

TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE PEDAGOGICKÁ FAKULTA



Recenzenti:

prof. PaedDr. Eva Vitezová, PhD.

Mgr. Lucia Ološtiaková, PhD.

TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE
KATEDRA SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATURY
PEDAGOGICKEJ FAKULTY TRNAVSKEJ UNIVERZITY V TRNAVE

MÁRIA BELÁKOVÁ

**TEÓRIA A PRAX VYUČOVANIA
SLOVENSKEHO JAZYKA II.**

(Obsahová a procesuálna stránka vyučovania)



Trnava 2017

Katedra slovenského jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2017

© PaedDr. Mária Beláková, PhD., 2017

ISBN 978-80-568-0097-3

Obsah

PREDSLOV	6
1 Obsahová dimenzia kurikula v predmete slovenský jazyk a literatúra.....	7
1.1 Dynamika učebného obsahu v predmete slovenský jazyk	8
1.1.1 Základné prvky učiva	10
1.2 Osnovanie učiva v predmete slovenský jazyk	12
1.2.1 Základné pedagogické dokumenty = obraz kurikula v dokumentoch	13
2 Procesuálna stránka vyučovania slovenského jazyka.....	27
2.1 Plánovanie vo vyučovaní slovenského jazyka	28
2.2 Organizácia, riadenie v predmete slovenský jazyk a literatúra	32
2.3 Pedagogická diagnostika v predmete slovenský jazyk.....	32
2.3.1 Testovanie ako hodnotenie výkonov zo slovenského jazyka	39
2.4 Didaktické prostriedky v predmete SJL	45
2.4.1 Materiálne didaktické prostriedky	47
2.4.2 Nemateriálne prostriedky	59
2.4.2.1 Princípy a zásady vo vyučovaní slovenského jazyka	59
Literatúra	70

PREDSLOV

Vysokoškolská učebnica *Teória a prax jazykového vzdelávania II. (obsahová a procesuálna stránka vyučovania)* je pokračovaním série učebníc určených pre študentov Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity navštevujúcich kurz teória a prax jazykového vzdelávania 1. Obsahovo i štruktúrou nadväzuje na predchádzajúci diel. Zaoberá sa predmetom skúmania didaktiky slovenského jazyka, t. j. vyučovacím predmetom slovenský jazyk a literatúra z hľadiska jeho obsahovej i procesuálnej realizácie. Rovnako ako v prvej časti učebnice, aj na tomto mieste prezentujeme informácie, ktoré nepovažujeme za absolútne, študentovi nechávame priestor na vlastné úvahy a možnosť sledovať dynamiku didaktiky slovenského jazyka. Uvedomujeme si, že lingvodidaktika je rýchlo meniac sa disciplína, a preto ju v takejto podobe aj prezentujeme. Vychádzajúc z teórie ponúkame čitateľovi konkrétne praktické ukážky, názorné schémy, tabuľky či metodické postupy. Inšpirovaní najnovšími didaktikami (napr. Čapek, 2015; Turek, 2014; Liptáková et al., 2011; Buzan, 2007 a pod.) sme do učebnice zaradili aj nástroje posilňujúce metakognitívne procesy študentov. V úvode každej kapitoly sa nachádza myšlienková mapa predstavujúca jej obsahovú náplň. Mapu dopĺňa sumár zručností a vedomostí, ktoré študent po preštudovaní kapitoly nadobudne. Táto časť práce ma jednak orientačný, jednak spätnoväzobný charakter. Úlohu spätnej väzby plnia aj námety a otázky zaradené na konci každej kapitoly. Otázky a námety sú formulované ako teoretické i praktické výkony študentov, sledujúce mieru pochopenia problematiky a zároveň slúžiace k rozšíreniu nadobudnutých poznatkov. Konkrétne námety sú vhodné na spracúvanie seminárnych úloh, najmä tie, ktoré majú charakter malých výskumných metód.

Na učebnicu nadväzuje tretia časť – Metódy vo vyučovaní slovenského jazyka, ktorá dopĺňa procesuálnu stránku vyučovania materinského jazyka.

Veríme, že ponúknutá učebnica pootvorí študentom obzor, uľahčí im štúdium a ponúkne materiál, ktorý budú môcť využiť v praxi. Želáme im pritom vytrvalosť, otvorenú myseľ, chuť obohacovať svoje prístupy o nové prvky, inovovať a motivovať svojich žiakov. Zároveň nám prichodí na tomto mieste poďakovať všetkým študentom, ktorí nás inšpirovali v práci a obohacovali tým naše vedenie.

Autorka

1 Obsahová dimenzia kurikula v predmete slovenský jazyk a literatúra



Po preštudovaní kapitoly by sme mali:

1. vedieť definovať a popísať obsahovú stránku vyučovania slovenského jazyka;
2. vedieť definovať pojem predmetové kurikulum, resp. učivo;
3. vedieť vymenovať základné prvky učiva;
4. definovať základné pedagogické dokumenty;
5. získať prehľad o dokumentoch používaných v predmete slovenský jazyk a vedieť ich popísať;

Špecifické ciele predmetu slovenský jazyk sa realizujú prostredníctvom obsahu vzdelávania, ktorý sa žiakom sprostredkúva materiálnymi prostriedkami (technické zabezpečenie, didaktické pomôcky a pod.) a nemateriálnymi prostriedkami edukácie (metódy, formy, zásady, princípy). Obsahovú stránku vyučovania teda určujú didaktické ciele a obsah vzdelávania, t. j. čo žiakov naučiť. Vzdelávacie štandardy zo slovenského jazyka a literatúry (2014, s. 4) za obsah predmetu považuje tzv. aplikačný kontext a osvojenie si kľúčových pojmov. Aplikačný kontext chápe ako „textovú zložku vzdelávacieho štandardu, ktorú tvoria jednotlivé slohové útvary/žánre stanovené v obsahovom štandarde“. Žiak tak od reprodukcie (čítanie a počúvanie s porozumením) smeruje k produkcii textu (písanie a hovorenie s porozumením). V oblasti pojmov ide o osvojenie elementárnych jazykovedných pojmov vzhľadom na vekuprimeranosť a kontext. Obsah (učivo) chápeme ako didakticky modifikované lingvistické poznatky, pričom transformácia týchto poznatkov je veľmi náročným procesom. V minulosti sa obsahová stránka vzdelávania označovala pojmami učebný obsah alebo učivo, v novej literatúre sa od týchto pojmov upúšťa a nahrádza sa pojmami **obsah vyučovania** alebo **vzdelávania**. V minulosti používaný termín učivo, označujúci len istý súbor vedomostí, sa v súčasnosti významovo rozšíril (porov. nižšie zmieňovaný názor I. Turka). Obsah vyučovania tvoria okrem vedomostí aj zručnosti, postoje, návyky a pod. J. Skalková (2007, s. 71) definuje učivo v jeho dynamickej povahe, v procese

didaktickej transformácie: „Učivo vzniká spracovaním obsahov predstavujúcich rôzne oblasti kultúry (vedy a techniky, umenia, činností a hodnôt) do školského vzdelávania, t. j. do učebných plánov, osnov, učebníc, do vyučovacieho procesu.“ Učivo predmetu slovenský jazyk je nositeľom informácií o jazyku a z jazyka, je to didakticky spracovaný obsah lingvistiky a jej transdisciplín. Nejde však len o prostý prenos informácií z vednej disciplíny, ale o didaktickú transformáciu, pri ktorej sa vedecké obsahy „dostávajú do vzťahov pedagogického poľa a pretvárajú sa v týchto vzťahoch“, s prihliadaním na ciele, subjekt žiaka či rolu učiteľa (Skalková, 1999, s. 64).

Učivo súvisí s cieľmi vyučovania, no nemožno si ich vzájomne zamieňať, pretože je cieľom podriadené, vychádza z nich a konkretizuje ich. Rovnako aj I. Turek (2014, s. 174) upozorňuje na nesprávnu zámenu pojmov obsah vzdelávania, učebná látka a učivo. Pod pojmom učivo chápe nielen vecný obsah v danom predmete, ale aj intelektuálne procesy, ktoré vedú k jeho osvojeniu. Z. Kalhous et al. (2002, s. 126) definujú pojem učivo ako „obsah vyučovania alebo vzdelávania, v podobe výsledku výučby ako obsah školského vzdelávania“. Pojem učivo však možno stotožňovať s termínom kurikulum.

1.1 Dynamika učebného obsahu v predmete slovenský jazyk

Učebný obsah predmetu slovenský jazyk a literatúra má špecifický charakter vyplývajúci z miery už osvojených poznatkov, s ktorými žiak prichádza do vzdelávania. Žiak má ešte pred absolvovaním predmetu nadobudnuté isté komunikačné a jazykové zručnosti, avšak každý disponuje iným inventárom a inou úrovňou nadobudnutých zručností. Tieto „predchádzajúce“ vedomosti vo vyučovaní slovenského jazyka majú slúžiť ako východisko pre osvojovanie ďalších poznatkov. Žiak má korigovať, dopĺňať a spresňovať svoje doterajšie poznanie na základe utvorených komunikačných situácií. Cieľom jazykového vyučovania je teda vytvárať situácie, v ktorých žiak cez prirodzenú komunikáciu spoznáva postavenie a funkciu jednotlivých jazykových javov. Jazykové javy, ktoré si má žiak osvojiť, predpisujú učebné osnovy ako základné učivo, učebný obsah. Učebný obsah je základná didaktická kategória, „základný didaktický prostriedok dosahovania výkonových požiadaviek na žiaka v učebnom predmete, t. j. výkonových štandardov a kompetencií, pričom aj tieto výsledky sekundárne patria do kategórie učebného obsahu (Ligoš, 2009, s. 71). Povaha učiva je veľmi dynamická, pretože reflektuje na neustále sa meniaci jazyk a tiež je dynamická vzhľadom na tematické zachytenie skutočností – nové objekty je nutné pomenúvať novými slovami. Učivo v predmete slovenský jazyk slúži nielen na vyjadrovanie myšlienok žiaka, ale aj na rozvíjanie národnej príslušnosti, na prezentáciu historických súvislostí (porov. vyučovanie jazyka v jednotlivých obdobiach; časť I.), na vnímanie estetickosti (krásy) jazykového prostriedku a pod. (ibid.).

Obsah učiva nie je v dejinách nemenný a stabilný. Počas jednotlivých období sa menil – od encyklopedického spracovania, školskej podoby vednej disciplíny, sa postupne prechádza k redukcii teórie v prospech utvárania rečových prejavov. Žiak sa z pozície objektu

vystaveného množstvu vedomostí dostáva do pozície subjektu, konštruujúceho si vlastné poznatky. Mení sa aj postavenie pedagóga, ktorý tvoril jediného sprostredkovateľa učiva. Pomocou učebných metód „prenášal“ učebný obsah (ibid.). V 20. storočí pretrvávajúci systémovo-opisný prístup kládol dôraz na množstvo encyklopedických vedomostí, ktoré z hľadiska didaktickej transformácie považujeme za tzv. školskú podobu vednej disciplíny. Poučenia a definície neboli dostatočne prispôsobené ontogenetickým charakteristikám žiakov. Učivo bolo predimenzované, nevznikal priestor na dôkladné osvojenie a hlbšie porozumenie javov. I. Turek (2014, s. 182) komentuje situáciu takto: „Autori učebných osnov a učebníc často v snahe udržať a zvýšiť vedeckú úroveň učiva vložili do týchto dokumentov čo najviac informácií, len aby im nič neušlo. Došlo k predimenzovaniu učiva. Učivo väčšiny vyučovacích predmetov sa rozrástlo do takej miery, že v čase určenom na vyučovanie sa nedá efektívne žiakmi osvojiť, upevniť, prehĺbiť, systematizovať. Predimenzovanosť učiva vzniká aj tak, že na vyučovanie niektorých predmetov sa znižuje časová dotácia, pričom obsah učiva zostáva v podstate nezmenený. Veľa nepomohla ani možnosť, že školy si môžu rozsah učiva modifikovať až o 30%. Väčšina učiteľov túto možnosť nevyužíva na redukcii učiva... Učiteľ vyvedený z miery množstvom učiva a viazaný učebnými osnovami – záväznou normou, ktorá mu určuje, čo a kedy má preberať, bez ohľadu na to, či určený čas a množstvo učiva zodpovedajú rozdielnym schopnostiam žiakov a pracovnému tempu žiakov, predpísané poznatky podáva žiakom v konečnej, hotovej podobe...“¹. Reakciou na uvedenú predimenzovanosť učiva a encyklopedický charakter učiva bola kurikulárna transformácia, ktorej cieľom bolo znížiť informačnú záťaž a stres pre žiakov a učiteľov, vytvoriť priestor pre školské kurikulum, ktoré je v súčasnosti tvorené 30% voliteľného obsahu. Kmeňové, základné, štátne kurikulum tvorí pritom 70% učebného obsahu.

Systémovo-opisný prístup v jazykovom vzdelávaní nahradila komunikačná koncepcia, ktorá je založená nie na získaní čo najväčšej sumy vedomostí, ale na rozvíjaní základných komunikačných zručností. Tie sa stali ťažiskom učebného obsahu v slovenskom jazyku a predstavujú zároveň konečné požiadavky, ciele, konkretizované v záväzných didaktických dokumentoch. Kompetencie, resp. komunikačné zručnosti spolu s pojmoslovím tvoria učebný obsah.

Pri implementácii učebného obsahu uplatňujeme zásady, ktoré uvádza E. Stračár (1972):

- **diferencovanosť** obsahu (neznáme – známe prvky, otvorené a uzavreté, základné a pomocné) = odlišovanie jednotlivých jeho prvkov; Pedagóg by mal vo vyučovaní vychádzať z doterajších znalostí žiakov (brať do úvahy známe prvky) a prezentovať im nové informácie (neznáme). Dodržiavanie zásady zabezpečuje, aby pedagóg žiakom nesprostredkúval ako nové už známe prvky, ale naopak, aby nové vedomosti neprezentoval bez predchádzajúceho základu. Termínmi otvorené a uzavreté prvky učiva označujeme tie pojmy, ktoré sa v ďalšom vzdelávaní môžu upravovať alebo rozširovať či prvky, ktoré už ďalej neupravujeme. Základnými prvkami sú tie, ktoré možno považovať za pojmovú či vedomostnú bázu, napr. žiak môže určiť vo vete

¹ Viac o problematike predimenzovaného učiva si naštudujte u I. Turka (ibid.).

vetný člen až vtedy, keď chápe vetnočlenskú platnosť slova. Pri osvojovaní základných prvkov pomáhajú žiakom pomocné prvky (Betáková et al., 1984, s. 33).

- **vzostupné rozvíjanie** obsahu (postupné nadväzovanie ťažších javov na ľahšie) – uplatňuje sa zásada postupných krokov a prechodu od ľahších prvkov k ťažším (formulovaná už u Komenského);
- **tematická koncentrácia** obsahu (jeho štruktúra, usporiadanie) – jednotlivé témy musia byť naviazané na hlavný tematický celok, súvisieť spolu a vzájomne utvárať ucelený systém jazykových poznatkov.

1.1.1 Základné prvky učiva

Učivo pozostáva z niekoľkých prvkov, utvárajúcich jeho komplexnú povahu. V obsahovom štandarde je formulované v štyroch kategóriách:

- **faktuálne poznatky** – základný prvok poznania, ktorý žiaci musia vedieť, aby boli oboznámení s určitou disciplínou poznania alebo aby v nej mohli riešiť vedné problémy;
- **konceptuálne poznatky** – vzájomné vzťahy medzi poznatkami;
- **procedurálne poznatky** – určujú, ako niečo urobiť, metódy skúmania;
- **metakognitívne poznatky** – kognície vo všeobecnosti.

I. Turek, citujúc I. J. Lenera (1986, in: 2014), uvádza štyri prvky, z ktorých by malo učivo pozostávať, aby splnilo svoju funkciu:

1. **poznatky** (druhy poznatkov: fakty, pojmy, princípy, vzťahy, zákony, teórie, poznatky o spôsoboch činnosti) – ich osvojením (pochopením a zapamätaním) vznikajú **vedomosti**, ktoré delíme podľa obsahu na: deklaratívne (odpovedajú na otázku čo), procesuálne (ako), kontextuálne (prečo, kedy) a metakognitívne (ako myslím, ako sa učím)²; pri osvojovaní vedomostí je dôležité nielen si ich zapamätať, ale byť aj schopný zovšeobecňovať pomocou pojmov, vysvetľovať vzťahy medzi faktami pomocou princípov (zákonov, generalizácie); je to schopnosť prechádzať od konkrétnych faktov k pojmovému mysleniu. Z. Kalhous et al. (2002, s. 126) poznamenávajú, že práve žiaci v sekundárnej škole prichádzajú do štádia kognitívneho vývoja, keď by už mali byť úplne schopní abstrahovať, myslieť v pojmoch a pracovať s hypotézami.
2. **zručnosti a návyky**³ = skúsenosti z realizácie už známych spôsobov činnosti intelektuálneho alebo praktického charakteru; zabezpečujú reprodukciu kultúry; zo zručností sú pre nás dôležité napr. zručnosti sociálnej komunikácie a správania, kam patrí napr. aj osvojenie materinského či cudzieho jazyka (Kalhous et al., 2002, s. 129);
3. **skúsenosti z tvorivej činnosti** – riešenie nových problémových úloh, vylepšovanie, zdokonaľovanie, objavovanie;

² Vedomosti sú podľa I. Turka (2014, s. 179) základom predstáv o skutočnosti, plnia úlohu pravidiel, pokynov, algoritmov pri realizácii psychickej i fyzickej činnosti, majú hodnotiacu funkciu, slúžia ako základ pre utvorenie vzťahov k objektom skutočnosti.

³ Návyk je zručnosť, ktorá sa vykonáva plynule a automaticky, napr. písanie ypsilonu v osvojených vybraných slovách.

4. **emocionálno-citové skúsenosti** – skúsenosti podmienené emocionálnymi stimulmi.

K. László – Z. Osvaldová (2014, s. 62) dopĺňajú kategórie o samostatnú skupinu **myšlienkové operácie** (analýza, syntéza, abstrakcia atď.) súvisiace s metakognitívnymi procesmi vo vyučovaní.

Z. Kalhous – O. Obst (2002, s. 126) uvádzajú len tri zložky učiva – vedomosti, schopnosti a hodnotovú orientáciu žiaka (záujmy, postoje a pod.). Všetky zložky spolu súvisia a sú vzájomne prepojené. Práve vzhľadom na túto prepojenosť sa v súčasnej didaktike hovorí viac o cieľových kompetenciách ako o izolovaných zložkách učiva. Na porovnanie uvádzame ešte typológiu J. Maňáka et al. (2008, s. 27), ktorí rozlišujú tieto druhy učiva:

- informácia – *údaje, fakty obrazové, znakové, významové, správa...*;
- fakt – *dáta, udalosti, výsledky, pravdivé poznatky, skutočnosti...*;
- pojem – *známe, neznáme, základné, pomocné, doplňujúce, otvorené, uzavreté...*;
- zručnosť – *intelektuálna, sensorická, senzomotorická, motorická, afektívna, sociálna*;
- návyk – *myšlienkové, pracovné, hygienické*;
- myšlienková operácia – *porovnávanie, indukcia, dedukcia, analýza, syntéza, triedenie, abstrakcia, generalizácia*;
- postoj – *kognitívne, emocionálne, spoločenské, sociálne, telesné*;
- kompetencia – *ku učeniu, riešeniu problémov, komunikatívna, sociálna a personálna, občianska, pracovná*.

V rámci teórie učiva ho možno typologizovať aj z hľadiska nutnosti jeho osvojenia. Súčasné didaktické materiály prihliadajú na diferenciaciu žiakov podľa ich potrieb a preto okrem učiva, ktoré si musia osvojiť všetci žiaci, obsahujú aj učivo rozširujúceho charakteru. Učivo, ktoré si má osvojiť každý žiak, a to aspoň na minimálnej požadovanej úrovni, t. j. pri dosiahnutí klasifikačného stupňa dostatočný (Turek, 20014, s. 183), nazývame základným. Termín **základné učivo** do našej didaktiky zaviedol O. Chlup (1958, s. 29, In: I. Turek, 2014, s. 183; Skalková, 2007, s. 72). Charakterizoval ho ako „vedomosti, zručnosti a návyky, ktoré vo svojom súhrne predstavujú základy vied, umenia, techniky a majú zásadný význam pre ďalšie vzdelávanie a pre praktický život. Základné učivo má mať všestrannú výchovnú hodnotu a ... má si ho, aj keď v rozdielnej kvalite, osvojiť väčšina žiakov príslušných vekových stupňov. Konečne má byť prebrané, precvičené a upevnené prevažne v škole, bez preťažovania detí.“ Základné učivo má obsahovať relatívne jednoduché informácie (László – Osvaldová, 2014, s. 62). I. Turek (ibid.) však poznamenáva, že do súčasnosti neboli stanovené kritériá, čo základné učivo je a ako ho vymedzovať v jednotlivých predmetoch.

Na základné učivo nadväzuje **rozširujúce učivo**, slúžiace na jeho prehĺbenie a rozšírenie, na rozšírenie pohľadu, uspokojenie záujmov žiakov, na detailnejšie chápanie štruktúry jednotlivých elementov (László – Osvaldová, 2014, s. 26). a pod. Prax však ukazuje, že pedagógovia možnosť rozširujúceho učiva využívajú minimálne, často nemajú dostatok času ani na precvičenie základného učiva. Daktoré didaktické materiály na spodnej resp. bočnej strane listu uvádzajú typ učiva.

I. Turek (ibid.) vymedzuje aj pojem **kmeňové učivo** (ang. core curriculum), ktoré obsahuje základné a rozširujúce učivo, no nie v takej podobe, aby boli schopné pokryť celý

„objem vyučovacieho času v konkrétnom predmete“. Je rozpracované v cieľových štandardoch. Preto si školy dopĺňajú kmeňové učivo tzv. *fakultatívnym učivom*. V predmete slovenský jazyk sa termín kmeňové učivo zatiaľ nepoužíva. K. László a Z. Osvaldová (2014, s. 62) pracujú aj s pojmom kľúčové učivo, ktoré umožňuje vnímať súvislosti medzi základnými informáciami, teda tými, ktoré boli prezentované ako kľúčové učivo.

1.2 Osnovanie učiva v predmete slovenský jazyk

Pod osnovaním učiva rozumieme jeho usporiadanie, štrukturáciu v učebných osnovách. E. Stračár (1975, In: Betáková – Tarcalová, 1984, s. 19) rozoznáva tri základné stupne osnovania učiva, ktoré sú prítomné aj v predmete slovenský jazyk a literatúra:

1. **lineárne (postupné)** – učivo sa preberá iba jedenkrát, rozširuje sa pridávaním novej témy, bez hlbšieho opakovania. Tento typ prevládal v starších koncepciách, prítomný je však aj v súčasnosti, napr. usporiadanie učiva o abecede. Abeceda sa osvojí len raz a do osnov sa viac nezaraďuje. Ďalšie učivo nemusí naň nadväzovať, pretože ide o pomerne izolovaný jav.
2. **cyklické** – učivo je rozpracované v cykloch, pričom každý nasledujúci cyklus prehĺbuje a rozširuje predchádzajúce vedomosti, spôsobilosti a schopnosti žiakov. Prebrané témy sa často fixujú, prevažne na rovnakej úrovni. V predmete SJL je prítomné viacnásobné opakovanie v nových súvislostiach, dosahuje sa tematická ucelenosť a systémovosť. Takýmto spôsobom boli spracované osnovy z roku 1960 (porov. Betáková – Tarcalová, 1984, s. 19). K. László – Z. Osvaldová (2014, s. 61) rozlišujú cyklické osnovanie učiva zo samostatných relatívne uzavretých celkov (učivo viac nepreberáme) a s jedným kontaktným bodom (k učivu sa vraciame len s ohľadom na jeden aspekt).
3. **špirálové** – učivo sa preberá vzostupne, t. j. prepájajú sa nadobudnuté poznatky s poznatkami novými, ktoré sa fixujú na vyššej úrovni. Poznatky sa rozširujú (kvantitatívny rast) a prehĺbujú (kvalitatívny rast), žiak má možnosť poznávať komplexnejšie, objavovať podstatu preberaných javov a poznatky využívať na ďalšie sebavzdelávanie. Učivo SJ je v súčasnosti osnované týmto typom a to približne od roku 1975, keď boli prvýkrát takto osnované dočasné osnovy (porov. Betáková – Tarcalová, ibid.). Ako príklad špirálového osnovania možno uviesť náuku o slove. *Žiaci 1. ročníka sa učia chápať slovo ako skupinu hlások s významom. V 2. ročníku sa učia rozlišovať význam slov, v ktorých interpunkčné znamienko mení význam, v 3. ročníku slová triedia, napr. aj podľa pravopisu na vybrané slová či slovné druhy. Vo 4. ročníku zaraďujú žiaci slová do slovných druhov, oboznamujú sa so slovotvorbou. Žiaci 5. ročníka zaraďujú slovo do systému slovnej zásoby a rozlišujú jednovýznamové a viacvýznamové slová. V 6. ročníku rozlišujú citovo zafarbené slová a osvojujú si vyššie spôsoby slovo tvorby. Žiak 7. ročníka sa učí triediť slovnú zásobu z hľadiska spisovnosti, pôvodu a historického hľadiska, učí sa skratky. V 8. ročníku sa venuje*

spôsobom obohacovania SZ, frazeologizmom a nepriamym pomenovaniam. V 9. ročníku pribúdajú odborné slová a systematizujú sa poznatky z lexicológie.

4. **javové (exemplárne)** – vymedzujú ho iba daktorí autori, napr. László – Osvaldová (2014); usporiadanie učiva je založené na posudzovaní javu z viacerých hľadísk; prítomné je napríklad v ITV, pri uplatňovaní komunikačného rámca alebo v alternatívnych prístupoch.

1.2.1 Základné pedagogické dokumenty = obraz kurikula v dokumentoch

Reforma vzdelávania sa prejavila nielen v stanovení nových cieľov, prepracovaní učebného obsahu postaveného na kompetenčnom základe, ale aj v spracovaní pedagogickej dokumentácie. Učivo, spolu s cieľmi a inými požiadavkami na edukáciu, je spracované v pedagogickej dokumentácii⁴, ktorá predstavuje rovinu didaktickej transformácie kultúrnych obsahov do školského vzdelávania (porov. Skalková, 2007, s. 85). Medzi pedagogické dokumenty patria: *školské zákony*⁵, *vyhlášky a nariadenia MŠ SR, vzdelávacie programy, učebné plány, učebné osnovy, štandardy, časovo-tematické plány (tematické výchovno-vzdelávacie plány, projekty), prípravy na vyučovanie, učebnice, poriadok školy, triedne knihy a výkazy, katalógové listy žiakov, osobné spisy žiakov, protokoly (o maturitnej, záverečnej, komisionálnej skúške), rozvrh hodín, plán práce školy, žiacke knižky (vrátane elektronických), vysvedčenia*. Možno ich deliť na základe niekoľkých kritérií, napr. podľa účelu na teoretické a praktické (dokumentácia) – *vnútorný poriadok školy, triedna, kniha, katalógové listy, žiacke knižky* a pod. Podľa miery záväznosti ich delíme na dokumenty záväzné (štátny vzdelávací program a školský vzdelávací program pre konkrétne školy) a nezáväzné (učebnice, pracovné listy).

