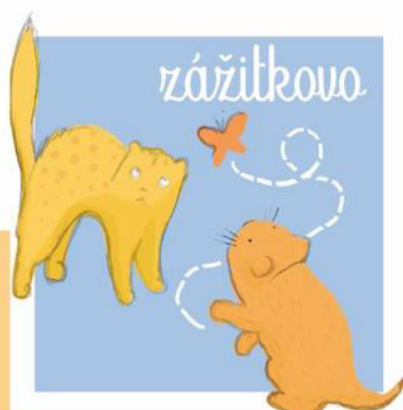


JAZYKY HRAVO A ZMYSLUPLNE

Výučba cudzích jazykov zameraná na dieťa

Dana HANESOVÁ a kol.



Jazyky hravo a zmysluplne

Výučba cudzích jazykov zameraná na dieťa

Dana Hanesová

Judit Kovács

Lýdia Simanová





Zuzana Lynch

Lenka Lipárová

 BELIANUM

2024

Publikácia vychádza s finančnou podporou projektu KEGA 011UMB-4/2022 *Tvorba webového portálu metodickej podpory výučby cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní*. Je tiež výsledkom riešenia výskumnej úlohy podporenej Agentúrou na podporu výskumu a vývoja v rámci projektu APVV-22-0450 *Program rozvoja jazykových spôsobilostí detí s odlišným materinským jazykom v slovenskom jazyku – tvorba a overovanie*.

Autorky: Prof. PaedDr. Dana Hanesová, PhD.  <https://orcid.org/0000-0003-2522-8389>
Doc. Judit Kovács, PhD.  <https://orcid.org/0000-0001-5331-7632>
Mgr. Lýdia Simanová, PhD.  <https://orcid.org/0000-0002-9374-8581>
Mgr. Zuzana Lynch, PhD.  <https://orcid.org/0000-0001-5130-3173>
Mgr. Lenka Lipárová, PhD.  <https://orcid.org/0000-0002-2927-297X>

Návrh obálky a ilustrácie: Mgr. Lenka Lipárová, PhD.

Preklad z maďarčiny: Mgr. Elvíra Zaušková

Jazyková editorka: Mgr. art. Zuzana Málíková

Recenzovali: prof. Zuzana Straková, PhD.

Doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.

Vydalo: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela
v Banskej Bystrici,
Pedagogická fakulta

ISBN 978-80-557-2184-2

<https://doi.org/10.24040/2024.9788055721842>



Táto publikácia je šírená pod licenciou Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0 International Licence CC BY-ND (uviedenie autora - bez odvodeného obsahu).

Obsah	
Úvod	7
1 UČIŤ HRAVO NA VEDECKÝCH ZÁKLADOCH	15
1.1 Teórie učenia sa jazykov	15
1.1.1 Osvojovanie si jazyka z pohľadu psychológie, lingvistiky a lingvodidaktiky	16
1.1.2 Osvojovanie si materinského verzus cudzieho jazyka	21
1.1.3 Osvojovanie si jazyka verzus učenie sa jazyka	23
1.1.4 Výskumy neurovied a výučba cudzieho jazyka	28
1.2 Detské myslenie a učenie sa jazyka	34
1.2.1 Špecifické črty detského učenia sa jazyka	35
1.2.2 Podmienky podporujúce učenie sa jazyka	42
1.3 Vplyv prostredia	46
1.3.1 Prístup učiteľa	51
1.3.2 Učebnice a autentické materiály	59
1.3.3 Literatúra pre deti	69
1.3.4 Digitálne technológie	84
2 UČIŤ SO ZAMERANÍM NA DIEŤA	89
2.1 Vekuprimerane	90
2.2 Komunikačne a zmysluplne	93
2.3 Hravo a zážitkovo	95
2.4 Bez strachu	97
2.5 Inkluzívne	101
3 AKO UČIŤ HRAVO A ZMYSLUPLNE	106
3.1 Počúvanie a hovorenie	108
3.1.1 Tiché obdobie	111
3.1.2 Jednoslovné odpovede	113
3.1.3 Zmysluplná reprodukcia	115
3.1.4 Rečová produkcia	116
3.2 Čítanie a písanie	121
3.2.1 Na úrovni písmen	124
3.2.2 Na úrovni slov	126
3.2.3 Na úrovni viet	131
3.3 Výslovnosť	136
3.3.1 Nácviik	139
3.3.2 Hodnotenie	142
3.4 Slovná zásoba	144
3.4.1 V kontexte	147
3.4.2 Hra so slovami	148
3.4.3 Osobná asociácia	150
3.4.4 Všetky zmysly	151

3.4.5	Fyzický pohyb	152
3.4.6	Rozmýšľanie	153
3.4.7	Texty	155
3.5	Gramatika	158
3.5.1	Komunikácia	161
3.5.2	Aktivity	164
3.6	Interkultúrne povedomie	168
3.7	Autonómnosť	176
3.7.1	Stratégie učenia sa	179
3.7.2	Už osvojené vedomosti	183
4	AKO ORGANIZOVAŤ HRAVÚ VÝUČBU JAZYKA	185
4.1	Plánovanie a spontánnosť	185
4.2	Manažment hodiny jazyka	195
4.2.1	Interaktívny model	196
4.2.2	Fyzický priestor	198
4.2.3	Rutinné prvky	199
4.2.4	Používanie pomôcok	201
4.2.5	Organizačné formy	201
4.2.6	Metódy	202
4.3	Hodnotenie a práca s chybou	207
4.3.1	Prečo hodnotiť	208
4.3.2	Čo hodnotiť	209
4.3.3	Ako hodnotiť	210
4.3.4	Sebahodnotenie a sebareflexia	215
4.3.5	Práca s chybou	217
4.3.6	Hodnotenie a rodina	218
	Záver	220
	Použitá literatúra	222

Zoznam tabuliek

- Tabuľka 1. Rozdiely medzi osvojovaním si jazyka a učením sa (adapt. podľa Krashen, 1981)
- Tabuľka 2. Dva aspekty jazykového rozvoja (Kovács, 2009)
- Tabuľka 3. Rozdiely medzi osvojovaním si jazyka a učením sa (podľa Strakovej, 2021, s. 13)
- Tabuľka 4. Integrácia cudzieho jazyka s predmetmi/vzdelávacími oblasťami (ŠVP, 2023)
- Tabuľka 5. Kritériá na hodnotenie a výber učebnice (adapt. podľa Pinterová, 2006, s. 119)
- Tabuľka 6. Miera využívania učebníc v ročníkoch 1. – 4. (Straková a kol., 2011, s. 17-20)
- Tabuľka 7. Multimédiá v cudzojazyčnej výučbe (podľa Cimermanová, 2010)
- Tabuľka 8. Základné stratégie učenia cudzích jazykov žiakov so ŠVVP (Vančíková, 2024, s. 55-56)
- Tabuľka 9. Rozdiel vo výučbe gramatiky orientovanej na formu a kompetencie (Kovács, 2009)
- Tabuľka 10. Prístupy k rozvíjaniu interkultúrneho povedomia vo výučbe jazyka (Kovács, 2009)
- Tabuľka 11. Praktické námety rozvíjania stratégií učenia sa na hodinách jazyka (Kovács, 2009)
- Tabuľka 12. Dva modely výučby cudzieho jazyka predškôlkov a mladších žiakov (Clegg, 1991)

Zoznam skratiek

- CALL *Computer-Assisted Language Learning*
- CLIL *Content and Language Integrated Learning*
(integrovaná výučba cudzieho jazyka a obsahu iného vyučovacieho predmetu)
- D. T. Digitálne technológie
- LASS *Language Acquisition Support System*
- LAD *Language Acquisition Device*
- SERR Spoločný európsky referenčný rámec pre jazykové znalosti
- ŠVP Štátny vzdelávací program
- ŠVVP Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby
- TPR *Total Physical Response* (úplná fyzická reakcia)

Úvod

Milé čitateľky, milí čitatelia,

vnieť do školskej praxe na Slovensku ďalšiu knihu o tom, ako efektívne učiť cudzie jazyky žiakov v mladšom školskom veku, ako aj v predškolskom veku, je značná „trúfalosť“. V tejto oblasti v súčasnosti pôsobí na univerzitách naprieč Slovenskom viacero medzinárodne uznávaných didaktických odborníkov, ako aj mnoho učiteliek a učiteľov, prinášajúcich zrelé plody svojej práce. V úvode si preto dovoľujeme čitateľa upozorniť, že v tejto učebnici nám nešlo o publikovanie niečoho radikálne nového. Našou túžbou bolo s rešpektom a úctou zužitkovať poznatky, ktoré nachádzame v existujúcich dielach a sprostredkovať ich ďalším čitateľom, ešte širšej odbornej, ba snáď aj rodičovskej verejnosti.

Naším kľúčovým zámerom bolo priblížiť rôzne dimenzie výučby cudzích jazykov žiakov mladšieho školského (čiastočne aj predškolského) veku. Tieto sú už dlhodobo predmetom výskumu a obsahom publikácií väčšieho či menšieho rozsahu nielen v zahraničí, ale aj v slovenskom priestore. Zmienime autorky, s ktorými sme ako výskumný tím najviac pracovali, najmä knižné práce E. Tandlichovej, Z. Gadušovej, J. Hartánskej, B. Menzlovej, E. Farkašovej, K. Biskupičovej, J. Bérešovej, G. Lojovej, Z. Strakovej, S. Pokrivčákovej, E. Homolovej, I. Cimermanovej, M. Šipošovej, K. Hankerovej, M. Sepešiovej, ako aj práce ďalších autorov a autoriek uverejnené v časopisoch či v rôznych iných formátoch na internete. Výskumné objavy, názory a podnety mnohých kolegov a kolegyň sme spracovali v učebnici dvojakým spôsobom: 1. odkazujeme na ne stručne priamo v texte rôznych kapitol, 2. detailnejšie uvádzame ich názory a podnety v tzv. inšpiratívnych blokoch.

Našou ambíciou bolo poukázať, ako „všetko“ (snáď príliš odvážne slovo), čo už bolo objavené, je možné zmysluplne prepojiť a ako z tejto syntézy, opisujúcej taký zložitý proces, akým výučba jazykov nepochybne je, nechať vyniknúť povzbudenie: Áno, je možné aj mladších žiakov učiť jazyky odborne, zmysluplne, a zároveň *hravo!* To je cieľom tejto učebnice.

Na lepšie vyjadrenie zámeru učebnice si dovoľíme použiť výrok J. Holta, autora známej pedagogicko-psychologickej publikácie *How Children Learn (Ako sa deti učia)*: „*Táto kniha sa viac zameriava na opis účinného učenia sa, než na jeho vysvetľovanie alebo teoretizovanie o ňom*“ (Holt, 1983, vii).

Túžbou autoriek bolo vnieť do širšieho povedomia význam výučby zameranej na žiaka ako nosnej myšlienky všetkého úsilia učiteľov jazyka žiakov v mladšom

školskom veku. V centre našej pozornosti sú deti vo veku 5 – 11/12 rokov (v zahraničnej literatúre nazývané *young learners* (Straková, 2021). Proces učenia sa u detí v tomto veku sa výrazne odlišuje od osvojovania si cudzieho jazyka dospelými. Deti sa učia hrami, pohybom, všetkými zmyslami a rôznymi činnosťami, preto aj učenie jazyka v školskom prostredí by malo prebiehať podobne – cez hry a činnosti. K tejto myšlienke nás inšpirovala aj skúsená didaktička anglického jazyka v Maďarsku Judit Kovácsová, ktorá významným dielom prispela k tvorbe tejto učebnice. V prevažnej miere sú v učebnici uvádzané podnety a výučbové spôsoby práce s deťmi mladšieho školského veku. Rovnako sú predstavené aj výučbové stratégie pre najmladších žiakov (predškolákov a žiakov ZŠ vo veku 5 – 7 rokov), ktorí sa ešte len oboznamujú s písanou formou materinského jazyka, konštruujú vlastné prekoncepty, nevedia ešte čítať a písať a nemajú rozvinuté stratégie učenia sa jazyka. Učebnica poskytuje aj podnety, ako pracovať s literatúrou pre deti vo vyšších ročníkoch primárneho vzdelávania (žiaci vo veku 8 – 11 rokov), ktorí už majú jazykovú gramotnosť aj v cudzom jazyku na určitej úrovni rozvinutú, majú definitívne osvojené koncepty a sú schopní rozhodovať o svojom vlastnom učení sa (Hartánská, 2004).

Zároveň sme chceli našou publikáciou podčiarknuť, že ak má výučba jazykov v predprimárnom a primárnom vzdelávaní smerovať k hlavnému cieľu výučby, musí dôraz na kvalitu poznania cudzieho jazyka prevažovať nad kvantitou. Prejavuje sa to v časovom rozložení učiva do dlhších období, ktoré rešpektuje ontogenetické a individuálne špecifiká detí v tomto veku. Umožňuje dôslednejšie kognitívne a emocionálne zapojenie detí tak, že ide o opakované vystavovanie sa jazyku v rôznorodých kontextoch vďaka širokému spektru hier a používaného učebného materiálu. Týmto sa nevytvára tlak na učiteľa s nutnosťou prebrať veľké množstvo učiva ako široká slová zásoba a fixácia rozsiahleho množstva gramatických štruktúr, alebo dbať na rýchlosť a nevyhnutnosť okamžitých responzných reakcií detí. Deti majú takto dostatok času na porozumenie, spracovanie a internalizáciu nových informácií. Rýchle tempo učenia totiž môže viesť k stresu, frustrácii a demotivácii. Pomalšie tempo s dôrazom na kvalitu, teda na dlhodobé uchovávanie si nových znalostí cudzieho jazyka v pamäti umožňuje intenzívnejšie rozvíjanie schopnosti použiť ho v komunikačných situáciách. Formuje sa tým u detí pozitívny postoj k učeniu sa a záujem o jazyk.

Komunikatívno-hrový prístup kladie dôraz na interakciu, komunikáciu a praktické používanie jazyka. Nekladie sa dôraz na rozsah „prebratého“ učiva, ale na dobré zvládnutie výslovnosti a vytvorenie pamäťovej stopy jazykovej zručnosti bez zamýšľania sa nad „hľadaním slovíčka“ v pamäti a gramatickej správnosti výpovede. Rôzne štúdie a výskumy ukazujú (Botes a kol., 2022;

Grenfell, 2007; Nilsson, 2022), že kvalitné jazykové vzdelávanie, ktoré sa nesústreďuje na gramatické štruktúry a rozsah slovnej zásoby, prináša lepšie výsledky nielen v rozvíjaní jazykových zručností, ale aj v iných oblastiach, ako je kognitívny rozvoj a sociálne zručnosti. Tieto argumenty ukazujú na dôležitosť kvalitatívneho prístupu k výučbe cudzích jazykov detí vo veku 6 – 11 rokov a redukovávajú negatívne obavy z inovácie v cudzojazyčnom vzdelávaní.

Charakter tejto učebnice

Predložená učebnica nazerá na výučbu cudzích jazykov v podmienkach školy z rôznych uhlov pohľadu. Jej filozofickým východiskom sa stala metafora stromu. Strom sa vo vhodných podmienkach dobre zakoreňuje, rastie a napokon prináša plody. Strom potrebuje živnú pôdu, dobré počasie a starostlivosť, aby nevyschol a nechradol. Úroda neprichádza hneď. Aby sme sa jej dočkali, musíme dať stromu lásku, starostlivosť a vieru, že to, čo doň vkladáme, sa raz objaví v podobe zrelých a šťavnatých plodov.

Podobne je to s učením sa cudzieho jazyka. V podmienkach bežnej školy je málo pravdepodobné, že sa dieťa naučí jazyk za jeden rok. Je to proces, ktorý si vyžaduje čas, trpezlivosť a porozumenie tomu, ako sa dieťa jazyk učí. Podobá sa to rastu stromu. Aj dieťa, ktoré sa učí cudzí jazyk, potrebuje rozumné, citlivé vedenie a starostlivosť. Živnou pôdou pre neho je prostredie, v ktorom sa jazyk učí, a ľudia, s ktorými v ňom komunikuje. Sú potrebné bohaté a rôznorodé podnety zohľadňujúce vývinové potreby dieťaťa.

Takýto pohľad na proces učenia sa cudzieho jazyka dieťaťom v jeho predškolskom a mladšom školskom veku si jednoznačne vyžaduje prepojenie poznania predškolskej a elementárnej pedagogiky so všeobecnou lingvopedagogikou, ako aj teórie s praxou. Tieto premostenia zároveň predstavujú podmienky, za akých bude možné naplniť pedagogický zámer tejto učebnice.

K zabezpečeniu prepojenia lingvodidaktiky s primárnou a predprimárnou pedagogikou smerovalo aj zostavenie interdisciplinárneho autorského tímu učebnice, ktorý pozostáva z piatich odborníkov. Tvorila ho bývalé riaditeľky aj skúsené učiteľky na rôznych stupňoch vzdelávania, predovšetkým v predprimárnom a primárnom vzdelávaní, v súčasnosti zaoberajúce sa prípravou budúcich učiteľov a učiteľiek materských a základných škôl na pedagogických fakultách, konkrétne na a) Fakulte primárnej a predprimárnej pedagogiky Univerzity Loránda Eötvösa (skratka ELTE z maď. Eötvös Loránd Tudományegyetem) v Budapešti Doc. Judit Kovács, PhD. – odborníčka na výučbu anglického jazyka v primárnom aj predprimárnom vzdelávaní, so špecializáciou

na CLIL (integrovanú výučbu predmetu a jazyka); b) ako aj na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici: Mgr. Zuzana Lynch, PhD. so zameraním na predškolskú pedagogiku, Mgr. Lýdia Simanová, PhD. so zameraním na učiteľstvo anglického jazyka, slovenského jazyka a literatúry a hudobnej výchovy, ako aj na primárnu pedagogiku, Mgr. Lenka Lipárová, PhD. so zameraním na učiteľstvo francúzskeho jazyka a výtvarnú výchovu aj v kontexte predškolskej pedagogiky, prof. PaedDr. Dana Hanesová, PhD. so zameraním na učiteľstvo anglického jazyka a literatúry a pedagogické vedy.

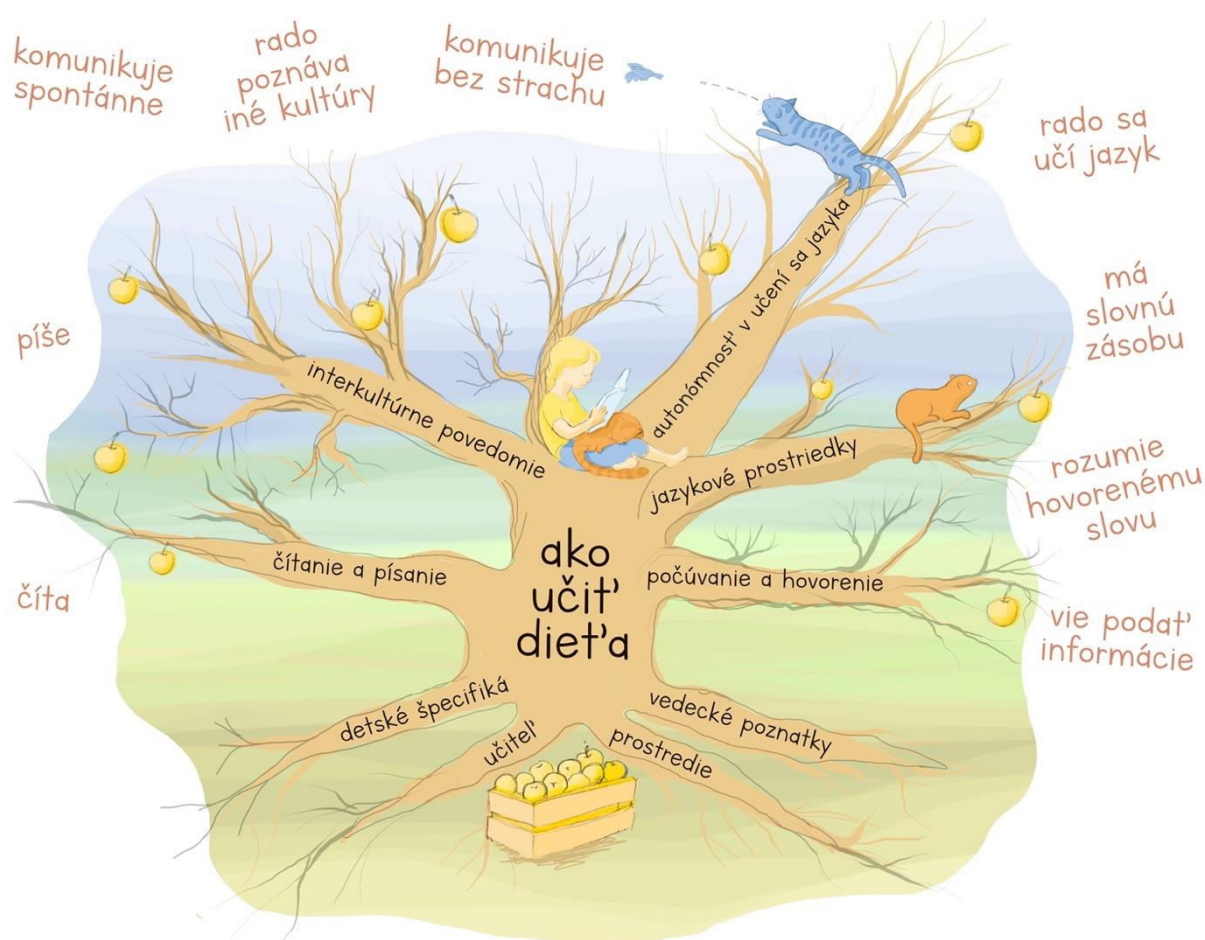
Prepojenie teórie a praxe si vyžadovalo transformovať náročné teoretické koncepty do reálnej školskej praxe. Na jednej strane to majú zabezpečiť viaceré praktické príklady v učebnici odkrývajúce, ako so žiakmi počas hodín jazyka reálne pracovať, ako ich učiť skutočne hravo a zároveň odborne. Učebnica je však chápaná aj ako spojená nádoba s webovým portálom <https://jazykyhravo.umb.sk/>, ktorý tieto texty prostredníctvom videonahrávok prepája s ukážkami z reálnej praxe. Snaží sa tiež reagovať na podnety zo strany učiteľov a rodičov, a tak ostávať na „pulze dňa“ – reálnych potrieb žiakov, rodičov, učiteľov, prípadne riaditeľov. Týmto by sa mala naplniť aj vízia využiteľnosti tejto učebnice v praxi.

Obsahová štruktúra učebnice

Metafora stromu – jeho koreňov, kmeňa, ktorým prechádza výživa do konárov a koruny – tvorí zároveň aj rámcovú štruktúru tejto učebnice.

Najskôr oboznamujeme čitateľov s tým, čo celú prácu učiteľa jazyka v škole stavia na pevné základy s hlbokými koreňmi kvalitnej učiteľskej činnosti (1. kapitola). Predkladáme čitateľom vedecké fakty, teórie, ktoré sú reflexiou praxe – z praxe vychádzajú a do praxe opäť vchádzajú. Dôležité je pochopiť, akého myslenia je dieťa schopné a ako sa učí jazyk, najskôr materinský a potom aj tie ďalšie. Vedecké teórie, či už lingvistické, psychologické, psycholingvistické alebo neurolingvistické sú predstavené prostredníctvom ich tvorcov a protagonistov. Každý z tu vymenovaných svojimi výskumnými objavmi či didaktickým dielom prispel a prispieva k súčasnému poznaniu a transformácii lingvodidaktiky na skutočne modernú vednú disciplínu postavenú na vedeckých základoch. Samotné poznatky nestačia; musí byť prítomný učiteľ, ktorý je schopný ich transformovať do praxe. Potrebné je tiež priaznivé učebné prostredie, ktoré priamo vplýva na úspech výučby. Z mnohých faktorov prostredia treba zmieniť najmä vplyv učebníc, autentických materiálov, literatúry pre deti či digitálnych technológií.

Z koreňov do koruny prúdi miazga prenášajúca živiny, a to cez kmeň stromu. Čo je tou neodmysliteľnou výživou každej dobrej výučby jazykov, najmä v prípade mladších žiakov? Aká zmes výživových prvkov umožňujúcich zdravý rast musí neustále pretekať procesom učenia a komunikácie učiteľa so žiakmi počas každej hodiny? V 2. kapitole našej učebnice predstavujeme nami vnímané kľúčové princípy: učiť primerane veku, učiť v zmyslupnej komunikácii, hrať a zážitkovo, eliminujúci strach, a napokon inkluzívne, prístupujúci ku každému dieťaťu ako k jedinečnej bytosti, ktorá má svoj životný príbeh a špecifické vlastnosti.



Ak chceme vypestovať „plody“, teda aby sa dieťa na konci primárneho vzdelávania, resp. na konci 2. cyklu základného vzdelávania, naučilo jazyk minimálne na úrovni A1 Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (2017), je nevyhnutné, aby všetky činnosti na hodinách spĺňali nielen tieto požiadavky, ale aby učiteľ bol v nich expertom a k výučbe pristupoval výsostne profesionálne. Na učenie a nácvik všetkých komunikačných jazykových činností (či už receptívnych: počúvanie a čítanie s porozumením, produktívnych: ústny a písomný prejav, a rovnako aj spojených s ústnou a písomnou interakciou), ako aj jazykových prostriedkov (slovnej zásoby, gramatiky, výslovnosti) existujú vhodné procesy a pomôcky, ktoré učiteľ mladších žiakov akoby „umelec“

profesionálne a s ľahkosťou vnáša do vyučovacích hodín. Zároveň im odhaľuje stratégie učenia sa jazyka a vedie k samostatnosti v učení. V neposlednej miere vo všetkom hľadá možnosť rozvinúť v žiakoch interkultúrne povedomie, cit a úctu voči iným a schopnosť s nimi komunikovať. K tomu, ako by mali tieto procesy prebiehať hravou stratégiou a zároveň odborne, smeruje 3. kapitola našej učebnice.

Je viac než zrejmé, že učiteľ je ten, kto uvádza do pohybu procesy k postupnému napĺňaniu všetkých uvedených dimenzií osvojovania si jazyka. Jeho konanie spôsobuje, že život ukrytý vo vedomostiach, skúsenostiach a predispozíciách žiakov sa začne stále viac prejavovať a jednotlivé oblasti jazykových poznatkov sa aktivizujú a začnú rásť. Preto je potrebné, aby učiteľ mal víziu o priebehu hodiny a podľa nej ju dôsledne naplánoval, ale zároveň aby bol aj flexibilný v manažovaní vyučovacej hodiny. Ak sa má dieťa učiť hravo a zároveň dosiahnuť stanovené ciele, je nevyhnutná značná dávka učiteľskej schopnosti vyvážene a pozorne „žonglovať“ s metódami, organizačnými formami, materiálnym vybavením a prostriedkami, ktoré má k dispozícii. Je „v jeho rukách“, aby dieťa cítilo nielen dojem hravosti, ale zároveň aby sa niečo naučilo a aby si uvedomovalo svoj pokrok, ako a kam ísť ďalej, aby zažilo úspech, že jeho námaha nebola zbytočná. Učiteľ uplatňuje rozumne a v primeranej miere rôzne metódy hodnotenia a práce s chybou. Napokon, od jeho sebareflexie závisí každý ďalší krok smerom k holistickému rastu dieťaťa, a to nielen v jazykových znalostiach, ale k používaniu jazyka v reálnej komunikácii. Týmto procesom sa venuje 4. kapitola „Ako organizovať výučbu“.

Práca s učebnicou

Aby sme mohli osloviť všetky tu zmienené potenciálne skupiny čitateľov učebnice, rozhodli sme sa využívať tzv. organizéry (z angličtiny *advance organizers*). V tejto učebnici využívame:

- otázky pre študentov, ktorými by sa mali zaoberať pred študovaním danej témy a prostredníctvom ktorých majú príležitosť prepojiť svoje skúsenosti a teoretické vedomosti s praktickými zručnosťami;
- inšpiratívne bloky, ktoré buď dopĺňujú či hlbšie vysvetľujú prezentované myšlienky a teórie, alebo prinášajú zaujímavé podnety k výučbe od rôznych autorov;
- záverečné zhrnutia hlavných tematických celkov;
- odkazy na použité zdroje;

- prehľad použitej a dostupnej didaktickej literatúry.

Poznámky

Uvedomujeme si oprávnenosť požiadavky používať rodovo neutrálny jazyk. V tomto texte vychádzame z lexiky Profesionálnych štandardov a Štátneho vzdelávacieho programu (2023). Vzhľadom na požiadavky rozsahu učebnice kľúčové pojmy používame v tvare maskulína: žiak, učiteľ, rodič.

V texte používame pojem „mladší žiaci“, pod ktorým máme v zmysle Spoločného európskeho referenčného rámca na mysli deti/resp. žiakov od 5-6 do 10-11 rokov (vrátane 5. ročníka), čím vymedzujeme výučbu žiakov 1. a 2. cyklu základného vzdelávania podľa Štátneho vzdelávacieho programu (2023), ako aj posledného roka predškolského vzdelávania.

Komu je učebnica určená?

Učebnica je určená pre niekoľko skupín čitateľov. Sú to predovšetkým študenti učiteľstva primárneho vzdelávania v rôznych stupňoch štúdia. Avšak viaceré jej časti môžu byť prínosom aj pre študentov predprimárneho vzdelávania či študentov učiteľstva cudzích jazykov pre vyššie stupne vzdelávania.

Prirodzene, ďalšiu skupinu používateľov tvoria učitelia cudzích jazykov v základných a materských školách. Špecifickou skupinou sú učitelia primárneho vzdelávania, ktorí neučia jazyky, ale chcú sa oboznámiť s ich výučbou, aby lepšie vnímali vzťahy medzi predmetmi, ktoré vyučujú, a cudzím jazykom, ktorého výučbu zabezpečuje iný učiteľ, pre lepšiu spoluprácu a aplikáciu metódy CLIL do svojej výučby (t. j. prepojenie obsahu rôznych predmetov s cudzím jazykom). Učebnica je pre nich oporou aj v prípade, ak budú zastupovať učiteľa cudzieho jazyka (táto požiadavka vyplynula z praktických podnetov učiteľov v rámci výskumu autoriek 2022 – 2023).

Tretou cieľovou skupinou, ktorá najviac ovplyvnila štýl jazyka použitého v tejto učebnici, sú rodičia. Pri jej písaní sme mysleli na množstvo pozitívnych aj negatívnych podnetov od rodičov, ktoré učitelia a vedenia škôl dostávajú a na ktoré je potrebné odpovedať. Rodičia si môžu v tejto učebnici ozrejmiť, ako sa ich dieťa cudzí jazyk učí, čo a kedy možno od neho očakávať, ako svojmu dieťaťu, ak je potrebné, efektívne pomôcť.

S predchádzajúcimi skupinami čitateľov súvisí aj ďalšia, hoci počtom najmenšia potenciálna skupina, a to sú riaditelia a riaditeľky, či iní kolegovia v škole, zaoberajúci sa aj problematikou jazykov (členovia predmetových komisií, členovia podporného tímu, ktorí potrebujú takýto náhľad na rôzne potreby a pre

rôzne problémy žiakov vo vzťahu k učeniu sa cudzieho jazyka). Aj im by mohla učebnica pomôcť ujasniť si profesionálne očakávania od žiakov v predmete cudzí jazyk, i keď ho pravdepodobne neučia. Pochopenie jednotlivých procesov počas učenia (sa) cudzieho jazyka môže uľahčiť spoluprácu medzi pedagogickými a odbornými zamestnancami. Tento účel môže učebnica splniť aj u širšej odbornej verejnosti.

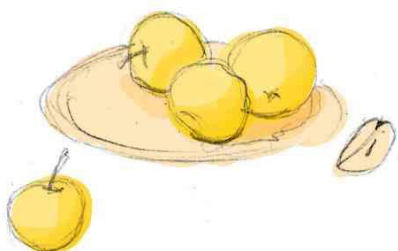
Napokon nám ostáva len dúfať, že táto učebnica splní svoj hlavný účel, naplniť všetkých zúčastnených nadšením a radosťou, že majú privilégium svojim odborným, a zároveň *hravým* spôsobom zúčastňovať sa na procese rastu mladučkého stromu. Dúfame tiež, že učebnica súčasným aj budúcim učiteľom umožní rozvíjať ich osobné profesionálne spôsobilosti, vedomosti, postoje, zručnosti, schopnosti a motiváciu vytvárať také učebné prostredie, ktoré uvedie najaktívnejšiu skupinu žiakov – vo veku do 10-11 rokov – do tajov novej kultúry, nového jazyka.

PodĎakovanie

Učebnica je výstupom projektu *KEGA 011UMB-4/2022 Tvorba webového portálu metodickej podpory výučby cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní*.

Vrúcna vďaka patrí prof. PaedDr. Kataríne Vančíkovej, PhD., ktorá nám umožnila použiť časť z jej autorského textu, týkajúceho sa inkluzívneho prístupu (z učebnice *Inkluzívny prístup k učeniu cudzích jazykov, 2024*). Zároveň by sme chceli poďakovať ďalším kolegom, ktorí nám pri práci na tomto projekte pomáhali, najmä doc. PaedDr. Patrikovi Voštinárovi, PhD. za jeho pomoc pri grafickej úprave webového portálu ako východiska pre túto učebnicu, ale aj kolegyniam PhDr. Martine Strakovej, Mgr. Zuzane Zvarovej, Mgr. Márii Slušnej, prof. PhDr. Miriam Niklovej, PhD. a PaedDr. Monike Brozmanovej, PhD., Mgr. Timotejovi Hanesovi za ich praktickú pomoc, rady, trpezlivosť a ľudské povzbudenie. Veľmi vzácnou pomocou vo finalizovaní publikácie bola editorka Mgr. art. Zuzana Málíková, ktorá nás neprestajne povzbudzovala svojim nadšením. V neposlednej miere sme vďačné študentkám, ktoré svojou interakciou a spracovaním svojich záverečných prác tiež prispeli k dotváraniu tejto učebnice.

Autorky



Jazyky nám nie sú cudzie, učíme sa spolu!

1 UČIŤ HRAVO NA VEDECKÝCH ZÁKLADOCH

Z profesionálneho hľadiska sa učiteľ jazyka vďaka znalosti teoretických východísk má o čo oprieť vo svojom prístupe k žiakom, k učivu, k rodičom. Dokáže odborne vysvetliť, prečo a ako postupuje určitým výučbovým spôsobom. Dedičstvo odovzdané predchádzajúcimi učiteľmi a vedcami v podobe rôznych teórií súvisiacich s výučbou jazyka nie je pre neho príťažou ani skokom „do stojacich vôd“ tradičnej výučby, ale žriedlom príťažlivej, veku primeranej, inovatívnej výučby žiakov, s hlbokými koreňmi vo vedeckých faktoch. Takto sa jeho profesionálna kvalita prejaví bez ohľadu na počet žiakov v skupine, ich rôznorodosť, ich správanie počas hodiny. Učiteľ, ktorý má odborne „vybudované“ piliere svojej profesie, „neklesne“ pod ťarchou prvých problémov.

Učiteľ jazyka je na rozdiel od vedca – aplikovaného lingvistu – „naplno zaangažovaný v jazykovej triede“ a nemá dostatočný priestor skúmať a robiť vedecké experimenty. Mal by sa však neustále zaujímať o nové teoretické lingvodidaktické poznatky a priebežne ich aplikovať do svojej praxe. „Inými slovami, učiteľ pozná a pravidelne študuje odbornú literatúru.“ Tak sa vyvaruje toho, že bude svoju výučbu jazyka riešiť len ako nejakú manipuláciu so súborom metód alebo možno presadzovaním len jednej metódy. Na druhej strane má učiteľ neustále „programovo uskutočňovať svoj vlastný empirický, resp. akčný výskum“ (Šipošová, 2021, s. 39).

Vedecké teórie predstavujú základy učiteľovho chápania myslenia a učenia sa jeho žiakov.

1.1 Teórie učenia sa jazykov



Prečítajte si nasledujúce tvrdenia niektorých učiteľov a zamyslite sa nad ich opodstatnenosťou:

„Bez pochopenia teoretických východísk bude učiteľ možno vedieť pripraviť niekoľko vyučovacích hodín – či už intuitívne, alebo na základe presného návodu z učebnice cudzieho jazyka, ale chýbajúce poznanie takého komplexného javu, akým učenie cudzieho jazyka v citlivom veku 5 – 11 rokov je, sa čoskoro odrazí či už v nevyváženom nácviku niektorej komunikačnej zručnosti alebo jazykového prostriedku. Rovnako nemusí zvládnuť heterogenitu triedy a neumožní zažiť úspech a požadované výsledky u všetkých žiakov. Prípadne ho náročnosť výučby môže do viesť k vyčerpaniu

alebo zápasu s vyhorením... Teoretické základy lingvodidaktiky predstavujú v súčasnej dobe pevný základ pre nasmerovanie v každodennej praxi učiteľa, na ktorý sa môže spoľahnúť a ktorý ho dovedie do predsavzatého cieľa.“

„Vedecké teórie predstavujú potenciálne základy učiteľovho chápania myslenia a učenia sa žiakov. Pokiaľ toto učiteľ pochopí a následne aplikuje do svojej práce, poskytnú mu vo výučbe potrebnú hĺbku porozumenia celému komplexu javov, ktoré s učením (sa) jazyka súvisia. Ideálne možno očakávať, že učiteľ vďaka teoretickým základom pochopí, ako prebieha proces učenia sa jazyka, ako materinského, tak neskôr cudzieho. Porozumie tak i tomu, aké faktory tento proces ovplyvňujú. Mať dostatok poznatkov mu profesionálne umožňuje vedieť sa zodpovedne rozhodnúť a podporiť pozitívne faktory, zároveň eliminovať tie, ktoré spôsobujú prekážky v učení sa jazyka žiakmi.“

S ktorými myšlienkami viete súhlasiť a prečo? Ktoré časti sa vám zdajú prehnané a prečo? Ako vysvetlíte opačný názor?

1.1.1 Osvojovanie si jazyka z pohľadu psychológie, lingvistiky a lingvodidaktiky

O vývine detského myslenia súvisiaceho s učením sa jazyka môžeme získať informácie z dvoch vedných oblastí: z detskej psychológie a z aplikovanej jazykovedy, tzv. lingvodidaktiky. Ako si dieťa osvojuje materinský a ako cudzí jazyk? V 20. storočí sa na tieto otázky snažilo odpovedať niekoľko psychologických, lingvistických a lingvodidaktických teórií: behaviorizmus, nativizmus, kognitivismus, konštruktivismus, ako aj interakcionizmus. Vedci tvrdia, že detské osvojovanie si jazyka sa od iných vekových kategórií líši v troch líniách. Deti vo veku do 10/11 rokov:

- si osvojujú cudzí jazyk analogickým spôsobom ako materinský jazyk. Čím sú mladšie, tým je užší súvis medzi spôsobmi osvojovania si materinského a cudzieho jazyka.
- majú vrodenuú dispozíciu učiť sa akýkoľvek jazyk, preto sa cudzí jazyk učia inak než vo vyššom veku. Lingvodidaktika objasňuje fakt, že keď sa dieťa učí inak, treba ho aj učiť inak.
- sa najefektívnejšie učia v takom kontexte, v rámci ktorého dieťa dokáže porozumieť zmyslu ústnej komunikácie. Lingvodidaktika túto myšlienku ďalej rozvíja.

Tu treba však hneď dodať, že odborníci nie sú jednotní v otázke benefitu čo najskoršieho začiatku učenia sa cudzích jazykov v školskom prostredí; možno

o ňom hovoriť len v prípade zabezpečenia optimálnych podmienok učenia (Hanušová, Najvar, 2007). Stále totiž ostáva otvorená otázka existencie tzv. kritického obdobia pre osvojovanie si jazyka (Lojová, 2005). Táto teória, ktorá „prepekla“ v polovici 20. storočia, predpokladala, že existuje kritické obdobie v živote dieťaťa (začiatok puberty alebo nad 10 rokov), keď jazykové vzdelávanie dieťaťa nemôže byť úspešné pre jeho fyziologický vývoj mozgu (Lenneberg, 1967). Dodnes však nebola vedecky dostatočne potvrdená ani vyvrátená. Výskumy dokazujú, že mozog dospelého a dieťaťa sa líši, nie je však jasný dopad tohto zistenia na učenie sa jazyka (Lojová, 2005, s. 106). Tiež sa zistilo, že imigranti, ktorí sa začnú učiť druhý jazyk skôr, dosiahnu vyššiu úroveň ovládania daného jazyka. Nepodarilo sa však potvrdiť, že vo všetkých oblastiach reči – zložitého psychického a lingvistického systému – existuje kritické obdobie. Existuje mnoho vnútorných a vonkajších faktorov, ktoré „ovplyvňujú úroveň ovládania jazyka“ (tamtiež, s. 107), a ktoré je veľmi náročné skúmať vo vzájomných súvislostiach. Toto mimoriadne platí na učenie sa cudzieho jazyka, kde veľmi záleží od intenzity pohybu v prostredí cudzieho jazyka – čím dlhšie a intenzívnejšie, tým lepšie sa darí zvyšovať úroveň ovládania daného jazyka.

Z empirického hľadiska si jazyk – tak ako všetko ostatné – dokážeme osvojiť len vtedy, keď s ním získame skúsenosti. Behaviorizmus sa zakladá práve na tejto teórii. **Behaviorizmus** sa spája s menom **B. F. Skinner** (1957), podľa ktorého učenie sa jazyka nie je nič iné ako verbálne správanie, ktoré je založené na osvojených reflexoch. Táto hypotéza hovorí o tom, že dieťa si osvojí jazyk spolu s významom, teda osvojí si isté asociačné prepojenie medzi slovami a javmi, ktoré ich opisujú. Podľa behavioristov učenie sa materinského jazyka nie je nič iné než vytváranie a posilňovanie asociačných spojení. Dieťa sa učí jazyky od svojho okolia tak, že napodobňuje hlásky a slová, ktoré počuje, a rodičia mu pomáhajú rozvíjať si jazyk tým, že ho pozitívne posilňujú v tom, čo vyslovuje správne, pochvalou alebo súhlasom (Donaldson, 1978, s. 36; Lojová, 2023, s. 13).

Tento obraz učenia sa jazyka podstatne zmenil **N. Chomsky**, ktorý uviedol na scénu nový pojem – dieťa *osvojujúce si jazyk*. Ako lepší opis jazykového vývinu dieťaťa sa preto často namiesto pojmu „**učenie sa jazyka**“ používa výraz „**osvojovanie si jazyka**“. Podľa Chomského si dieťa od začiatku svojho vývinu osvojuje jazyk tak, že vníma jazykové pravidlá a na ich základe generuje nový jazyk. Chomsky spochybňuje význam skúseností, lebo podľa jeho slov „dieťa sa jazyk neučí, jazyk sa rozvíja v jeho mozgu“ (1959, s. 47). Podľa Chomského jazykový vývin nie je založený na učení sa izolovaných slov, ktoré sa postupne menia na dlhšie a komplikovanejšie slová. Práve naopak, dieťa vopred očakáva určitý pravidlami štruktúrovaný význam. Z Chomského teórie vyplýva, že každý jazyk je charakterizovaný tzv. univerzálnou gramatikou (UG – *Universal*

Grammar) a dá sa dekodovať pomocou tzv. nástroja osvojovania jazyka (LAD – *Language Acquisition Device*). Táto schopnosť je vlastná všetkým ľuďom ako súčasť ich biologickej, genetickej výbavy. Pomocou LAD sa učíme ako materinský, tak aj cudzí jazyk. Keďže je tu prítomné isté biologické programovanie, táto teória dostala názov **nativistická**. Biologické osvojovanie si jazyka objasnili aj iní autori, napríklad Pinker (1999, s. 295): „Osvojovanie si jazyka je možno taká istá biologická funkcia ako hociktorá iná.“

Počas 20. storočia mal veľký vplyv na pochopenie vývinu reči dieťaťa psychológ **J. Piaget** a jeho vysvetlenie cez **kognitívne** poznávanie, že osvojovanie jazyka je prepojené s myslením (Piaget a Inhelderová, 1997). Piaget (tamtiež) hovorí, že naše jazykové schopnosti sa zakladajú na procesoch poznávania. Pri poznávaní jazyka dospelý nehrá podstatnú rolu. Deti majú túto činnosť robiť samé. **Konstruktivistické** objasnenie celého procesu znie: na základe podnetov a predchádzajúcich vedomostí si dieťa samé postupne konštruje ďalšie vedomosti o svete vrátane vedomostí o jazyku. Kritiku na túto teóriu vyslovili **L. S. Vygotsky** (1967) a **J. S. Bruner** (1983), podľa ktorých Piaget neberie do úvahy, že dieťa vyrastá v sociálnom kontexte, kde sa učí za pomoci dospelých. Jazyk sa u neho vyvíja v sociálnom kontexte, v interakcii s prostredím (**sociokognitívna teória**). **Bruner** (1983) prispel k ďalšiemu rozšíreniu poznávania vývinu reči dieťaťa so svojim názorom, že v osvojovaní si jazyka má výraznú úlohu sociálny kontext, vzťahy s ľuďmi okolo dieťaťa a interakcia s nimi (tie predstavujú stratégie rečového vývinu, tzv. LASS – *Language Acquisition Support System*).



Dieťa sa učí jazyk vďaka vzájomnému pôsobeniu dedičných predispozícií a prostredia, v ktorom vyrastá.

V poslednej tretine 20. storočia **S. D. Krashen** (1981; 1982) vytvoril syntézu Chomského biologického zamerania sa na ľudskú myseľ a prvkov interaktívneho spoznávania prostredia, čo je podstatou socio-kognitívnej teórie. Podľa nej sa dieťa dopracuje k používaniu cudzieho jazyka pomocou skúseností a precvičovania.

Krashenove myšlienky rozvinuli zástancovia **interakcionizmu** (napríklad Long, 1985), ktorí tvrdia, že

vývin reči výrazne ovplyvňuje jazykové prostredie. To vplýva na všetky vrodené schopnosti dieťaťa. Podľa tejto teórie je vývin reči považovaný za zložitý proces, v ktorom na seba navzájom pôsobia charakteristiky osobnosti dieťaťa a prostredie, v ktorom sa dieťa jazyk učí. „Podstatným elementom v procese vývinu jazykových schopností je jazyk, ktorý je modifikovaný tak, aby zodpovedal schopnostiam dieťaťa“ (Lightbown, Spada, 1997, s. 28). Inými slovami, deti potrebujú zrozumiteľný input, určitým spôsobom ich úrovni prispôsobený jazyk. Vychádzajú z príkladu reči matiek, ktoré prispôbujú svoj spôsob rozprávania sa s deťmi práve ich detským schopnostiam.



Inšpirácie od odborníkov: Aplikácia názorov do školskej praxe z aspektu troch vývinových psychologov (Bérešová, 2012)

Diela Piageta, Vygotského a Brunera „mali a majú výrazný dopad na edukačnú teóriu a prax“ (s. 14):

- ✓ **Piaget** nazerá na dieťa ako na aktívneho, mysliaceho človeka, ktorý sa učí tým, že „si vytvára vlastný jazyk pri práci s predmetmi alebo myšlienkami“. Dieťa je totiž charakteristické tým, že sa svojimi zmyslami neustále snaží zisťovať význam toho, čo sa okolo neho deje. Učiteľ jazyka by preto mal poskytnúť žiakom príležitosti v podobe rôznych úloh, textov, aktivít, ktoré by im dali priestor poznávať a osvojovať si jazyk (s. 11).
- ✓ **Vygotsky** poukazuje na procesy zvnútorňovania si jazyka deťmi. Ak s nimi učiteľ počíta, lepšie pochopí, prečo a ako sa vie dieťa v školskom prostredí naučiť nové jazykové prostriedky. Najskôr ich používajú „cieľavedome a až neskôr, po zvnútornení, sa stávajú súčasťou jazykových zručností a vedomostí žiakov“ (s. 12). Učiteľ je tým skúsenejším hovoriacim v cudzom jazyku, ktorý je dieťaťu oporou v učení sa jazyka a ktorý cez vhodné naplánované aktivity má možnosť uplatniť Vygotského predstavu uvádzania žiaka do zóny jeho najbližšieho (tzv. proximálneho vývinu) v jazyku (s. 12).
- ✓ Porovnanie Piageta a Vygotského: „Podľa Piageta sa dieťa aktívne učí vo svete plnom predmetov, podľa Vygotského sa dieťa učí vo svete plnom iných ľudí“ (s. 13).
- ✓ **Bruner** ukázal na ďalšie možnosti pre učiteľov jazykov. „Predchádzajúce skúsenosti umožnia [žiakom] pochopiť význam nových jazykových prostriedkov“ (s. 13). Zdôrazňoval význam rutinných postupov, ktoré sú „pevnou pôdou, na ktorej žiaci môžu stáť“ a vďaka nim predvídať význam ďalších, komplexnejších pokynov. Učiteľ teda má spájať „istotu zo známeho so vzrušením z nového“ (tamtiež).

Z pohľadu vývinovej psychológie ovplyvňujú učenie sa jazykov aj kognitívne a motivačné podmienky učenia sa, všeobecné vývinové zmeny a individuálne charakteristiky podľa pohlavia, veku, typu učiaceho sa a kultúrneho a sociálneho zázemia (Kapová, 2015; Lojová, 2008 a 2021a). Pre deti, ktoré sú preťažené nutnosťou učiť sa dva alebo viac cudzích jazykov v škole, je potrebné nájsť individuálne prispôsobené riešenia, ktoré zohľadňujú faktory vývinovej psychológie.

Celkovo teda možno konštatovať, že psychológia učenia sa jazyka „vidí“ spojitosť medzi vrodenuou dispozíciou človeka učiť sa jazyky a učením sa v rámci interakcie pod vplyvom prostredia. Učiaci sa môžu využiť a rozšíriť možnosti, ktoré majú k dispozícii, ak sú vedení a podporovaní kvalifikovanou osobou. Podľa teórie konštruktivismu je možné učivo pochopiť a naučiť sa len vtedy, ak sa dá spojiť so znalosťami, ktoré už učitelia majú. Procesy učenia musia byť preto zakotvené v bohatých a autentických učebných prostrediach, aby sa žiaci mohli stretávať s poznatkami, ktoré môžu prepojiť s tými, ktoré už majú osvojené. Procesy konštrukcie sa líšia od dieťaťa k dieťaťu, a preto výsledky učebných procesov nikdy nie sú identické. Sociálny kontext a sociálna interakcia v procese učenia majú kľúčový význam, rovnako ako princíp sebaorganizácie.

Súčasná psychológia učenia sa, psychodidaktika a neurodidaktika podávajú učiteľom pomocnú ruku svojimi skúmaniami súvisiacimi s pozitívnymi či negatívnymi emóciami počas učenia sa jazyka. Významný je jej prínos v odhaľovaní procesov vzniku a obmedzovania úzkosti spojenej s učením sa jazyka, tzv. jazykovej anxiety a komunikačných bariér, objasňovania procesov, ako pozitívne vytvárať svoje nové ego v cudzom jazyku. Obzvlášť dôležité je, aby si učitelia jazykov osvojili spôsoby rozvíjania tzv. metakognitívneho sebauvedomovania – najmä efektívne stratégie učenia sa jazyka a ako sa naučiť samostatne regulovať vlastné učenie sa jazyka (viac Lojová, 2021).

