



**mpc**  
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM

**VZDELÁVANÍM  
PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV  
K INKLÚZII MARGINALIZOVANÝCH  
RÓMSKYCH KOMUNIT**



Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Kód ITMS: 26130130051

číslo zmluvy: OPV/24/2011

**Metodicko – pedagogické centrum**

**Národný projekt**

**VZDELÁVANÍM PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV  
K INKLÚZII MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKYCH KOMUNIT**

**Alica Petrasová**

**UČEBNÝ ZDROJ V PROCESE VÝUČBY**  
(Práca s naučným a učebným textom)

**2014**

**Vydavateľ:** Metodicko-pedagogické centrum, Ševčenkova 11,  
850 01 Bratislava

**Autorka UZ:** doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.

**Kontakt na autorku UZ:** alica.petrasova@unipo.sk, Prešovská univerzita v  
Prešove

**Názov:** **Učebný zdroj v procese výučby**  
(Práca s náučným a učebným textom)

**Rok vytvorenia:** 2014

**Odborná garantka:** doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.

**Oponentský posudok vypracoval:** PaedDr.Erika Novotná, PhD.  
doc. RNDr. Renáta Bernátová, PhD.

**ISBN 978-80-565-0197-9**

**EAN 9788056501979**

Tento učebný zdroj bol vytvorený z prostriedkov projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunití. Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov Európskej únie.

Text neprešiel štylistickou ani grafickou úpravou.

## OBSAH

Úvod.....	4
1 UČEBNÝ ZDROJ V PROCESE VÝUČBY – NÁUČNÝ TEXT, UČEBNÝ TEXT A HYPERTEXT.....	8
1.1 Základná terminológia.....	8
1.2 Vlastnosti pedagogického textu učebnicového typu.....	11
1.3 Učenie sa z textu ako súčasť didaktickej komunikácie.....	15
1.4 Recepčia učebného textu.....	19
2 STRATÉGIE ROZVÍJANIA METAKOGNITÍVNYCH ZRUČNOSTÍ PRÁCE S UČEBNÝM TEXTOM.....	25
2.1 Etapy práce s učebným textom.....	25
2.2 Námety na prácu s učebným textom.....	39
LITERATÚRA.....	45

## ÚVOD

Investície do vyučovania sú najrentabilnejšie investície. Rozhodujúcim zdrojom vývoja je vzdelanie. Takéto a podobné výroky opakujúce sa vo vystúpeniach predných domácich a svetových politikov i vedcov zdôrazňujú obrovský a nezastupiteľný význam školstva. Ak má školstvo tieto očakávania naplniť, je potrebná zmena v jeho všetkých článkoch: riadení, cieľoch, podmienkach, učive, osobnosti učiteľa, metódach, organizačných formách i materiálnych prostriedkoch. Je to potrebné najmä preto, lebo vznikol a neustále sa prehľbuje rozpor medzi rýchlo sa meniacou spoločnosťou a pomaly sa meniacou školou. Škola stojí (a nevie sa účinne vysporiadať) pred základnými problémami modernej spoločnosti: explóziou informácií, búrlivým vedecko-technickým rozvojom, globalizáciou sveta, porušením starých vzorov a pod.

Každá nová vládna garnitúra zvyčajne zdôrazňuje potrebu zlepšovania kvality života občanov v oblasti zvyšovania ich vzdelania. Aby v našej spoločnosti mohlo naozaj dôjsť k pozitívnym zmenám, je potrebné zvýšiť kvalitu vzdelávania pre všetkých – bez ohľadu na národnosť či sociálny pôvod. Pre elimináciu segregácie v školstve však nestačí len konštatovanie o chronickom zanedbávaní vytvárania rovnakých príležitostí, či nesprávnom zaradovaní rómskych detí do špeciálnych škôl. Nepohneme sa dopredu, pokiaľ:

- nezačneme vytvárať podmienky zabezpečujúce podporu koedukácie a reintegrácie,
- nezabezpečíme, aby kolektívne orientovaná výučba po obsahovej aj procesualnej stránke kvalitnejšie prispievala k vývinu jedincov a rešpektovala ich individuálne rozdiely,
- pri plánovaní učebných aktivít žiakov nebudeme brať do úvahy skutočnosť, že nielen učebný obsah, ale aj samotná podoba sprostredkovania poznania zohráva rovnakú úlohu pri vývine psychických funkcií jedinca a jeho vzťahu k realite,
- nebudeme vytvárať učebné prostredie, ktoré podporuje individuálne myslenie a tvorbu osobnej filozofie sveta a zároveň aj vzájomnú diskusiu, výmenu názorov a presvedčení (Petrasová, 2011).

Jedným z hlavných výstupov školského vzdelávania je dosiahnuť, aby sa žiaci stali mysliacimi individuami, ktoré budú spoločne prispievať k riešeniu problémov spoločnosti a vytvárať hodnoty. Spoločnosť by teda mala prostredníctvom školy, ako spoločenskej inštitúcie, posilňovať mieru tejto zodpovednosti. Škola si nemôže dovoliť zaujať pozíciu „mŕtveho chrobáka“ a vytvárať len ilúziu uskutočňovania reformy. Práve naopak, má prijať ponúkané výzvy a citlivo prispievať k zmenám, ktoré sú s reformou školy spojené.

Zdá sa, že v odbornej a verejnej diskusii prevláda predstava, že otázka kvality edukácie žiakov súvisí predovšetkým so zaistovaním materiálnych podmienok. Z dôvodu reálneho reflektovania potrieb a cieľov všetkých žiakov, je nutné zamýšľať sa nad systémovou transformáciou výchovno-vzdelávacích inštitúcií. Na úrovni cieľov je dosahovanie kvality jasne definovaná v podobe štátom schválených kurikulárnych dokumentov (Štátny vzdelávací program) a dané ako všeobecne platné normy pre všetkých žiakov určitej vekovej kategórie či poskytovaného stupňa vzdelávania.

Podľa nášho názoru je hľadanie možnosti uplatňovania spravodlivosti v edukácii aj v dôslednom plánovaní a projektovaní výchovno-vzdelávacieho procesu po obsahovej a procesuálnej stránke. V súčasnosti sa pri organizácii výučbových aktivít nemôže rátať s rovnakými vývinovými potenciálmi u všetkých žiakov, s ktorými pedagóg pracuje. Je potrebné uvedomovať si, že nie je možné uplatňovať jednotné a univerzálne obsahy a postupy v akejkoľvek situácii učenia a u všetkých žiakov rovnako. Je žiaduce zamýšľať sa nad tým, aký obsah učiva sa bude vo výučbe žiakovi sprostredkovať a aké sú na to jeho vývinové predpoklady (potenciality jeho najbližšieho vývinu). Do popredia vystupuje požiadavka dôležitosti akceptácie individualizovaného plánu vývinu u niektorých jedincov a ich individualizovaných podporných aktivít.

Vítame dvojúrovňový model kurikula, pretože vytvára predpoklad pre transformáciu vzdelávacích obsahov. Nemalo by však dochádzať k mechanickej redukcii učiva v jednotlivých predmetoch, ale k vytváraniu koncepcnej modifikácie a premyslenej štruktúry jednotlivých obsahových komponentov vzdelávania. Dôležité je podotknúť, že diferencovaný obsah musí viesť k nadobudnutiu kľúčových kompetencií aj u rómskych žiakov. K riziku znižovania ich kvality vzdelávania dochádza aj k rozširovaniu názorov o prospešnosti zavádzania praktických predmetov (remeselné dielne, varenie, výroba

košíkov, drotárstvo a pod.) v kombinácií s predmetmi, “zohľadňujúcimi rómske špecifiká - tanečná, hudobná výchova”. Tento prístup môže odrážať presvedčenie, že pre Rómov ako celok nie sú vhodné vedeckejšie, akademickejšie smery štúdia.

Od vzdelávania sa očakáva jasne vymedzený progres vo vývine žiaka a presnú špecifikáciu rozvoja jeho psychických funkcií. Je potrebné klásť väčší dôraz na kognitívny spôsob vyučovania, ktorý je nástrojom pre kvalitnejšie učenie. Rozvíjanie kognitívnej dimenzie by malo byť chápané v širokom slova zmysle, a je možné ho definovať ako získavanie, spracovanie a interpretáciu informácií. Kognitívne funkcie sú potrebné vo všetkých oblastiach života, pri všetkých duševných činnostiach, sú potrebné pre myslenie, plánovanie, plnenie úloh, pri kontrole zložitých činností, zahŕňajú emócie i porozumenie sociálnym situáciám.

Všetci žiaci (aj rómski) by sa mali učiť, ako sa majú učiť a aktivovať svoje kognitívne funkcie nie len preto, aby bola edukácia úspešnejšia, ale aby sa žiaci dokázali prispôsobiť technickým, sociálnym a kultúrnym zmenám v neustále sa meniacom svete. Ak sa majú žiaci učiť komunikovať, porozumieť druhým, porozumieť pravidlám a tomu, že druhý môže mať na určitú vec iný názor, porozumieť výrazu tváre a ďalším prejavom emócií, je potrebné, aby sme rozvíjali kognitívne funkcie. Mnohé konflikty medzi ľuďmi bývajú vyvolané nedostatočným premýšľaním, nesprávnymi logickými závermi, neoverenými hypotézami, nedostatočnou flexibilitou myslenia, egocentrizmom, či málo rozvinutou slovnou zásobou.

Širšie vymedzené vzdelávacie oblasti v štátnych vzdelávacích programoch sú platformou na prácu a tvorbu konkrétnych kurikulárnych materiálov a učebných zdrojov napr.: didaktických textov. Ide o texty, ktoré sú zastúpené v učebniciach, ale aj také, ktoré nie sú v učebniciach prezentované, ale majú charakteristiky učebnicového textu. Takými textami sú napríklad náučné texty a hypertexty zastúpené počítačom či hypermédiami.

Otázky súvisiace s didaktickým textom sa dostávajú stále častejšie do povedomia pedagogickej verejnosti (aj v dôsledku nedostatku učebníc, prípadne s problémom jeho alternatívnych podôb a odkazovaniu na používanie textov, napr. z internetu). Musíme mať na zreteli, že didaktický text obsahuje informácie, ktoré boli špeciálne vybrané, usporiadané a preformulované tak, aby žiak pri učení z tohto textu dosiahol

stanovené výchovno-vzdelávacie ciele. Text má žiakovi pomôcť odfiltrovať z množstva dát tie, ktoré majú informačnú hodnotu a následne zabezpečiť, aby správne informácie ľahšie pochopil, spracoval a zapamätal si.

So znepokojením pozorujeme na základných školách trend vytvárať a používať texty nízkej kvality (najmä pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami). V snahe akceptovať a realizovať individualizovaný prístup k žiakom sa učitelia dopúšťajú chýb, ako napr.: vytváranie textov bez poznania zákonitostí jeho tvorby a konštruovania učiva; nevedomovanie si, že v súčasnosti je funkcia textu skôr pedagogická ako encyklopedická; posudzovanie textu len ako zdroja informácií, nevnímajúc aj jeho sociálnu hodnotu; neuplatňovanie variability metód prezentovania učiva, ktoré rozvíjajú učebné stratégie a pod.

Texty určené na štúdium by mali sebaregulovať samotného žiaka pri prijímaní a spracúvaní informácií, mali by viesť, riadiť a usmerňovať žiakovu činnosť. Cieľom je poskytnúť – prostredníctvom textu – žiakovi lepšiu metakognitívnu vybavenosť. Tento prístup je založený na predpoklade, že keď sa zlepšia metakognitívne procesy žiaka,lepší sa aj jeho schopnosť absolvovať v budúcnosti didaktický text bez pomoci učiteľa, rodičov a vrstovníkov,lepší sa jeho schopnosť porozumieť a zapamätať si text.