Jednotne riadený model vo vzdelávaní sa zmenil na dvojstupňový mechanizmus (dvojúrovňový participačný model), charakteristický participáciou školy, príp. regiónu na tvorbe učebného obsahu. M. Ligoš (2003, s. 56) hovorí o princípe subsidiarity (lat. subsidiaris – podporný, pomocný), na ktorom sa tento model zakladá. Vytvorili sa dokumenty štátneho vzdelávacieho programu a školských vzdelávacích programov.

1.2.1.1 Záväzné kurikulárne dokumenty – vzdelávacie programy

Vzdelávacie programy majú charakter dvojúrovňového kurikula – štátny a školský vzdelávací program. **Štátny vzdelávací program (ŠVP)** je najvyšší cieľovo-programový projekt vzdelávania (I. Turek, 2014, s. 188), ktorý vymedzuje všeobecné ciele v podobe

⁴ Pedagogické dokumenty sú materiály, ktoré vymedzujú a určujú činnosť školám..., určujú celé pedagogické dianie (v oblasti koncepcnej, projektovej, realizačnej, organizačnej, spätnoväzobnej, kontrolnej a hodnotiacej); (I. Turek, 2014, s. 187).

⁵ Aktuálne je platný školský zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní z 22. 5. 2008.

kompetencií a povinný rámcový obsah vzdelania. Štátny pedagogický ústav charakterizuje štátny vzdelávací program ako „záväzný dokument, ktorý stanovuje všeobecné ciele vzdelávania a kľúčové kompetencie, ku ktorým má vzdelávanie smerovať“. ŠVP vymedzuje rámcový obsah vzdelávania a predstavuje prvú, rámcovú úroveň dvojúrovňového participatívneho modelu riadenia škôl. Tvoria ho tri dokumenty: rámcový učebný plán, obsahový štandard a výkonový štandard.

Ciele vzdelávania stanovené v ŠVP sú definované tak, aby sa zabezpečil vyvážený rozvoj osobnosti žiakov vo všetkých oblastiach (tzv. holistický prístup). Štátny vzdelávací program je východiskom pre tvorbu školského vzdelávacieho programu, v ktorom sa zohľadňujú aj špecifické podmienky a potreby regiónu. Vydáva ho a zverejňuje pre jednotlivé stupne vzdelania Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.⁶ V súčasnosti sú rozpracované tieto štátne vzdelávacie programy: *ŠVP materskej školy, ŠVP pre 1. a 2. stupeň ZŠ, pre gymnáziá, základné umelecké školy, jazykové školy, pre žiakov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami, so zdravotným znevýhodnením a pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním*. Centrom nášho záujmu je ŠVP pre nižší a vyšší sekundárny stupeň.

Štátny vzdelávací program stanovuje povinné vyučovacie predmety, ktoré sú začlenené do jednotlivých vzdelávacích oblastí. Okrem vyučovacích predmetov sú zavedené prierezové témy, ktoré sa prelínajú všetkými vzdelávacími oblasťami⁷. **Prierezové témy** sú okruhy problémov súčasného sveta, vytvárajú príležitosť pre individuálne uplatnenie žiakov, rozvíjajú jeho osobnosť atď. Obsah prierezových tém je spracovaný do tematických okruhov, ktoré prechádzajú naprieč vzdelávacími oblasťami a umožňujú prepojenie vzdelávacích obsahov. Tým dochádza ku komplexnosti vzdelávania žiakov a rozvíjaniu kľúčových kompetencií (Dvořáková et al., 2015, s. 85). ŠVP pozostáva zo vzdelávacích štandardov a rámcových učebných plánov (donesávná nazývaných aj učebné osnovy).

Podľa štátneho vzdelávacieho programu si každá škola vytvára vlastný **školský vzdelávací program**⁸, ktorý je pre ňu záväzným. V kompetencii školy je vytvoriť si vlastný vyučovací predmet, a to tak, že využije tzv. disponibilné (voľné) hodiny, v dotácii cca 30 % vyučovacieho času). Zväčša však školy túto možnosť využívajú na posilnenie hodín profilových predmetov, zriedkavejšie využívajú školy disponibilné hodiny na utvorenie nového predmetu, napr. predmetu regionálnej výchovy. Voliteľné (disponibilné) hodiny je možné využiť na:

- vyučovacie predmety, ktoré rozširujú a prehlbujú obsah predmetov zaradených do štátneho vzdelávacieho programu (vo všeobecne zameraných školách ide najčastejšie o posilnenie hodín slovenského jazyka a literatúry a matematiky);

⁶ Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/clanky/statny-vzdelavaci-program>;
http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf

⁷ Podrobnú štruktúru dokumentu v učebnici neuvádzame, študent sa s ňou môže oboznámiť na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced2_spu_uprava.pdf

⁸ Všeobecnú štruktúru školského vzdelávacieho programu si môže študent naštudovať vo všeobecnej didaktike I. Turka (2014, s. 190), konkrétne školské programy zverejňujú jednotlivé školy na svojich internetových stránkach.

- vyučovacie predmety, ktoré si škola sama zvolí a sama si pripraví ich obsah, vrátane predmetov vytvárajúcich profiláciu školy a experimentálne overených inovačných programov zavedených do vyučovacej praxe (takýmto predmetom týkajúcim sa sčasti aj slovenského jazyka môže byť napríklad regionálna alebo mediálna výchova);
- vyučovacie predmety, ktorých obsah je doplnením vyučovacieho predmetu pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorí nemôžu napredovať v rámci bežných vyučovacích hodín a ktorí postupujú podľa individuálnych vzdelávacích programov;
- špecifické vyučovacie predmety pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (porov. rámcový učebný plán).

1.2.1.1.1 Rámcový učebný plán

Súčasťou štátneho vzdelávacieho programu sú **rámcové učebné plány**⁹ (porov. tabuľky 1 – 3) definované ako školské dokumenty, v ktorých je usporiadané učivo do určitých celkov, ich sled a časová dotácia (Skalková, 2007, s. 85). Plány obsahujú počet povinných a voliteľných vyučovacích hodín konkrétnych vzdelávacích oblastí či predmetov, ich časovú dotáciu (dotácia povinných hodín slovenského jazyka a literatúry je 23 pre 5. – 9. ročník). Upresňuje rozdelenie hodín, vyučovaciu jednotku (45-minútovú vyučovaciu hodinu alebo blok), spôsob využitia voliteľných hodín. Rámcový učebný plán predstavuje rámcové učebné osnovy a nahradil pôvodné učebné osnovy. Narozdiel od nich neobsahuje už časovú dotáciu, ale učiteľ si sám volí časovú dotáciu i spôsob zoradenia tém. V praxi to znamená, že pedagóg slovenského jazyka nemusí vo vyučovaní začínať zvukovou rovinou, ale môže zvoliť lexikálnu, morfológickú či inú, podľa potrieb a spôsobilostí žiakov. Pri rozvrhnutí tém v tematickom výchovno-vzdelávacom pláne prihliada len na to, aby so žiakmi prebral všetko predpísané učivo. V minulosti sa rámcový učebný plán nazýval učebným plánom a chápal sa ako „štátna pedagogická norma záväzná pre všetky školy daného typu na našom území“ (porov. Betáková – Tarcalová, 1984, s. 16). V súčasnosti sa pojem učebný plán niekedy nahrádza aj pojmom kurikulum s významovo širším uplatnením.

Učebný plán je školský dokument, súčasť ŠkVP, v ktorom sa usporadúva učivo do celkov, pričom toto usporiadanie je u nás trojaké (Dravecký, 2012, s. 49):

- **predmetové** – poznatky z vedy sú didakticky transformované do jedného konkrétneho vyučovacieho predmetu. Tento prístup spôsobuje roztrieštenosť poznatkov, u žiaka sa nevytvára systematický pohľad na realitu, pretože ju poznáva čiastkovo;
- **projektové** – obsah je prepojený s praktickými činnosťami naviazanými na vytvorenie určitého projektu; vzdelávanie neprebíha v separovaných predmetoch, ale v

⁹ RUP s vyučovacím jazykom slovenským je k nahliadnutiu dostupný na:
<http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/rup2.pdf>

špecializovaných oblastiach. Projektové vyučovanie ponúka žiakovi širší a celistvejší pohľad na poznávanú realitu;

- **modulové** – príkladom modulového usporiadania je integrované tematické vyučovanie (ITV), pri ktorom žiak spoznáva jav z viacerých hľadísk.

Škola vypracúva učebný plán individuálne a zahŕňa doň súbor predmetov či modulov na nej vyučovaných s konkrétnym určením ich časovej dotácie.

Na základe rámcového učebného plánu zo ŠVP si každá škola vypracúva vlastné **učebné osnovy**, resp. školský učebný plán, do ktorého zapracúva disponibilné hodiny. Tieto školské učebné osnovy môžu pripravovať pedagogickí zamestnanci individuálne alebo v rámci tímovej spolupráce. Predstavujú filozofiu konkrétnej školy, môže si ich ľubovoľne pomenovať (Dravecký, 2012, s. 49).

Rámcový učebný plán pre základnú školu s vyučovacím jazykom slovenským¹⁰:

¹⁰ Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 6. 2. 2015 pod číslom 2015-5130/1760:1-10A0 ako súčasť Štátneho vzdelávacieho programu pre základné školy s platnosťou od 1. 9. 2015.

vzdelávacia oblasť	vyučovací predmet	primárne vzdelávanie					nižšie vzdelávanie					stredné	
		1.	2.	3.	4.	Σ	5.	6.	7.	8.	9.	Σ	
Jazyk a komunikácia	slovenský jazyk a literatúra	9	8	7	7	31	5	5	4	5	5	24	
	anglický jazyk			3	3	6	3	3	3	3	3	15	
Matematika a práca s informáciami	matematika	4	4	4	4	16	4	4	4	4	5	21	
	informatika			1	1	2	1	1	1	1		4	
Človek a príroda	prvouka	1	2			3							
	prírodoveda			1	2	3							
	fyzika							2	1	2	1	6	
	chémia								2	2	1	5	
	biológia						2	1	2	1	1	7	
Človek a spoločnosť	vlastiveda			1	2	3							
	dejepis						1	1	1	1	2	6	
	geografia						2	1	1	1	1	6	
	občianska náuka							1	1	1	1	4	
Človek a hodnoty	etická/náboženská v./náboženstvo	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	5	
Človek a svet práce	pracovné vyučovanie			1	1	2							
	technika						1	1	1	1	1	5	
Umenie a kultúra	hudobná výchova	1	1	1	1	4	1	1	1	1		4	
	výtvarná výchova	2	2	1	1	6	1	1	1	1	1	5	
Zdravie a pohyb	telesná a športová výchova	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	10	
	základ	20	20	23	25	88	24	25	26	27	25	127	
	voliteľné (disponibilné) hodiny	2	3	2	1	8	3	4	4	3	5	19	
	spolu	22	23	25	26	96	27	29	30	30	30	146	

Tab. 1: Rámcový učebný plán

Rámcový učebný plán pre gymnáziá s vyučovacím jazykom slovenským¹¹:

<i>Vzdelávacia oblasť</i>	<i>Povinný vyučovací predmet</i>	<i>Počet hodín za 1.– 4. roč.</i>
Jazyk a komunikácia	s slovenský jazyk a literatúra	1 2
	prvý cudzí jazyk	1 4
	druhý cudzí jazyk	1 2
		3 8
Povinné hodiny spolu		9 4
Disponibilné hodiny		3 0
Počet hodín povinných predmetov a disponibilných hodín spolu		1 2 4
Počet hodín spolu		1 4 4

Tab. 2: RUP pre gymnáziá – výber oblasti Jazyk a komunikácia

Rámcový učebný plán pre gymnáziá s osemročným štúdiom s vyučovacím jazykom slovenským¹²:

<i>Vzdelávacia oblasť</i>	<i>Povinný vyučovací predmet</i>	<i>Počet hodín za 1.– 8. ročník</i>
---------------------------	----------------------------------	-------------------------------------

¹¹ Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 20. marca 2015 pod číslom 2015-7846/10840:1-10B0 ako súčasť Štátneho vzdelávacieho programu pre gymnáziá s platnosťou od 1. septembra 2015.

¹² Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskum a športu Slovenskej republiky dňa 20. marca 2015 pod číslom 2015-7846/10840:1-10B0 ako súčasť Štátneho vzdelávacieho programu pre gymnáziá s platnosťou od 1. septembra 2015.

Jazyk a komunikácia	slovenský jazyk a literatúra	31
	prvý cudzí jazyk	30
	druhý cudzí jazyk	20
		81
Povinné hodiny spolu		202
Disponibilné hodiny		41
Počet hodín povinných predmetov a disponibilných hodín spolu		243
Počet hodín spolu vrátane s nepovinnými hodinami		276

Tab. 3: RUP pre osemročné gymnáziá – výber oblasti Jazyk a komunikácia

Modernizácia v edukácii sa prejavila aj v integrácii predmetov do jednotlivých oblastí vzdelávania (slovenský jazyk patrí do vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia). **Vzdelávacie oblasti** sú okruhy, do ktorých patrí problematika príbuzných vyučovacích predmetov. Zabezpečujú nadväznosť a previazanosť obsahu jednotlivých vyučovacích predmetov patriacich do konkrétnej oblasti. Umožňujú rozvíjanie medzipredmetových vzťahov, a tým aj kooperáciu v rámci jednotlivých predmetov (porov. Štátny vzdelávací program pre nižšie sekundárne vzdelávanie, 2015, s. 5). Vzdelávacia oblasť **Jazyk a komunikácia** pozostáva z niekoľkých skupín vyučovacích predmetov (vyučovacie jazyky, slovenský jazyk a literatúra, slovenský jazyk a slovenská literatúra, jazyk národnostnej menšiny a literatúra a cudzie jazyky), pre ktoré je spoločným menovateľom jazyk ako „potenciálny zdroj osobného a kultúrneho obohatenia človeka, ako nástroj myslenia a komunikácie a ako prostriedok vyjadrovania emócií. Vzdelávanie vedie k vnímaniu a postupnému osvojovaniu si jazyka ako bohatého mnohotvárneho prostriedku na získavanie a odovzdávanie informácií, k zvyšovaniu jazykovej kultúry ústnych i písomných jazykových prejavov žiakov a k rozvíjaniu čitateľských kompetencií zameraných na príjem textu (čítanie, deklamácia, počúvanie), jeho analýzu a hodnotenie. Dobré zvládnutie jazykového učiva a najmä komunikačných kompetencií vytvára predpoklad na rozvinutie schopnosti úspešne sa uplatniť na trhu práce a v súkromnom živote, podporuje otvorenejší prístup k ľuďom, umožňuje poznávať odlišnosti v spôsobe života ľudí iných krajín a ich odlišné kultúrne tradície. Poskytuje prehĺbenie vedomostí a vzájomného medzinárodného porozumenia a tolerance a vytvára podmienky na

spoluprácu škôl na medzinárodných projektoch. Špecifickou zložkou vyučovacích jazykov a druhého jazyka je literatúra, ktorej základom je postupné rozvíjanie čitateľských kompetencií od úrovne naivného čitateľa k čítaniu s porozumením. Podstatou oblasti je súhrn predmetových kompetencií, ktoré umožňujú výrazne posilniť komunikačno-zážitkový model vyučovania, a naopak, oslabujú tendenciu obsiahnuť školskú podobu vedných disciplín.“ (ibid.). Určujúcim cieľom je rozvíjanie komunikatívnych schopností, ktoré sa majú stať „teoretickým i praktickým východiskom“ ďalšieho rozvoja žiakov v ostatných vyučovacích predmetoch¹³ (ibid.).

1.2.1.1.2 Vzdelávacie štandardy

Význam pojmu štandard nie je dosiaľ ustálený (porov. Kalhous et al., 2002, s. 136), no možno ho chápať ako „definovanie zmyslu, poslania predmetu a cieľov, ku ktorým žiakov viesť“. Vzdelávacie štandard sa skladá z dvoch častí – obsahového a výkonového štandardu, ktoré chápeme ako regulačné prostriedky pri vstupnej a výstupnej kontrole. Uvádza základné, minimálne učivo.

Štandard predmetu slovenský jazyk a literatúra¹⁴ je vnútorne rozdelený na jazykovú a literárnu zložku, pričom jazyková je integrovaná so slohovou. Dokument pozostáva z týchto častí: *úvod, charakteristika predmetu slovenský jazyk, štruktúra dokumentu* (ide o inovovaný vzdelávacie štandard, preto je nutné popísať novú štruktúru), *vymedzenie obsahu predmetu, kľúčové kompetencie, tabuľky jazykových komunikačných kompetencií, kritériá kontroly a hodnotenia žiakov* (diktáty, písomné slohové práce). V časti obsahového štandardu sa nachádza *úvod, tabuľkové spracovanie učiva a vysvetlivky*. **Obsahový štandard** (Tab. 4) určuje minimálny obsah vzdelávania a jeho cieľom je zjednocovať, koordinovať či zabezpečovať kompatibilitu minimálneho obsahu vzdelávania na všetkých školách¹⁵, t. j. obsahuje učivo, ktoré by si mali osvojiť všetci žiaci. ŠVP (2014, s. 70) definuje obsahový štandard nasledovne: **Obsahový vzdelávacie štandard** vymedzuje súbor *jazykovedných termínov*, ktoré v časovom úseku vymedzenom týmto vzdelávacím štandardom musia byť **povinne zaradené** do obsahu vzdelávania na každej škole tohto typu v Slovenskej republike. Súbor jazykovedných termínov obsahuje aj všetky jazykovedné pojmy vyvedené na 1. stupni ZŠ a ich zaradenie má pre učiteľa sekundárneho stupňa informatívnu hodnotu.

Zvuková rovina jazyka a pravopis	ročník				
	5	6.	7	8	9

¹³ Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/clanky/statny-vzdelavaci-program-svp-pre-druhy-stupen-zs/jazyk-komunikacia-pre-druhy-stupen-zs>

¹⁴ Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf

¹⁵ <http://www.statpedu.sk/clanky/statny-vzdelavaci-program-svp-pre-gymnazia/vzdelavacie-standardy/>

abeceda	👍	👍	👍	👍	👍
písmená: malé, veľké, písané, tlačené	👍	👍	👍	👍	👍
hlásky, slabiky, slová	👍	👍	👍	👍	👍
delenie hlások: samohlásky – spoluhlásky – dvojhlásky	👍	👍	👍	👍	👍
samohlásky: krátke – dlhé	👍	👍	👍	👍	👍
spoluhlásky: tvrdé – mäkké	👍	👍	👍	👍	👍
dĺžeň, mäkčeň, vokáň	👍	👍	👍	👍	👍
bodka, otáznik, výkričník, čiarka, zátvorka, dvojbodka	👍	👍	👍	👍	👍
spojovník, pomlčka	⊗	⊗	⊗	⊗	✓
melódia vety (oznam., opyt., rozkaz., zvolacia, želacia)	👍	👍	👍	👍	👍
pravopis	⊗	⊗	⊗	⊗	✓
bodkočiarka	👍	👍	👍	👍	👍
úvodzovky	👍	👍	👍	👍	👍
priama reč, uvádzacia veta	👍	✓	👍	👍	👍
slabikotvorné hlásky -l, -l', -r, -r'	👍	👍	👍	👍	👍
výslovnosť	👍	👍	👍	👍	👍
splývavá/viazaná výslovnosť	✓	👍	👍	👍	👍
výslovnosť a výskyt ä	👍	👍	👍	👍	👍
výslovnosť slabík de/di, te/ti, ne/ni, le/li v cudzích slovách	⊗	👍	✓	👍	👍
spodobovanie	👍	👍	👍	👍	👍
znelé – neznelé; znelé nepárové (zvučné) spoluhlásky	✓	👍	👍	👍	👍
obojaké spoluhlásky	👍	👍	👍	👍	👍
vybrané slová	👍	👍	👍	👍	👍

Tab. 4: Ukážka obsahového štandardu pre nižšie sekundárne vzdelávanie (zvuková rovina);(2015, s. 71)

Výkonový štandard (Tab. 5) formuluje výkony (produkty výučby), t. j. určuje úroveň, na akej má žiak minimálne učivo ovládať (porov. Kalhous et al., 2002). Je formulovaný v podobe operacionalizovaných cieľov, t. j. aktívnymi slovesami vyjadrujúcimi úroveň osvojenia (zameranie na kompetencie). Formulácia cieľov vychádza z Bloomovej taxonómie kognitívnych operácií. Výkonový štandard je požiadavkou na výstup zo stupňa vzdelania a zároveň požiadavkou na vstup pri ďalšom stupni vzdelania. **Výkon** je definovaný dvoma úrovňami – optimálnou (najvyššia úroveň – výborný) a minimálnou úrovňou (najnižšia akceptovateľná úroveň – dostatočný). Inštitucionálne (školskou inšpekciou, národnými testami a pod.) je merateľný na konci piateho, siedmeho a deviateho ročníka (porov. vzdelávací štandard, 2014, s. 3). Pre pedagóga sekundárneho vzdelávania je podmienkou, aby ovládal výstupy z nižších stupňov. Odporúčame preto naštudovať si okrem štandardov sekundárneho vzdelávania aj výstupný výkonový štandard z primárneho stupňa.

PÍSANIE		
APLIKAČNÝ KONTEXT (DRUHY TEXTOV): rozprávanie s prvkami opisu; opis pracovného postupu; interview		
KLÚČOVÉ KOMPETENCIE: používať kognitívne operácie; tvoriť, prijať a spracovať informácie; vyhľadávať a sprostredkovať informácie; kriticky a tvorivo myslieť; verbálne vyjadriť vôľu a city; tolerovať odlišnosti jednotlivcov a skupín; spolupracovať s jednotlivcami a skupinami; vžiť sa do pocitov a konania inej osoby; vytvárať hodnotový systém		
Predmetové kompetencie	Výkon Žiak dosiahne požadovaný výkon po absolvovaní 5. roč. ZŠ	Pojmy
<p>I. Vyjadriť myšlienky a informácie s rôznym cieľom pre špecifické publikum.</p> <p>1. <u>Sformulovať</u> cieľ a tému písomného prejavu.</p> <p>2. <u>Vybrať</u> vhodný slohový útvar/žáner v súlade s cieľmi písania.</p>	<p><u>Optimálny I.</u></p> <p>Žiak</p> <p>1.1 dokáže navrhnúť tému písania, ktorá je v súlade s komunikačnou situáciou a cieľmi písania.</p> <p>2.1 dokáže na základe analýzy stanovenej komunikačnej situácie vybrať vhodný slohový útvar/žáner, ktorý zosúladí s témou písania a svoje rozhodnutie vie zdôvodniť.</p> <hr/> <p><u>Minimálny I.</u></p> <p>Žiak</p> <p>1.1 si dokáže z navrhovaného súboru tém vybrať tú, ktorá je v súlade s komunikačnou situáciou cieľmi písania.</p> <p>2.1 dokáže z navrhnutého súboru žánrov s pomocou učiteľa vybrať ten, ktorý zodpovedá téme.</p>	<p><u>5. ročník</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • rozprávanie s prvkami opisu • opis pracovného postupu • interview

<p>II. Organizovať text z hľadiska kompozície.</p> <p>1. Zostaviť osnovu, koncept.</p> <p>2. Zoradiť motívy a myšlienky podľa časovej a logickej postupnosti.</p> <p>3. Prispôbiť formálnu úpravu textu vybranému žánru.</p>	<p>Optimálny II.</p> <p>Žiak</p> <p>1.1 dokáže urobiť poznámky/konspekt v súlade s logikou východiskového textu.</p> <p>1 dokáže vytvoriť na zadanú alebo voľnú tému rozprávanie s prvkami opisu a dodržaním časovej postupnosti.</p> <p>2 dokáže vytvoriť na zadanú alebo voľnú tému opis pracovného postupu s dodržaním časovej a logickej postupnosti.</p> <p>3 dokáže rozlíšiť interview od bežného rozhovoru.</p> <p>4 dokáže vytvoriť, uskutočniť a zaznamenať interview na zadanú alebo voľnú tému.</p> <p>5 dokáže samostatne vytvoriť otázky v súlade s témou interview a logicky ich zoradiť.</p> <p>3.1 dokáže charakterizovať formálnu úpravu jednotlivých slohových útvarov/žánrov a uplatňuje ju pri písaní vlastných textov.</p> <hr/> <p>Minimálny II.</p> <p>Žiak</p> <p>1.1 dokáže s pomocou učiteľa urobiť poznámky zo zadaného textu.</p> <p>1 dokáže s pomocou učiteľa vytvoriť jednoduché rozprávanie s prvkami opisu.</p> <p>2 dokáže s pomocou učiteľa vytvoriť jednoduchý opis pracovného postupu.</p> <p>3 dokáže s pomocou učiteľa vytvoriť text interview na zadanú tému, pokiaľ má dostatočnú časnú prípravu.</p> <p>3.1 dokáže s pomocou učiteľa vo vlastných textoch uplatniť formálnu úpravu jednotlivých</p>	<p>5. ročník</p> <ul style="list-style-type: none"> • poznámky /konspekt
--	---	--

Tab. 5: Ukážka výkonového štandardu zo SJ – rozvíjaná kompetencia písanie v 5. ročníku

1.2.1.2 Nezáväzný pedagogický dokumenty

Od záväzných dokumentov (povahy centrálného riadenia) sa odvíjajú pedagogické dokumenty podporného charakteru. Najzákladnejším z nich je **tematický výchovno-vzdelávací plán** (TVVP; projekt predmetu, resp. učiteľa), ktorý zohľadňuje dokumenty prvej a druhej úrovne a prihliada na používané didaktické materiály (učebnice, knihy a pod.) v konkrétnej vyučovanej skupine. Nie je predpísaným pedagogickým dokumentom. M. Ligoš (2003, s. 56) odporúča namiesto zaužívaného označenia časovo-tematický plán používať termín program výchovno-vzdelávacej práce učiteľa. Pedagóg vypracúva tematický výchovno-vzdelávací plán v dlhodobejšom predstihu – ide o perspektívnu prípravu. Forma na jeho vypracovanie nie je záväzná, preto sa často stáva, že projekty nezahŕňajú potrebné informácie alebo, naopak, obsahujú nadbytočné údaje. Pre začínajúcich pedagógov slovenského jazyka by mohli byť užitočné nasledujúce rady, ako postupovať pri tvorbe projektu svojho predmetu:

1. *štúdium pedagogickej dokumentácie:*

- zoznámiť sa so štátnym a školským vzdelávacím programom a vyselektovať špecifiká pre svoj predmet;
- oboznámiť sa s učebnicami používanými v danej škole. Pri vypracúvaní projektu s pomocou učebnice môže vzniknúť riziko, že učiteľ sklízne pri utváraní tém do prostého opisovania nadpisov z knihy do TVVP. Tento postup neodporúčame a upozorňujeme na to, že téma stanovená v TVVP nemôže byť totožná s nadpisom v učebnici. Ako príklad uvádzame napr. názov témy z učebnice pre 5. ročník od E. Tibenskej *Ohýbaj ma mamko, pokým som ja Janko*. Nadpis nie je dostatočne výpovedný, nenaznačuje preberané učivo. Správny nadpis môže byť formulovaný napríklad takto: *Ohýbanie podstatných mien*. Téma v TVVP má byť sformulovaná jasne, nie príliš úzko ani široko, s dostatočnou výpovednou hodnotou. Odporúčame heslovité spracovanie tém. Rovnako neodporúčame striktné sledovať poradie tém v učebnici a v nezmenenom poradí témy zapisovať do TVVP. Učiteľ má preukázať istú flexibilitu, preto je vhodné, ak si jednotlivé témy upraví podľa vlastných predstáv a potrieb žiakov. Učebnicu používa ako pomocný materiál, môže sa rozhodnúť, či ju bude, alebo nebude počas vyučovania používať. Ak s obsahom a spracovaním učebnice nie je spokojný, môže z nej vybrať len zvolené časti a pri ostatných témach pracovať s vlastným materiálom. Obsahovú náplň učebnice, napriek tomu, že je schválená MŠ SR, si dôkladne prezrie a porovná s požiadavkami uvádzanými v ŠVP. V prípade chýbajúcich častí učiva si ich do TVVP doplní;

2. *oboznámenie sa s harmonogramom školského roka:*

- podľa školského kalendára určiť počet hodín vyhradených pre predmet SJL. Spomedzi hodín, ktoré sú k dispozícii, je nutné vyčleniť hodiny literatúry (ak ide o školu s tradičným vzdelávaním; v prípade modulového alebo ITV usporiadania je situácia odlišná). Členenie zložiek je zväčša 3:2 v prospech gramatiky a integrovanej slohovej zložky. Celkový počet hodín je vhodné zaznačiť na prednú stranu dokumentu.

