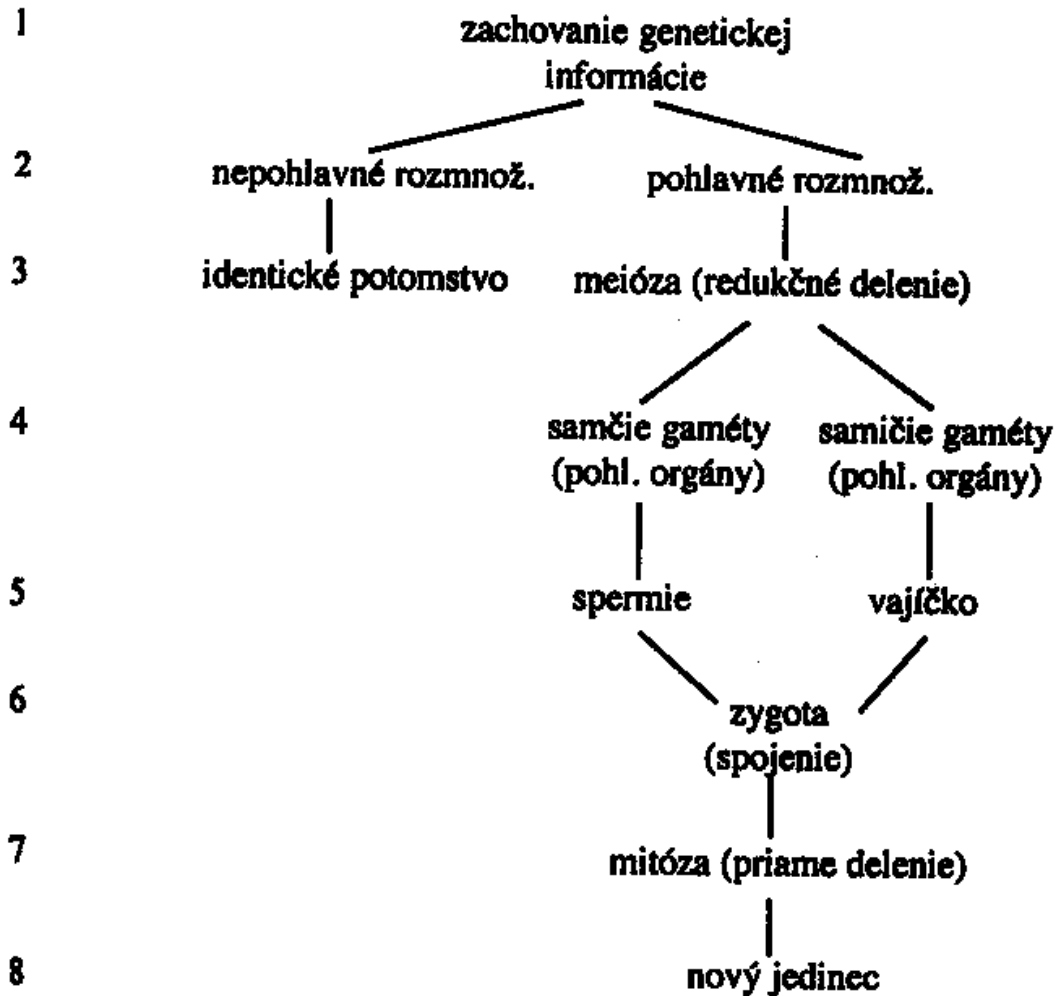
- vzťah dvoch pojmov – spojnica dvoch pojmov na mape,
- hierarchia – úrovne pojmov – spojnica od nižších pojmov k vyšším, od skorších dejov k neskorším a pod.,
- vetvenie – od jedného pojmu vedie spojnica k dvom alebo viacerým pojmom alebo naopak, od dvoch alebo viacerých pojmov vedie spojnica k jednému pojmu.



Obrázok 2. 1

Ukážka skórovania pojmovej mapy (Gavora, 1999, s. 61)

úroveň



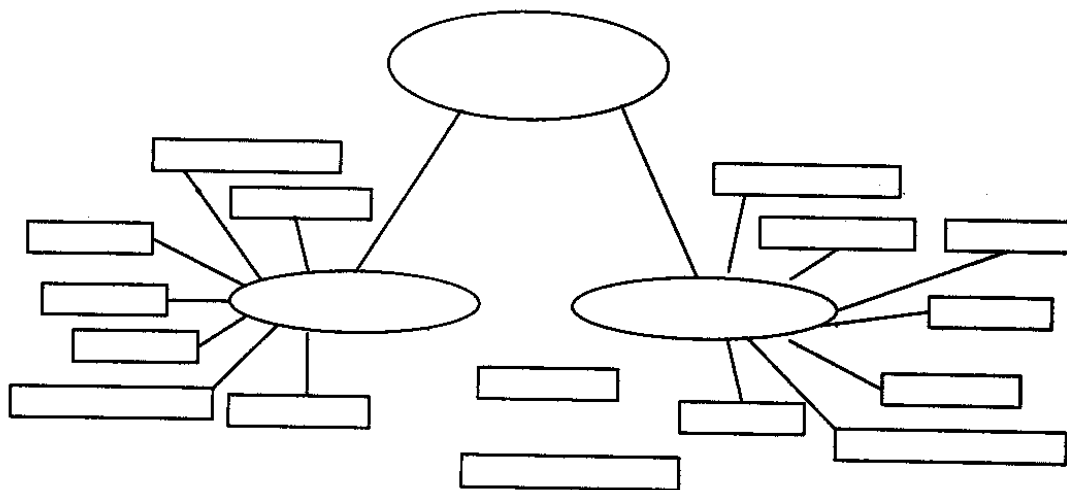
(P. Tamir, 1996, s. 104)

**Skórovanie príkladu:**  
vzáhy - 12 bodov  
hierarchia - 6 bodov  
vetvenie - 7 bodov

## Návrh 2.1

### Pracovná strana s využitím pojmovej mapy

Meno: \_\_\_\_\_



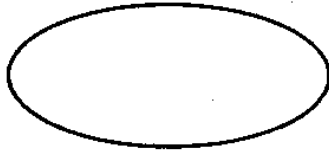
1. Napiš do každého oválu po jednom slove:  
**trvanlivé, netrvanlivé**
2. Napiš ku správne oválu po jednom slove do každého obdĺžnika:  
**žemľa, chlieb, vianočka, keksy, rožok, sucháre, bábovka, piškóty**
3. Napiš ešte iné 3 druhy pekárenských výrobkov a doplň ich do obrázka.
4. Napiš 4 druhy pekárenských výrobkov, ktoré máš najradšej:

