

**Prešovská univerzita v Prešove**  
**Pedagogická fakulta**



**EDUKAČNÝ MODEL ROZVÍJANIA  
POROZUMENIA TEXTU  
V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ**

Ľudmila Liptáková – Dana Cibáková

Prešov 2013

**Publikácia je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA 023PU-4/2012**

*Encyklopédia jazyka pre deti*

**EDUKAČNÝ MODEL ROZVÍJANIA POROZUMENIA TEXTU**

**V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ**

*odborná knižná publikácia*

© Autorky: prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.

Mgr. Dana Cibáková, PhD.

Recenzenti: doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.

doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.

Vydavateľ: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Vydanie: prvé, 2013

Počet strán: 84

Náklad: 300 ks

Technický redaktor: Ing. Ladislav Nagy

Tlač: Alois Chlup

**ISBN 978-80-555-0980-8**

# OBSAH

<b>Úvod</b> .....	5
<b>1 Gramotnostný charakter vyučovania slovenského jazyka</b> .....	6
1.1 Kompetencie rozvíjané vo vyučovaní slovenského jazyka .....	6
1.2 Vývinové a obsahové modely gramotnosti .....	9
1.2.1 Vývinové hľadisko .....	9
1.2.2 Obsahové hľadisko .....	13
1.3 Komplexné rozvíjanie komunikačnej kompetencie a gramotnosti žiaka .....	17
<b>2 Rozvíjanie recepčnej textovej kompetencie žiaka v primárnom vzdelávaní</b> .....	19
2.1 Recepčná textová kompetencia .....	19
2.2 Jazykové a kognitívne procesy pri porozumení textu .....	22
2.3 Kurikulum rozvíjania recepčnej textovej kompetencie .....	24
2.4 Vzdelávací štandard recepčnej textovej kompetencie v primárnom vzdelávaní ..	25
<b>3 Edukačný model rozvíjania porozumenia vecného textu</b> .....	34
3.1 Východiská, obsah a štruktúra edukačného modelu .....	34
3.1.1 Výskumné východiská .....	34
3.1.2 Obsah a štruktúra edukačných jednotiek .....	35
3.2 Edukačná jednotka <i>O prechladnutom radiátore</i> .....	40
3.3 Edukačná jednotka <i>Veľké preteky</i> .....	45
3.4 Edukačná jednotka <i>Musia si ozubené kolieska na bicykli čistiť zuby?</i> .....	50
3.5 Edukačná jednotka <i>O ručičkách, kotve a nepokoji</i> .....	56
3.6 Edukačná jednotka <i>Ako výťah odmietol voziť Janka Vozára</i> .....	63
3.7 Edukačná jednotka <i>O poslušnom drakovi</i> .....	68
3.8 Edukačná jednotka <i>O horúcej chladničke</i> .....	73
<b>Záver</b> .....	78
<b>Literatúra</b> .....	80



## ÚVOD

Problematika porozumenia textu alebo čitateľskej gramotnosti žiaka je v súčasnosti najmä pod vplyvom výsledkov medzinárodných hodnotiacich štúdií aktuálnou témou nielen vo vedeckej a odbornej komunikácii, ale aj v širšom spoločenskom diskurze. Schopnosť porozumieť rôznym druhom textu a schopnosť využívať získané informácie je nevyhnutnou kognitívnou a rečovou výbavou jedinca v procese vzdelávania sa, v pracovnom živote, ale aj v bežných situáciách a v medziľudských vzťahoch. Potreba tejto výbavy je v súčasnej dobe umocnená zvýšenými nárokmi na spracúvanie informácií z rozličných typov informačných zdrojov. Tým narastá nutnosť systematicky rozvíjať schopnosť porozumenia textu od raného obdobia edukácie dieťaťa.

Zásluhou zahraničných i domácich pedagogicko-psychologických a lingvistických výskumov máme dnes dostatok vedeckých poznatkov o procesoch, ktoré pri porozumení textu u jedinca prebiehajú. Stále aktuálnou výzvou pre didaktickú komunikáciu je nachádzanie spôsobov, ako vedecké poznatky z oblasti porozumenia textu preniesť a transformovať do edukačnej praxe a do recepčných procesov žiaka.

Cieľom odbornej knižnej publikácie *Edukačný model rozvíjania porozumenia textu v primárnom vzdelávaní* je predstaviť základné didaktické východiská rozvíjania recepčnej textovej kompetencie žiaka primárneho vzdelávania so zameraním na recepciu vecného textu a ponúknuť školskej praxi konkrétny edukačný model. Publikácia bola vytvorená ako súčasť riešenia projektu KEGA 023PU-4/2012 *Encyklopédia jazyka pre deti*, ktorý sa zameriava na výskum teoretických a praktických otázok rozvíjania jazykových schopností a čitateľskej gramotnosti dieťaťa mladšieho školského veku.

Pri didaktických východiskách spracovaných v prvých dvoch kapitolách knihy nadväzujeme na výskumné riešenie problematiky rozvíjania čitateľskej gramotnosti a recepčnej textovej kompetencie žiaka v našich predchádzajúcich publikáciách (Liptáková, L. a kol. 2011; Liptáková 2012; Cibáková 2012; Liptáková 2013). Okrem teoretických aspektov problematiky predstavujeme návrh kurikula rozvíjania recepčnej textovej kompetencie a jeho operacionalizáciu v návrhu vzdelávacieho štandardu pre danú obsahovú oblasť vyučovania slovenského jazyka v primárnom vzdelávaní. Predstavený edukačný model zámerného rozvíjania porozumenia vecného textu je výsledkom výskumu, ktorý sa realizoval v rámci doktorandskej dizertačnej práce (Cibáková 2012), a je založený na paralelnom stimulovaní jazykových a kognitívnych procesov pri porozumení textu. Tento edukačný model už našiel pozitívny ohlas i aplikáciu v školskej praxi.

Publikácia je určená predovšetkým súčasným i budúcim učiteľom primárneho stupňa vzdelávania, ale môže poskytnúť inšpirácie pri rozvíjaní čitateľskej gramotnosti žiaka i učiteľom na vyšších stupňoch vzdelávania.

*autorky*

# 1 GRAMOTNOSTNÝ CHARAKTER VYUČOVANIA SLOVENSKÉHO JAZYKA

Ciele vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra sú v primárnom vzdelávaní neodmysliteľne spojené s nadobúdaním a rozvíjaním gramotnosti. Do vzťahu sa tak dostávajú tri dôležité pojmy: **komunikačná kompetencia** ako lingvistický a lingvodidaktický pojem, **literárna kompetencia** ako literárnovedný a literárnodidaktický pojem a **gramotnosť** ako komplexný spoločenský, kultúrny, lingvistický a pedagogický fenomén. Získavanie gramotnosti v primárnej škole sa síce viaže predovšetkým na obsah a proces vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra, ale vzhľadom na to, že rozvíjanie gramotnosti nie je možné bez funkčného a komplexného prístupu, malo by byť súčasťou kurikula všetkých vyučovacích predmetov, a to aj na vyšších stupňoch vzdelávania.

Prienikový vzťah pojmov *komunikačná kompetencia*, *literárna kompetencia* a *gramotnosť* sa ešte zvyrazňuje komplexným chápaním rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie žiaka a takisto komplexným prístupom k rozvíjaniu gramotnosti. Chápanie a vzájomný vzťah týchto pojmov objasníme s nasledujúcich podkapitolách.

## 1.1 Kompetencie rozvíjané vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry

Hlavnými kompetenciami, ktoré sú základom kurikula slovenského jazyka a literatúry, teda cieľov, obsahu a požiadaviek na schopnosti žiaka, sú komunikačná kompetencia a literárna kompetencia. Tieto dve kompetencie patria ku kľúčovým kompetenciám rozvíjaným v základnom vzdelávaní a sú základnými cieľovými a obsahovými kategóriami jazykovo-komunikačnej a literárnej edukácie. Obe kompetencie boli pojmovo vymedzené vo vedách, ktoré sú konceptuálnym východiskom vyučovania slovenského jazyka a literatúry, t. j. v jazykovede a v literárnej vede, pričom chápanie tak komunikačnej ako literárnej kompetencie sa už niekoľko desaťročí rozvíja a spresňuje. Pojem **kompetencia** všeobecne je komplexný pojem a znamená schopnosť človeka vykonávať istú činnosť na istej úrovni na základe súboru vedomostí, zručností, postojov a hodnôt, ktoré sa týkajú danej obsahovej oblasti (porov. Průcha 2009, s. 292; Key Competences 2002).

Vychádzajúc z viacerých lingvistických definícií vymedzujeme **komunikačnú kompetenciu** ako *schopnosť komunikovať, teda recipovať a produkovať komunikáty, na základe implicitných a explicitných jazykových znalostí a podľa kognitívnych a rečových predpokladov a získanej sociálno-emocionálnej skúsenosti jedinca*. Implicitné znalosti

sú vnútorné neuvedomované znalosti jazyka, explicitné znalosti sú výsledkom zámerného a uvedomovaného učenia sa o jazyku. **Rozvíjanie komunikačnej kompetencie žiaka** ako náplň vyučovania materinského jazyka potom znamená, že učiteľ sa má usilovať o **rozvíjanie schopnosti žiaka porozumieť rôznym druhom textu a produkovať ich** (text počúvaný – čítaný, hovorený – písaný, súkromný – verejný, vecný – umelecký, lineárny – nelineárny, textové modely rozprávania, informácie, opisu atď.). Prostriedkom rozvíjania **textovej kompetencie** žiaka, a to tak **recepčnej**, ako aj **produkčnej**, sú čiastkové rečové kompetencie, ktoré znamenajú schopnosť žiaka založenú na poznaní a používaní jazykových noriem, pravidiel a prostriedkov týkajúcich sa jednotlivých stránok jazyka: **zvukovej, pravopisnej, morfolologickej, lexikálnej, syntaktickej**. Ako sme vyjadrili v definícii komunikačnej kompetencie, učiteľ sa má usilovať o také rozvíjanie schopnosti žiaka komunikovať, ktoré rešpektuje doterajšie jazykové znalosti a jazykovú skúsenosť dieťaťa a stupeň jeho kognitívneho a rečového vývinu.

Napríklad, pri rozvíjaní recepčnej textovej kompetencie znamená postupovať od implicitných k explicitným znalostiam žiaka to, že proces a stratégie porozumenia textu žiak odhaľuje najprv pri porozumení počúvaného textu, ktoré je súčasťou jeho implicitných jazykových znalostí od najranejšieho obdobia rečového vývinu. Vnútorné neuvedomované znalosti sa pomocou explicitných inštrukcií učiteľa formujú na úroveň uvedomovaných znalostí o postupe pri porozumení počúvaného textu, teda od uvedomenia si potreby pozorného sluchového vnímania, presného určenia a odlíšenia hlások a slabík, porozumenia slovám a syntaktickým konštrukciám až po porozumenie celkového obsahu a zmyslu textu. Uvedomovaný proces porozumenia počúvaného textu sa potom prirodzenejšie prenesie do náročnejšieho explicitného učenia sa dekódovať čítaný text, pri ktorom sa okrem využitia zrakového miesto akustického vnímania uplatňuje podobný postup a stratégie porozumenia textu.

S komunikačnou kompetenciou úzko súvisí **literárna kompetencia**. Základom literárnej kompetencie a predpokladom jej nadobúdania je porozumenie textu a zručnosť čítania s porozumením, teda jeden z hlavných aspektov komunikačnej kompetencie. **Recepčná textová kompetencia** je teda prienikovou kompetenciou rozvíjanou v jazykovo-komunikačnej a literárnej zložke vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra s rozdielnym zameraním na vecné a umelecké texty. Pri čítaní umeleckého textu ako osobitého druhu textu s estetickou funkciou sa potom *na základe porozumenia textu* formuje *schopnosť vnímať, zažiť, interpretovať a hodnotiť umelecký text a využiť skúsenosť s umeleckým textom vo vlastnej komunikačnej aktivite* (Pršová 2011). Keďže sa v tejto knihe zameriavame na rozvíjanie porozumenia vecného textu, nie umeleckého textu, v ďalších kapitolách sa budeme prednostne venovať recepčnej textovej kompetencii žiaka pri čítaní vecných textov v rámci jazykovo-komunikačnej zložky vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra.

Komunikačná kompetencia členená podľa dvoch základných aspektov jazyka na recepčnú a produkčnú textovú kompetenciu a čiastkové rečové kompetencie, ako aj literárna kompetencia sú súčasťou **klúčových kompetencií** rozvíjaných v základnom vzdelávaní (Key Competences 2002). V rámci komplexného prístupu k vzdelávaniu žiaka v primárnej edukácii má vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry svoje miesto i rozvíjanie ostatných klúčových kompetencií (pripomínáme ich nižšie). Kým komunikačná kompetencia v materinskom jazyku je explicitne vymedzenou klúčovou kompetenciou, literárna kompetencia je s ňou v prienikovom vzťahu v súvislosti s recepčnou textovou kompetenciou a je takisto súčasťou kultúrnej kompetencie:

1. komunikačná kompetencia v materinskom jazyku;
2. komunikačná kompetencia v cudzom jazyku;
3. matematická a prírodovedná kompetencia;
4. kompetencia v oblasti informačno-komunikačných technológií;
5. kultúrna kompetencia.
6. kompetencia učiť sa, ako sa učiť;
7. kompetencia riešiť problémy;
8. osobnostná, sociálna a občianska kompetencia.

Kompetencie rozvíjané vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry môžeme znázorňovať nasledujúcou schémou:



**Schéma 1** Kompetencie rozvíjané vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry



## 1.2 Vývinové a obsahové modely gramotnosti

Komunikačná kompetencia a jej jednotlivé obsahové súčasti úzko súvisia s pojmom gramotnosť. Ako uvádza P. Gavora (2003), chápanie resp. definovanie gramotnosti závisí od teoretických východísk, od identifikovaných praktických potrieb gramotnosti a od faktorov, ktoré sú rozhodujúce pri jej rozvíjaní. Keďže sa v tejto odbornej knižnej publikácii venujeme rozvíjaniu porozumenia textu u dieťaťa mladšieho školského veku, pojem gramotnosť stručne vymedzíme predovšetkým z **vývinového** a z **obsahového** hľadiska. Pozrieme sa teda na to, aké sú vývinové premeny a perspektívy gramotnosti v závislosti od identifikovaných potrieb komplexného rozvíjania dieťaťa a ako sa v súčasnom vednom a edukačnom kontexte diferencujú typy gramotnosti podľa obsahového zamerania.

### 1.2.1 Vývinové hľadisko

Za najvýraznejšie tendencie súčasného chápania procesu získavania gramotnosti sa považujú (podľa Zápotočná 2001, s. 274):

- znižovanie vekovej hranice počiatkov gramotnosti;
- s tým súvisiaca snaha o prirodzené prístupy k rozvíjaniu gramotnosti;
- meniace sa požiadavky na výkon, teda väčšia tolerancia k chybným a nedokonalým verbálnym produktom žiaka;
- zdôrazňovanie zmysluplnosti a funkčnosti procesu nadobúdania a rozvíjania gramotnosti.

#### **Pregramotnosť**

V súlade s týmito tendenciami sa ako prvý vývinový model gramotnosti uvádza **vy-nárajúca sa** alebo **emergentná gramotnosť** či **pregramotnosť**, ktorú dieťa nadobúda ešte pred vstupom do školy (Gavora 2006, s. 26; Zápotočná 2001, s. 274 – 277). Nie je náhodou, že v dnešnej dobe zdôrazňujúcej vizualizáciu obsahov a emócií takmer na každom kroku dieťa spontánne vníma písané alebo tlačené slovo prakticky od narodenia. A ak vyrastá v podnetnom komunikačnom prostredí, pomerne rýchlo sa začína v tlačenom texte orientovať, napr. rozoznáva začiatok a koniec knihy, začiatok príbehu, vie si spojiť obrázok alebo ilustráciu s textom a pod. Vďaka verbálnej interakcii s dospelými dokáže celostne prečítať rôzne nápisy (napr. názvy nákupných centier, ale aj čísla MHD a pod.) alebo si osvojí aj jednotlivé písmená (porov. Gavora 2006, s. 26).

Ako uvádza O. Zápotočná (2001, s. 274), dôvody rýchlejšieho vývinu predčitateľa a predpisateľa sú skôr vnútorné ako vonkajšie. Spočívajú totiž vo vývinovom potenciáli raných štádií ontogenézy, ktorý je potrebné rozvinúť včas. Významná súvislosť sa ukazuje aj s vývinovými nerofyziologickými zmenami. Až 90 % neuronálneho rastu totiž končí v 6. roku veku dieťaťa, a preto sa toto obdobie zhoduje s kritickým obdobím získavania jazykových schopností, keďže ich zložitosť vyžaduje zvýšenú tvárnosť a flexibilitu vyvíjajúceho sa nervového systému (Sternberg 2002, s. 492). V predškolskom veku sa zdôrazňujú **prirodené prístupy k rozvíjaniu gramotnosti** a rešpektovanie aktívnej úlohy dieťaťa (Zápotočná 2001, s. 274). V rámci prirodzenosti ide o hľadanie analógií s vývinom hovorenej reči, kde vývin smeruje postupne od porozumenia a vyjadrovania komunikačných zámerov (pragmatická stránka reči) cez porozumenie a vyjadrovanie významov (sémantická stránka reči) k používaniu konvenčných jazykových jednotiek. Proces vynárajúcej sa gramotnosti má byť stimulovaný smerom od „detského“ spôsobu zapisovania a čítania myšlienok a pocitov, ktorému dieťa rozumie, pomaly a postupne ku konvenčnému spôsobu.

### **Raná gramotnosť**

Začiatok školskej dochádzky je neodmysliteľne spojený so získavaním **ranej, bázovej** či **elementárnej gramotnosti** (z týchto termínov uprednostňujeme pri vekovom hľadisku termín **raná gramotnosť**). Hlavným cieľom je naučiť dieťa konvenčnému spôsobu čítania a písania. Tento proces je pre dieťa omnoho zložitejší, ako si dospelí často dokážu predstaviť. Preto sa v rámci súčasných tendencií v získavaní ranej gramotnosti zdôrazňuje **prirodenosť procesu**, nadväzujúca na prirodzenosť vynárajúcej sa gramotnosti, teda dieťa najprv musí pochopiť samotný koncept čítania a písania, ich zmysel a až potom si osvojuje formálny grafický kód (Zápotočná 2001). Rozvoj gramotnosti teda smeruje **od obsahu k forme** – od rozvoja porozumenia v kontexte cez spresňovanie významov a chápanie pojmov k neskoršiemu osvojovaniu si kódu – analýzy fonologickej stavby reči, pravidiel transkripcie a ortografie (ibid., s. 277).

Od prvých kontaktov dieťaťa s písanou alebo čítanou rečou musí ísť v prvom rade o **porozumenie textu**. Nedostatok čítania či písania s porozumením alebo to, že sa príliš zdôrazňuje nácvik techniky čítania a písania na úkor porozumenia, môže viesť k zafixovaniu jedinej stratégie učenia sa z písaného textu, a to stratégie doslovného reprodukovania. To je potom aj jedným z dôvodov problémov žiakov so samostatným učením sa z textu pri prechode do sekundárneho vzdelávania, keďže žiaci nemajú vytvorené efektívne stratégie spracúvania informácií z učebného textu (Zápotočná 2001, s. 279).

## Funkčná gramotnosť

Ďalším vývinovým modelom gramotnosti, ku ktorému sa postupne prepracúva žiak primárnej školy, je **funkčná gramotnosť** (Gavora 2003). Pri funkčnej gramotnosti sa okrem schopnosti čítať a písať a rozumieť prečítanému a napísanému textu zdôrazňuje schopnosť *spracovať informácie z textu a použiť ich na riešenie ďalších učebných alebo životných situácií*. Predpokladom nadobúdania funkčnej gramotnosti je dôsledné porozumenie textu na jednotlivých úrovniach procesov porozumenia (viac pri čitateľskej gramotnosti a v kap. 2.2). Funkčná gramotnosť zahŕňa 3 domény (Gavora 2003):

- **gramotnosť týkajúca sa súvislých (lineárnych) textov** – ide o texty s ucelenou, súvislou štruktúrou a s tematickou nadväznosťou textových jednotiek; podľa funkcie tu patria základné dva druhy textov: **vecné texty**, ktoré sú zdrojom informácií (bežné, odborné, žurnalistické, administratívne), a **umelecké texty**, ktoré sú zdrojom estetického zážitku;
- **gramotnosť týkajúca sa nesúvislých (nelineárnych) textov** – ide o vecné texty s nespojitou štruktúrou a s výrazným zastúpením grafických poprijazykových prostriedkov, ako rôzne tabuľky, prehľady, grafy, schémy, zoznamy, hypertexty a pod.
- **numerická gramotnosť** – ide o schopnosť využiť matematické operácie v reálnych situáciách.

Dôležitosť získavania funkčnej gramotnosti deťmi mladšieho školského veku narastá v súvislosti s informačnými nárokmi dnešnej znalostnej spoločnosti a aj v súvislosti so zisteným problémom existencie funkčnej negramotnosti u niektorých dospelých jedincov. Na rozdiel od problému základnej negramotnosti v málo rozvinutých štátoch ide o problém so spracúvaním informácií z niektorých typov textu. Často ide najmä o nelineárne čítanie, ako vyplňovanie formulárov, dotazníkov, orientácia v cestovnom poriadku, porozumenie návodu na použitie výrobku a pod. Funkčne negramotní rodičia potom nemôžu dostatočne pomáhať svojim deťom pri vzdelávaní (Gavora 2006, s. 23 – 24).

## Komplexná gramotnosť

Pojem *funkčná gramotnosť* súvisí s pojmom **komplexná gramotnosť**, keďže vyžaduje zapájanie a rozvíjanie všetkých, teda *recepčných* (počúvanie, čítanie) i *produkčných* (hovorenie, písanie) *komunikačných zručností*. Komplexnosť pri rozvíjaní gramotnosti zdôrazňuje **komplexný model gramotnosti** (*The Total Literacy Model*; Sampson – Rasinski – Sampson 2003), ktorý predstavuje holistické chápanie gramotnosti založené na interaktívnom prístupe k rozvíjaniu recepčných a produkčných komunikačných zručností. V tomto modeli sa k štyrom základným komunikačným zručnostiam – hovorenie, počúvanie, čítanie a písanie – priradujú ďalšie dve – „viewing“ a „visually representing“. Prvá z nich, tzv. *prezeranie*, súvisí s prijímaním a spracovaním informácií z rôznych nelineárnych textov

(brožúry, reklamy, teletext, internet atď.), ktoré sú súčasťou tzv. moderného čitateľstva. Druhá zručnosť zase súvisí s *vizuálnym stvárňovaním myšlienok a skúseností*, ktoré je dnes spojené s multimediálnym využívaním moderných technológií.

Komplexný model gramotnosti autori názorne predstavujú ako tri pevne spojené vlákna jedného lana (ibid., s. 8 – 12), ktoré reprezentujú:

1. **self-expression** – získavanie a rozvíjanie gramotnosti prostredníctvom prirodzených sebaujadrovacích aktivít a skúseností;
2. **impressions** – získavanie a rozvíjanie gramotnosti prostredníctvom stimulácie prostredia (vplyv myšlienok a jazyka iných);
3. **conventions** – získavanie a rozvíjanie gramotnosti prostredníctvom poznávania jazykových konvencií.

