



# Čitateľ'ská gramotnosť'

---

*Metodická príručka*



**NIVAM**

NÁRODNÝ INŠTITÚT VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE



# Čitateľská gramotnosť

Metodická príručka

---

**Mgr. Zuzana Kováčová Švecová, PhD.**

**Mgr. Zuzana Herbrychová**

**Mgr. Marianna Jančurová**

**Mgr. Jana Kozová**

**Mgr. Linda Parobeková**

**PaedDr. Alena Rapčan Štrompová**

# Obsah

<b>Úvod</b>	<b>4</b>
<b><u>1. Čitateľská gramotnosť a jej komponenty</u></b>	<b>6</b>
<u>1.1 Komponent – vzťah k čítaniu</u>	7
<u>1.2 Komponent – porozumenie textu a interpretácia</u>	10
<u>1.3 Komponent – vyvodzovanie a hodnotenie</u>	13
<u>1.4 Komponent – metakognitívne procesy pri čítaní</u>	16
<u>1.5 Komponent – obsah a forma</u>	19
<u>1.6 Komponent – tvorba, aplikácia, zdieľanie</u>	21
<b><u>2. Možnosti rozvíjania čitateľskej gramotnosti v 1. cykle</u></b>	<b>23</b>
<b><u>3. Možnosti rozvíjania čitateľskej gramotnosti v 2. cykle</u></b>	<b>27</b>
<b><u>4. Možnosti rozvíjania čitateľskej gramotnosti v 3. cykle</u></b>	<b>30</b>
<b><u>5. Metakognícia ako riadiaci systém čítania a čitateľské stratégie</u></b>	<b>34</b>
<u>5.1 Skenovanie – rýchla orientácia v texte</u>	34
<u>5.2 Predvídanie – hra na detektíva priamo v texte</u>	35
<u>5.3 Kladenie otázok – vedenie dialógu s textom</u>	37
<u>5.4 Kontrola porozumenia – ako sa stať sebedomým čitateľom</u>	39
<u>5.5 Identifikácia hlavných myšlienok a zhrnutie – hľadanie podstaty textu</u>	41
<u>5.6 Metóda INSERT</u>	42
<u>5.7 Ďalšie čitateľské stratégie a metódy</u>	43
<b><u>6. Čitateľská gramotnosť a hodnotenie</u></b>	<b>45</b>
<u>6.1 Možnosti hodnotenia, praktické tipy a ukážky formatívneho hodnotenia</u>	46
<u>6.2 Hodnotenie v nadväznosti na komponenty čitateľskej gramotnosti</u>	46
<b><u>7. Čitateľská gramotnosť a výzvy 21. storočia</u></b>	<b>56</b>
<u>7.1 Metóda SIFT (zastav sa – over – najdi – dohľadaj)</u>	57
<u>7.2 Metóda PANTERA</u>	61
<u>7.3 S-H-E-E-P</u>	63
<u>7.4 Príklad využitia metódy PANTERA pri čítaní hoaxu so žiakmi 3. – 4. ročníka</u>	64
<u>7.5 Čítanie multimodálnych textov</u>	66
<u>7.6 Príklad čítania videa, sprievodného textu a infografiky ako multimodálneho celku</u>	67
<b><u>8. Tipy na tematické a projektové aktivity</u></b>	<b>71</b>
<b><u>Prílohy</u></b>	<b>74</b>
<b><u>Odporúčaná literatúra a použité zdroje</u></b>	<b>86</b>

# Úvod

**Čitateľská gramotnosť** v súčasnosti predstavuje komplexnú, **multidimenzionálnu kompetenciu**, ktorá ďaleko presahuje tradičné chápanie technického nácviku čítania a písania. V kontexte nových vedeckých poznatkov ju vnímame aj ako dynamický proces, v ktorom sa prelínajú **kognitívne, lingvistické, sociokultúrne a emocionálne dimenzie** smerujúce k schopnosti jednotlivca aktívne konštruovať význam, kriticky hodnotiť informácie a participovať na sociálnom a kultúrnom živote spoločnosti.

**ŠVP ZV 2023** reflektuje túto paradigmatickú zmenu tým, že čitateľskú gramotnosť redefinuje a integruje s vizuálnou gramotnosťou do podoby kľúčovej **prierezovej gramotnosti**, ktorá tvorí fundamentálny a kognitívny základ pre celoživotné vzdelávanie a úspešné fungovanie v informačne presýtenom svete 21. storočia. Tu je ešte potrebné zdôrazniť, že tento prístup nie je dôsledkom kurikulárnych zmien, ale vychádza z dlhodobého poznania o tom, ako sa rozvíja čítanie, z medzinárodných a národných výskumov čítania, z poznatkov neurovied, ale aj z dobrej praxe.

Prepojenie **čitateľskej a vizuálnej gramotnosti** vychádza z poznania, že text a obraz sú vzájomne neoddeliteľné zložky komunikácie. Čitateľská a vizuálna gramotnosť majú spoločne vymedzené aj **postojové, obsahové a procesuálne rámce**. To znamená, že v rámci oboch uvedených gramotností nachádzame spoločné činnosti, zručnosti odlišujúce sa v obsahoch, v ktorých sa budú rozvíjať. V oblasti postojov sa to týka napríklad:

- schopnosti otvorene vnímať vizuálne a textové podnety v každodennom živote,
- schopnosti rešpektovať a oceňovať rozmanité kultúrne prejavy,
- schopnosti využiť získané informácie z textov a vizuálnych podnetov na sebarozvojové, učebné a komunikačné ciele.

Spoločná je aj samotná podstata procesov spájajúcich sa so **zrakovým vnímaním znakov, symbolov, obrazov a s ich dekódovaním** (čítanie a porozumenie) a tiež so schopnosťou využívať ich pre svoje ciele a vytvárať z nich vlastné produkty. Samotné písmená sú znakmi, ktoré spojené v slovách vizuálne identifikujeme a rozoznávame, aby sme identifikovali ich obsah a význam. Súčasťou kníh sú obrazy v podobe ilustrácií nesúcich samostatnú informáciu alebo dopĺňajúcich napísaný text. Ilustrácie, obrázky, fotografie a iné formy vizuálnej prezentácie pomáhajú porozumieť písanému textu. Moderné mediálne produkty sú vytvorené na súbežnom pôsobení obrazu aj textu. Obrázkové knihy vynikajú dokonca v dvojitém rozprávaní príbehov – vo vizuálnom aj v textovom. Väčšina súčasných textov má **multimodálny charakter** – význam vzniká kombináciou textu, obrazu, grafov, farieb či symbolov.

Tento moderný prístup v slovenskom vzdelávacom prostredí zdôrazňuje predovšetkým **funkčnosť, zmysluplnosť a kritickú reflexiu** práce s textom, pričom do popredia stavia aj rozvoj **metakognitívnych zručností**, ktoré umožnia žiakom a žiačkam<sup>1</sup> vedome sledovať a regulovať vlastný proces porozumenia.

<sup>1</sup>V texte používame ženský a mužský rod, prípadne využívame generický mužský rod s cieľom zachovať čitateľskú plynulosť.

Dôležitou súčasťou rozvoja čitateľskej gramotnosti je aj **rozvoj samotného čitateľstva**, ktoré sa chápe ako rozvíjajúci vzťah žiakov a žiačok k čítaniu a ktorý zahŕňa ich čitateľskú identitu, čitateľské sebavedomie, osobné čitateľské teritórium, schopnosť voliť si text aj formovať vlastný čitateľský vkus. Predstavuje prepojenie kognitívnych, emočných, motivačných a sociálnych aspektov čítania, teda nielen porozumenie textu, ale aj prežívanie čítania, postoj k nemu a zakotvenie v každodennom živote. V tomto ponímaní **je procesom** – postupným formovaním vzťahu k textom, v ktorom sa žiaci a žiačky učia vnímať seba ako čitateľa a čitateľku, objavovať vlastné preferencie, budovať si vnútornú motiváciu k čítaniu.

Metodická príručka k čitateľskej gramotnosti je sprievodcom od teoretických konceptov k ich **praktickej realizácii** v prostredí triedy a školy. Ponúka systematické rozpracovanie **šiestich kľúčových komponentov čitateľskej gramotnosti** vrátane ich tematických oblastí. Príručka prekonáva tradičné vnímanie čítania ako izolovanej zručnosti a v jednotlivých kapitolách ukazuje, ako možno čitateľskú gramotnosť **integrovat' do rôznych vzdelávacích oblastí a predmetov** naprieč všetkými tromi cyklami základného vzdelávania.

Okrem toho publikácia ponúka:

- **vedomé čitateľské stratégie** – detailný pohľad na metakogníciu ako „riadiaci systém čítania“, ktorý učí žiakov plánovať, monitorovať a regulovať vlastný proces porozumenia;
- **praktické edukačné aktivity** – námety na vyučovacie hodiny a bloky špeciálne dizajnované pre 1., 2. a 3. cyklus, ktoré rešpektujú vývinové potreby žiakov;
- **moderné nástroje hodnotenia** – kapitolu o *formatívnom hodnotení*, ktoré sa namiesto tradičnej klasifikácie zameriava na opisnú spätnú väzbu a sledovanie individuálneho pokroku žiaka v procese čítania;
- **odpovede na výzvy 21. storočia** – analýzu digitálnych naratívov a stratégií pre kritickú prácu s *multimodálnymi textami* v online priestore;
- **inšpiráciu pre školskú komunitu** – námety na *tematické a projektové dni*, ktoré prepájajú čitateľskú gramotnosť s reálnymi životnými situáciami a podporujú celoškolskú čitateľskú kultúru.

Teoretickým východiskom pre tvorbu tejto publikácie boli základné dokumenty, najmä Vzdelávanie pre 21. storočie (2022), Vymedzenie gramotností a ich gradačná postupnosť (2023), Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie z roku 2023, Prierezové gramotnosti – sprievodca (2025). Uvedené dokumenty vychádzajú z toho, čo vieme o čítaní, a preto sú sprievodcami **od tradičných prístupov** zameraných primárne na techniku čítania **k aktualizovanému chápaniu čítania** a jeho procesov. Môžu byť nápomocné pre zmeny vnútorného nastavenia učiteľa a jeho vnímanie úlohy čítania v širšom kontexte. Autorky jednotlivých kapitol čerpali inšpirácie na aktivity vo svojej pedagogickej praxi.

# 1. Čitateľská gramotnosť a jej komponenty

Čitateľská gramotnosť sa tradične spája so schopnosťou porozumieť rôznym druhom textov, cielene s nimi pracovať, hľadať v nich priamo či nepriamo vyjadrené informácie a následne text primerane interpretovať a hodnotiť. Samotné zvládnutie práce s textom a informáciou však nestačí na to, aby sa zo žiakov a žiačok stali čitateľsky gramotní jedinci.

Ak má byť rozvíjanie tejto gramotnosti v školskom prostredí premyslené a efektívne, je potrebné presnejšie pomenovať jej jednotlivé komponenty, vysvetliť, čo je ich obsahom, a zároveň uvažovať o spôsoboch ich systematického rozvíjania vo vyučovaní.

V tejto kapitole preto jednotlivé komponenty predstavíme a ku každému z nich uvedieme príklady napĺňania cieľov v jednotlivých cykloch základného vzdelávania. Čitateľská gramotnosť nie je iba jednorozmerný súbor izolovaných zručností, ale viacvrstvový konštrukt zahŕňajúci kognitívne procesy porozumenia, metakognitívne stratégie, postojové nastavenie čitateľa i schopnosť reflektovať vlastnú prácu s textom. Neviaže sa pritom iba na jednu vzdelávaciu oblasť, ale prestupuje všetkými vzdelávacími oblasťami a predmetmi, v ktorých sa žiaci a žiačky stretávajú s textom v jeho rozmanitých podobách.

OBRÁZOK 1



## Komponenty čitateľskej gramotnosti

Zdroj: *Prierezové gramotnosti. Sprievodca. (2025, s. 16)*

## 1.1 Komponent – vzťah k čítaniu

### vzťah k čítaniu

Schopnosť vyjadriť potešenie alebo zážitok z čítania, vnútorná potreba čítať, ochota zdieľať vlastné porozumenie textu, zážitky s ďalšími čitateľmi a porovnávanie so spoločenskými interpretáciami vrátane reflexie zhôd a rozdielov – to všetko tvorí obsah komponentu vzťah k čítaniu.

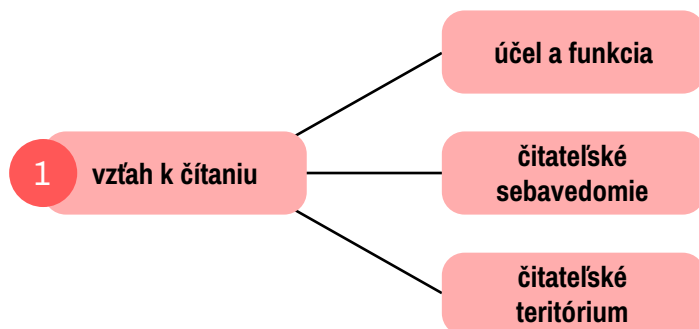
Východiskové otázky:

- Kedy si naposledy čítal/-a niečo len preto, že si chcel/-a?
- Ako sa cítiš, keď sa ti podarí prečítať celú knihu?
- Podľa čoho si vyberáš knihu? Máš obľúbeného autora, sériu alebo typ textu?
- Čítaš radšej sám/sama, alebo sa rád/rada o prečítanom rozprávaš s inými?

Pod pojmom vzťah k čítaniu rozumieme najmä **kladný vzťah k čítaniu a jeho postupné budovanie**, a to ako **predpoklad na rozvoj žiackeho čitateľstva**. Je základným pilierom pre efektívny rozvoj čitateľskej gramotnosti a prejavuje sa vo všetkých činnostiach žiakov a žiačok, ktoré súvisia s písaným textom (teda aj čítanie, aj počúvanie). Pozitívny vzťah k čítaniu sa prejavuje napríklad pri výbere kníh, keď si žiaci a žiačky vyberajú texty, ktoré im prinášajú radosť. Vyhľadávajú čitateľské zážitky, ochotne a radi využívajú príležitosti na čítanie a zdieľajú svoje zážitky a emócie s inými. Zaujímajú sa o knihy vo svojom okolí, vyberajú si rôzne typy textov podľa svojich očakávaní, záujmov a účelu čítania (čítanie pre radosť, čítanie pre učenie). Dokážu úspešne prekonávať prekážky a zdolávať svoje čitateľské výzvy. Vzťah k čítaniu je dôležité budovať systematicky a nepretržite od 1. až po 9. ročník. Je základným predpokladom pre rozvoj žiackeho čitateľstva, zdieľanie a spoločné uvažovanie o čítaní s ostatnými tvorí významnú oporu pre motiváciu k ďalšiemu čítaniu a nadobúdaniu ďalších čitateľských skúseností.

Obsah komponentu možno ďalej štruktúrovať do troch tematických celkov, ktoré konkretizujú jeho edukačný potenciál. Slúžia ako orientačný rámec pre uvažovanie o komponente.

### OBRÁZOK 2



Komponent vzťah k čítaniu a jeho tematické celky

V ďalšej časti sa zameriame na konkrétne príklady a aktivity na rozvoj vzťahu k čítaniu.

## Vzťah k čítaniu v 1. cykle

Systematické budovanie pozitívneho vzťahu k čítaniu je kľúčové už od 1. ročníka základnej školy. Práve 1. cyklus vzdelávania, v ktorom si žiak osvojuje základy grafomotoriky, spoznáva jednotlivé grafémy a vzťahy medzi nimi, predstavuje optimálne obdobie na formovanie čitateľských návykov. Súbežne s rozvojom techniky čítania a čitateľskej gramotnosti sa u žiaka postupne formuje jeho čitateľská identita. Rozhodujúcim faktorom v tomto procese je podnetné edukačné prostredie a celková klíma v triede. Už v čase, keď sa žiak len oboznamuje s písmenami a techniku čítania si ešte neosvojil, sa prostredníctvom obrazových materiálov či obrázkových kníh, predčítaním príbehov a rozhovorov o nich, kreslením postáv a ilustrácií dá podnietiť kladný vzťah k čítaniu. Už v prvých dňoch školskej dochádzky dokáže učiteľ v triede vytvoriť čitateľskú atmosféru. Jej neustálym podnecovaním tak môže najlepšie prispieť k rozvoju čitateľskej gramotnosti svojich žiakov. V tomto veku žiaci ešte nedisponujú abstraktným literárnovedným myslením. Ak dieťa v prvom ročníku zažije s textom radosť alebo dobrodružstvo, buduje si základy pre celoživotné čitateľské návyky (čitateľskú identitu) a kladný vzťah k čítaniu.

<b>Vzdelávacia oblasť/predmet</b>	Jazyk a komunikácia Slovenský jazyk a literatúra (Recepcia umeleckých textov)	
<b>Komponent ČG</b>	Vzťah k čítaniu	
<b>Tematický celok</b>	Čitateľské sebedomie	
<b>Aktivita: „Knihožrútk“</b>	<p><b>Ciele:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Vytvoríť úvodnú stránku čitateľského portfólia žiaka.</li> <li>– Rozvíjať u žiakov schopnosť počúvať a sústrediť sa.</li> <li>– Navodiť v triede čitateľskú atmosféru.</li> <li>– Budovať vzťah k čítaniu a ku knihám.</li> <li>– Zaviesť nové čitateľské návyky.</li> </ul> <p><b>Priebeh aktivity:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– predčítanie málotextovej knihy učiteľom</li> <li>– riadený rozhovor so žiakmi o príbehu, postavách, myšlienkach knihy</li> </ul> <p><u>Využívanie otázok typu:</u></p> <p><i>Páčil sa ti príbeh? Čo sa v príbehu stalo? Myslíš si, že by sa to mohlo skončiť inak? Ako si sa cítil, keď sme čítali časť, v ktorej...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– tvorba prvej stránky portfólia</li> </ul> <p><b>Úloha:</b> Nakresliť postavičku, ktorá by mohla, tak ako Knihožrútk, mať veľmi rada knihy. Výsledná kresba sa stáva úvodnou prednou stranou ich budúceho čitateľského portfólia.</p> <p><b>Ďalšie aktivity:</b> Vymyslieť meno, dokresliť niečo, čo ich najviac zaujalo z prečítanej knihy, obohatiť ju môžu nadpisom.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– prezentácia diel žiakmi, predstavenie postavy, kresby, príbehu</li> </ul>	<p><b>Poznámky:</b></p> <p>Vhodné v úplne prvých dňoch nástupu do 1. ročníka.</p> <p>Vhodné je vybrať knihu, ktorá je pútavá, má málo textu, výrazné ilustrácie. Ako súčasť motivácie môže učiteľ využiť triedneho maskota alebo inú postavičku (Knihožrútk), ktorá bude v triede symbolizovať niekoho, kto má veľmi rád knihy, rád si ich prezerá, číta a rozpráva sa o nich, ale ak sa mu nejaká nepáči, vie, že je to v poriadku, a hľadá ďalšiu, vie, na koho sa obrátiť, ak potrebuje pomoc. Tejto postavičke a zároveň žiakom potom učiteľ číta knihu.</p> <p>Žiaci by už od prvých dní mali zaznamenávať svoje čitateľské zážitky. Medzi prvé môže patriť úvodné čítanie a zoznámenie sa s Knihožrútkom.</p> <p>Tento maskot môže zároveň do budúca zrkadliť čitateľskú cestu žiakov. Modeluje rôzne prístupy ku knihám (zvedavosť, nerozhodnosť i únavu či napätie), čím deťom pomáha pochopiť a prijať ich vlastné prežívanie pri čítaní.</p> <p>V prípade, že žiaci nevedia písať, použite pečiatky či nálepky písmen.</p> <p>Založte prvý záznam do obalu, budúceho portfólia.</p>

## Vzťah k čítaniu v 2. cykle

Prirodzená zvedavosť žiakov poskytuje priestor na objavovanie nových príbehov, na zdieľanie zážitkov a vytváranie prostredia, kde sa o knihách a čítaných textoch diskutuje v širších súvislostiach. Zdieľané rozhovory o obľúbených postavách, témach a autoroch postupne vedú k vytváraniu vzťahu k čítaniu. Učiteľ vie žiakov nabádať k žánrom a titulom, ktoré by ich mohli zaujať, upriamiť pozornosť na obsah aj širší presah.

V 1. cykle si žiaci osvojili predpoklady na budovanie vzťahu k čítaniu, v 2. cykle by už mali uvažovať o svojom čitateľstve samostatnejšie. Vyberajú si knihy a zdroje na čítanie podľa svojich preferencií. Vedia, akými čitateľmi sú, poznajú svoj repertoár tém či autorov, stanovujú si svoje čitateľské ciele či výzvy. V rámci výziev a plánovania môže učiteľ vytvoriť priestor, v ktorom prepojí ciele niekoľkých kľúčových oblastí a kompetencií.

<b>Vzdelávacia oblasť/predmet</b>	Matematika a informatika (Rozšírené nástroje na prácu s údajmi)	
<b>Komponent ČG</b>	Vzťah k čítaniu/Tvorba, aplikácia, zdieľanie	
<b>Tematický celok</b>	Čitateľské sebavedomie	
<b>Aktivita: Plánovanie čitateľského repertoáru</b>	<b>Ciele:</b> Stanoviť čitateľské výzvy. Samostatne zaznamenať svoje pokroky v čítaní (čitateľské portfólio). Rozširovať repertoár tém, o ktorých číta.	<b>Poznámky:</b>
	<p><b>Priebeh aktivity:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Aktivita spočíva v návrhu a tvorbe jednoduchej tabuľky a grafu zo súboru kvantitatívnych alebo kvalitatívnych údajov.</li> <li>– <b>Matematické reprezentácie</b> – tvorba tabuľky alebo frekvenčného diagramu pomocou čísel, ikon a symbolov na základe pozorovania, experimentu alebo matematickej úvahy.</li> <li>– Navrhovanie čitateľského plánu podľa žiackych čitateľských preferencií.</li> <li>– V tabuľke žiaci značia kvalitatívne aj kvantitatívne údaje. V zadanom časovom horizonte zaznamenávajú radenie kníh, ktoré si plánujú prečítať.</li> </ul> <p>Pozornosť treba upriamiť na žánre, autorov a témy, ktoré čítajú pre vlastné potešenie. Plán by nemal smerovať k množstvu prečítaných kníh, ale učiteľ by mal žiakov motivovať najmä k tomu, aby spoznávali nové žánre, autorov a uvažovali o svojom čitateľstve a knižnom repertoári. Žiakom by mal pravidelne poskytovať priestor na čítanie.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Stanovenie 1 knižnej výzvy na rozšírenie čitateľského repertoáru.</li> </ul> <p>Učiteľ môže priniesť niekoľko nových titulov, ktoré žiakom rozšíria obzor ich repertoáru kníh.</p>	<p>Žiaci stanovujú knižný plán na určitý časový rámec, ktorý sa následne snažia naplniť a v závere sumarizovať a reflektovať.</p> <p>Navrhujú knižné tituly, ktoré čítajú pre potešenie, a stanovujú si jednu knižnú výzvu – nového autora či žáner.</p> <p>Svoj čitateľský plán si žiaci môžu vkladať do svojho čitateľského portfólia, vytvoriť samostatný projekt alebo využiť iné technologické možnosti a navrhovať priamo v digitálnom prostredí, pokrok zapíšu a evidujú hneď po prečítaní. Tabuľka alebo graf sumarizuje počet prečítaných kníh v čase.</p> <p>Plán slúži najmä na rozvoj čitateľstva žiakov a možností jeho rozšírenia o nové žánre a autorov. Nemal by predstavovať tlak na výkon a smerovať k počtu prečítaných kníh.</p>



## Metodická poznámka k sumarizácii a hodnoteniu čitateľského plánu:

- Žiaci prezentujú svoj plán, opisujú priebeh čítania, svoje skúsenosti a zážitky, ktoré s čítaním súviseli. Popis grafu teda sprevádza najmä uvažovanie o vlastnom čítaní. Pozornosť žiakov môžeme upriamiť na žánre, dej, postavy a presah do ich životov. Dôležité je opäť podotknúť, že aktivita by nemala smerovať ku kvantitatívnej zložke a k výkonu, ale na objavovanie nových knižných titulov, žánrov, autorov, čítanie v rôznych prostrediach a nových možnostiach.
- Hodnotia a navrhujú odporúčania do budúcnosti, zvažujú zaradenie nového žánru do svojho repertoára a popisujú argumenty pre/proti.
- Vyhodnocujú svoj graf (tabuľku) a zaznamenané údaje, ktoré smerujú k rozvoju matematickej gramotnosti.

Prezentácia výsledkov na základe vytvoreného produktu (tabuľka, graf...) zároveň plní zameranie 6. komponentu – tvorba, aplikácia, zdieľanie.

## 1.2 Komponent – porozumenie textu a interpretácia

### porozumenie textu a interpretácia

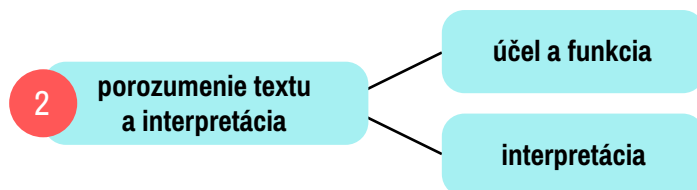
*Schopnosť porozumieť písanému textu na doslovnej úrovni so zapojením doterajších vedomostí a skúseností, prepojiť text s vlastnými zážitkami a skúsenosťami, analyzovať a interpretovať textové informácie tvorí jadro komponentu porozumenie textu a interpretácia.*

Východiskové otázky:

- Rozumel/-a si všetkým slovám a vetám v texte? Ktoré miesta ti robili ťažkosť?
- O čom bol text? Čo bolo jeho hlavnou témou?
- Ktoré informácie boli v texte povedané priamo a ktoré si si musel/-a domyslieť?
- Vieš pomenovať hlavnú myšlienku textu a určiť vetu, ktorá vystihuje myšlienku každého odseku?
- Na ktoré tvoje predchádzajúce vedomosti alebo skúsenosti text nadväzuje?

Tento komponent sa zaoberá textom z hľadiska jeho porozumenia žiakmi a žiačkami. Cieľom každého čítania je niečo získať. Môže to byť informácia, vyvodenie súvislostí či prehodnotenie názoru. Informáciou môže byť presný údaj, alebo môže byť nepriamo uvedená a naznačená na viacerých miestach a informáciou sa stáva vtedy, keď je odpoveďou na naše otázky alebo sa o ňu začneme z rôznych dôvodov zaujímať.

V tomto komponente nás prvotne zaujíma **schopnosť dekódovať písané texty a doslovné porozumenie textu**. Dekódovanie textu predpokladá **pochopenie systému grafického záznamu písanej reči a rozvoj čítania a písania**. Žiaci a žiačky sa zoznamujú so znakovým grafickým systémom, učia sa myšlienky a slová kódovať a zaznamenať a potom ich znovu dekódovať. Už tradične sa v školách venujeme vyhľadávaniu informácií v texte a určovaniu hlavných myšlienok – z tohto možno vychádzať v náročnejších úlohách pri práci s textom vedúcim k jeho porozumeniu. Porozumenie sa v komponente spája s interpretáciou, ktorá stavia na vlastných skúsenostiach a vedomostiach žiakov a žiačok a prepája ich s informáciami v texte. Overiť a potvrdiť svoje porozumenie môžeme aj v konfrontácii a premýšľaní o interpretácii druhých. Tento komponent má dva tematické celky.

**OBRÁZOK 3**

Komponent porozumenie textu a interpretácia a jeho tematické celky

**Porozumenie textu a interpretácia v 1. cykle**

Čitateľská gramotnosť sa rozvíja vo všetkých oblastiach, kde žiaci prichádzajú do kontaktu s textom. Jednou z týchto oblastí je aj vzdelávacia oblasť Človek a príroda, ktorá sa prioritne zameriava na rozvoj prírodovednej gramotnosti.

Rozvoj prírodovednej gramotnosti je realizovaný poznávaním reálnych javov a procesov a má dominantne činnostný a induktívny charakter. Komplexné spoznávanie prírody však presahuje rámec samotného činnostného učenia. Zatiaľ čo pokusy nám dávajú bezprostrednú skúsenosť, až čítanie s porozumením a práca s odbornými zdrojmi nám umožňujú zasadiť tieto objavy do širšieho kontextu. Potreba čítania s porozumením a správna interpretácia textu sa tu preto ukazuje ako kľúčová pri komplexnom osvojovaní si prírodovedných poznatkov. Ukážeme si preto práve možnosť integrovať čitateľskú gramotnosť do tejto vzdelávacej oblasti.

<b>Vzdelávacia oblasť/predmet</b>	Človek a príroda (učivo: Cicavce – mačka domáca, krt obyčajný, jež tmavý)	
<b>Komponent ČG</b>	Porozumenie textu a interpretácia	
<b>Tematický celok</b>	Interpretácia	
<b>Aktivita: Čítacie kartičky</b>	<p><b>Ciele:</b> Použitie čítacích kariet ako prostriedok fixácie učiva. Rozvoj čítania s porozumením. Zdokonaľovanie techniky čítania. Schopnosť pochopiť vzťahy v texte a správne identifikovať odpoveď. Podpora kritického myslenia. Využitie naučených informácií.</p>	<p><b>Poznámky:</b> Interaktívna forma (často vnímaná ako hra) zvyšuje motiváciu žiakov a ich zapojenie do aktivity.  Karty podporujú samostatnosť – žiak pracuje vlastným tempom a nesie zodpovednosť za svoje rozhodnutie. V prípade, že sú karty autokorektívne, vie sa žiak sám skontrolovať. Okamžitá spätná väzba pre učiteľa – učiteľ vie hneď identifikovať slabé miesta a dokáže ich korigovať.</p>
	<p><b>Priebeh aktivity:</b> – Žiaci dostanú k dispozícii sadu čítacích kariet zameraných na preberané učivo. Každá karta v sade obsahuje obrázok a niekoľko (maximálne 3 – 4 možnosti podľa veku a schopností detí) rôznych tvrdení o ňom, pričom žiak rozhoduje, ktoré tvrdenie je správne.  – V tomto prípade by sme využili karty zamerané na cicavce – mačka domáca, krt obyčajný, jež tmavý. Karty zachytávajú informácie, ktoré sú predmetom učiva. Žiak musí text nielen prečítať, ale aj pochopiť vzťahy v ňom, aby dokázal identifikovať správnu odpoveď. Učí sa tak identifikovať kľúčové slová a ignorovať „šum“ (nesprávne možnosti/distrakty).</p>	<p>Aktivitu môže učiteľ v rámci hodiny zaradiť napr. ako prostriedok na upevnenie získaných vedomostí. Opakovaným výberom správnych faktov totiž dochádza k lepšiemu ukotveniu informácií v dlhodobej pamäti.  Iný spôsob využitia môže byť napr. v úvode hodiny ako nastolenie problému a určovanie predpokladov, ktoré budú spoločne počas hodiny žiaci potvrdzovať alebo vyvracať.  Dôležité je, aby žiaci svoje tvrdenia vedeli vysvetliť. Vhodné je podporiť ich otázkami typu:  Prečo si sa rozhodol pre označenie danej možnosti? Uveď príklad. Zdôvodni.</p>

## Hodnotenie a spätná väzba

Žiaci označujú na kartách správnu odpoveď rôznymi spôsobmi. Výber je na učiteľovi. Použiť môžu fixky (v prípade, že sú karty zalaminované), štipce, prikladanie gombíka či zakrúžkovanie správnej možnosti. Ak sú karty autokorektívne, žiak sa vie skontrolovať sám. Ak nie, kontrolu vedia vykonať v skupine, vo dvojici či frontálne.

