

Od čítania k zážitku v druhom jazyku I

Didaktické aspekty výučby slovenskej literatúry v bilingválnom prostredí

Petra Kaizerová – Silvia Lauková – Martina Taneski



Od čítania k zážitku v druhom jazyku I

Didaktické aspekty výučby slovenskej literatúry v bilingválnom prostredí

Petra Kaizerová – Silvia Lauková – Martina Taneski

Nitra 2026

Publikácia bola podporená Ministerstvom školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky v rámci projektu *Príprava budúcich učiteľov slovenského jazyka a slovenskej literatúry do edukačnej praxe na školách s vyučovacím jazykom maďarským* (06R02-20-V01-00002). Projekt bol financovaný Európskou úniou NextGenerationEU.

Autorky:

© PhDr. Petra Kaizerová, PhD.

© doc. PhDr. Silvia Lauková, PhD.

© PhDr. Martina Taneski, PhD.

Recenzenti:

PhDr. Marcel Olšiak, PhD.

PhDr. Dominik Vančo, PhD.

Jazyková redakcia: doc. PhDr. Jozef Brunclík, PhD.

Grafická úprava: PaedDr. Peter Horváth

Obálka: PaedDr. Peter Horváth

OBSAH

Úvod	4
1. Teoretické východiská metodiky vyučovania slovenského jazyka v rámci vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a slovenská literatúra na základných školách s vyučovacím jazykom maďarským	6
1.1 Formalistické a aktivizujúce metódy v kontexte výučby druhého jazyka	7
1.2 Metodické zásady vo vyučovaní slovenčiny ako druhého jazyka	9
1.3 Bilingvizmus ako teoretické východisko pre školskú prax	15
2. Súčasná edukačná prax vo vyučovaní slovenčiny ako druhého jazyka	20
2.1 Referenčný rámec a referenčné úrovne ako metodické východisko	21
2.2 Metodika výučby druhého jazyka prostredníctvom literárneho textu	26
2.3 Inkluzívne pôsobenie učiteľa	29
2.4 Profil žiaka a jazyková situácia v triede	32
3. Teoretické východiská metodiky vyučovania literárnej výchovy v rámci vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a slovenská literatúra na základných školách s vyučovacím jazykom maďarským	36
3.1 Literárny text ako nástroj osvojovania si jazyka a kultúry	38
3.2 Zážitkovosť, ikonickosť a jazyková aktuálnosť literárneho textu	40
3.3 Vekové špecifikácie v čítaní mládeže	43
3.4 Kompetencie učiteľa slovenského jazyka a slovenskej literatúry	47
4. Didaktická príprava na vyučovanie literárnej výchovy v rámci vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a slovenská literatúra na základných školách s vyučovacím jazykom maďarským	50
4.1 Aktivizujúce metódy dlhodobého horizontu v didaktickej príprave učiteľa	50
4.2 Aktivizujúce metódy krátkodobého horizontu v didaktickej príprave učiteľa	53
4.3 Metodické portfólio	82
Literatúra	115

Úvod

Komplexná teoretická platforma, ktorá by sa podrobne zaoberala didaktickými osobitosťami vyučovania literárnej zložky druhého jazyka v bilingválnom prostredí, nebola doposiaľ systematicky rozpracovaná. V súčasnosti však môžeme pozorovať, že deti a mládež majú problémy pri čítaní s porozumením aj v primárnom jazyku, preto sa týmto otázkam venuje zvýšená pozornosť v rámci didaktík jednotlivých národných literatúr.

Odborníci rozvíjajú stratégie pre zlepšovanie techniky čítania, ktorej zvládnutie je nevyhnutným predpokladom základnej čitateľskej gramotnosti a následne aj ďalších zložitejších čitateľských a kognitívnych operácií. Do istej miery môžeme využívať výsledky jednotlivých odborových literárnych didaktík, no zásadné otázky týkajúce sa edukačných prístupov v prípade rozličnej znalosti jazyka žiakov v bilingválnom prostredí doterajší výskum dôsledne nerieši.

Východiskovou výhodou výučby literárnej zložky v rámci predmetu slovenský jazyk a slovenská literatúra na školách s vyučovacím jazykom maďarským (resp. na všetkých školách jazykových menšín) je predpoklad, že žiaci poznajú a chápu literárne pojmoslovie, teda učia sa rozoznávať literárne druhy a žánre, umelecké prostriedky v materinskom jazyku, a tak môžu sledovať ich ekvivalenty v literatúre druhého jazyka. Učiteľ preto môže nadviazať na už osvojené poznatky a postupovať vo vzdelávaní s uplatnením medzipredmetových vzťahov.

Zo súčasnej edukačnej praxe vyvstáva zásadná potreba, ktorá by mala predchádzať samotnej príprave vyučovania literárnej zložky. Ide o komplex systémových úloh a otázok, ktoré smerujú nielen k určeniu úrovne znalosti slovenského jazyka žiakov, ale aj k zmapovaniu dôvodov danej úrovne, nevynímajúc sondu do rodinných pomerov žiaka a do sociálno-kultúrnych osobitostí prostredia, v ktorom vyrastá. Učiteľ by mal realizovať anamnézu v každom ročníku, v ktorom začína vyučovať slovenský jazyk a slovenskú literatúru. Anamnéza je nevyhnutným krokom, vďaka ktorému zistí, čo môže po prečítaní starostlivo vybranej literárnej ukážky očakávať od jednotlivých žiakov, akú úroveň porozumenia textu vykazujú, aké úlohy je potrebné zadávať, aby sme ich znalosti nepodcenili ani neprecenili, a tak náležite rozvíjali ich kompetencie (nielen) v oblasti jazyka a komunikácie.

Po anamnéze musia nasledovať aktivity, ktoré emocionálne upokoja atmosféru v triede, pretože nie je žiaduce, aby učiteľov úvodný prípravný proces vyvolával napätie a negatívne pocity, najmä pokiaľ ide o súvisiace etnické, rodinné a ďalšie špecifiká či inakosti žiakov. V aktuálnej školskej praxi slúžia na elimináciu nežiaducich emočných stavov napríklad tzv. ranné kruhy, ktorých funkčnosť je však limitovaná, preto v učebnici ponúkame viaceré alternatívne prístupy a metódy naviazané na výučbu literárnej zložky v rámci druhého jazyka. Takto koncipovaná výučba kladie zvýšené nároky na prácu učiteľa, ktorý musí najprv vyhodnotiť jazykové kompetencie žiakov a prispôbiť im úroveň pretenzií.

Prikláňame sa k požiadavke vytvorenia takej učebnice literárnej výchovy (a čítanky slovenskej literatúry), ktorá by reflektovala individuálnu referenčnú (jazykovú) úroveň každého žiaka. Pri práci s literárnou ukážkou by mali byť úlohy a otázky formulované variabilne s rozličnou mierou náročnosti. Požiadavka aplikovať takýto edukačný princíp do výučby slovenskej literatúry vychádza predovšetkým z nejednotnej úrovne znalosti slovenského jazyka žiakov v rámci ročníkov a najmä regiónov. Načrtnutá koncepcia, ktorú v publikácii podrobne rozpracúvame, môže byť rovnako efektívna, ako aj motivujúca, pretože žiak postupne zvláda čoraz náročnejšie zadania, a tak pozoruje vlastný proces zlepšovania sa, čo zároveň podporuje jeho pozitívne sebahodnotenie. Efektívne vyučovanie slovenskej literatúry predstavuje tiež budovanie kladného postoja k literatúre ako umeniu, preto v záverečnej kapitole prinášame portfólio aktivizujúcich metód vhodných pre didaktickú prax.

Zložku literárnej komunikácie pri výučbe druhého jazyka považujeme za dosiaľ nedocenený nástroj, ktorým možno induktívne dosahovať ciele v postupnom osvojovaní si slovenčiny. Práve prostredníctvom čitateľského zážitku si žiak osvojuje jazyk tým najprirodzenejším spôsobom, ktorý ďaleko presahuje potenciál a limity tzv. školského bilingvizmu. Veríme, že budúcim učiteľom predkladáme vysokoškolskú učebnicu, ktorá prináša nielen teoretickú odrazovú plochu, ale aj množstvo praktických postupov a metód, ktoré im do budúcnosti uľahčia prípravu na vyučovanie. Zároveň chceme budúcich učiteľov pripraviť na aktuálnu situáciu v slovenskom školstve, ktoré zaznamenáva nárast počtu žiakov, pre ktorých slovenčina nie je materinským jazykom, ale jazykom druhým či cudzím.

Autorky

1. Teoretické východiská metodiky vyučovania slovenského jazyka v rámci vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a slovenská literatúra na základných školách s vyučovacím jazykom maďarským

Metodike vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry na školách s vyučovacím jazykom maďarským sa v uplynulých dekádach na pôde Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre intenzívne venovali Ildikó Vančo, Zuzana Kováčová, Eva Stranovská a Mária Alabánová.

V publikácii *Slovenský jazyk a slovenská literatúra v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským* (2015) sa M. Alabánová zameriavala predovšetkým na prvý stupeň základných škôl, v ktorých je slovenčina pre žiakov tzv. *druhým jazykom*¹. Z metodologického hľadiska predstavuje jej výskum odrazovú plochu nielen pre prvý stupeň základných škôl, ale pre edukačnú prax v oblasti bilingválneho školského prostredia v oveľa širšom kontexte. Podrobne sa zaoberá didaktickými zásadami a metódami vyučovania jazykov, ktoré sa neustále vyvíjajú a prehodnocujú. Pozornosť im bude venovaná v nasledujúcich podkapitolách, na ktoré nadviažeme najnovšími publikovanými poznatkami Z. Kováčovej. Jej výskum je zameraný na bezprostredne súvisiacu problematiku *bilingvizmu*, ktorou sa dlhodobo zaoberá z kognitívno-lingvistického, psycholingvistického aj didaktického hľadiska. V tejto oblasti je spoluautorkou prínosných publikácií *Bilingvizmus a multilingvizmus: kognícia a kreativita* (2024) a *Bilingvizmus z aspektu vyučovania slovenčiny na školách s vyučovacím jazykom maďarským* (2025).

I. Vančo sa na pôde Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre dlhodobo realizuje v oblasti sociolingvistiky a psycholingvistiky orientovaného výskumu so zameraním na metodiku vyučovania maďarského jazyka, bilingvizmus a edukačnú prax na školách s vyučovacím jazykom maďarským. V uvedenej profilácii už publikovala množstvo štúdií a monografických prác². Realizovala sa prostredníctvom početných výskumných grantov a v súčasnosti je vedúcou osobnosťou najnovšieho výskumu s názvom *Príprava budúcich učiteľov slovenského jazyka a slovenskej literatúry do edukačnej praxe na školách s vyučovacím jazykom maďarským*, ktorý zastrešuje Ministerstvo školstva,

¹ Pojmy *druhý jazyk* a *bilingvizmus* vysvetľujú podkapitoly 1.2 a 1.3.

² V kontexte s témou publikácie vyberáme niekoľko titulov: VANČO, Ildikó (2020): *The Hungarian language in education in Slovakia*. Leeuwarden: Mercator. 76 s; VANČO, Ildikó (2007): *A beszédészlelés és a szövegértés problémái magyar-szlovák kétnyelvű gyermekeknél. Problémy percepcie reči a porozumenia reči u maďarsko-slovenských bilingválnych detí*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 116 s; VANČO, Ildikó (2017): *A határon túli magyar tantervelvű és magyar tematikájú közoktatás. System základných a stredných škôl s vyučovacím jazykom maďarským a maďarskou tematikou za hranicami Maďarska*. In: *A magyar nyelv jelene és jövője*. Budapest: Gondolat Kiadó. s. 357 – 430; VANČO, Ildikó – Eva STRANOVSKÁ (2020): *Szövegértő olvasást fejlesztő intervenció program - magyar nyelv. Intervenciós program čítania s porozumením – maďarský jazyk*. Praha: Verbum. 181 s.

výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. Na jednej zo svojich monografií spolupracovala s E. Stranovskou, ktorá sa profesijne taktiež orientuje na psycholingvistiku, aplikovanú a kognitívnu lingvistiku, metodiku a didaktiku cudzích jazykov.

„Predmet slovenský jazyk a slovenská literatúra sa zaraďuje medzi špecifické učebné predmety v školách s vyučovacím jazykom maďarským. Slovenský jazyk je genealogicky a typologicky odlišný od materinského jazyka žiakov s maďarskou národnosťou (slovenský jazyk patrí medzi slovanské jazyky a ide o flektívny typ jazyka; maďarský jazyk patrí medzi ugrofínske jazyky a je to aglutinačný typ jazyka), a preto sa aj špecifikácia cieľov, výber a štruktúracia učebného obsahu, modelovanie procesu v učebných osnovách, učebniciach a metodických príručkách pre učiteľov riadia princípmi vyučovania cudzích jazykov“ (Sedláková a kol., 2021, s. 114 – 115).

Predmet slovenský jazyk a slovenská literatúra na školách s vyučovacím jazykom maďarským je vo svojej podstate trojzložkový (komunikácia a sloh, jazyková komunikácia, literárna komunikácia), no dôraz sa v doterajších výskumoch, štúdiách a metodických či podporných materiáloch kládol väčšmi na prvé dve zložky. Takéto zameranie je do značnej miery akceptovateľné, najmä ak ide o 1. stupeň (1. a 2. cyklus) základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským, pretože u mladších žiakov³ je potrebné najprv dostatočne rozvinúť jazykové kompetencie, aby boli následne schopní plnohodnotnej recepcie slovenského literárneho textu. Ak ale mienime osvojovanie slovenčiny ako druhého jazyka zásadne podporiť priamo v edukačnej praxi, dôraz na zložku *literárna komunikácia* najmä v rámci 2. stupňa (3. cyklu) je nevyhnutný, pretože prostredníctvom aktivizujúcich metód a zážitkovej práce s umeleckým textom zásadne posilňujeme jazykové a komunikačné kompetencie, ako aj čítanie s porozumením. Práve čítanie literárnych textov prirodzene aktivizuje viacúrovňové kognitívne procesy⁴, ktoré na seba nadväzujú a smerujú k rozvoju samotného kritického myslenia. Z uvedeného dôvodu väčšiu časť publikácie zameriavame na proces vyučovania slovenskej literatúry (zložka *literárnej komunikácie*), avšak s oporou v doterajšom didaktickom a lingvistickom výskume, ktorý prezentuje vstupná kapitola.

1.1 Formalistické a aktivizujúce metódy v kontexte výučby druhého jazyka

„Vyučovacie metódy dávajú odpoveď na to, ako treba postupovať vo výchovnovzdelávacom procese, aby boli dosiahnuté výchovnovzdelávacie ciele. Ich štúdium a dokonalé ovládanie je pre učiteľa mimoriadne dôležité. (...) Vyučovacími metódami sa transformuje obsah vzdelania, ale aj výchovy, do konkrétneho výchovnovzdelávacieho procesu, prostredníctvom nich vedieme žiakov k poznaniu nového“ (Petlák, 1997, s. 108). Na opodstatnenie metodologického úvodu azda neexistuje kondenzovanejší, a zároveň obsahovo nasýtenejší citát než uvedená charakteristika vyučovacích metód od E. Petláka. Avšak okrem všeobecnej klasifikácie didaktických metód, ktorá vychádza z jednotlivých etáp vyučovacieho procesu (1. motivačné metódy, 2. expozičné metódy,

³ V publikácii používame generický mužský rod s cieľom zachovať čitateľskú plynulosť.

⁴ Kognitívnym procesom v kontexte porozumenia a hodnotenia literárneho textu sa budeme podrobnejšie venovať v rámci 3. kapitoly.

3. fixačné metódy, 4. diagnostické a klasifikačné metódy) a ktorú ďalej podrobne rozpracoval, upozorňuje M. Alabánová na metódy bezprostredne súvisiace s výučbou jazykov. Rozdeliť ich možno do dvoch základných skupín na *formalistické* a *aktivizujúce metódy*.

Formalistické metódy vychádzajú z písaného textu a ich charakteristickým znakom je detailné a presné osvojovanie si gramatiky a gramatických pravidiel, pričom pozornosť nezameriavajú na hovorený jazyk. Znalosť gramatiky a pravidiel jazyka sa dôsledne precvičuje prostredníctvom prekladania z jedného jazyka do druhého a širokým uplatňovaním písomných prác. Dôraz je v rámci vyučovania kladený na čítanie textu, jeho preklad, reprodukciu textu a precvičovanie gramatického a lexikálneho učiva pomocou početných písomných úloh a cvičení. Rozlišuje sa tzv. *syntetická metóda* založená na *deduktívnom* postupe myslenia. V rámci tejto metódy sa postupuje od častí (od slov) k celku (k vete, textu), pričom sa dôsledne prihliada na uplatnenie zákonov, poučiek, definícií a pravidiel jazyka. *Analytická metóda* založená na *induktívnom* postupe myslenia je protikladom *syntetickej metódy*, pretože vychádza priamo z písaného textu, ktorý rozoberá na slová a vyvodzuje z neho uplatnené poučky, pravidlá a definície. Jej modifikáciou je *interlineárna metóda*, ktorej podstatou je dôsledný a doslovný preklad cudzojazyčného textu do materinského jazyka. *Genetická metóda*, ktorá vznikla z *analytickej* a *syntetickej*, uprednostňuje vo vyučovacom procese sémantizáciu. Hlavným nedostatkom *formalistických metód* je zanedbávanie rozvíjania hovoreného slova, čo sa prejavuje v nedostatočnom precvičovaní výslovnosti, intonácie a živého rečového prejavu. V súčasnosti sa tieto metódy považujú za prekonané (v našich podmienkach sa dôsledne používali do konca 80. rokov), pretože nevyhovujú žiakom so slabšie rozvinutým abstraktným myslením. Vhodné sú iba pre výučbu tzv. mŕtvych (neživých) jazykov. V súčasnosti by sa vo vyučovaní mali zásadne uprednostňovať **aktivizujúce metódy**, ktoré kladú dôraz na rozvíjanie živej hovorenej reči. Založené sú na *induktívnych* myšlienkových postupoch, teda na objavovaní gramatických pravidiel cez nácvik konkrétnych príkladov a gramatických javov bez ich predošlého definovania. Uprednostňujú nácvik správnej výslovnosti a intonácie. Svojou podstatou sú tieto metódy dôležité pre celkový rozvoj myslenia žiakov, pretože podporujú ich vlastnú aktivitu a tvorivosť. Takto nadobudnuté poznatky sú trvácnejšie a stávajú sa pevným základom pre ďalší vzdelávací proces (Alabánová, 2015, s 36 – 38). Návrhy cvičení s uplatnením početných aktivizujúcich metód, ktoré efektívne prepájajú jazykovú a literárnu zložku predmetu, sú rozpracované v tretej kapitole.

Podľa *miery opory v materinskom jazyku* môžu byť pri výučbe druhého a cudzích jazykov uplatňované štyri zásadné metódy: *gramaticko-prekladová metóda*, *priama (direktná) metóda*, *čiastočne redukovaná priama (direktná) metóda* a *kombinovaná metóda*. **Gramaticko-prekladová metóda** patrí k formalistickým metódam a zdôrazňuje potrebu poznávania gramatiky druhého (cudzieho) jazyka. Pokým *analytická gramaticko-prekladová metóda* sa uplatňuje pri výučbe moderných živých jazykov, tak *syntetická gramaticko-prekladová metóda* nachádza svoje miesto pri výučbe klasických (mŕtvych) jazykov. Limitom tejto metódy je preceňovanie znalosti gramatických pravidiel

(definícií, zásad) a nedostatočný dôraz na použitie jazyka v každodenných životných situáciách. Dôsledné uplatňovanie tejto metódy budí odpor žiakov ku gramatike, ako aj k samotnému štúdiu druhého (cudzieho) jazyka u priemerných či slabších žiakov. **Priama (direktná) metóda** je krajným opakom predošlej metódy, pretože nerešpektuje princíp opory o materinský jazyk, teda neberie do úvahy, že žiak vždy mimovoľne prekladá a porovnáva druhý (cudzí) jazyk s materinským. V intenciách priamej metódy má byť druhý jazyk osvojovaný podobne ako jazyk materinský, preto sa uplatňuje *monolingválna sémantizácia*⁵ a najmä *názornosť*. Hlavným cieľom je osvojenie si živej hovorenej reči na úkor gramatiky, ktorej význam sa tu podceňuje, a preto žiaci nezískavajú presné a jasné pojmy, ale iba približné. Gramatika nie je osvojovaná systematicky, ale skôr nevedomky či mechanicky. **Čiastočne redukovaná priama (direktná) metóda** sa javí ako efektívna, pretože komunikatívnu metódu uplatňuje v rámci úvodného ústneho kurzu (rozhovoru) napríklad výberom pútavých tém a uprednostňovaním *monolingválnej sémantizácie*, avšak abstraktné pojmy a gramatické pravidlá sú vysvetľované v materinskom jazyku. **Kombinovaná metóda**, ktorá predstavuje didaktický kompromis, stavia výučbu na konverzácii, pričom pojmy vysvetľuje za pomoci *monolingválnej sémantizácie* a zložitejšie abstraktné pojmy a gramatické pravidlá vysvetľuje v materinskom jazyku. Taktiež hojne využíva obojstranné preklady, čo slúži ako kontrolný mechanizmus dosiahnutých jazykových zručností u jednotlivých žiakov (tamže, s. 38 – 40). Krátky prehľad základných metód vo vyučovaní jazykov, a rovnako tak nasledujúce didaktické a metodické princípy predstavujú nevyhnutný základ pre vstup do edukačnej praxe v *bilingválnom prostredí*.

1.2 Metodické zásady vo vyučovaní slovenčiny ako druhého jazyka

Najnovšia metodická príručka (reflektujúca aktuálne platnú legislatívu) uvádza, že „slovenský jazyk ako druhý jazyk má poskytnúť žiakom základnú jazykovú podporu pri osvojovaní si slovenského jazyka a je primárne určený pre žiakov – cudzincov, žiakov po ukončení osobitného spôsobu plnenia školskej dochádzky mimo územia Slovenskej republiky, ktorí nedostatočne ovládajú slovenský jazyk, a pre žiakov ako súčasť podpory pri osvojovaní si vyučovacieho jazyka školy s vyučovacím jazykom slovenským“ (Píšová a kol., 2026, s. 3). Na doplnenie treba uviesť, že slovenčina je druhým jazykom aj pre žiakov na školách s vyučovacím jazykom maďarským, preto jej obsah plne vyhovuje ako podpora pre všetkých pedagógov pôsobiacich v bilingválnych lokalitách južného Slovenska.

Žiaci na školách s vyučovacím jazykom maďarským si prirodzene osvojujú najprv slovnú zásobu, ktorá je charakteristická pre školské prostredie (akademický jazyk), avšak hlavným cieľom predmetu slovenský jazyk a slovenská literatúra má byť príprava žiakov aktívne komunikovať v slovenčine nie len v škole, ale aj v bežných komunikačných situáciách. Praktické využitie jazykových kompetencií musí viesť k efektívnej

⁵ Pojem monolingválna sémantizácia bude širšie ozrejmený v rámci kapitoly 1.2.

komunikácii, ktorú by mala podporiť aj literárna zložka predmetu prostredníctvom práce s umeleckým textom.

Pri dosahovaní uvedených cieľov (spočívajúcich v nadobudnutí schopnosti aktívne používať slovenčinu) pomáhajú **metódy a techniky vyučovania cudzích jazykov**, vďaka ktorým sa rozvíja počúvanie s porozumením, hovorenie, čítanie s porozumením a písanie. Jazyková podpora preto stojí na troch metodických pilieroch didaktiky cudzích jazykov:

1. **Prístup zameraný na žiaka** spočíva v prispôsobovaní vyučovacieho procesu potrebám konkrétnych žiakov, pričom plne rešpektuje ich vývinové a individuálne osobitosti. (Napríklad pri výbere tematických okruhov učiteľ vyberá témy z bezprostredného okolia žiaka a z komunikačných situácií, v ktorých sa môže žiak reálne ocitnúť.)
2. **Činnostne zameraný prístup** vníma žiakov ako aktívnych účastníkov procesu učenia sa, a zároveň používateľov slovenčiny ako druhého jazyka. Žiaci neprijímajú obsah učiva pasívne, ale prostredníctvom vykonávania zmysluplných úloh, ktoré súvisia s ich každodennou realitou. Nadobudnuté vedomosti je potrebné prepájať s poznatkami z iných vyučovacích predmetov. Žiaci sú vedení k sebahodnoteniu v oblasti vlastného pokroku a k rozvíjaniu kritického myslenia.
3. **Plurilingválny a plurikultúrny prístup** podporuje rozvíjanie viacjazyčnosti. Nadobudnuté komunikačné kompetencie v materinskom jazyku žiak efektívne využíva pri osvojovaní si slovenského (druhého) jazyka (resp. aj iných jazykov). Žiaci paralelne spoznávajú realie (v rámci nich aj literárne diela) a spôsob života ľudí v rôznych kultúrnych kontextoch. Vďaka identifikácii podobností a odlišností medzi dvoma kultúrami (napr. zvyky, tradície, sviatky) sú zároveň vedení k rešpektovaniu iných kultúr, ako aj k vnímaniu jedinečnosti im najvlastnejšej – previazanej s ich materinským jazykom.

Za metodicky vhodné považujeme aj uplatňovanie nasledujúcich postupov a stratégií v rámci vyučovania slovenského jazyka ako jazyka druhého:

1. **Navodenie príjemnej a bezpečnej atmosféry.** V prípade žiakov prichádzajúcich z cudziny môže byť zmena prostredia spojená s väčšou psychickou záťažou (môžu zažívať tzv. kultúrny šok). Nový je pre nich jazyk, školské prostredie (učitelia, spolužiaci), ako aj kultúrne podmienené odlišné spôsoby a formy komunikácie. Je potrebné odbúravať u nich pocit izolácie a frustrácie. Môže sa zdať, že v prípade žiakov na školách s vyučovacím jazykom maďarským stratégia navodzovania príjemnej a bezpečnej atmosféry na hodinách slovenčiny nie je natoľko dôležitá, no opak je pravdou, pretože frustrácia z neznalosti jazyka, ktorý je úradným jazykom krajiny, kde žijú, môže na žiaka vytvárať tlak a pôsobiť ako bariéra pri jeho plynulom osvojovaní. Príjemná atmosféra a povedomie žiaka o tom, že jeho (nižšia) úroveň komunikačných schopností v slovenčine nie je nevýhodou, predstavuje základ pozitívneho vzťahu k osvojovaniu si druhého jazyka.

2. **Osvojovanie si slovenského jazyka v bezprostrednom kontakte v zrozumiteľnom kontexte.** Žiaci by si mali druhý jazyk osvojovať čo možno najintenzívnejšie a prostredníctvom množstva komunikačných situácií, ktoré sú pre žiaka bežné, teda prirodzené a zrozumiteľné. Týmto spôsobom môžeme podporiť aktívne používanie slovenčiny žiakmi v rôznych životných situáciách (nie len v škole).
3. **Vizuálna podpora komunikácie.** Všeobecnú didaktickú metódu názornosti je efektívne zapracovať pri tvorbe názorných pomôcok, ktoré učiteľovi umožnia ich variabilné využívanie (obrázkové karty, obrázky, fotografie, nákresy, modely a pod.). Vizuálna podpora slov je dôležitá pre porozumenie, fixáciu a kontrolu hovorenej podoby jazyka. Pracovať možno aj s reálnymi predmetmi, vďaka ktorým si môžu žiaci nové slová doslovne „ohmatať“. Taktiež môžu pracovať s vlastnými obrázkami a fotografiami, ktoré prinesú alebo vyhotovia.
4. **Multisenzorický prístup a striedanie činností.** Zapájaním viacerých zmyslových vnemov učiteľ podporuje proces zapamätávania a dlhodobejšie uchovanie vedomostí a zručností. Striedanie činností napomáha rozvíjaniu kognitívnych zručností viacerých stupňov (od zapamätávania po produkciu), podporuje motiváciu žiakov, a tak pozitívne vplýva na proces aktívneho osvojovania si druhého jazyka. Pokiaľ je to možné, je žiaduce zaradiť do vyučovacieho procesu vnímanie druhého jazyka v autentickom prostredí a využiť pritom aktívne zážitkové učenie (napríklad absolvovať vhodne zvolené slovenské divadelné predstavenie alebo zaradiť do vyučovacieho procesu ochutnávku jedál a pod.).
5. **Používanie neverbálnej komunikácie.** Jazykovú stránku komunikácie je vhodné podporiť neverbálnym prejavom, využitím gest a mimiky, ktoré napomáhajú porozumeniu. Neverbálnu komunikáciu by mali používať učitelia aj žiaci. Používanie gest a mimiky môže žiakom poslúžiť pri rozvíjaní kompenzačných stratégií a vyjadrení prípadného neporozumenia alebo potreby opakovania jazykového prejavu.
6. **Postupné osvojovanie a pravidelné opakovanie.** Osvojené učivo je nevyhnutné priebežne opakovať a pracovať s ním v rovnakých aj rôznorodých komunikačných kontextoch. Častým opakovaním s obmenami napomáhame automatizovaniu a spontánnosti vo vyjadrovaní žiaka, ktorý zároveň nadobúda istotu a potrebné *jazykové sebavedomie*.
7. **Rešpektovanie prirodzeného vývinu jazyka.** Učiteľ by mal zohľadniť prípadnú potrebu tichého obdobia u niektorých žiakov. V závislosti od naturelu sa môže prejavovať väčšia či menšia miera zdržanlivosti a neochoty reagovať v slovenskom jazyku, kým žiak nenadobudne väčšiu individuálnu istotu.
8. **Priestor pre materinský jazyk.** Používanie materinského (prvého) jazyka je na hodinách vítané. Zákaz používať materinský jazyk môže viesť k odporu žiaka k slovenskému jazyku. Použitie materinského jazyka môže byť oveľa

efektívnejšie napríklad pri snahe učiteľa vysvetliť abstraktné jazykové javy či poznatky z literárnej teórie.

9. **Prispôsobenie prejavu jazykovej úrovni žiakov.** Učiteľ by mal rozprávať pomalšie a pritom dôsledne (nie neprirodzene) artikulovať. Týmto spôsobom poskytne žiakom vzory správnej výslovnosti, prízvuku a intonácie, a zároveň zabezpečí dôslednejšie porozumenie obsahovému výkladu učiva.
10. **Presná formulácia pokynov a inštrukcií.** Podobne ako pri výučbe iných (cudzích) jazykov je vhodné stanoviť si pri výučbe slovenčiny (ako druhého jazyka) najfrekvencovanejšie pokyny a používať ich v rovnakých formuláciách (napríklad: prečítaj, napíš, nakresli, otvor si knihu, doplň, podčiarkni, zakrúžkuj a pod. Na nižšom stupni vzdelávania je opäť možné využiť aj vizualizáciu pokynov pomocou kartičiek.
11. **Komentovanie diania v triede.** Vo vyučovacom procese je dôležité opisovať každú činnosť, pomenúvať pomôcky, predmety a situácie, v ktorých sa žiaci nachádzajú. Takéto komentovanie vytvára jazykovo podnetné prostredie a napomáha lepšiemu držaniu pozornosti žiakov.
12. **Požiadavky úmerné možnostiam žiakov.** Nároky jednotlivých заданий (úloh a cvičení) musia byť pre žiakov zrozumiteľné, splniteľné a motivujúce, aby prirodzene napredovali v osvojovaní si slovenského (druhého) jazyka.

Uvedené zásady z úvodu metodickéj príručky *Slovenský jazyk ako druhý jazyk. Metodická príručka pre 1. stupeň (1. a 2. cyklus) a 2. stupeň (3. cyklus) ZŠ* (2026) boli v jednotlivých bodoch aktualizované v súvislosti so špecifickou *jazykovou situáciou* žiakov vzdelávajúcich sa na školách s vyučovacím jazykom maďarským (tamže, s. 3 – 5).

V kontakte so všeobecnými didaktickými zásadami obdobne formuluje metodické princípy výučby slovenského jazyka a slovenskej literatúry aj M. Alabánová. V rámci svojho konceptu rozpracúva deväť metodických zásad:

1. **Zásada praktickosti.** Zdôrazňuje zmysluplnosť dialógov a súvislých jazykových prejavov, ktoré žiaci tvoria počas vyučovania. Pri rozvíjaní ústnej a písomnej vyjadrovacej schopnosti v rámci druhého jazyka je potrebné dodržiavať metodický postup: v prvom kroku počúvanie s porozumením a hovorenie, až v druhej fáze paralelný nácvik a rozvíjanie zručnosti čítania a písania.
2. **Zásada opory o materinský jazyk.** Materinský jazyk považuje za prirodzenú oporu pri vyučovaní druhého jazyka, resp. cudzích jazykov. Z psycholingvistického hľadiska hovorí o psychofyziologickej zákonitosti (určitej nevyhnutnosti), pretože „materinský jazyk je na začiatku štúdia reálnou skutočnosťou poznania a myslenia, prostriedkom komunikácie a zostáva dovedy, kým sa žiak nenaučí rozmyšľať v druhom jazyku. Je to náročný a zdĺhavý proces, ktorý je podmienený súhrou objektívnych a subjektívnych činiteľov, resp. podmienok. Slovo v materinskom jazyku dlho pretrváva a ostáva sprostredkovateľom medzi predmetom alebo javom a medzi patričným jazykovým znakom v druhom jazyku“ (Alabánová, 2015, s. 46).

3. **Zásada osvojenia jazykového minima.** Zdôrazňuje nevyhnutnosť úvodného ústneho kurzu na samotnom začiatku výučby slovenského jazyka. Považuje za dôležité osvojiť si tzv. *mikrojazyk* – t. j. najdôležitejšie slová, slovné spojenia a typické vetné štruktúry, ktoré žiak využíva pri rozvíjaní elementárnej konverzácie.
4. **Zásada jednojazyčnosti (monolingválnosti) vyučovacích hodín.** Zvládnutie *mikrojazyka* umožňuje uplatnenie *častočne redukovanej priamej metódy*⁶, čo v edukačnej praxi znamená, že používanie materinského jazyka sa obmedzuje na minimum. Učiteľ musí cielene pracovať na vytváraní takej jazykovej situácie a atmosféry, aby udržiaval monolingválny charakter vyučovania s využitím *monolingválnej sémantizácie* (t. j. využitím prirodzeného alebo sprostredkovaného znázornenia, vysvetľovaním pomocou situačných obrazov, ilustrácií či použitím synonym, antonym, opisov a pod.). Monolingválna forma vyučovania je náročná na prípravu učiteľa, ale smeruje k efektívnemu osvojovaniu druhého jazyka bez pomoci materinského, ktorý by sa mal využívať iba pri vysvetľovaní zložitejších abstraktných pojmov. Vysvetľovanie v materinskom jazyku by mal učiteľ zaradiť na začiatok alebo koniec vyučovacej hodiny, aby sa monolingválnosť vyučovacieho procesu nenarušila.
5. **Zásada vetnocentricity.** Samostatná tvorba viet predstavuje dôležitý čiastkový cieľ edukačného procesu, pretože predstavuje najmenšiu zrozumiteľnú jednotku, v ktorej sa realizuje syntéza významu lexiky, gramatiky, fonetiky a fonológie, teda výrazovej a významovej stránky jazyka.
6. **Zásada základných syntaktických konštrukcií.** V rámci vyučovania slovenského jazyka sa vetná konštrukcia chápe aj ako prostriedok na nácvik používania slovnej zásoby, aj na nácvik gramatických javov bez explicitného vyučovania gramatických pravidiel, gramatiky. Nácvik tvorenia a používania syntaktických konštrukcií vyúsťuje do ich automatizovania, čo znamená, že žiaci sú schopní využívať vetné konštrukcie v rámci zmysluplnej reálnej komunikácie. Uvedené tvrdenie opodstatňuje aj naše upriamenie väčšej pozornosti na literárne texty a literárnu zložku predmetu, pretože čítanie pútavých a dobre zvolených umeleckých diel neprináša iba pasívny proces prijímania obsahu, ale aj zdokonaľovanie sa v tvorbe a následnom používaní vetných konštrukcií.
7. **Zásada myslenia v druhej reči.** Myslenie v druhej reči reprezentuje tzv. *pravý bilingvizmus* (najvyššie štádium ovládania druhého jazyka), ktorý dosahujú spravidla nadaní jedinci s dobre vyvinutým jazykovým citom. Podmienky takejto miery osvojenia jazyka možno rozdeliť na *subjektívne* (jazykový cit, nadanie, vnútorná motivácia, vôľa, presvedčenie, odhodlanosť, uvedomenosť) a *objektívne* (podnetné jazykové prostredie, množstvo príležitostí na aktívne používanie jazyka, systematické počúvanie a čítanie v druhom jazyku,

⁶ Častočne redukovaná priama metóda bola bližšie charakterizovaná v podkapitole 1.1.

systematický nácvik písomného prejavu), pričom tieto sa navzájom podmieňujú a v ideálnom prípade smerujú k mysleniu v druhej reči.

8. **Zásada komunikatívnosti.** Ide o centrálnu odbornometodickú zásadu, ktorá cieľi k dôslednému uplatňovaniu komunikatívneho prístupu vo vyučovaní jazykov. Schopnosť funkčne používať jazyk v rôznych komunikačných situáciách možno považovať za kľúčovú kompetenciu žiakov, ktorá im umožní ďalej sa spoločensky realizovať. Dôraz na komunikatívnu činnosť je preto zásadnou požiadavkou, ktorú je potrebné naplňať aj v rámci výučby slovenského jazyka ako ich druhého jazyka.
9. **Zásada komplexnosti.** Cieľom vyučovania jazykov je jednak osvojenie si určitého jazykového minima, ako aj rozvíjanie rečových zručností, pričom tieto procesy sú vzájomne prepojené. Bez osvojenia si jazykových prostriedkov nemožno rozvíjať rečové zručnosti, resp. v procese rozvíjania rečových zručností sa utvrdzuje znalosť jazykových prostriedkov. Vo vyučovaní sa preto obe zložky osvojujú paralelne, teda jazykové poznatky a rečové zručnosti učiteľ u žiakov rozvíja a precvičuje súčasne.

Odporúčané metodické princípy M. Alabánovej (2015, s. 40 – 49) sa vo viacerých ohľadoch obsahovo prelínajú s predošlými postupmi a stratégiami z najnovšej metodickéj príručky Národného inštitútu vzdelávania a mládeže, no v prípade druhého zoznamu zásad ide o presnejšie zacielenie na výučbu slovenského jazyka a slovenskej literatúry v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským bez väčšej potreby kontextovej aktualizácie.

Z. Gadušová patrí k početnej skupine jazykovedcov, ktorí pre výučbu slovenčiny ako druhého jazyka odporúčajú **metódy výučby cudzích jazykov**, no zdôrazňuje, že neexistuje žiadna ideálna metóda, ktorá by vyhovovala všetkým žiakom aj učiteľom. „Rovnako ako sú rôzni učitelia, tak sú rôzni aj ich žiaci. Jedni potrebujú viac vidieť, iní počuť. Jedni uprednostňujú učenie osamote, iní pri učení radi kooperujú a potrebujú si svoje poznatky konfrontovať s poznatkami iných. Jedni sú dynamickejší, iní pomalší. Jedni uprednostňujú teóriu, iní prax“ (Gadušová, 2015, s. 175). Ako kľúčového v otázke výberu metód a postupov vníma práve učiteľa, ktorý by mal byť výborným pozorovateľom, aby mohol žiakov viesť k odhaleniu *individuálne vyhovujúcich metód*. Individuálne zvolené metódy pomáhajú proces učenia a osvojovania druhého jazyka podstatne zefektívniť. Na pleciah žiakov zostáva vôľa, ochota a vlastná motivácia, ktorú môže podporiť sebahodnotenie žiaka. Za súčasť modernej výučby jazykov sa preto považuje cielené rozvíjanie schopnosti reflexie. Po každom učebnom celku by mali žiaci zhodnotiť, čo sa naučili, čo už dokážu sami povedať, prečítať, napísať a pod. Sebahodnotenie nesmie byť zdrojom frustrácie, ale má byť nástrojom zvyšovania sebavedomia v procese dosahovania jazykových kompetencií.

„V edukácii slovenčiny na školách s vyučovacím jazykom maďarským sa vzdelávanie rozdeľuje na skupinu priamych a nepriamych úloh. Priame úlohy sa realizujú vo vzdelávaní formou uvedomenia jazykovej sústavy, jazykových zákonitostí tzv. jazykovej kompetencie a formou vypestovania jazykových zručností – performancie. Javia

sa na úseku jazykových zručností v uvedenom rozširovaní slovnej zásoby, v cibrení vyjadrovacích schopností, v zautomatizovaní pravopisu a v osvojovaní správnej spisovnej výslovnosti“ (Kováčová – Petráš – Kolesík, 2025, s. 48). Nepriamo koncipované úlohy v rámci literárnej zložky predmetu by pri práci s umeleckým textom mohli zásadne podporiť *intuitívne osvojovanie si jazykových kompetencií* bez potreby poučiek, výlučne prostredníctvom čitateľského zážitku z čítania a rozboru umeleckého textu. Ukážky takto koncipovaných príprav (so zameraním na umelecký text) rozpracúvame v kapitole č. 4.

1.3 Bilingvizmus ako teoretické východisko pre školskú prax

Za jeden z podporných zdrojov, ktoré sa požiadavke zlepšovania úrovne slovenského jazyka ako *druhého jazyka* na školách s vyučovacím jazykom maďarským najväčšmi približujú, považujeme sprievodný materiál k praktickému kurzu s názvom *Zabezpečenie poskytovania kurzu vyučovacieho (slovenského) jazyka školy alebo inej podpory pri osvojovaní si vyučovacieho (slovenského) jazyka školy. Možnosti podpory pri osvojovaní si vyučovacieho (slovenského) jazyka školy – slovenský jazyk ako druhý jazyk* (2023), ktorý vydal Národný inštitút vzdelávania a mládeže v rámci realizácie Plánu obnovy a odolnosti⁷.

Druhý jazyk je v uvedenom podpornom materiáli v poznámke pod čiarou definovaný ako: „a) jazyk, ktorý si jedinec osvojil neskôr ako prvý jazyk; b) jazyk, ktorý nie je materinským jazykom hovoriaceho (časové hľadisko); c) jazyk, v ktorom je jazyková kompetencia jedinca na nižšej úrovni (hľadisko dominancie)“ (Píšová a kol., 2023, s. 5). Vysvetlenie pojmu je tu pomerne zjednodušené, no na rozdiel od novšej metodickéj príručky *Slovenský jazyk ako druhý jazyk. Metodická príručka pre 1. stupeň (1. a 2. cyklus) a 2. stupeň (3. cyklus) ZŠ* (2026) zaznamenávame aspoň počiatočnú snahu ozrejmiť terminologickú zložitú dôležitú pre edukačnú prax. Na druhej strane, novšia metodická príručka už reflektuje súčasnú školskú reformu, je obsahovo komplexnejšia a pomáha pedagógom orientovať sa v štruktúre vzdelávacích štandardov, radí im v oblasti implementácie štandardov do učebných osnov a navrhuje konkrétne metódy a postupy smerujúce k dosahovaniu vzdelávacích štandardov priamo vo vyučovacom procese.

Keďže problematika bezprostredne súvisiaceho **bilingvizmu (dvojazyčnosti)** je podstatne zložitejšia než uvedená zjednodušujúca definícia *druhého jazyka*, pre úspešnú edukačnú prax na školách s vyučovacím jazykom maďarským je nevyhnutné ozrejmiť širšie teoretické východiská. Zložitú a rozsiahlu tejto oblasti výskumu potvrdzuje jedna z najnovších odborných monografií *Bilingvizmus z aspektu vyučovania slovenčiny na školách s vyučovacím jazykom maďarským* (2025), ktorá bola v uplynulom roku publikovaná na pôde Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre a je vhodnou oporou ďalšieho uvažovania, pretože kumuluje doterajšie poznatky zahraničnej i domácej

⁷ Ide o podporný materiál kratšieho rozsahu, ktorý bol koncipovaný širokým kolektívom autorov a spolupracovníkov. Obsahuje veľmi stručné teoretické východiská, väčšmi sa sústreďuje na popis konkrétnych metód a možností podpory výučby slovenského jazyka ako *druhého jazyka* v rámci vyučovacích predmetov (s detailnejším zameraním na vyučovací predmet slovenský jazyk a literatúra). Pri návrhoch konkrétnych vyučovacích metód je evidentná inšpirácia v metódach výučby cudzích jazykov.

proveniencie v oblasti bilingvizmu a efektívne ich prepája s didaktickou praxou. V rámci jej obsahu sú pre nás dôležité také aspekty bilingvizmu, ktoré možno usúvzťažniť s výučbou na druhom stupni (t. j. v rámci tretieho cyklu).

Počiatky výskumu bilingvizmu ako nového sociolingvistického javu možno datovať do obdobia 20. rokov 20. storočia. Prvé odborné práce na túto tému pochádzajú z 20. a 30. rokov 20. storočia, pričom najväčší rozvoj vo výskume *dvojazyčnosti/viacjazyčnosti* pozorujeme až v druhej polovici 20. storočia, keď vznikajú jeho prvé ucelené definície. V podmienkach slovenskej lingvistiky otvorili problematiku najmä J. Štefánik, I. Lanstyák a J. Pallay. Definície bilingvizmu sa ako v zahraničí, tak i u nás navzájom líšia v závislosti od uhla pohľadu jednotlivých jazykovedcov. V polovici 60. rokov sa zároveň vedecky etablovala kognitívna psychológia, ktorá ovplyvnila antropocentrické smerovanie lingvistiky. Pod vplyvom uvedených vývinových trajektórií a rozvoja kognitívnej lingvistiky v 80. rokoch rozlišuje J. Štefánik v publikácii *Jeden človek, dva jazyky: dvojazyčnosť u detí – predsudky a skutočnosti* (2000) štyri lingvistické aspekty bilingvizmu: *deskriptívnolingvistický, kognitívnolingvistický, psycholingvistický a sociolingvistický*.

Z množstva definícií považujeme v súvislosti s bilingvizmom žiakov na školách s vyučovacím jazykom maďarským za priliehavý koncept českého lingvistu F. Čermáka, ktorý v práci *Jazyk a jazykověda* (2011) hovorí o **bilingvizme**, resp. o **dvojazyčnosti** alebo až **viacjazyčnosti**. Na rozdiel od koncepcií, ktoré za bilingvistu považujú iba takého človeka, ktorý ovláda oba jazyky na dokonalej úrovni, píše F. Čermák o rôznych formách a stupňoch zvládnutia jednotlivých jazykových systémov (dvoch alebo viacerých jazykov). V praktickej rovine v podstate vylučuje existenciu **rovnovážneho** (symetrického) **bilingvizmu** a za prirodzený považuje **nerovnovážny** (asymetrický) **bilingvizmus**, pretože v určitých funkciách má prevahu vždy jeden z jazykov. Dvojazyčnosť/viacjazyčnosť u človeka takmer nikdy nie je dokonalá, pretože spravidla sú jednotlivé jazyky vo vedomí jednotlivca zvládnuté na rôznych úrovniach.

