

## **Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny**



Milan LIGOŠ a kol.

**Rozvíjanie motivácie u žiakov  
vo vyučovaní slovenčiny**  
(Aktuálne výsledky výskumu a perspektívy)

Ružomberok  
2011

## Autori

Prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc.

PaedDr. Beáta Murinová, PhD.

Mgr. Ivana Halašová

Doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD., m. prof. KU

Mgr. Juraj Holdoš, PhD.

## Recenzenti

Prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.

Prof. PhDr. Brigita Šimonová, CSc.

Za jazykovú stránku textov zodpovedajú autori.

Publikácia vyšla v rámci grantového projektu KEGA č. 3/7052/09  
MŠVVaŠ SR a grantovej úlohy č. 2/2011 Fondu na podporu vedy FF  
KU v Ružomberku

Vydalo Verbum – vydavateľstvo KU v Ružomberku

Tlač a väzba, grafická úprava  
Vydavateľstvo Michala Vaška

Návrh obálky

PaedDr. Jozef Zentko, PhD.

1. vydanie, 2011

elektronické vydanie, 2012

Všetky práva vyhradené

**ISBN 978-80-8084-785-2** – knižné vydanie

**ISBN 978-80-8084-874-3** – elektronické vydanie

---

---

# OBSAH

<b>Predhovor</b> .....	<b>9</b>
<b>1. časť</b> .....	<b>13</b>
<b>Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny (Milan Ligoš)</b> .....	<b>13</b>
<b>Úvod</b> .....	<b>13</b>
<b>1.1 Kontext novej školskej reformy na Slovensku</b> .....	<b>16</b>
<b>1.2 Komplexnosť pri uplatňovaní motivácie vo vyučovaní materinského jazyka</b> .....	<b>41</b>
<b>1.3 Človek v prieniku materinského jazyka ako východisko nového chápania jazykového a literárneho vzdelávania</b> ...	<b>61</b>
Človek a jeho podstata .....	62
Jazyk na podloží chápania podstaty človeka .....	64
<b>1.4 Charakteristika projektu</b> .....	<b>86</b>
Ciele výskumu .....	86
Vymedzenie problému a základné výskumné otázky .....	89
Metodológia a hypotézy výskumu .....	91
Vzorka, metodika a organizácia výskumu .....	93
Základné zložky a princípy PMP SJL .....	103
<b>1.5 Základné výsledky výskumu</b> .....	<b>106</b>
1.5.1 Celkový pohľad na dosiahnuté výsledky vo výskume .....	106
1.5.2 K motivačnej štruktúre žiakov vo vyučovaní SJL .....	112
1.5.3 Program motivačného pôsobenia vo vyučovaní SJL a školský výkon žiakov .....	131
1.5.4 Program motivačného pôsobenia a verbálna tvorivosť žiakov .....	143
1.5.5 Program motivačného pôsobenia na pozadí komunikácie a sociálnej klímy .....	150
1.5.6 Zo sebareflexie učiteľov experimentálnych tried .....	155
1.5.7 Zhrnutie .....	161
<b>Literatúra</b> .....	<b>163</b>

---

---

<b>2. časť</b> .....	<b>169</b>
<b>Vybrané aspekty rozvíjania motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny</b> .....	<b>169</b>
<b>2.1 Motivačné aspekty v intenciách novej školskej reformy (B. Murinová)</b> .....	<b>169</b>
2.1.1 Interakcia a komunikácia v procese rozvíjania komunikatívnych kompetencií. ....	170
2.1.2 Žiak a jeho miesto v komplexnom motivačnom pôsobení .....	177
2.1.3 Z vybraných didaktických prostriedkov motivačného pôsobenia .....	182
2.1.4 Prekážky v rozvíjaní motivácie na hodinách SJL. ....	196
2.1.5 Osobnosť učiteľa materinského jazyka, jeho postavenie a didaktická reflexia v PMP .....	201
Sebareflexia učiteľa .....	202
Odporúčania pre skvalitňovanie práce učiteľa .....	211
Literatúra .....	212
<b>2.2 Možnosti nového ponímania učiva pri rozvíjaní učebnej motivácie žiakov (I. Halašová)</b> .....	<b>214</b>
2.2.1 Charakteristika nových prístupov k učebnému obsahu v dimenziách školskej reformy. ....	214
2.2.2 Motivačné aspekty nového ponímania učiva. ....	223
2.2.3 Zhrnutie a odporúčanie pre prax. ....	235
2.2.3.1 Problematika tvorby tematických výchovno-vzdelávacích plánov .....	237
2.2.3.2 Využitie vstupných výskumných nástrojov ako východísk motivačného pôsobenia. ....	241
2.2.3.3 Výsledky výskumu a záver. ....	250
Literatúra .....	251
<b>2.3 Vzťah verbálnej tvorivosti a motivačného pôsobenia vo vyučovaní materinského jazyka (J. Holdoš)</b> .....	<b>253</b>
2.3.1 Všeobecne o verbálnej tvorivosti. ....	253
2.3.2 Vzťah motivácie a verbálnej tvorivosti .....	255
2.3.3 Analýza výsledkov výskumu a hľadanie súvislostí .....	257

---

2.3.4 Perspektívy rozvoja verbálnej tvorivosti pri motivačnom pôsobení .....	270
Literatúra .....	277
<b>2.4 Interakčný aspekt sociálnych vzťahov v školskej triede základnej školy a jeho vplyv na motiváciu žiakov vo vyučovaní (T. Jablonský).....</b>	<b>279</b>
2.4.1 Kooperatívne vzťahy medzi žiakmi ako významný determinant kvality vyučovania.....	282
2.4.2 Výsledky výskumu.....	293
2.4.3 Aplikácia poznatkov a odporúčania pre pedagogickú teóriu a prax .....	301
Literatúra .....	303
<b>Záver .....</b>	<b>305</b>
<b>Summary .....</b>	<b>308</b>
<b>Prílohy .....</b>	<b>312</b>
Príloha č. 1 .....	312
Príloha č. 2 .....	313
Príloha č. 3 .....	315
Príloha č. 4 .....	316
Príloha č. 5 .....	317
Príloha č. 6 .....	318
Príloha č. 7 .....	319
Príloha č. 8 .....	320
Príloha č. 9 .....	321
Príloha č. 10 .....	322
Príloha č. 11 .....	323
Príloha č. 12 .....	324
Príloha č. 13 .....	326
Príloha č. 14 .....	328
Príloha č. 15 .....	330
Príloha č. 16 .....	323
Príloha č. 17 .....	335





---

## Predhovor

S osvojovaním a používaním materinského jazyka neoddeliteľne súvisí rozvoj celej osobnosti človeka a život v spoločnosti. Tento pohľad v ostatnom čase zreteľne potvrdzujú mnohé výskumy v prírodných aj v spoločenských a humanitných vedách, a to od filozofie, neurovedy, kognitívnych vied, antropológie až k jazykovede, psychológii, kulturológii či pedagogike a i. V tomto zmysle do popredia vystupuje najmä interdisciplinárny, holistický a komplexný prístup k bádaniu človeka a jeho konaniu, čo nemôže obísť ani problematiku ľudskej komunikácie v širokom zmysle slova. Človek ako biologická, psycho-sociálna a duchovná originalita je vo svojej podstate autonómnou bytosťou hovoriacou, mysliacou, dialogickou a vzťahovou v horizontálnych aj vertikálnych dimenziách, slovom, je to komplexná jednota. Pre nás je dôležitý fakt, že medzi základné mocnosti človeka patrí rozum, city a vôľa, s ktorými sa organicky spája jazyk a reč v intenciách dosahovania horizontov integrovanej kultúrnej bytosti. V týchto reláciách nastáva neopakovateľný prienik dynamických síl človeka a jeho činnosti, medzi ktoré jednoznačne patrí aj komunikácia ako základná potreba a neoddeliteľný fenomén jeho plného bytia. Človek má síce predispozíciu alebo dar jazyka a reči, avšak platí, že si ich osvojí len svojím vlastným úsilím a učením sa, aby sa sám potom mohol rozvíjať a komunikovať s druhými ľuďmi. Práve táto otázka ochoty, zameranosti či motivácie mladej generácie poznávať a na kultúrnej úrovni používať materinský jazyk sa stala predmetom záujmu skúmať vyučovanie materinského jazyka v škole na podloží prepojenia vnútorných dynamických síl žiaka k jeho učebno-poznávacej činnosti. Sme totiž presvedčení, že školský výkon žiaka a jeho správanie sa vo vyučovaní materinského jazyka úzko prestupuje s emocionálno-vôľovým

---

a sociálno-kultúrnym vývinom jeho osobnosti, čo sa prejavuje aj v oblasti komunikácie a výrazne sa podpisuje aj pod istú atmosféru a klímu v školskej triede.

Predkladaná publikácia sa zaoberá problematikou učebnej motivácie žiakov vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry (ako materinského jazyka a literatúry) v kontexte nových výzev modernej spoločnosti, osobitne v kontexte novej školskej reformy na Slovensku. Práca nadväzuje na doterajšie bádanie učebnej motivácie žiakov u nás aj v zahraničí, pričom sa špecificky zameriava na učebný predmet slovenský jazyk a literatúra v primárnom a sekundárnom vzdelávaní. Je známe, že problém vzťahu motivácie a učenia sa žiakov vyzdvihli viaceré významné osobnosti, a to prinajmenšom od čias J. A. Komenského cez psychologický výskum k učeniu (od prelomu 19. a 20. storočia doteraz) až k psychodidaktike a predmetovým didaktikám. Na tomto mieste si pripomenieme niekoľko mien, napr. D. R. Kratwohl, J. Piaget, L. S. Vygotskij, B. S. Bloom, K. Balcar, P. J. Galperin, V. V. Davydov, G. I. Ščukina, Y. Bertrand, A. Maslow, C. R. Rogers, J. P. Guilford, F. E. Williams, L.W. Anderson, J. K. Babanskij, zo slovenskej alebo českej proveniencie, napr. V. Kulič, J. Průcha, P. Říčan, J. Mareš, J. Křivohlavý, M. Homola, Vl. Hrabal, ml., J. Hlavsa, T. Pardel, J. Hvozdík, L. Ďurič, J. Skalková, M. Nákonečný, M. Zelina, P. Gavora, I. Turek, E. Petlák, M. Jurčová, J. Jelínek, M. Čechová, M. Ligoš, K. Šebesta, J. Palenčárová a i. Z týchto autorov nám tu prichodí osobitne vyzdvihnúť J. Hvozdíka, lebo sa o. i. venoval otázkam predchádzania školských neúspechov žiakov, školskej psychológii, v ostatnom čase aj motivačno-regulačným procesom v učebnej činnosti žiakov. Tiež nám nedá explicitne nespomenúť M. Zelinu, ktorý ako psychológ a pedagóg ponúkol školskej praxi a odbornej verejnosti viac publikácií, špecificky zameraných na rozvíjanie motivácie a tvorivosti žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese, a to osobitne aj na vyučovanie slovenčiny (pozri lit.).

V práci ponúkame učiteľom slovenského jazyka a literatúry a ostatnej odbornej verejnosti výsledky výskumu, ktorý sme realizovali v r. 2009 – 2011 ako vedecký projekt grantovej agentúry KEGA

---

MŠVVaŠ SR č. 3/7052/09 MŠVVŠ SR s názvom Program motivačného pôsobenia vo vyučovaní slovenského jazyka. Tento rámcový program motivačného pôsobenia vychádza z motivácie ako zákona učenia, preto má prierezový a komplexný charakter, čo sa odrazilo aj v metodologickom prístupe k téme. V podstate sa vzťahuje jednak na zohľadnenie kľúčových motivačných determinantov a princípov, a to v potenciálnej i v realizačnej podobe. Garantom projektu bola Katedra slovenského jazyka a literatúry FF KU v Ružomberku, s ktorou spolupracovali odborné katedry psychológie, pedagogiky a didaktiky tejto univerzity. Išlo nám o zabezpečenie istej miery interdisciplinarity v kombinovanom type výskumu z hľadiska rozvíjania teórie a praxe vyučovania materinského jazyka. Na výskume okrem spomenutých riešiteľov priamo participovalo 14 tried a učiteľov slovenského jazyka a literatúry v primárnom a sekundárnom vzdelávaní na Slovensku, tiež jedna pilotná škola v ČR s dvoma triedami a učiteľmi na 2. stupni ZŠ, pričom o. i. so zainteresovanými učiteľmi a riešiteľmi projektu úzko spolupracovali aj štyria supervízori. Celú výskumnú vzorku (spolu cca 350 žiakov a 16 učiteľov) sme rozdelili na experimentálnu a kontrolnú skupinu. Spolupráca so školami bola najmä v mesiacoch február – december kalendárneho roka 2010.

Cieľom výskumu bolo sledovať špecifické motivačné pôsobenie na žiakov vo vyučovaní materinského jazyka v súčasnej škole a na tomto základe ďalej odkrývať jednak ich aktuálnu motivačnú štruktúru a jednak získať nové poznatky v oblasti istej kvalitatívnej transformácie tejto stránky učebnej činnosti žiakov, a to v úzkej korelácii najmä s výkonovou, komunikačnou a sociálnou oblasťou. Vymedzený problém sa teda nachádza v špecifickom uplatnení zákona motivácie v učebnej činnosti žiakov vo vyučovaní slovenčiny alebo češtiny, pričom predpokladáme pozitívnu súvzťažnosť medzi procesmi motivácie, kognitivizácie, emocionalizácie, axiologizácie, komunikácie, socializácie, kreativizácie a spiritualizácie, resp. kognitívnych a nonkognitívnych procesov vo vyučovaní (porov. Zelina, 1995; Ligoš, 1999 a i.). Na pozadí viacerých výskumov u nás i v zahraničí vychádzame z faktu, že vo vyučovaní materinského

---

jazyka sa postupne s vekom a vzdelávacími stupňami znižuje pozitívna učebná motivácia a celkove prevláda značná neoblúbenosť tohto učebného predmetu, čo sa napokon prejavuje taktiež v neúspechu a slabšom školskom prospechu žiakov. Okrem exploračných a štatistických metód či prirodzeného experimentu, resp. kvázi-experimentu sme vo výskume využili celý rad metód a postupov kvalitatívneho výskumu, napr. pozorovanie, interview, sebareflexiu, fokusovú skupinu, zadávanie otvorených úloh a otázok, analýzu produktov, konštantnú komparáciu, riešenie problémov, spracúvanie projektov, diskusiu, interpretáciu údajov, analytickú indukciu či zakotvenú teóriu a pod. Z cieľa, zámeru, témy a výsledkov riešenia projektu napokon vyvstala celková štruktúra publikácie, ktorá obsahuje dve základné časti. V 1. časti ide o priblíženie kontextu, charakteristiky projektu a získaných výsledkov v syntetickom zmysle (M. Ligoš). 2. časť sa orientuje na vybrané aspekty motivačného pôsobenia vo vyučovaní materinského jazyka. B. Murinová v kap. 2.1 predstavuje motivačný aspekt v kontexte novej školskej reformy, I. Halašová v 2.2 kap. ponúka nový pohľad na učivo zo slovenského jazyka a literatúry na pozadí priamej participácie na projekte. Vzťah motivácie a verbálnej tvorivosti si všíma J. Holdoš v 2.3 kap. a motivácie k sociálnej klíme v triede didaktik T. Jablonský v 2.4. kap.

Na tomto mieste patrí úprimné poďakovanie najmä všetkým žiakom, učiteľom, riaditeľom škôl, supervízorom za ochotu spolupracovať a za aktívnu, angažovanú a konkrétnu účasť na uskutočnení výskumu. Osobitné poďakovanie patrí recenzentom, prof. PhDr. M. Zelinovi, DrSc. a prof. PhDr. B. Šimonovej, CSc. za posúdenie práce.

Budeme radi, ak kniha nájde svojich adresátov najmä u učiteľov a v širokej odbornej verejnosti s tým, že prispeje k účinnému kvalitatívnemu a zmysluplnému rozvíjaniu teórie a praxe vyučovania materinského jazyka a literatúry.

Autori

---

## 1. časť

# Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny (Milan Ligoš)

## Úvod

V pedagogickej teórii aj praxi je organicky prítomná problematika motivácie a motivovania žiakov v ich učebnej činnosti v rámci intencionálneho výchovno-vzdelávacieho procesu. Tento aspekt vystupuje nástožčivo a markantne najmä dnes v kontexte transformácie našej spoločnosti, školy a učebného predmetu materinský jazyk a literatúra, resp. slovenský jazyk a literatúra. Dnešní žiaci žijú v dynamických podmienkach mnohorakých podnetov a faktorov úzko prepojených najmä s globalizačnými tendenciami sveta a na podloží výrazného vplyvu informačných a komunikačných technológií na človeka i spoločnosť. V týchto podmienkach sa rýchlo menia aj požiadavky na školu a jej absolventov. V súčasnosti sme svedkami toho, že zmenené podmienky života si nevyhnutne vyžadujú aj kvalitatívnu transformáciu školy a celého výchovno-vzdelávacieho systému, osobitne na úrovni intenciálneho verejného školského pôsobenia na súčasného žiaka. Týmto spôsobom reforma školy a školstva znamená najmä reformu v oblasti statusu a rozvoja človeka, t. j. v škole na prvom mieste a ťažiskovo žiaka, učiteľa a školskej sociálnej komunity (skupiny, triedy, krúžku, školy), sekundárne aj projektu výchovno-vzdelávacieho programu

---

na centrálnej aj miestnej úrovni. Princiipiálne teda platí, že **školu a inštitucionálne vzdelávanie zmeníme, ak na prvom mieste zmeníme kvalitu a profiláciu učiteľa**, taktiež aj vtedy, keď budeme k dnešnému žiakovi pristupovať inak ako v minulosti, resp. bez autoritárstva, rutinerstva, stereotypov, t. j. diferencovane, neopakovateľne so zreteľom na jeho reálne učebné možnosti a životné kontexty. Jednoznačne, žiak by sa mal stať východiskom, náplňou, cieľom, podmienkou a zmyslom fungovania súčasnej školy. Iná, moderná, inovatívna a kvalitná škola má teda iných učiteľov, žiakov, rodičov, zriaďovateľov, zamestnávateľov („odberateľov“), ktorá ako živý originálny organizmus funguje v konkrétnych podmienkach daného prostredia. Preto s ohľadom na svoje špecifiká a reálne možnosti si musí hľadať svoje miesto v kontexte determinantov pôsobenia na mladých ľudí v reláciách s premyslenou stratégiou a koncepciou svojej profilácie a tvorby autentického výchovno-vzdelávacieho programu, ktorý smeruje k profilácii svojich absolventov a ich základných kompetencií v intenciách ich úspešného uplatnenia v ďalšej študijnej orientácii a v ďalšom živote.

Viaceré reprezentatívne výskumy u nás alebo v zahraničí v oblasti učebnej motivácie žiakov v škole potvrdzujú minimálne tri negatívne tendencie: 1. v školách máme veľa žiakov so slabým výkonom (výsledkami školskej práce), z ktorých polovica až dve tretiny sa učia pod úrovňou svojich daností, možností a schopností 2. celkove pokles učebnej motivácie žiakov s vekom a vzdelávaním 3. pretrvávajúci rozpor jednak medzi cieľmi, očakávaniami a zámermi školy a učebného predmetu, jednak učebnou motiváciou žiaka (pozri o. i. Hvozdík, 1985; 1994; Ligoš, 1999; 2009). Pritom strategicky platí základná axióma o neoddeliteľnom prepojení schopností a možností človeka s jeho motiváciou ako istou jeho energetickou orientáciou, čo prakticky znamená, že učebná motivácia sa v podstate organicky viaže na skúsenosť žiaka s jeho učebnou činnosťou v škole. Neraz sme sa dočítali a presvedčili o tom, že platí jednoduchá rovnica: učebný výkon/výsledok výchovno-vzdelávacieho procesu je v priamej korelácii s danosťami a schopnosťami žiaka na jednej strane a jeho učebnou motiváciou či orientáciou na strane

---

druhej. V našich viacerých výskumoch (od r. 1976) aj v autenticknej pedagogickej praxi (od r. 1969) sme sa o uvedených tendenciách v motivačnom pôsobení vo vyučovaní materinského jazyka permanentne presvedčali, preto sa nazdávame, že tejto problematike treba v nových podmienkach života venovať sústavnú pozornosť. Tento aspekt vyznieva osobitne aktuálne najmä v kontexte novej veľkej školskej reformy, ktorá sa na Slovensku začala prijatím zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní.

V ďalšom texte našej state si priblížime problematiku rozvíjania motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry na podloží najnovších vedeckých poznatkov (najmä lingvistiky a odborovej didaktiky) v súlade s cieľmi a zámermi novej školskej reformy. Vychádzame pritom z presvedčenia, že táto školská reforma ponúka priaznivé podmienky na rozvíjanie nielen kognitívnej sféry osobnosti žiaka, ale aj nonkognitívnej, t. j. afektívnej, hodnotovej, etickej, estetickej či kultúrnej, a to osobitne a špecifickým spôsobom vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry. Naše poznatky o motivácii vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry sa opierajú o širšie interdisciplinárne teoretické podložie v prieniku s pedagogickou praxou na rôznych úrovniach v dlhšom časovom kontinuu. Prezentované výsledky bádania predstavujú súhrn teórie a praxe na báze empirie, vedeckého prístupu aj metafyzického prístupu k človekovi, svetu a jeho prejavom (empíria, veda aj viera v širokom zmysle slova, túžba po dokonalosti, nekonečne a pod.). Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenského jazyka si všimneme z týchto základných východísk a pohľadov:

1. kontextu novej školskej reformy na Slovensku,
2. komplexnosti,
3. človeka v prieniku materinského jazyka,
4. charakteristiky aktuálneho výskumného projektu zameraného na skúmanie motivačného pôsobenia vo vyučovaní slovenčiny,
5. výsledkov výskumu v projekte s načrtnutím perspektívy rozvíjania motivácie u žiakov vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry.

---

## 1.1 Kontext novej školskej reformy na Slovensku<sup>1</sup>

Potreba zmien a transformácie našej školy naliehavo vyvstala najmä na pozadí širších zlomových spoločensko-politických pohybov po r. 1989, a osobitne tiež preto, lebo aj po roku 1989 do r. 2008 sme u nás zaznamenali iba čiastkové „opatrné či kozmetické“ úpravy, modifikácie a inovácie v zmysle istej očakávanej ambície na novú kvalitu výchovy a vzdelávania v spoločnosti. Tieto zmeny bolo nevyhnutné urobiť po období centrálného riadenia školy v totalite smerom k novým hodnotám a zámerom v demokratickej spoločnosti. Do r. 2008 však boli na scéne u nás skôr iba isté nevýrazné a nekoncepčné kroky, ktoré nemohli viesť k reálnemu kvalitatívnemu prerodu nášho školstva v duchu nových trendov a tendencií vo vzdelávaní vyspelých krajín sveta.

Týmto spôsobom sa stalo, že **nová školská reforma na Slovensku bola „rázne“ spustená v r. 2008 prijatím zákona o výchove a vzdelávaní č. 245/2009 Z.z.** (Dostupné na: [http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/245\\_2008.pdf](http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/245_2008.pdf)). Stalo sa tak bez adekvátnej prípravy škôl a učiteľov, veľmi rýchlo, a to bez experimentálneho či pilotného overovania základných pedagogických dokumentov, navyše, žiaľ, v značnej miere na základe politického rozhodnutia a bez aktívnej účasti odbornej verejnosti či participácie rozhodujúcich aktérov (determinantov) výchovno-vzdelávacieho procesu, t. j. učiteľov, žiakov a študentov, rodičov, médií, zamestnávateľov, verejnosti a pod. Podľa nášho názoru, práve v tomto treba vidieť hlavnú príčinu jednak **rozpačitých začiatkov a rôznych protirečivých či kontroverzných postojov k novej školskej reforme**, jednak však aj **vážnych problémov pri**

---

1 Podstatnú časť tejto kap. tvorí modifikovaná podoba príspevku, ktorý autor pripravil na celoslovenský Odborný seminár venovaný aktuálnym otázkam slovenského jazyka a literatúry, organizovaný SAUS v Bratislave 10. a 11. februára 2011. V plnom znení prezentovaný príspevok s názvom V reforme treba pokračovať vyjde v pripravovanom zborníku K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry V. (Bratislava: UK, 2011). Vyšiel v plnom znení tiež v periodiku Slovenský jazyk a literatúra v škole, 57, 2010/11, č. 5 – 6, s. 138 – 152.



---

**jej realizácii a naplnení.** Dá sa povedať, že východiská a základ sú v podstate dobré, ale ťažkosti a nedostatky sú v stratégii, taktike a konkretizácii, v koncepcii a komplexnosti, resp. v absencii komplexného premysleného prístupu. Tieto problémy a nedostatky sa sekundárne, logicky, prirodzene, v špecifickej a konkrétnej podobe prejavujú aj v učebnom predmete *slovenský jazyk a literatúra* na všetkých stupňoch vzdelávania v rámci vzdelávacej oblasti *jazyk a komunikácia*. V tejto kapitole si priblížime najmä východiská, stratégiu, koncepciu a komplexnosť školskej reformy v slovenskom jazyku a literatúre, pričom na ilustráciu istého pozitívneho trendu si všimneme učebnicu slovenského jazyka pre 7. ročník základnej školy z r. 2010.

V našom vystúpení na konferencii SAUS-u v júni 2008 s názvom Ako pomôcť úspešnosti novej koncepcie SJL (pozri časopis *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, r. 55, 2008/09, č. 1 – 1, s. 2 – 11) sme o. i. spomenuli, že „nová školská reforma má šancu na úspech prinajmenšom z týchto dôvodov: – nový školský zákon z r. 2008 má komplexný charakter a anticipuje tendencie, ktoré sú deklarované v školskom vzdelávaní a školskej výchove v rámci SR (projekt Milénium) a EÚ, pričom implementuje aj medzinárodné normy pre klasifikáciu vzdelávania (ISCED) do slovenského školského systému“ (s. 8). Vzhľadom na rýchlosť, s akou bola nová školská reforma rámcovo „spustená“ tu odporúčame využiť prechodné obdobie na jej úpravy, profiláciu a dopracovanie. Aj teraz, s odstupom troch rokov, si myslíme, že nový školský zákon vytvára priaznivé predpoklady pre zásadnú, resp. **velkú školskú reformu**, je teda vhodným rámcom a východiskom pre jej zmysluplné uskutočnenie aj v reláciách a intenciách tzv. **malej školskej reformy** (pozri ďalej, nižšie). **Týmto kľúčovým dokumentom** sme jednak nadviazali na pokrokovú tradíciu i novšie aktuálne projekty a zámery nášho školstva, jednak **sme sa prihlásili do medzinárodného vzdelávacieho priestoru vyspelých krajín Európy a sveta**. Školským zákonom č. 245 z r. 2008 SR do svojho školského systému oficiálne implementovala medzinárodné normy a dokumenty pre klasifikáciu vzdelávania, pričom za osobitnú zmienku určite stojí fakt, že už ako člen EÚ pri-

---

jala do tohto legislatívneho rámca aj Odporúčania EP a RE o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (Odporúčanie č. 2006/962 ES). Okrem toho spomenutý školský zákon zohľadňuje uplatnenie najnovších poznatkov v oblasti výchovy a vzdelávania v spoločnosti (didaktiky, didaktických kategórií a pedagogických dokumentov, psychológie, antropológie, teórie učenia, koncepcie výučby, profilácie školy, žiaka a učiteľa, riadenia/kvality výchovy a vzdelávania, a pod.). K naznačenému prvému bodu tejto kapitoly sa dá teda celkovo povedať, že východiská v novom školskom zákone z r. 2008 sú rámcovo nastavené dobre, adekvátne a vhodne pre novú školskú reformu v SR. **Zákon predstavuje opodstatnený legislatívny rámec a relevantné východiská pre kvalitatívnu transformáciu našej výchovno-vzdelávacej sústavy.** V čom sa teda ukazujú problémy a prečo sa často v ohlasoch z pedagogickej praxe aj verejnosti objavuje rozpačitosť či kontroverzné názory a postoje pri jej naplňaní? Pokúsime sa na niektoré aspekty ďalej stručne poukázať a poodkryť niektoré vybrané príčiny alebo súvislosti.

Okrem už vyššie spomenutej rýchlosti a nepripravenosti (škôl, učiteľov, učiva, podmienok, dokumentov, prostriedkov atď.) sa pod vážne problémy podpísali politické a neodborné zásahy či ambície čelných predstaviteľov školstva, z čoho sa odvíja **absencia cieľavedomej stratégie a taktiky pri realizácii reformy.** Škoda, že v školstve sa stále výrazne premietajú politické zmeny v spoločnosti, a to synchronne aj inkluzívne v rámci jej demokratizácie a transformácie. Takisto v tomto prípade, žiaľ, platí známa skúsenosť, že zákony a ich pekné zámery či myšlienky síce máme, ale ich nedodržiavame. Týmto spôsobom sa teda potvrdzuje fakt, ktorý sme uviedli v našom cit. príspevku z r. 2008 v súvislosti s neúspešnosťou reforiem v minulosti. O. i. tu pripomínáme: „deklaratívnu podobu nových či kvalitatívnych zmien v základných pedagogických dokumentoch pre školu a učebný predmet SJL“ alebo „nesystémový, chaotický, sporadický a nekonceptný, nekompetentný charakter zmien či reforiem“ (pozri op. cit., s. 7). Teda zákon, východiská, zámery a rámcový (všeobecný) štátny vzdelávací program (ďalej ŠVP) vyzerajú síce pekne, moderne a perspektívne, ale realita je iná, resp. celkove

---

sa nedarí tieto predsavzatia realizovať, naplniť a konkretizovať. Na ilustráciu tohto problému si dovoľíme tu za všetky oblasti uviesť aspoň tri príklady.

Prof. Ivan Turek, jeden z autorov známeho projektu Milénium, nedávno v novokreovanom časopise Didaktika uverejnil závažný príspevok K aktuálnym otázkam didaktiky na základných a stredných školách v SR (Didaktika, november – december, 2010, s. 13 – 18), v ktorom analyzuje, hodnotí a interpretuje najzávažnejšie problémy našej školy na pozadí zistenia, že kvalita školstva v SR sa skôr znižuje ako zvyšuje. Zmieňuje sa tu o podmienkach, cieľoch, učive, kompetenciách, koncepcii, efektívnosti či skôr neefektívnosti vyučovacieho procesu a o ďalšom vzdelávaní učiteľov. Z jeho myšlienok vyberáme aspoň tieto: „Naše školstvo nemá žiadnu strednodobú a dlhodobú koncepciu... Nie je vytvorený žiadny zmysluplný a efektívny kariérový systém... Treba zásadne zmeniť personálnu politiku v školstve (a nielen tam), aby rozhodujúcim kritériom pre výkon riadiacich funkcií boli osobnostné predpoklady, vzdelanie, pedagogické a manažérske schopnosti a skúsenosti, nie stranícka príslušnosť, rodinkárstvo, známosti a pod.... Amatérske riadenie školstva výrazne prispieva k súčasnému neuspokojivému stavu“ (s. 14). Ďalej: Každá fakulta pripravujúca budúcich učiteľov by mala mať svoju „*fakultnú školu*“... Jedným z hlavných nedostatkov brániacich zvyšovaniu kvality vyučovacieho procesu je predimenzovanosť učiva... Žiaľ ani pedagogická teória neurčila zatiaľ exaktné kritériá, čo to je základné učivo a nevypracovala ani konkrétne návody, ako určiť základné učivo v jednotlivých vyučovacích predmetoch... Nie je jasné, ako konkrétne rozvíjať kľúčové kompetencie, a najmä ako merať a hodnotiť úroveň ich rozvoja u jednotlivých žiakov... Argument, že štát je chudobný a nemá na školstvo financie, neobstojí, pretože bez kvalitného školstva nikdy financie ani mať nebude... v praxi to vyzerá aj tak, že učitelia „naháňajú“ kredity účasťou na pre nich málo potrebných školeniach“ (s. 15, 16, 17). Ale aby sme neostali iba na Slovensku. **S novou kompetenčnou pedagogikou majú zjavné problémy aj v iných krajinách vyspelého sveta.** Napr. na pozadí hodnotenia výsledkov

---

medzinárodného merania PISA A. Riebel v Nemecku aktuálne píše o tom, že sa v ostatnom období sleduje skôr dosahovanie lepších výsledkov v testovaní namiesto budovania základných vedomostí a zručností v intenciách rozvíjania osobnosti žiaka. Podľa neho žiak by mal konečne stáť v centre pozornosti vzdelávania, nemalo by nám ísť iba o sledovanie čitateľskej, matematickej a prírodovednej kompetencie, ale o rozvíjanie osobnosti, prinajmenšom aj o historické a estetické vzdelávanie, t. j. aj o ďalšie kompetencie žiaka. Týmto spôsobom podľa A. Riebela v ostatnom čase nemecká politika myslí len na tabuľky (Bundesligtabellen) a rankiny z hľadiska testového umiestnenia, pričom jej unikajú hlavné problémy vzdelávania, ako je nedostatok kvalitných učiteľov, problém s počtom žiakov v triedach a značné „výpadky“ (Unterrichtsausfälle) vyučovania (Noch immer fixiert auf Pisa, in Die Tagespost, r. 63, č. 145, 7.12.2010, s. 1). A do tretice ešte uvedieme niektoré myšlienky z príspevku B. Syneka, ktorý vyvolal diskusiu na blogu denníka Sme (uverejnené aj časopise Slovenský jazyk a literatúra v škole, 57, 2010/11, č. 3 – 4, s. 102 – 108; ďalej i SJLŠ). V jeho článku Vyučovanie sa skončilo, zabudnite! na margo novej učebnice autorov Gregorová, I. – Lapitka, M. Literatúra pre 1. ročník gymnázií a stredných odborných škôl (Bratislava: SPN – Mladé letá, 2009) o i. píše: „Autori Literatúry pre 1. ročník gymnázií a stredných odborných škôl rezignovali na možnosť predstaviť literatúru ako živý organizmus, ako niečo, čo môže tvoriť našu každodennosť a byť súčasťou umenia a kultúry vôbec. V ich podaní je literatúra mŕtva, odsúdená len na to, aby sme sa o nej učili. Je to škoda. Veľká škoda. Už aj preto, že autorská dvojica... opustila chronologické osnovanie učiva, nahradila ho žánrovým a tým vzbudila očakávanie, že literatúru, jej vyučovanie, konečne priblíži životu.“ B. Synek v závere konštatuje „pretrvávajúcu akademickosť, neprirodzenosť, nezaujímavosť, autoritársky prístup k žiakom vyjadrený slovom „musíš“ a nie „chceš“, a teda v konečnom dôsledku poukazuje na nepedagogickosť pedagogiky“ (In cit. SJLŠ, s. 104). Tieto myšlienky, výzvy či apely B. Syneka opäť čitateľa (adresáta) podnecujú k zamysleniu, kde sa naše školstvo nachádza, ako je to naozaj so školskou refor-

---

inou a čo ďalej v našom učebnom predmete. Poďme sa pozrieť na problém v ďalších súvislostiach a kontextoch.

Preto aj logicky a premyslene, aspoň sa tak nazdávame, zaradila N. Ihnátková do spomenutého čísla časopisu Slovenský jazyk a literatúra (57, 2010/11, č. 3 – 4, s. 109 – 110) aj istú svoju výpoveď s názvom O vyučovaní literatúry, v ktorej reaguje na apel B. Syneka a uverejnenú internetovú diskusiu. N. Ihnátková tu spomína konkrétny kontext a nedávnu genézu pri tvorbe vyučovania literatúry na stredných školách, pričom v zhode s B. Synekom v podstate odobrujú novú koncepciu učiva, najmä jej žánrovo-tematické osnovanie, avšak výber textov, poradie druhov a žánrov, taktiež spracovanie učebnice literatúry by si žiadal „premyslenejší prístup“. Podľa Ihnátkovej modernosť a efektívnosť učebnice literatúry „(najmä pre SŠ) nespočíva v tom, že jej strany sú rozčlenené množstvom úloh a doplnené množstvom obrázkov a citátov, v niektorých plánoch, ale že jej výklad primerane a postupne vedie čitateľa k určitému súhrnu poznatkov, aplikácií a úvah“ (op. cit., s. 109 – 110). S týmto zistením N. Ihnátkovej súhlasíme, pričom v zhode s ňou ešte navyše podčiarkujeme, že **treba rozlišovať medzi rôznymi druhmi učebných textov, resp. materiálmi učebno-učebnicového komplexu**, ako je učebnica, čítanka, cvičebnica, príručka, zbierka a pod. Na tomto základe potom autorka Ihnátková vyzdvihuje aj nové poňatie čítanky od K. Dvořáka, na ktorú prišiel do časopisu Slovenský jazyk a literatúra priaznivý ohlas od J. Lomenčíka, a to v intenciách **uplatnenia zážitkového chápania umeleckého** textu (pozri, op. cit., s. 110). V podobnom pozitívnom duchu v tomto čísle periodika Slovenský jazyk a literatúra vyznieva uverejnenie recenzie publikácie E. Vitězovej Súčasná literatúra a škola (Nitra: FF UKF, 2009) od G. Magálovej s názvom Hodina literatúry – hodina hľadania odpovedí (In SJLŠ, 57, 2010/11, č. 3 – 4, s. 127 – 128). Hoci sa vysokoškolský učebný text E. Vitězovej primárne orientuje na maturitný ročník stredných škôl, relevantné je, že v jej diskurze do popredia vystupujú najmä tri aspekty, resp. zložky/etapy práce s literárnym textom: 1. priame čítanie textov 2. rozhovor o nich 3. interpretačný záber (s. 127). Podľa G. Magálovej sa autorke E. Vitězovej podarilo

---

„spojiť literárno či didakticko-teoretické východiská s praktickou rovinou odkrývania literárneho textu“ (s. 128).

Uvedené, ale aj iné ohlasy, osobitne z pedagogickej praxe, jasne poukazujú na **potrebu zmeny vo vyučovaní literatúry**. Ako sme na viacerých miestach a viackrát zdôraznili, umelecká literatúra (slovesné umenie) by mala byť ťažiskovo, najmä na vyšších stupňoch vzdelávania, zaradená do vzdelávacej oblasti *umenie a kultúra*. Prirodzene, paralelne by umelecká literatúra bola aj organickou súčasťou učebného predmetu slovenský jazyk a literatúra najmä na báze rozlišovania vecnej a umeleckej literatúry, nehovoriac už o jazyku a výrazových prostriedkoch alebo postupoch v špecifických sférach a štýloch komunikácie, ku ktorým jednoznačne patrí aj literárno-estetická komunikácia (okrem vecnej, interpersonálnej, mediálnej, odbornej a pod.). Takto v učebnom predmete SJL by bola kľúčová problematika jazyka a komunikácie v materinskom jazyku, v literatúre (literárne umenie, literárna výchova) v rámci danej vzdelávacej oblasti by zasa bola ťažisková umelecká literatúra a literárno-estetická komunikácia. Na tomto základe by bolo možné potom očakávať a predpokladať, že by sa o. i. dal uplatniť vo výraznejšej miere aj čitateľsko-zážitkový, resp. čitateľsko-estetický model, osobitne však integračno-korelačný prístup k literatúre v úzkom prepojení (syntéze, integrácii, inklúzii, paralele, relácii, intertextovosti a pod.) s inými druhmi umenia. Učebnica literatúry by alternatívne mohla mať podobu istého podnetu na čítanie, analýzu, intencionálne hodnotenie a interpretáciu umeleckých diel. V tejto súvislosti ako nasledovaniahodný príklad uvedieme jednu zo starších publikácií (ešte z čias socializmu, preto je v istých polohách čiastočne poznačená týmto obdobím), ktorá by mohla byť inšpiráciou pre tvorbu nových učebníc, resp. čítaniek pre základné a stredné školy, prípadne odbornou príručkou pre učiteľov. Podľa nášho názoru do tohto radu patrí viacdielna kniha od Milana Zemana a kol.: *Rozumět literatuře. Interpretace základních děl české literatury* (1. diel. Praha: SPN, 1986. 395 s.).<sup>2</sup>

---

2 Publikácie tohto (interpretačného) charakteru sa v ostatnom období objavili aj na Slovensku, napr. v *Studia Academica Slovaca*, na viacerých univerzitách (v Bratislave, Nit-

---

Na tomto mieste nám prichodí pripojiť ešte jednu poznámku. Totiž vyššie naznačený pohľad B. Syneka istým spôsobom avizuje o. i. potenciálne nebezpečenstvo, aby sa nestal zasa iný extrém v oblasti učiva z literatúry či o literatúre. Ide o to, aby pri koncipovaní literárneho učiva a učebného textu literatúry po opustení literárno-historického prístupu a priklonení sa k systematickému variantu a k žánrovému usporiadaniu učiva – sme sa opäť nedostali k literárno-teoretickému, t. j. zasa k literárnovednému (vecnému, štruktúrno-systémovému a štruktúrno-funkčnému vyučovaniu literatúry, resp. o literatúre v zmysle štrukturalizmu, systému, deskripcie, analýzy (z hľadiska poznávania štruktúry diela, žánrov, štýlu, štylistických figúr, výrazových prostriedkov, metakomunikácie a pod.), a to na úkor ťažiskového, primárneho čitateľského a zážitkovo-kultúrneho modelu. Vráťme sa však teraz k avizovaným základným okruhom tejto state.

**Hlavný problém novej školskej reformy vidíme v spomínanej nepripravenosti, ale aj v absencii premyslenej stratégie, taktiky a komplexnosti pri jej štarte, najmä však v oblasti jej konkrétneho procesu, resp. v reálnej aplikácii.** Okrem východísk predstavených v zákone ide, žiaľ, zväčša o náhodnosť, improvizáciu, nesystémovosť v čiastkových otázkach a oblastiach. Prejavuje sa to aj v tom, že nechýbajú len nové učebnice, nehovoriac už o alternatívnych, ale aj viac dokumentov a didaktických prostriedkov na centrálnej úrovni, pričom miestna alebo školská úroveň je zväčša ponechaná sama na seba podľa sloganu „pomôž si, ako vieš“ pri profilácii školy či pri tvorbe školského vzdelávacieho programu a kurikula (z centra nestačí zverejniť iba istý vzorový dokument školského vzdelávacieho programu). **Štátny vzdelávací program síce stanovuje základné vzdelávacie oblasti a cieľové požiadavky v podobe kľúčových kompetencií, avšak ich prepojenosť s učivom, rozvíjaním a kontrolou je viac ako problematická.** Súhlasím s I. Turekom (2010, op. cit., s. 16), že nie je jasné v pedagogickej teórii ani v praxi, ako „konkrétne rozvíjať kľúčové kompetencie“,

---

re, B. Bystrici, Prešove), v SAV a inde.

---

ako ich merať a hodnotiť, taktiež je problém v stanovení základného učiva vôbec a v jeho konkretizácii v jednotlivých vzdelávacích oblastiach a učebných predmetoch. Predsa, ak máme istú konkrétnu predstavu o cieľoch, profile školy a kľúčových kompetenciách jej absolventov, tak na tomto základe si určujeme, vymedzujeme **učivo ako náplň a rozhodujúci didaktický prostriedok na dosahovanie cieľov**. Je zrejmé, že tieto ciele a učivo by mali byť **konkretizované v jednotlivých vzdelávacích oblastiach a učebných predmetoch, a to na centrálnej aj miestnej a školskej úrovni**. Status a opodstatnenie jednotlivých učebných predmetov potom vychádza z toho, že pomáhajú, participujú pri dosahovaní, operacionalizácii výchovno-vzdelávacích cieľov v podobe kľúčových kompetencií žiaka a pri profilácii danej školy aj jej absolventov. Z tohto pohľadu je logické, **že v každom učebnom predmete treba špecifickým spôsobom stanoviť učivo** (základné a iné, t. j. rozširujúce, doplňujúce, priezovné, aktualizácie a pod.) najmä **v stratégiách a učebných osnovách**, ktoré smerujú k dosahovaniu daných cieľov a kľúčových kompetencií. Lenže tento postup, prístup a proces musí byť sústavne sledovaný aj kontrolovaný, inak koncepcia a práca takpovediac „visí vo vzduchu“, je vágna a nič neprináša. Netreba teda zabúdať na reálnu procesuálnu stránku reformy, a to na úrovni centra i školy, potom aj učiteľa a učebného predmetu v celom systéme konkrétnej prestavby, reformy či transformácie. **Ak neexistujú minimálne vstupy a výstupy zo systému**, ani evidentná náplň učebného predmetu či aspoň vzdelávacej oblasti, tak tento učebný predmet logicky stráca svoje opodstatnenie a jeho zaradenie do vzdelávacieho programu je formálne, resp. administratívne a deklaratívne.

Uvedený problém spomíname na tomto mieste najmä preto, lebo stále sledujeme a kontrolujeme primárne iba čitateľskú, matematickú a prírodovednú gramotnosť (PISA, PIRLS), štandardné skúšky, vstupy a výstupy robíme zväčša iba z vyučovacieho (materinského) jazyka s literatúrou, matematiky, resp. z cudzieho jazyka, pričom ostatné učebné predmety a vzdelávacie oblasti pri najmenšom pri prestupe na jednotlivé vzdelávacie stupne ostávajú doslova nepovšimnuté. Podľa nášho názoru je to vážny, relevantný



---

problém a treba ho riešiť najmä v rámci konkrétnej školskej praxe, t. j. v rámci tzv. malej školskej reformy. Veď predsa **každý učebný predmet by mal špecificky participovať a nie byť svoja zodpovednosť** v oblasti profilácie školy, v rozvoji a kompetenciách osobnosti žiaka. Ak sa toto má naplňovať, tak musia byť v týchto predmetoch a oblastiach nielen „formálne“ a všeobecne spracované vzdelávacie programy, ale jednoznačne aj kontrolované vstupy a výstupy s jasne vymedzenými kritériami. Najvhodnejšie by bolo štandardné meranie na vstupe a výstupe v jednotlivých vzdelávacích stupňoch, t. j. na úrovni ISCED 0, 1, 2, 3, u nás predovšetkým na konci 4., 9. ročníka a potom záverečná alebo maturitná skúška. V 4. a 9. ročníku ZŠ by malo ísť o meranie vo všetkých učebných predmetoch, resp. tematicky integrované v tom zmysle, aby bolo vidieť, ako jednotlivé učebné predmety participujú na výsledkoch, najmä na kompetenciách a profile absolventa vzdelávacieho stupňa a školy. Inak nemôžeme hovoriť o koncepcii a kvalite výchovno-vzdelávacieho pôsobenia v zmysle novej školskej reformy. V tejto súvislosti si možno pozrieť aktuálne pedagogické dokumenty štátneho vzdelávacieho programu (Dostupné na: [www.statpedu.sk](http://www.statpedu.sk), Štátne vzdelávacie programy) alebo konkrétne školské vzdelávacie programy (školské kurikulá, buď vzorové, modelové na stránke ŠPÚ alebo v praxi na jednotlivých školách). Ako sa presvedčíme, dosiaľ niektoré učebné predmety nemajú spracovaný program na centrálnej úrovni, pričom evidentne tu absentujú štandardné vstupy a výstupy, taktiež nejasná, nekontrolovaná je otázka ich zodpovednosti a participácie pri rozvoji osobnosti žiaka. Naše poznámky k uvedenému problému smerujú k tomu, aby sme upozornili na neadekvátne, fragmentárne a **nevyvážené spracovanie, najmä však projektovanie (plánovanie, modelovanie) a naplňovanie vzdelávacích programov na viacerých úrovniach**. Treba zdôrazniť, že rozvíjanie komunikačnej, kognitívnej kompetencie, personálnej, sociálnej, kultúrnej alebo tvorivej kompetencie u žiaka nie je určite iba náplňou, cieľom a učivom SJL/MJL či matematiky alebo cudzích jazykov (pozri vzdelávacia oblasť: *jazyk a komunikácia, matematika a práca s informáciami*), ale určite a jednoznačne aj ostatných učeb-

---

ných predmetov, preto by mali byť vo všetkých určených či zvolených učebných predmetoch vzdelávacieho programu aj špecifickým spôsobom rozvíjané, sledované a kontrolované, lebo nám spoločne ide o komplexný, vyvážený a harmonický rozvoj osobnosti žiaka, absolventa našej školy. V tomto zmysle a poňatí by sa potom naozaj dostal **do centra pôsobenia školy žiak a študent v celom spektre svojho rozvoja**, teda nielen niektorých vybraných kompetencií, ale komplexne a vyvážené vo všetkých kľúčových a profilových kompetenciách v rámci pôsobenia školy a taktiež školského kontextu v súlade s potrebami a očakávaniami spoločnosti.

Podľa doterajšieho spracovania vzdelávacieho štandardu v ŠVP nemôže v uverejnenej podobe ísť o **základné učivo** v zmysle obsahu a dosahovania cieľových požiadaviek, t. j. obsahového a výkonového, resp. vzdelávacieho štandardu zo SJL/MJL, lebo na jednej strane ide o predimenzovanosť pojmovo-terminologickej časti, na druhej strane zasa dokument anticipuje značnú zložitosť a komplikovanosť vo vzťahu k realizácii, konkretizácii v školských vzdelávacích programoch, osobitne v učebných osnovách, tematických výchovno-vzdelávacích plánoch učiteľa SJL či v prípravách na vyučovacie jednotky. Celý systém totiž predstavuje postup a špecifikáciu od kompetencií, schopností, cez spôsobilosti, zručnosti, činnosti a vedomosti v rôznych kategóriách (faktické, konceptuálne, procesuálne, metakognitívne učivo, poznatky) a taxonómiách cieľov (optimálne, minimálne, vybavenie v pamäti, pochopenie a zapamätanie, aplikáciu, tvorivosť), čo je pre učiteľa v praxi značne náročné, ťažkopádne, neprehľadné a málo inštruktívne, resp. použiteľné, a to z hľadiska konkretizácie a neopakovateľnej integrácie. O to viac, že pedagogické javy a kategórie ako sociálno-kultúrne oblasti sa vyznačujú komplexnosťou, difúznosťou či otvorenosťou, mnohoznačnosťou, ktoré nemožno identifikovať a merať presne alebo exaktne ako napr. v prírodných vedách (vo fyzike, chémii a pod.). Podľa nášho názoru vo všetkých zložkách SJL treba zásadne **zredukovať obsahový a výkonový štandard do podoby základného učiva** s anticipovaným predpokladom, že toto učivo reálne zvládne štandardná (zdravá) populácia v približne 60 – 70 % kontinuu určenej časovej dotácie

---

na tento vyučovací predmet. Prirodzene, tento predpoklad treba pilotne, prípadne (najvhodnejšie) aj experimentálne overiť, aby sme na tomto základe mohli reálne uvažovať o 30 – 40 % časovej a obsahovej, procesuálnej, výkonovej rezerve pre školský vzdelávací program. 30 % rezerva pre školu a učiteľa SJL by mala zostať pri minimálnej časovej dotácii pre tento učebný predmet, t. j. tej, ktorú ŠVP z centra stanovuje záväzne v rámci povinných vyučovacích predmetov (v prepojení s prierezovou tematikou pri profilácii školy a absolventa) na zvládnutie základného učiva a dosiahnutie cieľov. Bez tohto postupu len ťažko možno hovoriť o štandarde ako o učive a cieľoch, ktoré by mali zvládnuť všetci zdraví žiaci, pričom by škole a učiteľovi mal zostať priestor (časový, tematický, organizačný, programový... na úrovni 30 – 40 % dotácie) na vlastnú koncepciu a špecifický prístup v podobe tvorby svojho školského vzdelávacieho programu. Pri koncipovaní **základného učiva zo SJL** by sme sa mali podľa nášho názoru principiálne a jednoducho **opierať o základné komunikačné činnosti a zručnosti**, t. j. o čítanie s porozumením (sledované a vyprofilované napr. v PIRLS, PISA), počúvanie, hovorenie (monológ, dialóg) a písanie, taktiež ich isté štandardizované ovládanie (podobne ako pri cudzom jazyku od úrovne A1 až po C2 v rámci európskeho referenčného rámca pre jazyky, prirodzene, pri zohľadnení špecifickosti materinského jazyka). V podstate **ide o ústny a písaný prejav, o recepciu a produkciu (vecných, umeleckých) textov**. Tento prístup majú napr. v Nemecku alebo vo Švédsku už od 70. rokov minulého storočia. Súhlasíť treba s poňatím, že **ciele sú východiskovou didaktickou kategóriou**, ktorá má na začiatku výchovno-vzdelávacieho pôsobenia ideálnu (modelovú, optimálnu, predstavovú) povahu. Prostredníctvom učiva a iných didaktických prostriedkov ciele dostávajú reálnu (operacionalizovanú) podobu vo výstupoch, výkonoch, v správaní sa žiakov, t. j. vo vedomostiach, zručnostiach, spôsobilostiach, v návykoch, postojoch a schopnostiach žiakov pri práci s textom, resp. pri riešení životných situácií v danej oblasti aktivít žiaka. Preto v zhode s I. Turekom (Didaktika, 2008) si myslíme, že **učivo je najmä istá sústava poznatkov (rôznej kategórie) a činností**, z ktorých si pod vedením

---

učiteľa žiaci vnútorným spracovaním (interiorizáciou) vytvárajú a zdokonaľujú vedomosti, zručnosti a návyky, schopnosti a postoje (motívy, presvedčenia, ideály) a prostredníctvom nich sa formujú a rozvíjajú ich osobnosti.

Prichodí nám tu predsa aspoň podotknúť aj istú **rozkolísanosť a nejasnosti v používaní niektorých ďalších didaktických kategórií a dokumentov**. Napr. *učebné osnovy* by podľa nášho názoru mali byť po novom iba na úrovni školského vzdelávacieho programu (kurikula) a len cez rozpracovanie kľúčových kompetencií prostredníctvom spomínanej výchovno-vzdelávacej stratégie školy a postupne jednotlivých vyučovacích predmetov by sa potom tieto učebné osnovy predmetov a školy mali stať záväznú (ciele, stratégie, učivo, vstupy a výstupy) ako základný pedagogický dokument pre školu a učiteľa SJL. V ostatnom čase sa totiž častejšie stretávame s učebnými osnovami na centrálnej aj na miestnej úrovni riadenia. Predsa po novom sú učebné osnovy už na centrálnej úrovni istým anachronizmom, lebo tu štát určuje iba rámce, ciele, štandardy, resp. základné učivo, vstupy a výstupy, t. j. malo by ísť o ŠVP, pričom z tejto úrovne sú učebné osnovy ako základný pedagogický dokument (skôr rámcový) už nezáväznú. Záväzným dokumentom na tejto úrovni nemôžu byť preto, lebo vlastne dopĺňajú, resp. mali by dopĺňať a širšie spracovávať problematiku stratégií a vzdelávacieho programu (ciele, koncepciu, obsah, postupy, riadenie, kontrolu, organizáciu a pod.) na základe rámcového, resp. štandardného (všeobecného) štátneho vzdelávacieho programu. Štátny vzdelávací program potom predstavuje, resp. mal by predstavovať rámcovo: všeobecnú časť, ciele, vzdelávacie oblasti, základné učivo (s priezovými témami) a kľúčové kompetencie s inštrukciou, ako štandardne merať vstupy a výstupy v intenciálnom inštitucionálnom výchovno-vzdelávacom procese. V tejto súvislosti si možno pozrieť rámcové a školské vzdelávacie programy v ČR (Dostupné na: [www.vuppraha.cz](http://www.vuppraha.cz), Rámcový vzdelávací program pro základní vzdělávání, VÚP Praha, 2007, Časť C, s. 19). Nedá nám tu nespomenúť fakt, že v ČR zostal *výskumný ústav pedagogický*, pričom u nás sme hneď takúto inštitúciu po r. 1989 neúprosne zrušili (teraz máme ŠPÚ).

---

Podľa aktuálnych pedagogických dokumentov v ČR cesta k rozvíjaniu kľúčových kompetencií žiaka postupuje na úrovni štátu, centra (RVP) logicky takto: Ciele vzdelávania, cieľové zameranie jednotlivých vzdelávacích oblastí a vzdelávací obsah (očakávané výstupy a základné, rámcové učivo). Na úrovni školy (ŠVP) vzdelávací program (kurikulum) obsahuje: výchovno-vzdelávacie stratégie školy, výchovno-vzdelávacie stratégie vyučovacích predmetov a učebné osnovy, t. j. rozpracované učivo a výstupy). **Ako vidieť, v týchto otázkach sú u nás oproti reforme v ČR viaceré pohľady a postupy rozdielne.**

Vzhľadom na rámcovo stanovené ciele vzdelávania v novom školskom zákone na Slovensku (2008) v podobe kľúčových kompetencií je jasné, že cesta k napĺňaniu týchto cieľov vedie len cez stanovené (určené rámcovo aj konkrétne) učivo vo všetkých vzdelávacích oblastiach a v jednotlivých učebných predmetoch štátneho aj školského vzdelávacieho programu, teda aj v SJL na všetkých stupňoch a typoch škôl v kontexte konkrétnej profilácie školy a jej absolventov. Podľa tohto na nás teda ešte len čaká výzva, aby sme sa zaoberali nielen základným a iným (rozširujúcim, doplňujúcim, profilujúcim, aktuálnym, prierezovým...) učivom zo SJL, ale aj rozvíjaním a kontrolou kľúčových kompetencií, ktoré predstavujú syntézu a integráciu vedomostí, zručností, činností, postojov, motívov, návykov a schopností žiaka v kontexte celkového, holistického rozvoja osobnosti žiaka a jeho konania. V podstate nám má ísť o **vzdelávacie (výkonové, didaktické) a výchovné parametre a dimenzie, sféry žiaka** (motivačné, afektívne, hodnotové, postojové, názorové, etické, estetické, kultúrne a pod.). Potom problémom bude pre nás **otázka merania či diagnostiky všetkých týchto parametrov vo vstupoch a výstupoch výchovno-vzdelávacieho procesu**, t. j. od vedomostí a zručností cez schopnosti až po kompetencie, a to vo všetkých učebných predmetoch, resp. vzdelávacích oblastiach (ako sme už vyššie spomenuli, dalo by sa uvažovať aj o meraní v jednotlivých vzdelávacích oblastiach, v rámci ktorých by integrované participovali jednotlivé predmety!) na jednotlivých stupňoch vzdelávania. Na margo tejto myšlienky tu spomenieme aj nové trendy

---

a aspekty pri medzinárodnom meraní vybraných gramotností päťnásťročnej populácie PISA v r. 2009 (okrem výkonu tu už jednoznačne ide aj o postoje, názory, hodnoty, prežívanie a hodnotenia čitateľov). Podľa nášho názoru týmto smerom treba ísť aj ďalej pri pokračovaní v novej školskej reforme. Do tohto rámca určite patrí aj varieta, variabilita a ponuka ďalších didaktických prostriedkov (metódy, formy, stratégie, pomôcky), z ktorých sa osobitne konkrétne vynímajú **učebnice a učebné texty** (príručky, zbierky, cvičebnice, čítanky, programy) SJL **ako odporúčaný pedagogický dokument**. Učebnica SJL je v podstate didaktickou pomôckou, v ktorej autori ponúkajú istý model konkretizácie výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorý učiteľ SJL a žiaci ďalej konkretizujú, používajú, modifikujú, aktualizujú, rozvíjajú a pod. Podľa zámerov reformy by malo ísť o učebnice a učebné texty v alternatívnej podobe, analogicky ako istý didaktický model a systém vyučovania jazyka, komunikácie a literatúry. Ich výber a používanie by mal byť jednoznačne v kompetencii učiteľa a školy v spolupráci s rodičmi, zriaďovateľom či zamestnávateľom absolventov škôl.

Mohli by sme predložiť aj ďalšie problémové okruhy, aspekty, prostriedky a kategórie v kontexte novej školskej reformy, ale to nie je naším zámerom. Len slovami cit. I. Tureka (2010, s. 13 – 18) tu aspoň enumeratívne uvedieme, že akútnou je problematika podmienok výchovno-vzdelávacieho procesu, spoločenský status učiteľa, tiež systém vzdelávania, merania kvality vzdelávania, profilácie a kariérneho rastu učiteľa. Na margo učiteľa nám zasa prichodí vyzdvihnúť túto myšlienku z RVP ČR 2007: „Základní podmínkou funkční integrace (rozuměj najmä aplikáciu a logiku výstavby jednotlivých vzdelávacích odborov, v našom prípade ide o vzdelávací odbor – jazyk a jazyková komunikace, pozn. M.L) je kvalifikovaný učitel“ (Dostupné na: [www.vupa.cz](http://www.vupa.cz), Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, VÚP Praha, 2007, Časť C, s. 19). Prirodzene, s týmto prístupom možno len súhlasiť, ktorý treba spoločne podporiť. Okrem toho nám z predchádzajúcich myšlienok zrejme evidentne vychádza, že už aj u nás sa v tomto období stáva mimoriadne aktuálnou **otázka malých školských reforiem**, ktoré sa vzťa-

---

hujú k profilácii a k školskému kurikulu jednotlivých, konkrétnych škôl, teda v komplexnom a strategickom zmysle. Ako vidieť, tento zámer sa bude dať naplniť len v tom prípade, ak centrum, t. j. štát a štátna vzdelávacia politika (projektovanie, modelovanie, plánovanie z centra) pripraví, resp. dopracuje pre školy základný rámec (základné ciele, učivo, kvalitatívne štandardné kritériá na vstupy a výstupy v celom vzdelávacom programe) na spracovanie školského vzdelávacieho programu. V závere si ešte aspoň informačným a ilustratívnym spôsobom všimnem problematiku **učebníc slovenského jazyka** (učebnice literatúry budú na tomto mieste mimo našej pozornosti).

V ponuke registrovaných **učebníc slovenského jazyka pre sekundárne vzdelávanie**, myslíme na slovenský jazyk, sloh a komunikáciu v materinskom jazyku, nie je situácia taká ťažká, neúnosná alebo nedostatková, ako sa to často v médiách v ostatnom čase prezentuje. Okrem školského zákona tento učebný predmet vstupoval do novej reformy v istom predstihu oproti iným učebným predmetom aj preto, lebo v r. 2008 sme už mali k dispozícii výsledky výskumu projektu KEGA č. 1/122203 s názvom *Východiská, ciele a koncepcia kurikulárnej prestavby predmetu slovenský jazyk a literatúra na základnej a strednej škole*, ktoré ako výstup boli najskôr zosumarizované v publikácii *Návrh kurikulárnej transformácie predmetu slovenský jazyk a literatúra* (Kolektív autorov, vyšla v ŠPÚ Bratislava, 2007). Ako je známe, v priebehu riešenia projektu boli na Slovensku v tomto období viaceré semináre pre učiteľov SJL k aktuálnym otázkam transformácie učebného predmetu SJL. Uvedená publikácia vznikla najmä na báze spolupráce ŠPÚ s Pedagogickou fakultou UK v Bratislave, pričom výskumný tím v projekte KEGA tvorili interní a externí pracovníci ŠPÚ a vysokoškolskí pedagógovia na viacerých učiteľských fakultách. Takže chceme vyzdvihnúť fakt, že so vstupom do novej školskej reformy náš učebný predmet SJL mal k dispozícii najnovší pohľad na koncepciu a organizáciu vyučovania na jednotlivých stupňoch vzdelávania (návrh predstavuje i alternatívy) a taktiež návrh vzdelávacieho štandardu zo SJL pre základné a stredné školy, a to aj v komparácii s vyučovaním materin-

---

ského jazyka vo vyspelých krajinách Európy. Relevantné je, že publikácia priniesla o. i. niektoré najnovšie poznatky a zistenia v oblasti analýzy úrovne vyučovania SJL na Slovensku, pohľad na súčasných učiteľov SJL, takisto východiská, princípy a ďalšie súvislosti alternatívneho modelu SJL na základnej a strednej škole. Týmto spôsobom sa, prirodzene, viaceré časti tejto publikácie priamo v nezmenenej podobe dostali do ŠVP v r. 2008 (najmä vzdelávacie štandardy). Prichodí nám tu ešte zdôrazniť, že viaceré novokoncipované učebnice SJL (najmä po r. 1997) boli v podstate včas (v predstihu!) v súlade so zámermi a cieľmi novej školskej reformy. Ako sme vyššie podčiarkli, problém bol a dosiaľ je v tom, že **zostala a pokračuje istá predimenzovanosť učiva, absencia premyslenej stratégie, taktiky, systémovosti a komplexnosti pri tvorbe vzdelávacích programov**, a to všeobecne v celom výchovno-vzdelávacom pôsobení školy, a logicky, osobitne aj v našom učebnom predmete SJL. Na pozadí kritérií výberu základného učiva všeobecne pre školu a jej profiláciu možno podľa nášho názoru zo spracovaného vzdelávacieho štandardu SJL jednoducho, koncepcne a vhodne vytvoriť základné učivo z tohto učebného predmetu. Ako sme vyššie naznačili, dobrá, resp. priechodná cesta sa ukazuje v oblasti postupu od cieľov a kompetencií k základným komunikačným zručnostiam a činnostiam žiaka (čítanie, písanie, počúvanie, hovorenie), t. j. v recepcii a produkcii ústneho a písaného textu (vecného a umeleckého, súvislého aj nesúvislého). Autori učebníc SJL teda mali k dispozícii najmä rámcový štátny vzdelávací program a vzdelávacie štandardy zo SJL, čiastočne v rozkolísanej podobe aj učebné osnovy, aby mohli vytvoriť novokoncipované učebné texty v súlade s cieľmi a zámermi novej školskej reformy.

Podľa našich informácií a skúseností v sekundárnom vzdelávaní na 2. stupni ZŠ i na stredných školách majú učitelia SJL v súčasnosti k dispozícii aspoň po tri typy alternatívnych učebníc slovenského jazyka, uvedieme ich tu v stručnom zápise (všetky vydania sú v Bratislave, iba elektronická verzia IKT, Košice): **na 2. st. ZŠ** – Tibenská a kol. (Vyd. IPI, 1997 – 2004), Krajčovičová a kol. (Vyd. Poľana, 2001 – 2002, pre gymnázia s osemročným štúdiom),



---

Krajčovičová a kol. (Vyd. OPI, 2003 – 2007), Krajčovičová a kol., Kesselová a kol. (Vyd. SPN, 2008 – 2010, zatiaľ po 7. roč. ZŠ). **Na stredných školách** možno používať učebnice: Caltíková a kol. (Vyd. OPI, 2006 – 2010), Hincová, Húsková (Vyd. SPN, 2007), Weisová (Vyd. Príroda, 2008), tiež príručka K. Dvořáka *Nová maturita zo slovenského jazyka a literatúry* (Vyd. Aktuel, Bratislava, 2009). Okrem toho nám na tomto mieste prichodí uviesť, že ministerstvo školstva, jeho Ústav informácií a prognóz školstva v rámci európskeho projektu Modernizácia vzdelávania v základných a stredných školách (Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť, financovaný zo zdrojov Európskej únie) zadalo úlohu k spracovaniu elektronických učebných textov. Týmto postupom boli už vytvorené a koncom roka 2010 po recenznom pokračovaní vyšli v printovej podobe tieto dve aktuálne publikácie: Kol.: *Využitie informačných a komunikačných technológií v predmete slovenský jazyk pre základné/stredné školy. Učebný materiál – modul 3* (Košice: pre UIPŠ – elfa, s.r.o., 2011, ISBN 978-80-8086-159-9, ISBN 978-80-8086-150-6). Ako nám je známe, viacerí učitelia SJL a ich PK si vytvárajú aj vlastné webové stránky, na ktorých pre širokú verejnosť prezentujú svoje výsledky, nápady, námety, učebné texty a rôzne materiály (pozri o. i. napr. [www.slovenskyjazyk.com](http://www.slovenskyjazyk.com); pozri tiež široké fórum na stránke [www.modernyucitel.net](http://www.modernyucitel.net) a pod.). Podľa nášho názoru i v **tvorbe učebníc SJ pre základné a stredné školy sa prejavuje postupný kvalitatívny vývoj, badať v nich progres, inováciu, moderný prístup, rôznu úroveň potrebnej integrácie učiva** a predstavujú určite nový ponukový model konkretizácie učiva a cieľov vo vyučovaní MJ. Oproti predchádzajúcemu obdobiu sme tu jednoznačne zaznamenali pozitívne a pokrokové tendencie či trendy. Aj keď tu ešte naliehavejšie platí, čo sme už explicitne avizovali v našom vystúpení na konferencii SAUS-u v r. 2008 (pozri vyššie, ad 1.1) v tom zmysle, že autori učebníc by mali dostať štipendiá (na projekty tvorby učebníc) na minimálne polročné obdobie, aby mohli učebné texty koncentrovane spracovať. Podľa nás je to nevyhnutnosť, pričom zo strany ministerstva školstva a jeho centrálnych inštitúcií by to nemal byť problém (napr. agentúra KEGA, ESF, VÚP a i.). Doterajší

---

prístup, aby tvorbu učebníc realizovali učitelia (na rôznych úrovniach) podľa záujmu, ochoty, a najmä popri svojom plnom pôsobení a vyťažení na kmeňovom pracovisku, je už neúnosná. Zrejme aj preto je čoraz väčší problém získať záujemcov o túto tvorivú a veľmi užitočnú, potrebnú, očakávanú činnosť. Týmto spôsobom by sme získali aj istý priestor aspoň na pilotné overovanie spracovaných učebných textov a materiálov. Prirodzene, uvedený problém súvisí takisto s problematikou osobnosti učiteľa v širokom zmysle slova (od premysleného, zmysluplného výberu na štúdium cez pregraduálne a postgraduálne, celoživotné vzdelávanie, od spoločenského statusu až po podmienky pôsobenia v konkrétnej praxi a i.).

V závere tejto kap. ešte aspoň **na ilustráciu poukážeme**, v čom vidíme **kvalitatívnu zmenu (transformáciu) v novokoncipovanej najnovšej učebnici Slovenský jazyk pre 7. ročník základných škôl** od autoriek J. Krajčovičovej a J. Kesselovej, ktorá vyšla v SPN Bratislava v r. 2010 (ISBN 978-80-10-01840-6, 96 s.). Pozitívnu kvalitatívnu zmenu v súlade s novou školskou reformou možno vidieť v učebnici na rôznych úrovniach, vo viacerých aspektoch, parametroch a zložkách (vyjadríme sa tu iba stručne a selektívne enumeratívnym spôsobom). Na texte učebnice sa jednoznačne prejavila dlhoročná odborná, pedagogická skúsenosť a erudovanosť autoriek, prirodzene, osobitne aj skúsenosť pri tvorbe učebníc slovenského jazyka z minulosti (Krajčovičová už v spolupráci s Bakalovou a Bujalkom: SJ pre 1. st. ZŠ od r. 1997; Kesselová na tvorbe učebného textu pre všetky stupne, výraznejšie pri učebniciach Tibenskej a kol. v r. 1997 – 2004, najnovšie v učebnici pre stredné školy v rámci IKT v učebnom predmete, 2010).

Sledovaná učebnica slovenčiny je celkove vhodná, primeraná a inovačná už na úrovni formálnej alebo graficko-technickej a estetickej stránky. Nie je rozsiahla, má všetky znaky modernej učebnice s výrazným zastúpením rôznych textov, a to od motivačného, východiskového, regulačného, výkladového, fixačného až po kontrolný a sebaregulačný (učebný text na spätnú väzbu). Pohľad na učebnicu a do učebnice vyvoláva u čitateľa (aspoň u nás) príjemný pocit a priaznivú pozitívnu atmosféru. V tejto súvislosti je napr. zaují-

---

mavá prevaha zelenej farby, od výraznejšej na obale, svetlozelenej v hornej časti a na okraji strán s postupným prechodom na biely podklad na spodnej strane textu, pričom sa funkčne vyskytuje aj červená, modrá či žltá farba (pozadie, rámčeky, nadpisy, výkladový text, zvýraznené časti textu, javy a pod.), nehovoriac tu už o ďalších prostriedkoch orientačného a regulačného aparátu (registra) učebnice. Oceňujeme aj oddychové, prázdne miesta medzi funkčnými jednotkami na jednotlivých stranách učebnice (čo sme pri lektorovaní nemohli dosiahnuť vo vydaniach vyššie spomenutých učebníc SJ od Tibenskej a kol.; problém tu bol v preplnenosti strán textom, obrázkami a pod.). Určite v spracovaní učebnice (ktorá je už tým, že vôbec vznikla: jedinečná, originálna, sama sebou v existencii ako kultúrny počín!) ide o ďalší pokrok smerom ku kompetenčno-pojmovému a zážitkovému modelu, lebo do popredia vystupuje najmä zámer jazykovo-komunikačných vedomostí, zručností, činností a kompetencií v prestupovaní sa s inými kľúčovými kompetenciami, osobitne s kognitívnou, sociálnou, osobnou a kultúrnou. Táto tendencia je evidentná prierezovo vo viacerých aspektoch a na viacerých úrovniach. Oproti novej učebnici SJ 5 (Krajčovičová a kol., 2009) je uvedená tendencia evidentne zreteľnejšia. Celkove vítame nové tematické celky, resp. kap., ako napr. Komunikačné situácie, Komunikácia v spoločnosti, Projekt, výborné sú aj testy na opakovanie učiva zo 6. a 7. roč., taktiež prehľad učiva v 7. kap. Za povšimnutie stojí štruktúra lekcii.

Lekcia sa pravidelne začína najskôr nadpisom k učivu, potom nadpisom ku konkrétnej komunikačnej situácii (istým modelom komunikačnej situácie!) s východiskovým textom, taktiež nápadiťými a tvorivými úlohami k nemu, potom zvyčajne nasleduje stručný výkladový text, ďalej variabilné cvičenia a úlohy, pričom učebný text obsahuje primeranú mieru využitia obrázkov a ilustrácií atď. V tejto súvislosti nám prichodí pripojiť aspoň dve poznámky. Na jednej strane zrejme ako vhodné by bolo istým spôsobom (priesťorovo, graficky, iným typom označenia...) jednak rozlíšiť poznávacie úlohy k východiskovému textu či k východiskovej situácii a jednak cvičenia, resp. fixačnú a aplikačnú časť lekcie. Relevantné

---

totiž je, aby učítelia aj žiaci rozlišovali úlohy a cvičenia, čo úzko súvisí s podstatou výchovno-vzdelávacieho procesu vo vyučovaní materinského jazyka. Na druhej strane z pragmatického hľadiska a poznajúc situáciu v školách tiež ako problém sa nám vidí písanie či nepísanie priamo do učebníc. Myslíme na také úlohy a cvičenia, v ktorých majú žiaci niečo dopísať, doplniť, podčiarknuť a pod. Dnešní žiaci majú totiž výraznú tendenciu bez rozpakov dopisovať priamo do učebnice. Týmto spôsobom by bolo azda vhodné takýto typ cvičení obmedziť/vypustiť a činnosť žiaka presunúť do pracovných listov, resp. do cvičebnice, zbierky úloh a cvičení, v učebnici ho teda inštruovať, aby písal do svojej písanky a pod. Inak, učebnica má jednoznačne rozvojový charakter, je moderná, inovatívna, integračná, výborne mapuje typické komunikačné situácie z hľadiska jazykovej a komunikačnej (aj mediálnej) výchovy na danom stupni vzdelávania. Na tomto podloží jednoznačne sleduje viaceré úrovne poznatkov žiakov podľa ŠVP (faktuálne, konceptuálne, procedurálne a metakognitívne) a dosahovanie vzdelávacích cieľov na úrovniach základných poznávacích funkcií (od vybavenia, aktivizácie v pamäti, cez porozumenie, zapamätanie, konštruovanie až po aplikáciu, vyhodnocovanie a schopnosť tvoriť), to znamená, že ide o kombináciu vedomostí, činností, zručností, postojov a schopností žiaka smerom k špecifickému rozvíjaniu jeho kľúčových kompetencií (osobitne komunikačnej, kognitívnej, personálnej, sociálnej a kultúrnej). Na tomto mieste už nemáme priestor poukázať na konkrétne napĺňanie uvedených parametrov, preto pripojíme aspoň odkaz na niektoré miesta učebnice (pozri napr. 2., 3., 6. a 7. kap.; z gramatiky o. i. Opakovanie učiva o prídavných menách, s. 41 – 44; Základné číslovky, s. 47 – 49; Opakovanie učiva o slovesách alebo Slovesný vid, s. 55 – 59; Slovesná a neslovesná jednočlenná veta, s. 73 – 74). Osobitne treba vyzdvihnúť kap. Projekt, v ktorej ide o prípravu a jeho prezentáciu v dvoch lekciách na s. 77 – 80. Relevantnú sebaregulačnú didaktickú hodnotu majú dva alternatívne záverečné testy (aj s kľúčom správnych odpovedí) a Prehľad učiva 5. – 7. ročníka (s. 88 – 95). Zaujímavou výzvou pre učiteľa a kognitívne konštrukcie/funkcie žiaka o. i. tu môže byť napr. zaradenie číslo-

---

viek medzi ohybné slovné druhy, hoci, ako vieme, v komunikácii sú častejšie neohybné (pozri Tvaroslovie, s. 93). To je evidentne otázka didaktickej otvorenosti, aktualizácie a perspektívy pri osvojovaní si (konštrukcii) daného pojmu a odborného termínu u žiaka.

Vyššie sme poukázali na niektoré vybrané problémy i pozitíva pri realizácii novej školskej reformy najmä v súvislosti s vyučovaním slovenského jazyka a literatúry. **Pozitívne hodnotíme** najmä východiská, rámec (školský zákon) a základnú (všeobecnú) podobu štátneho vzdelávacieho programu s postupným „rozbiehaním“ externého (certifikačného, štandardného) merania výstupov v niektorých oblastiach vzdelávania (Monitor 9, Maturita, PIRLS, PISA a i.), pričom **ako aktuálna vyvstáva problematika rozvíjania, merania a kontroly kľúčových kompetencií** vo všetkých vzdelávacích oblastiach a učebných predmetoch **na pozadí dopracovania základného učiva pre súčasnú školu. Problém vidíme** predovšetkým v absencii premyslenej, cieľavedomej stratégie, taktiky, koncepcie, systémovosti a komplexnosti pri kvalitnom uvádzaní reformy do života zo strany centra (štátu). Na úrovni školy a učiteľa SJL sa ukazuje ako primárna otázka statusu učebného predmetu, profilácie školy aj učiteľa v rámci permanentnej práce na školskom vzdelávacom programe (tzv. **malá školská reforma**). Vzhľadom na to, že všetko spomenuté v podstate reálne integruje učiteľ v každodennej neopakovateľnej praxi, je nevyhnutné, aby zo strany štátu a zriaďovateľa boli pre jeho náročné pôsobenie vytvorené adekvátne podmienky a zabezpečili mu dôstojné spoločenské postavenie v komplexnom zmysle. Prirodzene, recipročne to isté platí zo strany učiteľa SJL v zmysle jeho profilácie na učiteľskej prípravke a v jeho ďalšom celoživotnom vzdelávaní, a to v okruhu jeho profilácie a sebaprofilácie. Ak náš metodologický prístup predstavuje téza, že centrum výchovno-vzdelávacieho pôsobenia je žiak, tak platí, že kľúčom k novej školskej reforme je kvalitný, kompetentný učiteľ na všetkých stupňoch vzdelávania. Určite platí, že len kvalitný a kompetentný učiteľ uskutoční kvalitatívnu transformáciu výchovno-vzdelávacieho procesu v svojom učebnom predmete a v kontexte profilácie konkrétnej školy. Preto si ďalej nižšie v tejto kap. zhrnieme podsta-

---

tu kvalitatívnej transformácie učebného predmetu slovenský jazyk a literatúra, resp. materinský jazyk a literatúra (ďalej aj SJL, MJL).

Ukazuje sa, že pri prestavbe učebného predmetu SJL **je nosným tvorivo-humanistický (kultúrny) model výchovy a vzdelávania školy**, v rámci ktorého sa do popredia a centra dostáva človek, t. j. učiteľ a žiak z hľadiska rozvoja jeho základných kognitívnych a nonkognitívnych funkcií, z ktorých nový prístup osobitne vyzdvihuje vyššie poznávacie funkcie, tvorivosť a hodnotenie na jednej strane a hodnoty, motiváciu, socializáciu a kultúru osobnosti žiaka na strane druhej.<sup>3</sup> V tomto kontexte potom je zrejmé aj miesto vyučovania materinského jazyka a literatúry vo výchovno-vzdelávacom programe školy a učiteľa SJL. Tu nám do popredia primárne a markantne vystupuje prienik človeka a jazyka v socio-kultúrnom kontexte, na ktorý sa podrobnejšie pozrieme v 1.3 kapitole 1. časti našej publikácie.

Zo širšieho tvorivo-humanistického modelu výchovy a vzdelávania sa ďalej odvíja zvláštny, resp. špecifický **kompetenčno-pojmový model učebného predmetu SJL** v rámci základnej **vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia**. Týmto spôsobom východiskovou, cieľovou, podmienkovou a výstupnou kategóriou v novom poňatí vyučovania SJL sú kľúčové kompetencie žiaka (sú východiskovou kategóriou v obsahovom i výkonovom vzdelávacom štandarde), ktoré si má špecifickým pôsobením v tomto učebnom predmete osvojiť a rozvíjať, resp. kultivovať. Na prvom mieste sú to kompetencie najmä: jazyková, komunikačná, literárna a kognitívna, a to v úzkom prepojení a organickom, integračnom usúvzťažnení s kompetenciami: sociálnou, personálnou, kreatívnou a kultúrnou. Preto po novom vo vyučovaní SJL môžeme hovoriť o rozvíjaní jazykovej,

---

3 O rozvíjaní týchto oblastí prináša nové podnety v našom vzdelávacom priestore osobitne publikácia M. Zelinu *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa* z r. 1994 (pozri lit.). Š. Švec (1993, s. 4) pri humanisticky koncipovanej výchove vyzdvihuje plné a celoistné rozvíjanie žiaka, "to znamená integratívne a súbežne v intelektovej (kognitívnej) aj sociálnocitovej, snahovej a vôľovej (nonkognitívnej) oblasti." Tvorivo-humanistickú výchovu (THV) explicitne približuje aj známy projekt "Milénium" (Dostupné o. i. na: <http://www.cpk.sk/web/dokumenty/krvv.pdf>). Tieto prístupy a poňatia sú nám blízke a tvoria jedno zo základných teoretických podloží pri našom chápaní výchovno-vzdelávacieho procesu a pôsobenia na žiaka vo vyučovaní MJL.

---

komunikačnej a literárnej kultúry žiaka ako o nosnom princípe alebo prístupe v tomto učebnom predmete školského vzdelávania. Prírodzene, ako sme vyššie poukázali, prichodí nám tu zhrňujúco poznamenať, že úspešnosť a efektívnosť prestavby školy si nemožno predstaviť bez toho, aby každý učiteľ a všetky vzdelávacie oblasti či predmety špecifickým spôsobom participovali na profilácii školy a jej absolventovi najmä v relácii so získavaním a rozvíjaním očakávaných kľúčových kompetencií žiaka. Treba azda pripomenúť, že **konceptia rozvíjania jazykovej a literárnej kultúry žiaka** sa po novom má primárne opierať predovšetkým o teoretické podložie (bázu) najnovších poznatkov v oblasti teórie učenia, lingvistiky, komunikácie a kultúrnej antropológie: **primárne o teóriu učenia konštruktivismu, dialogického personalizmu a kultúrneho kontextu v úzkom prepojení na situačné a zážitkové rozvíjajúce vyučovanie.**

Cestou postupnej konkretizácie v hierarchickej štruktúre sledovaného systému sa môžeme dostať k základnému špecifickému princípu vyučovania SJL, ktorý sa odvíja od podstaty a základných funkcií prirodzeného jazyka. V didaktike učebného predmetu ho poznáme už niekoľko desaťroční ako komunikačno-poznávací princíp, resp. ako **komunikačno-poznávaciu koncepciu vyučovania materinského jazyka a literatúry** (v podstate je na vedeckej úrovni známa už od obdobia Pražskej lingvistickej školy v 30. rokoch minulého storočia, u nás výraznejšie deklarovaná koncom 70. rokov minulého storočia a úzko súvisí najmä s tzv. komunikačným obratom v našej jazykovede aj v zahraničí, pozri viaceré práce J. Dolníka a i.). Prakticky to znamená, že vo vyučovaní SJL máme rozvíjať predovšetkým komunikačné a poznávacie kompetencie žiaka, t. j. od jazykového, literárneho a komunikačného vedomia (vyššej úrovne), od vedomostí cez zručnosti, spôsobilosti, postoje, návyky až po schopnosti a kompetencie. Pri tomto prístupe je mimoriadne dôležité, aby sme rešpektovali isté vyváženie či zastúpenie jednak poznávania a komunikácie, resp. jazyka a reči. Ako na viacerých miestach v tejto súvislosti zdôrazňuje M. Čechová (o. i., napr. 1998, s. 26 – 31), malo by ísť jednoznačne o jednotu a integráciu komu-

---

nikačnej a systémovej jazykovej výchovy. V druhom pláne sa tento parameter markantne prejavuje v zastúpení reči a metareči či jazyka a metajazyka vo vyučovaní, ktoré v podstate reálne vystupujú ako spojené nádoby. Dá sa teda v stručnosti povedať, že v komunikačno-poznávacej koncepcii je vyučovanie SJL zamerané na jazykové a literárne vzdelávanie (jazykové a literárne vedomie) a na rozvíjanie jazykovej a čitateľsko-literárnej kompetencie (schopnosti) a performance (spôsobilosť túto schopnosť využiť v širokom zmysle slova), t. j. komunikačnej kompetencie v materinskom jazyku. V novom poňatí sa potom, prirodzene, venuje pozornosť nielen jazykovej, ale aj parajazykovej a extrajazykovej zložke prejavu žiaka, a to v recepcii a produkcii vecného aj umeleckého textu. Citovaná M. Čechová (ibid., s. 26) v tejto súvislosti explicitne vyzdvihuje fakt, že v komunikačno-poznávacej koncepcii je zdôraznený sémanticko-funkčný prístup, to znamená výučba je orientovaná „na vyjadřování významů a pragmatických funkcí, jazykové prostředky předvádět v komunikačních situacích.“ Na uvedenej, aspoň rámcovo naznačenej báze, celkove nám vychodí, že **jadro alebo podstatu učiva SJL** (ako istá sústava poznatkov a činností, ktoré tvoria náplň učebného predmetu a predstavujú operacionalizované ciele učebného predmetu) **tvoria základné komunikačné činnosti a zručnosti žiaka v materinskom jazyku** (v spisovnej, štandardnej, najmä v hovorovej variante národného jazyka), **t. j. principiálne počúvanie, čítanie, písanie a hovorenie s porozumením**, ktoré sa potom ďalej konkretizujú a operacionalizujú v jednotlivých kognitívnych, komunikačných a personálno-sociálnych a kultúrnych schopnostiach a kompetenciách žiaka.

Na záver tejto kapitoly nemožno nespomenúť problematiku merania kvality vzdelávania, v rámci ktorého vystupuje do popredia predovšetkým manažérstvo kvality školy a kvality vyučovacieho procesu v celom výchovno-vzdelávacom pôsobení školy, prirodzene, osobitne a špecificky, manažérstvo kvality vo vyučovaní SJL (pozri k tomu, napr. Turek, 2009). Ako sme vyššie spomenuli, táto otázka súvisí s postupným prechodom od tzv. veľkej školskej reformy k malým školským reformám v jednotlivých školách. Je zrejmé,



---

že tzv. malé školské reformy v školách možno uskutočňovať najmä na podloží kvalitnej transformácie školstva v našej spoločnosti z centra, ktorá má v súčasnosti ešte značné rezervy a otvorené otázky či problémy. Na tomto mieste opäť zdôrazňujeme základnú myšlienku, ktorá vypovedá o tom, že pri úspešnom pokračovaní v novej školskej reforme je rozhodujúca premyslená, cieľavedomá stratégia, taktika, systémovosť, koncepcia a komplexnosť na všetkých úrovniach transformácie. Vzhľadom na cieľ a zámer našej publikácie v ďalšej kap. priblížime problematiku komplexnosti v oblasti rozvíjania motivácie vo vyučovaní SJL.

## 1.2 Komplexnosť pri uplatňovaní motivácie vo vyučovaní materinského jazyka<sup>4</sup>

**Komplexnosť** úzko súvisí s účinnosťou výchovno-vzdelávacieho procesu. Vo vyučovaní máme pred sebou celú osobnosť i osobu žiaka, ide nám o vyvážené, integrované a komplexné rozvíjanie jeho osobnosti. V podobných reláciách vystupuje i osobnosť učiteľa aj triedny kolektív či pracovná skupina žiakov. V našej publikácii z r. 2009 (Ligoš, 2009b, s. 98) konštatujeme: „Jazyk, reč a komunikácia majú komplexnú povahu, komplexné sú aj bytosti učiteľ a žiak, taktiež pedagogické javy, procesy a kategórie sa vyznačujú charakterom komplexnosti.“ Ako vidieť, je relevantné, aby sme v oblasti pedagogickej teórie i praxe mali na zreteli zmysluplnosť a holistický kultúrno-antropologický prístup, teda pre jednotlivé, parciálne veci, javy nestrácali celkový pohľad na pedagogickú realitu. Pozrime sa na uvedený problém podrobnejšie v súvislosti s rozvíjaním motivačného pôsobenia na žiaka vo vyučovaní materinského jazyka.

Výchovno-vzdelávací proces sa má vyznačovať integritou a nerozlučiteľnosťou všetkých jeho článkov a elementov, lebo sme-

---

4 Stať bola autorom prednesená na medzinárodnej konferencii Odborová didaktika v príprave a v ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka v r. 2009 a publikovaná v rovnomennom zborníku, ktorý vydala FF KU v Ružomberku v r. 2010, s. 228 – 275. Tu predkladáme text príspevku čiastočne modifikovaný a doplnený.

---

ruje ku komplexnému pôsobeniu na žiaka ako integrovanej bytosti. Preto je namieste hovoriť o didaktickom systéme pôsobenia a o **princípe komplexnosti v oblasti výchovno-vzdelávacej činnosti**. Didaktický systém vytvárajú najmä subsystemy cieľov, princípov, zásad, stratégií učebného obsahu, didaktických prostriedkov a činiteľov (faktorov), princíp komplexnosti a integrity má zasa priezovú povahu v korelácii so zmysluplným prepojením všetkých týchto pedagogicko-didaktických kategórií. Pre pedagogické javy je príznačné, že predpokladajú organické fungovanie všetkých ostatných článkov a elementov, inak by bol výsledný efekt oslabený alebo neúčinný. Môžeme mať napr. premyslený učebný obsah (učivo) alebo moderný projekt učebného predmetu, avšak ak učiteľ bude nepripravený a nekompetentný, nekvalitný, náladový a pod., zvyčajne výsledky žiakov sú slabé a nekvalitné, ba až „antivzdelávacie či odstredivé, deštruktívne“. Sme presvedčení, že podobne to funguje aj v ďalších elementoch a determinantoch systému výchovno-vzdelávacieho pôsobenia. Myslíme tým na žiaka, kolektív triedy, učebný obsah, učebnice alebo na rôzne metódy, formy a stratégie vyučovania. Preto je nevyhnutné, aby sa učitelia neustále vzdelávali a pracovali na svojej odbornej, ľudskej, kultúrnej či osobnostnej profilácii. Len týmto spôsobom možno zabezpečiť, aby uplatňovali nové prístupy a stratégie vo výchovno-vzdelávacej oblasti, resp. aby v každodennej práci koncipovali účinný koncept svojho pôsobenia. Učiteľ daného učebného predmetu je vlastne zodpovedný aj za to, ako uvedie do života všetky články a elementy didaktického systému, lebo je odborným pracovníkom v oblasti intencionálneho pôsobenia na mladú generáciu prostredníctvom školského vzdelávania. Je teda aj manažérom, tvorcom a riadiacim činiteľom, originálnou bytosťou istého modelu a štýlu výchovno-vzdelávacej práce, ktorá rozhoduje o tom, ako, resp. v akej miere je zapojený žiak do vyučovacej i učebnej činnosti v rámci školského vzdelávania a školskej výchovy, ako bude koncipovaný, transformovaný a konkretizovaný štátny vzdelávací program istého učebného predmetu v podmienkach danej školy a školskej triedy. Pre nás je relevantné východisko, že nemožno meniť alebo modernizovať len niektoré

---

čiastkové subsystemy, články, zložky alebo prvky, napr. zabezpečiť novú didaktickú techniku, IKT, moderne vybaviť učebne, uplatniť niektorú novú metódu, používať kvalitné učebnice a pod. Účinnosť transformácie školy a učebných predmetov dosiahneme len v tom prípade, ak uplatníme **komplexný prístup v intenciách komplexného a integrálneho pôsobenia na osobnosť žiaka**. Táto axióma vychádza zo samotnej podstaty a povahy pedagogických javov, jazyka, reči, komunikácie a človeka, ktoré, ako sme vyššie spomenuli (a poukážeme ďalej v 1.3. kap.), majú komplexnú povahu a v tejto relácii aj fungujú či sa v živote prejavujú. **Na uvedenom základe potom vidíme aj problematiku motivácie vo vyučovaní materinského jazyka**. Motivovanie žiaka alebo jeho učebnú motiváciu je neopodstatnené potom chápať ako nejaký módný trend alebo istú inovačnú záležitosť, podobne ako napr. modernizáciu vyučovania, uplatňovanie tvorivosti, nových informačných technológií a pod., resp. ako uplatňovanie istých inovatívnych, ozvlášťujúcich či oživujúcich prvkov vyučovania, ale jednoznačne musí ísť o konceptnú, systémovú a prierezovú, principiálnu problematiku. Napokon, **motivácia je aj jedným zo zákonov učebnej činnosti žiaka**. Preto v našom diskurze máme v úmysle predstaviť aspekt komplexnosti pri uplatňovaní motivácie vo vyučovaní materinského jazyka. Na tejto báze chceme odbornej verejnosti prezentovať našu predstavu o rozvíjaní istého rámcového „programu“ motivačného pôsobenia vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry (ďalej MJL) v priestore vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia, a to v reláciách s kvalitatívnou prestavbou súčasnej školy. Táto otázka bude podrobnejšie a konkrétnejšie priblížená v 1.4. a 1.5. kapitole tejto štúdie, a to na podloží realizovaného výskumu projektu KEGA v r. 2009 – 2011. V tejto kap. teda ešte ostaneme pri základných východiskách komplexného prístupu v oblasti rozvíjania motivácie u žiakov vo vyučovaní materinského jazyka na všeobecnej úrovni.

**Princíp komplexnosti a integrity** patrí k základným požiadavkám novej koncepcie vyučovania materinského jazyka (porov. Ligoš, 2009a, s. 37). Česká autorka J. Svobodová (2000, s. 112 – 126) okrem komunikačného prístupu k učivu vo všetkých roč-

---

níkoch základnej školy zdôrazňuje tieto kritériá alebo princípy: komplexnosti, orientácie na žiaka a kritérium aktuálnosti lingvistických poznatkov. J. Svobodová (tamže, s. 116) komplexnosť vo vyučovaní materinského jazyka vidí v týchto rovinách: – ako neoddeliteľnosť jazykového vyučovania s jazykovou výchovou, ako integračné skĺbenie zložiek učebného predmetu, predovšetkým jeho gramaticko-pravopisnej, literárnej a slohovo-komunikačnej zložky, takisto prepojenie zložiek predmetu v učebniciach, ale aj priamo vo vyučovaní, osobitne na tej istej, resp. v konkrétnej vyučovacej hodine. V našom výklade komplexnosti a integrity vo vyučovaní (Ligoš, 2009a, b, s. 36 – 38, s. 98 – 100) okrem iného zdôrazňujeme kľúčové komplexné prepojenie (integritu) jazyka, reči komunikácie (textu, diskurzu) a človeka (žiaka, učiteľa) na jednej strane a celého výchovno-vzdelávacieho systému školy aj života v širokom zmysle slova (v prírodnom, socio-kultúrnom kontexte) na strane druhej. Vzhľadom na to, že učebný predmet materinský jazyk a literatúra predstavuje východiskovú pozíciu k celému výchovno-vzdelávaciemu pôsobeniu v škole a že tvorí základ pre komplexný a integrovaný rozvoj osobnosti žiaka v živote (jazyk predstavuje fundament pre rozvoj človeka ako kultúrnej bytosti, pozri nižšie 1.3. kap.), nevyhnutne musí zohľadňovať aj **princíp komplexnosti a integrity jednak v cieľoch a učebnom obsahu, jednak v procesuálnej stránke vyučovania**. Ak vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry uplatňujeme predovšetkým princípy komunikatívnosti, kognitívnosti a rozvíjania jazykovej/literárnej kultúry žiaka, tak pôsobenie na celú jeho osobnosť v zmysle komplexnosti treba považovať za podstatu nového chápania vyučovania materinského jazyka a literatúry prinajmenšom v európskom vzdelávacom priestore. Pri koncepcii a princípoch nemôže ísť o nejakú vonkajšiu, separátnu alebo deklaratívnu záležitosť. Vzhľadom na ich prierezový charakter je potrebné, aby sa premietli do všetkých oblastí a udalostí v učebnom predmete, t. j. v projekte učebného predmetu SJL, v plánoch, programe, v učebniciach, metódach, vyučovacích hodinách v konkrétnej činnosti a pod., teda komplexne. Pri tejto problematike sa

---

ešte na tomto mieste pristavíme, aby sme odkryli ďalšie relevantné súvislosti a parametre.

Na základe nášho výskumu a viacročnej pedagogickej skúsenosti sme nadobudli presvedčenie o špecifickom postavení človeka vo výchovno-vzdelávacom procese v škole ako v osobitnom sociálno-kultúrnom prostredí. Tento aspekt sa istým spôsobom uplatňuje a konkretizuje vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry (porov. J. Svobodová v práci: Jazyková špecifika školské komunikácie a výuka materštiny, 2000). Je zaujímavé, že všetky pedagogické javy, kategórie a vzdelávacie programy majú v podstate iba potenciálny charakter (podobne ako jazyk, text a i.), lebo konkrétnu podobu získavajú až prostredníctvom človeka, t. j. učiteľa a žiaka. V našom poňatí im preto dávame pomenovanie: primárne dynamické motivačné činitele alebo bytosti. „Učebný obsah a dosahovanie čiastkových cieľov sa „prebúdzajú k životu“ a dostávajú konkrétnu podobu až v reálnej každodennej pedagogickej praxi“ (Ligoš, 2009a, s. 78). Z ďalších našich poznatkov pri skúmaní motivácie učebnej činnosti žiakov vo vyučovaní materinského jazyka na tomto mieste uvádzame ako **relevantnú súvislosť motivačnej úrovne a štruktúry žiaka s jeho konkrétnou skúsenosťou zo školského výchovno-vzdelávacieho procesu**. To znamená, že učebná motivácia žiakov vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry „je v značnej miere konštituovaná ako výsledok ich skúseností z vyučovania ako celku“ (Ligoš, 2009a, s. 80). **Z hlbších motivačných tendencií žiaka sa nám vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry na rôznych stupňoch a typoch škôl potvrdili najmä tieto hlavné motívy alebo potreby:** „potreba poznania, vlastného rozvoja, tvorivosti, uplatnenia, otvorenosti, užitočnosti, vedomia vlastnej hodnoty, sebarealizácie, radosti, úspechu, akceptácie, dôvery a sebadôvery, istoty, komunikácie a spolupráce, estetického zážitku, aktivity a činnosti, priaznivej atmosféry a klímy, uvedomenia si, objavenia a poznania nového“ (Ligoš, 2009a, s. 80). Ide o všeobecné, univerzálne a dlhodobé motivačné dimenzie žiaka, ktoré je nevyhnutné konkretizovať a aktualizovať prostredníctvom vyučovania materinského jazyka a literatúry najmä v oblasti komunikačnej, kognitívnej a esteticko-vzdelávacej

---

aj výchovnej činnosti.<sup>5</sup> V súlade s týmto prístupom podľa našich skúseností a získaných poznatkov **vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry bude žiak „motivovaný, ak:**

1. v učebnej činnosti bude uspokojovať a rozvíjať niektoré zo svojich základných psycho-sociálnych, kultúrnych a emocionálno-estetických potrieb či očakávaní na podloží jeho reálnych motivačných možností;
2. si bude uvedomovať (prežívať) význam, zmysel a užitočnosť učiva z hľadiska vyššej úrovne ovládania spisovného jazyka ako kultúrnotvorného prostriedku;
3. si uvedomí a prijme hodnotu a význam ovládania slovenského jazyka a literatúry v živote“ (Ligoš, 2009a, s. 79).

Ako vidieť, **uplatňovanie motivácie vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry sa vzťahuje najmä na komunikačné, kognitívno-emocionálne, sociálne a kultúrne potreby žiaka, ktoré sú prirodzené každému človeku, resp. ktoré patria k jeho podstate.** Týmto spôsobom vyučovanie materinského jazyka zasahuje celú osobnosť žiaka (ako to na viacerých miestach nášho textu zdôrazňujeme!), a preto pri motivovaní musíme nevyhnutne pôsobiť v zmysle komplexnosti a integrity. Z ďalších našich zistení v tejto súvislosti vyzdvihujeme „fakt, že motivovať žiaka vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry nemožno iba niektorým parciálnym „zásahom“ alebo „opatrením“, napr. uvádzaním nejakých zaujímavostí, hier, relaxačných cvičení a pod., ale motivácia musí vychádzať z podstaty a špecifik učebného predmetu a z podstaty

---

5 Tieto východiská majú oporu najmä v teóriách motivácie, rozvoja osobnosti človeka a zmyslu života, a to osobitne A. Maslowa, E. Fromma, J. W. Atkinsona, C. G. Rogersa, D. W. Kratochvíla a V. Frankla (pozri lit.; ďalej novšie publikačné výstupy na: <http://www.psychologia.sav.sk/publ.htm>, tiež lit. v prácach M. Zelinu, P. Gavoru, P. Řičana, M. Ligoša, M. Veselského a i.). Na tomto mieste aspoň zdôrazníme, že pre naše poňatie učebnej motivácie žiakov sú kľúčovými predovšetkým humanistické prístupy (A. Maslow, C. R. Rogers), kognitívne a atribučné teórie (K. B. Madsen, V. Hrabal ml., F. Man, I. Pavelková, J. W. Atkinson), prirodzene, v istej kombinácii a prepojení aj s fyziologickými a behaviorálnymi prístupmi k motivácii a učeniu, napr. homeostatická teória alebo teória nabudenia, posilňovania, modelovania, ďalej kognitivismus, konštruktivismus (kognitívny, personálny, sociálny, socio-kultúrny) a pod. na filozofickom podloží najmä kresťanskej kultúrnej antropológie, tiež fenomenológie a dialogického personalizmu.