## Porozumenie textu a interpretácia v 2. cykle

Nasledujúca aktivita môže byť vstupným úvodom do tematiky Spôsobu určovania času a zaznamenávania a skúmania minulosti v dejepisnom komponente vo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť a v nasledujúcich hodinách môžu žiaci udalosti z dejín poznávať do hĺbky.

<b>Vzdelávacia oblasť/predmet</b>	Človek a spoločnosť – dejepisný komponent	
<b>Komponent ČG</b>	Porozumenie textu a interpretácia	
<b>Tematický celok</b>	Účel a funkcia	
<b>Aktivita: Kľúčové udalosti dejín</b>	<b>Ciele:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– Vyhľadávať informácie v texte alebo inom informačnom zdroji podľa účelu.</li><li>– Triediť informácie z textu na kľúčové a doplnkové.</li><li>– Zoraďovanie udalostí na časovej osi, určovanie ich vzájomných vzťahov.</li></ul>	<b>Poznámky:</b> <p>V tejto aktivite vzniká rovnaká možnosť úspechu pre žiakov, ktorí sú intaktní, aj pre žiakov so ŠVVP.</p>
	<b>Priebeh aktivity:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– Žiaci si volia zdroj informácií, s ktorým budú na hodine pracovať.</li></ul> <p>Zdroje sa budú líšiť v množstve textu, v grafickom zobrazení informácií, náročnosti porozumenia, aby mali žiaci možnosť dekódovať informácie z textu na takej úrovni, ktorá im následne umožní vyvodzovať súvislosti a interpretovať závery.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– <i>Zoraďovanie</i> udalostí dejín na časovej osi a priradenie kľúčových informácií, ktoré je pre dané obdobie dejín špecifické a dôležité.</li><li>– Tvorba časovej osi.</li></ul> <p>Z dekódovaných informácií vzniká grafický záznam, ktorý žiaci vytvárajú na základe vlastnej analýzy textu.</p>	<b>Príklady zdrojov informácií:</b> <p>Vecný text – knihy, učebnice, pracovné listy s explicitnými informáciami. Text s implicitnými informáciami – príbehy, povesti, balady. Plagáty s grafickým zobrazením, obrázkové texty, obrázky. Poznámky zobrazené v nesúvislom texte.</p> <p>Žiaci tvoria v skupinách alebo individuálne.</p> <p>V skupine môžu žiaci pracovať so spoločným textom (na jednej úrovni) alebo sa v skupine môžu stretnúť s rôznymi textovými zdrojmi a informácie porovnávať.</p>

**Hodnotenie:** Žiaci prezentujú svoju časovú os, navzájom si osi porovnávajú a dopĺňajú. Hodnotia a zdôvodňujú, ktoré informácie sú kľúčové a ktoré môžu byť doplnkové. Obohatiť ich môžu svojimi myšlienkami, poprípade skúsenosťami (napr. ak im starí rodičia rozprávali svoje spomienky na určité obdobie dejín).

## 1.3 Komponent – vyvodzovanie a hodnotenie

### vyvodzovanie a hodnotenie

Schopnosť na základe textu vyvodzovať závery, argumentačne ich podopierať textovými dôkazmi a kriticky posudzovať obsah, zámer autora i kontext vzniku textu.

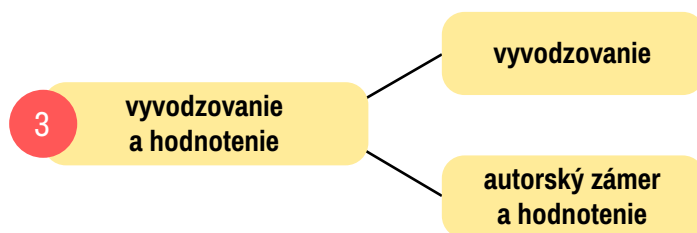
Východiskové otázky:

- Čo z textu vyplýva, hoci to autor neuvádza priamo?
- Aký je podľa teba autorský zámer? Na čo a komu má text slúžiť?
- Je informácia v texte spoľahlivá? Prečo si to myslíš?
- Aké dôsledky môže mať konanie postavy/tvrdenie autora?
- Čo by si v texte spochybnil/-a alebo overil/-a?

Tento komponent **prirodzene nadväzuje na porozumenie a interpretáciu textu** a posúva **prácu s textom smerom k vyšším kognitívnym operáciám** – k vyvodzovaniu záverov, k zaujatiu stanoviska, k posudzovaniu a ku kritickému hodnoteniu obsahu i kontextu textu.

Rozvíjanie porozumenia textu na vyšších úrovniach predpokladá vyššie kognitívne činnosti, ako vyvodzovanie, analyzovanie, hodnotenie, dedukciu. Na pochopenie zložitejších myšlienok, hľadanie súvislostí medzi nimi, hľadanie informácií uvedených v texte nepriamo alebo iba v náznakoch si všimame nielen kontext diela (sociálny, kultúrny, dobový), ale aj vlastné skúsenosti žiactva, o ktoré sa opierame pri interpretácii. Kým v komponente obsah a forma si všimame rozprávača (spôsob, ako hovorí), v tomto komponente si všimame autorský zámer (na čo a komu má text slúžiť), jeho stanovisko, ktoré nemusí byť doslovne opísané iba v prehovore rozprávača. Prechádzame od zaujatia stanoviska k textu a jeho využitiu cez posudzovanie, obhajovanie, diskusie o ňom k jeho hodnoteniu a kritickému posúdeniu. Tento komponent má dva tematické celky.

OBRÁZOK 4



Komponent vyvodzovanie a hodnotenie a jeho tematické celky

## Vyvodzovanie a hodnotenie v 2. cykle

Nasledujúca aktivita je uvedená ako ukážka a je použiteľná v akomkoľvek predmete, do ktorého vieme implementovať príbeh alebo situáciu, v ktorej vystupujú postavy s odlišným názorom, povahou, charakterom, prípadne riešiacie nejaký konflikt.

<b>Vzdelávacia oblasť/predmet</b>	Jazyk a komunikácia/Slovenský jazyk a literatúra Recepcia umeleckých textov/čítanie s porozumením	
	Charakter: 6. komponent (Spravodlivosť)	
<b>Komponent ČG</b>	Vyvodzovanie a hodnotenie	
<b>Tematický celok</b>	Vyvodzovanie	
<b>Aktivita: Kritika a obhajoba</b>	<p><b>Ciele:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Načrtnúť, ako sú postavy v texte opisované, ako sú prezentované udalosti a fakty.</li> <li>– Porovnať, ako konajú jednotlivé postavy, odhadnúť, ako by sa žiak/žiačka zachoval/-a na ich mieste.</li> <li>– Formulovanie myšlienok a záverov z prečítaného textu vlastnými slovami.</li> <li>– Poznať etické pojmy ako spravodlivosť, čestnosť, rovnosť, rešpekt, tolerancia a rozlišovať dobré a zlé konanie aj v menej známych kontextoch.</li> </ul>	<p><b>Poznámky:</b></p> <p>Žiaci na hodine pracujú so zadaným textom. Malo by ísť o typy textov, v ktorých môžeme posudzovať konanie postáv na základe širšieho kontextu a rôznych situácií, ktoré o postavách a ich konaní napovedia viac.</p>
	<p><b>Priebeh aktivity:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– čítanie textu žiakmi (s textom budú následne pracovať)</li> <li>– tvorba zoznamu argumentov, prečo konanie postavy schvaľujú a budú ho obhajovať alebo sa zaradia ku kritikom a tvoria argumenty proti</li> <li>– otvorená diskusia – prezentovanie názorov, kritiky alebo obhajoby na základe argumentov vyhladaných v texte</li> <li>– konfrontácia s vlastnými skúsenosťami, hľadanie a formulovanie záverov a riešení</li> </ul> <p>Žiaci môžu odhadovať, ako by sa zachovali, keby boli na mieste postáv, prípadne ďalšími osobami, ktoré by do deja mohli vstúpiť, môžu sa použiť rôzne typy rolových hier.</p>	<p>Učiteľ žiakov nabáda, aby uvažovali nad konaním a správaním postavy aj nad širším kontextom. Vedie tiež k tomu, aby svoj názor tvorili na základe konkrétnej časti textu a odvolávali sa naň. Žiaci sa môžu odvolávať na explicitné aj implicitné informácie, dôležité je, ako, na akej úrovni informáciám porozumeli a ako ich vedia v diskusii použiť.</p>

**Poznámka:** Použitie rôznych metód tvorivej dramatiky umožní hlbšie prežitie riešených situácií a môže pomôcť k zacieleniu pozornosti na to, čo nie je viditeľné a priamo napísané, a tým podporiť pokusy o vyvodzovanie implicitných informácií. Pre túto vekovú kategóriu odporúčame rolovú hru, prípadne metódu alej – ulička.<sup>2</sup>

<sup>2</sup>Rolová hra – modelovanie bežnej alebo fiktívnej situácie, v ktorej žiaci môžu konať za iného.

Alej – ulička – žiaci sa postavia do dvoch radov čelom k sebe, medzi nimi bude prechádzať určená postava z príbehu a počúvať názory, výroky žiakov stojacich v radoch. Potom nasleduje diskusia, v ktorej má slovo postava aj hovoriaci. Metóda aktivizuje prežívanie, súcit, kritickosť, ale vďaka nej sa žiaci dokážu na problém pozrieť aj z „druhej strany“, čím podporuje kritické myslenie žiakov.

## Vyvodzovanie a hodnotenie v 3. cykle

<b>Vzdelávacia oblasť/predmet</b>	Človek a spoločnosť/Dejepis	
<b>Komponent ČG</b>	Vyvodzovanie a hodnotenie	
<b>Tematický celok/téma</b>	Interpretácia postojov a motívov	
<b>Aktivita: Práca s fiktívnym denníkom</b>	<p><b>Ciele:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– cielene a samostatne čítať rôzne druhy textov s porozumením a konkrétnym čitateľským zámerom;</li> <li>– vyhľadávať, interpretovať a vyvodzovať informácie z textu vrátane implicitných významov;</li> <li>– kriticky hodnotiť obsah textu a posudzovať jeho vierohodnosť, autorský zámer a kontext;</li> <li>– opierať svoje tvrdenia o dôkazy v texte a primerane ich formulovať.</li> </ul>	<p><b>Poznámky:</b></p> <p>Pomôcky:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– fiktívny zápis z denníka Ondreja II. (Beutelhauser, R.: Od porážky k porážke. Bratislava: Slovart, 2011, str. 27 – 28.)</li> <li>– tabuľka s tvrdeniami</li> </ul>
	<p><b>Priebeh aktivity:</b></p> <p><b>Pred čítaním – nastavujeme čitateľský zámer</b></p> <p>V úvode hodiny sa môžete spýtať žiakov, či si niekto z nich vedie denník, prečo sa to robí, na čo slúži.</p> <p>– Oznamenie cieľa – predpokladanie, odhadovanie</p> <p>Povedzte, že dnes si prečítate úryvok z fiktívneho denníka jedného z uhorských kráľov.</p> <p><b>Počas čítania – práca s textom ako dôkazom</b></p> <p>– Samostatné čítanie fiktívneho denníka kráľa a tabuľky s tvrdeniami</p> <p>Možné štartovacie otázky:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Kde v texte rozprávač priznáva, že niečo nemohol ovplyvniť?</i></li> <li>• <i>Ktoré slová alebo vety naznačujú pochybnosti, strach alebo nátlak?</i></li> <li>• <i>Kde sa spätne hodnotí jeho vlastné rozhodovanie?</i></li> </ul> <p><b>Po čítaní – reflexia porozumenia a metakognícia</b></p> <p>– reflexia žiackych informácií a zisťovanie, čo žiaci explicitne zaznamenali z textu, čo z neho vyplynulo a konfrontácia so skutočnosťou.</p> <p>Prezradte žiakom, čo sa naozaj stalo Ondrejovi II. – bol donútený vydať dokument s názvom Zlatá bula</p> <p><b>Samostatná práca</b></p> <p>žiaci dopíšu posledné dve vety do denníka tesne po tom, čo kráľ podpísal Zlatú bulu (1222).</p> <p><b>Spoločná diskusia</b></p> <p>Otázky:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>V čom sa Ondrej II. líši od Štefana I.?</i></li> <li>• <i>Ktoré časti textu vám pomohli pochopiť jeho rozhodnutia? Ktorá veta v texte mi najviac pomohla pochopiť, prečo kráľ šľachte ustúpil?</i></li> </ul>	<p>Možné návodné otázky:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Prečo si ľudia v minulosti viedli denník a prečo to robia aj dnes? Denník je záznamom zážitkov a udalostí. Vediete si denník aj vy? Ako vyzerá denník dnes (sociálne siete sú tiež vlastne takým moderným denníkom)?</i></li> </ul> <p>Možné otázky:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Čo by ste očakávali, že napíše kráľ do svojho denníka?</i></li> <li>– <i>Ak sa v denníku nachádzajú slová ako ťuľmák, truhlica, drzá šľachta, rebelant, prísaha, akú náladu podľa vás tento kráľ má a v akej situácii sa nachádza?</i></li> </ul> <p>Možná inštrukcia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Počas čítania textu si všímajte, ako rozprávač opisuje svoje postavenie, rozhodovanie a pocity.</i></li> <li>– <i>Do tabuľky zapisujte konkrétnu vetu alebo jej časť, o ktorú sa tvrdenie opiera, a čo z tejto informácie vyplýva o jeho moci, možnostiach alebo obmedzeniach.</i></li> </ul> <p><b>Vhodné aktivity:</b></p> <p>Vyhľadanie významu slova bula v Krátkom slovníku slovenského jazyka, príp. v online slovníku.</p> <p>Vyhľadanie informácií v učebnici dejepisu, čítanie ustanovenia Zlatej buly Ondreja II. z roku 1222</p> <p>Tvorba pojmovej mapy zo získaných informácií</p> <p><b>Podmienka:</b></p> <p>Musia vyjadriť jeho pocity (poníženie vs. nutnosť).</p>

**Poznámka:** Táto aktivita môže byť samostatnou vyučovacou hodinou, môže byť súčasťou bloku vyučovacích hodín, spojená s ďalšími aktivitami. Fiktívne denníky, fiktívne listy a odkazy sú atraktívne, a ak sú ako pomôcka precízne vytvorené, dokážu nielen motivovať žiakov k činnosti, ale aj plniť mnohé edukačné ciele. Zaujímavé je napríklad využitie fiktívneho denníka nejakého chemika alebo fyzika, ktorý si do neho okrem svojich pocitov zapisoval aj základné informácie o svojich objavoch, pochybnostiach, kreslil grafy, vzorce. Informácie môžu byť uvedené priamo, naznačené alebo ukryté v obrazcoch. Žiaci sa aj takto učia vyvodzovať z rôznych zdrojov informácií, posudzovať ich pravdivosť, overovať ich platnosť v inom zdroji alebo vlastným pokusom (napr. na fyzike).

## 1.4 Komponent – metakognitívne procesy pri čítaní

### metakognitívne procesy pri čítaní

*Schopnosť vedome regulovať vlastné čítanie, reflektovať jeho zámer, priebeh a mieru porozumenia, voliť primerané stratégie a prekonávať náročnosť obsahu i zložitost' vyjadrenia.*

Východiskové otázky:

- Prečo ideš čítať tento text? Čo je cieľom tvojho čítania?
- Ako postupuješ, keď začneš čítať nový text?
- Čo urobíš, keď zistíš, že textu nerozumieš?
- Ktoré stratégie ti pomáhajú lepšie porozumieť textu?

Stratégie plnia rôzne funkcie – **od kódovania cez ukladanie a vybavovanie až po ich spracovanie**. Žiaci a žiačky ich potrebujú poznať, skúšať ich v rôznych kontextoch a postupne si vyberať tie, ktoré sú primerané konkrétnemu textu a cieľu čítania. Sledovanie, opisovanie, vysvetľovanie a posúdenie toho, ktorú stratégiu, kedy, ako a prečo využiť, vedie k rozvoju metakognície.

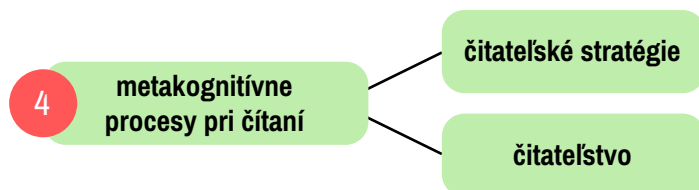
Dôležitú úlohu zohrávajú rozhovory s dospelými a metakognitívne stimulujúce prostredie, v ktorom sa žiakom a žiačkam umožňuje premýšľať o vlastnom myslení. Takéto rozhovory prepájajú text so skúsenosťami, s pocitmi, túžbami, myšlienkami a so spomienkami a zároveň sú založené na otázkach typu: *Čo? Prečo? Kedy? Kde? Ako?* Podporujú ich v tom, aby plánovali svoje čitateľské aktivity na základe stanovených cieľov, priebežne monitorovali postupy, predvídali vývoj textu, overovali vlastné porozumenie a regulovali svoje čitateľské správanie.

S rozmachom digitálnych médií sa čítanie mení v podobe, vo forme aj v účele. O to dôležitejšie je vedome sledovať vlastné čítanie, analyzovať ho a voliť stratégie, ktoré vedú k dosiahnutiu stanovených cieľov. Jednotlivé stratégie sa môžu prelínať alebo kombinovať, no pri ich výučbe sa odporúča sústrediť sa vždy na jednu a modelovať postup tak, aby žiaci a žiačky videli konkrétny spôsob práce s textom.

Ak preto hovoríme o **metakognitívnych procesoch pri čítaní**, máme na mysli **plánovanie** (stanovenie cieľa čítania a voľbu postupu), **monitorovanie** (uvedomovanie si miery porozumenia), **reguláciu s reflexiou** (prispôsobovanie stratégie a hodnotenie úspešnosti).

Aj tento komponent sa formálne člení na dva tematické celky – čitateľské stratégie, čitateľstvo. Tematický celok čitateľstvo sa v tomto komponente zameriava na formovanie žiackeho čitateľstva a jeho osobnú skúsenosť s textom.

## OBRÁZOK 5



Komponent metakognitívne procesy pri čítaní a jeho tematické celky

## Metakognitívne procesy pri čítaní v 1. cykle

Nasledujúca aktivita pre 1. cyklus je realizovaná vo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť, pre ktorú je čitateľská gramotnosť kľúčová. Bez schopnosti porozumieť textu žiaci a žiačky nedokážu pochopiť spoločenské pravidlá ani kriticky vyhodnocovať informácie.

<b>Vzdelávacia oblasť/predmet</b>	Človek a spoločnosť	
<b>Komponent ČG</b>	Metakognitívne procesy pri čítaní (čitateľské stratégie)	
<b>Tematický celok/učivo</b>	Bezpečnosť a ochrana zdravia	
<b>Aktivita: Nájdí riešenie</b>	<p><b>Ciele:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Odhadovať pokračovanie textu pri prerušení čítania.</li> <li>– Žiak dokáže na základe indícií v nedokončenom texte logicky predvídať možný vývoj udalostí a písomne (alebo ústne) sformulovať záver, ktorý nadväzuje na kontext príbehu.</li> <li>– Uvedomiť si a pomenovať zvolenú čitateľskú stratégiu.</li> </ul> <p><b>Priebeh aktivity:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– čítanie vopred pripravených textov</li> </ul> <p>Žiaci si vyberajú texty podľa vlastných preferencií a schopností a čítajú ich jednotlivito alebo v skupinách.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– hľadanie riešení situácie</li> </ul> <p>Texty zobrazujú situácie, ktoré sa stali, ale neobsahujú záver, ako dopadli – úlohou žiakov je nájsť riešenie situácie a zostaviť záver.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– prezentácia riešení a debata o správnosti zvolenej stratégie</li> </ul> <p>Poznámka: V tomto prípade ide o obrátenú aktivitu, keď sa najprv číta a potom diskutuje o správnosti tvrdení a vyvodzujú sa závery. Zámerne sme teda neuvádzali žiadne úvodné aktivity.</p>	<p><b>Poznámky:</b></p> <p>Pomôcky:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– niekoľko textov rôznych úrovní, texty sú nedokončené, venujú sa rôznym témam, napr.: <i>Stal sa úraz, ktorého som bol svedkom. Neďaleko mňa vznikol požiar. Ušiel mi autobus a dlho žiadny iný nepôjde. Tvoj kamarát má problém, ale nechce to nikomu povedať. Čo urobíš?</i></li> </ul> <p>Práca môže prebiehať v skupinách, aby mohli žiaci diskutovať a zvoliť správne stratégie na riešenie problému. Ich úlohou bude zostaviť postup, respektíve riešenie daného problému.</p> <p>Následne skupiny medzi sebou prezentujú svoje výsledky, pričom pomenúvajú postupy, ako prebiehala práca a hľadanie riešení. Spoločne môžu diskutovať o správnosti ich riešenia, prípadne doplniť, čo by urobili inak alebo s čím súhlasia.</p>



## Metodické poznámky a hodnotenie:

Jednoduchšou obmenou môže byť aktivita, v ktorej žiaci na základe logickej následnosti textu zostavujú správny postup pri privolaní pomoci, čo predstavuje dôležitú praktickú zručnosť. Učiteľ rozstrihá krátky text opisujúci situáciu privolania pomoci na jednotlivé vety alebo krátke sekvencie. Úlohou žiakov je usporiadať ich tak, aby vytvorili vecne správny a logicky nadväzujúci postup. Po diskusii o navrhovanom poradí môžu žiaci samostatne zostaviť prehľad krokov správneho konania alebo vytvoriť stručnú „kartičku prvej pomoci“ určenú pre spolužiakov. Učiteľ môže mať pripravenú aj kompletnú verziu textu so správnym riešením, ktorú po diskusii so žiakmi spoločne prečítajú a porovnajú s ich návrhmi. Následne vyhodnotia, do akej miery sa ich verzia zhodovala s pôvodným textom a v čom sa od neho odlišovala.

## Metakognitívne procesy pri čítaní v 3. cykle

Aktivitu, ktorú tu uvádzame, sme zasadili do kontextu predmetu biológia, ale je univerzálne použiteľná v akomkoľvek predmete, kde sa pracuje s odborným alebo populárno-náučným textom.

<b>Vzdelávacia oblasť/predmet</b>	Človek a príroda – biológia	
<b>Komponent ČG</b>	Metakognitívne procesy pri čítaní (čitateľské stratégie)	
<b>Tematický celok/učivo</b>	Ekosystémy a klimatická zmena	
<b>Aktivita: Stratégia pod kontrolou</b>	<p><b>Ciele:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Plánovať čítanie na základe stanoveného cieľa.</li> <li>– Monitorovať vlastné porozumenie počas čítania odborného textu.</li> <li>– Vedome meniť stratégiu pri neporozumení textu.</li> <li>– Reflektovať účinnosť zvolenej stratégie.</li> </ul>	<p><b>Poznámky</b></p> <p>Pomôcky:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– odborný alebo populárno-náučný text (napr. článok o klimatickej zmene alebo o potravinových reťazcoch)</li> <li>– pracovný list so štruktúrou: cieľ čítania – zvolená stratégia – priebežné poznámky – reflexia</li> </ul>
	<p>Priebeh aktivity:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Plánovanie pred čítaním</li> </ul> <p>Žiaci si určia cieľ čítania (napr. pripraviť sa na diskusiu, vyhľadať príčiny a dôsledky javu, vytvoriť stručné zhrnutie). Zapišu si, akú stratégiu zvolia (podčiarkovanie kľúčových pojmov, tvorba otázok, poznámky na okraj, grafické znázornenie).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Monitorovanie počas čítania</li> </ul> <p>Po každej časti textu si žiaci odpovedajú: Rozumiem prečítanému? Čo je kľúčová informácia? Potrebujem zmeniť stratégiu? V prípade ťažkostí stratégiu upravujú (opätovné čítanie, vyhľadanie pojmu, spomalenie tempa).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Reflexia po čítaní</li> </ul> <p>Žiaci zhodnotia, či splnili cieľ čítania, ktorá stratégia bola účinná a čo by pri ďalšej práci s textom urobili inak. Reflexia môže prebehnúť písomne alebo v párovej diskusii.</p>	<p>Aktivita je vhodná pre prácu s odborným alebo populárno-náučným textom. Učiteľ modeluje postup metódou „myslenie nahlas“, aby žiakom ukázal, ako skúsený čitateľ plánuje, monitoruje a upravuje svoje čítanie.</p> <p>V tejto časti môžeme aktivitu doplniť tvorbou schémy ekosystému (slúži na reguláciu a overenie porozumenia), žiaci na základe textu vytvoria schému, napr. sieť vzťahov, znázornenie príčin a dôsledkov klimatickej zmeny a pod. Zároveň odpovedajú na otázku, či zachytili kľúčové prvky, či sú vzťahy správne a logicky prepojené alebo či sa musia vrátiť k textu a doplniť informácie.</p>

## 1.5 Komponent – obsah a forma

### obsah a forma

Schopnosť posúdiť text z hľadiska jeho formy, obsahu a autorského zámeru, identifikovať jeho účel a funkciu a na základe toho zvoliť primeranú stratégiu čítania a práce s textovými informáciami.

Východiskové otázky:

- Aký typ textu čítaš? Ako si to zistil/-a?
- Čo je hlavným cieľom tohto textu – informovať, presvedčiť, vysvetliť, pobaviť?
- Aké formálne znaky ti napovedajú, ako máš text čítať? (nadpisy, odseky, grafy, dialógy, argumenty...)
- Musíš tento text čítať celý alebo stačí vyhľadať konkrétne informácie?

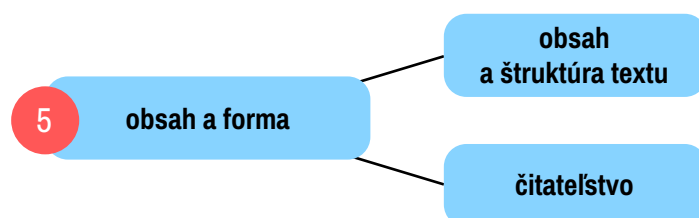
Pri čítaní prichádzame do kontaktu s rôznymi typmi textu. Okrem prevažne súvislých textov v knihách a časopisoch čítame aj nesúvislé alebo kombinované texty, často zobrazené na obrazovke a doplnené o viaceré prvky a hypertextové odkazy (digitálne texty).

Dôležitá je nielen **lineárnosť či nelineárnosť textu, ale aj jeho zložitosť, architektúra, obsah a formálne usporiadanie**. Tieto charakteristiky zvyšujú nároky na vizuálnu orientáciu, porozumenie, pamäť a na rozhodovanie čitateľa (čo čítať, ktorej časti venovať pozornosť) a zároveň zvyšujú kognitívnu záťaž.

**Orientáciu a porozumenie podporujú nadpisy, odseky a ďalšie orientačné textové prvky.** Významnú úlohu zohrávajú aj nealfabetické prvky (ilustrácie, schémy, fotografie, mapy, videá atď.). Vizualizovaný obsah môže zvyšovať atraktivnosť textu a zrýchľovať čítanie, no jeho formálna štruktúra môže porozumenie aj komplikovať – najmä ak je čitateľ zahľtený množstvom informácií, musí text rolovať, preklikať hypertextové odkazy alebo selektovať podstatné a nepodstatné informácie.

Osvojené čitateľské stratégie, schopnosť prepájať text s predchádzajúcimi vedomosťami a vnútorná motivácia významne podporujú porozumenie. Obsah a forma textu zároveň úzko súvisia s jeho žánrom. Odlišné stratégie volíme pri informačno-náučnom texte (s opisným alebo výkladovým charakterom, často doplnenom grafmi, schémami či interaktívnymi prvkami) a odlišné pri umeleckom, najmä naratívnom texte, v ktorom sledujeme vývin udalostí a významové vrstvy príbehu. Aj tento komponent má dva tematické celky, pričom tematický celok **čitateľstvo** je v tomto prípade orientovaný na text a prácu s ním.

### OBRÁZOK 6



Komponent obsah a forma a jeho tematické celky

## Obsah a forma v 1. cykle

Prepojenie čitateľskej gramotnosti s oblasťou Umenie a kultúra je založené na predpoklade, že „čítať“ sa dajú nielen písmená, ale aj obrazy, symboly, farby, gestá či tóny. Prostredníctvom výtvarného prejavu dokáže žiak vyjadriť svoje pocity, zážitky, emócie, ale i to, či prečítanému textu porozumel.

<b>Vzdelávacia oblasť/predmet</b>	Umenie a kultúra/výtvarná výchova	
<b>Komponent ČG</b>	Obsah a forma	
<b>Tematický celok/ učivo</b>	Obsah a štruktúra textu Výtvarná výchova – vizuálna kultúra	
<b>Aktivita: Obálka knihy</b>	<p><b>Ciele:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Povedať, čo je obálka knihy, kde sa nachádza názov knihy, nadpis k príbehu.</li> <li>– Povedať, ktoré informácie získam z obrázkov alebo zo schém a ktoré zo súvislého textu.</li> <li>– Vytvoríť obálku knihy na základe úryvku textu.</li> <li>– Výtvarne vyjadriť vlastné predstavy, fantáziu a myšlienky.</li> </ul> <p><b>Priebeh aktivity:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Zoznámenie s knihami – vizuálny kontakt žiakov s obalom knihy</li> <li>– Výber a opis knihy žiakmi</li> </ul> <p>Opis knihy, ktorá ich zaujala – opis veľkosti, farebnosť, tvar, nadpis, ilustrácia a pod.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Debata so žiakmi – predvídanie, odhadovanie</li> </ul> <p>– Tvorba obálky na základe textu</p> <p>Žiaci dostanú rôzne texty, tie si prečítajú a skúsia vymyslieť a vytvoríť vlastnú obálku knihy, rozhodnú o vizuále.</p>	<p><b>Poznámky:</b></p> <p>Pomôcky: Niekoľko vizuálne odlišných kníh rozdielnych vo veľkosti, farebnosti, fonte a veľkosti písma na obálke, s plno ilustrovaným obalom, ale aj jednofarebné stvárnenie bez ilustrácie.</p> <p>Žiaci nesmú prezradiť, ktorú konkrétnu knihu si vybrali.</p> <p>Učiteľ môže byť v role moderátora (ako v televíznej relácii). Aktivita môže prebiehať aj ako hádankový kvíz.</p> <p>Dialóg s otázkami: O čom asi bude kniha? Aké informácie nám odovzdáva obálka knihy, farba a usporiadanie prvkov? Od čoho závisí vizuál knihy? Kto ho navrhuje?</p> <p>Po dokončení obálok môžeme usporiadať výstavu. Môžeme rozprávať o tom, ktorá obálka ich vizuálne najviac zaujala a či by podľa nej po knihe siahli. Taktiež môžeme priradovať úvodné texty k vytvoreným obálkam.</p> <p>Táto aktivita je vhodná na naviazanie debaty o čítateľstve a čitateľských preferenciách – každý čitateľ môže považovať inú knihu za zaujímavú (formuje sa obraz o subjektívnosti čítateľstva).</p>

## Obsah a forma v 2. cykle

Vzdelávacia oblasť/predmet	Umenie a kultúra/výtvarná výchova	
Komponent ČG	Obsah a forma	
Tematický celok/učivo	Čitateľstvo Umenie a vizuálna kultúra	
Aktivita: Maluj ako...	<p><b>Ciele:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Rozlišovať medzi základným a doplnkovým textom podľa účelu.</li> <li>– Využiť informácie z opisného textu pri tvorbe výtvarného diela.</li> <li>– Uvedomiť si vzťah medzi obsahom textu a formou umeleckého vyjadrenia.</li> <li>– Reflektovať, ako doplnkové informácie ovplyvňujú interpretáciu a tvorbu.</li> </ul>	<p><b>Poznámky:</b></p> <p>Pomôcky</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– základný text obsahuje opis známeho diela vybraného autora</li> <li>– doplnkové texty o autorovi</li> <li>– výtvarný materiál</li> </ul>
	<p>Priebeh aktivity:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– plánovanie – práca s textom, čítanie</li> </ul> <p>Žiaci si zvolia text (základný, prípadne aj doplnkový) a po jeho prečítaní si vyberú výtvarné pomôcky.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– realizácia – tvorba výtvarného diela</li> <li>– prezentácia a reflexia</li> </ul> <p>Prezentácia a vysvetľovanie, z ktorých častí textu žiaci vychádzali, diskusia o tom, ako text ovplyvnil výsledok, ako obsah textu súvisí s formou výtvarného spracovania.</p>	<p>Základný text obsahuje detailný opis konkrétneho výtvarného diela (technika, farby, kompozícia, zobrazené predmety).</p> <p>Doplnkový text predstavuje autora (život, motívy, myšlienky, emócie, techniky, čo mal rád a pod.). Je pravdepodobné, že nie všetci žiaci budú mať prečítaný text o maliarovi, preto vznikne možnosť porovnávať diela žiakov, ktorí o autorovi čítali a pri maľovaní mohli vychádzať aj z toho, ako maliar zobrazoval svoje diela a čo do nich chcel vložiť.</p>

### 1.6 Komponent – tvorba, aplikácia, zdieľanie

#### tvorba, aplikácia, zdieľanie

Schopnosť využívať výsledky čítania a práce s informáciami na sebarozvoj, rozhodovanie a konanie, aplikovať získané poznatky v nových situáciách, tvoriť vlastné texty alebo iné produkty a primerane ich zdieľať.