Ktorý zo spomenutých teoretických prístupov je vhodný pre súčasného učiteľa jazyka?

Z prehľadu teórií jednoznačne vyplýva, že vývin detskej reči je skutočne zložitý proces. Na jeho pochopenie nepostačujú poznatky len z jednej či dvoch vyššie uvedených teórií.

Súčasný **eklektický, tzv. postkomunikačný prístup** k výučbe cudzieho jazyka vníma rôzne teoretické prístupy ako vzájomne sa dopĺňajúce a vhodné pre prácu učiteľa (Šipošová, 2021). Každá z nich totiž poskytuje školskej praxi iný, užitočný náhľad do toho, ako sa žiak učí jazyk a ako ho jazyk možno učiť: „Behavioristická teória dokáže vysvetliť osvojovanie ustálených spojení. [Chomského] prístup vychádzajúci z určitých vrodenných predpokladov sa javí ako najpriateľnejší na vysvetlenie osvojovania si zložitej gramatiky. Interakcionistické vysvetlenie umožňuje pochopiť, ako dieťa dokáže v reči spájať formu s významom, ako sa správa pri konverzácii a ako dokáže jazyk vedome používať“ (Lightbown, Spada, 1997, s. 31).

1.1.2 Osvojovanie si materinského verzus cudzieho jazyka

Procesy nadobúdania schopnosti používať materinský jazyk a cudzí jazyk majú niekoľko spoločných črt, ale aj odlišností. V minulosti boli cudzí a materinský jazyk v odbornej literatúre často stavané do kontrastu. Koncept učenia sa cudzieho jazyka malými deťmi bol neprijateľný s odôvodnením, že bude rušiť rozvoj materinského jazyka dieťaťa. Prichádzal do rozporu s pôvodnou predstavou, že ľudský mozog je biologicky pripravený na monolingválnosť, a všetko iné berie ako nevýhodu. Typický bol monolingválny postoj, ktorý rátať so spôsobilosťou používať len jeden jazyk, napríklad: „Norma je taká, že človek môže rozprávať len jedným jazykom, a každá odlišnosť si vyžiada určitú cenu“ (Cook, 1997, s. 279). Tieto názory určite zohrali svoju úlohu v tom, že sa vyučovanie cudzieho jazyka v školských inštitúciách posunulo až do neskoršieho vývinového obdobia, keď sa predpokladá už ukončenie osvojovania materinského jazyka. Jazyk sa však organicky stále mení, v každom veku môžu prísť zmeny v používaní materinského jazyka, vytvárajú sa nové slová, prípadne sa niektoré opotrebojú.

Od 1970-tych rokov sa vedci začali zaujímať o podobnosti osvojovania materinského a cudzieho jazyka. Vďaka záujmu o učenie sa cudzieho jazyka deťmi v prirodzených situáciách sa ukázalo oveľa viac podobností v učení sa obidvoch jazykov súčasne, než sa predpokladalo. V obidvoch prípadoch platí: aby dieťa pochopilo, čo počuje, musí disponovať viacerými hypotézami, odhadovaním, čo dané slovo znamená. Dieťa význam „dekóduje“. Počas dekódovania počutého sa snaží porozumieť, ako si vysvetliť počuté informácie. Základný rozdiel v osvojení si cudzieho a materinského jazyka je v tom, že v materinskom jazyku sa pojem a význam osvojujú súbežne, kým v cudzom jazyku sa dieťa opiera o osvojené vedomosti z materinského jazyka. Ide o odlišnosť v rozsahu a obsahu nadobúdajúcej slovnej zásoby v oboch jazykoch.

Dulay a Burt (1978) sa nazdávali, že musia existovať také univerzálne osvojovacie stratégie, ktoré deti používajú pri osvojení si materinského aj cudzieho jazyka. Podľa týchto autorov si deti samé vytvoria pravidlá osvojovania si cudzieho jazyka, a to tak, že pravidlá materinského jazyka postupne rozložia a aplikujú na celý vypočutý text v cudzom jazyku, a následne vďaka týmto pravidlám začínajú aj rozprávať v cudzom jazyku (Dulay, Burt 1978 in Tough, 1991). Ďalšou podobnosťou je aj to, že v obidvoch jazykoch sa jazyková produkcia začína rečovou imitáciou počutého. Následne sa dieťa zdokonaľuje v tzv. „telegrafickom štýle“ reči (*telegraphic speech*), ktorá sa neskladá z gramaticky dokonalých viet, len jednoduchých, veľmi stručne pospájaných slov, ktoré sú potom zdokonaľované učiteľmi a rodičmi. Napodobňovanie, opakovanie

a pomoc dospelých pri pokusoch rozprávať sú dôležitými stratégiami v rozvíjaní zručnosti rozprávania.

Pri objasňovaní vzájomných súvislostí medzi materinským a cudzím jazykom je nevyhnutné siahnuť po názoroch Vygotského spred polstoročia, ktorý ich vysvetľuje konceptom dvojakosti každodenného používania. Podľa neho sa osvojovanie vedeckého pojmu odlišuje od osvojovania každodenného pojmu tak, ako sa odlišuje cudzí jazyk od materinského jazyka. Pri učení sa cudzieho jazyka dieťa nemusí utvárať význam slov, vytvárať nové pojmy o veciach, len ich musí dať do súladu s materinským jazykom. „Naučené slovo v cudzom jazyku nesúvisí bezprostredne s daným predmetom, ale so slovami materinského jazyka“ (Vygotsky, 1967, s. 295). Takto sa cez slová materinského jazyka výrazne zlepšujú aj schopnosti učiť sa cudzí jazyk. Výučba cudzieho jazyka sa opiera o *základy gramatických javov materinského jazyka* (Vygotsky, 1967, s. 224-225).

Tieto názory Vygotského sa vo veľkej miere podieľali na vytváraní nového postoja k rozdielom medzi osvojovaním si materinského a cudzieho jazyka. Predchádzajúci postoj, stavajúci ich do kontrastu, bol postupne nahradený záujmom o vzájomne budujúci vzťah medzi nimi. Dieťa si cez cudzí jazyk začne uvedomovať a privlastňovať hovorové funkcie aj vlastného jazyka (Vygotsky, 1967, s. 293). Takýto postup pomohol otvoriť cestu a vytvoriť základy raného rozvíjania cudzieho jazyka u detí. Vygotsky sa odvoláva na výrok Goetheho, že ten, kto neovláda ani jeden cudzí jazyk, nevie ani svoj vlastný (tamtiež, s. 225). „Vedecky je to dokázané, že Goethe mal pravdu. Osvojovanie cudzieho jazyka zvýši úroveň používania materinského jazyka u dieťaťa do takej miery, že dieťa si uvedomuje lingvistické formy, zovšeobecňuje jazykové javy a dokáže voľne používať slová. Tie potom používa ako prostriedok na vyjadrenie svojich myšlienok“ (Vygotsky, 1967, s. 225). Svoje myšlienky Vygotsky uzatvára tým, že pozitívny vplyv cudzieho jazyka na zvyšovanie úrovne materinského jazyka pripodobňuje situácii v matematike, keď osvojovanie si algebry zvyšuje matematické myslenie: „Tak ako algebra oslobodzuje myslenie dieťaťa od uchopovania konkrétnych číselných vzťahov a pozdvihuje ho na úroveň abstraktnejšieho myslenia, učenie sa cudzieho jazyka oslobodzuje verbálne myslenie dieťaťa od uchopovania konkrétnych jazykových foriem a javov“ (Vygotsky, 1987, s. 180). Podľa Vygotského skoré vystavenie cudziemu jazyku pozitívne vplýva nielen na jazykové zručnosti, ale aj na rozvoj myslenia. „Osvojovanie si cudzieho jazyka vyslobodí myseľ dieťaťa z väzenia konkrétnych rečových foriem a rečových javov. Zároveň v rozvíjaní cudzieho jazyka nezopakuje smer rozvíjania materinského jazyka“ (1967, s. 225).

Osvojovanie si cudzieho jazyka teda nielenže neruší rozvoj osvojovania si materinského jazyka, ale podporuje rozvoj oboch jazykov. Tým sa posilňuje hypotéza, podľa ktorej si gramatické štruktúry, t. j. gramatiku, či už v materinskom, alebo v cudzom jazyku, osvojujeme v prirodzenom poradí (Krashen, 1985).

1.1.3 Osvojovanie si jazyka verus učenie sa jazyka

Na to, aby sme vedeli správne charakterizovať proces učenia sa cudzieho jazyka dieťaťom v mladšom školskom veku, je potrebné odlišiť dva koncepty: *osvojovanie si jazyka* a *učenie sa jazyka*. Neznamenajú to isté!

Na lepšie pochopenie toho, aké odlišné procesy sa odohrávajú pri osvojovaní si či učení sa jazyka, detailnejšie ozrejmime pôvodnú Krashenovu teóriu, konkrétne jeho **hypotézu osvojovania si – učenia sa jazyka** (*Acquisition-Learning Hypothesis*) (1981; 1982), vychádzajúcu pôvodne z už spomínanej teórie Chomského. Krashen hovorí o tom, že existujú dve nezávislé jazykové sústavy, osvojená a naučená sústava. *Osvojovanie si jazyka* sa vzťahuje na prirodzenú asimiláciu lingvistických pravidiel pri používaní jazyka. *Učenie sa jazyka* sa opiera o formálne učenie sa gramatických pravidiel, ktoré je však tiež prirodzeným procesom (Krashen, 1981, s. 18).

Ďalšie okolnosti osvojovania si jazyka uvádza Krashen (1981) v ďalších štyroch hypotézach:

- Druhá **hypotéza o prirodzenom poradí** (*Natural Order Hypothesis*) ozrejmuje, že osvojovanie si jazykových poznatkov má svoje prirodzené poradie, a to je podobné v cudzom aj v materinskom jazyku.
- Tretia **hypotéza monitoru** (*Monitor Hypothesis*) konštatuje, že do procesu osvojovania si jazyka sú zabudované kroky sebakontroly, čiže dieťa je schopné opraviť svoje chyby.
- Štvrtá **hypotéza jazykového vstupu** (*Comprehensible Input Hypothesis*) zdôrazňuje nevyhnutnosť venovať pozornosť množstvu zrozumiteľných vstupných informácií, ktoré sú dôležité pre dieťa. Len vtedy sa odohráva osvojovanie si jazyka, keď vstupné informácie, input, dostáva dieťa v malých krokoch, no bohato v cudzom jazyku. Je potrebné dať dôraz na to, že input nemôže byť na vyššej jazykovej úrovni. Aktuálnu jazykovú úroveň dieťaťa môže presiahnuť iba o jeden stupeň (autorská poznámka: V tomto ohľade je potrebné zosúladiť Krashena a Vygotského myšlienkami o „zónu najbližšieho rozvoja“ a „lešení“ ako primeranej pomoci zo strany dospelého (Vygotsky, 1987).

- Piata **hypotéza emocionálneho filtra** (*Affective Filter Hypothesis*) objasňuje, že úspešnosť osvojenia si jazyka vo veľkej miere ovplyvňuje atmosféra prostredia. Ak je atmosféra príjemná, bezstresová, je väčšia pravdepodobnosť úspechu.

Podľa Krashena sa osvojovanie si jazyka uskutočňuje jediným spôsobom: na základe toho, že učiaci sa porozumie vstupným informáciám (inputu). **Input**, ktorému dieťa porozumie, Krashen nazýva zrozumiteľným, pochopiteľným inputom (*comprehensible input*, CI). Celý proces osvojovania si jazyka prebieha cez osvojovanie si pravidiel, ktoré sú obsiahnuté vo vstupnej informácii, t. j. zrozumiteľnom inpute. Dieťa porozumie významu vstupných správ, ktoré obsahujú toto nové pravidlo. Kvôli osvojeniu si tohto pravidla je potrebná zrozumiteľná interakcia v cieľovom jazyku, čiže je potrebná prirodzená komunikácia, počas ktorej sa rozprávajúci nekoncentrujú na spôsob rozprávania, ale na úlohu komunikácie.

Krashen (1981; 1985) vypracoval model na vysvetlenie rozdielov v osvojení si /učení sa jazykov – materinského aj cudzieho. V Tabuľke 1 je uvedená odlišnosť charakteristík procesov učenia sa a osvojovania si jazyka.

Aspekty	Osvojovanie si jazyka	Učenie sa jazyka
Mentálna kontrola	nevedomovaný proces	vedomý proces
Cieľ	odovzdanie odkazu	odovzdanie vedomostí o jazyku
V centre pozornosti	jazyková funkcia	jazyková forma
Najdôležitejšia hodnota	podstupovanie rizika chýb v komunikácii	presnosť jazyka
Rola učiteľa	partner v rozprávaní	predpisujúci, riadiaci a kontrolujúci
Žiacka rola	vníma pravidlá	nasleduje pravidlá
Opravovanie chýb	nedoporučené, vytvára zábrany	povinná súčasť procesu
Komunikácia	proces	produkt, výsledok
Úspešnosť	pomerne pomalá	pomerne rýchla

Tabuľka 1. Rozdiely medzi osvojovaním si jazyka a učením sa (adapt. podľa Krashen, 1981)

V modeli osvojovania si jazyka sa objavujú niektoré rozdiely v porovnaní s procesom učenia sa, či už v motivácii, v sociálnej dimenzii, ale najmä v jazykových úrovniach a funkciách. Taktiež sa tu ukazujú prekážky (vnútorné – napätie, vonkajšie – strach z nedostatočnosti). Nasledujúca Tabuľka 2 porovnáva rozdiely medzi osvojovaním si a učením sa cudzieho jazyka z týchto rôznych aspektov.

Charakteristické črty	Osvojovanie si jazyka	Učenie sa jazyka
Postup učenia sa	Učenie sa z vlastných chýb	Snaha vyvarovať sa chybám, metakontrola
Motivácia učenia sa	Hravé, užitočné a objavovacie	Namáhavá práca
Určovanie omylu	Prispôsobovanie ku svojej variabilnej sústave	Obchádzanie, interferencia prekážok medzi jazykmi
Jazykové úrovne	Učenie sa naraz na viacerých úrovniach	Učenie sa naraz na jednej úrovni
Filtre	Užitočný vstupný filter: dieťa sa sústreďuje na to, čo potrebuje	Afektívny filter: prekážka učenia sa jazyka
Charakteristické funkcie	Dôraz na komunikáciu	Dôraz na systém: opis, logika a správnosť
Sociálna stránka	Spoločenská ľahkosť	Strach z nedostatočnosti

Tabuľka 2. Dva aspekty jazykového rozvoja (Kovács, 2009)



Porozmýšľajte o nasledujúcich myšlienkach D. Wooda z r. 1988 (s. 119). Argumentujte v prípade súhlasu a nesúhlasu.

Deti začínajúce školskú dochádzku môžu čeliť viacerým komunikačným problémom. Odrazu majú komunikovať s relatívne cudzími ľuďmi vo verejnej situácii v školskom prostredí, ktoré im je rovnako cudzie. Vysvetľovací jazyk učiteľa alebo audionahrávky nie je jednoduchým pokračovaním jazyka používaného doma. Vzťahy medzi verbálnymi, neverbálnymi a paralingvistickými dimenziami komunikácie (intonácia, tempo, pauzy, dôraz, sila hlasu) v škole sa líšia od tých, ktoré sa vyskytujú v prirodzených rodinných situáciách. Zahŕňa

niektoré osobité črty, s ktorými sa deti musia vyrovnáť. Napríklad v škole sa učiteľ pýta žiaka veľa otázok, formuluje rôzne zadania na riešenie úloh. Tie sa častokrát nevzťahujú na bežné autentické životné situácie dieťaťa. V škole sú počas vyučovania (vrátane hodín jazyka) bežné spoločenské zvyklosti – čo a do akej miery je slušné sa detí pýtať – porušované. Učiteľ jazyka má v podstate právo pýtať sa žiaka množstvo (aj osobných) otázok, hoci často nie s cieľom získania informácií, ale simulovane (umelo) z dôvodu nácviku, napríklad gramatického javu.

Osvojovanie si jazyka je nadobúdanie, „akvizícia prvého alebo druhého jazyka, t. j. osvojovanie si jazyka prirodzene v prostredí rodiny a/alebo širšej komunity, v ktorej sa daným jazykom bežne komunikuje“ (Lojová, 2023, s. 12 a nasl.). *Osvojovanie si jazyka* je úplne alebo čiastočne nezávislé od stupňa kognitívneho vývinu: každý človek, nech sa akokoľvek líši svojou intelektuálnou úrovňou, si osvojuje jazyk. Osvojovanie si jazyka je prirodzený a automatický jav.

Učenie sa jazyka je skôr „inštitucionalizované vzdelávanie, ktoré sa odohráva do určitej miery v umelom kontexte triedy či kurzu, jazyk sa stáva vzdelávacím obsahom“ (Lojová, tamtiež). Na rozdiel od osvojovania si jazyka je hlavnou črtou **učenia sa jazyka** to, že úzko súvisí s ostatným učením sa (najčastejšie v škole). Dieťa pri učení sa jazyka používa tie isté zručnosti ako pri iných školských predmetoch.

Medzi osvojovaním si jazyka a učením sa jazyka je jednoznačný rozdiel. Osvojovanie si jazyka je pomalé, prirodzené, niekedy spontánne nadobúdanie komunikačnej kompetencie v cudzom jazyku (Krashen ho nazýva nevedomované). „Na druhej strane učenie sa jazyka je vedomý proces získavania nových informácií, kompetencií a zručností“ (Pokrivčáková, 2020, s. 13). Je užitočné, keď sa učiteľ oboznámi s obidvoma modelmi, pretože sú využiteľné v našom chápaní toho, ako sa deti učia a ako nadobúdajú jazykové vedomie. Dôležité je rozlíšiť tieto dva procesy z pohľadu nárokov kladených na aktivitu učiteľa, na druhej strane aj na aktivizáciu žiaka (pozri Tabuľka 3, Straková, 2021, s.13).

Osvojovanie si jazyka	Učenie sa jazyka
Žiaci sú vystavení cieľovému jazyku do maximálnej možnej miery.	Učiaci sa si uvedomujú ciele (prečo sa učia, ktoré aktivity sú pre nich užitočné).
Žiaci majú mať možnosť počúvať vysokokvalitný jazyk.	Učitelia musia stimulovať aj internú aj externú motiváciu – krátkodobú.
Žiaci si musia osvojovať jazyk cez kontext.	Učitelia pomáhajú žiakom uvedomiť si, aké stratégie učenia sa majú používať.
Žiaci musia používať jazyk v prirodzených aktivitách – experimentálne učenie sa: hry, rýmovačky, piesne, príbehy.	Učitelia musia vytvárať zmysluplné situácie pre nácvik jazyka – relevantné žiakovi, umožňujúce personalizáciu učiva.
Učitelia musia recyklovať jazyk, t. j. využívať všetky možnosti kontextov.	Učitelia musia umožniť dostatok času na reflexiu a sebaevalváciu.
Učitelia povzbudzujú vnútornú motiváciu žiakov.	

Tabuľka 3. Rozdiely medzi osvojovaním si jazyka a učením sa (podľa Strakovej, 2021, s. 13)

Oba tieto koncepty nie sú vzájomne v rozpore, ale v zhode (Chomsky, 1981, 1982), prelínajú sa (Lojová, 2023). Obidva modely sú využiteľné v našom chápaní toho, ako sa deti učia a ako nadobúdajú jazykové znalosti. Napríklad cudzí jazyk sa dieťa môže učiť ako vyučovací predmet, a zároveň si ho osvojovať doma pri počítači či situáciách komunikovania s používateľmi jazyka doma, na dovolenke atď. Podľa Lojovej (2023) v podmienkach bežného, nie na jazyk zameraného kurikula, v rozsahu 2-3 hodiny do týždňa, je realistickejšie hovoriť o učení sa než o osvojovaní si jazyka. K procesu osvojovania smerujú školy, ktoré rozvinú jazykovú výučbu do viacerých oblastí (počtom hodín a v rámci nich rôznorodosťou aktivít – vyučovanie, školský klub, krúžky, kontakt s rodenými hovoriacimi, ako aj prepájanie s obsahom v rámci iných predmetov (*Content and Language Integrated Learning* – ďalej CLIL), účasť rodičov a širšej verejnosti, prinášajúcej prirodzený input pre žiakov v škole a v školskom klube).



Premýšľajte a diskutujte o správnosti výroku:

Osvojovanie si cudzieho jazyka prebieha podobne ako pri materinskom jazyku. Uvedte niekoľko námetov, ktoré by učitelia 6- až 10-ročných žiakov mohli realizovať na hodinách jazyka a ktoré by čo najviac podporili osvojovanie si

cudzieho jazyka: a) vytváraním správnej atmosféry, b) začleňovaním správneho rozsahu a kvality jazykového inputu, c) využívaním adekvátnych metód na prezentovanie nových jazykových javov žiakom, d) hľadaním vhodného spôsobu overovania vedomostí.

1.1.4 Výskumy neurovied a výučba cudzieho jazyka

Neurovedné výskumy umožňujú lepšie porozumenie procesu osvojovania a učenia sa jazykov deťmi (Lojová, 2005, 2021b, 2022). Vývoj mozgu, a teda aj schopnosť učiť sa jazyk, závisí od rastu a zmien v nervových bunkách. Kľúčový vplyv na ne majú podnety z prostredia. Najdôležitejšie je uvedomiť si, že každý ďalší posun vo vývoji mozgu vždy nadväzuje na to, čo už v ňom je „uložené“. Ďalší krok učenia sa v nejakej oblasti (napríklad slovná zásoba) sa tak môže uskutočniť len vtedy, ak už je v ňom vytvorený určitý základ. V podstate platí jednoduchá ľudová múdrosť, že „deti nerobia to, čo sa naučili, ale učia sa cez to, čo už urobili.“ Proces osvojovania si jazyka v mozgu neprebíha primárne prostredníctvom vedomých učebných procesov, ale mozog na základe už poznaného rozpoznáva pravidlá a pravidelnosti v množstve vstupných informácií. To, čo si dieťa spočiatku uchováva, sú všeobecné pravidlá, pravidelnosti, vzorce a spojitosti, ktoré sa opakovane vyskytujú vo vstupných informáciách. To sa týka napríklad gramatiky. Výskumy preukázali, že ak si človek osvojuje viacero jazykov, druhý a ďalšie cudzie jazyky sa osvojujú ľahšie ako prvý, pretože sa dajú využívať stratégie osvojovania si jazyka a vytvárať prepojenia s vedomosťami získanými z materinského jazyka a následne aj z prvého cudzieho jazyka. Učenie sa viacerých jazykov je tak v mozgu prirodzene prepojené (Bajoraitytė, 2008). Neurobiologické procesy učenia sa sú ovplyvňované emóciami, pozitívny emocionálny vzťah medzi učiteľom a žiakom a povzbudzujúci štýl výučby obzvlášť podporujú procesy učenia sa a osvojovania si jazykov.

Zistenia výskumov neurovedcov predstavujú neprehliadnuteľný zdroj usmernení vo výučbe cudzieho jazyka, v súčasnosti ich nemôže ignorovať žiadna škola, učiteľ, rodič.

Dôležitý pohľad na učenie sa resp. osvojovanie si jazykov prinášajú najnovšie neurovedné výskumy. Neurolingvisti stoja ešte pred mnohými výzvami, ale už existujú parciálne zistenia poskytujúce detailnejší pohľad na procesy prebiehajúce v mozgu pri vykonávaní jednotlivých komunikačných činností počas učenia sa. O aké zistenia ide? Ako sa dajú aplikovať do výučby jazykov? Na tieto otázky odpovedá nová veda neurodidaktika, ktorá sa zaoberá tým, ako možno výskumy mozgu aplikovať do každodennej výučby, a tak ju skvalitňovať. Na

Slovensku sa tejto otázke v oblasti výučby cudzích jazykov venuje najmä Lojová (napr. 2005, 2008, 2021, 2022).

Čo pre učiteľov jazyka vyplýva z neurovedných výskumov? Poznatky o fungovaní mozgu v procese učenia zhŕňa Lojová nasledovne (2005, s. 76-89):

- Schopnosť učiť sa je základná a stála funkcia mozgu. Učenie sa spočíva vo vytváraní neurónových sietí. Učenie sa rozvíja a skvalitňuje fungovanie mozgu. Preto je nevyhnutné, aby učitelia vytvárali podnety na fungovanie týchto prirodzených mechanizmov. Mozog neprestajne vyžaduje nové podnety na vytváranie nových asociácií. Žiaci majú rozmyšľať, nielen učiť sa „drilovaním“, no potrebujú motivujúce úlohy a materiály. Učiteľ má nielen prezentovať nové učivo, ale vytvárať možnosti pre jeho dostatočné a zaujímavé upevňovanie, opakovanie, precvičovanie a používanie už naučených jazykových javov.
- Mozog neprestajne hľadá zmysel a význam vnímaných informácií. Neustále sa snaží „nájsť cestu von z bludiska“ v nových podnetoch. Robí to tak, že konštruuje význam podnetov z prostredia, a to prostredníctvom vytvárania určitých vzorcov, triedením podobností a odlišností, odhaľovaním, či a ktoré informácie majú preň hodnotu, a či spolu informácie a skúsenosti súvisia. Keďže toto je prirodzené ľudskému mozgu, aj proces učenia sa v škole musí byť podobný tomuto prirodzenému učeniu sa. Treba umožniť žiakom na hodinách pátrať a riešiť problémy.
- V situácii ohrozenia, strachu, frustrácie, stresu, t. j. vzniku negatívnych emócií sa znižuje výkon mozgu. Učiteľ vytvára pozitívnu atmosféru, obmedzuje negatívny afektívny filter.
- Celkové fungovanie mozgu sa zlepšuje v dôsledku pohybových aktivít. Žiaci by sa preto mali počas hodín jazyka pohybovať, premiestňovať, striedať činnosti, zapájať multisenzoriku.
- Každý mozog je jedinečný. Učiteľ jazyka musí túto jedinečnosť rešpektovať a umožňovať, aby žiaci mohli aj samostatne riešiť úlohy – spôsobom, ktorý im vyhovuje, aby mohli mať vlastné tvorivé nápady.
- V učení sa jazykov prebiehajú súbežne vždy vedomé aj neuvedomované procesy. Žiak sa vedome sústreďuje na podnety, ktoré prináša učiteľ. Zároveň však podvedome, vnútorne niečo prežíva, čím sa reštrukturalizujú jeho vnútorné prezentácie objektívnej reality, reorganizuje sa jeho psychika.



Inšpirácie od odborníkov: Ako na vyučovaní aktivizovať mozog?
(Lojová, 2005, s. 74-75):

Mozog dieťaťa môže učiteľ aktivizovať týmito činnosťami:

- projektovou prácou žiakov;
- simuláciou situácií v rôznych prostrediach (škola, park, obchod, dom, zoo...);
- vytváraním akčných činností, ako je tvorba nových receptov, výstav a pod.;
- reorganizovaním triedy – premiestňovaním stoličiek, obvyklých miest, lavíc, skupín (variabilita učebného prostredia);
- používaním jazyka s deťmi aj mimo triedy, školy – ukázať využitie jazyka aj v reálnom živote (tematické výlety);
- organizovaním športových a dobrodružných podujatí (hľadanie pokladu, súťaže, kvízy);
- používaním nielen učebníc, ale aj časopisov, obrázkov, plagátov, máp, komiksov;
- používaním vlastných pomôcok a vlastných produktov žiakov (kresby, texty, fotografie...);
- primeranými počítačovými aktivitami – audio a video aktivitami, hudbou, piesňami, umeleckými a dramatickými aktivitami;
- riešením hádaniek, záhad, krížoviek (mentálnymi výzvami);
- rôznymi hrami: pohybovými, slovnými, stolovými (hrovou stratégiou);
- prezentáciami vlastných zážitkov a skúseností učiteľmi aj žiakmi;
- cieľným nadväzovaním na záujmy žiakov.

Výskumy mozgu potvrdzujú významnú úlohu pozitívnych emócií v učení sa detí (Kráľová a kol., 2022). Informácie, ktoré sú pre žiaka nové, zaujímavé, osobne relevantné, prinášajúce emocionálne vzrušenie, mu umožňujú jasnejšie a rýchlejšie zapamätávanie si než neutrálne informácie. Keď ľudský mozog zaznamená emocionálne významné stimuly, začne produkovať hormóny šťastia. Keď sa žiaci zaoberajú niečím, čo ich baví, ich mozog vylučuje dopamín, ktorý pôsobí na zvýšenie motivácie, posilňuje nervové spojenia, a tým uľahčuje učenie sa. Sérotonín reguluje náladu, pamäť a celkovo učenia sa. Oxytocín pôsobí pozitívne na vytváranie sociálnych väzieb a endorfíny vyvolávajú pocity potešenia a eufórie. Emocionálna expozícia dieťaťa má výrazný vplyv na vytváranie pamäťových stôp v jeho mozgu.

„Pozitívne postoje, sebaúcta a emocionálna angažovanosť posilňujú hlbšie spracovanie jazyka“ (Kráľová a kol., 2022, s. 1). Sú to práve učitelia, ktorí majú reálne možnosti výrazne ovplyvniť vnímanie cudzieho jazyka žiakmi, a to vytváraním pozitívnej emocionálnej atmosféry a pozitívnymi zážitkami z učenia sa. Musia však „používať neohrožujúce techniky, vrátane podpory a presadzovania skupinovej solidarity a vytvárania emocionálne bezpečného prostredia v triede, ktoré podporuje jazykové experimentovanie“ (Kráľová a kol., 2022, s. 2).

Výskumy ukazujú, že pokiaľ učiteľ nie je schopný nadviazať so svojimi žiakmi pozitívny vzťah, nemôže dosiahnuť plný úžitok stratégií, ktoré vo výučbe používa.

Pokiaľ má so žiakmi vytvorený pozitívny vzťah, možno hovoriť o užitočnosti stratégií, ktoré učitelia jazykov majú možnosť aplikovať na hodine, aby uľahčili svojim žiakom učenie sa jazyka. Tu je niekoľko **stratégií**, rešpektujúcich poznatky o fungovaní mozgu (Sanchez, 2017), aplikovaných do hodín jazyka:

a) **Stratégie pripravujúce mozog na učenie sa jazyka:**

- **Začínať hodinu určitým rituálom.** To pomáha žiakom tým, že vedia, čo sa bude diať, a tak sa naučia relaxovať. Táto predvídateľnosť pomáha mozgu fungovať na optimálnej chemickej úrovni alebo prinajmenšom nezvyšuje množstvo chemických látok, ktoré môžu brániť fungovaniu mozgu. Učiteľ napríklad môže každú hodinu jazyka začať nejakým spoločným pozdravom alebo pesničkou (v angličtine *Good morning, good morning to you... It's nice to see Janko/Peťo/Zuzka here, it's nice to see XY here. How are you today?*).
- **Vytvoriť pocit bezpečia pre žiakov** zdôrazňovaním toho, čo žiakov navzájom spája. Napríklad učiteľ v pondelok urobí prieskum, aby zistil, kto bol cez víkend na prechádzke, kto pozeral nejaký seriál, navštívil starých rodičov atď. Prieskum ukončí konštatovaním: „Vidíte, že hoci sme všetci jedineční, zároveň sme si veľmi podobní.“
- **Icebreaker** – aktivita alebo hra, ktorá slúži na privítanie a uľahčenie komunikácie. Umožňujú žiakom dostať sa do správnej nálady na učenie. Na hodinu prichádzajú s mnohými myšlienkami, možno fyzicky unavení alebo dokonca vystresovaní rôznymi osobnými alebo školskými problémami. Mozgová kôra, v ktorej sa spracovávajú nové informácie, sa nedokáže zapojiť do procesu učenia sa, pokiaľ nie je naplnená potreba bezpečia a pohody. Práve tieto „prelamovače ľadov“ majú naplniť túto potrebu tým, že sú zábavné a nemal by v nich chýbať humor. Preto niektorí učitelia začínajú hodinu nejakým vtipom alebo humorným zážitkom. Keď sa deti smejú, mozog vylučuje hormóny, ktoré ich – a napokon aj učiteľa - nielen uvoľňujú, ale im aj umožňujú byť otvorení novým myšlienkam.
Pravidlo: začiatok hodiny by nemal byť časom výziev, stresujúcich správ pre žiakov. Prv, než ich učiteľ k niečomu náročnému vyzve, musí zabezpečiť pocit bezpečia.

b) **Stratégie prezentovania nového učiva:** Učenie sa nových informácií zvyšuje chemickú aktivitu mozgu. Tieto stratégie odpovedajú na otázku, ako prezentovať nové učivo žiakom, t. j. ako porozumieť novým informáciám bez toho, aby bola porušená mozgová homeostáza. Čím viac je narušená, tým menej si žiak osvojí nové učivo a tým väčšie je riziko, že namiesto učenia sa bude vyrušovať. Tu je opäť niekoľko stratégií, ktoré môže učiteľ využiť:

- **Prepojiť nové informácie s predchádzajúcimi vedomosťami a skúsenosťami.** K zapamätávaniu dochádza vďaka neustálemu rozvíjaniu

neurónových prepojení v mozgu. Žiaci si lepšie zapamätajú nové informácie, pokiaľ boli podobnej situácii vystavení už v minulosti. Učiteľ preto môže uľahčiť žiakom učenie sa nového učiva cyklickým využívaním učiva z predchádzajúcich hodín a prepájaním jazyka s poznatkami z iných predmetov či krúžkov. Nová informácia sa uloží v dlhodobej pamäti až vtedy, keď nájde spojenie s predchádzajúcou vedomosťou.

- **Prepojiť nové informácie so životom žiakov.** Učiteľ môže využiť piesne, obrázky, príbehy, ktorými nadviaže na každodenný život žiakov, na ich bežné skúsenosti spojené s určitými emóciami. Tu treba značnú dávku citlivosti a opatrnosti, keďže existuje riziko, že učiteľ aktivitou vyvolá negatívne spomienky a emócie.
- **Prepojenie nových informácií s kultúrou,** ktorá žiakov obklopuje. Učiteľ nadväzuje na to, čo tvorí kultúru, v ktorej generácia detí vyrastá, ktorá prekračuje ich individuálne skúsenosti. Momentálne sú to najmä sociálne médiá, ktoré predstavujú veľmi dominantný prvok súčasnej kultúry mladej generácia, napríklad fenomén youtuberov. Treba mať na pamäti, že každý rok prináša nové kultúrne trendy v životoch žiakov, preto učiteľ, hoci je z inej vekovej kategórie, by mal zabezpečiť zdroje prepojenia so súčasnou kultúrou na svojich hodinách.

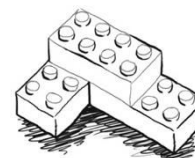
Pravidlo: Určite treba využiť ten čas, keď sú žiaci sústredení, na prezentovanie nových informácií a „nekontaminovať ich najefektívnejší čas nevhodnými informáciami“ (Sousa, 2006, s. 91).

c) **Stratégie zapamätávania nových informácií** (najskôr v krátkodobej – okamžitej a pracovnej –, a napokon v dlhodobej pamäti): Na to, aby si mozog uložil poznatky v dlhodobej pamäti, je nevyhnutné množstvo opakovaní, nácviku na hodinách jazyka, čo si opäť vyžaduje použitie niekoľko stratégií a techník:

- **Vytvoriť emocionálnu skúsenosť.** Dôležitá je optimálna miera emócií, ktorá zabezpečí ľahšie zapamätanie. Na to je nevyhnutné, aby žiaci mohli v triede rozmýšľať, prežívať, smiať sa. Vytvoriť *skúsenosť* znamená zabezpečiť, že mozog si uvedomuje *emócie*, ktoré vznikli (napríklad pri zaujímavom príbehu, spoločnom objavovaní, hľadaní pokladu, pozieraní filmu, dramatizácii a pod.). Bez emócií sa v podstate nedá učiť, pretože práve emócie riadia náš systém pozornosti. Pokiaľ nejaká nová informácia neupúta *pozornosť* žiaka, nemá šancu vstúpiť do jeho okamžitej, krátkodobej a už vôbec nie dlhodobej pamäti. Pokiaľ informácia zaujme pozornosť žiaka, mozog začne ukladať informácie v *okamžitej pamäti* len na 20-30 sekúnd, kým nezistí, či majú preňho nejaký význam. Ak daná informácia má pre mozog význam, posunie sa do *krátkodobej pamäti*, ktorá ju dokáže udržať 10-20 minút (v závislosti aj od veku učiaceho sa).

Ak táto informácia nájde prepojenie s predchádzajúcou vedomosťou, má možnosť postúpiť do *dlhodobej pamäti*. Z tohto dôvodu je nevyhnutné, aby učitelia vedeli pracovať s emóciami počas predstavovania nového učiva, ako aj neskôr počas hodiny. „Dobre navrhnuté lekcie dôsledne vyvolávajú emócie na podvedomej úrovni a vedomé emócie pri uvedení kľúčových bodov hodiny“ (Sanchez, 2017, s. 16).

- **Viacnásobné opakovanie slovných spojení, nácvik jazykových zručností** zabezpečujú zapamätávanie. Nová informácia vydrží bez opakovania v pracovnej pamäti len cca 15-20 sekúnd. Učiteľ by mal nové informácie **dávkovať** v menších dávkach, ktoré si mozog dokáže zapamätať (napríklad krátka slovná fráza alebo skupina pár slov). Tým sa zvyšuje kapacita pracovnej pamäti a žiaci si vytvoria zmysluplné asociácie medzi novými slovami (napríklad rozdelením novej slovnej zásoby do skupín po 6-7 slovách, ktoré sú významovo bližšie alebo sú to opozitá – mladý, starý, podstatné mená v spojení s typickými farbami a pod.).
- **Využívanie hudby** tiež pomáha, aby sa nová informácia uložila v krátkodobej pamäti. Výskumy ukazujú, že hudba nielenže zlepšuje klímu v triede, ale uľahčuje spracovávanie aj vybavovanie si nových informácií. Ide nielen o počúvanie hudby, ale najmä aktívne hranie na hudobnom nástroji, ktoré celkovo zlepšuje potenciál dieťaťa učiť sa.
- **Využívať čo najviac zmyslov.** Zapamätávame si predovšetkým udalosti, ktoré sú spojené s viacerými zmyslami (napríklad spojené s chuťou, čuchom, hmatom).



Psychologické, lingvistické a psycholingvistické teórie poukazujú na to, že dieťa vo veku cca 10/11 rokov si dokáže osvojovať aj cudzí jazyk podobným spôsobom ako materinský jazyk. Závisí od rozsahu vystavenia dieťaťa cudziemu jazyku. V bežných školách hovoríme skôr o riadenom učení sa jazyka než o osvojovaní si jazyka. Psychologické a neurovedné výskumy poukazujú na dôležitosť profesionálneho, na vedeckých základoch vybudovaného prístupu učiteľa k žiakovi. Ich vzájomný vzťah je predpokladom toho, či žiak úspešne zvládne výzvy spojené s učením sa nového jazyka v školských podmienkach a dosiahne svoj potenciál. Preto je logické, že dobrá výučba musí efektívne využívať všetky poznatky o tom, ako sa jednotlivé deti učia. Existujú určité stratégie, ktoré zlepšujú schopnosť mozgu prijímať nové informácie, vyžadujú si však starostlivého a zanieteného učiteľa, ktorý bude vyučovanie viesť odborne, a zároveň primerane veku mladších žiakov – hravo.

1.2 Detské myslenie a učenie sa jazyka

„Všetko, čo sa na vyučovaní dosiahne, v konečnom dôsledku závisí od toho, čo sa deje v psychike učiaceho sa jedinca“ (Lojová, 2005, s. 31).



*Premýšľajte o pravdivosti uvedených citátov.
Diskutujte v skupinách.*

*Deti nerobia to, čo sa naučili, ale učia sa prostredníctvom toho, čo urobili.
(Ľudová múdrosť)*

*

*Deti používajú mentálne procesy, ktoré zahŕňajú schopnosť
rozumieť interakcii a interagovať.
(M. Donaldson)*

*

*Dieťa je aktérom svojho vlastného učenia sa.
(Plowdenova správa)*

*Deti neprikladajú „čistej“ jazykovej forme rovnakú váhu ako dospelí.
(M. Donaldson)*

*

*Osvojovanie si jazyka sa týka prirodzenej asimilácie jazykových pravidiel
prostredníctvom používania jazyka v komunikácii. Učenie sa týka formálneho
štúdia jazykových pravidiel a je vedomým procesom.
(S. Krashen)*

*

*Osvojovanie si vyžaduje zmysluplnú interakciu v cudzom jazyku – prirodzenú
komunikáciu, pri ktorej sa hovoriaci nezameriavajú na formu svojich výpovedí,
ale na správy, ktoré odovzdávajú a ktorým rozumejú.
(S. Krashen)*

*Výučba cudzieho jazyka by sa mala začínať na začiatku povinnej školskej
dochádzky.
(Sharpe a Driscoll)*

*

*Deti postupne rekonštruujú pravidlá cudzieho (druhého) jazyka, ktorý si
osvojujú tým, že uplatňujú pravidlá zo svojho prvého (prevažne materinského)*

jazyka na to, čo počujú v cudzom (druhom) jazyku, a potom sa snažia hovoriť aj v inom jazyku podľa týchto pravidiel.

(J. Tough)

*

Najlepšie metódy sú tie, ktoré poskytujú „zrozumiteľný input“ v situáciách s nízkou mierou úzkosti a obsahujú správy, ktoré učiaci sa naozaj chcú počuť.

Tieto metódy nevyžadujú skorú produkciu v druhom jazyku, ale umožňujú žiakom hovoriť, keď sú na to pripravení. Pritom si uvedomujú, že zlepšenie prichádza prostredníctvom poskytovania komunikačného a zrozumiteľného vstupu, nie prostredníctvom nútenia a opravovania produkcie.

(S. Krashen)

1.2.1 Špecifické črty detského učenia sa jazyka

Dieťa sa učí cudzí jazyk inak než ostatní.

Podľa Piageta (1997) je používanie jazyka a porozumenie cudzej reči podmienené úrovňami mentálneho vývinu, ktorý sa dynamicky mení s pribúdajúcim vekom. Bruner (1983) a Donaldson (1978) poukazovali na to, že dieťa rozmýšľa a učí sa úplne inak v jednotlivých fázach vývinu, výrazné sú odlišnosti voči neskorším vekovým obdobiam. Tento proces opisuje lingvopedagogika, ktorej základným východiskom je téza, že spoznávanie a osvojovanie si jazyka je iné u detí a iné u dospelých (vrátane tínedžerského veku).



Pri skúmaní detského myslenia a osvojovania si jazyka je potrebné uvedomiť si, že **tradičná výučba cudzieho jazyka** ráta so žiakom, ktorý už vie písať, nie je začiatok v učení sa obsahov rôznych vyučovacích predmetov a má už rozvinuté aj vyššie úrovne myslenia (schopnosť analyzovať, abstraktne myslieť, syntetizovať, hodnotiť), pretože už viac rokov chodí do školy (v prípade začiatku výučby cudzieho jazyka od 3. alebo 4. ročníka). Rovnako je významným faktom to, že dieťa do 8-9 rokov má úplne iné potreby než staršie deti. Výskumy detskej psychológie ukazujú na štyri dôležité oblasti, kde sú rozdiely v zmýšľaní dieťaťa a dospelého človeka. Detské myslenie:

- nie je teoretické, ale praktické, viaže sa k činnosti;
- rozvíja sa v interakcii s inými ľuďmi;
- umožňuje pochopiť svet objektívnej reality pomocou zmyslových orgánov;
- priťahujú známe (už poznané) situácie a ich štruktúry.

Detské myslenie a osobitosti detského učenia sa je možné zhrnúť nasledovne:

Učenie sa je založené na činnosti.

Zmýšľanie dospelého človeka je teoretické (vdďaka vysokej úrovni abstraktného myslenia), a preto dáva väčší dôraz na jazykovú formu než dieťa. Rozmýšľanie dieťaťa vo veku desať rokov je v prvom rade viazané k činnostiam, neviaže sa ku konceptom (Piaget, 1997), a preto je ich učenie sa najúspešnejšie, keď je spojené s činnosťou. Deti od svojho útleho veku majú v sebe zakódované, že chcú a potrebujú niečo „robiť“. Podľa Holdernessa (1991, s. 18) „dieťa je charakteristické tým, že stále niečo robí, a práve táto činnosť je preňho najlepším a hlavným spôsobom, ako sa vie niečo naučiť“. Interakcia činnosti a učenia sa hrá odlišnú úlohu pre dieťa a dospelého. Dospelý sa niečo učí preto, aby to neskôr vedel robiť. Avšak dieťa robí niečo preto, aby sa prostredníctvom toho niečo naučilo. Deti čerpajú podnety z toho, čo práve robia, a nie z toho, čo im niekto hovorí (Donaldson, 1978, s. 38). Špeciálne miesto v tomto veku má hra, ktorá sa pokladá za normálnu a prirodzenú súčasť procesu učenia sa. Podľa Vygotského predstavuje hra súbor situácií pre učenia sa, v ktorých sa dieťa môže nerušene a nadšene učiť tak, že pomocou svojej fantázie dokáže prekročiť hranice svojho prostredia. Toto prekročenie pomocou hier dopomáha k tomu, aby sa naučilo premýšľať a vytvárať si prvé prekoncepty a napokon koncepty (Donaldson, 1978). Dokonca aj niektorá časť gramatickej hodiny sa dá chápať ako hra, keď sa zameria na vyriešenie určitého problému (Khan, 1991). Uvedené fakty a poznatky o učení sa dieťaťa dopomohli k popularizácii jazykovej výučby malých detí prostredníctvom činností.

Učenie sa je úspešné, ak je výučba zámerne orientovaná na žiaka.

Výučba cudzieho jazyka orientovaná na žiaka vyžaduje od učiteľa najmä to, aby poznal svojich žiakov. Musí sa zamyslieť na tým, akí sú, ako sa učia jazyky, aký výkon možno od nich očakávať počas jednej vyučovacej hodiny, čo im uľahčuje učenie sa.

Pozrime sa na tieto otázky opäť cez výskumné zistenia psycholingvistov a lingvodidaktikov. Lojová a Sokolová (2023) približujú **špecifiká učenia sa jazyka deťmi do 11-12 rokov nasledovne:**

Predškolský vek je typický tým, že dieťa:

- dokáže dobre imitovať rôzne zvuky, a teda osvojiť si správnu výslovnosť a prízvuk v cudzom jazyku;
- má nižšiu úroveň afektívneho filtra, a teda sa menej obáva používať jazyk, robiť chyby a pod.;
- prirodzene nasáva nové poznatky;
- učí sa predovšetkým cez jemu najprirodzenejšiu činnosť – hru.

Výučba cudzieho jazyka v predškolskom veku by sa mala „čo najviac približovať spontánnemu osvojovaniu si jazyka v prirodzenom sociálnom prostredí“ (tamtiež, s. 56).

Mladší školský vek je typický tým, že dieťa:

- stále dokáže dobre napodobňovať a osvojovať si správnu výslovnosť, prízvuk, intonáciu, rytmus, preto potrebuje dobré vzory správnej výslovnosti;
- sa rýchlo učí nový jazyk, ale aj rýchlo zabúda, preto potrebuje časté opakovanie a automatizáciu;
- rozmýšľa konkrétne, nie abstraktne; učí sa celostne, nie analyticky – preto netreba vysvetľovať gramatické pravidlá, ale učiť ich v celých vetách a situáciách.

Preto by sa učiteľ cudzieho jazyka detí v mladšom školskom veku mal snažiť a) cudzí jazyk čo najviac „využívať v každodennej triednej komunikácii, v zmysluplných a personalizovaných kontextoch a mal by byť spájaný s ich činnosťami a s hrovými aktivitami“. Tak by mal nadväzovať na reálne záujmy a potreby detí (prirodzená zvedavosť, fantázia, tvorivosť, potreba objavovať). Podstatné je vytvárať pozitívnu učebnú atmosféru, zabezpečiť pocit úspechu, a teda prevenciu proti negatívnym bariéram voči učeniu sa jazyka (Lojová, Sokolová, 2023, s. 56). Deje sa to najmä poskytovaním jasných inštrukcií a umožnením ich pochopenia cez vysvetľovanie medzi žiakmi navzájom (*peer-teaching*); umožňovaním dieťaťu odhadovať význam neznámeho učiva; využívaním bohatej neverbálnej komunikácie; vyjadrovaním rešpektu voči dieťaťu – načúvaním dieťaťu a spolurozhodovaním dieťaťa; vyjadrovaním a umožňovaním vyjadrovať pozitívne emócie, a tým utváraním pozitívneho druhého jazykového ega.

Pokiaľ sa žiaci učia to, čo im je blízke, čo ich zaujíma, čo je súčasťou ich každodenného života, hovoríme o **personalizovanom učení** (Straková a kol., 2011). Personalizované učenie rešpektuje a nadväzuje na skúsenosti, názory,

hodnoty, potreby žiakov. Vďaka nemu sa žiaci môžu do jednotlivých aktivít naplno emocionálne vložiť, vnímajú učivo ako zmysluplné. Sú motivovaní učiť sa jazyk a vytvárajú si k nemu pozitívny vzťah. Straková a kol. (2011, s. 25-31) ponúkajú učiteľom zoznam zásad, ako personalizovať vyučovanie cudzieho jazyka:

- Učiť žiakov slovnú zásobu z každodenného života.
- V prirodzenej komunikácii v triede treba sústavne používať jednoduché frázy (*Are you ready? Can I have... ? Come. Open the book. Sit down. Well done!*).
- Pomôcky a materiály prináša nielen učiteľ, ale aj žiaci.
- Žiaci potrebujú priestor, aby mohli vyrozprávať svoje zážitky, skúsenosti, pocity, názory.
- Pri čítaní príbehov by mali mať žiaci možnosť vyjadriť sa, čo sa im v nich (ne)páčilo.
- Je vhodné pracovať priamo s obrázkami a inými výtvormi žiakov.
- Pri učení sa slovnej zásoby a gramatiky vedie učiteľ žiakov k personalizácii slovnej zásoby, čiže používať v príkladoch predmety a skúsenosti z vlastného života.
- Žiaci by mali mať možnosť spolurozhodovať, napríklad o výbere hry.
- Učiteľ predovšetkým prepája učivo s vlastným životom, a tak dáva vzor žiakom. Zároveň sa tým uvoľnia zábrany, a učiteľ sa tak stáva žiakom bližším.
- Každá osobná téma môže byť pre niektorých žiakov veľmi citlivá, najmä téma rodiny, a preto personalizovanie musí byť „prirodzené a nenásilné“.
- Oceniť žiakov a hodnotiť ich výkon v cudzom jazyku, nie ich názory či skúsenosti.
- Plne využívať učebný potenciál rôznych aktivít a tém.
- Personalizovať aj učebnice – prispôbovať ich témy záujmom a skúsenostiam žiakov.