3. *zapracovanie mimoškolských aktivít* (koncerty, návštevy kultúrnych inštitúcií, exkurzie, besedy a pod.):

- určiť si presný dátum mimoškolskej akcie a oznámiť ho vedeniu. Odporúčame v rámci predmetu SJL zorganizovať minimálne dve exkurzie za rok.

4. *zapracovanie kontrolných prác a slohových prác:*

- presné počty a zameranie kontrolných prác sú uvedené v ŠVP (bližšie sa nimi zaoberáme vo 4. časti učebnice). Treba si však uvedomiť, že na každú kontrolnú prácu je nutné vyčleniť tri vyučovacie hodiny (na opakovanie, príp. nácvik, písanie samej práce a jej opravu). Súčasťou sú aj vstupné a výstupné práce, ktoré však v ŠVP uvedené nie sú – škola si ich stanovuje sama. Na tieto kontrolné práce sa rovnako vyčleňujú tri vyučovacie hodiny a predchádza im dlhodobejšie opakovanie.

5. *rozvrhnutie TVVP do prehľadnej tabuľky:*

- presne stanovená štruktúra nejestvuje, odporúčame však hlavičku s údajmi: názov *Tematický výchovno-vzdelávací plán z predmetu slovenský jazyk pre X. ročník X. školy*, meno autora projektu, zamestnávateľ, používaná učebnica vo vyučovaní, dátum a miesto, doložka o súlade so ŠVP, napr. *Projekt je vypracovaný v súlade s ...,*

prip. miesto pre podpis riaditeľa školy a schvaľujúcej komisie. Centrálna časť projektu môže byť koncipovaná lineárne, viac sa však osvedčila prehľadnejšia tabuľková forma. Navrhujeme takúto podobu¹⁶:

M	H	TC	téma/OŠ	VŠ/K	MV/PT	F/M práce	P
IX.	1.	Opakovanie učiva zo 6. ročníka	<i>Splývavá výslovnosť</i>	žiak vo výslovnosti uplatňuje splývavú výslovnosť, dokáže ju odôvodniť, argumentovať...	PR; OSR ,OŽ Z	individuálna práca, vo dvojici; rozhovor, práca s textom	
	2.		<i>Znelostná asimilácia</i>	žiak uplatňuje v písanej i hovorenej reči princíp znelostnej asimilácie, vie ho vysvetliť...	D, PR; MV OŽZ	skupinová, frontálna, individuálna; brainstormingové metódy, čítanie s podčiarkovaním a vyznačovaním javu v texte...	
	3.		<i>Prozodické javy</i>	žiak v reči správne uplatňuje prozodické javy (melódiu, tempo, prízvuk, dôraz...), vie ich definovať...	Z, P, HV; MK V, EV	skupinová, individuálna; počúvanie nahrávok prejavov, čítanie...	
	4.		<i>Priama reč</i>	žiak rozlišuje priamu reč od uvádzacej vety, vie aplikovať zásady písania úvodzoviek pri priamej reči...	INF; MV, TPP Z	individuálna, vo dvojici, v skupinách, diferencovaný prístup; práca s textom, médiami, počúvanie, rozhovor, dialóg...	

Tab. 6: Návrh štruktúry TVVP zo slovenského jazyka;

Vysvetlivky: M = mesiac; H = hodina, vyučovacia jednotka; TC = tematický celok, modul; OŠ = obsahový štandard; VŠ/K = výkonový štandard a kompetencie; MV/PT= medzipredmetové vzťahy (Pr = prírodoveda, D = dejepis, Z = zemepis, HV = hudobná výchova, INF = informatická výchova), prierezové témy (OSR = osobnostný a sociálny rozvoj, OŽZ = ochrana života a zdravia, MV = mediálna výchova, MKV = multikultúrna výchova, EV = environmentálna výchova, TPPZ = tvorba projektu a prezentačné zručnosti); F/M = formy a metódy práce; P = poznámky;

Súčasťou TVVP môžu byť aj pomôcky. V tomto bode sa však TVVP približuje už bezprostrednej príprave na konkrétnu vyučovaciu jednotku.

K nezáväzným dokumentom patrí aj **učebnica** spolu s cvičebnicou, pracovným zošitom a k učebnici prislúchajúcimi komponentmi, napr. CD nosiče, softvéry a pod. Učebnici, keďže patrí medzi základné materiálne didaktické prostriedky, sa bližšie venujeme v kapitole *Didaktické prostriedky*. Pozornosť tu zameriame aj na jej súčasti a komponenty (text, druhy textov a pod.).

¹⁶ Pre nedostatok priestoru používame pre základné kategórie skratky. V originálnom spracovaní ich neodporúčame.

Otázky, námety a úlohy:

1. *Vyberte si ľubovoľnú učebnicu slovenského jazyka a dokumentujte na nej, že predmet slovenský jazyk disponuje neobmedzeným tematickým priestorom.*
2. *Na základe obsahovej analýzy dvoch ľubovoľných didaktických materiálov staršieho a novšieho vydania dokumentujte, že systémovo-opisný prístup sa zmenil na komunikačno-kognitívny. O svojich výsledkoch referujte formou prezentácie.*
3. *Preštudujte si obsahovú stránku niektorej z učebníc slovenského jazyka z 19. storočia a o svojich zisteniach referujte v skupine.*
4. *Na textoch v učebniciach z 19., 20. a 21. storočia dokumentujte odraz spoločensko-politickej situácie.*
5. *Na konkrétnych príkladoch dokumentujte, ako sa v predmete slovenský jazyk pri osnovaní dodržiava zásada postupného rozvíjania učiva.*
6. *Porovnajte viaceré, na internete dostupné, školské vzdelávacie programy a vyvodte závery (v čom sa podobajú, odlišujú, prípadne sú inovatívne). Referujte o nich kolegom.*
7. *Naštudujte si značky z obsahového vzdelávacieho štandardu a vysvetlite podľa nich, ktorým oblastiam syntaxe a v ktorých ročníkoch sa im žiaci venujú.*
8. *Preštudujte si výkonový vzdelávací štandard zo slovenského jazyka. Zamerajte sa na používanie činnostných slovies pri vymedzovaní kompetencií a cieľov.*
9. *Pomocou myšlienkového mapy spracujte požiadavky na obsahovú zložku vyučovania SJ na primárnom i sekundárnom stupni vzdelávania.*
10. *Porovnajte tematický výchovno-vzdelávací plán staršieho spracovania a aktuálny TVVP. Výsledky spracujte do tabuľky a prezentujte.*
11. *Vyberte si ľubovoľný TVVP a analyzujte ho. Zamerajte sa na pozitívne i negatívne stránky projektu. Výsledky spracujte formou prezentácie.*
12. *Preštudujte si ľubovoľnú učebnicu SJL pre sekundárny stupeň a vo vybraných témach sledujte, ktoré časti učiva prevažujú (fakty, pojmy a pod.). O zisteniach referujte formou prezentácie.*

2 Procesuálna stránka vyučovania slovenského jazyka



Po preštudovaní kapitoly by ste mali:

1. vedieť definovať etapy procesuality vo vyučovaní SJL;
2. vedieť spracovať lineárnu i nelineárnu prípravu na vyučovaciu jednotku;
3. vedieť špecifikovať požiadavky na didaktický test;
4. vedieť členiť didaktické testy podľa vybraných kritérií;
5. oboznámiť sa s vlastnosťami didaktického testu a naučiť sa uplatňovať ich;
6. získať poznatok o spôsobe klasifikácie v predmete SJL a o spôsobe ich ukotvenia v pedagogických dokumentoch;
7. získať prehľad o domácich a zahraničných testovaniach;
8. vedieť zostaviť vlastný test s prihliadaním na jeho vlastnosti.

Procesuálna stránka vyučovania sa zameriava na jeho priebeh a odpovedá na otázku *Ako učiť?* Proces vyučovania charakterizujú „zákonité, na seba nadväzujúce, postupné a vnútorne vzájomne späté zmeny javov, vecí, systémov alebo situácií“ (Maňák, 2003, s. 13). Vo vzdelávacom procese ide podľa autora (ibid.) o navodzovanie zmien v myslení, zručnostiach a schopnostiach, vo vzťahoch a psychických procesoch s cieľom dosiahnuť žiaduce vedomosti, aktivity, postoje, psychické stavy a pod. Procesuálna stránka vyučovania determinuje metódy v nej používané. Vyučovanie ako dynamický systém je riadený tromi činiteľmi (žiak = edukant, obsah, učiteľ = edukátor), pričom tieto tri elementy vstupujú do vzájomných vzťahov. Funkciu informačnej väzby medzi učiteľom a žiakom pritom plní vyučovacia metóda (porov. Maňák, 2003, s. 13), ktorá je vo vzťahu s organizačnými formami a pod vplyvom okolia, prostredia. Okolie a prostredie sú jednými z faktorov vplývajúcich na edukáciu. Poznáme tieto faktory:

- **vnútorné činitele** (psychické prejavy a stavy žiaka či učiteľa);
- **vonkajšie činitele** (vplyv učebného materiálu, vybavenosti školy, klímy a pod.);

- **procesuálne činitele** (organizačné zásady); (K. László – Z. Osvaldová, 2014, s. 79).

Citovaní autori (ibid.) načrtli šesť základných funkcií, ktoré by mal vyučovací proces plniť¹⁷:

- podať žiakovi sústavu základných lingvistických a literárnych poznatkov;
- vytvoriť sústavu praktických zručností a návykov – komunikačných, jazykových a textových;
- naučiť žiaka narábať s metódami práce, vrátane špeciálnej metódy jazykových cvičení;
- vytvoriť podmienky pre uplatnenie teoretických lingvodidaktických vedomostí v praxi;
- naučiť žiaka teoreticky zdôvodňovať rečové prejavy iných i vlastné;
- naučiť žiaka vnímať jednotlivosti ako súčasť jazykového systému a komunikácie;

Celý vyučovací proces pri plnení týchto funkcií sa zakladá na plánovaní, racionálnej organizácii a kontrolovaní žiackych vedomostí, zručností a návykov. Klasické etapovité členenie vyučovacieho procesu na motivačnú, expozičnú, fixačnú, diagnostickú a aplikačnú fázu sa pomaly dostáva do úzadia – začína ustupovať novším náhľadom na proces edukácie, v prípade lingvodidaktiky sa čoraz častejšie skloňuje termín komunikačný rámec vyučovania.

K. László a Z. Osvaldová (2014, s. 90) zavádzajú do didaktiky v súvislosti s procesuálnou stránkou vyučovania jednotiaci termín **technológia učenia** (= veda o prostriedkoch). Do pojmu zahŕňajú dynamiku vyučovacej hodiny a domácej prípravy žiaka a procesuálnu súvislosť medzi javmi. Technológia vyučovania sa teda zaoberá procesuálnym usporiadaním metód, foriem, technických prostriedkov do vzťahov, pričom sa rešpektujú princípy a zásady, aby bol dosiahnutý cieľ edukácie.

2.1 Plánovanie vo vyučovaní slovenského jazyka

Prvou fázou vyučovacieho procesu je jeho plánovanie. V modernej didaktike sa označuje aj ako **projektovanie výučby**. Plánovaním môžeme označovať projektovanie vo všeobecnosti alebo vzhľadom na konkrétnu vyučovaciu jednotku. Vo všeobecnosti plánovanie označuje projektovanie vyučovania zo strany vyšších orgánov. Do roku 1989 bolo vyučovanie riadené centrálné, po roku 2008 sa začal uplatňovať dvojúrovňový model riadenia. V rokoch 1989 – 2008 bol tento model v úrovni ideálnych predstáv. V aktuálnej kapitole zameriame pozornosť na projektovanie vyučovacieho predmetu, resp. jednotky. Z. Kalhous a O. Obst (2002, s. 355) rozlišujú dva typy prípravy – **perspektívnu** (dlhodobú) a **bezprostrednú** (krátkodobú). Perspektívnu prípravu možno chápať dvojakým spôsobom – ako prípravu adeptov učiteľstva na pedagogických fakultách alebo ako prípravu učiteľa pred začiatkom školského roka. Perspektívna príprava zahŕňa vypracovanie tematického výchovno-vzdelávacieho plánu, ale aj

¹⁷ Všeobecne zamerané funkcie adaptujeme na predmet SJL.

sestavovanie, štúdium aktuálnej literatúry, skúmanie možností exkurzií či netradičných vyučovacích foriem a pod. Jej náplňou by podľa citovaných autorov (ibid.) malo byť:

1. štúdium didaktických materiálov – záväzných (štátny vzdelávací program, prípadné inovácie a zmeny, zmeny v školskom zákone, osnovy, štandardy) i nezáväzných (učebnice, metodické príručky, nové pracovné zošity, cvičebnice a pod.);
2. porovnanie kurikulárnych dokumentov s potrebami žiakov;
3. spracovanie tematického plánu učiva.

Cieľom tejto prípravy je zabezpečiť učiteľovi väčšiu istotu vo vyučovaní, prehľad (pri štúdiu dokumentov má možnosť získať nové poznatky z odborov týkajúcich sa vyučovania SJ) a pod. Na dlhodobú prípravu nadväzuje bezprostredná príprava, pri ktorej si pedagóg robí didaktickú analýzu učiva (ibid.):

1. *čo chcem dosiahnuť – vymedzenie cieľa;*
2. *akými prostriedkami to dosiahnem – obsah učiva, stručný náčrt metódy, pomôcky, technika, metodický postup;*
3. *zohľadním zvlášťne hľadiská – predchádzajúce znalosti žiakov, prekoncepty, miskoncepty, predvídam zložité časti učiva, spôsob aktivizácie, individuálny prístup k žiakom...;*
4. *výchovné využitie látky;*
5. *organizačný typ vyučovacej jednotky;*
6. *časový projekt – zahŕňa aj zohľadnenie domácej prípravy žiakov na ďalšiu jednotku;*
7. *ako budem zisťovať činnosť žiakov a výsledky?*

Bezprostredná príprava je prípravou na konkrétnu vyučovaciu hodinu a nadväzuje na tematický výchovno-vzdelávací projekt. Príprava slúži učiteľovi ako plán, na sprehľadnenie a usporiadanie činností počas vyučovania, ako pomôcka, odstraňujúca improvizáciu. Písomná príprava nemusí byť povinnou súčasťou, no pre začínajúcich pedagógov je nevyhnutnou. Zdôrazňujeme, že slúži ako pomôcka, pedagóg sa nesmie stať jej otrokom a kľčovito sa jej pridržať. Jej forma nie je striktné daná, príprava by však mala obsahovať základné prvky, akými sú: trieda, dátum, tematický okruh (modul), téma (požiadavky obsahového štandardu), medzipredmetové vzťahy, prierezové témy, cieľ, zručnosti (požiadavky výkonového štandardu), pomôcky, metódy, formy práce, poznámky. Pre lepšiu názornosť uvádzame príklad prípravy¹⁸:

Predmet: slovenský jazyk

Trieda: 7. B

Tematický modul/okruh: Opisný slohový postup

Téma: Statický opis historického predmetu

Ciele vyučovania:

¹⁸ V našich podmienkach nie je predpisom stanovená jednotná forma prípravy, preto ju možno spracovať individuálnym spôsobom. Okrem lineárnej podoby môže mať aj podobu náčrtu, grafu, pojmovej mapy a pod.

komunikačno-kognitívny: naučiť žiaka rozlišovať základné charakteristiky statického opisu s využívaním statických príznakov; naučiť žiaka vytvoriť vlastný statický opis;

afektívny: podporovať u žiaka národnú hrdosť a pestovať pozitívne cítenie voči vlasti; žiak sa učí prijímať názory spolužiakov a utvárať kompromis; pestovať umelecké cítenie žiakov;

Kompetencie:

- žiak na základe osvojených poznatkov o statickom opise vytvorí vlastný prejav;
- žiak využíva pri statickom opise predmetu relevantné vyjadrovacie prostriedky – statické príznaky;
- žiak rozlišuje podstatné a nepodstatné črty opisovaného predmetu;
- žiak pracuje s doplnujúcou literatúrou a zdrojmi.

Medzipredmetové prepojenie¹⁹: dejepis, zemepis, prírodopis

Prierezové témy: OSR, MV

Forma vyučovania: dvojhodinový vyučovací blok; individuálna práca, frontálna, v skupine alebo dvojiciach – diferencovaný prístup

Pomôcky: ukážka z filmu Sváko Ragan, farebné kriedy, počítač, knihy zamerané na hospodárstvo a remeselníctvo (uviesť konkrétne názvy), pracovný list zameraný na statický opis spracovaný ako pojmová mapa s otázkami

Obsah učiva:

1. definícia statického opisu;
2. charakteristické znaky statického opisu;
3. odlišnosť s dynamickým opisom;

Metodický postup²⁰:

1. Po oboznámení žiakov s cieľom hodiny im pustím²¹ ukážku z filmu Sváko Ragan a upozorním ich, aby sa zameriavali na historické predmety v ukážke prezentované; 7'²²
2. Prostredníctvom pojmovej mapy na tabuľu zachytíme názvy alebo obrázky predmetov, ktoré žiakov zaujali; 10'
3. Vedeeme rozhovor o vybraných predmetoch, o motivácii žiakov (Prečo ich konkrétny predmet zaujal?). Predmety spoločne pomenujeme. 8'
4. So žiakmi sa dohodneme, či chcú opisovať jeden konkrétny predmet, alebo si každý z nich individuálne vyberie vlastný. Ak sa viacerí žiaci dohodnú, že budú opisovať spoločný predmet, vytvorím z nich skupinu. 2'
5. Ponechám priestor na samoštúdium. Žiaci sa pomocou prinesených kníh a internetu bližšie oboznámia s vybraným predmetom. Svoje zistenia dopĺňajú do vopred

¹⁹ K medzipredmetovým vzťahom nezahŕňame medzizložkové prepojenie.

²⁰Do metodického postupu nezaraďujeme organizačné záležitosti, ale pri časovom harmonograme s nimi počítame.

²¹ Prípravu spracúvame v 1. os. sg. v budúcom čase. Používanie minulého času je nenáležitú.

²² Údaj je časovým rozvrhnutím aktivity.

- pripraveného pracovného listu, ktorý im rozdám počas samoštúdia. Žiaci, ktorí pracujú v skupine alebo vo dvojici, pracujú na tejto úlohe spoločne. 20’
6. Po zhromaždení dostatočného množstva informácií si žiaci utvoria osnovu. Pokiaľ pracujú v skupine, osnovu vypracujú spoločne. 5’
 7. Po vypracovaní osnovy pracujú žiaci individuálne na koncepte. 25’
 8. Napísané koncepty si vymenia so spolužiakom, ktorý v “nečistopise“ zelenou farbou vyznačí svoje postrehy. K práci napíše svoj komentár a odporúčania pre spolužiaka. 10’
 9. Koncept vráti spolužiakovi, ktorý podľa zváženia zapracuje pripomienky spolužiaka. 10’
 10. Dokončené žiacke koncepty vyzbieram (prezriem ich, napíšem komentáre a na ďalšiu hodinu prinesiem, aby ich mohli žiaci prepísať ako čistopisy) a vediem so žiakmi rozhovor o tom, ako sa im pracovalo, či sa niečo nové dozvedeli a pod. 3’

Poznámky:

Príprava môže mať aj nelineárnu podobu, napr. formu pojmovej mapy (Obr. 1), ktorú odporúčame až po zvládnutí a osvojení lineárnej prípravy. Pre začínajúceho pedagóga je dôležité do prípravy zachytiť každý krok, aby sa v prípade zaváhania mohol o ňu oprieť. Učiteľova príprava nemusí byť výlučne jeho pracovným materiálom, môže slúžiť aj ako oznámenie cieľa a priebehu vyučovacej jednotky. Ako pojmová mapa koncipovaná príprava môže byť počas celej vyučovacej jednotky žiakom viditeľná, aby mohli sledovať priebeh vyučovania. Pedagóg môže do nej pre potreby svoje i žiakov zachytiť aj časové rozvrhnutie jednotky.



Obr. 1: Znáozornenie nelineárnej prípravy

Do prípravy zakomponujeme aj medzizložkové vzťahy, napr. pri nami prezentovanej príprave dbáme na upevňovanie učiva o statických príznakoch (prídavných menách) a v rámci rozhovoru prepojíme film s poznatkami o filme z literatúry. Zaradíme ho k žánrom s umeleckou hodnotou, no upozorníme aj na jeho náučné využitie pre naše momentálne potreby. V rozhovore sa tiež zaujíname o pocity a názory žiakov pri sledovaní filmu, pestujeme u nich umelecké cítenie.

2.2 Organizácia, riadenie v predmete slovenský jazyk a literatúra

Pod pojmom organizácia rozumieme konkrétne riadenie predmetu slovenský jazyk. Ide o manažment v rukách učiteľa, t. j., aby dokázal so žiakmi počas vyhradeného času pracovať produktívne. M. Ligoš (2003, s. 58) definuje túto fázu ako „konkrétne a neopakovateľné stretnutie učiteľa so žiakom“. Na inom mieste (2009a, s. 62nn) hovorí o konkrétnej realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu pri stretnutí učiteľa a žiaka v konkrétnych organizačných podmienkach. Vyučovací proces sám osebe je istou formou riadenia, pri ktorej „si žiaci osvojujú vedomosti, zručnosti, návyky, rozvíjajú myslenie, pamäť a predstavivosť a učitelia im na túto činnosť vytvárajú podmienky“ (László – Osvaldová, 2014, s. 79). Žiak sa zároveň z riadeného objektu v modernom chápaní edukácie dostáva do pozície spoluriadiaceho subjektu. Ovplyvňuje priebeh vyučovacieho procesu, a to buď nepriamo (svojimi danosťami, schopnosťami, záujmami, keď pedagóg na ne prihliada pri koncipovaní projektu predmetu či vyučovacej jednotky), alebo priamo, priamym zapájaním sa do rozličných aktivít, spolurozhodovaním o činnostiach vykonávaných počas vyučovania, o témach, ktoré chce na základe vlastných postojov a skúseností spracúvať a podobne. Z hľadiska aktuálne uplatňovaného, alebo skôr deklarovaného, konštruktivistického modelu sa žiak stáva sám riadiacim a organizačným prvkom vlastného vzdelávania. Učiteľ vystupuje v úlohe mediátora, sprievodcu žiakovým učením. Žiak sám konštruje vlastné poznatky, stáva sa subjektom vo vyučovaní. Pozícia učiteľa ako vševediaceho a všetko riadiaceho subjektu sa zmenila a ustúpila v prospech žiackej aktivity. Prax nám však ukazuje opačné výsledky a aj niekoľko rokov po školskej reforme sme svedkami toho, že žiak je neustále riadeným a vzdelávaným objektom, do vzdelávacieho procesu zasahuje minimálne.

Učiteľom, ktorí by chceli zmeniť svoj prístup k žiakom a zapojiť ich do riadiaceho procesu, odporúčame napríklad *metódu obráteného vyučovania*, pri ktorom žiak vstupuje do roly učiteľa a učiteľ zaujíma jeho miesto (viac o tom napr. Čapek, 2015).

Organizačnými formami, metódami, postupmi, zásadami a princípmi, ktoré tvoria súčasť organizácie vyučovania, sa hlbšie zaoberáme v kapitole *Nemateriálne vyučovacie prostriedky*.

2.3 Pedagogická diagnostika v predmete slovenský jazyk

Pedagogickou diagnostikou (kontrolou) rozumieme odbornú činnosť učiteľa, ktorou sa zisťujú výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu (Lapitka, 1990, s. 11) na základe dvoch spolu súvisiacich aktivít (hodnotenie a klasifikácia). Diagnostikovanie slúži na zisťovanie stavu žiackych vedomostí. Učiteľ pomocou neho zisťuje významové a funkčné rozdiely medzi žiakmi, určuje charakter, rozsah a kvalitu ich práce, odhaľuje aktuálny stav vedomostí, zručností, návykov (László – Osvaldová, 2014, s. 134). Hodnotenie je zisťovanie výkonu žiaka v závislosti od toho, do akej miery spĺňa učiteľovu predstavu o žiackej potenciálnej

možnosti. Klasifikácia, naproti tomu, je triedenie, zatriedovanie žiakov do výkonnostných skupín (Lapitka, 1990, s. 15).