_____	_____
_____	_____

## Návrh 2. 2

Pracovná strana s využitím pojmovej mapy

**TÉMA:**



1. Napiš všetky slová, ktoré ťa pri tejto téme napadnú.

---

---

---

---

---

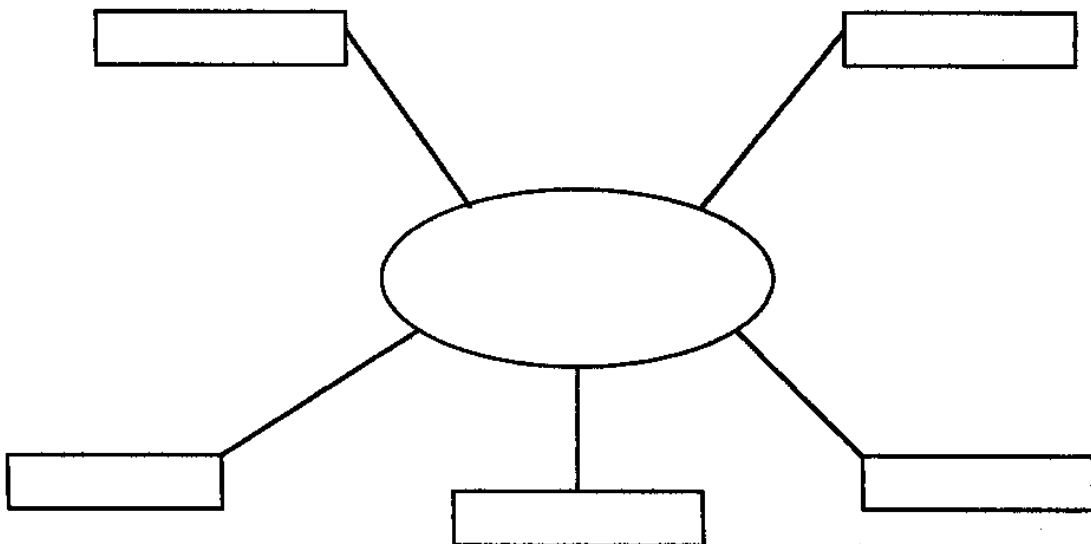
---

---

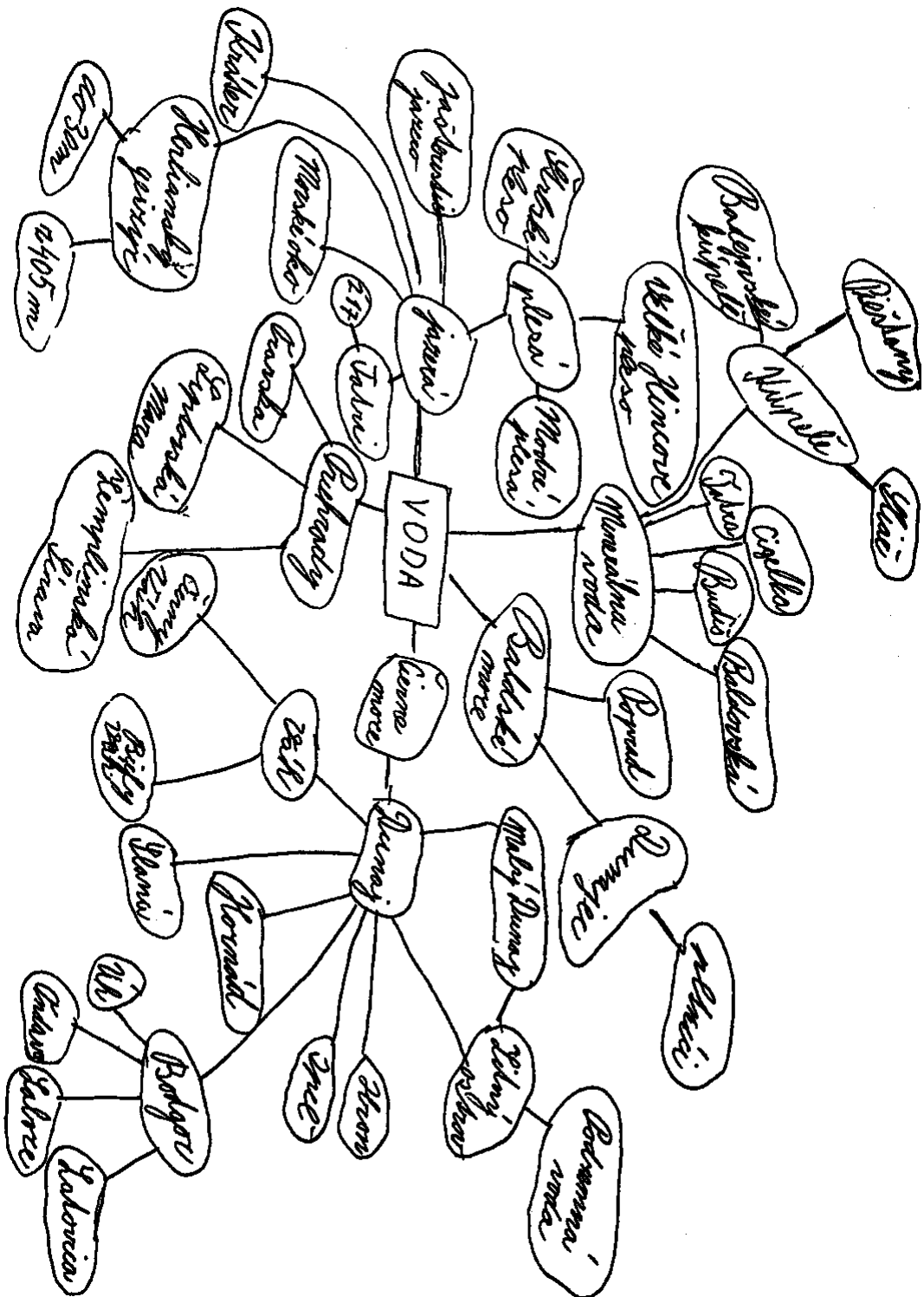
---

2. Vytvorte spoločné názvy pre jednotlivé skupiny slov a napíšte ich do rámkov.

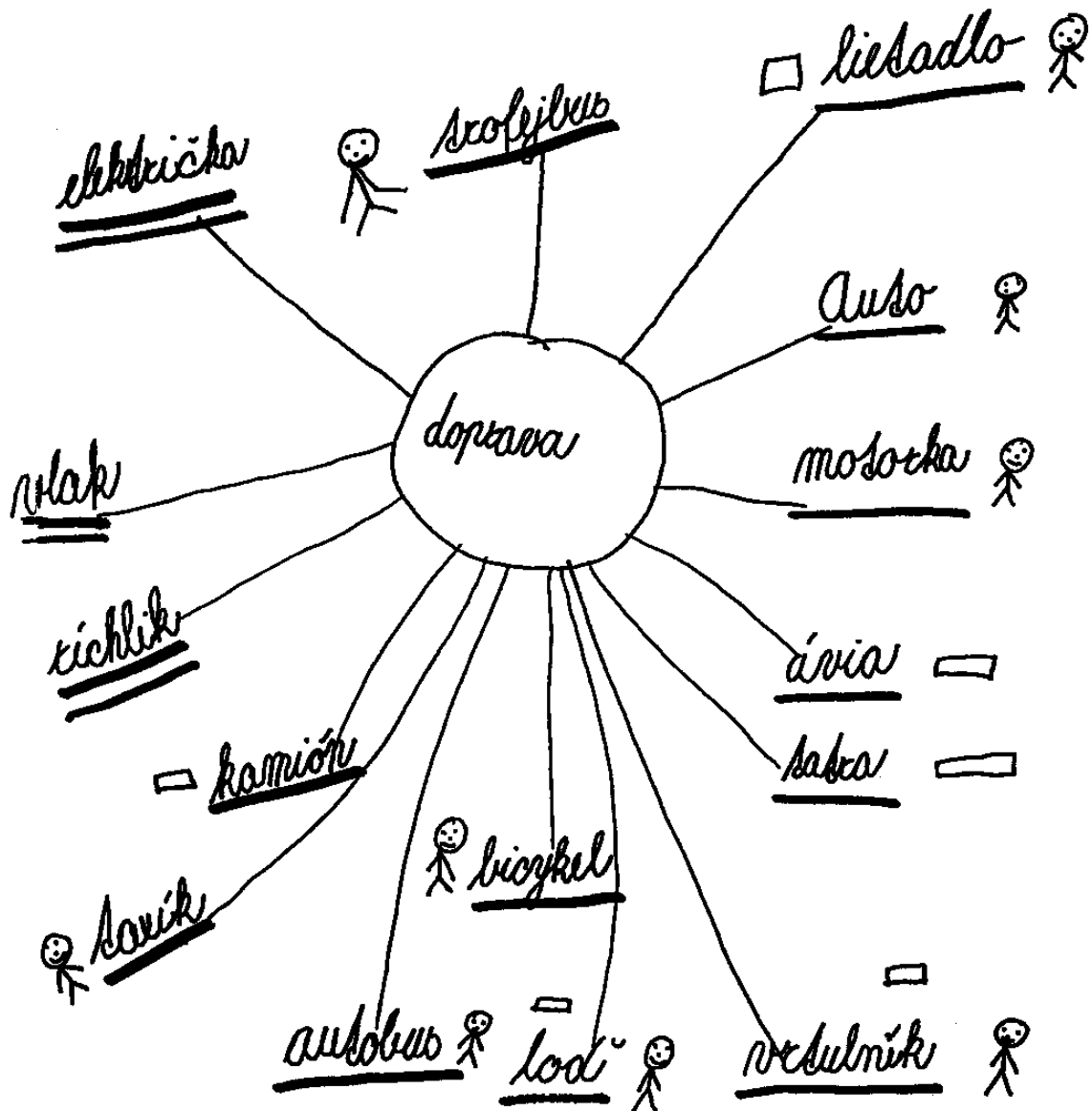
3. Pod každý rámik napíšte slová zo skupiny.