Pri využívaní personalizačných aktivít je však nevyhnutná opatrnosť, „aby sme „emočne neublížili“ žiakom“ (Hankerová, 2015, s. 14). Už na začiatku aktivity treba žiakom objasniť, že sa môžu rozhodnúť, „do akej miery chcú byť osobní“ (napríklad pri téme rodina).

Na to, aby žiak správne pochopil určitý významový obsah informácií v cudzom jazyku a bol schopný zapojiť sa do komunikácie, musí učiteľ nájsť všetky možné spôsoby, ktoré mu v tomto procese pomôžu. Na začiatku sú to hry, rozprávanie o zaujímavých a žiakovi blízkych témach, ktoré nadväzujú už na osvojené vedomosti a skúsenosti. Ide o tzv. tiché obdobie, v ktorom je veľmi dôležité, aby

učiteľ nechal žiakovi dostatočný časový priestor pred tým, než sa žiak odhodlá rozprávať, hlavne ak ide o začiatočníkov. Treba im dať možnosť, aby počuté informácie vedeli spracovať na svojej úrovni poznania a emocionálneho nastavenia, a podľa svojho vedomia sa odvážili reagovať v cudzom jazyku, keď sa sami cítia byť na to pripravení. Osvojovanie si, resp. učenie sa jazyka, je úspešné, keď sa žiak sa necíti stiesnene, nemá napätie, ale práve naopak, je uvoľnený a emočný filter je nízky. Prioritou všetkých úspešných programov či škôl zameraných na jazyk je práve v udržiavaní emočného filtra na nízkom stupni negatívnych emócií. Tento cieľ pomáhajú dosiahnuť rôzne nonverbálne cvičenia. Takisto aj postoj učiteľa je nesmierne dôležitý. V tomto veku sa nemá hľadiť na chyby, ktoré žiak robí v komunikácii, a trestať ho za ne, ale práve naopak. Učiteľ by si mal byť vedomý toho, že chyby sú prirodzeným a sprievodným javom tohto procesu. Nie trestať, ale primerane opravovať (eliminovať dojem chybovosti u žiaka) a každý úspech oceniť pochvalou.

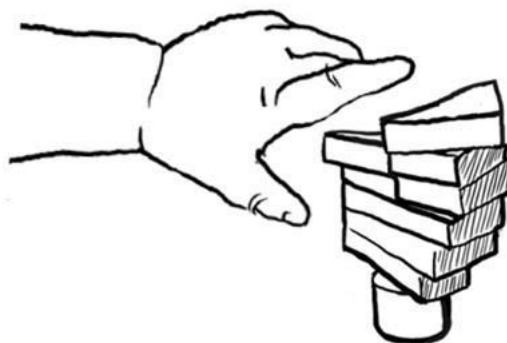
Učiteľ, ktorý pristupuje k výučbe jazyka s jasným vedomím toho, kto sú jeho žiaci, prispôsobuje žiakom nielen obsah, aktivity, ale aj svoj verbálny a neverbálny prejav. Reč učiteľa má byť dobre artikulovaná, zrozumiteľná, mal by bohato a dôsledne používať **nonverbálne prostriedky** pri hrách a vysvetľovaní. Gestá a mimika tváre dopĺňajú celý učiteľský prejav, čím napomáhajú deťom porozumieť jazyku. Dieťa si v prvom rade musí zvyknúť a spoznať rytmus a intonáciu cudzieho jazyka. Preto by reč učiteľa mala byť pomalšia, ale artikulovaná. Učiteľ má povzbudzovať dieťa najskôr k neverbálnej odpovedi, ako napríklad cvičenia **TPR (Total Physical Response - úplná fyzická reakcia)**, ktoré vyžadujú fyzickú reakciu dieťaťa pomocou celého tela. Je veľmi dôležité, aby učiteľ vedel, kedy je žiak pripravený na ďalší krok, kedy vie použiť a pochopiť ďalší prvok. Učiteľ musí žiaka chváliť a neustále ho motivovať.

Úspech výučby cudzieho jazyka závisí od troch podmienok:

- výučba musí byť dostatočne intenzívna (je veľmi málo, ak sú žiaci „vystavení“ jazyku iba počas jednej hodiny v týždni, ako je to často v prípade výberového predmetu cudzieho jazyka v 1. a 2. ročníku);
- hoci ide o mladších žiakov, učiteľ musí disponovať požadovanými lingvistickými kompetenciami na vysokej úrovni (napríklad výslovnosť, autentické používanie daného jazyka, primeraná fluentnosť);
- učivo a metódy sa musia maximálne prispôbiť požiadavkám danej vekovej kategórie žiakov.

K učniu sa jazyka dochádza v interakcii s inými.

Pri skúmaní špecifik detského myslenia odborníci zistili, že okrem fyzicko-mentálnej činnosti zohráva aj **interakcia s inými ľuďmi** veľmi dôležitú úlohu v učení sa dieťaťa (sociálna sféra). Interakcia otvára dieťaťu dvere, dovoľuje mu vstúpiť do jazykového spoločenstva (Bruner, 1983, s. 19). Podľa Brunera sa spoznávanie okolitého sveta najľahšie odohráva pomocou rozhovoru. Práve preto zaviedol pojem **LASS** (*Language Acquisition Support System*), je to **system podporujúci osvojovanie si jazyka**. Bruner hovorí, že prostriedok osvojovania si jazyka u dieťaťa (LAD) nevie fungovať bez pomoci dospelého. Tú poskytuje dospelý dieťaťu v jeho ranom veku tým, že sa s ním rozpráva. V interakcii s dieťaťom používa istý ustálený, fixný model mikro-interakcie, ktorý je možné identifikovať v hrách dospelého s dieťaťom (napríklad pri hojdaní na hojdačke dospelí niekedy hovoria dieťaťu rýmovačku začínajúcu „Hojda, hojda, hojda...“, pri hre s vláčikom „Ide vláčik ši-ši-ši...“, pri hre s autíčkom „Ide auto do lesa, točia sa mu kolesá...“ a pod. Pomocou takýchto hier s dospelým dieťa prvýkrát systematicky používa jazyk. Zabezpečia naštartovanie LASS u dieťaťa, a tým sa k nemu dostávajú prvé jazykové vnemy. Rozprávanie dieťaťa s dospelým je zásadným pri riešení jeho rôznych problémov, aj pri učení sa v ďalšom vekovom období.



Dôležitou, základnou formou učenia sa je nielen interakcia s dospelými, ale aj interakcia medzi deťmi navzájom. Preto by mal učiteľ jazyka učiť menej frontálne, viac využívať individuálnu a skupinovú formu alebo prácu vo dvojiciach.

Na objasnenie podpory, ku ktorej dochádza počas dialógu medzi deťmi alebo medzi dieťaťom a dospelým, používa Bruner (1983) výraz „**lešenie**“ (*scaffolding*). Táto pomoc sa vzťahuje na ten krok, ktorý je iba o jednu úroveň vyššie než aktuálna úroveň dieťaťa (Wood a kol., 1976). Deti používajú jazyk na to, aby dokázali pochopiť význam situácie, v ktorej sa nachádzajú, nekonzentrujú sa pritom na samotné výrazy. „Deti čerpajú námet z toho, čo ľudia robia, keď rozprávajú, a nerozmýšľajú nad tým, čo tie slová znamenajú“ (Donaldson, 1978, s. 38). Dôvodom je, že deti si nie sú isté jazykom, a preto sa oveľa viac opierajú o nonverbálne prostriedky. Preto by cieľom hodiny nemal byť určitý, učiteľom vymedzený gramatický jav. Učiteľ ho môže naučiť žiaka aj tým, že ho „vnorí“ do

zaujímavej témy, ktorá súvisí so životom dieťaťa, a ktorá umožní prirodzenú komunikáciu medzi ním a žiakom či žiakmi.

Žiak nadobúda nový jazyk prostredníctvom všetkých zmyslových orgánov.

Deti sú v prvom rade ovplyvňované vnímaním cez zmyslové orgány, ktorými zachytávajú činnosti druhých, a následne ich chápu prostredníctvom svojich jazykových vedomostí. Pre túto vekovú kategóriu je typické „tu a teraz“, prežívanie práve prebiehajúcich udalostí, takže je potrebné dať najväčší dôraz na objekty (veci, ľudí, javy), ktoré sa dajú zachytiť zrakom, sluchom a pohybom. Preto treba byť opatrný a len postupne pridávať spôsoby učenia sa detí z učebníc a zošitov. Oveľa väčšiu úspešnosť dosiahneme, keď ich učíme pomocou vecí, vybraných demonštratívnych pomôcok. Spoznávanie na základe zmyslových orgánov je stredobodom procesu **zážitkového učenia sa** a v každom prípade má prednosť pred verbálnou formou (Marciová, Procházková, 2015). Takejto výučbe musí byť prispôsobené materiálne vybavenie a usporiadanie triedy. Základnou požiadavkou je vhodné rozloženie nábytku, stolov a stoličiek, aby umožňovalo dostatok voľného miesta na pohyb v triede.

Dôležitosť vzťahu žiaka ku komunikačným situáciám a jazykovým štruktúram.

Ďalšou charakteristickou črtou učenia sa jazykov v detskom veku je spôsob formovania vzťahu detí k jazykovým štruktúram a situáciám. Keď je tento vzťah pozitívny, dieťaťu to dáva pocit istoty, ktorá dopomáha k lepším výsledkom v procese učenia sa. Najdôležitejším procesom v učení sa jazyka je odhaľovanie zámeru hovoriaceho. **Zámer a situácia** majú silnejší vplyv na dieťa než slová v rečovom prejave. Keďže ich rozmyšľanie nie je teoretické, všetko sa učia cez činnosť vlastnú, i toho druhého. Aj cudzí jazyk. Takto si vytvoria hypotézy pre vlastnú potrebu. Čím jazykovo bohatším prostredím je dieťa obklopené, tým ľahšie si vie preložiť význam slov a výrazov. Deti oveľa skôr pochopia zámer hovoriaceho z jeho činností než z jeho slov. Vnútorne potreba pochopiť je tak silná, že zdolá aj väčšie prekážky (Donaldson, 1978). K pochopeniu slov dochádza vtedy, keď dieťa pochopí celú situáciu, v ktorej sa tieto slová používajú. Vtedy postaví do protikladu svojej predstavy a počuté slová v prejave. Toto je možné len vtedy, keď vie dieťa slová použiť, čiže niečo verbálne produkuje. Pri počúvaní sa tento proces neodohráva. Inak povedané, dieťa musí samé produktívne používať jazyk. Zo všetkého uvedeného vyplýva pre učiteľa odkaz z lingvodidaktiky učenia sa jazyka detí: s deťmi treba viesť cielený a zmysluplný rozhovor.

Konkrétne jazykové štruktúry možno nájsť práve v detských pesničkách, hrách, v literatúre pre deti. Dieťa sa dokáže citovo vžiť do príbehov a stotožniť sa s jeho

hlavnými predstaviteľmi, a tak hoci je príbeh v cudzom jazyku, dieťa ho dokáže pochopiť, pretože jazykové štruktúry a situácie sú mu známe z materinského jazyka. Literatúra pre deti má preto kľúčovú úlohu vo výučbe cudzieho jazyka, nie doplnkovú, ktorá bola hlavná a typická pre tradičné spôsoby výučby jazykov.

Teória o osvojovaní si cudzieho a materinského jazyka ukazuje na potrebu vytvárania takého jazykového prostredia, v ktorom má žiak zabezpečené bohaté možnosti inputu cudzieho jazyka, pričom sa necíti byť nútený do jazykovej produkcie, ak na to sám nie je odhodlaný. Učenie sa cudzieho jazyka v detskom veku je oslobodené od lingvistických ohraničení. Pre naplnenie vytýčených cieľov výučby jazyka je podstatné detailne sa oboznámiť so špecifikami detského myslenia a procesov, ktoré prebiehajú v jeho mysli počas učenia sa. Učitelia v primárnom vzdelávaní musia poznať špecifiká mladšieho školského veku, ale zároveň sú vhodné a využiteľné aj informácie o predchádzajúcom, predškolskom období. Súčasne je nevyhnutné, aby učiteľ disponoval spôsobilosťou, ako rozvíjať schopnosti strategického myslenia žiakov, ich kreativity, schopnosti riskovať, atď.).

1.2.2 Podmienky podporujúce učenie sa jazyka



Zamyslite sa nad nasledujúcim výrokom zo známeho diela Johna Holta *How Children Learn* (1983, s. 7):

„Deti majú štýl učenia sa, ktorý zodpovedá ich podmienkam, a tento spôsob používajú prirodzene a dobre, až kým ich to nenaučíme robiť inak. Radi hovorievame, že deti posielame do školy, aby sme ich naučili myslieť. Čo však často robíme, je, že ich naučíme myslieť zle, vzdať sa pre ne prirodzeného a účinného spôsobu myslenia v prospech metódy, ktorá nie je v ich prospech a ktorú sami zriedka používame.“

Reflektujte tento výrok v kontexte pozorovanej praxe alebo vlastnej skúsenosti.

Keď chce dieťa pochopiť okolitý svet, viac sa opiera o činnosti a situácie než o hovorené slovo. Hoci nevie jazyk teoreticky dekodovať, aj tak sa k nemu dostane hlavná informácia prostredníctvom dieťaťu prirodzených činností. Práve tento princíp využívajú tie materské a základné školy, ktoré vo viacerých krajinách od začiatku 90. rokov ponúkajú intenzívnejšiu výučbu cudzích jazykov, dokonca dvojazyčné (často nazývané bilingválne) programy výučby. Tieto programy boli pôvodne založené na princípe **CLIL** (*Content and Language*

Integrated Learning) - **prepojenia učenia sa jazyka so zmysluplným, zrozumiteľným obsahom**, najlepšie obsahom iných vyučovacích predmetov.

Učenie sa v detskom veku má minimálne tri charakteristické znaky, ktoré dieťa nasmerujú k učeniu sa určeného obsahu:

- dieťa má schopnosť vytvárať si **význam na základe kontextu (neverbálneho a verbálneho)**;
- dieťa sa naučí z okolitého cudzieho jazyka len taký obsah, ktorému dokáže porozumieť;
- dieťa sa učí, ak je vystavené takému prostrediu cudzieho jazyka, ktoré mu dáva **zmysel**.

Učenie sa jazyka dieťaťom je efektívne vtedy, keď sa zakladá na spoznávaní významu.

Dieťaťu pri spoznávaní cudzieho jazyka v prvom rade nepomáhajú vedomosti o presnej gramatickej štruktúre a pravidlách jazyka, ale jeho detská globálna schopnosť, ktorú možno nazvať „významotvornú“, utvárajúcu význam (Donaldson, 1978; Wood, 1988). Keď deti prvýkrát počujú cudzie slovo, postaví si hypotézy, ktoré vychádzajú zo znenia toho slova alebo sa opierajú o poznané slovo. Tvoriť význam pojmov dokážu úspešne vtedy, keď cez cudzí jazyk dostanú určitú pre ne zrozumiteľnú správu, informáciu. Dieťa chce správu pochopiť, a preto spraví všetko pre to, aby jej aj porozumelo. Dospelý vníma, že dieťa nedáva pozor na formu jazyka, ale na obsah správy. Pre dieťa nie je dôležité, akým jazykom sa komunikuje, ale aký obsah mu niekto odovzdáva. Vychádzajúc z tejto zásady môžeme povedať, že ak dieťaťu bude predstavené učivo na vyššej úrovni, viac sa aj naučí. Už dieťa v predškolskom veku sa rado zapája do hodiny, kde sa používa cudzí jazyk pri inštrukciách, napr. počas telesnej výchovy, ale takisto môže byť úspešná aj hodina výtvarnej výchovy. Existuje veľmi veľa možností pre kreatívne využitie cudzieho jazyka (pri prvouke napr. vnímanie, že plameň sviečky je horúci alebo ľad je studený, vo vode isté predmety môžu plávať atď.). Možno povedať, že pokiaľ je odovzdanie správy alebo obsahu v cieľovom (cudzom) jazyku primerané veku dieťaťa a „odovzdávané“ na jeho úrovni, nie je to pre dieťa náročné.

Podmienkou je učiť cieľový jazyk v zmysluplnom a zrozumiteľnom kontexte (CLIL).

Príprava efektívneho programu výučby cudzieho jazyka pre deti v mladšom školskom veku si vyžaduje zakomponovať doň zrozumiteľné učivo, obsah. Keď sa výučba cudzieho jazyka opiera o učebný obsah iných predmetov, pomáha to

deťom, čo je oveľa viac než učenie sa jazykových foriem (Tongue, 1991). Tongue vyzdvihoval, že dieťa má dvojitý úžitok z toho, keď sa popri naučení jazykových štruktúr naučí aj niečo také, čo ešte predtým nevedelo. Je to tá najlepšia cesta, aby sa namiesto prísnych zaškatuľkovaných celkov učiva dostalo učivo k nemu v cudzom jazyku, používanom v komunikatívnych situáciách, v ktorých je využívaný autenticky pre reálne získavanie informácií.

Úspešnosť osvojenia si cudzieho jazyka vo veľkej miere závisí od toho, v akom rozsahu dieťa pochopí input, ktorý dostane. **Zrozumiteľný input** je súčasťou hodiny jazyka, v ktorej ide o nejaký obsah, určité učivo (Krashen, Terrell, 1983). Príprava efektívneho programu výučby cudzieho jazyka pre žiakov v mladšom školskom veku si vyžaduje dôsledný výber vekuprimeraného a zrozumiteľného učiva, obsahu. Môže ísť napríklad o učivo matematiky či vlastivedy, ktoré učiteľ v určitom časovom rozpätí (do 15 % hodiny) komunikuje žiakom v cudzom jazyku. Integrovanie učenia jazyka s obsahom výučby tzv. nejazykových predmetov je podstatou metodiky CLIL. Jej cieľom je „prepojiť vyučovanie cudzích jazykov s praktickým životom žiakov; výrazne rozšíriť kontexty, v ktorých budú žiaci pripravení cudzí jazyk účinne používať; rozšíriť slovnú zásobu žiakov o špecifickú terminológiu“ (Pokrivčáková, 2010, s. 100).

Dieťa potrebuje vnímať **zmysluplnosť komunikácie** v cudzom jazyku. Preto je pre žiakov oveľa väčším prínosom učiť sa pomocou cudzieho jazyka o určitých zaujímavých témach (napríklad o ľudskom tele, o slnečnej sústave, o najnebezpečnejších dravcoch), ktoré patria do obsahu iných vyučovacích predmetov, než učiť sa izolované jazykové štruktúry. Tongue už v r. 1991 vyzdvihol, že žiak má dvojitý úžitok z toho, keď sa popri osvojení si jazykových štruktúr naučí aj niečo také, čo ešte predtým nevedel. Je to tá najlepšia cesta, keď si cez rôzne komunikatívne situácie zároveň osvojí aj jazyk, aj odborné výrazy a nové poznatky. Žiak vníma takúto časť hodiny ako autentické získavanie informácií. „Základom vyučovania CLIL metódy je aktívne počúvanie v cudzom jazyku.“ (Menzlová a kol., 2011, s. 6; Menzlová, 2012).

Úlohou metódy CLIL je nenásilným oboznamovaním sa s cudzím jazykom stimulovať v žiakoch „vrodene semienka“ jazyka u žiakov (Pokrivčáková, 2010, s. 101). **Spojenie nejazykového obsahu s cudzím jazykom** je vhodné, ba dokonca veľmi populárne ako u mladších, tak aj u starších žiakov. Takto sú žiaci schopní absolvovať oveľa intenzívnejšie vnorenie do cudzieho jazyka v iných predmetoch, napríklad v bilingválnych školách až počas 100 % hodiny. CLIL sa nevzťahuje len na vyplňanie pracovných listov, práve naopak, realizuje sa v pohybových aktivitách spojených s aktívnym počúvaním (napríklad aj hra *Simon says* alebo *Fruit salad*, zamerané na slovnú zásobu prírodovedy, TPR

aktivity na slovnú zásobu telesnej výchovy). CLIL umožňuje používanie aj materinského jazyka, čím vytvára dostatočný priestor pre úspech. V konečnom dôsledku vedie žiaka k rozvoju samostatnosti a kognitívnych zručností žiakov, ako aj k pozitívneho vzťahu k jazyku.

CLIL aktivity plnia vždy **dva paralelné vzdelávacie ciele: jazykové a ciele nejazykového predmetu**, v rámci ktorého sa učiteľ rozhodne CLIL uskutočňovať. Dominujú vzdelávacie ciele nejazykového predmetu, cudzí jazyk je len prostriedok zmysluplnej komunikácie, pričom nie je jediný (stačí max. do 15 % z hodiny), keďže sa na hodinách používa aj materinský jazyk. Ide o výučbový proces striedania jazykov. Je v poriadku, ak žiak na učiteľovu otázku v cudzom jazyku odpovedá v materinskom. Dôležité je, aby žiaci krátky čas, počas ktorého sú na hodine iného predmetu vystavení cudziemu jazyku (5 – 7 minút), vnímali ako príležitosť učiť sa o témach, ktoré ich zaujímajú. Napríklad už žiaci tretieho ročníka dokážu na základe poznatkov prírodovedy vytvárať krátke opisy živočíchov, ktorý ich zaujíma. Používajú pritom jednoduché výrazy: „Žije v... mori. Je sivej farby... Živí sa...“ Svoj opis prečítajú pred svojou skupinou žiakov, ktorí hádajú, o ktorého živočíchov ide (opäť to môžu robiť v cudzom jazyku).

Témy vhodné na aplikovanie metodiky CLIL čerpá učiteľ z rôznych tematických okruhov školského kurikula. Pokrivčáková uviedla príklady integrácie cudzieho jazyka a vyučovacieho predmetu, sú aplikovateľné v rôznych vzdelávacích oblastiach súčasného ŠVP (2010, s. 105; ŠVP, 2023) – Tabuľka 4.

Integrácia jazyka a vzdelávacej oblasti	Témy
Matematika a informatika	Čísla, základné matematické operácie Počítač
Človek a príroda	Ľudské telo, zvieratá, rastliny, príroda, počasie
Umenie a kultúra	Zvuky, rytmus, hudobné nástroje Farby, tvary
Zdravie a pohyb	Časti ľudského tela, základné povely
Človek a spoločnosť	Miesto, kde žijem: mesto, krajina, Európa, mapy

Tabuľka 4. Integrácia cudzieho jazyka s predmetmi/vzdelávacími oblasťami (ŠVP, 2023)

Metodika CLIL významne prispieva k rozvoju všetkých jazykových zručností, ako aj k osvojovaniu si slovnej zásoby a gramatických štruktúr. Detailnejšími procesmi využitia CLIL v reálnej školskej praxi sa vo svojich publikáciách zaoberá viacero odborníkov a odborníčok na lingvodidaktiku, ktoré možno odporučiť na bližšie oboznámenie sa s touto metodikou (Dale a kol., 2011; Kráľová a kol.,

2012; Šmídová a kol., 2012; Gondová, 2013; Kovács, Benkó, 2014; Benešová, Vallin, 2015; Cimermanová a kol., 2020; Sepešiová, 2021).

V predškolskom a mladšom školskom veku dieťaťa je užšie prepojenie medzi materinským jazykom a cudzím jazykom než v staršom veku. Žiak si za určitých podmienok dokáže osvojovať cudzí jazyk podobne, ako si osvojuje materinský jazyk. V tom sa líši od dospelých. Úspešnou je taká počiatočná výučba jazyka, ktorá je bohatá na obsah a činnosti, lebo je v súlade s detským spôsobom chápania sveta. Prax v posledných tridsiatich rokoch ukázala, že keď sú vytvorené vhodné podmienky, úspech takejto výučby môže mnohonásobný. Tieto podmienky spĺňa napríklad vyučovanie jazyka integrované s obsahom (CLIL).

1.3 Vplyv prostredia



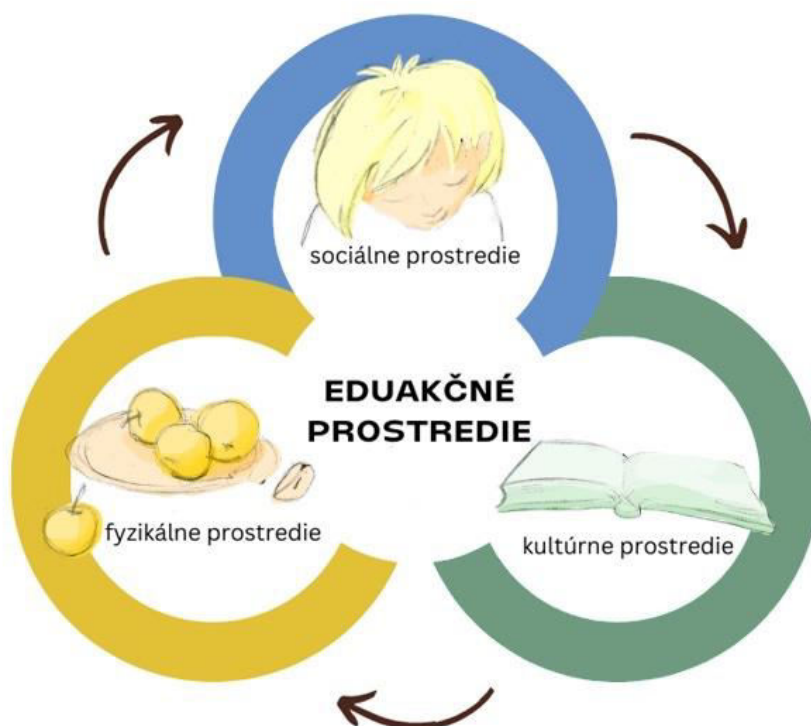
Spomeňte si na vlastnú skúsenosť s učením sa cudzieho jazyka. Napíšte v bodoch, čo vás najviac ovplyvnilo. Následne uvažujte o školskom prostredí: Čím a ako môže škola ovplyvniť úspešné učenie sa cudzieho jazyka? Aké faktory, ktoré sú súčasťou školy, ho najviac ovplyvňujú?

Vytvorte pojmovú mapu, v ktorej reflektujete vašu predstavu o rôznych vplyvoch prostredia pri učení cudzieho jazyka. Utvorte dvojice a svoje názory a myšlienky vzájomne prezentujte.

Edukačné prostredie zohráva významnú úlohu v procese učenia sa cudzieho jazyka, pretože vplýva na vzdelávacie výsledky a tiež ovplyvňuje vzťah žiakov k jazyku. Kvalita prostredia ovplyvňuje, ako sa žiaci cítia, ako sa správajú a k akým interakčným väzbám medzi nimi dochádza, preto pri vytváraní edukačného prostredia je potrebné individuálne zohľadňovať potreby a preferencie žiakov (Hanuliaková, 2015). Cieľom prostredia je podporovať u žiaka rozvoj vnútorných zdrojov a autonómnej aktivity, aby bol uprostred interakcie plnohodnotnou osobnosťou (Bertrand, 1998, s. 57-58).

Učenie sa cudzieho jazyka je ľahšie vďaka **bohatému a zmysluplnému vystaveniu sa jazyku** (input), primeranému veku a aktuálnej kognitívnej úrovni žiaka. Úlohou učiteľov je dbať na kognitívne, ale i afektívne zapojenie žiakov (Tomlinson, 2013). Bohaté **afektívne stimuly**, ktoré prinášajú žiakom radosť,

vzrušenie či smiech, podporujú pozitívne emocionálne reakcie a uľahčujú osvojovanie si jazyka. Primerané **kognitívne stimuly** podporujú dostatočné mentálne zapojenie, vďaka čomu sa rozvíjajú u žiakov kognitívne zručnosti. Ak si majú žiaci osvojiť druhý jazyk, v procese učenia sa musia **myslieť a cítiť** (Kráľová a kol., 2022).



Edukačné prostredie tvorí viacero komponentov, ktoré navzájom na seba pôsobia (Zhang, 2023): 1. fyzikálne prostredie, 2. sociálny kontext, 3. kultúrne prostredie.

Ako pristupovať k tvorbe dobrého edukačného prostredia vo výučbe cudzích jazykov?

Úspešná výučba cudzieho jazyka v primárnom vzdelávaní si vyžaduje, aby učiteľ venoval veľkú **pozornosť tvorbe pútavého a pozitívneho edukačného prostredia**, ktoré vyhovuje potrebám detí mladšieho školského veku (vekuprimeranosť). Musí počítať s tým, že táto veková skupina žiakov prichádza do školského prostredia s veľkou dávkou prirodzenej zvedavosti, ale aj fyzickej vitality. Učiteľ by mal preto v prostredí triedy vytvoriť podmienky na upútanie záujmu i pozornosti žiakov, mal by dokázať prepájať ich záujmy s obsahom tematických celkov, tiež by mal rešpektovať vášeň žiakov pre hru, i túžbu spoznávať realitu, ktorá ich obklopuje. Trieda musí byť **priestorom pre otvorené a bezpečné sociálne vzťahy**, v ktorej sa dostane žiakovi aj dostatok individuálnej

pozornosti. Tu je niekoľko návrhov pre učiteľov na tvorbu podporného edukačného prostredia:

- Vytvárajte učebný priestor, v ktorom zabezpečíte **stálosť, ale aj dynamiku podnetov** (Matějček, 2015). Zabezpečením dynamiky podnetnými aktivitami umožníte, aby sa žiaci na hodinách nenudili a boli aktívni, avšak vyhnite sa presýteniu, a tým preťaženiu žiakov.
- Dynamiku v prostredí zabezpečíme jednak prispôsobením učebného priestoru podľa typu prebiehajúcich aktivít. Je žiaduce, aby fyzické prostredie podporovalo spoluprácu medzi žiakmi navzájom. Odlišná komunikačná dynamika sa vytvára odlišnou organizáciou usporiadania pracovného priestoru pre deti; komunikácia so žiakmi v kruhu na koberci a v laviciach pred tabuľou bude odlišná (Scott a kol., 1999). Usporiadanie triedy a celkové fyzické prostredie vrátane tichej zóny, miesta pre samostatnú a pohodlnú prácu, tiež vplýva na koncentráciu a efektívnosť učenia (Zhang, 2023).
- **Dynamiku** do výučby jazykov **prinášajú učebné zdroje**. Výber materiálov pre žiakov by mal byť primeraný ich aktuálnemu mentálnemu a emocionálnemu stavu. Ak sú vybrané zdroje „náročné“ po jazykovej stránke, nerešpektujú afektívnu a kognitívnu vyspelosť žiakov či kultúrne špecifiká, spôsobia, že žiaci budú na nové podnety rezignovať a ich učenie sa nebude zmysluplné. **Zmysluplné učenie** si vyžaduje, aby vybrané učebné zdroje mali šancu byť pozitívne prijímané, aby im žiaci rozumeli a naučené dokázali uplatniť v rôznych iných, nových kontextoch (Mayer, 2024). Na druhej strane, ak sú učebné materiály žiakmi vnímané ako príliš ľahké, príliš detské a zjednodušené, nebudú mať o ne záujem a budú sa cítiť skôr demotivovane (Tomlinson, 2013). Posúdenie vhodnosti učebných zdrojov je síce náročné, no najlepšie ho vykoná učiteľ, ktorý dôverne pozná žiakov vo svojej triede. Dobré učebné zdroje spoznáte podľa reakcií žiakov, ak ich dokážu upútať, priam pohltiť a preniesť do stavu „flow“ (Csikszentmihalyi, 2009), vybrali ste správne. Odporúčame vyhľadávať také zdroje, ktoré budú pre žiakov blízke témami a záujmami, neobmedzovať svoju výučbu len na obsah učebnice, s ktorou v triede pracujete, ale využívať aj literatúru pre deti a ďalšie autentické zdroje.
- **Stálosť podnetov** do vyučovania cudzieho jazyka môžu priniesť rôzne rutinné činnosti, tzv. rituály. Tie umožnia žiakom vytvárať si v štruktúre vyučovacích hodín istý poriadok a zmysel. Z hľadiska učenia sa jazyka

rituály vnášajú do procesu konzistentnosť a istotu v jeho používaní (Bergroth a kol., 2022). Rituály vo výučbe môžu zahŕňať napríklad: pravidelné jazykové cvičenia v konkrétnych etapách vyučovacej hodiny, komunikačné konvenčné aktivity a podobne. Začlenením rituálov do výučby jazyka si môžu žiaci vytvoriť komunikačné návyky, ktoré podporia aj ich ciele v učení sa jazyka, a zároveň pozitívne pocity z vyššieho zapojenia sa do procesu učenia. Ich opakovanie, repetitívnosť, zaručuje zažitie úspechu. Špačková a kol. (2019) oceňujú rituály aj z hľadiska rozvíjania fonematického uvedomovania, čo predstavuje rozhodujúci aspekt dekodovacích schopností v abecedných jazykoch. Stálosť podnetov však neznamená, že má učiteľ podľahnúť vo svojej práci rutine, práve naopak. Kreativita učiteľa je cenená a vo vyučovaní žiaduca.

- Umožnime žiakom **učiť sa prostredníctvom zapojenia viacerých zmyslov**, podporíme tak proces zapamätávania si. Uplatňujte vo vyučovaní **vizuálne pomôcky** (obrázky, plagáty, kartičky, reálie) a **auditívne pomôcky** (hudobné nahrávky, nahrávky zvukov, piesní, riekaniek) a prepájajte tieto podnety s pohybovými aktivitami, **uplatnite TPR aktivity**. Vyberajme materiál, ktorý sprostredkuje zaujímavé témy a bude relevantný pre bežný život a záujmy žiakov. Vo vyučovaní je aj cudzí jazyk prostriedkom poznávania a chápania sveta. Jazyk je vhodné prepájať s inými predmetmi, ako napríklad matematika, prírodné alebo spoločenské vedy, aby bola docielená zmysluplná integrácia jazyka a obsahu (CLIL).
- Odolávajme v práci rutine, čím urobíme významný krok ku kreativite vo vyučovaní cudzieho jazyka (Bao, 2018). **Prehodnocujme výber materiálov vo vzťahu ku konkrétnym žiakom**. Nekompetentní učitelia zaobchádzajú so všetkými žiakmi rovnako a neefektívne učebnice majú tendenciu poskytovať väčšinou typické úlohy, pričom sa predpokladá, že všetci žiaci ich budú akceptovať a nebudú žiadať viac. Typické aktivity v skutočnosti ponúkajú len málo priestoru pre individuálne podnety pre žiakov. **Aby boli úlohy inšpiratívne, musia stimulovať improvizáciu žiakov**, no vďaka tomuto prvku podporíte aktívnosť žiakov v učení sa (Çakir, 2006). Príprava inšpiratívnych materiálov a na ne nadväzujúcich aktivít si vyžaduje dlhší čas na prípravu i čas na premýšľanie, ako ich vytvoriť. Avšak aby sme podporili zmysluplné učenie, mali by sme sa vyhnúť materiálom, ktoré by žiakov viedli k nude a neproduktívnemu učeniu.
- Pri tvorbe materiálov počítajte s osobnými skúsenosťami a vedomosťami žiakov, ktoré majú v materinskom jazyku. Zvažujme **kultúrne relevantné materiály** a aktivity vo vzťahu ku žiakom vašej triedy. Čoraz častejšie sa poukazuje na význam prístupu *heritage-language education* (Yiakoumetti,

2022) v jazykovo diverzifikovanom školskom prostredí – umožňuje vo výučbe autonómne využívať materinský jazyk žiakov ako nástroj učenia sa (integratívny a interkultúrny prístup). Aj v slovenských základných školách máme žiakov z rôznych jazykových prostredí a musíme sa naučiť s touto rozmanitosťou pracovať v prospech žiakov (Vančíková, 2024), ale aj si ju ceniť.

- V súčasnosti sa vo vyučovacom procese často uplatňujú **digitálne technológie (DT)**. Lütge a kol. (2019) poukázali na nevyhnutnosť používania DT v súčasnom vzdelávaní, pretože sú žiakom blízke a umožňujú interaktívnu reflexiu. Zároveň ich však využívajme v rozumnej miere, pretože je stále potrebné realizovať ďalšie výskumy ohľadom využitia DT a ich dopadu na žiaka. Potrebné je dbať na sociálne interakcie a ponorenie sa do autentického kontextu (İly, Daloğlu, 2023).
- Sociálne prostredie triedy významne ovplyvňuje proces učenia sa cudzieho jazyka. Dôležité je **vytvárať edukačné prostredie s nízkou úrovňou úzkosti a podporovať pozitívnu atmosféru v triede**. Učiteľ by mal byť srdečný, vtipný a chápaný. Hľadajte možnosti a inšpirácie na to, aby ste pripravili pútavé aktivity prispôbené jazykovým úrovňam a záujmom žiakov. Umožnime žiakom pracovať v rôznych organizačných formách zvyšujúcich interakciu a spoluprácu, organizačne striedajte prácu vo dvojiciach, malých a väčších skupinách. Emocionálny komfort žiakov pri učení sa jazyka vplýva na mieru sebadôvery, emocionálnej spokojnosti pri formovaní **ich jazykového sebavedomia, *sence of agency*** (Nilsson, 2020). Vyučovanie vždy prebieha v určitej afektívnej atmosfére v interakcii učiteľ – žiak, žiak – žiak a pokiaľ vo vyučovacom procese súladne interagujú emócie, presvedčenia, očakávania a skúsenosti žiaka, dochádza aj k rastu jeho sebavedomia, k uvedomovaniu si vlastného akčného potenciálu.
- Na atmosféru v triede výrazne vplýva aj (seba)hodnotenie žiakov. **Je potrebné akceptovať robenie chýb pri učení sa, pretože je** jeho prirodzenou súčasťou. Citlivá spätná väzba, no predovšetkým neupozorňovanie na chyby priamo je pre priaznivé sociálne prostredie a učenie sa jazyka veľmi dôležité. Je prirodzené, že sa v triede žiaci správajú rozdielne. Žiaci s vyššou úrovňou jazykového sebavedomia bezproblémovo komunikujú s rovesníkmi aj s učiteľom, a to aj napriek chybovosti. Naopak, žiaci s nízkou úrovňou jazykového sebavedomia sa nemusia cítiť príjemne ani v komunikácii s rovesníkmi a niekedy viac uprednostňujú aktivity vedené učiteľom (Nilsson, 2020).

Predstavili sme len niekoľko inšpirácií na tvorbu optimálneho učebného prostredia pre výučbu cudzích jazykov. V nasledujúcich podkapitolách sa sústredíme detailnejšie na niekoľko najdôležitejších faktorov, ktoré ovplyvňujú

proces učenia sa žiaka v školskom prostredí: 1. prístup učiteľa, 2. učebnice a autentické materiály, 3. rutinné činnosti, 4. literatúra pre deti, 5. digitálne technológie.

Ďalšie podnety k téme učebného prostredia možno nájsť v publikáciách uvedených v zozname odporúčanej literatúry, ako aj v ukážkach na webe: <https://jazykyhravo.umb.sk/>.

1.3.1 Prístup učiteľa

„Či je rok 1950 alebo 1970 alebo 2008 [alebo 2025], kým sa výučba jazykov deje ... v škole, jej úspech stojí a padá na osobnosti učiteľa, na jeho profesionálnych kvalitách, na jeho vzťahu k jazyku a na kritickom vzťahu k sebe samému, aby tieto náročné úlohy naplnil.“ (Tandlichová, 2008, s. 11 – pozn. autora)

Učiteľ je najvýznamnejší faktor úspešného učenia sa jazyka u žiakov mladšieho školského veku.



Premýšľajte a diskutujte postupne o nasledujúcich výrokoch. Objasnite a sumarizujte požiadavky na učiteľa cudzieho jazyka žiakov v mladšom školskom veku.

„Pri hľadaní odpovedí na akékoľvek metodické otázky treba začínať od žiaka; výber cieľov, obsahu, foriem, metód atď. sa musí odvíjať v prvom rade od charakteristík konkrétnych žiakov.“

(Lojová, 2005, s. 29)

„Cudzí jazyk môžu učiť iba učitelia, ktorí majú primeranú kvalifikáciu, t. j. dobre ovládajú daný cudzí jazyk slovom aj písmom (rečové zručnosti, správna výslovnosť, fluencia) a súčasne majú adekvátne pedagogické schopnosti a znalosti.“

(Farkašová a kol., 2001, s. 5)

„V primárnom vzdelávaní metódy na vyučovanie cudzieho jazyka nevyhnutne rešpektujú základnú vývinovú charakteristiku dieťaťa, pretože výučbové postupy využívané u starších žiakov alebo u dospelých sú neprenosné do kontextu primárneho vzdelávania.“

(Lojová, Straková, 2012, s. 135)

Je zabezpečená profesionálna pripravenosť učiteľa jazyka žiakov v mladšom školskom veku?

Prax posledných desaťročí ukázala, že v prípade detí v predškolskom a mladšom školskom veku nie je možné orientovať výučbu cudzieho jazyka na jazykové štruktúry, t. j. gramatické javy jazykového systému. Vo vzdelávacom systéme postupne zlyhali všetky snahy vytvoriť také jazykové programy, ktoré boli zamerané na výučbu jazykových pravidiel, teda gramatickú správnosť rečových prejavov žiakov. U žiakov mladšieho školského veku nemožno uvažovať o ich schopnosti pojmového rozmyšľania. Nie sú ešte schopní porozumieť abstraktnosti pojmov. V 90. rokoch v cudzojazyčnej výučbe rezonovala snaha vyriešiť nedostatok učiteľov tak, že riaditelia poverili učiteľov jazykov z vyšších ročníkov učiť aj v prvých štyroch ročníkoch základnej školy. Títo učitelia boli však profesijne pripravení na výučbu žiakov vo vyššom veku (išlo o učiteľské programy pre sekundárne vzdelávanie), preto často zažívali trpkú skúsenosť, keďže nevedeli udržať pozornosť žiačikov dostatočne dlho, aby hodina mohla priniesť očakávané a formulované ciele. V mnohých prípadoch nebola v manažmente škôl a u učiteľov druhého stupňa akcentovaná pedagogická požiadavka, že učiteľ jazyka v primárnom vzdelávaní by mal vykonávať kvalitatívne odlišnú prácu v oblasti výučbových prístupov. Nejde totiž o kvantum poznatkov, ale o vhodné metódy a prístup k žiakom. **Názor, že ten, kto vie učiť žiakov starších než 10 rokov, vie automaticky učiť jazyk aj mladších žiakov, je mylný.** Rozdiel je v rozsahu, spôsobe podania a podstate jazykového inputu. V určitých situáciách učitelia vyšších ročníkov ohromení zistili, že kým napríklad inštrukcia „Napíš /Zapíš si...“ je v ich kontexte bezproblémová, tak v 1. a 2. ročníku spôsobuje problém, pretože deti ešte ani v materinskom jazyku nepíšu s istotou. Takáto inštrukcia nie je vhodná pre tento vek. Bolo potrebné, aby učitelia cudzieho jazyka, ktorí učili mladších žiakov, ustúpili od aplikovania tradičného postupu prezentácie a nácviku jazykových štruktúr. Ich prístup sa musel meniť – namiesto jazyka dať do centra pozornosti dieťa.

Potvrdzujú to výskumy všetkých pracovísk pripravujúcich budúcich učiteľov primárnej edukácie na Slovensku. Podľa Lojovej a Strakovej (2012) nie je pravda, že ak je učiteľ kvalifikovaný pre sekundárne vzdelávanie, vie plnohodnotne vzdelávať aj v primárnom vzdelávaní. Je potrebné poznať „osobitosti práce so žiakmi mladšieho školského veku“, poznať ich svet, vývinové aj individuálne špecifiká ich cudzojazyčného rozvoja, ako aj úroveň ich poznatkov z iných predmetov. Takto pripravený učiteľ ich dokáže integrovať do rozvíjania cudzojazyčných zručností, personalizovať výučbu cudzích jazykov, aby bola zmysluplná, prirodzene motivujúca.

Z **lingvistického** hľadiska sa od učiteľa jazyka v primárnom vzdelávaní očakáva minimálna úroveň ovládania jazyka B2 (Lojová, Straková, 2012, s. 45, úroveň definovaná v Spoločnom európskom referenčnom rámci pre jazykové znalosti (SERR, 2017). Má možnosť používať jazyk aj v každodenných situáciách, a tak vytvárať prirodzenú atmosféru, dôležitú aj pre podvedomé osvojovanie si jazyka. Musí mať vynikajúcu výslovnosť, dokáže spontánne a plynule používať jazyk, aby mohol reagovať na vzniknuté situácie v triede.

Z **pedagogicko-didaktického** hľadiska by mal učiteľ ovládať špecifiká pedagogickej práce s deťmi mladšieho školského veku. Učiteľ jazyka by mal

„dobre poznať žiakov a ich svet, ich vývinové i individuálne osobitosti a úroveň poznatkov z iných predmetov ... prirodzene ich integrovať do rozvíjania ich cudzojazyčných zručností a personalizovať výučbu [cudzieho jazyka¹] tak, aby ju žiaci vnímali ako zmysluplnú a prirodzene motivujúcu ... Nemenej podstatné je tiež ovládanie lingvodidaktických zákonitostí a osobitostí cudzojazyčného rozvoja mladších žiakov“ (Lojová, Straková, 2012, s. 45).

Z **psychologického** hľadiska by mal učiteľ spĺňať množstvo predpokladov týkajúcich sa jeho psychickej výbavy. Okrem základnej požiadavky mentálneho zdravia a primeranej úrovne IQ a EQ (emocionálnej inteligencie) a výkonovej motivácie by mal byť schopný primerane posúdiť edukačnú realitu, t. j. čo sa deje v triede, ovládať svoje konanie, vytvárať pozitívne citové väzby, optimálne komunikovať; mal by prejavovať snahu po sebaopoznaní, viditeľnú mieru činnosti a tvorivosti, odolnosť voči záťaži; spĺňať požiadavky na morálne a charakterové vlastnosti osoby pracujúcej v sociálnom kontexte, ako aj prejavovať zmysel pre humor a optimizmus (Kariková, 2007).

Dôležitý je vzťah učiteľa k žiakom, k rodičom a k sebe.

Najdôležitejším znakom súčasnej výučby jazykov je fakt, že výučba nevychádza z jazykovej sústavy, ale dáva do popredia potreby žiakov. Tento prístup sa nazýva **prístup zameraný na žiaka**. Na rozdiel od tradičného prístupu žiak už viac nie je v pozícii riadeného, kontrolovaného a hodnoteného objektu vzdelávania, ktoré sa odohráva podľa vopred predpísaného rámca pod „taktovkou“ učiteľa. Súčasný prístup zameraný na žiaka sa prejavuje v tom, že učiteľ pokladá dieťa za aktívny subjekt, za vzťahovú bytosť. Jeho úlohou je facilitovať – umožňovať žiakovi vlastné hľadanie, rozhodovanie. Učiteľ aj žiak sa v procese výučby menia. „Skutočný rozvoj dieťaťa si vyžaduje individualizáciu edukačného procesu

¹ Autorky sa venovali len anglickému jazyku. Odporúčania sa vzťahujú na akýkoľvek cudzí jazyk.

a aktívne zapojenie dieťaťa doň. Je to výchova v zmysle rozvíjania a sebarozvíjania osobnosti podľa jeho možností a schopností“ (Kosová, 2005, s. 42). „Prístup zameraný na žiaka nepristupuje k učiacemu sa jedincovi len ako k objektu pedagogického pôsobenia, ale vníma ho celostne ako komplexnú integrovanú bytosť s vnútorným potenciálom, ktorý je potrebné odhaľovať a rozvíjať“ (Lojová, 2022, s. 20.) Je nesmierne dôležitý hlavne pri výučbe najmladších žiakov, pretože ich potreby sú úplne odlišné od potrieb starších žiakov. Východiskový bod je vždy cieľová zručnosť žiaka, nie jazyk, ktorý sa vyučuje. Možno povedať, že učiteľ jazyka žiakov vo veku do 10 rokov nevyučuje jazyk, ale dieťa. Veľmi teda záleží od vzťahu učiteľa k dieťaťu v role žiaka, ako aj k jeho rodičom či zákonným zástupcom. A v neposlednej miere sa tento prístup odráža aj v prístupe k sebe.

a) Učiteľ vo vzťahu k žiakom

Psychologické štúdie skúmajúce žiakov v ich prekonávaní prekážok a rizikových faktorov v učení sa ukázali, že to dokázali len vďaka dobrému vzťahu s aspoň jedným dospelým. Viacerí vedci zistili, že vzťah medzi učiteľom a žiakom je predpokladom toho, či žiak dosiahne svoj potenciál (Sanchez, 2017; Hattie, 2008 a 2023).

Preto je logické, že „dobrý“ učiteľ aktívne investuje svoju energiu do neustáleho spoznávania zákutí detského myslenia a učenia sa jazykov, a následne do aplikovania efektívnych stratégií, ktoré zlepšujú schopnosť detského mozgu prijímať nové informácie (napríklad slovnú zásobu) a využívať ich v reálnych situáciách. Tieto profesionálne náročné úlohy si však vyžadujú starostlivého a zaniieteného učiteľa. Vo viacerých častiach tejto knihy sú praktické ukážky toho, čo všetko môže učiteľ vo svojom sprevádzaní žiakov počas učenia sa nového jazyka využiť.

Učiteľ vníma žiaka nielen na základe jeho intelektových schopností, ale aj na základe jeho osobnosti. Vyučovanie cudzích jazykov by mala sprevádzať predovšetkým humanizácia. Podľa Lojovej (2022) atmosféra v triede závisí od prístupu učiteľa, ktorý v žiadnom prípade nemá žiakom spôsobovať stres alebo iný patologický jav. Pôsobenie učiteľa na žiaka sa prejavuje v tom, že má úprimne rád svojich žiakov a verí v ich schopnosti. Taktiež vytvára atmosféru vzájomnej dôvery, je empatický, starostlivý, dáva žiakom pocit, že je tu pre nich. Takýmto pôsobením učiteľa si žiaci uvedomujú svoju vlastnú hodnotu a rozvíjajú sebapoznanie. Učiteľ umožňuje každému žiakovi pocítiť vzrušenie z intelektuálneho i emocionálneho objavovania, vzbudzuje ich zvedavosť a prirodzenú potrebu učiť sa, ktorá ich bude motivovať v celoživotnom učení sa.