---

osobnosti žiaka a materinského jazyka vo vzájomných vzťahoch, pričom tento aspekt treba vidieť komplexne, t. j. v celom systéme výchovno-vzdelávacieho pôsobenia. Ako sme už uviedli, ide o zákon učenia. Zdôrazňujeme, už vôbec **nemôže ísť o nejaké vonkajšie efekty ako relax, uvoľňovanie, oživovanie, zaujímavosť informácie, odreagovanie sa od učebnej práce a pod. (v zmysle tzv. „špás pedagogiky“ alebo „edutainmentu“)**. Motivácia patrí medzi základné znaky a črty človeka, teda aj vyučovacej a učebnej činnosti ako špecifickej ľudskej činnosti“ (Ligoš, 2009a, s. 79). Motivácia je organickou súčasťou ľudskej činnosti podobne ako jej plánovanie, realizácia, riadenie, kontrola, organizácia a pod. Prichodí nám ešte zdôrazniť, že na motivovanie učebnej činnosti žiakov treba brať osobitný zreteľ aj z toho dôvodu, že v pedagogickej praxi často **zaznamenávame relevantný rozpor alebo protirečenie medzi zámermi a cieľmi projektu učebného predmetu a jeho značnou neoblúbenosťou (dokonca istou „odcudzenosťou“), slabými výsledkami a tiež frekventovanou neúspešnosťou v ňom**, čo úzko súvisí o. i. tiež s nízkou úrovňou či neadekvátnou učebnou motiváciou žiaka. Navyše, táto negatívna alebo nízka učebná motivácia má stúpajúcu tendenciu na pozadí ontogenézy a ďalšej študijnej aj profesijnej orientácie žiaka. Uvedený trend potvrdzujú výsledky komplexného skúmania učebnej motivácie žiakov, ktoré sa v ostatnom období uskutočnili na školách v SR. Podľa J. Hvozdíka a kol. (1994, s. 38) v učebnej motivácii našich žiakov sa ukazujú najmä tieto rozpory:

- „v období prudkého rozvoja poznávacích procesov – pokles učebnej motivácie;
- v období vysokého významu vrstovníckych vzťahov – veľmi malý vplyv triedneho kolektívu na motiváciu učenia;
- v období, keď vrcholí profesijná orientácia a príprava na budúce povolanie – nízky motivačný vplyv sebahodnotenia a úrovne aspirácií, relatívne nízka úroveň potreby úspešného výkonu (oproti potrebe vyhnúť sa neúspechu).“

V našom výskume motivácie žiakov vo vyučovaní materinského jazyka z r. 2000 (Ligoš, 2001/2002, s. 76) sa nám vcelku nepotvrdila výraznejšia tendencia o klesaní učebnej motivácie so stúpajúcim ve-

---

kom žiakov (v primárnom a sekundárnom vzdelávaní sa úspešnosť učebnej motivácie žiakov pohybovala do max. cca 50 %). Zníženie úrovne sme zistili najmä v oblasti bezprostrednosti, emocionálnosti a istej (ne)otvorenosti žiakov. Zistili sme tiež zníženie pozitívnej sociálnej motivácie vrstovníkov v školskej triede (v rámci vyučovania ako špecifickej oficiálnej sociálnej komunikácie) vo vzťahu k očakávanej učebnej činnosti žiakov. V našich meraniach sa nám ukázalo, že „u starších žiakov sa totiž pozitívna motivácia rozkladá viacerými smermi v intenciách istej diferenciacie a perspektívnosti, t. j. nastáva prirodzený proces jej reštruktúracie a transformácie, pričom nemusí ísť o zníženie jej sily a pozitívnych tendencií. Napr. v kontexte učebnej motivácie síce u starších žiakov celkove klesá podiel sociálnej hodnoty (úrovne v rámci oficiálneho výchovno-vzdelávacieho procesu), ale zasa sa zvyšuje funkčná poznávacia motivácia, tiež kritický pohľad pri hodnotení diania vo vyučovaní a pod., pritom, samozrejme, i naďalej majú veľký význam sociálne faktory motivácie“ (Ligoš, tamže, s. 76). Vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry môžeme uplatniť a rozvíjať rôzne druhy motivácie, z ktorých sa nám ako najvhodnejšie potvrdili predovšetkým tieto: vnútorná poznávacia a funkčno-poznávacia, potom personálno-rozvíjacia či konštruktívno-rozvíjacia a sociálno-kultúrna. Z vývinového hľadiska v sekundárnom vzdelávaní je podľa nášho názoru primárna perspektívna učebná motivácia žiaka v diferencovanom zmysle (študijná, osobná, profesijná, záujmová a pod.).

Pri uplatňovaní princípu alebo zákona motivácie vo vyučovaní materinského jazyka ide predovšetkým o to, aby sme dosiahli adekvátne motivačné pôsobenie na osobnosť žiaka v súvislosti s jeho komplexným rozvojom. Podľa nášho názoru **komplexnosť rozvoja osobnosti žiaka a motivácie zabezpečíme najmä prostredníctvom premysleného systému motivačných princípov a činiteľov, na báze ktorých môžeme hovoriť o istom špecifickom rámcovom programe motivačného pôsobenia na žiaka (ďalej PMP)**. V tomto PMP sa motivačný aspekt nachádza v potenciálnej aj v realizačnej podobe, a to na úrovni cieľov, učebného obsahu (učiva) a didaktických prostriedkov na jednej strane, na druhej strane v rovine kon-



---

kretizácie a realizácie výchovno-vzdelávacieho procesu. **Zo špeci-  
fických princípov motivácie vo vyučovaní SJL sa nám ukázali ako  
nosné, účinné a opodstatnené tieto princípy:**

1. princíp komplexnosti a vyváženého pôsobenia na osobnosť žiaka 2. integrity z hľadiska učebného predmetu a rozvoja integro-  
vanej osobnosti žiaka 3. prirodzenosti, situačnosti, intencie a rela-  
tívnej autenticity komunikačných procesov vo vyučovaní 4. utvá-  
rania priaznivej, resp. pozitívnej atmosféry a klímy vo vyučovaní 5.  
akceptácie reálnych vývinových možností žiaka v oblasti jazyka, ko-  
munikácie a literatúry 6. tvorivosti v širokom zmysle slova 7. uplat-  
ňovania a rozvíjania komunikačných interakčných potrieb žiaka 8.  
rozvíjania jazykovej a literárnej kultúry žiaka 9. zmyslupnej, zdra-  
vej a rozvíjajúcej sociálno-kultúrnej komunikácie 10. kladnej afek-  
tívnej skúsenosti žiaka (porov. Ligoš, 2009a, s. 80).

Prirodzene, tento systém špeci-  
fických princípov motivácie je  
dynamický a otvorený, predstavuje teda isté východisko alebo zá-  
kladnú orientáciu pri chápaní (konceptii) a uplatňovaní motivácie  
vo vyučovaní MJL. Ako vidieť, na princípy komplexnosti a integ-  
rity priamo nadväzujú parametre živého používania jazyka v ko-  
munikácii v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu. Z týchto para-  
metrov vyzdvihujeme na prvom mieste **prirodzenosť, situačnosť,  
intenčnosť, interakčnosť, dialogickosť a autenticosť**. Každý živý  
jazyk sa vyznačuje totiž svojou prirodzenosťou, princíp prirodze-  
nosti (spolu s princípmi inferencie, implikácie a analógie) patrí  
k jeho podstate a k základnej charakteristike. Človek používa svoj  
materinský jazyk ako prirodzený a univerzálny prostriedok medzi-  
ľudskej komunikácie, pričom rozvinutá (kultúrna a kultivovaná)  
verbálna komunikácia je vlastná ľudskej reči, v rámci ktorej komu-  
nikujúci zapája celú svoju osobnosť, predovšetkým svoju mentálnu  
vybavenosť, druhú signálnu sústavu, digitálne kódovanie, sebaapro-  
jekciu, štandardy, konvencie, kultúrnu pamäť, predispozície, istú  
vnútornú nastavenosť, zameranosť a pod.

Podľa nášho názoru žiak bude vo vyučovaní MJ motivovaný,  
ak budú jazyk a komunikácia vystupovať v prirodzenej podobe, teda  
podobne ako je to v reálnom živote v istých živých komunikačných

---

interpersonálnych situáciách („akoby“), s konkrétnymi vektormi komunikácie, s komunikačnými zámermi, témami, cieľmi, kontextami atď. V tomto zmysle je potom jasné a zmysluplné, že jazykové či komunikačné prejavy musia mať nevyhnutne parametre situácie, intencie, interakcie a istej relatívnej autentickosti, musia byť jednoducho normálne a zmysluplné. To znamená, že vo vyučovaní nemôžeme pracovať s neživými, neutrálnymi alebo s prevažne umelými textami, resp. matatextami. Stáva sa to vtedy, keď na prvé miesto sa dostávajú poznatky o jazyku, komunikácii a literatúre, jazykové formy, štruktúry a systém, teda keď texty a vôbec učebný obsah tvoríme, modifikujeme a štruktúrujeme primárne preto či v tom zmysle, aby sme exemplifikovali, ilustrovali a explikovali daný jazykový, štylistický a literárny jav, resp. poznatok, štruktúru, formu ako istú objektívnu a nemennú entitu. Na uvedenom pozadí sa stráca prirodzená motivácia (koncept, postoj, zámer a pod.) v komunikačnej činnosti, absentuje živá komunikačná situácia s istou autentickosťou, vzťahovosťou, interakciou a intenciou. Týmto spôsobom žiak neprežíva prirodzenú komunikáciu ani v imitovanej a improvizovanej podobe, t. j. na princípe „akoby“, lebo v školských podmienkach zväčša ide o simuláciu a imitáciu, prípadne exemplifikáciu a ilustráciu reálnych komunikačných situácii aj udalostí. Je tu priestor na uplatnenie princípu „akoby“ a rozličných foriem hrových činností i stratégií v širokom zmysle slova. Máme na mysli teda aj rolové, komunikačné, konštrukčné, situačné, interakčné, inscenačné hry alebo tvorivú dramatikú, problémové a projektové vyučovanie, ktoré v súčasnosti možno inovatívne uplatňovať nielen prostredníctvom priamej a reálnej komunikácie, ale aj celým spektrom možností nepriamej a virtuálnej (elektronickej, masmediálnej, internetovej) komunikácie založenej na používaní moderných médií a nových informačných technológií. Ako vieme, v súčasnosti je spisovný jazyk zachytený v značnej miere v elektronickej podobe či už on-line alebo na CD, DVD, osobitne štandardná varieta, hovorová slovenčina, mediálna, verejná sféra a pod., na čo musí škola a osobitne vyučovanie MJL adekvátne reagovať (využitie Slovenského národného korpusu, slovníkov, gramatiky slovenčiny a rôz-

---

nych programov, médií na internete, multimedialnej komunikácie a pod.). Na tomto mieste si ešte aspoň v stručnej verzii všimneme posledný z uvedených princípov, ktorý je prierezovo zameraný na to, aby žiak mal vo vyučovaní kladnú afektívnu skúsenosť.

**Kladná afektívna skúsenosť žiaka** vo vyučovaní MJL vypovedá o tom, že sa žiak vo vyučovaní cíti/cítil dobre a získava pozitívne zážitky, že prevládajú uňho kladné pocity a dimenzie, napr. radosť, uznanie, užitočnosť, zmysluplnosť, úspech, splnenie cieľov, očakávaní, uplatnenie a rozvíjanie svojich potrieb, schopností, záujmov a pod. Podľa našich zistení kladná afektívna skúsenosť žiaka vo vyučovaní významne prispieva k rozvíjaniu jeho pozitívnej učebnej motivácie v učebnom predmete. Je prirodzené, že každý človek potrebuje prežívať hodnotu svojej osobnosti, uplatnenie svojich vlastností, schopností a daností, inak sa správa a formuje, ak vo svojom prostredí nájde porozumenie, uznanie, akceptáciu, empatiu, prežíva radosť, nádej, prejavy záujmu, lásky, priateľstva, ochoty, trpezlivosti či ústretovosti. V týchto reláciách si potom žiak vo vyučovaní buduje vlastný koncept regulácie a sebaregulácie v intenciách istej pozitívnej učebnej motivácie. Naopak, ak žiak nemá kladnú afektívnu skúsenosť, jeho učebná motivácia je negatívna, úniková, vo vyučovaní sa cíti nepríjemne a skôr sa chce vyhnúť takejto činnosti v učebnom predmete. Napokon sa môže aj „odcudzit“ (pozri nižšie v 1.3 kap.). Z naznačených dôvodov sme presvedčení, že kladná afektívna skúsenosť žiaka má principiálny charakter vo vzťahu k utváraniu jeho adekvátnej učebnej motivácie. Navyše, uvedený aspekt účinne prispieva k utváraniu pozitívnej atmosféry a sociálnej klímy vo vyučovaní, čo úzko súvisí so socio-kultúrnou motivačnou orientáciou žiaka v kontexte tohto učebného predmetu. Podľa našich zistení totiž tento aspekt sociálnej motivácie v pozitívnej orientácii má skôr klesajúcu tendenciu.

Komplexnosť pri uplatňovaní motivácie vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry dosiahneme najmä prostredníctvom **systemu základných motivačných činiteľov**, v rámci ktorých konkretizujeme aj vyššie uvedené motivačné princípy. V našom ponímaní motivačných činiteľov, resp. faktorov nám v 1. skupine (subsystéme)

---

vystupujú tie, ktoré majú potenciálnu (modelovú, projektovú) podobu, t. j. bez učiteľa a žiaka nedochádza k ich realizácii. Vyznačujú sa teda istou objektivnosťou a relatívnou statickosťou. K takýmto základným motivačným determinantom patria: **1. Projekt učebného predmetu a programu 2. Didaktické prostriedky 3. Cieľovo-prostriedkovo-podmienkové vzťahy a 4. Rodina a prostredie žiaka.**

**Do projektu (modelu, plánu) učebného predmetu a výchovno-vzdelávacieho programu** zaraďujeme primárne vzdelávací program na vyučovanie MJL rôznej úrovne, teda od štátneho vzdelávacieho programu cez školský vzdelávací program až po ročný, resp. dvojročný tematický výchovno-vzdelávací program jednotlivého učiteľa a jeho konkrétnu prípravu (scenár) na danú vyučovaciu hodinu. V týchto programoch je potrebné, aby bol zohľadnený aj očakávaný motivačný aspekt a zreteľ. Ako sme už vyššie poukázali, tento zreteľ bude naplnený vtedy, ak jazyk, komunikácia a literatúra sa stanú organickou súčasťou života žiaka, čo prakticky znamená, že budú vystupovať v prirodzenej podobe s parametrami vychádzajúcimi z ich podstaty a vzťahu k človeku (pozri nižšie v 1.3 kap. tejto práce). Myslíme tým na situačnosť, funkčnosť, interakčnosť, autentickosť, na komunikačné, kognitívne, sociálne, kultúrnotvorné dimenzie, na princíp prirodzenosti a pod. **Didaktické prostriedky** chápeme v širokom spektre možností výberu a uplatnenia nástrojov materiálnej aj nemateriálnej povahy. Z nich sú primárne cieľové požiadavky a učebný obsah (učivo), z materiálnych najmä učebné texty (učebnicovo-učebný komplex), názorniny, didaktická technika a moderné informačné technológie, z nemateriálnych predovšetkým široká varieta postupov, metód, foriem a stratégií. Na tomto mieste sa ešte zmienime **o cieľovo-prostriedkovo-podmienkových vzťahoch ako základných motivačných činiteľoch.**

Z vlastnej dlhoročnej pedagogickej praxe a na báze výskumnej činnosti sme prišli k záveru, že pri motivačnom pôsobení je často problém v adekvátnom usúvzťažnení cieľov a prostriedkov so zreteľom na dané podmienky výchovno-vzdelávacej práce. Totiž každá trieda, pracovná skupina a každý žiak je originálnou socio-kultúr-

---

nou (duchovnou) entitou, pričom na každej vyučovacej hodine ide o neopakovateľné konkrétne podmienky, situácie a okolnosti. Preto aj v súvislosti s jednotlivým žiakom alebo konkrétnou triedou hovoríme o **princípe akceptácie reálnych vývinových aj motivačných možností** v oblasti jazyka, komunikácie a literatúry. Je jasné a prirodzené, že každý žiak má iné danosti, vlastnosti, predpoklady, záujmy, očakávania, odlišuje sa jeho hodnotová alebo motivačná štruktúra v učebnom predmete od iných spolužiakov, iné má podmienky a reálne možnosti na výchovno-vzdelávaciu činnosť a pod. Preto je nevyhnutné, aby učiteľ poznával tieto konkrétne podmienky pre svoju prácu a motivačné pôsobenie, t. j. najmä jednotlivých žiakov a triedu v reálnom kontexte, do ktorého patrí aj architektúra školskej budovy, materiálno-technická vybavenosť učebne, ďalej výchovno-vzdelávacia sila pedagogického zboru školy, školský vzdelávacím program, socio-kultúrne prostredie a klíma školy, triedy, štruktúra a vzťahy v triede, jej hodnotová orientácia, zameranosť a pod. V naznačenej súvislosti je potom relevantná požiadavka, aby učiteľ MJL kompetentne vyberal učivo a uplatňoval didaktické prostriedky, to znamená so zreteľom na cieľové požiadavky v učebnom predmete a reálne podmienky svojej výchovno-vzdelávacej práce. Sme presvedčení, že pri zmysluplnom naplnení uvedených vzťahov pôjde aj o uplatnenie adekvátneho, resp. pozitívneho motivačného pôsobenia na žiakov. Na tomto mieste je, prirodzene, opodstatnená problematika často nepriaznivých a neadekvátnych podmienok pôsobenia učiteľa v reálnej školskej praxi vzhľadom na nové požiadavky, zámery a ciele novej školskej reformy v duchu kvalitatívnej transformácie školy a učebných predmetov, resp. vzdelávacích oblastí.

Kým 1. skupina motivačných činiteľov má potenciálnu, programovú, modelovú a obsahovú podobu, 2. skupina sa vzťahuje k realizačnej alebo procesuálnej oblasti. Dá sa povedať, že bez týchto subjektívnych a dynamických faktorov nedôjde k uskutočneniu výchovno-vzdelávacieho procesu, a teda ani k uplatneniu motivačného pôsobenia vo vyučovaní MJL. Vzhľadom na to, že ide o procesy synergie, subsidiarity, interakcie, inklúzie, implikácie, trans-

---

akcie a komunikácie, pozície subjektu a objektu sa neopakovateľne striedajú, vzájomne sa prestupujú, týmto činiteľom prisudzujeme subjektovo-objektový charakter. Navyše, v rámci týchto činiteľov rozlišujeme dve podskupiny, a to primárne a sekundárne. Celkove **medzi subjektívne, resp. subjektívno-objektívne a dynamické motivačné činitele zaraďujeme:**

a) primárne:

1. **Učiteľa materinského jazyka,**

2. **Žiaka, pracovnú skupinu a triedu,**

b) sekundárne (závislé, odvodené od primárnych a ich vzťahov):

3. **Komunikáciu a interakciu vo vyučovaní,**

4. **Podmienky, atmosféru a klímu vo vyučovaní materinského jazyka.**

Ako vidieť, v subjektívnych a dynamických či realizačných motivačných činiteľoch majú **klúčový status ľudskej bytosti** a ich vzťahy v podobe špecifických mikrosociálnych útvarov (entít), t. j. učiteľ a žiak ako originálne bytosti, pracovné skupiny žiakov a školská trieda ako špecifické sociálne entity a organizačné formy školského vzdelávania. Učiteľ je rozhodujúcim faktorom intencionálneho spoločenského pôsobenia na mladú generáciu, žiak je zmyslom, cieľom, východiskom a podmienkou tohto pôsobenia, teda aj motivačného. **Učiteľ** vplýva na žiakov celou svojou osobnosťou a osobou, pričom rozhodujúce sú jeho vlastnosti, kompetencie a charakter. Mal by mať predpoklady osobnostné, charakterové, morálne a odborné s potrebným pedagogickým nadaním a vzdelaním, spojené s láskou k deťom aj ochotou konať dobro pre blížneho. Oproti učiteľom iných predmetov sa jeho zodpovednosť rozkladá do týchto hlavných oblastí: 1. usmerňuje poznávanie a zmysluplné osvojovanie si materinského jazyka a literatúry 2. vytvára základ pre ostatné učebné predmety školského vzdelávania 3. má na zreteli komplexný rozvoj osobnosti žiaka (porov. Ligoš, 2009a, s. 98). Na tomto mieste pripomíname, že poznávanie a osvojovanie si materinského jazyka má osobitný význam pri rozvíjaní identity, osobnosti, tvorivosti, duchovného potenciálu, jednoducho, kultivovania a kultúrnosti.

---

ti človeka i jeho správania. Iný rozmer a špecifické parametre má zasa osvojovanie si cudzieho jazyka. Preto pri modernom chápaní vzdelávania je v rámci vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia mimoriadne dôležité tieto špecifické ciele a očakávania rozlišovať aj realizovať.

Z našich prieskumov nám vychodí, že „žiaci od učiteľa SJ na prvom mieste očakávajú a osobitne vyzdvihujú jeho morálne, etické, osobné, sociálne a duchovné čnosti i vlastnosti, napr. dobrotu, trpezlivosť, nádej, lásku, láskavosť, spravodlivosť, ochotu, porozumenie, svedomitosť, skromnosť, radosť, chápanosť, pozornosť, žičlivosť, srdečnosť, odpustenie, priateľskosť, zmysel pre humor atď. a až potom nasledujú jeho odbornú-didaktickú kvalitu: dobre vysvetľuje, rozumieme mu, veľa naučí, zadáva dobré úlohy“ (Ligoš, 2009a, s. 97). Z hľadiska rozvíjania učebnej motivácie je dôležité, aby učiteľ bol pre žiakov vzorom v oblasti jazykovej aj literárnej kultúry a komunikácie. V tomto zmysle sa očakáva jeho vysoká úroveň jazykovej a literárnej kultúry aj kultúry vyjadrovania, ďalej patričná úroveň jeho komunikačnej a sociálno-interakčnej kompetencie, mal by prejavovať odbornú a prirodzenú citlivosť v oblasti problémov jazykovej praxe a kultúry. Vo vzťahu k žiakom je relevantná skutočnosť, keď preukazuje záujem o ich nápadité, tvorivé a originálne vyjadrovanie, taktiež to, keď s nimi presvedčivo a podnetne objavuje zákonitosti prirodzeného (funkčného, diferencovaného, pragmatického, kultúrneho) fungovania jazyka a jeho jednotiek. Preto osobitne nám prichodí vyzdvihnúť problematiku funkčného, aktuálneho a tvorivého prepojenia učiva s prostredím a každodennými aktivitami žiaka, resp. vôbec so životnou praxou v širokom zmysle slova (porov. Ligoš, 2009a, s. 97). Odbornú spôsobilosť učiteľa MJL vidíme najmä v jeho kompetentnej pripravenosti tvorivo a účinne realizovať svoju každodennú pedagogicko-didaktickú činnosť so žiakmi, teda aj v oblasti rozvíjania učebnej motivácie v tomto učebnom predmete. Táto činnosť spočíva najmä v plánovaní, modelovaní, organizovaní, riadení, diagnostike a evalvácii výchovno-vzdelávacieho procesu, v rámci ktorého vystupuje ako odborník, pričom sa očakáva sa, že pôjde o hlboko ľudsky, kultúrne

---

a duchovne založenú bytosť s presvedčením svojho zmysluplného a prirodzeného pôsobenia na žiakov. Takýto učiteľ na prvom mieste má mať rád človeka, nevyhnutne musí akceptovať svet a život žiaka, prejavovať záujem o jeho dobro a vzrast, ochotu pomôcť mu, tešiť sa z jeho rozvoja, facilitovať jeho vývin a pod. Žiakov totiž nemôže motivovať demotivovaný učiteľ, učiteľ bez zápalu a vnútorného presvedčenia, bez vzťahu a lásky k svojmu predmetu, jazyku, k literatúre alebo k deťom, žiakom, resp. k blížnemu. Prirodzene, demotivujúco pôsobí taktiež učiteľ nevzdelaný, nekompetentný, ktorý neovláda svoj odbor alebo má nízku úroveň ovládania materinského jazyka a literatúry. Nemôže adekvátne motivovať učiteľ, ktorý sa neidentifikuje s tým čo robí, resp. čo učí. Ešte horšia situácia by však bola, keby to bol zlý, necharakterný a morálne slabý, labilný človek. Vhodne motivuje učiteľ, ktorý má záujem poznávať svojich žiakov, objavuje špecifiká svojho učebného predmetu, vzdeláva sa a ktorý neustále sebarefektuje motivačné pôsobenie vo výchovno-vzdelávacom procese. Iný problém nastane, ak by išlo o chorého, unaveného, depresívneho či „vyhoreného“ učiteľa. Ako vieme, tento negatívny trend sa markantne prejavuje vo viacerých krajinách vyspelého sveta, v ktorých aktuálne vyvstáva problém unavených, vyčerpaných, vyhorených, depresívnych a chorých učiteľov s narušeným zdravotným stavom. K tomu stačí pridať problematiku neadekvátneho výberu na učiteľské štúdium, nestotožnenie sa učiteľa s týmto pôsobením a povoláním, vysoké počty žiakov v triedach, predimenzovanosť nevhodného učiva, nedisciplinovanosť a agresivita, resp. nízka sociálna a emocionálna vyspelosť žiakov, výpadky z vyučovania, nízky spoločenský status učiteľa, nedostatok finančných prostriedkov na kvalitné vzdelávanie, slabá materiálno-technická vybavenosť školy či triedy, tlak rodičov, verejnosti a pod., tak nám do popredia vystúpi veľmi akútna a aktuálna otázka o pripravenosti a kompetencii učiteľa, aby reálne fungoval ako rozhodujúci činiteľ, resp. bytosť intencionálneho motivačného pôsobenia vo vyučovaní materinského jazyka. Ako sme totiž na viacerých miestach predniesli a publikovali, vzhľadom na frekventovanú vnútornú a vonkajšiu kontrolu pôsobenia učiteľa materinského jazyka, a to na



---

úrovni školskej a širšej spoločenskej kontroly a evalvácie, zo strany žiakov a verejnosti, kontrolných orgánov, t. j. v horizontálnom aj vertikálnom pohľade, prichodí nám aj tu zdôrazniť špecifická osobitnej záťaže učiteľa, ktorý vyučuje materinský jazyk a literatúru. V reláciách s rôznymi tlakmi na výstupy z vyučovania tohto učebného predmetu (skúšky, kontrola, postup žiaka, opravy písomností žiaka, očakávania rodičov, zriaďovateľa atď.) často býva aj problém s etablovaním sa ako základný dynamický motivačný činiteľ. Na uvedenom pozadí potom sa od učiteľa tohto učebného predmetu pri motivovaní žiakov očakáva skutočné pedagogické odborné majstrovstvo. O to viac, že ide o materinský jazyk, v ktorom poznávané a osvojované javy používateľa jazyka prijímajú ako samozrejmé, prirodzené a logicky s vysokou mierou obťažnosti pri uvedení a rozvíjaní týchto javov a jednotiek (vzťah k myslieniu, poznávacím procesom žiaka, viacúrovňovej abstrakcie, intuitívneho, prirodzeného ovládania materinského jazyka, gramatiky, javov a pod.).

Podobne ako učiteľ aj každý **žiak** je iný, autonómny a originálny. V tomto zmysle pristupujeme aj k pracovnej skupine žiakov a triede ako k autonómnym a originálnym sociálnym útvarom, ktoré majú svoju štruktúru, komunikačné normy a isté mechanizmy svojho neopakovateľného fungovania. Na ilustráciu problému si na tomto mieste všimneme aspoň žiaka. Z hľadiska rozvíjania učebnej motivácie žiaka vo vzťahu k vyučovaniu SJL je dôležité, aby učiteľ akceptoval celú osobnosť žiaka a jeho prostredie s daným sociálno-kultúrnym kontextom, teda na pozadí človeka ako vzťahovej (dialogickej) kultúrnej bytosti. To znamená, že na prvom mieste musí mať záujem poznávať každého žiaka a usilovať sa prostredníctvom vyučovania SJL rozvíjať dobro u každého jednotlivého žiaka. V našom ponímaní pri tomto poznávaní sa dostávajú do popredia reálne učebné a motivačné podmienky aj možnosti žiakov na vyučovanie MJL. Je jasné, že úroveň a formy ovládania MJL sú u žiakov rôzne, diferencované sú ich záujmy, potreby, hodnotové orientácie, mentálne predpoklady a osvojené jazykové, komunikačné a kultúrne normy ako isté štandardy (konvencie). V týchto reláciách sa učiteľ MJL má usilovať odkryť motivačnú štruktúru jednotlivých žiakov, ich mys-

---

lenie, záujmy, pamäť a sledovať úroveň reči, aby na tomto základe mohol **plánovať, modelovať, pripravovať a realizovať výchovno-vzdelávací proces aj so zreteľom na motivačný aspekt**. Okrem sociálneho vzťahového rámca je relevantné využívať tiež individuálny a subjektívny vzťahový rámec prepojený na vyššie spomínanú kladnú afektívnu skúsenosť žiaka vo vyučovaní. **Žiak si** na tomto podloží **postupne buduje svoj motivačný koncept** a perspektívnu učebnú či študijnú, profesijnú a životnú orientáciu, do ktorej organicky patrí aj rozvíjanie svojej jazykovej, komunikačnej a literárnej kompetencie v istom sociálno-kultúrnom kontexte. Dôležité je, že získané jazykové, komunikačné a literárne kompetencie sa týmto spôsobom stávajú integrálnou súčasťou osobnosti každého žiaka, jeho vystupovania a konania. Zastávame názor, že **samotný žiak sa musí stať vlastným subjektom a hlavným dynamickým činiteľom rozvíjania svojej učebnej motivácie**. Neurobí to zaňho ani učiteľ, ani rodičia alebo spolužiaci, trieda, resp. kvalitná učebnica či istý vzdelávací program na modernom médiu alebo spoločnosť. Učiteľ a celý výchovno-vzdelávací systém mu môžu v tomto úsilí byť nápomocní v reláciách facilitácie, stimulácie, konzultácie, intervencie, riadenia, kontroly a pod. Preto si myslíme, že **každý somaticky a mentálne zdravý žiak má pri rozvíjaní svojej učebnej motivácie vlastné vnútorné sily a predispozície**, len ich v súvislosti s vyučovaním MJL treba objaviť, osloviť, aktualizovať a podnietiť, aby fungovali v adekvátnom smere. Určite nie je to cesta jednosmerná, široká a jednoduchá, ale určite neopakovateľná, variabilná a tvorivá, ktorá si vyžaduje kreovať novú originálnu skutočnosť nielen v zmysle „nereprízovateľného“ výchovno-vzdelávacieho procesu, ale aj v intenciách rozvíjania dynamogénnych síl a celej osobnosti žiaka. Podľa nás cesta vedie len cez vlastné úsilie žiaka.

Z nášho výkladu zrejme vyjde, že **systém základných motivačných princípov a činiteľov vytvára istý predpoklad, aby sme pri rozvíjaní motivácie vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry uplatňovali požiadavku komplexného prístupu**. Na pozadí dlhoročných pedagogických skúseností a výskumnom sledovaní tohto problému sme postupne prišli k presvedčeniu, že kvalitatívna

---

stránka uvedených princípov a činiteľov by sa mohla stať vhodným metodologickým východiskom pri komplexnom rozvíjaní učebnej motivácie žiakov vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry. Už na viacerých miestach našich publikačných výstupov (z ostatného obdobia pozri najmä Ligoš, 1999, 2003, 2009a, 2009b) sme v kvalitatívnej stránke základných motivačných činiteľov naznačili relevantné možnosti rozvíjania istého rámcového programu motivačného pôsobenia (PMP) vo vyučovaní MJL. Týmto problémom sme sa hlbšie opäť zaoberali v r. 2009 – 2011 v našom vedecko-výskumnom projekte č. 3/7052/09 grantovej agentúry KEGA MŠ SR s názvom Program motivačného pôsobenia vo vyučovaní slovenského jazyka, ktorý predstavíme v 1.4. a 1.5 kap. tejto práce (pozri nižšie). Okrem odborovo-didaktického teoretického pohľadu v ňom participovali tiež psychológovia, pedagógovia a vybraní učitelia slovenského jazyka a literatúry zo školskej praxe.

Z uvedených myšlienok nám vychodí záver, že komplexnosť pri uplatňovaní motivácie vo vyučovaní MJL je dôležitá najmä preto, lebo človek, jazyk, reč, komunikácia, kultúra a pedagogické javy majú vo svojej podstate komplexnú povahu. Významný je tiež fakt, že aj vzťah človeka, t. j. žiaka alebo učiteľa a jazyka, komunikácie vo výchovno-vzdelávacom procese sa prejavujú vo svojej komplexnosti. Vo vyučovaní MJL nám ide o rozvoj všetkých stránok a zložiek osobnosti žiaka prostredníctvom poznávania, osvojovania a kultivovaného používania materinského jazyka a literatúry. Výchovno-vzdelávací proces v rámci školského vzdelávania predstavuje špecifickú komplexnú sociálnu formu komunikácie v konkrétnom socio-kultúrnom kontexte a prostredí. Tento proces má svoje špecifiká vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry. Učebný predmet MJL má svoj status v systéme školského vzdelávania, špecifické ciele, funkcie a vzdelávací program s osobitným učebným obsahom. **Motivácia učebnej činnosti žiaka ako jeden zo zákonov učenia má prierezový a koncepcný charakter, preto pri jej rozvíjaní je nevyhnutné uplatniť princíp komplexnosti a vyváženého pôsobenia na všetky stránky a zložky osobnosti žiaka.** Ako ukážeme v ďalšej kapitole, tieto možnosti príznačne odkrývajú nové poznatky v ob-

---

lasti lingvistiky, kulturológie a kultúrnej antropológie. Na tomto podloží sme presvedčení, že motivovať vo vyučovaní MJL nemožno iba oživovaním vyučovania alebo nejakým parciálnym pôsobením. **Pri komplexnom rozvíjaní učebnej motivácie žiakov vo vyučovaní MJL je nevyhnutné uplatniť systém základných motivačných princípov a činiteľov, ktoré vo svojej podstate a v kvalitatívnom zmysle predstavujú istý rámcový influenčný program motivačného pôsobenia (PMP).**

Z uvedeného systému motivačných činiteľov vo vyučovaní MJL prvá skupina má potenciálnu (modelovú, ideálnu) povahu, druhá sa vyznačuje priamym vstupom do výchovno-vzdelávacieho procesu, resp. má realizačný a kreatívny faktický charakter. Predpokladáme, že nový vzdelávací program na úrovni centra a školy (štátny a školský vzdelávací program, od r. 2008) ponúka o. i. optimálny, resp. aspoň primeraný priestor a adekvátne možnosti na rozvíjanie učebnej motivácie u žiakov v učebnom predmete MJL v rámci vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia. Rámcový vzdelávací program so základnými pedagogickými dokumentmi a kategóriami (učebné plány, vzdelávacie štandardy, stratégie, učebné osnovy, ciele, metódy a formy) na úrovni centra a školy predstavuje východiskový projekt učebného predmetu ako potenciálny motivačný činiteľ, ktorý treba ďalej konkretizovať vo vzdelávacom programe (ročnom, dvojročnom) jednotlivého učiteľa v konkrétnej triede. Myslíme tým najmä na stratégie, učebné osnovy, tematické výchovno-vzdelávacie plány a na konkrétne prípravy (scenáre) učiteľa na vyučovanie. V tejto fáze uplatnenia PMP vo vyučovaní MJL pôjde aj o výber z variety didaktických prostriedkov so zreteľom na dané podmienky a sociálno-kultúrny kontext žiaka aj konkrétnej triedy. V tomto prípade teda prichádzajú do úvahy okrem projektu učebného predmetu aj ďalšie základné motivačné činitele, t. j. didaktické prostriedky, poznávanie rodiny a prostredia žiaka (najmä socio-kultúrneho kontextu), osobitne každého žiaka a triedy, aby na tejto báze mohol kompetentne uvažovať a modelovať cieľovo-prostriedkovo-podmienkové parametre. Prirodzene, tento postup a proces má neopakovateľnú povahu. Vždy by malo ísť o tvorivý, originálny prístup s osobitným

---

osobnostným štýlom u každého jednotlivého učiteľa, teda o sledovanie a kreovanie novej kultúrnej duchovnej reality. Z naznačených východísk komplexnosti pri rozvíjaní motivácie u žiaka sa nám na tomto mieste ešte ponúka predstaviť problematiku prienikov človeka, t. j. učiteľa a žiaka s materinským jazykom vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry, a to na podloží pohľadov na podstatu človeka a jazyka v kontexte nových poznatkov a prístupov. Prejdeme teda do ďalšej kapitoly, v ktorej si uvedenú problematiku priblížime jednak z odborovo-didaktického, jednak z kultúrneho, psychologického a všeobecnolingvistického hľadiska.

### **1.3 Človek v prieniku materinského jazyka ako východisko nového chápania jazykového a literárneho vzdelávania<sup>6</sup>**

Podľa nášho názoru jazykové a literárne vzdelávanie treba založiť na nových poznatkoch o vzťahu materinského jazyka a človeka. Človek má dar reči, pričom sa však jazyk či reč musí naučiť, aby sa sám mohol rozvíjať a komunikovať s druhými ľuďmi. Je takisto zaujímavé, že naučiť, osvojiť si musí jazyk, ale reč tela, t. j. neverbálny, resp. paralingválny prejav a výraz z veľkej časti získava s narodením ako svoju genetickú výbavu (gestá, mimika, farba hlasu, pohľad, poloha a držanie tela a i.). Pripúšťame však, že aj tieto neverbálne výrazové prostriedky môže človek počas života pozmeniť, preštruktúrovať, rozvíjať, modifikovať a obohacovať. Myslíme na viaceré parajazykové prostriedky, napr. hlasitosť, tempo, rýchlosť a rytmus reči, pauzy, prízvuk alebo dôraz, ale aj extrajazykové jednotky (proxemika, posturika, haptika, oblečenie, olfaktorika a pod.). Prirodzene, iné je, keď sa napr. herec učí vystupovať v role inej postavy (hrá postavu) alebo, keď sa učiteľ štylizuje do odosobnenej pozície (láskavého, akceptačného, partnerského, manažérskeho a i.

---

6 Podstatná časť tejto kap. je publikovaná v knihe autora s názvom Základy jazykového a literárneho vzdelávania II. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry. Ružomberok: FF KU, 2009b, s. 53 – 61.

---

učiteľa, pritom taký nie je). So štylizovanou prípravou náležitého neverbálneho správania treba počítať taktiež v iných pracovných či politických pozíciách, napr. manažér, marketingový pracovník, hovorca, minister, diplomat a pod. Ako si ďalej v tejto kapitole ukážeme, jazyk a jazykový znak má v živote človeka svoj zmysel a význam z hľadiska jeho sebauskutočnenia, sebarealizácie, rozvoja a tiež spoločnosti v danom kultúrnom kontexte. Vráťme sa k jazyku a reči, teda k verbálnemu charakteru ľudskej komunikácie.

S materinským jazykom je jednotlivец prepojený už v prenatálnom období a sprevádza ho po celý život. Najskôr si osvojuje jazyk prirodzeným spôsobom (v predškolskom období), potom nasleduje inštitucionálne jazykové a literárne vzdelávanie. Materinský jazyk ako významná, základná a charakteristická zložka osobnosti človeka je prepojená so všetkými sférami a oblasťami jeho života. Tvorí neoddeliteľnú, resp. organickú súčasť jeho osobnosti a správania. Osvojovanie si materinského jazyka má komplexnú a univerzálnu povahu, preto je užitočné postaviť jazykové a literárne vzdelávanie v škole na chápaní podstaty jazyka, reči a človeka v ich vzájomnom prieniku. V tejto kapitole aspoň naznačíme niektoré východiská.<sup>7</sup>

## Človek a jeho podstata

Človeka možno charakterizovať ako hovoriacu, vzťahovú, sociálnu a duchovnú bytosť stvorenú na obraz a podobu Boha. Podľa knihy Genezis Boh stvoril prvé slová a stvoril svet tak, že hovoril, resp. tvorí tak, že hovorí. Stvoril človeka a odovzdal mu nadvládu nad svetom tým, že ho nechal pomenovať všetky bytosti a javy, ako sa mu páči. Celé ľudstvo používalo jeden jazyk a jednu reč, potom však prišla udalosť o babylonskej veži – „preto zmette ich jazyk, aby

---

7 Píšeme o tom podrobnejšie na viacerých miestach. Z príspevkov v ostatnom období odkazujeme najmä na tieto: LIGOŠ, M.: Žiak v prieniku materinského jazyka. In *Jazyk a literatúra v škole – zážitok a poznanie*. Ed. J. Kesselová. Zborník z medzinárodnej konferencie. Prešov: FHPV PU, 2008, s. 76 – 84; LIGOŠ, M.: Človek v prieniku materinského jazyka ako východisko nového chápania jazykového a literárneho vzdelávania. In *Dispustationes scientificae Universitatis catholicae in Ružomberok. 2000-*. Roč. 8, 2008, č. 4, s. 144 – 163.

---

jeden druhému nerozumeli...“ (Genezis. In Sväté písmo, 1996, s. 43 – 124). Človek ako bytosť hovoriaca a komplexná Božia originalita je primárne bytosťou dialógu a univerzálne otvorená viacerým dimenziám a orientáciami. Vo svojej podstate sa tiež podieľa na pretváraní i tvorení nového sveta smerujúceho nielen k najvyšším ľudským kultúrnym finalitám, vlastným presahom, ale aj k nekonečnu, resp. k večnosti. Je zaujímavé aj tajomné zároveň, že **v človeku nájdeme isté znaky „kódu tri“ ako odraz a podobu Trojjedinosti**, pričom vo svete a vesmíre možno vybadať istú univerzálnosť tohto kódu. Všimneme si tento vzorec alebo model na podstate človeka a jeho osobnosti. Najskôr si názorne priblížme základné zložky a dimenzie človeka v rámcovej schéme na s. 36 (pozri nižšie), ktorá vznikla modifikáciou viacerých návrhov M. Quista (Konštrukcia človeka, 2001).

Človeka ako osobu vytvára jeho vonkajšia podoba (telo, biologický rozmer, telesná schránka) a vnútorná stránka, t. j. psychosociálna a duchovná, resp. s hĺbkami ľudskými a nadprirodzenými. Preto už od čias antiky môžeme u človeka rozlíšiť telo, dušu a ducha. Spojivom alebo prechodným miestom medzi telom a vnútornými dimenziami človeka je jeho reflexná (senzomotorická) sféra. Má anatomicko-fyziologický základ najmä v zmyslových orgánoch (receptoroch) a prenáša signály fyzickej či perцепčnej povahy (vizuálne, auditívne, pohybové, obrazové, čuchové, chuťové vnemy, pocity a pod.) do mozgu človeka a jeho CNS na spracovanie či vyhodnotenie vo vnútornej dimenzii osobnosti až po jej otvorenie sa hĺbkam presahujúcim ľudské obmedzenie, t. j. do hĺbok zbožštených. Teda podobne ako rozlišujeme napr. klavír, klaviristu a hudbu alebo jazyk, básnika a báseň, tak možno na človekovi vidieť trojjedinosť či kód tri minimálne v týchto polohách a zložkách (pozri schéma na s. 36):

- biologická, psychosociálna a duchovná bytosť, ktorá na vertikálnej osi (dimenzii) má telo, dušu a ducha;
- na horizontálnej osi (dimenzii) so vzťahom k druhým (blízkym, spoločnosti, ľudstvu), svetu (prírode, kultúre, vesmíru) a k Bohu aj nekonečnu;

- 
- vnútornú dimenziu tvoria predovšetkým kognitívne, non-kognitívne sféry a hĺbky, resp. senzomotorická, kognitívna a nonkognitívna sféra;
  - človeka vo svojej podstate konštituuju najmä dimenzie: vnútorná, horizontálna a vertikálna;
  - bytosť s rozumom, citmi a vôľou.

Je všeobecne známe, že ide o osobnosť so senzomotorickým, afektívnym a konatívnym prejavom. Na priesečníku všetkých dimenzií a zložiek sa nachádza oblasť **JA**, ktoré tvorí jadro osobnosti a osoby. Rozhoduje o istej autonómii, originalite, **identite**, ale i zodpovednosti človeka vo všetkých dimenziách, teda na vertikálnej, horizontálnej osi i vo vnútornej dimenzii, t. j. aj vo vzťahu k sebe samému. O ľudskom JA možno týmto spôsobom hovoriť ako o mieste s 360° kontinuálnou otvorenosťou rozvoja. V ňom sa stretne s prienikom telesných, psychosociálnych i duchovných parametrov života. Uvedený stručný pohľad na podstatu človeka má slúžiť ako východisko na chápanie podstaty jazyka a reči v relácii s vyučováním materinského jazyka a literatúry.

## **Jazyk na podloží chápania podstaty človeka**

Jazyk a reč sa o. i. vyznačujú minimálne dvojúrovňovou štruktúrou alebo výstavbou. Na jednej strane sú to nepočetné nosné, signálne jednotky (hlásky, fonémy, grafémy – je ich iba niekoľko desiatok) a majú najmä rozlišovaciú (dinštikívnu, diskretnú) funkciu.<sup>8</sup> Na druhej strane státisícové významové jednotky, ktoré primárne slúžia na označovanie a prenášanie sémantiky (morfémy, lexémy, konštrukcie). V súvislosti s arbitrárnosťou, konvenčnosťou alebo so sémantickosťou, referenčným charakterom jazyka a reči nám do popredia vystupuje problém digitálneho kódovania i uplatňovania druhej signálnej sústavy (myslenia, viacstupňovej abstrakcie, poj-

---

8 Do týchto jednotiek zaraďujeme aj prienikové komplexné jednotky akustického signálu – slabiky ako nositele suprasegmentálnych, prozodických signálnych javov, osobitne zameraných na rytmickú stránku jazyka a reči. Patria do modulačnej zložky zvukovej sústavy, podobne ako takty, taktové skupiny reči a pod.



---

mov, ich vzťahov a pod.). Tieto fakty spomíname preto, aby sme náš výklad nasmerovali do spektra podobnosti ľudského jazyka a reči s ich tvorcom, teda človekom.

Človeka a jeho jazyk v podstate nemožno oddeliť. Fungujú v prirodzenej organickej jednote, jazyk aj človek jednoznačne patria do oblasti duchovnej kultúry. Človek je originálna a autonómna bytosť s primátom duchovno-kultúrnej podstaty, jazyk má zasa primárne povahu kultúrnych dimenzií. Je známe, že jazyk sa úzko prestupuje s myslením a vedomím človeka, s jeho seba projekciou či sebakonceptom, a to najmä s jeho verbálnym myslením. Prirodzene, aj ostatnými sférami a dimenziami jeho osobnosti, s celým jeho mentálnym aj telesným vybavením. Možno konštatovať, že najnovšie jazykovedné interdisciplinárne bádanie toto prepojenie evidentne potvrdzuje. Súvisí to s obratom jazykovedy od logicko-systémového, štruktúrno-funkčného a pozitivistického prístupu k pragmalingvistickým a kultúrno-antropologickým funkciám jazyka a rečovej komunikácie človeka. Novšie sa systematický výskum orientuje na antropolingvistické disciplíny, v rámci ktorých sa už diferencujú o. i. disciplíny ako „antropomorfná lingvistika“, „egolinguistika“ alebo „humanistická lingvistika“ (pozri Dolník, 2010b, s. 78). Podľa J. Dolníka (tamže, s. 78): „Konečný cieľ poznávania však možno presunúť na samotného človeka položením otázky, čo vyplýva z lingvistického poznania jazykových prejavov interakčnej seba projekcie pre poznania osobnosti človeka.“

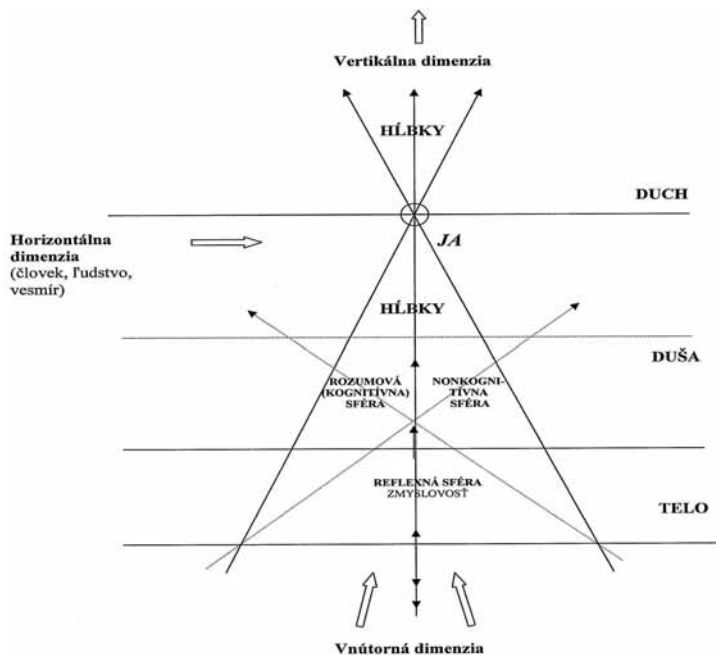


Schéma podstaty človeka podľa M. Ligoša<sup>9</sup>

„Interakčná antropolingvistika“ má integrovať jazykovedu do náuky o človeku. Filozofickým základom tejto lingvistiky je interpretačný konštruktivizmus. Interakčnou seba projekciou ľudia konštruujú svoj jazykový svet, ktorý prežívajú ako súčasť svojej životnej reality.“ Ako vidieť v súvislosti s témou človek – jazyk a reč **je centrálnym pojmom týchto vzťahov, človek** ako diskurzívny arbitrárny subjekt a jeho interakčná seba projekcia v rámci daného socio-kultúrneho prostredia. Podstatný je tu fakt, že človek do medziludskej komunikácie vstupuje interakčne s celým svojím potenciálom, t. j. nepoužíva len verbálne a neverbálne výrazové prostriedky, ale v komunikácii prejavuje aj svoju vzťahovú (sociálnu), seba prejavovú

9 LIGOŠ, M.: *Die Entfaltung der Schülerpersönlichkeit im Muttersprachenunterricht mit besonderer Rücksicht auf die motivierenden und geistlichen Dimensionen*. Prednáška. FF Universität Passau, 2001; LIGOŠ, M.: *Motivačné a duchovné rozmary vyučovania slovenského jazyka*. Ružomberok: FF KU, 2003, s. 28.

---

(sebareprezentačnú), obsahovú (významovú) a výzvodnú (apelovú, funkčnú) stránku. Používaním jazyka sa človek nielen rozvíja, ale si vytvára (nielen „odráža“) aj svoju konkrétnu životnú realitu ako špecificky ľudský výsek istej skutočnosti, takže **cez poznávanie jazyka a reči môžeme nazrieť do reálneho a vnútorného sveta človeka**. Navyše, pri školskom intencionálnom pôsobení vo vyučovaní materinského jazyka výrazným spôsobom aj vplyvame na rozvoj osobnosti žiaka, ktorý je v komplexnom zmysle špecificky prepojený na tento jazyk. Týmto prístupom sa jednak mení pohľad na jednotky (prvky) jazyka a reči, t. j. na jazykové znaky, jednak záujem sa orientuje na jazykové a komunikačné správanie sa človeka v reláciách s jeho kultúrnou a sociálno-komunikačnou kompetenciou v kontexte kľúčových kompetencií človeka 21. storočia. Naznačený pohľad podľa nášho názoru môže zásadným, kvalitatívnym spôsobom meniť chápanie vyučovania materinského jazyka v škole. Prichodí nám tu zdôrazniť, že pre túto zmenu vo výchovno-vzdelávacom procese máme v súčasnosti pevnú interpretačnú oporu v našej aj v zahraničnej jazykovednej a kultúrno-antropologickej literatúre. Na toto podložie sa preto ďalej bližšie pozrieme.

Jazyk (štandardizované kultúrne konštrukty, prvky, znaky) a jeho intenčno-interakčné (pragmatické) fungovanie v reči má podobne ako jeho tvorca, arbiter – minimálne trojzložkovú podstatu. V podstate ho univerzálne vytvára istá špecifická **forma** (výraz), **obsah** (význam) a **funkcia** (zmysel, poslanie). V duchu smerovania antropolingvistiky sa novšie jazyk charakterizuje ako kultúrny produkt (ale i ako kultúrnotvorný činiteľ, médium kultúry a objekt kultivácie) a namiesto systému znakov (jednotiek, prvkov, rovín) sa pri jeho chápaní do popredia dostáva aj – „súhrn koherentných sociálnych pravidiel (konvencií, štandardizácií)“ (Dolník, 2010b, s. 89). Podľa nášho názoru jazykové znaky významového charakteru (morfémy, lexémy a konštrukcie) majú minimálne tri zložky, t. j. obsah, formu a funkciu, pričom sa vyznačujú svojou ustálenosťou, konvenčnosťou, dynamikou a arbitrárnosťou na podloží ikonicko-symbolického princípu (pozri o. i. najmä práce J. Sabola). Pre nás je relevantné, že **forma** (vonkajšia) sa zväčša úzko viaže na fyzi-

---

kálne (hmotné) rozmery, pričom úzko prestupuje predovšetkým so senzomotorickou stránkou (sférou) osobnosti človeka, prirodzene, taktiež inkluzívne a sekundárne s jeho myslením, cítením a vôľou, resp. s jeho ľudskou psychosociálnou stránkou života. Myslíme tým na existenčnú (vonkajšiu, signálnu) alebo prenosnú (tranzitnú) stránku a diskretnú funkciu jazyka ako signálu, t. j. na zvukovú a vizuálnu, grafickú podobu (zvukovú rovinu jazyka a sekundárne jeho grafickú podobu), taktiež na lexikálny a gramatický plán jazyka. Forma totiž môže byť aj vnútorná (jazyková) rôznej úrovne, napr. slootovorná, morfeomatická, gramatická, motivačná, nevyhnutná, nemotivačná, hĺbková, priama, nepriama, konotatívna a pod.). Ako ďalej naznačíme, na pozadí vzťahu formy a obsahu (významu) možno vidieť otvorené otázky invariantnosti a variantnosti či variability jazyka a jazykových znakov.

**Sémantická (obsahová)** stránka jazyka a jazykových znakov má takmer neobmedzené možnosti. Okrem základných, primárnych významov jazykových jednotiek (slov, štruktúr, gramém, štýlém a pod.) môžeme tu hovoriť o sekundárnych semiotických systémoch, napr. v podobe metajazyka alebo pri hĺbkovom pohľade na jazykový znak (mýty, umelecké obrazy, druhý významový plán diela) či pri konotáciách (primárne, sekundárne, asociačné konotácie). Súvisí to s duchovno-kultúrnou povahou jazyka a jazykového znaku, ktorý má v podstate svoj zmysel vo vyjadrovaní istého významu alebo obsahu. Preto forma smeruje zvyčajne k výrazu a k jeho signálovej podobe, obsah má zasa duševno-duchovnú povahu. Prirodzene, pripúšťame aj podoby a úrovne jazykového znaku, keď jeho forma, obsah a funkcie jednoducho sú jedno a splývajú v komplexnú jednotu. Je to v prípadoch hĺbkových úrovní textu (komunikátu), umeleckých obrazov, mýtov alebo v nadstavbových vrstvách významov zmyslu komunikátov (kulturéma, spiritualéma, umelecko-spirituálny prejav, básnická reč, božská reč a pod.). V zmysle neohumboltizmu podľa nás je tu aktuálna problematika vhodnosti istého postupu, aby v popredí, t. j. východiskovo v záujme poznávania, analýzy a interpretácie jazyka bol obsah jazykového znaku (jednotky), lebo takto nám neuniká zreteľ na určitosť a ohraniče-

---

nosť duchovného pretvárania sveta jazykového znaku. Ako vieme, tradičná škola sa orientovala primárne a predovšetkým na formu jazykového znaku a jazyka, čo viedlo žiaka maximálne k osvojovaniu si jazykového významu, a nie teda jazykového obsahu ako špecificky stvárneného jazykového sveta v danom kultúrnom kontexte (pozri o tom podrobnejšie, Orgoňová, Dolník, 2010, 1. kap.). Ako vidieť, relevantný je aj postup, t. j., či postupujeme od formy jazykového znaku k jeho významu, alebo od obsahu k jazykovej forme a štruktúre jazykového znaku.

Okrem spomenutých zložiek formy a obsahu pri jazykovom znaku je podľa nášho názoru ešte veľmi dôležitý rozmer **funkcie**, resp. poslania, zmyslu, účelu, ilokúcie a perlokúcie). Táto problematika úzko súvisí s pragmaticko-lingvistickým a kultúrno-lingvistickým zreteľom na jazykový znak a komunikáciu. Na tomto mieste nám prichodí zdôrazniť a vyzdvihnúť, že tento aspekt pri chápaní jazykového znaku moderne a perspektívne už zreteľne o. i. priblížila publikácia Š. Ondruša a J. Sabola (1987), v ktorej sa na podloží známeho sémantického trojuholníka okrem formy (designátora, signifikanta), významu (designátu) a veci (denotátu) exemplifikujú aj ich základné vzťahy (designácia, denotácia, signifikácia, konsignácia a i.). Pre nás je zvlášť relevantné, že títo autori si všímajú aj vzťah medzi jazykovým znakom a komunikátmi v komplexnom zmysle. Slovanami autorov (tamže, s. 65): „Uvedené faktory determinácie významu znaku berú do úvahy komplexne dialektický vzťah jazyka ako sústavy znakov k mimojazykovej skutočnosti, vzťah jazyka a myslenia, vnútrojazykové vzťahy a vzťah spoločnosti a jazyka. Komunikáciu určuje aj situácia.“ S týmto prístupom sa rámcovo zhoduje aj náš prístup, ktorý primárne uplatňujeme pri rozvíjaní teórie a praxe vyučovania materinského jazyka. Sme radi, že táto koncepcia má jednoznačnú oporu aj v najnovších slovakistických prácach, pričom je v súlade aj s novou školskou reformou na Slovensku. Spomínaná kontextovosť (najmä pragmatická, kultúrna, antropologická) a situačnosť jazyka či jazykového znaku je aktuálna aj dnes nielen na pozadí vyučovania slovenského jazyka v školách, ale naliehavo aj v jazykovo-komunikačnej praxi vôbec.

---

O tom o. i. svedčí napr. vyjadrenie I. Hrubaničovej v dennej tlači. Podľa tejto autorky v príspevku O našich dorozumievacích neschopnostiach (Sme, 18. 2. 2011, s. 13): „Keď uvažujeme o jazyku, zvyčajne máme na mysli jednotliviny – písanie i/y, správne skloňovacie prípony, vhodnú syntax. Menej už myslíme na to, že zmyslom používania jazyka je predovšetkým hladko sa dorozumieť, hladko, t. j. bez nedorozumenia a konfliktov. Aj v tejto oblasti trénujeme väčšinou stereotypné formy. Učíme sa písať životopisy, obchodné listy, žiadosti, ale o tom, ako by mali vyzerat' bežné komunikačné situácie, nemáme väčšinou ani šajn.“ Myslíme si, že práve o to by malo ísť v novom poňatí vyučovania slovenského jazyka a literatúry, a o tom je nová školská reforma. V týchto reláciách predkladáme v našej štúdii aj špecifické motivačné pôsobenie na žiakov, ktoré sme experimentálne rozvíjali vo vybraných triedach v školskej praxi v kontexte novej školskej reformy. Napokon, túto koncepciu jednoznačne podporujú nielen citovaní autori z knihy Úvod do štúdia jazykov (Ondruš, Sabol, 1987), ale aj najnovšia spomenutá syntetická práca J. Dolníka Jazyk, človek kultúra (2010b). Veď zhodne v týchto dielach sa zdôrazňuje širšie, resp. interdisciplinárne chápanie jazyka, reči a jazykového znaku, a to v úzkom komplexnom prepojení s človekom, spoločnosťou a kultúrou. Ondruš – Sabol (1987, s. 60) napr. vyzdvihujú fakt, že „vznik arbitrárneho znaku aj vznik ikonického znaku je motivovaný komunikačnými myšlienkovými potrebami človeka.“ Aj J. Dolník vidí jazykový znak a teóriu spisovného jazyka na podloží prirodzeného orientačného správania sa človeka a jeho prirodzených psycho-sociálnych i kultúrnych potrieb v kontexte rozvíjania seba a spoločnosti. Podľa J. Dolníka interdisciplinárne a integračné tendencie smerujú k nazeraniu na jazykový znak ako kultúrnu jednotku s viacstupňovou abstrakciou.

**Komplexná poznávacia rekonštrukcia a osvojovanie či rozvíjanie jazykového znaku znamená poznávanie a rozvíjanie človeka i spoločnosti.** V zhode s Dolníkom možno konštatovať, že skultúrňovanie „objektov prostredníctvom signifikácie korešponduje s jednou zo základných potrieb človeka – nájsť vo svete významy, a tak mu porozumieť. Táto potreba je zrejme motivačným prázakla-

---

dom konštituovania jazykových znakov, a teda aj vytvárania sveta významov ako druhej skutočnosti, čiže kultúry. Signifikácia je teda konštitučný proces kultúrnej jednotky,“ pričom jazykovému znaku je vlastná nielen minimálne dvojstupňová abstrakcia a signifikácia, ale aj nadstavbové vrstvy významov a posolstiev (hlbková, umelecká, spirituálna, konotatívna, nepriama, viacúrovňová, viacplánová a pod.). J. Dolník tvrdí (op. cit., s 141): „Jazykový znak ako konštituent kultúry s tranzitnou povahou je fundamentálnym determinantom človeka ako kultúrnej bytosti.“ Navyše, ako ďalej tento autor uvádza, pri jazykovom znaku nejde iba o tranzitný, ale aj multiplikačný charakter, ktorý sa vzťahuje minimálne na dva aspekty, a to interpretačný aj evolučný či rozvíjajúci. Prirodzene, súvisí to tiež so spomenutou sociálno-kultúrnou konštitučnou silou jazykového znaku, vyplývajúcou „z toho, že funguje ako médium kohézie, komunikácie a tradície, teda troch fundamentálnych existenčných faktorov kultúry“ (op. cit., s. 143). Berúc do úvahy nové chápanie povahy jazyka ako istej koherencie štandardizácii (konvencionalizácii), konkrétne „empiricky zisťovanú koherenciu sociálnych pravidiel, t. j. špecifikáciu vzťahov medzi nimi z pohľadu používateľov jazyka“ (Dolník, 2010b, s. 90), vráťme sa teraz k meritu veci a opäť sa z nových pozícií pozrime sa na istú analógiu podstaty človeka a jazyka. Tento pohľad je totiž podľa nás rozhodujúci pre nové chápanie a zameranie školského jazykového a literárneho vzdelávania.

Jazyková forma (výraz) má v signálnej rečovej rovine vonkajšiu fyzickú, t. j. existenčnú podobu a je prepojená nevyhnutne s telesnou, zmyslovou, resp. senzomotorickou sférou človeka (vnímanie, percepcia zmyslami najmä vizuálne, auditívne, kinesteticky, audiovizuálne). Obsah (zmysel, sémantika) zasa súvisí s vedomím, myslením, emóciami, citmi, vôľou, seba projekciou či hodnotami človeka, teda s rozumovou, citovou sférou, s kognitívnymi a nonkognitívnymi, racionálnymi aj iracionálnymi dimenziami osobnosti, taktiež s jeho hlbkami ľudskými, samozrejme, centrálna a ťažiskovo i s jeho JA. Prirodzený jazyk je totiž primárne zameraný na poznávaciu, konštrukčnú činnosť a sebauskutočňovanie človeka, medziludská komunikácia v prirodzenom jazyku je logicky na pr-

---

vom mieste situačná, intenčná, interpretačná a interakčná, plní najmä dorozumievaciu a kultúrnotvornú funkciu, preto význam alebo psychická (mentálna) náplň (obsah) jazykových jednotiek, zložiek, prvkov a prostriedkov je to, o čom, resp. kvôli čomu sa komunikuje (motivácia, zámer, ilokúcia, seba projekcia, realizácia). Funkcia jazykového znaku a reči v komplexnom zmysle zasa súvisí s poslaním, zmyslom a hodnotou využitia týchto výrazových prostriedkov, resp. konvenčných a koherentných prvkov aj pravidiel rečového správania (efektom komunikácie, perlokúciou).<sup>10</sup> Ako vidieť, je tu zreteľná podobnosť človeka a jazykového znaku/jazyka v trojici základných zložiek: telo, duša a duch (vonkajšia, vnútorná a horizontálno-vertikálna dimenzia človeka), t. j. forma (telesná schránka, senzomotorika, CNS a pod.), vnútro (duša a duch) a poslanie (zmysel) človeka s formou, obsahom a funkciou jazyka a jazykového znaku. Oprime toto chápanie ešte o ďalšie súvislosti a poznatky.

Vieme, že ako význam tak aj funkcia jazyka a reči, prirodzene, smerujú do hĺbkových otvorených rozmerov, ba až do hĺbok zbožštených, t. j. spirituálnych. V jazyku nemáme totiž len morfémy, lexémy, semémy alebo štylémy, ktoré vychádzajú z rozumovej, citovo-vôľovej, etickej, estetickej, hodnotovej, sociálnej, kultúrnej a iných nonkognitívnych oblastí života človeka s ich diferencovaným, funkčným prepojením, a ktoré smerujú k týmto sféram príjemcu komunikácie, ale v novšom období hovoríme **aj o kulturéme** ako o komplexnej jednotke kultúrneho správania človeka, spoločnosti (konvencii, pravidle, norme, mýte, rituáli, kulte a pod., pozri nižšie v texte) **a dokonca o spiritualéme** ako najhlbšie položenej jednotke jazyka a reči. J. Sabol (2001, s. 12; porov. Ligoš, 2003, s. 31) túto jednotku považuje za nadstavbový rozmer znakovosti jazyka: *semiotický anjel strážny* komunikácie, kódujúci požehnanie tajomstva, iniciovaného Slovom a ponúkajúci budúcu nádej. Podľa nášho názoru spiritualéma predstavuje „istý bod alebo stupeň, v ktorom sa cez znakový priestor dostávame do problematiky hĺbok a v kto-

---

10 Na tomto mieste už nejdeme hlbšie do problematiky, napr. do štruktúry a funkcií mozgu či CNS. Tu je dôležitý o. i. aspekt ľavej a pravej mozgovej hemisféry, ich spolupráce, interakcie, preferovaného spôsobu vnímania, vyjadrovania, slovnej zásoby a pod.



---

rom môžeme hľadať či tušiť úzku prepojenosť ľudského prirodzeného a nadprirodzeného rozmeru“ (Ligoš, 2003, s. 31). Dôležité je, že v priestore zbožštených hĺbok už nie je potrebná forma (ani hmotná, ani nehmotná, kultúrna, konvenčná), lebo obsah, forma a funkcia splyývajú v jedno, nepotrebuje tieto ľudské fyzikálne ohraňovania, človek je v interakcii integrovane, v jednote s Bohom a jeho milosťou. Ako vidieť, postupne i v obsahovej zložke (sfére) jazyka a reči môžeme pobaďať tri základné vektory alebo dimenzie: kognitívny, citovo-vôľový a hĺbky. Ak by sme túto problematiku ešte roztvorili hlbšie, objavili by sme istú analógiu s biblickou výpoveďou: „Na počiatku bolo Slovo... Všetko povstalo skrze neho a bez neho nepovstalo nič z toho, čo povstalo. V ňom bol život a život bol svetlom ľudí“ (Ján, 1,1 – 4), „nech sa mi stane podľa tvojho slova“ (Lukáš, 1,38) s tým, čo sa deje s človekom a v človeku pri používaní ľudskej reči. Slová v podstate sú pri zrode, priamo v neoddeliteľnom vzťahu, integrovane s myslením, cítením, vôľou či so seba projekciou človeka, taktiež s jeho činmi, správaním a konaním, jednoducho majú kreatívnu rozvíjajúcu úlohu vo všetkých sférach a dimenziách osobnosti a kontextov jeho života. Na ilustráciu tejto myšlienky si tu uvedieme údiv známeho dramatika a politika Václava Havla, ktorý nedávno explicitne vyjadril pri režírovaní filmového spracovania svojej poslednej hry *Odchádzanie*. V. Havel o. i. poznamenal toto: „Vždy ma znova prekvapovalo, že keď niečo poviem, naozaj sa tak stane“ (Wilková, Režiséra Havla herci počúvali. In *Sme*, 19. 2. 2011, s. 1). Uvedený rozmer jasne svedčí o zreteľnej sile slova a reči človeka, ak sú, prirodzene, splnené isté komplexné podmienky a parametre medziľudskej komunikácie.<sup>11</sup> Podľa nášho názoru o tieto

---

11 O spirituálnych sférach, dimenziách a potrebách ľudskej osobnosti z psychologického hľadiska (pripomíname, že početné teologické zdroje „náboženskej spirituality“ si na tomto mieste nevšímame) o. i. písali napr. A. Maslow, E. Fromm (pozri napr. podľa P. Řičana, 2010, osobitne na s. 110 – 112, s. 152 – 156), zo slovenských psychológov najmä D. Kováč, P. Halama alebo M. Stríženec (pozri publikačná činnosť Ústavu experimentálnej psychológie SAV. Dostupné na: [www.psychologia.sav.sk/publ.htm](http://www.psychologia.sav.sk/publ.htm)). Cenné je pre nás antropologické hľadisko spirituality v prácach L. Hanusa, napr. v knihe *Človek a kultúra* (1997), ktorá patrí k našim základným teoretickým oporam pri chápaní podstaty človeka a jeho poslania.

---

a podobné dimenzie a úrovne by sme sa mali usilovať aj pri novom chápaní vyučovania materinského jazyka a literatúry.

Uvedené ambície vychádzajú najmä z nášho presvedčenia o tom, že v jazyku a reči sa odráža i rozvíja podstata osobnosti človeka a jej základné sféry i dimenzie života. Preto je strategicky relevantné, aby sme tieto skutočnosti rešpektovali pri projektovaní a realizácii jazykového a literárneho vzdelávania v školách v aktuálnom i perspektívnom zmysle. Ako sme vyššie naznačili, v súčasnosti sa pri ďalšom rozvíjaní tohto pohľadu v rámci učebnej motivácie alebo celej osobnosti žiaka vo vyučovaní materinského jazyka môžeme už oprieť o pevné teoretické východiská (poznatkové podložie, opory) v našej slovakistickej, resp. prinajmenšom v českej lingvistickej, filozofickej, psychologickej, pedagogickej a kulturologickej proveniencii (pozri práce z ostatného obdobia o. i. napr. F. Miko, J. Dolník, J. Sabol, O. Orgoňová, D. Slančová, J. Mlacek, J. Findra, S. Ondrejovič, P. Liba, J. Kořenský, Z. Salzmann, I. Nebeská, V. Patráš, P. Odaloš, L. Hanus, J. Grác, J. Janoušek, J. Křivohlavý, K. Vrána, a i.). Zo všetkých v uvedenej súvislosti tomto mieste enumeratívne spomenieme aspoň niektoré práce prof. J. Dolníka z ostatného desaťročia: *Spisovná slovenčina a jej používatelia* (2000), *Princípy jazyka* (J. Dolník s J. Mlackom a P. Žigom v r. 2003), *Súčasná spisovná slovenčina a jej problémy* (2007), *Všeobecná jazykoveda. Opis a vysvetľovanie jazyka* (2009), *Teória spisovného jazyka so zreteľom na spisovnú slovenčinu* (2010), *Používanie jazyka* (v spoluautorstve s O. Orgoňovou v r. 2010), najmä a osobitne však už vyššie citovaná publikácia syntetického a interdisciplinárneho charakteru *J. Dolníka Jazyk – človek – kultúra* (2010b). Vo všetkých týchto jazykovedných prácach je v syntetickej podobe evidentný obrat ku kvalitatívnemu, holistickému a humanovednému, antropologickému, kulturologickému prístupu k skúmaniu jazyka a reči v prieniku s jeho požívateľom, resp. s jeho kultúrnym či kultivovaným správaním sa v širokom kontexte života. Jednoznačne tu prevažuje interpretačná explanácia na podloží kvalitatívnej diskurznej (interpretačnej) analýzy prípadových štúdií, v ktorých sa prechádza od tzv. „riedkeho opisu“ k „hustému opisu“ jazyka/reči v zmysle odhalenia jeho

---

komplexnosti a hĺbkovej sémantiky v komunikácii človeka (Dolník, 2010b, s. 60).

Vo viacerých spomenutých dielach J. Dolníka sa markantne objavujú nové témy, ktoré možno zmysluplne využiť pri rozvíjaní teórie a praxe vyučovania materinského jazyka, ako napr. jazyk vo vzťahu k človeku a kultúre, kultúra a kultivovanie jazyka, kultúrne, hodnotové a afektívne aspekty jazyka, jazykové stvárnenie sveta, jazykovokultúrny obraz Slovákov, problematika diskurzu a diskurznej analýzy, interpretačný konštruktivizmus, kultúrny štandard, racionalita vz. iracionalita, človek, jazyk a reč, taktiež i tradičné témy: jazyk, komunikácia, text a štýl, štýlotvorné činitele, norma, úzus, kodifikácia, prirodzene, v nových súvislostiach a kontextoch. Prichodí nám zdôrazniť, že tieto teoretické opory sú pre ďalšiu kvalitatívnu transformáciu teórie a praxe vyučovania materinského jazyka v škole mimoriadne významné, relevantné, ba priamo ťažiskové. Spomenuté práce J. Dolníka celkove podporujú naše úsilie a presvedčenie, že vyučovanie slovenského jazyka a literatúry ako materinského (vyučovacieho) jazyka treba rozvíjať na novom integračnom či interpretačnom teoretickom a najmä kvalitatívnom metodologickom podloží. O túto orientáciu sme sa v rámci našich možností usilovali niekoľko desaťroční a sme radi, že tento trend sa nám na báze zreteľného obratu v jazykovednom bádani nezávisle potvrdil, ktorý treba na týchto nových základoch v intencionálnom školskom pôsobení ďalej špecificky aplikovať a rozvíjať. V tomto rámci vidíme aj perspektívu rozvíjania školského jazykového a literárno-kultúrneho vzdelávania. V súlade s touto novou orientáciou nám prichodí pripomenúť, ako sme uviedli na iných miestach, že pre kvalitatívny transfer vyučovania materinského jazyka sa stali z oblasti lingvistiky a teórie textu či komunikácie inšpiratívnymi nové poznatky a podnety osobitne z týchto oblastí: princípy interpersonálnej komunikácie a textovej výstavby, rečové akty, psychológia komunikácie, lingvistická antropológia, interkultúrna či pozitívna psychológia, psycholingvistika a sociolingvistika, kognitívna a kultúrna lingvistika, antropolingvistika, psychológia myslenia a reči človeka, taktiež literárna

---

komunikácia a literárna kultúra (od čítania, čitateľskej gramotnosti, funkčnej gramotnosti až po kultúrneho čitateľa a príjemcu), modálnosť alebo kultúrny obraz textov a pod. V súvislosti s uvedenými tematickými okruhmi na tomto mieste predsa ešte hutne vyzdvihneme aspoň niektoré relevantné myšlienky a prístupy z diela J. Dolníka *Jazyk – človek – kultúra*, ktoré vhodne korelujú s problematikou rozvíjania motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny. Týmto spôsobom predpokladáme, že si vytvoríme vhodnú bázu na priblíženie nášho projektu a jeho výsledkov v 1.4 a 1.5 kap. tejto knihy.

Človek a jazyk sú neoddeliteľne spojené, tvoria komplexnú jednotu. Človeka o. i. môžeme charakterizovať ako bytosť hovoriacu, vzťahovú a dialogickú. A. Král sa aktuálne o tejto integrácii vyjadril takto: „Lebo človek a jazyk tvoria jednotu. Ba už na samom počiatku bolo slovo. A slovom sa aj človek zmocňoval sveta“ (2006, s. 118). Dalo by sa pridať, že človek sa sebarealizuje, uskutočňuje a stáva sebou samým a kultúrnou bytosťou (v integrovanom zmysle) prostredníctvom jazyka a interpersonálnej komunikácie. Jazyk je teda darom, ktorý človek rozvíja (biblicky „rozmieňa“, aby priniesol úrodu), pričom utvára a kultivuje, sebaaprejavuje a realizuje i rozvíja vo svojej podstate nielen seba samého, ale aj druhých a spoločnosť. Podstatný je tu fakt, že človek je vo všetkých zložkách a sférach svojej osobnosti prepojený s jazykom, a špecifickým spôsobom je toto prepojenie s materinským jazykom prítomné až po najhlbšie sféry osobnosti človeka. Ako ukazuje dielo J. Dolníka, prostredníctvom materinského jazyka človek nielen myslí a poznáva svet, ale aj diferencovane vidí a hodnotí, ukladá si isté štandardizované interpretácie javov a skutočností, s ktorými prichádza do kontaktu, pričom na báze tejto skúsenosti a týchto aktivít si osvojuje jazyk v kolektívnej pamäti daného spoločenstva spolu s hodnotami, predstavami, názormi, postojmi, rituálmi, kultúrnymi obrazmi, resp. kultúrnymi stereotypmi (pozri vyššie kulturémy), jazykovými kultmi, motívmi a konceptmi sveta. J. Dolník jasne a pregnantne tento pohľad prezentuje nielen na kognitívnej, ale vzácne a originálne na rôznych úrovniach nonkognitívnych rozmeroch podstaty a správania sa

---

človeka. Okrem hodnotovej orientácie, kultúrneho obrazu človeka a textu, rituálov a kultov je tu osobitne inšpiratívna časť o analýze motivácie rečovej činnosti človeka (najmä ilokučnej, performačnej, perlokučnej, sémanticko-funkčnej, teda nielen vnútornej jazykovej motivácie) a interpretácie emócií a citov prostredníctvom jazyka (Dolník, 2010b, s. 33 – 43). Tu už nejde iba o diferenciáciu a analýzu emocionality či modalities v jazyku (texte) v zmysle tradičného rozvrstvenia lexikálnych a iných jazykových či štylistických (funkčných) prostriedkov (expresíva, eufemizmy, špecifické gramatické jednotky a štruktúry, fonémy, gramémy, štylémy, slovotvorné a iné motivácie), ale taktiež z hľadiska istého socio-kultúrneho konceptu aj kontextu a kultúrnej relativizácie emócií a citov v priezore interpretačných konštruktov, štandardizovaných interpretácií a opisu (explikácie) významu emocionálno-citových slov. Inšpiratívny je taktiež interkultúrny pohľad. Týmto spôsobom sa J. Dolník dostáva k sémantike (konceptom, významom, obsahom) chápania slov a jazykových konštrukcií (rečových aktov, jazykových znakov, prvkov, koherentných pravidiel) z okruhu emócií a citov v danom jazykovom spoločenstve, resp. u konkrétneho používateľa v istom konkrétnom socio-kultúrnom kontexte jeho života. Prakticky to znamená, že v jazykovede už nejde na prvom mieste o opis, deskripciu či štruktúru jazykových a štylistických, funkčných a textových prostriedkov v statickom ponímaní, ale o fungovanie, neopakovateľnú dynamiku a používanie jazyka na pozadí podstaty človeka a jeho konania v kultúrnom kontexte. Prirodzene, aj originálne situačne, intencne, interakčne a interpretačne. Ako sme už vyššie naznačili, J. Dolník v najnovšej syntetickej Teórii spisovného jazyka so zreteľom na spisovnú slovenčinu (2010a, s. 42) tvrdí, že „jazykové štruktúry korelujú s orientačným správaním tvorcov a používateľov“, pričom systém spisovného jazyka vidí ako „štruktúrovaný celok abstraktných jednotiek narastajúcej zložitosti, v ktorom v premenlivom pomere koexistuje projekcia prirodzeného orientačného správania do opakovanosti vzťahov s projekciou reflexívneho správania, a teda spontánne vytvorený súbor prvkov s prvkami poznačenými vedomou reguláciou“ (tamže, s. 42 – 43). Okrem ustálenosti, relatívnej

---

stability, konvencie aj arbitrárnosti sa tu evidentne zahŕňa aj človek a sociálny priestor so základnými parametrami a motívmi ľudského správania. Preto lingvistu a lingvistiku po novom primárne zaujíma myslenie, koncepty, štandardy, motívy, city, hodnoty a emócie človeka (jazykový obsah a funkcie jazykových znakov), resp. používateľa jazyka, lebo, ako to na viacerých miestach tejto práce zdôrazňujeme, **človek a jazyk tvoria komplexnú jednotu**, ktorú nemožno oddeliť a teda ani izolovane poznávať, analyzovať, hodnotiť aj interpretovať či rozvíjať. Uvedený prístup jednoznačne potvrdzuje v ostatnom období nielen spomínaný J. Dolník, ale aj iní známi bádatelia. Napr. v českej proveniencii tento pohľad evidentne reprezentujú práce od J. Kořenského (Člověk – řeč – poznání, 2004), J. Křivohlavého (Pozitivní psychologie, 2004), J. Janouška (Verbální komunikace a lidská psychika, 2007) alebo J. Průchu (Interkulturní psychologie, 2007).

Podľa nášho názoru naznačené výsledky poznania a nového metodologického prístupu k jazyku, reči a človeku možno zmysluplne využiť pri kvalitatívnej transformácii našej školy a špecificky pri očakávaných zmenách vyučovania materinského jazyka a literatúry v kontexte veľkej či malej školskej reformy na Slovensku. Ako sme vyššie ukázali, nová cesta vedie cez interdisciplinárny a komplexný prístup skúmania jazyka a komunikácie človeka v danom socio-kultúrnom kontexte, z čoho možno logicky odvodiť nový pohľad na výchovno-vzdelávací proces v učebnom predmete slovenský jazyk a literatúra. Túto skutočnosť si už dlhodobejšie uvedomujeme aj v oblasti rozvíjania motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry, preto aj vedecký projekt, ktorý v ďalších kap. tejto monografie podrobnejšie predstavíme, sleduje komplexnosť a integritu vyučovania slovenčiny na báze podstaty človeka, jazyka, reči a kultúry v neoddeliteľnom prepojení s podstatou a didaktickým systémom učebného predmetu slovenský jazyk a literatúra v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu v školských podmienkach pôsobenia na žiaka. Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny týmto spôsobom nemožno oddeliť od vyššie naznačených teoretických opôr a východísk. Na rámcovo prezento-

---

vanom teoretickom podloží si v tejto časti state zhrnieme základné didaktické aspekty a dôsledky uplatňovania komplexnosti pri rozvíjaní motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny v duchu novej školskej reformy na Slovensku.

Ak vychádzame z faktu, že človek je spojený s rodným, materinským jazykom vo všetkých sférach a dimenziách osobnosti i správania, jazyk a reč dokonca patrí k základným mocnostiam (silám) a schopnostiam človeka v rámci svojho sebauskutočňovania a sociálno-kultúrneho i večného života, potom **tento fakt je pre nás kľúčom k novému chápaniu i realizácii učebného predmetu materinský jazyk a literatúra**. Problém čiastkovej efektívnosti, resp. neúčinnosti starého a tradičného poňatia bol najmä v tom, že výchovno-vzdelávací proces v tomto predmete bol zväčša odtrhnutý od osobnosti človeka, že žiak vnímal a prijímal tento učebný predmet čoraz viac, teda postupne s pribúdajúcim vekom a s absolvovanými ročníkmi školského vzdelávania, taktiež z hľadiska ontogenetického vývinu a rastu, v odcudzenej podobe. Presvedčili nás o tom naše merania motivačnej štruktúry žiakov, ktoré sme uskutočnili v desaťročných odstupoch postupne v období približne 30 rokov na vzorke žiakov v SR, v r. 2000 aj na vzorke žiakov v Nemecku. Dá sa povedať, že naša autentická viacročná pedagogická prax i spomenuté výskumy nás viedli k tomu, aby sme sa začali zaoberať žiakom a učiteľom, resp. vôbec osobnosťou človeka vo výchovno-vzdelávacom procese v škole, osobitne vo vzťahu k vyučovaniu materinského jazyka a literatúry. Sledovanie tejto problematiky nás priviedlo k presvedčeniu a konštatovaniu, že **v pedagogickej teórii a praxi sa zvyčajne zo systému vytráca človek, jeho osobnosť**, nehovoriac už o konkrétnom človeku, konkrétnych žiakoch alebo o konkrétnej triede so všetkými vyššie naznačenými parametrami. V tejto súvislosti nás, prirodzene, zaujímal najmä problém dynamických síl človeka (agency), ktoré sa prejavujú v oblasti motivácie učebnej a vyučovacej činnosti v škole.

Z modelu ľudskej komunikácie a základných rozmerov fungovania jazyka si môžeme vyvodíť základné kultúrnoantropologické funkcie vyučovania materinského jazyka, to znamená **klásť dôraz**

---

**na základy (teoretické opory, vedomie), funkcie a pravidiel, ktoré rozvíjajú osobnosť človeka.** V súlade s našim chápaním podstaty človeka myslíme tým najmä na jeho rozvoj: kognitívny (racionálny aj iracionálny), citový, sociálny, etický, estetický a kultúrny. Podľa významného súčasného francúzskeho filozofa C. Hagégeho (1998, s. 239) na človeka sa treba pozrieť ako na bytosť dialógu, lebo nemožno izolovať jazyk od reči, v komunikácii vždy ide o interlokučný vzťah, lebo dialógový vzťah vyplýva z reči a pod.<sup>12</sup> Prirodzene, ako sme už vyššie naznačili, pri komunikačnom (rečovom) používaní jazyka ide o rečové akty (prehovory, výpovede, repliky, konvencionalizované kultúrne štandardy, pravidlá, formy, obsahy a pod.) s vedomou alebo neuvedomenou (intuitívnou) diskurzívnou aj originálnou (situačnou) ilokučnou a perlokučnou zložkou. Človek sa v komunikácii správa ako diskurzívny a arbitrárny (tvorivý) subjekt. V tomto prípade slovami N. Chomského hovoríme aj o schopnosti využitia jazyka v danej komunikačnej situácii, t. j. o kompetencii a performancii.

Problém tradičného jazykového a literárneho vzdelávania potom vychádza z toho, že išlo o poznávanie a reprodukciu poznatkov o jazyku, literatúre, komunikácii, slohu, teda o pozitivisticky poňatý systém bez živého prepojenia s rečou ako súčasťou života osobnosti človeka a jeho správania v socio-kultúrnom prostredí. Nehovoriac už o tom, že primárna ako východisko bola iba forma jazyka a jazykového znaku (porov. unilaterálne, bilaterálne a trilaterálne poňatie ideálneho objektívneho jazykového znaku), t. j. konkrétny (situačný) jazykový význam a obsah mali sekundárnu pozíciu. Preto vystupovala do popredia známa suchopárnosť či odtrhnutosť vyučovania od reality života. Prichodí nám takto zdôrazniť, že dodnes je celkovo a rámcovo vžitý v teórii i praxi istý **ideál tradičnej, pozitivisticky orientovanej školy**, v ktorej dominoval učebný obsah a z neho vyplývajúci cieľ. Tento cieľ smeroval k tomu, aby si žiak osvojil istú predpísanú sumu poznatkov o danom

---

12 V tejto súvislosti je pre nás inšpiratívny filozofický smer konštruktivismu a personalizmu, najnovšie najmä dialogického personalizmu a kresťanskej kultúrnej antropológie, ako ich predstavujú o. i. K. Vrána (1996), L. Hanus (1997).



---

jave, v našom prípade o jazyku, predovšetkým o spisovnom (normovanom) jazyku, jeho štruktúre, systéme, forme, o literatúre, štýle a pod., pričom išlo o taký učebný obsah (učivo), ktorý bolo možno aj objektívne (fyzikálne, štatisticky) merať, hodnotiť a klasifikovať, a najlepšie, všetkých žiakov rovnako. Išlo teda o cieľový stav v podobe istého objemu, penza poznatkov, čiastočne aj istých zručností (napr. pravopisných, výslovnostných, gramatických, štylistických, praktických v práci s príručkami, textom a pod.) žiaka o jazykovom systéme, štylistike, o poznatky poetologické či literárnohistorické o umeleckej literatúre. Tento problém sa v súčasnosti ešte zvyrazňuje na pozadí globalizácie a nebyvalého rozmachu informačno-komunikačných technológií, masovej a elektronickej (virtuálnej) komunikácie mladých ľudí. Mládež je totiž pod obrovským tlakom podnetov či informácií masmédií a nových druhov komunikácie, a to často aj s parametrami anonymity, manipulácie, propagandy a predkladania hodnôt bezprostrednej („tu a teraz“) materiálnokonzumnej či receptívnej orientácie. Týmto spôsobom môže súčasný žiak (najmä v tínedžerskom veku) ešte markantnejšie pociťovať a prežívať v škole istú odcudzenosť k vyučovaniu materinského jazyka, resp. k obsahovej náplni tohto učebného predmetu. Uvedená tendencia istej odcudzenosti a nezájmu žiakov o materinský jazyk v škole však ešte úzko koreluje prinajmenšom s dvoma ďalšími úrovňami. **Po prvé** to môže byť problém ovládajúcej sily jazyka a jazykových znakov na pozadí istého kultového, umelého, neutrálneho alebo neživého štruktúrno-systémového a funkčného ideálneho fenoménu. Máme na mysli stav, keď slovami J. Dolníka (2010b, s. 174) namiesto „používateľ ovláda svoj jazyk“ platí, že „jazyk ovláda svojho používateľa.“ Podľa tohto autora: „Emancipovanosť, autonómnosť a odcudzenosť sú aj potenciálne príznaky (jazykového javu) štylizovaného do pozície kultového objektu... Spisovný jazyk pôsobí takto na používateľov prostredníctvom kodifikátora, kritikov a vychovávateľov (učiteľov, učebných textov – pozn. M.L.), ktorí vychádzajú z opisu jeho systému na základe metodológie štruktúrno-funkčnej lingvistiky, zakladajúcej možnosť chápania jazykového systému ako objektívnej duchovnej entity... Keď sa používateľ, re-

---

špektujúc istú „zákonitosť“ spisovného jazyka, dostáva do rozporu s vlastným jazykovým citom, objekt jeho kultu sa mu odcudzuje.“ Uvedená tendencia však v školskej praxi môže byť v negatívnom zmysle neopakovateľne či jedinečne determinovaná aj ďalšími faktormi a podmienkami (učiteľ, spolužiaci, trieda, stratégie, metódy, formy, prostriedky vyučovania a pod.), z ktorých na tomto mieste spomenieme aspoň fakt o frekventovanom používaní istej školskej, neutrálnej, umelej, didaktizovanej slovenčiny (najmä v minulosti, často ideologizovanej politicky), ku ktorej žiak potom, prirodzene, resp. s prirodzeným jazykovým citom, pristupoval bez záujmu a odcudzene. Poznávanie a osvojovanie jazyka sa potom nelíšilo od iných náučných (vecných) školských učebných predmetov, ktoré v duchu tradičného poňatia (pozitivisticky) žiak mal zvládnuť ako isté penzum vedomostí a zručností najmä v perцепčno-reprodukčnej podobe bez rozvíjacieho charakteru. Problém istej odcudzenosti žiaka ešte vidíme aj v **druhej polohe**. Totiž, v súčasnosti na pozadí rozmachu informačných technológií a masovej komunikácie sa čoraz viac stretávame s fenoménom tzv. vyprázdňovania a strácania významu, resp. obsahu a zmyslu komunikácie. Moderná filozofia jazyka totiž upozorňuje na aktuálny problém oslabovania pozície či dokonca miznutie signifikátu (obsahu, významu, zmyslu jazykového znaku) tým, že sa postupne stráca ich pevný vzťah, t. j. v tejto stati už vyššie zdôrazňovaného vzťahu formy, obsahu a funkcie jazykového znaku v prepojení na človeka a jeho podstatu (z hľadiska používateľa totiž neplatí arbitrárnosť vo vzťahu obsahu a formy jazykového znaku!). V naznačených kontextoch dnes žijeme akoby v „zrkadlovej sieni signifikantov“ (Lacan), keď signifikanty (formy) prestávajú odkazovať na signifikáty (obsahy, významy), teda **formy sa vyprázdňujú** (slová a reč), pričom už odkazujú na iné signifikanty iba na základe istých aktuálnych či bezprostredných, situačných a „svojvoľných“ osobných autorských asociácií. Iný je zasa problém manipulácie v komunikácii alebo vzťah logosféry, ikonosféry a mediosféry. Ako vidieť, niektoré ďalšie vybrané súvislosti a tendencie poznávania aj používania prirodzeného jazyka potvrdzujú aktuálnosť a užitočnosť nášho prístupu pri kvalitatívnej transformácii vyučovania materin-

---

ského jazyka a literatúry v podmienkach novej školskej reformy na Slovensku.

Vzhľadom na to, že **jazyk má situačnú, interakčnú, intencnú a interpretačnú pragmatickú kultúrnotvornú povahu smerom k jeho používateľom a k živým komunikačným situáciám, potom aj jazykové a literárne vzdelávanie treba zamerať na prepojenie so žiakom**, s osobnosťou študenta a na jeho verbálne i neverbálne, resp. vôbec socio-kultúrne správanie. Prakticky to znamená, že od lingvistiky jazyka a vedy o literatúre treba prejsť k lingvisticke reči, k procesu či fungovaniu jazyka a literatúry v komunikácii, vrátane aj v komunikácii estetickej a kultúrnej. Preto jazykové prostriedky by mali žiaci poznávať či uvedomovať si ich v súvislosti s ich jazykovým vedomím a jazykovou, či vôbec, kultúrno-komunikačnou kompetenciou, teda v prepojenosti s osobnosťou používateľa a v súvislosti s komplexným fungovaním jazyka v živote. Situačný, interakčný, intencný a interpretačný charakter jazykových prostriedkov (štandardizovaných koherentných pravidiel) by sa mal prestupovať s problematikou rečových aktov (J. R. Searl, J. L. Austin, J. Kořenský) a integračnou komunikačnou či výrazovou štylistikou (v našom slovenskom prostredí najmä F. Miko, D. Slančová), a to by malo smerovať k rozvíjaniu jednak komunikačných zručností, jednak socio-kultúrnych komunikačných kompetencií žiaka. V súvislosti s umeleckou literatúrou ide o špecifické, diferencované uplatňovanie jazyka pri tvorbe i recepcii fiktívneho sveta, teda vo vyučovaní by malo ísť o estetickú, resp. literárnu komunikáciu (F. Miko, A. Popovič, V. Obert, P. Liba, L. Plesník, zo zahraničia napr. Stierle, Lotman, Gadamer, Eco a i.). Dá sa povedať, že v jazykovom a literárnom vzdelávaní by si žiak mal rozvíjať, formovať nielen jazykové a literárne, kultúrne vedomie, ale získavať aj isté jazykové, komunikačné a socio-kultúrne kompetencie. Ako sme už na viacerých miestach spomenuli, novšie sa v tejto súvislosti v západnej teoretickej literatúre spomínajú tzv. **kultúremy** (porov. Lange, Neumann, Ziesenis, 1994, s. 74 a i.) ako špecifické schopnosti, spôsobilosti a formy kultúrneho správania jednotlivca a spoločnosti, t. j. v zmysle myšlienok cit. J. Dolníka

---

(2010b) ide o koherentné konvencionalizované kultúrne štandardy (reprezentácie).

Záverom nám prichodí zdôrazniť myšlienku, ktorá vychádza z nášho výkladu a smeruje k tomu, že **univerzálny kód tri** sme uplatnili ako základný princíp jednak pri podstate človeka (telo, duša a duch, biologická, psychosociálna a duchovná zložka, dimenzie: horizontálna, vertikálna a vnútorná, resp. vonkajšia, vnútorná a zmysel), jednak pri podstate jazyka a reči (forma, obsah a funkcia, výraz, referencia a ilokúcia) a taktiež na podloží základnej témy vzťahov človek – jazyk/reč – kultúra. Nazdávame sa, že **princíp kódu tri** je hlbšie tajomne zakotvený vo svete, vesmíre i v človeku preto, lebo zrejme súvisí s tajomstvom Boha v trojjedinej podstate, a že sme stvorení na obraz Boží a na Jeho podobu. Aj spomínaný autor C. Hagége (1998, s. 36, 213, 221, 269 a i.) píše o: *trojakej genéze jazyka* (fylogenéza, ontogenéza a prechodný článok kainoglosia), *teórii troch hľadísk na jazyk a reč* alebo o *troch oblastiach produkcie a recepcie zmyslu textu*. Pri *troch hľadiskách na jazyk a reč* tento filozof má na mysli: *morfosyntaktické, sémantickoreferenčné (produkcia a recepcia zmyslu) a výpovedno-hierarchické (pragmatické) hľadisko*. Dôležitá pre nás je jeho výzva, aby v týchto reláciách a oblastiach sa nachádzalo aj vyučovanie materinského jazyka, čo sa plne zhoduje s našim názorom, teda so živým, situačným a intencným, transakčným či interakčným, interpretačným a diskurzným, ak chceme, aj so zážitkovým poznávaním a osvojovaním si jazyka, resp. komunikácie. Ako vidieť, morfosyntaktická stránka je hlbšie položená v korelácii s **formou**, sémantickoreferenčná s **obsahom** komunikácie a výpovedno-hierarchická s **funkciou** a vôbec, s performanciou jazyka a reči. Podobne i pri troch oblastiach *produkcie-recepcie zmyslu reči* C. Hagége poukazuje na 1. *formálnu stránku, signifikát znakov alebo text vôbec v užšom a širšom kontexte* 2. *operácie, viažuce sa na kultúrne spôsobilosti a presupozície, presné okolnosti, podmienky – ekonomické a politické, stupeň vzájomného poznania nositeľov výpovedí, na príslušné sociálne statusy* a pod. 3. *neuveďomené signifikácie*. Uvedené oblasti reči a textu jednoznačne ukazujú na jednotlivé dimenzie podstaty človeka, teda na jeho

---

vonkajšiu, fyzikálnu, zmyslovú stránku, resp. vnútornú dimenziu so všetkými sférami jeho existencie na horizontálnej i vertikálnej osi, a to v neoddeliteľnom prepojení na funkciu, resp. zmysel a poslanie človeka i spoločnosti. Taktiež pri komunikácii človeka poznáme tri základné typy vyjadrovacích prostriedkov (pravidiel), a to: **jazykové, parajazykové a mimojazykové, resp. extrajazykové**. O mimojazykových prostriedkoch sa niekedy píše ako o reči tela a prostredia, a to už nehovoriac o mimojazykových výrazových prostriedkoch iných znakových sústav, napr. hudby, umenia, zvuku, pohybu, obrazu, priestoru a pod. Všetky tieto úrovne vyjadrovacích i recepcných prostriedkov sa jednoznačne úzko viažu na charakteristiky osobnosti komunikanta, napr. na typ jeho CNS, temperament, mentálnu vybavenosť, preferovanú hemisféru a tým i na preferovaný spôsob vnímania sveta, vyjadrovania, ďalej aj na vlastnosti, city, hodnoty, cnosti, ale i nálady, vnútorné stavy, zdravie, vzťahy a pod. Ako sme už vyššie v inej súvislosti naznačili, niektorí autori v ostatnom čase práve pri počúvaní alebo hovorení rozlišujú informácie z hľadiska: vecného, vzťahového, sebavyjadrovacieho (sebabrejavového) a výzvového obsahu.<sup>13</sup> Chceme týmto vyzdvihnúť fakt, že pri komunikácii nejde iba o informácie alebo správy, ale aj o ďalšie aspekty a dimenzie v interakčnom, intenčnom, transakčnom či interpretačnom kultúrnom správaní sa človeka (o významy, zámery, motívy, hodnoty, postoje, názory, očakávania, záujmy a pod.), a to by sa podľa nášho názoru malo zásadným spôsobom premietnuť i do kvalitatívnej transformácie vyučovania materinského jazyka a literatúry. Na tomto podloží vidíme a hodnotíme aj náš projekt, ktorý sa zaoberá rozvíjaním motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry.

Na uvedenom základe tu prezentujeme svoje presvedčenie, že zmenu v jazykovom a literárnom vzdelávaní v materinskom jazyku uskutočníme v kvalitatívnom zmysle iba v intenciách celej pravdy a interdisciplinárneho poznania, teda, keď budeme rešpektovať

---

13 porov. napr. SCHULZ von Thun, F.: *Jak spolu komunikujeme?* Praha: GRADA, 2005, s. 33 – 50. Autor sa tu zmieňuje o počúvaní štyrmi ušami: vecné ucho, vzťahové ucho, sebabrejavovacie ucho a výzvové ucho.

---

a využívať základný vzťah: človek a jeho jazyk, reč vo svojej podstate a v holistickom kultúrno-antropologickom prístupe. Túto orientáciu potvrdzuje nielen živá, kvalitná, nápaditá či tvorivo-humanisticky koncipovaná pedagogická prax, ale ako sme vyššie zdôraznili, aj najnovšie vedecké poznatky o človekovi a reči v interdisciplinárnom zmysle.

## 1.4 Charakteristika projektu

V rámci grantovej agentúry KEGA Ministerstva školstva, vedy a športu SR sme v roku 2009 – 2011 riešili projekt č. 3/7052/9 (Dostupné na: [www.minedu.sk](http://www.minedu.sk)) s názvom *Program motivačného pôsobenia vo vyučovaní slovenského jazyka*. Vedúcim riešiteľského tímu bol M. Ligoš z Katedry slovenského jazyka a literatúry FF KU v Ružomberku, s ktorým spolupracovali J. Holdoš z Katedry psychológie FF KU v Ružomberku, B. Murinová z Katedry predškolskej a elementárnej pedagogiky PF KU a T. Jablonský z Katedry pedagogiky PF KU v Ružomberku. Okrem týchto riešiteľov sa do projektu zapojili viaceré školy a spolupracovníci zo školskej praxe na troch stupňoch vzdelávania, a to v primárnom, nižšom sekundárnom a vyššom sekundárnom vzdelávaní. Projekt ťažiskovo sledoval problematiku rozvíjania pozitívnej učebnej motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry v kontexte novej školskej reformy na Slovensku. V ďalšej časti tejto kapitoly si predstavíme základné parametre a kategórie projektu.