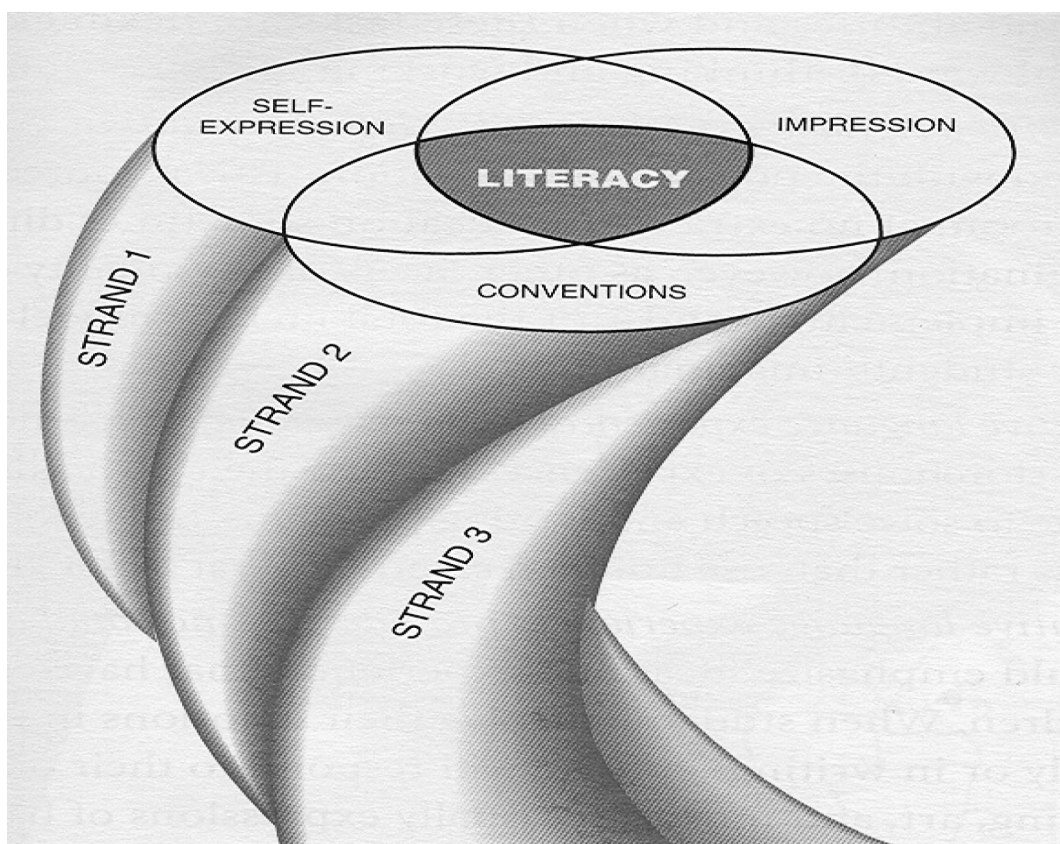


Schéma 2 The Total Literacy Model (Sampson et al. 2003, s. 9)

Gramotnostný vývin dieťaťa teda prebieha v rámci vývinových modelov od pregramotnosti cez ranú gramotnosť až k funkčnej a komplexnej gramotnosti.

## 1.2.2 Obsahové hľadisko

### Čitateľská gramotnosť

Základným modelom gramotnosti vyčleňovaným z obsahového hľadiska je čitateľská gramotnosť. **Čitateľská gramotnosť** je pojem, ktorý veľmi úzko súvisí s funkčnou i komplexnou gramotnosťou a ktorý zaviedli medzinárodné štúdie merania gramotnosti PIRLS a PISA (reading literacy). Termín **čitateľská gramotnosť** obsahuje zdanlivo nadbytočné adjektívum „čitateľská“, keďže „čítanie“ už je obsiahnuté v pojme gramotnosť. Dôvodom tejto opodstatnenej „nadbytočnosti“ je rozšírenie významu pojmu *gramotnosť*, keď sa za gramotného už nepovažuje iba ten, kto vie čítať a písať, ale kto vie túto elementárnu gramotnosť funkčne používať v rôznych situáciách, a snaha odlišiť čitateľskú gramotnosť od ďalších v súčasnosti vymedzovaných obsahových modelov gramotnosti, napríklad od digitálnej alebo dopravnej gramotnosti (Gavora 2006, s. 25).

Štúdia PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) uskutočňuje v 5-ročných cykloch meranie čitateľskej gramotnosti desaťročných žiakov (u nás 4. ročník primárnej školy). Štúdia PISA (Programme for International Student Assessment) meria čitateľskú, matematickú a prírodovednú gramotnosť 15-ročných žiakov v 3-ročných cykloch. Štúdia PIRLS sa realizuje pod záštitou IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement – Medzinárodná asociácia pre hodnotenie výsledkov vzdelávania) so sídlom v Amsterdame. Doteraz sa na Slovensku uskutočnili tri merania PIRLS v rokoch 2001, 2006 a 2011. Medzinárodným centrom štúdie PIRLS je Boston College v Bostone. Štúdia PISA sa uskutočňuje pod garanciou OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). Slovenská republika, už ako členská krajina OECD, sa prvýkrát zúčastnila testovania v roku 2003.

V medzinárodnej hodnotiacej štúdii **PIRLS** je **čitateľská gramotnosť** definovaná ako „*schopnosť porozumieť a používať také písomné jazykové formy, ktoré vyžaduje spoločnosť a/alebo ktoré majú hodnotu pre jednotlivca. Mladí čitatelia môžu konštruovať význam z rozmanitých textov. Čítajú s cieľom vzdelávania sa, účasti v komunitách čitateľov v škole a každodennom živote a pre potešenie*“ (Mullis et al., In: Ladányiová 2007, s. 7).

V štúdii PIRLS sa sledujú tri aspekty čitateľskej gramotnosti: procesy porozumenia, ciele čítania, čitateľské zvyklosti a postoje (Ladányiová 2007).

**Procesy porozumenia** hodnotené štúdiou PIRLS sú nasledovné:

1. Schopnosť identifikovať informácie explicitne formulované v texte.
2. Schopnosť vyvodzovať informácie z textu, ktoré v ňom nie sú formulované explicitne.
3. Schopnosť interpretovať informácie z textu a integrovať ich s predchádzajúcimi vedomosťami a skúsenosťami, teda konštruovať význam nad rámec textu.

4. Schopnosť kriticky analyzovať a hodnotiť text: čitateľ analyzuje a hodnotí text z obsahovej, kompozičnej a jazykovej stránky, z hľadiska realizovaného komunikačného zámeru.

Podľa **cieľov čítania** sa osobitne hodnotí porozumenie textu pri *čítaní pre literárny zážitok* (čítanie umeleckých textov) a pri *čítaní ako zdroji získavania a využívania informácií* (čítanie vecných textov). Pri vecných textoch sa sleduje tak *lineárne*, ako aj *neli-neárne čítanie*. Štúdiá PIRLS okrem samotného testovania úrovne čitateľskej gramotnosti žiakov venuje značnú pozornosť aj zisťovaniu **čitateľských návykov a postojov**, ako aj čitateľskej podnetnosti domáceho a školského prostredia žiakov, čo sa z hľadiska rozvíjania gramotnosti považuje za veľmi dôležité.

Testovanie PIRLS 2011 bolo už tretím cyklom tejto štúdie, preto umožňuje nielen zhodnotenie aktuálneho stavu, ale aj porovnanie vývojových tendencií. A týka sa to aj Slovenska, ktoré participovalo vo všetkých troch doterajších meraniach PIRLS. Národná správa (Galádová et al. 2013) prináša detailnú analýzu výsledkov hodnotenia čitateľskej gramotnosti podľa vyššie uvedených faktorov. Pripomenieme len celkový výsledok slovenských žiakov, ktorý bol síce významne vyšší než priemer škály PIRLS, ale v porovnaní krajín Európskej únie a krajín OECD to bol iba priemerný výsledok. Slovensko patrí ku krajinám, ktorých výsledok sa v každom testovom cykle zlepšil. Národná správa však konštatuje, že Slovensko je úspešnejšie v dosahovaní priemernej úrovne čitateľských zručností žiaka než vo vzdelávaní vynikajúcich čitateľov dosahujúcich najvyššiu úroveň výkonu (s. 18 – 19).

Toto zistenie spolu so zistením o horšom výsledku porozumenia vecných textov v porovnaní s výsledkom porozumenia umeleckých textov signalizuje potrebu koncepcnej zmeny v zameraní rozvíjania čitateľskej gramotnosti v primárnom vzdelávaní. Zmena by sa mala týkať dôrazu na rozvíjanie vyšších úrovní porozumenia textu, pravda, na základe zvládnutia nižších úrovní porozumenia, a začlenenia systematického rozvíjania porozumenia lineárneho i nelineárneho vecného textu do obsahu komunikačno-slohovej zložky vyučovania slovenského jazyka a literatúry, ale i do obsahu ostatných vyučovacích predmetov v primárnom vzdelávaní.

V tejto publikácii sa pokúšame ukázať jednu z ciest, ktorá by mohla viesť k zlepšeniu schopnosti slovenských žiakov získať, spracovať a využiť informácie z vecného textu. V nasledujúcich kapitolách knihy predstavíme náš návrh kurikula rozvíjania porozumenia vecného textu v rámci slovenského jazyka v primárnom vzdelávaní a ukážku konkrétneho edukačného modelu.

Problematika rozvíjania čitateľskej gramotnosti dieťaťa je v súčasnosti predmetom viacerých domácich a zahraničných výskumov. Za základnú slovenskú prácu o teoretických a empirických aspektoch rozvíjania porozumenia textu považujeme síce už staršiu, ale doteraz aktuálnu monografiu P. Gavoru

*Žiak a text* (1992). Z novších slovenských publikácií sú to najmä ďalšie práce Petra Gavoru (2003, 2006 a 2008) a práce Olgy Zápotočnej (2001, 2012, 2013). Pre riešenie problémov pri rozvíjaní porozumenia textu u slovenských žiakov sú inšpiratívne výskumy poľských a českých kolegov, okrem vedeckého prínosu týchto výskumov aj z dôvodu blízkosti jazykového, kultúrneho a edukačného kontextu. Z najnovších publikácií chceme vyzdvihnúť špeciálne číslo vedeckého časopisu *LI Educational Studies in Language and Literature 2013-2014 Early Literacy Research in Poland*, ktoré prezentuje najnovšie výskumy pregramotnosti a ranej gramotnosti v Poľskej republike. Takisto veľmi podnetné sú najnovšie výskumy čitateľskej gramotnosti u českých detí, ktoré sú prezentované v publikáciách Radky Wildovej a Věry Vykoukalovej (2013) a Radany Metelkovej Svobodovej (2013).

Vychádzajúc z vymedzenia čitateľskej gramotnosti v štúdiu PIRLS a na základe rešpektovania vývinových modelov gramotnosti definujeme **čitateľskú gramotnosť** ako *schopnosť porozumieť rôznym druhom textu s rešpektovaním viacúrovňového charakteru procesov porozumenia a schopnosť využiť spracované informácie na učebné a komunikačné ciele*. Za základné východisko rozvíjania tejto schopnosti považujeme *stimulovanie kognitívnych procesov*, ktoré sú spojené s jednotlivými úrovňami porozumenia textu a ktoré sú nevyhnutné na to, aby k samotnému porozumeniu dochádzalo. Za súčasť rozvíjania čitateľskej gramotnosti považujeme aj *rozvíjanie metakognitívnych procesov*, ktoré žiaka pripraví na prenos stratégií získavania, spracovania a využitia informácií v iných kontextoch (viac v 2. kapitole). Čitateľskú gramotnosť vo vzťahu k vývinovým modelom gramotnosti chápeme nie ako vývinovú etapu nadobúdania gramotnosti, ale ako postupne sa rozvíjajúcu schopnosť idúcu naprieč jednotlivými vývinovými modelmi od obdobia pregramotnosti až do dosiahnutia vysokej úrovne schopnosti porozumieť rôznym druhom textu. Uvedené chápanie čitateľskej gramotnosti je východiskom edukačného modelu rozvíjania porozumenia vecného textu, ktorý predstavíme v 3. kapitole.

### **Nadstavbové gramotnosti**

Ako sme uviedli vyššie, pojem gramotnosť sa dnes chápe širšie ako len schopnosť čítať a písať a okrem základného chápania gramotnosti ako schopnosti porozumieť textu (čitateľská gramotnosť) sa vymedzujú ďalšie druhy gramotnosti, ktoré sa týkajú schopnosti spracovať a využiť informácie v istej oblasti poznania. Vymedzuje sa tak **gramotnosť matematická, prírodovedná, počítačová, digitálna, informačná, sociálna, umelecká, dopravná** atď. (porov. Metelková Svobodová 2013, s. 19 – 21).

Nazdávame sa, že kľúčové postavenie čitateľskej gramotnosti vo vzťahu k ďalším obsahovým modelom gramotnosti by sa mohlo zvýrazniť hierarchiou **základná gramotnosť** (čitateľská gramotnosť) a **nadstavbové gramotnosti** (matematická, počítačová atď.), ktoré znamenajú funkčné uplatnenie čitateľskej gramotnosti v danej obsahovej oblasti. Tým by sa zdôraznila aj podporná funkcia vyučovania materinského jazyka, ktorého ťažiskovým

zameraním je práve rozvíjanie čitateľskej gramotnosti žiaka vo vzťahu k učeniu sa z textu na ostatných vyučovacích predmetoch v primárnej či sekundárnej edukácii.

V súvislosti s vymedzovaním obsahovo rôznych druhov gramotností považujeme za nadbytočné používať pojmy *jazyková* alebo *lingvistická gramotnosť*. Ako vyplýva z vyššie uvedeného vymedzenia vývinových a obsahových modelov gramotnosti, obsah pojmu gramotnosť je napĺňaný jazykovými procesmi a jazykovými schopnosťami individua. Pri komplexnom modeli gramotnosti sme zdôraznili práve chápanie gramotnosti ako interakcie všetkých komunikačných zručností. Skôr ako nadbytočne pripájať prívlastky jazyková resp. lingvistická k termínu gramotnosť, je potrebné poukázať na to, že gramotnosť sa vo svojom komplexnom chápaní prelína s pojmami komunikačná a literárna kompetencia. Prepojenie týchto pojmov objasníme v nasledujúcej podkapitole.

Nadobúdanie a rozvíjanie gramotnosti teda prebieha v postupnosti vývinových modelov vo vzťahu k obsahovým modelom gramotnosti. Vzťah vývinových a obsahových modelov gramotnosti zjednodušene znázorňuje nasledujúca schéma:

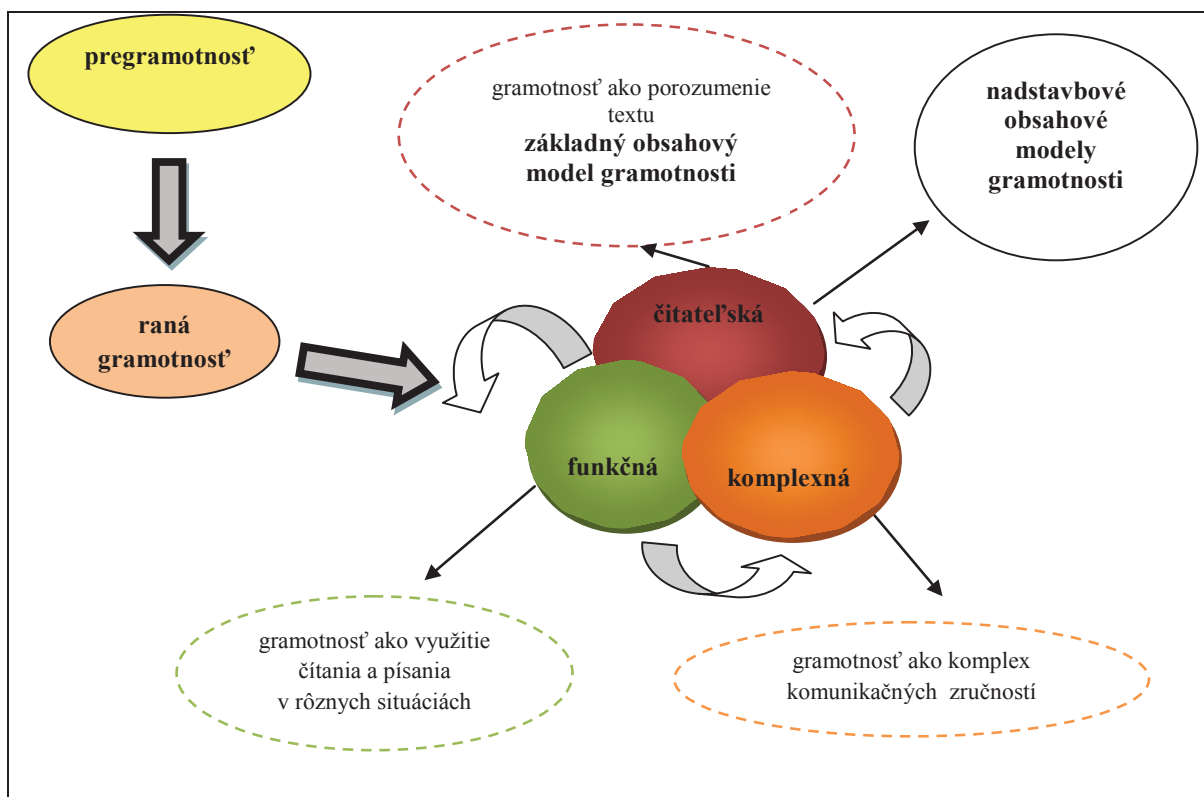


Schéma 3 Vývinová postupnosť a vzťah modelov gramotnosti



### 1.3 Komplexné rozvíjanie komunikačnej kompetencie a gramotnosti žiaka

Vzhľadom na vývinové predpoklady dieťaťa mladšieho školského veku a potreby jeho prípravy na proces učenia sa a na úspešné fungovanie v rôznych životných situáciách a sociálnych vzťahoch je **komplexnosť** základným didaktickým princípom pri projektovaní a realizovaní rozvíjania komunikačnej kompetencie v rámci gramotnostného vývinu dieťaťa. Ako sme uviedli v kapitole 1.1, **rozvíjanie komunikačnej kompetencie je komplexným rozvíjaním jazykových schopností dieťaťa** v rámci recepčnej a produkčnej textovej kompetencie a čiastkových rečových kompetencií. Komplexný prístup znamená aj integrované rozvíjanie komunikačnej a literárnej kompetencie žiaka v prepojení s rozvíjaním ďalších kľúčových kompetencií.

Komplexný prístup k rozvíjaniu gramotnosti žiaka sme prezentovali v kapitole 1.2.1 v podobe **komplexného modelu gramotnosti**, v ktorom sa k jazykovým procesom nadobúdania gramotnosti nezaraďuje iba čítanie a písanie, ale štyri ďalšie komunikačné zručnosti. Podobný **komplexný prístup k rozvíjaniu gramotnosti** prezentuje aj O. Zápotočná (2001, s. 273), ktorá takisto zdôrazňuje **vzájomnú prepojenosť a neoddeliteľnosť komplexu komunikačných zručností** (hovorenia, počúvania, čítania a písania) pri osvojovaní si jednotlivých typov gramotnosti.

Na základe uvedených východísk štruktúrujeme kurikulárny rámeč jazykových znalostí, ktoré si má osvojiť dieťa mladšieho školského veku, podľa troch základných modalít komunikácie, a to interpersonálnej, prezentačnej a interpretačnej (porov. ACTFL Performance Descriptors for Language Learners 2012, s. 7). Pre dieťa daného veku, na danom stupni kognitívneho a rečového vývinu (Liptáková a kol. 2011, s. 56 – 114) je najpotrebnejšie podporovanie a rozvíjanie prirodzeného osvojovania si materinského jazyka pomocou explicitného učenia sa zameraného na **základné komunikačné zručnosti**, a teda súčasne na **gramotnostný vývin dieťaťa**, v rámci uvedených troch modalít komunikácie. Pri **interpersonálnej modalite** ide o využívanie hovorenia a počúvania pri ústnej konverzácii a o využívanie čítania a písania pri písomnej konverzácii prostredníctvom textových správ alebo sociálnych médií. Pri **interpretačnej modalite** ide o recepciu textu prostredníctvom procesov čítania alebo počúvania, ako aj prezerania si nelineárnych textov (viewing). **Prezentačná modalita** komunikácie znamená využívanie hovorenia, písania, ako aj vizuálneho multimedialného stvárňovania pri vyjadrovaní významov a komunikačných zámerov. Pri rozvíjaní takto diferencovaných komunikačných zručností má významnú podpornú funkciu osvojovanie si **komunikačných noriem, jazykových pravidiel a prostriedkov**, a to v smere od implicitných k explicitným znalostiam dieťaťa.

Takýto kurikulárny rámec jazykovo-komunikačnej edukácie, ktorý graficky znázorňujeme nasledujúcou schémou, je zároveň v súlade s komplexným modelom gramotnosti a s holistickým prístupom k rozvíjaniu gramotnosti žiaka.



Schéma 4 Kurikulárny rámec jazykových znalostí

## 2 ROZVÍJANIE RECEPČNEJ TEXTOVEJ KOMPETENCIE ŽIAKA V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Keďže sa naša odborná knižná publikácia zameriava na rozvíjanie porozumenia textu, v tejto kapitole problematiku gramotnostného vývinu a rozvíjania komunikačnej kompetencie dieťaťa mladšieho školského veku zúžime na rozvíjanie recepčnej textovej kompetencie, ale v prepojení s jazykovými schopnosťami dieťaťa v rámci všetkých modalít komunikácie. Najprv charakterizujeme pojem recepcia textu a jej fázy, vymedzíme chápanie recepčnej textovej kompetencie, osobitne sa zameriame na vzťah jazykových a kognitívnych procesov pri porozumení textu a napokon predstavíme náš návrh kurikula rozvíjania recepčnej textovej kompetencie žiaka v primárnom vzdelávaní a návrh vzdelávacieho štandardu pre danú obsahovú oblasť jazykovo-komunikačnej edukácie.

### 2.1 Recepčná textová kompetencia

**Recepcia textu** znamená *prijímanie a vnútorné spracovanie informácií* z textu vnímaného zrakom alebo sluchom. Recepcia je činnosť, ktorá vyúsťuje do uvedomeného osvojenia si informácií z textu, nie je to teda každé čítanie alebo počúvanie (Gavora 1992, s. 16). Pri *receptii vecného alebo učebného textu* sa vyčleňujú nasledujúce *fázy*: **vnímanie – porozumenie – zapamätávanie** (ibid.).

**Vnímanie (percepčia) textu** je proces, pri ktorom človek registruje a rozlišuje jednotlivé fonologické resp. grafické prvky textu a prisudzuje im významy (ibid., s. 17). Vnímanie textu je dôležitou vstupnou fázou pri receptii každého textu a predpokladom jeho porozumenia. Týka sa to tak počúvaného ako čítaného textu. Pri percepčii akustického charakteru je dôležitá schopnosť sluchovej analýzy a fonematickej diferenciácie počutej reči. Pri percepčii optického charakteru je dôležitá schopnosť grafickej analýzy a diferenciácie. Tu však treba uviesť, že aj pri čítaní hrajú dôležitú úlohu nielen zrakovo-percepčné, ale aj fonologické procesy. Uvedomovanie si fonologickej štruktúry hovorenej reči sa dokonca považuje pri čítaní za dôležitejšie a konštatuje sa, že „čítame viac sluchom ako zrakom“ (Zápotočná 2001, s. 285). Zručnosť vnímať text sa nazýva aj „technika čítania“ alebo analogicky môžeme povedať „technika počúvania“. „Technická“ stránka čítania či písania je samozrejme v procese osvojovania si týchto zručností dieťaťom dôležitá, ale netreba ju oddeľovať od významovej stránky a treba rešpektovať prirodzenú vývinovú postupnosť od zmyslu a obsahu k forme čítaného a písaného textu.

**Porozumenie textu** má vzťahový charakter. Znamená to, že k odhaľovaniu zmyslu a významu textu dochádza až vtedy, keď sa uskutočňujú tri základné druhy spojení (Gavora 1992, s. 23):

- spojenia medzi javmi objektívnej reality a prvkami textu, ktoré tieto javy označujú;
- spojenia medzi jednotlivými prvkami textu (slovami, vetami, nadvetnými útvormi);
- spojenia medzi prvkami textu a prvkami vedomostného a skúsenostného komplexu recipienta.