Prístup zameraný na žiaka vyžaduje od učiteľa, aby zastával niekoľko pozícií (Homolová, 2013) a Lojová (2019, 2022):

- Učiteľ pôsobí ako **facilitátor**, t. j. umožňuje realizáciu výučby (Homolová, 2007, 2013). Vytvára podmienky na učenie sa jazyka všetkým žiakom, motivuje ich, ukazuje im, ako používať rôzne jazykové učebné stratégie, poskytuje vhodné materiály, vedie k naplneniu cieľov smerom k ich autonómii. Žiaka učí niest zodpovednosť za svoju motiváciu. Učiteľ musí priebežne stále pozorovať žiakov, monitorovať ich reakcie, umožňovať žiakom hľadať vlastné riešenia rôznych problémových úloh a byť im pri riešení problémov k dispozícii vhodným prístupom. Učiteľ podnecuje žiakov k činnostiam, organizuje a riadi učebný proces, má neustále na pamäti konkrétne učebné ciele. Podľa potreby mení spôsoby výučby, formy – individuálnu, párovú, skupinovú, frontálnu. Používa vhodný jazyk (tzv. *classroom language*) na zrozumiteľné inštrukcie. Učiteľ si musí uvedomovať aj rozsah svojho vlastného rozprávania a umožniť žiakom, aby rozprávali najmä oni. Lojová uvádza, že je potrebné rešpektovať pravidlo: Všetko, čo môžu povedať žiaci, nech povedia oni (2019, s. 178). Učiteľ premyslí, čo by mohli robiť žiaci sami doma efektívnejšie než v škole. Rola facilitátora nevyklučuje, že učiteľ plánuje hodinu, a to tak, aby ju mohol podľa momentálnych situácií flexibilne variovať, teda má pripravené rôzne náhradné či doplnkové aktivity. Najdôležitejšie je, aby po každej hodine robil reflexiu a analýzu vlastnej hodiny. V tejto role logicky predpokladáme vysoký stupeň motivácie na strane učiteľa aj žiaka (Valihorová, 2010).
- Učiteľ **diagnostikuje** rozvíjanie komunikačných spôsobilostí žiakov. Pozoruje ich, zaznamenáva ich správanie aj výkon, hodnotí, dáva spätnú väzbu, správne reaguje na chybu. V reprodukčnom štádiu, pokiaľ nacvičuje so žiakmi osvojovanie presných gramatických foriem, opravuje všetky chyby. Vo fáze produkcie, kde sa kladie dôraz na plynulosť a chyba nespôsobila prekážku v porozumení, učiteľ neopravuje chyby okamžite.
- Učiteľ môže byť **priamym účastníkom** aktivít žiakov, môže byť členom ich skupiny. Viac než to, učiteľ je pre žiakov aj partnerom – správa s k nim s úctou, rešpektom, je medzi nimi dôvera.
- Učiteľ môže žiakom pomáhať individuálne počas ich samostatnej práce ako **tútor**, keď im poskytuje **poradenstvo** alebo sa priamo stáva **zdrojom** potrebných informácií, o ktoré sami požadujú. Zastáva rolu kouča a poradcu, pričom ich učí nielen počas vyučovania, ale aj mimo neho. Usmerňuje žiakov v ich procese učenia sa a v osvojovaní si učebných stratégií. Zároveň učí žiakov samostatnosti. Lojová (2022) ako príklad uvádza, že je vhodné umožniť žiakom zvoliť si svoj systém učenia sa novej slovnej zásoby, čítania článkov a pod.

- Z viacerých vyššie uvedených rolí vyplýva, že učiteľ je pre žiakov určitým **vzorom**, resp. modelom. Žiaci si napríklad veľmi dobre všímajú, či ich učiteľ komunikuje fluentne, či správne vyslovuje, či má radosť z hovorenia v cudzom jazyku. Vnímajú aj jeho mimoverbálnu komunikáciu – gestá, úsmev, humor, a celkovo jeho správanie. Môžu vedieť aj o jeho procese zdokonaľovania svojich schopností. Nie je cieľom, aby si ho idealizovali, ale aby došlo k uvedomeniu, že jazyk je možné naučiť sa a používať ho.

Z našich výskumných výsledkov v roku 2022/23 medzi 374 učiteľmi jazykov v 1. – 4. ročníku vyplynulo, že žiaci na hodinách jazyka najviac oceňujú a) osobnosť učiteľa – jeho ľudský prístup k žiakom, humor, vytváranie pozitívnej atmosféry v triede; b) vzor učiteľa v jazyku – dobrá výslovnosť a fluencia vyjadrovania; c) učiteľove didaktické spôsobilosti: otvorená komunikácia v cudzom jazyku počas hodiny a uplatňovanie skupinovej práce pri tvorbe projektov. Rezovali najmä aktivity a činnosti, ktoré učiteľ pre nich pripravuje (zaujímavé, aktivizujúce aktivity – piesne, príbehy, básne, hry, súťaže, tance, kreslenie, používanie technológií a internetu (Kahoot, wocabee, wordwall, interaktívna tabuľa), videá, knihy, časopisy. Na druhej strane žiaci nie sú spokojní s príliš prísny a náročným učiteľom, pri ktorom musia vypracovávať veľa náročných písomných úloh zameraných na gramatiku. Nudia sa, lebo stále robia rovnaké, monotónne mentálne, no neinteraktívne aktivity (najmä čítanie z učebníc a písanie do pracovných zošitov), majú málo príležitostí rozprávať v cudzom jazyku. Sťažujú sa na priveľké množstvo nových slov, veľké množstvo domácich úloh a testov, čo je náročné pre žiakov s nižším výkonom.

b) Učiteľ vo vzťahu k rodičom

Učitelia by mali reflektovať a reagovať na spätné väzby nielen žiakov, ale aj rodičov. Z praxe vyplýva, že rodičia najmä žiakov 1. ročníka majú nerealistické očakávania výsledkov práce učiteľa a svojich detí. Zistenia z nášho výskumu (2022/23) v prvých ročníkoch 374 škôl ukázali, že rodičia v ich spätných väzbách vyjadrujú nesúhlas s používanou metodikou učiteľom, v ktorej sa kladie slabý dôraz na komunikáciu a žiaci musia vypracovávať veľa písomných domácich úloh. Na druhej strane im nevyhovuje, ak učiteľ málo pracuje s pracovným zošitom a učebnicu si žiaci nechávajú v škole, takže to rodičovi neumožňuje kontrolovať ani pomáhať svojmu dieťaťu, aby sa lepšie pripravilo na nasledujúcu vyučovaciu hodinu. Podľa nich deti strácajú motiváciu učiť sa buď kvôli náročnosti alebo fádnosti učiva, ako aj kvôli obsahu (nesúhlasia s obsahom niektorých učebníc). Nesúhlas prejavujú aj v oblasti hodnotenia ich detí učiteľom.

Aj Lojová (2019) vníma narastajúce sťažnosti učiteľov na spoluprácu s rodičmi. Navrhuje pri komunikácii s rodičmi začať pozitívnymi informáciami o žiakovi

a empaticky počúvať rodičov počas rozhovoru. Učiteľ sa má prejavíť v komunikácii s rodičmi vo viacerých rolách: ako partner a poradca, a zároveň ako odborník. Rodičom je potrebné vysvetľovať princípy, na ktorých zakladá svoju prax. Má apelovať na to, že im ide o spoločný cieľ, a tým je blaho a rozkvet ich dieťaťa do maximálnej možnej miery.

Čo ešte očakávajú žiaci a ich rodičia od učiteľa? Empatiu a toleranciu voči žiakom, ich akceptovanie a flexibilitu. Lojová (2019) zdôrazňuje ako ďalší dôležitý predpoklad na vytváranie učenia zameraného na žiaka učiteľovu autenticitu. Učiteľ sa musí naučiť byť sám sebou, byť človekom. Výsledky nášho výskumu (Hanesová, Lipárová – v tlači, 2024) ukázali, že na vytváranie pozitívnej atmosféry je dôležité učiteľovo vlastné pozitívne nastavenie, primeraná miera zanietenosti pre jazyk a humor a nie momentálna nálada, resp. momentálny emočný stav.

Aj z výskumu (Hanesová, Lipárová, 2024) možno vnímať, ktoré vlastnosti učiteľa rodičia najviac oceňujú. Najviac ich teší, keď učiteľ svojím profesionálnym prístupom hneď v počiatočných učeníach sa položil ich dieťaťu dobré základy v jazyku a pomohol zabezpečiť plynulý prechod do vyšších stupňov vzdelávania. Oceňujú kladný prístup učiteľa k ich dieťaťu, ako aj jeho didaktické spôsobilosti, t. j. zaujímavé, inovatívne, aktivizujúce aktivity, dôraz na komunikáciu, podporu motivácie žiakov, efektívne riadenie triedy a vyučovania, systematický prístup, uplatnenie CLIL, rôznorodosť hodnotenia, používanie technológií, učebných pomôcok a v neposlednej miere schopnosť pracovať so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

c) Učiteľ vo vzťahu k sebe

Veľmi podstatnou črtou humanistického učiteľa je aj jeho vzťah voči sebe. Na to, aby vyššie uvedené roly vedel zastávať, musí byť sebaistý, veriť vo svoje schopnosti učiť, byť presvedčený, že žiakov dovedie k naplneniu cieľa, k ich osobnostnému rastu aj ako užívateľov jazyka. S touto schopnosťou súvisí aj schopnosť reflektovať svoje vlastné potreby, riziká vyhorenia, ako aj schopnosť nájsť spôsoby naplňovania vlastného „well-beingu“ (Lojová, 2019). K ďalšiemu rozvoju a vzdelávaniu vedie učiteľa predovšetkým jeho sebareflexívny postoj, teda byť mal byť reflexívnym profesionálom (Kasáčová, 2005).

Obsahom učiteľskej práce totiž nie je iba plánovanie a samotná výučba, ale aj permanentná sebareflexia obsiahnutá v profesionálnom premýšľaní o učení v procese výučby a následne o odučenej hodine. Je to proces sebaopozorovania a sebahodnotenia práce učiteľa v triede. O odučenej hodine učiteľ zbiera informácie, ktoré analyzuje, vyhodnocuje a porovnáva s predošlými očakávaniami a predstavami. Reflexívny prístup spája myšlienku a realizáciu

výučby. Reflexia je prejavom a zároveň prostriedkom profesionálneho rozvoja učiteľa. Pollard a Tann (1993) predkladajú množstvo návodov a cvičení, ako je možné rozvíjať v učiteľoch spôsobilosť sebareflexie vo všetkých fázach vyučovacej hodiny (pri výbere vlastnej profesie, pri kontaktoch so žiakmi a utváraní vzťahov s nimi, pri plánovaní hodiny, organizovaní triedy, riešení rôznych disciplinárnych výziev, v komunikácii so žiakmi a v procese hodnotenia žiakov). Ich podnety sú neustále aktuálne a môžu poslúžiť učiteľom aj riaditeľom v tejto podstatnej zložke výkonu učiteľskej profesie, a zároveň aj osobnostnej charakteristike učiteľa. Reflexia učiteľa patrí k najdôležitejším zárukám žiackeho úspechu v procese učenia sa aj podľa Hattieho, ktorý to potvrdzuje výskumom opísaným v bestsellerovej publikácii *Visible Learning* (2023). Ukazuje sa, že k najvýznamnejším faktorom úspešnosti výučby patrí schopnosť učiteľa hodnotiť dopad vlastnej činnosti na žiaka.

Narastajúce množstvo rôznych očakávaní od učiteľov žiakov mladšieho školského veku – zo strany legislatívy, vedenia, rodičov, žiakov aj širšej verejnosti – často pôsobí v učiteľoch zvýšené napätie, neistotu, ba až neprímeraný tlak a vyhorenie. Potvrdzujú to výsledky nášho výskumu (2022/23). Preto učitelia potrebujú pravidelnú metodickú podporu, najmä v čase radikálnejších zmien v školskom systéme.

Ako môže učiteľ pomôcť žiakovi v osvojovaní si cudzieho jazyka?

Pri otázke, čo skutočne najviac potrebujú deti mladšieho školského veku od svojho učiteľa jazyka, možno odpovedať stručne: učiteľ musí chápať, ako sa deti učia jazyk a ako im v tom môže pomôcť. Tu je niekoľko základných princípov:

- Dieťa je potrebné do maximálnej možnej miery vystaviť takému prostrediu, ktoré mu umožňuje zmysluplné učenie sa. Zabezpečiť ho je prvotná povinnosť učiteľa.
- Dieťa najľahšie komunikuje, keď ide o zmysluplné, prostrediu a veku dieťaťa primerané situácie a činnosti. To mu pomáha lepšie pochopiť a zapamätať si počuté informácie.
- Dieťa túži používať jazyk funkčne, teda autenticky a prirodzene.
- Dieťa povzbudí ku komunikácii, keď má možnosť viacerých alternatív odpovedí, z ktorých si môže vybrať.
- Dieťa je aktívne podľa zásady *tu a teraz*. Najviac reaguje na to, čo sa deje pred jeho očami.
- Používať inštrukcie, na ktoré dieťa reaguje a nemusí dávať verbálnu odpoveď, je veľmi dôležitá súčasť učenia sa jazyka.
- Hra zabezpečuje nácvik bez zábran a úzkosti. Dieťa často aj neskôr dokáže používať jazykové zvraty, ktoré si osvojilo počas hry.

Učiteľ môže pomôcť mladšiemu žiakovi pri učení sa cudzieho jazyka nasledovne (adaptované podľa Tough, 1985):

- Pomáhať takým spôsobom, akým zvykne pomáhať starší súrodenec alebo rodič pri osvojovaní si materinského jazyka.
- Rešpektovať intelektuálnu úroveň žiaka, jeho záujmy, jeho podmienky učenia sa a ďalšie špecifické osobitosti.
- Rozhovor sa má vzťahovať na konkrétnu vec, aby žiak dokázal byť jeho aktívnou súčasťou.
- Vytvoriť takú atmosféru, aby sa v nej žiak nebál komunikovať v cudzom jazyku, je potrebné motivovať ho a pochváliť.
- Umožniť žiakovi viacnásobné počúvanie a opakovanie istých slov a výrazov.
- Umožniť žiakovi používať jazyk vo viacerých situáciách.
- Keď si žiak už zapamätá určitý pojem, môže mu učiteľ poskytnúť aj alternatívne výrazy.

Poznatky o výučbe cudzieho jazyka mladších žiakov sa vďaka výskumom v psychológii a neurovedách zjavne posunuli smerom k nevyhnutnosti zamerať výučbu na dieťa/žiaka. V porovnaní s lingvisticky orientovanou výučbou, sústredenou na jazykové štruktúry a systém jazyka, sa **učiteľ**, ktorý vyučuje žiaka v mladšom školskom veku, sústreďuje v prvom rade na potreby žiakov, ktoré ho vedú k úspešnému plánovaniu vyučovacieho procesu.

Učiteľ by mal vytvárať počas hodiny také situácie, ktoré žiakovi pomôžu pri porozumení a vďaka ktorým sa dieťa postupne zapojí do zmysluplnej komunikácie. Je dôležité, aby učiteľ simuloval také prostredie, v ktorom sa žiaci neučia direktívne, ale v ktorom je prítomná typická nedirektívna atmosféra (napríklad prácou v malých skupinách). Počas aktivít je učiteľ žiakovi k dispozícii podobne ako rodič doma, takto sa môže najefektívnejšie uplatniť pomoc dospelého.

1.3.2 Učebnice a autentické materiály



Reflektujte svoju vlastnú „školskú skúsenosť“ s učením sa z učebnice a pracovného zošita počas základnej či strednej školy. Aké zážitky, emócie sa viažu k vami použíwanej učebnici? Ako ste vnímali funkciu učebnice? Premýšľajte a diskutujte v skupinách o výhodách výučby jazyka založenej na učebnici a porovnajte s možnosťami výučby používaním autentických materiálov. Analyzujte možné negatíva spojené s jedným alebo druhým prístupom. Skúste navrhnúť optimálne riešenie.

V čom je učebnica pomocou?

Učebnica je najčastejšie používanou pomôckou učiteľov jazykov. Zabezpečuje odborníkmi overené, systematické ukotvenie učiva v súlade s plnením národných aj medzinárodných štandardov. Celkom prakticky pomáha učiteľovi odbúrať záťaž z neprestajného vymýšľania obsahu a aktivít počas hodiny. O učebnicu a pracovný zošit sa radi opierajú aj rodičia mladších žiakov. Mnohí si bez tohto „sprievodcu“ nevedia predstaviť, ako by pomáhali svojim deťom s učením sa cudzieho jazyka.

Na učebnicu počas výučby jazykov sa takmer úplne spolieha väčšina učiteľov. V našom výskume v SR (2023) so vzorkou 374 učiteľov sme sa dozvedeli, že až takmer $\frac{3}{4}$ z nich používajú učebnicu ako hlavný zdroj aktivít s mladšími žiakmi. Iba jedna štvrtina z nich využíva prevažne vlastné zdroje a autentické materiály, príp. rôzne alternatívne metodiky, ktoré si osvojili vo virtuálnom priestore internetu alebo počas pobytov či kurzov v zahraničí.

Z uvedeného výskumu medzi učiteľmi jazyka v primárnom vzdelávaní (2023) vyplynulo, že hoci ministerstvo školstva finančne podporuje aj učebnicu vytvorenú českými autormi (*Matt the Bat*), a teda kultúrne blízku slovenskému školskému kontextu, učitelia najčastejšie používajú učebnice vydané zahraničnými vydavateľstvami, napísané rodenými hovoriacimi. V SR bola respondentmi najviac používanou učebnicou *Family and Friends* (44.3 % respondentov), na druhom mieste *Busy Bee* (iba 12.5 %) a na treťom mieste *English World* (10.6 %).

Učebnica môže byť vhodnou pomôckou predovšetkým pre žiakov. Povzbudzujúce je, že – vo všeobecnosti – mladší žiaci sú nadšení, keď dostanú do rúk atraktívnu, zaujímavu vyzerajúcu učebnicu plnú pestrých farieb. Zvyčajne ich baví brať ju do rúk, pracovať s ňou, pracovať na úlohách, ba – ako prax niekedy ukazuje – žiaci dokonca upozornia učiteľa, ak niečo v učebnici preskočil (Straková a kol., 2011, s. 17). Učebnica je pre nich nielen zdrojom nových informácií, ale pomáha im mať určitý systém v učení sa nového jazyka.

Aké sú typické črty súčasných učebníc cudzích jazykov?

V posledných 30 rokoch sa výrazne zmenil prístup vydavateľstiev k tvorbe učebníc jazyka pre mladších žiakov. Názvy lekcií a témy v súčasných učebniciach sú detskému svetu a životu blízke, žiakov bavia a zaujímajú sa o ne. Gramatika už

² napr. whole-brain teaching <https://www.youtube.com/watch?v=YX4ym5a47mY>

v nich zďaleka nemá prioritné postavenie, ale je súčasťou komplexne štruktúrovaných lekcií, ktoré sú orientované na rozvíjanie jazykových i nejazykových zručností žiaka. Vydavateľstvám evidentne záleží na tom, aby obohatili prácu s učebnicou a pracovným zošitom kvalitnými nahrávkami, videami, webstránkami, rôznymi sadami kariet a stolových hier, posterami, rozprávkovými a inými knihami s príbehmi a pod. Učiteľ ani žiak nie je takmer vôbec limitovaný iba prácou s „papierom a perom“, pretože sada učebných materiálov umožňuje skutočne rozsiahly výber aktivít pre efektívnu vyučovaciu hodinu. Stále viac vydavateľov dbá o to, aby ich materiály korešpondovali so vzdelávacími štandardami (rešpektujúc úroveň Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky) a s vývinovými špecifikami žiakov. Súčasné učebnice rozvíjajú nielen literárnu, ale aj ďalšie gramotnosti žiakov, kľúčové pre človeka žijúceho v 21. storočí. Tým sa zmenila aj rola učebníc, ktoré pre žiakov predstavujú akési bezpečné „lodžky“, v ktorých sa učiteľ spolu s nimi bezpečne „plaví oceánom“ plným rôznych metodických prístupov, metód, ale aj nástrah a výziev, aby žiaka dovedli do bezpečného „prístavu“ cieľovej úrovne ovládania jazyka (A1 podľa SERR).

Učiteľ, ktorý pracuje na hodinách jazyka s novou učebnicou, postupne odhaľuje, nakoľko bola ktorá lekcija v učebnici pre jeho žiakov užitočná či vhodná, ktorú časť môže vynechať a ktorú rozvinúť. Po určitom čase v ňom môže vzniknúť potreba vymeniť učebnicu. Ako vybrať a dať podnet na zabezpečenie novej učebnice pre žiakov? Určite treba sledovať viacero kritérií – hodnotiť ich zo strany žiaka, učiteľa aj školy ako inštitúcie, pričom všetky sú dôležité (Pinter, 2006) (Tabuľka 5).

Žiak ako faktor pri rozhodovaní	Treba zvážiť vek, kultúrne pozadie, kognitívnu zrelosť, záujmy, potreby žiakov.
Učiteľ ako faktor pri rozhodovaní	Treba zvážiť profesionálne zázemie a skúsenosti učiteľa, či ide/nejde o rodeného hovoriaceho, skúsenosť so žiakmi daného veku, mieru pracovnej záťaže, osobnostné charakteristiky – napríklad záujmy, štýl učenia, prístup k ďalšiemu vzdelávaniu.
Škola ako faktor pri rozhodovaní	Počet hodín jazyka za týždeň v danom ročníku (vrátane disponibilných, určených pre jazyk), (ne)zameranie triedy/školy na jazyk, doplňujúce zdroje, celkové materiálne, finančné, počítačové vybavenie školy.

Tabuľka 5. Kritériá na hodnotenie a výber učebnice (adapt. podľa Pinterová, 2006, s. 119)



Inšpirácie od odborníkov: Akú učebnicu vybrať pre svojich žiakov?

Liberalizácia trhu učebníc priniesla rozsiahlu ponuku výberu učebníc, čím postavila učiteľa pred jeho samostatné profesionálne rozhodnutie, z ktorej učebnice bude učiť.

Výberu kvalitnej učebnice je nevyhnutné venovať značnú mieru pozornosti a dobre informovaného úsudku. Učitelia v primárnom vzdelávaní sa pri výbere učebnice cudzieho jazyka na Slovensku riadia aktuálnou Smernicou č. 46/2023 o edukačných publikáciách, ktorá hovorí o tom, že schválené edukačné publikácie musia disponovať doložkou vydávanou ministerstvom školstva. Ministerstvo školstva sa pravidelne vyjadruje k ponúkaným učebniciam od zahraničných vydavateľstiev. Hodnotí súladnosť plnenia národného kurikula (ŠVP), ale aj medzinárodných štandardov (Spoločný európsky rámec pre jazyky). Doložku k učebnici udeľuje po uznaní jej kvality patričnými odborníkmi. Prípadne rozhodne o pridelení finančných prostriedkov pre školy na nákup určitej učebnice a jej sady pomôcok. Doložka vypovedá o súlade edukačnej publikácie s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania určenými v národnom kurikule. Kritériom hodnotenia kvality edukačných publikácií (2024) je súlad so štátnym vzdelávacím programom aspoň na 75 %. Doložku dostanú len tie učebnice a iné edukačné publikácie pre cudzie jazyky, ktoré spĺňajú toto kritérium.

Na nevyhnutnosť kvalitného výberu učebnice upozorňuje aj Straková (2012), ktorá vychádza zo základných pravidiel učenia sa cudzieho jazyka deťmi a upozorňuje, že nesprávne zvolená učebnica môže mať negatívny, demotivačný vplyv na žiaka.

Lojová (2015, 2022) pripúšťa, že v anglických učebniciach, ktorých autormi sú rodení hovoriaci iným jazykom než slovenským, chýbajú vysvetlenia či cvičenia umožňujúce porovnávanie jazykov. Sú napísané, takpovediac, pre celý svet, t. j. univerzálne. Nie je však isté, že budú rovnako efektívne pre žiakov v úplne odlišných geografických, kultúrno-spoločenských a edukačných podmienkach. Chýba možnosť využiť pozitívny vplyv transferu materinského jazyka a zároveň vylúčiť „negatívny vplyv interferencie gramatických javov z materinského jazyka“. A to sú práve procesy, ktoré by mohli uľahčiť učenie sa gramatiky nového jazyka, a ktoré zahraničný autor nevie zabezpečiť. Problém by mohlo vyriešiť spoluautorstvo s domácimi autormi alebo doplnenie učebnice o metodiky napísané slovenskými autormi.

Treba preto oceniť snahu NIVAM-u a ministerstva školstva podporiť učebnice napísané českými autormi (Matt the Batt, Click with Friends). V zahraničí je

domáce autorstvo učebníc cudzieho jazyka významným trendom (napríklad vo Fínsku, Holandsku, Turecku, Portugalsku). V SR Eva Tandlichová napísala učebnice angličtiny pre sekundárne vzdelávanie - pôvodne 2. stupeň ZŠ a podieľala sa na spoluautorstve publikovanej série učebníc Eurolingua English pre stredoškolákov.

V prípade výučby jazykov mladších žiakov by mal učiteľ dbať na to, aby zvolený učebnicový súbor obsahoval a) „piesne, rýmovačky, akčné príbehy..., maľovanky, b) podrobné vysvetlenie a poznámky pre neskúsených učiteľov..., ale i odporúčania v oblasti správneho používania ... jazyka, nápady a doplnkové aktivity na okamžité použitie v triede“ (Bérešová, 2012, s. 58).

Výučba orientovaná na dieťa sa síce odrazila v novej podobe učebníc, no napriek tomu ich značné množstvo učiteľov stále používa ako základný a jediný princíp, ktorý má viesť výučbu akoby jediným správnym metodickým postupom. Je to škoda, pretože súčasné učebnice sú veľmi flexibilné v zmysle, že priamo ponúkajú učiteľom množstvo rôznych spôsobov, ako zaujímavo učiť jazyk. Napríklad Straková (2012) upozorňuje, že učiteľ nemá zamerať hodiny výučby cudzieho jazyka len na aktivity, ktoré ponúka učebnica, ale jazykový input v učebnici možno aplikovať aj inými hravými, pohybovými, zážitkovými aktivitami, precvičujúcimi či už ústnu, alebo písanú formu jazyka (pozri prednáška na konferencii SCELТ, 2024).

Iba učebnica?

Na druhej strane, ak sa učiteľ výrazne spolieha na učebnicu, je tu riziko, že svoju tvorivosť neuplatní. V snahe prebrať učivo z učebnice sa môže stať, že málo prispôsobí výučbu individuálnym potrebám a sociálno-kultúrnym špecifikám svojich žiakov. **„Žiaden učiteľ by nemal dopustiť, aby mu učebnicový súbor stanovil ciele, a ani samotná učebnica nesmie byť cieľom“** (Bérešová, 2012, s. 58). Aj Widdowson, jedna z najvýznamnejších autorít 20. storočia v oblasti didaktiky cudzích jazykov, pokladá učebné materiály za „hypotetické“ (1990, s. 30), inými slovami, vyučovanie by sa nemalo obmedzovať na jednosmerný prenos informácií/podnetov od učebnice cez učiteľa k žiakom, ale učiteľ by mal učebnicu využívať na tvorivé „kreovanie a implementáciu primeraných aktivít v triede“ (Šipošová, 2021, s. 38).

Výučba jazykov vrátane práce s učebnicou má prispieť k celkovému rozvoju osobnosti každého dieťaťa, ako to jasne zdôrazňujú aj súčasné národné vzdelávacie dokumenty. Takéto riziko si uvedomujú aj samotní zahraniční autori učebníc, ktoré sú používané vo viacerých krajinách. Vyzývajú učiteľov, aby výučbu učebníc „personalizovali“, zamerali na dieťa a lokálne podmienky,

v ktorých sa jazyk učí. Od učiteľa závisí, do akej miery realizuje aktivity navrhnuté v učebnici. Je na jeho rozhodnutí, ako a aké príležitosti na aktívne učenie sa žiaci dostanú. Je dôležité, aby v rámci každodenného kontaktu s učebnicou bol uplatňovaný činnostný princíp. Je nevyhnutné v tomto kontexte opäť zdôrazniť, že pre deti v mladšom školskom veku sú zmysluplné hrové a pohybové aktivity vrátane riešenia hádaniek a rôznych úloh, ktoré deti mentálne a fyzicky aktivujú. Výučba by mala v podstate byť akousi „**hrou s jazykom**“ a „**hrou v jazyku**“. Takéto označenie sa vzťahuje na detské jazykové hlavolamy či hádanky, vytlieskavanie rytmu slov a viet, spoznávanie slov a zmyslu viet podľa tleskania, hľadanie stratených rýmov – ktoré nie sú možno práve logické, ale sú zábavné a vyvolajú smiech (Halliwell, 1992).

Výskum ukázal, že sú možnosti, ako viesť dieťa k rozvíjaniu jazykovej kompetencie aj bez každodennej práce s učebnicou (Kovács, 2009). Dôkazom sú školy s rozšíreným vyučovaním jazykov, v ktorých sa učitelia snažia zabezpečiť čo najvyššiu frekvenciu kontaktu dieťaťa s jazykom, napríklad cez prirodzene ladenú výučbu rodenými hovoriacimi a širšou ponukou mimoškolských aktivít v cudzom jazyku a pod. Sú aj učitelia jazykov v 1. a 2. ročníku, ktorí sa zásadne vyhýbajú veľkej závislosti od učebnice a výučbu si projektujú sami. Ide však o časovo veľmi náročnú prípravu na vyučovanie, ktorá nesie so sebou riziko, že učiteľ sa rýchlejšie vyčerpá a nezvládne splniť nastavené parametre na zvládanie vzdelávacích štandardov a nepodarí sa mu zabezpečiť plynulý prechod žiaka do ďalšieho stupňa vzdelávania. Systém výučby jazykov cudzích v predchádzajúcom období bol zameraný najmä na gramatickú stránku cudzieho jazyka. Tak boli koncipované aj učebnice. Takto predpísaný metodický postup učebnicou nepredstavoval pre učiteľa nejaké náročné výzvy. Raz „osvojený“ spôsob výučby slovnej zásoby podľa učebnice neraz vystačil učiteľovi v jeho učiteľskej kariére na niekoľko desaťročí. Veľakrát učitelia mladších žiakov hovorili, že vo výučbe sa cítia ako v jazykovej ponorke, keďže ich jazyková úroveň stagnovala, respektíve sa zhoršovala. Z tohto verejne známeho subjektívneho prežívania vznikol názor, že výučba jazyka v prvých ročníkoch základnej školy je na nižšej úrovni než vo vyšších ročníkoch. Ide však o mýtus, o zle pochopenú rolu učiteľa. Ak stredobodom rozvoja znalosti jazyka nie je učebnica alebo učebné osnovy, ale samotný jazyk, potom je pre učiteľa jazyka nevyhnutná značná odborná, t. j. jazyková kompetencia na úspešné zvládnutie vyučovacej hodiny. Reč detí sa nerozvíja vďaka nejakej šablónovitej prezentácii a reprodukcii vopred určených gramatických štruktúr, ale len v dôsledku autentického (napr. hra), kreatívneho používania jazyka, samozrejme, rešpektujúc limity daného detského vekového obdobia.

Pokiaľ učiteľ rešpektuje princípy zmysluplného hrového, aktívneho učenia a vyvíja dostatočnú iniciatívu na ich uplatnenie, potom učebnica môže byť užitočnou pomôckou v osvojovaní si cudzieho jazyka dieťaťom. **Podstatné je, aby práca s učebnicou nebola jedinou aktivitou**, ktorú žiaci počas hodiny robia, **ale aby bola doplnená hrami, pohybovými aktivitami**, piesňami (Pokorný, 2021) a pod. Do akej miery využívať učebnice v jednotlivých ročníkoch v primárnom vzdelávaní? Veľmi vhodnou je postupnosť, ktorú navrhuje Straková (2011, s. 17-20) (Tabuľka 6).

Ročník	Charakteristika žiaka	Charakteristika učebníc pre daný ročník
1.ročník	- potreba pohybových aktivít, práce s predmetmi; ešte nevedia čítať a písať ani v materinskom jazyku	Učebnice nemajú byť hlavným zdrojom, iba ak: <ul style="list-style-type: none"> - obrázkové, bez textu - s témami (napr. témy, o ktorých sa učia v iných predmetoch – CLIL) - využívajúce všetky zmysly (napr. umožňujúce dotyk, kreslenie, strihanie atď.
2.ročník	- žiak vie čítať a písať v materinskom jazyku, začína čítať v cudzom jazyku	- najmä obrázky, ale aj jednoduché texty (písmená, slová, krátkučké vety)
3.ročník	- dôraz na všetky komunikačné činnosti vrátane čítania a písania	- odlišné učebnice než v 1. a 2.ročníku: s textami – primeraná dĺžka, štruktúra, obsah, gramatika
4.ročník	- rozvoj rôznych čitateľských stratégií (napríklad prezeranie a skenovanie)	- učebnice atraktívne, zaujímavý materiál a aktivity, nie úlohy na analytické myslenie, nie príliš preplnené (problém pre niektorých žiakov)

Tabuľka 6. Miera využívania učebníc v ročníkoch 1. – 4. (Straková a kol., 2011, s. 17-20)

Ak má byť zameranie výučby na žiaka realitou, potom sa to musí odraziť v miere, do akej môžu žiaci, nielen ich učiteľ, robiť svoje vlastné, samostatné

rozhodnutia. Istá miera autonómnosti sa vzťahuje ako na učiteľa, tak aj na žiaka. Táto požiadavka by sa mala odraziť aj v procese, akým počas hodiny žiaci s učebnicou pracujú. **Novodobá učebnica je konštruovaná v podobe sprievodcu.** Ak si to aktuálna situácia vyžaduje, tak podľa špecifik tej-ktorej triedy, podľa potrieb jednotlivých žiakov treba od učebnice „odbočiť“. Inými slovami, učiteľ nie je „otrokom“ učebnice. Práca s učebnicou je jedna z jeho metód výučby, pričom môže využívať mnoho ďalších (napr. hry, prácu s detskou literatúrou a inými autentickými textmi, interview s rodeným hovoriacim, počúvanie reálnej komunikácie, napr. na internete, manipuláciu s reálnymi predmetmi, pohybové aktivity či exkurzie). Učebnice je vhodné používať najmä pri domácich jazykových zadaniach. Pozitívne je, že súčasné učebnice obsahujú aj autentické informácie, teda nielen vykonštruované autormi učebníc, ale vychádzajúce priamo zo zdroja cudzieho jazyka. Takéto autentické materiály vznikli pre rôzne cieľové skupiny, aj pre deti, a nie sú „umelé“. Na hodinách jazyka v nižších ročníkoch sa môžu napríklad objaviť také autentické materiály, ako sú komiksy, cestovné pravidlá a značky, piktogramy prvej pomoci, pravidlá správania sa v lese, pravidlá spoločenských hier, puzzle, pravidlá a kresba iných skladacích hier, origami, prípadne aj jednoduchšie mapy, televízne programy pre deti, rôzne logické hádanky a iné.

Ako obohatiť výučbu autentickými materiálmi?

Autentickými materiálmi máme na mysli texty alebo textové materiály, ktoré nevznikli pre potreby výučby. Ich existencia a používanie sa nevzťahuje iba na školské prostredie. O výhodách a spôsoboch používania autentických materiálov písali už viaceré významné slovenské lingvodidaktičky (Bérešová, Straková a ďalšie – pozri zoznam použitej literatúry).

Použitie autentického materiálu na vyučovacej hodine má mnoho výhod. Jednou z nich je, že žiaci ich využívaním a za pomoci interakcie s učiteľom ako kompetentnejším v danom jazyku majú možnosť lepšie a efektívnejšie rozvíjať svoje komunikačné zručnosti v cudzom jazyku. Je to síce pre nich náročnejšia aktivita, ale práve vďaka istej zvýšenej náročnosti a diskomfortu majú žiaci s pomocou učiteľa možnosť rýchlejšie si rozširovať nielen svoje jazykové poznatky, ale aj rozvíjať svoje psychické funkcie, a tým sa skôr blížiť „do najbližšej zóny svojho vývinu“ (Vygotsky, 1987; Pupala, Petrová, 2008). Autentické materiály „zároveň rozvíjajú kritické myslenie žiakov, pretože ich vystavujú rôznym novým perspektívam a kultúrnym kontextom, a tým ich povzbudzujú k prehodnocovaniu svojich ... stereotypov“ (Straková a kol., 2023, s. 70).

K témam vyhľadávaným v autentických textoch žiakmi prvých ročníkov patria rôzne prírodovedecké a vesmírne aktuality a objavy, texty o ohrozených

živočíšnych druhoch, zaujímavých podujatiach a pod. Zdravé jazykové sebedovetie žiakov sa posilňuje, keď k téme, ktorú práve na hodinách rozoberajú, hľadajú ilustrácie a krátke opisy na webe. Vďaka týmto materiálom môžu deti vypracovať celé projekty na zaujímavé témy, napríklad dinosaury, exotické rastliny atď.

Na hodine bude potom môcť prebehnúť rozhovor o tom, čo zaujíma aj učiteľa, aj žiaka. Pre autentické materiály je charakteristický element prekvapenia, pretože text v nich zvyčajne nie je žiakovi vopred dostupný. Význam tohto faktu je v tom, že ukazuje na posun od tradičného spôsobu využívania učebnice, od jej potenciálnej sterility až k významu používania jazyka, kde sa ráta s realitou, s tým, čo vychádza priamo z prostredia cudzieho jazyka. Tu sa práve môže dostať k slovu aktivita a rozhodovanie žiakov, ktorí pomáhajú rozvíjať učivo (18-ročná skúsenosť s takýmto prístupom má Nikolov (1998)). Hovoríme o tzv. **otvorenej úlohe/zadaní**, ktorá nemá striktno stanovený limit jej ukončenia už na hodine, pričom umožňuje realizovať sa a rásť v jazyku všetkým skupinám detí.

Používanie autentických materiálov má aj svojich odporcov, ktorí svoje odmietanie zdôvodňujú či už pedagogicky, alebo kultúrne. Najčastejšie sa im nepáči to, že originálny text v cudzom jazyku je jazykovo príliš veľká výzva a na hodine nie je čas na jeho vysvetlenie. Iní vnímajú spracované texty v cudzom jazyku v podobe učebného materiálu už v počiatočnom učení sa jazyka ako didakticky problematické a ťažko integrovateľné do učebných osnov, najmä pre iný kultúrny prístup, napríklad aj pre iný druh humoru. Za týmito odmietavými argumentami však často stojí opačný postoj, t. j. lipnutie na starom spôsobe výučby, neochota učiteľa venovať viac hodín týždenne navyše príprave na hodiny, a najmä neuznávanie toho, že výučba jazyka má za cieľ aj sprostredkovanie kultúry.

Učiteľ, ktorý vníma učebnicu a vôbec naplánované učivo očami svojich konkrétnych žiakov a ich záujmov, dokáže **zmysluplne kombinovať využívanie učebnice jazyka s inými, autentickými textovými zdrojmi** (v tlačenej alebo elektronickej podobe – časopisy, encyklopédie, obrázkové slovníky, plagáty, internetové zdroje – napríklad reklamy a pod.). Prednosťou tejto kombinácie je, že žiak môže využiť väčšie množstvo svojich zručností na hodinách jazyka, pretože tak nadväzuje na svoje poznatky, ktoré získal mimo školy alebo na iných vyučovacích predmetoch, a takisto môže viac sám premýšľať a trénovať si rôzne stratégie učenia sa, osvojené v iných oblastiach života. Žiaci samotní predstavujú bohatý zdroj podnetov, čo a ako treba na hodine robiť; treba na ne nadviazať (Lojová, 2019). Vďaka rozsiahlemu trhu tlačných zdrojov (encyklopédie a i.), ale najmä vďaka internetu majú prístup k rôznorodým informáciám, ktoré študujú

a stávajú sa v nich „odborníkmi“, napríklad na jedované hady či žraloky, planéty či športy. Často vedia v danej oblasti viac než učiteľ. Umožnením žiakovi v primeranej miere vnieť do vyučovania tento obsah, ktorý ho bytostne zaujíma, ako aj rôzne vlastné materiály či výtvary, urobí hodiny jazyka živšími, aktuálnejšími, motivujúcejšími, pretože majú v sebe komponent prekvapenia. Navyše to posilňuje ich zdravé sebavedomie, veď dokázali niečo nové naučiť dokonca aj ich učiteľku či učiteľa.

Práca s autentickými textami, ako aj s vlastnými materiálmi a výtvarmi žiakov si predsa len vyžaduje od učiteľa, aby dbal na určité didaktické zásady a v celom procese žiaka sprevádzal (Lojová, 2019, s. 101). Nemal by zabúdať na:

- jasné stanovenie cieľa, čo budú žiaci s nimi robiť a na aký účel to bude slúžiť;
- jasné inštrukcie priebežne počas práce s týmito materiálmi;
- stanovenie hraníc (časové limity, zameranie aktivity, spôsob práce v skupinách a pod.);
- jazykovú správnosť (najmä výslovnosť);
- spätnú väzbu žiakom – oceňovanie, povzbudzovanie;
- primeranosť týchto aktivít veku žiakom aj ich momentálnej úrovni jazyka;
- správny pomer týchto aktivít voči predpísanej učebnici.

Okrem učebníc a už spomínaných rôznych iných tlačených či elektronických dokumentov vhodných pre deti sa možno niekedy zabúda na jeden veľmi dôležitý, síce tradičný, ale mnohými žiakmi obľúbený zdroj textov, a tým je **školská knižnica**. Môže to byť aj menšia knižnica s cudzojazyčnými knihami, umiestnenými v čitateľskom kútiku priamo v triede. Stačí, ak sa v nich nachádza 10 – 20 obrázkových kníh, obrázkových slovníkov a detských časopisov v cudzom jazyku. Dôležité je, aby deti mali možnosť fyzicky sa k nim dostať a aby im z nich učiteľ zadával úlohy počas hodiny. Vo veľkej miere to podporuje samostatnosť detí, ak môžu vyhľadávať slová k novému tematickému celku, o ktorom sa práve učia, v detskom slovníku, alebo si môžu požičať domov knihu na čítanie, o ktorej neskôr môžu učiteľovi referovať, buď na hodine, alebo mimo nej. Okrem kníh môžu žiaci vkladať do tohto priestoru aj zbierky obrázkov, piesní, básní, kartových hier (Balážová, 1996). Všetko toto sú aktivity, v ktorých ide najmä o to, aby sa čítanie v cudzom jazyku stalo každodennou činnosťou žiakov.

V praxi výučby cudzích jazykov mladších žiakov učebnica nemusí byť jedinou pomôckou učiteľa. Aj keď učebnicový trh nikdy nebol až taký bohatý na výber ako v súčasnosti, učiteľ by mal mať slobodu si vybrať, či a ktorú časť obsahového štandardu bude vyučovať z učebnice alebo bude používať iné materiály. Literatúra pre deti, ako aj iný autentický materiál, sú ľahko dostupné na internete, ktorý je zároveň prostriedkom na komunikáciu s inými ľuďmi

v cieľových krajinách. V prípade mladších školákov je dôležité rozvíjanie komunikačných zručností, či už učiteľ používa učebnicu, alebo vyučuje inými prostriedkami. Je potrebné, aby mal učiteľ vysokú úroveň znalosti cudzieho jazyka.

1.3.3 Literatúra pre deti



Reflektujte svoju vlastnú „školskú skúsenosť“ učenia sa cudzieho jazyka prácou s literárnymi textami: príbehy, piesne, básne, rýmovačky, vtipy, hádanky.

Zhodnoťte a zdieľajte v skupine, či vaši učitelia jazykov využívali tieto literárne žánre pre deti a mládež vo výučbe. Aké sú vaše osobné zážitky či emócie spojené s čítaním literatúry v cudzom jazyku?

Premýšľajte a diskutujte v skupinách o benefitoch a rizikách využívania cudzojazyčnej literatúry pre deti (mimo učebnice) na hodinách jazyka v primárnom vzdelávaní.

Vyhodnoťte v podobe SWOT analýzy.

Ako hravo a odborne využívať literatúru pre deti vo výučbe jazyka?

V predošlých kapitolách sme sa zmienili o tom, že deti mladšieho školského veku chápu jednotlivé jazykové javy v kontexte, nie jednotlivo ako abstraktné pojmy. Najlepší verbálny významový kontext predstavuje literatúra pre deti. Ponuka jej žánrov je veľmi pestrá, učitelia môžu používať jazykolamy, riekanky spojené s fyzickými činnosťami, detské pesničky, príbehy pre deti a, samozrejme, rozprávky. Dejové zápletky v rozprávkach sa dedia z generácie na generáciu, a zároveň prestupujú geografické hranice. Sú univerzálne, a preto sú prirodzenými formami poznávania jazyka. Ich počúvaním si deti osvojujú novú slovnú zásobu a gramatiku v prirodzenom a pre ne pútavom kontexte (Bérešová, 2016, s. 45-49).

Ako učiť cudzí jazyk literatúrou pre deti?

Je dosť pravdepodobné, že spájať učenie sa žiakov v prvých ročníkoch s klasickou cudzojazyčnou literatúrou mnohých zarazí a vyvolá protichodné pocity. Akú rolu zohráva literárny text v cudzojazyčnej výučbe, keď sa žiak práve učí čítať svoje prvé vety aj v materinskom jazyku? Ako sa mu podarí zvládnuť také veľké množstvo cudzích slov a ako je možné vtesnať do učiva cudzieho jazyka

takú časovo náročnú činnosť, akou je práca s literatúrou? Učitelia zvyknú byť „celí šťastní“, keď sa im nejako podarí prebrať naplánované učivo do konca školského roka. Používanie autentického materiálu, ktorý sa nenachádza v učebnici, býva vždy poznačené určitou obavou riskovať „metodické zlyhanie“ na hodine. Prevláda mienka, že žiak vo veku 6 – 10 rokov nie je schopný zvládnuť autentické literárne dielo v cudzom jazyku, keďže aj v materinskom je iba začínajúcim čitateľom. Našťastie existuje veľa príkladov, ktoré ukazujú, že oboznamovanie sa s literárnym dielom a sprostredkovanie zážitku z čítania môže byť súčasťou tematického plánu výučby v každom vekovom období žiaka. Neznamená to prečítanie celého literárneho diela, ale „privykanie“ na autentickú literatúru, otváranie cesty k úniku do rozprávkových príbehov a kláske ku knihám. V praxi ide o dve fázy: 1. oboznamovanie sa s literatúrou prostredníctvom doplnkových materiálov na čítanie a 2. tvorivý prístup k textu, v ktorom je detský čitateľ v pozícii autora. Podľa McRaea (1991) *Literature with a small „I“* (Literatúra s malým „I“) jazyk buď niečo reprezentuje (reprezentačná úloha), alebo na niečo poukazuje (referenčná úloha). „Reprezentatívny jazyk otvára brány, pozýva, motivuje, preniká naším vnútorným svetom z našich predstáv cez naše emócie, od radosti po smútok, čoho referenčný jazyk nie je schopný. Referenčný jazyk informuje, ale reprezentatívny jazyk nás povznáša“ (McRae 1991, s.3).

Učivo cudzieho jazyka však väčšinou tvoria informatívne, na niečo odkazujúce texty. U nás sa nazývajú aj didaktické texty. Avšak podľa McRaea „reprezentatívna sila necharakterizuje iba tých, ktorí hovoria jazykom na vysokej úrovni; teda ju netreba vnímať ako luxus“ (tamtiež, s. 3-4). McRae hovorí, že v literatúre pre deti sa dá nájsť mnoho textov, ktoré poskytnú zážitkové vzory tým, ktorí robia prvé kroky učenia sa cudzieho jazyka. Takými sú napríklad takzvané „**krátke žánre**“ ako básne, pesničky, riekanky, jazykolamy, hádanky, jednoduché vtipy, detské hry spojené s fyzickou činnosťou a, samozrejme, aj rôzne druhy rozprávok. Máme na mysli aj literatúru pre deti a mládež, ktorá je jazykovo zjednodušená pre rôzne úrovne ovládania jazyka, najmä ak ide o žiakov v jazykovo orientovaných triedach alebo školách. Keďže pojem „detská literatúra“, resp. **literatúra pre deti má byť o „získavaní zážitkov“**, nie je tak odkázaná na prijímanie vyššej kultúry a môže sa stať prirodzenou súčasťou výučby. Dokonca žiaci sa môžu stať produktívnymi tvorcami literárnych textov. Inými slovami, prítomnosť umeleckej literatúry vo výučbe cudzieho jazyka je významným prínosom, či už je dieťa jej prijímateľom, alebo aj tvorcom.

Aká je úloha „krátkych žánrov“ v osvojovaní si cudzieho jazyka v ranom a mladšom školskom období?

Deti veľmi rady počúvajú a opakujú všetko, čo lahodí sluchu, čo je **rytmické**, teda čo má rým v slove. Rytmické riekanky, vypočítavanky, rapotanky, básničky a pesničky sú pre deti zdrojom zážitku aj vtedy, ak ich nemajú možnosť počuť v materinskom jazyku. Nevadí, že dieťa počutému nerozumie, alebo len sčasti rozumie. Napríklad uspávanky spojené s pohybom či texty detských básničiek často obsahujú zvukomalebné slová, ktoré nemajú konkrétny význam ani v materinskom jazyku. Väčšina riekaniek je z logického a významového hľadiska nezmyselná (napríklad slovenská vyčítanka: Eniki beniki kliki bé, aber faber dominé, elce pelce do pekelce a z pekelce dom, a ty musíš von!). Dieťa v nich ale nehľadá zmysel, vníma a hrá sa s rytmom reči, ktoré tieto slová ponúkajú. Bez problémov prijme tieto krátke hravé diela literatúry pre deti. Detská pozornosť v prvom rade nesmeruje k významu a zmysluplnosti textu, teda koherentnému obsahu, ale k tomu, ako to znie, ako to u dieťaťa „provokuje“ k pohybu, ktorý tak miluje.

Vnímovosť rýmov je dôležitým faktorom pri neskoršom rozvíjaní jazykových zručností. Uvedomovanie si rýmu a rytmizácie – začiatky a konce riadkov básne – vedú k rozvíjaniu fonematického uvedomovania. **Medzi raným „spoznávaním“ rýmov, medzi zručnosťou vnímať a tvoriť rýmy a zručnosťou čítania je veľmi úzka súvislosť** (Goswami, 1995). Dieťa, ktoré je „citlivé“ na rýmy, sa ľahšie zorientuje aj v čítanom texte. A preto je užitočné, ak žiaci prvých ročníkov, prípadne aj deti v materskej škole, ešte pred fázou skutočného čítania dostávajú mnoho podnetov na stretnutie sa s rýmami a aliteráciami. Dobrá literatúra pre deti v materinskom jazyku alebo v cudzom jazyku zároveň poskytuje deťom etické a emocionálne oporné body. Každá úloha, ktorá obsahuje prácu s hodnotným literárnym textom pre deti, je užitočná.

Pre škôlkara a žiaka mladšieho školského veku je užitočné, ak počas akejkoľvek činnosti, počas ktorej niečo „vyrába“ alebo manipuluje s predmetmi, **počúva v pozadí detské pesničky alebo básničky**. Rôzne zvukové nahrávky pesničiek a básničiek mu pomáhajú „naladiť sa“ na cudzí jazyk, utvárať si k nemu vzťah. Možno ich využívať v hrových činnostiach. Napríklad hudba hrá a deti chodia rytmicky dookola. Keď sa však hudba vypne, stuhnú ako sochy. Veľmi dobrou činnosťou je spoločný tanec s hudbou na uvoľnenie napätia a budovanie sebavedomia (napríklad pieseň *Head and shoulders*).

Učenie pesničiek a riekaniek sa má uskutočňovať v istej **postupnosti**, ale zároveň by si deti mali vypočuť aj celé dielo. Iste, je veľmi dôležité, aby mali možnosť krok po kroku spoznať obsahový význam pesničky alebo básničky.