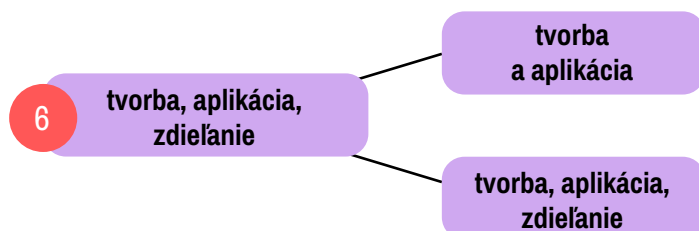
Východiskové otázky:

- Ako môžeš informácie z textu využiť v reálnej situácii?
- Dokážeš na základe textu vytvoriť vlastný text, projekt alebo riešenie problému?
- Ako by si obsah textu vysvetlil/-a niekomu, kto ho nečítal?
- Akou formou môžeš svoje porozumenie a výstup zdieľať s ostatnými?

Schopnosť **využiť získané informácie vo vlastnej tvorivej činnosti** umožňuje konfrontovať vlastné porozumenie textu so spôsobom jeho spracovania a podporuje jeho zvnútorňovanie. Zároveň prispieva k rozvoju tvorivého a kritického myslenia a k sebarealizácii žiakov a žiačok.

Uvažovanie o informáciách a textoch, hľadanie možností ich využitia, rozhodovanie o dôležitých a menej podstatných prvkoch, hľadanie inšpirácie pre vlastnú tvorivú činnosť a konanie vedie k prevzatiu zodpovednosti za seba, výsledky svojej práce a svoje rozhodnutia. Zdieľanie vytvorených textových aj netextových produktov, ich hodnotenie, porovnávanie v čase, reflexia procesu ich vzniku a zodpovedné zverejňovanie rozvíjajú ďalšie kompetencie potrebné pre osobný rozvoj a aktívne uplatnenie sa v spoločnosti.

## OBRÁZOK 7



Komponent tvorba, aplikácia, zdieľanie a jeho tematické celky

## Tvorba, aplikácia, zdieľanie v 2. cykle

<b>Vzdelávacia oblasť/predmet</b>	Človek a spoločnosť/Človek a svet práce/Technika	
<b>Komponent ČG</b>	Tvorba, aplikácia, zdieľanie	
<b>Tematický celok/učivo</b>	Tvorba a aplikácia (Podnikavosť a iniciatívnosť)	
<b>Aktivita:</b> Tvorba knihy	<p><b>Ciele:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Vytvoríť súvislý text s využitím vlastných skúseností.</li> <li>– Aplikovať poznatky z čítania pri tvorbe vlastného produktu.</li> <li>– Plánovať postup práce, rozdeliť si úlohy a niesť zodpovednosť za ich splnenie.</li> <li>– Vyjadriť hodnotu produktu ako výsledku vlastnej práce.</li> <li>– Prezentovať a zdieľať vytvorený produkt.</li> </ul>	<p><b>Poznámky:</b></p> <p>Pomôcky</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Papier, kartón, výtvarný materiál</li> <li>– Písacie potreby</li> <li>– Materiál na viazanie – lepidlo, zošívачka, šnúrky a pod.</li> <li>– Pracovný list na zaznamenávanie rozpočtu</li> </ul>
	<p><b>Priebeh aktivity:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Plánovanie a voľba skupiny</li> </ul> <p>Žiaci si vytvoria pracovné skupiny a pripravujú plán tvorby knihy. Rozhodnú o téme, obsahu, forme a materiáloch. Stanovia si rozpočet, rozdelia si úlohy a určujú zodpovednosť.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Realizácia – tvorba produktu</li> </ul> <p>Žiaci tvoria text, navrhujú obálku a ilustrácie, spracúvajú knihu do finálnej podoby (lepenie, viazanie). Priebežne si zaznamenávajú náklady a reflektujú svoj postup.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Prezentácia a hodnotenie</li> </ul> <p>Skupiny prezentujú svoju knihu – jej obsah, formu aj navrhovanú cenu. Zdôvodňujú hodnotu produktu a spôsob jeho spracovania. Následne reflektujú spoluprácu, priebeh práce, skúsenosti a možnosti zlepšenia. Alternatívou je tvorba reklamy na knihu alebo inej atraktívnej formy podľa voľby žiakov a žiačok.</p>	<p>V tejto fáze je v príprave možné využiť aj prácu s textom alebo rôznymi zdrojmi informácií na zisťovanie, vyhľadávanie informácií o tom, ako vzniká kniha, aké povolania sú pri jej vzniku potrebné a pod.</p> <p>Aktivita prepája čitateľskú gramotnosť s prvkami podnikavosti a finančnej gramotnosti. Učiteľ vystupuje ako facilitátor, podporuje plánovanie, reflexiu a priebežné hodnotenie práce. Vhodné je pracovať aj s krátkym textom o rozpočte a kolobehu peňazí (napr. časopis <i>Bublina</i>, č. 33, s. 36 – 37).</p> <p>Aktivita plní aj ciele komponentu 5 obsah a forma.</p>

## 2. Možnosti rozvíjania čitateľskej gramotnosti v 1. cykle

Uvedená ukážka vyučovacieho bloku sa zameriava na efektívne osvojenie nového učiva striedaním rôznorodých aktivít s ohľadom na vedomostnú a čitateľskú úroveň žiakov v 1. cykle ZŠ. Jednotlivé zložky sú variabilné a umožňujú operatívne prispôsobenie priebehu vyučovania. V prípade potreby je možné niektoré aktivity vynechať. Aktivity sú zostavené motivačne, pričom v plnej miere rešpektujú vývinové fázy a potreby žiakov v danom veku. Vyučovací blok zahŕňa: úvod do problematiky, aktivity na osvojenie si poznatkov, zopakovanie naučeného, záver a hodnotenie.

### Návrh vyučovacej jednotky s metodickým komentárom

**Ročník:** druhý (1. cyklus)

**Časová dotácia:** 2 hodiny (1 vyučovací blok)

**Predmet:** Človek a spoločnosť

**Učivo:** Doprava

**Faktuálne poznatky:** Žiak<sup>3</sup> vie odlíšiť druhy dopravy prostredníctvom dopravných prostriedkov: auto, autobus, vlak, lietadlo, loď.

**Konceptuálne poznatky:** Žiak vie vymenovať niektoré dopravné prostriedky. Žiak vie roztriediť dopravné prostriedky podľa toho, ako a kde sa pohybujú. Žiak pozná pojmy: doprava, dopravný prostriedok, chodec, vodič.

**Metódy:** motivačný rozhovor, brainstorming, produktívna diskusia, myšlienková mapa, práca s textom, bádanie, hra ako metóda, diskusia, rozhovor

**Forma:** samostatná práca, práca vo dvojiciach – **výber je na žiakoch, či budú čítať samostatne alebo vo dvojiciach**

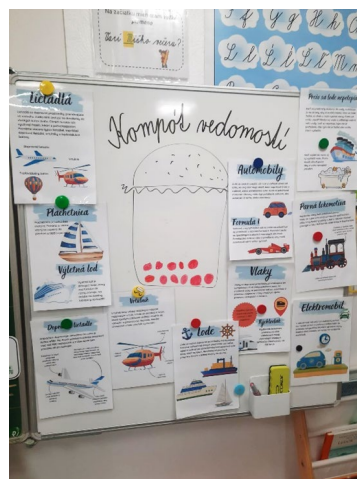
<sup>3</sup>V tejto kapitole budeme na označenie žiakov a žiačok používať jednotné označenie žiak, a to najmä kvôli zjednodušeniu formulácie cieľov či opisu aktivít.



## Štruktúra vyučovacej hodiny – priebeh hlavných aktivít

Aktivita	Opis, postup, priebeh
<p><b>Porozumenie</b></p> <p><b>Pomôcky:</b> pracovný list, lepidlo, nožnice</p>	<p>Žiaci dostanú <b>pracovný list</b>, v ktorom priradujú dopravné prostriedky k skupinám – voda, vzduch, cesta, koľajnice.</p> <p>V priebehu činnosti môže žiak využiť systém <b>semafor (kartička: viem – zelená, potrebujem pomoc spolužiaka – oranžová, potrebujem pomoc učiteľa – červená)</b> – v prípade potreby žiak použije kartičku vyložením na lavicu.</p>
<p><b>Práca s textom</b></p> <p><b>Pomôcky:</b> čítacie karty s informáciami o dopravných prostriedkoch a pojmoch súvisiacich s dopravou (pojmy: vodič, chodec, dopravná značka, dopravný prostriedok...)</p>	<p>Žiaci majú určený časový limit na čítanie <b>z čítacích kariet</b>, môžu a nemusia si robiť poznámky. Texty sú rôznorodé, pripravené pre slabších aj náročnejších čitateľov, vyberajú si ich podľa vlastných kritérií (dĺžka, písmo, obrázky...).</p> <p><b>Rozhovor v kruhu – žiaci sa navzájom</b> informujú o prečítaných poznatkoch, dopĺňajú sa, prípadne si vysvetľujú pojmy, ktorým nerozumeli počas čítania. V debata pomáha <b>pravidlo: Rozpráva len jeden</b> – ak chcem niečo povedať, položím pred seba „pána hlásiča“ – kartičku s hlásiacim sa panáčikom. Žiak, ktorý rozpráva, si vyberá, kto ho vystrieda.</p>
<p><b>Upevňovanie získaných vedomostí</b></p> <p><b>Pomôcky:</b> sady kartičiek (pojem + definícia) s diferencovanou náročnosťou</p>	<p>Práca prebieha v skupinách, pričom žiaci pracujú s kartičkami – pojмами a ich definíciou.</p> <p>Varianty:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Priraďovanie pojmu k definícii (jednoduchšie)</li> <li>– Vyberanie správnej definície (spomedzi dvoch) k pojmu (náročnejšie, vhodné pre zručnejších čitateľov)</li> </ul> <p>Žiaci musia sami odhadnúť svoje sily a dohodnúť sa v skupine, na ktorej verzii budú pracovať.</p>
<p><b>Kompót vedomostí</b></p> <p><b>Pomôcky:</b> tabuľa, fixky alebo fľaša a gombíky...</p>	<p>Cieľom aktivity je „zavárať“ vedomosti, ktoré si žiaci z daného učiva na danej hodine osvojili.</p> <p>Úlohou každého je pridať do zaváraninovej fľaše jednu vedomosť, ktorú si najviac zapamätal, pričom nesmie opakovať predchádzajúce.</p> <p>Každý žiak tak povie niečo iné a zároveň si všetci zopakujú celé preberané učivo. Vhodné je začínať od slabších žiakov, prípadne žiakov so ŠVVP, aby mali širší záber výberu vedomostí a zažili tiež pocit úspechu.</p>

### OBRÁZOK 9



#### Čítacie karty a kompót vedomostí

Zdroj: fotoarchív Marianna Jančurová



### **Metodické poznámky**

Počas celého vyučovacieho bloku boli využité viaceré **metódy diferencovaného vyučovania**, napríklad **metódy rovesníckeho učenia** – žiak učí/vysvetľuje, pomôže spolužiakovi, rôzne formy práce – práca v skupinách, kde každý má svoju rolu, spoločná diskusia, rozhovor, práca vo dvojiciach, individuálna práca. Činnosti sa môžu striedať v rôznych priestoroch – na koberci, v laviciach, v hniezdach, pohyb po triede. Počas aktivít využívame čo najviac **slobodný výber** (metóda voľby diferencovaných úloh), **podporujeme rozvoj samostatnosti, vlastné tempo, schopnosť rozhodovať sa**. Používame multipodnetné metódy – didaktická hra, bádanie, hľadanie spôsobov, tvorenie – lepenie, strihanie a aktivity striedame. Rôznorodosť použitého materiálu – názorného v podobe obrázkov, textového materiálu, kartičiek, vizuálu pojmovej mapy na tabuli – zabezpečí zapojenie na základe rôznych štýlov učenia.

### 3. Možnosti rozvíjania čitateľskej gramotnosti v 2. cykle

Nasledujúca ukážka prezentuje priebeh vyučovacej jednotky s hlavnou témou **Dýchacia sústava**. Vyučovací blok je navrhnutý tak, aby nielen obohatil žiakov o vedomosti daného učiva, ale rozvinul aj ich čitateľskú gramotnosť, a to vo viacerých komponentoch. Žiaci pracujú s textom, pričom sa kladie dôraz na porozumenie, interpretáciu textu, vyvodzovanie záverov a hodnotenie informácií.

Na hodinu, v ktorej žiaci pracujú najmä **s textom a informáciami**, je vhodné nadviazať hodinou pokusov, experimentov a iného bádania. Žiaci by už mali k učivu a pokusom pristupovať s väčším vkladom, pretože mnoho prekonceptov a záverov už vedia vyvodiť sami. Vyučovanie môže učiteľ viesť aj v opačnom scenári, teda najprv so žiakmi vytvárať predpoklady pri pokusoch a následne **pracovať s informáciami a overovať ich** počiatkové úvahy.

#### Návrh vyučovacej jednotky

**Ročník:** Štvrtý (2. cyklus)

**Časová dotácia:** 2 hodiny (1 vyučovací blok)

**Predmet:** Prírodoveda

**Učivo:** Dýchacia sústava

**Faktuálne poznatky:** Časti dýchacej sústavy (nosová dutina, hltan, hrtan, priedušnica, priedušky)

**Konceptuálne poznatky:** Význam a funkcia dýchacej sústavy pre život človeka, úlohy jednotlivých častí, proces výmeny plynov, ochranné mechanizmy, funkcia kýchania a kašľania, prevencia

#### Prírodoveda – Prečo človek dýcha?

- Dýchacia sústava
- Význam kyslíka pre ľudský organizmus

Žiak vie jednoducho vysvetliť, čo sa deje so vzduchom, ktorý vdýchneme. Uvedomuje si, že vydychovaný vzduch je iný ako vdychovaný. Vie, že zo vzduchu človek využíva len jednu jeho časť – kyslík. Vie, aké základné súčasti má dýchacia sústava, a vie, kde sa v tele nachádza hlavná časť dýchacej sústavy – pľúca.

## PREHĽAD VYUČOVACEJ JEDNOTKY

**Motivácia – problémová úloha** – otázka, na ktorú žiaci hľadajú odpoveď a vyjadrujú svoj názor

**Príprava pred prácou s textom (strategická karta)** – voľba stratégie práce, časový plán, forma práce (individuálna/skupinová), výber textu

**Práca s textom** – čítanie textu, vyhľadávanie a triedenie informácií

**Tvorba záverov** – zhrnutie učiva – pojmové mapy, myšlienkové mapy, ilustrácie, poznámky

**Diskusia názorov** – diskusia, v ktorej žiaci prezentujú svoju odpoveď na počiatočnú otázku, zdieľanie názorov a informácií, ktoré sa dozvedeli, prípadne dopĺňajú informácie navyše

**Reflexia** – zhodnotenie vyučovacieho bloku, nadobudnutých informácií, práce na hodine, efektívnosti plánovania, odporúčania do budúcnosti

## Opis vyučovacej jednotky s metodickým komentárom

### Motivácia

**Učiteľ** hodinu začína problémovou úlohou/otázkou, ktorú žiakom zadá. Otázka by mala byť formulovaná tak, aby žiaci prepájali nadobudnuté vedomosti so svojím názorom.

- *Otázka hodiny: **Čo najdôležitejšie by sme mali vedieť o našom dýchaní?***

Žiakom následne umožní zvoliť si, ako budú na hodine pracovať (samostatne/vo dvojiciach). Ak máme v triede žiakov so ŠVVP, je vhodné umožniť im pracovať v menších skupinách, prípadne pre nich vytvoriť taký text, ktorý je v ich možnostiach dekódovať.

### Príprava pred prácou s textom

Žiaci si pred čítaním textu plánujú a zvedomujú postup, akým budú s vybraným textom pracovať. Použijú na to *Strategickú kartu*, ktorú si vyplňajú individuálne podľa svojich preferencií.

V tejto fáze by mali žiaci a žiačky **mať prehľad o dostupných textoch**, s ktorými môžu na hodine pracovať. Na výber by mali mať rôznorodé formy textov (od súvislých náučných textov, nesúvislých foriem blokov textov, plagátov či obrázkov s popismi). Dôležité je, aby každá forma obsahovala základné informácie, s ktorými by sa žiaci mali oboznámiť. Žiaci so ŠVVP majú tak možnosť pracovať s takými informáciami, ktoré pre nich nie sú nedostupné. Vzniká tak menšie riziko toho, že by u nich dochádzalo k stagnácii a možnému nesplneniu úlohy, čo môže z dlhodobého hľadiska viesť k výrazným problémom.

Učiteľ by mal tiež ozrejmiť časový rámc a umožniť žiakom a žiačkam svoj čas merať. (Presýpacie hodiny, presné stanovenie ukončenia práce, prípadne časovače na interaktívnej tabuli – <https://classroomscreen.com/app/workspaces>)

### Strategická karta obsahuje:

<b>Cieľ</b>	Žiaci sa zamýšľajú nad cieľom hodiny, ktorý si sami formulujú. (Např. <i>Vyhľadať kľúčové informácie o dýchacej sústave a procese dýchania.</i> ) Cieľ hodiny aj jej zmysel im je následne jasnejší.
<b>Voľba textu</b>	Žiaci si po voľbe textu zaznačujú formu, ktorú si vybrali. Uvažujú nad tým, či pracujú s umeleckým alebo vecným textom. Vďaka tomu bude pre nich jednoduchšie voliť spôsob, ako s textom budú pracovať.
<b>Stratégia</b>	Na základe vybraného textu a poznania svojich možností sa zamýšľajú nad tým, čo im pri čítaní textu pomáha k lepšiemu porozumeniu. Zvýrazňovanie súvisiacich informácií, podčiarkovanie kľúčových slov, značkovanie značiek (např. metódou INSERT, prípadne ďalšie postupy, s ktorými sa žiaci oboznámili a vyhovujú im).
<b>Ďalší postup</b>	Žiaci sa zamýšľajú nad tým, ako budú s informáciami ďalej pracovať. Akým spôsobom budú informácie triediť a zoskupovať. (Tvoria pojmovú mapu, myšlienkovú mapu, poznámky, tabuľku, graf, ilustráciu, mapu...) Volia jednak podľa učiva, jednak podľa svojich preferencií.
<b>Problém</b>	Žiaci si tiež tvoria odporúčanie pre prípad, že sa v texte neorientujú správne a nevedia s ním ďalej pracovať, prípadne im nezostáva toľko času, aby svoju prácu stihli dokončiť včas. ( <i>Výmena textu, iný spôsobom vyhľadávania či zoskupovania informácií.</i> )

### Práca s textom

V tejto fáze je učiteľ v role facilitátora a žiaci a žiačky realizujú podľa svojho plánu prácu s textom. Svoju *Strategickú kartu* by mali mať pri sebe, aby oni aj učiteľ mali prehľad o tom, ako na zadaní pracujú.

### Tvorba záverov

Po čítaní by mali žiaci a žiačky plynule nadviazať na tvorbu záverov podľa svojho plánu. Zhrnutie učiva môže mať rôzne formy, či už ide o pojmové mapy, myšlienkové mapy, ilustrácie, či poznámky. Učiteľ by im mal ozrejmiť, že svoje závery budú môcť používať v diskusii, ktorá ich po práci s informáciami čaká.

### Diskusia názorov

Po uplynutí času na prácu s textom sa žiaci a žiačky presúvajú na diskusnú časť. Prezentujú v nej informácie, ktoré získali, a zdieľajú svoj názor na počiatočnú otázku. Argumentujú, opierajú sa o faktické informácie, dopĺňajú sa a pridávajú informácie navyše. Učiteľ je opäť v role facilitátora a riadi diskusiu. Dopredu žiakov a žiačky upozorní na to, aby sa informácie neopakovali a aby dodržiavali pravidlá diskusie.

### Reflexia

V reflexii, ktorá celý vyučovací blok ukončuje, sa všetci spätne vracajú k svojej zvolenej stratégii, hodnotia ju a formulujú odporúčania do budúcnosti. Hodnotia svoj proces učenia sa, klímu a prežívanie, informácie, ktoré nadobudli.

## 4. Možnosti rozvíjania čitateľskej gramotnosti v 3. cykle

Nasledujúca ukážka je podrobnejším rozpracovaním čiastkovej aktivity, ktorú sme uvádzali ku komponentu vyvodzovanie a hodnotenie. Vzhľadom na to, ako aj na skutočnosť, že už ide o vyučovanie v 3. cykle, použijeme mierne odlišnú formálnu štruktúru vyučovacej jednotky a podrobnejší záznam. Text, s ktorým pracujeme počas tejto jednotky, sa nachádza v prílohe.

### Návrh vyučovacej jednotky

**Vzdelávacia oblasť:** Človek a spoločnosť

**Predmet:** Dejepis

**Ročník:** 7. ročník (3. cyklus)

**Časová dotácia:** 1 vyučovacia hodina (45 min)

**Hlavný komponent ČG:** Vyvodzovanie a hodnotenie (Interpretácia postojov a motívov)

**Materiál a pomôcky:**

- fiktívny zápis z denníka Ondreja II. (Beutelhauser, R.: Od porážky k porážke. Bratislava: Slovart, 2011, s. 27 – 28.)
- tabuľka s tvrdeniami

Žiak:

- cielene a samostatne číta rôzne druhy textov s porozumením a konkrétnym čitateľským zámerom;
- vyhľadáva, interpretuje a vyvodzuje informácie z textu vrátane implicitných významov;
- kriticky hodnotí obsah textu a posudzuje jeho vierohodnosť, autorský zámer a kontext;
- opiera svoje tvrdenia o dôkazy v texte a dokáže ich primerane formulovať;
- sleduje vlastné porozumenie textu a vedome využíva stratégie na jeho zlepšenie;
- využíva informácie z textu pri riešení problémov, diskusii alebo tvorbe vlastného výstupu.

### Prepojenie s výkonovými štandardmi vzdelávacej oblasti

Aktivita naplňuje výkonové štandardy Človek a spoločnosť

- vybrať vhodné zdroje informácií potrebné pri hľadaní odpovedí na otázky geografického, historického alebo spoločenského charakteru;
- argumentačne obhájiť pozíciu v diskusii na základe analyzovaných textových a iných zdrojov.

## Návrh vyučovacej jednotky – scenár vyučovacej hodiny

### Pred čítaním – nastavujeme čitateľský zámer

V úvode hodiny sa môžete spýtať žiakov a žiačok, či si niekto z nich vedie denník.

Možné návodné otázky:

*Prečo si ľudia v minulosti viedli denník a prečo to robia aj dnes?*

*Denník je záznamom zážitkov a udalostí. Vediete si denník aj vy?*

*Ako vyzerá denník dnes (sociálne siete sú tiež vlastne takým moderným denníkom)?*

Povedzte im, že dnes si prečítate úryvok z fiktívneho denníka jedného z uhorských kráľov.

Možné otázky:

- *Čo by ste očakávali, že napíše kráľ do svojho denníka?*
- *Ak sa v denníku nachádzajú slová ako ťuťmák, truhlica, drzá šľachta, rebelant, prisaha, akú náladu podľa vás tento kráľ má a v akej situácii sa nachádza?*

### Počas čítania – práca s textom ako dôkazom

Rozdajte žiakom a žiačkam úryvok z fiktívneho denníka kráľa Ondreja II. a tabuľku s tvrdeniami. Nechajte im dostatočný čas na to, aby si denník dôkladne prečítali.

Možná inštrukcia:

- *Počas čítania textu si všímajte, ako rozprávač opisuje svoje postavenie, rozhodovanie a pocity.*
- *Do tabuľky zapisujte konkrétnu vetu alebo jej časť, o ktorú sa tvrdenie opiera, a čo z tejto informácie vyplýva o jeho moci, možnostiach alebo obmedzeniach.*

Možné štartovacie otázky:

- *Kde v texte rozprávač priznáva, že niečo nemohol ovplyvniť?*
- *Ktoré slová alebo vety naznačujú pochybnosti, strach alebo nátlak?*
- *Kde sa spätne hodnotí jeho vlastné rozhodovanie?*

## Tabuľka s tvrdeniami

Tvrdenie o rozprávačovi (kráľovi)	Dôkaz z textu (citát/parafráza)	Čo z toho vyplýva (interpretácia)
k moci sa nedostal vlastným úsilím	...k uhorskému trónu som sa dostal vďaka smrti brata Imra a toho jeho fagana Lacka...	sám vníma svoj nástup na trón ako výsledok okolností, nie zásluh
má nízke sebahodnotenie	...z fučmáka Ondra sa zrazu stalo Jeho Veličenstvo Ondrej II....	vníma rozpor medzi titulom a vlastným presvedčením o sebe
je nespokojný so svojim vládnutím	...roky mojej vlády neboli žiadna sláva...	reflexívne hodnotí svoju vládu
jeho rozhodnutia mali negatívne dôsledky	...viedol množstvo vojnových výprav. A čo z nich? Nič, len prázdna truhlica...	uvedomuje si, že jeho činy oslabili krajinu
nemá rešpekt poddaných (šľachty)	...tá drzá šľachta, čo nemá úctu absolútne k ničomu...	jeho autorita nie je prirodzene prijímaná
už v minulosti stratil kontrolu nad situáciou	...keď tí zbabelí psi siahli na život mojej Gertrúdy, zatiaľ čo som ja bojoval...	nepřítomnosť a slabá kontrola mali vážne následky
nedokáže predvídať konanie šľachty	...bol som trufo, keď som za tým nevidel úskok...	spätne priznáva vlastnú naivitu
konal proti vlastnej intuícii	...ten zvláštny pocit v bruchu, čo mi našepkával...	rozpoznal riziko, ale nereagoval naň
bol donútený konať		
prežíva silný pocit hanby a zlyhania		
premýšľa o odkaze svojich činov		
je neistý vzhľadom na svoju budúcnosť		

## Po čítaní – reflexia porozumenia a metakognícia

Prezradte žiakom a žiačkam, čo sa naozaj stalo Ondrejovi II. – bol donútený vydať dokument s názvom Zlatá bula. Ak máte možnosť, vyzvite ich, aby vyhľadali význam slova bula v Krátkom slovníku slovenského jazyka, príp. v online slovníku. Vyzvite žiakov a žiačky, aby si v učebnici dejepisu prečítali ustanovenia Zlatej buly Ondreja II. z roku 1222.

### Samostatná práca

Žiaci a žiačky majú dopísať posledné dve vety do denníka tesne potom, čo kráľ podpísal Zlatú bulu (1222). Musia vyjadriť jeho pocity (poníženie vs. nutnosť).

### Spoločná diskusia

Otázky:

- V čom sa Ondrej II. líši od Štefana I.?
- Ktoré časti textu vám pomohli pochopiť jeho rozhodnutia? Ktorá veta v texte mi najviac pomohla pochopiť, prečo kráľ šľachte ustúpil?

### Alternatívna tabuľka s tvrdeniami

Tvrdenie o rozprávačovi (kráľovi)	Dôkaz z textu (citát/parafráza)	Čo z toho vyplýva (interpretácia)
kráľovo sebavedomie bolo nízke	...z ľuďmáka Ondra sa zrazu stalo Jeho Veličenstvo...	Kráľ sa necíti byť prirodzene autoritatívny, vníma rozpor medzi sebou a titulom.
vzťah k šľachte bol narušený	...tá drzá šľachta, čo nemá úctu absolútne k ničomu...	Medzi kráľom a šľachtou vládne otvorené nepriateľstvo a nedostatok rešpektu.
dôsledky vládnutia sú veľmi zlé	...viedol množstvo výprav. A čo z nich? Nič, len prázdna truhlica...	Kráľ si uvedomuje, že krajina je ekonomicky vyčerpaná v dôsledku jeho rozhodnutí.

Alternatívnu tabuľku s tvrdeniami môžeme použiť namiesto pôvodnej tabuľky alebo ju využiť v spoločnej diskusii.

Vo fáze počas čítania, ale aj po čítaní, je vhodné okrem diskusných metód zapojiť aj **metódy tvorivej dramatiky** vhodné pre 3. cyklus. Pomáhajú rozvíjať interpretáciu textu, empatiu, argumentáciu, ale aj metakogníciu. Sú veľmi vhodné práve pri práci s literárnym textom, historickou témou a pri riešení etických otázok.

### Vhodné metódy tvorivej dramatiky pre túto vyučovaciu jednotku

**Socha/živý obraz** – skupina tvorí zamrznutý obraz, situáciu, konflikt. Učiteľ môže vstúpiť do obrazu a dotykom „oživiť“ postavu, ktorá sa vyjadrí vnútorným monológom.

**Horúca stolička** – žiak alebo žiačka si sadne na stoličku, je v role postavy, ostatní mu/jej kladú rôzne otázky. Metóda pomáha hlbšie porozumieť motivácii konania, učí argumentovať v role, podporuje kritické myslenie.

**Súd/súdny proces** – pripraví sa fiktívny súd s postavou, pričom svoje roly hrajú aj obhajca, prokurátor, svedkovia, sudca... Cieľom je vysvetľovať konanie, hľadať dôvody, dôkazy v texte a použiť ich, argumentovať.

## 5. Metakognícia ako riadiaci systém čítania a čitateľské stratégie

**Metakognícia** je schopnosť žiaka uvedomovať si a riadiť vlastné učenie. Pri čítaní znamená viac než len porozumenie textu – znamená schopnosť zastaviť sa, všimnúť si, čo sa v procese čítania deje, a rozhodnúť sa, ako ďalej pokračovať. Žiak sa tak nestáva pasívnym príjemcom textu, ale aktívnym čitateľom, ktorý má svoje čítanie pod kontrolou.

**Metakognitívny čitateľ** si pred čítaním kladie otázky typu: *Prečo tento text čítam? Čo z neho potrebujem?* Počas čítania sleduje svoje porozumenie a všíma si signály neistoty či zmätenia. A práve v tomto bode vstupujú do hry **čitateľské stratégie** – nie ako vopred predpísané postupy, ale ako vedomé nástroje, ktoré si žiak vyberá podľa situácie. Ak niečomu nerozumie, rozhodne sa spomaliť, položiť si otázky, urobiť si poznámky alebo sa k textu vrátiť.

