

**METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM
V PRETOVE**

**VYUŽITIE METÓD KRITICKÉHO MYSLENIA
NA HODINÁCH SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATURY**

MAROTM DVORSKY

2009

**VYUŽITIE METÓD KRITICKÉHO MYSLENIA
NA HODINÁCH SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATURY**

PEDAGOGICKÉ ÍTANIE

MGR. MAROTMDVORSKÝ

METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM
V PRETMOVE

Pracovisko autora: Gymnázium, Kuku ínova 4239/1, Poprad

PRETMOV 2009

PREDHOVOR

V reminiscenciách zo študentských lavíc sa nám vynárajú tradičné vzdelávacie formy a metódy, ktoré sa priamo zakonzervovali v školskej praxi v základných a stredných školách. A práve tieto zauflivané postupy spôsobili, že výchova k tvorivosti, podpora individuálneho myslenia a prirodzenej zvedavosti boli takmer systematicky tlmené. Podnety, ktorými by pedagóg vzbudil zvedavosť a zároveň i záujem, sa chápali ako irelevantné. Tieto zauflivané stereotypy pretrvávajú, no zároveň intenzívnejšie sa do popredia dostávajú požiadavky na zmenu prístupu učiteľa k dosahovaniu pedagogických cieľov vo výchovno-vzdelávacom procese. Z dôrazu sa nevyhnutnosť nahradiť inštruktorské b abotanie učiteľským majstrovstvom. Na študenta prestávame hľadieť ako na nádobu, ktorú treba naplniť, ale vnímame ho ako pochodeľ, ktorú treba zapáliť.

Našou snahou je predostrieť alternatívne metódy výučby, ktoré vnímame ako modernú opozíciu ku klasickým vyučovacím metódam. Metódami kritického myslenia môžu pedagógovia zefektívniť svoju výchovno-vzdelávaciu prácu, naplniť tvorivo-humanistickú koncepciu presadzovanú v našom školskom systéme a dosiahnuť rozvoj motivácie, aktivity, kreativity, tvorivého a nezávislého myslenia študentov, ktorí zároveň pociťujú zmyslupnosť vyučovacieho procesu. Nosnou pointou moderného vnímania vyučovania sú slová tvorivého študenta: *Špomôž mi, aby som to sám zvládol.*

Základnou ambíciou predkladanej práce je prezentovať výsledky efektívneho využitia metód kritického myslenia v trojfázovom module učenia EUR v programe RWCT (čítaním a písaním ku kritickému mysleniu) na hodinách slovenského jazyka a literatúry gymnaziálneho štúdia.

Poprad 10. máj 2009

Mgr. Maro-Dvorský

Ďakujem Mgr. Dagmar Trvrtníkovej za motiváciu napísať túto prácu, za podnetné rady a pripomienky.

OBSAH

PREDHOVOR	3
OBSAH	4
ÚVOD	5
1 POJEM KRITICKÉ MYSLENIE A JEHO APLIKÁCIA VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROCESE	7
1.1 Kritické myslenie a interaktívne prostredie v modernej škole	7
1.2 Pojem kritické myslenie a jeho uplatnenie vo výchovno-vzdelávacom processe	8
2 RÁMEC PRE UČENIE A VYUŽÍVANIE (EUR) 6 TROJFÁZOVÝ MODUL UČENIA	15
3 METÓDY KRITICKÉHO MYSLENIA	19
4 PRAKTICKÉ VYUŽÍTIE METÓD KRITICKÉHO MYSLENIA NA HODINÁCH SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATURY VO FÁZE EVOKÁCIE	26
5 PRAKTICKÉ VYUŽÍTIE METÓD KRITICKÉHO MYSLENIA NA HODINÁCH SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATURY VO FÁZE UVEDOMENIA SI VÝZNAMU	40
6 PRAKTICKÉ VYUŽÍTIE METÓD KRITICKÉHO MYSLENIA NA HODINÁCH SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATURY VO FÁZE REFLEXIE	70
ZÁVER	81
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV	83
PRÍLOHA A Clustering (myšlienková mapa a hierarchická)	85
PRÍLOHA B Dotvorenie literárneho textu o úrovni piatimi skupinami	86
PRÍLOHA C Clustering (myšlienková mapa a špavúkô)	88
PRÍLOHA D Voľné písanie	89
PRÍLOHA E Učenie metódou skladania - expertná skupina A	91
PRÍLOHA F Učenie metódou skladania - expertná skupina B	92
PRÍLOHA G Učenie metódou skladania - expertná skupina C	94
PRÍLOHA H Učenie metódou skladania - expertná skupina D	96
PRÍLOHA I Učenie metódou skladania - expertná skupina E	98
PRÍLOHA J Clustering (myšlienková mapa)	100

ÚVOD

*Ak mi nie o vysvetlí—ó zabudnem, H adajme spôsob,
ak mi to ukáffe—ó zapamätám si, aby u itelia menej u ili
ale ak to urobím ó pochopím. a fliaci viac pochopili.*

J. A. Komenský

Snahou každého zodpovedného pedagóga je v intenciách reálnych možností participovať na kvalitnej edukácii mladej generácie, prakticky realizovať svoje predstavy v procese výchovy, ktoré vytvárajú sústavu schopností, návykov, zručností, záujmov, postojov a hodnôt, zaisťujúcich plné rozvinutie osobnosti študenta. Častým negatívom je skutočnosť, že dokonca aj za študenta myslí.

V súčasnosti musíme otvorene konštatovať, že v školách ešte stále prevažuje transmisívne poňatie výučby, preceňuje sa výklad učiteľa, teda odovzdávanie, prenos poznatkov. Študent sa stáva pasívnym prijímateľom dopredu sformulovaných záverov, je vytlačený do roly zapisovateľa a informácií a následne je nútený memorovať a reprodukovать tieto fakty.

Človek je bytosť túžiacia po poznaní, po odhaľovaní neznámeho a skrytého, a práve poslaním pedagóga je túto schopnosť rozvíjať, podporovať zvedavosť a záujem o danú skutočnosť, poskytnúť priestor na sebarealizáciu a vychovávať k tvorivosti, nie ju utlmovať tým, že študent sa stáva koňom na informácie bez akéhokoľvek spolupodieľania sa na zodpovedaní otázok z istej problematiky. Štruktúra vyučovacích hodín sa nemení, zväčša prevláda frontálne vyučovanie, ktoré neumôže samostatne objavovať nové poznatky, rozvíjať tvorivé myslenie a aktívne sa zapájať do výchovno-vzdelávacieho procesu.

Práve tieto skutočnosti nás viedli k myšlienke napísať túto prácu, cieľom ktorej bude dokázať jedinečnosť princípov kritického myslenia a jeho praktického využitia na vyučovacích hodinách, ktoré nadobúdajú pri splnení istých podmienok charakter tvorivosti, zábavnosti, so zreteľom na študenta ako aktívneho účastníka.

Naša práca obsahuje šesť kapitol; prvá, druhá, tretia a štvrtá kapitola predstavujú praktickú časť. V prvej kapitole sa snažíme upriamiť pozornosť na teoretické vymedzenie pojmu kritické myslenie, jeho miesto v interaktívnom prostredí modernej školy a jeho možnosti uplatnenia vo výchovno-vzdelávacom procese. Ponúkame viaceré uhly pohľadu na tento pojem a jeho charakteristiku z hľadiska konštruktivistickej teórie výučby. Druhá kapitola je venovaná trojfázovému modulu učenia ako konceptuálnej základni na vyučovanie, ktorá je primárnym rámcom v medzinárodnom programe čítania a písania ku kritickému mysleniu (RWCT). Cieľom tretej kapitoly je poskytnúť charakteristiku špecifických metód na rozvoj kritického myslenia. Jednotlivé metódy podrobnejšie opisujeme do takej miery, aby mohli byť využívané pedagógmi na vyučovacích hodinách.

Posledné tri kapitoly patria praxi, konkrétne aplikácii najvhodnejších metód kritického myslenia na vyučovacích jednotkách slovenského jazyka a literatúry na gymnáziu, s prihliadnutím na vhodnosť ich využitia v rámci diferenciacie trojfázového modulu učenia, ktorý sme vyvíjali a overovali štyri roky. Štvrtá kapitola je zameraná na konkrétnu realizáciu metód kritického myslenia v evokácii o prvej fáze modulu EUR. Piata kapitola je venovaná špecifickým metódam kritického myslenia, ktoré sú vyvíjané vo fáze uvedomenia si významu. Šiesta kapitola sa upriamuje na konkretizáciu metód kritického myslenia priamo na vyučovacích jednotkách v ich záverenej fáze o reflexii. Prílohy tejto práce majú ambíciu zintenzívniť jej názornosť a konkrétnosť.

1 Pojem kritické myslenie a jeho aplikácia vo výchovno-vzdelávacom procese

1.1 Kritické myslenie a interaktívne prostredie v modernej škole

Z postulátov Národného programu výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike, ktorý schválila Národná rada Slovenskej republiky v roku 2002, vyplýva inovatívna koncepcia, ktorá predpokladá nielen modernizáciu foriem a metód vyučovacieho procesu, ale predovšetkým revidovanie nových filozofických pohľadov v didaktike.

Skúmanie otázok súvisiacich s problematikou výchovy a vzdelávania človeka, zdravého vývinu a optimálneho utvárania i rozvoja jeho osobnosti, je stále aktuálnejšie. Mnohí odborníci upierajú na neopozornosť s vedomím, že v podmienkach nevídanej dynamiky sociálnych vzťahov, rozmáhajúcich sa progresívnych výsledkov vedy a techniky, zvyšovaní požiadaviek na efektívnosť a kvalitu práce i myslenia, vzrastá podiel subjektívneho faktora. Progresivita zasahujúca takmer každú oblasť života vyžaduje diametrálne odlišné vnímanie a chápanie reality, predpokladá schopnosť riešiť problémové, často mimoriadne záťažové situácie, v krátkom čase dospieť k adekvátnemu riešeniu, byť schopný niesť plnú zodpovednosť za svoje činy a rozhodnutia, vytvoriť si vlastný úsudok o okolitom svete a suverénne premýšľať a tvoriť. Vychádzajúc z týchto postulátov vývinu ľudskej spoločnosti si uvedomujeme zákonitú potrebu reflektovania spomínaných skutočností aj v pedagogických a psychologických disciplínach. I v pedagogickej odbornej verejnosti na Slovensku prebieha diskusia na tému modernej školy, ktorá sa musí prispôbiť požiadavkám a potrebám súčasnej spoločnosti. Postupne sa presadzujú pedagogické inovatívne formy a metódy osvedčené v praxi, čo by sa malo odraziť v obsahu a konkrétnych metódach vzdelávania a výchovy v základných a stredných školách, ktoré by primárne zabezpečovali kvalitnú adaptáciu na požiadavky vyplývajúce z každodenného života v spoločnosti. V súčasnosti registrujeme razantnejšie prenikanie termínu kritické myslenie do teoretických východísk i praktických aplikácií mnohých psychológov i pedagogických pracovníkov.

orazastej-ie pri rie-ení podstaty a primárnej línie vzdelávania nav-etských typoch -kôl (materských, základných, stredných i vysokých) sa zdôrazuje, že tvorivosť, logické a kritické myslenie je v praktickom živote ove a dôležitejšie ako vecné znalosti alebo zručnosť v riešení rutinných úloh.

Podľa Zelinu (1996) najdôležitejšie a pravdepodobne rozhodujúce kompetencie žiakov a učiteľov pri vytváraní a udržiavaní interaktívneho učebného prostredia v modernej škole sú:

- kritické myslenie o schopnosť nachádzať, analyzovať a vyberať informácie využívaním interdisciplinárnych znalostí, rozmanitých zručností a kritického prístupu; prijímanie rozhodnutí založených na dôkazoch,
- kreatívne myslenie o schopnosť nachádzať nové, nezvyčajné spôsoby spájania faktov v procese riešenia problémov, ktoré minimalizujú príveté zovšeobecnenie, predsudky a stereotypy,
- prosociálne a prosociálne myslenie o schopnosť analyzovať fakty a problémy; vyberať si v súvislosti s potrebami iných i spoločnosti ako celku, boj proti sebecku; otvorenosť v komunikácii a schopnosť použiť sa zo skúseností iných;
- myslenie orientované na budúcnosť o schopnosť vnímať problémy a hodnotiť rozhodnutia s ohľadom na skúsenosti, s cieľom vybudovať spravodlivejšiu budúcnosť.

1.2 Pojem kritické myslenie a jeho uplatnenie vo výchovno-vzdelávacom procese

Termín kritické myslenie môžeme v slovenskom jazyku chápať v rôznych dimenziách, dá sa interpretovať v niekoľkých významových rovinách, neexistuje jediný presný výklad tohto združeného pomenovania, ktorý by zodpovedal anglickému critical thinking. (Gavora, 1995, s. 7).

V anglicky hovoriacich krajinách tento pojem v sebe zahŕňa a množstvo významov, súvisí s množstvom odborov a vedných disciplín, nielen pedagogiky. V oblasti filozofie predstavuje schopnosť logicky myslieť a argumentovať, v literárnej kritike označuje odhaľovanie motívov autorov a –tudova determináciu percipienta literárnym textom, metodológom výskumu zabezpečujú korektnosť práce s dátami výskumu.

Ak hovoríme o rozvíjaní kritického myslenia vo výchovno-vzdelávacom procese, rozumieme tým schopnosť posúdiť nové informácie, pozorne a kriticky ich skúmať z viacerých perspektív, tvoriť si úsudky o ich vierohodnosti a hodnote, posúdiť význam nových myšlienok, informácií pre svoje vlastné potreby. (Grecmanová et al., 2000, s. 7).

Teoretickým východiskom kritického myslenia ako modelu vyučovania sa stala konštruktivistická teória výučby. Grecmanová et al. (2000) uvádza, že konštruktivizmus vychádza z teoretických poznatkov kognitívnej psychológie a výsledkov výskumu, ktoré –tudovali u ľudí rozvoj kognitívnych procesov ako usudzovanie, analýza, riešenie problémov, tvorba konceptov i mentálnych obrazov. Kritické myslenie, ako aj mnoho ďalších moderných vyučovacích metód je vybudovaných na postulátoch konštruktivizmu, ktorých základným cieľom sa stalo preklopenie transmisívneho vyučovania (subjekt je odsúdený k pasívnemu prijímaniu vzdelávacích obsahov). Konštruktivistický prístup je založený na fakte, že učenie má zmysel len v prípade, ak neprijíma –tudent hotové poznatky, ale konštruuje nové na základe tých, ktoré predtým prijal. Základom je síce prijatá informácia, ale človek si ju neukladá priamo iaro a mechanicky do pamäti. Naopak, pôvodné informácie transformuje, prehodnocuje, hľadá súvislosti s doterajšími vedomosťami o svete a vytvára si svoju vlastnú interpretáciu sveta.

Krajčová, Daňková (2001) v didaktickom slovníku charakterizujú kritické myslenie ako komplex myšlienkových operácií začínajúcich informáciou a končiacich prijatím rozhodnutia. Jeho podstatou je snaha vlastným úsudkom dôjsť k pravde. Vymedzujú –tyri etapy vývoja kritického myslenia:

1. reflexívne hodnotenie o celkové, globálne na základe dojmu (prevafluje v pred-kolskom roku),
2. kritériálne hodnotenie o re-pektovanie a vytváranie kritérií hodnotenia (mlad-í -kolský vek),
3. zvaľovanie váh kritérií o vytváranie hierarchie jednotlivých kritérií, vo ba priorit (star-í -kolský vek, adolescencia),
4. argumentácia o vo v-etkých uvedených etapách sa die a u í argumentova , dokazova , diskutova , ponúka a prijíma kompromisy, u í sa kon-ruktívne rie-i problémy.

David Klooster (2000, s. 8-9), docent americkej literatúry na Hope College v Michigane a lektor o dobrovo ník pre program Reading and Writing for critical thinking (ítaním a písaním ku kritickému mysleniu) v eskej republike a v Arménsku, sa zamý- a nad otázkou kritického myslenia a piatimi bodmi definuje, ale zároveň plasticky objas uje tento pojem:

1. Kritické myslenie je nezávislé myslenie. Aby bolo na-e myslenie nezávislé, musí existova vz ah individuálneho vlastníctva k my-lienkam. V tomto bode sa teda predpokladá jednozna ná pofiadavka, aby bol kaľdý jedinec schopný slobodne myslie , vytvára si vlastné názory, postoje, vytý i si individuálne priority v ťivote. Tento fakt sa prejavuje tým, ťe myslenie kaľdeho loveka sa uberá iným smerom, je absolútne -pecifické. Av-ak stotoľnenie sa s názorom i myslením iného jedinca automaticky neznamená, ťe ho nemôľeme vníma ako svoj vlastný. Na základe tejto skuto nosti vyplýva poznanie, ťe individuálne myslenie nemusí by a priori originálne. Dôlefité v-ak zostáva, ťe lovek rozhoduje za seba, o pod iarkuje nezávislos o primárnu vlastnos myslenia.

2. Získanie informácií je východiskom, v ťiadnom prípade nesmie sa stacie om kritického myslenia. Aby sme mohli o nie om premý- a , koncipova zlofité úvahy o nejakom probléme, samostatne kriticky myslie a vytvára si vlastné názory, potrebujeme získa dostato né množstvo faktov, nápadov, textov, hypotéz a pojmov. Vzápätí v-ak je dôlefité zozbierané fakty triedi a vybera len

tie, ktoré sú v danom okamihu pre nás relevantné. Kritické myslenie je proces, ktorý uskutočňujú učitelia, študenti vedci s pomocou faktov, ktoré sa naučili. Kritické myslenie transformuje klasické, tradičné učenie zmysluplným, užitočným, ale predovšetkým trvalým.

3. Kritické myslenie začína otázkami a problémami, ktoré sa majú riešiť.

Jednou zo základných vlastností ľudského bytia je zvedavosť. Skutočný proces učenia začína až vtedy, keď sa snažíme riešiť problémy a odpovedať na otázky, ktoré vyplývajú z našich potrieb alebo záujmov. Každý človek je prirodzene zvedavý, túži po poznaní a odhaľovaní neznámeho. Práve tento fakt možno najviac sledovať u detí, avšak často s postupom času sa znižuje na minimum. Dôvodom nezájmu spoznávať nové skutočnosti je súčasný prístup k vzdelaniu. Skutočné učenie musí spočívať v nastavení problémov, v procese hľadania riešení. Teda súčasné učenie, ktoré spočíva len v predložení a nanútení hotového riešenia, demotivuje dieťa a stavia ho do pozície pasívneho prijímateľa faktov. Učenie musí vychádzať z reálnych problémov, z každodenných situácií. Študenti získavajú pozitívny vzťah kuaniu aj prostredníctvom zistení, že každodenná realita z rôznych oblastí spoločnosti sa odráža v ich skúsenostnom aparáte. Fundovaný pedagóg reaguje na problémy svojich študentov, pomáha im v ich formulácii a stáva sa organizátorom procesu, ktorého výsledkom je študentovo samostatné riešenie.

4. Kritické myslenie pachtí po rozumných argumentoch. Človek, ktorý myslí kriticky, vytvára si vlastné riešenia problémov, ale zároveň dokáže ich obhájiť vlastnými dobrými argumentmi. Je si vedomý toho, že existuje viac variantov riešenia, a tak musí byť schopný prezentovať svoje pohľad a zároveň zdôvodniť, čím vynikajú (logickosť, praktickosť). Dobré argumenty pripúšťajú i protiargumenty o argumenty toho druhého. Myslite sa s nimi vyrovnávať tým, že ich vyvrátite alebo potvrdíte ich platnosť. Pripustením existencie aj iných pohľadov na vec argument môžeme posilniť. Vo výchovno-vzdelávacom procese pripustenie správnosti názoru niekoho iného zohráva dôležitú úlohu, pozitívne formuje celkovú osobnosť študenta a zároveň mu poskytuje vzory prosociálneho

správania. Mnohé definície kritického myslenia sú založené na používaní rozumu v zložitom procese rozhodovania o hodnotách i skutkoch.

5. Kritické myslenie je myslením v spoločnosti. Naše myšlienky sú overované a preskúvané tým, že sa o ne delíme s ostatnými. Preto učitelia kritického myslenia vyvíjajú stratégie vo vyučovaní, ktoré podporujú dialóg, diskusiu, skupinovú prácu, debatu a rôzne spôsoby zverejňovania práce študentov. Takýmto spôsobom si vytvárajú a upevňujú postoje, ktoré umožňujú plodnú výmenu názorov a myšlienok, ale predovšetkým posilujú toleranciu, schopnosť vyслуšať si názor druhého, kultívovane a vecne reagovať, no zároveň eliminujú preexponované emocionálne reakcie. Nezanedbateľné je aj uvedomenie si zodpovednosti za vyslovený názor. Všetkými uvedenými postupmi majú pedagógovia dosiahnuť zblíženie života v triede so životom mimo triedu.

Z Kloosterovho vnímania kritického myslenia do značnej miery vychádza i stanovisko Grecmanovej et al. (2000), ktorí za prvotný predpoklad kritického myslenia považujú schopnosť porozumieť informáciám, avšak je nevyhnutné alej s týmito informáciami pracovať, diferencovať ich na základe relevantnosti, vidieť fakty v systéme využitia, odhadovať ich postavenie v rámci kauzálnych vzťahov a vyvíjať všetky úrovne logických myšlienkových operácií. Myslieť kriticky znamená š uchopiť myšlienku a dôsledne ju preskúmať, porovnať s opačnými názormi a s tým, čo už o danej problematike vieme, byť zvedavý, používať rôzne stratégie získavania informácií, zadávať otázky a systematicky hľadať odpovede, riadiť sa zdravou skepsou, nachádzať alternatívy k obvyklým ustáleným postupom a mať pochybnosti o hotových súdoch, nielen pochybovať, ale tiež dospieť k rozhodnutiam, zaujať stanoviská a dokázať svoj názor racionálne obhájiť, ale zároveň zodpovedne vnímať argumenty druhých a vedieť skúmať logiku týchto argumentov. (Grecmanová 2000, s. 8).

Proces kritického myslenia musí byť spätý so skutočnými podnetmi. Najvhodnejšie sú tie, ku ktorým máme osobný vzťah, lebo každý študent je lepšie pripravený hľadať argumenty a formulovať stanovisko k tematike, ktorá sa

ho bytostne dotýka. Kritický myslenie je možné sa naučiť len prostredníctvom otázok a problémov, ktoré sa dotýkajú nášho sveta.

Ak chceme dosiahnuť, aby študenti dokázali kritický myslenie, musíme toto kritické myslenie systematicky zavádzať do vyučovacieho procesu, aplikovať jeho vhodné metódy na preberaný obsah. Študenti musia získať vlastnú skúsenosť s jednotlivými aspektmi, ktoré máme na mysli pod pojmom kritické myslenie. Úroveň stimulácia rozvoja kritického myslenia v triede je determinovaná predovšetkým učiteli, výsostne záleží na jeho prístupe k výučbe, ponímaní obsahu a cieľov, ktoré si dopredu vytýči, ale aj na jeho vnímaní študentov, ich problémov a postojov. Základným predpokladom existencie kritického myslenia na vyučovaní je učitelia ochota akceptovať rozdielne názory na istú preberanú skutočnosť. Teda dôležité je, aby nenástojil na jedinom správnom riešení, ba dokonca nepovažoval za správne len svoje vlastné presvedčenie o danom jave a musí chápať význam neobháňaného myslenia a konfrontácie odlišných názorových rovín.

Kritické myslenie sa môže uplatniť len v konkrétnych situáciách, v ktorých vyučujúci zaistí primárne podmienky pre jeho rozvoj. K týmto nevyhnutným podmienkam podľa Gavoru (1995) patrí dostatok času a príležitostí, aby si študenti, aby si študenti mohli kritické myslenie vyskúšať, musia mať možnosť voľného domýšľania a spekulovania. Učiteľ v takejto atmosfére s radosťou prijíma rôznorodé myšlienky, nápady a názory, podnecuje aktívne zapojenie žiakov do vyučovacieho procesu. Musí dokázať vytvoriť bezrizikové, bezpečné prostredie, v ktorom nebudú žiaci vystavení ani najmenejmu posmechu za ich názor či presvedčenie, no mal by súhlasne aj prejavovať dôveru v schopnosti každého jednotlivca tvoriť kritické úsudky a zároveň ich adekvátne oceniť.

V procese rozvoja kritického myslenia sa od študentov vyžaduje predovšetkým to, aby pochopili hodnotu svojich názorov a nápadov, aby boli aktívnymi účastníkmi učebného procesu, aby boli schopní s rešpektom vnímať rôzne názorové línie. Mali by byť pripravení formulovať svoje úsudky, prípadne ich korigovať. Ak cieľavedome uplatníme vo vyučovaní metódy rozvíjajúce

kritické myslenie, postupne dochádza k zásadným zmenám v procese myslenia a učenia študentov, dokážu oveľa lepšie riešiť komplexnejšie problémy a hodnotiť javy v spoločnosti, nebudú mať problémy s strachom verbalizovať vlastné nezávislé názory a obhajovať ich, no súčasne sa zvýši miera tolerancie k názorom svojich spolužiakov. Dosiahneme i zvýšenie miery ich aktivity na vyučovaní i v reálnom živote vôbec a pocitu zodpovednosti za vlastné učenie. Nové poznatky budú organicky začlenené do štruktúry skôr získaných poznatkov a učenie sa stane uvedomelým procesom, ktorý sa stane pre študentov zmysluplným.

2 Rámec pre učenie a využívanie (EUR) a trojfázový modul učenia

Medzi najprogressívnejšie moderné využívacie postupy, ktoré zároveň dokážu učiteľov usmerniť, akým spôsobom môžu vyučovať a aktívne prevziať zodpovednosť za svoje vlastné vzdelávanie, patrí Rámec pre využívanie učenia a učenie o EUR.

Problém implementácie stratégií a metód do školskej praxe, ktoré rozvíjajú kritické myslenie, rieši medzinárodný program Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT) o čítaní a písaní ku kritickému mysleniu. Program vyvinulo Consortium for Democratic Pedagogy, ktorého členmi sú aj University of Northern Iowa, Hobart and William Smith Colleges, Orava Association Reading a Projekt Orava, International Reading Association a IRA.

Občianske združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní (Združenie Orava), nezisková, mimovládna a profesionálna organizácia, pôsobiaca v Slovenskej republike, predstavuje širokej pedagogickej komunite nové metódy a postupy učenia a využívanie podporujúce princípy demokracie, tolerancie a spolupráce, ktoré podporujú rozvíjanie identity jedinca, kritického, nezávislého a samostatného myslenia, vytváranie vlastného názoru a schopnosti tento názor aj prezentovať, akceptácie názorov iných, schopnosti porozumieť druhej osobe, spolupráce a vytvárania pozitívnych sociálnych vzťahov, autonómie a osobnej zodpovednosti, schopnosti rešpektovať alternatívne myšlienky, kreatívneho riešenia problémov, schopnosti optimálne riešiť interpersonálne konflikty, schopnosti efektívne sa učiť a integrovane využívať osvojené kompetencie a pod. (Petrasová, 2003).

Projekt čítaní a písaní ku kritickému mysleniu o PKM (Reading and Writing for Critical Thinking a RWCT) je zameraný na profesionálny rozvoj pedagógov, poskytuje systematicky utriedený súbor postupov, ktoré sú zamerané na väčšiu mieru zapojenia žiakov vo výučbe a na ich aktívne učenie. Tento vzdelávací program prináša učiteľom konkrétne praktické metódy, techniky a stratégie zostavené v otvorený, ale systematický celok, v efektívny systém, ktorý je veľmi ľahko použiteľný priamo v škole. Program je postavený na

pedagogických, psychologických a literárnoteoretických poznatkoch, ale zdôraz uje priamo preflitie vyu ovacích inností a ich následnou analýzou. Tento program kladie dôraz na premyslené vyuffitie ítania, písania a diskusie, aby dochádzalo k rozvíjaniu samostatného myslenia študentov, k podnecovaniu potreby i schopnosti ich celoflivotného vzdelávania, tvorivého prístupu k novým situáciám, schopnosti spolupracova a re-pektova názory druhých.

Základným rámcom v programe RWCT je tzv. trojfázový cyklus u enia ó **evokácia, uvedomenie si významu a reflexia** (akronym EUR). Ko-álová (2003) vysvet uje, akú má trojfázový modul podobu, o sa pri om deje, pre o je tak dôleflitý pre správne a efektívne u enie. EUR interpretuje ako konceptuálnu základ u na vyu ovanie, ktorú mofno realizova systematicky v rôznych ro níkoch a na rôznom u ebnom obsahu. Tento trojfázový modul procesu u enia nám poskytuje návod, ako máme zostavi u ebnú situáciu, pokia sa usilujeme o to, aby študent dostal správne podnety vo vhodný as a v prirodzenom i v logickom slede.

