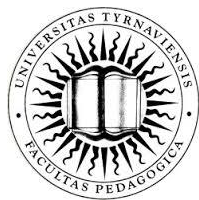


TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE PEDAGOGICKÁ FAKULTA



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 III.**
(Metódy vo vyučovaní slovenského jazyka)



Trnava 2018

Katedra slovenského jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2018

© PaedDr. Mária Beláková, PhD., 2018

ISBN 978-80-568-0118-5

Obsah

PREDSLOV	6
1 Metódy vo vyučovaní SJL (charakteristika a klasifikácia)	7
1.1 Učebné štýly žiaka.....	8
1.2 Vyučovaci štýl učiteľa.....	10
1.3 Klasifikácia metód.....	11
1.3.1 Jazykové cvičenia.....	17
1.4 Charakteristika vybraných metód vo vyučovaní slovenského jazyka	39
Literatúra:	66

PREDSLOV

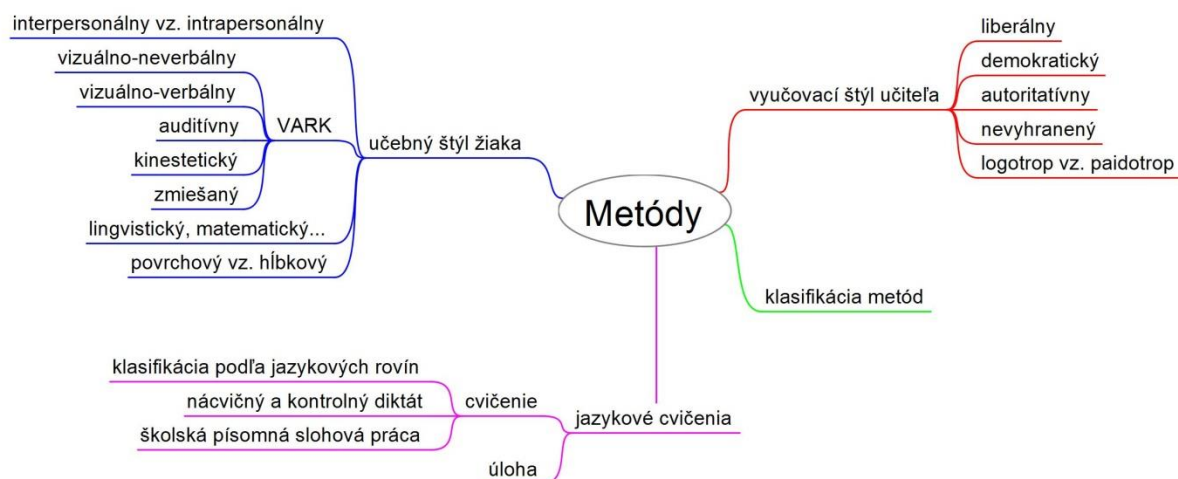
Publikácia *Teória a prax jazykového vzdelávania III. (Metódy vo vyučovaní slovenského jazyka)* je treťou časťou štvordielnej vysokoškolskej učebnice. Venuje sa výhradne metódam vo vyučovaní slovenského jazyka, no s predchádzajúcimi i nadchádzajúcim dielom tvorí komplexný celok. Štruktúra učebnice je totožná s I. a II. časťou publikácie, t. j. obsahuje myšlienkovú mapu v úvode kapitoly, prehľad o získaných vedomostiach a zručnostiach, teoreticko-praktické vymedzenie problematiky, námety a úlohy na prácu študenta a zoznam literatúry.

Z hľadiska metód venujeme pozornosť viacerým názorom, typológiám a klasifikáciám, ktoré nie sú, a to aj napriek značnému pokroku lingvodidaktiky, dostatočne spracované. Vychádzame pritom zo všeobecných didaktík (napr. Maňák, 2004; Čapek, 2005; Petlák, 1997, 2005; Kalhous – Obst, 2002; Průcha, 1997), ale aj z prác súčasných (M. Ligoš, 2009; Liptáková et al., 2011; Palenčárová et al., 2008; Hincová, 2014, 2015) i klasických lingvodidaktikov (Betáková – Tarcalová, 1984; Jacko – Betáková – Zelinková, 1984). Klasifikácia metód nie je v didaktike jednoznačná, pretože na jednej strane nie je možné úplne obsiahnuť celý repertoár metód a na strane druhej možno na metódy nahliadať z viacerých pohľadov. Odlišné náhľady didaktikov na metódy spôsobujú rozličné klasifikácie, častokrát aj zdanlivo si odporujúce. V učebnici neprezentujeme všetky typológie, prihliadali sme len na najznámejšie a v praxi najpoužívanejšie, a to s ohľadom na ich praktické využitie. Študent má príležitosť si takýmto spôsobom porovnať jednotlivé triedenia a prístupy, zaujímať k nim kritický postoj a na základe toho si hľadať vlastný prístup a jemu vyhovujúce metódy. Teoretické časti doplníme praktickými vstupmi uľahčujúcimi porozumenie problematiky. Samostatnou časťou publikácie je charakteristika daktorých vybraných metód. Vzhľadom na rozsah publikácie sme sa nezaoberali väčším počtom metód, ale predpokladáme, že študent na základe odporúčaní uvedených v učebnici siahne po dopĺňujúcich zdrojoch, prípadne dospeje k vlastným metódam.

Študentom prajeme, aby v učebnici našli motiváciu a aby ich štúdium posilnilo v odhodlaní vykonávať učiteľské povolanie.

Autorka

1 Metódy vo vyučovaní SJL (charakteristika a klasifikácia)



Po preštudovaní kapitoly by ste mali:

1. vedieť vysvetliť rozmanitosť pohľadov na typológiu metód;
2. vedieť definovať učebný štýl žiaka a na základe znalostí ho vedieť implementovať do vyučovacej jednotky;
3. vedieť definovať vyučovací štýl žiaka a odhaliť svoj vlastný;
4. na základe poznatkov o učebnom štýle žiaka a vyučovacom štýle učiteľa zostaviť vyučovaciu jednotku;
5. vedieť zistiť učebný štýl žiaka pomocou dotazníka VARK;
6. vedieť klasifikovať metódy a definovať najpoužívanejšie z nich;
7. vedieť definovať cvičenie a úlohu, vzájomne ich odlíšiť a poznať ich typológiu;
8. vedieť v praxi uplatniť rozličné formy nácvičných a kontrolných diktátov;
9. vedieť v praxi uplatniť aktivizujúce metódy.

Metódy tvoria tretiu skupinu nemateriálnych didaktických prostriedkov (porov. II. časť učebnice) podieľajúcich sa na utváraní procesuality edukácie.

Didaktické metódy (gr. methodos – spôsob, cesta) dynamizujú obsah vyučovania a učenia sa, aktivizujú činnosť žiaka, ovplyvňujú vzťahy medzi učiteľom a žiakom (László – Osvaldová, 2014, s. 102). Prostredníctvom didaktickej metódy sa sprostredkúva a zaisťuje dosiahnutie didaktických cieľov. Metóda je „najadekvátnejším operatívnym nástrojom učiteľovej vzdelávacej kompetencie“ (Maňák, 2003, s. 21). Vo vyučovacom procese nevystupuje osamotene, ale tvorí súčasť zložitých edukačných vzťahov. Výber metód je determinovaný predovšetkým učebným obsahom, ktorý metódy „transportujú, sprostredkujú žiakom“ (ibid.). Obsah smeruje k naplneniu cieľov, ktoré ovplyvňujú výber vhodných metód. Rovnako možno sledovať aj interakciu medzi metódami a formami

vyučovania, medzi prostredím a rozvíjanými kompetenciami. Nezanedbateľným je aj vplyv žiaka a učiteľa na výber konkrétnych metód. Metódu nemožno chápať zúžene ako výlučnú činnosť učiteľa alebo, naopak, činnosť žiaka. V obidvoch prípadoch ide o krajné chápanie pojmu metóda, nezohľadňujúce vzájomnú interakciu všetkých prvkov edukácie.

V otázke terminológie metódy vychádzame z definícií všeobecnej didaktiky, ktorá chápe metódu ako spôsob odovzdávania a prijímania vedomostí, zručností a pod. L. Mojžíšek (1988, In: Průcha, 1975, s. 16) definuje vyučovaciu metódu ako pedagogickú špecifickú didaktickú aktivitu subjektu a objektu vyučovania, rozvíjajúcu vzdelanostný profil žiaka, súčasne pôsobiacu výchovne, a to v zmysle vzdelávacích a tiež výchovných cieľov a v súlade s vyučovacími a výchovnými princípmi. J. Maňák (1990, In: Kalhous – Obst, 2002, s. 307) ju chápe ako „koordinovaný systém vyučovacích činností učiteľa a učebných aktivít žiaka, ktorý je zameraný na dosiahnutie učiteľom stanovených a žiakmi akceptovaných výučbových cieľov.“ Na inom mieste ju Maňák (2003, s. 23) definuje ako „usporiadaný systém vyučovacej činnosti učiteľa a učebných aktivít žiakov smerujúcich k dosiahnutiu daných výchovno-vzdelávacích cieľov.“ Vyučovacia metóda však nemá byť iba cestou, prostriedkom na získanie a upevňovanie vedomostí, zručností a spôsobov správania, ale musí sa stať i obsahom vyučovania. Žiak sa musí učiť aj samostatne uplatňovať isté učebné metódy, aby ich mohol použiť pri ďalšom sebavzdelávaní (L. Mojžíšek, 1975, In: Betáková – Tarcalová, 1984, s. 71). Vychádzajúc z tvrdenia L. Mojžíška a v súlade s názorom J. Maňáka (2003, s. 32nn) sa prikláňame k teórii o interakcii metód a učebného štýlu žiaka a vyučovacieho štýlu učiteľa, ktoré zásadným spôsobom ovplyvňujú výber vhodných metód. Naznačený vzťah je však obojsmerný, pretože aj zvolené metódy (spolu s vyučovacím štýlom pedagóga) môžu ovplyvňovať učebný štýl žiaka. Vzhľadom na nedostatočné prepracovanie problematiky v oblasti lingvodidaktiky podávame len všeobecné teoretické východiská.

1.1 Učebné štýly žiaka¹

Problematika učebných štýlov nie je dosiaľ zjednotená ani zovšeobecnená. Existuje viacero typológií, ktoré si všímajú vybrané črty osobnosti. V prítomnej učebnici sa budeme venovať štýlom a ich spracovaniu u I. Turka (2014, s. 86 – 103):

Prvá typológia je charakterizovaná akronymom VARK (v = visual, zrakový; a = auditive, sluchový; r = read, verbálny, slovný; k = kinesthetic, pohybový). Daný učebný štýl môže učiteľ zistiť pomocou VARK dotazníka (I. Turek, 2014, s. 563).

Vizuálno-neverbálny (zrakovo-obrazový) učebný štýl sa u žiaka prejavuje tým, že sa najľahšie učí pomocou obrazov (schémy, mapy, grafy, obrazy...) a problematickejšie je preňho zapamätanie si strohého výkladu. Títo žiaci nemajú radi prednášky, monológy učiteľa, vyhovujú im viac názorno-demonštračné a dialogické metódy. Pri spracúvaní poznámok

¹ Konkrétnu prípravu na vyučovaciu jednotku SJL s prihliadaním na učebný štýl žiaka uvádzame v nasledujúcom dieli učebnice v kapitole o utváraní komunikačných zručností v predmete SJL.

uprednostňujú nelineárne zaznamenávanie poznámok (mentálne mapy, grafy, schémy...), farebné rozlišovanie v texte, podčiarkovanie. Vyhovuje im tiež práca s počítačom, učivo v ňom prezentované si ľahšie pamätajú. Učiteľ by mal týmto žiakom pri zostavovaní poznámok vypisovať kľúčové slová, znázorňovať vzťahy schémami, dopĺňať výklad demonštráciou. Žiak s **auditívnym učebným štýlom**, na rozdiel od vizuálneho, sa rád učí počúvaním. Je schopný si väčšinu učiva zapamätať z učiteľovej prezentácie, niekedy mu stačí jediné počutie. Nemá preto sklon k písaniu podrobných poznámok (ako vizuálno-neverbálny typ). Učiteľom sa odporúča, aby rečový prejav obohacovali suprasegmentálnymi javmi, zvýrazňujúcimi dôležitosť učiva, aby žiakom umožnili používať nahrávacie zariadenie, z ktorého sa môže následne doma učiť. Títo žiaci neradi píšú, a preto je vhodné im poučky a definície diktovať pomaly. Práca s písaním textom, štúdium rozličnej doplňujúcej literatúry vyhovuje žiakom s **vizuálno-verbálnym učebným štýlom**. Najlepšie sa učia čítaním textov, preto sa odporúča zostavovať týmto žiakom hangouts, aby sa v prípade potreby mohli k nim vracieť. Učiteľ by im mal umožniť, aby si v ktorejkoľvek fáze vyučovacej jednotky vyhotovovali vlastné poznámky, pretože sú od nich „závislí.“ Činnosť učenie je charakteristické pre **kinestetický učebný štýl**. Sú to žiaci aktívni, často žujú žuvačku, ktorá upokojuje ich túžbu po aktivite. S materiálom potrebujú narábať, mať s ním skúsenosť, uprednostňujú trojrozmerné pomôcky. Učiteľ by mal pri práci s nimi voliť hrové metódy, dramatické, projektové vyučovanie, exkurzie a pod. Žiakovi by mal byť prístupný počítač, a to aj na písanie poznámok, pri ktorých je dôležité nepísať celé vety, ale zachytávať len hlavné myšlienky a kľúčové slová. Ak u žiaka nemožno jednoznačne určiť učebný štýl, hovoríme o **zmiešanom učebnom štýle**.

Druhá typológia vychádza z prevažujúcich typov inteligencie: lingvistický, logicko-matematický, priestorový, telesno-kinestetický, muzikálny, intrapersonálny, interpersonálny a prírodný učebný štýl. Učiteľ ich môže zistiť pomocou MI dotazníka (porov. ibid.). Uvedieme k nim len krátku heslovitú charakteristiku, pretože u študentov predpokladáme jej znalosť:

- **lingvistický** – rád číta, píše, hovorí, chápe význam slov, má veľkú slovnú zásobu, vie vysvetľovať iným, dokáže si dobre pamätať mená, názvy; rád sa učí hovorením, počúvaním a čítaním textov; vyhovuje mu riadenie iných, partnerské vyučovanie, kde môže vysvetľovať spolužiakom, vytváranie pojmových máp, písanie listov, lúštenie krížoviek, slovných hádaniek, vyhľadávanie informácií z rozličných zdrojov, písanie časopisu, skladanie básní a pod.;
- **logicko-matematický** – rád pracuje s číslami, rieši úlohy, experimentuje, rieši problémy, kategorizuje a analyzuje, pýta sa na podstatu fungovania vecí, má vyvinuté abstraktné myslenie, ktoré mu vyhovuje aj pri učení; vo vyučovaní je vhodné dávať mu úlohy súvisiace s objavovaním vzťahov medzi javmi, heuristické metódy, organizovanie a plánovanie aktivít a pod.;
- **vizuálny** (porov. vyššie);
- **kinestetický** (porov. vyššie);
- **muzikálny** – má zmysel pre rytmus, rád spieva, počúva hudbu, rozlišuje dobre zvuky, melódiu, pamätá si tóny. Problém preňho predstavuje písanie slohových prác, ale

v prípade, že mu ich doplníme o možnosť vymyslieť text k známej melódii, dokáže vyprodukovať originálne texty.;

- **interpersonálny** – vyhovuje mu skupinová práca, rozprávanie pred publikom, kolektívne hry, členstvo v spolkoch, je nápomocný; výhodná je preňho interpretácia textu, prejavy, vysvetľovanie, diskusia, partnerské vyučovanie;
- **intrapersonálny** – dominuje samostatná práca, vlastné záujmy, bohatý vnútorný život, vyhranené názory; rád spracúva samostatné projektové úlohy;
- **prírodný** – zaujíma sa o prírodu, ekológiu, je to tzv. prírodný typ, preto mu vyhovuje vyučovanie v exteriéri, má rád rozprávanie.

Treťou typológiou je členenie štýlov na povrchový a hĺbkový prístup. Tiež je možné zistiť ich pomocou dotazníka (uvádza ho I. Turek, 2014, s. 574). **Povrchový učebný štýl** je založený na pasívnom prijímaní poznatkov a následnej reprodukcii myšlienok iných. Myšlienky učiteľa považujú za správne, nemajú k nim kritický postoj. Povrchový štýl podporuje tradičné vyučovanie. **Hĺbkový prístup** je opakom povrchného, žiak sa usiluje pátrať po príčinách javov, dožaduje sa vysvetlenia javov, vyhovuje im tvorivé riešenie a pod. Žiak je motivovaný vnútorne, chce sa učiť, javy pochopiť.

1.2 Vyučovací štýl učiteľa

Vyučovací štýl učiteľa súvisí s jeho osobnostnými charakteristikami. Podľa postoja, aký zaujíma voči učivu a žiakom, E. Caselmann (In: Turek, 2014, s. 138) vypracoval typológiu typov učiteľov:

- **učiteľ logotrop** – v popredí jeho záujmu je učivo, nie žiaci;
- **učiteľ pajdotrop** – v centre záujmu je viac žiak než učivo².

Vzťah k žiakom a učivu, ktorý E. Caselmann považoval za primárny, sa ako dominantný ukazuje pri typológii vyučovacích štýlov u I. Turka (2014, s. 138 – 139):

- **autoritatívny štýl** – nerešpektuje individualitu žiaka, nevníma ho ako subjekt vzdelávania, celý proces riadi sám, vo vyučovaní dominuje, využíva preto monológ, od žiakov má odstup...;
- **demokratický štýl** – robí si sebareflexiu, zisťuje názory žiakov na svoj prístup, pripúšťa diskusiu, je tolerantný, vytvára pre žiakov príležitosti k sebaaprejavaniu...;
- **liberálny štýl** – „mäkký“ učiteľ, bez autority, nerozhodný, v triede nemá disciplínu...;
- **nevyhranený štýl** – u začínajúcich učiteľov.

Vo vyučovaní je potrebné, aby učiteľ reflektoval vlastný vyučovací štýl a zosúladoval ho s požiadavkami žiakov. Týmto požiadavkám podriaďuje aj využívané metódy, ktoré vo vyučovaní spĺňajú niekoľko základných funkcií:

² Citovaný autor tieto typy ďalej delí, študent si ich môže v prípade záujmu doštudovať v citovanom zdroji.

- **vyučovaciú** – sprístupňujú, sprostredkujú učivo, vedomosti;
- **aktívizačnú** – umožňujú žiakovi učiť sa, motivujú ho, žiak sa prostredníctvom nich učí ovládať postupy práce, operácie, úkony, techniky práce a myslenia;
- **komunikačnú** – sú predpokladom efektívnej pedagogickej interakcie (Maňák, 2003, s. 24).

1.3 Klasifikácia metód

Klasifikácia metód nie je v súčasnej lingvodidaktike dostatočne transparentná, čo súvisí predovšetkým s rôznorodosťou metód a možnosťou nahliadania na metódy z viacerých aspektov. Zaužívané je napríklad členenie podľa logických postupov, fáz, počtu žiakov prítomných v edukácii, stupňa aktivity, prameňa, vzťahu k praxi a pod. L. Maňák (2003, s. 23 – 24) však upozorňuje, že ani jedno z kritérií nedokáže odhaliť všetky dimenzie vyučovacej metódy ako komplexného edukačného fenoménu. Pri triedení, a vôbec pri skúmaní metód v oblasti jednotlivých vyučovacích predmetov, je nutné vychádzať zo všeobecných charakteristík, ale aj zo špecifických cieľov konkrétneho vyučovacieho predmetu (slovenského jazyka). Práve tento fakt zohľadňuje pri načrtnutej typologizácii Ľ. Liptáková (2011), keď prihliada na uplatnenie komunikačno-kognitívneho princípu v jazykovom vzdelávaní.

V didaktike jestvuje množstvo triedení metód³, no mnohé z nich neposkytujú potrebné východiská pri vyučovaní slovenského jazyka. V moderne chápanej komunikačno-kognitívne zameranej výučbe slovenského jazyka absentuje aktuálna typologizácia špecifických metód. Pedagógovia, odboroví didaktici i študenti využívajú klasifikáciu autoriek V. Betákovéj a Ž. Tarcalovej (1985), ktoré čerpali z prác L. Mojžíška (1975). Typologizáciu, ktorú adaptovali na predmet slovenský jazyk, nemožno považovať za nesprávnu či nedostatočne spracovanú, no vzhľadom na nové podmienky vo vzdelávaní už nie je schopná adekvátne plniť stanovené ciele. Klasifikácii, okrem iného, chýba integrujúci pohľad na zložku jazyka a slohu (tú didaktici čerpali z prác M. Čechovej, 1985). Autorky (1984, s. 72) uvádzajú triedenie metód podľa fáz vyučovacieho procesu (metódy motivačné (vstupné, priebežné), expozičné (priameho prenosu poznatkov – monologické, dialogické; sprostredkovaného prenosu – demonštračné, pozorovanie, manipulácia s predmetmi; problémové metódy; metódy samostatnej práce a autodidaxie, metódy mimovoľného učenia), fixačné (metódy opakovania a precvičovania vedomostí a zručností), diagnostické a klasifikačné (klasické diagnostické metódy, malé formy vedeckovýskumných diagnostických metód, hodnotenie a klasifikácia, slovné hodnotenie a pod.). Pri modernom vnímaní vyučovacieho procesu, najmä pri otvorenej škole, nerozlišujeme takto striktne oddelené fázy, a preto toto triedenie považujeme za zastarávajúce. Metódy tiež členia na autodidaktické (z objektu vyučovania sa stáva subjekt) a heterodidaktické (žiak je vyučovaný učiteľom).

³ Vzhľadom na obmedzený priestor učebnice neuvádzame všetky známe typológie. Študent si ich môže podľa záujmu a potreby doštudovať v dostupných všeobecných didaktikách.

Aktuálnejšiu typológiu spracoval M. Ligoš (2009, s. 77)⁴, ktorý delí metódy na:

1) **všeobecno-didaktické metódy** (u Maňáka (2003, s. 47) je to kritérium stupňa aktivity a heuristikosti):

- **informačno-receptívna** (= výkladovo-ilustratívna) – *výklad, vysvetľovanie, popis, ilustrácia, demonštrácia, pokus, počúvanie a sledovanie nahrávok, filmov* atď.;
- **reproduktívna metóda** – *reprodukcia, opakovanie, čítanie, písanie, riešenie úloh, napodobňovanie jazykových modelov* atď. – metóda sa realizuje prostredníctvom cvičení a prejavuje sa reprodukciou poznatkov, opakovacím rozhovorom, riešením úloh a pod. (porov. aj Blaško, 2009, s. 162);
- **problémový výklad** (= výkladovo-problémová metóda) – *problémové úlohy, vnímanie poznatkov*;
- **heuristická** – bádateľská metóda s rozpornými informáciami, *projektové riešenie úloh* a pod. – učiteľ riadi skúmanie problému, formuluje protiklady, plánuje kroky riešenia problému, pri ktorom viacerí didaktici odporúčajú metódu DITOR (porov. Blaško, ibid.);
- **výkladová metóda**⁵;

2) **metódy typické pre jazykovo-komunikačné vzdelávanie** (sú zamerané na utváranie jazykovej kompetencie žiaka):

- rozhovor;
- jazykový rozbor;
- metódy fixácie a aplikácie jazykových prostriedkov (jazykové cvičenia);
- metódy zamerané na jazykové prostriedky jednotlivých jazykových rovín (pravopisné, lexikálne atď.);
- metódy kultivovania ústneho a písomného prejavu žiaka;
- slohovo-komunikačné metódy (metódy získavania štylistických a komunikačných poznatkov, nácvičné metódy (nižšieho a vyššieho typu), textové cvičenia, metódy upevnenia, opakovania a kontroly (slohové práce);
- metódy literárneho vzdelávania;

3) **metódy podľa zdroja poznávania** (u Maňáka (ibid.) je to kritérium prameňa):

- slovné;
- demonštračné;
- praktické;

4) **podľa etáp (fáz) výchovno-vzdelávacieho procesu**⁶:

- motivačné;
- expozičné;
- fixačné;

⁴ Pri typológii vychádzal z Lernerovej klasifikácie používanej domácimi všeobecnými didaktikmi.