Porozumenie textu je zložitá činnosť využívajúca analýzu a syntézu rozličných rovín textu. Detailný priebeh porozumenia textu je veľmi ťažké vysvetliť. Podľa modelu W. Kintscha a T. A. van Dijka (podľa Gavora 1992, s. 23) možno proces porozumenia textu rozdeliť na fázu mikroprocesov a makroprocesov. Mikroprocesy zahŕňujú **lokálne porozumenie** textu, ktoré postupuje od slova k slovu, od vety k vete. Pozornosť sa venuje skôr detailom ako väčším úsekom textu. Makroprocesy sa týkajú **globálneho porozumenia** a toho, ako si recipient vytvára v mozgu informačné jadro textu (ibid., s. 23 – 24). Lokálne a globálne porozumenie textu sa navzájom dopĺňajú a prelínajú. Preto by sa mali kombinovať aj v edukačnom rozvíjaní porozumenia textu. **Interakcia lokálneho a globálneho porozumenia učebného textu** otvára priestor na integráciu vyučovania slovenského jazyka a ostatných vyučovacích predmetov. Poznávanie a používanie jednotlivých druhov jazykových prostriedkov môže totiž napomôcť ich lepšie porozumenie v učebnom texte.

Potvrdzujú to napríklad aj výsledky výskumu, v ktorom sa dokázala významná úloha porozumenia *častíc a spojok* pri správnom riešení matematických úloh (Sochovičová 2009). Napríklad, častice *aspoň, najviac, práve* tvoria synonymické dvojice s relačnými znakmi *väčší alebo rovná sa  $\geq$ , menší alebo rovná sa  $\leq$ , rovná sa  $=$* . Keďže sa tieto častice v spontánnej reči detí mladšieho školského veku nevyskytujú (podľa výskumov J. Kesselovej 2003, s. 65 – 79), deti mávajú s ich porozumením v učebnej úlohe problém. Okrem toho, žiaci sa pri matematickej úlohe zameriavajú viac-menej na číselné údaje a prehládajú niektoré jazykové prostriedky. Lokálne neporozumenie častí textu potom negatívne ovplyvňuje jeho globálne porozumenie. Výskumný experiment dokázal, že edukačná intervencia zameraná na porozumenie a komunikačné využívanie častíc a spojok viedla ku zvýšeniu celkového porozumenia textu žiakmi (Sochovičová 2009). Úlohou jazykového vyučovania je preto v integrácii s ostatnými vyučovacími predmetmi rozvíjať porozumenie a používanie tých jazykových prostriedkov, ktoré sú v reči detí málo zastúpené a ktoré sú dôležité pri porozumení učebného textu. Námety, ako na to, ponúkajú napríklad pracovné listy zostavené A. Miženkovou (2006).

Významnými procesmi, ktoré sa uplatňujú pri porozumení textu, sú elaborácie a inferencie (Gavora 1992, s. 29 – 32). **Elaborácia** je proces, pri ktorom dáva recipient do vzťahu informácie z textu so svojimi doterajšími vedomosťami a skúsenosťami. Pri interakcii informácií nastáva lepšie pochopenie nových poznatkov. Obsahom elaborácií sú myšlienky, ale aj asociácie a predstavy. **Inferencie** (vyvodzovania) sú čiastkové dedukcie alebo závery,

ktoré prepájajú predchádzajúce vedomosti s novými informáciami. Ako **inferencie** sa označujú **aj samotné kognitívne operácie**, ktorými sa vyvodzovania vytvárajú. Rozlišuje sa niekoľko druhov inferencií: **Premostenia** sú priame vyvodenia a možno ich doslovne nájsť v texte. **Koherentné inferencie** sú komplexnejšie a vznikajú prepojením informácií na lokálnej a globálnej úrovni porozumenia textu. **Elaboratívne inferencie** vychádzajú von z textu a prepájajú informácie z textu s vedomosťami o svete alebo o iných textoch (Clarke et al., eds. 2010, s. 163).

Pojmy **elaborácia** a **inferencia** ilustrujeme na nasledujúcom príklade informačného textu pre deti.

### ***Viete, čo je to SOS?***

*Určite ste sa už stretli so skratkou SOS. Je to signál najvyššej tiesne, ktorý používajú telegrafisti na celom svete. Skratka SOS sa zvyčajne pokladá za skratku anglických slov save our souls – spaste naše duše. V skutočnosti ide iba o pomôcku určenú na ľahšie zapamätanie kombinácie písmen. Písmená SOS (. . . --- . . .) boli vybraté preto, lebo sa môžu v Morseho abecede ľahko odvysielat' a sú nezameniteľné. V rádiatelefonickej prevádzke sa v podobných situáciách využíva signál mayday (podľa Russell Ash 10 naj vo svete aj u nás).*

Úvodná veta textu „Určite ste sa už stretli so skratkou SOS.“ môže u žiaka vyvolať takúto **elaboráciu**:

Túto skratku poznám z dobrodružných kníh a filmov.  
Predstavujem si pritom potápajúcu sa loď na rozbúrenom mori.  
Viem, že signál SOS použili aj na Titaniku.  
Neviem, čo znamená SOS.

Príklady **inferencií**:

**Premostenie:** Z informácií v texte: *SOS používajú telegrafisti + v rádiatelefonickej prevádzke sa využíva signál mayday* si môže žiak vyvodit' premostenie: *na vyslanie signálu SOS je potrebný telegraf, na vyslanie signálu mayday rádiatelefon.* Pri tomto premostení sa žiak oprie o princíp slovotvornej motivácie v slovenčine: *telegrafista* používa *telegraf*, *rádiatelefonický* je spojený s *rádiatelefónom*.

**Koherentná inferencia:** Z textu sa dozvedáme, že skratka SOS sa spája s anglickými slovami *save our souls*. Žiak môže premýšľať, z akých slovenských slov by mohla skratka SOS vzniknúť, aby sa zachoval význam volania o pomoc.

**Elaboratívna inferencia:** Na základe elaborácie „*Viem, že signál SOS použili aj na Titaniku.*“ si žiak pri prvej vete textu „*Určite ste sa už stretli so skratkou SOS.*“ vyvodí informáciu, že signál SOS sa používa napríklad v námorníctve.

Porozumenie textu má vzťahový a zároveň viacúrovňový charakter. Ako sme uviedli v kapitole 1.2.2, medzinárodnou štúdiou PIRLS boli definované úrovne **procesov porozumenia textu**, v ktorých vymedzení možno nájsť súvislosť s **kategóriami kognitívnych procesov** (viac v nasledujúcej kapitole).

Od vnímania a porozumenia sa dostávame k tretej fáze recepcie textu, ktorou je **zapamätávanie**. Aj keď sa **porozumenie** a zapamätávanie vyčleňujú ako osobitné fázy recepcie,

oba procesy *prebiehajú viac-menej súčasne a navzájom sa podporujú* (Gavora 1992, s. 85). Zapamätanie je efektívnejšie (rýchlejšie, dlhodobejšie), keď žiak informáciám rozumie a, naopak, porozumenie je efektívnejšie (rýchlejšie, hlbšie), keď sa žiak môže oprieť o informácie, ktoré si z textu zapamätal (ibid.).

**Recepčnú textovú kompetenciu** (so zameraním na recepciu vecného textu) vymedzujeme ako *schopnosť získať, spracovať a využiť informácie z počúvaného alebo čítaného textu*, pričom táto schopnosť je založená na komplexe znalostí a stratégií, ktoré človeku umožňujú vo verbálnej interakcii prostredníctvom počúvania a čítania recipovať rôzne obsahy a komunikačné zámery. Recepčná textová kompetencia je súčasťou komunikačnej kompetencie a prostriedkom jej rozvíjania sú čiastkové rečové kompetencie. Rozvíjanie recepčnej textovej kompetencie je *súčasťou gramotnostného vývinu* dieťaťa mladšieho školského veku a jej stimulovanie posúva dieťa do úrovne funkčnej a komplexnej gramotnosti. Recepčné procesy pri čítaní sú pojmovou náplňou čitateľskej gramotnosti. Rozvíjanie recepčnej textovej kompetencie by sa na hodinách jazykového vyučovania a komunikačno-slohovej výchovy malo orientovať na *porozumenie počúvaného a čítaného, lineárneho i nelineárneho, vecného textu*, v tematickej integrácii s ostatnými vyučovacími predmetmi (Liptáková a kol. 2011, s. 218 – 228). Rozvíjanie porozumenia umeleckého textu ako predpokladu formovania literárnej kompetencie žiaka je doménou literárnej zložky vyučovacieho predmetu.

Napriek proklamovaniu potreby rozvíjať čitateľskú gramotnosť žiaka, teda viacúrovňové procesy porozumenia textu, v dokumentoch štátnej vzdelávacej politiky sa vo vzdelávacom štandarde i v obsahu súčasných učebníc slovenského jazyka systematické rozvíjanie porozumenia textu neobjavuje. Navyše, súčasťou obsahu rozvíjania porozumenia vecného textu by na hodinách materinského jazyka malo byť i osvojovanie si metakognitívnych stratégií, ktoré žiak potom môže využiť pri učení sa ostatných vyučovacích predmetov a ktorým môže vyučovanie materinského jazyka naplňať svoj zmysel v príprave žiaka na dlhodobý proces učenia sa z textu. Rešpektujúc komplexný prístup k rozvíjaniu komunikačnej kompetencie a gramotnosti žiaka by sa rozvíjanie jednotlivých úrovni procesov porozumenia textu malo tematicky i poznatkovo integrovať s využívaním čiastkových rečových kompetencií, ktoré má žiak osvojené, a prepájať s rozvíjaním textovej produkcie žiaka.

Momentálna situácia v primárnom vzdelávaní na Slovensku je teda taká, že ak sa systematické rozvíjanie porozumenia počúvaného alebo čítaného vecného textu nedoplní do školského vzdelávacieho programu alebo ak si takto neaktualizuje svoj edukačný program samotný učiteľ, v rámci vyučovania materinského jazyka žiak nedostáva potrebný priestor

na systematické rozvíjanie svojich recepčných komunikačných zručností. Asi aj v tomto stave treba hľadať príčiny toho, že slovenskí žiaci 4. ročníka ZŠ aj v treťom meraní medzinárodnej hodnotiacej štúdie čitateľskej gramotnosti PIRLS (2011), tak ako v predchádzajúcich dvoch meraniach (2001, 2006), dosiahli v rámci krajín EÚ i v rámci krajín OECD iba priemerné výsledky. Ako sme už uviedli v kapitole 1.2.2, v porovnaní výsledkov podľa účelu čítania (umelecké texty – vecné texty) dosahujú slovenskí žiaci horšie výsledky práve v porozumení vecných textov. Ak chceme, aby slovenskí žiaci zlepšili svoju úroveň recepčnej textovej kompetencie a čitateľskej gramotnosti a dosiahli tak aj lepšie výsledky v zahraničných i domácich meraniach (napr. Testovanie 5), musia byť procesy porozumenia textu najprv koncepčne a systematicky rozvíjané na vyučovaní slovenského jazyka i ostatných vyučovacích predmetov. V našej knihe sa pokúšame predstaviť a didakticky zdôvodniť edukačný model, ktorý by mohol inšpirovať teóriu a prax systematického rozvíjania porozumenia textu v primárnom vzdelávaní.

## 2.2 Jazykové a kognitívne procesy pri porozumení textu

Keď uvažujeme o súvislosti jazykových a kognitívnych procesov pri porozumení textu, vychádzame zo zistení kognitívnych vied o neodlučiteľnom vzťahu jazyka a kognície vôbec, a to tak v rámci holistického chápania vzťahu všeobecných kognitívnych a jazykových princípov (podľa Piagetovej kognitívistickej teórie), ako aj v rámci modulárneho prístupu ku vzťahu jazyka a kognície (podľa teórie univerzálnej gramatiky a teórie parametrov N. Chomského). Nadväzujeme takisto na náš predchádzajúci výskum, v ktorom sme zistili súvislosť jazykových a kognitívnych štruktúr v rečovom vývine dieťaťa (Liptáková, Vužňáková 2009). Takisto využívame výsledky výskumu vzťahu kognitívnych a jazykových schopností žiaka, pri ktorom sme vychádzali z teórie sociálneho konstruktivismu L. S. Vygotského (Liptáková et al. 2010).

Pri úrovniach **kognitívnych procesov** vychádzame z procesovej dimenzie revidovanej Bloomovej taxonómie edukačných cieľov (Bloom, ed. 1956), teda z kumulatívneho chápania kognitívnych procesov, ktoré sa uplatňujú pri učení sa a pri spracúvaní informácií z textu: **zapamätať si, rozumieť, aplikovať, analyzovať, hodnotiť, tvoriť** (Anderson, Krathwohl, eds. 2001).

Jednotlivé úrovne **jazykových procesov** pri porozumení textu (vymedzené v kapitole 1.2.2) súvisia s kognitívnymi procesmi takto (pozri aj Liptáková a kol. 2011, s. 203 – 206):

1. Na úrovni **identifikácie informácií explicitne uvedených v texte** ide predovšetkým o zapájanie **pamäťových procesov**: zapamätávanie si a vybavovanie z pamäti.
2. Na úrovni **vyvodzovania implicitných textových súvislostí** ide o uplatnenie **inferenčného myslenia**, teda o vyvodzovanie jednotlivých typov čiastkových dedukcií.
3. Na úrovni **interpretácie (objasňovania, vysvetľovania, zdôvodňovania) informácií a integrácie informácií s doterajšími vedomosťami a skúsenosťami žiaka** sa využívajú kognitívne procesy **analýzy, syntézy, komparácie, kategorizácie, generalizácie, aplikácie** atď.
4. Na úrovni **hodnotenia informácií**, teda pri posudzovaní obsahu a formy textu podľa určitých kritérií, je stimulované **hodnotiace a kritické myslenie**.
5. Na štyri úrovne vymedzené v štúdiu PIRLS nadväzujeme úrovňou **využitia spracovaných textových informácií v nových kontextoch**, ktorá je prirodzeným prechodom od recepcie k produkcii a na ktorej sa stimulujú kognitívne procesy **tvorenia**, teda **navrhovania, projektovania a vytvárania** nových verbálnych i neverbálnych produktov.

Zjednodušene môžeme znázorniť vzťah jazykových a kognitívnych procesov pri porozumení textu touto schémou:





**Schéma 5** Vzťah jazykových a kognitívnych procesov pri porozumení textu

Ak teda rozvíjame porozumenie textu na jednotlivých úrovniach jazykových procesov, stimulujeme uvedené kognitívne procesy a, naopak, ak zámerne edukačnými aktivitami stimulujeme uvedené druhy kognitívnych procesov, zlepšujeme predpokladovú bázu žiaka na efektívnejšie porozumenie textu. Rozvíjanie recepčných zručností žiaka pri porozumení akéhokoľvek textu, a osobitne učebného textu, závisí aj od stimulovania metakognitívnych procesov (Gavora 1992). **Metakognícia** všeobecne znamená uvedomovanie si vlastného myslenia, spôsobu poznávania a interpretovania sveta. Vo vzťahu k **metakognícii žiaka** ide o schopnosť reflektovať svoje učebné predpoklady, učebné stratégie, učebný proces a jeho výsledky (Gavora 1992, s. 90). Kognitívne a metakognitívne procesy sú navzájom prepojené a pri edukačnej stimulácii ich niekedy ťažko odlíšiť. Podstatný je však pozitívny efekt stimulácie tak kognitívnych ako metakognitívnych procesov na schopnosť žiaka učiť sa a riešiť problémy (Larkin 2010, s. 16 – 17). **Metakognitívne procesy pri recepcii textu** (podľa Gavora 1992) spolu s metodikou ich rozvíjania sme podrobnejšie opísali v Liptáková a kol. (2011, s. 210 – 212). Pripomenieme, že z hľadiska súvzťažnosti jazykových a kognitívnych procesov pri porozumení textu sú mimoriadne dôležité procesy **plánovania cieľa a priebehu recepcie, procesy monitorovania úspešnosti recepcie** ako prejav sebaregulácie žiaka a **procesy vyhodnotenia dosiahnutia cieľa recepcie**.

## 2.3 Kurikulum rozvíjania recepčnej textovej kompetencie

V rámci našej didaktickej koncepcie (Liptáková a kol. 2011; Liptáková 2012) sme vypracovali návrh komplexného štruktúrovania jazykovo-komunikačného kurikula, a to na základe **kategórií znalostí** vymedzených v znalostnej dimenzii revidovanej Bloomovej taxonómie (Anderson, Krathwohl, eds. 2001). Štyri typy znalostí – **faktuálne, konceptuálne, procedurálne a metakognitívne** – predstavujú komplexný rámec pre rozvíjanie všetkých súčastí komunikačnej kompetencie žiaka. Kategórie znalostí obsahujú tak jazykovo-komunikačné **vedomosti** (s diferencovaním faktov a konceptov), ako aj **zručnosti** žiaka (stimulované procedurálnymi procesmi), ale aj metakognitívne znalosti, ktoré súvisia s formovaním **postojovej a hodnotovej zložky** komunikačnej kompetencie žiaka.

Rozvíjanie **komunikačnej kompetencie žiaka primárnej školy** vymedzujeme na základe kategórií znalostí takto:

1. **Faktuálne znalosti:** znalosti faktov, údajov, informácií o jazyku a komunikácii.
2. **Konceptuálne znalosti:** znalosti jazykových a metajazykových pojmov, komunikačných noriem, jazykových pravidiel.
3. **Procedurálne znalosti:** znalosti procesov porozumenia a produkovania textu, postupov pri tvorbe a porozumení rôznych typov textu.
4. **Metakognitívne znalosti:** uvažovanie o jazyku a komunikácii, plánovanie, monitorovanie a hodnotenie poznávacích procesov pri recepcii a produkcii textu, pri porozumení a používaní jazykových prostriedkov.

Takýmto spôsobom možno štruktúrovať jazykové a komunikačné učivo v rámci jednotlivých obsahových oblastí komunikačnej kompetencie, teda textovej kompetencie a čiastkových rečových kompetencií, pričom komplexnosť sa zaručuje dôslednou prítomnosťou všetkých kategórií znalostí. V súlade s požiadavkou medzizložkovej a vnútrozložkovej tematicko-poznatkovej integrácie sa vymedzované znalosti pri jednotlivých kompetenciách prelínajú. Kategorizované znalosti predstavujú všeobecný rámec, ktorý treba konkretizovať pri čiastkových učebných témach, v závislosti od nevyhnutnej miery ovládania daného typu znalosti podľa ročníka primárnej školy, ako aj v závislosti od požiadaviek školského vzdelávacieho programu.

**Kurikulum rozvíjania recepčnej textovej kompetencie so zameraním na porozumenie počúvaného a čítaného vecného textu**, ktoré sa má realizovať na hodinách jazykového vyučovania a komunikačno-slohovej výchovy, navrhujeme štruktúrovať na základe

*kategórií znalostnej dimenzie* kognitívnej taxonómie takto (porov. Liptáková 2012, s. 38 – 43):

### **1. Faktuálne znalosti:**

- hláskový a grafický systém slovenčiny,
- slovenská abeceda,
- informačné zdroje ako slovníky, encyklopédie atď.;

### **2. Konceptuálne znalosti:**

- ortoepické pravidlá,
- pravopisné princípy a pravidlá,
- vlastnosti textu (autor – adresát, komunikačný zámer, obsahová a formálna súdržnosť textu),
- kompozičné členenie textu (úvod – jadro – záver, odseky),
- druhy textu: hovorený – písaný, počúvaný – čítaný, verejný – súkromný, vecný – umelecký, tlačený – elektronický, lineárny – nelineárny;

### **3. Procedurálne znalosti:**

- fonemická a grafická diferenciacia, sluchová a zraková analýza a syntéza,
- postup pri dekódovaní počúvaného/čítaného textu: fonologické dekódovanie, lexikálne a syntaktické dekódovanie (kľúčové slová, kľúčové informácie), obsah textu, triedenie informácií, zmysel textu,
- porozumenie počúvaného/čítaného textu na úrovni identifikácie informácií,
- porozumenie počúvaného/čítaného textu na úrovni vyvodzovania súvislostí z textu,
- porozumenie počúvaného/čítaného textu na úrovni integrácie s doterajšími vedomosťami a skúsenosťami žiaka,
- porozumenie počúvaného/čítaného textu na úrovni interpretácie (objasňovania, vysvetľovania, zdôvodňovania) informácií,
- postupy pri porozumení rôznym druhom textu (stratégie porozumenia lineárneho a nelineárneho textu),
- postupy pri porozumení rôznym textovým modelom hovorenej/písanej reči (formy spoločenského kontaktu, dialóg, informácia, narácia, deskripcia, argumentácia),
- využitie informácií z textu vo vlastných hovorených/písaných komunikátoch;

#### **4. Metakognitívne znalosti:**

- plánovanie, prognózovanie, monitorovanie a hodnotenie poznávacích procesov pri porozumení textu,
- využitie osvojených stratégií porozumenia textu pri učení sa z textu a pri využívaní rôznych informačných zdrojov,
- využitie metakognitívnej skúsenosti z recepcie textu pri riešení problémov a pri rozhodovacom procese v rôznych situáciách.

O operacionalizáciu kategorizovaných vzdelávacích cieľov sa pokúšame v návrhu vzdelávacieho štandardu recepčnej textovej kompetencie, ktorý prezentujeme v nasledujúcej kapitole.

## 2.4 Vzdelávací štandard recepčnej textovej kompetencie v primárnom vzdelávaní

Návrh vzdelávacieho štandardu recepčnej textovej kompetencie je súčasťou návrhu vzdelávacieho štandardu slovenského jazyka a literatúry pre 2. – 4. ročník primárneho vzdelávania (Liptáková, Rusňák, Klimovič 2013), ktorý bol vypracovaný v rámci diskusie o úprave Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie (ISCED 1) a následne predložený Štátnemu pedagogickému ústavu v Bratislave. Kompletné znenie návrhu je dostupné na webovej stránke <http://indi.pf.unipo.sk>.

### 2. ročník

JAZYKOVO-KOMUNIKAČNÉ VYUČOVANIE		
Recepčná textová kompetencia	Obsahový štandard	Výkonový štandard Žiaci na konci 2. ročníka ZŠ:
Dekódovanie počúvaného/čítaného vecného textu: fonologické, lexikálne, syntaktické dekodovanie, dekodovanie obsahu a zmyslu textu	Zdokonaľovanie sluchovej a zrakovej diferenciacie, analýzy a syntézy.  Rozvíjanie porozumenia slovám, vetám, obsahu a zmyslu textu.  Čo už viem o téme textu.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dokážu porozumieť primeraným počúvaným vecným textom.</li> <li>✓ Dokážu porozumieť primeraným čítaným vecným textom.</li> <li>✓ Vedia, že ich doterajšie znalosti o téme súvisia s informáciami z textu.</li> </ul>
Porozumenie počúvaného/čítaného vecného textu na úrovni identifikácie informácií	Informácie, ktoré nájdeme doslovne v texte.  Dôležité (kľúčové) slová v texte.  Jednoduchý záznam kľúčových slov.  Ako informácie použijem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vedia identifikovať informácie v počúvanom/čítanom texte.</li> <li>✓ Dokážu nájsť kľúčové slová v texte a jednoduchým spôsobom ich zaznamenať.</li> <li>✓ Rozmýšľajú o použití informácií z textu.</li> </ul>
Porozumenie počúvaného/čítaného vecného textu na úrovni vyvodzovania súvislostí z textu	Informácie, ktoré musíme z textu vyvodiť.  Jednoduchý záznam vyvodенých informácií.  Ako informácie použijem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dokážu vyvodiť súvislosti medzi informáciami z textu a jednoduchým spôsobom ich zaznamenať.</li> <li>✓ Rozmýšľajú o použití informácií z textu.</li> </ul>
Text a jeho vlastnosti	Text je súvislé vyjadrenie myšlienok.  Text má autora a adresáta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Majú základnú predstavu o texte ako o súvislom celku, ktorým sa vyjadruje istý obsah.</li> <li>✓ Vedia, že každý text má autora a adresáta (známeho/neznámeho).</li> </ul>

Druhy textu	Hovorený a písaný text.	✓ Vedia rozlíšiť hovorený a písaný text.
	Počúvaný a čítaný text.	✓ Vedia rozlíšiť počúvaný a čítaný text.