Hodnotenie v predmete slovenský jazyk je viazané na konkrétne legislatívne východiská (*Vyhláška č. 320/2008 Z. z. o základnej škole – §18 Hodnotenie a klasifikácia žiaka, vyhláška č. 318/2008 Z. z. §15 Podrobnosti klasifikácie a hodnotenia maturitnej skúšky III. časť – podrobnosti o spôsobe konania a obsahu ústnej formy internej časti maturitnej skúšky – všeobecné pokyny a požiadavky pre predmet slovenský jazyk a literatúra; metodický pokyn č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základných škôl; Metodický pokyn č. 21/2011 na hodnotenie žiakov stredných škôl*), pričom je prehľadnejšie spracované aj vo vzdelávacích štandardoch (porov. Tomášková, 2015). Vzdelávacie štandardy upresňujú hodnotenie kontrolných a písomných slohových prác.

HODNOTIACA STUPNICA			
Diktáty		Písomné práce	
Známka	Chyby v diktáte	Známka	Body
1	0 – 1 chyba	1	28 – 26 bodov
2	2 – 3 chyby	2	25 – 21 bodov
3	4 – 7 chýb	3	20 – 14 bodov
4	8 – 10 chýb	4	13 – 9 bodov
5	11 a viac chýb	5	8 – 0 bodov
Poznámka:			
<ul style="list-style-type: none"> • Rovnaké chyby v tom istom slove sa pokladajú za 1 chybu. Napr.: <u>Ríchl</u>y chlapec mal <u>ríchl</u>y krok. = 1 chyba • Ak je v texte napísané rovnaké slovo v rovnakom tvare s tou istou pravopisnou chybou, táto chyba sa počíta len raz. Každá chyba v interpunkcii sa počíta ako osobitná chyba toľkokrát, koľkokrát sa vyskytne v texte. Všetky chyby majú rovnakú hodnotu. Javy, ktoré sa žiaci ešte neučili, sa nezarátavajú do chýb. 			

Tab. 7: Hodnotiaca stupnica kontrolných prác v slovenskom jazyku (vzdel. štandard, 2014, s. 69)

Hodnotenie porovnáva výkon žiaka nielen so všeobecným „ideálom“ stanoveným v záväzných pedagogických dokumentoch, ale aj s individuálnym cieľom, vzorom či normou (Lapitka, 2007, In: Tomášková, 2015, s. 11). V slovenských školách prevláda tzv. rozlišujúce NR hodnotenie, pri ktorom sú žiaci navzájom porovnávaní.

Pri hodnotení treba odlišovať viaceré jeho vrstvy – hodnotenie žiakov, príp. klímy a iných faktorov školy, či hodnotenie pedagóga (sebahodnotenie). Hodnotiacia činnosť pritom pozostáva z dvoch aktivít – hodnotenia a klasifikácie. **Hodnotenie** je zamerané na zisťovanie výkonu žiaka bez udeľovania klasifikačného stupňa a má informatívny charakter. **Pri klasifikácii** ide o udelenie klasifikačného stupňa (najčastejšie známky), ktorý je výsledkom získaným pedagogickou kontrolou, t. j. porovnaním skutočného výkonu žiaka s normou. Pedagóg určuje rozdiel medzi žiackym výkonom a normou a na základe vopred stanovených kritérií určených klasifikačným poriadkom, určí hodnotu. Klasifikačný stupeň možno žiakovi priradiť až vo fáze, keď ovláda učivo, nie počas nácviku javu, napr. počas písania nácvičného diktátu či konceptu slohovej práce. Klasifikácia („skúšanie na známky“) predstavuje pre žiaka stresujúcu situáciu, pretože sa stáva pasívnym objektom skúšania a hodnotenia, je vystavený strachu z neúspechu a následného negatívneho ohodnotenia. Vyjadrenie prospechu žiaka iba známkou, napriek jeho častému používaniu, má nízku informačnú hodnotu pre žiaka, učiteľa a napokon aj rodiča – žiak nevie, v čom sa má zlepšiť, nechápe príčiny svojich nedostatkov, nepozná svoje silné stránky, známka preňho nemusí predstavovať skutočnú motiváciu. V slovenskom školstve neustále prevláda ústne skúšanie, pri ktorom osobný kontakt vyvoláva vyššiu mieru subjektivity hodnotenia. To následne spôsobuje haló efekt (irelevantné vplyvy na hodnotenie: prvý dojem, vzhľad žiaka, jeho správanie, temperament, nálada učiteľa, vzťah k žiakovi...);(porov. Tomášková, 2014, s. 14).

Všeobecná didaktika pozná dva druhy hodnotenia:

1. **sumatívne/ finálne/ konečné/ záverečné hodnotenie** (lat. summa = hlavný obsah, celok, stručné vyjadrenie) – cieľom je určiť výsledky učenia sa žiakov, úroveň ich vedomostí, zručností a postojov, t. j. získať celkový prehľad o dosahovaných výkonoch alebo kvalitatívne roztriediť celý posudzovaný súbor, t. j. diagnostikovať žiaka a informovať ho o jeho úspešnosti. Zväčša je spojené s klasifikáciou. Príkladom sumatívneho hodnotenia v predmete SJL je napríklad písanie kontrolných diktátov, slohových prác, vstupných a výstupných testov a pod.;
2. **formatívne/korektívne/spätnoväzobné/pracovné/priebežné hodnotenie** (lat. formo = upravuj, pretváraj) – poskytuje hodnotiacu informáciu vo chvíli, keď je možné zlepšiť určitý výkon; má zmysel spätnej väzby – diagnostikovať nedostatky, problémy s učením a s cieľom odstrániť ich, eliminovať, zefektívniť učebnú činnosť žiakov (ibid., 20). Tento typ hodnotenia sa vyskytuje napríklad pri opravovaní konceptov slohových prác, pri zadávaní pravopisných cvičení, nácvičných diktátov a pod. Jeho cieľom je konfrontovať aktuálny výkon žiaka s výkonom predchádzajúcim (Čapek, 2015, s. 492). V modernej edukácii má toto hodnotenie autonómny charakter, t. j. žiak sleduje vlastné myšlienkové procesy, hodnotí svoju činnosť, vie svoje hodnotenie vysvetliť, argumentovať a obhájiť (porov. ibid.).

Pri diagnostikovaní (hodnotení) učiteľ získava informácie o žiackych vedomostiach, zručnostiach a návykoch, a to niekoľkými spôsobmi a v niekoľkých podobách (László – Osvaldová, 2014, s. 134):

1. z časového aspektu:

- vstupné (prijímacie skúšky);

- pribežné (orientačné skúšanie);
 - záverečné (záverečné skúšky);
- 2. z hľadiska obsahu:**
- na zistenie faktov;
 - na zistenie príčiny aktuálneho stavu vedomostí, t. j. prečo žiak učivo ovláda, resp. neovláda;
 - na porovnávanie;
- 3. z organizačného aspektu:**
- hromadné diagnostikovanie;
 - individuálne;
 - skupinové;
- 4. z hľadiska metód:**
- slovné – ústne;
 - písomné;
 - praktické.

Diagnostikovaný výkon žiakov v predmete SJL môžeme hodnotiť na základe štyroch kritérií (M. Ligoš, 2009, s. 93):

- **kvalita vyjadrovania žiaka** (jazyková a vecná správnosť, presnosť výberu jazykových prostriedkov, jasnosť, výstižnosť, pohotovosť, plynulosť, vycibrenosť a dodržiavanie jazykových noriem);
- **vedomostná báza** (ovládanie pojmov, faktov, vzťahov medzi nimi, úroveň myslenia a pod.);
- **úroveň zručností a spôsobilostí aplikovať vedomosti v praxi, samostatnosti a tvorivosti pri riešení jazykových úloh;**
- **úroveň sústavnosti a aktivity, záujem o predmet.**

K hodnoteniu dospieva pedagóg (ale často i žiak) pomocou rozličných metód, napr. pozorovaním žiaka, jeho výkonov, ústnym či písomným skúšaním, skúmaním jeho výstupov, rozhovorom a pod. Klasickými diagnostickými metódami v predmete SJL sú *metódy ústneho a písomného skúšania (diktát, domáce úlohy, písomné slohové práce, pravopisné cvičenia atď.), praktické skúšanie a didaktické testy*. V. Betáková – Ž. Tarcalová (1984, s. 135) rozlišujú tieto metódy diagnostikovania:

1. **ústne skúšanie** (orientačné a klasifikačné);
2. **písomné** (denné písomné úlohy – školské – písomné cvičenia a diktáty), **domáce úlohy**;
3. **didaktické testy**²³.

Ústne skúšanie sa vo vyučovaní slovenského jazyka realizuje najmä prostredníctvom rozhovoru odvíjajúceho sa od učiteľom položenej otázky. Vhodné je aj skúšanie s pomocou rozličných pomôcok, napr. pravopisných kartičiek, hlasovacích zariadení a podobne. Od orientačného ústneho skúšania sa odlišuje klasifikačné skúšanie, ktoré ešte aj v súčasnosti prebieha tak, že sa učiteľ venuje len jednému žiakovi. Vhodné je do takéhoto skúšania zapojiť aj ostatných žiakov, dať im priestor klásť otázky.

²³ V typológii absentujú aktivizujúce formy, partnerské a pod.

Písomné skúšanie sa vo vyučovaní slovenského jazyka využíva najmä pri pravopisných cvičeniach (nácvičné a kontrolné diktáty), pri slohových prejavoch a pod. Písomná kontrola v predmete SJL môže byť priebežná alebo sumatívna.

Moderní učitelia pri hodnotení uplatňujú konštruktivistický prístup, vychádzajú zo žiakovej aktivity, z individuálneho prístupu, kde je žiak porovnávaný sám so sebou (žiak porovnáva rozvoj svojich zručností so sebou samým v určenom čase). Hodnotenie by malo byť všestranné a komplexné (hodnotí sa kognitívna, afektívna i psychomotorická stránka osobnosti), pre žiaka motivačné, povzbudzujúce, pozitívne orientované (Tomášková, 2015, s. 21). Novšie prístupy uprednostňujú tzv. **supportívne hodnotenie**²⁴ (Čapek, 2015, s. 500), pri ktorom nie je jediným ukazovateľom vedomostí známka z odpovede, ale hodnotenie pozostáva z viacerých činností, napr. známkovania, slovného hodnotenia, odovzdávania diplomov a certifikátov, vecných odmien, pochvál, vyznamenaní a pod. Vzhľadom na aktuálnu prax sa zmienime bližšie o slovnom hodnotení, ktoré dosiaľ nie je v slovenskom školstve dostatočne využívané a docenené. Ide o hodnotenie žiakov slovami, nie známkami či iným klasifikačnými symbolmi. Výhody tohto hodnotenia spočívajú v postihnutí pozitívnych a negatívnych stránok žiaka, má vyššiu informačnú hodnotu ako nič nenapovedajúce známky. Slovné hodnotenie by malo mať tieto znaky (porov. aj *ibid.*, s. 506):

- ✓ vyjadrovať uznanie dieťaťa, nie obsahovať výrazy typu *nevieš, nedokážeš, nemôžeš* a pod.;
- ✓ vyjadrovať porozumenie žiaka, chápať ho ako individualitu, ktorá nemusí vynikať vo všetkých oblastiach;
- ✓ zaisťovať pocit úspechu;
- ✓ obsahovať jasné, stručné a jednoznačné informácie zrozumiteľné pre všetky zainteresované strany;
- ✓ zahrnúť analýzu príčin neúspechu žiaka a poskytnúť odporúčanie na zlepšenie výkonu;
- ✓ obsiahnuť celý repertoár zložiek učiva atď.

Príklad slovného hodnotenia z predmetu slovenský jazyk²⁵:

Miško, si veľmi šikovný chlapec, ochotný pomôcť spolužiakom, nemá najmenší problém s disciplínou, nikdy si sa s nikým nebil, nikomu nenadávaš. V školskom klube Ťa veľmi chvália, pretože pri obedoch všetko zješ, pekne si po sebe vždy upraceš. Si kamarátsky a rád sa zapojiš do každej súťaže. Okrem toho si výborný futbalista. Mohol by si futbal využiť aj pri vyučovaní slovenčiny, sem-tam si viac zatrénovať a kopnúť gól pri vybraných slovách. Vybrané slová asi nie sú Tvojimi obľúbenými. Ale presne ako futbal, aj tu stačí len trochu tréningu a bude to v poriadku. Postav si doma v izbe futbalovú bránku, na papierové lopty si napíš rôzne slová, aj vybrané, a skús do bránky strieľať len tie vybrané. Urob si z nepriateľa priateľa a zábavu. Nebudeš mať potom problémy ani s diktátmi. Nauč sa pri tom sústrediť. Tvoja nesústredenosť často spôsobí, že urobíš chybu aj v tom jave, ktorý ovládaš. Si výborný

²⁴ Viac o tomto spôsobe hodnotenia si naštudujte u R. Čapka (2015, s. 500 – 502).

²⁵ Slovné hodnotenia môže, samozrejme, zahŕňať všetky vzdelávacie oblasti, a je to aj žiaduce, na ilustráciu je však postačujúci výsek z takéhoto hodnotenia.

v písaní príbehov, vieš veľmi dobre vytvoriť osnovu príbehu. Čítanie Ti tiež nespôsobuje ťažkosti – čítaš plynulo, nemýliš sa a veľmi pekne pritom mäčkíš. Keď niečo prečítaš, vieš, o čom si čítal. Navyše máš výbornú pamäť, takže Ti nerobí problém si veľa informácií zapamätať. Oceňujem aj Tvoje nadšenie pre prácu so slovníkmi, encyklopédiami a inými zdrojmi, prostredníctvom ktorých si chceš dopĺňať informácie. Veľmi ma nadchol Tvoj nový spôsob učenia myšlienkovými mapami. Tvoje mapy sú originálne, môžeme z nich vyčítať množstvo Tvojich vedomostí. Chvályhodné je, že si ich vypracúvaš dobrovoľne. Čo však pre Teba až také dobrovoľné nie je, je písanie. Vieme, že nerád píšeš, a je to vidieť aj na úprave Tvojho zošita. Je pravda, že je to Tvoj zošit a máš právo písať doň podľa svojich predstáv, ale bola by som rada, keby si svoje pekné kresby dopĺňal aj krajším písmom...

K novým spôsobom hodnotenia patria napríklad aj netradičné prístupy (porov. *ibid.*, s. 23), v tradičnom vzdelávacom modeli uplatňované len zriedka:

- **open-book exam** – žiaci pri prezentácii vedomostí môžu používať akúkoľvek literatúru a iné pomôcky; hodnotenie je zamerané na vyššie poznávacie procesy, schopnosť riešiť problémy, tvoriť a navrhovať projekty, získavať rôzne druhy informácií...; napr.: *Žiakovi položíme otázku týkajúcu sa klasifikácie slovnej zásoby podľa viacerých hľadísk a necháme mu nejaký čas, aby si odpoveď overil v literárnych zdrojoch. Po uplynutí času so žiakom vedieme rozhovor a skúmame mieru porozumenia problematiky (nie naučené definície);*
- **samostatná práca žiakov** – žiaci zostavujú otázky (úlohy), ktorými skúšajú svojich spolužiakov; nastáva tu zmena roly učiteľa a žiaka; hodnotený môže byť aj žiak tvoriaci a kladúci otázky;
- **vrstovnícke hodnotenie** – žiak sa hodnotí sám, ale jeho sebahodnotenie je spojené s hodnotením ostatných spolužiakov; Vhodnými metódami na vzájomné hodnotenie žiakmi sú napríklad *SWOT analýza, metóda plus/mínus, návšteva galérie, hodnotenie farbami a i.*

SWOT analýza je metóda, pri ktorej žiaci hodnotia silné (strengths = S) a slabé stránky (W = weaknesses), príležitosti (= opportunities) a prekážky (= threats);(Čapek, 2015, s. 572).

Príklad:

S= žiaci hodnotia pozitíva spolužiakovej odpovede – Z desiatich položených otázok si zodpovedal správne až 8; Vedel si reagovať na všetky nečakané situácie...;

W= žiaci hodnotia negatíva – Odpoveď si si pokazil nespisovnými slovami, používal si výplnkové slová a pod.;

O= odpovedajúcemu je ponúknutá možnosť – Máš možnosť si polepšiť, ak vysvetlíš tento jav v spisovnej forme;

T= prekážky – Tvojou najväčšou prekážkou pri odpovedi je nárečové vyjadrovanie a nesústredenosť.

Plus/mínus – na hodnotenie sa používa vopred zverejnená šablóna (R. Čapek, 2015, s. 571) odporúča takýto formát:

	Klady	Zápory
Skupina ²⁶ 1 (žiak 1)		
Skupina 2 (žiak 2)		

Tab. 8: Šablóna na vzájomné hodnotenie žiakov alebo skupín

Úlohou žiakov je zapísať minimálne jeden kladný a jeden záporný postreh (ibid.), napr.: *Žiaci v skupine prezentujú myšlienkovú mapu, ktorú vytvorili ako osnovu k písaniu slohovej práce. Žiaci z druhej skupiny sledujú prezentáciu a zapisujú si svoje postrehy. Po skončení prezentácie vyjadrujú svoje myšlienky, napríklad: Páčilo sa mi, že ste do mapy zaradili aj problematiku ekológie...Mne sa nepozdával zvolený názov témy. Problematika zvetrávania podľa mňa do témy nepatrí, vynechala by som ju ... a pod.*

Návšteva galérie²⁷ – žiaci svoje výtvary upevnia na steny triedy, ako keby zavesili obrazy v galérii. Úlohou iných žiakov je poobzerať si a ohodnotiť tieto diela. Je možné využiť aj hodnotiaci hárok. Metóda je veľmi vhodná aj pri produkcii komunikátov. Možno ju realizovať viacerými spôsobmi, napr.: 1. *Žiaci si práce pozerajú, robia si k nim poznámky a v záverečnej diskusii ich zhodnocujú;* 2. *Žiaci si práce pozerajú a zároveň do nich farebne pridávajú vlastné poznámky postrehy. V tomto prípade ide o pracovný materiál a žiak, resp. skupina žiakov, ktorá text vytvorila, môže s materiálom ďalej pracovať.*

Hodnotenie farbami – žiakov rozdelíme do štvorčlenných skupín, v ktorých má každý žiak svoje vlastné miesto. Jeho pozíciu určuje jeho farba, napr. R. Čapek (2015, s. 568) odporúča: *zelená farba – žiak je optimista, chváli a vyzdvihuje pozitíva práce; čierna farba – žiak je skeptik, hodnotí negatíva práce; modrá farba – žiak je praktik, vyzdvihuje praktický zmysel výstupu; červená – žiak je kritik, uvádza to, čo by nefungovalo, čo je naivné a pod.*

- **autentické vyučovanie a hodnotenie** – predstavuje priblíženie vyučovania reálnemu životu; hodnotí sa výkon žiaka, ktorý má význam v bežnom živote, napr. pri príprave na školský výlet naplánuje žiak jeho rozpočet, vytvorí plagát na deň otvorených dverí, pozvánku na besedu so spisovateľom, naplánuje exkurziu do Jazykovedného ústavu a pod.
- **sebahodnotenie žiaka** (explicitné, implicitné) – žiakovi pomáhajú otázky, napr. *Čo som sa naučil? Čo sa mi v škole darí? Čo môžem ešte vylepšiť? Čo mi ešte robí problémy? Čo urobiť, aby som mal lepšiu známku v predmete slovenský jazyk? Prečo ma učiteľ ohodnotil tak, ako ma ohodnotil? Prečo moja práca nedopadla dobre? Čo ma k téme ešte zaujíma? Čo bolo pre mňa nezaujímavé? atď.*

J. Tomášková (2015, s. 24) odporúča pedagógovi pri sebahodnotení žiakov zohľadňovať určité kritériá a dodržiavať isté kroky:

- používať častejšie priebežné testy (autotesty), ktoré sa neklasifikujú, ale slúžia len na kontrolu;
- žiakovi vopred prezentovať hodnotiace kritériá;

²⁶ Metódu možno použiť pri hodnotení skupín i samostatných žiakov.

²⁷ porov. R. Čapek (2015, s. 571).

- za nesprávnu úlohu neudelovať urýchlene zlú známku, ale žiadať opravu, doplnenie...;
- zadávať viac otvorených, problémových úloh;
- poskytnúť žiakovi výsledky o riešení úloh;
- hodnotiť vlastný výkon – v prípade potreby uznať vlastné zlyhanie či nevedomosť.

Rovnako sú pri sebahodnotení žiaka prospešné tieto metódy a nástroje: *hodnotiaci list, portfólio, komunikačný kruh, sebahodnotenie pomocou škály* (R. Čapek, 2015, s. 552 – 567).

Hodnotiaci list – žiaci po skupinovej práci napíšu minimálne jeden výrok o svojej práci v skupine. Skupina potom tieto výroky spíše na hodnotiaci list a všetci členovia skupiny následne bodujú jednotlivé výroky, napr. pomocou škály (ibid., s. 552) alebo emotikonmi a pod.: *Žiak po skupinovej práci, ktorej cieľom bolo vytvoriť pozvánku na stretnutie so spisovateľom, napíše na hárok: Do aktivít som sa zapájal najviac zo všetkých. Iný žiak napíše: Nechcelo sa mi pracovať, preto som sa iba prizeral práci spolužiakov. Tretí z nich sa zmieni: Myslím, že moje nápady boli najlepšie atď. Členovia skupiny si komentáre prečítajú a pridelia im body, napr. 4 = úplne súhlasím, 3 = súhlasím, 2 = skôr nesúhlasím, 1 = úplne nesúhlasím a pod.). O pozícii jednotlivých členov potom rozhodnú výsledky škály.*

Modernizáciou vo vyučovaní prechádza aj spôsob skúšania, pri ktorom sa z jediného kompetentného skúšajúceho – učiteľa, stáva pozorovateľ skúšajúcich žiakov. Ide o prístup **hodiny naruby**, pri ktorom sa vymieňajú pozície žiakov i učiteľa. Žiaci zadávajú učiteľovi úlohy, vyvolávajú ho k tabuli, skúšajú ho a pod. Učiteľ sa ocitá v pozícii žiaka, čím sa nestáva len ich obeťou, ale skúsený pedagóg dokáže aj z takejto situácie vyťažiť. Podľa spôsobu tvorenia žiackych otázok, prístupu k hodine, prístupu k nemu samému, k spracovaniu problematiky môže odhaliť slabšie a silnejšie stránky žiakov, ich záujmy, sociálne väzby a pod. Túto metódu možno použiť aj pri hodnotení, kde žiaci tvoria otázky a učiteľ na ne odpovedá. Žiak musí pritom ovládať učivo, aby dokázal správne utvoriť otázku a tiež, aby vedel ohodnotiť, či je odpoveď správna, alebo nie. Učiteľ v pozícii žiaka môže odpovedať aj nesprávne, čím pestuje kritické myslenie žiaka.

Zaujímavým osviežením vyučovania je aj **vzájomné skúšanie**, pri ktorom sa žiaci môžu skúšať slovné (pomocou vytvorených otázok) alebo písomne (pomocou testu, prac. listu a podobne).

2.3.1 Testovanie ako hodnotenie výkonov zo slovenského jazyka

K. Hincová (2014) odporúča pri hodnotení výkonov v predmete SJL používať didaktický test. I. Turek (1996, s. 13) ho chápe ako „moderný“²⁸ prostriedok preverovania a hodnotenia výsledkov žiakov, ktorý zisťuje mieru osvojenia: 1) mien, údajov, pojmov, definícií; 2) vzťahov medzi pojmi (poučky, zákony, vzorce); 3. poznávacie operácie; 4) ostatné

²⁸ O dôležitosti didaktického testu sa zmieňovali už aj autorky Didaktiky materinského jazyka V. Betáková a Ž. Tarcalová (1984). Znamená to teda, že test sa na diagnostiku používal aj v minulosti, ale nekládol sa dôraz na jeho spracovanie.

intelektuálne a študijné zručnosti (práca so slovníkom). Nemeria však emócie či postoje (na tento účel slúži dotazník. I. Turek (ibid.) konštatuje, že pedagógovia často využívajú test len na akési rýchle preverenie žiackych vedomostí, pričom samému testu, ako nástroju hodnotenia, nevenujú dostatočnú pozornosť. Testy potom nespĺňajú kritériá na ne kladené, sú neobjektívne a nezisťujú potrebné údaje.

Každý test by mal zahŕňať tieto vlastnosti: validitu, objektivitu, reliabilitu, praktickosť, obtiažnosť a i. **Validitou** testu rozumieme jeho schopnosť zisťovať zamýšľané kategórie²⁹, a to najmä z hľadiska obsahu (obsahová validita – ak je v teste rovnomerné pokryté testované učivo, ide o zhodu medzi učebnou látkou a učivom v teste). Validita je platnosť testu poukazujúca na jeho kvalitu, na pravdepodobnosť zhody medzi výsledkami testu a tým, čo sme testom zistili (Lapitka, 1990, In: Held – Prokša, 2008). Je to obsahová správnosť, t. j. čo chceme testom overiť, na čo je zameraný (porov. Lapitka, 1990, s. 41). **Reliabilita** je spoľahlivosť, hodnovernosť testu (Hincová, 2014, s. 24 – 25). Odráža jeho presnosť, spoľahlivosť, t. j. technickú kvalitu testu. Reliabilitu zisťujeme rozličnými metódami, bližšie sa im venuje M. Lapitka (1990, s. 35 – 36). Pre pedagógov odporúčame metódu tzv. ekvivalentných textov, pri ktorej zadáme žiakom dva rovnaké alebo obsahovo približne rovnaké testy súčasne. Žiak teda rieši dva testy naraz, pričom položky sú formulované odlišne. Ak žiak vyrieši väčšinu z dvojíc úloh rovnako, testy možno považovať z hľadiska reliability za prijateľné (porov. Lapitka, 199, s. 36). Reliabilitu určujeme pomocou indexu reliability ($Ir = 1 - (\text{počet rovnako zodpovedaných dvojíc úloh} / \text{počet všetkých dvojíc spolu})$). Za vyhovujúci test považujeme ten, ktorého Ir sa pohybuje v rozmedzí od 75%, t. j. je vyšší ako 0,75 (ibid.). V prípade, že hodnoty pri ekvivalentných testoch dosahuje 0,85 a viac, testy je možné zlúčiť a vytvoriť z nich jeden nástroj. **Objektívnosť** testu znamená, že úlohy v ňom poskytujú rovnaké podmienky pre všetkých testovaných a rovnaký spôsob hodnotenia tej istej odpovede (ibid., s. 30).