Avšak práca s jazykom nesmie prekryť čaro diela a radosť pri jeho počúvaní a pohybovom stvárňovaní. Je vhodné, ak je súčasťou nácviku detských básničiek daná jasná inštrukcia učiteľom. Napríklad, ktorá skupina má spievať iba refrén alebo recitovať určený verš alebo strofu, akými emóciami ho majú naplniť. Príklady zadaní: Hovor/spievaj to smutne, veselo, udivene, nahnevane atď., a tiež, aké pohybové činnosti majú sprevádzať refrén piesne či verš básne. Veľmi užitočným spôsobom spracovania básne je, keď učiteľ rozdelí báseň na riadky/verše alebo strofy, napíše ich na kartičky a deti zahrajú svoju „rolu“ buď vo dvojici alebo v skupinách. Jazykový benefit je viacnásobný, keď deti, t. j. „herci“, prečítajú a vysvetlia význam verša básne. Pokiaľ ide o iný typ úlohy (hľadanie názvu, pokračovanie rýmu a pod.), ostatní žiaci môžu riešenie vykriknúť. Na uľahčenie týchto činností je dobré, keď je báseň dobre viditeľná pre všetkých, napríklad na tabuli v dostatočnej veľkosti. Nevadí, ak je napísaná aj v pomiešanom poradí veršov. Žiaci takto môžu „zrekonštruovať“ text básne, čo im poskytuje pocit úspešnosti. Nie každá báseň je však vhodná v takomto metodickom spracovaní. Je na učiteľovi, aby našiel literárne dielo s bohatým didaktickým potenciálom pre atraktívne a zmysluplné činnosti.

Ako spájať prácu s literárnym textom a činnosťami?

Kľúčovou formou utvárania vzťahu dieťaťa k básničkám a riekankám je ich hlasná recitácia. Recitácia získava skutočný zmysel pre deti, ak je spojená s nejakou fyzickou činnosťou. Anglická literatúra nazýva básne spojené s činnosťou *action rhyme*. Tento žáner v tradičnej literatúre pre deti je veľmi bohatý. Medzi prvé literárne zážitky patria „vyčítanky“ pomocou prstov (po anglicky *finger rhymes*). Napríklad:

This little piggy

This little piggy went to market.

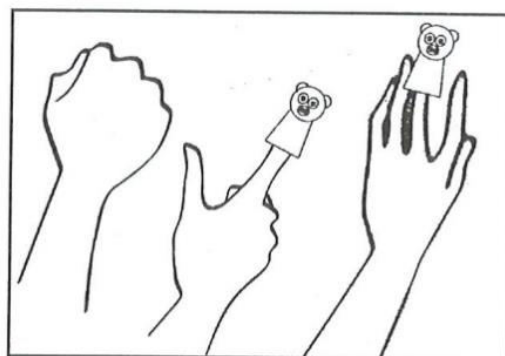
This little piggy stayed at home.

This little piggy has roasted beef.

This little piggy had none.

And this little piggy cried „Wee! Wee!

Wee“ all the way home.



Ďalej môžeme spomenúť nasledujúce dve známe riekanky – *action rhymes*. V práci s nimi sa v obidvoch priraďujú k číslam určené činnosti. Básne možno recitovať pri skákaní cez švihadlo alebo pri driblovaní s loptou.

Oliver-Oliver-Oliver Twist

Bet you a penny you can't do this:

Number one – touch your tongue

Number two – touch your shoe

Number three – touch your knee

Number four – touch the floor

Number five – stay alive

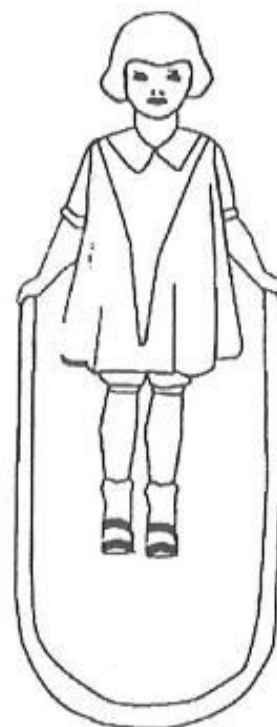
Number six – wiggle your hips

Number seven – jump to heaven

Number eight – bang the gate

Number nine – walk the line

Number ten – start again



One two, buckle my shoe

One two, buckle my shoe

Three four, knock on the door

Five six, pick up sticks

Seven eight, lay them straight

Nine ten, a good fat hen

Eleven twelve, dig and delve

Thirteen fourteen, maids a-counting

Fifteen-sixteen, maids a-waiting

Nineteen twenty, my plate's empty



Ďalšiu básničku môžu deti hovoriť tak, že sa postaví za seba a opakujú zvuk parného vlaku počas pochodovania. Na konci znie výkrik „*Soup!*“, ako keby rušeň vypustil paru.

Coffee, coffee, milk and sugar

Coffee, coffee, milk and sugar,
strawberries and cream,
strawberries and cream,



chocolate cake and chocolate biscuit,
chocolate cake and chocolate biscuit
fish and chips, fish and chips,

SOUP!!!

Samozrejme, musíme myslieť aj na to, a to opakujeme v tejto publikácii viackrát, aby jazykový input bol pre deti zrozumiteľný. Je však potrebné dávať pozor, aby práca s jazykom nenarušila čaro literárneho dielka. Metodický postup je nasledovný: najprv vždy predstavíme alebo prečítame alebo „zahráme“ celú básničku, pesničku, riekanku, a až následne sa zaoberáme vysvetľovaním nových slov, v čom nám práve rýmovačky prostredníctvom fyzických činností pomôžu.

Detské hry a piesne **sprevádzané pohybom** poskytujú možnosť použiť jazyk v určitej činnosti. Niekoľko príkladov: v tradičnej anglickej detskej pesničke *London bridge is falling down* dve deti vytvoria bránu z rúk a ostatné deti cez ňu prechádzajú. Deti sa ňou podvedome učia štruktúru prítomného priebehového času. V hre „farebný žralok“ zaznejú tieto dve vety: „*Please, Mr. Crocodile, can I cross your river?*“ a „*No, unless you are wearing something XY*“ (XY – tu sa musí povedať nejaká farba). Je to nielen zaujímavá skupinová hra, ale okrem slovnej zásoby pomôže zafixovať v detskej pamäti základné gramatické štruktúry otázky a prítomného priebehového času, a to sme ešte nezmienujeme správne použitie ťažko preložiteľného slova *unless* do viacerých jazykov („iba ak“, „pokým“, „leďa“).

Ako zabezpečiť zážitok z učenia sa rýmovačiek?

Súčasťou anglickej literatúry sú detské básničky pre najmenších (*nursery rhymes*). Pre o niečo starších žiakov sú vhodné päťriadkové nonsens básničky s rýmom aabba (tzv. *limericks*). Zručnosť rýmovania a neskôr zručnosť čítania sa dá dobre rozvíjať pomocou takej činnosti, v ktorej treba dokončiť detské básničky pomocou vopred pripravených slov.

Dva príklady úlohy tohto typu v angličtine:

wall, again, men, fall,
horses

*Humpty Dumpty sat on the ...,
Humpty Dumpty had a great ...,
All the king's ... and all the king's ...,
couldn't put Humpty together ...*

Riešenia v poradí: *wall, fall, horses, men, again.*

lake, later, cake, Blake,
alligator

*A careless explorer named.....
Fell into a tropical.....
Said a fat.....
A few minutes
Very nice, but I still prefer.....*

Riešenia v poradí: *Blake, lake, alligator, later, cake.*

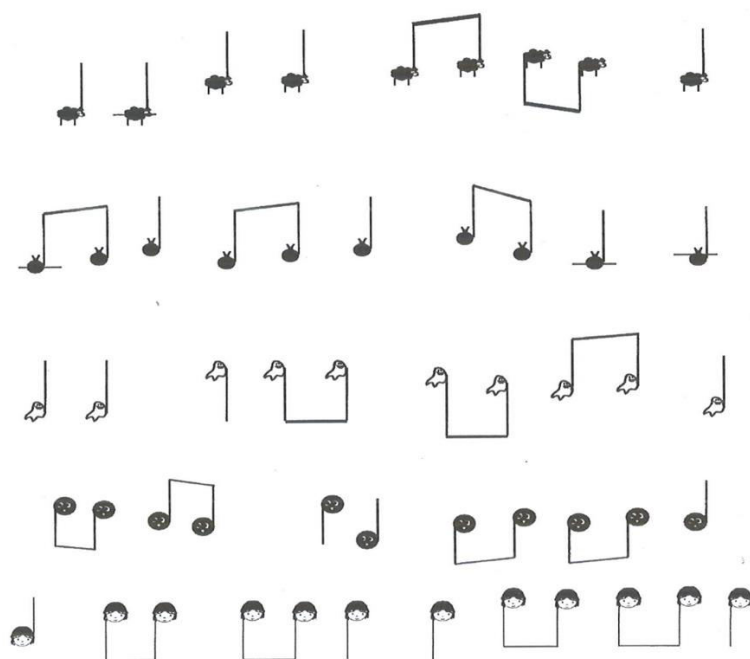
Pre deti je to veľmi zaujímavá a zmysluplná činnosť, keďže spomedzi daných alternatív majú vyhľadať slovo, ktoré sa do rýmu najviac hodí, má potrebný počet slabík a rýmuje sa, a ešte aj dáva nejaký zmysel. Počas riešenia úlohy si deti vytvárajú viacero hypotéz, možností, čiže **hádajú, ktoré slovo je to najvhodnejšie** po každej stránke. Počas tejto mentálnej činnosti sa dostanú k veľmi dôležitým jazykovým informáciám, ako je výslovnosť slova, význam slova, slovosled, štruktúra slova. Napríklad slová *Blake, lake* a *cake* sa rýmujú, a len význam slova rozhodne, ktoré kam umiestniť v určenom kontexte. Podvedome si osvoja, že slovo *later* nemožno umiestniť za *tropical*, v neskoršom období však pochopia dôvod, a to, že za prídavným menom nemôže ísť príslovka atď. Takéto úlohy je dobré zadávať v skupinách. Dôvodom je nielen zvyšovanie motivácie na prácu s jazykom, ale aj to, aby sa našlo čo najviac správnych riešení za kratší čas.

Pokiaľ ide o činnosti spojené s rýmami, je pomerne jednoduché vyzvať žiakov k tvorbe novej básne tleskaním rytmu jednotlivých riadkov, t. j. veršov alebo vetných členov. Rovnako môže učiteľ označiť prízvukné a neprízvukné slabiky

nejakými znakmi. Vybodkovaním miesta rýmu na konci slova sa dá vytvoriť 4-veršová báseň, rovnako sa odporúča uviesť slabiky, ktoré obsahujú rým, do inej tabuľky.

Učenie sa básne môže prebiehať aj **neverbálne**. Najznámejší neverbálny spôsob je asi ten, že žiaci jednotlivito alebo vo dvojiciach zahrajú bez slov význam jedného riadku básne, a ostatní žiaci musia uhádnuť a vybrať z veršov umiestnených na tabuli správny verš. Ešte tvorivejšia úloha je, keď ich vyzveme, aby utvorili prvý alebo posledný riadok básne, alebo aby dali básni názov a potom ju porovnali s pôvodnou básňou. Veľmi kreatívna a komplexná je úloha, v ktorej deti dostanú iba začiatkové písmená, a tiež tému, na ktorú sa má báseň napísať. Toto sa odporúča robiť buď vo dvojiciach, alebo skupinovo, nie individuálne. Respektíve môžu dostať aj takú úlohu, aby vytvorili melódiu k básni alebo namaľovali „nálady“ danej básne. Vidíme, že aj jednoduchá štvorveršová báseň ponúka viacero možností na rozvíjanie viacerých zručností žiakov.

Dobрым spôsobom, ako deti môžu nadobudnúť pozitívny zážitok s jazykom, je, keď **spolu spievajú a opakujú** naučené pesničky. Ak ešte nepoznajú noty, učiteľ im môže obrázkami naznačiť melódiu danej pesničky. Hlavičky nôt je dobré nahradiť obrázkami, napríklad lienkami, ovečkami, duchmi atď., podľa slovnej zásoby pesničky (Obrázok 1). Hoci ide o pomerne náročnú úlohu, nad rámec vzdelávacieho štandardu, je vhodným doplnením v školách, kde učitelia vedú kluby alebo krúžky v cudzom jazyku.



Obrázok 1. Kresby a notové hlavičky môžu pomôcť spomenúť si na už naučené pesničky.

Riešenie tejto konkrétnej úlohy (podľa poradí riadkov nôt):

Baa baa black sheep have you any wool?
Ladybird, ladybird, fly away home
Old King Cole was a merry old soul
Sing a song of sixpence a pocket full of rye
The great old duke of York, he had ten thousand men

Ako používať hádanky a jazykolamy na hodinách cudzieho jazyka?

Jazykolamy sú záživné práve vďaka aliterácii (opakovanie rovnakých alebo zvukovo podobných hlások). Jeden krátky jazykolam môže znamenať pre začiatočníka v učení sa jazyka skutočný zážitok a môže u neho vzbudiť pocit, že už je „majstrom“ jazyka, pretože vie potrebnou rýchlosťou povedať napríklad toto: *„Three witches watch three watches. But which witch watches which watch?“*

Na naučenie sa takéhoto hlavolamu existuje veľmi jednoduchá technika na tréning pamäti. Učiteľ napíše text na tabuľu. Požiada žiakov, aby sa snažili si ho zapamätať a následne na jeho pokyn zavreli oči. Vtedy učiteľ zotrie jedno slovo z textu. Žiaci môžu otvoriť oči a znova prečítajú text. Postupne učiteľ vymazáva ďalšie slovo za slovom. Pre žiakov je to veľmi zážitková aktivita. V poslednej fáze vidia iba prázdnu tabuľu, a aj tak musia text „prečítať“.

Hádanky ako krátky literárny žáner predstavujú podnetné učivo, vhodné aj pre začiatočníkov. Na ich porozumenie je potrebné mať osvojené základné jazykové štruktúry. Veľký pozor treba dať na to, aby obsah hádaniek nebol urážajúci (s jemnocitom). Pri hádaní významu hádaniek sa žiaci môžu oprieť o svoje doterajšie vedomosti, napríklad z prírodovedy (žirafa má dlhý krk, sova lieta v noci atď.), a dokonca ich obohatiť. Existuje mnoho spôsobov, ako ich využiť na vyučovacej hodine. Učiteľ môže predložiť pred žiakov zbierku „rozpolených“ textov hádaniek, ktoré majú žiaci podľa významu spájať. Táto úloha má veľkú silu v nadobúdaní sebavedomia žiakov, najmä keď neskôr môžu rozprávať tieto hádanky tým, ktorí hovoria cudzím jazykom, alebo aj rodičom, ktorí jazyk neovládajú. Príklady tejto úlohy v angličtine sú na Obrázku 2.



Obrázok 2. Hádanky na hodinách cudzieho jazyka. Riešenie predstavuje tabuľka:

How do you start a bear race?	Ready, teddy, go!
What do vampires doctors say?	Necks, please!
Why do giraffes have long necks?	Because they have smelly feet.
What is black and white, black and white, black and white?	A penguin, rolling down the hill.
What do frogs drink?	Croak-a cola.
What bird never sings?	A ladybird.

Ako postupovať pri oboznamovaní žiakov s literárnym dielom v cudzom jazyku?

Učenie prostredníctvom literárnych príbehov v mladšom školskom veku si vyžaduje rešpektovanie troch fáz v rozsahu cca 30 minút (Cameron, 2005):

- a) Prípravná fáza: Žiaci sa oboznámia s novou slovnou zásobou prostredníctvom rôznych hier, aktivít, hádania, o akú tému ide, hádaním prvej vety príbehu a pod.
- b) Čítanie príbehu: Prvýkrát učiteľ prečíta celý príbeh, ukazujúc na jednotlivé strany a ilustrácie v knihe. Druhé čítanie, ktoré môže nasledovať hneď po prvom čítaní, dáva priestor, aby sa aj žiaci pridávali k čítaniu napríklad vykonávaním určitých pohybov (postaviť sa, zatlieskať, zadupať). Zadanie formuluje učiteľ pred druhým čítaním.
- c) Po prečítaní príbehu: Žiaci vyjadrujú, ako sa cítili počas príbehu (verbálne i neverbálne). Nasledovať môžu rôzne aktivity na precvičovanie novej slovnej zásoby. Možno očakávať, že mladší žiaci sa naučia priemerne 5 nových slov.

Pri prvom stretnutí s akoukoľvek literatúrou je dôležité jej grafické a **ilustrované prevedenie**. V prípade rozprávok je veľmi žiaduce, aby sa uplatnilo pravidlo: čím menšie je dieťa, tým väčšia je rozprávková kniha. Najlepšie sú takzvané „obrie knihy“, ktoré umožňujú, aby deti sediace okolo učiteľa, na koberci v rozprávkovom kúte, výborne videli obrázky, respektíve ilustrácie v knihe. Na začiatku sú najlepšie knihy, ktoré sú úplne bez textu alebo obsahujú len veľmi málo textu. Takto môže byť počúvanie a čítanie rozprávok spoločným výtvorom, keďže každý môže pridať svoje vysvetlenie.

Osožný je aj postup, keď sa učiteľ zastaví v polovici rozprávania a od detí čaká dokončenie vety, alebo zakryje jednu časť obrázku a deti hádajú, aké tajomstvo tam môže byť. Táto technika spoločného čítania sa v angličtine nazýva *shared reading*, tzv. **zdieľané čítanie**.

V slovenčine je zaužívaný aj termín **predikované čítanie** (čítanie predpovedajúce dej). Pomer obrázkov a textu sa v literárnom texte mení podľa veku a úrovne napredovania žiaka. Dajú sa spracovať aj relatívne dlhšie texty rozprávok, pretože väčšina rozprávok má kumulatívny charakter, t. j. viackrát sa opakuje to, o čom sa hovorilo v predošlej časti. Opakovanie dieťa nenudí, ba naopak, pomáha mu v memorovaní. Učiteľ môže niektoré ilustrácie vytlačiť vo väčšom formáte (najlepšie, ak sú farebné) a pripnúť ich na tabuľu alebo zdieľať cez obrazovku z počítača. Žiaci hádajú, čo by mohlo byť témou diela, kto sú hlavné postavy rozprávky, kde sa príbeh odohráva, čo prekvapivé sa v príbehu

stane. Alebo môžu povedať svoj názor, ktorá postava je im sympatická a prečo. Alebo zoradujú obrázky do poradia podľa toho, aký dej nasleduje (práca s obrázkovou osnovou) atď. Počas spoločne odhaľovaného deja príbehu sa veľa dozvedajú o udalostiach deja. Žiaci takto nadobúdajú pocit úspechu, veď aj oni sa pridali k vytváraniu príbehu. Toto je dostatočná motivácia na to, aby zostali zvedaví aj naďalej. Prejavy žiakov v materinskom jazyku učiteľ sleduje, reaguje na ne však v cudzom jazyku, a tým žiaci počúvajú jazyk súvisiaci so situáciou.

V súčasnosti vydavatelia učebných materiálov ponúkajú množstvo dostupného učebného a doplnkového materiálu, ktorý obsahuje „odľahčené“, **zjednodušené texty**. V angličtine sa používa termín *graded reader*, čiže texty na čítanie sú upravené podľa úrovne osvojeného jazyka žiakmi. Ide najmä o diela klasickej anglickej literatúry a iné príbehy, ktorých rozsah slov je uvedený na zadnej strane knihy. Niektorí vydavatelia zaradili k literárnym textom aj úlohy pre čitateľov.

Cieľom je, aby učiteľ dosiahol ako reálny jazykový cieľ, tak aj pedagogický úžitok, napríklad aby si žiaci obľúbili čítanie/autora/dielo. Niektorí učitelia sa obávajú učiť príbehy (s. 47), pretože sú často napísané v minulom čase. Učitelia však tieto gramatické javy nemusia analyzovať, iba predstavia príbeh knihy, prostredníctvom ktorého žiaci napríklad pochopia, že išlo o minulý čas – aj keď sa ho aktívne neučia v primárnom vzdelávaní (Bérešová, 2016, s. 45-49).



Inšpirácie od odborníkov: Ako vybrať a použiť príbeh? (Gadušová, 2004, s. 103-123)

Postup pri použití príbehu:

- ✓ Vopred premyslieť použitie príbehu:
 - Predpokladané znalosti detí:
 - Materiál/zdroje (názorné pomôcky):
 - Jazykové funkcie, gramatické štruktúry, slovná zásoba:
 - Kultúrne aspekty, medzipredmetové vzťahy:
 - Počúvanie a hovorenie, čítanie a písanie:
- ✓ Pred čítaním/rozprávaním príbehu ukázať žiakom názorné pomôcky, obrázky, ktoré pomôžu žiakom aktivovať predchádzajúce vedomosti (napr. slovnej zásoby).
- ✓ Čítať alebo hovoriť a hrať príbeh.
- ✓ Opakované prerozprávania príbehu s otázkami.

Vizuálna opora pre pochopenie príbehu:

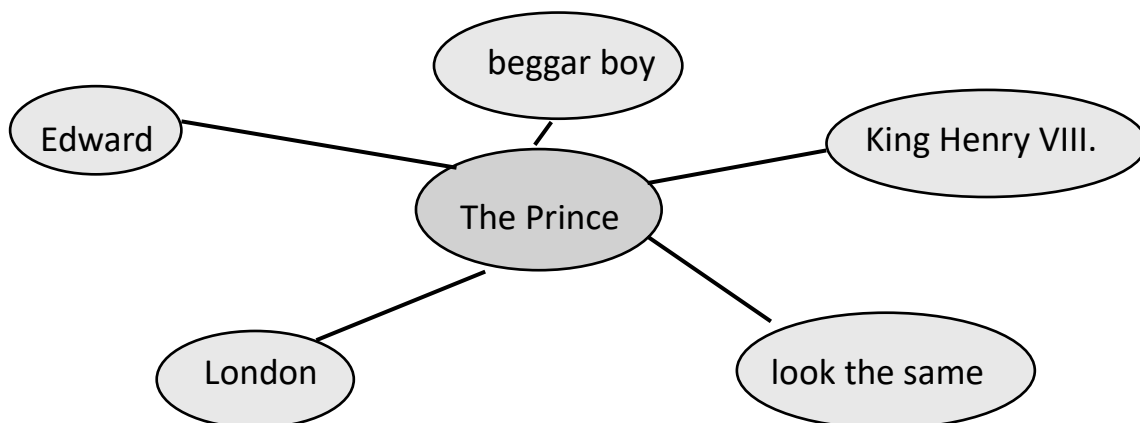
- ✓ Gestikulácia rozprávajúceho, pantomíma
- ✓ Demonštrácia obrázkov
- ✓ Použitie reálnych predmetov
- ✓ Použitie digitálnych technológií a tabulí (interaktívnej, flanelovej, magnetickej),
- ✓ Použitie modelov, bábok, vystrihovaných figúrok

Tu je **príklad práce s klasickou literatúrou** pre žiakov mladšieho školského veku: Učiteľ začína prácu s literatúrou pre deti v cudzom jazyku prostredníctvom čo najjednoduchších úloh. Môže dať žiakom úlohu rozpoznať, koľko účinkujúcich sa ozýva v audionahrávke príbehu, ako sa volajú a ich ďalšie charakteristické črty, prípadne kde sa odohráva dej atď. K tomuto im poskytne informácie v dvoch stĺpcoch: v jednom sú uvedené mená účinkujúcich a v druhom sú informácie, ktoré sa z príbehu dozvedeli. Pre 10- až 11-ročných žiakov, ktorí už absolvovali viac rokov učenia sa cudzieho jazyka, uvádzame príklad práce s dielom Marka Twaina „Žobrák a princ“, avšak jazykovo upravenú, skrátenú verziu, pričom žiaci riešia jednoduché úlohy. Po vizuálnom oboznámení sa s dielom a po vypočutí textu žiaci spájajú mená (Tom Canty, Father Andrew, Johna Canty, Prince Edward...) a významové charakteristiky postáv (syn kráľa Henryho VIII., kňaz – učiteľ, starý žobrák, Tomov otec, chudobný chlapec). Tým robia prvé kroky k spoznávaniu literatúry pre deti.

Pre žiaka v primárnom vzdelávaní je tento typ úloh dostatočne veľkou výzvou, a zároveň dostačujúcim jazykovým inputom.

Úloha „Uhádni prvú vetu!“ patrí medzi úlohy typu „znovu vytvor“. Keďže žiaci už poznajú miesto, čas deja aj účinkujúcich, resp. postavy, ich úlohou bude, aby každý napísal na papier svoju predstavu, ako by mohla znieť prvá veta. Kým žiaci (vo dvojici alebo v skupine) píšú na papier svoje nápady, učiteľ nenápadne „prepašuje“ medzi papieriky aj svoj papier so skutočnou prvou vetou z príbehu. Následne všetci prečítajú nahlas svoje riešenia a ostatní žiaci skúsia uhádnuť, ktorá je tá správna veta. Úloha je vtedy komplexná a záživná, keď je dosť podnetná, a teda keď je tu možnosť, že žiaci netipujú správne. Oceniť sa môže tá verzia, ktorá sa najviac podobá na originálnu vetu.

Veľmi dôležité je pripomenúť, že čítanie literatúry pre deti neznamená vždy prečítanie celého diela, ale znamená to vytvorenie dobrého základu k tematickej konverzácii pomocou prečítania úryvku, príp. aj následného vypočutia časti z audiokazety (vychádzajúc z literárneho textu). Toto všetko prináša bohatý jazykový input. Učiteľ môže kľúčové výrazy napísať na tabuľu formou pojmovej mapy, pričom sa pýta žiakov, aké slová navrhujú do mapy napísať. Takýmto spôsobom môžu vytvoriť osnovu príbehu, pretože hľadajú spojitosť medzi významami jednotlivých slov. Jedna pojmová mapa so šiestimi slovami dáva veľa možností na utvorenie viet. Príklad v angličtine: *The King was Henry VIII. His son was the Prince. His name was Edward. They lived in London. The beggar boy and Prince Edward looked same.* (Obrázok 3).



Obrázok 3. Pojmová mapa vytvorená žiakmi s cieľom rozvíjať zručnosť hovorenia

Ako sa žiak môže stať autorom literárneho diela na hodinách cudzieho jazyka?

Dieťa nemusí byť len prijímateľom literatúry, ale môže byť aj jej aktívnym tvorcom. Myslíme tým to, že všetko, čo dieťa vytvorí, je súčasťou detskej literatúry. Sem patria také príklady aliterácie, keď sa používa jedna číslovka a k nej meno zvieratá. Tu je niekoľko príkladov: *one owl, six snakes, ten tigers* atď. Táto séria sa môže neskôr doplniť ešte aj prídavným menom, napríklad: *one old owl, six sick snakes, ten terrible tigers* atď. Aj vtedy možno hovoriť o rozvíjaní tvorivosti, rovnako ako vtedy, keď žiaci majú vymyslieť ukončenie rozprávky alebo názvu básne, piesne a pod. Napríklad kreatívne zadanie s názvom „Aj ty môžeš byť básnikom“ je možné použiť už v prvých ročníkoch, keď žiaci poznajú písmená a môžu mať z toho zážitok. Žiaci skladajú slová, akoby písali minibáseň na vybranú tému. Témy by mali byť emocionálne dobre spracovateľné, napríklad pri učení sa lexiky sviatkov. Ak by sme učili o Vianociach, stačí, ak na tabuľu napíšeme pod seba písmená Santa (Santa Claus = Mikuláš, podľa anglosaskej tradície prináša darčeky na Vianoce.) Aj začínajúci školák vie pripojiť slovo k danému začiatočnému písmenu s očakávaným zameraním na Vianoce, a tak vytvorí detské literárne „dielko“ na úrovni slova, napríklad v angličtine:

S - Snow
 A - Apples
 N - Nuts
 T - Tea
 A - All children

Tí, ktorí majú už viac skúseností a jazykových vedomostí, môžu napísať aj kratšie vety s danými začiatočnými písmenami tak, aby sa pokúsili o rým. Tu je jeden príklad tvorby detskej literatúry na úrovni vety:

Snow is white.
And the sky is bright.
None of us will sleep tonight.
Time passes fast.
And socks will be full by the end of the night.

Takáto úloha má šancu byť úspešnejšia v skupinovej tvorbe, v prípade vyšších ročníkov vo dvojiciach. Učiteľ pozoruje prácu každej skupiny alebo dvojice, a v prípade potreby im pomôže. Hotové žiacke diela je dobré umiestniť na tabuľu alebo stenu, potom nasleduje vzájomné čítanie a diskusia. „Literárne dielo“ môže byť žiakmi vizuálne spracované vo forme posteru. Dramatizácia literárneho diela je ďalším vhodným spôsobom na vytvorenie reálneho a pozitívneho vzťahu k literatúre. V školskom živote každej skupiny žiakov je veľkou udalosťou, keď môžu „zahrať“ Macka Pu od autora Milneho. Samozrejme, ide o dramatizáciu len určitej časti alebo jednej scény diela. Zážitkom nie je len to, čo sa odohráva na javisku, ale aj to, čo sa deje vo výučbe oveľa skôr. Výber časti, ktorú budú stvárňovať, výber rolí predstavuje veľkú jazykovú výzvu, z čoho žiaci môžu mať veľký zážitok. Učiteľ by mal zaangažovať žiakov aj do prípravného procesu vrátane tvorby masiek a rekvizít. Využívanie bábok (maňušiek, javajok) má veľký význam, a to najmä u detí, ktoré sú hanblivé, menej komunikatívne a veľmi citlivé. V takomto prípade sa dieťa môže „ukryť“ za maňušku, nebojí sa prehovoriť v cudzom jazyku, veď „rozpráva“ bábka.

Literatúra pre deti, samozrejme, ponúka omnoho viac možností na rozvíjanie cudzieho jazyka dieťaťa. Poskytli sme len ukážku práce a tvorby úloh pri práci s krátkym textom ako inšpiráciu na aktivity, v ktorých dochádza k nenútenému a prirodzenému učeniu sa cudzieho jazyka v školskom prostredí.

Literatúra pre deti je najprirodzenejším zdrojom a sprostredkovateľom rozvíjania reči škôlkara a žiaka mladšieho školského veku. Rozprávky, riekanky, detské pesničky ponúkajú priestor na detské osvojovanie si jazyka: rým, opakovanie slov (či už v pesničkách, alebo v rozprávkach), zvukomalebné slová a aliterácie umožňujú vytváranie príjemných pocitov spolu s radosťou z fyzickej pohybovej činnosti v spájaní s veršovaním alebo deklamáciou krátkych literárnych žánrov. Práca s rozprávkou zohráva u detí významnú úlohu

aj z ďalšieho dôvodu. Ide o ideovú univerzálnosť rozprávky, ktorá je nezávislá od jazyka či kultúry vo svete. Je v nej spravidla konflikt, ktorý má vyriešiť hlavný hrdina. Po jeho vyriešení získava odmenu. Zlo v rozprávke je potrestané a pyká za svoju zlobu. Polarizácia postáv a hodnôt, ktoré zosobňujú, a významové posolstvá pripravujú detského čitateľa na reálne životné udalosti. Popri príbehu, resp. príbehom, sa deti učia cudzí jazyk.

1.3.4 Digitálne technológie



Zamyslite sa v skupine, ako sa zmenilo cudzojazyčné vzdelávanie mladších žiakov „v dobe technológií a internetu“. Nezriedka sa stáva, že rodičia, vedenia škôl či dokonca inšpekcia posudzujú učiteľov výkon podľa toho, koľko času v ňom učiteľ učil pomocou moderných informačných a digitálnych technológií. Tento postoj pokladáme za logický vzhľadom na možnosti, ktoré súčasný vyspelý technologický potenciál poskytuje.

Na druhej strane ho však do určitej miery považujeme za rizikový. V akom zmysle? Aké sú skutočné výhody integrovania počítačom podporovaného vyučovania do jazykového vzdelávania (tzv. CALL – Computer-Assisted Language Learning)?

Vypracujte SWOT analýzu.

Ako obohatiť výučbu jazyka primeraným používaním digitálnych technológií?

Je pochopiteľné, že popri učebniciach predstavujú digitálne technológie, internet a sociálne médiá najväčšiu pomoc učiteľom jazykov v ich príprave na hodinu, ale aj počas výučby, ba dokonca aj vo vyhodnocovaní výsledkov z výučby. Poskytujú či už umelo vytvorené, alebo autentické texty. A práve tieto texty sú pre žiakov príťažlivé, lebo im umožňujú „dotýkať sa“ reálnych, autentických informácií; osvojovať si spôsob komunikácie v reálnom živote. Určite sa to líši od umelého učenia sa jazyka v priestore, kde nik nie je rodený hovoriaci. Práca s internetovým textom – najmä vďaka možnostiam hyperlinkovania – umožňuje žiakom **zážitok z objavovania a vlastnej voľby**, lebo žiak si môže vybrať to, čo ho zaujíma. To znamená, že „počítačom podporovaná výučba umožňuje v neposlednom rade individuálne tempo, podporuje tvorivosť a autonómnosť, úlohu učiteľa posúva do polohy facilitátora a podporuje myslenie (podľa typu zadania)“ (Cimermanová, 2010, s. 74). Dôležité – podobne ako v prípade použitia

iných autentických materiálov – je dbať na to, že aj takáto hodina musí spĺňať svoje základné funkcie, ibaže s použitím iných – digitálnych – prostriedkov.

Posledná dekáda sa vyznačuje najmä zavádzaním **interaktívnych tabúl** (*interactive whiteboards*), pripojených na počítač a reproduktory. Mnohí vydavatelia učebníc ponúkajú svoje učebnicové sady aj s webovými aplikáciami a interaktívnymi cvičeniami, ktoré žiaci robia priamo na interaktívnych tabuliach. Žiaci sa tabule dotýkajú, čítajú z nej, počúvajú nahrávky, teda umožňuje im využívať viacero zmyslov, a tak si zmysluplne osvojovať alebo opakovať učivo cudzieho jazyk.

Cimermanová (2010, s. 77-98) navrhuje viacero možností využitia **internetových stránok a multimedialných programov** vo vyučovaní cudzieho jazyka (Tabuľka 9).

Ročník – jazyk (L1 – materinský, CJ – cudzí)	Aktivity v cudzom jazyku (CJ):	Konkrétne aplikácie:
1. ročník: Žiaci ešte nepíšu/nečítajú ani v L1.	Základné cvičenia: „Počúvaj a vyfarbi...“, „Počúvaj a klikni“ atď.	Napr. Oscars Word Bank 1 CD-ROM
2.ročník: Žiaci už čítajú, píšú, majú osvojenú základnú slovnú zásobu, správnu výslovnosť v L1. Začiatok čítania v CJ.	Čítanie a písanie jednoduchých slov (grafická aj zvuková podoba totožná – <i>dog, bed</i>): 1. tvorba krížoviek, 2. priradovanie (obrázok – pomenovanie), 3. počúvanie s porozumením – nahraté príbehy, 4. písanie slov do MS Word, ktoré učiteľ diktuje, 4. označiť počuté slovo	Napr. Crosswords-for-kids.com, LearnEnglish Kids, autorský program Hot Potatoes
3.ročník: Žiaci už tvoria texty v CJ.	CJ: produkcia krátkych textov – vizitky, výroba dialógov, prekladov, rýchločítanie pokynov pre hľadanie pokladu	Napr. v MS Word, Movie Maker

Tabuľka 9. Multimédia v cudzojazyčnej výučbe (podľa Cimermanová, 2010)

Existuje množstvo zahraničných aj domácich webstránok pre učiteľov jazykov, ktoré ponúkajú námety na metodické postupy, plánovanie vyučovacej hodiny, pracovné listy, hry, kopírovateľné materiály atď. Prehľadný zoznam tých najpoužívanejších v primárnom vzdelávaní, ako vyplynulo z nášho výskumu v r. 2023, je napríklad na stránke: <https://jazykyhravo.umb.sk/index.php/portaly-o-jazykoch/>.

Jednou z najväčších výhod používania internetu je, že žiak má možnosť vypočítať si rodených hovoriacich, vidieť každodenný život v inej krajine. Tento materiál môžu využiť nielen počas vyučovacej hodiny, ale aj mimo vyučovania (napríklad v domácej príprave), čo značne oceňujú rodičia, pre ktorých sú dobrou pomôckou v podporovaní učenia sa ich detí. Žiakom stačí poskytnúť niekoľko oporných inštrukcií (napríklad pri spracovávaní projektov) a žiaci ich vedia spracovať (samostatne alebo v dvojiciach, doma alebo počas vyučovania). Počítač, tablet a internet prinášajú obrovské množstvo podnetov, textov, úloh, aktivít pre deti do desať rokov. Dieťa môže nacvičovať svoje zručnosti písania a čítania na počítači, ako je už aj zvykom. Začínajúci čitateľ cudzieho jazyka môže vyhľadať na internete informácie a materiál o zvieracom miláčikovi, o záľubách, môže sa naučiť pesničku v cieľovom jazyku atď. Žiaci si vďaka digitálnym technológiám môžu pomáhať online slovníkmi, môžu čítať alebo počúvať e-knihy. Technológie umožňujú vytváranie vzťahov so žiakmi z rôznych kultúr. Rozširuje sa tým rámec učenia sa jazyka, učivo „ožíva“.

Podmienkou implikovania moderných technológií do výučby mladších žiakov je ich systematické, efektívne využívanie, primerané pedagogicko-psychologickým princípom. Pokrivčáková (2020) hovorí o dvoch prejavoch ich nesprávneho využívania, a to o „*edutainment*“, keď prevažuje zábava nad vzdelávaním, a o „*technotainment*“, keď sa technológie používajú na zábavné účely a vzdelávanie je potlačené (s. 42-43).

Skutočne je s používaním digitálnych technológií spojené nejaké riziko?

Niektorí rodičia, ale aj pedagógovia a iní odborníci, sa snažia o to, aby sa v školách počítačové technológie využívali v menšej miere, než akej sme svedkami, a to najmä v dôsledku vyššie zmienených varovných signálov rôznych vedcov. Existujú výskumy s rôznymi druhmi reálnych nebezpečenstiev nadmerného používania digitálnych technológií (škodlivosť akčnej vizualizácie a svetelných efektov, prepodnetovanosť zmyslového vnímania). Používaním sociálnych sietí je hrozbou najmä vznik závislostí či kybernásilie. Iste, existuje už aj dosť možností, ako viesť deti k bezpečnému používaniu týchto moderných vymožeností. Avšak stále je to málo prebádaná oblasť, ktorej negatívny efekt nie je možné nateraz odhadnúť.

Na tomto mieste však nemáme priestor venovať sa diskusii odborníkov o tom, či nadmerné používanie mobilov, i-padov, počítačov na komunikáciu na sociálnych sieťach skutočne vedie k „digitálnej demencii“ (Spitzer, 2018) a ku vzniku závislostí (youtube – neurológ Stránsky), nie je tu priestor na jej rozvíjanie. Napokon, na Slovensku už 1.1. 2026 dochádza k veľkej zmene –

ministerstvo školstva v rámci školskej reformy zakazuje používanie mobilných telefónov v základných školách.

Okrem toho tu existuje jedno významné „didaktické“ riziko, ktoré nadmerné používanie technológií so sebou prináša, a tým je spoliehanie sa na technológie ako na náhradu zručností učiteľa a aktivít vlastných dieťaťu – pohybové činnosti, práca s fyzickými predmetmi, rozprávkovými knihami a pod. Uvádzame reálnu skúsenosť v istej triede, kde žiaci 3. ročníka s nadšením celé hodiny používali interaktívnu tabuľu. Snaha nadviazať s nimi minirozhovor stroskotala však už pri prvej otázke: „Ako sa voláš?“ Žiaci totiž počas hodín vôbec nekomunikovali s učiteľkou v cudzom jazyku. Učiteľka priznala, že zámerne používa moderné technológie, aby žiaci počuli správnu výslovnosť, keďže ona sama si nebola istá svojou kompetenciou v tejto oblasti. Preto je namieste upozornenie, že v mladšom školskom veku sú vysoké kritériá kladené na „interaktívnosť“ ako vlastnosť digitálnych pomôcok. V tomto veku je nevyhnutná skutočná interakcia, kde žiak reaguje na podnety, overuje si, ako funguje jazyk, a nielen počúva či sleduje nejaký seriál. „Žiaci mladšieho školského veku, najmä v prvých dvoch rokoch cudzojazyčného vzdelávania, potrebujú byť súčasťou komunity používajúcej cieľový jazyk, učia sa socializovať do tejto skupiny, na hodinách potrebujú do svojich činností zakomponovať prirodzený pohyb, preto by moderné technológie nemali zaberáť väčšinu priestoru na vyučovaní“ (Lojová, Straková, 2012, s. 154).

Už sme zmienili prísne kritériá výberu učebníc na výučbu mladších žiakov. Bérešová (2016) upozorňuje, že podobné princípy by sa mali vzťahovať aj na technologické materiály a výber webstránok. Pokiaľ má učiteľ zabezpečiť, aby boli digitálne technológie skutočne dobrým a bezpečným nástrojom, je nevyhnutné ich výber kriticky zvažovať a flexibilne využívať, modifikovať ich využívanie a pod. Učiteľ by mal o využívaní internetových zdrojov určite vopred hovoriť s rodičmi a dohodnúť sa s nimi na spoločných pravidlách bezpečného používania, vyhnúť sa nadmernému užívaniu internetu a technológií. Možno predpokladať, že týmto spôsobom, a pod dozorom dospelého môžu byť internetové, autentické materiály v cudzom jazyku využiteľnou pomôckou v osvojovaní sa jazyka. Je na škodu, ak by učiteľ na svojich hodinách nevyužil reálne možnosti, ktoré elektronické autentické materiály predstavujú.

Prínosom digitálnych technológií – pokiaľ sú správne používané – je lepšie poznanie cudzieho jazyka v autentickej podobe, reálne používanie jazyka žiakmi. Majú potenciál priblížiť žiakom správnu výslovnosť, intonáciu slov a viet v cudzom jazyku. Umožňujú nahliadnúť „do zákulisia“, spoznať jazyk ako prostriedok komunikácie rôznych iných kultúr. Digitálne technológie sú

· samozrejmom súčasťou vzdelávania v 21. storočí. Učiteľovi umožňujú využívať rôzne výučbové stratégie ako diferencovanie úloh, individuálny prístup k jednotlivým žiakom, rozvíjať žiakovu autonómiu ako samoregujúceho subjektu svojho učenia sa jazyka. Využívanie digitálnych technológií mladšími žiakmi v školskom prostredí si vyžaduje zreteľné pravidlá, ktoré zamedzia negatívnemu vplyvu na žiaka ako rozvíjajúcej sa osobnosti.

2 UČIŤ SO ZAMERANÍM NA DIEŤA



Prečítajte si pozorne nasledujúcu charakteristiku procesu učenia sa dieťaťa z knihy How Children Learn:

„Dieťa je zvedavé. Chce pochopiť zmysel vecí, zistiť, ako veci fungujú, získať kompetencie a kontrolu nad sebou a svojím okolím, robiť to, čo vidí robiť iných ľudí. Je otvorené, vnímavé. Neuzatvára sa pred cudzím, zmäteným, komplikovaným svetom okolo seba. Pozorne a ostro ho sleduje, snaží sa ho celý prijať. Experimentuje. Svet okolo seba nielen pozoruje, ale ho aj ochutnáva, dotýka sa ho, dvíha, ohýba, láme. Aby zistil, ako realita funguje, zúčastňuje sa na nej. Je odvážny. Nebojí sa robiť chyby a je trpezlivý. Dokáže tolerovať mimoriadne veľa neistoty, zmätku, nevedomosti a napätia... Je ochotný a schopný čakať, kým pochopí zmysel nejakej situácie... Učí sa zo záujmu a zvedavosti...“ (Holt, 1983, s. 297).

Diskutujte v skupine: Ktoré z myšlienok vnímate ako nové či prekvapivé? Ktoré ste si ešte nikdy neuvedomili? S ktorými nesúhlasíte? Ktoré vás ako učiteľov inšpirujú odhodlať sa učiť jazyky hravo?

UČITEĽ

Pristup

Pozná a používa rôznorodé prístupy k učeniu sa jazykov.

Zameranie

Vie ako pomôcť žiakom dosiahnuť výsledky v súlade s cieľmi štátneho programu.

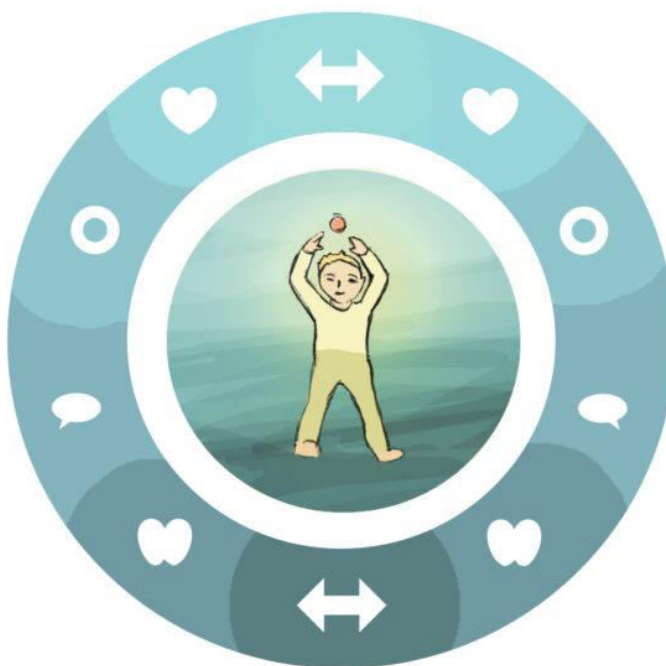
Proces výučby

Dokáže naplniť hodiny primeraným obsahom a aktivitami, ktoré žiakom umožnia komunikovať v cudzom jazyku a rozšíria ich poznanie.

Výsledky

Učiteľ vníma pozitívnu spätnú väzbu. Tá je prítomná skrz dosiahnuté výsledky vo všetkých rovinách jazyka.

UČENIE SA JAZYKA



ŽIAK

Pristup

Navodené situácie sú pre žiaka zmysluplné. Učí sa prirodzene vo vhodnom vyučovacom kontexte.

Zameranie

Žiak pociťuje dôveru v učiteľa. Učenie cudziemu jazyku je preňho výzvou, ktorú chce sám naplniť.

Proces učenia sa

Žiak aktivity vníma ako hru, ale aj výzvu pre praktické a bežné situácie. Cudzí jazyk je preňho prostriedkom myslenia a komunikovania.

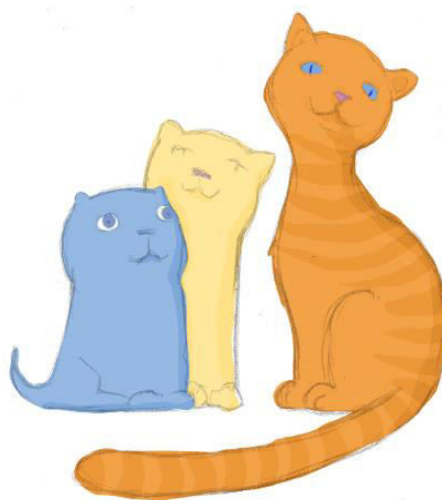
Výsledky

Učenie sa cudziemu jazyku považuje za radostné a zmysluplné. Číti potrebu zdokonaľovať sa ďalej.

Vedecké výskumy, ako aj pedagogická prax ukazujú, že dieťa do 10-11 rokov sa učí inak než starší žiaci či dospelí. Ako realizovať cudzojazyčnú výučbu detí v predškolskom a mladšom školskom veku? Primerane ich veku (zohľadňujúc ontogenetické špecifiká), komunikačne a zmysluplne, bez strachu, hravo a zážitkovo, s inkluzívnym prístupom.

2.1 Vekuprimerane

Aby sme mohli priaznivo vplývať na rozvoj kognitívnych schopností dieťaťa vrátane ovplyvňovania procesov pri učení sa cudzieho jazyka, mali by sme rozumieť tomu, ako sa dieťa vyvíja, ako sa učí, ako poznáva. Jednoducho, mali by sme poznať vývinové špecifiká detstva. V tejto časti len stručne priblížime dve vývinové obdobia – **obdobie predškolského veku** a **obdobie mladšieho školského veku**. Rešpektujeme špecifiká vývinu dieťaťa.



Obdobie predškolského veku (od 3 do 6-7 rokov) je charakteristické **zvedavosťou a poznávaním**. Deti spoznávajú svet okolo seba, ale zároveň si začínajú uvedomovať vlastnú identitu a spoznávajú samé seba. Poznávanie je v predškolskom veku zamerané na najbližší svet a na pochopenie pravidiel, ktoré v ňom platia. Psychológ Piaget (1997) fázu kognitívneho vývinu v tomto období nazval obdobím *názorného, intuitívneho myslenia*. Deti uvažujú viac intuitívne, logické uvažovanie ešte nie je rozvinuté. Zároveň v ich uvažovaní, ako aj v komunikácii, prevláda tzv. egocentrizmus – dieťa sa pozerá na situácie zo svojho pohľadu.

Pre deti v tomto období je charakteristické, že pri poznávaní sveta a spracovávaní informácií im výrazne pomáha predstavivosť. Interpretácia sveta, ktorú si dieťa robí, nesie znaky:

- magickosti – vďaka fantázii objasňuje dianie v reálnom svete;
- animizmu – veciam okolo pripisuje vlastnosti živých bytostí, (slniečko sa smeje, mraky plačú);
- arteficializmu – vďaka nemu si vysvetľuje, ako veci vo svete vznikli (hviezdy niekto na oblohu zavesil, jazero niekto naplnil vodou a pod.);

- absolutizmu – dieťa je presvedčené o tom, že každé poznanie má definitívnu a absolútnu platnosť.

Vývin jazyka a reči sa v období predškolského veku zdokonaľuje po obsahovej aj formálnej stránke. Tento rozvoj je dosahovaný najmä vďaka komunikácii s dospelými. Výrazne môžu do vývinu jazyka a reči zasiahnuť aj vrstovníci alebo médiá. Ak by sme chceli jazyk dieťaťa krátko charakterizovať, mohli by sme povedať, že dieťa hovorí v jednoduchých vetách. Slovná zásoba sa stáva bohatšou, dieťa používa aktívne veľa slov. Nielenže odpovedá na jednoduché otázky, ale veľa otázok aj kladie. Keďže v tomto období dieťa túži odhaliť príčinné súvislosti, typické sú otázky, ktoré sa začínajú slovami **prečo** a **ako**. Deti rady rozprávajú a počúvajú príbehy. Rady sa zúčastňujú rozhovorov a tiež často so slovami experimentujú. Majú rady vtipy, básničky, riekanky.