# 1 UČEBNÝ ZDROJ V PROCESÉ VÝUČBY - NÁUČNÝ TEXT, UČEBNÝ TEXT A HYPERTEXT

## 1.2 Základná terminológia

Slovo text je latinského pôvodu, kde slovo „texere“ znamená tkať, pliesť a gramatický tvar textum znamená utkané. Termín text sa často uplatňuje ako synonymum akéhokoľvek jazykového prejavu. Upozorňujeme, že širšie vedecké poňatie textu sa líši od intuitívneho laického chápania tým, že okrem tlačenej, písanej či premietanej podoby zahŕňa tiež podobu hovorenú, prehrávanú, animovanú (Čáp, Mareš, 2001).

Vymedzenie pojmu text je zložité. To preto, že existuje množstvo koncepcií, všeobecných definícií i špecifických modelov textov. Dnes máme k dispozícii niekoľko definícií tohto pojmu, ktoré sú v súvislosti s hlbším skúmaním stále presnejšie. Dôkazom toho sú napríklad defencie slovenského bádateľa J. Mistríka. Vo svojej Štylistike slovenského jazyka (Mistrík, 1977) chápe text ako jazykovo-tematickú štruktúru so zámerným a cieľavedomým usporiadením viet, ktorým sa vyjadruje relatívne uzavretý komplex myšlienok. O dvadsať rokov neskôr spresňuje definíciu v tom zmysle, že: „... text je jazykovo-tematická štruktúra so zámerným usporiadením výpovedí, ktorým sa vyjadruje relatívne uzavretý myšlienkový komplex“ (Mistrík, 1997, s. 273). D. Slančová (1996, s. 28) poukazuje na komunikačné hľadisko textu a konštatuje, že: „text je totiž vymedzený a určený aj svojou komunikatívnou funkciou.“

Text sa vyznačuje viacerými vlastnosťami. Ich počet a druhy však nebývajú jednotne vymedzené. Vo všeobecnosti môžeme za základné vlastnosti textu považovať jeho komunikačný zámer, koherenciu a kohéziu.

### ***Komunikačný zámer***

Prvou základnou vlastnosťou textu je komunikačný zámer, ktorému sa podriaďujú všetky zložky textu. Každý text má cieľové zameranie, t. j. slúži na dosiahnutie komunikačného zámeru.

### ***Koherencia***

Treťou základnou vlastnosťou textu je koherencia. Jej podstatou je tematická spojitosť textu. Štruktúra textu pozostáva z menších informačných celkov integrovaných do väčších. Koherencia textu je zabezpečená informačnou jednotou jeho častí.



## ***Kohéznosť***

Druhou základnou vlastnosťou textu je kohéznosť (zviazanosť). Kohézia je hustota, kompaktnosť, súdržnosť textu, ktorá sa udržuje témou a logickou následnosťou. Tento pojem vyjadruje vzájomnú nadväznosť viet. Keď porovnáme rozličné druhy textov, evidentne možno na nich pozorovať rozdiely v ich hustote. Rozdiely v hustote sú niekedy zrejmé aj v rozličných častiach toho istého textu.

Náučný text (alebo tiež vedecký či odborný) sa v spisovnej slovenčine vyskytuje tam, kde sa sprostredkujú pracovné informácie, uverejňujú dôležité poznatky získané vedeckým výskumom, úvahami a skúsenosťami ľudí. Jeho charakteristickými vlastnosťami sú: písomnosť, monologickosť, verejnosť, pojmovosť, presnosť, zreteľnosť a odbornosť (Mistrík, 1997).

Náučný text sa vnútorne diferencuje v horizontálnom i vo vertikálnom zmysle.

### 1. Horizontálna diferenciacia

Pod horizontálnou diferenciáciou rozumieme diferenciaciu, vyplývajúcu z rozčlenenia vedných odborov. Ide hlavne o diferenciaciu medzi prírodovednými a spoločenskovednými odbormi.

### 2. Vertikálna diferenciacia

Pod vertikálnou diferenciáciou rozumieme rozdiel medzi teoretickým náučným textom (vyšším náučným textom) a populárno – náučným textom (nižším náučným textom), resp. aj tzv. učebným či didaktickým textom, ktorých podoba vychádza z modifikovanej základnej funkcie.

- Teoretické náučné texty – obracajú sa na poučeného odborníka a sprostredkujú v danej oblasti nové alebo novo chápané myšlienky a poznatky.
- Popularizačné náučné texty – obracajú sa k príjemcovi, ktorý sa o daný odbor zaujíma ako amatér, neprofesionál a má o ňom skôr len všeobecné znalosti (Slančová, 1996, s. 47).

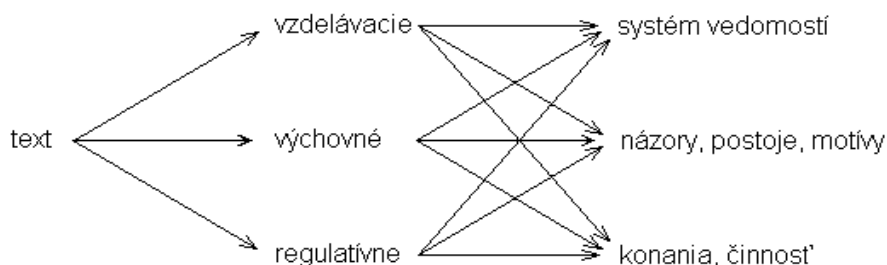
Učebný text je taký druh textu, ktorý je zastúpený v učebniciach a v učebných textoch vôbec (Slančová, 1996). Je tiež označovaný aj ako didaktický text (Průcha, 1987) či pedagogický text (Gavora, 1992). E. Minářová (1996, s. 204) konštatuje, že hoci sú učebné texty rozmanitého obsahu, rôzneho odborného zamerania a odlišného charakteru podľa špecifických zvláštností prírodných alebo spoločenských vied, spája ich spoločná

funkcia: odovzdávajú odborné vedomosti podľa dopredu vymedzenej postupnosti, miery a hĺbky. Majú vzdelávať a poučiť. Cieľom nie je len prezentácia teórie, ale aj možnosti jej osvojenia. Navyše majú učebné texty tiež upútať pozornosť, ovplyvniť a podporiť záujem o vzdelanie. Niektoré kontrolujú aj mieru osvojenia si učiva, sledujú určitý postup pri jeho osvojovaní (pomocou rôznych otázok, úloh a pod.) a správnu aplikáciu.

Ak by sme to zhrnuli, tak okrem základnej odborno-informatívnej funkcie pristupuje aj zvýraznená didaktická funkcia, prejavujúca sa v zámernom pôsobení na adresáta s cieľom aktivizovať ho tak, aby si mohol text čo najkvalitnejšie osvojiť. Vzrastá aj prítomnosť mimojazykových prostriedkov, a to práve s cieľom aktivizovať príjemcu (Slančová, 1996, s. 48). Podľa P. Gavoru (1992, s. 12 – 13) učebný text taktiež pomáha dosiahnuť edukačný cieľ. Obsahuje informácie, ktoré boli vybrané a usporiadané, aby sformovali u žiakov požadované vlastnosti, postoje, presvedčenie.

Pôsobenie učebného textu znázorňuje autor nasledovne:

**Obrázok 1 Pôsobenie učebného textu** (Zdroj: Gavora, 1992)



J. Čáp a J. Mareš (2001) navrhujú používať termín pedagogický text učebnicového typu, ktorý je užším pojmom ako učebný text a používa sa v situáciách pedagogického typu. Ide o didaktický text, ktorý je zastúpený v učebnici, ale aj taký, ktorý nie je v učebnici prezentovaný, ale má charakteristiky učebnicového textu. Takými textami sú napríklad texty a hypertexty zastúpené počítačom či hypermédiami.

Hypertext je zvláštna forma textu, ktorá na rozdiel od bežného textu je rozložená vo viacerých vrstvách, stupňoch. Na obrazovke počítača sa prezentuje určitý text, kde kľúčové slová sú zvýraznené tvarom alebo farebne a tvoria prechodové body do iných stránok elektronickej učebnice. V prípade, že čitateľ sa chce dozvedieť o tomto kľúčovom slove viac, stlačí príslušný kláves a počítač mu tieto informácie poskytne, a to

nielen v podobe textu, ale aj obrázkov či sekvencií videonahrávok (Turek, 1998, s. 230; Burgerová – Petrasová, 2008). P. Gates (1988, s.14 – 15, In:Petrasová, 2003) konštatuje, že hlavnou silou hypertextov je to, že odrážajú skutočnosť, ako ľudia naozaj myslia. Sú to texty, ktoré nie sú obmedzované linearitou, pretože odkazujú na ďalšie texty a učitelia sa jedinec môže rôznymi smermi postupovať podľa svojej voľby do ďalších a ďalších textových i obrazových dokumentov, prenikať do študovaného materiálu hlbšie a detailnejšie.

Pedagogický text učebnicového typu obsahuje informácie, ktoré boli špeciálne vybrané, usporiadené a preformulované tak, aby žiak pri učení z tohto textu dosiahol stanovené výchovno-vzdelávacie ciele, aby sa naučil poznatky, zručnosti, postoje a súčasne sa naučil, ako sa má učiť z textových prameňov.

Autori J. Čáp a J. Mareš (2001) podávajú stručnú charakteristiku pedagogických textov učebnicového typu:

- sú vyjadrené v prirodzenom alebo symbolickom jazyku (matematiky, chémie, prírodovedy a pod.);
- obsahujú verbálne alebo verbálno-obrazové informácie;
- primárne sú určené na učenie (samoučenie), vzdelávanie (sebavzdelávanie), výchovu (sebavýchovu) a kultúrny rozvoj;
- plnia ďalšie špecifické funkcie, ku ktorým patrí funkcia informačná, systemizačná, koordinačná, transformačná, integračná, spätnoväzbová a pod.;
- majú špecifické zložky poznatkové, jazykové, stimulačné, komunikačné a regulačné;
- medzi ich dôležité vlastnosti patrí intencionálnosť, kohezívnosť, koherentnosť, intertextovosť, regulatívnosť a náročnosť.

## **1.2 Vlastnosti pedagogického textu učebnicového typu**

Zastavíme sa pri poslednej charakteristike pedagogického textu učebnicového typu – a to pri ich vlastnostiach. Prvé tri – intencionálnosť (t. j. komunikačný zámer), kohezívnosť a koherentnosť sme spomínali v úvode kapitoly v súvislosti s vlastnosťami, ktorými sa vyznačuje akýkoľvek iný text. V tomto prehľade ich doplníme z pohľadu pedagogického.

### ***Intencionálnosť textu (komunikačný zámer)***

Každý text obsahuje (v otvorenej alebo skrytej podobe) určitý komunikačný zámer. V pedagogickom texte učebnicového typu ide o odovzdávanie starostlivo vybraných a výskumom overených poznatkov a zručností žiakom určitého veku, vzdelania a schopností pri prijímaní a vnútornom spracovaní informácií.

Cieľom je:

- naučiť žiakov stanovený rozsah nových poznatkov, vzťahov, postupov z konkrétneho vyučovacieho predmetu, prípadne integrovať vedomosti z viacerých predmetov;
- viesť žiakov k osvojeniu hodnôt, postojov, presvedčenia;
- naučiť ich, ako pracovať s textom, a zručnosť učiť sa učiť.