### 3. ročník

JAZYKOVO-KOMUNIKAČNÉ VYUČOVANIE		
Recepčná textová kompetencia	Obsahový štandard	Výkonový štandard
		Žiaci na konci 3. ročníka ZŠ:
Dekódovanie počúvaného/čítaného vecného textu: fonologické, lexikálne, syntaktické dekodovanie, dekodovanie obsahu a zmyslu textu	Zdokonaľovanie sluchovej a zrakovej diferenciacie, analýzy a syntézy.  Rozvíjanie porozumenia slovám, vetám, obsahu a zmyslu textu.  Čo už viem o téme textu.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dokážu porozumieť primeraným počúvaným vecným textom.</li> <li>✓ Dokážu porozumieť primeraným čítaným vecným textom.</li> <li>✓ Dokážu spojiť doterajšie znalosti o téme s informáciami z textu.</li> </ul>
Porozumenie počúvaného/čítaného vecného textu na úrovni identifikácie informácií	Informácie, ktoré nájdeme doslovne v texte.  Dôležité (kľúčové) informácie (myšlienky) v texte.  Jednoduchý písomný záznam kľúčových informácií.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vedia identifikovať informácie v počúvanom/čítanom texte.</li> <li>✓ Dokážu nájsť kľúčové informácie (myšlienky) v texte a jednoduchým spôsobom ich písomne zaznamenať.</li> <li>✓ Vedia primeraným spôsobom použiť informácie z textu.</li> </ul>
Porozumenie počúvaného/čítaného vecného textu na úrovni vyvodzovania súvislostí z textu	Informácie, ktoré musíme z textu vyvodiť.  Triedenie získaných informácií.  Reprodukovanie informácií.  Ako informácie použijem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dokážu vyvodiť súvislosti medzi informáciami z textu.</li> <li>✓ Dokážu informácie usporiadať a roztriediť pomocou osnovy (alebo pomocou inej metódy, napr. pojmová mapa, T-schéma, tabuľka <i>viem – chcem vedieť – dozvedel som sa</i> atď.).</li> <li>✓ Vedia zreprodukovať informácie z textu.</li> <li>✓ Vedia primeraným spôsobom použiť získané informácie.</li> </ul>
Porozumenie počúvaného/čítaného vecného textu na úrovni vysvetľovania a zdôvodňovania informácií	Informácie, ktoré musíme vysvetliť a zdôvodniť (prečo je to tak).	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vedia, že niektoré informácie musíme vysvetliť a zdôvodniť, aby sme textu lepšie porozumeli.</li> </ul>

Text a jeho vlastnosti	Text je súvislé vyjadrenie myšlienok, ktoré na seba nadväzujú.  Text tvoríme s istým zámerom.  Text môžeme rozdeliť na časti (úvod, jadro, záver).  Osнова textu.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vedia, že vety v texte na seba nadväzujú.</li> <li>✓ Vedia, že text sa tvorí s istým komunikačným zámerom (oznámiť, poučiť, pobaviť a pod.).</li> <li>✓ Vedia, čo znamená osnova textu.</li> <li>✓ Dokážu pomocou osnovy rozdeliť text na hlavné časti (úvod, jadro, záver).</li> <li>✓ Poznajú ďalšie metódy usporiadania a triedenia informácií.</li> </ul>
Druhy textu	Súkromný a verejný text.  Vecný a umelecký text.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vedia rozlíšiť súkromný a verejný text.</li> <li>✓ Vedia rozlíšiť vecný a umelecký text.</li> </ul>

#### 4. ročník

<b>JAZYKOVO-KOMUNIKAČNÉ VYUČOVANIE</b>		
<b>Recepčná textová kompetencia</b>	<b>Obsahový štandard</b>	<b>Výkonový štandard</b>
		Žiaci na konci 4. ročníka ZŠ:
Dekódovanie počúvaného/čítaného vecného textu: fonologické, lexikálne, syntaktické dekódovanie, dekódovanie obsahu a zmyslu textu	<p>Zdokonaľovanie sluchovej a zrakovej diferenciacie, analýzy a syntézy.</p> <p>Rozvíjanie porozumenia slovám, vetám, obsahu a zmyslu textu.</p> <p>Čo už viem o téme textu.</p> <p>Čo nové sme sa z textu dozvedeli.</p> <p>Čo ešte chcem o téme vedieť.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dokážu porozumieť primeraným počúvaným vecným textom.</li> <li>✓ Dokážu porozumieť primeraným čítaným vecným textom.</li> <li>✓ Dokážu spojiť doterajšie znalosti o téme s novými informáciami z textu.</li> <li>✓ Dokážu spracovať informácie z textu.</li> <li>✓ Dokážu vyhľadávať ďalšie informácie o téme v tlačенých a elektronických zdrojoch.</li> <li>✓ Poznajú metódy vyhľadávania, usporiadania a triedenia informácií.</li> </ul>

<p>Porozumenie počúvaného/čítaného vecného textu na úrovni identifikácie informácií</p>	<p>Informácie, ktoré nájdeme doslovne v texte.</p> <p>Kľúčové slová a kľúčové informácie v texte.</p> <p>Triedenie informácií (usporiadanie, výber informácií, osnova).</p> <p>Zovšeobecnenie informácií (súhrny, prehľady, návrhy).</p> <p>Využitie informácií.</p> <p>Otázky k textu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vedia identifikovať informácie v počúvanom/čítanom texte.</li> <li>✓ Vedia identifikovať kľúčové slová a kľúčové informácie v texte.</li> <li>✓ Vedia, čo je to kľúčové slovo, kľúčová informácia.</li> <li>✓ Dokážu roztriediť získané informácie podľa istého kritéria.</li> <li>✓ Rozmýšľajú o zmysle získaných informácií.</li> <li>✓ Vedia získané informácie využiť v nových situáciách a pri učení sa.</li> <li>✓ Vedia tvoriť otázky k textu na úrovni identifikácie informácií.</li> </ul>
<p>Porozumenie počúvaného/čítaného vecného textu na úrovni vyvodzovania súvislostí z textu</p>	<p>Informácie, ktoré musíme z textu vyvodit'.</p> <p>Triedenie informácií (usporiadanie, selekcia, osnova).</p> <p>Zovšeobecnenie informácií (súhrny, prehľady, návrhy).</p> <p>Využitie informácií.</p> <p>Otázky k textu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vedia vyvodit' súvislosti medzi informáciami z textu.</li> <li>✓ Dokážu roztriediť získané informácie podľa istého kritéria.</li> <li>✓ Rozmýšľajú o zmysle získaných informácií.</li> <li>✓ Vedia získané informácie využiť v nových situáciách a pri učení sa.</li> <li>✓ Vedia tvoriť otázky k textu na úrovni vyvodzovania textových súvislostí.</li> </ul>
<p>Porozumenie počúvaného/čítaného vecného textu na úrovni vysvetľovania a zdôvodňovania informácií.</p>	<p>Informácie, ktoré musíme vysvetliť a zdôvodniť (prečo je to tak).</p> <p>Triedenie informácií (usporiadanie, selekcia, osnova).</p> <p>Zovšeobecnenie informácií (súhrny, prehľady, návrhy).</p> <p>Využitie informácií.</p> <p>Otázky k textu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dokážu informácie z textu vysvetliť a zdôvodniť.</li> <li>✓ Dokážu informácie z textu dať do súvislosti so svojimi doterajšími vedomosťami a skúsenosťami.</li> <li>✓ Vedia získané informácie využiť v nových situáciách a pri učení sa.</li> <li>✓ Vedia tvoriť otázky k textu na úrovni objasňovania textových súvislostí.</li> </ul>
<p>Text a jeho vlastnosti</p>	<p>Texty sa odlišujú podľa komunikačného zámeru.</p> <p>Text môžeme rozdeliť na časti (úvod, jadro, záver, odseky).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vedia odlíšiť texty podľa komunikačného zámeru (informácia, opis, rozprávanie, vysvetľovanie, presviedčanie).</li> <li>✓ Dokážu pomocou osnovy rozdeliť text na časti.</li> <li>✓ Dokážu využiť osnovu (alebo inú metódu) pri reprodukcii vecného textu.</li> </ul>



Druhy textu	Tlačený a elektronický text. Súvislý a nesúvislý text.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Poznajú odlišnosti tlačeného a elektronického textu.</li> <li>✓ Poznajú odlišnosti čítania súvislého a nesúvislého textu.</li> <li>✓ Dokážu sa orientovať v rôznych druhoch elektronického textu.</li> <li>✓ Dokážu sa orientovať v rôznych druhoch nesúvislého textu.</li> </ul>
-------------	---	--

### 3 EDUKAČNÝ MODEL ROZVÍJANIA POROZUMENIA VECNÉHO TEXTU

#### 3.1 Východiská, obsah a štruktúra edukačného modelu

##### 3.1.1 Výskumné východiská

V tejto kapitole predstavíme **model edukačnej stratégie rozvíjania porozumenia vecného textu v primárnom vzdelávaní**, ktorá je založená na zámernom využívaní vzťahu jazykových a kognitívnych procesov. Edukačný model je aplikáciou výsledkov výskumu vzťahu jazykových a kognitívnych procesov pri rozvíjaní porozumenia textu u žiakov 2. ročníka primárnej školy (Cibáková 2012). Stručne opíšeme výskumný postup a výskumné zistenia, ktoré sú východiskom dizajnu edukačného modelu.

Výskum bol kvalitatívneho charakteru. Uplatnením induktívneho výskumného postupu sme sa snažili porozumieť vzťahu jazykových a kognitívnych procesov, ktorými prechádza žiak pri porozumení informačného textu. Vytvorili sme edukačný model pozostávajúci zo 14 stimulačných jednotiek. Stimulačné jednotky obsahujú nástroje na stimulovanie relevantných kognitívnych funkcií pri porozumení textu (*pozornosť, pamäťové funkcie, inferenčné myslenie, komparácia, kategorizácia, orientácia v priestore* atď.) a štruktúrovaný didaktický postup, ktorý vedie k lokálnemu a globálnemu porozumeniu informačného textu dieťaťom. Participantmi výskumu boli ôsmi žiaci 2. ročníka primárnej školy, s rovnakou úrovňou školského výkonu, ktorých sme vybrali v spolupráci s triednou učiteľkou<sup>1</sup>. Žiaci absolvovali stimulačnú jednotku raz týždenne v rozsahu 45 minút v priebehu štyroch mesiacov. Žiaci pracovali v dvojiciach, čo sa už v predvýskume ukázalo ako vhodná stratégia, keďže postupovali jednak podľa pokynov administrátora, ale zároveň sa postupové kroky pri riešení úloh učili od seba navzájom. Nie všetci žiaci participovali na všetkých stimulačných jednotkách, čo sa odrazilo na pozorovaných výsledkoch vplyvu stimulácie. Na rozvíjanie porozumenia textu sme použili súbor vecných textov pre deti, ktoré tematicky spolu súviseli, čo žiakov pri čítaní motivovalo a umožňovalo vytváranie intertextových prepojení, a teda vytváranie rôznych druhov inferencií.

Prostredníctvom participačného pozorovania fáz stimulačnej jednotky a analýzy výsledkov pozorovania (priebeh stimulačnej jednotky bol zachytený na DVD-zázname) a prostredníctvom obsahovej analýzy žiackych prác súvisiacich s čítaním sme zozbierali kvalitatívne dáta o vplyve stimulácie na jazykové, kognitívne a metakognitívne procesy žiaka.

---

<sup>1</sup> Výskum sa realizoval v šk. roku 2010/2011 v Základnej škole, Šrobárova 20, Prešov v triede pani učiteľky PaedDr. Tatjany Pjurovej.

Analýza zhromaždených kvalitatívnych dát výskumu ukázala, že zámerné a systematické paralelné stimulovanie jazykových a kognitívnych procesov pri porozumení textu sa odrazilo vo väčšej úspešnosti spracovania informácií z textu u žiaka, teda vo vytvorení trvalejších pamäťových stôp a v aktivizácii inferenčných a interpretačných procesov. Potvrdilo to aj vyhodnotenie cloze-testu, ktorý bol žiakom zadaný po skončení stimulačného programu. Cloze-test bol pripravený z textu, ktorý žiaci poznali zo stimulačnej jednotky, na ktorej participovali. Cloze-test bol zostavený a vyhodnocovaný kvalitatívne, žiaci mali dopĺňať kľúčové slová textu alebo ich synonymické obmeny. Žiaci, ktorí absolvovali celý štvormesačný stimulačný program, dosiahli v cloze-teste lepšie výsledky ako žiaci, ktorí sa zúčastnili len na niekoľkých stimulačných jednotkách, a to napriek rovnakej východiskovej úrovni školského výkonu žiaka v materinskom jazyku.

Výskum priniesol i zaujímavé zistenia týkajúce sa metakognitívnych znalostí žiaka. Po administrovaní všetkých stimulačných jednotiek sme realizovali prieskum, ako žiaci reflektovali používané stratégie porozumenia textu. Žiaci boli po prečítaní textu vyzvaní, aby odpovedali na nasledujúce otázky: *O čom bol text? Aké otázky by si dal kamarátovi, aby si zistil, či pochopil text? Čo by mal kamarát nakresliť, aby si lepšie zapamätal informácie, ktoré sa v texte spomínajú? Vymysli nejakú zábavnú úlohu pre kamaráta, ktorá by mu pomohla lepšie pochopiť text.* Otázky boli zámerne formulované tak, aby sa vzťahovali na rôzne úrovne procesov porozumenia textu. U žiakov, ktorí sa na stimulačných jednotkách zúčastňovali pravidelne, sa opakované používanie podobných stratégií odrazilo tak, že ich použili aj vo vlastných úlohách k textu, dokonca navrhovali aj vlastné stratégie spracovania informácií. Opäť sa ukázal rozdiel medzi žiakmi, ktorí absolvovali celý stimulačný program, a žiakmi, ktorí sa zúčastnili len na niekoľkých stimulačných jednotkách. Ukazuje sa teda, že systematická stimulácia posilňuje recepcné procesy žiaka a rozvíja schopnosť žiaka prenášať naučené postupy pri recepcii textu na nové situácie.

### 3.1.2 Obsah a štruktúra edukačných jednotiek

Na základe zisteného efektu stimulácie používame dizajn stimulačných jednotiek, ktorý bol použitý v uvedenom výskume vo funkcii výskumného nástroja, aj v modeli edukačnej stratégie rozvíjania porozumenia vecného textu v primárnom vzdelávaní.

Pri dizajne stimulačnej jednotky sme sa opierali o **teóriu mediovaného konštruktivismu** a o diagnostický a stimulačný program *Mind's Ladder* (Jensen 2009), ktoré vychádzajú z Feuersteinovej teórie kognitívnej modifikovateľnosti (2002)<sup>2</sup>. Na základe uvedeného

<sup>2</sup> S touto teóriou a stimulačným programom sme sa oboznámili vďaka participácii na riešení výskumného projektu APVV-0073-06 *Dynamické testovanie latentných učebných kapacít detí zo sociálne znevýhodneného prostredia* pod vedením doc. PhDr. I. Kovalčíkovej, PhD.

teoretického prístupu štruktúrujeme edukačnú jednotku podľa fáz mentálneho aktu *input* – *elaborácia* – *output* a podľa *kognitívnych procesov*.

## INPUT

Fáza **inputu** je podľa citovaného zdroja (Jensen 2009) charakterizovaná ako fáza získavania informácií, fáza aktivizácie poznatkových schém a kognitívnych procesov. V našej edukačnej jednotke táto fáza obsahuje: **evokáciu všeobecných a jazykových znalostí** dieťaťa, ktoré súvisia s témou textu, obsahom textu, s daným textovým modelom a jazykovými prostriedkami textu. Uvedené znalosti aktivizujeme napríklad metódou pojmového mapovania a štruktúrovaným rozhovorom so žiakom. Osobitnou časťou fázy input sú **úlohy na stimulovanie kognitívnych procesov**, ktoré sú dôležité pri procesoch porozumenia textu, a to v tematickom prepojení s textom, ktorý deti budú čítať. Dané aktivity pôsobia na žiakov motivačne a zároveň pomáhajú v sústredení sa na ďalšiu prácu s textom. Vo veku žiaka v prvých ročníkoch primárnej školy považujeme za zvlášť dôležité stimulovanie **pamäťových** a **inferenčných** procesov, na ktorých sú založené nižšie úrovne procesov porozumenia textu, ktoré sú zároveň nevyhnutým predpokladom na neskoršie rozvíjanie vyšších úrovní procesov porozumenia. V rámci nástrojov na stimulovanie kognitívnych funkcií sa preto zameriavame práve na pamäťové a inferenčné procesy. Aplikujeme pritom vlastné nástroje, ako aj nástroje *Logic Boards* (Jensen 1998 – 2007) a *The children's inferential thinking modifiability test* (Tzuriel 1995), ktoré sme modifikovali tak, aby tematicky korešpondovali s vecným textom, ktorý deti počas edukačnej jednotky čítajú.

## ELABORÁCIA

Fáza **elaborácie** je nazývaná i transformačná fáza. Ide v nej o vytváranie vzťahov nových informácií s informáciami už obsiahnutými vo vedomostnom a skúsenostnom komplexe žiaka, o transformáciu poznatkových schém, o rozvíjanie kognitívnych procesov podľa učebného obsahu a procesu. V edukačnej jednotke táto fáza nadväzuje na aktivizáciu znalostí žiaka a na stimuláciu kognitívnych procesov vo fáze inputu a začína percepčno-fonologickými procesmi pri dekódovaní textu žiakom. Čítanie textu je štruktúrované **otázkami na lokálne porozumenie**, ktorých funkciou je aj udržať pozornosť žiaka. Od prvej úrovne procesov porozumenia postupne prechádzame k druhej úrovni. Ťažiskom elaboračnej fázy je **súbor výzvovo-otázkových podnetov** (termín J. Svobodovej 2000, s. 114), ktoré sú použité ako úlohy, prostredníctvom ktorých žiak identifikuje v texte **explicitné informácie**, ďalej vyvodí **implicitné textové súvislosti** a vytvára rôzne druhy **inferencií**. Pri inferenciách,

teda čiastkových dedukciách, vyvodených záveroch, vychádzame z typov inferencií uvedených v kapitole 2.1: *premostenia, koherentné inferencie, elaboratívne inferencie*.

Úspešnosť riešenia úloh v rámci týchto recepčných procesov závisí od aktivizácie kognitívnych procesov *zapamätávania* a *inferenčného myslenia*, ktoré sme preto zámerne „trénovali“ vo fáze inputu. A naopak, úlohy založené na daných kognitívnych procesoch sú prostriedkom ďalšieho rozvíjania týchto kognitívnych procesov.

## OUTPUT

Fáza **output** nazývaná aj komunikačná fáza obsahuje komunikovanie o výsledkoch myslenia. V rámci recepcie textu by sa v tejto fáze malo dosiahnuť **globálne porozumenie**, pochopenie zmyslu textu a poznanie toho, ako môžem získané informácie využiť. V edukačnej jednotke preto vo fáze outputu používame **výzvovo-otázkové podnety zamerané na vyššie úrovne procesov porozumenia textu**, teda na schopnosť žiaka *informácie objasniť, zdôvodniť, prepojiť ich so svojimi doterajšími vedomosťami a skúsenosťami a použiť ich vo vlastnej produkčnej aktivite*, napr. prostredníctvom kreslenia obrázka, schémy, rozprávania skúsenosti atď. V tejto fáze sa žiaci napríklad môžu vrátiť k pojmovej mape vytvorenej v inpute a doplniť do nej nové informácie, ktoré sa o téme z textu dozvedia.

V rámci vyšších úrovní procesov porozumenia textu opatrne narábame s úrovňou *kriticky analyzovať a hodnotiť text*, keďže vyžaduje primeraný stupeň kritického a hodnotiaceho myslenia a jej zvládnutie môže byť pre deti mladšieho školského veku ešte obťažné, resp. treba úlohy na túto úroveň „ušiť na mieru“ schopnostiam detí. Z tohto dôvodu úroveň porozumenia textu *kriticky analyzovať a hodnotiť text* nezaraďujeme ani do vzdelávacieho štandardu recepčnej textovej kompetencie v primárnom vzdelávaní, čo však neznamená, že ju učiteľ nemôže vhodným spôsobom stimulovať.

Počas všetkých fáz edukačnej jednotky sa snažíme podporovať **metakognitívne procesy** žiaka a poskytovať mu priestor na získavanie metakognitívnej skúsenosti prostredníctvom úloh, ktoré stimulujú vedomé myslenie, plánovanie postupu a jeho vyhodnotenie (porov. Larkin 2010, s. 8 – 15). Tu však treba tiež pripomenúť vývinové špecifiká dieťaťa mladšieho školského veku a jeho reálne možnosti uvedomovať si vlastné myslenie, čo však podobne ako pri porozumení textu na úrovni kritického myslenia neznamená, že nie je potrebné tieto procesy od raného obdobia edukácie stimulovať, práve naopak.

V edukačných jednotkách využívame na získavanie a spracovanie informácií z textu **súbor súvisiacich textov zo žánru literatúry faktu pre deti**, a to z knihy **Jozefa Galatu**

**Čo je prečo tak** (1980). Texty tohto žánru sa prelínaním informačnej a zážitkovej línie ukázali ako vhodné pre daný vek, pretože „odľahčené“ pasáže textu pôsobili na deti motivačne a uľahčovali porozumenie náročnejších častí textu s novými odbornými informáciami. Navyše, obsah textov je ilustrovaný obrázkami a schémami, takže deti vnímajú text aj nelineárne. Z dôvodu aktuálnosti a vekuprimeranosti používame texty Jozefa Galatu v skrátenej a upravenej podobe.

Okrem metód uvedených v charakteristike jednotlivých fáz edukačnej jednotky sú v edukačnom modeli použité aj ďalšie **metódy podporujúce alebo reflektujúce porozumenie textu**, ako tabuľka Viem – Chcem vedieť – Dozvedel som sa, T-schéma, cinquain či cloze-test (prehľad metodiky rozvíjania recepčných komunikačných zručností prinášame v Liptáková a kol. 2011, s. 223 – 226).

**Štruktúru edukačnej jednotky** zhŕňame v nasledujúcej tabuľke:

**Tabuľka 1** Štruktúra edukačnej jednotky

<b>INPUT</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evokácia všeobecných a jazykových znalostí žiaka súvisiacich s textom.</li> <li>• Úlohy na stimulovanie kognitívnych procesov (najmä pamäťové a inferenčné procesy).</li> </ul>
<b>ELABORÁCIA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientačné čítanie/prezeranie textu a obrázkov/schém.</li> <li>• Štruktúrované čítanie textu – otázky na lokálne porozumenie textu.</li> <li>• Výzvovo-otázkové podnety na 1. úroveň porozumenia textu: vyhľadávanie informácií, ktoré sú uvedené v texte explicitne.</li> <li>• Výzvovo-otázkové podnety na 2. úroveň porozumenia textu: vyvodzovanie súvislostí z informácií v texte, inferencie.</li> </ul>

### OUTPUT

- Výzvovo-otázkové podnety na 3. úroveň porozumenia textu: objasnenie a zdôvodnenie informácií získaných z textu.
- Výzvovo-otázkové podnety na 3. úroveň porozumenia textu: prepojenie informácií s doterajšími vedomosťami a skúsenosťami.
- Overenie globálneho porozumenia textu.
- Použitie informácií vo vlastnej produkčnej aktivite.