Dieťaťu by sme mali rozumieť aj po **emocionálnej stránke**. Emócie zohrávajú v jednotlivých vývinových obdobiach špecifický význam, súvisia s rozvojom ďalších schopností a funkcií. V predškolskom období sa rozvíja emocionálna inteligencia, deti začínajú lepšie rozumieť vlastným pocitom i pocitom iných. Deti predškolského veku sú v emóciách stabilnejšie a vyrovnannejšie oproti predchádzajúcemu obdobiu. Sú prevažne pozitívne naladené a negatívnych reakcií je menej, hoci hnev i zlosť sa objavujú viac v styku s rovesníkmi alebo vtedy, keď dochádza ku kumulácii príkazov či zákazov. Deti predškolského veku sú zvyčajne dobre naladené a majú rady humor, zdieľajú jednoduché vtipy a príbehy. Významným prvkom v emočnom vývine dieťaťa je jeho schopnosť rozumieť dimenzii najbližšej budúcnosti, čo sa prejavuje v očakávaníach. Dieťa sa dokáže tešiť na niečo, čo bude, ale môže sa to prejaviť aj negatívne – strachom, čo sa môže stať.

Vek 6 – 11 rokov je **obdobím mladšieho školského veku**, keď sa dieťa nachádza v kritickej fáze vývoja mozgu. Jazykové centrá sú aktívne a schopné absorbovať nové informácie veľmi rýchlo. Z hľadiska učenia sa cudzieho jazyka je pripravené na zdokonaľovanie jazykových zručností s minimálnym úsilím. Obdobie vstupu do školského prostredia (1. ročníka) nazývame obdobím adaptácie, keď si zvyká na nové prostredie školy a triedy. Potrebuje čas na prijatie nových spôsobov „školskej práce“, na odlišný denný režim, na spoločné či samostatné činnosti. Na dieťa sú kladené vyššie požiadavky ohľadom poznávacích procesov, pamäti, pozornosti, vytrvalosti a sebaovládania. Všetko nové vníma vlastným emocionálnym prežívaním na jeho aktuálnej mentálnej úrovni. Medzi deťmi sú preto veľké rozdiely. Deti rôzne prejavujú nadšenie, majú rôzne potreby sociálneho kontaktu a komunikácie.

Zvedavosť, egocentrickosť a neustála aktivnosť súvisia s emocionálnosťou dieťaťa, ktorá je veľmi dynamická. Na postupné ušľachťovanie zvládania emócií potrebuje správny a citlivý vplyv. Jeho pozornosť je krátkodobá, ľahko narušiteľná, čomu je potrebné aktivity prispôsobovať. Pre učiteľa to znamená ich častejšie striedanie, no s logickou a asociatívnou nadväznosťou. **Nadálej sa rozvíja zrakové a sluchové vnímanie**, ktoré dieťaťu umožňuje rozlišovať detaily na obrázkoch, predmetoch, tvaroch písmen, v situáciách, rozlišuje zvukové rozdiely vo výslovnosti v materinskom jazyku a cudzom jazyku. **Zapájanie všetkých zmyslov je významné**. Vyvíja sa rozlišovacia schopnosť, dieťa dokáže odlišovať menej výrazné rozdiely v dvoch podnetoch. Tento fakt je jedným z najvýznamnejších, ak sa dieťa začína učiť cudzí jazyk a vie ho porovnávať s materinským. Tu vstupuje do hry kvalita podnetov.

Dieťa stále potrebuje názorný prístup s čo najväčším a najčastejším zapájaním všetkých zmyslov. Nerozumie abstraktným pojmom. Učí sa hrou, no rýchlo zabúda. Opakovanie je nevyhnutné. Fantázia dieťaťa je veľmi živá, citovo podfarbená a typické sú tzv. konfabulácie – rozprávanie vymyslených historiek, skresľovanie skutočnosti, no nie sú to úmyselné klamstvá. Prelomovým vývinovým míľnikom je obdobie okolo 8. roku veku, keď už má dieťa sformovaný pojmový aparát. Abstraktné vnímanie začína výrazne napredovať. Ľahšie dokáže porozumieť neznámemu obsahu z kontextu. Je realickejšie a racionálnejšie. Lepšie zvláda emocionálnu rozkolísanosť, čo je predpokladom schopnosti spolupracovať s inými.

Napriek rozdielnostiam medzi deťmi v tomto vývinovom období deti vykazujú silný záujem o sociálny kontakt a komunikáciu. Preto sú významné skupinové aktivity. Učenie sa s rovesníkmi môže posilniť motiváciu učenia sa cudzieho jazyka. Jedná sa o vytváranie takých činností pre dieťa, ktoré vyžadujú vzájomnú komunikáciu pri uspokojovaní jeho zvedavosti z výsledku, ktorý má dosiahnuť. Provokujú jeho záujem o tému, prostriedky, prostredie, ako aj chcenie zdieľať to, čo práve prežíva, s ostatnými nahlas rôznymi spôsobmi.

Deti síce majú väčšiu nezávislosť od rodičov, ale stále potrebujú pocit bezpečia a podpory. Pri učení sa cudzích jazykov je dôležité vytvoriť prostredie, ktoré podporuje ich **samostatnosť, no zároveň zabezpečuje emocionálnu istotu**. Pozitívne skúsenosti s učením sa zohrávajú kľúčovú úlohu vo formovaní postojov k učení sa cudzích jazykov a rešpektujú fázy učenia sa cudzieho jazyka.

Úspešná výučba zo strany učiteľa si vyžaduje profesionálne poznanie a diagnostikovanie psychomotorických, kognitívnych, emocionálnych či sociálnych vývinových špecifik svojich žiakov. Konkrétne potreby žiakov musí mať na mysli, keď plánuje, realizuje a hodnotí hodiny jazyka.

2.2 Komunikačne a zmysluplne

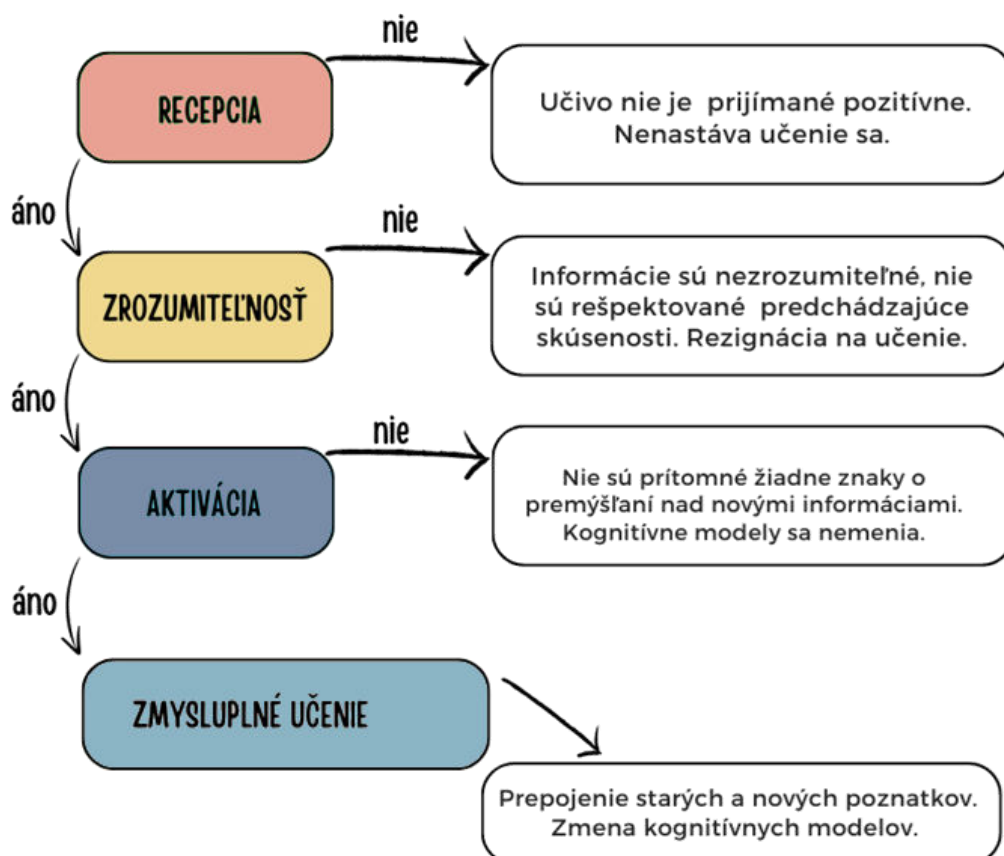
Komunikovanie v cudzom jazyku je cestou aj výsledkom učenia sa. Znamená to vytvárať také prostredie, v ktorom budú deti cudziemu jazyku priamo vystavované. Bude im umožnené v cudzom jazyku komunikovať bez strachu, v živej sociálnej interakcii. Ide o posilňovanie ich komunikačnej sebadôvery s ohľadom na individualitu detí, pretože každé dieťa má vlastný vyjadrovací spôsob, ako aj reakčný čas v komunikácii. Situácie majú stimulovať detskú zvedavosť natoľko, aby dieťa samotné cítilo potrebu odpovedať na podnet, sprvu neverbálne a neskôr slovne. Vytváranie simulovaných, avšak prirodzených situácií a posilňovanie spolupracujúceho správania umožňujú dieťaťu prejavíť sa spontánne a bez obáv z chýb pri učení sa.

Reakcie na vytvárané podnety môžu byť rôzneho charakteru: pohybové, výtvarné, tanečné, hudobné alebo verbálne. Tieto odpovede dieťaťa (v školskom prostredí realizovaných prostredníctvom metódy TPR) sú základom komunikačnej interakcie. Sú dôkazom toho, ako dieťa podnetom v cudzom jazyku rozumie. V tejto súvislosti hovoríme o **komunikačnom princípe** výučby cudzieho jazyka.

V komunikačných aktoch, najmä v prvých fázach učenia sa cudzieho jazyka, môže dieťa prirodzene zareagovať slovne aj v materinskom jazyku otázkou, komentárom či odpoveďou. Je to prejavom jeho aktívnej zaangažovanosti a emocionálneho prežívania činnosti. Pomáhať si materinským jazykom je v tomto prípade namieste. Zdravá komunikačná atmosféra môže byť podporená zborovým či skupinovým opakovaním v podobe melodických dialógov, pesničiek, riekaniek a pod.



Zmysluplné učenie si vyžaduje, aby vybrané učebné aktivity a zdroje mali šancu byť **pozitívne prijímané**, aby im žiaci rozumeli a naučené dokázali uplatniť v rôznych iných, nových kontextoch. Ďalšou podmienkou zmysluplného učenia sa je **zrozumiteľnosť** zdrojov, inštrukcií, úloh; podnety k **aktivizácii** myslenia žiakov. Podmienky zmysluplného učenia možno znázorniť takto (adapt. podľa Porubský, 2009):



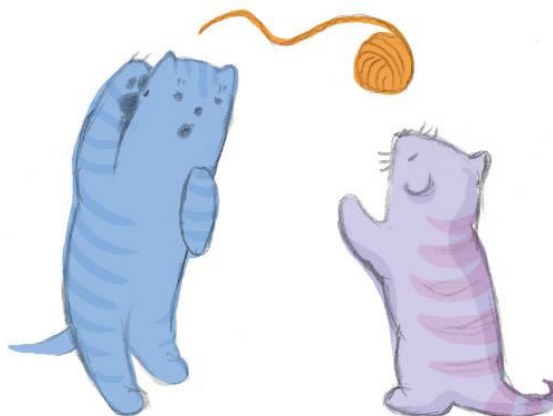
Výučba jazyka mladších žiakov si nevyhnutne vyžaduje od učiteľa schopnosť vytvárať počas hodín čo najautentickejšie komunikačné a zmysluplné situácie. Tie sa spájajú so sociálnym prostredím, témami a záujmami, ktoré sú žiakom blízke. Činnosti, resp. ich zážitky v aktivitách, im dávajú odpoveď i na to, prečo a načo je dobré učiť sa cudzí jazyk. V nich si formujú vzťah k cudziemu jazyku, ako aj vôľu komunikovať v ňom.

2.3 Hravo a zážitkovo

„V určitom ohľade je hra skôr príslovka než podstatné meno alebo sloveso, pretože skoro každú činnosť [dieťaťa] možno vykonávať ‚hrovo‘“ (Bergen, 1988, s. 8.).

Hra je prirodzeným inštinktom detí, ktorý ich vedie ku skúmaniu ich sveta a okolitého prostredia, vďaka čomu sa naučia niečo nové. Hovoríme o pevnom a kľúčovom vzťahu medzi hrou a učením sa. Pre deti predškolského a mladšieho školského veku je **hra** prirodzenou stratégiou učenia sa nových vedomostí a zručností. Hra ako taká slúži na viaceré účely (napr. len na zábavu a potešenie) a nemusí „obsahovať“ edukačný cieľ. Avšak vo vzdelávacom kontexte je hra charakterizovaná ako príležitostná, epizodická, pútavá a kreatívna aktivita, poskytujúca spontánne fyzické či mentálne „ponorenie sa“ do aktívnej činnosti (fyzickej či mentálnej). Ide o emocionálne prežívanie, ktoré je silným a kľúčovým predpokladom, že deti budú mať chuť a vôľu učiť sa niečo nové, a zároveň bude dochádzať k uchovávaniu nových poznatkov v ich krátkodobej i dlhodobej pamäti na podvedomej úrovni. Zážitok z hry ako emocionálny stav formuje ich vnútornú motiváciu, posilňuje sústredenú detí, ako aj pozornosť a vôľu zostať v hrovej činnosti. Preto vytváranie interaktívnych činností hrovou formou umožňuje dieťaťu plné prežívanie v danom momente. Zážitok je pre dieťa kľúčovým pre jeho hlbšie premýšľanie, no nie je cieľom, ale prostriedkom učenia sa. Je kľúčovým faktorom pre vnímanie, porozumenie a fixáciu slovnej zásoby a vetných štruktúr v cudzom jazyku podvedome, prirodzene (nie drilom bez porozumenia významu alebo gramatizujúcim prístupom, t. j. vysvetľovaním gramatiky).

Ak hru navodí dospelý, deti ju nemusia automaticky prijať ako hru. Hrou sa stáva vtedy, keď v nej cítia slobodu, zaujme ich (sú plne zaangažované), bude pre ne zmysluplná, môžu sa v nej prejaviť spontánne a nenútené, môžu tvoriť pravidlá, nájdu v nej radosť a uspokojenie, nepocitujú v nej stres. Dôkazom prijatia navodenej hry je jej **opakovanie**. Deti sa budú chcieť k hre vrátiť a hrať sa znovu, pričom prežívanie pocitov zlepšuje ich jazykové schopnosti a zručnosti. Ide o **proces automatizácie**, v ktorom si fixujú slovnú zásobu, vetné konštrukcie či ustálené slovné spojenia a pod.



Hra je základom tzv. **zážitkového učenia sa cudzieho jazyka**, v ktorom navodené, ale i spontánne utvorené situácie umožnia deťom plnohodnotné emocionálne prežívanie („pohrúženie sa“) roly, udalosti a momentálneho diania. Deti z ontogenetickej podstaty navodené situácie prežívajú ako reálne (sugescia). Zážitok sa v hre vytvára priamou skúsenosťou a vlastnou aktivitou detí, v ktorej dosahujú tzv. *flow*, zabezpečujúci dlhšiu dobu sústredenia sa. Ide o mentálny stav, v ktorom deti strácajú pojem o čase a vôbec nevnímajú, že sa práve učia. Ich hrové nasadenie rozvíja asociačné myslenie pre prepájanie materinského a cudzieho jazyka.

Hra v zážitkovom učení sa:

- umožňuje deťom sebapoznávanie;
- posilňuje ich spontánne prejavy, v ktorých sa eliminuje stres a akékoľvek obavy;
- poskytuje zaangažovanie sa do činností, ktoré rešpektujú štýly ich učenia sa, ich záujmy o témy, ktoré sú im blízke;
- zodpovedá potrebám detí;
- je prostriedkom rozvíjajúcim gramotnosť vrátane emocionálnych, fyzických, sociálnych a tvorivých zručností.

Dôležité je pamätať, že:

- doba sústredenia detí v mladšom školskom veku je stále kolísavá, preto je nevyhnutné **striedanie činností, aktivácia všetkých zmyslov, zaradenie pohybu**, ktorý deti v tomto veku milujú;
- vo vyučovaní hrou sa zameriavame viac na proces ako na výsledok. To vytvára flexibilné, príjemné a vnútorne motivujúce učenie sa **bez strachu**. Takéto emocionálne uvoľnené prostredie prispieva k tomu, že dieťa nadobúda väčšiu sociálnu istotu, jazykové sebavedomie a komunikačné zručnosti;
- **funkcia hračiek a predmetov** v tejto fáze učenia sa kompenzuje dosiaľ nerozvinutú schopnosť verbálne komunikovať v cudzom jazyku. Neverbálna odpoveď prostredníctvom hračiek a reálnych predmetov ukazuje na to, že dieťa porozumelo kontextu v cudzom jazyku.

Vytvorenie pozitívnej emocionálnej atmosféry možno dosiahnuť vhodnými vyučovacími metódami podporujúcimi emocionálnu angažovanosť tým, že umožňujú deťom slobodne, tvorivo sa vyjadrovať. Poskytujú kontextové učenie vďaka projektovaným zmysluplným scenárom na témy, ktoré sú relevantné pre bežný život detí. Metódy umožňujúce zážitkové učenie prostredníctvom hier sú:

- metóda celkovej fyzickej odpovede (TPR) – interaktívnym spôsobom používa inštrukcie na vykonanie fyzických úkonov ako odpovedí ich porozumenia. Deti tak reagujú neverbálne. Ich vzájomná interakcia smeruje k hľadaniu spôsobov neskôršie sa formujúceho verbálneho vyjadrenia;
- pantomíma;
- tanečné a pohybové hry;
- dramatizácia;
- hry v logickej tematickej nadväznosti.

Pre efektívnu výučbu to znamená to mať širokú „zásobu hier“ vrátane materiálov na ich realizáciu. V takejto kartotéke hier by nemali chýbať napríklad slovné hry, kartové hry (*flashcards*).

Najprirodzenejšou činnosťou, počas ktorej sa mladší žiaci učia, je hra. Plne podporuje mentálnu a fyzickú detskú zaangažovanosť, sústredenosť a pozornosť. Ide o spontánnu činnosť, na základe hlbokého emocionálneho prežívania, v ktorej si dieťa neuvedomuje, že sa učí. Učiteľ by mal disponovať repertoárom hier. Na hodinách cudzieho jazyka žiakom sprostredkúva zážitky, v ktorých si jednotlivé jazykové javy či komunikačné situácie rýchlejšie a lepšie zapamätá.

2.4 Bez strachu



*Pod názvom Bez strachu si pravdepodobne predstavíme požiadavku, aby učiteľ učil takým spôsobom, ktorý vylúči stres a strach žiakov počas učenia sa jazyka. Zamyslite sa však nad myšlienkou, či cestou k uvoľneniu žiaka od strachu nemôže byť uvoľnenie učiteľa od strachu – od strachu a obáv, či jeho žiaci úspešne dosiahnu očakávania vzdelávacieho kurikula, rodičov, školy, a teda či dokáže žiakov naučiť komunikovať v cudzom jazyku. Diskutujte o takejto učiteľovej „slobode od strachu“, ako ju navrhuje uznávaný odborník J. Holt v knihe *How Children Learn*:*

„Všetko, čo hovorím, sa dá zhrnúť do dvoch slov – dôverujte deťom! Nič nemôže byť jednoduchšie – alebo ťažšie. Ťažké preto, lebo aby sme mohli dôverovať deťom, musíme dôverovať sami sebe – a väčšinu z nás učili už ako deti, že nám nemožno dôverovať. Musíme preraziť tento dlhý, zostupný cyklus strachu a nedôvery, a dôverovať deťom... Malé deti majú často lepšiu schopnosť učiť

sa než dospelí... [Majú] zážitky, ktoré sú dôležité a príjemné... tie sa pamätajú najľahšie... “ (1983, s. viii-ix).

Keď sa deti učia cudzí jazyk, nemožno očakávať dokonalosť a bezchybnosť. Ani niekoľkonásobné opakovanie nezabezpečí plynulosť prejavu a okamžité reagovanie v rôznych situáciách. Dôležité sú spontánne reakcie ako prejav ich angažovanosti a vnútornej motivácie spojenej so zážitkom z cudzojazyčného „výkonu“. Je potrebné rešpektovať právo na omyl a hľadanie opory v materinskom jazyku.



Zistenia z výskumných štúdií ukazujú, že ak deti zažívajú v procese výučby úzkosť a stres, má to negatívny vplyv na ich úspešnosť v učení sa cudzieho jazyka. Ten častokrát vzniká následkom nepochopenia významu cudzojazyčných prejavov lektora/učiteľa. Napätie z nepoznaného oslabuje u dieťaťa rozvíjanie kognitívnych schopností. Znižuje sa sústredenosť, následne vnímanie a minimalizuje sa funkčnosť krátkodobej pamäti. Deti s vysokou mierou zažívanej úzkosti pri učení sa, keď nerozumejú, čo sa im hovorí alebo od nich požaduje, majú tendenciu vyhýbať sa aktivitám v cudzom jazyku nielen v pasívnej forme (počúvaní, pozeraní sa), ale hlavne v aktívnosti. Neochota reagovať neverbálne či verbálne môže byť mylne vysvetľovaná, resp. diagnostikovaná, ako: 1. ľahostajnosť či lenivosť dieťaťa, 2. neznášanlivosť lektora 3. porucha učenia a pod. Dôležité je identifikovať, či dieťa práve nie je vo fáze tzv. tichého obdobia (t. j. obdobie, počas ktorého sa môžu sústrediť na pochopenie jazyka ešte predtým, než ho budú produkovať tak, ako sa od nich očakáva).

Kľúčové faktory spôsobujúce strach, resp. stres a úzkosť v učení sa cudzieho jazyka sú:

- obavy, že nevedia dostatočne vyjadriť svoje myšlienky a pocity v cudzom jazyku;
- obavy z negatívneho hodnotenia a posudzovania, že budú vysmievané či kritizované rovesníkmi alebo učiteľmi za svoje chyby a nedostatky v cudzom jazyku;

- nedostatočná sebadôvera prameniaca z rôznych príčin (nielen priamo z hodnotenia aktivít v cudzom jazyku);
- neprimeraná náročnosť na rozsah a tempo zvládnutia požadovaného učiva (pocit preťaženia);
- nedostatok emočnej podpory a pozitívneho povzbudzovania pri prekonávaní požiadaviek a ťažkostí v učení sa jazyka zo strany rodičov a učiteľov;
- nedostatok vnútornej motivácie učiť sa cudzí jazyk, neporozumenie zmysluplnosti učiť sa cudzí jazyk;
- nevhodné výučbové metódy a učebný materiál.

Dosahovanie úspešnosti a formovanie pozitívneho vzťahu k ochote učiť sa cudzí jazyk si u detí vyžaduje dôslednú kompenzáciu negatívneho vplyvu prežívaného strachu a stresu.

Kľúčovým faktorom, ktorý eliminuje negatívne pocity strachu a úzkosti u detí, je vytvorenie príjemného a podporujúceho prostredia, a to:

- zábavnými a hrovými aktivitami, v ktorých zaangažovanosť a **zážitok** uvádza dieťa do emocionálneho stavu radosti a potešenia z činnosti, ktorú práve vykonáva;
- rešpektovaním individuálnych potrieb (primeraný rozsah učiva, vhodné tempo);
- diferencovaným prístupom – niektoré deti sú náchylnejšie na prežívanie strachu a úzkostných stavov;
- umožnením reagovať spontánne, spôsobom, aký im vyhovuje (možnosť voľby), a to aj v materinskom jazyku (nie však permanentne);
- uznaním a oceňovaním (verbálnym i neverbálnym) úspešnosti aj malých zvládnutých krokov v učení sa kvôli zvyšovaniu sebadôvery u detí;
- povzbudzovaním k interakcii a komunikácii bez nátlaku na individuálny výkon;
- nevynucovaním hovoriť v cudzom jazyku, ak sa dieťa necíti byť pripravené a v pohode, nevyžadovať okamžité verbálne reagovanie;

- nehodnotením chybovosti, neopravovaním chýb priamo, ale reagovaním na chyby prostredníctvom tzv. prerámovaných vetných konštrukcií, dialogických situácií a pod. Účinné je napríklad preformulovať vetnú konštrukciu alebo slovo v správnom tvare či výslovnosti;
- poskytovaním nepriamej, jemnej spätnej väzby, ktorá sa zameriava skôr na význam ako na formu (gramatiku neučíme priamo);
- utváraním atmosféry vzájomného rešpektu, akceptácie a spolupatričnosti aktivitami v skupinách alebo vo dvojiciach;
- podporovaním radostnej sociálnej interakcie, používaním humoru;
- odvahou uplatniť menej tradičné techniky: cvičenie, relaxácia, meditácia (krátkodobo na odpútanie koncentrovania sa na stav strachu);
- neustálym overovaním, že prejavu či požiadavke dieťa rozumie aj v materinskom jazyku;
- primerane náročnými učebnými materiálmi (hry, piesne, príbehy a pod.).

Venovanie pozornosti emocionálnej pohode detí pri učení sa cudzieho jazyka vedie k aktivizovaniu jeho kognitívnych schopností nevyhnutných pre dosiahnutie očakávaných výsledkov v súlade s používaním vhodných vyučovacích metód a stratégií.

Mladší žiaci na začiatku svojho procesu oboznamovania sa s cudzím jazykom sú ešte emocionálne málo stabilní. Ich osobnostný rast, sebavedomie, pocit bezpečného prostredia v škole potrebuje posilnenie a povzbudenie. Učiteľova práca s chybou tu zohráva významnú úlohu. Učiteľ neupozorňuje na chyby, ktoré sú prirodzenou súčasťou ich prvých krokov v komunikácii v cudzom jazyku. Vníma ich ako príležitosť a bežnú súčasť procesu učenia sa. Dôležité je vytvárať pozitívnu atmosféru, eliminujúcu strach a stres, ktoré by blokovali žiaka v odvahe komunikovať v cudzom jazyku.

2.5 Inkluzívne

Piliermi inkluzívneho prístupu k učeniu cudzích jazykov sú inkluzívne hodnoty, ktoré odkazujú na dôležité princípy:

- Právo a príležitosť
- Rovnosť a rešpekt
- Dôvera a tolerancia
- Komunita a participácia
- Rozmanitosť a empatia
- Solidarita a súdržnosť
- Jedinečnosť a úcta
- Blaho a podpora



Tému inkluzívneho prístupu k učeniu cudzích jazykov detailne spracovala v učebnici [Inkluzívny prístup k učeniu cudzích jazykov](#) Vančíková (2024), spoluriešiteľka projektu KEGA 011UMB-4/2022. Tu vyberáme niekoľko praktických podnetov (v podobe citácií aj parafráz, s. 45-77:

„Myšlienka inkluzívneho vzdelávania je postavená na presvedčení, že každé dieťa je schopné naplniť svoj individuálny potenciál, vrátane potenciálu naučiť sa cudzí jazyka. Každý žiak má svoje individuálne vzdelávacie potreby, na ktoré je potrebné reagovať, vytvoriť preňho vhodné učebné podmienky, prípadne poskytnúť mu cielené podporné opatrenia. Už z tejto definície je zrejmé, že túto úlohu nemôže zvládnuť učiteľ sám.

Inklúzia nevyhnutne počíta s úzkou spoluprácou zamestnancov školy, efektívnou komunikáciou školy a rodiny, a tiež s intenzívnym kontaktom s externými zamestnancami a inštitúciami. Sieťovanie, zdieľanie informácií a myšlienok, synchronizácia činností a súčinnosť tvoria nevyhnutný predpoklad implementácie podporných opatrení, ktoré vstúpili do platnosti od septembra roku 2023 a predstavujú veľký benefit aj pri odstraňovaní prekážok v učení sa cudzích jazykov.

Úzka spolupráca so všetkými zainteresovanými do výučby jazykov umožní identifikovanie vzdelávacích potrieb žiakov (ťažkostí či nadania) a nastavenie učebných procesov tak, aby sa podporili ich silné stránky a odstránili prípadné prekážky v učení sa cudzieho jazyka. Prax ukazuje, že učitelia cudzích jazykov nedokážu presne identifikovať špecifické ťažkosti, ktorým čelia niektorí žiaci. Napriek ich snahe sa potom stáva, že nedokážu nájsť účinnú stratégiu na odstránenie či zníženie prekážok v učení a nastaviť následne metódy a stratégie

„šité na mieru žiaka“. V dôsledku toho prežívajú krízu sebadôvery a pochybujú o svojich schopnostiach (McColl, 2005). Prax tiež ukazuje, že snaha poskytnúť podporu žiakovi, ktorá nevedie k úspechu, vyvoláva pochybnosti o význame či realizovateľnosti myšlienok inkluzívneho vzdelávania.

Preto je dôležité, aby aj **učiteľ cudzieho jazyka v primárnom vzdelávaní** bol súčasťou podpornej siete a úzko spolupracoval s triednym učiteľom ako aj s ostatnými aktérmi. Pokiaľ je učiteľom cudzieho jazyka triedny učiteľ, odporúča sa spolupráca s ostatnými učiteľmi jazyka v škole, ideálne s rodeným užívateľom jazyka (*native speaker*). V každom prípade pozícia učiteľa cudzieho jazyka je špecifická.

Významnú podporu pri práci so žiakmi počas hodiny by mal mať učiteľ cudzieho jazyka aj v osobe **pedagogického asistenta**, ktorý je súčasťou školského podporného tímu, pozostávajúceho z rôznych odborníkov – školského psychológa, školského špeciálneho pedagóga, sociálneho pedagóga, logopéda. Jeho prítomnosť na hodinách cudzieho jazyka môže významne podporiť diferencované a aktivizujúce učenie, ktoré dáva príležitosť každému žiakovi pracovať na jemu primeraných úlohách. Hoci nemusí mať nevyhnutne rozvinuté jazykové zručnosti porovnateľné s učiteľom cudzieho jazyka, určitá úroveň ovládania cieľového jazyka je samozrejme potrebná. Od miery rozvoja jeho cudzojazyčnej kompetencie sa potom odvíja aj jeho spolupráca s učiteľom jazykov (o druhoch tejto spolupráce pozri Vančíková, 2024, s. 48).

Vo vzťahu k deťom so zdravotným postihnutím či znevýhodnením zohráva významnú rolu **školský špeciálny pedagóg**. Vďaka jeho preventívnej a depistážnej činnosti môžu byť odhalené dôvody ťažkostí v učení sa cudzieho jazyka, ale tiež identifikované nadanie u konkrétnych žiakov. Učiteľ jazyka sa oňho môže oprieť pri tvorbe individuálneho vzdelávacieho programu. V rámci metodicko-odbornej a poradenskej činnosti usmerňuje učiteľa, ako aj pedagogických asistentov pri poskytovaní podpory žiakom. Školský špeciálny pedagóg by mal disponovať aj poznatkami o špecifikách žiakov v oblasti učenia sa cudzieho jazyka. Mal by zdieľať skúsenosti s osvedčenými, ako aj neosvedčenými postupmi pri učení cudzieho jazyka žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami - ŠVVP (tiež Pokrivčáková a kol., 2015). Školský špeciálny pedagóg môže realizovať rôzne stimulačné, korekčné i terapeutické programy, ktoré uľahčujú žiakom učenie sa jazyka. Zároveň poskytuje dôležité informácie a podnety k zabezpečeniu špeciálnych učebných a kompenzačných pomôcok, prípadne k úprave školského prostredia tak, aby sa každé dieťa mohlo zapojiť do vyučovania. V prípade potreby komunikuje s centrami poradenstva.

Učenie sa cudzieho jazyka niekedy prináša aj určité „riziká psychického diskomfortu“, napríklad jazykovú úzkosť. Pri riešení takýchto prekážok v učení má učiteľ cudzieho jazyka úzko spolupracovať so **školským psychológom**, ktorými svojimi identifikačno-diagnostickými činnosťami môže prispieť k pomenovaniu ťažkostí žiaka a ich zdrojov, ale tiež zachytiť nadanie na učenie sa cudzích jazykov, ako aj skupinové vzťahy v triede. Následne v rámci intervenčných činností pomôže učiteľovi jazykov odstraňovať napríklad rôzne prekážky v učení.

Úspech v učení sa jazyka súvisí priamo s klímou v triede, s kvalitou vzťahov medzi žiakmi. **Sociálny pedagóg** o. i. svojimi diagnostickými činnosťami zisťuje problémy vyplývajúce zo sociálnych vzťahov v triedy, prekážky v učení súvisiace so sociokultúrnym zázemím žiakov, s ich rizikovým sociálnym a emočným vývinom, ktoré môžu spôsobiť prekážky v učení sa jazyka. V rámci svojej poradensko-intervenčnej činnosti vytvára intervenčné programy s jednotlivcom a skupinou, ponúka učiteľovi a žiakom kompenzácie nevhodných podnetov v sociálnom učení a správaní. V nasledujúcej Tabuľke 7 uvádzame v prehľad základné stratégie učenia cudzích jazykov so špeciálnymi potrebami a znevýhodneniami (Howard, 2023).

Komunikácia a interakcia	<p>Vytvorte a posilnite jasné rutinné postupy s použitím cieľového jazyka.</p> <p>Priradte role v triede v záujme štruktúrovania interakcií.</p> <p>Naplánujte príležitosti pre sociálnu interakciu žiakov vrátane skupinovej a párovej práce, nahraďte tak rozprávanie pred triedou.</p> <p>Starostlivo zvažujte ako vytvoríte skupiny žiakov.</p> <p>Formulujte jasné a krátke pokyny v cieľovom jazyku, a podporte ich názornosťou.</p> <p>Poskytnite žiakom dostatok príležitostí na ústne a sluchové precvičovanie.</p> <p>Poskytnite žiakom dostatok času na spracovanie odpovede. Budte trpezliví.</p> <p>Využívajte technológie na zvýšenie motivácie a zapojenia sa žiakov.</p>
---------------------------------	--

Komunikácia a interakcia	<p>Vytvorte a posilnite jasné rutinné postupy s použitím cieľového jazyka.</p> <p>Priradte role v triede v záujme štruktúrovania interakcií.</p> <p>Naplánujte príležitosti pre sociálnu interakciu žiakov vrátane skupinovej a párovej práce, nahradte tak rozprávanie pred triedou.</p> <p>Starostlivo zvažujte ako vytvoríte skupiny žiakov.</p> <p>Formulujte jasné a krátke pokyny v cieľovom jazyku, a podporte ich názornosťou.</p> <p>Poskytnite žiakom dostatok príležitostí na ústne a sluchové precvičovanie.</p> <p>Poskytnite žiakom dostatok času na spracovanie odpovede. Buďte trpezliví.</p> <p>Využívajte technológie na zvýšenie motivácie a zapojenia sa žiakov.</p>
Poznávanie a učenie	<p>Uľahčite zručnosti kódovania a dekódovania.</p> <p>Recyklujte užšiu slovnú zásobu.</p> <p>Podporte rozvoj metakognitívnych a metalingvistických zručností.</p> <p>Podporujte vzdelávacie stratégie, ako sú vizuálne organizátori a mnemotechnické pomôcky na učenie sa slovnej zásoby a gramatiky.</p> <p>Využívajte často hodnotenie a opakovanie.</p> <p>Využívajte multisenzorické techniky.</p> <p>Ak je to možné, vyhnite sa odpisovaniu z tabule.</p> <p>Povzbudzujte žiakov, aby farebne označovali rôzne skupiny slov na zlepšenie metajazykového povedomia.</p> <p>Uľahčite žiakom používanie online slovníkov na vyhľadávanie slovnej zásoby.</p> <p>Využívajte explicitné fonologické a syntaktické vyučovanie.</p>
Sociálne, emocionálne a duševné zdravie	<p>Podporujte nácvik jazykových zručností v malých skupinách alebo individuálne s využitím technológií .</p> <p>Vytvorte povzbudzujúce, bezpečné a neohrozujúce prostredie na výučbu jazykov na zmiernenie úzkosti.</p> <p>Využívajte dôsledné pozitívne posilňovanie a pochvalu.</p> <p>Zpracujte do učebných materiálov záujmy žiakov.</p> <p>Za účelom zmiernenia úzkosti z cudzieho jazyka poskytujte nepriamu namiesto priamej korekcie.</p>

Zmyslové a/alebo fyzické potreby	<p>Používajte videoobsahy s titulkami.</p> <p>Stanovte normy pre úroveň hluku v miestnosti.</p> <p>Poskytnite žiakom so sluchovým postihnutím príležitosti na čítanie zvukového obsahu.</p> <p>Poskytnite dostupné materiály žiakom so zrakovým postihnutím. Ak je to možné, poskytnite dodatočnú podporu od asistenta učiteľa alebo podporného pracovníka</p> <p>Osovojte si multisenzorické prístupy k podpore zapojenia sa a učenia.</p>
---	---

Tabuľka Z. Základné stratégie učenia cudzích jazykov žiakov so ŠVVP (Vančíková, 2024, s. 55-56 – použité so súhlasom autorky)

Odporúčania uvedené v tabuľke 1 je potrebné vždy hodnotiť vo vzťahu k reálnym potrebám konkrétneho žiaka.

Učiť inkluzívne znamená pristupovať ku každému dieťaťu ako k jedinečnej bytosti, ktorá má svoj životný príbeh a špecifické vlastnosti. Inklúzia sa netýka len znevýhodnených detí, ale všetkých. Vychádza totiž z predpokladu, že každé dieťa má individuálne vzdelávacie potreby, na ktoré máme reagovať. Triedy či skupiny žiakov, ktoré sa učia cudzí jazyk, sú väčšinou rozmanité, tvoria ich žiaci s rôznymi potrebami, problémami v učení, rôznymi vstupnými úrovňami znalosti jazyka. Ak učiteľ túto rozmanitosť vníma ako výzvu, jej spracovanie môže priniesť úžitok pre všetkých. V praxi sa často objavuje široká rôznorodosť potrieb žiakov, pričom učiteľ jazyka nie je odkázaný len na vlastné sily. Je rovnako súčasťou tímu pedagogických či odborných zamestnancov, ktorí sú podporou pri vytváraní pro-inkluzívneho prostredia aj v cudzojazyčnej výučbe, na ktorú majú nárok všetky deti.



3 AKO UČIŤ HRAVO A ZMYSLUPLNE



Reflektujte vlastnú skúsenosť s učením sa cudzieho jazyka. Pokúste sa charakterizovať, ako bola táto výučba zameraná. Čo vám prvé napadne? Bola zameraná na gramatiku? Na učenie sa slovíčok? Alebo na komunikáciu?

Následne v skupinách vytvorte pojmovú mapu, v ktorej zhrniete systém poznatkov a zručností osoby, o ktorej možno tvrdiť: „Ten/tá výborne ovláda nemčinu/ angličtinu/ ruštinu/ francúzštinu/ španielčinu...“ Čo z tohto systému považujete za zanedbané vo vašej skúsenosti? Čo tvorilo obsah a rozsah vašich cvičení, vašich testov, vašej radosti z jazyka? Za čo ste boli najčastejšie pochválení?

Ktoré zložky jazyka pokladáte za dôležité v súčasnej dobe? Ako zohľadňujete fakt plurilingvalizmu (viacjazyčnosti) a interkultúrnych znalostí? V akom poradí a v ktorých ročníkoch by ste sa nimi zaoberali?

Vo všeobecnosti cieľom výučby cudzích jazykov je, aby žiaci nadobudli **komunikačnú kompetenciu** v danom cudzom jazyku, t. j. aby dokázali efektívne komunikovať: zdieľať informácie, vyjadrovať svoje emócie či túžby, rozumieť informáciám v cudzom jazyku. Dosiahnuť komunikačnú kompetenciu je komplexný cieľ, ktorý zahŕňa štyri podkompetencie (podľa Canale, 1983; Repka, 1997). Používať jazyk v bežnej komunikácii si vyžaduje od jeho používateľa nasledujúce vedomosti, zručnosti a iné spôsobilosti:

- vedomosti o jazykových systémoch: o správnej výslovnosti, gramatike, lexike (tzv. lingvistická kompetencia);
- komunikačné zručnosti umožňujúce porozumenie a produkciu textov, ako aj písomnú interakciu: počúvanie/čítanie a hovorenie/písanie (tzv. diskurzívna kompetencia);
- vedomosti o tom, aký jazyk použiť v akej situácii (tzv. pragmatická kompetencia);
- schopnosť vyrovnávať sa s problémami v komunikácii (napríklad vedieť požiadať o zopakovanie nejakého slova, o spomalenie (tzv. strategická kompetencia).

Ako facilitovať učenie sa jazyka žiakmi v mladšom školskom veku, aby nadobudli komunikačnú kompetenciu v cudzom jazyku na požadovanej úrovni A1 (podľa SERR)?

Na túto náročnú otázku odpovedá množstvo odborníkov v slovenskom aj zahraničnom kontexte. Kľúčovým faktom, ktorý je v učebnici akcentovaný, je poznanie, že **deti v predškolskom a mladšom školskom veku sa učia cudzie jazyky inak než dospelí**. Ich osvojovanie si cudzieho jazyka prebieha podobne ako osvojovanie si materinského jazyka: **hravo a zmysluplne. Učia sa v hre v zmysluplných situáciách**. Optimálne by sa mal učiteľ jazyka snažiť priblížiť tomuto procesu aj v školskom učení sa jazyka.

V ďalších podkapitolách približujeme, ako môžu prebiehať procesy *hravého a zmysluplného* učenia sa. V úvode kapitoly považujeme za nevyhnutné stručne uviesť kľúčové informácie:

Osvojovanie si materinského aj cudzieho jazyka prebieha v piatich **fázach** (Straková, 2021, s. 13-14):

- **Fáza tichého obdobia:** Žiak sa potrebuje bez nátlaku adaptovať na nový jazyk, osmeliť sa, a preto ho netreba nútiť do vyjadrovania v cudzom jazyku. Je aktívny v činnostiach, čím „nasáva“ inštrukcie, jazyk učiteľa počas hodiny, no sám nemusí reč produkovať.
- **Fáza jazykovej reprodukcie:** Je to najdlhšia fáza v školskom prostredí, v ktorej žiak viac-menej len napodobňuje reč učiteľa alebo nejakej nahrávky, resp. iba opisuje krátke texty.
- **Fáza repro-produktívneho jazyka:** Žiak napreduje v nacvičovaní zručnosti podľa vzoru učiteľa alebo nahrávky či textu, ale už je schopný používať v reči aj viacero „vlastných obmien“.
- **Fáza ranej jazykovej produkcie:** Žiak sa osmelí a má dostatok jazykových znalostí, aby dokázal produkovať jednoduchý vlastný ústny alebo písomný prejav. Treba počítať so značným počtom chýb.
- **Fáza jazykovej produkcie:** Žiak (zvyčajne nad 10 rokov) už dokáže tvoriť súvislejší text, napríklad opis obrázka, zúčastňovať sa na rozhovore.

Jazykové prvky (lexika, gramatika, výslovnosť) učí učiteľ postupne v troch krokoch (Pokrivčáková, 2020, s. 45):

- Prvý krok urobí učiteľ: poskytne žiakom **input** (ide o jazyk, ktorým sa žiakom prihovára, vrátane príbehu, piesne, rýmovačky). Jazyk učiteľa obsahuje nové jazykové prvky, ktoré sa má žiak naučiť (nové slovo, jeho správnu výslovnosť alebo novú gramatickú štruktúru). V školskom prostredí musí učiteľ dbať na zrozumiteľnosť, jednoduchosť inputu.
- Druhý krok urobia žiaci: po určitom čase vystavenia žiakov novému jazykovému prvku dokážu žiaci zopakovať a produkovať vlastný jazyk (**output**).

- Tretí krok robí učiteľ: dáva **spätnú väzbu**, ktorú poskytuje žiakovi, aby ho ubezpečil, že sa nové učivo dobre naučil.

Komunikačné zručnosti si žiaci rozvíjajú tiež v troch krokoch (Pokrivčáková, 2020, s. 49):

- Príprava (napríklad predčítanie, predpočúvanie);
- Priebeh danej komunikačnej činnosti (počúvanie, čítanie);
- Aktivity po čítaní či počúvaní, hovorení alebo písaní.

Ústne zručnosti (hovorenie) si žiaci rozvíjajú opäť postupne, v troch krokoch:

- Najskôr učiteľ vedie žiakov cez ním **úplne riadené** (*controlled*) aktivity (dril, opakovanie);
- Potom učiteľ vedie žiakov cez ním menej riadené, tzv. sprevádzané (*semi-controlled*) aktivity (prerozprávanie príbehu, rozprávanie o obrázku);
- Napokon učiteľ vytvára žiakom priestor na voľné (*free*) aktivity, v ktorých žiaci už voľne konverzujú alebo tvoria vlastný príbeh (tamtiež, s. 51).

3.1 Počúvanie a hovorenie



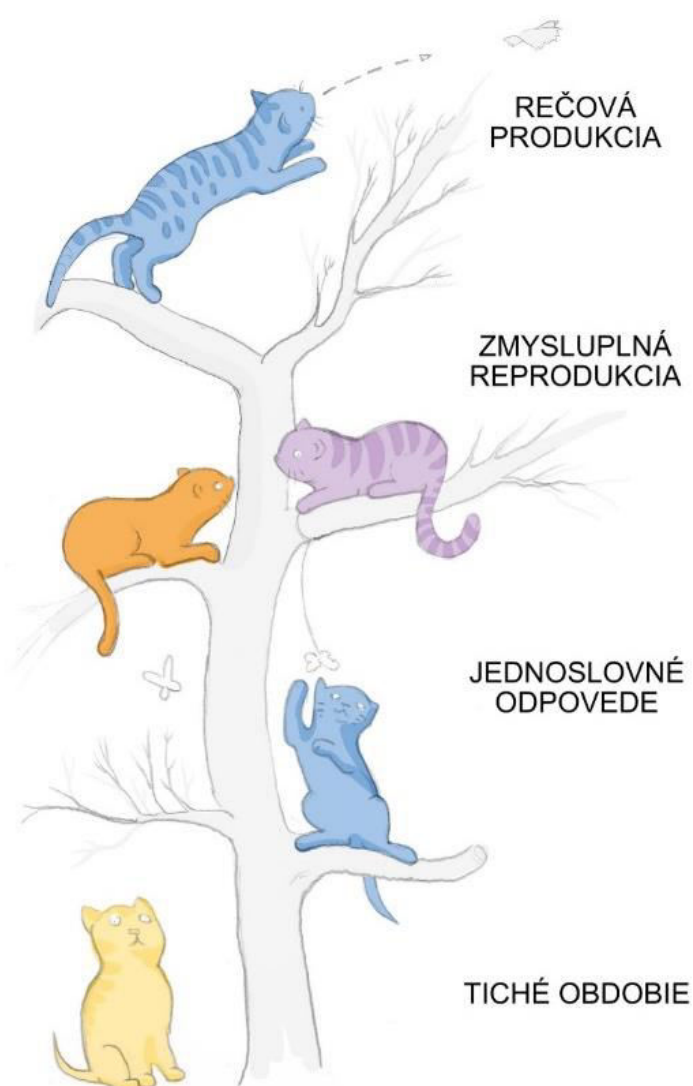
Zamyslite sa a diskutujte o výroku B. Hulla, jedného z iniciátorov učenia zameraného na dieťa. Holt (1983, s. 84) spomína na svoje obrovské prekvapenie, keď mu kolega Hull raz povedal:

„Ak by sme učili deti rozprávať, nikdy by sa to nenaučili.“ Najprv som si myslel, že žartuje. Teraz si však uvedomujem, že to bola veľmi dôležitá pravda. Predstavme si, že by sme sa rozhodli, že musíme deti naučiť rozprávať. Ako by sme to urobili? Najprv by nejaká komisia odborníkov analyzovala reč a rozdelila ju na množstvo samostatných rečových zručností. Pravdepodobne by sme si povedali, že keďže reč je zložená zo zvukov, dieťa sa musí naučiť vytvárať všetky zvuky svojho jazyka skôr, než ho môžeme naučiť hovoriť... Nepochybne by sme tieto zvuky zaradili do zoznamu od najľahších a najbežnejších po ťažšie a zriedkavejšie. Potom by sme začali učiť... tieto zvuky... Spolu so zoznamom zvukov by sme mali zoznam slabík a zoznam slov... Keď by sa dieťa naučilo vytvárať všetky zvuky zo zoznamu zvukov, začali by sme ho učiť, ako ich kombinovať... začali by sme ho učiť všetky slabiky... a všetky

slová z nášho zoznamu slov... Zároveň by sme ho učili pravidlá gramatiky, pomocou ktorých by mohlo tieto novo naučené slová spájať do viet.“

Čo z toho vyplýva pre učiteľov jazykov v primárnom vzdelávaní?

Učiť dieťa ústne komunikovať znamená viesť ho k trom métam: 1. k porozumeniu ústnym prejavom – čiže k schopnosti počúvať s porozumením, 2. k rozprávaniu, produkcii reči (napríklad aby podľa vzoru učiteľa dokázalo podať potrebné informácie) a 3. k schopnosti bez strachu zúčastňovať na rozhovore (interakcii) v cudzom jazyku (pozri Štátny vzdelávací program, 2023).



Kľúčovým zdrojom na rozvíjanie **počúvania s porozumením** v cudzom jazyku je učiteľ (Lojová, Straková, 2012, s. 160-164). Môže tak robiť cez rôzne činnosti. Začne pozdravmi, pokynmi, pokračuje čítaním príbehu, prezentovaním nových sloviek. Ústny prejav učiteľa zároveň doplnený o neverbálnu komunikáciu predstavuje pre žiaka model, ako používať jazyk. Okrem učiteľa žiaci počúvajú nahrávky (najmä z učebnicových sád), pričom ich úlohou je: a) žiaci majú rozoznávať vybranú slovnú zásobu a b) porozumieť jednoduchým pokynom, otázkam, hlavnej myšlienke krátkeho textu.

Hovorenie predstavuje jednu „z najväčších výziev pre všetkých učiacich sa jazyk... Hovoriť plynulo znamená hovoriť a rozmyšľať súbežne, monitorovať ... Chce to veľa cviku“ (Bérešová, 2016, s. 53). Hovorenie je produktívna činnosť, ktorej nácvik si vyžaduje dostatočný jazykový input, ktorý žiak „napočúva“ a až postupne začne jazyk produkovať. Naučiť sa hovoriť cudzím

jazykom v kontexte 3 hodín do týždňa je dlhý a náročný proces (Bérešová, 2016). V primárnom vzdelávaní sa žiak na vlastnú produkciu reči v cudzom jazyku len pripravuje (Lojová, Straková, 2012, s. 164-172). Zatiaľ pod vplyvom vystavenia cudziemu jazyku prechádza nácvik komunikačných činností týmito fázami:

- Prvá fáza **jazykovej recepcie – tzv. tiché obdobie**: Žiak sa potrebuje bez nátlaku adaptovať na nový jazyk, osmeliť sa, a preto ho netreba tlačiť. Zúčastňuje sa na aktivitách, nasáva inštrukcie a vôbec jazyk učiteľa počas hodiny, ale nemusí sám produkovať reč.
- Fáza **jazykovej reprodukcie – imitačná**: Je to najdlhšia fáza v školskom prostredí, žiak viac-menej len napodobňuje reč učiteľa alebo nejakej nahrávky a, obdobne, iba odpisuje krátke texty. Ide tu o používanie zmysluplných drilov, precvičujúcich hovorenie (pozdravy, predstaviť sa), napríklad cez básne, piesne, krátke dialógy. Mladší žiaci si ľahko zapamätajú jednoduché frázy, ktoré počuli v nahrávke alebo od učiteľa.
- Fáza **repro-produktívna**: Žiak si ďalej nacvičuje zručnosti podľa vzoru učiteľa alebo nahrávky či textu, ale už je schopný používať v reči aj viacero „vlastných obmien“.
- Fáza **ranej jazykovej produkcie**: Žiak sa osmelí a má dostatok jazykových znalostí, aby dokázal produkovať jednoduchý vlastný ústny alebo písomný prejav. Tu treba počítať so značným počtom chýb.
- Fáza **jazykovej produkcie**: Žiak, zvyčajne starší než 10-11 rokov, už dokáže tvoriť súvislejší text, napríklad opis obrázka, zúčastňovať sa na rozhovore.