**Čitateľské stratégie** sú praktickým prejavom metakognície v akcii. Umožňujú žiakovi plánovať, monitorovať a regulovať vlastné čítanie. Čím viac sa žiak učí o tom, kedy, prečo a ako jednotlivé stratégie používať, tým viac preberá zodpovednosť za svoje porozumenie a učenie ako celok. Čítanie je aktívna zručnosť, ktorú je možné vedome rozvíjať. Je to **klúč ku kritickému mysleniu** a základ úspechu v škole, v práci aj v každodennom živote. Nejde len o prijímanie slov, ale o ich spracovanie, interpretáciu a prepojenie s tým, čo už viete. K dispozícii máme jednoduché, no mimoriadne účinné stratégie, ktoré premenia čítanie z pasívnej povinnosti na pútavú a obohacujúcu aktivitu.

### 5.1 Skenovanie – rýchla orientácia v texte

**Skenovanie** je základná zručnosť pre efektívnu prácu s informáciami. Jej cieľom je naučiť žiakov rýchlo a efektívne vyhľadať konkrétne dáta v texte bez toho, aby museli čítať každé slovo. Osvojením si tejto techniky sa žiaci stávajú samostatnejšími a rýchlejšími pri práci s učebnicami, článkami či akýmkoľvek iným informačným zdrojom.

Skenovanie je **technika rýchleho prehliadania** textu s cieľom nájsť špecifickú informáciu (napr. meno, dátum, pojem). Nejde o hĺbkové čítanie, ale o **cielené „prebehnutie“ textu očami**. Túto zručnosť bežne používame v každodennom živote.

**Napríklad slovník:** Pri hľadaní významu slova nečítame každé heslo, ale prebehneme stránku, až kým nenájdeme to, ktoré hľadáme.

Táto stratégia je vysoko efektívna, pretože je v súlade s fungovaním ľudského mozgu. Mozog prirodzene funguje na základe „skratiek“. Skúsený čitateľ už nečíta každé písmeno osobitne, ako to robil, keď sa učil čítať. Namiesto toho vníma celé slová a slovné spojenia, čo mu umožňuje extrémne rýchle spracovanie vizuálnych informácií a orientáciu v texte.

## **Ako sa naučiť túto stratégiu?**

Nácvik skenovania si nevyžaduje žiadnu prípravu nových tém či materiálov. Kľúčom je zmena v spôsobe zadávania inštrukcií. Ešte pred samotným čítaním učiteľ vedie žiakov k tomu, aby si text rýchlo prezreli a vytvorili si základnú predstavu o jeho štruktúre a obsahu. Pomôcť môžu napríklad tieto otázky:

- Koľko tém tvorí tento tematický celok?
- Koľko typov písma sa v texte nachádza? Čo jednotlivé typy písma (kurzíva, tučné písmo) signalizujú?
- Čo všetko okrem súvislého textu na strane vidíte? (ilustrácie, grafy, otázky na zopakovanie)
- Koľko odsekov má text na tejto strane?
- Kde sa v texte nachádza veta, ktorá vyjadruje hlavnú myšlienku? Čo nám o texte napovedá?
- Aké sú prvé vety jednotlivých odsekov? Čo nám prezrádzajú o obsahu odsekov?

Zameranie pozornosti na tézu (často formulovanú v závere úvodného odseku) a tematické vety (zvyčajne prvé vety odsekov) umožňuje žiakom rýchlejšie sa zorientovať v texte a pochopiť jeho základný význam ešte pred detailným čítaním.

V praxi sa však často stretávame s opačným postupom – žiaci sú vedení priamo k osvojovaniu si pojmov, ktoré sú v texte zvýraznené (napr. tučným písmom). Bez predchádzajúceho porozumenia kontextu môže byť takýto prístup mätúci a kognitívne zaťažujúci. Efektívnejšie je najskôr budovať celkové porozumenie textu a až následne sa sústrediť na jeho jednotlivé pojmy a detaily.

## **5.2 Predvídanie – hra na detektíva priamo v texte**

Predvídanie je strategický nástroj, ktorý mení pasívneho prijímateľa informácií na aktívneho a zvedavého čitateľa. **Je to aktivácia mysle pred čítaním a počas neho.** Tým, že si žiak pred čítaním a počas neho **kladie otázky o tom, čo bude nasledovať**, formuje si vlastné očakávania, stáva sa priamym účastníkom deja. Tento proces prirodzene zvyšuje jeho motiváciu, udržiava pozornosť a núti ho neustále si overovať svoje hypotézy, čím sa prehľbuje jeho vzťah k textu.

**Schopnosť predvídať obsah** textu patrí medzi **základné zručnosti** ovplyvňujúce úspešnosť v čítaní. Nejde len o doplnkovú zručnosť využiteľnú počas vyučovania, ale o dôležitý nástroj, ktorý pomáha zmiernovať rozdiely medzi žiakmi. Osobitný význam má pre deti s obmedzenou slovnou zásobou. Pri odhadovaní ďalšieho vývoja textu sú nútené pracovať so slovami v kontexte, čím si prirodzene rozširujú slovnú zásobu a zároveň si nové výrazy lepšie osvojujú a pamätajú. Táto stratégia zároveň rozvíja kritické myslenie a schopnosť prepájať informácie, slová a myšlienky. Pre žiakov s menším jazykovým repertoárom je práve toto prepojenie kľúčové pre hlbšie porozumenie textu. Navyše úspešné predvídanie posilňuje ich sebadôveru a motiváciu pokračovať v čítaní, keďže si overujú správnosť svojich odhadov.

Predvídanie je **proces, pri ktorom žiaci** na základe dostupných indícií (názov, ilustrácia, úvodný odsek, kontext) **odhadujú, o čom text bude, ako sa bude dej vyvíjať alebo čo sa stane ďalej.**

Žiak pri tom aktívne zdôvodňuje svoje predpovede a vychádza z niekoľkých kľúčových zdrojov:

- **predchádzajúci text:** informácie, postavy alebo udalosti, ktoré už boli predstavené, slúžia ako základ pre ďalšie odhady;
- **vlastná životná skúsenosť:** žiak prepája text s vlastnými zážitkami, vedomosťami a pocitmi;
- **iný text alebo ilustrácia:** predchádzajúce čitateľské skúsenosti alebo vizuálne prvky (obrázky, grafy) ponúkajú dôležité vodidlá.

**Pri predvídaní môžeme využiť:**

- **obal knihy** – ukážeme samotnú knihu bez otvárania,
- **nadpis** – začíname nadpisom k textu,
- **ilustrácie k príbehu** – 3 – 4 ilustrácie do dvojíc, prípadne do skupiny,
- **kľúčové slová** – 5 slov, ktoré učiteľ vyberie,
- **prostredie** – také, v ktorom sa odohráva dej textu,
- **charakteristiku postavy** – podľa opisu postavy predvídame jej správanie a dej,
- **predmety** – stačia 3.

## Ako sa naučiť túto stratégiu?

Nasledujúce techniky sú vhodné ako pomôcka pri zavádzaní predvídania do výučby.

Technika	Popis a cieľ
Modelovanie	Učiteľ nahlas premýšľa, ako by mohol text pokračovať. Príklady: <i>Hlavná postava sa ocitla v lese, myslím si, že teraz stretne nejaké zviera...</i> Alebo pri náučnom texte: <i>Nadpis je Život zvierat v lese, takže očakávam, že sa dozviem, aké zvieratá žijú v lese, ako vyzerá ich život, akú majú úlohu, ako spolu fungujú...</i> Cieľom je ukázať, že aj skúsení čitatelia aktívne premýšľajú, tvoria hypotézy a korigujú ich. Tým sa u žiakov buduje metakognitívne povedomie.
Pomocné slová	Učiteľ poskytne žiakom formulácie, ktoré im pomôžu štruktúrovať ich predpovede, napr.: <i>Text bude o... Myslím, že sa dozviem... V nasledujúcom odseku bude...</i>
Práca s obrázkami	Žiaci dostanú sériu obrázkov súvisiacich s textom a majú ich zoradiť podľa deja, ktorý očakávajú. Cieľom je využiť vizuálnu gramotnosť na aktiváciu predchádzajúcich vedomostí a tvorbu ucelenej predpovede.

Nasledujúca aktivita je vhodná pre žiakov 1. a 2. cyklu, pretože je založená na technike práce s obrázkami a je vhodná pre rôzne typy textov. Učiteľ pripraví sériu 3 – 5 obrázkov, ktoré ilustrujú kľúčové momenty z textu, ktorý sa bude čítať. Text rozdelí na 3 – 5 častí.

**Predpoved':** Žiaci si v malých skupinách prezrú obrázky a zoradia ich podľa toho, akú postupnosť deja predpokladajú. Svoju voľbu nahlas zdôvodnia a vytvoria krátky príbeh na základe zvoleného poradía.

**Čítanie a overovanie:** Žiaci, prípadne učiteľ, čítajú text (nahlas alebo potichu) a priebežne porovnávajú skutočný dej so svojou predošlou predpoveďou. Ak zistia, že ich odhad nebol správny, menia poradie obrázkov. Po každom odseku pracujú s obrázkami, vytvárajú pokračovanie príbehu.

**Reflexia:** Po prečítaní celého textu skupiny zhodnotia, nakoľko sa ich pôvodná predpoveď potvrdila. Učiteľ vedie diskusiu tým smerom, aby žiaci identifikovali konkrétne vizuálne detaily v obrázkoch (indície), ktoré ich viedli k správny alebo nesprávny predpovediam. Tým sa posilňuje schopnosť všímať si detaily a argumentovať na základe dôkazov.

**Stratégia predvídania** predstavuje efektívny pedagogický postup podporujúci **aktívne učenie, tvorivosť a hlbšie porozumenie textu** či situácie. Jej systematické používanie u žiakov podnecuje rozvoj **fantázie, tvorivosti a schopnosti argumentovať** – obhájiť vlastný predpoklad. Otvorenosť voči rôznym nápadom umožňuje, aby sa do aktivít s pocitom úspechu zapájali aj slabší žiaci, keďže každý návrh je akceptovaný a vnímaný ako hodnotný. Významným prínosom je **rozvoj kooperatívnych zručností**. Práca v skupine podporuje akceptovanie názorov ostatných, rozdelenie rolí a zodpovednosti. Žiaci sa učia diskutovať, vytvárať argumenty, zdôvodňovať svoje predpoklady a premýšľať o časovej následnosti deja. Diskusie o tom, čo sa môže stať postavám, im umožňujú **uvažovať v širších súvislostiach** a prepájať fikciu s reálnym životom. Stratégia predvídania zároveň prirodzene vedie k zmene vyučovacieho procesu – hodina sa stáva dynamickejšou, komunikatívnejšou a interaktívnejšou.

### 5.3 Kladenie otázok – vedenie dialógu s textom

Kladienie otázok je **vedomé premýšľanie o prečítanom**. Žiak sa aktívne zamýšľa nad obsahom a formou textu. Otázky, ktoré si kladiet, môžeme rozdeliť do dvoch základných kategórií:

- **Kontrolné otázky:** Odpoveď na ne sa nachádza priamo v texte. Najčastejšie ide o **uzavreté otázky**, ktoré pomáhajú overiť základné porozumenie faktov a dejovej línie. Typicky sa začínajú opytovacími zámenami: Kto? Čo? Kedy? Kde? Prečo? Ako?
- **Tvorivé otázky:** Odpoveď na ne nie je explicitne uvedená v texte. Vyžadujú si prepojenie textu s vlastnou skúsenosťou, názormi alebo inými prečítanými textami. Podnecujú kritické a kreatívne myslenie. Ide o **otvorené otázky**, pri ktorých sa dôraz nekladie primárne na posudzovanie správnosti odpovede, ale na skúmanie spôsobu uvažovania žiaka. Úloha učiteľa tak spočíva skôr v nadväzovaní doplňujúcich otázok a odhaľovaní logiky, ktorá vedie žiaka k jeho odpovedi.

Kým kontrolné otázky ukotvujú porozumenie v texte, tvorivé otázky stavajú na tomto základe mosty k vlastnému svetu žiaka. Efektívny čitateľ plynule prechádza medzi oboma typmi.

**Schopnosť klásť si otázky** transformuje čítanie z pasívneho prijímania informácií na aktívny a dynamický dialóg s textom. Tento proces **vedie žiakov k hlbšiemu premýšľaniu**, podporuje ich zvedavosť a učí ich hľadať súvislosti. Keď sa žiak naučí sám formulovať otázky a hľadať na ne odpovede, stáva sa samostatnejším a sebavedomejším mysliteľom.

Cieľom učiteľa je vytvoriť prostredie, v ktorom je kladenie otázok vítané a prirodzené. Tento proces môžeme naštartovať pomocou rôznych stimulov. Ešte pred čítaním ukážeme žiakom predmet, obrázok, krátke video alebo im zadáme hádanku súvisiacu s témou textu. Vyzveme ich, aby sformulovali otázky, na ktoré by v texte chceli nájsť odpoveď. Tento prístup okamžite aktivizuje ich myseľ a dáva čítaniu jasný cieľ.

Táto jednoduchá a interaktívna aktivita podporuje formuláciu oboch typov otázok a vedie k živej diskusii.

- 1. Čítanie:** Žiaci si prečítajú krátky vopred pripravený úryvok textu (napr. jeden odsek alebo krátku kapitolu).
- 2. Tvorba otázok:** Každý žiak má za úlohu napísať na lístoček jednu kontrolnú otázku (odpoveď je v texte) a jednu tvorivú otázku (odpoveď v texte nie je, napr.: *Čo by si urobil na mieste hlavnej postavy?*).

Otázky pomáhajú lepšie porozumieť textu, žiadna otázka nie je hlúpa. Kladenie otázok nás nevyhnutne privedie k momentom, keď na ne nevieme nájsť odpoveď alebo narazíme na pasáž, ktorej nerozumieme. Odporúčame, aby učitelia túto skutočnosť žiakom vedome a opakovane komunikovali. Pomáhame tým budovať prostredie, v ktorom je neistota vnímaná ako prirodzená súčasť čítania. V praxi je vhodné explicitne pomenúvať tieto situácie, napríklad formuláciami: *Otázky nám pomáhajú lepšie pochopiť text. Alebo: To, že hľadáme odpoveď, znamená, že nad textom premýšľame.* Takýto prístup podporuje aktívne čítanie, znižuje obavy zo zlyhania a posilňuje ochotu žiakov zapájať sa do práce s textom. Práve vtedy nastupuje ďalšia dôležitá zručnosť.

Pri zavádzaní stratégie kladenia otázok, najmä u žiakov 1. stupňa, je vhodné venovať pozornosť systematickému rozvoju **správnej formulácie otázok**. Účinným vstupným podnetom môže byť krátka ukážka videa či filmu, ktorá aktivizuje žiakov a prirodzene ich motivuje k tomu, aby premýšľali nad tým, čo by sa chceli o téme dozvedieť. Žiakov vedieme k tvorbe vlastných otázok, ktoré spoločne zaznamenávame na tabuľu. V počiatočnej fáze je dôležitá intenzívna podpora a povzbudzovanie, aby sa deti nebáli pýtať a experimentovať s formuláciou otázok. **Po prečítaní textu** sa k zapísaným otázkam vraciame a spolu so žiakmi **vyhľadávame odpovede priamo v texte**. Otázky, na ktoré sme našli odpoveď, môžeme označiť, vyškrtnúť alebo inak vizuálne upraviť, aby bolo zreteľné, ktoré informácie text zodpovedal. Otázky, ktoré zostanú nezodpovedané, predstavujú príležitosť na ďalšie učenie. Môžu byť podkladom pre vyhľadávanie informácií na nasledujúcej hodine informatiky, pre domácu úlohu alebo pre prácu s dostupnými zdrojmi, ako sú encyklopédie či knihy v školskej knižnici. Takýmto spôsobom žiaci získavajú skúsenosť s cieľavedomým vyhľadávaním informácií a rozvíjajú si informačnú gramotnosť.

Po osvojení stratégie žiaci kladú otázky:

- **Pred čítaním**
  - Prečo vybral autor taký názov?
  - Na aký účel napísal autor text?
  - Kedy sa dej textu odohráva?
  - O kom príbeh hovorí?
- **Počas čítania**
  - Ako sa postava cíti?
  - Prečo sa... prihodilo?
  - Čo by som robil ja?
  - Ako sa vyrieši problém?
- **Po čítaní**
  - Čo je hlavná myšlienka textu?
  - Poznám niekoho podobného ako...?
  - Súhlasíš s tým, čo autor povedal?

**Stratégia kladenia otázok** predstavuje efektívny pedagogický nástroj, ktorý **podporuje aktívne učenie a rozvoj kritického myslenia**. Jej zavedenie prináša viacero významných benefitov. Žiaci postupne prejavujú väčšiu spontánnosť a prirodzenú ochotu pýtať sa na to, čo ich zaujíma. Tento záujem sa následne prenáša aj do ďalších vyučovacích hodín, čím sa posilňuje ich dlhodobá motivácia a otvorenosť voči učeniu. Dôležitým prínosom je aj **schopnosť žiakov formulovať otázky** na základe rôznych podporných materiálov, napríklad pripravených otázok na plagátoch či iných didaktických pomôckach. Postupne sa učia vytvárať zmysluplné a relevantné otázky, ktoré smerujú k hlbšiemu pochopeniu textu alebo preberanej problematiky.

Pravidelné využívanie stratégie zároveň podporuje rozvoj všetkých žiakov vrátane tých slabších. Opakovaným nácvikom nadobúdajú istotu, postupne sa osmelujú a dokážu aktívne vstupovať do diskusie. Vytvára sa tak bezpečné prostredie, v ktorom sa žiaci neboja chyby a vnímajú ju ako prirodzenú súčasť učenia. Zvyšuje sa celkový záujem o tému, žiaci si viac všimajú detaily a rozvíja sa ich komunikačná kompetencia. Stratégia zároveň učí žiakov cielene zamerať pozornosť na obsah textu a na informácie, ktoré z neho vyplývajú. Kľúčové otázky typu **Kto? Kde? Kedy? Ako? Prečo? Načo?** predstavujú významnú oporu, ktorá pomáha žiakovi orientovať sa v texte a hľadať súvislosti. Systematickou prácou sa postupne rozvíja ich zvedavosť, schopnosť vyhľadávať informácie a orientovať sa v zdrojoch.

## **5.4 Kontrola porozumenia – ako sa stať sebavedomým čitateľom**

**Kontrola porozumenia** je kľúčová metakognitívna zručnosť. Umožňuje žiakovi aktívne sledovať, či textu naozaj rozumie, včas identifikovať problémy a – čo je najdôležitejšie – samostatne ich riešiť. Keď si žiak osvojí túto stratégiu, prestáva byť závislý od neustálej pomoci učiteľa a stáva sa nezávislým a sebavedomým čitateľom, ktorý vie, čo robiť, keď narazí na prekážku.

Jadrom tejto stratégie je schopnosť **uvedomiť si, kedy textu nerozumiem**, a vedieť, ako v takejto situácii postupovať. Nejde o to, aby žiak rozumel každému slovu okamžite, ale aby mal k dispozícii arzenál nástrojov na prekonanie neporozumenia.

### **Ako sa naučiť túto stratégiu?**

- 1. Čítať ďalej a hľadať odpoveď v kontexte.** Často sa význam neznámeho slova alebo zložitej vety objasní v nasledujúcom texte. Toto je prvá a najefektívnejšia stratégia, pretože učí žiaka dôverovať kontextu a podporuje plynulosť čítania.
- 2. Použiť slovník alebo internet.** Ak kontext nepomáha, je čas siahnuť po externých zdrojoch. Naučte žiakov efektívne pracovať s výkladovými slovníkmi (aj online).
- 3. Rozložiť slovo na menšie časti.** Pri zložených alebo odvodených slovách môže analýza predpony, koreňa a prípony pomôcť odhaliť ich význam (napr. *ne-pre-konateľ-ný*).
- 4. Premýšľať o podobných slovách alebo situáciách.** Aktivácia predchádzajúcich vedomostí môže byť veľmi nápomocná. Žiak si môže položiť otázku: *Nepoznám nejaké slovo, ktoré znie podobne? Nepripomína mi táto situácia niečo, čo som už zažil alebo o čom som čítal?*

Uplatňovanie stratégie zameranej na **prácu s neznámymi slovami** a prehlbovanie porozumenia textu prináša žiakom viaceré významné benefity. Jedným z najvýraznejších prínosov je systematické rozširovanie slovnej zásoby. Žiaci sa oboznamujú s novými pojmami, učia sa rozpoznávať slová s podobným významom a postupne si osvojujú presnejšie a bohatšie jazykové vyjadrovanie. Vďaka tomu sa zlepšujú ich vyjadrovacie schopnosti aj schopnosť správne formulovať vlastné myšlienky. Stratégia podporuje aj **rovesnícke vyučovanie** – žiaci často lepšie prijímajú radu či vysvetlenie od spolužiaka, čo zároveň posilňuje spoluprácu, komunikáciu a ich vzájomnú podporu v učení. Dôležitým aspektom je aj **rast samostatnosti**. Žiaci sa učia cielene vyhľadávať významy slov, napríklad prostredníctvom online vyhľadávania („googlenia“), čo im poskytuje skúsenosť s efektívnym používaním informačných zdrojov. Práca s neznámymi slovami zároveň vedie k dôslednejšiemu čítaniu a k lepšej orientácii v texte, ale aj v abecede. Žiaci si postupne osvojujú stratégiu kontrolovania vlastného porozumenia – uvedomujú si, ktoré časti textu im nedávajú zmysel a čo potrebujú objasniť. Proces vysvetľovania neznámych slov zároveň funguje ako prirodzené členenie textu: žiaci si vytvárajú vnútornú štruktúru a lepšie sa orientujú v obsahu.

Keď sa naučíme prekonávať prekážky v porozumení jednotlivých slov a viet, sme pripravení na ďalší krok: pochopiť a zhrnúť hlavné myšlienky celého textu.

## 5.5 Identifikácia hlavných myšlienok a zhrnutie – hľadanie podstaty textu

V tejto fáze žiak **syntetizuje získané informácie**, odlišuje podstatné od nepodstatného a dokazuje hĺbku svojho porozumenia tým, že esenciu textu dokáže prerozprávať vlastnými slovami. Je to zručnosť, ktorá je nevyhnutná nielen pre štúdium, ale aj pre akúkoľvek prácu s informáciami.

**Zhrnutie** predstavuje základnú stratégiu práce s textom, ktorá spočíva vo **výbere najdôležitejších informácií**, v ich usporiadaní v logickom poradí a v **stručnom prerozprávaní vlastnými slovami**. Ide o kľúčovú zručnosť, ktorá nás sprevádza počas celého života a významne prispieva k efektívnemu učeniu sa i spracúvaniu informácií.

Pri tvorbe zhrnutia žiaci a žiačky **vyberajú podstatné informácie z textu**, dokážu ich **usporiadať podľa dejovej či logickej postupnosti** a následne ich **stručne reprodukovat'**. Hoci sa tieto kroky môžu javiť ako jednoduché, prax ukazuje, že pre mnohých žiakov predstavuje už samotné vytvorenie stručného zhrnutia náročnú úlohu. Preto je potrebné žiakov touto stratégiou cielavedome sprevádzať a nevenovať sa jej len okrajovo.

Cieľom práce so zhrnutím je naučiť žiakov:

- identifikovať v texte kľúčové informácie a hlavné myšlienky,
- odlišovať podstatné údaje od menej dôležitých,
- zachytiť iba to, čo vystihuje obsah textu,
- vytvárať stručné, presné poznámky pomocou kľúčových slov.

Tento proces je potrebné starostlivo moderovať a jasne žiakom vysvetliť. Bez riadenia sa môže stať, že žiaci budú pri tvorbe zhrnutia prepisovať celé odseky alebo, naopak, nebudú vedieť zapísať nič. Systematická podpora pedagóga je preto nevyhnutná na to, aby si žiaci zhrnutie osvojili ako účinnú a praktickú stratégiu porozumenia textu.

### Ako sa naučiť túto stratégiu?

1. **Použijeme novinárske otázky: Kto? Čo? Kde? Kedy? Ako? Prečo?** Pomocou týchto otázok podáme všetky dôležité informácie, na ktoré by sa mali žiaci zamerať. Pri učení musíme zdôrazniť to, že text nemusí odpovedať na všetky z týchto otázok.
2. **Začiatky viet.** V prípade poviedok, rozprávok a iných textov učíme žiakov, ako zhrnúť text tak, že odlíšime začiatok, zápletku a koniec, určíme, kto v príbehu vystupuje, kde sa príbeh odohráva.

Pomáhať môžu návodné začiatky viet:

Najdôležitejšie udalosti poviedky sú...

Najprv... Potom... A tak... Nakoniec...

Príbeh sa odohráva v...

V príbehu vystupujú títo hrdinovia...

Hlavný hrdina musí riešiť tento problém...

**3. Nieкто, Chcel, Ale, A tak, Nakoniec.** Táto aktivita učí žiakov rozlišovať zápletku a jej riešenie. Zapisujeme vety, ktoré sú výstižnou reakciou na podnety. Nieкто (hrdina), Chcel (jeho cieľ), Ale (zápleтка, prekážka), A tak (následok), Nakoniec (završenie). Napríklad:

Nieкто –

Chcel –

Ale –

A tak –

Nakoniec –

Žiaci a žiačky sa učia **prehodnocovať text** z viacerých perspektív, čo vedie nielen k hlbšiemu porozumeniu príbehu, ale aj k schopnosti prenášať tieto poznatky do reálneho života. Vďaka tomu dokážu premýšľať o správaní postáv, situáciách či konfliktoch a porovnávať ich s vlastnými skúsenosťami alebo so situáciami v bežnom živote.

## 5.6 Metóda INSERT

Metóda INSERT je založená na používaní značiek počas čítania. **Pomáha žiakom sústreďovať sa**, získavať podrobné informácie z textu, analyzovať text, **vyberať informácie** podľa dôležitosti, **prepájať známe s neznámym**, formulovať informácie vlastnými slovami, vyberať najdôležitejšie informácie. Žiaci počas tichého čítania textu vpisujú tieto značky ceruzkou na okraj (alebo na lepiace papieriky, ak pracujú s učebnicou).

### Ako sa naučiť túto metódu?

**Predstavíme systém značiek.** Učiteľ predstaví žiakom jednoduchý systém značiek, ktoré budú používať počas čítania.

✓ **toto som vedel** – myšlienka potvrdzuje to, čo si žiak myslí

+ **toto som nevedel** – myšlienky, ktoré sú pre žiaka nové a zaujímavé

– **myslel som si, že je to inak** – myšlienky sú v rozpore s tým, čo si žiak myslí

? **tomuto nerozumiem** – myšlienky, ktoré žiaka zmätú a zneistia

! **veľmi dôležité** – stojí za to, aby som to pochopil

**Žiaci a žiačky čítajú text.** Čítanie s ceruzkou v ruke, zaznačovanie značiek. Číta sa časť textu alebo text ako celok.

**Diskusia o prečítanom.** Po dočítaní určeného úseku učiteľ vedie diskusiu. Začne otázkou: *Kde ste si zapísali otázniky?* Spoločne so žiakmi sa zameria na tieto problémové miesta a aplikuje niektoré z praktických riešení (napr. hľadanie významu v kontexte, použitie slovníka).

## 5.7 Ďalšie čitateľské stratégie a metódy

**Skimming** – stratégia rýchleho čítania určená na rýchle zorientovanie sa v texte. Text rýchlo prejdeme očami, všímame si obrázky, nadpisy, zvýraznené časti viet a slov. Nezameriavame sa na detaily v texte, stratégia slúži na rozhodovanie, či nám text na niečo poslúži, či je pre nás zaujímavý, využívame ho napríklad v kníhkupectve, keď si vyberáme knihy.

**Využitie:** najmä pri práci s náučnými textami (prírodoveda, dejepis, geografia), pri výbere zdrojov alebo úvodnom zoznamovaní sa s textom.

**Úroveň:** vhodná už od mladších žiakov, postupne sa zdokonaľuje.

**Vizualizácia** – vytváranie predstavy o tom, čo sa číta, tvorba „filmu“ v hlave čitateľa, pričom by čitatelia mali prežívať a uvedomovať si svoje emócie, tvoriť si predstavy o tom, čo čítajú, ako to vyzerá, ako to chutí, aké to je, ako sa to deje, ako to prebieha, obraz o čítanom. Vizualizácia môže pomôcť napríklad aj pri riešení slovných úloh v matematike.

**Hľadanie súvislostí** – uvedomovanie si, ako téma alebo text súvisí s mojimi osobnými skúsenosťami, so svetom okolo mňa alebo ako súvisia texty navzájom (hľadanie súvislostí – text a ja, text a svet, text a text).

**Využitie:** naprieč predmetmi, najmä pri interpretácii literatúry a pri práci s náučnými textami.

**Úroveň:** od mladších žiakov, s rastúcou náročnosťou.

**Usudzovanie, odhadovanie významu** – podľa nápovede v texte skúsime odhadnúť, čo by mi mal text (autor) povedať, zisťujeme skryté významy textu.

**Využitie:** najmä pri práci s náročnejšími textami, literatúrou a odbornými textami.

**Úroveň:** skôr pokročilejší čitatelia.

**3P – prejdí, povedz, predpovedaj** – zoznamovanie sa s textom v 3 krokoch. Najprv si text prezeráme očami, sledujeme formu, štruktúru textu, nadpisy, podnadpisy, obálku... následne povieme alebo píšeme, čo sme sa z pozorovania textu dozvedeli (sumarizácia). Nakoniec predpovedáme, o čom bude text, akú tému prináša a pod.

**Využitie:** vhodná ako úvodná aktivita pred čítaním v rôznych predmetoch.

**Úroveň:** univerzálna, dobre využiteľná aj u mladších žiakov.

**RAP** – čitateľská stratégia založená na postupe – čítaj, pýtaj sa, parafrázuj, resp. sformuluj informácie vlastnými slovami.

**Využitie:** najmä pri porozumení náučných textov a učení sa z textu.

**Úroveň:** stredne pokročilí a pokročilí čitatelia.

**Story map** – príbehová mapka, táto stratégia je pomôckou na vizualizáciu dôležitých prvkov z diela, pomáha lepšie porozumieť štruktúre a zapamätať si obsah.

**Využitie:** predovšetkým pri literárnych textoch.

**Úroveň:** vhodná najmä pre mladších žiakov.

**PLAN** – spracovanie textu do podoby pojmovej mapy na základe článku, podnadpisov, obrázkov, diagramov, hľadania známych aj neznámych pojmov. Odporúča sa pri práci s náučným textom.

**Využitie:** najmä pri náučných textoch (biológia, dejepis, geografia).

**Úroveň:** skôr starší žiaci.

**Monitorovanie** – sledovanie textu počas čítania, či dáva zmysel, či sú v ňom neznáme slová alebo slová, ktoré nedávajú zmysel, či sú vety vágne alebo informácie nezodpovedajú tomu, čo už vieme, medzi odsekmi sú nejasné vzťahy.

Využitie: vo všetkých predmetoch ako základná čitateľská zručnosť.

Úroveň: kľúčová pre všetky vekové skupiny.

**Čitateľské stratégie** samy o sebe nezaručujú porozumenie. Skutočný prínos získavajú až vtedy, keď sa stanú súčasťou myslenia žiaka – keď ich nepoužíva preto, že musí, ale preto, že vie, prečo ich práve v tejto chvíli potrebuje.

**Metakognícia** dáva stratégiám zmysel, smer a flexibilitu. Keď žiak dokáže pomenovať, že textu nerozumie, a siahne po stratégii, ktorá mu pomôže, preberá zodpovednosť za svoje učenie. V tomto momente sa z neho stáva autonómny čitateľ.