1. Evokácia ó prvá fáza EUR

V úvodnej fáze sa uskuto ujú dôleflité kognitívne innosti. Je to príleflitos , aby si študenti uvedomili, o o danej problematike vedia, t.j. aktívne si vybavujú vedomosti o danej téme. Uvedomujú si nielen to, o vedia o istom probléme, ale i to, o nevedia, prídu na mnohé nejasnosti, nedorozumenia, opraví sa chybné názory, ktoré by si inak ani neuvedomili. Spojením predchádzajúcich poznatkov s novými si roz-írujú vedomostnú základ u. S neznámymi informáciami sa vynárajú i otázky, ktoré by mali by schopní verbalizova . V tejto fáze je nutné zaktivizova v-etky kognitívne procesy, ktoré by prinútili študentov samostatne premý- a a formulova svoje vlastné my-lienky. V tejto etape vyu ovania by sme nemali zasahova do prejavov študentov, úlohou u íte a je povzbudzova k mysleniu a pozorne vníma ich prejavy. V procese evokácie by mal vzbudi vnútorný záujem fliakov o daný problém, túflbu po objavovaní nových skuto ností a súvislostí. Bez motivácie by

nebolo možné ich zapojiť do využívania tak, aby v ňom sami aktívne hľadali zmysel a individuálny prínos.

2. Uvedomenie si významu 2. fázy EUR

Táto etapa poskytuje študentom nové informácie a myšlienky získané prostredníctvom najrôznejších odborných alebo literárnych textov, výkladu, prednášky, filmu, experimentovania alebo diskusie. Študenti si uvedomujú, že nové informácie rozumejú alebo sú pre nich nezrozumiteľné, hľadajú kauzálne vzťahy, odhaľujú súvislosti s predchádzajúcimi poznatkami, stavajú mosty medzi starými a novými. Na základe tohto procesu si upevňujú vedomostnú štruktúru, rozširujú ju a zdokonaľujú. Práve v tejto fáze sa prejavuje majstrovstvo učiteľa a vyberá také zdroje informácií, v ktorých by študent našiel sám odpovede na väčšinu otázok. Súčasne mu musí zdroj priniesť nejaké nové vedomosti, ktoré obohatia jeho poznanie. Vhodný výber spolu s vhodnými prostriedkami aktivizácie a metódami je zárukou vytvorenia komplexného obrazu o danej problematike.

Vo fáze uvedomenia si významu má učiteľ najmenší vplyv na učenie študenta. Práve v tejto fáze musí byť študent aktívny sám od seba. Dôležitá je teda udržať ho v činnosti, zachovať jeho pozornosť, čo bolo výsledkom prvej fázy evokácie.

Prevratnou zmenou sa stáva filozofia samotného využívania. Využívajúci vyvíja také postupy a metódy učenia, ktoré ukážu samotnému študentovi, ako sa má učiť, interferovať informácie, teda aj prebera zodpovednosť za vlastné učenie. Študent sa učí myslieť, a týmto spôsobom sa pripravuje zvládavať nečakané problémové situácie v reálnom živote. Na túto skutočnosť zabúda tradičná škola, ktorá sa orientuje zväčša len na výsledky učenia, a teda pomerne ľahostajne sa stavia k spôsobu a metódam, na základe ktorých sa študent k nim dopracoval.

Dôležitým predpokladom úspešnej realizácie tejto fázy je vzbudenie nespokojnosti s doterajšími poznatkami, ale aj presvedčenie, že preberaná téma je užitočná a prospešná a vyvíjať sa v praktickom živote.

3. Reflexia ó tretia fáza EUR

V tejto fáze má študent príležitosť ohliadnuť sa späť za svojimi doterajšími vedomosťami. Uvedomuje si, čo sa naučil, čo si o danej problematike myslí, aké pôvodné postoje pozmenil. študenti skúmajú a identifikujú, v čom je koncept tematiky nový, kde a prečo je lepší, kde je už pomerne dobrý, čo je ešte potrebné doplniť alebo pozmeniť. V reflexii sa študenti zaoberajú i tým, akým spôsobom niečo nepochopili, prečo niečo nepochopili, snávajú sa nájsť cestu a sformulovať, čo by nabudúce mohlo prispieť k lepšiemu pochopeniu. Pokiaľ sa v tejto fáze študenti zamýšľajú nad tým, s akými otázkami danú problematiku opýtajú, dostávajú sa opäť do fázy evokácie a sú pripravení na ďalšie učenie.

Záver, ktorý prezentuje H. Kolová, sa zhoduje s výskumom Grecmanovej et al. (2000), ktorí potvrdzujú, že aplikovanie trojfázového modelu učenia s adekvátnymi a aktivizujúcimi metódami umožní učiť sa neustále sledovať, ako prebieha proces učenia študentov, získava bezprostrednú spätnú väzbu, môže aktuálne a už iné zasiahnuť a korigovať negatívne vplyvy. Vytvára tak učebné prostredie, v ktorom môže aktivizovať myslenie študentov, stanoví zámery a ciele učenia, inšpiruje študentov k diskusi, motivuje ich ku učniu, viesť k precíznejšiemu mysleniu, predkladať im na posúdenie rôzne názory, povzbudzovať ich k sebaujadreniu a podporovať kritické myslenie.

3 Metódy kritického myslenia

Metódy výučby by vnímame ako koordinovaný systém vyučovacích činností učiteľa a učebných aktivít žiaka, ktorý smeruje k dosiahnutiu výchovno-vzdelávacích cieľov. Metódy rozvíjajúce kritické myslenie charakterizuje Grecmanová et al. (2000, s. 50) ako metódy, ktoré šzapájajú žiakov do aktívneho premýšľania, (...). Žiaci sú vedení k vytváraniu vlastných názorov, k racionálnej výmene medzi dvoma kompetentnými myšlienkami, k zodpovednej debate o daných problémoch, k spolupráci s ostatnými, rešpektovaniu odlišných názorov, uvedomenie si, ako prežitá skúsenosť môže ovplyvniť postoje a vnímanie učíť.

V programe RWCT sa používa množstvo špecifických metód na rozvoj kritického myslenia. Medzi základné pramene, z ktorých sme čerpali tieto metódy, patrí publikácia Grecmanovej et al. (2000, s. 77-80) a článok Košárovej (2003) z časopisu Kritické listy. Budeme sa venovať len metódam, ktoré môžeme adekvátne využiť na hodinách slovenského jazyka a literatúry.

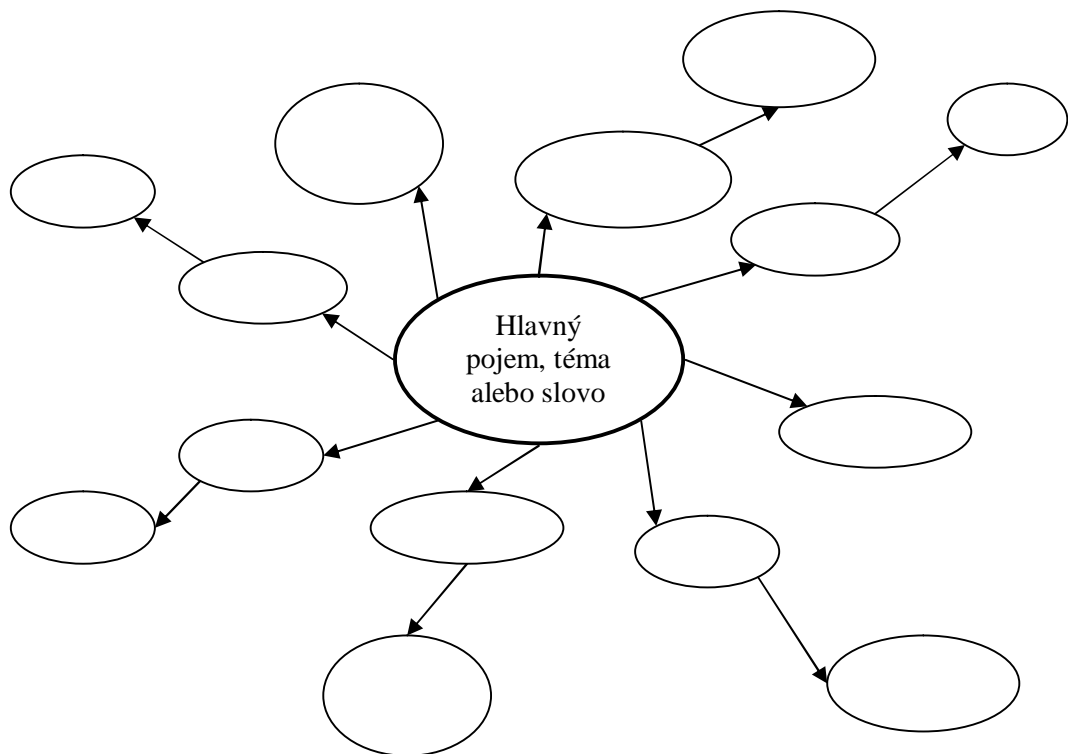
1. Brainstorming

Brainstorming je kreatívna forma riešenia daného problému na základe skupinovej práce. Podstatou je vyprodukovanie čo najväčšieho počtu nápadov, myšlienok o istej téme. Žiaci zisťujú, čo už o ňom vedieť, čo o ňom počuli alebo čítali, zapájajú tu i procesy asociácie. Bez zábran prezentujú to, čo sa práve odohráva v ich myšlienkových pochodoch. V prvej fáze sa nápady, postrehy nehodnotia a neanalyzujú. Po istom čase sa návrhy triedia a formuluje sa správna odpoveď. Využívame ju najmä vo fáze evokácie alebo reflexie. Rozlíšujeme rôzne formy brainstormingu:

Ne-štruktúrovaný (voľný) brainstorming – žiaci píšú všetko, čo im napadne v súvislosti s danou tematikou, myšlienky netriedia, nehodnotia ani neopravujú. Môže prebiehať individuálne, vo dvojiciach alebo v celej triede.

Voľné písanie študenti zadanú tému, na ktorú študenti píšú súvislý text. V stanovenom čase nepretržite pracujú, sústavné píšú. Ak vyberajú nápady, píšú myšlienky, ktoré im prídu na myseľ, aj v prípade, keď je to nezmysel (napríklad o to je za hlúpos ... Asi pôjdem do kina...). Nie je dôležitá forma ani estetika vytvoreného textu, nez dôrazujeme ani pravopis. Nevracajú sa späť k napísanému, neupravujú napísaný text. Hlavným cieľom je vyprodukovať čo najviac myšlienok, preto akýkoľvek návrat k hlbokému premýšľaniu o téme by mohol túto produkciu znížiť. V hľadnom prípade nesmieme nikoho nútiť, aby nejakým spôsobom prezentoval svoje výsledky, ak s tým nesúhlasí.

Clustering (štruktúrovanie, myšlienkové mapy) je graficky organizovaný brainstorming, ktorého podstatou je tvorba istej štruktúry myšlienok. Do stredu papiera, tabule sa napíše pojem, téma, ktorú zvýrazníme. Študenti postupne pripájajú do okolitých kruhov svoje myšlienky a spájajú ich šípami s hlavnou témou. Nakoniec sa z nápadov vyhodnotia všetky možné správne odpovede.



Pojmová mapa je jedným zo spôsobov, ako vizuálne znázorni a vyjadri svoje chápanie a vzájomné vzťahy pojmov a myšlienok (Fisher, 1995). Pojmy, ktoré navzájom súvisia, sa spájajú čiarami a prezentujú istý druh tvrdenia (propozície). Charakter vzťahov medzi pojmi sa vyjadruje stručným opisom nad spojnicou. Pojmové mapovanie u študentov: pochopenie obsahu; prekódovanie obsahu do formy, ktorá sa lepšie pamätá; vybavovanie obsahu; rekonštruovanie obsahu, ak pribúdajú nové vedomosti.

Medzi základné požiadavky, ktoré musíme rešpektovať, pri tvorbe pojmovej mapy patria: 1. študenti píšu všetko, čo im napadne; 2. ich názory neopravujeme, nekomentujeme; 3. pri myslení sa nezameriavajú ani nezafixujú gramatickými pravidlami; 4. neprestávajú písať do uplynutia času.

Najčastejšie sa vyúsťujú 4 hlavné formy pojmových máp:

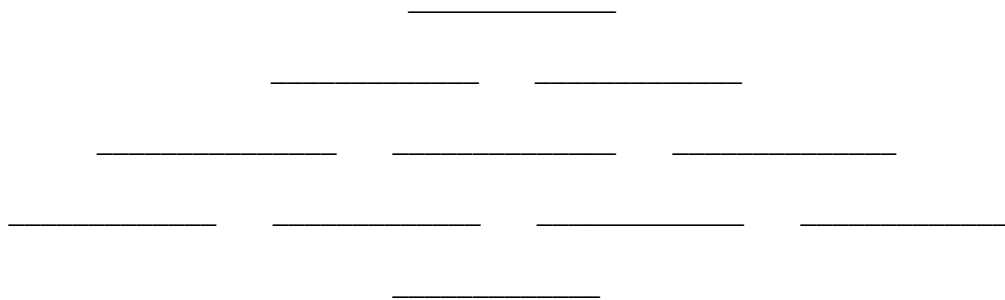
1. pojmová mapa o špecifickom o téme sa zapíše uprostred pojmovej mapy; názory študentov sa zapisujú okolo centra bez hierarchického usmerovania;
2. pojmová mapa o hierarchická o informácie sú usporiadané v zostupnom poradí podľa dôležitosti; najvýznamnejšie prvky sa nachádzajú v prvej úrovni; vetvenie pojmovej mapy určuje nadsadenosť a podradenosť prvkov;
3. pojmová mapa o vývojový diagram o lineárne usporiadanie zložiek istého procesu;
4. pojmová mapa o systémová o jednotlivé prvky sú usporiadané lineárne so zvýraznením vstupov a výstupov.

Round robin (metóda dookola) o každá skupina dostane papier s otázkou, ktorá sa týka danej problematiky. Študenti sa snažia nájsť všetky možné odpovede, ktoré im nepadnú na papier. Po niekoľko minútovej práci papier odovzdajú ďalšej skupine a tá po prečítaní odpovedí spolužiakov z iného pracovného tímu doplní svoje vlastné nápady a pripomienky. Papiere sa posúvajú dookola tak dlho, pokiaľ sa nedostanú k pôvodným majiteľom.

Metóda -tyroch rohov o do každého rohu miestnosti umiestni u študenta veľa papiera, na ktorý napíše vždy po jednej otázke, ktorá nejakým spôsobom súvisí s preberanou tematikou. Študenti individuálne prechádzajú z jedného rohu do druhého a zapisujú svoje odpovede. Umôžeme im niekoľko krát sa vrátiť ku

každému papieru a pre íta si, o zapísali ich spolufiáci, a práve táto skuto nos môfle podnieti al-ie nápady, ktoré potom opä zapí-u.

Pä lístok (cinquain, hríbik, rebrík) ó silne štruktúrovaný brainstorming. Pri pouffítí tejto metódy sa -tudenti snaflia štrúne a jasne vo ve mi zhustenom vyjadrení zhrnú podstatné aspekty tematiky, o ktorej premý-ajú. Najškôr znázorníme šchému pätlístka:

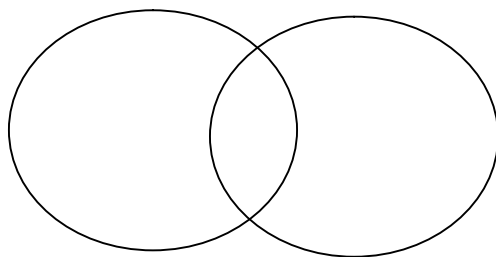


Do prvého riadka zapí-eme tému, o ktorej budeme premý- a . Druhý riadok vyp ájú dvoma prídavnými menami, ktorými vystihnú podstatu danej témy, teda snaflia sa o vystihnutie podstatných príznakov. Tretí riadok by mal obsahova tri slovesá ó -tudenti pí-u, o sa s témou deje, môfle dia alebo o téma sama vykonáva. Do -tvrtého riadka zapisujú súvislý text so -tyrmi slovami, vystihujúci to, o -tudenti v danej téme vnímajú ako podstatné (môfle ís o priame, ale i obrazné vyjadrenie ó metaforu, prirovnanie). Do posledného piateho riadka sa napí-e jedno slovo, ktoré vystihuje podstatu celého javu, pojmu; priamo alebo obrazne vystihuje tému.

2. Vennove diagramy

Vennove diagramy sú vhodné, ke chceme dosiahnu , aby si -tudenti uvedomili, aké prvky majú dva pojmy spoločné a v om sa odli-ujú. Tšpecifické prvky každého pojmu, istej skuto nosti zapisujú do príslušnej množiny, spoločné

znaky vpisujú do prieniku. Odporúame túto metódu na rozvoj komparatívnych myšlienkových operácií.



3. Čítanie s otázkami o ReQuest Procedure

Vo dvojici si študenti prečítajú zadaný text. Na konci každého odseku sa zastavia a reprodujú to, čo práve prečítali. Kladú si navzájom otázky, ktorými zisťujú, do akej miery text pochopili a snažia sa vysvetliť to, čo im nie je jasné. Ak porozumeli prečítanej časti, postupujú k ďalšiemu odseku.

4. I.N.S.E.R.T.

Názov je odvodený z prvých písmen slov, ktoré vystihujú túto metódu kritického myslenia o Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking (Interaktívny poznámkový systém na efektívne čítanie a myslenie). Metóda spočíva na pozornom a uvedomelom čítaní predloženého textu. V priebehu čítania si študenti informácie v texte označujú dohodnutými značkami. Medzi najdôležitejšie znamienka, ktoré pri tejto metóde môžeme pravidelne využívať, patria: 1. známe myšlienky (V); 2. nové, doteraz neznáme informácie označíme znamienkom plus (+); 3. názory alebo myšlienky, s ktorými nesúhlasíme, označíme znamienkom mínus (-); 4. myšlienky, ktoré považujeme za nedostatočné a chceme sa o nich niečo dozvedieť, označíme otáznikom (?).

Po prečítaní textu je potrebné vytvoriť tabuľku, do ktorej študent pod jednotlivé značky zaznamenáva určité počet (najčastejšie štyri alebo päť) zodpovedajúcich pri čítaní textu. Ďalšou fázou analýzy textu je diskusia, v ktorej využívame informácie z tabuľky, študenti si zároveň systematizujú nové

poznatky a zatrie ujú do pôvodnej –truktúry vedomostí. Ve mi dôleflitým faktom vyufflitia tejto metódy je skuto nos , fle –tudent si uvedomujú zmeny do svojom doteraj–om poznaní, prínos nových my–lienok pre prax, uvaflovanie a myslenie.

5. H adanie párov na základe sémantických vz ahov (pexeso)

Túto metódu je vhodné vyuffli predov–etkým vo fáze reflexie, na konci vyu ovacej jednotky, ke si –tudenti môflu aktívnym a zábavným spôsobom zopakova u ivo. V poslednej fáze vyu ovania môflme túto ve mi vhodnú metódu h adania párov na základe sémantických vz ahov, ktorou aktívnym a podnetným spôsobom dosiahneme systematizáciu poznatkov z predchádzajúcej fázy uvedomenia si významu. Hravou formou takto zosumarizujeme podstatné skuto nosti prebraného u iva.

V prípravnej fáze vyu ujúci zhotoví dva druhy karti iek:

1. prvý druh karti iek (ervenej farby) obsahuje istý druh informácie (konkrétne obrazy, ver–e i strofy z rôznych textov, definície pojmov, správne odpovede);
2. druhý druh karti iek (modrej farby) skrýva pojem, ktorý pomenováva, odráfla i charakterizuje istú skuto nos (pojem, meno osobnosti, letopo et, ...).

Karti ky vyu ujúci pomie–a a rozdá –tudentom tak, aby nevideli napísaný text. Podáme stru nú in–trukciu, na základe ktorej postupujú pri odha ovaní jednotlivých párov, ktoré sémanticky na seba nadväzujú. Vfldy za ína –tudent s ervenou karti kou. Nieko kokrát pre íta z ervenej karti ky text, aby si ho mohla uvedomi celá trieda. Na kancelársky papier si dopredu napí–e pojmy, ich významy a charakteristiku, ktoré vystihujú javy z tohto textu. No toto svoje vypracovanie neprezrádza, ale vyzýva –tudentov s modrými karti kami, aby sa prihlásil ten z nich, ktorý vlastní karti ku so zodpovedajúcim pojmom. Úlohou tohto –tudenta s modrou karti kou je zárove pojmy nielen pre íta , ale ich i charakterizova a zdôrazni ich význam a funk nos . Ak rie–enie je správne a –tudenti nájdu správny pár, v–etci si do poznámkových zo–itov zapí–u podstatu

o odhalenom vzáhu, pojme i postupe. Ak riešenie nie je korektné, pokračujú v hľadání správnej karty.

6. Učenie formou skladania

Táto metóda učenia spočíva na správnom pochopení textu a jeho následnej prezentácii zvyku skupiny. Žiaci sú rozdelení do tzv. domovských skupín. V rámci skupiny sa ešte diferencujú podľa dopredu dohodnutého označenia (ABCDE alebo 12345). Následne vytvoria tzv. expertné skupiny, ktoré združujú členov s rovnakými písmenami alebo číslami. Každá táto skupina dostane od učiteľa text s istou informáciou o preberanej téme. Po dôkladnom preštudovaní sa žiaci z expertných skupín vrátia do svojich domovských skupín. V nej prezentujú poznatky, ktoré získali a skladajú tak jednotlivé časti nových poznatkov, objavujúcich sa v zadanom texte.

7. Učenie sa navzájom

Učiteľ rozdá žiakom text, ktorý je rozdelený do približne rovnakých častí. Každá dvojica dostane jednu časť. Túto časť si ešte rozdelia na dve polovice. Žiaci majú za úlohu najprv prečítať prvú polovicu. Jeden z dvojice túto časť reprodukuje, druhý mu dáva otázky, ktoré súvisia s textom. Rovnakým spôsobom postupujú pri spracovaní druhej polovice. Na záver môžu spoločne alebo jednotlivo zapísať obsah zadného textu.

Využitie týchto metód ešte nezaručuje ich úspešnosť a vôbec úspešnosť celého procesu učenia. Je len na učiteľovi, aby zvolil vhodnú metódu, aby ju v prípade potreby upravil, doplnil alebo prepojil s inou metódou. Touto problematikou využitia kritického myslenia vo vyučovaní procese sa zaoberáme niekoľko rokov, preto nasledujúce kapitoly sú zamerané na aplikáciu konkrétnych metód kritického myslenia a ich najefektívnejšie využitie vo vyučovaní procese.

4 Praktické využitie metód kritického myslenia na hodinách slovenského jazyka a literatúry vo fáze evokácie

1. Silne štruktúrovaný brainstorming (pä lístok, cinquain, hríbik, rebrík)

Trieda: tercia osemročného gymnaziálneho štúdia

Tematický celok: Lexikológia a náuka o slovnej zásobe

Téma: Slovo, jeho vecný (lexikálny) a gramatický význam. Nadradené, podradené a súvisiace pojmy

časové vymedzenie evokácie: 20 minút (využitie v rámci dvojhodinovej vyučovacej jednotky)

Ciele evokácie:

a. afektívne a rozvíja sociálno-komunikatívne zručnosti (prezentovať vlastný názor a obhájiť ho pred triedou, schopnosť viesť kultivovanú diskusiu, podporovať kvalitnú kooperáciu v rámci pracovnej skupiny)

o upevniť pozitívny vzťah k rodnému jazyku

b. vzdelávacie a navrhne a obháji vlastnú charakteristiku slova, argumentovať faktami o slove na základe skúsenostného aparátu

Pomôcky súvisiace s evokáciou: 5 veľkých papierov (formát A2) so závesom na zavesenie, 5 väzobných stojanov, ceruzky s tužkou, kancelárske papieri

V úvode je nevyhnutné vhodne motivovať študentov pomocou zaujímavej úlohy, ktorá vnesie svojou funkciou aktivizáciu pocit záujmu a zainteresovanosti na tému. Aby sme sa mohli podrobnejšie zaoberať stanovenou témou, je potrebné, aby si študenti uvedomili podstatu každého pojmu *slovo*. Vychádzame z predpokladu, že sa na hodinách slovenského jazyka a literatúry už viackrát stretli s charakteristikou tohto pojmu. Na začiatku vyučovacej hodiny sme predstrelili problém slova ako reálnej skutočnosti, s ktorou sa bežne stretávame nielen v škole, ale i doma i medzi kamarátmi. Slovo je pre nás, pre celý národ ako prvý vzduch, ktorý každú sekundu do seba vdychujeme, ktorý nás z každej strany obklopuje, v ktorom sa ustavične pohybujeme. Je pre nás takou

samozrejmosťou, keď si ho vôbec neuvedomujeme. Ako keby ho vôbec nebolo? Iba ľudstvo bez vzduchu, bez ovzdušia, v ktorom je životodarný kyslík, by zahynulo. A to by sa stalo aj s národom, ktorému by sa odňala jeho vlastné slovo, jeho vlastný jazyk. Upozornili sme študentov predovšetkým na fakt, že pri bežnej komunikácii im slová z úst len tak vyletujú, idú im na jazyk jedna rada. Väčšina z nich používa rôzne slová, ktorými niečo vysvetľujú, opisujú, reprodukovávajú, chvália, no neboli by schopní vyjadriť ich podstatu, význam a charakterizovať základné znaky.

Na základe úvodnej prezentácie uvedieme pokyny na vypracovanie úlohy, ktorá je súčasťou 1. fázy vyučovacej jednotky o evokácii. Študenti vytvoria v priebehu piatich až šiestich minút päť lístkov (ide o metódu výrazne štruktúrovaného brainstormingu), teda šesť básni ku šiestimi veršmi, ktorej ústredným motívom sa stane práve pojem *slovo*.

V triede tercii túto metódu sme už niekoľkokrát využili na hodinách slovenského jazyka a literatúry, preto nebolo potrebné vysvetľovať jej základné princípy. V prípade, keď trieda nepozná túto metódu, teda vyvíjame ju prvýkrát, odporúčame najskôr študentov podrobne informovať o základných princípoch postupov tvorby päť lístka, ktoré sme podrobne vysvetlili v teoretickej časti. Aj pri opakovanom použití tejto metódy štruktúrovaného brainstormingu je vhodné vŕdly študentom verbalizovať a napísať na tabuľku základné zásady: 1. prvý riadok (vyplnený) obsahuje vyjadrenie základnej témy, v našom prípade ide o pojem *slovo*; 2. do druhého riadku študenti zapisujú dve prídavné mená, ktoré najvýstižnejšie charakterizujú pojem *slovo*; 3. tretí riadok bude obsahovať tri slovesá, pomocou ktorých majú študenti vyjadriť, čo sa so *slovom* deje, čo *slovo* vytvára, robí alebo môže robiť; 4. do štvrtého riadku je potrebné zapísať pomocou štyroch slov ucelenú myšlienku, vystihujúcu jadro pojmu *slovo*; môžeme tu použiť i metaforické vyjadrenie alebo prirovnanie, ale tiež v tomto riadku pripúšťame i istú formu definície *slova*; 5. piaty riadok vykladuje jeden pojem, ktorý vystihuje samotnú podstatu *slova*.

V jednej skupine nesprávne vypísal päť lístok, v ktorom na jednu samostatnú linajku násilne umiestnil viacero slov. Takéto vypracovanie

nemôžeme akceptovať, lebo v takomto prípade sa stráca zmysel metódy o najstručnejšie a najvýstižnejšie vyjadri podstatu pojmu.

Žiaci pracujú v menších skupinkách. V našej triede bolo 25 žiakov, preto sme ich rozdelili do piatich skupín, teda úlohy tvorili spoločne piati žiaci, čo sa nám osvedčilo ako optimálny počet pri tvorbe tohto typu úloh. Už pred začiatkom vyučovacej hodiny bola trieda vhodne pripravená na prácu v skupinách. Jedna skupina mala k dispozícii tri spojené lavice tak, aby sa na nich mohlo pohodlne písať na veľký papier. Zároveň lavice jednotlivých skupín boli v triede umiestnené do pomysleného kruhu tak, aby bol možný priamy vizuálny kontakt medzi týmito skupinami. Každá skupina mala vytvoriť vlastný päťlístok na veľký papier, na ktorý sme dopredu načrtli základné línie päťlístka, slúžiace ako istý návod na vypracovanie. Jednotlivým skupinám sme prideliť farebne odlišné ceruzky s tušovou náplňou, ktoré sú viditeľné i na dlhšiu vzdialenosť. Tiež je dôležitá upozornenie na krasopis pri vypísaní päťlístka, v inom prípade by ostatné skupiny nemohli hodnotiť správnosť a vhodnosť vypracovania úlohy. Hne na začiatku tvorby úlohy upozorníme žiakov, že s úlohou musia byť hotoví do piatichdesiatich minút. Počas práce sme nijako nezasahovali do jednotlivých skupín, dokonca nebolo potrebné ani upozorniť na aktívny prístup každého člena skupiny, pretože i obvykle pasívnejší žiaci sa do tejto kolektívnej činnosti zapájali svojimi nápadmi a podnetmi. Vznikol pracovný ruch, v jednotlivých skupinách si na náš pokyn podľa dohody rozdelili úlohy zapisovateľa a hovorcu, ktorého poslaním bolo prezentovanie vypracovaného problému. V jednej zo skupín uvažovali o niekoľkých možných variantoch riešenia zadanej úlohy. Pozitívne sme reagovali na skutočnosť, že piati žiaci dokázali v priebehu piatich minút vyprodukovať tri možné riešenie, verbálne sme ocenili ich invenciu, no zároveň upozornili na nevyhnutnosť vzájomnej dohody práve na jednom konečnom vypracovaní, ktoré zo všetkých vnímali ako najvýstižnejšie.