Z. Kováčová uvádza, že skúmať **bilingvizmus** z aspektu psycholingvistiky, znamená riešiť otázku, či bilingválni jedinci premýšľajú inak než tí, ktorí ovládajú jeden jazyk, t. j. sú *monolingválni*. Zároveň je potrebné odlišovať **cudzí jazyk** od **druhého jazyka** – ten sa používa na danom území súčasne s jazykom, ktorý je pre hovoriaceho *materinský*. V súvislosti s edukačnou praxou je teda slovenčina **druhým jazykom** pre žiakov na základných školách s vyučovacím jazykom maďarským⁸. V situácii, keď sa ďalší (druhý) jazyk nadobúda za podmienok, ktoré sú veľmi blízke osvojovaniu si materinského jazyka, teda v prostredí, v ktorom sa bežne používa, nehovorí lingvisti o **učení cudzieho jazyka**, ale o **osvojovaní druhého jazyka** (Kováčová – Petráš – Kolesík, 2025, s. 10 – 11). O **osvojovaní druhého jazyka** opäť hovoríme aj v podmienkach slovenského školstva na základných a stredných školách s vyučovacím jazykom maďarským, pričom tu ide o tzv. **školský bilingvizmus**.

Podľa uhla nazerania na problematiku možno hovoriť o viacerých druhoch bilingvizmu v rámci početných lingvistických koncepcií, ktoré by mali predstavovať

⁸ Ide o podobnú situáciu ako napr. pred rokom 1918, keď na území Bratislavy bola nemčina pre etnického Slováka žijúceho v Bratislave druhým jazykom.

teoretický základ súčasného uvažovania o bilingvizme v edukačnej praxi. Vychádzajúc z najnovších výskumov⁹ možno považovať za relevantný najmä **asymetrický bilingvizmus** alebo tzv. **dominantný bilingvizmus**, pretože u predmetnej skupiny žiakov prirodzene predpokladáme dominanciu maďarského jazyka, a teda aj širšiu slovnú zásobu v maďarčine. Dominujúca maďarčina predstavuje u týchto žiakov v mnohých prípadoch ich *materinský jazyk*, pričom slovenčina je *jazykom druhým*, ktorý od nich do istej miery vyžaduje školské prostredie (preto aj **školský bilingvizmus**) a vo väčšej či menšej miere prostredie daného mesta/regiónu. Zároveň ide o **bilingvizmus spoločenský**, pretože títo žiaci patria do širšej komunity (spoločenskej skupiny/etnickej menšiny), ktorá si popri väčšinovom jazyku zachováva národný jazyk menšiny (Kováčová – Petráš – Kolesík, 2025, s. 25). Z koncepčného hľadiska je vhodné uviesť, že v súvislosti s maďarsky hovoriacimi žiakmi pochádzajúcimi z rómskej menšiny by sa v teoretickej rovine dalo uvažovať aj o **produkčnom** (aktívnom) alebo **receptívnom** (pasívnom) **multilingvizme** (maďarčina, rómčina, slovenčina), avšak tomuto aspektu nebola v doterajších výskumoch venovaná väčšia pozornosť¹⁰.

Zásadný vplyv na úroveň *osvojenia slovenčiny* ako druhého jazyka má v porovnateľnej miere aj spôsob, akým toto osvojovanie prebieha. Výskumy ukazujú, že vyššou úrovňou osvojenia slovenčiny disponujú žiaci, u ktorých možno bilingvizmus označiť za **prirodzený (primárny)**, získaný spontánne v ich prirodzenom prostredí (v prostredí rodiny alebo slovensky hovoriacej komunity). Nižšiu úroveň osvojenia slovenčiny možno predpokladať pri **umelom (sekundárnom) bilingvizme**, ktorý je nadobudnutý zámerne pod vplyvom systematického pôsobenia, charakteristického najmä pre školské vzdelávanie, pričom školské vzdelávanie je zároveň podstatou tzv. **školského (umelého) bilingvizmu**. Podmienkou umelého bilingvizmu je teda zámerné pôsobenie na žiaka v rámci edukačného (inštitucionalizovaného) procesu, ktoré spravidla nie je natoľko efektívne, ako prirodzene nadobudnutý bilingvizmus v dvojazyčnom prostredí (Štefánik – Palcútová – Lanstyák, 2024, s. 291 – 294). Efektivite osvojovania jazyka v školskom prostredí však môžu výrazne napomôcť vhodne zvolené učebné metódy a postupy.

Odborníci z oblasti kognitívnej psychológie a bilingvizmu sa zaoberajú tiež otázkou, kedy a za akých podmienok je bilingvizmus pre človeka skutočne prínosný, pretože dieťa (žiak) sa musí naučiť rozlišovať medzi dvoma jazykovými systémami, čo môže viesť k určitému (no nie patologickému) oneskoreniu rozvoja reči a vzhľadom na vek aj k menšej slovnej zásobe v jednotlivých jazykoch, i keď celková slovná zásoba bilingválneho dieťaťa je väčšia. Už v 70. rokoch J. Cummins (1976, s. 2 – 43) riešil otázku prospešnosti bilingvizmu, pričom rozlišoval medzi *aditívnym* (prídavným, pridávajúcim, zlučujúcim) a *subtrakčným* bilingvizmom (pôsobiacim na úkor materinského jazyka).

⁹ Vychádzame z výsledkov projektu *Príprava budúcich učiteľov slovenského jazyka a slovenskej literatúry do edukačnej praxe na školách s vyučovacím jazykom maďarským* (06R02-20-V01-00002), ktorý podporilo Ministerstvom školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky.

¹⁰ Druhy bilingvizmu a jeho definície podrobne rozpracúva podkapitola Bilingvisti a druhy bilingvizmu v publikácii *Bilingvizmus z aspektu vyučovania slovenčiny na školách s vyučovacím jazykom maďarským* (2025).

Aditívnym bilingvizmom disponujú jedinci, u ktorých sa pomerne dobre vyvinul najskôr jeden jazyk (pôvodný/materinský) a až neskôr sa pridal ďalší (druhý) jazyk. Podľa J. Cumminsa ide o ten lepší prípad, pretože pri *subtrakčnom bilingvizme* dochádza k nahrádzaniu prvkov druhého jazyka tým, ktorý bol osvojený ako prvý. Kým aditívna podoba zdokonaľuje myšlienkové schopnosti a procesy, subtrakčná ich obmedzuje. Vplyv bilingvizmu považuje za pozitívny až vtedy, keď človek zvládne oba jazyky (materinský i druhý) na pomerne vysokej úrovni.

Pre podmienky našich základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským, ktoré na Slovensku navštevuje aj početná rómska menšina, je zaujímavé Cumminsovo uvažovanie o prepojení *aditívnej* a *subtrakčnej* podoby bilingvizmu so sociálno-ekonomickými podmienkami. Uvádza, že žiaci pochádzajúci zo sociálne slabšieho prostredia – v našich podmienkach často práve rómske deti, sa stávajú *subtrakčnými bilingvistami* s oveľa vyššou pravdepodobnosťou než deti vyrastajúce v rámci stredného sociálno-ekonomického začlenenia. I keď na otázku prospešnosti či škodlivosti bilingvizmu nemožno odpovedať s predsudkami voči žiadnej marginalizovanej skupine, a už vôbec nemožno problematiku zjednodušovať zovšeobecňovaním, posledné výskumy na základných školách s vyučovacím jazykom maďarským v južných oblastiach Slovenska (najmä v strednom a východnom regióne) poukazujú na mnohé prípady rómskych detí zo slabšieho sociálneho prostredia, ktoré na druhom stupni základnej školy ešte stále neovládajú ani maďarský, ani slovenský jazyk na požadovanej úrovni, pretože ich materinským jazykom je rómčina (často kontaminovaná prvkami maďarského/slovenského jazyka).

Situáciu rómskych i nerómskych žiakov v rámci prirodzeného *školského bilingvizmu* ovplyvňuje taktiež **rečová interferencia**, ktorá je výsledkom jazykových kontaktov vo vedomí jedinca. Niektorí lingvisti vysvetľujú *interferenciu* ako negatívny výsledok interakcie jazykov (t. j. žiak porušuje normy osvojovaného jazyka pod vplyvom jazyka materinského), iní hovoria o možnostiach pozitívneho prenosu jazykových javov a prenášaní poznatkov, a napokon je tu skupina zastávajúca názor, že *interferencia* je súhrn negatívneho a pozitívneho prenosu jazykových javov, pričom dochádza k vzájomnej interakcii a ovplyvňovaniu kontaktných jazykov (Kováčová – Petráš – Kolesík, 2025, s. 27 – 30). Prejavy *zvukovej interferencie* sa v procese osvojovania druhého jazyka postupne viac či menej vytratia, avšak aj na vyššej *bilingválnej úrovni* môžu pretrvávať rečové interferencie prameniace z neznalosti preneseného významu lexikálnej jednotky (v tomto ohľade môže efektívne pomáhať práca s umeleckým textom) alebo v nepochopení kontextu (sémantická alebo významová interferencia). Štylistické špecifiká osvojovaného jazyka môžu viesť k štylistickej interferencii a nedostatočné poznanie kultúry a hodnotového systému jazykovokultúrneho spoločenstva (ako nositeľa osvojovaného jazyka) k *lingvokultúrnej interferencii*.

V prípade bilingválnych jedincov, pre ktorých je materinským jazykom maďarčina, má lingvistika vďaka doterajšiemu výskumu slovenčiny a maďarčiny (ako kontaktných jazykov) jasne pomenované všetky interferenčné vplyvy na úrovni jednotlivých jazykových rovín (časté sú interferencie napríklad v oblasti lexikálnej roviny

a kontrastívnych fonetických javov). Pre potreby školskej praxe je preto žiaduce, aby učiteľ slovenského jazyka reflektoval typologické charakteristiky slovenčiny aj maďarčiny. Ak sám dobre rozumie obom jazykovým systémom, môže počas vyučovania ľahšie poukazovať na podobné, rovnaké a kontrastné javy.

„Najväčší prínos učenia sa druhého jazyka je vtedy, ak prebieha učenie sa druhého jazyka v prostredí, ktoré prvý jazyk skôr niečím obohacuje, než by mu niečo uberalo. Ak má byť získaný prospech z učenia sa druhého jazyka, musí byť druhý jazyk zvládnutý pomerne dobre“ (tamže, s. 13). S uvedeným tvrdením možno súhlasiť¹¹, no zároveň je potrebné zvážiť, či je prostredie školy s vyučovacím jazykom maďarským, pre ktoré je príznačný *školský bilingvizmus*, dostatočne stimulujúce na to, aby sa zo žiaka stal *vyrovnaný bilingvista*. Je potrebné vziať do úvahy spôsob vyučovania slovenčiny ako druhého jazyka, ako aj skutočnosť, že na druhom stupni (v rámci 3. cyklu) ide v mnohých prípadoch o tzv. **dospelý bilingvizmus**¹², a preto záleží na samotnej vôli žiaka, na jeho vnútornej motivácii, či bude nachádzať spôsoby a postupy, ktoré vyhovujú jeho učebným preferenciám a schopnostiam, aj mimo školského prostredia, a tak dotvárať vlastnú *jazykovú identitu*¹³.

Otázky, úlohy a námety na premýšľanie

1. Čím sa líši predmet *slovenský jazyk a slovenská literatúra* na školách s vyučovacím jazykom maďarským od výučby predmetu *slovenský jazyk a literatúra*?
2. Charakterizujte a odlišťte pojmy *cudzí jazyk* a *druhý jazyk*.
3. Vysvetlite pojem *monolingválna sémantizácia*.
4. Vymenujte a charakterizujte metodické zásady vo vyučovaní slovenčiny ako druhého jazyka.
5. Vysvetlite pojmy *bilingvizmus* a *rečová interferencia*.
6. Kedy a za akých okolností hovoríme o *školskom bilingvizme*?

¹¹ V tejto súvislosti pozri termíny *jazykové minimum* a *mikrojazyk* vysvetlené v podkapitole 1.2.

¹² O *dospelom bilingvizme* hovoríme vtedy, ak osvojenie druhého jazyka prebehlo až po desiatom roku dieťaťa.

¹³ Jazyková identita jednotlivcov v rámci maďarskej menšiny je samostatný výskumný problém, pretože podobu ich jazyka ovplyvňuje (okrem slovenčiny) aj izolovanosť od materinského väčšinového jazyka. Maďarčina ako menšinový jazyk na Slovensku sa z uvedeného dôvodu môže vyznačovať určitou mierou archaizácie. Obdobná je situácia napríklad v slovenskom jazyku vojvodinských Slovákov, ktorých slovenčina predstavuje špecifické smerovanie spôsobené odtrhnutím sa od väčšinového jazyka.

2. Súčasná edukačná prax vo vyučovaní slovenčiny ako druhého jazyka

V jednotlivých oblastiach základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským je slovenčina vo verejnom styku uplatňovaná variabilne, preto sa v procese osvojovania si druhého jazyka vo väčšej či menšej miere prirodzene oklieštuje využitie efektívneho **komunikatívneho princípu**.

Komunikatívny a postkomunikatívny prístup (v procese učenia cudzích jazykov) vyzdvihuje Eva Stranovská v úvode svojej monografie *Lingvistický intervenčný program a kvalitatívny výskum* (2014, s. 6). Dôležitým činiteľom z hľadiska bilingvizmu je (okrem ďalších aspektov) množstvo **komunikačných situácií**, do ktorých žiaci danej školy vstupujú mimo vyučovacieho procesu a školského prostredia a v ktorých slovenčinu prirodzene využívajú. Keďže miera príležitostí reálne komunikovať v slovenskom jazyku je v skúmaných lokalitách nevyrovnaná, pričom množstvo komunikačných situácií s uplatnením slovenčiny (u každého žiaka individuálne) zároveň ovplyvňuje rodinné a sociálne zázemie, opakovane sa vynára problém nevyrovnanej úrovne osvojovania si slovenčiny v rámci jednej triedy. S týmto javom bezprostredne súvisí nedostupnosť vyhovujúcich učebníc, ktoré by reagovali na aktuálnu referenčnú úroveň znalosti slovenského jazyka. Žiadne z doterajších učebníc nedokázali reagovať na takúto zložitú jazykovú situáciu v školskej praxi, preto nepredstavujú pre učiteľov dostatočnú a univerzálnu oporu.

Výučba slovenského jazyka na základných školách s vyučovacím jazykom maďarským je síce povinnou súčasťou kurikula, no v praxi sa stretáva s viacerými problémami. Na základe našich aktuálnych výskumných aktivít¹⁴ formulujeme kľúčové problémy predmetného školského prostredia do niekoľkých bodov:

1. Žiaci základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským disponujú rôznou úrovňou osvojovania si slovenského jazyka (často nastupujú na základné, ale aj stredné školy s takmer nulovou znalosťou slovenčiny), čo zásadne sťažuje prácu pedagógov.
2. Žiaci majú často výrazne obmedzený kontakt so slovenčinou mimo školského prostredia, čo v komunikačnej praxi indikuje málo príležitostí aktívne používať slovenský jazyk (mnohí žijú v prostredí/v komunite, kde sa v bežnej komunikácii využíva rómčina, pričom v blízkom prostredí ich mesta a školy dominuje zase maďarský jazyk).

¹⁴ Vychádzame z výsledkov projektu *Príprava budúcich učiteľov slovenského jazyka a slovenskej literatúry do edukačnej praxe na školách s vyučovacím jazykom maďarským* (06R02-20-V01-00002), ktorý podporilo Ministerstvom školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky.

3. Možnosti napredovania v súvislom osvojovaní si slovenského jazyka negatívne ovplyvňuje spoločenská segregácia žiakov a slabší sociálno-ekonomický status rodín, z ktorých pochádzajú¹⁵.
4. V školskej praxi zaznamenávame nedostatok kvalitných učebných a podporných materiálov. Dostupné učebnice nie vždy zohľadňujú špecifiká daného bilingválneho prostredia a zväčša nereflektujú variabilnú úroveň slovenčiny v rámci triedy (resp. ročníka).

V snahe navrhnúť aspoň čiastkové riešenia a inovatívny metodický postup, ktorým reagujeme na problémy súčasnej edukačnej praxe, koncipujeme nasledujúce prakticky orientované podkapitoly. V rámci nich vnímame spoločný európsky **referenčný rámec** a **referenčné úrovne** (odrážajúce individuálnu mieru osvojenia si slovenčiny u žiakov) ako jedno z metodických východísk pre tvorbu učebníc, metodických príručiek a ďalších podporných materiálov. V uvedenej súvislosti kladieme dôraz na tvorbu **individuálneho profilu žiaka** a dôslednú vstupnú analýzu jeho **komunikačných kompetencií**, ako aj na nevyhnutne **inkluzívne pôsobenie učiteľa** a **školského prostredia**.

2.1 Referenčný rámec a referenčné úrovne ako metodické východisko

Metodické príručky a učebnice spravidla počítajú s tým, že v rámci jednej triedy (resp. ročníka) sú žiaci na porovnateľnej úrovni osvojenia si druhého (cudzieho) jazyka. Z uvedeného predpokladu prirodzene vychádzajú aj metodické modely vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry od M. Hamarovej pre 6. – 9. ročník, ktoré inak dobre pracujú so zložkou literárnej komunikácie¹⁶. Školská prax počas nášho výskumu však ukázala, že v jednej triede sú nezriedka tri až štyri skupiny žiakov, ktorých **jazykové a komunikačné kompetencie** zodpovedajú rôznym referenčným úrovniam *Spoločného európskeho referenčného rámca* (2017)¹⁷.

Dôvody pre vytvorenie spoločného európskeho referenčného rámca (ďalej iba SERR) formuluje samotný zdrojový dokument nasledovne:

1. ďalšie zintenzívnenie učenia sa a výučby jazykov v členských štátoch je potrebné v záujme väčšej mobility, efektívnejšej medzinárodnej komunikácie,

¹⁵ Toto potvrdzujú nielen rozhovory s pedagógmi a riaditeľmi škôl, ale aj objektívne výsledky PISA testovania a Testovania 9.

¹⁶ Bližšie pozri metodické príručky: HAMAROVÁ, Monika a kol. (2021): *Metodický model vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v 5. ročníku základnej školy s vyučovacím jazykom maďarským*. Dostupné online (cit. 16.6.2026); HAMAROVÁ, Monika a kol. (2021): *Metodický model vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v 6. ročníku základnej školy s vyučovacím jazykom maďarským*. Dostupné online (cit. 16.6.2026); HAMAROVÁ, Monika a kol. (2021): *Metodický model vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v 7. ročníku základnej školy s vyučovacím jazykom maďarským*. Dostupné online (cit. 16.6.2026); HAMAROVÁ, Monika a kol. (2021): *Metodický model vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v 8. ročníku základnej školy s vyučovacím jazykom maďarským*. Dostupné online (cit. 16.6.2026); HAMAROVÁ, Monika a kol. (2021): *Metodický model vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v 9. ročníku základnej školy s vyučovacím jazykom maďarským*. Dostupné online (cit. 16.6.2026).

¹⁷ Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/publikacie/serr_tlac-indd.pdf (cit. 16.6.2026).

- spojenej s rešpektom voči identite a kultúrnej rôznorodosti, lepšieho prístupu k informáciám, intenzívnejšej osobnej interakcie, zlepšených pracovných vzťahov a hlbšieho vzájomného porozumenia;
2. na dosiahnutie týchto cieľov je učenie sa jazyka nevyhnutne celoživotnou úlohou, ktorú treba propagovať a uľahčovať prostredníctvom vzdelávacích systémov od materskej školy až po vzdelávanie dospelých;
 3. je potrebné pripraviť Spoločný európsky referenčný rámec učenia sa jazykov na všetkých úrovniach s cieľom:
 - podporiť a uľahčiť spoluprácu medzi vzdelávacími inštitúciami v rozličných krajinách;
 - vytvoriť dobrý základ pre vzájomné uznanie jazykových spôsobilostí;
 - pomôcť učiacim sa, učiteľom, tvorcom koncepcie kurzov, skúšobným komisiám a vzdelávacím pracovníkom v smerovaní a koordinovaní ich úsilia.

Dokument SERR chápe **viacjazyčnosť** v kontexte plurality kultúr. Jazyk nevníma iba ako aspekt kultúry, ale aj ako prostriedok prístupu k jej jednotlivým prejavom. V kultúrnej kompetencii jednotlivca neexistujú rozličné kultúry (národné, regionálne, sociálne) iba jednoducho vedľa seba, ale sa porovnávajú, sú v kontraste a aktívne vzájomne na seba pôsobia, čím vytvárajú obohatenú integrovanú **plurikultúrnu kompetenciu**, ktorej je **viacjazyčná kompetencia** iba súčasťou, opäť vzájomne pôsobiacou s ostatnými komponentmi (SERR, s. 9 – 10). *Referenčné úrovne jazyka* v triede považujeme z vyššie uvedených dôvodov za vhodné určovať pomocou nasledovných *deskriptorov*/charakteristík, ktoré pre potreby tejto publikácie uvádzame podľa zdrojového dokumentu SERR:

- **Úroveň A1** sa považuje za najnižšiu úroveň generatívneho používania jazyka. Učiaci sa dokáže vyjadrovať jednoduchým spôsobom, klásť jednoduché otázky o sebe, o tom, kde býva, o ľuďoch, ktorých pozná, a veciach, ktoré vlastní, a odpovedať na ne. Dokáže sa vyjadrovať jednoduchými vetami v oblastiach bezprostredných potrieb alebo na veľmi známe témy, pričom sa nespolieha iba na veľmi obmedzený repertoár vopred nacvičených a lexikálne usporiadaných slovných spojení špecifických pre danú situáciu.
- **Úroveň A2** vystihuje väčšina deskriptorov opisujúcich spoločenské funkcie, akými sú napríklad používanie jednoduchých každodenných zdvorilostných pozdravov a oslovení; zdravenie ľudí, polozenie otázky, ako sa majú, a reagovanie na novinky; zvládnutie veľmi krátkych spoločenských rozhovorov; kladenie a zodpovedanie otázok o tom, čo robia v práci a vo voľnom čase; pozývanie a odpoveď na pozvanie; diskusia o tom, čo robiť, kam ísť a dohodnúť stretnutie; predkladanie a prijímanie ponuky. Na tejto úrovni možno nájsť (v zjednodušenej verzii) aj deskriptory o konaní v jednotlivých situáciách, napríklad: komunikácia v styku medzi zákazníkom a klientom v obchodoch, na poštách alebo v bankách; získanie jednoduchých informácií o cestovaní; požiadanie o základné informácie o používaní verejnej dopravy

v autobusoch, vlakoch a taxíkoch; pýtanie sa na smer a vysvetľovanie smeru; kupovanie lístkov; žiadosť o poskytnutie každodenných tovarov a služieb.

- **Úroveň A2+** uvádza výkony na úrovni náročnejšej verzie A2. Aktívnejšia je účasť na komunikácii za predpokladu, že sú prítomné určité formy pomoci, ako aj isté obmedzenia, napríklad: začať, udržať a uzavrieť jednoduchú konverzáciu, pod podmienkou, že je tvárou tvár; rozumieť dostatočne na to, aby zvládol jednoduchú bežnú slovnú výmenu bez zvýšeného úsilia; dorozumieť sa a vymieňať si názory a informácie na známe témy v predvídateľných každodenných situáciách za predpokladu, že partner v komunikácii v prípade potreby pomôže; úspešne komunikovať na základné témy, ak môže požiadať o pomoc s formulovaním toho, čo chce vyjadriť; zvládať každodenné situácie s predvídateľným obsahom, hoci v otázke presnosti vyjadrovania bude musieť urobiť isté ústupky a hľadať vhodné slová; v prehľadných situáciách dokáže konverzovať pomerne ľahko, ale potrebuje istú pomoc a jeho účasť v prirodzenej diskusii je dosť obmedzená. Podstatne sa zvyšuje schopnosť monologického prejavu, dokáže napríklad: vyjadriť jednoduchými slovami, ako sa cíti; vytvoriť rozsiahlejší opis každodenných stránok svojho prostredia, napríklad ľudí, miest, skúseností z práce alebo štúdia; opísať činnosti a osobné skúsenosti v minulosti; opísať zvyky a návyky; opísať plány a prípravy; vysvetliť, čo sa mu páči alebo nepáči; vytvoriť krátke základné opisy udalostí a činností; opísať domáce zvieratá a veci, ktoré vlastní; jednoducho opísať, porovnať predmety a vyjadriť to, komu patria.
- **Úroveň B1** najlepšie vyjadrujú dve charakteristiky. Prvou je schopnosť udržať komunikáciu a vyjadriť, čo chce vyjadriť, v celom rozsahu rozličných kontextov, napríklad celkovo sledovať hlavné body dlhšej diskusie za predpokladu, že reč je jasne artikulovaná a prebieha v spisovnom jazyku; vyjadriť alebo požiadať o osobné názory v neformálnej diskusii s priateľmi; zrozumiteľne vyjadriť hlavnú myšlienku, ktorú chce vyjadriť; pružne využívať široký rozsah jednoduchého jazyka, aby obratne vyjadril to, čo chce vyjadriť; udržiavať konverzáciu alebo diskusiu, pričom miestami môže byť problematické zachovať jej plynulosť, keď sa pokúša povedať presne to, čo by povedať chcel; udržiavať súvislú a zrozumiteľnú konverzáciu, dokonca aj keď sú výrazne prítomné pauzy kvôli plánovaniu gramatickej štruktúry, lexiky a preformulovaniu najmä v dlhších úsekoch samostatného vyjadrovania. Druhou charakteristikou je schopnosť pružne si poradiť s problémami v každodennom živote, napríklad vedieť sa vynájsť v menej bežných situáciách v prostriedkoch verejnej dopravy; riešiť väčšinu situácií, ktoré môžu vzniknúť pri plánovaní cesty prostredníctvom zamestnanca cestovnej kancelárie alebo počas vlastného cestovania; vstúpiť bez prípravy do konverzácie na známe témy; predniesť sťažnosť; prebrať iniciatívu v pohovore alebo počas konzultácie (napríklad začať novú tému), ale v rozhovore zostáva veľmi závislý od pýtajúceho sa; požiadať niekoho o vysvetlenie toho, čo práve povedal.

- **Úroveň B1+** je náročnejšou verziou úrovne B1 a prítomné sú tie isté dve hlavné charakteristiky, pričom k nim pristupuje celý rad *deskriptorov*, ktoré sa sústreďujú na výmenu množstva informácií, napríklad prebrať odkazy týkajúce sa žiadostí o informácie a vysvetľovania problémov; poskytovať konkrétne, ale menej presné informácie vyžadované v pohovore alebo počas konzultácie, napríklad: opísať lekárovi príznaky ochorenia; vysvetliť, prečo je niečo problematické; zhrnúť a vyjadriť vlastný názor na poviedku, článok, rozhovor, diskusiu, interview alebo dokumentárny materiál a odpovedať na doplňujúce otázky; absolvovať pripravený pohovor, overiť a potvrdiť informácie, i keď príležitostne môže požiadať o zopakovanie, ak je reakcia druhej osoby rýchla alebo zdĺhavá; opísať, ako niečo urobiť s uvedením podrobných inštrukcií; pomerne sebaisto sa vyjadrovať v slovnom striedaní sa o nahromadených faktografických informáciách v známych rutinných a nerutinných záležitostiach vo vlastnom odbore.
- **Úroveň B2** predstavuje novú úroveň, ktorá je tak vysoko nad stupňom B1, ako je úroveň A2 pod ňou, pričom predstavuje podstatnú zmenu doterajšieho obsahu. Napríklad v spodnej časti pásma sa pozornosť sústreďuje na pôsobivú argumentáciu: predniesť a obhájiť svoje názory v diskusii poskytnutím príslušných vysvetlení, argumentov a poznámok; vysvetliť názor na aktuálny problém s uvedením výhod a nevýhod rozličných možností; vytvoriť sled logicky zdôvodnenej argumentácie; rozvinúť polemiku s uvedením dôvodov na podporu daného názoru alebo proti nemu; vysvetliť problém a argumentovať tak, že druhá strana v rozhovore musí urobiť ústupok; zvažovať príčiny a následky v hypotetických situáciách; aktívne sa podieľať na neformálnej diskusii v známych kontextoch komentovaním, jasným vyjadrením stanoviska, hodnotením alternatívnych návrhov, vytváraním hypotéz a reagovaním na ne. Táto úroveň sa ďalej zameriava na dve nové hľadiská. Prvé vyjadruje, že hovoriaci je schopný viac, než len pridržovať sa svojej pozície v spoločenskej komunikácii, napríklad hovoriť prirodzene, plynulo a efektívne; podrobne chápať, čo mu niekto hovorí spisovným jazykom, a to dokonca aj v hlučnom prostredí; začať komunikáciu, prebrať iniciatívu, keď je to vhodné, ukončiť konverzáciu, keď to potrebuje, i keď to nemusí vždy urobiť elegantne; používať ustálené slovné spojenia (napríklad „na túto otázku je ťažké odpovedať“), aby získal čas a udržal si slovo počas premýšľania o tom, čo chce povedať; komunikovať tak plynulo a spontánne, že môže bežne viesť rozhovor s rodenými hovoriacimi bez toho, aby to jednej zo strán komunikácie spôsobovalo priveľkú námahu; prispôbiť sa zmenám štýlu a dôrazu, ktoré sa v konverzácii normálne vyskytujú; udržiavať komunikáciu s rodenými hovoriacimi bez toho, aby ich nechtiac zabával, iritoval, alebo aby od nich vyžadoval, aby sa správali inakšie, než by sa správali k rodeným hovoriacim. Druhým novým hľadiskom je nový stupeň jazykového vedomia: opraviť chyby, keby mali viesť k nedorozumeniam; uvedomovať si „oblúbené chyby“ a vedome

ich v reči monitorovať; vo všeobecnosti opravovať prerieknutia a opravovať ich po tom, ako si ich uvedomí; plánovať, čo sa má povedať, a prostriedky, ktorými sa to má povedať, pričom sa berie do úvahy účinok na jedného alebo viacerých príjemcov. Celkovo sa ukazuje, že ide o nový prah, ktorý má učiaci sa prekročiť.

- **Úroveň B2+** ďalej rozvíja zameranie, ktoré sa vyskytuje na úrovni B2, so zacielením pozornosti na argumentáciu, efektívnu spoločenskú komunikáciu a jazykové vedomie. Sústreďenie pozornosti na argumentáciu a spoločenskú komunikáciu sa však dá interpretovať aj ako nový dôkaz spôsobilosti viesť komunikáciu, alebo sa na nej podieľať. Táto nová úroveň komunikačnej kompetencie sa prejavuje pri vedení dialógu (stratégiách spolupráce): sledovať výroky a úsudky, ktoré vyslovili ostatní hovoriaci, poskytovať im o nich spätnú väzbu, a tak pomáhať rozvíjať diskusiu; zľahka predniesť vlastný príspevok v nadväznosti na príspevky ostatných hovoriacich. Je to zjavné aj vo vzťahu ku koherencii a kohézii: použiť obmedzený počet prostriedkov kohézie na plynulé spájanie viet do jasného súvislého jazykového prejavu; efektívne využívať rôzne spojovacie prostriedky na jasné vyjadrenie vzťahov medzi myšlienkami; systematicky rozvíjať argumentáciu zdôraznením významných myšlienok a podporiť ju príslušnými podrobnosťami. Nakoniec sa v tomto pásme do centra pozornosti dostáva snaha o dosiahnutie zhody v komunikácii: naznačiť príčiny na dosiahnutie odškodnenia použitím presvedčivého jazyka a jednoduchých argumentov tak, aby bola kladne prijatá; jasne stanoviť hranice možného ústupku.
- **Úroveň C1** sa označuje ako *účinná operačná spôsobilosť*. Túto úroveň charakterizuje dobrý prístup k širokému rozsahu jazyka, ktorý umožňuje plynulú spontánnu komunikáciu, ako to ilustrujú nasledujúce príklady: dokáže sa vyjadriť plynulo a spontánne, takmer bez námahy. Má dobre zvládnutý široký lexikálny repertoár, ktorý mu umožňuje opismi ľahko prekonať prípadné medzery. Priam nemožno postrehnúť, že hľadá príslušné výrazy alebo uplatňuje stratégie uhýbania; iba koncepcne ťažký predmet komunikácie môže spomaliť prirodzený a plynulý tok jazyka. Diskurzívne spôsobilosti, ktoré charakterizujú predchádzajúcu úroveň, sú na úrovni C1 naďalej evidentné, avšak s väčším dôrazom na plynulosť, napríklad schopnosť zvoliť vhodné slovné spojenie z repertoáru diskurzívnych funkcií, ktoré má pohotovo k dispozícii na to, aby svojimi poznámkami naznačil, že sa chce ujať slova, alebo aby získal čas a slovo si podržal, kým rozmýšľa; vytvoriť jasný, hladko plynúci a dobre štruktúrovaný rečový prejav, ktorý dokumentuje dobré ovládanie slohových útvarov, spájacích prostriedkov a prostriedkov kohézie.
- **Úroveň C2** ešte stále nenaznačuje kompetenciu rodeného hovoriaceho alebo kompetenciu jemu veľmi blízku. Je však charakteristická takými stupňami presnosti, vhodnosti a ľahkosti v jazyku, ktoré vystihujú jazykové prejavy veľmi úspešných učiacich sa. Medzi deskriptory tejto úrovne patria: schopnosť

presne vyjadriť jemnejšie odtiene významu využitím širokej škály prostriedkov modifikácie, ktoré používa pomerne ľahko; schopnosť dobre ovládať idiomatické a hovorové výrazy, pričom dokáže rozoznávať aj konotačné roviny významu; schopnosť vrátiť sa k problematickému miestu vo svojom jazykovom prejave a preformulovať ho tak plynulo, že jeho partner v komunikácii to sotva postrehne.

(Tamže, s. 34 – 40).

Metodiku výučby druhého jazyka podľa referenčných úrovní a pomocou vhodne zvoleného literárneho textu opodstatňujú pri výučbe slovenského jazyka a slovenskej literatúry na školách s vyučovacím jazykom maďarským samotné regionálne odlišnosti, ktoré však metodické príručky, podporné materiály a učebnice zásadne nezohľadňujú. Z. Gadušová v tejto súvislosti uvádza: „Žiaci zo škôl s vyučovacím jazykom menším majú odlišné podmienky v mestách a na vidieku. V Bratislave vyjde žiak z bytu a musí komunikovať po slovensky. V maďarsky hovoriacej obci však hovorí po slovensky len na hodinách slovenského jazyka. Škola a učiteľ slovenčiny ako druhého jazyka si preto v prvom rade musí uvedomiť, kto je jeho žiak a ako chce dosiahnuť, aby sa slovenčinu naozaj naučil“ (Gadušová, 2015, s. 179). Z najnovšieho výskumu navyše vieme, že obzvlášť triedy na školách s vyučovacím jazykom maďarským sú multikultúrnym/etnicky pestrým prostredím s odlišnou úrovňou slovenčiny u jednotlivých žiakov/skupín žiakov.

2.2 Metodika výučby druhého jazyka prostredníctvom umeleckého textu

Za predpokladu, že učiteľ pozná *individuálnu referenčnú úroveň* osvojovania slovenčiny každého žiaka v triede, dokáže proces osvojovania druhého jazyka v rámci vyučovacieho procesu aj reálne zefektívniť. Druhou dôležitou zložkou efektívneho procesu osvojovania si jazyka je **zážitkovosť**, ktorú v rámci navrhovanej metodiky vnímame na dvoch úrovniach. Jednak vychádzame zo samotnej *zážitkovej podstaty literárneho diela* a rovnako tak z potreby využívať *zážitkové aktivizujúce metódy* pri výučbe jazyka. Prostredníctvom práce s vhodne zvolenými literárnymi textami koncipujeme mnohé príklady realizácie vyučovacích hodín rešpektujúc viaceré **referenčné úrovne** súčasne.

V navrhovanej metodike zohľadňujeme aj časové hľadisko. Rešpektujeme, že vyučovacia hodina má presne stanovený časový limit, do ktorého je potrebné zakomponovať všetky jej fázy, a zároveň prideliť žiakom všetkých referenčných úrovní primerane náročné úlohy a cvičenia. Takýto postup kladie veľké nároky na prípravu učiteľa, pretože musí vybrať **vhodný umelecký text**¹⁸, ktorý je pre všetkých žiakov rovnaký, no cvičenia a úlohy koncipované pre ďalšiu prácu s ním sa už svojou náročnosťou musia odlišovať. Cieľom je, aby každá skupina danej referenčnej úrovne pracovala na cvičeniach a úlohách náležiacich primeranej náročnosti. Takto koncipované prípravy hodín majú svoje opodstatnenie aj v prípade, že celá trieda je (čisto hypoteticky) na rovnakej

¹⁸ Kritériá pre výber vhodných textov špecifikujeme v podkapitole č. 3.2.

referenčnej úrovni, no táto nezodpovedá obsahovým štandardom dostupných učebníc určených pre daný ročník. Ak má byť dodržaná **zásada primeranosti** učebných foriem a obsahu, je žiaduce, aby mal učiteľ k dispozícii také metodické a podporné materiály, v rámci ktorých (podľa potrieb žiakov) môže sám zvoliť variabilnú úroveň náročnosti jednotlivých úloh a cvičení.

Inovatívnosť prístupu, ktorý predstavujeme, teda nespočíva výlučne v rešpektovaní referenčných úrovní slovenčiny u jednotlivých žiakov, ale ako sme už naznačili, taktiež v snahe pristúpiť k **osvojovaniu jazyka** prostredníctvom **ikonickosti a zážitkovosti umeleckých textov**. Podmienkou úspešnosti tejto metódy je vhodný výber literárneho textu (prozaického/básnického, resp. obľúbeného samostatného žánru komiksu), ktorý žiaci čítajú spoločne. Pri neporozumení problematických častí žiaci v kooperácii s učiteľom pracujú na ich ozrejmnení napríklad pomocou práce so slovníkmi, prekladačmi, umelou inteligenciou a ideálne s uplatnením **monolingválnej sémantizácie**. V ďalšom bode učiteľ overuje porozumenie významu textu, pričom s **využitím komunikatívnej metódy** dochádza primárne k jeho obsahovému a ideovému zhrnutiu, resp. k analytickým a interpretačným vstupom. Vyučujúci následne zadáva individuálne alebo skupinové aktivity (cvičenia/úlohy) na prácu so zvoleným textom, pričom rešpektuje referenčné úrovne jednotlivých žiakov. Je dôležité, aby pri zadávaní úloh nešpecifikoval ich náročnosť. Za predpokladu, že žiakov rozdelí napríklad do troch skupín a pridelím im vopred dobre premyslené úlohy, môže zdôrazniť, že budú v triede paralelne pracovať na troch rôznych úlohách, ale z dôvodu udržania motivácie žiakov, nesmie špecifikovať, ktorá z nich je viac či menej náročná. Isteže, niektorí žiaci si môžu rôznu náročnosť úloh uvedomovať, no učiteľ by mal formálne trvať iba na ich odlišnosti/inakosti.

Ak je naším cieľom **veta a jej produkcia v slovenskom jazyku**, motiváciou k jej tvorbe môže byť práve fantáziu prebúdžajúci umelecký text a s ním súvisiace kreatívne a zážitkové úlohy. S ich prípravou môže učiteľovi pomôcť umelá inteligencia, ktorá má k dispozícii online zdrojový dokument *Spoločného európskeho referenčného rámca* (2017), avšak jej návrhy je potrebné odborne konfrontovať, vyhodnotiť a zvážiť ich správne použitie. Taktiež 4. kapitola tejto učebnice spolu s nadväzujúcou online publikáciou *Od čítania k zážitku II* (2026) prináša portfólio kreatívnych moderných metód a ukážky príprav vyučovacích hodín spolu s vytipovanými textami, ktoré majú potenciál osloviť súčasného detského čitateľa.

Rovnako treba zdôrazniť, že metódy výučby druhého (cudzieho) jazyka pre žiakov mladšieho veku sa musia líšiť od metód pri vzdelávaní starších žiakov. Metodický princíp, ktorý navrhujeme, túto požiadavku prirodzene spĺňa a vo vhodnej kombinácii s ďalšími metódami a postupmi môže byť uplatnený v rámci všetkých cyklov základnej školy. **Chronológiu inovatívneho metodického postupu** môžeme zhrnúť do niekoľkých bodov, ktoré reflektujú aktivity učiteľa a žiakov:

1. Učiteľ si (už v rámci vysokoškolského štúdia) musí osvojiť **metodické zásady** vo vyučovaní slovenčiny ako druhého jazyka s dôrazom na **aktivizujúce**

- zážitkové metódy** a didaktické postupy (spracované v podkapitolách č. 1.1, 1.2).
2. Učiteľ si osvojí **základy bilingvizmu** – problematiky úzko súvisiacej s výučbou slovenčiny ako druhého jazyka na školách s vyučovacím jazykom maďarským (spracované v podkapitole č. 1.3).
 3. Učiteľ si naštuduje jednotlivé **referenčné úrovne Spoločného európskeho referenčného rámca** (2017) určené pre súčasnú výučbu a testovanie jazykov v rámci Európskej únie (spracované v podkapitole č. 2.1).
 4. Učiteľ si naštuduje podstatu **metodiky výučby druhého jazyka prostredníctvom zážitkovosti umeleckého textu** a jej chronológiu na základe aktivít učiteľa a žiakov (spracovaná v podkapitole č. 2.2 a v samostatnej metodической publikácii *Od čítania k zážitku II*).
 5. V intenciách **inkluzívneho učiteľského pôsobenia** (spracované v podkapitole č. 2.3) učiteľ formálne vypracuje individuálnu **tabuľku jazykových a komunikačných kompetencií** pre každého žiaka, a tak zmapuje jazykovú situáciu danej triedy (spracované v podkapitole č. 2.4).
 6. S ohľadom na potrebu cieleného rozvíjania **čitateľskej gramotnosti**¹⁹ (čiasťtočne spracované v úvode kapitoly č. 3) učiteľ vyberie vhodný umelecký text charakteristický **zážitkovosťou výrazu** a v rámci možností aj **jazykovou aktuálnosťou** (spracované v podkapitolách 3.1 a 3.2), ktorý je zároveň **vekovo primeraný** (spracované v podkapitole 3.3).
 7. K zvolenému textu učiteľ **vypracuje aktivizujúce zážitkové úlohy**, ktoré rešpektujú referenčné úrovne osvojenia si slovenského jazyka v rámci triedy (napríklad pre úrovne A2+, B1 a B1+). S tvorbou úloh môže pri online reflektovaní *Spoločného európskeho referenčného rámca* (2017) účinne napomôcť umelá inteligencia, ako aj portfólio kreatívnych moderných metód a ukážok príprav vyučovacích hodín spolu s vytipovanými textami (spracované v kapitole č. 4 a v metodической publikácii *Od čítania k zážitku II*).
 8. **Aplikácia metódy počas vyučovania** (spracované v tejto podkapitole) zohľadňuje časový limit hodiny. Vhodne zvolený text čítajú žiaci spoločne, následne učiteľ overuje porozumenie textu, pričom dochádza primárne k jeho obsahovému a ideovému zhrnutiu (v závislosti od referenčnej úrovne žiakov aj k analytickým a interpretačným presahom). Pri neporozumení problematických častí žiaci spoločne pracujú na ich ozrejmnení pomocou dostupných nástrojov (prekladač, slovníky, umelá inteligencia atď.) a s uplatnením **monolingválnej sémantizácie**. Vyučujúci prideli individuálne alebo skupinovú aktivitu na prácu s umeleckým textom, rešpektujúc referenčné úrovne jednotlivých žiakov. Nevyjadruje sa k náročnosti úloh, trvá výlučne na ich odlišnosti/inakosti.

¹⁹ Pre potreby rozšírenia poznatkov o čitateľskej gramotnosti odporúčame dôsledne naštudovať najnovšiu metodickú príručku od Národného inštitútu vzdelávania a mládeže (NIVAM) s názvom *Čitateľská gramotnosť. Metodická príručka* (2026).

9. Žiaci individuálne alebo skupinovo vypracúvajú pridelené úlohy, pričom na úrovni svojich individuálnych jazykových kompetencií **monolingválne komunikujú** kľúčové aspekty textu.
10. Učiteľ **spravodlivo** a **motivačne hodnotí** úspešnosť vypracovania úloh, ako aj aktivitu a snahu žiakov, a zároveň podporuje ich vlastné **sebahodnotenie**.
11. Učiteľ **reflexívne hodnotí efektivitu úloh a prácu s textom** opätovne po uplynutí vyučovacej hodiny. Prehodnocuje a vylepšuje zadania úloh, prípadne výber textu a pod.

Ešte raz zopakujme, že **metodika výučby druhého jazyka prostredníctvom umeleckého textu** je založená na dvoch základných princípoch:

- rešpektovanie individuálnej referenčnej úrovne osvojenia si slovenčiny u žiakov/skupín žiakov v rámci triedy/ročníka;
- dôraz na zážitkovosť edukačného procesu (umelecký text ako ikonický zdroj zážitku a zážitkovosť ako dôležitý aspekt v rámci práce s textom).

Tak ako je zdrojom zážitku samotný umelecký text, tak by ním mali byť úlohy pre prácu s týmto textom. Pri tvorbe vlastných úloh a cvičení sa môže učiteľ inšpirovať aj tzv. *príkladmi dobrej praxe* vytipovanými portálom www.vzdelavanie21.sk²⁰, ktorý tiež reflektuje aktuálne zmeny vo vzdelávaní (nový štátny vzdelávací program z r. 2023) a odkazuje na ďalšie užitočné zdroje (o. i. aj na metodický portál www.ucime.vzdelavanie21.sk) poskytujúce učiteľom metodickú a materiállovú oporu.

2.3 Inkluzívne pôsobenie učiteľa

Podobne ako lektor cudzieho jazyka, tak aj učiteľ slovenčiny ako druhého jazyka by mal disponovať odbornosťou a potrebnou interkultúrnou kompetenciou. Mal by vynikať schopnosťou skĺbiť vzdelávanie s nácvikom potrebných zručností, aby jazykové kompetencie žiakov posúval nie len výučbou a precvičovaním, ale aj upevňovaním naučeného v kontakte s reálnymi komunikačnými situáciami (teda aby vyučoval v intenciách osvojovania jazyka).