### Metodická poznámka na záver

Nie je potrebné mať vopred pripravený ideálny scenár. Úplne postačí, ak sa začnete pýtať inak: **Čomu ste v texte rozumeli? Kde ste sa stratili? Čo vám pomohlo porozumieť?** Tieto otázky sú často silnejšie než akákoľvek metodická pomôcka. Je v poriadku, ak stratégie najskôr skúšate, upravujete a hľadáte spôsob, ktorý zapadne do vášho štýlu vyučovania. Aj neistota učiteľa je prirodzenou súčasťou procesu – a práve jej pomenovanie môže byť silným modelom pre žiakov. Keď učiteľ ukáže, že premýšľa nad vlastným postupom, učí viac než len obsah učiva. Čitateľské **stratégie nie sú „navyše“**. Sú spôsobom, ako sprístupniť text všetkým žiakom – silným aj slabším čitateľom, deťom so špecifickými potrebami aj tým, ktorí len potrebujú viac času na uvedomenie si toho, čo sa v texte deje. Každý malý krok smerom k vedomému čítaniu má zmysel.

## 6. Čitateľská gramotnosť a hodnotenie

V súlade so Štátnym vzdelávacím programom (2023) je **čitateľská gramotnosť** chápaná ako **komplexná kompetencia**, ktorá zahŕňa porozumenie rôznym druhom textov vrátane digitálnych a multimodálnych, vyvodzovanie významov, kritické hodnotenie informácií a schopnosť reflektovať vlastné porozumenie.

**Čitateľská gramotnosť** (ČG) patrí medzi kľúčové predpoklady úspešného učenia sa žiakov vo **všetkých vzdelávacích oblastiach**. V školskom prostredí však býva jej hodnotenie často redukované na kontrolu správnosti odpovedí na otázky k textu alebo na overovanie porozumenia prostredníctvom testov. Takýto prístup zachytáva predovšetkým výsledok čítania, nie samotný proces, ktorým žiak k porozumeniu textu dospieva.

Čitateľská gramotnosť **sa rozvíja postupne a nerovnomerne** v jednotlivých komponentoch. Žiaci a žiačky môžu napríklad dosahovať pokrok v porozumení textu, no zároveň mať ťažkosti s vyvodzovaním významov alebo s metakognitívnou reflexiou. Klasifikácia (známka) tieto rozdiely sploštuje do jedného čísla a neposkytuje informáciu o tom, v ktorých oblastiach napredujú a kde, naopak, potrebujú cieleňú podporu.

Kľúčová zmena v nazeraní na čitateľa spočíva v pochopení, že čítanie nie je jedna izolovaná zručnosť, predstavuje súbor vzájomne prepojených procesov. Ak žiak zlyháva v teste, známka nám nepovie, či je bariérou nízka slovná zásoba, neschopnosť prepojiť informácie z dvoch odsekov alebo strach z vlastného úsudku.

V širšom kontexte nám v porozumení procesu učenia často chýba schopnosť rozlíšiť jednotlivé zložky čitateľského výkonu. Ak učiteľ pracuje len s výslednou známku, nemá k dispozícii informáciu o tom, v ktorej oblasti žiak napreduje a kde potrebuje podporu. Pri detailnejšom pohľade na čitateľský výkon sa však ukazuje, že žiak môže byť úspešný napríklad vo vyhľadávaní informácií, zatiaľ čo má ťažkosti s interpretáciou alebo porozumením autorského zámeru.

Uvedomenie si tejto nerovnomernosti má významný dopad na prácu učiteľa aj žiaka. Učiteľ môže cielene zamerať podporu na konkrétny komponent čitateľskej gramotnosti, ktorý si vyžaduje rozvoj, namiesto opakovania celkového výkonu. Pre žiaka to znamená možnosť pracovať s konkrétnou oblasťou ťažkostí a postupne rozvíjať svoje čitateľské stratégie.

Pri procesoch, akými sú porozumenie textu, kritické uvažovanie či vedomé používanie čitateľských stratégií, je pre učenie sa kľúčová **opisná spätná väzba**. Klasifikácia presúva pozornosť žiaka z procesu učenia sa na výkon a môže oslabovať jeho ochotu riskovať, klásť otázky alebo hľadať vlastné interpretácie textu.

V tomto kontexte zohráva kľúčovú úlohu **formatívne hodnotenie**. Namiesto testovania izolovaných vedomostí sa zameriava na sledovanie čitateľského pokroku, poskytovanie spätnej väzby, podporu sebareflexie a plánovanie ďalších krokov v učení sa. Takto chápané hodnotenie je plne v súlade s princípom hodnotenia ako učenia sa.

## 6.1 Možnosti hodnotenia, praktické tipy a ukážky formatívneho hodnotenia

Formatívne hodnotenie, naopak, **podporuje sebareflexiu, zodpovednosť za vlastné učenie sa** a umožňuje **sledovať pokrok** žiaka v čase. Formatívne hodnotenie čitateľskej gramotnosti je možné realizovať priamo počas práce s textom, bez potreby špeciálnych testov alebo formálnych hodnotiacich nástrojov. Základný rámec práce učiteľa so žiakmi možno ilustrovať v troch krokoch.

**Pred čítaním** učiteľ predstaví cieľ čítania a zameria pozornosť žiakov na jeden vybraný komponent čitateľskej gramotnosti, napríklad na porozumenie štruktúre textu. Žiaci si aktivujú predchádzajúce poznatky a vytvárajú predpoklady o obsahu textu.

**Počas čítania** žiaci pracujú s textom prostredníctvom zvoleného nástroja. Učiteľ pritom pozoruje ich postupy, zaznamenáva prejavy porozumenia alebo neporozumenia a získava podklady pre následnú spätnú väzbu.

**Po čítaní** nasleduje krátka reflexia, počas ktorej žiaci pomenúvajú, čomu porozumeli a aké stratégie pri čítaní použili. Učiteľ poskytuje opisnú spätnú väzbu zameranú na proces čítania a podporuje žiakov v uvedomovaní si vlastného pokroku.

### Modelový príklad z praxe: Ako to vyzerá v triede?

**Situácia:** Práca s odborným článkom o včelách, ktorý obsahuje zložitý graf.

#### **Pred čítaním**

Učiteľ: *Pozrite sa na ten graf. Čo nám hovorí ešte skôr, než začneme čítať?* (Sleduje schopnosť predvídať z vizuálnych prvkov.)

#### **Počas čítania**

Žiaci si značia do textu ? tam, kde sa stratili. Učiteľ prechádza triedou, pristaví sa pri žiakovi s otáznikom: *Vidím, že tá tento graf zastavil. Skús porovnať čísla v legende s textom v prvom odseku. Čo si zistil?* (Poskytuje „lešenie“, nie odpoveď.)

#### **Po čítaní**

Spoločná reflexia: *Dnes som u viacerých videl, že ste sa pri grafe vrátili k predošlému odseku. To je skvelá stratégia, ako si overiť informáciu.* (Opisná spätná väzba.)

## 6.2 Hodnotenie v nadväznosti na komponenty čitateľskej gramotnosti

Pri zavádzaní formatívneho hodnotenia nie je potrebné pracovať so všetkými komponentmi čitateľskej gramotnosti naraz. Odporúča sa **začať jedným komponentom**, jedným nástrojom a v jednej triede. Postupné zavádzanie umožňuje učiteľovi aj žiakom zvyknúť si na nový spôsob práce, vytvárať bezpečné prostredie pre učenie sa a systematicky rozvíjať čitateľskú gramotnosť.

Príklad: Učiteľ sa v jednej triede rozhodne zamerať na komponent **vyvodzovanie a hodnotenie**. Počas práce s textom zavádza jednoduché pravidlo: každé tvrdenie musí byť oprené o konkrétnu vetu v texte. Žiaci pracujú s tabuľkou *tvrdenie – dôkaz – čo z toho vyplýva* a učiteľ sleduje, či sa pri odpovediach vracajú k textu. V úvodných hodinách sa sústreďuje len na tento jeden prejav a poskytuje spätnú väzbu k tomu, ako žiaci pracujú s dôkazom, nie k správnosti odpovedí. Pre žiakov táto zmena znamená odbúranie stresu z hľadania jedinej správnej odpovede, čo vedie k ich vyššej aktivite a ochote formulovať vlastné úvahy.

Až po osvojení tohto postupu postupne rozširuje prácu o ďalšie komponenty čitateľskej gramotnosti.

## Ako môže vyzeráť spätná väzba učiteľa:

Žiak napísal: *Kráľ bol smutný.* (tvrdenie bez opory v texte)

Spätná väzba učiteľa: *Tvoje tvrdenie dáva zmysel. Skús ho však doplniť o vetu z textu, ktorá ťa k tomuto záveru priviedla. Nájdeš v texte konkrétne slovo alebo výraz, ktorý naznačuje smútok?*

### vzťah k čítaniu

Hodnotenie sa zameriava na **kvalitu vzťahu žiaka k čítaniu** – na to, ako sa u neho prejavuje čitateľská identita, sebadôvera a vnútorná motivácia pracovať s textom. Nesleduje čitateľský výkon, ale ochotu, vytrvalosť a samostatnosť žiaka pri čítaní.

Cieľom hodnotenia je **zachytiť úroveň čitateľských návykov** žiaka a **identifikovať bariéry**, ktoré môžu ovplyvňovať jeho ďalší čitateľský rozvoj.

### Kritérium – pozorovateľné prejavy – dôkazy

Kritérium	Pozorovateľné prejavy (Čo robí žiak?)	Dôkazy (Kde to vidí učiteľ?)
<b>Motivácia a angažovanosť pri čítaní</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Žiak prejavuje (alebo zatiaľ len občas prejavuje) záujem o prácu s textom.</li> <li>Žiak je ochotný hovoriť o tom, čo číta, a zdieľať čitateľské skúsenosti.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pozorovanie práce v triede.</li> <li>Krátky čitateľský rozhovor (<i>Čo si si pri čítaní všimol/ všimla? Čo ťa zaujalo, prekvapilo alebo, naopak, zmiatlo?</i>).</li> <li>Záznam v čitateľskom portfóliu: Reflexia postupu a prekážok (<i>Kde som textu rozumel/-a a kde som sa v ňom začal/-a strácať?</i>)</li> </ul>
<b>Samostatnosť pri výbere a práci s textom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Žiak si dokáže samostatne alebo s miernou podporou vybrať text primeraný svojim záujmom a čitateľským možnostiam.</li> <li>Vie pomenovať, prečo si text vybral.</li> <li>Dokáže požiadať o zmenu textu alebo o pomoc, ak je text príliš náročný.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Voľba textu.</li> <li>Odpoveď na reflektívnu otázku (<i>Prečo som si zvolil tento text?</i>).</li> <li>Rozhovor učiteľa so žiakom.</li> </ul>
<b>Vytrvalosť pri čítaní</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Žiak dokáže zotrvať pri texte určitý čas. Miera vytrvalosti sa v čase postupne stabilizuje alebo zvyšuje.</li> <li>Žiak pri neznámom slove alebo náročnejšej pasáži hľadá riešenie (pokračuje, pýta sa, používa oporu).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pozorovací hárok (záznam dĺžky sústredeného čítania), záznam z tichého čítania.</li> <li>Sebahodnotiacia škála (napr. čitateľský semafor).</li> <li>Poznámky v texte (značky nerozumiem/potrebujem pomoc).</li> <li>Krátka reflexia po čítaní (<i>Čo bolo dnes pre mňa náročné?</i>).</li> </ul>

Kritérium	Pozorovateľné prejavy (Čo robí žiak?)	Dôkazy (Kde to vidí učiteľ?)
Čitateľské návyky	<ul style="list-style-type: none"> <li>Žiak si postupne vytvára rituály podporujúce čítanie (napr. nosí si vlastnú knihu, používa záložku, vyhľadáva vhodné miesto na čítanie). Tieto návyky sa prejavujú opakovane, nie náhodne.</li> <li>Čítanie vníma ako súčasť svojho učenia, nielen školskú povinnosť.</li> </ul>	<p>Čitateľské portfólio. Dlhodobejšie pozorovanie (nie jednorazová aktivita). Rozhovor o čitateľských zvyklostiach.</p>

**Kvalita vzťahu k čítaniu** sa nevníma ako stabilná vlastnosť žiaka, ale **ako proces, ktorý sa postupne formuje v rôznych situáciách** a s rôznou mierou podpory. Hodnotenie zachytáva, ako často a za akých podmienok sa u žiaka objavujú prejavy záujmu o čítanie a vytrvalosti. Pozorovateľné prejavy a dôkazy slúžia na **sledovanie miery samostatnosti a potreby podpory** u konkrétneho žiaka a na zachytenie zmien v čase, nie na porovnávanie žiakov medzi sebou.

Príklad sledovania pokroku

Úroveň	Popis výkonu žiaka
S podporou	Pri náročnejších textoch ľahko stratí pozornosť. Potrebuje povzbudenie a pomoc pri dokončení čítania.
Samostatne	Dokáže sa sústrediť na čítanie primeraný čas, vie si pomôcť pri neporozumení (napr. spomalením, opätovným čítaním).
Sebareflexívne a cieľavedome	Plánuje si čas na čítanie, používa rôzne stratégie pri ťažkostiach a vytrvalo sa snaží porozumieť obsahu.

## Nástroje formatívneho hodnotenia

### Čitateľské portfólio

Slúži ako zdroj dôkazov o výbere textov, osobných reakciách a čitateľských cieľoch žiaka. Umožňuje sledovať vývoj vzťahu k čítaniu v čase, nie jednorazový stav.

Čitateľské portfólio nie je ekvivalentom tradičného čitateľského denníka. Jeho cieľom nie je zaznamenávať povinné výstupy z prečítaných textov, ale zachytávať individuálny čitateľský proces žiaka – jeho výber textov, reakcie, otázky a posun v čase.

Kým tradičný čitateľský denník je často zameraný na obsah textu (dej, postavy, autor) a slúži ako nástroj na kontrolu prečítaného, portfólio predstavuje pracovný nástroj žiaka. Je to priestor, v ktorom žiak nesleduje len texty, ale predovšetkým seba ako čitateľa. Do portfólia preto patria aj záznamy o textoch, ktoré žiaka nezaujali alebo ich nedomočítal, zoznamy slov či pasáží, ktorým nerozumel, ako aj otázky, ktoré v ňom čítanie vyvolalo.

Jednotlivé položky portfólia nie sú predmetom klasifikácie. Slúžia ako podklad pre rozhovor, spätnú väzbu a sebareflexiu žiaka, nie ako nástroj na pridelenie známky. V prípade, že by sa portfólio stalo predmetom známkovania, stratilo by svoju funkciu bezpečného priestoru pre autentickú reflexiu a menilo by sa na formálny výstup. Portfólio má zmysel vtedy, keď sa stáva východiskom pre dialóg medzi učiteľom a žiakom o tom, ako sa jeho čítanie vyvíja.

## Sebahodnotiaca škála (napr. semafor vytrvalosti)

Podporuje rozvoj sebareflexie a pomáha žiakovi pomenovať mieru vlastného sústredenia a vytrvalosti pri čítaní.

## Neformálny čitateľský rozhovor

Poskytuje kvalitatívne informácie o tom, ako žiak čítanie prežíva, čo ho podporuje a čo mu čítanie sťažuje. Zameriava sa na vzťah k textu, nie na jeho obsahové preverovanie.

## Sebahodnotiace otázky

Tieto otázky sú pripravené tak, aby ich mohli klásť žiaci a žiačky sami sebe.

- Zaujímal ma dnešný text? Prečo?
- Chcel/-a som sa o texte s niekým porozprávať?
- Ktorú časť textu alebo aktivitu som si najviac užil/-a?
- Vybral/-a som si text, ktorý ma zaujíma? (Povedal/-a som: *Zaujímalo ma, ako sa to skončí. Alebo: Chcel/-a som sa dozvedieť viac o...*)
- Vedel/-a som povedať, prečo som si ten text vybral/-a?
- Požiadal/-a som o pomoc, keď bol text príliš ťažký? (Nap.: *Neviem, čo znamená toto slovo.*)



### Metodická poznámka pre učiteľa

**Hodnotenie** vzťahu k čítaniu musí byť **založené na bezpečí a dôvere**. Ak žiak/žiačka vyjadruje nezáujem alebo frustráciu z konkrétneho textu, **nejde o zlyhanie, ale o dôležitý diagnostický signál**. Formatívna reakcia učiteľa smeruje k **pomenovaniu príčiny (náročnosť textu, téma, forma)** a k hľadaniu vhodnejšej alternatívy. Tým sa rozvíja kompetencia žiakov samostatne regulovať svoj čitateľský výber a čitateľské správanie.

### porozumenie textu a interpretácia

Hodnotenie komponentu sa zameriava na **kvalitu porozumenia významu textu** a schopnosť žiaka tento význam **vysvetliť vlastnými slovami**. Sleduje prechod od zachytávania jednotlivých informácií k ich prepájaniu, zovšeobecňovaniu a interpretácii.

Cieľom hodnotenia je zachytiť úroveň porozumenia textu ako východisko pre ďalší rozvoj čitateľského myslenia.

## Kritérium – pozorovateľné prejavy – dôkazy

Kritérium	Pozorovateľné prejavy	Dôkazy
<b>Identifikácia explicitných informácií</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Žiak vyhľadáva informácie, ktoré sú v texte priamo uvedené (kto, čo, kde, kedy).</li> <li>• Žiak svoje odpovede opiera o konkrétne miesta v texte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vyhľadávacie otázky k textu.</li> <li>• Označenie miesta v texte, z ktorého informácia vyplýva.</li> <li>• Práca s krátkymi úryvkami textu.</li> </ul>
<b>Určenie hlavnej myšlienky</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Žiak dokáže formulovať, o čom text je.</li> <li>• Žiak odlišuje hlavnú myšlienku od vedľajších detailov a doplnujúcich informácií.</li> <li>• Dokáže vysvetliť, prečo považuje informáciu za podstatnú.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zhrnutie textu jednou vetou.</li> <li>• Titulovanie textu alebo jeho častí.</li> <li>• Odpoveď na otázku: <i>Čo je pre tento text najdôležitejšie?</i></li> </ul>
<b>Parafrázovanie obsahu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Žiak reprodukuje význam textu vlastnými slovami, pričom zachováva pôvodný zmysel bez mechanického prepisovania viet.</li> <li>• Vie vysvetliť význam kľúčových myšlienok.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parafráza úryvku textu.</li> <li>• Vysvetlenie obsahu spolužiakovi.</li> <li>• Krátka písomná alebo ústna interpretácia.</li> </ul>
<b>Prepájanie informácií v texte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Žiak nachádza súvislosti medzi informáciami v rôznych častiach textu.</li> <li>• Žiak dokáže vysvetliť vzťahy medzi udalosťami, postavami alebo myšlienkami.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grafický organizér (myšlienková mapa, schéma).</li> <li>• Odpoveď na otázku: <i>Ako spolu tieto časti súvisia?</i></li> <li>• Porovnanie dvoch úryvkov z toho istého textu.</li> </ul>

Kvalita porozumenia sa prejavuje na škále od izolovaného zachytávania jednotlivých faktov až po ucelenú a presvedčivú interpretáciu textu. Hodnotenie umožňuje zachytiť, do akej miery žiak porozumenie preukazuje samostatne, stabilne a v nových kontextoch.

## Sebahodnotiace otázky (príklad – zamerané na porozumenie explicitných informácií v texte)

- Vedel/-a som nájsť odpovede na otázky v texte?
- Našiel/našla som presné miesto v texte, kde sa to píše?
- Skúsil/-a som povedať, čo sa v texte hovorilo, vlastnými slovami?
- Rozumel/-a som hlavným myšlienkam tak, že by som ich vedel/-a vysvetliť kamarátovi?



### Metodická poznámka pre učiteľa

Pri hodnotení porozumenia **sa vyhýbame výlučne uzavretým otázkam a testom**. Schopnosť položiť zmysluplnú otázku k textu je silným dôkazom porozumenia, pretože vyžaduje pochopenie významu aj jeho hraníc. Kľúčová je otázka: **Ako si k tomu dospel/-a?** Odhaľuje totiž kvalitu uvažovania a práce s textom.

### vyvodzovanie a hodnotenie

Hodnotenie komponentu sa zameriava na kvalitu schopnosti žiaka **vyvodzovať implicitné významy textu** a **kriticky posudzovať jeho obsah a zámery**. Sleduje, ako žiak prepája informácie z textu so svojimi vedomosťami a skúsenosťami a do akej miery opiera svoje závery, predpoklady a hodnotenia o textové dôkazy.

Cieľom hodnotenia je **zachytiť úroveň vyvodzovania a kritického uvažovania** žiaka ako východisko pre rozvoj hlbokého porozumenia a kritického myslenia. Hodnotenie sa ne-sústreduje na *správny názor*, ale na proces uvažovania a mieru opory v texte.

## Kritériá – pozorovateľné prejavy – dôkazy

Kritérium	Pozorovateľné prejavy	Dôkazy
<b>Vyvodzovanie implicitných významov</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Žiak dokáže určiť pocity postáv, príčiny udalostí alebo vzťahy medzi informáciami, ktoré nie sú v texte explicitne pomenované.</li> <li>• Dokáže pomenovať, z ktorých častí textu jeho záver vyplýva.</li> <li>• Rozlišuje medzi tým, čo je v texte povedané priamo a čo je odvodené.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otázky typu: <i>Čo z textu vyplýva, hoci to tam nie je napísané?</i></li> <li>• Vysvetlenie záveru s oporou o text.</li> <li>• Práca s indíciami v texte.</li> </ul>
<b>Predvídanie (predikcia)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Žiak na základe textových náznakov odhaduje ďalší vývoj deja alebo správanie postáv.</li> <li>• Žiak vie vysvetliť, z čoho svoje predpoklady vyvodzuje.</li> <li>• Vie upraviť svoj predpoklad po ďalšom čítaní.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otázky typu: <i>Čo myslíš, že sa stane ďalej? Prečo?</i></li> <li>• Záznam predikcie pred a po čítaní ďalšej časti textu.</li> <li>• Diskusia o rôznych možných pokračovaniach.</li> </ul>
<b>Kritické hodnotenie obsahu a zámeru autora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Žiak posudzuje vierohodnosť informácií, rozlišuje medzi faktami a názormi, identifikuje, či text primárne informuje, presvedča alebo manipuluje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Triedenie viet na fakty a názory.</li> <li>• Odpoveď na otázku: <i>Prečo autor tento text napísal?</i></li> <li>• Porovnanie dvoch textov k rovnakej téme.</li> </ul>
<b>Argumentácia podložená textom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Žiak obhajuje svoj názor pomocou citácií alebo konkrétnych dôkazov z textu.</li> <li>• Žiak dokáže prepojiť svoj názor s obsahom textu, nielen s osobným presvedčením.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diskusia alebo písomné stanovisko k textu.</li> <li>• Aktivita <i>Ako to viem?</i> – zdôvodňovanie odpovedí.</li> <li>• Práca s otázkou: <i>Kde v texte to vidíš?</i></li> </ul>

**Schopnosť vyvodzovať** implicitné významy a hodnotiť informácie **sa rozvíja postupne a vyžaduje ciele vedenie**. Hodnotenie sa zameriava na to, do akej miery žiak dokáže opierať svoje tvrdenia o text a ako samostatne s ním pracuje, prípadne akú podporu pri tom potrebuje. Sleduje sa individuálny posun v argumentácii a uvažovaní, nie rýchlosť alebo „správnosť“ odpovedí.

### Sebahodnotiace otázky (príklad)

- Skúsil/-a som uhádnuť, čo sa stane ďalej? (Povedal/-a som: *Myslím, že postava urobí... lebo...*)
- Vedel/-a som vysvetliť, prečo si niektoré veci myslím, aj keď nie sú priamo napísané?
- Povedal/-a som svoj názor na text? (Napri.: *Text sa mi páčil, pretože...*)
- Porovnal/-a som svoje názory s niekým iným?
- Vedel/-a som pomenovať, čo bolo v texte dobre spracované alebo čo by sa dalo zlepšiť?



### Metodická poznámka pre učiteľa

Najhodnotnejšia formatívna spätná väzba v tomto komponente vzniká vtedy, keď učiteľ smeruje **pozornosť žiakov k procesu uvažovania otázkou: Ako si k tomuto záveru dospel/-a?** Žiaci sú vedení k tomu, aby svoje tvrdenia opierali o konkrétne dôkazy v texte. Ak sa záver ukáže ako nepresný, učiteľ neponúka okamžitú korekciu, ale podporuje ich v opätovnom hľadaní textových indícií. Tento prístup rozvíja schopnosť reflektovať a upravovať vlastné uvažovanie na základe práce s textom.

## metakognitívne procesy pri čítaní

Hodnotenie komponentu sa zameriava na kvalitu **schopnosti uvedomovať si vlastné porozumenie** textu a vedome ho regulovať. Sleduje, ako žiaci a žiačky monitorujú svoje porozumenie, reagujú na neporozumenie a využívajú stratégie na jeho zlepšenie počas čítania aj po ňom.

Cieľom hodnotenia je zachytiť mieru samostatnosti v riadení vlastného porozumenia ako východisko pre ďalší rozvoj učenia sa z textu. Hodnotenie v tejto oblasti učiteľovi neodpovedá na otázku, **čo** žiak vie, ale **ako** si svoje porozumenie riadi.

Kritérium – pozorovateľné prejavy – dôkazy

Kritérium	Pozorovateľné prejavy	Dôkazy
Monitorovanie porozumenia	<ul style="list-style-type: none"><li>• Žiak si uvedomuje, keď textu nerozumie alebo rozumie len čiastočne.</li><li>• Žiak dokáže identifikovať konkrétne miesto alebo dôvod neporozumenia.</li><li>• Reaguje na zmenu porozumenia počas čítania.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Značky v texte (rozumie/nerozumie).</li><li>• Reakcia na otázku: <i>Kde si sa v texte stratil?</i></li><li>• Sebareflexia po čítaní.</li></ul>
Používanie opravných stratégií	<ul style="list-style-type: none"><li>• Žiak cielene volí stratégiu na prekonanie bariéry (napr. spomalenie tempa, návrat k textu, využitie kontextu, vyhľadanie významu slova).</li><li>• Skúša viac než jeden postup (návrat k textu, spomalenie tempa, využitie kontextu).</li><li>• Žiak stratégie používa čoraz samostatnejšie a primerane typu textu.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Myslenie nahlas (Think-aloud).</li><li>• Sebahodnotiaci dotazník stratégií.</li><li>• Krátky rozhovor o tom, čo žiak urobil, keď nerozumel.</li></ul>
Reflexia čitateľského procesu	<ul style="list-style-type: none"><li>• Žiak po čítaní dokáže pomenovať, čo mu pri porozumení pomohlo alebo ho, naopak, brzdilo.</li><li>• Žiak vie posúdiť, ktoré stratégie boli účinné a ktoré nie.</li><li>• Vie navrhnúť, čo by nabudúce urobil inak.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reflexívne otázky v PL (<i>Čo mi dnes pomohlo?</i>).</li><li>• Krátke písomné alebo ústne zhrnutie po čítaní.</li><li>• Diskusia o stratégiách.</li></ul>

Metakognitívne schopnosti sa prejavujú v tom, **ako žiak/žiačka dokáže sledovať vlastné porozumenie a reagovať na situácie neporozumenia**. Hodnotenie umožňuje zachytiť, či a ako pomenúva svoje čitateľské postupy a postupne preberá zodpovednosť za ich používanie. Dôraz sa kladie na individuálny rozvoj uvedomovania si procesu čítania, nie na porovnávanie úrovne reflexie medzi žiakmi a žiačkami.

## Nástroje formatívneho hodnotenia

### Myslenie nahlas (Think-aloud)

Učiteľ alebo žiak/žiačka verbalizuje svoje myšlienkové pochody počas čítania náročnej pasáže. Učiteľ sleduje, ako žiak/žiačka identifikuje problém a aké stratégie volí.

### Čitateľský semafor

Žiak/žiačka priebežne zaznamenáva mieru porozumenia (rozumie/nie som si istý/nerozumie), čím učiteľ získava vizuálny dôkaz o monitorovaní porozumenia.

## Sebahodnotiaci dotazník stratégií

- Krátke otázky pomáhajú žiakom a žiačkam reflektovať, či a ako pracovali s neporozumením (napr. návrat k textu, odhad významu z kontextu):
- Spomenul/-a som si, čo som robil/-a, keď som niečomu nerozumel/-a?
- Vedel/-a som popísať, ako som si pomohol/pomohla pri zložitom texte?
- Viem, čo mi pomáha lepšie rozumieť textu, a chcem to znova použiť?



### Metodická poznámka pre učiteľa

Metakogníciu **nemožno hodnotiť prostredníctvom testov**. Najúčinnším prístupom je **modelovanie metakognitívnych procesov učiteľom**. Keď učiteľ otvorene pomenuje vlastné neporozumenie a spôsob jeho riešenia, vytvára bezpečné prostredie, v ktorom žiaci a žiačky vnímajú neporozumenie ako prirodzenú súčasť učenia, nie ako zlyhanie.

#### obsah a forma

Hodnotenie komponentu sa zameriava na **kvalitu porozumenia štruktúre textu** a schopnosť žiaka orientovať sa v texte ako v zmysluplnom celku. Sleduje, ako žiak využíva obsahové, formálne a grafické prvky textu pri porozumení a vyhľadávaní informácií.

Cieľom hodnotenia je zachytiť, do akej miery žiak číta text ako štruktúrovaný nosič informácií, v ktorom majú jednotlivé prvky (nadpisy, odseky, ilustrácie, grafy) konkrétnu funkciu.

#### Kritérium – pozorovateľné prejavy – dôkazy

Kritérium	Pozorovateľné prejavy	Dôkazy
<b>Identifikácia druhu a žánru textu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Žiak vie rozlíšiť základné typy a žánre textov.</li> <li>• Pomenúva účel textu (informovať, vysvetliť, rozprávať, presvedčiť).</li> <li>• Prispôsobuje spôsob čítania typu textu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zaradenie textu do kategórie s odôvodnením.</li> <li>• Krátka reflexia: Na čo je tento text určený?</li> <li>• Porovnanie dvoch textov s rovnakou témou.</li> </ul>
<b>Využívanie grafických a formálnych prvkov</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Žiak si všíma nadpisy, odseky, zvýraznenia, odrážky.</li> <li>• Využíva grafy, tabuľky, ilustrácie pri porozumení textu.</li> <li>• Prepája vizuálne a textové informácie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Úlohy so slepou mapou textu.</li> <li>• Komentár k ilustrácii alebo ku grafu.</li> <li>• Odpoveď na otázku: Ako ti tento obrázok pomohol porozumieť textu?</li> </ul>
<b>Multimodálne porozumenie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Žiak prepája verbálnu a vizuálnu zložku textu.</li> <li>• Žiak vie vysvetliť, ako ilustrácie, graf alebo tabuľka dopĺňajú alebo spresňujú význam textu.</li> <li>• Rozlišuje, ktoré informácie sú obsiahnuté v texte a ktoré vo vizuálnych prvkoch.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Odpoveď na otázku: Čo by sme z textu nepochopili bez tohto obrázka/grafu?</li> <li>• Porovnanie textovej a vizuálnej informácie (čo hovoria spolu, čo zvlášť).</li> <li>• Úloha, v ktorej žiak vysvetľuje význam grafu alebo tabuľky vlastnými slovami.</li> </ul>
<b>Porozumenie logickej nadväznosti textu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Žiak chápe základnú štruktúru textu (úvod, jadro, záver).</li> <li>• Žiak rozpoznáva vzťahy medzi odsekmi a vie opísať, ako na seba jednotlivé časti nadväzujú.</li> <li>• Vníma súvislosť medzi formou a významom.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práca s obsahom knihy alebo podnadvpismi.</li> <li>• Titulkovanie odsekov.</li> <li>• Usporiadanie rozhádzaných častí textu.</li> <li>• Vysvetlenie: Prečo je tento odsek dôležitý pre celý text?</li> <li>• Otázky typu: Kde by si túto informáciu hľadal?</li> </ul>

**Porozumenie štruktúre textu sa rozvíja postupne** prostredníctvom skúseností s rôznymi typmi textov a opakovaného vedenia k ich analýze. Hodnotenie sa zameriava na to, do akej miery dokáže žiak **identifikovať a využívať štruktúrne prvky textu** s aktuálnou mierou podpory. Sleduje sa individuálny posun v schopnosti orientovať sa v texte, nie miera zvládnutia v porovnaní s ostatnými.