AKO UČIŤ ÚSTNU INTERAKCIU – hravo a odborne?

Úmyslom opisu postupného nácviku a rozvíjania komunikačných zručností nie je dookola analyzovať proces osvojovania si či učenia sa jazyka, teda určiť a formulovať presný návod, akým musí učiteľ postupovať. Naopak, naším zámerom je otvoriť učiteľovi rôzne perspektívy na rozmanité činnosti, zdieľané zo skúsenosti ďalších učiteľov. Tým ukázať, že dieťa sa má postupne, s oporou dospelého samé odhodlávať postúpiť od počúvania k osmeleniu vysloviť prvé slová, významné pre jeho „druhé jazykové ja“, až k samostatnému hovoreniu. Treba sa spoliehať na to, že dieťa naozaj dokáže porozumieť určitú informáciu, aj keď nerozumie všetkým slovám. V pochopení významu mu pomáha, najmä ak sa učí v prirodzenom prostredí, ako aj gestá, intonácia, výraz tváre. Zvlášť žiaci mladšieho školského veku majú takúto schopnosť interpretovania správy (Halliwell, 1992, s. 6). Dieťa neskutočne intuitívne vníma celý kontext, v ktorom sa komunikácia odohráva, má schopnosť kreatívne využívať aj limitované jazykové zdroje.

3.1.1 Tiché obdobie

Prvý krok k úspechu je zabezpečiť žiakom „tiché obdobie“.

„Tiché obdobie“ – Čo je to? Na čo slúži? Prečo mu mám venovať pozornosť?

Prirodzený vývin materinského jazyka sa u detí sa začína počúvaním. Dieťa načúva rodičom a blízkym osobám, ktoré sa oň starajú a pravidelne sa mu prihovárajú, sleduje tón ich hlasu, vníma ich mimiku a gestá. Začína si spájať zvuk, ktorý vyslovujú, s predmetom, na ktorý ukazujú (napríklad ukazujú na psa a povedia „Haf!“). Tieto vnemy si zapamätá. Keď sa naňho s úsmevom pozerá a vyslovia jeho meno, vníma bezpečie, príjemné pocity a stále viac začína rozumieť inštrukciám dospelých. Čoskoro cíti potrebu reagovať na podnety. Najskôr vydáva rôzne zvuky a postupne napodobňuje zvuky reči, ktorými sa dieťaťu prihovráme.



Ak učíme žiakov druhý, resp. cudzí jazyk, je ideálne, aby sme zabezpečili prvé, načúvacie, pokojné tiché obdobie. Tiché obdobie, typické najmä počas prvých krôčikov v učení sa jazyka v materských školách, je potrebné a vhodné aj pre žiakov v mladšom školskom veku. Hoci niektorí žiaci sa začnú aktívne zapájať do komunikácie hneď od začiatku, iní potrebujú čas na osmelovanie sa najprv v reprodukcii (opakovaní slov s ostatnými a pod.), a až neskôr sa odhodlajú prejsť do fázy ranej produkcie viet v cudzom jazyku. Lojová a Sokolová (2023) odporúčajú „citlivo reagovať, nenútiť žiakov, nekomentovať ich pasivitu, ale stále na nich hovoriť, pozitívne k nim pristupovať, povzbudzovať ich a posilňovať pocit istoty a bezpečia. V opačnom prípade by si dieťa hneď od začiatku mohlo vytvoriť bariéry a negatívny vzťah k učeniu sa cudzieho jazyka.“ (s. 68).

Tiché obdobie predstavuje pre dieťa dostatočný časový priestor na to, aby mohlo počúvať iných, ako hovoria dosiaľ nepoznaným jazykom, bez povinnosti produkovať reč. Dieťa sa tak na prvých vyučovacích hodinách cudzieho jazyka môže cítiť bezpečne, lebo mu stačí nepoznaný jazyk len počúvať a pozorovať. Toto je realizovateľné najmä vtedy, ak učíme žiakov od 1. ročníka. Pokiaľ začínajú s jazykom od 3. ročníka, žiaľ, v rámci školského vyučovania nie je dostatok priestoru pre tiché obdobie (Straková, 2011). Citlivé overovanie zo strany učiteľa, či tomu rozumie, mu ukazuje na zmysluplnosť učenia sa cudzieho jazyka.

Uplatňovanie princípu „bez strachu“ sa pri nácviku hovorenia prejavuje v tom, že dieťa dostáva možnosť jazyk počúvať bez nátlaku, bez strachu či obáv, či porozumie, čo dospelý hovorí, a či to bude vedieť zopakovať alebo na to reagovať akýmkoľvek spôsobom. Nech sa cíti dobre a bezpečne v prostredí, v ktorom sa hovorí novým jazykom. Zároveň je dôležité napomáhať mu aj usporiadaním materiálneho učebného prostredia.

Čo sa deje u dieťaťa vo fáze tichého obdobia? Hoci navonok dieťa jazyk vedome neprodukuje, čiže zdanlivo nič nerobí, dejú sa v jeho mysli veľmi dôležité procesy. Dieťa počúva učiteľa, pričom si sluchom osvojuje zvukovú štruktúru nového jazyka, artikuláciu, oboznamuje sa s novou slovnou zásobou. Preto základnou požiadavkou je, aby učitelia, ktorí sa zaoberajú výučbou jazyka mladších žiakov, čo najviac na hodine dbali na používanie cudzieho jazyka.

Po uplynutí tichého obdobia, ktoré trvá cca 2 – 4 týždne (s ohľadom na individualitu dieťaťa), je dieťa pripravené pokračovať v rozvíjaní svojich ústnych komunikačných zručností. To, či sa bude snažiť komunikovať v cudzom jazyku, záleží od toho, či ním učiteľ prevažne komunikuje.

Čo sa stane, ak sa tiché obdobie nezabezpečí?

Vynechanie a nerešpektovanie tichého obdobia môže viesť k tomu, že sa proces učenia sa nasilu urýchli, očakávajúc, že onedlho od začiatku učenia sa jazyka bude dieťa vedieť už „nejako“ komunikovať. Dieťaťu to môže zobrať chuť do ďalšieho učenia sa jazyka, môže to viesť k jeho odporu a napokon k neúspechu.

Ako môžem zabezpečiť príjemné a bezpečné prostredie ako predpoklad tichého obdobia?

Veľmi užitočné sú rôzne „nejazykové“ činnosti, napríklad tichá hudba a relaxačné cvičenia na začiatku či na konci hodiny, po privítaní či pred rozlúčením. Rituály v procese výučby dávajú žiakom pocit bezpečia a pohody. Učiteľ sa nemá obávať dávať pokyny v cudzom jazyku, pomáhať žiakovi porozumieť im gestami, mimikou a inými neverbálnymi prostriedkami. Neočakáva, že dieťa bude na ne odpovedať ústne v cudzom jazyku. Ak dieťa odpovie v materinskom jazyku a učiteľ na to pozitívne zareaguje v cudzom jazyku, tým dieťa povzbudí, keď sa ukázalo, že porozumelo pokynom v cudzom jazyku. Bezpečné prostredie je pre dieťa nesmierne dôležité, je dobrým východiskom pre hlboké zakorenenie jazykových vedomostí a zručností.

Učiteľ by mal od začiatku výučby používať cudzí jazyk pri jednoduchých inštrukciách, resp. pokynoch a poznámkach k činnostiam, ktoré budú žiaci pod jeho vedením realizovať. Tieto inštrukcie opakuje čo najčastejšie, aby mali deti možnosť „ponoriť sa do tzv. jazykového kúpeľa“. Ak učiteľ dokáže rôznymi aktivitami vytvoriť reálne komunikačné situácie, ak bude aj ako osoba pre deti príťažlivý, ak bude dostatočne trpezlivý a nebude „tlačiť“ na produkovanie reči, žiak sa bude na hodinách cítiť stále bezpečnejšie, čo sa iste prejaví čoskoro aj v oblasti produkcie reči v cudzom jazyku. Tu je niekoľko nápadov, ako tieto inštrukcie uvádzať:

- Používať TPR pokyny typu: „Počúvaj a urob“ (v angličtine: *Listen and do*). Žiak na pokyn v cudzom jazyku odpovedá činnosťou, pohybmi svojho tela (napríklad: postav sa, nakresli, vymaľuj, vystrihni, spoj a pod.). Ešte neočakávame, že žiak bude produkovat' jazyk. Odpovedá neverbálne. Na princípe TPR funguje azda najznámejšia hra *Simon says* (odporúča aj Bérešová, 2012). Neverbálna odpoveď žiaka hneď signalizuje učiteľovi, či pochopil inštrukcie. To zas dáva istotu, že aj vtedy môže byť úspešné, keď ihneď nepochopí inštrukciu. Má totiž možnosť opakovať pohyby po svojom spolužiakovi a následne tomu porozumieť.
- Vhodné je tiež používať rozprávanie jednoduchého príbehu, v ktorom sa opakujú zaujímavé, výrazné hlavné postavy. Učiteľ vyzve žiakov, aby sa stotožnili s niektorou postavou. Úlohou žiaka je zapojiť ho do príbehu vždy, keď počuje meno svojej postavy – napr. urobí zvuk postavy (ak je to zviera, zvierací), napodobní pohyby a pod. Pri výbere príbehu musíme dbať na to, aby to boli postavy so silným charakterom či rolou, ktoré sa dajú dobre napodobňovať a zahrať (napríklad: odvážny rytier, prítulná mačička, usilovná včela a pod.).

3.1.2 Jednoslovné odpovede

Druhý krok k úspechu je, že žiak sa odváži vysloviť jednoslovné odpovede.

Každé dieťa potrebuje svoj čas, kým sa začne cítiť na hodine cudzieho jazyka bezpečne, kým v ňom dozrieva radosť z toho, že rozumie pokynom učiteľa a vznikne v ňom prirodzená túžba niečo dokázať povedať v cudzom jazyku.

Medzi tichým obdobím a skutočnou produkciou reči existuje určité medziobdobie osvojovania si jazyka, tzv. pred-produkcia (*pre-production stage*), ktorá je občas prehliadaná, a predsa veľmi pomôže žiakom v ich počiatkoch hovorenia v cudzom jazyku. Ide o to, že medzi porozumením počutého

(inštrukciám, príbehom) a samostatnou produkciou reči žiakom je potrebná značná vizuálna a nonverbálna pomoc zo strany učiteľa. Platí, že učiteľovo povzbudzovanie, v zmysle Vygotského teórie, umožňuje žiakom dosahovať väčšie pokroky. Rýchlejšie sa „rozhovoria“ a posunú do najbližšej zóny svojho vývinu. Opakom je stagnácia, zaostávanie a samotná strata motivácie učiť sa nové.

V tomto medziobdobí môže učiteľ žiakov pripraviť na skutočné produkčné obdobie rôznymi metódami. Efektívnou stratégiou je kladenie otázok, ktoré si vyžadujú rozhodovanie sa. Očakáva sa iba jednoslovná odpoveď – napríklad áno/nie. Aj napriek tomu, že žiak povedal len jedno slovo, bude mať pocit, že



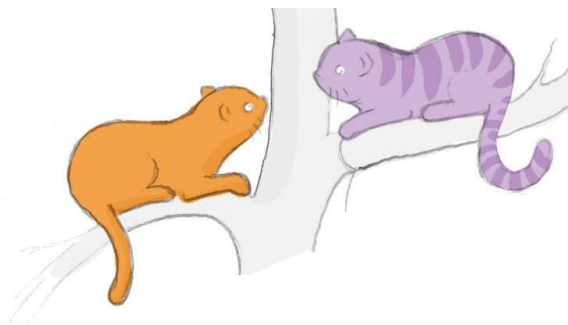
„hovoril“ cudzím jazykom, povzbudí ho to a nadobudne pocit, že už vie komunikovať. Napríklad: Učiteľ ukazuje obrázky rôzneho ovocia a pýta sa detí: „Máš rád jablko? Máš rád kiwi?“ A deti odpovedajú: „Áno./Nie.“ Alebo môže pokročiť ďalej, prinesie misku s ovocím. Vezmi si jedno a zahryzne sa doň a núka aj deťom s otázkou: „Dal by si si.... ? Dáš si?“ Deti čoskoro pochopia rozdiel medzi oboma vetami a im stačí len odpovedať: „Áno./Nie.“

Pinterová (2006) odporúča prejsť k rozprávaniu učením tzv. nemenných ustálených spojení, napríklad: Dovidenia! (*See you later!*) alebo Aké prekvapenie! (*What a surprise!*); Čo máš rád? (*What do you like?*); Si na rade! (*It's your turn!*); Nerozumiem. (*I don't understand.*). Tieto výrazy im potom pomôžu používať čiastočne fixované vetné spojenia, do ktorých len dopĺňajú jedno iné slovo, napríklad: Mám rád zmrzlinu., Mám rád hranolky., Mám rád.... Aj práca s jednoduchým príbehom alebo s obrázkami a predmetmi môže žiakov pripraviť na reprodukčné obdobie. Príbeh by sa mal žiakom čítať zjednodušene. Žiakom stačí vedieť len kľúčové slová. Dobrou pomôckou je logické zoradenie kľúčových slov do tabuľky. Do rozprávania príbehu možno vložiť aj hlbšie myšlienkové činnosti, napríklad žiaci majú hádať, čo bude na ďalšej strane (napríklad príbeh *Where is Spot*, kde deti hádajú, aké zviera je ukryté v rôznych častiach izby). Takéto využitie príbehov je veľmi užitočné už v prvej, ranej fáze ústnej produkcie. Najlepšími príbehmi sú známe rozprávky (napr. Ako dedko ťahal repu), pretože k pochopeniu obsahu dochádza aj skrz materinský jazyk.

3.1.3 Zmysluplná reprodukcia

Tretí krok k úspechu je zmysluplná reprodukcia žiaka, ktorou sa hravo a prirodzene učí robiť drobné kroky smerom k produkcii reči.

Aj napriek tomu, že učiteľ zabezpečí žiakovi tiché obdobie, učenie hrovou stratégiou by malo byť zaradené už od prvej jazykovej hodiny. Jednoznačne ide o rutinu pozdravu na začiatku a na konci hodiny. Žiak sa môže zapojiť do pozdravu napríklad aj vo forme pesničiek (v angličtine sem patria pesničky na rôzne melódie: *Good morning, good morning, good morning to you... and how do you do* a iné). Pozdrav a predstavovanie sa ako prvé funkčné prejavy reči umožnia žiakom nacvičiť si rytmus a melódiu reči.



Začínajúci učitelia často vnímajú ako problematické tie lekcie, ktoré – hlavne v začiatku učenia sa – obsahujú len málo slovnej zásoby. Aj vtedy však učiteľ môže použiť veľmi jednoduché, a zároveň veľmi zábavné úlohy s jednoduchými inštrukciami. Učiteľ napríklad môže povedať a zároveň demonštrovať: „Povedz ‚Dobré ráno!‘ potichu!“, „Povedz ‚Dobré ráno!‘ hlasno!“, „Povedz takým hlasom ako medveď...!“, „Povedz takým hlasom ako myška...!“, „Teraz hovoria len chlapci!“, „Teraz len dievčatá!“, „Teraz hovoria tí, ktorí majú modré džínsy... biele tričko“ (a ukáže na svoje biele tričko... deti sa čoskoro dovtípiu, o čom hovorí), „Teraz hovoria tí, ktorí majú vo svojom mene písmeno A!“ (a na tabuľu napíše svoje meno a ukáže písmeno A) atď. Týmto spôsobom môže jednoduchá úloha vytvoriť nový kontext, vzbudiť záujem dieťaťa, ktoré sa teší, že môže jazyk rozumne, a zároveň hravo používať.

V tejto fáze treba umožniť žiakom čo najviac reprodukovať počutý jazyk, vyslovovať slová a vety tak, ako ich počuli, aby si vychutnávali sústavu zvukov jazyka a užívali si radosť z hovorenia v cudzom jazyku. Toto dosiahneme v počiatkovej fáze spoločným deklamovaním detských riekaniak, rytmických básničiek a pesničiek.

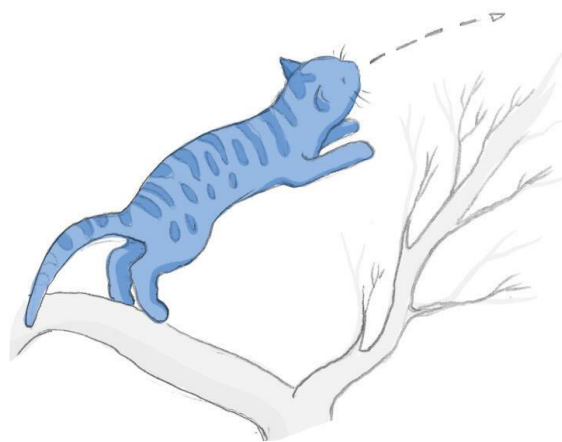
Fáza, v ktorej žiak bude schopný produkovať reč sám, sa bežne objaví vtedy, keď učiteľ opakuje určité krátke slovné spojenia či vety na každej hodine, napríklad v rámci bežnej rutiny triedy (napríklad pozdravy alebo odpovede na otázku: „Kto má dnes narodeniny?“ – „Janko má narodeniny.“, „Aké je dnes počasie?“ – „Svieti slnko./Prší.“, „Kto dnes chýba?“ – „Dnes chýba XY.“). Takýmto

opakovaním si žiak utvrdzuje porozumenie, gramatické väzby, výslovnosť a intonáciu akoby vždy v inom situačnom kontexte. Deti možno motivovať k hovoreniu aj počúvaním a čítaním jednoduchých príbehov a informácií. K tomu, aby vedeli odpovedať na otázky a porozumieť textu, im pomôžu obrázky, tabuľky, grafy atď., v ktorých nadväzujú na predchádzajúce vedomosti osvojené v materinskom jazyku. Základné pravidlo je, že žiak musí oveľa viac počúvať a čítať v cudzom jazyku, než produkovať či už hovorením alebo písaním.

3.1.4 Rečová produkcia

Štvrtý krok k úspechu je rozvíjanie reálnej rečovej produkcie v cudzom jazyku.

Pre reálnu komunikáciu je veľmi dôležité každodenné opakovanie a rutinné činnosti či rituály, umožňujúce memorovanie výrazov potrebných v danej komunikačnej situácii. To, čo sa dospelým a žiakom v pubertálnom veku zdá byť nudným



opakovaním, znamená pre dieťa vo veku do 10 rokov prežitý, opakovaný zážitok z úspechu. Rutinné používanie jazyka sa môže prejaviť hoci aj v jednej vete, ako napríklad: „*I'm ready!*“, čiže „Urobil som/Dokončil som!“ pri dokončení nejakej úlohy. Alebo ak ide o úlohu v dvojici, tak táto veta zaznie v množnom čísle „*We're ready!*“. Tieto vyjadrenia umožňujú žiakovi ten pocit, že už sa vie prejaviť v cudzom jazyku a je súčasťou skupiny, ktorá hovorí v cudzom jazyku. Na hodine je učiteľ iniciátorom komunikácie v cudzom jazyku. Od žiakov však ešte dlho nemôžeme očakávať, že budú reagovať na prejavy učiteľa na plynulej hovorovej úrovni.

A čo by mali žiaci ovládať v závere primárneho vzdelávania? Lojová a Straková (2012, s. 164-172) menujú nasledujúce činnosti:

- pozdraviť sa, predstaviť sa, spýtať sa, ako sa majú;
- klásť a odpovedať na jednoduché otázky – jednoslovné;
- pomenovať objekty, osoby a miesta, blízke ich záujmom;
- odpovedať na jednoduché otázky;
- použiť jazyk s cieľom komunikácie v prostredí triedy;
- zúčastniť sa krátkej konverzácie v zrozumiteľnom a blízkom kontexte;

- začať a udržať ústnu komunikáciu v rámci známeho kontextu.

Obsah učiva dáva žiakom zmysel, ak súvisí s ich každodenným životom.

Už v počiatočnej fáze rečovej produkcie je veľmi dôležité, aby učiteľ poskytol žiakom zmysluplný kontext toho, čo budú hovoriť, t. j. takú tému a k nej vhodnú slovnú zásobu, ktorá sa dá využívať aj mimo školy. Potrebné je dať žiakom väčšiu výzvu, než sa len naučiť vyslovovať tradičné výroky, ako napríklad: „Mama varí. Pes stráži dom.“ bez ohľadu na kontext. Pre deti je nesmierne dôležité, aby boli motivované k rozprávaniu, keď si budú môcť vybrať slová, ktoré chcú použiť. V zadanej úlohe musia niečo vyriešiť, čiže je v nej obsiahnutá určitá kognitívna výzva. Napríklad majú vyriešiť hádanku alebo dať hádanku ostatným (pantomímou alebo nakreslením na tabuli znázorniť nejakú dennú činnosť, čo robia cez víkend alebo svoje hobby). Významne pomáha, keď môžu v dvojiciach alebo v skupinách spracovávať rôznorodé údaje (jazykové, vizuálne, auditívne atď.), pracovať s rôznymi zdrojmi a vytvárať tabuľky, mapy, plagáty, križovky, koláže, obrázky atď. Ak učiteľ kladie pri nácviku dôraz na gramatiku a netrápi sa s tým, či sú vety v kontexte, ktorý je pre žiaka zmysluplný, žiak to vycíti, klesá jeho motivácia a radosť z učenia sa. Opakovanie vzájomne logicky a obsahovo nesúvisiacich viet vzhľadom na momentálnu situáciu žiaka alebo jeho blízke okolie žiaka nezaujme, učenie sa prestáva byť preňho prirodzené, hravé, a tým ľahké.

Ak sa učiteľ rozhodne investovať energiu žiakov do nácviku hovorenia v rámci zmysluplných úloh, ktorých riešenia majú ony hľadať, musí vždy začať zrozumiteľným pokynom. Cieľ používaného jazyka musí byť jasný aj pre žiaka, nie príliš povrchný, ale čiastočne výzvou (Vygotsky, 1987). Žiak by mal rozumieť, čo má urobiť, prípadne kde zaznamenať slová či celú vetu. Aj mladší žiak, ktorý ešte nevie písať v cudzom jazyku, má dostať od učiteľa pokyn, ktorému porozumie a podľa ktorého bude vedieť napríklad vyplniť tabuľku. Tým sa učiteľ aj žiak vyhnú sklamaniu, že žiak nebude vedieť úlohu doriešiť. Učiteľ najviac pomôže žiakovi tým, že reaguje na všetky jeho kroky pri plnení zadaní. Toto nazýva Bruner „lešením“ (*scaffolding*), ktorého podstatou je, že dieťa je schopné riešiť úlohy za pomoci skúseného dospelého, ktorý sa ho rozhovorom snaží usmerňovať (Bruner, 1983).

Dôležité je rozhodnúť sa na hodine čo najdôslednejšie používať cudzí jazyk.

Základná požiadavka komunikačnej výučby jazyka je – až na výnimky (uvedené nižšie) – viesť vyučovacie hodiny v cudzom jazyku. Znamená to, že učiteľ sa snaží zásadne používať cudzí jazyk v niektorých fázach hodiny (napr. pozdravy, pochvala: „Výborne, dobre!“, oslovenie v angličtine – „*Excuse me*“ atď.

(Bérešová, 2012). Úplne najdôležitejšie je vyvarovať sa rozdelenia hodiny na dve časti, v ktorej by sa prvá vzťahovala na obsah, napríklad na gramatiku, a druhá by bola zameraná na komunikáciu v jazyku. Vyučovacia hodina by mala tvoriť jeden komunikačný celok. Ideálne je vytvorenie takej situácie, v ktorej osvojovanie si jazyka sa deje prirodzeným spôsobom. Znamená to, že rečová produkcia je v danej situácii autentická a poskytuje možnosť spontánnej reakcie učiteľa či žiaka. Napríklad chceme niečo spolu so žiakmi zistiť (počas športových majstrovstiev – kto má rád aký šport – alebo pred dňom knižníc – ukážky rôznych rozprávkových kníh – alebo vyskúmať, ktoré zviera je najohrozenejšie na každom svetadieli, alebo spolu vyrobiť viacjazyčné vianočné pohľadnice a pod. V takomto prípade je hodina v podstate nezávislá od konkrétnej témy, slovnej zásoby, gramatickej štruktúry, ktoré sú, samozrejme, stanovené vo vzdelávacom programe. Je dobré, že sa tieto javy v rámci prirodzenej situácie dostanú žiakom hravo „do uší“, do povedomia a môžu si ich ľahko osvojiť. Takto možno napríklad dať zadanie na organizovanie aktivity, inštrukciu na používanie istých pomôcok (napríklad „Ozdobte krabice na triedenie učebných pomôcok.“). Ale môžu to byť aj bežné rutinné inštrukcie, ktoré je nevyhnutné na hodine používať bez ohľadu na to, aká téma či gramatická štruktúra je práve na programe – napríklad upozornenie na dokončenie a skontrolovanie úlohy alebo rôzne formy slovného hodnotenia.

Môže sa stať, že učiteľ komunikuje v cudzom jazyku aj ďalšie náležitosti mimo obsahu učiva, v nadväznosti na kontext či konkrétnu situáciu v triede alebo v škole. V triede sa napríklad často objavujú a opakujú interakcie v situáciách, keď žiak príde neskoro na hodinu alebo sa vráti do školy po chorobe. Je prirodzené, ak učiteľ reaguje na tieto podnety v cudzom jazyku (napríklad dieťaťu po chorobe povie: „Vitaj späť. Ako sa máš? Super, že sa máš už dobre.“ Šikovný učiteľ vie „vydolovať“ niečo aj z takých situácií, keď napríklad chýba krieda/*chalk* v triede alebo je špinavá tabuľa, chýba stolička alebo lieta mucha v triede. Keďže v tomto veku nie je podstatné to, aby si žiaci osvojili predpísaný slovosled či gramatiku v prísnom poradí, tak tým, že mali možnosť počuť 1-2 autentické vety mimo učebných osnov a porozumieť im, stávajú sa skutočnými používateľmi cudzieho jazyka aspoň na úrovni porozumenia. To všetko prispieva k rastu ich „ja“ – identity v ďalšom jazyku.

Už sme povedali, že malé dieťa sa učí inak než dospelý. Situácia, v ktorej učiteľ povie inštrukciu alebo oznam, je pre žiaka veľmi dôležitým kľúčom k porozumeniu jazyka. Napríklad keď žiacividia, že ich spolužiak príde neskoro na hodinu, učiteľ poznamená v cudzom jazyku: „Ej, ej, ty si zase meškal!“, tak pochopia, že učiteľ práve nepochválil spolužiaka, a zároveň pochopia, aká

gramatická štruktúra sa spája s vyjadrením toho, čo učiteľ chcel v cudzom jazyku vyjadriť.

Je veľmi dôležité, aby učiteľ používal cieľový cudzí jazyk dôsledne, v každej situácii, kde sa len dá, a zafixoval istý spôsob spolupráce so žiakmi. Už spomínané úlohy, ktoré vyžadujú fyzickú odpoveď, resp. reakciu celým telom, pomáhajú žiakom zafixovať si isté slovné spojenia, inštrukcie, oboznámiť sa s novou slovnou zásobou alebo zopakovať si slovíčka. Veľmi záživné sú napríklad úlohy na začiatku hodiny, pokiaľ sa v danej škole žiaci zdravia na začiatku hodiny postavením sa. Následne učiteľ povie žiakom inštrukciu, že si môžu sadnúť až vtedy, ak vyhovejú nejakým podmienkam. Napríklad „Sadnúť si môže ten, kto má na sebe oblečené niečo hnedé“, alebo „... ten, kto včera napísal domácu úlohu“, alebo „... ten, kto je druhý podľa výšky/veku/váhy v poradí v rodine“ atď. Učiteľ postupuje od konkrétnej, špecifickej kategórie ku všeobecným, aby každý žiak mohol dať pozitívnu odpoveď, čiže aby si mohol sadnúť (napríklad: „... sadnúť si môže ten, kto má rád čokoládu ... alebo domáce zvieratko“ – vtedy si zvyčajne sadnú už všetci, ktorí ešte stáli.)

Niekedy je potrebné prepnúť jazyk, t. j. použiť namiesto cudzieho jazyka materinský jazyk.

Hoci v predchádzajúcom odseku sme zdôraznili význam čo najdôslednejšieho používania cudzieho jazyka, je nevyhnutné si uvedomiť, že počas cudzojazyčnej výučby v nižších ročníkoch existujú opodstatnené situácie, v ktorých je bežné používať materinský jazyk.

Tu je niekoľko z nich: napríklad keď je potrebné žiaka upokojiť alebo keď treba vyjadriť naše spolucítenie s ním, keď chce učiteľ ušetriť čas pri vysvetľovaní nových pravidiel hry alebo keď chce skontrolovať, či žiaci pochopili, čo povedal, alebo keď chce upozorniť na nejaké stratégie učenia sa (Moon, 2000). Aj zo strany žiakov existuje viacero dôvodov, prečo môžu na hodine „prepnúť“ z cudzieho do materinského jazyka: napríklad situácie, keď žiak síce vie odpovedať, ale ešte sa nevie dostatočne vyjadriť, alebo keď chce zdieľať nejakú novú informáciu s učiteľom a so spolužiakmi. V zásade platí, že na hodine cudzieho jazyka sú obidva jazyky – cudzí aj materinský – prostriedkom komunikácie a používanie materinského jazyka treba pokladať za užitočnú stratégiu v kontrole porozumenia reči v cudzom jazyku. Učiteľ by mal napríklad akceptovať, ak sa žiaci vyjadrujú k jeho pokynom poznámkami v materinskom jazyku (Bérešová, 2012, s. 40). Učiteľ môže pozitívne hodnotiť aj to, keď žiak odpovedá v materinskom jazyku, pretože to znamená, že pochopil otázku, hoci nevie zatiaľ odpovedať v cudzom jazyku. V tomto prípade je vhodné, aby učiteľ opakoval žiakovu odpoveď a ďalej učiteľ pokračuje v cudzom jazyku. Keď učiteľ prijme ten

fakt, že pre dieťa je materinský jazyk najprirodzenejším jazykom pre komunikáciu, pomôže mu to „uvoľniť“ seba aj celú atmosféru na hodine. Výsledkom bude, že žiak bude rád a bez strachu rozprávať rovnako aj v cudzom jazyku. Postupné napredovanie v cudzom jazyku sa prejavuje v tom, že žiak bude zmenu jazykového kódu (z cudzieho na materinský) používať stále menej a menej.

Na záver zhrňme fázy a techniky rozvoja počúvania a hovorenia očami odborníkov.



Inšpirácie od odborníkov: Rozvíjanie zručnosti počúvania detí v ranom veku.

Pokrivčáková (2020, s. 50) odporúča na učenie počúvania nasledujúce postupy: počúvanie príbehov, obrázkové diktáty, počúvanie prepojené s kreslením alebo dopĺňaním obrázkov, priraďovanie obrázku k opisu na základe počutého, počúvanie informácií o trase na mape, počúvanie a všímanie si určitých konkrétnych informácií (aby mohli urobiť nejaký vopred dohodnutý pohyb, napríklad postaviť sa a pod.), počúvanie inštrukcií (aktivity typu „počúvaj a rob“, znázornenie počutého pantomímou).

Podľa Bérešovej (2016, s. 51-53) možno rozvíjať počúvanie s porozumením aj takto:

- Prváci, ktoré ešte nevedia čítať, počúvajú a tleskajú alebo kreslia, vymaľovávajú. Veľmi vhodné je používať TPR – reakciu celého tela (hra *Simon says*).
- Čítanie príbehov – najlepšie je, ak už príbeh poznajú v materinskom jazyku, pretože znalosti toho príbehu pomôžu porozumeniu v cudzom jazyku.

Počúvanie s porozumením u žiakov napr. v 3. či 4. ročníku má svoje overené didaktické postupy, ktoré treba dôsledne vopred naplánovať:

- *Motivačná fáza* – žiakov treba motivovať, aby chceli počúvať a vzbudil sa v nich záujem o tému.
- *Prípravná fáza pred počúvaním* – sú to aktivity pred samotným počúvaním, ich účelom je sústrediť pozornosť žiaka aj uľahčiť rozpamätanie si predchádzajúcich vedomostí (napríklad pieseň, obrázky).
- *Počas počúvania* – žiaci dostanú rôzne úlohy, napríklad vymaľovávať, vypĺňať medzery, tabuľky, spájať slová/obrázky so slovami.
- *Po vypočutí* – kontrola porozumenia textu napr. cez riešenie úloh; ďalej aktivity, ktoré prepájajú text s osobnou skúsenosťou žiaka (dramatizácia, prerozprávanie príbehu, kreslenie, rozhovory).

Žiakov treba učiť, akými stratégiami si lepšie zautomatizujú recepciu ústneho jazyka, najmä a) predvídať, čo bude v texte; b) odhadnúť postoj hovoriaceho. Žiak sa má naučiť, že netreba všetkému rozumieť, ale zamerať sa na úlohu s textom.



Inšpirácie od odborníkov: Rozvoj zručnosti hovorenia v cudzom jazyku

Zásady rozvoja hovorenia v primárnom kontexte (Lojová, Straková, 2012, s. 164-172):

- vytvoriť atmosféru bez strachu;
- dbať sa správnu výslovnosť, intonáciu;
- prepájať s každodenným životom žiaka – tzv. personalizované používanie jazyka;
- podporovať automatizácie používania fráz;
- čo najviac prirodzene komunikovať – v triede: pozdravy, lúčenie, spontánna reakcia, otázky – veľa situácii sa opakuje – budú schopní využívať určité frázy, automatizovať si ich, žiak sa zameria na obsah a nie na formu („Sadni si, ak máš žlté tričko.“);
- nabádať žiakov, aby reagovali, snažili spomenúť a nie hneď priamo prezentovať určitú tému (tzv. elicitáčna technika).

Aké aktivity použiť na nácvik produkcie reči mladších žiakov? (Bérešová, 2016, 54-55)

- pomáhať žiakom s formuláciou krátkych viet – najskôr piesne, rýmy, jazz chants;
- dramatizácia – žiaci sa učia buď naspamäť, alebo tvoriť vety;
- cvičenia typu „Nájdí niekoho, kto...“;
- rolové hry;
- reálne rozprávanie, nie učenie sa naspamäť, napríklad cez bábky, ktoré dávajú príležitosť k prirodzenému opakovaniu jazyka.

Výučba jazykov si vyžaduje kvalitnú prípravu a odbornosť učiteľa, a to sa týka všetkých učiteľov jazykov – aj učiteľov v primárnom vzdelávaní.

Výučba jazyka žiakov mladších žiakov začína ich osvojovaním si ústnej formy jazyka. Zo všetkých štyroch základných zručností deti začínajú a opierajú sa najmä o počúvanie s porozumením. Práve preto má veľkú úlohu množstvo a kvalita jazykového inputu, t. j. odovzdávaný rozsah a obsah učiva, vrátane situačného kontextu). Na počuté reagujú žiaci najskôr určitou neverbálnou činnosťou. Ide o tiché obdobie, ktoré môže trvať rôzne dlhý čas, treba byť trpezlivý a mať na zreteli individuálnosť každého žiaka. Žiaci sa následne odvážia hovoriť svoje prvé slová a krátke vety.

3.2 Čítanie a písanie



Prv, než sa pustíme do opisovania nácviku čítania a písania v cudzom jazyku, odporúčame vypožičať si a nazrieť detailnejšie do učebníc, resp. do pracovných zošitov, ktoré sú súčasťou učebnicového setu v škole, kde pôsobíte, alebo kde absolvujete prípravnú prax.

Najskôr sa zamerajte na inštrukcie spojené s textami: Čo sa vyžaduje od žiakov? Aké úlohy sprevádzajú aktivity spojené s čítaním? Zároveň zistite, či je v tejto škole k dispozícii aj iný zdroj textov (triedna alebo školská knižnica s knihami v danom cudzom jazyku). Otázkou na učiteľov v danej škole zistíte, či a do akej miery sú žiaci vyzývaní čítať aj iné texty? Ako učiteľ overuje, že žiaci čítali a porozumeli textom?

Následne sa sústreďte na cvičenia, v ktorých majú žiaci písať. Prejdite celým pracovným listom. Urobte mini obsahovú analýzu: Aké inštrukcie sprevádzajú tieto cvičenia? Čo majú žiaci odpisovať, aké dlhé celky? Akej povahy, obsahu?

Svoje zistenia si spíšete a prediskutujete v skupine. Vyvodte záverečné hodnotenie, do akej miery sa žiaci mohli potenciálne naučiť v danom ročníku splniť ciele ohľadom čítania a písania. Následne porovnajte s pozorovaním priebehu v reálnom vyučovacom procese.

Učiť dieťa čítať písaný text a písomne komunikovať znamená viesť ho k trom métam: 1. k porozumeniu písaného textu – čiže k schopnosti čítať s porozumením, 2. k produkcii písaného prejavu (napríklad aby podľa vzoru učiteľa vedelo poskytnúť informáciu o tom, kde býva atď.) a 3. aby sa nebálo postupne zapájať do písomnej interakcie (napríklad napísať niekomu textovú správu) v cudzom jazyku (pozri Štátny vzdelávací program, 2023).

Čítanie je zložitá činnosť aj v materinskom jazyku, nieto ešte v cudzom jazyku (Lojová, Straková, 2012, s. 172). Vyžaduje si od žiakov, že budú vedieť poskladať a identifikovať slová na základe písmen, inými slovami dekodovať písaný text v cudzom jazyku. Žiaci pritom využívajú schopnosť odhadovať význam slov. Čítanie v cudzom jazyku je náročnejšie než čítanie v materinskom jazyku, lebo keď sa žiak učí čítať v cudzom jazyku, ešte neovláda dobre ani ústnu formu jazyka natoľko, aby sám vedel odhadovať znenie slov, ktoré nepozná (Bérešová, 2012, s. 44). Materinský jazyk však môže byť určitou pomocou v tomto procese. Pokiaľ ale ešte nemajú osvojený význam daného slova, potrebuje na to určité stratégie, ktoré mu pomôžu pochopiť ho. Tie si osvojuje dieťa priebežne v prostredí, v ktorom vyrastá a je vychovávané – napríklad mu pomáha dospelý alebo slovník.



Čítanie v cudzom jazyku učíme, až keď sa žiaci naučili čítať v materinskom jazyku. Spočiatku sa mozog dieťaťa snaží aplikovať skúsenosť z čítania v materinskom jazyku, potom si uvedomí odlišnosti. Žiak si čítaním „upevňuje to, čo sa žiak naučil ústne“. Texty by mali byť zmysluplné, napríklad zoznam, čo si má vziať do tašky. Čítať ich môžeme učiť až po tom, ako si osvojili základné ústne znalosti jazyka, alebo súbežne počas počúvania. Môžu sa učiť čítať z učebnice alebo iných textov (Bérešová, 2012, s. 44-46).

Písomná forma komunikácie v jazyku sa vo svete dieťaťa objavuje postupne a neskôr než ústna forma. **Písanie je najvhodnejšie učiť súbežne s čítaním,** teda povzbudzovať žiakov, aby si pri čítaní uvedomovali písaný text. To je začiatok nácviku písania. V školskej praxi sa odporúča zaradiť čítanie a písanie až v druhom roku učenia sa jazyka, teda až keď si žiaci osvoja a upevnia svoje zručnosti čítania a písania v materinskom jazyku (Lojová, Straková, 2012). „Je dôležité pochopiť, že starostlivo zvolený prístup aplikujúci všetky princípy jazykového rozvoja môže ovplyvniť, ako žiaci v tomto procese napredujú. Môže dokonca pomôcť identifikovať budúce problémy s čítaním v materinskom alebo cudzom jazyku.“ (Straková a kol., 2017, s. 18).

AKO UČIŤ ČÍTANIE A PÍSANIE – hravo a odborne?

Podobne ako čítanie, aj **písanie** je komplexná zručnosť. Rozvíja sa postupne „od úrovne kopírovania známych slov a fráz k rozvoju povedomia o štruktúre textu, žánroch, procesoch tvorby a úpravy a písania pre publikum“ (Bérešová, 2016, s. 59). Tento *bottom-up* prístup vysvetlíme aj v ďalších riadkoch.

Pod zručnosťou písania sa nemyslí nezmysluplné odpisovanie cvičení z knihy. Aj v písaní je dôležitý význam, žiaci majú byť vedení k tomu, aby písaním mohli vyjadriť svoje myšlienky a názory. Začína sa, samozrejme, experimentovaním so slovami.



Inšpirácie od odborníkov: Akými postupmi možno nacvičovať čítanie v cudzom jazyku? (Lojová, Straková, 2012, s. 172-186)

Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti sa môže realizovať rôznymi postupmi:

- Zdola nahor (*bottom-up*) – dieťa začína čítaním od písmen, slov, frázy, až po vety. Tento postup uplatňuje napríklad metóda *Phonics* (tréning hláskovej analýzy a syntézy), v rámci ktorej sa žiaci učia čítať na základe zvukov, ktoré písmená zastupujú. Keďže ide aj o nepravidelnosti, t. j. výnimky vo výslovnosti, deti sa učia metódou celého slova, ktoré si osvojujú naraz. Niektorí autori ju zaraďujú do učebníc pre mladších žiakov. Vhodné sú najmä básničky a rýmovačky.

- Zhora nadol (*top-down*) – dieťa začína spracovaním významu celého textu (zvyčajne odhadom na základe svojich doterajších skúseností). Príkladom takéhoto postupu je *Look-and-say* (celoslovné vnímanie).
- Interaktívny model, ktorý využíva prvky z oboch týchto prístupov.
- Ďalšie aplikácie, napríklad *Language experience approach* – dieťa sa aktívne zúčastňuje na tvorení obsahu (pomocou obrázka); *Context support method* – čítanie textu, ktorý je pre deti prítlačivý.

Úvod do čítania a písania v cudzom jazyku sa deje na troch úrovniach: na úrovni *písmen*, na úrovni *slov* a na úrovni *viet*. Toto však neznamená striktné oddelenie úrovní v čase, ale znamená to, že učiteľ si vedome vyberá úlohy podľa danej fázy.

Rozvíjanie čítania a písania u mladších žiakov sa nemusí diať výlučne počas sedenia v lavici s použitím kníh, zošita a pera. Ak žiak do procesu čítania a písania zapája svoje zmysly, uvažovanie a pohyb, rozvíja sa uňho zároveň aj samostatnosť a tvorivosť. Postupnými, smelými krokmi od oboznamovania sa s písmenami, slovami a napokon vetami si rozvíja svoju literárnu gramotnosť v cudzom jazyku.

3.2.1 Na úrovni písmen

Počiatočná fáza nácviku čítania a písania – na úrovni písmen – poskytne žiakom určité oporné body, aby si žiaci dokázali osvojiť výslovnosť aj zápis vysloveného slova. Pomôže im priradiť hlásku k písmenu, k jeho písanej aj tlačenej verzii. Písmeno si môžu vizualizovať nejakým obrázkom alebo fyzickým pohybom, ktoré ho znázorňuje (Lojová, Straková, 2012, s. 184) – pozri aktivity nižšie.

K prvým aktivitám patria hry s písmenami (Bérešová, 2016, s. 58). Najskôr žiaci len kopírujú, vyhľadávajú a píšú písmená. Učiteľ môže zadávať množstvo aktivít, v ktorých sa s písmenami hrajú, kombinujú ich a postupne vytvárajú slová. V podstate na začiatku nevedia ešte pravidlá pravopisu, ale písanie nadväzuje na ich znalosti čítania hlások (*phonics*). Začínajú však mechanicky písať písmenami a ich spájaním do slov. Je dôležité, aby sa písmená učili zároveň s ich znením (zvukom).

Dôležité je, že už na úrovni písmen môžu žiaci vykonávať hravé, zaujímavé, a zároveň komplexné, myslenie rozvíjajúce úlohy. Tu naozaj nemyslíme len odpisovanie jednotlivých písmen, hoci aj v tejto oblasti sa niektorí učitelia trápia tým, ako naučiť deti iný font (typ písma). To je otázka dohody v školskom tíme, príp. s rodičmi (kludne deti môžu používať bežné písmo ako na iných

predmetoch). Existuje mnoho tvorivých spôsobov, ktorými možno napodobňovať proces učenia sa čítať a písať v materinskom jazyku (po jednotlivých písmenách – deti začínajú rozoznávať písmená svojho mena, pozíciu písmena v slove či nápisoch, s ktorými sa stretávajú v rôznych životných situáciách: ZOO, PIZZA, McDonald's).

Napríklad učiteľ nakreslí na tabuľu jednu zvislú a jednu vodorovnú čiaru, potom zastane a spýta sa: „Čo myslíte, žiaci, ktoré písmeno idem napísať?“ Žiaci tak môžu uvádzať viac možností (ak v angličtine už vedia abecedu, môžu písmená hláskovať, čiže „spelovať“), napríklad: T, H, E, F, L atď. Toto všetko je veľmi vzácna komunikácia, hlavne v angličtine, v ktorej sa treba naučiť pomenovanie (hláskovanie) jednotlivých písmen odlišne od slovenčiny. Alebo keď učiteľ začne kresliť kruh, tak ako odpovede žiakov pripadajú do úvahy ďalšie možnosti. Môže ísť napríklad o písmená C, O, Q alebo G. Ešte viac motivuje žiakov to, keď môžu prevziať funkciu učiteľa a podobné úlohy môžu dávať svojim spolužiakom. Žiaci sa dostanú k riešeniam tak, že začnú rozmýšľať o procese písania. Používajú napríklad hádanie (*guessing*) a potom overovanie správnosti svojich hypotéz. Lingvistická výhoda tohto procesu spočíva v tom, že písmeno sa pomenuje v cudzom jazyku a osvojí sa jeho správna výslovnosť. Dôležité je, že sa to deje nie v abecednom, ale poprehadzovanom poradí, čím si žiaci lepšie zapamätajú výslovnosť hlások.

Zručnosť premýšľania na úrovni písmen možno podporiť aj pohybom, fyzickou činnosťou. Napríklad učiteľ postaví žiakov do dvoch radov. Potom prstom napíše na chrbát posledných žiakov v oboch radoch jedno písmeno. Následne títo žiaci napíšu na chrbát spolužiakom stojacich pred nimi, aké písmeno „vnímali“, keď im učiteľ napísal na chrbát. Vyhráva tá skupina, ktorá skôr napíše na tabuľu a správne vysloví to písmeno, ktoré bolo učiteľom napísané.

Ešte náročnejšiu kooperáciu si vyžaduje taká úloha, počas ktorej 3-4 žiaci tvoria jednu skupinu. Úlohou je, aby sa postavili a svojimi časťami tela spolu vytvorili nejaké písmeno. Napríklad štyria žiaci utvoria kruh, kde jeden z nich trochu zdvihne ľavú nohu, a takto utvoria písmeno Q namiesto pôvodného O. Spolužiaci z ostatných skupín musia uhádnuť toto „živé“ písmeno. Počas premýšľania, ako by bolo možné vytvoriť písmená Y, H alebo W, prechádzajú hodnotným procesom spoločného plánovania, pri ktorom sa učia orientácii v priestorových vzťahoch a kde aj matematická gramotnosť dostane svoje miesto (napríklad koľko ľudí a koľko častí tela je potrebných, aby vedeli vytvoriť dané písmeno). Popri jazykových zručnostiach si zároveň rozvíjajú aj sociálne spoločenstvo. V takýchto úlohách totiž žiak reálne prežíva „spolupatričnosť“ s tými, s ktorými sa mu podarilo vytvoriť písmeno V. Každá úloha je zároveň aj

hra, čiže môžeme povedať, že žiaci sa učia písať v rámci plánovanej hrovej činnosti.

Aj nácvik čítania (percepce textu) sa môže realizovať na úrovni písmen. Napríklad žiaci zdvihnú nad hlavu ušité a vatou vypchaté písmená, dotýkajú sa ich (aj poslepiačky) a musia povedať, aké je to písmeno. Ďalšia forma poznávania pomocou percepce je, keď žiaci vyformujú malé a veľké písmená z plastelíny a urobia z toho „výstavu“ tak, že ich predstavia. Napríklad: Toto je veľké červené E, toto je malé zelené k atď. Aj učiteľ môže dať inštrukcie, napríklad: Ukáž na žlté veľké F, zdvihni malé modré p atď. Výučbu písmen nakoniec môžeme uzatvoriť hrou BINGO, ktorú majú žiaci bežne veľmi radi. Každý žiak si urobí tabuľku na bingo a do štvorcov rozhádzane napíše písmená abecedy, nie v poradí. Učiteľ začne vymenovávať písmená a keď sa dané písmeno sa nachádza na tabuľke žiaka, žiak si ho označí x-kom. Podľa pravidiel hry vyhrá ten, kto má označené tri polia, buď vodorovne, alebo zvisle, a zakričí: „Bingo!“

3.2.2 Na úrovni slov

Po prvom kroku, keď sa žiaci naučili spájať písmená do slabík a slov, prichádza ďalšia fáza, v ktorej učiteľia môžu žiakom predstaviť tvorivé odpisovanie. Nácvik čítania a písania na úrovni slova býva pre žiakov prítažlivejšia fáza – priradovanie významu jednotlivým slovám, a keďže rozmyšľajú na úrovni konkrétnej operačnej, má pre nich veľký význam vizuálna podoba slova. Zároveň si v tejto fáze osvojujú správny pravopis slova (Lojová, Straková, 2012).

Aj na tejto úrovni si môže učiteľ osvojiť a aplikovať viacero zaujímavých aktivít. Jednou z nich je vyberanie slov zo zoznamu a pripevnenie na tabuľu, alebo žiaci pridávajú vlastné slová (žiaci majú napríklad vybrať všetky slová, ktoré sa začínajú určitým písmenom, alebo zameranie sa na určitú tematickú oblasť – napríklad všetky zvieratá alebo všetky druhy oblečenia) (Bérešová, 2016). Alebo žiaci vytvárajú slová z dlhej rady slov napísaných bez medzier alebo z pomiešaných písmen, alebo napísané najskôr odzadu. Tieto aktivity môžu postupom času pripravovať samotní žiaci, podobne aj rôzne krížovky so slovami.