J. Pekarovičová uvádza desať rád učiteľom a lektorom cudzích jazykov, ktoré môžeme takmer v plnom rozsahu (azda len s výnimkou bodu č. 2) akceptovať aj pre učiteľov slovenčiny na školách s vyučovacím jazykom maďarským:

1. Dobre poznaj vyučovaný jazyk a jeho fungovanie v praxi.
2. Uvedom si, že si reprezentantom, ba vyslancom svojej krajiny.
3. Pestuj u študujúcich pozitívny vzťah k vyučovanému jazyku a kultúre.
4. Buď vnímavý a tolerantný voči medzikultúrnym rozdielom.
5. Vysvetľuj učivo v súvislostiach a používaj atraktívne príklady.
6. Buď korektný a spravodlivo hodnot výkony študentov.
7. Buď aktívny, tvorivý, angažuj sa v škole i mimo nej.

²⁰ Dostupné na: <https://ucime.vzdelavanie21.sk/kategoria/oblast-predmet/vzdelavacia-oblast/jazyk-a-komunikacia/slovensky-jazyk-ako-druhy-jazyk/> (cit. 16.6.2026).

8. Hľadaj príčiny chýb, nenechaj sa odradiť neúspechom.
9. Neustále sa vzdelávaj, v odbore i v didaktike.
10. Svoje výstupy prezentuj na vedeckých fórach a publikuj.

(Pekarovičová In: Sedláková, 2021, s. 46 – 47).

Ovládanie štátneho jazyka považujeme za stmelujúci spoločenský prvok, ktorý je prostriedkom dorozumievania, vzájomného porozumenia aj určitej spolupatričnosti. Školy s vyučovacím jazykom maďarským prirodzene integrujú žiakov, pre ktorých je maďarčina materinským jazykom, pričom títo žiaci sú súčasťou tunajšej spoločnosti, a preto učiteľ slovenského jazyka a slovenskej literatúry nie je iba učiteľom gramatiky, pravopisu či literatúry, ale aj reprezentantom slovenskej kultúry. Musí teda aktívne a tvorivo pristupovať jednak k samotnej výučbe, a rovnako tak vytvárať aj ďalšie príležitosti kontaktu žiakov so živým slovenským jazykom (napríklad organizovaním exkurzií a výletov mimo južných regiónov, návštevy slovenských divadelných predstavení a koncertov, organizovanie dní slovenskej literatúry/kultúry na škole a pod.).

Inkluzívne pôsobiť vo vzťahu k žiakom z akejkoľvek menšiny (maďarskej, ukrajinskej, rómskej atď.) by malo byť prirodzenou súčasťou osobnostného profilu každého učiteľa, no v prípade škôl s vyučovacím jazykom maďarským, kde navyše značnú časť žiakov tvoria deti *rómskeho pôvodu*, vnímame túto kompetenciu pedagóga ešte dôraznejšie. Nielen že sa musí orientovať v otázkach **inklúzie, integrácie a segregácie**²¹, ale mal by v tejto oblasti na sebe neustále pracovať a zdokonaľovať sa v nej aj po odbornnej stránke.

Školy s vyučovacím jazykom maďarským, podobne ako aj iné na Slovensku, bojujú so segregáciou, najmä pokiaľ ide o deti pochádzajúce z rómskej menšiny. Z posledných výskumov vieme, že maďarsky hovoriace rómske deti pri nástupe na základnú školu často nedisponujú ani len základmi slovenského jazyka, a preto ich postoj vo vzťahu k tomuto vyučovaciemu predmetu môže byť poznačený skepsou, demotiváciou, nezáujmom, ba až odporom. Celková spoločenská segregácia Rómov túto situáciu ešte väčšmi zhoršuje, preto by sa segregačné tendencie za žiadnych okolností nemali pretavovať do školského prostredia. Je obzvlášť dôležité, aby bol

²¹ **Inkluzívny model** vo vzdelávaní je ideálom, ktorý sa snažíme dosahovať sprístupňovaním kvalitného vzdelania všetkým žiakom bez rozdielu a nezávisle na ich špecifických potrebách. Tento model presahuje samotnú integráciu tým, že vníma každého žiaka individuálne, t. j. každý má svoje špecifické výchovno-vzdelávacie potreby, ktoré vyplývajú z jeho jedinečnosti. **Segregačný model** člení a oddeľuje deti na základe určitých charakteristík ako sú pohlavie, sociálne postavenie, náboženské vierovyznanie, etnická príslušnosť či nadanie. Segregácia môže byť na úrovni školy, ale aj jednotlivých organizácií či celej spoločnosti. Žiaci patriaci do určitej skupiny sú vzdelávaní oddelene od iných skupín v oddelených školách a špecializovaných inštitúciách. Segregačné môže byť vzdelávanie aj v rámci jednej školy (oddelené triedy), ako aj v rámci jednej triedy (ak nie ktoré deti nie sú plnohodnotne zapojené do triedneho kolektívu alebo do procesu vyučovania). **Integračný model** sa snaží zabrániť predchádzajúcemu spôsobu oddeľovania zabrániť, pričom vyčleňuje iba tie deti, ktoré sa rozumovými schopnosťami (ale aj kultúrnymi a sociálnymi zvyklosťami) výrazne odchyľujú od normy. Týmto postupom vznikajú rôzne špecializované inštitúcie pre deti s nadpriemernými a podpriemernými hodnotami podľa danej normy. Cieľom je vzdelávať čo najviac detí v hlavnom vzdelávacom prúde, do ktorého sa snaží integrovať aj deti so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami (Drál a kol., 2011, s. 23).

učiteľ na popísaný stav v niektorých školách s vyučovacím jazykom maďarským (najmä na strednom a východnom Slovensku) pripravený a dokázal v tomto ohľade svoju školu posúvať k lepšiemu. Základom je uvedomenie si prítomnosti problému, s ktorým môže pomôcť publikácia *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku. Príklady dobrej praxe*. (2011). Učiteľ by si mal klásť otázky typu:

- Čo robí moja škola preto, aby boli úspešné všetky deti? Je naozaj pre všetkých?
- Akú reputáciu má moja škola v meste?
- Vymieňa si skúsenosti s inými školami?
- Aké možnosti vzdelávania a rozširujúcich aktivít škola žiakom poskytuje?
- Počíta náš vzdelávací program s rozmanitosťou žiakov?
- Je rozmanitosť v našej škole vnímaná ako problém alebo ako zdroj novým možnostiam učiť sa?
- Uplatňuje sa v našej škole princíp myslenia, že všetci sme niečím výnimoční a všetci máme niečo spoločné?
- Aké majú naši žiaci a učelia postoje k ľuďom s iným výzorom, v inom veku, k mužom, dievčatám a chlapcom?
- Ako vnímajú zdravotne znevýhodnených, ľudí rôznych kultúr, vierovyznaní a rôznych sociálnych tried?
- Navštevujú našu školu deti rôznych národností a kultúrneho pôvodu? Máme u nás žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a žiakov so zdravotným znevýhodnením/postihnutím?
- Vzdelávame všetky deti vo svojej jedinečnosti naozaj plnohodnotne?
- Aké postoje majú moji kolegovia a žiaci k deťom, ktorých vzdelávanie sa je v niečom špecifické?
- Aké sú vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, medzi žiakmi navzájom a učiteľmi navzájom?
- Snaží sa škola predchádzať šikane? Dá sa tu slobodne diskutovať o problémoch?
- Aký je vzťah školy a rodičov detí?
- Aký vzťah má škola k danému regiónu a ďalším inštitúciám?

(Drál a kol., 2011, s. 27 – 28)

„Inkluzívnosť v školách nemožno zvyšovať bez učiteľov. Vďaka bezprostrednej práci so žiakmi sú pedagógovia najdôležitejšími aktérmi vo vzdelávacom procese. Pre úspešné výchovno-vzdelávacie pôsobenie pritom nie je dôležité iba pedagogické vzdelanie či praxou overené postupy a metódy, ale aj osobnosť pedagóga, ktorý je pre žiakov v mnohých ohľadoch vzorom“ (tamže, s. 31). Citátom nadväzujeme na žiadúcu charakteristiku učiteľa slovenského jazyka a slovenskej literatúry z úvodu tejto podkapitoly, pričom k desiatim radám od J. Pekarovičovej pridávame ešte jednu súvisiacu s inklúziou. Ak chce učiteľ zmeniť v tejto oblasti školu k lepšiemu, musí (ako vzor pre žiakov, ale aj kolegov) začať od seba. Ani proinkluzívne podmienky školy nezaručia vyučovanie podľa individuálnych potrieb žiakov, ak konkrétny učiteľ nie je nastavený

proinkluzívne. V rámci svojho pedagogického pôsobenia by sa mal neustále zamýšľať nad efektívnosťou, vhodnosťou a citlivosťou svojich postojov a pritom si klásť si otázky typu:

- Čo pre mňa znamená byť učiteľom? Vnímam svoje povolanie ako poslanie?
- Čo ma na mojej profesii teší a čo naopak odrádza?
- Čím mi vedia moji žiaci urobiť radosť?
- Je mojou povinnosťou odučiť všetko predpísané?
- Je súčasťou mojej práce aj vychovávať?
- Čo robím preto, aby bol každý žiak úspešný?
- Aký mám postoj k rozmanitosti žiakov v triedach, v ktorých učím?
- Čo pre mňa znamená označenie *bežný žiak/normálny žiak*?
- Čo pre mňa znamená označenie *iný žiak* alebo *problémový žiak*?
- Čo pre mňa znamenajú označenia *lepšia* a *horšia* trieda?
- Mám v triedach svojich obľúbených a neobľúbených žiakov?
- Čo všetko zohľadňujem pri príprave na vyučovanie?
- Ako pri svojej príprave zohľadňujem prítomnosť žiakov so slabšími výsledkami a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami?
- Pripravujem si pre triedu jednotné aktivity, alebo ich špecifikujem podľa individuálnych potrieb jednotlivých skupín žiakov/jednotlivcov?
- Pracujú moji žiaci na rôznych zadaniach súčasne (napr. rozdelení do skupín)?
- Pracujem na svojom celoživotnom vzdelávaní?
- Aké metódy vyučovania najviac vyhovujú mne a mojim žiakom? Pracujem s dostatočným množstvom metód a ich dynamickým obmieňaním?
- Darí sa mi udržať pozornosť všetkých žiakov a poskytnúť im potrebnú pomoc?
- Darí sa mi pozitívne ovplyvňovať vzťahy medzi žiakmi v triede?

(tamže, s. 32)

2.4 Profil žiaka a jazyková situácia v triede

Skôr než učiteľ pristúpi k príprave vyučovacích hodín, je nevyhnutné venovať pozornosť jednotlivým žiakom, ich schopnostiam, zručnostiam, nadaniu a v kontexte výučby slovenčiny ako druhého jazyka aj individuálnym **jazykovým a komunikačným kompetenciám**. Vytvoriť **profil žiaka** neznamena formálne spísať niekoľko faktov, ale prostredníctvom metódy rozhovoru spoznať a pochopiť aspekty jeho života a osobnosti, ktoré môžu reálne ovplyvňovať individuálny proces vzdelávania. Pri rozhovore so starším žiakom môže učiteľ klásť aj otázky reflexívneho charakteru:

- Ako by si opísal sám seba?
- Aká je tvoja rodina? Čím sa zaoberajú tvoji rodičia? Máš súrodencov a starých rodičov?
- Ako by si opísal svoj bežný deň? Stretávaš sa s kamarátmi?
- Máš rád našu školu? Je niečo, čo by si na nej zmenil?
- Ako a kde najradšej tráviš svoj voľný čas?

Rozhovor so žiakom je dobré viesť s odstupom času opakovane. Prebiehať by mal v uvoľnenej atmosfére, skôr s dôrazom na spoznanie jeho osobnosti a prístupu ku škole než za účelom formálneho vytvorenia profilu. V podobnej atmosfére by mal prebiehať aj prípadný rozhovor s rodičmi, ktorých je potrebné ubezpečiť, že ide len o zmapovanie východiskovej situácie, aby ich dieťaťu boli poskytnuté individuálne primerané podmienky v rámci edukačného procesu.

Aby sme demonštrovali, aká komplikovaná môže byť v praxi situácia žiaka, vytvorili sme profil „Roderika Biháryho“ (tabuľka č. 1). I keď je tento profil fiktívny a čisto modelový, v podmienkach našich škôl s vyučovacím jazykom maďarským ho rozhodne nemožno považovať za nerealistický. V modelom profile ide o trinásťročného chlapca maďarskej národnosti, ktorý etnickým zaradením patrí k rómskej menšine, a ktorého zdravotný stav, rodinné a sociálno-kultúrne zázemie nemožno označiť za ideálne, ba ani vyhovujúce. Zároveň zdôrazňujeme, že profil vznikol čisto pre potreby tejto vysokoškolskej učebnice a nie je nevyhnutné, aby ho v takejto formálnej podobe učiteľ vyhotovoval a uchovával.

PROFIL ŽIAKA

Základné údaje	
Meno a priezvisko	Roderik Biháry
Pohlavie, vek	chlapec, 13 rokov
Krajina pôvodu	Slovensko
Národnosť	maďarská (etnická príslušnosť rómska)
Materinský jazyk	maďarčina / rómčina
Rozširujúce údaje	
Zdravotný stav	Roderikov zdravotný stav je pomerne dobrý, nemá však správne stravovacie návyky (zreteľná je nadváha); hygienické návyky v prostredí školy dodržiava. Psychologické vyšetrenie by mohlo viesť k presnejšiemu vymedzeniu adekvátnych špeciálnopedagogických postupov a metód pri jeho ďalšom vzdelávaní, keďže má problémy so sústredením pri plnení samostatných aj skupinových úloh. Problematické je preňho najmä čítanie s porozumením.
Rodinné zázemie	Rodina je úplná, Roderik má troch mladších súrodencov, býva ponechaný často bez dozoru a odkázaný sám na seba. V domácom prostredí sa neučí, no pomáha so starostlivosťou o mladších súrodencov. Veľa času trávi vonku so skupinou ďalších chlapcov podobného veku a zázemia. S otcom má pravdepodobne komplikovaný vzťah.
Sociálno-kultúrne zázemie	Roderik býva so svojimi rodičmi, súrodencami a starými rodičmi v panelákovom byte na sídlisku (v časti obývanej prevažne rómskou komunitou). Jeho osobnosť formujú nie len rodinné pomery, ale aj širšia rómska komunita, ktorá ho väčšinu času bezprostredne obklopuje. Ide o zázemie poznačené segregáciou.

Dieťa vo výchovno-vzdelávacom procese	
Predchádzajúce vzdelávanie	Roderik pred nástupom do školy navštevoval materskú školu iba sporadicky, do základnej školy nastúpil s ročným odkladom povinnej školskej dochádzky.
Aktuálna škola	Základná škola v meste na juhu východného Slovenska s vyučovacím jazykom maďarským.
Zaradenie do ročníka	6. ročník ZŠ (podľa veku 7. ročník)
Špecifické výchovno-vzdelávacie potreby	Žiak sa javí ako veľmi pasívny a nepozorný (bez diagnostiky). Na udržanie pozornosti vo vzdelávacom procese je potrebné rozvinúť u neho silnú motiváciu.
Doterajší priebeh vzdelávania dieťaťa	Keďže v domácom prostredí sa s rodičmi ani v mladšom veku do školy nepripravoval, vzdelávanie prebiehalo a doposiaľ prebieha výlučne v školskom prostredí. Bol riadne klasifikovaný, no na hodinách slovenského jazyka a literatúry je potrebný individuálny prístup. Niekedy odmieta reagovať na výzvu v slovenčine, i keď výzve/otázke dobre rozumie a dokázal by odpoveď formulovať po slovensky. Záujem prejavuje iba na hodinách hudobnej výchovy.

Tabuľka č. 1 (zdroj: vlastné spracovanie).

V porovnaní so všeobecnou časťou profilu žiaka (tabuľka č. 1), považujeme formálne spracovanie prehľadu jeho **jazykových** a **komunikačných kompetencií** učiteľom slovenského jazyka a slovenskej literatúry za nevyhnutné (tabuľka č. 2). V snahe získať predstavu o vzťahu žiaka k slovenčine a k výučbe ďalších jazykov, môže učiteľ klásť otázky typu:

- Ako sa správne vyslovuje tvoje meno? Je veľmi pekné, volá sa tak ešte niekto vo vašej rodine?
- Máš nejakú prezývku medzi kamarátmi? Ako ťa volajú doma?
- Akými jazykmi rozprávaš? Ktorým jazykom hovoríte u vás doma?
- Akým jazykom sa rozprávaš s kamarátmi?
- V akých jazykoch vieš čítať a písať?
- Ktorý z jazykov používaš najradšej a prečo?
- Rád sa učíš cudzie jazyky?
- Ako často používaš slovenčinu?
- S kým a o čom najčastejšie hovoríš po slovensky?
- Máš rád knihy? Aké knihy čítaš?

V uvedenom (fiktívnom) prípade učiteľ slovenčiny ovláda maďarský jazyk na nižšej úrovni, preto pri hodnotení referenčnej úrovne maďarčiny žiaka komunikuje s ďalšími pedagógmi, čo je prijateľný postup aj v prípade ďalších položiek profilu (ak je to potrebné).

JAZYKOVÉ A KOMUNIKAČNÉ KOMPETENCIE

Jazyk	Úroveň ovládania (rozprávanie, čítanie, písanie) Podľa referenčného rámca (A1, A2, A2+, B1, B1+, B2, B2+, C1, C2)
materinský: maďarský / rómsky	Nedokážem vyhodnotiť; úroveň maďarského a rómskeho jazyka posudzujem sprostredkovane; maďarský: B2+; rómsky: C2. V domácom prostredí používa rómsky aj maďarský jazyk, rovnako je to aj pri kontakte s rovesníkmi a kamarátmi.
druhý jazyk: slovenský	Stredne pokročilá úroveň približne na úrovni B1 (stredne pokročilý – nižší stupeň). Dokáže sa vyjadriť v danej situácii, dokáže opísať zážitok alebo udalosť, robí však gramatické chyby, takisto má problém s pravopisom. Čítanie nesie známky nesústredenosti a slabšieho porozumenia textu po prvom prečítaní. Opakovaným čítaním sa porozumenie zlepšuje.
vyučovací jazyk: maďarský	Úroveň posudzovaná sprostredkovane (rozhovor s učiteľom maďarského jazyka): B2+
cudzí jazyk: anglický	V rámci vzdelávacieho procesu sa učí anglicky, ale dosahuje iba slabšie výsledky na úrovni začiatníka (A1).

Tabuľka č. 2 (zdroj: vlastné spracovanie).

Až po zmapovaní jazykových a komunikačných kompetencií všetkých žiakov môže učiteľ zhodnotiť celkovú **jazykovú situáciu v triede** a zodpovedne koncipovať prípravu konkrétnych vyučovacích hodín. V prípade potreby môže pristúpiť aj k úvodnému (štandardizovanému) testovaniu, ktoré mu pomôže so zaradením žiakov do jednotlivých **referenčných úrovní**. Toto zaradenie by mal mať na zreteli pri tvorbe samotných príprav na vyučovanie. V intenciách zásady primeranosti by mal náročnosť úloh, cvičení a aktivít prispôbiť jednotlivým skupinám žiakov (resp. jednotlivcom).

Otázky, úlohy a námety na premýšľanie

1. Charakterizujte problematické oblasti súčasnej edukačnej praxe vo vyučovaní slovenčiny ako druhého jazyka.
2. Opíšte inovatívnu *metodiku výučby druhého jazyka prostredníctvom umeleckého textu*. Aké sú jej dva hlavné princípy?
3. Charakterizujte podstatu *Spoločného európskeho referenčného rámca* a jeho ciele.
4. Akými profilovými kvalitami by mal disponovať učiteľ slovenčiny ako druhého jazyka?
5. Definujte pojem *inklúzia*. Považujete slovenskú spoločnosť za dostatočne inkluzívnu?
6. Prečo je dôležité, aby učiteľ slovenského jazyka a slovenskej literatúry na školách s vyučovacím jazykom maďarským na úvod svojho pôsobenia zmapoval *jazykovú situáciu v triede*?

3. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ METODIKY VYUČOVANIA LITERÁRNEJ VÝCHOVY V RÁMCI VYUČOVACIEHO PREDMETU SLOVENSKÝ JAZYK A SLOVENSKÁ LITERATÚRA NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH S VYUČOVACÍM JAZYKOM MAĎARSKÝM

Základnou metódou postupného a stále dokonalejšieho osvojovania si textu je čítanie. Vo všeobecnosti platí, že **čítanie** je individuálna a spoločensky realizovaná kultúrna potreba, estetická, poznávacia, vzdelávacia a výchovná aktivita príjemcu literárneho diela. Na hodinách slovenského jazyka a slovenskej literatúry by malo byť čítanie východiskom komunikačných situácií, pretože čítaním sa získava **čitateľská a komunikačná kompetencia**, pričom sa neustále zdokonaľuje aj **literárna a kultúrna kompetencia**. Čitateľská kompetencia predstavuje súbor poznatkov, návykov a hodnotových vzťahov príjemcu, ktoré sa v živote jednotlivca vyvíjajú a podieľajú sa na kvalite tejto kompetencie. Kým čitateľskú kompetenciu nadobúdajú žiaci počas všetkých vyučovacích predmetov, špecifickým znakom literárnej kompetencie je, že sa nadobúda predovšetkým v komunikácii s umeleckými textami (Pršová, 2015, s. 51).

V prípade vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry na základných školách s vyučovacím jazykom maďarským je situácia zložitejšia, pretože pozitívny prístup žiakov k čítaniu sa buduje v dvoch líniách, teda minimálne v dvoch jazykoch. Ide o to náročnejší proces, a preto si vyžaduje cieleňú programovú intervenciu zo strany učiteľa. Apelujeme teda na **spoluprácu učiteľov jednotlivých jazykových predmetov**, aby medzi sebou viedli konštruktívny dialóg, ktorého cieľom bude podnecovanie žiakov k uvedomenému jazykovému literárnemu vzdelávaniu. Žiaci by mali chápať výhody znalosti jazykov nielen v hovorenej podobe, ale aj v ich písomnej forme, pretože obe sú dôležité pre život a spoločenské uplatnenie sa žiakov v budúcnosti (napríklad v ich budúcom povolání).

Národný inštitút vzdelávania a mládeže (NIVAM) publikoval najnovšiu metodickú príručku *Čitateľská gramotnosť. Metodická príručka* (2026), ktorou reaguje na aktuálne problematiku úroveň čítania s porozumením u žiakov na základných školách. Autorský kolektív definuje možnosti rozvíjania čitateľskej gramotnosti vo všetkých troch vzdelávacích cykloch. Publikácia systematizuje doterajšie poznatky v danej oblasti a prináša:

- **vedomé čitateľské stratégie** – detailný pohľad na metakogníciu ako „riadiaci systém čítania“, ktorý učí žiakov plánovať, monitorovať a regulovať vlastný proces porozumenia (prezentuje metódu INSERT a i.);

- **praktické edukačné aktivity** – námety na vyučovacie hodiny a bloky špeciálne dizajnované pre 1., 2. a 3. cyklus, ktoré rešpektujú vývinové potreby žiakov;
- **moderné nástroje hodnotenia** – kapitolu o formatívnom hodnotení, ktoré sa na miesto tradičnej klasifikácie zameriava na opisnú spätnú väzbu a sledovanie in dividuálneho pokroku žiaka v procese čítania;
- **odpovede na výzvy 21. storočia** – analýzu digitálnych naratívov a stratégií pre kritickú prácu s multimodálnymi textami v online priestore (prezentuje metódy: SIFT, PATERA, S-H-E-E-P a i.);
- **inšpiráciu pre školskú komunitu** – námety na tematické a projektové dni, ktoré prepájajú čitateľskú gramotnosť s reálnymi životnými situáciami a podporujú celoškolskú čitateľskú kultúru.

(Kováčová Švecová a kol., 2026, s. 5)

„**Čitateľská gramotnosť** v súčasnosti predstavuje komplexnú, **multidimenzionálnu kompetenciu**, ktorá ďaleko presahuje tradičné chápanie technického nácviku čítania a písania. V kontexte nových vedeckých poznatkov ju vnímame aj ako dynamický proces, v ktorom sa prelínajú **kognitívne, lingvistické, sociokultúrne a emocionálne dimenzie** smerujúce k schopnosti jednotlivca aktívne konštruovať význam, kriticky hodnotiť informácie a participovať na sociálnom a kultúrnom živote spoločnosti“ (tamže, s. 4). Metodická príručka je koncepčne vystavaná a vychádza z premisy, že čitateľská gramotnosť nie je iba jednorozmerný súbor izolovaných zručností, ale „**viacvrstvový konštrukt**“ zahŕňajúci **kognitívne procesy** porozumenia, **metakognitívne stratégie**, postojoyé nastavenie čitateľa i schopnosť reflektovať **vlastnú prácu s textom**. Postupne rozoberá jednotlivé komponenty čitateľskej gramotnosti v rámci všetkých troch cyklov na základných školách:

- **vzťah k čítaniu** (schopnosť vyjadriť potešenie alebo zážitok z čítania, vnútorná po treba čítať, ochota zdieľať vlastné porozumenie textu, zážitky s ďalšími čitateľmi a porovnávanie so spoločenskými interpretáciami vrátane reflexie zhôd a rozdielov – to všetko tvorí obsah komponentu vzťah k čítaniu.);
- **porozumenie textu a interpretácia** (schopnosť porozumieť písanému textu na doslovnej úrovni so zapojením doterajších vedomostí a skúseností, prepojiť text s vlastnými zážitkami a skúsenosťami, analyzovať a interpretovať textové informácie);
- **vyvodzovanie a hodnotenie** (schopnosť na základe textu vyvodzovať závery, argumentačne ich podopierať textovými dôkazmi a kriticky posudzovať obsah, zámer autora i kontext vzniku textu);
- **metakognitívne procesy pri čítaní** (schopnosť vedome regulovať vlastné čítanie, reflektovať jeho zámer, priebeh a mieru porozumenia, voliť primerané stratégie a prekonávať náročnosť obsahu i zložitost' vyjadrenia);

- **obsah a forma** (schopnosť posúdiť text z hľadiska jeho formy, obsahu a autorského zámeru, identifikovať jeho účel a funkciu a na základe toho zvoliť primeranú stratégiu čítania a práce s textovými in formáciami);
- **tvorba, aplikácia a zdieľanie** (schopnosť využívať výsledky čítania a práce s informáciami na sebarozvoj, rozhodovanie a konanie, aplikovať získané poznatky v nových situáciách, tvoriť vlastné texty alebo iné produkty a primerane ich zdieľať).

(tamže, s. 6 – 21)

3.1 Literárny text ako nástroj osvojovania si jazyka a kultúry

„Čítanie má dôležité, ba kľúčové postavenie medzi ďalšími zručnosťami, pretože je prostriedkom osvojovania si poznatkov, utvárania čitateľských schopností, zručností a návykov, ale je aj prostriedkom rozvíjania a získania čitateľskej a komunikatívnej kompetencie žiakov. Má poznávaciu, formatívnu a inštrumentálnu funkciu (Alabánová 2015, s. 112). V porovnaní s inými textami **má literárne (umelecké) dielo** neporovnateľne výraznejšie **aspekty zážitkovosti a ikonickosti**, na čom možno vystavať nie len vzťah detí k čítaniu, ale aj prirodzený proces **osvojovania si druhého (cudzieho) jazyka**.

Pokiaľ ide o literatúru pre deti a mládež, F. Miko (1980) v súvislosti etablovaním literatúry **detského aspektu** konštatuje, že deti sú rovnako náročným konzumentom estetickej tvorby ako dospelí a že literatúra pre ne musí mať integrálny umelecký charakter. Tak ako v literatúre dospelých je aj v spisbe pre mládež literárne dielo tvorivým odrazom a obrazom „aktívneho prieniku človeka so svetom a životom“. Pre tento obraz mladého človeka a jeho vzťahu k svetu sú rovnako dôležité obidve **špecifiká detského aspektu**: gnozeologické i spoločenské. Gnozeologický charakter detskej psychiky predurčuje mentálnu úroveň obrazu a jeho kvality, t. j. pomer zmyslového a abstraktného v ňom, fantázie a reality, myslenia a reči. Pod spoločenským špecifikom detského aspektu, ktoré chápeme ako „vstup dieťaťa do spoločenských vzťahov“, sa skrýva vcelku konfrontácia sveta detí so svetom dospelých, pomer heteronómie a autonómie vo vývine akčných a hodnotovo-emocionálnych prejavov mladých a v spojitosti s tým aj dynamická súvzťažnosť hry a povinnosti. **Umelecké, t. j. ideovo-estetické špecifikum detskej literatúry** nie je ničím mimo ani navyše. Je to vnútorný atribút gnozeologicko-spoločenského tkaniva literárneho obrazu, ten atribút, ktorý empirickú realitu tohto tkaniva tvorivo doťahuje do perspektívy ideálu a tým prekonáva jej povrchovosť a náhodnosť. Je to oná estetická miera, ktorá z ideových relácií empirických protirečení buduje vyváženú kontrastnú stavbu tenzie a detenzie v obsahu diela, architektonický oblúk problému a východisk z neho, miera, ktorá je zdrojom bytostného pohnutia a empatického pohybu v osobnosti mladého čitateľa a ktorá je takto najvlastnejším nositeľom výchovne formujúceho pôsobenia v štruktúre umeleckého obrazu.

V. Obert (1993) zdôrazňuje najmä **komunikatívnosť** literárneho textu, pričom konštatuje, že zásadné postavenie v literárnej komunikácii sa pripisuje jazykovej vrstve literárneho diela, ktorá sa oproti iným útvarom (vedeckým alebo publicistickým)

vyznačuje značnou viacvýznamovosťou: výber lexiky sa tu sústreďuje nie na významovú precíznosť, ako je tomu vo vedeckom diele, ale podlieha špeciálnemu spracovaniu, tvorí vlastne vnútornú organizáciu, odvoláva sa na rôznorodé štylizračné a metaforické prostriedky, aby sa tým upevnila **obraznosť literárneho diela** a paralelne s ňou aj **sila estetického pôsobenia**. Súčasne je pre literárne dielo príznačná fiktívnosť zobrazovaných premetov a udalostí, atypickosť ich rozmiestnenia, nedostatok chronológie, viacúrovňovosť, včleňovanie filozofických digresíí do plánu diela, pričom exponovanosťou estetickej exprese sa vykazuje nemalé množstvo vzdelávacích a výchovných hodnôt.

V kontexte aktivizácie **kognitívnych procesov** pri čítaní literárneho textu dodáva, že **jazyk literárneho diela je funkčnou obmenou spisovného jazyka**. Zo spoločenského fungovania jazyka vyplýva jeho **viacfunkčnosť**. Každý činiteľ, podmieňujúci vznik komunikátu, determinuje jeho osobitnú funkciu. Jazyková výpoveď sa môže vyznačovať istými príznakmi prenášajúcimi pozornosť na odosielaťa – výkriky, gestikulácia, vzrušený tok reči atď. –, vtedy hovoríme o **expresívnej funkcii jazyka**. Úsilie vplývať na príjemcu, jeho priame oslovenie, prihovorenie sa k nemu, nadviazanie reči, vysúva do popredia **impresívnu funkciu**. Zameranie pozornosti na kontext – výsek skutočnosti, na ktorú sa výpoveď vzťahuje, predstavuje **poznávaciu funkciu**. Tieto funkcie sú v istom zmysle procesným, realizačným jazykovým (rečovým) prejavom, uplatňujúcim sa v každodennej praxi. Sú pragmatickými (situačnými) komunikačnými funkciami pôsobenia jazyka ako prostriedku vzájomného dorozumievania sa, stimulácie konania, prejavovania sa prostredníctvom jazyka. Načrtnutá mnohofunkčnosť jazyka utvrdzuje v tom, aké dôležité je v didaktickom procese prepojenie jazykového a literárneho vzdelávania. Najdôležitejšie požiadavky v oblasti integrácie týchto zložiek vyučovacieho predmetu možno zhrnúť do nasledovných zásad:

1. Jazyk literárnych diel musí byť neustále porovnávaný (konfrontovaný) so spisovným jazykom tak, aby si žiaci uvedomili rozličné funkcie porovnávaných výpovedí: dominujúcu poznávaciu (komunikatívnu) funkciu v bežnej reči a dominujúcu poetickú funkciu v literárnych dielach.
2. V procese vyučovania je potrebné vytvárať také didaktické situácie, ktoré umožňujú vidieť a pozorovať odlišné (diferencované) funkcie jazyka a posudzovať jazykové javy.
3. Jazykové vyučovanie a v jeho intenciách primerané jazykové a štylizračné cvičenia musia pripraviť prirodzenú základňu pre sledovanie a skúmanie literárnych javov, dotýkajúcich sa napr. rozprávania v epike či literárnej štylistiky a versológie. V počiatkoch vyučovania tieto javy nemusia byť pomenovávané príslušnými termínmi, dôležité je však usmerňovanie a vedenie žiakov k vážnejšiemu všímaniu si jazykového (výstavbového) materiálu literatúry.

Na základe uvedeného nie je potrebné ďalej zdôrazňovať, aké veľké zisky pre didaktiku slovenského jazyka a slovenskej literatúry vyplývajú z dôkladného pertraktovania tézy o **jazykovom materiáli literárneho diela**. Pri takomto chápaní textu si žiaci neustále precvičujú jazykové zručnosti, ako aj zručnosti príjmu literatúry. Zásadným

východiskovým momentom je jazykové vzdelávanie zohľadňujúce prirodzenú potrebu „hovorenia“, ústneho prejavu, dorozumievania sa. Práca s literárnym textom zohráva dôležitú úlohu pri **formovaní jazykovej kultúry** žiakov-prijemcov literárneho diela. Prezentovanie literárnosti diela v jazykovej rovine sa stáva východiskovým bodom pre výchovno-vzdelávacie operácie v oblasti nácviku jazykovej správnosti, čo je zaiste veľmi dôležité a užitočné z aspektu formotvorných funkcií písomných a ústnych cvičení (úloh), realizujúcich sa na konkrétnom literárnom materiáli. V. Obert ďalej zdôrazňuje význam **analýzy a interpretácie literárneho textu**, pri ktorej sa výrazne exponuje problematika jazyka ako jeho stavebného materiálu a odtiaľto sa kultivovanie jazykovej správnosti uskutočňuje nielen v oblasti jazykovednej, ale aj v kontaktoch s krásnou literatúrou a s inými druhmi umenia. Jednotlivé spôsoby stvárnenia skutočnosti v literárnom diele, tak ako sa s nimi stretávame v priebehu interpretácie, sa ukazujú ako osobitne vhodné pri vytváraní (formulovaní) takých foriem výpovedí, ako napr. rozprávanie (prerозprávanie), opis, rozhovor s prvkami dialógu, charakteristika, úvaha, recenzia a pod, čím sa posilňuje **komunikatívna orientácia** vo vyučovaní slovenčiny (Obert, 1993, s. 4 – 7). Na základe uvedeného tvrdíme, že **dobře zvolené umelecké dielo môže byť v edukačnom procese tým najvhodnejším a najprirodzenejším nástrojom na osvojovanie druhého (cudzieho) jazyka.**

3.2 Zážitkovosť, ikonickosť a jazyková aktuálnosť literárneho textu

V porovnaní s vyučovaním jazykovej zložky predmetu má výučba literárnej komunikácie tú výhodu, že žiaci si obsah, formu aj jazyk literárneho diela **osvojujú** prostredníctvom prežívania čitateľského zážitku, ktorého zdrojom je samotný literárny text. Peter Zajac (2010, s. 18) v súvislosti s výrazovou koncepciou Františka Mika zdôrazňuje, že jeho myslenie sa v kontexte s európskou tradíciou estetického vnímania (*aisthesis*) javí aktuálnejšie ako kedykoľvek predtým.

Umelecké dielo môže disponovať množstvom *výrazových kategórií*, ktoré predstavujú výrazovú akosť čiže kvalitu. „S výrazovými kategóriami máme do činenia, keď odpovedáme na otázku: Aká je daná výpoveď? alebo Ako na nás daná výpoveď pôsobí?“ (Plesník a kol. 2011, s. 15). S literárnym textom (ako s určitou výpoveďou) môžeme usúvzťažniť množstvo výrazových kvalít, t. j. literárny text môže byť charakteristický napríklad *expresívnosťou výrazu, fantastickosťou výrazu, ikonickosťou alebo operatívnosťou výrazu, komickosťou, parodickosťou, dynamickosťou, dramatickosťou, imaginatívnosťou* či *zážitkovosťou výrazu*²².

Pokiaľ široká kategória **operatívnosti výrazu** odráža *prenos informácie* v zmysle komunikačného procesu a vyjadrenie vecných skutočností *obsahu výpovede*, **ikonickosť výrazu** sa sústreďuje na *obrazový charakter výpovede*. Podľa proporcionálneho uplatnenia operatívnosti a ikonickosti sa texty (výpovede) zaraďujú buď do operatívneho

²² Pôvodný koncept F. Mika rozpracúva *Tezaurus estetických výrazových kvalít* (2011). Odporúčaná publikácia poskytuje pre prácu s textom veľmi užitočné a prehľadné spracovanie množstva výrazových kategórií.

(hovorového alebo administratívneho), alebo ikonického (umeleckého alebo vedeckého) štýlového typu (tamže, s. 83).

V rámci **ikonickosti výrazu** môžeme hovoriť o množstve ďalších rozvíjajúcich kategórií ako napríklad *fragmentárnosť v.*, *intuitívnosť v.*, *detailnosť v.*, *seriálovosť v.*, *dialogickosť v.*, *aluzívnosť v.*, *explicitnosť v.* a i. V Mikovej sústave výrazových kategórií je s ikonickosťou úzko prepojená **zážitkovosť výrazu**, na ktorej práve stavíme nami rozvíjanú tézu, že vďaka zážitkovosti, ktorú literárny text so sebou prináša, môžeme žiaka prameň k čítaniu beletrie, a tak zlepšovať jeho čitateľskú gramotnosť, ako aj jazykové kompetencie v cieľovom jazyku. „Zážitková výpoveď nás oslovuje úplnejšie, komplexnejšie ako iné výpovede (napr. bežné praktické rozhovory, úradné spisy, učebnice). Nevnikáme do nej len prostredníctvom rozumu, logického uvažovania, ale aj cez predstavy, pocity, city či intuíciu“ (tamže, s. 152). Inými slovami, **zážitkovosť zintenzívňuje kognitívne procesy**. Základnou črtou zážitkovej výpovede/literárneho textu je jej **celosťnosť**, pretože osobnosť príjemcu zasahuje úplnejšie, teda viacero jej stránok súčasne. *Tezaurus estetických výrazových kvalít* (s. 154 – 155) zdôrazňuje a bližšie ozrejmúje niekoľko stránok celostnej pôsobnosti umenia: *citová (emotívna)*, *zmyslovo-názorná*, *imaginatívna*, *intuitívna (iracionálna / podvedomá / pudová)*, *vôľová a morálna*, dokonca *vplývajúca na telesnosť/fyziológiu*.

Okrem **zážitkovosti literárneho textu** je pre školskú prax (spojenú s výučbou druhého jazyka) dôležité akcentovať **aktuálnu podobu slovenčiny**. Texty, ktoré zodpovedajú týmto požiadavkám spravidla nenájde v učebniciach ani v čítankách, preto by mal pedagóg zaradiť vlastné vybrané texty. Tu sa do popredia dostáva otázka, kde nájsť overené a odborné zdroje, vďaka ktorým môžu učitelia doplniť svoje doterajšie znalosti o súčasných trendoch v detskej literatúre, o publikovaných reedíciách či hodnotných knižných novinkách. **Jediným odborným periodikom na Slovensku**, ktoré prináša vedecké články, recenzie a každoročne aj prehľad o vydaných detských knihách za predošlý kalendárny rok (v domácej aj prekladovej tvorbe pre deti a mládež), je odborné revue **Bibiana**, ktoré by nemalo chýbať v žiadnej škole na Slovensku, ani v knižnici učiteľa, ktorý s textami detskej lektúry oboznamuje svojich žiakov. Archív časopisu je dostupný aj online²³:

V súvislosti s Bibianou, medzinárodným domom umenia pre deti, je potrebné akcentovať aj efektívnosť článkov, ktoré sa pravidelne objavujú na webovej stránke v sekcii **Centrum čítania**²⁴. Prináša informácie o súčasných trendoch a úrovni čítania slovenských detí, o možnostiach rozvoja kultivovaného čítania na Slovensku, o zaujímavých workshopoch a projektoch, prezentuje víťazné knihy, ktoré vyberá odborná porota v súvislosti s textovou aj ilustračnou zložkou v súťaži *Najkrajšie a najlepšie knihy jari, leta, jesene a zimy*, ako aj aktivity **slovenskej sekcie IBBY** (Medzinárodnej únie pre detskú knihu – International Board on Books for Young People). Pre pedagógov zdatných v angličtine je k dispozícii aj recenzovaný časopis **Bookbird**, ktorý

²³ Dostupné online: <https://www.bibiana.sk/sk/archiv/digitalna-bibiana/revue-bibiana> (cit. 26.6.2026).

²⁴ Dostupné online: <https://www.bibiana.sk/sk/centrum-citania> (cit. 26.6.2026).

vychádza štvrťročne a je rovnako dostupný v elektronickej verzii²⁵. Recenzie nových kníh (ale v menšej miere kníh pre deti a mládež) nájdeme aj v **Knižnej revue** (dostupná tiež online²⁶). Dobrým zdrojom odporúčaní môžu byť aj zoznamy kníh, ktorým boli udelené medzinárodné ocenenia. Za najprestížnejšie ocenenie so zreteľom na detské knihy môžeme označiť **Cenu Hansa Christiana Andersena** – Hans Christian Andersen Award²⁷, ktorá sa udeľuje každé dva roky a už len nominácii na jej získanie sa prikladá veľký význam. Elektronicky sú dostupné zoznamy ocenených autorov od roku 1956, ako aj zoznamy nominovaných od roku 1980²⁸.

Pedagóg môže tiež sledovať publikačnú činnosť vydavateľstiev, vydávajúcich knihy pre deti a mládež: **Buvik** (jednotlivé knihy sú rozdelené podľa vekových skupín: najmenší, predškolační a prváci, od 7 rokov, od 9 rokov a od 12 rokov na www.buvik.sk), **Mladé letá** (www.mladeleta.sk), **Hevi** (www.hevi.sk) či občianske združenie **Slniečkovo**²⁹. Informácie o najčítanejších knihách môže učiteľovi v praxi poskytnúť aj zoznam stovky najpožičiavanejších kníh, ktoré zostavuje a na svojej stránke uvádza **Slovenská národná knižnica**³⁰.

V súčasnosti evidujeme aj množstvo **internetových blogov a portálov o detských knihách**, kde nadšení čitatelia, často rodičia, usilujú sa priblížiť potenciálnym čitateľom zaujímavé tituly pre deti a mládež. Odporúčania titulov bývajú doplnené ukážkami (napríklad www.uletsknihou.sk, www.pampuch.sk a i.). Rovnako sú aj na sociálnych sieťach vytvorené skupiny, združujúce milovníkov kníh, učiteľov, rodičov, ktorí si medzi sebou odporúčajú, ale aj kriticky hodnotia knihy z podsystemu detskej literatúry. Ako pri blogoch, tak aj pri skupinách na sociálnych sieťach odporúčame, aby ich učiteľ vnímal len ako prvotný stimul, tematický podnet, odporúčanie, ktoré si vyžaduje vlastnú čitateľskú skúsenosť a vlastné zhodnotenie.

Odborne sa rozvoju detského čítateľstva, sledovaniu trendov v literatúre pre deti a mládež, ale aj odborným recenziám vydávaných kníh venujú: Z. Stanislavová, O. Sliacky, D. Dziak, Ľ. Kepštová, E. Pršová, R. Rusňák, T. Vráblová či B. Šimonová. Podnetné sú aj publikácie B. Kováčovej, ktorá sa venuje biblioterapii, či projekty a workshopy „pána Mrkvičku“ T. Hujdiča, ktorý sa usiluje o rozvoj čitateľských aktivít a záujmu detí o knihy napríklad aj prostredníctvom dramatizovaného čítania. Rozvíjaniu komunikačnej a literárnej kompetencie sa venuje recenzovaný časopis **O dieťati, jazyku a literatúre**, ktorého čísla sú dostupné online, a tiež ročenka **Slovo a obraz v komunikácii s deťmi**, ktorý vydáva Pedagogická fakulta Ostravskej univerzity v Ostrave. (Vitězová, Vyskočová, 2023, s. 6 – 8).

²⁵ Dostupné online: <https://www.ibby.org/bookbird/> (cit. 26.6. 2026).

²⁶ Dostupné online: <https://www.litcentrum.sk/casopis/knizna-revue/vydania> (cit. 26.6. 2026).

²⁷ Dostupné online: <https://www.ibby.org/subnavigation/archives/hans-christian-andersen-awards/2020> (cit. 26.6. 2026).

²⁸ Dostupné online: <https://www.ibby.org/subnavigation/archives/hans-christian-andersen-awards/archives-2002-1956> (cit. 26.6. 2026).

²⁹ Dostupné online: <https://www.vydavatel.sk/produkty-vyrobcu/-oz-slnecko> (cit. 26.6. 2026).

³⁰ Dostupné online: <https://www.snk.sk/en/home/13-informacie-pre/860-top-100-vypoziciiek-autori-slovenski.html> (cit. 26.6. 2026).

Na základe trojice atribútov **zážitkovosť**, **ikonickosť** a **aktuálnosť literárneho textu** môžeme žiakom prostredníctvom správne zvolených metodických postupov **premeniť vyučovanie na zážitok**. Takýmto postupom sa vyučovanie slovenského jazyka a slovenskej literatúry stáva atraktívnejším vyučovacím predmetom.

3.3 Vekové špecifikácie v čítaní mládeže

Z viacerých aktuálnych výskumov vyplynulo, že v porozumení textu a sním súvisiacich operáciách nedosahujú žiaci základných škôl predpokladanú úroveň aj v rámci materinského jazyka. Dôvody daného stavu sú skúmané odborníkmi a hľadajú sa riešenia, ktoré sú cielené na zlepšovanie čítania s porozumením. Súčasne prebiehajúca reforma školstva je preto v oblasti Jazyk a komunikácia zameraná aj na jeho rozvoj. Predstavuje totiž základné východisko pre ďalšie zložitejšie textové analýzy. Prvotným predpokladom pre čítanie s porozumením je tiež funkčné prepojenie jazykového a literárneho vzdelávania. Založené je na princípe vychádzajúcom z povahy literárneho diela a faktu, že žiak musí dobre ovládať pravidlá spisovného jazyka literárneho diela, aby si na tomto základe dokázal uvedomiť organizáciu literárneho jazyka.