⁵ Viacerí autori ju zaraďujú do výkladovo-receptívnej metódy.

⁶ Tieto metódy uprednostňujú aj J. Palenčárová et al. (2003), pričom ich dopĺňajú metódami vymedzenými V. Betákovou a Ž. Tarcalovou (1984), ktoré ich preberajú od L. Mojžiška (1975).

- diagnostické a klasifikačné;
- aplikačné;

5) z hľadiska uplatňovania poznávacích procesov, logického postupu a úrovni osvojovania učiva:

- metódy analýzy, syntézy;
- induktívne, deduktívne;
- metódy získavania vedomostí, zručností, postojov atď.;

6) z hľadiska participácie žiakov a interakcie medzi účastníkmi vyučovania – kritérium bližšie rozpracovala Ľ. Liptáková (2003; pozri nižšie);

7) kombinované:

- jazykovo-komunikačné;
- problémovo-výskumné;
- motivačno-expozičné a pod.

Najnovšie problematiku klasifikácie lingvodidaktických metód rozpracovala Ľ. Liptáková (2007, s. 216nn)⁷, ktorá vychádza zo spôsobu rozvíjania komunikačných zručností. Triedenie Ľ. Liptákovvej sa vzťahuje na vyučovanie slovenského jazyka na primárnom stupni vzdelávania, no vzhľadom na jeho komplexnosť je možné využiť ho aj v sekundárnom vzdelávaní. Metódy člení:

I. na základe interakcie medzi objektom a subjektmi vzdelávania:

1. **metódy dvojpólovej interakcie** (vzťah: žiak – obsah) – tiché čítanie s porozumením, samostatne riešené jazykové cvičenia, samostatne vypracúvané recepčné a produkčné textové cvičenia, samostatné zhotovovanie projektov atď.), samostatná práca (samovzdelávanie), interpretácia textu; V. Betáková – Ž. Tarcalová (1984, s. 143) rozlišujú niekoľko druhov samostatnej práce žiaka na vyučovaní slovenského jazyka:

- **podľa obsahu:** a) reprodukčná – napr. *mechanická práca podľa vzoru*;
b) analogická – *podľa vzorcov, algoritmov, naznačených postupov*;
c) tvorivá;
- **podľa organizácie:** frontálna, kolektívna, skupinová, individuálna, diferencovaná;
- **podľa fáz učenia:** metódy zamerané na získavanie nových poznatkov, upevňovanie a prehľbovanie vedomostí, zručností. K metódam samostatnej práce patrí napríklad aj *práca s učebnicou, príručkou, v teréne* a pod.

2. **metódy trojpólovej interakcie** (žiak – spolužiaci – obsah) – partnerské vyučovanie, skupinové práce, kooperatívne vyučovanie⁸;

⁷ Typológiu Ľ. Liptákovvej sme na daktorých miestach upravili.

⁸ Niektorí didaktici považujú vymenované položky za organizačné formy vzdelávania.

3. **štvorpólovej interakcie** (žiak – spolužiaci – obsah – učiteľ) – riadený rozhovor, vysvetľovanie, rozprávanie, názorno-demonštračné a manipulačné metódy; beseda, debata, diskusia, dramatizácia, tvorivá dramatika, spoločne riešené úlohy (jazykové cvičenia, recepcné a produkčné textové cvičenia, zhotovovanie projektov), metódy rozvíjania kritického myslenia, didaktické hry, metódy IKT;

4. **viacpólovej interakcie**⁹ (žiak – spolužiak – obsah – učiteľ – externý subjekt) – tímové vyučovanie

II. na základe cieľovej zameranosti metódy – účel vyučovacej metódy:

1. metódy utvárania jazykovej kompetencie žiaka:

1.1 metódy poznávania a uvedomovania si podstaty a funkcie komunikačných prostriedkov:

- riadený induktívny rozhovor;
- vysvetľovanie;
- pozorovanie a posudzovanie modelových komunikátov (audio-, video-, DVD záznam, pozorovanie komunikátov žiakov);
- kognitívne jazykové cvičenia naviazané na východiskový text alebo simulovanú komunikačnú situáciu;

1.2 metódy precvičovania a používania osvojovaných komunikačných prostriedkov:

- aplikatívne jazykové cvičenia;
- riadený deduktívny rozhovor;
- štylizačné cvičenia – lexikálno-štylizačné, morfológicko-štylizačné, syntakticko-štylizačné;
- pojmová mapa;
- cinquain atď;

2. Metódy rozvíjania komunikačných zručností žiaka:

2.1 metódy rozvíjania recepcných zručností :

- 2.1.1 metódy rozvíjania aktívneho počúvania – cvičenia na rozvíjanie fonematického sluchu (Bajzíkova, 2004, In: Liptáková, 2011); štruktúrované počúvanie, počúvacie centrá, zvukové hádanky;
- 2.1.2 metódy rozvíjania porozumenia čítanému textu – štruktúrované čítanie, INSERT, cloze test, výzvovo-otázkové podnety;
- 2.1.3 metódy rozvíjania reprodukčnej zručnosti – imitácia, napodobňovanie rečového modelu – hovorené, písané modely, pantomíma, reprodukcia textu, dramatizácia;

2.2 metódy rozvíjania produkčných zručností:

2.2.1 metódy kultivovania hovoreného prejavu:

⁹ Autorka túto skupinu nevyčleňuje, pridali sme ju na základe štúdia metodológie J. Maňáka (2003, s. 47 – 48), ktorý sa zmieňuje o metódach päťpólovej interakcie.

a) prípravné – dychové, artikulačné, hlasové; cvičenia na funkčné využívanie suprasegmentálnych a paralingválnych javov; výrazné čítanie, dialogizované, invenčné a selekčné cvičenia (štylizačné, brainstormingové, zhlukovanie, pojmová mapa, tvorivá vizualizácia, Vennov diagram a pod.);

b) textové – nácvik konverzačných rituálov (vyjadrovanie rozličných komunikačných zámerov, nadviazanie kontaktu, prosba, poďakovanie, ospravedlnenie – na 2. stupni vyššie); rolový dialóg, nácvik naratívnych, informačných a jednoduchých opisných útvarov; rečnícke cvičenia; nácvik argumentácie (T-schéma, diskusná sieť, skupinová diskusia), beseda, dramatizácia, tvorivá dramatika (námetové hry, situačné, inscenačné metódy);

2.2.2 metódy rozvíjania pisateľských zručností:

a) prípravné – metódy výberu témy (tvorivá vizualizácia, skúsenostná, obrazová alebo literárna inšpirácia); invenčné a selekčné cvičenia (štylizačné, brainstormingové metódy, zhlukovanie a pod.), kompozičné (členenie textu, tvorba osnovy), kompozično-štylizačné (skracovanie a rozširovanie textu, nácvik textovej koherencie a kohézie);

b) textové – štylizácia naratívneho, informačného a opisného komunikátu (metóda konceptu), štylizácia tematicky zameraného komunikátu; tvorivé písanie (asociatívne, modelové, písanie hrou, literárne písanie), metódy úprav y a opravy textov; metódy publikácie žiackych produktov (autorská stolička, školské časopisy, nástenky, autorské knihy);

3. metódy formovania komunikačných a osobnostných postojov a hodnôt:

3.1 metódy uplatnenia medzijazykovej integrácie – komparačné cvičenia (jazykové, štylizačné, textové);

3.2 metódy rozvíjania kritického myslenia – brainstormingové, pojmová mapa, zhlukovanie, hádzanie kockou, T-schéma, diskusná sieť, skupinová diskusia, kooperatívne aktivity atď.;

3.3 metódy rozvíjania nonkognitívnej stránky osobnosti dieťaťa – tvorivá dramatika, voľné a tvorivé písanie, interpretačné a esteticko-výchovné aktivity súvisiace s umeleckým textom;

4. metódy diagnostikovania komunikačnej kompetencie žiaka:

- kontrolné jazykové cvičenia, hodnotiaci komplex výzvovo-otázkových podnetov, pojmová mapa, cloze test, kontrolné testy, participačné pozorovanie, hodnotenie súvislých produktov žiaka, portfólio;

III. na základe stupňa komplexnosti metódy, založenej na vzt'ahoch:

- a) medzizložkových (jazyk, komunikačno-slohová výchova, literatúra);
- b) medzipredmetových;
- c) medzi témami vo vnútrozložkovej integrácii;

- komunikačné cvičenie;
- komplexný jazykový rozbor;
- komplexné textové cvičenia;
- medzipredmetové kombinácie metód – recepcia náučného textu, tvorivé písanie, metódy tvorivej dramatiky, projektová úloha;

IV. na základe obsahového kritéria – podľa konkrétneho učiva¹⁰:

metódy		
	<i>čiasťkové</i> (podľa rovín jazykového systému)	<i>kombinované</i>
jazykové cvičenia	výslovnostné	výslovnostno-pravopisné lexikálno-morfologické morfologicko-syntaktické...
	pravopisné	
	lexikálne	
	synonymické antonymické homonymické paronymické slovotvorné pragmatické frazologické slovníkové etymologické...	
	morfologické	
	syntaktické	
	slovosledové vetosledové na rozširovanie a zužovanie výpovede na tvorenie výpovede podľa modelov	
slohové cvičenia	podľa dominantného komunikačného zámeru produktora textu	
	kontaktové konverzačné naratívne informačné opisné presvedčacie – agitačné podfarbujúce atmosféru	zamerané voľné písanie, štylizáčne cvičenia kombinujúce jazykovú a slohovú tému...

Tab. 14: Typológia jazykových a slohových cvičení

V. na základe spôsobu realizácie metódy:

1. *podľa spôsobu kognitívneho a komunikačného stimulovania* – východisko tvorí Bloomova taxonómia:

¹⁰ Pre lepšiu prehľadnosť spracúvame formou tabuľky.

a) konvergentné cvičenia – reprodukčné (zatvoreného typu), aplikačné (použitie vedomosti pri riešení úlohy s jedinou správnu odpoveďou);

b) divergentné cvičenia – produktívne (otvoreného typu), hodnotiace;

2. podľa inštrukcie na činnosť:

➤ kognitívny typ činnosti (podľa kognitívnych operácií – pamäťové, analytické, syntetické...);

➤ aplikatívny typ činnosti (použí...);

3. podľa stupňa aplikovania hrového prístupu:

➤ hrové aktivity (rečové hry, pohybové hry, písanie hrou, počítačové hry, simulačné hry);

➤ didaktické hry (s presnými pravidlami);

5. podľa spôsobu využitia IKT:

➤ ilustračné využitie – modelovanie komunikačných situácií);

➤ informačné využitie (mediálne a počítačové vzdelávacie programy);

➤ diagnostické využitie (kontrolné cvičenia a testy).

1.3.1 Jazykové cvičenia

Pri precvičovaní vedomostí, zručností či návykov využívame v predmete slovenský jazyk a literatúra najmä cvičenia, ktoré L. Mojžíšek (1975, In: Betáková – Tarcalová, 1984, s. 109) definoval ako „úmyselné opakovanie organizované na to, aby sa vedomosti, zručnosti a návyky upevnili.“ **Jazykové cvičenie** je hlavná špecifická metóda jazykového a slohového vyučovania (Ľ. Liptáková, 2007, s. 218). Používaním jazykových cvičení sa jazykové vyučovanie (materinského i cudzieho jazyka) metodicky líši od iných vyučovacích predmetov. V. Betáková (1976, s. 19) definuje jazykové cvičenie ako zámerne opakovanú, inštrukciou riadenú činnosť žiaka vedúcu k poznávaniu jazykových prostriedkov a k získavaniu zručností v ich používaní. Cvičenie je jednou z efektívnych metód na upevňovanie vedomostí a získavanie zručností, neznamená to však, že sa má využívať výhradne vo fáze fixácie. Jazykové cvičenia ako špecifická metóda plnia niekoľko základných funkcií, pričom najzákladnejšími sú vzdelávacia a formatívna. Táto funkcia spočíva v štruktúre cvičenia, rozvíjajúcej všetky žiacke poznávacie procesy (viď Bloomova taxonómia); (Palenčárová et al., 2003, s. 66).

Od jazykového cvičenia je nutné pojmovo odlišiť úlohu. Jazykové cvičenie je „zámerne opakovaná činnosť“, úloha, naopak, nie je charakterizovaná zámernou opakovanou a inštrukciou riadenou činnosťou. Úloha je súčasťou cvičenia. D. Holoušová (1983, In: Kalhous, 2002, s. 329) vymedzila úlohu ako „širokú škálu všetkých učebných zadaní“ rozličnej náročnosti, charakteru a pod.

Každá úloha pozostáva z troch základných činiteľov:

- **inštrukcia** – od správne naformulovanej inštrukcie závisí úspešná reakcia žiaka; inštrukcia má byť jasne zadaná, jednoznačná, krátka, nie rozvláčna.

Nepresnou inštrukciou môže prísť k vytvoreniu neúčelného cvičenia (ibid. s. 93). Inštrukcia sa môže rovnako viazať na kognitívne ako aplikatívne typy úloh;

- **jazykový materiál** – je tvorený východiskovým komunikátom, ktorý môže mať podobu lineárneho a nelineárneho textu;
- **žiak**.

Úlohy možno na základe ich zamerania klasifikovať. Zaužívanou je napríklad taxonómia Tollingerovej (1970, In: Kalhous – Obst, 2002, s. 331; Betáková – Tarcalová, 1984):

1. úlohy vyžadujúce pamäťovú reprodukciu poznatkov – zameriavajú sa na vyhľadávanie informácií v pamäti, vybavovanie poznatkov a ich následnú reprodukciu; charakterizujú ich inštrukcie *Zopakuj! Definuj! Uveď zásady pre...! Reprodukuj! a pod.:*

- **na znovupoznanie javov** – *Čo je hláska?;*
- **na reprodukciu** faktov, pojmov, definícií, pravidiel, celkov, básní, textov;

2. úlohy vyžadujúce jednoduché myšlienkové operácie s vedomosťami – charakteristické sú formulácie typu *Vymenujte časti, druhy. Uveďte postup pri... Popíšte, ako prebieha... Nájdite spoločné znaky a určte všeobecné pravidlo. Určte rozdiely a zhody. Rozdeľte podľa... Porovnajte. Čo je príčinou?:*

- úlohy na zistenie faktov, ich popis a vymenovanie;
- na rozbor a skladanie (analýza a syntéza);
- poznávanie a rozlišovanie;
- triedenie (kategorizácia a klasifikácia);
- zisťovanie vzťahov medzi faktami;
- abstrakciu, konkretizáciu a zovšeobecňovanie, riešenia jednotlivých úloh;

3. úlohy vyžadujúce zložité myšlienkové operácie s poznatkami – typické inštrukcie sú: *Vysvetlite význam. Zdôvodnite, k čomu je to dobré. Odvodte z príkladov pravidlo. Podľa schémy určte a pod.:*

- na preklad;
- výklad (interpretácia textu), zdôvodnenie, vysvetľovanie niečoho;
- vyvodzovanie (indukcia);
- odvodzovanie (dedukcia);
- dokazovanie a overovanie;
- hodnotenie;

4. úlohy vyžadujúce tvorivé myslenie – typické sú inštrukcie *Vypracujte návrh. Vymyslite praktický príklad. Navrhnite nové riešenie a pod.:*

- na praktickú aplikáciu;
- na riešenie problémových úloh;
- na objavovanie vlastným pozorovaním;
- na objavovanie na základe vlastných úvah;

- na kladenie otázok a formulovanie úloh.

5. úlohy vyžadujúce oznámenie poznatkov:

- úlohy na vypracovanie prehľadov, obsahu, výťahu;
- správy, referáty, úvahy, samostatné písomné práce, plány, projekty a pod.

Cvičenie nemôže jestvovať bez úlohy, no úloha môže jestvovať bez cvičenia. Na ilustráciu uvedieme príklad: žiak pri práci s východiskovým textom rieši úlohy, po expozícii nového učiva na fixáciu a získavanie zručností a návykov používa cvičenia. V. Betáková et al. (1984, s. 91) charakterizujú cvičenie ako tréning na upevnenie vedomostí o jazyku, aby žiak získal vyjadrovacie zručnosti, dokázal sa jazykovo správať v istých komunikačných situáciách.

Pri jazykových cvičeniach, ako aj pri ostatných didaktických metódach, sa objavili rozličné názory na ich klasifikáciu. V aktuálnej učebnici sa opierame o základné lingvodidaktiky (Betáková – Tarcalová, 1984; Betáková et al., 1984; Palenčárová et al., 2003; Liptáková et al., 2011) a o čiastkové výstupy odborových didaktikov (napr. Janovec, 2010). Klasické členenie (Betáková – Tarcalová, 1984, s. 34, s. 110; Betáková et al. 1984, s. 94) je aktuálne i dnes a vychádzajú z neho aj moderné lingvodidaktiky:

- **podľa formy jazykového prejavu**: ústne a písomné;
- **podľa časovo-priestorového hľadiska**: školské a domáce;
- **podľa počtu precvičovaných javov**: monotematické a súhrnné;
- **podľa myšlienkových činností žiakov**¹¹: kognitívne (poznávacie) a aplikatívne (cvičenia na využívanie reči);
- **podľa zložiek predmetu**: jazykové, slohové a literárne;
- **podľa obsahu**¹²: jazykové (výslovnostné, pravopisné, lexikálne ; L. Janovec (2010) upozorňuje na potrebu pracovať s významom slova, preto by bolo vhodné vyčleniť aj sémantické cvičenia, gramatické – tvaroslovné, syntaktické, štylizované), slohové (štylistické a textové).
- **podľa spôsobu žiakovej práce**: dopĺňacie, transformačné (obmieňacie), modelové (žiak dosadzuje do modelu vety isté slová modelom naznačené).

Ústne a písomné cvičenia by mali byť vo vyučovaní rovnomerne zaradené. V minulosti prevažovali písomné cvičenia a písomný prejav žiaka, preto sa aj väčší dôraz kládol na zvládnutie krasopisu a bezchybného pravopisu. Komunikačno-poznávacia koncepcia kladie dôraz na ústne prejavy žiaka, pričom vychádza z osvojeného javu a jeho následnej aplikácie v konkrétnej komunikačnej situácii. Žiak by si mal teda pomocou cvičenia fixovať jazykový jav a vedieť ho uvedomene použiť v texte. Cvičenie bez komunikačného zreteľa nie je dobrým cvičením a možno ho chápať ako samoúčelné (cvičenie pre cvičenie).

¹¹ Rovnakú klasifikáciu používajú aj J. Palenčárová – J. Kupcová – J. Kesselová (2003), pričom ju bližšie rozpracúvajú na základe inštrukcií k daným činnostiam.

¹² Jazykové cvičenia sú totožné s jazykovými rovinami.

Pri školských a domácich úlohách sa žiada poznamenať, že by nemali presiahnuť mieru ich používania (porov. domáce úlohy vyššie).

Monotematické cvičenia sú cvičenia, prostredníctvom ktorých precvičujeme jeden jazykový jav. **Pri súhrnných cvičeniach** precvičujeme viacero javov naraz a žiak získava komplexný pohľad na jazykový systém.

Kognitívne a aplikatívne cvičenia¹³ členíme podľa inštrukcie, ktorá riadi činnosť žiaka. Cieľom kognitívnych cvičení je osvojenie vedomostí o jazyku, majú poznávaciu, kognitívnu funkciu. Kognitívne úlohy (cvičenia) majú predchádzať aplikatívnym. Pedagóg by mal poznať a vedieť rozlišovať jednotlivé typy cvičení, aby dokázal zachovať ich postupnosť vo vyučovaní – najprv poznatok (kognitívne cvičenia), potom aplikácia (aplikatívne). Aplikatívne cvičenia sú zamerané na získavanie zručnosti v praktickom používaní komunikačných prostriedkov. Majú aplikačný, praktický charakter. Ľ. Liptáková et al. (2011) diferencujú kognitívne cvičenia na základe prevažujúcich myšlienkových operácií (cvičenia zamerané na: zapamätanie, porozumenie, analýzu, syntézu, komparáciu, generalizáciu, kategorizáciu).

Inštrukcia riadiaca činnosť žiaka		
Kognitívne cvičenia		Aplikatívne cvičenia
analyzačné	Na základe prečítaného textu analyzuj (rozober) ukážku.	Zo všetkých pomnožných podstatných mien v básni utvor zložené podrad'ovacie súvetie.
syntéza, analógia	Prídavné mená mužského rodu spoj s príslušným vzorom.	Pri písaní oznámenia použi v texte všetky druhy prirad'ovacích súvetí.
komparačné, syntetizačné	Porovnaj text A s textom B a urči slohový útvar.	V cloze teste doplň chýbajúce informácie.
abstrakcia	V správe vyhľadaj nedokonavé slovesá.	Podčiarknuté prídavné mená nahrad' antonymami.
kategorizačné, zovšeobecnenie	Slová v stĺpcoch zatried' do vzorov.	Pomenuj skupinu zvýraznených slov.
syntéza	Prečítaj si ukážku a urob prehľad o slovných druhoch v nej použitých.	Správu obmeň (pretvor) na oznam.
abstrakcia	Farebne rozlíš jednoduché a zložené slovesné tvary.	Vysvetli , ako rozumieš tvrdeniu: Citoslovčia sa nazývajú aj slová vety.
memorovanie	Zapamätaj si poučku o vide slovies.	Uved' príklad nepravidelného stupňovania prídavných mien.
generalizácia	Svoje tvrdenie odôvodni .	Prečítaný text napiš ako diktát .
analógia	Vyskloňuj a vyčasuj podčiarknuté slovné druhy.	Prelož z cudzieho jazyka.

¹³ Autorky hovoria jednak o kognitívnych a aplikatívnych cvičeniach a jednak o kognitívnych a aplikatívnych úlohách (porov. Betáková – Tarcalová, 1984, s. 112). Terminológiu v DSJ predstavila V. Betáková (1976).

Tab. 15: Prehľad kognitívnych a aplikatívnych úloh podľa inštrukcií¹⁴

V. Betáková – Ž. Tarcalová (1984, s. 254) rozlišujú aj rečnícke cvičenia, ktoré sú nácvikom na súvislý hovorený prejav. Tieto prejavy môžu byť vopred pripravené, polopripravené a nepripravené (porov. aj M. Čechová, 1985). Rečnícke cvičenia však nemožno zamieňať s recitáciou či prípravou na recitáciu. Rečnícke cvičenia by sa mali do vyučovania zaraďovať na sekundárnom stupni, pretože na primárnom stupni sa žiak učí prevažne imitáciou. Najprv pozoruje, sleduje, prečíta text, naučí sa robiť si záznamy, ktoré sa potom memoruje a až neskôr je schopný vytvoriť hovorený prejav. Memorovanie však treba v slohovej výchove používať ako pomocný krok v úvodných fázach, nie ako cieľ (porov. M. Čechová, 1985, s. 176).

Špecifickú skupinu cvičení predstavujú **textové cvičenia**, ktoré sú všestrannými štylizáčnymi a kompozičnými cvičeniami. Sú opakom všestranných jazykových rozborov a spočívajú v úprave súvislých textov, t. j. predložený prejav sa dopĺňa a zdokonaľuje z obsahovej stránky, zdokonaľuje sa jeho kompozícia, venuje sa pozornosť vyjadreniu medzivetných vzťahov (K. Svoboda, 1964, In: Betáková et al., 1984, s. 94).