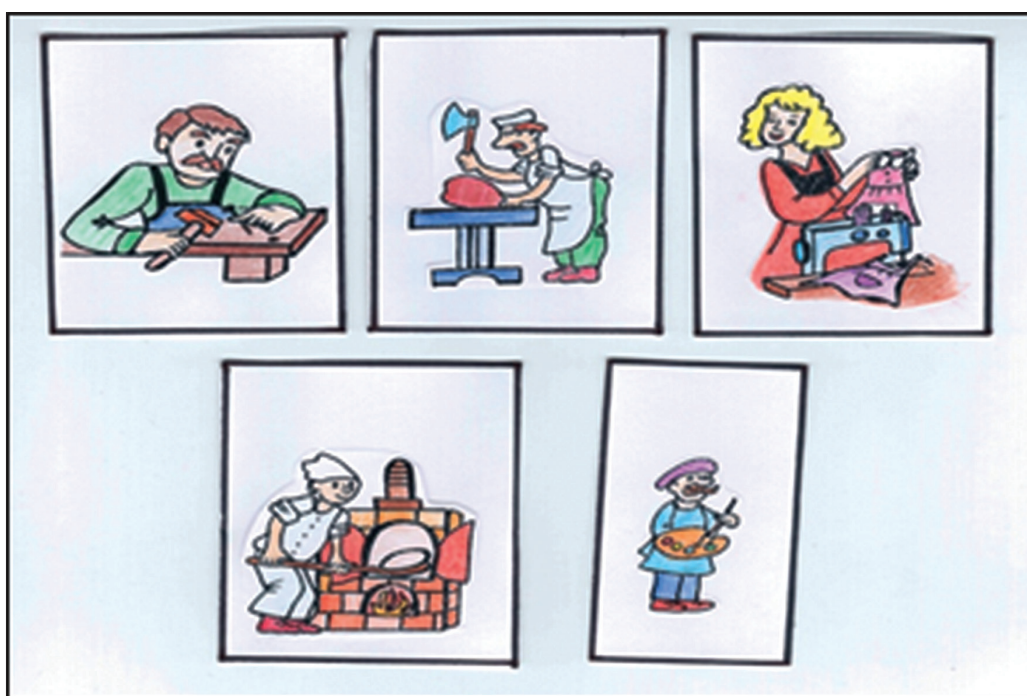
V nasledujúcich kapitolách predstavíme sedem konkrétnych edukačných jednotiek, ktoré sú súčasťou zostaveného edukačného modelu rozvíjania porozumenia vecného textu.

### 3.2 Edukačná jednotka *O prechladnutom radiátore*

#### INPUT

V rámci stimulovania kognitívnych procesov využívame vlastný stimulačný nástroj. V úlohách využívame kartičky s obrázkami. Úlohy evokujú tému textu a sú zamerané na stimulovanie týchto kognitívnych procesov: *identifikovanie a pomenovanie, pozornosť, vybavovanie si z pamäti, zapamätanie, priradovanie, odlišovanie*. Pomocou pojmovej mapy podporujeme vybavovanie vedomostí a skúseností dieťaťa s kľúčovým pojmom textu.

#### ■ Úlohy na stimulovanie kognitívnych procesov:



Obr. 1

(ilustrácie: D. Frankovič, In: Tašková, M. 2001, s. 18, 31)

- Pomenuj všetky povolania, ktoré sa nachádzajú na kartičkách (obr. 1).
- (otočenie kartičiek na opačnú stranu) Vymenuj, ktoré povolania boli na obrázkoch.





**Obr. 2**

(ilustrácie: D. Frankovič, In: Tašková, M. 2001, s. 18, 19, 31)

- Pomenuj všetky predmety, ktoré si videl/a na obrázkoch (obr. 2).
- (otočenie kartičiek na opačnú stranu) Povedz, ktoré predmety boli na obrázkoch (obr. 2).
- Prirad' predmety na obrázkoch k osobe, ktorá ich pri vykonávaní svojho povolania potrebuje alebo ich vyrába (obr. 1 a obr. 2).
- Pomenuj predmety na kartičkách, ktoré si nepriradil/a k žiadnej osobe. Povedz, na čo sa používajú a kto ich pri vykonávaní svojho povolania používa.

#### ■ Pojmová mapa:

- Napíš všetky slová, ktoré ti napadnú pri slove **voda**.
- Pojmové mapovanie môžeme realizovať ústnou alebo písomnou formou.



## ■ Čítanie textu:

### ☀ *otázky na lokálne porozumenie textu*

#### O prechladnutom radiátore

Raz v októbri podvečer sa Peter a Vladko vrátili zvonku celí uzímení. Ako dobre im len padlo, že v byte bolo príjemne teplo. Práve v ten deň totiž začali kúriť v ústrednom kúrení. Chlapci sa umyli, navečerali a pobrali sa do svojej izby.

–Bfff, tu je ale zima! – otriasol sa Vladko.

–Nie je otvorené okno? – skúšal Peter, pričom sa rukou oprel o radiátor.

–Tu je to! Náš radiátor je úplne studený!

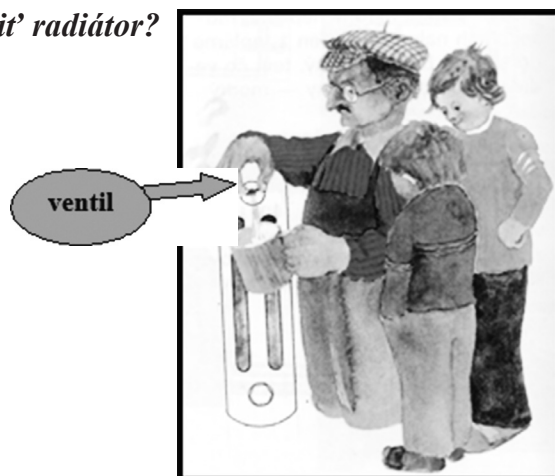
–Ved' v spálni a v obývačke boli horúce, nie? Zavolajme ocka.

Ocko len pokrútil hlavou – minulú zimu bol radiátor v poriadku. – Opýtam sa suseda. Pracuje v továrni a v takýchto veciach sa lepšie vyzná.

### ☀ *Čo sa pokazilo u chlapcov doma?*

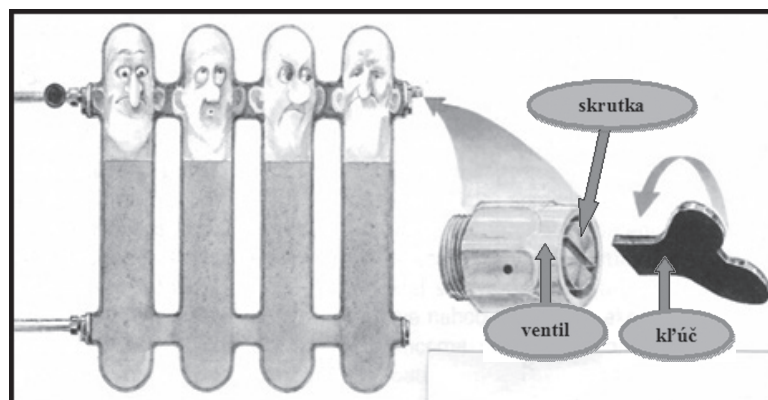
O chvíľu prišiel sused a doniesol si hrnček a malý kľúčik, takmer rovnaký, akým sa naťahujú pružiny na hračkách alebo nástenné hodiny. Kľúčikom na radiátore nič nenatiahol, ale trochu odkrútil jednu štvorhrannú skrutku. Najprv sa ozvalo slabé syčanie. Potom začal radiátor prskať a kašľať, ako keby mal naozajstnú nádchu. Zároveň z neho vystrekovali kvapôčky vody. Nakoniec sa kašeľ utíšil a z radiátora vytekala voda plná hrdze. Vtedy sused skrutku kľúčikom opäť utiahol.

### ☀ *Kto prišiel opraviť radiátor?*



Obr. 3

(ilustrácia: P. Cpin, In: Galata, J. 1980, s. 16)



**Obr. 4**

(ilustrácia: P. Cpin, In: Galata, J. 1980, s. 17)

Onedlho bol radiátor rovnako teplý ako ostatné. Čo mu vlastne bolo? Vnikol doň votrelec! V rúrach i radiátoroch má byť voda. Ak sa však do radiátora dostane vzduch, usadí sa v ňom a nepustí horúcu vodu dnu. Taký vzduchoplňný radiátor nemôže vyhriať izbu. Stačí však, aby sme ho odvzdušnili, čiže vypustili votrelca – vzduch von, a všetko je v poriadku. Ale ako sa do radiátora dostal vzduch? V teplárni sa čistia kotly, v bytoch sa vymieňajú radiátory, na potrubí treba čosi urobiť – pri všetkých takýchto prácach treba zavše vypustiť z okruhu ústredného kúrenia vodu.

Pri opätovnom napúšťaní sa stáva, že sa do potrubia prešmykne vzduch. Usalaší sa obyčajne na najvyššom poschodí. Je mu tam tesno, lebo voda naň bez prestania tlačí, a on nemá kam ujsť. Je preto celkom rád, keď na odvzdušňovacom ventilu odkrútime kľúčikom skrutku a vypustíme ho von.

(Galata, J. 1980, s. 16 – 18)

#### ■ Výzvovo-otázkové podnety na porozumenie textu:

##### Vyhľadávanie informácií, ktoré sú uvedené v texte explicitne.

- Povedz, čo sa Petrovi a Vladkovi pokazilo.
- Kto im prišiel pomôcť?
- Aké nástroje použil sused na opravu radiátora?
- Čo sa dostalo do radiátora a spôsobilo, že bol studený?
- Ako sa volá časť radiátora, cez ktorú môžeme dostať vzduch von?

##### Vyvodzovanie súvislostí z informácií v texte, inferencie.

- Čo si chlapci najprv mysleli, keď vošli do izby a bolo tam zima?
- Vysvetli, čo znamená slovo v texte „votrelec“. Nahrad' ho iným slovom s podobným významom.

- Ako sa volá človek, ktorý opravuje radiátory, potrubia a podobné veci?
- Opíš, akým spôsobom sa mohol dostať do radiátora vzduch.

## OUTPUT

### ■ Výzvovo-otázkové podnety na porozumenie textu:

#### Reprodukovanie/zhrnutie informácií získaných z textu.

- Prezri si obrázky ešte raz a porozprávaj, ako sused opravil radiátor.

#### Prepojenie informácií z textu s doterajšími skúsenosťami a použitie informácií pri produkcii textu.

- Stala sa rovnaká situácia aj u vás doma? Ako sa vyriešila?

### 3.3 Edukačná jednotka *Veľké preteky*

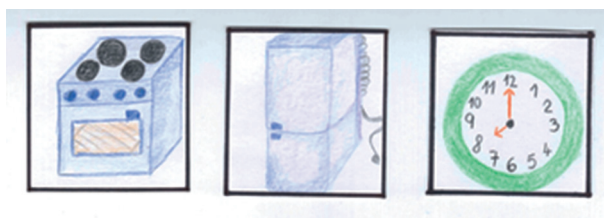
#### INPUT

Úlohy na stimuláciu kognitívnych procesov sú prevzaté od M. R. Jensena zo súboru úloh pod názvom *Logické tabule – Logical boards* (Jensen 1998 – 2007). Úlohy sú modifikované pre naše potreby, zmenili sme predmety na obrázkoch, aby súviseli s nasledujúcim textom. V úlohách využívame kartičky s obrázkami, slovami a písmenami. Obťažnosť úloh sa zvyšuje, a to tým, že žiaci najprv zoradujú obrázky (ľahká úroveň), potom slová (stredná úroveň) a napokon písmená (ťažká úroveň), čiže v úlohách sa postupuje od konkrétneho k abstraktnému. Úlohy sú zamerané na stimulovanie týchto kognitívnych procesov: *pozornosť, zapamätanie, vybavovanie si z pamäti, inferenčné myslenie, orientácia v priestore*. Pomocou pojmovej mapy podporujeme vybavovanie vedomostí a skúseností dieťaťa s kľúčovým pojmom textu.

#### ■ Úlohy na stimulovanie kognitívnych procesov:

➤ Usporiadaj obrázky – SPORÁK, CHLADNIČKA a HODINY tak, ako ti poviem:

- a. V dvoch okienkach naľavo sú HODINY a SPORÁK.
- b. V dvoch okienkach napravo je SPORÁK a CHLADNIČKA.



Obr. 5

Odpoveď – poradie zľava: hodiny, sporák, chladnička

- Usporiadaj kartičky so slovami tak, ako ti poviem.

SPORÁK

RADIÁTOR

STÔL

- STÔL nie je vedľa SPORÁKA.
- STÔL je naľavo od RADIÁTORA.

Odpoveď – poradie zľava: stôl, radiátor, sporák

- Usporiadaj nasledujúce kartičky s písmenami v správnom poradí.

- V dvoch vonkajších okienkach sú S a CH.
- CH a R sú v dvoch okienkach napravo.
- S je vedľa R.

S

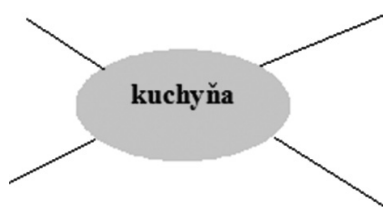
CH

R

Odpoveď – poradie zľava: S, R, CH

#### ■ Pojmové mapovanie:

- Napíš všetky slová, ktoré ti napadnú pri slove **kuchyňa**.
- Pojmové mapovanie môžeme realizovať so žiakmi ústnou alebo písomnou formou.



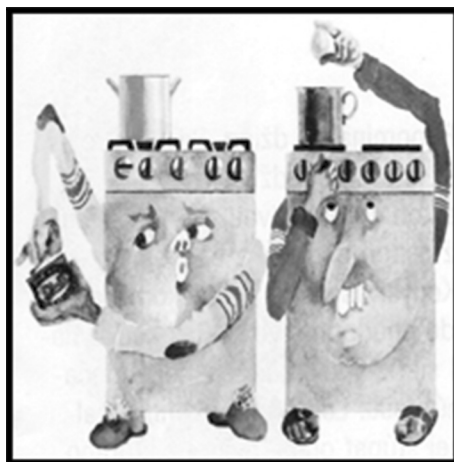
### ELABORÁCIA

#### ■ Čítanie textu:

☀ *otázky na lokálne porozumenie textu*

## Veľké preteky

V kuchyni stáli vedľa seba dva sporáky: plynový a elektrický. Nový plynový sporák, ktorý do kuchyne namontovali po urobení prípojky na plyn, povýšene hľadel na starší elektrický sporák vedľa seba. Sporáky sa síce občas dali do reči, ale každý rozhovor sa skončil hádkou, ktorý z nich je lepší.



Obr. 6

(ilustrácia: P. Cpin, In: Galata, J. 1980, s. 25)

- Ja viem variť všetko na svete, – tvrdil elektrický sporák.
  - A ja azda nie? – odfrkol plynový.
  - A pritom varím oveľa rýchlejšie ako ty.
  - Ale ty páchneš a z plynu je plno pár, – nedal sa elektrický sporák.
  - Teba keď vypnú, ešte pol hodiny ohrievaš kuchyňu. V lete je pri tebe neznesiteľne.
- A tak to šlo stále dookola.

### ☀ *Kto sa v kuchyni hádal?*

- Hej vy dvaja! Čo sa ustavične škriepite? – ozvala sa chladnička stojaca oproti nim.
- Obaja sa chválite, že ste lepší ako ten druhý, to však treba dokázať. Navrhujem usporiadať preteky. Lepší bude ten, kto skôr uvarí vajíčko na tvrdo. Súhlasíte? Sporáky najprv zaváhali, ale potom obidva naraz akoby na povel prikývli. – Pripraviť sa, pozor, teraz! – zavelili kuchynské hodiny.

Okolo horáka na plynovom sporáku vzbĺkol venček plameňov, ktoré sa usilovne pustili oblizovať hrnček. Elektrický sporák sa snažil čo najrýchlejšie rozžeraviť povrch kovovej platne. – Do toho, do toho! – povzbudzovali plynový sporák vodovodný kohútik a radiátor. Chladnička stála chladne a pozorne sledovala minútovú ručičku na hodinách.

– Hotovo, – skríkol plynový sporák a zhasil plamene. Všetci pozreli na elektrický sporák. Tomu trvalo ešte takmer celú minútu, pokiaľ vajíčko dovaril.

Isteže, každému je jasné, že sporáky sa nezhovárajú a chladničky nerobia rozhodcov. Také preteky by sa však mohli uskutočniť a vajíčko by sa na plynovom sporáku uvarilo skôr ako na elektrickom.

### ☀ **Kto vyhral preteky?**

Znamená to, že plyn je lepší ako elektrina? Na niečo áno, na niečo nie. Na plyne sa varí rýchlejšie a lacnejšie. Dá sa ním vykúriť byt, dom, ohrievať voda v kúpeľni, ba existujú i plynové chladničky. Ale počuli ste už o plynovom televízore? Bez elektriny by nebolo ani jedno, ani druhé, ani mnoho ďalších vecí. Elektrický prúd k nám prichádza po drôtoch z elektrárne čiže z takej továrne, kde nevyrábajú nič inšie len elektrinu.

Plyn sa nachádza pod zemou. Keďže je spod zeme, voláme ho zemný plyn. Z podzemného náleziska sa privádza hrubými rúrami – plynovodom. Z hlavného prívodu plynu v pivnici domov vedú tenké rúry hore do bytov. Všetky plynové rúry v dome sú žlté – to aby si ich nikto nepomýlil!

S plynom totiž nie sú žiadne špásy. Plyn je síce dobrý sluha, ale zlý pán. Ak sa mu podarí vyšmyknúť sa z potrubia a v niektorej miestnosti sa ho nahromadí veľké množstvo, stačí malinká iskrička, ktorá preskočí vo vypínači pri rozsvetovaní svetla, a plyn vybuchne. Ale aj nadýchať sa ho veľa je nebezpečné!

(Galata, J. 1980, s. 23 – 25)

### ■ **Výzvovo-otázkové podnety na porozumenie textu:**

#### **Vyhľadávanie informácií, ktoré sú uvedené v texte explicitne.**

- Povedz, kto sa v kuchyni hádal.
- Kto im navrhol riešenie?
- Čo mali sporáky najrýchlejšie uvariť?
- Aké veci v kuchyni ich počas pretekov povzbudzovali?
- Kto sa stal víťazom?
- Kde sa vyrába elektrina?
- Akej farby sú všetky plynové rúry?

#### **Vyvodzovanie súvislostí z informácií v texte, inferencie.**

- Prečo plynový sporák vyhral preteky?



- Povedz, čo znamená „Plyn je síce dobrý sluha, ale zlý pán“.
- Vysvetli slovo plynovod.
- Ako sa dostáva elektrina z elektrárne domov?

## OUTPUT

### ■ Výzvovo-otázkové podnety na porozumenie textu:

**Prepojenie informácií z textu s doterajšími vedomosťami a skúsenosťami.**

**Objasnenie a zdôvodnenie informácií.**

- Aké veci u vás doma fungujú na plyn?
- Aké veci u vás doma fungujú na elektrinu?
- Čo si myslíš, môžu deti na sporáku variť samy?
- Čo by si robil/a, keby si zacítil/a plyn v byte, dome?

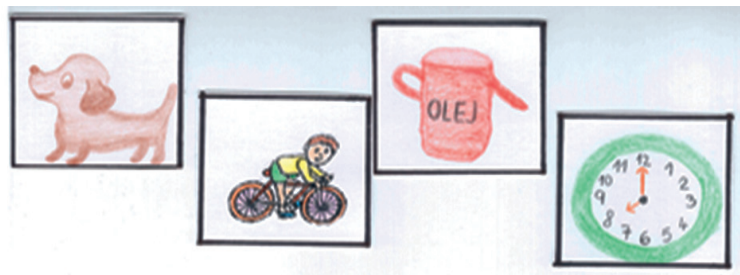
### 3.4 Edukačná jednotka *Musia si ozubené kolieska na bicykli čistit' zuby?*

#### INPUT

Úlohy na stimuláciu kognitívnych procesov sú podobne ako pri predchádzajúcej edukačnej jednotke prevzaté od M. R. Jensena zo súboru úloh pod názvom *Logické tabule – Logical boards* (Jensen 1998 – 2007). Úlohy sú modifikované pre naše potreby, zmenili sme predmety na obrázkoch, aby súviseli s nasledujúcim textom. V úlohách využívame kartičky s obrázkami, slovami a písmenami, tentoraz už so štyrmi prvkami. Obťažnosť úloh sa zvyšuje, a to tým, že žiaci najprv zoradujú obrázky (ľahká úroveň), potom slová (stredná úroveň) a napokon písmená (ťažká úroveň), čiže v úlohách sa postupuje od konkrétneho k abstraktnému. Úlohy sú zamerané na stimulovanie týchto kognitívnych procesov: *pozornosť, zapamätanie, inferenčné myslenie, orientácia v priestore*. Pomocou pojmovej mapy podporujeme vybavovanie vedomostí a skúseností dieťaťa s kľúčovým pojmom textu.

#### ■ Úlohy na stimulovanie kognitívnych procesov:

- Usporiadaj tieto obrázky – PES, CYKLISTA, OLEJ A HODINY – do okienok tak, ako ti poviem:
- V dvoch vonkajších okienkach je PES a CYKLISTA.
  - CYKLISTA, OLEJ a HODINY sú v troch okienkach napravo.
  - OLEJ je vedľa CYKLISTU.



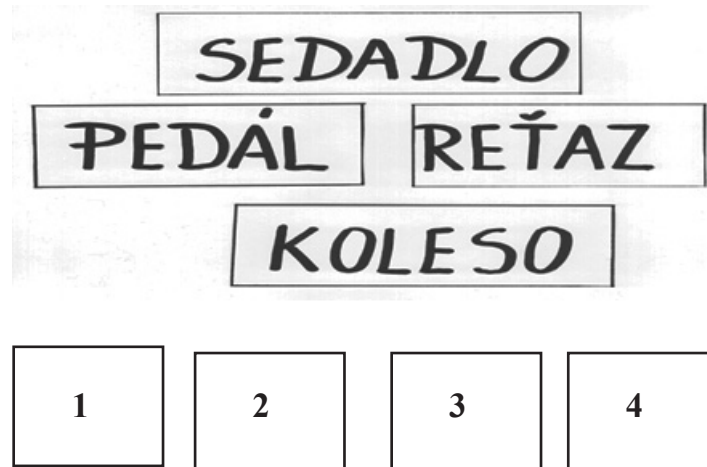
Obr. 7



Odpoveď – poradie zľava: pes, hodiny, olej, cyklista

➤ Usporiadaj kartičky so slovami REŤAZ, PEDÁL, KOLESO a SEDADLO na správne miesta do okienok tak, ako ti poviem:

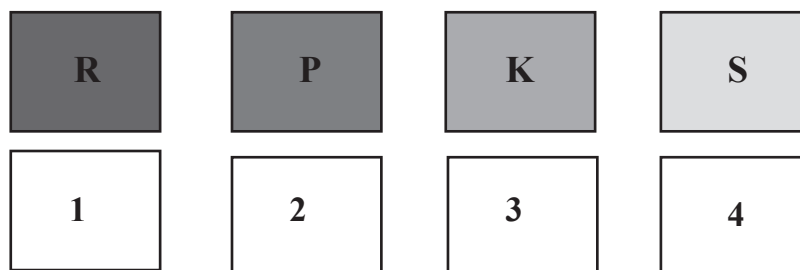
- V dvoch vonkajších okienkach je PEDÁL a REŤAZ.
- V dvoch okienkach napravo je REŤAZ a SEDADLO.



Odpoveď – poradie zľava: pedál, koleso, sedadlo, reťaz

➤ Umiestni písmená R, P, K, S do správnych okienok tak, ako ti poviem:

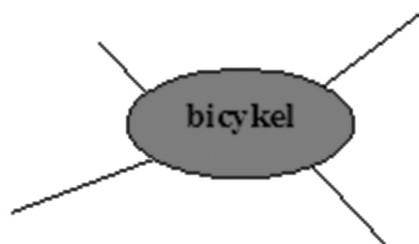
- Na mieste 1 a 4 je S a K.
- Na mieste 2, 3 a 4 je R, P a S.
- P nie je vedľa S:



Odpoveď – poradie zľava: K, P, R, S

### ■ Pojmová mapa:

- Napíš všetky slová, ktoré ti napadnú pri slove bicykel.
- Pojmové mapovanie môžeme so žiakmi realizovať ústnou alebo písomnou formou.