### Ciele výskumu

**Základný cieľ výskumu** smeroval k poznávaniu a rozvíjaniu istého rámcového influenčného programu komplexného motivačného pôsobenia (ďalej PMP) vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry (ako materinského jazyka) v podmienkach súčasnej školskej praxe v súlade so zámermi a cieľmi novej školskej reformy na

---

Slovensku. Z uvedeného základného cieľa sa potom odvíjali minimálne tieto **čiasťkové ciele výskumu**:

- nadviazať na výsledky výskumu autora návrhu projektu a vedúceho riešiteľa M. Ligoša v oblasti poznávania a rozvíjania učebnej motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry (ďalej SJL) s osobitným zreteľom na PMP SJL, ktoré publikačne sprístupnil odbornej verejnosti v ostatných desaťročiach (Ligoš, 1979, 1989, 1999, 2009, pozri lit.),<sup>14</sup>
- odkryť nové poznatky a tendencie v oblasti motivačného pôsobenia na žiakov vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry,
- oboznámiť sa so školskými reformami z najnovšieho obdobia v SR a ČR, resp. aj vo vybraných krajinách Európy (napr. NSR, Poľsko) a so základnými tendenciami v oblasti jazykového vzdelávania v rámci EÚ,
- priblížiť stav, tendencie a smerovanie vo vyučovaní SJL ako materinského jazyka na Slovensku,
- okrem priebežného sledovania tvorby Štátneho vzdelávacieho programu z centra (ŠVP, ministerstvo školstva, ŠPÚ, NÚCEM) oboznámiť sa s konkrétnymi školskými vzdelávacími programami (ŠkVP) na vyučovanie SJL vo vybraných školách na Slovensku v základných stupňoch vzdelávania ISCED 1, 2, 3,
- uskutočniť výskum pôsobenia PMP SJL na vybraných stupňoch a školách na Slovensku,
- spracovať a vyhodnotiť výsledky účinnosti PMP SJL na jednotlivých stupňoch vzdelávania v intenciách novej školskej reformy na Slovensku,
- usilovať sa získať na spoluprácu v projekte pilotnú školu v zahraničí (ČR),

---

14 Na tomto mieste už neuvádzame širšie teoretické východiská, prístupy a autorov motivačných teórií, na ktoré odkazuje M. Ligoš vo svojich publikáciách (pozri lit.; podľa súvislosti s rozvíjaním témy čiastočne aj v tejto monografii, napr. vyššie kap. 1.2 a 1.3, nižšie v 2. časti v rámci jednotlivých kap.).

- 
- ponúknuť odbornej a učiteľskej verejnosti publikáciu vedeckého a prakticko-aplikačného charakteru zameranú na rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní materinského jazyka.

Ako sme vyššie v texte predchádzajúcich kapitol vyzdvihli, učebná motivácia žiakov v škole k materinskému jazyku a literatúre sa dlhodobo vyznačuje nepriaznivou tendenciou, ktorá sa ešte zväčšuje s vekom žiakov a na pozadí autentickej skúsenosti z výchovno-vzdelávacieho procesu. Okrem učiva a koncepcie učebného predmetu (projektu) tu výraznou mierou komplexne participujú najmä samotné reálne dynamické činitele (bytosti) a parametre vyučovania. M. Ligoš tieto otázky skúmal na Slovensku i v zahraničí v ostatných štyroch desaťročiach s postupným zúžením či profiláciou problému v danej oblasti na základné motivačné činitele a princípy ako východisko rámcového špecifického pôsobenia na žiaka, zatiaľ označovaným ako PMP SJL, a to na podloží kľúčových vzťahov človeka – jazyka a kultúry na jednej strane a podstaty učebného predmetu na strane druhej. Vedúceho projektu k riešeniu výskumnej úlohy v r. 2009 – 2011 viedlo okrem toho ešte relevantným spôsobom aj osobné presvedčenie, že nová koncepcia učebného predmetu slovenský jazyk a literatúra v rámci vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia v kontexte novej školskej reformy ponúka žiakovi aj učiteľovi adekvátne možnosti nielen na rozvíjanie očakávaných základných kompetencií, ale osobitne taktiež adekvátne podložie na rozvíjanie pozitívnej učebnej motivácie žiaka v kontexte komplexnej profilácie jeho osobnosti ako absolventa istého stupňa vzdelávania. V novom poňatí sa totiž vyučovanie slovenčiny orientuje na kvalitatívnu transformáciu od jazyka ku komunikácii (porov. Šebesta, 2005 a i.), resp. malo by sa prechádzať od lingvistiky jazyka k lingvistike reči žiaka, od metajazyka a metakomunikácie k jazyku, reči a komunikácii žiaka v kontexte jeho jazykovej, literárno-estetickú a socio-kultúrnej komunikačnej kompetencie v širokom zmysle slova. Podľa nášho názoru ak vo vyučovaní slovenčiny budeme sledovať rozvíjanie jazykovej, komunikačnej a literárnej kultúry žiaka v priazore rozvíjania jeho osobnosti, učebná motivá-



---

cia žiaka bude vychádzať zo samotnej podstaty a statusu učebného predmetu, lebo vyučovanie sa môže stať organickou a prirodzenou súčasťou jeho života, správania a konania.

### **Vymedzenie problému a základné výskumné otázky**

Motivačné pôsobenie na žiaka vo vyučovaní v škole má komplexnú povahu a zakladá sa na zohľadnení špecifik a podstaty učebného predmetu SJL. Motivačný aspekt alebo zreteľ vo vyučovaní vystupuje **ako zákon učenia**, preto motivácia sa prierezovo premieňa, resp. mala by sa premieňať do celého výchovno-vzdelávacieho procesu. Dá sa povedať, že skrz-naskrz sa prestupuje s didaktickým systémom učebného predmetu, a na tomto podloží je opodstatnené uvažovať o motivačnom zreteli minimálne v spektre základných činiteľov, kategórií a parametrov výchovno-vzdelávacieho pôsobenia na žiaka v školských podmienkach. V naznačenom zmysle náš záujem sa orientuje do oblasti špecifického motivačného pôsobenia na žiaka vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry na báze premysleného, cieleného rámcového motivačného programu (PMP), ktorý principiálne vychádza z kvalitatívneho motivačného potenciálu základných jednotiek didaktického systému učebného predmetu slovenský jazyk a literatúra. Taktom zámerom projektu je zistiť a odhaliť relevantné aspekty tohto pôsobenia v rámci novej školskej reformy v intenciiach adekvátneho, zmysluplného rozvíjania osobnosti žiaka. Výskumný problém nášho projektu si rámcovo vymedzujeme v tejto formulácii:

- **sledovanie motivačného aspektu vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry (materinského jazyka a literatúry) z teoretického a praktického hľadiska v primárnom a sekundárnom vzdelávaní na pozadí zámerov novej školskej reformy.**

Pri sledovaní motivačného aspektu vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry sa do centra nášho záujmu dostala problematika základných motivačných činiteľov (determinantov) a princípov v potenciálnom (programovom, modelovom) aj v realizačnom

---

(procesuálnom) zmysle. Z vymedzenia výskumného problému sa potom odvíjali základné výskumné otázky. V projekte sme si stanovili najmä tieto:

- Prečo pretrváva nízka učebná motivácia žiakov vo vyučovaní SJL, resp. prečo SJL patrí medzi najmenej/menej obľúbené učebné predmety v škole?
- Čo ťažiskovo rozhoduje o motivačnej štruktúre žiaka, triedy (chlapcov a dievčat) k vyučovaniu materinského jazyka a literatúry v škole?
- Čo treba zmeniť, aby žiaci boli adekvátne motivovaní a rozvíjaní vo vyučovaní SJL v škole?
- Nachádza sa žiak vo vyučovaní SJL pod vládou („jarmom“) jazyka a literatúry, alebo naopak, slúžia mu na uspokojovanie a rozvíjanie jeho potrieb, záujmov, očakávaní a celej osobnosti?
- Aké možnosti ponúka nová koncepcia vyučovania SJL z hľadiska rozvíjania učebnej motivácie žiakov?
- Aké sú možnosti uplatnenia PMP SJL vo výchovno-vzdelávacom procese v školskej praxi?
- Ako súvisí motivačná štruktúra žiakov s komunikačno-interakčnou úrovňou a klímou vo výchovno-vzdelávacom procese, taktiež s ich školských výkonom, genusom a verbálnou tvorivosťou?

Prirodzene, v príprave, priebehu a najmä na výstupe sa nám ukázalo viac relevantných otázok, ktoré v našom diskurze zaradíme do ďalších kapitol. Prinášal ich primárne náš priamy kontakt so školskou praxou v prirodzených podmienkach pri riešení konkrétnych úloh a problémov. Z nich na tomto mieste aspoň spomenieme tieto: Ako po novom chápať, koncipovať a predkladať učivo zo SJL žiakom? Ako hodnotiť otvorené a tvorivé úlohy v didaktickom teste? Prečo je problém uvedomiť si jazykové javy, najmä gramatiku vo vyučovaní MJL, teda aj v umeleckom literárnom texte? Aký je vzťah slova, obrazu a zvuku vo vyučovaní MJL? Aké sú špecifiká učebnej motivácie chlapcov a dievčat, vidieckych a mestských škôl, škôl podľa typu a zamerania, žiakov z diferencovaného sociálneho

---

prostredia? Ako zabezpečiť primeranú úroveň validity (vonkajšej aj vnútornej) a reliability vo výskume? Ako posilniť kvalitatívny prístup pri skúmaní motivácie a pod.?

## **Metodológia a hypotézy výskumu**

Výskum možno charakterizovať ako kombinovaný a teoreticko-aplikačný. Prakticky to znamená, že východiskom pre nás boli isté relevantné teoretické opory a najnovšie poznatky z oblasti jazykovedy, literárnej vedy, teórie učenia, komunikácie, textu a tiež z psychológie, pedagogiky, filozofie, kulturológie a odborovej didaktiky najmä interdisciplinárneho charakteru, pritom súčasne do popredia vystúpilo sledovanie motivácie u žiakov vo vybraných školách a školských triedach v konkrétnych, t. j. prirodzených, normálnych podmienkach školskej praxe. Dá sa povedať, že rozhodujúcim sa pre nás stal pohľad na vymedzený problém v neopakovateľných a reálnych podmienkach výchovno-vzdelávacej práce vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry v jednotlivých sledovaných jednotkách v danom kontexte školy a socio-kultúrneho prostredia, t. j. u konkrétnych učiteľoch slovenského jazyka a literatúry v experimentálnych a kontrolných triedach, taktiež v celej experimentálnej a kontrolnej skupine našej vzorky v daných parametroch. Ťažiskom nášho výskumného zamerania sa stalo špecifické didakticko-motivačné pôsobenie na žiakov a učiteľov v prirodzených podmienkach školskej praxe. Vybraní učitelia a žiaci teda pracovali vo svojom bežnom (normálnom) režime, len experimentálne jednotky boli usmerňované, aby špecifickým a konkrétnym, t. j. neopakovateľným kompetentným spôsobom zohľadňovali a uplatňovali istý rámcový program motivačného pôsobenia.

Kombinovaný alebo zmiešaný metodologický prístup predpokladal jednak adekvátne využitie doterajších poznatkov širšieho teoretického základu najmä so zreteľom na skúmanie motivácie vo vyučovaní materinského jazyka, jednak sa výskum orientoval na odkrývanie nových kategórií a poznatkov v oblasti rozvíjania motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny v podmienkach súčasnej

---

školskej praxe. Kým v minulosti v našich výskumoch (Ligoš, pozri lit.) sa nám podarilo odhaliť (v podstate tiež kombinovaným prístupom a na základe autentickej pedagogickej praxe v teréne) predovšetkým systém základných motivačných činiteľov vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry v úzkom prieniku so zistením relevantných motivačných tendencií (hlavných motívov) u žiakov, v tomto projekte sme mali najmä ambíciu hlbšie preniknúť do sfér fungovania jednotlivých motivačných činiteľov PMP SJL v ich vzájomných vzťahoch a na pozadí zámerov novej školskej reformy na Slovensku. Týmto spôsobom sme mali v úmysle rozvíjať teóriu aj prax vyučovania slovenčiny v nových podmienkach transformujúcej sa spoločnosti a školy, pričom sme zohľadňovali aj súčasné tendencie, výzvy a očakávania v kontexte spoločného európskeho vzdelávacieho priestoru. Na základe istého relevantného teoretického podložia a výsledkov našich doterajších bádání sme si okrem vyššie uvedených výskumných otázok v projekte stanovili na overenie, resp. istú reflexiu tieto tri hypotézy:

- H1: Na základe adekvátneho uplatnenia PMP SJL sa v pozitívnom zmysle zmení motivačná štruktúra žiakov v triede (Súčasne predpokladáme, že sa zvýši obľúbenosť tohto učebného predmetu).
- H2: So zmenou motivačnej štruktúry žiakov vo vyučovaní SJL úzko súvisí zmena v školskom výkone (vo vzdelávacích výsledkoch), vo verbálnej tvorivosti žiakov a taktiež v klíme triedy vo vyučovaní,<sup>15</sup>
- H3: Nové vzdelávacie programy v rámci školskej reformy (ŠVP, ŠkVP) ponúkajú kvalitatívne nové možnosti v oblasti rozvíjania pozitívnej učebnej motivácie žiakov a rozvíjania kľúčových kompetencií žiakov vo vyučovaní SJL.

Rozvíjanie učebnej motivácie žiakov vo vyučovaní primárne patrí do výchovného procesu, lebo máme zámer utvárať u žiakov najmä istý vzťah ako psychickú kvalitu, t. j. postoj, motív, presvedčenie, hodnotu a pod. Na tomto základe potom očakávame pozitívnu

---

15 Tieto parametre v hypotéze uvádzame spolu, aby sme zdôraznili ich prepojenosť a komplexnosť pri motivačnom pôsobení.

---

zmenu v istom správaní sa žiaka vo vzťahu k učebnému predmetu SJL a výchovno-vzdelávaciemu procesu v intenciách adekvátneho rozvíjania sa jeho jazykovej a literárnej kultúry. Na prvom mieste nám teda ide o vzťahotvorný proces, na druhom mieste si v našom projekte všimame aj výkonotvorný, t. j. vzdelávací proces s bázovou orientáciou na kognitívne procesy a funkcie žiaka. Prirodzene, ako sme poukázali, tieto obidva základné procesy (vzťahový a výkonový; porov. Grác, 2009) sa úzko prelínajú či prestupujú a v našom výskume ich v tomto zmysle aj sledujeme a akceptujeme, lebo nám ide o komplexný a vyvážený rozvoj celej osobnosti žiaka, resp. školskú triedu ako konkrétnu sociálnu entitu.

### **Vzorka, metodika a organizácia výskumu**

Okrem štúdia literatúry a materiálov vzdelávacích programov (základné pedagogické dokumenty) rôznej úrovne sme sa orientovali na súčasnú pedagogickú prax. Dá sa povedať, že teoretické podložie a pedagogická prax v projekte vystupovali vo vyváženom zástoji. Získaná vzorka z pedagogickej praxe nám slúžila predovšetkým na overenie hypotéz a získanie nových informácií a poznatkov v sledovanej oblasti. V tomto zmysle sme pri organizovaní výskumu v prvej etape k riešiteľskému tímu koptovali najbližších spolupracovníkov z terénu, ktorí už dlhodobejšie prejavili záujem aktívne sa podieľať na kvalitatívnej transformácii učebného predmetu SJL. Išlo o aktívnych učiteľov slovenčiny priamo na školách, resp. v blízkom okolí škôl, ktoré sme si predbežne vytypovali do nášho výskumného projektu. Po súhlase týchto učiteľov (aj v našom prípade učiteliek!) sme ich ustanovili na pozíciu supervízorov potenciálne pridelených škôl, tried a učiteľov v danom obvode. Súčasne sme v rámci osobných konzultácií a stretnutí si spoločne ozrejmili, že ich úlohou bude najmä koordinovať prácu v konkrétnom obvode škôl (rovnaký typ školy a stupeň vzdelávania) a tiež realizovať prepojenie medzi riešiteľským tímom na univerzite a školskou praxou. Na tomto základe sme oslovili viacerých riaditeľov vytipovaných škôl s tým, aby prijali našu ponuku spolupracovať na projekte. V prvom kontakte sme im

---

priblížili ciele a zámery projektu s predpokladanou participáciou na istých aktivitách a úlohách. Prichodí nám poznamenať, že sme tiež odkryli myšlienku možnosti otvoriť výchovno-vzdelávací proces vo vyučovaní SJL aj širšiemu kontextu a determinantom, napr. rodičom, spisovateľom, kultúrno-osvetovým pracovníkom, kňazom, iným učiteľom, médiám, rodine, žurnalistom, manažérom, sociálnym pracovníkom a pod. Prirodzene, podčiarkovali sme, a zdôrazňovali, autonómiu a kompetenciu učiteľa SJL v reálnych podmienkach praxe.

Vzhľadom na posilnenie kvalitatívneho prístupu a naše kapacitné možnosti, priklonili sme sa k výberu vzorky škôl, tried a učiteľov stratifikačným a skupinovým výberom, a to predovšetkým podľa kritérií: typickosti, variabilnosti, dostupnosti, ochoty a triangulácie. Usilovali sme sa o to, aby boli zastúpené školy z mesta aj vidieka, pričom sme vyberali tri základné stupne vzdelávania: ISCED 1, 2, 3. Pôvodne sme do vzorky pripravovali aj dve školy primárneho vzdelávania, ale neskôr, po zvážení našich riešiteľských kapacitných možností sme od tohto zámeru upustili. Veľmi nás potešilo, že na našu výzvu zapojiť sa do projektu reagovala jedna škola v ČR, ktorú sme po dohode s vedením školy a so zainteresovanými učiteľmi kooptovali ako pilotnú, t. j. na sondážne a komparatívne aspekty výskumného smerovania. Takto sa nám do vzorky dostalo 8 škôl so 16 triedami, z toho 8 experimentálnych a 8 kontrolných tried. Vzhľadom na prebiehajúcu novú školskú reformu (prechodné obdobie od r. 2008) na 1. stupni sme si zvolili 2. a 3. ročník, na 2. stupni ZŠ 6. a 7. ročník, na stredných školách 2. a 3. ročník. Vo vzorke boli zastúpené štátne aj cirkevné (konfesijné) školy, z dvoch stredných škôl jedna bola odborná škola a jedno gymnázium. Dbali sme na to, aby každej experimentálnej triede paralelne zodpovedala jedna kontrolná trieda bez nejakého umelého (vonkajšieho, laboratórneho) zasahovania, t. j. ponechali sme vybrané triedy v takej podobe, ako boli pôvodne zaradené podľa organizácie v danej škole (aspekt vonkajšej validity). Podobne sme postupovali aj v prípade vybraných učiteľov slovenského jazyka a literatúry. To znamená, že ak učiteľ mal pridelené v úväzku paralelné triedy (v našom prípade

---

experimentálnu aj kontrolnú v danom ročníku), tak sme tento stav ponechali. Pripustili sme teda možnosť, aby ten istý učiteľ „sa štylizoval“ do pozície experimentálneho aj kontrolného vyučovania, resp. nového (motivačného, zámerného, špecifického, moderného) a tradičného (štandardného, konvenčného, normálneho, bežného na danej škole, u učiteľa). Okrem pilotného (sondážneho) overovania pripravovaných materiálov, techník a metód (na minimálnej vzorke žiakov, učiteľov) principiálne sme v našom výskume situovali meranie na vstupe a výstupe (anté a post merania).

Vstup sme na vybraných školách uskutočnili v mesiacoch máj a jún v r. 2010. Potom po vyhodnotení vstupného merania a osobných konzultáciách sme s učiteľmi experimentálnych tried (podľa záujmu aj s riaditeľmi zainteresovaných škôl) uskutočnili vstupný seminár k ďalšiemu postupu pri špecifickom experimentálnom pôsobení. Na tomto seminári (september 2010, FF KU v Ružomberku) sme sa dohodli najmä na týchto otázkach:

- Program špecifického motivačného pôsobenia (PMP) vo vyučovaní SJL v daných triedach uskutočníme s tým, že pôjde o rovnaké učivo v experimentálnych aj v kontrolných triedach, pričom sme si rámcovo určili učivo, ktoré bude náplňou sledovaných vyučovacích hodín slovenčiny, a to v podobe tematického okruhu (TO) a tematických celkov (konkrétne témy sme už ponechali na jednotlivých učiteľov a supervízorov podľa konkrétnych podmienok a úrovne v triedach, taktiež celkovú časovú dotáciu vyučovacích hodín v experimentálnom overovaní). Stanovili sme si dotácie vyučovacích hodín pre sledované obdobie: 1. st. ZŠ cca 30 hod., 2. st. ZŠ cca 25 hodín a stredné školy cca 20 hod. Okrem toho išlo o anticipáciu priebežnej podpory (facilitácie) v experimentálnych triedach (konzultácie, poradenstvo, spätná väzba, supervízia, priebežné pozorovanie, ponuka literatúry a nových materiálov, podnetov, využitie kontextov, otváranie možnosti externých vplyvov a pod.).

V programe motivačného pôsobenia (PMP) SJL sme osobitne sledovali tieto aspekty a parametre:

- 
- motivačnú štruktúru žiakov k vyučovaniu a učebnému predmetu SJL, vzdelávací výkon žiakov v danom učive SJL, úroveň komunikácie a interakcie vo vyučovaní SJL v triede, ďalej úroveň verbálnej tvorivosti žiakov a prosociálneho správania žiakov v triede (atmosféru, klímu, kooperačné a sociálne vzťahy). V tomto zmysle v našom projekte a výskume je relevantný najmä zreteľ na komplexnosť a interdisciplinárnosť sledovaných javov, čo sa prejavilo i v zložení riešiteľského tímu: zastúpenie odborovej didaktiky SJL, jazykovedy, literárnej vedy, psychológie a pedagogiky z katedier univerzity na jednej strane a predstaviteľov konkrétnej školskej praxe.

Výstup bol situovaný na mesiace november a december 2011. Pripomíname, že pilotná škola v ČR mala termín vstupov, realizácie a výstupov posunutý na mesiace október – november 2010 a január – február 2011, a to vzhľadom na prípravu učiteľov, materiálov, ich preklady do češtiny a dohodnutej prvej kontaktnej návštevy. Okrem iných pomocných metód a techník sme na vstupe a výstupe uplatnili primárne tieto metódy:<sup>16</sup>

- projektívnu metódu (PM) na zisťovanie motivačnej štruktúry žiakov na 1. st. ZŠ, dotazník (D) na zisťovanie motivačnej štruktúry žiakov vo vyučovaní materinského jazyka (na ISCED 2, 3), modifikovanú podobu Flandersovej metódy (Flm) na zisťovanie úrovne komunikácie a interakcie vo vyučovaní SJL, tematický didaktický test (DT), test verbálnej tvorivosti (TVT), dotazník Naša trieda (NT) na zisťovanie sociálnej klímy vo vyučovaní. Pre žiakov experimentálnych tried sme pripravili aj sebakontrolný hárok (SH 1, 2, 3). Tieto výskumné nástroje (metódy) pozri v Prílohách č. 1 – 17. Pre učiteľov experimentálnych tried sme o i. (konzultácie, stretnutia, semináre atď., pozri vyššie) uplatnili a ponúkli metódy sebareflexie v rôznych formách a žánroch, napr. v písomnej alebo ústnej podobe, ako pedagogický denník,

---

16 Pripomíname, že ďalej nerozlišujeme termíny výskumná metóda a výskumný nástroj (inštrument).



---

portfólio, úvahu, esej, svedectvo, interview, fokusovú skupinu a pod.

Na vysvetlenie tu pripomíname, že autorom projektívnej metódy (PM), dotazníka (D), sebakontrolných hárok (SH 1, 2, 3), didaktických testov pre strednú školu (DT; tu aj spolupráca s učiteľmi a supervízorom) je M. Ligoš, ktorý modifikoval aj použitú Flandersovu metódu. Ostatné didaktické testy (DT) vznikli spoluprácou B. Murínovej so supervízormi a participujúcimi učiteľmi SJL. O testoch verbálnej tvorivosti (TVT) a dotazníku Naša trieda píše ďalej podrobnejšie J. Holdoš a T. Jablonský v kap. 2.3 a 2.4.

PM (Príloha č. 1) bola vyvinutá postupne od r. 1986 do začiatku tohto výskumu a zameriava sa na rozhodujúce činitele vnútornej poznávacej a osobnej aj sociálnej vonkajšej motivácie (*radosť, dobrá nálada, chcem, mám najradšej, učivo, učiteľ, žiaci, rodina*), pričom je dôležitý aj aspekt negatívnej motivácie (*nerád*, ale aj implicitne na pozadí napr. *učiva, učiteľa, žiakov, rodiny* a pod.). Tento výskumný nástroj sme uplatnili pre primárny stupeň vzdelávania.

D (Príloha č. 2) autor M. Ligoš koncipoval, vyvíjal a postupne verifikoval od r. 1978 až do obdobia jeho použitia v tomto výskume (pozri podrobnejšie v lit., Ligoš). Najskôr v r. 1978 išlo iba o otvorenú otázku pre žiakov: *Prečo sa učíš SJL v škole?* Potom pribudli aj prekážky a blokátohy vo vyučovaní. V genéze tohto inštrumentu kontinuálne išlo o ďalšie aspekty a rozmery motivačného pôsobenia na žiakov vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry, ktoré tvoria relevantné pozadie na zisťovanie motivačných parametrov, napr. *témy učiva, metódy, postupy, formy, prežívanie skúšania, atmosféra, klíma vo vyučovaní, rodina, spôsob prípravy žiaka na vyučovanie, úspech, užitočnosť a uplatnenie učiva, sebarealizácia žiaka, učiteľ SJL* a napokon aj výpoveď žiaka o jeho *troch najobľúbenejších predmetoch v škole*. V našom aktuálnom výskume má dotazník 11 úloh (položiek), najčastejšie s výberom odpovede, pričom sa na viacerých miestach ponúka aj otvorená a doplnujúca odpoveď žiaka. Pre zisťovanie motivačnej štruktúry žiaka a triedy je kľúčová 1. položka s dvomi úlohami. V nich sme sa orientovali jednak na jednotlivé základné druhy motivácie a prekážky vo vyučovaní. Pre žiakov

---

sme použili výraz *dôvody*, a to v zmysle motívov, príčin, potrieb, incentivev, zmyslu a pod., t. j. učebných motívov v širokom chápaní. Dôležité je, že týmto sledujeme najmä vnútornú poznávaciu a osobnú (personálnu) i sociálnu vonkajšiu učebnú motiváciu žiakov, a to v kombinácii s primárnou a sekundárnou, taktiež s pozitívnou a negatívnou motiváciou. Prirodzene, najvyššiu úroveň úspešnej (kvalitnej) motivácie prisudzujeme motívu v prvých dvoch okruhoch (pozri Príloha č. 2, ad I. II. položky ad 1.1), v ktorých ide o vnútornú primárnu a sekundárnu poznávaciu motiváciu. Preto sme aj jednotlivé okruhy (v dotazníku ad 1.1, označených I. – V. z hľadiska štruktúry) bodovo skórovali v škále od 4 bodov postupne až po mínus 1 bod (v okruhu V. ide o negatívnu motiváciu). D sme vo výskume zadávali pre žiakov v sekundárnom vzdelávaní. Kým v anté a postmeraní sme PM hodnotili najmä z hľadiska pozitívnej a negatívnej motivácie (1. stupeň ZŠ), v D sme sa zamerali na položku 1.1 v reláciách s dosahovaním úspešnosti motivácie v percentuálnom vyjadrení (skóre v bodoch na pozadí uvedených druhov a kvality učebnej motivácie). Získané podklady v uvedených okruhoch sa stali predmetom aj ďalšieho štatistického spracovania (chí-kvadrát test a i., pozri v texte).

V realizačnej fáze na špecifické výchovno-vzdelávacie pôsobenie zamerané na rozvíjanie učebnej motivácie žiakov vo vyučovaní SJL sme uplatnili metódu pedagogického experimentu v prirodzených (normálnych) podmienkach školskej praxe. Prakticky to znamená, že sme paralelne vytvorili experimentálnu a kontrolnú skupinu (E a K) tried a učiteľov, pričom v experimentálnej skupine sme usmerňovali prácu v intenciách uplatnenia PMP SJL. V priebehu experimentu v sledovanej vzorke učiteľia experimentálnej aj kontrolnej skupiny preberali spoločné (rovnaké) **učivo**, ktoré si na začiatku školského roka 2010/2011 zaradili do svojich tematických výchovno-vzdelávacích plánov v rámci jednotlivých školských vzdelávacích programov. Ako vidieť nižšie, na všetkých stupňoch vzdelávania sme sa usilovali o približne tú istú tematickú orientáciu učiva, avšak so vzostupnou (špirálovou) úrovňou náročnosti. Pre

---

uvedené časové kontinuum na všetkých troch stupňoch vzdelávania išlo o tento spoločný tematický okruh (TO):

## **Recepcia a produkcia textu v ústnej a písomnej podobe**

Ako sme vyššie uviedli, konkrétne témy (učivo) na jednotlivé vyučovacie hodiny v sledovanom období sme ponechali na jednotlivých učiteľov. V rámci daného TO sme si spoločne stanovili tematické celky, pričom v experimentálnych triedach sme sa usilovali ich formulovať v súlade s novou koncepciou školskej reformy, t. j. nielen pojmovo-terminologicky (na úrovni jazyka, slohu, komunikácie a literatúry), ale aj ako istú úroveň zručností a činností žiakov vo vyučovaní SJL, resp. v operacionalizovanej podobe učiva (implicitne s naznačením cieľov, zamerania, orientácie činností žiakov a pod.). Prichodí nám pripomenúť, že vždy a pri každom tematickom celku sa nám tento úmysel nepodarilo realizovať, preto nižšie predložená verzia štruktúry učiva na úrovni istej formulácie TC vznikla ako výsledok hľadania konsenzu v diskusii riešiteľov projektu z oblasti odborovej didaktiky SJL a zainteresovaných učiteľov experimentálnych tried. Pre experimentálne triedy sme si rámcovo určili učivo v TC takto:

**ISCED 1: Zapamätať si a reprodukovať text. Bežný a cielený rozhovor. Diskusia, názor a argument. Jednoduché rozprávanie, výslovnosť. Čítanie textu s porozumením a hľadanie informácií. Opis osoby a vecí okolo nás. Svet reklamy a nákupov. Praktické písomnosti, pravopis. Práca s modernými médiami. Slovná zásoba a slovné druhy. Vybrané a príbuzné slová. Slová a vety. Učíme sa správne písať a vyslovovať. Čo sme sa naučili? → (celkove 14 tematických celkov, t. j. podľa zváženia učiteľa na jednu vyuč. jednotku cca 2 – 3 vyuč. hod.).**

Definitívne upravená a konkretizovaná verzia pre 3. ročník ZŠ (30 vyučovacích hodín):

- jazyk: Slovná zásoba a slovné druhy. Slová a vety. Učíme sa správne písať a vyslovovať.

- 
- komunikácia: Čítanie textu s porozumením a hľadanie informácií. Zapamätať si a prerozprávať text. Práca s modernými médiami.
  - sloh: Bežný a cielený rozhovor. Jednoduché rozprávanie, výslovnosť. Opis vecí okolo nás (konkrétny predmet, obrázok, detská ilustrácia). Reklama a jej druhy. Praktické písomnosti, pravopis (pohľadnica, list, korešpondenčný lístok, pozvánka).
  - literatúra: Rozdelenie literatúry na poéziu a prózu, verš. Krátke ľudové útvary (pranostika). Ľudová a autorská rozprávka.
  - Záver: Čo sme sa naučili?

**ISCED 2: Zapamätať si a reprodukovať vecný/umelecký text.**

**Bežný a cielený rozhovor. Diskusia, názor a argument. Rozprávanie vlastných a fiktívnych zážitkov (priama reč v rozprávaní). Čítanie textu s porozumením a práca s informáciami. Dynamický opis. Opis a charakteristika osoby. Reklama ako žáner. Praktické písomnosti (pravopis). Správa a oznámenie, miešanie (hybridnosť) slohových prejavov. Slovná zásoba. Slovné druhy – slovesá, číslovky a príslovky. O vetných členoch a vetách. Príprava a prednes textu (výslovnosť a rétorika). → (celkove 14 tematických celkov, t. j. podľa zväženia učiteľa na jednu vyuč. jednotku cca 2 – 3 vyuč. hodiny).**

Definitívne upravená a konkretizovaná verzia pre 7. ročník ZŠ (25 vyučovacích hodín):

Slovná zásoba – zastarané a nové slová. Tvarová/morfologická rovina – slovesá (gramatické kategórie: osoba, číslo, čas, spôsob), slovesný vid; číslovky (rozdelenie, základné, radové, určité a neurčité, pravopis); príslovky (rozdelenie, tvorenie, pravopis a stupňovanie). Sloh – interview, diskusia, debata, polemika; praktické písomnosti (podací lístok, poštová sprievodka), SMS, E-mail, správa, oznámenie, reklama (tvorba), rozprávanie (dotváranie príbehu). Komunikácia – čítanie a reprodukcia prozaického textu (súvislý text), práca s informáciami (nesúvislý text), tabuľky a grafy (nesúvislý text), čítanie umeleckého textu (poézia, práca s textom).

---

**ISCED 3: Zapamätať si a reprodukovať vecný/umelecký text. Práca s informáciami a učenie sa. Čítanie s porozumením, analýza a interpretácia súvislého/nesúvislého textu. Diskusia, názor a argument. Morfológická a syntaktická rovina jazyka. Opis a charakteristika osoby/alt. Opis krajiny. Publicistický štýl, hybridnosť slohových prejavov. Základné druhy a spôsoby komunikácie. Dramatická literatúra/alt.: Veľká epická próza – román/Krátka epická próza – poviedka, novela. Príprava a prezentácia textu (výslovnosť, rétorika a kritériá hodnotenia slohových prejavov). → (celkove 10 tematických celkov, t. j. podľa zváženía učiteľa na jednu vyučovaciu jednotku cca 3 – 4 vyuč. hod.).**

Na stredných školách sme ponúkli aj druhý variant formulácie rámcovej štruktúry učiva v TC takto: **Vecný a umelecký text. Informácie v texte. Súvislé a nesúvislé texty. Diskusia, názor a argument. Slovné druhy, gramatické tvary a ich sémantické funkcie. Veta a súvetie, druhy viet z gramatického a komunikačného hľadiska. Opis a charakteristika osoby. Hybridnosť žánrov publicistického štýlu. Komunikačná situácia, druhy a modality komunikácie (verbálna/neverbálna, ústna/písomná, vecná/estetická, priama/nepriama). Dramatická literatúra/alt.... Príprava a prezentácia textu (výslovnosť, rétorika a kritériá hodnotenia slohových prejavov, práca s rôznymi príručkami).**

Definitívne upravená a konkretizovaná verzia pre 3. ročník stredných škôl (20 vyuč. hodín):

– jazyk: Z významovej/lexikálnej roviny jazyka: Vecný/lexikálny a gramatický význam slova. Slovníky (cca 1 hod. a priebežne).  
→ Z tvarovej/morfologickej roviny jazyka: Plnovýznamové slovné druhy. Podstatné a prídavné mená, ich využitie v opise (cca 1 hod. a priebežne).

– komunikácia a práca s informáciami: Verbálna a neverbálna komunikácia (úvod). Čítanie s porozumením súvislého vecného a umeleckého textu (cca 2 hod. a priebežne).

– sloh: Opis a charakteristika – opisný slohový postup – kompozícia opisu – opis v jazykových štýloch – druhy opisu (statický, dynamický, objektívny, subjektívny, opis pracovného postupu, jed-

---

noduchý, umelecký, náučný). Charakteristika – znaky, druhy (subjektívna, objektívna, priama, nepriama, skupinová, porovnávací, posudok, autocharakteristika, beletrizovaný životopis). Slohová práca – umelecký opis (cca 16 hod.).

– literatúra: Dramatická literatúra – všeobecná charakteristika – literárne druhy (definície) – vonkajšia a vnútorná kompozícia drámy – režisér, herec, dramaturg – analýza diela Hamlet (štylisticko-lexikálna analýza) – grécke divadlo – vyvodenie pojmu fraška, komédia, hyperbola (cca 10 hod).

Poznámka k učivu na stredných školách: Pre zámer projektu je rozhodujúca zložka – jazyka a komunikácie – t. j. cca 20 hod., literatúra je na prepojenie, organickú integráciu, ide teda paralelne. Učiteľ experimentálnej a kontrolnej triedy pri pevne stanovenom učive z jazyka a komunikácie počas sledovaného obdobia (v rámci nášho projektu!) podľa zväženia vyberá témy literatúry z určeného (dohodnutého) tematického celku – dramatická literatúra. Zámerné pôsobenie prebieha v prirodzených podmienkach v rámci konkretizovaného tematického výchovno-vzdelávacieho plánu v daných triedach, pričom je v súlade s aktualizovanými pedagogickými dokumentmi ŠVP na Slovensku.

Vzhľadom na dôvernosť, diskretnosť a anonymitu sledovaných jednotiek a údajov v získanej vzorke sme sa vzájomne dohodli na kódovaní jednotlivých subjektov a označovaní spracovaných materiálov, vybraných metód a techník. Celkove vzorku tvorilo 16 tried na ISCED 1, 2, 3 vzdelávania, t. j. na 1., 2. stupni ZŠ a na stredných školách, z toho 14 tried na Slovensku a 2 pilotné triedy v ČR. Na vstupe za zúčastnilo merania 344 žiakov, na výstupe 301 žiakov. V kódoch škôl, tried, žiakov a učiteľov i supervízorov sme uplatnili tento postup:<sup>17</sup>

– Rozlišujeme mesto (M) a vidiek (V). Za zaradením školy M/V nasleduje iniciálka obce, potom stupeň vzdelávania 1, 2 alebo 3 a označenie verzálou, či je to experimentálna alebo kontrolná trieda (E/K). U žiakov sa ku kódu triedy pridáva arabskou číslicou pora-

---

17 Kódy sú použité aj v štatistických údajoch v ďalších kapitolách tejto publikácie pri analýze a interpretácii získaných výsledkov výskumu.

---

dové číslo, aké má v triednom výkaze, u učiteľov danej triedy iníciaľky mena. Vzhľadom na to, že vo vzorke učiteľov sa vyskytol iba jeden učiteľ (muž!), tak upustili sme od rozlíšenia kódu podľa rodu (M/F). U supervízorov sme použili označenie ako u učiteľov, len namiesto genusu pridávame S, t. j. identifikácia supervízie. V štatistických údajoch používame aj rozlíšenie chlapcov a dievčat (ch/d) a iné značky a skratky, ktoré vysvetľujeme na príslušnom mieste v texte (ak ide o neštandardné použitie).

## **Základné zložky a princípy PMP SJL**

Základný systém motivačných činiteľov a princípov vo vyučovaní SJL/MJL sme podrobne predstavili v 2. kapitole nášho diskurzu. Na tomto mieste priblížime, ako sme ich uplatnili v konkrétnom výskumnom zameraní.

**Základné zložky** PMP členíme na dve skupiny, a to: 1. skupinu (subsystém) a 2. skupinu (subsystém). V našom výskume sme v rámci 1. skupiny činiteľov (determinantov) pracovali na úrovni relatívne statickej, prípravnej a modelovej podoby, resp. fázy. Išlo o faktory, s ktorými je nevyhnutné zaoberať sa pred výchovno-vzdelávacím procesom, t. j. pred vyučovaním a učením sa (podľa miesta v rozvrhu hodín výučby v danej škole). V tejto potenciálnej fáze riešitelia, supervízori spolu s učiteľmi experimentálnych tried v podstate pripravovali či koncipovali konkrétnu realizáciu vyučovania SJL. Pritom do popredia vystupovali tieto základné motivačné faktory: projekt koncepcie a cieľov výchovno-vzdelávacieho programu s vybraným učivom v experimentálnom pôsobení, ďalej výber z variety ďalších didaktických prostriedkov (najmä stratégie, metódy, formy, zdroje, pomôcky a pod.), usúvzťažnenie cieľov, prostriedkov a konkrétnych podmienok výchovno-vzdelávacieho procesu, napokon taktiež získanie istých znalostí o rodine a širšom socio-kultúrnom prostredí žiakov danej školskej triedy. Treba pripomenúť, že vyústenie týchto kategórií a determinantov postupne smerovalo až ku konceptu a spracovaniu scenára, resp. konkrétnej prípravy na vyučovanie jednotlivých učiteľov SJL v experimentálnych triedach.

---

V 2. skupine základných motivačných činiteľov sme pracovali už v reálnej, t. j. priamej realizačnej či procesuálnej podobe. Dá sa povedať, že v tomto prípade sa už neopakovateľne stretol učiteľ so svojimi žiakmi v školskom prostredí a prišlo ku konkrétnemu výchovno-vzdelávaciemu procesu v rámci vyučovacej hodiny, resp. vyučovacej jednotky. Je zaujímavé, že tento proces sa môže uskutočniť len vtedy, ak sa stretnú a vstúpia do komunikačného či interakčného (priameho aj nepriameho) vzťahu ľudskej bytosti, a to učiteľ a jeho žiaci. Ostatné didaktické kategórie a faktory teda ožívajú, aktualizujú sa a reálne fungujú až v prepojení s človekom. Inak celý program a všetky didaktické kategórie majú len potenciálnu a relatívne statickú povahu. Tento aspekt sme cielene využili aj v našom prístupe a v realizačnej fáze výchovno-vzdelávacieho procesu sme pracovali na prvom mieste s primárnou úrovňou motivačných faktorov, ku ktorým patria tieto základné dynamické činitele: učiteľ, žiaci (žiak, žiaci), pracovná skupina a školská trieda. Na 2. úrovni sme, prirodzene, akceptovali aj aktuálne reálne prostredie školy a širší sociálno-kultúrny kontext. Z týchto primárnych dynamických činiteľov sa nám odvíjali sekundárne motivačné determinanty a dimenzie, resp. zložky motivačného pôsobenia, a to: komunikácia a interakcia, atmosféra a klíma vo vyučovaní. Ako sme už vyššie naznačili, v rámci projektu sme poukazovali a dbali na to, aby v tejto realizačnej, resp. procesuálnej fáze bola centrálna a integračne v reálnom zmysle neopakovateľne uplatňovaná (akceptovaná) jednak 1. skupina motivačných faktorov, jednak aj sekundárnych dynamických činiteľov, ktoré sa mali premietiť do originálnej, jedinečnej komunikácie a interakcie, atmosféry a klímy vo vyučovaní SJL. Možno teda povedať, že po adekvátnom naplnení či uplatnení potenciálnych činiteľov, t. j. po dôkladnej príprave vyučovania, sa potom náš výskumný zámer ťažiskovo orientoval na tieto 4 reálne motivačné faktory:

**– na učiteľa, žiaka, komunikáciu a interakciu, atmosféru a klímu vo vyučovaní SJL v experimentálnych triedach – ako na nezávisle premennú.**



---

Z viacerých **princípov** (pozri vyššie v 2. kap.) sme vo výskume osobitne sledovali tieto tri princípy:

- **1. komplexnosti a integrity 2. uplatnenia a rozvíjania sociálno-komunikačných potrieb žiaka, menších skupín (formálnych aj neformálnych) v triede a školskej triedy 3. tematickej variabilnosti a rôznorodosti kontextov učiva.**

Integritu a komplexnosť chápeme na rôznych úrovniach, a to minimálne na úrovni zložiek učebného predmetu SJL a iných učebných predmetov, ďalej učebného predmetu a človeka (učiteľa a žiakov), jazyka/reči a metajazyka/metareči v rámci TO, TC a T, pričom učivo vykazuje optimálnu úroveň afinity z hľadiska rozvoja komunikačných činností, zručností a kompetencií žiaka. Pripomíname, že v rámci vyššie uvedených 4 reálnych motivačných činiteľov sme nemali v úmysle zapojiť (ako nezávisle premennú) pri pôsobení na žiakov vo vyučovaní iba niektorý(-é) z vybraných didaktických prostriedkov (napr. metódu, úlohu, situáciu, pochvalu, vzťahový rámec a pod.), ale cez učiteľa, žiakov, pracovnú skupinu a školskú triedu zámerne uplatniť celý systém prostriedkov v komplexnom, integrovanom a celistvom zmysle, t. j. ako naplnenie motivačného aspektu výchovno-vzdelávacieho procesu a zákona učenia.

Podľa nášho názoru problematika uplatnenia, aktualizácie a rozvíjania sociálno-komunikačných potrieb (potrieb v širokom zmysle slova, t. j. aj ako záujmy, očakávania, motívy, ciele, hodnoty, postoje, aspirácie, city, presvedčenie, študijná či životná cesta, vôľa, ideály, názory, zmysel života, situácie a pod. – afektívne dispozície) je východiskom, na ktorom možno stavať motivačný aspekt vo vyučovaní MJL. Preto sme tento rozmer povýšili na základný motivačný princíp, ktorý sme sledovali prierezovo na vstupoch, v priebehu experimentu aj na výstupoch.

Špecifikum vyučovania MJL vidíme o. i. aj v tom, že ponúka neopakovateľnú, otvorenú tematickú variabilnosť a rôznorodosť kontextov učiva. Tento pohľad sme v našom výskumnom zámere využili tiež ako jeden z rozhodujúcich motivačných princípov. Za interesovaných učiteľov SJL sme viedli k tomu, aby pri výbere textov a komunikačných situácií tematicky vychádzali zo života žiakov,

---

školskej triedy, školy a širšieho kontextu výchovno-vzdelávacieho procesu. Poukazovali sme na istú výhodu a univerzálnosť učebného predmetu v tom zmysle, že k tematike textov a komunikačným situáciám možno pristupovať diferencovane, otvorene a jedinečne, lebo z hľadiska náplne vyučovania nie sú učitelia v tomto na pozadí základných pedagogických dokumentov obmedzovaní alebo viazaní. Analogicky je to aj vo vzťahu k rôznorodosti kontextov učiva. Uvedené relácie majú výrazný potenciálny motivačný náboj, ktorý pri adekvátnom využití u tvorivého učiteľa MJL môže predstavovať evidentné pozitívne motivačné pôsobenie na žiaka. Učiteľ v tomto prípade môže osloviť žiakov na pozadí ich konkrétneho života alebo v kontexte rytmu života triedy, školy, obce či širšieho spoločenstva, a to v otvorenom zmysle. O to viac, že ide o materinský jazyk a literatúru. Dá sa povedať, že učiteľovi SJL (v spolupráci so žiakmi, resp. aj s inými učiteľmi, rodičmi, spolupracovníkmi) nič nebráni v tom, aby učebné texty a komunikačné situácie vo vyučovaní vberal so zreteľom na aktuálnu motivačnú štruktúru svojich žiakov a danej triedy, lebo jazykové, slohové, literárne, komunikačné učivo možno exemplifikovať, analyzovať či interpretovať („preberať“) na rôznorodých textoch a v rôznych kontextoch. Teraz zameriame našu pozornosť na vybrané výsledky vo výskume s načrtnutím istých tendencií a perspektív v oblasti rozvíjania motivácie u žiakov vo vyučovaní SJL/MJL.

## **1.5 Základné výsledky výskumu**

### **1.5.1 Celkový pohľad na dosiahnuté výsledky vo výskume**

Na tomto mieste priblížime vybrané výsledky výskumu v motivačnom pôsobení v syntetickom zmysle, lebo jednotlivé parciálne aspekty budú predmetom záujmu autorov v 2. časti našej publikácie. V 2.1 kap. (B. Murinová) pôjde o učebnú motiváciu vo vyučovaní SJL na 1. a 2. stupni ZŠ, t. j. v primárnom a nižšom sekundárnom

---

vzdelávaní v kontexte novej školskej reformy a na pozadí prieskumu motivácie učiteľov SJL v troch stupňoch školského vzdelávania. 2.2 kap. (I. Halašová) sa orientuje na nové ponímanie učiva zo SJL jednak z hľadiska novej školskej reformy a jednak motivačných aspektov. Otázkou vzťahu verbálnej tvorivosti a motivačného pôsobenia vo vyučovaní MJ si v 2.3 kap. všima psychológ J. Holdoš v reláciách, ako sa ukázali v rámci uplatnenia nášho PMP vo vyučovaní SJL. A napokon v 2.4 kap. sa didaktik a pedagóg T. Jablonský zaoberá problematikou istých korelácií a determinácií sociálnych vzťahov v školskej triede na ZŠ so zreteľom na rozvíjanie učebnej motivácie žiakov vo vyučovaní SJL v sledovanom časovom období. Nás tu bude ďalej v uvedenom zmysle zaujímať najmä učebná motivácia žiakov vo vyučovaní SJL na pozadí školského výkonu, tvorivosti, sociálnej klímy, tiež komunikácie a interakcie vo vyučovaní v rámci vstupov a výstupov nášho PMP. Sústreďíme sa teda na celkový pohľad, pričom zdôrazníme a vyzdvihneme príznačné a súvzťažné relevantné zistenia či tendencie.

Prichodí nám hneď na začiatku podčiarknuť zrejme zdanlivo okrajovú myšlienku. Podľa nášho názoru **možno totiž za úspech a prínos realizovaného výskumu považovať už samotný fakt**, že sme sa dostali do terénu súčasnej autentickej pedagogickej praxe na Slovensku aj v ČR a že sme našli či objavili značný počet ochotných riaditeľov škôl, najmä však, a na prvom mieste, učiteľov materinského jazyka a literatúry pre spoluprácu a kvalitatívnu zmenu vo výchovno-vzdelávacom pôsobení v školských podmienkach, pričom túto ochotu i prejavovaný záujem explicitne deklarovali i mnohí žiaci, resp. školské triedy pri autentickom stretnutí a tiež v rámci pozorovania na náčuvoch (hospitáciách) vyučovacích hodín (pred našou návštevou alebo po skončení vyučovania). Stretli sme a poznali viac vzácnych, zanietených a angažovaných učiteľov slovenčiny i češtiny a literatúry, ktorí permanentne pracujú na sebe, profesionálne kompetentne pristupujú k svojmu pôsobeniu a povolaniu s úprimným, zodpovedným úsilím a sú otvorení novým podnetom a prístupom v oblasti vyučovania materinského jazyka. Dá sa povedať, že sme stretli a objavili aj učiteľov materinského jazyka ako osobnosti, in-

---

tegrované bytosti na podloží súvzťažnosti minimálne základných zložiek, a to človeka – učiteľa a špecificky i konkrétne učiteľa materinského jazyka a literatúry (v našom prípade slovenčiny a češtiny). Prostredníctvom nich sme vstúpili do aktuálneho diania v školských triedach, taktiež sme sa dostali k ich konkrétnym (originálnym) metodicko-praktickým zdrojom, dokumentom a materiálom, spracovaným buď pre potreby vlastnej pedagogickej činnosti v rámci školy alebo už zverejneným či publikovaným v elektronických, resp. printových médiách. Možno povedať, že uvedený rozmer sme pôvodne v zámeroch projektu nepredpokladali a neočakávali, ale po skončení výskumu ho pokladáme za **jeden z relevantných výstupov**. Už len tento rozmer svedčí o tom, že **rozhodujúcim činiteľom, resp. bytosťou vo výchovno-vzdelávacom procese v škole je človek, t. j. učiteľ a žiak, žiaci a školská trieda**, čo v podstatnej miere platí aj v oblasti motivačného pôsobenia vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry. Na tomto základe by sme mohli úvodom vyzdvihnúť **učiteľa a žiaka ako kľúčové dynamické súvzťažné motivačné determinanty**.

Pre nás sa stala osobitne cenná a inšpiratívna aj **pilotná spolupráca jednej školy v ČR**, v ktorej sme mali jednu experimentálnu a jednu kontrolnú triedu v nižšom sekundárnom vzdelávaní (6. a 7. ročník ZŠ), pričom táto participácia vznikla na základe spontánneho záujmu učiteľky ČJL z tejto školy. Okrem toho na tomto mieste treba podčiarknuť skutočnosť, že súčasťou výsledkov výskumu je aj prieskum motivačnej štruktúry relevantnej vzorky učiteľov SJL v primárnom a sekundárnom vzdelávaní z oblastí Slovenska na rôznych typoch a druhoch škôl. Tento prieskum v r. 2010 – 2011 realizovala B. Murinová. Od učiteľov získala 155 vyplnených dotazníkov, pričom je dôležité, že použila dotazník M. Ligoša z publikácie uverejnenej v r. 1999 (pozri lit.), navyše, získané výsledky v tomto prieskume možno porovnať s výsledkami, ktoré M. Ligoš publikoval pre odbornú verejnosť v r. 1987 (pozri lit.). Autorka Murinová svojím prieskumom nielen mapuje učiteľov SJL v rôznych oblastiach Slovenska, na rôznych stupňoch a typoch škôl (získala všeobecné údaje o ich rodovom zastúpení, veku, kvalifikácii, dĺžke

---

praxe, aprobácii a i.), ale prináša aj ich názory a postoje k motivačnej problematike v širokom kontexte a zmysle slova (výber povolania, spokojnosť, názory na špecifická pôsobenia v tomto učebnom predmete, skúsenosti s motiváciou, pohľad na učebnice, materiálno-technické vybavenie, návrhy na zlepšenie práce a pod.). Jednotlivé otvorené otázky a položky dotazníka Murinová prehľadne usporiadala a interpretovala na základe kategoriálneho kódovania kvalitatívnou metódou konštantnej komparácie. Týmto spôsobom pri každej otázke postupne vygenerovala 10 základných kategórií, ktoré majú evidentne relevantnú výpovednú hodnotu. Dôležité je zistenie, že väčšina oslovených učiteľov SJL (zo 155 až 100) uviedlo, že od detstva túžilo po povolaní učiteľa, pričom ako najčastejšie zdôvodnenie ich rozhodnutia byť učiteľom boli takého charakteru, ako napr.: baví má práca s deťmi, mám blízky vzťah, lásku k deťom, mám radosť z tohto pôsobenia, chcel som učiť, páči sa mi to a pod. Tiež najviac zastúpená bola škála s názvom spokojný s povolaním, dokonca sa v tejto škále ani v jednom dotazníku nevyskytlo tvrdenie: vôbec nespokojný s učiteľským povolaním. V rámci motivačného pôsobenia ako problém učiteľa označili najmä tieto oblasti: nezaujím žiakov o predmet, resp. neoblúbenosť SJL/MJL, charakter učiva (kvantum, nudné témy, nezábavnosť, nízke prepojenie so životom, s praxou a pod.), vplyv médií, poruchy učenia žiakov, prehustenosť osnov, nedostatok učebných textov a učebníc, tiež učitelia väčšinou neradi opravujú a hodnotia písomné práce, diktáty a slohové práce, opodstatnene hodnotenie a klasifikáciu pokladajú za jednu z najnáročnejších a najťažších činností učiteľa SJL. Potešiteľné je, že vidia veľké (potenciálne) možnosti učebného predmetu v motivačnom pôsobení na žiakov, v oblasti sebarealizácie a rozvíjania komunikatívnych, sociálnych aj kultúrnych potrieb svojich žiakov, taktiež podľa nich SJL ponúka široké a otvorené možnosti vo vnútropredmetových i medzipredmetových vzťahoch. Učitelia najradšej učia a žiaci radi prijímajú predovšetkým tematiku učiva zo štylistiky, literatúry, osobitne literatúry 20. storočia, čiastočne aj gramatiku a lexikológiu. Podľa týchto učiteľov je vo vyučovaní SJL väčšinou dobrá atmosféra a klíma, žiaci radi pracujú pri participatívnom

---

a zážitkom prístupe, pri tvorivých úlohách, v skupinovej práci, prirodzene, poteší ich povzbudenie, pochvala, ocenenie, úspech, uprednostňujú zábavné a zaujímavé riešenie úloh (hádanky, rébusy, tajničky, pracovné listy, hry a i.), prácu s textom, tvorivé písanie, slohové úlohy na PC, prácu na projektoch, diskusiu, debatu, motivuje ich využitie osvojených vedomostí a zručností v praktickom živote. V tomto zmysle cenné je, ak žiaci využijú poznatky a vôbec, výsledky vyučovania SJL napr. v literárnych a iných súťažiach, vedia sa dorozumieť, komunikovať v bežnom živote, ďalej v rámci rôznych kultúrnych podujatí, záujmových činností a krúžkov, v príprave a realizácii projektov, pri vydávaní školského alebo triedneho časopisu, v školskom rozhlase či v práci v médiách. V rámci spon-tánnych sociálnych vzťahov sú zvyčajne dnešní žiaci nemotivovaní používať spisovnú, resp. štandardnú podobu (varietu) slovenčiny. Prirodzene, učiteľov SJL pri pôsobení znepokojujú či unavujú aj isté okolnosti, podmienky a prekážky či deblokátory v intenciách ich úsilia kvalitného motivačného pôsobenia. V prieskume napr. explicitne uvádzajú tieto oblasti a kategórie: ľahostajnosť a spomínaný nezáujem s uvoľneným (liberálnym vzťahom, prístupom) žiakov k štúdiu, k učebnému predmetu, PC presýtenosť a nevhodnosť učebníc, vyplňanie pedagogickej dokumentácie, taktiež nedocenené postavenie učiteľa. Je zrejmé, že **unavený a demotivovaný učiteľ SJL nemôže motivačne pôsobiť na svojich žiakov vo vyučovaní**. Pre čitateľa tohto textu pripomíname, že B. Murinová o výsledkoch uvedeného prieskumu podrobnejšie píše vo svojej dizertačnej práci Program motivačného pôsobenia vo vyučovaní slovenského jazyka v 6. kap., podkap. 6.7 s názvom Motivačná štruktúra učiteľa materinského jazyka na s. 123 – 140 (Banská Bystrica: FHV UMB, 2011).

Pre náš výskum v školskej praxi bolo rozhodujúce, aby sme zachytili isté zmeny, korelácie a rozdiely kvantitatívneho aj kvalitatívneho charakteru, primárne v rámci konkrétnej školskej triedy a celej experimentálnej aj kontrolnej skupiny, a to na vstupoch a výstupoch nášho merania i pôsobenia. V podmienkach neopakovateľnej školskej praxe v reláciách s uskutočnením prirodzeného

---

experimentu, resp. kváziexperimentu v bežných (normálnych podmienkach fungovania školského režimu) sme, samozrejme, počítali aj s pôsobením komplexu rôznych neoddeliteľných, integrovaných, organických faktorov, determinantov a činiteľov, avšak v našom prípade zámerného prístupu a úsilia do popredia **vystupovala ako nezávisle premenná problematika rámcového komplexného motivačného pôsobenia na žiaka vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry najmä v podobe základných motivačných činiteľov a princípov**, a to jednak v priezore viacerých vybraných metód či výskumných techník a nástrojov (pozri nižšie ad 1.4) s interdisciplinárnym pohľadom (pedagogiky, psychológie, komunikácie, sociológie, vyučovania materinského jazyka a literatúry a i.). Princípálne nás zaujímalo, ako sa na pozadí komplexného motivačného pôsobenia vo vyučovaní slovenčiny alebo češtiny (ako materinských jazykov) v kvalitatívnom zmysle mení výchovno-vzdelávací účinok na konkrétnych žiakov a školské triedy. Z výchovných aspektov to bola kvalita alebo istá transformácia učebnej motivácie, úroveň rozvíjania poznávacích funkcií žiakov, komunikácie a interakcie vo vyučovaní, sebapoznávanie, sebakoncept a sebahodnotenia žiakov a tiež problematika sociálnych vzťahov žiakov v triede v zmysle prosociálneho správania, hodnôt, tendencií a taktiež v oblasti utvárania istej atmosféry a klímy vo vyučovaní. Zo vzdelávacích a výkonových parametrov nás zaujímala úroveň zvládnutia učiva vo vybranom tematickom okruhu v podobe vedomostí, činností a zručností, taktisto na úrovni verbálnej tvorivosti žiakov a na pozadí dosiahnutej klasifikačnej školskej známky z učebného predmetu SJL/ČJL, resp. MJL. Prichodí nám na tomto mieste ešte pripomenúť, že ciele, zámer a učivo boli v súlade s novou školskou reformou na Slovensku a v ČR. Prirodzene, naznačené sledované substancie, aspekty a parametre neboli izolované a uzavreté v rámci vyučovacích hodín MJL, ale podporovali sme koncepciu otvoreného vyučovania a interakčného procesu na rôznych úrovniach podnetov a kontextov, napr. integrované tematické prepojenie učiva MJL s inými predmetmi, mimovyučovacie a mimoškolské aktivity, zdroje (médiá, krúžky, projekty, spisovatelia, žurnalisti, rodičia, firmy, kultúrne inštitúcie,

---

vydavateľstvá, múzeá, odborníci z praxe, vedy, výskumu, umenia a pod., a to podľa zváženía a možností učiteľa a jednotlivej školy). Dá sa povedať, že v prepojení so školským vyučovaním MJL sme otvorili problematiku istej vyváženosti logosféry a ikonosféry, resp. aj mediasféry špecifického socio-kultúrneho prostredia v širokom zmysle slova.

Pre nás je potešiteľné zistenie, že **celkove** v základných sledovaných rozmeroch **sa nám potvrdila účinnosť nášho komplexného motivačného pôsobenia na žiakov vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry, a to v pozitívnom zmysle**. Teraz sa v prehľadnej podobe zameriame na priblíženie vybraných základných výsledkov a parametrov z výskumu.

### **1.5.2 K motivačnej štruktúre žiakov vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry**

V motivačnej štruktúre žiakov vo vyučovaní MJ (SJL, ČJL) sme zistili viac zaujímavých a relevantných aspektov či tendencií. Na základe vstupných a výstupných meraní (projektívnu metódou a dotazníkom, tiež pozorovaním) sa nám jednak potvrdili výsledky z viacerých predchádzajúcich výskumov a jednak sme odhalili nové skutočnosti. Z potvrdených poznatkov tu vyzdvihneme predovšetkým tieto: tendencia uplatniť základné alebo všeobecné motívy a potreby žiakov (novosti, zvedavosti, uznania, sebarealizácie, kontaktu, bezpečia, akceptácie a pod.) s príznačným rozložením ich učebnej motivácie do istých oblastí či motivačnej štruktúry, ktorá sa vývinovo mení (v istých proporciách vnútornej poznávacej, sekundárnej funkčnej, vonkajšej osobnej, sociálnej až po negatívnu poznávaciu). Je zaujímavé, že sa väčšinou frekvencuje určité percentuálne zastúpenie týchto základných druhov poznávacej motivácie v rozpätí od 10 – 30 %, pričom je najčastejšia stredná hodnota okolo 20 %, t. j. 1/5 z celku. Tento podiel jednotlivých druhov učebnej motivácie sa nám potvrdil nielen v aktuálnom výskume, ale tiež v minulosti na Slovensku i v zahraničí (porov. Ligoš, 2001/02). Prirodzene,



---

v negatívnej motivácii môže ísť o hodnoty od nuly až po najvyššie (v extrémnom prípade 100 %), avšak stretli sme sa s max. výškou do 30 %. Napr. ako zaujímavé tu uvedieme zistenie, že v našom výskume sme celkove odhalili na vstupoch aj výstupoch v primárnom vzdelávaní u dievčat v exp. aj kontr. triedach negatívnu motiváciu od 14 % až po 28,10 %, pričom, ako ďalej uvedieme, na 1. stupni ZŠ je evidentne najvyššia miera pozitívnej učebnej motivácie u žiakov vo vyučovaní SJL. Nás bude zaujímať najmä úroveň pozitívnej a negatívnej motivácie, resp. úspešnosť a neúspešnosť učebnej motivácie v experimentálnej a kontrolnej skupine vzorky. Ale vráťme sa ešte k vyzdvihnutiu tých zistení, ktoré nám potvrdzujú naše predchádzajúce výskumy. V enumeratívnej podobe možno uviesť predovšetkým tieto ďalšie aspekty alebo zretele: prekážky v učení a vyučovaní, oblúbené a neoblúbené témy učiva, formy a metódy práce, spôsoby učenia, psychické stavy pri skúšaní a hodnotení, atmosféra a klíma vo vyučovaní, úspech alebo neúspech, uplatnenie výsledkov učenia sa, vnímanie učiteľa SJL a oblúbenosť učebných predmetov v škole (pozri projektívna metóda a dotazník, Prílohy č. 1, 2).

Treba rešpektovať fakt, že problematika učebnej motivácie je neopakovateľná, dynamická a originálna, t. j. variabilne sa mení situačne, vývinovo (ontogeneticky), rodovo, tematicky, kontextovo, kultúrne, sociálne a pod. Týmto chceme vyzdvihnúť myšlienku o diferencovanej podobe učebnej motivácie u každého jednotlivého žiaka, ale aj triedy, či už experimentálnej alebo kontrolnej, resp. celej sledovanej vzorky. Na tomto podloží, prirodzene, pripúšťame aj napr. lepšie výsledky v učebnej motivácii v niektorej z kontrolných tried alebo u žiakov z týchto tried ako v experimentálnych. Mohlo ísť o výraznejší vplyv zo spektra iných determinantov, ako zmena vyučujúceho, pretrvávajúca sociálna klíma v triede, vnútorné či vonkajšie kontexty vyučovania. Ako si ukážeme ďalej, tento aspekt sa prejavil takisto v našom výskume. Pre nás však bolo rozhodujúce odhaliť a zovšeobecniť celkové tendencie a parametre jednak v experimentálnej, jednak v kontrolnej skupine skúmanej vzorky najmä na vstupoch a výstupoch merania, pričom sme o. i. využili metódy konštantnej komparácie, analytickej indukcie, par-

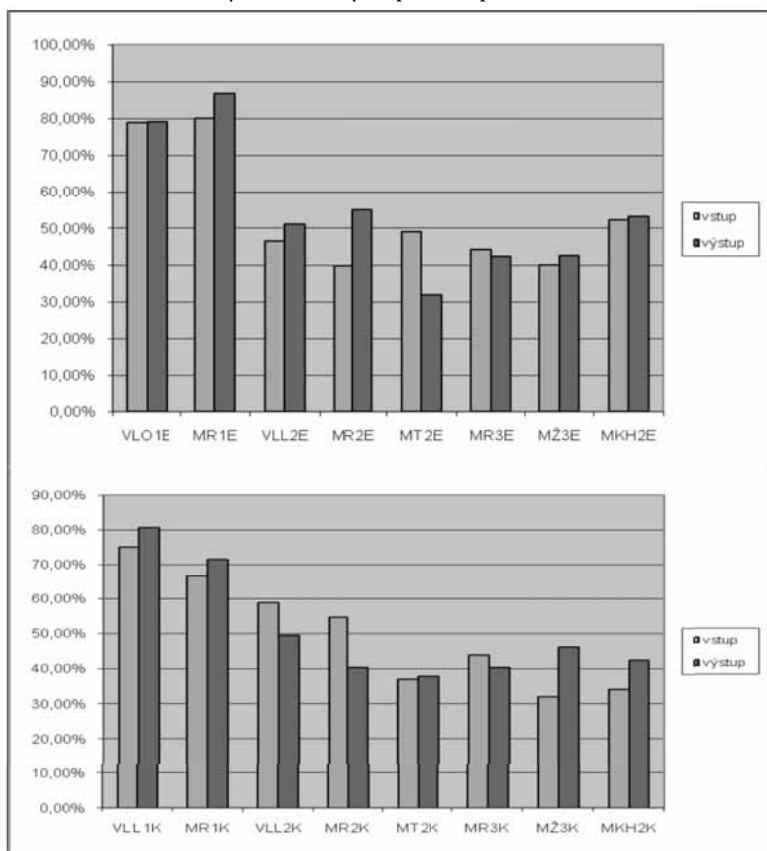
ticipačného pozorovania, exploračné metódy, tiež interview rozhovor, konzultácie a semináre. V tomto zmysle sa nám ako relevantné a príznačné ukázali tieto tri okruhy zistení vo výsledkoch:

**1. Celkove sa** vo výskumnej vzorke (301 žiakov, 134 chlapcov a 167 dievčat na vstupe; 297 žiakov, 138 chlapcov a 159 dievčat na výstupe) v primárnom a sekundárnom vzdelávaní (1. a 2. stupeň ZŠ a na stredných školách) **iba nepatrne zvýšila úspešnosť učebnej motivácie** v experimentálnych a kontrolných triedach, pričom v kontrolných triedach je príznačný výraznejší nárast negatívnej motivácie. Kým v experimentálnych triedach sa zo vstupu 53,76 % zvýšila učebná motivácia na výstupe z hľadiska úspešnosti na 55,19 %, pričom negatívna sa mierne znížila zo 16,48 % na vstupe k hodnote 15,39 % na výstupe, v kontrolnej skupine bola relácia v úspešnosti pozitívnej motivácie z hodnoty 50,24 % iba na 51,04 %, t. j. iba zvýšenie o 0,80 % vo výstupnom meraní, pričom sa negatívna motivácia nepatrne zvýšila, a to z 19,40 % na 19,55 %. Týmto spôsobom môžeme konštatovať, že celkove v učebnej motivácii od vstupného merania nenastali u žiakov štatisticky významné zmeny, a to vo všetkých experimentálnych i kontrolných triedach, čo potvrdzujú aj výsledky chí-kvadrát testov, podľa ktorých nie je štatisticky významný rozdiel medzi „vstupom“ a „výstupom“ (získané p-hodnoty boli v rozmedzí od 0,736 do 0,895). Prehľad uvedených základných parametrov učebnej motivácie približuje nižšie Tabuľka č. 1 a Graf č. 1 (pozri nižšie na s. 114 a 115).

ET – lokalita, úspešnosť učebnej motivácie v %	vstup	výstup
VLO1E	78,85%	79,17%
MR1E	80,15%	86,67%
VLL2E	46,30%	51,00%
MR2E	39,72%	55,00%
MT2E	48,93%	31,79%
MR3E	44,00%	42,27%
MŽ3E	40,00%	42,50%
MKH2E	52,14%	53,08%
Σ	53,76%	55,19%

KT – lokalita, úspešnosť učebnej motivácie v %	vstup	výstup
VLL1K	75,00%	80,68%
MR1K	66,45%	71,53%
VLL2K	58,80%	49,41%
MR2K	54,72%	40,24%
MT2K	36,96%	37,83%
MR3K	43,90%	40,25%
MŽ3K	31,93%	46,08%
MKH2K	34,17%	42,33%
Σ	50,24%	51,04%

Tabuľka č. 1: Úspešnosť učebnej motivácie v experimentálnych (ET) a kontrolných triedach (KT), označených (kódovaných) podľa stupňa vzdelávania: ISCED 1, 2 a 3.



Graf č. 1: Úspešnosť učebnej motivácie na vstupoch a výstupoch v E a K triedach.

---

**2. Vo výskume sa celkove potvrdila významná diferenciacia učebnej motivácie vo vyučovaní SJL z vývinového (ontogenetického) hľadiska.** Ako vidieť v Tabuľke aj Grafe č. 1, najvyššie zastúpenie má pozitívna motivácia a jej úspešnosť **na 1. stupni ZŠ** (až na hodnote okolo 87 % úspešnosti), pričom sa najčastejšie pohybuje v rozpätí od 70 – 80 %. Prvý „zlom“ v učebnej motivácii žiakov konštatujeme približne v 3. a 4. ročníku primárneho vzdelávania (porov. Ligoš, 1999, 2003 a i.) a druhý výrazný „zlom“ vo vyučovaní SJL/MJL nastáva najmä v 6. a 7. ročníku **nižšieho sekundárneho vzdelávania**, a to v zmysle výrazného a štatisticky významného zníženia učebnej motivácie na hodnoty v kontinuu 30 – 58 % úspešnosti. Tento posun pokračuje aj vo **vyššom sekundárnom vzdelávaní**, t. j. na stredných školách až po maturitu, kde sa hranica pozitívnej či úspešnej poznávacej motivácie zastavuje na hranici pred 50 %. Ak si celkove porovnáme na vstupoch a výstupoch pozitívnu učebnú motiváciu žiakov v ET aj KT na 1. stupni ZŠ s ďalšími stupňami sekundárneho vzdelávania, tak nám vychodí takýto pomer: na 1. stupni ZŠ v ET na vstupe a výstupe 79,50 % ku 82,92 %, v KT 70,73 % ku 76,10 %, na 2. stupni ZŠ a v SŠ v ET na vstupe a výstupe 45,18 % ku 45,94 %, v KT na vstupe 43,41 % ku 42,69 %. O uvedenej tendencii svedčí aj fakt, že v ZŠ na 1. aj 2. stupni bola na vstupe a výstupe v ET hodnota úspešnej motivácie vo výške 62,24 % ku 64,43 %, v KT 60,44 % ku 59,30 %, na stredných školách sa na vstupoch aj výstupoch v experimentálnej i kontrolnej skupine pozitívna motivácia nachádzala na úrovni v rozpätí od 37 % do 43 %. Dôležité a príznačné je tu zistenie, že najväčší „zlom“ či „prepad“ v pozitívnej motivácii nastáva v komparácii 1 a 2. stupňa ZŠ, a to približne v pomere 70 – 80 % ku 40 – 50 %, t. j. o cca 1/3, resp. 30 %, pričom tento trend pokračuje aj na strednej škole, avšak v istom zmiernení poklesu o cca 10 %.

V uvedenej súvislosti je potom na 1. stupni zaujímavý najmä pomer pozitívnej, resp. úspešnej motivácie s výraznou prevahou pozitívnej učebnej motivácie. V sekundárnom vzdelávaní je relevantný nielen pokles pozitívnej motivácie na cca 40 – 50 %, ale aj diferencovaná podoba a „preštruktúrovanie“ jednotlivých druhov

poznávacej motivácie od úspešnej až po rôzne hodnoty negatívnej motivácie. Na ilustráciu nižšie prikkladáme zastúpenie jednotlivých druhov motivácie na vstupoch a výstupoch našej vzorky vo všetkých E a kontrolných triedach na 2. stupni ZŠ v SR (Tabuľka č. 2).

Podľa nás **je závažné zistenie**, že kým na 1. stupni prevažuje vnútorná poznávacia motivácia, na vyšších stupňoch vzdelávania sa poznávacia motivácia vo vyučovaní SJL/MJL kvalitatívne preštruktúruje a diferencuje do jej viacerých základných druhov, pričom do popredia vystupuje najmä funkčná, potom osobná, sociálna a vnútorná poznávacia motivácia (porov. Ligoš, 2001/2002 v komparácii SR a NSR). Potešiteľné je, že v našom výskume sa najnovšie celkove potvrdila negatívna motivácia až na poslednom, t. j. 5. mieste zo sledovaných druhov učebnej motivácie. Výraznejšie sa prejavila na 1. stupni ZŠ najmä v KT (na úrovni 21,53 % až po hranicu 28,10% na jednej strane – ale pripomíname, že tu sme rozlišovali iba pozitívnu a negatívnu motiváciu, resp. jej úspešnosť a neúspešnosť) a tiež v KT na 2. stupni ZŠ (tu sa v KT umiestnila už na 3. mieste v poradí, a to 17,14 % na výstupe (z 10,60 % na vstupe), po ktorej nasledovali funkčná a sociálna motivácia, t. j. zmenila sa tu istá pozitívna učebná perspektíva a iné boli sociálne vzťahy vo vyučovaní, iná atmosféra a klíma (pozri ďalej o motivácii v korelácii so sledovanými parametrami PMP, osobitne v 2.3 a 2.4 kap. tejto práce; porov. Ligoš, 2001/02 a i.). Na tomto mieste predsa ešte opäť pripomíname, že celkove v KT nastal na 2. stupni ZŠ aj výrazný vzostup negatívnej motivácie (až o 6,54 %).

Lokalita	meranie	úspešnosť motivácie %	VPM %	FPM %	OPM %	SPM %	NPM %	neuviedli %
Mesto stredné Slovensko ET MR2E	vstup	39,72	17,39	14,13	20,65	16,31	14,13	17,39
	výstup	55,00	19,59	20,62	22,68	15,46	8,25	13,40
Mesto stredné Slovensko KT MR2K	vstup	54,72	20,19	22,12	16,35	17,30	7,69	16,35
	výstup	40,24	14,88	16,52	17,36	14,88	19,00	17,36
Vidiek stredné Slovensko ET VLL2E	vstup	46,30	22,50	18,80	16,30	21,20	15,00	6,20
	výstup	51,00	24,00	22,67	16,00	22,67	14,66	0,00

Vidiek stredné Slovensko KT VLL2K	vstup	58,80	25,90	23,50	22,40	20,00	3,50	4,70
	výstup	49,41	25,90	15,32	22,40	14,20	10,65	11,53
Mesto západné Slovensko ET MT2E	vstup	48,93	16,05	18,52	22,22	16,05	11,11	16,05
	výstup	31,79	10,67	17,33	12,01	21,33	21,33	17,33
Mesto západné Slovensko KT MT2K	vstup	36,96	12,21	15,27	20,61	14,50	20,61	16,80
	výstup	37,83	15,04	15,04	15,79	15,79	21,80	16,54
ET – priemer	vstup	44,98	18,65	17,15	19,72	17,85	13,42	13,21
	výstup	45,93	18,09	20,20	16,90	19,82	14,75	10,24
KT – priemer	vstup	50,16	19,43	20,30	19,79	17,26	10,60	12,62
	výstup	42,49	18,61	15,63	18,52	14,96	17,14	15,14

Tabuľka č. 2. Štruktúra učebnej motivácie žiakov 6. a 7. ročníka ZŠ v E a KT.

Vysvetlivky: VPM – vnútorná poznávacía motivácia, FPM – funkčná poznávacía motivácia, OPM – osobná poznávacía motivácia, SPM – sociálna poznávacía motivácia, NPM – negatívna poznávacía motivácia.

V Tabuľke č. 2 a Grafe č. 1 sme si mohli všimnúť, že na všetkých stupňoch a typoch škôl sa tendenčne v experimentálnych triedach pozitívna motivačná štruktúra mierne zvýšila a v kontrolných triedach zasa znížila, avšak zasa na vyššom stupni vzdelávania (u starších žiakov) sa našli jednotlivé triedy v experimentálnej aj kontrolnej skupine s opačným vývinom. V ET to boli iba 2 triedy, pričom výraznejšie sa tento trend prejavil v jednej triede na druhom stupni (MTE2 zo 48,93 % na vstupe ku 37,79 % na výstupe, na strednej škole iba mierne zníženie, a to zo 44,00 % na 42,27 %). Je zaujímavé, že tiež v dvoch KT našej vzorky nastalo zvýšenie, resp. zlepšenie učebnej motivácie (až po spomínanú tendenčnú hodnotu 70 – 80 %), ale tiež výraznejšie na strednej škole v jednej triede s kódom MZ3K z nízkej motivácie 31,91 % na vstupe ku 46,08 % na výstupe, potom takisto na druhom stupni v ČR v jednej triede s kódom MKH2K z pomerne nízkej hodnoty na vstupe 36,93 % k úrovni 42,33% na výstupe. Okrem toho v kontrolnej skupine na druhom stupni v triede MT2K sa nepatrne a štatisticky nevýznamne zvýšila úspešnosť motivácie z 36,93 % na 37,83 %. Uvedený jav si možno vysvetliť a interpretovať prinajmenšom z týchto pohľadov: vývinové hľadisko na jednej strane a zmena vyučujúceho SJL/ČJL, záujmo-

---

vá oblasť žiakov a ich študijná či perspektívna profesijná orientácia, istá ľahostajnosť a povrchnosť žiakov pri vyplňaní materiálov, „premotivovanosť“ žiakov a ich značná zaťaženosť inými aktivitami (najmä prípad MT2E – ako cvičná škola, časté vyplňanie rôznych dotazníkov, tlačív, rôzne iné projekty, súťaže, prezentácie atď.) na strane druhej, čo by sa dalo označiť ako neopakovateľnosť a jedinečnosť učebnej motivácie v danom školskom prostredí. Do tohto okruhu možno zaradiť tiež koreláciu so školským výkonom, lebo aj keď v uvedenej triede je vynikajúci školský prospech, a to v SJL na úrovni priemerne 1,43, zrejme išlo o nevhodnú tematickú orientáciu učebných textov vo vyučovaní (vzhladom na záujem, nadanie, prostredie, činnosť, kontext a rytmus života žiakov, očakávanie rodičov a pod.), taktiež o atmosféru a klímu vo vyučovaní, štýl výučby učiteľa, výber a prezentáciu učiva, prirodzene, aj iné determinanty a činitele mohli spôsobiť iný vývin, resp. opačnú orientáciu učebnej motivácie žiakov v triede. Najvýraznejšie sa pod uvedené diferencované výsledky však podpísal primárne učiteľ SJL a charakter, resp. didaktická modifikácia učiva na jednej strane a iný záujem rodiny, resp. rodičov (smerom k matematike). Naznačené relácie teda jednoznačne potvrdzujú jednak vývinové tendencie žiakov a jednak originalitu alebo neopakovateľnosť učebnej motivácie prinajmenšom z pozície každého žiaka a školskej triedy, resp. pracovnej skupiny v rámci tejto sociálno-kultúrnej formy.

**3. Ako relevantný sa ukázal pohľad na motivačnú štruktúru vo vyučovaní SJL z aspektu rodovej diferenciácie.** Celkovo možno konštatovať, že vyššiu úroveň pozitívnej motivácie tu dosahujú dievčatá. Prirodzene, zaujímavé sú zistenia v oblasti zastúpenia týchto dvoch základných dichotómií alebo pólov motivácie, t. j. pozitívnej a negatívnej v jednotlivých vekových stupňoch. Napr. pri vstupných meraniach **na 1. stupni ZŠ** v experimentálnych triedach **chlapci** prejavili vyššiu úspešnosť motivácie o 3,58 % ako dievčatá. Pri výstupnom meraní v týchto experimentálnych triedach **zasa, naopak, dievčatá** mali až o 6,76 % vyššiu úspešnosť motivácie ako chlapci. Aj v kontrolných triedach pri vstupnom meraní prejavili iba mierne vyššiu úroveň pozitívnej motivácie (o 0,56%), na výstupe však už

úspešnosť tejto motivácie dosiahla až o 6,25 % vyššiu úroveň ako chlapci. Teda v ET na 1. stupni ZŠ celkove poklesla u chlapcov pozitívna motivácia o 3,37 %, naopak, u dievčat sa zvýšila o 6,97 %, pričom približne o takúto úroveň (o 6,57 %) sa zvýšila pozitívna motivácia u dievčat aj v kontrolných triedach. Dá sa povedať, že tento trend vyššej pozitívnej učebnej motivácie u dievčat potom pokračuje aj na vyšších stupňoch vzdelávania. Podľa nás je to zaujímavá oblasť vyučovania MJL, ktorá sa nám v projekte aspoň poodhľadila a ktorá znamená istú výzvu pre ďalšie bádanie v širšie poňatom longitudinálnom aj kontinuálnom výskume.

**Na 2. stupni ZŠ** dievčatá v porovnaní s chlapcami dosahujú vyššie hodnoty učebnej motivácie, navyše, tu je okrem toho zreteľné a príznačné vysoké percento zastúpenia negatívnej motivácie u chlapcov oproti dievčatám. Tento trend diferencovaného vývinu učebnej motivácie (genézy) na vyšších stupňoch vzdelávania sa ešte zvýraznil a posilnil na pozadí uplatnenia PMP SJL, ako si to možno všimnúť nižšie v Tabuľke č. 3. a 4. O týchto reláciách sa na tomto mieste vyjadríme aspoň v stručnosti a v základných polohách či aspektoch.

#### Vstup 2. a 3. stupeň ET

#### Výstup 2. a 3. stupeň ET

Trieda	počet žiakov	chl.	% úsp. chl.	d.	% úsp. d.	počet žiakov	chl.	% úsp. chl.	d.	% úsp. d.
VLL2E	16	9	38,33%	7	57,56%	15	9	48,89%	6	48,33%
MR2E	18	9	28,89%	9	50,56%	17	10	49,50%	7	62,86%
MT2E	14	11	45,45%	3	61,67%	14	11	32,73%	3	28,33%
MR3E	26	10	44,00%	16	43,75%	22	8	32,50%	14	46,43%
MŽ3E	24	8	56,88%	16	35,94%	27	9	42,22%	18	49,72%
MKH2E (ČR)	14	6	45,00%	8	58,75%	13	6	52,50%	7	53,57%

Tabuľka č. 3: Úspešnosť motivácie v sekundárnom vzdelávaní podľa rodovej diferenciácie – vstup a výstup v experimentálnych triedach chlapci (chl.), dievčatá (d.).

#### Vstup 2. a 3. stupeň KT

#### Výstup 2. a 3. stupeň KT

Trieda	počet žiakov	chl.	% úsp. chl.	d.	% úsp. d.	počet žiakov	chl.	% úsp. chl.	d.	% úsp. d.
VLL2K	17	9	60,00%	8	59,38%	17	10	46,00%	7	55,00%
MR2K	18	12	53,75%	6	56,67%	21	13	34,62%	8	49,38%
MT2K	23	15	36,67%	8	37,50%	23	14	40,36%	9	33,89%



MR3K	17	4	33,75%	13	51,92%	20	5	34,00%	15	43,00%
MŽ3K	30	7	52,14%	23	44,57%	24	5	35,00%	19	53,42%
MKH2K (ČR)	12	5	29,00%	7	37,86%	15	8	42,50%	7	42,14%

Tabuľka č. 4: Úspešnosť motivácie v sekundárnom vzdelávaní podľa rodovej diferenciácie – vstup a výstup v kontrolných triedach

Ako vidíme vyššie v Tabuľke č. 3 a 4, na 2. stupni ZŠ u chlapcov na vstupe v E aj KT (i s pilotnou školou v ČR) je pozitívna motivácia na priemernej úrovni 42,14 % a na výstupe 43,39 %, t. j. celkove sa v podstate nezmenila, u dievčat zasa na vstupe cca o 10 % vyššie, presne na úrovni 52,50 %, na výstupe však na hodnote kvality zníženej o 5,81 %, presne na úrovni 46,69 %, teda výsledky sa približne vyrovnali s chlapcami, pričom sa ukazujú ako nezávislé od zámerného alebo nezámerného motivačného pôsobenia. Ak si na tomto stupni porovnáme zmeny na vstupe a výstupe diferencovane v experimentálnych a kontrolných triedach, tak v ET je u chlapcov na vstupe stav úspešnosti motivácie priemerne celkove na úrovni 39,42 %, na výstupe sa iba mierne zvýšila na 45,91 %, u dievčat v ET na vstupe bola markantne vyššia, a to až o cca 20 % (57,14 %), ale na výstupe sa dokonca znížila takmer o celých 10 % (48,27 %). V kontrolnej skupine našej vzorky celkove u chlapcov oproti vstupu na úrovni 44,86 % nastal vo výstupe ešte mierny posun dolu na úroveň 40,87 %, u dievčat zo vstupu z priemernej hodnoty 47,85 % nastal taktiež nepatrný posun nižšie na 45,10 %. Týmto spôsobom nám vychodí, že u dievčat je vyššia úroveň učebnej motivácie zväčša aj bez zámerného pôsobenia a možno ju pripísať o. i. najmä k dobru na podloží rodovej špecifikácie či diferenciácie. Okrem toho sa nám ukázal ako zaujímavý tendenčný fakt, že **v pubertálnom období na 2. stupni ZŠ pozitívna učebná motivácia vo vyučovaní SJL/MJL evidentne klesá tak u chlapcov ako aj u dievčat, a to nezávisle od zámerného či špecifického motivačného pôsobenia** (v našom prípade PMP SJL). Ako sme už vyššie konštatovali, **úroveň pozitívnej motivácie sa pohybuje najmä v rozpätí od 40 – 50 % úspešnosti.**

Z Tabuliek č. 3 a 4 sa dá tiež vyčítať, že **v stredných školách** bol na vstupe v ET rozdiel v učebnej motivácii v prospech chlap-

---

cov až o 10,60 %, na výstupe však sa situácia diametrálne odlišila v opačnom smere, t. j. dievčatá prejavili o cca 10 % vyššiu úroveň pozitívnej motivácie ako chlapci, pričom u chlapcov dokonca aj na pozadí PMP SJL klesla pozitívna poznávacia motivácia celkovo až o 13,08 % (na úroveň 37,36 %). V Tabuľke č. 4 vidíme, že dokonca v triede MR3E sa u chlapcov pozitívna motivácia posunula zo 44,00 % na značne nízku hodnotu 32,50 %. Na tomto mieste nebudeme explicitne uvažovať o príčinách tohto javu v danej sociálnej komunite, len opäť odkazujeme na neopakovateľnosť, dynamiku, komplexnosť a širokospektrálnosť genézy i kontextu učebnej motivácie v konkrétnych podmienkach, v konkrétnej triede, skupine, u jednotlivých žiakov, učiteľov, v istom učebnom predmete, pri danom učive atď. Okrem toho isté inšpirácie na explanáciu uvedených relácií sa ponúkajú v oblasti skúmania mozgu a mysle človeka či mozgovokompatibilného učenia. Na tomto pozadí bude určite zaujímavé a užitočné hľadať aj objavovať isté vnútorné i vonkajšie mechanizmy transformácie učebnej motivácie v týchto konkrétnych prípadoch, napr. ako prípadové štúdie, anamnézy, kazuistiky, etnografie, historiografie, fenomenologické javy a pod. Pre nás na tomto mieste je hlavným zámerom aspoň poodkryť základné determinanty a tendencie (či zákonitosti, pravidlá) v učebnej motivácii žiakov vo vyučovaní SJL.

V KT na sledovaných stredných školách u chlapcov na vstupnom meraní bola hodnota pozitívnej poznávacej motivácie na tendenčnej úrovni 42,95 % a na výstupe podobne ako v ET poklesla iba na hodnotu 34,50 %, u dievčat sa tu vstupné meranie takmer nelíšilo od výstupného (vstup 48,25 % a výstup 48,21 %). Je zaujímavé, že u dievčat na stredných školách sa v E aj KT na výstupoch pozitívna učebná motivácia zastavila takmer rovnako na úrovni 48 %, pričom chlapci v oboch skupinách, t. j. v E aj KT sa zasa zastavili na úrovni o cca 10 % nižšie. To prezrádza alebo napovedá ideu, že zrejme ide tiež o tendenčný jav vývinovej (ontogenetickej) rodovej diferenciácie v motivačnej štruktúre žiakov vo vyučovaní SJL/MJL, ktorý je týmto spôsobom „silnejší“ ako krátkodobé špecifické pôsobenie na pozadí nášho PMP SJL.

---

Z uvedeného možno urobiť **záver, že na 2. stupni ZŠ a v stredných školách sa úspešnosť v učebnej motivácii chlapcov a dievčat vo vyučovaní MJL nápadne podobá, pričom vyššia úroveň o približne 10 % je u dievčat. Celkove je však výrazne nižšia ako v primárnom vzdelávaní.** Ukázalo sa nám tiež, že v adolescencii dievčatá reagujú citlivejšie ako chlapci na zámerné uplatnenie nášho PMP SJL, a opačne, pri nezámernom prístupe, t. j. v kontrolných triedach chlapci zasa inklinovali viac k parametrom negatívnej motivácie. Je zaujímavé, že u chlapcov a dievčat v tínedžerskom veku sa priemerná úroveň úspešnej motivácie vo vyučovaní SJL nachádzala približne v kontinuu od 40 % do 50 %, resp. pri väčšej diferencii od 30 % do 60 % s tým, že u chlapcov je o cca 10 % nižšia. Prirodzene, so stúpajúcim vekom u žiakov najmä od konca primárneho vzdelávania postupne zohráva väčšiu úlohu tendencia individualizácie, socializácie, sebaregulácie a profilácie mladého človeka. Na pozadí uvedenej analýzy a interpretácie výsledkov nám prichodí ešte pripomenúť fakt, že v našom výskume sme mali vo vzorke len školy typu gymnázium a stredná odborná škola vyššej úrovne (kvality vzdelávania a profilácie) s ponukou nových či atraktívnych odborov. Vyzdvihujeme to preto, lebo zrejme situácia a výsledky by boli iné, keby sme sledovali stredné školy typu odborných učilíšť rôznej úrovne a charakteru (trojročné, dvojročné, podľa odvetvia, odboru, záujmu študentov, uplatnenia absolventov, ich spoločenského postavenia, výšky príjmu, atraktívnosti, perspektívy a pod.). Ako sme už na viacerých miestach naznačili, to je aj výzva a námet do ďalšieho bádania v oblasti vyučovania MJL na všetkých stupňoch školského vzdelávania.

### **Záver k motivačnej štruktúre žiakov**

V experimentálnej skupine našej vzorky sa na výstupe celkove iba mierne zvýšila motivačná štruktúra žiakov (iba o 1,43 %), pričom aj v kontrolnej skupine na výstupe nastalo isté nepatrné zvýšenie pozitívnej motivácie (o 0,8 %). To znamená, že pôsobenie PMP SJL sa ukázalo vo vzťahu ku kvalite a úrovni učebnej motivácie žia-

---

kov ako nezávislé. Potvrdzujú to aj výsledky štatistického skúmania prostredníctvom chí-kvadrát testu, na základe ktorých sa vstupné hodnoty v E i KT javia ako nezávislé (p-hodnoty v rozpätí 0,674 až 0,895), t. j. nie sú medzi týmito meraniami štatisticky významné rozdiely. Týmto spôsobom sa nám teda ani v základnej polohe **nepotvrdila 1. hypotéza (H1) nášho výskumu**, ktorú sme sformulovali takto: Na základe adekvátneho<sup>18</sup> uplatnenia PMP SJL sa v pozitívnom zmysle zmení motivačná štruktúra žiakov v triede (a súčasne sa zvýši oblúbenosť tohto učebného predmetu). Dá sa celkovo povedať, že v E aj K triedach nenastali štatisticky významné zmeny ani v motivácii, a ako nižšie uvedieme, ani v oblúbenosti učebného predmetu SJL. Podobne ako na vstupoch i na výstupoch v oboch sledovaných skupinách (E a K) sa SJL/MJL umiestnil zväčša u cca 1/3 žiakov na 3. a ďalších miestach v poradí podľa oblúbenosti medzi učebnými predmetmi v škole na všetkých stupňoch vzdelávania. Patrí síce medzi najoblúbenejšie a evidentne najdôležitejšie učebné predmety v systéme školského vzdelávania, a to v zastúpení asi jednej tretiny žiakov (ešte vyššie zastúpenie je, prirodzene, u dievčat), (teda SJL/ČJL je medzi „prvou trojkou“), pričom žiaci na prvých dvoch miestach uvádzali najmä telesnú výchovu, informatiku a cudzie jazyky, čo sme napokon zistili už aj v iných prieskumoch a čo môžeme hodnotiť ako pretrvávajúcu tendenciu a orientáciu dnešných žiakov. Tu vyvstáva tiež ako problém neadekvátnej participácie a očakávanej evalvácie jednotlivých vzdelávacích oblastí a učebných predmetov na profilácii absolventov škôl, o čom sme písali na iných miestach (pozri aj vyššie, v 1. časti a 1. kap. tejto publikácie).

Výsledky výskumu v motivačnej štruktúre žiakov však nie sú nevýznamné, lebo sa nám odkryli nové zistenia a poodhalili zaujímavé korelácie či **mechanizmy istej „motivačnej transformácie“ v motivačnej štruktúre žiakov v rámci zámerného motivačného pôsobenia v podobe influenčného PMP vo vyučovaní SJL/MJL**, ako sme už jednak naznačili vyššie v predchádzajúcej podkapitole a jednak ako v stručnosti na to poukážeme v ďalších častiach tejto

---

18 Máme na mysli optimálny prístup a postup v reálnych podmienkach pedagogickej praxe.

---

kapitoly. Sme si totiž vedomí toho, že experiment a vôbec, špecifické pôsobenie v podobe PMP SJL/ČJL v prirodzených podmienkach školskej práce nemohol v takom krátkom časovom rozpätí (20 – 30 vyučovacích hodín MJL) spôsobiť radikálne, resp. štatisticky relevantné zmeny a istú markantnú, stabilnú kvalitatívnu transformáciu motivačnej štruktúry žiakov, pričom, samozrejme, pripúšťame aj istú relevanciu, rezervu a toleranciu z hľadiska prístupu a dôkladnosti, dôslednosti či úprimnosti žiakov pri vypĺňaní predkladaných formulárov (materiálov). Ako sme vyššie priblížili, aj napriek uvedenému kratšiemu časovému obdobiu zámerného pôsobenia v E a KT sa nám jednoznačne ukázali a odkryli prinajmenšom tieto tendencie a isté základné skryté (vnútorné) mechanizmy potenciálnej zmeny v motivačnej štruktúre žiakov. Ide predovšetkým o tieto:

- a) Významná je diferenciacia v motivačnej štruktúre žiakov z vývinového a rodového hľadiska.
- b) Treba akceptovať fakt, že učebná motivácia je neopakovateľná, jedinečná, dynamická, komplexná a originálna z rôznych aspektov (situačne, tematicky, kontextovo, sociálne, kultúrne, psychicky, hodnotovo a pod.), a to u každého žiaka, v konkrétnej pracovnej skupine, triede, komunite, preto je vhodné a zmysluplné pri jej odkrývaní uplatňovať kombinovaný prístup s prevahou kvalitatívnych metód a postupov. Vzhľadom na zámer, cieľ výskumu a ohraničený priestor v publikácii naša pozornosť tu smeruje k odkrývaniu sledovaných hodnôt, korelácií a vymedzených parametrov na úrovni celej experimentálnej alebo kontrolnej skupiny, resp. E a KT v intenciách poodhalenia istých tendencií, trendov a mechanizmov iniciovania, alebo aj transformácie učebnej motivácie u žiakov vo vyučovaní SJL. V tomto zmysle si teda nevšímame jednotlivé triedy alebo pracovné skupiny či jednotlivých žiakov, i keď aj tento pohľad rešpektujeme a považujeme za relevantný, prínosný a perspektívny.
- c) V sekundárnom vzdelávaní v našej vzorke sa výraznejšie prejavil istý jav preštruktúrovania pozitívnej učebnej mo-

---

tivácie žiakov na základe istých sebaregulačných transformačných mechanizmov v zmysle posilnenia funkčnej, osobnej<sup>19</sup> a sociálnej motivácie a v intenciách ďalšej životnej, študijnej a profesijnej perspektívy tínedžera. V sekundárnom vzdelávaní sa ukázal taktiež značný posun dievčat v ich prospech smerom k pozitívnej motivácii, a to oproti úrovni v primárnom vzdelávaní.

- d) Ako si ďalej priblížime, pôsobenie v experimentálnej skupine nám poodhalilo aktivizáciu či iniciáciu („inkubáciu“, „naštartovanie“) istých vnútorných mechanizmov kvalitatívnej transformácie v učebnej motivácii žiakov vo vyučovaní SJL/ČJL, a to najmä so zreteľom na školský výkon, úroveň komunikácie a interakcie vo vyučovaní, na pozadí korelácií motivácie a verbálnej tvorivosti, taktiež motivácie a sociálnej atmosféry aj klímy vo vyučovaní (prosociálna orientácia žiakov). Prirodzene, tieto vzťahy sú vzájomné a komplexné. Tento aspekt sa nám javí ako perspektívny a inšpiratívny z hľadiska ďalšieho bádania a rozvíjania danej problematiky vo vyučovaní MJL.

V naznačenej súvislosti záverom ešte prikladáme niekoľko myšlienok na osvetlenie vyššie uvedených výsledkov dosiahnutých v našom výskume na pozadí influenčného programu motivačného pôsobenia vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry (aj ČJL). Keďže sa v podstate nepotvrdila základná hypotéza z kvantitatívneho a štatistického pohľadu, čitateľ môže získať dojem a presvedčenie o neúčinnosti sledovaného zámerného motivačného pôsobenia. Tento názor a postoj zrejme osobitne posilňuje najmä zistenie, že v motivačnej štruktúre žiakov experimentálnych tried v sekundárnom vzdelávaní (na vstupe a výstupe) nenastali štatisticky významné zmeny v pozitívnom zmysle. Naša analýza a interpretácia zhrňujúceho charakteru má preto ambíciu pozrieť sa na problém z kvalitatívneho pohľadu a prístupu, ktorý smeruje k vyzdvihnutiu prínosu uplatnenia PMP vo vyučovaní MJL v rozvíjaní pozitívnej

---

19 V rámci osobnej motivácie žiaka je v škole často výrazným spôsobom zastúpená aj výkonová motivácia.

---

motivačnej štruktúry žiakov. Uvedené súvislosti si v stručnosti a rámcovo priblížime v troch vybraných okruhoch, ktoré môžeme zaradiť taktiež k výsledkom (poznatkom, zisteniam) nášho výskumu:

1. Vzhľadom na úsilie o komplexnosť prístupu a zachovanie prirodzených (normálnych) podmienok výchovno-vzdelávacieho procesu a špecifického pôsobenia mohli výsledok spôsobiť rôzne organizačné nepredvídateľné alebo nemerateľné okolnosti, napr. prístup žiakov k vyplňaniu formulárov a podkladov (ako sme už aj spomínali, mohlo ísť o nedôslednosť, povrchnosť, formálnosť, ľahostajnosť, nezodpovednosť pri ich vyplňaní a pod.), taktiež prístup a postup učiteľov (lebo sme akceptovali ich autonómiu, odbornosť, kompetenciu a originalitu). Relevantný status učiteľa sa evidentne potvrdil v tých prípadoch, keď v priebehu experimentu došlo k zmene vyučujúceho, pričom tento faktor bol dôležitejší ako to, či išlo o E alebo K triedu. Okrem toho jednoznačne zavážil už uvedený fakt, že špecifické motivačné pôsobenie PMP SJL/ČJL bolo uskutočnené vo veľmi krátkom časovom období. Z uvedeného nám vychodí, že v budúcnosti by malo ísť najmä o dlhodobejšie zámerné motivačné pôsobenie PMP SJL/ČJL, resp. že bude treba sa k meraniu v takýchto školských triedach vracieť v istých časových odstupoch (napr. polročných, ročných intervaloch, na konci vzdelávacieho stupňa a pod.). Na meranie motivačnej štruktúry žiakov pre primárne vzdelávanie sa ukázala PM (Príloha č. 1) ako vhodná, ale z D (Príloha č. 2) na pozadí našich skúsenosti by bolo ako adekvátne (a postačujúce) pre sekundárne vzdelávanie použiť iba prvú položku tohto výskumného nástroja (časť 1.1, prípadne aj 1.2).

2. Výsledky motivačnej štruktúry žiakov našej vzorky vo vyučovaní SJL na vstupoch a výstupoch špecifického pôsobenia prostredníctvom PMP vlastne potvrdzujú skutočnosť o istej výraznej tendencii celkového vývinového poklesu motivácie v nižšom a vyššom sekundárnom vzdelávaní oproti primárnemu vzdelávaniu. To znamená, že na 2. stupni ZŠ a v SŠ sa pozitívna motivácia žiakov k vyučovaniu MJL zrejme štandardne pohybuje do približne 50 % hranice úspešnosti, lebo sa tu už motivačná a záujmová orientá-

---

cia žiakov rôznorodo vzostupne diferencuje viacerými smermi, t. j. každý žiak sa viac či výraznejšie zákonite profiluje, sebareguluje, diferencuje, individualizuje a sebarealizuje (i sebaotvára) z hľadiska svojho neopakovateľného širokospektrálneho rozvoja najmä v oblasti štúdia a budúcej profesie v širšom kontexte osobného a socio-kultúrneho života. Dá sa to jednoducho vyjadriť aj takto: Žiak má aj iné oblasti záujmu a aktivít (iné učebné predmety, oblasti, sféry, okruhy v škole i mimo školy, formálne i neformálne, verejné i súkromné v školskom, rodinnom, užšom i širšom spoločenskom kontexte), takže zrejme starší žiaci, resp. tínedžeri majú vnútorný záujem o vyučovanie MJL cca po hranicu 50 %, prirodzene, s tým, že existujú isté individuálne i komunitné rozdiely a diferencie. Zrejme bude užitočné tento fakt prijať ako istú normálnu a prirodzenú tendenciu v kontexte pôsobenia na žiaka.