Najznámejšou a azda aj najčastejšie používanou typológiou je rozdelenie cvičení podľa obsahu:

I. cvičenia zvukovej roviny:

- **výslovnostné cvičenia** – zameriavajú sa na správnu výslovnosť a dodržiavanie všetkých suprasegmentálnych javov v prejave, t. j. na ortoepickú stránku jazyka;
- **pravopisné cvičenia** – zameriavajú sa na ortografickú stránku jazyka, na zautomatizovanie pravopisných pravidiel. Pravopisné cvičenia delíme podľa spôsobu nácviku pravopisných javov (Betáková – Tarcalová, 1984, s. 119 – 124):
 - **cvičenia na odpisovanie** (pravopisný výcvik je založený na presnom vnímaní textu):
 - *odpisovanie so zvýrazňovaním*;
 - *výberové* – len nacvičovaný jav;
 - *voľné* – spamäti, po rozboře;
 - *s dopĺňaním* – *Str_ko pr_šiel do Kor_tnice sám.*;
 - **komentované písanie** – cvičenie je časovo náročnejšie, pretože si vyžaduje hlasné odôvodňovanie všetkých pravopisných javov vo východiskovom texte;
 - **výberové komentovanie** – komentovanie je obmedzené len na vybrané pravopisné javy;
 - **obmieňacie cvičenia** (= substitučné) – sú založené na substitúcii slovesných tvarov, gramatických kategórií slov (rod, číslo, pád) a pod.;

¹⁴ Tabuľku sme prevzali od J. Palenčárovej et al. (2003), no uvádzame ju v nami v pozmenenej podobe.

- **tvorivé pravopisné cvičenia** – predstavujú spojenie s produkčnými aktivitami žiakov, pri ktorých tvoria text s precvičovaným pravopisným javom;
- **diktát** (návčičný a kontrolný¹⁵);

Návčičný diktát má diagnostickú funkciu, nie je klasifikovaný. Žiakovi a učiteľovi podáva spätnú väzbu o získaných vedomostiach a zároveň slúži ako návčik pred písaním kontrolného diktátu. Pri návčičnom diktáte rozlišujeme niekoľko jeho druhov:

- **po zrakovej a sluchovej príprave** (= diktát s upozornením) – žiaci pred diktovaním vidia text diktátu, spolu s učiteľom si odôvodňujú jednotlivé javy;
- **komentovaný** – učiteľ prečíta text, potom ho nadiktuje veľmi pomaly, aby žiaci (podľa vopred určeného poradia) mohli nahlas komentovať pravopis;
- **videný** – žiaci si potichu prečítajú text, potom sa zakryje a diktuje;
- **autodiktát** – žiaci píše spamäti text, ktorý sa prebral po zrakovej a sluchovej príprave, doma sa ho naučia;
- **výberový** – po predbežnej zrakovej a sluchovej príprave žiaci počúvajú text a zapisujú len slová, výrazy, v ktorých je určený jav;
- **s výkladom** (= vysvetľovací, rozbor až po diktáte) – prechod medzi ND a KD, V. Betáková – Tarcalová (1984, s. 127) ho nazývajú polokontrolným; píše sa pri konci pravopisného návčiku;
- **prípravný** (môže byť totožný s KD) – spojenie zrakového a kontrolného diktátu, žiaci si rozobraný text v škole odpíšu a na nasledujúcej hodine ho píše ako kontrolný (neodporúčame ho však z dôvodu mechanického a krátkodobého zapamätania pravopisných javov);
- **tvorivý** (blízky k slohu) – slohové cvičenie slúžiace ako pravopisná príprava na samostatnú slohovú prácu s použitím daných pravopisných problémov;
- **vol'ný** (= reprodukčný) – prechod k reprodukcii, žiaci si zopakujú poučky, potom sa prečíta text a po druhom prečítaní si bez diktovania, podľa toho, čo si zapamätali, píše diktát.

J. Skalková (1999, s. 228) sa zmiňuje aj o **reťazovom** či **partnerskom diktáte**, ktoré v našich podmienkach nemajú tradíciu. Pri partnerskom diktáte si žiaci diktujú navzájom a diktáty si navzájom hodnotia. Spôsob hodnotenia môžeme ponechať na samých žiakoch. Reťazový diktát môže mať niekoľko foriem, napr. tvorivú: *Učiteľ zadá žiakom tému diktátu, napr. pravopis vlastných mien a úlohou žiakov je tvoriť vety s výskytom tohto javu. Prvú vetu môže vytvoriť učiteľ a ďalšie tvoria postupne jednotliví žiaci. Dbáme na logický sled utvorených výpovedí.* Špecifickým typom je tzv. **bežecký diktát**, často využívaný pri žiakoch s dysgrafiou či dysortografiou, pri ktorom má žiak k dispozícii originálny text. Úlohou žiaka

¹⁵ Spôsobu práce s návčičným i kontrolným diktátom sa venujeme aj v II. časti učebnice.

je dobehnúť k textu, prečítať si istú časť, zapamätať si ju a následne po dobehnutí do lavice text zapísať.

Na nácvičný diktát nadväzuje **kontrolný diktát**, ktorý je klasifikovaným výstupom. V staršej terminológii nájdeme aj označenia samostatný či skúšobný. Jeho realizácii musí predchádzať nácvičný diktát, v ktorom si žiak precvičí všetky pravopisné javy vyskytujúce sa v kontrolnom diktáte. Neznamená to však, že kontrolný diktát má byť obsahovo totožný s nácvičným (nie je to ani žiaduce). Kontrolný diktát sa môže vyskytovať v niekoľkých formách:

- *izolované slová;*
- *slovné spojenia;*
- *izolované vety;*
- *súvislý text.*

Zameranie, rozsah a spôsob hodnotenia kontrolných diktátov určuje štátny vzdelávací program. Pri realizácii kontrolného diktátu treba predchádzať istým chybám, napr. diktát nemôže obsahovať tzv. chytáky, nejasné javy, pravopisné javy, s ktorými nebol žiak oboznámený (v prípade, že sú nepreberané pravopisné javy v diktáte prítomné, učiteľ ich nemôže klasifikovať) a pod. Dôležité je tiež správne diktovanie. Odporúčame nasledovný metodický postup:

1. navodenie pozitívnej klímy, aby sa odbúral u žiakov stres;
2. pomalé, výrazné čítanie celého textu – slúži k pochopeniu kontextu; v prípade izolovaných slov v diktáte sa text nemusí vopred čítať;
3. samotné diktovanie textu – zreteľný, hlasný, pomalý prejav, pedagóg sleduje tempo písania a podľa neho sa prispôbuje diktovaniu, prihliada aj na žiakov so špecifickými poruchami učenia, príp. inými špecifickými potrebami; učiteľ v tejto fáze najprv prečíta celú vetu, potom ju po častiach diktuje a nakoniec ju znova celú prečíta;
4. záverečné čítanie celého textu – slúži na korigovanie nesprávne pochopených či nedostatočne dobre počutých slov v texte;
5. priestor na autokorektúry – 2 – 3 minúty (neodporúča sa dlhší čas, pretože žiaci majú tendenciu k špekuláciám a chybným opravám).

Po napísaní kontrolného diktátu je vhodné, ak dá učiteľ žiakom priestor na otázky týkajúce sa problematických javov. Diktát môže mať vopred pripravený a žiakom ho odprezentovať ako celok. Pokiaľ ide o učiteľovu opravu diktátov, platí pravidlo, že by ich mal opraviť najneskôr do týždňa. Pri oprave používa korektorské značky (obr. 1) a rovnako ich žiada od žiakov.

Blívam v poprade. Moja bapka
 býva na Križnej ulici. Kuchynské
 o okna vidí ríku plnú rýb. Jej
 dom niče od nášho ďaliko. Keď
 sa náhlím zo školy, bapka mi ďalika
 kýva. Ťla mý hneď rýchlo utehne.

Obr. 1: Korektorské značky

Záznam z KD šk. rok 2009/ 2010:					
	5. roč.	6. roč.	7. roč.	8. roč.	9. roč.
Názov diktátu / počet chýb/ priemerná známka					
1. KD	1. KD Písanie veľkých písmen 12 / 4.2				
2. KD					
3. KD					
4. KD					
5. KD					
Najčastejšie sa vyskytujúce chyby/ Návrhy/ Poznámky					

Tab.1: Záznam z kontrolných diktátov

O diktátoch si učiteľ vedie podrobný záznam (Tab. 1), v ktorom uvádza číslo a tému diktátu v konkrétnom ročníku, príp. dátum jeho realizácie, priemerný počet chýb¹⁶, najčastejšie sa vyskytujúce chyby a návrhy na ich odstraňovanie či priemernú známku. Jednotná a záväzná šablóna na zaznamenávanie diktátov nie je stanovená.

V tretej fáze realizácie kontrolného diktátu nasleduje žiacka korektúra diktátov. Pedagóg pred samou opravou vyzdvihne výborné diktáty, pochváli akékoľvek zlepšenie u slabších žiakov, prípadne citlivo upozorní na výrazné zhoršenie. Žiaci pri samostatnej práci opravujú zrkadlovým spôsobom, pričom opravujú buď chybný jav (...strýko...; ...dobrí muži...), alebo celú vetu (v prípade nesprávne napísanej čiarky vo vete). Zaužívaný spôsob prepisovania celého textu, najmä v prípade, ak žiak dostal z diktátu nedostatočnú, nie je opodstatnený. Žiak pri takomto opisovaní často urobí ďalšie chyby z nepozornosti. Vhodnejšie je sústrediť jeho pozornosť na pravopisné nedostatky.

II. cvičenia lexikálnej roviny – slúžia na obohacovanie slovnej zásoby žiakov. Nie sú zamerané len na prezentáciu nového slova, ale aj na spresňovanie významov slov, ktorými žiak už disponuje. Práve na spresňovanie významov slov odporúčajú V. Betáková a Ž. Tarcalová (1984, s. 114) tzv. substitučné (nahrádzacie) cvičenia. Slovník žiaka možno obohacovať aj sprostredkovaním a vysvetľovaním významov menej frekventovaných slov či slovných spojení (synonymické cvičenia, antonymické, frazeologické, práca so slovníkom...). Vo všeobecnosti delíme cvičenia lexikálnej roviny na **onomaziologické** a **sémaziologické**. Onomaziologické cvičenia sú zamerané na hľadanie a utváranie pomenovania denotátu na základe poznaných znakov, ide teda o nominatívne pomenúvanie (od slova k pojmu). Sémaziologické cvičenia vychádzajú z pomenovaní a smerujú k významu lexikálnej jednotky pomenúvanej konkrétne entitu. Ide o sémantickú diferenciaciu, pri ktorej postupujeme od pomenovania k objektu (porov. Betáková – Tarcalová, 1984; Palenčárová et al., 2003, s. 127).

¹⁶ Do prímeru sa nezapočítavajú chyby žiakov so špecifickými potrebami a poruchami.

Príklad:

A. onomaziologické cvičenie:

Ako sa nazýva vyobrazený predmet?



Akými slovami možno pomenovať predmet na obrázku?

Čo je nakreslené na obrázku? Čo to je? a pod.

B. sémaziologické cvičenie:

Vysvetli vzťah medzi nakreslenými obrázkami.



Objasni vzťah medzi obrázkami.



Vysvetli, o ktorej veci sa hovorí vo výpovedi: Kolienka boli také akurát, al dente.

Lexikálne cvičenia môžeme deliť aj podľa oblasti, ktorej sa venujú, na:

➤ **vlastné lexikologické cvičenia:**

- **synonymické** – inštrukcie, napr.: *Nahradte podčiarknuté slová v texte slovami s rovnakým alebo príbuzným významom. V texte vyhľadajte slová, ktoré majú podobný význam ako slovo spať. Utvorte báseň, v ktorej použijete aspoň 3 synonymá slova nádoba.*
- **antonymické** – Určite, či v básni vyznačené slová *bohapustý* a *veriaci* sú v opačnom význame. K slovu *dobrák* vymyslite čo najviac antoným. Zvýraznené slová v texte nahradte slovami s opačným významom.
- **homonymické** – Z radu písmen vyberte rovnozvučné slová. Homonymá použite vo vetách tak, aby vždy vystupovali v inom význame. Pomocou homoným utvorte krátku báseň alebo nonsens.
- **polyonymické** – Z radu obrázkov (napr. *vankúš na spanie, vankúšik na ruke, koreň zuba, koreň stromu, mať silný korienok* a pod.) vyberte tie, o ktorých hovorí text. Vybrané slová použite ako obrázkovú osnovu a utvorte podľa nej príbeh.
- **na rozlišovanie slov z hľadiska klasifikácie slovnéj zásoby**, napr.:
 - spisovné a nespisovné slová – Porovnajte obidva texty a určte, ktorý z autorov používa nespisovné výrazy. Podčiarknite ich;
 - expresívne výrazy – Ktoré zo slov použitých v texte možno hodnotiť ako citovo zafarbené? Zvýraznené slová v texte zmeňte z deminutív na augmentatíva. Ako sa zmenil význam textu?;
 - s historickým príznakom – Spojte obrázok (historického objektu) s jeho pomenovaním v texte. Rozlíšte slová na zastarané, historizmy, archaizmy

a neologizmy. Vysvetlite, prečo slovo počítač už nemožno chápať ako neologizmus.;

- pôvod slov – Ktoré zo slov uvedených v rade nie sú domáceho pôvodu? Vysvetlite svoje tvrdenie. Slová cudzieho pôvodu nahraďte domácimi podobami.;
- nárečové slová a pod. – Nájdite v texte nárečové slová a nahraďte ich spisovnými tvarmi. Z radu slov si vyberte tri a povedzte ich v nárečí.

➤ **na slovotvorbu a pod.** – skladanie, spájanie slov, sufixálne, prefixálne, afixálne tvorenie slov a pod.

➤ **frazeologické cvičenia** môžu byť zamerané na rozvíjanie schopnosti:

- 1) identifikovať frazému v texte;
- 2) dedukovať z frazémy a vyvodit' z nej vyplývajúce informácie;
- 3) integrovať myšlienky z frazém s predchádzajúcimi poznatkami a skúsenosťami žiakov;
- 4) schopnosť hodnotiť frazému (A. Dujavová, In: Slovo o slove, 2007, s. 273). Sú zamerané na obohacovanie slovnej zásoby, ale so širším prienikom. Oboznamujú nielen so stavbou lexémy a jej významom, ale aj s kultúrnym, duchovným, spoločenským kontextom frazémy. Učia žiakov kriticky myslieť a nahliadať na jazykové javy ako celky, uvažovať v kontexte a vnímať obrazotvornú funkciu jazyka.

Na základe vyššie stanovených kritérií a zamerania frazeologických cvičení vymedzila A. Dujavová (ibid.) štyri typy cvičení zameraných:

- **na reprodukciu** – cvičenie zamerané na osvojenie si frazeologickej jednotky, napr. *Z textu vypíšte všetky frazeologické spojenia. Povedzte nejakú frazému, ktorú poznáte z bežného života.*
- **na aplikáciu** – Vysvetlite význam frazeologickej jednotky. Pantomimicky znázorníte ľubovoľnú frazeologickú jednotku z prečítaného textu. Do frazémy doplňte chýbajúce slovo. Spomedzi príslovií vyberte to, ktoré sa najviac vzťahuje na obrázok. Vyslovte pranostiku vzťahujúcu sa k ženskému menu.
- **na produkciu** – produkciou rozumieme tvorenie napr. frazeologických synonym (čierny ako uhoľ, dym, noc...), antonym (biely ako deň – čierny ako noc...), významovo podobných frazém (aká matka, taká Katka – akoby jej z oka vypadla), či samotnú tvorbu textov (ibid., s. 274), napr. *Ustálené spojenie použite v básni. Utvorte text, v ktorom použijete aspoň 5 frazeologických jednotiek; Vymyslite príbeh na frazému Komu sa nelení, tomu sa zelení.*
- **na hodnotenie** – chápeme ho na úrovni hodnotenia frazémy ako-takej, ale aj cez frazémy pomenovaných entít, napr. bytosti (*Kto neskoro chodí, sám sebe škodí. Na jazyku med, na srdci jed. Jedného by si mohol na chlieb natrieť, s iným ani pár volov nepohne...*); na úrovni porozumenia frazémy a odhalenia poučenia z nej vyplývajúceho, odhaľovania humorných stránok frazémy a pod.

Pri práci s frazémami odporúčame publikáciu J. Skladanej *Ukryté v slovách* (2013), ktorá ponúka texty vysvetľujúce najčastejšie používané frazémy.

➤ **lexikografické cvičenia** – sú zamerané na prácu s lexikónmi, pričom ich cieľom môže byť:

- vyhľadávanie významu neznámeho alebo menej známeho slova;
- spresňovanie významu;
- vyhľadávanie synonymného či ustáleného pomenovania;
- vyhľadávanie domáceho ekvivalentu v prípade cudzieho slova;
- vyhľadávanie pôvodu a zároveň významu slov (v etymologickom slovníku);
- vyhľadávanie pravopisnej či výslovnostnej podoby slova a pod.

➤ **onomastické cvičenia**¹⁷ – cvičenia sú zamerané na onomastickú problematiku majú medzipredmetový charakter daný charakterom propriálnej sústavy. Vo vyučovaní slovenského jazyka sú často orientované len ako pravopisné cvičenia, bez sémantického aspektu, čím sa ochudobňuje potenciál vlastných mien. Vlastné mená ako prvky sui generis majú štyri základné funkcie: diferencovať, lokalizovať, identifikovať a vystupovať ako komunikačný element. Z týchto znakov možno vyvodit' aj základné funkcie a zameranie onomasticky orientovaných cvičení, ktoré by mali žiakov učiť vnímať vlastné meno ako prvok, ktorý:

- v realite diferencuje objekty;
- objekty zároveň identifikuje od iných objektov;
- pomenúvané objekty lokalizuje a
- vzniká ako dôsledok komunikačných potrieb spoločnosti – nutnosť pomenúvať okolitú realitu.

Onomastické cvičenia v sebe zahŕňajú všetky spomínané typy cvičení, navyše pri práci s onomastickým materiálom vychádzame zo sémantických a etymologických cvičení, ktorým sme sa bližšie nevenovali.

Pri onomastických témach, ktoré sú ideálnym prostriedkom na uplatňovanie medzipredmetových vzťahov, odporúčame prácu s etymologickou mapou (Obr. 2):

¹⁷ Kapitulu sme prevzali z monografie *Vlastné meno ako príbeh a hra. Didaktika vlastného mena* (Beláková, 2010, s. 93 – 95). Typológia onomastických cvičení nebola dosiaľ spracovaná, preto jej na tomto mieste nevenujeme pozornosť.



Obr. 2: Ukážka etymologickej mapy žiakov 7. ročníka, ktorá je výsledkom skupinovej práce.

Metodický námet: Žiaci pracujú s kartografickým materiálom (mapy), v ktorom si ľubovoľne vyberú niekoľko názvov miest nachádzajúcich sa v blízkosti ich bydliska. Na veľký výkres zaznačia skutočnú polohu vybraných miest vzhľadom na východiskový bod. Žiakom vznikne sieť okolitých obcí. K jednotlivým názvom priradujú obrázky, ktoré naznačujú motivačné činitele pri onymickej nominácii. Takýmto spôsobom vytvoria ilustrovanú mapu s vlastnými výkladmi názvov. V cvičení nejde o absolútnu pravdivosť etymologického rozboru vlastného mena, ale o uvažovanie nad spôsobom nominácie v minulosti. Žiaci majú možnosť pochopiť princíp onymickej nominácie.

V tejto prvej fáze žiaci pracujú so zemepisnými a historickými poznatkami, využívajú minulú skúsenosť, ktorú spájajú s výtvarným stvárnením. Rozvíjajú fantáziu, tvorivosť.

Na druhej vyučovacej hodine žiaci práce prezentujú, konfrontujú svoje výklady so spolužiakmi i pedagógom. Prvoplánové etymologické rozboru opravíme, ujasníme a uvedieme bližšie podrobnosti, ktoré pomôžu vysvetliť ťažšie názvy. Súčasťou práce by mal byť rozhovor o histórii, spoločenskom usporiadaní v obciach, ich hospodárení či charakteristických znakoch (porast, živočíšstvo). V práci sa zameriavame na motivačnú stránku a mimojazykový charakter vlastných mien.

Cieľom tohto cvičenia je zamerať pozornosť žiakov na „negramatickú“ stránku vlastného mena. Vypracovanie projektu je náročné na čas i prípravu učiteľa a žiakov, no jeho prínos nie je zanedbateľný. Pozitíva zhrnieme do niekoľkých bodov:

A. z hľadiska vyučovania materinského jazyka má žiak možnosť:

- vnímať spôsob pomenúvania (onymickej nominácie), štruktúru a tvorenie slov v starších historických dobách (diachrónny aspekt);
- postrehnúť prostriedky starej (aj zaniknutej) lexiky;
- sledovať pružnosť slovnjej zásoby, jej dynamiku na pozadí jazykových zmien;

- bližšie pochopiť kontinuitu jazykového systému – spojenie historickej podoby jazyka so súčasnými vyjadrovacími prostriedkami;
- uviesť si obohacovanie slovných zásob – prenikanie prvkov cudzích jazykov;
- účelne pracovať so slovníkmi a dostupnými materiálmi (ak ide o hodinu s predprípravou);
- hľadať špecifické prvky dialektu v názvoch (Majcichov) – možno tu žiakov upozorniť na úlohu nárečí v minulosti;
- na základe pozorovania historických zmien pochopiť zmeny v súčasnom spisovnom jazyku;
- pri prezentácii formulovať myšlienky a podávať ich spolužiakom;
- konfrontovať svoje názory s názormi spolužiakov;
- vnímať lexikálnu sémantiku propria na pozadí pravopisu, a tým bilateralitu onymického znaku;
- vidieť staršie a mladšie podoby názvov;

B. z interdisciplinárneho (interkultúrneho) hľadiska:

- uviesť si historické fakty, súvislosti, spôsoby vtedajšieho myslenia;
- spoznávať hospodársku štruktúru, napr. výskyt zamestnaneckých obcí v okolí stredovekých hradov;
- na základe výskytu niektorých zamestnaní konfrontovať napríklad svoje priezvisko (Kováč – z apel. kováč);
- uviesť si postavenie vlastnej obce vzhľadom na jeho širšie okolie;
- postrehnúť sociálne pomery obyvateľov (Igram – igríci – potulní speváci);
- oboznámiť sa so spôsobom pomenovania, t. j. motivačnými faktormi (Hrnčiarovce – hrnčiari, ale Majcichov – vlastníctvo...);
- určiť geografické pomery a výskyt jednotlivých druhov rastlín, zvierat, prípadne prírodných útvarov (Rybany, Trnava, Hrušov, Bučany...);
- rozvíjať fantáziu v spojení s výtvarným stvárnením;
- zoznámiť sa so základnými funkciami vlastných mien;
- pomenovanie chápať ako prirodzený akt;
- učiť sa kooperatívnej práci a správne presadzovaniu názoru (Beláková, 2010).

III. cvičenia gramatickej roviny sú zamerané na fixáciu gramatických javov jazyka; čerpajú pritom z morfológie a syntaxe jazyka. Rozlišujeme teda:

III. a) morfológické cvičenia – v praxi sa zameriavajú na určovanie slov ako slovných druhov, ich špecifik a kategorizácie, gramatických kategórií, vzorov a pod. Klasifikácia morfológických cvičení nie je dosiaľ spracovaná.

III. b) syntaktické cvičenia – z hľadiska syntaxe možno hovoriť o najväčšej obsahovej transformácii, pretože práve z tejto oblasti bola väčšia časť učebného obsahu presunutá do stredných škôl. V. Betáková – Ž. Tarcalová (1984, s. 116) odporúčajú pri syntaktickom výcviku postupovať pomocou presne stanoveného algoritmu, ktorý by sme mohli zovšeobecniť do niekoľkých krokov:

1. *Žiaci postupujú od všeobecného k jednotlivému – vychádzajú z porozumenia textu ako celku k určovaniu vetných členov a vzťahov medzi nimi.*
2. *Určujú súvetia, druhy a počet viet, z ktorých sa súvetia skladajú, druhy súvetí.*
3. *Prechádzajú na úroveň jednotlivých viet, ktoré určujú z hľadiska obsahu, komunikačného zámeru hovoriaceho, zloženia a pod.*
4. *Vo vybraných vetách určujú vzťahy medzi vetnými členmi a vetné členy.*
5. *Vetné členy špecifikujú.*
6. *Naznačujú sklady (lineárne alebo plošne).*
7. *Na základe analýzy textu hodnotia text ako celok.*

Syntaktické cvičenia upevňujú logické myslenie a prispievajú k pochopeniu vnútorných vzťahov v jazyku. Nemajú mať však povahu schematických cvičení, ktoré nie sú previazané s konkrétnou realizáciou textu v praxi. Učiteľ by mal preto ako východiskový text voliť taký komunikát, ktorý predstavuje pre žiakov istý problém vyskytujúci sa v bežnej praxi.