Po uplynutí času vymedzeného na prípravu zvolení hovorcu zo všetkých skupín postupne prečítali básničku v piatich riadkoch, ktorú vytvorili, no vzápätí členovia skupiny komentovali svoje návrhy. Prezentujúci žiaci stáli

pri stojane so zaveseným pä lístkom tak, aby ostatní mohli o ami sledova rozmiestnenie konkrétnych pojmov na papieri. al-ia skupina umiestnila svoj pä lístok na susedný stojan, a tak po odznení posledného návrhu mala celá trieda moľnos prostredníctvom komparácie rozhodnú o najlep-om nápade. Pred samotnou prezentáciou sme zdôraznili poľliadavku, aby skupinové výtvy chápali ako vlastné dielo, ktorému treba vzda hold tým, fe ho budeme interpretova výrazne, vyjadrova sa výstifne, kultivovane, v súlade s jazykovou normou.

Vyskytli sa, samozrejme, nedostatky vyplývajúce zo spontánnej -tylizácie pred o ami verejnosti a z trémy, ktorú sme sa snaľili eliminova najmä nenásilnými prejavmi vzájomnej kooperácie, povzbudzovaním a demokratickým prístupom.

Medzi naj astej-ie defektné prvky v prejavoch -tudentov patrili:

1. expletíva ó prázdne výplnkové slová, parazitné slová alebo asto iba hláskovo neformulované zvuky, ktoré nenesú ľiaden obsah, ale -tudent si nimi iba pomáha vyp a tie miesta, kde sústredene premý- a alebo h adá vhodný výraz. Napríklad: ... je to *teda* ... vyjadrenie nejakej veci ..., nevedeli sme *totiľ* náš lep-í príklad ..., ... *teda* ... *no* ... najlep-ie slovo do posledného riadku, *hmmm...* chcel som tým poveda ...*hmmm* ... , druhý riadok uľ *ako* nebol problém vyplni .
2. synchýza ó defektná syntaktická kon-trukcia, neporiadok v slovoslede celej vety. Vznikala v prejavoch preto, lebo -tudent zvä -a na za iatku vety nemal predstavu o tom, akú bude ma veta perspektívu a ako sa zakon í. Napríklad: *Aľ do konca sme slová nevedeli jazyková jednotka.* (= Aľ do konca sme nevedeli slová jazyková jednotka.); *Vieme, fe uľ slová v praveku uľia na ozna enie pouľľivali toho, o chceli poveda .* (= Vieme, fe uľ v praveku uľia pouľľivali slová na ozna enie toho, o chceli poveda .)
3. syntéza ó nedôslednosti pri väzbe vety. Vyskytli sa vtedy, ke sa nadväzuje na slovo, ktoré na základe svojej formy patrí do inej kategórie slov, ako by patrilo pod a svojho zmyslu. V spontánnych prejavoch vznikli spojenia tohto typu: *Ich skupina nepouľľila správne slovo, ale mysleli to asi dobre.* (= Ich skupina nepouľľila správne slovo, ale myslela to dobre.)

4. anakolút ó v priebehu súvetia sa naru-í väzba takým spôsobom, fle sa prejde do celkom odli-nej väzby. Príklad: *Dopísal som tam udské , to je slovo, lebo vystihne, o sme chceli poveda , aj v druhom riadku bolo najskôr slovo vyzna uje.*

5. zeugma ó násilná elipsa, ktorá vznikne tak, fle sa naru-í väzba. Príklad: *Mysleli a hovorili sme o význame, ale nena-li sme správne pomenovanie.* (= Mysleli sme na to a hovorili sme o tom, ale nena-li sme správne pomenovanie.)

Tieto defektné prvky, ktoré sme postrehli v ústnych prejavoch študentov, klasifikujeme podľa J. Mistríka (2002).

Na nedostatky v hovorených textoch sme upozorovali citlivo vo vhodnej chvíli, teda nie bezprostredne po ich odznení. Týmto spôsobom sme sa vyhli možnému naru-eniu my-lienkovej línie rečníka a neodvádzali sme takto pozornosť na iný problém.

Každá my-lienka v jednotlivých úastiach pä lístka musela mať svoje pevné miesto, jej autor mal pri prezentácii skupinovej práce odôvodniť jej opodstatnenosť. Tým sme dosiahli zámer zapojiť do prezentácie nielen hovorcov jednotlivých skupín, ale i jej účastníkov.

ŠBásni kyō sú zavesené na dopredu natiahnutom pápagáte a umiestnené tam, kde účastníci dobre vidia my-lienky ostatných, ktoré ich v súvislosti s pojmom *slovo* napadli. Do tejto chvíle nebolo prípustné komentovať ich len krátko sa vyjadriť k nápadom inej skupiny. Pri prvom takomto pokuse bol študent rázne upozornený na porušenie pravidiel a viackrát sa podobné nevhodné správanie neopakovalo. Keď sa vystriedali účastníci skupiny, dali sme pokyn na otvorenie diskusie. Každý mohol vyjadriť svoj názor k akémukoľvek napísanému pojmu na vystavených výkresoch. Je vhodné, aby vyučujúci vhodným spôsobom korigoval diskusiu. Môže najskôr upriamiť ich pozornosť na pozitívne ohlasy, aby vznikla príjemnejšia pracovná atmosféra, neskôr budú analyzované negatíva vypracovanej úlohy. Účastníci sa musia do tejto diskusie zapojiť a vyjadriť sa, o si myslia o jednotlivých názoroch na pojem *slovo*, ktorí ho výstižne charakterizujú a pre ktorých naopak nesúhlasia, ktorí sa im nepáčia. Nesmieme zabúdať na konkrétne zdôvodnenie a vysvetlenie, pre ktoré študent súhlasí alebo nesúhlasí

s istou myšlienkou. Keď diskusia viazne, opätovne ju rozprúdime kladením otázok súvisiacich s pojmami, o ktorých sa diskutovalo najmenej. V našej triede však takýto problém nenastal, ba naopak bolo potrebné študentov upozorniť na základné zásady vedenia diskusie, najmä na umenie počúvať, neprerušovať svojich spolužiakov a neskákať im svojvoľne do reči, ak im nebolo udelené slovo.

Z piatich päť lístkov sa vyberú tie nápady, tie myšlienky na konkrétne pozície, s ktorými sympatizuje najväčšina študentov. V prípade nerozhodnosti môžeme vyvolať hlasovanie. Študentov vedieme k objektívnemu hodnoteniu, dopredu treba odmietnuť samoučelné vyzdvihovanie vlastného návrhu, i keď nie sú presvedčení, že je ten najlepšie. Nepripustíme vzájomné osočovanie, výsmech a aroganciu, v diskusii dbáme na korektné vystupovanie voči spolužiakom s odlišným názorom.

Táto metóda hlavne umožnila študentom rozvíjať abstraktné myslenie, hľadať vzájomné súvislosti medzi javmi jazykovej i mimojazykovej reality, generalizovať a logickými argumentmi dokázať svoje tvrdenie.

Významným prínosom pedagogickej tvorivosti vo fáze evokácie bolo vytvorenie situácie, v ktorej aj slabší študenti z hľadiska prospechu dokázali invenčne pristupovať k nastoleným problémom. Tento moment sme vyvolali na okamžitú verbálnu pochvalu, vyzdvihnutie invenčného prístupu k téme, čím sme nielen pozdvihli ich sebavedomie (čo z pedagogického hľadiska považujeme za jeden z najvýznamnejších momentov vyučovacieho procesu), ale i dosiahli zvýšenú pozornosť a aktivitu v nasledujúcich fázach vyučovania. Slabší študenti oveľa častejšie vynikali než v klasickom vyučovaní procese, nemali obavy a strach zo zlyhania, keď prezentovali vlastné príspevky do skupinového päť lístka. V jednej zo skupín bol hovorcom študent, ktorého prospech v rámci triedy patrí k najhorším, no svojou imagináciou a fantáziou produkoval veľmi kvalitné myšlienky a návrhy. Uvedomujeme si, že práve vo fáze evokácie zohráva mimoriadne dôležitú úlohu pozitívne hodnotenie, ktorým som reagoval okamžite po konkrétnom odôvodnení zapísaného slova do päť lístka.

Ako dôkaz invenčného prístupu –studentov tercie k tejto netriviálnej úlohe uvedieme možnosti, ktoré v rámci päťlístka navrhovali jednotlivé skupiny: 2. riadok (dve prídavné mená, ktoré charakterizujú pojem *slovo*): poufňavané a potrebné; dôležitá a ubozvá; nenahraditeľná a abstraktná; ľudská a výstižná; hovorená a písaná; 3. riadok (tri slovesá, ktoré vyjadrujú, o *slovo* robí i vyjadruje): vyjadruje a oznamuje a hodnotí; opisuje a charakterizuje a pomenúva; ospravedlňuje a odkazuje a vyjadruje; označuje a charakterizuje a poučuje; vysvetľuje a pomenúva a skrátka (tento výber odôvodnili v diskusii v súvislosti s umeleckou literatúrou, v ktorej autor pracuje s špekuláciami výrazmi, ktoré sme ocenili pochvalou, keď si uvedomili i estetickú hodnotu *slova*, i keď v tomto prípade nemohlo ísť o primárnu funkciu *slova*); 4. riadok (ucelená myšlienka o *slove*): základný dorozumievací prostriedok; hlavná jednotka reči; slúži na komunikáciu; slúži na myslenie; komunikačný jazykový prostriedok; 5. riadok (jeden pojem vystihujúci podstatu *slova*): vyjadrenie; pomenovanie; myšlienka; písmená; názov.

Po súhlase väčšiny postupne zapisujeme do konečného päťlístka dopredu nakresleného na tabuli.

V našej triede z diskusie, ktorá bola veľmi živá a trvala približne pätnásť minút, vyplynul nasledovný päťlístok ako definitívne riešenie:

SLOVO
NENAHRADITEĽNÉ ĽUDSKÉ
OPISUJE OZNAČUJE VYJADRUJE
ZÁKLADNÝ DOROZUMIEVACÍ PROSTRIEDOK REČI
POMENOVANIE

Z nakresleného a vyplneného päťlístka sa študenti snažili vytvoriť vetu alebo súvetie, ktoré bude najlepšie vystihovať pojem *slovo*. Opäť bolo navrhnutých niekoľko variantov, no zhodli sa na súvetí: *Slovo je základný dorozumievací prostriedok reči, pomenovanie, ktorým opisujeme, označujeme a vyjadrujeme javy okolo nás.*

2. Round robin (metóda dookola)

Ročník: 1. ročník –tvorbu něho gymnaziálního –tudia

Tematický celok: Úvod do –tudia literatury

Téma: Umenie a umelecké dielo. Druhy umenia. Funkcie a význam umenia. Typifikácia umeleckej tvorby. Umelecký zážitok

časové vymedzenie evokácie: 25 minút (využitie v rámci dvojhodinovej vyučovacej jednotky)

Ciele evokácie:

a. afektívne – vytvorí pozitívny vzťah k umeleckému dielu, vytvorí správnu hodnotovú orientáciu –tudentov, uvedomí si náročnosť, význam a poslanie umeleckej tvorby

– rozvíja sociálno-komunikatívne zručnosti (prezentovať vlastný názor a obháji ho pred triedou, schopnosť viesť kultivovanú diskusiu, podporovať kvalitnú kooperáciu v rámci pracovnej skupiny)

– schopnosť aktívneho empatického počúvania

b. vzdelávacie – vytvorí kritériá kvalitného umeleckého diela

– klasifikovať princípy umeleckej tvorby

Pomôcky súvisiace s evokáciou: výber z esejí R. M. Rilkeho, Revue Proglas 2/2001 – Umelec je na svojom mieste a nespí (K. Steigerwald), 5 veľkých papierov s pripravenými zadaniami (formát A2), ceruzky s tušovou náplňou, kancelárske papiere

–tudentov sme prekvapili a získali pozornosť na začiatku vyučovacej hodiny tak, že bez akéhokoľvek komentára napíšeme na tabu výrok známeho českého novinára a dramatika K. Steigerwalda: „Umelec je záchranárom, bojovníkom i prorokom.“ Zámerne sme nevysvetľovali napísané tvrdenie, no po chvíľke ticha, ktoré bolo naplnené pôsobivým údivom a nepochopením, sa ozvali prvé reakcie, pochybnosti o správnom výroku, ale i konkrétne interpretácie uvedených slov. Vyučovaciu hodinu sme týmto inštrumentom zaali evokáciou –okom, ktorá priniesla požadovanú reakciu –tudentov – vyvolala

úprimný záujem o problematiku umenia a osobnosti umelca. Do diskusie sa zapojili i študenti, ktorí boli v rámci transmisívneho využívania zväčša pasívni. V rámci uvažovania o úlohe umenia sme prispeli ďalším názorom z pera Rainera M. Rilkeho, ktorý študenti potom výstižne komentovali: „Umenie by malo byť späté nielen s veľkými, mimoriadnymi okamihmi v ľudskom živote, ale malo by vstupovať aj do jeho každodennosti, zúčastňovať sa na našich zážitkoch a nesmie chýbať pri našich radościach a sviatkoch. Verím v pravdu umenia, musí v ňom byť prítomný hlas, vnútro autora. Umenie je obraz hlbšieho života, zážitok presahujúci dnešok, ale hlavne životný názor.“

Na realizáciu metódy round robin bolo potrebné pripraviť si päť veľkých papierov formátu A2 (rozdělili sme študentov do piatich skupín) s konkrétnymi úlohami na individuálne uvažovanie. Na každý papier sme napísali zadania, ktoré súviseli s preberanou problematikou umeleckej tvorby:

1. Predstavte si, že ste slávny umelec – spisovateľ, maliar, hudobný skladateľ, herec, klavírny virtuóz a filmový režisér. Každý z vás si vyberie, do roly akého umelca sa na chvíľu pretelí.
2. Ktoré vlastnosti a schopnosti sú základom vašej úspešnej umeleckej tvorby?
3. Prečo sú vaše umelecké diela obdivované na celom svete?
4. Čo všetko ste museli v živote urobiť, aby ste sa stali umelcom?
5. Prečo ste sa stali umelcom?

Študenti pracovali v skupinách, diskutovali o jednotlivých otázkach, vybrali si konkrétnu rolu, ktorá im bola najbližšia. Spoločne zapisovali všetky možné odpovede, ktoré im napadli. Po 5 až 7 minútach vypracované úlohy na papieroch poslali inej skupine, ktorá po prečítaní odpovedí svojich spolužiakov doplnila nové názory. Takýmto spôsobom sme vytvorili podnetnú atmosféru a výsledky práce jednej skupiny sa stali inšpiráciou pre inú skupinu. Zároveň sme dosiahli vzájomnú súdrživosť medzi jednotlivými skupinami, lebo ich odpovede na papieroch boli farebne odlíšené. Navzájom si veľmi ľahko porovnávali mieru kreativity a invencie každej zo skupín. Papiere sa posúvajú dotedy, kým sa nevrátia k pôvodnému pracovnému tímu. V každej skupine si zvolili vlastného

–pecialistu, ktorý migroval spolu s výtvorom svojej skupiny. Jeho úlohou bolo vysvet ova odpovede a zdôvod ova zapísané názory skupín.

Medzi podstatné vlastnosti a schopnosti úspe–ného umelca zaradili kreativitu, originalitu, svojský prístup k rôznym témam, citovos , predstavivos , rozvinutú fantáziu, s ítanos , vz ah k prírode, lásku k u om, vnímanie jedného problému z rôznych h adísk a uhlov poh adu, tvorivos . Vyzdvihli sme predov–etkým názor, že umelec musí dokáza vníma a precíti detaily v živote, ktoré befhnému loveku unikajú, ba dokonca ich považuje za nie o nepodstatné. Uviedli i talent ako základný predpoklad tvorivej osobnosti. Na záver evokácie sme ich upozornili, že talent je vrodená danos , nadanie, ktoré treba rozvíja usilovnos ou a štréningomô v príslu–nej umeleckej oblasti. Jedna zo skupín –pecifikovala vlastnosti konkrétnych umelcov: spisovate a ó bohatá slovná zásoba, dobrá –tylizácia, pútavé písanie, rozpráva ské umenie, správne vyuffíva obrazné prostriedky; maliara ó cit pre farebnos ; hudobného skladate a ó hudobné vzdelanie, hra na nejaký hudobný nástroj; herca ó vcíti sa do preffívania iných udí, recita né schopnosti, výborná pamä , vedie vyuffíva mimiku a gestikuláciu, prirodzené vystupovanie pri hraní istej roly; klavírneho virtuóza ó trpezlivos , precítenie hudby; filmového reffiséra ó organiza né schopnosti, tvorivos , v–estrannos .

Zadaním tretej úlohy sme chceli dosiahnu , aby prostredníctvom dedukcie –tudenti sami sformulovali poffiadavky na kvalitné umelecké dielo. Zaregistrovali sme, že toto zadanie bolo v triede považované za náro nej–ie, no po úvodných diskusiách v jednotlivých pracovných tímoch a po výmene prvotných rie–ení medzi jednotlivými skupinami metódou round robin dospeli k vypracovaniu, s ktorým sme súhlasili. Kon–tatujeme, že nakoniec s na–imi dopl ujúcimi odporú aniami zadanie bolo splnené na ve mi dobrej úrovni. Navrhli sme –tudentom, aby si predstavili jedno konkrétne dielo, s ktorým pri–li do styku ako percipienti (napr. lyrické, epické, dramatické dielo, akvarel, ma ba, populárna piese , ...). V kone ných vypracovaniach zadania o obdivuhodných umeleckých dielach sme na–li i tieto odpovede:

Moje umelecké dielo zobrazuje problém dnešnej doby, dotýka sa teda mnohých ľudí. Je jedinečné, pridržiavala som sa vlastného štýlu, nikoho som nenapodobovala a nesnažila sa byť niekým iným, ale len sama sebou.

Niekoľko skupín v tomto probléme dávali do popredia úprimnosť v umeleckom zobrazení, jeho atraktívnosť v podobe využitia zvláštnych prostriedkov v oblasti formy, vyvolanie pozitívnych pocitov v prijímateľovi, autobiografický základ, kategóriu krásna, neakčné témy, ale viedli si i otázku úspešnej prezentácie diela v masmédiách. V jednom prípade diferencovali odpovede na základe vybraných žánrov: populárna pieseň o téma lásky, skutočné pocity autora, pestrý jazyk (blízky mladej generácii); román o problémy mladých ľudí, prekvapivá pointa, pútavý dej, zaujímavé prostredie, ponor do psychiky a motivácie konania postáv (študentmi formulované ako šezobrazenie toho, o koho postavy prežívajú, pre koho majú problémy, na základe čoho sa rozhodujú); film o zaujímavý problém, humorné dialógy, pekné kostýmy, dobrá dynamická hudba, historické obdobie.

Tvrtú a piatu úlohu sme zacielili na uvedomenie si národného a dlhodobého procesu a cieľavedomého snaženia, ktoré zákonite predchádzajú sformovaniu vyzrelej osobnosti umelca. V rámci vyučovacej hodiny o hodnotách umenia považujeme za veľmi dôležité upozorniť na významné miesto tvorivých osobností v spoločnosti, na ich prínos v oblasti kultúry.

V študentských prácach odzneli tieto postoje, z ktorých vyplýval pocit rešpektu a úcty voči spisovateľom, hudobníkom i hercom. Svoje poslanie splnila i skutočnosť, že sa museli vcíti do roly konkrétneho umelca (i úlohy boli vypracované v 1. osobe jednotného čísla), a tým mali možnosť hlbšie prežiť to, čo si skutočne myslia o práci a poslaní umelcov, na ktorých sa v súčasnosti zabúda a akosi ostávajú v tieni komerčných postavičiek z televíznej obrazovky. Uvedieme najvýstižnejšiu reakciu jednej pracovnej skupiny: „Som hrdá, že som umelkyňa a že poetka, lebo cez moje básne rozdávam ľuďom krásu a radosť. Napísala som veľa prázdnych básní, kým som si našla svoju cestu. Cestu k zrodeniu skutočného umelca vykreslovali ako veľmi ťažkú, spojenú

s odriekaním, naplnenú ustavi ným zdokona vaním sa, túdiom a prekonávaním prvotných neúspešných pokusov.

3. Skupinová diskusia, clustering (mylienková mapa ó hierarchická)

Ro ník: druhý ro ník tvorro ného gymnaziálneho tudia

Tematický celok: Opisný slohový postup

Téma: Charakteristika literárnej postavy

asové vymedzenie evokácie: 15620 minút

Ciele evokácie:

a. afektívne ó rozvíja sociálno-komunikatívne zru nosti (vedie zapoji sa do diskusie, argumentova a vypo u si názor iného, podporova kvalitnú kooperáciu v rámci pracovnej skupiny)

b. vzdelávacie ó pecifikova podstatné znaky a vlastnosti literárnej postavy

ó vytvori v-eobecnú koncepciu charakteristiky literárnej postavy

Pomôcky súvisiace s evokáciou: 5 ve kých papierov (formát A2) so zadaniami, ceruzky s tu-ovou nápl ou

Triedu v úvode vyu ovacej hodiny sme rozdelili na pä skupín a prideli sme im ve ké papiere (formát A2) s pripraveným textom a otázkami: Doteraz sme sa zaoberali zvä a len opisom predmetov, charakteristikou neflivých objektov. V reálnom flivote sa v-ak asto stretávame i s charakteristikou osôb. Uvaflujte, v akých situáciách sú charakteristiky nevyhnutné, potrebné? Rozlí-te jednotlivé druhy charakteristík. Ste aj vy predmetom charakteristiky? Ak áno, kedy? Pokúsili ste sa niekedy charakterizova samého seba? V akej situácii? Bolo to jednoduché? S akými problémami ste sa museli popasova ? Charakterizujete i vy niekoho v beflnom flivote? Pri akej príleflitosti? Kde v-ade sa s charakteristikou stretávame? Ako asto? Charakterizovali ste ufl niekedy niekoho? o je naj afl-ie pri vypracovaní charakteristiky nejakej osoby? Na aké skuto nosti nesmieme zabudnú ? o nesmie by sú as ou akejkovek charakteristiky? Pokúste sa navrhnu t-ruktúru charakteristiky.

Vo fáze evokácie chceme prostredníctvom skupinovej diskusie dosiahnuť, aby si každý sám pre seba v rámci skupiny uvedomil a formuloval, o sa o problematike opisu a charakteristiky doteraz naučil, o je ufl sú as ou jeho skúsenostného aparátu, ale i to, aké má v tejto oblasti nedostatky. Zároveň nadobudli presvedenie, že schopnosť charakterizovať priateľa, spolužiaka i samého seba nie je samou sebou, ale prakticky vyuffite ná sú as intelektuálneho rastu každého vzdelanéholoveka. študenti uvádzali množstvo situácií, v ktorých musíme zvládnuť kvalitnú, objektívnu charakteristiku osoby s logickou –truktúrou. Uvedieme najastej –ie príklady: výberové konanie na istú pozíciu; vypracovanie posudku vedúcim pracovníkom; prezentácia samého seba na akomkoľvek fóre; rôzne pohovory, ktoré sú podmienkou na získanie –tipendií, ...

Na rozdanie papierov našli študenti konkrétne aktivizujúce otázky, ktoré pozitívne podnietili diskusiu v rámci jednotlivých skupín. Výsledky prehľadne a logicky zaznamenávali na pripravené papiere. Pozitívne hodnotíme aktívny prístup študentov k riešeniu úloh, o sa prejavilo tým, že sa im postupne vynarali nové otázky. Mali možnosť skúmať dané témy bez rušivých vplyvov, opravovania i násilnej regulácie ich myšlienkových pochodov. Vytvorili sme podmienky pre hypotézy, –pekulácie i domnienky. V jednom prípade skupina neporozumela zadaniu o –truktúre charakteristiky. S touto nejasnosťou sa obrátili na nás. Vystupovali sme v pozícii radcu, neposkytli sme im riešenie, len vysvetlili podstatu zadania a naznačili smer, akým sa dopracujú k uspokojivému výsledku.

Po as práce študentov sme napísali na tabu u pojem *charakteristika literárnej postavy*, ktorý tvoril nosnú tému clusteringu (myšlienkovú mapu o hierarchickej). Na základe diskusie, ktorá prebehla v skupinách, boli študenti pripravení myšlienkovú mapu logicky doplniť. Vyzývali sme postupne jednotlivých zástupcov pracovných tímov, aby dopisovali svoje nápady. Tento konkrétny clustering mohli vyuffiť ako pomocnú schému nielen v nasledujúcej fáze vyučovacej hodiny (uvedomenie si významu o charakteristike najobľúbenejšej literárnej postavy), ale aj počas ďalšieho štúdia na hodinách literatúry.

Tvorba tejto myšlienkového mapy je úzko spojená aj s hodinami literatúry, a práve túto skutočnosť výrazne študenti využívali. Vychádzali z poznania hlavných literárnych hrdinov a obyčajne výrazných a vyhranených typov. Interpretatívne skúsenosti z literárnej zložitosti im dali podklad pre vystihnúť podstatných znakov a charakteristických vlastností. Vnímali si, ako prostredie vplýva na utváranie vlastností hrdinu, tie zase vplývajú na jeho konanie, na motívy a ciele jeho činov. Diferencovali vonkajšiu a vnútornú (psychologickú) charakteristiku, na ktorú, samozrejme, kladli dôraz. Do schémy zakomponovali i fakt, ako vnútorné vlastnosti (povaha, zmýšľanie) sa môžu čiastočne odrážať v reči, zoväčša i v oblečení. Z vnútornej charakteristiky vystihli podstatné a charakteristické vlastnosti hrdinu: morálne a povahové vlastnosti, životnú filozofiu, záujmy, schopnosti, sklony, príčiny konfliktov, vzťahy k ľuďom (k rodine, priateľom, kolegom), vzťahy k sebe, vzťahy k práci, temperament, vplyv prostredia na formovanie charakteru, motívy konania, vývin postavy a zmeny v povahe.

Výslednú myšlienkovú mapu, ktorá je súčasťou prílohy A, si študenti zaznamenali do svojich poznámkových zošitov.

5 Praktické využitie metód kritického myslenia na hodinách slovenského jazyka a literatúry vo fáze uvedomenia si významu

1. Skupinová diskusia o literárnom texte na základe kritického myslenia, Vennove diagramy, clustering (my-lienková mapa), voľné písanie

Trieda: tercia osemročného gymnaziálneho štúdia

Tematický celok: Lexikológia a náuka o slovnej zásobe

Téma: Slovo, jeho vecný (lexikálny) a gramatický význam. Nadradené, podradené a súvzťažné pojmy

časové vymedzenie fázy uvedomenia si významu: 60 minút (využitie v rámci dvojhodinovej vyučovacej jednotky)

Ciele fázy uvedomenia si významu:

a. afektívne sa uvedomiť si skutočnú hodnotu a význam poctivej a vytrvalej práce, ale i štúdia

sa upevniť pozitívny vzťah k slovenskému jazyku a materinskej reči
sa uvedomiť si negatívne dôsledky nekorektného prístupu k učiu
sa rozvíja sociálno-komunikatívne zručnosti (vedie zapojiť sa do diskusie, argumentovať a vyjadriť si názor iného, podporovať kvalitnú kooperáciu v rámci pracovnej skupiny)

b. vzdelávacie sa interpretovať konanie a predstavy literárneho hrdinu, dotvoriť literárny príbeh, vysvetliť lexikálny a gramatický význam slov, klasifikovať podstatu termínu *slovo*, vyhľadať konkrétne slovné druhy a diferencovať ich z hľadiska lexikálneho významu, porovnať vlastnosti podstatných mien a slovičiek, uvedomiť si význam flexie v jazyku, aplikovať vedomosti o nadradených, podradených a súvzťažných slovách v literárnom texte, rozlíšiť konkrétne slová na základe vzájomného vzťahu ich lexikálnych významov na nadradené, podradené a súvzťažné

Pomôcky súvisiace s fázou uvedomenia si významu: rozmnožené literárne texty o úroveň s konkrétnymi úlohami (1 kus pre každého študenta), kancelárske papieri

Ťudentov rozdelíme opä do piatich skupín. Pri ich rozdelení dbáme na to, aby novovytvorené skupiny zdrufovali Ťudentov, ktorí spolu nepracovali vo fáze evokácie. Ide nám predovšetkým o to, aby sa vŤeci navzájom dobre poznali, aby vedeli, aké názory a myslenie mali ich spolufiáci a snažili sa ich repektovať. Považujeme za veľmi dôležité prostredníctvom spolupráce a pocitu spoluzodpovednosti za dosiahnuté výsledky nájsť cestu k tomu druhému a zdokonaľovali sa v tolerancii a empatii.