Obrázok 2. 2  
 Pojmová mapa (Voda), žiačka 3. ročníka ZŠ



Obrázok 2. 3  
Pojmová mapa (Doprava), žiak 2. ročníka ZŠ



## • Brainstorming

Po prvý raz sa metóda brainstormingu realizovala v USA v roku 1938. Do slovenčiny sa prekladá ako „búrka mozgov“. Tvorcom metódy je Alex F. Osborn (Turek, 1997, 1999).

Cieľom brainstormingu je aktivizovať dôležité predchádzajúce vedomosti žiakov o téme, určiť rozsah týchto vedomostí a podporovať záujem o tému.

### Postup

1. Oboznámiť žiakov s názvom témy textu, ktorý budú čítať.
2. Požiadajte žiakov, aby v priebehu niekoľkých minút napísali všetko, čo vedia, alebo si myslia, že vedia o danej téme.
3. Zaznamenať slovné asociácie na tabuľu alebo na veľký hárok papiera.
4. Doplňte zoznam o ďalšie asociácie.
5. Urobte krátku prestávku.
6. Spoločne vytvorte prehľad kategórií, prípadne ich usporiadajte do pojmovej mapy.

### Pravidlá

#### **Pravidlo zákazu kritiky**

Počas celého priebehu realizácie brainstormingu treba vylúčiť akúkoľvek kritiku a komentáre.

#### **Pravidlo – kvantita vyvoláva kvalitu**

Každý žiak a v neskoršej fáze všetci žiaci spoločne sa usilujú vyprodukovať čo najviac asociácií. V prípade ustrnutia nápadov učiteľ zaradí prestávku, ktorej cieľom je oslobodiť sa od úlohy. Platí zásada, že najlepšie asociácie sa objavujú spravidla až ku koncu.

#### **Pravidlo vzájomnej inšpirácie**

Tretie pravidlo vychádza zo synergického efektu, teda z toho, že ak ľudia pracujú spoločne, navzájom sa inšpirujú, podporujú, rozvíjajú myšlienky ostatných a pod., teda vyprodukujú viac, ako keby pracovali individuálne.

#### **Pravidlo úplnej rovnosti účastníkov**

Počas brainstormingu neplatia vzťahy nadradenosti a podriadenosti. Všetci účastníci sú si rovní a navzájom sa rešpektujú.

### Poznámky

Táto metóda sa zvyčajne používa pred čítaním textu ako prostriedok stimulujúci myslenie. Po prečítaní textu sa odporúča, aby žiaci doplnili zoznam slovných asociácií, prípadne vytvorenú pojmovú mapu.

Brainstorming je rýchly spôsob, ako aktivizovať predchádzajúce vedomosti žiakov. Zvyčajne trvá od 5 do 10 minút.

## • Cinquain (Päťlístok, Hríbik, Rebrík)

Podstatou Cinquainu je naučiť žiakov zručnosti zhrnúť informácie, zachytiť myšlienky, pocity a presvedčenia do niekoľkých slov. Výslednou formou je „báseň“, ktorá opisuje alebo reflektuje tému.

Slovo cinquain [sinkejn] pochádza z francúzskeho slova a znamená päť. Je to päťveršová báseň, ktorá môže slúžiť tiež ako prostriedok na hodnotenie žiakovho porozumenia, prostriedok tvorivého vyjadrenia.

### Postup

1. Vysvetliť žiakom pravidlá a uviesť niekoľko príkladov.
2. Vypracovať prvý cinquain spoločne.
3. Vypracovať cinquain jednotlivcami.
4. Spojiť dva cinquainy do jedného (práca v dvojiciach).
5. Prezentovať cinquain pred skupinou alebo triedou.

### Pravidlá

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

### Poznámky

Uverejniť najlepšie cinquainy do školského alebo iného časopisu alebo vypísať súťaž o najkrajší cinquain.

Obrázok 2. 4

Cinquain (Voda), žiačka 3. ročníka ZŠ

Voda  
čistá chladná  
tečie umýva ribnká  
tekutina dávajúca návrak života  
život

Návrh 2. 3

Pracovná strana s využitím cinquainu

Meno žiaka: \_\_\_\_\_

### Úloha 1

Prečítaj si potichu text.

#### MEDVEĎ

Medveď je náš najväčší dravec. Žije v lesoch na strednom a východnom Slovensku. Má zavalité telo a hustú srst'. Nemotorne sa pohybuje. Napriek tomu vie dobre bežať, chodiť na zadných nohách, ba aj škriabať sa po stromoch a skalách. Živí sa mäsom menších zvierat. Od hladu prepadáva ovce, teľce, slabé a choré srny a jelene. Rád si pochutná na brusniciach. S obľubou vyberá z bŕtlavých stromov med divých včiel. Obýva diery v skalách, priestory pod koreňmi vyvrátených stromov. Cez zimu spí.

### Úloha 2

Vypracuj päťveršovú báseň.

Pokyny:

1. riadok: Napíš nadpis textu.
2. riadok: Napíš dve prídavné mená (Aký je medveď?).
3. riadok: Napíš tri slovesá (Čo robí medveď?).
4. riadok: Vytvor peknú vetu o medveďovi zo 4 slov.
5. riadok: Vymysli iný nadpis (jedným slovom).

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

### Úloha 3

Vytvor k textu otázky.

---

---

---

---



## • Analýza sémantických prvkov

Ďalší postup zameraný na aktiváciu a rozvoj doterajších vedomostí je Analýza sémantických prvkov. Je vhodný vtedy, keď sa žiaci učia o téme, o ktorej majú málo základných vedomostí. Podstatou tejto techniky je porovnanie prvkov nového a menej známeho učiva alebo témy s tými, ktoré sú známejšie. Táto aktivita napomáha žiakom pochopiť vzťahy medzi hlavnými pojmami.

### Postup

1. Dopredu si pripraviť tabuľku.
2. Uviesť do ľavého stĺpca tabuľky názvy troch vecí (napr. ťava, orol, veľryba).
3. Uviesť do prvého horného riadku tabuľky znaky na porovnávanie (napr. život, pohyb atď)
4. Diskutovať o dvoch známých veciach.
5. Označiť znakmi sémantické prvky učiva (+ pre „áno“, – pre „nie“ a ?, keď si nie sú istí).
6. Vysloviť a označiť predpovede pri ostatných veciach.
7. Získavať ďalšie informácie čítaním textu.
8. Diskutovať o získaných informáciách.
9. Opraviť alebo potvrdiť správnosť v tabuľke.