### ***Koherencia (tematická spojitosť) textu***

Text pozostáva z jednotlivých vetných celkov (z viet jednoduchých alebo zložených). Tieto celky majú svoju gramatickú (syntaktickú) štruktúru a vzhľadom na obsahovú stránku ich chápeme ako výpovede. Text ako celok má svoj zmysel a čitateľ je schopný mu porozumieť, t. j. pochopiť myšlienkovú náplň, ktorú autor do textu vložil. Text ako celok vzniká postupným pripájaním, skladaním čiastkových obsahovo-výrazových úsekov, t. j. vetných výpovedí. Ak má toto spojovanie výpovedí viesť k nejakému zmysluplnému komplexnému celku, nemôže byť ľahostajné, v akom poradí výpovede po sebe nasledujú, ako sú zoradené. Spravidla každá nasledujúca výpoveď nadväzuje na výpoveď predchádzajúcu (popríklad na dlhší úsek predchádzajúceho textu) a niekedy môže naznačovať svoj vzťah k tomu, čo bude nasledovať. Týmto spôsobom vzniká vlastne reťazec súvisiacich výpovedí v texte či ešte lepšie celá sieť vzťahov (nazývaná tiež textúra).

Úlohou autora pedagogického textu je usporiadať ho tak, aby žiak z výkladovej časti textu bez problémov identifikoval štruktúru textu a rozpoznal, ktorá téma a ako súvisí s ďalšími témami. Súčasne však musí riešiť úlohu, v akom poradí, v akej sekvencii bude pri výklade radiť témy za sebou.

Spôsob rozvíjania témy vyžaduje starostlivú štylizáciu. Autor by mal dbať na to, aby boli prechody k jednotlivým čiastkovým témam zreteľne signalizované (napr. výstižnou formuláciou témy, použitím rôznych odkazovacích výrazov). Existuje

niekoľko spôsobov rozvíjania tematickej línie. Vhodnosť zvoleného postupu závisí od rôznych činiteľov, ako sú napr. vek čitateľa, obsah daného textu a pod. (Čmejrková, Daneš, Světlá, 1999).

### ***Kohezívnosť (vnútorná súdržnosť) textu***

Súdržnosť textu napomáha žiakovi lepšie textu porozumieť a orientovať sa v ňom. Ak je text menej kohezívný, žiak musí vynaložiť viac času, aby objavil či rekonštruoval vzťahy medzi vetami. Kohéziu textu možno identifikovať tak, že sledujeme nadväznosť medzi jednotlivými vetami. Formálne sa dá nadväznosť vyjadriť rôznymi spôsobmi (Gavora, 1992, s. 12).

### ***Čitateľnosť textu***

Text, ktorý je určený na učenie, musí byť pre adresáta zrozumiteľný, čitateľný. Tým viac to platí pre pedagogický text, adresovaný žiakom určitého veku s určitými vedomosťami, zručnosťami, postojmi a návykmi. Podľa J. Čápa a J. Mareša (2001) autor takéhoto textu zápasí najmenej so štyrmi problémami: časom, ktorý má vymedzený pre danú tému (ovplyvňuje rozsah a mieru podrobnosti učiva), priestorom, ktorý má vymedzený, odbornou správnosťou výkladovej časti textu a primeranosťou použitých výrazov veku, vedomostiam a životným skúsenostiam žiakov.

Čitateľnosť sa hodnotí okrem iného aj podľa toho, aké slová sa použijú, dĺžkou viet, zložitou súvetím, použitím titulkov, medzituliek atď. Ďalšími charakteristikami čitateľnosti textu sú aj veľkosť písma, použitie odlišnej farby pre určité časti textu, typ písma, rozlíšiteľnosť detailov v schémach, obrázkoch a pod.

### ***Náročnosť textu***

Náročnosť textu je vždy relatívnou záležitosťou. Ak čítame nejaký text intuitívne, pociťujeme, či ide o text ľahký, jednoduchý, ľahko zrozumiteľný, alebo či ide o text neľahký, zložitý až nezrozumiteľný. Toto intuitívne hodnotenie textu subjektom je odrazom objektívne existujúcich komunikačných vlastností textu. „Náročnosť textu teda možno chápať ako objektívnu vlastnosť (vlastnosť nezávislú od úrovne rozvoja a pripravenosti čitateľa), ktorá je daná jeho špecifickými charakteristikami“ (Průcha, 1997, s. 284). Ten istý text môže byť pre žiakov toho istého veku viac, menej či vôbec nie náročný. Dokonca pre toho istého žiaka, ktorý sa s textom oboznamuje, môže byť text náročný, ale po určitom období sa pre neho text stáva ľahší a zrozumiteľnejší.

Neustávajú pokusy nájsť určité charakteristiky textu, podľa ktorých by bolo možné stanoviť, či konkrétny pedagogický text bude pre žiaka určitého veku „primerane náročný“, „ľahký“, alebo naopak „veľmi náročný“ (Čáp, Mareš, 2001). Realizácia možnosti hodnotiť texty objektívne umožnila vznik výskumného odvetvia, ktorý sa nazýva meranie náročnosti (didaktického) textu (Průcha 1997, s. 284 - 293).

### ***Intertextovosť***

Ide o analogickú charakteristiku, ako je koherentnosť textu, ale na vyššej úrovni. Predstavuje vytvorenie premyslených väzieb medzi doterajšími vedomosťami žiaka a novými informáciami, ktoré predkladá text. Ďalej sú to vzťahy medzi odlišnými textami, ktoré sa používajú v rámci jedného vyučovacieho predmetu, a vzťahy medzi rôznymi textami z rôznych vyučovacích predmetov (Čáp, Mareš, 2001).

### ***Regulatívnosť textu***

Texty určené na štúdium by mali sebaregulovať samotného žiaka pri prijímaní a spracúvaní informácií, mali by viesť, riadiť a usmerňovať žiakovu činnosť. Cieľom je poskytnúť – prostredníctvom textu – žiakovi lepšiu metakognitívnu vybavenosť. Tento prístup je založený na predpoklade, že keď sa zlepšia metakognitívne procesy žiaka,lepší sa aj jeho schopnosť absolvovať pedagogický text bez pomoci učiteľa, rodičov a vrstovníkov,lepší sa jeho schopnosť porozumieť a zapamätať si text. Uskutoční sa to vďaka regulačným prvkom, ktoré sú premyslene zabudované do vlastného textu.

K regulačným prvkom textu patria:

- textové signály – sú to prvky textu, ktoré neprinášajú nový obsah, ale len upozorňujú na isté informácie;
- organizátory postupu (orientujúce zadania) – časť učebných textov, obvyčajne jeho začiatok, ktoré prinášajú informácie na vyššej, všeobecnejšej úrovni, než je vlastný text. Uľahčujú porozumenie a zapamätanie vlastného textu. Používajú sa nielen pri písomnom texte, ale i pri ústnej prezentácii učiva. Tento jav po prvýkrát teoreticky objasnil D. P. Ausubel (In Gavora, Mareš, 1996);
- slovné pokyny, upozornenia, príkazy, nonverbálne symboly – umožňujú rýchlu orientáciu v texte (grafické značky odlišujúce typy textov, farebné podčiarknutia odlišujúce učivo podľa dôležitosti);

- kontrolné otázky na opakovanie učiva, úlohy na precvičovanie, vzorové riešenia, výsledky riešení, doplnujúce vysvetľovanie, zhrňujúce pasáže, tabuľky, schémy, náčrty, testy na sebakontrolu a pod. (Čáp, Mareš, 2001, s. 487).

### **1. 3 Učenie sa z textu ako súčasť didaktickej komunikácie**

V hospodársky vyspelých štátoch sveta, medzi ktoré sa snaží zaradiť aj Slovenská republika, sa odohrávajú závažné zmeny dotýkajúce sa všetkých stránok spoločnosti (vedy, techniky, kultúry, výroby, ekonomiky, školstva). Jednou z najvýznamnejších zmien je smerovanie týchto štátov od industriálnej spoločnosti k informačnej, učiacej sa spoločnosti, v ktorej rozhodujúcim zdrojom vývoja nie je kapitál, ale informácie. Explózia informácií, exponenciálne rastúce informácie spôsobujú, že dokonca aj encyklopédie starnú rýchlejšie ako človek. Súhrnný objem vedeckých poznatkov, ktorými disponuje ľudstvo sa zdvojnásobuje za niekoľko málo rokov. Napr. iba víkendové vydanie niektorého zo svetových denníkov obsahuje väčší počet informácií, s akým sa mohol stretnúť priemerný človek pred niekoľkými storočiami za celý život.

Väčšina informácií je v súčasnosti uložená v elektronických dokumentoch: na CD, internete a pod. Tento trend sa v budúcnosti bude ešte viac zintenzívňovať. V bibliografických odkazoch vedeckých a odborných publikácií sa stále častejšie objavujú odkazy na elektronické zdroje. V monografiách, v článkoch v seriálových publikáciách, prste v tlačených médiách nájdeme v slovenskom jazyku napr. iba niekoľko desiatok literárnych zdrojov zaoberajúcich sa problémom motivácie a aj tieto zdroje je ťažké si zabezpečiť. Na internete, iba vo vyhľadávacom google.com je umiestnených 3 milióny 110 tisíc www stránok zaoberajúcich sa motiváciou, pričom prístup k týmto www stránkam je bezproblémový (Turek, 2004).

Štúdium textov vyžaduje špecifický druh učenia – učenie z textu. Učenie sa z textu, ako vo svojej knihe *Moderní vyučování* uvádza G. Petty (1996, s. 249 – 250), si vyžaduje, aby žiaci prevzali za porozumenie a získané vedomosti zodpovednosť. Tento druh učenia má veľa výhod individualizovaného učenia, pretože umožňuje každému, aby pracoval svojím vlastným tempom.

Učenie sa z textu je interdisciplinárny odbor združujúci poznatky psychológie učenia, textovej lingvistiky, psychodidaktiky, sémantiky a ďalších. Stáva sa predmetom nespočetných výskumov. Text je základným prostriedkom komunikácie a dôležitým zdrojom informácií. Učenie sa z textu sa stáva dôležitým doplnkom učiteľovho vysvetľovania a v neposlednom rade napomáha väčšiu samostatnosť žiaka pri učení sa.

Existuje niekoľko definícií pojmu učenie sa z textu. Podľa všeobecne prijímanej teórie učenie sa z textu nie je len pasívnym prijímaním a vnútorným spracovaním informácií prezentovaných v texte, ale je to proces aktívneho konštruovania nových poznatkových systémov, ktorý prebieha ako interakcia medzi predchádzajúcimi poznatkami subjektu a novými informáciami, ktoré subjekt spracováva (Průcha, 1997, s. 281).

J. Průcha (1987, s. 7-8) vymedzuje učenie sa z textu ako proces vnímania, chápania, spracovania a zapamätania didaktickej informácie prezentovanej didaktickým textom. Učenie sa z textu je teda súčasťou didaktickej komunikácie. Didaktická komunikácia je špecifický druh ľudskej komunikácie, v ktorej sú v spoločnej činnosti zapojení učiteľ (vyučujúci subjekt) a žiak (učiaci sa subjekt). Predmetom sú didaktické informácie, prezentované buď učiteľom, alebo didaktickým textom. Didaktická informácia je taký druh informácie, ktorý je svojimi špecifickými vlastnosťami uspôsobený na didaktické ciele, t. j. na využitie v didaktickej komunikácii. Môže to byť informácia verbálna (napr. tlačený text, hovorený prejav učiteľa), nonverbálna (napr. schéma, mapa, obraz, nonverbálne prejavy učiteľa a pod.) alebo kombinácia verbálnej a nonverbálnej informácie.

V knihe *Moderní pedagogika* J. Průcha (1997, s. 282) zdôrazňuje, že základným predpokladom úspešného učenia sa z textu je, aby charakteristiky jazykovej kompetencie subjektu a jazykovej štruktúry textu boli v korešpondencii.

J. Čáp a J. Mareš (2001, s. 474) konštatujú, že učenie sa z textu je zámerná činnosť, ktorú vykonáva čitateľ s textom, aby porozumel textovým informáciám, ktoré sú v ňom obsiahnuté, a integroval ich do svojich existujúcich vedomostí.