Vzhľadom na druhovú rozmanitosť testov jestvujú viaceré klasifikácie³⁰. V súvislosti s predmetom SJL dostupné typológie zosumarizovala K. Hincová (2014, s. 13nn) a vyčleňuje desať kritérií na rozlišovanie konkrétnych druhov testov:

I. kritérium interpretácie výkonov:

- a) **test absolútneho výkonu** (overovací) – má vopred stanovené kritériá hodnotenia, stanovuje absolútny výkon v danej oblasti (t. j. nezávislý od výkonu iných žiakov); je vhodný aj na formatívne/priebežné hodnotenie; výstup z týchto testov má podobu dichotomického hodnotenia (vyhovel – nevyhovel) alebo škálového (nevyhovel, vyhovel dostatočne, dobre, veľmi dobre, výborne); napr. test v autoškole, ústna maturitná skúška...;
- b) **test relatívneho výkonu** (porovnávací, rozlišujúci) – test štandardizovanej podoby zameraný na rozsiahle učivo; stanovuje výkon testovaného žiaka v pomere k ostatným testovaným žiakom, t. j. výsledok je stanovený usporiadaním výsledkov žiakov; testovanie prebieha za účelom rozlíšiť lepších a slabších žiakov, napr. testy na olympiádach, súťažiach, prijímacie skúšky...;

II. kritérium čo diagnostikujeme?³¹

²⁹ Viac o validite testu: K. Hincová (2014, s. 22); M. Lapitka (1990, s. 41).

³⁰

- a) *test vedomostí* (výsledkov výučby);
- b) *test študijných predpokladov*;
- c) *test schopností a zručností*;

III. kritérium dokonalosti prípravy a vzniku testu:

- a) *štandardizovaný* (profesionálny) *test* – opakované meranie veľkej skupiny žiakov, tieto typy testov vypracúvajú testujúce inštitúcie, napr. T5, T9;
- b) *neštandardizovaný* (učiteľský) – nie je vopred overovaný na vzorke žiakov, či spĺňa všetky kritériá, napr. test z opakovania tematického celku;
- c) *kvázištandardizovaný* – učiteľský test, ktorý bol na základe konzultácií a spolupráce s kolegami vylepšený; často je potom využívaný vo viacerých paralelných triedach jednej resp. viacerých škôl; test slúži na meranie výsledkov výučby v paralelných triedach;

IV. kritérium účelu testu:

- a) *vstupný* – zisťuje stav vedomostí, príp. rozdelenie žiaka podľa vedomostí v diferencovanom prístupe vo vyučovaní na začiatku školského roka, semestra, tematického modulu a pod.;
- b) *priebežný* (formatívny) – zisťuje účinnosť vyučovania a učenia, má spätnoväzobnú funkciu, nie je preto klasifikovaný; zameriava sa na menšiu časť učebného obsahu;
- c) *výstupný* (záverečný, sumatívny) – slúži na zisťovanie vedomostí, zručností, návykov žiakov na konci tematického celku, klasifikačného obdobia a jeho hodnotenie je spojené s klasifikáciou; úlohy sú zamerané na všetky myšlienkové operácie;
- d) *postupový* – slúži na zhodnotenie výsledkov žiakov potrebný na postup do vyššieho stupňa vzdelávania, prestup do iného ročníka a pod.
- e) *inšpekčný* – test využívaný školskou inšpekciou;
- f) *poradenský* – slúži pre poradenské účely, napr. na diagnostiku špecifickej poruchy učenia;
- g) *monitorovací* (evalvačný) – slúži na opakované hodnotenie sledovaných javov, napr. monitorovanie úrovne žiackych prejavov po implementácii nových prístupov;
- h) *diferenčný* – zameriava sa na zistenie úrovne žiackych spôsobilostí za účelom ich ďalšej diferenciacie; jeho cieľom je porovnať získané výsledky s očakávanými; diferenčné testy sa používajú aj pri prijímaní študentov na vysoké školy;
- i) *akreditačný* – test, na základe ktorého možno získať/nezískať akreditáciu, certifikát – pomerne častý je pri vyučovaní cudzích jazykov;

V. kritérium miery objektívnosti hodnotenia (skórovania³²) testu:

- a) *objektívne skórovateľný test* – zväčša ho reprezentuje tzv. zatvorený test s normovanou odpoveďou a vopred stanoveným kľúčom správnych odpovedí;

³¹ Kritérium odporúčame premenovať, napr. na kritérium zamerania testu.

³² skórovanie = pridelovanie bodov, bodovanie

- b) *subjektívne skórovateľný test* – je to test otvorený, s otvorenými otázkami, bez vopred stanoveného presného kľúča odpovedí;
- c) *kváziobjektívne skórovateľný test* – ide o subjektívny test, ktorý opraví viac posudzovateľov a výsledok sa určí ako priemer posudkov;

VI. kritérium formy zadania testu:

- a) *na papieri* (možno ho nazvať printovým – pozn. M. B.);
- b) *ústny*;
- c) *elektronický*;
- d) *kombinovaný*;

VII. kritérium charakteru činnosti testovaných žiakov:

- a) *vedomostný test* (kognitívny) – testuje úroveň poznania, intelektuálnych zručností, vedomostí, spôsobilostí a schopnosť tieto zručnosti prakticky využívať, napr. hľadať v texte gramatické a morfológické nedostatky;
- b) *psychomotorický* – testuje činnosti zamerané na nervovo-svalovú koordináciu, napr. kreslenie, písanie na stroji, PC...;

VIII. kritérium meranej charakteristiky výkonu:

- a) *test merajúci výkon* – bez časového obmedzenia, úlohy sú zoradené od najjednoduchších po zložitejšie;
- b) *test merajúci rýchlosť* – časovo obmedzený, napr. prepis textu na počítači, rýchle čítanie;

IX. kritérium tematického rozsahu:

- a) *monotematický* – test je zameraný na jednu tému, napr. opakovanie podstatných mien;
- b) *polytematický* – test zahŕňa viacero oblastí, napr. overuje vedomosti z morfológie;

X. kritérium konštrukčného hľadiska³³:

- a) *homogénny test* – celá látka je rozpracovaná do jednoduchých a rovnocenných faktografických otázok, príkladov, úloh (rovnocenné sú z hľadiska obsahu a náročnosti);
- b) *homomorfný test* – v teste sa zámerne dodržiava štruktúra učebnej látky, výber položiek predstavuje reprezentatívny výber prvkov z obsahu tematického celku, zachovávajú sa štruktúrne vzťahy medzi prvkami a ich významová hierarchia. Úlohy majú rozličnú náročnosť (porov. Held – Prokša, 2008).

V. Betáková – Ž. Tarcalová (1984, s. 138) v Didaktike materinského jazyka rozlišujú tri druhy testov podľa spôsobu ich zostavenia, ktoré však vzhľadom na súčasný stav lingvodidaktiky nepovažujeme za dostatočne vyčlenené:

- **doplňacie** – žiaci dopĺňajú chýbajúce slová, znamienka a pod. Tento typ testu si nemožno zamieňať za cloze test. V prípade cloze testu si jeho zostavovať vopred určí, ktoré n-té slovo v texte vynechá, napr. vynechá každé piate slovo, bez ohľadu na obsah textu; cloze testom možno merať porozumenie textu;

³³ Kritériá autorka spracovala podľa M. Lapitku (1990, s. 28 – 29), ktorý testy podrobne rozoberá.

- **výberové** – žiak na otázku odpovedá výberom zo súboru odpovedí, distraktorov; tento test autorky hodnotia ako neosvedčený, pretože žiak môže neznalosť kompenzovať hádaním správnej odpovede. Z tohto dôvodu treba odpovede uvedené v možnostiach formulovať tak, aby bol medzi nimi len malý významový odtienok;
- **klasifikačné** – obsahujú hlavnú úlohu a potrebné príklady, ktoré môžu byť v súvislom texte. V teste sa môže vyskytnúť aj reťaz očíslovaných slov, termínov, ktoré má žiak podľa daného pokynu zoradiť.

Testy môžeme hodnotiť dvoma spôsobmi, a to podľa spôsobu pridelovania bodov:

- **binárnym skórovaním** – 1 bod za správnu, 0 za nesprávnu alebo chýbajúcu odpoveď³⁴;
- **zloženým skórovaním** – 1 bod za samostatný znak, pojem, krok³⁵.

8.3.1.1 Testovania z predmetu slovenský jazyk a literatúra

Problematiku testovaní z predmetu SJL komplexnejšie spracovala K. Hincová (2014, s. 56nn). Testovania sa vykonávajú na domácej i medzinárodnej úrovni.

K domácim testovaniam patria predovšetkým maturitné skúšky, Testovanie 9 (T9) a Testovanie 5 (T5). **Externá časť maturitnej skúšky** poskytuje školám objektívne informácie o výsledkoch ich vzdelávania, objektívne hodnotí zručnosti, vedomosti a kompetencie žiakov, pomáha skvalitňovať vzdelávací proces. Ako testovací nástroj slúži štandardizovaný test z ôsmich literárnych a neliterárnych východiskových textov (každý z nich pozostáva z 8 úloh, 5 polytomických (výber odpovede) a 3 otvorených (s krátkou odpoveďou) ; (Hincová, 2014, s. 58). Testovanie 9 a 5 odborne zabezpečuje NÚCEM (<http://www.nucem.sk/sk/>), na stránke ktorého možno nájsť realizované testy, výsledky, tlačové správy, pokyny a pod. Školám poskytuje informácie o úrovni vzdelávania, predmetov, úrovni pripravenosti na ďalšie vzdelávanie (T9), prináša objektívne a spoľahlivé výsledky testov a v prípade T5 informáciu o úrovni dosiahnutej na primárnom stupni vzdelávania. **Testovanie 5** je najnovším testovaním (pilotné testovanie sa uskutočnilo v školskom roku 2012/2013). Na základe výsledkov tohto testovania Ústav vypracoval testy na generálnu skúšku testovania (12. 11. 2014). Žiaci sú testovaní každoročne z predmetov matematika, slovenčina a literatúra a maďarský jazyk. Testovanie prebieha v papierovej forme, vo vybraných školách aj v elektronickej. Zo slovenského jazyka sa tvorcovia testov zamerali na čítanie súvislých i nesúvislých textov s porozumením a prepájanie grafických prvkov s textom (obrázky, ilustrácie). Súčasťou vyhodnotenia sú údaje o priemernej úspešnosti žiakov (T5-2016 to bolo 63,1 %) a vyhodnotenia úspešnosti podľa: kraja, zriaďovateľa, známky vo 4. ročníku, typu a veľkosti sídla, sociálneho prostredia a typu základnej školy. **Testovanie 9**, známe aj pod starším názvom Monitor, je testovaním žiakov 9. ročníka pomocou testov relatívneho výkonu (NR norm-referenced); (porov. Hincová, 2014, s. 61) a uskutočňuje sa od

³⁴ Dostupné vo forme excel tabuľky na: <http://ksjl.ff.ucm.sk/sk/didakticke-testy/>.

³⁵ Dostupné na: <http://ksjl.ff.ucm.sk/sk/didakticke-testy/>.

roku 2005 (Monitor 9). V testovaní T9-2017 sa mohli žiaci rozhodnúť pre papierové alebo elektronické testovanie. Analýza výsledkov obsahuje rovnaké údaje ako T5. Cieľom T9 je porovnávať výkony žiakov v testoch – ranking; získať obraz o výkonoch žiakov na výstupe zo ZŠ, výsledok žiaka slúži zároveň ako podklad na prijímacie skúšky na strednú školu, poskytnúť školám spätnú väzbu a komplexnejší obraz o testovaných predmetoch, ktorý môže pomôcť pri skvalitňovaní vzdelávania (porov. http://www.nucem.sk/sk/testovanie_9#515,o237).

Cieľom medzinárodných testovaní nie je poskytovať spätnú väzbu jednotlivcom či školám, ako je tomu v prípade domácich testovaní, ale sú zamerané predovšetkým na vzdelávacie systémy zúčastnených krajín. Medzinárodné merania organizujú dve medzinárodné organizácie: OECD a IEA s odlišnými cieľmi. OECD zisťuje výsledky vzdelávania z pohľadu požiadaviek trhu práce a sústreďuje sa na žiakov v posledných rokoch povinnej školskej dochádzky, IEA sleduje výsledky vzdelávania vo vzťahu k predpísanému obsahu vzdelávania jednotlivých zúčastnených krajín a skúma žiakov vybraných ročníkov jednotlivých stupňov vzdelávania. Obidve organizácie sa zaujímajú nielen o priemerný výkon (počet bodov) dosahovaný zúčastnenými krajinami, ale aj o okolnosti, ktoré ho ovplyvňujú (napr. motiváciu žiakov, vybavenie škôl a domácností a pod.) a jeho ďalšie aspekty (napr. rovnosť vo vzdelávaní); (http://www.nucem.sk/sk/medzinarodne_merania). NÚCEM v súčasnosti realizuje tieto štúdie: štúdie OECD PISA a TALIS (2017 – pilotné overovanie nástrojov merania; o vyučovaní a vzdelávaní), štúdie IEA PIRLS, TIMSS (matematika a prírodné vedy) a ICILS (počítačová a informačná gramotnosť). Testovanie projektu **PIRLS** (agentúra IEA) prebieha u nás od r. 2001 (v rokoch 2006, 2011, 2016) v päťročných cykloch. Je zamerané na čitateľskú gramotnosť žiakov 4. ročníka, t. j. testuje mieru porozumenia rozličným druhom textov (informačným i literárnym), pričom v poslednom období sa vyskytlo viac nelineárnych textov, s ktorými mali naši žiaci väčšie problémy. Testovanie **PISA** (Programme for International Student Assessment; OECD) u nás prebieha v trojročných cykloch od roku 2003 u žiakov vo veku 15 rokov. Okrem čitateľskej gramotnosti, ktorá sa testovala ako prvá; u nás to bola matematika), testuje aj matematickú a prírodovednú funkčnú gramotnosť žiakov vzhľadom na celoživotné vzdelávanie. Od r. 2012 sa testuje aj v nových gramotnostiach – finančná, elektronické testovanie čitateľskej a matematickej gramotnosti a riešení problémov. Cieľom štúdie a testovania nie je zisťovať úroveň ovládania učiva, ale spôsob jeho využitia v praxi (porov. Hincová, 2014, s. 58). Výsledky poskytujú dôležitý obraz o stave našej vzdelávacej sústavy a slúžia ako námety na zlepšenie vzdelávacej politiky. Testovanie prebieha v niekoľkých fázach: pilotné testovanie, hlavný zber dát, zverejnenie výsledkov vo forme medzinárodných a národných správ (Hincová, 2014, s. 56).

Testovanie má v predmete SJL svoje opodstatnenie, ale učiteľ by ho mal používať s mierou a s dobre premysleným testovacím nástrojom. Začínajúcim učiteľom, ktorí sa usilujú zostaviť testy, odporúčame, aby ho po zostavení skonzultovali s inou osobou.

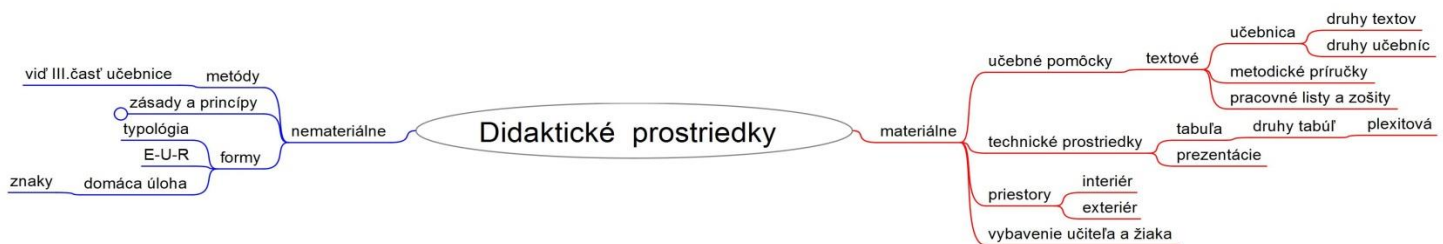
Otázky, námety a úlohy:

1. Utvorte schému znázorňujúcu dynamiku učebného procesu. Použite pritom obrázky a názorné prostriedky.
2. Vypracujte jednu lineárnu a jednu nelineárnu prípravu na vyučovaciu hodinu s ľubovoľnou témou.
3. Zostavte súbor otázok určených na ústne skúšanie žiakov formou hry *Milionár*, príp. inej podobnej hry.
4. Od cvičnej učiteľky si vyžiadajte niekoľko žiackych testov a zhodnoťte testové položky.
5. Na stránke NÚCEM-u vyhľadajte niektoré z testov a zhodnoťte primeranosť a zameranie jednotlivých testových položiek. Svoje zistenia prezentujte.
6. Určte, či je test vhodný pre žiaka 9. triedy. Svoje tvrdenie odôvodnite.

Test z lexikológie:

1. Čo je lexikológia?
2. Patrí do lexikológie aj lexikografia?
3. Zo slov uvedených v riadku vypíš to, ktoré z teritoriálneho hľadiska považuješ za nevhodné:
matika, gemina, guľa, bandurka, firhang, sopliak
4. Označ správnu možnosť:
a) Slová *mamička, Anička* sú zdrobneniny.
b) Slová *mamička, Anička* nie sú zdrobneniny.
5. Z textu nad testom vypíš 5 nárečových slov a 5 slangových slov.
6. Aký je rozdiel medzi slovami *žoldnier, rytier, župa a silospyt, jazykospyt, počty*?
7. Identifikujte nedostatky testu. Spracujte ich formou pojmovej mapy.
8. Posúďte ho z hľadiska validity.
9. Vyberte si ľubovoľný druh testu a vytvorte ho pre konkrétny ročník. O teste diskutujte v skupine.
10. Vytvorte test, pri ktorom použijete binárne a zložené hodnotenie.
11. Nájdite na internetových stránkach určených pre učiteľov niekoľko testov a analyzujte ich. O výsledkoch sa porozprávajte v skupine.
12. Naplánujte exkurziu z predmetu SJL, zohľadnite pritom všetky aspekty prípravy, nielen miesto. Plán prezentujte.
13. Navrhните, ako by mohli vyzerat' úlohy pre žiakov, aby pripravili hodinu v knižnici.

2.4 Didaktické prostriedky v predmete SJL



Po preštudovaní kapitoly by ste mali:

1. vedieť definovať a typologizovať materiálne a nemateriálne prostriedky vyučovania;
2. vedieť definovať pojem organizačná forma;
3. vedieť definovať pojem zásada a princíp a vzájomne ich odlišiť;
4. vedieť vysvetliť pozitíva trojfázového modelu;
5. vedieť vysvetliť pozitíva domácej úlohy, jej znaky a spôsob zadávania;
6. vedieť popísať negatíva a pozitíva využívania technických prostriedkov.

Didaktické alebo vyučovacie prostriedky sú „všetky materiálne predmety, ktoré zaisťujú, podmieňujú a zefektívňujú priebeh vyučovacieho procesu. Ide o také predmety, ktoré v úzkej súvislosti s vyučovacou metódou a organizačnou formou výučby napomáhajú k dosiahnutiu výchovno-vzdelávacích cieľov“ (Maňák, 1995, In: Skalková, 2007, s. 249). Súčasťou didaktických prostriedkov sú učebné pomôcky. V staršej literatúre (E. Petlák, 1997) nachádzame označenie **učebné pomôcky** a **didaktický materiál**. Pod učebnými pomôckami chápeme prostriedky názornosti, ktorých cieľom je lepšie osvojenie učiva. Prístroje a technické prostriedky slúžiace na rovnaký cieľ ako učebné pomôcky sa zvyknú nazývať **didaktická technika**. Je namieste odlišovať pojmy učebná pomôcka a didaktická technika, pretože učebnou pomôckou chápeme „ten didaktický prostriedok, v ktorom sa priamo spracúva istým spôsobom učebná látka“ (porov. V. Betáková – Ž. Tarcalová, 1984, s. 87). Pojem didaktická pomôcka je zasa v praxi často stotožňovaný s pojmom didaktický materiál. Novšie tendencie smerujú k synonymnému chápaniu pojmov didaktický materiál, učebná pomôcka a didaktická technika, pričom ich didaktici zahŕňajú pod kategóriu materiálnych didaktických prostriedkov.

Pre potreby súčasnej lingvodidaktiky sa nám ako najvhodnejšie javí členenie vyučovacích prostriedkov na **materiálne** (J. Velikanič (1978, s. 329) ich nazýva hmotnými; patria sem *pomôcky, učebnica, rozličné tabule, schémy, softvéry, technika* atď.) a **nemateriálne prostriedky** (nehmotné (ibid.); *metódy, formy, princípy a zásady*). Rozumieme nimi všetko, čím učiteľ a žiak disponujú pri dosahovaní vzdelávacieho cieľa.

Napriek mnohým materiálnym pomôckam je v predmete SJL najzákladnejším vyučovacím prostriedkom slovo samo osebe. Navzdory mnohým tvrdeniam, že vyučovací

predmet slovenský jazyk nie je názorný (ako napríklad biológia, výtvarná výchova a pod.), možno aj v ňom v dostatočnej miere uplatňovať rozličné prostriedky na znázorňovanie. Efektívne využitý prostriedok má u žiaka aktivizovať viacero zmyslov (žiak si dokáže zapamätať až 50% informácií z toho, čo vidí a počuje), v ideálnom prípade by mal žiak s ním prísť do kontaktu (najviac informácií si pamätá zo skúsenosti – 90%). Vo vyučovacom predmete SJL „prísť do kontaktu“ s nemateriálnym prostriedkom znamená použiť slovo v konkrétnom rečovom akte. Poprední rímski rečníci používali slovo ako názorninu pri vyučovaní rétoriky. Umenie slovu učili slovom. Možno poukazovať na pozitívny, ale i negatívny spôsob používania slova, na jeho argumentačnú, propagačnú, ale často i manipulačnú silu. Prostredníctvom názorných slovných príkladov žiakov možno učiť kriticky vnímať slovo (prostredníctvom reklám, rozličných ponúk a pod.). Preto každý argument, že predmet slovenský jazyk nie je názorný, nemôže obstáť. Názornosť má v tomto prípade nemateriálnu povahu.

2.4.1 Materiálne didaktické prostriedky

Materiálne didaktické prostriedky sú hmotné prostriedky aktivizujúce edukačný proces. Ich používanie vo vyučovaní napĺňa zásadu názornosti: rozvíjajú predstavivosť žiaka, sú zdrojom informácií, podporujú rozvoj myslenia, podnecujú intelektuálne a mentálne operácie (László – Osvaldová, 2014, s. 97), sú motivačným faktorom, v predmete SJL približujú žiakovi abstraktný systém jazyka prostredníctvom konkrétnych rečových aktov atď. Žiakovi zabezpečujú bezprostredný kontakt s realitou (László – Osvaldová, 2014, s. 122), t. j. ak nahliadame na vyučovanie materinského jazyka, živý jazyk, konkrétny prejav vovádza žiaka do reality komunikácie. Zásade názornosti zodpovedá teda aj slovo, či už pedagóga, alebo samého žiaka, prípadne inej, na vyučovacej jednotke prítomnej osoby.

Klasifikácia hmotných didaktických materiálov nie je jednotná (porov. napr. typológiu K. Obsta; 2002 a J. Maňáka, 1995). Pre potreby učebnice vychádzame z viacerých klasifikácií (J. Malach, 1993, In: Obst et al., 2002, s. 337; László – Osvaldová, 2014, s. 90; V. Betáková – Ž. Tarcalová, 1984; Palenčárová et al., 2003) a uvádzame nasledovné členenie:

- A. *učebné pomôcky;*
- B. *technické výučbové prostriedky, organizačná a reprografická technika;*
- C. *výučbové priestory;*
- D. *vybavenie učiteľa a žiaka.*

A. Učebné pomôcky sú nositele informácií, ktoré môžu mať charakter reálnych predmetov alebo reálne predmety iba znázorňujú. Podľa toho delíme učebné pomôcky na:

1. *originálne predmety a reálne skutočnosti = skutočné predmety:*
 - a) prírodniny, preparáty;
 - b) výtvary a výrobky;
 - c) javy a deje;

2. *zobrazenie, znázornenie predmetov a skutočností:*

- a) modely (môžu byť prezentované priamo a nepriamo (pomocou did. techniky);
 - b) zobrazenia (obrazy, nákresy, fotografie, ilustrácie, nástenky) a symbolické zobrazenia (nástenné tabule: schémy, grafy...);
 - c) nástenné mapy, plány, atlasy;
3. **textové pomôcky**³⁶: učebnice, pracovné materiály (pracovné zošity, návody, zbierky úloh, tabuľky atď.), doplňujúca a pomocná literatúra (časopisy, encyklopédie);
4. **programy, relácie, softvérové programy**: auditívne pomôcky (nahrávky, rozhlasové relácie a pod.), vizuálne (PC programy) a audiovizuálne (televízne programy, filmy, počítačové programy);
5. **špeciálne pomôcky**.

Ž. Tarcalová (1984, s. 89) uvádza typológiu učebných pomôcok vo vyučovaní slovenského jazyka podľa vnemu na: **zrakové** (vizuálne) a **sluchové** (auditívne) pomôcky, pričom prienik medzi nimi tvoria **audiovizuálne** pomôcky. K vizuálnym zaraďuje text *v učebnici, zápis na školskej tabuli, rozličné statické i dynamické obrazy, gramatické tabule, prehľady, schémy, grafy, ilustrácie textov* a pod. Pri tomto type pomôcok sme sa zmienili o grafickom znázorňovaní, ktoré sa vo vyučovaní slovenského jazyka uplatňuje najmä v oblasti syntaxe, no môže slúžiť aj na vyvodzovanie vzťahov medzi jazykovými javmi. V. Betáková – Ž. Tarcalová (1984, s. 89 – 91) rozlišujú dva základné typy znázorňovania. Prvým typom je **lineárne znázorňovanie**, ktoré sa používa napríklad pri zakresľovaní vzťahov medzi vetnými členmi. Veta sa napíše v riadku (línii) a vzťahy sa znázornia svorkami (starší názov pre lineárne znázorňovanie je svorkové)³⁷. Druhým typom je tzv. **plošné znázorňovanie**, pri ktorom sa používajú plochy, obrazce, t. j. vetné členy sa zapisujú do obdĺžnikov a jednotlivé vzťahy znázorňujú priamkami, v prípade prisudzovacieho skladu dvoma.