## ELABORÁCIA

### ■ Čítanie textu:

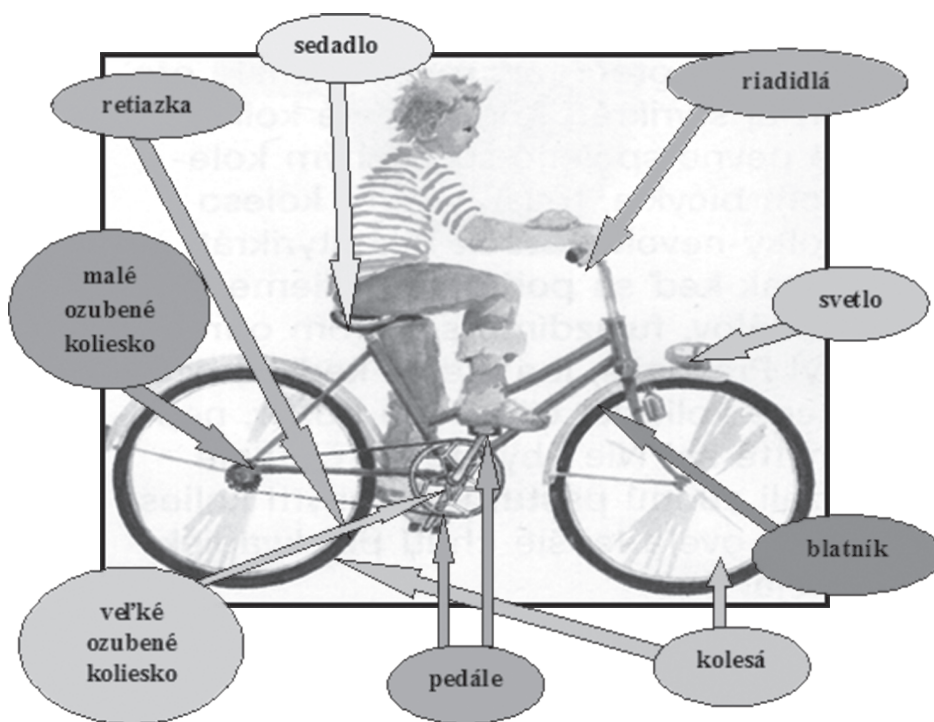
#### ☀ *otázky na lokálne porozumenie textu*

#### **Musia si ozubené kolieska na bicykli čistiť zuby?**

Pravdu povediac, občas áno. Ale keďže bicykel si to nevie urobiť sám, musí mu ich vyčistiť jeho majiteľ. Lebo inak sa, milý cyklista, našliapeš, až sa ti bude z kečky pariť, a bicykel bude poriadne trpieť a nariekať.

#### ☀ **Čo znamená – až sa ti bude z kečky pariť?**

Ozaj, prečo ide cyklista rýchlejšie ako chodec? Veď aj cyklista má iba dve nohy a na bicykli nie je motor! Dve nohy áno, ale v porovnaní s chodcom i dve kolesá navyše. A hoci cyklista nešliape na pedále rýchlejšie, ako kladie chodec nohu pred nohu, kolesá sa krúčia rýchlejšie.



**Obr. 8**

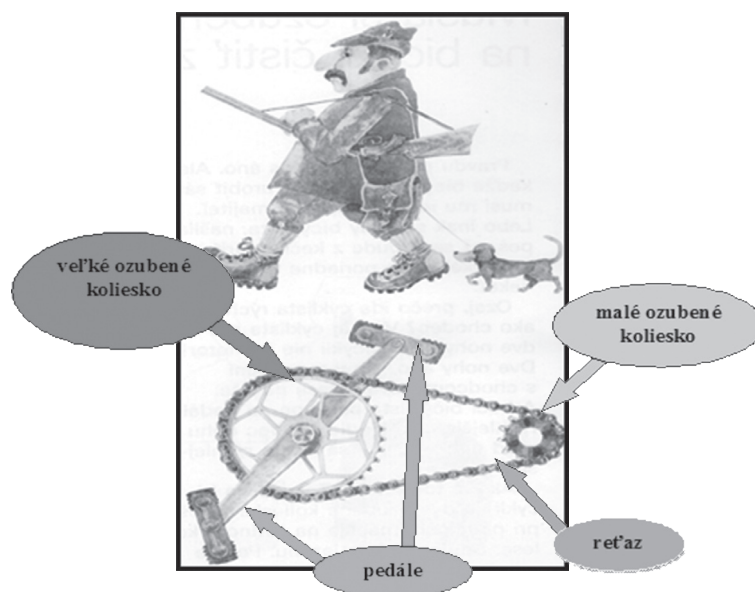
(ilustrácia: P. Cpin, In: Galata, J. 1980, s. 29)

☀ ***Aké osoby sa spomínajú v texte?***

Ako je to možné? Tak, že na bicykli sú dve ozubené kolieska: väčšie je pri pedáloch, menšie na zadnom kolese. Spojené sú retiazkou. Pedále s ozubenými kolieskami a retiazkou sa nazývajú prevod, lebo prevádzajú silu našich svalov na zadné koleso bicykla.

☀ ***Čím sú spojené kolieska na bicykli?***

Zdá sa vám to príliš zložité? Dobré. Povedzme si to trochu inak. Všimli ste si na ulici malého psíka, ako ide na prechádzku so svojim pánom? Človek urobí krok, ale psíček musí spraviť aj štyri, aby mu stačil. Ak urobí iba tri, napne sa retiazka alebo remienok, a psík, či chce či nechce, musí chytrou urobiť aj štvrtý krok.



**Obr. 9**

(ilustrácia: P. Cpin, In: Galata, J. 1980, s. 30)

☀ *Aké zviera sa spomína v texte?*

Tak je to aj s ozubenými kolieskami. Veľké pri pedáloch – to je pán, malé vzadu – to je psík. Spája ich retiazka. Cyklista rozkrúti nohami pedále a veľkým ozubeným kolieskom – pánom, ktoré ťahá na retiazke malé koliesko. Kým sa veľké ozubené koliesko otočí raz, musí sa malé otočiť aj štyrikrát.

☀ *Koľkokrát sa musí otočiť malé koliesko?*

Keďže malé koliesko je pevne spojené so zadným kolesom bicykla, musí sa toto koleso voľky-nevoľky otočiť tiež štyrikrát.

A tak keď sa poriadne oprieme do pedálov, fujazdíme s vetrom opreteký! Pravdaže, iba vtedy, keď sú ozubené kolieska čisté.

☀ *Čo znamená – fujazdíme s vetrom opreteký?*

(Galata, J. 1980, s. 29 – 31)

■ **Výzvovo-otázkové podnety na porozumenie textu:**

**Vyhľadávanie informácií, ktoré sú uvedené v texte explicitne.**

- O akých kolieskach sa hovorí v texte?
- Na akom dopravnom prostriedku sa tieto kolieska nachádzajú?

- Koľko ozubených koliesok má bicykel?
- Čím sú ozubené kolieska spojené?

### Vyvodzovanie súvislostí z informácií v texte, inferencie.

- Prečo sa tieto kolieska volajú ozubené?
- Vysvetli, prečo si „ozubené kolieska musia čistiť zuby“.
- Povedz, prečo ide rýchlejšie cyklista ako chodec.
- Kto ide rýchlejšie, pán alebo jeho psík?

## OUTPUT

### ■ Výzvovo-otázkové podnety na porozumenie textu:

#### Prepojenie informácií z textu s doterajšími vedomosťami a skúsenosťami.

#### Objasnenie a zdôvodnenie informácií.

- Vieš, v akých veciach ešte môžeme nájsť také ozubené kolieska ako na bicykli?
- Prečo musíme pri bicyklovaní nosiť prilbu?
- Kde sa môžeme bezpečne bicyklovať?

#### Použitie informácií pri produkčnej aktivite.

- Nakresli svoj bicykel. Keď nemáš, nakresli taký, aký by si chcel mať.

#### Reprodukovanie/zhrnutie informácií získaných z textu.

- Popíš, z akých častí sa skladá bicykel, ktorý si nakreslil.
- Spomeň si, o čom sme čítali v texte. Povedz, akým spôsobom sa bicykel dáva do pohybu.
- Vyber z kartičiek tie informácie, ktoré si sa dnes dozvedel/a, a porozprávaj, prečo sú dôležitou súčasťou bicykla. Vymenuj aj tie informácie, ktoré si sa dnes dozvedel, ale na kartičkách nie sú napísané.

OZUBENÉ	PLYN
ZVONČEK	METER
OKNO	KOLIESKA
SEDADLO	SVETLO
RETIAZKA	OLEJ

### 3.5 Edukačná jednotka *O ručičkách, kotve a nepokoji*

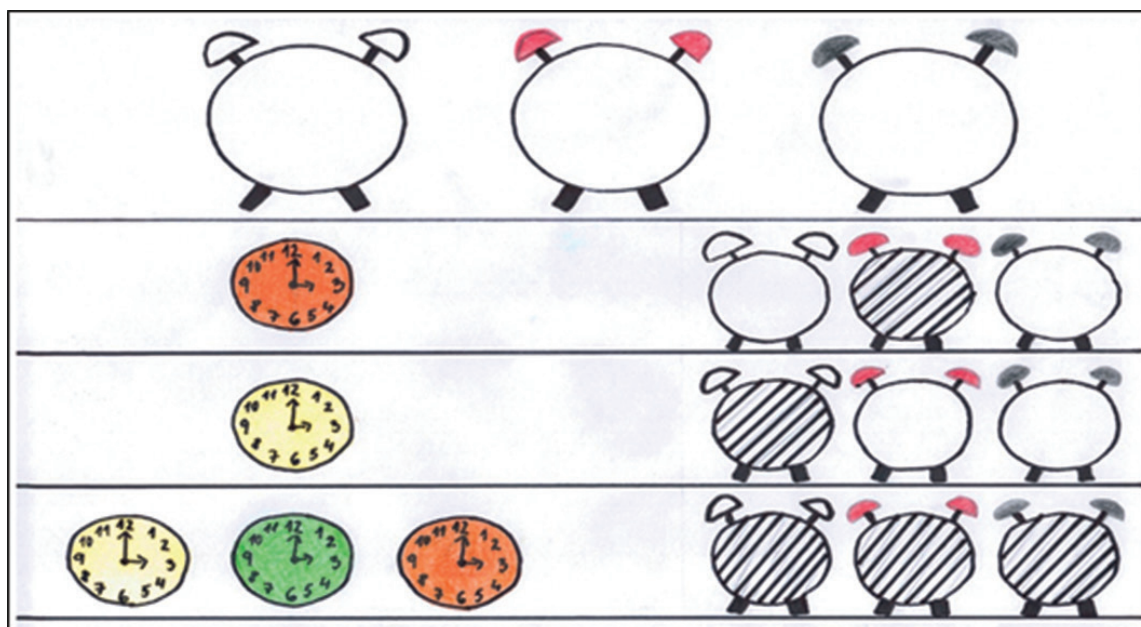
#### INPUT

Pri tvorbe úlohy na stimulovanie kognitívnych procesov sa opierame o stimulačný nástroj D. Tzuriela (1995) *The children's inferential thinking modifiability test – Test modifikovateľnosti detského inferenčného myslenia*, ktorý sme prispôbili obsahu textu. Žiaci pracujú s pracovným listom a obrázkami (zvlášť priložené k pracovnému listu), ktoré do neho vkladajú tak, aby prišli na spôsob, ako vyplniť vrchnú časť pracovného listu (znázorňujú ju tri prázdne budíky). Úlohou žiaka je do každého prázdneho budíka umiestniť ciferník jednej farby, pričom v každom budíku je odlišná farba ciferníka. Na riešenie úlohy slúži spodná časť pracovného listu, ktorú predstavujú tri riadky, ktoré „nesú informácie“ o možnom umiestnení ciferníkov do prázdnych budíkov. Úlohy sú zamerané na stimulovanie týchto kognitívnych procesov: *pozornosť, inferenčné myslenie, komparácia, systematické myslenie, plánovanie*. Pomocou pojmovej mapy podporujeme vybavovanie vedomostí a skúseností dieťaťa s kľúčovým pojmom textu.

#### ■ Úlohy na stimulovanie kognitívnych procesov:

##### Inštrukcie pre žiaka:

- Pozorne si prezri pracovný list a obrázky k nemu priložené. Povedz, čo všetko sa na pracovnom liste a obrázkoch nachádza.





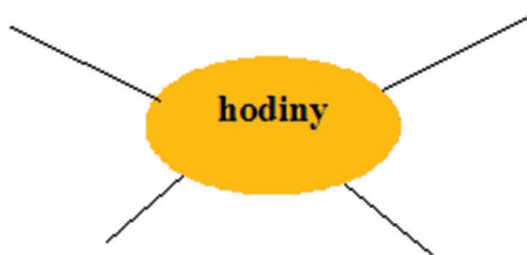


→ zvlášť vyrobené ciferníky, ktoré žiak vkladá do pracovného listu podľa nižšie uvedených pokynov:

- Tvojou úlohou je doplniť do troch veľkých, prázdnych budíkov tri ciferníky tak, aby v každom budíku bol iba jeden ciferník, a to odlišnej farby.
- Na to, aby si ich tam mohol umiestniť, musíš najprv nájsť spôsob, ktorý je ukrytý v troch riadkoch pod budíkmi.
- Koľko ciferníkov sa nachádza v pracovnom liste? Ulož obrázky ciferníkov do pracovného listu na ciferníky podľa farieb.
- Presuň každý ciferník na ľavej strane do budíkov na pravej strane. Akým spôsobom si ich umiestnil?
- Dopln ciferníky z malých budíkov do veľkých budíkov vo vrchnej časti pracovného listu.

### ■ Pojmová mapa

- Napíš všetky slová, ktoré ti napadnú pri slove hodiny.
- Pojmové mapovanie môžeme so žiakmi realizovať ústnou alebo písomnou formou.



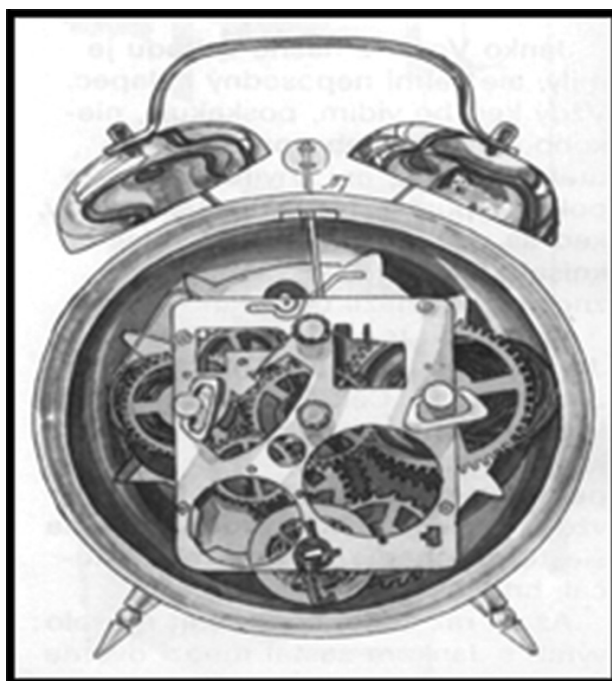
## ■ Čítanie textu:

☀ *otázky na lokálne porozumenie textu***O ručičkách, kotve a nepokoji**

Väčšina hodín ukazuje čas ručičkami. Malou ručičkou hodiny, veľkou minúty. A kto chce, môže mať hodinky i so sekundovou ručičkou.

No ručičky sa nepohybujú len tak, samy od seba. Niečo ich musí poháňať a určovať, ktorá má po ciferníku bežať rýchlejšie a ktorá pomalšie.

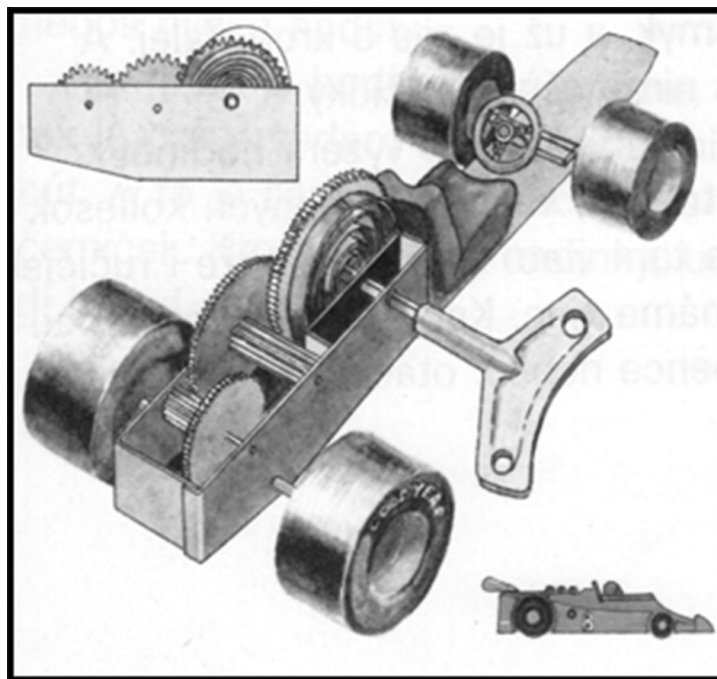
Ručičky v hodinkách na ruku čiže v náramkových hodinkách poháňa hodinové pero. Také, čo v autíčku na kľúčik poháňa kolesá. Lenže, čo sa stane, keď pero v autíčku natiahneme a autíčko položíme na zem.

**Obr. 10**

(ilustrácia: P. Cpin, In: Galata, J. 1980, s. 35 )

☀ *Aké ručičky sa spomínajú v texte?*

Spočiatku sa rozbehne ako zajac, no vzápätí začne spomaľovať, až sa po chvíli zastaví. To by boli pekné hodiny, keby išli tak ako naše autíčko! Dopoludnie by ubehlo ako nič, popoludnie by bol o trochu dlhšie a večer by už hodiny načisto zastali. Že by také hodiny merali čas od buka do buka, je vari každému jasné.



**Obr. 11**

(ilustrácia: P. Cpin, In: Galata, J. 1980, s. 33 )

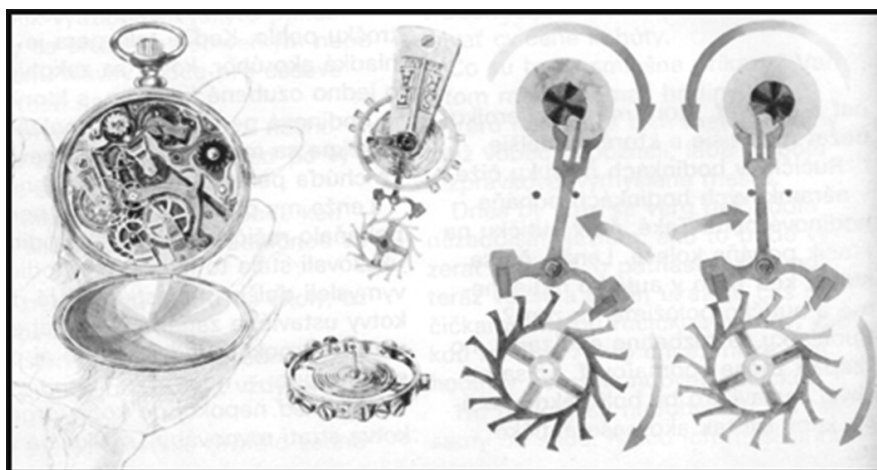
☀ ***O akej hračke sa hovorí v texte?***

Aby to tak nebolo, je v hodinách súčiastka, ktorá sa volá kotva. Podobne ako lodná kotva drží loď na jednom mieste, aj hodinová kotva nechce dovoliť, aby sa pero čo len trošku pohlo. Keďže telo pera je hladké, kotva sa zakotví o jedno ozubené koliesko, s ktorým je hodinové pero napevno spojené.

Zasekne sa mu do zubov tak pevne, že chúďa pero sa nemôže ani hnúť.

☀ ***Ako sa volá súčiastka, ktorá sa v texte spomína?***

Lenže my nepotrebujeme, aby pero poháňalo ručičky – inak by hodiny ukazovali stále to isté. Preto hodinári vymysleli ďalšiu súčiastku, ktorá do kotvy ustavične zapára. Nedá jej ani na chvíľu pokoj. Veď jej preto aj prischlo meno – nepokoj!



**Obr. 12**

(ilustrácia: P. Cpin, In: Galata, J. 1980, s. 34)

Vždy keď nepokoj do kotvy drgne, kotva stratí rovnováhu. To šikovne využije ozubené koliesko spojené s perom, vyšmykne sa kotve a chytrý urobí krok vpred. Keď to kotva zbadá, hneď sa mu postaví do cesty. No nepokoj by sa nevolal nepokoj, keby dal kotve pokoj. Opäť do nej drgne. A ozubené koliesko šmyk, a už je zas o krok ďalej. A s ním i všetky ručičky.

(Galata, J. 1980, s. 32 – 35)

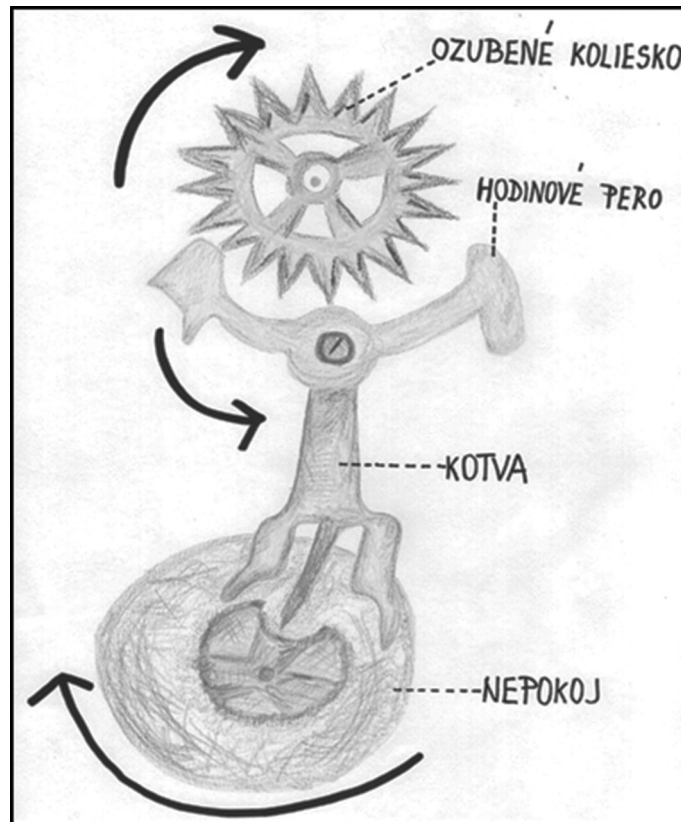
■ **Výzvovo-otázkové podnety na porozumenie textu:**

**Vyhľadávanie informácií, ktoré sú uvedené v texte explicitne.**

- Ako sa nazývajú hodinky na ruku?
- Čo ukazuje malá ručička na hodinkách?
- Čo ukazuje veľká ručička na hodinkách?
- Čo poháňa hodinové ručičky?

**Vyvodzovanie súvislostí z informácií v texte, inferencie.**

- Čo je ciferník?
- Pokús sa nakresliť kotvu. Čo všetko môže slovo kotva znamenať?
- Čo všetko môže znamenať slovo nepokoj? Ukáž na obrázku.



Obr. 13

## OUTPUT

### ■ Výzvovo-otázkové podnety na porozumenie textu:

#### Prepojenie informácií z textu s doterajšími vedomosťami a skúsenosťami.

- Povedz, aké druhy hodínok poznáš.
- Aké rôzne druhy hodín máš doma? Čím sa líšia?
- Ako sa volá človek, ktorý opravuje hodinky?

#### Použitie informácií pri produkčnej aktivite.

#### Reprodukovanie/zhrnutie informácií získaných z textu.

- Nakresli svoje hodinky zvonku. Ak nemáš, nakresli také, aké by si chcel/a mať.
- Skús nakresliť svoje hodinky, ako vyzerajú zvnútra. Pomenuj v nich jednotlivé časti.

#### Overenie globálneho porozumenia textu cloze-testom.

## O ručičkách, kotve a nepokoji

Väčšina hodín ukazuje čas ručičkami. Malou ručičkou hodiny, veľkou minúty. A kto chce, môže mať hodinky i so sekundovou ručičkou.

Ručičky sa nepohybujú len tak, samy od seba. Niečo ich musí poháňať a určovať, ktorá má po ciferníku bežať rychlejšie a ktorá pomalšie. Bežo v hodinkách na ruku čiže v náramkových hodinkách poháňa hodinové pero. Presne také isté, aké v autíčku na kľúčik poháňa kolesá. Lenže, čo sa stane, keď hodinu v autíčku natiahneme a autíčko položíme na zem?