Iným aspektom, ktorý sa nám ponúka pri interpretácii dosiahnutých výsledkov, by sa mohli stať príznačné rámcové spoločensko-politické kontexty v období uskutočnenia výskumu. Ide tu o problém dobového alebo historického pozadia. Napr. naše prvé meranie motivačnej štruktúry žiakov vo vyučovaní SJL aj s experimentálnym pôsobením sme uskutočnili v r. 1978/79 (pozri Ligoš, 1979) a vtedy žiaci 2. stupňa ZŠ reagovali na zámerné pozitívne motivačné pôsobenie jednoznačne citlivejšie a vnímavejšie ako dnešní žiaci. Vtedy sa nám na výstupe v experimentálnych triedach na tomto stupni zlepšila pozitívna a vnútorná motivácia žiakov o približne až 20 % – 30 %. I keď sme vtedy uvedený výskum uskutočnili v dlhšom časovom kontinuu a pre učiteľov i žiakov sme pripravili viac konkrétnych pomôcok a podkladov ako vo výskume v r. 2010, predsa nám tu prichodí vyzdvihnúť aspoň jeden nezanedbateľný rozmer. Ako vieme, žiaci, učitelia, ale i škola sa permanentne menia tak ako sa dynamicky mení spoločnosť a život v širokom spektre a zmysle slova, preto platí, že dnes sú iní žiaci a iní učitelia, školské triedy, školy a pod. Z tohto hľadiska potom hovoríme o nevyhnutnosti iného prístupu k nim, z čoho vychádza problematika permanentných zmien, inovácií a reforiem v školstve. Z naznačených relácií nám takisto tu prichodí poukázať na zistenie, že zrejme žiaci v 70. rokoch



---

minulého storočia v kontexte totalitného spoločenského systému boli viac zvyknutí na pôsobenie vonkajšej a nepriamej, sekundárnej, „autoritárskej“ či „mocenskej“ motivácie (čo sa analogicky, seizmograficky) prejavilo i vo vyučovaní SJL. Preto zrejme aj citlivejšie reagovali ako dnešní žiaci na iné, pozitívne, akceptačné, zmysluplné, empatické, kongruetné (a pod.) motivačné pôsobenie a, prirodzene, potom skôr internalizovali (zvnútorňovali), integrovali či transformovali svoju učebnú motiváciu do sféry jej vnútorných poznávacích hybných síl, tiež s podnietením vektorov na pozitívnu osobnú aj sociálnu motiváciu. V súčasnosti v kontexte kvalitatívnej transformácie spoločnosti je už tento proces zrejme ťažší, komplikovanejší a náročnejší, ale zasa vyznieva už aj ako zreteľnejšie profilovaný a relatívne ustálený osobitne z ontogenetického a spoločensko-kultúrneho hľadiska, lebo žijeme v období rámcového kontextu posilňovania vnútornej motivácie, slobody, demokracie, akceptácie originality človeka, jeho zodpovednosti, integrovanej a plnohodnotnej sebarealizácie a pod. Dá sa teda povedať, že dnes je viac v popredí vnútorná motivácia a osobná zodpovednosť žiaka. Týmto pohľadom potom možno prijať nepotvrdenie našej H1 ako relevantný úspešný výsledok, t. j., keď sa hypotéza celkove nepotvrdila, tak zrejme po určitej hranici dosiahnutia kladnej vnútornej motivácie vo vyučovaní MJL bude platiť istá relatívna rezistentnosť alebo nezávislosť tohto špecifického a zámerného motivačného pôsobenia od reálnej motivačnej štruktúry žiakov, čo sa ukázalo v jednotlivých stupňoch vzdelávania. Prirodzene, ako sme na viacerých miestach našej state zdôraznili, tu nemôžeme obísť problematiku neopakovateľnosti a originality týchto procesov u každého jednotlivého žiaka a v každej konkrétnej situácii v neopakovateľných okolnostiach, vzájomnostiach a kontextoch. U človeka a vo výchovno-vzdelávacom procese totiž nemôžeme uplatniť iba biologický, fyzikálny alebo technologický a technický či zjednodušujúci behaviorálny prístup, lebo človek nie je stroj alebo iba prírodný jav, fenomén, zásadne ide o ľudskú, originálnu autonómnu ľudskú bytosť. A tu sa dostávame k tretiemu okruhu zhrňujúceho výkladu o motivačnej štruktúre žiakov. Na jednej strane totiž je skôr pravdepodob-

---

né, že niektorí žiaci budú v pozitívnom zmysle motivačne oslovení, jednoducho preto, lebo sa im vo vyučovaní MJL ponúkne, predloží istá vhodná možnosť a potenciálna zmysluplná perspektíva, z čoho anticipačne vychádza vyšší predpoklad kladného motivačného pôsobenia v širokom a komplexnom zmysle slova. V tejto súvislosti na strane druhej je nevyhnutné vidieť v motivačných procesoch relevantnú hĺbkovú vnútornú oblasť rozvíjania osobnosti žiaka a pri tom treba jednoducho akceptovať jej autonómiu, slobodu a zodpovednosť v tejto dimenzii života konkrétneho človeka.

3. V tomto bode sa oprieme najmä o niektoré závery a poznatky z diela V. E. Frankla (2011), v ktorom pri výklade logoterapie zdôrazňuje hľadanie zmyslu v živote a v každej životnej situácii. Podľa neho, napr. „Človek nie je úplne podmienený a determinovaný okolnosťami, skôr sa sám rozhodne, či sa okolnostiam podá, alebo sa im postaví. Inak povedané, človek určuje sám seba. Nikdy nežije len tak, ale vždy sa rozhodne, aký jeho život bude, čím sa v nasledujúcej chvíli stane... Znamená to, že každá ľudská bytosť má slobodu v tom, že sa môže kedykoľvek zmeniť. Môžeme teda predpovedať jeho budúcnosť iba v rámci rozsiahleho systému pomocou štatistického prieskumu, ktorý sa týka celej skupiny; no individuálna osobnosť zostáva naďalej v podstate nepredvídateľná“ (Frankl, 2011, s. 111). Na inom mieste zasa tento autor o. i. píše (op. cit., s. 114): „Ľudská bytosť nie je len vec medzi inými vecami; veci určujú jedna druhú, lenže človek sa vo svojej podstate určuje sám... Napríklad v koncentračných táboraх, v tých živých laboratóriách a pokusných miestach, sme boli svedkami, ako sa jedni naši kamaráti správajú ako svine a ďalší ako svätci.“ Franklov prístup možno hodnotiť ako kvalitatívny, lebo na základe svojich autentických skúseností (ako väzeň, lekár, psychiater), vlastného prežívania, dlhodobého participačného pozorovania, zapisovania, rozhovorov a pod. spracoval koncepciu logoterapie ako špecifického liečebného postupu a životného postoja. Z jeho poznatkov jednoznačne vychodí, že človek v podstate sa rozhoduje vnútorne slobodne, a to zodpovedne alebo nezodpovedne (má teda rozum a slobodnú vôľu so zodpovednosťou). Tento pohľad v istom zmysle vysvetľuje aj naše

---

závery z výskumu, keď celkove v niektorých E triedach sa učebná motivácia na výstupe znížila, a naopak, v K triedach zasa zvýšila, a to už neotvárame problém jednotlivého žiaka alebo istej menšej pracovnej skupiny žiakov. To je určite výzva aj pre ďalší výskum v sledovanej problematike. Tento aspekt, prirodzene, platí aj na kvalitatívny výskum konkrétnych učiteľov MJL.

Z uvedených troch tematických okruhov nám vychádza záver, že zámerný influenčný PMP MJL principiálne predstavuje istú ponuku a možnosť, resp. jednu z ciest na uplatnenie komplexného prístupu v oblasti rozvíjania pozitívnej vnútornej motivácie žiakov vo vyučovaní materinského jazyka v kontexte získavania ich vyspelej jazykovej a komunikačnej kultúry s očakávaním, že ich potenciálne podnieti, osloví a usmerní v tejto oblasti života v intenciách utvárania integrovanej, zmysluplne koncipovanej a zodpovednej osobnosti. Predpokladáme, že tieto očakávania sa skôr naplnia v tom prípade, ak sa budeme usilovať v pedagogickej praxi tvorivo využiť PMP MJL v intenciách adekvátneho uplatnenia zákona motivácie učebnej činnosti žiaka a jeho komplexného rozvoja v súlade so zámermi novej školskej reformy.

### **1.5.3 Program motivačného pôsobenia vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry a školský výkon žiakov**

Jednou z hlavných úloh výskumu v našom projekte bolo odkryť korelácie medzi motivačnou štruktúrou žiakov a ich školským výkonom. V podstate ide o vzťah medzi oblasťou výchovného (motivačného) a vzdelávacieho (výkonového) charakteru. V tomto zmysle sme si pred experimentálnym pôsobením prostredníctvom rámcového PMP SJL stanovili o i. hypotézu 2 (H2), ktorá znela: So zmenou motivačnej štruktúry žiakov vo vyučovaní SJL úzko súvisí zmena v školskom výkone (vo vzdelávacích výsledkoch), tiež vo verbálnej tvorivosti žiakov a vo vnímaní atmosféry (aj klímy) triedy vo vyučovaní MJL. Teraz sa bližšie pozrieme na prvý aspekt korelácie, t. j. vzťah

---

medzi učebnou motiváciou žiakov a ich školským výkonom. Hneď na začiatku chceme upozorniť, že nepôjde ani tak o zmenu motivačnej štruktúry žiakov vplyvom špecifického motivačného pôsobenia v rámci PMP SJL, ale skôr o iniciovanie, podnietenie, aktivizáciu, evokáciu či aktivizáciu vnútorných dynamických síl a mechanizmov, resp. motivačnej orientácie žiakov na báze nezávislej premennej v podobe istého PMP SJL v experimentálnych triedach našej vzorky. Preto sme aj názov tejto podkapitoly formulovali v zmysle istého vzťahu zámerného motivačného pôsobenia na žiakov a ich školského výkonu v experimentálnych a kontrolných triedach.

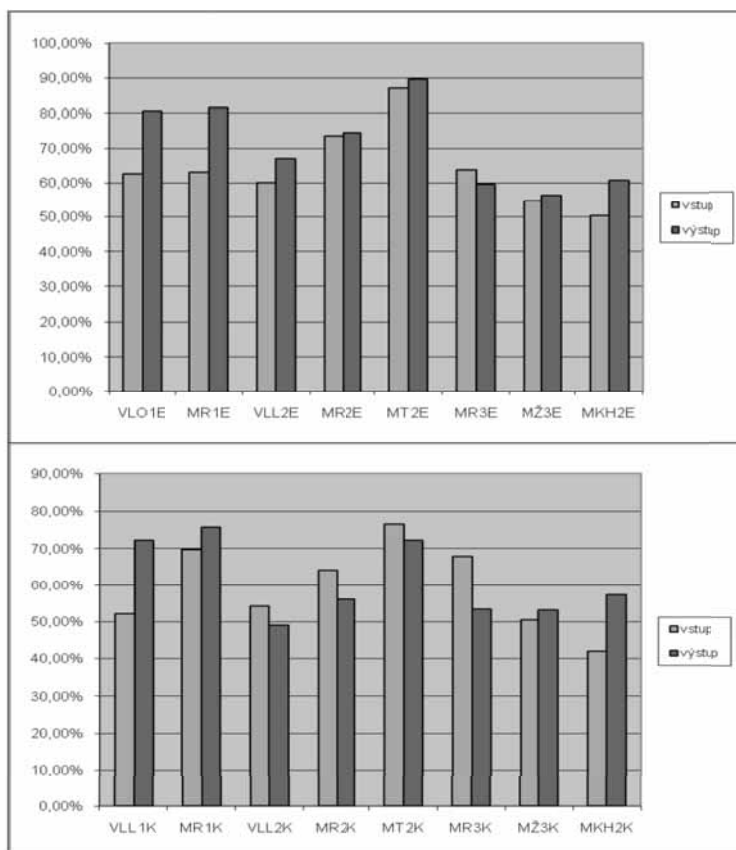
Na problematiku motivačného pôsobenia na žiakov vo vyučovaní SJL/ČJL špecificky (ako nezávisle premennou) prostredníctvom rámcového PMP SJL sa pozrime z niektorých vybraných pohľadov a v zornom uhle príznačných aspektov či parametrov. Jednak nám pôjde o celú experimentálnu a kontrolnú skupinu, resp. ET a KT, potom tiež o vývinové a rodové hľadisko, pričom nás prierezovo primárne budú zaujímať korelácie učebnej motivácie a školského výkonu žiakov. Naša analýza, interpretácia a explikácia sa bude opierať o výsledky, ktoré sme vo výskume získali z viacerých zdrojov a na podklade viacerých vyššie avizovaných výskumných nástrojov (metód, techník, stratégií a foriem). Výsledky sme teda získali predovšetkým na vstupoch a výstupoch pomocou projektívnej metódy, dotazníka pre žiakov, didaktického testu v ET a KT, priebežne tiež sebakontrolného hárku žiakov v ET na sledovaných stupňoch školského vzdelávania, čiastočne aj na pozadí sebareflexie učiteľov (fokusovou metódou, esejou, interview, voľnou ústnou a písomnou formou, individuálne aj skupinovo, na seminári, rozhovorom, pozorovaním a pod.) SJL v experimentálnych triedach. V didaktických testoch na vstupoch a výstupoch (pretest a posttest) sme zaradili tiež niekoľko úloh (1 – 3 podľa stupňa vzdelávania) otvoreného charakteru s parametrami tvorivosti (pozri ďalej v texte a v Prílohách č. 12 – 17). Okrem toho korelácie motivačného pôsobenia a tvorivosti sme osobitne merali aj štandardnou metódou testom verbálnej tvorivosti, o čom sa podrobnejšie zmienime v 2.3 kap. tejto práce. Pozrime sa najskôr na výsledky získané v didaktických testoch (ďalej DT).

<b>ET</b>	<b>vstup</b>	<b>výstup</b>
VLO1E	62,50%	80,66%
MR1E	62,98%	81,62%
VLL2E	60,08%	66,90%
MR2E	73,50%	74,41%
MT2E	86,99%	89,54%
MR3E	63,73%	59,63%
MŽ3E	54,66%	56,33%
MKH2E	50,26%	60,71%
<b>Priemer ET</b>	<b>58,71%</b>	<b>77,91%</b>
<b>KT</b>	<b>vstup</b>	<b>výstup</b>
VLL1K	51,96%	72,11%
MR1K	69,64%	75,60%
VLL2K	54,11%	49,01%
MR2K	64,12%	56,01%
MT2K	76,61%	72,20%
MR3K	67,80%	53,38%
MŽ3K	50,42%	53,14%
MKH2K	41,84%	57,14%
<b>Priemer KT</b>	<b>59,56%</b>	<b>61,07%</b>

Tabuľka č. 4: Úspešnosť v didaktických testoch (DT) na vstupoch a výstupoch v ET a KT.

Na meranie vedomostí a zručností žiakov vo vybranom tematickom okruhu učiva (pozri vyššie v kap. ad 1.4) sme zostavili didaktický test, ktorý sme orientovali najmä na oblasť čítania s porozumením, písania, pravopisu, jazyka, slohu, komunikácie a literatúry s úlohami zatvorenými, poloopenými aj otvorenými a tvorivými, a to diferencovane podľa vzdelávacieho stupňa: ISCED 1 → 10 úloh, ISCED 2 → 15 a ISCED 3 → 20 úloh. V každom teste boli aj min. 1 – 2 úlohy tvorivého charakteru, ktoré sme však z hľadiska výkonového hodnotenia nezaradili do úspešnosti výsledku žiaka v teste (bodového skóre a percent). Zvládnutie týchto úloh sme posúdili tímovo v kooperácii učiteľa/vyučujúceho SJL v danej triede, jeho kolegu v predmetovej komisii v škole, supervízora, prípadne riešiteľa projektu, a to z hľadiska nápaditosti (originality, novosti, pôvodnosti), vecnosti (výstižnosti), jazykovej správnosti a diferencovane

aj presvedčivosti (komunikatívni). Ešte pripomínáme, že typy úloh a učivo sme celkove v preteste aj v posteste zachovali, t. j. išlo približne o tie isté typy úloh z hľadiska daného učiva (v rámci jedného tematického okruhu, vybraných tematických celkov a tém, na úrovni diferencovaných poznatkov (učiva) – faktuálnych, konceptuálnych, procedurálnych a metakognitívnych) a operacionalizovaných cieľov (na úrovni poznávacích funkcií a schopností – spoznať, pamätať si, porozumieť, konštruovať, aplikovať, analyzovať, hodnotiť a schopnosť tvoriť, pozri ŠVP, 2008), zmenili sme len jazykový „materiál“, resp. obsahovú tematiku textu jednotlivých úloh.



Graf č. 2: Úspešnosť v didaktických testoch (DT) na vstupoch a výstupoch v E a KT.

---

Už zo zbežného pohľadu na vyššie priloženú Tabuľku č. 4 a Graf č. 2 možno zreteľne vyčítať, že vo všetkých ET (okrem jednej na strednej škole označenej kódom MR3E) sa výsledky v didaktickom teste (DT) zlepšili na výstupe oproti výsledkom na vstupe (preteste), pričom najvyššie zvýšenie sme zaznamenali na celej vzorke ET primárneho vzdelávania a v jednej pilotnej ET na 2. stupni v ČR (označenej kódom MKH2E). Dôležité je, že v oboch ET na 1. stupni žiaci vo výstupnom DT dosiahli až o cca 20 % vyššie bodové skóre ako v preteste. V ostatných ET sekundárneho vzdelávania (okrem spomínanej MR3E) na výstupe žiaci preukázali iba mierne zvýšenie školského výkonu. Je zaujímavé, že v kontrolných triedach (KT) našej vzorky vo výstupných DT sme zaznamenali zasa zníženie výsledkov oproti vstupnému DT, a to najmä vo všetkých triedach 2. stupňa ZŠ v SR (4 triedy) a výrazne tiež v jednej triede strednej školy (MR3K). V pilotnej kontrolnej triede v ČR žiaci na výstupe dosiahli lepšie výsledky v DT ako pri vstupe, čo podľa našich informácií a konzultácií bolo evidentne spôsobené najmä zmenou vyučujúcej a jej iným prístupom k výchovno-vzdelávaciemu procesu. Na tomto základe sa potom, prirodzene, menila v triede atmosféra, klíma, komunikácia a takisto aj motivačná orientácia v pozitívnom zmysle (pozri vyššie o motivačnej štruktúre, Tabuľka č. 1, kód triedy MKH3K). Celkovo môžeme konštatovať, že kým v E skupine na vstupe žiaci v DT dosiahli 58,71 % úspešnosť, na výstupe nastal pozitívny posun až o cca 20 % (77,91 %). V K skupine sa žiaci v úrovni školského výkonu posunuli vyššie iba nepatrne, a to z úrovne 59,56 % na hranicu 61,07 %. Na tomto základe aj metóda chí-kvadrát testu ukázala na štatisticky významný rozdiel v školskom výkone žiakov na vstupe oproti výstupu (pretestu a posttestu) experimentálnych tried vo vzťahu ku kontrolným triedam, t. j. **výsledky preukázali závislosť školského výkonu žiakov na motivačnom pôsobení v rámci PMP SJL**. Podľa výpočtov štatisticky významný rozdiel sa potvrdil na hladine významnosti 0,1. Môžeme teda sformulovať záver o tom, že špecifické experimentálne pôsobenie nám potvrdilo našu hypotézu (H2) o štatisticky významnej ko-

---

relácii medzi učebnou motiváciou žiakov vo vyučovaní SJL/ČJL a ich školským výkonom. V podstate platí klasická téza o priamej úmernosti istých schopností (vlastností, kompetencií, vedomostí, zručností a spôsobilostí) a kvality učebnej motivácie (afektívnej stránky, dispozície) k školskému výkonu žiaka, teda ako v každej aktivite a činnosti človeka. Ďalej však poukážeme, že to neplatí vždy vo vzťahu k školskej klasifikácii vo vyučovaní MJL.

Ako sme už naznačili vyššie, výsledky v DT ukazujú na **rozdielne výsledky aj z ontogenetického hľadiska**. Tabuľka č. 4 a Graf č. 2 nám rámcovo približuje isté diferencie v školskom výkone na jednotlivých stupňoch vzdelávania. **Najvyššie zvýšenie na výstupe nastalo v ET 1. stupňa ZŠ, pričom isté zvýšenie preukázali žiaci mladšieho školského veku taktiež v KT**. Prakticky to znamená, že vyššia úroveň školského výkonu tu úzko súvisí s normálne (tendenčne) vyššou úrovňou učebnej motivácie, čo je prirodzené pre žiakov tohto vývinového obdobia. Na tomto podloží si možno vysvetliť jav, že aj v KT na tomto stupni vzdelávania žiaci na výstupe v DT dosiahli zlepšenie výkonu, teda aj bez zámerného či špecifického motivačného pôsobenia PMP SJL, a tak sa dostali až na hranicu cca 75 % úspešnosti, čo sa nápadne podobá na motivačné tendencie, o ktorých sme písali vyššie v predchádzajúcej podkapitole. **Najväčšie disproporcie, diskrepancie, výkyvy a rozptyly v školskom výkone sú príznačné pre nižšie sekundárne vzdelávanie, t. j. v puberte žiakov na 2. stupni ZŠ**. Ako vidíme v Tabuľke č. 4 a na Grafe č. 2 v experimentálnej skupine na tomto stupni sme zaznamenali na výstupe v DT jednak najvyšší výkon s hodnotou 89,54 % (MT2E), ale tiež v kontrolnej skupine aj najnižšiu hodnotu na výstupe s úrovňou bodového skóre 49,01 % (VLL2K). V pilotnej škole sme veľmi nízky školský výkon pomocou identického DT na 2. stupni ZŠ (preložený do češtiny) zaznamenali v triede MKH2K, a to iba na úrovni 41,84 %. Podľa nás určite stojí za zmienku myšlienka, že v spomenutej ET MT2E s najvyšším výkonom na výstupe sa v rámci špecifického pôsobenia PMP SJL pozitívna motivačná štruktúra alebo orientácia týchto žiakov oproti vstupu ešte znížila (pozri Tabuľka č. 1) až o cca 17 %. Možno si to vysvetliť najmä



---

tým, že v tejto triede ide o nadaných žiakov na matematiku, ktorí majú prirodzene týmto smerom vysokú učebnú motiváciu, výrazne a explicitne podporovanú aj rodičmi, sú veľmi aktívni, ba, dalo by sa povedať, že až izolovane „premotivovaní“, a na výraznejšie špecifické motivačné pôsobenie v rámci nášho PMP SJL vo vyučovaní slovenčiny reagovali jednak znížením vonkajšej deklarácie o svojej motivačnej štruktúre k vyučovaniu SJL (formálne, nechotné, povrchné a ľahostajné vyplňanie podkladov, testov, dotazníkov a pod., o to viac, že išlo o cvičnú školu učiteľského štúdia), jednak sa však prezentovali ešte vyšším školským výkonom na výstupe. Okrem výsledkov v motivačnej štruktúre a DT to potvrdzuje aj vlastné hodnotenie prostredníctvom sebakontrolných hárokov (SH2, Príloha č. 10). Totiž tu nám vychádza, že oproti sebahodnoteniu na 1. hod. exp. pôsobenia vo vyučovaní SJL výrazne u žiakov podľa ich sebareflexie kvalitatívne stúpila úroveň (v istom sebaopätaní a sebakoncepte) všetkých vybraných činností a spôsobilostí v jednotlivých kompetenciách, najviac, a to takmer na dvojnásobok si žiaci zlepšili svoj obraz v oblasti komunikačných a kognitívnych kompetencií. A žiada sa nám tu ešte poznamenať, že v tejto triede mohol spôsobiť istú averziu, resp. posilnenie nezájmu o slovenčinu takisto fakt, že v rámci PMP SJL vyučujúca posilnila tematiku a aktivity (osobitne tvorivého charakteru, projekty, prezentácie a pod.) žiakov výrazne smerom k jazyku, slohu, literatúre či viac k verbálnej komunikácii, hoci žiaci s talentom na matematiku (a selektovaní formálne aj v školskej triede s počtom iba 14 žiakov, a to s rozložením 11 chlapcov a 3 dievčatá!), pričom by zrejme postačilo využiť o. i. princíp tematickej variabilnosti a rôznorodosti kontextov učiva. Myslíme tým hlavne na problém výberu textov, situácií a úloh orientovaných prinajmenšom na slovenčinu aj matematiku, čo v rámci vyučovania MJL je možné, ba vítané, vhodné a opodstatnené osobitne v intenciách rozvíjania osobnosti žiaka. Z naznačených súvislostí nám teda vychodí, že na 2. stupni ZŠ sa nám ukázali v korelácii motivačnej štruktúry žiakov a školského výkonu najmarkantnejšie extrémny, protiklady a rozptyly, z čoho sa dá vyvodiť jeden zo záverov o výnimočnej dynamickosti, zložitosti a radikálnej, často aj situačnej

transformácii týchto mechanizmov a procesov. Tento fakt svedčí potom o mimoriadnej a špecifickej náročnosti na učiteľov SJL z hľadiska ich pôsobenia na pubescentov na pozadí ich odborných schopností a kompetencií.

### Vstup

### Výstup

ET	DT % úsp.	poč. ž	chl. %	chl.	d. %	d.	DT % úsp.	poč. ž	chl. %	chl.	d. %	d.
VLO1E	62,50%	13	57,50%	5	65,63%	8	80,66%	12	82,14%	5	79,59%	7
MR1E	62,98%	14	60,35%	6	64,96%	8	81,62%	17	77,81%	7	84,29%	10
VLL2E	60,08%	17	59,92%	9	60,27%	8	66,90%	15	65,18%	8	68,88%	7
MR2E	73,50%	19	70,71%	10	76,59%	9	74,41%	18	69,81%	11	81,63%	7
MT2E	86,74%	14	85,71%	11	91,67%	3	89,54%	14	88,96%	11	91,67%	3
MR3E	63,73%	24	59,56%	8	65,81%	16	59,63%	22	54,04%	8	62,82%	14
MŽ3E	54,66%	24	56,54%	9	53,53%	15	56,33%	26	52,94%	9	58,13%	17
MKH3E (ČR)	50,26%	14	39,29%	8	64,88%	6	60,71%	15	48,21%	8	75,00%	7
KT	DT % úsp.	poč. ž.	chl. %	chl.	d. %	d.	DT % úsp.	poč. ž.	chl. %	chl.	d. %	d.
VLL1K	51,96%	21	42,86%	6	55,60%	15	72,11%	21	64,03%	7	76,15%	14
MR1K	69,64%	16	66,27%	9	73,98%	7	75,60%	18	70,44%	9	80,75%	9
VLL2K	54,11%	20	47,73%	11	61,90%	9	49,01%	18	42,86%	9	55,16%	9
MR2K	64,12%	22	58,93%	14	73,21%	8	56,01%	22	49,76%	15	69,39%	7
MT2K	76,61%	20	72,92%	12	82,14%	8	72,20%	23	68,88%	14	77,38%	9
MR3K	67,80%	19	65,29%	5	68,70%	14	53,38%	20	53,53%	5	53,33%	15
MŽ3K	50,84%	28	47,65%	5	51,53%	23	53,45%	29	50,49%	6	54,22%	23
MKH2K (ČR)	41,84%	14	38,10%	6	44,64%	8	57,14%	15	53,06%	7	60,71%	8

Tabuľka č. 5: Výsledky DT podľa rodovej diferenciácie na vstupoch a výstupoch

Na strednej škole sme nezaznamenali také výrazné rozdiely a disproporcie v školskom výkone na pozadí motivačného pôsobenia ako na 2. stupni ZŠ. Je zaujímavé, že v jednej ET (MR3E) sa na výstupe v rámci experimentálneho pôsobenia v rámci PMP SJL školský výkon ešte mierne znížil (o 4,10 %), a naopak, v jednej KT (MŽ3K) zasa nepatrne zvýšil (o 2,72 %). Nemožno si však nevšimnúť, že zo štyroch sledovaných tried strednej školy najvýraznejšie zníženie školského výkonu nastalo na výstupe v kontrolnej triede (takmer o 15 % oproti pretestu!). Okrem toho sa tu v oboch KT

---

ukazuje v postteste vyrovnané zníženie školského výkonu na cca 53 % úspešnosť, kým v ET sa približuje hodnote 60 %.

Vyššie priložená Tabuľka č. 5 nám približuje istú rodovú **di-ferenciáciu v školskom výkone na pozadí uplatnenia PMP SJL v experimentálnych a kontrolných triedach**. Podľa prehľadu vi-  
díme, že celkove v ET aj KT dievčatá dosiahli v preteste aj postteste vyšší školský výkon o cca 10 % (chl. 60,05 % a d. 68,26 %), pričom rozdiely sa ešte zvýraznili na základe nášho PMP SJL, lebo kým v ET celkove chl. na výstupe zvýšili výkon zo 61,20 % na 67,39 % a d. zo 67,92 % na 75,25%, v KT išlo iba o nepatrné zlepšenie na výstupe (u chl. z 54,97 % na 56,63 %, u d. z 63,96 % na 65,89 %). Merania síce na jednej strane signalizujú isté zvýšenie školského výkonu aj v KT na podloží normálneho (prirodzeného) vzostupného vývinu v učení sa žiakov,<sup>20</sup> ale na druhej strane zistené výsledky majú výpovednú hodnotu taktiež v tom zmysle, že náš PMP SJL výraznejšie inicioval istý vnútorný mechanizmus zvýšenej aktivity a učebnej motivácie žiakov v ET smerom k zvýšeniu školského výkonu a úspechu (výkonovej motivácii). Podľa nás tento pohľad iniciácie či inkubácie vnútorných motivačných síl žiakov je relevantný z hľadiska dlhodobiejšieho pôsobenia vo vyučovaní MJL. Na tomto mieste preto opäť pripomíname fakt, že u nás v rámci experimentálneho pôsobenia išlo iba o krátke obdobie a vymedzený časový priestor na min. 20 a max. 30 vyučovacích hodín. **Chceli sme totiž aspoň poodhaliť istý mechanizmus pozitívnej transformácie v učebnej motivácii žiakov vo vyučovaní MJL**. Ako vidieť, tento mechanizmus zrejme najskôr funguje v inkubačnej, iniciovanej podobe a nemá vonkajší (deklarovaný, profilovaný), ale jednoznačne procesuálny a vnútorný (tichý, intuitívny) charakter. Aj v školskom výkone sa nám po-

---

20 Dokonca, ako na rôznych fórach zdôrazňuje známy spisovateľ a učiteľ D. Hevier fakt, že dosť často sa niečo v živote naučil nie vďaka škole, ale „napriek nej“. V týchto reláciách sa nedávno napr. vyjadril o. i. takto: „Pochopil som, že škola ma nenaučí nič, čo by som sám nechcel a že najkrajšou, ale aj najefektívnejšou pedagogikou je vyučovanie samého seba. Že permanentné učenie sa je radostnou prácou a dobrodružstvom, ktoré nám nesmie znechutiť nijaká reforma... Naše školstvo zbesilo a v panike napcháva žiacke hlavy ako kufor, pretože nedôveruje svojim zverencom, že by si potrebné informácie dokázali pozbierať po ceste životom. Napcháva hlavy, pretože na srdcia si netrúfa...“ (Hevier, 2. sept. 2011).

---

tvrdila rodová diferenciácia v prospech dievčat, ktoré na zámerné pôsobenie prostredníctvom PMP SJL/ČJL reagovali „citlivejšie“ ako chlapci. To môžeme konkrétne vidieť v Tabuľke č. 5 najmä v primárnom a nižšom sekundárnom vzdelávaní, i keď, prirodzene, objavili sa nám protichodné tendencie, napr. ak si všimneme ET VLO1E (1. stupeň ZŠ), v ktorej chlapci zaznamenali výraznejšie zlepšenie. Zaujímavé je pre nás zistenie o úzkej korelácii pozitívnej učebnej motivácie a školského výkonu, pričom v triede s nadanými žiakmi (pozri MT2E) školský výkon sa ukázal ako nezávislý na pôsobení PMP SJL, lebo ich učebná motivácia je prirodzene (normálne) celkovo vysoká, ba dokonca sa prejavila až istá vyššia miera v podobe „premotivovanosti“. Ako vidíme, v tejto triede na vstupe aj výstupe ostala hodnota školského výkonu u chlapcov i dievčat približne rovnaká a vzhľadom na to, že sme do bodového skóre nezapočítali úlohy cielene tvorivého charakteru, tak dievčatá dosiahli celkovo vyššie percento úspešnosti (pozri aj ďalej k problému vzťahu motivácie a tvorivosti).

V rámci vzťahu učebnej motivácie a školského výkonu si na tomto mieste aspoň v stručnosti všimneme **sebahodnotenie žiakov ET**. Mali sme v úmysle istým spôsobom zachytiť a poodhaliť istý sebaobraz a sebakoncept žiaka v oblasti vzdelávacích výsledkov, resp. o priebehu vzdelávacieho procesu. Všetci žiaci ET mali u seba v období experimentálneho pôsobenia (2 – 3 mesiace) tzv. sebakontrolné hárky (SH1, SH2 a SH3, pozri Prílohy č. 9 – 11), ktoré si celkovo samostatne sedemkrát (na strednej škole šesťkrát) po každej piatej, resp. štvrtej vyučovacej hodine SJL/ČJL vyplňali. Na 1. stupni žiaci používali iba tri symboly: +, – a ?, na 2. stupni ZŠ a v stredných školách na sebareflexiu v päťstupňovej škále verzály A, B, C, D, E od najlepšieho výkonu (viem, ovládam výborne) až po najslabší (nie, neovládam, neviem). Žiaci mali v podstate odpovedať na jednu otázku: Čo viem/ovládam? v jednotlivých činnostiach, poznatkoch, zručnostiach a kompetenciách. Sebahodnotenie žiakov bolo teda explicitne rozdelené do jednotlivých tematických oblastí z hľadiska vedomostí, činností a zručností usporiadaných podľa vybraných kľúčových kompetencií žiaka, ktoré v kontexte novej školskej refor-

---

my patria do základných cieľových kategórií učebného predmetu SJL/MJL. Išlo nám o tieto kompetencie: komunikačná, kognitívna, personálna, sociálna a kultúrna, pričom počet položiek bol na jednotlivých stupňoch diferencovaný od 15 (v primárnom vzdelávaní) až po 30 (na stredných školách).

**Celkove výsledky v SH jednoznačne potvrdzujú úzky vzťah medzi motivačným pôsobením na žiakov vo vyučovaní SJL a ich sebahodnotením, resp. sebareflexiou.** Považovať túto závislosť za štatisticky významnú preukazujú aj výsledky chí-kvadrát testu, i keď, ako sme videli vyššie, túto pozitívnu motivačnú orientáciu žiaci, najmä na vyšších stupňoch škôl, navonok nedeklarovali, preto sme ju z hľadiska istého mechanizmu aj procesu označili ako inkubačnú alebo iniciačnú. Dôležitý je fakt, že oproti vstupom, t. j. sebahodnoteniu žiakov ET na 1. vyučovacej hodine nastal na výstupe, t. j. po 20. či 30. vyučovacej hodine experimentálneho pôsobenia PMP SJL aj ČJL v danom učive z hľadiska dosiahnutia istých operacionalizovaných cieľov k výraznému posunu v zmysle účinnosti a zvýšeniu úrovne školského výkonu žiakov. V niektorých triedach najmä v komunikačnej a kognitívnej kompetencii (pripomíname, že z hľadiska sebareflexie a sebaobrazu žiakov!) nastalo zlepšenie aj na trojnásobok na výstupe oproti vstupu, napr. v jednej vidieckej škole VLL2E na 2. stupni ZŠ. Dôležitý je fakt, že na podklade SH v každej ET žiaci dosiahli v ovládaní vymedzeného učiva markantný pokrok v školskom výkone a úspechu, pričom sú relevantné a zaujímavé opäť vývinové, rodové alebo kontextové diferenciácie (z hľadiska prostredia), taktiež relevantná je otázka zastúpenia jednotlivých kľúčových kompetencií. Na ilustráciu by sme si tu mohli vyzdvihnúť skutočnosť o vyššom zastúpení pozitívnych odpovedí žiakov v primárnom vzdelávaní už na vstupe, pričom najvýraznejší a značne rozptýlený je výsledok na 2. stupni ZŠ (od mierneho posunu až po cca trojnásobok). Na stredných školách sa tiež už neukázal taký markantný posun ako v nižšom sekundárnom vzdelávaní (max. na dvojnásobok). Nemôžeme takisto nespomenúť zistenie, že kým na Slovensku sa u žiakov 2. stupňa prejavila tendencia ohodnotiť sa skôr lepšie (verifikované aj na báze klasifikačného hodno-

---

tenia zo SJL v ostatnom období) ako v pilotnej škole v ČR. V ET MKH2E na vstupe aj výstupe žiaci uviedli o cca trikrát nižšie hodnoty ako na Slovensku, pričom oproti vstupu tu v niektorých činnostiach a zručnostiach nastal na výstupe aj približne štvornásobný až päťnásobný posun k lepšiemu výsledku. Vychodí nám teda, že **v ČR sa žiaci hodnotili bližšie k realite**, k posudzovaniu svojho školského výkonu pristupujú kritickejšie, otvorenejšie a rozvážnejšie či zodpovednejšie ako žiaci na Slovensku. Tento aspekt sme si v minulosti všimli a zistili aj pri komparácii žiakov 2. stupňa ZŠ na Slovensku a v NSR (pozri Ligoš, 2001/02). Zrejme bude vhodné tu ešte spomenúť, že isté zlepšenie školského výkonu sa ukázalo ako diferencované taktiež podľa jednotlivých kľúčových kompetencií. V tomto zmysle sa vygenerovalo určité ich poradie z hľadiska zastúpenia a frekvencií. Všeobecne najvyššie hodnoty sme zaznamenali pri komunikačnej kompetencii, potom na 1. stupni ZŠ nasledovali kognitívne, personálne, sociálne a kultúrne kompetencie, na vyšších stupňoch vzdelávania za komunikačnou kompetenciou rámcovo nasledovala zasa sociálna, personálna, až potom kognitívna a kultúrna kompetencia. Ako vidíme, v hĺbkovej štruktúre školského výkonu sa u žiakov staršieho veku, prirodzene, prejavuje najskôr komunikačné a sociálne podložie, ktoré sa prierezovo prestupuje s personálnymi, kognitívnymi a kultúrnymi, resp. socio-kultúrnymi kompetenciami.

Na základe uvedených skutočností môžeme túto podkapitulu ukončiť **záverom o úzkom vzťahu medzi motivačnou učebnou orientáciou žiakov vo vyučovaní SJL/MJL a žiackym školským výkonom**. Na tieto relácie poukazuje o. i. napr. J. Hvozdík (1985 a, s. 934; pozri aj 1994 a i.), lebo podľa jeho vyjadrenia „medzi žiakmi, ktorí sa slabo učia, je polovica až dve tretiny takých žiakov, ktorí z hľadiska svojich schopností môžu dosahovať lepšie výsledky, ale ich nedosahujú, pretože nie sú pre školu a školskú prácu pozitívne motivovaní, teda, dosahujú učebné výkony pod hranicu svojich možností pre inadekvátnu motiváciu (Platí to predovšetkým pre školopovinných žiakov).“ Ako sme si vyššie rámcovo priblížili, aj štatistické merania v našom výskume potvrdili a odkryli relevan-

---

tnosť a závislosť tohto vzťahu vo vyučovaní materinského jazyka v súčasnej škole.<sup>21</sup>

### 1.5.4 Program motivačného pôsobenia a verbálna tvorivosť žiakov

Problematiku výsledkov z hľadiska uplatnenia PMP SJL vo vzťahu k verbálnej tvorivosti žiakov a taktiež sociálnej klímy v sledovaných školských triedach si v tejto a nasledujúcej podkapitole priblížime iba v základných rysoch najmä preto, lebo sa stanú predmetom záujmu osobitne v 2.3 a 2.4 kapitole publikácie (pozri 2.3 kap., autor J. Holdoš; 2.4 kap., autor T. Jablonský).

V rámci nášho projektu **vzťah PMP SJL a verbálnej tvorivosti žiakov** bol jedným zo základných parametrov a kritérií pri sledovaní rozvíjania učebnej motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny a češtiny. Vychádzal najmä z interdisciplinarity, komplexnosti a interakčnosti poňatia pedagogických javov, komunikácie a človeka v špecifickom aj konkrétnom socio-kultúrnom prostredí školy a školskej triedy. Učebnú motiváciu žiakov, resp. ich motivačnú štruktúru, orientáciu a kvalitatívnu transformáciu vo vzťahu k verbálnej tvorivosti si na tomto mieste všimneme z dvoch pohľadov, a to:

ad 1. na báze výsledkov v preteste a postteste didaktických testov (DT) v ET a KT, ad 2. na podklade štandardných psychologických meraní verbálnej tvorivosti žiakov našej vzorky (výber z Testu verbálnej tvorivosti, Čavojová, 2005, Prílohy č. 5 – 8).

Problematiku tvorivosti a osobitne verbálnej tvorivosti sme v ET a KT sondovali aj prostredníctvom našich **DT v primárnom i sekundárnom vzdelávaní**. Ako sme už vyššie uviedli, úlohy či otázky tvorivého charakteru sme do celkového bodového skóre

---

21 Aj keď na vyšších stupňoch vzdelávania motivačná pozitívna transformácia u žiakov bola iba iniciovaná, predsa sa nám opäť potvrdzuje názor, resp. téza P. Říčana (1972, s. 171), ktorý uvádza, že pozitívny vplyv motivácie na výkon môže všeobecne dosiahnuť až jednu tretinu zvýšenie výkonu. Tento predpoklad sa nám ukázal ako príznačný a signifikantný vo viacerých našich výskumoch a meraniach (Ligoš, 1979, 1999 a i.).

---

(úspešnosti) testu žiakov nazapočítali. Išlo o inštrukcie takého-  
to typu: vytvoriť/napísať reklamu na oblúbenú hračku, na dobré-  
ho priateľa, na predaj knihy, reklamný slogan, pravidlá (návod) na  
fungovanie dobrého priateľstva, tiež dokončiť príbeh, situáciu, vy-  
myslieť záver k ukážke textu, napísať inzerát, transformovať ukáž-  
ku textu, vymyslieť nepriame, obrazné, vtipné, ironické, satirické  
vyjadrenie v podobe prirovnania, slovného spojenia, stručne sa  
vyjadriť k uvedenej situácii akceptačne, empaticky, argumentačne,  
presvedčivo v limitovanom výstupe (žiaci mali pokyn na rozsah  
odpovede, napr. jednou vetou, najviac 3 vety a pod.). Prirodzene,  
počet a náročnosť týchto úloh bola diferencovaná podľa veku žia-  
kov, pričom pri hodnotení v tímovom duchu (aspoň dvaja – traja  
učitelia SJL, supervízor) sme uplatnili najmä tieto kritériá: vecná  
úroveň/výpovedná/komunikačná hodnota/adekvátnosť, novosť,  
výstižnosť, nápaditosť/pôvodnosť, presvedčivosť, dodržanie žánru  
a jazyková správnosť. Naše merania odhalili niektoré zaujímavé, re-  
levantné a prekvapivé zistenia. Uvedieme si vybrané výsledky.

V tvorivých úlohách sa aktívne, divergentne a nápadito preja-  
vila približne jedna desatina žiakov, a to zasa osobitne diferencova-  
ne z hľadiska veku, pohlavia a širšieho socio-kultúrneho kontextu.  
**Najvýraznejšie sú diferencie medzi 1. a 2. stupňom ZŠ, taktiež  
medzi chlapcami a dievčatami. Najvyšší stupeň tvorivosti sa  
ukázal na 2. stupni ZŠ,** pričom celkove v primárnom aj sekundár-  
nom vzdelávaní dievčatá vychádzajú oproti chlapcom o cca 10 %  
lepšie, čo úzko koreluje s vyššie opísanými parametrami motivač-  
nej štruktúry a školského výkonu. Je zaujímavé, že **vcelku ET na  
výstupe prezentovali v tvorivých úlohách lepšie výsledky ako  
v KT.** Potešiteľný je kvalitatívny posun vo všetkých ET našej vzor-  
ky, t. j. v ôsmich školských triedach v prirodzených podmienkach  
fungovania a organizácie školy. **Opäť nás tu prekvapil 1. stupeň  
ZŠ,** lebo kým vo vstupných meraniach sa v ET a KT ako tvorivej-  
šie ukázali dievčatá, vo výstupných meraniach ET dosiahli vyššiu  
hodnotu a kvalitu chlapci, pričom v KT tento posun nenastal, t. j.  
pozícia chlapcov a dievčat ostala ako pri vstupe v prospech diev-  
čat. Vzhľadom na to, že pre žiakov z 10 úloh DT išlo o poslednú



---

položku (úlohu) v znení: napísať, vytvoriť krátku reklamu (max. 3 vety) na oblúbenú hračku, na dobrého priateľa, sledovali sme o. i. vonkajšiu a vnútornú či hĺbkovú sféru pri odpovediach žiakov, a to najmä pri 2. úlohe (reklama na dobrého priateľa). V tomto zmysle bol rozdiel, ak sa žiak sústredil iba na vonkajší opis kamaráta alebo činnosti, prejavy (spoločné hry, prechádzky, zručnosti, dobré učebné výsledky, pekne píše, kreslí, má veľa krúžkov a pod.) na jednej strane a na isté vlastnosti a aspekty prosociálneho vzťahu (dobrota, nezištná pomoc, nerozlučnosť priateľstva, vzájomné rozhovory, radosť, ochota a pod.). Práve v tomto vekovom období bolo pre nás zaujímavým zistením, že chlapci uvedeným smerom dosiahli vyššie percento úspešnosti ako dievčatá. Na 2. stupni ZŠ (v našom prípade žiaci 7. ročníka ZŠ) už dosiahli dievčatá vo všetkých výskumných súboroch vyššie percento úspešnosti v tvorivých úlohách v rámci DT na vstupe aj výstupe. U dievčat napr. pri tvorivej úlohe zameranej na vytvorenie reklamného sloganu na predaj knihy o orlovi a kaprovi sa okrem nápaditosti a dodržania žánru výraznejšie prejavila persúázia a interakčná prosociálna komunikácia prepojená s vyššou mierou emocionality, citlivosti a empatie. Chlapci boli zasa vo vyjadrovaní stručnejší, vecní a konkrétni, pragmatickí, utilitárni, uvádzali najmä cenu knihy, úžitok a bonusy k nej. Pri porovnávaní odpovedí žiakov 3. a 7. ročníka smerom k hlbšiemu rozmeru priateľstva nastali vo výpovediach (prehovoroch) markantné zmeny. Na 2. stupni sa totiž v reklamných sloganoch preferovala najmä oblasť vonkajších znakov, materiálneho či účelného, funkčného efektu, a to na úkor hlbšieho rozmeru alebo posolstva knihy. Prevalu prvej tendencie vystihujú často použité slová: cena, bonus, zľava, akcia, ušetríte, získate výhodu..., pri druhej tendencii do popredia vystúpili výrazy ako: priateľstvo, vzťah, zvedavosť, hodnota, pomoc, úvaha, zážitok a pod. Týmto spôsobom môžeme konštatovať, že chlapci 3. ročníkov na 1. stupni ZŠ v oboch ET dosiahli v tvorivej úlohe smerom k orientácii hlbšieho rozmeru, t. j. hodnoty priateľstva vyššie skóre ako chlapci v 7. ročníku 2. stupňa ZŠ, pričom dievčatá v staršom školskom veku túto tendenciu vo svojich sloganoch viac prezentovali, a podobne ako v motivačnej štruktúre alebo

---

v školskom výkone, dosiahli vyššiu kvalitatívnu úroveň ako chlapci. Dá sa povedať, že tento trend pokračuje aj v stredných školách s konštatáciou celkového mierneho zníženia verbálnej kreativity v obidvoch pohlaviach, avšak tendenčne už na pozadí výraznejšej diferenciacie, profilácie, sebaregulácie, identifikácie a individualizácie adolescenta. Podľa našich meraní vo vyššom sekundárnom vzdelávaní úlohy tvorivého charakteru úspešne vyplnilo iba okolo 5 % žiakov, pričom ako zaujímavý fakt nám vychádza jednak iba mierne lepšie výsledky u dievčat (nie také výrazné ako na 2. stupni ZŠ) a jednak sa objavili originálne riešenia od žiakov s nižším hodnotením z hľadiska školskej známky SJL na vysvedčení. Zväčša slabší kreatívny výkon mali dievčatá s výborným školským prospechom a vyššiu mieru originality či nápaditosti sme zaznamenali u niektorých chlapcov, ktorí sú klasifikovaní dvojkou, trojkou, resp. výnimočne aj štvorkou. Pozrime sa ešte na problém tvorivosti z avizovaného druhého pohľadu.

Pri sledovaní vzťahu špecifického motivačného pôsobenia vo vyučovaní MJL a verbálnej tvorivosti žiakov **v interakčne poňatom psychologickom výskume** nás primárne zaujímala kategória ideáčnej fluencie v podobe počtu originálnych a nápaditých odpovedí žiakov na jednotlivých vzdelávacích stupňoch, taktiež kategória originality a čiastočne aj flexibility. V podstate sme sa orientovali na koncepciu divergentného myslenia v zmysle klasických kategórií tvorivosti, ako ich zaviedol J. P. Guilford. Vzhľadom na to, že v originalite a flexibilitate sa závislosť ukázala ako nevýznamná a komplikovaná, na tomto mieste si aspoň výberovo všimneme problematiku vzťahu fluencie a motivačného pôsobenia v rámci nášho projektu. **Podľa štandardných psychologických testov** na verbálnu tvorivosť žiakov (Čavojová, 2005)<sup>22</sup> zameraných na ideáčnú fluenciu sme do našich meraní vybrali po dve otázky na vstupe i výstupe našej vzorky (330 žiakov), t. j. ET a KT (pozri ďalej 2.3 kap., tiež Prílohy č. 5 – 8). Do popredia vystupuje dôležitý fakt, že celkovo môžeme potvrdiť signifikantný rozdiel medzi pretestom a posttestom

---

22 Pripomíname, že Čavojová vychádza z teórie divergentného myslenia a klasických testov SOI J. P. Guilforda.

---

v experimentálnej skupine pri otázke č. 1, zameranej na podobnosť (analógiu) kufra a hodín (s alternatívou podobnosti sochy a huslí). To znamená, že **po motivačnom pôsobení PMP SJL v ET štatisticky významne vzrástol počet tvorivých odpovedí žiakov v oblasti hľadania analógií**. V otázke č. 2 (Na čo sa dá použiť plastová fľaša s alternatívou – zlomená ceruzka?), t. j. **v oblasti hľadania alternatív použitia predmetu sme signifikantný rozdiel nezistili**, i keď na výstupe sme zaznamenali mierny nárast fluencie, a to výraznejšie v ET. Podľa nášho testu verbálnej tvorivosti (ďalej TVT) zameraného na fluenciu na vstupe vykázali KT vyššie hodnoty kreativity, ale v postteste sa pomer zmenil v prospech ET, **čo svedčí o určitej efektívnosti PMP SJL**. Na vstupe tiež sme zaznamenali viac tvorivých odpovedí u dievčat, na výstupe sa však už chlapci a dievčatá nelíšili. V tejto súvislosti je zrejme zaujímavá korelácia medzi školskou známkou zo SJL a prezentovanou verbálnou tvorivosťou žiakov. Tu je vzťah na 2. stupni ZŠ v negatívnom smere, t. j. s horšou školskou známkou sa viaže vyššia úroveň verbálnej fluencie, pričom na 1. stupni ZŠ a v strednej škole sa nám potvrdilo, že neexistuje žiadny vzťah medzi známkou z MJ a počtom odpovedí v TVT. Prirodzene, z hľadiska vekových stupňov a rodovej príslušnosti sme zistili aj ďalšie diferencované výsledky vo fluencii (a čiastočne aj v originalite a flexibilitate) na pozadí nášho špecifického pôsobenia.

Výstupné merania TVT **na 1. stupni ZŠ** nepreukázali signifikantné rozdiely oproti vstupu, i keď tendenčne išlo o isté zvýšenie. Ak si však porovnáme výsledky medzi E a K skupinou, tak **významné sú rozdiely v prospech experimentálnej skupiny**, a to v obidvoch otázkach, resp. úlohách (išlo tu o kombináciu slovného a obrazového vyjadrenia). Podľa štandardných štatistických zistení **má na 1. stupni ZŠ zámerné motivačné pôsobenie v rámci PMP SJL výrazný pozitívny vplyv na verbálnu fluenciu žiakov**. Medzi pohlaviami sa tu nepreukázal signifikantný rozdiel. Našli sme iba významnú diferenciu vo fluencii na vstupe pri otázke č. 2 v prospech dievčat. Žiada sa nám však poznamenať, že na 1. stupni ZŠ sa nám potvrdila najnižšia úroveň originality a flexibility zo všetkých sledovaných stupňov vzdelávania, pričom sa tiež neukázal vzťah

---

medzi školskou známkou zo SJL a verbálnou tvorivosťou. Dá sa to o. i. vysvetliť málo diferencujúcou klasifikáciou, lebo priemerná známka zo SJL na tomto stupni bola 1,34. Najväčšie rozdiely a rozptyly v TVT sme zistili **na 2. stupni ZŠ**. Napr. kým v otázke č. 1 bol medzi vstupom a výstupom celkove relevantný rozdiel v pozitívnom zmysle, v otázke č. 2 zasa išlo skôr o mierny pokles na výstupe. Vyzerá to tak, akoby pubescentov ešte (alebo už) nezaujíma problematika praktického využitia opotrebovaných predmetov/produktov, resp. druhotných surovín. Pri otázke č. 1 nám na vstupe vyšiel signifikantný rozdiel v prospech kontrolnej skupiny, na výstupe zasa v prospech experimentálnej skupiny, čo môžeme interpretovať aj tak, že **sa výrazne posunul výsledok v ET v rámci nášho motivačného pôsobenia**. V otázke č. 2 sa nepreukázal rozdiel medzi E a K skupinou. Významný rozdiel sa prejavil medzi pohlaviami, a to v otázke č. 1 na výstupe, v otázke č. 2 na vstupe, a to v prospech dievčat. Ako sme už naznačili, na tomto stupni sme zistili stredne silnú až silnú koreláciu školskej známky z MJL s verbálnou fluenciou v protirečivom zmysle, t. j. čím je fluencia vyššia, tak je aj nižšia úroveň školského prospechu, resp. vyššia klasifikačná známka. Istá sínusoida alebo efekt „roztvorených nožníc“ sa ukázal konkrétne tak, že žiaci klasifikovaní známkami 2 a 3 preukázali najvyššiu tvorivosť, a to nielen vo fluencii, ale aj v originalite. Táto tvorivosť bola na jednej strane orientovaná k prejavom humoru, vtipu, originality či hravosti, na druhej strane však sa tu už objavili aj vulgárne, pejoratívne alebo až agresívne, zrejme, manifestačné výpovede. Treba pripomenúť, že ako fluencia tak aj originalita a flexibilita sa ukázala najvyššia práve na 2. stupni ZŠ. V týchto kategóriách podľa výsledkov nasledoval 3. stupeň, t. j. stredné školy, avšak tu sa ešte mierne zvýšil počet odpovedí mierne vulgárnych až agresívnych. 1. stupeň ZŠ sa teda vo verbálnej tvorivosti umiestnil na poslednom, treťom mieste. **Na stredných školách v sekundárnom vzdelávaní sa nám potvrdil významný rozdiel medzi vstupom a výstupom pri otázke č. 2 v ET, čo svedčí o istej účinnosti a efektívnosti nášho PMP SJL v oblasti rozvíjania verbálnej fluencie**. Vzhľadom na to, že na 2. a 3. stupni vzdelávania bol identický TVT, nemožno si nevšim-

---

núť, že v ET žiaci zvládli otázky testu na pozadí týchto vekových období (typu a stupňa škôl) v obrátenom pomere: na 2. stupni išlo o inštrukciu č. 1 – Napíš, v čom sú si podobné kufor a hodiny/socha a husle, na 3. stupni zasa o inštrukciu č. 2 – Napíš, na čo všetko by si mohol použiť plastovú fľašu/zlomenú ceruzku. Prirodzene, je rozdiel medzi hľadaním analógií a alternatív použitia, čo sa ponúka ako zaujímavý problém vo vyučovaní MJL z hľadiska ďalšieho skúmania. **Na 2. stupni ZŠ sa ukázali žiaci lepší v hľadaní analógií, na stredných školách zasa v oblasti alternatív použitia predmetov,** čo iste súvisí s ich ďalšou študijnou, profesijnou a životnou profiláciou či perspektívou. Ako sme už vyššie uviedli, medzi pohlaviami na strednej škole sme z hľadiska rodovej diferenciácie vo fluencii nezistili relevantné rozdiely, pričom sa tu stiera tiež korelácia medzi školskou známku a verbálnou tvorivosťou, čo opäť potvrdzuje silnú tendenciu v oblasti perspektívnej motivácie, taktiež spomínanej profilácie, sebaregulácie, identifikácie a individualizácie v intenciách rozvíjania osobnosti žiaka, prirodzene, v rámci istého socio-kultúrneho kontextu a reálneho zaradenia mladého človeka do života.

**Záver:** Výsledky meraní a kvalitatívnej analýzy nám vcelku potvrdili hypotézu č. 2 (H2) o pozitívnej korelácii medzi motivačným pôsobením v rámci PMP SJL nielen zvýšením školského výkonu žiakov, ale aj v oblasti rozvíjania ich verbálnej tvorivosti, a to osobitne v kategórii ideačnej fluencie. Predpokladáme, že pri dlhšom časovom období by sa efekt kladného motivačného pôsobenia prostredníctvom PMP MJL na verbálnu tvorivosť žiakov prejavil výraznejšie a zrejme aj v ďalších kategóriách, ako je originalita, flexibilita, elaborácia a pod. Na 1. stupni ZŠ zámerné motivačné pôsobenie malo v oblasti zvýšenia verbálnej fluencie výraznejší vplyv na chlapcov ako dievčatá, pričom pri celkovom pohľade na našu vzorku žiakov dievčatá vo verbálnej tvorivosti dosiahli vyššie hodnoty ako chlapci. Na stredných školách sa rozdiel medzi pohlaviami už zreteľne vytráca, podobne aj vzťah medzi školskou známku a úrovňou verbálnej tvorivosti. Markantné rozdiely a rozptyly (od najnižších až po najvyššie) či protichodné tendencie v oblasti ver-

---

bálnej tvorivosti na pozadí špecifického motivačného pôsobenia sme odkryli na 2. stupni ZŠ, navyše, tu sa o. i. nám potvrdila aj signifikantná korelácia medzi školskou známkou zo SJL a verbálnou tvorivosťou v negatívnom (sínusoidnom) zmysle, t. j. s horšou školskou známkou (konkrétne dvojkou a trojkou) sa zvyšuje u žiakov kreatívny verbálny prejav. Naopak, s jednotkou sa neviažu aj najlepšie výsledky vo verbálnej tvorivosti. Pre nás je dôležité, že s verbálnou tvorivosťou žiakov sa úzko prestupuje interakčný vzťah k ich vnútorným motivačným pozitívnym silám, ktorý adekvátne zabezpečuje istý stav aktivizácie alebo pripravenosti mozgu a celej mentálnej (osobitne afektívnej) sféry žiaka prejavíť sa tvorivým spôsobom, čo je prirodzené človekovi ako originálnej ľudskej bytosti. Aj naše krátke časové obdobie špecifického pôsobenia v ET nás utvrdzuje v presvedčení, že sa nám tu ponúka jedna z možností, ako motivačné, afektívne, kognitívne, kreatívne alebo psycho-sociálne sféry žiakov interakčne a synergicky aktivizovať.<sup>23</sup> Aj náš výskum totiž jednoznačne potvrdzuje známu skutočnosť o ich nevyhnutnej súvzťažnosti, čo zdôrazňujeme aj na iných miestach tejto publikácie. V tomto zmysle ďalej aspoň v stručnosti nazrime do oblasti komunikácie a sociálnych vzťahov v sledovaných školských triedach súčasnej pedagogickej praxe.

### **1.5.5 Program motivačného pôsobenia na pozadí komunikácie a sociálnej klímy**

Úroveň komunikácie a interakcie, triedna sociálna atmosféra a klíma vo vyučovaní SJL/ČJL patria v našom ponímaní medzi základné procesuálne motivačné determinanty, odvodené od aktérov výchovno-vzdelávacieho procesu, t. j. od žiaka, žiakov, učiteľa a školskej triedy. Preto nás primárne zaujímali aj tieto parametre na

---

23 Pozri známe stratégie rozvoja osobnosti žiaka KEMSAK u M. Zelinu (1994 a i.), ktoré M. Ligoš (1999 a i.) vo vyučovaní slovenského jazyka rozšíril o stratégiu spiritualizácie, resp. duchovného rozmeru. Pripomíname, že širšie si spirituálny rozvoj osobnosti človeka všimajú aj iní autori (pozri vyššie v kap. ad 1.3).

---

vstupoch, v priebehu a výstupoch v rámci špecifického pôsobenia prostredníctvom PMP SJL/ČJL v podmienkach prirodzeného experimentu, resp. kváziexperimentu. V tejto podkap. si stručne priblížime niektoré vybrané zistenia jednak zo zorného uhla vzťahu PMP MJL a úrovne komunikácie a interakcie vo vyučovaní slovenčiny alebo češtiny, jednak korelácie medzi PMP MJL a istou transformáciou prosociálnych vzťahov v sledovanej vzorke žiakov, t. j. z hľadiska atmosféry, klímy a sociálnych vzťahov v ET a KT (o úrovni komunikácie a interakcie pozri aj v 2.1 kap., o prosociálnych vzťahoch pozri podrobnejšie ďalej v 2.4 kap. tejto publikácie). Najskôr sa pozrieme na problematiku prvú.

Na sledovanie a meranie úrovne **komunikácie a interakcie vo vyučovaní MJL** sme použili modifikovanú Flandersovu metódu. Zaujímali nás také parametre ako stupeň indirektivity a direktivity v reči učiteľa (i/d), komunikácie a interakcie (k/i; Príloha č. 3), taktiež podiel reči učiteľa (ur) a žiakov (žr). Tieto parametre sme snímali viacerými metódami a postupmi: v každej triede sme absolvovali náčuvy tímovo po 3 vyučovacie hodiny, zhotovili sme zvukový záznam komunikácie na diktafón s následným prepisom do grafickej podoby, sebareflexiu učiteľov, konzultácie a seminár s učiteľmi SJL ET. Prirodzene, zistené hodnoty sme si navzájom konfrontovali a akceptovali, ak medzi pozorovateľmi bola dosiahnutá zhoda min. na úrovni 80 %. Pri výklade výsledkov i/d a k/i sme sa pridržali troch základných rozpätí, a to v princípe hodnota vyššia než 1,00 inidkovala, že šlo o nedirektívneho učiteľa a vysoký stupeň komunikácie aj interakcie vo vyučovaní, pod 1,00 postupne až po 0,46, resp. 0,50 bol prípad direktívneho učiteľa a nižšej (priemernej) úrovne komunikácie aj interakcie, napokon rozpätie od 0,00 do 0,50 predstavovalo veľmi direktívneho učiteľa a tiež veľmi nízku úroveň komunikácie a interakcie v školskej triede. Podiel reči učiteľa a žiakov sme zachytili v percentách, pričom tento podiel sme tiež vyjadrili indexom od 0,00 až po 1,00. Ešte nám tu prichodí pripomenúť, že sme sa sústredili na 7 základných pozorovacích kategórií (pozri Príloha č. 3): A – acceptance/akceptácia, Q – questions/otázky, T – talking/výklad, R – rejection/odmietanie, Ip – inquir/iniciatívny

žiak, Ap – answer/žiak odpovedá, O – nula (ticho v triede). O výsledkoch na vstupoch a výstupoch nás môže prehľadne informovať nižšie Tabuľka č. 6, osobitne v jednotlivých triedach exp. skupiny na Slovensku Tabuľka č. 7.

vstupné meranie ET	k/i	i/d	ur	výstupné meranie ET	k/i	i/d	ur
priemer	0,76	1,23	0,61	priemer	2,31	3,08	0,55
štandardná odchýlka	0,10	0,24	0,05	štandardná odchýlka	2,75	2,45	0,12
vstupné meranie KT	k/i	i/d	ur	výstupné meranie KT	k/i	i/d	ur
priemer	0,62	0,91	0,59	priemer	0,61	0,99	0,62
štandardná odchýlka	0,16	0,43	0,07	štandardná odchýlka	0,24	0,54	0,07

Tabuľka č. 6: Párový t-test pre strednú hodnotu o úrovni komunikácie a interakcie v ET a KT.

vstupné meranie ET	k/i	i/d	ur	výstupné meranie ET	k/i	i/d	ur
VLO1E	0,78	1,50	0,64	VLO1E	0,94	1,91	0,64
MR1E	0,72	1,34	0,54	MR1E	0,99	2,02	0,59
VLL2E	0,62	1,01	0,59	VLL2E	1,64	1,65	0,54
MR2E	0,71	0,87	0,56	MR2E	1,66	3,82	0,52
MT2E	0,80	1,57	0,58	MT2E	0,79	1,45	0,53
MR3E	0,95	0,93	0,65	MR3E	9,00	8,80	0,30
MŽ3E	0,65	1,30	0,71	MŽ3E	1,13	1,89	0,71

Tabuľka č. 7: Párový t-test pre strednú hodnotu o úrovni komunikácie a interakcie v ET SR.

Ako vidieť, v ET nastal **signifikantný rozdiel v pozitívnom zmysle** na výstupe oproti hodnotám na vstupe, a **výrazne lepšie ako v KT**. Napr. index komunikácie a interakcie (k/i) v celej E skupine vzrástol z hodnoty 0,76 na úroveň 2,03, v K skupine sa dokonca znížil z hodnoty 0,62 na 0,53, čo je veľmi nízka úroveň komunikácie vo vyučovaní SJL/ČJL. Pripomíname, že aj v pilotnej škole ČR sme na vstupe v E aj KT namerali podobné hodnoty ako na vstupe na Slovensku: MKH2E k/i – 0,81, i/d – 1,30, ur – 0,60; MKH2K k/i – 0,71, i/d – 0,89, ur – 0,59. Pre nás je relevantný najmä kvalitatívny posun úrovne komunikácie a interakcie vo všetkých ET (okrem jednej MT2E, v ktorej ostala aj po PMP SJL približne na rovnakej)<sup>24</sup> a tiež

24 Túto školskú triedu nadaných žiakov na matematiku sme už osobitne spomínali na



---

v tomto zmysle sa zmenili hodnoty direktivity alebo indirektivity. Je prinajmenšom zaujímavý fakt, že v niektorých ET tieto dimenzie sa dokonca znásobili a dosiahli až výšku indexov do 9,00, čo si možno vysvetliť radikálnou transformáciou štýlu vyučovania učiteľa a tiež spôsobom komunikácie či interakcie. Tento rozmer sa výrazne ukázal v jednej ET na strednej škole typu gymnázia (pozri v Tabuľke č. 7 MR3E), v ktorej tiež na základe nášho cieleného štruktúrovaného pozorovania môžeme potvrdiť, že žiaci zmysluplne pracovali tímovo v pracovných skupinách, plnili tematické úlohy, kooperovali, boli aktívni, iniciatívni, pričom učiteľ vystupoval najmä v pozícii manažéra, partnera, konzultanta, poradcu, experta, koordinátora, zodpovedného riešiteľa, diagnostika, staršieho kolegu a pod. Týmto spôsobom jednoznačne viac komunikovali žiaci (individuálne i tímovo, spoločne) ako vyučujúci, čo osobitne vyzdvihujeme a oceňujeme. Okrem tohto výchovno-vzdelávací proces zefektívňovali moderné médiá. Pre komunikáciu a interakciu sa celkovo vo všetkých triedach ukázala ako tendenčne príznačná skutočnosť o vyššej miere zastúpenia reči učiteľa (ur) v pomere k reči všetkých žiakov (pozri v tabuľkách vyššie), čo je všeobecne známa skutočnosť. Záverom k prvému tematického okruhu tejto podkapitoly sa dá konštatovať pozitívna korelácia motivačného pôsobenia PMP MJL a úrovne komunikácie aj interakcie vo vyučovaní. Kým v ET v tomto smere nastala kvalitatívna transformácia, v KT uvedené parametre ostali na výstupe približne v takých hodnotách ako na vstupe.

**Sociálnu klímu** v našej vzorke sme zachytili prostredníctvom štandardného dotazníka Naša trieda (pozri Príloha č. 4) a vyhodnotili, využívajúc štatistickú metódu dvojvýberového párového t-testu pre stredné hodnoty. Na vstupoch a výstupoch v ET aj KT sme sledovali zmeny v týchto základných kategóriách: spokojnosť, nezhody, súťaživosť, náročnosť a súdržnosť. Prirodzene, okrem metódy (nástroja) dotazníka Naša trieda prosociálne aspekty, atmosféru a klímu v ET sme osobitne pozorovali na náčuvoch vyučovacích hodín, taktiež táto otázka bola predmetom záujmu na konzultáciách, konzíliách

---

iných miestach, v ktorej bol veľmi nízky počet žiakov (14 žiakov), pričom prevažovali chlapci (11 chlapcov a iba 3 dievčatá).

---

a na seminároch riešiteľov alebo supervízorov s učiteľmi SJL/ČJL. Podľa nás pozoruhodným poznatkom je predovšetkým vývinová diferenciacia zistených výsledkov. Výsledky vyššie spomínaných štatistických testov (pozri podrobnejšie vybrané aspekty v 2.4 kap. tejto práce) jednoznačne potvrdzujú **výraznejšie pozitívne zmeny v mladšom školskom veku a čiastočne v staršom školskom veku na stredných školách**. Konkrétne výsledky svedčia o pozitívnej prosociálnej zmene na výstupe v ET v tom zmysle, že sa tu relevantne znížili hodnoty v kategóriách nezhody a súťaživosť, kým v KT sa zasa ukázal na výstupe oproti vstupu signifikantný rozdiel v oblasti vnímania spokojnosti a náročnosti v triedach v negatívnom zmysle. Istý pozitívny posun nastal aj v exp. skupine na stredných školách, lebo tu nastalo oproti vstupu štatisticky významné zvýšenie kategórie náročnosti, t. j. nezhoda medzi vstupom a výstupom z hľadiska signifikantnej nezhody výsledkov smerom ku kvalitatívnej transformácii. V ostatných triedach a kategóriách E aj K skupiny sa ukázala zhoda priemerov, teda výsledky vstupných a výstupných meraní sa výrazne nelíšia. **Opäť nám tu ako príznačný vyšiel 2. stupeň ZŠ**, lebo tu sme v ET aj v KT zaznamenali zhodu priemerov, čo možno interpretovať ako slabú účinnosť, resp. neúčinnosť nášho PMP SJL/ČJL v rámci limitovaného časového obdobia na výraznejšiu zmenu v prosociálnych vzťahoch vybraných školských tried. Naše merania nás utvrdzujú v presvedčení, že **na pubescenta je motivačné pôsobenie vo vyučovaní MJL najnáročnejšie a značne komplikované aj na pozadí aktivizácie či iniciácie vnútorných dynamických síl žiaka v kontexte sociálno-kooperačných vzťahov**.

**Záver:** Výsledky výskumu potvrdzujú signifikantnú koreláciu medzi motivačným pôsobením na základe PMP MJL a rozvíjaním úrovne komunikácie v školskej triede vo vyučovaní, taktiež smerom k zmene štýlu učiteľa k nedirektívnemu vyučovaniu a k znižovaniu podielu svojej reči v pomere k reči žiakov. Čiastočne sa tiež ukázal priaznivý vplyv PMP MJL na sociálnu klímu v ET, a to najmä v mladšom školskom veku a špecificky u adolescentov. Na vyšších stupňoch vzdelávania je na kvalitatívnu zmenu v oblasti prosociálnych vzťahov v školskej triede, prirodzene, potrebné dlhodobejšie

---

pôsobenie v širšom kontexte a spektre mnohých determinantov v komplexnom zmysle. Celkove však výskum zreteľne potvrdzuje **zmysluplnosť prepojenia kognitívnej, emocionálno-vôľovej (motivačnej, afektívnej) a sociálno-kultúrnej sféry rozvoja žiakov vo vyučovaní MJL, a to v interakčnom, korelačnom, synergickom a integračnom poňatí a prístupe.**

### **1.5.6 Zo sebareflexie učiteľov experimentálnych tried**

V PMP MJL má učiteľ kľúčové postavenie z hľadiska intencionálneho motivačného pôsobenia na žiakov v školskej triede v reálnych podmienkach výchovno-vzdelávacieho procesu. Preto aj v našom výskume sme venovali **učiteľom ET a supervízorom prvoradú pozornosť**. Najprv sme ich oboznámili s cieľmi, zámerom a náplňou nášho experimentálneho pôsobenia v písomnej podobe aj na osobitnom seminári s riešiteľmi projektu, prirodzene, odporučili sme im vybranú odbornú literatúru, tiež sme ich priamo informovali o najnovších poznatkoch v sledovanej oblasti. V spolupráci s vedením škôl sme učiteľom KT ozrejmili a priblížili ich zástoj v podmienkach prirodzeného pedagogického experimentu. Išlo najmä o vstup do tried, vstupné a výstupné meranie a v rámci metodického združenia alebo predmetovej komisie bolo dôležité prijať vo vymedzenom časovom období školského roka 2010/2011 (október – december, na Slovensku i v ČR) do svojho programu to isté učivo ako v ET. Na poznávanie, usmernenie a participačnú účasť učiteľov ET sme v rámci projektu použili celé spektrum ďalších metód a foriem, napr. návštevy škôl, hospitácie, konzultácie, dotazník, rozhovor, participačné pozorovanie vyučovania, supervíziu, interview, fokusovú skupinu, sebareflexiu, poradenstvo, intervenciu, ponuku aktuálnej literatúry a nových zdrojov, burzu nápadov a námetov, štúdium a zbieranie dokumentácie, povzbudenie, výstupný evalvačný seminár, testy, pedagogický denník, portfólio, tvorbu nových metodických materiálov a pod. **Dôležitý bol priebežný priamy ko-**

---

**ordinačný odborný-poradenský kontakt supervízorov a riešiteľov projektu s učiteľmi ET v školách.** Učiteľov ET sme na vstupnom seminári tiež informovali o zistených meraniach z hľadiska jednotlivých sledovaných aspektov v E triedach, v ktorých vyučujú MJL. Takto na začiatku dostali spätnú väzbu najmä v týchto parametroch: úroveň komunikácie a interakcie, stupeň direktivity a indirektivity učiteľa, podiel reči učiteľa a žiakov vo vyučovaní, motivačná štruktúra žiakov k vyučovaniu MJL, úroveň verbálnej tvorivosti žiakov a sociálna klíma v triede. S čiastkovými výsledkami boli napokon učitelia ET oboznámení po skončení experimentálneho pôsobenia PMP MJL na záverečnom seminári. Prichodí nám pripomenúť, že každý učiteľ našej ET sa môže s vývinom sledovaných aspektov aj v budúcnosti podrobne oboznámiť v spolupráci so svojim supervízorom a zodpovednými riešiteľmi projektu, lebo sa nám podarilo získať veľa cenných údajov a materiálov, z ktorých v tejto publikácii využijeme iba niektoré v selektívnom zmysle z hľadiska uceleného diskurzu. Predpokladáme, že v podobe dvoch publikovaných výstupov, a to jednej vedeckej monografie a jednej metodickej príručky, učitelia MJL dostanú k dispozícii aktuálnu ponuku v oblasti rozvíjania pozitívnej motivačnej orientácie svojich žiakov v rámci vyučovania slovenčiny alebo češtiny.

Na tomto mieste vyzdvihneme niektoré vybrané zistenia, ktoré sme získali jednak z cielenej sebareflexie učiteľov ET a supervízorov, jednak fokusovej skupiny na záverečnom seminári v r. 2011. Pozrieme sa najprv na prvú oblasť.

**Učiteľov ET sme nabádali, aby** v období svojho experimentálneho pôsobenia sústavne **pracovali so sebareflexiou** s tým, že na výstupe pôjde o finálnu podobu osobnej spätnej väzby. V tomto zmysle sme im odporučili vybrať si ústnu alebo písomnú formu, napr. naratívne interview, rozhovor, pedagogický denník, portfólio, úvahu, esej, odborný článok, pričom sme im aj ponúkli istú tematickú osnovu, resp. základné okruhy otázok k danej problematike svojho motivačného pôsobenia. Je zaujímavé, že väčšina z týchto učiteľov, konkrétne učiteliek SJL/ČJL (vo vzorke bol iba jeden učiteľ, muž SJL na strednej škole!), si vybrala písomnú formu sebaref-

---

lexie (úvahu, odpovede a pološtruktúrovanú sebareflexiu na predložené otázky) a všetci sa aktívne zúčastnili na fokusovej skupine (dokonca aj z pilotnej školy v ČR). Naše údaje a zistenia sa teda budú opierať najmä o autentické výpovede učiteľov ET v sebareflexii a z fokusovej metódy, a to v spolupráci s riešiteľmi projektu. Na tomto základe môžeme s potešením jednoznačne konštatovať, že všetci učelia aj supervízori sa zhodli na **myšlienke (téze) o kľúčovom postavení učiteľa MJL v motivačnom pôsobení na žiakov vo vyučovaní v škole**. Vyzdvihujú preto osobnosť učiteľa, jeho odbornosť a kompetencie, ľudskosť, empatiu, akceptáciu, ochotu, tvorivosť atď., pričom je veľmi dôležité, že vo svojich vyjadreniach podčiarkujú nevyhnutnosť poznávať reálne schopnosti, potreby a možnosti žiakov v intenciách rozvíjania ich celistvej (integrovanej) osobnosti na báze vyučovania MJL. Vo výpovediach učiteľov ET osobitne oceňujeme hlbšie vniknutie do problematiky učebnej motivácie žiakov vo svojom učebnom predmete, o čom svedčí napr. o i. vyzdvihovanie komplexného pôsobenia, priebežného a prierezového chápania motivovania, rôznorodosti zmysluplnej činnosti vo vyučovaní, ťažiskového miesta textu a komunikačných situácií či komunikácie, hodnotu premyslených úloh, diferencovaných otázok, skupinovej práce, využívaním rôznych zdrojov a médií, individuálneho prístupu, riešením projektov, rozhovoru s deťmi, rodičmi, spoločného podujatia školy, rodiny a širšej verejnosti, využívaním medziložkových a medzipredmetových vzťahov, otvoreného vyučovania, spojenia preberaného učiva s reálnym životom a pod. V sebareflexii sme našli takéto konštatovania: „Účasť na tomto projekte znamená pre mňa posun vpred... Naďalej chcem pokračovať vo svojom snažení... Zistila som, že sa dá ísť oveľa hlbšie do duše dieťaťa a že cez učivo sa dá formovať jeho svet, myšlienky, názory, hodnoty, konanie, vzťahy v triede, vzťahy s vyučujúcim... projekt v mnohom zmenil môj život. Po 20 rokoch praxe sa necítim vôbec vyhorená. Práve naopak... Vďaka projektu som spoznala ďalší rozmer mojej práce – duchovný... Mám v sebe väčšiu vnútornú silu.“

Prirodzene, napriek enormnému úsiliu učiteľa MJL sa efekt v motivačnom pôsobení na žiakov taktiež vôbec nemusí vydať. Aj

---

v našom prípade napr. išlo o jednu triedu matematicky orientovaných a nadaných detí na 2. stupni ZŠ. Títo žiaci majú síce stabilne výborné výsledky vo všetkých učebných predmetoch, teda aj v slovenčine, ale ich motivačná štruktúra k vyučovaniu MJL sa ukázala ako značne nízka, ba podpriemerná. O situácii na výstupe v tejto triede sa môžeme dozvedieť signifikantné informácie a postrehy zo sebareflexie konkrétnej učiteľky SJL. Na ilustráciu problému vyberáme niekoľko myšlienok: „Prevzala som ich (intelektovo nadané deti, pozn. M.L.) v piatom ročníku a začala učiť slovenský jazyk a dejepis. Na prvom rodičovskom združení ma zarazila prosba rodičov, aby som dohliadla na rozvoj matematického talentu žiakov. Mrzelo ma to, že im záleží len na jednostrannom podporovaní matematiky, ale neodradilo... mohli sme pri odovzdávaní vysvedčení skonštatovať, že na hodinách SJL sa nám darilo a dosiahli sme pekné výsledky (už v 7. ročníku, po experimentálnom pôsobení v r. 2010, pozn. M. L.)... Pracovať na písomných úlohách sa im nechcelo a tlačili sme pred sebou úlohy z projektu KEGA. Nevieť, či sa vytratil moje motivačné schopnosti na týchto žiakov, či som ja kládla príliš veľký dôraz na dobré výsledky, či vyplňanie hodnotiacich hárkov každé 4 hodiny sa pre nich stalo fádne, otravné, či množstvo rôznorodého učiva preberaného v krátkom čase nepôsobilo na žiakov demotivačne... som rada, že to máme za sebou... chýbal mi systém práce, čas na upevňovanie vedomostí, nevychádzala som zo záujmov detí, tlačili sme pred sebou test, ktorý nebude známkový. A práve preto k nemu pristupovali žiaci ľahostajne, bez zodpovednosti, veď tam nie je moje meno. A tu som si uvedomila, že sú vypočítaví, že ich v tomto období tlačia rodičia a dobré známky a že moja snaha o kreatívne učenie sa kdesi stráca v osvojovaní si strohých informácií pre dobrú polročnú známku bez citového prežívania hodín, formovania pocitov šťastia a radosti zo získaných vedomostí. Nemôžem tvrdiť, že neboli aj pekné a zaujímavé hodiny...“

Určite má toto vyznanie a svedectvo vysokú výpovednú hodnotu a v mnohom dokresľuje viaceré výsledky v motivačnom pôsobení v rámci PMP MJL, ktoré sme vyššie v tejto kap. priblížili a interpretovali. Jednoznačne totiž potvrdzujú neopakovateľnosť

---

a jedinečnosť istej motivačnej transformácie konkrétneho žiaka alebo triedy v komplexnom zmysle a kontexte. Teda chceme týmto naznačiť, že neexistuje jednoznačná závislosť výchovno-vzdelávacieho pôsobenia na vstupoch a výstupoch ani v experimentálnom vyučovaní tak, ako je to známe v prírodných či fyzikálnych javoch a procesoch (napr. nedávno, v auguste 2011 sme si v médiách prečítali správu, že v blízkosti Košíc urobili vedci experiment o účinnosti protipovodňových opatrení v danej lokalite napúšťaním istého objemu vody do koryta riečky, pričom exaktne merali príslušné parametre na vstupoch a výstupoch, závislosti boli teda jednoznačné a štatisticky podložené). V spoločenských vedách ide o iné závislosti (často nemerateľné), vplyvy a zákonitosti. Tento prístup treba aj v našom výskume rešpektovať, preto na viacerých miestach našej práce zdôrazňujeme kombinovaný typ výskumu s úsilím poodkryť kvalitatívne parametre a korelácie. Ešte nám tu prichodí poznamenať, že na podloží základných pedagogických dokumentov ŠVP (SR, 2008) aj RVP (2007, ČR), tiež nášho prístupu, názoru a presvedčenia, ďalej výsledkov výskumu a osobitne na podklade výpovedí učiteľov ET v sebareflexii (písomnej, ústnej v rámci fokusovej metódy) môžeme konštatovať očakávané rámcové potvrdenie našej 3. hypotézy všeobecného charakteru (H3) o tom, že „nová koncepcia vyučovania SJL v rámci novej školskej reformy mi dáva možnosť vytvoriť motivačné prostredie pre žiakov podľa vlastného výberu.“<sup>25</sup> Prejdime teraz k druhému tematickému okruhu.

Priebežne, ale osobitne v rámci fokusovej skupiny s učiteľmi ET,<sup>26</sup> sme sa usilovali hľadať **odpovede na základné výskumné otázky**, ktoré sme si v projekte stanovili (pozri vyššie v kap. 1.4, časť Vymedzenie problému a základné výskumné otázky, s. 48). O viace-

---

25 Cit. zo sebareflexie jednej učiteľky ET. Konštatovanie podobného charakteru sa objavilo v explicitnom či implicitnom zmysle u všetkých zainteresovaných učiteľov ET a supervízorov, tiež v sebareflexii riaditeľov škôl a v rozhovoroch s vedením školy.

26 Pripomíname, že súčasťou nášho výskumu bol aj prieskum motivačnej štruktúry širšej vzorky učiteľov SJL na Slovensku (155 vyplnených a vrátených dotazníkov s otvorenými otázkami), ktorý uskutočnila spoluriešiteľka B. Murinová. Výsledky tohto prieskumu tu neuvádzame, záujemcov odkazujeme na prácu autorky MURINOVÁ, B.: Program motivačného pôsobenia vo vyučovaní slovenského jazyka. Dizertačná práca. B. Bystrica: FHV UMB, 2011, 6. kap.

---

rých z nich sme sa už zmienili na iných miestach, tu sa v stručnosti ešte vrátíme a vyjadríme k otázke: Prečo patrí SJL ako MJL medzi najmenej obľúbené predmety v škole? Táto otázka patrí totiž k druhej časti našej prvej hypotézy výskumu. Z odpovede bude zrejmé, že prierezoivo zachytáva spektrum širšieho rozsahu problematiky učebnej motivácie vo vyučovaní MJL.

Neobľúbenosť a nízku pozitívnu učebnú motiváciu vo vyučovaní MJL spôsobujú primárne tieto javy a determinanty:<sup>27</sup> nezáživné, málo príťažlivé a náročné učivo, jeho slabé prepojenie s reálnym životom žiaka či s jeho perspektívou, nízka úroveň čitateľskej vyspelosti žiakov a nízke zastúpenie čítania ako kultúrnej činnosti v rámci formálnych aj neformálnych (záujmových aktivít dnešných žiakov), neadekvátne hodnotová orientácia (v rámci toho vzťah a úcta k MJ, jeho hodnota v osobnom a spoločenskom, kultúrnom živote a pod.), priveľa učiva s tým, že absentuje kontinuálne spracovanie a osnovanie základného učiva SJL od predprimárneho vzdelávania až po maturitnú skúšku, chýba delenie tried podobne ako je to vo vyučovaní CJ a výchovách, potom tiež osobnosť učiteľa a príznačne v rámci širšieho kontextu rodina, rodičia a mediálny (často manipulatívny) vplyv. Podľa učiteľov SJL neobľúbenosť učebného predmetu spôsobujú taktiež zlé známky z diktátov, previerok a písomiek (pravopisu a gramatiky) zameraných na aktuálne vedomosti, resp. zručnosti (predimenzovanosť pojmov, termínov, pravidiel), navyše, v slovenčine sú z hľadiska jazyka či pravopisu časté výnimky z pravidiel (i/y, spodobovanie spoluhlások, písanie predložiek, spolu a osobitne, veľkých/malých začiatočných písmen, rytmické krátenie, písanie cudzích slov, tvarov slov, interpunkcia a pod.). Žiaci sa často učia MJL len preto, že je to v rozvrhu hodín a že výsledky, resp. školský výkon v tomto učebnom predmete je rozhodujúci z hľadiska ich školskej alebo profesijnej úspešnosti, pričom nepociťujú zmysluplné prepojenie učiva s ich uplatnením sa v živote. Určite je tu relevantným blokátorom aj súčasná výrazná konzumno-liberálna či materiálna hodnotová orientácia v kontexte

---

27 Nespomíname tu napr. rodové, zdravotné predispozície, poruchy, teda telesné, somatické, fyziologické, mentálne a i ďalšie aspekty.



---

informačno-mediálnej spoločnosti, v ktorej žiaci doslova seizmograficky, resp. „imprintovaním“, imitovaním a observáciou inklinujú skôr ku recepcii – konzumácii hotového obrazu a multimediálneho (virtuálneho) spracovania sveta, ako problém potom vyvstáva určitá námaha, zodpovednosť a vlastné úsilie žiaka pri čítaní, myslení, riešení fixačných a náročných úloh, hľadanií nového, jednoducho, s vyučovaním MJL úzko súvisí problematika istej prevahy ikonosféry a mediosféry nad logosférou v širšom kontexte, čo nemožno nebrať do úvahy ani v relácii s istou neoblúbenosťou a náročnosťou učebného predmetu MJL. Prirodzene, príčin a determinantov je viac, lebo rešpektujeme komplexnosť danej problematiky.

Vcelku sa dá povedať, že aktuálne tu do popredia vystupuje najmä problém zvládnutia čitateľskej a kultúrnej kompetencie žiakov s absenciou spracovania základného učiva z MJL pre všetky stupne vzdelávania v kontinuálnom prepojení v intenciách adekvátnej profilácie absolventa a školy, a to s kvalitným, kompetentným učiteľom MJL ako osobnosťou.

### 1.5.7 Zhrnutie

Motivačné pôsobenie prostredníctvom PMP MJL prinieslo z hľadiska teórie a praxe vyučovania materinského jazyka viaceré relevantné a užitočné zistenia. Náš výskum na prvom mieste odkryl na Slovensku aj v ČR silný potenciál učiteľov MJL kvalitatívneho charakteru, t. j. najmä z hľadiska osobnosti, odbornosti a špecifických kompetencií s ochotou spolupráce na zmysluplnej vedeckovýskumnej činnosti v intenciách rozvíjania svojej profilácie, odbornosti a svojich žiakov i školy. Týmto spôsobom náš výskum jednoznačne poukazuje na potrebu konkrétne skúmať osobnosť učiteľa slovenského jazyka a literatúry (SJL/MJL) v podmienkach reálnej pedagogickej praxe, a to v úzkej spolupráci s ním.<sup>28</sup>

---

28 O týchto otázkach sme písali na inom mieste (pozri Ligoš, 1979, 2001). Z inšpiratívnych podnetov v uvedenom zmysle a v širšom kontexte tu poukazujeme na práce M. Zelinu, P. Gavoru alebo osobitne na príspevok T. Janíka s názvom *Akční výzkum jako cesta ke*

---

I keď sa v E skupine oproti K skupine žiakov v období experimentu celkove neudiali v ich motivačnej štruktúre štatisticky významné zmeny, predsa **evidentne nastal výraznejší pozitívny posun v učebnej motivácii žiakov v ET**. V tomto zmysle je signifikantný poznatok o diferencovanej transformácii učebnej motivácie žiakov vo vyučovaní MJL na ontogenetickom a rodovom pozadí s príznačnou dynamikou, komplexnosťou a neopakovateľnosťou či jedinečnosťou genézy motivačného procesu u každého žiaka alebo školskej triedy v konkrétnom socio-kultúrnom kontexte. Potvrdila sa nám najsilnejšia vnútorná poznávacia motivácia v primárnom vzdelávaní a do popredia vystúpil istý zlom smerom dolu i k značnému rozptylu na 2. stupni ZŠ, pričom dievčatá tendenčne vo všetkých parametroch dosiahli lepšie výsledky ako chlapci. Nízky vzostup pozitívnej motivácie v ET na 2. a 3. stupni vzdelávania si možno vysvetliť o. i. jednak krátkym časovým rozpätím špecifického pôsobenia a jednak špecifikami vývinového stupňa žiakov v sekundárnom vzdelávaní. Naš sondážny výskum však poodhalil závažný fakt o istej iniciácii alebo stimulácii vnútorného kvalitatívneho transformačného motivačného mechanizmu u žiakov staršieho školského veku, čo sme doložili pozitívnymi a štatisticky významnými koreláciami medzi učebnou motiváciou žiakov a ich školským výkonom (pričom žiaci nedeclarovali vyššiu výkonovú motiváciu), osobitne sa tento rozmer ukázal v sebahodnotení žiakov ET a taktiež vo verbálnej tvorivosti žiakov (fluencii, čiastočne v originalite a flexibilitate), v úrovni komunikácie a interakcie vo vyučovaní, napokon čiastočne aj v sledovaných parametroch sociálnej klímy v triedach. **Závažný je teda rozmer iniciácie a aktivizácie vnútorných motivačných síl žiaka na pozadí vyučovania MJL, ktoré tvoria bázu na zapojenie a rozvíjanie ďalších sledovaných sfér osobnosti žiaka (školský výkon, verbálna tvorivosť, úroveň komunikácie a sociálnych vzťahov, atmosféry, klímy v triede vo vyučovaní a pod.)**. Jednoducho to možno vystihnúť vzťahom, že stimuláciou afektívno-vôľovej stránky osobnosti žiaka (srdca, citov

---

*zkvalitňování pedagogické praxe*. In MAŇÁK, J. – ŠVEC, VL.: *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno, 2004, s. 51 – 68.

---

a vôle) sa adekvátnym spôsobom kvalitatívne a interakčne menia aj jeho poznávacie funkcie, školské výsledky a správanie sa v učebnej činnosti a vo vyučovaní v rámci vzťahov v školskej triede. Alebo inak: **Náš rámcový PMP potvrdil zmysluplnosť akceptácie úsilia o optimálne prepojenie najmä kognitívneho, emocionálneho, afektívneho a sociálno-kultúrneho vývinu žiaka vo vyučovaní MJL.** Predpokladáme, že pri dlhodobom pôsobení prostredníctvom PMP MJL by sa markantne, resp. štatisticky významne v kvalitatívnom a pozitívnom zmysle menila aj relatívne stabilná motivačná štruktúra žiakov. Ako sme v tejto kapitole uviedli, vcelku sa nám potvrdila účinnosť motivačného pôsobenia PMP MJL v kontexte novej školskej reformy v istom konkrétnom stredoeurópskom vzdelávacom priestore a súčasne nám výskum ponúkol ďalšie nové témy na bádanie v oblasti vyučovania MJL v intenciách komplexného a vyváženého rozvíjania osobnosti žiaka.

## Literatúra:

- ČAVOJOVÁ, V. 2005. Vybrané aspekty tvorivosti v mladšom školskom veku a ich vzťah k verbálnej inteligencii. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 40, 2005, č. 1, s. 69 – 76. ISSN: 055-5574.
- ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, V. 1998. *Čeština a její vyučování. Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6.
- ČECHOVÁ, M. 1998. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998. ISBN 80-85866-32-3.
- DOLNÍK, J. 2000. *Súčasná slovenčina a jej používatelia*. Bratislava: Stimul, 2000. 215 s. ISBN 80-88982-36-7.
- DOLNÍK, J. – MLACEK, J. – ŽIGO, P. 2003. *Princípy jazyka*. Bratislava: Stimul, 2003. ISBN 80-88982-62-6.
- DOLNÍK, J. 2007. *Súčasná spisovná slovenčina a jej problémy*. Bratislava: Stimul, 2007. ISBN 978-80-89236-26-8.
- DOLNÍK, J. 2010. *Jazyk, človek, kultúra*. Bratislava: Kalligram, 2010. ISBN 978-80-8101-377-5.
- DOLNÍK, J. 2010. *Teória spisovného jazyka so zreteľom na spisovnú slovenčinu*. Bratislava: Veda SAV, 2010. ISBN 978-80-224-1119-6.
- DRLÍKOVÁ, E. a kol. 1992. *Učiteľská psychológia*. Bratislava: SPN 1992. ISBN 80-08-00433-9.

- 
- DVOŘÁK, K. 2009. *Nová maturita zo slovenského jazyka a literatúry*. Bratislava: Aktuel, 2009. ISBN 978-80-89153-63-3.
- DVOŘÁK, K. 2009. *Čítanka pre 1. ročník gymnázií a stredných odborných škôl*. Harnec: VKÚ, a. s., 2009. ISBN 978-80-8042-573-9.
- FRANKL, V., E. 2011. *Hľadanie zmyslu života*. Bratislava: Easton Group, a.s., 2011. ISBN 978-80-8109-159-9.
- GADAMER, H. G. 1999. *Človek a řeč. Výběr textů*. Praha: Oikoymenh, 1999. ISBN 80-86005-76-3.
- GAVORA, P. 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GAVORA, P. 2007. *Spriveodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: UK, 2007. ISBN 978-80-223-2317-8.
- GAVORA, P. a kol. 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, 2008. 193 s. ISBN 978-80-89132-57-7.
- GAVORA, P. 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: UK, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.
- GRÁC, J. 2009. *Kapitoly edukačnej psychológie. Teória a aplikácie*. Trnava: TU, 2009. ISBN 978-80-8082-234-7.
- GREGOROVÁ, I., LAPITKA, M. 2009. *Literatúra pre 1. ročník gymnázií a stredných odborných škôl*. Bratislava: SPN, 2009. ISBN 978-80-10-01780-5.
- HAGÉGE, C. 1998. *Človek a řeč*. Praha: UK, 1998. 311 s. ISBN 80-7184-331-8.
- HANUS, L. 1997. *Človek a kultura*. 1. vyd. Bratislava: Lúč, 1997. 311 s. ISBN 80-7114-180-1.
- HALAMA, P., ADAMOVÁ, L., HATOKOVÁ, M., STRÍŽENEC, M. 2006. *Religiozita, spiritualita a osobnosť*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2006. ISBN 80-88910-22-6. Dostupné na: [http://www.psychologia.sav.sk/upload/Halama-Adamovova-Hatokova-Strizenec\\_Spiritualita\\_a\\_osobnost.pdf](http://www.psychologia.sav.sk/upload/Halama-Adamovova-Hatokova-Strizenec_Spiritualita_a_osobnost.pdf).
- HAUSENBLAS, O. 1993. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Zbuzany: Vlastné vydanie, dotlač 1993.
- HEVIER, D. 2011. Prvý september so začiatkom 5. 9. In *Sme*, 19, č. 203, 2. sept., 2011, s. 14.
- HOMOLA, M. 1972. *Motivace lidského chování*. Praha: SPN, 1972.
- HRABAL, V. ml. – MAN, F. – PAVELKOVÁ. 1984. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1984.
- HRUBANIČOVÁ, I. 2011. O našich dorozumievacích neschopnostiach. In *Sme*, 18. 2. 2011, s. 13.
- HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris, 2004. ISBN 80-89018-77-7.
- HVOZDÍK J. 1985. Podiel školskej psychológie na rozvíjaní žiakovej osobnosti a zefektívňovaní pedagogického procesu socialistickej školy. In *Jednotná škola*, 37, 1985a, č. 10, s. 925 – 946.
- HVOZDÍK J. 1985. *Procesy motivácie a regulácie v rozvoji osobnosti žiaka socialistickej školy*. Záverečná správa o výsledkoch riešenia hlavnej úlohy Jednotného rezortného plánu výskumu MŠ ČSR a MŠ SR RŠ – 11 – 02 za 7. päťročnicu (1981-1985). Košice 1985b.

- 
- HVOZDÍK, J. 1986. *Základy školskej psychológie*. Bratislava: SPN, 1986.
- HVOZDÍK, J. 1994. *Motivácia a regulácia v osobnosti žiaka*. 1. vyd. Prešov: FF UPJŠ, 1994. 195 s. ISBN 80-08-00376-6.
- IHNÁTKOVÁ, N. 2010/2011. O vyučovaní literatúry. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 57, 2010/11, č. 3 – 4, s. 109 – 110. ISSN 1335-2040.
- JANOUSEK, J. 2007. *Verbální komunikace a lidská psychika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1594-0.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. 2009. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- Kol. autorov 2007. *Návrh kurikulárnej transformácie predmetu slovenský jazyk a literatúra*. Bratislava: ŠPÚ, 2007. ISBN 978-80-89225-29-3.
- Kol. autorov 2011. *Využitie informačných a komunikačných technológií v predmete: Slovenský jazyk a literatúra pre základné školy*. Košice: Elfa, 2011. ISBN 978-80-8086-159-9.
- Kol. autorov. 2011. *Využitie informačných a komunikačných technológií v predmete: Slovenský jazyk a literatúra pre stredné školy*. Košice: Elfa, 2011. ISBN 978-80-8086-150-6.
- KOŘENSKÝ, J. 2004. *Člověk – řeč – poznání*. UP: Olomouc, 2004. ISBN 80-244-0791-4.
- KRAJČOVIČOVÁ, J. a kol. 2009. *Slovenský jazyk pre 5. ročník základných škôl*. Bratislava: SPN, 2009 ISBN 978-80-10-01787-4.
- KRAJČOVIČOVÁ, J., KESSELOVÁ, J. 2010. *Slovenský jazyk pre 7. ročník základných škôl*. Bratislava: SPN, 2010. ISBN 978-80-10-01840-6.
- KRÁL, Á. 2006. Zvuková stránka súčasnej slovenskej publicistiky. In VAŇKO, J. – KRÁL, Á. – KRALČÁK, L. *Jazyk a štýl súčasnej slovenskej publicistiky*. Nitra, FF UKF, 2006, s. 71 – 120. ISBN 80-8050-957-3.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2004. *Pozitívny psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-835-X.
- LANGE, G. – NEUMANN, K. – ZIESENIS, W. 1994. *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Band. 1. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Göppingen: Verlag Hohengehren GmbH, 1994. 444 S. ISBN 3-87116-476-3.
- LIGOŠ, M. 1979. *K motivácii vo vyučovaní gramatiky slovenského jazyka*. Rkp. dizertačnej práce. Trnava: PdF UK, 1979. 256 s.
- LIGOŠ, M. 1987. Učítelia o motivácii. In Zb. *Pedagogickej fakulty v B. Bystrici. Spoločenské vedy* 8. Red. J. Findra. 1. vyd. Bratislava, SPN 1987, s. 91-105.
- LIGOŠ, M. 1989. *Základné prostriedky motivačného pôsobenia vo vyučovaní slovenského jazyka v základnej škole*. Záverečná správa výskumnej úlohy RŠ-IV-03-3/13.2. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, 1989. 47 s.
- LIGOŠ, M. 1999. *Možnosti rozvíjania vnútorných dynamických síl osobnosti žiaka vo vyučovaní slovenského jazyka*. Ružomberok: KPF ŽU, 1999. 166 s. ISBN 80-7100-579-7.
- LIGOŠ, M. 2001. *Die Entfaltung der Schülerpersönlichkeit im Muttersprachenunterricht mit besonderer Rücksicht auf die motivierenden und geistlichen Dimensionen*. Prednáška. FF Universität Passau, 2001. 25 s.