Zásadné postavenie je teda pripisované jazykovej vrstve literárneho diela ako semiotickej jazykovej štruktúre. Môžeme ešte zdôrazniť, že dištinktívnym javom, ktorým sa beletria vyhaňuje oproti iným útvarom (vedeckým alebo publicistickým) je, že sa vyznačuje značnou viacvýznamovosťou. Teda výber lexiky sa nesústreďuje na významovú precíznosť a jednoznačnosť, ktorá je nevyhnutná vo vedeckom diele. Jazyková zložka literárneho diela podlieha špeciálnemu spracovaniu, tvorí vlastnú vnútornú organizáciu. Spisovateľ tvoriaci beletriu stavia na rôznorodých štylizovaných a metaforických prostriedkoch, aby sa tým upevnila obraznosť literárneho diela a paralelne s ňou aj sila estetického pôsobenia. Pre literárne dielo príznačná fiktívnosť zobrazovaných premetov a udalostí, atypickosť ich rozmiestnenia, nedostatok chronológie, viacúrovňovosť, včleňovanie filozofických digresíí do plánu diela, pričom exponovanosťou estetickej expresie sa vykazuje nemalé množstvo vzdelávacích a výchovných hodnôt. (Obert, 1993, s. 3 – 6).

Vo vyučovaní literárnej zložky druhého jazyka sa javí táto premisa ako problémová, lebo zo zistení v praxi a výskumu vyplynulo, že žiaci v rámci druhého jazyka (logicky) často nedisponujú potrebnou mierou jazykových znalostí nielen z hľadiska jeho poznania ako systému (syntax, morfológia, lexikológia, štylistika a pod.), ale aj na úrovni bežnej – komunikačnej. Nie je to však dôvod rezignovať na výučbu slovenskej literatúry v rámci vyučovacieho predmetu Slovenský jazyk a slovenská literatúra. Niektoré príčiny boli uvedené v predchádzajúcich kapitolách. Tu len zopakujeme, že základným benefitom je nielen **funkčné pochopenie jazyka**, ale pochopenie **estetických funkcií jazyka**, ak chceme uvažovať u týchto žiakov o bilingvizme. Je nevyhnutne potrebné vziať daný stav do úvahy a pristupovať k výučbe slovenskej literatúry nielen jazykovo diferencovane, ale výrazne motivačne.

Rešpektovať treba aj vekové osobitosti žiakov, na ktorých je výučba zameraná. Vo všeobecnosti môžeme vychádzať z konvencie vekového a s tým súvisiaceho žánrového členenia literatúry pre deti a mládež, ktorý je vyprofilovaný v spojitosti s premenlivosťou detského subjektu v závislosti od jeho ontogenetického a psychosociálneho vývinu. V slovenskej literárnej vede je dodnes rešpektovaný. Predstavuje čitateľské fázy s dominantnými žánrami v čítaní detí a mládeže, sústredíme sa na vekové obdobia, ktoré sú v centre našej pozornosti:

- **mladší školský vek (6. – 10. rok)** – poézia (verše pre deti s dôrazom na rytmickú pravidelnosť, členenosť epických a lyrických útvarov; porekadlá, hádanky); ľudové a autorské rozprávky, povesti a báje, poviedky zo súčasného života detí, z histórie a z prírody; literatúra faktu, umelecko-poznávacia próza, reportáže a albumy, detské encyklopédie, knihy s gramofónovými platňami, drobné dramatické útvary, ľudové a bábkové hry;
- **starší školský vek (11. – 15. rok – pubescentné obdobie)** – nastáva odklon od poézie, od rozprávky, príklon k povesti, k historickej a k umelecko-životopisnej próze, k príbehovej próze (poviedkam, novelám a románom) zo súčasného života detí a mládeže, s hrdinami chlapcami a dievčatami, k dobrodružnej a vedecko-fantastickej literatúre, k cestopisom, reportážam, k literatúre faktu (albumy a encyklopédie z rozličných odborov ľudskej činnosti, z rozličných odvetví vedy a techniky);

(Kopál, 1985, s. 21).

Na nižšom sekundárnom vzdelávaní sa nachádzame na prelome čitateľských období, ktoré komplikuje súčasné posúvanie sa pubertálneho obdobia (prevažne u dievčat) do skoršieho veku, čo neznamena, že urýchlenie dospievania na fyziologickej úrovni korešponduje so psychosociálnym. Preto napriek možným miernym vekovým posunom v súvislosti výberovosti literárnych druhov a žánrov, môžeme rešpektovať uvedenú klasifikáciu a zároveň reflektovať, že na hornej hranici vekového ohraničenia môžu čitatelia siahať po beletrii pre dospelých.

Nemožno ignorovať ani postoje mládeže k samotnému aktu čítania beletrie (aj iných druhov textov). Pubescenti vo veku 10 až 14 rokov si viac ako doteraz uvedomujú a všímajú spoločenský tlak na čítanie (vplyv čítajúceho okolia). Reflektujú **spoločenský status čítania** a konfrontujú ho so svojou predstavou životného programu. V čitateľskom vývoji ide o osobitne citlivé miesto, často poznačené oslabením aktívneho čítania umeleckej literatúry a apatiou k rozsiahlym čitateľským aktivitám vo voľnom čase. Prevažne komfortný životný štýl, pôsobenie digitalizácie a ľahká dostupnosť informácií z množstva rôznych médií odsúva knihu z jej privilegovaného postu aj z dôvodu ťažšej a namáhavejšej dostupnosti. Neraz konfrontácia pohodlnosti a nutnej mobilizácie vôľového úsilia, ktoré čítanie vyžaduje, ústi do alarmujúceho nárastu nechuti čítať najmä v čase mimo vyučovania a z vlastnej vôle. (Hrašková a kol., 2021, s. 16 – 20).

Uvedené premisy platia všeobecne, ale pri čítaní v druhom jazyku vstupuje do situácie mladého čitateľa „bariéra jazyková“. Celkové oslabenie čitateľských kompetencií

žiacov zachytávajú mnohé publikácie, kde sa potvrdzuje, že problém je spôsobený aj tlakom **predimenzovanosti** učiva, ktorý sa prenáša do domácich učebných povinností a úloh, takže žiaci v obmedzenom voľnom strácajú záujem o čítanie beletrie. Navyše nedostatočnou znalosťou techniky čítania sa pre mnohých stáva čítanie neprimerane náročnou činnosťou už na úrovni základného pochopenia textu. K ambivalentnému prístupu vedú aj tzv. **čitateľské krízy**. Prvá sa ukazuje už nástupom dieťaťa do školy, kedy sa literatúra stáva pre žiaka povinnosťou, vyučovacím predmetom a vplyvom technickej zameranosti na text mu uniká význam a zmysel prečítaného. Podľa Oberta (1998) v období 7 – 8 roku sa navyše demaskujú aj poruchy učenia (napr. dyslexia), ktoré môžu výrazne prehĺbiť krízu čítania alebo aj viesť k trvalému nečitateľstvu umeleckej literatúry. Druhá kríza nastupuje práve v období pubescencie, približne v 13 – 15 roku života. Tým, že sa školská literárna výchova začína orientovať na výchovu dospelého čitateľa v žánrovo-tematickom osnovaní ukážok, aj **prílišná intelektualizácia učiva tlmí záujmový vzťah k čítaniu**. Tretia kríza je spojená s nastupujúcou dospelosťou a vyhranenými postojmi, ktoré sa môžu polarizovať do dvoch polôh, a to rezignácie na čitateľstvo alebo pretrvávajúci záujem o čítanie umeleckej literatúry. Podľa L. Lederbuchovej (2004) sa tretia čitateľská kríza vplyvom rýchlejšej akcelerácie dospievania u mladých ľudí dostavuje už skôr, v čase končiacej pubescencie, ale nie v adolescencii.

Nemalý vplyv na rozporuplnosť pubertálneho obdobia má rozvinutá schopnosť dedukcie, analýzy a sebaanalýzy, vrátane pubertálneho „egocentrizmu“. Zvyšuje sa citlivosť dospievajúceho na kvalitu sociálnej interakcie s okolím a prehľbuje sa aj jeho pohľad na seba. Pubescent ešte síce nevlastní vysokú dávku sociálnej zrelosti, zato však disponuje snahou po zmenách voči reflektovanej podobe sociálnych vzťahov, rolí a etických spoločenských noriem. Vo väčšej miere ako v predošlom období detstva túži po samostatnosti a vyhraňuje si názor voči dospelým. Tieto skutočnosti tvoria platformu pre vyhrotenejšiu konfliktnosť v realite i v potenciálne očakávanom epickom zobrazení v umeleckej literatúre pre daný vek. (Hrašková a kol, 2021, s. 16 – 20).

Čítanie má už v tomto období výraznejší výberový charakter. Keďže dospievajúci mladý človek hľadá v literatúre predovšetkým odpoveď na životné otázky, snaží sa zorientovať **interpersonálne** a **intrapersonálne**. Je mu bližšia beletria, ktorá sa opiera o epickú obraznosť rôznych životných vzorcov, prípadne mu svet fikcie pomáha uniknúť z ťaživej reality. Atraktívnou súčasťou knižnej produkcie pre mladých sú aj rôzne formáty umelecko-náučnej literatúry a non-fiction literatúra. Beletriu, ktorá má výsadné postavenie v tejto ontogenetickej perióde čitateľského vývoja, tvoria texty s aspektom mladých a s dospievajúcimi protagonistami, vo vyšších ročníkoch (8. a 9. ročník) ju pokrýva vzrastajúci trend obľuby tzv. **young adult literature, new adult fiction**³¹.

³¹ Termíny majú pôvod v angloamerickom literárnom prostredí. Napriek viacerým snahám ukotviť pojmovú rozptýlenosť, doposiaľ všeobecne jednotná definícia neexistuje. O úspešnosť tohto rozsiahleho literárneho segmentu sa pričíňuje predovšetkým narastajúci status demografickej skupiny vekového obdobia mládeže ako významnej životnej fázy. Dominantné postavenie v tejto žánrovo diverzifikovanej oblasti má v naratívnej próze dospievajúci protagonista so všetkými atribútmi charakteristickými pre daný vek.

U chlapcov je zvýšený záujem o diela v oblasti techniky, športu, vesmíru, prírody, science-fiction. Do úzadia sa dostávajú už aj predchádzajúcimi generáciami obľúbené mayovky, westerny, indiánky a pod. Ich čítanie supluje fantasy literatúra, ktorá dominuje v čítaní u oboch pohlaví. Kvalita uvedeného žánru často nespĺňa náročnejšie umelecké kritéria. Jej pozitívom je azda fakt, že rozsahovo ide o veľkoplošné diela naratívnej prózy. Je potrebné posunúť takto orientovaného čitateľa schopného prečítať nadpriemerný rozsah k čitateľovi evidujúcemu kvalitu nielen v kontexte daného žánru, ale ponúknuť mu z pozície učiteľa motivujúcim spôsobom alternatívu v skutočne esteticky hodnotnom texte. V čítaní mládeže zohráva stále dôležité postavenie spoločenská próza s dievčenskou hrdinkou, dievčenské romány, denníky a pod. Rovnako ako pri ostatných populárnych žánroch i tu badať v oblasti kvality značné rozdiely. Zjavne ide o tendenciu nadbiehania vkusu čitateľom.

Osobitú skupinu predstavujú diela, ktoré reflektujú pre mládež aktuálne témy, napríklad vzťahy s rovesníkmi, rozpor s autoritami, hľadanie vlastnej identity, vyrovnávanie sa s odlišnosťou, problematika látkových a nelátkových závislostí (drogy, alkohol, gamblerstvo, počítačové hry), rôzne tabuizované témy, smrť, choroba (mentálna, fyzická), násilie, šikana, hendikepy, rozvod, outsidersť, bezdomovecť a pod. Premietajú sa nielen do sociálnych próz, ale viac či menej aj do iných žánrov. Ide o dievčenský román, dobrodružnú literatúru, ktorá si zachováva istý potenciál čitateľskej obľúbenosti, rovnako ako detektívna literatúra, historická literatúra. Aj vo fantasy literatúre, dystopickej literatúre a možno prekvapujúco v komiksoch, hororoch a pod. sa dané témy objavujú. Často ich umiestnenie mimo bežnej reality relativizuje ich závažnosť a umožňuje čitateľom vyrovnávať sa aj s vlastnými podobnými problémami a dekompenzáciou spôsobenou súčasnými masovo-komunikačnými prostriedkami (Hrašková a kol., 2021, s. 16 – 20).

Pubescenti prirodzene **uprednostňujú dejovosť** (požadujú dynamickosť, napínavosť a pútavosť). Zaujímajú ich aj charaktery hrdinov (obvykle hľadajú stotožňujúci akcent), prostredie a prvýkrát (v čitateľskom ponímaní) sa podstatnejšie začínajú zaujímať aj o autora a jeho spôsob písania. Čo sa týka osvojovania si literárnovednej stránky literárneho diela žiakmi staršieho školského veku, v pubescencii ide o začiatok uvedomovania si a hodnotenia skutočnosti zobrazenej v umeleckom diele, začiatok hlbšieho zamýšľania sa nad umeleckými prostriedkami a ich osobitosťami, ktoré spolu vytvárajú dojem z diela. Pri výchove a vzdelávaní „pubescentného čtenáře, je klíčovou činností kritická diskuse o četbě, kdy hlavní těžiště spočívá v konfrontaci žakovského čtenářského sebezpojetí a učitelského vnímání žáků jako čtenářů“ (Homolová, 2008, s. 153).

J. Vala (2013) uvádza, že **poézia má vo výučbe komplikovanú pozíciu**, pretože postoj žiakov k poézii je často neistý a sprevádzaný pochybnosťami či textu rozumejú správne, dokonca sa neraz snažia svojimi odpoveďami viac vyhovieť učiteľovi, ako prezentovať svoje pocity, názory a autentické presvedčenie o básni. O. Hník (2017, s. 67 – 68) vymedzuje niektoré hlavné faktory brzdiace vzťah k poézii na základných školách. Téma býva v poézii mnohoznačnejšia ako pri próze. V prípade lyrickej poézie

sa recipient konfrontuje predovšetkým s citmi, náladami a emóciami, ktoré sa neraz priečia jednoznačným kategóriám. Poézia má veľmi zhustenú tému, vyberá si často iba výsek skutočnosti, ktorý pokladá za relevantný, zaujímavý, hodný reflexie. Porozumenie lyrickej skratke vyžaduje oveľa väčšie úsilie ako porozumenie próze, epickej šírke. Moderná doba stráca cit pre metafory, symboly, alegórie. Mnohé typy obraznosti sú navyše typické pre tzv. archaické myslenie (staré eposy a mýty, ezoterický jazyk a pod.).

Práca učiteľa s literárnou ukážkou poézie si preto vyžaduje invenčné postupy, ktoré by žiakov zbavili potencionálneho stresu nielen z čítania v druhom jazyku, ale aj so samotného literárneho druhu. Nejde o neriešiteľnú úlohu, ak učiteľ dokáže reagovať na požiadavky samotného textu a jeho tlmočenia žiakom. Doterajšie výskumy vzťahu žiakov k poézii zároveň ukázali, že žiaci sú na primeranej úrovni schopní čítať poéziu, reflektovať ju a interpretovať. V prípade zmysluplnej výučby môžu učitelia ich vzťah k poézii ďalej rozvíjať.

Práve čitateľské fázy s literárno-druhovým vyhranením orientujú tvorcov učebníc či čítaniek literárnej výchovy vo výbere textov. Lenže **v bilingválnom prostredí dochádza k disonanciám v otázkach čitateľskej a jazykovej zrelosti**. Žiak má potenciál (intelektuálny, psychologický a pod.), aby čítal zložitejší text a pochopil ho, ale jeho jazykové predpoklady v druhom jazyku mu neumožňujú ho čítať v plnom rozsahu. Tento fakt musíme mať na pamäti pri výbere literárnych ukážok v slovenskom jazyku. Pedagóg by mal ponúkať žiakom texty, ktoré by boli schopní **dekódovať na úrovni jazyka**, ale následne by mali potenciál **rozvíjať ich jazykové a literárne kompetencie**.

Prostredníctvom čitateľských (estetických) zážitkov príjemca získava skúsenosť podnecujúcu schopnosť estetických súdov a ich prostredníctvom k estetickému hodnoteniu. Hodnotenie sa podieľa na vytváraní vkusu a estetického vzťahu k skutočnosti, ktorého stálou zložkou je opätovná potreba estetických zážitkov, k čomu prispieva aj literárna kompetencia. Možno ju veľmi stručne charakterizovať ako pripravenosť vnímať, zažiť, interpretovať, hodnotiť a využiť skúsenosť s umeleckým textom vo vlastnej čitateľskej i pisateľskej aktivite. Základným predpokladom literárnej kompetencie je jednoznačne čítanie s porozumením ako najvyššia čitateľská kvalita a rovnako zmysluplný interaktívny proces stretnutia čitateľa s umeleckým textom (Pršová, 2015, s. 51).

3.4 Kompetencie učiteľa slovenského jazyka a slovenskej literatúry

Požiadavky na učiteľa slovenskej literatúry v rámci predmetu slovenský jazyk a slovenská literatúra vyplývajú z osobitých potrieb bilingválneho prostredia a výučby na základných školách s vyučovacím jazykom maďarským. Tieto požiadavky sú v mnohom náročnejšie oproti klasickej výučbe na školách s vyučovacím jazykom slovenským. Ide predovšetkým o vstupné anamnézy žiakov, ktoré učiteľ musí vykonať, aby poznal jazykovú úroveň svojich žiakov. Tie však nemajú byť pre žiakov stresujúcim faktorom, aby nepocítili negatívny charakter hodnotenia svojich jazykových schopností. Z výskumu vyplynulo, že nielen ovládanie druhého jazyka je limitujúcim prvkom žiakov. Ďalšími limitnými faktormi sú socioekonomické pomery žiakov, regionálne osobitosti a pod.

Skúsime zhrnúť, aké predpoklady a požiadavky, by mal učiteľ slovenského jazyka a slovenskej literatúry v tejto súvislosti spĺňať:

- Učiteľ má poznať jazykovú úroveň svojich žiakov na základe *Spoločného európskeho referenčného rámca* (2017) a prispôbiť požiadavky a úlohy jazykovej úrovni žiakov a svojimi aktivitami s textom ju rozvíjať³²;
- fungovať ako čitateľský vzor (vlastným čítaním beletrie) a hlasným čítaním na hodinách slovenského jazyka a slovenskej literatúry reprezentovať kultivovanú podobu slovenského jazyka;
- voliť metódy, ktoré rešpektujú jazykovú úroveň žiakov v druhom jazyku a vedú k podpore čítania v slovenskom jazyku aj mimo školy;
- poznať svojich žiakov ako čitateľov (orientovať sa v sférach ich záujmov, preferenciách žánrov) a ponúkať im tituly, ktoré sú primerané ich veku a kultivujú ich čitateľský vkus;
- dokázať vyhodnotiť čitateľský vek žiakov, ale rešpektovať zároveň ich jazykové možnosti a podľa toho vyberať texty na hodiny slovenskej literatúry a odporúčať literárne texty na domáce čítanie;
- mať prehľad v slovenskej literatúre a knižnej kultúre a poznať rôzne periodiká a programy na podporu čitateľstva;
- propagovať hodnotnú literatúru a benefity čítania,
- disponovať znalosťami s interdisciplinárnym a intermediálnym presahom na literatúru (napr. poznať rôzne web stránky, ktoré atraktivizujú literatúru, poznať vhodné filmové, divadelné, rozhlasové, výtvarné či inak umelecky sprostredkované adaptácie literárnych diel;
- skúmať názory žiakov na čítanie a čitateľstvo (napr. či sa žiak považuje za čitateľa);
- cielene a systematicky pracovať na zvýšení čitateľskej a literárnej kompetencie svojich žiakov;
- budovať pozitívny vzťah k slovenskej literatúre;
- akceptovať žiaka – čitateľa s individuálnymi potrebami a záujmami;
- spoluvytvárať podnetné školské a triedne prostredie podporujúce čítanie (napr. triedne a školské knižnice a pod.);
- monitorovať a organizovať mimočítankové čítanie žiakov.

Otázky, úlohy a námety na premýšľanie

1. Definujte pojem *čitateľská gramotnosť*.
2. Prečo je pri osvojovaní jazyka a kultúry krajiny zároveň dôležité osvojovať aj literárny kontext danej proveniencie?
3. Objasnite *zážitkovosť* literárneho textu a potrebu jeho využitia pri výučbe predmetu slovenský jazyk a slovenská literatúra na školách s vyučovacím jazykom maďarským.

³² Bližšie pozri kapitola č. 2.

4. Prečo je vhodné, aby literárne texty pri výučbe druhého jazyka spĺňali požiadavku *jazykovej aktuálnosti*? Diskutujte.
5. Vysvetlite potrebu *vekovej špecifikácie* literárnych textov.
6. Aké špecifické požiadavky sú kladené na učiteľa predmetu slovenský jazyk a slovenská literatúra?

4. DIDAKTICKÁ PRÍPRAVA NA VYUČOVANIE LITERÁRNEJ VÝCHOVY V RÁMCI VYUČOVACIEHO PREDMETU SLOVENSKÝ JAZYK A SLOVENSKÁ LITERATÚRA NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH S VYUČOVACÍM JAZYKOM MAĎARSKÝM

Z požiadaviek kladených na učiteľa slovenského jazyka a slovenskej literatúry (uvedených v závere predošlej kapitoly) vyplýva, že výučba tohto predmetu nepredpokladá iba vysokú odbornosť, ale aj rozsiahle didaktické kompetencie učiteľa. Vo vysokoškolskej praxi je preto našou úlohou pripraviť budúceho pedagóga, resp. „vybaviť ho arzenálom“ metodického materiálu, aby vstupoval do pedagogickej praxe pripravený. Ponúkame preto systematické a pomerne široké portfólio metodického materiálu, ktorý sa dá využívať v širšom aj užšom časovom rámci edukačného procesu³³.

4.1 Aktivizujúce metódy dlhodobého horizontu v didaktickej príprave učiteľa

1) Čitateľské poličky a triedne knižnice

Knižnice súkromnejšieho charakteru, ktoré majú často kľúčový význam (napr. rodinná knižnica a v užšom zmysle osobná knižnica dieťaťa, resp. vlastná knižnica žiaka, školská knižnica a v užšom zmysle špecificky upravená triedna knižnica), nemajú na Slovensku dostatočnú oporu v inštitucionálnom vybavení. Triedy na školách, sú častokrát „knihoprázdne“. V interiéri triedy môžu police, skrinky, regály či prispôsobené časti nábytku alebo aj samotné steny či dvere účinne pôsobiť ako literárna reklama, oživovať dizajn triedy, aktualizovať záujem o čítanie, dávať do pozornosti knihu ako umelecký artefakt.

Knižnica ako organizovaná zbierka kníh má fungovať pre čitateľov k priamemu používaniu. Je kultúrnym priestorom slúžiacim na individuálne alebo širšie spoločenské využitie kníh (ale aj rôznych tlačených materiálov) tak, že ich zoskupuje, organizuje, prezentuje (propaguje) a prepožičiava. Triedna knižnica je ekvivalentom školskej knižnice, je však osobnejšia a tým aj emocionálnejšie pôsobivejšia. Môže znútorňovať žiakovu motiváciu k čítaniu. Súčasné výskumy čitateľstva čoraz viac potvrdzujú, že budovanie osobnejších knižníc má stále veľa citlivých miest. Nielen rodina, škola, ale aj trieda, do ktorej žiak dennodenne vstupuje a trávi v nej veľa času, je dôležitým sociokultúrnym prostredím, ktoré môže vplývať na podporu čitateľskej kultúry. Triedna knižnica ako fond kníh je v porovnaní so školskou neraz síce rozsahovo redukovanejšou skromnejšou knižnicou, dôležité však je, že býva oveľa viac dostupná, je na dosah

³³ Metódy sú spracované na základe viacerých zdrojov uvedených v zozname použitej literatúry.

a dohľad žiaka. Jej pravým zmyslom má byť tiež aktívny styk osôb (žiakov i učiteľa) s obsahom, ktorý ponúka. Znamená to, že žiaci, ktorí vidia učiteľa (dôležitý čitateľský vzor) fond pravidelne udržiavať, dopĺňať a čitateľsky využívať, budú s vyššou pravdepodobnosťou naklonení možnosti vziať knihu do rúk, listovať v nej, zaujímať sa o jej obsah, nadobudnú bohatšiu predstavu o rozmanitosti kníh a tlače a prirodzenejšie si na ňu zvyknú, ako tí, ktorí podobné príležitosti nemajú.

Vytvára sa zároveň príležitosť pre tzv. čitateľské chvíľky, čo je mobilizujúci faktor spontánnych záujmov o čítanie. Pestovaná a udržiavaná triedna knižnica, čitateľská polička a pod. obyčajne vzbudzuje zvedavosť a motivačne podporuje genézu záujmu o čítanie a návyk na samostatnú prácu s knihou. Žiaci trávajú v prostredí školskej triedy veľa času, a preto, ak ide o čas strávený v prítomnosti vystavených kníh, je vysoko pravdepodobné, že u nich podvedome upevňujeme schopnosť vnímať knihy ako súčasť sociálneho prostredia. Ak chceme, aby knihu intenzívnejšie vnímali ako živú a samozrejmu súčasť prostredia, považovali ju za prirodzený zdroj získavania informácií a možných zážitkov, posilňujeme ich záujem o čítanie. Vytvorenie dobre viditeľného a atraktívneho knižného miesta, navyše stále prístupného a aktívne využívaného aj učiteľom, môže byť účinným stimulom rozvoja čitateľstva a záujmu o knihy.

Usmernenia k aplikácii metódy:

- *„Literárna reklama“* – predstavuje otočenie kníh obálkou čelne. Knihy sú vystavené ako v kníhkupectve, nie iba chrbtom. Vizuálne príťažlivá obálka je pre žiaka prvým impulzom k vzbudeniu záujmu.
- *Využitie netradičných miest:* premena okenných parapet, vrchných častí skriniek, úzkych police na stenách alebo závesných textilných organizérov na dverách na knižné police.
- *Zóna pohody (čitateľský kútik):* ak to priestor dovoľuje, učiteľ môže doplniť poličku starším kobercom, sedacími vakmi alebo vankúšmi. Tým vizuálne oddelí priestor na učenie od priestoru na zážitok.
- *Knižné stojany a rekvizity:* učiteľ použije lacné stojany na tanieri alebo fotky na vyvýšenie „knihy týždňa“, pridá k nej rekvizitu (napr. lupu k detektívke, kompas k dobrodružnej knihe).

2) Čítanie na víkend

Zmyslom tejto nepravideľnej aktivity je uverejňovanie tipov na kvalitné knihy/časopisy s krátkym osobným vysvetlením, prečo sú čitateľsky zaujímavé na sociálnych sieťach, napr. v školskej facebookovej skupine. Cieľom je prispieť k vytváraniu pozitívnej čitateľskej atmosféry na škole. Táto aktivita umocňuje prirodzenú zvedavosť a motivuje k ďalšiemu čítaniu. Je vhodné, aby učiteľ nepísal tipy na čítanie sám, ale zapojil svojich žiakov a kolegov. Ukáže tak, že nečíta iba „slovenčinár“, ale aj mnohí ďalší čitatelia. Stresovú záťaž pri realizácii uľahčí, ak má učiteľ dopredu pripravených viac vhodných tipov a odporúčaní od rôznych čitateľov, ktorí na jeho pokyn postupne zverejňujú informácie s tipmi na sociálnych sieťach.

Usmernenia k aplikácii metódy:

- Formulár: učiteľ môže vytvoriť jednoduchý online formulár (meno, kniha, 2-3 odporúčacie vety).
- Čitateľská štafeta: človek, ktorý uverejní tip, na konci príspevku nominuje ďalšieho kolegu alebo žiaka.
- Odmena za príspevok: žiakov môže pedagóg motivovať malou pochvalou, plusovým bodom alebo drobnou odmenou, príp. v podobe knihy.

3) Dvere triedy ako čitateľský billboard

Jednou z najexponovanejších častí interiéru triedy sú dvere. Tým, že tvoria vstupnú resp. výstupnú časť, nemožno ich obísť a nevšimnúť si ich vizuálnu stránku. Je preto vhodné využiť túto plochu ako ďalšiu z možností na prezentáciu čítania a na upútanie pozornosti v záujme zvýšenia atraktivity čítania. Žiaci a učiteľ môžu na dvere v podobe neformálnych štítkov (napríklad prostredníctvom farebných samolepiacich papierikov) zaznamenávať názov diela (aj autora), ktorého práve čítajú. Zápis môže obsahovať zaujímavý citát, myšlienku z diela, naznačiť tému diela a pod. Nejde o súťaž, ale o dobrovoľnú a časovo ľubovoľnú aktivitu. Výhodou tejto aktivity pre klímu školy je pasívny marketing. Žiaci vnímajú informácie o knihách podvedome zakaždým, keď idú na toaletu, na obed alebo domov. Búrajú sa predsudky, keď starší žiaci uvidia na dverách učiteľa matematiky papierik s moderným sci-fi komiksom, môže to zmeniť ich pohľad na jeho osobnosť. Je potrebné podporovať diskusiu o knihách. Prestávky pri dverách sa prirodzene môžu zmeniť na neformálne rozhovory o tom, kto a čo číta, čo napríklad videli žiaci, učitelia sfilmované, ktorá verzia sa im zdala umelecky pôsobivejšia a pod.

Usmernenia k aplikácii metódy: aby mali dvere skutočný efekt billboardu, musia upútať na prvý pohľad. Môžu sa realizovať ako:

- *Dvere ako obria kniha:* celé dvere sa obalia do baliaceho papiera a vytvorí sa z nich maketa obálky populárnej knihy. Nadpis môže znieť: „Otvor dvere do sveta príbehov!“
- *Knižný strom (Strom poznania):* na dvere sa nalepí kmeň stromu z hnedého papiera. Listami stromu budú farebné samolepiace papieriky s názvami prečítaných kníh, ktoré postupne pribúdajú.
- *Čitateľský tachometer / Teplomer:* na dvere sa umiestni stupnica. Každá pridaná kniha (papierik) posunie ručičku alebo hladinu o kúsok vyššie. Cieľom nie je súťažiť, ale vizuálne sledovať, ako trieda spoločne „rastie“.

Aby aktivita nestratila na atraktivite, učiteľ môže meniť zadanie alebo dá žiakom na výber z viacerých neformálnych podôb:

- „*Práve čítam...*“: klasický štítok s menom (alebo prezývkou), autorom a názvom knihy.
- „*Citátová bomba:* žiak napíše iba jednu silnú alebo vtipnú vetu z knihy bez toho, aby prezradil koniec.
- „*Emoji recenzia*“: názov knihy a vyjadrenie pocitov z nej pomocou troch emoji (napr. 🕵️♂️🔍🕒 pre detektívku).

- „Clickbait (Upútavka)“: krátka veta, ktorá má povzbudiť záujem ostatných žiakov (napr. „Ak chcete vedieť, ako prežiť na opustenom ostrove, čítajte stranu 45 v tejto knihe...“).

4) Mobilná minibibliotéka

Alternatívnou formou osobnejšej, resp. súkromnejšej podoby malých knižných fondov v škole je prenosná knižnica na minimalistický spôsob, ktorá však svojím poslaním plní podobnú osvetovú funkciu ako stabilná knižnica na jednom mieste. Tým, že ju učiteľ premiestňuje podľa potreby z miesta na miesto, z triedy do triedy, je mobilným zásobníkom kníh na čítanie. Mnohí učitelia práve takou formou pružne reagujú na potreby aktívnej práce s knihami a propagáciou čítania, preto na konkrétne hodiny prinášajú do tried v prenosných úložiskách (taškách, boxoch, škatuliach a pod.) súbory a knihy, ktoré sú ponúkané žiakom na čítanie vo vybranom čase. Učitelia knihy podľa potreby dopĺňajú, obmieňajú a prispôbujú napr. v súvislosti s množstvom žiakov v triede, vekom žiakov, ich záujmami, cieľom konkrétnych hodín, témou, ktorú chcú preberať a pod. Takáto forma minibibliotéky sa využíva napr. pri knižných dielňach alebo pri špeciálne vyhradených chvíľkach spoločného čítania s učiteľom.

Usmernenia k aplikácii metódy:

- *Týždne žánrov*: každý mesiac sa minibibliotéka premení na tematickú stanicu (napr. „Mesiac komiksov“, „Detektívny týždeň“, „Sci-fi a vesmír“).
- *Knižná slepá ulička (Kniha naslepo)*: učiteľ zabalí knihy do baliaceho papiera, napíše na obaly iba tri kľúčové slová a nechá žiakov vybrať si prekvapenie na čítanie domov.
- *„Daj knihe druhú šancu“*: využitie časti minibibliotéky na tzv. školský bok-crossing, kde žiaci môžu nosiť svoje prečítané knihy a vymieňať ich za iné.

4.2 Aktivizujúce metódy krátkodobého horizontu v didaktickej príprave učiteľa

EUR ako metodický rámec

Po systémovom uvážení vyberáme z dostupných koncepcií vyučovania v rámci vyučovacej hodiny slovenskej literatúry ako vhodnú výučbovú stratégiu EUR. Dôvodom je jej overená efektivita. Ďalej uvádzame vybrané metódy, ktoré v rámci nej môže pedagóg uplatňovať.

Skratka EUR v názve „rámca“ je zostavená z prvých písmen slov E-Evokácia – U-Uvedomenie si významu – R-Reflexia, čo naznačuje, že ide o trojfázový model procesu myslenia a učenia. V každej z týchto fáz dochádza k významným špecifickým aktivitám, ktoré ovplyvňujú efektivitu celého učebného procesu.

Prvá fáza EUR – Evokácia. V počiatočnej fáze sa uskutočňuje niekoľko dôležitých kognitívnych činností. Žiak si aktívne vybavuje vedomosti, ktoré o téme má. Tým je nútený preskúmať svoju vlastnú vedomostnú bázu, uvažovať samostatne o téme, ktorú neskôr podrobne preskúma. Uvedomuje si, na akej úrovni pozná predloženú tému a z doterajších vedomostí si vytvára základ individuálnych vedomostí, ku ktorým bude pridávať ďalšie. Tak sú nové informácie prijímané a chápané v kontexte, nie

náhodne, čím je vytvorený predpoklad na ich hlbšie pochopenie, zvnútornenie a dlhodobé, trvalé uchovanie. Informácia, ktorá je prezentovaná bez kontextu, alebo informácia, ktorú žiak nevie spojiť s už osvojenými poznatkami, sa rýchlo vytratí z pamäti. Proces učenia je procesom spájania nového s už poznaným. Tým, že umožníme žiakovi rekonštrukciu predchádzajúcich vedomostí a názorov, položíme široké základy, ktoré umožnia lepšie porozumenie a trvalejšie zapamätanie nových informácií. Navyše, pri tomto spôsobe práce si žiak uvedomí mnohé nejasnosti, nedorozumenia a môže si prípadne opraviť chybné vedomosti a názory, ktoré by sa iným spôsobom nemuseli dostať na povrch. Cieľom učiteľa v tejto etape je taktiež vzbudiť vnútorný záujem žiaka o danú tému, o riešenie predloženého problému, o učenie sa. Učenie, v ktorom žiak nachádza zmysel, je oveľa efektívnejšie, než učenie bez osobného, vnútorného cieľa. V procese evokácie sa teda dostavuje „hlad po informáciách“, ktorý môže byť uspokojený len v ďalších fázach procesu učenia.

Druhá fáza EUR – Uvedomenie si významu. V tejto etape sa žiak dostáva do kontaktu s novými informáciami alebo myšlienkami, ktoré spája s vlastnou štruktúrou vedomostí, aby výsledok dával nový, presnejší zmysel. Žiak pod vedením učiteľa získava nové poznatky o pojmoch a vzťahoch medzi nimi, vytvára si postoje k učivu. Žiak v tejto fáze musí byť aktívny sám pre seba. Preto dôležitou úlohou vo fáze uvedomovania si významu je predovšetkým udržať žiaka v činnosti, zachovať jeho záujem a energiu, vytvorenú počas fázy evokácie. Je potrebné použiť zo strany učiteľa také postupy, ktoré by udržali pozornosť a uvedomené prijímanie a analýzu nových informácií. Ak je vytváranie významu aktivitou žiaka, vyplýva z toho, že je možné žiaka naučiť, aby túto aktivitu vykonával čo najefektívnejšie. Žiak potrebuje pre život naučiť sa myslieť, spracovávať informácie a naučiť sa, ako sa má učiť (metakognitívne učenie). Práve v tejto fáze by mal učiteľ aplikovať také postupy a techniky, ktoré by žiakovi ukazovali, akým spôsobom sa má učiť, brať na seba zodpovednosť za vlastné učenie a ako sa môže učiť aj bez jeho priamej asistencie. Žiak v tejto fáze sleduje svoje procesy porozumenia, používa nové informácie, aby ich doplnil do pamäťových schém. Nový poznatok, nový pojem, nová predstava dieťaťa sa jednoducho nepreberá, ale musí sa, obrazne povedané, v hlave dieťaťa utvoriť. Zámerne spája nové informácie s už poznanými. Je dôležité, aby si žiak neustále uvedomoval, či a ako rozumie novej informácii a ako to súvisí s tým, čo už vie.

Tretia fáza EUR – Reflexia. Počas tejto fázy by sa malo dosiahnuť niekoľko dôležitých výsledkov učenia. Žiak si upevňuje nové vedomosti a aktívne reštruktúruje svoje schémy porozumenia, aby zodpovedali tým vedomostiam, ktoré sa naučil. Až v tejto fáze si vlastne skutočne osvojuje učivo a vznikajú trvalé vedomosti. Učenie je aktom zmeny, vzniká pri ňom niečo, čo je odlišné od predchádzajúceho. Jedným z cieľov tejto fázy je, aby sa žiak naučil vyjadrovať slovami myšlienky a informácie, s ktorými sa stretol, pretože si najlepšie pamätá to, čomu rozumel pri použití vlastného významového rámca. Porozumenie je trvalé, keď sa informácie dávajú do zmysluplného kontextového rámca, ktorý sa vytvára aktívnym prepracúvaním porozumenia do podoby osobného slovníka. Ďalším dôležitým výsledkom tejto etapy je, že medzi žiakmi dochádza

k výmene myšlienok, čím sa rozširuje ich slovná zásoba a prezentujú sa rôzne schémy porozumenia. Tým si žiaci uvedomujú, že vytvorená myšlienková schéma ešte nemusí byť definitívna, že je možné prijať a do svojho uvažovania zahrnúť i názory iných. Učia sa zároveň tolerancii k odlišnostiam a k schopnosti argumentácie. Pre túto fázu je zaujímavá ešte jedna skutočnosť, ktorá súvisí s rozvojom metakognitívnych zručností. Práve tu by si žiaci mali uvedomiť, ako nové učenie zmenilo ich myslenie, názory, hodnoty, postoje a pod. Práve z tohto dôvodu považujeme etapu reflexie za rovnako dôležitú ako dve predchádzajúce, a preto apelujeme na to, aby sa na ňu v procese edukácie nezabúdalo, prípadne aby sa neobmedzila len na zhrnutie nového učiva.

1) Metóda Šesť mysliacich klobúkov

Autorom metódy je Edward de Bono, ide o to, aby učiteľ so žiakmi namiesto chaotickej diskusie prešli k systematickému a hlbokému rozboru akéhokoľvek textu. V kontexte predchádzajúcich aktivít (Čítanie na víkend, Triedne knižnice a Dvere ako billboard) je táto metóda ideálna na netradičný rozbor literárneho textu na vyučovacej hodine. Metóda je spojená s koncepciou takého myslenia, pri ktorom sa využíva hľadanie riešenia problému z viacerých hľadísk a nazeranie na problém z rôznych zorných uhlov. Použitie klobúkov prehlbuje paralelné myslenie v súvislostiach a štruktúrne myslenie. Každý zo šiestich klobúkov predstavuje vymedzenú inštrukciu, ktorou sa nositeľ klobúka riadi pri riešení úlohy, resp. rieši úlohu z jej pohľadu. Biely klobúk symbolizuje fakty, čísla, informácie. Je farbou nestrannosti, úlohou je pomenovať všetky dostupné údaje bez ich hodnotenia. Červený klobúk je symbolom ohňa, tepla, teda citov, pocitov, intuície. Úlohou nositeľa je pomenovať pocity, aby sa neidentifikované nestali blokom, nie je však povinný ich zdôvodňovať. Žltý klobúk ako symbol slnka a optimizmu si vyžaduje pozitívny a konštruktívny prístup. To oprávňuje nositeľa klobúka sústrediť sa výhradne na všetky pozitíva a hodnoty, formulovať konštruktívne a generatívne návrhy, ktoré sa pokúsi aj argumentovať. Čierny klobúk vyjadruje negativizmus. Nositeľ zvažuje možné negatívne dôsledky, upozorňuje na úskalia a kritiku, konkrétne argumentuje. Zelený klobúk je farbou zelene, trávy, prírody a zároveň inšpiráciou na tvorivé myslenie. Nositelia sú splnomocnení vyjadrovať akékoľvek nápady. Modrý klobúk predstavuje nebo nad hlavou a symbolizuje odstup a rozmyšľanie o myslení. Je klobúkom nadhľadu, objektivity a praxe, riadiacej funkcie, preto nositeľ vypracováva závery, zhrnutie.

Usmernenia k aplikácii metódy:

- *Biely klobúk* (fakty): žiaci reagujú na fakty – realitu príbehu (Kde sa dej odohráva? Kto je hlavná postava? Aké historické udalosti sa v diele spomínajú?) bez kvalitatívneho hodnotenia.
- *Červený klobúk* (pocity): žiaci vyjadrujú iba emócie bez nutnosti logického vysvetlenia (aké pocity vo mne vyvolal záver úryvku, diela? Bolo mi hlavne postavy ľúto? Hneval som sa na zápornú postavu? Mal som strach?).

- *Žltý klobúk* (optimista): žiaci hľadajú len to dobré a prínosné, čo je v texte prítomné (Čo pozitívne urobila hlavná postava? Aké ponaučenie si môžeme vziať do reálneho života? Prečo bola táto kniha užitočná?).
- *Čierny klobúk* (kritik): žiaci hľadajú riziká, chyby a nebezpečenstvo (Kde postava urobila chybu, ktorá ju stála život/problémy? Čo bolo na knihe nelogické alebo nudné? Aké nebezpečenstvo hrozí, ak by sme sa správali ako postavy v príbehu?).
- *Zelený klobúk* (tvorca): priestor pre žiakov na alternatívne riešenia a kreativitu (Ako by príbeh dopadol, keby hlavná postava neprijala ponuku? Vymyslite úplne iný koniec príbehu. Ako by vyzeral moderný remake tejto knihy?).
- *Modrý klobúk* (manažér): táto skupina žiakov (alebo učiteľ) riadi diskusiu a robí finálne zhrnutie (Dnes sme zistili, že kniha má silný emocionálny náboj – červený, ale postavy robili nelogické chyby – čierny. Naším záverom je, že dielo odporúčame na zamyslenie – modrý).

2) Analýza sémantických prvkov

Je metóda známa aj ako *Semantic Feature Analysis* a je vynikajúcim kognitívnym nástrojom. Funguje ako vizuálny most medzi tým, čo žiaci už bezpečne ovládajú, a novým, neznámym učivom. Zameriava sa na aktiváciu a rozvoj doterajších vedomostí. Používa sa vtedy, keď sa žiaci učia o téme, o ktorej majú málo základných vedomostí. Podstatou tejto techniky je porovnanie prvkov nového a menej známeho učiva alebo témy s tými, ktoré sú známejšie. Táto aktivita napomáha žiakom pochopiť vzťahy medzi hlavnými pojmami. Postup:

1. Dopredu si pripraviť tabuľku.
2. Uviesť do ľavého stĺpca tabuľky názvy troch vecí (napr. ťava, orol, veľryba).
3. Uviesť do prvého horného riadku tabuľky znaky na porovnávanie (napr. život, pohyb atď.)
4. Diskutovať o dvoch známych veciach.
5. Označiť znakmi sémantické prvky učiva (+ pre „áno“, - pre „nie“ a?, keď si nie sú istí).
6. Vysloviť a označiť predpovede pri ostatných veciach.
7. Získavať ďalšie informácie čítaním textu.
8. Diskutovať o získaných informáciách.
9. Opraviť alebo potvrdiť správnosť v tabuľke.

Usmernenia k aplikácii metódy:

Sémantická tabuľka: Rozprávka a jej znaky

Pojem (Žáner) / Znak	Obsahuje magické bytosti a predmety?	Vystupujú v nej hovoriace zvieratá s ľudskými vlastnosťami?	Viaže sa na konkrétne historické miesto alebo hrad?	Dobro nakoniec vždy zvíťazí nad zlom?	Obsahuje na konci jasné mravné ponaučenie?
1. Povešť (Známe)	+	-	+	?	-
2. Bájka (Známe)	-	+	-	-	+
3. Rozprávka (Nové / Predpoved')	?	?	?	?	?

3) Áno/nie

Ide o diskusnú metódu, určenú spravidla pre prácu s textom. Metóda je dobrou ilustráciou práce s EUR. Vo fáze evokácie učiteľ rozdá žiakom tabuľku s určitým množstvom tvrdení a žiaci sa rozhodnú, či sú podľa nich pravdivé alebo nie. Podľa toho vpisujú do tabuľky odpoveď, „áno“ alebo „nie“. Svoju odpoveď zapisujú do stĺpca „pred čítaním“. Následne učiteľ môže zmapovať rozptyl žiackych odpovedí. V tejto fáze je zámerom rozpoznávať väčšiu či menšiu rôznosť odpovedí v jednotlivých výrokoch žiakov, nevyhodnocuje sa ich správnosť. Vo fáze uvedenie si významu si žiaci samostatne prečítajú text (úryvok z čítanky, vecný text a pod.), odložia ho a vrátia sa k papieru s tabuľkou, kde do stĺpca „po čítaní“ zapisujú, či sú tvrdenia pravdivé, alebo nie. Nepozerajú sa pri tom do textu (úryvku z čítanky). Aj v tejto fáze môže učiteľ zmapovať počet zmenených odpovedí, ktoré žiaci do tabuľky zapísali. V poslednej fáze, v „reflexii“, si učiteľ a žiaci spoločne prezerajú a rozoberajú výroky z tabuľky, s pomocou textu (úryvku z čítanky), hľadajú spoločné odpovede v podobe „áno“ a „nie“ dôkazy. Diskutujú o nich.