Učenie sa z textu sa teda objasňuje ako cieľovo zameraná interakcia medzi subjektom (učiacim sa jedincom či skupinou) a textom. Tento vzťah sa dá schematicky



znázorniť v podobe tabuľky, ktorá zahŕňa hlavné determinanty učenia sa z textu (pozri tabuľku 1.1).

F. Marton a R. Säljö (In Petty, 1996, s. 248) rozlišujú dva základné prístupy k učeniu sa z textu:

1. Povrchový prístup, pri ktorom sú žiaci pasívni a chcú:

- zvládnuť celú tému;
- naučiť sa čo najviac strán;
- nájsť správnu odpoveď;
- vstrebať presne dané informácie;
- naučiť sa učivo doslova.

Tento prístup sa opiera predovšetkým o pamäťové učenie, memorovanie, o rozširovanie vedomostí bez väčšej snahy dopátrať sa ich zmyslu.

2. Hĺbkový prístup, pri ktorom sú žiaci duševne aktívni a chcú vedieť:

- hlavné myšlienky;
- tému ako celok;
- súvislosti;
- logiku argumentácie;
- zmysel určitých nejasných častí učiva;
- oprávnenosť záverov;
- na čom je postavená argumentácia;
- čo znamená obsah textu vo svojich dôsledkoch.

Hĺbkový prístup je postavený na snahe postihnúť zmysel učiva, porozumieť mu, porozumieť i svetu okolo seba.

G. Petty (1996) uvádza ešte tretí spôsob:

3. Nulový prístup, pri ktorom žiaci len mechanicky prečítajú text a chcú:

- ho mať čo najrýchlejšie za sebou;
- vedieť, čo je na desiatu.

Od prvých dvoch prístupov (povrchového a hĺbkového) sa odvodzujú i dva analogické štýly učenia sa z textu. Pod štýlom učenia sa rozumie postup pri učení, ktorý jedinec používa v určitom období života vo väčšine situácií pedagogického typu (Solárová,

2000). Štýly vznikajú pravdepodobne na vrozenom základe, dajú sa síce čiastočne ovplyvniť, ale je to proces náročný a dlhotrvajúci.

Podľa Curryovej (In Mareš, 1998) sa štýl učenia skladá z viacerých vrstiev. Najspodnejšia je vrstva kognitívna, ktorá je takmer neovplyvniteľná. Najvrchnejšia vrstva je emotívna, ktorá určuje, okrem iného, aj vzťah žiaka k predmetu. Táto vrstva je najľahšie ovplyvniteľná.

M. Solárová (2000) určila typológiu štýlov učenia sa žiaka pri práci s textom. Predpokladá, že pri práci žiaka s textom sa vyskytujú predovšetkým tri základné štýly učenia:

Štýl A – „hlbkový“ – žiak vníma text ako súbor informácií, ktoré sú navzájom spojené určitými vzťahmi. Rozlišuje pojmy na základné a menej dôležité. Pri práci s textom sa zamýšľa, vníma text ako problémovú úlohu. Zaujíma sa o jeho obsah, danú tému, ale i myšlienkové spracovanie textu a možnosť aplikácie získaných informácií z textu.

Štýl B – „medzištýl“ – žiak má veľký záujem o predmet, prípadne o problematiku uvedenú v texte. Preferuje názornosť (obrázky, grafy apod.) a možnosť aplikácie v praktickom živote. Práca s textom mu nevadí, ale uprednostňuje iné metódy (najčastejšie vysvetľovanie učiteľa).

Štýl C – „povrchový“ – žiak nedokáže sledovať text ako súbor hierarchicky usporiadaných pojmov so vzťahmi medzi nimi. Text vníma len ako súbor informácií, ktoré je potrebné sa naučiť (väčšinou spamäti a pre dobrú známku). Po preštudovaní textu nedokáže zopakovať, o čo v texte išlo. Po určitej dobe obsah textu zabudne a nevie ho použiť aplikačne. Veľký dôraz kladie na čas, ktorý je potrebný na preštudovanie textu. Odradí ho i rozsah textu. Práca s textom je pre neho zbytočne zdĺhavá, v podstate ju odmieta. Preferuje svoje (stručné) poznámky v zošite, nadiktované učiteľom, a presne ich reprodukuje.

Pri učení sa z textu sa skúmajú i stratégie, ktoré sa týkajú vnímania textu, porozumenia, zapamätania, vybavovania a pod. Zo stratégií zameraných na porozumenie textu sa za kľúčové pokladajú dve:

1. Mikrostratégie – sú postupy pri učení sa, ktorých cieľom je porozumieť slovám a vetám v študovanom texte.

2. Makrostratégie – sú postupy pri učení sa, ktorých cieľom je porozumieť textu ako celku, nájsť jeho hlavnú myšlienku.

Pri tomto delení sa vychádza z teórie W. Kinschta a T. A. van Dijka (In Čáp, Mareš, 2001), ktorá predpokladá, že porozumenie textu má hierarchicky dané dve úrovne a z časového hľadiska dve fázy: mikroprocesy vedú k lokálnemu porozumeniu textu, makroprocesy ku globálnemu porozumeniu textu.

#### **1.4 Recepcia učebného textu**

Zákonitosťami procesu textu sa dnes zaoberá celý rad výskumníkov z oblasti psychológie, pedagogiky, lingvistiky, sociológie, informatiky, etnografie. Od druhej polovice sedemdesiatych rokov sa výskum textu veľmi zintenzívnil, čo viedlo ku vzniku množstva prác opisujúcich rôzne aspekty textu a jeho recepcie i produkcie. Ako sme sa už zmienili, učenie sa z textu je zámerná činnosť. Čitateľ prijíma a vnútorne spracováva informácie, ktoré text obsahuje. V praxi to znamená, že prebiehajú tieto procesy: motivácia – vnímanie – porozumenie – zapamätanie – vybavovanie – metakognícia. Súhrnne sa tieto procesy nazývajú recipovanie textu – recepcia textu (Čáp, Mareš, 2001). Všetky procesy sa vzájomne podmieňujú a podporujú, prebieha medzi nimi interakcia. Dobrá činnosť v jednej z fáz recepcie je predpokladom efektívnosti ďalších.

#### ***Motivácia***

Motivácia je prvým psychologicky dôležitým procesom pri učení sa z textu. Na to, aby sa recepcia mohla uskutočniť, musí žiak vynaložiť isté úsile. Musí sa aktivizovať. Bez vôle vnímať text, porozumieť mu a zapamätať si ho recepcia nemôže prebiehať. Táto vôľová angažovanosť je preto nevyhnutným predpokladom recepcie textu (Gavora, 1992). Okrem toho môže žiaka k učení sa z textu motivovať aj sama podoba textu, napr.: prítlačlivé grafické stvárnenie študijného materiálu, jeho primeraná dĺžka, zaujímavá obrazová časť, premyslené regulatívne prvky, ktoré vedú žiaka pri učení a poskytujú mu spätnú väzbu.

## ***Vnímanie***

Vnímanie textu je proces, pri ktorom žiak registruje a rozlišuje jednotlivé grafické prvky textu (písmená, slabiky, slová, medzery medzi slovami, veľkosť písmen a pod.) a prisudzuje im určité významy (Gavora, 1992, s. 17). Vnímanie textu je dynamický, mnohoúrovňový dej, pri ktorom čitateľ vykonáva celý rad uvedomovaných i neuvedomovaných činností.

Proces vnímania textu teda zahŕňa:

- vedomé zameranie sa na text, ktorý chceme dešifrovať;
- prenos grafických znakov do mozgu, ich dekodovanie, zostavenie do slov;
- uloženie (spočiatku) do krátkodobej pamäti;
- konfrontácia s kontextom;
- spracovanie pomocou programov hľadajúcich zmysel čítaného textu s prihliadnutím na doposiaľ zachytený slovník príslušného jazyka a na informácie, ktoré môžu umožniť porozumenie nasledujúcich znakov a slov, eventuálne text predvídať (Gillet, Temple, 1986, s. 16, In Petrasová, 2003).

Súčasťou vnímania je taktiež i určitý výber, selekcia toho, čo daný žiak považuje v texte za podstatné.

## ***Porozumenie***

Najvšeobecnejšie možno porozumenie textu definovať ako spôsob uvedomeného získavania informácií z textu. Podstatou porozumenia je identifikácia významov medzi:

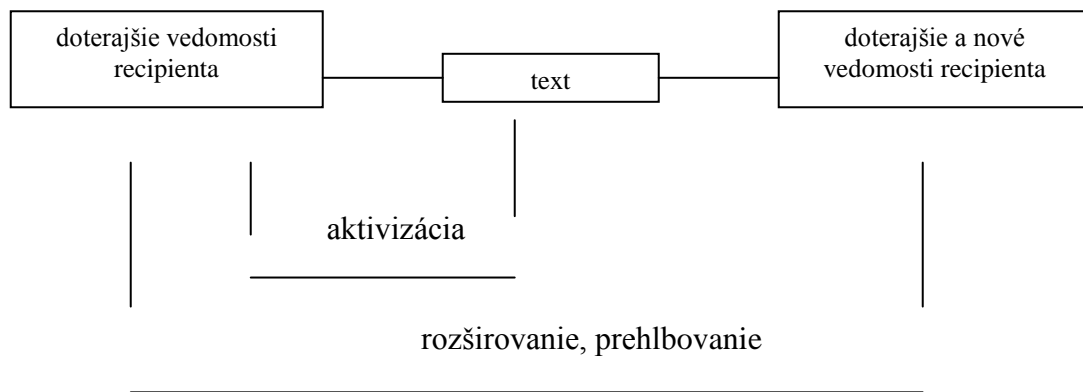
- jednotlivými prvkami textu (slovami, vetami, nadvetnými útvarmi);
- prvkami textu a javmi objektívnej reality, ktorú tieto prvky označujú;
- prvkami textu a prvkami kognitívnej štruktúry čitateľa (Gavora, 1998, 2011).

Pri porozumení textu sa žiak opiera o informácie, o svoje skúsenosti a poznanie sveta. Na porozumenie textu nestačia čitateľovi len informácie, ktoré tento text obsahuje, ale musí pri ňom použiť aj vedomosti, ktoré získal z danej oblasti i v škole. Keď žiak nepozná predchádzajúce učivo, recepcia textu nového učiva mu môže robiť veľké problémy. Je to preto, lebo mu chýbajú vedomosti, ktoré text predpokladá.

Problematika vplyvu doterajších vedomostí recipienta na porozumenie textu sa stala v poslednom období predmetom živého záujmu výskumníkov. Usudzuje sa, že

doterajšie vedomosti fungujú tak, že sa aktivizujú, keď recipient zistí, akej problematiky sa text týka, a zároveň stimulujú kognitívne činnosti, ktoré sa uskutočňujú pri recepcii textu. Keď sa žiak nemôže oprieť o tieto vedomosti, proces porozumenia textu sa sťažuje a spomaľuje. V extrémnych prípadoch vôbec nedochádza k porozumeniu textu alebo sa text pochopí nesprávne (Gavora, 1992).

**Obrázok 2** Proces využívania doterajších vedomostí žiaka pri recepcii textu (Zdroj: Gavora, 1992, s. 26)



Aby bol žiak schopný aktivizovať svoje vedomosti, musia byť splnené tri podmienky:

- a) musí ich mať usporiadané do systému;
- b) musí byť schopný súvislosti tvoriť;
- c) text musí obsahovať dostatok podnetov, aby existujúce vedomosti stimuloval.

Ad a):

Doterajšie vedomosti žiaka musia byť usporiadané, t. j. musia tvoriť systém. Keď čitateľ nemá o danej problematike usporiadané vedomosti, ovláda len súbor izolovaných, vzájomne neintegrovaných informácií, ich aktivizácia je sťažená.