IV. štylisticky zamerané cvičenia:

IV. a) štylistické cvičenia – v praxi odlišujeme štylistické a štylizačné cvičenia patriace do slohovej zložky. Štylistické cvičenia sú komplexné, ide o prácu žiaka na konkrétnej téme, sú prípravou na vlastnú produkciu v zmysle práce s textom. V rámci štylistických cvičení možno precvičovať poznatky získané o slohových postupoch, štýloch a útvaroch, napr. *Na základe kontextu určte použitý slohový postup. Porovnajte dva útvary a určte, ktorý z nich má informačnú a ktorý umeleckú hodnotu.*

IV. b) slohové:

Typológiu slohových cvičení vypracovala M. Čechová (1985, s. 118), ktorá ju načrtla v rámci metodológie slohu. Klasifikáciu zohľadnili aj autorky Integrovanej didaktiky slovenského jazyka (2011), z ktorej vychádzame. M. Čechová (ibid.) rozlišuje štyri typy slohových cvičení:

- **nížšieho typu** – opisovanie, imitácia (imitácia bola do 80. rokov 19. storočia hlavnou a výhradnou metódou vo vyučovaní slohu; M. Čechová, 1985, s. 125);
- **vyššieho typu** – pozorovanie textu s komentovaním, analýza textu so syntézou a zovšeobecnením, interpretácia;
- **štylizačné;**

▪ **textové.**

Štylizačné cvičenia sú osobitým druhom cvičení, pretože stoja na rozhraní jazykovej a slohovej zložky. Sú zamerané na používanie istého jazykového prostriedku s istým zámerom, presné vyjadrovanie, nie tvorenie textu ako celku. Ide o prípravné cvičenia na správnu štylizáciu istej témy. V našich podmienkach absentujú, ich úloha nie je docenená. Prostredníctvom štylizačných cvičení sa uskutočňuje prepájanie jazykovej a slohovej zložky, a preto sa v nich primárne uplatňujú aplikatívne typy (Betáková – Tarcalová, 1984, s. 113). Podľa citovaných autoriek musí (ibid.) „štylizačný výcvik v sebe zahŕňať najskôr výcvik v chápaní výrazových vlastností prejavu, výcvik v uvedomenom používaní výrazových vlastností prejavu, po ňom výcvik v uvedomenom používaní výrazových prvkov prejavu štylisticky diferencovaného. ... dôležité je tu aj chápanie a porozumenie, aj výber a použitie jazykového prostriedku.“ Žiak prostredníctvom týchto cvičení netvorí celky, texty, slúžia mu na to, aby sa naučil používať jazykové javy v daných komunikačných situáciách.

Príklad inštrukcii štylizačných cvičení: *Použi slová focik namiesto futbal, slovina namiesto slovenčina v bežnom rozhovore so spolužiakom, Porovnaj, či by si to mohol použiť aj pri rozhovore s učiteľom...*

Štylizačné cvičenia	
Lexikálno-štylizačné (= pomenúvacie)	
Morfologicko-štylizačné	
Syntakticko-štylizačné (= usúvzťahňovacie)	
konštrukčné	korektúrne
výberové (<i>vyberáme z možností</i>)	
dopĺňacie (<i>vhodné slovo, tvar, veta</i>)	
obmieňacie (<i>zmena formy vyjadrenia</i>)	
substitučné (<i>nahrádzanie slov, tvarov, viet</i>)	
transformačné (<i>zmena jedného spôsobu vyjadrenia za druhý</i>)	

Tab. 2: Prehľad štylizačných cvičení

Textové cvičenia majú komplexnejšiu povahu, sú zamerané na úpravu textu z hľadiska slohu, na jeho zdokonaľovanie. M. Čechová (1984) rozlišuje podľa činnosti žiaka dve základné skupiny textových cvičení:

➤ **konštrukčné cvičenia:**

- ✓ **kompozičné** (zostavenie osnovy, členenie textu);
- ✓ **kompozično-štylizačné** (skracovanie, rozširovanie textu) – reprodukcie (výberová, stručná, voľná) a konspekt;

- ✓ **komplexné textové cvičenia písomnej povahy** (písomná slohová práca s konceptom). Možno pri nich uplatňovať tieto metódy:
 - komunikačné cvičenia ústnej povahy – dialogické a monologické;
 - rečnícke;
 - komunikačné hry s pravidlami (rolová hra);
 - písomná slohová práca s prípravou i bez prípravy;
 - dramatizácia;
 - tvorivá dramatika (asociačné hry, pantomíma, verbálno-akustické hry)¹⁸.

Vrcholom slohovej činnosti je komplexná produkčná slohová práca, predstavujúca ukončenie, zavŕšenie určitej etapy slohovej výchovy (M. Čechová, 1985, s. 163). **Písomné slohové práce** majú komplexnú povahu. Môžeme ich členiť na kontrolné písomné slohové práce a práce nácvičného charakteru. V. Betáková et al. (1984, s. 232) ich členia na práce:

- **prípravné** – cvičné (neklasifikujú sa, učiteľ nemá povinnosť ich všetky opravovať, stačí zhodnotiť min. 5, max. 10 prác);
- **zhrňajúce** – kontrolné;
- **korekčné** – opravy konceptov a písomných prác.

Počet cvičných a korekčných slohových prác nie je daný, počet kontrolných prác však stanovujú záväzné pedagogické dokumenty. Cieľ kontrolných slohových prác je evidentný – diagnostická funkcia, preto sa mu vo vyučovaní venuje zvýšená pozornosť. I keď nesúhlasíme s postojom daktorých pedagógov, ktorí sa písaniu slohových prác venujú len vzhľadom na školské kontrolné práce. Podľa M. Čechovej (1985, s. 163) obsahuje kontrolná funkcia tieto zložky:

- **informatívnu;**
- **regulatívnu** – upravenie vyučovacích postupov;
- **diagnostickú;**
- **prognostickú;**
- **stimulačnú** – povzbudenie k lepšiemu výkonu.

Napísaniu kontrolnej práce (Betáková et al., 1984, s. 233) predchádza tzv. **invenčná príprava** (zverejnenie tém niekoľko dní vopred, aby sa žiaci mohli s témou oboznámiť), vytvorenie osnovy a písanie konceptu. M. Čechová (1985, s. 150) rozlišuje písomné práce bez písania konceptu alebo s písaním konceptu. Písomné slohové práce kontrolného charakteru však musia obsahovať koncept. Pred písaním práce je vhodná spoločná príprava, zahŕňajúca napr. výber témy, spracovanie spoločnej osnovy, príprava slovnej zásoby a štylizáčná príprava. J. Harapat (1903, In: Čechová, 1985, s. 153) navrhuje pred písaním prác túto prípravu:

1. **logickú** (= vecnú) – príprava žiakov na obsahovú zložku témy – oboznámenie s témou, opisovanými predmetmi a pod.;
2. **jazykovú** – prostredníctvom štylizáčnych cvičení zameraných na konkrétny útvar;

¹⁸Metódy z oblasti dramatiky pridali autorky J. Palenčárová et al. (2003).

3. **pravopisnú** – upevňovanie pravopisných pravidiel, napríklad pri opise krajiny kladieme zvýšenú pozornosť na propriá a apelatíva.

Napísané slohové práce učiteľ zozbiera, ale hodnotí len čistopis. Koncept z hľadiska chybovosti nehodnotí, môže však prihliadať na spôsob, akým žiak s ním pracoval. Čistopisy si učiteľ niekoľkokrát prečíta a až potom hodnotí. M. Čechová (1985, s. 172) odporúča tento metodický postup:

- 1. čítanie – orientačné;
- roztriedenie a vypísanie pozitívnych a negatívnych znakov na papier;
- 2. čítanie;
- 3. čítanie – korektórne, učiteľ doopravuje, napíše k prácam poznámky, oklasifikuje ich a do týždňa žiakom odovzdá;
- na hodine prečíta peknú prácu.

➤ **korektórne cvičenia:**

- ✓ úprava, oprava obsahu, kompozície, štylizácie textu;
- ✓ kontrolné písomné slohové práce.

Špeciálnym druhom cvičenia je autokorektúra, ktorú považujeme za náročnejšiu než korektúru cudzích prejavov. M. Čechová (1985, s. 146) zdôrazňuje potrebu naučiť žiaka hľadať vo vlastných prejavoch chyby a nedostatky a účinne ich odstraňovať.

Špecifickou skupinou cvičení sú **rečnícke cvičenia**, ktoré stoja na vrchole praktického výcviku ústnych prejavov. Posilňujú odvahu verejne vystúpiť, zvyšujú sebavedomie žiaka (M. Čechová, 1985, s. 92), učia ho vystupovať v rozličných komunikačných situáciách a pod. V. Betáková et al. (1984, s. 22) odporúčajú pri nácviiku ústnych prejavov:

- vyberať vhodné jazykové prostriedky a dotvárať ich suprasegmentálnymi vlastnosťami reči;
- prihliadať na dispozície žiaka (nepodceňovať ho a nepreceňovať pri tvorbe prejavu);
- začínať 1 – 2 minútovými súvislými prejavmi a postupne ich predlžovať;
- nacvičovať rovnako monologické, ako aj dialogické prejavy;
- pridržať sa témy;
- pravidelne ich zaraďovať do vyučovacích jednotiek.

1.3.1.1 Komplexný jazykový rozbor

Komplexný jazykový rozbor (ďalej KJR), v minulosti označovaný aj ako všestranný, je chápaný ako špecifická metóda predmetu slovenský jazyk. Možno ho charakterizovať ako komplexnú úlohu, resp. súbor viacerých úloh, nie však ako cvičenie, pretože nejde v ňom o opakovanú činnosť. Úlohy na seba nadväzujúce sa neopakujú. V. Betáková – Ž. Tarcalová (1984, s. 60) chápu jazykový rozbor vo všeobecnosti trojako: v užšom, širšom a najširšom

význame. Komplexný jazykový rozbor je rozborom v najširšom význame (pre lepšie pochopenie problematiky však uvedieme aj ostatné dve). V užšom význame chápeme rozbor ako analýzu textu, pričom v jej závere žiaci prvky pomenúvajú. Hovoríme preto aj o hlasnej analýze. Používa sa pri oboznamovaní s jazykovým javom (ibid.). Príkladom analytickej úlohy je napríklad oboznamovanie s rozložiteľnosťou samohláskových skupín: *Slová diéta, diapazón, licencia, diametrálny, biatlon, triatlon rozdeľte na slabiky. Všimajte si, či sú skupiny samohlások rozdeliteľné.* Tento druh rozboru sa uplatňuje pri tradičnom frontálnom vyučovaní, pedagóg ho môže použiť aj na výklad novej látky a žiak analyzuje pasívne, t. j. sleduje analýzu učiteľa (ibid., s. 63).

V širšom význame označujeme ako jazykový rozbor činnosť uvedenú inštrukciou *Urob analýzu, Analyzuj, Urob slovnodruhový rozbor a pod.* Žiak pracuje podľa vopred naučeného postupu a poradia, ide teda o určitý algoritmus. Od rozboru v užšom význame sa odlišuje tým, že pri tomto druhu sa od žiaka vyžaduje finálne pomenovanie určovaného javu v podobe termínu. Ide o náročný myšlienkový proces, pri ktorom žiak vykonáva veľa čiastkových analýz, od zovšeobecnení prechádza ku konkretizácii (všeobecný poznatok špecifikuje na konkrétny jazykový jav); (Betáková – Tarcalová, 1984, s. 60). Ak žiak nedokáže urobiť rozbor v najužšom zmysle slova, širší rozbor nezvládne.

Jazykovým rozborom v najširšom význame je komplexný jazykový rozbor. V. Betáková a Ž. Tarcalová (1984, s. 62) ho charakterizujú ako komplex činností, ktoré žiak vykonáva pri rozbere. Ako komplexná metóda sa zameriava na celostný pohľad na jazykový systém a umožňuje tak lepšie poznanie jazyka. Zahŕňa pohľad na jazykové javy zo stránky zvukovej, slovotvornej, lexikálno-významovej, morfematickej, gramatickej, štylistickej a pravopisnej. V našich podmienkach sa problematike KJR venovala najmä A. Rýzková, v Českej republike M. Čechová. V praxi sa KJR často redukoval len na čiastkový rozbor (analýzu), t. j. na jednu oblasť (slovný či vetný rozbor) alebo aj na viacero oblastí, no bez hlbšieho prieniku. Na úrovni textu sa s rozborom nepracovalo. Pedagógovia ho postupom času prestali používať s argumentáciou, že je časovo náročný a neprináša dostatočné vedomosti a jeho význam upadol. Problém však nevidíme v negatívach metódy, ale v nesprávnom pochopení jej úlohy. KJR sa zameriava na konkrétne vybrané javy, nie na všetky, pretože by nebolo možné časovo takýto rozbor zrealizovať. J. Palenčárová et al. (2003, s. 72) hovoria o tzv. neúplnom, výberovom rozbere. V prípade úplného rozboru treba tiež zvážiť relativitu úplnosti vzhľadom na učivo daného ročníka.

Komplexný rozbor by mal vychádzať z textu ako živého, pútavého komunikátu, pre žiaka motivujúceho už svojím obsahom. Žiak by tiež mal chápať zmysel rozboru.

M. Čechová (1996, In: Palenčárová et al., 2003) pod komplexný jazykový rozbor zahŕňa tieto čiastkové rozbor¹⁹:

1. **rozbor komunikačnej situácie a výstavby textu** – vnímanie textu ako výpovede autora, ktorý ho tvorí v istej komunikačnej situácii, s istým zámerom, pre istého percipienta. Úlohou žiaka je teda identifikovať komunikačnú situáciu (prečo text vznikol, postoj autora,

¹⁹ Jazykový rozbor v takomto rozsahu je aj súčasťou odpovede na štátnej skúške.

príjemcu textu a pod.), následne analyzovať výstavbu textu (jeho zaradenie do kontextu, štruktúru, členenie na tematicko-obsahové a kompozičné jednotky, tematickú postupnosť, súdržnosť textu atď.);

2. štylistický rozbor – slohový postup, štýl, útvar...;

3. syntaktický rozbor = vetný – súvetie, veta, zloženie, druhy, vetné členy, klasifikácia...;

4. lexikálny a slovotvorný rozbor – z hľadiska členenia slovnej zásoby, slovotvorba a pod.;

5. tvaroslovný rozbor – slovné druhy, gramatické kategórie, vzory;

6. rozbor zvukovej a grafickej stránky – rozklad slov na slabiky, hlásky a pod.

Postupnosť jednotlivých častí KJR môže byť variabilná, niekedy je vhodné začať so zvukovou stránkou, inokedy sémantickou a pod. Závisí to od cieľa, ktorý učiteľ rozborom sleduje. Dôležité je však jeho zaradenie do vyučovacej jednotky. Zaužívané je, u tých pedagógov, ktorí KJR ešte využívajú, na začiatku vyučovacej hodiny, v ktorej plní predovšetkým úlohu fixácie či uvedenia neznámeho javu žiakom. Pôsobí ako motivačný činiteľ, i keď si uvedomujeme, že motivácia pomocou KJR je náročná. Učiteľ by mal zvoliť text, na základe ktorého vzniká u žiaka kognitívny konflikt. Komplexným jazykovým rozborom môžeme uvádzať nové učivo a prepájať ho s predchádzajúcimi poznatkami.

Jazykové rozborov okrem motivácie a fixácie vo všeobecnosti spĺňajú aj ďalšie funkcie (Palenčárová et al., 2003, s. 72):

- sú prostriedkom na pestovanie zámerného a sústavného pozorovania textov a jazykových javov;
- pomáhajú hlbšie pochopiť jazykový systém, odhaľovať vzájomné vzťahy medzi jazykovými javmi; slúžia na systematizáciu jazykových vedomostí;
- žiak má možnosť posudzovať jazykové prostriedky z hľadiska ich funkčného využitia v texte a následne na základe pozorovaného ich používať vo vlastných textoch;
- sú efektívnou metódou fixácie, ale aj kontroly vedomostí;
- predstavujú metódu vhodnú na príležitostné prehĺbovanie a rozširovanie vedomostí žiakov;
- vhodne zvolený text môže mať motivačný charakter (aj z výchovného hľadiska), môže žiaka nabádať ku konfrontácii vlastného spôsobu vyjadrovania a predloženého textu a pod.

Príklad metodického postupu pri KJR²⁰:

Čo zaujíma terajšiu mládež???

26. január 2010 18:39

Ahoje birdz-aci tak teraz pokecáme o tom čo najviac zaujíma terajšiu mládež zväčša asik alkohol,drogy a sex. To sú take veci u mladých no alebo tak povedané že tak vyzerá klasicky slnečný vikend mladeže než by som bol ja nejaky anjelik,ale také veci ja nero (zvyšok výpovede chýba)²¹.

- I. Rozbor zvukovej a grafickej stránky:
 - ✓ *Text si potichu prečítajte. Čo ste si po prečítaní textu všimli z hľadiska jeho pravopisu?*
 - ✓ *Zvýraznite všetky nesprávne napísané slová a opravte ich.*
 - ✓ *Povedzte, ktoré javy autor textu neovláda?*
 - ✓ *Ako by ste autorovi textu vysvetlili pravopis nesprávne napísaného slova mládeš?*
 - ✓ *Z koľkých slabík sa skladá slovo mládež? Nájdite v texte jedno-, troj- a štvorslabičné slovo.*
 - ✓ *V texte zvýraznite slovo so slabikotvornou spoluhláskou a vysvetlite princíp jej uplatnenia.*
 - ✓ *Slovo birdz-aci by ste oddelili čiarkou alebo nie? Odôvodnite.*
 - ✓ *Nájdite v texte vybrané slovo a povedzte k nemu homonymum. Zároveň ich významovo odlište. Slová použite vo vetách.*
 - ✓ *Prepíšte text do pravopisne správnej podoby a prečítajte ho.*
- II. Rozbor komunikačnej situácie a výstavby textu:
 - ✓ *Pozná niekto tento text? Stretli ste sa s ním?*
 - ✓ *Odkiaľ text pochádza? Kde by ste ho hľadali?*
 - ✓ *Kto je jeho autorom? Odhadnite a svoje tvrdenie odôvodnite.*
 - ✓ *Prečo autor uverejnil príspevok? Čo je jeho cieľom?*
 - ✓ *Je táto otázka stále aktuálna? Bolo by vhodné na ňu odpovedať? Vysvetlite.*
- III. Lexikálny a slovtvorný rozbor:
 - ✓ *Nájdite v texte nespisovné slová a ak ste ich v predchádzajúcej úlohe nenahradili, nahraďte ich spisovnými tvarmi.*
 - ✓ *Do akej kategórie by ste tieto nespisovné slová zaradili?*
 - ✓ *Vymenujte 5 ďalších slov z rovnakej kategórie.*
 - ✓ *Podčiarknite v texte deminutívum a vysvetlite, akú má v texte funkciu.*
 - ✓ *Povedzte k slovu anjelik antonymum. Použite ho vo vete tak, aby veta nestratila pôvodný význam.*

²⁰ Pridržali sme sa štruktúry, ktorú používajú aj autorky učebnice Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo komunikačne (2003, s. 74 – 75), no v inom poradí. KJR je zameraný na žiakov 9. ročníka.

²¹Zdroj: Upravený text : <http://birdz.sk/forum/co-zaujima-terajsiu-mlades/44431-tema.html/>

- ✓ *Vo dvojiciach odpovedzte autorovi textu. V odpovedi použite deminutíva s kladným i negatívnym významom.*
- ✓ *Vypíšte z textu sloveso utvorené predponou. Pomocou tejto predpony utvorte ďalších 5 slovies.*
- ✓ *Z akého slova vzniklo sloveso zaujímať? V etymologickom slovníku nájdite pôvod tohto slova.*
- ✓ *V ktorom slovníku by ste hľadali významovo príbuzné slová k slovu zaujímať? Tieto slová vyhľadajte a použite vo vetách.*

IV. Morfológický rozbor:

- ✓ *Určte slovné druhy podčiarknutých slov.*
- ✓ *Ktorá skupina slovných druhov z hľadiska plnovýznamovosti a ohybnosti v texte prevláda? Čo môžeme na základe tohto zistenia o texte tvrdiť?*
- ✓ *Ktorú skupinu zámen používa autor najčastejšie?*
- ✓ *Určte gramatické kategórie a vzor slova mládež.*
- ✓ *Je možné zo slova mládež utvoriť plurál?*
- ✓ *Pri ktorých slovách nemožno utvoriť singulár? Nachádzajú sa takéto slová v texte? Ak nie, povedzte vlastný príklad.*
- ✓ *Vyberte si jedno zo slovies, klasifikujte ho a určte gramatické kategórie.*
- ✓ *Porovnajte slovesá v text z hľadiska vidu.*
- ✓ *Zvýraznite v texte osobné zámeno a vyskloňujte ho.*
- ✓ *Ktoré zámená sú nesklonné? Povedzte príklad.*
- ✓ *Nájdite v texte príslovku, ktorá vznikla z prídavného mena. Dá sa táto príslovka stupňovať?*
- ✓ *Určte prídavné mená klasický a slnečný. Gramatické kategórie neuvádzajte.*
- ✓ *Ktoré slovné druhy v texte chýbajú? Doplnite ich do textu.*
- ✓ *Je možné informáciu o čase (2. riadok textu) považovať za číslovku? Odôvodnite.*

V. Syntaktický rozbor:

- ✓ *Zhodnoťte slovosled textu.*
- ✓ *Posúďte, kde v texte treba umiestniť čiarky a odôvodnite ich význam.*
- ✓ *Z koľkých viet sa skladá text? Vysvetlite postup, akým ste dospeli k svoju tvrdeniu.*
- ✓ *Nachádza sa vo vete súvetie? Podčiarknite ho.*
- ✓ *Pretransformujte text tak, aby pozostával len z jednoduchých viet. Popíšte svoj postup.*
- ✓ *Pretvorte text alebo jej časť na priamu reč. Doplnite ju uvádzacou vetou.*
- ✓ *Prvú vetu textu zmeňte tak, aby obsahovala podmet, prísudok a predmet.*

VI. Štylistický rozbor:

- ✓ *Zvážte vhodnosť nadpisu. V prípade potreby ho preštylizujte.*
- ✓ *Podľa jazykových prostriedkov určite, o aký ide štýl.*
- ✓ *Ako by ste hodnotili individuálny štýl autora? Ako jazykovo prepracovaný, bohatý alebo, naopak, jazykovo chudobný? Svoje tvrdenie odôvodnite.*

- ✓ *Pôvodný text prepíšte tak, aby bol jazykovo i štylisticky správny. Uverejnite ho na niektorom fóre.*

Pri dosahovaní didaktických cieľov sa uplatňujú rozličné metódy, pričom vždy je jedna (alebo aj viac) dominantná, základná, a k nej sa môžu pridávať pomocné, doplniace metódy. Ich kombináciou vzniká **metodický obrat**, napr. ak pri metóde výkladu používame prácu s názornými pomôckami, učebnicou a pod. Ak sa tieto metódy reťazia v istej časovej postupnosti, hovoríme o **metodickom postupe** (porov. Betáková – Tarcalová, 1984, s. 72). Pedagóg by mal pri projektovaní vyučovacej jednotky prihliadať nie na počet zvolených metód, ale na ich efektívnosť a vzájomné dopĺňanie a podporovanie.