Obrázok 2.5

Analýza sémantických prvkov – Veľryby (Meredith, Steel, Temple, 1998)

	Život		Pohyb			Potrava			Druh			Veľkosť		
	v oceáne	na súši	lieta	pláva	beží	mäso	ryby	rastliny	ryba	cicavec	vták	mačka	krava	slon
ťava	-	+	-	-	+	-	-	+	-	+	-	-	+	-
orol	-	+	+	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	-
veľryba	+	-	-	+	-	?	+	?	+	-	-	?	?	?

- **Pojmová tabuľka**

Pojmovú tabuľku môžeme tiež zaradiť medzi efektívne spôsoby znázornenia myšlienkových procesov. Samotná tabuľka sa skladá z riadkov a stĺpcov, do ktorých sa zapisujú prvky a charakteristiky na porovnávanie. Spôsob je účinnejší, ak sa porovnávajú viaceré prvky.

Obrázok 2. 6

Pojmová tabuľka – Povolania (Meredith, Steel, Temple, 1998)

	<b>požiadavky na prípravu</b>	<b>stabilita zamestnania</b>	<b>platová úroveň</b>	<b>spokojnosť so zamestnaním</b>
<b>lekár</b>	dlhá: vysoká škola, prax	vysoká	vysoká	stredne vysoká
<b>umelec</b>	stredne dlhá: vzdelanie plus dlhé obdobie praxe	nízka: možno očakávať dlhé obdobie hladu!	neistá	najvyššia
<b>továrenský robotník</b>	krátka	stredné: miesta sa môžu meniť, sťahovať	stredná	môže byť nízka

## • T-schéma

T-schéma je grafická schéma so širokým použitím. Slúži na zaznamenávanie reakcií na diskutované otázky, ktoré sú binárne (áno – nie, za – proti, súhlasím – nesúhlasím) alebo pri ktorých sa porovnáva (kontrastuje). T-schéma je nástroj porovnávania dvoch stránok pojmu.

### Postup

1. Prečítať konfrontačný text, ktorý je vhodný na diskusiu (napr. vylúčenie spolužiaka zo školy, zákaz vodenia psov do parku atď.).
2. Individuálne zaznamenať čo najviac dôvodov, argumentov za a proti.
3. Porovnať záznamy vo dvojiciach, prípadne aj v menších skupinách.
4. Vytvoriť a porovnať T-schému celej triedy.

Obrázok 2. 7

T-schéma – Menšinová kultúra (Metedith, Steel, Temple, 1998)

<b>Dôvody za zachovanie minoritných kultúr</b>	<b>Dôvody <i>proti</i> zachovaniu minoritných kultúr</b>
podpora rôznorodosti; jednotlivci to chcú; podpora tradičných hodnôt	znižujú homogenitu spoločnosti; stoja proti záujmom komunity; tradičné hodnoty by mali ustúpiť

## • Vennov diagram

Vennov diagram slúži na znázornenie najmenej dvoch čiastočne sa prelínajúcich kružníc. Táto aktivita je vhodná na kontrastovanie myšlienok, pojmov, tém a pri hľadaní ich spoločných a rozdielnych prvkov.

Vennov diagram pomáha opísať a porovnať prvky a charakteristiky ľudí, vecí, miest, situácií, prianí, myšlienok, pojmov, príležitostí a pod. ([www.venndiagram.com/intro.html](http://www.venndiagram.com/intro.html)).

### Postup

1. Znázorniť čiastočne sa prelínajúce kružnice.
2. Pred čítaním textu, v priebehu čítania alebo po prečítaní textu zaznamenať hlavné pojmy v priestore kružníc.
3. Hľadanie spoločných prvkov a ich zaznamenanie do spoločného prieniku.

### Príklad

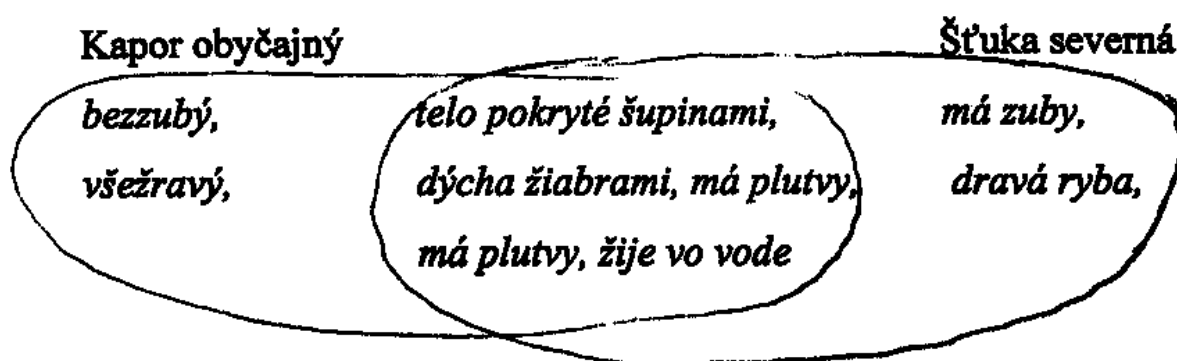
Úloha: Znázorniť spoločné a rozdielne prvky mačky domácej a psa domáceho.

Postup pri práci v dvojici:

- každý z dvojice prečíta text o príslušnom zvierati,
- po prečítaní textu, každý z dvojice zapíše charakteristické znaky zvierat'a,
- dvojica si zápisy porovná a vytvorí Vennov diagram, kde v prieniku vyznačí spoločné prvky oboch z nich.

Obrázok 2. 8

Porovnanie spoločných a rozdielnych prvkov kapra obyčajného a štučky severnej, žiak 4. ročníka ZŠ



- **Pomiešané udalosti**

### **Postup**

1. Vybrať z textu 5 – 6 udalostí, medzi ktorými je časová následnosť alebo vzťah príčiny a následku, a napísať ich na samostatné kartičky.
2. Pomiešať kartičky na magnetickej tabuli.
3. Usporiadať kartičky podľa prirodzeného sledu.
4. Prečítať pôvodný text a kontrolovať správnosť poradia.

- **Voľná písomná práca**

Keď využívame písanie ako nástroj myslenia, adresátom sa stávame my sami. Píšeme preto, aby sme niečo pochopili, objasnili si, upevnili, zapamätali.

### **Postup**

1. Oboznámiť žiakov s témou.
2. Nechať žiakov neprerušovane písať o danej téme počas piatich minút.
3. V dvojiciach prečítať napísaný text a podeliť sa so zaujímavými myšlienkami pred celou triedou.

- **Výmena otázok a odpovedí**

Keď žiaci potrebujú pomoc pri čítaní textu, jedným zo spôsobov je Výmena otázok a odpovedí.

### **Postup**

1. Rozdeliť žiakov do dvojíc.
2. Obidvaja čítajú rovnaký text, rozdelený na odseky.
3. Po každom odseku zastanú a kladú si navzájom otázky o obsahu textu.

### **Poznámky**

Tento postup sa po prvýkrát dobre nacvičuje tak, že učiteľ vytvorí dvojicu so žiakom a predstavuje jedného z partnerov.

Výmena otázok a odpovedí sa môže používať aj s celou triedou. Žiaci prečítajú jeden odsek textu, potom zavrú knihu a kladú učiteľovi otázky. Pritom sa má dbať na to, aby to neboli len faktografické otázky, ale i také, ktoré skúmajú pochopenie pojmov a ich dôsledky. Po niekoľkých cykloch učiteľ požiada žiakov, aby si úlohy vymenili.

Iným druhom použitia tohto učebného spôsobu je vytvorenie družstiev po troch žiakoch. Žiaci sa striedajú pri kladení otázok a odpovedí.

- **Uvažuj – vytvor pár – vymeň si názory**

#### **Postup**

1. Učiteľ prečíta žiakom otázku a požiada ich, aby na ňu samostatne písomne odpovedali.
2. Žiaci vytvoria páry a vymenia si odpovede.
3. Prezentujú pred celou triedou spoločnú odpoveď.