Ad b):

Dôležité je, aby si žiaci nacvičovali aj zručnosti používať poznatky v rozličných situáciách a osvojovali si i podmienky a spôsoby ich využívania.

Ad c):

Žiaci musia identifikovať, ktoré informácie textu majú vzťah k ich doterajším vedomostiam. Ako záchytné body obyčajne slúžia kľúčové pojmy, t. j. základné prvky

učiva. V učebných textoch je aktivizácia doterajších vedomostí žiakov uľahčená tým, že každý text v podstate nadväzuje na predchádzajúci (intertextovosť). Takéto nadväzovanie je typické najmä v rámci tematického celku. Nový učebný text obyčajne využíva učivo predchádzajúceho textu a ďalej ho rozširuje a prehľbuje.

Pri recepcii textu žiakovi nestačia len vedomosti, ktoré má z konkrétneho učiva, ale musí mať aj vedomosti základnejšej povahy – vedomosti o svete vôbec. Široké a prepracované vedomosti o svete uľahčujú porozumenie textu i osvojenie si nových informácií, a tým spätne pôsobia na rozvoj poznania sveta človekom.

Medzi špecifické činnosti, ktoré sa objavujú pri porozumení textu, patrí elaborácia a interferencia (Průcha, 2001, s. 480).

1. Elaborácia – je proces, pri ktorom žiak najprv hľadá vzťahy medzi doterajšími a novými informáciami, hodnotí, ako a kam ich zaradiť, posudzuje vnútornú súdržnosť celej doterajšej štruktúry po prípadnom integrovaní nových vedomostí a pokiaľ je to potrebné, rekonštruje svoju doterajšiu poznatkovú štruktúru, rozširuje ju a obohacuje.

Jednotliví žiaci majú rozličnú úroveň doterajších vedomostí, a preto elaborujú na rozličnej úrovni a s rozličnou intenzitou. Obsahom elaborácií sú idey, asociácie a predstavy.

2. Interferencia (vyvodzovanie) – je proces, pri ktorom dochádza k dedukcii všeobecných tvrdení, k vyvodzovaniu všeobecných záverov. Ich účelom je prepájanie vedomostí práve získaných s vedomosťami doterajšími, čím vzniká vedomosť vyššej úrovne.

S príchodom nového tisícročia je potrebné si uvedomiť, že požiadavky na čitateľské zručnosti ľudí budú veľké. Tí, ktorí sú v súčasnosti žiakmi základnej školy sa budú musieť vyrovnáť s informačnou explóziou, komunikáciou s mnohými prístrojmi, terminálmi, bankami dát a pod.

Viacero výskumov konštatovalo neuspokojivú úroveň recepcie textu žiakmi vyšších ročníkov. Neprimeraná recepcia textu brzdí efektívne osvojovanie učiva. Je všeobecne známe, že pri prechode na druhý stupeň základnej školy sa žiaci nedokážu z kníh samostatne učiť, nemajú vybudované stratégie práce s textom. Potreba aplikácie výučbových stratégií, ktoré by napomáhali rozvíjať metakognitívne procesy žiakov, t. j. schopnosti, ktoré umožňujú vlastnú reguláciu textu žiakom, je nanajvýš aktuálna. Je

predpoklad, že ak sa zlepšia metakognitívne procesy žiaka,lepší sa i vlastná recepcia textu. Tento prístup presúva postupne riadenie recepcie textu z učiteľa na žiaka.

C. Santová (In Zelinková, 2001) sa dlhodobo zaoberá porozumením čítaného textu, prácou s textom. Vo výskume porovnávala čitateľov s rôznou úrovňou porozumenia a dospela k nasledujúcim záverom:

- základné informácie o obsahu výrazne posilňujú porozumenie;
- dobrý čitateľ sa aktívne zúčastňuje na hľadaní a utváraní zmyslu textu;
- dobrý čitateľ pozná veľa ciest, ako organizovať informácie z čítania;
- dobrý čitateľ zvláda metakognitívne stratégie, pri čítaní ide priamo k cieľu, vie, ako zaobchádzať s textom, aby pochopil význam;
- žiaci majú veľa príležitostí hovoriť o tom, o čom sa učia;
- žiaci majú veľa príležitostí písať o tom, o čom sa učia;
- žiaci sú schopní osvojiť si spôsoby práce s textom, pokiaľ ich to učiteľ učí.

P. Gavora (1992, s. 88) predkladá dva návrhy, ktoré môžu viesť k porozumeniu textu žiakmi:

a) Mal by sa zlepšiť samotný proces porozumenia textu u žiakov. Žiaci by mali byť systematicky vedení ku kladeniu si cieľa porozumieť text a mali by si nacvičovať postupy, ktoré sa uplatňujú pri efektívnom porozumení textu.

b) Mali by používať také pedagogické texty, ktoré svojimi vlastnosťami pomáhajú porozumeniu textu. Súčasne by to mali byť také texty, ktoré by postupným rastom náročnosti rozvíjali a zlepšovali textovú kompetenciu žiakov.

### ***Zapamätanie si textu***

Zapamätanie je proces, pri ktorom sa informácie vstúpajú do pamäti. Podľa dĺžky podržania informácie v pamäti rozlišujeme zapamätanie si krátkodobé a dlhodobé. Každá informácia, ktorú prijímame svojimi zmyslami a ktorej venujeme pozornosť, pravdepodobne vstupuje do krátkodobej pamäti. Tam je však uchovávaná len krátku dobu a potom sa zabudne alebo sa prevedie do dlhodobej pamäti. Tento prevod z krátkodobej pamäti do dlhodobej má pre učenie zrejme rozhodujúci význam. Pri učení z textu je dôležité, aby sa tie najpodstatnejšie informácie dostali až do dlhodobej pamäti.

Podľa kritéria zámernosti zapamätávania odborníci rozlišujú pamäť na náhodnú a zámernú. Pre učenie z textu je dôležitá pamäť zámerná. Aby si žiak zámerne a dlhodobo zapamätal z textu pojmy, vzťahy, procesy, zákonitosti, musí poznať spôsoby uplatňovania príslušných stratégií zapamätávania učiva (bližšie Čáp, Mareš, 2001, s. 482).

Začiatkom sedemdesiatych rokov prišiel E. Tulvin (In Čáp, Mareš, 2001, s. 449) s delením pamäti na epizodickú a sémantickú pamäť.

1. Epizodická pamäť – je pamäť, do ktorej vstupujú a ukladajú sa informácie o epizódach, udalostiach, skúsenostiach, zážitkoch, ktoré sa odohrávajú v istom čase. Tieto udalosti sú ukladané a vyhľadávané podľa svojej priestorovo-časovej situovanosti.
2. Sémantická pamäť – je pamäť, organizujúca vedomosti človeka, ktoré získava o slovách i ďalších verbálnych symboloch, ich významoch, o väzbách medzi slovami, o pravidlách a algoritmoch na prácu so symbolmi, pojmami a vzájomnými vzťahmi. Tie sú zrejme ukladané v podobe hierarchicky usporiadanej siete.

Pri učení sa z textu jedinec pracuje predovšetkým so sémantickou pamäťou. Čím má text prehľadnejšiu štruktúru, tým viac si recipient zapamätá. Platí aj opačné pravidlo. Čím je text náročnejší, neprehľadnejší, tým ťažšie prebieha učenie sa z textu a zapamätanie je menej kvalitné.

Dôležitou súčasťou procesu recepcie je aj vybavovanie si vedomostí z pamäti. Odborníci v tejto súvislosti poukazujú na dva kvalitatívne odlišné spôsoby vybavovania si informácií. Prvým je znovuzobrazenie, druhým znovuvybavenie.

1. Znovuzobrazenie – je pasívnejší jav, keď žiak nie je schopný vybaviť si v pamäti potrebnú vedomosť, ale vo chvíli, keď sa s ňou stretne „spozná“ ju. Zároveň dokáže rekonštruovať aj potrebné súvislosti. Impulz prichádza zvonku, mimo žiaka.
2. Znovuvybavenie – je aktívnejší jav, keď je žiak schopný vybaviť si potrebnú vedomosť zo svojej pamäti i s jej kontextom. Impulz prichádza zvnútra, teda od samého žiaka.



## 2 STRATÉGIE ROZVÍJANIA METAKOGNITÍVNYCH ZRUČNOSTÍ PRÁCE S UČEBNÝM TEXTOM

### 2.1 Etapy práce s učebným textom

Učiteľ sprevádza žiaka na ceste jeho aktívneho sebaobjavovania a poznávania (jeho osobnostného, čiže i kognitívneho rozvoja). Trpezlivosťou a úsilím je možná postupná premena na školu, kde všetci žiaci budú mať možnosť uplatniť sa, zažiť skutočný úspech a vykonávať užitočné veci, rozmýšľať nad zmysluplnými témami. To všetko ich môže priviesť k poznaniu, že škola je miestom, kde sa aj prostredníctvom textov, môžu každý deň naučiť niečo nové a zaujímavé.

Autori J. Škoda a P. Doulík (2011) uvádzajú, že žiaci nie sú často vedení k uvedomovaniu si vlastných myšlienkových krokov a operácií, a nie sú vedení k pochopeniu týchto krokov. Tým sa celý proces učenie schematizuje a získava tak nežiaducu podobu univerzálneho platného lineárneho algoritmu. Preto je potrebné vo väčšej miere presadzovať vo vyučovaní aktívne učenie.

Predstavujeme štruktúru stratégie rozvíjania metakognitívnych<sup>1</sup> zručností práce s učebným textom pre žiakov základných škôl. Dobrá úroveň metakognitívnych činností u žiaka dospieva až do úrovne zručností, čiže žiak ich používa spontánne a viac-menej automaticky. Štandardne rozlišujeme metakognitívne činnosti, ktoré prebiehajú v troch

---

<sup>1</sup> Metakognícia znamená poznávanie poznávania – je to aktívne sledovanie a riadenie vlastných kognitívnych procesov. Dobrý čitateľ sa pri čítaní nevenuje len obsahu textu, ale sleduje a reguluje aj svoje vlastné činnosti pri čítaní. To znamená, že kapacitu svojej pozornosti delí na pozornosť venovanú textu a pozornosť venovanú sebe. Číta text, ale reflektuje i svoje vlastné postupy pri čítaní. Dobré fungovanie metakognitívnych procesov si vyžaduje od žiaka dve veci: jednak vedomosti o poznávaní, jednak reguláciu vlastného poznávania. Vedomosti o poznávaní obsahujú to, čo je charakteristické pre proces učenia sa, t.j., ako učenie sa prebieha, aké postupy sú pre učenie sa najlepšie, aké problémy pri poznávaní vznikajú atď. Regulácia znamená sledovanie, kontrolu, vyhodnocovanie a riadenie vlastnej poznávacej činnosti. Je to vlastne akýsi manažment učenia sa. Skúmanie metakognitívnych procesov sa dostalo do popredia v sedemdesiatych rokoch minulého storočia a súviselo s rozvojom kognitívnej psychológie, teoretického smeru, ktorý položil bodku za dovtedy prevládajúcim behaviorizmom, presadzujúcim jednoduchý model asociatívneho učenia sa, podľa ktorého učenie sa je mechanické asociatívne spájanie prvkov učebného materiálu (napr. verbálnych reťazcov). Iniciátorom tohto smeru bol J. Flavell (1979). Učenie sa je dômyselná a zmysluplná činnosť, pri ktorej si učitelia sa vedomosti vlastným úsilím konštruujú, vytvárajú, a to na základe prijatých informácií. Za tridsať rokov výskumu v oblasti metakognitívnych procesov veda získala veľké množstvo poznatkov jednak o učení sa vôbec, jednak o učení sa v rámci konkrétnych oblastí, medzi inými aj o čítaní. Výskumy zmapovali a analyzovali metakognitívne procesy fungujúce pri čítaní žiakov – skúmali pritom žiakov, ktorí čítali výborne i žiakov, ktorí mali veľké problémy s čítaním (to bol častejší prípad) a hľadali možnosti na zlepšenie ich čítania (napr. Sisley, 1985; Eiles, Pinkley, 2006).

fázach – pred čítaním textu, počas čítania a po prečítaní textu (Gavora, 2008; Petrasová, 2003).