Po vytvorení nových skupín každý Ťudent dostane text s príbehom o urovi, ktorý sme si dopredu pripravili. Pod textom sú uvedené konkrétne otázky, na základe ktorých postupujú pri rozbere textu. Zdôraznili sme fakt, že tento príbeh sme pripravili práve pre nich, čím sme dosiahli u Ťudentov skutočný záujem a prebudili nefalšovanú zvedavosť. Pri tvorbe textu a niektorých úloh sme vychádzali z modernej učebnice Slovenský jazyk pre gymnáziá s osemročným štúdiom II (Krajčová, Baláfiiková, 2002, s. 24-25).

Znenie textu a konkrétne úlohy:

Uro nemal ani deravý groš, len tú otrhanú kapsu na vandrovku. Nevoľala mu robota, našťastie sa rozhodol vyskúšať Ťastie vo svete. Vybral sa teda do sveta za hory-doly, aby sa naučil latinínu a stal sa pánom.

Blúdi, blúdi, ašť tu natrafil na chýrneho Ťibala, ktorý mu hovorí: ŤNesúšťuj sa, naučím Ťa po latinsky a budeš hne pánom. Vidíš Ťhentú jablo? To sa povie stromus jablaris.Ť A vedno kráľ alej. Pri jazierku sa v zelenej trávi ke pásli dve husi, na pravej ceste zazreli neobriadenú kravu a v dedine ošarpanú stodolu s deravou strechou. Výšba nášho Ťurka pokračovala: ŤMusíš opakovať po mne! To sa povie hysis travupasus, kravus smradlavus a stodolus skorozrutikus.Ť

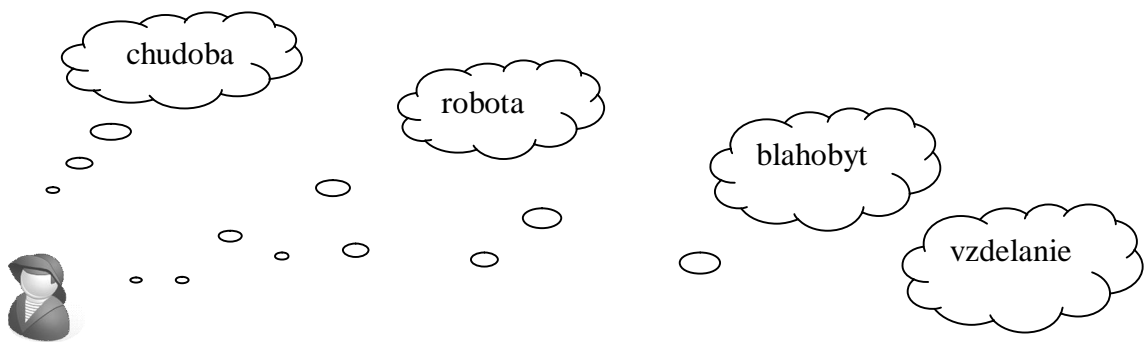
Takto vedno putovali tri dni, no keď Ťurko z kapsy nevylovil ušť fiadnu pošťivku a pre pre udesného latininára ušť nenašiel ani suchú kôrku, ani za mali kš kalíštek vínka, hne sa ten ozval: ŤOch, ušť tri dni a ušť, ušť, a fiadnej odmeny som ešte nedošť kal. Nošťe daj nejaký groš!Ť Aleš uro vyušť enšť chýrny ušť Ťite om odvetí: ŤVeru, nemáme ani fukámešť.Ť A vtom, akoby Ťiblo arovňým prúťikom, latininára ušť nebolo.

urovi neostalo ni iné, len sa pobra domov. Pán rector ho vyskú-al a s posme-kom hovorí: š Veru, veru, urko ná-, s tou tvojou latin inou môfle-tak akurát husamus pasamus.õ

urovi sa vo svete nepovodilo dobre, musel sa v jeho milej dedinke chyti poriadnej roboty.

Úlohy k textu:

1. Prezrite si urove my-lienky a vysvetlite, ako uvařloval. Pokúste sa zauja k jeho uvařlovanu vlastné stanovisko.



2. Piatimi ař siedmimi vetami (súvetiami) dotvorte príbeh, ktorý dokreslí al-í osud urka. Vymyslíte výstifný názov celého príbehu.

3. Predstavte si, fle vá-kamarát ó cudzinec, ktorý neovláda dokonale sloven inu, nepozná význam slov *pole*, *robota* a *chudoba*. Pokúste sa o najvýstifnej-ie odpoveda na jeho otázky: š o je pole? o je robot? o je chudoba?õ Na vysvetlenie významu kařdého slova pouřlite jednu vetu (jedno súvetie).

4. Vypí-te, aké slová sa uro nau il. Premý-ajte: sú tie slová latinské alebo slovenské alebo ich za slová vôbec nepovařujeme? Zdôvodnite svoj názor.

5. Preskúmajte slová *stromus*, *travupasus*, *na*, *a*, *svete*, *vyskú-al* pod a postupu:

a) Je skupina hlások v slove ustálená a známa?

b) o slovo pomenúva?

c) Má význam aj samo osebe?

d) Dá sa zaradi k slovnému druhu? Ak áno, ur te, k akému slovnému druhu patrí.

Svoje pozorovania zapisujte do prehľadnej tabuľky.

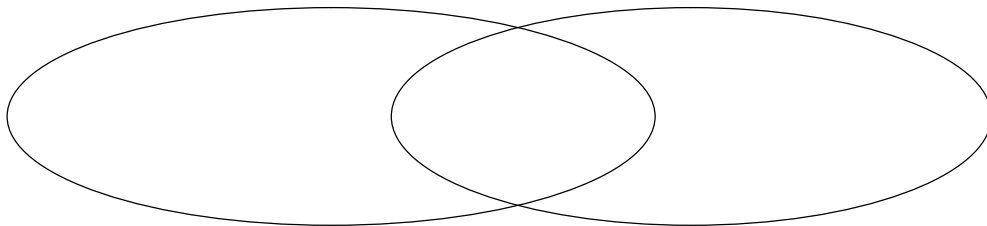
SLOVO	ÚLOHA			
	a	b	c	d
stromus				
travupasus				
na				
a				
svete				
vyskú-a				

6. Nájdite po dve spojky, predložky, podstatné mená, prídavné mená, po jednej astici, príslovke, íslovke, po jednom citoslovci, zámene. Porovnajte ich význam. Rozdeľte vypísané slová do dvoch stĺpcov pod a toho, ktorí majú alebo nemajú samy osebe význam.

7. Vyhadajte a porovnajte dve podstatné mená a slovesá. Vpíšte do diagramov spoločné a odlišné vlastnosti a znaky podstatných mien a sloves. Odlišné vlastnosti zapíšte do príslušnej množiny, spoločné znaky vpíšte do prieniku.

PODSTATNÉ MENÁ

SLOVESÁ



8. Predstavte si, že nebudeme ohýbať slová a opýtal by som sa vás: *š Da uro latin inár nejaký gro-?õ* Uvažujte, aký význam má v slovenine sklovanie a asovanie slov.

9. Slová v štyroch skupinách uložte pod a hierarchie (usporiadanie pod a dôležitosti) významu.

a) Zapíšte ich do diagramov (kruhových schém) a svoje riešenie zdôvodnite. Na každú skupinu slov použite samostatnú kruhovú schému.

b) Zistite z diagramov (kruhových schém), aký je medzi jednotlivými slovami vzťah o zvoťte si –tyri dvojice slov a uvaľte, ktoré slovo z dvojice je významovo podradené a ktoré je významovo nadradené.

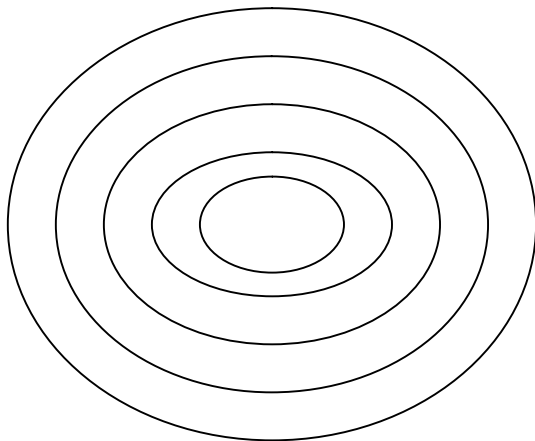
c) Vyberte si jedno slovo a jednou vetou (súvetím) opíšte vecný význam.

1. skupina slov: *obilie, raľ, rastlina*

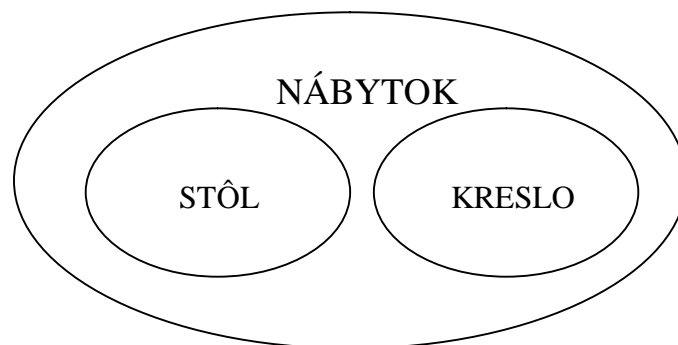
2. skupina slov: *cicavec, hnedák, zvierat, kô*

3. skupina slov: *vesmír, Zem, galaxia*

4. skupina slov: *jablo , ovocný strom, drevina, strom, jonatánka*



10. Na základe kruhových schém odôvodnite, ktoré slová sú významovo nadradené, podradené a súradné (majúce rovnakú hodnotu).



11. Nahraťte súradné slová jedným nadradeným slovom. Vymyslite jeden podobný rad súradných slov a k nemu nadradené slovo.

TETA o STRÝKO o DEDO o SESTERNICA o BRAT === _____

12. Zmapujte si svoje myšlienky o nejakom probléme. Napíšte o najviac slov, ktoré vám prídu na myseľ, a zapíšte ich do myšlienkového mapy. Ktorý slovný druh ste najčastejšie použili na zachytenie myšlienok?

Táto fáza vyučovania tvorí premostenie medzi už osvojenými vedomosťami a novými poznatkami. Vychádzali sme zároveň z poznatkov, ktoré študenti získali v sekunde pri preberaní tematických celkov z morfológie a lexikológie. Naším zámerom bolo predovšetkým študentov prostredníctvom zvolených metód aktivizovať, dosiahnuť ich iniciatívny prístup k osvojovaniu nových informácií z lexikológie. Vhodnými otázkami, ktoré boli súčasťou rozdaneho textu, mali možnosť objavovať nové súvislosti fungujúce v jazykovom systéme. Neboli im nastolené hotové definície, naopak sami hľadali odpovede a vyučujúci plnil len rolu organizátora, koordinátora a konzultanta, ktorý v závere tejto fázy formou diskusie napomáhal zovšeobecneniu získaných vedomostí.

Uvedomenie si významu tejto fázy upevňovania vedomostnej štruktúry rozdělujeme na tri časti: 1. individuálna percepcia literárneho textu, 2. práca v skupinách, 3. spoločná diskusia o zovšeobecnení získaných poznatkov.

1. Individuálna percepcia literárneho textu

Pred začiatkom práce študentov upozorníme na dôkladné prečítanie textu, ktorý je východiskom v tejto časti vyučovacej jednotky. Každý čítal text potichu, individuálnym tempom tak, aby neruší ostatných. Ako výrazné pozitívum vnímame nadšené prijatie textu s príbehom o ťurovi, vyjadrili sa o ňom pochvalne, čo vytvorilo príjemnú a uvoľnenú atmosféru, vhodnú na rozvoj kritického myslenia. Príbeh svojím humorným ladením vyvolal u študentov smiech, no súčasne v nich zarezoňovala i nosná pointa, ktorú vystihli pri vypracovaní zadaných úloh. Osvedčila sa nám táto forma vzбудenia a rozvoja záujmu o preberané ťurovo. Vyufftie textu tohto druhu je jednou z najlepších metód rozvíjania záujmu, lebo prirodzenou formou študenti preberali

iniciatívu; zákonite sa v nich prebudila chuť alej pracovať s predloženým textom.

Po prečítaní textu sme upriamili pozornosť triedy na slovo *rektor* a vysvetlili sme, že je to slovo, ktoré sa používalo v minulosti na označenie vládného človeka, správcu školy inkubujúceho aj ako organista.

2. Práca v skupinách

Po prečítaní krátkeho textu študenti pracovali v piatich päťčlenných skupinách. Postupne vypracovali všetky predložené úlohy, dokázali spoločnými silami jednotlivé zadania zvládnuť na veľmi dobrej úrovni. Úlohy vzbudzovali záujem a zvedavosť, čo vyplývalo z ich samotnej podstaty. Pri koncipovaní úloh sme dbali predovšetkým na zásadu prekvapivosti, netradičnosti, novosti a zaujímavosti, no tento fakt sme podporili i zaujímavým vedením vyučovacieho procesu, v ktorom sa študenti v skupinách zbavili pocitu stiesnenosti a monotónnosti klasickej vyučovacej hodiny spojenej s výkladom učiteľa. Pred samotným začiatkom práce v skupinách sme povzbudili celú triedu, vyslovili sme dôveru v jej schopnosti. Repektovali sme zásadu primeranej náročnosti problémov, ktoré museli študenti zvládnuť. Keďže v tejto triede sme využívali slovenský jazyk a literatúru v prvej i v sekunde, bolo jednoduchšie stanoviť adekvátny stupeň náročnosti úloh. Množstvo úloh, úroveň postulátov i výber poznávacích operácií, ktoré sa od študentov vyžadovali, sme prispôbili intelektuálnemu statusu terciánov. Museli sme pri tom repektovať skutočnosť, že ide o výberovú triedu, zloženú zo študentov s nadpriemernou inteligenciou. Pri voľbe mylienkových operácií, ktoré som od študentov očakával, sme sa riadili didaktickou pripravenosťou, skúsenosťou i učiteľskou intuíciou. Pri tvorbe úloh sme sa rozhodli pre najvyššie poznávacie procesy, ktoré študenti veľmi dobre zvládli. Výber operácií, samozrejme, vychádza z učiva, v ktorom majú významné miesto poznanie triedy a skúsenosť, i z očakávanej úrovne kognitívnych možností študentov. Medzi najvyššie mylienkové operácie, ktoré vykonávali študenti pri riešení úloh, patrili: 1. porozumenie a opisovali slovami rôzne pojmy; 2. aplikácia a zovšeobecňovali zistené vzťahy v rovine

systemu jazyka a vyuffívali ich v tvorbe vlastných príkladov na istú skuto nos ;
3. analýza ó porovnávali konkrétne zloflky jazyka, napríklad podstatné mená a slovesá, rozde ovali slovné druhy na základe istých charakteristík, nachádzali vz ahy medzi pojмами, ktoré sa vyskytovali v texte; 4. syntéza ó tvorili my-lienkové mapy, tvorili diagramy (kruhové schémy) a skladali jednotlivé asti a prvky do systému; 4. hodnotenie ó posudzovali konanie hlavného hrdinu textu, hodnotili jeho my-lienkové procesy.

Pracovné skupiny tvorili odpovede so záujmom, pozitívne vnímali príleflitos na sebarealizáciu svojich kompetencií (spôsobilostí), ako aj na prezentáciu svojich doteraj-ích poznatkov a schopností. V procese kritického myslenia zároveň bola zabezpe ená interpersonálna interakcia jednotlivých terciánov, navzájom sa motivovali a podnecovali k novým a lep-ím nápadom. Po as celej druhej fázy vyu ovacej jednotky sme sledovali pozitívnu pracovnú atmosféru, otvorene prejavovali emócie zo spoločného úspechu. Nieko kokrát som v tejto etape vyu ovania sme upozor ovali na nevyhnutnos re-pektovania nápadov druhých, na ú innú kooperáciu a ochotu prispôbi sa skupine. V procese produkcie nápadov a rie-ení sme nijako neobmedzovali kreatívny prístup študentov, neobmedzovali sme pracovné stratégie jednotlivých skupín. Terciáni boli schopní sa navzájom po úva , akceptova medzi sebou dohodnuté stratégie na dosiahnutie o najkvalitnej-ieho výsledku práce za primeraný as, a tým sa prejavila aj zna ná miera prosociálneho správania. Uspokojujúca bola pre nás i spätná väzba, ke po vyu ovaní študenti s nad-ením hodnotili túto formu práce na hodine slovenského jazyka, najmä mo flnos v kruhu rovesníkov slobodne tvori a h ada odpovede na zaujímavé otázky. Nezaznamenali sme pasivitu a nezáujem ani v jednom prípade, nebolo potrebné fladného zo študentov upozor ova na aktívnej-ie zapájanie sa do skupinovej práce. Podarilo sa nám odstráni nesprávne pochopenú podstatu najprogressívnej-iej formy práce ó práce v skupinách, ifle prípravu na tímovú prácu. Nepripustili sme, aby študenti síce rie-ili úlohy v skupine, ale vypracované úlohy by interpretovali najlep-í študenti v skupine, ktorí by mali na jej vypracovaní najvä -í podiel. Upozornili sme ich na to, fle úlohy potom nie sú výsledkom práce skupiny, a tak

sme dosiahli, keď pri iných formách využívania menej aktívni študenti v tomto prípade nestrácali záujem o riešenie problémov. Preto bolo treba striedať vedúceho skupiny aj referujúceho, sledovali sme a primerane sledovali, a vedúci skupiny rozdeľuje aj ostatným členom úlohy, a skupina dostatočne hodnotí a spracúva návrhy všetkých členov. Motivoval som študentov aj tým, že sa u nás základom je práca v tímovej vedeckej práci, a tá je založená na takých princípoch, pri ktorých každý člen cíti rovnakú zodpovednosť za spoločné výsledky, pretože k nemu prispel všetkou svojou mierou schopností. Vychádzajúc z týchto základných postulátov, o ktorých sme informovali celú triedu, musel každý člen skupiny vedieť výsledky skupinovej práce primerane demonštrovať pri priebežnej kontrole ich práce i v závere nej fáze, preto sme dávali postupne príležitosť každému študentovi v skupine. Táto metóda využívania výrazne eliminovala apatiu, ahostajnosť vo vzťahu k preberanej téme, ktoré nie sú zriedkavé pri bežných využívaných formách a metódach, charakteristických tým, keď študent je degradovaný na pasívneho prijímateľa a informácií.

Počas celej druhej fázy uvedomenia si významu práce v skupinách sme približne v rovnakých časových intervaloch postupovali od jednej skupiny k druhej a sledovali jednotlivé aktivity, priebežne hodnotili dosiahnuté výsledky a verbálne ich hodnotili. Takýmto spôsobom sme získali cennú spätnú väzbu, a nie je potrebné v daných úlohách dodatočne objasniť isté detaily aj iným skupinám a zároveň sa nám kryžovali i problémy, na ktoré upozorníme v závere nej etape uvedomenia si významu práce spoločná diskusia. Študenti boli upozornení, že v prípade nejakých nejasností alebo nezrovnalostí nesmú opustiť svoju skupinu ani vykrikovať rôzne otázky, čím by narúšali koncentráciu iných študentov, ale môžu sa prihlásiť, využíajúci príde k nim a objasní problém, ktorý sa vyskytol v ich skupine. V niektorých prípadoch bolo potrebné usmerniť študentov pomocnými inštrukciami, no konkrétne prípady uvedieme pri jednotlivých úlohách.

Všetky pracovné skupiny načas skončili s vypracovaním predložených úloh, nenastali medzi nimi žiadne časové diskrepancie, lebo s prácou boli hotové

v rovnakom čase. Upozorujeme na dôležitý fakt, že sme využívali jednotku pripravovali pre výberovú triedu, ktorá dokáže zvládnuť i náročnejšie zadania a problémové úlohy v pomerne krátkom čase. Z tohto dôvodu sú súčasťou pripraveného textu v etape uvedomenia si významu je veľmi početných úloh, no v praxi sme overili jeho opodstatnenosť.

V závere nej fáze sme vyzvali študentov, aby si v každej skupine zvolili dvoch členov a špiľotných špecialistov, ktorí sa rozdelia do iných dvoch pracovných tímov. Týmto spôsobom v každej skupine zostali tri členovia a dvaja špiľotní špecialisti, pochádzajúci pôvodne z dvoch rozdielnych tímov. Vysvetlili sme, že z jednej skupiny nesmú putovať spoločne dvaja členovia do toho istého kolektívu. Výber konkrétnych špiľotov sme nijakým spôsobom neobmedzovali, mohli sa na nich dohodnúť členovia skupiny. V jednom prípade však bolo viacero záujemcov, a tak to vyriešili veľmi rýchlo hlasovaním v rámci skupiny. Presvedčili sme sa, že táto inovácia otvorených skupín sa efektívne odráža vo viacerých rovinách. Pôvodní členovia sa museli zhostiť roly komunikátora, ktorého úlohou bolo prezentovať nielen dokončenie príbehu o urovi, ale aj objasniť a zdôvodniť konkrétne závery vyplývajúce z jednotlivých zadaní. Vytvorili sme priestor na efektívnu komparáciu výsledkov, ku ktorým dospeli jednotlivé skupiny. Eliminovali sme aj nedostatok, s ktorým sme sa v minulosti stretli, a to fakt, že sa vypracovanie úloh jednotlivých skupín dostatočne nekonfrontuje a nehodnotí. Špiľotní špecialisti sa prirodzene ocitli v situácii hodnotiteľa, istých overovateľa správnosti postupov novej skupiny, v ktorej dočasne pracovali. Zároveň vniesli do tohto pracovného kolektívu i nové nápady, svoje vlastné názory na preberanú problematiku, vzájomne porovnávali vhodnejšie postupy a riešenia zadaných úloh. Podarilo sa nám nenásilne vytvoriť situáciu, v ktorej študenti medzi sebou museli prejavovať pohotovosť pri zdôvodňovaní výsledkov práce vlastnej skupiny, efektívne sme vyústili aj vzájomné hodnotenie študentov. V týchto podnetných diskusiách sa navzájom podporovali, ba dokonca nachádzali i nové skutočnosti, ktoré nezaznali ani v jednej zo skupín, v ktorých doteraz pracovali. Vytvorila sa i atmosféra zdravej súťaživosti, kde vypracovania sú originálnejšie alebo

presnejšie, no treba zdôrazniť, že sme zamedzili prenikaniu povrchných a emotívnych výstupov študentov, priestor mala len logická argumentácia. Dosiahli sme tým istú formu vzájomnej spätnej väzby medzi fľiakmi. ŠPilotní špecialisti sa po ukončení konzultácii a vyjasnení sporných záležitostí vrátili späť do svojich domovských skupín, aby v tretej časti uvedomenia si významu spoločnej diskusie mohli vyustiť a komentovať pred triedou výsledky práce svojej vlastnej skupiny a vyvodzovať z nich závery, čo, samozrejme, bolo korigované našim vedením a usmerovaním. V nich oboznámili svojich členov s novými poznatkami a zisteniami, ku ktorým sa dopracovali iné pracovné tímy, mohli dotvoriť, doplniť, prípadne pozmeniť pôvodné vypracovanie.

I v týchto vykreslených činnostiach sme dbali na korektnosť spolupráce, na etické normy komunikácie, ktoré u nadaných fľiakov sa častejšie porušujú. Tieto faktory hrozia z dôvodu prílišnej snahy za každú cenu vyzdvihnúť len vlastné myšlienky, ba dokonca ironicky vystúpiť voči spoluľiakovi, ktorý je kreatívnejší a úspešnejší pri tvorbe odpovedí na predložené úlohy. V dvoch prípadoch sme museli študentov upozorniť na neprípustné ironické poznámky voči spoluľiakovi. Týmto študentom sme síce neprikázali (mohol by nastať šbumerangový efekt), ale navrhli, aby sa ospravedlnili. Viackrát sa uľt tento rušivý element tvorivej spolupráce nevyskytol.

V prvej úlohe k literárnemu textu sa pri vypracovaní nevyskytol fľiadny problém. Všetkých päť skupín správne vysvetlovali uvažovanie úra. Vychádzajúc z textu si tvorili charakteristiku hlavnej postavy. Pripisovali mu skôr negatívne vlastnosti a kriticky sa stavali predovšetkým k jeho lenivosti. Vystihli príliš povrchnú úroveň predstavu, ako by sa mohol stať pánom. Vímli si však, že hneď od začiatku sa chcel stať pánom prostredníctvom vzdelania. Neuvedomuje si, že to nie je také jednoduché a ľahké. Na to, aby bol lovek vzdelaný a múdry, musí obetovať čas a energiu. Zmúdrieť sa nedá naučením štyroch slov. Takisto vyímli úroveň, že akho naletel figliarovi a neodhalil šľatin inárovô zámer zneužívania dôverlivých ľudí. Našli v texte ponaučenie, že nikdy netreba bezhlavo veriť loveku, ktorého vôbec nepoznáme.

V jednej skupine dodali, že hlavný hrdina nechcel vidieť to, že je len obeťou, lebo bol zaslepený tým, ako sa najjednoduchšie prepracová k blahobytu. Nestačí hovoriť po latinsky, aby sa úro stal pánom. Prichádzali k záveru, že len tvrdou prácou (a je jedno, či je to práca na poli, či –túdiom) sa môže mať lovek lepšie. Tvrdili, že sa vypláca len práca, ktorá je poctivá a poriadna. Pri prezentácii tohto postoja poufili aj ustálené slovné spojenia BEZ PRÁCE NIE SÚ KOLÁČE. Na moju otázku, či vedia pomenovať toto ustálené slovné spojenie, vyufili vedomosti zo –tylistiky, v ktorej sme tieto javy ufi preberali, a správne uviedli, že ide o frazeologickú jednotku. Zazneli slová jednej –tudentky: Ške sa pracuje tvrdo a dobre, tak aj odmena bude veľká. Ke sa len –pekuluje, doplatíme len výsmechom. Ale odhalili i skutočnosť, ktorá vyplývala z textu, a to pravidlo, že každý lovek má robiť to, na čo má schopnosť a určité vedomosti. Úrovi vyústili, že nepremýšľal dopredu, čo vykoná. Nemal dopredu premyslený rozumný plán.

Navrhli sme –tudentom, aby sa –tylizovali do postavy úra, a na ňu rtili svoje konanie v jeho situácii. V tejto situácii nevyústili hlavnému hrdinovi, že chcel zmeniť svoj život, ale to, že sa chcel vyhnúť práci. Pozitívne sme hodnotili názor skupiny, ktorá by sa na úrovni mieste poradila so staršími a skúsenejšími, aby svojimi radami mu pomohli správne sa rozhodnúť.

Ďalšia skupina text komentovala takto: ŠBu me radi, že sa niekedy pri nesprávnom rozhodnutí zastavíme a ideme iným, lepším smerom. Úro túto situáciu vyufil a vrátil sa späť, aby začal odznova. A urobil dobre.

V druhej úlohe, ktorú sme zaradili k textu, mohli študenti svoju fantáziu a dotvoriť osud hlavného hrdinu úra. Táto úloha v triede mala určité najväčšie odzvu, lebo terciánov tešlo, že sa môžu stať spolutvorcami príbehu, ktorý sme pre nich pripravili. Na základe predstavivosti a vlastného uváženia vymysleli niektorými súvetiami, ako sa skončí úrovo snaženie. Na tomto zadaní opäť členovia jednotlivých skupín pracovali spoločne. Upozornili sme ich, aby si hne na začiatku uvedomili, k akej pointe sa chcú dopracovať. Týmto študentom sme takýmto spôsobom vytvorili podmienky nielen na rozvoj zručností vo využití rozprávacieho slohového postupu, ale aj –tylizáciu

schopností. Pri priebežnej kontrole, keď boli s touto úlohou hotoví, každá skupina nám sformulovala isté poslanstvo celého, teda obojstranného príbehu o úrovi. Konkrétne dotvorené príbehy o úrovi, ktoré vypracovali jednotlivé skupiny, uvádzame v prílohe B. Tieto texty sú pôvodné práce piatich tímov terciánov, uskutočnili sme len korektúru gramatických chýb, ktoré sa v menšom meradle vyskytli.