### **Sebahodnotiace otázky (príklad)**

- Vedel/-a som, čo je cieľom tohto textu (napr. informovať, pobaviť)?
- Spomenul/-a som si na iný podobný text? (Povedal/-a som: *Toto mi pripomína rozprávku, ktorú sme čítali predtým.*)
- Prispôobil/-a som čítanie tomu, aký bol text? (Napri.: *Čítal/-a som pomalšie, keď to bol odborný text?*)
- Pomohla mi ilustrácia alebo graf lepšie pochopiť text?
- Vedel/-a som vysvetliť, čo znázorňuje tabuľka alebo graf, vlastnými slovami?



### **Metodická poznámka pre učiteľa**

Pri hodnotení tohto komponentu je dôležité presunúť pozornosť od pomenovania pojmov k ich funkcii v texte. Namiesto otázok typu **Čo je to...?** kladieme otázky: **Načo to autor použil? Ako to pomáha porozumeniu textu?** Tým sa hodnotenie stáva prostriedkom hlbšieho učenia o mechanizmoch komunikácie, nielen overovaním terminológie.

**tvorba, aplikácia,  
zdieľanie**

Hodnotenie komponentu sa zameriava na kvalitu schopnosti žiaka **využívať informácie a významy** získané z textu **v novej situácii**. Sleduje, ako pracuje s obsahom textu pri tvorbe vlastného výstupu, riešení problémov a zdieľaní svojich myšlienok s ostatnými.

Cieľom hodnotenia je **zachytiť, do akej miery sa čítanie stáva nástrojom myslenia, učenia a komunikácie**, vrátane jeho prepojenia s ďalšími gramotnosťami. Hodnotenie sa nezameriava na samotný produkt, ale na to, **ako** žiak/žiačka **pracuje s obsahom textu pri tvorbe, aplikácii a zdieľaní** svojich myšlienok.

## Kritériá – pozorovateľné prejavy – dôkazy

Kritérium	Pozorovateľné prejavy	Dôkazy
Využitie informácií z textu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Žiak využíva informácie z textu pri riešení úlohy alebo problému.</li> <li>• Dokáže vysvetliť, z ktorých častí textu vychádza.</li> <li>• Prepája obsah textu s reálnou situáciou alebo otázkou.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riešenie úlohy s oporou o text.</li> <li>• Diskusný príspevok podložený textom.</li> <li>• Odpoveď na otázku: <i>Ako ti text pomohol?</i></li> </ul>
Transformácia textu do inej formy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Žiak spracúva informácie z textu do inej formy (obrazovej, ústnej, digitálnej).</li> <li>• Zachováva podstatný význam textu aj pri zmene formy.</li> <li>• Vie vysvetliť, prečo zvolil konkrétnu podobu výstupu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infografika, schéma, mapa, dramatizácia.</li> <li>• Prevod textu do tabuľky, prezentácie alebo plagátu.</li> <li>• Krátka reflexia k zvolenému výstupu.</li> </ul>
Tvorivá reakcia na text	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Žiak vytvára vlastný text alebo výstup, ktorý zmysluplne nadväzuje na prečítané.</li> <li>• Prejavuje porozumenie textu prostredníctvom vlastnej interpretácie.</li> <li>• Využíva informácie z textu tvorivo, nie mechanicky.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dopísanie pokračovania príbehu.</li> <li>• List postave, vlastný názorový text.</li> <li>• Alternatívne riešenie situácie z textu.</li> </ul>
Zdieľanie a kooperácia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Žiak prezentuje svoje myšlienky a závery.</li> <li>• Reaguje na názory iných a porovnáva ich s vlastným porozumením textu.</li> <li>• Prispieva k spoločnej práci alebo diskusi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ústna prezentácia alebo diskusia.</li> <li>• Skupinová práca s rozdelenými rolami.</li> <li>• Spätná väzba spolužiakom.</li> </ul>

Používanie informácií z textu v ďalších činnostiach sa rozvíja v závislosti od príležitostí a podpory, ktorú žiaci a žiačky pri práci s textom dostávajú. Hodnotenie sa zameriava na to, **ako žiak prepája čítanie s ďalším učením, komunikáciou alebo tvorbou** a do akej miery to dokáže **robiť samostatne**. Sleduje sa individuálny posun v schopnosti aplikovať porozumenie, nie rozsah alebo kvalita výstupu v porovnaní s inými.



### Metodická poznámka pre učiteľa

Pri tomto komponente je kľúčová autenticita úloh. Hodnoťte, ako žiaci a žiačky informácie z textu používajú a *vlastnia*, nielen čo dokážu zopakovať. Namiesto otázok zameraných na reprodukciu obsahu smerujte žiakov k aplikácii:

- *Ako by si tieto informácie využil/-a ty v podobnej situácii?*
- *Ako ti text pomohol rozhodnúť sa?*

Takto sa hodnotenie stáva prirodzeným mostom medzi čítaním a reálnym učením.



### Poznámka na záver

Prístup k hodnoteniu čitateľskej gramotnosti v tomto texte vychádza z **princípu formatívneho hodnotenia porozumenia**, ktoré kladie dôraz na zber dôkazov priamo počas učenia sa a ich zmysluplné využitie pri plánovaní ďalších krokov výučby.

## 7. Čitateľská gramotnosť a výzvy 21. storočia

**Digitálne prostredie mení spôsob**, akým žiaci čítajú a prehodnocujú informácie. Text už nie je iba súvislým písaným prejavom. **Má podobu multimodálnych celkov**, ktoré prepájajú slovo s obrazom a zvukom. Porozumenie takémuto obsahu si **vyžaduje špecifický prístup**, ktorý vnímajú už aj samotní žiaci a žiačky. Pri čítaní digitálneho obsahu sa stávajú jeho aktívnymi užívateľmi a musia sa rozhodnúť, ktorému typu informácií budú venovať svoju pozornosť a ako ich budú prehodnocovať.

Čitatelia vedome usmerňujú proces čítania už od prvého zhliadnutia. Z **hlbkového čítania intuitívne prechádzajú na čítanie laterálne**, ktoré je pre digitálne prostredie charakteristické a nevyhnutné. **Hlbkové čítanie sa sústreďuje na obsah** samotného textu. Skúma jazyk, argumenty a vnútornú logiku. **Laterálne čítanie smeruje mimo textu**. Overuje zdroj, autora a kontext publikovaného obsahu. Sleduje, kto informáciu vytvoril, pre koho a s akým zámerom. A tomuto precíznemu procesu sa žiaci potrebujú naučiť, tzn. **vytvoriť si vedomý čitateľský návyk. Bez vedomého čítania sa totiž stávajú pasívnymi príjemcami a aj nekritickými šíriteľmi škodlivých až manipulatívnych obsahov**. S rozvíjanými stratégiami sa, naopak, stávajú aktívnymi a zodpovednými čitateľmi, ktorí hodnotia nielen to, čo vidia (formu), ale aj to, čo stojí za digitálnym textom (kontext).

V tejto kapitole ponúkame príklady metód, ktoré podporujú proces overovania digitálneho obsahu a proces kritickej reflexie. Žiaci pracujú s rôznymi typmi textov a učia sa pomenovať rozdiel medzi údajom, interpretáciou a názorom. Digitálny obsah často využíva vizualizáciu dát ako argument. Žiaci a žiačky sa musia naučiť porovnávať hodnoty a identifikovať, čo z údajov vyplýva a čo už je interpretácia. Aj čítanie grafu je súčasťou multimodálneho čítania. Rozvíja analytické myslenie a schopnosť prepájať text s dátami. **Rozvoj multimodálneho čítania podporuje samostatnosť, kritické myslenie, čitateľskú a mediálnu gramotnosť.**

Aby sme sa nestratili v informačnej džungli,<sup>5</sup> je potrebné **naučiť sa klásť relevantné otázky** a nájsť si **čas na zastavenie** sa pred tým, ako digitálny obsah prijmeme za pravdivý alebo ho označíme za lož či manipuláciu. Nasledujúce metódy a aktivity preto kladú dôraz na schopnosť pýtať sa a v jednotlivých krokoch riadiť svoj proces čítania. Cieľ je pregnantný:  **viesť žiakov od porozumenia k reflexii a k tvorbe. Podporiť premyslené a zodpovedné čítanie digitálneho sveta.**

Aj autorky v predchádzajúcich kapitolách tejto metodiky poukazujú na to, že schopnosť klásť kvalitné otázky podporuje kvalitu čítania, ale aj jeho hodnotenia.<sup>6</sup> Keď sa pýtame, učíme sa rozmyšľať pomalšie a presnejšie. Nasledujúce metódy pomáhajú otázky štruktúrovať. Ako sme už spomenuli, pravidelným používaním relevantných otázok sa čítanie mení z pasívnej činnosti na aktívny proces porozumenia a hodnotenia. **Proces rozvíjania kritického myslenia totiž nepodporíme zapamätávaním si odpovedí, ale systematickým prehodnocovaním (aj spochybňovaním) informácií.**

<sup>5</sup>Náš mozog v informačnej džungli: <https://komenskehoinstitut.sk/produkt/nas-mozog-v-informacnej-dzungli-metodicka-prirucka/>.

<sup>6</sup>Pozri kapitolu Čitateľská gramotnosť a hodnotenie.

## 7.1 Metóda SIFT (zastav sa – over – nájdí – dohľadaj)

Metóda SIFT<sup>7</sup> ponúka ľahko zapamätateľný a zrozumiteľný **algoritmus krokov**, ktorý je realizovateľný aj v 1. cykle. Tým, že dôraz kladie na uvedomelú činnosť žiakov ešte pred samotným hĺbkovým čítaním, prirodzene rozvíja metakogníciu<sup>8</sup> prijímateľov online obsahov. Autorom metódy je Mike Caulfield, odborník na digitálnu gramotnosť. SIFT vychádza z praxe profesionálnych fact-checkerov, ktorí **aktívne vyhľadávajú kontext a porovnávajú informácie** naprieč médiami. Z hľadiska metakognitívnych stratégií ide, zjednodušene povedané, o uvedomenie si odpovede na otázku: **Rozumiem prijímanej informácii naozaj alebo len jej časti bez kontextu?** Akrostich ukrýva postupnosť štyroch krokov čitateľa online obsahov.

**S ako Stop (zastav sa):** Prvým krokom je vedomé zastavenie sa predtým, ako informáciu budeme parafrázovať, citovať a/alebo jej uveríme. Predchádza nadšenému zdieľaniu pútavých, atraktívnych či poburujúcich titulok, krátkych statusov, zaujímavých fotografií a krátkych videí na sociálnych sieťach. Zámerom je spomaliť automatickú reakciu tým, že pomenujeme emócie, ktoré v nás napríklad clickbait, titulok alebo úvodné zobrazenie reels vyvoláva.

**I ako Investigate the source (over, preskúmaj zdroje):** Cieľom je analyzovať dôveryhodnosť zdrojov, inštitúcií a fundovanosť autorov. Je dôležité podotknúť, že nerealizujeme skenovanie textu, hoci už titulok alebo fotografie môžu naznačovať manipuláciu. V tomto momente ich neskúmame tak, aby sme vyvodili závery. Na základe posúdenia zdrojov už totiž k hĺbkovému čítaniu ani nemusí dôjsť. Obsah jednoducho posúdime ako nerelevantný, nevhodný na čítanie.

**F ako Find better coverage (nájdí lepšie zdroje):** V prípade zistenia nedôveryhodných zdrojov v predošlom kroku sa v tomto momente snažíme nájsť relevantnejšie zdroje. Nemusíme sa obmedzovať iba na konfrontáciu textov, zaujímavé výsledky z hľadiska informačnej nasýtenosti môže priniesť konfrontácia textu a videa, textu a infografiky, fotografie. Takémuto postupu sa venujeme nižšie, pri čítaní multimodálnych obsahov.

**T ako Trace claims, quotes and media to the original context (dohľadaj pôvodný kontext tvrdení, citátov a audiovizuálnych prvkov):** Posledný krok učí myslieť v historických, spoločenských, kultúrnych, globálnych, politických a iných súvislostiach, predchádza skresľovaniu faktov vytrhnutých z kontextu. Dohľadávame pôvodné zdroje, aby sme zistili, či predošlé zdieľania a interpretácie nespôsobili skreslenie faktov, prípadne či ich autor neupravil s cieľom manipulácie a šírenia klamstiev.

Efektívnosť metódy SIFT je priamo úmerná kvalite položených otázok. Kým žiaci nadobudnú zručnosť tvoriť kvalitné otázky a návyk klásť si ich pred čítaním, v jeho procese i po ňom, môžeme im pomôcť vytvorením tzv. **organizéra čítania**. Poskytuje prehľadnú štruktúru rôznych typov otázok, ale upriamuje pozornosť aj na interpretáciu explicitných a implicitných javov, učí čítať a myslieť v súvislostiach a prehodnocovať prijímané informácie v kontexte.

<sup>7</sup>Metódu SIFT aj neskôr spomínanú metódu PANTERA môžeme stručne a zábavne nájsť popísanú aj v publikácii autorky N. Carillo: *Fake over, koniec klamstvám* (2024).

<sup>8</sup>Viac o metakognícii nájdeme aj v textovom sprievodcovi NIVAM tu: [https://ucime.vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2025/12/Metakognicia\\_sprievodca\\_NIVAM.pdf](https://ucime.vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2025/12/Metakognicia_sprievodca_NIVAM.pdf)

**Organizér čítania nemá záväznú štruktúru.** Môžeme si ho vytvoriť pre účely konkrétneho textu či videa alebo ho nechať ako univerzálnu šablónu na čítanie akéhokoľvek online obsahu. Variovať môžeme množstvo aj náročnosť otázok či vložených informácií podľa veku a čitateľských skúseností žiakov. Prvý cyklus si vyžaduje konkrétnejšie a presnejšie otázky, tiež zníženie ich počtu, tretí cyklus sa už nemusí vyhýbať náročnejším otázkam a korekcie tempa pri nadobúdaní odpovedí. Organizér čítania poskytujeme žiakom už pred samotným čítaním. Môže tvoriť súčasť čitateľského portfólia, aby sa k nemu žiaci mohli kedykoľvek vrátiť. Je dôležité, aby každý mal svoj vlastný organizér.

Príklad využitia metódy SIFT s organizérom čítania pre žiakov 5. – 6. ročníka  
(Pozn.: Text je generovaný AI, slúži iba na vzdelávacie účely.)

### Umelá inteligencia už vie, akú známku dostaneš!

(Toto nie je hoax!)

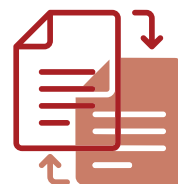
Vedci z technologických univerzít v USA a Južnej Kórei údajne vyvinuli systém umelej inteligencie, ktorý dokáže **predpovedať školské výsledky žiakov** ešte pred písomkou.

Program pracuje s **údajmi o správaní sa** – sleduje rýchlosť odpovedí, počet chýb, spôsob písania a reakcie pri úlohách. Tieto informácie spracúvajú **algoritmy**, ktoré hľadajú vzorce a vytvárajú predpovede známok. Podľa správ z internetu sa systém už testuje a má pomôcť školám **zrýchliť hodnotenie**. Niektorí autori tvrdia, že učitelia tak získajú objektívnejší pohľad, pretože umelá inteligencia vraj nepodlieha emóciám. Objavujú sa však aj obavy, že program môže byť nespravodlivý a že žiak sa môže ocitnúť v „škatulke“, z ktorej sa už nedá uniknúť.

Autori týchto článkov upozorňujú, že ak niekto hovorí, že ide o hoax, len nerozumie moderným technológiám.

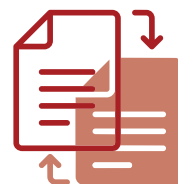
☞ Ak o tvojej budúcnosti rozhoduje algoritmus, otázkou je, či máš ešte možnosť niečo zmeniť.

autor: -nhl-



<b>ORGANIZÉR ČÍTANIA PRE METÓDU SIFT</b> <i>Rozumiem prijímanej informácii naozaj alebo len jej časti?</i>		
<b>Prečo si chcem obsah prečítať?</b>		
1. krok		Moje odpovede
<b>ZASTAV SA</b>	Prečo sa mi tento obsah (text, video, fotografia, graf) zobrazil?	
	Aké emócie na prvý pohľad vyvoláva (titulok, zdôraznené slová, fotografia a i.)?	
	Ktoré slová alebo prvky ma znepokojili, zneistili?	
<b>Kľúčové slová<sup>9</sup></b>	Definícia	Príklady, zaujímavé zdroje
umelá inteligencia		
algoritmus		
hoax		
objektivita		
<b>Čo všetko neviem, keď vidím len jednu vetu (nadpis)?</b>		
2. krok		Moje odpovede
<b>PRESKÚMAJ zdroj</b>	Kde som tento obsah objavil/-a?	
	Je autor odborníkom/vedcom?	
	Aký môže mať autor cieľ zverejnenia tohto textu?	
<b>Kľúčové slová</b>	Definícia	Príklady, zaujímavé zdroje
fakty		
názory		
domnienky		
informácia		
manipulácia		

<sup>9</sup>Okrem otázok usporiadaných do jednotlivých krokov náš organizér obsahuje aj kľúčové slová. Tie sú vložené do organizéra učiteľom, ale predovšetkým pri žiakoch 2. – 3. cyklu odporúčame ponechať aj voľné riadky. Starší žiaci si dokážu vpísať neznámy pojem alebo slovné spojenie, na ktoré narazia pri čítaní alebo v diskusii, a nájsť k nim definície. Vysvetlenia nami zadaných kľúčových slov môžeme vyplniť my alebo môžeme aktivitu presunúť na žiakov a prepojiť ju s hodnotením učebných zdrojov (odborné publikácie, učebnice, slovníky a i.). Kľúčové slová tvoria pojmový aparát a kontext danej témy, pomáhajú žiakom vyjadrovať sa odborne, samozrejme, na veku požadovanej úrovni.



<b>ORGANIZÉR ČÍTANIA PRE METÓDU SIFT</b> <i>Rozumiem prijímanej informácii naozaj alebo len jej časti?</i>		
<b>Čo by som potreboval/-a zistiť, aby som tomu lepšie rozumel/-a?</b>		
3. krok		Moje odpovede
<b>NÁJDI</b> lepšie zdroje	V čom sa jednotlivé zdroje líšia?	
	Napíš si názvy zdrojov	Pomenuj odlišnosti
<b>Kľúčové slová</b>	Definícia	Príklady, zaujímavé zdroje
noviny		
časopisy		
bulvár		
konšpiračné médiá		
<b>Poznám kontext uvedených údajov, čísel, faktov, mien?</b>		
4. krok		Moje odpovede
<b>DOHLADAJ</b> kontext	Odkiaľ pochádza opakovaný citát alebo výrok?	
	Vieš pomenovať konkrétne fakty (údaje, čísla, mená)?	
	Poznáš tieto fakty z iného kontextu? (napr. z dejepisu, geografie, od vedca, z výskumov...)	
	Bol text použitý v inom čase alebo v inej situácii?	
<b>Kľúčové pojmy</b>	Definícia	Príklady, zaujímavé zdroje
citát		
parafráza		
kontext		

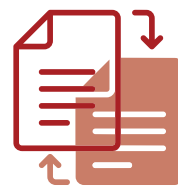


### **Metodická poznámka**

Obsah uvedeného organizéra je autorským dielom,<sup>10</sup> nie záväznou alebo predpísanou štruktúrou. Autorka sa inšpirovala publikáciou *Ako skvele učiť*, v ktorej môžeme nájsť viacero príkladov podobných organizérov.<sup>11</sup> V našom organizéri každému kroku predchádza kľúčová otázka. Nie je nutnosťou, iba možnosťou ideovo predeľovať jednotlivé fázy metódy. Môže slúžiť ako podnet na krátku

<sup>10</sup>Autorkou organizéra je Alena Rapčan Štrompová (pozn. editorky).

<sup>11</sup>Organizéry vedomostí sú v uvedenej publikácii spomínané v kontexte kľúčových nástrojov londýnskej školy Community School. Cieľom je „poskytnúť prehľad najdôležitejších poznatkov, ktorým žiaci museli rozumieť, aby zvládli dané učivo“. My sme si ich pretvorili na naše účely. Viac pozri v kapitole s názvom *Príprava na hodinu*, s. 85 – 124. In: Doug Lemon: *Ako skvele učiť*, 2023.



diskusiu alebo zdieľanie názorov. Nasleduje súbor otázok a priestor na zaznamenanie stručných odpovedí žiaka, ktoré odporúčame verbalizovať a navzájom porovnávať v riadenej diskusii. Daný krok ukončujú kľúčové pojmy, ktoré tvoria kontext poznania, súvisia s textom a/alebo položenými otázkami. Stĺpec s názvom *Príklady, zaujímavé zdroje* slúži na poznámky žiakov, asociácie, predošlé vedomosti spájajúce sa s kľúčovým pojmom. Náročnosť, rozsah alebo formu otázok môžeme variovať.

Na záver možno zhrnúť, že metóda SIFT nám pomáha klásť otázky tak, aby sme zdrojom lepšie rozumeli a vedeli ich posúdiť. Dobrá otázka môže odhaliť chybu, prehnané tvrdenie aj skrytý zámer. Metóda SIFT je vhodná aj pri analýze multimodálneho textu, ktorého sa dotkneme neskôr.

## 7.2 Metóda PANTERA

**(pôvod – autorstvo – novinka – tón – dôkazy – reakcia – rozhl'ad)**

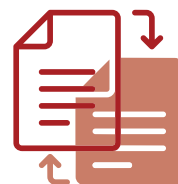
**(pôvod – autorstvo – názov – téma – emócia – realita – argumenty)**

Aj tento akrostich pomenúva **metódu na hodnotenie dôveryhodnosti zdrojov**, ale už aj **samotného obsahu (správ, príspevkov, videí, obrázkov, infografík)**. Pomáha žiakom spomaliť, klásť správne otázky a nenechať sa zmanipulovať. Na rozdiel od metódy SIFT je PANTERA zameraná na hĺbkové čítanie a analýzu obsahu.

Metódu odporúča vzdelávací a informačný projekt Learn do Check. Pri zdrojovaní sa môžeme stretnúť s viacerými jazykovými aj pedagogickými adaptáciami. Nejde o rozpor, ale o didaktické prispôsobenie sa mediálnym a čitateľským zručnostiam žiakov. Základným princípom všetkých variantov je systematické overovanie informácií. Verzia postavená na španielskych kľúčových slovách je náročnejšia, vhodnejšia pre žiakov 3. cyklu. Rôznymi zdrojmi označovaná ako základná, slovensko-česká verzia je zas prispôbena čitateľským a mediálnym zručnostiam žiakov 1. – 2. cyklu. Treba ale povedať, že ide len o odporúčania, aj tieto verzie môžeme nájsť skrátené, čo odráža tvorivosť pedagógov a ich reakciu na potreby danej triedy. My sa pozrieme na obe alternatívy a uvedieme si aj príklad využitia metódy pri čítaní hoaxu žiakmi 3. – 4. ročníka základnej školy.

Najprv si charakterizujeme akrostich odvodený od začiatočných písmen španielskych slov.

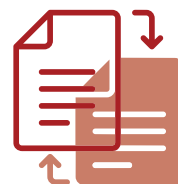
- P ako Procedencia (pôvod):** Zisťujeme dôveryhodnosť a komunikačný zámer zdrojov.
- A ako Autoría (autorstvo):** Overujeme predovšetkým dôveryhodnosť autora.
- N ako Novedad (novinka):** Zameriavame sa na aktuálnosť údajov, čísel, grafov, pretože môžu byť neaktuálne, prispôbolené tvrdeniam, a tak zavádzajúce s prvkami manipulácie.
- T ako Tono (tón):** Všimame si jazykový štýl textu. Ak pôsobí príliš expresívne alebo je charakteristický nezmyselným kopením odborných pojmov, mali by sme spozornieť.
- E ako Evidencias (dôkazy):** Analyzujeme dôkazy a argumenty, na ktoré sa obsah odvoláva.
- R ako Réplica (reakcia):** Do overovania informácií na internete môžeme zapojiť autority, ktorým dôverujeme alebo s ktorými by sme chceli konfrontovať zistenia (napr. učitelia). Porovnáваме a vyhodnocujeme rôzne reakcie.
- A ako Amplía (rozhl'ad):** Posledný krok nás povzbudzuje k tomu, aby sme v prípade nejasností hľadali ďalšie súvislosti, ktoré by nám pomohli pochopiť kontext.



Keďže ide o pomerne rozsiahlu metódu, jej štruktúrovanosti by mohli pomôcť tzv. **čitateľské karty** s predpripravenými otázkami. Podobne ako organizéry čítania môžu byť univerzálne alebo prispôsobené konkrétnemu textu a veku prijímateľov. Formulácie a poradie otázok sa môžu rôzniť, nami uvedené slúžia iba ako príklad čitateľskej karty pre žiakov 2. – 3. cyklu.

Jednotlivé kroky	Prislúchajúce otázky
<b>P – pôvod</b> Zameriavame sa na zdroj informácie.	Kde je informácia zverejnená? Ide o dôveryhodný zdroj? V akých iných typoch médií sa objavuje (verejnoprávne, komerčné, bulvár, konšpiračné...)? Aký je komunikačný zámer zdrojov?
<b>A – autorstvo</b> Overujeme dôveryhodnosť autora/redakcii/stránok.	Kto je autorom textu/videa/príspevku? Je považovaný za autoritu alebo verejne známu osobnosť? Má autor odborné znalosti alebo nás chce presvedčiť o svojom názore?
<b>N – novinka</b> Hľadáme pôvodný zdroj informácie.	Kedy bola informácia vytvorená? Je aktuálna? Nie je to stará informácia na vyvolanie dojmu aktuálnosti v zmenenom kontexte?
<b>T – tón</b> Ujasňujeme si štýl a jazyk informácie.	Je tón (štýl) neutrálny/útočný/posmešný alebo vyhranený? Používa silné slová, frázy, výkričníky, veľké písmená? Snaží sa nás nahnevať alebo vystrašiť?
<b>E – dôkazy</b> Učíme sa rozoznať fakty od názorov a domniek.	Sú tvrdenia podložené dôkazmi? Sú uvedené zdroje, odkazy, dáta? Dajú sa overiť, majú vedecký základ? Ide o fakty či o názory alebo domnienky?
<b>R – reakcia</b> Konfrontujeme vlastný postoj s názormi ostatných prijímateľov.	Ako na informáciu reagujú iní? Reagovali na túto informáciu odborníci? Ako reaguje autorita, ktorú poznám? Existujú vyjadrenia druhej strany?
<b>A – rozhľad</b> Rozširujeme si rozhľad, hľadáme kontext.	Čo o tom hovoria iné médiá? Aký je spoločenský, kultúrny alebo historický kontext informácie? Čo ešte potrebujem vedieť, aby som si urobil/-a názor?

Akrostich vychádzajúci zo slovenského prekladu kľúčových slov je totožný so španielskou verziou v prvých dvoch krokoch. Pre rýchlejšie porovnanie ho uvádzame spracovaný v tabuľke aj s možnými otázkami pre žiakov.



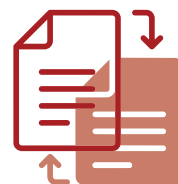
Jednotlivé kroky	Prislúchajúce otázky
<b>P – pôvod</b> Zameriavame sa na zdroj informácie.	Kde je informácia zverejnená? Ide o dôveryhodný zdroj? V akých iných typoch médií sa objavuje (verejnoprávne, komerčné, bulvár, konšpiračné...)? Aký je komunikačný zámer zdrojov?
<b>A – autorstvo</b> Overujeme dôveryhodnosť autora.	Kto je autorom textu/video/príspevku? Je považovaný za autoritu alebo verejne známu osobnosť? Má autor odborné znalosti alebo nás chce presvedčiť o svojom názore?
<b>N – názov</b> Pracujeme s titulkom, nadpisom a prvým dojomom.	Aký je nadpis? Je veľmi šokujúci alebo strašidelný? Zodpovedá názov obsahu?
<b>T – téma</b> Ujasňujeme si obsah a kontext.	O akej téme informácia hovorí? Je to téma, ktorá vyvoláva spory alebo silné reakcie? Rozumieme všetkým pojmom? Nechýba dôležitý kontext?
<b>E – emócia</b> Učíme sa rozpoznať emocionálnu manipuláciu.	Ako sa pri tejto informácii cítim? Vyvoláva vo mne strach, hnev, pocit viny? Je cieľom informácie zneistiť ma? Núti ma to rýchlo reagovať alebo zdieľať?
<b>R – realita</b> Overujeme fakty a porovnávame zdroje.	Dá sa táto informácia overiť? Potvrdzujú ju aj iné dôveryhodné zdroje? Možno považovať uvedené informácie za fakty, dôkazy, odkazy? Nejde len o názor alebo domnienku?
<b>A – argumenty</b> Analyzujeme, ako nás informácia presviedča.	Aké argumenty autor používa? Sú podložené faktami? Používa autor urážky, apely, zovšeobecňovanie, strašenie, kliše, frázy? Sú argumenty logické a zrozumiteľné?

Pri mladších alebo čitateľsky menej zručných žiakoch si môžeme metódu zjednodušiť, napríklad skrátením akrostichu na **P-A-E-R** (pôvod, autorstvo, emócia, realita).

### 7.3 S-H-E-E-P

A do tretice zaujímavou, pre žiakov ľahko zapamätateľnou je metóda **S-H-E-E-P**. V niektorých krokoch sa stotožňuje s predchádzajúcimi metódami, líši sa predovšetkým ich usporiadaním. Tiež **podnecuje schopnosť klásť otázky**, ktoré rozvíjajú kritické myslenie. Je **vhodná aj pri čítaní multimodálnych textov**, keďže sa zameriava na analýzu obrázkov (fotografií), ktoré patria medzi časté manipulatívne prvky. Na tomto mieste uvedieme už iba stručné vysvetlenie jednotlivých písmen akrostichu.

- S ako Source (zdroj):** Overujeme zdroje informácií.
- H ako History (história):** Snažíme sa analyzovať históriu alebo záujmy v pozadí publikovania online obsahu, dalo by sa povedať, že zisťujeme jeho kontext.
- E ako Evidence (dôkaz):** Zisťujeme dôkazy, ktoré podporujú faktickú stránku tvrdení.
- E ako Emotions (emócie):** Zamýšľame sa nad emóciami, ktoré obsah u prijímateľa vyvoláva.
- P ako Pictures (obrázky):** Analyzujeme komunikačný zámer fotografie alebo obrázka. Môže dotvárať kontext písaného textu alebo vyvoláva emócie a má funkciu manipulatívneho prvku.



Na tomto mieste už len dodajme, že všetky uvedené metódy sa vo svojom rozsahu a forme priam ponúkajú na nápadité prispôsobovanie a pretváranie v prospech rozvíjania čitateľských a mediálnych zručností žiakov a tiež v prospech radosti z čítania, ktorá by ani v online prostredí nemala chýbať. Čítanie online textov by nemalo byť čiernou ovcou interpretácie textov, skôr jej aktuálnou a atraktívnou posilou.

## 7.4 Príklad využitia metódy PANTERA pri čítaní hoaxu so žiakmi 3. – 4. ročníka

(Pozn.: Text je generovaný AI, slúži iba na vzdelávacie účely.)

### JE TU NOVINKA PRE DETI

Kto vypije ráno pohár kakaa, píše lepšie písomky!

Podľa správy, ktorá koluje v slovenských školách, kakao pomáha mozgu tak veľmi, že deti, ktoré ho pijú pred vyučovaním:

- píšú rýchlejšie diktáty,
- robia menej chýb,
- lepšie si pamätajú nové slovíčka.