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

Pred zahĺbením sa do čítania existuje prípravná fáza, akési „nastavenie sa“ na príslušný text. Už pri prvom pohľade na text alebo pri jeho rýchlom prezretí si žiak uvedomí niektoré jeho vlastnosti – jeho rozsah, tému, zaujímavosť, obťažnosť, žáner, spojitosť s inými textami i ďalšie vlastnosti.

Rozsah textu môže naznačiť, koľko času bude potrebovať žiak na jeho prečítanie. Podľa toho si rozvrhne ďalší postup. Žiak si viac alebo menej vedome stanoví cieľ čítania. Položí si otázku „Načo toto budem čítať? Bude to čítanie kvôli vyhľadaniu určitých informácií, kvôli vytvoreniu súhrnu textu, kvôli reprodukcii textu, kvôli vysloveniu vlastného hodnotenia obsahu textu?“

Pred čítaním si žiak vytvorí istú predstavu o obsahu textu – odhaduje o čom text bude, ktoré témy bude obsahovať. Odvodí si to z nadpisu, obrázkov a ich titulkov. Zároveň si aktivuje niektoré vedomosti o danej téme, ktoré mu potom pri čítaní pomôžu porozumieť text. Keď žiak odhadne náročnosť textu, môže mu to naznačiť, aké ťažkosti môže mať v priebehu čítania a aké postupy musí použiť a predpoklady splniť, aby ich prekonal.

Cieľ:

- stanovenie si cieľa práce s textom („Načo text budem čítať? Kvôli vyhľadávaniu informácii, reprodukcii, vysloveniu vlastného názoru?“);
- prezeranie (hodnotenie) vonkajšej a vnútornej formy textu;
- uvedomenie si niektorých vlastností textu – jeho rozsah, náročnosť, tému, zaujímavosť, žáner, štruktúru, súvislosť s inými textami a podobne,
- vytváranie plánu práce s textom;
- motivovanie žiakov pre prácu s textom;
- podporovanie aktivovania predchádzajúcich vedomostí týkajúcich sa textu pripraveného na čítanie;
- predpovedanie (prognózovanie) obsahu textu - podľa nadpisu, titulkov a pod.;

- kladenie otázok súvisích s textom a pod.

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

Počas čítania si žiak kladie v duchu otázky: Dáva to zmysel? Som v „obraz“? Čo chcel autor vyjadriť? Prečo na to použil tieto prostriedky? Rozumiem, o čo tu ide? Týmito otázkami sa upriamuje na dôležitý výstup pri práci s textom – na jeho porozumenie. Popri tom môže sledovať aj iné hlavné alebo parciálne ciele, v závislosti od učebnej úlohy.

Čo sa stane, keď žiak neporozumie úseku textu? Ak k nedochádza k porozumeniu, nasledujú kroky, ktoré porozumeniu napomáhajú. Ide o nápravné opatrenia, ktoré pomôžu splniť učebnú úlohu. Typickým krokom je vrátenie sa k predchádzajúcemu úseku textu, jeho opätovné prečítanie a preinterpretovanie. Vracanie sa pri čítaní je krokom, ktorý pozorovateľovi čítajúceho človeka vizuálne prezrádza, či čitateľ používa opravné nástroje na porozumenie textu. Iným ukazovateľom je spomalenie čítania. Keď čitateľ narazí na prekážku brániacu porozumenie, zníži tempo čítania, pretože potrebuje viac času na interpretovanie daného úseku textu.

Jeden z ďalších postupov, ktoré použije žiak, keď neporozumel úseku textu, je skok dopredu. V nasledujúcom úseku totiž môže nájsť vysvetlenie, ktoré mu umožní porozumenie predchádzajúceho textu, alebo sa mu tým zväčší kontext, pomocou ktorého odhadne potrebné významy.

V priebehu čítania si žiak s rozvinutými metakognitívnymi zručnosťami kladie otázky: „Som v súlade s cieľom? Dáva mi text zmysel? Koľko času mám na splnenie úlohy?“ Počas čítania zručný čitateľ používa celú šírku podporných študijných postupov ako napr.: podčiarkovanie, používanie zvýrazňovačov rôznej farby na odlíšenie myšlienok, vypisovanie dôležitých myšlienok alebo údajov, nakreslenie schémy obsahu a podobné vizuálne kroky, vypisovanie nových pojmov a pod.

Už sme uviedli, že pri čítaní si žiak kontroluje úspešnosť svojho postupu otázkami. Pri čítaní však môže použiť i otázky, ktoré sa týkajú samotného obsahu textu, pretože tieto majú koniec koncov späťosť s reguláciou vlastného čítania.

Cieľ:

- prepájanie obsahu textu s individuálnymi vedomosťami jednotlivca;
- vyhľadávanie nových poznatkov, ich skúmanie a uvedomovanie si ich významu;
- objasňovanie nejasných častí textu – vyjadrenie obsahu svojimi slovami s dôrazom na sporné a nejasné miesta (za pomoci učiteľa, neskôr samostatne);
- sebamonitorovanie vlastných procesov porozumenia textu (kladenie otázok);
- tvorba súhrnov – formulovanie hlavných myšlienok textu selekciou informácií alebo vytvorením zhustenej verzie textu na základe integrácie informácií a zovšeobecňovania;
- udržiavanie záujmu žiakov pracovať s textom (predpovedanie obsahu ďalšieho úseku textu/prognózovanie – čitateľ vyvodzuje čiastkové závery o ďalšom úseku textu a vzápätí ich overuje v ďalšom čítaní, čím sa nastaví na predpokladaný obsah, a tak sa jeho porozumenie stáva pružnejším a lepším;
- udržiavanie aktivity žiakov;
- zvyšovanie metakognitívnych zručností žiakov pri práci s textom a pod.

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

Na konci čítania žiak si v duchu kladie otázky „Dosiadol(a) som cieľ? Splnil(a) som úlohu? Čo som sa naučil(a)?“ a zhodnotí svoje čítanie. Tiež odhadne, kde a v akých situáciách sa dajú aplikovať informácie obsiahnuté v texte.

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

Aby sa práca s učebným textom stala pre žiakov naozaj aktívnym procesom, je dôležité, aby si učitelia osvojili rôzne postupy/metódy, prostredníctvom ktorých to môžu docieliť.

Predkladáme päť postupov práce s učebným textom: INSERT, kladenie otázok, párové čítanie-párové súhrny, pojmové mapovanie a sprievodcu predpovedí.

**Tabuľka 1 Prehľad o zaradení jednotlivých postupov do stratégie**

Poradie Názov metódy	pred čítaním textu	v priebehu čítania textu	po prečítaní textu
1. INSERT		x	
2. Kladenie otázok			x
3. Párové čítanie-párové súhrny		x	
4. Pojmové mapovanie	x	x	x
5. Sprievodca predpovedí	x	x	

- **INSERT - Interaktívny záznamový systém pre efektívne čítanie a myslenie**

Insert je učebný postup, ktorý pomáha žiakom zostať pri čítaní textu aktívnymi. Je to metóda na sledovanie porozumenia (Vaughan, Estes, 1986, In: Petrasová, 2008). Počet znakov, ktoré žiaci používajú, býva rôzny v závislosti od ich veku, vyspelosti, účelu čítania a ich skúsenosti so znakovým systémom.

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

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

- **Kladenie otázok**

Taxonómia vzdelávacích cieľov, ktorú v roku 1956 predložil Benjamin Bloom nám umožňuje deliť otázky, ktoré učiteľ kladie, na otázky „nižšej úrovne“ a otázky „vyššej úrovne“ (upravené podľa: Petrasová, 2008).

A) Otázky vyžadujúce myslenie nižšej úrovne sú:

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

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

2. Otázky na porozumenie (interpretačné) – vyžadujú, aby žiak bol schopný porozumieť významu obsahu informácie predloženej v slovnej, obrazovej alebo symbolickej podobe. Obsah musí spracovať do takej podoby, ktorá je pre neho zmysluplná. Informácia je neužitočná, pokiaľ jej žiak nerozumie. Jeden zo spôsobov, ktorým môžeme overiť, či žiak informácii rozumie, je nechať ho povedať túto informáciu vlastnými slovami. Ďalší zo spôsobov je nechať si uviesť príklad pojmu alebo pravidla, ktoré sa učí.

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

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

„Schopnosť aplikovať pojem alebo pravidlo na novú situáciu je štartovacou rampou pre myslenie na vyššej úrovni. Nie je podstatné, či ste schopný presne určiť, ktorú

úroveň podporujete alebo vyžadujete od žiakov. Dôležité je, aby ste získali istotu, že žiaci majú informácie, ktorým rozumejú, a dokážu ich aplikovať predtým, než od nich budete očakávať úspešné zvládnutie zložitejších problémov poznávania“ (Hunterová, 1999, s. 79).

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

B) Otázky vyžadujúce myslenie vyššej úrovne sú:

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

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

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

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

6. Otázky na hodnotiace posúdenie (usudzovacie, vyžadujúce zaujatie vlastného stanoviska) – navádzajú žiakov na to, aby robili vlastné úsudky podľa vlastných kritérií alebo noriem z hľadiska presnosti, efektívnosti, hospodárnosti či účelnosti. Tieto otázky si vyžadujú, aby žiak rozumel tomu, s čím sa stretáva, a aby to integroval do svojho systému názorov. To si vyžaduje zložitú integráciu a porozumenie, čo prehĺbuje učebný proces a umožňuje žiakovi, aby zvnútornil nové myšlienky a pojmy. Otázky na hodnotenie si vyžadujú, aby žiaci posudzovali kvalitu informácie alebo svoje správanie.

Príklady otázok: posúď – odstupňuj – zvaž podľa – rozhodni – posúď dôkaz – zhodnot výsledok.

- **Párové čítanie – párové súhrny**

Vyučovací postup párové čítanie – párové súhrny vyvinul Don Dansereau s kolektívom na Texaskej kresťanskej univerzite. Je to užitočný postup pri textoch, ktoré sú preplnené faktografickými informáciami (Petrasová, 2008).

Postup:

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

- **Pojmové mapovanie**

V šesťdesiatych rokoch minulého storočia Joseph. D. Novak, pôsobiaci na Cornell University v USA, vypracoval techniku pojmového mapovania. Vychádzal z predpokladu, že postup učenia žiaka je závislý predovšetkým od jeho východiskových štruktúr poznania, teda od toho, čo a ako je už v žiakovom poznaní (vedomí) prítomné pri jeho stretnutí s novými obsahmi učenia. Postup učenia a rozvoja poznania (v doslovnom



slova zmysle) je potom chápaný ako proces interakcie medzi obsahmi prítomnými v žiakovej kognitívnej výbave a novými podnetmi, prichádzajúcimi v dobre organizovanom, stimulujúcom učebnom prostredí. Nové podnety sa stávajú „kognitívnym vlastníctvom“ žiaka vtedy, keď sa aktívne začleňujú do prítomných poznávacích schém. Ich rozvoj znamená zmenu pôvodného stavu poznania spolu so subjektívnym prispôbením nového učebného podnetu. Za najvýznamnejšiu črtu koncepcie zmysluplného učenia možno považovať obrat k východiskovému stavu v organizácii učenia sa žiakov, ktorý je základom možnej pedagogickej intervencie ako úmyslu o jeho zmenu. Ťažiskovou sa potom stáva otázka, ako východiskovú štruktúru poznania zachytiť, akým prostriedkom ju „zvečniť“ a ako sa zmocniť jej skutočného ovplyvnenia, aby nový učebný podnet nezasiahol sterilnú pôdu (Pupala, Osuská, 1998).