Prvá skupina pridelila príbehu názov U enlivý úro. Vo svojom dopracovanom príbehu sa zamerali na fakt, že v aka pracovitosť mal úro – astie (našiel zlatý nuget), ktoré vyuffil na to, aby sa naučil latininu. Pochválili sme ich príbeh, no zároveň aj poradili, aby skúsili dopísať to, ako znalosť latininy hlavný hrdina vyuffil vo svojom živote a ako mu pomohla na jeho ceste za – astím. Na moje odporúčanie príbeh dopracovali tak, že sa stal známym lovekom v dedine a po rektorovej smrti si ho zvolili za učiteľa. Zároveň zmenili i názov príbehu na úro rektorom. Za najdôležitejšie poslanstvo príbehu považovali poučenie, že lovek nesmie hne veriť neznámemu, niekomu, koho stretnú len tak na ulici.

Druhá skupina dala príbehu názov Ako si práca našla úra. Títo študenti rozvíjali líniu úrovňovo vzduchu k práci. Z neúspešného a lenivého hlavného hrdinu vytvorili pracovitého loveka, ktorý sa neodrážal od ťažkej práce a dokázal opraviť aj strechu. Títo terciáni vysvetľovali, že pre svoju pracovitosť a úspešnosť bol vyhadzovaný remeselníkom, získal dobrú prácu u richtára a našiel si ženu, ktorá si ho vážila. V závere napíšu, že napriek množstvu práce sa venoval svojim deťom, čítal im rozprávky. Ich úro chcel, aby jeho deti naplnili sen o bytostnom vzdelaní, potom on kedysi túžil. Pozitívne sme ohodnotili najmä to, že v texte vyuffili aj frazeologickú jednotku (ísť ako po masle), obrazný charakter názvu, ale aj celkovú stylistickú úroveň, ktorá zo všetkých skupín bola najlepšia.

Tretia skupina pomenovala príbeh výstižne: Ako sa úro stal skutočným pánom. V ich príbehu sa hlavný hrdina nevzdáva túžby byť vzdelaný, čo si uvedomuje vo chvíli, keď stráca aj strechu nad hlavou. Preto popri ťažkej práci venuje aj štúdiu, čo sa mu vyplatí, lebo sa z neho stane slávny profesor. Ocenili sme hlavne kontrastný vývoj osudov úra a figliara o šlatinára, ktorý sa

–tudentom podarilo vytvori . uro svojou vytrvalos ou v dotvorenom príbehu dosahuje fľivotný cie a stáva – astným, no figliar, ktorý len v fľivote –pekuloval a fľil z dôver ivosti iných, sa stal flobrákom. Terciáni z tejto skupiny vyslovili takúto pointu dotvoreného príbehu: šTreba by usilovný a pracovitý a dosiahne– aj to, o om sa ti ani nesnívalo. Lebo – astie a úspech v fľivote nedosiahne–õ

TMvrtá skupina dala príbehu názov Od lenivosti k –ikovnosti. V tejto skupine opä pod iarkli zmenu hlavného hrdinu smerom k svedomitému a cie avedomému loveku. Chceli, aby svojou vlastnou prácou si zarobil na svoje –túdiá a stal sa vzdelancom, ktorého si vyberie v alekom talianskom meste slávny lovek. V dokon enom príbehu ich uro pochopil, fľe vzdelanie môfľeme získa postupne, vytrvalým a dlhodobým –túdiom. Stal sa rozh adeným lovekom, ktorého ufl vo svete nemohol nikto oklama . Ocenili sme hlavne pointu, ktorú sformulovala k príbehu tretia skupina: šPravú múdros na ceste nestretne–. Sám uro sa po vysmiati rectorom pou il, fľe len poriadnou prácou a u ením sa dá nie o dosiahnu .õ

Piata skupina pridela svojmu textu názov Ako sa uro stal richtárom. V úvode svojej práce zdôraznili, aké je dôfľité ma domov a blízkeho loveka, ktorý vám v aflkých chví ach dokáfľe pomôc , poradi a vlia optimizmus, loveka, ktorému sa môfľete zdôveri a vyplaka sa. Ich hlavný hrdina dosiahol úspech jednoduchou stato nou prácou na poli, dedin ania si ho váfľili pre jeho pracovitos a nakoniec sa stal uznávaným richtárom.

V tretej úlohe –tudenti mali opisným spôsobom vystihnú význam slov *pole, robota, chudoba*. Museli sa vffi do roly loveka, ktorý svojmu priate ovi inej národnosti vysvet uje význam neznámeho pojmu. Tento priate ovláda slovenský jazyk len iasto ne, preto niektoré slová neovláda. Úlohou terciánov bolo o najjednoduch–ie vystihnú význam slov. Zámerom tohto zadania bolo vzájomné roz–irovanie slovnej zásoby fľiakov, ale aj uvedomenie si fľaktu, fľe slová majú lexikálny (vecný) význam. Z uvedených troch pojmov za naj afl–í považovali chudobu, o vyplýva zo skuto nosti, fľe je to najabstraktnej–í pojem, no napriek tomu ho dokázali charakterizova . Skupinám sa zvä –a podarilo vystihnú význam slov, no niektoré v–ak poufľili na vystihnutie významu viac

ako jednu vetu, o nebolo prípustné v zadaní. Akceptovali sme aj takéto vypracovanie, ak dodato ne dokázali svoju odpoveď pretransformovať do jedného súvetia. Niektoré skupiny si vytvorili aj niečo ko variantov odpovedí. Na otázku, či si uvedomujú, o práve vystihli opísaním jednotlivých slov, správne zodpovedali, keď šlo o to, o vyjadruje slovo robota, práca, chudoba, o znamenajú, aký je ich význam.

Uviedli tieto odpovede:

o je *pole*? ó orná plocha, na ktorú sa sejú rastliny; časť pôdy, kde sa pestujú obilniny; roba, rozoraná zem; zem, na ktorej sa pestujú rôzne rastliny, zelenina, ovocie; časť zeme, ktorá sa obrába; miesto za mestom alebo dedinou, kde sa pestujú rôzne plodiny; časť pôdy, ktorú obrábame, aby sme mali o jes

o je robota? ó práca (aľká, aľká), za ktorú dostávame peniaze; lovek, ktorý vytvára, dosahuje tým nejaký cieľ a zarába si; práca, zamestnanie, kde lovek pracuje a zarába peniaze; miesto, kde ľudia pracujú; práca, ktorú vykonávajú ľudia; povolanie, ľudia za ktorú dostávajú peniaze; prosperujúca práca pre ľudstvo; nejaká činnosť, ktorá je užitočná; príjem peňazí, pri ktorom sa vyčerpáva energia; práca, ktorú museli robiť poddaní na pôde pána (túto odpoveď sme ocenili, lebo študent v nej dokázal využiť aj poznatky z dejepisu)

o je chudoba? ó prežívajú lovek, keď nemá peniaze a so svojím zárobkom si dovoľí len najzákladnejšie veci; stav, keď ľudia nemajú peniaze a niekedy aj domov; hmotná núdza (prekvapivo zrelá odpoveď na študenta tercie; zistili sme, že už po čase v rozhovore medzi dospelými); nastáva vtedy, keď nejaký lovek stratil zamestnanie a nemá peniaze na základné potraviny; obdobie, keď lovek má málo peňazí, prostriedkov, plače, má strach a hlad a málo prostriedkov na prežitie

Vo štvrtéj úlohe vypisovali terciáni slová, ktoré sa šnau illo. Správne postrehli, že sú to slová: *stromus jablaris*, *husis travupasus*, *kravus smradlavus*, *stodolus skorozrutikus*, *nemamus*, *fukamus*, *husamus pasamus*. Boli presvedčení, že nie sú to latinské slová, aj keď neovládajú latinčinu. Takisto odmietli považovať vypísané slová za slovenské, i keď ocenili ich humornú formu. Na otázku, prečo o nich nemôžeme považovať za slová, odpovedali, že nemajú žiadny

zmysel, sú to len skomolené slovenské slová, ktorým chýba konkrétny význam. Vysvet ovali, že by si udiia mohli vymyslie akéko vek slovo, ale ak by ho pouffívali, nikto by im nerozumel, lebo by nepoznali, aký predstavujú význam.

Zadali sme otázku, či môžeme *house* považovať za skutočné slovo. Súhlasne väčšina skupín prikývla, vyslovili názor, že je to slovo, lebo v anglickom jazyku má presný význam.

V piatom zadaní sme opäť podiarkli primárny atribút slova o lexikálny (vecný) význam slova, ktorý si uvedomili samotní študenti na základe komparácie slov a šnezmyselných zhluokv grafém a fonémõ. Ich úlohou bolo vpísať do pripravenej tabuiky správne odpovede, týkajúce sa vybraných slov z textu. Z tabuiky im vyplynulo, že ustálená a známa skupina hlások je len v slovách *na*, *svete*, *vyskú-a*. Uviedli aj konkrétny význam slov *svet* a *vyskú-a*, vychádzajúc z kontextu príbehu. Slovo *svet* charakterizovali ako miesto alebo od urovho domova, cudzie kraje, do ktorých sa hlavný hrdina dostal. Vystihnutie významu slova *vyskú-a* spôsobovalo terciánom isté problémy. V dvoch skupinách sme im na rtiľi moľné vysvetlenie významu, ktoré vzápätí dopracovali. Význam slova *vyskú-a* vysvetlili ako snať sa o nie o, preveriť, či sa hlavnému hrdinovi nebude dariť v nejakom inom kraji. alej uviedli, že *stromus* a *travopasus* nemôľu mať význam, lebo ich za slová ani nepovaľujeme. V tabuike mali správne zapísané, že majú význam aj samy osebe, len pri dvoch slovách o *svete*, *vyskú-a*, argumentovali vypracovaným zadaním b piatej úlohy. K slovám *na*, *a* do tabuiky (st pec c) zapisovali, že tieto slová nemajú samy osebe význam. Ten nadobúdať aľ v samotnom slovnom spojení alebo vete. študenti si na základe príkladov uvedomili, že tieto slová ni nepomenúvajú, iba vyjadrujú vzťahy (*na*, *a*) alebo zdôrazujú význam slova (*veru*), pri ktorom stoja. Bez problémov tieľ zaradili slová k slovným druhom: *na* o predloľka, *a* o odhalili výskyt slova aj v pozícii spojky, aj v pozícii astice), *svete* o podstatné meno, *vyskú-a* o astica.

V iestej úlohe vytvorili ťiaci dva st pce (tým sme dosiahli aspekt prehľadnosti): ľvý st pec zahľal slovné druhy, ktoré majú samy osebe význam a v spoločnej diskusii sme ich označili ako plnovýznamové slová; ľavý st pec

obsahoval slovné druhy, ktoré nemajú samy osebe význam a v diskusii sme ich označili ako neplnovýznamové slová. V prvom stupni boli vymenované konkrétne slová z literárneho textu, ktoré museli vyhľadať: podstatné mená (napr. pán, jablo, gro-), prídavné mená (napr. preudelný, o-arpaná, arovný), zámená (mu on, mne o ja, a o ty), číslovky (tri), slovesá (napr. rozhodnú, vybra, putova), príslovky (napr. dobre, vedno). Do praveho stupňa zapisovali opäť konkrétne slová, ktoré objavili v texte: predložky (napr. v, po, za), spojky (napr. a, no, akoby), spojnice (veru; a, ale o na za iatku viet), citoslovci (och).

Podstatou siedmej úlohy je komparácia podstatných mien a sloves, na základe ktorej majú odhaliť spoločné a rozdielne znaky týchto slovných druhov. Najvhodnejšou metódou, ktorú sme využili pri realizácii tejto úlohy, sú Vennove diagramy. Na základe prehľadného vpisovania do diagramu študent má spracovanú okamžitú predstavu o porovnávaných pojmoch. Špecifické znaky zapisovali do konkrétnej množiny a spoločné znaky do prieniku. Konkrétna podoba Vennových diagramov sa nachádza v teoretickej časti. Do množiny špecifických znakov podstatných mien študenti vpisovali: pomenúvajú osoby, zvieratá, veci, rastliny, vlastnosti, deje, vnútorné stavy; sklo ujú sa; gramatické kategórie menného rodu a pádu. Do množiny špecifických znakov sloves terciáni zapisovali: pomenúvajú deje prebiehajúce v ňom; asujú sa; gramatické kategórie osoby, času, spôsobu, slovesného rodu a vidu. V prieniku Vennových diagramov vpisovali tieto spoločné prvky podstatných mien a sloves: pomenúvajú isté skutočnosti, ohybnosť, plnovýznamové slová, vetno-lingvistická platnosť, gramatická kategória čísla.

V ôsmej úlohe sa zaoberáme nad problémom, akú funkciu plní v slovenskom jazyku sklovanie podstatných mien, prídavných mien, zámen, čísloviek a časovanie sloves. Východiskom je pre študentov táto veta, v ktorej sa ignoruje flexia ohybných slovných druhov: *Da uro latin inár nejaký gro-?* Terciáni uvádzali správne, lebo si uvedomili, že z vety jasne nevyplýva, či dal nejaký gro- uro latin inárovi alebo latin inár urovi. Ak by sme nepoznali príbeh, z ktorého možno vyvodí správnu odpoveď, nedokázali by sme nájsť jednoznačný záver. V spoločnej diskusii sme podporili tento systémový jav

v –truktúre sloven iný tým, keď v slovenskom jazyku nie je pevný slovosled a uviedli sme príklady, z ktorých vyplýva tento fakt: Dal uro latin inárovi nejaký gro–? Dal latin inárovi uro nejaký gro–? Spoločne sme v diskusii definovali gramatický význam, ktorý vyjadruje vzťah medzi slovami pomocou gramatických tvarov.

V deviatej úlohe študenti zapisovali do diagramov (kruhových schém) slová pod a hierarchie (usporiadanie pod a dôležitosti) významu. V prvej skupine zapisovali do kruhov smerom od stredu tieto pojmy: rafl o obilie o rastlina. Zároveň si uvedomili, keď rafl je podradeným pojmom obilii; obilie je podradeným pojmom k pojmu rastlina. V druhej skupine obdobne vpísali do kruhovej schémy smerom od stredu: hnedák o ko o cicavec o zviera; v tretej skupine: Zem o galaxia o vesmír; vo štvartej skupine: jonatánka o jablo o ovocný strom o strom o drevina. V rámci priebežnej kontroly sme v jednotlivých skupinách zistovali pochopenie podstaty zadaniami: vymenujte pojmy, ktoré sú nadradené a podradené pojmu ovocný strom (nadradené: strom, drevina; podradené: jablo, jonatánka); určte vo štvartej skupine pojem, ktorý je nadradený nad ostatné uvedené pojmy (drevina). Každá skupina si zvolila jedno slovo z tohto zadania a o najvýstižnejšie opísala jeho vecný význam.

V desiatej úlohe študenti vyhodnotili tieto vzťahy medzi významami slov: 1. nábytok je nadradený pojem k pojmom kreslo a stôl; 2. kreslo a stôl sú podradené pojmy k pojmu nábytok; 3. kreslo a stôl sú súvisiace pojmy (majú rovnakú hodnotu). Každé tvrdenie odôvodnili, niektoré skupiny doplnili aj súvisiaci pojem k slovám kreslo a stôl o skriňa, vitrína.

V jedenástej úlohe študenti nahradili rad súvisiacich pojmov teta o strýko o dedo o sesternica o bratranec nadradenými slovami príbuzní alebo rodina. Jednotlivé skupiny uviedli aj iné príklady: banán o hruška o jablko o slivka == nadradené slovo ovocie; počítač o video o televízor o DVD prehráva == nadradené slovo elektronika; Bratislava o Praha o Budapešť o Varšava == nadradený pojem hlavné mesto; krieda o pero o ceruza == písacie potreby; buk o smrek o vrbica o topoľ == stromy.

Dvanásta úloha rozvíja schopnosti utrieť ova myšlienky, nachádza isté súvislosti v danej tematike. Tí študenti mali za úlohu vytvoriť štruktúru nápadov, myšlienok o ňovo nom probléme. Písali slová, ktoré im v súvislosti s vybranou témou prišli na myseľ a zapísali ich do myšlienkového mapy. Vyufili sme teda graficky organizovanú myšlienkovú mapu (clustering). Najskôr si uprostred papiera napísali slovo, ktoré vystihovalo danú tému, zakrúžkovali ho a s touto hlavnou témou pripájali šiami ďalšie myšlienky vyjadrené slovami v krúžku. Terciáni mali možnosť zvoliť si vlastnú hlavnú tému, o ktorej chceli uvažovať. Tí študenti toto zadanie zvládli vynikajúco, sami si zvolili vhodné témy, ktoré dokázali rozpracovať do veľmi kvalitných štruktúrovaných textov. Za najlepšie vytvorený text tohto typu považujeme clustering prvej skupiny, ktorý je súčasťou prílohy C. V priebehu približne piatich minút skupina dievčat (patrí k najaktívnejším v triede pri rozboroch domáceho účtu) prejavila v rozpracovanom štruktúrovanom texte s hlavnou témou ÚČTANIE vysokú úroveň kritického myslenia. Zdôrazujeme, že sme fiadnym spôsobom skupinám nepomáhali; nekorigovali ani neusmerovali ich prácu. Ďalšie skupiny si za primárnu tému clusteringu zvolili usilovnosť, tanec, úprimnosť a futbal. Všetky pracovné tímy si pochvalovali túto úlohu, nemali s ňou fiadne problémy, pracovali na nej s nadšením a po jej vypracovaní sme cítili nadšenie z výsledkov clusteringu, ktorý dokázali podrobne vysvetliť. Z tohto dôvodu vyjadrujeme presvedčenie, že toto zadanie bolo vhodne zaradené na záver skupinovej práce.

3. Spoločná diskusia

V tejto záverečnej časti 2. fázy vyučovacej jednotky o uvedomenie si významu sme zhodnotili výsledky, ku ktorým skupiny dospeli počas skupinovej práce a vyzdvihli sme na najdôležitejšie fakty. Na spomínané skutočnosti v našej práci upozorujeme v časti skupinová práca.

Najdôležitejšou súčasťou spoločnej diskusie, ktorú vedieme s celou triedou, je systematizácia a zovšeobecnenie poznatkov, vyplývajúcich z tejto vyučovacej jednotky. Tí študenti sami objavovali prvky a súvislosti v lexikálnej

rovine a vz ahy medzi slovami. Je dôležité, aby sme formou otázok a odpovedí zhrnuli primárne postuláty preberanej témy:

1. **Slovo** je základná jazyková jednotka s **ustálenou formou a významom**.

2. **Slovo** je ustálená skupina hlások alebo písmen, ktorá má:

a) **lexikálny** (vecný) význam ó pomenúva, označuje nejakú skutočnosť, mimojazykovú realitu (vec),

b) **gramatický** význam ó vyjadruje vzťah medzi slovami pomocou gramatických tvarov.

3. Ak má slovo samo osebe vecný (lexikálny) význam, nazývame ho **plnovýznamové**.

4. Ak nemá slovo samo osebe vecný (lexikálny) význam, nazývame ho **neplnovýznamové**.

5. Významovo **podradené** slová tvoria rad podradených slov k nadradenému slovu. Príklad: *smrek, vrb, jaseň, buk* == *strom* (nadradené slovo).

6. Významovo **nadradené** slovo označuje väčšiu skupinu osôb, vecí, vlastností, dejov, ... ako slovo významovo podradené. Má väčší počet šjedincov. Príklad: *strom* (nadradené slovo) ó má väčší počet šjedincov == *buk, breza, dub, ...*

Príklad: *strom* (nadradené slovo) ó má väčší počet šjedincov == *buk, breza, dub, ...*

7. Slová **súradné** majú rovnaký vzťah k slovu nadradenému.

Napríklad: *smrek, dub, buk, breza*.

2. Vo výučbe písanie, individuálny brainstorming, diskusia

Trieda: tercia osemročného gymnaziálneho štúdia

Tematický celok: Opisný slohový postup

Téma: Charakteristika

časové vymedzenie fázy uvedomenia si významu: 35 minút

Ciele fázy uvedomenia si významu:

a. afektívne ó uvedomiť si význam pozitívneho prístupu k životu a vzájomnej úcty loveka k loveku

ó dokáza nájs a citlivo vníma krásu, ale i prospešnos podstatných vecí a detailov, ktoré sú sú as ou ná-ho flivota

b. vzdelávacie ó charakterizova befný jav zo flivota, ktorý dobre poznajú

ó vyjadri písomnou formou podstatné znaky a vlastnosti vybraného javu

ó aplikova formálne prvky súkromného listu

ó špecifikova a vysvetli rozdiel medzi priamou a nepriamou charakteristikou, objektívnou a subjektívnou charakteristikou

ó aplikova získané poznatky o charakteristike pre-tylizovaním vypracovaných textov

Pomôcky súvisiace s fázou uvedomenia si významu: 2 kancelárske papiere (formát A5) pre každého študenta, ceruzy s modrou a červenou tušou pre každého študenta

Fázu uvedomenia si významu na tejto vyučovacej hodine sme otvorili krátkou inštruktážou. Upozornili sme študentov, aby dôsledne dodržiavali naše pokyny, aby výsledný efekt práce celej triedy dosiahol požadovanú kvalitu.

Hne v úvode sme prezentovali pred celou triedou náš pozitívny moment, ktorý v nás zarezoval pred niekoľkými dňami. Zaujímali sme sa takto: Šťastie má veľa mi potešilo náhodné stretnutie s mojou bývalou študentkou, ktorá pred siedmimi rokmi sedela v týchto laviciach. Bol som jej triedny počas celých štyroch rokov... Vysvetlil som, ako nás potešilo, že i po mnohých rokoch bývalá študentka nezaprela svojho učiteľa, prihovorila sa a poďakovala za všetko pozitívne, čo sme ju počas štyroch rokov naučili. V triede sme potom charakterizovali jej vlastnosti a kvalitu štúdiu slovenského jazyka a literatúry na univerzite. Nakoniec sme vyzdvihli, že v súčasnosti pracuje ako úspešná moderátorka slovenského rádia.

Následne sme študentom zadali úlohu, aby každý samostatne pouvažoval a zamyslel sa nad tým, čo ho v poslednom období (v súčasnosti, tento alebo minulý týždeň či mesiac) potešilo alebo urobilo radosť. Upozornili sme ich, že to môže byť nejaká udalosť, situácia, okolnosť, vec, slovo alebo niečo podobné.

Zdôraznili sme, že nám pôjde o to, o ich potešilo, nie kto. Po krátkej pauze, ktorá slúžila na premyslenie a výber konkrétnych skutočností, sme upozornili triedu, aby s nikým o svojom vybranom zážitku nehovorili, lebo by prekazili stratégiu celej vyučovacej hodiny.

Úlohou každého žiaka bolo metódou voľného písania vytvoriť krátky list, ktorý by adresovali svojej vybranej radosť. Upozornili sme všetkých, že je to súkromný list špeciálne pre radosť. V liste teda bolo potrebné vystihnúť základné črty a vlastnosti zvoleného zážitku, slova, udalosti i veci. Formou súkromného listu i adresátom sme dosiahli prirodzené ladenie práce v subjektívnom tón. V spoločnej diskusii postupne študenti uvádzali konkrétne znaky a formu súkromného listu, ktoré postupne zapísali na tabuľu: miesto a dátum (kedy a kde bol napísaný list), oslovenie, záver, podpis, hovorový tón, expresívne jazykové prostriedky.

Nevyhnutnou súčasťou ucelenej inštrukcie je i vysvetlenie princípu voľného písania ako jednej z metód kritického myslenia. Keďže v tejto triede sme už niekoľkokrát využili túto metódu, v krátkosti sme len pripomenuli jej základné postuláty. Podstatou je písať bez prestania po celý stanovený čas, teda nezdvihnúť pero z papiera. Dopredu sme stanovili na túto činnosť päť minút. Vyzdvihli sme fakt, že nie je potrebné písať všade, lebo rozsah nebude vôbec prioritným ukazovateľom. Dôležité sú momentálne pocity, momentálne myšlienky. Je potrebné písať i to, o čom študentom pripadá zbytočné, nelogické i nezmyselné. Zdôraznili sme, že pri voľnom písaní sa nezameriavame na krasopis, formálnu stránku textu i gramatiku. Tieto skutočnosti by mohli zabrzdiť a znehodnotiť samotné kritické myslenie. Bolo nešťastie, ak žiak stratil koncentráciu a myšlienkovú líniu, lebo si nebol istý nejakým pravopisným javom. Dopredu sme upozornili triedu, aby sa nevracali už k napísanému textu, nielenovo neprepisovali, nevyčlebovali i neopravovali. Uvedomovali si po tejto krátkej inštrukcii, že ich úlohou je vyprodukovať čo najviac myšlienok. Formálnej stránke listov a ich dotvoreniu sa budú venovať až v ďalšej časti vyučovacej hodiny, v ktorej budú svoje texty upravovať z hľadiska správnosti štylizácie, gramatiky a korektnosti kauzálnych vzťahov.

Danú úlohu celá trieda vnímala ako ve mi zaujímavú a podnetnú, bez upozorovania, doplujúcich otázok a iných rušivých momentov ju vypracovali s mimoriadnou mierou invencie a tvorivosti. Bolo evidentné, že vyučovacia hodina bola naplnená nielen pozitívnou pracovnou atmosférou, ale i nepredstieranou radosťou z vlastných vypracovaných textov.

V jednotlivých listoch sa vyskytli zväčša charakteristiky záujmov študentov, ale vnímali si v nich i podnety zo školského prostredia, každodenného života – po asie, zážitky s kamarátmi, udalosti z výletov do prírody, situácie spojené s víkendom a iné.

Uvedieme nieko príkladov šťaststí, ktoré si vybrali títo terciáni na napísanie listov: 1. sú ahl mladých hasičov v TĽave – akuje tejto sú ahl, hoci jeho družstvo skončilo desiate; napriek porovnávaniu si síl mu pomohla nájsť si nových kamarátov; v sú ahl jednotlivcov získal druhé miesto, a tým si vybojoval rešpekt u kamarátov; 2. autobus – každý deň vyfčíva jeho pomoc na ceste do školy a ešte nikdy ju nesklamal; 3. strom – miesto hier, š bombardovania listov; 4. ruža v záhradke pred domom – pomohla mu vyjadriť mamke ako ju má ve mi rád, jej krása zlepšuje náladu; každý deň v lete sa mu zdá krajšia a akosi vešná; 5. as – uvedomuje si, že vďaka nemu rastie, stáva sa múdrejším a šikovnejším; letí závratnou rýchlosťou, s ním prichádzajú pocity radosti z nových vecí; 6. slová pochvaly za diktát – pomohol mu konečne dosiahnuť úspech; vymenúva chyby, ktorých sa vyvaroval; 7. víkend – daroval mu voňanosť, chvíle u babky, hru airsoft s bratrancami; 8. slniečko – keď svieti, vie, že bude deň naplnený hrami v lese na chate, kúpaním, futbalom; 9. chlad – keď je teplo, má ako alergik vešké problémy; cíti sa vo nejšie a príjemnejšie, môže –anti – vonku s kamarátmi; 10. kniha Karibskí piráti – stotožnila sa s hlavnou hrdinkou Jolly, vďaka nej sa plavila po mori, preplávala zálivy, dostala sa na tajomné ostrovy, prešla námorné bitky a naháňala ky; 11. basketbal – vníma ako veškého kamaráta, s ním sa nikdy nenudí; zafila vďaka nemu svoj prvý pocit z víťazstva.

Po vypracovaní listov vyufijeme metódu individuálneho brainstormingu, sú asou ktorého bude výber špecifických, podstatných znakov charakterizovaných realít. Vyzvali sme študentov, aby vybrali tri slová alebo

slovné spojenia, ktoré sú pod a nich pre adresáta najdôležitejšie a zároveň sú špecifické a výstižné len práve pre zobrazovanú skutočnosť v liste. Nesmie to byť o, o priamo pomenuje túto realitu. Každý z terciánov potom vystúpil s trojicou vybraných slov alebo slovných spojení a v-etcí spoluúčiaci hádajú, komu bol list adresovaný. Svoje návrhy si zapisovali na kancelársky papier. Nikto zatiaľ neprezniesol svoje nápady a tipy. Správne riešenie autor listu prezradí až vtedy, keď sa vystriedajú v-etcí študenti. Postupne terciáni zapísali na tabu u v-etcí skutočnosť, ktorým listy boli určené. Ak nikto neuhádol správne riešenie, autor textu ešte raz prečítal trojicu charakteristických slov alebo slovných spojení a ostatní mu mohli zadávať otázky (nie priame pomenovanie vecí), ktorými vydedukovali korektnú odpoveď.

Zväčša študenti dokázali vybrať špecifiká svojich opisovaných javov v podobe troch slovných spojení: 1. basketbal o loptová hra, kôš, driblovanie; 2. čas o ovládať ty m a, zastaviť sa nedá, vďaka nemu rastieme; 3. slnieko o ráno ma prebudí, krásny deň, nechodí spolu s lekárom; 4. diktát o pravopis, afká skúška, pochvala za bezchybnosť; 5. chlad o je dusno o je zle, je chlad, môže mrznúť; 6. kôš o môj druhý domov, zdroj vedomostí, prináša radosť a sklamanie; 7. strom o veľa mi vysoký, kyslík, niekedy umí, niekedy je holý; 8. ruža o krásny púšik, krásne farby, poteší a pichá; 9. sú až mladých hasičov o získal som rešpekt, oheň sa trasie pred nami, modré uniformy súperia.