Otázky, námety a úlohy:

1. *Určte typy a druhy cvičení podľa inštrukcií:*
 - a) *Z textu vypíšte vybrané slová.*
 - b) *Vzorovo prečítajte ukážku.*
 - c) *Preštylizujte nadpis ukážky.*
 - d) *Určte druh súvetia.*
 - e) *Pri podčiarknutých slovách určte vzor a gramatické kategórie.*
2. *Utvorte na každý typ jazykového cvičenia dve inštrukcie. Porovnajte ich s kolegom.*
3. *Preštudujte si ľubovoľnú učebnicu slovenského jazyka a nájdite v nej jazykový rozbor. O svojich zisteniach informujte v skupine.*
4. *Vypracujte návrh na komplexný jazykový rozbor (aj s príslušnými otázkami) pre žiakov 6. ročníka. Rozbor prezentujte kolegom.*
5. *Naplánujte vyučovaciu jednotku s použitím aktivizujúcich metód.*
6. *Ktoré z metód by ste použili pri rozvíjaní kognitívnych zručností žiakov? jazyková hra, rolestorming, pojmová mapa, dialóg, situačné metódy. Svoj výber zdôvodnite.*
7. *Určte typ slohového cvičenia:*
 - a) *Podľa vzoru v učebnici vypíšte poštovú poukážku.*
 - b) *Ja rozprávanie zmeňte na on rozprávanie tak, aby sa dej odohrával v budúcnosti.*
8. *Napište rozprávanie o dnešnom dni. K napísanému textu sa počas písania nevracajte, píšete ho súvisle, bez prestávky. Napísaný „koncept“ podrobte autokorektúre. Používajte pritom korektorské značky.*
9. *Počas priebežnej praxe požiadajte cvičnú učiteľku, aby vás oboznámila so spôsobom, aký používa pri oprave chýb v KD a slohových prácach (máme na mysli používanie korektorských značiek, príp. iných spôsobov vyznačovania).*
10. *Vypracujte prípravu, v ktorej použijete aspoň jednu názornú pomôcku a zameriare sa pritom na vizuálny typ žiaka.*
11. *Pre ktorý typ žiaka je vhodný postup?: 1. vypočutie zvukovej nahrávky básne; 2. prečítanie rýmovanej básne z učebnice; 3. prezentácia básne v skupinách, pričom každý zo žiakov sa vžije do inej postavy a podľa toho uplatňuje aj suprasegmentálne javy; 4. výklad spojený s rozprávaním príbehu.*

12. *Naplánujte vyučovaciu jednotku vhodnú pre žiaka s interpersonálnym štýlom učenia a zároveň aj pre žiaka s intrapersonálnym štýlom.*
13. *Vypracujte prípravu pre žiaka s ľubovoľne zvoleným učebným štýlom. Výstup prezentujte.*
14. *Podľa dotazníka VARK²² zhodnoťte svoj vlastný učebný štýl. Závěry sformulujte a vyvodte z nich odporúčania.*
15. *Preštudujte si dotazníky na zisťovanie ostatných typov učebných štýlov (vid'. I. Turek, 2014).*
16. *Vyberte si jeden z dotazníkov a so svojim kolegom ho zrealizujte. Vyvodte z neho výsledky. Výsledky odprezentujte svojmu pedagógovi.*

1.4 Charakteristika vybraných metód vo vyučovaní slovenského jazyka

I. Klasické vyučovacie metódy (slovné, názorno-demonštračné, praktické)

A. Slovné metódy sú založené na vnímaní a chápaní hovorenej či písanej reči poslucháčom, ktorý si osvojuje nový poznatok (porov. Skalková, 2007, s. 186). Ide o náročný proces, pretože žiak je primárne odkázaný na auditívne alebo vizuálne zmysly a na chápanie hovorenej či písanej reči. Pri hovorenej reči pracuje s pamäťovými mechanizmami. Aby žiak dospel k zapamätaniu si prezentovaného učiva, učiteľ musí rešpektovať pravidlá správneho prejavu (pozri nižšie) a učebný štýl žiaka. Verbálne metódy môžu mať charakter monológu (J. Skalková, *ibid.*, s. 188), vtedy sa nazývajú monologickými (akroamatickými²³), alebo dialógu – dialogické metódy. Sú vhodné najmä pre žiakov s verbálnym štýlom učenia. Ku klasickým monologickým metódam bežne využívaným vo vyučovaní materinského jazyka patrí výklad, vysvetľovanie, rozprávanie, prednáška, referát, inštruktáž, príp. opis (L. Maňák – Š. Švec (2003, s. 59) nazývajú túto metódu popisom), práca s textom. Pod dialogickou metódou rozumieme interakciu prejavujúcu sa rozhovorom medzi subjektmi vyučovania – učiteľom (edukátorom) a žiakom (edukantom), pričom učiteľ je riadiacou zložkou a žiak riadenou. Ideálna situácia vo vyučovaní nastáva, keď žiak vystupuje v dialógu ako rovnocenný partner. Prax však zatiaľ ukazuje, že žiak sa necháva učiteľom riadiť a do rozhovoru sám nevstupuje. Čaká na výzvu pedagóga, prípadne na otázku, na ktorú odpovedá. Ž. Tarcalová – V. Betáková (1984, s. 105) upozorňujú na rozdiel medzi metódou rozhovoru a kladenia otázok, resp. otázkovou metódou. Otázkovou metódou nazývajú postup pri poznávaní pádov podľa otázok, zisťovanie vetných členov na základe otázok a podobne (*Kto? Čo? Aký je?* atď.).

²² Dostupná aj v Didaktike od I. Turka (2014, s. 563).

²³ Termín používa V. Lechta (1990). Uvádzame ho vzhľadom na špecifické poruchy učenia v tejto oblasti.

V rámci dialogických metód sa zmienime o dialógu (sokratovský a heuristický dialóg²⁴), rozhovore, diskusii a vybraných brainstormingových metódach.

Výklad patrí k najčastejšie používaným klasickým metódam vo vyučovaní slovenského jazyka a k základným monologickým metódam vôbec. Vyskytuje sa vo viacerých, v praxi sa vzájomne prelínajúcich podobách (rozprávanie, popis, vysvetľovanie, prednáška);(J. Skalková, 2007, s. 188). Výklad sa používa prevažne pri hromadnom vyučovaní ako hlavná metóda. G. Petty (2013, s. 165) ju charakterizuje ako didaktickú vyučovaciu metódu, pri ktorej je učiteľ v centre deja. Je zameraný kognitívne, na podanie kľúčových informácií. V modernom vyučovaní plní výklad úlohu vedľajšej metódy. V domácej lingvodidaktike sa stotožňuje pojem výklad s vysvetľovaním (v učebnici ich odlišujeme). Výklad by mal byť konzistentný, plynulý, bez odbočiek od základnej línie, bez nadbytočných formulačných páuz obsahujúcich paralingválne zvuky a pod.

Vychádzajúc z odporúčaní L. Mojžiška (1975, In: V. Betáková – Ž. Tarcalová, 1984, s. 80 – 82) a G. Pettyho môžeme načrtnúť základné kroky a metodické poznámky zabezpečujúce efektivitu výkladu:

- *učebnú látku rozdeliť na menšie časti a postupovať podľa zásady malých krokov, t. j. k ďalšiemu úseku látky postupovať až potom, keď si žiak osvojil predchádzajúcu vedomosť;*
- *postupovať od ľahšieho učiva k ťažšiemu – zásada postupnosti;*
- *najskôr vysvetliť podstatné časti učiva, až neskôr prejsť k doplňujúcim informáciám;*
- *dôsledne kontrolovať mieru pochopenia výkladu;*
- *po viacerých úsekoch urobiť syntézu vysvetľovaného a pridať konkrétne príklady;*
- *vychádzať z poučky a vracat' sa k poučke (postup od analýzy k syntéze);*
- *prispôbiť tempo, frekvenciu a dĺžku páuz veku (nepoužívať príliš dlhé a zložené súvetia, nerozprávať príliš rýchlo, aby neprišlo k deformácii výslovnosti, naopak, príliš pomalé tempo spôsobuje pasivitu žiakov, nepoužívať výplnkové slová a rušivé zvuky);*
- *ako pomocné metódy používať napríklad problémový výklad alebo heuristické metódy a využívať obrazné pomôcky a podporné prostriedky;*
- *rešpektovať psychohygienu žiaka (dokáže sa sústrediť 5 – 10 min., študent 4. roč. SŠ max. 15 – 20 min.);*
- *zapojiť reč tela, mimojazykové a paralingválne prostriedky, využívať kontakt – očný, osobný...;*
- *usilovať sa vyvolať u žiakov záujem, pretože výklad je pomerne nudná metóda;*
- *pracovať s termínmi, ktorým žiaci rozumejú, prispôbovať sa slovnej zásobe žiaka.*

²⁴ J. Maňák (1990) rozlišuje rozličné varianty rozhovoru, napríklad sokratovský, heuristický, repetitórsky, katechetický, erotematický a pod.

Výklad, ako každá z metód, má svoje výhody i nevýhody. Doktoré z nich zaznačujeme v tabuľke:

výhody	nevýhody
vhodný spôsob vysvetľovania	oslabená spätná väzba
obsah môže byť prispôsobený požiadavkám žiakov	žiak nevytvára konštrukt
v istých situáciách môže pôsobiť motivačne, žiaka nadchnúť	nudný
nenáročný na prípravu a pomôcky	rovnaký postup a tempo pri všetkých žiakoch
rýchle oboznámenie s novým učivom	rýchle individuálne tempo učiteľa pri výklade
osobnejší ako písomné metódy	nízka úroveň zapamätania, potreba demonštrácie príp. inej metódy
vhodný pri osvojovaní pojmov, vyvodzovaní záverov	
rozvíja logické myslenie žiakov pomocou indukčných úsudkov	

Tab. 18: Prehľad výhod a nevýhod výkladu

Vysvetľovanie chápe klasická lingvodidaktika ako synonymný pojem k výkladu, vo viacerých prácach sa tieto termíny zamieňajú (porov. Betáková – Tarcalová, 1984; Betáková et al., 1984). Všeobecná didaktika pojmy odlišuje, napr. G. Petty (2013, s. 171) považuje vysvetľovanie za samostatnú metódu (a zároveň za umenie). Uvádza tieto základné znaky vysvetľovania (ibid., s. 179 – 180):

1. obsahuje len podstatné informácie, pre jasný a logicky usporiadaný popis danej skutočnosti;
2. vychádza zo znalosti poslucháča a prispôsobuje sa mu, aj za cenu vynechania faktov, ktoré učiteľ v danej chvíli považuje za dôležité, vysvetľuje len fakty podstatné na pochopenie javu;
3. je presvedčivé a trpezlivé;
4. odpovedá na otázku Čo?, ale aj Prečo?!;
5. obsahuje jednoznačne formulované výpovede, aby prišlo u žiaka k bezchybnému pochopeniu látky;
6. využíva rozličné prostriedky, napr. kladenie otázok (napr. *Čo by sa stalo, keby...?*), vizuálne prevedenia (mentálne mapy, grafy, tabuľky...), príp. Kiplingovu analýzu (Čo?, Kto?, Prečo?, Kde?, Kedy? a Ako?).

Vysvetľovanie, rovnako ako výklad, je orientované kognitívne. Jeho cieľom je pochopenie jadra, podstaty javu. Ako podporný prostriedok sa často používa názornina (Maňák – Švec, 2003, s. 57). Napriek precíznemu vysvetľovaniu môže nastať situácia, že nie všetci žiaci v rovnakej miere pochopia prezentované učivo. Ako vhodná metóda sa vtedy používa predĺžené vysvetľovanie, resp. predĺžený výklad²⁵. Ide o metódu, pri ktorej pedagóg venuje pozornosť skupine žiakov, ktorí nedostatočne pochopili učivo (ostatná časť triedy pracuje samostatne). Po vysvetlení si overí mieru pochopenia a ak zistí, že v skupine sa

²⁵ Prikláňame sa skôr k termínu predĺžené vysvetľovanie, pretože v prípade nepochopenia výkladu musí učiteľ použiť aj prostriedky vysvetľovania.

nachádzajú jednotlivci, ktorí učivu neporozumeli, zvyšným žiakom zadá samostatnú prácu a pokračuje formou predĺženého výkladu u týchto jednotlivcov.

Rozprávanie je sprostredkovanie vedomostí citovo podfarbeným spôsobom. Patrí medzi monologické metódy, pretože ho charakterizuje jednosmerný prúd informácií od učiteľa k žiakom (Maňák – Švec, 2003, s. 55). Vhodné je najmä pre literárne učivo, pretože si vyžaduje chronologickú následnosť (Betáková et al., 1984, s. 63), ale uplatnenie nachádza aj pri iných zložkách, napr. pri téme vývinu písma, jazyka, pri vyučovaní etymológie vlastných mien a pod.). Vyhovuje žiakom s vizuálnym a auditívnym štýlom učenia. Rozprávanie môže byť aplikované vo fáze motivácie ako motivačné rozprávanie, ale aj pri výklade. Je pútavé, okrem vybraných jazykových prostriedkov hovoriaci používa mimolingvistické javy, môže používať rozličné názorniny a do rozprávania zapojiť aj žiakov. Jeho znakmi sú konkrétnosť, epickosť, živosť, emocionálnosť a bohatosť predstáv, prístupnosť k informáciám (J. Skalková, 2007, s. 188). Rozprávanie by nemalo byť mimovoľné, ale má vždy smerovať k vyvodu jazykového javu. Prevažne začínajúci pedagógovia pri rozprávaní často sklzájú do rozličných odbočení nesúvisiacich s témou. Ako expozičná metóda sa využíva rozprávanie zriedkavo. U žiakov pestuje zručnosť aktívneho počúvania, ale môže vyústiť aj do produkcie, napr. učiteľ rozprávanie v istej fáze preruší a žiaci v rozprávaní pokračujú, príp. ho dokončia. Rozprávanie prispieva k jazykovej výchove, a to najmä vtedy, keď sa žiaci učia rozprávať a reprodukovať vlastné či osvojené príbehy (porov. Maňák – Švec, 2003, s. 56).

Školská prednáška je dlhší ucelený prejav sprostredkujúci závažné témy zainteresovaným poslucháčom (Maňák – Švec, 2003, s. 60). Prezentuje poznatky v súvislom, logicky utriedenom a jazykovo bezchybnom prejave, pozostávajúcom z úvodu (zaujatie pozornosti), výkladových častí a záveru (zhrnutie, sumarizácia). Považuje sa za najnáročnejšiu monologickú metódu, preto sa v základnej škole neodporúča, resp. nie je bežná, príp. iba v zjednodušenej podobe. Vyžaduje si od žiakov väčšie myšlienkové úsilie, schopnosť dlhšie sa koncentrovať na hovorené slovo, je vhodná pre auditívny typ žiaka. Učiteľ môže žiakovi prednášku uľahčiť tým, že ju kombinuje s rozličnými metodickými obratmi, aby bola zaujímavou: zápisy na tabuľu, grafické prvky, prezentácie, používanie doplňujúcej literatúry, nahrávky a pod. (porov. Betáková et al., 1984, s. 64). Pokiaľ ide o prejav, do reči zaraďuje suprasegmentálne javy (uplatňuje mikropauzy, volí primerané tempo), používa rečnícke otázky, citáty, príklady, využíva spoluúčasť žiakov, dopĺňa ju o emocionálny rozmer. Žiaci si počas prednášky robia poznámky, pedagóg im nemá v tom zabraňovať s odôvodnením typu „Teraz počúvajte, potom si poznámky napíšeme spolu na tabuľu.“ V. Betáková et al. (1984, s. 64) majú na písanie poznámok počas prednášky opačný názor, zastávajú skôr názor o krátkych zhrnutiach, ktoré má robiť rečník po určitých odprednášaných častiach. Prikláňame sa skôr k vyjadreniu J. Skalkovej (2007), že žiak si má vlastným spôsobom zachytávať to, čo je preňho dôležité. Prednášajúci, samozrejme, v závere prednášky urobí zhrnutie, vyzdvihne základné pojmy, aby si ich žiak prípadne doplnil. Pozitíva tejto metódy spočívajú v tom, že slúži ako úvod k novým aktivitám a učebným jednotkám, systematizuje a zhŕňa učivo, rýchlo vysvetľuje teóriu. Realizuje sa v predkomunikatívnej fáze (fáza prípravy prednášky) a komunikatívnej (priebeh samej

prednášky); (Maňák – Švec, 2003, s. 62). Okrem obsahovej zložky prednášajúci dbá na bezchybný rečový prejav.

Prednáška sa od rozprávania odlišuje tým, že informácie podáva v logickej nadväznosti, pracuje s analýzou, objasňovaním vzťahov medzi prvkami, dokazujú sa závery a pod.

Referát patrí k monologickým metódam, ktorými pracuje žiak. Ide o zvláštny typ prednášky, pri ktorom sa spracúva vymedzený úsek učebnej látky alebo sa obohacuje vyučovanie o zaujímavé poznatky z okruhu žiackeho záujmu (ibid., s. 63). Pred samým zadaním referátu sa učiteľ presvedčí, či žiak ovláda znaky tohto útvaru, pretože v praxi sa apriori očakáva, že žiak ho intuitívne ovláda. Tiež je dobré žiakov upozorniť na prácu so zdrojmi a etický prístup k nim (plagiátorstvo, nesprávne citovanie a uvádzanie zdroja a podobne). Referát by nemal žiak čítať, mal by ho prednášať, pretože okrem publika, ktorému má predniesť nové poznatky, sa sám učí verejne prezentovať vlastný text používaním vlastnej slovnej zásoby. Odporúčaná dĺžka referátu má byť 10 – 15 minút (pre žiaka vyššieho sekundárneho vzdelávania) a po prezentácii by malo prebehnúť v triede hodnotenie (Betáková et al., 1984, s. 65).

Inštruktáž²⁶ je teoretický úvod pred praktickou činnosťou. Je to vyučovacia metóda, ktorá žiakom sprostredkúva vizuálne, auditívne, audiovizuálne, hmatové podnety k ich praktickej činnosti (Maňák – Švec, 2003, s. 83). Vyskytuje sa v ústnej alebo písomnej forme. Pri slovnej (ústnej) podobe učiteľ používa textové alebo auditívne inštrukcie, napr. *Všimnite si..., Pokúste sa..., Zrýchľte tempo..., Spomaľte tempo...* (pri prejave, recitácii a pod.). Písomné inštrukcie majú formu návodov, programov a pod. (porov. ibid.). V predmete SJL sa najčastejšie používa pred komplexnejšie zameranými úlohami, napr. pred písaním slohových prác, kontrolných diktátov, pri práci s pracovným listom a pod.

Opis (v českej literatúre popis) je metóda, pri ktorej zachytávame pozorovateľné vlastnosti predmetu alebo javu (Maňák – Švec, 2003, s. 59). Vo vyučovaní materinského jazyka sa používa ako doplnujúca metóda s inými metódami, napr. názorninami, príp. ako metodický obrat pri vysvetľovaní. V SJL môže učiteľ pracovať napríklad so schémou vety, ktorú následne opisuje. Môže byť súčasťou pozorovania a vysvetľovania, no neodhaľuje vnútorné vzťahy (ibid.).

Rozhovor je najstaršia didaktická metóda, založená na kladení otázok vyvolávajúcich problém a hľadanie odpovedí. Rozhovor je verbálna komunikácia v podobe otázok a odpovedí dvoch alebo viacerých osôb na danú tému, ktorá je zameraná na vopred stanovený cieľ (Maňák – Švec, 2003, s. 69). Citovaní autori rozlišujú voľnejší druh rozhovoru (debata, diskusia, dialóg, dišputa²⁷, beseda, žiacky rozhovor a pod.) a viazanejší druh (riadený rozhovor, skúšobný, katechetický). Zmienime sa o katechetickom rozhovore, pri ktorom si žiak pamäťovo osvojuje komunikačné vetné vzorce a následne ich v komunikácii používa. Riadený rozhovor je charakteristický tým, že obsah a ciele komunikácie riadi učiteľ. Vo

²⁶ Maňák – Švec zaraďujú inštruktáž k názorno-demonštračným metódam.

²⁷ Dišputa je rozprava o odbornej téme založená na argumentácii, dokazovaní, zdôvodňovaní téz (Maňák – Švec, 2003, s. 73).

vyučovaní je dominantný tzv. **vyučbový rozhovor**, ktorý môže existovať vo voľnejšej i viazanej podobe. Rozhovor je v rámci vyučovania slovenského jazyka a literatúry aj učebnou témou. Stáva sa tak cieľom i prostriedkom zároveň. Rozhovor môže mať aj podobu malej problémovej metódy, a to vtedy, ak žiak pod vedením učiteľa hľadá odpoveď na položenú alebo nastolenú otázku. Využíva sa pri induktívnom prístupe a rozhovor má potom charakter induktívneho rozhovoru alebo inak nazvaného induktívno-generalizujúceho (Betáková et al., 1984, s. 78). Ak používame rozhovor vo fáze fixácie, hovoríme o tzv. opakovanom rozhovore. Rozhovor možno uplatniť aj pri ústnej kontrole (skúšaní) vedomostí a zručností.

Mal by mať znaky prirodzenosti, vyplynúť z každodennosti a dotýkať sa záujmov žiakov. Žiaci si cez rozhovor prenášajú svoje zážitky, postoje, hodnoty, a preto rozhovor možno chápať ako metódu, ktorá vo vyučovaní spája didaktické pôsobenie a bežné prežívanie žiaka (porov. Petty, 2013). Popri rozhovore možno použiť aj rozličné názorné pomôcky na urýchlenie odpovedí. Dôležité postavenie tu majú otázky, pretože od dobre položenej otázky závisí odpoveď. Učiteľ pritom sleduje, či žiaci jeho otázke porozumeli, alebo nie sú si ňou istí.

Dialóg je vyššia forma komunikácie ako rozhovor, prichádza ku komunikácii učiteľa a žiakov či žiakov navzájom (Skalková, 2007, s. 191). Odvíja sa od formulácie nejakého tvrdenia (pravdivého i nepravdivého), ku ktorému hovoriaci zaujímajú postoj a argumentujú, hľadajú odpoveď na položenú otázku (ibid.). Vychádza z humanistickej chápanej koncepcie, pretože zohľadňuje pozíciu žiaka ako subjektu vzdelávania a partnera v komunikácii. V didaktike rozlišujeme vnútorný a vonkajší dialóg (Kolář – Šikulová, 2007, s. 28). Vnútorný dialóg je vnútorná reč žiaka, premýšľanie, preto sa v lingvodidaktike aj monologické formy považujú za tzv. asymetrický dialóg. Žiak sa doň zapája vlastnou myšlienkovou činnosťou. Vonkajší dialóg je prostriedkom sociálnej interakcie, prejavuje sa hlasným verbálnym prejavom. Dialóg je o spoločnom hľadaní odpovedí na kladené otázky (nie o zhodení žiaka, študenta a dokázaní mu, aký je „hlúpy“). Vede žiaka k presnej formulácii myšlienok, ku konfrontácii a syntéze individuálnych skúseností žiaka a spoločnosti (ibid.).

Dialóg vo vyučovaní nemožno chápať iba ako metódu sprostredkujúcu poznatky, ale aj ako cieľ či učebný obsah komunikačno-kognitívneho vyučovania. Dialogický prejav sa v 70. – 80. rokoch zaraďoval ako súčasť slohovej výchovy v rámci informačných slohových útvarov (gymnaziálne učivo), ale aj to len z hľadiska teoretického oboznámenia. Nerozvíjal sa prakticky, len v rámci interakcie medzi učiteľom a žiakom. M. Čechová (1985, s. 56) vidí v tejto podobe školského dialógu niekoľko nedostatkov, akými sú napríklad obmedzená jazyková stránka prejavu, orientovaná predovšetkým na obsah prezentovaného učiva, s jednoduchou syntaktickou stavbou s eliptickými konštrukciami, s prevahou zámen, predovšetkým ukazovacích, a množstvom kontaktných prostriedkov. Dialóg medzi učiteľom a žiakom alebo žiakmi navzájom patrí k najčastejšie používaným hlavným metódam vo vyučovaní, no môže vystupovať aj ako pomocná metóda pri objasňovaní učiva. Možno ho uplatňovať vo všetkých fázach vyučovania, najčastejšie sa však používa v motivačnej fáze (ako motivačný, vstupný). Vzhľadom na to, akú funkciu vo vyučovaní plní, ho možno typologizovať: vstupný, systematizujúci, upevňujúci a kontrolný.

Dialóg ako učebný obsah sprostredkujeme a precvičujeme prostredníctvom tzv. **dialogických cvičení**, ktoré majú mať najprv povahu spontánnych dialógov a neskôr prechádzať k dialógom riadeným.