Inú typológiu učebných pomôcok uvádzajú K. László a Z. Osvaldová, vychádzajúc z členenia I. Tichého (1978, In: 2014, s. 123):

1. *členenie z hľadiska uplatnenia vo vyučovacom procese:*
 - a) žiacke pomôcky;
 - b) pomôcky určené učiteľovi;
2. *z didaktického hľadiska (ako nositeľa informácií):*
 - a) prirodzené predmety;
 - b) trojrozmerné – dynamické, statické a demonštračné modely;
 - c) dvojrozmerné – nákresy, obrazy...;
3. *z hľadiska prijímača zmyslového orgánu:*
 - a) auditívne;
 - b) hmatové;
 - c) čuchové;
 - d) chuťové;
 - e) zrakové;

³⁶ U doktorých autorov sú nazývané aj literárne.

³⁷ Viac o problematike pozri vo 4. dieli učebnice.

Pri učebných pomôckach je nutné zmieniť sa o **multimediálnej učebnej pomôcke**. Je to digitálny prostriedok integrujúci rôzne formáty dokumentov, resp. dát (text, tabuľky, obrázky, animácie, zvuky, video a pod.) sprostredkujúci alebo napodobňujúci realitu, napomáhajúci väčšej názornosti a uľahčujúci vyučovanie (R. Čapek, 2015, s. 145). Citovaný autor (ibid.) odlišuje taktiež **hypermediálnu učebnú pomôcku** ako digitálny prostriedok, ktorý obsahuje aktívne odkazy nielen na texty, ale i tabuľky, animácie, obrázky, zvuk a pod. Plní rovnaké funkcie ako multimediálna pomôcka.

B. Technické prostriedky alebo aj didaktická technika sú prístroje umožňujúce prezentáciu učebného obsahu. K. László a Z. Osvaldová (2014, s. 124) zdôrazňujú, že didaktická technika nemusí byť sama osebe nositeľom informácií, ale sprostredkúva prenos informácií z nosiča. Technika môže byť **auditívna** (hudobné nástroje, nahrávacie a prehrávacie zariadenia, rozhlas a pod.), **vizuálna** (napr. spätné projektory, premietacie) **audiovizuálna** (televízory, počítače a i.), **riadiaca** (organizačná technika – kopírovacie stroje, počítačové siete, CDrom disky a pod.) a **hodnotiaca** (technika so spätnou väzbou – examinátory, reptetítory, trenážery). Prístroje ďalej delíme podľa toho, či premietajú statické obrázky (diafilmy, episkopické premietanie, spätná projekcia) alebo dynamické obrázky (film, TV, DVD, video...). Špecifickú skupinu tvoria **dotykové** technické prostriedky (reliéfové obrázky, Braillovo písmo). Vizuálnym pomôckam venuje špeciálnu pozornosť G. Petty (2013, s. 366), ktorý ich hodnotí ako pomôcky slúžiace na upútanie pozornosti, zmenu zaužívaných postupov, podporujúce lepšie zapamätanie a pochopenie látky. Hodnotí ich zároveň ako prejav učiteľovho záujmu.

Napriek nejednotným názorom didaktikov o zaradení školskej tabule do tejto kategórie, tabuľu považujeme za základnú vizuálnu pomôcku s možnosťou spätnej väzby (interaktívna). Rozlišujeme viacero druhov tabule, napr. plexitová, flipchart, flanelová, klasická a iné. Zaujímavá, no v našich podmienkach nie príliš často využívaná, je plexitová tabuľa. Pozostáva z dvoch priehľadných tabuľ s voľným priestorom v strede. Do tohto priestoru sa vsúvajú rozličné podložky, napr. rôzne mapy, nákresy, ktoré možno na plexit obkresľovať, prípadne dopĺňať chýbajúce informácie. V našich školách prevláda klasická tabuľa s kriedou. Pri práci s klasickou tabuľou sa začínajúci učitelia dopúšťajú viacerých, pomerne častých chýb, preto načrtujeme niekoľko námetov a odporúčaní:

- pri písaní na tabuľu rozprávať smerom k žiakom, t. j. byť k nim otočený tvárou alebo aspoň bokom;
- písať úhľadným a dostatočne veľkým písmom (ideálna výška písmena na tabuli je 3 – 4 cm);
- nepreplňať tabuľu informáciami, aby neprišlo k sťaženému vnímaniu podstatných javov;
- farebné kriedy, fixy a zvýrazňovače používať s mierou, aby sa nenarušilo vizuálne vnímanie textu (nepreceniť ani nepodceniť využívanie farebnosti);
- nemať obavu z nákresov, náčrtov na tabuli (preceňuje sa používanie tabule len na písanie poznámok);
- neustále sa vracat' k poznámkam napísaným na tabuli;
- poznámky písať bezchybne a zohľadňovať aj estetický aspekt;

- nepoužívať tabuľu výlučne na písanie poznámok;
- nechať žiakom dostatok času na odpísanie, príp. prečítanie poznámok z tabule – nezotierať skôr, než si stihnú poznámky spracovať.

Pri používaní technických prostriedkov sa tiež vyskytujú nedostatky znižujúce kvalitu prezentácie učiva. Máme na mysli nesprávne a neadekvátne používanie prezentácií. Medzi časté chyby patria (porov. aj G. Petty, 2013, s. 366):

- prezentácia obsahuje veľa textu, pričom odporúčaný maximálny počet riadkov je 6 na jeden slide, veľkosť písma 28 a viac; pre lepšiu vnímateľnosť sa odporúča typ písma Arial alebo Tahoma;
- v texte sa nachádzajú neprímerane dlhé vety – odporúča sa skôr heslovité spracovanie;
- prezentácia obsahuje málo obrázkov a grafických prvkov;
- v prezentácii chýbajú animácie, videoklipy, hypertextové prepojenia, odkrývanie či prekrývanie prvkov textu alebo, naopak, prezentácia je nimi presýtená. Pri nesprávnom použití odvádzajú animácie pozornosť poslucháča.

Rovnako je namieste upozorniť na frekvenciu používania prezentácií. Každá pomôcka a metóda je dobrá, ak slúži na spestrenie vyučovania. Jej častým používaním a preceňovaním jej funkcie vo vyučovaní získame opačný efekt.

C. Priestory tvoria ďalšiu skupinu materiálnych didaktických prostriedkov. Vplývajú na klímu vyučovania. Možno ich deliť na priestory *interiérové* (v budove školy resp. zariadení, v ktorom sa uskutočňuje vyučovanie) a *exteriérové* (mimo spomínanej budovy). Zaraďujeme sem napríklad učebne s inventárom, špeciálne a odborné učebne, dielne, dramatické sály, triedy v školských záhradách a pod.

D. Poslednú skupinu prostriedkov tvorí **vybavenie učiteľa a žiaka** zahŕňajúce písacie, kresliace, rysovacie potreby, kalkulačky, notebooky, ale aj oblečenie, školské tašky, didaktický kufrík učiteľa a podobne.

Pri pomôckach by bolo azda vhodné zohľadňovať aj ich pôvod, dostupná literatúra však túto klasifikáciu neposkytuje, i keď v praxi sa pomôcky týmto spôsobom bežne rozlišujú. Ide prevažne o pomôcky vyrobené priemyselne, účelovo vytvorené učiteľom alebo žiakom a pod. Najvyššiu didaktickú hodnotu pripisujeme pomôckam vytvoreným žiakmi, pretože odzrkadľujú ich vlastný spôsob nazerania na problém.

2.4.1.1 Učebnica slovenského jazyka ako špecifická textová pomôcka

Učebnica je nezáväzný didaktický materiál, základný prostriedok vyučovania, ktorý slúži učiteľovi na sprostredkovanie učiva, pri zorientovaní sa v učive, a žiakovi ako pomôcka pri osvojovaní a precvičovaní učiva doma i v škole. Jej úlohou pritom nie je iba sprostredkovať učivo, ale aj naučiť žiaka pracovať s knihou ako informačným prameňom (Kalhous et al., 2002, s. 143), dobrá učebnica by mala preto rozvíjať aj metakognitívne procesy žiaka. V. Betáková a Ž. Tarcalová (1984, s. 30) vidia pozitívum učebnice v tzv.

rozvíjacom vyučovaní, pri ktorom sa rozvíjajú samostatné myšlienkové činnosti žiaka, poznáva myslením a rozvíja sa tým celá jeho osobnosť. Učebnica okrem toho konkretizuje projekt vyučovacieho predmetu a je prostriedkom komunikácie žiaka s učivom (príp. učiteľa s učivom). K. László a Z. Osvaldová (2015, s. 72) zjednodušene definujú učebnicu ako didakticky spracované učivo vymedzené osnovami a základný didaktický prostriedok realizácie výchovno-vzdelávacieho procesu. Učebnicu slovenského jazyka analogicky možno definovať ako **základný didaktický prostriedok obsahujúci didakticky transformované a osnovami vymedzené komunikačno-lingvistické poznatky**. Učebnica je teda okrem iného „významná etapa didaktickej transformácie kultúrnych obsahov do školského vzdelávania“ (Skalková, 1999, s. 90), pričom pri jej spracovaní autori vychádzajú z rozličných kritérií. V minulosti dominoval deduktívny prístup spracúvania učiva, neskôr nahradený induktívnym. V súčasnosti je na trhu dostupných viacero paralelných učebníc, ktoré sa líšia zväčša len individuálnym vkladom autora. Štruktúra učebníc je pomerne jednotná, daná učebným obsahom, ktorý aj v súčasnosti patrí k najdiskutovanejším témam jazykového vyučovania. Poznatky tvoriace učebný obsah sú do učebnice zaraďované na základe všeobecných zásad. V. Betáková a kol. (1984, s. 102) vyčlenili tieto zásady: zásada primeranosti, názornosti, sústavnosti, uvedomenosti, spojenia školy so životom, aktivity a trvácnosti. Prihliadajúc na aktuálny model vzdelávania sa za primárnu zásadu považuje zásada prepojenosti s rečovou praxou, t. j. prepojenie lingvistických poznatkov s jazykovými, komunikačnými a textovými poznatkami použiteľnými a používanými v praxi. Cieľom učebnice slovenského jazyka je rozvíjať jazykový prejav žiaka na základe lingvistických poznatkov. Túto funkciu J. Palenčárová (2003) označuje ako komunikačnú. J. Skalková (1999, s. 92) vymedzuje tieto všeobecné funkcie učebnice, ktoré možno aplikovať aj na učebnice v predmete SJL:

- poznávací a systematizačný;
- upevňovací a kontrolný;
- motivačný, sebvzdelávací;
- koordinačný (zabezpečuje prepojenie s inými didaktickými prostriedkami, napr. s pracovnými listami, obsahuje odkazy³⁸ na rozličné encyklopédie);
- rozvíjacia, výchovná;
- orientačný (pomocou pokynov informuje žiaka i učiteľa o spôsoboch jej využívania).

Vo vyučovaní slovenského jazyka používame niekoľko typov učebníc. Pri ich typológii vychádzame z prác všeobecných didaktikov Z. Kalhousa et al. (2002, s. 143) a K. Lászlóa a Z. Osvaldovej (2014, s. 72). Primárne hovoríme o štyroch základných typoch učebníc:

- **vlastné učebnice** – zamerané na vysvetlenie učiva, obsahujú definície, poučenia, poznámky a sprievodné texty, úlohy; prevláda tu výkladový text zameraný na prezentáciu učiva; prítomný je aj text doplnujúci, vysvetľujúci, aparát riadiaci osvojovanie učiva a aparát orientačný;

³⁸ Odkaz na prácu s literatúrou je jednou zo základných kritérií hodnotenia kvality učebnice.

Vlastné učebnice môžu mať charakter printových zdrojov, elektronických, špeciálny typ tvorí interaktívna učebnica (v našich podmienkach zatiaľ len vo fáze experimentu).

- **cvičebnice** (= pracovné zošity) – obsahujú sústavu úloh a cvičení, príp. kľúč správnych odpovedí; ich úloha je fixačná a aplikačná;
- **čítanky** – obsahujú prevažne umelecké texty a sú pomôckou na literárnej výchove;
- **osobitné druhy školských kníh** – slovníky, atlasy, zbierky úloh, antológie a pod.

Učebnica je vnútorne organizovaný celok s ustálenou štruktúrou, pozostávajúcou z niekoľkých komponentov. K. László – Z. Osvaldová (2014, s. 72) vyčlenili tri základné komponenty:

- **aparát pre organizáciu osvojenia učiva** – otázky, úlohy, obrázky;
- **ilustračný aparát** – ilustrácie, obrázky, schémy, náčrty a i.;
- **orientačný aparát** – úvody, obsahy, typy písma, registre a pod.

Do vymedzenej štruktúry sa žiada pridať aj prostriedok prezentujúci nové učivo, t. j. text. **Text** je najzákladnejší a primárny prvok učebnice. Slúži ako prostriedok k dosahovaniu komunikačných cieľov. Ide o východiskový a súčasne základný názorný materiál určený na získavanie nových informácií, zručností a schopností. J. Kačala a kol. (1997, s. 737) definujú text (lat. *texte*, *textere* = tkaný materiál) ako jazykový prejav, obyčajne tlačený alebo napísaný. J. Mistrík (1997, s. 273) pod textom rozumie jazykovo-tematickú štruktúru so zámerným usporiadaním výpovedí, ktorou sa vyjadruje relatívne uzavretý myšlienkový komplex. Text v školskom prostredí neslúži žiakom len na prenos informácií a vyjadrenie komunikačného zámeru, ale „prináša a odovzdáva žiakom kultúru a predkladá im isté kultúrne modely“ (Gavora, 2008, s. 53). Texty v učebnici plnia rozličné funkcie a podľa toho ich možno typologizovať (M. Bednařík, 1981, In: Kalhous, 2002, s. 244; Betáková – Tarcalová, 1984, s. 34.):

- **výkladový** (východiskový) **text** – základný, aplikačný, zhrňujúci, prehľad učiva;
- **doplňujúci text** – úvodný, určený na čítanie, dokumentačný;
- **vysvetľujúci** – vysvetlivky, text k obrázkom;
- **regulačný** (riadiaci, procesuálny aparát) – pokyny k aktivite, otázky a pod. vedúce k aktivizácii poznatkov, fixácii;
- **orientačný** – nadpisy, výpisky, odkazy, grafické symboly, register, obsah.

Príklad rozličných druhov textov vo fiktívnom pracovnom liste:

Dynamický opis

1. Pozorne si prečítajte nasledujúci text.

Zaiste sú medzi vami takí, ktorí si sem-tam doprajú nejakú sladkosť, sladené malinovsky či džúsy, kolové nápoje. Premýšľali ste už nad tým, že si takýto nápoj môžete vyrobiť aj doma?



Zdravú kolu si môžete pripraviť z bylinky, ktorá sa volá palina abrotská, nazývaná aj kolová bylina. Postup je veľmi jednoduchý:

Asi dve hrste čerstvej bylinky namočíme na 48 hodín do 2 litrov prevarenej vody. Pridáme šťavu z dvoch citrónov a necháme v chladničke macerovať. Potom šťavu zlejeme a pridáme podľa potreby cukor, najlepšie nerafinovaný. Sirup používame ako ostatné sirupy³⁹.

Ak Vás palina zaujala, môžete si o nej viac prečítať v encyklopédii rastlín alebo na internete.

Vysvetlivky: macerovať = luhovať

2. Vo dvojiciach sa porozprávajte o tom, čo nové ste sa z článku dozvedeli.
3. Pomocou heslovej osnovy spracujte recept na výrobu domáceho kolového sirupu.
4. ...

Pre zaujímavosť: Palina abrotská je známa ako božie drievko. Používa sa na výrobu liekov, likérov či voňaviek...

Vysvetlivky k farebnému rozlíšeniu písma:

orientačný text, **regulačný text**, **východiskový text**, **vysvetľujúci text**, **doplňujúci text**

Ak pod textom rozumieme nielen lineárny (súvislý) text, ale aj nelineárny, vhodné je potom doplniť k druhom textov aj ilustračný text a tzv. neverbálne komponenty (obrazový materiál nahrádzajúci vecný obsah výkladových zložiek, rozvíjajúci obsah alebo doplňujúci obsah; obrázky môžu mať ilustračný alebo funkčný význam).

Východiskový text je krátky úryvok textu na začiatku vyučovacej jednotky (Betáková – Tarcalová, 1984, s. 31). V minulosti sa tieto texty vyberali prevažne z beletrie, v súčasnosti sú tematicky rôznorodé, čím sa zabezpečuje medzipredmetové prepojenie učiva a zároveň sa u žiakov utvára celistvý pohľad na používanie jazyka v praxi. Na väčšiu rozmanitosť textov, v porovnaní s obdobím pred rokom 1989, upozorňuje aj L. Janovec (2010, s. 184). Uvedomuje si, že v komunikačnej skúsenosti žiaka ustupuje komunikácia v spisovnom jazyku, čítanie kníh, vnímanie textu a hľadanie jeho zmyslu a, naopak, viac detí sa stretáva s rôznymi sociolektmi, nespisovným jazykom, je konfrontované so zjednodušeným a zjednodušaným jazykom médií, je v užšom kontakte s neslovanskými jazykmi. Na jazykovú kompetenciu žiaka okrem toho vplyva aj trivializovaná interpretácia textov daná obrazovou stránkou televíznych či internetových textov (ibid.). M. Ligoš (2010, s. 265) hodnotí východiskový text ako často neživý, umelý, pri ktorom sú na prvom mieste poznatky o jazyku, komunikácii a literatúre. Pri tvorbe východiskových textov modifikujeme a štruktúrujeme primárne preto, aby sme exemplifikovali, ilustrovali a explikovali daný

³⁹ Obrázok sme prevzali z: https://www.google.sk/search?q=obr%C3%A1zky+pixabay&client=firefox-b&dcr=0&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwjZhPS6kI7XAhVNbVAKHWv_CuAQsAQIMg&biw=1876&bih=1024#imgrc=SRTjhGaykXlcWM:

jazykový, štylistický a literárny jav (poznatok), a preto často absentuje živá komunikačná situácia s istou autentickosťou. Žiak takto neprežíva prirodzenú komunikáciu, ale zažíva ju v imitovanej a improvizovanej podobe, t. j. na princípe „akoby“, lebo v školských podmienkach zväčša ide o simuláciu a imitáciu reálnych komunikačných situácií a udalostí (ibid.).

Východiskový text je umiestnený na začiatku témy a má u žiaka vyvolať zážitok, podnecovať jeho zvedavosť (porov. B. Murinová, 2010, s. 320), chuť poznávať načrtnutý jav. Tento text púta pozornosť žiaka, preto má byť adaptovaný z hľadiska jeho vekových daností, ale aj jeho predpokladaných záujmov. Ich úlohou je v žiakovi vyprovokovať potrebu riešiť nastolený problém nejakou formou komunikácie. Autori učebníc nepíšu text pre konkrétneho žiaka, ako to robí učiteľ v triede, preto nie všetky východiskové texty poskytujú potrebné východiská. Chýba tu konkrétna adresnosť (porov. Sedláková, 2007, s. 232). Obsahová zložka textu má byť primeraná, nemá odpútať pozornosť žiaka od učebnej látky (porov. aj Kupcová, In: Palenčárová et al., 2003, s. 61) a má byť v súlade so zážitkovosťou. Zážitkovosť nesmie presahovať kritériá kladené na jeho obsahové naplnenie. Obsahová zložka textu je determinovaná preberanými jazykovými javmi, ktorými však text nesmie byť presýtený ani ich nemá obsahovať málo. Ich počet je dostatočný na to, aby mal exemplifikačný charakter – žiak dokáže na základe zvýraznených alebo prezentovaných javov v texte pochopiť predkladanú problematiku. Javy a príklady prezentuje text názorne, avšak s prihliadaním na grafickú „čistotu“ textu – žiak sa má vedieť medzi grafickými komponentmi textu spoľahlivo orientovať, bez toho, aby bolo potrebné odstraňovať rušivé vplyvy. Do východiskového textu nie je vhodné zaraďovať nesystémové, zavádzajúce prvky, výnimky z jazykových pravidiel a pod., pretože by u žiaka mohli spôsobiť nedostatočné porozumenie preberaného javu. Východiskový text rozvíja nielen kognitívne znalosti žiaka, ale aj štyri komunikačné zručnosti. Rozvíja čítanie s porozumením a aktívne počúvanie a zároveň smeruje k produkcii vlastných textov (porov. Palenčárová et al., 2003). M. Čechová (1998, s. 130) upozorňuje aj na nutnosť učiteľa pozorovať žiakov pri práci s textom – usmerňovať pozornosť žiaka na javy, ktoré si má všímať. Za pomoci učiteľa sa žiak učí triediť a zovšeobecňovať informácie, komentovať pozorovanie, odôvodňovať svoje tvrdenia, vyjadrovať procesy s ním spojené. Text je teda prostriedkom na komplexné rozvíjanie žiackej osobnosti.

Požiadavka primeraného rozsahu tiež ovplyvňuje kvalitu východiskového textu.

Východiskové texty môžu mať niekoľko podôb:

A. z hľadiska spôsobu usporiadania textu:

- a) **lineárne** (súvislé) = súvisle písaný komunikát;
- b) **nelineárne** (nesúvislé) – grafy, tabuľky, nákresy, schémy, obrázky, ilustrácie a pod.;

B. z hľadiska funkcie:

- a) **vecné** = podávajú vecné informácie, s cieľom rozšírenia vedomostí;
- b) **umelecké** = navodzujú estetický zážitok;

C. z hľadiska formy lineárneho textu:

- a) **ucelený text** – úryvok, báseň, krátky text;

- b) **veta** – často s provokatívnym charakterom navodzujúcim problémové riešenie;
 - c) **izolované slovo** – vo vyučovaní sa často nevyskytuje;
 - d) **nesúvislé vety** – obsahovo na seba nenadväzujú, ale prezentujú preberaný jav systematicky.
 - e) **texty a hypertexty** – texty zastúpené počítačmi a médiami, sú zamerané na prepájanie poznatkov žiakov, na hľadanie súvislostí medzi preberanými javmi;
- D. z hľadiska pôvodu:
- a) **pôvodný text** = prototext;
 - b) **metatext** – text o pôvodnom texte;
 - c) **účelovo tvarovaný komunikát** – prevažne ho vytvára učiteľom za účelom prezentácie konkrétneho jazykovo-komunikačného javu (porov. aj Palenčárová et al., 2003), javy v ňom sú zvýraznené a majú silný didaktizujúci charakter;
 - d) **estetická modifikácia literárneho textu** (Marcinková, 1996, In: Palenčárová, ibid.) – z literárneho diela učiteľom vytvorený text s cieľom vyvolať estetický zážitok
 - e) **žiacka práca**.

Poučka, definícia

Ďalším dôležitým komponentom učebnice je poučka alebo definícia. **Poučka** je didakticky stvárnená vedecká definícia zodpovedajúca primerane jej obsahu a forme (Palenčárová et. al, 2003, s. 64). Poučka vystihuje podstatné vlastnosti pojmov a na rozdiel od definície možno v nej pripustiť menšiu mieru presnosti a úplnosti, no pritom musí rešpektovať požiadavky relatívnej úplnosti a presnosti, nemôže byť v rozpore s vedeckou definíciou (Čechová, 1989, s. 36), má byť schopná ďalšieho modifikovania, dopĺňania, spresňovania. Poučka má byť jednoduchá, stručná a výstižná (obsahovať len podstatné znaky). Od poučky sa odlišuje **poučenie**, ktoré je voľnejšie, menej zhustené, menej stručné, opisnejšie, s väčším počtom príkladov. Má charakter vysvetľovacieho textu (Betáková et al., 1984, s. 108). **Definícia**, naproti tomu, je presné určenie, vymedzenie obsahu pojmu (KSSJ, 1997, s. 104). Má striktné vedecký charakter a obsahuje vysokú mieru abstrakcie nezlučiteľnú so psychickými danosťami žiakov nižšieho (často i vyššieho) sekundárneho vzdelávania.

Príklady:

definícia: *Propriá sú pomenovania jednotlivín patriacich do jedného druhu, vzťahujú sa na jedno druhové individuum, na jeden denotát (porov. Majtán, 1986, s. 11).*

poučka: *Vlastné mená pomenúvajú jednotliviny.*

poučenie: *Vlastné mená pomenúvajú osoby, zvieratá, veci, predmety. Píšu sa s veľkým začiatočným písmenom. Mená osôb sú napríklad: Janko, Zlatovláska, Dáša, Igor. Menami zvierat môžu byť: Pejko, Rexo, Rysuľa...*

V súvislosti s poučkou možno načrtnúť jej perspektívny charakter, postupne sa dopĺňa, spresňuje, pretože, na rozdiel od definície, nie je presná (porov. príklad vyššie). V. Betáková – Ž. Tarcalová (1984, s. 32) ju nazývajú perspektívnou (otvorenou) poučkou. Poučky bývajú graficky vyčlenené a doplnené konkrétnymi príkladmi pre lepšie pochopenie. Učiteľ môže pri

práci s poučkou pracovať dvojakým spôsobom – deduktívnym a induktívnym (vtedy žiaci vyvodlia poučku sami). Citované autorky (ibid.) odporúčajú pri poučkách uplatňovať nasledujúce pravidlá:

- pri mladších žiakoch používať poučky s jednoduchými vetami;
- používať prehľadnosť, názornosť, príklady;
- dbať nie na doslovnú reprodukciu poučky, ale na jej dôsledné osvojenie tak, aby neprišlo pri voľnej reprodukcii k nepresnému vyjadreniu a pochopeniu;
- nezaťažovať žiakov prepisovaním poučiek z učebníc na tabuľu a ešte aj do zošita (je postačujúce, ak sa poučka nachádza v knihe).

V súčasnej dobe je úloha učebnice v školách preceňovaná, mnohí pedagógovia ju považujú za záväznú a počas školského roka pracujú s ňou ako s jediným možným zdrojom. Učebnica nemá učiteľovi zväzovať ruky, brániť mu v tvorivosti, ale má byť preňho motivujúca, nabádať ho k vytváraniu vlastných postupov, cvičení, úloh. Kľúčovité pridržanie sa učebnice robí z pedagóga i žiakov pasívnych otrokov. Zdôrazňujeme preto, že učebnica je iba pomôckou, nepatrí k záväzným didaktickým materiálom. Prichodí nám na tomto mieste uviesť citát R. Čapka (2015, s. 134): „Snad jsou již pryč časy, kdy učitel otevřel na začátku září učebnici, která se od prvního do posledního cvičení stala osou výuky, a na konci června vyučování končilo na poslední stránce.“ Pranie, ktoré vyslovil český didaktik, je v našich podmienkach vo väčšine prípadov realitou. Učebnica stále zastáva miesto jediného zdroja. Pre začínajúceho učiteľa môže byť náročné nepracovať s učebnicou a posúdiť jej kvalitu, preto sa často stáva, že pracuje s tými učebnicami, ktoré sú v danej škole zakúpené a používané. Pedagóg má k učebnici a jeho komponentom pristupovať kriticky, vyberať z nej len vyhovujúce prvky. Pri analýze didaktického materiálu hodnotíme jeho kvalitu i kvantitu⁴⁰. Kvantita (Kalhous, 2002, s. 244) je rozsah, t. j. spracovanie verbálnej zložky na určitom priestore (počet strán a počet slov) vzhľadom na neverbálne zložky (ilustrácie a pod.). Rozsah porovnáваме s počtom vyučovacích hodín v ročníku v predmete. Kvalitu určuje komunikatívnosť textu (lexikálna, syntaktická a štylistická stránka textu), jeho odovzdateľnosť žiakom, t. j. či je učivo v texte prezentované zaujímavo, presvedčivo, aký má emocionálny náboj a pod. Všetky komponenty textu musia byť v súlade (jazyková štruktúra textu s jazykovou kompetenciou žiaka), inak prichádza k jeho neporozumeniu.