- 
- LIGOŠ, M. 2001. Rezervy v teréne. In *Disputationes scientificae Universitatis catholicae in Ružomberok*, 1, 2001, č. 3, s. 41 – 51. ISSN 1335-9185.
- LIGOŠ, M. 2001/2002. Motivácia žiakov vo vyučovaní slovenského a nemeckého jazyka. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 48, 2001/2002, č. 3 – 4, s. 65 – 83. ISSN 1335-2040.
- LIGOŠ, M. 2003. *Motivačné a duchovné rozmery vyučovania slovenského jazyka*. Ružomberok: FF KU, 2003. 111 s. ISBN 80-89039-16-2.
- LIGOŠ, M. 2006. Úlohy vo vyučovaní slovenského jazyka. In *Studia Slovaca*. Ved. redaktor a zostavovateľ L. Kováčik. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2006, s. 118 – 129. ISBN 80-8083-350-8.
- LIGOŠ, M. 2008. Žiak v prieniku materinského jazyka. In *Jazyk a literatúra v škole – zážitok a poznanie*. Ed. J. Kesselová. Zborník z medzinárodnej konferencie. Prešov: FHPV PU, 2008, s. 76 – 84. ISBN 978-80-8068-788-5.
- LIGOŠ, M. 2008. Slovenčina v kontexte nových výzev. In *Inovácie vo vyučovaní jazyka a literatúry*. Zost. (eds.) L. Liptáková, M. Klimovič. Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2008, s. 43 – 57. ISBN 978-80-8068-795-3.
- LIGOŠ, M. 2008. Človek v prieniku materinského jazyka ako východisko nového chápania jazykoveho a literárneho vzdelávania. In *Disputationes scientificae Universitatis catholicae in Ružomberok*. 2000-. Roč. 8, 2008, č. 4, s. 144 – 163. ISSN 1335-9185.
- LIGOŠ, M. 2008/09. Ako pomôcť úspešnosti novej koncepcie SJL. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 55, 2008/09, č. 1 – 2, s. 2 – 11.
- LIGOŠ, M. 2009. *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry*. Ružomberok: FF KU, 2009a, s. 78 – 102. ISBN 978-8084-429-5.
- LIGOŠ, M. 2009. *Základy jazykového a literárneho vzdelávania II. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry*. Ružomberok: FF KU, 2009b, s. 98 – 106. ISBN 978-80-8084-430-1.
- LIGOŠ, M. 2010/11. V reforme treba pokračovať. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 57, 2010/11, č. 5 – 6, s. 138 – 152. ISSN 1335-2040.
- LOKŠOVÁ, I. 1996/97. Program na rozvíjanie tvorivosti žiakov vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 43, 1996/97, marec/apríl, s. 206 – 216.
- LOMENČÍK, J. 2010/11. Martin Kukučín v reflexii základného a stredoškolského vzdelávania. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 57, 2010/11, č. 1 – 2, s. 33 – 39.
- MADSEN, K. B. 1972. *Teorie motivace*. Praha: Akademie NČSAV, 1972.
- MAGÁLOVÁ, G. 2010/11. Hodina literatúry – hodina hľadania odpovedí. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 57, 2010/11, č. 3 – 4, s. 127 – 128. ISSN 1335-2040.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (ed.) 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
- MURINOVÁ, B. 2011. *Program motivačného pôsobenia vo vyučovaní slovenského jazyka*. [Dizertačná práca]. Banská Bystrica: FHV UMB, 2011. 156 s.
- NÁKONEČNÝ, M. 2009. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.

- 
- ODALOŠ, P. 2002. *Dynamika špecifických sfér komunikácie*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2002. 160 s. ISBN 80-8055-631-8.
- ONDRUŠ, Š., SABOL, J. 1987. *Úvod do štúdia jazykov*. 3. vyd. Bratislava: SPN, 1987. 344 s.
- ORGOŇOVÁ, O., DOLNÍK, J. 2010. *Používanie jazyka*. Bratislava: FF UK, 2010. ISBN 978-80-223-2925-5.
- PALEŇČAROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J. 2003. *Učíme slovenčinu komunikáčne a zážitkovo*. Bratislava: SPN, 2003. ISBN 80-10-00328-X.
- PATRÁŠ, V. 2009. *Sociolingvistické aspekty elektronicky podmienenej komunikácie*. Karviná: SU v Opavě, 2009. ISBN 978-80-7248-522-2.
- PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: Iris, 2000, ISBN 80-89018-05-X.
- PETLÁK, E. 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006. ISBN 80-89018-97-1.
- PRŮCHA, J. 2007. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-280-5.
- Publikačná činnosť*. Ústav experimentálnej psychológie SAV. Dostupné na: [www.psychologia.sav.sk/publ.htm](http://www.psychologia.sav.sk/publ.htm).
- Rámcový vzdelávací program pro základní vzdělávání*, VÚP Praha, 2007, Časť C, s. 19 [www.vúpa.cz](http://www.vúpa.cz)
- QUIST, M. 2001. *Konštrukcia človeka*. Preložil M. Sagan. Bratislava: Lúč, 2001. ISBN 80-7114-330-8.
- RIEBEL, A. 2010. Noch immer fixiert auf Pisa. In *Die Tagespost*, r. 63, č. 145, 7.12.2010, s. 1.
- ŘÍČAN, P. 1972. *Psychologie osobnosti*. Praha: Orbis, 1972.
- ŘÍČAN, P. 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.
- SABOL, J. 2001. Semiotický ráz obraznosti podobenstva. In *Studia Philologica Annus VIII. Text a kontext v náboženskej komunikácii*. Zb. Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity. Prešov: PU, 2001, s. 10 – 14. ISBN 80-8068-035-3.
- SCHNEIDER, F. 1940. *Unterrichten und Erziehen als Beruf*. Köln, Verlaganstalt Benziger & Co. AG 1940. 304 S.
- SCHULZ von Thun, F. 2005. *Jak spolu komunikujeme?* Praha: GRADA, 2005. ISBN 80-247-0832-9.
- SCHWARZOVÁ, M. 2009. *Úvod do kognitívni lingvistiky*. Praha: Dauphin, 2009. ISBN 978-80-7272-155-9.
- SEIBERT, N. und kol. 1994. *Humor und Freude in der Schule*. Donauwörth: Auer, 1994. ISBN 3-403-02036-3.
- Sväté písmo*. 1996. Trnava: SSV, 1996. 2623 s. ISBN 80-7162-152-8, ISBN 0-86516-335-9.
- SVOBODOVÁ, J. 2000. *Jazyková špecifika školské komunikace a výuka materštiny*. *Spisy Ostravské univerzity*. 133/2000. Ostrava: Pedagogická fakulta, 2000. 168 s. ISBN 80-7042-175-4.
- SYNEK, B. 2010/11. Vyučovanie sa skončilo, zabudnite! In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 57, 2010/11, č. 3 – 4, s. 102 – 108. ISSN 1335-2040.

- 
- ŠEBESTA, K. 2005. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: UK Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0948-7.
- ŠIMONOVÁ, B. – BAČÍKOVÁ, D. – JANÁKOVÁ, L. 1997. *Slovenčina na prvom stupni ZŠ netradične. Čítanie a literárna výchova*. Metodická príručka. Banská Bystrica: PdF UMB, 1997. ISBN 80-8055-074-3.
- ŠVEC, Š.: 1993. Konceptia humanistickej orientovanej výučby. In *Pedagogická revue*, 46, 1993, č. 1 – 2, s. 2. – 15.
- Štátny vzdelávací program. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/sections/view/vzdelavacie-programy/statny-vzdelavaci-program-skol>.
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2008. ISBN 978-80-8078-198-9.
- TUREK, I. 2009. *Kvalita vzdelávania*. Bratislava: Iura Edition, 2009. ISBN 978-80-8078-243-6.
- TUREK, I. 2010. K aktuálnym otázkam didaktiky na základných a stredných školách. In *Didaktika, Iura Editon*, 2010, november – december, s. 13 – 18. ISSN 1338-2845.
- VESELSKÝ, M.: 2010. *Motivácia žiakov učiť sa. Teória a prax*. Bratislava: UK, 2010. ISBN 978-80-223-2820-3.
- VRÁNA, K. 1996. *Dialogický personalizmus*. Praha: Zvon, 1996.
- VYBÍRAL, Z. 2005. *Psychologie komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-4.
- WILKOVÁ, S. 2011. Režiséra Havla herci počúvali. In *Sme*, 19.2.2011, s. 1.
- WINSTON, R. (Ed.). 2005. *Človek*. Bratislava: Ikar, 2005. ISBN 80-551-1062-X.
- Zákon o výchove a vzdelávaní č. 245/2009 Z.z.*  
Dostupné na: [http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/245\\_2008.pdf](http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/245_2008.pdf).
- ZASEPA, T., OLEKŠÁK, P. 2006. *Internet a globalizácia. Antropologické aspekty*. Ružomberok: FF KU, 2006. ISBN 80-8084-092-X.
- ZASEPA, T. – OLEKŠÁK, P. – RONČÁKOVÁ, T. 2010. *Človek, slovo a obraz v médiách*. Ružomberok: Verbum, 2010. ISBN 978-80-8084-641-1.
- ZELINA, M. 1989. *Aktivizácia a motivácia žiakov vo vyučovaní*. Bratislava: KPÚ, 1989. ISBN 80-85183-09-1.
- ZELINA, M. 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 1. vyd. Bratislava: Iris, 1994. ISBN 80-967013-4-7.
- ZELINA, M. 1997. *Tvorivý učiteľ. Osobnosť a práca učiteľa v systéme tvorivo-humanistickej výchovy*. Bratislava: MC, 1997. ISBN 80-7164-192-8.
- ZELINA, M. 1999. *Rozvíjanie tvorivosti žiakov v slovenskom jazyku*. B. Bystrica: MC, 1999. 39 s. ISBN 80-8041-257-X.
- ZEMAN, M. a kol. 1986. *Rozumět literatuře*. Praha: SPN, 1986.



---

## 2. časť

### **Vybrané aspekty rozvíjania motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny**

#### **2.1 Motivačné aspekty v intenciách novej školskej reformy (B. Murinová)**

Vzdelávací systém podlieha rôznym zmenám, ktorých cieľom je prispieť k zvyšovaniu kvality školstva a tak pripravovať žiaka na úspešný život v spoločnosti. Hľadajú sa nové postupy, programy, formy, metódy i prostriedky rozvíjajúce kognitívnu i komunikatívnu stránku všetkých členov zapojených do výchovno-vzdelávacieho procesu. V súčasnosti možno zaznamenať zmeny v tradičnej koncepcii vyučovania. Do popredia vystupujú rôzne alternatívne školské koncepcie, programy, metódy a postupy pôsobiace na kognitívnu a afektívnu stránku žiaka za účelom, aby sa z neho komplexne stávala plnohodnotná osobnosť, ktorá dokáže vedomosti a zručnosti nadobudnuté v škole použiť v súkromnom živote a neskôr i v pracovnom zaradení. V nasledujúcej časti uvádzame zistenia, týkajúce sa motivácie v PMP SJL, u žiakov výskumných súborov 3. a 7. ročníkov ZŠ.

---

### 2.1.1 Interakcia a komunikácia v procese rozvíjania komunikatívnych kompetencií

Školský dialóg je sprevádzaný množstvom rozmanitých a neopakovateľných interakcií v procese rozvíjania kognitívnej i komunikatívnej sféry osobnosti žiaka. V úspešnej škole „interakcia učiteľ – žiak je založená na otvorenosti, dôvere, vzájomnej akceptácii, empatii, úcte“ (Zelina, 2010, s. 223).

Dôležitým manažérom v tomto procese sa stáva učiteľ, ktorý svojím pôsobením relevantne prispieva k rozvíjaniu zručnosti žiakov používať jazyk, reč a komunikáciu nielen v školskom prostredí, ale aj v iných situáciách, týkajúcich sa bežného života. Komunikácia na hodinách je efektívna najmä vtedy, ak sú v edukačnom procese vytvorené podmienky, ktoré žiakov stimulujú k tejto činnosti. Často bývajú sprevádzané prijatím, akceptáciou, dôverou, empatiou, pochvalou, odmenou, poskytnutím možnosti klásť otázky, vyjadriť svoj názor a celkovo dobrou klímou vo vyučovaní tak zo strany učiteľa ako aj žiakov. „Jedným z predpokladov dobrého vzťahu a komunikácie medzi učiteľom a žiakom – žiakmi je dôvera. Dôvera sa posilní vtedy, keď je učiteľ taktný, diskretný, keď informácie nezneužije, naopak, využije ich, aby žiaka viac spoznal a pomohol mu v jeho raste“ (Šarníková, 2010, s. 253).

Súčasná koncepcia vyučovania materinského vychádza z komunikatívno-poznávacieho princípu. Najväčší akcent sa kladie na vlastnú tvorbu jazykových prejavov, schopnosť interpretovať a hodnotiť text, prácu s informáciami, čitateľskú gramotnosť, schopnosť argumentovať a pod. (ŠVP ISCED 1, 2008, s. 11 – 12).

V rámci nášho výskumu sme sa zamerali aj na zisťovanie úrovne komunikácie v triedach, ktorá zohráva významnú úlohu v motivačnom programe. Výskumným nástrojom na zisťovanie tejto veličiny bol *Flandersov pozorovací systém v modifikovanej podobe*. Prostredníctvom tohto systému možno zistiť proporciu priameho a nepriameho pôsobenia – vplyvu učiteľa, teda štýl jeho výučby – direktívny/nedirektívny, zastúpenie učiteľovej reči na hodinách, jeho

---

komunikáciu a interakciu v triede, proporciu reči žiaka a proporciu vysvetľovania učiteľa (porov. Gavora, 2008, s. 247).

Z hľadiska výskumu úrovne komunikácie nás zaujímali predovšetkým tri aspekty, a to *index komunikácie a interakcie, index direktivity a proporcia učiteľovej reči*. V našom výskume v rámci Flandersovho systému sme použili *prirodzené kódovanie*. Teda záznam sme nerealizovali v časových intervaloch každé 3 sekundy, ale vždy na začiatku každej pozorovanej kategórie. Na záznam nám poslúžila tabuľka zjednodušeného Flandersovho systému so siedmimi pozorovanými kategóriami s názvom *Záznamový hárok pozorovacích kategórií* (Tabuľka č. 1). Vysvetlivky k jednotlivým znakom tabuľky:

- 1 /A/ – *acceptation* – učiteľ akceptuje žiakove city a myšlienky žiaka alebo ich rozvíja (akceptácia, empatia, odmeny, pochvaly, povzbudenie žiakov),
- 2 /Q/ – *questions* – učiteľ kladie otázky,
- 3 /T/ – *talking* – učiteľ vysvetľuje, dáva pokyny alebo príkazy (okrem otázok pre žiakov),
- 4 /R/ – *rejection* – odmietanie, trestanie, kritizovanie žiakov, presadzovanie vlastnej autority,
- 5 /Ip/ – *inquire* – žiak položí otázku, je iniciatívny,
- 6 /Ap/ – *answer* – žiak odpovedá,
- 7 /0/ – *nula* – ticho v triede, tichá práca, nič sa nedeje, pauzy, nezrozumiteľná komunikácia, šum, zmätok.

Kategórie 1 – 2 sa týkajú *nepriameho pôsobenia /vplyvu/ učiteľa*. Výhodou týchto kategórií je zvýšenie žiakovej voľnosti, iniciatívy a celkový prínos lepších vyučovacích výsledkov.

Kategórie 3 – 4 predstavujú *priame pôsobenie /vplyv/ učiteľa*. V týchto kategóriách dochádza k redukcii žiakovej voľnosti a spon-tánnosti s horšími vyučovacími výsledkami.

Na overenie a presnosť záznamov z priameho pozorovania sme použili aj auditívny záznam. Výpočet indexu komunikácie a interakcie k/i prináša istý posun vo Flandersovej metóde pozorovania komunikácie v triede. Túto veličinu sme skúmali na základe nového vzorca, utvoreného vedúcim riešiteľom projektu – M. Ligošom:

$$k/i = \frac{A + Q + Ip}{T + R + Ap}$$

Na výpočet indexu direktivity sme použili vzorec:

$$i/d = \frac{A + Q}{T + R}$$

Na výpočet proporcie učiteľovej reči sme použili vzorec:

$$ur = \frac{A + Q + T + R}{A + Q + T + R + Ip + Ap}$$

	1 /A/	2 /Q/	3 /T/	4 /R/	5 /Ip/	6 /Ap/	7 /0/	suma
1 /A/								
2 /Q/								
3 /T/								
4 /R/								
5 /Ip/								
6 /Ap/								
7 /0/								

Tabuľka č. 1: Záznamový hárok pozorovacích kategórií

## Vstupné a výstupné merania žiakov 1. st. ZŠ (Tabuľka č. 2)

Výskumnú vzorku žiakov 1. st. ZŠ (koniec 2. roč. a zač. 3. roč. ZŠ) tvorilo celkovo 71 žiakov, z toho 30 žiakov dvoch experimentálnych tried a 41 žiakov dvoch kontrolných tried. Základom pri výskume direktivity/nedirektivity v rámci pozorovania komunikácie v triede bolo pre nás Flandersovo tvrdenie, že nedirektívni učitelia dosahujú hodnotu indexu direktivity  $i/d$  nad 1,0, direktívni hodnotu menšiu ako 1,0, pričom najdirektívnejší z nich hodnoty od 0,0 až 0,46 (porov. Amidon, Hough, 1967. In Turek, 2008, s. 482). Vo vstupnom meraní sme pozorovali dve vyučovacie hodiny SJL a urobili z nich priemer. Vo výstupnom meraní sme pozorovali v každej triede jednu vyučovaciu hodinu.

Lokalita	meranie	k/i	i/d	ur
Mesto stredné Slovensko experimentálna trieda MR1E	vstup	0,72	1,34	0,54
	výstup	0,99	2,02	0,59

<b>Mesto stredné Slovensko kontrolná trieda MR1K</b>	vstup	0,62	0,77	0,52
	výstup	0,73	0,98	0,62
<b>Vidiek stredné Slovensko experimentálna trieda VLO1E</b>	vstup	0,78	1,50	0,64
	výstup	0,94	1,91	0,64
<b>Vidiek stredné Slovensko kontrolná trieda VLL1K</b>	vstup	0,95	1,99	0,50
	výstup	1,06	2,08	0,61
<b>Experimentálne triedy – priemer</b>	vstup	0,75	1,42	0,59
	výstup	0,97	1,97	0,62
<b>Kontrolné triedy – priemer</b>	vstup	0,79	1,38	0,51
	výstup	0,90	1,53	0,62

Tabuľka č. 2: Výsledky meraní úrovne komunikácie v triede – 1. st. ZŠ

Pri pozorovaní komunikácie vo výskumnom súbore žiakov 1. stupňa ZŠ došlo k posunu úrovne komunikácie od vstupného merania. Ak berieme do úvahy samostatne experimentálne a kontrolné triedy, tak vidíme, že v experimentálnych triedach vo výstupnom meraní vzrástol index komunikácie a interakcie o hodnotu 0,22. Výrazne vystúpila aj hodnota indexu direktivity o 0,55, ktorá je ukazovateľom, že nastal posun v prospech komunikácie žiaka. Proporcía učiteľovej reči vzrástla od vstupného merania iba o nepatrnú hodnotu 0,03.

V kontrolných triedach došlo tiež k posunu v prospech komunikácie žiaka. Index komunikácie a interakcie sa od vstupného merania zvýšil o 0,11, index direktivity o hodnotu 0,15 a proporcía učiteľovej reči sa zvýšila až o 0,11, teda učiteľova reč v porovnaní so vstupným meraním predstavuje vyššiu hodnotu ako v experimentálnych triedach. To nasvedčuje pretrvávajúcemu chápaniu dominancie učiteľovej reči v edukačnom procese.

Z vlastného priameho pozorovania (supervízie) môžeme konštatovať, že učitelia v experimentálnych triedach na 1. stupni ZŠ často využívali vo vyučovaní problémové metódy, prácu v skupinách a viedli žiakov k aktívnemu počúvaniu a hodnoteniu sa navzájom. Pri práci v skupinách často realizovali hodnotenie žiakov formou bodov, ktoré viedlo k pochvale a povzbudeniu a nakoniec aj k celkovej výslednej známke v závere hodiny slovenského jazy-

---

ka. Ak sa prejavil nejaký negatívny jav v komunikácii (neúcta, hádka, hrubý výraz, nepočúvanie), boli celej skupine stiahnuté získané body. Žiaci nemali problém priznať si, za čo im boli stiahnuté body a vysvetliť, prečo došlo v ich v komunikácii k takýmto javom a porovnávali to s bežným životom. Uvádali rôzne príklady, keď si ľudia neporozumejú, aj keď rozprávajú rovnakým materinským jazykom. Potešilo nás, že učiteľ dal priestor vyjadriť svoje pocity, túžby a názory žiakom a zároveň ich viedol k vzájomnej úcte a k rešpektovaniu v rámci komunikácie.

Na vyjadrenie úcty k slovu mali vhodne zvolený aj textový materiál – báseň, ktorý následne rozoberali na predmete tvorivé čítanie. U týchto detí na 1. stupni sme si všimli sklon k súťaživosti, k rôznym činnostiam, k spevu, recitácii, ale hlavne k dramatizácii. Samy dokázali dotvárať prostredníctvom bábok príbehy, ktorých začiatky im boli známe. Pri bábkovom divadle obľúbenou činnosťou detí bolo využívanie literárnych hádaniek z textov, ktoré už prebrali počas školského roka. Výrazným motivačným prostriedkom bola pre ne známka, súťaživosť, pochvala a radosť ich učiteľky. Pri porovnaní rozmiestnenia žiakov v dvoch sledovaných experimentálnych triedach sme si všimli, že v experimentálnej triede v mestskej škole sa hodina uskutočňovala najmä v priestore za lavicami – na koberci v kruhu. Sedenie v laviciach bolo typické iba pri písomných činnostiach. To viedlo žiakov k väčšej spontánosti v komunikácii ako v klasickom rozmiestnení žiakov v laviciach. V dedinskej experimentálnej triede bolo rozmiestnenie žiakov stále v laviciach, ale často pracovali v skupinách a chodievali k tabuli. Aj títo žiaci mali chuť rozprávať, aj keď hlavným usmerňovateľom ich komunikácie bola často učiteľka.

### **Vstupné a výstupné merania žiakov 2. st. ZŠ (Tabuľka č. 3)**

Výskumný súbor žiakov 2. st. ZŠ (koniec 6. roč. a zač. 7. roč. ZŠ) tvorilo celkovo 110 žiakov, z toho 48 žiakov troch experimentálnych tried a 62 žiakov troch kontrolných tried. Aj v tomto súbore sme vychádzali z Flandersovho systému pozorovania komunikácie

formou prirodzeného kódovania. Pri vstupnom meraní sme vo všetkých experimentálnych a kontrolných triedach formou participačného pozorovania komunikácie, spojeného s auditívnou nahrávkou urobili rozborov dvoch hodín slovenského jazyka a literatúry. Pri analýze výsledkov týchto dvoch hodín sme použili aritmetický priemer a vzorce na výpočet indexu komunikácie a interakcie v triede, na zistenie direktivity a nedirektivity štýlu učiteľa a vzorec na výpočet proporcie učiteľovej reči vo vzťahu k reči žiakov. Pri výstupnom meraní sme vo všetkých triedach urobili analýzu komunikácie jednej hodiny slovenského jazyka a literatúry.

Lokalita	meranie	k/i	i/d	ur
Mesto stredné Slovensko experimentálna trieda MR2E	vstup	0,71	0,87	0,56
	výstup	1,66	3,82	0,52
Mesto stredné Slovensko kontrolná trieda MR2K	vstup	0,62	0,93	0,56
	výstup	0,42	0,61	0,51
Vidiek stredné Slovensko experimentálna trieda VLL2E	vstup	0,62	1,01	0,59
	výstup	1,64	1,65	0,54
Vidiek stredné Slovensko kontrolná trieda VLL2K	vstup	0,52	0,79	0,68
	výstup	0,38	0,52	0,52
Mesto západné Slovensko experimentálna trieda MT2E	vstup	0,80	1,57	0,58
	výstup	0,79	1,45	0,53
Mesto západné Slovensko kontrolná trieda MT2K	vstup	0,58	0,88	0,66
	výstup	0,79	1,45	0,71
Experimentálne triedy – priemer	vstup	0,71	1,15	0,58
	výstup	1,36	2,31	0,53
Kontrolné triedy – priemer	vstup	0,57	0,87	0,63
	výstup	0,53	0,86	0,58

Tabuľka č. 3: Výsledky meraní úrovne komunikácie v triede – 2. st. ZŠ

Pri pozorovaní úrovne komunikácie v triede zo zistených výsledkov vyplýva, že po usmernení učiteľov experimentálnych tried a po navodení experimentálneho učiva dosiahli lepšie výsledky experimentálne triedy. Ak berieme do úvahy komplexne celú vzorku experimentálnych tried a celú vzorku kontrolných tried, zistujeme, že index komunikácie a interakcie sa zvýšil v porovnaní so

---

vstupným meraním v experimentálnych triedach o hodnotu 0,65, index direktivity sa zvýšil o hodnotu 1,16 a učiteľova reč poklesla o hodnotu 0,05. To svedčí o tom, že učiteľ poskytuje väčší komunikačný priestor žiakom. V experimentálnych triedach z participatívneho pozorovania sa nám ukázalo, že učitelia, ktorí využívali na hodinách problémové metódy, inovačné postupy a stratégie, viedli žiakov k spontánnej komunikácii.

V kontrolných triedach naopak, poklesol index komunikácie a interakcie o hodnotu 0,04, index direktivity poklesol o 0,01 a reč učiteľa poklesla o 0,05. Teda reč učiteľa dosiahla rovnaký stupeň ako aj v experimentálnych triedach.

Požiadavky štátneho vzdelávacieho programu sa prejavili aj v projektovej činnosti žiakov a ich prezentačných zručnostiach. Konkrétne v experimentálnej triede v lokalite západného Slovenska pri verejnej prezentácii textu žiaci nemali ťažkosti rozprávať o spôsobe nachádzania informácií, ich hodnovernosti, o využití internetu, encyklopédií, tlače, televízie a iných médií, v ktorých našli spracovávanú problematiku. Pri pozorovaní ich komunikácie bolo vidieť úctu a rešpekt k hovoriacemu. To sa prejavilo v aktívnom počúvaní a kladení otázok, súvisiacich s danou problematikou. V diskusii sa realizovalo argumentačné aj hodnotiace myslenie žiakov.

Pri pozorovaní každej experimentálnej triedy zvlášť, vidíme väčšinou istý posun s tendenciou rozvíjať komunikáciu žiaka.

V kontrolných triedach vidieť pokles v hodnotách jednotlivých indexov. Index komunikácie a interakcie v porovnaní so vstupným meraním sa znížil v týchto triedach spolu o hodnotu 0,04, index direktivity sa znížil o hodnotu 0,01 a učiteľova reč poklesla o hodnotu 0,05. Značný pozitívny posun nastal v rámci kontrolných tried v triede v lokalite západného Slovenska, ktorá pri výstupnom meraní dosiahla výrazne lepšie hodnoty v každej položke ako pri vstupnom meraní. Index komunikácie a interakcie sa v tejto triede zvýšil o hodnotu 0,21, index direktivity až o hodnotu 0,57. Učiteľova reč sa zvýšila iba o hodnotu 0,05. Tento výrazný posun vidíme hlavne v tom, že žiakom sa v 7. roč. vo výstupnom meraní zmenila vyučujúca. Pri vstupnom meraní uskutočnenom na konci 6. ročníka bola



---

u predchádzajúcej vyučujúcej výrazná tendencia direktivity, u novej učiteľky vidieť z tabuľky hodnotu, ktorá poukazuje na nedirektívny štýl výučby – 1,45. Táto zmena ovplyvnila aj celkovú komunikáciu v triede smerom k lepšiemu, ktorej ukazovateľom je vyšší index komunikácie a interakcie ako pri vstupnom meraní. Žiaci sa nebáli komunikovať o rôznych životných situáciách v prepojení s preberanou témou. Vyučovanie prebiehalo v pokojnej atmosfére a v komunikácii žiakov sa prejavil i nešpecifický transfer výučby.

Vo všeobecnosti na základe vlastnej skúsenosti z pozorovania v rámci riešiteľskej úlohy supervízie môžeme potvrdiť, že reč učiteľa je stále dominantná oproti reči žiaka a má opakujúcu tendenciu typu otázka učiteľa, odpoveď žiaka a zopakovanie odpovede žiaka učiteľom, aby žiaci mali potvrdenú správnosť svojej odpovede. Len v ojedinelých prípadoch sa na pozorovaných hodinách slovenského jazyka a literatúry vyskytli spontánne dialógy medzi žiakmi navzájom.

### **2.1.2 Žiak a jeho miesto v komplexnom motivačnom pôsobení**

Edukačný proces sa neodmysliteľne spája so živými, dynamickými činiteľmi – žiakmi a učiteľmi, ktorí svojimi činnosťami rozširujú obzor poznávania a získavania kľúčových kompetencií, a tým prispievajú k rozvíjaniu osobnosti. Žiak má významné miesto v tomto procese, preto súhlasíme s názorom M. Ligoša, že „žiak je východiskom, cieľom, zmyslom i podmienkou výchovno-vzdelávacieho procesu v škole“ (Ligoš, 2009, s. 98). Bez žiaka by nebolo možné hovoriť o edukačnom procese. Pozrime sa preto na rozmanitosť komponentov, ktoré sa spolupodieľajú na rozvíjaní osobnosti žiaka ako originálnej a jedinečnej bytosti.

Učenie, konanie a správanie žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese ovplyvňujú mnohé faktory. Patrí tu napríklad vek, pohlavie, dedičnosť, rodinné zázemie, sociálne prostredie, jeho záujmy, prežívanie, potreby, postoje, hodnoty, talenty. Na tomto základe je

---

potrebné vo vyučovaní zohľadňovať tieto aspekty a využívať diferencovaný prístup vzhľadom na konkrétneho žiaka. Pritom je zároveň relevantné vnímať žiaka komplexne. „Ukazuje sa nevyhnutné pri formovaní osobnosti žiaka uplatňovať v jednote tak determinovanosť psychickú a biologickú, ako i determinovanosť sociálnu“ (Obdržálek, 2003, s. 165).

V súčasnosti sa v rámci novej koncepcie vzdelávania často objavujú pojmy, ako sebaregulácia, sebahodnotenie, kritické myslenie, tvorivosť. Poslaním školy je naučiť žiaka nielen myslieť, učiť sa, ale vedieť vytvárať pravdivý obraz o sebe, o svete a živote v ňom. Úspešná škola „je orientovaná na žiaka, má slúžiť žiakom, študentom, podporovať ich tvorivosť, motiváciu, autoreguláciu, aktivitu“ (Zelina, 2010, s. 223).

Prikláňame sa k názoru E. Petláka, ktorý uvádza, že je dôležité v procese motivácie učenia viesť žiakov k tomu, aby si verili, mali chuť a odvahu dosahovať lepšie výsledky a nerezignovali. Učiteľ z toho hľadiska musí voliť také metódy a stratégie, ktoré budú viesť žiakov k zvyšovaniu sebadôvery (porov. Petlák, 2008, s. 14).

V našom výskume sme sa snažili získať informácie o žiakovi komplexne, na základe viacerých výskumných nástrojov. Na tomto mieste uvádzame najmä metódu sebakontrolných hárkov, ktorých cieľom bolo vlastné sebahodnotenie žiaka na základe postupného preberania experimentálneho učiva v jednotlivých fázach. Hodnotenie spočívalo v uvádzaní stupňa dosiahnutia kľúčových kompetencií, ktoré vytýčil ŠVP na všetkých stupňoch vzdelávania.

Meranie prostredníctvom sebakontrolných hárkov sa realizovalo iba u žiakov experimentálnych tried (Tabuľka č. 4, 5, 6, 7). Žiaci v trojmesačnom rozpätí počas preberania experimentálneho učiva mali možnosť sebareflexie prostredníctvom vyplňania sebakontrolných hárkov. Žiaci 1. stupňa ZŠ používali v sebakontrolných hárkoch tri symboly +, -, ? podľa toho, na akej úrovni sú ich vedomosti z daného učiva (+áno, ovládam/viem výborne, -nie som si istý/istá, iba trocha, ?nie/neovládam/neviem). Vyplňanie realizovali celkovo sedemkrát po každej piatej vyučovacej hodine SJL. Názov hárku vychádzal zo základnej tematickej oblasti spoločnej pre

experimentálne učivo *Poznávam a používam svoj materinský jazyk v škole*. Sebahodnotenie žiaka bolo rozvrhnuté do 15-tich krokov rozložených na základe kompetencií korešpondujúcich so ŠVP ISCED 1, a to komunikačných, kognitívnych, sociálnych, personálnych a kultúrnych kompetencií.

Žiaci 2. stupňa ZŠ taktiež v trojmesačnom rozpätí v rámci preberania experimentálneho učiva hodnotili v sebareflexii úroveň svojich vedomostí na päťstupňovej škále A až E (A – áno, ovládam/viem výborne, B – ovládam, C – ovládam/viem priemerne, D – ovládam slabo, E – nie/neovládám/neviem). Vypĺňanie realizovali celkovo sedemkrát po každej štvrtej vyučovacej hodine SJL. Názov hárku sa týkal spoločnej tematickej oblasti experimentálneho učiva *Porozumenie a tvorba textu v ústnej a písomnej podobe*. Sebahodnotenie žiakov bolo rozvrhnuté do 25-tich krokov zhotovených taktiež podľa základných kompetencií vychádzajúcich zo ŠVP ISCED 2.

SH	počet žiakov	chlapci	dievčatá	SH $\Sigma$	KčK $\Sigma$	KgK $\Sigma$	ScK $\Sigma$	PnK $\Sigma$	KtK $\Sigma$
VLO1E	13	5	8	195	78	52	26	26	13
MR1E	17	7	10	255	102	68	34	34	17
<b>Spolu:</b>	30	12	18	450	180	120	60	60	30
<b>Priemer:</b>				225	90	60	30	30	15

Tabuľka č. 4: Sebakontrolné hárky žiakov 3. ročníkov experimentálnych tried

SH	počet žiakov	chlapci	dievčatá	SH $\Sigma$	KčK $\Sigma$	KgK $\Sigma$	ScK $\Sigma$	PnK $\Sigma$	KtK $\Sigma$
VLL2E	15	9	6	425	119	85	85	85	51
MR2E	17	10	7	525	147	105	105	105	63
MT2E	14	11	3	350	98	70	70	70	42
<b>Spolu:</b>	46	30	16	1 300	364	260	260	260	156
<b>Priemer:</b>				433,33	121,33	86,67	86,67	86,67	52

Tabuľka č. 5: Sebakontrolné hárky žiakov 7. ročníkov experimentálnych tried

SH Lokalita	počet žiakov	KčK Σ		KgK Σ		ScK Σ		PnK Σ		KtK Σ	
		1. hod.	7. hod.	1. hod.	7. hod.	1. hod.	7. hod.	1. hod.	7. hod.	1. hod.	7. hod.
VLO1E	13	39	48	17	27	6	10	9	15	9	8
MR1E	17	71	94	36	58	26	32	24	30	14	16
<b>Spolu:</b>	30	110	142	53	85	32	42	33	45	23	24
<b>Priemer:</b>		55	71	26,50	42,50	16,00	21,00	16,50	22,50	11,50	12,00

Tabuľka č. 6: Sebakontrolné hárky – vstupy a výstupy kompetencií v 3. ročníku ZŠ

SH Lokalita	počet žiakov	KčK Σ		KgK Σ		ScK Σ		PnK Σ		KtK Σ	
		1. hod.	7. hod.	1. hod.	7. hod.	1. hod.	7. hod.	1. hod.	7. hod.	1. hod.	7. hod.
VLL2E	17	28	105	14	74	22	75	16	75	8	43
MR2E	21	58	88	37	54	51	66	43	60	31	42
MT2E	14	39	69	31	43	36	50	37	47	15	26
<b>Spolu:</b>	52	125	262	82	171	109	191	96	182	54	111
<b>Priemer:</b>		41,67	87,33	27,33	57,00	36,33	63,67	32,00	60,67	18,00	37,00

Tabuľka č. 7: Sebakontrolné hárky – vstupy a výstupy kompetencií v 7. ročníku ZŠ

V analýze sebakontrolných hárkov sme si všimli predovšetkým 1. kategóriu – učivo ovládam výborne, ako sa zmenila od vstupného sebahodnotenia žiaka po zavedení a prebratí experimentálneho učiva. Vo všetkých triedach vidieť nárast každej jednej z kompetencií. Na 2. stupni je nárast výraznejší, u väčšiny kompetencií až o dvojnásobok. Na základe porovnania hodnôt v rámci priemerov na 1. stupni u tretiačov a aj na 2. stupni u siedmakov najvyššiu hodnotu získali *komunikatívne kompetencie* – v 3. ročníku (71) a v 7. ročníku (87,33). Na 2. mieste sú v 3. ročníku *kognitívne kompetencie* (42,50) a v 7. ročníku sú to *sociálne kompetencie* (63,67). Na 3. mieste sú u tretiačov a taktiež aj u siedmakov *personálne kompetencie* (22,50; 60,67). Na 4. mieste sú u tretiačov *sociálne kompetencie* (21) a u siedmakov *kognitívne kompetencie* (57). Na 5. mieste sú u tretiačov a siedmakov *kultúrne kompetencie* (12; 37).

U žiakov sa najvýraznejšie rozvíjali komunikatívne kompetencie v oboch skupinách. To je aj jedným z cieľových požiadaviek výučby materinského jazyka. U žiakov 1. stupňa podľa získaných

---

výsledkov sa na 2. mieste pozornosť orientuje vo väčšej miere na pamäťové, klasifikačné, aplikačné zručnosti, ktoré sú vyústením kognitívnych kompetencií. Tu nastal výrazný rozdiel medzi žiakmi 3. a 7. ročníkov. U žiakov 7. ročníkov sa ako relevantné prejavili tendencie utvárania sociálnych vzťahov, teda najviac sa rozvinuli na 2. mieste sociálne kompetencie, čo je aj príznačné pre toto vekové obdobie žiakov. Táto tendencia sa potvrdila aj v dotazníkoch motivačnej štruktúry. Žiaci často uvádzali, že radi pracujú v skupine. V oboch skupinách – žiakov 1. a 2. stupňa ZŠ sa na 3. mieste objavili personálne kompetencie – dokonca na 2. stupni sú ešte pred kognitívnymi kompetenciami. Je to aj dobrý znak toho, že žiaci si uvedomujú dôležitosť materinského jazyka a jeho používanie v každodennom živote – v písomnom i ústnom prejave, v učení sa, vo vyjadrovaní názorov, citov, postojov a záujmov. Až na 4. miesto sa dostali u siedmakov kognitívne kompetencie, čo je aj výsledkom poklesu ich aktivity v procese učenia. Učivo aj v dotazníkoch vychádzalo ako málo prítiažlivé, nezáživné a málo využiteľné v praxi.

Výskum realizovaný prostredníctvom sebakontrolných hárkov sa realizoval aj štatistickou metódou *chí-kvadrát testom*, ktorý v súhrnnom pohľade poukázal na štatistickú významnosť výsledkov sebakontrolných hárkov všetkých štyroch experimentálnych tried – žiakov siedmich ročníkov, z toho troch slovenských a jednej českej triedy. U žiakov tretích ročníkov sa z dvoch experimentálnych tried prejavila štatistická významnosť sebakontrolných hárkov od vstupného merania iba v mestskej triede v lokalite stredného Slovenska.

Žiaci 3. ročníka sa v hodnotení prejavili adekvátne, úprimne, čo je príznačné pre túto vekovú kategóriu.

U žiakov 2. stupňa je tendencia ohodnotiť sa lepšie ako to je v skutočnosti, hoci vo vnútri vystupujú ako zraniteľné bytosti. Súvisí to s obdobím adolescencie. Navonok pred spolužiakmi či učiteľom majú často sebavedomé prejavy, hoci ich učebné výsledky – polročné hodnotenia nám v niektorých prípadoch ukázali slabšie výsledky ako sa hodnotili v sebakontrolných hárkoch. Preto je veľmi dôležitý prístup učiteľa, aby im umožnil objavovať a rozvíjať adekvátne sebareflexiu a tak im pomáhal vytvárať pravdivý obraz

---

o sebe, o svojich slabých i silných stránkach, aby sa tak mohol v nich rozvinúť tvorivý potenciál.

„Každý aj ten najmenší, drobný výsledok a pokrok žiaka musí učiteľ využiť motivačne a doviest žiaka k sebahodnoteniu. Hodnotenie a porovnávanie žiaka so sebou samým je prioritou pri motivácii“ (Petlák, 2008, s.15).

### 2.1.3 Z vybraných didaktických prostriedkov motivačného pôsobenia

Na zisťovanie kvality vyučovacieho procesu v PMP SJL sme využili niekoľko výskumných nástrojov. Na 1. stupni u žiakov tretích ročníkov sme skúmali motiváciu formou projektívnej metódy a na druhom stupni u žiakov siedmych ročníkov sme využili dotazník motivačnej štruktúry. V týchto triedach sme uskutočnili merania školského výkonu prostredníctvom didaktických testov.

*Projektívnu metódu* tvorilo osem položiek zameraných na vnútornú, funkčnú, osobnú, sociálnu a negatívnu motiváciu. V tejto metóde sme sa zamerali predovšetkým na úspešnosť a neúspešnosť motivácie v jednotlivých výskumných súboroch (Tabuľka č. 8). V máji 2010 sme uskutočnili vstupné meranie v štyroch triedach. Výskumný súbor tvorila experimentálna a kontrolná mestská trieda v lokalite stredného Slovenska a experimentálna a kontrolná vidiecka trieda v lokalite stredného Slovenska. Vstupného merania sa zúčastnilo spolu 71 žiakov, z toho 30 žiakov experimentálnych tried a 41 žiakov kontrolných tried. Výstupného merania sa zúčastnilo spolu 67 žiakov, z toho 27 žiakov experimentálnych tried a 40 žiakov kontrolných tried.

Lokalita	meranie	úspešnosť motivácie pozitívna %	neúspešnosť motivácie negatívna %	iné neodpovedali %
Mesto stredné Slovensko experimentálna trieda MR1E	vstup	80,15	19,85	0,00
	výstup	86,67	13,33	0,00
Mesto stredné Slovensko kontrolná trieda MR1K	vstup	66,45	32,89	0,66
	výstup	71,53	28,47	0,00

<b>Vidiek stredné Slovensko experimentálna trieda VLO1E</b>	vstup	78,85	19,23	1,92
	výstup	79,17	20,83	0,00
<b>Vidiek stredné Slovensko kontrolná trieda VLLIK</b>	vstup	75,00	23,30	1,70
	výstup	80,68	19,32	0,00
<b>Experimentálne triedy – priemer</b>	vstup	79,50	19,54	0,96
	výstup	82,92	17,08	0,00
<b>Kontrolné triedy – priemer</b>	vstup	70,72	28,10	1,18
	výstup	76,10	23,90	0,00

Tabuľka č. 8: Výsledky meraní motivačnej štruktúry žiakov 3. ročníkov ZŠ

V experimentálnych triedach sa od vstupného merania zvýšila úspešnosť motivácie celkovo o 3,42 % a negatívna motivácia poklesla o 2,46 %. Tiež pozitívne výsledky dosiahli aj kontrolné triedy, pri ktorých sa úspešnosť motivácie od vstupného merania zvýšila o 5,38 %. Aj v týchto triedach vidieť pokles hodnoty negatívnej motivácie o 4,20 %.

Väčšie percento úspešnosti dosiahla v porovnaní so vstupným meraním mestská experimentálna trieda v lokalite stredného Slovenska, v ktorej sa percento úspešnosti motivácie zvýšilo o 6,52 %. Percento úspešnosti sa u vidieckej experimentálnej triedy zvýšilo od vstupného merania iba o 0,32 % a negatívna motivácia sa zvýšila o 1,60 %. Často sa u žiakov objavovali negatívne vyjadrenia ako nezázrivné písanie dlhých textov a ťažké učivo, hoci výstupné didaktické testy zaznamenali až 18 % vzostup.

Vo všeobecnosti k najčastejším atribútom *pozitívnej motivácie* žiaci uvádzali: pozitívny vzťah k učiteľovi, radosť z toho, že učiteľ je šťastný, dobré známky, ľahké učivo, tvorivé úlohy, učenie formou hier a súťaží, prácu v skupinách, bábkové divadlo, učenie sa o svete a pomoc svojej rodiny pri úlohách zo SJ. Medzi *negatívnymi javmi* sa najčastejšie vyskytovali: vyrušovanie, krik v triede, ťažké učivo, zlé známky, poznámky, písanie písomiek, písanie diktátov a dlhých príbehov.

Na základe výsledkov merania môžeme potvrdiť, že učiteľ je najmä v tomto vekovom období pre žiaka dôležitým motivačným činiteľom, ktorý dáva možnosť zakúsiť žiakovi pocit úspechu,

---

ovplyvňuje jeho správanie, ochotu spolupracovať a dokáže uňho vzbudiť záujem o učebný predmet.

Práve v procese edukácie má ísť nielen o odovzdávanie faktálnych poznatkov žiakom, ale hlavne o poukázanie na hodnoty a zmysel učiva pre život v spoločnosti. Učenie má vychádzať z emocionálneho prežívania a zážitku žiaka, ktoré pôsobí stimulujúco pri utvrdzovaní spôsobilostí, zručností, návykov a kompetencií, ktoré má žiak dosiahnuť v rámci plnenia didaktických cieľov.

V mozgovej kôre sa nachádzajú neuróny a neurónové siete – spoje, ktoré nazývame synapsy. Typy neurónov a hustota spojení medzi danými typmi neurónov sú geneticky určené. Iba počet synáps medzi individuálnymi neurónmi sa doladuje a závisí od konkrétnej skúsenosti jednotlivca. V dnešnej dobe sa akceptuje zistenie, že učenie sprevádzajú zmeny váh synáps v kôrových neurónových sieťach (porov. Beňušková, 2002, s. 59).

V súčasnosti sa v rámci neurodidaktiky presadzuje *mozgovo-kompatibilné učenie*, ktoré úzko súvisí s problematikou motivácie žiaka. Vychádza zo zistení funkcií mozgu, jeho štruktúry, pričom si všíma fungovanie mozgu aj vzhľadom na odlišnosť pohlaví.

*„Neurobiológovia vidia mozog ako aktívny systém, ktorý je geneticky predurčený na to, aby reagoval na prichádzajúce stimuly a organizoval štruktúru na identifikovanie alebo rozpoznanie rovnakých a rôznych druhov a zákonitostí. Preto mozog vytvára akési mentálne zobrazenie vnímaného okolitého sveta. Rozvoj mozgu závisí od aktívnych interakcií so stimulujúcim prostredím. Toto tvorí základ toho, čo voláme vývojová spôsobilosť“* (Gruhn, 2004. In Tóthová, 2010, s. 19).

V súčasnosti existuje množstvo materiálov a metodických príručiek pre učiteľov a rodičov, obsahujúcich cvičenia, prostredníctvom ktorých môžu svojim deťom, ale aj sebe uľahčiť proces učenia. Známa je obrázková príručka od autorov Dennisonových s názvom *Zapni si mozog!*, v ktorej je niekoľko metodických návodov, ako zabezpečiť spoluprácu oboch hemisfér, a tak dosiahnuť efektívnosť učenia. Úspešnosť týchto fyzických cvičení sa prejavila u žiakov v schopnosti čítať a písať. Ak deti používajú pri cvičení obidve moz-



---

gové hemisféry, sú bezprostrednejšie, chápavejšie a ožíva v nich záujem o okolie. Tak dokážu vyjadrovať svoje myšlienky a spoznávať svoju vlastnú neopakovateľnú osobnosť.

Spomínaná publikácia uvádza zaujímavý fakt, že ak malé dieťa dostatočne veľa lezie štvornožky, naučí sa používať obidve mozgové hemisféry naraz. Tí ľudia, u ktorých je toto obdobie krátke, alebo vôbec neexistuje, nenaučia sa spolupráci dvoch hemisfér a nedochádza k nej ani počas učenia (porov. Dennison, Dennisonová, 1993, s. 12). Autori tejto publikácie vychádzajú z *edukokinetézie* – nauky využívajúcej pohyb, ktorá pomáha znovuobjaviť vrodené vlohy a vnútornú schopnosť učiť sa. Tieto faktory umožňujú zažiť pocit šťastia a úspechu, ktorý sa odrazí v efektívnom výkone procesu učenia sa. „Pozitívne pocity spúšťajú uvoľňovanie hormónu *endorfinu*, ktorý zlepšuje fungovanie mozgových spojov“ (Tóthová, 2010, s. 65). Deťom by sa pri učení mala dávať možnosť vybrať si z rôznorodých možností. Rozhodovanie ich robí zodpovednými a pomáha im dosahovať ciele, ktoré si sami určili, podnecuje a udržiava ich motiváciu, ktorá je veľmi dôležitá v edukačnom procese. Motivácia nie je účinná, ak je do procesu učenia vnášaná iba umelo. Má byť dôsledkom úspešného učenia, prinášajúcou pocit šťastia (porov. Tóthová, 2010, s. 66).

Stres, ktorý žiaci prežívajú v školskom prostredí, nie je ničím novým. Stres a úzkosť nepriaznivo pôsobia na proces učenia. Už v období pred začatím školskej dochádzky na nich vplýva množstvo faktorov, ktoré stres vyvolávajú a tak dochádza u dieťaťa k narušeniu jeho vnútornej rovnováhy. Býva to často spôsobené aj mimo ich vedomia, napríklad vplyvom počasia, magnetického poľa, chemickej upravovanými potravinami. Deti, pochádzajúce z akéhokoľvek sociálneho prostredia rodiny, sú pod vplyvom týchto stresov ešte skôr, ako začnú chodiť do školy. Často ich ovplyvňujú médiá – televízia, počítačové hry, doprava, rodinné konflikty, nesprávne stravovanie, určitý druh rockovej hudby. Tieto vplyvy ich často stimulujú do takej miery, že nie sú schopné prispôbiť sa školskej atmosfére. Na naladenie detí k učeniu a odbúraniu stresu dobre pôsobí Národnický uzol – Cookova metóda, cvičenie na dobré sústredenie sa

---

(porov. Dennison, Dennisonová, 1993, s. 68). Štruktúry a systémy mozgu ovplyvňuje vzdelávanie, výživa a stres. Stres vo veľkej miere ovplyvňuje pozornosť, pamäť, učenie, myslenie a správanie (porov. Tóthová, 2010, s. 62).

Žiaci v projektívnej metóde i v dotazníkoch často označovali ako stimulujúci prostriedok ich učenia učiteľa, jeho humor, zábavu, smiech.

Je dobré uvedomiť si, že smiech zmierňuje stres a zvyšuje telesnú produkciu chemických látok v tele, ktoré pozitívne pôsobia pre udržanie pozornosti a posilnenie pamäti (porov. Tóthová, 2010, s. 68).

Motiváciu žiaka, emócie a proces učenia vo vyučovaní v značnej miere ovplyvňuje limbický systém – piaty mozgový lalok, ležiaci na mediálnej strane hemisfér. Pomáha utvárať behaviorálnu reakciu na senzorický vstup prostredníctvom analýzy, reakcie, pripomenutia podnetu, situácie, reakcie a následku (porov. Tóthová, 2010, s. 22). „Stará sa o teplotu, krvný tlak a chemickú rovnováhu v tele. Je centrom smädu, hladu, agresie, zlosti a radosti“ (Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004, s. 68. In Tóthová, 2010, s. 22). Limbický systém dokáže spracovávať informácie, overovať a porovnávať nové so starými a prenáša ich z krátkodobej pamäti. Je neustále činný a chráni človeka pred ohrozením. V stave ohrozenia prepne a uzatvára prívod informácií do ďalších častí mozgu. Dôsledkom je, že žiak sa učivo nenaučí. Na vyradenie limbického mozgu môže pôsobiť napr. strach zo šikanovania, strach zo zlej známky, z budúcej písomky a pod. (Kovalíková, Olsenová, 2009. In Petlák, Valábik, Zajacová, 2009, s. 18). Práve strach je častým ukazovateľom u žiakov výskumného súboru, ktorý bráni procesu motivácie. Často sa objavuje strach zo zlej známky, neúspechu, zo skúšania, z písomiek, z diktátov a pod.

*„V dvoch kritických obdobiach, v prvých rokoch po narodení a potom zasa v puberte, prostredie zásadne ovplyvňuje vytváranú štruktúru mozgu procesom, ktorý Konrad Lorenz nazval vpečatovaním, imprintingom. Gény a imprinting napevno a natrvalo určia podobu ľudského mozgu na jeho základnej, chemickej úrovni. Teda*

---

*napevno a natrvalo určia aj podobu subjektívneho prežívania a uvedomovania; vlastne podobu osobnosti“* (Kováč, 2008, s. 114 – 115. In Kvasnička, Kelemen, Pospíchal, 2008).

Pohlavie žiakov ovplyvňuje aj interakciu a komunikáciu s učiteľom. Výskumy sociálnej psychologičky D. Spenderovej (In Helus, 2007, s. 54) potvrdili, že pedagógovia venujú v podstate menej pozornosti dievčatám ako chlapcom. Interakcia učiteľa s chlapcami a dievčatami sa odlišuje nielen frekvenciou, ale i obsahom. Chlapci dostávajú od pedagóga viac otvorených, na úvahy a hodnotenie vyžadujúcich otázok ako dievčatá. Teda chlapci dostávajú častejšie príležitosť rozvíjať svoje myšlienky. Dievčatá väčšinou dostávajú otázky typu áno – nie. Ak dievča nevie správnu odpoveď, zodpovie za ňu učiteľka alebo vyvolá ďalšieho žiaka. Súvisí to s tým, že učitelia veľa krát považujú za nepríjemné, keď žiačka nevie odpovedať a nechcú ju preto vystaviť nepríjemnej situácii pred celou triedou. Interakcie učiteľov k jednotlivým pohlaviám bývajú ovplyvnené prevládajúcou povahou pohlavia. Chlapci sú menej disciplinovaní ako dievčatá, dostávajú viac pokarhaní a tým aj viac pozornosti. Častejšie odpovedajú. Dievčatá sú disciplinovanejšie, preto sa im dostáva častejšie pochvaly. Odpovedajú zriedkavejšie a dostávajú menej otvorených a viac zatvorených otázok. Úspechy dievčat sú vo väčšej miere pripisované vhodnému správaniu a nie rozumovým schopnostiam. U chlapcov je to opačne – učitelia za nedisciplinovaným správaním vidia výborné schopnosti a predpoklady na úspech. Žiaci si vplyvom pohlaví osvojujú rozličné interakčné štýly. Jednotlivé typy interakčných štýlov nie sú výsledkom vedomého spôsobu reagovania učiteľa, ale odlišným postojom k rodovej diferenciacii žiakov (porov. Petlák, Fenyvesiová, 2009, s. 100 – 101).

Aj samotné očakávania učiteľov od žiakov majú vplyv na ich výkony. Učitelia počítajú s tým, že chlapci sa viac zaujímajú o technické vedy, a preto im učitelia venujú viac pozornosti v tejto oblasti. U dievčat platí to isté v humanitných predmetoch. Chlapci sú často karhaní za nedostatočnú motiváciu a oceňovaní za vysokú úroveň intelektuálnych výstupov. Dievčatá sú oceňované za úhľadnosť a svedomitosť v práci a kritizované za nižšie intelektové schopnosti,

---

preto sa im podsúvajú okrajové úlohy a bývajú viac úspešné v praktickej oblasti (porov. Ertl, 2010, s. 5).

Z mnohých štúdií vyplýva, že žiaci pre svoju aktivizáciu na vyučovaní potrebujú hlavne príťažlivé učivo, menej nudné metódy, častejšie hodnotenie a silnejšiu interakciu učiteľ – žiak. To sú základné faktory, ovplyvňujúce motiváciu a výkony žiakov.

### **Motivačná štruktúra žiakov 7. ročníkov ZŠ**

V máji 2010 sme zrealizovali vstupné merania na zisťovanie motivačnej štruktúry žiakov 6. ročníkov ZŠ v experimentálnych a kontrolných triedach formou *dotazníka*. Výstupné merania sme uskutočnili v tých istých triedach v mesiaci október. Dotazník tvorilo celkovo 11 položiek. Prvá položka obsahovala päť základných druhov poznávacej motivácie žiaka. Patrí tu vnútorná, funkčná, osobná, sociálna a negatívna motivácia. V týchto položkách boli zahrnuté aj kľúčové kompetencie, vychádzajúce z nového štátneho vzdelávacieho programu. Žiaci po zakrúžkovaní piatich položiek, súvisiacich s ich vlastnou motivačnou štruktúrou, mali možnosť uviesť aj 5 prekážok, ktoré im bránia vo vyučovaní slovenčiny. V ďalších položkách označovali činnosti, ktoré robia najradšej, mali vyjadriť svoje psychické reakcie, ktoré prežívajú pri skúšaní vo vyučovaní SJ, vyjadriť spôsob učenia sa SJ, znaky klímy vo vyučovaní, záujem rodičov o ich prácu v škole, častosť uplatnenia svojich skúseností, záujmov a schopností na hodinách SJ, charakterizovať učiteľa SJL, zaznamenať častosť prežívania úspechu vo vyučovaní a napísať podľa poradia tri najobľúbenejšie predmety v škole.

Výskumnú vzorku žiakov 2. st. ZŠ (koniec 6. roč. a zač. 7. roč. ZŠ) vo vstupnom meraní tvorilo celkovo 106 žiakov, z toho 48 žiakov troch experimentálnych tried a 58 žiakov troch kontrolných tried. Výskumnú vzorku výstupného merania tvorilo spolu 107 žiakov, z toho 46 žiakov experimentálnych tried a 61 žiakov kontrolných tried. Experimentálna a kontrolná mestská trieda bola z lokality stredného Slovenska, ďalšia experimentálna a kontrolná mestská

---

trieda bola v lokalite západného Slovenska a jedna experimentálna a kontrolná vidiecka trieda bola z lokality stredného Slovenska.

Na základe zistení pri meraní jednotlivých výsledkov učebnej poznávacej motivácie sa nám jasne ukázal celkový pokles učebnej motivácie žiakov 2. stupňa ZŠ oproti 1. stupňu ZŠ. Pri porovnaní experimentálnych tried 1. a 2. stupňa sme zistili, že vo vstupných meraniach nastal na 2. stupni pokles učebnej motivácie o 34,52 % oproti 1. stupňu a vo výstupných meraniach týchto experimentálnych tried nastal opäť pokles u žiakov 2. stupňa o 36,99 %. V kontrolných triedach vo vstupných meraniach tiež nastal pokles učebnej motivácie u žiakov 2. stupňa oproti 1. stupňu o 20,56 % a vo výstupných meraniach kontrolných tried tiež nastal u žiakov kontrolných tried pokles učebnej motivácie o 33,61 %.

Na základe týchto výsledkov možno konštatovať, že u žiakov 1. stupňa je ešte silná učebná motivácia. Žiaci 3. ročníkov ZŠ ako motivujúce aspekty v projektívnej metóde často uvádzali tvorivé úlohy, učenie formou hier a súťaží, hranie bábkového divadla, dobré známky, prácu v skupinách, komunikáciu na hodinách, projektové vyučovanie, pozitívne osobnostné vlastnosti učiteľky, ich vlastnú snahu robiť radosť svojej učiteľke, tiež niektorí uviedli ako motivujúci faktor aj rodinu, no často sa objavovala odpoveď s tendenciou, že rodina málo pomáha pri učení žiaka.

Žiaci 7. ročníka ZŠ dosiahli nasledovné výsledky: vo všetkých experimentálnych triedach spolu sa od vstupného merania zvýšilo percento úspešnosti motivácie o 0,95 %. V týchto triedach zaznamenávame pokles vnútornej poznávacej motivácie o 0,56 %. Zvýšila sa funkčná poznávacia motivácia o 3,05 %. Osobná poznávacia motivácia poklesla o 2,82 %, zvýšila sa sociálna poznávacia motivácia o 1,97 %, no zvýšila sa aj negatívna motivácia o 1,33 % (Tabuľka č. 9).

Ak berieme do úvahy úspešnosť motivácie diferencovane, teda každú experimentálnu triedu zvlášť, vidíme rozdielne výsledky v každej experimentálnej triede.

V experimentálnej triede v lokalite mesto stredné Slovensko učebná motivácia vzrástla od vstupného merania o hodnotu

---

15,28 %, taktiež v lokalite vidiek stredné Slovensko vzrástla motivácia o 4,70 %. Naopak v jednej experimentálnej triede v lokalite mesto západné Slovensko nastal pokles učebnej motivácie od vstupného merania o 17,14 %. V tejto triede naopak, zaznamenáme vzrast sociálnej motivácie až o 5,28 %. V tomto vekovom období sú pre žiakov typické sociálne vzťahy, ktoré často usmerňujú správanie celej triedy. Výrazný pokles učebnej motivácie sa prejavil v dotazníkoch v tejto triede najmä tým, že žiaci často vyplňajú rôzne typy dotazníkov, pretože sú zároveň cvičnou školou a ako nás upozornila aj ich vyučujúca, vyplňaniu dotazníka nevenovali dostatočnú pozornosť, skôr ho vyplňali iba sporadicky bez nejakého zamyslenia sa nad položkami. Je to trieda pre intelektovo nadané deti, ktorá dosahuje vynikajúce učebné výsledky jednak v matematike, ale aj v jazyku. Ani u jedného žiaka sa neobjavila zo SJL trojka na vysvedčení. Vydávajú vlastný triedny časopis, taktiež prispievajú aj do školského časopisu. Zapojili sa do projektu *Škola, ktorej to myslí*, zúčastňujú sa rôznych súťaží a majú veľmi dobre zvládnuté prezentačné zručnosti. To sa prejavuje napríklad v ich *ročníkových prácach*. Každý žiak si vyberie oblasť, ktorá ho zaujíma a v kolektíve učiteľov si nájde svojho školiteľa, ktorý ho usmerňuje pri písaní práce. Výstupom z tejto aktivity je *verejná prezentácia vlastnej práce* pred učiteľským kolektívom a kolektívom rodičov, spojená s využitím IKT. Zaujímavou aktivitou, ktorú každoročne organizujú, je *Literárna čajovňa*. Je to slávnostné rodičovské združenie, na ktorom majú možnosť rodičia vidieť svoje dieťa interpretovať vlastnú literárnu tvorbu. Žiaci majú možnosť vlastného sebahodnotenia a hodnotenia spolužiakmi. Rodičia ich tiež hodnotia formou pochvaly, odmeny, knižného vydania ich diel a formou medializácie. Práve žiaci tejto triedy vytvorili v rámci literárneho projektu o rozprávkach knihu s názvom *Bolo raz jedno strašidlo*. Rozprávky odrážajú vlastné predstavy žiakov, záujmy, záľuby. Väčšina rozprávok je písaná prozaickou formou, dve rozprávky sú písané vo veršoch, jedna je písaná formou maľovaného čítania, iné cinquainom. Dokonca jedna rozprávka bola napísaná dramatickou formou a stvárnená na Literárnej čajovni.

---

Kontrolné triedy prinášajú celkovo pokles všetkých druhov motivácie. Percento úspešnosti sa v kontrolných triedach znížilo od vstupného merania o hodnotu 7,67 %. Vnútoraná poznávacia motivácia poklesla o 0,82 %, funkčná poznávacia motivácia poklesla až o 4,67 %, osobná poznávacia motivácia poklesla o 1,27 %, sociálna poznávacia motivácia poklesla o 2,30 % a negatívna vzrástla až o 6,54 %. V tomto vekovom období je vo všeobecnosti výrazný pokles učebnej motivácie.

Pri porovnaní každej experimentálnej triedy v rámci jednotlivých druhov motivácie vidíme pozitívnejšie výsledky. V experimentálnej triede v lokalite mesto stredné Slovensko sa od vstupného merania zvýšila vnútoraná poznávacia motivácia o 2,20 %. Výrazne sa zvýšila funkčná poznávacia motivácia – o 6,49 %. Zvýšila sa aj osobná poznávacia motivácia o 2,03%. Sociálna poznávacia motivácia sa znížila o 0,85 % a čo sa nám javí ako pozitívne – došlo k zníženiu negatívnej motivácie až o 5,88 %.

Vidiecka experimentálna trieda v lokalite stredného Slovenska dosiahla tiež zvýšenie vnútornej poznávacej motivácie o 1,50 %, zvýšenie o 3,87 % sme zaznamenali aj vo funkčnej poznávacej motivácii. O 0,30 % sa znížila osobná poznávacia motivácia a o 1,47 % sa zvýšila sociálna poznávacia motivácia. Negatívna poznávacia motivácia poklesla o 0,34 %.

Mestská experimentálna trieda v lokalite západného Slovenska zaznamenala pokles vnútornej poznávacej motivácie o 5,38 %. Funkčná poznávacia motivácia sa znížila o 1,19 %. Zníženie sme zaznamenali aj u osobnej poznávacej motivácii o 10,21 %, naopak zvýšila sa sociálna poznávacia motivácia o 5,28 %. Značný vzostup vidieť v negatívnej poznávacej motivácii – až o 10,22 %. Aj keď trieda dosahuje vynikajúci celkový priemer hodnotenia známky zo SJL 1,43, vidieť tu značný pokles motivácie. Je to spôsobené na jednej strane aj vekom žiakov, ktorý sa prejavuje v poklese motivácie a ako sa v tejto triede prejavilo – na druhej strane aj v utváraní sociálnych vzťahov, ktoré je typické pre toto vekové obdobie. Žiaci sú často zaťažovaní vyplňaním rôznych dotazníkov a účasťou na rôznych projektoch, tvorbe časopisu, súťažiach a iných aktivitách. Preto aj

---

so zvýšenými požiadavkami sa objavuje u nich aj výrazný pokles motivácie.

Pri analýze druhov motivácie v každej z kontrolných tried tiež badať u väčšiny žiakov 7. ročníka značný pokles. V kontrolnej mestskej škole v lokalite stredného Slovenska poklesla vnútorná poznávacía motivácia od vstupného merania o 5,31 %. Pokles 5,60 % sme zaznamenali aj u funkčnej poznávacej motivácii. Osobná poznávacía motivácia sa zvýšila o 1,01 %, sociálna poznávacía motivácia sa od vstupného merania znížila o 2,42 %. Negatívna motivácia vzrástla o 11,31 %.

Vidiecka kontrolná trieda v lokalite stredného Slovenska znamenala nezmenenú hodnotu vnútornej poznávacej motivácie 25,90 %, funkčná poznávacía motivácia sa znížila o 8,18 %, osobná poznávacía motivácia zostala od vstupného merania nezmenená – 22,40 %. Sociálna poznávacía motivácia poklesla o 5,80 % a negatívna poznávacía motivácia sa od vstupného merania výrazne zvýšila o 7,15 %. To svedčí o poklese učebnej motivácie.

Mestská kontrolná trieda v lokalite západného Slovenska dosiahla zvýšenie vnútornej poznávacej motivácie o 2,83 %, poklesla funkčná poznávacía motivácia o 0,23%. Osobná poznávacía motivácia poklesla o 4,82 %. Zvýšila sa sociálna poznávacía motivácia o 1,29 % a negatívna poznávacía motivácia dosiahla vzostup o 1,19 %.

Vo vstupnom meraní v experimentálnych triedach najväčšie zastúpenie mala osobná poznávacía motivácia (19,72 %), na 2. mieste vnútorná (18,65 %), na 3. mieste sociálna (17,85 %), na 4. mieste funkčná (17,15 %) a na 5. mieste negatívna (13,42 %).

Vo výstupnom meraní v experimentálnych triedach spolu na 1. mieste bola funkčná poznávacía motivácia (20,20 %), na 2. mieste sociálna (19,82 %), na 3. mieste vnútorná (18,09 %), na 4. mieste osobná (16,90 %) a na 5. mieste negatívna (14,75 %). Teda funkčná motivácia sa zo 4. miesta pri vstupnom meraní posunula na 1. miesto. V tom vidieť hlavne výskyt perspektívnej motivácie, ktorá súvisí s prípravou na budúce povolanie žiakov. Tiež sú dôležité pre nich sociálne vzťahy pri utváraní ich predstáv o svete, o využitel-



nosti poznatkov a až 3. miesto zaujala vnútorná motivácia, v ktorej žiak má záujem a kladný vzťah k predmetu slovenský jazyk.

Vo vstupnom meraní v kontrolných triedach najviac zastúpená bola funkčná poznávacía motivácia (20,30 %), na 2. mieste osobná (19,79 %), na 3. mieste vnútorná (19,43 %), na 4. mieste sociálna (17,26 %) a na 5. mieste negatívna (10,60 %).

Vo výstupnom meraní v kontrolných triedach na 1. mieste bola vnútorná poznávacía motivácia (18,61 %), na 2. mieste osobná (18,52 %), na 3. mieste negatívna (17,14 %), na 4. mieste funkčná (15,63 %) a na 5. mieste sociálna (14,96 %).

V závere týchto zistení môžeme konštatovať, že v oboch súboroch – v kontrolnej aj experimentálnej triede poklesla motivácia a zvýšila sa negatívna motivácia. V experimentálnych triedach nastal vzostup funkčnej motivácie (o 3,05 %) a sociálnej motivácie (o 1,97 %). V kontrolných triedach výrazný vzostup nastal v negatívnej motivácii (o 6,54 %). To je výrazný ukazovateľ nezájmu žiakov o predmet slovenský jazyk. Je to spôsobené aj vekom žiakov, pre ktorý je typický pokles učebnej motivácie a príklon k rovesníckym skupinám.

Na základe pozorovania osvojovania si jazyka rozpracovali teóriu kritických období P. K. Kuhlová (2001) a E. Lenneberg (1964). Prvé zlomové obdobie je v druhom polroku života dieťaťa, kedy dieťa má schopnosť rozlišovať hlásky akéhokoľvek jazyka. Druhým zlomovým obdobím je podľa Lenneberga puberta. Priaznivé obdobie osvojovania jazyka sa končí v pubertálnom veku. „Je to spojené s procesmi dozrievania a vysokou plasticitou mozgu pri nadobúdaní jazyka“ (Rybár, 2005, s. 98).

Lokalita	meranie	úspešnosť motivácie %	VPM %	FPM %	OPM %	SPM %	NPM %	neuviedli %
Mesto stredné Slovensko ET MR2E	vstup	39,72	17,39	14,13	20,65	16,31	14,13	17,39
	výstup	55,00	19,59	20,62	22,68	15,46	8,25	13,40
Mesto stredné Slovensko KT MR2K	vstup	54,72	20,19	22,12	16,35	17,30	7,69	16,35
	výstup	40,24	14,88	16,52	17,36	14,88	19,00	17,36

Vidiak stredné Slovensko ET VLL2E	vstup	46,30	22,50	18,80	16,30	21,20	15,00	6,20
	výstup	51,00	24,00	22,67	16,00	22,67	14,66	0,00
Vidiak stredné Slovensko KT VLL2K	vstup	58,80	25,90	23,50	22,40	20,00	3,50	4,70
	výstup	49,41	25,90	15,32	22,40	14,20	10,65	11,53
Mesto západné Slovensko ET MT2E	vstup	48,93	16,05	18,52	22,22	16,05	11,11	16,05
	výstup	31,79	10,67	17,33	12,01	21,33	21,33	17,33
Mesto západné Slovensko KT MT2K	vstup	36,96	12,21	15,27	20,61	14,50	20,61	16,80
	výstup	37,83	15,04	15,04	15,79	15,79	21,80	16,54
ET – priemer	vstup	44,98	18,65	17,15	19,72	17,85	13,42	13,21
	výstup	45,93	18,09	20,20	16,90	19,82	14,75	10,24
KT – priemer	vstup	50,16	19,43	20,30	19,79	17,26	10,60	12,62
	výstup	42,49	18,61	15,63	18,52	14,96	17,14	15,14

Tabuľka č. 9: Štruktúra učebnej motivácie žiakov 7. ročníkov ZŠ

Vysvetlivky:

\*VPM – vnútorná poznávacía motivácia      \*OPM – osobná poznávacía motivácia

\*FPM – funkčná poznávacía motivácia      \*SPM – sociálna poznávacía motivácia

\*NPM – negatívna poznávacía motivácia

\*ET – experimentálna trieda

\*KT – kontrolná trieda

Z celkových výsledkov motivačnej štruktúry vyplýva, že motivácia v predmete slovenský jazyk nedosiahla fázu interiorizácie. Aj štatistický výskum formou *chí-kvadrát testu* potvrdzuje, že v motivácii žiakov od vstupného merania nenastali z hľadiska štatistiky výrazné zmeny tak u žiakov 3. ročníkov ZŠ, ako aj žiakov 7. ročníkov ZŠ, a to vo všetkých experimentálnych i kontrolných triedach.

## Motivačná štruktúra žiaka a školský výkon

V tejto časti priblížime zistenie, ktoré bolo stanovené v rámci jednej z hypotéz, a to *H2 – so zmenou motivačnej štruktúry žiaka sa zlepší aj jeho školský výkon*. Táto hypotéza sa nám potvrdila vo všetkých experimentálnych triedach v *didaktických testoch*, v ktorých

---

žiaci 1. aj 2. stupňa získali od vstupného merania vyššie percento úspešnosti. Testy vychádzali z učiva, ktoré je v súlade s novým ŠVP ISCED 1 a ISCED 2. U žiakov 3. ročníkov nastal vzrast percenta úspešnosti aj v kontrolných triedach. No podstatne vyššie percento úspešnosti dosiahli experimentálne triedy. Rovnako aj z hľadiska rodovej diferenciacie chlapci aj dievčatá dosiahli vo výstupných meraniach vyššie percento úspešnosti od vstupného merania.

Tieto výsledky svedčia tiež o tom, že učitelia experimentálnych tried viac využívali metódy zamerané na tvorivosť žiakov, pretože boli usmerňovaní aj na základe vstupného odborného seminára na rozdiel od učiteľov kontrolných tried, ktorí pracovali bez akéhokoľvek usmernenia.

U žiakov 7. ročníkov vidieť výrazné rozdiely vo výkonoch medzi experimentálnymi a kontrolnými triedami. Úspešnejšie boli experimentálne triedy o hodnotu 3,51 % a kontrolné triedy poklesli vo výkone o 5,88 %. Taktiež každá kontrolná trieda zvlášť poklesla vo výkone od vstupného merania. Naopak, v každej experimentálnej triede sa zvýšil výkon žiakov v didaktických testoch. Z pohľadu rodovej diferenciacie poklesli hodnoty aj u chlapcov, aj u dievčat od vstupných meraní vo všetkých kontrolných triedach. V experimentálnych triedach sa zvýšilo percento úspešnosti u dievčat. U chlapcov sa tiež zvýšilo, iba v jednej experimentálnej triede došlo k zníženiu úspešnosti iba o 0,90 %. V dvoch experimentálnych triedach zvýšenie motivačnej štruktúry prinieslo aj zvýšenie školského výkonu v teste. V experimentálnej triede v lokalite západného Slovenska napriek tomu, že poklesla učebná motivácia o 17,14 %, žiaci boli v teste úspešní.

Štatistická metóda *chi-kvadrát test* zaznamenala v 3. ročníku štatisticky významnú závislosť medzi projektívnou metódou, ktorou sme zisťovali motivačnú štruktúru žiaka a didaktickým testom, a to vo všetkých experimentálnych aj kontrolných triedach u žiakov 1. stupňa ZŠ.

---

## 2.1.4 Prekážky v rozvíjaní motivácie na hodinách slovenského jazyka a literatúry

Proces motivácie v školách býva sprevádzaný aj mnohými prekážkami, ktoré bránia efektívnosti v procese edukácie. Tie sa často týkajú celkovej klímy triedy, žiakov i učiteľa. V pedagogickej praxi na vyučovacích hodinách často vidieť tendenciu väčšej aktivity učiteľa ako aktivity žiaka. V našom výskume v rámci projektívnej metódy a dotazníkov motivačnej štruktúry mali žiaci možnosť uviesť prekážky, ktoré im bránia v procese motivácie vo vyučovaní.

Na 1. stupni ZŠ žiaci často uvádzali ako najčastejšie prekážky na hodinách SJL *zlé známky, poznámky, ťažké a nudné učivo, veľa písania, písanie dlhých príbehov, písanie trestov, vyrušovanie spolužiakov, vykrikovanie, písanie diktátov, písanie písomiiek, pocit neúspechu, strach zo skúšania*. Žiaci 2. stupňa ZŠ na prvom mieste uvádzali najmä *vonkajšie prekážky*, a to *vyrušovanie spolužiakov, krik, veľa žiakov v triede, sused odpisuje, zlá atmosféra v triede, nedisciplinovanosť, neplnenie školských povinností, zlé osvetlenie, zlé správanie, kabinet vedľa triedy, internet, teplo v triede, zlá tabuľa, pokazené pero, hodina je krátka, rodinné problémy, zlé počasie, hrmí, prší*; na druhom mieste sa vyskytovali *vnútorné prekážky* súvisiace s psychickou stránkou žiaka, a to *lenivosť, nepozornosť, roztržitosť, nervozita, nesústredenosť, ospalosť, únava, nedostatok voľného času, strach, dlhá hodina; nuda, nezaujímam, zlá nálada, zlý zdravotný stav, dyslexia, žiadny cieľ, nechodíme na PC*. Na treťom mieste sa vyskytli prekážky týkajúce sa učiva, napr.: *nejde mi, nechápem, neviem, nemám to v krvi, nezaujímavé učivo, zbytočné veci, väčšiu časť aj tak v živote nevyužijem, zlé známky, pravopis, nejdú mi diktáty, veľa píšeme, nemáme nové učebnice – reforma, žiadne zaujímavé pomôcky, píšeme málo slohových prác, pridržiavanie osnov – málo hry, väčší počet hodín slovenského jazyka ako literatúry*. Na štvrtom mieste v pomerne nízkom počte žiaci uvádzali v rámci prekážok *negatívne vlastnosti učiteľa*, ako *kričí, má zlú náladu, všima si iba niektorých v triede, málo prísny, je ironický, pozerá na sympatie, nemôžem sa dostať k slovu, riešime aj iné veci*.

---

Zaujímavým zistením je, že českí žiaci 2. stupňa ZŠ z pilotnej školy uvádzali ako najčastejšie prekážky vo vyučovaní najmä *veľa záujmov, krúžky, šport, nedostatok voľného času, učenie sa iných predmetov, zaradenie českého jazyka medzi posledné hodiny namiesto prvých hodín, málo hodín českého jazyka*. Iba šesť žiakov uviedlo ako prekážku *ťažké učivo*. V porovnaní so slovenskými žiakmi tu vidieť istý kontrast. Slovenskí žiaci uviedli mnoho prekážok týkajúcich sa najmä vzájomných interakcií – krik, vyrušovanie spolužiakov. U českých žiakov môžeme pozorovať väčší optimizmus, humor a zapálenosť pre vyučovanie materinského jazyka a celkový záujem o rôznorodé činnosti, napr. krúžky, šport, vidieť sa s kamarátmi. Viacerí českí žiaci úprimne priznali, že sa nemusia učiť český jazyk, pretože im stačí výklad na hodine. Dokonca aj vyplňovanie dotazníka českí žiaci hodnotili ako činnosť, ktorú robia radi. V ojedinelých prípadoch sa najmä u dievčat, aj keď dosahovali vynikajúce výsledky z predmetu český jazyk, vyskytla vnútorná psychická prekážka – *strach*. Dokumentujú to napríklad tieto vyjadrenia: *Většinou se před vyučováním (jakémkoli), které mi nejdou, bojím. Když vím, že nebudem psát testy, jsem ráda a nebojím se; Čeština mě velice baví až na to, že p. učitelka má nějaké oblíbené lidi a já se hlásím, ale vyvolá toho oblíbence! Jinak je to parádní předmět; Pani učitelka je hodně rychlá. Většinou jse mi udělá špatně od žaludka – asi nervozita a věci, které bych hravě věděla, nevím.*

Na základe spracovania výsledkov môžeme konštatovať, že najsilnejšími prekážkami vo vyučovaní materinského jazyka u slovenských žiakov sú kategórie 1. skupiny (Tabuľka č. 10). Tie získali vysokú frekvenciu vo vstupných aj vo výstupných meraniach. Edukačný proces ovplyvňujú najmä *vonkajšie prekážky*, ako sú napr.: hluk, krik, vyrušovanie, veľký počet žiakov v triede, počasie a iné. V súhrnnom prehľade v súčte frekvencií experimentálnych a kontrolných tried po vonkajších prekážkach najvyššiu frekvenciu obsiahla kategória č. 3, v ktorej vystupuje *učivo* ako nezáživné, nepotrebné, nezaujímavé, ťažké. Aj napriek kurikulárnej reforme, redukovaní obsahu učiva aj naďalej pretrváva presýtenosť učebníc faktuálnymi poznatkami, a preto má učivo stále nezáživnú a má-

lo prítlačlivú pozíciu u žiakov. Ďalšie silne zastúpené kategórie sú kategórie 2. skupiny. Už aj zo samotného učiva vyplýva pozícia umiestnenia druhej kategórie, ktorá spôsobuje nudu, nezaujem, zlú náladu, unavenosť u žiakov. Je to kategória týkajúca sa *vnútorných – psychických procesov*, napr.: lenivosť, nepozornosť, nervozita, nesústredenosť, strach, rodinné problémy a iné. Tieto atribúty v značnej miere súvisia s vekovým obdobím žiakov. Potešujúce je, že učiteľ v rámci prekážok v procese edukácie získal najnižšiu frekvenciu. Ukazovateľom toho je 4. skupina. Z toho vyplýva, že učiteľ sa snaží o motiváciu a interakciu vo vyučovaní.

Kategórie kód školy	1. skupina		2. skupina		3. skupina		4. skupina	
	vstup	výstup	vstup	výstup	vstup	výstup	vstup	výstup
MR2E	18	47	2	7	3	6	0	2
MT2E	2	11	6	12	4	21	0	1
VLL2E	8	23	2	10	5	14	1	0
<b>Spolu</b>	<b>28</b>	<b>81</b>	<b>10</b>	<b>29</b>	<b>12</b>	<b>41</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
<b>ET vstupy a výstupy spolu</b>	<b>109</b>		<b>39</b>		<b>53</b>		<b>4</b>	
MR2K	39	51	10	7	3	5	3	4
MT2K	40	51	13	12	15	8	3	1
VLL2K	23	45	0	1	1	0	0	0
<b>Spolu</b>	<b>102</b>	<b>147</b>	<b>23</b>	<b>20</b>	<b>19</b>	<b>13</b>	<b>6</b>	<b>5</b>
<b>KT vstupy a výstupy spolu</b>	<b>249</b>		<b>43</b>		<b>32</b>		<b>11</b>	
<b>ET a KT spolu</b>	130	228	23	21	20	13	6	5
<b>vstupy a výstupy spolu</b>	<b>358</b>		<b>82</b>		<b>85</b>		<b>15</b>	

Tabuľka č. 10: Kategórie prekážok vo vyučovaní slovenského jazyka

\*Vysvetlivky:

- |                                 |                     |
|---------------------------------|---------------------|
| 1. skupina – vonkajšie prekážky | 3. skupina – učivo, |
| 2. skupina – vnútorné prekážky  | 4. skupina – učiteľ |

Strata záujmu o učenie nie je spôsobená u žiakov vyučovaním a učiteľmi, ale najmä obsahom učiva, ktorý často býva málo prítlačlivý a neraz aj nezaujímavý. Preto si myslíme v zhode s E. Petlákom, že „práve vtedy ak je učivo menej zaujímavé, ak je žiakom a ich zá-

---

ujmu *vzdialené*, práve vtedy musí učiteľ využiť také metódy práce, ktoré budú mať pre žiakov aj značný motivačný účinok“ (Petlák, 2008, s. 10).

Ďalšia položka súvisiaca s prekážkami v motivácii bola v dotazníku motivačnej štruktúry zameraná na emocionálnu zložku žiaka. Žiaci mali možnosť z ponúknutých desiatich alternatív označiť tri reakcie, ktoré sa u nich objavujú v škole pri skúšaní vo vyučovaní slovenského jazyka. Päť položiek sa týkalo pozitívnych a päť negatívnych emócií.

V experimentálnych triedach opäť ak berieme do úvahy vstupné a výstupné merania spolu, u žiakov výrazne prevládajú *záporné emócie*, teda *negatívna motivácia*. Na 1. mieste v týchto triedach s frekvenciou 47x sa objavil *strach a obavy zo zlej známky*. Na 2. mieste s frekvenciou 36x sa objavila možnosť *vždy trému a nervozitu, aj keď neviem prečo*. Na 3. mieste s frekvenciou 24x sa objavili dve položky, a to *pokoj a pohodu a príjemné očakávanie, lebo budem vedieť, na čom som*.

V kontrolných triedach vo vstupných a výstupných meraniach spolu sa na 1. mieste objavila položka s najväčšou frekvenciou 62x, opäť taká istá ako aj v experimentálnych triedach, a to *strach a obavy, že dostanem zlú známku*. Na 2. mieste sa v kontrolných triedach umiestnila položka opäť taká istá ako aj v experimentálnych triedach – *vždy trému a nervozitu, aj keď neviem prečo* s frekvenciou 38x a na 3. mieste sa objavila položka *pokoj a pohodu* – 32x.

Pri sčítaní frekvencií obidvoch výskumných súborov – žiakov experimentálnych a kontrolných tried sa opäť potvrdzuje výraznejší vplyv negatívnej motivácie na úkor pozitívnej. Na 1. mieste s frekvenciou 109x sa umiestnila položka *strach a obavy, že dostanem zlú známku*, na 2. mieste sa objavila položka *vždy trému a nervozitu, aj keď neviem prečo* s frekvenciou 74x a na 3. mieste s frekvenciou 56x sa umiestnila položka *pokoj a pohodu*.

Na základe týchto výsledkov vidieť, že u žiakov prevláda strach z hodnotenia, tréma a nervozita, teda vnútorné psychické procesy ovplyvňujú výkon žiaka. Ak by sme hľadali vo výsledných údajoch tejto položky 4. miesto s najvyššou frekvenciou, tak v obidvoch vý-

---

skumných súboroch to bolo opäť spojené s negatívnou emóciou, a to *strach, že ma rodičia za zlú známku potrestajú/pokarhajú*.

Strach súvisí so stresom, so stresovou situáciou, ktorá je známa každému človeku. „*Stres je reakcia tela na vnem, nie na realitu. Nastáva vtedy, keď si človek uvedomuje reakcie vyplývajúce zo skúsenosti na nepriaznivú situáciu alebo osobu*“ (Zajacová, 2009, s. 49. In Jensen, 2008). Stáva sa, že stresová situácia môže nastať u žiaka aj napriek tomu, že sa usilovne pripravuje, no nevie sa učiť a často pri odpovedi zlyhá. Výsledkom toho bývajú negatívne emócie – zahabnenie, sklamanie, výčitky, zlá známka od učiteľa a výčitky rodičov (porov. Zajacová, 2009, s. 50. In Kassay, 1986).

Stres je aj významným faktorom, pretože ovplyvňuje tvorivosť, pamäť, správanie a učenie. Pri miernom pociťovaní ohrozenia, keď veríme, že situáciu zvládneme, sa uvoľňuje v našom *tele kortizol, adrenalín a noradrenalín*. Vďaka nim sa zvyšuje vnímanie, motivácia a posilňujú sa aj naše orgány. Táto forma stresu sa nazýva *eustres* – dobrý stres. Distres predstavuje negatívnu formu stresu súvisiacu s pocitom ohrozenia, fyzickým alebo emocionálnym nebezpečenstvom, zastrášaním, ťažkosťami, stratou prestíže, časovej tiesne a pod. (porov. Zajacová, 2009, s. 51). „Chronický stres oslabuje schopnosť študentov rozhodovať o tom, čo je dôležité a čo nie“ (Zajacová, 2009, s. 55).

Mnohí učitelia namiesto vytvárania dobrého a motivujúceho prostredia pôsobia na žiakov vyvolávaním eustresu, aj keď si to ani neuvedomujú. Býva to pri prílišnom zdôrazňovaní významu učiva a zvlášť hodnotenia výsledkov žiaka z daného učiva. Výsledkom býva to, že ich motivujú iba k samoštúdiu a splneniu danej povinnosti. Odborníci zaoberajúci sa problematikou mozgovokompatibilného učenia neodporúčajú učiteľom hneď na ďalšiu hodinu skúšať nové učivo, pretože mozog potrebuje istý čas na spracovanie informácií a ich uloženie do dlhodobej pamäti. Skúšanie si vyžaduje najprv dostatočné opakovanie učiva. Práve fixácia učiva býva vplyvom učiteľovej časovej stiesnenosti často podceňovaná.



---

## 2.1.5 Osobnosť učiteľa materinského jazyka, jeho postavenie a didaktická reflexia v PMP

V porovnaní s minulosťou sa v súčasných podmienkach nášho školstva mení vzťah učiteľ – žiak. Úloha učiteľa nadobúda nový rozmer, a to najmä v tom, že sa „presúva ťažisko jeho činnosti z odovzdávania poznatkov do činnosti poradcu, organizátora poznávania a spolupoznávania nových vecí, motivačného činiteľa prebúdzania záujmu žiakov o učivo, aktivizovania žiaka ako subjektu riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu“ (Obdržálek, 2003, s. 164). Učiteľ vo výchovno-vzdelávacom procese a hlavne našom PMP plní významnú úlohu. Od jeho osobnosti, rozvinutia profesijných kompetencií a komplexného pôsobenia v edukačnom procese závisia výsledky meraní efektívnosti nášho programu.

Učители experimentálnych tried sa zúčastnili v októbri 2010 pred začatím experimentu odborného seminára, na ktorom boli usmerňovaní v rámci svojho motivačného pôsobenia a mali možnosť vidieť výsledky vstupných meraní, týkajúce sa motivačnej štruktúry žiakov a ich komunikácie v triede. Taktiež na spoločných workshopoch v rámci seminára urobili niekoľko úprav k navrhnutému učivu na základe svojich skúseností a bolo im poskytnutých niekoľko inovatívnych metód a materiálov v rámci vyučovania materinského jazyka s využitím prierezových tém.

Pozíciu učiteľa a jeho vplyv na žiakov sme mali možnosť pozorovať v meraniach komunikácie a interakcie prostredníctvom Flandersovej modifikovanej metódy. Okrem tejto metódy sme získali v záverečnom meraní od učiteľov experimentálnych tried vlastné sebareflexie, v ktorých analyzovali vlastnú motiváciu a motiváciu žiakov v predmete slovenský jazyk a literatúra.

V rámci projektu po ukončení výstupných meraní sme uskutočnili prezentáciu výsledkov na záverečnom vzdelávacom seminári, ktorý bol určený učiteľom experimentálnych tried. Spoločne sme sa zamýšľali nad príčinami neoblíbenosti predmetu slovenský jazyk a hľadali riešenia a postupy na zmenu tejto skutočnosti.

---

## Sebareflexia učiteľa

V tejto časti stručne vyberáme z vyjadrení učiteľov experimentálnych tried 1. a 2. stupňa ZŠ, ktorí sa mali vyjadriť k tomu, aké je ich miesto v motivačnom pôsobení vo vyučovaní SJL, ako ich v triede vnímajú žiaci, do akej miery poznajú reálne učebné a motivačné možnosti svojich žiakov na vyučovanie SJL, ako rozvíjať u žiakov prirodzené psychosociálne, komunikačné, kultúrne a iné potreby, čo sa mi ako učiteľovi podarilo odkryť v oblasti rozvíjania motivácie žiakov vo vyučovaní SJL, o čo sa chcem ďalej pokúsiť, čo mi pri rozvíjaní motivácie žiakov najviac pomáha, čo považujem za silné, slabé, špecifické stránky pri rozvíjaní motivácie vo vyučovaní SJL.

Z konštatovaní jednotlivých sebareflexií vyplýva, že učiteľ je najmä svojou osobnosťou a odbornosťou dôležitým činiteľom v oblasti rozvíjania motivácie u žiakov. Dôležitým predpokladom je jeho dobrý pedagogický prístup, mal by byť plnohodnotnou bytosťou, teda zrelou, autentickou, tvorivou, slobodnou, zodpovednou, všestrannou a celistvou osobnosťou. Ak učiteľ nemá v sebe zakorenenu vnútornú motiváciu, je náročné očakávať aktivizáciu od svojich žiakov.

Žiaci si učiteľa všímajú, najmä jeho zainteresovanosť do danej témy, neraz ho napodobňujú a prostredníctvom neho získavajú aj postoj k danej téme. Viacerí učitelia potvrdili, že v učebnom procese sledujú vzťah žiakov k učeniu, k práci, k učiteľovi a k škole. Mnohí sa snažia stále hľadať spôsoby, ako preniknúť do psychiky žiaka tak, aby spoznal skutočné príčiny a pohnutky svojich postojov. Postoj žiaka k učiteľovi býva spätným zrkadlom v jeho radošti z vyučovacích hodín. Žiaci sa tešia na tvorivé úlohy a očakávajú od svojho učiteľa podnetné inšpirácie, usmernenie a pochopenie.

Vyjadrenie učiteľky z 1. stupňa ZŠ: *vedomila som si, že žiaci ma vnímajú ako kamarátku, čo ma potešilo, ale zároveň aj ako autoritu. Žiaci sa niekedy aj nahnevajú, že im dávam ťažké úlohy. Pred začatím projektu som im stále pomáhala s riešením úloh, teraz pri uvedomení si sily motivácie sa na nich usmejem a poviem, že oni to vedia, len sa musia trošku potrápiť, ale isto to zvládnu a o desať minút*

---

je úloha vyriešená a všetci kričia, že to bolo ľahké a chcú, aby som im nabudúce dala niečo zložitejšie. Myslím, že ma začínajú vnímať viac ako človeka, ktorý sa ich snaží usmerniť a priviesť ich k záveru, nie im striktnie niečo povedať.

Vyjadrenie učiteľky 2. stupňa ZŠ: *dôležité zo strany učiteľa je objaviť u žiakov ich potreby a ideálne je, keď im vytvorí priestor pre ich činnosť, fantáziu a sebarealizáciu na hodinách SJL. Žiaci by mali pochopiť význam vzdelávania na základe túžby po získavaní poznania za účelom rastu osobnosti a rozvoja vlastných zručností. Potreby a záujmy patria k motivačným komponentom ľudskej psychiky. Uvedomujem si, že konkrétny žiak sa môže zaujímať najmä o jednu oblasť. Je neadekvátne očakávať, že všetci žiaci sa budú rovnako zaujímať o celý obsah predmetu slovenský jazyk, a to bez ohľadu na kvalitu prístupu vyučujúceho. Významným prvkom v procese motivácie je umožniť žiakovi, aby videl spojenie reálneho učiva so životom. Snahou učiteľa je, aby vonkajšia motivácia sa premenila na vnútornú. Vtedy je aj lepšia aktivita žiakov na hodine a zodpovedne sa venujú domácej príprave. Pri rozvíjaní motivácie najviac mi pomáha motivačný dialóg, práca v skupinkách či konkrétne predmety z reálneho života, ktoré žiakom pripomínajú, že vyučovací proces je nevyhnutný pre praktický život.*

Vyjadrenie učiteľky z 1. stupňa ZŠ: *v mojom motivačnom pôsobení mi pomáha aktivizácia žiakov pomocou otázok, aktivizácia tela (malé fyzické rozcvičenie pred začatím hodiny, napr. krúženie zápästím), aktivizácia a motivácia pomocou pozitívnych vyjadrení (dobré, áno, výborne, dobrá práca, veľmi pekne, krásne), ale i negatívneho hodnotenia (nespite, nerozprávajte sa), aktivizácia pomocou humoru, aktivizácia organizačno-riadiaca (otvorte si učebnicu SJ na strane...), testy a známky používať obozretne, vzbudiť napätie a zvedavosť, urobiť občas niečo neočakávané, využiť simulácie a hry, znížiť atraktivitu konkurujúcich motivačných činiteľov na minimum (zapájam žiakov, ktorí robia učiteľovi prieky, aby znížili jeho autoritu do rôznych súťaží, školských aktivít).*

Vyjadrenie učiteľky z 2. stupňa ZŠ: *v piatom ročníku som zistila, že žiaci radi čítajú a správnou motiváciou som v nich odhalila aj tvo-*

---

rívny talent. Využila som ho na tvorbu triedneho časopisu. Spoločnými silami sme vytvorili tri čísla časopisu, s ktorými sme na celonárodnej súťaži v Žiline obsadili pekné 2. miesto. Žiaci sa zapojili do projektu zameraného na tvorbu rozprávok, ktorý som integrovala aj do hodín slovenského jazyka. Vytvorili sme vlastnú knihu našich rozprávok s názvom *Bolo raz jedno strašidlo*. Prezentovali sme ju na Literárnej čajovni – slávnostnom rodičovskom združení za účasti detí, ktoré sa zhostili prezentácie vlastných prác, roly čašníkov, managerov, fotografistov, kuchárov, uvádzačov, rozhlasových a televíznych respondentov. Za účasti rodičov, starých rodičov, vedenia školy, kamarátov a známych sa predstavili mladí nádejní spisovatelia so svojimi prvotinami. Neprezradili z nich veľa, ale vybranými pasážami pozvali každého k zaujímavému čítaniu. Žiaci sú viac motivovaní, keď vidia učiteľov a rodičov spolupracovať. Vzniká pocit dôvery, zlepšuje sa vzťah rodičov ku škole. V mnohých prípadoch sa spolupráca mení na partnerstvo. Spolupracou rodiny a školy sa dá dosiahnuť veľmi veľa. Našou ďalšou knihou bola kniha detektívok s názvom *Detektívna kancelária Chytrákov*. Spolupráca v triede bola činorodá. Zlepšila sa komunikácia medzi žiakmi, výsledky práce boli evidentné, známky žiakov boli výborné a chváľitebné a učitelia radi chodili učiť do tejto triedy. Motivujúcim bol pre mňa list, ktorý sme dostali od recenzentky našej prvej knihy, že o naše rozprávkové príbehy majú záujem v Rusku. Na konferencii ruských spisovateľov predstavila náš systém práce na hodinách SJJ, využívanie inovatívnych metód a foriem práce, ktoré vedú žiakov k rozvoju tvorivého a kritického myslenia na našej škole. Deti na hodinách literatúry hrali svoje detektívne príbehy, ktoré neskôr predvádzali svojim rodičom. Každý rok realizujeme so žiakmi ročníkové práce spojené s power pointovou prezentáciou.

Učitelia sa zjednotili vo vyjadrení slabých a silných stránok v procese rozvíjania motivácie. Vyberáme z ich tvrdení. *Za slabé stránky pri rozvíjaní motivácie považujem strach žiakov, nepresné pokyny učiteľa, hrozba trestu alebo zlej známky. Za silné stránky považujem vnútornú motiváciu žiakov, pochvaly, aktívne zapájanie sa žiakov, chuť detí pracovať, radosť z práce a z objavovania, prácu v skupinkách, vzájomnú motiváciu žiakov, vzbudenie zvedavosti,*

---

*záujmu o preberanú problematiku na hodinách SJL, dávať presné inštrukcie žiakom, oznámiť žiakom presne, čo majú dosiahnuť. Na to, aby žiaci uplatňovali a rozvíjali svoje komunikačné, kultúrne, osobné či duchovné potreby, snažím sa ich dostať do rôznych situácií a oni sa snažia danú situáciu vyriešiť. Pracujú vo väčších skupinách, ale aj vo dvojiciach a tiež samostatne. Potom porovnávam ich samostatnú a skupinovú prácu.*

*Žiak sa zo začiatku môže učiť len preto, že má strach z trestu, potom sa učí kvôli získaniu uznania spolužiakov, učiteľa, rodičov (sociálna potreba) a neskôr sa učí z túžby po poznaní nového, neznámeho – to je ideálna potreba.*

*Nová koncepcia vyučovania v rámci novej školskej reformy mi dáva možnosť vytvoriť motivačné prostredie pre žiakov podľa vlastného výberu. Motivácia je výsledkom interakcie medzi osobnosťou žiaka, rodičmi, učiteľom, spolužiakmi a pod. Základ motivačných postojov dieťaťa k učeniu sa vytvára už v rodine. Preto sa snažím v tomto smere vplývať i na rodičov. Nová koncepcia vyučovania slovenského jazyka a literatúry je postavená hlavne na komunikácii. Vypustilo sa mnoho učiva a niektoré sa posunulo do vyšších ročníkov. To vytvára väčší priestor pre vzájomnú komunikáciu na hodine. V nasledujúcej časti vyberáme zo sebareflexie učiteľky 2. stupňa ZŠ.*

*Kontrola vedomostí žiakov je prioritou každej reformy školstva a porovnávanie dosiahnutých výsledkov slúži na porovnávanie práce škôl a tvorbu rebríčkov v úspešnosti dosiahnutých výsledkov. Toto všetko vydržia len tí najsilnejší učitelia, ktorí majú pred očami citlivú detskú dušu, rozsvietené oči dieťaťa, ktorému dáte oveľa viac pozitívnu motiváciu ako tlakom na zvládnutie množstva informácií. I keď dnešná doba a školská reforma umožňujú školám využívať vo veľkej miere talent a kreativitu učiteľov, je tu stále dieťa so svojím osobnostným vývinom, ktoré sa prirodzene mení, hľadá si svoje miesto v školskom systéme. Uprednostňuje svoje momentálne záujmy pred požiadavkami školy, oponuje rodičom a učiteľom, keď škola zvyšuje nároky. Dieťa, ktoré je oponentom všetkému a všetkým, keď od neho vyžadujú viac, ako sa mu práve chce robiť. Je na osobnosti učiteľa osloviť takéto dieťa zaujímavými metódami a for-*

---

*mami práce, aby zistilo, že prežívanie učiva ho naučí ľahšie pochopiť aj ťažké veci.*

Na výstupnom odbornom seminári sa učitelia vyjadrovali k otázkam týkajúcim sa motivácie vo vyučovaní materinského jazyka. Zamýšľali sa spoločne nad otázkou, prečo patrí SJL medzi najmenej obľúbené vyučovacie predmety v škole. Problémy sa týkali hlavne *oblasti gramatiky, najmä pravopisu a nezájmu o čítanie a s tým súvisiacou nízkou čitateľskou kompetenciou*, ktorá je kľúčovou oblasťou. Jej nízke zvládnutie býva často príčinou neúspešnosti žiakov v rôznych testovaniach pri neporozumení zadaných úloh. Žiak na základe dôkladného čítania s porozumením by mal pochopiť hneď po prvom čítaní, čo sa od neho v danej úlohe žiada. No často sa sústreďí iba na techniku čítania a nie na obsah čítaného. Rodičia nemotivujú žiakov k čítaniu, žiaci nevidia vzor svojho rodiča, ktorý by sám čítal. No nájde sa aj málo rodín, v ktorých mamy čítajú svojim deťom. U otcov táto činnosť absentuje.