Rozbehne ako zajac, no vzápätí začne spomaľovať, až sa po chvíli zastaví. To by boli pekné hodinky, keby išli ako autíčko! Dopoludnie by ubehlo ako nič, popoludnie zas dlhšie a večer by hodiny karabaili. Aby to tak nebolo, je v hodinách súčiastka, ktorá sa volá kotva. Podobne ako lodná kotva drží loď na jednom mieste, aj hodinová kotva nechce dovoliť, aby sa pero čo len trošku pohlo. Keďže telo pera je hladké, poriadne sa zakotví o jedno ozubené koliesko, s ktorým je hodinové pero napevno spojené. Zasekne sa mu do zubov tak pevne, že chůďa pero sa nemôže ani hnúť. Preto hodinári vymysleli ďalšiu súčiastku, ktorá do kotvy ustavične zapára. Nedá jej ani na chvíľu pokoj. Veď jej preto aj prischlo meno nepokoj!

Vždy keď nepokoj do kotvy drgne, ručička stratí rovnováhu. To šikovne využije ozubené koliesko spojené s perom, vyšmykne sa kotve a chytro urobí krok vpred. Keď to kotva zbadá, hneď sa mu postaví do cesty. Opäť do nej drgne. A ozubené koliesko šmyk, a už je zas o krok ďalej a s ním i všetky ručičky.

### 3.6 Edukačná jednotka *Ako výťah odmietol vozit' Janka Vozára I*

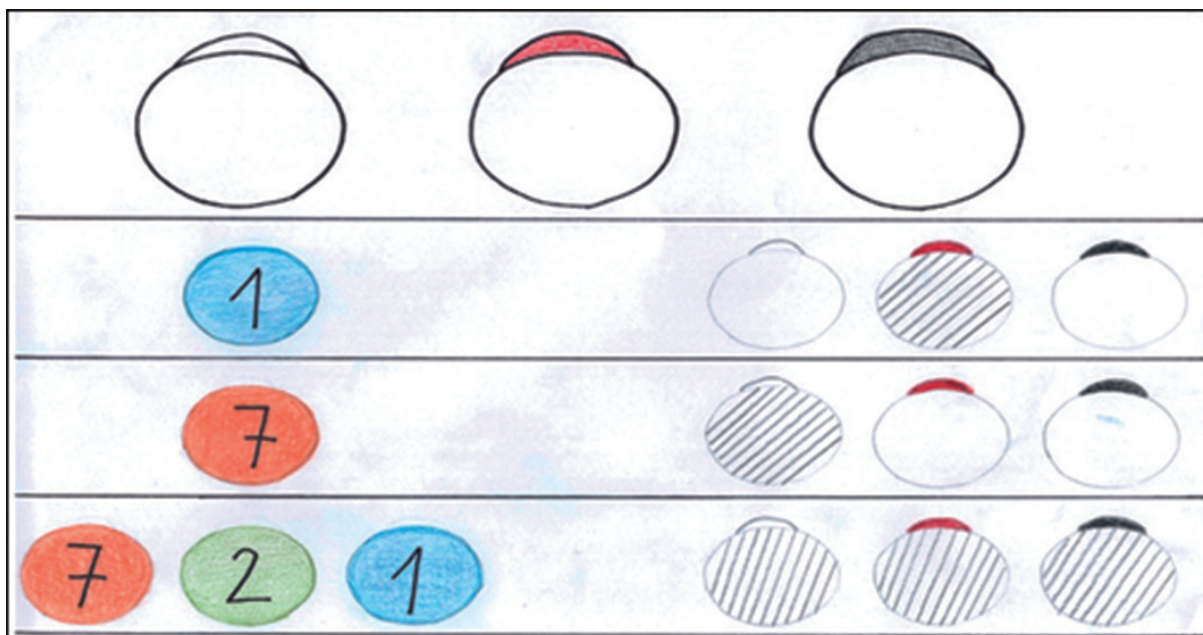
#### INPUT

Pri tvorbe úlohy na stimulovanie kognitívnych procesov sa opierame o stimulačný nástroj D. Tzuriela (1995) *The children's inferential thinking modifiability test – Test modifikovateľnosti detského inferenčného myslenia*, ktorý sme prispôbili obsahu textu. Úloha je podobná ako v edukačnej jednotke 3.5. Žiaci pracujú s pracovným listom a obrázkami (zvlášť priložené k pracovnému listu), ktoré do neho vkladajú tak, aby prišli na spôsob, ako vyplniť vrchnú časť pracovného listu (znázorňujú ju tri tlačidlá). Úlohou žiaka je do každého prázdneho tlačidla umiestniť jedno číslo, pričom v každom tlačidle je iné číslo. Na riešenie úlohy slúži spodná časť pracovného listu, ktorú predstavujú tri riadky, ktoré „nesú informácie“ o možnom umiestnení čísel do tlačidiel. Úlohy sú zamerané na stimulovanie týchto kognitívnych procesov: *pozornosť, inferenčné myslenie, komparácia, systematické myslenie, plánovanie*. V edukačnej jednotke používame recepčnú stratégiu Viem – Chcem vedieť – Dozvedel som sa (V – CH – D).

#### ■ Úloha na stimulovanie kognitívnych procesov:

##### Inštrukcie pre žiaka:

- Pozorne si prezri pracovný list a obrázky k nemu priložené. Povedz, čo všetko sa na pracovnom liste a obrázkoch nachádza.
- Tvojou úlohou je doplniť do troch veľkých, prázdnych tlačidiel tri čísla tak, aby v každom tlačidle bolo iba jedno číslo, a to odlišnej farby.
- Na to, aby si ich tam mohol umiestniť, musíš najprv nájsť spôsob, ktorý je ukrytý v troch riadkoch pod troma veľkými prázdnyimi tlačidlami.
- Koľko čísel sa nachádza v pracovnom liste? Ulož čísla do pracovného listu na čísla podľa farieb.
- Presuň každé číslo z ľavej strany do tlačidiel na pravej strane. Akým spôsobom si ich umiestnil?
- Dopln čísla z malých tlačidiel do veľkých tlačidiel vo vrchnej časti pracovného listu.



→ zvlášť vyrobené čísla, ktoré žiak vkladá do pracovného listu

■ **Tabuľka V – CH – D:**

- Čo všetko vieš o výťahu? Zapiš do prvého riadku tabuľky. Používajú sa vo výťahu podobné tlačidlá, ako boli v predchádzajúcej úlohe?
- Do druhého riadku napíš, čo by si sa o výťahu chcel/a dozvedieť?

1. ČO UŽ VIEM	
2. ČO CHCEM VEDIET	



## ■ Čítanie textu:

### ☀ *otázky na lokálne porozumenie textu*

#### **Ako výťah odmietol vozit' Janka Vozára**

Janko Vozár z nášho vchodu je milý, ale veľmi neposedný chlapec. Keď sa vozil výťahom, v kabíne výťahu sa vždy knísal z boka na bok a poskakoval. Celá kabína sa otriasala, narážala na vodiace koľajničky, ktoré sa starajú o to, aby výťah šiel pekne rovno hore alebo dolu.

Až raz sa stalo, čo sa stať muselo: výťah s Jankom zastal medzi dvoma poschodiami. Začal stláčať jedno tlačidlo po druhom, ale výťah sa ani nepohol. Keď stlačil žltý gombík s nápisom ZVONČEK, ozvalo sa na chodbe zvonenie. Začula ho susedka vracajúca sa s nákupom. Telefónom zavolala opravára a ten Janka po hodine nedobrovoľného väzenia vyslobodil.

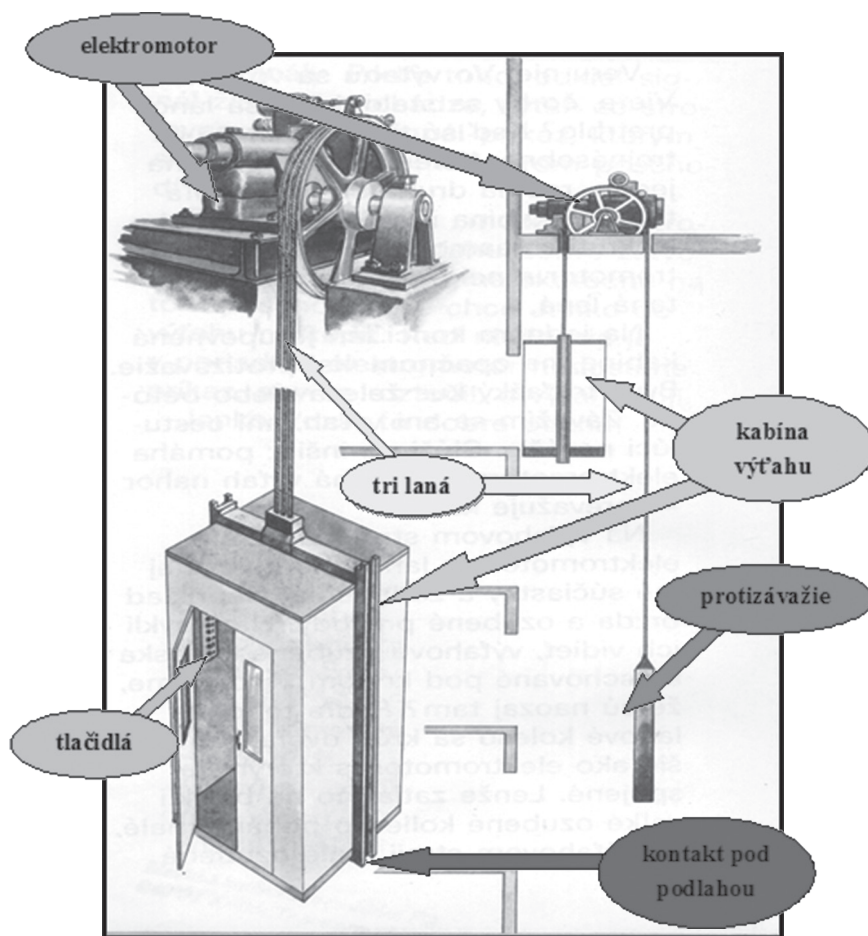
### ☀ *Ako sa volá chlapec, ktorý sa zasekol vo výťahu?*

Janko sa priznal, že vo výťahu skákal. Opravár ho najprv vyhrešil, ale keď videl, aký je Janko vyľakaný, trochu zmäkol, ba dokonca ho pozval do strojovne výťahu hore na streche.

Cestou sa Janko dozvedel, že vo výťahovej kabíne nemožno skákať, lebo pod dlážkou kabíny je kontakt, ktorý sa skákaním poškodí. Keď vstúpime do výťahu, podlaha kabíny trochu poklesne, čím medzi dlážkou a dnom kabíny vznikne kontakt alebo po slovensky spojenie či dotyk.

### ☀ *Čo sa nachádza pod výťahovou kabínou?*

To je pre výťah znamenie, aby neposlúchal žiadne iné príkazy, len naše. Inak by sa mohlo stať, že by niekto na inom poschodí výťah privolať, a my by sme sa nechtiac odviezli tam. V strojovni je najdôležitejšia časť výťahu – výťahový stroj. Z neho nám do oka padne veľké koleso so žliabkami po obvode, v ktorých sú tri laná. Na čo sú tam tri laná? Nestačilo by jedno lano? Keď sú tri laná, istota je trojnásobná. Koleso sa krúti raz na jednu, raz na druhú stranu, podľa toho, či kabína ide hore alebo dolu.



Obr. 14

(ilustrácia: P. Cpin, In: Galata, J. 1980, s. 37)

☀ **Koľko lán sa nachádza vo výťahovom stroji?**

Nekrúti sa samo, rozkrúca ho elektromotor a nekrúti sa len tak, ale ťahá laná. Na jednom konci lán je upevnená kabína, na opačnom visí protizávažie. Býva to ťažký kus železa alebo betónu, pomáha elektromotoru, keď ťahá výťah nahor – prevažuje kabínu.

(Galata, J. 1980, s. 36 – 39)

■ **Výzvovo-otázkové podnety na porozumenie textu:**

**Vyhľadávanie informácií, ktoré sú uvedené v texte explicitne.**

- Čo robil Janko vo výťahu?
- Aký gombík Janko vo výťahu stlačil, keď sa zasekol?
- Kto Jankovi privolal pomoc?

### Vyvodzovanie súvislostí z informácií v texte, inferencie.

- Vysvetli, prečo „výtah odmietol vozit' Janka“.
- Na čo slúži „kontakt“ vo výtahu?
- Akými inými slovami sa dá kontakt pomenovať?
- Aký je význam „protizávažia“ na výtahu?
- Povedz, na čo slúžia tlačidlá vo výtahu.

### OUTPUT

#### ■ Výzvovo-otázkové podnety na porozumenie textu:

##### Použitie informácií pri produkčnej aktivite.

- Nakresli zákazovú značku, ktorá zakazuje skákanie vo výtahu.

##### Objasnenie a zdôvodnenie informácií.

- Aký význam majú výtahy v obytných domoch?

##### Prepojenie informácií z textu s doterajšími vedomosťami a skúsenosťami.

- Skákal si aj ty niekedy vo výtahu?
- Vieš o niekom, kto skáče vo výtahu?

##### Triedenie a zhrnutie získaných informácií.

- Vráť sa k tabuľke V – CH – D a zapíš do tretieho riadku, čo nové si sa o výtahu z textu dozvedel/a.

<b>1. ČO UŽ VIEM</b>	
<b>2. ČO CHCEM VEDIEŤ</b>	
<b>3. ČO SOM SA DOZVEDEL/A</b>	

### 3.7 Edukačná jednotka *O poslušnom drakovi*

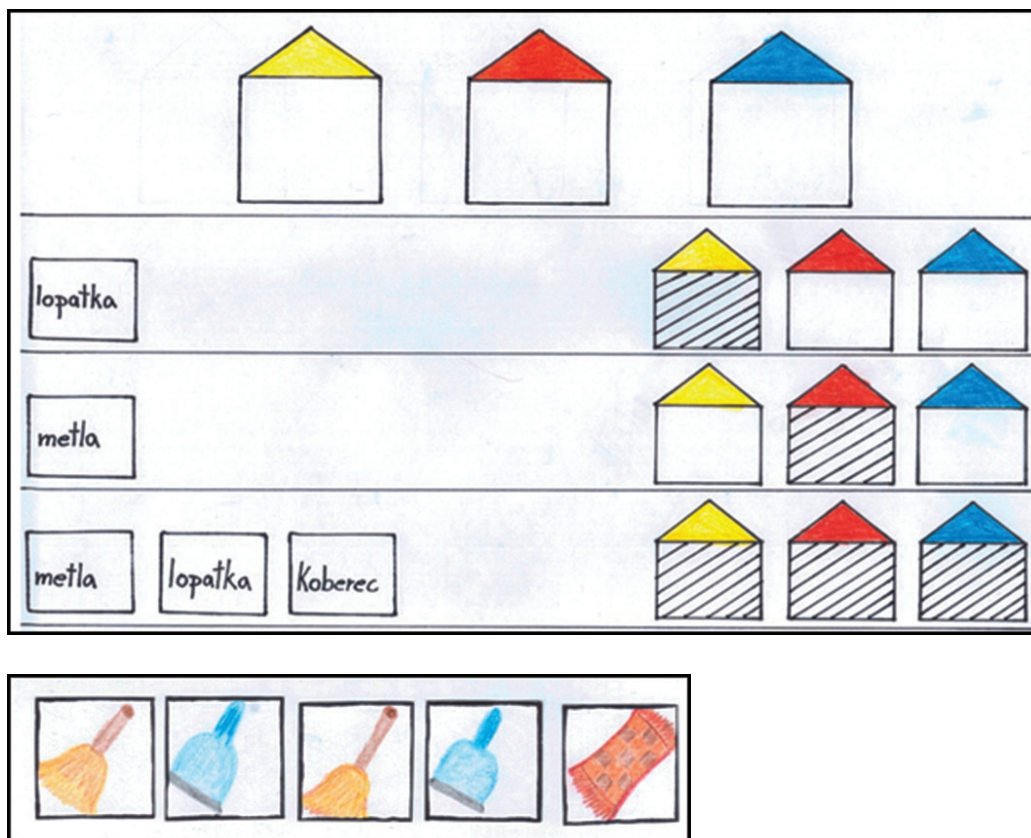
#### INPUT

Pri tvorbe úlohy na stimulovanie kognitívnych procesov sa opäť opierame o stimulačný nástroj D. Tzuriela (1995) *The children's inferential thinking modifiability test – Test modifikovateľnosti detského inferenčného myslenia*, ktorý sme prispôbili obsahu textu. Žiaci pracujú s pracovným listom a obrázkami (zvlášť priložené k pracovnému listu), ktoré do neho vkladajú tak, aby prišli na spôsob, ako vyplniť vrchnú časť pracovného listu (znázorňujú ju tri prázdne domčeky), kde má byť znázornené konečné vyriešenie úlohy. Úlohou žiaka je do každého prázdneho domčeka umiestniť predmet, pričom v každom domčeku je iný predmet. Na riešenie úlohy slúži spodná časť pracovného listu, ktorú predstavujú tri riadky a „nesú informácie“ o možnom umiestnení predmetov do domčeka, ktoré sa odlišujú farebne strechou. Úlohy sú zamerané na stimulovanie týchto kognitívnych procesov: *pozornosť, inferenčné myslenie, komparácia, systematické myslenie, plánovanie*. Pomocou pojmovej mapy podporujeme vybavovanie vedomostí a skúseností dieťaťa s kľúčovým pojmom textu.

#### ■ Úlohy na stimulovanie kognitívnych procesov:

##### Inštrukcie pre žiaka:

- Pozorne si prezri pracovný list a obrázky k nemu priložené. Povedz, čo všetko sa na pracovnom liste a obrázkoch nachádza.
- Tvojou úlohou je doplniť do troch veľkých, prázdnych domčeka tri predmety tak, aby v každom domčeku bol iba jeden predmet.
- Na to, aby si ich tam mohol umiestniť, musíš najprv nájsť spôsob, ktorý je ukrytý v troch riadkoch pod domčekmi.
- Koľko predmetov sa nachádza v pracovnom liste? Ulož obrázky predmetov do pracovného listu na rovnaké predmety.
- Presuň každý predmet na ľavej strane do domčeka na pravej strane. Akým spôsobom si ich umiestnil?
- Dopln predmety z malých domčeka do veľkých domčeka vo vrchnej časti pracovného listu.



→ zvlášť vyrobené kartičky, ktoré žiak vkladá do pracovného listu

■ **Pojmová mapa:**

- Napíš všetky slová, ktoré ti napadnú pri slove upratovanie.



**ELABORÁCIA**

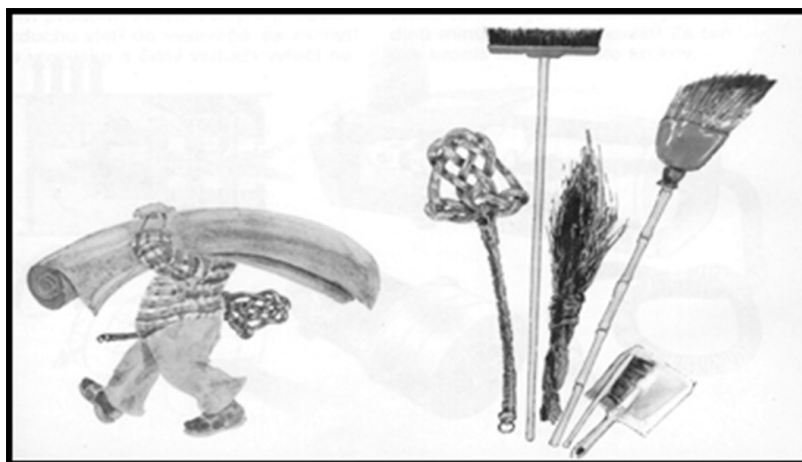
■ **Čítanie textu:**

- ☀ *otázky na lokálne porozumenie text*

## O poslušnom drakovi

Špina a prach boli odjakživa nepriateľmi človeka. Kým žil v jaskyni, ešte to ušlo. No neskôršie, keď si začal stavať domy, chcel v nich mať čisto. Lenže špina a prach sa mu stále lepili na päty. Nahneval sa človek a vymyslel metlu.

Zametá metla, zametá, trochu prachu na lopatku, ale trochu i do vzduchu. A zo vzduchu pekne naspät' na stôl, skrine a na police.



Obr. 15

(ilustrácia: P. Cpin, In: Galata, J. 1980, s. 49)

### ☀ *Kde žil človek predtým, než začal stavať domy?*

– Tak to teda nie, – povedal si človek. – Potrebujem nejakého pomocníka, čo sa so špinou popasuje namiesto mňa. – Rozmýšľal, rozmýšľal, až vymyslel vysávač. Priniesol vysávač domov a rozložil ho v strede izby.

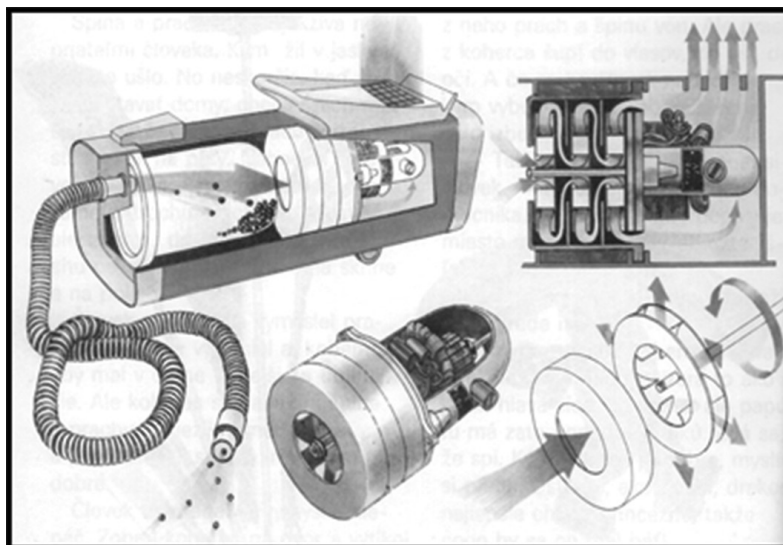
Vykukne prach z koberca a vyvaluje okále na to čudo. Vyzerá to ako drak; hlava síce iba jedna, ale papuľu má zato poriadne širokú. Zdá sa, že spí. Kým spí, tak je dobre, myslí si prach. Ostatne, ako počul, drakom najlepšie chutia princezné, takže čoho by sa on mal báť!

### ☀ *Čo malo z vysávača strach?*

Vtom však človek stlačil gombík – spínač a drak sa prebudil. Z brucha sa mu ozval hukot, papuľa sa nadvihla, zasyčala, krk sa zavlnil. Lenže z papule mu nevyšľahli plamene a nezačal hľadať princezné. Vrhol sa na prach a všelijaké smietky a nenásytne ich hltal. Aj to najmenšie zrnko. Darmo sa utiahli do kútov a úzkych škár. Hučiaci pahltník si vymenil hlavu za úzku, dlhú, potom za okrúhlu podobnú kefe a nemilosrdne zhltoľ všetko, čo zbadal. Odvtedy je drak – vysávač pre smeti a prach postrachom.

Tu sa končí naša rozprávka, pretože my dobre vieme, že vysávač nie je nijaký poslušný drak, ale stroj. A vieme i to, že v bruchu má pláténé alebo papierové vrecúško, kde sa špina a prach zachytávajú. Ale čo je za tým? Skáče prach sám, dobrovoľne do zajatia?

Veru nie. Strhne ho tam prúd vzduchu, ktorý vysávač vťahuje do seba. Za vrecúškom má totiž vysávač ventilátor, a to je ten vťahovač vzduchu. Ventilátor je poháňaný elektromotorom a ten zas elektrickým prúdom.