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

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

- Sú výrazným prostriedkom autoregulácie učenia (Veteška a kol., 2009).
- Zvyšujú rýchlosť a pružnosť myslenia (tamtiež).
- Môžu byť autodiagnostickým nástrojom (tamtiež).
- Metóda vstupného, formatívneho a sumatívneho diagnostikovania (Szíjjártóová, 2011, s. 229).
- Umožňuje vyjadrovanie nadradenosti a podradenosti jednotlivých pojmov, teda umožňuje aj diagnostikovať ich hierarchické chápanie. Okrem toho môže

vyjadrovať následnosť dejov a procesov – čo predchádza čo, čo nasleduje za čím (Gavora, 1999, s. 57).

- Využívanie poznatkov o štruktúre textu žiakmi je súčasťou učebných zručností (Gavora, 2011).
- Pri vyučovacích obsahoch sytých koncentrovaným pojmovým aparátom (v podstate v tzv. náukových predmetoch) sú relatívne jednoduchým prostriedkom na zachytenie štruktúry poznania žiaka a organizačným prvkom postupu učenia. Žiaci pri tvorbe pojmovej mapy vizualizujú svoje porozumenie určitých konceptuálnych celkov – štruktúrnych prvkov učiva. Učia sa nachádzať a uvedomovať si ich vzájomné väzby, súvislosti a pri stretávaní sa s novými prvkami ich včleňujú do zachytených, ale najmä svojich kognitívnych schém, už s ich vzťahovým (pojmovým) zaradením (Pupala, Osuská, 1998).
- Umožňujú žiakom uvedomiť si, že učenie nie je individuálny proces, ale proces spoločenský, kde všetko, čo sa žiak naučí, je časťou „spoločnej kultúrnej a historickej konštrukcie vedomostí“ (Roth, [www.concepts.htm](http://www.concepts.htm), In: Petrasová, 2008).
- Umožňujú žiakom registrovať kategóriu všeobecnejších a abstraktných pojmov (Fisher, 1995).
- Vytváranie pojmových máp napomáha žiakom rozvíjať schopnosť orientácie v plynulom hovorenom (neskôr i písanom) texte. Pojmové mapy vedú k tomu, aby na základe mapy mohli myšlienky, príbehy, text opakovane identicky reprodukovať (tamtiež). Pomáhajú pochopiť štruktúru každého textu.
- Napomáhajú pri plánovaní činnosti či projektu tak, že uľahčuje usporiadanie a zoskupenie myšlienok a vyjavuje súvislosti medzi nimi (tamtiež).
- Poskytujú názorné prostriedky na komunikáciu (tamtiež).
- Pomáha v komunikovaní komplexných myšlienok a argumentov.
- Rozvíja metakognitívne zručnosti – učiť sa učiť, rozmyšľať o vedomostiach,
- Rozvíja komunikačné zručnosti – jednotlivcom alebo skupinou vytvorená pojmová mapa k určitej téme môže byť nástrojom na rozvoj intersubjektívnych, intra a interskupinových komunikačných zručností: schopnosti deskripcie

(popisu), vysvetľovania a obhajovania, diskusie, porovnávania a pod. (Petrasová, 2008).

Pri tvorbe jednoduchých pojmových máp vytvárajúcich sémantickú sieť na základe myšlienky alebo pojmu môžeme postupovať takto:

1. Pojem môže byť zadaný alebo vyplynie z učebného textu – úlohou je v rámci produkcie voľných nápadov napísať všetky slová, ktoré žiaci v súvislosti s ním napadnú (jednotlivci pracujú sami). Počet môže byť obmedzený učiteľom – napr.: Napíšte 8 slov, ktoré vás ako prvé napadnú v súvislosti s pojmom „kladka“.

Iné možnosti:

- a) žiaci píšú pojmy na vopred pripravené menšie papieriky, čo umožní ich flexibilnú prácu (presúvanie, prehodnotenie zaradenia) pri hľadaní miesta v mape pojmovej hierarchie okolo centrálného pojmu;
- b) žiaci nepíšu slová, ale hľadajú obrazový materiál k pojmu (vopred prinesené časopisy), prípadne ho už prinesú z domu (domáca úloha zadaná vopred);
- c) žiaci pracujú s textom (určený učiteľom), v ktorom hľadajú slová súvisiace s centrálnym pojmom - najčastejšie sa opakujúce, najdôležitejšie, jedinečné, ale aj úplne odlišné, opačné či nič nemajúce žiadny vzťah k centrálnemu pojmu a pod.;
- d) žiaci hľadajú a vyberú napr.: 6 pojmov z väčšej skupiny pojmov(pripravené učiteľom), pričom každý má rovnaké slová a zaujímavé bude porovnanie výberu;
- e) žiaci dostanú zoznam 10-12 slov vzťahujúcich sa k nejakému pojmu a sami majú nájsť 1 ústredný pojem, ku ktorému sa vzťahujú ostatné slová a ostatné slová k nemu priradiť do štruktúry.

2. Žiaci porovnávajú svoje zoznamy slov v dvojiciach/skupinách a diskutujú o pojmoch.

3. Centrálny pojem žiaci umiestnia do stredu papiera (práca v dvojiciach/skupinách) a okolo neho umiestňujú slová z produkcie vlastných nápadov hľadajúc vzťahy medzi nimi. Slová/obrázky prepájajú čiarami, šípkami a pod. znázorňujúc hierarchickú štruktúru.

4. Zostavenú mapu pojmu prezentujú žiaci ostatným v skupine.

J. M. Leys ([www.conceptmap](http://www.conceptmap)) uvádza 4 hlavné a 3 špeciálne formy pojmových máp.

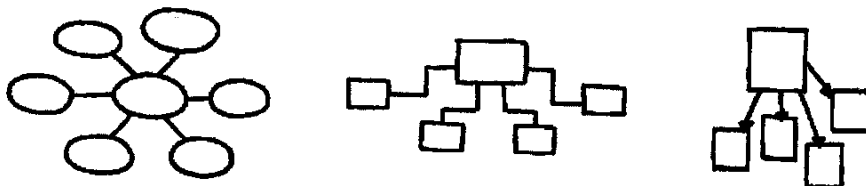
Rozdiely medzi jednotlivými kategóriami sú vo vizuálnom prezentovaní informácií.

## A) Hlavné formy pojmových máp

### 1. Pojmová mapa – „Pavúk“

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

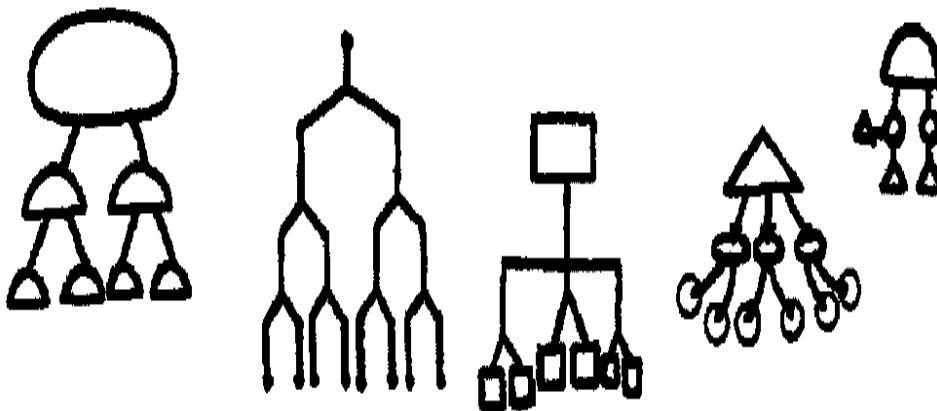
**Obrázok 3 Pojmová mapa – „Pavúk“** (Zdroj: [www.conceptmap.com](http://www.conceptmap.com))



### 2. Pojmová mapa – hierarchická

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

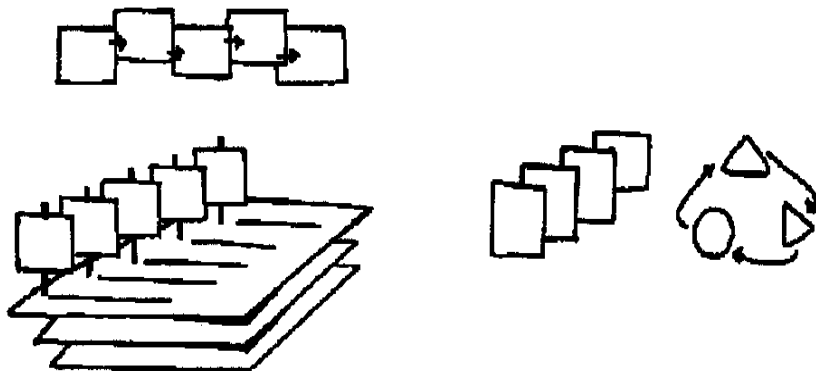
**Obrázok 4 Pojmová mapa – hierarchická** (Zdroj: [www.conceptmap.com](http://www.conceptmap.com))



### 3. Pojmová mapa – vývojový diagram

Informácie sú usporiadané lineárne.

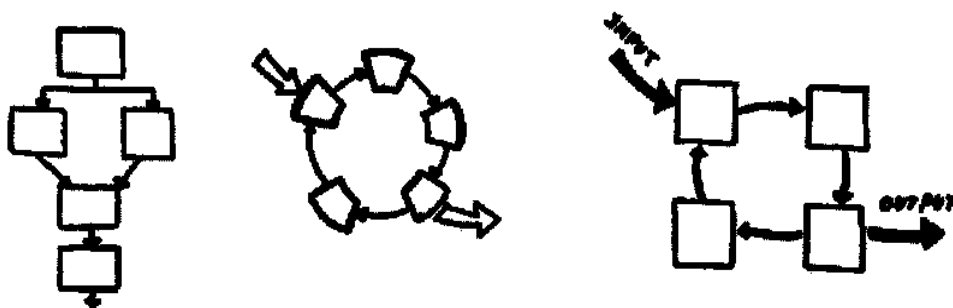
**Obrázok 5 Pojmová mapa – vývojový diagram (Zdroj: www.conceptmap)**



1. Pojmová mapa – systémová

Informácie sú usporiadané lineárne so zvýraznením vstupu a výstupu.

**Obrázok 6 Pojmová mapa – systémová (Zdroj: www.conceptmap)**



B) Špeciálne formy pojmových máp

1. Pojmová mapa – obrázková

Informácie sú prezentované obrázkovým spôsobom.

**Obrázok 7 Pojmová mapa – obrázková (Zdroj: www.conceptmap)**



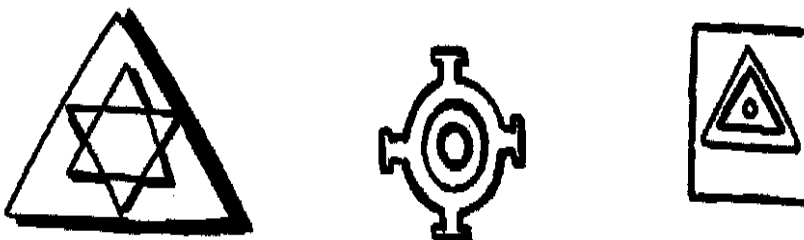
2. Pojmová mapa – trojdimenzionálna  
Informácie sú prezentované priestorovo.