Vraj to skúšali v jednej škole tri mesiace a učitelia boli prekvapení, aké mali deti výsledky. Niektorí žiaci už kakao pijú každé ráno a hovoria, že im to pomáha.

Skús to aj ty a povedz kamarátom!

slovenskeskolstvo.sk

### BUĎ AKO PANTER – ŠIKOVNÝ LOVEC INFORMÁCIÍ

<b>P – pôvod</b> Odkiaľ informácia prišla?	Kde túto správu čítame? Vieme v texte nájsť meno toho, kto povedal, že kakao pomáha?
<b>A – autorstvo</b> Kto túto správu napísal?	Je niekde napísané meno autora? Aké je povolanie autora a čím sa zaoberá?
<b>N – názov</b> Aký je názov správy?	Čo je cieľom nadpisu a titulku správy? Chce nás nadpis potešiť alebo nalákať? Súvisia nadpisy s obsahom textu?
<b>T – téma</b> Rozumieme obsahu správy?	Prečo je správa adresovaná deťom a odkiaľ to vieme? O čom správa informuje? Ktoré z viet by ňa presvedčili, aby si začal/-a piť kakao? Čo je cieľom viet, ktoré sa končia výkričníkom?
<b>E – emócia</b> Aké emócie v nás čítanie vyvoláva?	Ako si sa cítil hneď po prečítaní správy? Čo si mal chuť urobiť ako prvé? Ktoré z viet alebo slov ňa znepokojili?
<b>R – realita</b> Je to naozaj pravda?	Ktoré slovo (slová) nás môžu v súvislosti s pravdivosťou informácie zneistiť? Kto by nám vedel poradiť, či je správa pravdivá?
<b>A – argumenty</b> Prečo nás správa presvedča?	Sú v texte dôkazy alebo to len niekto povedal? Pijú kakao všetky deti, ktorým sa darí v škole? Čo by sme potrebovali vedieť viac?

### SLOVNÍK KLÚČOVÝCH SLOV

správa	Je aktuálna, stručná, presná informácia, obsahuje fakty. Odpovedá na základné otázky: kto, čo, kedy, kde, ako a prečo.
hoax	Vymyslená, nepravdivá alebo poplašná informácia, ktorá sa rýchlo šíri. Často obsahuje výzvu, aby bola ďalej preposlaná.

### ZÁHADA

Ako súvisí nasledujúce tvrdenie s prečítanou správou o pití kakaa?  
*Nie všetko, čo znie príjemne alebo sľubuje ľahké riešenie, je pravdou.*

Úplne najjednoduchším spôsobom, ktorým môžeme žiakov postupne privykať na čítanie textov pomocou metódy PANTERA, je prehodnocovanie tvrdení, ktoré môžu simulovať **titulky alebo clickbaity**. Žiaci rozhodujú o ich pravdivosti alebo nepravdivosti. Svoje rozhodnutie môžu označiť prostredníctvom tabuliek s nápisom verím/neverím, farebnými papiermi, dvíhaním rúk a i.

Po rozhodnutí nasleduje diskusia na základe otázky, ktorú vyberáme. Vždy len jednu alebo dve otázky. Veľmi dôležité je pri tejto aktivite **verbalizovanie zámeru**, napríklad: **Budem vám čítať rôzne správy. Pri každej sa rozhodnete, či jej veríte alebo neveríte.** Nejde o správnu odpoveď, podstatné je, **prečo si to myslíte**. Okrem iného pri tejto aktivite učíme deti pochybovať, počúvať cudzie názory a vyjadrovať ich vlastný názor bez strachu, že pochybia. Preto je dôležité, aby tvrdenia boli pravdivé aj zavádzajúce.

#### Príklady tvrdení alebo clickbaitov:

- Keď deti chodia včas spať, sú ráno menej unavené.
- Využívame iba 10 % nášho mozgu.
- Niektoré zvieratá vidia v noci lepšie ako ľudia.
- Modrookí ľudia sú inteligentnejší.<sup>12</sup>

#### Príklady otázok:

**Pôvod:** Kde by sme túto informáciu mohli hľadať? Počuli sme ju od dospelého alebo od detí?

**Autor:** Kto by mohol byť autorom? Je niekto, komu zvyčajne veríme?

**Názov:** Znie informácia ako fakt alebo sľub? Vyzýva alebo presviedča?

**Téma:** Komu je informácia určená? Aké fakty by mala obsahovať?

**Emócie:** Chceli by sme, aby bola pravdou? Potešila nás alebo vystrašila?

Realita: Vieme si informáciu nejako overiť? U koho a kde?

**Argumenty:** Prečo si myslíme, že je to pravda? Čo by sme potrebovali ešte vedieť?

Ako sme ukázali, spoločným menovateľom všetkých čitateľských metód je schopnosť zastaviť sa pred samotným hĺbkovým čítaním. Túto zručnosť označuje aj stratégia **Pomeňuj, aby sme to zvládli (name it to tame it)**.<sup>13</sup> Slúži na usmerňovanie emócií, ktoré v nás čítanie ne-/príjemného obsahu vyvoláva.

<sup>12</sup>Čítanie *clickbaitov* odporúčame skúsiť aj v kontexte (skrytého) podporovania predsudkov médiami. V online priestore ich môžeme nájsť niekoľko, je možné ich rozdeliť do kategórií, napr. rodové, náboženské, sociálne, vekové alebo pseudovedecké.

<sup>13</sup>Stratégiu aj s konkrétnymi príkladmi môžeme nájsť v publikácii Tvoj digitálny život: Bezpečne a rozumne v kapitole 5. Prístupné aj online: <https://ucime.vzdelavanie21.sk/tvoj-digitalny-zivot-bezpecne-a-rozumne/>

Obsahuje tri dôležité kroky:

1. Zastav sa. Odvráť zrak od obrazovky.
2. Opýtaj sa, čo cítim.
3. Nahlas pomenuj pocity, ktoré prežívaš.

Tieto tri kroky tvoria pomyselný most, ktorý spája čítanie beletrie, náučných textov, online obsahov, ale je tiež súčasťou interpretácie multimodálnych textov.

## 7.5 Čítanie multimodálnych textov

Praktické využívanie metód **SIFT a PANTERA** sa najčastejšie spája s **čítaním písaných textov vrátane clickbaitov a statusov. Rozvíjajú kritické myslenie** prostredníctvom práce so zdrojmi, s faktami, so zámerom autora, kontext nevynímajúc. Zároveň **posilňujú čitateľskú gramotnosť** v jej tradičnej podobe. Súčasné informačné prostredie ale pracuje s obsahmi, ktoré presahujú písaný text. Žiaci a žiačky **sa stretávajú s informáciami sprostredkovanými obrazom a zvukom**. Význam nevzniká len čítaním slov, ale kombináciou viacerých komunikačných módov. Práve preto je potrebné rozšíriť pozornosť aj na **čítanie multimodálnych textov**. Žiak sa učí **vnímať nielen obsah, ale aj formu**. Sleduje, ako napríklad obraz, tón hlasu alebo tempo reči v krátkych videách ovplyvňujú porozumenie.

Ak si spomenieme na metódu **SIFT**, predposledný krok je zameraný na porovnávanie viacerých zdrojov, ktoré síce komunikujú rovnaký obsah, ale iným spôsobom, príp. jazykom. Pri porovnávaní **sa odporúča postupovať od textu cez fotografiu (obrázok) až k videu**. A to preto, aby sme neboli ihneď vystavení najsilnejšiemu stimulu. **Video pracuje s emóciou, dramatizáciou a implicitnými významami, ktoré môžu oslabiť racionálne hodnotenie obsahu**. Ak začneme videom, zvädza nás hodnotiť pocitovo, nie analyticky. Práca s písaným textom umožňuje sústrediť sa na význam a štruktúru informácie. Osobitnú pozornosť si vyžaduje schopnosť rozpoznať manipulatívne prvky. V písanom texte sa manipulácia prejavuje najmä prostredníctvom výberu slov. **V multimodálnych textoch ide o atraktívne obrazové a zvukové prostriedky**. Hudba, rýchly strih, mimika alebo tón hlasu vo videách zas môžu význam posúvať bez toho, aby sme si to uvedomovali. Podobne ako pri vyššie spomínaných metódach, aj tu si môžeme vytvoriť **tzv. čitateľské karty**, ktoré pomôžu žiakom prehodnocovať multimodálny text v jednotlivých krokoch. Pozrime sa, ktoré techniky a prvky je potrebné pri čítaní multimodálnych textov sledovať a možno ich označiť za manipulatívne. Vo viacerých bodoch nájdeme paralelu s metódami SIFT a PANTERA.

Manipulatívne techniky	Manipulatívne prvky	Otázky na spomalenie vnímania
<b>Jazyk tvrdení a zavádzajúce titulky</b>	Kategorické výroky bez podmienok. Zovšeobecňovanie vedúce k predsudkom. Slová ako vždy, všetci, nikto, určite. Jednoduché slogany namiesto vysvetlení.	Čo presne sa vo videu tvrdí? Stotožňujeme sa s daným tvrdením? Pod súva, odvoláva sa na klíšé až predsudky? Čo by sme potrebovali vedieť viac?
<b>Autorita</b>	Nejasné odkazy typu vedci, odborníci, výskumy. Chýbajúce mená, inštitúcie alebo dátumy. Vizualne znaky odbornosti (biely plášť, grafy) bez vysvetlenia.	Kto to hovorí? Je odborníkom v danej oblasti? Aký je jeho/jej komunikačný zámer? Informuje nás alebo presviedča? Vieme odlišiť, kedy interpretuje názor a kedy overiteľné fakty?
<b>Emócia</b>	Vyvolávanie strachu, šoku alebo pobúrenia. Používanie výrazov šokujúce, desivé, neuveriteľné. Tlak na okamžitú reakciu. Vyvolávanie pocitu viny alebo menejcennosti, ak nevykonáme to, na čo nás video vyzýva. Zneužívanie detského herca.	Aký pocit vo mne video vyvoláva? Pomáha mi tento pocit rozmýšľať alebo ma núti konať rýchlo? Vyvoláva vo mne výčitky alebo, naopak, pocit nadradenosti?
<b>Zvuk a hudba</b>	Dramatická hudba, náhle zmeny hlasitosti, zrýchľovanie tempa. Zdôrazňovanie kľúčových slov hlasom.	Ako by video pôsobilo bez hudby? Prečo je hudba práve takáto? Opakujú sa niektoré slová?
<b>Obraz</b>	Rýchly strih. Symbolické zábery (dav, nebezpečné situácie, usmiata rodina...) bez vysvetlenia. Veľké nápisy v obraze. Atraktívne prostredie, nezriedka vytvorené umelou inteligenciou.	Čo presne na obrázkoch vidím? Sú tieto zábery dôkazom alebo len ilustráciou? Súvisia s obsahom? Sú výsledkom umelej inteligencie?
<b>Tempo a dĺžka</b>	Veľa tvrdení v krátkom čase. Chýbajú prechody a vysvetlenia. Zjednodušený príbeh.	Stíham si informácie premyslieť? Čo tu chýba alebo je preskočené?
<b>Výzva na akciu</b>	Výzvy typu zdieľaj, sleduj, reaguj hneď. Vytváranie pocitu naliehavosti alebo výnimočnosti informácie.	Čo odo mňa video chce? Prečo to žiada práve teraz?



### Metodická poznámka

Uvedená tabuľka je príkladom štruktúry, ktorá upriamuje pozornosť na manipulatívne prvky a techniky v procese odlišovania názorov od faktov. Je žiaduce si ju tvorivo prispôbovať a dopĺňať. Zaujímavým a systematickým riešením rozvíjania kritického myslenia a čitateľských zručností v digitálnom priestore by mohlo byť aj **portfólio**, ktoré by obsahovalo podobné, graficky pútavo spracované prehľady ako rýchlu pomoc pri čítaní. Cieľom práce s multimodálnym textom nie je totiž okamžité hľadanie správnych odpovedí, ale predovšetkým rozvoj schopnosti klásť otázky, všímať si zámer autora a uvedomovať si vplyv emócie na porozumenie obsahu.

## 7.6 Príklad čítania videa, sprievodného textu a infografiky ako multimodálneho celku

V tejto časti si uvedieme príklad **čítania textu v jeho troch podobách**, pričom spolu vytvárajú jeden **multimodálny celok**. Sprievodný text pôsobí úmyselne empaticky, ale aj odborné, pričom vynecháva konkrétne čísla alebo podrobnosti. Nie je však manipuláciou, aby sme žiakov upriamili na reflexiu vlastného vnímania rôznych typov obsahov. Táto časť ukazuje, že význam nevzniká len zo slov, ale **z kombinácie obrazu, zvuku a textu**. Žiaci priorityne analyzujú spôsob spracovania informácie, nie jej pravdivosť.

(Pozn.: Sprievodný text je generovaný AI, slúži na vzdelávacie účely.)

### Ani ty si nedokážeš vypnúť mobil?

Možno ste si už viackrát povedali: Pozriem si ešte jedno video. A o pár minút zistíme, že prešla polhodina. Nie je to náhoda. Sociálne siete používajú algoritmy. Algoritmus je program, ktorý vyberá obsah podľa toho, čo sa nám páči. Sleduje, na čo klikáme, čo si pozeráme dlhšie a čo preskakujeme. Ak sa nám páčia videá o futbale, zobrazí nám ďalšie. Ak pozeráme vtipné videá, ponúkne podobné. Cieľom je, aby sme zostali online čo najdlhšie. Keď dostaneme nové upozornenie, náš mozog reaguje. Uvoľňuje sa dopamín, tzn. látka spojená s pocitom radosti. Preto máme chuť pozrieť si ďalší obsah. Technológie samy osebe nie sú zlé. Dôležité je vedieť, ako fungujú, a naučiť sa ich používať vedome.

**Aktivity pred čítaním textu** zodpovedajú procesu čítania akéhokoľvek textu (pozri predchádzajúce kapitoly metodiky).

**Aktivity po čítaní textu** by nemali byť zdĺhavé, pretože sa budeme súčasne venovať aj krátkemu videu. Odporúčame použiť metódu SIFT s minimom otázok, prípadne sa zamerať na pochopenie kľúčového slova. V našom prípade ide o pojem algoritmus. Ak sa rozhodneme pre dôslednejšie využitie metódy SIFT, odporúčame totožné otázky v jednotlivých krokoch pre text aj video. Ukáže obsažnosť a relevantnosť konfrontovaných online obsahov.

Príklady otázok do spoločnej diskusie:

**Ako na nás pôsobí titulok? Čo je jeho cieľom? Všimli ste si zmenu gramatickej osoby v texte? Ako text vysvetľuje slovo algoritmus? Vieme nájsť faktickú informáciu v texte? Aký je štýl textu: informuje alebo sa snaží presvedčiť a vyzýva na činnosť? Čo je hlavnou myšlienkou textu? Komu je určený? Deťom alebo dospelým?**

*Pri starších: vieme nájsť vysvetlenie tvrdení – príčinu a následok?* Na tomto mieste je potrebné dodať, že neoverujeme fakty, ale pomenúvame zobrazené informácie. Môžeme ich zapisovať. Ak prvýkrát realizujeme čítanie multimodálnych textov, môžeme ostať iba pri porovnávacjej tabuľke,<sup>14</sup> ktorá ukáže relevantnosť prečítaných informácií na rôznych miestach. Napríklad:

	Čo je to algoritmus?	Vplyv algoritmu na človeka
moje vedomosti/názor		
informácie z textu		
informácie z videa		

**Po čítaní textu nasleduje prvé čítanie (zhladnutie) videa.** Jeho **prvé čítanie** nekomentujeme, neriadime. Simulujeme úplne prirodzené, spontánne prijímanie audiovizuálneho obsahu. Až potom sa pustíme do analýzy. Ako sme uviedli vyššie, môžeme používať

<sup>14</sup>Tabuľka svojou štruktúrou voľne odkazuje na známu čitateľskú stratégiu KWL (čo viem – čo chcem vedieť – čo som sa dozvedel), pričom chýbajúci krok možno realizovať v rámci diskusie. Aj stratégia KWL totiž motivuje k uvedomelému čítaniu a ku kritickému prehodnocovaniu nadobudnutých informácií.

čitateľské tabuľky, organizéry, variovať prístupy. Ak máme pripravenú čitateľskú kartu s metódou SIFT, vieme si zapísať prvé informácie (s predpokladom, že ich ešte upravíme, doplníme). Žiaci tu porovnávajú, čo sa dozvedeli z videa, s tým, čo sa uvádza v sprievodnom texte, prípadne pomenujú názory a fakty, ktoré vo videu neodznili alebo sa objavili navyše. Čo ale treba zdôrazniť, mali by sme dostatok času venovať analýze formy videa. Žiaci sa k nej prirodzene radi vyjadria, nechajme im dostatočný priestor na reflexiu. Mnohí už majú skúsenosti so strihom a s publikovaním krátkych videí, vedia ich posúdiť aj ako tvorcovia digitálneho obsahu. Odporúčame napríklad hodnotiace tabuľky digitálneho tvorcu.<sup>15</sup> Pre obmedzený priestor ich tu neuvádzame, pri hodnotení formy môže pomôcť aj tabuľka v úvode podkapitoly. Formu práce volíme podľa charakteru skupiny, veku žiakov a ich čitateľských zručností. Pri mladších je motivujúca riadená diskusia.

**Druhé čítanie** videa učí detailnému, riadenému procesu vnímania a demonštruje to, ako forma (obraz, strih, zvuk a i.) ovplyvňuje naše hodnotenie obsahu. Pomocou nasledujúcich otázok vieme realizovať korekciu odpovedí po prvom zhliadnutí. Napríklad:

Video: <b>How Social Media Algorithms Work (Explained by Someone Who Knows!)</b>	<a href="https://youtu.be/jPisc1B3qQs?si=fsqc_WsM32YsydXK">https://youtu.be/jPisc1B3qQs?si=fsqc_WsM32YsydXK</a>
0:00 – 0:40	Ako video charakterizuje algoritmus? Je algoritmus človek alebo program? Aký je jeho hlavný cieľ?
0:40 – 1:20	Prečo je pre algoritmus dôležité, ako dlho video pozeráš?
1:20 – 2:00	Čo sa stane, ak často pozeráš rovnaký typ videí? Môže to ovplyvniť, aké názory alebo informácie uvidíš?
2:00 – koniec	Prečo platforma chce, zostal/-a čo najdlhšie? Je algoritmus „zlý“? Alebo je dôležité, ako ho používame?

V ideálnom prípade by sme po čítaní textu a videa mali pristúpiť aj k **čítaniu infografiky**, napríklad stĺpcového alebo koláčového grafu, plagátu či reklamného vizuálu. Žiaci sa učia, že digitálny obsah nie je neutrálny. Je vytváraný, filtrovaný a vyberaný. Dôraz opäť kladieme na to, **ako vizuálne príjemná a atraktívna forma ovplyvňuje naše vnímanie a posudzovanie obsahu**.

Aktivitu ale môžeme presunúť na samotných žiakov a vyzvať ich, aby sa stali tvorcami takéhoto obsahu, napríklad **použitím nástrojov umelej inteligencie**. Otvoríme priestor na kritické prehodnotenie promptov a výstupov, ktoré sa vo svojom výsledku budú líšiť a poskytnú nám zaujímavý priestor na posudzovanie rôznorodosti pohľadov.

<sup>15</sup>Tabuľky digitálneho tvorcu sú autorským nápadom (autorka Alena Rapčan Štrompová, pozn. editorky), ktorý vznikol pri hodnotení ročníkových projektov žiakov 7. ročníka. Ich úlohou bolo navrhnuť, nakrútiť, zostrihať a publikovať podcast, vlog a anketu. Hodnotiace kritériá boli vytvárané spoločne. Žiaci boli nielen zapojení do tvorby hodnotiaceho procesu, ale dokázali priniesť zaujímavý, originálny pohľad na kvalitu digitálneho obsahu (kvalita strihu, originalita spracovania témy, možné plagiátorstvo, napodobňovanie vzorov, dĺžka hotového výstupu, primerané používanie efektov, využitie AI, jazykový štýl, vhodnosť prejavu, primerané používanie slangu, pravdivosť faktov, presvedčivosť, humor...).

Predovšetkým **čítanie multimodálnych textov ponúka priestor na sebareflexiu a reguláciu návykov v online svete**. V našom prípade by mala viesť k sledovaniu toho, aký typ videí sa jednotlivcovi v určitom časovom období (napr. týždeň) najčastejšie zobrazuje a ktorý z ich krokov podnietil algoritmus. Koniec hodiny nemusí byť bodkou, ale ponukou pokračovať v dialógu na ceste uvedomelého a kritického čitateľa. Podobne ako pri otázke: Myslíš si, že algoritmus ťa lepšie spoznáva, čím viac času tráviš online?



### **Metodická poznámka na záver**

Každé čítanie multimodálneho textu vyžaduje určitý cvik a rutinu, ktorú získavajú nielen čítajúci žiaci, ale aj učitelia usmerňujúci proces čítania v triede. Netreba sa nechať odradiť prvotnými ťažkosťami, kognitívnou únavou alebo neistotou.

**Čítanie digitálneho obsahu je špecifický proces, ktorému sa spoločne učíme.** Jeho porozumenie a vytvorenie čitateľského návyku postupne prinesie radosť z poznania, z objavovania a tiež z kreovania prístupov k textu. Nami uvedené **čitateľské karty, metódy alebo organizéry** si s veľkou pravdepodobnosťou vyžadujú tvorivé prispôsobovanie a pretváranie obsahu aj formy v závislosti od typu obsahov, ale aj veku, čitateľských zručností a záujmov prijímateľov digitálneho obsahu. Uvedené aktivity sa stávajú funkčnými až v konkrétnom kontexte výchovno-vzdelávacích cieľov, metód a foriem práce. Nebojme sa do tvorivého procesu zapojiť aj žiakov, pre ktorých je digitálny svet už prirodzeným prostredím. Naším spoločným cieľom je reflektovať vlastné myslenie tým, že porovnáme intuitívne a neriadené čítanie obsahov s uvedomelým a s čítaním, ktoré obsahuje sebaregulačný proces a radosť z poznávania.

## 8. Tipy na tematické a projektové aktivity

V predchádzajúcich kapitolách sme si ukázali rôzne spôsoby, ako v jednotlivých aktivitách alebo vyučovacích jednotkách rozvíjať čitateľskú gramotnosť. Okrem klasických foriem vyučovania môžeme zakomponovať čitateľskú gramotnosť aj do tematických dní, integrovaných projektov, exkurzií a iných mimoškolských aktivít.

Nasledujúca ukážka prezentuje priebeh celého **tematického dňa s hlavnou témou Koleso**, ktoré je možné využiť v 2. cykle počas tematického týždňa **Veda a technika** ako jeden z vynálezov. Celý deň vychádza z textov časopisu Bublina, ktorý je ľahko využiteľný pre potreby vyučovania a poskytuje učiteľovi široký záber kompetencií, ktoré prácou s textami jedného čísla môžeme naplniť.

Tvorenie textov teda nie je potrebné a učiteľovi zostáva len myslieť didakticky a hľadať súvislosti a ciele, ktoré nimi môže napĺňať. Každé číslo časopisu Bublina je tvorené v jednej téme a nájdeme v ňom prepojenie skoro s každým predmetom vyučovania.

Navyše ak zaradujeme tematické dni priebežne, žiaci a žiačky si na ich priebeh rýchlo zvyknú a vedia sa v úlohách ľahšie orientovať, čo pre učiteľa znamená menej práce pri samotnej organizácii.

### Prehľad presahu a tém tematického dňa:

Prírodoveda	Jednoduché stroje, Kolobeh života
Slovenský jazyk	Ustálené slovné spojenia
Výtvarná výchova	Koleso vo výtvarnom umení
Environmentálna výchova	Udržiateľná doprava, šetrnosť voči prírode
Vlastiveda	Plán cyklotrasy – práca s mapou
Finančná gramotnosť	Kolobeh peňazí
Charakter – Morálne vedomie	Identifikácia emócií
Čitateľská gramotnosť	Práca s textom, tvorba komiksu
Telesná výchova	Športové aktivity s kolesom

### KOLESO – Niekoľkokrát inak...

Scenár hodiny je najmä v rukách žiakov. Na výber majú 7 hlavných stanovišť, ktorými postupne počas vyučovania prechádzajú. Na jednom stanovišti majú stráviť zadaný časový limit (15 – 20 min podľa potreby vašich žiakov), počas ktorého plnia zadanú úlohu. Je vhodné žiakom a žiačkam poskytnúť časovače alebo presýpacie hodiny, ktoré im pomáhajú ich čas stráviť efektívne.

Medzi stanovišťami majú plánovanú krátku prestávku na sebaobslužné činnosti, ktorá vychádza z potrieb žiakov. Je vhodné jasne ju so žiakmi v úvode dohodnúť (napr. po dvoch stanovištiach 10 – 15 min pauza).

Žiaci môžu pracovať samostatne alebo vo dvojiciach. Na stanovištia si so sebou prinášajú zakladač, do ktorého si ukladajú vypracované zadania. V prípade, že je v triede priradený asistent, môže na priebeh celého vyučovania dohliadať spolu s učiteľom a byť žiakom nápomocný v prípade potreby či ťažkostí.

## PREHĽAD STANOVIŠŤ

Každé stanovište obsahuje text, s ktorým žiaci pracujú, a zadanie úlohy, ktoré plnia. Na stanovišti by malo byť niekoľko kópií textu, aby s nimi mohli žiaci pracovať podľa svojich potrieb (zvýrazňovať, podčiarkovať, dopisovať).

### 1. stanovište – PDA (učivo: Jednoduché stroje)

- Úloha pre žiakov: *Vysvetliť, ako nám koleso môže uľahčiť prácu a kde všade sa s ním môžeme stretnúť.*
- Text stanovišťa: Bublina č. 33 – strany: 4, 5, 8, 9.

### 2. stanovište – PDA (učivo: Kolobeh života)

- Úloha pre žiakov: *Vyber si jeden príklad kolobehu života a detailne ho popíš.*
- Text stanovišťa: Bublina č. 33 – strany: 20, 21.

### 3. stanovište – SJL (učivo: Ustálené slovné spojenia)

- Úloha pre žiakov: *Odpoďaj na kvízové otázky v texte (1 – 4) a vymysli vlastný jazykolam.*
- Text stanovišťa: Bublina č. 33 – strany: 38, 39.

### 4. stanovište – VV (učivo: Koleso vo výtvarnom umení)

- Úloha pre žiakov: *Zisti, ako je koleso zobrazené vo výtvarnom umení, a vytvor svoje kreatívne využitie kolesa. Vyber si pracovný list, na ktorom je prázdne koleso, a dotvor ho podľa svojej fantázie.*
- Text stanovišťa: Bublina č. 33 – strany: 32, 33.

### 5. stanovište – Enviro. + VLA (učivo: Udržateľnosť v doprave, tvorba cyklotrasy)

- Úloha pre žiakov: *1. Zisti, čo znamená „udržateľná doprava“, ako doprava funguje v rôznych krajinách EÚ. 2. Navrhni vlastný plán cyklotrasy v našom meste.*
- Text stanovišťa: Bublina č. 33 – strany: 28, 29 (pomôcky navyiac: rôzne mapy mesta).

### 6. stanovište – ETV (učivo: Identifikácia emócií)

- Úloha pre žiakov: *Pracuj podľa pokynov, ktoré nájdeš v texte. Uvažuj o svojich emóciách a o emóciách tvojich blízkych.*
- Text stanovišťa: Bublina č. 33 – strany: 34, 35.

## 7. stanovište – PDA (učivo: Kolobeh života)

- Úloha pre žiakov: *Vyber si jeden príklad kolobehu života a detailne ho popíš.*
- Text stanovišťa: Bublina č. 33 – strany: 20, 21.

Po dokončení zadaní úloh 7 stanovišť žiaci majú možnosť navštíviť doplnkové podľa svojich preferencií, ak im zvýšil čas pred zhrňujúcou diskusiou.

## Doplnkové stanovištia:

### 1. doplnkové stanovište TSV (Koleso v športe)

- Úloha pre žiakov:
  - *Prezri si športy znázornené na plagáte a skús ich pomenovať.*
  - *Vyskúšaj si aktivity s kruhmi: Hula hop, hod kruhom, žonglovanie s kruhmi alebo frisbee.*
  - *Zahraj si hru twister (Vidíš využitie kruhov aj tam, aj tam?).*
- Text stanovišťa: Bublina č. 33 – strany: 16, 17.

### 2. doplnkové stanovište VV (Navrhni pretekárske vozidlo na kolesách)

- Úloha pre žiakov:
  - *Prečítaj si nápovede, ktoré ti pomôžu pri navrhovaní modelu pretekárskeho vozidla podľa tvojej fantázie.*
- Text stanovišťa: Bublina č. 33 – strany: 12, 13.

### 3. doplnkové stanovište SJL (Komiksová bodka)

- Úloha pre žiakov:
  - *Prečítaj si komiks a skús k téme koleso vymyslieť svoj.*
- Text stanovišťa: Bublina č. 33 – strana: 48 (pomôcky navyiac: šablóny na komiksy).

Po absolvovaní 7 stanovišť pokračujeme zhrňujúcou diskusiou, ktorú učiteľ vedie po stanovištiach. Reflexia stanovišťa by teda mala prebiehať na mieste, kde bolo zadané. Učiteľ vyzýva žiakov, aby prezentovali svoje vypracovanie k úlohe.

Žiaci a žiačky postupne prezentujú svoje vypracované úlohy, reflektujú a hodnotia celý priebeh. Ak dopredu viete, že to bude pre nich náročné, stanovištia môžete rozdeliť aj hodnotiť po častiach, prípadne si vybrať len niekoľko z nich.

V závere môžete žiakom zadať úlohu vytvoriť spoločnú pojmovú mapu (na tému koleso), ktorú budú tvoriť hromadne, a celé vyučovanie ňou zakončiť.

# Prílohy

## Príloha č. 1

### Denník



Do dnešného dňa som si myslel, že môj život nebol bohvieaký, k uhorskému trónu som sa dostal vďaka smrti brata Imra a toho jeho fagana Lacka. Vtedy som si myslel, že som šťastný, splnil sa môj sen a z ľuďmáka Ondra sa zrazu stalo Jeho Veličenstvo Ondrej II. No roky mojej vlády neboli žiadna sláva. Sníval som, že do dejín vstúpim ako veľký vojvodca, preto som viedol množstvo vojnových výprav. A čo z nich? Nič, len prázdna truhlica, a kam sa len otočím, tam žobrajúca dlaň. A k tomu ešte aj tá drzá šľachta, čo nemá úctu absolútne k ničomu. Mal som sa poučiť už v roku 1213, keď tí zbabelí psi siahli na život mojej Gertrúdy, zatiaľ čo som ja bojoval v Haliči. No čo znamená smrť manželky oproti tomu, čo sa mi stalo dnes...

Všetko sa to začalo pred týždňom, keď prišiel posol s pozvaním na poľovačku. Bol som trulo, keď som za tým nevidel úskok. Veď tá šľachtická zberba mi nič iné nerobí, len naprieky, a zrazu ma zavolá na diviaky. Ako som mohol byť taký naivný a myslieť si, že tá poľovačka bude príležitosť na zmier? Prečo som nepočúval ten zvláštny pocit v bruchu, čo mi našepkával, nech sa radšej vyhovorím a zostanem doma. Prečo? Prečo? Prečo som práve ja musel zažiť takú potupu, zľaknúť sa a podpísať ten zdrap? Prečo som radšej nezahynul? Mohol som sa stať mučeníkom ako ten český Václav (ale to by určite bolelo). Čo by povedali moji predkovia na to, čo som spravil svojim potomkom? Čo povie história? Do dnešného dňa nebol môj život bohvieaký, no aký bude po dnešku?