Dialóg má vo vyučovaní svoje výhody i nevýhody (G. Petty, 2013, s. 194; Kolář – Šikulová, 2007). Medzi výhody patria tieto znaky:

- vedie k porozumeniu;
- nadväzuje na predchádzajúce poznatky;
- vytvára aplikovateľné znalosti;
- je prítomná okamžitá spätná väzba (správna odpoveď žiaka a následná učiteľova pochvala ako motivácia pre žiaka);
- tempo je v súlade s tempom žiakov;
- žiak je aktívne zapojený do vyučovania;
- precvičovanie slovnej zásoby, novonadobudnutých poznatkov;
- je použiteľný pri riešení výchovných ťažkostí;
- rozvíja rozumové schopnosti vyššieho rádu, samostatnosť v rozhodovaní, odvahu pri vystupovaní a prezentovaní výsledkov práce, schopnosť obhajovať vlastné názory
- odhaľuje prekoncepty a miskoncepty;
- vytvára u žiakov pocit sebadôvery a úspechu, budujú sa pomocou neho prvky asertivity;
- pestuje schopnosť kvalitne pracovať individuálne i v skupinách a riešiť v nich problémy, organizovať si prácu, koncipovať, realizovať, hodnotiť projekty a riešiť problémy;
- učí tolerantnosti voči názorom iných;
- napomáha k zvládaniu bádateľských metód, učí žiaka myslieť nahlas, formulovať a klásť otázky;
- prostredníctvom dialógu sa vytvára vzťah dôvery medzi učiteľom a žiakom a žiakmi navzájom atď.

K nevýhodám patria napríklad časová náročnosť, obťažnosť rovnomerne zapojiť všetkých žiakov či náročná príprava pre učiteľa.

Sokratovská metóda je jedným z typov dialógu, pri ktorom učiteľ kladie presne naformulované otázky, stavané na predchádzajúcich vedomostiach žiakov. Žiak sám dospieva k poznatku. Kladené otázky nemôžu byť sugestívne, ale majú nútiť žiaka uvažovať a nájsť nový poznatok. Sokratovská metóda patrí k malým problémovým metódam, je však závislá od kladenia otázok. Táto metóda nie je vo vyučovaní často využívaná, pretože si vyžaduje isté majstrovstvo pri kladení otázok. **Heuristická metóda** je dialogickou metódou, pri ktorej sa žiak riešením problému usiluje nájsť odpoveď na učiteľom položenú otázku. Pri riešení problému používa výskumné techniky približujúce sa výskumným metódam skúmaných odborov. Heuristická metóda je časovo náročnejšia. Vo vyučovaní SJL ju možno uplatniť napríklad ako objavný dialóg spojený s prácou v teréne pri výskume vlastných mien. Obidve zmieňované metódy pracujú s otázkami. Pri nácviku správneho tvorenia otázok možno použiť niekoľko overených metód, napr. Kmene a korene, generátor otázok, questionstorming a podobne.

Príklad metódy **Kmene a korene**:

Učiteľ rozdelí žiakov do skupín s rovnakým počtom členov a určí im stanovište, na ktorom budú pracovať. Kmeňu skupiny (vybranému žiakovi) učiteľ zadá otázku, na ktorú kmeň hľadá odpoveď v ostatných skupinách. Pri hľadaní odpovede formuluje otázky. Odpovede sa usiluje zapamätať si a reprodukovať koreňom (ostatným členom skupiny), ktoré ich následne zapisujú²⁸. Príkladom môže byť problematika slohových postupov. Pedagóg rozdelí triedu na 4 skupiny, každej zadá iný slohový postup. Cieľom aktivity je zozbierať čo najviac informácií na základe správne kladených otázok. V závere sa informácie zosystematizujú a vytvorí sa požadovaný záver.

Efektívne vedený dialóg si vyžaduje precíznu prípravu pedagóga, ktorá je daná niekoľkými krokmi (Kolář – Šikulová, 2007, s. 62nn):

1. **získavanie faktov** – učiteľ analyzuje učivo, žiakom prezentuje potrebné pojmy, fakty, kľúčové slová ako teoretickú základňu pre budúci dialóg;
 - žiak potrebuje poznať pojmy, aby sa mohol správne a kompetentne vyjadriť k problému;
 - pojmom potrebuje rozumieť, napr. ak žiak ovláda názvy slovných druhov a vie ich vymenovať, no nevie ich prakticky použiť, táto vedomosť preňho stráca opodstatnenie;
2. **zist'ovanie a spracovanie faktov** (možno tu použiť uvedené metódy):
 - **čítanie vo dvojici** (Každý žiak dostane polovicu textu. Najprv spolu prečítajú prvú polovicu, jeden zrekapituluje a druhý z nich kladie otázky. Roly si následne vymenia. Každý si zapíše informácie zo svojho textu a napokon sa dohodnú na spoločnom zápise.);
 - **dvojitý zápisník**²⁹ (Žiaci si rozdelia papier na polovicu. Na ľavú stranu zapisujú nové a zaujímavé informácie, na pravú stranu uvádzajú svoje poznámky a komentáre, otázky.);

²⁸ Z tohto dôvodu je vhodné ako kmeň zvoliť žiaka s prevažujúcim aditívnym učebným štýlom.

²⁹ Známy je aj trojitý zápisník ako jedna zo stratégií rozvíjania čitateľskej gramotnosti.

nové, zaujímavé, podnetné informácie	vlastné poznámky postrehy komentáre
spojenie novej informácie s už nadobudnutou	otázky
	nejasnosti

Tab. 3: Nezáväzný vzor dvojitého zápisníka

- **voľné písanie** (*Žiak píše všetko, čo mu zide na um. Neprestáva. Nikdy sa nevracia na začiatok textu, píše celé vety. Používa aj vety typu: „Už mi nič nenapadá... Je to hlúposť... Nechce sa mi tu sedieť... Vonku už prestalo pršať...“* Podstatou je, aby žiak nepoložil pero a neprestal písať v určenom čase, prevažne sú to 3 – 4 minúty.) – pri voľnom písaní nehodnotíme chyby, štylistickú stránku ani formu, iba obsah. R. Čapek (2015, s. 478) vypracoval zásady voľného písania:

- položiť pero na papier, začať písať a na určenú dobu ho nezdvíhať z papiera;
- písať súvislý text, nie slová, heslá, body a pod.;
- písať všetko, čo k téme napadne, ale pritom sa usilovať nevzdávať od témy;
- nevracať sa k napísanému, nevylepšovať, písať ďalej, sledovať prúd myšlienok;
- nezaoberať sa pravopisom.

3. zisťovanie a oživovanie predchádzajúcich znalostí a skúseností žiaka:

- overovanie znalostí, vedomostí, zručností (intelektuálne i motorické);
- formulovanie stanovísk (najlepšie ho formulovať na konci hodiny, aby sa žiak mohol na diskusiu pripraviť vopred);
- vhodnými metódami sú brainstormingové metódy, pojmové mapy a pod.

4. realizácia diskusie, dialógu:

- konfrontácia nových a starých poznatkov = nastolenie kognitívneho konfliktu;
- hľadanie zhodných prvkov v názoroch a postojoch;
- vyvodzovanie hypotéz, ktoré potvrdia alebo vyvrátia prekoncepty;
- argumentácia v dialógu, argument – protiargument, dokazovanie názorov, pravdivých a nepravdivých výrokov = rozvoj kritického myslenia;

5. syntéza a formulácia záverov dialógu:

- zovšeobecnenie a vyvodenie záveru;

- nájdenie spoločného záveru, nového poznatku, postoja (nie vždy vzniká, napr. v prípade politických relácií nedospievajú komunikujúci k jednoznačnému stanovisku);
- pri vyvodzovaní je potrebná pomoc vyučujúceho najmä po stránke terminologickej.

Ako sme už vyššie spomínali, úspech dialogických metód závisí od korektne sformulovanej a položenej otázky. Otázka je významný štruktúrny prvok iniciujúci komunikáciu a usmerňujúci jej zameranie (Maňák – Švec, 2003, s. 70). G. Petty (2013, s. 194nn) odporúča tieto metodické poznámky pri správnom kladení otázok:

- otázka nemá vyvolávať dojem, že učiteľ sa usiluje žiakov nachytať;
- po položení otázky dopriať žiakom čas na odpoveď – odporúča sa počítat' v myslí *jeden, dva, tri*;
- klásť otázky rovnomerne celej triede, nielen v zornom poli; adresovať ju najprv všetkým a až potom vyvolať konkrétneho žiaka;
- otázky formulovať stručne, jasne, naraz klásť len jednu otázku;
- povzbudzovať k odpovediam, chváliť ich, žiadať lepšie odpovede;
- nezosmiešňovať nesprávne odpovede, ale ich opraviť, resp. naviesť žiakov na inú, správnu odpoveď;
- využívať prácu vo dvojici pri kladení otázok.

V súvislosti s otázkami je žiaduce zmieniť sa aj o ich typológii, pretože kladenie otázok je primárnou metódou rozvíjania komunikačných zručností (Palenčárová et al., 2003, s. 51). Súčasná lingvodidaktika pracuje so štyrmi typmi otázok (porov. *ibid.*):

1. **priame (reproduktívne)** – vyžadujú doslovnú odpoveď z počutého alebo prečítaného textu, odpoveď sa teda nachádza v texte, je doslovná, otázky sú zamerané na zisťovanie a vybavovanie si faktických informácií;
2. **úsudkové (interpretačné)** – odpoveď nie je uvedená priamo v texte, žiak ju „objaví“ na základe nadobudnutých poznatkov, vyžadujú si analýzu, preto sú náročnejšie, odhaľovanie vzťahov medzi myšlienkami, hľadanie súvislostí...;
3. **hodnotiace** – žiak má zaujať stanovisko, vyslovenie názoru, uplatňuje sa najvyššia forma myšlienkových procesov;
4. **otázky určené na aplikáciu** – použitie poznatkov v nových, neznámych situáciách, najmä tvorivých.

Zaujímavú klasifikáciu otázok spracoval aj T. Kerry (1982, In: Petty, 2013, s. 199), ktorý ich delí na otázky zamerané:

- na vybavovanie dát – *Koľko je slovných druhov?*;
- na pomenúvanie – *Ako sa nazývajú slovné druhy, ktoré menia svoj tvar?*;
- na pozorovanie – *Ako sa významovo zmenilo slovo pridaním dĺžňa?*;
- na výchovné účely – *Dávaš pozor, Terezka?*;
- na pseudopýtanie (nejasné otázky) – *Čo viete o A. Bernolákovi?*;

- na špekuláciu a vytváranie hypotéz – *Čo by sa stalo, keby sme všetky slová používali v základnom tvare?*;
- na udávanie príčin – *Prečo sa z reči vytráca nárečie?*;
- na posudzovanie – *Aké máme dôkazy o existencii jedného prajazyka?*;
- na riešenie problémov – *Ako možno dieťa naučiť spisovne rozprávať bez toho, aby sme mu neznechutili nárečie?*

J. Maňák – V. Švec (2003, s. 70) sformulovali niekoľko druhov a foriem otázok:

- zisťovacie otázky³⁰ – *Kto sa zaslúžil o uzákonenie spisovnej slovenčiny?*;
- otvorené a uzatvorené³¹ – *Napište ódu na Slovanov. Vymenujte slovanské jazyky.*;
- konvergentné a divergentné – *Nájdite v texte pomnožené podstatné mená. Po prečítaní textu usúďte, či môže byť zvýraznené slovné spojenie chápané ako vlastné podstatné meno.*;
- otázky na pozorovanie – *Ako sa odlišuje váš jazykový prejav od prejavu vašich rodičov alebo starých rodičov.*;
- problémové otázky – *Prečo nemôžeme v slove otcov hovoriť o asimilácii hlásky „v“?*;
- otázky na posudzovanie situácií – *Čo by nastalo, keby Cyril a Metod neprišli na naše územie?*;
- rozhodovacie otázky – *Kto z uvedených autorov zaviedol v pravopise ypsilon – L. Štúr alebo J. Hattala?*

Diskusia ako vyučovacia metóda patrí k dialogickým a zároveň aktivizujúcim metódam. Prebieha medzi všetkými členmi skupiny, dochádza k vzájomnej komunikácii pri riešení didaktického problému. Diskutujúci disponujú určitou sumou vedomostí, aby dokázali zaujať kritický postoj a pri formulácii otázky sa opierať o odbornú terminológiu. Otázky kladie spravidla žiak, učiteľ odpovedá, avšak obaja musia byť na tému vopred pripravení. Na záver diskusie sa vyvodí záver, poučenie. Priebeh diskusie je starostlivo naplánovaný, J. Skalková (2007, s. 192) uvádza tieto metodické poznámky:

- pripraviť plán, materiál a stanoviť cieľ;
- pripraviť si zoznam otázok, i keď sa ho nemusíme striktne pridržať (doplňovacie i zisťovacie); pri formulovaní otázky dodržiavame isté pravidlá.

Cvičenie na overenie znalosti správnej formulácie otázok:

Určte, ktorá otázka je vhodná na otvorenie diskusie:

³⁰ Termín zisťovacie nepovažujeme za správny, pretože pri zisťovacích otázkach žiak odpovedá pomocou častíc, napr. áno/nie. Typ, ktorý uvádzajú autori, je typom doplňovacích otázok.

³¹ Pri uzavretých otázkach jestvuje jedna správna odpoveď, často formulovaná časticami áno, nie. Nevyžadujú vyššie myšlienkové operácie, žiaci pri nich dokážu odpoveď často vyčítať z učiteľovej mimiky (súhlasný a nesúhlasný pohľad). Tieto otázky nie vždy jednoznačne naznačujú mieru žiakovho pochopenia učiva (porov. G. Petty, 2013, s. 198).

1. *Je spisovná forma jazyka potrebná?*
2. *Rozpráva niekto z vás výlučne spisovnou formou jazyka?*
3. *Zaujímajú sa podľa vás jazykovedci až príliš spisovným jazykom?*
4. *Prečo kladieme v reči dôraz na ovládanie spisovnej formy jazyka?*
5. *Čo si o tejto téme myslíte?*

Správne odpovede:

1. *Otázka je sugestívna, uzatvorená, nevytvára priestor na diskusiu.*
2. *Otázka je veľmi osobná, nesprávne položená, zisťovacia.*
3. *Otázka je osobná, kontroverzná, sugestívna, zisťovacia.*
4. *Otázka je otvorená, argumentačná, vytvára priestor pre diskusiu*
5. *Otázka je nejasná.*

- venovať sa všetkým podstatným javom ovplyvňujúcim problematiku;
- položiť kľúčovú otázku diskusie, napr. má zmysel spisovná reč?
- vytvoriť správny zasadací poriadok – všetci účastníci diskusie by si mali pozerieť do tváre (do kruhu, štvorca a pod.);
- nedávať žiakom najavo vlastný názor, predostrieť im „pre“ aj „proti“ názory – vhodné je diskusiu začať napr. prečítaním faktov z dostupných zdrojov;
- dávať žiakom najavo svoje nadšenie a záujem, rozprávať nahlas;
- klásť doplňujúce otázky, napr.: *Ako si k tomuto názoru dospel? Veľmi ma to zaujíma!*
- ideálny počet žiakov max. 12;
- udržiavať so žiakom neverbálnu komunikáciu;
- spísať so žiakmi zoznam pravidiel diskusie;
- vnímať sa ako moderátor diskusie;
- v závere zhrnúť dôležité zistenia, dať možnosť vysloviť sa aj žiakom, ktorí doteraz nemali priestor;
- prediskutovať klady a zápory;
- závery z diskusie zapisovať na viditeľné miesto.

Metóda diskusie sa využíva aj pri formovaní hodnôt, postojov, nielen výlučne pri faktických znalostiach. Žiaci sa prostredníctvom nej majú naučiť utvárať vlastné názory, posudzovať názory iných. Vytvára prostredie, v ktorom môže žiak skúmať vlastné postoje a názory, konfrontovať ich, príp. upravovať. Využíva sa hodnotenie a syntéza (porov. G. Petty, 2013, s. 220) a ostatné vyššie myšlienkové operácie, preto je diskusia vhodná až vo vyšších ročníkoch nižšieho sekundárneho vzdelávania.

Diskusné metódy jestvujú vo viacerých variantoch: diskusia, dišputa, rozprava, beseda, rokovanie. V školskej praxi je zaujímavou najmä *ret'azová diskusia*, ktorá má cvičný charakter. Začínajúcim diskutujúcim je pedagóg, naňho nadväzujú postupne žiaci, z ktorých každý stručne zopakuje hlavnú myšlienku diskutujúceho, ktorý vystupoval pred ním, a následne nadviaže svojím príspevkom (porov. Maňák – Švec, 2003, s. 111). Pri *diskusii*

v malých skupinách je možné zapojiť aj žiakov, ktorí sa prejavujú ako introverti a majú problém vystupovať pred celou triedou. Inou formou diskusie je **panelová diskusia**, prebiehajúca medzi niekoľkými odborníkmi, pričom ostatní účastníci sledujú priebeh (J. Skalková, 2007, s. 192). Odborníkov v školských podmienkach možno nahradiť úspešnejšími žiakmi, príp. žiakmi z vyšších ročníkov. Títo žiaci (v počte 4 – 6) predstavujú panel, predsedníctvo. Najprv sa každý z nich vyjadrí k problematike, potom medzi sebou diskutujú a až po diskusii predsedníctva sa do diskusie zapájajú aj ostatní účastníci (porov. Maňák – Švec, ibid.). Pri nácviku diskusie odporúčame aj komunikačnú metódu **diskusná pavučina**. Napríklad na tému *Je stále potrebné písanie ypsilonu?* si žiaci do stredu papiera (každý žiak má vlastný papier) napíšu názov témy, papier rozdelia na polovicu (Áno/Nie) a do každej polovice vpisujú po dva argumenty. Názory si vymenia so susedom, pričom zdôvodňujú svoj výber. Názory suseda, ktoré považuje žiak za zaujímavé, si môže zapracovať k vlastným. Metódou **snehovej gule** pokračujú ďalej – žiaci vo dvojiciach utvoria štvorice, zopakujú predchádzajúci postup, následne utvoria 8-členné skupiny so zopakovaným postupom, 16 – členné atď.

Pred realizáciou diskusie je vhodné žiakov oboznámiť s jej pravidlami a priebehom. M. Bratská (1992, In: Maňák – Švec, 2003, s. 112) sformulovala tieto zásady efektívnej diskusie:

- Tvoj oponent nie je tvoj nepriateľ, ale partner pri hľadaní pravdy. Cieľom diskusie nie je intelektuálna súťaž, ale hľadanie pravdivého poznania.
- Snaž sa partnerovi porozumieť.
- Neargumentuj tvrdeniami bez dôkazov.
- Drž sa vždy témy a nevyhýbaj sa nepríjemným otázkam zavádzaním a odpútavaním pozornosti.
- Neusiluj sa mať vždy posledné slovo, pretože množstvo slov nenahradí chýbajúcu argumentáciu.
- Neznižuj osobnú dôstojnosť oponenta, v inom prípade strácaš právo diskutovať.
- Ovládaj svoje city a vášne, pracuj rozumom a svoje názory a tvrdenia vyjadruj pokojne.
- Nezamieňaj si dialóg s monológom. Všetci majú rovnaké právo hovoriť.
- Neodbáčaj od témy, šetri časom svojím aj iných diskutujúcich.

Zaujímavou diskusnou metódou je **Akvárium** (Fishbowl) s optimálnou dĺžkou trvania 60 – 90 minút. Diskusia sa uskutočňuje v kruhoch. Vnútorý kruh tvoria tzv. rybári (8 – 10 študentov), okolo nich sú v kruhu zoskupení pozorovatelia (zvyšná časť triedy) a tretí kruh môžu tvoriť učitelia, príp. externé osoby³². Diskusia je založená na niekoľkých pravidlách, ktoré je nutné zachovávať, aby mohla metóda splniť cieľ: Pozorovatelia nemajú možnosť hovoriť, iba počúvajú a učia sa od „rybárov.“ Príležitosť na diskutovanie dostanú neskôr. Učiteľ môže vystupovať ako facilitátor, mediátor skupiny alebo poverí tým šikovnejšieho žiaka. Jeho úlohou je riadiť diskusiu, klásť otázky, ak diskusia viazne, uľahčovať priebeh menej skúseným diskutérom. Diskusia v kruhu prebieha cca 30 minút (ako tému môžeme zvoliť aj literárne dielo). Po skončení diskusie sa akvárium rozdelí, a to tak, že rybári spolu

³² Tretí kruh nemusí byť v triede vytvorený.

s pozorovateľmi utvoria 6 –10 členné skupiny (v triede odporúčame aj menšie). Pre pozorovateľov vzniká priestor klásť rybárom otázky. Aktivita trvá približne 30 minút. Aktéri diskusie sa po naplnení časového limitu, ktorý môže učiteľ podľa potreby upravovať, vrátia na pôvodné miesta v akváriu a pokračuje skupinová diskusia riadená otázkami. P. C. Gorski (web) odporúča otázky tohto typu: *Bolo ťažké nereagovať, na komentáre rybárov? Prečo? Ako ste sa cítili, keď ste videli, že vás iní pozorovali? Počuli ste v diskusii niečo prekvapivé? Čo nové vám priniesla táto aktivita?* a pod.

Brainstormingové metódy niektorí autori zaraďujú k dialogickým metódam, J. Maňák a V. Švec ich radia k tzv. komplexným metódam. Pri burze nápadov („búrke mozgov“) prebieha voľná, spontánna tvorba a produkcia nápadov, bez ohľadu na ich kvalitu či realnosť. Pôvodcom je A. Osborn (1953), ktorý využíval túto techniku na riadenie pracovných porád (In: J. Skalková, 2007, s. 92). R. Čapek (2015, s.39) medzi brainstormingové metódy zaraďuje aj myšlienkové mapy, metódy voľného písania, clustering a pod. Brainstorming chápe ako súčasť situačných, problémových, projektových metód a metód vyžadujúcich si zhromažďovanie materiálu. Brainstormingové metódy majú svojich prívržencov, ale aj odporcov (E. de Bono), ktorí upozorňujú na živelnosť metódy, jej neriadený charakter a bezúčelnosť. Aby bol brainstorming efektívnou metódou, učiteľ by sa mal pridržať istých pravidiel a dodržiavať správny postup. J. Maňák – V. Švec (2003, s. 165) odporúčajú tieto pravidlá:

1. zopakovať, príp. napísať na viditeľné miesto pravidiel brainstormingu;
2. napísať problém (do stredu tabule, na veľký papier a pod.), ktorý môže sformulovať učiteľ vopred alebo spolu so žiakmi;
3. realizovať burzu nápadov formou štruktúrovaného³³ alebo neštruktúrovaného³⁴ prístupu;
4. zapisovať všetky nápady;
5. nechať nápady „uležať“, t. j. posudzovať s časovým odstupom, napr. na ďalšej vyučovacej jednotke, po niekoľkých minútach, v závislosti od časovej dotácie, ktorú má pedagóg k dispozícii;
6. hodnotiť nápady – výhodné je vypracovať hodnotiace kritériá, ktoré pomôžu žiakom ľahšie sa orientovať v množstve informácií a vyvodiť závery.

Brainstormingové metódy môžu mať viacero podôb: *klasický brainstorming*, *brainwriting* (*písanie na lístky*), *questionstorming* (*otázková forma*), *rolestorming* (*rolová forma*), *diamant* a pod. Klasické brainstormingové metódy sa môžu vyskytovať vo viacerých variáciách, napr. *HOBO metóda*, *metóda Phillips 66*, *Round Robin*, *synektika* a i. Vo vyučovaní SJL sa ako zaujímavá javí **Phillips 66** – žiaci sa rozdelia do skupín po 6 členov a po dobu 6 minút brainstormingom produkujú svoje návrhy. Po produkcii nasleduje prezentácia výsledkov a diskusia. Metódu je vhodné použiť najmä pri výbere témy, spracovaní osnovy textu a podobne. Rovnako aj brainwriting sa realizuje v rozličných obmenách – *lístková metóda*,

³³ Štruktúrovaný prístup je riadený, napr. žiaci prezentujú svoje návrhy jeden po druhom podľa určeného poradia, čo zabezpečuje, že sa do aktivity zapojí každý žiak.