Ukážka tabuľky:

	Pred čítaním	Po čítaní	Dôkaz v texte
1. tvrdenie...			
2. tvrdenie...			

4) Brainstorming – „búrka mozgov“, „burza nápadov“

Brainstorming je jednou z najvýraznejších asociačných metód vo fáze evokácie (pred čítaním textu). Jeho najväčšia sila spočíva v tom, že úplne odbúrava strach zo zlyhania, keďže kritika je zakázaná, zapojiť sa môže naozaj každý žiak bez ohľadu na jeho predispozície. V kontexte rozvoja čitateľskej gramotnosti pomáha brainstorming „rozohriať“

myslenie žiakov pred samotným čítaním, zistiť ich predvedomosti a vytvoriť v triede atmosféru plnú zvedavosti.

Diskusná metóda, ktorá vyžaduje vyprodukovať v časovom limite čo najviac samostatných nápadov na riešenie problému. Dalo by sa povedať, že ide o kvantitu nápadov. Základným prínosom metódy je oddelenie fázy tvorby myšlienok od ich hodnotenia. Umožňuje to odbúranie bariér vo vymýšľaní.

Usmernenia k aplikácii metódy:

Pri tvorbe nápadov je potrebné dbať na dodržiavanie určitých pravidiel:

- *Pravidlo zákazu kritiky.* Počas celého priebehu realizácie brainstormingu treba vylúčiť akúkoľvek kritiku a komentáre.
- *Pravidlo - kvantita vyvoláva kvalitu.* Každý žiak a v neskoršej fáze všetci žiaci spoločne sa usilujú vyprodukovať čo najviac asociácií.
- *Pravidlo vzájomnej inšpirácie.* Toto pravidlo vychádza z toho, že ak žiaci pracujú spoločne, navzájom sa inšpirujú, podporujú, rozvíjajú myšlienky ostatných, teda vyprodukujú viac, ako keby pracovali samostatne.
- *Pravidlo úplnej rovnosti účastníkov.* Počas brainstormingu neplatia vzťahy nadradenosti a podriadenosti. Všetci účastníci sú si rovní a navzájom sa rešpektujú.

Postup:

1. Oboznámiť žiakov s názvom témy textu, ktorý budú čítať.
2. Požiadať žiakov, aby v priebehu niekoľkých minút napísali všetko, čo vedia, alebo si myslia, že vedia o danej téme.
3. Zaznamenať slovné asociácie na tabuľu alebo na veľký hárok papiera.
4. Doplniť zoznam o ďalšie asociácie.
5. Urobiť krátku prestávku.
6. Spoločne vytvoriť prehľad kategórií, prípadne ich usporiadať do pojmovej mapy.

Pravidlá brainstormingu v školskej triede:

- *Strážca stopiek:* učiteľ deleguje žiaka, ktorý bude stopovať presný čas (napr. 3 minúty na chrenie nápadov). Časový tlak paradoxne pomáha vypnúť vnútorného kritika.
- *Stopka pre kritikov:* ak niekto začne komentovať nápad spolužiaka („To je detinské...“), učiteľ alebo určený žiak ukáže rukou gesto „STOP“ (červená karta) na pripomenutie pravidla úplnej rovnosti.
- *Metóda tichého brainstormingu (Brainwriting):* ak sú v triede príliš dominantní žiac, ktorí by prekričali ostatných, je možné použiť papieriky. Každý žiak napíše svoje nápady na lepiace lístočky a tie sa hromadne nalepia na dvere triedy (čitateľský billboard), kde ich spoločne žiaci roztriedia.

5) Buzz Groups (mušie/bzučiace skupiny)

Buzz Groups (bzučiace skupiny) sú ideálnou metódou na okamžitú aktivizáciu žiakov priamo počas vyučovacej hodiny. Názov je vytvorený na základe typického šumu

(bzučania), ktorý v triede vznikne, keď všetci žiaci naraz v malých mikro-skupinách začnú diskutovať. V kontexte rozvoja čitateľskej gramotnosti a práce s textom (o ktorých sme hovorili v predchádzajúcich krokoch) sa táto metóda dokonale hodí do fázy uvedomenia si významu (počas čítania náročného textu) alebo na prechod do fázy reflexie. Ide o formu skupinového vyučovania, ktorá je nenáročná na prípravu a organizáciu. Je však náročná na vedenie žiakov a interpretáciu výsledkov. Bežná dĺžka realizácie je 20 – 30 minút. Buzz groups poskytujú príležitosť na väčšiu participáciu jedincov vo väčšej triede. Učiteľ môže po výklade učiva vyzvať žiakov, aby sa spojili so susedmi a v trojiciach alebo štvoricach strávili niekoľko minút výmenou názorov napríklad o tom, čomu vo výklade učiva nerozumeli, s čím nesúhlasia, čo ešte nebolo spomenuté, čo podľa ich názoru bude nasledovať. Bzučiacie skupiny umožňujú žiakom vyjadriť nejasnosti a nepochopenie učiva, ktoré by pred celou triedou nevyslovili, ktoré by si možno ani neuvedomili.

Usmernenia k aplikácii metódy:

- Pred čítaním: žiaci urobia bleskový Brainstorming.
- Počas čítania: narazia na ťažkú pasáž v texte. Učiteľ čítanie preruší a vyhlási 3-minútovú Buzz Group. Žiaci si v trojiciach rýchlo vysvetlia nejasné slová.
- Po čítaní: vďaka tomu, že v bzučiacej skupine stratili strach, dokážu oveľa sebavedomejšie hľadať dôkazy pre tabuľku Áno/Nie alebo argumentovať v rámci Šiestich klobúkov.

Žiaci čítajú náročnejší text (napr. baladu alebo populárno-vedecký článok z triednej knižnice).

- Krok 1. Stopka v texte: učiteľ uprostred čítania povie: „Stop. Otočte sa k svojim susedom v lavici pred vami alebo za vami. Vytvorte trojice/štvorice.“ (Žiaci sa nemusia presádzať, iba sa otočia na stoličkách, čo šetrí čas).
- Krok 2. Jasná mikro-úloha: učiteľ zadá presnú inštrukciu na diskusiu (časový limit: 3 – 5 minút).
- Krok 3. Bzučanie (šum v triede): žiaci v trojiciach intenzívne debatujú. Výhodou je, že aj introvertný žiak, ktorý by sa pred celou triedou neprihlásil, v malej skupinke bez strachu povie: „Ja som vôbec nepochopil túto vetu na strane 2.“ Spolužiaci mu ju okamžite vysvetlia.
- Krok 4. Zber pre celú triedu: učiteľ ukončí bzučanie a namiesto vyvolávania jednotlivcov sa opýta: „Skupina tri, objavila sa u vás nejaká nejasnosť, ktorú ste spoločne nevedeli vyriešiť?“

Inštrukcia pre skupiny musí byť úzka a konkrétna. Podľa cieľa hodiny môže učiteľ žiakom zadať jednu z týchto úloh:

- Zameranie na nepochopenie: „Nájdite v prečítanom odseku 2 slová alebo slovné spojenia, ktorých význam vám nie je úplne jasný a skúste si ich navzájom vysvetliť.“

- Zameranie na predpoveď (anticipácia): „Príbeh sa práve prerušil v najnapínavejšom momente. Povedzte si v trojici, čo podľa vás postava urobí na nasledujúcej strane.“
- Zameranie na nesúhlas/kritiku: „Zhodli ste sa v skupine s rozhodnutím, ktoré hlavný hrdina práve urobil? Ak nie, aké iné riešenie navrhujete?“

6) Cinquian (päťlístok, päťriadková báseň)

Metóda, ktorá vyžaduje zlučovanie informácií, stručných výrazov, ktoré opisujú zadanú tému. Prebieha v presne stanovenej schéme:

1. riadok – pomenovanie témy (podstatné meno)
2. riadok – opis témy 2 prídavnými menami
3. riadok – činnosť, dej na vyjadrenie dejovej zložky námetu
4. riadok – ucelená štvorslovná formulácia vyjadrujúca názor, vcítenie sa
5. riadok – zhrnutie (synonymum témy, rekapitulácia témy)

Päťlístok skvele rozvíja slovnú zásobu, gramatické zručnosti (slovné druhy) a schopnosť vyjadriť vlastný názor či emóciu.

Usmernenia k aplikácii metódy: metóda môže byť použitá pri práci vo dvojiciach.

Párový päťlístok (variant metódy)

Ak žiaci s metódou začínajú, treba ich nechať pracovať vo dvojiciach (alebo v nadväznosti na predošlú metódu v Buzz Groups). Spoločné hľadanie presne štvorslovnej vety (4. riadok) podnecuje skvelú diskusiu.

Pozor na počítanie slov (upozornenie)

Žiaci majú najčastejšie problém so 4. riadkom – často napíšu dlhšiu vetu. Učiteľ musí trvať na pravidle „presne 4 slová“ (predložky a spojky sa počítajú ako samostatné slová). Pomáha im to cibriť cit pre skracovanie a presnosť vyjadrovania.

7) Clustering (zhľukovanie, mapovanie, alebo sieťovanie)

Je efektívna nelineárna metóda, ktorá kombinuje slobodu brainstormingu s vizuálnou štruktúrou pojmovej mapy. Na rozdiel od klasického zoznamu slov pod sebou clustering stimuluje obe mozgové hemisféry – logickú aj kreatívnu. Žiakom pomáha vizualizovať, ako spolu jednotlivé informácie súvisia. V kontexte rozvoja čitateľskej gramotnosti je clustering neoceniteľný vo fáze *evokácie* (zmapovanie predvedomostí) a vo fáze *reflexie* (usporiadanie získaných poznatkov po prečítaní textu). Učebná stratégia, ktorá umožňuje žiakom voľne a otvorene rozmýšľať o danej téme, podnecuje ich myšlienkové procesy pri vytváraní spojení a asociácií medzi myšlienkami. Rozvíja schopnosť žiakov zaznamenávať heslovité, stručné, podstatné a jasné myšlienky. Zatiaľ čo pri klasickom brainstormingu žiaci asociujú nápady jeden za druhým zdanlivo bez logických súvislostí, clustering buduje *asociačné reťazce*. Každá nová myšlienka sa okamžite pripája k tej, z ktorej prirodzene vyplýva. Je možné ho prepojiť s Buzz Groups a Brainstormingom. Namiesto frontálneho písania na tabuľu môžu žiaci

pracovať v bzučiacich skupinách (Buzz Groups). Každá mikro-skupina dostane jeden hárok papiera A3 a spoločne naň kreslia svoj zhuk asociácií. Funkčné je aj prepojenie s päťlístkom (Cinquain): Keď žiaci po dočítaní textu vytvoria bohatú sieť (zhluk), majú pred sebou ideálnu „zásobáreň“ slov pre tvorbu záverečného Päťlístka. V zhluke okamžite vidia podstatné mená pre 1. a 5. riadok, prídavné mená pre 2. riadok aj slovesá pre 3. riadok.

Usmernenia k aplikácii metódy: *tri osvedčené pravidlá pre úspešný clustering.*

- *Pravidlo rýchlosti a plynulosti:* žiaci by nemali dlho premýšľať, či je slovo správne. Akonáhle im niečo napadne, ihneď to zapisujú a spájajú čiarou.
- *Pravidlo prerušenia reťazca:* ak žiakovi k rozpracovanej vetve už nič nenapadá, presunie pohľad späť do stredu (k centrálnemu pojmu) a začne budovať úplne novú, čistú vetvu.
- *Grafická sloboda:* učiteľ má žiakov podporovať povolením používať rôzne farby fixiek pre rôzne vetvy, kresliť malé symboly namiesto slov (napr. namiesto slova „boj“ nakresliť prekrížené meče) alebo podčiarkovať kľúčové prepojenia.

8) Cubing (hádzanie kocky)

Metóda, ktorá opäť umožňuje pozrieť sa na formulovaný problém z viacerých uhlov pohľadu. Každá strana kocky predstavuje splnenie jednej úlohy alebo zodpovedanie otázky. Úlohy, resp. otázky sú v obálkach označených príslušnou farbou a daným číslom pre každú skupinu. Týmito úlohami je šesť rôznych typov otázok, ktoré sú na rôznej myšlienkovvej úrovni a začínajú slovami – opíš, porovnaj, asociuj, analyzuj, aplikuj, argumentuj. Je to výborná kognitívna metóda, ktorá využíva herný princíp na rozvoj hlbokého kritického myslenia a čitateľskej gramotnosti. Podobne ako metóda *Šesť myšliacich klobúkov*, aj *cubing* systematicky vedie žiakov k tomu, aby sa na prečítaný text, postavu alebo udalosť pozreli zo šiestich úplne odlišných perspektív.

Usmernenia k aplikácii metódy: šesť stien kocky reprezentuje myšlienkové úrovne. Každé číslo na kocke (alebo farba obálky) predstavuje presne stanovenú inštrukciu. Pre prácu s prečítaným textom alebo literárnou postavou sa využívajú tieto zadania:

- **OPÍŠ** (vizuál a fakty). Ako to vyzerá? Aké sú základné vlastnosti, farby, tvary, fakty? Žiak sa drží textu (čisté fakty podobne ako pri Bielom klobúku).
- **POROVNAJ** (podobnosti a rozdiely). Čomu sa to podobá a v čom sa to líši? Žiak porovnáva postavu/jav s niečím, čo už pozná (využíva sa tu paralela s Analýzou sémantických prvkov).
- **ASOCIUJ** (voľné prepojenia). Čo ti napadne, keď na text pomyslíš? Aké spomienky, pocity alebo iné príbehy v tebe vyvoláva? (Prepojenie na Brainstorming a Clustering).
- **ANALYZUJ** (rozbor na drobné). Z čoho sa skladá? Ako funguje? Prečo sa to stalo? Aké sú skryté motívy postáv?
- **APLIKUJ** (praktické využitie). Ako sa to, čo si zistil dá využiť v reálnom živote? Ako by si tieto informácie alebo správanie postavy využil ty sám?

- **ARGUMENTUJ** (hodnotenie a postoj). Zaujmite stanovisko. Je to dobré alebo zlé? Správne alebo nesprávne? Podporte svoj názor jasnými dôkazmi priamo z textu (podobne ako vo fáze reflexie pri metóde Áno/Nie).

Ak učiteľ nechce strácať čas hádzaním jednej kocky pred tabuľou, rozdá do každej skupiny malú hraciu kocku s číselným alebo s iným presným rozlíšením. Žiaci si hodia priamo v skupine a učiteľ len premietne na tabuľu legendu, čo ktoré číslo, obrázkové vyjadrenie znamená.

Diferenciácia úloh: úrovne 1, 2 a 3 (Opíš, Porovnaj, Asociuj) sú kognitívne jednoduchšie, úrovne 4, 5 a 6 (Analyzuj, Aplikuj, Argumentuj) vyžadujú vyššie procesy myslenia. Učiteľ môže zámerne prideliť obálky s vyššími číslami jazykovo zdatnejším žiakom a nižšie čísla žiakom, ktorí potrebujú väčšiu jazykovú podporu.

9) Čítanie s otázkami

Metóda vhodná do fázy po čítaní. Žiaci pracujú vo dvojiciach. Ku zvolenému úseku textu tvoria otázky a navzájom si ich kladú. Počet otázok je vopred určený. Mali by to byť otázky, ktoré pomáhajú porozumieť textu, i tomu, ako je jeho obrazný význam. Metóda vedie žiakov k návyku, že nad textom sa vždy vynárajú otázky, učí ich formulovať tieto skúmané otázky a uvedomiť si účel čítania, zároveň rozvíja samostatnosť v porozumení. Čítanie s otázkami je vysoko efektívna rovesnícka metóda (peer-learning), keď žiaci sami tvoria otázky pre spolužiaka, musia sa posunúť z roly pasívneho prijímateľa do roly aktívneho tvorcu, čo výrazne zvyšuje ich porozumenie textu.

Usmernenia k aplikácii metódy: Aby žiaci netvorili iba jednoduché otázky, na ktoré stačí odpovedať jedným slovom, je vhodné prepojiť túto aktivitu s predchádzajúcimi analytickými metódami. Ak žiaci predtým pracovali s metódou Cubing (Kocka) alebo Šesť klobúkov, presne vedia, že otázky nemusia byť len faktické (Čo sa stalo?), ale môžu sa pýtať na pocity (Červený klobúk / Asociuj), na kritiku (Čierny klobúk / Argumentuj) či praktické využitie (Aplikuj). Učiteľ môže pripraviť „ťahák na otázky“. Na úvod hodiny pedagóg premietne alebo napíše na tabuľu začiatky otázok, ktoré majú žiaci použiť: „Čo by sa stalo, keby...?“, „Aký bol hlavný dôvod pre...?“, „V čom sa líši...?“. Pomáha to žiakom prekonať autorský blok. Motivačne pôsobí aj navodenie neobvyklej situácie – atraktívnej hry, napr. Hra na novinárov. Jeden Zo žiakov preberie úlohu investigatívneho novinára (môže použiť aj diktafón, reportérsky plášť a pod.) a druhý je svedok udalosti z knihy alebo odborník na danú tému. Pred začiatkom aktivity treba stanoviť žiakom jasné pravidlá. Ak majú vytvoriť napríklad tri otázky, každá musí patriť do inej kategórie (tzv. Q-Matrix model):

- Otázka: „Priamo v texte“ (faktická): odpoveď na ňu svieti priamo v odseku. Žiak ju vie podčiarknuť fixkou, napr. „V ktorom roku nastúpila hlavná postava na loď?“
- Otázka: „Medzi riadkami“ (inšpekčná/analytická): odpoveď v texte nie je priamo napísaná, žiak ju musí vydedukovať z indícií a správania postáv, napr. „Prečo sa kráľ rozhodol synovi tajne pomôcť, hoci sa naňho predtým hneval?“

- Otázka: „Za textom“ (hodnotová/kreatívna): text slúži len ako odrazový mostík, žiak prepája príbeh so svojím vlastným životom a názormi, napr. „Ako by si sa zachoval v situácii hlavného hrdinu ty, keby ti hrozilo rovnaké nebezpečenstvo?“

Realizácia metódy v triede:

Žiaci si samostatne (alebo v tichosti) prečítajú určený úsek textu (z čítanky, encyklopédie z triednej knižnice).

Tvorba prebieha v tichu (Individuálna fáza). Každý žiak dostane 3 – 5 minút na to, aby do zošita v tichosti sformuloval vopred určený počet otázok (napr. presne 3 otázky podľa vzorového modelu vyššie).

Rovesnícke interview (Fáza vo dvojici), žiaci vytvoria dvojice so susedom v lavici. Žiak A položí svoje otázky žiakovi B. Žiak B odpovedá a spoločne v texte overujú, či odpovedal správne a ako to autor myslel. Následne si role vymenia.

Zdieľanie s triedou organizuje učiteľ. Vyzve dvojice, aby vybrali jednu najzaujímavejšiu alebo najťažšiu otázku, ktorú v ich dvojici vymysleli a položila ju celej triede.

10) Dvojité denník

Dvojité denník je jednou z najhlbších a najosobnejších metód vo fáze reflexie (po čítaní textu). Táto technika učí žiakov viesť intímny monológ s autorom a následne zmysluplný dialóg so spolužiakom. Pri tejto metóde si žiaci vypíšu časť textu (citát), ktorý sa im páčil, ktorý na nich zapôsobil, ktorý im niečo pripomenul a podobne. Potom k vypísanej časti napíšu súvislý komentár, v ktorom vysvetlia, prečo si vybrali práve tú časť, čo im pripomenula, aké otázky v nich vyvolala, s čím súhlasia a nesúhlasia a podobne. Niekedy môžeme dvojité denník rozšíriť do podoby trojitého denníka. Keď si žiaci vypíšu citát z knihy a napíšu svoj komentár, dajú svoj zošit vylosovanému spolužiakovi. Ten si prečíta spolužakov citát a komentár a pripojí k tomu svoj vlastný komentár, a to takým spôsobom, že najprv komentuje citát, potom spolužakov komentár.

Usmernenia k aplikácii metódy: žiak si vezme čistý papier alebo zošit a rozdelí ho zvislou čiarou na dve polovice.

- Ľavá strana (Citát/Úryvok): žiak si z textu vypíše pasáž, vetu alebo slovo, ktoré ho najviac zaujalo, prekvapilo alebo v ňom vyvolalo emóciu.
- Pravá strana (Vlastný komentár): k vybranému úryvku napíše odpoveď. Môže vysvetliť, prečo si citát vybral, čo mu pripomenul, s čím súhlasí, alebo aké otázky v ňom text vyvolal.

Rozšírenie (variant metódy): Trojitý denník – túto aktivitu môže učiteľ obohatiť o vrstvené komentáre, ktoré podporujú vzájomné učenie sa medzi rovesníkmi:

1. Keď žiak dokončí svoj dvojité denník, posunie zošit alebo pracovný list náhodne vybranému spolužiakovi.
2. Spolužiak si prečíta pôvodný citát a pôvodný komentár.
3. Následne napíše svoj vlastný komentár, pričom reaguje na pôvodný citát, ale aj na to, ako ho okomentoval jeho spolužiak.

11) Dráma na papieri (na stene)

Dráma na papieri (v dramatickej výchove často nazývaná aj Živá silueta alebo Obrys postavy) je slúži na vizualizáciu vnútornej a vonkajšej charakteristiky literárnej či historickej postavy. Spája výtvarné, kinestetické a analytické prvky, čo žiakom pomáha budovať silnú empatiu k postave. Na veľký hárok papiera si ľahne dieťa a ďalší žiak/žiaci obkreslia obrisy jeho tela. Táto figúra sa potom môže stať postavou v role, na ktorú skupina zacielfuje svoju pozornosť. Postavu môžu dokresliť ostatní žiaci (oči, nos, ústa, vlasy, oblečenie...). Potom ju zavesia na stenu. Využíva sa na analýzu alebo charakteristiku postavy. S postavou môžu pracovať rôznym spôsobom, žiaci píšú a lepia k postave odkazy, výroky, myšlienky, okolnosti jej života, atď., podľa inštrukcie učiteľa a sledovaného edukačného cieľa. Takto získané informácie sú prístupné všetkým žiakom, kedykoľvek si ich môžu pozrieť a komentovať ich. Veľmi silným emocionálnym momentom môže byť zničenie (strhnutie, roztrhanie, podupanie) spoločne vytvorenej postavy učiteľom ako symbolika konca, smrti, zabudnutia, odcudzenia, poníženia, samoty, trestu, ľudskej ľahostajnosti, nezáujmu...

Usmernenia k aplikácii metódy. Bezprostredne po zničení postavy položí učiteľ žiakom reflexívne otázky:

- „Čo ste cítili v momente, keď sa papier trhal?“ (Pomenovanie emócií.)
- „Ako toto zničenie odráža osud reálnych ľudí v podobnej situácii?“ (Prepojenie so životom.)
- „Čo sme mohli urobiť inak, aby sme postavu zachránili?“ (Hľadanie riešení a prevencia nespravodlivosti.)

12) Inscenačná metóda

Inscenačná metóda (alebo hranie rolí) prenáša teóriu priamo do praxe. Žiaci sa vďaka nej učia empatii, riešeniu konfliktov a zažívajú dôsledky svojich rozhodnutí v bezpečnom prostredí. Pre úspešné zvládnutie tejto metódy na vyučovaní je kľúčová správna štruktúra. Metóda, ktorej základom je riešenie problému prostredníctvom cvičenia simulovaných situácií. Inscenačné metódy sa od iných metód odlišujú dramatickým prezentovaním problémovej situácie, lebo žiaci sami hrajú úlohu zainteresovaných na riešení problému zúčastnených osôb. Prínosom inscenačnej metódy je aj to, že žiak nemôže zostať pasívny, musí aktívne „hrať“ svoju úlohu a utvárať tak súlad medzi myslením, konaním a cítením. Žiaci sa hraním môžu presvedčiť o tom, aké to je ocitnúť sa v nejakej situácii a naučiť sa regulovať svoje konanie, hľadať riešenie a pod.

Usmernenia k aplikácii metódy:

Typy inscenácií, ktoré sa môžu využívať podľa aktuálnej potreby a náročnosti

- Štruktúrovaná: Žiaci majú presne určené roly, pravidlá aj predpísaný smer vývoja situácie.
- Voľná (Improvizácia): Je daný len východiskový konflikt, vývoj a riešenie závisia čisto od žiakov.
- Mnohostranná: Jeden problém hrá paralelne niekoľko skupín, následne sa porovnávajú rôzne riešenia.

13) INSERT

INSERT (Interactive Noting System off Effective Reading and Thinking, v preklade Interaktívny poznámkový systém pre efektívne čítanie a učenie sa) je efektívna metóda kritického myslenia (zo systému EUR), ktorá mení pasívne čítanie na aktívny dialóg s textom. Jej použitie zabezpečí, že žiak číta text aktívne a pozorne. Vedie k precíznej práci s textom, pomáha identifikovať slová alebo myšlienky, ktorým čitateľ nerozumie. Učí žiakov vyhľadávať informácie v texte a kategorizovať ich, usporiadať si myšlienky, spracovať nové poznatky, nachádzať podobné a odlišné znaky, určovať kľúčové slová a podstatné pojmy. Žiaka smeruje ku kritickému čítaniu textu. Žiak číta text a k slovám, myšlienkam a odsekom si robí jednoduché značky:

„✓“ dáva vtedy, ak čítané pozná, rozumie tomu, vie to,
„?“ dáva, ak čítanému nerozumie, potrebuje to vysvetliť, potrebuje sa na to opýtať,
„!“ dáva, ak ho informácia zaujala, prekvapila, ak chce myšlienku zdôrazniť,
„+“ dáva, ak súhlasí s tým, čo číta,
„-“ dáva, ak s čítaným nesúhlasí.

Usmernenia k aplikácii metódy:

Postup pre učiteľa na hodine

- Predstavenie značiek – pred čítaním napíšte pedagóg symboly na tabuľu a vysvetlí ich význam.
- Samostatné čítanie – žiaci pracujú s textom vlastným tempom a značkujú ho.
- Práca s tabuľkou – prepisovanie vybraných bodov do stĺpcov.
- Diskusia – Spoločná diskusia s učiteľom, sústredenie pozornosti najmä na stĺpce „?“ (vysvetlenie nejasností) a „-“ (argumentácia, prečo žiaci nesúhlasia).

14) Kľúčové slová/slovné spojenia

Práca s kľúčovými slovami je základným pilierom rozvoja čitateľskej gramotnosti, ktorý učí žiakov odlišovať podstatné informácie od vedľajších. Táto metóda je mimoriadne flexibilná, pretože sa dá použiť v rôznych fázach vyučovacej hodiny. Schopnosť žiakov správne určovať kľúčové slová zároveň vypovedá o ich úrovni porozumenia textu. Metóda sa zameriava na selekciu významného a menej významného v texte. Využíva sa predovšetkým pri práci s vecným textom, ale jej aplikácia má svoj zmysel aj v prípade umelecko-náučných a umeleckých diel. Napríklad pri využívaní spôsobu prognózovania textu môže učiteľ pred samotným čítaním určiť (napísať v úvode hodiny na tabuľu) niekoľko kľúčových slov, ktoré sú podstatné pre tému, problém, motív atď. textu. Žiaci na ich základe určujú, predpovedajú, alebo aj kreslia, o čom bude text, aký bude text, čo sa bude v ukážke diať a pod. Metóda sa rovnako dobre dá využiť aj po čítaní textu. V takomto prípade ide o sumarizačné stručné poznámky, body, uzly, súvislosti toho najpodstatnejšieho z textu.

Usmernenia k aplikácii metódy:

V praxi sa môže realizovať dvoma hlavnými spôsobmi:

1. Pred čítaním (fáza evokácie a prognózovania). Učiteľ predloží žiakom 3 až 5 kľúčových slov z literárnej ukážky ešte predtým, ako ju začnú čítať.

Predpovedanie príbehu: žiaci v skupinách vymýšľajú a píšú krátky príbeh, v ktorom musia použiť všetky zadané slová.

Pojmová mapa predpokladov: žiaci spájajú kľúčové slová na tabuli čiarami a dopisujú k nim svoje hypotézy o tom, aká bude hlavná téma alebo konflikt v texte.

Vizualizácia: žiaci nakreslia jeden spoločný obraz, ktorý podľa nich spája všetky zadané pojmy.

2. Po čítaní (fáza reflexie a sumarizácie). Žiaci pracujú s textom samostatne alebo vo dvojiciach s cieľom skondenzovať obsah do najdôležitejších pojmov.

Pravidlo piatich slov: žiaci musia celý text (napríklad stranu v učebnici) zhrnúť do presne piatich kľúčových slov alebo slovných spojení.

Tvorba „uzlov“ (Tag Cloud): žiaci napíšu na papier kľúčové slová, veľkosťou písma vyjadria ich dôležitosť v texte (najdôležitejšia myšlienka = najväčšie písmo).

Pojmový semafor: žiaci rozdelia nájdene kľúčové slová na tri skupiny – hlavná téma (červená), dôležité detaily (oranžová), doplňujúce informácie (zelená).

15) K-W-L

Stratégia K-W-L (Know/čo viem – Want to know/čo chcem vedieť – Learned/čo som sa naučil) sa dá jednoducho využiť aj v tradične orientovanom vyučovaní, podporuje kritické myslenie a zlepšuje interakciu učiteľ - žiak. Úlohou učiaceho sa je skonštruovať tabuľku s tromi stĺpcami. Do prvého stĺpca zapísať všetko, čo o téme, ktorá sa bude preberať vie, do druhého zdefinovať, čo by sa z danej témy chcel naučiť, tretí stĺpec vyplní na konci tematického celku ako reflexiu naučeného. Nové informácie sa žiakom lepšie ukladajú do pamäte, ak ich nadviažu na to, čo už poznajú. Zvyšuje sa motivácia. Ak žiak hľadá v texte odpovede na vlastné otázky zo stĺpca W, číta omnoho pozornejšie. Diferencuje výučbu, učiteľ hneď na začiatku hodiny zistí, akú úroveň vedomostí trieda má a môže prispôbiť výklad.

Usmernenia k aplikácii metódy: V modernej pedagogike sa často pridáva štvrtý stĺpec H (How / Ako to zistím). Žiaci v ňom plánujú, kde budú hľadať odpovede (encyklopédia, internet, experiment, rozhovor s odborníkom), čím sa rozvíja ich informačná gramotnosť.

16) List literárnej postave

Listy sú prostriedkom interpersonálnej komunikácie od úrovne intímnej až po úroveň úradnú. V listoch vyjadrujú pisatelia žiaci svoje názory, postoje, vzťah k literárnej postave. Ich úroveň závisí od spracovania témy, veku a schopnosti žiakov. Sú vhodným prostriedkom na overovanie žiackych hodnôt, postojov i hĺbky pochopenia analyzovaného textu.

Usmernenia k aplikácii metódy:

1. *Prípravná fáza (pred písaním)*

Výber postavy: žiaci si môžu vybrať hlavnú postavu, ale aj vedľajšiu, ktorej konanie chcú pochopiť.

Brainstorming vzťahu: žiak si definuje, čo k postave cíti (súcit, hnev, obdiv, nepochopenie).

Určenie zámeru: čo chce žiak postave poradiť, môže ju skritizovať, alebo sa jej plánuje niečo opýtať a pod-

2. Štruktúra listu (formálna stránka)

Oslovenie: musí zodpovedať dobe a statusu postavy (napr. *Drahý Hamlet, vs. Vážený pán tati,*).

Úvod: dôvod, prečo žiak list píše a kedy sa o postave dozvedel.

Jadro (argumentácia): odkazy na konkrétne situácie z knihy. Žiak vyjadruje svoj postoj k rozhodnutiam postavy.

Záver a pozdrav: zhrnutie odkazu pre postavu a formálny či neformálny podpis.

3. Hodnotenie a reflexia (overovanie hodnôt)

Kritériá úspechu: učiteľ hodnotí najmä mieru pochopenia motivácie postavy.

Čítanie nahor: žiaci môžu listy predniesť, čím sa otvára triedna diskusia o rôznych pohľadoch na tú istú postavu.

Hra na roly (Roleplay): učiteľ alebo spolužiak môže na list odpovedať v mene danej literárnej postavy.

17) Párové čítanie

Metóda párového čítania s rozdelením úloh na spravodajcu a respondentu rozvíja čitateľskú gramotnosť, aktívne počúvanie a má prvky kooperatívneho učenia. Aby táto technika v triede fungovala hladko a priniesla očakávané výsledky, vyžaduje si dobrú organizáciu a disciplínu v triede.

Usmernenia k aplikácii metódy: učiteľ rozdelí žiakov na páry. Vysvetlí im, že budú čítať text osobitým spôsobom. Ich úlohou bude vedieť reprodukovať obsah textu do konca vyučovacej hodiny, ale momentálne sa sústredia len na určitú časť textu. Každý člen páru bude zastávať dve odlišné roly:

a) *spravodajca, referujúci* – jeho úlohou je pozorne prečítať odsek textu a pripraviť si jeho súhrn, po skončení čítania každý člen páru povie svojmu partnerovi vlastnými slovami, o čom čítal.

b) *respondent* – žiak si prečíta daný odsek textu a potom pozorne počúva referujúceho. Keď referujúci skončí, respondent mu kladie otázky, ktoré môžu objasniť obsah textu. Môžu to byť aj otázky, ktoré prinesú nové informácie (Vieš si spomenúť na...?, Bolo tam niečo o...?).

Dôležité je, aby si každá dvojica našla pohodlné miesto v triede tak, aby v rámci možnosti nerušila ostatných. Po prečítaní textu spomínaným spôsobom nasleduje diskusia dvojíc na základe vzájomného kladenia otázok. Podanie správy ostatným žiakom môže mať rôzne formy. Jednou z možností sú grafické znázornenia. Žiaci radi kreslia a väčšinou vedia výstižne vyjadriť obrázkom stručný obsah. Je možné vytvoriť veľký plagát a potom jeho obsah dvojica voľne prezentuje. Súhrny vytvorené dvojicami odporúčame nechať niekoľko dní vyvesené v triede.

Riadenie a disciplína počas práce v pároch:

- *Pravidlo šepotu.* Keďže v triede bude naraz rozprávať viacero dvojíc, zavedie sa pravidlo „hlasitosti 1“ (tichý šepot, ktorý počuje len partner).
- *Pomocné kartičky s otázkami.* Pre rolu respondenta pripraví učiteľ na tabuľu alebo na malé kartičky pomocné začiatky otázok (tzv. rečové koly): „Prečo si myslíš, že táto postava...?“ „Čo sa stalo hneď po tom, ako...?“ „Čo presne znamenalo slovo...?“
- *Manažment času a priestoru.* Dvojice, ktoré skončia skôr, nesmú rušiť ostatných. Poveria sa predbežným náčrtom grafického spracovania (vizuálneho súhrnu) na čistý papier.
- *Fáza prezentácie a fixácie (tvorba plagátov).* Kritériá pre grafické znázornenie:
- Žiaci majú jasne stanované, čo musí plagát obsahovať, aby sa aktivita nezvrhla len na bezúčelné vyfarbovanie, napr. 3 kľúčové slová, 1 hlavná myšlienka vyjadrená kresbou a 1 otázka, ktorá im pri texte napadla.
- *Rotácia namiesto dlhých prezentácií.* Ak by mala každá dvojica prezentovať svoj plagát pred celou triedou, aktivita by bola zdĺhavá. Využiť sa dá metóda „Galéria“ (plagáty sa vyvesia na steny, žiaci sa prechádzajú a lepia na plagáty papieriky s pochvalou alebo otázkou) alebo metóda „Skladačka“ (spoja sa dva páry a prezentujú si obsahy navzájom).

18) Pexeso

Ide o metódu, ktorá pripomína detskú hru pexeso. Žiaci majú nájsť a priradiť k sebe príbuzné pojmy. Môže byť využitá najmä pri motivácii na začiatku hodiny, ale je limitovaná narastajúcim počtom žiakov, pretože ich zapojenie do hry nie je jednoduché. Žiaci by mali sedieť v komunitnom kruhu, učiteľ položí do stredu pripravené nastrihané karty, polovicu tvoria otázky a druhú polovicu odpovede, môžu byť farebne diferencované, učiteľ ich pomieša a vyzve žiakov, aby ich správne spárovali.

Usmernenia k aplikácii metódy: metóda môže mať niekoľko variantov.

- *Pexeso na tabuli.* Karty sa pripevnia magnetmi na tabuľu textom dole. Žiaci chodia po dvojiciach, otáčajú ich a hľadajú páry pred celou triedou.
- *Živé pexeso.* Učiteľ rozdá každému žiakovi jednu kartu (buď otázku, alebo odpoveď). Žiaci sa postavlia a chodením po triede hľadajú svoju dvojicu.
- *Skupinové pexeso.* Rozdelenie triedy do skupín po 4 až 5 žiakov. Každá skupina dostane vlastnú menšiu sadu kariet a hrá samostatne na lavici.
- *Digitálne pexeso.* Učiteľ a žiaci využijú tablety alebo smartfóny. Vytvorenie hry cez aplikácie ako *Wordwall* alebo *LearningApps* a jej premietnutie na interaktívnu tabuľu.

19) Pojmové mapovanie

Technika využíva myšlienkovú mapu pre prácu s pojmom a jeho štruktúrou. Terčové (ústredné) slovo nespracúvajú žiaci pomocou myšlienkových asociácií, ale využívajú učebnice, encyklopédie, atlasy a pod. Vizualizácia poznatkov a grafická práca s údajmi umožňujú kvalitnejšie zapamätávanie vrátane súvislostí. Nezanedbateľným prínosom

je, že žiaci pri terčovom slove vytvárajú rovnakú štruktúru akú nachádzajú v encyklopédiách. Žiaci tak vytvárajú vizuálnu pomôcku, ktorá môže byť umiestnená v triede (na tabuli, nástenke a pod.).

Usmernenia k aplikácii metódy: metóda môže mať niekoľko variantov:

- *Pojmová mapa – „pavúk“.* Téma je vyznačená v centre pojmovej mapy. Informácie súvisiace s hlavnou témou sa nachádzajú okolo centra.
- *Pojmová mapa – hierarchická.* Informácie sú podávané v vzostupnom poradí podľa dôležitosti. Najdôležitejšia informácia sa nachádza na vrchole. Vetvenie pojmovej mapy určuje nadradenosť a podradenosť pojmov.
- *Pojmová mapa – vývojový diagram.* Informácie sú usporiadané lineárne.
- *Pojmová mapa – systémová.* Informácie sú usporiadané lineárne so zvýraznením vstupu a výstupu.
- *Pojmová mapa – obrázková.* Informácie sú prezentované obrázkovým spôsobom.
- *Pojmová mapa – trojdimenzionálna.* Informácie sú prezentované priestorovo.
- *Pojmová mapa – „Mandala“.* Informácie sa nachádzajú vo vnútri geometrického útvaru.

20) Poprehadzované vety

Túto metódu je vhodné zaradiť pred čítaním literárneho textu. Úlohou žiakov je usporiadať lístočky (5-6), ktoré obsahujú priebeh situácie zobrazovanej v texte. Následne čítaním textu spoznajú (overujú), či predvídali správne poradie udalostí. Metóda rozvíja v žiakoch vedomie časovo-príčinnej logickej súvislosti a postupnosti. Hlavné benefity a pravidlá tejto stratégie zahŕňajú aj rozvoj rešpektu, pretože žiaci trénujú aktívne počúvanie a nesmú si skákať do reči, tolerancii rozmanitosti názorov, pretože učiaci sa hľadajú rôzne motivácie, ktoré viedli spolužiaka k výberu citátu. Navyše prezentujúci žiak má výsadné právo uzavrieť diskusiu.

Usmernenia k aplikácii metódy: Aktivita sa v praxi zvyčajne delí na nasledovné kroky.

1. *Príprava:* učiteľ vyberie kľúčovú pasáž z textu a rozdelí ju na 5 až 6 logických častí (viet).
2. *Zoradenie:* žiaci pracujú samostatne alebo vo dvojiciach a snažia sa ústrižky poskladať do zmysluplného celku ešte pred samotným čítaním.
3. *Verifikácia:* po prečítaní originálneho textu žiaci porovnajú svoje zoradenie s predlohou a zhodnotia, či predvídali udalosti správne.

21) Pozorovanie ilustrácie

Žiaci pozorujú ilustráciu k literárnemu textu. Identifikujú, ktorú situáciu príbehu ilustrátor zobrazil a porovnávajú ju s textom (hľadajú zhody, odlišnosti), vnímajú farebnosť, výtvarný štýl alebo techniku (realistické – zjednodušené; kresba, tuš, vodové farby a pod.). Konfrontujú svoje predstavy s predstavami ilustrátora. Ilustrácie sú ľahko dostupné a možno ich využiť v ktoromkoľvek momente alebo fáze vyučovacej hodiny,

pred čítaním, v čase čítania i po čítaní. Pred oboznámením sa s textom obyčajne využijeme ilustráciu na to, aby sme prostredníctvom nej vytvorili u detí určitú východiskovú (motivačnú pozíciu). Na základe obrázkov si žiak vie vytvoriť potenciálny obsah knihy, prípadne v ňom obrázok vzbudí zvedavosť, náladu, atmosféru, alebo vyvolá obrazotvornosť žiaka, nabáda ho, aby sa na základe vlastnej fantázie pokúsil naznačiť ďalšie pokračovanie deja a pod.

Pozorovanie ilustrácie v priebehu čítania prehĺbuje emocionálne prežívanie spojené s jeho obsahom. Prostredníctvom ilustrácie žiak spoznáva vzhľad, či podobu predmetov alebo javov, s ktorými sa doteraz nestretol, osvojuje si ich názvy, pomenovania. Zaujať ho môžu postavy vytvorené podľa predstáv ilustrátora a porovnáva ich s autorskými opismi a charakteristikami. Učiteľ často využíva obrázky po skončení čítania, a to hlavne s cieľom overenia, resp. potvrdenia predpokladanej alebo očakávanej úrovne pochopenia obsahu diela (úryvku z čítanky) žiakmi.

Ilustrácia sa funkčne môže stať aj podkladom pre charakteristiku postavy, pre vonkajší opis jej zovňajšku, oblečenia, úpravy, postoja, vzhľadu tváre (mimiky, gesta) a pod.. Na základe ilustrácie možno uskutočňovať celý rad rôznorodých formatívnych a rozvíjajúcich úloh.

22) Pracovné listy

Slúžia ako skvelý prehľad a univerzálny pomocník pri práci s literárnym textom. Pomáhajú žiakom usporiadať si myšlienky a zároveň poskytujú učiteľovi okamžitú spätnú väzbu o pochopení učiva. Pracovné listy pomáhajú aj sprehľadniť učivo (autor, názov diela, žáner, príbeh, postavy), môžu zachytávať kľúčové pojmy (definície) z literárnej teórie, ale vytvárajú priestor aj pre vlastné komentáre žiakov. Obsahujú čiastkové zadania pre tvorivé úlohy žiakov (kreatívne písanie, čiastková ilustrácia), môžu obsahovať doplňovačky, hádanky a i. Pracovný list je podporným materiálom pre žiakov (môžu si ho systematicky zakladať a vytvárať si súbor poznámok, dobre poslúži aj pri opakovaní učiva a pod.).

Usmernenia k aplikácii metódy:

Prvky, ktoré by mal moderný pracovný list obsahovať

- *Identifikačná časť:* polia pre meno žiaka, dátum a názov preberaného diela.
- *Analytické úlohy:* otázky s výberom odpovede, doplňovačky, krížovky alebo priradovanie pojmov na overenie porozumenia.
- *Reflexívna časť:* otvorené otázky zamerané na vlastný názor žiaka a jeho emócie z čítania.

23) Referát v kolotoči

Metóda rozvíja argumentačné schopnosti žiakov. Učiteľ rozdelí žiakov do dvoch skupín. Prvá skupina sa posadí na stoličky do vnútorného kruhu (tvárou z kruhu von), druhá do vonkajšieho kruhu (tvárou proti nim), aby mohli komunikovať vo dvojiciach. Každdej dvojici prípadne jedna kartička, na ktorej učiteľ dopredu sformuluje výroky súvisiace s učebnou témou. Zatiaľ čo žiak s kartičkou si v krátkom čase (2 minúty) preštuduje

tvrdenie a hľadá argumenty pre jeho podporu, druhý žiak pozorne počúva a pripravuje si protiargumenty. Po uplynutí času dostane slovo druhý žiak pre vyslovenie nesúhlasu a svojich protiargumentov. Po uplynutí stanovenej doby sa všetci účastníci postaví, kartičku nechajú ležať na stoličke a posunú sa o jedno miesto doprava. Dvojice sa tak vždy venujú novému výroku, ktorý spoločne prediskutujú rovnakým spôsobom. Aktivita končí reflexiou: žiaci zhodnotia svoje pocity a uvedú ktoré miesta počas komunikácie im robili problémy.

Usmernenia k aplikácii metódy:

Výhody pre literárnu výchovu

- *Analýza morálnych dilem:* ideálna na diskusiu o kontroverznom správaní literárnych postáv (napr. „*Mala Antigona porušiť kráľovský zákaz?*“).
- *Aktívny hovorený prejav:* do diskusie sa zapoja úplne všetci žiaci naraz, čím sa odbúrava strach z jazykového prejavu pred celou triedou.
- *Zmena perspektívy:* žiaci sa učia obhajovať aj názor, s ktorým osobne nesúhlasia.

24) Riadené čítanie

Metódu definuje princíp riadeného, organizovaného čítania, pri ktorom učiteľ rozdelí čítaný text na menšie časti. Žiakov možno vyzvať, aby zhrnuli alebo okomentovali prečítané, prípadne aby vyslovili svoje predpoklady (ako bude dej pokračovať, ako sa zobrazovaná situácia vyrieši a pod.). Otázky k jednotlivým častiam majú vzbudiť zvedavosť a motivovať žiakov pri ďalšej práci s textom. Po prečítaní celého textu vedú žiaci debatu o ich postrehoch, pocitoch, čitateľských dojmach. Hodina riadeného čítania môže prebiehať aj tak, že v prvej časti žiaci realizujú tiché čítanie vybranej pasáže a v druhej časti nasleduje samostatná práca s textom (žiaci ďalej čítajú po odsekoch, podľa pokynov učiteľa).