- **Posledné slovo mám ja**

Táto aktivita je na posilnenie uvažovania a reflexie o prečítanom. Tento postup je zvlášť užitočný, ak chceme do diskusie zapojiť tichých alebo váhavých žiakov.

#### **Postup**

1. Žiaci samostatne čítajú text a vyznačujú úseky, ktoré považujú za zaujímavé.
2. Každý žiak napíše na jednu stranu svojej kartičky myšlienku a na druhú stranu svoj komentár, prípadne riešenie problému, postoj, názor atď.
3. Vyvolaný žiak prečíta odsek so svojou myšlienkou na kartičke. Ostatní žiaci vyjadrujú svoje názory, postoje, hľadajú riešenia, argumentujú atď.
4. Po ukončení diskusie učiteľ vyzve žiaka, aby prečítal svoj komentár k vybranej myšlienke. Tento žiak má „posledné slovo“ a nikto už nemôže v diskusii alebo argumentácii pokračovať.

#### **Poznámky**

Dbieť o zachovanie pravidiel pri diskusii.

- **Pexeso**

Túto techniku volíme zväčša na konci vyučovacej hodiny, keď si žiaci aktívnym a zábavným spôsobom môžu zopakovať učivo.

**Postup**

1. Pripraviť dva druhy kartičiek: na prvý druh napísať pojmy, letopočty, mená osobností atď., na druhý druh kartičiek napísať jasné a stručné definície pojmov alebo správne odpovede.
2. Kartičky pomiešať a porozdávať žiakom.
3. Nájsť k sebe dvojicu so zodpovedajúcim obsahom.

## • Písanie formou „tu a teraz“

Samostatné premýšľanie žiakov môžeme podporiť aj tým, že ich požiadame, aby napísali v prítomnom čase o udalosti, ktorá sa odohrala v minulosti, teda ako keby sa odohrávala práve „tu a teraz“ (Silberman, 1997). Aktivitu zadávame žiakom až po osvojení učiva. Nezabudnúť, že písomné vyjadrovanie slúžiace na podporu myslenia neklasifikujeme a neopravujeme žiadne chyby!

### Príklady

1. Žiaci opisujú, ako sa prechádzajú po Mesiaci (pozri Obrázok 2. 9).
2. Sú účastníkmi osláv, historickej udalosti.
3. Sú spisovateľmi a hľadajú vhodný námet atď.

Obrázok 2. 9

Písanie „tu a teraz“ (Prechádzka po Mesiaci), žiak 4. ročníka ZŠ

Zo svojom posádkou sme sa vybrali do vesmíru. Trvalo nám niekoľko mesiacov kým sme sa tu dostali. Z okna rakety som videl veľa družíc, planét a najmä hviezd. Nakoniec sme pristáli na mesiaci. Vnímam sa ako vták. Dávam pozor na niektoré kory sú na Mesiaci a ktoré voláme krátery. Zistil som tu na Mesiaci nie je voda, vzduch a gravitačná sila. Je tu obrovská tma. Jeho povrch je skalnatý a nerovný. Máme tu rieky násovu kyselina. Je tu tiež špina a prach.



## • Recipročné vyučovanie

Recipročné (vzájomné) vyučovanie (Palincsar, Brown, 1985) je technika, ktorej hlavným cieľom je u žiakov:

- rozvíjať učebné zručnosti potrebné pre prácu s textom (sumarizovať, formulovať otázky, robiť predpovede),
- pomôcť im pochopiť text.

Tento učebný postup je vhodný najmä pri faktografických textoch.

### Postup

1. Rozdeliť text na časti.
2. Rozdeliť žiakov do skupín v takom počte, koľko častí má text.
3. Prideliť každému žiakovi jednu časť textu.
4. Po spoločnom prečítaní (ktoré je obyčajne tiché) prvej časti žiakmi, osoba v úlohe učiteľa:
  - a) zhrnie, čo sa prečítalo,
  - b) vymyslí 2 – 3 otázky k obsahu textu a žiada žiakov, aby na ne odpovedali,
  - c) vysvetlí žiakom veci, ktoré im nie sú celkom jasné,
  - d) predpovie, o čom bude nasledujúca časť textu,
  - e) požiadajú, aby každý prečítal nasledujúcu časť textu.
5. Po prečítaní inej časti textu ďalší žiak v úlohe učiteľa pokračuje ako v bode 4.

## • Párové čítanie – párové súhrny

Vyučovací postup Párové čítanie – párové súhrny vyvinul Don Dansereau s kolektívom na Texaskej kresťanskej univerzite. Je to užitočný postup pri textoch, ktoré sú preplnené faktografickými informáciami (Meredith, Steele, Temple, 1998).

### Postup

1. Rozdeliť celý text na toľko častí, koľko je vytvorených štvorčlenných skupín.
2. Každá skupina dostane svoju časť textu.
3. Vo vnútri jednotlivých skupín:
  - rozdeliť text na polovicu,
  - štvoricu na dva páry.
4. Pri čítaní textu každý člen páru zastáva dve odlišné roly, ktoré si navzájom v priebehu čítania vymenia.
  - a) Prvá rola – *spravodajca, referujúci*  
Úloha: pozorne prečítať prvý úsek textu a pripraviť jeho súhrn. Po skončení čítania povedať svojmu partnerovi vlastnými slovami, o čom čítal.
  - b) Druhá rola – *respondent*  
Úloha: prečítať rovnaký úsek textu ako spravodajca a potom ho pozorne počúvať. Ak spravodajca skončí, respondent mu kladie otázky, ktoré pomôžu objasniť obsah textu.
5. Po prečítaní druhej časti textu si úlohy vymenia.
6. Každá dvojica pripraví prezentáciu (na priesvitke, hárku papiera a pod.) zo svojej časti textu.

## • Skladačka I

Kooperatívna aktivita Skladačka I je založená na tímovej práci všetkých členov skupiny, pričom každý z tímu sa stáva expertom na určitú časť textu.

### Postup

1. Vytvoriť domovské kooperatívne skupiny.
2. Prideliť jednotlivým členom čísla podľa toho, ktorú časť textu učiva majú prečítať, naštudovať a vysvetliť ostatným (napr. prvý žiak má učivo na s. 1, druhý žiak na s. 2, tretí na s. 3).
3. Vytvoriť expertné skupiny z členov, ktorí majú rovnakú časť textu (napr. žiak z domovskej skupiny A, ktorý dostal učivo 1, bude pracovať spolu so žiakmi z iných domovských skupín, ktorí dostali učivo 1, atď.). Úlohou žiakov v expertnej skupine je zvládnuť svoju časť textu. Po individuálnom prečítaní ju musia prediskutovať s partnermi, aby sa uistili, či textu dobre rozumejú. V poslednej fáze sa dohodnú, ako najlepšie naučiť text ostatných, keď sa vrátia do pôvodných skupín.
4. Vytvoriť pôvodné domovské skupiny. Každý z jej členov, ktorý nadobudol „expertnú“ znalosť o určenej časti učiva (podľa poradia častí v texte), podáva súhrn a vysvetľuje učivo. Cieľom je, aby sa všetci jej členovia naučili celé učivo.
5. Preveriť zvládnutie učiva žiakmi rôznymi formami (písomnou skúškou, ústnou odpoveďou, prezentáciou ...).