³⁴ Neštruktúrovaný prístup je typický spontánnou produkciou návrhov, napr. žiaci vyslovujú svoje nápady vo chvíli, keď im napadnú, bez daného poradia.

banka nápadov, brainpool, diamant (s rozličnými variáciami), cinquain, brainwriting v kruhu, delfská metóda, generátor otázok, Gordonova metóda, metóda 635, moderačná galéria a i. (viac o tom R. Čapek, 2015). Špecifickou je **metóda 365**, ktorá sa realizuje v 6-členných skupinách. Každý člen skupiny vyprodukuje min. 3 nápady (zapiše ich na papier) v čase 5 minút. Nápady na papieri posunie žiak svojmu spolužiakovi po svojej ľavej strane (príp. podľa dohody) a na papier, ktorý dostane od svojho suseda po pravej strane, dopíše ďalšie 3 vlastné nápady. Keď sa všetky listy papiera v skupine vystriedajú, skupina prediskutuje návrhy, zhodnotí a utriedi ich. Vhodná je prezentácia pred triedou s následným spracovaním informácií, napríklad pomocou metódy snehovej gule. **Generátor otázok** je brainwritingová metóda, cieľom ktorej je zozbierať od žiakov čo najviac otázok k danej téme³⁵. Pomocou metódy sa utvára zručnosť správne tvoriť otázky, ale zároveň sa sleduje miera porozumenia textu. **Round Robin** je pomerne známa metóda, hoci bez konkrétneho názvu, často používaná pri zhromažďovaní názorov na konkrétnu tému. Zvykla sa používať ako metóda kolujúceho papiera – žiaci do kolujúceho hárku vpisujú svoje nápady na danú tému. Namiesto hárku možno použiť aj žiacke zošity.

Na brainstormingové metódy nadväzujú metódy utriedňujúce, zhodnocujúce a selektujúce informácie, tzv. hierarchizačné techniky. Patria k nim napríklad *metóda LASO, N/3, Texty pre a proti, pojmová mapa, clustering, diamant, HOBO* a iné.

Mentálne mapovanie je metóda príbuzná brainstormingu, ale nie je s ňou totožná. Pokiaľ pri brainstormingových metódach ide o nekontrolovanú burzu nápadov viacerých jedincov bez hľadania užších súvislostí, pri mentálnom mapovaní môže pracovať aj sám jedinec a myšlienky utriedňuje. T. Buzan (2007, s. 14)³⁶ ju vníma ako stratégiu a najdokonalejší organizačný nástroj nášho mozgu; najľahší prostriedok, ako dostávať informácie do mozgu a ako z neho dostávať informácie von; tvorivý a efektívny spôsob spracúvania poznámok, ktorý mapuje úvahy učiaceho (učiaceho sa). Výhodou používania myšlienkových máp je aj efektívnejšie zapamätanie si učiva. T. Buzan (2017, s. 7) odporúča princíp päťnásobného opakovania – 1. opakovanie približne hodinu po získaní informácie; 2. v nasledujúci deň; 3. asi o týždeň neskôr; 4. po mesiaci a 5. opakovanie po pol roku.

S pojmovým mapovaním či brainstormingom sa často v praxi zamieňa **clustering** (zhlukovanie). Clustering (označovaný aj ako metóda automatického písania – porov. Čapek, 2015, s. 36) je asociačná metóda, pri ktorej žiaci píšú voľné asociácie k danej téme. Usiluje sa pritom zachytávať súvislosti medzi myšlienkami, postupne ich prepracúva, dopĺňa, rozširuje. V niektorých formách clusteringu žiak triedy pojmy podľa ich nadradenosti a podradenosti. Na zaznamenávaní podradených a nadradených pojmov stojí metóda **LASO**, pri ktorej majú žiaci daný nadradený pojem a priradujú k nemu podradené pojmy, napr.: *Zemepisné vlastné názvy: Vysoké Tatry, Nízke Tatry, Trnava, Košice, Slovenská Nová Ves a pod.*

³⁵ Opätovne odporúčame pozrieť si televízny program Škola snů, dostupný aj na internete, časť Otázky? Otázky! Otázky.

³⁶ Odporúčame preštudovať si sériu publikácií od T. Buzana, v ktorých sa zaoberá praktickým prínosom mentálnych máp a spôsobom ich utvárania.

V súvislosti s jazykovým vyučovaním možno spomenúť ešte asociačnú metódu *diamant*, ktorá má využitie v literárnej výchove, ale je modifikovateľná aj pre jazykovo-komunikačnú zložku, napr. forma *synonymný a antonymný diamant* (porov. Čapek, 2015, s. 45):

<i>Synonymný diamant</i>	<i>Antonymný diamant</i>
<i>ruže</i>	<i>ruže</i>
<i>krásne – prenádherné</i>	<i>tešiace – bolestné</i>
<i>usmievajú sa – vyškierajú – vycierajú</i>	<i>chápu – nerozumejú – nevedia</i>
<i>kvety – lupene – okvetia – hlávočky</i>	<i>jemnosť – hrubosť – potešenie – smútok</i>
<i>skláňajúce sa – ponížujúce</i>	<i>mlčiace – hovoriace farbami</i>
<i>krásky</i>	<i>térne</i>

Forma diamantu či cinquainu nie je z hľadiska našej syntaxe celkom prirodzená, preto je potrebné jej časté využívanie vo vyučovaní zvážiť. Je vhodná pri nácviku umeleckého písania básní, ale v modifikovanej podobe ju môže učiteľ využiť aj na skúšanie žiaka.

Hierarchizačný charakter má metóda **HOBÓ**, pri ktorej po brainstormingu nasleduje zoradovanie nápadov. Každý člen skupiny zoraduje nápady podľa významu, pričom nápad s najvyššou hodnotou označí číslom 1 a zapíše ho na kartičku. Po zhodnotení sa kartičky zozbierajú, spočítajú výsledky hlasovania a výsledný návrh sa prediskutuje v skupine (či všetci zúčastnení s ním súhlasia); (porov. Čapek, 2015, s. 50). Takýmto spôsobom môžu žiaci hlasovať o spoločnej slohovej téme, prípadne téme vyučovacej hodiny alebo východiskovom texte.

Zápis ako učebná i vyučovacia metóda

Problematika zápisu v predmete slovenský jazyk nie je dostatočne spracovaná, v zahraničí sa jej čiastočne venoval G. Petty (2013, s. 207). Zápis je vyučovacím prostriedkom na prezentáciu učebného obsahu, ale zároveň učebnou metódou žiaka. V bežnej praxi je klasický zápis chápaný ako nevyhnutný prvok vyučovacej hodiny a často je samoučelný. Pri zápise platí niekoľko zásad, aby bol efektívny. Základom zápisu je nadpis, ktorý vystihuje tému hodiny. Učiteľ by ho mal graficky odlišovať od iných častí zápisu. Nadpis utvorí učiteľ, ale môžu k nemu dospieť i žiaci (pred i po písaní zápisu). Zaužívaným spôsobom pri písaní „poznámok na tabuľu“ je, že učiteľ píše na tabuľu a žiaci mechanicky opisujú prezentované učivo. Ideálny spôsob nastáva, ak učiteľ vyzve žiakov, aby vlastnými slovami zaznamenali, čo sa pri osvojovaní nového učiva dozvedeli. Učiteľ stojí v pozícii korektora, sledujúceho systém, schému, obsahovú náplň a podobne. Dohliada na to, aby žiaci pri písaní textu nechávali voľné miesto na prípadné doplnenie alebo vylepšenie zápisu (porov. *ibid.*). Takýto zápis vzniká v procese ako produkt žiackej činnosti a vedie žiakov ku kritickému spracúvaniu textu. Učí ich pracovať s informáciami a vedie ich k osvojovaniu vlastného spôsobu učenia sa. Učiteľ vedie žiakov k zápisu kľúčových slov, bodov, grafických

znázornení, značiek a podobne. Odporúčame pri zápisoch používať nástroje mentálneho mapovania a nelineárneho zobrazovania, farebnosť prevedenia, hypertextové odkazy a pod.

Tvorivé písanie ³⁷

Metódu tvorivého písania nechápeme len ako samotný akt písania, tvorby, ale predchádza mu široký okruh činností, spojených s čítaním, interpretáciou prečítaného a celou škálou esteticko-výchovných úloh (Kohútová, 2007, s. 87). Ide o aktivity, ktoré žiakom umožňujú získať zručnosti potrebné pre vlastnú tvorbu textu, pomáhajú im pochopiť autorský svet a objektívny svet (svet reality); (porov. Čapek, 2015, s. 319). Tvorivé písanie napĺňa niekoľko cieľov (Kohútová, 2007, s. 88; Čapek, 2015, s. 319; Klimovič, 2007):

- pomáha rozširovať slovnú zásobu, obohacovať ju o nové výrazy a pojmy, vedomosti, rozvíjať vyjadrovacie schopnosti, hodnotiace a tvorivé myslenie;
- predstavuje prácu s krátkymi verbálnymi a písomnými hrami, pôsobí teda motivujúco;
- zahŕňa aktivity zamerané na oblasť vnútorného prežívania, zážitkovosti, teda na rozvoj emocionality, sebadôvery, zdravého vzťahu k sebe, okoliu a pod.;
- spája sa v ňom istá spontaneita a zároveň riadenosť³⁸, čím sa približuje didaktickej hre; formu riadenosti predstavuje napríklad štruktúrované písanie (básne: akrostich (pravý a alfabetický), kaligram, haiku, terquain, cinquain, diamant a pod.).

K metódam tvorivého písania možno zaraďovať okrem spomínaných útvarov štruktúrovaného písania aj slohové práce, eseje, komiks, bájky, recenzie, príspevky do časopisu, reportáže z exkurzií, tvorbu slovnej úlohy z matematiky a pod. (porov. Čapek, 2015, s. 319). R. Čapek (ibid.) odporúča napríklad metódu **5W** (who, what, where, when, why): Čo resp. Kto? Čo sa stalo? Kde sa to stalo? Kedy sa to stalo? Prečo sa to stalo? Podobná metóda sa ako hra využívala aj v minulosti. *Hráči dostali väčší hárok papiera (viď tabuľku) obsahujúci kategórie, ktoré bolo nutné doplniť. Každý z hráčov doplnil jeden riadok, hárok založil tak, aby nebolo vidieť jeho odpoveď a posunul ho susedovi. Pri používaní tejto metódy pri tvorivom písaní je vhodné pripraviť pre žiakov viacero hárkov a žiakov rozdeliť do skupín. Výsledkom práce môže byť osnova pre napísanie určeného útvaru.*

Kto?	Kedy?	Kde?	S kým?	Prečo?

Tab. 4: Náčrt háрку k metóde 5W.

Známe sú tiež metódy hamburger³⁹, RAFT, modelové písanie, mapa príbehu, pyramídový príbeh, zázračná hlina, spoločné písanie a pod. **Metóda RAFT** (rola, auditórium, forma, téma) je komplexná metóda, ktorá pomáha nazerať na problém z viacerých uhlov pohľadu (Čapek, 2015, s. 321). Začína sa výberom zaujímavej témy (pri výbere témy môžeme

³⁷ Obširnejšie sa mu venuje napr. M. Kohútová, In: Slovo o slove, 2007, s. 87 – 88.

³⁸ M. Klimovič, In: Slovo o slove, 2007, s. 240.

³⁹ Viac o tom pozri u R. Čapka (20105, s. 320).

použiť niektorú z brainstormingových metód), ku ktorej žiaci vyplňajú tabuľku, napr. pri téme *Keby som bol počítačovou postavičkou* môžu do tabuľky doplniť nasledujúce údaje:

Rola	Auditorium	Forma	Téma
<i>Kto je autor textu? Identifikácia autora</i>	<i>Pre koho text píšem? Identifikácia čitateľa</i>	<i>V akej forme text napíšem? Výber žánru</i>	<i>O čom bude text? Určenie tematiky</i>
<i>Ja = Angry bird</i>	<i>Moji spolužiaci</i>	<i>nonsense, rozprávanie</i>	<i>bitka so zelenými nepriateľmi o môj majetok – Keby som bol Angry bird...</i>

Tab. 5: Príklad tabuľky vhodnej pre RAFT metódu⁴⁰

Tabuľka slúži ako východisko pre písanie textu a môže mať rovnako podobu myšlienkovvej mapy alebo Ishikawovho diagramu (Rybia kosť). Žiaci svoje prvotné myšlienky ďalej rozvíjajú samostatne alebo v rámci skupinovej práce, napr.: *Moji spolužiaci – ak chce žiak napísať text, ktorý bude zameraný na konkrétnych poslucháčov či čitateľov, musí ich poznať. Je preto vhodné, aj v rámci skupinovej práce, spísať vlastnosti vybranej vzorky, napr. spolužiaci sú veľmi energickí, roztržití, radi sa zabávajú, nemajú radi zdobneniny a pod. Vzhľadom na tieto vlastnosti vyberá autor textu kompozičné prostriedky.* V školskej praxi sa pri písaní textov tento aspekt neberie do úvahy a texty sú určené prevažne pre anonymného čitateľa.

Oblíbenou metódou je u žiakov **písanie podľa série obrázkov**, pričom tieto obrázky môžu i nemusia spolu súvisieť. Obrázky môžeme uložiť v poradí, v akom chceme, aby ich žiak v texte použil, alebo ich náhodne rozmiestnime po tabuli a žiak s nimi pracuje v ľubovoľnom poradí (porov. kapitolu o obrázkovej osnove). Rovnakú aktivitu môžeme urobiť aj so slovnou verziou, pričom autormi slov na tabuli môžu byť aj žiaci. Odporúčame písanie, pri ktorom sa žiak štylizuje do pozície niekoho iného, napr. v literatúre do úlohy niektorého z pátračov (A. Hitchcock) – *Spolu so svojimi kamarátmi sme sa vybrali k jaskyni. Studený vzduch, ktorý sa z nej šírila, mi na koži robil zimomriavky. O strachu, ktorý som prežíval, ani nehovorím...*

Pri písaní charakteristiky postavy je vhodné použiť napríklad metódu **Rola na stene** (Čapek, 2015, s. 325), doplnenú prípadne rolestormingom. Na veľkom papieri je nakreslená silueta postavy, ktorú žiaci buď slovnou, alebo výtvarne dotvárajú. Následne pomenujú jej črty a prechádzajú k písaniu charakteristiky.

Metóda práce s učebnými pomôckami (učebnicou, knihou, pracovným listom a pod.) patrí k metódam sprostredkovaného prenosu poznatkov⁴¹, pri ktorých je uplatnená zásada názornosti. Názornosť nechápeme len ako „ukazovanie objektov žiakom“, ale znázorňovaním rozumieme aj „ukazovanie abstraktných javov v istej skonkretizovanej podobe.“ (Betáková – Tarcalová, 1984, s. 86). Učebnicu ako prostriedok znázornenia teda možno považovať za názorninu. Pri znázorňovaní v predmete slovenský jazyk žiak primárne pracuje so zrakom

⁴⁰ Torzo tabuľky sme prevzali od R. Čapka (2015, s. 321).

⁴¹ J. Maňák – V. Švec (2003, s. 64) zaraďujú prácu s textom ku klasickým slovným metódam.

a sluchom – pozoruje písané alebo hovorené prejavy. Pri práci s knihou ide o písané prejavy, ktoré je vo vyučovaní nutné dopĺňať rečovými aktmi (priamo z nich potom žiaci vyvodzujú poznatky). Žiak pracuje s textom, ktorý môže existovať v dvoch podobách – lineárnej a nelineárnej. Práca s textom patrí k najstarším slovným metódam s cieľom osvojiť si nové poznatky, rozšíriť a prehĺbiť predchádzajúce poznatky, a to na základe spracovania textových informácií (porov. Maňák – Švec, 2003, s. 64). Pri práci s textom žiak získava zručnosť porozumieť textu prostredníctvom zručnosti dešifrovania jeho obsahu. Podľa J. Maňáka a V. Šveca (2003, s. 65) sa porozumenie textu prejavuje tým, že žiak dokáže:

- ✓ vyčleniť a označiť v texte kľúčové informácie a hlavné myšlienky (farebne zvýrazniť, podčiarknuť, vypísať a pod.);
- ✓ stanoviť vzťah medzi týmito informáciami, napr. rozumie pojmom;
- ✓ usporiadať kľúčové informácie podľa určitého kritéria;
- ✓ vyjadriť usporiadané informácie graficky;
- ✓ prezentovať obsah textu vlastnými slovami;
- ✓ zaujať k hlavným myšlienkam textu vlastné stanovisko;
- ✓ sformulovať otázky k textu;
- ✓ doplniť cieľ vlastným hodnotiacim komentárom.

Žiacke porozumenie textu je zručnosťou, ktorá si vyžaduje dlhodobejšie zameranie a zámerné zacielenie pozornosti na prácu s textom. P. Gavora (2008, s. 106 – 114) odporúča pri práci s textom niekoľko metód uľahčujúcich porozumenie textu:

1. *odhad neznámych slov* – žiak má sám odhaliť význam neznámeho slova, hľadať podobné významy, čím sa mu obohacuje slovná zásoba; nové slová je nutné použiť v rozličných komunikačných situáciách, aby prišlo k ich upevneniu a správne mu pochopeniu významu;
2. *formulácia otázok žiakmi* – ide o aktívnejší postup ako pri zaužívanej metóde otázka – odpoveď;
3. *rozlišovať a spracúvať staré a nové informácie* (Čo som sa naučil z textu?) – žiak triedi informácie, vie ich využiť v praktickom živote, uvedomuje si pozíciu starej a novej informácie; vhodné je použiť napr. dvojité zápisky;
4. *Postup 3-2-1* – ide o motivačnú metódu, pri ktorej žiak pracuje s informáciami, ktoré ho zaujali: hľadá – 3 dôležité veci, 2, čo ho v texte zaujali a 1, na ktorú nenašiel v texte odpoveď;
5. *pojmová mapa* – slúži na usúvzťažnenie poznatkov, porovnávanie nových a starších vedomostí a pod.
6. *rozličné stratégie práce s textom, napr. SQ4R*: S(survey) – predbežná orientácia v texte podľa nadpisu, záhlavia, členenia textu a dopátrať sa k zmyslu textu; Q (question) – klásť si otázky, ktoré informácie sú známe a ktoré neznáme; 4R (read – reflect – recite – review) – podrobnejšie čítanie textu, zápis poznámok, priebežné zaznamenávanie otázok, ktoré nám napadajú pri čítaní, nachádzať medzi informáciami

vzťahy, zapamätať si kľúčové informácie a dokázať si ich spätne vybaviť, informácie získané z textu zhrnúť (porov. Helus – Pavelková, 1992, In: Maňák – Švec, 2003, s. 66).

Prácu s textom uľahčujú aj metakognitívne zručnosti, napr. zručnosť aktívne sledovať a riadiť vlastnú poznávaciu činnosť pri učení z textov. Ako vhodný prostriedok sa nám javí využívanie pojmových máp, metódy SQ4R, čitateľské listy, čítanie s otázkami, dopĺňovanie, dvojité denník, používanie značiek – INSERT, kľúčových slov, pyramída a podobne. **Metóda čitateľských listov** je vhodná pre prácu vo dvojici – žiaci si prečítajú text a svoje reakcie zapíšu formou listu, napr.: *Milá Tereška, práve som si dočítala článok o liečivej schopnosti pýru. Túto rastlinu som doteraz veľmi nepoznala. Predstav si, že jej koreň je liečivý. A my sme ho vyhadzovali do kompostu! Odteraz to už asi neurobím... A vedela si, že slovo pýr je zároveň vybrané slovo? Nevieš prečo, ale skúsím pozrieť do slovníka a zistiť jeho pôvod. Zatiaľ sa maj krásne a teším sa na Tvoj list. Kamoška Peťa.* Pri práci s čitateľským listom platí zásada neopravovať pravopisné či gramatické chyby, pretože ide o bezprostrednú reakciu po prečítaní textu (porov. Čapek, 2015, s. 300). Formou práce vo dvojici je aj **čítanie s otázkami** (ibid., s. 301) – žiaci si potichu prečítajú text a za každým odsekom si kladú vzájomne otázky týkajúce sa prečítanej časti. Pri zadávaní otázok a ich zodpovedaní si môžu vyhotovovať záznamy či rozličné poznámky, príp. otázky, ktoré im v súvislosti s textom napadli a nevedia ich zodpovedať. Zaujímavou metódou je **dvojité denník**, pri ktorom žiak pri čítaní textu zvyrazňuje myšlienky, ktoré ho zaujali. Označené myšlienky komentuje, napr.: *Prečo som si vybral túto myšlienku? Čím ma táto myšlienka zaujala? Čo mi pripomenula? Čo sa mi pri nej vybavilo? Aké otázky vo mne vyvolala? Čomu nerozumiem? a pod.* (porov. Čapek, 2015, s. 303). Pri práci s dvojitým zápisníkom je nutné najprv žiakov oboznámiť so spôsobom práce a formou demonštrácie hromadne niekoľko textov takýmto spôsobom analyzovať. Po analýze textu nasleduje spoločné čítanie, učiteľ sa zastavuje pri jednotlivých odstavcoch a pýta sa žiakov na ich vyjadrenia. Podobnou metódou je **dvojité záznamník**, pri ktorom žiaci pracujú s tabuľkou rozdelenou na polovicu. Zachytávajú do nej pojmy známe a neznáme, príp. iné, vopred určené kategórie.

Pomerne zaužívaný je u nás spôsob **INSERT** (Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking)⁴². Čítanie je založené na používaní značiek:

- ? nerozumiem prečítanej informácii
- ✓ rozumiem všetkému prečítanému
- ! informácia ma prekvapila, je nutné ju zdôrazniť
- + súhlasím
- nesúhlasím

Pri používaní metódy INSERT nemusia žiaci vpisovať poznámky do textu, ale môžu použiť napríklad tabuľku.

⁴² Čapek, 2015, s. 304.

Pojem **klúčové slovo** je známy každému čitateľovi, avšak vo vyučovaní slovenského jazyka sa s ním tak často nestretáme. Je pritom účinnou pomôckou pri kritickom čítaní textu, rovnako ako **základné pojmy** týkajúce sa učiva. Pomocou týchto kategórií môžeme úspešne diagnostikovať nielen porozumenie aktuálne čítaného textu, ale aj celého učiva. So žiakmi môžeme klúčové slová nacvičovať pomocou počítača, napr. formou otázky: *Aké slovo by si zadal do vyhľadávača, keby si sa chcel dozvedieť o tom, ako sa v roku 1918 sformovalo Československo?*

B. Názorno-demonštračné metódy sú metódami názornosti. G. Petty (2013, s. 184) charakterizuje demonštráciu ako „umenie ukazovať.“ Demonštrácia je praktická ukážka, ktorej cieľom je napodobenie, imitácia. Demonštračné metódy uvádzajú žiaka do priameho kontaktu s poznávanou skutočnosťou, obohacujú jeho predstavy, konkretizujú abstraktný systém pojmov, podporujú spájanie poznávanej skutočnosti s reálnou životnou praxou (Skalková, 2007, s. 195). Demonštráciu používal už J. A. Komenský, v súlade so zásadou názornosti. Väčšina autorov považuje za demonštráciu používanie dvojrozmerných pomôcok, avšak v lingvodidaktike s týmto tvrdením nemožno súhlasiť, pretože na demonštráciu vo vyučovaní slovenského jazyka využívame aj nemateriálne prostriedky, predovšetkým slovo. Tieto metódy sú založené na pozorovaní učiteľom navodených situácií. Pedagóg pred ukázkami sformuluje cieľ, ku ktorému ukážka smeruje. Ak používame demonštráciu ako motiváciu, hovoríme o motivačnej demonštrácii. Môže byť ňou napríklad ukážka, text, pieseň, film a pod., ktorý sa viaže na tému. Demonštráciu možno použiť aj pri slohu, napr. pri vysvetľovaní postupu ako napísať nejaký útvar; v literatúre, ako rozobrať báseň. Učiteľ pri demonštrácii uvažuje nahlas, aby žiaci postrehli jeho spôsob uvažovania a logické postupy (porov. Maňák – Švec, 2003, s. 78). Špecifickými demonštračnými prvkami vo vyučovaní slovenského jazyka sú vetné schémy, gramatické karty, na nižšom stupni magnetická abeceda, aktuálne sú učiteľmi obľúbené rozličné svojpomocne vyhotovené kartičky. K demonštračným metódam možno zaradiť metódu predvádzania, pozorovania, práce s tabuľou, obrazom (Maňák – Švec, *ibid.*)⁴³.