Ako prekážky v motivácii učitelia uvádzali najmä *preferencie negatívnych hodnôt spoločnosti, mediálnu manipuláciu, úbytok hodín materinského jazyka na úkor angličtiny, výpočtovej techniky a informatiky*. Žiaci málo komunikujú, prejavuje sa to najmä v práci s počítačom, aj keď je tu iba komunikácia prostredníctvom sociálnej siete. Slovenčina je neobľúbeným predmetom aj preto, lebo žiaci z tohto predmetu dosahujú horšie výsledky najmä v oblasti pravopisu. Stále ešte pretrváva tendencia negatívnou motiváciou – hodnotiť iba chyby v diktátoch a chýba zameranosť aj na úspešnosť v pravopise.

Dôležitým zistením bolo zistenie týkajúce sa učiva. Učivo aj napriek uskutočneným zmenám v rámci reformy nie je pre žiakov príťažlivé, často náročné a stále pretrváva v štandardoch tendencia terminologickosti na úkor procesualnosti, emocionálnosti a rozvoja osobnosti žiaka. Učitelia sú často zväzovaní prípravou žiakov na rôzne testovania, napr. Monitor a sami uznali, že niektoré úlohy sú náročné aj pre nich. Úlohy v testoch sa často vyznačujú nejasnosťou, dokonca aj viacznačnosťou. Ako negatívum uviedli, že pilotné testy sa realizujú na nesprávnych vzorkách. Zlepšenie v tejto oblasti

---

by prinieslo to, keby testy boli koncipované s ohľadom na všetkých žiakov v rámci vzdelávacích výsledkov, teda od žiakov jednotkárov až po päťkárov, nielen na úspešných žiakov. Monitor učí učiteľa a žiakov, aby si vyberal a krúžkoval z daných možností a niekedy je to na úkor zážitkovosti a rozvíjania čítania s porozumením.

Na základe syntézy jednotlivých aspektov vyvstali dve základné tendencie spôsobujúce neoblúbenosť a nízku motiváciu v predmete SJL, a to *nezvládnutie čitateľskej a kultúrnej kompetencie a absencia spracovania základného učiva* a s tým pretrvávajúca terminologickosť vo vzdelávacích štandardoch a tematických výchovno-vzdelávacích plánoch.

Pozitívnym je, že aj keď sa znižuje motivácia, určite sa v triede nájdu aj takí žiaci, ktorí učiteľa berú vážne, uvedomujú si, že to s nimi myslí dobre, že im niečo dáva do života, čo budú potrebovať. Aj keď v triede môže byť len zopár takých žiakov, je to veľký úspech. Na prvom mieste je rozhodujúci a dôležitý učiteľ a jeho osobnosť. Vo svojom pôsobení je vzorom, ktorý musí akceptovať práve tých žiakov, ktorých má pred sebou. Táto skutočnosť sa nám potvrdila aj v našom výskume.

### **Zhrnutie výsledkov sebakontrolných hárkov žiakov a sebareflexií učiteľov**

Sebakontrolné hárky nám priniesli pozitívne zistenie, že v experimentálnych triedach tak na 1. ako aj na 2. stupni sa posilnili komunikatívne kompetencie u žiakov. Žiaci 1. stupňa okrem komunikatívnych kompetencií často uvádzali aj kognitívne kompetencie, ktoré sú príznačné pre získavanie základov osvojovania si materinského jazyka a typické pre diferenciacnú motiváciu. Zaujímavé zistenie na 1. stupni prináša štatistická metóda *chi-kvadrát test*. V súhrnnom spracovaní sebakontrolných hárkov sa potvrdila *závislosť ako štatisticky významný faktor v mestskej experimentálnej triede* na rozdiel od dedinskej experimentálnej triedy, v ktorej sa prejavila nezávislosť, teda nie je tu štatisticky významný rozdiel. Žiaci 2. stupňa za veľmi dôležitý faktor považujú sociálne kompe-

---

tencie, ktoré sú dôležité pre tento vek na základe hľadania si svojho miesta v spoločnosti, súvisiaceho s *perspektívnou motiváciou*. Tento faktor sa ukázal u žiakov ako dôležitý aj v preferencii skupinovej práce na hodine slovenského jazyka. V obidvoch ročníkoch – u treťakov a siedmakov tiež vysoké zastúpenie dosiahli personálne kompetencie, ktoré súvisia s uvedomovaním si dôležitosti jazyka v každodennom používaní, v učení a s vyjadrovaním emócií, postojov a hodnôt. Zistenie súhrnného spracovania sebakontrolných hárkov u žiakov experimentálnych tried 2. stupňa, z toho troch slovenských tried a jednej českej triedy, prináša vo všetkých triedach jednoznačné zistenie v rámci štatistickej metódy *chí-kvadrát test*, a to *potvrdenie závislosti ako štatisticky významného rozdielu*.

Učitelia experimentálnych tried vo svojich sebareflexiách konštatovali, že nová školská reforma vytvára v rámci vyučovania materinského jazyka väčší priestor na komunikáciu žiakov a kladne hodnotia upustenie od prebytočných informácií s príklonom pre rozvíjanie kompetencií žiaka, ktoré sú potrebné pre jeho život v spoločnosti. Aj keď sú ťažkosti s realizáciou zmien vo vyučovaní, prínosné je, že nové vzdelávacie programy dávajú väčšiu možnosť pre tvorivosť s akceptovaním osobnosti žiaka ako bytosti vnímanej na základe princípu komplexnosti.

Učitelia často vyjadrovali, že ich žiaci vnímajú slovenský jazyk predovšetkým iba ako povinný predmet, až potom ako materinský – štátny jazyk, niektorí žiaci si uvedomujú i jeho praktické dôvody, mnohí žiaci za ním vidia prospechové ciele, učia sa ho predovšetkým kvôli známke a len zopár žiakov sa ho učí kvôli vlastnej vnútornej motivácii. Potešujúcim zistením je, že učitelia materinského jazyka ho vyučujú na základe kladného vzťahu k jazyku, z túžby odovzdať jeho krásu žiakom, niektorí ho berú iba ako aprobačný odbor, iní vyjadrujú prostredníctvom neho príslušnosť k národu a kultúre a tiež ho vnímajú ako poslanie. Z hľadiska motivácie a slabej aktivity učitelia ako hlavný dôvod uvádzali nezáujem žiakov o predmet slovenský jazyk. Ďalším silným dôvodom bola kvantita učiva, nudné témy, vplyv médií a tiež poruchy učenia. Práve nezáujem žiakov sa stáva prekážkou, ktorá bráni učiteľom v kvalitnej



---

práci na hodine. Tiež sa učitelia sťažujú na nedostatok pomôcok na hodiny slovenského jazyka. Tento jav je už dlhodobejšie známy. Aj v prieskume M. Ligoša z r. 1978 sa ukázalo, že učitelia negatívne hodnotili nedostatok učebných pomôcok a didaktického pomocného materiálu, najmä rozličných pomocných cvičení (porov. Ligoš, 1987, s. 98).

Ďalším nedostatkom v práci na hodinách je prehustenosť osnov a absencia nových učebníc, tiež veľký počet žiakov v triede aj po reforme. Učitelia navrhovali zmeny vo vyučovaní predmetu slovenský jazyk. Za najdôležitejšie pokladajú redukciu učiva a jeho prepojenie s praxou, zážitkové vyučovanie, témy motivujúce k štúdiu slovenského jazyka, zvlášť písanie slohových prác, tvorivé písanie, atraktívne námety zo života a odporúčajú prácu v menších skupinách, taktiež delené hodiny ako majú cudzie jazyky. Väčšina učiteľov berie svoju profesionálnu dráhu ako poslanie a zmysluplnú činnosť.

K otázke seberealizácie sa učitelia vyjadrili najmä negatívne. Uvádzať opäť negatíva týkajúce sa učiva, prehustenosti učebných osnov, nedostatku učebníc, zloženia triedy, málo času na tvorivé úlohy, slabé podmienky, nízke finančné prostriedky. No boli aj pozitívne ohlasy, učitelia pracujú na sebe, sú spokojní, aj keď podmienky nie sú ideálne. Seberealizácia je možná a závisí od osobnosti a tvorivosti každého pedagóga.

Žiaci najviac vo vyučovaní materinského jazyka uspokojujú a rozvíjajú najmä sociálne potreby. To sa ukázalo aj vo vyjadreniach žiakov v dotazníkoch a v sebakontrolných hárkoch. Radi prezentujú vlastný názor, cítia potrebu vzdelávať sa, empatiu, prejavujú citovosť ku všetkému, čo ich obklopuje, túžia po potrebe uznania a úcty k sebe i k druhým, vnímajú potrebu vlastenectva, kultúry jazyka, sebahodnotenia, sebapoznania a túžia po pocite úspechu a radosti. Učitelia vidia záujem o učivo u žiakov najmä na hodinách literatúry, pri záživne prebratom učive, pri pochvale, ocenení, pri tvorivých úlohách a skupinovej práci. Žiakov motivujú zábavné a zaujímavé úlohy, práca s textom, tvorivé písanie, slohové úlohy a práca s PC, spoločná práca na projektoch, debata a diskusia. Učitelia pri zís-

---

kavaní záujmu o predmet slovenský jazyk najčastejšie využívajú význam osvojených vedomostí v praktickom živote, medziludské vzťahy, tvorivú prácu, vlastnú zanosť pre rodný jazyk a motiváciu formou osobného prístupu.

Za najdôležitejšie témy, ktoré učitelia radi učia, pokladajú štylistiku, literatúru, vetnú skladbu, lexikológiu a literatúru 20. storočia. K činnosti, ktorú učitelia neradi vykonávajú, patrí oprava a hodnotenie slohových prác, klasifikácia žiakov, ktorí nevedia, oprava diktátov, písomiek s dlhými odpoveďami. U učiteľov prevláda najmä dobrá atmosféra na hodine, to sa zhoduje aj s vyjadreniami žiakov. Taktiež je typická tvorivá, pracovná a hravá atmosféra. Mnohí učitelia hodnotia súčasné učebnice ako nepraktické, faktografické. Iní učitelia – zvlášť učitelia na 1. stupni ZŠ ich hodnotia ako dobré, inšpirujúce a kladne hodnotia učebnicové texty, ktoré sú deťom blízke a týkajú sa situácií z reálneho života. Žiaci prostredníctvom nadobudnutých vedomostí a zručností sa zúčastňujú literárnych súťaží, kultúrnych podujatí, vedú sa dorozumieť a nadviazať kontakt, ľahšie štylizujú text a majú kultivovanejšie vystupovanie, pracujú v krúžkoch – žurnalistickom, literárno-dramatickom, mediálnom, prispievajú do školského a triedneho časopisu a niektorí pracujú aj v médiách.

Rodina podľa názoru učiteľov sa zaujíma predovšetkým o prospech žiaka a podporuje zámery a ciele školy, rodina spolupracuje so školou, no dosť často sa vyskytovali tvrdenia týkajúce sa zaneprázdnenosti rodičov. Mnohí rodičia kladú väčší dôraz na známku žiaka ako na jeho jazykovú kultúru.

Sociálne skupiny na základe názorov učiteľov zohrávajú viac negatívnu funkciu vo vzťahu k spisovnému jazyku. Prejavuje sa to používaním nárečia, slangu, vulgarizmov, negatívnych orientácií, straty zmyslu pre hodnoty, odmietaním komunikácie. No objavili sa aj pozitívne orientácie prejavujúce sa vo vzájomnej komunikácii žiakov, vo vzájomnej úcte, spolupatričnosti, v zdvorilosti, empatii. Prostredníctvom týchto aspektov žiaci získavajú vzťah k hodnotám spisovného jazyka. No nájdu sa žiaci, ktorí spisovný jazyk nevnímajú ako hodnotu.

---

Učitelia vidia veľkú prepojenosť predmetu slovenský jazyk s ďalšími predmetmi. Najmä s dejepisom, zemepisom, náboženskou výchovou, hudobnou výchovou, občianskou výchovou, etickou výchovou, informatikou, vlastivedou a prírodovedou. Veľkú prepojenosť vnímajú v praktickom využívaní jazyka v ústnej a písomnej komunikácii, ktorá je spätá s každou oblasťou života.

Učiteľov v ich pôsobení najviac znepokojuje nezáujem žiakov, presýtenosť žiakov PC, vypĺňanie pedagogickej dokumentácie, liberálny prístup žiakov k štúdiu a nedocenené postavenie učiteľa.

### **Odporúčania pre skvalitňovanie práce učiteľa**

Na základe výskumných zistení prinášame niekoľko odporúčaní, ktoré môžu byť nápomocnými v procese motivačného pôsobenia učiteľa materinského jazyka.

1. Uskutočňovať možnosti novej reformy s cieľom posilňovať a rozvíjať kľúčové kompetencie žiakov s dôrazom na čitateľskú a kultúrnu gramotnosť (odborné semináre, sledovanie výskumov čitateľskej gramotnosti, vzdelávanie pedagógov v rámci kvalifikačného rastu).
2. Spracovať základné učivo materinského jazyka na všetkých stupňoch vzdelávania, aby bol zabezpečený kontinuálny prechod z nižšieho stupňa vzdelávania na vyšší s dôrazom na posilnenie komunikačných kompetencií, ktoré sú späté s procesom motivácie a aktivizácie žiaka.
3. Učivo sprístupňovať na základe princípu komplexnosti zaujímavou tvorivou činnosťou, rozvíjať potreby a záujmy žiaka s dôrazom na rozvoj emocionálnej stránky osobnosti s využitím životných situácií vychádzajúc tak z tvorivo-humanistickej koncepcie výučby.
4. Rozvíjať sociálne kompetencie žiakov účasťou na spoločných úlohách a riešeníach problémov formou kooperatívneho a projektového vyučovania.
5. Deliť vysoké počty žiakov na menšie skupiny tak, ako sa to praktizuje vo vyučovaní cudzích jazykov.

- 
6. V edukačnom procese využívať individuálny prístup vzhľadom na rodovú diferenciaciu žiakov s využitím poznatkov z výskumu mozgu (mozgovokompatibilné učenie).
  7. Nepriamym pôsobením – vytváraním priaznivej klímy vo vyučovaní materinského jazyka, oceňovaním, povzbudzovaním, možnosťou zažitia úspechu rozvíjať u žiakov komunikatívne kompetencie.

## Literatúra

- AMIDON, E., HOUGH, J. 1967. *Interaction Analysis: Theory, Research and Application*. Reading: Addison-Wesley, 1967.
- BEŇUŠKOVÁ. 2002. Učenie a synapsy. In Rybár, J., Beňušková, L., Kvasnička, V. et al. 2002. *Kognitívne vedy*. Bratislava: Kalligram, 2002. ISBN 80-7149-515-8, s. 59 – 61.
- BUDÍKOVÁ, J., KRUŠINOVÁ, P., KUNCOVÁ, P. 2004. *Je vaše dieťa pripraveno do prvej triedy?* Brno: Computer Press, 2004. 168 s. ISBN 80-722-6637-3.
- DENNISON, P. E., DENNISONOVÁ, G. E. 1993. *Zapni si mozog! Ako uľahčiť učenie detom aj dospelým 2*. Nyíregyháza: Nyírség, 1993. 68 s. ISBN 963-7959-04-1.
- ERTL, B. 2010. *Praktický sprievodca. Druhá časť: Uľahčujúce, nápomocné metódy*. [online]. Ružomberok: PF KU [cit. 2010-04-30]. Dostupné na internete: <<http://predil.iacm.forth.gr/docs/GoodPractice/SK%20GPG%20Part%20II.pdf>>
- GAVORA, P. 2005. *Učiteľ a žiac v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- GAVORA, P. 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. 269 s. ISBN 978-80-223-2391-8.
- GRUHN, W. 2004. *Neurodidactics – a New Scientific Trend in Music Education*. [online]. Tenerife, SpaIn ISME International Conference. 2004. [cit. 2011.05.12]. Dostupné na internete: <http://www.wgruhn.dilite/Forschung/tenerife.pdf>/cit.2010.03.23
- HELUS, Z. 2007. *Sociálna psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- JENSEN, E. 2008. *Teaching with the brain in mind*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum development, 2008. ISBN 1-4166-0030-2.
- KASSAY, F. 1986. *Aj učiť sa treba učiť*. Bratislava: Smena, 1986. 163 s. ISBN 73-032-86-02.
- KOVÁČ, L. 2008. Bioenergetika: kľúč k pochopeniu mozgu a mysle. In Kvasnička, V., Kelemen, J., Pospíchal, J. *Modely mysle*. Bratislava: Európa, 2008. ISBN 978-80-89111-34-3, s. 100 – 126.
- KOVALIKOVÁ, S., OLSENOVÁ, K. 1995. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. 304 s. ISBN 80-901873-0-7.

- 
- LIGOŠ, M. 1987. Učítelia o motivácii. In *Spoločenské vedy 8. Zborník Pedagogickej fakulty v Banskej Bystrici*. Bratislava: SPN, 1987, s. 91 – 105.
- LIGOŠ, M. 2009. *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry*. Ružomberok: FF KU, 2009. 119 s. ISBN 978-80-8084-429-5.
- OBDRŽÁLEK, Z. et al. 2003. *Didaktika pre študentov učiteľstva základnej školy*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. 180 s. ISBN 80-223-1772-1.
- PETLÁK, E. 2008. *Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti*. (Výskumná úloha VEGA 1/3676/06). Nitra: UKF v Nitre, 2008. 190 s. ISBN 978-80-8094-340-0.
- PETLÁK, E., VALÁBIK, D., ZAJACOVÁ, J. 2009. *Vyučovanie – mozog – žiak. Úvod do problematiky mozgovokompatibilného učenia*. Bratislava: IRIS, 2009. 96 s. ISBN 978-80-89256-43-3.
- PETLÁK, E., FENYVESIOVÁ, L. 2009. *Interakcia vo vyučovaní*. Bratislava: IRIS, 2009. 137 s. ISBN 978-80-89256-31-0.
- RYBÁR, J., BEŇUŠKOVÁ, L., KVASNIČKA, V. et al. 2002. *Kognitívne vedy*. Bratislava: Kalligram, 2002. 357 s. ISBN 80-7149-515-8.
- RYBÁR, J., KVASNIČKA, V., FARKAŠ, I. et al. 2005. *Jazyk a kognícia*. Bratislava: Kalligram, 2005. 419 s. ISBN 80-7149-716-9.
- Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ŠVP\_ISCED 1 – primárne vzdelávanie. [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2008. Dostupné na internete: <<http://www.statpedu.sk>>
- ŠARNÍKOVÁ, G. 2010. O niektorých špecifikách komunikácie v edukácii. In *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov IV. Zborník z II. medzinárodnej vedeckej konferencie*. Ružomberok: VERBUM, 2010. 299 s. ISBN 978-80-8084-617-6.
- TÓTHOVÁ, M. 2010. *Mozog – reč – učenie. Východiská a podstata mozgovokompatibilného učenia v neurodidaktickom kontexte*. Nitra: PF UKF, 2010. 86 s. ISBN 978-80-8094-794-1.
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Prvé vyd. Bratislava: Iura Edition, spol. s. r. o., 2008. 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.
- ZELINA, M. 2010. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2010. 232 s. ISBN 978-80-10-01884-0.

---

## 2.2 Možnosti nového ponímania učiva pri rozvíjaní učebnej motivácie žiakov (I. Halašová)

### 2.2.1 Charakteristika nových prístupov k učebnému obsahu v dimenziách školskej reformy

Rok 2008 predstavuje dôležitý medzník v histórii slovenského školstva. V tomto roku bol totiž úspešne zavrhýšený dlhoročný transformačný proces našej vzdelávacej sústavy, a to prijatím *Zákona o výchove a vzdelávaní č. 245/2008*. Týmto zákonom bol vytvorený legislatívny rámec, ktorý umožnil previesť novú koncepciu výchovy a vzdelávania, spracovanú v *Projekte Milénium* (2002), z papierovej podoby do školskej praxe.

Nový školský zákon so sebou priniesol zmeny na viacerých úrovniach výchovy a vzdelávania, čím umožnil reformovať slovenské školstvo nielen systémovo, ale na rozdiel od predchádzajúcich koncepcií<sup>29</sup> aj komplexne. Veľkou devízou súčasnej reformy je vyhýbanie sa povrchnosti a snaha transformovať jednotlivé edukačné javy od základu. Východisko reformačných procesov predstavuje celková zmena filozofie edukácie, na ktorú nadväzujú nemenej významné zmeny v obsahu vzdelávania, v metódach, spôsoboch, technológiách výchovy a vzdelávania, v príprave pedagogických pracovníkov, v postavení žiaka v edukačnom procese či v riadení slovenského školstva (bližšie pozri Rosa, Turek, Zelina, 2001).

V rámci školskej reformy prešiel komplexnou transformáciou aj predmet slovenský jazyk a literatúra (SJL), pričom najdôležitejšou zložkou novej koncepcie vyučovania materinského jazyka sa stala kurikulárna transformácia. Pod termínom kurikulum sa v odbornej literatúre najčastejšie rozumie celkový program alebo projekt vzdelávania, ktorý však okrem základných didaktických kategórií zachytených v pedagogických dokumentoch (vymedze-

---

<sup>29</sup> V minulosti sa objavili viaceré neúspešné pokusy o reformovanie slovenského školstva – *Duch školy*, 1990, *Projekt Konštantín*, 1994, *Škola roku* 2000.

---

nie obsahu a časového rozsahu učiva, cieľov, metód, organizačných foriem a materiálnych prostriedkov vyučovania) zahŕňa aj širší sociálno-psychologický kontext, na ktorý sa v predchádzajúcich koncepciách vyučovania často zabúdalo. I. Turek (2009) v týchto súvislostiach hovorí o formálnom, neformálnom a skrytom kurikule, E. Walterová (2004) rozlišuje plánované, realizované, skryté a osvojené kurikulum, s podobným členením sa stretne aj u J. Průchu (1997), ktorý kurikulum delí na predpísané, realizované, osvojené a podporné. Rámec takto chápaného kurikula je možné vymedziť otázkami prečo (zmysel, funkcie vzdelávania), koho (ktorú časť populácie), v čom (učebný obsah, učivo), ako (pomocou akých vyučovacích metód a foriem), kedy (v ktorých obdobiach života, s akými časovými dotáciami), za akých podmienok (v akom prostredí – legislatívny rámec) a s akým efektom vzdelávať (aké sú očakávané výsledky a tiež ich kontrola a hodnotenie). Pritom je potrebné zdôrazniť, že všetky zložky v rámci takto definovaného kurikula sú navzájom integrálné prepojené, pričom táto skutočnosť predstavuje jedno zo základných východísk nových prístupov k učebnému obsahu, čo si podrobnejšie ukážeme v nasledujúcom texte.

Učivo, resp. učebný obsah<sup>30</sup> patrí k základným komponentom kurikula, pretože od neho v konečnom dôsledku závisí efektívnosť celého edukačného procesu. Túto skutočnosť zohľadňuje aj nová koncepcia vyučovania SJJL, a práve preto patrí učivo k tým zložkám kurikula, ktorých sa transformačný proces dotkol najviac.

Avšak ešte predtým, ako sa pustíme do objasňovania zmien v prístupe k učebnému obsahu, je dôležité si ujasniť, prečo vlastne boli tieto zmeny potrebné, a prečo doterajšie ponímanie učiva už nevyhovuje požiadavkám, ktoré sú v súčasnosti kladené na edukačný proces.

Problematikou definovania učiva sa pedagogická veda zaoberá už od najstarších čias. Už v čase vzniku prvých škôl bolo totiž nutné

---

30 Niektorí autori tieto pojmy chápu synonymne, ako napr. Milan Ligoš (*Základy jazykovoho a literárneho vzdelávania I.*, 2009), iní však ich synonymiu odmietajú, ako napr. Ivan Turek (*Didaktika*, 2008), ktorý pojem učivo chápe širšie než učebný obsah. V našom príspevku sa stotožňujeme s názorom M. Ligoša a používame tieto pojmy synonymne.

---

vedieť odpovedať na otázku: *Čo sa má v škole vyučovať?* resp. *Čo je potrebné, aby sa žiak naučil?* Pritom odpovede na tieto otázky, ktoré zahŕňajú obsah učiva i jeho ponímanie, sa v jednotlivých obdobiach menili, tak ako sa menili životné podmienky i potreby spoločnosti. U nás sa v druhej polovici 20. storočia, v období socialistického štátu, kládol v spoločnosti vo všeobecnosti väčší dôraz na kvantitu než na kvalitu, čo sa odzrkadlilo aj v edukačnom procese, kde sa hlavnou teóriou výberu učiva stal didaktický materializmus, resp. encyklopedizmus. Podľa tejto teórie majú byť obsahom učiva široké poznatky z jednotlivých vedných disciplín, užitočné pre život. Keďže táto teória kladie dôraz predovšetkým na samotný učebný obsah, stalo sa hlavným cieľom vyučovania osvojovanie si čo najväčšieho množstva informácií a poznatkov, pričom rozvoj ostatných zložiek osobnosti žiaka či jeho schopností bol druhoradý a malo k nemu dochádzať viac-menej automaticky v rámci osvojovania poznatkov (porov. Turek, 2009, s. 174). Prioritnú úlohu vo vyučovacom procese teda zohrával učebný obsah, ktorý fungoval nielen ako východisko, ale aj cieľ edukačného procesu, čiže „*akoby sa stal sám pre seba cieľom*“ (Ligoš, 2009, s. 35).

Uplatňovanie takéhoto prístupu k učebnému obsahu však so sebou prinášalo celý rad problémov a nedostatkov, ba dokonca viedlo až „nefunkčnosti“ vzdelávania, čo naplno ukázali nielen výsledky prieskumu v rámci *Projektu Milénium* (2001), ale aj výsledky medzinárodných testovaní PIRLS a PISA či výskum uskutočnený v rámci projektu KEGA *Východiská, ciele a koncepcia kurikulárnej prestavby predmetu SJL* (2003).

Nefunkčnosť tejto teórie sa naplno prejavila v posledných desaťročiach 20. storočia, v období obrovského rozmachu vedeckých objavov, keď explozívny rast informácií a snaha paralelne s ním aktualizovať a modernizovať učebný obsah viedli až k jeho predimenzovaniu. Modernizácia učebného obsahu sa totiž uskutočňovala prostým pridávaním nových poznatkov k už existujúcemu učivu, čo viedlo k neúnosnému hromadeniu učebnej látky. Nové učivo navyše často nebolo adekvátne didakticky upravené, čo sťažovalo jeho osvojenie si žiakmi. Prevaha encyklopedického charakteru učiva



---

va, v ktorom bolo málo priestoru na tvorivú prácu, sa odzrkadlila v transmisívnom type vyučovania, v ktorom prevažovalo verbálne odovzdávanie izolovaných informácií učiteľom a ich pasívne prijímanie žiakmi, ktorí si ich následne mechanicky ukladali do pamäti, bez potreby zapojenia vyšších poznávacích funkcií do procesu učenia. Takto získané poznatky a schopnosti žiaci navyše neboli schopní uplatniť v praktickom živote.

Uvedený prístup sa odrazil aj vo vyučovaní slovenského jazyka, ktoré tak kopírovalo systémovo-logický prístup vednej disciplíny jazykoveda a primárne sa zameriavalo na rozvíjanie kognitívnych funkcií žiaka. Žiaci si tak vo vyučovaní SJL osvojovali poznatky o jazykovom systéme, slohových postupoch, štýloch či literárnej histórii, no v praktických životných situáciách nevedeli jazyk funkčne využiť.

Preto sa jedným z hlavných cieľov novej koncepcie vyučovania SJL stala obsahová transformácia tohto predmetu, ktorá však nespočíva len v úprave obsahových zložiek učiva na kvantitatívno-kvalitatívnej úrovni, ale počíta aj s novým prístupom k učivu ako základnej didaktickej kategórii edukačného procesu.

V tradičnom ponímaní učiva, ktoré donedávna prevládalo na našich školách, a ktoré sa nakoniec ukázalo ako nefunkčné a nezodpovedajúce súčasným požiadavkám kladeným na edukačný proces, sa učivo chápalo ako systém statických faktov, pojmov či definícií, ktoré sa nachádzali v učebných osnovách, časovo-tematických plánoch, učebniciach, a ktoré existovali akoby nezávisle od osobnosti žiaka či učiteľa. Vo vyučovaní to znamenalo, že učiteľ pri sprostredkovaní učiva neprihliadal na rozdielne osobnosti a individuálne potreby žiakov, ale snažil sa učivo odovzdať všetkým žiakom v rovnakej miere a v rovnakej forme.

Nová koncepcia vyučovania materinského jazyka v snahe za-  
medziť takémuto „odtrhnutiu“ učebného obsahu od osobnosti žiaka mení celkový pohľad na učivo. Filozofické východiská pre nové ponímanie učiva pritom nachádza v novodobej teórii poznania, v konštruktivizme, ktorý *„chápe individuum ako najdôležitejší element pri vytváraní reálneho sveta a žiaka ako sebauvárajúceho sa je-*

---

*dinca*“ (Kolektív autorov, 2007, s. 48). Táto teória poznania tak „*kladie dôraz na vlastnú aktivitu učiaceho sa subjektu*“ (Zelina, 2004, s. 127), pričom vychádza z poznania, že ľudia sa najlepšie učia, keď aktívne konštruujú svoje vlastné chápanie vecí, javov, súvislostí. V takto chápanom edukačnom procese už žiaci nie sú pasívnymi objektmi učiteľovho snaženia, ale naopak, oni sami „*majú štatút skutočných aktérov výskumu, pretože ku každej situácii pristupujú s využitím komplexných myšlienok, hodnôt, postojov a emócií*“ (Kolektív autorov, 2007, s. 48), pričom z učiteľa sa stáva len akýsi facilitátor, usmerňovateľ samostatnej činnosti žiakov. Keďže samotné konštruovanie poznania je aktívnym procesom, ktorý si vyžaduje, aby žiak samostatne a tvorivo pracoval s učivom, zaoberá sa konštruktivismus učením s porozumením, pretože „*žiaci nemôžu byť aktívni, ak nechápu preberané učivo, ale, na druhej strane, nemôžu toto učivo chápať bez aktívnej účasti na poznávacom procese*“ (Turek, 2008, s. 166). Uplatnením konštruktivistického prístupu k učeniu sa mení aj samotný cieľ vyučovania, ktorým už nie je prosté zapamätávanie si faktov či pojmov, ale žiak by mal vlastnou aktívnou činnosťou perspektívne nadobudnúť určité požadované kompetencie. „*Základným východiskom obsahovej reformy predmetu SJL sa tak stávajú kompetencie*“ (Kolektív autorov, 2007, s. 49).

Nahradenie tradičných vzdelávacích cieľov novým termínom kompetencie súvisí so snahou školy prispôbiť vzdelanie potrebám modernej spoločnosti. Tá sa vyznačuje rýchlymi zmenami, explóziou informácií, rýchlym tempom inovácií, v ktorých pozadí stojí strach z existenčného ohrozenia ľudstva v dôsledku globálnych problémov. V súvislosti s dynamicky sa meniacou spoločnosťou sa menia aj požiadavky, kladené na človeka. Dnešný človek musí byť nielen vzdelaný (čiže mať vedomosti), ale musí byť tiež schopný konštruovať svoje vlastné poznanie, musí vedieť kriticky a tvorivo riešiť problémy, pracovať s informačnými technológiami, musí vedieť spolupracovať s druhými ľuďmi a podobne. Tradičná škola, orientovaná na odovzdávanie hotových poznatkov žiakom, však nebola schopná zabezpečiť výchovu takéhoto jedinca. Preto sa pozornosť od samotného učebného obsahu stále viac obracia „*k*

---

*vnútorným zdrojom a rezervám v človeku samom, k ľudskej synergii a spolupráci“ (Walterová, 2004, s. 236). Tieto vnútorné ľudské zdroje však nespočívajú vo faktografických vedomostiach, ale v kompetenciách človeka, čiže v schopnostiach, zručnostiach, spôsobilostiach, ktorých rozvoj mu zabezpečí produktívny a kvalitný život (porov. Kosová, Kasáčová, 2007, s. 46). Kompetencie teda nie sú len súborom vedomostí, ale „obsahujú také kvality, ktoré jedincovi umožnia osvojené vedomosti v pravý čas a správnym spôsobom aplikovať pri riešení určitého problému“ (Walterová, 2004, s. 239).*

V týchto súvislostiach vidíme značný posun od tradične chápaného edukačného procesu, v ktorom bol faktický učebný obsah izolovaný od osobnosti žiaka, zatiaľ čo podstatným znakom kompetencie je práve spojenie s osobnosťou človeka (porov. Walterová, 2004, s. 239). Podľa E. Walterovej sa tak do edukačných cieľov prostredníctvom systému kompetencií dostávajú také kategórie, ktoré boli predtým považované za súčasť „skrytého kurikula“, napr. rozvoj hodnôt, morálky, mravnosti, pravidiel správania a podobne, čiže prostredníctvom kompetencií sa má zabezpečiť celostný rozvoj osobnosti človeka.

Keďže z hľadiska novej koncepcie vyučovania SJL sa jazyk chápe predovšetkým ako nástroj myslenia a komunikácie medzi ľuďmi, stáva sa staronovým cieľom vyučovania materinského jazyka rozvíjanie komunikačných kompetencií žiakov. Pod komunikačnou kompetenciou pritom rozumieme schopnosť funkčne používať jazyk v rozličných komunikačných situáciách. Funkčne znamená, že „*sme schopní vedome vybrať pre komunikát najvhodnejší jazykový materiál z jazykového systému a výber aj primerane odôvodniť*“ (Palenčárová, Kesselová, Kupcová, 2003, s. 17). Komunikačné vyučovanie materinského jazyka je tak na rozdiel od predchádzajúcich koncepcií orientované nie na teóriu a metajazyk, ale „*na praktickú prípravu žiakov na každodenné dorozumievanie sa s ľuďmi v rozličných komunikačných situáciách prostredníctvom jazykových i mimojazykových prostriedkov*“ (Kolektív autorov, 2007, s. 143). Neznamená to však úplnú absenciu teoretických poznatkov o jazyku, pretože súčasťou komunikačnej kompetencie je aj jazyková kompetencia,

---

ktorá žiakom napríklad umožňuje rozlíšiť gramaticky správnu vetu od nesprávnej.

S novým definovaním cieľa predmetu SJL súvisí aj zmena v jeho obsahovom usporiadaní, kde sa do popredia dostávajú komunikačné spôsobilosti a jazykové pojmy sa ocitajú v úzadí, čiže „*fakto- graficky presýtený obsah sa zredukoval v prospech aktivít žiakov, ktorí majú v čo najväčšom rozsahu pracovať s jazykovými komunikátmi*“ (Kolektív autorov, 2007, s. 49). Najväčší dôraz sa pritom kladie na vlastnú tvorbu jazykových prejavov, na schopnosť analyzovať a interpretovať rôzne druhy súvislých aj nesúvislých textov, pracovať s informáciami, vhodne a primerane argumentovať a pod. Žiak tak vlastnou samostatnou tvorivou činnosťou na základe usmerňovaného zážitkového vyučovania prichádza na nové poznatky, ktoré učiteľ systematizuje a zovšeobecňuje. V novej koncepcii vyučovania materinského jazyka tak žiak už nie je v pozícii pasívneho prijímateľa poznatkov, ale stáva sa hlavným činiteľom edukačného procesu. Vidíme tu teda značný posun od obsahových aspektov k aspektom personálnym a sociálnym.

V súvislosti s novým ponímaním vzdelávacích cieľov sa teda mení aj prístup k samotnému učebnému obsahu. Učivo samo osebe už nie je chápané ako cieľ edukácie, ale vystupuje len ako prostriedok na dosiahnutie iných cieľov. V prípade predmetu SJL ide primárne o rozvoj jazykovo-komunikačných a čitateľsko-literárnych kompetencií žiaka. V novej koncepcii vyučovania materinského jazyka je tak celý edukačný proces orientovaný smerom k žiakovi, čo znamená, že na rozdiel od tradičného ponímania učiva, v ktorom učivo existovalo izolovane od osobnosti žiaka, v novom ponímaní je žiakovi podriadené, t. j. svojimi vlastnosťami, charakterom, obsahovým usporiadaním sa prispôbuje požiadavkám a potrebám žiakov.

Okrem rozvíjania špecifických predmetových kompetencií kladie nová koncepcia vyučovania SJL dôraz na celosť rozvoja osobnosti žiaka, čiže na harmonický rozvoj všetkých zložiek jeho osobnosti. S týmto cieľom súvisí aj zmena funkcií učebného obsahu, ktorý tak okrem informatívnej začína plniť aj formatívnu, normatívnu či inštrumentálnu funkciu, pričom „*všetky smerujú k snahe*

---

*zabezpečiť rozvoj osobnosti žiaka vo všetkých schopnostiach a predpokladoch“ (Kosová, 2007, s. 99). Vzhľadom na to, že v novom ponímaní predstavuje učivo konkretizáciu stanovených cieľov edukácie, odrazí sa požiadavka komplexného rozvoja osobnosti žiaka aj v obsahovej štruktúre učiva, ktoré tak bude „orientované nielen na pamäťové vedomosti, ale aj na kritické a tvorivé myslenie, nielen na vedecké poznávanie, ale aj na estetický, personálny a sociálny rozvoj, nielen na rozširovanie vedomostí, ale aj na kultiváciu schopností a postojov“ (Kosová, 2007, s. 48). V novom ponímaní sa tak už učebný obsah „nevzťahuje iba na kognitívnu zložku osobnosti žiaka ako v tradičnom pozitivistickom chápaní, ale aj na afektívnu a konatívnu (psychomotorickú) sféru rozvíjania osobnosti žiaka a jeho kompetenčného potenciálu“ (Ligoš, 2010, s. 193). Do jeho obsahovej štruktúry tak patria nielen faktické poznatky o jazyku a komunikácii, ale aj činnosti, zručnosti, spôsobilosti, vzťahy, hodnoty a postoje, „pričom v operacionalizovanej podobe smeruje k dosahovaniu praktického, kognitívneho a výchovného cieľa vyučovania materinského jazyka“ (Ligoš, 2010, s. 194).*

Ako vyplýva z predchádzajúcej analýzy, pod novým prístupom k učebnému obsahu rozumieme predovšetkým odlišné ponímanie toho, čo ešte spadá pod pojem učivo. Zatiaľ čo v koncepcii didaktického materializmu učivo zahŕňalo konkrétne faktické poznatky, ktoré boli východiskovou aj cieľovou kategóriou edukačného procesu a existovali nezávisle od osobnosti žiaka, z hľadiska novej koncepcie vyučovania materinského jazyka môžeme o učive uvažovať v dvoch podobách – v štátnych vzdelávacích programoch, ako aj v ostatných pedagogických dokumentoch má učivo dočasne statický a potenciálny charakter, pričom svoju konkrétnu, „živú“ podobu získava až priamo vo výchovno-vzdelávacom procese, vo vzájomnom vzťahu so základnými dynamickými činiteľmi edukačného procesu, t. j. učiteľom a žiakmi. V spojení s človekom tak stráca učebný obsah svoj statický charakter a stáva sa didaktickým prostriedkom procesuálneho rázu (porov. Ligoš, 2009, str. 76).

Na záver tejto kapitoly, v ktorej sme sa pokúsili stručne vysvetliť podstatu nového ponímania učebného obsahu, sa ešte pristavíme

---

pri skutočnosti, že myšlienka o „dynamickom“ charaktere učebného obsahu nie je v slovenskej (resp. česko-slovenskej) didaktike nová. Z rovnakých myšlienkových postulátov vychádzali už pred pár desaťročiami napríklad J. Průcha alebo J. Maňák.

J. Průcha, podobne ako v súčasnosti M. Ligoš, už v osemdesiatych rokoch 20. storočia vymedzoval učivo predovšetkým vo vzťahu k žiakovi ako základnému dynamického činiteľovi edukačného procesu. Do obsahu vzdelávania tak zahrňal nielen statickú rovinu učiva, ktorá je kvantitatívne a kvalitatívne vymedzená v pedagogických dokumentoch, ale aj realizačnú, v ktorej učivo vstupuje do vedomia žiakov a subjektívizuje sa. Hlavnou cieľovou kategóriou edukačného procesu tak podľa Průchu nie je samotné učivo, ale predovšetkým úroveň jeho spracovania vo všetkých zložkách osobnosti žiaka.

S podobným prístupom k učebnému obsahu pracuje v deväťdesiatych rokoch aj J. Maňák, podľa ktorého *„učebný predmet nie je len akási statická sústava faktov, ale obsahuje rôzne prvky, ktoré dynamizujú vedomie žiaka a pomáhajú mu pochopiť zložitú realitu javov vo vzájomnej dialektickej súvislosti* (1990, str. 16).“ Do obsahu učiva tak, rovnako ako J. Průcha či súčasní didaktici, zaraďuje aj procesúálnu stránku edukačného procesu, pričom v jeho chápaní učiva vidíme jasnú orientáciu na osobnosť žiaka, nakoľko sa podľa neho pri dosahovaní stanovených edukačných cieľov musí vychádzať nielen z objektívnych učebných prvkov (sem zaraďuje vedomosti, schopnosti, návyky, či vzájomné vzťahy medzi nimi), ale aj *„z uchopenia subjektívnych podmienok pre úspešné osvojovanie učiva žiakmi, t.j. myšlienkových operácií, učebných postupov, postojov a podobne“* (Maňák, 1990, str. 16).

Ako vidieť, k zmene ponímania učebného obsahu nedošlo zo dňa na deň, ale v rámci dlhodobého procesu, ktorý sa však zväčša niesol len v rovine teoretického uvažovania, až kým v roku 2008 neboli prijatím *Zákona č. 245/2008* vytvorené podmienky na realizáciu týchto myšlienok v školskej praxi. V žiadnej z doterajších koncepcií vyučovania totiž nebol uplatnený komplexný prístup k učebnému obsahu, pričom chýbal najmä výskum obojstranného vzťahu učiva

---

a hlavných dynamických činiteľov výchovno-vyučovacieho procesu, t. j. učiteľa a žiakov. Až v posledných desaťročiach v súvislosti s uplatňovaním humanistických prístupov k vyučovaciemu procesu sa objavila potreba skúmať obsah vzdelávania „s prihliadaním na celok, to znamená v jeho komplexnom a systémovom usporiadaní a fungovaní, v projekčnej, procesuálnej a hodnotiacej rovine, v ich vzájomných súvislostiach“ (Obdržálek, 2000, s. 48).

### 2.2.2 Motivačné aspekty nového ponímania učiva

„Treba všemožne roznecovať zápal po vedomostiach a učení. Na začiatku každého učenia treba vzbudiť u žiaka opravdivú lásku k nemu...“ (Komenský, 1992, s. 152). Už pred 400 rokmi si jeden z najväčších mysliteľov v dejinách didaktiky Ján Amos Komenský uvedomoval, akú dôležitú úlohu zohráva vo výučbe pozitívne vnútorné „naladenie“ žiakov na učenie. Komenský vychádzal zo skutočnosti, že žiaka možno niečo naučiť, iba ak sa on sám „otvorí“ novému poznaniu, ak bude sám chcieť ponúkané informácie prijať. Moderná didaktika označuje takúto vnútornú pripravenosť žiaka na učenie pojmom **motivácia** a zaraďuje ju nielen k hlavným zákonom učenia, ale dokonca ju považuje za základ celej učebnej činnosti žiakov.

V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s viacerými definíciami pojmu motivácia. Spomenúť môžeme napríklad definíciu L. Ďuriča, podľa ktorého je motivácia „*podnet, ktorý sa zakladá na potrebe niečo robiť, aby sa uspokojila potreba. Motiváciu učenia teda zabezpečujú motívy, ktoré sú v podstate vnútorné pohnútky k istej činnosti*“ (Ďurič, 1991, s. 114). Podrobne sa tejto problematike venuje aj Ján Čáp, podľa ktorého „*motivácia dodáva činnosti, nášmu prežívaniu a chovaniu jednak energiu, jednak smer. Aktivizuje a zároveň usmerňuje*“ (Čáp, 2001, s. 92). Motivácia je vlastne akási vnútorná hnacia sila, bez ktorej sa len veľmi ťažko realizuje proces učenia. V súčasnosti aj početné pedagogicko-psychologické výskumy dokazujú, že motivovanie žiakov do učenia je základným predpokladom efektívnosti celého edukačného procesu, pretože výkon

---

človeka vždy závisí nielen od jeho schopností, ale aj od úrovne motivácie (porov. Kačáni, 1999, s. 130). Pritom ľudské schopnosti sa dajú ovplyvniť len v obmedzenej miere, pretože sú determinované biologickou podstatou človeka, zatiaľ čo na motiváciu žiakov do učebnej činnosti vplýva v rámci edukačného procesu celé spektrum rôznorodých faktorov a činiteľov.

L. Ďurič (1991, s. 269) napríklad rozlišuje tri skupiny činiteľov, ktoré ovplyvňujú edukačný proces, a to vnútorné činitele (súvisia so žiakovou psychikou), vonkajšie činitele (súvisia s učivom) a samotný priebeh vyučovacieho procesu (charakter, organizácia, ale napr. aj klíma triedy, osobnosť učiteľa a pod.). Ešte podrobnejšie sa skúmaniu motivačných faktorov vo vyučovaní venuje Milan Ligoš (1999), ktorý zostavil aj vlastný systém základných motivačných činiteľov. Tie delí do dvoch hlavných skupín – na objektívne a relatívne statické motivačné činitele (sem zaraďuje projekt učebného predmetu, didaktické prostriedky, cieľovo-prostriedkovo-podmienkové vzťahy, rodinu a prostredie žiaka) a na subjektívne dynamické činitele (sem primárne patrí učiteľ a žiaci, resp. trieda a sekundárne aj komunikácia a interakcia vo vyučovaní, ako aj podmienky, atmosféra a klíma vo vyučovaní). V našej práci vychádzame práve z tohto delenia motivačných činiteľov, pretože najviac korešponduje so zámermi novej koncepcie vyučovania materinského jazyka. V súlade so zameraním nášho príspevku sa pritom budeme podrobnejšie venovať len jednej skupine objektívnych a relatívne statických motivačných činiteľov, a to didaktickým prostriedkom. Pritom v rámci tejto skupiny zameriame pozornosť predovšetkým na učebný obsah ako východiskovú didaktickú kategóriu motivačného pôsobenia na žiaka.

V prvej podkapitole sme objasnili, v čom spočívajú nové prístupy k učebnému obsahu z hľadiska školskej reformy. Poukázali sme najmä na nové ponímanie učiva, ako aj na zmenu jeho postavenia v edukačnom procese, a to predovšetkým vo vzťahu k žiakovi, pričom v týchto reláciách sa nám otvárajú nové možnosti aj z hľadiska motivačného pôsobenia na žiaka.

Výsledky viacerých pedagogicko-psychologických výskumov, skúmajúcich vzťah žiakov k učebnému predmetu slovenský jazyk



---

a literatúra dokazujú, že učivo v jeho doterajšom ponímaní nebolo schopné svojou podstatou motivovať žiakov do učenia. Pritom nám nejde ani tak o výkonovú úspešnosť, resp. neúspešnosť žiakov v tomto predmete, ale predovšetkým o prevažujúcu „neoblíbenost“ tohto predmetu u žiakov, ktorá sa však následne môže prejavíť aj v oblasti výkonu. Motivácia ako taká sa totiž týka predovšetkým emocionálno-afektívnej sféry osobnosti žiaka, čiže súvisí s jeho postojmi, hodnotami, aspiráciami, záujmami a pod. Pozitívna motivácia do učenia preto predpokladá kladný postoj žiaka k predmetu učenia, čo však doterajšia koncepcia vyučovania nebola schopná zabezpečiť. Hlavný problém, a teda aj príčinu tohto stavu, pritom vidíme vo vzájomnom postavení žiaka a učiva v edukačnom procese. Totižto v koncepcii vyučovania, ktorá na našich školách prevládala do roku 2008, predstavoval učebný obsah hlavnú východiskovú aj cieľovú kategóriu učebného predmetu, pričom v takomto chápaní bol žiak akoby druhoradý, pretože sa nezohľadňovali jeho individuálne potreby a záujmy. To viedlo k značnej izolovanosti učiva a jeho odtrhnutosti od života a osobnosti žiaka a v tomto kontexte až k nefunkčnosti vzdelávania.

Diametrálne odlišná situácia vo vzťahu žiak – učivo nastala prijatím novej koncepcie vyučovania materinského jazyka. Základom nových prístupov k edukačnému procesu (a v jeho rámci aj k učebnému obsahu) sa totiž stali myšlienky humanistickej psychológie, ktorá do centra edukácie stavia žiaka ako jedinečnú a neopakovateľnú ľudskú bytosť. Na rozdiel od predchádzajúcich koncepcií, v ktorých sa žiak ako osobnosť s vlastnou identitou úplne strácal, sa novým všeobecným cieľom školského vzdelávania stáva snaha „*obnoviť, sústavnne tvoriť, ochraňovať a rozvíjať ľudský rozmer výchovy. Ten spočíva v produkcii jedinečných svojbytných ľudských osobností*“ (Kosová, Kasáčová, 2007, s. 46). K dôležitým znakom humanizácie edukácie patrí aj zdôrazňovanie celistvosti osobnosti (porov. Rogers, Freiberg, 1998, s. 195), pod ktorou rozumieme harmonický rozvoj jej jednotlivých stránok. V minulosti totiž často dochádzalo k uprednostňovaniu len určitých sfér osobnosti, napr. sa kládol dôraz na pamäťové učenie na úkor vlastnej aktivity, samostatnosti

---

či tvorivosti žiakov. Naproti tomu celostná výchova má zabezpečiť komplexný rozvoj všetkých zložiek osobnosti žiaka, čiže sa nesústreďuje len na rozvoj jej kognitívnych funkcií, ale usiluje sa o ich celostné prepojenie s nonkognitívnymi zložkami osobnosti, kam patrí napríklad emocionalizácia, aktivácia a motivácia, axiologizácia a autoregulácia, kreativizácia či transpersonalizácia. (Porov. Zelina, 2004, s. 139).

Dôležitým znakom humanistickejšie orientovanej edukácie je tiež zdôrazňovanie vlastnej aktivity učiaceho sa subjektu na rozdiel od scientistickejšie poňatého vyučovania, v ktorom bol žiak iba pasívnym objektom učiteľovho pôsobenia. Nová koncepcia vyučovania pritom vychádza z myšlienok humanistickej psychológie, podľa ktorej „človek nie je len pasívnym produktom síl, na ktoré nemá vplyv, ale naopak, je mu daná vlastná aktivita, autoregulácia a snaha o sebaurčenie“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 132). V kontexte problematických javov súčasnej spoločnosti sa totiž orientácia školského vzdelávania predovšetkým na socializáciu jedinca (čiže jeho včleňovanie do spoločnosti, komunity) javí ako nepostačujúca, preto sa humanistickejšie orientovaná edukácia zameriava najmä na proces personalizácie, v ktorom sa jedinec stáva samostatnou, autentickou, jedinečnou osobnosťou, schopnou aktívne a uvedomelo riadiť svoj život. V humanistickej edukácii sa proces personalizácie žiaka uskutočňuje prostredníctvom interakcie medzi žiakom a učiteľom, ako aj medzi žiakmi navzájom. Prítom sa mení aj samotná rola učiteľa, z ktorého sa stáva poradca, usmerňovateľ, facilitátor samostatnej a aktívnej učebnej činnosti žiakov, pričom jeho úlohou je nielen žiaka niečo naučiť, ale predovšetkým prispieť k jeho vlastnému sebavzdelávaniu a sebarozvoju. Pretože ak chceme zo žiakov vychovať ľudí schopných žiť v súčasnom, neustále sa meniacom svete konštruktívne, „musíme ich oslobodiť, aby sa mohli sami začať učiť“ (Rogers, Freiberg, 1998, s. 195).

V súvislosti s požiadavkou vlastnej aktivity žiaka v edukačnom procese sa opäť dostávame k problematike motivácie ako nevyhnutnej podmienky na realizáciu učebnej činnosti. Totižto základným „predpokladom aktivizácie, resp. aktivity či uvedomenosti

---

žiaka je motivácia, motivovanie, evokácia...“ (Ligoš, 2009, s. 78). Z tejto skutočnosti vychádza aj nová koncepcia vyučovania mate-  
rinského jazyka, ktorá rozširuje možnosti na motivovanie žiakov  
do učebnej činnosti okrem iného aj novým prístupom k učebné-  
mu obsahu. Hlavná motivačná sila nového ponímania učiva pritom  
spočíva najmä v zmene jeho „pozície“ v edukačnom procese. Keďže  
učivo v súčasnosti vystupuje ako základný didaktický prostriedok  
na dosahovanie stanovených cieľov edukácie, ktorá sa predovšet-  
kým zakladá na interakcii medzi učiteľom a žiakom, stáva sa akýmsi  
spájajúcim faktorom, zabezpečujúcim realizáciu celého edukačné-  
ho procesu. V takomto ponímaní je edukácia chápaná ako „vzťah  
dvoch subjektov, v ktorom sa učiteľ a žiak stretávajú prostredníctvom  
obsahu, pričom dochádza k pozitívnym kvalitatívnym zmenám žia-  
ka“ (Kosová, 2007, s. 99).

Ak teda vychádzame zo skutočnosti, že v edukačnom procese koexistuje množstvo rôznorodých motivačných činiteľov, ktoré nefungujú izolovane, ale vo vzájomných vzťahoch a súvislostiach, z hľadiska novej koncepcie vyučovania je ich hlavným zjednocujú-  
cim prvkom práve samotné učivo, ktoré tak vystupuje ako základný  
motivačný činiteľ.

Ako sme však uviedli už v prvej kapitole, z hľadiska nového  
ponímania vystupuje učivo v edukačnom procese až v dvoch po-  
dobách. V základných pedagogických dokumentoch sa nachádza  
učivo vo svojej statickej, potenciálnej podobe, pričom k jeho kon-  
kretizácii, zrealneniu dochádza až priamo v edukačnom procese,  
v kontakte s učiteľom a žiakmi (porov. M. Ligoš, 2009, s. 76). V pro-  
stredí vyučovania tak učivo stráca svoj statický charakter a vystu-  
puje ako didaktický prostriedok procesuálneho rázu, čo znamená,  
že učiteľ a žiak, resp. žiaci majú možnosť svojím pôsobením vplyvať  
na konečnú podobu učiva. Pritom zo strany učiteľa, ako hlavného  
organizátora edukačného procesu, ide o zámerné intencionálne pô-  
sobenie, žiak, ako hlavný východiskový i cieľový činiteľ edukácie,  
ovplyvňuje podobu učiva skôr neintencionálne, podstatou svojej  
osobnosti. Až priamo na vyučovaní, vo vzájomnej interakcii medzi  
učiteľom a žiakom prostredníctvom učebného obsahu, je teda mož-

---

né naplno využiť motivačný potenciál nového ponímania učiva, čo si priblížime v nasledujúcom texte.

Keďže v novej koncepcii vyučovania je edukačný proces orientovaný prioritne na žiaka, aby mohol učiteľ na hodine naplno využiť motivačné aspekty učiva, musí byť vopred dôkladne oboznámený s jednotlivými sférami žiakovej osobnosti a tomuto poznaniu potom adekvátne prispôbiť aj konkrétnu voľbu práce s učivom. Súhlasíme tak s názorom M. Ligoša, podľa ktorého treba pri motivovaní žiaka vo vyučovaní *„zásadne vychádzať zo štúdia a poznania reálnych motivačných možností žiaka a triedy, akceptovať a uplatňovať aj ich vývinové a dobové (situačné, aktualizačné) motivačné tendencie“* (Ligoš, 1999, s. 33).

Z hľadiska motivácie žiakov a následne aj efektívnosti edukačného procesu je mimoriadne dôležité poznať a rešpektovať vývinové možnosti žiakov, pričom je podstatné sledovať nielen ontogenézu reči, ale aj také parametre ako sú myslenie, pamäť či ich záujmová orientácia. Aj preto k hlavným požiadavkám novej koncepcie vyučovania, ktoré sa musia zohľadňovať jednak pri výbere a štruktúrovaní učiva, ako aj pri jeho následnej realizácii v edukačnom procese, patrí požiadavka vekovej primeranosti, t. j. *„obsah a rozsah vzdelania musí zodpovedať biologickým a psychickým schopnostiam žiakov príslušného veku“* (Petlák, 2004, s. 61). Zohľadňovanie požiadavky vekovej primeranosti v edukačnom procese je mimoriadne dôležité, pretože nadmerné zaťažovanie žiakov príliš náročným učivom, ktoré presahuje rámec ich aktuálnych možností, môže viesť nielen k strate učebnej motivácie a k pocitom frustrácie, ale v mnohých prípadoch až k psychosomatickým prejavom (napr. k problémom so žalúdkom zapríčinených nahromadeným stresom z nevládnutia učebnej látky).

Nerešpektovanie vývinových možností žiakov patrí k jedným z najzávažnejších nedostatkov zistených v doterajšom obsahu vzdelávania. Preto sa pri novom koncipovaní učiva jednotlivých predmetov, teda aj predmetu slovenský jazyk a literatúra, už dôsledne zohľadňovali poznatky ontogenetickej psychológie o zákonitostiach a podmienkach ontogenézy človeka, resp. žiaka. Bez dôkladných

---

znalostí psycho-kognitívneho vývinu dieťaťa, podmienok a okolností, ktoré tento vývin ovplyvňujú, totiž nie je možné zabezpečiť optimálne podmienky na všestranný rozvoj jeho osobnosti.

Ako však zdôrazňuje Erich Petlák, požiadavka, resp. **zásada primeranosti učebného obsahu** neznamená len predchádzanie preťažovania žiakov, čiže nemôžeme sa orientovať len na ich momentálne schopnosti, ale aj na potenciálne možnosti ich ďalšieho rozvíjania (porov. Petlák, 2004, s. 61). Učebný obsah teda musí mať taký charakter, resp. musí byť podaný takým spôsobom, aby nielen zodpovedal aktuálnym možnostiam žiakov, ale zároveň ich aj o trochu prevyšoval, a tým motivoval žiakov neustále sa zlepšovať a aktívne pracovať na vlastnom sebarozvoji.

S uplatňovaním zásady primeranosti v edukačnom procese sa spája aj snaha využiť všetky možnosti, ktoré nám jednotlivé vývinové obdobia poskytujú v súvislosti s komplexným rozvojom osobnosti žiaka prostredníctvom učebného obsahu. Z poznatkov vývinovej psychológie totiž vyplýva, že „*v niektorých vývinových štádiách sa vytvárajú mimoriadne priaznivé podmienky pre vývin určitých funkcií, schopností, kvalít*“ (Oravcová, 2006, s. 7). Znamená to, že na základe určitých vývinových predpokladov si dieťa v jednotlivých fázach svojho psycho-fyzického zrenia osvojí konkrétne poznatky, zručnosti či kompetencie jednoduchšie, rýchlejšie i kvalitnejšie než v iných etapách svojho vývinu. V rámci nových prístupov k učebnému obsahu sa už objavuje snaha zaradiť do učiva také učebné prvky, pomocou ktorých bude možné vo výchovno-vzdelávacom procese v maximálnej možnej miere využiť všetky potenciálne možnosti jednotlivých vývinových období, a to aj v oblasti motivácie žiakov.

Podľa M. Ligoša bude žiak vo vyučovaní motivovaný, ak „*bude v učebnej práci uspokojovať a rozvíjať niektoré zo svojich základných psychosociálnych potrieb*“ (Ligoš, 1999, s. 32). Z hľadiska zvyšovania učebnej motivácie žiakov je preto potrebné, aby bol učiteľ okrem vývinových zákonitostí oboznámený aj s tzv. vnútornými podmienkami subjektívnej psychiky žiaka (porov. Petlák, 2004, s. 81), kam patria napríklad jeho predchádzajúce skúsenosti v danej oblasti, vôľa, záujem, aspirácie, postoje či jeho vlastné sebapoňa-

---

tie (porov. Kačáni, 1999, s. 76). Pritom podľa L. Ďuriča (1991, s. 269) prvou podmienkou toho, aby si žiak osvojil dané učivo, je jeho odraz v psychike žiaka, ktorý závisí najmä od stupňa pozornosti, ktorú žiak učivu venuje. Miera pozornosti je pritom ovplyvňovaná množstvom vnútorných i vonkajších psychických faktorov, pôsobiacich buď nepriamo, neintencionálne alebo naopak cielene, intencionálne. K neintencionálnym faktorom, vplyvujúcim na úroveň učebnej motivácie žiaka, patria jeho záujmy, sklony, vášne, túžby či ciele. Aby učivo mohlo vyvolať v psychike žiaka príslušnú pozitívnu odozvu, musí korešpondovať s jeho vnútorným „nastavením“, čiže musí spadať buď do sféry jeho záujmov, alebo uspokojuvať niektorú z jeho psychosociálnych potrieb. A práve oblasť žiackeho záujmu bola predmetom mnohých pedagogicko-psychologických výskumov, ktorým sa podarilo preukázať súvislosť medzi neúspechom žiaka v určitom predmete a jeho nízkym záujmom o tento predmet. Z ich výsledkov vyplýva, že záujem o predmet je jedným z najsilnejších spolufaktorov motivačnej hladiny žiaka. Túto skutočnosť možno efektívne využiť aj v edukačnom procese, kde by mal učiteľ zaraďovať do výučby predovšetkým také učebné prvky, u ktorých je predpoklad, že vzbudia záujem u tej vekovej skupiny žiakov, pre ktorú sú určené. Prirodzene, že vnútornému „naladeniu“ žiakov, ich záujmovej sfére, ich predchádzajúcim vedomostiam a skúsenostiam musí učiteľ prispôbiť aj procesúalnu stránku vyučovania, čiže konkrétne metódy a formy, pomocou ktorých bude dané učivo sprostredkovať žiakom. Za takýchto podmienok je reálny predpoklad, že bude žiak aj vnútorne motivovaný do učebnej činnosti.

Aktivita psychiky sa dá prirodzene vyvolať aj zámerným pôsobením zvonku, tzv. vonkajšou motiváciou. Vytváranie, resp. „vynucovanie“ učebnej činnosti žiakov prostredníctvom vonkajších motivačných činiteľov (požiadavkami, kladenými na žiaka, klasifikáciou známami, spoločenským tlakom) bolo bežným javom v predchádzajúcich koncepciách vyučovacieho procesu. V takýchto prípadoch však u žiakov nevznikal príjemný pocit zo samotného procesu učenia a osvojovania si učiva, ale z dosiahnutého cieľa, ktorý bol stanovený zvonku (porov. Ďurič, 1991, s. 115). Pritom

---

psychologické výskumy dokazujú, že „*zvonku vynútená psychická aktivita je veľmi nestála a ľahko ju nahradí aktivita podnecovaná vnútornými zdrojmi*“ (Ďurič, 1991, s. 270). Keďže v súčasnosti je hlavným cieľom edukácie zabezpečiť celostný rozvoj osobnosti žiaka s ohľadom na jeho individuálne potreby a schopnosti, kladie sa v rámci vyučovacieho procesu dôraz najmä na zabezpečenie vnútornej motivácie žiakov do učebnej činnosti. Nakoľko proces „zvnútorňovania“ vonkajšej motivácie závisí od množstva faktorov a činiteľov, je nevyhnutné, aby bol učiteľ oboznámený s psychologickými zákonitostami učebnej motivácie žiakov a na ich základe usmerňoval celý priebeh vyučovania.

Zásada primeranosti úzko súvisí s **požiadavkou rešpektovania individuálnych osobitostí žiakov**. Každý žiak je totiž iný, odlišuje sa napr. stupňom rozvoja intelektuálnej, vôľovej či citovej sféry, temperamentom, usilovnosťou, záujmami, vedomosťami i zručnosťami. Podľa V. Kačániho (1999, s. 76) je práve čo možno najhlbšia analýza komplexu osobnostných vlastností žiaka a jeho správania jednou z najdôležitejších podmienok úspešnosti edukácie. Znamená to, že učiteľ by mal poznať špecifické vlastnosti osobností svojich žiakov a v edukačnom procese pristupovať ku každému podľa jeho individuálnych možností a schopností.

Pri tradičnom, frontálnom vyučovaní sa zásada individuálneho prístupu k žiakom často zanedbávala, a to aj vo vzťahu k učebnému obsahu. Pritom v súvislosti s učivom by sa mala uplatňovať jednak pri výbere konkrétneho učebného obsahu, ako aj pri voľbe vhodných metód práce s ním. Nová školská reforma, a v jej rámci uskutočnená kurikulárna transformácia jednotlivých predmetov, už umožňuje individualizáciu výučby, a to tým, že z celého učebného obsahu vyčlenila tzv. základné a rozširujúce učivo. Základné učivo má tvoriť 60 % obsahu vyučovania (a časovej dotácie) a podľa Ivana Tureka ho „*vytvárajú tie prvky učiva (vedomosti, intelektuálne i praktické zručnosti, návyky, postoje, schopnosti), ktoré podmieňujú osvojenie si ďalšieho učiva a ktoré si musí povinne osvojiť aspoň na minimálne požadovanej úrovni každý žiak*“ (Rosa, Turek, Zelina, 2001, s. 18). Na rozdiel od základného učiva je rozširujúce učivo ne-

---

záväzné a každá škola si ho môže dotvoriť podľa vlastných možností a potrieb (Rosa, Turek, Zelina, 2001, s. 20). A práve toto nezáväzné učivo, ktoré slúži na prehĺbenie a rozšírenie základných poznatkov, umožňuje diferencovať žiakov podľa ich výkonu, záujmu, nadania či schopností.

S motiváciou žiakov úzko súvisí požiadavka ich **aktivity na vyučovaní**. Na jednej strane je správna motivácia predpokladom aktívnej činnosti žiakov, na druhej strane samostatná a tvorivá práca žiakov s učivom poskytuje učiteľovi nové možnosti na zvyšovanie ich učebnej motivácie. Aj vedecké výskumy potvrdzujú, že *„vlastná aktívna činnosť jednotlivcov alebo študijnej skupiny ako celku posilňuje trvalosť pamäťových stôp, zvyšuje motiváciu k učeniu a rozvíja tvorivosť“* (Ďurič, Bratská, 1997, s. 24). Nová koncepcia vyučovania materinského jazyka pritom vytvára vhodné podmienky na prácu s učivom, keďže pôvodné transmisívne vyučovanie bolo nahradené konštruktivistickým prístupom, ktorého hlavným cieľom je dosiahnuť, aby žiak v rámci vyučovania samostatne získaval poznatky, aby ich objavoval vlastnou aktívnou, uvedomelou a tvorivou učebno-poznávacou činnosťou, pričom má byť nedirektívne usmerňovaný učiteľom (porov. Turek, 2008, s. 163). Žiak tak už v prostredí vyučovania nie je odkázaný iba na mechanické pamäťové učenie, ale môže sám tvoriť, rozvíjať, konštruovať svoje vlastné poznanie, čiže okrem pamäti zapája do procesu učenia jednak vyššie kognitívne funkcie, ale čo je z hľadiska motivácie mimoriadne dôležité aj množstvo procesov spadajúcich do afektívno-emocionálnej sféry. V novej koncepcii vyučovania tak majú žiaci *„štatút skutočných aktérov výskumu, pretože ku každej situácii pristupujú s využitím komplexných myšlienok, hodnôt, postojov, a emócií“* (Kolektív autorov, 2007, s. 48). Takáto samostatná, tvorivá a v niektorých prípadoch možno aj „výskumná“ práca žiakov s učivom pozitívne vplýva na psychické rozpoloženie žiaka, zvyšuje jeho záujem a chuť do učenia, v žiakovi narastá túžba po poznaní, po objavovaní dosiaľ neznámeho, a tým sa vytvárajú vhodné predpoklady na pozvoľné, nenásilné budovanie jeho vnútornej motivácie do učenia. Prirodzene, že takýmto spôsobom realizovaný edukačný proces si vyžaduje určité



---

odborné kompetencie a spôsobilosti zo strany učiteľa, ak sa však dobre zvládne, poskytne mu obrovské možnosti pri rozvíjaní učebnej motivácie žiakov.

S aktívnou činnosťou žiaka na vyučovaní sa spája potreba **uvedomelosti učenia sa**, ktorá znamená, že žiak musí učivo chápať, rozumieť mu. Iba tak bude totiž poznať zmysel toho, čo sa učí, ako aj chápať jeho význam pre svoj terajší i budúci život. Medzi aktivitou žiaka a uvedomelosťou učenia sa existuje vzájomný vzťah: „*žiaci totiž nemôžu byť aktívni, ak nechápu preberané učivo, ale, na druhej strane, nemôžu toto učivo chápať bez aktívnej účasti na poznávacom procese*“ (Turek, 2008, s. 166). Požiadavka uvedomelého učenia sa je vo veľkej miere ovplyvnená aj samotným charakterom učiva, najmä jeho zmysluplnosťou a štruktúrou, na čo je potrebné myslieť najmä pri didaktickom spracovaní učiva. Veľkú úlohu tu však má aj samotný učiteľ, ktorý by sa mal v prvom rade snažiť v rámci vyučovania viesť žiaka k tomu, aby si uvedomil význam a užitočnosť poznania daného učiva pre svoj ďalší súkromný či profesijný život. Uvedomenie si celkového zmyslu, významu a užitočnosti učebnej činnosti je totiž základným predpokladom na rozvíjanie vnútornej motivácie žiakov do učenia (porov. Ligoš, 1999, s. 32). Prirodzene, že primárnou podmienkou je, aby daný učebný obsah naozaj bol využiteľný v ďalšom živote žiakov, aby predstavoval efektívnu prípravu na praktický život i výkon povolania. Zásada spojenia školy so životom a teórie s praxou bola totiž ešte v nedávnej minulosti často porušovaná, čo dokázali aj výsledky rozsiahleho prieskumu stavu slovenského školstva, zverejnené v *Projekte Milénium* (2001), ktoré upozornili na skutočnosť, že ešte aj na začiatku nového tisícročia veľká časť žiakov opúšťa školu s vedomosťami, zručnosťami a spôsobilosťami, ktoré nebudú môcť využiť vo svojom ďalšom študijnom, profesijnom či osobnom živote. Takisto výsledky medzinárodných meraní PIRLS a PISA ukázali, že žiaci nevedia vedomosti a zručnosti nadobudnuté v škole aplikovať v praktickom živote. Podľa *Projektu Milénium* to dokazuje, že „*škola učí žiakov niečo iné, ako je potrebné v živote, že škola je o niečom inom, ako je život. Škola si ide svojou cestou a život inou*“ (Rosa, Turek, Zelina, 2001, s. 8). Nová

---

konceptia vyučovania materinského jazyka sa snaží odstrániť práve túto diskrepanciu medzi zameraním škôl a požiadavkami reálneho života, a to predovšetkým komplexnou kurikulárnou transformáciou tohto vyučovacieho predmetu, v rámci ktorej ide „o inováciu osnov, učebných a študijných plánov, o zlepšenie učebníc, o zavedenie do vzdelávania takých obsahov, ktoré človek potrebuje pre kvalitný a tvorivý život.“ (Rosa, Turek, Zelina, 2001, s. 19). Pretože len radikálnou transformáciou učebného obsahu tohto predmetu sa dajú vytvoriť vhodné podmienky na rozvíjanie učebnej motivácie žiakov. Ak majú totiž žiaci pocit odtrhnutia školy od života, ak nevidia prepojenie medzi tým, čo sa učia na vyučovaní a tým, čo sa bude od nich očakávať v budúcom živote, prirodzene to v nich vyvoláva negatívne až odmietavé postoje voči učeniu v zmysle: „Načo sa to mám učiť, veď v živote mi to aj tak bude nanič.“ V takejto situácii, pri zle koncipovanom učebnom obsahu, často zlyháva aj všestranná snaha učiteľa osvetliť žiakom význam učiva, ktoré im sprostredkúva. Práve preto sa hlavným, a podľa nás aj najdôležitejším, cieľom práve prebiehajúcej reformy slovenského školstva stala snaha redukovať v učebnom obsahu neefektívne informácie a poznatky, čím sa má znížiť informačná záťaž žiakov i učiteľov a sprostredkovať žiakom predovšetkým tie informácie, ktoré budú môcť využiť v ďalšom živote. Má sa teda učiť menej učiva, ale viac do hĺbky, s väčším dôrazom na širšie súvislosti. Konečne sa tak naplní odkaz Jána Amosa Komenského: „*Nech sa v školách preberá len to, čo sa môže najspolahlivejšie použiť pre tento a budúci život, viac však pre budúci*“ (Komenský, 1991, s. 152).

Novokoncipované učivo zo slovenského jazyka tak ponúka učiteľom ďalšie možnosti z hľadiska rozvíjania učebnej motivácie žiakov. Veľkú perspektívu nového učiva pri vytváraní učebnej motivácie vidíme najmä pri žiakoch stredných škôl, vo veku od 15 do 20 rokov. Práve v tejto vekovej skupine, u mladých ľudí na prahu dospievania, zohráva veľkú úlohu praktická využiteľnosť ponúkaných poznatkov v ich ďalšom živote. Súvisí to s celkovým zameraním žiackej osobnosti v období adolescencie, keď rád získava a osvojuje si nové poznatky, ale len v prípade, ak je presvedčený o ich užitoč-

---

nosti, zmysluplnosti, využiteľnosti v praxi (porov. Ďurič, Bratská, 1997, s. 14). Od toho sa potom odvíja aj jeho motivácia do učebnej činnosti, v rámci ktorej „*prejavuje výrazný záujem o všetko nové najmä v súvislosti so svojou študijnou, profesijnou, či ďalšou životnou orientáciou*“ (Ligoš, 2003, s. 18). Skúsený učiteľ by mal túto skutočnosť využiť a pri práci s učivom sa sústrediť najmä na budovanie vnútornej, aktuálnej a perspektívnej motivácie u žiakov. Opäť sa tak pred nami vynára stará múdrosť Jána Amosa Komenského, ktorý už pred 400 rokmi vedel, že motivácia žiaka sa zvýši, ak mu bude jasný zmysel učebnej činnosti, cieľ, ktorý sa učením sleduje, ak bude vedieť, kde a akým spôsobom bude môcť využiť nadobudnuté poznatky vo svojom ďalšom živote: „*Ulahčíš žiakovi prácu, ak mu ukážeš vo všetkom, čo budeš učiť, na čo sa to v každodennom živote používa*“ (Komenský, 1991, s. 152). Jeho učenie je tak aktuálne aj dnes a môže slúžiť ako inšpirácia aj pre moderného učiteľa.

### 2.2.3 Zhrnutie a odporúčanie pre prax

V predchádzajúcich podkapitolách sme si priblížili základné východiská nového ponímania učiva a v teoretickej rovine sme sa zaoberali aj možnosťami, ktoré nám nový prístup k učebnému obsahu ponúka pri rozvíjaní učebnej motivácie žiakov. V tejto časti si ukážeme, ako sa nové chápanie učiva materinského jazyka aplikatívne odrazilo pri realizácii výskumného projektu KEGA č. 3/7052/09, ktorého cieľom bolo experimentálne overiť možnosti novej školskej reformy z hľadiska zvyšovania učebnej motivácie žiakov. Autor tohto projektu, doc. PaedDr. Milan Ligoš, CSc, m. prof. KU, vychádzal pri jeho zostavovaní z tézy, že komplexnosť rozvoja osobnosti žiaka a jeho motivácie je možné zabezpečiť prostredníctvom premysleného systému motivačných princípov a činiteľov (bližšie pozri kapitolu 1.4). Pritom k základným motivačným determinantom v prostredí edukácie patrí podľa tohto autora práve učebný obsah, ktorý zaraďuje k objektívnym a relatívne statickým motivačným činiteľom (pozri Ligoš, 1999, str. 41). Sekundárne sa tak v rámci

---

uskutočneného výskumu experimentálne overovala aj účinnosť nového ponímania učiva predmetu slovenský jazyk a literatúra, a to jednak z hľadiska zvyšovania učebnej motivácie žiakov a zlepšovania ich vzdelávacích výsledkov, ako aj pri jeho pôsobení na komplexný rozvoj osobnosti žiaka. V nasledujúcej časti tejto kapitoly si ukážeme, akým spôsobom boli nové prístupy k učebnému obsahu zakomponované do výučby v experimentálnych triedach, poukážeme na niektoré nedostatky a komplikácie, s ktorými sme sa v priebehu výskumu stretli a analyticky zhodnotíme dosiahnuté výsledky a úroveň úspešnosti nášho motivačného pôsobenia. A hoci sa do výskumu celkovo zapojilo sedem škôl na Slovensku a jedna pilotná škola v Českej republike, pričom celá výskumná vzorka predstavovala cca 350 žiakov a 16 učiteľov SJL v primárnom aj sekundárnom vzdelávaní, zameriame sa v našej analýze predovšetkým na zhodnotenie výsledkov dosiahnutých v úrovni ISCED 3, keďže autorka tohto textu spolupracovala s riešiteľmi projektu ako supervízorka pre sekundárne vzdelávanie. Pritom pre úroveň ISCED 3 zahŕňala výskumná vzorka 50 žiakov v dvoch experimentálnych a 49 žiakov v dvoch kontrolných triedach.

Ako sme už uviedli, v našom výskume sme počítali s učivom ako relevantným motivačným faktorom, no skôr, ako si ukážeme, akým spôsobom sme využili jeho motivačný potenciál, musíme si pripomenúť, že v novom ponímaní učebného obsahu existuje učivo v dvoch podobách. V jeho primárnej, statickej a potenciálnej podobe, akú učivo dočasne nadobúda v učebných osnovách, tematických výchovno-vzdelávacích plánoch, učebniciach či prípravách učiteľov na vyučovanie, závisí jeho motivačná sila predovšetkým od samotného obsahu učiva, jeho charakteru a vlastností. Ani najkvalitnejší učebný obsah, aj keď dôkladne spracovaný, však sám osebe nestačí na dosiahnutie stanovených cieľov edukácie, ani na zabezpečenie požadovanej úrovne motivácie u žiakov. To je možné dosiahnuť až v integrálnom prepojení učiva a ostatných elementov edukácie. Preto sa aj motivačný potenciál učiva naplno prejaví až v konkrétnom prostredí výchovno-vzdelávacieho procesu, vo vzájomnom kontakte s ostatnými dynamickými činiteľmi, t. j. učiteľom, žiakmi,

---

ich vzájomnou komunikáciou a interakciou, v závislosti od prevládajúcej atmosféry a klímy na vyučovaní. „Bez týchto subjektívnych a dynamických faktorov totiž ani nedôjde k uskutočneniu výchovno-vzdelávacieho procesu, a teda ani k uplatneniu motivačného pôsobenia vo vyučovaní SJL“ (Ligoš, 2009, s. 25). Finálna úroveň učebnej motivácie žiakov je tak v konečnom dôsledku výsledkom vzájomnej interakcie medzi žiakom, učiteľom a učivom, ktoré v reálnom prostredí edukačného procesu stráca svoj statický charakter a začína vystupovať ako didaktický prostriedok procesuálneho rázu. Túto skutočnosť zdôrazňujeme hneď v úvode tejto kapitoly, pretože je dôležité si uvedomiť, že konečný účinok motivačného pôsobenia učiva vždy podlieha subjektívnym okolnostiam zo strany učiteľa i žiakov, čo sa nakoniec ukázalo aj v našom výskume.

### **2.2.3.1 Problematika tvorby tematických výchovno-vzdelávacích plánov**

Celú predchádzajúcu časť kapitoly sme venovali realizačnej rovine učiva, čiže sme si všímali motivačný potenciál učiva priamo na vyučovaní. A hoci motivačná sila učiva sa naplno prejaví až v jeho kontakte so žiakmi a závisí vo veľkej miere od profesijných kompetencií učiteľa a jeho schopnosti „ponúknuť“ učivo žiakom prítazlivou a motivujúcou formou, predsa podstatnú úlohu v tomto procese zohráva aj primárna, tzv. statická podoba učiva. Tú učivo dočasne nadobúda v základných pedagogických dokumentoch, t. j. v štátnom vzdelávacom programe (ŠVP), školskom vzdelávacom programe (ŠkVP), učebných osnovách, tematických výchovno-vzdelávacích plánoch, prípravách učiteľov na vyučovanie, ale aj v učebniciach či rôznych doplnkových materiáloch (porov. Ligoš, 2009, s. 76). Pri tom práve táto podoba učiva sa pri analýze nedostatkov doterajšej koncepcie vyučovania javila ako najproblematickejšia, a preto sa jej v procese kurikulárnej transformácie predmetu SJL venovala zvýšená pozornosť. Výsledkom transformačných snáh je radikálna zmena jednak v ponímaní učebného obsahu, ako aj v jeho postave-

---

ní v edukačnom procese. Zhrňujúco možno konštatovať, že zatiaľ čo v doterajšej, tzv. obsahovej koncepcii vyučovania SJL bol učebný obsah východiskovou a súčasne aj cieľovou kategóriou, z hľadiska nového ponímania už vystupuje len ako prostriedok dosahovania stanovených cieľov edukácie. A hoci táto skutočnosť je jadrom celého transformačného procesu a bez jej aplikácie na vyučovaní nie je možné naplniť zámery novej koncepcie, predsa existuje veľká skupina učiteľov, ktorá sa s ňou nevie stotožniť, čo môžeme potvrdiť jednak vlastnými skúsenosťami z pedagogickej praxe, ako aj poznatkami, ktoré sme získali pri realizovaní výskumu.

V prípravnej fáze experimentálneho motivačného pôsobenia mali totiž učitelia v experimentálnych triedach zostaviť nové tematické výchovno-vzdelávacie plány na sledované trojmesačné obdobie, v ktorých by zohľadňovali nový prístup k učebnému obsahu. To znamená, že na rozdiel od tradičného postupu pri vytváraní tematických výchovno-vzdelávacích plánov, pri ktorých ako podklad slúžili učiteľom predovšetkým učebnice a v nich faktograficky zachytené prvky učiva, ktoré sa malo prebrať, mali tentoraz pri tvorbe plánov vychádzať učitelia primárne z edukačných cieľov. Vieme, že nová koncepcia vyučovania pracuje s novou kategóriou edukačných cieľov, ktorou sú kompetencie. Tie, na rozdiel od starého, dvojrozmerného vnímania učebných cieľov, ktoré zahŕňali iba kognitívnu sféru osobnosti žiaka (vedomosti a intelektuálne zručnosti), v sebe integrujú všetky domény žiackej osobnosti, čiže kognitívnu, afektívnu, psychomotorickú a habituálnu (vedomosti, zručnosti, city, hodnoty a postoje) (porov. Kolektív autorov, 2007, s. 33). Keďže práve kompetencie sa stali východiskom obsahovej reformy, znamená to, že do kategórie učebného obsahu sekundárne patria aj očakávané výstupy, resp. výsledky vzdelávania (porov. Ligoš, 2009, s. 71). Učiteľ má teda v obsahovej rovine svojho vyučovacieho predmetu, a teda aj pri tvorbe tematických výchovno-vzdelávacích plánov, „*k dispozícii dva základné súbory regulačných prostriedkov. Jednu skupinu prostriedkov, vstupnú, nazývame vzdelávacími cieľmi, pre druhú, výstupnú, sa ustálil názov výkonové štandardy*“ (Kolektív autorov, 2007, s. 31). Obe skupiny regulačných prostriedkov, čiže ciele

---

aj požadované výkony, nájde učiteľ vo vzdelávacích štandardoch, ktoré zahŕňajú obsahový a výkonový štandard. Obsahový štandard zo SJL vymedzuje sústavu požadovaných poznávacích, rečových a čitateľských kompetencií, ako aj súbor jazykovedných a literárno-vedných termínov, skupinu literárnych diel a ich autorov, ktoré sú nevyhnutné na nadobudnutie daných kompetencií. Vo výkonovom štandarde sú pri jednotlivých kľúčových kompetenciách verbalizované očakávané výkony na optimálnej a minimálnej, ale ešte dostatočnej úrovni. Výkonový štandard sa teda odvíja od obsahového štandardu a tvorí ho sústava operacionalizovaných cieľov, vyjadrených aktívnymi, resp. činnosťnými slovesami (porov. Ligoš, 2009, s. 76). Namiesto faktografickej orientácie je tak učebný obsah zameraný na činnosti. Korelácia obsahového a výkonového štandardu je zabezpečená spoločným základným edukačným cieľom, ktorým je v rámci predmetu SJL rozvíjanie komunikačných jazykových a čitateľských kompetencií žiakov.

Z uvedených princípov novej koncepcie vyučovania SJL mali vychádzať aj učitelia experimentálnych tried pri tvorbe tematických výchovno-vzdelávacích plánov. Pretože aj keď je uvedený dokument „*len kalendárium práce učiteľa*“ (Kolektív autorov, 2007, s. 57), predsa preňho predstavuje dôležitý východiskový materiál pri príprave na konkrétne vyučovacie hodiny. Správne zostavený učebný plán tak môže učiteľom vo veľkej miere napomôcť pri dosahovaní stanovených edukačných cieľov. A hoci sa úloha prispôbiť poňatie učiva v tematických výchovno-vzdelávacích plánoch novej koncepcii vyučovania javila napohľad ako jednoduchá, nakoniec sa ukázala ako najviac problematická. Učitelia, zúčastnení na experimente, sa totiž len veľmi neradi vzdávali dovtedajšieho štruktúrovania učiva podľa jazykových rovín a javov v slohovej výchove, pri ktorom im ako podklad pre jednotlivé témy hodín slúžili názvy kapitol a učebných látok v učebniciach. V súlade s novým ponímaním učebného obsahu však mali tentoraz pri tvorbe plánov vychádzať len zo vzdelávacích štandardov a učebných osnov, keďže „*učebnice by nemali ovplyvniť tvorbu uvedeného dokumentu*“ (Kolektív autorov, 2007, s. 25). Pri výbere konkrét-

---

nych učebných prvkov na sledované obdobie tak mali učitelia vychádzať z kľúčových a špecifických predmetových kompetencií, spadajúcich pod tematický okruh *Recepcia a produkcia textu v ústnej a písomnej podobe*. Tento tematický okruh bol ešte bližšie špecifikovaný do 10 tematických celkov, ktoré boli formulované tak, aby v sebe implicitne zahrňali aj očakávané výstupy, resp. cieľové požiadavky učiva, napr. „*Čítanie s porozumením, analýza a interpretácia súvislého/nesúvislého textu*“ alebo „*Opis a charakteristika osoby*“. Pritom úlohou učiteľov bolo zaradiť do tematických výchovno-vzdelávacích plánov taký učebný obsah, ktorý bol nevyhnutný na dosiahnutie požadovaných výsledkov vzdelávania, t. j. na nadobudnutie požadovaných kompetencií bez ohľadu na to, z ktorej zložky predmetu SJL pochádza. Takýto prístup k učivu mal zabezpečiť integrálne prepojenie jazykovej, slohovej a literárnej zložky tohto predmetu. Viacerí učitelia experimentálnych tried však s takýmto osnovaním učiva v tematických výchovno-vzdelávacích plánoch nesúhlasili, pričom argumentovali najmä nesystematickosťou a následnou chaotickosťou poznatkov. Prípúšťame, že klasické osnovanie učiva, pri ktorom je napr. 15 hodín venovaných morfolologickej rovine jazyka a ďalších 15 slohovej alebo literárnej výchove je možno „systematickejšie“, no nenapĺňa zámer novej koncepcie, vzájomným prepojením jednotlivých zložiek predmetu SJL zabezpečiť komplexný rozvoj osobnosti žiaka, t. j. rozvoj jeho kognitívnych, komunikačných, personálnych a intrapersonálnych kompetencií.

Vo výskume sme nakoniec ustúpili argumentom učiteľov, ktorí zrejme ešte neboli dostatočne metodicky pripravení na takúto úlohu a ponechali sme im možnosť štruktúrovať učivo v tematických výchovno-vzdelávacích plánoch tak, ako boli dovtedy zvyknutí – čiže podľa jednotlivých jazykových rovín a javov v slohovej výchove s tým, že cieľové požiadavky učiva budú pri jednotlivých témach zahrnuté aspoň v očakávaných vzdelávacích výstupoch. Istým spôsobom sme sa tak pripravili o možnosť overiť účinnosť nového ponímania učiva aj v jeho statickej podobe, takže táto otázka ostáva otvorená ďalšiemu vedeckému bádaniu.



---

### 2.2.3.2 Využitie vstupných výskumných nástrojov ako východísk motivačného pôsobenia

Keďže z pohľadu novej koncepcie vyučovania materinského jazyka stojí v centre edukácie žiak, ktorý je „*východiskom, zmyslom a cieľom výchovno-vzdelávacieho procesu*“ (Ligoš, 1999, s. 59), musí aj učiteľ pri práci s učivom v prvom rade vychádzať z konkrétnych potrieb a požiadaviek žiakov. Pritom v snahe o efektívne motivačné pôsobenie na žiakov je mimoriadne dôležité zosúladiť obsah, charakter a spôsob sprostredkovania učiva so záujmovou sférou žiakov, ich postojmi, názormi, túžbami či očakávaniami. Dôkladne sa oboznámiť s vnútorným svetom žiakov a ich východiskovou motivačnou štruktúrou je základným predpokladom úspešného motivačného pôsobenia i z toho dôvodu, že každá trieda je svojská a jedinečná, tak ako aj každý žiak je neopakovateľnou individualitou, a to čo platilo v jednej triede sa môže pri druhej minúť účinkom.

Z tejto skutočnosti sme vychádzali aj v našom výskume a pred začatím experimentálneho pôsobenia sme sa snažili podrobne oboznámiť s východiskovou skladbou učebnej motivačnej štruktúry žiakov v experimentálnych (a pre možnosť objektívneho porovnania výsledkov aj v kontrolných) triedach, aby sme následne zisteným výsledkom prispôbili jednak obsah učiva (ak to bolo možné), no predovšetkým spôsob jeho sprostredkovania žiakom.

Na zistenie vstupnej motivačnej štruktúry žiakov sme zvolili dotazníkovú formu, predovšetkým pre veľký počet respondentov a jej ľahšej spracovateľnosti. Učiteľ v praxi však má aj iné možnosti, ako sa oboznámiť s triedou a žiakmi, nemusí hneď siahať po hotových výskumných nástrojoch, ale môže využiť napríklad metódu rozhovoru so žiakmi (prirodzene si treba dopredu premyslieť otázky) či formu ankety s otvorenými otázkami, ale aj rôzne druhy a formy pozorovania. Dôležité je, aby si urobil aspoň základnú predstavu o tom, čo očakávajú žiaci od tohto predmetu, aký spôsob prezentácie učiva preferujú, aká je ich hodnotová orientácia a podobne.

---

Dotazník, ktorý sme použili v našom výskume, obsahoval 11 úloh, ktoré sledovali problematiku motivácie žiakov z rozličných aspektov. Štyri otázky boli primárne zamerané na zmeranie úroveň učebnej motivácie žiakov k vyučovaciemu predmetu slovenský jazyk a literatúra, pričom súčasne zisťovali, ktorý druh motivácie figuruje u žiakov ako dominantný. V ďalších otázkach sme sledovali rozličné subjektívne okolnosti života žiakov, zaujímalo nás napríklad ich rodinné zázemie či sociálne vzťahy v triede. Priamy súvis s učivom malo päť dotazníkových úloh, ktorých vstupné výsledky využili učitelia v experimentálnych triedach v rámci ich zámerného motivačného pôsobenia.

Najrozsiahlejšia v dotazníku bola prvá úloha, zameraná na zmapovanie východiskovej motivačnej štruktúry žiakov k vyučovaciemu predmetu slovenský jazyk a literatúra. Práve táto úloha mala z hľadiska efektívnosti motivačného pôsobenia na žiakov veľký význam, pretože odkrývala celé spektrum ich učebných motívov. Vďaka nej sa učitelia v experimentálnych triedach dozvedeli, aký zmysel pripisujú žiaci svojej učebnej činnosti, čo od učenia perspektívne očakávajú, aký úžitok či prospech by im malo učenie priniesť, a to im umožnilo voliť taký systém práce s učivom, ktorý zodpovedal prevládajúcej učebnej motivácii u žiakov (v dotazníku sme vyčlenili päť druhov motivácie – poznávaciu, vnútornú, personálnu, sociálnu a negatívnu).

Dôležitým ukazovateľom pre učiteľov v experimentálnych triedach bolo zistenie, že u žiakov stredných škôl vo výraznej miere dominuje funkčná motivácia spolu s personálnou motiváciou, a to spolu až 36,4 %. Poukazuje to na skutočnosť, že pre vekovú kategóriu žiakov 15 – 19 rokov je dôležitá najmä inštrumentálna hodnota učiva, čiže sledujú najmä to, ako im konkrétny učebný obsah pomôže pri plnení ich individuálnych cieľov. Pre žiakov v experimentálnych triedach bola dôležitá najmä využiteľnosť dobrej znalosti materinského jazyka v ich ďalšom študijnom a profesijnom živote, čo dokazuje aj preferovanie nasledujúcich odpovedí na otázku „Prečo je potrebné sa učiť slovenský jazyk?“, – *učivo môžem využiť v ďalšom živote*, – *dobré ovládanie slovenčiny budem potrebovať v ďalšom*

---

*vzdelávaní, – budem ho potrebovať vo svojom budúcom povolání, – vďaka nemu sa skôr presadím v živote.* Na túto skutočnosť sme upozornili aj učiteľov v experimentálnych triedach, ktorí sa mali v rámci ich ďalšieho motivačného pôsobenia zamerať práve na prepájanie preberaných učebných obsahov, získavaných vedomostí a zručností žiakov s možnosťami ich využívania v reálnom živote. Pretože hoci k znakom kvalitného pedagóga patrí práve to, že „*ukazujú žiakom súvislosť cieľov každej hodiny s ich životom*“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 368), skúsenosti zo školskej praxe ukazujú, že na to učitelia veľmi často zabúdajú. Pritom práve tu majú možnosť zvyšovať učebnú motiváciu žiakov tým, že budú apelovať na ich ctižiadosť, túžbu po ocenení a úspechu, snahu presadiť sa v živote. No je tiež dôležité, aby učitelia ponechali žiakom priestor na vlastnú aktivitu, aby im dali možnosť hľadať a objavovať, a to aj v súvislosti s odkrývaním významu a zmyslu preberaného učiva. Tým, že dajú žiakom šancu, aby mohli sami rozmýšľať, kde a ako budú môcť využiť to, čo sa v škole naučia, prispievajú k uspokojovaniu a rozvíjaniu ich kognitívnych potrieb, a tým následne aj k zvyšovaniu ich učebnej motivácie (porov. Veselský, 2010, s. 35).

Významným ukazovateľom preferencií žiakov v súvislosti s učebným obsahom bola druhá úloha, zameraná na zistenie obľúbenosti jednotlivých tém učiva. Žiaci si mali zo súboru rôznorodých tém z jazyka, slohu a komunikácie a literárnej výchovy vybrať jednu, nimi najviac obľúbenú a preferovanú tému. Hoci samotný obsah učiva nemôže učiteľ nejako výrazne ovplyvniť, keďže minimálne základné učivo musia ovládať všetci žiaci, predsa mali aj tieto výsledky dôležitú výpovednú hodnotu z hľadiska motivačného pôsobenia. Dôležitým faktorom je napríklad skutočnosť, že takmer dve tretiny žiakov v sledovaných experimentálnych triedach dávalo prednosť vlastnej produkcii textov pred reprodukciu (preferovali témy ako *písanie slohovej práce, rozprávanie príbehov, referát, úvaha, diskusia*), čo je opäť dôkazom, že žiaci stredných škôl radi tvoria, produkujú, konštruujú, vytvárajú a naopak neradi sa učia naspamäť. Na túto skutočnosť mali prihliadať aj učitelia v experimentálnych triedach a pri práci s učivom voliť také formy a metódy

---

práce, ktoré umožňovali žiakom samostatne, aktívne a tvorivo pracovať s učivom, a to nielen v rámci literárnej či slohovo-komunikačnej výchovy, ale aj pri náuke o jazyku. Výsledky vstupných meraní totiž poukazujú na nízku obľúbenosť jazykovo-gramatického učiva u žiakov stredných škôl, keďže väčšina preferovaných tém spadala do sféry literárnej a slohovo-komunikačnej výchovy. Dotazníkové merania tak odкрыli potrebu vyššej angažovanosti učiteľa z hľadiska motivačného pôsobenia práve v oblasti jazykovo-gramatického učiva.

Hoci sme vyššie uviedli, že výber obsahu učiva nemôže učiteľ výraznou mierou ovplyvniť, predsa nové štátne vzdelávacie programy ponechávajú v tomto smere určitý priestor aj pre učiteľa. Podľa nového školského zákona môže totiž škola, a teda aj učitelia, spolurozhodovať o 30 % obsahu a časovej dotácie učiva. Pritom je v kompetencii školy a pedagógov, ako túto možnosť využijú. Hlavným zámerom reformy bolo, aby si mohla každá škola prispôbiť učivo svojim potrebám a možnostiam, no vytvára to aj istý priestor pre učiteľa, aby mohol flexibilne a dynamicky pracovať s učivom podľa aktuálnych potrieb žiakov. V týchto dimenziách sa nám otvárajú nové možnosti aj z hľadiska motivačného pôsobenia. Ak má totiž učiteľ možnosť ovplyvniť, čo sa bude na hodinách preberať, môže jednak sám prispôbiť výber učiva žiackym preferenciám, no zároveň môže nechať aj samotných žiakov, aby spolurozhodovali o tom, čo sa budú učiť. Ak majú totiž žiaci možnosť zvoliť si, čo, kedy a kde budú robiť, zvýši sa nielen ich motivácia, ale aj výkon. Nadobúdajú totiž pocit, že ide o „ich“ tému a tak majú lepšiu šancu sa s ňou stotožniť (porov. Kalhous, Obst, 2002, s. 369). Nemusí však ísť len o rozširujúce učivo, aj pri základnom učive, ktoré je pre učiteľa záväzné, je možnosť ponechať žiakom priestor, aby si mohli sami zvoliť, na ktoré konkrétne aspekty určitých tém sa chcú zamerať. „*Ak má totiž žiak pocit, že sa môže spolupodieľať na rozhodovaní o tom, čo sa bude v škole alebo doma učiť, výrazne sa zvyšuje jeho motivácia k učeniu*“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 369). A práve to bolo cieľom učiteľov experimentálnych tried, ktorí sa počas skúmaného obdobia snažili viac prihliadať na názory, nápady a záujmy žiakov,

---

a to jednak pri voľbe konkrétnych učebných prvkov, ako aj pri výbere metód a foriem práce s učivom, čím navodzovali u žiakov určitý pocit slobody, no zároveň i zodpovednosti za vlastné učenie a prispievali tak k budovaniu ich vnútornej motivácie.

Potrebou aktívnej práce žiakov s učivom vo vyučovacom procese sme sa už zaoberali v predchádzajúcom texte. Ako sme však v tejto kapitole už viackrát zdôraznili, z hľadiska efektívneho motivačného pôsobenia je dôležité sa vždy pred každým pedagogickým rozhodnutím najskôr oboznámiť s preferenciami žiakov v danej edukačnej oblasti. Na túto skutočnosť by mal pedagóg myslieť aj pred voľbou konkrétnych foriem a metód práce s učivom. Učiteľom, zapojeným do nášho výskumného projektu, v tomto zmysle vynikajúco poslúžili údaje, získané z tretej úlohy vo vstupnom dotazníku, ktorou sme zisťovali, ktoré činnosti a formy práce majú žiaci vo vyučovaní SJL najradšej. Z ponúkaných alternatív žiaci v experimentálnych (60 %) i kontrolných (71 %) triedach vo výraznej miere uprednostnili kooperatívne formy práce pred ostatnými činnosťami, keďže si najčastejšie volili možnosť: – *pracujem v skupine*.

Keďže schopnosť kooperácie a tímovej práce patrí ku kľúčovým kompetenciám, ktoré by mal žiak primárne nadobudnúť nielen na hodinách slovenského jazyka, ale v rámci všetkých vyučovacích predmetov, vyznieva preferovanie skupinových foriem práce veľmi pozitívne. A to aj z toho dôvodu, že kooperatívne vyučovanie je v našom školskom systéme relatívnou novinkou, nakoľko u nás donedávna prevládalo frontálne vyučovanie. V súvislosti s predmetom slovenský jazyk a literatúra až jeho nová koncepcia, zameraná na komunikáciu a zážitkovosť na vyučovaní, vytvorila vhodné podmienky na realizáciu skupinových foriem práce s učivom. Z hľadiska nášho výskumu bolo preferovanie tejto formy učebnej činnosti u žiakov dôležité najmä z pozície možného využitia jeho motivačného účinku na žiakov. V tomto smere môžeme vychádzať aj z poznatkov pedagogickej psychológie, podľa ktorej pri kooperatívnom vyučovaní dochádza k uspokojovaniu sociálnych potrieb žiakov, ktoré sú najmä u stredoškolákov mimoriadne silné. U mladých ľudí v období adolescencie totiž výrazne vystupuje do popre-

---

dia potreba vytvárať si pevné sociálne väzby so svojim okolím, teda aj s kolektívom triedy. Na túto skutočnosť by mal učiteľ myslieť aj pri rozhodovaní o organizácii vyučovania a umožniť žiakom, aby mohli v procese osvojovania si učebnej látky nadväzovať, upevňovať, rozvíjať, ale napríklad aj efektívne využívať sociálne vzťahy so spolužiakmi. Ak budú môcť totiž žiaci pri aktívnej práci s učivom uspokojiť svoje sociálne potreby, je reálny predpoklad, že vzrastie aj ich motivácia do učebnej činnosti. Na túto skutočnosť sme upozornili aj učiteľov v experimentálnych triedach, ktorí sa mali snažiť rôzne typy skupinovej práce čo najčastejšie zaradiť do vyučovania (samozrejme podľa možností, v závislosti od cieľa hodiny, ako aj typu učebnej látky).