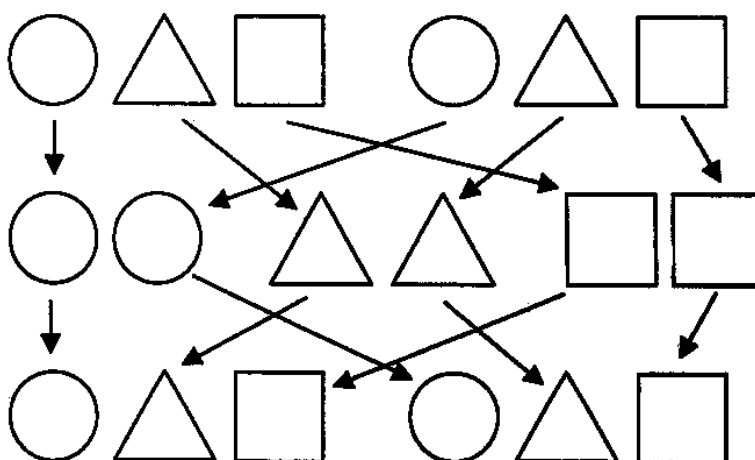
Obrázok 2. 10

Znázornenie základných postupov Skladačky I (In: Meredith, Steele, Temple, 1998)

**Kooperatívne skupiny**  
(zadané učivo)

**Expertné skupiny**  
(učenie sa a plánovanie)

**Kooperatívne skupiny**  
(vyučovanie a kontrola)



## **Skladačka II**

Technika Skladačka II je upravený variant Skladačky I od R. Slavina (In: Meredith, Steele, Temple, 1998). Líši sa od predchádzajúceho modelu skladačky tým, že je viac riadený.

Každý žiak číta všetky časti textu, ale stáva sa expertom len na jeden úsek. Pri jeho čítaní pracuje s expertným hárkom. Expertný hárok obsahuje otázky, ktoré ho sprevádzajú počas čítania.

### **Postup**

1. Rozdeliť žiakov do domovských skupín po 4 – 5 členov.
2. Rozdať žiakom kópie textu rozdeleného na toľko častí, koľko členov má skupina.
3. Každý žiak číta celý text, ale osobitnú pozornosť venuje tej časti, ku ktorej má otázky na svojom expertnom hárku.
4. Vytvoriť expertné skupiny, ktorých úlohou je hľadať odpovede na položené otázky v expertnom hárku.
5. Vytvoriť pôvodné domovské skupiny. Každý z jej členov, ktorý nadobudol „expertnú“ znalosť o určenej časti učiva, podáva súhrn a vysvetľuje učivo. Cieľom je, aby sa všetci jej členovia naučili celé učivo.
6. Preveriť zvládnutie učiva žiakmi rôznymi formami (písomnou skúškou, ústnou odpoveďou, prezentáciou ...).

## • Sprievodca predpovedí

Cieľom Sprievodcu predpovedí (Herber, 1978) je aktivovať a zhodnotiť predchádzajúce vedomosti žiakov, motivovať a stimulovať ich záujem o tému. Pretože sa „sprievodca“ zaoberá hlavne najdôležitejšími pojmami v texte, jeho úlohou je taktiež udržať pozornosť žiakov pri čítaní. Žiaci hľadajú počas čítania dôkazy pre svoje odpovede a predpovedania. Z tohto dôvodu táto technika podporuje aktívne čítanie a kritické myslenie. Sprievodca predpovedí je zvlášť užitočná technika pri identifikácii miskonceptov žiakov.

### Postup

1. Určiť hlavné pojmy, ktoré si majú žiaci osvojiť.
2. Vytvoriť 4 – 6 tvrdení, ktorých obsah súvisí s identifikovanými pojmami.
3. Požiadať žiakov, aby jednotlivo odpovedali na tvrdenia a vyplnili stĺpec Ja.
4. Prečítať určený text s cieľom nachádzať dôkazy pre jednotlivé tvrdenia.
5. Individuálne vyplniť stĺpec Text.
6. viesť diskusiu o potvrdení alebo vyvrátení prvotných tvrdení, prípadne rozhodnúť, ktoré ďalšie informácie a zdroje sú potrebné.

Návrh 2. 4

Pracovná strana sprievodcu predpovedí

### Sprievodca predpovedí

#### Pokyny:

- Čítaj postupne vety.
- V stĺpci Ja napíš áno, ak súhlasíš s tvrdením, a nie, ak s tvrdením nesúhlasíš.
- Prečítaj text.
- Porovnaj svoje tvrdenia s informáciami v texte a vyplň stĺpec Text.

JA

TEXT

Tvoje srdce je veľké ako tvoja päť

Srdce má šesť dutín.

Rýchlosť srdca je rovnaká ako rýchlosť pulzu.

Pri veľkej aktivite bije srdce rýchlejšie.

Srdce je sval.

- **INSERT** - Interaktívny záznamový systém pre efektívne čítanie a myslenie (angl. Interactive Notating System for Effective Reading and Thinking)

Insert je učebný postup, ktorý pomáha žiakom zostať pri čítaní textu aktívnymi. Je to metóda na sledovanie porozumenia (Vaughan, Estes, 1986, In: Meredith, Steele, Temple, 1998). Počet znakov, ktoré žiaci používajú, býva rôzny v závislosti od ich veku, vyspelosti, účelu čítania a ich skúsenosti so znakovým systémom.

INSERT – ako záznamový systém pre efektívne čítanie obsahuje 4 znaky, ktoré by si mal aktívny čitateľ zaznačovať na okraj textu. Nie je však potrebné označovať každý riadok alebo každú myšlienku, ktorá je v texte. Znak by mal odrážať vzťah k vybranej informácii vo všeobecnosti.

- √ Znak potvrdzuje, čo vieme, informácia je v súlade s naším poznaním.
- Znak naznačuje, čo vieme nesprávne, informácia nie je v súlade s naším poznaním.
- + Znak naznačuje, že sme sa dozvedeli novú informáciu.
- ? Znak naznačuje, že informácia je nejasná, nezrozumiteľná alebo zaujímavá a chceme o nej vedieť viac.

### Odporúčanie

U žiakov mladšieho školského veku je najlepšie začínať od prvých dvoch značiek a postupne pridávať ďalšie. Na záver si môžu žiaci urobiť Individuálnu tabuľku (pozri obrázok 2. 11)

Obrázok 2. 11

Individuálna tabuľka (Mačka domáca), žiak 4. ročníka ZŠ

<b>Individuálna tabuľka</b>	
<p> <i>gulaš, Mäso<sup>+</sup></i>  <i>ušy, oči, papuľky</i>  <i>Kuk má krásny</i>  <i>štrk, korenie</i>  <i>šut</i>  <i>mäsom a ovčkami</i>  <i>niečo leží, šakše</i>  <i>5 až 7 mačiatok</i> </p>	<p> <i>hmatové fúzi</i>  <i>kôrme sfarbená</i>  <i>oči vidieť na</i>  <i>reklamovú</i>  <i>ro sme nevidí</i>  <i>osobí pozívci</i>  <i>práchnudý drape</i> </p>

Tabuľka 2.1

Prehľad o zaradení jednotlivých postupov do Rámca pre vyučovanie a učenie EUR

<b>Poradie</b> <b>Názov metódy</b> (Číslo strany)	<b>E</b> pred čítaním textu	<b>U</b> v priebehu čítania textu	<b>R</b> po prečítaní textu
1. Analýza sémantických prvkov (s. 70)	X		X
2. Brainstorming (s. 67)	X		
3. Cinquain (s. 68)			X
4. INSERT (s. 83)		X	
5. Párové čítanie – párové súhrny (s. 79)		X	X
6. Pexeso (s. 76)	X		X
7. Písanie formou „tu a teraz“ (s. 77)			X
8. Pojmová tabuľka (s.71)	X		X
9. Pojmové mapovanie (s. 49)	X	X	X
10.Pomiešané udalosti (s.74)			X
11.Posledné slovo mám ja (s. 75)			X
12.Recipročné vyučovanie (s. 78)		X	
13.Skladačka I (s. 80)		X	X
14.Skladačka II (s. 81)		X	X
15.Sprievodca predpovedí (s. 82)	X	X	
16.T-schéma (s.72)			X
17.Uvažuj – vytvor pár – vymeň si názory (s. 75)	X	X	X
18.Vennov diagram (s.73)	X	X	X
19.Voľná písomná práca (s. 74)	X		X
20.Výmena otázok a odpovedí (s. 74)		X	

## 2.4 Ďalšie učebné stratégie

V tejto kapitole predstavíme niektoré iné interaktívne modely učebných stratégií, ktoré podporujú u žiakov aktívny prístup k čítaniu. Ich spoločným znakom je kladenie dôrazu na aktivizáciu predchádzajúcich vedomostí ako dôležitého činiteľa pri porozumení textu žiakmi.