## Príloha č. 2

# Ukážka modelovania vyučovacej hodiny pre 3. cyklus v predmete slovenský jazyk a literatúra 7. ročník (text je bez formálnej úpravy)

### Modelová hodina čitateľskej gramotnosti – Mauglí (7. ročník)

#### Základné informácie

**Predmet:** Slovenský jazyk a literatúra

**Ročník:** 7.

**Text:** R. Kipling – Kniha džunglí (Mauglí)

**Časová dotácia:** 45 minút

**Typ textu:** dobrodružná literatúra

#### Ciele hodiny

Žiak:

- orientuje sa v texte ako v štruktúrovanom celku,
- porozumie významu textu a interpretuje ho vlastnými slovami,
- vyvodzuje implicitné významy s oporou v texte,
- monitoruje a riadi vlastné porozumenie.

#### Použité čitateľské stratégie

- aktivácia predchádzajúcich vedomostí
- predikcia
- kladenie otázok
- monitorovanie porozumenia
- sumarizácia

#### Priebeh hodiny

##### 1. Motivácia

Ukážka z filmu/rozprávky Mauglí, predikčné otázky.

##### Motivácia a predikcia

Krátka ukážka z filmovej adaptácie *Mauglí*.

##### Učiteľ kladie otázky:

- Čo už o tomto príbehu vieme?
- Aký typ príbehu očakávame?
- Čo podľa vás znamená „zákon džungle“?

**Stratégia:** aktivácia predchádzajúcich vedomostí, predikcia

**Hodnotenie:** žiak vie pomenovať očakávania a opiera sa o skúsenosti

## Medzipredmetový presah

**Geografia:** Indonézia, Brazília, Kongo, tropický dažďový prales, žiaci pracujú s mapou, hľadajú, kde sa nachádzajú tropické dažďové pralesy, pomenujú typické znaky dažďového pralesa, znaky a odlišnosti

**Biológia:** potravinový reťazec, svorka, krátky rozhovor o tom, čo je džungľa a aké podmienky v nej panujú (teplo, vlhko, hustá vegetácia)

### 2. Tvorba príbehu (5 min)

Práca v skupinách s kľúčovými slovami.

Skupiny pracujú s kľúčovými slovami a ilustráciou.

#### Úloha:

Vytvorte krátky príbeh, ktorý prepája všetky pojmy.

**Stratégia:** syntéza

**Hodnotenie:** žiak prepája pojmy do zmysluplného celku

## Medzipredmetový presah

**Biológia:** správanie zvierat

**Etická výchova:** pravidlá skupiny, prijatie jednotlivca

**Etická výchova:** diskusia o prijatí „iného“ do skupiny, rozvíjanie empatie

**Slovenský jazyk:** formulovanie otázok, práca s významom textu

### 3. Prezentácia a otázky

Skupiny prezentujú príbehy a kladú otázky.

Skupiny čítajú príbehy a vytvárajú otázky k porozumeniu a významu.

**Stratégia:** kladenie otázok

**Hodnotenie:** kvalita otázok, nie ich počet

#### Príklady otázok vyššej úrovne:

- Prečo je Mauglí pre svorku hrozbou?
- Čo symbolizuje Šer Chán?

## Medzipredmetové prepojenie

**Mediálna výchova:** porovnanie – čo bolo iné vo filme a v texte?

**Biológia:** pomenovanie zvierat, ich správanie, prostredie

### 4. Samostatné čítanie textu (15 min)

Podčiarkovanie neznámych slov, nadpisy odsekov.

Žiaci:

- čítajú text,
- podčiarkujú neznáme slová,
- tvoria nadpisy k odsekom,
- vyberajú kľúčové slová.

**Stratégia:** monitorovanie porozumenia, identifikácia štruktúry

**Hodnotenie:** schopnosť vysvetliť voľbu nadpisu

Spoločné vysvetlenie neznámych slov: pomocou slovníka, internetu, vysvetlením vlastnými slovami

Diskusia o **znakoch dobrodružnej literatúry**: exotické prostredie, nebezpečenstvo, hrdina, napätie.

### 5. Diskusia a zhrnutie (10 min)

Diskusia o význame textu, zhrnutie schémou.

Spoločné vysvetlenie slov, diskusia o znakoch dobrodružnej literatúry.

**Zhrnutie textu:** pomocou schémy

*Nieko – Chcel – Ale – A tak – Nakoniec*

**Stratégia:** sumarizácia, interpretácia

**Hodnotenie:** zachovanie významu bez opisovania viet

#### Hodnotenie

Komponent	Čo sledujem
Orientácia v texte	nadpisy, kľúčové slová, práca s ilustráciou
Porozumenie	parafráza, hlavná myšlienka
Vyvodzovanie	odpovede „lebo v texte...“
Metakognícia	pomenovanie neporozumenia a zvolenej stratégie

Sebahodnotenie žiaka

- Vedel/-a som povedať, o čom text je?
- Vedel/-a som vysvetliť, prečo si to myslím?
- Čo mi pomohlo porozumieť textu?

Medzipredmetové vzťahy a stratégie

Fáza	Stratégia	SJL	Biológia	Geografia	Etická výchova
Motivácia	Predikcia	Žáner	Džungľa	India	Empatia
Tvorba	Inferencia	Príbeh	Svorka	Prostredie	Spolupráca
Čítanie	Monitorovanie	Štruktúra	Správanie	—	Samostatnosť
Diskusia	Interpretácia	Význam	Vzťahy	—	Hodnoty

## Príloha č. 3

# Ukážka modelovania vyučovacej hodiny pre 3. cyklus v predmete slovenský jazyk a literatúra 8. ročník (text je bez formálnej úpravy)

**Vzdelávacia oblasť:** Jazyk a komunikácia

**Predmet:** Slovenský jazyk a literatúra

**Ročník:** 8. ročník (3. cyklus)

**Časová dotácia:** blokové vyučovanie alebo vyučovacia jednotka

**Hlavný komponent ČG:** Vывodzovanie a hodnotenie

**Materiál a pomôcky:**

- text poviedky Dušan Dušek: Vtáčikový brat
- hárky papiera alebo výkresy
- farbičky, výtvarné potreby
- tablety/počítače s pripojením na internet

**Žiak:**

- cielene a samostatne číta rôzne druhy textov s porozumením a konkrétnym čitateľským zámerom;
- vyhľadá informáciu, ktorá môže byť v texte hlboko ukrytá alebo ktorú možno ľahko prehliadnuť;
- rozoznáva a opíše doslovný aj obrazný zmysel textu (slov a slovných spojení v ňom) a používa ich pri svojej interpretácii;
- porovnáva a hodnotí konanie a správanie postáv z hľadiska súčasných očakávaní a predpokladaných vzorcov správania;
- sleduje vlastné porozumenie textu a vedome využíva stratégie na jeho zlepšenie;
- navrhne vizuálne zobrazenie k súvislému textu pre jeho lepšie porozumenie;
- vysvetlí, aký význam majú pre text obrazné a symbolické pomenovania, aká je ich funkcia;
- určuje na základe dôkazov z textu autorský zámer a účel textu.

**Prepojenie s výkonovými štandardmi iných vzdelávacích oblastí:**

- prezentovať výsledky svojej práce vo verbálnej, v textovej a vo vizuálnej podobe s využitím správnej terminológie (ČaS)
- vytvárať hudobno-dramatické celky na rôzne námety, vytvárať umelú realitu, modelové situácie zo života a fantazijného sveta (UaK).

## SCENÁR HODINY s komentármi

### Pred čítaním

Nastavujeme čitateľský zámer prostredníctvom riešenia vybraných dilem v diskusii, ku ktorým sa po prečítaní textu vrátíme. Dilemy:<sup>16</sup>

Keby ste sa museli rozhodnúť:

- Radšej by ste žili vo svete, kde sú všetci úplne rovnakí, alebo vo svete, kde je každý veľmi odlišný?
- Radšej by ste ovládali všetky jazyky na svete alebo mali schopnosť porozumieť ľuďom bez slov?

O dilemách môžeme diskutovať v riadenej diskusii a zvoliť rôzne odporúčané formy (hlasovanie, pohyblivá diskusia, čítanie mysle a i.) podľa metodickéj príručky. Dôležité je, aby žiaci vnímali rôznorodosť názorov. V tejto fáze hodiny nie je dôležité, aby sme dospeli k spoločnému rozhodnutiu, ale nemala by chýbať krátka reflexia myslenia. Po ukončení aktivity nadviažeme na nadpis poviedky:

Aj hlavný hrdina textu *Vtáčikový brat* sa bude musieť rozhodnúť a riešiť dilemy:

- Vzhľadom na zaujímavý nadpis textu sformulujte 1 až 2 predpokladané dilemy.
- Ako si predstavujete Vtáčikového brata? Popíšte a/alebo charakterizujte ho.

### Počas čítania

Poviedka *Vtáčikový brat*<sup>17</sup> zaberie približne 15 – 20 minút hlasného alebo tichého čítania. Mnohým žiakom vyhovuje čítanie bez prerušovania aktivitami. Nám sa osvedčilo aj hlasné čítanie napríklad učiteľmi iných predmetov, pani knihovníčkou, rodičmi a pod., z ktorého sa vždy stane zážitok. V takom prípade môžeme zapojiť prvky artefietiky. Možné inštrukcie:

- Počas čítania vytvárajte Svet Vtáčikového brata. Môžete doň vkresľovať predmety, ľudí, farby, čokoľvek, čo vás oslovuje na základe príbehu.
- Počas čítania maľujte abstraktný obraz podľa pocitov, ktoré vo vás príbeh vyvoláva.

Ak si zvolíme cestu hlasného čítania treťou osobou (hostom), počas ktorého sa žiaci výtvorne realizujú, treba počítať s časom na reflexiu. Nie hodnotenie, ale verbalizovanie pocitov žiakov. Nechajme si spolu so žiakmi dostatočný čas na čítanie. Keďže ide o rozsiahly text, odporúčame si vopred premyslieť jeho možné členenie a realizovať aktivity počas čítania, ktoré sprevádzajú čitateľov procesom porozumenia textu.

<sup>16</sup>Tieto a iné dilemy sú graficky spracované a uvedené spolu s príkladom praktického začlenenia do vyučovania a so súborom otázok na reflexiu v metodickéj príručke Z. Labašovej: *Náš mozog v informačnej džungli*, s. 90 – 95. Dostupné: <https://komenskehoinstitut.sk/produkt/nas-mozog-v-informacnej-dzungli/>

<sup>17</sup>Poviedka je dostupná aj online: [https://www.knihydaniela.cz/book-preview-181784.pdf?srsId=Afm-BOoOXOoONM6\\_bmU0FCQS4RWFJ-CrdDbThXJTus8oadCVAmAvzv2Je](https://www.knihydaniela.cz/book-preview-181784.pdf?srsId=Afm-BOoOXOoONM6_bmU0FCQS4RWFJ-CrdDbThXJTus8oadCVAmAvzv2Je)

### Možné inštrukcie počas čítania:

- Počas čítania textu si všimajte, ako sa vyvíja vzťah rozprávača k bratovi.
- Popíš tri emócie alebo pocity, ktoré podmieňujú každé rozhodnutie Vtáčikového brata.
- Ktoré rozhodnutie (dilema) ovplyvnilo a zmenilo vzťah rozprávača k bratovi?
- Na základe ktorých slov alebo gest vyriešil kľúčovú dilemu rozprávač príbehu?
- Čo by si urobil ty na mieste rozprávača príbehu?
- Popíš, čo vidí a cíti vo vybraných situáciách rozprávač a čo vidí a cíti Vtáčikový brat.<sup>18</sup>
- Zaznačte/podčiarknite si slová alebo slovné spojenia, ktoré vo vás vzbudili príjemné pocity (radosť, stotožnenie sa, úsmev...).
- Zaznačte si obrazné pomenovania, ktoré vo vás vzbudili silný estetický zážitok.

Pri priamej práci s textom možno uplatniť napríklad **stratégiu RAP<sup>19</sup> (čítaj – dekóduj – parafrázuj)**, ktorá súvisí nielen s produktívnym učením sa, ale aj so schopnosťou klásť otázky. Cieľom je, aby žiaci po prečítaní každej vymedzenej časti tvorili otázky a nahlas na ne formulovali odpoveď. Okrem voľnej tvorby otázok možno tvorbu obmedziť zadaním opytovacích zámen alebo hľadaním príčin či dôsledkov, na ktoré je potrebné sa opýtať.

### Prepojenie s mediálnou gramotnosťou a možné inštrukcie počas čítania:

- Navrhni status, ktorý by dnes mohol uverejniť rozprávač na svojich sociálnych sieťach a ktorý odráža prečítanú situáciu alebo emóciu protagonistu.
- Navrhni clickbait k tejto prečítanej časti, ktorý by mohol zaujať tvojho rovesníka a motivovať k čítaniu poviedky aj odradeného čitateľa.
- Zoštylizuj krátku anotáciu prečítanej časti vo forme 3 × 3 (3 vety – 3 myšlienky).

Rôzne znenia statusov a clickbaitov môžu podnietiť diskusiu o očakávaných vzorcoch správania, predsudkoch, šírení ostrakizmu, prijímaní skreslených informácií, well-beingu, ale aj o zodpovednom správaní digitálneho tvorcu v online prostredí a i.

### Po čítaní – reflexia porozumenia a metakognícia

V tomto prípade môže nastať ešte pred čítaním poslednej, záverečnej časti textu formou spoločnej diskusie. Možné otázky do diskusie:

- Ako súvisí nadpis poviedky s jej obsahom?
- V čom je postava Vtáčikového brata pre teba výnimočná?
- Naučil ťa niečo Vtáčikový brat?
- Myslíš si, že sa bratia od seba navzájom niečo naučili?
- Nájdi slová, ktorými sa Vtáčikový brat snaží opísať/vysvetliť svoj svet a konanie.
- Prečo autor nepoužil v poviedke meno brata? Ako by sa tým zmenil charakter textu?
- Vysvetli, ako tebou podčiarknuté alebo iné umelecké prostriedky vplyvajú na naše hodnotenie Vtáčikového brata. Pomenuj svoje pocity a emócie.

<sup>18</sup>Zapisujeme vety, ktoré sú výstižnou reakciou na podnety. Nieкто (hrdina), Chcel (jeho cieľ), Ale (zápletká, prekážka), A tak (následok), Nakoniec (završenie). Podrobnejšie k aktivite pozri kapitolu o čitateľských stratégiách v tejto publikácii.

<sup>19</sup>Uvedené podľa publikácie I. Hajdučekovej: Inovatívnosť foriem a metód v zážitkovo-komunikačnom modeli vyučovania literatúry, s. 77, r. 2015.

Tvorivé spracovanie porozumenia a metakognície, tzv. kreatívne mapovanie, môže mať opäť niekoľko foriem. Odporúčame zväziť množstvo aktivít a ich náročnosť. Vhodná je tu možnosť výberu aktivít žiakmi. Kamishibai a rozhovor či podcast vo svojej konečnej realizácii už majú formu malého projektu, ktorý si vyžiada aj jasné hodnotiace kritériá.

### Možné zadania:

- Navrhni 5 kariet do **divadla Kamishibai**, ktoré predstavíš na ďalšej hodine.
- Dokonči kreslený Svet Vtáčikového brata tak, že z neho vytvoríš koláž – ku kresbe pripoj klúčové slová, myšlienky a pocity Vtáčikového brata. Pracuj s textom – cituj alebo parafrázuj.
- Navrhni/zinscenuj **rozhovor alebo podcast** s renomovaným ornitológom Vtáčikovým bratom, ktorého súčasťou bude aj odborná diskusia o ochrane lokálnej fauny a flóry. Pri príprave používaj relevantné fakty. Nezabudni na úvodnú minútu, počas ktorej hosťa predstavíš.
- Pomocou nástrojov umelej inteligencie **vytvorte portrét** Vtáčikového brata. Vychádzajte z prečítaného textu. **Prompty si zapíšte.**<sup>20</sup>

### Interpretačné a reflexné aktivity po prečítaní celej poviedky:

- Charakterizuj vzťah rozprávača k bratovi v tomto odseku a porovnaj ho so vzťahom k Vtáčikovému bratovi z detstva.
- Čo by si ešte chcel vedieť o Vtáčikovom bratovi?
- Prečítajte si rozhovor s autorom Dušanom Dušekom *Môj brat namiesto poštových známok zbieral vtáčie pierka*<sup>21</sup> a porovnaj ho s umeleckým textom. Ktoré z informácií ťa zaujali? Zmenil sa tvoj vzťah k Dušekomu bratovi?
- Porovnaj autorské zámery umeleckého textu a rozhovoru. Pomenuj odlišnosti aj v kontexte prijímateľa obsahov a hodnotenia konania Vtáčikového brata.
- Uvažuj, prečo sa text končí nasledovnými vetami: „Myslíte, že sa pri tom usmial? Ani trochu. Ani trošičku.“ Ako tomu rozumieš?

### Záverečná reflexia:

Na záver sa vráťme k dilemám zo začiatku hodiny/bloku. Čo si myslíš, ako by na dilemy odpovedal Vtáčikový brat a ako rozprávač príbehu? Zdôvodni svoj názor, prípadne podlož argumentmi z textu.

Keby ste sa museli rozhodnúť:

- Radšej by ste žili vo svete, kde sú všetci úplne rovnakí, alebo vo svete, kde je každý veľmi odlišný?
- Radšej by ste ovládali všetky jazyky na svete alebo mali schopnosť porozumieť ľuďom bez slov?

A ako by si odpovedal po všetkých absolvovaných čitateľských a tvorivých aktivitách ty?

Kľúčová myšlienka, ktorú si môžeme nechať na nástenke alebo pamätať v súvislosti s čítanou poviedkou (uvedená v metodической príručke pri dilemách): „Nebojme sa svoje rozhodnutie priebežne prehodnocovať. Je v poriadku, ak svoj názor po pozornom zvážení zmeníme.“

<sup>20</sup>Túto aktivitu odporúčame aj z časového hľadiska, aj z hľadiska rozvíjania digitálnej gramotnosti. Potrebná je aspoň krátka reflexia nielen výstupov, ale predovšetkým procesu zadávania promptov.

<sup>21</sup><https://www.sme.sk/zahrada/c/dusan-dusek-moj-brat-namiesto-postovych-znamok-zbieral-vtacie-pierka-rozhovor>



## Príloha č. 4

### **Dušan Dušek: Vtáčikový brat (príloha k vyučovacej hodine pre 8. ročník)**

Všetci máme nejakého brata, kedy-tedy aj nejakú sestru, ale najčastejšie brata, ktorý nemá páru. Poznáte ich: jeden má veľké uši a druhý nosí všetky tričká naopak, najradšej sa kamarátia s blatom, učia sa písať na prstoch a už sa tešia, ako vás zmastia, keď budú mať toľko rokov ako vy – drobní, s jasnými a ohnivými vlasmi na slnku, ani jeden sa druhému nepodobá. Ničia svojich starších bratov a je im pri tom dobre. Môj mladší brat vynikal tým, že sa každý deň usiloval zniesť zo sveta jedného malého človeka – seba.

Zoznam jeho katastrof a nešťastí by ľahko zaplnil palubný denník niektorého parníka: chcel byť totiž námorníkom. Ale to bolo až neskôr, oveľa neskôr, tuším až potom, keď sa nejakým zázrakom dožil osem rokov a na maminom koryte stroskotal pri stave nášho potoka. Dve minúty strávil na dne ako potápač – aspoň on o tom tak hovoril – a bol by sa utopil, keby okolo náhodou nešiel sused a nezbadal, že na jednom mieste sa voda akosi prudko pení, skoro až vrie. Myslel si, že sa tam ryby z celého potoka hrajú na chytačku, siahol do vody a vytiahol z nej môjho brata: oči mal už zavreté a tvár mu zmodrela, kašlal, no divo rozhadzoval rukami a neprestával veslovať. Druhý by sa po takomto zážitku už asi do smrti potoku vyhýbal; a vlastne aj môj brat k nemu prestal chodiť. „Človek sa tam s loďou ani neotočí. More! To je miesto pre mňa!“ Myslíte, že sa usmial? Ani trochu. Myslel to vážne. Dva alebo tri týždne o ničom inom ani nevravel a zaumienil si, že sa čo najrýchlejšie naučí plávať. Ako námorník. Začal tým, že na kúpalisku z ničoho nič skočil do najhlbšej vody v bazéne. Ale to bolo až neskôr, oveľa neskôr – predtým stihol vydesiť nielen otca a mamu, ale aj všetkých susedov na okolí.

Pamätný je jeho prvý deň v škole: mama mu nachystala kapsu, pohladila ho po vlasoch a pustila ho do sveta – škola bola za rohom. Pozerala sa za ním z okna; bol ako guľka a hlava sa mu v slnku leskla ako vtáčie pierka, no potom začala nariekať naša malá sestrička a mama musela ísť k nej. O hodinu niesla do kurína zrno a za uloženým drevom pri stene našla jeho školskú kapsu. „Musel som navštíviť jedného vrabca,“ povedal mi večer v posteli. „Len čo som ti zahol za roh, už ti okolo mňa začal lietať, čvirikal a volal ma za sebou. Mal na bruchu modré pierko. Videl si už takého?“



„Nevidel,“ povedal som a hneď som zaspal. Po celý deň lietal vo vrbinách pri potoku a na školu zabudol. Nikto nepoznal vrabce lepšie ako on.

„Tebe tá škola akosi nevonía,“ povedal mu asi po mesiaci otec. Môj brat sa zatváril prekvapene a skoro niečo povedal, no potom si to rozmyslel. Cítil sa zaskočený ako pes, keď mu niekto stúpi na chvost. Potreboval dva-tri dni; potom už mal pripravenú odpoveď. Ale nechcel sa vyťahovať, nikdy taký nebol, naopak, hovoril tichým hlasom a vedel sa na vás dlho a ticho pozerať. Tichší je už len padajúci sneh. Keď teda otec o niekoľko dní znovu povedal: „Tebe tá škola akosi nevonía,“ odvetil mu tichým hlasom: „Máš pravdu. Voňal som ju – aj steny na chodbe, aj steny v triede, ale ani jedna z nich mi nevonía.“

Zato vtáci mu voňali. Rozoznal ich podľa farby, spevu, stačila mu jedna stopa v snehu, a keby ani tú nemal, tuším by naozaj zavetрил nosom a povedal, že na strome nad vami sedí spiaci hýľ.

Susedov prekvapil žabami. Počul, ako sa mame sťažujú, že majú v dome veľa múch, a tak im raz večer nahádzal oknom do izby asi tridsať rosničiek, skokanov a ropúch, lebo niekde počul, že žaby sa rady krmia muchami. Chcel urobiť dobre žabám aj susedom a v posteli sa mi chválil, ako šikovne to zariadil. A možno si žaby naozaj pochvalovali jeho starostlivosť. Horšie to bolo so susedmi – tí preňho nenašli ani slovo chvály; a otec našiel iba remeň.

Lenže nijaká bitka môjho brata nezlomila. Keď sa raz stretol s nejakým známym vtákom a pred očami sa mu mihla farba peria, zabudol na školu, na výprasky, na celý svet – a keď sa stretol s neznámym, bolo to ešte horšie: nespustil ho z dohľadu, kým sa neoznámili, kým z neho nemal aspoň jedno pierko. V najhoršom roku našej rodiny mal sedem rokov: viedol vojnu so všetkými chalanmi v triede a chodil stále s modrinami, vyliezol na najvyšší topol' za mestom, aby bol o trochu bližšie k vtákom, a potom, keď spadol na zem, mame ho akýsi muž priniesol na rukách, u kováča ho kopol kôň, lebo sa obšmietal pri podkúvaní a vťahoval do seba dym zo spálených kopýt, a o mesiac nato ho ľudia videli na samom vrchu stožiara s vysokým elektrickým napätím. Všetci sa oňho báli, všetci sa oňho strachovali, všetci hovorili, čo len z neho bude. Všetci. Všetci okrem mňa. Lebo mňa môj brat ničil. Myslíte, že aspoň raz bol na vine za svoje nápady? Nie! Ani raz! Vždy som to bol ja – starší brat. Mne ho dali na starosť, ja som mal naňho dávať pozor, nepohnúť sa od neho, nespustiť z neho oči, byť stále nablízku, nedovoliť, aby sa mu niečo stalo, zaháňať ho od blata a dbať, aby sa mu ani vlások neskrivil – aby stále žil v mäkkých materinských vánkoch, ktoré ho ochránia pred všetkým zlým. Ale čo som bol ja mama?



V jednom prázdnom letnom popoludní, keď sú všetci leniví a aj muchy zatíchnu, lebo spia, začali ho mátať dudky. Zdalo sa mu, že cez listy sliviek zbadal dva na dvore kurína, a od tej chvíle s ním nebola reč. „Prileteli až do našej záhrady,“ hovoril tým tichým hlasom, plným nadšenia a úžasu. Celkom sa zadychčal. „Videl som ich. Pod'íme za nimi!“ Mal som naňho dávať pozor, ako vždy, a nemal som sa od neho ani na krok pohnúť. V tej chvíli som bol Tomom Sawyerom a bol som zaľúbený do Becky Tatcherovej, horúce popoludnie mi dýchalo do tváre a dudky boli to posledné, čo by ma mohlo zaujímať. Po piatich minútach som povedal: „Daj pokoj.“ Až po ďalšej minúte som od knihy zdvihol hlavu, len tak, pre istotu. Brat zmizol. Zbadal som ho v diaľke na ceste ako malú bodku v prachu, ako záblesk sklíčka na slnku. To sa mu leskli vlasy. Nenáhlil sa; len sa stále zmenšoval. Nechal som teda Becky osamote, v slivkovom tieni pri dome, a pustil som sa do behu.

Chcel som ho zbiť. Ale keď som ho dobehol, videl som, že sa vôbec nechce hádať, že ak mu rozkážem, naozaj sa vráti, lenže nič mu viacej neublíži a nič ho neurobí smutnejším – zostane sám na tomto veľkom svete. Vybral som sa s ním. Uprosil ma očami. A zrazu som ho mal strašne rád, zrazu som bol šťastný, že je mojím bratom, taký šťastný, až som sa skoro rozplakal: moje aj jeho srdce muselo biť na chvíľu celkom rovnako, mohli sme si ich aj vymeniť. Hneď sa rozhovoril: „Viem, kam chodia. Uvidíš! Uvidíš, aké sú krásne! Najviac sa mi páčia ich chocholčeky, ale aj ich krídla. Taký dudok ti má krídla skoro ako orol. No, ako orol nie, trochu menšie, ale orol zase nie je taký pekný. Uvidíš! Priplazíme sa k nim a uvidíš!“

Rozprával a rozprával a ako sa šťastne usmieval a obracal, slnko mu na tvári robilo stále iné tiene. A potom sme už videli dudky. Za mestskými záhradami bolo veľké hnojisko, vysušené júlom a začiatkom augusta, bola na ňom kôra, po ktorej sme sa plazili a spoza kríkov nebadane sledovali krásu tých pyšných vtákov, ich hrdielka a čierne konce krídel, chvosty a jasné stužky na ich pierkach. A potom sa môj brat stratil – zrazu vedľa mňa neležal. Ticho som naňho volal, obzeral som sa na všetky strany a potom som vstal a vyplašil všetky dudky – stál som v pleskote rýchlych krídel a z celej sily kričal. Neozval sa; od jedu som plakal. Posledné, čo mi v zlosti prišlo na um, bola myšlienka, že sa asi stal dudkom a odletel do neďalekých vrúb.

Doma mi mama vynadala, darmo som jej vysvetľoval, že za nič nemôžem. Mohol som? Nemohol. Po zotmení sa brat vrátil a ukazoval mi štyri pierka – jedno bolo ako z hrdze. Ale nechcel som ich ani vidieť. Ani jeho. Mame sa však páčili.

\*

Nikdy som si nemyslel, že budem o svojom bratovi písať. Dnes má stále o dva a pol roka menej ako ja, lenže už to na našich výškach nevidieť, aj vlasy mu už stmavli – a nemusím sa oňho starať. Keď príde ku mne na návštevu, rozpráva mi o vtákoch tak, ako nikto na svete, a o stromoch a zvieratách tiež tak, ako nikto na svete. O všetkom vie viac ako ja. Počúvam ho, som šťastný, že je mojím bratom, a stále sa mi zdá, že som predsa len nemal toľko sedieť nad knihami. No aj tak som si nikdy nemyslel, že o ňom budem písať, ale pri jeho včerajšej návšteve sa nám zrazu pred oknami mihol dudok a ja som sa ho spýtal, kam sa vtedy stratil.

„Nevieš?“ povedal. „Na chvíľu som sa stal dudkom a odletel som s nimi do vrúb.“  
Myslíte, že sa pri tom usmial? Ani trochu. Ani trošičku.

## Odporúčaná literatúra a použité zdroje

Carillo, N. (2024). Fake over, koniec klamstvám 2024.

Cremin, T. et al. (2014). Building Communities of Engaged Readers. Routledge.

Cremin, T. (2019). Reading communities: Why, what and how? Milton Keynes: The Open University Dostupné online: Reading Communities Teresa Cremin

Doug Lemon (2023) Ako skvele učiť. Príprava na hodinu, s. 85-124. 2023.

Havlíňová, H. a kol. (2020) Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání. Metodický podpůrný materiál pro projekt PPUČ.

Janotová, Z. a kol. (2023) Inspirace pro rozvoj štenářských dovedností. PIRLS 2021. Česká školní inspekce. IEA PIRLS, Praha

Kol. (2025) Prierezové gramotnosti. Sprievodca. NIVAM

Labašová, Z. (2025) Náš mozog v informačnej džungli. Metodická príručka kritického myslenia a metakognície. Komenského inštitút, CEEV Živica <https://komenskehoinstitut.sk/produkt/nas-mozog-v-informacnej-dzungli-metodicka-prirucka/>

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM). (n.d.). Príloha P1: Medzinárodné úrovne čitateľských zručností. <https://www2.nucem.sk/dl/5599/Pr%C3%ADloha%20P1%20Medzin%C3%A1rodn%C3%A9%20%C3%BArovne%20%C4%8Ditate%C4%BESk%C3%BDch%20zru%C4%8Dnost%C3%AD.pdf>

Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD). (n.d.). Programme for International Student Assessment (PISA). <http://www.oecd.org/pisa/>

Radičová, E., Brziak, M., Kuzár, M., Urban, K. (2025) Metakognícia. Sprievodca. NIVAM. [https://ucime.vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2025/12/Metakognicia\\_sprievodca\\_NIVAM.pdf](https://ucime.vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2025/12/Metakognicia_sprievodca_NIVAM.pdf)

Šafránková, K. (2012). Metodika čtenářství. Praha.

Šlapal, M., Košťálová, H., Hausenblas, O. a kol. (2012) Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. Nový Jičín ISBN 978-80-905036-8-7

ŠVP ZV 2023. (2023). Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. <https://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-2023>

Tvoj digitálny život: Bezpečne a rozumne v kapitole 5. Prístupné aj online: <https://ucime.vzdelavanie21.sk/tvoj-digitalny-zivot-bezpecne-a-rozumne/>

---

---

# Čitateľská gramotnosť

## Metodická príručka

---

---

### Autori:

Mgr. Zuzana Kováčová Švecová, PhD.  
Mgr. Zuzana Herbrychová  
Mgr. Marianna Jančurová  
Mgr. Jana Kozová  
Mgr. Linda Parobeková  
PaedDr. Alena Rapčan Štrompová

### Recenzenti:

Mgr. Viktória Marcinová  
Mgr. Eva Rišová

### Jazyková úprava:

PhDr. Martin Lokša

### Grafická úprava:

Lucia Vecseiová

---

---

**Vydal:** NIVaM  
**Vydanie:** prvé  
**Formát:** elektronický  
**Rok vydania:** 2026

**ISBN:** 978-80-565-1706-2  
**EAN:** 9788056517062