2.4.1.2 Metodické príručky

Metodická príručka je pomôcka určená pedagógovi na zefektívnenie vyučovania. V súčasnosti okrem klasických printových príručiek poznáme aj elektronické formy. Viaceré vydavateľstvá vydávajú tiež tzv. metodické komentáre, ktoré spĺňajú rovnakú funkciu ako metodické príručky. Metodické príručky zo slovenského jazyka sa viažu na konkrétne didaktické materiály (učebnicu, prípadne cvičebnicu zo slovenského jazyka) a ponúkajú rozličné námety na prácu so žiakmi. Obsahujú návod ako pracovať s učebnicou alebo iným podporným materiálom, s učebnicou priamo spojeným, ich charakteristiku. Staršie metodické

⁴⁰ Kritériá na kvalitu učebnice možno nájsť aj na: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/ucebnice-metodiky-publikacie/kriteria_vseobecno_vzdelavacie_predmety.pdf

príručky obsahovali aj vypracovaný tematický výchovno-vzdelávací plán (porov. Betáková – Tarcalová, 1984), charakteristiku predmetu v konkrétnom ročníku, návrhy na stavbu vyučovacích hodín a metodických postupov, študijnú literatúru a pod. (porov. Betáková et al., 1984, s. 110).

2.4.1.3 Pracovný zošit a pracovný list zo slovenského jazyka

Pracovné zošity tvoria prevažne súčasť konkrétnej učebnice a nie sú kompatibilné s inými typmi učebníc. Stoja na hranici medzi učebnicou a pracovným listom. Pracovný list oproti učebnici kladie väčší dôraz na interaktivitu žiaka (konštatácia však neplatí v prípade interaktívnych učebníc), žiakovi ponecháva priestor na zapisovanie poznámok a riešení (obsahuje preto voľné miesta, prázdne tabuľky, grafy a pod.). Vytvára priestor pre kresby a náčrty pomáhajúce žiakom pochopiť väzby medzi prvkami učiva. **Pracovný zošit** môže byť dielom konkrétneho učiteľa pre konkrétnych žiakov. Je to chronologicky radený súbor výučbových materiálov slúžiacich na precvičovanie učiva (Čapek, 2015, s. 125), na samostatnú prácu žiaka a na upevnenie osvojenej problematiky. Môže pozostávať z pracovných listov obsahujúcich úlohy na fixáciu vedomostí a odpovede na úlohy. **Pracovný list** je súbor jazykových úloh, cvičení, didaktického obrazového materiálu, ktorý slúži na samostatné precvičovanie žiaka alebo mu poskytuje návod k jeho práci (porov. Čapek, ibid., s. 124). Od pracovného listu sa líši **odpoveďový hárok**, ktorý slúži iba na zápis odpovedí alebo riešení. Nemusí mať len klasickú podobu, ale možno ho zostaviť ako putovnú knižku pri učení na stanovištiach a pod. (porov. ibid.).

Základným prostriedkom učenia je **žiacky zošit**. Hoci sa ako pomôcka využíva najčastejšie, nie je jeho funkcia správne pochopená. Zošit má slúžiť ako hlavný podklad pre opakovanie učiva a prípravu na skúšanie či testovanie (Čapek, 2015, s. 131). Podľa citovaného autora má byť pracovným nástrojom, nie náhradou učebnice a skladiskom poznatkov pre pamäťové učenie. Preto pri práci so zošitom autor podáva niekoľko odporúčaní:

- ✓ nenechávať žiakov otrocky prepisovať zápisky z tabule či písať diktovaný text;
- ✓ do zošita zachytávať len pointu (ako výsledok skupinovej práce, myšlienkovvej mapy, popis obrázku a pod.);
- ✓ nepoužívať zošit ako náhradu učebnice – informácie z učebnice nie je nutné prepisovať, žiak si ich tam môže v prípade potreby nájsť – tento postoj učí žiakov študovať z viacerých zdrojov;
- ✓ používať vizualizáciu – grafy, nákresy, tabuľky, obrázky;
- ✓ učiť žiakov rozlišovať jednotlivé komponenty textu – podstatnú informáciu od nepodstatnej (túto zručnosť žiaci nezískajú prepisovaním poznámok z tabule);
- ✓ nechať žiakovi priestor, aby si zošit usporiadal podľa svojich predstáv, pretože ide o jeho učebný materiál;
- ✓ nehodnotiť úpravu zošita, pretože ide o pracovný nástroj;
- ✓ učiť žiaka používať skratky, značky, schémy, symboly, kľúčové slová;
- ✓ trénovať žiaka pri produktívnej práci s textom.

2.4.1.4 Slovníky, encyklopédie, jazykové příručky a jiné printové zdroje

Pri vyučovaní slovenského jazyka je nepredstaviteľné realizovať vyučovacie jednotky bez použitia špeciálnych literárnych zdrojov. Zaráďujeme k nim prevažne slovníky a encyklopédie, rozličné jazykové príručky, časopisy a pod. Zo slovníkov treba spomenúť najmä kodifikačné príručky. Pri pravopisných cvičeniach, slohových prácach je nevyhnutné pracovať s *Pravidlami slovenského pravopisu*. Písomný, ale aj ústny prejav žiaka možno korigovať a vylepšovať pomocou synonymických slovníkov (v školách je stále najdostupnejší *Malý synonymický slovník slovenčiny*). Ak žiakovi v koncepte vyznačíme často sa opakujúce slová a požadujeme od neho ich nahradenie synonymickými výrazmi, mali by sme mu predovšetkým ukázať spôsob ako to urobiť a ponúknuť zdroj. Vhodný je tiež *Krátky slovník slovenského jazyka* alebo *Slovník súčasného slovenského jazyka*, ktorý môže žiak použiť na spresnenie významov slov, ktorým dostatočne nerozumie. V rámci historického aspektu slovnej zásoby možno použiť *Historický slovník slovenského jazyka*. *Slovník slovenských nárečí* je uplatniteľný pri vyvodzovaní problematiky o varietach jazyka, ale aj ako vhodný východiskový text pri navodzovaní problémovej úlohy z lexikálnej roviny. Tiež ho možno použiť v literárnej i slohovej zložke (porov. bezprostrednú prípravu uvedené v kapitole Plánovanie). Vhodnou pomôckou je aj *Homonymický slovník*, *Stručný etymologický slovník*, *Lingvistický slovník* či *Paronymický*, *Retrográdny slovník slovenčiny* či *Slovník cudzích slov*. Z hľadiska výslovnosti upozorňujeme na kodifikačnú príručku *Pravidlá slovenskej výslovnosti*. Používanie slovníkov a získanie zručnosti v práci s nimi je jednou zo základných požiadaviek ŠVP, preto ich nemožno používať iba sporadicky, ale žiakov systematicky viesť k práci s nimi. Odporúčame na každú vyučovaciu jednotku priniesť slovník, prípadne ich pred vyučovaním všetky vyložiť na vopred určené miesto v triede, aby sa žiaci učili vnímať ich prítomnosť na vyučovaní. Následne upozorňujeme žiakov na možnosť s nimi pracovať a vedieme ich k tomu, že sú slobodní vo vyhľadávaní informácií. Je vhodné vyhradiť aj tzv. čítací stan (porov. Čapek, 2015), ktorý zabezpečí žiakovi intimitu pri hľadaní informácií, pretože je uzatvárateľný. Vo vyučovaní môžeme vyhradiť čas, počas ktorého si žiaci v slovníku pozrú to, čo ich zaujíma, príp. im necháme priestor, aby si informáciu vyhľadali vo chvíli, keď ju potrebujú. Vyžaduje si to však dlhodobejšiu prípravu a disciplinovanosť žiakov i pedagóga. Ideálna situácia je, keď je aspoň v jednej dvojici žiakov jeden slovník. Apelujeme preto na budúcich pedagógov, aby presadzovali vo svojich školách požiadavku zakúpenia potrebných slovníkov. Ak nemá škola možnosť zakúpiť slovníky a ostatné príručky, môžu žiaci pracovať so slovníkmi dostupnými na internetovej stránke Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra SAV v Bratislave.

Spomedzi encyklopédií sú pre vyučovanie slovenčiny vhodné napríklad *Encyklopédia jazykovedy*, *Encyklopédia slovenských spisovateľov* či ktorékoľvek všeobecne zamerané encyklopédie. Všeobecná problematika encyklopédií je vhodná ako materiál pre vypracovanie východiskových textov.

Pokiaľ ide o jazykové príručky, na trhu sú zastúpené v dostatočnom množstve – od príručiek pre nižšie sekundárne vzdelávanie, cez vyššie sekundárne vzdelávanie až po príručky určené pre maturantov. Zaráďujeme sem aj príručky určené na prípravu žiakov na T9

a T5. V školách je pomerne často používanou *Príručka slovenského pravopisu*, ktorá je však len prepracovaním Pravidiel slovenského pravopisu. Z množstva rozličných príručiek vyberáme len niektoré: *Poučenia a zaujímavosti o slovenčine* (K. Habovštiaková, 2009), ktorá reflektuje jazykovú kultúru, *Praktická pravopisnú príručku* (Ripka et al., 2008), *Prehľad gramatiky a pravopisu slovenského jazyka* (Caltíková – Tarábek, 2013), *Školský slovník spisovnej slovenčiny* (Mikuláš, 2013), *Školský slovník cudzích slov* (Mikuláš, 2013), *Súčasný slovník cudzích slov pre školy a dennú prax* (2015) a i.

Spomedzi literárnych zdrojov nemožno opomenúť ani lingvisticky či lingvodidakticky orientované časopisy: *Kultúra slova*, *Jazykovedný časopis*, *Slovenská reč*, *Slovenčinár* (časopis SAUS), zrušený časopis *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, ktorý v roku 2014 nahradil časopis *Jazyk a literatúra* (vydáva ŠPÚ). Dostupné sú aj rozličné internetové stránky s vlastnými príspevkami či blogy pedagógov, ku ktorým je však nutné pristupovať kriticky.

2.4.2 Nemateriálne prostriedky

Nemateriálne alebo nehmotné prostriedky edukačného procesu tvoria zásady, formy a metódy vyučovania napomáhajúce k dosiahnutiu výchovno-vzdelávacích cieľov. Metódam sa venujeme v samostatnej, III. časti učebnice.

2.4.2.1 Princípy a zásady vo vyučovaní slovenského jazyka

Pojmy princíp a zásada⁴¹ sa často považujú v didakticky zameranej literatúre za synonymá a ich vymedzenie je dosiaľ nejednoznačné. Treba však upozorniť na významovú odlišnosť týchto pojmov. Pokiaľ princíp je „všeobecnou požiadavkou v súlade so všeobecne platnými cieľmi a zákonitosťami určitej spoločnosti“, zásady sú požiadavky v súlade s výchovno-vzdelávacími cieľmi, zákonitosťami učebného a vyučovacieho procesu (László – Osvaldová, 2014, s. 92). Zásady chápeme ako konkrétne požiadavky vychádzajúce zo všeobecne platných princípov. Ide teda o vzťah podradeného (zásady) voči nadradenému (princípy) prvku, konkrétneho voči všeobecnému (porov. *ibid.*). Citovaní autori chápu princíp ako zásadotvornú požiadavku, t. j. každý princíp je prítomný v jednotlivých zásadách, napr. princíp demokratickosti a humanizmu je prítomný pri zásade individuálneho prístupu.

Dynamika princípov je veľká a hoci zásady stanovené J. A. Komenským⁴² sú platné dodnes, preda len princípy reagujú na rozvíjajúcu sa spoločnosť a jej potreby. Vyplývajú z overených pedagogických skúseností (Turek, 2014). Zásady možno definovať ako najzákladnejšie a primárne požiadavky, určujúce charakter edukácie, v súlade s jeho cieľmi. I. Turek (2014, s. 158) definuje didaktické zásady ako „požiadavky, ktorými sa má riadiť

⁴¹ Odporúčame prečítať si publikáciu Veľká didaktika od J. A. Komenského, ktorá podrobnejšie vymedzuje 10 zásad, platných aj v súčasnosti. J. A. Komenský vypracoval celkom 187 didaktických zásad, z ktorých daktoré zanikli, iné sa zlúčili a zvyšné tvoria platformu dnešných klasických zásad.

⁴² Sformuloval prvý ucelený systém zásad na našom území.

vyučovacia činnosť učiteľa, učebná činnosť žiaka, výber učiva, metód, foriem i materiálnych prostriedkov výučby, aby sa čo najefektívnejšie dosiahli ciele výučby. ... Sú to najvšeobecnejšie a najdôležitejšie požiadavky, ktoré v súlade s cieľmi a zákonitosťami vyučovacieho procesu určujú jeho charakter, usmerňujú jeho vznik, priebeh a výsledky.“ Z. Kalhous et al. (2002, s. 268) charakterizujú didaktické zásady ako“ všeobecné požiadavky, ktoré v súlade so základnými zákonitosťami vyučovania a s výchovnými a vzdelávacími cieľmi určujú ich charakter.

Vychádzajúc z názoru Ľ. Liptákovej (2011, s. 43) môžeme považovať princíp za základnú požiadavku, na základe ktorej sa uskutočňuje didaktická transformácia (transformácia poznatkov z vedného odboru cez didaktický systém k edukačnej praxi). Z procesu transformovania poznatkov vyplýva aj hierarchizácia princípov slovenského jazyka na úrovni troch dimenzií: kognitívnej (poznatkovej, na úrovni vedy), didaktickej (všeobecná a odborová didaktika) a edukačnej (konkrétne vyučovacie predmety). Ľ. Liptáková (ibid.) vymedzuje nasledujúce kategórie princípov⁴³:

1. **kognitívna úroveň** – princípy vychádzajúce z vedných disciplín (jazykoveda a jej transdisciplíny): princípy súvisiace so stavbou, vývinom a fungovaním jazyka (Dolník et al., 1999, In: Liptáková et al., 2011, s. 44), s recepciou, analýzou a interpretáciou textu, s procesom rečovej ontogenézy: princípy implikácie a analógie, slovotvornej motivácie a pod.;
2. **úroveň všeobecnej didaktiky** – princípy súvisiace s vytvorením optimálnych podmienok pre vyučovací proces, s reálnymi možnosťami učiacich sa subjektov (Turek, 2008, In: Liptáková et al., ibid.): princípy a zákonitosti kognitívneho vývinu dieťaťa a jeho rečová ontogenéza;
3. **úroveň špecifických princípov vyučovania slovenského jazyka** – problematike sa bližšie venoval M. Ligoš (2005, In: Slovo o slove, s. 84 nn; 2009a, s. 37, 2010, s. 258nn), ktorý vymedzil princípy na základe štyroch úrovní: všeobecné, zvláštne (predmetové), špecifické (zložky predmetu), konkrétne (tematické celky, témy). Všeobecné zásady sme spomínali vyššie, preto na tomto mieste uvedieme predmetové (zvláštne) princípy, t. j. princípy vo vyučovaní slovenského jazyka (a integrovanej slohovej zložky). Hoci ich autor nazýva princípmi, väčšinu z nich možno považovať za zásady:
 1. komunikačno-poznávací princíp;
 2. princíp rozvíjania jazykovej a literárnej kultúry žiaka;
 3. komplexnosti;
 4. integrity;
 5. diferencovaného uplatňovania spisovného jazyka;
 6. kontinuity, intertextovosti;
 7. jednoty poznávania a zážitkovosti;
 8. primárneho uplatňovania jazyka/reči pred metajazykom/metarečou;
 9. aktuálnosti jazykovedných a literárnovedných poznatkov;

⁴³ Vzhľadom na predchádzajúce vymedzenie princípov a zásad by sme mali na tomto mieste hovoriť o zásadách, nie o princípoch.

10. jazykovej prirodzenosti;
11. uvedomenej aktivity (uvádzajú V. Betáková et al., 1984, s. 141) – cieľom tejto zásady je vyvolať u žiaka trvalý záujem o učenie.

1. komunikačno-poznávaci princíp (komunikačno-kognitívny) – podstata princípu spočíva v pochopení jazyka ako nástroja na rozvíjanie kognitívnych funkcií. Žiak získava vo vyučovaní jazykovedné poznatky, ktorých správnou aplikáciou utvára komunikačnú kompetenciu. Základom komunikačnej kompetencie je však nadobudnutý istý sumár vedomostí. Cieľom komunikačno-kognitívneho prístupu je rozvíjanie komunikačnej a čitateľskej kompetencie, získavanie vedomostí o jazyku, o komunikácii, o základných literárnych pojmoch (Liptáková 2010, s. 281). Okrem využívania vedomostí pri rozvíjaní recepčných a produkčných komunikačných zručností žiaka, okrem formovania jeho postojov a hodnôt by malo vyučovanie slovenského jazyka smerovať aj k rozvíjaniu univerzálnych kognitívnych funkcií, resp. funkcií konštruovania poznatkov, a to pri preferovaní dialógu vo vyučovaní (porov. ibid.).

2. princíp rozvíjania jazykovej a literárnej kultúry žiaka – princíp sformuloval M. Ligoš (2009b, s. 107 – 118) ako princíp fungovania jazyka a recepcie literárneho textu; kultivovanie rečového správania je dôležité, pretože okrem uvedomovania si zákonitostí stavby a vývinu jazyka by si mal žiak uvedomovať aj systém pragmatických princípov či konverzačných implikátúr týkajúcich sa vzťahu komunikantov i zákonitostí výstavby textu (Slančová, 1994); ide o kultivovanie žiakovej reálnej používateľskej kultúry na základe lingvistického poznávania;

3. princíp komplexnosti a vyváženého pôsobenia na žiaka – J. Svobodová (2000, In: Ligoš, 2009b, s. 98) chápe komplexnosť ako neoddeliteľnosť jazykového vyučovania s jazykovou výchovou, ako integračné skĺbenie zložiek učebného predmetu, predovšetkým jeho gramaticko-pravopisnej, literárnej a slohovo-komunikačnej zložky, prepojenie zložiek predmetu v učebniciach, na vyučovaní, v konkrétnej hodine; Kalhous et al. (2002, s. 269) však zdôrazňujú, že škola nemôže niesť zodpovednosť v plnom rozsahu za naplnenie tejto zásady. Ľ. Liptáková (2011), vychádzajúc z prác M. Čechovej, J. Svobodovej, O. Zelinkovej, M. Ligoša či V. Oberta, vyčlenila a rozšírila špecifické didaktické princípy, medzi ktorými spracovala aj princíp **komplexnosti** prejavujúci sa na 4 úrovniach:

- a) *na kompetenčnej úrovni* – komplexné rozvíjanie osobnosti žiaka rozvíjaním základných a kľúčových kompetencií;
- b) *na medzipredmetovej a prierezovej úrovni* – tematicko-poznatková integrácia, prepájanie rozličných pohľadov na jednu tému;
- c) *na medzizložkovej úrovni* – tematicko-poznatková integrácia zložiek predmetu SJL; prechádza od poznávacej, komunikačnej, národno a kultúrnoreprezentatívnej až po estetickú funkciu; prejavuje sa integrita rozvíjania recepčnej a produkčnej textovej kompetencie, ako aj komplexný a konkrétne-faktický charakter myslenia dieťaťa v mladšom školskom veku;
- d) *na vnútrozložkovej úrovni* – integrácia vyučovacích tém;

4. princíp integrity – integrita na úrovni učebného predmetu a rozvoja integrovanej osobnosti (obširnejšie sa tomuto princípu venoval M. Ligoš, 2003, s. 46 – 52);

5. princíp kontinuity, intertextovosti (M. Ligoš, 2009b, s. 100) – žiak a učiteľ sa dostávajú neustále do kontaktu s rozličnými druhmi textov, ktoré prijímajú alebo ich aktívne produkujú, „žiak participuje na nepretržitom dialógu s textami a replikami rôznorodého charakteru“.

6. princíp jednoty poznávania a zážitkovosti (M. Ligoš 2009a, s. 37) – medzizložkovo uplatňovaná integrita osvojovania si jednotlivých funkcií jazyka;

7. princíp primárneho uplatňovania jazyka a reči pred metajazykom resp. metarečou – zásada vychádza z potreby vyvodzovať jazykové javy na základe komunikačných aktov; princíp súvisí s **princípom prirodzenosti**, pretože jazyk vnímame ako prirodzený jav, prirodzený a univerzálny prostriedok medziľudskej komunikácie;

8. princíp aktuálnosti lingvistických poznatkov – prepojenie teórie a praxe – jazykové, slohové a literárne učivo by malo odrážať najnovšie jazykovedné a literárnovedné poznatky a malo by byť podriadené didaktickej komunikácii; na základe zásady lingvistického prístupu má byť učivo vysvetľované v súlade s aktuálnymi lingvistickými poznatkami;

11. princíp orientácie na žiaka (Liptáková et al., 2011, s. 47) – zásada je založená na vekuprimeranosti žiaka, v zmysle reflektovania kognitívnych, nonkognitívnych a rečových predpokladov i potrieb dieťaťa;

Špecifické princípy dopĺňa M. Ligoš (2009a, s. 80) o všeobecnejšie, napr. princíp prirodzenosti, situačnosti, intencie a relatívnej autentickosti komunikačných procesov vo vyučovaní; princíp utvárania priaznivej, resp. pozitívnej atmosféry a klímy vo vyučovaní; princíp akceptácie reálnych vývinových možností žiaka v oblasti jazyka, komunikácie a literatúry; princíp tvorivosti v širokom zmysle slova; princíp uplatňovania a rozvíjania komunikačných interakčných potrieb žiaka; princíp zmysluplnej, zdravej, rozvíjajúcej sociálno-kultúrnej komunikácie; princíp kladnej afektívnej skúsenosti žiaka.

Uvedené princípy a zásady vychádzajú zo všeobecnodidaktických, psychologických a jazykovedných princípov. Zo všeobecných zásad možno spomenúť napríklad zásady *vytvorenia optimálnych podmienok pre vyučovací proces, primeranosti a individuálneho prístupu, vedeckosti, spojenia školy so životom, teórie s praxou, názornosti, motivácie, uvedomelosti a aktivity, sústavnosti a postupnosti, trvácnosti a operatívnosti výsledkov vyučovacieho procesu* (Turek, 2014, s. 159nn; Kalhous et al., 2002, s. 270).

L. Janovec (2010, s. 181) vyzdvihujúc názor M. Šmejkalovej (2005) upozorňuje aj na fakt, že viaceré princípy, ktoré v súčasnosti chápeme ako výrazne moderné a inovačné, existovali už v československom školstve pred takmer sto rokmi – týka sa to najmä prakticky využiteľných komunikačných kompetencií, ktoré ako požiadavka síce jestvovali, ale neboli explicitne pomenované.

Otázky, námety a úlohy:

1. Preštudujte si ľubovoľnú učebnicu slovenského jazyka pre sekundárne vzdelávanie a určte, ktoré z princípov sú v nich dominantné. O výsledkoch referujte v skupine.
2. Vypracujte prípravu na vyučovaciu jednotku, pri ktorej uplatníte princíp primárneho uplatnenia reči a jazyka pred metarečou a metajazykom. Prípravu prezentujte kolegom.
3. Prečítajte si prípravu na vyučovaciu jednotku v stratégii E-U-R na s. 143 a určte, ktoré princípy sú v nej uplatnené.
4. Doplníte prípravu E-U-R o ďalší princíp a pomenujte ho.
5. Preštudujte si *Veľkú didaktiku* od J. A. Komenského a porovnajte ním stanovené princípy a princípy uvedené v tejto učebnici. Vyvodte závery, graficky ich spracujte a referujte o nich v skupine.

2.4.2.1 Formy vyučovania

So zásadami, princípmi a metódami sú neodmysliteľne späté organizačné formy, ktoré spolu s nimi utvárajú procesnú stránku vyučovania. **Forma je usporiadanie vyučovacieho procesu, vytvorenie prostredia a spôsob organizácie činnosti učiteľa a žiaka pri vyučovaní** (Kalhous et al., 2002, s. 293) **a viaže sa k vonkajšej stránke vyučovacieho procesu**. Je to „organizačné usporiadanie obsahu vyučovania, učebných metód, technických prostriedkov, pri rešpektovaní didaktických zásad a zákonitostí vyučovania do štruktúrovaných celkov“ (László – Osvaldová, 2014, s. 126). Formy výučby, na rozdiel od metód, ktoré zachytávajú vnútornú stránku výučby, opisujú vonkajšiu stránku procesu (Blaško, 2009, s. 175). Citovaný autor pod formou rozumie „usporiadanie výučby z hľadiska vonkajších prejavov činností učiteľa a žiakov pri osvojovaní obsahu výučby v súlade s princípmi výučby“ a delí ich na formy **metodické, sociálne a organizačné**.

Metodické formy sú prejavom konkrétnej metódy vo vyučovaní, je to metodické usporiadanie obsahu výučby do účelnej formy. V klasickej didaktike sa nazývajú aj metódami. M. Blaško (ibid.) ich ďalej delí na formy:

1. výkladové – rozprávanie, prednáška, objasňovanie, opis;
2. dialogické – rozhovor, beseda, diskusia;
3. demonštračné – postup činností, ukážky riešenia úloh, zostavenie plánu, ukážky predmetov, javov atď.;
4. samostatnej práce žiakov – samoštúdium, diskusia medzi žiakmi, cvičenie, písomné a grafické práce (referát, počítačová prezentácia a pod.).