### • K - W - L

Viem – Chcem vedieť – Naučil som sa (angl. Know – Want – Learned)

D. M. Ogleová (1986) postavila svoju učebnú stratégiu na troch základných krokoch:

krok: K – uvedomenie si, čo už viem,

krok: W – určenie si, čo chcem vedieť,

krok: L – rozpamätanie sa na to, čo som sa naučil.

Vytvorila jednoduchý pracovný hárok, s ktorým žiak pracuje pred čítaním, v priebehu čítania a po prečítaní náučného textu.

#### 1. etapa: K

Počas tejto fázy učiteľ podporuje žiakov v tom, aby si uvedomili, čo o téme vedia. Je založená na uplatňovaní dvoch postupov zisťovania predchádzajúcich vedomostí žiakov:

a) brainstormingu,

b) kategorizácii pojmov.

#### 2. etapa: W

V druhej etape si žiaci zapisujú otázky, na ktoré chcú pri čítaní textu hľadať odpovede.

#### 3. etapa: L

Tretia fáza je zameraná na reflexiu prečítaného. Žiaci si do pracovných hárkov zaznamenávajú, čo sa z textu naučili. Ak zistia, že text neodpovedal na všetky ich otázky, ktoré si zaznamenali v druhom stĺpci, učiteľ ich odkáže na iné zdroje.

Variáciou K – W – L je **K – W – L – W – H**. Predchádzajúca edukačná stratégia je rozšírená o dva ďalšie kroky W a H.

**4. etapa: W** čo sa ešte chcem naučiť (angl. What else I want to learn).

**5. etapa: H** – ako si nájdem informáciu (angl. How I will find that information).

Uplatnením rozšíreného variantu upevňujeme u žiakov uvedomenie si, že učenie sa z textu je dlhotrvajúci proces a získať informácie si vyžaduje zručnosť pracovať nielen s jedným, ale viacerými zdrojmi (Billmeyer, Barton, 1998).



Návrh 2. 5

Pracovná strana Viem – Chcem vedieť – Naučil som sa

**1. ČO UŽ VIEM**

**2. ČO CHCEM VEDIET?**

**3. ČO SOM SA NAUČIL**

Návrh 2.6

Pracovná strana Viem – Chcem vedieť – Naučil som sa – Čo sa ešte chcem naučiť  
– Hľadanie informácií

**1. ČO UŽ VIEM**

**2. ČO CHCEM VEDIET?**

**3. ČO SOM SA NAUČIL**

**4. ČO EŠTE CHCEM VEDIET**

**5. AKO ZÍSKAM NOVÉ INFORMÁCIE**

Obrázok 2. 12

Ukážka vypracovania KWL (Včela medonosná), žiačka 3. ročníka ZŠ

Vedela som

Poskytujeme med  
Má oči, tykadlá.  
Že sa dorozumievajú  
sancami

Nevedela som

Vilí ich je  
80 000.  
Matka merbena  
peľ a krmivo  
ju robotnice  
matka kladie  
robotničky aj  
budie vajčka.  
Ka rok nakladie  
200 000 vajčiek.  
Na zimnu budov  
ze súla vyženie

Chcem  
vedieť viac

Viac o budoch  
a o práci včelárov  
aj o rojení

## • S Q 3R

Označenie S Q 3R tvorí začiatkové písmená jednotlivých krokov:

- S ( survey ): skúmať, pozorovať, prvé zoznámenie, prebehnúť,
- Q ( question ): dávať otázky, pýtať sa,
- R ( read ): čítať,
- R ( recite, recall ): pamätať si, schopnosť rozpamätať sa,
- R ( review ): znovu prejsť ( Inri Di Carli, 1993; Reutzel, Cooter, 1992 ).

Pozrime sa na jednotlivé kroky podrobnejšie.

### 1. krok: S

Prvý krok má za cieľ uvedomenie si dôležitosti prvotného zoznámenia sa s určitou logickou osnovou knihy, kapitoly alebo časti učiva.

Pri skúmaní knihy sa odporúča tento postup:

- názov,
- autor,
- rok vydania,
- úvod: objasní, o čo ide,
- obsah.

Pri prechádzaní jednotlivých stránok knihy venujeme pozornosť názvom kapitol a odsekov, tučne vytlačeným slovám, záverom, obrázkom, tabuľkám alebo grafom.

### 2. krok: Q

Tento druhý stupeň má pomáhať pri vytvorení aktívneho postoja k čítanému textu. Ak sa chce čitateľ zoznámiť s novým textom, mal by si položiť tieto otázky:

- Aký je jeho cieľ?
- Ako môžem zaradiť novú problematiku do mne už známeho kontextu?
- Čo mi chce autor povedať?
- Kedy? Kde? Prečo? Kto?

Kladenie otázok je príprava na aktívne hľadanie odpovedí a prechod na tretiu fázu.

### 3. krok: R

Ide o samotné aktívne čítanie textu.

V priebehu prvého čítania hľadáme odpovede na otázky položené v predchádzajúcej fáze. Tužkou sa označujú dôležité body – t. j. odpovede. Pri druhom čítaní si podčiarkujeme dôležité informácie, ale len tie, ktoré si máme zapamätať („pamäťové háčiky“).

### 4. krok: R

Hlavnou úlohou tohto kroku je uloženie čítaného textu do pamäti.

Opakujú sa najdôležitejšie pojmy a časti – nahlas pri sluchovej pamäti, vytváranie grafických schém pri vizuálnej pamäti.

### 5. krok: R

Finálnym krokom je skratkovité zhrnutie všetkých predchádzajúcich častí. Je efektívne robiť poslednú etapu vo dvojici alebo v menších skupinách.

- **C – T - A**

Pojem – Text – Aplikácia (angl. Concept – Text – Application)

Učebná stratégia C – T – A poukazuje na jeden zo spôsobov, ako organizovať vyučovaciu hodinu, ktorá pomáha žiakom mladšieho školského veku porozumieť náučnému textu (Burns, Roe, Ross, 1988).

Pozostáva z týchto troch fáz:

**1. Fáza: C (Concept) – Pojem**

Je to fáza hodnotenia, skúmania pojmov. Jej cieľom je rôznymi diskusnými postupmi (ako napr. brainstormingom) zistiť úroveň osvojenia si pojmov jednotlivými žiakmi.

**2. Fáza: T (Text) – Text**

V tejto etape učiteľ predstaví tému a stanoví cieľ čítania. Žiaci v triede čítajú jednotlivé odseky textu potichu. Po každej prečítanej časti nasleduje spoločná diskusia.

**3. Fáza: A (Application) – Aplikácia**

Učiteľ plánuje aktivity, ktoré podporujú u žiakov používanie získaných vedomostí z textu.