Po prečítaní vybranej časti kladie učiteľ otázky, ktorými zisťuje, či žiaci porozumejú zamýšľať sa nad významom textu. Riadené čítanie funguje ako skvelý základ, do ktorého sa môžu jednoducho integrovať všetky metódy, ktoré sme uviedli vyššie. Pred čítaním môžeme využiť pozorovanie ilustrácie na navodenie atmosféry alebo poprehadzované vety, kde žiaci skladajú príbeh. Počas čítania si žiaci priebežne zapisujú kľúčové informácie a odpovede do pracovného listu. Po čítaní, ak text obsahoval morálnu dilemu, je vhodné hodinu ukončiť aktivitou - Referát v kolotoči, kde žiaci diskutujú o rozhodnutiach postáv.

Usmernenia k aplikácii metódy:

Kľúčové fázy a postupy pri riadenom čítaní

1. Kúskovanie textu: učiteľ rozdelí príbeh na kratšie logické úseky a žiaci ich čítajú postupne (potichu alebo nahlas).
2. Predvídanie (Predikcia): pred každou ďalšou časťou žiaci na základe indícií hádajú, ako sa dej vyvinie alebo ako postavy zareagujú.
3. Priebežné overovanie: po prečítaní úseku učiteľ kladie cielené otázky, čím kontroluje porozumenie textu a analyzuje motívy postáv.

4. Závěrečná reflexia: po dočítaní celého diela nasleduje voľná diskusia o pocitoch, hlavnej myšlienke a o tom, koho predpoklady sa najviac priblížili realite.

25) Semafor

Metóda, ktorá pomáha žiakom pri porozumení textu počas čítania a po čítaní. Princípom je signalizácia porozumenia alebo neporozumenia pri čítaní, ktorú realizujú farebným princípom. Žiaci majú po ruke kartičku semaforu s červeným svetlom, ktorú zdvihnú, ak počas čítania niečomu nerozumejú. Učiteľ tak dostáva signál a zastaví sa pri nezrozumiteľných miestach (napr. pri cudzích či neznámych slovách). Semafor možno používať pri riadenom alebo štruktúrovanom čítaní. Vhodné je pracovať so slovníkom, ktorý objasní neznáme slová.

Usmernenia k aplikácii metódy:

Farebná signalizácia v praxi. Hoci text spomína najmä červenú kartu pre neporozumenie, v odborovej didaktike sa pre maximálnu efektivitu môže využívať celý semafor:

- *Červená (Stoj!)* Úplne som sa stratil, nerozumiem slovu, vete alebo myšlienke. Potrebujem pomoc učiteľa.
- *Oranžová/Žltá (Pozor!)* Rozumiem textu sčasti, ale nie som si istý detaily alebo významom nejakého slovného spojenia.
- *Zelená (Íst!)* Textu plne rozumiem, dokážem pokračovať v čítaní a viem príbeh samostatne parafrázovať.

Prepojenie s budovaním slovnej zásoby a predchádzajúcimi metódami

- *Práca so slovníkom:* pri bliknutí „červenej“ učiteľ neprezradí význam hneď, vyzve žiakov so „zelenou“ kartou, aby slovo vysvetlili, prípadne spoločne listujú v slovensko-maďarskom slovníku.
- *Prepojenie s riadeným čítaním:* počas riadeného čítania učiteľ po každom odseku povie: „Ukážte mi váš semafor,“ podľa prevládajúcej farby sa rozhodne, či pokračuje ďalej, alebo sa k odseku vráti.
- *Záznam do pracovného listu:* slová, pri ktorých svietila červená, si žiaci následne zapíšu do svojho pracovného listu aj s ich vysvetlením pre neskoršie opakovanie.

26) Semafor – komunikačný

Ide o variáciu techniky semaforu, ktorá má rovnako komunikačný charakter, ale uplatňuje sa zväčša v úvodnej, prípadne záverečnej fáze hodiny, pretože súvisí s diskusiou. Každý žiak má pri sebe tri farebné papiere: zelený, oranžový, červený. V priebehu diskusie ich bez ďalšieho komentára umiestňuje pred seba na lavici, alebo v komunikačnom kruhu na zemi a pod. podľa nasledujúcich pravidiel:

- Červená farba znamená, že k téme, problému, situácii, informácii o ktorej je práve reč, zatiaľ nemám čo povedať, neviem nič povedať, neviem reagovať.
- Oranžovú farbu umiestni žiak dopredu vo chvíli, keď premýšľa o tom, ako by sa mohol do diskusie pripojiť, pripravuje sa zareagovať, v hlave rozmyšľa nad otázkou a pod.

- Zelenú farbu žiak predloží vo chvíli, keď je pripravený reagovať, má premyslené, čo chce povedať a pod.

Usmernenia k aplikácii metódy: s farebnými kartičkami podľa farieb semaforu možno pracovať aj iným spôsobom. Napríklad si učiteľ pripraví tvrdenia, definície a pod., ktoré nahlas číta. Žiaci zdvíhajú kartičky ako reakciu na výroky podľa pravidiel: zelená = súhlasím, červená = nesúhlasím, oranžová = môj názor je niečo medzi áno/nie. Učiteľ potom vyzve niekoľkých žiakov k odôvodneniu argumentov, ktoré môže zapisovať na tabuľu, alebo urobí zo skupín žiakov s rovnakým postojom tímy k ďalšej práci a pod. Výborne funguje prepojenie s metódou „Referát v kolotoči“. Komunikačný semafor sa môže ideálne použiť ako prípravná fáza pred „Referátom v kolotoči“. Učiteľ prečíta výrok (napr. „Hlavná postava konala správne, keď klamala.“). Žiaci zdvihnú kartičky a učiteľ okamžite vidí rozloženie názorov v triede. Na základe toho môže bleskovo rozdeliť žiakov do tímov (zelení vs. červení) a posadiť ich do vnútorného a vonkajšieho kruhu na samotný argumentačný kolotoč.

27) Skladačka I

Metóda založená na tímovej spolupráci všetkých žiakov. Každý z tímu sa stáva expertom na určitú časť textu. V zahraničnej didaktike známa ako (Jigsaw I) je jednou z najprepracovanejších foriem kooperatívneho vyučovania. Jej obrovská výhoda spočíva v tom, že žiaci nesú priamu zodpovednosť za učenie sa svojich spolužiakov. Nikto nemôže ostať pasívny, pretože každý drží v ruke unikátny kúsok informácie, bez ktorého celá skupina text neskomplicuje. Postup:

1. Žiaci vytvoria domovské skupiny.
2. Jednotlivými členom sa pridelia čísla podľa toho, ktorú časť textu majú prečítať a vysvetliť ostatným. Vytvoria sa osobitné (expertné) skupiny z členov, ktorí majú rovnakú časť textu. Úlohou žiakov v expertnej skupine je naštudovať svoju časť textu.
3. Po individuálnom prečítaní ju musia prediskutovať s partnermi, aby sa uistili, či textu dobre rozumejú. Dohodnú sa, ako najlepšie naučiť text ostatných, keď sa vrátia do pôvodných skupín.
4. Žiaci sa vrátia do domovských skupín. Každý z členov, ktorý nadobudol „expertnú“ znalosť o určenej časti učiva, podáva súhrn a vysvetľuje učivo. Cieľom je, aby sa všetci členovia naučili celé učivo, aby si vzájomne odovzdali zistené informácie.
5. V poslednej fáze učiteľ preverí zvládnutie učiva žiakmi.

Usmernenia k aplikácii metódy:

- *Semafor v expertnej skupine.* Keď sa experti stretnú nad svojou časťou textu, môžu použiť *Semafor* na signalizáciu neznámych slov. Ak má niekto „červenú“, experti v skupine si slovo spoločne vysvetlia pomocou slovníka ešte predtým, ako sa vrátia do domovskej skupiny.
- *Pracovný list ako výsledný produkt.* Aby žiaci počas fáz učenia len nečinne nepočúvali, v domovskej skupine si na základe výkladu expertov spoločne

vypĺňajú *Pracovný list*. Ten v záverečnej fáze poslúži ako podklad pre učiteľa na overenie vedomostí.

28) Skladačka II

Ide o upravený väčší riadený variant Skladačky I. Každý žiak číta všetky časti textu, ale stáva sa expertom len na jednu časť. Pri jeho čítaní pracuje s expertným hárkom (obsahuje otázky, ktoré žiaka sprevádzajú počas čítania).

Usmernenia k aplikácii metódy:

1. Žiaci sa rozdelia do domovských skupín (4-5 členov).
2. Rozdajú sa im kópie textu rozdeleného na toľko častí, koľko je členov v skupine.
3. Každý žiak číta celý text, ale osobitnú pozornosť venuje len tej časti, ku ktorej má otázky na svojom expertnom hárku.
4. Vytvorí sa expertné skupiny. Ich úlohou je hľadať odpovede na otázky v expertnom hárku.
5. Žiaci sa vrátia do pôvodných domovských skupín. Každý z jej členov, ktorý nadobudol „expertnú“ znalosť o určenej časti učiva, podáva súhrn a vysvetľuje učivo. Cieľom je, aby sa všetci členovia skupiny naučili celé učivo.
6. V záverečnej fáze učiteľ preveruje, ako žiaci učivu porozumeli.

V čom je Skladačka II efektívnejšia?

- Podporuje celistvosť vnímania. Žiaci nestrácajú niť príbehu. Chápu motiváciu postáv od začiatku do konca, nielen v odtrhnutom fragmente.
- Cielená pozornosť (expertný hárok) funguje ako navigácia. Žiak vie, na aké detaily (metafory, správanie postáv, opisy prostredia) sa má v konkrétnej časti zamerať.
- Vyššia je aj kvalita diskusie, keď sa experti vrátia do domovských skupín, ostatní členovia iba pasívne nepočúvajú. Keďže text sami čítali, môžu expertovi klásť doplňujúce otázky a lepšie s ním diskutovať.

29) Snowballing

Metóda Snowballing (v slovenskej didaktike niekedy prekladaná ako Snehová guľa) spája pohybovú hru s hlbokým kognitívnym procesom. Ide o inkluzívnu techniku. Umožňuje bezpečne sa vyjadriť aj introvertným žiakom, ktorí majú strach hovoriť pred celou triedou, keďže ich písomný prejav zostáva anonymný. Učiteľ rozdá žiakom papier (formát A4). Naformuluje v nich otázku, výrok, prípadne prepíše citát z knihy a pod. Vyzve žiakov, aby do papierov zapísali svoju odpoveď (reakciu, komentár), papier pokrčili do tvaru snehovej gule a hodili ho krížom cez triedu. Žiaci potom zdvihnú ľubovoľnú papierovú guľu, otvoria ju a dopĺňajú/vpisujú svoj ďalší komentár, reakciu, alebo ďalšiu otázku. Nasleduje diskusia vo dvojiciach alebo v rámci celej triedy: žiaci si nechajú poslednú papierovú guľu, ktorá im poslúži ako podnet do diskusie. Výhodou je, že metóda zapája všetkých, snaží sa podnietiť samostatné uvažovanie, zároveň je netradičnou a zábavnou hrou.

Usmernenia k aplikácii metódy: snehové gule sa môžu stať aj spätnou väzbou pre učiteľa, ktorý si ich odnesie z vyučovania a vyhodnotí ich obsah samostatne (je možné, že v nich zaznamená neporozumenie problému a môže sa k nemu vrátiť na ďalšej hodine).

30) Stratégia porovnaj a rozlíš

Metóda Porovnaj a rozlíš (v didaktike známa ako Compare and Contrast) je zameraná na rozvoj analytického a kritického myslenia. Žiakov posúva od obyčajného popisu faktov k hlbšiemu skúmaniu vzťahov, motívov a skrytých súvislostí v literatúre. Je založená na skúmaní dvoch alebo viacerých objektov, myšlienok, ľudí, javov, textov a pod. tak, že sleduje ich podobnosť a odlišnosť. Vhodná je na prácu vo dvojici.

Usmernenia k aplikácii metódy:

Grafické znázornenie

Najbežnejším spôsobom vizualizácie tejto metódy je Vennov diagram (dva alebo viac prekrývajúcich sa kruhov). Do prieniku kruhov (stred): žiaci vpisujú spoločné znaky a vlastnosti. Do vonkajších častí kruhov (okraje): sa vpisujú jedinečné vlastnosti, ktorými sa objekty odlišujú.

Čo všetko sa dá v literatúre porovnávať?

- Dve literárne postavy: napr. kladný hrdina verzus záporný hrdina, prípadne dve postavy s odlišným prístupom k rovnakému problému.
- Dva texty alebo básne: porovnávanie diel od dvoch rôznych autorov na rovnakú tému (napr. básne o matke alebo prírode).
- Knižná predloha a jej filmová adaptácia: analýza toho, čo režisér zmenil oproti knižnej predlohe, čo vynechal alebo pridal.

31) Stratégia 3-2-1

Ide o efektívnu a rýchlu techniku na sebareflexiu a formatívne hodnotenie. Pomáha žiakom utriediť si vedomosti bezprostredne po dočítaní textu alebo v závere vyučovacej hodiny. Pre učiteľa funguje ako okamžitá spätná väzba (tzv. lístok na odchod), vďaka ktorej presne vidí, čo si žiaci z hodiny odniesli a v čom majú ešte nemajú jasno.

Usmernenia k aplikácii metódy: príklad v rámci výučby literárnej výchovy.

- 3 dôležité veci (fakty a dej): žiaci identifikujú kľúčové body príbehu (napr. hlavný konflikt, kľúčovú vlastnosť postavy, miesto činu). Učia sa tým odlišovať podstatné informácie od nepodstatných detailov.
- 2 zaujímavosti (emócie a prekvapenia): priestor na osobné prepojenie s textom, žiaci píšú, čo ich šokovalo, pobavilo alebo zmenilo ich doterajší pohľad na vec.
- 1 otázka (nepochopenie a zvedavosť): najcennejší bod pre učiteľa, žiak pomenuje nejasnosť, neznáme slovo, nevysvetlené správanie postavy alebo tému, o ktorej by chcel vedieť viac.

32) Metóda RAFT (rola, auditórium, forma, téma)

Metóda slúži na rozvoj kreatívneho písania a precvičovanie štylistiky v literárnej výchove. Žiakom pomáha vystúpiť z pozície pasívneho čitateľa a pozrieť sa na príbeh očami postáv, predmetov alebo dokonca abstraktných pojmov. Význam skratky RAFT:

- R (Role / Rola). Kto text píše? Žiak sa vžíva do role literárnej postavy (napr. Pipi), historickej osobnosti, zvierťa alebo neživého predmetu (napr. meč kráľa Artuša).
- A (Audience / Auditórium). Pre koho text píše? Cieľová skupina určuje tón reči. Môže to byť iná postava z knihy, autor diela, široká verejnosť alebo napr. aj súdny tribunál.
- F (Format / Forma). Aký žáner žiak zvolí – list, inzerát, denníkový zápis, reč obhajoby, recept, cestovný denník či telegram.
- T (Topic / Téma). O čom text bude? Konkrétny problém, emócia alebo udalosť z príbehu (napr. predaj vily, vysvetlenie úteku, varovanie pred nebezpečenstvom).

Usmernenia k aplikácii metódy:

Príklad z knihy Tuláčik a Klára (Erik Jakub Groch)

Rola/identifikácia autora	Auditórium	Forma	Téma
Kto píše text?	Pre koho text píšem?	V akej podobe, žánri má text byť?	O čom sa bude v texte písať
Psík Tuláčik	Dievčatko Klára	Ďakovný list	Prečo je pre mňa naša búda/domov tým najlepším miestom na svete a prečo ťa mám rád.
Klára	Iné deti / Čitatelia	Návod / Recept	Ako správne upiecť piškótovú kosť a prečo je dážď tá najlepšia hudba k nej.

Tabuľka slúži ako východisko pre písanie textu a je vhodné využiť ju napr. v poslednej fáze hodiny na reflexiu o prečítanom.

33) RAP

Stratégia RAP (Read/čítaj - Ask/vytvor otázku - Paraphrase/odpovedz na otázku vlastnými slovami) je zacielená na schopnosť učiaceho sa porozumieť hlavným myšlienkam a podporujúcim detailom prostredníctvom parafrázovania, prerozprávania textu vlastnými slovami.

Usmernenia k aplikácii metódy:

Rozbor krokov stratégie RAP

- R – Read (čítaj): žiak číta pozorne, ale iba jeden ucelený odsek, potom sa zastaví.
- A – Ask (spýtaj sa): žiak si položí otázku: „Aká bola hlavná myšlienka a dôležité detaily v tomto odseku?“
- P – Paraphrase (parafrázuj): žiak preformuluje odpoveď vlastnými slovami, nesmie mechanicky kopírovať vety z textu.

34) Texty pre a proti

Metóda, keď žiaci rôznymi spôsobmi napr. brainstormingom, prácou s textom a pod. zhromaždia argumenty pre a proti, následne majú za úlohu napísať krátky text, ktorý bude tieto argumenty prehľadne prezentovať. Texty pre a proti môže priniesť do triedy aj učiteľ, v takom prípade majú žiaci inú úlohu – argumenty v nich vyhľadať. Účinným spôsobom je použiť ako pomôcku napr. názory dvoch odborníkov (rozdielnych ľudí) z tlačných médií, časopisov a pod.

Usmernenia k aplikácii metódy:

Fázy realizácie

1. Zhromažďovanie dát: žiaci buď sami vyhľadávajú argumenty (brainstorming, internet), alebo pracujú s protichodnými textami, ktoré im dodá učiteľ (napr. dva názory odborníkov z médií).
2. Kategorizácia: žiaci delia zozbierané informácie do dvoch jasných skupín – argumenty ZA (pre) a argumenty PROTI.
3. Syntéza a formulácia: žiaci pretavia tieto body do súvislého textu, ich úlohou nie je vybrať víťaznú stranu, ale nestranné a prehľadne prezentovať obe hľadiská.

35) T-schéma

Nástroj na porovnávanie dvoch stránok pojmu alebo deja. Slúži na zaznamenávanie reakcií na diskutované otázky (áno – nie, za – proti, súhlasím – nesúhlasím), alebo na otázky, pri ktorých sa porovnáva, hodnotí. V niektorých zdrojoch môžeme nájsť aj názov T-tabuľka.

Usmernenia k aplikácii metódy:

Hádanka vs. rozprávka. V porovnávaní literárnych žánrov pomáha T-schéma žiakom jasne vymedziť ich špecifické znaky

Hádanka	rozprávka
Krátky útvar (zväčša jedna veta/báseň)	Dlhší epický útvar (príbeh)
Skrytý význam	Jasný dej, postavy a zápletky

36) Učíme sa navzájom

Metóda podporuje čítanie s porozumením v skupine a schopnosť vysvetľovať a počúvať druhého. Učiteľ žiakom predloží text, v ktorom označí prvú časť. Nasleduje fáza

tichého čítania, žiaci si ešte nerobia poznámky. Učiteľ vyberie v každej skupiny jedného žiaka a ten svoj text odloží. Jeho úlohou je prezentovať z textu to najdôležitejšie čo si zapamätal spolužiakom zo skupiny. Ostatní majú text pri sebe, keby na niečo zabudol, ostatní ho otázkami usmernia, aby informáciu doplnil. Po skončení tejto časti učiteľ rozdá označené pokračovanie textu a opäť nasleduje tiché čítanie. Prezentácia hlavných informácií prechádza na iného žiaka v skupine a postup sa opakuje, až kým sa nevystriedajú všetci žiaci v skupine. Takto sa žiaci učia navzájom.

Usmernenia k aplikácii metódy:

- Správne delenie textu: odseky by mali byť primerane dlhé veku žiakov a mali by tvoriť ucelenú myšlienkovú časť.
- Pravidlá dopĺňovania: naučiť žiakov neskákať rečníkovi do reči hneď pri prvej chybe, majú ho nechať dopovedať a až potom klásť usmerňujúce otázky (napr. „Spomenul si hlavnú postavu, ale čo presne urobila s tým listom?“).
- Časový manažment: učiteľ musí jasne signalizovať prechody medzi tichým čítaním, prezentáciou a odovzdaním slova ďalšiemu žiakovi, aby skupiny pracovali synchronne.

37) Uvažuj – obráť sa k spolužiakovi – vymeňte si názory

V pedagogike je metóda celosvetovo známa pod názvom Think-Pair-Share (v slovenskej metodike sa uplatňuje presný preklad Uvažuj – Spoj sa v dvojici – Zdieľaj/Vymeňte si názory). Patrí medzi základné piliere kooperatívneho vyučovania. Žiakom sa položí otázka alebo problém. Nechá sa im určitý čas na premyslenie odpovede. Každý potom diskutuje so susedom o svojich odpovediach, vymenia si názory. Táto technika má dobré využitie hlavne pred výkladom učiva a dá sa využiť vo všetkých vyučovacích predmetoch.

Usmernenia k aplikácii metódy:

Ak aplikuje učiteľ kľúčové mechanizmy z predchádzajúcej metódy „Učíme sa navzájom“ na túto novú stratégiu, vidí silnú paralelu v psychologickú bezpečnosti žiaka:

- Bezpečná spätná väzba (fáza Uvažuj + Spoj sa). Žiak nehovorí odpoveď hneď pred celou triedou. Najprv si utriedi myšlienky sám a potom ich otestuje v rozhovore so spolužiakom. Tlak zo zlyhania a strach zo zlej odpovede sa eliminuje.
- Aktívne počúvanie (fáza Vymeňte si názory). Žiaci vo dvojici nečakajú pasívne na učiteľa Musia počúvať argumenty svojho suseda, porovnávať ich so svojimi a spoločne hľadať konsenzus alebo formulovať spoločné stanovisko.
- Rotácia rolí (fáza Zdieľaj). Keď neskôr učiteľ vyzve dvojice, aby prezentovali výsledok, žiak nehovorí len za seba, ale prezentuje spoločný záver dvojice („My sme sa zhodli na tom, že...“). To dodáva odvahu aj tichším a menej seba-vedomým žiakom.

38) *Výmena názorov*

Metóda (známa aj ako variačná forma techniky Identity Swap alebo Role-Play Mix) posúva klasickú diskusiu na úplne novú úroveň. Jej genialita spočíva v tom, že žiaci neobhajujú svoje vlastné stanoviská, ale stávajú sa ambasádormi názorov svojich spolužiakov. Je teda komunikačnou metódou, ktorá učí žiakov počúvať názor druhých a rešpektovať ho. V úvode si žiaci urobia menovky a vytvoria dvojice. V rámci dvojice diskutujú nad vybranou témou alebo problémom. Po krátkom čase ich vyučujúci vyzve, aby si v rámci dvojice vymenili menovky a vytvorili dvojice nové s novým spolužiakom. V tejto novej dvojici prezentujú predchádzajúce názory druhých na danú tému. Potom si opäť vymenia menovky a utvoria nové dvojice. Aktivita pokračuje až do chvíle, keď sa stretne väčšina triedy vo dvojiciach (žiaci majú opäť svoju menovku).

Usmernenia k aplikácii metódy:

- *Jasný signál na zmenu.* Učiteľ musí striktnie riadiť čas (napr. 2 minúty na diskusiu) a použiť jasný zvukový signál (zvonček, tlesknutie), kedy dochádza k výmene menoviek a hľadaniu nového partnera.
- *Pohyb po triede.* Aby nevznikol chaos, učiteľ určí pravidlo pre pohyb (napr. „vnútorný kruh sa posúva o jedno miesto doprava, vonkajší stojí“ alebo voľný pohyb v priestore, ale s podmienkou osloviť niekoho z inej lavice).
- *Záverečná reflexia.* Keď žiaci získajú späť svoje pôvodné menovky, je kľúčové spýtať sa ich: „Vráti sa k vám váš názor v rovnakej podobe, alebo sa cestou zmenil? Prekvapilo vás, ako niekto iný interpretoval vaše myšlienky?“

39) *Vennov diagram*

Pri rozbere nejakého problému, hľadaní spoločných a rozdielnych prvkov, charakteristík alebo triedení javov je dobrým pomocníkom grafický záznam, známy ako Vennov diagram. Ak porovnávame dva javy, píšeme znaky a vlastnosti každého z nich do určenej elipsy/kruhu, buď vľavo alebo vpravo. Spoločné znaky píšeme do priesečníka kruhových útvarov. Podobne môžeme zaznamenávať vlastnosti žánrov, kladné alebo záporné charakteristiky, fantastické alebo skutočné postavy, smutné alebo smiešne situácie v deji a pod.

Usmernenia k aplikácii metódy:

Voľné písanie. Metóda je založená na plynulom toku myšlienok. Pri jej realizácii je potrebné zachovať niekoľko zásad:

- žiaci píšu svoje vyjadrenia k problému v stanovenom časovom limite (zvyčajne 5 minút);
- pri písaní nie je potrebné dbať na pravopis, slovosled a pod.;
- žiaci počas písania nedvíhajú pero z papiera, ak im nič nenapadne, čmárajú si na okraje papiera (to robí problémy hlavne starším osobám zvyknutým na úhľadnú úpravu písaného prejavu);
- pri prezentovaní myšlienok, nápadov a názorov je potrebné vyhnúť sa kritike a výsmechu;
- verejne prezentujú len tí žiaci, ktorí chcú;

- voľné písanie býva zvyčajne anonymné.

Odporúčaný postup v triede

1. *Príprava textu:* učiteľ vyberie krátky, pútavý úryvok, rozdelí ho na 5 až 6 ucelených častí (viet alebo odsekov) a vytlačí ich na lístočky.
2. *Práca v skupinách:* žiaci dostanú premiešané lístočky, ich úlohou je diskutovať a usporiadať ich do správneho sledu udalostí.
3. *Overenie hypotéz:* následne žiaci čítajú pôvodný text a overujú si, či ich zoraďenie príbehu zodpovedá skutočnému sujetu.

Závisí od cieľa, situácie, času a iných okolností, ovplyvňujúcich rozhodnutie učiteľa, akú formu práce využije počas voľného písania. Výsledné práce voľného písania môžu byť žiakmi nahlas prezentované, alebo ich učiteľ môže len pozbierať.

40) Lapbook

Lapbook je kniha, ktorú vytvára žiak na základe osvojenia textu. Skladá sa z množstva interaktívnych prvkov „skladačiek“, ktoré spája spoločná téma. Slúži na jej prehľadné a vizuálne spracovanie. Jednotlivé časti knihy majú obsahovať dôležité a zaujímavé informácie.

Lapbook má mnoho výhod, rozvíja predovšetkým porozumenie textu, motivuje žiakov vyjadriť sa k prečítanému textu (literárnej ukážke, knihe a pod.) Je vhodný pre akúkoľvek vekovú kategóriu, rozvíja pamäť, učí myslieť v súvislostiach. Podporuje vizuálny a kinestetický typ učenia, pomáha aj deťom s poruchami učenia, rozvíja zručnosť prezentácie, je prenosný, žiaci sa k nemu môžu vrátiť, rovnako si evokujú nanovo čitateľský zážitok a zároveň z neho čerpajú inšpiráciu na tvorbu, môžu ho nanovo čítať a dopĺňať, rozvíja aj jemnú motoriku, kombinuje logiku s kreativitou atď. Žiaci pri vytváraní lapbooku učia spolupracovať, keďže spravidla ide o spoločné dielo, vyhľadávajú a triedia informácie, učia sa spracovať čitateľský zážitok, rozvíjajú kritické myslenie, používajú čitateľské stratégie, literárny text sa pre žiakov stáva hmatateľným (napríklad vyťahovanie kartičiek s postavami z vrečka) a pod.

Usmernenie k aplikácii metódy:

Ako postupovať pri výrobe

1. *Príprava základu:* Žiaci môžu použiť klasický farebný výkres formátu A3 a zahnúť oba bočné okraje smerom do stredu, čím vzniknú otváracie „dvere“ (klasický formát lapbooku).
2. *Plánovanie rozloženia:* Pred lepením si biele alebo farebné papieriky rozložia na výkres, aby videli, ako majú jednotlivé prvky rozmiestniť.
3. *Tvorba interaktívnych prvkov:* Vystrihujú rôzne tvary – kruhy rozdelené na štvrtiny, obálky na kartičky, srdiečka či knižočky.
4. *Vizuálne dotvorenie:* Používajú farby, kresby, vytlačené ilustrácie viažuce sa k príbehu a farebné nadpisy pre lepšiu prehľadnosť.

Lapbook z literatúry – typy:

- Monografický lapbook (rozbor literárnej ukážky / rozbor jedného diela / čitateľský denník). Tento typ slúži ako moderná, interaktívna náhrada klasického

čitateľského denníka. Žiak ho vytvára počas čítania alebo po dočítaní konkrétnej knihy. Kľúčové prvky: Obálka v tvare knihy, profily postáv v otváracích okienkach, dejová línia na harmonike, rozbor citátov vo vrecku, hodnotenie knihy (hviezdičky).

- Autorský lapbook (Život a dielo spisovateľa). Zameriava sa na osobnosť jedného konkrétneho autora. Skúma jeho životné osudy, inšpirácie a celkovú tvorbu. Je vhodný skôr pre starších žiakov, ktorí sa učia o profilových autoroch (napr. P. O. Hviezdoslav, Ľudovít Štúr atď). Kľúčové prvky: Časová os života, mapa miest, kde autor žil a tvoril, prehľad jeho najznámejších diel (rozdelené na poéziu a prózu), zaujímavosti a „pikošky“ z jeho súkromia.
- Žánrový a tematický lapbook. Tento typ spája viacero diel alebo autorov pod jednu spoločnú tému alebo literárny žáner. Pomáha žiakom pochopiť pravidlá konkrétnej formy. Príklady: *Lapbook o slovenskej ľudovej rozprávke* (znaky rozprávok, magické čísla, zbierky Pavla Dobšinského), *Lapbook o poézii* (rým, rytmus, básnické trópy ako metafora a personifikácia).
- Epochový / Dejepisno-literárny lapbook. Najkomplexnejší typ, ktorý mapuje celé literárne obdobie alebo smer. Vyžaduje si viac času a prepája literatúru s históriou a umením. Je vhodný iakov 8. a 9. ročníkov ZŠ a študentov stredných škôl. Príklady: *Slovenský romantizmus (Štúrovci)*, *Baroková literatúra*, *Medzivojnová literatúra*. Kľúčové prvky: Historický kontext (čo sa vtedy dialo vo svete), hlavné znaky smeru, zoznam najvýznamnejších autorov a ich prepojenia a pod.

41) Využitie umelej inteligencie

Využitie umelej inteligencie (AI) v didaktike literatúry predstavuje inovatívnu metódu, ktorá má meniť žiakov z pasívnych čitateľov na aktívnych spolutvorcov a kritických analytikov textu. AI tu nemá fungovať ako náhrada čítania, ale ako interaktívny partner a didaktický nástroj. Umelá inteligencia nie je neomylná a často si vymýšľa (halucínuje). Tento fakt sa dá v didaktike využiť ako skvelá metóda na rozvoj kritického myslenia.

Usmernenia k aplikácii metódy:

Ponúkame len niekoľko návrhov, ako sa dá v príprave na vyučovanie pracovať s využitím AI, pretože ďalšie možnosti sú uvádzané priamo v prípravách na vzdelávacie aktivity v aplikačnej časti tejto kapitoly. Upozorňujeme na dôslednú kontrolu úloh pre žiakov generovaných AI, nakoľko jej chybovosť v slovenskom jazyku (najmä v štylistike) je pomerne vysoká. Stále je však efektívnym nástrojom šetriacim čas prípravy na vyučovanie a stáva sa zaujímavým nástrojom aj priamo na hodinách, kde s ňou môžu pracovať aj žiaci.

Príklady aktivít generovaných AI

- Simulované rozhovory s literárnymi postavami a autormi. Žiaci môžu pomocou AI (napr. ChatGPT, Claude) simulovať rozhovor s historickými autormi alebo fiktívnymi postavami. AI priradíte rolu (personu) a žiaci jej kladú otázky. Žiaci sa rozprávajú s Hamletom a pýtajú sa ho na motívy jeho konania, alebo

s Hviezdoslavom o tom, prečo používal taký náročný jazyk. Žiaci musia dopredu poznať kontext diela, aby vedeli klásť správne a hlboké otázky.

- Alternatívne konce a literárne experimenty (Co-writing). AI dokáže okamžite generovať text na základe zadania. To sa dá skvele využiť na pochopenie autorského štýlu a štruktúry príbehu. Žiaci zadajú AI úlohu: „Napiš alternatívny, šťastný koniec pre Rómea a Júliu v štýle súčasného slangu.“ Následne porovnávajú originál s verziou od AI. Žiaci lepšie pochopia žánrové zákonitosti (napr. tragédia), analyzujú autorský štýl a rozvíjajú si vlastné tvorivé písanie.
- Kritická analýza textu a detektívna práca s chybami. Umelá inteligencia nie je neomylná a často si vymýšľa (halucinuje). Tento fakt sa dá v didaktike využiť ako skvelá metóda na rozvoj kritického myslenia. Učiteľ nechá AI vygenerovať životopis spisovateľa alebo obsah diela. Úlohou žiakov je s pomocou čítanky a overených zdrojov nájsť v texte AI faktické chyby a opraviť ich. Uplatňuje sa práca s textom, overovanie faktov a digitálna gramotnosť.
- Vizualizácia literárnych opisov (Text-to-Image). Prepojenie textu s vizuálnym umením pomocou generátorov obrázkov (napr. Midjourney, DALL-E, Bing Image Creator). Žiaci vezmú presný citát z knihy (napr. opis prírody v diele Kukučína) a skopírujú ho ako zadanie pre AI generátor obrázkov. Následne hodnotia, ako presne dokázala AI pretaviť slová do vizuálnej podoby. Podporuje sa tak napr. pozorné čítanie s porozumením a vnímanie detailov v umeleckom opise.
- Personalizovaný čitateľský asistent a diferenciácia úloh. AI pomáha učiteľovi prispôbiť náročnosť textu rôznym úrovniam žiakov v triede (inklúzia a diferenciácia). AI dokáže generovať otázky k textu na základe jazykových úrovní referenčných rámcov a tým výrazne skracuje dĺžku prípravy učiteľa slovenského jazyka a slovenskej literatúry v bilingválnom prostredí a pomáha tak požadovane diferencovať výučbu.

4.3 Metodické portfólio

V rámci odborovej didaktickej prípravy ponúkame študentom metodické portfólio, v ktorom nájdú modelové prípravy vyučovacích hodín slovenskej literatúry. Sú v nich uplatnené tvorivé princípy, ktoré sme rozpracovali v teoretických kapitolách. Rozsah jednotlivých príprav sa môže javiť predimenzovane, ide však o to, aby sme budúcemu učiteľovi ponúkli detailný popis viacerých variantov a možností práce s vybranou literárnou ukážkou. V praxi si učiteľ môže zvoliť požadovanú metódu, a zároveň stupeň náročnosti zadávaných úloh (podľa referenčných úrovní v triede). V učebnici ponúkame dve ukážky (z prózy a z poézie) uplatnenia metodického materiálu vo vyučovaní slovenskej literatúry, ďalšie sú dostupné v prakticky orientovanej (nadväzujúcej) publikácii *Od čítania k zážitku II* (2026).

Ukážka uplatnenia metodického materiálu vo vyučovaní slovenskej literatúry č. 1

Literárna ukážka: **Mimi & Líza (2013)**

Katarína Kerekesová – Katarína Moláková – Alexandra Salmela

Neviditeľná ryba

Jé-dééén... dváá... trí... štyri päťšesťsedemosemdväťdstídéééééééééém!“ zakričala Líza a otvorila oči. Mimi poľahky nájde, veď na dvore je iba pár miest, kam sa dá schovať. Napríklad za kontajnery, pomyslela si Líza a nakukla za smetiaky. Ale Mimi tam nebola. Potom je určite učupená pod schodmi, bola presvedčená Líza. Ale Mimi sa neskrývala ani tam. No tak vo výklenku pod balkónom uja Zelinku. Ale nie, Mimi nebola ani tam. Líza skontrolovala všetky tri skrýše ešte raz. Nič. Líza chodila hore-dolu po prázdnom dvore a rozmýšľala, až sa jej z hlavy parilo.

Kam sa Mimi asi tak mohla schovať?

Vtom čosi buchlo, rachlo a zaručalo: „Uááá, Líza!“

Spoza kontajnerov vyskočila Mimi. Líza od ľaku podskočila.

„Mimi, to predsa nie je možné, tam som sa pozrela stokrát, a vôbec si tam nebola.“

„Ale bola,“ zachichotala sa Mimi. Len ju Líza nevidela, aj keď sa musela doširoka otvorenými očami pozerieť priamo na ňu. Mimi cítila, ako na ňu kamarátka dýcha, a od napätia si ohlodáva necht na pravom palci. Ale nevidela ju.

„Čo si neviditeľná?“ zafrflala Líza. Nešlo jej do hlavy, ako mohla Mimi prehliadnuť. Svojím ostrozrakom. Ale však nech Mimi počká, ona sa teraz schová tak, že ju nikdy v živote nenájde! Líza s chichotom vliezla do kontajnera na papier. Mimi pokojne napočítala do desať a vybrala sa Lízu hľadať. Pomaly, pomaličky kráčala cez dvor, sem-tam sa zastavila, akoby čomusi načúvala, habkavo vyrazila vpred a rozhodne otvorila veko na kontajneri.

„Mám ťa, Líza!“

Líza sa ofučala. Vymyslela si predsa najlepšiu skrýšu na svete, úplne novú. Ako ju Mimi mohla tak rýchlo nájsť?

Šla ako na istotu, akoby pri žmúrení podvádza.

Ale veď Mimi predsa aj tak nevidí, zahriakla sa Líza.

„Tak si sa chichotala, až sa ten smetiak natriasal. A mechrila si sa v papieri ako ježko na jeseň v lístí. Šuštila si,“ vysvetľovala Mimi. „Okrem toho som vedela, že ma budeš chcieť tromfnúť.“

„Takže,“ pookriala Líza, „si ma vlastne našla preto, lebo som si vymyslela až PRÍLIŠ DOBRÚ SKRÝŠU?“

„Mmmm...“ povedala Mimi a prikývla.

„Jéééj,“ potešila sa Líza, ale schovávačku sa jej už hrať nechcelo. Mimi by zasa vyhrala. Zakaždým by vyhrala.

Treba vymyslieť nejakú novú hru alebo dobrodružstvo, niečo.

Vtom sa z brány vynorila teta Rybáriková s akýmsi vrecúškom v ruke. Niesla ho opatrne ako najväčší poklad na svete.

„Tetateta, čo to máte?“ vyskočila Líza, ťahajúc Mimi za sebou.

Teta Rybáriková sa od prekvapenia trochu strhla, no potom sa jej na tvári rozlial šťastný úsmev.

„Rybičku, dievčatká, rybičku.“

„Fíha, tá je krásna,“ obdivovala ju Líza. „Žltá ako púpava.“

Mimi chytila vrečko do dlaní. Rybka zamávala chvostom a rozčerila vodu v Miminých rukách.

„Ako sa krásne vlní!“ zhíkla Mimi.

„Veru, veru,“ prikyvovala teta Rybáriková a sklonila sa k Mimi a Líze. „A navyše, dievčatká, navyše je táto rybička zázračná.“

„Zázračná?“ vyhrkli Mimi a Líza jednohlasne.

„Presne tak,“ šepala teta Rybáriková sprisahanecky.

„Keď dostane strach, stane sa neviditeľnou.“

„A nebude jej u vás samej smutno?“ strachovala sa Mimi.

Teta Rybáriková sa rozosmiala tichým bublinkovým smiechom. Nie, nie, nie, nie, rybička u nej určite nebude sama.

Ak dievčatká chcú, môžu sa ísť pozrieť na jej malé vodné kráľovstvo.

Len čo Mimi s Lízou vstúpili do bytu tety Rybárikovej, bolo im jasné, že sa naozaj ocitli vo vodnom kráľovstve. Ale nie v malom. Pri pohľade na obrovitánske akvárium, ktoré zaberalo skoro celú obývačku, Líza nemo otvorila ústa. Mimi mala pocit, akoby nad šírou vodnou hladinou povieval čerstvý vetrik. Mimi mu nastavila tvár.

Nosom zacítila jemný pach soli. Úplne ako pri mori! V akváriu šantil krdel štíhlych červených rybičiek. Točil sa, víril, vytváral obrazce od výmyslu sveta.

„Ako krásne spolu tancujú!“ obdivovala ich Líza.

„Tak, tak. Sú roztomilé. A veľmi priateľské,“ štebotala teta Rybáriková, rozvážujúc vrecúško s drahocennou rybou.

„A teraz ťa, rybka moja, rybička, vypustíme medzi kamarátky. Čľup ho tam!“

Žltá ryba sa natešene rozplávala k červenému krdľu.

Ten sa však zoskupil do šíku. Ryba vedľa ryby, všetky v pozore. Ako na vojenskej prehliadke.

„Ó, pozrite, ako ju pekne vítajú!“ nadchýnala sa teta Rybáriková.

Líza si tým nebola taká istá. Skôr sa jej zdalo, akoby červené rybky prišielkyňu obklúčili a zlostne do nej drgali papuľkami. Teta Rybáriková však bola presvedčená, že jej len dávajú pusu na privítanie. Aké ušľachtilé gesto! A ako sa novej kamarátke pekne predstavili:

„Sme červené rybičky bez jedinej chybičky. A ty si čo, žltok?“

„Ó, ako s ňou žartujú,“ nadchýnala sa teta Rybáriková. Líze sa to však nezdalo. Nezdalo sa to ani žltej rybe, ktorá začala pred krdľom zmätene ustupovať. Teta Rybáriková sa s úľubou pozerala, ako červený krdel divoko trieli za strečkujúcou žltou rybou. Vymysleli si pre ňu veselú novú hru, tešila sa teta.

„Ale teta!“ skríkla Líza. „Ved' ony jej...“

„Pst!“ povedala Mimi. „Počúvajte.“

Z akvária sa zreteľne ozval posmešný piskot.

„Ty si teda riadna škrata! Žltá chudera so závojčekmi.

Čo sa sem pcháš, my ťa tu nechceme!“

Červené ryby sa vrhli na žltú rybu ako torpéda. Tá plávala ani o dušu, divoko mávala chvostom, vlnila sa, vlnila a... bledla.

Teta Rybáriková zalomila rukami. Z očí jej viseli dve veľké kvapky slanej vody. Mimi sa nalepila na akvárium, akoby tak mohla rybke pomôcť. Líza zdesene kričala:

„Ona úplne zmizla! Mimi, musíš ju zachrániť, ty to dokážeš! Ty predsa vidíš aj neviditeľné veci.“

„Ale veď ja cez sklo nič necítim!“ fňukala Mimi.

„Tak sa za ňou musíme ponoriť,“ vyhlásila Líza.

„Ale ja...“ namietla Mimi.

Uslzená teta Rybáriková smutne pohladila Mimi po vlasoch:

„Chudinka rybička.“

Presne, chudinka rybička, pomyslela si Mimi.

A chudinka teta.

„Ideme, Líza,“ povedala Mimi tak rozhodne, že na ňu Líza musela byť pyšná.

Dievčatá vyliezli na schodíky, z ktorých teta Rybáriková krmila svoje rybičky. Boli také vysokánske, že pri pohľade z nich bola teta Rybáriková malá ako... hm, červená rybička, pomyslela si Líza. Mimi si sadla na okraj obrovitánskeho akvária, odhodlane si namočila nohy do vody.

„Poriadne nimi zamávaj a zašpliechaj,“ radila jej Líza.

Mimi sa usmiala.

Voda bola príjemne mokrá.

„Líza,“ osmelila sa Mimi. „Ja neviem plávať.“

„Vlastne ani ja nie,“ upokojovala ju Líza. „Ale v rozprávkach to neprekáža. Hupsneme do vody a rukami a nohami budeme robiť ako žaby. Z úst nám pôjdu bublinky.“

Mimi neisto prikývla. Líza ju chytila za ruku: „Pripraviť sa, pozor, čľup!“

Mimi sa vznášala medzi vodnými rastlinami. Ruky a nohy mala rozťahnuté ako žaba, voda ich hladkavo nadnášala. Mimi nimi jemne pohla. Cítila, ako si ju začali pohadzovať neviditeľné vlnky. Mimi pomaly vypúšťala vzduch z úst. Bublinky jej zahalili tvár.

„Joj, to štekli!“ zojkla Mimi so smiechom.

„A čo toto?“

Líza vsrkla do úst vodu a vytryskla ju Mimi priamo doprostred čela.

„Ty veľryba!“ chichotala sa Mimi a vypustila Líze do tváre bublinkový oblak.

„Pod, Mimi, ideme hľadať tú neviditeľnú rybu,“ Líza zľahka postrčila Mimi dopredu. Obe dievčatá plávali ako delfíny. V prítomí vodných rastlín cíhal hlúček červených rýb. A v tóni pod kameňom ich striehol celý húf. Odkiaľsi z úzadia sa blížil obrovský karmínový mrak. Mimi a Líza boli obklúčené.

Šíky červených rýb sa zastavili v bezpečnej vzdialenosti od dievčat. Podozrievalo na ne zazerali. Potom sa plutvami chytili za brušká a rozrehotali sa:

„Tá žltá ešte ako-tak šla, ale čo sú toto za obludy? Namiesto plutiev akési pochybné výrastky. A tie hlavy! Ony sa vôbec nelesknú! To čo je? Takéto ohavy sa nehanbia plávať v našej vode?“

„Počúvajte, vy... Čo ste ešte nikdy nevideli nikoho, čo by nebol červená ryba?“ Lízu išlo od rozhorčenia rozhodiť.

Mimi však ostala pokojná.

„Na svete je miesto pre všelijaké tvory. Niektoré bývajú na súši a niektoré v mori. Jedny lietajú, ďalšie behajú, iné sa zasa plazia a sú aj také, čo plávajú,“ vysvetľovala rybkám trpezlivo. Rybky zaryto mlčali. A Mimi začala vypočítavať. Rybičky pod letným dotykom jej pršteka menili tvary.

„Sú malé ryby a veľké ryby. Sú delfíny a veľryby. A morské hady, hviezdice a koníky. Medúzy a chobotnice. Ryby s fúzami, so závojmi, s pichliačmi aj s lampášikmi.“

„Aj s prísavkami a s nohami. Videla som ich v zoologickej,“ pochválila sa Líza.

Mimi pokračovala:

„Na súši rastú stromy a kvety, behajú tam zvieratá aj ľudské deti a na nebi lietajú vtáky.“

Rybičky sa od prekvapenia rozčvirikali ako krdeľ lastovičiek.

„Skutočne? Naozaj? To sme my nevedeli. Mysleli sme si, že všetky tvory sú rovnaké. Že všetky tvory MAJÚ byť rovnaké.“

Rybky stíchli, zamysleli sa. Čosi si uvedomili a zahanbili sa. Skrúsené sklopili hlavičky.

„Mali by ste sa žltej rybe ospravedlniť,“ povedala Líza.

„Ale najprv ju musíme nájsť,“ pripomenula Mimi.