Sociálne formy odzrkadľujú usporiadanie výučby vzhľadom na subjekty vzdelávania (ibid., s. 179). Vo všeobecnej didaktike ide o frontálnu, individuálnu a skupinovú (diferencovanú a nediferencovanú) prácu. Niektorí autori pridávajú prácu vo dvojici. **Organizačné formy** sú vonkajším usporiadaním procesu výučby a podmienok, určených miestom, časom i pracovnou náplňou (Blaško, 2009, s. 182). Je to časová jednotka, v ktorej sa realizuje obsah vyučovania za pomoci metód a foriem s rešpektovaním didaktických princípov a zásad. Súčasná didaktika rozlišuje **tradičné a netradičné organizačné formy** vyučovania. Najčastejšou tradične

využívanou formou je 45-minútová vyučovacia hodina, ktorú je však treba terminologicky odlišiť od vyučovacej jednotky. Vyučovacia jednotka môže byť časovo kratšia i dlhšia, môže zahŕňať aj niekoľko vyučovacích hodín zameraných na jednu tému. Klasickú vyučovaciu hodinu, ktorú zaviedol u nás J. A. Komenský, možno popísať schematickou štruktúrou⁴⁴:

úvod hodiny	jazykový rozbor	pravopisné cvičenie	pisomné cvičenie	ústne skúšanie	vysvetlenie učiva	precvičovanie	samostatná práca žiakov	domáca úloha	záver
-------------	-----------------	---------------------	------------------	----------------	-------------------	---------------	-------------------------	--------------	-------

Schéma 1: Časové rozvrhnutie častí klasickej vyučovacej hodiny

Schéma zachytáva základné fázy klasickej vyučovacej hodiny a vykazuje znaky schematickosti a strnulosti vo vyučovaní. Pre svoju strnulosť bola kritizovaná už v 80. rokoch 20. storočia a dnes ju považujeme za nefunkčnú. V praxi však ešte aj v súčasnosti evidujeme striktné dodržiavanie klasickej štruktúry vyučovacej hodiny. Tradičné organizačné formy sa v daktorých školách pedagógovia usilujú nahrádzať novšími, netradičnými formami, bez triedno-hodinového systému (blokové, tímové vyučovanie, ITV, projektové a pod.). Napriek tomu, že ide o dnes už známe formy, nie sú v našich podmienkach dostatočne zastúpené a aplikované. K tradičným formám, ktorých repertoár je neobmedzený, patria napríklad vyučovanie v budove školy (v triede, laboratóriu, PC učebni, knižnici), v mimoškolskom prostredí (prirodzenom prostredí..), hromadné, frontálne, skupinové, kooperatívne a individualizované formy vyučovania, riadené a otvorené formy, doučovanie, exkurzie, podujatia atď. V predmete slovenský jazyk a literatúra, navyše, rozoznávame rozličné typy vyučovacích hodín podľa ich špecifického zamerania, napríklad vyučovacie jednotky jazyka, literatúry, pravopisu, gramatiky, reprodukčného a produkčného slohu a pod. (v staršej terminológii, avšak v praxi stále živej, sa používalo označenie „jazykové hodiny, slohové hodiny a hodiny literatúry“).

V modernej lingvodidaktike sa v rámci foriem čoraz častejšie hovorí aj o tzv. komunikačnom trojfázovom modeli E-U-R. Komunikačnej výchove z hľadiska foriem vyučovania zodpovedá komunikačný rámec pre vyučovanie, myslenie a učenie (Palenčárová et al., 2003, s. 28) **E-U-R**. Niektorí didaktici považujú túto formu za stratégiu vo vyučovaní, postup či metódu, terminologicky nie je pojem zjednotený. Predstavitelia „Prešovskej školy“, ktorí ako prví rozpracovali u nás model E-U-R, ho považujú za trojfázový model vyučovania, blízky tradičnej vyučovacej hodine, ktorý rešpektuje aktuálne poznatky psychologických výskumov a vychádza z konštruktivistických princípov. Model pozostáva z troch fáz – **evokácie, uvedomenia a reflexie**, ktoré možno čiastočne stotožniť s fázami klasickej hodiny (evokácia – motivácia, uvedomenie – expozícia, reflexia – fixácia, aplikácia, diagnostika).

Evokácia (evokovať = vybavovať v mysli, vyvolať) má motivačný charakter, no zároveň slúži na vybavenie doterajších poznatkov, vedomostí, skúseností, zážitkov, dojmov a pod., ktoré následne slúžia ako východisko pre prijímanie nových poznatkov. V tejto fáze sa zväčša

⁴⁴ Veľkosť jednotlivých buniek znázorňuje približnú časovú dotáciu venovanú konkrétnej aktivite.

uplatňujú brainstormingové metódy. Po „búrke mozgov“ a utriedení informácií nastupuje fáza **uvedomenia**, ktorá je učením sa v pravom zmysle slova. Nové informácie sa prepájajú s už nadobudnutými, je preto vhodné správnym postupom nastoliť u žiaka kognitívny konflikt. Žiaci sa učia prostredníctvom súvislostí a sami si vytvárajú vedomosti, čo korešponduje s konštruktivistickými teóriami. Poslednou fázou je upevňovanie učiva vo fáze **reflexie**, v ktorej žiaci formou diskusie vyjadrujú porozumenie látky, porovnávajú doterajšie vedomosti s novonadobudnutými (porov. Palenčárová et al., 2003; Čapek, 2015). Podstatným prvkom je, aby sa žiaci vyjadrovali k problematike vlastnými slovami, verbalizovali svoje postoje a pocity.

Príklad uplatnenia modelu E-U-R vo vyučovaní SJL na téme Životopis (8. ročník):

Evokácia:

- Žiaci sledujú úryvok životopisného filmu bez toho, aby poznali, o akú osobnosť ide.
- Po prezretí úryvku nasleduje krátky rozhovor s učiteľom o pocitoch, dojmach. Učiteľ sa pýta, či niekto vie, o akú postavu ide. Z ukážky nevyplýva, kto je objektom stvárnenia, odpoveď žiakov môže byť teda neistá.
- Učiteľ pripevní na tabuľu veľký obrázok postavy (prípadne ho odprezentuje cez interaktívnu tabuľu);(Rola na tabuli)⁴⁵a žiaci na základe ukážky doplnia údaje, ktoré o osobe vedia.
- Nasleduje práca v piatich skupinách – žiaci v skupine dostanú text s výsekom života zobrazovanej postavy. Ich úlohou je vybrať z textu najpodstatnejšie informácie o živote postavy. Údaje dopíšu okolo postavy, čím sa pohľad na ňu skompletizuje.

Uvedomenie:

- Učiteľ upriami pozornosť žiakov na životné okamihy zobrazovanej postavy.
- Spýta sa žiakov, či aj v ich živote nastali také chvíle, ktoré boli pre nich podstatné. Vyzve žiakov, aby si ich spísali do zošita.
- Vyvodí poučenie, že v istých životných situáciách je nutné tieto informácie sprostredkovať – problematika životopisu.
- Učiteľ rozdá žiakom rozličné životopisy (do skupiny pre každého žiaka jeden) vo forme štruktúrovaných i neštruktúrovaných textov. K nim pripojí kópku kartičiek, na ktorej sú aj vyobrazené aj opisované postavy. Žiaci si prečítajú životopisy a stručne ich zreprodukurujú členom skupiny. Spoločne hľadajú obrázok, ktorý znázorňuje opísanú postavu.
- Nasleduje rozhovor o znakoch životopisu, t. j., čo musí životopis obsahovať, aby bol kompletný.
- Učiteľ upriami pozornosť na dva základné spôsoby spracovania životopisu.
- Nasleduje rozhovor o jeho funkcii, uplatnení v živote žiakov.
- Žiaci spolu s učiteľom pomocou pojmovej mapy utvoria poučenie o životopise.

Reflexia:

⁴⁵ porov. Čapek (2015) Role na zdi.

- *Metódou questionstorming žiaci zhromaždia otázky, ktoré by mohli byť pre nich užitočné pri písaní vlastného životopisu. Otázky vyselektujú.*
- *Žiaci na základe otázok individuálne tvoria vlastný životopis. Sami sa rozhodnú pre formu.*
- *Prezentujú svoje výsledky, vysvetlia, prečo si vybrali práve danú formu životopisu, popisujú svoje pocity a pod.*

Novšie pohľady na organizačné formy vychádzajú aj z iných kritérií, akými je napríklad priestorové usporiadanie. Didaktici J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš (2003) vyčleňujú formy aj z hľadiska počtu učiacich sa subjektov (individuálne vyučovanie, hromadné alebo frontálne, skupinové, párové (vo dvojici), podľa spolupráce a jej typu (kooperatívne⁴⁶) či z hľadiska priestorového (vyučovanie v triede, v špeciálne upravenej miestnosti, v prirodzenom alebo domácom prostredí). V reformnej pedagogike vstupuje do popredia individualizovaná výučba (prevažujú algoritmy⁴⁷), projektová výučba, diferencovaná, skupinová a kooperatívna⁴⁸, tímová práca (spolupráca viacerých učiteľov, tímov pri flexibilných žiackych skupinách, u nás nie je dosiaľ využívaná), otvorené vyučovanie a pod. V posledných rokoch sa začína formovať domáce vzdelávanie, pri ktorom sa dieťa učí v jemu prirodzenom prostredí a do kmeňovej základnej školy chodí len na preskúšanie a overenie vedomostí. Čoraz častejšie sa začínajú uplatňovať skupinové a kooperatívne formy práce, rozvíjajúce prevažne komunikačno-sociálne zručnosti.

J. Skalková (1999, s. 204) vymedzila základné prúdy, ktoré sa do súčasnosti vyvinuli a odrazili sa v uplatňovaní organizačných foriem⁴⁹:

- frontálne vyučovanie so systémom vyučovacích hodín;
- skupinové a kooperatívne vyučovanie;
- individualizované a diferencované vyučovanie;
- systém foriem pri realizácii projektov a integrovaných učebných celkov;
- domáca práca žiaka.

Vzhľadom na dynamiku organizačných foriem je ich typologizácia rozkolísaná. Načrtne systém K. Lászlóa a Z. Osvaldovej (2014, s. 126 – 127):

1. organizačné formy podľa vzťahu k osobnosti žiaka:

- individuálne;
- individualizované;
- párové;
- skupinové (3 – 7 žiakov);
- tímové (8 – 15);
- hromadné (15 a viac);
- masové (do 100 žiakov);

⁴⁶ Formou kooperatívneho vyučovania je aj vyučovanie v málotriednej škole.

⁴⁷ Algoritmus je presne stanovený postup operácií v presne určenom poradí na riešenie úloh; súhrn pravidiel, ktoré určujú, čo má žiak urobiť, aby dospel k výsledku v čo najkratšom čase. V predmete SJJ sa algoritmy uplatňujú najmä pri určovaní vzorov.

⁴⁸ Kooperatívne vyučovanie je vyššou formou skupinovej práce.

⁴⁹ Charakterizáciou jednotlivých foriem sa nezaobráame, v prípade potreby si ich doštudujte v citovanom zdroji, príp. inej všeobecnej didaktike.

- davové (nad 100 žiakov);
- zmiešané vyučovanie.

2. *organizačné formy podľa charakteru prostredia:*

- vyučovanie v klasickej učebni, triede;
- v špeciálnych učebniach;
- v laboratóriách;
- v knižniciach, múzeách;
- v dielňach a na školskom pozemku;
- vychádzka;
- exkurzia;
- domáca úloha.

3. *organizačné formy podľa dĺžky trvania:*

- vyučovacia jednotka – 45-minútová hodina;
- skrátená vyučovacia jednotka;
- dvojhodinová vyučovacia jednotka;
- vysokoškolský seminár;
- špeciálne kurzy;
- formy charakteru ITV, E-U-R a pod.⁵⁰

Špeciálnou formou vyučovania je individuálna mimoškolská forma – **domáca úloha**. Domáca úloha žiaka by nemala byť prenášaním školských povinností na domáce prostredie žiaka, ale mala by ho ďalej rozvíjať, podnecovať jeho záujem o preberanú látku, prispievať k individuálnemu spôsobu práce, rozvíjať jeho zodpovednosť a pod. Pedagógovia často domáce úlohy „zneužívajú“ na dokončenie neprebraného učiva. Domáca úloha síce predstavuje formu, v ktorej pokračuje súbor žiackych aktivít (László – Osvaldová, 2014, s. 131), ale nemá suplovať činnosti, ktoré mali byť realizované počas vyučovania. Domáca úloha nemá žiaka nadmerne zatťažovať, pretože tento prístup môže u žiaka vyvolať averziu voči vyučovanému predmetu. Nie je tiež povinnosťou zadávať domácu úlohu každý deň. Učiteľ má pri jej zadávaní rešpektovať záujmy žiaka, jeho štýl učenia či osobnostné a charakterové črty. Je preto vhodné, ak učiteľ okrem frontálneho spôsobu zadávania domácej úlohy volí aj individualizovaný prístup. Správne zadaná domáca úloha má mať tieto črty (Čapek, 2015, s. 167):

- ✓ zábavná, hravá, zaujímavá;
- ✓ krátke časové trvanie, max. 10 minút u starších žiakov;
- ✓ nenáročná;
- ✓ rešpektuje rozdiely a schopnosti žiakov;
- ✓ stimuluje myslenie;
- ✓ nespolieha sa na pedagogickú prácu rodičov;
- ✓ nie je zadávaná pravidelne po každej vyučovacej hodine;
- ✓ je z nej na prvý pohľad zreteľný cieľ a užitočnosť;
- ✓ ideálne je, ak je dobrovoľná, má otvorené riešenie a jej vypracovanie je podmienené učiteľovou odmenou;
- ✓ má posilňovať obľubu nášho predmetu a viesť žiaka k radosti.

⁵⁰ Doplnila M. Beláková.

J. Maňák (1990, s. 50, In: László – Osvaldová, s. 131) rozlišuje niekoľko druhov úloh:

- **podľa obsahu predmetu** – domáce úlohy zo slovenského jazyka, matematiky a pod.; v rámci predmetu SJL možno hovoriť aj o zameraní domácich úloh z hľadiska jednotlivých zložiek (domáca úloha z gramatiky, slohu, literatúry) či preberaných jazykových rovín, napr. domáca úloha z gramatiky, pravopisu, zo syntaxe a pod.;
- **podľa etapy vyučovacej hodiny** – motivačné, expozičné, fixačné, diagnostické a aplikačné;
- **podľa miery samostatnosti žiakov**⁵¹ – pamäťové, tvorivé, reprodukčné, problémové...;
- **podľa funkcie** – úlohy zamerané na rozvoj záujmov žiakov, samostatnosti, informatívne a pod.;
- **podľa vzťahu k jednotlivcovi a skupine** – individuálne domáce úlohy, párové, skupinové, hromadné.

K. László – Z. Osvaldová (2014, s. 132) dopĺňajú formy spomínaných druhov:

- **podľa spôsobu realizácie** – ústne, písomné, praktické, grafické, výtvarné...;
- **podľa pomôcok** – z učebnice, doplnujúcej literatúry, so znázorneniami a pod.;
- **podľa metód** – úlohy rozvíjajúce porozumenie, experimentovanie, výskumné úlohy;
- **podľa časového hľadiska** – krátkodobé, dlhodobé, perspektívne;
- **podľa tematického rozsahu** – monotematické, komplexné, s využívaním medzipredmetových vzťahov
- **kombinované domáce úlohy** a pod.

Otázky, námety a úlohy:

1. Ktoré z uvedených klasifikácií foriem považujete za najvhodnejšie. Svoje tvrdenie odôvodnite.
2. Vymyslíte príklad na domácu úlohu, ktorej zadanie bude spĺňať všetky zmieňované kritériá. Úlohu prezentujte v skupine.
3. Vypracujte zoznam miest, ktoré sú vhodné na exkurzie so žiakmi. Uveďte ich obsahové zameranie, cieľ a ročník, pre ktorý sú vhodné. Výsledky prezentujte, využite pritom názornosť.
4. Vytvorte prípravu na vyučovaciu jednotku zo SJL uskutočnenú v školskej záhrade. Dbajte pritom na medzipredmetové vzťahy a prepojenie učiva s miestom vyučovania.
5. Vypracujte podrobný plán na besedu v knižnici s miestnym autorom. Do prípravy zapracujte aj aktivity uskutočňované pred samou besedou i po nej.
6. Vypracujte prípravu na vyučovaciu jednotku E-U-R zameranú na tému Pranostiky, porekadlá, príslovia. Prezentujte formou prezentácie.
7. Pripravte vyučovaciu jednotku, ktorá vychádza z ITV.
8. Naštudujte systém 4MAT a pokúste sa podľa neho vypracovať prípravu na vyučovaciu jednotku.

⁵¹ V tomto prípade by bolo azda namieste hovoriť o uplatňovaní myšlienkových operácií a postupov.

9. *Naštudujte si formy uplatňované vo waldorfských školách, Montessori a pri domácom vzdelávaní a porovnajte ich s tradične využívanými formami v klasických školách. Výsledky názorne spracujte a referujte o nich.*

Literatúra

BELÁKOVÁ, M.: *Vlastné meno ako príbeh a hra*. Didaktika vlastného mena. Trnava : TYPI, 2010. 132 s. ISBN 978-80-8082-405-1

BETÁKOVÁ, V. – TARCALOVÁ, Ž.: *Didaktika materinského jazyka*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984. 318 s.

BETÁKOVÁ, V. – JACKO, J. – ZELINKOVÁ, K.: *Teória vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984. 248 s.

BÍLIK, R. – BELÁKOVÁ, M. – CHUDÍKOVÁ, E. – RAFFAJ, R.: *Teoretické aspekty jazykového a literárneho vzdelávania*. Trnava : TYPI Universitatis Tyrnaviensis, 2011. 116 s. ISBN 978-80-8082-497-6

BLICHA, M. – MAJTÁN, M.: *Úvod do onomastiky*. Košice : Rektorát Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach, 1986. 147 s.

BUZAN, T.: *Myšlienkové mapy pre deti. Efektívne učenie*. Bratislava : Albatros Media Slovakia, 2017. 122 s. ISBN 978-80-566-0066-5

ČAPEK, R.: *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha : Grada Publishing, 2015. 608 s. ISBN 978-80-247-3450-7

ČECHOVÁ, M.: *Vyučování slohu (Úvod do teórie)*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1985. 264 s.

ČECHOVÁ, M.: Vztah pregraduálního a postgraduálního vzdělávání učitelů mateřštiny. In: *Odborová didaktika v príprave a v ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej pri príležitosti životného jubilea doc. PaedDr. Milana Ligoša, CSc. v Ružomberku 8. – 9. 9. 2009. Ed. E. Príhodová. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta, 2010. s. 75 – 83. ISBN 978-80-8084-562-9

DOLNÍK, J.: *Teória spisovného jazyka (so zreteľom na spisovnú slovenčinu)*. Bratislava: Veda, 2010. 301 s. ISBN 978-80-224-1119-6 (publikácia je zverejnená aj online na stránke Jazykovedného ústavu Ľ. Štúra).

DOLNÍK, J.: Teória jazykovej kultúry na začiatku 3. tisícročia. In: *Jazyková kultúra na začiatku 3. tisícročia. (Zborník materiálov z vedeckej konferencie konanej 9. – 10. septembra 2004 v Bratislave)*. Ed. M. Považaj. Bratislava : Veda, 2007. s. 23

DVOŘÁKOVÁ, M. – KOLÁŘ, Z. – TVRZOVÁ, I. – VÁŇOVÁ, R.: *Základní učebnice pedagogiky*. Praha : Grada, 2015. 248 s. ISBN 978-80-247-5039-2

GAVORA, P.: *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2005. 165 s. ISBN 978-80-7315-104-9

GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2008. 272 s. ISBN 80-223-2391-8

HELD, Ľ. – PROKŠA, M. et al.: *Metodológia pedagogického výskumu a jeho aplikácia v didaktikách prírodných vied*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2008. ISBN 978-80-223-2562-2.

HINCOVÁ, K.: *Didaktické testy zo slovenského jazyka a literatúry – tvorba a využitie*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2014. 102 s. ISBN 978-80-8105-629-1

HINCOVÁ, K.: *Niekoľko pohľadov na didaktiku slovenského jazyka a literatúry vo svetle realizovanej kurikulárnej prestavby predmetu*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2015. 112 s. ISBN 978-80-8105-662-8

IHNÁTKOVÁ, N. et al.: *K modernizácii vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980. 204 s.

IHNÁTKOVÁ, N. et al.: *Slovenský jazyk. Odborno-metodická príručka na vyučovanie v 2. ročníku gymnázia*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1975. 94 s.

IHNÁTKOVÁ, N.: *Metodická príručka na vyučovanie slovenského jazyka v 3. a 4. ročníku gymnázia, stredných odborných škôl a stredných odborných učilišť (študijné odbory)*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986. 248 s.

JANOVEC, L.: Žáci a význam lexikálních jednotek – k problematice znalosti významu. In: *Odborová didaktika v príprave a v ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej pri príležitosti životného jubilea doc. PaedDr. M. Ligoš, CSc. v Ružomberku 8 . – 9. 9. 2009*. Ed. E. Príhodová. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta, 2010. s. 181 – 190. ISBN 978-80-8084-562-9.

JARÁBEK, K. – VALKOVIČ, G.: *Teória vyučovania*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980. 248 s.

KALHOUS, Z. – OBST, O. et al.: *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X

KOLÁŘ, Z. – ŠIKULOVÁ, R.: *Vyučování jako dialog*. Praha : Grada, 2007, s. 132

KSSJ – *Krátky slovník slovenského jazyka*. Red. J. Kačala – M. Pisarčíková – M. Považaj. Bratislava : SAV, Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra, 1997. 944 s. ISBN 80-224-0464-0

LAPITKA, M.: *Tvorba a použitie didaktických testov*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. 144 s. ISBN 80-08-00782-6

LÁSZLÓ, K. – OSVALDOVÁ, Z.: *Didaktika*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela. Pedagogická fakulta, 2014, 162 s. ISBN 978-80-557-0690-0

LIGOŠ, M.: *Motivačné a duchovné rozmery vyučovania slovenského jazyka. Kapitoly z didaktiky materinského jazyka*. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku, 2003. 110 s. ISBN 80-89039-16-2

LIGOŠ, M.: Komplexnosť pri uplatňovaní motivácie vo vyučovaní materinského jazyka. In: *Odborová didaktika v príprave a v ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej pri príležitosti životného jubilea doc. PaedDr. M. Ligoš, CSc. v Ružomberku 8 . – 9. 9. 2009*. Ed. E. Príhodová. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta, 2010. s. 258 – 275. ISBN 978-80-8084-562-9.

LIGOŠ, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry*. Ružomberok : Filozofická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2009. 120 s. ISBN 978-80-8084-429-5

LIGOŠ, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania II. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry*. Ružomberok : Filozofická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2009. 148 s. ISBN 978-80-8084-430-1

LIPTÁKOVÁ, E.: Princípy vo vyučovaní materinského jazyka v primárnej škole. In: *Odborová didaktika v príprave a v ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej pri príležitosti životného*

jubilea doc. PaedDr. M. Ligoš, CSc. v Ružomberku 8 . – 9. 9. 2009. Ed. E. Príhodová. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta, 2010. s. 276 – 287. ISBN 978-80-8084-562-9.

LIPTÁKOVÁ, E.: K typologizácii metód vyučovania materinského jazyka. In: *Slovo o slove. Zborník katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*. 13. ročník. Prešov : Prešovská univerzita, 2007. s. 216 – 228. ISBN 978-80-8068-646-8

MAŇÁK, J. – ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. 222 s. ISBN 80-7315-039-5

MAŇÁK, J. – JANÍK, T. – ŠVEC, V.: *Kurikulum v súčasnej škole*. Brno : Paido, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7315-175-1

MURINOVÁ, B.: Motivácia na hodinách slovenského jazyka prostredníctvom textu. In: *Odborová didaktika v príprave a v ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej pri príležitosti životného jubilea doc. PaedDr. M. Ligoš, CSc. v Ružomberku 8 . – 9. 9. 2009. Ed. E. Príhodová. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta, 2010. s. 316 – 323. ISBN 978-80-8084-562-9.*

Národná správa zo štúdie TIMSS 2007. Výkony žiakov 4. ročníka základnej školy v matematike a v prírodovedných predmetoch. Zost. P. Jelemenská. Bratislava : ŠPÚ, NÚCEM, 2007. 49 s. ISBN 978-80-89225-44-6

PACOVSKÁ, J.: Stereotypy ve výuce mateřského jazyka. In: *Odborová didaktika v príprave a v ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej pri príležitosti životného jubilea doc. PaedDr. M. Ligoš, CSc. v Ružomberku 8 . – 9. 9. 2009. Ed. E. Príhodová. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta, 2010. s. 335 – 346. ISBN 978-80-8084-562-9.*

PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2003. 224 s. ISBN 80-10-00328-X

PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 1997. 270 s. ISBN 80-88778-49-2

PETLÁK, E. et al.: *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava : IRIS, 2005. 192 s. ISBN 80-89018-89-0

- PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 2013. 568 s. ISBN 978-80-262-0367-4
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. 495 s. ISBN 978-80-717-8170-3
- SELECKÝ, A. et al.: *Slovenský jazyk. Odborno-metodická príručka na vyučovanie v I. ročníku gymnázia*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1973. 112 s.
- SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. Praha : ISV nakladatelství. 1999. 296 s. ISBN 80-85866-33-1
- SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. Praha : Grada. 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7
- TOMÁŠKOVÁ, J.: *Inovatívne spôsoby hodnotenia žiakov v predmete slovenský jazyk a literatúra*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2015. 50 s. ISBN 978-80-565-0379-9
- TUREK, I.: *Didaktika*. (3. vydanie). Bratislava : Wolters Kluwer, 2008. 620 s. ISBN 978-80-8168-004-5
- TUREK, I.: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. 2. vyd. Bratislava : Metodické centrum, 1998. ISBN 80-88796-89-X.
- VIŠŇOVSKÝ, L. – KAČÁNI, V.: *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava : IRIS, 2000, 232 s. ISBN 80-89018-25-4

Internetové zdroje:

- BLAŠKO, M.: *Úvod do modernej didaktiky I. Systém tvorivo-humanistickej výučby*. Košice : Katedra inžinierskej pedagogiky Technickej univerzity, 2009. 238 s. Publikácia dostupná aj na: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>
- DRAVECKÝ, J.: *Teória a prax primárneho a sekundárneho vzdelávania (študijné texty)*. Levoča : Katolícka univerzita v Ružomberku – Pedagogická fakulta. Inštitút Juraja Páleša v Levoči, 2012. 108 s. Dostupné na: http://jan.dravecky.org/data/teoria_prax_prim_a_sek_vzdelavania.pdf
- DRAVECKÝ, J.: *Didaktika. Pedagogika 3. Študijné texty*. Levoča : Katolícka univerzita v Ružomberku – Pedagogická fakulta. Inštitút Juraja Páleša v Levoči, 2016. 105 s. Dostupné na: <http://www.jan.dravecky.org/data/DIDAKTIKA.pdf>

https://monoskop.org/images/3/3e/Komensky_Jan_Amos_Didaktika_velka_3_vydani_1948.pdf

Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (projekt "MILÉNIUM"). 2002. 25 s. Dostupné na:
<http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/MILENIUM.pdf>