## LITERATÚRA

- ALVY, K. T. : The Power of Positive Parenting. Los Angeles: Center for the Improvement of Child Caring, 1997.
- BARTON, M. L. – BILLMEYER, R.: Teaching Reading in the Content Areas. If Not Me, Then Who? Colorado: Aurora, 1998.
- Before Reading Strategies. In:  
<http://www.esd105.wednet.edu/readingCadre/BeforeVoc.html>.
- BENKOVÁ, S. – VACULÍKOVÁ, R.: Výskum porozumenia prečítaného textu na 1. stupni ZŠ. Technológia vzdelávania, 1, 1993, č. 6, s. 9 – 10.
- BONO, E.: Šest klobouků aneb Jak myslet. Praha: Argo, 1997.
- BURNS, P. C. – ROE, B. D. – ROSS, E. P.: Teaching Reading in Today's Elementary Schools. Boston: Houghton Mifflin Company, 1988.
- Cloze Procedure. In: <http://www.kancrn.k12.ks.us/Harmony/breighm/cloze1.html>.
- COHEN, L. G. – SPENCIDER, L.: Assessment of Children and Youth. New York: Longman, 1998.
- Concept Maps. In:  
<http://www.inspiration.com/vlearning/index.cfm?fuseaction=concept-maps>.
- CUNNINGHAM, P. M. – ALLINGTON, R. L.: Classroom That Work: They Can All Read and Write. New York: Harper Collins College Publisher, 1994.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J.: Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001.
- ČIŽMAROVIČ, Š. – KALNÁ, V.: Pedagogická diagnostika čítania mladších žiakov. Bratislava: SPN, 1991.
- FISHER, R.: Učíme děti myslet a učit se. Praha: Portál, 1995.
- Fordham, P. – Holland, D. – Millican, J.: Adult Literacy. London: Oxfam, 1995.
- GAVORA, P.: Žiak a text. Bratislava: SPN, 1992.
- GAVORA, P.: Žiak a porozumenie textu. In: Komunikácia písanou rečou. Bratislava: PF UK, 1998.
- GAVORA, P. – MORÁVKOVÁ, Z.: Funkčná gramotnosť žiakov 3. a 4. ročníka ZŠ v modelových situáciách. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 48, 2001/2002, č. 3 – 4, s. 84 – 90.
- GAVORA, P.: Gramotnosť. Vývin modelov, reflexia a výskum. Pedagogika, 52, 2001/2002, č. 2, s. 171 – 181.
- GREENBERG, P. : Parents as Partners in Young Children's Development and Education. New York: Young Children, 1989.
- GILLET, J. W. – TEMPLE, Ch. : Understanding Reading Problems. Assessment and Instruction. Boston, Toronto: Brown and Company, 1986, 2. vyd.
- GRAVES, M. F. – JUEL, C. – GRAVES, B. B.: Teaching Reading in the 21<sup>st</sup> Century. Boston: Allyn and Bacon, 1997.

- HAVLINOVÁ, M. a kol.: Program podpory zdraví ve škole. Praha: Portál, 1998.
- INRI DE CARLI, M.: Nechce se mi učit. Jak řešit problémy s učením. Praha: Portál, 1995.
- JACOBSEN, D. a spol.: Methods for Teaching. New York: Macmillan Publishing Company, 1989.
- JUSTICE, L. M. – KADERAVEK, J.: Using Shared Storybook Reading to Promote Emergent Literacy. In: Teaching Exceptional Children. Vol. 34 No. 4 March/April 2002, s. 8 – 13.
- KAHN, N. B.: Jak efektivně studovat a pracovat s informacemi. Praha: Portál, 2001.
- KIBBY, M. W.: Practical Steps for Informing Literacy. New York: The Reading Clinic University at Buffalo, 1995.
- KOCOUREK, R.: Porozumění učebním textům a jejich obsahové zpracování. In: Učební text – jeho funkce, produkce, percepce a interpretace. Sborník příspěvků z konference pořádané ve dnech 13. – 15. 9. 1995 v Brandýse n. Labem. Praha: PedF UK, 1996, s. 66 – 75.
- Komunikácia písanou rečou. In: Pupala, B. – Osuská, Ľ.: Pojmové mapovanie. Bratislava: PF UK, 1998.
- LECHTA, V.: Terapia narušenej komunikačnej schopnosti. Martin: Osveta, 2002.
- MARGERUM – LEYS, J.: Concept Mapping as a Prewriting Activity. A Presentation for MACUL 99. In: <http://www-personal.umich.edu/~jmargeru/conceptmap/>.
- MATĚJČEK, Z. a kol. : Skúška čítania. In: Ponuka psychodiagnostických testov, Bratislava: 2001.
- MCKENNA, M. C. – ROBINSON, R. D.: Teaching Thought text: A Content Literacy Approach to Content Area Reading. New York: Longman Publishing Group, 1992.
- MEREDITH, K. – STEEL, J. – TEMPLE, Ch.: Projekt Orava a projekt Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu Bratislava: Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, 1998.
- MILAN, M.: G-skúška. In: Psychodiagnostika, Bratislava: 1980.
- PALINSCAR, A. S. – BROWN, A. L.: Reciprocal teaching: Activities to promote „reading with your mind“. New York: College Board Publications, 1985.
- OGLE, D. M. : K – W – L: A Teaching Model that Develops Active Reading of Expository Text. In: The Reading Teacher, 39, s. 564 – 570, 1986.
- PLOTNICK, E.: Concept Mapping: A Graphical System for Understanding the Relationship Between Concepts. June 1997. In: <http://ericit.org/mapping.shtml>.
- REUTZEL, D. R. – COOTER, R. B. Jr.: Teaching Children to Read. New Jersey: Macmillan Publishing Company, 1992.
- ROTH, W. M.: Concept Mapping for Meaningful Learning in Primary Science. In: <http://www.educ.uvic.ca/faculty/mroth/445/Primary-Concepts.htm>.
- SILBERMAN, M.: 101 metod pro aktivní výcvik a vyučování. Praha: Portál, 1997.

- STRAKOVÁ, J. – TOMÁŠEK, V.: Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti a její realizace v ČR. Praha: VÚP, 1995.
- Teaching Reading. A Balanced, Comprehensive Approach to Teaching Reading in Prekindergarten Through Grade Three. Sacramento, Reading Program Advisory, 1996.
- TOMLINSON, C. A.: The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners. Alexandria: ASCD, 1999.
- TUREK, I.: Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. Bratislava: MC, 1997.
- TUREK, I.: Tvorivé riešenie problémov. Bratislava: MC, 1999.
- URBANOVÁ, A. – PROKŠA, M.: Vedomostná štruktúra žiakov – jej zdroje a spôsoby zisťovania. In: Technológia vzdelávania. Roč. IX., 8/2001, s. 4 – 7.
- Venn Diagram. <http://www.venndiagram.com/intro.html>.
- VIKENTYEVA, I.: Ode to the Cinqain. In: Thinking Classroom. Volume 3, Number 1, 200, s. 37 – 38.
- ZÁPOTOČNÁ, O.: Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In: Kolláriková, Z. – Pupala, B.(eds): Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementárna pedagogika. Praha: Portál, 2001.
- ZÁPOTOČNÁ, O.: Súčasné teoretické reflexie čítania a gramotnosti a ich odraz vo výskume a vzdelávaní. In: Pedagogická revue, marec – apríl 2002, roč. 54, s. 140 – 155.
- ZELINKOVÁ, O.: Poruchy učení. Praha: Portál, 1994.



Názov : Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti rómskych žiakov

Autor : PaedDr. Alica Petrasová

Recenzenti : doc. PhDr. Jarmila Dargová, PhD.  
Mgr. Mária Olšavská

Jazyková  
úprava : PhDr. Zora Mihoková

Vydavateľ : Metodicko-pedagogické centrum v Prešove

Za vydanie  
zodpovedá : PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.  
riaditeľ MPC

Náklad : 500 ks

Rok vydania: 2003

1. vydanie

**ISBN 80-8045-307-1**



9 788080 453071

**ISBN 80-8045-307-1**



9 788080 453071