Krdeľ červených rybiek sa rozfrngol na všetky strany.

„Žltá ryba! Žltá ryba, kde si? Žltá ryba, už sa nemusíš báť!“

Líza sa prepletala v húštine vodných rastlín:

„Rybička, už nemusíš byť neviditeľná!“

Neviditeľná ryba sa však neobjavila. Ako ju nájsť v tomto mori vody? Mimi sa bezradne vznášala pod hladinou. Nechala sa unášať prúdmi, ktoré vo vodnej mase rozvírili rybičky plávajúce krížom-krážom. No jasné!

„Stop!“ zvolala Mimi.

Červené ryby i Líza sa zmätene zastavili.

„Stop,“ zopakovala Mimi dôrazne. „Neviditeľnú rybu nenájdem očami, ale citom. Voda okolo nej sa vlní inakšie ako okolo vás alebo okolo nás. Len musíme dávať pozor, aby sme ju zbytočne nevírili.“

Červené rybičky v mihu oka znehybneli. Mimi a Líza splývali s napriahnutými rukami, hľadajúc zvláštne vlnenie zázračnej ryby.

Mimi sa nevdojak obtrela o jemné chvenie a zoširoka sa usmiala. Líza prekvapene vyhrkla:

„Ja vidím neviditeľnú rybu!“

„A ja ju cítim,“ pohladila Mimi vlnky. „Pod rybička, už sa nemusíš báť.“

Krdeľ červených rybiek sa ostýchavo priblížil.

„Prepáč, žltá ryba. Bolo to od nás hlúpe. Je dobré, že si iná.“

Neviditeľný tvor uprostred plavného vlnenia začal pomaličky naberať farbu. Červené ryby sa rozjasali.

Veselo ako kolotoč sa krútili okolo novej kamarátky, rozprestreli sa pod ňou ako koberec a nadhadzovali ju ako trampolína. Žltá ryba sa začala šťastne vlniť a chvostom pritom čarovala vlnky, ktoré roztancovali celý rozšantený kídleť červených rybičiek. Keď sa Mimi a Líza vyškríabali z akvária, teta Rybáriková im dojato ukazovala prstom, ako červené rybky papuľkami bozkávajú veľkú žltú rybu.

Napriek dobrodružstvu s neviditeľnou rybou Lízu ešte i večer v postieľke škrelo, že si pri schovávačke nevšimla Mimi za smetiakmi, aj keď sa tam poriadne pozrela aspoň stokrát. Mimi sa určite zneviditeľnila ako tá ryba, dumala Líza. Pre istotu sa však opýtala mamy, či by na to Mimi musela byť zázračná.

Mama pripustila, že asi áno – byť neviditeľným je totiž riadna fuška. Ale oveľa ťažšie je neviditeľné veci vidieť. Líza zosmutnela. To ona nedokáže. Ani Mimi za smetiakmi si nevšimla, aj keď na ňu určite vypliešťala oči.

„Ale tú rybku si predsa videla, nie?“ uistovala sa mama. Líza prikývla.

„Tak vidíš, dnes si sa naučila vidieť neviditeľné veci,“ povedala mama a Líza sa šťastne ponorila do neviditeľných snov.

Mimi sa večer pred spaním s nádejou opýtala tatina, či by niekedy nemohli ísť k moru. Tatino sa poškrabkal na brade a odvetil, že áno. Ale nie teraz. Potom neskôr, v lete. Mimi si spokojne zívla a vyhlásila, že dovtedy bude plávať aspoň v akváriu. Tatinovi skoro vypadli oči, našťastie mal pevne nasadené svoje hrubé okuliare. V akváriu, chcel sa začudovať poriadne nahlas, ale potom si spomenul, že Mimi predsa nevie plávať. Čosi zmätene zakoktal. To už však Mimi spala, akoby ju do vody hodili.

Katarína Kerekesová – Katarína Moláková – Alexandra Salmela: *Mimi & Líza*. s. 121 – 139.

Zložka	Obsah a metodický postup
Téma	Interpretácia súčasnej slovenskej prózy pre deti Katarína Kerekesová, Katarína Moláková, Alexandra Salmela: <i>Mimi & Líza – Neviditeľná ryba</i> Akceptácia inakosti, prekonávanie predsudkov, svet zmyslového vnímania
Trvanie	90 / 120 minút (časový limit je flexibilný s ohľadom na komunikačné bariéry a náročnosť záverečnej tvorivej a výtvarnej aktivity žiakov s VMJ).

Ciele	Psychologický: Rozvoj empatie, pochopenie a akceptácia odlišnosti (inakosti), odbúravanie predsudkov, rozvoj kooperatívnych zručností a intrapersonálnej komunikácie v multikultúrnom prostredí. Jazykový a literárny: Čítanie s porozumením a interpretácia prozaického textu. Rozlišovanie pásma rozprávača (autorskej reči) a pásma postáv (priamej reči). Rozširovanie špecifickej slovnej zásoby (zmyslové vnemy, emócie, vodný svet, synonymá a antonymá). Dekódovanie implicitného významu textu (metafora strachu a straty identity / zneviditeľnenia sa).
Organizačné formy	Zážitkové vyučovanie, skupinová a kooperatívna práca, diferencované vyučovanie podľa jazykovej pripravenosti žiakov.
Materiálová báza	Text ukážky „Neviditeľná ryba“ z knihy Mimi & Líza v tlačenej podobe pre každého žiaka, interaktívna tabuľa, nepriehľadné šatky na oči, slovensko-maďarské prekladové slovníky, veľký modrý kartón (predstavujúci akvárium), farebné papiere, nožnice, lepidlá, fixky a pastelky.
Postup	A. Prípravná fáza (Expozícia) Učiteľ navodí inkluzívnu atmosféru zážitkovou aktivitou zameranou na zmysly. Vybraný žiak zo skupiny má zaviazané oči šatkou (stváranie nevidiacu Mimi). Spolužiaci pred ním ukladajú známe predmety alebo v jeho blízkosti produkujú jemné zvuky (šušťanie papiera, tiché kroky, chichotanie, tlesknutie). Žiak so zaviazanými očami sa pokúša sluchom a hmatom identifikovať, o čo ide. Nasleduje riadený rozhovor v slovenskom jazyku: <i>Ako ste sa cítili bez pomoci zraku? Ktoré zmysly vám pomohli situáciu zvládnuť?</i> Učiteľ citlivo smeruje pozornosť žiakov k literárnej postave Mimi, ktorá svet okolo seba nevníma očami, ale „citom“ a hmatom, zatiaľ čo jej kamarátka Líza sa spolieha na svoj „ostroznak“. B. Fáza realizácie (Uvedomenie) Práca s textom: Učiteľ najprv prečíta ukážku nahlas s výraznou dramatickou intonáciou, pričom kladie dôraz na správnu výslovnosť a diakritiku (najmä v pasážach verbálneho útočenia červených rýb). Žiaci text sledujú vizuálne na interaktívnej tabuli aj v listoch. Nasleduje tiché, individuálne čítanie, počas ktorého si žiaci s VMJ podčiarkujú neznáme výrazy a pracujú s prekladovým slovníkom.

Zadanie diferencovaných úloh podľa referenčných rámcov (jazykových úrovní):

Všetky referenčné rámce (A1, A2, B1, B2, C1, C2):

- **Úloha 1:** Vizuálne stvárnite emóciu žltej ryby na začiatku konfliktu a na konci príbehu (nakreslite dvoch smajlíkov a priradte k nim slovenské pomenovanie pocitu, napr. *smútok, strach, radosť, úľava*).
- **Úloha 2:** Nájdite v texte hanlivé výrazy, ktorými červené ryby pomenovali novú kamarátku („*žltok*“, „*škrata*“, „*žltá chudera*“). Diskutujte o tom, prečo bolo takéto správanie nesprávne.

Začiatočník (A1 – A2):

- **Úloha 1:** Vyhľadajte v texte citoslovčia a zvukomalebné slová typické pre dvor a vodu (*buchlo, rachlo, zaručalo, čľup, šušťala*).
- **Úloha 2:** Vypíšte z ukážky aspoň 5 rôznych vodných živočíchov, ktoré Mimi vymenovala (napr. *veľryba, delfín, koník, chobotnica, hviezdica, medúza*).

Stredne pokročilý (B1 – B2):

- **Úloha 1:** Vysvetlite na základe textu, prečo žltá rybička začala blednúť a napokon úplne zmizla. Čo symbolizuje jej neviditeľnosť? (Hľadanie implicitného významu: strach pred agresiou a kolektívnym odmietnutím).
- **Úloha 2:** Vytvorte v dvojiciach krátky dialóg, v ktorom sa krdel' červených rýb ospravedlní žltej rybe za svoje správanie. Využite výrazy z textu („*Bolo to od nás hlúpe. Je dobré, že si iná.*“).

Pokročilý (C1 – C2):

- **Úloha 1:** Napíšte krátky text (80 – 100 slov) vo forme úvahy s názvom: „*Svet je pestrý ako rozmanité akvárium*“. Vychádzajte z Miminých slov, že na svete je miesto pre všelijaké tvory.
- **Úloha 2:** Analyzujte kontrast medzi správaním tety Rybárikovej (ktorá interpretovala útoky ako pusu na privítanie) a reality, ktorú videla Líza. Ako vnímame realitu, keď nechceme vidieť zlo?

C. Záverečná fáza a fáza vyhodnotenia (Reflexia)

Kooperatívna tvorivá aktivita – „Akvárium tolerance“:

Žiaci pracujú v menších skupinách. Na pripravený veľký modrý kartón lepia spoločne vystrihnuté papierové ryby. Podľa Miminých slov vieme, že ryby nemusia byť len rovnaké a červené – žiaci preto vytvárajú ryby rôznych farieb, tvarov, so závojmi, fúzami či lampášikmi. Každý žiak napíše na svoju rybku pozitívny odkaz, heslo alebo slovo spojené s témou tolerance, priateľstva a vzájomného rešpektu (úroveň A1 píše heslá ako *priateľstvo, pomoc, rešpekt*; úrovne B a C píšú rozvinuté vety, napr. „*Je dobré byť iný, obohacuje to náš svet.*“).

	Vyhodnotenie: Reprezentanti skupín predstavujú svoje akvária triede v slovenskom jazyku. Učiteľ hodnotí formatívne, s dôrazom na pozitívnu motiváciu. Oceňuje kreativitu, snahu prekonať jazykovú bariéru a správne sémantické použitie nových výrazov. Výtvarné diela sú vystavené v učebni, čím vizuálne fixujú gramatické javy a morálne posolstvo príbehu.
--	--

Ďalšie odporúčané aktivity (podľa referenčného rámca)

ÚROVEŇ A1 – A2

1. Minitrh s farbami a púpavami (Vizuálno-lexikálne kódovanie)

Cieľ: Fixácia prídavných mien označujúcich farby prostredníctvom textových prirovnaní.

Aktivita: Žiaci majú pred sebou paletu s farbami a reálne predmety (alebo obrázky). Ich úlohou je nájsť v texte, k čomu autorky prirovnávajú farby, a vytvoriť slovenské dvojice. Učiteľ pomáha inline prekladom náročnejších slov.

- *Model:* Žltá → žltá ako púpava. Červená → červený krdeľ rybičiek. Žltok → žltá ryba.

2. Hra na ozvenu (Verbalizácia zvukových slovies a citosloviec)

Cieľ: Odbúranie bariéry pri výslovnosti slovenských citosloviec a onomatopoických (zvukomalebných) vyjadrení.

Aktivita: Učiteľ číta text a dramaticky zvýrazňuje zvuky, ktoré sprevádzajú akciu. Žiaci ako „ozvena“ opakujú zvuk a rukami naznačujú pohyb:

- *Učiteľ:* Čľup ho tam! → *Žiaci:* Čľup! (naznačia skok do vody)
- *Učiteľ:* Čosi buchlo, rachlo a zaručalo: Uááá! → *Žiaci:* Uááá! (vyskočia spoza lavice)
- *Učiteľ:* Pst! Počúvajte. → *Žiaci:* Pst! (dajú si prst na ústa)

3. Detektív na prázdnom dvore (Labyrint priestorových predložiek)

Cieľ: Správne používanie predložiek *za, pod, v(o)*, ktoré maďarským žiackym prejavom často chýbajú kvôli vplyvu prípon v ich materčine.

Aktivita: Na tabuli je nakreslený jednoduchý plán dvora. Žiaci presúvajú magnetickú figúrku Mimi podľa toho, kde ju Líza hľadala, a nahlas tvoria slovenské vety:

- *Žiak A:* Mimi hľadáme **za** kontajnery (smetiaky).
- *Žiak B:* Mimi je učupená **pod** schodmi.
- *Žiak C:* Mimi je **vo** výklenku pod balkónom.
- *Žiak D:* Líza vliezla **do** kontajnera.

4. Rozprávkový piktogram (Kreslená chronológia deja)

Ciel: Pochopenie dejovej línie bez nutnosti zložitého slovného prekladu.

Aktivita: Žiaci nedostanú nastrihaný text, ale 5 jednoduchých piktogramov (1. Smetiaky/Schovávačka, 2. Teta s vrecúškom, 3. Veľké akvárium, 4. Žltá ryba mizne, 5. Dievčatá skáču do vody). Ich úlohou je piktogramy očíslovať od 1 do 5 podľa toho, ako sa príbeh reálne odohral.

5. Čo robí chvostík a čo papuľka? (Anatomické priradovanie)

Ciel: Prepojenie častí tela ryby a človeka s konkrétnymi akčnými slovesami z textu.

Aktivita: Žiaci spájajú čiarou podstatné meno so slovesom, ktoré k nemu v rozprávke patrí:

- *Chvost* ↔ zamával / divoko mával / vlnil sa
- *Papuľka* ↔ drgali / bozkávajú
- *Oči* ↔ otvorila / vypliešťala / žmúrenie
- *Necht* ↔ ohlodáva si od napätia

6. Líza vidí, Mimi počuje (Kontrast zmyslov)

Ciel: Prvá analýza vlastností hlavných postáv na základe ich zmyslového vnímania.

Aktivita: Žiaci triedia slovenské slovesá do dvoch stĺpcov podľa toho, ktorá dievčina činnosť robila:

- *Stĺpec LÍZA (zrak):* otvorila oči, pozrela sa stokrát, videla neviditeľnú rybu, vypliešťala oči.
- *Stĺpec MIMI (sluch a hmat):* cítila dýchanie, načúvala, počula šušťanie v papieri, cítila vlnenie vody dlaňami.

7. „Počúvam ako Mimi“ (Akustická schovávačka)

Ako to vyzerá v realite: Učiteľ premení triedu na dvor, kde sa dievčatá hrali. Žiaci si vyskúšajú, ako Mimi našla Lízu v kontajneri.

Úloha pre žiakov: Jeden žiak (Líza) sa schová v triede (napr. za katedru) a má v ruke papier, ktorým jemne šuští alebo sa potichu chichotá. Druhý žiak má zaviazané oči (hrá Mimi) a snaží sa podľa zvuku ísť na istotu. Keď ju nájde, musí tlesknúť a zakričať po slovensky pokyn z textu: „Mám ťa, Líza! Šuštila si v papieri ako ježko!“ Susedia v laviciach odpovedajú: „Mimi vidí aj neviditeľné veci!“

Konkrétne pre učiteľa: Žiaci si pohybom a sluchom fixujú akčné slovesá a zvukomalebnú lexiku (*šuští, chichotá sa, natriasa sa, počúvam*).

8. Kto býva vo vode a kto na súši? (Zmyslová matrica)

Ciel: Rozšírenie slovnej zásoby o faunu a flóru spomínanú v Miminom monológovi.

Aktivita: Žiaci dostanú tabuľku s tromi stĺpcami: **SÚŠ, MORE/VODA, NEBO**. Ich úlohou je roztriediť všetky živé tvory, ktoré Mimi vymenovala červeným rybkám, keď im vysvetľovala, že svet je pestrý:

- *Súš:* stromy, kvety, zvieratá, ľudské deti, ježko, žaby.

- *Voda*: delfíny, veľryby, morskí hadi, hviezdice, koníky, medúzy, chobotnice, žltá ryba.
- *Nebo*: vtáky, lastovičky.

9. Rybičkový dialóg (Dopĺňanie emotívnych replík)

Ciel: Precvičovanie opozitných (protikladných) pocitov a intonácie v slovenskom rozhovore.

Aktivita: Žiaci pracujú vo dvojiciach. Dostanú textový dialóg medzi červenými rybami a žltou rybou, kde chýbajú kľúčové hodnotiace slová. Žiaci ich dopĺňajú z ponuky a následne scénu dramaticky prečítajú:

- *Červené ryby*: „Sme červené rybičky bez jedinej _____ (chybičky). A ty si čo, žltok? Ty si riadna _____ (škrata), žltá _____ (chudera)!“
- *Žltá ryba (ustupuje)*: „Ja som iba _____ (zázračná) rybka, mám strach.“
- *Ponuka slov*: chybičky, škrata, chudera, zázračná.

10. Geometria akvária (Kreslenie podľa slovného diktátu)

Ciel: Rozvoj počúvania s porozumením a upevnenie prídavných mien opisujúcich rozmer a tvar.

Aktivita: Jeden žiak (alebo učiteľ) číta pokyny opisujúce byt tety Rybárikovej a druhý žiak kreslí na papier podľa toho, čo počuje. Trénuje sa správna slovenská väzba prídavného mena s podstatným menom.

- *Diktát*: „V obývačke je **obrovitánske** akvárium. Vo vnútri pláva **žltá** ryba. Okolo nej je **červený krdeľ**. Pod vodou leží **veľký kameň** a zelené rastliny.“

11. Prečo rybička bledne? (Simulácia strachu a emócií)

Ciel: Pochopenie psychologického stavu postavy a vyjadrenie príčinných vzťahov pomocou spojky *lebo/pretože*.

Aktivita: Žiaci odpovedajú na otázky učiteľa, pričom musia spojiť fyzický stav ryby s jej emóciou:

- *Učiteľ*: „Čo robí žltá ryba, keď dostane strach?“ → *Žiak*: „Keď dostane strach, stane sa neviditeľnou a bledne.“
- *Učiteľ*: „Prečo rybka úplne zmizla?“ → *Žiak*: „Zdesene utekala, lebo červené ryby do nej zlostne drgali a posmievali sa jej.“

12. Komiksové bubliny v papieri (Práca so slovesami pohybu)

Ciel: Rozlíšenie jemných odtieňov slovenských sloves vyjadrujúcich nešikovný alebo skrytý pohyb.

Aktivita: V texte sa píše, že Líza sa v kontajneri *mechriala* a *šuštila* ako ježko v lístí. Žiaci dostanú kresbu dvoch komiksových políčok. Do prvého nakreslia Lízu v papieri a dopíšu slovo: **MECHRÍ SA**. Do druhého nakreslia ježka v lese a dopíšu: **ŠUŠTÍ**. Učiteľ inline definuje, že *mechriť sa* znamená hniezdiť sa alebo robiť drobné, nepokočné pohyby.

14. Mimin čuchový a sluchový rebríček (Analýza vnímania)

Cieľ: Pochopenie alternatívneho vnímania reality bez použitia zraku.

Aktivita: Žiaci vyhľadávajú v texte dôkazy o tom, ako Mimi spoznáva prostredie bytu a dvoru. Zoradujú ich do rebríčka úspešnosti:

1. miesto: **Sluch** (počula chichotanie, trasenie smetiaka, šušťanie papiera, posmešný piskot rybičiek)
2. miesto: **Čuch/Nos** (zacítila jemný pach soli, úplne ako pri mori, cíti čerstvý vetrík).
3. miesto: **Hmat/Dlane** (chytila vrecúško do dlaní, cítila vlnenie vody, voda ju hladkavo nadnášala).

15. „Vrecúško plné prekvapení“ (Hmatový prieskum vody)

Ako to vyzerá v realite: Teta Rybáriková niesla rybičku v plastovom vrecúšku „opatrne ako najväčší poklad“. Učiteľ prinesie do triedy uzatvárateľné plastové vrecúško naplnené vodou a gélom, v ktorom pláva malá plastová rybka a kamienky.

Úloha pre žiakov: Žiaci si v kruhu podávajú toto vrecúško, stláčajú ho, dychtivo ho skúmajú hmatom (so zatvorenými očami) a opisujú pocity v slovenčine presne tak, ako to robila Mimi: *„Voda sa vlní. Rybička máva chvostom. Vrecúško je príjemne studené a mokré.“*

Konkrétne pre učiteľa: Táto aktivita zmyslovo upevňuje slovenské prídavné mená a slovesá spojené s vodným prostredím, ktoré sa maďarským žiakom často pletú (*vlní sa, špliecha, studená, mokrá*).

ÚROVEŇ B1 – B2

1. Sémantická mapa: Čo nás spája a čo rozdeľuje? (Analýza netolerancie)

Cieľ: Rozbor textového prejavu xenofóbie (strachu z neznámeho) u červených rybičiek a rozvoj abstraktnej lexiky.

Aktivita: Žiaci analyzujú pokrik červených rybičiek: *„Sme červené rybičky bez jednej chybičky... Čo sa sem pcháš, my ťa tu nechceme!“* Na tabuľu kreslia sémantickú mapu správania krdľa:

- *Znaky správania krdľa:* zoskupili sa do šíku, vojenská prehliadka, obklúčili ju, zlostne drgali papuľkami, posmešný piskot, vrhli sa ako torpéda. Žiaci hľadajú slovenské synonymá pre toto správanie (agresivita, strach z niečoho nového, pýcha).

2. List z akvária: Ospravedlnenie žltej ryby (Transformácia textu do roly)

Cieľ: Kreatívne písanie s cieľom napraviť morálny konflikt príbehu s využitím textových idiómov.

Aktivita: Žiaci sa vžijú do roly jednej z červených rybičiek, ktorá si na konci príbehu uvedomila chybu (*„Prepáč, žltá ryba. Bolo to od nás hlúpe. Je dobré, že si iná.“*). Píšu krátky list žltej rybe (50 – 60 slov).

- Povinné výrazy z textu: *kamarátka, zmätene ustupovať, mrziť nás to, tancovať spolu, veselá nová hra.*

3. Slepá mapa zmyslov (Zážitkový verbálny opis predovšetkým bez zraku)

Ciel: Nácvik opisného štýlu v slovenčine s vylúčením vizuálnych prídavných mien, modelovaný podľa postavy Mimi.

Aktivita: Žiaci pracujú v dvojiciach. Žiak A má zaviazané oči. Žiak B mu dá do ruky neznámy predmet z triedy (pero, špongia, guma). Žiak A ho musí opísať spolu-žiakom iba cez hmat, zvuk alebo čuch, nesmie použiť farby. Ostatní žiaci hádajú, čo to je. Trénuje sa lexika textúr a materiálov (*hladký, drsný, mäkký, šušťí, vonia*).

4. Pitva bublinkových metafor (Analýza obrazného vyjadrovania)

Ciel: Dešifrovanie a vysvetlenie básnických a metaforických obrazov v prozaickom texte.

Aktivita: Žiaci vyhľadajú v texte špecifické autorské metafory a vlastnými slovami po slovensky vysvetlia, čo znamenajú v reálnom živote:

- „*Líza rozmýšľala, až sa jej z hlavy parilo.*“ (Veľmi intenzívne premýšľala, až ju bolel mozog).
- „*Teta Rybáriková sa rozosmiala tichým bublinkovým smiechom.*“ (Jej smiech bol jemný, radostný a pripomínal zvuk vody).
- „*Z očí jej viseli dve veľké kvapky slanej vody.*“ (Teta Rybáriková plakala, mala v očiach slzy).

5. Časový denník vodného dobrodružstva (Rekonštrukcia deja)

Ciel: Usporiadanie udalostí dňa do presnej časovej a príčinnej osi s využitím zložitých slovenských spojok.

Aktivita: Žiaci vytvoria časovú os jedného dňa dievčat. Ku každému bodu priradia vetu so spojkami *keď, hoci, pretože, len čo*:

- **Bod 1: Keď** sa dievčatá hrali na schovávačku, Líza vliezla do kontajnera na papier.
- **Bod 2: Len čo** teta Rybáriková priniesla žltú rybičku, dievčatá chceli vidieť jej vodné kráľovstvo.
- **Bod 3: Pretože** červené ryby žltú prišelkyňu šikanovali, zázračná rybka úplne zmizla.
- **Bod 4: Hoci** dievčatá nevedeli plávať, odhodlane skočili do obrovitánskeho akvária.

6. Dramatický scenár: Ponor do akvária (Transformácia epiky na drámu)

Ciel: Prepis rozprávkového textu (sekcia, kde dievčatá vystupujú na schodíky a skáču) do podoby divadelného scenára pre bábkové divadlo.

Aktivita: Žiaci pracujú v trojiciach. Prepíšu rozprávkový odsek na dialóg s scénickými poznámkami v zátvorkách:

- *LÍZA (stojí na schodíkoch a kričí):* „Poriadne tými nohami zamávaj a zašpliechaj!“
- *MIMI (smeje sa a namáča si nohy do vody):* „Líza, ja neviem plávať.“

- *LÍZA (chytí Mimi pevne za ruku): „Vlastne ani ja nie! Ale v rozprávkach to neprekáža. Pripraviť sa, pozor, čľup!“*

7. „Vesmír v akváriu: Naše podvodné selfičko“ (Komiksový storyboard)

Ako to vyzerá v realite: Keď dievčatá skočili do akvária, plávali ako delfíny medzi vodnými rastlinami, z úst im išli bublinky a Líza špliechala vodu Mimi priamo na čelo.

Úloha pre žiakov: Žiaci nedostanú gramatické cvičenia, ale majú za úlohu nakresliť trojokienkový farebný komiks (storyboard) s názvom „Mimi a Líza ako žaby/delfíny v akváriu“. Do bublín napíšu vtipné slovenské dialógy, ktoré dievčatá viedli pod hladinou, vrátane posmeškov červených rybičiek, ktoré ich nazvali „ohavami a obludami bez plutiev“.

Konkrétne pre učiteľa (Čo aktivita rozvíja): Žiaci trénujú priamu reč, prenesené významy a hovorovú, mierne ironickú slovenčinu v bezpečnom kontexte rozprávky („Ty veľryba!“, „Pálim bublinky!“, „Čo ste to za obludy?“).

8. Sociálno-literárna analýza: „Syndróm rovnakosti“ (Decomposition of prejudice)

Cieľ: Vyjadrenie komplexných postojov k téme rasizmu, xenofóbie a inklúzie na základe konania literárnych postáv.

Aktivita: Žiaci analyzujú vetu červených rybičiek: „*Mysleli sme si, že všetky tvory sú rovnaké. Že všetky tvory MAJÚ byť rovnaké.*“ Vedú literárno-kritickú diskusiu v slovenčine. Reagujú na otázky: *Prečo má krdeľ (väčšina) tendenciu odmietať jedince, ktorý vyzerá inak (má žltú farbu a závojčeky)? Ako Mimi zmenila ich myslenie bez použitia sily alebo hnevu? Akú úlohu hrá vzdelanie a spoznávanie vonkajšieho sveta pri odstraňovaní predsudkov?*

9. Retransformátor štýlu: Rybí piskot verzus diplomatická reč (Štylistické cvičenie)

Cieľ: Schopnosť transformovať vulgárny, posmešný text (slang/agresívny piskot) do kultivovaného, spisovného a úradného prejavu.

Aktivita: Žiaci zoberú útočné repliky červených rybičiek („*Ty si teda riadna škvrta! Žltá chudera so závojčekmi. Čo sa sem pcháš, my ťa tu nechceme!*“) a prepíšu ich do troch odlišných štýlov:

- *Štýl A (Formálny/Diplomatický):* „Vážená pani kolegyňa, vaša vizuálna štruktúra nezodpovedá našim interným normám. Vaša prítomnosť v tomto akváriu nie je momentálne žiaduca.“
- *Štýl B (Umelecký/Poetický):* „Prišla si k nám, žltá púpava, no náš krdeľ iba červenou farbou planie. Tvoj závoj do nášho tanca nezapadá.“

10. Autorský zámer: Prečo je Mimi slepá? (Analýza naratívnej stratégie)

Cieľ: Pochopenie hlbšej štruktúry textu a zámeru autoriek (Salmela, Kerekesová) prepojiť zrakový handicap s objavovaním pravdy.

Aktivita: Žiaci píšú mikroesej (80 – 100 slov) na tému: **Prečo neviditeľnú rybu našla práve Mimi a nie Líza, ktorá má ostrozrak?** Analýza sa opiera o záverečnú vetu: „*Neviditeľnú rybu nenájdeme očami, ale citom. Voda okolo nej sa vlní*“

inakšie...” Žiaci používajú pokročilé väzby: „Autorky chceli poukázať na to, že...“, „Zrak nás často klamne vedie k povrchnému hodnoteniu, zatiaľ čo...“, „Mimi paradoxne vidí hlbšie, pretože...”

11. Diskusný duel: Ostrozrak verzus Cit (Filozoficko-argumentačný klub)

Ciel: Rozvoj plynulého, argumentačného prejavu bez prípravy, s rýchlou reakciou na protirečenia spolužiaka.

Aktivita: Trieda sa rozdelí na dvoch rečníkov (alebo dva tímy).

- *Tím Líza (Ostrozrak):* Argumentuje, prečo je v živote dôležitý perfektný zrak, analýza detailov, čítanie, navigácia a vizuálne umenie.
- *Tím Mimi (Cit/Sluch/Hmat):* Argumentuje, že najdôležitejšie veci v živote (láska, empatia, pravda, inakosť, vlnenie duše) sú očami neviditeľné a zrak nás často robí slepými voči utrpeniu druhých (ako si Líza nevšimla šikanu rybky, kým teta Rybáriková videla len veselú hru).

12. Lexikálna pitva expresívnych sloviess (Slovotvorná analýza)

Ciel: Pochopenie a fixácia špecifických slovenských dynamických sloviess, ktoré majú v maďarčine zložité opisné ekvivalenty.

Aktivita: Žiaci pracujú s textom a analyzujú sémantické jadro vybraných sloviess. Hľadajú ich koreň, predpony a vysvetľujú ich jemné odtiene:

- *Učučaná* (pod schodmi) → schúlená, skrčená, tichá, čakajúca v malom priestore.
- *Strečkovala* (žltá ryba) → zmätene, trhane plávala zo strany na stranu kvôli strachu alebo panike.
- *Tromfnúť* (kamarátku) → prekonať niekoho, vyhrať nad ním lepším nápadom alebo výkonom, poraziť ho v hre.
- *Rozfrngol sa* (krdeľ) → rýchlo, bleskovo sa rozprchol na všetky strany ako vyplašené vtáky.

13. Charakterová štúdia: Naivný optimizmus tety Rybárikovej (Analýza subtextu)

Ciel: Schopnosť čítať medzi riadkami a odhaliť psychologický rozmer postavy, ktorá nevidí realitu kvôli vlastnej ilúzii.

Aktivita: Žiaci analyzujú postavu tety Rybárikovej. Autorky píšú, že teta bola nadšená, ako červené rybky prišielkyňu vítajú a dávajú jej pusu, hoci Líza jasne videla, že do nej zlostne drgajú. Žiaci vypracujú psychologický profil tety v slovenčine: *Prečo dospelí ľudia niekedy radšej zatvárajú oči pred šikanou a násilím a nazývajú to „žartovaním“ alebo „veselou hrou“? Je to prejav nevedomosti, alebo strachu zasiahnuť do konfliktu? Ako dievčatá (deti) svojou čistotou a odvahou zachránili situáciu, ktorú dospelý človek odignoroval?*

14. „Rozhlasový denník tety Rybárikovej“ (Audio-monológ / Transformácia)

Ako to vyzerá v realite: Teta Rybáriková na začiatku naivne verila, že červené rybky dávajú žltej prišielkyňi „pusu na privítanie“, no potom započula ich útok a „z očí jej viseli dve veľké kvapky slanej vody“.

Úloha pre žiakov: Predstav si, že teta Rybáriková si večer zapne diktafón na mobile a nahráva si audio-denník o tom, čo dnes zažila vo svojej obývačke. Žiaci napíšu a nahrajú jej monológ (40 – 50 slov) v slovenčine. Musia opísať zmenu jej nálady – od počiatočného šťastia až po zdesenie, keď žltá ryбка úplne zbledla a zmizla, a obdiv k dievčatám, ktoré situáciu zachránili.

Konkrétne pre učiteľa: Aktivita rozvíja tvorivé vyjadrenie emócií a precvičuje minulý čas sloves v prvej osobe („Kúpila som ryбку... Tešila som sa... Plakala som... Dievčatá ju zachránili...“).

15. „Kampaň za pestrosť: Je dobré byť iný“ (Graficko-sociálny manifest)

Ako to vyzerá v realite: Ústredným motívom príbehu je Mimin krásny monológ o tom, že svet je plný rôznych tvorov (niektoré lietajú, iné behajú, ryby majú pichliače či fúzy) a finálne zistenie červených rybiek: „Bolo to od nás hlúpe. Je dobré, že si iná.“

Úloha pre žiakov: Vytvorte v skupinách plagát alebo digitálnu grafiku (napr. v programe Canva) s názvom „Manifest vodného kráľovstva“. Použite Mimin text a napíšte silné slovenské heslá proti body-shamingu (vysmievaniu sa za vzhľad) a za akceptáciu inakosti v kolektíve (napr. v školskej triede).

Konkrétne pre učiteľa: Žiaci na úrovni B2 preklápajú rozprávkovú metaforu do reálneho sociálneho problému, pričom používajú pokročilú slovenskú publicistickú lexiku (*tolerancia, jedinečnosť, rešpekt, diverzita, kolektív*). Plagáty následne po slovensky prezentujú pred triedou.

16. „Súdny proces s červeným krdľom“ (Simulovaná debata / Rolová hra)

Ako to vyzerá v realite: Trieda sa premení na súdnu sieň pod vodou. Rieši sa správanie červených rybičiek, ktoré sa zoskupili do šíku a útočili na žltú rybu ako torpéda len preto, že bola žltá a mala závojčeky.

Úloha pre žiakov: Žiaci sa rozdelia na tri tábory a vedú prísnu argumentačnú debatu v slovenčine:

- **Tábor A (Prokurátori):** Žalujú červené ryby za šikanu, netoleranciu a agresívne správanie voči bezbrannej návšteve.
- **Tábor B (Obhajcovia krdľa):** Tvrdia, že ryby konali inštinktívne, bránili svoje teritórium pred neznámym žltým tvorom a nevedeli, že robia niečo zlé, kým im to Mimi nevysvetlila („Mysleli sme si, že všetky tvory majú byť rovnaké“).
- **Tábor C (Sudcovia - Mimi a Líza):** Vypočujú obe strany, zhodnotia záverečné ospravedlnenie rybičiek a vynesú spravodlivý rozsudok (napr. spoločnú hru, kde sa červené rybky premenia na koberec a trampolínu pre žltú kamarátku).

Konkrétne pre učiteľa: Táto vysoko komunikatívna aktivita núti žiakov s VJM premýšľať a rýchlo reagovať v slovenčine, pričom používajú zložité rečnícke konštrukcie: „Z môjho pohľadu musíme brať do úvahy...“, „Dovoľte mi oponovať obhajobe, pretože text jasne hovorí...“, „Rozsudok znie, že inakosť obohacuje naše akvárium...“

Iné kreatívne aktivity uplatňujúce zážitkové vyučovanie literatúry

ÚROVEŇ A1 – A2

1. Zmyslová arteterapia a synestézia (Ideálne pre A1 – A2)

- **„Neviditeľná ryba na bielom papieri“ – Práca s voskom:** Učiteľ rozdá žiakom biele papiere a obyčajné biele voskové sviečky (alebo biele voskovky). Žiaci majú za úlohu nakresliť bielou voskovkou na biely papier žltú rybičku v momente, keď od strachu zbledla a zmizla. Na papieri nie je nič vidno (je neviditeľná). Následne žiaci vezmú štetec a modrú vodovú farbu a pretrujú celý papier. Vosk farbu odpudí a „neviditeľná“ ryba zrazu zázračne vyskočí z vody. Počas schnutia žiaci po slovensky opisujú tento zázrak: *„Moja ryba bola schovaná. Voda je modrá a ryba je opäť žltá ako púpava. Už sa nebojí.“*
- **„Morské hmatové akvárium“ – Želatínový prieskum:** Učiteľ pripraví veľkú priehľadnú misu naplnenú modrým želé alebo hydrogélomými guľôčkami (simulácia hustej morskej vody). Vo vnútri sú ponorené rôzne plastové rybky, morské hviezdy a riasy. Žiaci majú zaviazané oči (sú v roli Mimi) a rukami sa ponárajú do misy. Ich úlohou je iba citom a hmatom nájsť medzi červenými rybkami tú jednu, ktorá má závojčeky (žltú), vytiahnuť ju a po slovensky povedať: *„Našiel som ju citom, voda sa okolo nej vlnila inakšie.“* Hmatový vnem fixuje slovnú zásobu hlboko do pamäte.

ÚROVEŇ B1 – B2

1. Akustická scénografia a komiksový rap (Ideálne pre B1)

- **Audio-foley projekt: „Búrlivé akvárium“:** Text je plný podvodných ruchov (*„čľup ho tam, bublinkový oblak, posmešný piskot, divoko mávala chvostom“*). Žiaci majú za úlohu vytvoriť naživo zvukovú stopu (soundscape) k scéne, kde červené ryby útočia na žltú prišielkyňu. Používajú predmety v triede a poháre s vodou: *vypúšťanie bubliniek* (fúkanie slamkou do pohára s vodou), *špliechanie* (miešanie vody lyžičkou), *útok torpéd* (rýchle tleskanie prstami o lavicu). Jeden žiak recituje dramatický úsek textu a celá trieda ho akusticky podfarbuje. Trénuje sa tým rytmus, intonácia a dynamika slovenskej reči.
- **„Fotopríbeh: Naše hlavy sa nelesknú!“:** Červené rybky sa dievčatám posmievali, že nemajú plutvy a ich hlavy sa nelesknú. Žiaci vo dvojiciach využijú smartfóny priamo v triede. Nasnímajú sériu 3 vtipných fotografií, kde rukami a nohami robia „ako žaby“ alebo sa schovávajú za kontajner (smetiaky) ako Mimi a Liza. K fotografiám napíšu krátke slovenské popisky v prvej osobe (*„Sme ohavné obludy bez plutiev, ale vieme plávať ako delfíny. Zachránime žltú rybičku!“*).

2. Digitálne a sociálno-psychologické projekty (Ideálne pre B2)

- **„Podcast z morského dna“ – Simulované video-interview:** Žiaci pracujú so smartfónmi v trojiciach. Predstavujú si, že incident v akváriu mal obrovskú

odozvu a „Podvodné rádio“ prináša exkluzívny rozhovor. Jeden žiak hrá redaktora (delfína), druhý hrá ospravedlňujúcu sa červenú rybu a tretí zachránenú žltú rybkú. Nahrajú 2-minútový video-podcast. Redaktor kladie trefné otázky v slovenčine: „Červená ryba, prečo ste si mysleli, že všetky tvory musia byť rovnaké a bez jedinej chybičky? Žltá rybka, ako si sa cítila, keď si zmätene ustupovala a úplne zmizla?“ Žiaci musia pohotovo reagovať a uplatňovať pokročilú slovenskú lexiku emócií.

- **„Kampaň: Svet je pestré miesto“ – Motivačný infodizajn:** Žiaci analyzujú hlbokú pravdu z Miminho monológu o tom, že na svete je miesto pre všelijaké tvory (veľryby, medúzy, vtáky, ľudské deti) a že inakosť je dar, nie chyba. V grafickom programe (napr. Canva) navrhnu sociálny plagát alebo modernú infografiku pre školskú nástenku. Na plagát píšú silné slovenské heslá a slogany kombinujúce rozprávku s reálnym životom (napr. „*Nebud' ako červená rybička v šíku. Bud' hrdý na to, že si iný.*“ / „*Zrak vidí len farby, ale priateľstvo cítime srdcom.*“). Žiaci tak prepájajú text s rozvojom občianskych hodnôt a upevňujú si publicistický štýl v slovenčine.

Návrhy aktivít, ktoré prepájajú knižnú a filmovú podobu

ÚROVEŇ A1 – A2: Knižný svet oživa na obrazovke

1. Aktivita: „Lovci filmových detailov“ (Vizuálno-textový diktát)

- **Princíp prepojenia:** Žiaci porovnávajú slovný opis z knihy s realitou vo videu.
- **Ako to uplatniť na hodine:** Učiteľ prečíta žiakom krátky úsek z knižného textu (napr. úvodnú schovávačku: „*Napríklad za kontajnery, pomyslela si Líza...*“). Potom pustí začiatok videa. Žiaci majú za úlohu zakričať **STOP!** v momente, keď sa na obrazovke objaví presne to miesto alebo vec, o ktorej predtým čítali v texte.
- **Jazykový prínos:** Žiaci nahlas po slovensky pomenujú filmový objekt: „*Stop! Vidím zelené kontajnery/smetiaky!*“, „*Stop! Mimi vyskočila a Líza podskočila od ľaku!*“ Fixuje sa priame prepojenie slova a obrazu.

2. Aktivita: „Záhadný zvukový piskot“ (Audio-vizuálne priradovanie)

- **Princíp prepojenia:** Spájanie zvukových efektov z filmu s expresívnymi slovesami v texte.
- **Ako to uplatniť na hodine:** Učiteľ pustí scénu z videa, kde žltá rybička vchádza do akvária, ale **vypne obraz** (žiaci iba počúvajú zvuk). Žiaci vnímajú piskot, bublinky a narážanie. Následne otvoria knihu a musia v texte prstom ukázať na slovenské slovesá, ktoré tento zvuk vo filme najlepšie opisujú (*zreteľne sa ozval posmešný piskot, zlostne do nej drgali papuľkami, vrhli sa ako torpéda*). Potom sa video pustí aj s obrazom pre kontrolu.

ÚROVEŇ B1 – B2: Keď farby rozprávajú príbeh

1. Aktivita: „Farby strachu a pýchy“ (Porovnávací analýza animácie)

- **Princíp prepojenia:** Sledovanie toho, ako filmové farby vizuálne vyjadrujú emócie zapísané v texte.
- **Ako to uplatniť na hodine:** V texte sa píše, že žltá ryba pred krdlom „zmätene ustupovala... plávala ani o dušu... a bledla“. Učiteľ zastaví video v momente útoku červených rýb. Žiaci majú za úlohu opísať, ako sa zmenila farebnosť celého akvária vo filme v porovnaní s pokojným úvodom.
- **Jazykový prínos:** Žiaci trénujú opis zmien a kontrastov v slovenčine: „V texte sa píše, že rybka bledla. Vo videu vidíme, že voda stmavla, všetko je fialové a sivé, a žltá rybička stráca svoju jasnú farbu, lebo má obrovský strach.“

2. Aktivita: „Odkaz z filmovej strihne“ (Transformácia textu na dabing)

- **Princíp prepojenia:** Žiaci nahrádzajú filmový komentár presnými dialógmi z knihy.
- **Ako to uplatniť na hodine:** Učiteľ pustí pasáž, kde Mimi rozpráva červeným rybičkám o pestrosti sveta („Na svete je miesto pre všetliaké tvory...“), ale **úplne vypne zvuk videa**. Dvaja vybraní žiaci sa postaví pred tabuľu, sledujú pohyb pier a tancovanie animovaných rybičiek na obrazovke a naživo ich synchronne „dabujú“ čítaním Miminých a Lízatých replík priamo z textu knihy. Trénuje sa tým bleskové čítanie s umeleckým prednesom a správna slovenská intonácia.

3. Aktivita: „Text vs. Animácia: Čo režisér zmenil?“ (Kritické filmové bádanie)

- **Princíp prepojenia:** Analýza rozdielov medzi knižnou predlohou a filmovým spracovaním z hľadiska dynamiky deja.
- **Ako to uplatniť na hodine:** Žiaci pracujú ako filmoví kritici. Najprv si dôkladne prečítajú finále príbehu (večerný rozhovor Lízy s mamou o tom, že vidieť neviditeľné veci je najťažšie, a Mimin sen o mori). Následne dopozerajú video až do úplného konca. Ich úlohou je nájsť v slovenskom texte pasáže, ktoré režisérka vo videu skrátila, vynechala alebo naopak vizuálne viac rozvinula (napr. ako film znázorňuje premenu neviditeľnej rybky na farebnú pomocou vizuálnych efektov). Žiaci prezentujú svoje zistenia v slovenčine („Všimol som si, že film kladie väčší dôraz na...“, „Knižný text podrobnejšie opisuje pocity mamy, zatiaľ čo video využíva magickú hudbu...“).

4. Aktivita: „Vizuálny manifest inklúzie“ (Tvorba filmového plagátu s citátom)

- **Princíp prepojenia:** Syntéza filmového zážitku s hlbokou morálnou pointou knižného textu.
- **Ako to uplatniť na hodine:** Žiaci si na záver hodiny pozrú záverečnú filmovú scénu, kde sa červené a žlté rybky veselo krúti ako kolotoč a nadhadzujú sa ako trampolína. Úlohou žiakov je vytvoriť (graficky v Canve alebo nakresliť) filmový plagát k tomuto videu. Podmienkou je, že hlavným nadpisom

plagátu musí byť najsilnejší citát z textu knihy, ktorý vo videu zaznel a nesie posolstvo o tolerancii (napr. „*Prepáč, žltá ryba. Bolo to od nás hlúpe. Je dobré, že si iná.*“ alebo „*Svet je pestré miesto.*“). Plagáty potom po slovensky obhajujú a vysvetľujú, prečo vybrali práve tento vizuálny záber z filmu.

Špeciálne pohybové a vizuálne aktivity, ktoré pracujú iba s videom

ÚROVEŇ A1: Prvé kroky na obrazovke

1. Hra na filmové sochy (Pohybová fixácia slovies / TPR)

Ako na to na hodine: Učiteľ pustí video. Žiaci pozorne sledujú akciu postáv. V momente, keď postavy urobia výrazný, jasný pohyb, učiteľ video stopne (stlačí **PAUZU**) a nahlas povie slovenské sloveso. Žiaci v laviciach alebo pri tabuli musia bleskovo zamrznúť ako „sochy“ a presne napodobniť pohyb z obrazovky, pričom slovo nahlas zopakujú.