Na potrebu zmeniť spôsob myslenia nielen učiteľov, ale aj žiakov upozornila ďalšia dotazníková úloha, zameraná na zistenie preferencií v spôsobe učenia žiakov. Z výsledkov vyplýva, že napriek tomu, že sa nová koncepcia vyučovania slovenského jazyka a literatúry snaží odstrániť z edukačného procesu memorovanie, veľká skupina žiakov naďalej preferuje práve tento spôsob získavania vedomostí. Takmer tretina (32 %) opýtaných žiakov v experimentálnych triedach totiž uviedla, že sa najradšej učia tak, že sa snažia všetko naučiť naspamäť. Podľa nás sú za tento stav vo veľkej miere zodpovední práve učitelia, ktorí v nedostatočnej miere aplikovali nové ponímanie učebného obsahu v edukačnom procese. Mnoho učiteľov je totiž stále zameraných predovšetkým na merateľný výkon žiakov, čiže hodnotia úroveň ovládania učebnej látky v zmysle jej pamätového osvojenia, namiesto toho, aby hodnotili, ako žiak pochopil učivo, ako ho vie aplikovať v praktických životných situáciách, či vie využiť nadobudnuté poznatky pri riešení problémov atď. Pri novom ponímaní učiva pritom už nie sú dôležité iba osvojené faktické poznatky, ale predovšetkým úroveň kompetencií a zručností, ktoré sú požadované pri danej učebnej látke. Teda predovšetkým učitelia, a ich prostredníctvom následne aj žiaci, si musia uvedomiť, že to, čo doteraz považovali za zmysel a cieľ svojej učebnej činnosti, sa stáva len prostriedkom na dosiahnutie iných cieľov, a preto „biflovanie sa“ izolovaných faktických poznatkov prakticky stráca zmysel. Za veľ-

---

ké pozitívum v tomto smere považujeme skutočnosť, že len o niečo málo žiakov (30 %) uviedlo, že sa snažia učivu porozumieť a použiť ho v nových úlohách/ situáciách. Je to jasným znakom, že žiaci si začínajú uvedomovať nové smerovanie súčasnej školy, a doteraz prevažujúcu výkonovú motiváciu v ich prípade nahrádza poznávací motivácia, čiže *„snaha pochopiť učebnú látku, osvojiť si pre nich užitočné zručnosti a spôsoby riešenia problémov, získať kompetencie využívať vedomosti získané v škole i mimo školy“* (Veselský, 2010, s. 47). Túto skutočnosť mali využiť aj učitelia v experimentálnych triedach a voľiť taký spôsob sprostredkovania učiva, pri ktorom by boli uspokojované nielen emocionálne a psycho-sociálne, ale i pragmatické potreby žiakov. V rámci ich motivačného pôsobenia sa mali zároveň snažiť budovať a rozvíjať poznávaciu motiváciu aj u ostatných žiakov v triede.

Keďže v našej kapitole sa zaoberáme motivačným pôsobením nového ponímania učiva, relevantné sú pre nás aj výsledky dotazníkovej otázky, v ktorej sme zisťovali obľúbenosť jednotlivých vyučovacích predmetov u žiakov stredných škôl, pričom nás samozrejme prioritne zaujímalo umiestnenie predmetu slovenský jazyk a literatúra. Výsledky neboli pre nás veľmi prekvapivé, pretože podobne, ako vo viacerých predchádzajúcich výskumoch, realizovaných v tejto oblasti (napr. Ligoš, 2003), potvrdili nízku mieru obľúbenosti predmetu SJL. Na prvom mieste sa totiž predmet SJL vyskytol iba 3-krát, čiže si ho za najobľúbenejší predmet zvolilo iba 6 % žiakov v experimentálnych triedach, v kontrolných triedach si ho dokonca za najobľúbenejší predmet nezvolil ani jeden žiak. Hoci príčiny tohto stavu sú určite rôznorodé a vyžadujú si hlbšie vedecké bádanie, domnievame sa, že podstatnú úlohu tu zohralo aj doterajšie chápanie učebného obsahu a vyučovanie zamerané predovšetkým na merateľný výkon žiakov, v ktorom bolo pre žiakov výhodnejšie naučiť sa predkladané informácie naspamäť, než snažiť sa učebnú látku pochopiť a riskovať neúspech. Hoci z výkonového hľadiska možno takýmto spôsobom dosahovali požadované výsledky, z hľadiska učebnej motivácie bolo pre nich pasívne memorovanie vedomostí bez potreby vlastnej myšlienkovej aktivity určite málo zaujímavé,

---

nepríťažlivé, a teda aj nemotivujúce. V protiklade k tomu disponuje učivo v jeho novom ponímaní mnohorakými možnosťami na rozvíjanie učebnej motivácie žiakov, a to práve tým, že rešpektuje a zohľadňuje ich individuálne požiadavky a potreby. A ak je práca s učivom pre žiakov zaujímavá, podnetná, motivujúca, ak majú dostatok príležitostí na vlastnú aktivitu, vrátane možnosti spolupracovať, ako aj na vyjadrenie vlastného názoru a presvedčenia, malo by sa to odraziť aj na ich vzťahu k celému učebnému predmetu. Či sa tak naozaj stalo aj v našom výskume, si ukážeme v ďalšej časti pri analýze výsledkov.

Nielen motivácia žiakov do učenia, ale aj samotný proces učenia okrem individuálnych psychických charakteristík žiaka závisí vo veľkej miere aj od toho, čo už žiak o danom učive vie, čo si o ňom myslí, aké má s ním skúsenosti. Práve doterajšie poznanie žiaka o danom učive výrazne vplýva na celý proces konštruovania, resp. rekonštruovania poznania. Tento vplyv môže byť pozitívny, ak je nové učivo v súlade s tým, čo už žiak vie, ale môže viesť aj ku komplikáciám a predstavovať prekážku v učení, ak nová informácia nezodpovedá, alebo odporuje doterajšej skúsenosti či predstave žiaka. Z tohto dôvodu by mal byť učiteľ na začiatku výučby podrobne oboznámený s tým, aké predstavy má žiak o preberanom učive, ako ho vnútorne spracováva a prijíma, aby mohol týmto skutočnostiam následne prispôbiť celý edukačný proces, a teda aj spôsoby práce s učivom.

V doterajšej koncepcii vyučovania však bolo učivo predkladané žiakom v hotovej, finálnej podobe bez ohľadu na to, aké predstavy mali o ňom na začiatku výučby, čím sa ešte viac zväčšovala priepasť medzi žiakom a učivom. Z hľadiska nového ponímania učiva je naopak základným predpokladom dosiahnutia stanovených cieľov edukácie práve proces zisťovania prekonceptov, t. j. prvotných predstáv žiakov o učive. Prekoncepty majú v procese učenia nesmierny význam, pretože *„organizujú a zovšeobecňujú minulú skúsenosť a vzťahujú ju k súčasnosti, umožňujú interpretovať súčasnosť na základe minulých zážitkov a zároveň umožňujú predikciu budúcnosti“* (Kalhous, Obst, 2002, str. 54).



---

Z tejto skutočnosti sme vychádzali aj v našom výskume, kde sme na zistenie a diagnostiku prekonceptov žiakov využili jednu z klasických diagnostických metód, a to kvázi štandardizovaný didaktický test. Jednotlivé úlohy a otázky v teste boli pritom cielene zostavené tak, aby sledovali nielen formálne poznatky žiakov (úlohy zamerané na pamäťovú reprodukciu učiva), ale predovšetkým úroveň ich jazykovo-komunikačných a literárnych kompetencií v sledovanej tematickej oblasti. Tomuto zámeru zodpovedali aj typy úloh, ktorých riešenie si vyžadovalo zapojenie vyšších kognitívnych funkcií (analýzu, dedukciu, komparáciu) a ktorých zadanie bolo vyjadrené činnosťnými slovesami (nájdí, porovnaj, charakterizuj), ktoré určovali zacielenie úlohy, t. j. na aký typ zručnosti, resp. kompetencie bola daná úloha zameraná.

Po zozbieraní dát zo vstupných didaktických testov prirodzene nasledoval diagnostický rozbor výsledkov, ktorý nám poskytol cenné informácie o prekonceptoch žiakov v danej oblasti učiva. Dôležitú výpovednú hodnotu mali nielen pre nás, ale najmä pre učiteľov v experimentálnych triedach, informácie o tom, ktoré učivo žiaci vôbec neovládajú, čiže je pre nich buď úplne nové alebo, ak sa s ním aj stretli, nemali ho dostatočne upevnené či ho nesprávne pochopili, a naopak, s ktorým učivom už dokážu žiaci takmer bezchybne pracovať, čiže ich schopnosti, zručnosti a kompetencie v danej oblasti učiva zodpovedajú cieľovým požiadavkám. Z týchto zistení potom mohli učitelia vychádzať pri prípravách na jednotlivé vyučovacie hodiny, a prispôbiť tak ich organizáciu, no predovšetkým proces práce s učivom, aktuálne existujúcemu stavu v triede.

Prirodzene, že didaktický test by nemal byť jedinou metódou použitou na diagnostikovanie prekonceptov žiakov. Aby sa zabezpečila čo najväčšia individualizácia vyučovania, je totiž potrebné, aby sa učiteľ oboznamoval so žiackymi predstavami o učive pred každým prezentovaním nového učiva. Na to môže poslúžiť napríklad metóda rozhovoru či skupinová diskusia, menší žiaci môžu svoje predstavy vyjadriť graficky, obrázkom a podobne. Dať žiakovi na hodine priestor vyjadriť sa je dôležité z toho dôvodu, že *„chápanie učiva sa netýka len kognície (chápanie obsahu pojmov a javov*

---

*a ich štruktúr), ale zahrňa aj emocionálnu oblasť (žiakove postoje, emocionálne podfarbenie určitých poznatkov, presvedčenie a iné)*“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 207), pričom táto sféra osobnosti žiaka sa najlepšie odkrýva pri osobnom kontakte žiaka a učiteľa.

### **2.2.3.3 Výsledky výskumu a záver**

Hlavným cieľom textu našej kapitoly a súčasne čiastkovým cieľom realizovaného výskumu bolo poukázať na potenciálne možnosti nového prístupu k učebnému obsahu v oblasti motivačného pôsobenia na žiaka. Do výskumného projektu sme vstupovali s predpokladom, že keďže učivo vystupuje v edukačnom procese ako relevantný motivačný faktor, zmena v jeho ponímaní sa následne odrazí aj vo sfére učebnej motivácie žiakov, a to v pozitívnom zmysle. Aplikovanie nových prístupov k učebnému obsahu vo vyučovaní v experimentálnych triedach malo viesť k zvýšeniu učebnej motivácie žiakov, čo sa však v našom výskume celkom nepotvrdilo. Hoci v jednej z experimentálnych tried na úrovni ISCED 3 vzrástla úspešnosť motivácie o 2,5 %, v druhej naopak došlo k poklesu úspešnosti motivácie o 1,73 %. Treba však zdôrazniť, že výsledky v tejto triede boli v určitej miere ovplyvnené aj istými špecifickými okolnosťami zo strany učiteľa, preto ich nie je možné brať do úvahy ako úplne relevantný ukazovateľ.

Hoci ani celkovo v rámci všetkých sledovaných tried nedošlo k štatisticky významnému rozdielu v úrovni motivácie na vstupe a na výstupe, predsa môžeme konštatovať, že Program motivačného pôsobenia, a v jeho intenciách aj nový prístup k učebnému obsahu, priniesol aj pozitívne výsledky, a to predovšetkým v oblasti výkonu žiakov. Výsledky výstupného didaktického testu totiž poukazujú na štatisticky významný rozdiel medzi dosiahnutým výkonom žiakov v experimentálnych a kontrolných triedach, čo znamená, že uplatnením princípov PMP vo vyučovaní sme dokázali aj v takomto, relatívne krátkom časovom období, stimulovať žiakov do učebnej činnosti a zvýšiť tak ich školský výkon. Potvrdzujú to aj výsledky

---

sebakontrolných hárkov žiakov, do ktorých si počas sledovaného obdobia zaznamenávali úroveň ovládania určitých požadovaných kompetencií (na stupnici od viem výborne po viem slabo/neviem). Aj v tomto prípade došlo k štatisticky významnému zlepšeniu v oblasti výkonu, a to jednak v reláciách vstup/výstup, ako aj v porovnaní experimentálnych a kontrolných tried.

Na záver ešte upozorníme na jedno, podľa nás zaujímavé a relevantné zistenie. Totižto v triedach, v ktorých bola percentuálne vyššia úspešnosť motivácie (a to tak na vstupe, ako i na výstupe), dosahovali žiaci lepšie výsledky v didaktickom teste. Podľa nás sa tým potvrdzuje korelácia medzi učebnou motiváciou, ponímaním učiva a školským výkonom žiakov, ktorá predstavovala jedno zo základných východísk nášho výskumného pôsobenia.

## Literatúra

- ČÁP, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ĎURIČ, L. 1991. *Pedagogická psychológia*, Bratislava: JASPIŠ, 1991. ISBN 80-900477-6-9.
- ĎURIČ, L., BRATSKÁ, M. a kol. 1997. *Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 1997. ISBN 80-08-02498-4.
- IHNÁTKOVÁ, N. 1980. *K modernizácii vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980.
- KAČÁNI, V. a kol. 1999. *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava: SPN, 1999. ISBN 80-08-02830-0.
- Kol. autorov. 2007. *Návrh kurikulárnej transformácie predmetu slovenský jazyk a literatúra*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2007. ISBN 978-80-89225-29-3.
- KOMENSKÝ, J. A. 1992. *Velká didaktika*. Bratislava: SPN, 1992.
- KOSOVÁ, B., KASÁČOVÁ, B. 2007. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica: PF UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-525-5.
- KOSOVÁ, B. 1995. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania alebo ako ďalej na 1. stupni základnej školy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 1995. ISBN 80-88825-00-8.
- LIGOŠ, M. 2009. *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I*. Ružomberok: FF KU v Ružomberku, 2009. ISBN 978-80-8084-429-5.
- LIGOŠ, M. 2009. *Základy jazykového a literárneho vzdelávania II*. Ružomberok: FF KU v Ružomberku, 2009. ISBN 978-80-8084-430-1.
- LIGOŠ, M. 2010. Tri piliere kvalitatívnej transformácie učebného predmetu materinský jazyk a literatúra. In KUSÁ, J., SLÁMA, J. *Sborník prací z mezinárodní kon-*

- 
- ference. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta, 2010. s. 170 – 179. ISBN 978-80-244-2435-4.
- LIGOŠ, M. 2003. *Motivačné a duchovné rozmery vyučovania slovenského jazyka*. Ružomberok: FF KU, 2003. ISBN 80-89039-16-2.
- LIGOŠ, M. 1999. *Možnosti rozvíjania vnútorných dynamických síl osobnosti žiaka vo vyučovaní slovenského jazyka*. 1. vyd. Ružomberok: KPF ŽU, 1999. ISBN 80-7100-579-7.
- MAŇÁK, J. 1990. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1990, str. 16. ISBN 80-210-0210-7.
- OBDRŽÁLEK, Z. 2003. *Didaktika pre študentov učiteľstva základnej školy*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-223-1772-1.
- OBST, O., KALHOUS, Z. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- ORAVCOVÁ, J. 2006. *Vývinová psychológia*. Žilina: EDIS, 2006. ISBN 978-80-8070-756-9.
- PALENČÁROVÁ, J., KESSELOVÁ, J., KUPCOVÁ, J. 2003. *Učíme slovenčinu komunikáčne a zážitkovo*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2003. ISBN 80-10-00328-X.
- PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 2004, str. 39. ISBN 80-89018-64-5.
- ROSA, V., TUREK, I., ZELINA, M. 2001. *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov. Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike*. Bratislava: MŠ SR, vláda SR, 2001.
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2008. ISBN 978-80-8078-198-9.
- TUREK, I. 1996. *Tvorba a výber učiva. Vzdelávacie štandardy*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 1996. ISBN 80-8041-109-3.
- WALTEROVÁ, E. 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdelanosti I*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
- VESELSKÁ, E. 2006. Kurikulárna prestavba predmetu slovenský jazyk. In *Odborová didaktika pri príprave učiteľa materinského a cudzieho jazyka*. Ružomberok: FF KU, 2006. ISBN 80-8084-082-2.
- VESELSKÝ, M. 2010. *Motivácia žiakov učiť sa. Teória a prax*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. ISBN 978-80-223-2820-3.
- Štátny vzdelávací program, vyššie sekundárne vzdelávanie ISCED 3A [online]. c2009, posledná úprava 28.12.2009 [cit. 2010-11-12]. Dostupné z: <<http://www.statpedu.sk/sk/>>.
- Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov č. 245/2008 Z. z. [online]. c2009, posledná úprava 19.6.2009 [cit. 2010-11-10]. Dostupné z: <<http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=212>>.
- ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2004. ISBN 80-10-00456-1.

---

## **2.3 Vzťah verbálnej tvorivosti a motivačného pôsobenia vo vyučovaní materinského jazyka (J. Holdoš)**

### **2.3.1 Všeobecne o verbálnej tvorivosti**

Neoddeliteľnou súčasťou našich životov je tvorivosť. V bežnom živote sa s ňou stretávame deň čo deň – od krátkeho vtipu až po vrcholné prejavy ľudskej tvorivosti, akými sú objavy, technické či umelecké diela. Implicitne jej veľmi dobre rozumieme. Je však natoľko všeobecná a súčasne špecifická, že je niekedy ťažko uchopiteľná – definovateľná. Psychologický slovník uvádza, že tvorivosť (kreativita) je schopnosť, pre ktorú sú typické také duševné procesy, ktoré vedú k nápadom, riešeniam, koncepciám, umeleckým formám, teóriám či výrobkom, ktoré sú jedinečné a nevšedné (Hartl, 2004). To však je len jedna z definícií, azda tá najjednoduchšia. Najnovšie prístupy v kreatológii vzhliadajú na tvorivosť interakcionisticky, keďže sa ukázalo, že skúmať tvorivosť osamotene, bez kontextu, nie je efektívne (Jurčová, 2003). Súčasný výskum sa analogicky orientuje na skúmanie štyroch základných kategórií tvorivosti: osobu, proces, produkt a prostredie (4P person-process-product-press/environment) spoločne, pretože hranice kategórií sa prekrývajú a kontextuálne ovplyvňujú (Jurčová, 2003). Smerom v skúmaní tvorivosti je okrem kognitívneho a personálneho hľadiska dôležité aj skúmanie kognitívneho štýlu, predovšetkým skúmanie psychosociálnych aspektov tvorivosti, hlavne so zameraním na tvorivú klímu a sociálnu – interpersonálnu inteligenciu. Na Slovensku má výskum tvorivosti silnú tradíciu, často spájanú s Psychologickým ústavom SAV. Venovali sa mu napr. M. Jurčová, M. Zelina, E. Szobiová, J. Hanulová, E. Sollárová, J. Lokša, I. Lokšová a i.

K mnohým rozmerom či druhom tvorivosti patrí figurálna a verbálna tvorivosť. Figurálna alebo obrazová tvorivosť predstavuje schopnosť vytvárať originálne vizuálne obsahy alebo dopĺňať netradičné obrazce. Jej prítomnosť sa väčšinou overuje vo výtvarných

---

produktov, kresbách. K najznámejším testom zisťujúcim figurálnu tvorivosť patrí Torrancov test tvorivosti (Lokša, Lokšová, 1999).

Verbálnu tvorivosť môžeme považovať za schopnosť tvorivo používať jazyk a slová alebo vynachádzanie nových spôsobov vyjadrovania a opisu reality (Hanulová, 2006). Širšiu definíciu uvádza Klimovič (2010): Verbálna kreativita je schopnosť jedinca – na základe dosiahnutej úrovne komunikačnej kompetencie realizovať také prejavy rečového správania, ktoré majú znaky novosti, pôvodnosti a hodnoty pre komunikačný proces na rôznych úrovniach. Úplné presné zachytenie verbálnej tvorivosti je pomerne náročné, pretože do výskumu kreatívneho požívaní jazyka je zapojených mnoho vedných odborov, ako napr. sociolingvistika, kognitívne vedy, estetika či literárna veda (Hanulová, 2006). Dôležitým prvkom súčasného výskumu verbálnej tvorivosti je komunikačná kompetencia (Klimovič, 2010). Verbálna tvorivosť nepochybne súvisí s divergentným myslením, ako ho definoval J. P. Guilford pri vytvorení svojho slávneho trojdimenzionálneho modelu inteligencie – jednu dimenziu v ňom predstavujú intelektové operácie ako poznávanie, pamäť, divergentné myslenie, konvergentné myslenie a hodnotenie; druhú dimenziu tvoria produkty – jednotky, triedy, vzťahy, systémy, transformácie a implikácie; a tretiu dimenziu – figurálne, symbolické, sémantické a behaviorálne obsahy (Guilford, 1967). Vychádzajúc z tejto štruktúry boli ako atribúty divergentného myslenia definované faktory tvorivosti: fluencia (pohotovosť), flexibilita (pružnosť), originalita (pôvodnosť), senzitivita, elaborácia a redefinícia (Lokša, Lokšová, 2001).

*I. Fluencia* je schopnosť pohotovo a rýchlo vytvoriť čo najviac psychických produktov. Podľa Preissa (1997) ide o schopnosť vybaviť si počas určitého časového úseku čo najväčšie množstvo slov. Fluencia, alebo tiež verbálna plynulosť, potom môže byť: asociálna, pri ktorej nezáleží na vonkajších, ale na sémantických vzťahoch medzi slovami (napr. napíšte čo najviac slov začínajúcich na slabiku „RA“); ideačná, vyžadujúca čo najviac možných nápadov k určitému vecnému problému, napr., uvedenie čo najviac možných použití konkrétneho predmetu; výrazová, týkajúca sa adekvátneho

---

slovného vyjadrenia daných myšlienok. *II. Flexibilita* je rozumová schopnosť pružne a pohotovo utvárať rôznorodé riešenia problémov a prekonávať myšlienkovú strnulosť. K druhom flexibility patria: spontánna sémantická flexibilita – súvisí s obsahovou rozmanitosťou nápadov a hodnotí sa počet obsahových kategórií nápadov; adaptívne flexibilné myslenie – týkajúce sa preštrukturalizovania daného problému; vizualizácia – schopnosť predstaviť si danú situáciu; intuícia – použitie skrytých poznatkov. *III. Originalita* – tvorba neobvyklých, dovedy nepoznaných produktov. *IV. Elaborácia* – schopnosť meniť podmienky riešenia praktických úloh tak, aby sa vytvorili efektívne prostriedky a nástroje vedúce k dosiahnutiu sledovaného produktu. *V. Redefinovanie* – schopnosť udeliť pojmom, predmetom a javom nový význam na základe novonadobudnutých vedomostí a zručností. *VI. Senzitivita* – citlivosť, schopnosť vidieť problémy ako i nutnosť ich riešenia aj tam, kde to iní nevidia (porov. Čavojová, Danišková, 2008).

### 2.3.2 Vzťah motivácie a verbálnej tvorivosti

Hybnou silou, rozhodujúcou o využití tvorivého potenciálu, je motivácia, určujúca smer a intenzitu jeho využitia. Tá sa viac-menej latentne objavuje už v „core“ charakteristikách tvorivých ľudí ako vysoký stupeň výdaja energie či široké záujmy. Hlbší výskum motivácie ukázal ako typickú pre tvorivých ľudí najmä dôležitosť vnútornej motivácie, ako aj celý rad motívov s ňou spojených. K nim patrí zvedavosť, otvorenosť, tolerancia pre neurčitosť, ochota ísť až po svoje hranice mentálnych a fyzických možností. Kľúčovú pozíciu má motivácia aj v súčasných modeloch tvorivej osobnosti (Jurčová, 2003). Zelina (1995) uvádza, že pri skúmaní tvorivosti vo vzťahu k motivácii a k formovaniu osobnosti musíme prihliadnuť na úroveň motivácie, štruktúru motivácie a dynamiku motivácie.

Vnútornú motiváciu definujú Čavojová a Danišková (2008) ako motiváciu k angažovaniu sa do aktivity pre ňu samotnú, pretože ju jednotlivec vníma ako zaujímavú, uspokojujúcu a osobne

---

náročnú. Vonkajšia motivácia je definovaná ako motivácia zaoberať sa aktivitou s cieľom získať, dosiahnuť nejakú očakávanú odmenu, zameraním sa na ňu, na vonkajšie uznanie a usmernenie práce. Už Rogers (1995) zdôraznil, že tvorivosť sa musí vyskytovať v kontexte sebahodnotenia, a nie v kontexte hodnotenia inými. Vysoký stupeň vnútornej motivácie sprevádzaný relatívne nízkym stupňom vonkajšej motivácie môže napomáhať tvorivému jednotlivcovi byť nezávislejšim. V prvotných fázach výskumu sa došlo k záveru, že tvorivosť sa môže vyskytovať len pri absencii externej regulácie (Čavojová, Danišková, 2008), čo by znamenalo, že prítomnosť vonkajšej motivácie je vždy nežiaduca a zlá. Z tohto pohľadu by škola, v ktorej sa využíva najmä vonkajšia motivácia, nevychádzala pre tvorivosť príliš pozitívne. K negatívnym efektom vonkajšej motivácie podľa Čavojovej a Daniškovej (2008) patria:

- vonkajší nátlak redukujúci vnútorný záujem a vedúci k nižšej úrovni tvorivosti;
- ľudia produkujúci nejaký výtvar a očakávajúci hodnotenie sú významne menej tvoriví oproti tým, ktorí hodnotenie neočakávajú;
- na zníženie tvorivosti stačí, aby ich niekto pozoroval;
- pri externej kontrole sa redukuje nielen autonómia, ale aj tvorivosť;
- súťaže o ceny pre najlepší produkt sa ukázali ako kontraproduktívne k tvorivosti.

Na druhej strane vonkajšia motivácia prináša aj pozitívne efekty. Výskumy ukázali aj pozitívny efekt odmien na aspekty tvorivého správania. V prípade, že odmena bola identifikovaná ako zvyšujúca tvorivosť a subjekt bol k tvorivosti zreteľne vyzvaný, odmena tvorivosť podporovala (Čavojová, Danišková, 2008). K revízií v pohľade na vonkajšiu motiváciu došlo pridaním dvoch aspektov – kontroly a informácie. Amabileová (1992) rozoznáva dva typy vonkajšej motivácie – pozitívne synergické stimuly, poskytujúce informácie a umožňujúce lepšie splniť úlohy v zhode s vnútornou motiváciou a negatívne nesynergické vonkajšie stimuly, pri ktorých sa osoba cíti byť kontrolovaná a v rozpore s vnútornou motiváciou. Ďalej opi-



---

suje dva mechanizmy, ktorými môžu synergické vonkajšie stimuly prispieť k tvorivosti pozitívne. V prvom mechanizme sú vonkajšie synergické stimuly v službách vnútorných, podporujúcich zmysel pre súťaž a zvyšujúcich zapojenie sa do úlohy. Druhý možný mechanizmus pre pozitívny vplyv synergických vonkajších stimulov na tvorivosť je, keď rôzne druhy motivácií hrajú úlohu v rôznych častiach tvorivého procesu.

### 2.3.3 Analýza výsledkov výskumu a hľadanie súvislostí

Výskum verbálnej tvorivosti bol súčasťou širšieho celku skúmania motivačného pôsobenia pri vyučovaní materinského jazyka. Vychádzajúc zo 4P (osoba, proces, produkt, prostredie) súčasnej kreatológie môžeme definovať náš výskum v podobe zamerania na *osobu* – v našom prípade špecificky na osobu žiaka v experimentálnej, ale aj v kontrolnej triede, no tiež na osobu učiteľa ako vonkajšieho motivačného faktora *par excellence*. Procesom bolo samo špecifické motivačné pôsobenie, začlenené do kontextu edukačného procesu. Produktom sú získané edukačné obsahy, zahŕňajúce okrem výkonovej aj vzťahovú rovinu, v našom prípade výsledok v teste verbálnej tvorivosti. Za mimoriadne dôležitý faktor považujeme faktor prostredia, čo v našom výskume vstupovalo prostredníctvom zachytenia sociálnej klímy jednotlivých tried. Z teoretického hľadiska pri našom výskume skúmame motivačné pôsobenie skôr s bežnou, každodennou tvorivosťou (little „c“), ako s božskou tvorivosťou (big „C“), ktorá je vlastná iba malému počtu géniov. Z metodologického hľadiska tento výskum môžeme označiť za kváziexperiment, resp. prirodzený experiment, pretože účastníci neboli do kontrolnej a experimentálnej skupiny pridelovaní náhodne, ale pred začatím výskumu boli experimentálne a kontrolne triedy vopred určené. Výber vzorky môžeme označiť za kombináciu stratifikovaného a skupinového výberu.

---

Motiváciou k zaradeniu testu verbálnej tvorivosti do testovej batérie bola snaha rozšíriť a komplexnejšie zachytiť skúmanie motivačného pôsobenia na hodinách materinského jazyka. Vychádzajúc z tejto motivácie a taktiež v nadväznosti na odbornú literatúru v danom odbore sme definovali výskumné otázky:

1. Existuje vzťah medzi motivačným pôsobením vo výučbe materinského jazyka a verbálnou tvorivosťou?
2. Bude experimentálna skupina po motivačnom pôsobení vykazovať lepšie výsledky vo verbálnej tvorivosti ako experimentálna skupina?
3. Ktorá veková kategória žiakov bude reagovať na motivačné pôsobenie zmenou verbálnej tvorivosti a s akou intenzitou?
4. Existuje vzťah medzi klasifikačnou známkom z materinského jazyka a výsledkami verbálnej tvorivosti?
5. Existuje rozdiel vo verbálnej tvorivosti medzi pohlaviami?

## Metóda

Na zistenie verbálnej tvorivosti sme použili test verbálnej tvorivosti autorky Vladimíry Čavojovej (2005), ideovo aj prakticky vychádzajúci z teórie divergentného myslenia Guilforda a jeho klasických testov SOI. Metodiku sme vybrali pre jej originalnosť a zrozumiteľnosť, s možnosťou použitia aj pre nižšie vekové kategórie navštevujúce prvý stupeň. Benefitom metodiky je aj možnosť upraviť si test a jednotlivé položky použiť ako verziu A a B. Test pozostáva z troch typov otázok. V prvom type otázok (1 – 3) ide o analýzu následkov a zisťovanie schopnosti odpovedať na otvorené otázky tvorivou odpoveďou. Otázky sú nasledovné: 1. *Čo by sa stalo, keby sa človek mohol stať neviditeľným?* 2. *Čo by sa stalo, keby zvieratá rozumeli ľudskej reči?* 3. *Čo by sa stalo, keby sme nemuseli chodiť do školy?* V druhom type otázok (4 – 7) zisťujeme schopnosť hľadania analógií medzi predmetmi, ktoré na prvý pohľad navzájom nesúvisia. Ide o nasledovné otázky: 4. *V čom sú si podobné kaktus a melón?* 5. *V čom sú si podobné kufor a hodiny?* 6. *V čom sú si podobné socha*

---

*a husle? 7. V čom sú si podobné vietor a škola? V poslednom type otázok (8 – 10) ide o hľadanie alternatív, zisťovanie alternatívneho použitia predmetov každodennej potreby. Otázky sú sformulované takto: 8. Na čo všetko by si mohol použiť plastovú fľašu? 9. Na čo všetko by si mohol použiť ojazdenú pneumatiku z auta? 10. Na čo všetko by si mohol použiť zlomenú ceruzku?*

Pre potreby nášho testovania sme pre ich jednoduchosť a zrozumiteľnosť vybrali po jednej otázke z druhého a tretieho typu otázok. Išlo o tieto inštrukcie: „*Napíš, v čom sú si podobné kufor a hodiny!*“, „*Napíš, na čo všetko by si mohol použiť plastovú fľašu!*“ pre pretest. Inštrukcie: „*Napíš, v čom sú si podobné socha a husle!*“, „*Napíš, na čo všetko by si mohol použiť zlomenú ceruzku!*“ pre posttest. Inštrukcie v preteste aj postteste vnímame ako alternatívne a voľne zameniteľné formy A a B jedného testu. Položky sme ešte špeciálne upravili pre prvý stupeň, kde sme inštrukciu „*Napíš...*“ doplnili na „*Nakresli a napíš...*“. Táto úprava vyplynula z dôvodu veku a schopnosti žiakov prvého stupňa. Experiment sme uskutočnili aj v experimentálnej a kontrolnej triede v pilotnej škole v Českej republike, kde bola inštrukcia preložená do češtiny.

Test verbálnej tvorivosti možno vyhodnocovať viacerými spôsobmi. My sme sa rozhodli pre vyhodnotenie ideačnej fluencie, originality a čiastočne flexibility. Za originálne považuje Čavojová všetky odpovede, ktoré sa v danej populácii vyskytujú menej ako v 1 %. Niektorí autori uvádzajú hranicu originality 5 – 10 %, my sme sa však rozhodli držať pôvodnej inštrukcie. Fluenciu vyhodnocujeme ako kvantitatívne množstvo tvorby a flexibilitu ako kvalitatívne zhodnotenie obsahových kategórií tvorby. Pre potreby nášho výskumu v danej populácii pokladáme vždy porovnanie jednotlivca s tvorbou vrstovníkov v jeho školskom stupni. Porovnanie tvorivosti žiaka na istom stupni s tvorivosťou žiakov na inom školskom stupni nepovažujeme za korektné z kvalitatívnej ani kvantitatívnej stránky a tiež na základe zmenenej inštrukcie na prvom stupni, ktorá následne ovplyvnila výsledky. Verbálnu fluenciu sme vyhodnocovali ako množstvo uznaných odpovedí na otázku č. 1 a č. 2, a tiež ako ich súčet. Nie všetky odpovede boli uznané za platné. Typy odpovedí

„v ničom“ „netuším“ „na nič“ neboli zarátané do vyhodnocovania fluencie ani originality.

## Výskumná vzorka

Na výskume sa zúčastnilo 330 žiakov prvého, druhého a tretieho stupňa školskej dochádzky v sídlach MR1E, MR1K, MR2E, MR2K, MR3E, MR3K, MT2E, MT2K, MZ3E, MZ3K, VLO1E, VLL1K, VLL2E, VLL2K, MKH2E, MKH2K. Zastúpené boli základné školy v meste aj na vidieku a stredné školy viacerých typov. Participanti výskumu boli rozdelení podľa tried do experimentálnej a kontrolnej skupiny. V celej experimentálnej skupine (8 tried) vyplnilo test verbálnej tvorivosti vo vstupnom meraní 149 žiakov. Z toho prvý stupeň 30 (20,1 %), druhý stupeň 64 (43 %) a tretí 55 (36 %) participantov. Chlapcov bolo 60 (44,4 %), dievčat 75 (55,6 %).

Do kontrolnej skupiny bolo zaradených 164 žiakov. Na prvom stupni 40 (24,4 %) žiakov, na druhom stupni 70 (46,3 %) a na treťom 48 (29,3 %) žiakov. Z toho 69 (42,1 %) chlapcov a 85 (51,8 %) dievčat, 10 participantov (6,1 %) informáciu o pohlaví nevyplnilo.

Prvý stupeň bol v experimentálnej a kontrolnej skupine zastúpený spolu 70 participantmi. Priemerná známka zo slovenského jazyka a literatúry bola 1,34 (SD 0,64). Chlapcov bolo 40 %, dievčat 60 %. Priemerný počet odpovedí v otázkach č. 1 a č. 2, a taktiež počet originálnych odpovedí v teste verbálnej tvorivosti v meraní pred experimentom a po experimente je prezentovaný v tabuľke č. 1.

Analýza verbálnej tvorivosti prvý stupeň:	
Vstupné meranie (pretest)	Výstupné meranie (posttest)
Premenný počet odpovedí na otázku č. 1: 1,31 (SD 0,531)	Premenný počet odpovedí na otázku č. 1: 1,59 (SD 0,961)
Premenný počet odpovedí na otázku č. 2: 2,26 (SD 1,115)	Premenný počet odpovedí na otázku č. 2: 2,11 (SD 1,229)
Počet originálnych odpovedí v otázke č. 1: 3	Počet originálnych odpovedí v otázke č. 1: 12
Počet originálnych odpovedí v otázke č. 2: 3	Počet originálnych odpovedí v otázke č. 2: 16

Tabuľka č. 1: Analýza verbálnej tvorivosti prvý stupeň

Druhý stupeň bol zastúpený v experimentálnej a kontrolnej skupine spolu 140 participantmi. Priemerná známka zo slovenského jazyka a literatúry bola 2,05 (SD 0,888). Chlapcov bolo 59,5 %, dievčat 40,5 %. Priemerný počet odpovedí v otázkach č. 1 a č. 2 a taktiež počet originálnych odpovedí v teste verbálnej tvorivosti v meraní pred experimentom a po experimente je prezentovaný v tabuľke č. 2.

<b>Analýza verbálnej tvorivosti druhý stupeň:</b>	
<b>Vstupné meranie (pretest)</b>	<b>Výstupné meranie (posttest)</b>
Premenný počet odpovedí na otázku č. 1: 2,21 (SD 1,713)	Premenný počet odpovedí na otázku č. 1: 2,69 (SD 1,898)
Premenný počet odpovedí na otázku č. 2: 3,27 (SD 1,733)	Premenný počet odpovedí na otázku č. 2: 3,00 (SD 1,902)
Počet originálnych odpovedí v otázke č. 1: 52	Počet originálnych odpovedí v otázke č. 1: 67
Počet originálnych odpovedí v otázke č. 2: 61	Počet originálnych odpovedí v otázke č. 2: 145

Tabuľka č. 2: Analýza verbálnej tvorivosti druhý stupeň

Tretí stupeň bol v experimentálnej a kontrolnej skupine zastúpený spolu 140 participantmi. Priemerná známka zo slovenského jazyka a literatúry bola 2,67 (SD 0,798). Chlapcov bolo 26,1 %, dievčat 73,9 %. Priemerný počet odpovedí v otázkach č. 1 a č. 2, a taktiež počet originálnych odpovedí v teste verbálnej tvorivosti v meraní pred experimentom a po experimente je prezentovaný v tabuľke č. 3.

<b>Analýza verbálnej tvorivosti tretí stupeň:</b>	
<b>Vstupné meranie (pretest)</b>	<b>Výstupné meranie (posttest)</b>
Premenný počet odpovedí na otázku č. 1: 1,37 (SD 0,798)	Premenný počet odpovedí na otázku č. 1: 3,05 (SD 1,446)
Premenný počet odpovedí na otázku č. 2: 3,06 (SD 2,408)	Premenný počet odpovedí na otázku č. 2: 3,08 (SD 1,942)
Počet originálnych odpovedí v otázke č. 1: 12	Počet originálnych odpovedí v otázke č. 1: 32
Počet originálnych odpovedí v otázke č. 2: 11	Počet originálnych odpovedí v otázke č. 2: 76

Tabuľka č. 3: Analýza verbálnej tvorivosti druhý stupeň

---

## Priebeh výskumu

Výskum sa uskutočnil v roku 2010, pričom pretestová batéria bola aplikovaná na konci školského roka 2009/2010, resp. na začiatku školského roka 2010/2011. Potom v experimentálnej skupine pod dozorom supervízorov a výskumníkov nasledovalo motivačné pôsobenie špeciálne vyškolených pedagógov. V kontrolnej skupine sa nič nezmenilo a vyučovanie prebiehalo konvenčne. Na konci prvého polroka 2010/2011 boli uskutočnené výstupné merania v experimentálnych aj kontrolných skupinách.

## Výsledky

Na vyhodnocovanie sme použili štatistický software SPSS, verzia 18, pričom sme využili štatistickú deskripciu a tiež inferenciu na úrovni rozdielovej štatistiky a vzťahovej analýzy. Štatistický výpočet originality sme uskutočnili prostredníctvom programu Microsoft Excel 2010, za čo patrí vďaka Dr. Martinovi Papčovi.

### **Výsledky celej vzorky (všetky stupne aj pre stupne jednotlivo) vo verbálnej fluencii (počet odpovedí na otázky v teste verbálnej tvorivosti)**

V celej experimentálnej skupine sme zistili signifikantný rozdiel medzi počtom odpovedí na otázku č. 1 vo vstupnom meraní a počtom odpovedí vo výstupnom meraní ( $t = 5,719$ ,  $df = 113$ ,  $p = 0,000^{***}$ ). Premenný počet odpovedí na otázku č. 1 v celej experimentálnej skupine pri vstupnom meraní bol 1,54 (SD 1,318), pri výstupnom meraní sa zvýšil na 2,86 (SD 2,405).

Nezistili sme však signifikantný rozdiel v priemernom počte odpovedí na otázku č. 2 vo vstupnom meraní 2,75 (SD 1,596) a výstupnom meraní 3,01 (SD 1,843), i keď počet odpovedí mierne narástol.

Ďalej sme porovnali kontrolnú a experimentálnu skupinu vo verbálnej fluencii pri vstupnom a výstupnom meraní. Zistili sme signifikantný rozdiel medzi experimentálnou skupinou a kontrol-

nou skupinou v otázke č. 2 pri vstupnom meraní ( $t = 2,212$ ,  $df 293$ ,  $p = 0,028^*$ ). Ako vidíme v tabuľke č. 4, priemerný počet odpovedí vo vstupnom meraní je v otázke č. 2 v kontrolnej skupine vyšší, a to významne. Medzi kontrolnou skupinou a experimentálnou skupinou v počte odpovedí na otázku č. 1 sme nezaznamenali významný rozdiel, i keď počet odpovedí v kontrolnej skupine prevyšoval experimentálnu skupinu v priemere o 0,28 odpovede.

	typ výskumnej vzorky	N	Priemer	SD
Počet odpovedí na otázku č. 2	Experimentálna skupina	136	2,75	1,632
	Kontrolná skupina	159	3,15	1,481

Tabuľka č. 4: Priemerný počet odpovedí na otázku č. 2 v experimentálnej a kontrolnej skupine

Veľmi zaujímavo sa vyvinul výstup, pri ktorom sme už nezistili významný rozdiel medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou, i keď experimentálna skupina v počte odpovedí mierne preyšuje. Mohli by sme to interpretovať tak, že skupiny neboli úplne paralelné (rovnaké) v neprospech experimentálnej skupiny (čo sme vypočítali vyššie), ale po motivačnom pôsobení sa experimentálna skupina vytiahla na kontrolnú v počte odpovedí, ba ju aj mierne predbehla. Ak by teda boli skupiny úplne paralelné – rovnaké v úrovni fluencie vo verbálnom teste na vstupe, experimentálna skupina by s veľkou pravdepodobnosťou po motivačnom pôsobení vykazovala významný rozdiel oproti kontrolnej vo fluencii.

Porovnali sme aj diferencie vo verbálnej fluencii medzi pohlaviami. Signifikantný rozdiel (v prospech dievčat) sme zistili iba v počte odpovedí na otázku č. 1 pri vstupnom meraní ( $t = 1,914$ ,  $df 131$ ,  $p = 0,05^*$ ). V ostatných skúmaných položkách fluencie sa dievčatá a chlapci nelíšili.

Zistili sme i negatívny signifikantný vzťah medzi známkomou z materského jazyka, klasifikovanou pred motivačným pôsobením a verbálnou fluenciou (počtom odpovedí) pri otázke č. 1 pri vstupnom meraní  $P = -,439^{**}$ .

## Výsledky vo verbálnej fluencii 1. stupeň

Pri žiakoch prvého stupňa sme v teste verbálnej tvorivosti v experimentálnej skupine nezistili signifikantný rozdiel medzi počtom odpovedí na otázku č. 1 a č. 2. I keď priemerný počet odpovedí vo výstupnom meraní oproti vstupu mierne narástol, ako ukazuje tabuľka č. 5

		Priemer	N	SD
Porovnanie 1	odpovede na otázku č. 1 vstup	1,57	23	0,590
	odpovede na otázku č. 1 výstup	1,91	23	0,848
Porovnanie 2	odpovede na otázku č. 2 vstup	2,00	25	1,155
	odpovede na otázku č. 2 výstup	2,48	25	1,295

Tabuľka č. 5: Priemerný počet odpovedí na otázku č. 1 a č. 2 vo vstupnom a výstupnom meraní

Porovnali sme kontrolnú a experimentálnu skupinu vo verbálnej fluencii pri vstupnom a výstupnom meraní. Zistili sme signifikantný rozdiel medzi experimentálnou skupinou a kontrolnou skupinou v otázke č. 1 pri vstupnom meraní ( $t\ 4,259$ ,  $df\ 62p = 0,000^{***}$ ) a tiež v otázke č. 2 ( $t\ -1,948$ ,  $df\ 66p = 0,056^*$ ). Ako vidieť v tabuľke č. 6, priemerný počet odpovedí vo vstupnom meraní je v otázke č. 1 významne vyšší v prospech experimentálnej skupiny, v otázke č. 2 významne vyšší v prospech kontrolnej skupiny.

	typ výskumnej vzorky	N	Priemer	SD
počet odpovedí v otázke č. 1 vstupné meranie	Experimentálna skupina	26	1,62	0,637
	Kontrolná skupina	38	1,11	0,311
počet odpovedí v otázke č. 2 vstupné meranie	Experimentálna skupina	29	1,97	1,117
	Kontrolná skupina	39	2,49	1,073

Tabuľka č. 6: Priemerný počet odpovedí na otázku č. 1 a č. 2 v experimentálnej a kontrolnej skupine vo vstupnom meraní

Pri výstupnom meraní sme vo verbálnej fluencii medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou zistili významný rozdiel v pros-



pech experimentálnej skupiny v počte odpovedí na otázku č. 1 ( $t\ 2,525$ ,  $df\ 61p = 0,014^{**}$ ). Dokonca aj v otázke č. 2, keď bol na vstupe rozdiel v prospech kontrolnej skupiny ( $t\ 2,647$ ,  $df\ 60p = 0,010^{**}$ ). Po motivačnom pôsobení sa situácia vyvinula výrazne v prospech experimentálnej skupiny. Môžeme teda povedať, že na prvom stupni má motivačné pôsobenie výrazný efekt a prejav vo verbálnej fluencii. Konkrétne hodnoty nám prehľadne ukazuje tabuľka č. 7.

	typ výskumnej vzorky	N	Priemer	SD
počet odpovedí v otázke č. 1 výstupné meranie	Experimentálna skupina	27	1,93	,829
	Kontrolná skupina	36	1,33	,986
počet odpovedí v otázke č. 2 výstupné meranie	Experimentálna skupina	26	2,58	1,362
	Kontrolná skupina	36	1,78	1,017

Tabuľka č. 7: Priemerný počet odpovedí na otázku č. 1 a č. 2 v experimentálnej a kontrolnej skupine vo výstupnom meraní

Nezistili sme vzťah medzi známkou a verbálnou fluenciou.

Signifikantný rozdiel sme zistili vo verbálnej fluencii pri otázke č. 2 na vstupe medzi pohlaviami v prospech dievčat ( $t\ 2,029$ ,  $df\ 27p = 0,052^*$ ), dievčatá 2,28 (SD 1,074), chlapci 1,48 (SD 1,036). V ďalších otázkach na vstupe ani na výstupe sme diferencie medzi pohlaviami nenašli.

## 2. stupeň

Zistili sme signifikantný rozdiel vo verbálnej fluencii medzi počtom odpovedí na otázku č. 1 vo vstupnom meraní a počtom odpovedí vo výstupnom meraní ( $t\ -3,567$ ,  $df\ 49p = 0,001^{***}$ ).

V otázke č. 2 nebola zmena signifikantná, zaznamenali sme dokonca veľmi mierny pokles priemerného počtu odpovedí. Konkrétne zmeny hodnôt v otázke č. 1 a č. 2 prezentujeme v tabuľke č. 8

		priemer	N	SD
<b>Porovnanie 1</b>	Odpovede na otázku č. 1 vstup	1,70	50	1,764
	Odpovede na otázku č. 1 výstup	2,96	50	2,258
<b>Porovnanie 2</b>	Odpovede na otázku č. 2 vstup	3,08	51	1,671
	Odpovede na otázku č. 2 výstup	3,02	51	1,860

Tabuľka č. 8: Priemerný počet odpovedí na otázku č. 1 a č. 2 vo vstupnom a výstupnom meraní

Vo verbálnej fluencii sme porovnali kontrolnú a experimentálnu skupinu pri vstupnom a výstupnom meraní. Zistili sme signifikantný rozdiel medzi experimentálnou skupinou a kontrolnou skupinou v otázke č. 1 pri vstupnom meraní ( $t\ 2,291$ ,  $df\ 129p = 0,024^*$ ) v prospech kontrolnej skupiny. Tento rozdiel sme už pri výstupnom meraní nezistili, i keď priemerný počet odpovedí na otázku č. 1 vzrástol v prospech experimentálnej skupiny. Túto skutočnosť môžeme interpretovať tak, že ak by nebol rozdiel medzi skupinami na vstupe, na výstupe by sme zistili signifikantný rozdiel v prospech experimentálnej skupiny. Pri otázke č. 2 sme rozdiel medzi kontrolnou skupinou a experimentálnou skupinou nenašli ani na vstupe, ani na výstupe. Konkrétne hodnoty sú prezentované v tabuľke č. 9.

	typ výskumnej vzorky	N	priemer	SD
<b>počet odpovedí v otázke č. 1 vstupné meranie</b>	Experimentálna skupina	58	1,83	1,798
	Kontrolná skupina	73	2,51	1,591
<b>počet odpovedí v otázke č. 2 vstupné meranie</b>	Experimentálna skupina	58	3,17	1,739
	Kontrolná skupina	72	3,35	1,737
<b>počet odpovedí v otázke č. 1 výstupné meranie</b>	Experimentálna skupina	55	2,85	2,189
	Kontrolná skupina	66	2,55	1,619
<b>počet odpovedí v otázke č. 2 výstupné meranie</b>	Experimentálna skupina	56	2,96	1,788
	Kontrolná skupina	65	3,03	2,008

Tabuľka č. 9: Priemerný počet odpovedí na otázku č. 1 a č. 2 v experimentálnej a kontrolnej skupine vo vstupnom a výstupnom meraní

Zisťovali sme tiež rozdiely vo verbálnej fluencii medzi pohlaviami. Signifikantný rozdiel sme potvrdili v otázke č. 2 ( $t = -2,680$ ,  $df = 56$ ,  $p = 0,01^{**}$ ) pri vstupnom meraní a pri otázke č. 1 ( $t = -2,104$ ,  $df = 48$ ,  $p = 0,041^{**}$ ) vo výstupnom meraní. Vždy v prospech dievčat.

Stredne silnú až silnú negatívnu koreláciu sme zistili medzi verbálnou fluenciou a známkou z materinského jazyka klasifikovanou pred motivačným pôsobením. Konkrétne hodnoty sú prezentované v tabuľke č. 10.

	známka	počet odpovedí otázka č. 1 vstup	počet odpovedí otázka č. 2 vstup	počet odpovedí otázka č. 1 výstup	počet odpovedí otázka č. 2 výstup
známka	1	-0,528**	-0,429**	-0,344*	-0,560**
počet odpovedí otázka č. 1 vstup		1	0,568**	0,281*	0,402**
počet odpovedí otázka č. 2 vstup			1	0,170	0,298*
počet odpovedí otázka č. 1 výstup				1	0,351**
počet odpovedí otázka č. 2 výstup					1

\*\* – signifikancia (2-stranná) $p < 0,01$

\* – signifikancia (2-stranná) $p < 0,05$

Tabuľka č. 10: Matica korelačných koeficientov známky a verbálnej fluencie vo vstupnom a výstupnom meraní

### 3. stupeň

Zistili sme signifikantný rozdiel medzi počtom odpovedí v teste verbálnej tvorivosti na otázku 1 ( $t = -4,377$ ,  $df = 40$ ,  $p = 0,000^{***}$ ). V počte odpovedí na otázku č. 2 sme významné diferencie nezaznamenali, i keď vo výstupnom meraní počet odpovedí narástol. Namerané hodnoty sú prezentované v tabuľke č. 11.

		priemer	N	SD
Porovnanie 1	odpovede na otázku č. 1 vstup	1,32	41	0,907
	odpovede na otázku č. 1 výstup	3,27	41	3,000
Porovnanie 2	odpovede na otázku č. 2 vstup	2,79	43	1,612
	odpovede na otázku č. 2 výstup	3,30	43	2,053

Tabuľka č. 11: Priemerný počet odpovedí na otázku č. 1 a č. 2 vo vstupnom a výstupnom meraní

Kontrolnú a experimentálnu skupinu v úrovni verbálnej fluencie sme porovnali pri vstupnom a výstupnom meraní. Pri vstupnom meraní existuje signifikantný rozdiel medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou v počte odpovedí na otázku č. 2 ( $t = -2,376$ ,  $df = 95$ ,  $p = 0,019^{**}$ ). Iné diferencie sme nezistili.

Medzi pohlaviami sme v úrovni verbálnej fluencie meranej počtom odpovedí v teste verbálnej tvorivosti rozdiely nenašli.

Takisto sme nenašli vzťah medzi známku z materinského jazyka klasifikovanou pred motivačným pôsobením a verbálnou fluenciou.

### Výsledky pre celú vzorku v originalite testu verbálnej tvorivosti (všetky stupne, aj pre stupne jednotlivo)

V experimentálnej skupine v otázke č. 1 sme nezaznamenali závislosť medzi počtom originálnych odpovedí na vstupnom a výstupnom meraní. Počty originálnych odpovedí sú prezentované v tabuľke č. 12. Túto závislosť sme však zaznamenali v kontrolnej skupine ( $\chi$ -test,  $p = 0,022$ ), kde počet originálnych odpovedí stúpol z 27 na 54. Nezaznamenali sme však ani významný rozdiel medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou v počte originálnych odpovedí na otázku č. 1.

celá skupina otázka č. 1 experimentálna	vstup	výstup
originálne odpovede	40	57

neoriginálne odpovede	156	259
-----------------------	-----	-----

Tabuľka č. 12: Počty originálnych odpovedí v otázke č. 1 pre celú skupinu

V počte originálnych odpovedí v otázke č. 2 sme v experimentálnej skupine zaznamenali signifikantnú závislosť ( $\chi$ -test,  $p = 0,018$ ). Počty originálnych odpovedí sú prezentované v tabuľke č. 13. V kontrolnej skupine sme signifikantnú závislosť nezaznamenali. Takisto sme nezaznamenali signifikantný rozdiel medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou.

celá skupina otázka č. 2 experimentálna	vstup	výstup
originálne odpovede	39	112
neoriginálne odpovede	159	279

Tabuľka č. 13: Počty originálnych odpovedí v otázke č. 1 pre celú skupinu

### Výsledky originality 1. stupeň

Na prvom stupni pre malý počet originálnych odpovedí nebolo možné použiť štandardizované štatistické postupy. Výsledky možno interpretovať iba vychádzajúc z početnosti originálnych odpovedí.

### Výsledky originality 2. stupeň

V experimentálnej skupine sme nezistili významný nárast medzi počtom originálnych odpovedí na otázku č. 1 a č. 2, ktorý by sme mohli interpretovať ako závislosť. Túto závislosť sme však potvrdili v kontrolnej skupine v počte originálnych odpovedí na obidve otázky. V otázke č. 1 ( $\chi$ -test,  $p = 0,0446$ ) pri vstupnom meraní sme namerali 20 a pri výstupnom meraní 34 originálnych odpovedí. V otázke č. 2 ( $\chi$ -test,  $p = 0,000$ ) pri vstupnom meraní sme namerali 30 a pri výstupnom meraní 74 originálnych odpovedí. Počty originálnych odpovedí v experimentálnej skupine prezentujeme v tabuľke č. 14.

2. stupeň experimentálna skupina otázka č. 1	vstup	výstup
originálne odpovede	32	33
neoriginálne odpovede	63	113

2. stupeň experimentálna skupina otázka č. 2	vstup	výstup
originálne odpovede	31	72
neoriginálne odpovede	66	99

Tabuľka č. 14: Počty originálnych odpovedí v experimentálnej skupine

Nezistili sme významný rozdiel medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou pri vstupnom a výstupnom meraní v počte originálnych odpovedí.

#### Výsledky originality 3. stupeň

V experimentálnej skupine sme zistili závislý vzťah v počte originálnych odpovedí v otázke č. 2 ( $\chi$ -test,  $p=0,0183$ ), pri ktorej narástol počet originálnych odpovedí po motivačnom pôsobení zo 6 na 37. Podobne sme však našli signifikantnú závislosť v kontrolnej skupine, v ktorej sa motivačné pôsobenie neuskutočnilo ( $\chi$ -test,  $p=0,0001$ ), **pri vstupnom meraní 5 originálnych odpovedí na 39 vo výstupnom meraní. Medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou sme pri vstupnom a výstupnom meraní v počte originálnych odpovedí nezaznamenali významné diferencie.**

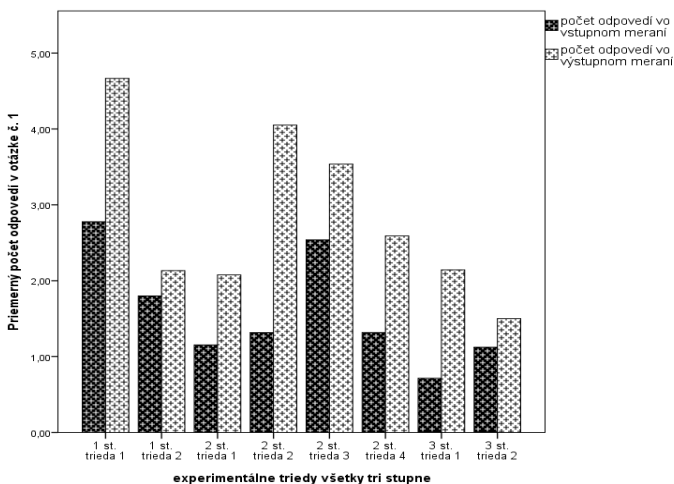
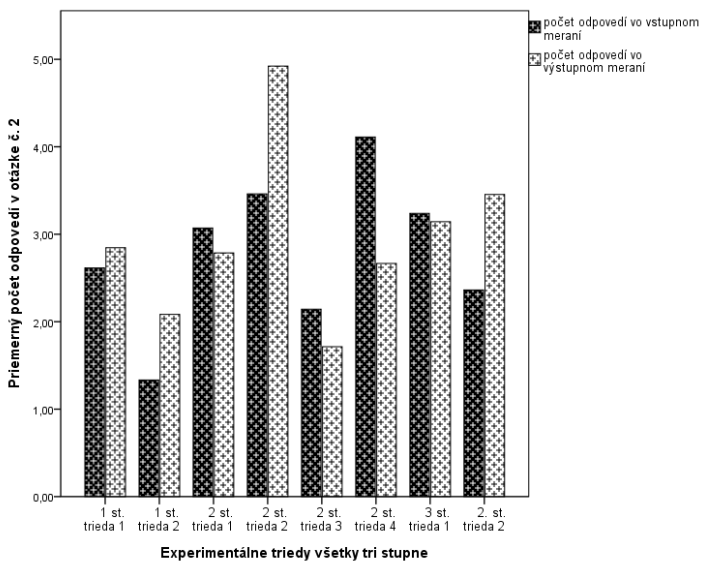
### 2.3.4 Perspektívy rozvoja verbálnej tvorivosti pri motivačnom pôsobení

Hlavnou otázkou nášho výskumu bolo zistenie existencie vzťahu medzi špecifickým motivačným pôsobením vo výučbe materinského jazyka, ako ho definoval Ligoš (2009a, 2009b) a bol aplikovaný v našom experimente, a verbálnou tvorivosťou. Motiváciou k tomuto zisteniu bolo širšie kontextuálne zachytenie motivačného pôsobenia a odhalenie jeho možných súvislostí s ďalšími faktormi vstupujúcimi do edukačného procesu. Verbálnu tvorivosť, na ktorej zistenie sme použili klasickú Giulfordovu metodiku upravenú Čavojovou (2005), sme vyhodnocovali z perspektívy fluencie a originality.

---

Fluencia ako množstvo – plynulosť tvorby bez prihliadnutia na kvalitu obsahu vykazovala v experimentálnych triedach štatisticky významné zvýšenie po motivačnom pôsobení v kontraste s nevýznamným zvýšením v kontrolných triedach. Toto zvýšenie sme zaznamenali v otázke č. 1 „hľadanie analógií“. V otázke č. 2 „alternatívne použitie“ sme zvýšenie nezaznamenali. Pozoruhodná je selektívna citlivosť motivačného pôsobenia. Pri hľadaní analógií sme v celej experimentálnej skupine, aj v jednotlivých stupňoch, zaznamenali významnú zmenu. Otázka č. 2 „hľadanie alternatív“ bola voči motivačnému pôsobeniu akoby viac rezistentná, i keď pri postteste sme vždy namerali vyššiu hodnotu ako na vstupe. Zaujímavosťou bolo, že pri otázke č. 2 do výskumu kontrolnej triedy. Na vstupe vykazovali významne vyššie hodnoty ako experimentálne triedy, po motivačnom pôsobení sa tento nepomer vyrovnal alebo dokonca obrátil v prospech experimentálnych tried, z čoho usudzujeme, že keby boli vo vstupnom meraní triedy ekvivalentné, po motivačnom pôsobení by sme medzi skupinami namerali významný rozdiel. Táto úvaha nám nepriamo potvrdzuje existenciu pozitívneho vplyvu motivačného pôsobenia na zložku ideačnej fluencie verbálnej tvorivosti aj v otázke č. 2. Na základe zhrnutého môžeme na výskumnú otázku o existencii vzťahu medzi motivačným pôsobením a verbálnou tvorivosťou z perspektívy verbálnej fluencie odpovedať kladne. Po špecifickom motivačnom pôsobení žiaci vykazovali vyššiu ideačnú fluenciu ako kontrolná vzorka, v ktorej sa učilo konvenčnými metódami. Pri analýze výsledkov sme zistili pomerne výrazné rozdiely vo verbálnej fluencii v jednotlivých experimentálnych triedach. Nepomer je prezentovaný v grafe č. 1 a č. 2. Túto disproporcii si vysvetľujeme okrem diferencií v type škôl na treťom stupni a náhodnosťou výberu vzorky aj osobnosťou učiteľa, ktorý sa javí, ako potvrdzuje Ligoš (2009), ako základný motivačný prvok edukačného ekosystému a jeho angažovanosť a motivačný potenciál je často určujúcim faktorom úspešného pôsobenia. Pomerne vysoké rozdiely medzi triedami v motivačnom pôsobení, pred ním, aj po ňom môžu byť tiež spôsobené vysokou citlivosťou metodiky na správne zadanie, čo potvrdzujú aj Čavojová a Danišková (2008).

Graf č. 1 a č. 2: Vplyv motivačného pôsobenia v experimentálnych triedach na verbálnu fluenciu



Zaujímavé je aj porovnanie výsledkov na úrovni druhého stupňa medzi slovenskými a českými triedami zapojenými do výskumu. České triedy – experimentálna aj kontrolná – dosahovali vo fluencii



---

oproti slovenským triedam významne vyššiu úroveň pred motivačným pôsobením aj po motivačnom pôsobení, čo môže potvrdzovať hypotézu o význame učiteľa, ale aj o vyššej celkovej motivácii českých žiakov. Samozrejme, potvrdenie spomínaných hypotéz by vyžadovalo reprezentatívnejšiu vzorku a iný typ výskumu. Vo verbálnej originalite sme diferencie medzi českými a slovenskými triedami nezaznamenali.

Fluenciu sme porovnali aj s ďalšími meranými premennými, ako je známka a pohlavie žiakov. V globálnom pohľade sme zistili v otázke č. 1 pri vstupnom meraní významne vyššiu verbálnu fluenciu dievčat. V ostatných skúmaných položkách fluencie sa dievčatá a chlapci nelíšili. Existenciu významne lepších výsledkov vo fluencii u dievčat sme tiež potvrdili na prvom stupni v jednom prípade pri vstupnom meraní a tiež v dvoch prípadoch na druhom stupni – raz vo vstupnom, raz vo výstupnom meraní. Na treťom stupni sme gender diferencie nenašli. Aj na základe ďalších porovnaní medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou však nemôžeme hovoriť o existencii súvislosti s motivačným pôsobením. Na otázku, či existuje rozdiel medzi pohlaviami v motivačnom pôsobení na verbálnu tvorivosť, odpovedáme negatívne. Vyššiu fluenciu dievčat v našej výskumnej vzorke si však nedovolíme príliš zovšeobecňovať, pretože sa domnievame, že do hry mohli vstúpiť aj ďalšie osobnostné a enviromerálne premenné, ako napr. usilovnosť a poslušnosť, často spájané s gender charakteristikou, najmä v ranom vývoji. Na druhej strane viacerí autori spomínaný rozdiel potvrdzujú (Burton L. A, Henninger D, Hafetz J., 2005). Aj neuropsychologická literatúra (Razumnikova a Bryzgalov, 2005) potvrdzuje rozdiel v práci mozgu muža a ženy pri riešení tvorivej verbálnej úlohy.

Pri výpočte pre všetky tri stupne sme zistili negatívny signifikantný vzťah medzi známkou z materinského jazyka klasifikovanou pred motivačným pôsobením a verbálnou fluenciou (počtom odpovedí) pri otázke č. 1 vo vstupnom meraní. Na prvom stupni sme vzťah medzi známkou z materinského jazyka a fluenciou nepotvrdili. S prihľadnutím na hodnotenie žiakov prvého stupňa, pri ktorých prevláda pozitívne, a nie príliš diferencujúce hodnotenie, je

---

to logické. Na druhom stupni sa spomínaný vzťah potvrdil vo všetkých meraniach, a to vždy negatívne – od  $-,344^*$  po  $-,560^{**}$ . Veľkosť korelácie môžeme, podľa Sedlmeiera&Renkewitza (2008), považovať za stredne silný až silný vzťah. Toto zistenie naznačuje v prvom rade spornosť častého laického presvedčenia o tom, že žiaci s dobrými známkami sú tvorivejší ako žiaci s tými horšími. Po druhé – potvrdzuje to skôr opačný názor, že žiaci s horšími známkami sú tvorivejší. Tento vzťah však nemožno pokladať sa lineárny. Študenti klasifikovaní známkami 4 a 5 nedosahovali v oboch zložkách verbálnej tvorivosti dobré výsledky. To možno interpretovať aj ako zvýšený nezaujem o dianie v škole, istú mieru pasivity a naučenej bezmocnosti, ale tiež zistením viacerých autorov (Preiss, 2007, Ardila, A. Pinedab, D. Rossellic, M., 2000) o vzťahu verbálnej fluencie a inteligencie, čo by následne mohlo súvisieť s úspechom v škole. Skôr by sme tento vzťah mohli opísať sínusoidou, kde žiaci klasifikovaní známkami 2 a 3 dosahovali najvyššiu tvorivosť, či už vo fluencii alebo originalite. Pozoruhodným zistením je, že masívny vzťah medzi známkou z materinského jazyka a verbálnou fluenciou sa na treťom stupni úplne vytratil. Túto skutočnosť nevieme uspokojivo interpretovať a vyžaduje ďalšie skúmanie.

Na rozdiel od verbálnej plynulosti sa vzťah špecifického motivačného pôsobenia na hodinách materinského jazyka a verbálnej originality javí ako zložitejší. V prvej otázke sme v experimentálnej skupine závislosť nepotvrdili. Paradoxne sme potvrdili významnú zmenu v kontrolnej skupine, v ktorej vyučovanie prebiehalo konečnými metódami a v postteste sme zaznamenali významný nárast originálnych odpovedí. Táto situácia sa opakovala aj na druhom a treťom stupni. Na prvom stupni pre malý počet originálnych odpovedí nebolo možné použiť štandardizované štatistické postupy a výsledky možno interpretovať iba vychádzajúc z početnosti originálnych odpovedí. V otázke č. 1 narástol počet originálnych odpovedí motivačným pôsobením z 2 na 9, čo – i keď to nemôžeme podporiť štatistikou – považujeme, prihliadnúc k faktu, že v kontrolnej skupine bol nárast nepatrný (z 2 na 3), za zaujímavé zvýšenie. Na úrovni druhého a tretieho stupňa sme závislosť nenašli. V druhej

---

otázke sa situácia zlepšila a potvrdili sme závislosť v celej skupine a tiež na druhom a treťom stupni, prvý stupeň nebolo možné pre malý počet originálnych odpovedí vyhodnotiť – podobne ako pri otázke č. 1. Do výskumu problematcky vstúpila kontrolná skupina, pri ktorej sme tiež potvrdili závislosť. Prihliadnuc k porovnaniu kontrolnej a experimentálnej skupiny, v ktorých sa významný rozdiel nezistil, nemôžeme v experimentálnych triedach hovoriť o potvrdení efektu motivačného pôsobenia na verbálnu originalitu. Namerané hodnoty, ktoré v druhej otázke rástli, môžeme interpretovať inými faktormi vstupujúcimi do experimentu a ktoré sme nedokázali kontrolovať alebo zahrnúť do experimentálnej situácie. Domnievame sa, že v prvom rade ide u školákov na prvom stupni o nižšiu schopnosť tvoriť originálne diela. Ich odpovede boli výrazne menej originálne a tiež flexibilné, čo je prihliadnuc na vek a vývin tvorivých a kognitívnych schopností logické. To potvrdzujú aj Sollarová (1987) a Ďurič a kol. (1986). Pretože nárast nastal aj v kontrolných triedach, môžeme hovoriť aj o pozitívnom transfere skúseností z podobnej testovej situácie v preteste. Do hry zrejme vstupujú tiež faktory prostredia a sociálnej klímy. I keď sme vplyv motivačného pôsobenia na verbálnu originalitu nepotvrdili, domnievame sa, že pri dlhšom pôsobení by sa efekt dostavil. Vychádzame z predpokladu, že špecifické motivačné pôsobenie síce nie je koncipované s osobitným rámcom na zvyšovanie kreativity, v mnohých bodoch je však podobné programom, ktorých cieľom je práve rozvíjanie tvorivosti, potvrdzujúcich svoju efektivitu (Sollarová 1987, Komarik, Brutenicová, 2003).

Vo flexibilitate sme rozdiel medzi experimentálnou a kontrolnou triedou po motivačnom pôsobení nezaznamenali. Všeobecne možno povedať, že najflexibilnejšie reagovali na otázky žiaci na druhom stupni, kde aj fluencia aj originalita boli najvyššie. Nasledoval tretí stupeň, v ktorom boli odpovede pomerne často zaradené ku kategóriám mierne vulgárnym či agresívnym. Najmenej flexibilné boli odpovede detí na prvom stupni – tu sa dali pekne ilustrovať spoločne prežívané a vnímané obsahy, ktoré väčšinou nepresahovali viac kategórií. Celkovo môžeme potvrdiť výskumy viacerých au-

---

torov (Sollarová, 1987, Čavojová, Danišková 2007), ktorí uvádzajú, že kreativita kulminuje na konci druhého stupňa. Podobne ako pri originalite sa domnievame, že pri dlhšom čase motivačného pôsobenia by sa efekt dostavil aj pri verbálnej flexibilitate.

Pri kvalitatívnej analýze odpovedí sme narazili na frekventovane citovaný (Kováč, 1999, Jurčová, 2005, Ďurka, 2009) fenomén humoru. Veľmi často boli originálne odpovede aj vtipné až hravé. Humor a hravosť akoby rozpúšťali nesynergické vplyvy vonkajšej motivácie ako tlak, napätie a úzkosť, a podporovali pozitívne synergické účinky, ktoré pôsobia na vnútornú motiváciu a podporujú tvorivosť. Okrem osobného zmyslu pre humor však naše zistenie môže výrazne súvisieť so sociálnou klímou v triede a osobnosťou učiteľa. Sme presvedčení, že prijímajúca nedirektívna sociálna klíma, podporovaná zrelou a charizmatickou osobnosťou učiteľa, ktorá si vie „vystreliť“ aj zo samého seba, tvorivosť v triede významne podporuje.

Výsledky nášho výskumu nemôžeme zovšeobecniť vo všetkých prípadoch. Na prvom stupni sa z dôvodu prirodzeného zníženia množstva odpovedí pri časovej náročnosti kreslenia ako neefektívna ukázala inštrukcia „napíš a nakreslí“. Tento fakt mohol výsledky v porovnaní s druhým a tretím stupňom mierne deformovať, čo však nebolo cieľom tejto práce. Treba však povedať, že na prvom stupni mali takú istú inštrukciu v experimentálnej aj kontrolnej triede. Viackrát sme zistili neekvivalentnosť experimentálnych a kontrolných tried, pričom kontrolné triedy často prevyšovali experimentálne triedy. Možnou interpretáciou je tvrdenie autorky metodiky (Čavojová 2005) o silnej závislosti podania inštrukcie. Je však málo pravdepodobné, že práve v kontrolných triedach by bola inštrukcia podaná kvalitnejšie. Toto zistenie si nevieme uspokojivo interpretovať. Experiment bol prirodzený a zvýšením vnútornej validity, napr. náhodným priradením žiakov do experimentálnej a kontrolnej skupiny, by sme výrazne zasiahli do sociálnej klímy na úkor externej validity. Takýto výskumný dizajn by však nemohol byť uskutočnený aj z praktických dôvodov. Taktiež by bolo ideálne, avšak prakticky ťažko uskutočniteľné, aby sa výskumná batéria

---

predložila študentom v tom istom čase po presne stanovenej školskej záťaži. Výskum mohli tiež ovplyvniť únava a problémy s koncentráciou.

Všeobecne môžeme povedať, že špecifické motivačné pôsobenie na hodinách materinského jazyka, ako ho definoval Ligoš (2009a, 2009b), pôsobí na niektoré zložky verbálnej tvorivosti pozitívne. Pomerne silný a pozitívny súvis medzi motivačným pôsobením a tvorivosťou sme identifikovali pri verbálnej fluencii. Pri originalite a flexibilitate je súvis problematickejší. Jurčová (2003) tvrdí, že na tvorivosť by sa malo nazerať interakcionisticky, pretože sa ukázalo, že skúmať tvorivosť osamotene – bez kontextu – nie je efektívne. S týmto tvrdením sa stotožňujeme – skúmanie motivačných pôsobení v súvislosti s verbálnou tvorivosťou a sociálnou klímou dáva zmysel.

## Literatúra

- AMABILE, T. M. – HENNESEY, B. A. 1992. *The Motivation for Creativity in Children*. New York: Cambridge University Press, 1992.
- BARRON, F., HARRINGTON, M. D. 1981. Creativity, intelligence and personality. *Annual review of psychology*, 32, 1981, s. 439-476.
- BURTON, L. A. HENNINGER, D., HAFETZ, J. 2011. Genderdifferences in relations of mental rotation, verbal fluency, and SAT scores to fingerlengthratiosthormalindexes. *Dev Neuropsychol*. 2005;28(1):493-505. [citované 10. 8. 2011] Dostupné na internete: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15992253>
- ČAVOJOVÁ, V., DANIŠKOVÁ, K. 2008. *Tvorivosť – cesta k rozvoju osobnosti*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2008, s. 219. ISBN: 978 – 80 – 8094– 415– 5.
- ČAVOJOVÁ, V. 2005. Vybrané aspekty tvorivosti v mladšom školskom veku a ich vzťah k verbálnej inteligencii. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 40, 2005, č. 1, s. 69 – 76. ISSN: 055-5574.
- ĎURIČ, L. a kol. 1986. *Psychológia tvorivosti so zameraním na žiakov základných škôl*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1986, 148 s.
- ĎURKA, R. 2009. Humor v zdraví a v chorobe. In *Revue medicíny v praxi: odborný zdravotnícky časopis*. Roč. 7, č. 2 (2009), s. 33-34. ISSN 1336-202X.
- HANULOVÁ, J. 2006. Tvorivosť skrytá v jazyku. In KUSÁ, D. a kol. (Ed.): *Zjavná a skrytá tvorivosť*. Bratislava: Slovak Academic Press, 2006, s. 48 – 67. ISBN 80 -88910– 21-8.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2004. *Psychologický slovník*. Praha: Portál 2004, s. 631 ISBN 80-7178-303-X.

- 
- JURČOVÁ, M. 2005. Humor a tvorivosť. In *Československá psychologie*, 49, 5 (2005), 446-458. ISSN 0009-062X.
- JURČOVÁ, M. 2011. *Tvorivosť – jej koncepcný rámec a výskumný potenciál v CEVIT* [cit. 2011-05-08] Dostupná na internete: <http://www.saske.sk/cas/archiv/3-2003/jurcova-ce.html>
- KLIMOVIČ, M. 2010. *Tvorivé písanie v mladšom školskom veku*. Prešovská univerzita v Prešove, 2010 ISBN 978-80-555-0178-9. Dostupné na internete. [citované 10.8.2011]<http://www.pulib.sk/elpub2/PF/Klimovic1/index.html>
- KOMÁRIK, E., BRUTENIČOVÁ, E. 2003. Effect of creativity training on preschool children. In *Studia Psychologica*, 45, 37–42, 2003. ISSN 0039-3320.
- KOVÁČ, T. 1999. Tvorivosť a humor. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. – Roč. 34, č. 4 (1999), s. 346-350. ISSN: 055-5574.
- LIGOŠ, M. 2009. *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I*. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry / Milan Ligoš. – 1. vyd. – Ružomberok: Filozofická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2009. – 120 s. – ISBN 978-80-8084-429-5.
- LIGOŠ, M. 2009. *Základy jazykového a literárneho vzdelávania II*. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry / Milan Ligoš. – 1. vyd. – Ružomberok: Filozofická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2009. 145 s. ISBN 978-80-8084-430-1.
- LOKŠA, J., LOKŠOVÁ, I. 2001. *Teória a prax tvorivého vyučovania*. Prešov: ManaCon, 2001, 336 s. ISBN 80-89040-04-7.
- LOKŠA, J., LOKŠOVÁ, I. 1999. *Pozornosť, motivácia, relaxácia a tvorivosť detí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7367-176-X.
- PREISS, M. Verbální fluence, metoda vyšetřování poškození mozku u dětí a dospělých. In *Československá psychologie*, XLI, č. 3. ISSN 0009-062X.
- RAZUMNIKOVA, O. M., BRYZGALOV, A. O. 2011. Frequency-Spatial Organization of Brain Electrical Activity in Creative Verbal Thought: The Role of the Gender Factor. In *Neuroscience and Behavioral Physiology*, 2006, Volume 36, Number 6, 645 – 653. [online]. [citované 10.8.2011]. Dostupné na internete: <http://www.ahealthymind.org/ans/library/RH%20creativity%20Razumnikova06.pdf>
- RHODES, M. 1961. An analysis of creativity. In *Phi Delta Kappan*, 42, 1961, s. 305-310.
- ROGERS, C. 1995. *Ako byť sám sebou*. Bratislava: Iris, 1995. ISBN 80-88778-02-6.
- SEDLMEIER P., RENKEWITZ F. 2008. *Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie*. Verlag: Pearson Studium, 2008. ISBN-10– 382737197X.
- SOLLÁROVÁ, E. 1987. Stabilita pozitívneho efektu programov rozvoja tvorivosti. In *Československá psychologie*, roč. XXXI, 1987, č. 4, s. 265 -277. ISSN 0009-062X.
- SOLLÁROVÁ, E. 1987. Vývin tvorivých schopností žiakov základnej školy. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Roč. 22, č. 2 (1987), s. 141-149. ISSN: 055-5574.
- ZELINA, M. 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: PhDr. Milan Štefanko – IRIS, 1994. ISBN: 80-967013-4-7.
- ZELINA, M. 1995. *Výchova tvorivej osobnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1995. 156 s. ISBN 80-223-0713-0.
- ŽÁK, P. 2004. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Pres, 2004. ISBN 80-251-0457-5.

---

## 2.4 Interakčný aspekt sociálnych vzťahov v školskej triede základnej školy a jeho vplyv na motiváciu žiakov vo vyučovaní (T. Jablonský)

Jednou z najzávažnejších medzier v súčasnom výchovnom systéme je nedostatok pozornosti venovanej aspektom medziľudských a sociálnych vzťahov. Človek predsa žije v sociálnom prostredí. Na každom kroku sa stretáva s inými ľuďmi, je s nimi spojený sieťou spoločných potrieb, záujmov, závislostí či už v rodine, v škole, na pracovisku, pri využívaní voľného času a pod. Využíva výsledky práce iných ľudí. Pôsobí na iných a iní zasa na neho.

Optimálne sociálne správanie má uľahčiť dobrú adaptáciu a úspech jednotlivcov v spoločnosti. Dieťa sa osvojením interpersonálnych spôsobilostí nielen vystrojí pre budúcnosť, ale získa potrebné vlastnosti na to, aby ho už teraz prijali jeho rovesníci.

Johnson – Johnson – Smith (1991) charakterizujú dva spôsoby nazerania na školskú edukáciu:

Charakteristika tzv. „*starého chápania*“:

- *Transmisia poznania* od učiteľa k žiakom (v zmysle predávania hotových poznatkov, spôsobilostí učiteľa žiakom).
- *Pasivita žiakov.*
- *Škola je roztrieďovacia inštitúcia*, ktorá vylučuje neprispôsobivých.
- *Kompetitívne usporiadanie sociálnych vzťahov.*
- *Neosobné vzťahy* dané nízkou potrebou sociálnej blízkosti.

Charakteristika tzv. „*nového chápania*“:

- *Konstruktívne poznávanie*, t.j. dôraz na procesy objavovania, pretvárania...
- *Aktivita žiakov.*
- *Rozvíjanie individuálnych vzdelanostných predpokladov žiakov.*
- *Kooperatívne usporiadanie sociálnych vzťahov.*

- 
- *Osobné vzťahy* – (tvorba učebnej komunity, ktorá vytvára prostredie chrániace a podporujúce psychické zdravie detí, ale aj učiteľov).

Hromadné vyučovanie nemá k dispozícii prostriedky, aby vyčerpalo aj z tohto hľadiska všetky možnosti vyskytujúce sa v triede. Práve sociálne vzťahy, ktoré tu existujú, zostávajú pri hromadnom vyučovaní väčšinou nepovšimnuté. Podľa Skalkovej (1977, 1999) to znamená, že tento spôsob vyučovania nevidí sociálne vzťahy medzi žiakmi ako organickú súčasť pedagogickej situácie. Naopak, pre nerušený priebeh vyučovania je nutnosťou tieto vzťahy v maximálnej miere potlačiť a pokiaľ možno úplne vylúčiť.

Nastáva paradoxná situácia: učenie ako základná forma činnosti detí nezahŕňa pracovné interakcie medzi žiakmi. Vedie k tomu, že vzťahy v triede môžu vznikať na základe iných, druhoradých, niekedy aj pedagogicky negatívnych a škodlivých spôsobov činností.

Petrusek (1969) uvádza, že sociometrický status jednotlivca úzko súvisí s jeho konkrétnymi schopnosťami a individuálnou výkonnosťou. Je zrejmé, že transmisívne orientovaná škola s výkonnou orientáciou dáva viac šancí uspieť jedincom s dominantnou ľavou mozgovou hemisférou, ktorí vynikajú logickým myslením, matematickou a jazykovou inteligenciou. Žiaci s dominantnou pravou mozgovou hemisférou – kreatívni, s umeleckými sklonmi, s priestorovou a hudobnou inteligenciou – majú menšie šance na rozvíjanie a prejavenie svojich schopností.

Problematika sociálnych vzťahov, dynamiky skupiny sa objavuje v štúdiách a monografiách Gráca, Kačániho, Helusa a Hrabala, Gavoru a mnohých ďalších. Spomínaní autori vychádzajú z vlastných, prevažne experimentálnych sociometrických výskumov. Teoretickými a metodologickými východiskami ich prístupov sú práce Kolominského, Banduru, Fishera, Frasera a iných.

Mnohé štúdie, ktoré sumarizoval Waldberg (1984) ukázali, že učenie je efektívne v prostredí, v ktorom sú uspokojené potreby bezpečia a ocenenia. McCorman-Larkin – Kohn (In Wardová, 1994) upozorňujú na fakty, že triedy, v ktorých žiaci mali emočnú



---

istotu, v ktorých prevládali pozitívne vzťahy a pocity, boli hlavným faktorom zvýšenia úrovne kvality a množstva osvojeného učiva.

Podľa Glassera (1990) žiaci konštantne vyhľadávajú cesty k obľube, spolupatričnosti a pocitu starostlivosti o nich. Ak nevidia zmysel svojej spolupatričnosti, trávajú mnoho času na hľadanie priestoru pre ich subjektívnu akceptáciu, čím sa redukuje časopriestor na osvojenie učiva. Bandura (1971) a jeho výskumy poukazujú na silu modelov správania sa pri rozvíjaní sociálnych spôsobilostí žiakov. Týmito modelmi sú vo veľkej miere spolužiaci v triede. Je preto dôležité nájsť priestor pre skutočné efektívne učenie, založené na budovaní poznania v sociálnom kontexte.

Na základe spomínaných výskumov môžeme konštatovať, že fenomén sociálnych vzťahov v školskej triede, akceptácia jeho prítomnosti, snaha poznať ho, vedieť diagnostikovať a následne ovplyvňovať pozitívnym smerom nie je jednoduchou, ale v humanisticky orientovanej škole potrebnou záležitosťou.

Naše interpretácie smerujú k tomu, že proces vyučovania by mal rešpektovať individuality subjektov. Pedagóg by mal byť schopný kreovať edukačný proces tak, aby dával šancu byť úspešný všetkým subjektom, čo sa následne pravdepodobne prejaví vo zvyšovaní akceptácie a ocenenia hodnoty žiakov. Je dôležité poznamenať, že motívov, ktoré sa zakladajú na ocenení osobnosti spolužiaka, je oveľa viac v tých triedach, ktoré charakterizuje vyššia úroveň vývinu kolektívu. V týchto triedach významne častejšie stretávame pro-sociálne motívy (úsilie poskytnúť pomoc, podeliť sa...).

Táto skutočnosť v konečnom dôsledku optimalizuje interpersonálne vzťahy v triede, vytvára podmienky priaznivej sociálnej klímy i atmosféry a tá zas vplýva na zvyšovanie efektívnosti vyučovania. V odbornej literatúre sú popísané koncepcie mastery learning, 4 mat systém vyučovania, projektové vyučovanie, tvorivo-humanistické vyučovanie (Turek, 2004) a mnohé iné, ktoré zohľadňujú individualitu osobnosti ako vstupného determinantu edukačného procesu. Uvedené koncepcie prístupov k procesuálnym aspektom vyučovania by si postupne mali nachádzať svoje pevné miesto v edukácii aj v našich školách.

---

Postavenie osobnosti v podsystéme osobných vzájomných vzťahov sa nevymedzuje iba jej statusom, ale aj vzájomnosťou a symetrickosťou vzťahov s inými členmi skupiny.

Vzájomnosť ako osobnostný ukazovateľ hrá veľmi podstatnú úlohu v utváraní emocionálneho sebacítienia človeka v skupine.

Vzájomnosť vzťahov predstavuje takto dôležitú psychologickú charakteristiku podsystému vzájomných osobných vzťahov, ktorá, spojená s inými činiteľmi môže slúžiť ako podstatný ukazovateľ jeho celkového stavu i emocionálneho sebacítienia členov skupiny. Realizované výskumy dokázali závislosť ukazovateľov vzájomnosti od takých premenných, ako je vek členov skupiny, štýl vzťahu pedagóga k detskej skupine, úroveň uvedomovania si vnútroskupinových vzájomných vzťahov členmi skupiny.

Podľa Kolominského (1980) možno predpokladať, že ukazovatele vzájomnosti vzťahov a uspokojenia zo vzájomných vzťahov sa neskôr stanú súčasťou integrálnej charakteristiky skupiny.

### **2.4.1 Kooperatívne vzťahy medzi žiakmi ako významný determinant kvality vyučovania**

Sociálne vzťahy medzi žiakmi ako neoddeliteľné aspekty reálnej výchovno-vzdelávacej situácie využíva kooperatívne učenie (*prístup ku kooperatívnemu učeniu, je tzv. principiálny prístup bratov Johnsonovcov*), ktoré umožňuje utvárať interaktívne situácie, a tak podporovať optimálnu klímu pre učenie sa žiakov.

Takmer vo všetkých prípadoch sa prejavuje pri vymedzovaní kooperatívneho učenia úsilie zdôrazniť sociálny aspekt. Takisto Witak (In Skalková, 1964) zdôrazňuje sociálny aspekt vyučovania a ako podstatný rys kooperatívneho učenia uvádza, že aktivizuje každého jednotlivca až do jeho maximálnych možností, a to vždy z hľadiska celku, z hľadiska výchovy solidarity a partnerstva. V tom vidí jeho významnú sociálno-pedagogickú hodnotu, a preto pod pojmom kooperatívneho učenia nechápe akúkoľvek činnosť žiaka

---

v skupine, ale duševnú prácu celku pre celok, pričom práve v práci pre celok spočíva jeho skutočná hodnota.

Pedagogické, didaktické a sociálno-psychologické skúmania potvrdzujú, že zmena usporiadania ľudských vzťahov na princípoch kooperácie prispieva mnohostranne k uplatneniu tých parametrov, ktoré sa označujú ako perspektívne:

- ide predovšetkým o zvýraznenie humanistickej dimenzie edukácie,
- osobnostného a sociálneho aspektu vzdelávania a výchovy,
- posilnenie demokratického, participujúceho charakteru vyučovania.

Práve teória kooperatívneho učenia (Johnson – Johnson, 1989) upozorňuje na možnosti ovplyvňovania jedincov a prostredia v procese vzájomnej interakcie, pretože ide o systém založený na princípoch kooperácie pri učení v malých skupinkách. Takéto optimálne sociálne správanie má uľahčiť dobrú adaptáciu a úspech jednotlivcov v spoločnosti.

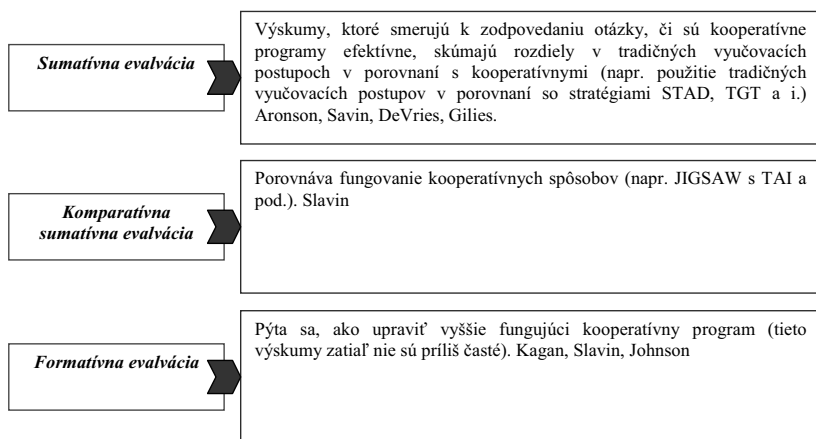
Racionálne zdôvodnenie kooperácie v učení predložil ruský psychológ L. S. Vygotskij, podľa ktorého hrá sociálna interakcia v edukácii dieťaťa ústrednú úlohu. Vygotskij (1976) tvrdí, že typicky ľudské mentálne funkcie a výkony (vzdelanie, kultivovanosť) majú svoj pôvod v sociálnych vzťahoch. Táto teória kladie veľkú váhu na skupinovú spoločnú perspektívu a riešenie problémov, ktoré prebieha argumentáciou, vyjednávaním, diskusiou, kompromisom. Vygotskij v tejto súvislosti používa pojem *zóna najbližšieho vývoja* na vysvetlenie rozdielu medzi tým, čo dieťa zvláda samé a tým, čo by mohlo dosiahnuť, keby pracovalo pod vedením niekoho spôsobilejšieho (rodič, učiteľ, tréner atď.).

Metaanalytický pohľad na výskumy kooperatívneho učenia prezentuje publikácia D. Johnsona a R. Johnsona: *Cooperation and Competition* (1989), z ktorej uvádzame výskumné zistenia. D. Johnson – R. Johnson zistili (výskumná analýza bola zostavená na základe 521 štúdií napísaných alebo sumarizovaných v angličtine), že vzájomné vzťahy medzi žiakmi sú rovnako relevantné v kognitívnom a v sociálnom rozvoji ako vzťahy medzi žiakmi a učiteľom.

---

Výsledky indikovali, že kooperatívne učenie (v porovnaní s kompetitívnym a individualizovaným učením) vedie k lepším a kvalitnejším výsledkom než oba kontrolné spôsoby. Výsledky pritom nie sú závislé od veku žiakov, od vyučovacieho predmetu, typov úloh, či boli verbálne alebo neverbálne a pod.

Široké teoretické zázemie a početné výskumné štúdie (zaoberajúce sa zmenami vo vyučovacích postupoch) potvrdzujú efektivitu celého systému kooperatívneho učenia i jeho jednotlivých stratégií v edukácii v žiaducich parametroch. Systém nerezignuje na výsledky v rozvoji kognitívnych procesov, orientuje sa však v súlade s nimi i vedľa nich v kontexte kooperácie na rozvoj hodnôt ako je starostlivosť o druhých, rešpekt k individualite, na rozvoj vlastnej osobnosti a na sociálne spôsobilosti s touto oblasťou spojené. Silnou stránkou výskumu kooperatívneho učenia je na jednej strane početnosť výskumných štúdií a na druhej strane ich mnohostranná zameranosť. Kooperácia pri učení bola skúmaná teoretickými i aplikovanými výskumami. Výskumy sú orientované na všetky školské vzdelávacie stupne. Ide o výskumy zamerané na množstvo premenných (výkon, kvalita priateľstva a pod.). Aplikatívne výskumné štúdie, ktoré anglosaská literatúra nazýva demonštračnými (*demonštrujú ako v praktickej sfére fungujú navrhnuté systémy a metódy*), môžeme zoskupiť podľa 4 hľadísk (Johnson, Johnson, 1989):



Hlavne D. a J. Johnsonovci, Slavin; preskúmajajú komplexnejšie možnosti kooperatívneho, kompetitívneho a individuálneho usporiadania, ich vplyv na výkon, motivačnú štruktúru, rozvoj soc. spôsobilostí, psychické zdravie a i. Sú to tiež výskumy sledujúce podmienky, v akých je kooperatívne učenie využívané vo väčšej miere, v akých v menšej miere a pod.

Na základe spomínaných výskumov môžeme konštatovať, že fenomén sociálnych vzťahov v školskej triede, akceptácia jeho prítomnosti, snaha poznať ho, vedieť diagnostikovať a následne ovplyvňovať pozitívnym smerom nie je jednoduchou, ale v humanisticky orientovanej škole potrebnou záležitosťou.

## Princípy kooperatívneho učenia

Princípy kooperatívneho učenia boli stanovené na základe teoreticko-výskumných prístupov i na základe realizácie kooperatívnych postupov v praxi, pričom interakcia oboch rovín je považovaná za zdroj obohacujúci systém kooperatívneho učenia, smerujúceho k riešeniu otázok vzťahujúcich sa k jeho účinnosti. Výskumy viedli k preskúmaniu faktorov, ktoré vymedzujú účinnosť systému kooperatívneho učenia (*kooperatívne usporiadanie môže byť produktívnejšie než kompetitívne a individualistické iba za určitých podmienok*). Na základe týchto základných podmienok pre účinné kooperatívne učenie boli stanovené princípy kooperatívneho učebného systému, ktoré slúžia aj ako východisko pre praktickú realizáciu kooperatívneho učenia v škole i mimo ňu. Johnson – Johnson poukazujú na to, že existuje päť nosných princípov kooperatívneho učenia:

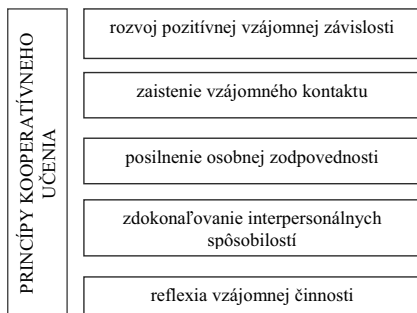


Schéma: Princípy kooperatívneho učenia

## Pozitívna vzájomná závislosť

Jasne vnímaná pozitívna vzájomná závislosť podporuje osobnú zodpovednosť za dosiahnutie skupinových cieľov. Je štrukturovaná cieľom (goal interdependance), odmenou (reward interdependance), alebo zdrojom (resource interdependance). Je pre podporu produktivity dôležitejšia vzájomná závislosť odmenou alebo cieľom? V tejto otázke existuje základný teoretický rozpor, kde na jednej strane stoja Deutsch a Johnsonovci, z ich perspektívy pri danej pozitívnej vzájomnej závislosti budú jedinci konať tak, že uľahčia jeden druhému splniť cieľ. Na druhej strane stojí stanovisko napr. Slavina o tom, že je to pozitívna vzájomná závislosť daná odmenou, čo vysvetľuje z najväčšej miery vzťahy medzi kooperáciou a výkonom. Výskumy v tejto oblasti preukazujú na to, že pozitívna cieľová vzájomná závislosť je dostačujúca pre zvýšenie výkonu (v porovnaní s individuálnou štruktúrou) a kombinácia závislosti cieľom a odmenou je ešte efektívnejšia (tzv. aditívny efekt).

Čím silnejšia je pozitívna vzájomná závislosť a zmysel pre osobnú zodpovednosť, čím intenzívnejšia je podporujúca interakcia, čím sú lepšie sociálne spôsobilosti členov, čím častejšie skupina reflektuje svoju efektívnosť, tým väčšie bude úsilie členov skupiny v produktivite a výkone, tým pozitívnejšie budú vzťahy medzi členmi skupiny, lepšie psychické zdravie a sociálne kompetencie.

---

Podstatou kooperatívneho učenia je spolupráca a vzájomná pomoc v úsilí o dosiahnutie spoločného cieľa.

Sociálna psychológia pripomína pre určenie pojmu kooperácia nutnosť odlišovať *spoločný cieľ a rovnaký cieľ*: rovnaký cieľ môžu mať aj ľudia, ktorí medzi sebou nevytvárajú žiadne interakcie, spoločný cieľ je vlastný ľuďom, ktorí sú spojení v interakcii. Pritom spoločný cieľ zjednocuje jednotlivca, ale aj pôvodne súťažiace skupiny, pretože ich dosiahnutie prináša spoločné dobro, zisk.

Vzájomná závislosť sa vždy odvíja od cieľa, ktorý má skupina dosiahnuť, od úlohy, ktorú plní skupina spoločne. Žiaci potrebujú určitý dôvod na to, aby si začali navzájom pomáhať s učením. Skutočnosť, že skupina stojí a padá ako celok, je tým, čo vytvára kladnú vzájomnú závislosť členov. Žiak v skupine vníma, že je spojený so svojimi spolužiakmi takým spôsobom, že nemôže uspieť, pokiaľ nedosiahnu úspech aj spolužiaci. Musí preto koordinovať svoje úsilie s ich úsilím na dokončenie úlohy.

Keď učiteľ uvažuje nad určitými výchovnými a vzdelávacími cieľmi (so zreteľom na socializáciu jednotlivých detí a skupín ako celku, so zreteľom na rozvíjanie schopností a osvojovanie pracovných techník atď.), je vecou jeho pedagogického hodnotenia, aby určil, do akej miery je štruktúra skupiny vhodná pre uskutočňovanie predvídaných cieľov (Gilies, 2000).

Podľa výskumov Johnsona – Johnsona (1989) je pozitívna vzájomná závislosť zodpovedná za vyšší výkon v skupine. Vždy sa odvíja od cieľa, ktorý má skupina spoločne dosiahnuť.

Ak máme spoločné ciele, rovnaké zdroje, roly v skupine, ktoré sa vzťahujú k úlohe, meno skupiny, jeden výsledok spoločnej práce, môžeme zamerať pozornosť detí na kooperatívnu spoločnú prácu, aby sme dosiahli spoločný výsledok.

### **Zaistenie vzájomného kontaktu – interakcia z tváre do tváre**

Žiakom výrazne v učení pomáha, keď môžu v rámci autentickej činnosti sledovať určitý zmysluplný cieľ a spolupracovať na ňom s ostatnými. Vo väčšine kooperatívnych skupín spolupracujú žiaci

---

s rôznou úrovňou schopností a s rôznymi životnými skúsenosťami. Činnosť sa odohráva v malých kooperujúcich skupinách (2 – 7 členov). Pokiaľ existuje zrakový kontakt, máte adresáta, máte bezprostrednú spätnú väzbu. Táto podmienka je podľa autorov teórie potrebná na zaistenie efektívnosti kooperatívneho učenia, vrátane rozvoja sociálnych spôsobilostí.

Zo základného znaku kooperatívneho učenia „z tváre do tváre“ vyplýva, že skupiny by nemali byť príliš veľké.

V súvislosti s tým môžeme nastoliť otázku, akú veľkú skupinu treba považovať za sociálno-pedagogického hľadiska za najvyhovujúcejšiu?

Z praktických skúseností a z empirických výskumov viacerých autorov sa odporúčaná veľkosť kooperatívnej skupiny pohybuje v intervale 2 – 7 členov, pričom názory na počet členov skupiny sa v danom intervale rôznia.

Prirodzene, počet členov skupiny sa môže meniť v závislosti od charakteru úlohy.

Pre všetky tieto príčiny sa zdá, že zo stránky pedagogicko-sociálnej sú najvhodnejšie skupiny 4 – 5 členné v jednej skupine.

Zostáva odpovedať na optimálny počet skupín v triede. Otázka je dôležitá pre pravidelné vytváranie a fungovanie korelatívneho vzťahu skupiny a kolektívu. Gilies (1996), Johnson – Johnson (1989), Švajcer (1966) a i. uvádzajú, že v triede by nemal prekročiť počet skupín čísla šesť až osem. Väčší počet skupín sťažuje integráciu práce a znižuje žiacky záujem v jednotlivých fázach práce. Okrem toho rozdelenie na veľmi malé časti pri diferencovanej práci skupiny by bolo aj psychologicky nesprávne, lebo by rozbíjalo obraz celku.

Pri riešení stability kooperatívnych skupín existuje viacero možností. U zástancov kooperatívneho učenia Slavina, Johnsona – Johnsona a i. nachádzame tri typické spôsoby zoskupovania žiakov so zreteľom na stálosť pracovných skupín:

1. Trieda je rozdelená na skupiny stáleho charakteru, ktoré sa menia len po dlhšom čase (najskôr po polroku), a to



---

pre všetky vyučovacie predmety, v ktorých sa realizuje kooperatívne učenie.

2. V jednotlivých vyučovacích predmetoch sa vytvárajú stále skupiny, ale ich zloženie je v každom predmete iné.
3. Zloženie skupín žiakov sa mení nielen pre jednotlivé vyučovacie predmety, ale aj v rámci jedného predmetu či dokonca v rámci vyučovacej jednotky sa kooperatívna skupina formuje v novom zložení. Podľa Slavina (1988) to poskytuje jedincom, ktorí boli v najslabších skupinách, novú šancu. Žiaci sa naučia kontaktovať s ďalšími žiakmi a celý proces kooperatívneho učenia je tak oživený.

Zástancovia stálosti skupín uvádzajú o. i. argument, že stálosť skupín umožňuje prekonať individualizmus, a to najmä tým, že členovia skupiny cítia solidaritu, ktorá ich viaže. Naproti tomu trvalé zoskupovanie brzdí rozvoj a formovanie širšieho triedneho kolektívu a môže viesť k skupinovému egoizmu. Častá zmena v zložení skupín vyžaduje zasa návyk na skupinovú prácu. Zdá sa, že najúčinnšie je kombinovanie druhého a tretieho spôsobu. Stálosť skupín žiakov je prirodzene relatívna. Výchovné alebo organizačné potreby môžu prinútiť učiteľa, aby z času na čas zmenil zostavu niektorej skupiny.

### **Pre učiteľa vyplývajú nasledovné úlohy:**

- zostaviť skupiny tak, aby pri učení dochádzalo k interakciám (t.j. – deti musia používať a rozvíjať sociálne a komunikačné spôsobilosti i schopnosť vyjednávať a dopracovať sa ku kompromisu);
- zaistiť, aby žiaci mali dostatok času k vzájomnej pomoci pri učení, k vzájomnému oboznamovaniu sa s čiastkovými výsledkami i k vzájomnej podpore v učebnom úsilí.