**Obr. 16**

(ilustrácia: P. Cpin, In: Galata, J. 1980, s. 50)

### ☀ **Čo strhne prach do vrecúška vo vysávači?**

Prach, ktorý s prúdom vzduchu vletí do vysávača, sa zachytí vo vrecúšku a čistý vzduch vyfučí na druhom konci vysávača von. No ešte predtým chladivým dotykom pohladí elektromotor, aby sa mu ľahšie pracovalo. Pretože ak má vysávač dobre vysávať, musí elektromotor otáčať lopatkami ventilátorov veľmi veľkou rýchlosťou.

(Galata, J. 1980, s. 48 – 51)

### ■ **Výzvovo-otázkové podnety na porozumenie textu:**

#### **Vyhľadávanie informácií, ktoré sú uvedené v texte explicitne.**

- Čo človek používal predtým, než vymyslel vysávač?
- Čo musíme stlačiť, aby vysávač začal pracovať?
- Kam sa vo vysávači dostáva to, čo povysávame?

## Vyvodzovanie súvislostí z informácií v texte, inferencie.

- Aké gombíky – spínače ešte poznáš?
- Vysvetli, prečo sa o vysávači hovorí ako o „poslušnom drakovi“.
- Na čo slúži ventilátor vo vysávači? Vieš aj o inom využití ventilátora?
- Povedz, kedy je dobrá metla a kedy vysávač.

## OUTPUT

### ■ Výzvovo-otázkové podnety na porozumenia textu:

#### Objasnenie a zdôvodnenie informácií.

#### Prepojenie informácií z textu s doterajšími vedomosťami a skúsenosťami.

- Čo je potrebné urobiť, ak sa vrecúško vo vysávači celkom naplní? Aké druhy vrecúšok do vysávača poznáš?
- Povedz, ako ty doma pomáhaš pri upratovaní. Máš skúsenosti s vysávaním?

#### Použitie informácií pri produkčnej aktivite.

- Ako vyzerá vysávač, ktorý máte doma? Nakresli ho.
- Opíš vysávač pomocou päťveršíka:

#### VYSÁVAČ

Aký je ? (2 slová):

Čo robí ? (3 slová):

Jedna krátka veta (4 slová):

Iný názov pre vysávač:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



### 3.8 Edukačná jednotka *O horúcej chladničke*

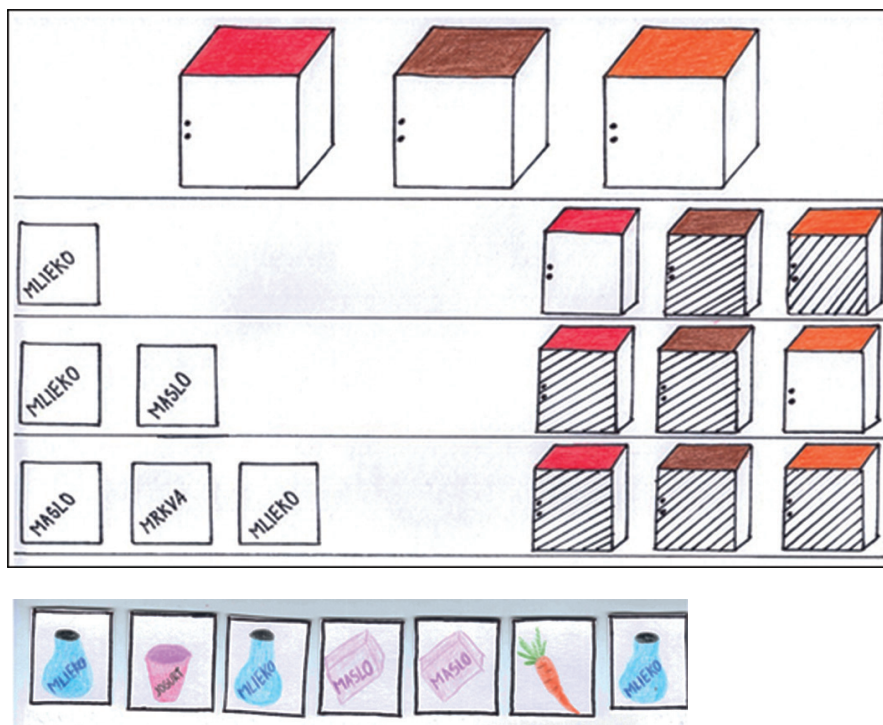
#### INPUT

Pri tvorbe úlohy na stimulovanie kognitívnych procesov sa opäť opierame o stimulačný nástroj D. Tzuriela (1995) *The children's inferential thinking modifiability test – Test modifikovateľnosti detského inferenčného myslenia*, ktorý sme prispôbili obsahu textu. Žiaci pracujú s pracovným listom a obrázkami (zvlášť priložené k pracovnému listu), ktoré do neho vkladajú tak, aby prišli na spôsob, ako vyplniť vrchnú časť pracovného listu (znázorňujú ju tri prázdne chladničky), kde má byť znázornené konečné vyriešenie úlohy. Úlohou žiaka je do každej prázdnej chladničky umiestniť jednu potravinu, pričom v každej chladničke je iná potravina. Na riešenie úlohy slúži spodná časť pracovného listu, ktorú predstavujú tri riadky a „nesú informácie“ o možnom umiestnení potravín do chladničiek, ktoré sa odlišujú farebne hornou časťou. Úlohy sú zamerané na stimulovanie týchto kognitívnych procesov: *pozornosť, inferenčné myslenie, komparácia, systematické myslenie, plánovanie*. Pomocou pojmovej mapy podporujeme vybavovanie vedomostí a skúseností dieťaťa s kľúčovým pojmom textu.

#### ■ Úlohy na stimulovanie kognitívnych procesov:

##### Inštrukcie pre žiaka:

- Pozorne si prezri pracovný list a obrázky k nemu priložené. Povedz, čo všetko sa na pracovnom liste a obrázkoch nachádza.
- Tvojou úlohou je doplniť do troch veľkých, prázdnych chladničiek tri potraviny tak, aby v každej chladničke bola iba jedna potravina.
- Na to, aby si ich tam mohol umiestniť, musíš najprv nájsť spôsob, ktorý je ukrytý v troch riadkoch pod tými chladničkami.
- Koľko potravín a aké potraviny sa nachádzajú v pracovnom liste? Ulož obrázky potravín do pracovného listu na rovnaké potraviny.
- Presuň potraviny na ľavej strane do chladničiek na pravej strane. Akým spôsobom si ich umiestnil?
- Dopln potraviny z malých chladničiek do veľkých chladničiek vo vrchnej časti pracovného listu.



→ zvlášť vyrobené kartičky, ktoré žiak vkladá do pracovného listu

### ■ Pojmová mapa:

- Napíš všetky slová, ktoré ti napadnú pri slove chladnička.
- Pojmové mapovanie môžeme so žiakmi realizovať ústnou alebo písomnou formou.



## ELABORÁCIA

### ■ Čítanie textu:

☀ *otázky na lokálne porozumenie textu*

## O horúcej chladničke

Minule som si kúpil nanukovú tortu. Dal som ju hore do chladničky a tešil som sa, ako si na nej večer pochutnám. Ale beda! Namiesto zmrazeného krému som z nej vytiahol nanukovú polievku. No toto! Čo sa stalo?

Prezerám chladničku a tu sa dotknem čiernej mriežky na zadnej strane. Aha, je studená! Ale veď práve tá má byť horúca! Horúca? Ako môže chladnička zároveň chlaď a zároveň byť horúca?



Obr. 17

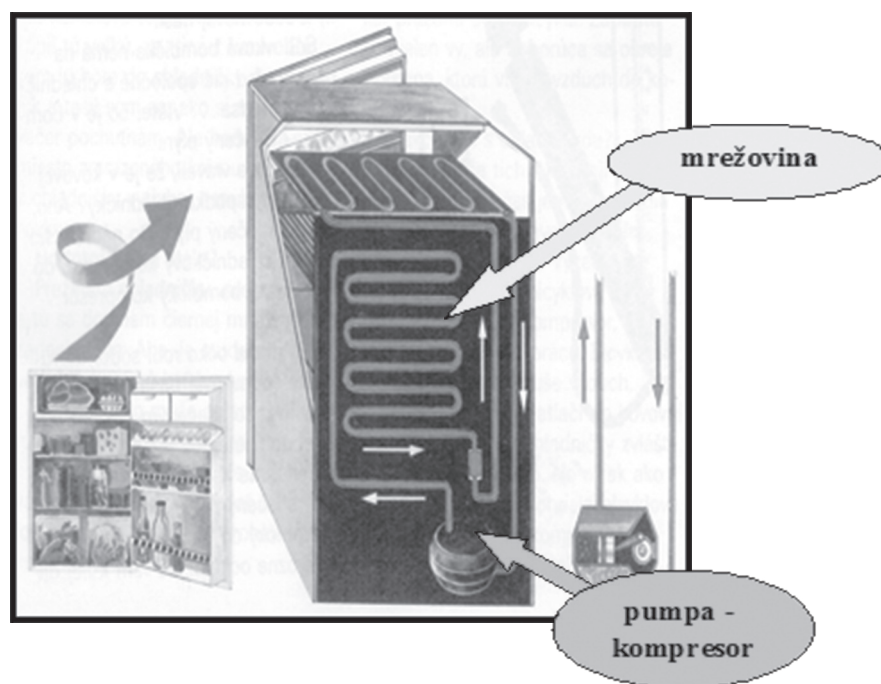
(ilustrácia: P. Cpin, In: Galata, J. 1980, s. 53)

### ☀ *Čo sa v chladničke roztopilo?*

Dávajte pozor: Skúste rýchlo nafúkať prázdnu dušu bicykla. Zapotíte sa nielen vy, ale dohorúca sa ohreje i pumpa, ktorá vtláča vzduch do kolesa. A ako je to s chladničkou? Tá si zväčša tichučko stojí v kúte a len z času na čas jemne zapradie ako kocúr. To sa práve rozbehla chladničková pumpa.

Vyzerá síce trochu inakšie ako bicyklová a má aj osobitné meno – kompresor, no robí vlastne tú istú prácu. Bicyklová pumpa nafúka do duše vzduch, pumpa – kompresor natlačí do kovovej nádržky naspodku chladničky zvláštny chladničkový plyn.

No a tak ako sa pri fúkaní kolesa ohriala bicyklová pumpa, ohreje sa i kompresor a s ním aj chladničkový plyn, ktorý prechádza cez čiernu mrežovinu.



**Obr. 18**

(ilustrácia: P. Cpin, In: Galata, J. 1980, s. 54)

### ☀ *Cez čo prechádza chladničkový plyn?*

A ako, že chladnička zároveň chladí? Plyn, ktorý pumpa – kompresor v chladničke stláča do nádržky, sa prudko vypúšťa do rúrok v hornej časti chladničky. Od nich sa ochladí celé vnútro a všetko, čo je v ňom. Potom zase kompresor plyn stlačí, a tak ustavične dookola.

Zostáva mi odpovedať už iba na jednu otázku: prečo sa nanuková torta roztopila? Roztopila sa preto, lebo nemohla chladieť, pretože nebola vzadu horúca.

Horúca nebola preto, lebo kompresor nepracoval a nestláčal chladničkový plyn. Nie žeby bol kompresor lenivý, ale nedostával elektrický prúd, ktorý ho poháňa. V ten deň, keď som si kúpil nanukovú tortu, montéri totiž opravovali elektrické vedenie a na niekoľko hodín vypli v celom dome prívod prúdu.

(Galata, J. 1980, s. 52 – 55)

### ■ Výzvovo-otázkové podnety na porozumenie textu:

**Vyhľadávanie informácií, ktoré sú uvedené v texte explicitne.**

- Čo sa nachádza na zadnej strane chladničky?
- Ako sa volá chladničková pumpa?

### Vyvodzovanie súvislostí z informácií v texte, inferencie.

- Ako rozumieš slovu pumpa? Aké pumpy ešte poznáš?
- Porovnaj pumpu na bicykli a chladničkovú pumpu.
- Čo bolo príčinou, že sa nanuková torta v chladničke roztopila?

<b>OUTPUT</b>
---------------

### ■ Výzvovo-otázkové podnety na porozumenie textu:

#### Prepojenie informácií z textu s doterajšími vedomosťami a skúsenosťami.

- Vieš, čo je to mraznička? Na čo sa používa?
- Vieš, čo je to biela technika?

#### Triedenie a zhrnutie získaných informácií.

- Roztried' kartičky s názvami a obrázkami potravín podľa toho, ktoré doma dávate do chladničky a ktoré nedávate.

#### Objasnenie a zdôvodnenie informácií.

##### T-schéma:

- Vieš si predstaviť dnešnú dobu bez chladničky?
- Svoje tvrdenia zapíš do tabuľky a zdôvodni ich.

ÁNO	NIE

## ZÁVER

Predstaveným edukačným modelom rozvíjania porozumenia vecného textu a ukážkami konkrétnych edukačných jednotiek sme sa usilovali poskytnúť didaktický rámec a praktickú inšpiráciu pre školské vzdelávacie programy a pre učiteľov, ako možno postupovať pri systematickom rozvíjaní porozumenia vecného textu.

Na základe analyzovaných didaktických východísk a vlastných výskumných zistení formulujeme **odporúčania na systematickú prácu pri rozvíjaní porozumenia vecného textu** v jazykovo-komunikačnej zložke vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii:

1. Rozvíjať schopnosť žiaka porozumieť rôznym textovým modelom hovorenej a písanej reči, teda textom diferencovaným podľa: *percepčného kanála* (čítané, počúvané, kombinované), *funkcie* (vecné – umelecké), *kontinuity* (súvislé – nesúvislé), *modu* (printové – elektronické), *prostredia* (súkromné – verejné), *komunikačného zámeru* (konverzačné, informačné, rozprávacie, opisné, presvedčacie).
2. Pri výbere textov sa usilovať o intertextové prepojenia, ktoré poskytujú viac príležitostí na chápanie vzťahového charakteru porozumenia a zvyšujú záujem žiaka o čítanie/počúvanie textu.
3. Využívať rôzne recepčné stratégie a metódy (ich prehľad pozri v Liptáková a kol. 2011, s. 223 – 226).
4. Prácu s textom štruktúrovať podľa fáz mentálneho aktu:
  - a. **Na začiatku recepcie textu (input):**
    - Aktivizovať všeobecné a jazykové znalosti súvisiace s témou a obsahom textu, s daným textovým modelom a s jazykovými prostriedkami použitými v texte.
    - Stimulovať kognitívne procesy potrebné pri porozumení textu (*najmä pozornosť, pamäťové funkcie, inferenčné myslenie atď.*) prostredníctvom úloh tematicky súvisiacich s textom.
  - b. **V priebehu recepcie textu (elaborácia):**
    - Vnímať čítaný/počúvaný text na základe zrakovopercepčných alebo sluchovopercepčných procesov a fonologických procesov.

- Dekódovať lexikálne a syntaktické jednotky textu.
- Štruktúrovať čítaný text otázkami na lokálne porozumenie textu a udržanie pozornosti žiaka.
- Porozumieť textu pomocou výzvovo-otázkových podnetov na jednotlivé úrovne procesov porozumenia textu (postupne, podľa veku žiakov od nižších k vyšším úrovňam): identifikovanie informácií uvedených v texte explicitne; vyvodzovanie implicitných textových súvislostí (inferencie); objasňovanie, vysvetľovanie a zdôvodňovanie informácií; spájanie informácií s doterajšími vedomosťami a skúsenosťami žiaka; hodnotenie informácií podľa istých kritérií.
- Plánovať a monitorovať zapájanie relevantných kognitívnych procesov.
- Triediť informácie v závislosti od typu a účelu textu (usporiadanie, selekcia, osnova).
- Zovšeobecniť získané informácie, ich zmysel a využitie (súhrny, prehľady, návrhy).

**c. Po dokončení recepcie textu (output):**

- Overiť globálne porozumenie textu, napr. pomocou cloze-testu.
- Využiť získané informácie v produkčných aktivitách žiaka (verbálnych i neverbálnych).

5. Stimulovať metakognitívne procesy žiaka pri porozumení textu:

- otázky pred čítaním/počúvaním textu: Prečo je dobré tento text čítať/počúvať? Čo sa z neho môžem dozvedieť? Aký plán si na to zvolím?
- otázky počas čítania/počúvania textu: Čo bude v texte nasledovať ďalej? Prečo si to myslím? Aké mám na to dôkazy? Podporovať kladenie otázok žiakom na jednotlivé úrovne porozumenia textu.
- otázky po čítaní/počúvaní textu: Čo som sa z textu dozvedel? Ako to môžem využiť? Kde a ako môžem získať ďalšie informácie?

## LITERATÚRA

ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*) *Performance Descriptors for Language Learners*. 2012 Edition. 19 s.

ANDERSON, L. & D. A. KRATHWOHL, eds., 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman. ISBN 13: 978-0801319037.

BLOOM, B. S., ed., 1956. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classifications of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.

CIBÁKOVÁ, D., 2012. *Jazyk a kognícia v rozvíjaní porozumenia textu u žiaka primárnej školy* [online]. Prešov: Prešovská univerzita [cit. 2013-09-15]. ISBN 978-80-555-0605-0. Dostupné na: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Cibakova1>

CLARKE, S., P. DICKINSON & J. WESTBROOK, J., eds., 2010. *The Complete Guide to Becoming an English Teacher*. London: SAGE Publications. ISBN-13: 978-1847872890.

Early Literacy Research in Poland. *Special issue of L1 Educational Studies in Language and Literature 2013-2014*, guest edited by Elżbieta Awramiuk & Grażyna Krasowicz-Kupis.

FEUERSTEIN, R. et al., 2002. *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability*. Jerusalem.

GALÁDOVÁ, A., S. GALLOVÁ, E. KATRENIÁKOVÁ, Z. KELEMEN a J. STOVÍČKOVÁ, 2013. *Trendy úrovne kľúčových kompetencií žiakov 4. ročníka základných škôl. Národná správa z medzinárodných výskumov PIRLS 2011 – čitateľská gramotnosť a TIMSS 2011 – matematická a prírodovedná gramotnosť*. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. ISBN 978-80-89638-10-9.

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

GAVORA, P., 2003. *Modely a úrovne gramotnosti*. In: *Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 11 – 25. ISBN 80-223-1869-8.

GAVORA, P., 2006. *Čítanie, písanie a gramotnosť – ich premeny v súčasnom svete*. In: SIČÁKOVÁ, Ľ. a Ľ. LIPTÁKOVÁ, eds. *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*. 12. Prešov: 2006, s. 23 – 30. ISBN 80-8068-491-X.

GAVORA, P. a kol., 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka. Príručka pre učiteľa*. Nitra: Enigma. ISBN 978-80-891-3257-7.

JENSEN, M. R., 1998 – 2007. *Logic Boards. MindLadder*. Roswell, Georgia, U.S.A.



JENSEN, M. R., 2009. *Dynamic Assessment, Learning, Culture and Cognition*. International Center for Mediated Learning, Roswell, Georgia, U.S.A.

KESSELOVÁ, J., 2003. *Morfológia v komunikácii detí*. Prešov: Vydavateľstvo Anna Nagyová. ISBN 80-967845-5-2.

*Key competencies. A developing concept in general compulsory education*. Brussels: EURYDICE, 2002. ISBN 2-87116-346-4.

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

LARKIN, S., 2010. *Metacognition in young children*. New York: Routledge, Taylor & Francis group. ISBN 978-0-415-46358-4.

LIPTÁKOVÁ, Ľ. a K. VUŽŇÁKOVÁ, 2009. *Dieťa a slovtvorba*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0072-0.

LIPTÁKOVÁ, Ľ., M. KLIMOVIC, B. HLEBOVÁ a J. KRESILA, 2010. Stimulačný program a stimulácia kognitívnych funkcií v rámci kurikula v prvom roku školskej dochádzky – slovenský jazyk. In: KOVALČÍKOVÁ, I., ed. *Kognitívna stimulácia individuálnych edukačných potrieb žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 62 – 89. ISBN 978-80-555-0197-0.

LIPTÁKOVÁ, Ľ. a kol., 2011. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0462-9.

LIPTÁKOVÁ, Ľ., 2012. *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0643-2.

LIPTÁKOVÁ, Ľ., 2013. O vzťahu a štruktúre implicitných a explicitných jazykových znalostí dieťaťa mladšieho školského veku. In: *O dieťaťu, jazyku, literatúre*. Roč. I, č. 2, s. 15 – 30. ISSN 1339-3200.

LIPTÁKOVÁ, Ľ., R. RUSŇÁK a M. KLIMOVIC, 2013. *Vzdelávací štandard. Primárne vzdelávanie. Slovenský jazyk a literatúra. [Návrh pre ŠPÚ.]* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. Rkp. Dostupné na: <http://indi.pf.unipo.sk>

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R., 2013. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-451-1.

MIŽENKOVÁ, A., 2006. Významotvorná funkcia častíc v matematických úlohách. In: SIČÁKOVÁ, Ľ. a Ľ. LIPTÁKOVÁ, eds. *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*. 12. Prešov: 2006, s. 130 – 135. ISBN 80-8068-491-X.

PRŠOVÁ, E., 2011. Literárna kompetencia v primárnom vzdelávaní. In: LIPTÁKOVÁ, Ľ. a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, s. 28 – 31. ISBN 978-80-555-0462-9.

PRŮCHA, J. (ed.), 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

SAMPSON, M. B., T. RASINSKI a N. SAMPSON, 2003. *Total Literacy. Reading, writing, and learning*. Third edition. Canada: Thomson – Wadsworth. ISBN 0-534-60318-1.

SOCHOVIČOVÁ, A., 2009. *Porozumenie textu ako súčasť komunikačnej kompetencie žiaka mladšieho školského veku*. [Dizertačná práca.] Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.

STERNBERG, R. J., 2002. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-376-5.

SVOBODOVÁ, J., 2000. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Spisy Ostravské univerzity. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7042-175-4.

TZURIEL, D., 1995. *The children's inferential thinking modifiability test*. Instruction manual. Israel: School of Education, Bar-Ilan University.

VYKOUKALOVÁ, V. a R. WILDOVÁ, 2013. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-642-0.

ZÁPOTOČNÁ, O., 2001. Rozvoj počiatocnej literárnej gramotnosti. In: PUPALA, B. a Z. KOLLÁRIKOVÁ, eds. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, s. 271 – 305. ISBN 80-7178-585-7.

ZÁPOTOČNÁ, O., 2012. *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní. Teoretické východiská a didaktické realizácie*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied. ISBN 978-80-224-1281-0.

ZÁPOTOČNÁ, O., 2013. *Metakognitívne procesy v čítaní, učení a vzdelávaní*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-8082-742-7.

### **Pramene:**

ASH, R., 2002. *10 naj vo svete aj u nás*. Ikar. ISBN 80-551-0376-3.

GALATA, J., 1980. *Čo je prečo tak*. Bratislava: Mladé letá.

TAŠKOVÁ, M., 2001. *Detský svet. Rozvíjanie poznania*. Prievidza: Maquita. ISBN 80-88936-33-0.

HUDEKOVÁ, R., 2001. *1, 2, 3, 4, 5, už to vieme naspamäť. Rozvíjanie matematických pred-*

*stáv.* Prievidza: Maquita. ISBN 80-88936-31-4.

**V publikácii sú použité ilustrácie:**

Darius Frankoviča

In: TAŠKOVÁ, M., 2001. *Detský svet. Rozvíjanie poznania.* Prievidza: Maquita. ISBN 80-88936-33-0.

Darius Frankoviča

In: HUDEKOVÁ, R., 2001. *1, 2, 3, 4, 5, už to vieme naspamäť. Rozvíjanie matematických predstáv.* Prievidza: Maquita. ISBN 80-88936-31-4.

Petra Cpina

In: GALATA, J., 1980. *Čo je prečo tak.* Bratislava: Mladé letá.

**EDUKAČNÝ MODEL ROZVÍJANIA POROZUMENIA TEXTU  
V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ**

*odborná knižná publikácia*

© *autorky*

prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.  
Mgr. Dana Cibáková, PhD.

*Recenzenti*

doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.  
doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.

*Vydavateľ*

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

*Vydanie*

prvé, 2013

*Počet strán*

84

*Náklad*

300 ks

*Technický redaktor*

Ing. Ladislav Nagy

*Tlač*

Alois Chlup

**ISBN 978-80-555-0980-8**