V nasledujúcej diskusii sme uvažovali nad otázkami: Kto dokázal uhádnuť v-etcí realitu? Ktorého adresáta sme uhádli v-etcí? Pre o? Vďaka komu sme uhádli, o akú okolnosť ide? Ktorý jav neuhádol nikto z nás? Pre o? Dokážeme pomenovať príčinu tohto neúspechu? Podľa oho sme vyberali slová alebo slovné spojenia?

Z diskusie nakoniec vyplynulo uvedomenie si primárnych prvkov charakteristiky. Každý sa danú vec pokúsil charakterizovať, vyzdvihnúť základné znaky charakteristiky, čím sa tento slohový útvar vyznačuje. Zamerali sme sa najmä na komparáciu priamej (vymenúvanie znakov a vlastností) a nepriamej (vystihnutie javu prostredníctvom konania) charakteristiky. Pri klasifikácii charakteristík sme hovorili o statickej a dynamickej charakteristike, ale aj na

základe osobnej zaangafovanosti autora na výbere vyjadrovacích prostriedkov o subjektívnej a objektívnej charakteristike. Upozornili sme i na základný rozdiel medzi opisom (vyerpávajúci výpoetjavov) a charakteristikou (výber najmarkantnejích, najtypickejíchjavov), z oho nám vyplynula definícia tohto slohového flánu: opisný útvar, v ktorom ide o vystihnutie najtypickejích poznávacích znakov a vlastností osoby alebo veci. Nezabudli sme upozorni na fakt, fe charakterizova sa dá takmer v-etko, najastej-ie býva námetom charakteristiky istá osoba. V závere diskusie -tudenti vyh adali vo svojich textoch konkrétne príklady na jednotlivé druhy charakteristík.

V poslednej asti uvedomenia si významu sa -tudenti vrátili spä k svojim listom a uvafovali, i by po rozboe jednotlivých javov v diskusii zvolili iné trojice slovných spojení.

Farebne vyzna ili slovné spojenia pod a typu vyuffitej charakteristiky. Modrou ceruzou vyzna ili miesta, ktoré boli sú as ou priamej charakteristiky a ervenou miesta s nepriamou charakteristikou. Listy so svojimi poznámkami si susedia navzájom vymenili a po ich pre ítaní dop ali alebo poopravili poznámky svojho spolufliaka. Zárove mohli hodnoti -tylizáciu listu, o bolo vhodné, o by bolo možné doplni , ale i navrhovali, ako by zmenili priamu charakteristiku na nepriamu, ktorá je pôsobivej-ia a emotívnej-ia.

Posledných desa minút tejto fázy vyu ovania mali možnos na základe získaných poznatkov a hodnotenia svojich spolufliakov pre-tylizova , gramaticky upravi a dotvori listy napísané svojej radosti. Pre-tylizované listy prepísali na kancelársky papier (A5) a po vyu ovacej hodine mali za úlohu ich umiestni na nástenky v triede, aby si ich v-etci spolufliaci mohli pre íta . Je dôleflité upozorni , fe listy nemuseli podpísa , lebo pri verejnej prezentácii prác tohto typu musíme re-pektova slobodné rozhodnutie -tudenta zverejni vlastné názory, pocity a my-lienky. Navrhli sme im i alternatívu, na základe ktorej si vymysleli vlastný pseudonym. Niektorí túto možnos vyuffili a svoje práce podpísané pseudonymom dali na nástenku. Konkrétne listy adresované svojej radosti, ktoré vypracovali terciáni, uvádzame v prílohe D.

3. Uenie metódou skladania

Ročník: prvý ročník –tvorro něho gymnaziálneho –túdia

Tematický celok: Literárny systém a literárne podsystémy

Téma: Folklór a slovesná udová tvorba

časové vymedzenie fázy uvedomenia si významu: 60 minút (využitie v rámci dvojhodinovej vyučovacej jednotky)

Ciele fázy uvedomenia si významu:

a. afektívne osvoji význam národných tradícií a folklóru pre rozvoj národnej hrdosti

osvoji sa o –írenie dobra v každodennom živote

b. vzdelávacie osvoji charakteristické formy folklóru

osvetli špecifické znaky ústnej udovej slovesnosti

osklasifikova základné literárne druhy slovesného folklóru (lyrika, epika, dráma)

osporovna základné druhové formy (žánre) ústnej udovej slovesnosti

osvyjadri vlastnými slovami podstatu malých foriem ústnej udovej slovesnosti

Pomôcky súvisiace s fázou uvedomenia si významu: vypracované učebné texty pre expertné skupiny: 1. Slovesný folklór (5 ks), 2. Všeobecná charakteristika a špecifiká ústnej slovesnosti (5 ks), 3. Udová lyrika (5 ks), 4. Udová epika (5 ks), 5. Udová dramatika a malé formy udovej slovesnosti (5 ks); kancelárske papiere na poznámky; P. Dobinský: Prostonárodné slovenské povesti, Prostonárodné obyaje, povera a hry slovenské; J. Kollár: Národné Zpiewanky, Slovník cudzích slov; Encyklopédia udovej kultúry Slovenska; K. A. Medvecký: Sto slovenských udových balád

Fázu uvedomenia si významu sme realizovali mimoriadne efektívnou metódou učenia skladaním. Na začiatku tejto fázy bolo potrebné rozdeliť študentov na päť skupín po piatich. Tieto skupiny sme nazvali kmeňové,

domovské (1, 2, 3, 4, 5), v ktorých študenti budú navzájom interpretovať odborného texty s istým tematickým zameraním na ústnu a ušnú slovesnosť. V každej domovskej skupine jednotlivým členom sme prideliť individuálne označenie A, B, C, D, E. Ihne po pridelení písmen študenti opustili svoj domovské skupiny a vytvorili tzv. expertné skupiny. Expertnú skupinu A tvorili študenti zo všetkých skupín, ktorí boli označení písmenom A, expertnú skupinu B vytvorili zase tí, ktorí mali pridelené písmeno B. Podobne sme vytvorili päť nových skupín špecialistov. Všetkým expertným skupinám sme prideliť odborný text, súvisiaci s tematikou slovesného folklóru. Expertná skupina A mala za úlohu prečítať odborný text Slovesný folklór (príloha E), skupina B všeobecnú charakteristiku a špecifiká ušnej slovesnosti (príloha F), skupina C ušnú lyriku (príloha G), skupina D ušnú epiku (príloha H) a expertnej skupine E sme prideliť odborný text ušná dramatika a malé formy ušnej slovesnosti (príloha I).

Táto forma vyučovania si vyžaduje, aby učiteľ venoval prípravu maximálnu pozornosť. Pri prípravu odborných textov treba dbať na výber vhodných informácií o ušnej slovesnosti. Z rozsiahlejšieho textu študenti spoločne v skupinách museli vyselektovať podstatné informácie. Zámerne v nich boli použité aj nové termíny, ktoré si študenti ozrejmili využitím Slovníka cudzích slov a Encyklopédie ušnej kultúry na Slovensku.

Pred začiatkom samotného štúdia v skupinách sme zadali konkrétne pokyny, ako je potrebné postupovať. Ceruzami s farebnou tušou si zaznačili priamo v texte podstatné pasáže a pojmy, využívali rôzne značky a typy poznámkového aparátu. Výsledkom študijnej činnosti expertných skupín bolo porozumenie témy, výber nových podstatných informácií a vyhotovenie osnovy, ktorú neskôr využili pri interpretácii a vysvetlení svojho odborného textu v domovských skupinách. Navzájom si vymieňali vlastné názory, doplnili fakty a poznatky získané z predchádzajúceho štúdia. Dosiahli sme veľmi živú pracovnú atmosféru, študenti si boli vedomí skutočnosti, že musia zvládnuť naučovanie a porozumenie textu, lebo sa ocitnú v roli učiteľa. Približne po 15 minútach expertné skupiny ukončili prácu a študenti opäť vytvorili domovské

skupiny 1, 2, 3, 4, 5. Ich úlohou v tejto chvíli bolo vzájomné odovzdávanie poznatkov, ktoré získali v expertných skupinách. Dôležité je upozornenie, že v každej domovskej skupine za iná prezentáciu svojej témy študent, ktorý pracoval v expertnej skupine A, potom nasleduje študent zo skupiny B, C, D a nakoniec vystúpi len skupiny E. Je dôležité dodržať túto postupnosť, inak by sa narušila logická kontinuita preberaného učiva. Každý mal na vysvetlenie zadanej a preštudovanej tematiky približne deväť minút, aby sa stanovené učivo stihlo na vyučovacej jednotke prebrať. Spolupracovníci v domovskej skupine kladli doplňujúce otázky šexpertovi na daný problém, ale i vzájomne diskutovali a v prípade nejasností využili encyklopédie, príručky, texty o slovesnom folklóre.

Môžeme skonštatovať, že táto vyučovacia jednotka s využitím metódy učenia skladaním splnila predpokladané ciele. Študenti nielen porozumeli danej problematike, osvojili si podstatné skutočnosti aktivizujúcimi inštrumentami. Zároveň sa nám podarilo prekonať dialógy tradičnej školy, ktoré sa odohrávajú väčšinou medzi vyučujúcim a študentom, pričom učiteľ kladie otázky, na ich zodpovedanie vyvolá niektorého žiaka, ktorý často odpovedá stroho áno alebo nie i nerozvitými jednoduchými vetami. Naše autentické vyučovanie sa realizovalo prostredníctvom hlbokej diskusie medzi študentmi, sami vyberali a interpretovali podstatné informácie, kladli si otázky, komentovali, doplňovali a hodnotili svoje odpovede, názory.

V súvislosti s textom expertnej skupiny A študenti pracovali s pojmami folklór, ľudová kultúra, ústna ľudová slovesnosť, etnografia, ľudová slovesnosť, kalendárový obradný systém, rodinný obrad. Práve táto skupina využívala na hlbšie objasnenie týchto pojmov Encyklopédiu ľudovej kultúry na Slovensku a pri prezentácii ľudového odievania, architektúry, maliarstva, ľudových prác demonštrovali informácie obrazovým materiálom, ktorý samostatne vyhadali. Osvojili si predovšetkým relevantné aspekty vývinu slovesného folklóru v predkresánskom i kresánskom období. V predkresánskom období vyzdvihli pohanské kultové zvyklosti, napríklad vynávanie Moreny. Dokázali demonštrovať aj pálenie Moreny, vysvetliť význam a funkciu tohto pohanského zvyku. Študentka, ktorá je členkou folklórneho súboru Vagonár, opísala zvyky

a zaspievala i piese spievanú pri vynáaní Moreny a pri doflinkových slávnostiach. šExpertiõ skupiny A postupovali pod a tejto osnovy: 1. folklór a folkloristika; 2. ústna udová slovesnos ; 3. kalendárový obradný systém; 4. rodinné obrady; 5. kres anské vplyvy na ústnu udovú slovesnos ; 6. protiturecká a zbojnícka tematika; 7. vz ah slovesného folklóru a slovenskej romantickej literatúry.

Expertná skupina B vypracovala osnovu, na základe ktorej analyzovali špecifické prvky ústnej udovej slovesnosti: 1. ústny charakter; 2. krytalizácia slovesného folklóru e-te pred vznikom umelej literatúry a ich vzájomné ovplyv ovanie; 3. kolektívny charakter a anonymita autora; 4. prí iny variantnosti textov udovej slovesnosti; 5. selekcia a improvizácia v realizácii textov; 6. udová slovesnos ako historický prame ; 7. záujem o udovú slovesnos . Ťudenti vyzdvihli, fe folklórne texty neboli ur ené na ítanie, ale slúfili na po úvanie a sledovanie, írili sa ústnym podaním z generácie na generáciu. Vysvetlili i skuto nos , fe texty sa nezapisovali, preto dôlefitú úlohu pri prezentácii diel plnila improvizácia, z oho vyplýva i silná variantnos textov folklórnych textov. Jedným zo základných znakov je i spojenie textov s tancom, hudbou, mimikou, s obradovými a magickými praktikami. Na pochopenie pojmov selekcia a improvizácia vyuffili aj Slovník cudzích slov. Vystihli determináciu umelej literatúry folklórnou tvorbou. Ufl v ase svojho vzniku umelá literatúra nadväzovala na bohaté tradície ústnej udovej slovesnosti. Vyzdvihli i význam záujmu slovenských vzdelancov o ústnu udovú slovesnos , predov-etkým J. Kollára, . Ťúra, P. Dob-inského a A. Melicher íka. Vysvetlili fakt, fe prostredníctvom udovej kultúry sa preukazuje vz ah k tradíciám vlastného národa, vlastenectvo a národné povedomie.

Sú as ou osnovy expertnej skupiny C, ktorá sa zaoberala udovou lyrikou, boli body: 1. udová lyrika ó najroz-írenej-í druh udovej slovesnosti; 2. pracovné piesne (trávnice, banícke, vala-ské, pastierske); 3. obradové piesne (koledy); 4. piesne s námetmi denného flivota (uspávanky, úbostné piesne ó najroz-írenej-ie, flartovné); 5. piesne so sociálnym námetom (vojenské, regrútske, zbojnícke). Zo zbierok J. Kollára Národné Zpiewanky a P. J. Ťáfárika

Písň sv tské lidu slovenského v Uh ích citovali asi najstar ích zachovaných piesní slovenského pôvodu. Dokázali v konkrétnych pies ach, že boli predov etkým vyjadrením pocitov, citov, problémov, reflexií a filozofie udového loveka.

lenovia expertnej skupiny D po pre študovaní odborného textu s tematikou zameranou na epiku ústnej udovej slovesnosti vytvorila osnovu, ktorá zah ala tieto prvky: 1. ver ovaná epika o regrútske a vojenské piesne s protitureckou tematikou; 2. udová balada; 3. never ovaná epika o udové rozprávky a povesti; 4. znaky udových rozprávok; 5. typy udových rozprávok; 6. porovnanie udových rozprávok a povestí. V tejto expertnej skupine sa najvä mi prejavila schopnosť vyuffi získané poznatky zo základnej koly a nadviaza na vedomosti o jednotlivých druhoch flánrov ústnej udovej slovesnosti. Vystihli podstatu udovej balady ako lyrickoepického ver ovaného flánu, no najcennejšie bolo, že špecifické znaky dokumentovali na konkrétnych baladách zo zbierky Karola Antona Medveckého Sto slovenských udových balád. Diferencovali i typy rozprávok a špecifikovali relevantné prvky arovných, magických, realistických a zvieracích rozprávok. Na základe klasických udových rozprávok, ktoré poznali, rozlišovali jednotlivé typy hrdinov, ich funkciu a charakteristické vlastnosti. Venovali sa aj komparácii rozprávok a povestí, na základe ktorej vytvorili preh adnú tabu ku so spoločnými a odlišnými znakmi.

Expertná skupina E vypracovala osnovu odborného textu udová dramatika a malé formy udovej slovesnosti: 1. obradové hry predkres anského charakteru, 2. koledové hry; 3. bábkové hry, obchôdzkové hry; 4. malé formy udovej slovesnosti o frazeologické jednotky (príslovia, porekadlá, pranostiky); 5. Vy ítanky a re ovanky. Z udovej dramatickej tvorby sa študenti zamerali na charakteristiku jasli kárskych hier, konkretizovali ich biblické výjavy, ale aj udové prvky. Klasifikovali udové frazeologické jednotky a vyh adali konkrétne príklady v zbierke P. A. Zátureckého Slovenské príslovia, porekadlá a úslovie. Význam týchto udových ustálených slovných spojení vysvetlili a vyjadrili vlastnými slovami.

6 Praktické využitie metód kritického myslenia na hodinách slovenského jazyka a literatúry vo fáze reflexie

1. Clustering (my-ľienková mapa)

Trieda: tercia osemro ného gymnaziálneho –túdia

Tematický celok: Lexikológia ó náuka o slovnej zásobe

Téma: *Slovo*, jeho vecný (lexikálny) a gramatický význam. Nadradené, podradené a súvz aľné pojmy

asové vymedzenie reflexie: 10 minút (vyuľité v rámci dvojhodinovej vyu ovacej jednotke)

Ciele reflexie:

a. afektívne ó rozvíja sociálno-komunikatívne zru nosti (prezentova vlastný názor a obháji ho pred triedou, schopnos vies kultivovanú diskusiu, podporova kvalitnú kooperáciu v rámci pracovnej skupiny)

ó upevni pozitívny vz aľ k rodnému jazyku

ó uvedomi si význam verbálnej komunikácie a citlivého výberu kaľdého slova aj v beľnom rozhovore súkromného styku

b. vzdelávacie ó navrhnu a obháji znaky a charakteristické prvky pojmu *slovo*, argumentova faktami o *slove* na základe skúsenostného aparátu a získaných poznatkov z fázy uvedomenia si významu

ó klasifikova pojem *slovo* (vyuľitím syntézy ó zlofením známych prvkov)

Pomôcky súvisiace s fázou reflexie: 5 ve kých papierov (formát A2) so –pagátom na zavesenie vypracované vo fáze evokácie (charakteristika slova ľiakmi); kancelárske papiere; vypracované úlohy súvisiace s literárnym textom o urovi (fáza uvedomenia si významu)

V závere vyu ovacej jednotky si –tudenti môľu overi , do akej miery si osvojili nové u ivo. Vyulfijeme metódu clustering (my-ľienkovú mapu). Na tabu u sme napísali pojem *slovo*, terciáni postupne prichádzali k tabuli a do

my-lienkovej mapy zapisovali skutočnosti o *slove*, ktoré získali po asyrovania. Výsledná my-lienková mapa je súčasťou prílohy J. TM študenti zhodnotili výsledky, ku ktorým dospeli v rámci diskusií v jednotlivých skupinách. Na vysokej úrovni vyuffili syntézu, zlofenie prvkov a astí o *slove* do nového celku ó my-lienkovej mapy.

Fázou reflexie sme zamerali na systematizáciu a zov-eobecnenie poznatkov, vyplývajúcich z celej vyu ovacej jednotky. Najcennejšou na tejto fáze bola skuto nos , fle sami terciáni objavovali prvky v lexikálnej rovine a vz ahy medzi slovami. Dôleffitou súčasťou tejto poslednej fázy vyu ovania bolo i samostatné posúdenie vzájomných vz ahov jednotlivých zloffiiek *slova* v rámci lexikálnej a zároveň morfolologickej roviny jazyka, o zjavne môfleme dokumentovať aj my-lienkovou mapou (príloha J), ktorú terciáni vytvorili.

Z vypracovaného clusteringu, ktorý si študenti prepísali do poznámkových zošitov, vyplývajú v-etky podstatné skutočnosti o *slove*. Slovo ozna ilia ako základnú jazykovú jednotku s ustálenou formou a významom. Tiefl obhajovali i fakt, fle slovo je ustálená skupina hlások alebo písmen, ktorá má lexikálny(večný) význam ó pomenúva, ozna uje istú skuto nos , vec (mimojazykovú realitu) a gramatický význam ó vyjadruje vz ah medzi slovami prostredníctvom gramatických tvarov. Diferencovali i slovné druhy podľa toho, i príslušné slová majú alebo nemajú samy o sebe lexikálny význam na plnovýznamové a neplnovýznamové. Uvádzali i konkrétne príklady, ktorými dokazovali platnosť svojich tvrdení. Významovo podradené slová definovali ako slová, ktoré tvoria rad podradených slov k nadradenému slovu. Vystihli i podstatu významovo nadradených slov, ktoré ozna ujú vä -iu skupinu osôb, vecí , vlastností a dejov, ... ako slovo významovo podradené, má teda vä -í po et šjedincovõ. Svoje tvrdenia tiefl podporili konkrétnymi príkladmi: nadradené slovo *nábytok* má vä -í po et šjedincovõ == stôl, kreslo, stoli ka, skri a, ... Na tomto príklade vysvetlili i podstatu pojmu *súradné slová*, ktoré má rovnaký vz ah k nadradenému slovu, napríklad stoli ka, kreslo, skri a, stôl.

TM študenti po skon ení práce mohli úprimne zhodnotiť vyu ováciu hodiny. Zamerali sa na to, o sa im najviac pá ila, aké úlohy boli najzábavnejšie,

najzaujímavejšie, ale mali aj možnosť vyjadriť to, s čím neboli spokojní, čo by urobili iným spôsobom. Najpozitívnejšie vnímali tvorbu myšlienkového mapy na individuálne zvolený problém, ale i dotvorenie príbehu i päť lístkov (–struktúrovaný brainstorming). Tieto informácie považujeme za cenný zdroj pre učiteľa, aby v štandardom výchovno-vzdelávacom procese efektívnejšie získaval študentovu priazeň, pozornosť a ochotu neformálne spolupracovať v priebehu jeho celoživotnej aktivity, čo považujeme za alfu a omegu moderného vzdelávania.

2. Pexeso (hľadanie párov na základe sémantických vzťahov)

Ročník: prvý ročník gymnaziálneho štúdia

Tematický celok: Literárny systém a podsystémy

Téma: Výrazové prostriedky a tvárne postupy ústnej slovesnosti

časové vymedzenie reflexie: 15-20 minút

Ciele reflexie:

a. afektívne študent rozvíja schopnosť kooperácie a spoločnej spolupráce so spolužiakmi bez rušivých, nefunkčných vplyvov

študent uvedomí si morálnu silu posolstva obrazov z ústnej ústnej slovesnosti

b. vzdelávacie študent zhrnú a klasifikuje umelecké prostriedky ústnej ústnej slovesnosti

študent rozlíši a vyjadri vlastnými slovami význam konkrétnych prostriedkov a tvárnych postupov ústnej ústnej slovesnosti

Pomôcky súvisiace s fázou reflexie: dostatočný počet vypracovaných karietiek pexesa (pre každého študenta po jednej), poznámkové zošity, kancelárske papiere

V tejto poslednej fáze vyučovania sme vyústili vo veľmi vhodnú metódu pexesa (hľadania párov na základe sémantických vzťahov), ktorou aktívnym a zaujímavým, podnetným spôsobom sme dosiahli systematizáciu poznatkov z predchádzajúcej fázy uvedomenia si významu. Hravou formou sme

zosumarizovali najbeľnej-ie umelecke prostriedky a tvárne postupy ústnej udovej slovesnosti.

Pripravili sme si dva druhy karti iek:

1. prvý druh karti iek (ervej farby) obsahoval konkrétne obrazy, ver-e i strofy z rôznych textov udovej slovesnosti,
2. druhý druh karti iek (modrej farby) skrýval pojem, ktorý pomenovával, odráľal i charakterizoval istú skuto nos z udovej slovesnosti.

Karti ky sme pomie-ali a rozdali -tudentom tak, aby nevideli napísaný text. Podali sme stru nú in-trukciu, na základe ktorej postupovali pri odha ovaní jednotlivých párov. Vľdy za ínal -tudent s ervenou karti kou. Nieko kokrát pre ítal z ervej karti ky kratu ký text. Na kancelársky papier si dopredu napísal pojmy, ich významy a charakteristiku, ktoré vystihovali javy z tohto textu udovej slovesnosti. No toto svoje vypracovanie nepreznadil, ale vyzval -tudentov s modrými karti kami, aby sa prihlásil ten z nich, ktorý vlastnil pojmy so zodpovedajúcim obsahom. Úlohou tohto -tudenta s modrou karti kou bolo zároveň pojmy nielen pre íta , ale ich i charakterizova a zdôrazni ich význam a funk nos . Ak rie-enie bolo správne a do-lo k nájdeniu správneho páru, v-eci si do poznámkových zo-ítov zapísali podstatu o odhalenom umeleckom prostriedku i postupe z ústnej udovej slovesnosti. Ak rie-enie nebolo korektné, h adala sa správna karti ka.

Ke fle v triede pracovalo 26 -tudentov, pripravili sme 13 párov karti iek:

1. ... a fljú afl dodnes, ak nepomreli.

Pojem: ustálené formuly

fiaci odhalili ustálené formuly ako jeden zo znakov jazyka fantastických rozprávok, ktorý spolu s ustálenou kompozíciou u ah oval zapamätávanie, umofl ovali -írenie.

2. Ke za jednu lyfku zjedol, Ke za druhú lyfku zjedol,
hne na jedno lí ko zbledol. hne na druhé lí ko zbledol.

Ke za tretiu lyfku zjedol,
hne na celé telo zbledol.

Pojem: stup ovité opakovanie (gradácia),

Podstatou tejto ukáľky je kompozi ný princíp gradácie, trojstup ového opakovania, ktorý –tudenti ozna ili za typický prvok nielen epických básní, ale aj rozprávok (napríklad boj s trojhlavým, –es hlavým, dvanás hlavým drakom).

3. Ej, hora, hora, zelená hora, / ktoľe ma do tej hori ky volá.

Pojmy: epiteton constans, deminutívum, zvolanie

Tento text in–piroval fľakov na komparáciu ozdobných a stálych básnických prívlastkov.

4. Uľ Turek ide, uľ vojna bude.

Pojem: synekdocha

™tudenti vysvetľili význam synekdochy a uviedli i al–ie príklady (Slovák cudzie nefľada,...).

5. Sadaj, slnko, sadaj za vysokú horu,

Ak nebude–sada , stiahnem a za nohu.

Pojmy: personifikácia, epiteton constans

Okrem vysvetľenia personifikácie zdôraznili fakt, ľe v tejto udovej piesni uľia vyspievali túľbu, aby sa úmorný de , po as ktorého aľko pracovali, o najskôr skon il.

6. A ke ho chytili v tej hore bobrovskej, A ke ho chytili, tam mu povedali:
chytili tam Jáno–ľka v stolici uľtavskej. Vitaj, vitaj, mladý vtá ik, uľ sme a
chytili.

Prosím vás, pánové, e–te len prvý raz,

dajteľe mi starú babu do mojich rú ok raz.

Pojmy: zdruľený rým, dialóg, epizeuxa, apostrofa, inverzia, epiteton constans, deminutívum, sylabický prozodický systém

™tudenti zdôraznili pejoratívny nádych vyuffitia deminutíva vtá ik; jáno–ľkovskú tematiku ako jeden zo základných znakov ústnej udovej slovesnosti; dialóg ako znak typický pre udové epické piesne; inverziu ó narú–anie prirodzeného slovosľedu z dôvodu dodrľania schémy rytmu a rýmu. Vysvetľili základné rytmické prvky sylabického prozodického systému: izosylabizmus (rovnaký po et slabík vo ver–och, dieréza ó polver–ová intona ná

prestávka, spájanie ver-ov do dvojver-í, združený rým, rytmicko-syntaktický paralelizmus)

7. ierne o i, cho te spa , ráno, ráno, ráni ko
bo musíte ráno vsta . ke vychodí slnie ko.

Pojmy: synekdocha, združený rým, epizeuxa, deminutívum,

Vysvetlili podstatu synekdochy, ktorá patrí medzi umelecké trópy (ierne o i ó as , detail ó pomenúvajú loveka ó celok); epizeuxy ó opakovacej figúry, ktorá vzniká opakovaním toho istého slova alebo skupiny slov za sebou vo ver-í alebo vo vete. Vystihli estetickú funkciu epizeuxy, ale i skuto nos , fle pomocou opakovaného pomenovania (ráno) lovek vyjadroval svoj vz ah k pomenúvanej skuto nosti.

8. Povedzfe mi, povedz, zelený borovec,
i môj milý príde dnes ve er od oviec?

Pojmy: apostrofa, personifikácia, epiteton constans, epizeuxa

Personifikáciu (zosobnenie vecí, zvierat, abstraktných vecí) vnímali –tudenti v súvislosti s oslovením a výzvou. Apostrofu definovali ako re nícke oslovenie, ktorým autor vyjadruje svoj silný citový vz ah; epizeuxou v tomto prípade sa vyzdvihuje nevyhnutnosť a takmer fivotnú potrebu pravdivej odpovede na otázku. Stály prívlastok (epiteton constans) v udovej piesni je pomenúvacím prostriedkom, vyvolávajúcím u loveka obrazy dôverne známeho sveta. Uviedli aj al-ie príklady: ierne o i, ierne hory, sivá holubi ka, trávi ka zelená...

9. ervená ruffi ka v krvi je zrodená Tŕa bych ju odrhnú ,
na skale vyrastená. na teba zabudnú .

Pojmy: symbolické pomenovanie, združený rým

Vysvetlili sme –tudentom význam symbolov (ervená ruffa, pierko, zelený ven ek, epiec, ...), ktoré asto nahrádzali pomenovania z erotickej oblasti a umofl ovali spieva o veciach, o ktorých udové morálne zvyklosti nedovo ovali hovori priamo.

10. Ej, ufl na tej hore lístie erveneje, Ej, spraví si kolibu z jed ovej a iny,
k e fle sa ten –uhaj na zimu podeje? Ke mu zima bude, –ibne do doliny.