---

---

## Posilnenie osobnej zodpovednosti

Z kooperatívnej činnosti vyplýva efekt, ako pre skupinu, tak aj pre jednotlivca. Každý jednotlivec musí byť individuálne zodpovedný za činnosť skupiny. Znamená to, že výkon každého jedinca je zhodnotený a využitý pre celú skupinu. Zmysel kooperatívnej výučby nie je v posilnení skupiny, ale v posilnení jedinca.

Individuálna zodpovednosť je podporovaná rôznymi spôsobmi:

- individuálnym testovaním spoločnej úlohy (písomné alebo ústne preskúšanie) počas monitorovania činnosti skupiny,
- prezentácia výsledkov práce skupiny náhodne od jednotlivca atď.

Žiaci sa viac angažujú, ak vedia, že za svoje individuálne úsilie budú odmenení. Z pozície učiteľa je preto potrebné:

- odmeňovať žiakov jednak na základe výkonu skupiny ako celku a dávať navyše body žiakom (napr. keď skupina dosiahne 90 % úspešnosti v určitých aktivitách),
- vyhnúť sa zneužívaniu vonkajšej motivácie (peniaze, darčeky a pod.),
- interpretovať meranie výkonu každého žiaka skôr na základe vecných kritérií než porovnávaním (komparáciou) s ostatnými (normatívne),
- naliehať na osobnú zodpovednosť tam, kde skupiny majú viac ako troch členov.

Úlohou učiteľa je tiež po skončení každej kooperatívnej činnosti diagnostikovať, čo sa každý žiak naučil a ako sa zlepšili jeho zručnosti, pretože inak hrozí nebezpečenstvo, že úroveň vedomostí alebo zručností jedného člena skupiny bude nesprávne považovaná za úroveň, ktorú dosiahli všetci.

Výskumy Johnsona – Johnsona a Archer – Kathyho potvrdzujú, že individuálna zodpovednosť má za následok vzrast účinnosti skupiny v tom, že všetci jej členovia sa pokúšajú o úspech a zároveň sa podieľajú na výkone ostatných členov skupiny.

---

## Formovanie a využitie interpersonálnych a skupinových spôsobilostí

Kooperatívne učenie sa nezaobíde bez využitia sociálnych spôsobilostí, ktoré umožňujú skupine efektívne fungovať.

Zdokonalenie sa v potrebných zručnostiach je nevyhnutné, aby sa mohli realizovať možnosti prezentované kooperatívnou učebnou situáciou (Johnson – Johnson, 1987).

Mnoho pokusov o skupinovú výučbu stroskotalo, pretože učitelia deťom neobjasnili, aké sociálne spôsobilosti budú pre danú činnosť potrebné.

Ich utváranie je postupné, od najjednoduchších po zložitejšie: od vzájomného spoznávania sa, oslovenie sa krstným menom, posilňovania vzájomnej dôvery, presnej a otvorenej komunikácie, spôsobilosti konštruktívne vyjadrovať súhlas i nesúhlas, umenie niekoho zapojiť do činnosti, umenie požiadať o pomoc a prijať až k akceptovaniu, tolerancii a podpory druhej osoby a riešenia konfliktov konštruktívnym spôsobom a pod.

Sociálne spôsobilosti sú tak nielen jedným z výsledkov kooperatívneho učenia, ale tiež jedným z jeho základných predpokladov.

Žiaci sa musia naučiť spolupracovať na spoločných úlohách. Preto je úlohou učiteľa:

- cvičiť žiakov efektívnej interakcii skôr, než začneme s kooperatívnym učením,
- poskytnúť oporné body, aby uľahčil vstupy žiakov do diskusie,
- organizovať praktické postupy spolupráce (pretože spolupráci je potrebné sa učiť),
- viesť žiakov k zamysleniu sa nad efektívnosťou ich kooperatívnych činností.

### Reflexia skupinovej činnosti

Dôležitým znakom kooperatívneho učenia je reflexia skupinových procesov, kolektívneho úsilia i individuálneho prispievania

---

v rámci skupiny, dosiahnutých a nedosiahnutých cieľov, účinnosť či neúčinnosť doterajšieho postupu, analýzy dosiahnutých úspechov, hodnotenie prístupov jednotlivcov a skupín (kto a ako k postupu prispel), plánovanie ďalšieho zdokonalenia činností, príprava nových stratégií atď.

Popri takýchto efektoch, ako je facilitácia učenia sa kooperatívnym spôsobilostiam, udržanie dobrých pracovných vzťahov, reflexia zabezpečuje myslenie i na metakognitívnej úrovni, čo vedie k zvýšeniu intelektuálnej úrovne žiaka.

Je dôležité, aby sa na reflexii priamo podieľali aj deti, aby sa učili spôsobilostiam sebahodnotenia. Učitelia vymedzia určitý čas na to, aby členovia skupiny mohli popísať svoje činnosti, zväziť ich užitočnosť a rozhodnúť, v ktorých pokračovať a ktoré zmeniť. Zmyslom tohto zvažovania je zvýšiť prospešnosť každého žiaka pre vzájomnú spoluprácu skupiny smerujúcu k dosiahnutiu skupinového cieľa.

Dokázať dobre zaobchádzať s hodnotením poskytuje pre učenie najcennejšie impulzy. Tak je to aj v prípade kooperatívneho učenia. Kto je začlenený do kooperácie, má záujem o hodnotenie, pretože je to prirodzená súčasť procesu. Uvedomenie si individuálnych i skupinových aktivít sa stáva potrebou. Pri hodnotení sa hodnotí nielen skupina, ale aj jedinec dostáva šancu reflektovať svoje správanie v skupine.

Pokiaľ žiaci preberajú zodpovednosť za vlastné učenie, mali by prevziať určitú zodpovednosť i za jeho reflexiu: znamená to nielen posunúť ťažisko hodnotenia od učiteľa k skupine a jej členom, ale tiež učiť sa hodnotiť učebnú činnosť a skupinovú dynamiku (Skalková, 1999).

Hodnotiaci proces je komplexný, pokiaľ berieme do úvahy nasledovné možnosti:

- skupiny hodnotia celoskupinové procesy, ťažisko hodnotiacich procesov sa do značnej miery presúva na skupinu,
- členovia skupiny sú podnecovaní k hodnoteniu jeden druhého,
- jednotlivci hodnotia sami seba v kontexte skupiny,

- 
- konečná prezentácia, alebo produkt môže byť hodnotený inou skupinou a učiteľom (Kasíková, 1997; Skalková, 1999).

Týchto päť nosných princípov vytvára kostru systému koooperatívneho učenia. Plánovať a realizovať edukáciu založenú na koooperatívnej báze znamená mať ich na pamäti a dokázať ich pretransformovať.

## 2.4.2 Výsledky výskumu

Sústredili sme sa na čiastkový aspekt školského priestoru – fenomén sociálnych vzťahov školskej triedy. Nárast psychologických a sociologických informácií o škole v kontexte humanistických teórií vzdelávania a ich transfer do edukačnej reality je javom, ktorý je nutné osobitne reflektovať.

V centre pozornosti výskumu bol interakčný aspekt sociálnych vzťahov v školskej triede.

Interpersonálne vzťahy v školskej triede bezprostredne ovplyvňujú správanie žiaka, zvlášť v druhej polovici povinnej školskej dochádzky, keď sa oslabuje učiteľova dominancia pri ovplyvňovaní správania žiaka, väčšiu váhu získava mienka spolužiakov a sociálne potreby začína uspokojovať prevažne školská trieda. V nej sa postupne vytvára určitá typická klíma, s prevládajúcimi prvkami koooperatívneho alebo kompetitívneho prístupu a priateľskými alebo rivalskými vzťahmi. Priaznivá atmosféra v školskej triede sa stáva prostriedkom naplnenia a uspokojovania sociálnych potrieb.

Cieľom bolo zistiť kvalitu vybraných faktorov sociálnej klímy a na ich základe porovnať medzi sebou experimentálne a kontrolné skupiny vybraných základných škôl.

Výskumná vzorka pozostávala zo šiestich experimentálnych a šiestich kontrolných tried základných škôl.

Pri realizácii výskumu sme použili dotazníkovú metódu, kde sme pre potreby nášho výskumu použili dotazník Naša trieda (My Class Inventory – MCI; B. J. Fraser a D. L. Fisher, 1986). Českú ver-

---

ziu dotazníka s povolením autorov pripravil a v našich podmienkach vyskúšal J. Lašek (1998).

Po zozbieraní informácií sme získané údaje štatisticky vyhodnotili.

Použitý dotazník Naša trieda umožňuje posúdiť sociálnu klímu triedy podľa 5-tich premenných:

1. Spokojnosť v triede – zisťuje sa vzťah žiakov k svojej triede, uspokojenie, pohoda.
2. Nezhody v triede – zisťujú sa komplikácie vo vzťahoch medzi žiakmi, miera napätia, sporov.
3. Súťaživosť v triede – zisťujú sa konkurenčné vzťahy medzi žiakmi, miera snahy pre vyniknutie, prežívanie školských neúspechov.
4. Náročnosť učenia – zisťuje sa ako žiaci prežívajú nároky na školu, nakoľko sa im zdá učenie namáhavé.
5. Súdržnosť triedy – zisťujú sa priateľské a nepriateľské vzťahy medzi žiakmi, miera súdržnosti danej triedy.

## Interpretácia získaných údajov

- vysoké hodnoty pri kvalitách spokojnosti a súdržnosti sa posudzujú pozitívne, na druhej strane vysoké hodnoty pri kvalitách nezhôd, súťaživosti a náročnosti sa hodnotia negatívne,
- pozitívnu klímu v triede signalizujú vysoké hodnoty pri spokojnosti a súdržnosti, nízke hodnoty pri súťaživosti, nezhodách a náročnosti.

Jednotlivé tabuľky prinášajú prehľad výsledkov pomerov triednej klímy na školách. Predstavujú vnímanie triednej klímy žiakov na každej skúmanej škole osobitne.

MT2E

premenná	aritmetický priemer	
	vstup	výstup
Spokojnosť	12,57	10,71

<b>Nezhody</b>	8,71	9,28
<b>Súťaživosť</b>	11,36	11
<b>Náročnosť</b>	7,29	8,14
<b>Súdržnosť</b>	10	7,71

Miera spokojnosti je vysoká aj v tejto triede, pričom vysoká je aj miera súťaživosti. Táto trieda vykazuje nízku mieru náročnosti učiva a tiež nezhôd medzi žiakmi v triede. V porovnaní s vstupnými a výstupnými meraniami sa výrazne znížili hodnoty spokojnosti a súdržnosti v triede.

### MT2K

premenná	aritmetický priemer	
	vstup	výstup
<b>Spokojnosť</b>	9,74	8,76
<b>Nezhody</b>	11,74	9,32
<b>Súťaživosť</b>	12,78	11,16
<b>Náročnosť</b>	8,43	8,4
<b>Súdržnosť</b>	7,83	7,44

Trieda vykazuje vysokú mieru súťaživosti a nezhôd pri vstupe aj výstupe čo z pohľadu kvality hodnotíme negatívne. Pri výstupnom meraní v tejto triede je o niečo menšia miera nezhôd medzi žiakmi. Najnižšie hodnoty prináležia súdržnosti medzi žiakmi a náročnosti na učivo.

### VLO1E

premenná	aritmetický priemer	
	vstup	výstup
<b>Spokojnosť</b>	12,85	11,83
<b>Nezhody</b>	9	7,66
<b>Súťaživosť</b>	11,3	10
<b>Náročnosť</b>	8,23	8,16
<b>Súdržnosť</b>	9,85	10,66

Táto trieda vykazuje pri vstupnom meraní vysokú mieru spokojnosti, no naopak aj vysokú mieru súťaživosti. Ostatné tri premenné majú približne rovnaké hodnoty. Pri výstupnom meraní zostala a pretrváva vysoká miera spokojnosti a zvýšila sa miera súdržnosti v triede. Znížila sa miera nezhôd a súťaživosti.

#### VLL2E

premenná	aritmetický priemer	
	vstup	výstup
	12,56	12,33
Nezhody	8,81	10,6
Súťaživosť	10,62	11,66
Náročnosť	8,19	10,06
Súdržnosť	10,12	9

Žiaci v tejto triede sú spokojní, cítia vysokú súdržnosť ale na druhej strane je tu aj vysoká miera súťaživosti. Pri vstupnom a výstupnom meraní sa spokojnosť ani súťaživosť v triede nezmenila. Zvýšila sa miera nezhôd a náročnosti na učivo, pričom sa znížila miera súdržnosti medzi žiakmi.

#### VLL2K

premenná	aritmetický priemer	
	vstup	výstup
Spokojnosť	11,71	10,17
Nezhody	11	11,64
Súťaživosť	12,76	12,05
Náročnosť	8,76	9,88
Súdržnosť	11	10,23

V tejto triede je na prvom mieste súťaživosť a to ako pri vstupnom tak aj výstupnom meraní. Napriek tomu sú žiaci v tejto triede spokojní, čo sa potvrdilo pri oboch meraniach. Tabuľka poukazuje aj na vysokú mieru nezhôd ale aj náročnosti učiva.



## VLL1K

premenná	aritmetický priemer	
	vstup	výstup
Spokojnosť	13,27	12,31
Nezhody	10,64	10,22
Súťaživosť	14,09	12,22
Náročnosť	8,59	6,59
Súdržnosť	11,18	10,22

Miera spokojnosti v tejto triede je vysoká pri oboch meraniach, pričom hodnota miery súťaživosti je najvyššia zo všetkých tried, ktoré boli súčasťou nášho výskumu. Z týchto výsledkov môžeme posúdiť, že konkurenčné vzťahy medzi žiakmi sú veľké ako aj miera snahy vyniknúť. Tiež sa tu preukázali vysoké hodnoty súdržnosti ako aj nezhôd. Najviac spokojní sú žiaci v tejto triede s náročnosťou na učivo.

## MR1K

premenná	aritmetický priemer	
	vstup	výstup
Spokojnosť	13,79	13,33
Nezhody	6,84	7,94
Súťaživosť	7,31	9,66
Náročnosť	7,16	6,33
Súdržnosť	9,32	9,11

V tejto triede je veľmi vysoká hodnota spokojnosti a pohody medzi žiakmi čo vyjadruje aj vyššia hodnota súdržnosti. V tejto triede sú nízke hodnoty nezhôd a súťaživosti a taktiež školská práca sa nejaví žiakom ako náročná. Pri výstupnom meraní sa o niečo zvýšila miera nezhôd a miera súťaživosti v triede.

## MR1E

premenná	aritmetický priemer	
	vstup	výstup
Spokojnosť	12,41	14,06

Nezhody	7,76	5,8
Súťaživosť	11,18	9,8
Náročnosť	7,7	5,66
Súdržnosť	12,82	12,26

Táto tabuľka poukazuje na vysoké hodnoty miery spokojnosti a súdržnosti v triede a to rovnako pri vstupnom ako aj výstupnom meraní, pričom miera spokojnosti pri výstupe sa ešte zvýšila. Vysoká miera sa ukazuje aj pri súťaživosti medzi žiakmi. V tejto triede sa nezistili žiadne komplikácie a spory medzi žiakmi. Hodnota nezhôd je pri oboch meraniach veľmi nízka. Tu nemajú žiaci problémy ani s náročnosťou na učivo.

#### MR2E

premenná	aritmetický priemer	
	vstup	výstup
Spokojnosť	11,39	12,11
Nezhody	9,44	8,33
Súťaživosť	9,78	10,33
Náročnosť	8,5	7,94
Súdržnosť	10,67	10,72

Trieda vykazuje vysokú mieru spokojnosti a súdržnosti medzi žiakmi. Vyššie sú aj hodnoty súťaživosti a vzájomných nezhôd. Napriek tomu sú žiaci v triede spokojní. Rovnako sú spokojní aj s náročnosťou na učivo.

#### MR2K

premenná	aritmetický priemer	
	vstup	výstup
Spokojnosť	10,06	9,47
Nezhody	11,72	11,66
Súťaživosť	11,72	11,61
Náročnosť	9,33	9,8
Súdržnosť	8,11	9,04

V tejto triede sú hodnoty premenných približne vyrovnané. Najvyššie hodnoty sa týkajú miery súťaživosti a nezhôd v triede, no aj napriek tomu podľa výsledkov merania sú žiaci v triede spokojní, hoci miera súdržnosti je nižšia. Vysoké hodnoty sa ukazujú aj pri náročnosti na učivo.

#### MKH2E

premenná	aritmetický priemer	
	vstup	výstup
Spokojnosť	9,8	11,38
Nezhody	10,6	8,81
Súťaživosť	11,2	11,88
Náročnosť	7,4	8,88
Súdržnosť	10,2	9,56

V tejto tabuľke pri vstupnom meraní sú premenné ako spokojnosť, nezhody, súťaživosť a súdržnosť skoro vyrovnané alebo len s veľmi malými odchýlkami. Najnižšia hodnota sa nám ukázala miera náročnosti, z čoho vyplýva, že žiaci v tejto triede sú s požiadavkami na učivo spokojní. Pri výstupnom meraní sa miera náročnosti na učivo zvýšila. Rovnako sa zvýšila aj miera spokojnosti, minimálne miera súťaživosti a znížila sa miera súdržnosti.

V našom výskume sme sledovali úroveň sociálnej klímy v školskej triede, zisťovali kvalitu niektorých ukazovateľov sociálnej klímy a porovnávali vnímanie triednej klímy škôl na rôznych školách.

Vo výskumnej časti práce sme pomocou dotazníkovej metódy skúmali vnímanie triednej klímy. Zobrazili sme výsledky prežívania a vnímania miery spokojnosti, nezhôd, súťaživosti, náročnosti a súdržnosti so zameraním na porovnanie odpovedí týkajúcich sa experimentálnych a kontrolných tried vybraných škôl, a to ako pri vstupných tak aj výstupných meraniach.

Zistili sme, že rozdiely vo vnímaní sociálnej klímy na jednotlivých školách existujú.

---

Skúmanie a poznanie sociálnej klímy pokladáme za dôležitý prvok, ktorému je potrebné venovať systematickú pozornosť v každom dennej pedagogickej činnosti. Vyhodnocovanie názorov, postojov a hodnotení žiakov a následná náprava v oblasti skúmania triednej klímy umožňujú pedagógom vytvárať také prostredie pre žiakov, v ktorom sa budú cítiť príjemne a bezpečne a súčasne sa bude rozvíjať okrem ich vedomostnej úrovne aj emocionálna stránka ich osobnosti.

Keďže sú údaje o vnímaní triednej klímy rozdelené do piatich častí, aritmetickým priemerom sme získali výsledné percentuálne vyjadrenia zvlášť u žiakov kontrolných tried a zvlášť u žiakov experimentálnych tried.

Premenná spokojnosť predstavuje prvú premennú v dotazníku, ktorou sme zisťovali spokojnosť žiakov v triede a pohodu. Hodnoty pri tejto premennej sa u experimentálnych tried výrazne nelíšia, zatiaľ čo pri kontrolných triedach sú tieto hodnoty rozdielne s vyšším aritmetickým priemerom pri vstupe. Spokojnosť žiakov vo svojich triedach zaznamenala najvyššie hodnoty zo všetkých zisťovaných premenných.

Druhou premennou sme zisťovali stav výskytu nezhôd v jednotlivých triedach. U tejto premennej v experimentálnych triedach sú hodnoty pri vstupe výrazne vyššie ako pri výstupnom meraní. Pri kontrolných triedach sa hodnoty na vstupe a výstupe výrazne nelíšia.

Premenná súťaživosť predstavuje tretiu premennú dotazníka „Naša trieda“. Charakterizuje ju ako mieru konkurencie medzi žiakmi, prežívanie nárokov a neúspechov v škole. Pri zisťovaní uvedenej premennej v experimentálnych triedach sa vstupné a výstupné hodnoty líšia. Pri tejto premennej boli v experimentálnych triedach namerané hodnoty na vstupe vyššie ako pri výstupnom meraní. Pri kontrolných triedach sa vzájomné porovnanie vstupných a výstupných meraní výrazne nelíši. Na základe výsledkov môžeme konštatovať, že hodnoty súťaživosti pri oboch typoch tried sa pohybujú pri vyšších hodnotách, čo znamená, že konkurenčné vzťahy medzi

---

žiakmi sú veľké, ako aj snaha vyniknúť, čo je príznačné pre väčšinu tried.

V poradí štvrtou premennou náročnosť sme zisťovali, ako žiaci základných škôl prežívajú učenie a či sa im zdá práca v škole namáhavá. Podľa výsledkov práca v experimentálnych triedach sa pri vstupe a výstupe výrazne nelíši, zatiaľ čo pri kontrolných triedach sa pri vstupe ukazujú vyššie hodnoty ako pri výstupe. Zo záverov nášho výskumu nám vyplýva, že žiaci sú s požiadavkami na učivo prevažne spokojní a nároky na školu sú adekvátne.

Poslednou premennou bola súdržnosť, ktorú by sme mohli stručne charakterizovať ako mieru priateľských a nepriateľských vzťahov v triede. Na základe získaných výsledkov súdržnosť v experimentálnych a kontrolných triedach vykazuje približne rovnaké hodnoty ako na vstupe tak aj na výstupe. Mieru tejto premennej v triede môžeme považovať za primeranú.

### **2.4.3 Aplikácia poznatkov a odporúčania pre pedagogickú teóriu a prax**

Oblasť, ktorej sme sa v našom výskume venovali, môžeme zaradiť do okruhu otázok týkajúcich sa zvyšovania efektívnosti výchovy a vyučovania všeobecne, konkrétne zlepšeniu vzájomnej sociálnej interakcie v triede čiže triednej klíme.

Aj vytváranie optimálnej klímy vedie k tomu, že výchovno-vzdelávací proces má humánný charakter. Ide o tendenciu prekorenia tradičného spôsobu výchovy a vzdelávania a nahrádzania ho humanisticky orientovanou výchovou. Na vyučovaní pomáhajú vytvárať pozitívnu klímu aj inovačné metódy a organizačné formy, aktívne vyučovacie prostriedky, ktoré od žiakov vyžadujú komunikáciu a spoluprácu. Pre vytváranie pozitívnej klímy je dôležité využívať účelnú motiváciu – vhodne transformovať žiakom ciele učiva a zmysel učebných činností. Na vyučovaní venovať väčší priestor skupinovej práci, problémovému vyučovaniu, práci vo dvojiciach

---

čiže kooperatívne činnosti, na elimináciu prejavov súťaživosti (Zelina, 2000).

Aby bola klíma v triedach skutočne kvalitná a pozitívne pôsobiaci na žiaka, je dôležité, aby sa učitelia venovali hlbšiemu teoretickému poznaniu problematiky. Toto poznanie spájali s aplikačnou stránkou výchovy a vzdelávania v rámci ďalšieho vzdelávania učiteľov, zameraného napríklad na výcvik prosocionálneho správania, sociálno-psychologických a komunikačných zručností, absolvovanie tréningov riešenia konfliktov s dôrazom na vytváranie pozitívnej klímy. Získané spôsobilosti má učiteľ aplikovať na vyučovaní. Aktívny záujem o vytváranie priaznivej klímy v triede by mal byť jednou z priorít zodpovedného pedagóga (Zelina, 2000).

Na základe dosiahnutých výsledkov sa pokúsime opatrne formulovať závery a odporúčania pre pedagogickú teóriu a prax. Sme si vedomí skutočnosti, že veľkosť a zložitnosť prirodzených systémov v spoločenských vedách spôsobuje, že nie vždy sme schopní podchytiť všetky premenné. Aj k našim interpretovaným výsledkom a záverom pristupujeme s opatrnosťou, rešpektom i vedomím, že opisujeme len zlomok určitého veľkého celku.

### **Odporúčania:**

- Pripraviť alternatívne metodické materiály pre učiteľov I., II., III. stupňa s využitím kooperatívneho spôsobu výučby.
- Zabezpečiť formálne podmienky na efektívne humanistické vzdelávanie – počet žiakov v triede, stimulujúce priestorové vybavenie, kreatogénne prostredie so všetkými jeho aspektmi.
- Posilňovať schopnosť pedagógov cieľavedome a systematicky pracovať na zdokonaľovaní svojho pedagogického profilu, zvyšovať schopnosť pedagóga sociálne a pedagogicky komunikovať, priebežne diagnostikovať možnosti detí.
- Skvalitňovať metodické postupy diagnostiky vzťahovej roviny edukačného procesu.

- 
- Za ďalší z faktorov podporujúci širšie uplatnenie kooperatívnych postupov považujeme aj skúmanie pedagogickej vedy zameranej na otázky transformácie didaktických ideí v reálnych podmienkach vyučovania, problematiku učiteľovho chápania výučby a vyučovacieho štýlu a možnosti jeho ovplyvňovania; za prínosný by sme taktiež považovali výskum prepájajúci problematiku kooperatívneho učenia zreteľnejšie so skúmaním kurikulárnych otázok.

Je dôležité zdôrazniť, že spoľahlivosť objektívneho zistenia postavenia každého člena skupiny v podsysteme vzájomných osobných vzťahov (status, dynamika, vzájomnosť, ich príčiny a ich uvedomovanie), má podstatný vplyv na činnosť a utváranie osobnosti, umožňuje postaviť konkrétne pedagogické úlohy optimalizácie psychologickej klímy kolektívu a naznačiť spôsoby ich riešenia.

## Literatúra:

- BANDURA, A. 1971. *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press, 1971.
- FRASHER, B. J. 1986. *Classroom enviroment*. London: Croom Helm, 1986.
- GILIES, M. R. 2000. The maintenance of cooperative and helping behaviours in cooperative groups. *British Journal of Educational Psychology*, 70, (2000), s. 97-111.
- GILLIES, R. M. 1996. Teaching collaborative skills to primary school children in classroom-based work groups. *Learning and Instruction*, č. 3, (1996), s. 187.
- GLASSER, W. 1990. The quality school. *Phi Delta Kappan*, 71, č. 6, (1990), s. 597-602.
- JABLONSKÝ, T. 2006. *Kooperatívne učenie vo výchove*. 1. vyd. Levoča: MTM, 2006, 184 s. ISBN 80-89187-13-7.
- JABLONSKÝ, T. 2005. Vplyv kooperatívneho učenia na zmenu sociálnej klímy na hodinách etickej výchovy. In *Mládež a spoločnosť*, roč. XI, č.3, (2005), s. 27-37. ISSN 1335-1109.
- JABLONSKÝ, T. 2008. Rozvíjanie sociálnych zručností a kompetencií žiakov ZŠ. In *Disputationes Scientificalae – Universitas Catholicae in Ružomberok*, roč. VIII, č. 3, (2008), s. 33-38. ISSN 1335-9185.
- JOHNSON, D. W. – JOHNSON, R. T. – SMITH, K. A. 1991. *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company, 1991.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. 1989. *Cooperation and Competition. Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book Company, 1989.
- KASÍKOVÁ, H. 1997. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.

- 
- KOLOMINSKIJ, J. L. 1980. *Psychológia vzájomných vzťahov v malých skupinách*. Bratislava: SPN, 1980.
- PETRUSEK, M. 1969. *Sociometrie*. Praha: Svoboda, 1969.
- SKALKOVÁ, J. 1964. Skupinové vyučování v západní pedagogice jako jeden z prostředku aktivizace žáku. In *Pedagogika*, roč. XIV, č.4 (1964).
- SKALKOVÁ, J. 1977. *Od teorie k praxi vyučování*. Praha: SPN, 1977.
- SKALKOVÁ, J. 1999. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- SLAVIN, R. E. 1988. *Educational psychology*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1988.
- ŠVAJČER, V. 1966. *Skupinové vyučovanie*. Bratislava: SPN, 1966.
- TUREK, I. 2004. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8052-188-3.
- VYGOTSKIJ, L. S. 1976. *Vývoj vyšších psychických funkcií*. Praha: SPN, 1976.
- WALBERG, H. 1984. Improving the productivity of Americas schools. In *Educational Leadership*, 41 (1984).
- WARDOVÁ, M. A. 1994. Učiteľovo meranie klímy vo vlastnej triede. In *Pedagogická revue*, 46, č. 9-10 (1994).
- ZELINA, M. 2000. Učiteľ v súradniciach času a priestoru. In *Príprava učiteľov – elementaristov na prahu nového tisícročia*. Prešov. PF Prešovskej univerzity, 2000, s. 48. ISBN 80-88772-97-7.



---

## Záver

V knihe sme sa usilovali načrtnúť problematiku rozvíjania motivácie u žiakov vo vyučovaní materinského jazyka a literárnej výchovy. Akceptovali sme pritom kontext nových výzev doby v oblasti výchovy a vzdelávania modernej školy na pozadí súčasného vyspelého vzdelávacieho priestoru vo svete pri osobitnom zohľadnení interdisciplinárneho prístupu k vymedzenému problému bádania, konkrétne v učebnej motivácii žiakov vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry v kontexte novej školskej reformy na Slovensku a ČR.

Pre náš výskum bola kľúčová otázka prepojenia a vzájomného prestupovania sa jazyka/reči a človeka s jeho celkovým rozvíjaním v podmienkach vyučovania materinského jazyka a literatúry, z čoho sme si vyvodili aj podstatu a zmysel či status tohto učebného predmetu v škole. Na podloží širších teoretických východísk a doterajšieho bádania učebnej motivácie žiakov vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry sme postupne dospeli k rámcovému Programu motivačného pôsobenia (PMP), ktorý sme ďalej v tomto projekte zužovali až k realizačnej fáze u učiteľov v konkrétnych podmienkach výchovno-vzdelávacej práce v škole. Prirodzene, uvedomovali sme si jednak prierezový charakter a špecifiká motivačných procesov vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry, jednak ich neoddeliteľnú súvzťažnosť s inými základnými procesmi a sférami vývinu žiakov. Preto motiváciu ako jeden zo zákonov učenia sme nemohli oddeliť od kognitívnej, emocionálnej, komunikačnej, sociálnej aj hodnotiaco-kreatívnej stránky vyučovania a rozvoja osobnosti žiaka. Na báze nových možností vyučovania slovenčiny v kontexte aktuálnej školskej reformy a naznačených širších východísk sme sa pokúsili na vybranej vzorke škôl, žiakov a učiteľov skúmať rámco-

---

vý PMP v prirodzených (normálnych) podmienkach pedagogickej praxe. Dôležité je poznamenať, že aj keď sme učiteľov experimentálnej skupiny tried pripravovali na špecifické motivačné pôsobenie, ponechali sme im priestor a kompetenciu pri konkrétnom finálnom výbere tém učiva a neopakovateľnej realizácii vyučovacích jednotiek.

Z našich zistení nám jednoznačne vychodí potvrdenie tézy o úzkej prepojenosti procesov motivácie, kognitivizácie, emocionalizácie, komunikácie a socializácie vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry. So zvýšením pozitívnej učebnej motivácie žiaka sa principiálne viaže aj zvýšenie jeho školského výkonu, verbálnej tvorivosti alebo zlepšenie sociálneho správania, čo platí aj recipročne, t. j. s emocionálno-afektívnym, kognitívnym, komunikačným a sociálnym vývinom žiaka sa kvalitatívnym smerom transformuje aj jeho učebná motivácia. Prirodzene, ukázalo sa, že tento proces nie je jednoduchý a krátkodobý, ale výsostne zložitý, komplikovaný, komplexný, jedinečný, neopakovateľný a dlhodobý. V tomto zmysle sme zistili najmä v staršom školskom veku, že PMP možno žiakovu dynamickú sféru istým spôsobom vhodne aktivizovať a evokovať, čo sa prejaví jednak ako inkubačná fáza v jeho pozitívnej motivačnej transformácii na jednej strane a tiež sa operatívne explicitne zlepšia ďalšie základné oblasti jeho konania a správania (školský výkon, tvorivosť, komunikácia, sociálne vzťahy a pod.) na strane druhej. Táto oblasť objavenia istých vnútorných mechanizmov sebakoncepcie a sebaregulácie motivačnej transformácie vo vyučovaní materinského jazyka je pre nás relevantným zistením v reláciách s perspektívami ďalšieho bádania. Okrem tohto sa nám vo výskume potvrdila a viac odkryla problematika vývinovej (ontogenetickej) a rodovej diferenciacie v učebnej motivácii žiakov. V rámci základných motivačných determinantov sa nám špecificky ako ťažiskové ukázali najmä dynamické bytosti, a to učiteľ, žiak, žiaci a školská trieda, potom tiež do popredia vystúpili kategórie ako učivo, učebný projekt a program, rodina a socio-kultúrny kontext, z čoho sa, prirodzene a logicky, odvíjajú aj faktory komunikácie, interakcie a sociálnej klímy v triede. Napokon nemožno obísť fakt, že ciele

---

a zámer školskej reformy v našom stredoeurópskom vzdelávacom priestore ponúkajú nové možnosti aj v oblasti zlepšenia učebnej motivácie žiakov a zvýšenia oblúbenosti vyučovania materinského jazyka a literatúry.

---

## Summary

### **Developing Motivation of Pupils of Slovak (Current results of research and perspectives)**

The book deals with the question of the motivation development of pupils of Slovak literature and language as a mother tongue. Within the perspective of a broader theoretical background and in the context of the new school reform in Slovakia, the work aims at the application of the laws of motivation in a more complex, interdisciplinary and specific sense. This way, the learning motivation has, on the one hand, a cross-section character and pervades the whole educational process; on the other, it acts as an integral part of the cognitive, emotional, volitive and socio-cultural (as well as spiritual) development of pupils, which the authors intentionally took into consideration when approaching their research. In this respect, for the education of a mother tongue and its literature, the interconnection of the language and speech with the whole development of pupil's personality is crucial. It is important that the research was conducted not only by members of departments focusing on the education of Slovak language and literature and their methodology, pedagogy, psychology and information science, but also by the pupils and teachers of Slovak language and literature and by the headmasters of their schools in a field research of contemporary pedagogical practice. This publication represents one of the outputs of the Slovak Ministry of Education grant KEGA MŠVVaŠ SR no. 3/7052/09.

The work consists of two basic parts. The first one called "Development of Motivation of Pupils of Slovak" contains five

---

chapters in which the author, Milan Ligoš, the head researcher of the project, outlines the broader theoretical and contextual background of the researched topic. He deals with the topical context of the new school reform in Slovakia (chapter 1.1); the issue of complexity and the place of man in the educational process from the point of view of particularities of the subject Slovak Language and Literature (chapters 1.2 and 1.3). Milan Ligoš also presents the realized project (1.4) and the basic results of the research (1.5).

In the second part of the work, four authors present selected aspects of the development of the learning motivation of pupils of Slovak. M. Murínová (chapter 2.1) deals with the motivational aspect in the context of the new school reform at the primary and early secondary education level, with special focus on the pupil and teacher. I. Halašová (2.2) presents a certain motivational potential of the new understanding of Slovak Language and Literature curriculum, which she verified by participating in the project as a supervisor. Further chapters follow dedicated to the questions of creativity and social climate during education. Psychologist J. Holdoš (2.3) brings the results of his research on the relations between development of motivation and verbal creativity of pupils; and at the end the educationalist T. Jablonský (2.4) discusses some relevant results of the correlation between the learning motivation of pupils of their mother tongue and literature and social categories in observed classes.

The framework programme of motivational influence in the education of a mother tongue and its literature lies mostly in the qualitative taking into consideration of all basic motivational factors and selected motivational principles. The preliminary or potential phase was based on these factors: projection of the subject and programme, selection from didactic means (curriculum, methods, forms, procedures and strategies), aims and objectives, conditions and finally the taking into consideration of the real family and environment context of the pupils. In the implementation phase of the motivational activity, these primary dynamic determinants emerged: man (i.e. teacher), pupils as original beings and school

---

classes as an original social community. At their background one can observe secondary dynamic factors, from which we selected communication and interaction on the one hand, and the social atmosphere and climate on the other. As to the motivational principles, the following ones were crucial for our research: the principle of (1) complexity and integrity, (2) application and development of the social and communicative needs of pupils, classes and work groups in the class, and (3) the thematic variability and heterogeneity of curriculum contexts. The research was conducted in 2010 in conditions of a natural experiment (or quasi-experiment), and in eight classes of experimental group and eight classes of test group in the primary and secondary education system in the Slovak Republic, while we had one pilot school with two classes in the Czech Republic. Direct specific motivational influence was competently and concretely realized by teachers of Slovak/Czech Language and Literature in their classrooms within 20-30 teaching units.

The research confirmed some existing findings and tendencies in the learning motivation of pupils, while at the same time uncovered new findings. Our results mostly confirmed the ontogenetic and gender motivational differentiation of pupils. It can be said that with pupils' age, the internal cognitive learning motivation for the study of mother tongue decreases; it is at its highest in primary education, and the peak of low or negative motivation comes about the beginning of older school age, concretely in the 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade. A relevant motivational turn also exists in the adaptation phase towards the motivational differentiation in primary education, that is after the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> grade, (or 3<sup>rd</sup> or 4<sup>th</sup> at the latest). Our findings also show a higher educational motivation of girls compared to boys (approx. 10%) and that manifests itself in the higher level of their verbal creativity mostly in the area of idea fluency. Although the generally positive motivational structure of pupils in experimental classes compared to test classes did not increase much statistically, nevertheless the results in monitored parameters confirm a relevant influence of the framework programme of motivational influence on the personality of pupils during the education of their mother tongue.

---

While on the 1<sup>st</sup> level of primary school the positive influence on the motivational structure of pupils is unequivocal and evident, at higher levels of education we uncovered the question of certain internal mechanisms of qualitative transformation of pupils in close contact with other spheres of their personalities and socio-cultural context. It can be said that in the background of specific motivational activity it is the latent, evocative or incubation phase. The pupil does not declare his/her motivational orientation and transformation outwardly but his/her internal dynamic powers are being initiated, updated and activated (sometimes unintentionally) and thus their expected motivational drive has only a certain latent and intuitive character. This internal dimension of self-concept and self-regulation manifested itself outwardly, mainly in correlation with the school results of pupils, their level of verbal creativity, communication and interaction at school, and finally, the improvement of social climate in observed classes. It is interesting that in all the experimental classes, compared to the test ones, all mentioned aspects and parameters have improved. Naturally, on the one hand we have to admit that in contemporary education, when it comes to such a profile subject as a mother tongue and its literature, students still have the performance-related motivation that focuses on performance and successful mastering of outputs from the point of view of personal, study and professional orientation. But on the other hand our results show a qualitative transformation of the learning motivation which demonstrated itself in various parameters, mostly in the self-evaluation and self-reflexion of pupils (and teachers), in the improvement of their verbal creativity, the level of communication and interaction, as well as in the strengthening of pro-social behaviour in experimental classes. This fact decidedly testifies to the correlation and mutual interconnection of the cognitive, emotional, volitive, affective and socio-cultural development of pupils, which it is necessary to adequately and competently use in the education of mother tongue and its literature.

---

---

# PRÍLOHY

## Príloha č. 1

**Milá žiačka, milý žiak,**

predkladám Ti nedokončené vety. Prosím Ťa, doplň a dokonči ich podľa Tvojich vlastných skúseností z vyučovania slovenského jazyka. Dlho nepremýšľaj, jednoducho hneď napíš, čo Ti práve k týmto nedokončeným vetám napadne. Nemusíš mať nijaké obavy, úplne otvorene a úprimne napíš svoju mienku!  
Za spoluprácu Ti ďakujem

doc. M. Ligoš

Kód: \_\_\_\_\_ Žiak/žiačka (podčiarkni) Vek: \_\_\_\_\_

1. Vo vyučovaní slovenského jazyka mám **radosť a dobrú náladu vtedy, keď** \_\_\_\_\_

2. Na hodinách slovenčiny **chcem** \_\_\_\_\_

3. Na hodinách slovenčiny je **učivo** \_\_\_\_\_

4. Na slovenčine **mám najradšej** \_\_\_\_\_

5. Na slovenčine **nerád** \_\_\_\_\_

6. O **mojej učiteľ/ke**/o **mojom učiteľ/ovi** slovenského jazyka môžem povedať, že \_\_\_\_\_

7. **Žiaci v triede** na slovenčine \_\_\_\_\_

8. **Moja rodina** mi \_\_\_\_\_ pri úlohách zo slovenského jazyka.

Poznámka:

Ak si skončil, hárok odovzdaj na dohodnuté miesto!



## Príloha č. 2

### Milá žiačka, milý žiak,

slovenčina patrí vo všetkých školách na Slovensku k najdôležitejším učebným predmetom. Často sa však stáva, že žiaci práve v tomto predmete nedosahujú dobré výsledky, materinský jazyk sa učia neradi alebo sa im nechce bližšie poznávať svoju rodnú reč. Prečo je to asi tak?

Touto otázkou sa zaoberám už dlhšie a chcel by som na ňu nájsť odpovede. K tomu však nepochybne potrebujem aj Tvoju podporu a tiež spoluprácu. Najviac mi pomôžeš tak, keď na nasledujúce otázky odpovieš podľa Tvojich vlastných skúseností z vyučovania slovenského jazyka priamo, úprimne a pravdivo! Môžeš si byť pritom istý, že Tvoje údaje sú dôverné a anonymné. Ak prípadne na niektorú otázku nevieš alebo nechceš odpovedať, tak ju jednoducho vynechaj a pokračuj ďalej s inými otázkami.

Za spoluprácu Ti ďakujem

doc. M. Ligoš

⇒ **Všeobecné údaje:** Kód: \_\_\_\_\_ Žiak/žiačka (podčiarkni) Vek: \_\_\_\_ rokov

Známká zo slov. jazyka na poslednom vysvedčení: \_\_\_\_\_

### ⇒ **O t á z k y:**

#### 1.1. Nižšie je uvedených 30 dôvodov, prečo sa žiaci v škole učia slovenský jazyk!

**Označ zakrúžkovaním (príslušného čísla) dôvody, ktoré sa u teba najčastejšie vyskytujú ako rozhodujúce! Ale pozor, celkovo môže byť zakrúžkovaných najviac 5 dôvodov!**

Ak by si sám chcel uviesť ďalšie dôvody, potom ich napíš k bodu č. 30. Ale pritom dbaj na to, aby v tvojej odpovedi bolo uvedených ( môže byť aj menej!) celkovo **najviac 5 dôvodov!**

I.

1. Chcem dobre ovládať svoj materinský jazyk slovenčinu.
2. Rád zostavujem a píšem slohové práce (tvorím, baví ma to).
3. Láka ma krásna slovenského jazyka.
4. O slovenskom jazyku chcem vedieť čo najviac a stať sa vzdelanejším.
5. Na hodinách slovenčiny sa dozvedám veľa nového a zaujímavého.
6. Mám radosť z ovládania dôležitých pravidiel vzájomnej komunikácie ľudí.

II.

7. Rád porovnávam slovenčinu s inými jazykmi.
8. Učivo môžem využiť vo svojom živote.
9. Rád pracujem so slovníkmi, príručkami a vôbec s knihami.
10. Viem, že mi slovenčina pomôže pri štúdiu cudzích jazykov (napr. anglického a i).
11. Viem, že mi slovenčina pomôže pri učení v iných predmetoch.
12. Mám rád slovenčinu, lebo pomocou nej môžem vyjadriť všetko, čo cítim, vidím, prežívam...

III.

13. Budem to potrebovať v mojom ďalšom vzdelávaní.
14. Lebo som v slovenčine dobrý – mám dobré známky.
15. Verím, že môžem dosiahnuť lepšie výsledky ako doteraz.
16. Lebo sa učím zvládnuť medziľudskú komunikáciu s rešpektovaním druhých.
17. Dobré ovládanie slovenčiny budem určite potrebovať vo svojom budúcom povolání.
18. Keď budem lepšie ovládať svoj materinský jazyk, tak sa skôr presadím v živote.

IV.

19. Lebo dobré ovládanie slovenčiny patrí do kultúry človeka a spoločnosti.
20. Lebo som Slovenka/Slovák.
21. Lebo svojím učením na slovenčine prejavujem lásku k rodnej reči.
22. Lebo mám rád svoju učiteľku/svojho učiteľa slovenského jazyka.
23. Lebo to chcú moji rodičia.
24. Lebo na slovenčine sme celkom dobrý kolektív či dobrá pracovná skupina.

V.

25. Lebo je to jednoducho určené v rozvrhu hodín.
26. Lebo si nemôžem vybrať iný predmet.
27. Keď som v škole, tak sa jednoducho musím učiť.
28. Vyučovanie slovenčiny v škole považujem za stratu času a námahy.
29. Nevieim bližšie označiť, prečo sa učím slovenčinu.

VI.

30. Iné dôvody: \_\_\_\_\_

1.2. Uveď minimálne 3 a maximálne 5 prekážok (podľa poradia dôležitosti), ktoré ti najviac bránia v lepšej práci na hodinách slovenčiny:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

---

2. Ďalej nasleduje niekoľko tém z učiva slovenského jazyka. **Podčiarkni alebo dopiš tú tému, ktorú máš najradšej. Potom dolu označ jednu z možností, prečo je to asi tak.**

veta, slovo, slabika, hláska, pravopis, výslovnosť, spisovný jazyk a nárečie, vybrané slová, slovný druh, skloňovanie, časovanie, súvetie, štýl, rozprávanie príbehov, diskusia, práca s osnovou, výber textu na čítanie podľa potreby, práca s informáciami v texte, písanie slohovej práce, verejná prezentácia svojho textu, príprava a prednes prejavu, opis/charakteristika osoby, opis predmetu, umelecký opis, rozovor, životopis, učíť sa počúvať, prerozprávanie obsahu prečítaného diela, inzerát, reklama, krátke správy (SMS, e-mail a i.), referát, úvaha, koncept práce, príhovor...

Tému mám najradšej, lebo učivo je:

a/ zaujímavé b/ dobre vysvetlené c/ užitočné d/ ľahké e/ vhodné na dobré známky

3. **Vo vyučovaní slovenského jazyka najradšej:**

(Vyber si – zakrúžkuj najviac tri činnosti!)

a/ tvorím, rozprávam súvislé texty (prejavy)  
b/ tvorím a objavujem nové  
c/ spracúvam rozličné cvičenia  
d/ vyberám si domáce úlohy podľa záujmu  
e/ pracujem samostatne  
f/ pracujem v skupine  
g/ hodnotím verejne pred triedou výkony spolužiakov.  
h/ sledujem a počúvam iných  
i/ odpisujem z knihy.

4. **Pri skúšaní vo vyučovaní slovenského jazyka najčastejšie prežívam:**

(Označ tri reakcie!)

a/ radosť, že môžem preukázať, čo viem  
b/ strach a obavy, že dostanem zlé známky  
c/ strach, že ma rodičia za zlú známku potrestajú/pokarhajú  
d/ radosť z toho, že určite dostanem dobrú známku  
e/ obavy, že pri zlej odpovedi sa mi vysmejú spolužiaci  
f/ teším sa, lebo za dobrú známku ma rodičia ocenia/odmenia  
g/ strach, lebo sa zvyčajne neučím  
h/ pokoj a pohodu  
i/ vždy trémam a nervozitu, aj keď neviem prečo  
j/ príjemné očakávanie, lebo budem vedieť, na čom som.

5. **Slovenský jazyk sa najradšej učím tak, že:**

(Zakrúžkuj iba jednu odpoveď!)

a/ snažím sa všetko učiť naspamäť  
b/ učím sa spolu s rodičmi/rodičom (so súrodencom, s priateľmi)  
c/ najčastejšie sa vôbec neučím  
d/ najčastejšie si iba napíšem písomnú domácu úlohu  
e/ snažím sa učivo porozumieť a použiť ho v nových úlohách/situáciách  
f/ prácou na spoločnom projekte

6. **Aká je najčastejšie klíma (nálada) vo vyučovaní slovenského jazyka?**

(Zakrúžkuj len jednu odpoveď!)

a/ veľmi dobrá b/ dobrá c/ poznamenaná napätím d/ zlá e/ veľmi zlá

7. **Ako sa rodičia zaujímajú o Tvoju prácu v škole?**

(Zakrúžkuj iba jednu odpoveď, ktorá sa najviac týka Teba!)

a/ až priveľmi b/ primerane c/ chci, ale nemajú čas d/ málo e/ vôbec sa nezaujímajú

8. **Ako často máš možnosť na hodinách slov. jazyka uplatniť svoje skúsenosti, záujmy a schopnosti?**

(Označ iba jednu odpoveď!)

a/ veľmi často b/ často c/ málokedy d/ skoro vôbec e/ nikdy (vôbec)

9. **Prosím, doplň túto nedokončenú vetu podľa Tvojich vlastných skúseností z vyučovania slovenského jazyka: -**

**O mojej učiteľke/o mojom učiteľovi slovenského jazyka a literatúry môžem povedať, že**

---

10. **Celkovo vo vyučovaní slovenského jazyka prežívam úspech:**

(Vyber si iba jednu odpoveď!)

a/ veľmi často b/ často c/ niekedy d/ málokedy e/ nikdy

11. **Napiš podľa poradia, ktoré sú Tvoje tri najobľúbenejšie učebné predmety v škole?**

1. miesto: \_\_\_\_\_ 2. miesto: \_\_\_\_\_ 3. miesto: \_\_\_\_\_

Poznámka:

Ak by si chcel/-a k nejakej alebo k viacerým otázkam ešte niečo doplniť, môžeš tak urobiť bez obáv na tomto mieste.

## Tabuľka pozorovacích kategórií

Reč učiteľa	1. <i>A - acceptance</i>	1. Akceptuje žiakove city a myšlienky žiaka alebo ich rozvíja (akceptácia, empatia, odmeny, pochvaly, povzbudenia žiakov)	nepriame pôsobenie učiteľa
	2. <i>Q - questions</i>	2. Kladie otázky	
	3. <i>T - talking</i>	3. Vysvetľuje, dáva pokyny alebo príkazy /okrem otázok pre žiakov/	priame pôsobenie učiteľa
	4. <i>R - rejection</i>	4. Odmietanie, trestanie, kritizovanie žiakov, presadzovanie vlastnej autority	
Reč žiaka /žiak – people/	5. <i>Ip - inquire</i>	5. Žiak položí otázku, je iniciatívny	
	6. <i>Ap - answer</i>	6. Žiak odpovedá	
7. <i>O – nula</i> – ticho v triede, tichá práca, nič sa nedeje, pauzy, nezrozumiteľná komunikácia, šum, zmätok			

## Index komunikatívnosti a interakcie v triede k/i:

$$k/i = \frac{A + Q + Ip}{T + R + Ap}$$

	A	Q	T	R	Ip	Ap	0	suma
1 /A/								
2 /Q/								
3 /T/								
4 /R/								
5 /Ip/								
6 /Ap/								
7 /0/								

## Dotazník NAŠA TRIEDA

Kód: \_\_\_\_\_

Žiak/žiačka (podčiarkni)

Známka zo slov. jazyka na poslednom vysvedčení \_\_\_\_\_

## Milá žiačka, milý žiak,

nejde o žiadnu skúšku, nie sú tu dobré a zlé odpovede. Máte napísať, aká je vaša trieda na hodinách slovenského jazyka a literatúry *teraz*, akí sú vaši spolužiaci, ktorí s vami navštevujú hodiny slovenského jazyka a literatúry.

Každú vetu v dotazníku si poriadne prečítajte. Pokiaľ súhlasíte s tým, čo je tam napísané, urobte krúžok okolo slova **ÁNO**. Pokiaľ nesúhlasíte, urobte krúžok okolo slova **NIE**. Keď sa pomýlite, alebo si odpoveď rozmyslite a chcete ju zmeniť, preškrtnite krížom túto odpoveď, ktorú chcete opraviť a zakrúžkujte to, čo platí. Nič nepreskakujte, odpovedzte na každú otázku. Nezapadnite hore napísať svoj kód.

- |   |           |
|---|-----------|
| 1. V našej triede deti baví práca v škole.  | ÁNO - NIE |
| 2. V našej triede sa deti medzi sebou stále bijú.   | ÁNO - NIE |
| 3. V našej triede deti medzi sebou často súťažia, aby sa dozvedeli, kto je najlepší.              | ÁNO - NIE |
| 4. V našej triede je učenie ťažké, máme veľa práce.   | ÁNO - NIE |
| 5. V našej triede je každý mojím kamarátom.   | ÁNO - NIE |
| 6. Niektoré deti v našej triede nie sú šťastné.   | ÁNO - NIE |
| 7. Niektoré deti v našej triede sú lakomé.  | ÁNO - NIE |
| 8. Mnoho detí z našej triedy si praje, aby ich práca bola lepšia ako práca spolužiakov.           | ÁNO - NIE |
| 9. Veľa detí z našej triedy dokáže urobiť svoju školskú prácu bez cudzej pomoci.                  | ÁNO - NIE |
| 10. Niektoré deti v našej triede nie sú mojimi kamarátmi.   | ÁNO - NIE |
| 11. Deti z našej triedy majú svoju prácu rady.  | ÁNO - NIE |
| 12. Veľa detí z našej triedy robí spolužiakom naschvál.   | ÁNO - NIE |
| 13. Niektorým deťom v našej triede je nepríjemné, keď nemajú také dobré výsledky ako druhí žiaci. | ÁNO - NIE |
| 14. V našej triede vedia dobre pracovať len bystré deti.  | ÁNO - NIE |
| 15. Všetky deti z našej triedy sú mojimi dôvernými priateľmi.                                     | ÁNO - NIE |
| 16. Niektorým deťom sa v našej triede nepáči.   | ÁNO - NIE |
| 17. Určité deti z našej triedy vždy chcú, aby bolo po ich, aby sa im ostatné deti prispôbili.     | ÁNO - NIE |
| 18. Niektoré deti z našej triedy sa vždy snažia urobiť svoju prácu lepšie ako ostatní.            | ÁNO - NIE |
| 19. Práca v škole je namáhavá.  | ÁNO - NIE |
| 20. Všetky deti sa v našej triede medzi sebou dobre znášajú.                                      | ÁNO - NIE |
| 21. V našej triede je zábava.   | ÁNO - NIE |
| 22. V našej triede sa deti medzi sebou dosť hádajú.   | ÁNO - NIE |
| 23. Niekoľko detí v našej triede chcú byť vždy najlepšie.   | ÁNO - NIE |
| 24. Väčšina detí v našej triede vie, ako má robiť svoju prácu, vie sa učiť.                       | ÁNO - NIE |
| 25. Deti z našej triedy sa majú rady medzi sebou ako priatelia.                                   | ÁNO - NIE |

---

**Príloha č. 5**

**Vstupný test verbálnej tvorivosti**

Kód: \_\_\_\_\_

Žiak/žiačka (podčiarkni)

Známka zo slov. jazyka na poslednom vysvedčení: \_\_\_\_\_

1. Nakresli, v čom sú si podobné kufor a hodiny.

2. Nakresli, na čo všetko by si mohol použiť plastovú fľašu.

---

**Príloha č. 6**

**Výstupný test verbálnej tvorivosti**

Kód: \_\_\_\_\_

Žiak/žiačka (podčiarkni)

Známka zo slov. jazyka na poslednom vysvedčení: \_\_\_\_\_

1. Nakresli, v čom sú si podobné socha a husle.

2. Nakresli, na čo všetko by si mohol použiť zlomenú ceruzku.

---

**Príloha č. 7**

**Vstupný test verbálnej tvorivosti**

Kód: \_\_\_\_\_

Žiak/žiačka (podčiarkni)

Známka zo slov. jazyka na poslednom vysvedčení: \_\_\_\_\_

1. Napíš, v čom sú si podobné kufor a hodiny.

2. Napíš, na čo všetko by si mohol použiť plastovú fľašu.

---

**Príloha č. 8**

**Výstupný test verbálnej tvorivosti**

Kód: \_\_\_\_\_

Žiak/žiačka (podčiarkni)

Známka zo slov. jazyka na poslednom vysvedčení: \_\_\_\_\_

1. Napiš, v čom sú si podobné socha a husle.

2. Napiš, na čo všetko by si mohol použiť zlomenú ceruzku.



## Príloha č. 9

## Sebakontrolný hárok 1/LŠ/10

Kód žiaka: \_\_\_\_\_  
Vek: \_\_\_\_\_ rokov

Žiak/žiačka (podčiarkni)

Učivo: **Poznávam a používam svoj materinský jazyk v škole**

Pri svojom hodnotení použij tieto znaky:

áno, ovládam/viem výborne **+** (plus), nie som si istý/istá, iba trochu **?** (otáznik) nie/neovládám/neviem **-** (mínus)

Čo viem/ovládám?	Vyučovacia hodina							Celkove
	1.	5.	10.	15.	20.	25.	30.	súhrnný pohľad
<b>KĚK</b>								
1. Viem si vybrať text na čítanie podľa situácie a potreby.								
2. Plynule, pozorne a s porozumením prečítam kratší text.								
3. Rozumiem textu pri počúvaní (keď číta, rozpráva iný, v rozhlase a pod.).								
4. Viem porozprávať príbeh a rozprávať sa s inými ľuďmi podľa situácie (doma, v škole, na verejnosti).								
5. Dokážem porozprávať inému o tom, čo som čítal/la, videl/la alebo počul/la v programe (v knihe, časopise, v televízii, rozhlase, na internete).								
6. Viem napísať krátky text (príbeh, opis, pozdrav, list a pod.) podľa potreby.								
<b>KgK</b>								
7. Nájdem informácie v texte a zapamätám si ich.								
8. Dokážem vysvetliť podstatu preberaného učiva (poučky) a uviesť príklad.								
9. V ústnom prejave sa riadim pravidlami slovenskej výslovnosti.								
10. Pri písaní uplatňujem pravopisné pravidlá.								
<b>ScK</b>								
11. Viem oceniť názory a úspechy iných.								
12. Rozlišujem medzi tým, čo niekto hovorí a robí.								
<b>PnK</b>								
13. V rozprávaní alebo pri písaní vyjadrujem svoje city, názory a záujmy.								
14. Viem, že vyučovanie slovenčiny mi pomáha pri učení v iných predmetoch.								
<b>KTK</b>								
15. Dodržiavam isté pravidlá reči v triede, škole alebo na verejnosti.								

## Príloha č. 10

## Sebakontrolný hárok 2/LŠ/10

Kód žiaka: \_\_\_\_\_  
 Vek: \_\_\_\_ rokov

Žiak/žiačka (podčiarkni)

## Učivo: Porozumenie a tvorba textu v ústnej a písomnej podobe

Pri svojom hodnotení použij tieto znaky:

áno, ovládam/viem výborne - **A**, ovládam - **B**, ovládam/viem priemerne - **C**, ovládam slabo - **D**,  
 nie/neovládam/neviem - **E**

Čo viem/ovládam?	Vyučovacia hodina						Celkove	
	1.	4.	8.	1 2.	1 6.	2 0.	2 5.	súhrnný pohľad
<b>KČK</b>								
1. Viem si vybrať text na čítanie podľa situácie a potreby.								
2. Rozumiem textu pri tichom aj hlasnom čítaní.								
3. Dokážem prerozprávať vecný aj umelecký text.								
4. Rozumiem textu pri počúvaní iných a sledovaní rôznych programov.								
5. Dokážem porozprávať príbeh a viesť rozhovor s inými podľa situácie.								
6. Viem napísať súvislý text (rozprávanie, opis, správu).								
7. Rozumiem nesúvislému textu a dokážem ho spracovať (program, plagát, vyplniť formuláre, tabuľky, prehľady, praktické písomnosti a pod.).								
<b>KČK</b>								
8. Nájdem hlavné informácie v texte a zapamätám si ich.								
9. Dokážem vysvetliť podstatu preberaného učiva/javu a uviesť príklad.								
10. V ústnom a písomnom prejave sa riadim pravidlami slovenskej výslovnosti a pravopisu.								
11. Viem nájsť a opraviť si svoje jazykové a štylistické chyby v prejave.								
12. Pri práci s textom viem použiť rôzne jazykové príručky, slovníky a moderné elektronické zdroje (internet).								
<b>ScK</b>								
13. Dokážem pozorne, trpezlivo a s porozumením počúvať prejav/reč iných.								
14. Dokážem bez napätia a kultúrne obhajovať svoje stanovisko, svoj názor a postoje.								
15. Viem oceniť názory a úspechy iných.								
16. Rozlišujem medzi tým, čo niekto hovorí a robí.								
17. Vo vyučovaní slovenčiny dokážem spolupracovať na novej téme, na spoločnej úlohe či na spoločnom projekte.								
<b>PnK</b>								
18. V ústnom alebo písomnom prejave vyjadrujem svoje názory, city, postoje a záujmy.								
19. Vo vyučovaní slovenčiny si obohacujem rôzne vyjadrovacie prostriedky z materinského jazyka (slovnú zásobu, pravopis, štýl, gramatiku a i.).								
20. Zvládnem základné životné komunikačné situácie v materinskom jazyku počúvaním, čítaním, pisaním a rozprávaním s porozumením.								
21. Vo vyučovaní slovenčiny mám možnosť uspokojovať a rozvíjať svoje komunikačné, osobné a kultúrno-spoločenské potreby.								
22. Uvedomujem si, že poznatky a skúsenosti z vyučovania slovenčiny využívam v iných učebných predmetoch.								
<b>KtK</b>								
23. Dodržiavam isté pravidlá reči v triede, škole alebo na verejnosti.								
24. Svoj ústny alebo písomný prejav dokážem prispôsobiť cieľu, zámeru, adresátovi a prostrediu.								
25. Sledujem, kriticky si vyberám a hodnotím ponuky kultúrneho programu doma, v škole, obci a v moderných médiách (televízia, rozhlas, internet).								

**Príloha č. 11**

**Sebakontrolný hárok 3/Ls/10**

Kód žiaka: \_\_\_\_\_  
 Vek: \_\_\_\_rokov

Žiak/žiačka (podčiarkni)

**Učivo: Recepčia a produkcia textu v ústnej a písomnej forme.**

Pri svojom hodnotení použi tieto znaky:  
 áno, ovládam/viem výborne - **A**, ovládam - **B**, ovládam/viem priemerne - **C**, ovládam slabso - **D**,  
 nie/neovládám/neviem - **E**

Čo viem/ovládám?	Vyučovacia hodina						Celkove súhrnný pohľad
	1.	4.	8.	12.	16.	20.	
<b>KČK</b>							
1. Viem si vybrať text na čítanie podľa situácie a potreby.							
2. Rozumiem textu pri tichom aj hlasnom čítaní.							
3. Dokážem reprodukovať vecný aj umelecký text.							
4. Rozumiem textu pri počúvaní iných a sledovaní rôznych programov.							
5. Dokážem porozprávať príbeh a viesť rozhovor s inými podľa situácie a zámeru.							
6. Viem napísať súvislý text (rozprávanie, opis, správu, úvahu, výklad a pod.).							
7. Rozumiem neúvislému textu a dokážem ho spracovať (program, plagát, formulár, poriadok, tabuľku, prehľad, poukážku, úradný životopis, graf a pod.).							
8. Vo svojej komunikácii cielavedome pracujem s verbálnymi aj neverbálnymi výrazovými prostriedkami.							
<b>KgKk</b>							
9. Nájdem v texte hlavné informácie a zapamätám si ich.							
10. Uvedomujem si, že text nám slúži na poznávanie seba, druhých a svet okolo nás.							
11. Dokážem vysvetliť podstatu osvojených javov a vzťahov medzi nimi.							
12. V ústnom a písomnom prejave sa riadim pravidlami slovenskej výslovnosti a pravopisu.							
13. Viem odhaliť a opraviť si svoje jazykové a štylistické chyby v prejave.							
14. Chápeť jazyk, štýl a kompozíciu opisu aj charakteristiky.							
15. Chápeť jazyk, štýl, kompozíciu a špecifické výrazové prostriedky drámy.							
16. Pri recepcii a tvorbe textu viem pracovať s rôznymi jazykovými príručkami, slovníkmi a s modernými elektronickými zdrojmi.							
<b>ScK</b>							
17. Dokážem pozorne, trpezlivo a s porozumením počúvať prejav/reč iných.							
18. Dokážem bez napätia a kultúrne obhajovať svoje stanovisko, svoj názor a postoť.							
19. Viem oceniť názory a úspechy iných.							
20. Rozlišujem medzi tým, čo niekto hovorí a robí.							
21. Vo vyučovaní slovenčiny dokážem spolupracovať na novej téme, na spoločnej úlohe či na spoločnom projekte.							
22. Uvedomujem si význam opisu, charakteristiky, posudku v osobnom, profesijnom a spoločenskom živote.							
<b>Pnk</b>							
23. V ústnom alebo písomnom prejave vyjadrujem svoje názory, city, postoť a záujmy.							
24. Vo vyučovaní slovenčiny si obohacujem rôzne vyjadrovacie prostriedky z materinského jazyka (slovnú zásobu, pravopis, štýl, gramatiku a i.).							
25. Zvládnem základné životné komunikačné situácie v materinskom jazyku počúvaním, čítaním, pisaním a rozprávaním s porozumením.							
26. Vo vyučovaní slovenčiny mám možnosť uplatniť a rozvíjať svoje komunikačné, osobné a kultúrno-spoločenské potreby.							
27. Uvedomujem si, že poznatky a skúsenosti z vyučovania slovenčiny sú užitočné v iných učebných predmetoch a v mojej budúcej profesii.							
<b>Ktk</b>							
28. Som platným členom v komunikácii v triede, škole alebo na verejnosti, pričom dodržiavam isté pravidlá a normy.							
29. Svoj ústny alebo písomný prejav dokážem prispôbiť cieľu, zámeru, adresátovi a prostrediu.							
30. Sledujem, kriticky si vyberám a hodnotím ponuky kultúrneho programu doma, v škole, obci a v moderných médiách (televízia, rozhlas, internet).							

Príloha č. 12

Vstupný test zo slovenského jazyka pre 3. ročník ZŠ

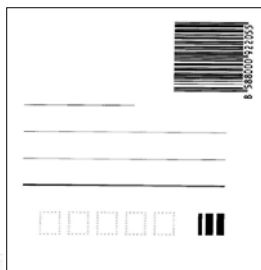
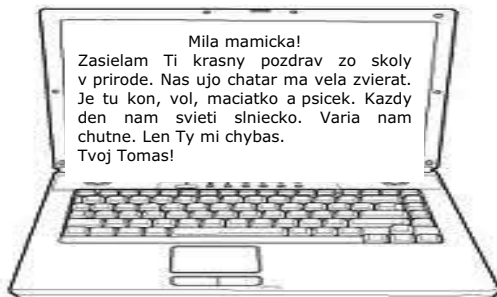
Kód: \_\_\_\_\_

Žiak/žiačka (podčiarkni)

Vek: \_\_\_ rokov

Známka zo slov. jazyka na poslednom vysvedčení: \_\_\_\_\_

1. Počítačový škriatok spôsobil neporiadok v Tomášovej správe. Pomôž mu opraviť chyby tak, akoby si pozdrav písal na pohľadnicu. Potom na časť pohľadnice napíš svoju adresu.



2. Nájdi slová s podobným významom a pospájaj ich!

záмок

varecha

chalupa

písanka

mrak

minca

koruna

hrad

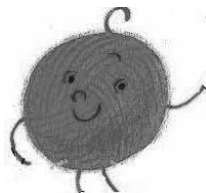
naberačka

oblak

zošit

chata

3. Som Váš kamarát z 2. ročníka. Určite ma dobre poznáte. Skúste ma predstaviť Vaším kamarátom z 1. ročníka.



Volám sa \_\_\_\_\_.

Predtým zo mňa bola \_\_\_\_\_.

Chceli zo mňa upliesť \_\_\_\_\_.

Veľmi som sa zľakol a \_\_\_\_\_.

Schoval som sa pod \_\_\_\_\_.

Neskôr som ušiel na \_\_\_\_\_.

4. Napíš slová s opačným významom: usilovný - .....

kyslý - .....

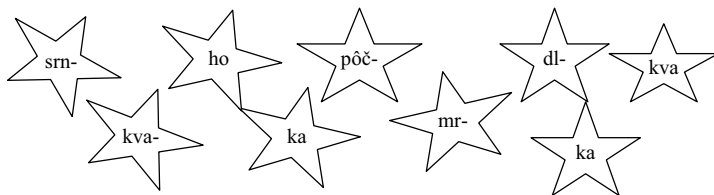
ticho - .....

deň - .....

choroba - .....

veselý - .....

**5. Porozhadzované slabiky spoj do slov. Príslušné slová použi vo vetách: oznamovacej, opytovacej, rozkazovacej a zvolacej.**

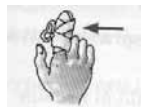


- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_
- d. \_\_\_\_\_

**6. Doplň správne y, ý, í, í:**

V čiern\_ch horách ž\_\_\_ siedmi trpaslíc\_\_. Mal\_\_ mal\_\_ domček. Bývala tam aj Snehulienka. K\_\_m kopal\_\_ mot\_\_kami v ban\_\_, ona varila v ch\_\_žke. Tanierik\_\_, mišt\_\_čk\_\_ aj l\_\_ž\_\_čk\_\_ sa bl\_\_skal\_\_ od č\_\_stot\_\_.

**7. Pomenuj obrázky.**



.....

**8. Prečítaj si text:**

Jedna mačka, dve mačky najedli sa omáčky a zaspali blažene na povale na sen.

Keď to myši zbadali, hneď si všetko zrátali. Spravili žart prostý, zviazali im chvosty.

Napísaný text je .....  
Má ..... slohy a ..... veršov.  
Dvojice slov, ktoré sa rýmujú, vyfarbi rovnakou farbou.

Podčiarknuté slová nahraď podobnými.  
na sene.....  
zrátali.....  
žart.....

**9. Označ vety číslicami tak, aby tvorili súvislý text.**

1. Výlet sa vydaril.  
2. Nemohli sme sa dočkať.  
3. Videli sme veľa krásnych vecí.

4. Chystali sme sa na výlet.  
5. Stretli sme sa na stanici.  
6. Nastúpili sme do vlaku.

**10. Pokús sa vytvoriť reklamu na tvoju obľúbenú hračku. V reklame použi aspoň 3 vety.**

.....  
.....  
.....

## Príloha č. 13

### Výstupný test zo slovenského jazyka pre 3. ročník ZŠ


Kód: \_\_\_\_\_

Žiak/žiačka (podčiarkni)

Vek: \_\_\_\_ rokov

Známka zo slov. jazyka na poslednom vysvedčení: \_\_\_\_\_

1. **Počítačový škriatok spôsobil neporiadok v pozvánke. Pomôžte žiakom opraviť chyby tak, aby sa ich podujatie vydarilo. Nezabudnite ani na obálku a vyplňte adresu Vašich rodičov.**

 <p>Vazeni rodicia!</p> <p>Pozyvame Vas na vianocnu besiedku, ktora sa uskutocni dna 20. 12. 2010 o 14:30 hod. v budove nasej zakladnej skoly. Tesime sa na stretnutie!</p> <p style="text-align: right;">Žiaci 3. A triedy</p>	<div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 40px; margin: 0 auto 20px auto;"></div> <hr/> <hr/> <hr/>
--	---

2. **Nájdí slová s podobným významom a pospájaj ich!**

spáť  
budova  
obloha  
oblok  
bežať  
džbán

krčah  
mrak  
utekať  
nebo  
driemať  
dom

3. **Prečítaj si text a vyrieš nasledujúce úlohy.**

V škole píšeme po celý rok bielou kriedou na čiernu tabuľu. No v zimnej hore je iba biela tabuľa – snežná. Pozri sa, koľko je na nej znakov, zápisov, odkazov, početných príkladov! Tu, hľa, pod skalami, zapísala sa líška. Nablízku zajac, vedľa diviak, povyššie kuna. Na lúčke nechala odkaz veverička. A zanechala ho tam aj vrana, sojka, sýkorka.

Lesní obyvatelia tu zapisujú vo dne i v noci svoje príhody: čo je s nimi, odkiaľ prišli a kam odchádzajú. Čo zmeškali v písaní za trištvrte roka, dohľadávajú v zime na snežnej tabuľi.

- a) Z textu vypíš slová označujúce všetky zvieratká:

\_\_\_\_\_

- b) Vysvetli pojem snežná tabuľa – doplň: Snežná tabuľa je \_\_\_\_\_.

- c) Napíš, aký odkaz zanechal v snehu zajac (1 veta).

\_\_\_\_\_.

4. **Nájdí slová s opačným významom a pospájaj ich!**

chlad  
čistý  
chudý  
smutný  
kyslý  
biely

čierny  
veselý  
teplý  
sladký  
špinavý  
tučný

**5. Zameň poradie slabík a slov napíš v správnom tvare. Príslušné slová použi vo vetách: oznamovacej, opytovacej, rozkazovacej a zvolacej.**

BARY

ČEZVONKY

VAČKOSÁNKA

CENOVIA

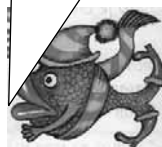
- a. \_\_\_\_\_  
 b. \_\_\_\_\_  
 c. \_\_\_\_\_  
 d. \_\_\_\_\_

**6. Doplň správne y, ý, í, í:**

- Ahoj, kamarát!
- O t\_ždeň zmen\_m svoje b\_dlisko. Prídu rybári a zoberú ma na vianočn\_ trh. Pozri, ak\_ som krásn\_!
- Páč\_m sa t\_?



- Ahoj!
- Najviac sa m\_ páčia Tvoje l\_gotavé šupin\_! Rozm\_sli si, či je to dobrý nápad ísť na vianočn\_ trh.
- Neboj\_š sa, že skonč\_š na štedrovečernom stole?



**7. Do slov doplň chýbajúce písmeno.**

pam\_ť

dev\_ť

žrieb\_tko

podp\_tok

**8. Prečítaj si text:**

Všetko jasá na Vianoce, celý svet sa rozligoce snehovými vločkami aj detskými očkami.

Z vóni sa nám krúti hlava, keď vianočne rozvoniava vetvička, med, ovocie. Tak voňajú Vianoce.

Napísaný text je .....  
 Má ..... slohy a ..... veršov.  
 Dvojice slov, ktoré sa rýmujú, vyfarbi rovnakou farbou.

Podčiarknuté slová nahraď podobnými.  
 rozligoce .....  
 vetvička .....

**9. Označ vety číslicami tak, aby tvorili súvislý text.**

Už sa veľmi teším.  
 Uvidíme zvieratá z cudzích krajín.  
 V škole sme sa dozvedeli radostnú správu.

Žirafa nám zakýva dlhým krkom.  
 O týždeň pôjdeme do cirkusu.  
 Určite tam nebude chýbať slon a žirafa.

**10. Pokús sa vytvoriť reklamu na dobrého priateľa. Použi aspoň 3 vety.**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

---

---

## Príloha č. 14

### Vstupný test zo slovenského jazyka pre 7. ročník ZŠ

Kód: \_\_\_\_\_ Žiak/žiačka (podčiarkni) Vek: \_\_\_\_\_ roko  
Známka zo slov. jazyka na poslednom vysvedčení: \_\_\_\_\_

#### Text č. 1

Jonáš Záborský

Tulipán a fialka

Raz krásny tulipán *krútil* nad tým hlavou,  
že fialka v priateľstve žila so žihľavou.  
Do záhrady prišiel pán jedného dňa zrána,  
uvidel i odtrhol kvietok z tulipána.

Siahol i na fialku, na jej kvet a puky,  
ale tu mu žihľava popálila \_\_\_\_\_.  
Keď sa na to tulipán odtrhnutý díva,  
povie: „Hľa, i chatrný priateľ dobrý býva.“

1. Ktoré slovo sa najlepšie hodí na vynechané miesto v druhej strofe? \_\_\_\_\_

2. Aký rým je použitý v báske?

- A. striedavý
- B. obkročný
- C. združený
- D. prerývaný

3. Urči, ktoré slovo nie je synonymom slovesa díva.

- A. pozerá
- B. hľadá
- C. čuduje sa
- D. rozhliada sa

4. Ktoré gramatické kategórie zodpovedajú podčiarknutému slovesu v básni?

- A. 3. osoba, jednotné číslo, minulý čas, oznamovací spôsob
- B. 1. osoba, jednotné číslo, minulý čas, oznamovací spôsob
- C. 3. osoba, množné číslo, minulý čas, oznamovací spôsob
- D. 1. osoba, množné číslo, minulý čas, oznamovací spôsob

5. V nasledujúcom úryvku je poprehadzované poradie viet.

- (1) Potom ich ešte viac rozťahol a klzavým letom sa zniesol rovno nad rybník.
- (2) Jedného dňa sa stalo niečo, čo som vôbec nečakal.
- (3) Orol prestal krúžiť, len rozprestrel krídla.
- (4) Napokon zrazil krídla k telu a ako kameň strmhlav zletel nad vodu.

V ktorej z možností je uvedené správne poradie viet z predchádzajúcej úlohy?

- A. 4, 3, 2, 1
- B. 2, 3, 1, 4
- C. 1, 4, 3, 2
- D. 1, 2, 3, 4

6. V ktorej z možností je nesprávny tvar slovesa?

- A. A už vidím orla vo vode.
- B. Celou silou máva krídlami.
- C. Na vlnách sa vznáša biela pena.
- D. Orol nemôže vzlietnúť.

7. Ktorá z uvedených viet obsahuje nepisovné slovo?

- A. Za orlom sa zavrela hladina vody.
- B. Ostal som stáť ako z kameňa.
- C. Lámal som si hlavu, ako to rýchlo poviem učke a kamošom.
- D. Rozbehol som sa po hrádzi, no kým som dobehol, po orlovi ani stopy.



---

---

### 8. Tvor podobnosť.

A. jež: pichliač = orol: \_\_\_\_\_

B. pes: ňufák = orol: \_\_\_\_\_

### 9. Dokonči situáciu niekoľkými vetami (max. 4 vety).

Jedného dňa sa mi stalo niečo, čo som vôbec nečakal/-la. Ako zvyčajne som vyšiel/vyšla z domu a vybral/-la som sa smerom do školy. Chcel/-la som prejsť cez cestu na druhú stranu, keď vtom zbadám...

---

---

---

---

### 10. Doplňte do nasledujúcich viet chýbajúce slová tak, aby vznikli zmysluplné vety.

\_\_\_\_\_ som čakal na vypúšťanie rybníkov. Nájdem tam orla alebo nenájdem?  
Vzal som vysoké čizmy a zamieril som k rybníku. \_\_\_\_\_ som sa pozrel pred seba. Zbada som mŕtvoly veľkej ryby a orla. Dravec mal pazúry silno zaťaté do chrbtovej kosti kapra. Bol som vtedy ešte mladý a neskúsený, nuž \_\_\_\_\_ som si lámal hlavu ako sa to vlastne mohlo stať. (*Rudo Moric: Z poľovníckej kapsy*)

### 11. Podľa textu v úlohe 10 napíš správu do novin o tom, čo sa stalo v rybníku.

---

---

---

---

### 12. Spoj navzájom dvojice slov, slovných spojení, ktoré významovo spolu súvisia.

- |            |                  |
|------------|------------------|
| 1. orol    | a/ chrbtová kosť |
| 2. napätie | b/ dravec        |
| 3. kapor   | c/ neskúsenosť   |
| 4. mladosť | d/ strach        |

### 13. Vysvetli spojenia.

Ostal som stáť ako z kameňa. \_\_\_\_\_  
Lámal som si hlavu. \_\_\_\_\_

### 14. Napíš antonymum k príslovke silno.

---

### 15. Vymysli reklamný slogan na predaj knihy o orlovi a kaprovi! Napíš to tak, aby si presvedčil(a) deti o tom, že kniha je naozaj dobrá! (max. 3 vety)

---

---

---

---

---

Príloha č. 15

**Výstupný test zo slovenského jazyka pre 7. ročník ZŠ**

Kód: \_\_\_\_\_ Žiak/žiačka (podčiarkni) Vek: \_\_\_\_\_ rokov  
Známka zo slov. jazyka na poslednom vysvedčení: \_\_\_\_\_

**Ukážka**

„Nemôžem sa s tebou hrať,“ namietla líška, „nie som skrotená.“

„Čo znamená skrotiť?“

„Je to už takmer zabudnutá vec, povedala líška. „ Znamená to vytvoríť si putá.“

„Vytvoríť putá?“

„Veru tak, ty si pre mňa zatiaľ len malý chlapec podobný státiscom iným malých chlapcov. A nepotrebujem ťa. Ale ak si ma skrotíš, budeme jeden druhého potrebovať. Budeš pre mňa jediný na svete. Ja budem pre teba jediná na svete. Môj život plynie jednotvárne. Poľujem na sliepky a ľudia poľujú na mňa. No ak si ma skrotíš, môj život bude akoby ožiarovaný slnkom. Spoznám zvláštne kroky, ktoré znejú príjemne. Privábia ma z nory ako hudba, ktorú budem počuť čarovne.“

„Skrotím si ťa, ale nemám veľa času, musím si nájsť priateľov a spoznať veľa vecí,“ povedal malý princ.

„Spoznávame len tie veci, ktoré si skrotíme,“ povedala líška, „ľudia už nemajú čas, aby niečo spoznávali. Kupujú si u obchodníkov hotové veci. Ale pretože nejstávajú obchodníci, čo by predávali priateľov, ľudia už priateľov nemajú.“ (*Antoine de Saint-Exupéry: Malý princ*)

**1. Zakrúžkuj správne tvrdenie vyplývajúce z textu.**

- A. Človeka musíme skrotiť, aby sme ho mohli ovplyvňovať.
- B. Malý princ mal veľa času, a preto si hľadal priateľov.
- C. Skrotiť znamená, že si postupne budujeme puto priateľstva.
- D. Ľudia nemajú veľa času, lebo si stále hľadajú priateľov.

**2. Uvedený text je vecný prozaický. Správnu odpoveď zakrúžkuj.**

- A. ÁNO                      B. NIE

**3. Urči, ktoré slovo nie je synonymum slovesa skrotíš.**

- A. zmierniš
- B. potlačíš
- C. podmaníš si
- D. premôžeš

**4. V ktorej z možností sú správne určené gramatické kategórie slovesa povedal?**

- A. 1. osoba, singulár, minulý čas, mužský rod, oznamovací spôsob, nedokonavý vid
- B. 3. osoba, singulár, minulý čas, oznamovací spôsob, dokonavý vid
- C. 3. osoba, singulár, minulý čas, oznamovací spôsob, nedokonavý vid
- D. 3. osoba, singulár, prítomný čas, oznamovací spôsob, dokonavý vid

**5. Vypíš z textu 3 príslovky spôsobu.**

---

**6. V ktorej z možností je nesprávny pravopis?**

- A. Umy!
- B. Ukri!
- C. Napi sa!
- D. Mysli!

**7. Ktorá z uvedených viet neobsahuje nespisovné slovo?**

- A. Malý princ musel byť pre líšku dobrý kamoš.
- B. Perfiš kamaráti si navzájom pomáhajú.
- C. Ja a môj kamarát si rozumieme perfektne.
- D. Aj učka nám to povedala.

**8. Napiš návod (3vety) na fungovanie dobrého priateľstva.**

Pravidlá dobrého priateľstva:

---

---

---

**9. Vymysli záver k úvodnému textu (ukážka). (max. 4 vety)**

---

---

---

**10. Doplň do nasledujúcich viet chýbajúce slová tak, aby vznikli zmysluplné vety.**

\_\_\_\_\_ti moje tajomstvo. Dobre vidíme iba \_\_\_\_\_.To hlavné je očian neviditeľné,“ \_\_\_\_\_ malý princ, aby si to zapamätal.

**11 Podľa úvodného textu napíš oznámenie do novín o pripravovanej besede o knihe Malý princ.**

---

---

---

**12. Spoj navzájom číslovku a jej správny druh.**

druhý	základná
dva	násobná
druhýkrát	radová
dvakrát	radová

**13. Vysvetli spojenie.**

Ak si ma skrotíš, môj život bude akoby ožiarený slnkom. \_\_\_\_\_

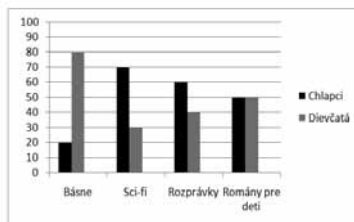
**14. Zisti podľa grafu.**

**A. Ktorý žáner chlapci čítajú najviac?**

---

**B. Ktorý žáner radi čítajú chlapci aj dievčatá?**

---



**15. Vymysli reklamný slogan do rozhlasu na predaj knihy Malý princ. (max. 3 vety)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Príloha č. 16

### Vstupný test zo slovenského jazyka a literatúry pre žiakov 2. ročníka stredných škôl/2010

Kód: \_\_\_\_\_ Žiak/žiačka (podčiarkni) Vek: \_\_\_\_rok Známka zo slov. jazyka na poslednom vysvedčení: \_\_

#### Ukážka 1

Nuž teda, telesný vzhľad brata Viliama bol taký, že by bol zaujal pozornosť aj toho najroztržitejšieho pozorovateľa. Vzrastom prevyšoval bežne vysokého muža a bol taký chudý, že vyzeral ešte vyšší. Mal bystré a prenikavé oči, ostrý a mierne ohnutý nos dodával jeho tvári výra: človeka v strehu, okrem chvíľ akejsi meravosti, o ktorej ešte bude reč. I jeho brada svedčila o pevnej vôli, hoci pretiahnutá a pehavá tvár, aké som často vídal u ľudí narodených medz Hiberniou a Northumbriou, mohla zavše vyjadrovať neistotu a nerozhodnosť. Časom som vybadal že to, čo vyzera ako nedostatok istoty, je len a len zvedavosť, ale spočiatku som o tejto vlastnosti vedel málo, mal som ju skôr za vášň žiadostivej duše, domnievajúc sa, že rozumová duša sa ňou sytiť nemá, že sa živí len pravdou, ktorá (ako som si myslel) je známa už od prvopočiatku. (U. Eco Meno ruže)

1. Uvedte aspoň 2-3 typické znaky a vlastnosti brata Viliama.

---

2. Z uvedených možností vyberte tú, ktorú považujete za správnu. V ukážke 1 ide o slohovú postup, štýl a žáner (slohovú útvár):

- A. výkladový, publicistický, objektívna charakteristika
- B. informačný, umelecký, subjektívna charakteristika
- C. opisný, umelecký, subjektívna charakteristika
- D. rozprávací, hovorový, vnútorná charakteristika

3. Ktoré z tvrdení je nesprávne?

- A. Autocharakteristika je v administratívnom životopise.
- B. Autocharakteristika je v motivačnom liste.
- C. Autocharakteristika je v pracovnom posudku.
- D. Autocharakteristika je v beletrizovanom životopise.

4. Súhlasíte s tvrdením, že podčiarknuté slovo v ukážke 1 je (zakrúžkujte odpoveď):

- príd. meno, vlastnostné, akostné, tvar 2. stupňa, datív, sg. - áno/nie

Ak nesúhlasíte, opravte tvrdenie: \_\_\_\_\_

5. Napište abstraktné podstatné meno a príslovku, ktorú možno odvodiť od slova *roztržitý*.

---

#### Ukážka 2

6. Doplňte chýbajúce písmená a čiarky v texte:

Tvrde \_ \_ v slovenčine používame asi 150 rokov. V období uzákoňovania slovensk\_hc jaz\_ka keď sa zvädzal boj o jeho podobu, totiž Anton \_ernolák a Ľudovít \_túr vo svojich návrho\_ používali len jedno i. Hugolín Gavlovič a Jozef Ignác \_ajza však navrhl\_ používať aj \_psilon. Odvolávali sa na to že naši slovansk\_ bratia, najmä Česi, používajú obe. A tak sme napokon prijal za svoj aj ypsilon. Pravdo\_ je však aj to že južn\_ Slovania - Chorvát\_, \_lovinci - používajú a dnes len jedno i. Nuž pozrieme sa: - *Takto bi to vizeralo, keby sme zrušili ypsilon.*

(Sme, 18.11.2003, s. 33, upravené)

7. Ktoré z uvedených tvrdení nevyplýva z textu ukážky 2?

- A. Jozef Ignác Bajza bol za používanie joty (i) aj ypsilonu (y).
- B. Už jeden a pol storočia používame v slovenčine ypsilon.
- C. Ľudovít Štúr navrhol používať v slovenčine tvrdé y.
- D. Jedno „i“ v slovenskom pravopise presadzoval A. Bernolák.

---

8. V ktorej z daných možností sú všetky uvedené slová synonymá k slovu **uzákonenie** (spisovne slovenčiny)?

- A. vyjadrenie, overenie, potvrdenie
- B. zozbieranie, ustanovenie, dohoda
- C. zjednotenie, kodifikácia, ustanovenie
- D. navrhnutie, potvrdenie, spracovanie

9. V ktorej možnosti sú správne určené gramatické kategórie zvýraznených slov v spojení **V období uzákoňovania slovenského jazyka**. Gramatické kategórie sú uvedené podľa poradi daných slov.

- A. podst. m., stredný rod, sg., lokál; podst. m., stredný rod, sg., genitív; príd. m., mužský rod, genitív
- B. podst. m., ženský rod, sg., inštrumentál; podst. m., mužský rod, pl., nominatív; príd. m. stredný rod, akuzatív
- C. podst. m., ženský rod, pl., genitív; podst. m., stredný rod, sg., genitív; príd. m., stredný rod, genitív
- D. podst. m., stredný rod, sg., datív; podst. m., stredný rod, sg., genitív; príd. m., mužský rod, genitív

10. Ku každému z uvedených podstatných mien vymyslite vtipné, originálne prídavné mená.

- \_\_\_\_\_ politik, - \_\_\_\_\_ herec, - \_\_\_\_\_ spolužiak/-čka

11. Z predchádzajúcej úlohy vyberte jedno najvtipnejšie spojenie a max. 3 vetami vysvetlite, či podľa vás vyjadruje.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Napište do obľúbeného média (noviny, časopis, internet) inzerát na zoznámenie s vašou stručnou charakteristikou (max. 5 viet).

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13. Ktoré z uvedených možností má rovnaký význam ako zvýraznené slovné spojenie vo vete:

*Výsledky prieskumu ovládania cudzích jazykov vyvolali v Európskej únii veľký rozruch.* Čísla sú alarmujúce. Štúdia ukázala, že iba polovica obyvateľov eurozóny ovláda jeden cudzí jazyk.

- A. nezaujmem
- B. riešenie situácie
- C. nadšenie
- D. znepokojenie

### Ukážka 3

Modelom Urbánkovej folklorizovanej hry sa dal ovplyvniť aj Jozef Gregor Tajovský pri tvorbe svojej najznámejšej veselohry *Ženský zákon* (1898). Hĺbka charakterov postáv a z nich vyplývajúci problém a jeho následné riešenie však podstatne odlišujú Tajovského hry od Urbánkových a ukazujú, že sa rodí nový typ drámy, v ktorej dochádza k analýze človeka ako psycho-fyzického jedinca a konflikt sa rieši na základe vnútornej logiky deja. V *Ženskom zákone* uplatňuje Tajovský humorný pohľad na dedinský svet, ale objavujú sa v ňom aj tienisté stránky reality – negatívne ľudské vlastnosti, hodnota majetku v novej spoločnosti.

(Slovensko. Bratislava : Perfekt, 2009, s. 76)

14. Uveďte aspoň dva znaky, ktorými sa odlišuje Tajovského dráma od divadelných hier F Urbánka:

\_\_\_\_\_

15. Určte, z ktorého štýlu je ukážka 3 a aký slohový postup v nej prevažuje.

- A. hovorový, výkladový
- B. umelecký, opisný
- C. publicistický, informačný
- D. odborný, výkladový

---

---

**16.** Postava Palčíka v divadelnej hre J. G. Tajovského *Statky-zmätky* v jednom z výstupov vo svojej replike koná takto a pritom povie: - PALČÍK (vojde dni, trasie sa): *I tá flandra von! A viač nevstročí do môjho domu! - Bolo načase chliev očistiť.*

Tajovský tu odkazuje na známy antický frazeologizmus. Aký? Doplňte chýbajúce slovo „vyčistiť\_\_\_\_\_ chliev“.

**17.** O aký druh prídavného mena ide v spojeniach – *Urbánkovej hry, Tajovského hry*?

A. akostné B. vzťahové C. vlastnostné D. privlastňovacie

**18.** Stručne uveďte vecný a gramatický význam slova - *dráma*.

- vecný význam: \_\_\_\_\_

- gramatický význam: \_\_\_\_\_

**19.** Napíšte 3 jednočlenné vety so slovesným vetným základom, ktoré označujú telesné a duševné stavy človeka.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**20.** Ste na prechádzke so svojím mladším súrodcom (vek: 5 r.), ktorý vám kladie veľa otázok. Odpovedzte na jednu z nich tak, aby ste rešpektovali schopnosti a skúsenosti adresáta. (rozsaľ max. 5 viet).

- *Prečo je tráva zelená?*

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

## Príloha č. 17

### Výstupný test zo slovenského jazyka a literatúry pre 2. ročník stredných škôl/2010

Kód: \_\_\_\_\_ Žiak/žiačka (podčiarknite) Vek: \_\_\_\_ rokov Známkou zo slov. jazyka na poslednom vysvedčení: \_\_\_\_

#### Ukážka 1

Máloktoľé mesto dokáže prekvapiť tak ako Bejrút. Prastarý **fenický** prístav s unikátnym mixom kultúr, ktorý po vojnách a konfliktoch vždy povstal z popola, aby tvrdohlavo obhájil povesť Paríža Blízkeho východu. Po ôsmich intenzívnych dňoch sa žiada dodať, že Paríž za tempom dnešného Bejrútu solídne zaostáva. Ako prvé udrú do očí obrovské kontrasty. Kresťanské kostoly čipia po boku mešít, Hummer či Ferrari parkujú vedľa hrdzavej dodávky a sklá novučičkýci mrakodrapov odrážajú domčeky s dierami po guľkách.

(M. Mironov, Bejrút: medzi troskami a luxusom)

1. Uvedte aspoň 3 znaky/črty Bejrútu:

---

2. Z uvedených možností vyberte tú, ktorú považujete za správnu. V ukážke 1 ide o slohovú postup, štýl a žáner (slohový útvar):

- A. výkladový, publicistický, objektívny opis
- B. rozprávací, hovorový, subjektívna charakteristika
- C. informačný, umelecký, statický opis
- D. opisný, publicistický, dynamický opis

3. Vyberte z nasledujúcich žánrov tie (podčiarknite), ktoré možno považovať za druh charakteristiky:

*potvrdenka, životopis, diskusia, referát, karikatúra, recept*

4. Súhlasíte s tvrdením, že zvyraznené slovo **fenický** v ukážke 1 je (zakrúžkujte odpoveď):

- príd. meno, akostné, genitív, sg. - áno/nie

Ak nesúhlasíte, opravte tvrdenie: \_\_\_\_\_

5. Napište, o aké slovné druhy ide v podčiarknutom spojení slov z ukážky č. 1:

\_\_\_\_\_

6. Vysvetlite spojenie z ukážky č. 1 Paríž Blízkeho východu:

\_\_\_\_\_

#### Ukážka 2

7. Doplňte chýbajúce písmená a čiarky v texte:

Ke- prednedávnom kancelárka Angela Merkelová v-hlásila že -emecký projekt mult kultúrnej spoločnosti zl-hal nezbudilo to ve-ké prekvapenie. O zl-haní integrácie v -ápadne -urópe sa m-že presve-čiť každ- kto má pri ná-števe chuť pozerať sa aj inam ako na -iffelovku č na Brandenburskú -ránu. Prekvapivá je skôr okolnosť že mnoho -urópanov si m-slí že tak-ta projekt mohol vôbec nieked- uspieť.

(Sme, 15. 11. 2010, s. 19)

8. Ktoré z uvedených tvrdení nevyplýva z textu ukážky 2?

- A. Multikultúrna integrácia v Nemecku je zatiaľ úspešná.
- B. Mnoho Európanov pochybuje o úspešnej multikultúrnej integrácii.
- C. Vyhlásenie kancelárky Merkelovej nezbudilo veľké prekvapenie.
- D. Pri návšteve miest si všeličo všímame a prezeráme.

9. V ktorej možnosti sú správne určené gramatické kategórie podčiarknutého spojenia slov z ukážky č. 1: povesť Paríža Blízkeho východu? Gramatické kategórie sú uvedené podľa poradí daných slov.

- A. stredný rod, sg., akuzatív; stredný rod, sg., genitív; mužský rod, pl., genitív; ženský rod, sg., genitív
- B. ženský rod, sg., nominatív; mužský rod, sg., genitív; mužský rod, pl., akuzatív, mužský rod, sg., genitív
- C. ženský rod, sg., akuzatív; stredný rod, sg., genitív; stredný rod, sg., genitív; mužský rod, sg., datív

D. ženský rod, sg., nominatív; mužský rod, sg., genitív; mužský rod, sg., genitív; mužský rod, sg., genitív

10. Ktoré z uvedených možností má rovnaký význam ako zvýraznené slovné spojenie vo vete z ukážky č. 2: ... takýto **projekt mohol nikdy uspieť**.

- A. úspešné riešenie, úspech
- B. pochybnosť, nedôvera
- C. dôvera, súhlas
- D. nadšenie, záujem

#### Ukážka 3

Peletky sú technologickou obdobou brikiet, ktorá bola navrhnutá tak, aby umožňovala automatizáciu. Ide o lisovaný granulát presne definovanej veľkosti s vopred určenou výhrevnosťou, ktorý sa v špeciálnych peciach do ohniska dopravuje posuvným mechanizmom riadeným elektronikou. Znamená to, že ide o palivo, ktoré ponúka komfort porovnateľný s plynom a jeho jediným dôležitým rozdielom. Palivo je vyrobené z obnoviteľných zdrojov.

Výrobcovia sa riadia neharmonizovanými normami. Svoju vlastnú má Nemecko, Rakúsko, Švédsko a pred časom pribudla nová pod hlavičkou Európskej únie.

(M. Gigel: Sprievodca ekologickými palivami, 2010)

11. Označte správnu odpoveď. V ukážke 3 prevažuje slohový postup a ide o žánr:

- A. výkladový, pracovný návod
- B. opisný, dynamický opis
- C. opisný, náučný opis
- D. informačný, charakteristika

12. Stručne napíšte, prečo v ukážke 3 sú dva odseky:

\_\_\_\_\_

13. Vyberte z uvedených možností, o aký druh slohového útvaru (žánru) ide v predloženej texte:

Čo robiť, ak sa pomýlite pri tankovaní?

- určite neštartujte motor,
- zavolajte asistenčnú službu alebo odťahovaciu službu,
- využite najbližší servis aj inej značky,
- vypustenie nádrže a odtiahnutie stoja menej ako oprava motora. ( z dennej tlače)

A. jednoduchý výklad B. jednoduché oznámenie C. statický opis D. opis pracovného postupu

14. Turista sa vydal na trojdňovú túru. Každý deň si urobil dve prestávky a na jednotlivých úsekoch išiel rôznou rýchlosťou. Graf zobrazuje priebeh jeho túry v prvom dni.

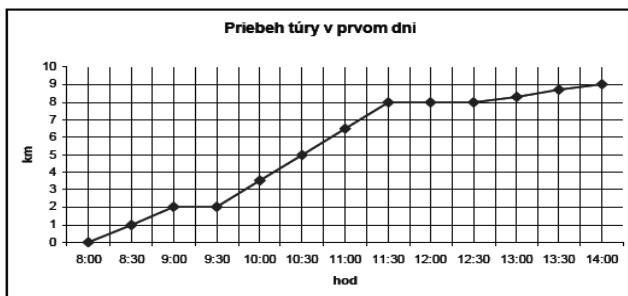
Zistite z grafu a napíšte:

Koľko km prešiel prvý deň?

\_\_\_\_\_

V akom čase si turista prvý deň túry urobil dve prestávky?

\_\_\_\_\_



#### Ukážka 4

Augustína Koreňová mala bezúhonný profil, živé farby, veľké oko, ktoré hľadelo tichým prísnyim svetlom, aké máva časom mesiac. Teraz temné, veľké oči s úľubou hľadeli dookola. Stípy boríc sa hemžili rovno, akoby viedli tance na šedivej pôde, len riedko pokrytej snehovými fakľami. Vietor duňal v korunách, no nemohol si prekliesniť cestu až k saniam. Taký necitný vietor je len hudbou, tajnou a príjemnou, je len tušeným vetrom.

15. Ukážka 4 je: A jednoduchý opis B rozprávanie C umelecký opis D esej



---

---

**16.** Pokúste sa transformovať ukážku 4 na krátky dramatický text s využitím hyperbol a označením (v zátvorke, iným typom písma) mimojazykových výrazových prostriedkov (stačí 2 - 3 repliky):

- \_\_\_\_\_  
- \_\_\_\_\_  
- \_\_\_\_\_

**17.** Podčiarknite z nasledujúcich útvarov a žánrov tie, v ktorých sa uplatňuje opisný slohový postup ako hlavný spôsob skladania textu. Potom si vyberte jedno z týchto slov – termínov, napíšte ho do riadka a určte (približte) jeho vecný a gramatický význam:

*charakteristika, bájka, balada, pracovný návod, fraška, posudok, komédia, recenzia, román*

- vecný/lexikálny význam: \_\_\_\_\_

- gramatický význam: \_\_\_\_\_

**18.** Ktorý slovný druh okrem prídavných mien môžeme stupňovať? Argumentujte aspoň jedným príkladom.

- \_\_\_\_\_

**19.** Podčiarknite jednočlenné vety:

- *Cítim sa už lepšie. Teší ma. Akej farby je sneh? Otec starne. Len ešte raz vidieť si dom, ženu deti! Dva a dva sú štyri. Tesco. Bolí ma zub. Má sa dobre.*

**20.** Stretli ste sa s vrstovníkom z inej krajiny Európskej únie. Pýta sa vás, akí sú Slováci. Pokúste sa charakterizovať mentalitu Slovákov ako národ v satirickom/ironickom prirovnaní, napr. *tichý ako Talian* (vytvorte minimálne 3 vyjadrenia):

- \_\_\_\_\_  
- \_\_\_\_\_  
- \_\_\_\_\_



VYJADRENIE VĎAKY



za pomoc a podporu pri vydaní monografie

# ROZVÍJANIE MOTIVÁCIE U ŽIAKOV VO VYUČOVANÍ SLOVENČINY

Aktuálne výsledky výskumu a perspektívy

Milan Ligoš a kol.

Autori

Prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc.

PaedDr. Beáta Murinová, PhD., Mgr. Ivana Halašová,

Doc. PaedDr. Tomáš, Jablonský, PhD., m. prof. KU,

Mgr. Juraj Holdoš, PhD.

Recenzenti

Prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.

Prof. PhDr. Brigita Šimonová, CSc.

Vydalo

Verbum – vydavateľstvo KU v Ružomberku

Publikácia vyšla v rámci grantového projektu KEGA č. 3/7052/09

MŠVVaŠ SR a grantovej úlohy č. 2/2011 Fondu na podporu vedy FF

KU v Ružomberku

Návrh obálky

PaedDr. Jozef Zentko, PhD.

Tlač, väzba

Vydavateľstvo Michala Vaška, Prešov

Prvé vydanie

340 s.

© Milan Ligoš a kol.

**ISBN 978-80-8084-785-2** – knižné vydanie

**ISBN 978-80-8084-874-3** – elektronické vydanie