**Obrázok 8 Pojmová mapa – trojdimenzionálna (Zdroj: www.conceptmap)**



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

**Obrázok 9 Pojmová mapa – „Mandala“ (Zdroj: www.conceptmap)**



- **Sprievodca predpovedí**

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

Postup:

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

## **2.2 Námety na prácu s učebným textom**

Pod pojmom práca s textom rozumieme prácu žiakov s hotovým textom, ktorý môže byť využitý vo výchovno-vzdelávacom procese. S takýmto textom môžu žiaci pracovať počas vyučovania, v mimoškolských činnostiach a tiež pri domácej príprave.

Práca žiakov s učebným textom je viazaná na učiteľov návod, pokyny a usmerňovanie uloženými úlohami, ktoré s textom súvisia. K uvedomelej práci s textom musíme žiakov naučiť, zdokonaľovať a prehľbovať. Tento spôsob učenia by mal zohrať významnú rolu v rozvoji schopnosti učiť sa, ako sa učiť (modifikované podľa: Duchovičová a spol., 2012, s. 131).

Predkladáme tri námety na samostatnú a kooperatívnu prácu s učebným textom.

- **Námet prvý**

Učebný text: Človek a technika (učebnica fyziky)

Metódy práce s učebným textom: pojmové mapovanie, párové čítanie-párové súhrny, diskusia

Cieľ:

- Aktivizovať predchádzajúce vedomosti o téme.
- Vedieť vizualizovať a usporiadať informácie do určitej postupnosti.
- Vyjadrovať nadradenosť a podradenosť jednotlivých pojmov.
- Prepracovávať obsahy pojmov, citlivejšie rozlišovať ich významy v rozdielnych kontextoch a nachádzať nové súvislosti.
- Uvedomovať si význam spolupráce, pocitu spolupatričnosti. Vedieť vyjadrovať rôzne hľadiská, súhlas alebo nesúhlas, upozorňovať na rozdiely, riešiť ich a zvažovať rôzne alternatívy.

### **Návrh pracovnej strany**

#### Úloha 1

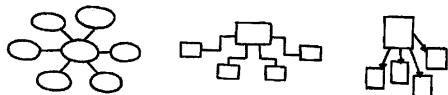
- a) Naším centrálnym pojmom je slovné spojenie „Človek a technika“.
- b) Napíš všetko, čo ťa napadne pri tomto slovnom spojení.
- c) Porovnajte v dvojici svoje pojmy/slová – rovnaké, odlišné – diskutujte, prečo ste ich zvolili.
- d) Pokúste sa usporiadať pojmy do pojmovej mapy – pripojte ich k centrálnemu pojmu, čiarami a šípkami naznačte vzťahy medzi pojmi (pozri: *Príklady pojmových máp*).



## Príklady pojmových máp

- Pojmová mapa – „Pavúk“

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



- Pojmová mapa – hierarchická

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



## Úloha 2

Prečítajte si text Človek a technika. Pri čítaní textu môžete vyskúšať spôsob, ktorý je popísaný v rámci.

### Postup:

1. Rozdeliť text dve časti.
2. Každý z dvojice dostane svoju časť textu.
3. Pri čítaní textu každý člen páru zastáva dve odlišné roly, ktoré si navzájom v priebehu čítania vymenia.

Prvá rola – *spravodajca, referujúci*

Úloha: Prečítať prvý úsek textu a pripraviť jeho súhrn. Po skončení čítania povedať svojmu partnerovi vlastnými slovami, o čom čítal.

Druhá rola – *respondent*

Úloha: Prečítať rovnaký úsek textu ako spravodajca a potom ho pozorne počúvať. Ak spravodajca skončí, respondent mu kladie otázky, ktoré pomôžu objasniť obsah textu.

4. Po prečítaní druhej časti textu si úlohy vymenia.

## Úloha 3

Doplňte (inou farbou) vami vytvorenú pojmovú mapu o nové pojmy z textu.

- **Námet druhý**

Učebný text: Človek a technika (učebnica fyziky)

Metódy práce s učebným textom: INSERT, kladenie otázok, diskusia

Cieľ:

- Uvedomovať si spôsob učenia sa, brať na seba zodpovednosť za vlastné učenie.
- Sledovať procesy porozumenia.
- Osvojovať si metakognitívne zručnosti práce s textom.

### **Návrh pracovnej strany**

Úloha 1

Napíš do rámčeka „ČO UŽ VIEM“ čo vieš alebo si myslíš že vieš o histórii vedy a techniky.

<b>ČO UŽ VIEM</b>
-------------------

Úloha 2

Prediskutuj o tom, čo si napísal vo dvojici/s celou skupinou.

Úloha 3

Napíš do rámčeka „ČO CHCEM VEDIET?“ čo by si chcel vedieť o tejto téme (vytvor otázky).

<b>ČO CHCEM VEDIET?</b>
-------------------------

#### Úloha 4

Prečítaj text „Človek a technika“. Počas čítania označ text znakmi podľa týchto pokynov:

- √ informácie sú pre mňa známe
- informácie sú pre mňa neznáme
- ? informácie sú pre mňa zaujímavé a chcem o nich vedieť viac.

Nie je potrebné označovať každý riadok alebo každú myšlienku, ktorá je v texte. Znak by mal odrážať vzťah k vybranej informácii vo všeobecnosti.

#### Úloha 5

Vo dvojici prediskutujte o tom, čo ste prečítali a vyznačili.

#### Úloha 6

Vyplň rámček „ČO SOM SA NAUČIL“.

**ČO SOM SA NAUČIL**

#### Úloha 7

Vyplň rámčeky „ČO EŠTE CHCEM VEDIET“ a „AKO ZÍSKAM NOVÉ INFORMÁCIE“.

**ČO EŠTE CHCEM VEDIET**

**AKO ZÍSKAM NOVÉ INFORMÁCIE**

## Úloha 8

Prediskutuj o tom, čo si napísal vo dvojici/s celou skupinou.

- **Námet tretí**

Učebný text: Technické materiály (učebnica fyziky)

Metódy práce s učebným textom: sprievodca predpovedí

Cieľ:

- Zlepšovať textovú kompetenciu.
- Rozvíjať vyššie myšlienkové procesy a kritické myslenie.
- Vedieť analyzovať a interpretovať fakty a skutočnosti.

### Návrh pracovnej strany

#### Úloha 1

- Čítaj postupne výroky v tabuľke.
- V stĺpci Ja napíš áno, ak súhlasíš s tvrdením, a nie, ak s tvrdením nesúhlasíš.

#### Tabuľka

Výrok	Ja	Text
Niektoré druhy ocele sú nehrdzavejúce, väčšina ocelí podlieha korózii.		
Meď je ohybná, tvárna a mäkká. Je zlým vodičom tepla a elektrického prúdu.		
Olovo je veľmi ťažké, mäkké a tvárne. Odoláva kyselínám a škodí zdraviu.		
Mosadz je zliatina medi a zinku. Ľahko sa obrába a hrdzavie.		

#### Úloha 2

- Prečítaj si text Technické materiály .

#### Úloha 3

- Porovnaj svoje tvrdenia s informáciami v texte a vyplň stĺpec Text.

## LITERATÚRA

BURGEROVÁ, J. – PETRASOVÁ, A.: *Učenie sa z textu a hypertextu v kontexte celoživotného vzdelávania*. In *Acta Paedagogicae. Annus VI*. Prešov, Prešovská univerzita v Prešove, Panstwowa wyzsza szkola zawodowa w Nowym Saczu 2008, s. 24-31.

ČÁP, J. – MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha, Portál 2001.

ČMEJRKOVÁ, S. – DANĚŠ, F. – SVĚTLÁ, J.: *Jak napsat odborný text*. Praha, Leda 1999.

DUCHOVIČOVÁ, J. A KOL.: *Diverzita v edukácii*. Nitra, PF UKF v Nitre, 2012.

ĎUROŠOVÁ, E.: *Rozvíjanie bazálnej gramotnosti detí z menej podnetného sociálneho a kultúrneho prostredia. 1. časť*. Banská Bystrica, PF UMB v Banskej Bystrici 2005.

ĎUROŠOVÁ, E.: *Možnosti rozvíjania pregramotných čitateľských zručností a bazálnej čitateľskej gramotnosti*. In *Školská pripravenosť detí v kontinue predškolskej a elementárnej edukácie*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Banská Bystrica, UMB v Banskej Bystrici 2007, s. 371-375.

FISHER, R.: *Učíme děti myslet a učit se*. Praha, Portál 1995.

GAVORA, P.: *Žiak a text*. Bratislava, SPN 1992.

GAVORA, P.: *Žiak a porozumenie textu*. In: *Komunikácia písanou rečou*. Bratislava, PF UK 1998.

GAVORA, P.: *Akí sú moji žiaci*. Bratislava, Práca 1999.

GAVORA, P.: *Model činnosti žiaka pre učenie sa z učebnice*. In Knecht, P. – Janík, T. (eds.) *Učebnice z pohľadu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008., s. 121-136.

GAVORA, P.: *Čo potrebuje vedieť učiteľ o štruktúre výkladového textu učebnice?* In *Didaktika*, roč. 2, č.1, s. 14-16. Bratislava, 2011.

GRAVES, M. F. – JUEL, C. – GRAVES, B. B.: *Teaching Reading in the 21<sup>st</sup> Century*. Boston, Allyn and Bacon 1997.

KORŠŇÁKOVÁ, P. A kol.: *PISA SK 2006. Národná správa*. Bratislava, ŠPÚ 2008.

J. M. Leys: [www.conceptmap](http://www.conceptmap)

MAREŠ, J.: *Styly učení žáků a studentů*. Praha, Portál 1998.

MINÁŘOVÁ, E.: *Proměny učebního textu*. In *Učební text – jeho funkce, produkce, percepce a interpretace*. Sborník příspěvků z konference pořádané ve dnech 13. – 15. 9. 1995 v Brandýse n. Labem. Praha, Pedagogická fakulta UK 1996.

- MISTRÍK, J.: *Štylistika slovenského jazyka*. 2. vyd. Bratislava, SPN 1997.
- MISTRÍK, J.: *Štylistika*. 3. vyd. Bratislava, SPN 1997.
- MISTRÍK, E.: *Multikultúrna výchova v príprave učiteľov* (Rámec kurikula pre univerzity). Bratislava, IRIS 2000.
- PETRASOVÁ, A.: *Práca s náučným textom na 1. stupni ZŠ. Kto, ak nie ja? Kedy, ak nie teraz?* Prešov, Mercury – Smékal 2003.
- PETRASOVÁ, A.: *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy*. Prešov, M-PC 2008.
- PETRASOVÁ, A.: *The content and process of education*. In *Answer to questions on (de)segregation of Roma students in Slovak education system*. Bratislava, Nadácia otvorenej spoločnosti - Open Society Foundation 2011, s. 105-118.
- PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praktická příručka. Praha, Portál 1996.
- PORUBSKÝ, Š.: *Kritická analýza a interpretácia textu*. In *Rómske etnikum – jeho špecifiká a vzdelávanie*. Zborník príspevkov z pracovného seminára. Tatranská Lomnica 21. – 23. 4. 2004, s. 188.
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha, Portál 1997.
- ŠKODA, J. – DOULÍK, P.: *Psychodidaktika. Metody efektívniho a smysluplného učení a vyučování*. Praha, Grada 2011.
- SLANČOVÁ, D.: *Praktická štylistika*. Prešov, Slovacontact 1996.
- SZÍJJÁRTÓOVÁ, K.: *Diagnostikovanie kognitívnych a nonkognitívnych schopností a vlastností žiakov*. In *Kolektív autorov: Vybrané kapitoly z Didaktiky pedagogiky a sociálnej pedagogiky*. Nitra, PF UKF v Nitre, 2011.
- TUREK, I.: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava, MC 1998.
- TUREK, I.: *Základy pedagogického výskumu*. Bratislava, MPC, 2004
- ZELINKOVÁ, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha, Portál 2001.