Pojmy: vyufflitie zvolaní, zámen a tzv. odkazovacích prísloviiek, zdrufléný rým

V tomto texte z udovej piesne sa zamerali na ásté vyufflívanie zvolaní (ej, oj, hoj, juj, hej), zámen a odkazovacích prísloviiek, ktoré majú pod iarknu intímne dôverný vz ah loveka k svetu.

11. Dolina, dolina, -iroká dolina, Novina, novina, o je za novinu?
dôjde ta, má milá, flalostná novina. azda si si na-iel frajere ku inú?

Nie inú, nie inú, len teba jedinú...

Pojmy: re azovitý spôsob spájania motívov, epanastrofa, symploké, epizeuxa, deminutíva, re nícka otázka, dialóg

V texte sme upriamili pozornos na re azovitý spôsob spájania motívov ó typický znak motivickej výstavby udovej piesne. Vzniká tak motivická stavba strof. Na za iatku strofy sa opakuje motív z druhého ver-a strofy predchádzajúcej. Tieto väzby majú charakter epanastrofy (figúra, ktorá spo íva v tom, fle tým istým slovom sa kon í niektorý ver- a za ína sa al-í ver-).
Tí študenti vysvetlili pojem symploké ako -tylistickú figúru, ktorá vzniká tak, fle sa tým istým slovom za ína aj kon í ver-, strofa alebo celá báse .

12. A ja si nesadnem ku tebe, môj milý, Tvoje ierne o ká sú jak lú e z neba,
lebo by ma tvoje o ká o arili. Ach, Bofle, prebofle, dajfle mi len teba.

Pojmy: prirovnanie, zvolanie, dialóg, apostrofa, zdrufléný rým

V tomto -tvorver-í sme upozornili na prirovnanie, ktoré sa vyufflíva na pomenovanie vlastnosti.

13. Vysoko mesia ik, na nebi pribitý, aleko je hora od íreho po a.
Veru som ja kraj-ia, -uhajko ako ty. e-te som ja alej od môjho frajera.

Ke za ala ere-ni ka rodi , Hore dolinami ier ava sa valí,
Za al som ja k mojej milej chodi . nie je to ier ava, ale sú husári.

Pojmy: významový paralelizmus, personifikácia

Na týchto dvojver-och fliaci dokázali, fle porozumeli kompozi nému princípu, ktorý bol sú as ou uvedomenia si významu. Významový paralelizmus,

základný kompozičný princíp udovej poézie, je dôkazom, že citový vzťah loveka k prírode a k svojmu životnému prostrediu bol vždy veľmi silný. Vysvetlili, že ho tvoria dve paralelné (súbežné) výpovede, z ktorých prvá sa týka prírodného motívu a druhý sa týka ľudského motívu. Navzájom sa tieto motívy významovo posilujú.

Na záver sme, samozrejme, dali študentom možnosť, aby zhodnotili využitie hodiny, vyjadrili svoje pozitívne i negatívne postrehy. Kladne zhodnotili predovšetkým zaujímavú hru s pexesom. Nemali vôbec pocit, že sú na využití, zdalo sa im táto metóda veľmi netradičná a motivujúca k aktívnemu prístupu.

3. Metóda štyroch rohov

Ročník: tretí ročník tvorového gymnaziálneho štúdia

Tematický celok: Svetová medzivojnová literatúra

Téma: Etické a estetické poslanstvo prozaickej tvorby Ernesta Hemingwaya

časové vymedzenie reflexie: 15-20 minút

Ciele reflexie:

a. afektívne sa uvedomiť si hodnotu úprimných a korektných medziľudských vzťahov, význam skutočného priateľstva

sa uvedomiť si hodnotu pevnej vôle zdolávať prekážky a vytrvalo smerovať k svojmu cieľu

b. vzdelávacie sa špecifikovať znaky poetiky E. Hemingwaya

sa sformulovať ideovo-tematický základ pre tituly próz *Starý človek a more*, *Komu zvoní do hrobu*

Pomôcky súvisiace s fázou reflexie: štyri veľké papieri (1,8 x 1,8 m) s pripravenými otázkami a úlohami

Vo fáze reflexie sme pri tejto tematike veľmi efektívne využili metódu štyroch rohov. Do každého rohu rovnako sme umiestnili veľké pracovné papieri s rozmermi približne 1,8 x 1,8 m, aby sa ku každému z nich pohodlne zmestilo

a mohlo písa asi 5-7 študentov. Na tieto papiere sme napísali konkrétne úlohy, ktorých výsledkom bola analýza podstatných znakov a charakteristických významovej a formálnej stránky prozaickej tvorby Ernesta Hemingwaya. študentom sme poskytli krátku inštrukciu, ako postupovať pri vypracovaní úloh. Individuálne mohli prechádzať od papiera k papieru a podľa vlastného úsudku zapisovať odpovede. Upozornili sme ich, že nie je vhodné, aby pri jednom papieri bolo viac ako 6-7 lístkov triedy, lebo v takom prípade by všetci nemohli písať odpovede na otázky. Vysvetlili sme im, že sa môžu aj niekedy vrátiť ku každému papieru. Efektívnosť tejto metódy spočíva v tom, že po návrate k tej istej otázke študent mohol reagovať na odpovede svojich spolužiakov. Tieto odpovede spolužiakov sa stávali pre neho motivujúcim inšpiráciou k doplneniu predchádzajúcich záverov. Mnohí priznávali, že cudzie odpovede ich podnietili na napísanie ďalších nápadov. Bolo však dôležité i to, aby každý študent napísal odpoveď na všetky štyri zadania. Svoje tvrdenia nesmeli zapisovať príliš veľa kým písmom, aby sa zabezpečil dostatok miesta na reakcie všetkých. Dopredu boli informovaní o tom, že tieto vypracované úlohy sa stanú východiskom diskusie na nasledujúcej hodine literatúry.

Do prvého rohu sme na papier zapísali toto zadanie: Na základe prečítaných a interpretovaných textov od E. Hemingwaya vystihnite tzv. hemingwayovský štýl písania.

Táto úloha odhalila úroveň skúsenosti týchto tretiakov. Vyberieme najhodnotnejšie odpovede: tvrdý štýl bez ornamentálnosti, zbytočných a rozsiahlych opisov; hrubý slovník; vyuffňvanie vulgarizmov, ktoré podliarkovali dobu a situáciu, ale aj jemných, citlivých výrazov; nepouffňva rozsiahle zložené súvetia, ale jednoduché vety; hovorový štýl; niektoré asi pripomínajú správu z novin čo prejavil sa ako publicista; jeho príbeh je na prvom mieste, menej sa orientuje na opisy prírody, postáv; vyuffňva hlavne subjektívne rozprávanie v 1. osobe jednotného čísla, aby ústne a presvedčil, že sú to preffňité city, postoje a názory postavy; pútavé rozprávanie.

V druhom rohu bol pripravený papier so zadáním: Prečítali a interpretovali sme novelu Starec a more. Pokúste sa vyjadriť vlastnými slovami

odkaz, ktorý nám zanechal týmto dielom. Zapamätali ste si nejaký citát z tohto diela, ktorý vo vás zarezoval?

Ťudenti vysvet ovali ideovo-tematický základ diela Starec a more v dimenziách podobenstva boja loveka s osudom. Ich konkrétne odpovede odrážali hlbšie vnímanie umeleckého textu: nikdy sa nevzdáva bez ohľadu na námahu, neúspech i utrpenie. „ŠKafldý de je nový de“. Korytnaie srdce bije aj nieko ko hodín po vypitvaní. Ja mám celkom také srdce. Š; Santiago je skutočný hrdina bez umelého zveličovania, opísal jeho ve kos, lebo nechcel stratiť za ťiadnych okolností ľudskú dôstojnosť. ŠBudem bojovať proti nim, kým nezahyniem. Ve loveka nestvorili pre prehry. Mofno ho poraziť, ale nie zahubiť. Š; láska k prírode, ale zároveň i urputný boj s ťou. Š Santiago vedie dialógy s rybou, vtákmi, morom, ale i zároveň zápasí s prírodou; Santiago verí v seba, nikdy by sa nevzdal, lebo veril vo svoje schopnosti a nepočúval hlasy neprajníkov; oslava priateľstva a ľudskej spolupatričnosti; Santiago nezabíja rybu bezdôvodne, s nenávisťou a rutinou, ale s láskou ako rovnocenného súpera v boji, rybolov je jeho ťivobytie, nie zábava; preťliva boj ve mi intenzívne; metaforické vyjadrenia: Santiago. Š prostý prírodný lovek s duchovnou silou, more. Š plavba ťivotom, ryba. Š obsah a cieľ ľudskeho ťivota. Š nie je dôťľité, o sme ulovili, ale ako sme to ulovili, ťralok. Š ťľkosti a prekážky na ťivotnej ceste, ktoré musíme zdolať a nepoddať sa im; Santiago svoju chudobu nevníma tragicky, po celý ťivot sa neriadil materiálnymi hodnotami; Santiago bol tvrdý chlap (bojuje s rybou a zabíja ťraloky), ale zároveň citlivý (vzáh k moru, k ťivým tvorom; o i sú zrkadlom duše. Š Santiagove o i boli nepokorené. Š ŠV-etko v ťom bolo staré, okrem o ťí. Tie mali takú istú farbu ako more a boli veselé a nezdoľné. Š

Na tretí papier sme uviedli zadanie: ŠAko vnímate postavu Manolina z diela Starec a more? Aký mal vzáh k Santiagovi? Ako vnímal Santiago Manolina? Pokúste sa o ťami E. Hemingwaya zovšeobecniť postoj Manolina k starcovi. Š

Tretiaci zapísali tieto vlastné postrehy: Manolin vnímal Santiaga ako svojho dobrého priateľa a skúseného ťuiteľa, spolu chodili na rybolov a mali

i spoločné témy, hodiny sa rozprávali o dosiahnutí, ryba a dosiahnutí; rodielia zakázali Manolinovi chodiť na lov so Santiagom, lebo ho vraj opustilo – astie, ale Manolin si vytvoril svoj vlastný názor (na rozdiel od svojich rodičov stále dôveroval v jeho silu) a rozhodol sa ísť aj u ňom od Santiaga; budúcnosť patrí mladej generácii, ktorá smeruje dopredu, ale neodmieta nadväzovanie na skúsenosti starších; tieto postavy reprezentujú generáciu solidarity; Manolin mal veľa rád Santiaga, plakal, keď videl jeho doráňané ruky, staral sa o neho, nosil mu jedlo, lieky na ruky, noviny; Santiago je symbol loveckého, ktorý si vždy priateľstvo na mori mu chýba najviac nie voda, nie varené mäso, ale ľudský hlas a najväčšie na mori známa samota, uvedomuje si potrebu mať blízkeho loveckého, ktorý nám v krízových situáciách pomôže aj morálne.

Do štvrtého rohu sme na papier zapísali toto zadanie: šMotto knihy Komu zvoní do hrobu je od anglického básnika Johna Donna. Vystihnite jeho poslanstvo. Nájdete súvislosť s knihou? Motto si môžete vybrať raz pre seba. Pod zadanie sme napísali aj znenie motto: šNikto nie je ostrovom samým pre seba; každý je kusom pevniny, kusom súšou; a ak more odmyje hrudku, Európa sa zmení, akoby sa stratil výbežok zeme alebo sídlo tvojich priateľov i tvoje vlastné; smrť každého loveckého umením a, lebo ja som súčasťou loveckého: preto sa nikdy nepýtaj, komu zvoní do hrobu; zvoní tebe.š

Študenti sa vyjadrili k citátu citlivo a s pochopením ideového poslanstva: napríklad vyjadril protest proti vojne nielen individuálne i kolektívne – astie; rozvíja myšlienku, že boj je nevyhnutnou súčasťou života a nemofno pred ním utekať; boj dobrého loveckého nikdy nemôže byť len vecou jedinca, ale záležitosťou celého ľudstva; nemofno sa starať len o svoj svet, o svoje problémy a nevidieť veľké problémy blízkeho suseda, nielen pre seba.

ZÁVER

V našej práci analyzujeme a konkretizujeme špecifiká kritického myslenia v trojfázovom module výučby, jeho nesporných výhodách a prednostiach, ktoré sme dokázali najmä v praktickom využití na vyučovacej jednotke slovenského jazyka a literatúry. Naším cieľom bolo nielen poukázať na využitie tohto moderného spôsobu vedenia výučby, ale aj na vhodnosť zladenia práce s literárnym textom, učitelia z jazyka a štylistickou zlofkou (dotvorenie príbehu). Prezentujeme i efektívnosť synkrézy viacerých zlofiek slovenského jazyka a literatúry (literárnej, jazykovej, štylistickej i komunikatívnej), ktorú dosahujeme prostredníctvom metód kritického myslenia.

V praktickej časti sme podrobne prezentovali adekvátnu realizáciu viacerých metód kritického myslenia (štruktúrovaný brainstorming, Vennove diagramy a clustering,...) so snahou poskytnúť konkrétne inštrukcie ako personalizovať proces výučby, t.j. rešpektovať zvláštnosti študenta a posilovať jeho sebarealizáciu. Preukázali sme skutočnosť, že viaceré iné možnosti kombinovať isté typy metód kritického myslenia v rámci jednej fázy EUR, napr. Vennove diagramy, clustering a myšlienková mapa a voľné písanie.

Zamerali sme sa na diferenciáciu metód na základe vhodnosti v konkrétnych fázach modulu učenia EUR a v evokácii, uvedomení si významu a v reflexii. V rámci evokácie a prvej fázy trojfázového modulu EUR a odporúčame ako najvhodnejšie tieto metódy: silne štruktúrovaný brainstorming (pôsobí lístok, cinquain), round robin, skupinová diskusia, clustering a myšlienková mapa. Práve ony sú adekvátne na to, aby si študenti uvedomili a slovami vyjadrili, čo už je súčasťou ich skúsenostného aparátu o predloženej problematike, zároveň formulujú nejasnosti a pripomienky, ktoré majú k téme a na ktoré budú v ďalšej fáze vyučovania hľadať odpovede. V uvedomení si významu a v druhej fáze modulu učenia a prezentujeme Vennove diagramy, myšlienkovú mapu, voľné písanie, diskusiu, individuálny brainstorming, učenie metódou skladania. Tieto metódy umožnia kvalitnú konfrontáciu pôvodného nártu danej tematiky so zdrojom nových informácií, názorov i kauzálnych vzťahov (literárny text, vyrozprávanie osobnej skúsenosti, prednáška, vhodný

odborný text). V reflexii o v poslednej fáze EUR o sme dokázali opodstatnenos predovšetkým metódy –tyroch rohov, clusteringu, metódy pexesa o h adania párov na základe sémantických vzťahov. Na ich základe –tudenti hodnotne preformulujú vlastné pochopenie tematiky pod vplyvom nových informácií i spolupráce so spolužiakmi, uvedomia si, o nové si osvojili a ktoré skutočnosti sa im potvrdili alebo ukázali ako nepravdivé, ale aj získajú predstavu o názoroch a postojoch svojich spolužiakov i učiteľa.

V praxi sme dokázali, že uplatnenie kritického myslenia vo vyučovaní umožnilo –tudentom slobodne sa vyjadriť, hodnotiť, nezávisle myslieť, otvorene vyjadriť svoje pocity a myšlienky, zodpovedne polemizovať nielen s rovesníkmi, ale aj s učiteľom a, samozrejme, viedlo ich aj k tolerovaniu odlišných názorov, presvedčení a postojov. Môžeme skonštatovať, že –tudent sa za takýchto okolností stáva osobnosťou ako aktívny účastník procesu výučby, spoluautor svojho rozvoja, cíti spoluzodpovednosť za priebeh a výsledky vyučovania. Metódami kritického myslenia a skupinovú prácou sme vytvárali široké spektrum ponúk, výziev k inosti, a práve tým sme zabezpečili rozvoj vnútorných dispozícií, dávali dostatok príležitostí na rozvíjanie a posilovanie schopnosti komunikácie, ale aj konštruktívnej spolupráce i kooperatívneho správania.

Boli by sme radi, keby predkladaná práca v podobe praktických skúseností poslúžila ako inšpirácia pre kolegov, ktorí neodmietnu na odporúčanie vyúfívať vo vyučovaní procese metódy kritického myslenia. Má ambíciu stať sa impulzom na uskutočnenie zmien v duchu skutočnej inovácie vyučovania slovenského jazyka a literatúry na gymnáziách.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

BLAŤKO, M. 2008. *Úvod do modernej didaktiky I*. Košice: Katedra inžinierskej pedagogiky Technickej univerzity, 2008. ISBN 978-80-8073-973-7.

BLAŤKO, M. 2008. *Úvod do modernej didaktiky II*. Košice: Katedra inžinierskej pedagogiky Technickej univerzity, 2008. ISBN 978-80-553-0051-1.

ÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

DOLNÍK, J. 2003. *Lexikológia*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. 236 s. ISBN 80-223-1733-0.

FISHER, R. 1997. *Uíme diti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-966-6.

GAVORA, P. 1995. Kritické myslenie o prehad situácie v zahraničí. In KOLLÁRIKOVÁ, Z. et al. *Východiská ku kritickému mysleniu, teória a prax*. Bratislava: TPU, 1995, s. 93 -95. ISBN 80-85756-18-8.

GAVORA, P. 1992. *Ďiacka a text*. Bratislava: SPN, 1992. ISBN 80-08-00333-2.

GRECMANOVÁ, H. et al. 2000. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. 159 s. ISBN 80-85783-28-2.

HARPÁŠ, M. 1994. *Teória literatúry*. Bratislava: ESA, 1994. 283 s. ISBN 80-85684-05-5.

KATUŠÁK, D. 1998. *Ako píše vysokoškolské a kvalifikačné práce*. Druhé doplnené vydanie. Bratislava : Stimul, 1998. ISBN 80-85697-82-3.

KLOOSTER, D. 2000. *Co je kritické myšlení?* In: Kritické listy, 2000, . 1-2, s. 8 ó 9.

KLOOSTER, D. 2000. *Co je kritické myšlení* [on line]. [cit. 20. decembra 2008]. Dostupné na internete: <<http://www.kritickemysleni.cz/KL1a2/cojeKM.htm> >.

KOLLÁROVÁ, Z. 1995. Model kritického myslenia a zásady jeho rozvoja. In KOLLÁROVÁ, Z. et al. *Východiská ku kritickému mysleniu, teória a prax*. Bratislava: TPU, 1995, s. 23 ó 32.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. et al. 1997. *Rozvoj kritického myslenia...* Bratislava: Iuventa, 1997. ISBN 80-85756-32-3.

KOŠÁLOVÁ, H. 2003. *Branistorming aneb Dovedeme rozpoutat bou i nápad v mozcích našich žáků ?* In: Kritické listy, 2003, . 12, s. 5 ó 7.

KRAJ OVÁ, J., BALÁFIKOVÁ, K. 2002. *Slovenský jazyk pre gymnáziá s osemročným štúdiom II*. Bratislava: Osvetový vydavateľstvo, 2002. ISBN 80-89002-48-X.

KRAJ OVÁ, N., DAŠKOVÁ, A. 2001. *Všeobecná didaktika a terminologické minimum*. Prešov: Manacon, 2001. ISBN 80-89040-09-8.

MISTRÍK, J. 2002. *Lingvistický slovník*. Bratislava: SPN, 2002. 360 s. ISBN 80-0802-70-45.

PETRASOVÁ, A. 2003. *Využitie stratégie EUR...* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. ISBN 8080-9689 14-9-9.

PLINTOVIČ, I., GOMBALA, E. 1988. *Teória literatúry pre stredné školy*. Bratislava: SPN, 1988. 160 s.

Program čítania a písania ke kritickému mysleniu. [on line]. [cit. 28. apríla 2008]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_detaily.php>.

PRUCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

RIPKA, I., IMRICHOVÁ, M. 2003. *Základy slovenskej lexikológie*. Prešov: Fakulta prírodných a humanitných vied Prešovskej univerzity, 2003. 150 s. ISBN 80-8068-207-0.

TUREK, I. 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2005. 360 s. ISBN 80-8052-230-8.

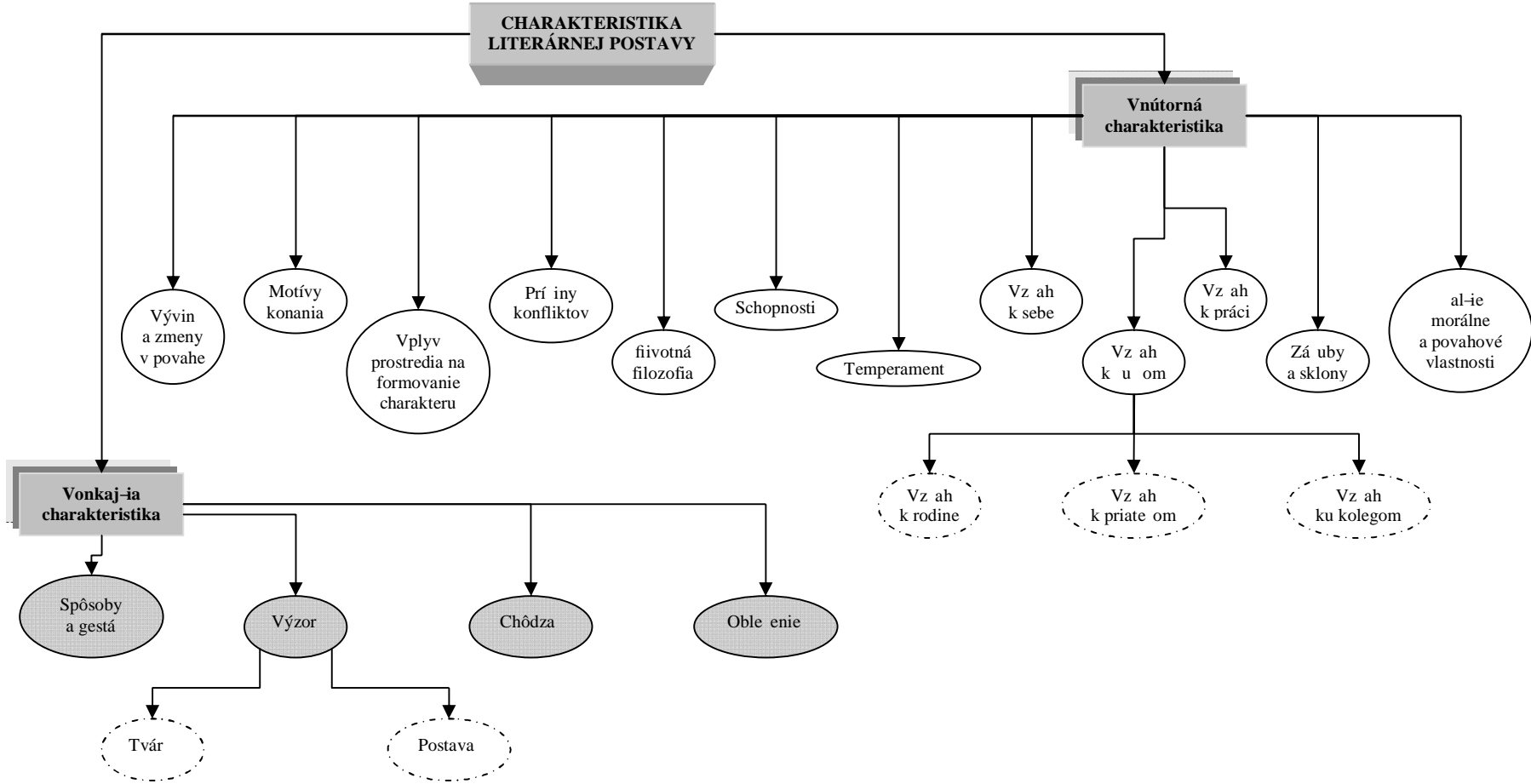
TUREK, I. 2001. *Tvorivé riešenie problémov*. Banská Bystrica: MC, 2001. ISBN 80-8041-390-0.

TUREK, I. 2003. *Kritické myslenie*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. 56 s. ISBN 80-8041-445-9.

ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťa a mládeže*. Bratislava: IRIS, 1996. 230 s. ISBN 80-85756-18-8.

ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. 1990. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava: SPN, 1990.

FIILKA, T. 1987. *Poetický slovník*. Bratislava: Tatran, 1987. 440 s.



Príloha B Dotvorenie literárneho textu o úrovi piatimi skupinami

1. skupina

Uro doma zobral motyku do ruky a začal okopávať záhradu. Niekoľko rokov sa lopotal od rána do večera na poli, v kravíne, dokonca aj ovce kŕmil. Prácu si večermi obľúbil, ani slovom sa nesťažoval. Raz, keď začal orať zarastenú pôdu burinou, uvidel na zemi obrovský zlatý nuget. Rýchlo bežal za kováčom a ten zlato roztavil a úrovi vyrobil zlatú tehličku. Tú podaroval rektorovi, aby ho naučil naozajstnú latinčinu a kúpil nový latinský slovník. Po dlhom štúdiu sa stal múdrou a známou v dedinke, ktorá si ho po rektorovej smrti zvolila za rektora.

2. skupina

Keď začal pracovať, večermi mu to nešlo. Počase sa mu však práca začala páčiť a práca mu išla ako po masle. Zametl dvor, staral sa o gazdovstvo, rýľoval pole a začal aj opravovať strechu. O pár mesiacov vedel všetko opraviť a naučil si aj flenu. Tá mu vo všetkom pomáhala, lebo ho mala veľmi rada. Raz si ho povolal richtár a pochválil ho. Po nejakom čase mu navrhol, aby u neho pracoval. Uro si tak dobre zarobil a svojim deťom mohol kúpiť dreveného koníka a veľkú knihu, z ktorej im každý deň čítal rozprávky.

3. skupina

Kubovi dali v dedine ešte horšiu prácu, akú robil predtým. Musel pásť prasiatka, kopať kanály a spať na sene v mätali, lebo prišiel aj o svoj dom. Vtedy začal chodiť po večeroch do školy, aby sa naučil nielen latinčinu, ale aj iné dôležité veci pre život. Keď skončil školu, vybral sa opäť do sveta, aby získal ešte viac vedomostí. Vo svete stretol figliara, z ktorého sa vtedy stal flobrák. Tak si uro pomyslel: Šeby som si nedal pozor, mohol som skončiť ako on. Nakoniec sa stal slávnym profesorom a bol z neho veľký pán.

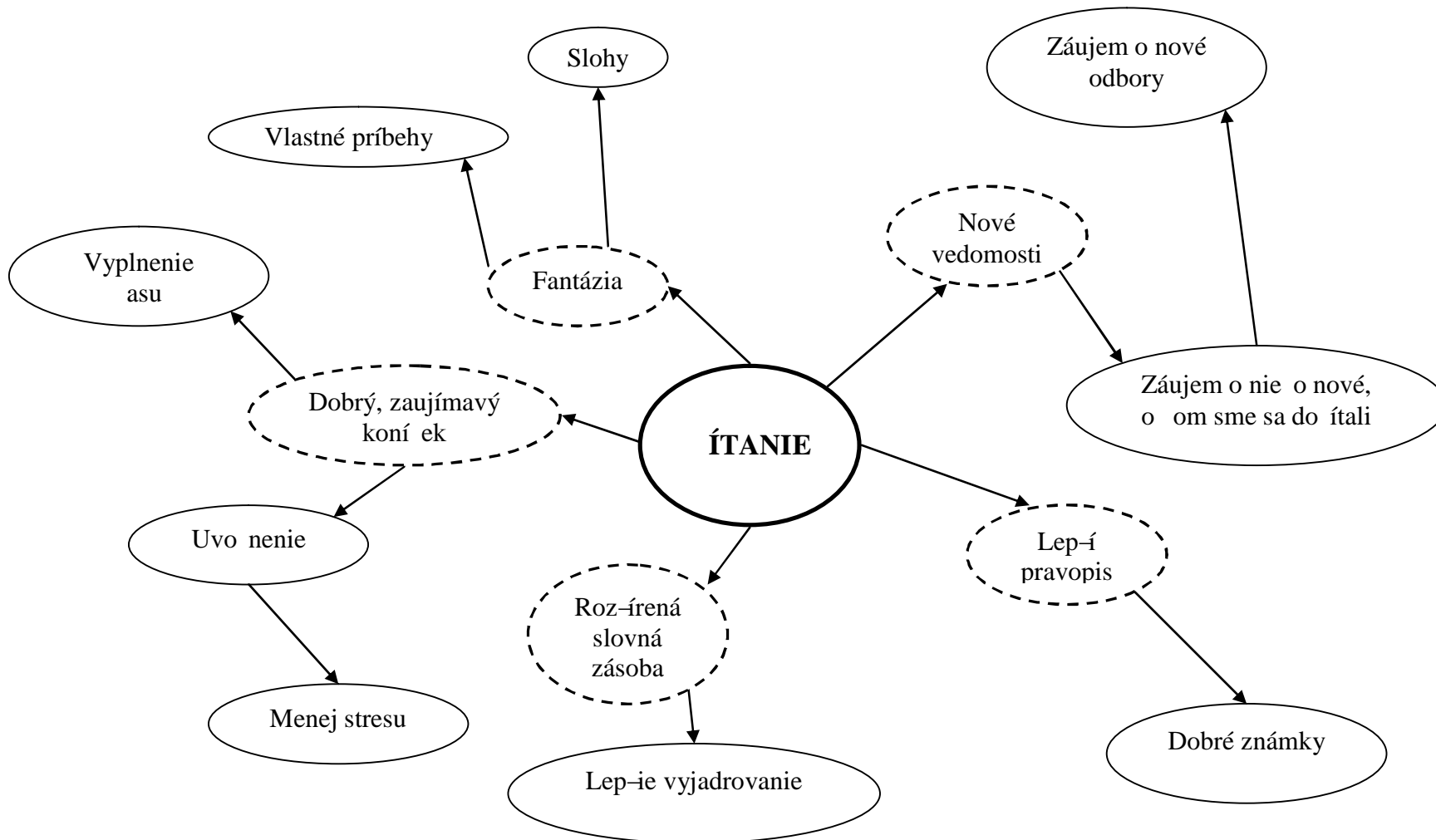
4. skupina

uro sa vyučil u známeho majstra za kováča. Tvrdo pracoval, aby si nasporil na poriadneho učiteľa latininy. Jeho výučba latininy a iných slávnych vied trvala päť rokov. Každý si ho potom vážil, lebo znalosťami latininy ho nikto v meste neprekonal. Vybral sa do sveta a ušiel nikto s ním nevybabral. Vo veľkom talianskom meste si našiel prácu poradcu starostu a začal nový život.