Pri **metóde predvádzania** učiteľ pomocou zmyslových receptorov sprostredkúva žiakom isté vnemy, na základe ktorých sa žiak oboznámi s javmi priamemu názoru neprístupnými (*ibid.*), napríklad problematiku nárečových areálov učiteľ ľahšie sprostredkuje pomocou mapy nárečí. Súčasťou predvádzania sa tak stáva aj pozorovanie. **Pozorovanie** je zámerné, cielené a sústavné vnímanie predvádzaného javu či objektu (porov. *ibid.*). V predmete SJL je prítomné napríklad pri pozorovaní jazykových prejavov.

J. Maňák (1990) spracoval špecifické formy demonštrácie:

- **tichá demonštrácia** – učiteľ nevysvetľuje, ale požiada žiakov, aby sledovali celý proces; v závere im kladie otázky;
- **demonštrácia so zámernou chybou** – učiteľ žiakov vopred upozorní, že pri názornom predvedení sa dopustí chýb;
- **sokratovská demonštrácia** – trieda dáva inštrukcie, podľa ktorých učiteľ postupuje; učiteľ kladie otázky a žiaci vysvetľujú postup – ide o obrátený spôsob vyučovania;

⁴³ Autori do tejto skupiny zaraďujú aj inštruktáž (porov. vyššie).

➤ **žiacka či učiteľská demonštrácia.**

Zaujímavou demonštračnou metódou je **práca s obrazom**, ktorá reaguje na čoraz viac preferovanú požiadavku vizualizácie učebnej látky. Obrazom chápeme akékoľvek vizuálne prevedenie učebného obsahu, napr. *didaktický školský obraz, kresbu na tabuli, ilustráciu v didaktických materiáloch, nástenné obrazy, obrazy statickej a dynamickej projekcie, počítačová grafika, schémy, pojmové mapy, clustering* (porov. Maňák – Švec, 2003, s. 82).

C. **Praktické metódy** sú zamerané na vytváranie praktických zručností, pričom v edukácii ide o neukončený proces. Zručnosti sa utvárajú celoživotne, ich charakter sa kvalitatívne i kvantitatívne mení. Možno ich formovať prostredníctvom imitácie (napodobňovania) činností, manipulácie, experimentovania a podobne. V predmete SJL sa uplatňujú len v podobe imitácie rečových prejavov. Ostatné spôsoby práce nie sú zastúpené, príp. môžu byť využité ako sprievodné metódy.

II. **Aktivizujúce metódy (diskusné⁴⁴, heuristické, situačné, inscenačné, didaktické hry)**

Aktivizujúce metódy sú postupy, ktoré vedú vyučovanie tak, aby žiak výchovno-vzdelávacie ciele dosahoval na základe vlastnej učebnej činnosti (Maňák – Švec, 2003, s. 105). Mení sa pozícia učiteľa (edukátora) na facilitátora, sprievodcu, a žiaka (edukanta) na seba-vzdelávací subjekt.

Heuristické metódy sú zamerané na riešenie problémových úloh troma spôsobmi:

- cestou samostatného objavovania – výsledky nie je nutné verbalizovať;
- metódou riadeného objavovania;
- metódou riešenia problémov (= problémové vyučovanie ako učebná stratégia); problém predstavuje teoretickú alebo praktickú obtiaž, ktorú žiak rieši myslením či skúmaním (Maňák – Švec, 2003, s. 113).

Na reálne prípady zo života, ktoré predstavujú špecifické náročné javy vyvolávajúce potrebu vysporiadať sa nimi, vo vyučovaní využívame **situačné metódy** (ibid., s. 119). Okrem kognitívneho charakteru (osvojenie si poznatku či zručnosti) si žiak osvojuje aj zručnosti potrebné pre riešenie problémov v praktickom živote. Práve z tohto dôvodu sú v jazykovom vzdelávaní situačné metódy ideálnym prostriedkom pri nácviku komunikačných zručností. Situačné metódy sa prejavujú vo viacerých variantoch (ibid.): metóda rozboru situácie, metóda riešenia konfliktnej situácie a incidentu (= incidenčná metóda). Charakter samoštúdia má **metóda rozboru situácie**, pri ktorej žiaci samostatne študujú vopred pripravené materiály a po dôslednom samoštúdiu nasleduje diskusia s učiteľom. Inšpirujúcou môže byť aj **incidenčná metóda**, ktorá sa začína krátkou ústnou správou o udalosti (3 – 5 minút). Žiaci k správe dostanú ďalšie doplňujúce informácie a po ich štúdiu nasleduje riešenie situácie formou návrhov a diskusie (porov. ibid., s. 120).

Inscenačné metódy predstavujú sociálne učenie v modelových situáciách (ibid., s. 123). Realizujú sa buď štruktúrovane (s vopred pripraveným scenárom) alebo

⁴⁴ Diskusným metódam sme venovali pozornosť pri slovných dialogických metódach (pozri vyššie).

neštruktúrovanie (bez detailne spracovaného scenára). J. Maňák – V. Švec (2003, s. 123) v rámci inscenačných metód spomínajú mnohostranné hranie úloh (= Multiple Role Playing), pri ktorom sa žiaci oboznámia s problémovou situáciou, ktorú majú hrať, každý hráč má pritom svoju rolu s písomnou inštrukciou (tá obsahuje pokyny a rady k realizácii). V praxi má opodstatnenie aj hranie rolí vo dvojiciach (tzv. dyadické).

Jednou z aktivizačných metód vo vyučovaní slovenského jazyka je aj **didaktická hra**. Hra vo vyučovaní slovenského jazyka nie je novodobou záležitosťou. O jej vhodnosti sa zmieňoval už J. A. Komenský v diele *Orbis pictus* (podal charakteristiku hry a hračiek; Gálisová, 2016, s. 54). Najstaršie didaktiky materinského jazyka ju tiež odporúčajú ako aktivizačnú metódu, vhodnú aj na samostatnú prácu žiakov. Na popularite získala začiatkom 60. rokov 20. storočia (J. Skalková, 2007, s. 199). Problematika hry vo všeobecnosti je pomerne široká, bez jednoznačne vymedzenej typológie. Z hľadiska akejsi hierarchizácie možno rozlišovať hru vo všeobecnosti, didaktickú hru a s prihliadnutím na predmet SJL aj jazykovú hru. Hru vo všeobecnosti chápeme ako prirodzenú ľudskú činnosť, ktorú charakterizuje spontaneita, sloboda, možnosť spolurozhodovania o pravidlách, opustiť hru v želannej chvíli, pocit istoty, dobrovoľnosť a podobne. Didaktická hra stráca spontaneitu, pretože ide o premyslenú činnosť realizovanú vzhľadom na určitý cieľ. Je cestou poznávania, pričom cieľ má byť pre dieťa výzvou. K naplneniu cieľa, získaniu poznatku, žiak dospieva náročnou aktivitou, nejde tu teda len o hru v zmysle pôžitkárskeho zabávania. Pomocou hry zhodnocuje stav svojich vedomostí, schopností, skúseností, poznáva svoje hranice, získava motiváciu na ďalšie sebavzdelávanie (porov. Vančíková, 2016, s. 21). J. Maňák a V. Švec (2003, s. 127) ju definujú ako sebarealizačnú aktivitu jedincov alebo skupín, ktorá slobodnú voľbu, uplatnenie záujmov, spontánnosť a uvoľnenie prispôsobuje pedagogickým cieľom. Špecifickou podobou hry v predmete SJL je **jazyková hra**. Didaktická hra vo vyučovaní slovenského jazyka bola komplexnejšie spracovaná v publikácii *Jazykové a literárne hry pre 1. a 2. stupeň* (A. Galisová et al., 2012). Ide o teoreticko-praktický výstup s CD prílohou obsahujúcou konkrétne jazykové hry. Stubbs (1983; In: Fontana, 2014, s. 92) vníma školu ako jazykové prostredie (hoci v praxi to tak nie vždy platí), a preto upozorňuje na potrebu vytvárať žiakom situácie, v ktorých je objektívne nutné hovoriť. Nástrojom na utváranie takýchto situácií sú práve jazykové hry (ibid., s. 97), pri ktorých majú žiaci možnosť si uvedomovať pestrosť a možnosti reči ako nástroja, ktorý už ovládajú. Na druhej strane dochádzajú k poznaniu, že k plnému rozvoju svojich rečových kompetencií, a teda k dosiahnutiu optimálnej možnosti efektívne používať jazyk, musia ešte vyvinúť nejaké úsilie.

Typológia jazykových hier, ich charakteristika či špecifikácia neboli dosiaľ jednotne spracované a sú publikované len ako čiastkové štúdie (téma hry je často spracúvanou témou atestačných prác). Na ilustráciu načrtneme zopár námetov na využívanie hier v predmete SJL. V. Betáková – Ž. Tarcalová (1984, s. 101– 104) odporúčajú napríklad hru *Meno, mesto, zviera, vec* (v príručke nazvané ako *Osoba, zviera, vec*), *Abeceda* (žiak na vybranú hlásku povie slovo a spolužiak pokračuje tým, že utvorí slovo na hlásku, ktorou sa predchádzajúce slovo ukončilo, napr. hlava – auto – okno – ortieľ – ľan...), *hru na opozitá, synonymá, tvorenie súvetí podľa vzorcov* (V1 a V2; Keď V1, V2; V1, aby V2a pod.), *Reťaz* (žiaci rozvíjajú vetu pridávaním ďalších vetných členov; žiak utvorí holú vetu, napr. Žiak leňoší.,

spolužiak pridá k vete vetný člen a utvorí vetu Žiak leňoší rád. Iný spolužiak dotvorí vetu, napr. Žiak leňoší rád doma.).

G. Petty (2009, s. 244) rozlišuje jazykové hry rozhodovacie, kvízy, zoznamovacie a pod. *Rozhodovacie hry* typologizuje podľa činností a rozvíjaných zručností žiaka:

- a) zoskupovanie kartičiek – rozvíja myšlienkové operácie syntézy, napr.: Žiak má podčiarknuté slovné druhy zaradiť do skupín:

podstatné mená *slovesá* *iné slovné druhy*

Pes vybehol. *Pes vybehol.* *Pes vybehol von.*

- b) priradovanie – otázka k odpovedi, slovo k fráze a pod., aj kartičky s nesprávnymi či zavádzajúcimi informáciami. Priradovať možno podľa časovej postupnosti, spojitosti alebo podľa „škály“;

Ďalšou metódou je *kvíz*. Pred samým jazykovým cvičením je nutné ujasniť si striktné pravidlá o priebehu kvízu, príp. používaní podporných prostriedkov (pomôcok) a pod.

Konkrétnou metódou je napríklad jazyková hra *Tenis*, pri ktorej ide o opakovanie vedomostí vo dvojiciach – žiaci kladú súperovi striedavo otázky z prebraného učiva; ak súper nevie odpovedať alebo urobí chybu, protihráč získava bod. Cieľom hry *Honba za pokladom* je nájsť vo svojich textoch čo najviac vopred určených jazykových javov, napríklad slov, v ktorých je porušené pravidlo o rytmickom krátení. Viac zaujímavých hier G. Pettyho možno nájsť na www.geoffpetty.com.

Zoznamovacie hry sú založené na otázkovej metóde. Môžu byť použité napríklad ako modifikácia na literárnu postavu (žiaci sa pýtajú jeden druhého: *Odkiaľ ste? Z ktorého storočia? Aké máte záujmy?* a pod.). Jazykovú hru je vhodné použiť napríklad aj pri náviku charakteristiky, vtedy sa prepája s rolovou metódou.

Na medzipredmetové prepojenie sú vhodné napríklad hry na *určovanie obrázkov*. *Pedagóg vystrihne rozličné obrázky z farebných časopisov, rozloží ich po prázdnej lavici v rohu triedy. Žiakov zadelí do skupín (A, B, C...) a posadí ich čo najďalej od lavice v rohu. Každý žiak má svoje číslo (1 – x). Žiakom s rovnakými číslami ukáže pedagóg obrázok (nezabudne si poznačiť, ku ktorej skupine žiak patrí), ktorý ostatní členovia skupiny nemôžu vidieť. Žiaci sa usilujú obrázok popísať v skupine. Po slovnom popise sa od skupiny vzdialia. Žiaci č. 2 sa pristúpia k lavici v rohu a usilujú sa obrázok nájsť a priniesť ho do skupiny. Tu sa dohodnú, či ide o správny obrázok a ak áno, ukážu ho učiteľovi. Ak bol správny, učiteľ ukáže obrázok žiakovi č. 2. Žiaci súťažia v rýchlosti určovania.* Aktivita je vhodná aj pre výučbu cudzích jazykov.

Klasickými jazykovými hrami sú napríklad *doplňovačky, rébusy, tajničky* a pod. *Doplňovačka* (štvorcovka, slabikovka, bunkovka, hrebeňovka; Betáková et al., 1984, s. 57) spolu s rébusom majú hlavne motivačnú úlohu. Netreba ich však vo vyučovaní preceňovať a domnievať sa, že ak ju pedagóg použije na začiatku vyučovacej jednotky, jeho prístup je zákonite moderný a inovatívny. Pozornosť treba zamerať aj na obsah doplňovačky, aby nebola len nástrojom pre nástroj, ale aby si žiaci prostredníctvom nej aktivizovali poznatky.

K zaujímavým metódam hry patria *príbehy na pokračovanie*, pri ktorých žiaci dopĺňajú príbeh po jednej vete, jazyková hra *Video* (žiakom pustíme film a vypneme zvuk. Žiaci jeden po druhom dopĺňajú film komentárom.) či rolové hry odporúčané K. Hincovou (2015, s. 74nn):

- ❖ *hra v role* – v rovine: simulácie – žiak hrá seba v navodenej fiktívnej životnej situácii;
alternácie – žiak hrá niekoho iného, cez koho prezentuje svoje názory;

charakterizácie – stotožňuje sa s inou postavou.
- ❖ *Kolotoč* – okamžitá zmena svojho ja na niekoho iného. Hru začínajú dvaja hráči, napr. *Kadernička zavolá k umývadlu zákazníčku, druhá žiačka sa musí ihneď správať ako zákazníčka, potom nastupuje tretí hráč, napr. ako pacient prichádzajúci do ambulancie, pričom dvaja predchádzajúci sa mu musia prispôbiť; hráč, ktorý je v kolotoči najdlhšie, ho musí opustiť, ale nenásilne, aby to vyplynulo zo situácie; môže ho nahradiť iný hráč;*
- ❖ *Horúca stolička* – žiak si sadne na stoličku, ostatní žiaci mu kladú otázky a on na ne odpovedá, napr. ako literárna postava, slovenský dejateľ a podobne;
- ❖ *Hovorené myšlienky* (vnútorné hlasy) – žiak v úlohe postavy (napríklad literárneho diela) odhaľuje nahlas svoje myšlienky, za ním stojí skupina žiakov, ktorí si položia ruky na jeho rameno a vyslovujú jeho myšlienky pre a proti – žiak počúva svoje hlasy, zvažuje silu ich argumentov, no konečné rozhodnutie urobí sám;
- ❖ *Alej* – žiaci stoja v dvoch radoch oproti sebe, v uličke medzi nimi prechádza jeden žiak v role, žiaci v uličke mu vyjadrujú pochvalu, súcit, nesúhlas, odsúdenie, radia mu a pod. – vyjadrujú vlastné pocity a názory na postavu;
- ❖ *Žalujem – obhajujem – súdim* – modelovanie procesov na súde; cieľom hry je nájsť čo najviac argumentov pre a proti obžalovanému, pričom téma môže byť aj jazykového charakteru, napríklad súdenie jazykového redaktora, autora plagiátu, reklamy a pod.;
- ❖ *Dráma na papieri* – na veľký papier si ľahne dieťa a žiaci ho obkreslia, pričom mu môžu prikresliť potrebné črty – používame na charakteristiku postavy atď.

Rolové hry k hrám zaraďuje aj J. Skalková (1999, s. 186). Okrem nich začleňuje k hrám aj metódy simulačné, situačné, inscenačné a dramatizáciu. **Metódy hrania rolí (inscenačné) predstavujú riešenie problému** cez hranie rolí, inscenáciu. Inscenácia sa využíva aj pri predvádzaní časti vyučovacieho procesu na seminároch teórie a praxe a nazývame ju mikroteaching (J. Skalková, ibid.). **Participatívne metódy** kladú dôraz na predvádzanie skrytých prejavov učebnej aktivity. **Situačné (prípadové) metódy** sú zamerané na riešenie problémovej situácie, ktorá sa rieši konfrontáciou vedomostí, zručností, názorov a postojov aktérov. Majú medzipredmetový presah.

Pri práci s jazykovým materiálom odporúčame aj klasické stolové, strategické, počítačové hry, televízne programy, ktoré by na prvý pohľad nemuseli evokovať didaktický zámer. Zastávame názor, že akákoľvek hra môže byť didakticky využitá, ak ju učiteľ dokáže použiť na správny účel, napr. klasické *kvarteto* či *pexeso* je možné pretransformovať na slovné varianty, príp. varianty týkajúce sa postáv a objektov v literárnom diele. Hru *Twister* možno

využiť ako motiváciu pri vysvetľovaní tvaroslovia, ohybných slovných druhov. Rovnako hry *Activity*, *Milionár* a pod. Repertoár je neobmedzený.

Vo vyučovaní slovenského jazyka je možné využiť nespočetné množstvo hier, no treba pritom dbať na ich správne zaradenie do vyučovania, pestrosť, časté striedanie (v ostatnom prípade by prišlo k monotónnosti a stereotypu), efektívnosť vzhľadom na stanovený cieľ vyučovacej jednotky. Každá hra začlenená do vyučovacieho procesu je len prostriedkom k dosiahnutiu didaktického cieľa, nie cieľom samým, lebo ako hovorí K. Vančíková (2012, s.13), zmyslom „funkčne volených didaktických postupov (teda aj hier – pozn. M. B.) nemá byť zabávanie, ale sprostredkovanie zmysluplných edukačných obsahov čo najefektívnejšou cestou.“

III. Komplexné výučbové metódy

Komplexné metódy rozširujú priestor vyučovacích metód o prvky organizačných foriem, didaktických prostriedkov a viac reflektujú celkové ciele výchovno-vzdelávacieho procesu. Ide o zložené metodické útvary predpokladajúce prepojenie metód, foriem, didaktických prostriedkov atď. (Maňák – Švec, 2003, s. 131). Citovaní autori k týmto metódam zaraďujú *frontálne vyučovanie, skupinové a kooperatívne, partnerské vyučovanie, individuálnu a individualizovanú výučbu* (typickú pre Waldorfskú školu, Montessori, Daltonský a Jenský plán), *samostatnú prácu žiaka, kritické myslenie* (porov. model E-U-R), *projektové vyučovanie, dramatickú výchovu, otvorené vyučovanie brainstormingové metódy* a pod. Viaceré z vymenovaných stratégií mnohí didaktici považujú za formy či prístupy. Detailnejšie sa zmienime iba o **projektovom vyučovaní**⁴⁵, pretože je v školách príliš sprofanované a oklieštené. Projekt je komplexnou praktickou úlohou spojenou so životnou realitou, ktorú je možné riešiť teoretickou a praktickou činnosťou vedúcou k vytvoreniu adekvátneho produktu (Maňák – Švec, 2003, s. 168). Z hľadiska časového trvania možno projekty rozdeliť na: krátkodobé (hodinové), dlhodobé (týždňové), so strednou dĺžkou trvania (niekoľkodňové) a dlhou dĺžkou trvania (s trvaním niekoľkých týždňov až mesiacov). V praxi sa najčastejšie používajú krátkodobé a stredne dlhé projekty, ktoré sa však často nesprávne zamieňajú za referát. Ak učiteľ zadá žiakovi ako projektovú tému napríklad Nárečia na Slovensku a žiak pomocou viacerých zdrojov spracuje súvislý text, prípadne ho doplní obrázkami, nejde o projekt, ale o referát. Projekt má pre žiaka predstavovať problémovú úlohu so širším zameraním a má praktický dosah. Referát býva spravidla teoretickejší a nemá komplexnú povahu. K odlišeniu projektu od referátu môžu byť nápomocná aj znalosť priebehu riešenia projektu (porov. *ibid.*, s. 169):

1. **stanovenie cieľa** – žiaci majú byť cieľom motivovaní, stotožniť sa s témou a prijať ju (pri výbere témy môžu žiaci spolupracovať s učiteľom, téma môže vyplývať aj z problému, ktorý sa objaví počas vyučovania);
2. **vytvorenie plánu riešenia** – učiteľ so žiakmi prediskutuje úlohu každého jedného v projekte, pričom úloha môže byť spoločná alebo diferencovaná; v tejto fáze sa riešia aj otázky týkajúce sa organizácie práce, výdavkov, časového rozvrhnutia, potrebných

⁴⁵ Projektové vyučovanie SJL na primárnom i sekundárnom stupni spracovali autorky A. Rýzková – G. Magalová – M. Moravčíková – M. Beláková v Didaktických príručkách pre učiteľov 2. stupňa. Slovenský jazyk (2010).

pomôcok a materiálu, prítomnosť iných osôb vstupujúcich do projektu, konzultácie, spôsob prezentácie výsledkov, odmena za vypracovanie projektu a pod. Ideálnym riešením je vypracovanie plánu práce.;

3. **realizácia plánu** – žiaci pomocou výskumnej činnosti, rozličných nástrojov získavania informácií (rozhovor, pozorovania, merania a i.) získavajú potrebný materiál. Dôležité je dokumentovať každý krok v projekte. Žiaci majú možnosť konzultovať svoje kroky s učiteľom.;
4. **vyhodnotenie projektu** – súčasťou je zverejnenie výsledkov, ktoré môžu byť čiastkové, ak každý žiak pracoval na inej úlohe väčšieho projektu, alebo komplexné, ak žiak riešil celý projekt sám. Záverečná časť projektového vyučovania má mať pre žiaka motivačný charakter.

Otázky, námety, úlohy:

1. *Utvorte podobný model diskusných otázok (ako je uvedené v texte) na tému týkajúcu sa vyučovania slovenského jazyka.*
2. *Vypracujte prípravu na vyučovaciu jednotku s použitím aspoň dvoch prezentovaných metód. Zdôvodnite ich využitie.*
3. *Na internete si nájdite ľubovoľnú prípravu na hodinu SJL a analyzujte ju po všetkých stránkach – uplatnenie medzipredmetovosti, prierezových tém, stanovenie cieľov, zohľadnenie učebného štýlu žiaka, adekvátnosť použitých didaktických prostriedkov a pod. Svoje výsledky prezentujte v skupine.*
4. *Vypracujte didaktickú pomôcku vhodnú na aktivizujúci prístup vo vyučovaní. Odprezentujte ju v skupine.*
5. *Vypracujte cloze-test a odprezentujte ho kolegom.*

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.

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 teorie)*. 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

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

Encyklopédia Slovenska. VI. zväzok. T – Ž. Bratislava : Veda, Vydavateľstvo SAV, 1982.

Encyklopédia spisovateľov Slovenska. I. zväzok. Ed. K. Rosenbaum. Bratislava : Obzor, 1984. 484 s.

FISHER, R.: *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha : Portál, 1997. 176 s. ISBN 80-7178-120-7.

FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2014. 384 s. ISBN 978-80-262-0741-2

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

HANUŠ, R. – CHYTILOVÁ, L.: *Zážitkově pedagogické učení*. Praha : Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2

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

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.

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

KLIMOVIČ, M.: *Pokus o typológiu detského pisateľa*. 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. 211 – 223. ISBN 978-80-8084-562-9.

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

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

LECHTA, V. et al.: *Logopedické repetitórium*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. 280 s. ISBN 80-08-00447-9

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, Ľ.: 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, Ľ.: 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

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

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

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

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

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.

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>

GORSKI, P. C: Student Fishbowl. Dostupné na: <http://www.edchange.org/multicultural/activities/fishbowl.html>

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