Príklady situácií vo videu:

- (Pauza, keď Líza hľadá Mimi) → Učiteľ: „Hľadá!“ → Žiaci si dajú ruku nad oči a obzerajú sa: „Hľadám!“
- (Pauza, keď Mimi vyskočí spoza kontajnerov) → Učiteľ: „Vyskočí!“ → Žiaci vyskočia: „Vyskočím!“
- (Pauza, keď dievčatá skáču do vody) → Učiteľ: „Pláva!“ → Žiaci robia rukami pohyby plávania: „Plávam!“

2. Farebný filmový semafor (Fixácia farieb a základných podstatných mien)

Ako na to na hodine: Žiaci dostanú do ruky tri farebné pastelky alebo kartičky: **žltú, červenú a zelenú**. Učiteľ pustí vybranú scénu z videa (napríklad príchod tety Rybárikovej alebo scénu v akváriu). Úlohou žiakov je pozorne sledovať obrazovku. Keď sa na nej objaví dominantný objekt v danej farbe, žiaci musia rýchlo zdvihnúť správnu kartičku a spoločne s učiteľom nahlas zakričať slovenskú dvojicu (Farba + Vec).

Príklady reakcií na video:

- Na obrazovke sa objavia kontajnery na dvore → Žiaci dvíhajú **zelenú** kartičku: „Zelený smetiak!“
- Teta Rybáriková ukáže vrečko s novou rybkou → Žiaci dvíhajú **žltú** kartičku: „Žltá ryba!“
- Žltá ryбка skočí do veľkého akvária k ostatným → Žiaci dvíhajú **červenú** kartičku: „Červené rybičky!“

ÚROVEŇ A2: Hlas a oči na obrazovke

1. Živý stop-monológ (Rozvoj slovnej zásoby cez pauzu)

Ako na to: Učiteľ premieta video. Každých 30 – 45 sekúnd stlačí **PAUZU** a obraz zamrzne. Žiaci majú za úlohu bleskovo po slovensky vymenovať 3 veci, ktoré

v danom momente na zamrznutej obrazovke vidia, a jedno sloveso, čo postavy práve robia.

- *Príklad:* (Pauza v byte tety Rybárikovej) → Žiak povie: „Vidím akvárium, zelené kreslo a vrečko. Ryba pláva.“ Táto aktivita bleskovo buduje vizuálnu lexiku bez prekladu.

2. Slepý divák (Tréning čistého sluchu a predstavivosti)

Ako na to: Učiteľ otočí monitor/projektor tak, aby **žiaci nevideli obraz**, alebo ich požiada, aby si zavreli oči. Pustí 1 minútu videa (napr. keď dievčatá skáču do vody a ozve sa zvuk „čľup“, špliechanie a bublinky). Žiaci iba na základe sluchu hádajú, čo sa vo filme stalo, a opisujú to jednoduchými slovenskými vetami: „*Dievčatá skočili do vody. Voda špliecha. Oni sa smejú.*“ Potom sa scéna pustí s obrazom a žiaci kontrolujú svoje tipy.

ÚROVEŇ B1: Filmové emócie a hovorená reč

Scéna z filmu Neviditeľná ryba. <https://www.youtube.com/watch?v=JuholbWAv3A&t=9s>

1. Čítanie z tváre (Emocionálny slovník)

Ako na to: Animácia v *Mimi & Liza* je mimoriadne expresívna (veľké oči, výrazné úsmevy, slzy). Učiteľ pustí video bez zvuku v dvoch kontrastných momentoch:

1. Keď teta Rybáriková nesie rybičku (šťastie).
 2. Keď teta Rybáriková plače pri akváriu (smútok).
- Žiaci majú za úlohu opísať zmenu nálady a grimás postáv v slovenčine: „*Na začiatku sa teta usmieva, má radostné oči. Potom má v očiach veľké slzy a plače, lebo rybička zmizla.*“

2. Naši noví dableri (Dabingová improvizácia)

Ako na to: Učiteľ vyberie vtipnú alebo dramatickú scénu (napr. rozhovor tety s dievčatami pred akváriom) a **úplne vypne zvuk filmu**. Žiaci v dvojiciach sledujú gestá postáv na obrazovke a naživo vymýšľajú a hovoria vlastný slovenský dialóg, pričom sa snažia trafiť do pohybu pier a nálady animácie. Učia sa tým pohotovo reagovať a tvoriť hovorené slovenské vety.

ÚROVEŇ B2: Režisérsky a psychologický klub

1. Filmový strih a zvuková réžia (Analýza filmových výrazových prostriedkov)

- **Ako na to:** Žiaci na úrovni B2 analyzujú video ako hotové filmové dielo. Sledujú, ako režisérka pracuje so zmenou atmosféry. Učiteľ im zadá výskumnú otázku: *Ako filmár pomocou hudby, zvukov a farby vyjadril útok červených rybičiek a strach žltej ryby?*
- *Očakávaná argumentácia žiaka:* „Všimol som si, že keď červené ryby začali útočiť, hudba zrýchlila a stala sa agresívnou. Farba vody v akváriu

stmavla z jasnej zelenej na tmavofialovú, čo vizuálne podčiarkuje strach a šikanu pod hladinou.“

2. Minútový recenzent (Ústna filmová recenzia)

- **Ako na to:** Po dopozieraní celého YouTube videa dostanú žiaci 3 minúty na prípravu. Potom musia predstúpiť pred triedu (alebo v skupine) a urobiť krátku, 1-minútovú ústnu recenziu na tento animovaný film v slovenčine.
- Musia zhodnotiť: vizuálnu stránku (animáciu), hudbu a hlavnú morálnu správu, ktorú im film odovzdal (inklúzia, prijatie inakosti). Trénuje sa plynulý, monologický prejav s využitím pokročilých väzieb: „*Tento animovaný príbeh ma zaujal preto, lebo...*“, „*Vizuálna stránka filmu je veľmi originálna...*“, „*Hlavné posolstvo vnímam v tom, že...*“

Ukážka uplatnenia metodického materiálu vo vyučovaní slovenskej literatúry č. 2

Literárna ukážka: ***Jemňacinky / Brutálničky (2021)***

Eva Luka

Čítal si hroch noviny,
Dôstojne sa mračil:
„Nič múdre tu nepíšu,
komu sa to páči?“

Urobil z nich lodičku,
Pustil dolu vodou
A jeho zlá nálada
odišla s tou loďou...

Časť	Obsah a metodický postup
Téma	Súčasná slovenská poézia v školskej interpretácii Eva Luka : Čítal si hroch noviny Mám pre vás dobré správy
Trvanie	90/120 min. (časový limit je nastavený s rezervou vzhľadom na náročnosť výtvarnej/technickej aktivity)
Ciele	Psychologický: Intrapersonálna komunikácia, kooperatívne učenie, rozvoj kritického myslenia Jazykový a literárny: Čítanie s porozumením a interpretácia básnického textu aj na úrovni pojmov implicitné – explicitné, učenie a opakovanie pojmov poézia, verš, rým a ich identifikovanie v konkrétnej básnickej realizácii.
Organizačné formy	Kooperatívne, skupinové vyučovanie
Materiálová báza	Interaktívna tabuľa, slovník slovensko-maďarský, slovenský frazeologický slovník, výtvarné pomôcky (farebné papiere, vodové farby, lepidlo, štetce a pod.)
Postup	A. Prípravná fáza Expozícia Učiteľ vytvorí atmosféru, v príprave na čítanie poézie uplatní hudobnú ukážku – Antonio Vivaldi – Štyri ročné obdobia – Jar. Dostupné na: https://www.youtube.com/watch?v=GRxofEmo3HA Vychádzame z predpokladu, že žiaci skladbu poznajú z počutia. Nasleduje riadený rozhovor o tom prečo sa hovorí o hudbe (nadväzujeme na ich pocity z vypočutej ukážky – predpokladáme, že v žiakoch evokuje veselé, dynamické, radostné pocity) ako o poézii a naopak. Učiteľ smeruje žiakov k zisteniu, že obe sú zväčša vyjadrením pocitov, nálad a zároveň ich vyvolávajú. Druhá fáza otázok bude súvisieť s vyjadrovacími prostriedkami oboch umení, napr. rytmus, tempo, melódia a pod., ďalšia fáza otázok môže smerovať k ich grafickému zobrazeniu – tóny, notová osnova, verš, strofa (informácie žiaci čerpajú z interdisciplinárneho nadväzovania na informácie, ktoré získali na vyučovacích predmetoch – maďarská literárna výchova, hudobná výchova a pod.).

	B. Fáza realizácie Uvedomenie Čítanie konkrétneho textu od súčasnej slovenskej poetky (Eva Luka) <i>Čítal si hroch noviny.</i> Žiaci dostanú text v tlačenej podobe na papieri a zároveň bude prezentovaný na interaktívnej tabuli. Čítal si hroch noviny, Dôstojne sa mračil: „Nič múdre tu nepíšu, komu sa to páči?“ Urobil z nich lodičku, Pustil dolu vodou A jeho zlá nálada odišla s tou loďou... Po hlasnom čítaní bude nasledovať tiché čítanie. Sledovanie textu, hľadanie významu a zvyznamňovania v sebe samom (oproti hudobnej ukážke ide o rozpoznanie kontrastnej negatívnej nálady a v závere o jej zámerné negovanie – hľadáme verše, slová, ktoré majú na svedomí zhoršenie pocitov). Zadanie problémových úloh: Všetky referenčné rámce (A1, A2, B1, B2, C1, C2): • Úloha 1: Nakresli smajlíka s emóciou, ktorú v tebe báseň vyvoláva, ukáž ho spolužiakom a skús vysvetliť svoju voľbu. • Úloha 2: Na interaktívnej tabuli je vyobrazený hroch obojživelný, skús sa vyjadriť, aké vlastnosti mu pripisujeme, môžeš vychádzať z frazeologizmu mať hrošiu kožu, z fyzickej podoby hrocha a pod. • Úloha 3: Zamysli sa ako je možné, že sme zistili, že hroch bol smutný zo zlých správ, keď v texte to nie je priamo napísané (ide o zistenie na vyššej interpretačnej úrovni implicitné – explicitné, v uvedenom prípade vie učiteľ žiaka na daný fenomén prítomný najmä v umeleckom texte upozorniť a vysvetliť mu jeho fungovanie).
--	--

	Začiatočník (A1 – A2): Úloha 1: Poézia má tempo a rytmus. Skúsme sa zamyslieť počítajme slabiky vo verši, všímaj si dĺžne (dlhé/krátke slabiky). Úloha 2: Nájdí zvukovo zhodné slová na konci veršov (rým) a identifikuj jeho typ. Stredne pokročilý (B1 – B2): Úloha 1: Skús sa vžiť do hrocha a pošťažuj sa spolužiakovi na to, čo si čítal na sociálnych sieťach/v médiách a pod. Úloha 2: Vymysli dobrú správu, ktorú chceš zdieľať s ostatnými (môže byť aj vtipná). Pokročilý (C1 – C2): Úloha 1: Dopíš do básne jednu celú strofu, pokús sa dodržať rytmus a rým. Inšpiruj sa vlastnými pocitmi z čítania básne. Úloha 2: Napíš fejtón s názvom „Dobrá správa“ (môže ísť o drobnosť, ktoré nás potešia – ráno som prišiel načas do školy, podarilo sa mi skrotiť svoje vlasy, dostal som jednotku z matematiky, nepohádal som sa so súrodencom a pod., ale môže ísť aj o reakciu na aktuálne dianie prezentované v médiách.) C. Záverečná fáza a fáza vyhodnotenia (Reflexia) Skupinové vyučovanie: Výtvarné znázornenie básne prostredníctvom vytvorenia papierových lodiek, ktoré pracovne označíme – loďky dobrých správ. Žiaci na základe inštrukcií prispôbených ich referenčnej znalosti slovenského jazyka na výtvarné zobrazenie napíšu vlastný text metódou voľné písanie (báseň s pozitívnou správou, pozitívny odkaz pre kamaráta, pre seba, a pod.). Učiteľ na základe schopností žiakov vyhodnotí, či žiaci budú pracovať viacerí na jednom produkte, alebo si zvolí individuálne spracovanie úlohy. Výtvarné realizácie po ich prezentácii a slovnom zhodnotení výkonu žiakov v tejto fáze hodiny (máme na pamäti, že ide o pozitívnu motiváciu, tak mu prispôbime slovník a vyzdvihneme snahu a kreatívny prístup k splneniu zadania) umiestni na nástenku pod názov – Dobré lodné správy a nechá tak doznievať, prezentovať a fixovať osvojené učivo a dojmy z predchádzajúcich fáz vyučovania.
--	---

Ďalšie odporúčané aktivity (podľa referenčného rámca)

ÚROVEŇ A1 – A2: Hroch a papierová lodička (Základná lexika a emócie)

1. Hrošíkove emócie (Priradovanie pocitov)

Realizácia: Žiaci dostanú dve kresby tváre hrocha – jednu zamračenú/nahnevanú a druhú veselú/usmievavú. K týmto obrázkom priradujú slovenské slová z textu:

- *K zamračenému hrochovi:* mračil sa, nič múdre, zlá nálada.
- *K veselému hrochovi:* lodička, odišla zlá nálada, páči sa.

2. Čo robí hroch s papierom? (Pohybový diktát / Origami)

Realizácia: Učiteľ rozdá žiakom staré noviny alebo obyčajný papier. Učiteľ nahlas hovorí slovenské slovesá a žiaci fyzicky vykonávajú činnosť: „*Hroch číta noviny.*“ (Žiaci predstierajú čítanie) → „*Hroch sa mračí.*“ (Žiaci urobia nahnevanú tvár) → „*Hroch skladá lodičku.*“ (Žiaci spoločne s učiteľom poskladajú jednoduchú papierovú lodičku). Týmto fyzickým zážitkom sa slovesá okamžite zafixujú.

3. Lodný denník (Poprehadzované vety)

Realizácia: Žiaci v dvojiciach dostanú 4 pásiky papiera so zjednodušeným dejom. Ich úlohou je zoradiť ich chronologicky podľa básničky:

- [] Veľký hroch sedí vo vode a číta noviny.
- [] Hroch sa mračí, lebo v novinách nepíše nič múdre.
- [] Z unavených novín urobil hroch malú lodičku.
- [] Pustil lodičku dolu vodou a jeho zlá nálada odišla preč.

4. Pravda o hrošej nálade (Áno/nie)

Realizácia: Žiaci čítajú text a posudzujú pravdivosť dvoch jednoduchých tvrdení:

- *Tvrdenie 1:* Hrochovi sa veľmi páčilo, čo písali v novinách. (NIE. Dôkaz v texte: „Nič múdre tu nepíše, komu sa to páči?“)
- *Tvrdenie 2:* Zlá nálada odišla preč spolu s lodičkou. (ÁNO. Dôkaz v texte: „A jeho zlá nálada odišla s tou loďou...“)

5. Zastav lodičku (Akustický semafor)

Realizácia: Učiteľ číta básničku. Žiaci pozorne počúvajú. Keď učiteľ vysloví slovo, ktoré obsahuje **minulý čas** (*čítal, mračil, urobil, pustil, odišla*), žiaci musia rýchlo položiť ruku na lavicu (ako lodička, ktorá pristála). Pomáha to maďarským žiakom podvedome zachytiť gramatickú príponu -l pre minulý čas v slovenčine.

6. Doplnková brána (Pracovný list)

Realizácia: Žiaci samostatne vpisujú chýbajúce rýmy priamo do predtlačeneho textu: *Urobil z nich lodičku, pustil dolu _____ (vodou). A jeho zlá nálada odišla s tou _____ (loďou).*

7. Kam pláva loď? (Labyrint predložiek a smerov)

Realizácia: Žiaci rozdelia papier na dva stĺpce a triedia slovenské výrazy z textu podľa toho, či vyjadrujú statický stav (kde hroch je) alebo dynamický pohyb (kam veci odchádzajú):

- *Stĺpec A (Statický stav / Kde?):* čítal noviny, mračil sa, tu nepíšu.
- *Stĺpec B (Pohyb smerom preč / Kam?):* z nich (urobil), pustil dolu vodou, odišla s tou loďou.

8. Hroší expresívny slovník (Asociačná mapa nálady)

Realizácia: Žiaci kreslia na papier A3 siluetu veľkého hrocha. Okolo neho robia bubliny a vypisujú z textu slovenské hovorené a knižné výrazy, ktoré opisujú duševný stav: *dôstojne sa mračil* (vážne/povýšene sa mračil), *nič múdre* (hlúposti), *komu sa to páči* (rečnícka otázka – nikomu), *zlá nálada odišla* (pominula/skončila sa).

9. Čo všetko pláva dolu vodou? (Slovná skladačka / Slovtvorba)

Realizácia: Žiaci pracujú so slovným spojením **dolu vodou** a **lodička**. Učiteľ ich učí, ako zo základných slov vytvárať zdrobneniny a príbuzné výrazy, čo výrazne rozširuje slovnú zásobu: *loď* → *lodička* → *lodný* → *lodník*; *voda* → *vodou* → *vodný* → *vodník* → *vodička*.

10. Prečo noviny hrocha nahnevali? (Uvažuj - otoč sa - vymeň si názor)

Realizácia: Učiteľ položí otázku: „*Hroch v texte hovorí, že v novinách nepíšu nič múdre, preto mal zlú náladu. Stáva sa to aj vašim rodičom, keď čítajú správy na internete alebo pozerajú televíziu? Ako si vy zlepšujete náladu, keď máte zlý deň?*“ Žiaci minútu potichu premýšľajú, potom sa otočia k susedovi a diskutujú po slovensky.

11. Pravidlá hrošieho správania (Semafor porozumenia)

Realizácia: Učiteľ prednáša tvrdenia, žiaci dvíhajú zelenú (súhlas) alebo červenú (nesúhlas) kartu:

- „*Hroch sa mračil dôstojne, čo znamená, že bol veľmi smutný a plakal.*“ (Červená – žiaci vysvetľujú, že sa mračil vážne, hrdo, ako dôležitý pán).
- „*Hroch vyriešil svoju zlú náladu tým, že noviny roztrhal a hodil ich do koša.*“ (Červená – urobil z nich lodičku).

12. Výmena nálad (Pravidlo 5 slov)

Realizácia: Žiaci po prečítaní zhrnú celú transformáciu hrocha do 5 kľúčových slovenských slov, ktoré napíšu na tabuľu v poradí príbehu: *Noviny* → *Hnev* → *Lodička* → *Voda* → *Radosť*.

ÚROVEŇ B1 – B2 : Dôstojne sa mračil (Analýza metafory a rýmu)

1. Päťlístok o hrošom kapitánovi (Cinquian)

Realizácia (Očakávaný zápis maďarského žiaka):

1. riadok (Téma): **Hroch**
2. riadok (2 prídavné mená): **Zamračený, dôstojný**
3. riadok (3 slovesá): **Čítal, poskladal, pustil**
4. riadok (Názor - 4 slová): **Lodička odniesla zlú náladu.** (Presne 4 slová)
5. riadok (Synonymum): **Zviera / Tvor**

2. Čítanie s kritickou ceruzkou (INSERT)

Realizácia: Žiaci čítajú text a na okraj robia značky:

✓ – toto slovo/fakt poznám (*noviny, lodička, vodou*)

! – toto ma prekvapilo/pobavilo (*hroch sa mračil dôstojne*)

? – tejto metafore alebo gramatickej väzbe celkom nerozumiem (*dolu vodou, odišla s tou loďou*). Učiteľ v reflexii vysvetľuje prenesený význam.

3. Reportáž z brehu rieky (Párové čítanie s rolou spravodajcu)

Realizácia: Žiaci v dvojiciach. Žiak A nahlas prečíta celú básničku. Potom zavrie knihu a vlastnými slovami (v próze) zreferuje Žiakovi B príbeh o hrochovi. Žiak B hrá zvedavého poslucháča a kladie mu otázky: „Čo presne hroch s tými novinami urobil? Prečo ich nezjedol?“ Potom si úlohy vymenia s iným krátkym textom.

4. Interview s nahnevaným hrochom (Čítanie s otázkami)

Realizácia: Jeden žiak hrá novinára zo zvieracieho magazínu, druhý hrá hrocha, ktorý práve sedí na brehu a pozerá sa na odplávajúcu lodičku. Novinár kladie otázky v troch rovinách:

- *Otázka priamo v texte (Faktická):* Pán hroch, prečo ste pred chvíľou tak dôstojne krčili čelo? Čo bolo v tých novinách?
- *Otázka medzi riadkami (Analytická):* Ako je možné, že obyčajný kus poskladaného papiera dokázal odniesť vašu zlú náladu preč? Kam tá nálada teraz pláva?
- *Otázka za textom (Hodnotová):* Myslíte si, že moderní ľudia dnes čítajú príliš veľa zlých správ, ktoré im kazia náladu? Čo by mali urobiť so svojimi smartfónmi?

5. Bzučiaca stopka na vlnách (Buzz Groups)

Realizácia: Učiteľ stopne vyučovanie po verši: „Pustil dolu vodou...“. Vyhlási 3-minútové bzučanie v trojiciach. Zadanie: „Predstavte si, že tá papierová lodička dopláva po rieke k inému zvieraťu (napríklad k opici alebo k slonovi). Čo sa stane s hrošou zlou náladou, ktorá je na tej lodi naložená? Prejde tá zlá nálada na to druhé zviera? Vymyslite pokračovanie príbehu po slovensky.“

6. List papierovej lodičky (Tvorivé písanie)

Realizácia: Žiaci napíšu krátky odkaz (40 slov) v mene hrocha, ktorý adresujú poskladanej lodičke. V liste jej po slovensky ďakujú za to, že bola taká pevná, uniesla celú jeho hromadu hnevu a nudy z novín, a želajú jej šťastnú plavbu dolu prúdom rieky, kde už svieti slnko.

7. Šesť klobúkov nad hrošou psychohygienou (Metóda Šesť myšliacich klobúkov)

Realizácia: Trieda rozoberá hrochov čin: „Urobil z nich lodičku... a jeho zlá nálada odišla s tou loďou.“

- *Biely klobúk (Fakty):* Zhromaždite čisté fakty z textu (čítanie novín, negatívne hodnotenie obsahu, transformácia papiera na loď, splavenie loďky).
- *Červený klobúk (Pocity):* Analyzujte emocionálnu sínusoidu hrocha (od dôstojného mračenia sa a znechutenia až po úľavu a pokoj na konci).
- *Čierny klobúk (Kritik):* Zvážte ekologické a praktické riziká. Je správne hádzať papierový odpad (noviny) do rieky len preto, že mám zlú náladu? Nevznikne tým znečistenie vody? Vyriešil hroch svoj problém, alebo ho len posunul ďalej dolu prúdom?
- *Žltý klobúk (Optimista):* Vyzdvihnite psychologickú genialitu hrocha. Miesto toho, aby bol agresívny alebo nadával, premenil negatívnu informáciu na hravý objekt (origami). Kreatívna práca s rukami zachránila jeho duševné zdravie.

8. Kocka plná hroších myšlienok (Cubing)

Realizácia: Žiaci v skupinách hádžu kockou a plnia náročné stylistické zadania k motívu **REDUKCIA INFORMAČNÉHO STRESU:**

- 1. *OPÍŠ:* Opíš fyzickú premenu novín z informačného média na dopravný prostriedok (loďičku) podľa textu.
- 2. *POROVNAJ:* Porovnaj reakciu dvoch ľudí: jedného, ktorý po prečítaní zlých správ celý deň nadáva (ako v Hevierových *Dospelákoch*), a tohto hrocha, ktorý situáciu vyriešil kreatívnou metaforou.
- 3. *ASOCIUJ:* Čo pre vás osobne znamená frazeologizmus „pustiť niečo dolu vodou“? Kedy v živote musíme veci alebo zlé spomienky jednoducho nechať odplávať?
- 4. *ANALYZUJ:* Preskúmajte rytmickú štruktúru básne. Ako krátke, úderné verše a jednoduché rýmy (*loďičku/vodičku, vodou/loďou*) pomáhajú odľahčiť vážnu tému hnevu?
- 5. *APLIKUJ:* Ako môžeme hrošu metódu (fyzické zničenie alebo pretvorenie zdroja stresu) aplikovať v modernej dobe digitálneho detoxu?
- 6. *ARGUMENTUJ:* Dokážte, či autor básne touto miniatúrou iba vtipne opisuje zviera, alebo podáva hlboký psychologický návod na prežitie v informačnej dobe.

9. Oficiálna sťažnosť riečneho inšpektora (Metóda RAFT)

Realizácia: Žiaci vypracujú samostatnú písomnú prácu podľa presného štylistického zadania:

- *R – Rola:* Prísny riečny strážca / ekologický inšpektor (napríklad kormorán alebo vydra).
- *A – Auditórium:* Lesný súd a hroch (majiteľ zlej nálady).
- *F – Forma:* Oficiálny protokol o priestupku / Pokuta za znečistenie toku.
- *T – Téma:* Nelegálne púšťanie papierových lodí s toxickou náladou. Správa musí v elegantnej úradnej slovenčine opísať incident (hroch čítal bulvárne noviny, dôstojne sa mračil a následne bez povolenia splavil lodičku), pričom inšpektor uznáva, že hrochova nálada úspešne odišla, no upozorňuje na nebezpečenstvo zahltenia rieky negatívnymi textami.

10. Skladačka informačných expertov (Skladačka II)

Realizácia: Žiaci v domovských skupinách analyzujú text pomocou troch expertných hárkov, po porade s expertmi z iných skupín učia svoj tím:

- *Expert 1 (Jazyková rovina):* Preskúmajte predložkové väzby pohybu a smeru v texte. Ako autor buduje dynamiku odchodu nálady pomocou slovíes a predložiek (z nich, dolu vodou, odišla s tou loďou)?
- *Expert 2 (Literárna rovina):* Analyzujte postavu hrocha. Prečo básnik vybral práve hrocha – obrovské, ťažké zviera – na zobrazenie takej jemnej, prchavej veci, akou je zmena nálady a skladanie krehkej papierovej lodičky? V čom je skrytý kontrast?
- *Expert 3 (Psychologická rovina):* Rozoberte záverečnú metaforu. Je zlá nálada niečo materiálne, čo môžeme naložiť na loď? Ako funguje mechanizmus externalizácie (presunu) našich vnútorných pocitov do vonkajších predmetov?

11. Snehová búrka na hladine rieky (Snowballing)

Realizácia: Učiteľ napíše na tabuľu otázku: „*Básnik hovorí: „Nič múdre tu nepíšu, komu sa to páči?“. Je pravda, že médiá a noviny dnes zámerne píšú skôr negatívne a hlúpe veci, aby v ľuďoch vyvolali emócie, alebo sme len my čitatelia prehnane kritickí ako zamračený hroch?*“ Žiaci napíšu úvahu anonymne po slovensky na papier, zvinú ho do gule, hodia cez triedu, iný žiak ho zdvihne a dopíše svoj komentár. Slúži to ako základ pre záverečnú diskusiu.

12. Diskusný kolotoč: Zničiť alebo pretransformovať? (Referát v kolotoči)

Realizácia: Pred začiatkom učiteľ otestuje názory pomocou **komunikačného semaforu** k výroku: „*Ak nám nejaká kniha, noviny alebo príspevok na sociálnej sieti kazia náladu a nepíšu nič múdre, najlepšie, čo môžeme urobiť, je úplne to ignorovať alebo zničiť. Reagovať na to mračením sa alebo tvorbou lodičiek je strata času.*“ Žiaci sa rozsadia do dvoch kruhov (vnútorný kruh obhajuje radikálne ignorovanie a odchod od zlých informácií; vonkajší kruh obhajuje hrocha – negatívnu energiu treba premeniť na hru a umenie, aby odišla z nášho vnútra). Každé 2 minúty rotujú.

Iné kreatívne aktivity uplatňujúce zážitkové vyučovanie literatúry

ÚROVEŇ A1 – A2

1. Živé pexeso emócií (Pohyb a dramatizácia)

Zážitok: Študenti dostanú kartičky s tvármi (mračí sa, usmieva sa, je smutný, je veselý). Ich úlohou je bez slov, iba mimikou a gestami, vyjadriť náladu a nájsť v triede dvojicu, ktorá predvádza rovnakú emóciu.

Prepojenie s textom: Po nájdení dvojice spoločne prečítajú tú časť básne, kde hroch mení náladu („Dôstojne sa mračil“ vs. „jeho zlá nálada odišla“). Následne priradujú k hrochovi správne prídavné mená.

2. Origami s vizuálnym slovníkom (Tvorivé písanie a remeslo)

Zážitok: Študenti priamo na hodine skladajú z papiera (môžu to byť staré slovenské noviny) lodičku podľa vašich pokynov v slovenčine („Skladaj sem“, „Tu je stred“, „Otvor papier“).

Prepojenie s textom: Na hotovú lodičku napíšu 3 až 5 slov z básne, ktoré sa naučili (napr. hroch, noviny, voda, loď), alebo nakreslia, čo pre nich symbolizuje „zlú náladu“. Lodičky potom vizuálne „pustia“ po nakreslenej rieke na tabuli.

3. Tlačová konferencia s mrzutým hrochom (Simulačná hra)

Zážitok: Jeden študent (alebo učiteľ) sa posadí pred triedu s novinami, mračí sa a hrá rolu hrocha. Ostatní študenti sú novinári.

Prepojenie s textom: Novinári kladú hrochovi otázky v minulom čase: „Čo si čítal?“, „Prečo máš zlú náladu?“, „Čo sa ti nepáči?“. Hroch odpovedá jednoduchými vetami podľa básne aj vlastnej fantázie („Čítal som o politike. Nepáči sa mi to.“). Aktivita končí tým, že mu novinári poradia, aby urobil lodičku.

4. Literárny sound-design (Auditívny zážitok)

Zážitok: Študenti pracujú v malých skupinách. Ich úlohou je nahráť na mobilný telefón recitáciu básne, ale s podmienkou, že musia v pozadí naživo vytvoriť zvukové efekty (šuchotanie novín pri mračení, dramatická pauza, zvuk žblnkania vody napr. fúkaním slamkou do pohára s vodou, úľava v hlase na konci).

Prepojenie s textom: Cez zvuky hlbšie navnímajú kontrast medzi prvou (napätou) a druhou (uvoľnenou) strofou básne. Nahrávky si spoločne pustíte a študenti hlasujú za „najviac atmosférický prednes“.

ÚROVEŇ B1 – B2

1. Kreatívne pretvorenie – „Čo bolo v novinách?“ (Projektové písanie)

Zážitok: Študenti dostanú do rúk skutočné slovenské noviny alebo výstrižky z internetových portálov. Majú za úlohu nájsť jeden negatívny alebo nezmyselný článok (komu sa to páči?) a prepísať ho do absurdnej, vtipnej alebo rozprávkovej podoby, ktorá by hrocha namiesto hnevu rozosmiala.

Prepojenie s textom: Študenti pracujú s metaforou básne. Prakticky si vyskúšajú transformáciu negatívnej informácie na kreatívny text. Svoje „múdre noviny pre hrocha“ potom prezentujú pred triedou.

2. „Moja lodička“ – Metaforická arteterapia (Asociatívna metóda)

Zážitok: Študenti dostanú maketu papierovej lodičky. Na jednu stranu napíšu, čo im v živote (alebo pri štúdiu slovenčiny) robí „zlú náladu“ alebo prináša stres (tzv. *Bad News*). Na druhú stranu lodičky napíšu recept – čo by urobili, keby boli hrochom, aby táto nálada odišla („*Keby som mal zlú náladu, išiel by som do lesa/ plávať/dal by som si kávu...*“).

Prepojenie s textom: Táto aktivita využíva báseň ako psychologický nástroj na vyjadrenie vlastných potrieb. Prepája gramatiku (podmieňovací spôsob: *keby som..., urobil by som...*) s hlbokým osobným zážitkom a zdieľaním v skupine.

3. „Animovaný stop-motion príbeh hroša“ (Digitálno-umelecká tvorba)

Ako to vyzerá v realite: Žiaci pracujú so smartfónmi alebo tabletmi priamo v triede.

Úloha pre žiakov: Učiteľ prinesie veľký modrý šál alebo modrý papier (ako rieku). Žiaci zoberú poskladanú papierovú lodičku, na ktorú nakreslia zamračenú tvár (zlá nálada). Pomocou stop-motion aplikácie (napr. zadarmo dostupná *Stop Motion Studio*) nasnímajú sériu 15 fotografií, kde sa lodička pomaly posúva po modrom šáli preč, až kým nezmizne za dverami triedy.

Jazykový prínos: Pri animovaní a následnej prezentácii videa pred triedou musia žiaci naživo po slovensky komentovať filmový strih: „*Naša lodička štartuje. Pláva dolu vodou. Teraz je už ďaleko. Zlá nálada úspešne odišla s touto loďou a naša trieda má čistú radosť!*“ Žiaci si tak hrou fixujú slovenskú kinetickú lexiku.

LITERATÚRA

- ALABÁNOVÁ, Mária (2015): *Slovenský jazyk a slovenská literatúra v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 208 s.
- BABIAKOVÁ, Simoneta a kol. (2020): *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí*. Banská Bystrica: Beliana. Dostupné na: https://www.pdf.umb.sk/cms/saveDataFilePublic.php?uid=sbabiakova&path=JrXA1Vaqfb9qmXZNY-qrEdu2qJ84saXc60r_wnelSF5sdjOhQTbhiEVY5Zk6e6BF4P1S IzDMOccZFdk1KZ4A (cit. 26.6.2026).
- BABJÁKOVÁ, Lenka (2013): *Metódy EUR na 1. stupni ZŠ. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné na: https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/4_ops_babjakova_lenka_-_metody_eur_na_1_stupni_zs.pdf (cit. 26.6.2026).
- BOROVSKÁ, Jana (2015): *Rozvoj čitateľskej gramotnosti inovatívnymi metódami*. Trenčín: MPC. 34 s.
- CUMMINS, James. (1976): The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. In *Working Papers on Bilingualism*. 9, s. 1 – 44.
- ČAPEK, Robert (2019): *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada Publishing, a. s. 608 s.
- DIDAKTICKÉ HRY. Dostupné online: https://www.aitec.sk/assetsd/files/didakticke-hry-slabikar_489_sk.pdf (26.6.2026).
- DVORSKÝ, Maroš (2009): Využitie metód kritického myslenia na hodinách slovenského jazyka a literatúry. Prešov: MPC. 100 s. Dostupné online: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/sutaze/pedagogicke_citanie_dvorsky.pdf (cit. 26.6.2026).
- ČERMÁK, František (2011): *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum. 382 s.
- DRÁĽ, Peter a kol. (2011): *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku. Príklady dobrej praxe*. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry, Nadácia Milana Šimečku. 131 s.
- GADUŠOVÁ, Zdenka (2015): Možnosti aplikácie alternatívnych vyučovacích metód cudzích jazykov do výučby slovenčiny na školách s vyučovacím jazykom maďarským. In: ALABÁNOVÁ, Mária (2015): *Slovenský jazyk a slovenská literatúra v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. s.175 – 185.
- GAVORA, Peter a kol. (2012): *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: ENIGMA publishing, s. r. o. 193 s.

- GEJGUŠOVÁ, Ivana (2010): Doporučená četba a literární výchova na základní škole. In: *Čeština – jazyk slovanský 4. Sborník z webové konference KCD PdF Ostravské univerzity*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity s. 16 – 20. Dostupné online: <https://konference.osu.cz/cestina/dok/2010/gejgusova-ivana.pdf> (cit. 26.6.2026).
- HAMAROVÁ, Monika a kol. (2021): *Metodický model vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v 5. ročníku základnej školy s vyučovacím jazykom maďarským*. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/sk/metodicky-portal/projekty/sjslsvm/metodicky_model_vyucovania_sjsl_5rocnik_zssvm_publikacia_152str.pdf (cit. 16.6.2026).
- HAMAROVÁ, Monika a kol. (2021): *Metodický model vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v 6. ročníku základnej školy s vyučovacím jazykom maďarským*. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/sk/metodicky-portal/projekty/sjslsvm/metodicky_model_vyucovania_sjsl_6rocnik_zssvm_publikacia_136str.pdf (cit. 16.6.2026).
- HAMAROVÁ, Monika a kol. (2021): *Metodický model vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v 7. ročníku základnej školy s vyučovacím jazykom maďarským*. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/sk/metodicky-portal/projekty/sjslsvm/metodicky_model_vyucovania_sjsl_7rocnik_zssvm_publikacia_156str.pdf (cit. 16.6.2026).
- HAMAROVÁ, Monika a kol. (2021): *Metodický model vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v 8. ročníku základnej školy s vyučovacím jazykom maďarským*. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/sk/metodicky-portal/projekty/sjslsvm/metodicky_model_vyucovania_sjsl_8rocnik_zssvm_publikacia_156str.pdf (cit. 16.6.2026).
- HAMAROVÁ, Monika a kol. (2021): *Metodický model vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v 9. ročníku základnej školy s vyučovacím jazykom maďarským*. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/sk/metodicky-portal/projekty/sjslsvm/metodicky_model_vyucovania_sjsl_9rocnik_zssvm_publikacia_156str.pdf (cit. 16.6.2026).
- HINCOVÁ, Katarína – HÚSKOVÁ, Alena (2011): *Metodika výučby slovenského jazyka a literatúry v rámci nových pedagogických dokumentov*. Bratislava: MPC. 56 s.
- HNÍK, Ondřej (2020): *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha: Karolinum. 180 s.
- HNÍK, Ondřej (2016): K problému kvantity poznatků v literární výchově. In *Český jazyk a literatura*. 2016, roč. 67, č. 2, s. 83 – 87.
- HNÍK, Ondřej (2017): *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karlova univerzita, Karolinum. 182 s.
- HOMOLOVÁ, Kateřina (2005): Žák – čtenář vs. Čtenář – žák v pedagogickém procesu. In J. Vašátková (ed.): *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doctorských studijních programů*. Olomouc: Votobia. 2005. s. 235 – 237.

- HOMOLOVÁ, Kateřina (2008): Struktura dětského pubescentního čtenářství a cíle současné literární výchovy. In *Inovácie vo vyučovaní jazyka a literatúry*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 2008. s. 145 – 160.
- HRAŠKOVÁ, Mariana a kol. (2021): *Literárne praktikum II*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 162 s.
- KONÍČKOVÁ, Jaroslava (2015): *Metóda riadeného čítania (metóda kritického myslenia EUR)*. Dostupné na: <https://slovenskyjazyk.com/metoda-riadeneho-citania-metoda-kritickeho-myslenia-eur/> (cit.26.6.2026).
- KONÍČKOVÁ, Jaroslava (2020): *Metódy kritického myslenia a ich využitie v škole*. Dostupné na: <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/2651/metody-kritickeho-myslenia-a-ich-vyuzitie-v-skole> (cit.26.6.2026).
- KOPÁL, Ján (1995): Recepčné dispozície básnických textov pre deti. In: *Poézia pre deti (v interpretácii a recepcii)*. Nitra: Vysoká škola pedagogická. 1995..s. 7 – 26.
- KOPÁL, Ján (1980): Základné pojmy a teoretické otázky literatúry pre deti a mládež. In: KOPÁL, Ján – TUČNÁ, Eva – PRELOŽNÍKOVÁ, Eva (eds.): *Literatúra pre deti a mládež*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980, s. 13 – 24.
- KOVÁČOVÁ ŠVECOVÁ, Z. a kol. (2026): Čitateľská gramotnosť. Metodická príručka. Dostupné na: https://ucime.vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2026/06/Citelska_gramotnost_metodicka_prirucka_NIVAM.pdf (cit. 16. 6.2026).
- KOSTURKOVÁ, Martina (2012): Možnosti využitia stratégie E-U-R v edukácii. In: *Pedagogické rozhľady*. roč. 21, č. 1 – 2, s. 15.
- KOSTURKOVÁ, Martina (2016): *Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku*. Prešov: FHPV PU v Prešove. 176 s.
- KOZÁROVÁ, Nina – GUNIŠOVÁ, Denisa (2020): *Stratégie rozvoja kritického myslenia vo vyučovaní PEDAGOGIKY*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Dostupné na: https://www.pf.ukf.sk/images/docs/projekty/2017/pC-Cp/publikacie/Strategie_rozvoja_kritickeho_myslenia_vo_vyucovani_pedagogiky.pdf (cit. 26.6.2026).
- KOVÁČOVÁ, Zuzana – PETRÁŠ, Patrik – KOLEŠÍK, Milan (2025): *Bilingvizmus z aspektu vyučovania slovenčiny na školách s vyučovacím jazykom maďarským*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 137 s.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava (2004): *Čítanka 7 – Príručka učiteľa*. Praha: Fraus. 92 s.
- MIKO, František (1980): *Hra a poznanie v detskej próze*. Bratislava: Mladé letá. 277 s.
- OBERT, Viliam (1993): Literárna komunikácia v pedagogickej komunikácii. Integračné vzťahy v komunikatívnom vyučovaní literatúry. In: *Komunikatívnosť v literárnej výchove*. Bratislava: Ústredné metodické centrum Ministerstva školstva a vedy SR 1993. s. 3 – 9.
- OBERT, Viliam (1998): *Komunikatívnosť v čitateľskej recepcii a interpretácii*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 151 s.
- OBERT, Viliam (2009): *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Sereď: ADC Print. 264 s.

- PETLÁK, Erich (1997): *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris. 274 s.
- PÍŠOVÁ, Janka a kol. (2023): *Zabezpečenie poskytovania kurzu vyučovacieho (slovenského) jazyka školy alebo inej podpory pri osvojovaní si vyučovacieho (slovenského) jazyka školy. Možnosti podpory pri osvojovaní si vyučovacieho (slovenského) jazyka školy – slovenský jazyk ako druhý jazyk. (Sprievodný materiál)*. Dostupné na: <https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/473/27387.5eb13c.pdf> (cit. 16.6.2026).
- PETRASOVÁ, Alica (2003a): *Práca s náučným textom na 1.stupni ZŠ: Kto, ak nie ja? Kedy, ak nie teraz?* Prešov: Mercury-Smékal. 81 s.
- PETRASOVÁ, Alica (2003b): *Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti rómskych žiakov*. Prešov: MPC. 96 s.
- PÍŠOVÁ, Janka a kol. (2026): *Slovenský jazyk ako druhý jazyk. Metodická príručka pre 1. stupeň (1. a 2. cyklus) a 2. stupeň (3. cyklus) ZŠ*. Dostupné na: https://ucime.vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2026/05/Slovensky_jazyk_druhy_jazyk_metodicka_prirucka_NIVAM.pdf (cit. 16.6.2026).
- PLESNÍK a kol. (2011): *Tezaurus estetických výrazových kvalít*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 486 s.
- PRŠOVÁ, Eva (2015): *Literárny text v komunikačno-zážitkovom vyučovaní*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici 2015. 121 s. Dostupné na: <https://publikacie.umb.sk/publication/publicationFileDownload.php?ID=18720> (cit. 26.6.2026).
- RONKOVÁ, Jolana a kol. (2019): *Lapbook a Squashbook*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 51 s.
- SEDLÁKOVÁ, Marianna a kol. (2021): *Praktická didaktika slovenčiny ako cudzieho jazyka pre študentov slovakistiky Vysokoškolská učebnica*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Vydavateľstvo ŠafárikPress. 193 s.
- SPOLOČNÝ EURÓPSKY REFERENČNÝ RÁMEC PRE JAZYKY. UČENIE SA, VYUČOVANIE, HODNOTENIE. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/sk/publikacnacinost/publikacie/serr_tlac-indd.pdf (cit. 16.6.2026).
- STRANOVSKÁ, Eva (2014): *Lingvistický intervenčný program a kvalitatívny výskum*. Praha: Verbum. 166 s.
- SZABÓ, Erzsébet (2024): *Čítanie s porozumením v cudzom jazyku a pragmalingvistická typológia*. Praha: Verbum. 177 s.
- ŠTEFÁNIK, Jozef (2000): *Jeden človek, dva jazyky: dvojjazyčnosť u detí – predsudky a skutočnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press. 146 s.
- ŠTEFÁNIK, Jozef – PALCÚTOVÁ, Michaela – LANSTYÁK, István (2003): Terminologický slovník. In: J. Štefánik (ed.): *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press. s. 291 – 294.
- TATP CREATIVE TEACHING STRATEGY #4: „Snowball Active Learning Technique“ (2018): Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=zeQ7GFSwohs> (cit. 26.6.2026).

- TUREK, Ivan (2005): *Inovácie v didaktike*. Bratislava: MPC. 360 s.
- TUREK, Ivan (2014): *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer. 620 s.
- VANČO, Ildikó (2007): *A beszédészlelés és a szövegértés problémái magyar-szlovák két-nyelvű gyermekeknél. Problémy percepcie reči a porozumenia reči u maďarsko-slovenských bilingválnych detí*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 116 s.
- VANČO, Ildikó (2017): A határon túli magyar tananyelvű és magyar tematikájú közoktatás. Systém základných a stredných škôl s vyučovacím jazykom maďarským a maďarskou tematikou za hranicami Maďarska. In: *A magyar nyelv jelene és jövője*. Budapest: Gondolat Kiadó. s. 357 – 430.
- VANČO, Ildikó (2020): *The Hungarian language in education in Slovakia*. Leeuwarden: Mercator. 76 s.
- VANČO, Ildikó – STRANOVSKÁ, Eva (2020): *Szövegértő olvasást fejlesztő intervenció program - magyar nyelv. Intervenčný program čítania s porozumením – maďarský jazyk*. Praha: Verbum. 181 s.
- VITÉZOVÁ, Eva (2016): *Diet'a a kniha*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej Univerzity. 67 s. Dostupné na: <https://pdfweb.truni.sk/download?e-skripta/vitezova-diet+a-kniha-2016.pdf> (cit. 26.6.2026).
- ZAJAC, Peter (2010): Zážitkovosť – brikolážový príbeh jedného pojmu. In *Slovenská literatúra*, roč. 57, č. 6. s. 14 – 18.

Internetové portály

www.minedu.sk
 www.statpedu.sk
 www.vzdelavanie21.sk
 www.ucime.vzdelavanie21.sk
 www.wiki.rvp.cz
 www.bibiana.sk
 www.litcentrum.sk
 www.snk.sk
 www.ibby.org
 www.vydavatel.sk
 www.hevi.sk
 www.mladeleta.sk
 www.buvik.sk
 www.clovekvtsni.cz
 www.slovenskyjazyk.com
 www.new.ctenarskekluby.cz
 www.arpok.cz

www.mendelova.cz

www.edu.nivam.sk

www.cloud-c.edupage.org

www.minedu.sk

www.nivam.sk

OpenAI. ChatGPT (verzia GPT-5.3), použitý pri tvorbe pracovných listov a obrázkov.

Dostupné na: <https://chat.openai.com>

Pramene

KEREKESOVÁ, Katarína – MOLÁKOVÁ, Katarína – SALMELA, Alexandra (2013): *Mimi a Líza*. Bratislava: Slovart. 160 s.

LUKA, Eva (2021): *Jemňacinky / Brutálničky*. Bratislava: Modrý Peter. 88 s.