5. skupina

Keď prišiel uro domov, vyplakal sa mame, ako pochopil vo svete. Mama mu so smiechom povzbudila, že aj robota na roli nie je najhoršia. Kubo sa poriadne poučil a odvtedy ani raz nepomyslel na to, žeby sa chcel stať pánom. Jeho polia boli najlepšie obrozené, vždy mal najkrajšiu úrodu obilia. A tak sa stal veľmi bohatým. Čudia si ho v dedine začali vážiť, zvolili si ho za richtára, aj keď nevedel po latinsky.

Príloha B Clustering (myšienková mapa)
Téma: ÍTANIE



Príloha D Vo né písanie

Téma: LISTY ADRESOVANÉ SVOJEJ RADOSTI

Poprad 22.september 2005

Milý as!

Som ve mi rada, že existuje-. Nevieam, o by som bez Teba asi robila. V-ade by som me-kala a ni by v mojom živote nebolo usporiadané.

Ale v era a dnes ráno si ma mimoriadne pote-il. Ke sme mali nejaký af-í predmet, tak si ubiehal rýchlo, ale ke bola zábavnej-ia a zaujímavej-ia hodina, vôbec si sa neponáh al a toto vyu ovanie som si mohla poriadne vychutna .

Dnes ráno som sa nevedela vymota z domu, mal si nejako naponáhlo, a tak som a chcela chyti za nohy, zastavi a posunú aspo o kúsok spä . Ale pochopila som, že nie ja ovládam Teba, ale Ty ovláda- m a. Práve toto mi urobilo ve kú rados , že som a mohla pochopi .

Uvedomila som si, že aj náhlenie v Tvojom prípade má pre m a ve ký význam. Ve v aka Tebe rastiem, zabávam sa, mám stále nové zážitky, ktorými ma prekvapí-. Ke mi ráno zazvoní- svojím pomocníkom ó budíkom, musím vsta z postele a krá a so -koly, ale cestou môflem spomína na to, o si mi dovolil zaíi po as dlhých prázdnin , a hne mi je vesel-ie. Vä -inou letí- akoby rýchlos ou svetla. Ani sa nenazdám a ufl budem maturova , potom príde vysoká -kola, práca a moja vlastná rodina. Nevieam sa do ka , kedy mi toto v-etko nadelí-.

Ale nepriná-a-so sebou každému len svetlé stránky. ákujem Ti, že si ku mne taký láskavý, lebo mi priná-a-len rados . Keby sme a nemali, azda by sme ani neexistovali alebo filii ve ne. Vtedy by sme asi neboli - astní.

Život s Tebou stojí za to! Ufl sa te-ím, ke budem môc prís na Tvoje nové tajomstvá, ktoré zatia predo mnou ukrýva-.

Tvoja kamarátka Janka

Poprad 22. september 2005

Milý môj strom!

Te-í ma, môj verný priateľ, keď si e-ť ako jediný v na-jej záhrade neopadol, aj keď som v poslednom ťase bombardoval Tvoje listy. Pamätá-ť sa, ako sme sa spolu hrali, liezol som po Tvojich konároch, skrýval sa svojimi listami pred mamkou? V poslednom ťase s bratom trávim ve a ťasu v Tvojej korune, kde sme si urobili tajný úkryt.

Tvoje korene sú ako nohy najsilnej-ieho kulturistu a kme ť ako múr nárekov. Ufl nieko kokrát som sa Ti tajne vyflaloval, prezradil nejedno tajné flenie a len Tebe som prezradil, kto má na svedomí rozbité susedovo okno.

Nechcem ani myslie ť na to, flie Tvojich bratov oddelia od kore ťov pre pár zápaliek, papiera ťi pre kus skrine. Ve ť aj vtáci bývajú v Tvojej korune, kde h adajú ochranu, krtko flie pri mohutných kore ťoch a na kvetoch sa mrvia v ely a osy, ktoré -ťípu zlých ťudí. Aj keď te-í- od jari do jesene mnohých, aj tak raz uschne-. Ale je to e-ť ve mi, ve mi ť aleko. Ale znovu sa zrodí- zo svojich jadierok tak, ako na jese ť vflde opadne- a na jar rozkvitne- do krásy.

Viem, flie vyrobí- kyslík asi pre 10 ťudí, ale pre m a je najdôleflitej-ie, flie si iba môj. Nepochopím ťudí, ktorí nemajú radi Tvojich bratov, lebo sem-tam pú- ajú svoje listy na ich chodníky a autá. Ke ť spadne -i-ka Tvojho ihli natého bratranca ť na zem, vyrastie nový strom ek, no ťudia ho spília, postavia doprostred obýva ky, aby mali pod ťo polofli dar ek a o týflde ufl vyschnutý pla e pri kontajneroch.

Chcem sa Ti po akova ť, flie celý rok od jari do jari krá-li- okolie pri na-om dome.

Tvoj Adam

Príloha E Odborný text ó U enie metódou skladania Expertná skupina A ó Slovesný folklór

Folklór (angl. folk-lore ó vedomosti udu) ozna uje v-etko, o súvisí s tradi nou udovou kultúrou, ktorej tvorcom sú rôzne sociálne vrstvy (ro níci, remeselníci, -tudenti). Týmidiom udovej kultúry sa zaoberá etnografia (národopis; náuka o spôsobe flivota a kultúre udu ur itého národa) a folkloristika (náuka o udovej umeleckej tvorbe).

udová slovesnos je sú as ou udovej kultúry. Pod pojem ústna udová slovesnos (slovesný folklór) sa zahr ujú slovesné výtvyry, ktoré po stáro ia flíjú v ústnej tradícii -irokých udových vrstiev (piesne, rozprávky, povesti, porekadlá at .) udovú kultúru okrem udovej slovesnosti tvoria: udová hudba, udový tanec, udové zvyky a oby aje, udové výtvarníctvo, udová architektúra.

Za iatky slovesného folklóru siahajú do ranných dôb dejín udskej spolo nosti, do prvotnopospolného obdobia. V dávnych asoch tvoril sú as magických (kúzelných) úkonov, tzv. obradov, ktorými si chcel lovek nakloni prírodné sily, stelesnené v najrozli nej-ích bofstvách. Aby sa zvý-ila ú innos magických obradov, za ali sa spája so slovnými prejavmi, v ktorých má zárodoky udová slovesná tvorba. Takto vznikli rôzne zaklínadlá a zariekania, ktoré patria medzi najstar-ie udové slovesné prejavy. Snaffili sa nimi odvraca choroby, prírodné pohromy, zvy-ova úflitkovos po nohospodárskych zvierat, no neskôr aj zarieka lásku a pod.

Z jednotlivých magických obradov sa postupne vytváral súvislý sled obradov. Vytvoril sa kalendárový obradný cyklus, ktorý sa viazal k pravidelne sa opakujúcim obdobiam roka. Zvý-enou obradnos ou sa vyzna oval as letného a zimného slnovratu, jarnej a jesennej rovnodennosti (pálenie jánskych oh ov, koledovanie, vyná-anie Moreny, dofinkové slávnosti a obera kové oslavy a pod.). Kalendárový obradný cyklus odráflal po nohospodársky kult zeme, od ktorej závisel flivot loveka. Sformoval sa aj i rodinný obrad, ktorý sa vz ahoval na tri najdôleffitej-ie momenty rodinného flivota: narodenie, svadba a smr .

U nás kres anstvo postupne vytlá alo staré pohanské kultové zvyklosti (napr. vyná-anie Moreny). Staré kulty asom zanikli, slovesné prejavy v-ak trvali alej. Proces zániku pohanskej obradovosti prebiehal pribliflne do 14. storo ia. V dejinách udovej slovesnosti sa vytvára dôleffitý medzník v polovici 15. storo ia. Toto obdobie charakterizuje úsilie o vytvorenie centralistického -átu, ktorý by mohol eli invázii Turkov. Protiturecký odboj sa stal jednou z tém sly slovesnej tvorby. V tomto období sa rozvíjali vojenské, regrútske a historické piesne. V 17. storo í dochádza k úpadku tureckej moci, ale sú asne sa rozvíja boj povstaleckej -achty proti Habsburgovcom a Viedni. Odpor udu proti -achte vyjadrujú piesne a rozprávky so zbojníckou tematikou, ktoré sa roz-írili najmä v 18. storo ia. V 19. storo í popri tradi ných flánroch vznikajú nové napr. realistické a humoristické rozprávky a anekdoty. Najmä v -úrovskom období dochádza k úzkemu zblífleniu folklóru a literatúry. Tak vzniká aj z udovelá piese , ktorá má autora, a tým, fle ju kolektív prijal, stala sa sú as ou udovej tvorby. Od konca 18. storo ia sa obracali poprední slovenskí vzdelanci k udovej slovesnosti, zbierali ju, pretofle ju považovali za zdroj tvorivých podnetov.

Príloha F ó Odborný text ó U enie metódou skladania Expertná skupina B ó V–eobecná charakteristika a –pecifiká udovej slovesnosti

udová slovesnos sa vyvíjala ufl pred vznikom umelej literatúry. V porovnaní s umelou literatúrou sa vyzna uje nieko kými –pecifickými vlastnos ami. Je to predov–etkým ústny charakter jej existencie. Folklórne texty neboli ur ené na ítanie, ale slúfili na po úvanie a sledovanie. udová slovesnos na rozdiel od umelej literatúry flije a roz–íruje sa ústnym podaním, tradíciou. Tíri sa ústnym podaním z jedného pokolenia na druhé. *š Ná– národ, sám v sebe umný, i bez písmen na poli svojich pesní, povestí, porekadiel a hádanôk i zachoval sloven inu... i vzdelal a rozvinul ju pekne.õ* (P.Dob–ínský) Ke fle sa –íril ústne, nevznikali ani jedine né texty jednotlivých diel. udové slovesné prejavy existujú v podobe variantov (obmien). Naj astej–ie sú krajové varianty.

Típecifickou vlastnos ou udovej slovesnosti je i jej kolektívny charakter. Vzniká a vyvíja sa v udovom kolektíve. Každé jednotlivé dielo udovej slovesnosti malo svojho autora. Rozhodujúce v–ak bolo, i udový kolektív jeho dielo prijal. Autor teda musel vyufi také tematické, kompozi né a jazykové prostriedky, ktoré boli v udovom prostredí obvyklé a zaufívané. Dielo muselo zodpoveda umeleckým normám a zvyklostiam udového kolektívu. udový kolektív sa zú ast oval na jeho dotvorení vo varia nom procese (procese obmien). Pôvodný autor oskoro vypadol z povedomia kolektívu, a tak v sú asnosti hovoríme o anonymite autora (autor je pre nás neznámy). Nie každý len konkrétneho kolektívu mal na tvorbe a tradovaní folklóru rovnaký podiel. V individuálnom prístupe k realizácii udovej slovesnosti dominuje selekcia a improvizácia.

Selekcia je výsledkom uplatnenia folklórnych javov v istej konkrétnej situácii obradovej, rozpráva skej, speváckej, ...).

Improvizácia je nosite om inova ných tendencií v interpreta nom procese, najmä v udovom rozprávaní.

udová slovesnos odráfla historickú skuto nos , je cenným prame om poznávania historických udalostí. Je pamiatkou národnej minulosti, svedectvom dejinných osudov, udovej múdrosti a filozofie i odrazom názorov kolektívu.

udová slovesnos na rozdiel od literatúry je javom mnohorozmerným a syntetickým. Slovo sa asto spája s hudbou, s gestami a mimikou, s pohybom a tancom, ale aj s obradovými a magickými praktikami. Folklór je zdrojom národnej tradície. Zobrazuje slovenský národ v mnohostoro nom dejinnom raste, v jeho myslení, cítení, názoroch, túflbach a ideáloch.

I napriek –pecifikám sú medzi udovou slovesnos ou a umelou literatúrou mnohé súvislosti. Umelá literatúra ufl v ase svojho vzniku nadväzovala na bohaté tradície ústnej slovesnosti. Mnohé významné literárne diela vznikli dotvorením existujúcich udových slovesných prejavov (napr. homérske epy). Ústna udová slovesnos po vzniku umelej literatúry nezanikla, ale súbefne s ou flije dodnes. Proces vzájomného ovplyv ovania silnie v niektorých vývinových obdobiach konkrétneho národa. U nás udová slovesnos ovplyvnila

najmä podobu romantickej literatúry. Na druhej strane však i mnohé výtvary umelej literatúry tohto obdobia z udoveli.

Od konca 18. storočia sa slovenskí vzdelanci obracali k udovej slovesnosti. V 19. storočí P.J. Šafárik vydal zbierku udových piesní Písň svetské lidu slovenského v Uhách, v ktorej vyzdvihol krásu udovej reči. Významným zberateľom udových piesní bol Ján Kollár (Národné Zpiewanky). V túrovskom období venovali pozornosť udovým tradíciám Ján Francisci (Slovenské povesti) a Pavol Dobinský (Prostonárodné povesti slovenské; Slovenské obyaje, poverky a zvyky). Túrovskí básnici a prozaici (S. Chalupka, J. Botto, J. Kráľ, J. Kalinčiak) udové piesne a rozprávky nielen zbierali, ale ich aj tvorivo využívali vo svojej tvorbe. Teoreticky sa udovou slovesnosťou zaoberal J. Štúr (O národných povestiach a piesňach plemien slovanských). Koncom 19. storočia zbieraniu slovenského folklóru sa venoval Adolf Peter Zátarecký, ktorý vydal Slovenské príslovia, porekadlá a úslovia. Začiatkom 20. storočia Karol Anton Zátarecký vydal Sto slovenských udových balád a po druhej svetovej vojne najvýznamnejším odborníkom na slovenský folklór Andrej Melicherík vydal rozsiahle dielo Slovenský folklór.

Nezabúdajme, že prostredníctvom udovej kultúry sa preukazuje vzťah k tradíciám vlastného národa, vlastenectvo a národné povedomie.

Príloha G ó Odborný text ó U enie metódou skladania Expertná skupina C ó udová lyrika

Diela udovej slovesnosti leníme na tri základné druhy: lyriku, epiku a drámu.

udová lyrika je najroz-írenej-í druh udovej slovesnosti. Reprezentuje ju udová lyrická piese . Od najstar-ích ías vyjadroval v nej lovek svoje pocity, city a my-íienky, a tak si u ah oval tvrdý kafldodenný flivot. Text jednotlivých piesní je nerozlu ne spätý s nápevom, melódiou.

Z tematického h adiska a z h adiska ú elu, pre ktorý udové lyrické piesne vznikali, rozde ujeme do nieko kých skupín:

1. Pracovné piesne patria k najstar-ím prejavom udového lyrizmu. Trávnice (Bola som na tráve) vznikli a spievali sa pri su-ení a hrabaní sena. Majú charakteristickú ahavú melódiu. Banícke, vala-ské (Ja som ba a ve mi starý) a pastierske piesne vznikli pri práci v bani alebo pri pasení oviec, hydiny a hovädzieho dobytku.

2. Obradové piesne súviseli s obradovými zvyklos ami (Morena, Morena ó predkres anské obdobie). Mnohé z nich zanikli, ale po zániku pôvodných obradov sa stali sú as ou hier mládeffe. Mnohé sa spájali s prírodnými zákonitos ami, napr. s príchodom jari (Fa-íangy, Turíce), s udalos ami ako svadba, narodenie die a a, smr . Koleda (Do hory, do lesa, valasi) je obradová piese , ktorá vznikla v predkres anskom období. Viazala sa najmä k výro ným sviatkom zimného slnovratu. Prebralo a ob úbilo si ju aj kres anstvo. Koledy sa stali pevnou sú as ou Vianoc, vítania Nového roku. Práve v nich sa náboflenské prvky mie-ali s prvkami svetskými, preto niektoré obsahujú zaklínadlá, v ktoré udia verili a dúfali, fle sa stanú skuto nos ou.

3. Piesne s námetmi denného flivota súvisia s beflným flivotom, a preto sú ve mi po etné. Zara ujú sa k nim rodinné piesne (manflelské spolufftie, vz ah súrodencov); uspávanky (Zahrajte mi tichu ko) ó ich ú elom bolo nielen vyjadrenie materinského citu, ale aj úbeznu melódiou a pokojným rytmom urých ovali zaspávanie die a a; úboštné piesne (Zapadá slnie ko) ó druh najroz-írenej-í, ktorý má veselý alebo smutný charakter, odráfla hlboký a opravdivý udský cit. V úboštných pies ach sa vyufflívajú výrazové prostriedky vysokej umeleckej úrovne, napríklad:

Milý môj, milý môj, ruffi ka vo avá, Taká som nezdravá, fle ma ni nebolí
dokým a nevidím, celá som nezdravá. len ma, srdce moje, úbos , láska morí
Slovenský ud vynikal nielen pracovistos ou, ale ja zmyslom pre humor a vtip. Tieto vlastnosti sa prejavili aj v flartovných pies ach (I-eu Macek do Mauacek).

4. Piesne so sociálnym námetom sa viaflu zvä -a na nov-ie historické obdobie. Odzrkad ujú flivot poddaného udu, ktorý vyspieval aflký flivot (Sadaj, slnko, sadaj). V asoch protitureckých vojen (16.-17.storo íe) vznikli protiturecké piesne, no zvä -a sú epické. Od konca 16. storo ía vznikali í regrútske a vojenské piesne. Regrútske piesne odráflajú pocity násilne odvádzaných do vojenskej sluffby (lapa ky), dobrovo ne zverbovaných mládencov pomocou s ubov a odmien (verbova ky) alebo zobrazujú lú enie regrúta s domovom, kamarátmi, s milou (odbera ky). Vojenské piesne sa

tematicky dotýkajú vojenského života v kasárach, výcviku, boja, smrti, návratu späť domov (Pre-porská kasáre). Zbojnícke piesne mali aj silné epické prvky, ale vyjadrovali predovšetkým pocity zbojníka, hŕneho chlapca, alebo ľudí jemu blízkych, vyvolané nespravodlivosťou a túžbou sa pomstiť na tých, ktorí zdieľali jednoduchý život.

Hej, hore háj, dolu háj, hore hájom chodník, Hej, ja musím byť zbojník, bo krivda veľiká, Mój otec, bol dobrý, ja musím byť zbojník nepravosťu pánov, pravda u zbojníka.

So zbojníckou tematikou sa často spája ľudový hrdina Jánošík. Pre národ je zosobnením slobody, spravodlivosti, vzbury proti útlaku (Bol by ten Jánošík).

V súčasnosti slovenské ľudové piesne sú flivé aj vďaka Orchestru ľudových nástrojov (O UN) a rôznym folklórnym súborom (S UK, LÚ NICA).

PRÍLOHA H ó Odborný text ó U enie metódou skladania Expertná skupina D ó udová epika

Diela udovej epiky možno rozdeliť na verované a neverované. Medzi verované epické diela patria mnohé regrútske, vojenské piesne, ale najmä historické piesne s protitureckou tematikou. udová balada (Ka i ka divoká; I-Lo diev a po vodu) patrí k lyrickoepickým verovaným flánrom. Základom jej obsahu je tragický dej, rýchly spád bez odboení, pochmúrna atmosféra, tragický záver a často v nich vystupujú nadprirodzené bytosti. Vyuffívajú i kompozičný postup trojstupovej gradácie.

Neverované epické flánre udovej slovesnosti sú udové rozprávky a udové povesti.

Rozprávka patrí medzi krátke epické flánre s jednoduchým dejom. Sú vyjadrením túfby loveka po dobre a spravodlivosti. V rozprávkach vľdy ví azí dobro nad zlom, krása nad karedosou, morálna istota nad skazenosou, dôvtip nad hrubou silou. Prevláda v nich epické tkanivo, ale vyskytujú sa i lyrické prvky a dramatická konfliktovosť, gradácia a opakovanie tematických a jazykových prvkov). Spravidla sa začínajú a končia ustálenými formulami: *Kde bolo, tam bolo...., Za siedmimi horami a siedmimi dolinami..., fili –astne, pokia nepomreli*. Rozprávky delíme z tematického hľadiska na arovné (fantastické), zvieracie (Starý Bodrík a vlk), realistické, humoristické (O hlúpej flene), dobrodružné (O vecovi).

arované rozprávky sú najstaršie. Vystupujú v nich nadprirodzené postavy a udia s nadudskými vlastnosťami (víly, draci, jeffibaby,...); u o m v nich kodia alebo slúfia rozličné predmety (prútik, prste, obrúsok, hrnek, zlatý vlas,...); zvieratá a predmety konajú ako udia (táto-, lavi ka, piecka,...); sú mi sa dejú rôzne metamorfózy (na holuba, skamenenie, offivenie m tveho,...). V týchto textoch sa odráfla viera loveka, ktorý si nevedel vysvetliť skutočnú podstatu mnohých prírodných javov, flie ich spôsobujú tajuplné bytosti: krikovia, svetlonosi. Odráflajú i túfby udí prekonáva vzdialenosti (sedemmíové filmy), uahova si prácu (sekera, o sama rúbe), ma dostatok potravín (hrnek sám varí, arovný obrúsok), vykonáva spravodlivosť (palica, o tresce). Najastejšie v rozprávkach vystupujú tieto typy hrdinov: 1. kladný hrdina, ktorý chce odstrániť nejaký nedostatok; 2. pomocník (Valibuk, Miesiflezo, lavi ka), ktorý stojí po boku hlavného hrdinu; 3. darca, ó venuje hlavnému hrdinovi arovný predmet alebo dobrú radu; 4. nepriateľ (drak, arodejník) ó nositeľ zla, ktorý je vľdy porazený a potrestaný; 5. nevesta (princezná) ako odmena, ktorú získava hrdina; 6. falošný hrdina, ó vystupuje do popredia v situácii, keď ufl hrdina má dosiahnuť cieľ, do asne získava odmenu, no nakoniec je vľdy odhalený.

Realistické rozprávky vychádzajú tematicky z každodenného flivota, neobsahujú prvky fantastiky. Ich hrdinom je prostý lovek, ktorý neví azí nad zlom pomocou arovných predmetov, ale vlastným dôvtipom a ikovnosou. Obvykle sa dostáva do styku s predstaviteľmi panskej spoločnosti, prevý-i ich rozumom, získava bohatú odmenu na úkor bohatého, hlúpeho protivníka (O troch grooch).

udové povesti sú po rozprávkach najrozšírenejším epickým formom
udovej slovesnosti. Majú vždy istý reálny základ, čím sa líšia od rozprávok.
Povesti majú vo svojom obsahu napriek reálnemu jadru aj veľa neskutočných
javov. Od udových rozprávok sa odlišujú tým, že sa tematicky viažu ku
konkrétnej historickej dobe, osobe, udalosti. Najznámejšie sú povesti
o historických osobnostiach (o kráľovi Matejovi, Jurajovi Jánošíkovi). Miestne
povesti a povesti o pokladoch sa viažu k dávnej minulosti nejakého miesta
(Povesť o streňanských skalách, Povesť o Sitne).

Príloha I – Odborný text – Uenie metódou skladania Expertná skupina E – Udová dramatika a malé formy udovej slovesnosti

Dramatických prejavov sa v slovenskej udovej slovesnosti zachovalo podstatne menej ako prejavov lyrických a dramatických. Udová dráma má mnoho podôb a prejavov. Najstaršiu formu predstavujú obradové hry spojené s predkresanskými zvykmi pri svadbách a pohrebných udalostiach. Na predkresanské zvyky nadväzujú cirkevné a neskôr svetské slávnosti a zvyklosti. Niektoré obradové hry majú jednoduchú stavbu (obchôdzky Lucie, koledy), iné sú divadelne a dejovo zlofitejšie. Často vyuffivajú masky, rekvizity a spev. V niektorých hrách predkresanského pôvodu vystupujú démonické a fantastické bytosti a zvieratá (Morena, Smr). Hoci herci dodržiavajú tradičnú osnovu a dejovú líniu, prehovory voľne improvizujú.

Koledové (obchôdzkové) hry majú pevný, prevažne verovaný text, nevelký rozsah a obsahujú spievané a tanečné zloflky. Spájajú sa so zimným obdobím a Vianocami (pastierske hry s biblickým motívom o Ježišom narodení – jasli kárske hry – Chodenie s Betlehemom, trojkráľové hry – Chodenie s hviezdou). Obchôdzkové hry po dedinách sa spájali aj s faiangami, ktoré sa konali pochovávaním basy.

V 17. a 18. storočí vznikali verované hry s dobrodružnými svetskými námetmi, ktoré skladali učitelia, kázania a dedinskí pismáci. Od začiatku 19. storočia vzniká na vidieku bábkové divadlo (Gáparko a zvieratká). Koľko bábkarstvá spoľnosti – rili národné myšlienky po dedinách od obdobia národného obrodovania. Za posledných sto rokov udové divadlo ustúpilo, takmer zanikli obchôdzkové hry a len čiastočne sa udržali obradové hry. Od polovice 19. storočia sa začala uprednosťovať ochotnícke divadlo, ktoré malo v udovom prostredí podobnú úlohu ako staršie folklórne divadlo.

Detský folklór patrí k najživším zloflkám udovej slovesnosti. Zarámajeme do neho slovesné, hudobné, tanečné, dramatické a pantomimické prejavy detí. Detské hry imitujú rozličné situácie, zamestnania a remeslá.

K malým formám udovej slovesnosti zarámajeme príslovia, pranostiky, porekadlá; detské hádanky, rečovanky (riekanky) a vyítanky. Príslovia obrazne výpovede, v ktorých sa skoncentrovala ľudská skúsenosť, dôležitá pravda alebo mravná zásada: *Kým nevykopeš novú studňu, nepuj do starej. Ako sa do hory volá, tak sa z hory ozýva. Kto lenivo fľije, sám seba bije.* Pranostiky sú výrazom dlhoročnej skúsenosti z pozorovania prírodných javov: *Margita muchám vrece rozväzuje. Na Tri kráľe mnoho hviezd a mnoho zemiakov. Keď január vodu pustí, v ad mu ju zas marec zhusť.* Porekadlá na rozdiel od prísloví neobsahujú udovú múdrosť. Sú zauflivými rečovými zvratmi humorného ladenia, ktoré reagujú na aktuálnu skutočnosť: *ert matku zabil a vyhováral sa, fľe hmla hustá bola. My o vlku a vlk za dverami. Budeš si päť lúza.* Hádanky inotajne pomenúvajú predmet alebo jav pomocou iného predmetu alebo javu na základe podobnosti alebo vnútornej súvislosti. Sú čiastočne súasťou iných flánrov, napríklad udových rozprávok. Môžu vyuffívať i kalambúr (slovnú hru ku): *Ktorý vták má na chvoste raka?* (Straka). Vyítanky a rečovanky (riekanky) sú verované útvary, ktoré sa

od ostatných verovaných útvarov udovej slovesnosti (piesní) odli-ujú deklamačným spôsobom prednes s osobitným rytmickým charakterom. Vyítanky sa vyuffívali ako súas detských hier. Pomocou nich sa vylučovacím spôsobom určila hlavná úloha pri hre, napríklad pri hre na chytačku. Rečovanky boli príhovory detí na adresu zvierat, rastlín alebo prírodných javov pri hre vo voľnej prírode.

*Povedala straka vrane,
že si ony kúpia sane,
že sa budú sankovati
v stodole na slame.*