Učiteľ najskôr prinesie slová v cudzom jazyku vytlačené a zalaminované – buď priamo s obrázkami, alebo len slová, ktoré žiaci párujú s predmetmi, prípadne obrázkami, fotografiami či ilustráciami. Oboznamujú sa takto so slovami, pričom učiteľ im vzorovo predvedie ich výslovnosť. Slová môžu byť napísané aj na veľkom plagáte. (Bérešová, 2016, s. 58). Karty so slovami slúžia na to, aby sa žiaci pozreli na kartu, vyslovili nové slovo, a tým sa ho učia aj čítať. Vo výučbe čítania a písania pre začiatočníkov pomáha aj metóda tzv. *Phonics*, ktorou sa žiaci učia,

aký je vzťah medzi zvukmi hovoreného jazyka a písmenami alebo skupinami písmen či slabikami písaného jazyka. Učia sa zmysluplnosti písma.

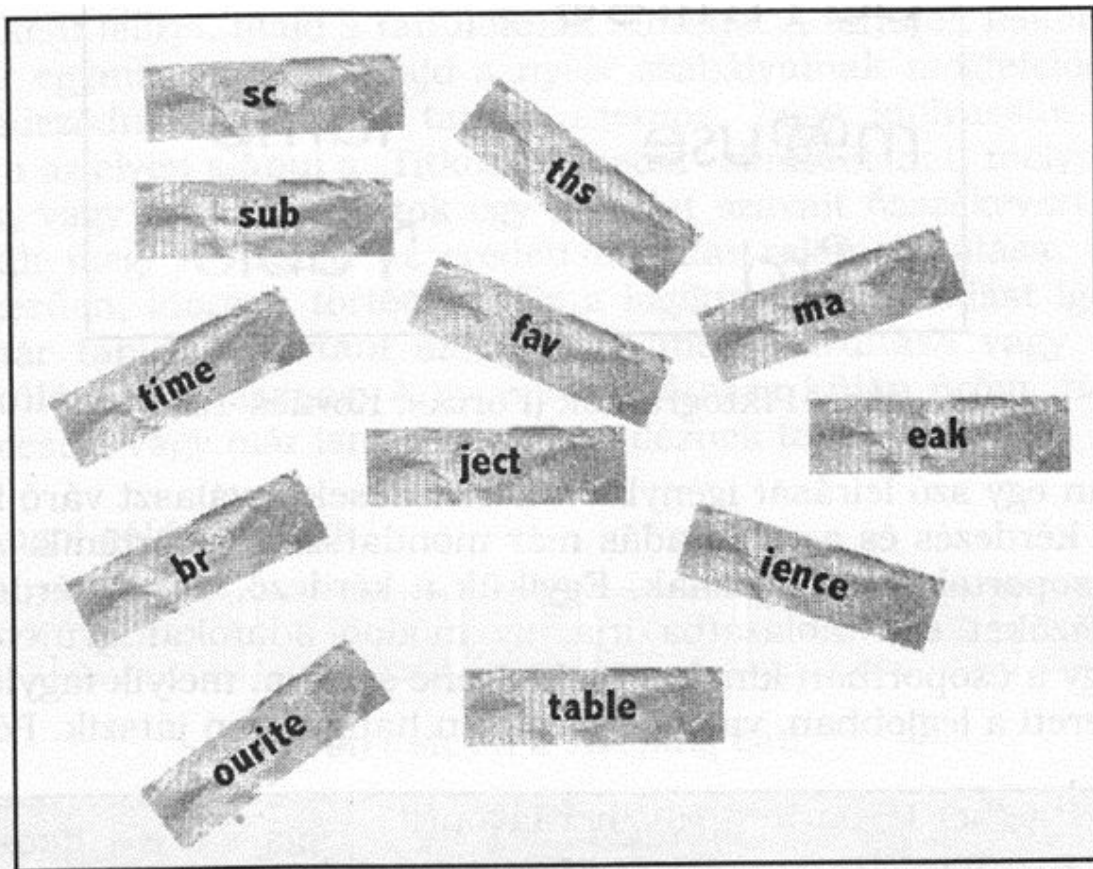
Mladší žiaci sa stretávajú s písaným textom najmä prostredníctvom rôznych literárnych žánrov. Ide o literatúru pre deti. Na začiatku čítania pokladáme za ideálne priniesť do triedy veľkú, ilustrovanú knihu rozprávok alebo básní s farebnými ilustráciami, ktorá obsahuje pre dieťa zrozumiteľný kontext. Je veľmi dôležité, aby všetci žiaci na knihu videli, preto je vhodné, aby pri spoločnom čítaní deti sedeli v kruhu pri učiteľovi. Aktivita by sa nemala začať čítaním izolovaných slov, ale celej knihy. Žiak by k slovám mal dospieť zo spojenia významu textu s obrazom. Učiteľ posadí žiakov okolo seba, vyberie si jednu dobre ilustrovanú časť rozprávky alebo básne a vhodnou aktivitou motivuje žiacky záujem. Na začiatku je úplne prirodzené, že na otázky učiteľa v cudzom jazyku žiaci odpovedajú v materinskom jazyku. Učiteľ následne zopakuje kľúčové slová v cudzom jazyku. Nepovažujeme to za problém, ak sa v krátkosti porozprávajú o deji danej rozprávky alebo básne v materinskom jazyku. Potom učiteľ môže zadať úlohy, ako napríklad: „Pozri sa na túto stranu. Ukáž na najdlhšie slovo na tejto strane!“, „Ktoré je najkratšie slovo?“, „Nájdí také slovo, v ktorom je ukryté ďalšie slovo!“ (napríklad v anglickom slove *dinner* je ukryté slovo *in*), „Nájdí také slovo, ktoré sa začína tým istým písmenom ako tvoje meno!“ a pod. Alebo inštrukciu, aby na danej strane knihy našli jedno smutné alebo veselé slovo, alebo – aby sa úloha stala viac osobnou – nech nájdú jedno svoje obľúbené slovo. Existuje nespočetné množstvo variácií tejto hravej aktivity. Učiteľ môže dať napríklad inštrukciu, aby deti našli predposledné slovo, ktoré sa nachádza v treťom riadku odspodu, alebo slovo, ktoré sa začína veľkým začiatočným písmenom, alebo každé piate slovo atď. Počas tejto úlohy je samozrejmé, že deti prečítajú slovo, ale vďaka takémuto zadaniu to nie je pre ne záťažou. Ba naopak, znamená to pre nich ďalšiu zážitkovú činnosť, pretože učiteľ im nekázal čítať, ale dal im inštrukciu na hľadanie slov podľa istých kritérií. Inými slovami: učenie sa pomocou nejakej činnosti v rámci daného kontextu je pre deti pochopiteľné a prijateľné.

Keď sa už deti oboznámia s kľúčovými slovami v danom texte, môže nasledovať ďalší krok. Učiteľ vyberie pomocou iných úloh spojených s činnosťami kľúčové slová. Najjednoduchšia a overená technika je tzv. zablysnutie (*flashing*) či pomalé odhaľovanie (*slow reveal*). Podstata techniky „*flashing*“ je v tom, že učiteľ napríklad fixkou napíše už osvojené kľúčové výrazy na veľké papiere a skryje ich za chrbtom. Potom vytiahne jeden z nich a rýchlym pohybom zamáva pred deťmi, ktoré stihnú zaregistrovať iba isté písmená daného slova. Na základe nich majú uhádnuť, o aké slovo ide. Technika pomalého odhaľovania spočíva v tom, že učiteľ napíše dané slovo na veľkú kartu, ktorú pomaly ťahá von z knihy,

aby sa písmená dali vidieť len postupne. Deti počas toho hádajú, aké je to slovo. Nakoniec sa dá prečítať už celé slovo. Ešte väčšou výzvou je, keď dané slovo treba čítať odzadu, čiže písmená sú odhaľované v opačnom poradí. V obidvoch prípadoch je rozvíjajúca sa jazyková zručnosť dieťaťa posilnená zručnosťou hádania a utváraním si správnych hypotéz. Takto sa dajú zdolať ťažkosti pri osvojovaní si aj iných zručností. Čítanie slov sa dá ľahšie osvojiť, ak je súčasťou určitej zaujímavej aktivity. Zadaním kombinovaným s činnosťou je napríklad „Bež a dotkni sa!“ („*Run and touch.*“). V tejto úlohe sa deti postaví do dvoch radov a súťažia medzi sebou, kto po splnení nejakej úlohy, napríklad vyriešení hádanky, príbehne k tabuli, na ktorej sú umiestnené slová (možné riešenia) a ťukne na správne slovo. Alebo možno do skupín rozdať charakteristiky zvierat: Je to zviera z Afriky. Má čiernu a bielu farbu. A poverený žiak zo skupiny musí vybehnúť a dotknúť sa na tabuli slova „zebra“.

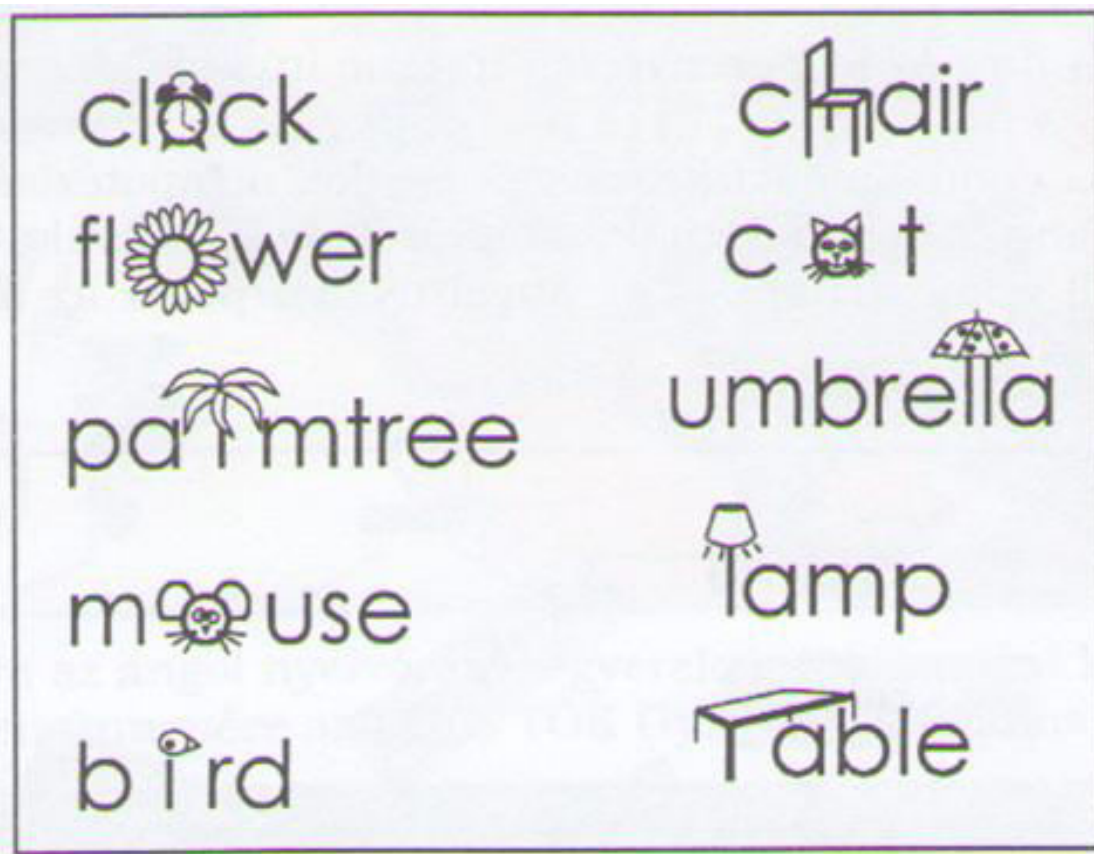
K písaniu na úrovni slova patria aj úlohy, kde majú žiaci umiestniť správnu slovnú kartičku pod obrázok, na plagát, na tabuľu, do pracovného zošita, pod nejaký predmet. Táto úloha sa môže pretransformovať do viacúrovňových zadaní. Napríklad žiaci majú na kartičky napísať názvy vecí, ktoré sa učia (napríklad školské potreby), a urobí si z nich výstavu. Toto isté môžu spraviť aj so zvieratami, ktoré vytvoria z plastelíny, rovnako si môžu priniesť do školy svoje plyšové zvieratá, a ZOO je hotové. Tvorivosti sa medze nekladú. Okrem tvarovania z plastelíny môžu deti pracovať s nožnicami, farbičkami, pričom aj tu je priestor na učenie sa písania slov. Pri rozvíjaní logického myslenia je dôležitá zručnosť usporadúvania do správneho poradia, ktorú žiaci používajú pri rekonštrukcii slov z pomiešaných písmen. Je veľmi dôležité, hlavne v začiatku cudzojazyčnej výučby, aby učiteľ vyberal slová, ktoré navzájom súvisia v rámci jedného kontextu (tzv. lexikálne polia). Napríklad: poprehadzované hlásky v slovách označujúcich ovocie, farby, čísla atď.

Aktivita zameraná na písanie môže tiež rozvíjať myšlienkové zručnosti, napríklad v úlohe, kde žiaci skladajú slová z dvoch častí. Obrázok 4 je príklad k téme škola.



Obrázok 4. Skladanie slov z dvoch častí

Oblíbené úlohy s chýbajúcimi informáciami sú založené aj na schopnosti hypotetizovať, t. j. hľadať vhodné hypotézy. Najlepšie je, ak v súvislom texte niektoré slová vynecháme, prípadne sťažíme ich čítanie (hráme sa, že texty sú rozhryzené myškou alebo spadli do vedra s vápnom; na miesta vynechaných slov môžeme nakresliť myši). Je veľmi dôležité, aby tieto úlohy neboli samoučelné. Nestačí iba nájsť chýbajúce slová. „Nájdene“ slovo je súčasťou textu, ktorý je východiskom k nejakej úlohe, ktorú treba vyriešiť, napríklad k samostatnej prezentácii alebo k označovaniu posterov a máp. Ďalšou mimoriadne vhodnou aktivitou na nácvik čítania a písania sú „veselé“ piktogramy (kombinácie kreslených obrázkov a písaných slov) (Obrázok 5). Ide o symboly vyjadrujúce vzťah medzi významom slova a jeho písanou formou. Pri výučbe cudzích výrazov môže učiteľ zapojiť žiakov tým, že sa ich spýta, ako by zobrazili niektoré slová. Tu je niekoľko príkladov v angličtine:



Obrázok 5. Piktogramy v slovách – aktivita na nácvik čítania a písania

Pri ďalšej aktivite, v ktorej treba písať jednotlivé slová, deti pracujú v 3-4-členných skupinách. Tieto slová predstavujú sumár odpovedí na otázky. Ako otázka, tak i odpoveď je na úrovni vety. Jeden žiak tvorí otázku, ďalší píše odpovede do tabuľky a ostatní odpovedajú ústne. Takto zbierajú informácie napríklad o záľubách, o tom, kto aký šport má rád alebo kto v skupine aké jedlo má rád, na akom hudobnom nástroji hrá alebo ktorá zmrzlina je jeho najobľúbenejšia. Učiteľ si môže pomôcť tabuľkou (tu je ukážka v angličtine), pričom treba dbať na to, aby hlavička tabuľky poskytovala žiakom dostatočnú jazykovú pomoc pri tvorení viet. Rovnakú „nápovedu“ možno použiť pri tvorení. Na dobre viditeľné miesto v triede umiestnime veľkými písmami napísanú otázku, ktorú majú deti jeden druhému klásť. Táto úloha je motivačná a informatívna, pretože žiaci informácie o sebe sami „poskladajú“, čo vplýva pozitívne aj na budovanie vzťahov v skupine:

Names	His/her favourite sport is:	His/her favourite icecream is:	plays the	likes ...(food)
Michael	football		flute	
Lucy	swimming		piano	
Tomi	horse riding			mushroom
Lili		strawberry		salami

Vhodnými činnosťami na nácvik písania na úrovni slova sú tiež krížovky, vytváranie zoznamov, pomenovávanie predmetov na obrázkoch, vytváranie obrázkového slovníka (Lojová, Straková, 2012).

3.2.3 Na úrovni viet

K zručnosti žiakov čítať na úrovni viet dochádza až postupne, preto je potrebné počkať (Bérešová, 2016). Vhodné je začať tak, že žiaci sa najskôr hrajú so slovnými kartami tak, že ich odhadom ukladajú podľa slovosledu vo vete. Učiteľ môže rozstrihnúť vetu (napríklad pieseň, báseň) a žiaci slová zoradujú do správneho poradia. Takto sa oboznámia so slovami a vetami textu. Následne ich učiteľ povzbudzuje k samostatnému tichému čítaniu s nejakou úlohou – napríklad majú vyhľadať nejakú informáciu. Užitočné sú aj také úlohy, v ktorých žiaci čítajú vo dvojiciach alebo v skupinách (Gondová, 2013, s. 120), a je dôležité, aby čítali nahlas.



V procese nácviku čítania a písania na úrovni vety a textu je nevyhnutné poskytnúť im dosť vzorov, pričom sa vychádza od prísne štruktúrovanej podoby (Lojová, Straková, 2012). Vhodnými pre túto fázu nácviku sú aktivity spájania dvoch častí rozdelenej vety, zoradovanie slov do vety, vyplňovanie tabuľky), až neskôr sa prejde k voľne štruktúrovanej podobe písania. Môžu postupovať takto: (1) najskôr verbálny opis obrázka, (2) zoradiť písaný opis obrázka rozstrihaný na vety, (3) sami opisujú nimi vytvorený obrázok (tamtiež, s. 184-185).

Pri učení sa písania smerujú hry so slovami k tvorbe viet, krátkych textov, ako sú správy, blahoželanía a pod. Písanie možno rozvíjať aj prostredníctvom nahrádzania niektorých slov v už pripravených vetách (*Moja sestra má 5 rokov a jej záľuba je hranie tenisu – Nahradiť treba údaj o veku a hobby*). Z takýchto viet napokon môže vzniknúť aj súvislejší text, napríklad tvorivo napísaný opis seba, svojej rodiny a pod. Žiaci však ešte neovládajú gramatické pravidlá, používajú svoje predchádzajúce vedomosti a zručnosti, ktoré nadobudli v nácviku hovorenia a počúvania s porozumením. Nie je nevyhnutné, aby sa čítanie a písanie na úrovni viet vyučovalo v laviciach, so sklonenými hlavami žiakov nad pracovnými zošitmi. Učiteľ môže pracovať s akoukoľvek rozprávkou (alebo príbehom) a uviesť ju tak, že názov rozprávky rozpíše na samolepiace papieriky obsahujúce len jedno slovo z názvu a tie rozdá žiakom. Žiaci stoja v polkruhu, v rukách viditeľne držia papierik a každý prečíta svoje slovo. Potom sa pokúsia „premiestniť“ podľa jazykového pravidla (napr. slovosled vo vete, zhoda čísla a pod.), ktoré majú podvedome osvojené, aby vytvorili správny názov príbehu. Úlohou ostatných žiakov je tento názov prečítať. Na tejto zásade funguje aj hra „Tajné odkazy“, kde žiaci dostanú pomiešané slová jednej vety. Musia ich dať do správneho poradia, aby dostali správnu vetu, musia tú vetu rekonštruovať. Túto rekonštrukciu môžu žiaci robiť na čas a môžu medzi sebou súťažiť. Úloha, v ktorej sa vyžaduje logické myslenie, posilňuje osvojovanie si gramatickej skladby vety a je užitočná aj pri opakovaní. Deti ju majú veľmi rady, najmä ak sú vety vtipné alebo im pripomínajú poznanú rozprávkou. Ide o spôsob hravého učenia sa, počas ktorého nastáva neuvedomované osvojovanie si správnych gramatických štruktúr a pravidiel.

K precvičovaniu písania na úrovni viet slúži aj ďalšia veľmi obľúbená metóda – tvorba detskej knihy alebo ilustrovaného albumu. Témou môže byť vypočítá rozprávka alebo aj určitý ukončený tematický celok. Ak boli témou napríklad zvieratá, deti si môžu vytvoriť knižného sprievodcu v ZOO s menami zvierat, odkiaľ pochádzajú, ako žijú atď. Každú stranu albumu alebo knihy môže robiť iná skupina žiakov. Po ukončení je vhodné vystaviť ju v triede ako spoločné dielo. Poznámka: Pinterová (2006) a Cameronová (2005) zdôrazňujú, že je dôležité zabezpečiť aj čitateľov textov, ktoré žiaci napíšu – teda aby vnímali, že ich písanie má reálny, autentický význam. Efektívnejšie je preto, ak píšú samostatne a píšú nejakému spolužiakovi a inému (napr. príbeh, pohľadnicu).

Celkovo teda možno povedať, že počas nácviku písania nejde učiteľom len o kopírovanie a trénovanie pravopisu, hoci k cieľom týchto činností určite patrí schopnosť žiaka napísať správne všetky písmená abecedy a správne odpísať slová a krátke vety. Žiaci by mali byť schopní opísať to, čím žijú, hrať sa so slovami, vymýšľať k slovám rýmy, vyjadriť pocity. Znamená to, že na konci 4. ročníka budú

vedieť v písomnej podobe podať o sebe informácie – meno, vek, adresa, záujmy, a teda aj napísať niekoľko viet o sebe (Lojová, Straková, 2012).

Ako je možné prepojiť nácvik čítania na všetkých troch úrovniach, uvádzame na príklade istej školy: „*Pri čítaní kladieme dôraz na hlasné čítanie, správnu výslovnosť a porozumenie: Na prvej hodine v týždni deti pracujú s príbehom – The Clown is in Town! Deti hľadajú v príbehu slová s hláskou CL. Keď zakrúžkujú všetky tieto slová, uistíme sa, že slovám rozumejú, a ak potrebujú, požiadajú o pomoc. Potom príbeh čítame spoločne nahlas celá trieda a vyfarbíme prvého smajlíka na znak toho, že sme text prvýkrát prečítali. Potom príbeh čítame znova, aby sme sa uistili, že slová vyslovujeme správne a vyfarbíme druhého smajlíka. Na druhej hodine v tom istom týždni čítame príbeh tretíkrát a vyfarbíme tretieho smajlíka. Prejdeme k trom otázkam, aby sme si overili, ako sme príbeh pochopili. Otázky si prečítame spoločne a uistíme sa, že im každý rozumie. Potom necháme pár minút na zodpovedanie otázok a spoločne prejdeme odpovede.*“

Na záver zhrňme fázy a techniky rozvoja čítania a písania očami odborníkov.



Inšpirácie od odborníkov: V akých fázach prebieha nácvik čítania v škole? (Straková, 2010, s. 22-44)

Prípravné obdobie – systematická, konzistentná príprava na čítanie:

- Dieťa vedíme k uvedomovaniu si odlišností hlások a písmen. Keďže časový priestor v škole je limitovaný, sústredíme sa najmä na tie, ktoré sú v kontraste s materinským jazykom.
- Ak sa žiak učí cudzí jazyk od 1. ročníka, je vhodné začať s nácvikom čítania až v 2. ročníku. Ak sa učí cudzí jazyk od 3. ročníka, aj tak je potrebné skôr, než bude žiak pracovať s učebnicou cudzieho jazyka, prejsť prípravným obdobím. To znamená, že nezačne hneď v prvých týždňoch učenia sa cudzieho jazyka už aj s čítaním. Počas prípravného obdobia sa učí rozpoznávať slová (napríklad na kartičkách s obrázkami a slovami), priraďovať slová k obrázku, nacvičovať výslovnosť.

Rozvojové obdobie – obdobie rozvoja čítania s porozumením:

- Prvá etapa (3. ročník) – čítanie minimálneho lingvistického kontextu na úrovni slova, frázy a jednoduchej vety (ešte nie rozsiahlejší text). Cieľom tejto etapy je nácvik fháskovania, výslovnosti. Činnosti: čítanie nahlas, čítanie s porozumením – tiché čítanie, odhadovanie kontextu, riešenie predtextových úloh (*skimming, scanning*), spájanie (slov, obrázkov, častí slov), dopĺňanie do textu, zoradenie deja.
- Druhá etapa (4. ročník) – čítanie s porozumením, stratégie čítania (hoci ostáva aj stratégia čítania nahlas). Cieľom je, aby si žiaci osvojili aktívny prístup k spracovávaniu textu.

Začiatok práce s rozsiahlejšími textami – príbehy, rozprávka (dôležité sú obrázky a pod nimi text, aby deti mohli odhadovať význam slov). Stupňovanie náročnosti cez tzv. čitateľské programy, realizované mimo prostredia triedy (podporujú autonómnosť – žiaci si volia knihy, kedy, kde, ako budú postupovať).

Ako plánovať hodinu zameranú na nácvik čítania s porozumením:

- Motivačná fáza: pripraviť žiakov na to, čo budú čítať, na tému textu, zistenie už osvojených vedomostí; prebudiť zvedavosť – vnútornú motiváciu.
- Prípravná fáza pred čítaním: pripraviť žiakom úlohy spojené s konkrétnym textom, primeraným jazykovo aj skúsenostne – napríklad obrázky, hry, hľadanie informácií v texte, hádať, o čom bude text na základe obrázku, nadpisu, slov.
- Čítanie textu počas čítania: dopĺňanie pracovného listu, vyfarbovanie, kreslenie. Čítanie textu s porozumením sa deje potichu, nie nahlas. Žiak by si mal pred čítaním osvojiť stratégiu, čo urobiť, keď sa stretne s neznámym slovom, napríklad podčiarknuť slová alebo sa pýtať spolužiakov, alebo použiť slovník.
- Po prečítaní: rôzne úlohy – vypracovanie odpovedí na otázky, transformačné aktivity (zmeniť text na obrázok), zoradovanie deja príbehu, vyhľadávanie chýb, dramatizácia a i.



Inšpirácie od odborníkov: Ako prebieha nácvik písania v cudzom jazyku? (Lojová, Straková, 2012, s. 182-186)

Postupnosť fáz, v ktorých sa žiaci učia **písať v cudzom jazyku**:

- Úvodné štádium – **imitačná fáza**: Žiaci viackrát prepisujú písmená alebo slová z predlohy. Výberu predlohy treba venovať mimoriadnu pozornosť. Treba vybrať texty a témy, ktoré žiakov zaujímajú, čiže personalizovať túto fázu nácviku písania.
- **Reproduktívno-produktívna fáza**: Ide už o zložitejšie aktivity, vyžadujúce určité zručnosti žiakov. Opäť majú žiaci k dispozícii vzor, podľa ktorého pripravujú nejaký produkt. V tejto fáze postupujú ešte podľa návodu, vypĺňajú rôzne doplňujúce cvičenia alebo usporadúvajú slová do vety a podobne. „Zručnosť písať žiaci nezískajú len dopĺňaním písmen alebo slov do textu. Je potrebné stimulovať práve konštruovanie vlastného významu prostredníctvom napísaného textu a umožnenie tvorivého používania jazyka, na čo žiaci mladšieho školského veku majú prirodzenú dispozíciu, osvojenú ešte v rámci rodného jazyka“ (tamtiež, s. 186).

Techniky nácviku písania v cudzom jazyku:

- Písanie pozdravov, písmen, odkazov, denníkov, príbehov, komiksov, vytváranie zoznamy, pojmové mapy, vlastné knižočky;
- Písanie s pomocou rôznorodých pomôcok na písanie (ceruzka, pero, farba), písať na rôzne materiály (na tabuľu, papier, plagát). Toto je pre deti príťažlivejšie, než písať stále len do zošita.

Dôležité upozornenia pri nácviku písania:

- Nenechávať nácvik písania (tvorbu vlastného textu) na domáce úlohy, ešte nemajú dost' stratégií. Písanie treba používať ako aktivitu po čítaní alebo počúvaní.
- Treba pripraviť:
 - priestor na nácvik písania primeraný schopnostiam každého žiaka;
 - metódy hodnotenia písania: dávať žiakom „tolerantnú spätnú väzbu“, aby ostali motivovaní a plynule prešli do produktívnej fázy písania v ďalšom stupni vzdelávania.

Rozvíjanie čítania a písania detí vo veku 6 – 10 rokov má svoje osvedčené postupy, ktoré lingvodidaktika odporúča vzhľadom na špecifiká mladšieho školského veku. Jedným z nich je prístup „zdola nahor“, t. j. žiak sa učí čítať a písať najskôr na úrovni písmen, potom slov a viet. Pred samotným čítaním textov v cudzom jazyku by malo dieťa ovládať čítanie a písanie v materinskom jazyku, treba naň žiaka najskôr pripraviť rôznymi personalizovanými cvičeniami. Nácvik písania sa začína imitáciou písmen a slov, pokračuje reproduktívno-produktívnymi aktivitami. Nemusí sa diať výlučne sedením v laviciach s použitím kníh, zošita a pera. Učiť sa čítať a písať cez viaczmyslové vnímanie, premýšľanie a pohybové činnosti rozvíja u dieťaťa samostatnosť a kreativitu. Formuje sa tak jeho autonómnosť už od prvých krokov, hoci aj v procese robenia prvých krokov k literárnej gramotnosti v cudzom jazyku.

3.3 Výslovnosť



Prečítajte si nasledujúce dva láskavé, možno na prvý pohľad úsmevné facebookové komentáre, týkajúce sa učenia výslovnosti, ktoré učiteľom angličtiny v primárnom vzdelávaní adresovala rodená hovoriaca z USA, dlhoročná odborníčka na výučbu cudzieho jazyka vo vyšších ročníkoch na slovenských školách. Pokiaľ hovoríte anglicky, zhodnoťte, ako ste sa vy učili vyslovovať nové slová, prípadne ako ich učíte vašich žiakov. Diskutujte v skupinách. Urobte záverečné rozhodnutie, ako budete ďalej pokračovať.

„Vážení kolegovia a kolegyne, vaša práca je kľúčová pre budúcnosť našich detí v angličtine. Základy, ktoré dáte našim deťom, sú jediné základy, ktoré dostanú. Sú to zároveň jediné základy, s ktorými musíme my učitelia starších žiakov a študentov neskôr pracovať. Pre dieťa je oveľa jednoduchšie naučiť sa niečo nové (a správne), ako sa odnaučiť niečo, čo sa nesprávne naučilo. Preto buďte opatrní s tým, čo učíte našich najmenších. NIKDY to nie je „parpl“ v žiadnom anglickom prízvuku. Nikdy to nie je „sink“ a song. Anglické „v“ je rovnaký zvuk ako v slovenčine „veľmi“, takže „valley“ je vždy „VALLEY“ a nikdy nie „wally“. Anglické „w“ je vždy „w“, takže je to „WATER“, nikdy „votr“. To, že hláska „th“ v slovenčine neexistuje, neznamená, že sa nedá naučiť. Nechajte svoje deti vyplaziť jazyk a cvičiť. Prosím. Pretože to nie je „d“ alebo „z“. To jednoducho nie je.“

Dotyčná zdieľala na facebooku aj fotku časti zo slovníka, ktorý učiteľka pripravila žiakom, aby sa mohli doma učiť nové slovká. K fotke pridala poznámku:

„Žiačik základnej školy prišiel domov s takýmto ‚glosárom‘ nových anglických slov s výslovnosťou Na prvý pohľad sa to môže zdať vtipné, ale nie je. Je to smutné a rozhorčuje ma to.“

Išlo o takýto glosár:

SLOVNÁ ZÁSoba Z UČEBNICE FIRST FRIENDS PRE 1. ROČNÍK		
Bag	Beg	Taška
Book	Búk	Kniha
Lunch box	Lanč box	Krabička
Pencil box	Pensl box	Peračník
Rubber	Rabr	Guma
Water	Votr	Voda
Bottle	Botl	Fľaša
Things	Tings	Veci
How many .. in the picture?	Hou meni .. in d pikč?	Koľko ... na obrázku?
How old are you	Hou old á jú?	Koľko máš rokov?
Five	Fajf	Päť
I'm seven.	I jem sevn.	Mám 6 rokov.
Girl	Gírl	Dievča
Horse	Hós	Kôň
Thank you.	Tenk jú.	Ďakujem.
Two and one is three.	Tú end van is srí.	Dva a jeden sú tri.
Join the dots.	Džojn d dots.	Spoj bodky

Učiť dieťa správnu výslovnosť znamená rozvíjať jeho schopnosť imitovať správnu výslovnosť a intonáciu (pozri Štátny vzdelávací program, 2023): (1) viesť dieťa k vnímaniu nových zvukov, slov a informácií v cudzom jazyku, (2) nacvičovať výslovnosť jednotlivých hlások (aké zvuky ich predstavujú), slov (na ktorej slabike je prízvuk) a viet (na ktorom slove je vetný dôraz, aká je melódia vety) (Lojová, Straková, 2012). Vzory výslovnosti a intonácie si osvojí počúvaním

poskytnutého vzoru, na základe čoho potom dokáže správne vysloviť slová a jednoduché slovné spojenia.

Učenie správnej výslovnosti je kľúčovou oblasťou výučby jazyka v predškolskom a mladšom školskom veku! Najvýraznejším znakom detského učenia sa jazyka je, že je založené na ústnej komunikácii (Gondová, 2012, s. 138). Je to nielen obrovská výzva, ale aj výsada môcť zasadiť do dieťaťa základy správnej komunikácie. Potvrďuje to výrok učiteľky cudzieho jazyka (1. ročník) z nášho prieskumu: „*Za najväčšiu výhodu výučby mladších žiakov pokladám to, že môžem ,ísť s deťmi od začiatku‘ a nedostanem ich už ,pokazené‘ zlou výslovnosťou predchádzajúcich učiteľov, zlými návykmi, odporu voči jazyku a tak.*“

Najvýraznejším znakom detského učenia sa jazyka je, že je založené na ústnej komunikácii. Naučiť dieťa správne vyslovovať slová a vety v cudzom jazyku je určite jeden z najdôležitejších a z pohľadu učiteľa možno jeden z najnáročnejších cieľov výučby jazyka! Úspešnosť ústnej komunikácie v cudzom jazyku totiž výrazne závisí od zrozumiteľnej, správnej výslovnosti hovoriaceho.

AKO UČIŤ VÝSLOVNOSŤ – hravo a odborne?

Nácvik správnej výslovnosti a intonácie zohráva nesmierne dôležitú úlohu ešte pred písaním prvých slov. Zaznamenávanie zvukovej roviny reči sa u detí uskutočňuje postupne. Dieťa najskôr vníma výslovnosť celej vety (intonáciu, artikuláciu), neskôr jednotlivých slov. Odporúča sa cielené tréningové cvičenia všetkých týchto súčastí výslovnosti, preto je vhodné v aktivitách spájať rytmizovaný pohyb, tleskanie, farebné označovanie (Lojová, Straková, 2012). Deti sa učia reč napodobňovaním, tak je to i v prípade zvukov a melódií. Pohybové a hrové aktivity podporujú vedomé učenie sa výslovnosti s dôrazom na rytmus reči, tvorbu rýmov a intonáciu reči.



Najdôležitejší je rečový vzor učiteľa s podporou nahrávok rodených hovoriacich v cudzom jazyku. Nahrávky sú dobrým podkladom pre uskutočňovanie výslovnostných cvičení.

3.3.1 Nácvič

Nácvič výslovnosti zahŕňa naučiť žiakov 1. vnímať nové zvuky (hlásky), slová a informácie vo vetách v cudzom jazyku, 2. imitovať správnu výslovnosť jednotlivých hlások (aké zvuky ich predstavujú), ako aj výslovnosť a intonáciu slov (na ktorej slabike je prízvuk) a viet (na ktorom slove je vetný dôraz, aká je melódia vety). Nevyhnutné je ciele trénovanie všetkých týchto súčastí výslovnosti, preto je vhodné v aktivitách spájať rytmizovaný pohyb, tleskanie, farebné označovanie (Lojová, Straková, 2012). Deti sa učia reč napodobňovaním, tak je to i v prípade zvukov a melódií. Dôležité je, aby si učitelia v primárnom cudzojazyčnom vzdelávaní uvedomili dôležitosť nácviču správnej výslovnosti a intonácie hneď od začiatku výučby jazyka, a aby boli pripravení nacvičovať ju rôznorodým spôsobom.

Zručnosť počúvania s porozumením sa rozvíja u žiakov ako prvá. Ak sa na hodine používa cudzí jazyk v čo najvyššej možnej miere, potom má dieťa neustálu možnosť osvojiť si výslovnosť cudzieho jazyka. Každodenné hlasné opakovanie jazykových prvkov si dieťa pamätá a osvojí si zvukovú podobu jazyka, jeho melodickosť, rytmus a intonáciu reči. Intonácia v učiteľovom prejave je pre dieťa nositeľom určitého významového odkazu a zároveň určitej informácie o funkcii reči. Intonácia reči je nositeľom významu pre dieťa. Zo stúpajúcej alebo z klesajúcej intonácie dieťa ihneď chápe, či ide o otázku, prosbu, príkaz alebo oznam. Na základe toho bude aj reagovať. Intonácii v cudzom jazyku je potrebné venovať pozornosť najmä preto, lebo v rôznych jazykoch sa používajú rôzne spôsoby intonácie, ktoré majú významotvornú funkciu.

Zaznamenávanie zvukovej roviny reči sa u detí uskutočňuje postupne. Dieťa vníma reč najskôr globálne – celú vetu (intonáciu, artikuláciu), neskôr výslovnosť jednotlivých slov a napokon jednotlivých hlások. Prv než je schopné vnímať výslovnosť jednotlivých hlások, je vhodné sústrediť sa na výslovnosť slabík. Najmä preto, lebo medzi jazykmi existujú rozdiely v tom, ako sa určujú slabiky. Napríklad v angličtine sú často slabikotvorné nielen samohlásky, ale aj spoluhlásky, a treba učiť ich výslovnosť (v slove „*little*“ síce nevyslovíme koncové -e, ale -l je slabikotvorné). Ide o fázu, v ktorej dieťa sluchom a artikulácie rozlišuje jednotlivé hlásky výpovede už izolovane (tzv. fáza fonemického uvedomovania).

Akými postupmi a aktivitami učiť deti správne vyslovovať v cudzom jazyku?

Žiaci môžu získať vedomosti o výslovnosti dvojakým spôsobom: buď zážitkovo a prirodzeným spôsobom prostredníctvom hry, v ktorej počúva reč učiteľa, alebo technickým nácvičom výslovnosti v rečových cvičeniach. Učiteľ nesie veľkú

zodpovednosť za to, aký jazykový model pre žiakov predstavuje, keďže sa môže stať, že dlhšie obdobie po ukončení školy nebudú mať príležitosť komunikovať s niekým v tomto cudzom jazyku. Výslovnosť učiteľa má rešpektovať nasledovné kritériá:

- používať prirodzené tempo reči;
- intonácia vety a rytmus slov majú výrazne napodobňovať melódiu reči rodených hovoriacich;
- čo najdokonalejšie artikulovať, teda vyslovovať jednotlivé hlásky.

Naplniť tieto náročné kritériá vyžaduje od učiteľa uvedomenosť a sústredenosť. V nefonetických jazykoch, v ktorých je pravopis slov odlišný od výslovnosti, je nevyhnutné ovládať oboje – pravopis aj výslovnosť. Napríklad v angličtine je veľmi dôležité, aby si učiteľ kontroloval v slovníku (teraz už elektronickom s hlasovou ukážkou), či slovo vyslovuje správne, či dáva prízvuk v slove na správne miesto (lebo aj prízvuk mení význam slova – napríklad odlišuje sa ním slovný druh rovnako písaného slova) a či vie správne vyslovovať samohlásky. Môže sa stať, že aj v triviálnych a často používaných slovách sa vyskytuje chybná výslovnosť. Napríklad pri výučbe detskej piesne *London bridge is falling down* sa hneď v prvej vete môže stať, že slovo London nevyslovíme správne anglicky a v slove „*falling*“ nevieme správne vysloviť dvojicu spoluhlások –ng. Pri príprave na hodinu by si mal učiteľ najskôr vypočuť audio verziu danej piesne. Samozrejme, internet je výdatným zdrojom a pomocou vo výučbe mnohých detských piesní a detských „*jazz chantov*“ (odporúčanou pomôckou v angličtine je napríklad *Mother Goose Jazz Chants* od Carolyn Graham), v ktorých sa rytmicky opakujú dookola rovnaké či podobné výrazy. Deti milujú dlhé piesne (Holt, 1983) s opakujúcimi sa časťami, a najviac také, do ktorých môžu postupne vkladať vlastné slová. To učiteľovi priamo poskytuje návod, ako správne a opakovane nacvičovať výslovnosť.

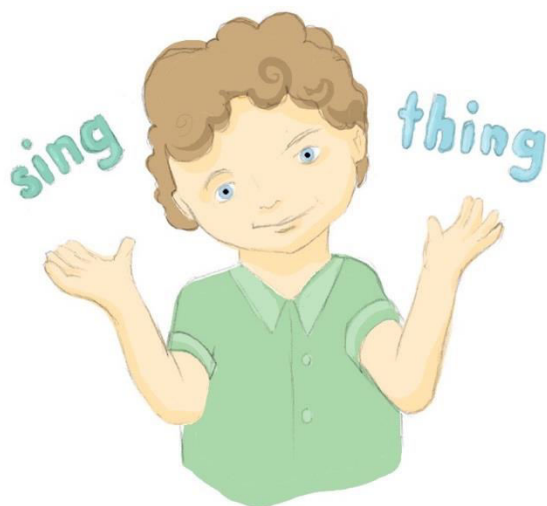
Učiteľ má veľa možností, ako zážitkovo vyučovať a nacvičovať s deťmi správnu výslovnosť. Lojová a Straková (2012) odporúčajú na nácvik prízvuku využívať pohyb detí, pri dôraze na rytmus používať tlieskanie a zároveň vizuálne podporiť farebným vyznačením v texte. Melódiu si žiaci osvojujú, keď prirodzene napodobňujú reč učiteľa alebo nahrávky.

Ďalšie námety na činnosti a hry pri nácviku výslovnosti:

Počas čítania rozprávky alebo básničky učiteľom deti tlieskaním či dupaním sprevádzajú rytmus danej básničky a rozprávky. Prostredníctvom rytmizovania u nich zároveň dochádza k uvedomovaniu si a spoznávaniu prízvučných a neprízvučných slabík v slovách. Básne sú vďaka rytmizovanej forme najlepším

prostriedkom na rečové cvičenia. Hru „rytmická stopa“ môžu hrať dve skupiny detí. Jedna skupina dostane krátku časť z básne alebo časť jej vety a druhá skupina dostane „noty rytmickej stopy“. Sú to veľké kocky, kruhy alebo obrázky predstavujúce prízvukné hlásky a malé zas neprízvukné. Úlohou detí je, aby sa našli príslušné dvojice z oboch skupín, ktoré umiestnia vedľa vety správne noty rytmu. Tieto úlohy môžeme uľahčiť tým, že ‘noty’ budú súvisieť s témou básničky. Ak je napríklad báseň o mačkách, tak prízvuknú a neprízvuknú slabiku vyjadrujeme veľkou a malou mačkou a pod. (pozri báseň *Cats sleep anywhere* od E. Farjeonovej a ilustrátorky M. P. Jenkinsonovej, 1990).

Výslovnosť básničiek s rýmami možno vynikajúco nacvičovať prostredníctvom tzv. fonetickej hry na pamäť. Napríklad v angličtine použiť báseň *Baa baa black sheep*. Učiteľ pripne na tabuľu 12 kartičiek rovnakej veľkosti písanou stranou smerom k tabuli. Na kartičkách sú slová nielen z tejto básne, ale aj iné slová, ktoré sa zvukovo zhodujú so slovami z básne (napríklad *sheep – deep*). Ešte lepšie je, ak sa v samotnej básni nachádzajú slovné párové rýmy so zvukovou zhodou (v angličtine napríklad *dame – lane*). Žiaci postupne po jednom odkrývajú kartičky a majú vysloviť slovo, ktoré si zapamätali (prípadne urobiť hru podobnú pexesu). Žiaci sa pokúšajú spájať rýmujúce sa slová, vytvárajú vlastnú hypotézu, ako asi budú v básničke znieť. Až následne im báseň učiteľ zarecituje, aby mohli porovnať svoje predpoklady výslovnosti so znením básne, a vnímať jej intonáciu a rytmus vcelku.



Ďalšia hra, ktorá trvá iba 1-2 minúty, je nácvik tzv. „minimálne odlišných slovných párov“. V každom jazyku sú slová, ktoré sa odlišujú od seba iba v jednej hláske. Učiteľ hovorí slová v rôznom poradí. Úlohou žiakov je rozlíšiť slová, ktoré sú si veľmi podobné. Napríklad v angličtine: *think/sink, sing/thing, bad/bed* atď. Môžu to hrať ako bingo. Dávajú veľký pozor na to, akú hlásku v slove učiteľ vysloví a toto slovo označia na bingo kartách. Veľmi rýchlo sa

ukáže, či skutočne zachytili slovo končiace napríklad v angličtine na znelú alebo neznelú spoluhlásku. Inou alternatívou je hra pexeso, ktorú môže učiteľ vytvoriť z minimálnych slovných párov. Na to, aby si žiaci osvojili túto rozlišovaciu schopnosť fonematického uvedomovania, potrebujú prejsť viacerými cvičeniami, nácvikom. Na nácvik výslovnosti hlások sú veľmi vhodné rôzne jazykolamy a aliteračné cvičenia (zamerané na rovnakú pozíciu hlások v slovách,

napríklad prvá hláska je rovnaká vo všetkých slovách). Žiaci sa veľmi radi zúčastňujú na takýchto úlohách, keď im dáme príklad: *two tired tigers, four funny foxes, six sick snakes* a iné ešte náročnejšie jazykolamy.

Množstvo podnetov na modelovanie a nácvik výslovnosti u mladších žiakov uvádza J. Bérešová (2012).

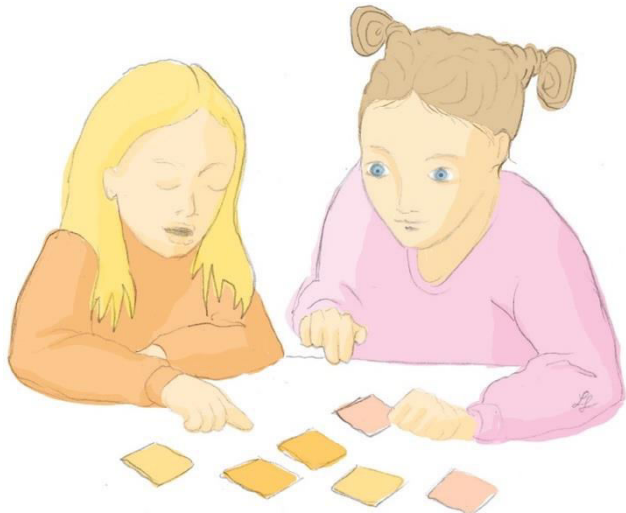
Inšpirácie od odborníkov: Ako nacvičovať výslovnosť? (Bérešová, 2012, s. 22-28)



- Používať ako pomôcku zrkadielko, ktoré pomôže pri nácviku výslovnosti jednotlivých hlások.
- Poskytovať modelovú výslovnosť slova alebo vety, vyslovene normálnou rýchlosťou. Pritom dbať na správnu výslovnosť, prízvuky, intonáciu.
- Umožniť každému žiakovi pozerať na učiteľove ústa a tvár, aby mohol zopakovať jeho výslovnosť.
- Poskytnúť gestá, ktoré ukazujú na intonáciu, a tým viac upozorniť na dôležitosť výslovnosti spôsobom, ktorý si žiaci zapamätajú.
- Pripraviť dostatok príležitostí na počúvanie nahrávok s rodenými hovoriacimi a ich viacnásobnú imitáciu.
- Používať na hodinách hry nacvičujúce výslovnosť, napr. Bingo, priradovanie homofónnych slov (obrázky) správnej výslovnosti, rozlišovanie a ukazovanie počutých slov.

3.3.2 Hodnotenie

Hodnotenie výslovnosti je veľmi špecifická oblasť hodnotenia. Je to náročné, najmä ak má učiteľ v rámci hodiny hodnotiť osvojenie výslovnosti novej slovnej zásoby žiakmi v celej skupine. Keď hovorí jeden žiak, je tiež obmedzený tým, že nie je vhodné prerušovať plynulosť ústneho prejavu žiaka. Počas autentickej komunikácie nie je vhodné ani možné rozprávať sa so žiakmi a zároveň si robiť písomné poznámky o ich výslovnosti. Existuje



však niekoľko možností, ako realizovať hodnotenie bez zasahovania do zmysluplnej komunikácie. Jednou z nich je po osvojení novej tematickej oblasti žiakmi zaradiť tzv. fixačné aktivity – napríklad kartové hry v skupinách. Deti sa dokážu samostatne v menších skupinách hrať napríklad pexeso alebo iné jednoduchšie hry, a zároveň učiteľ má možnosť chodiť pomedzi deti, zisťovať

a zapisovať si ich úroveň výslovnosti. Inou možnosťou je, že si žiak doma nahrá svoj slovný prednes básne alebo nejakého textu a potom na hodine to môže učiteľ aj so žiakmi spoločne vyhodnotiť (nie ako sústredenie sa na chybovosť, ale ako podnet k rovesníckemu učeniu sa). V iných prípadoch si učiteľ vypočuje nahrávku sám a individuálne analyzuje výkon žiaka. Kontrolu výslovnosti môže učiteľ vykonať aj počas priamej žiackej činnosti plnenia úloh, napríklad:

- spájaním riadkov už známej básne a rytmických stôp;
- úlohami typu „*odd-one out*“ (nepatriace slovo vyradiť): z jedného riadku s 3-4 výrazmi musí žiak vybrať ten, ktorý tam z hľadiska výslovnosti nepatrí;
- vytváranie zbierky slov obsahujúcich danú hlásku;
- usporiadanie rýmujúcich sa slov na konci riadkov básne atď.



Inšpirácie od odborníkov: Na čo by si mali učitelia dať obzvlášť pozor pri učení výslovnosti v anglickom jazyku mladších žiakov? (Bérešová, 2012, s. 22-28)

- Rozlišovanie samohlások a ich dĺžky (*sheep – ship*): Je nevyhnutné poznať homofóny – slová, ktoré sa rovnako píšu, ale rôzne vyslovujú a majú odlišný význam.
- Rozlišovanie spoluhlások: znelých a neznelých spoluhlások (na konci slova – *bed – bet*), vyslovovanie nemej spoluhlásky, výslovnosť *th*.
- Odlišná výslovnosť slabík v slovenčine a v angličtine, rozdiely vo výslovnosti slabík britskej a americkej angličtiny (tam býva o 1 slabiku viac).
- Správne vyslovovanie plných a redukovaných samohlások.
- Prízvuk v slove (v slovenčine je najväčší na 1. slabike slova), rozlišovať prízvučné a neprízvučné slabiky (napríklad *desert – púšť, dessert – zákusok*).
- Dôraz vo vete a správna melódia viet (napr. vo vete *You can stand up if you like*).
- Intonácia klesavá (oznam informácie) a stúpavá (vymenovávanie slov, otázky *yes/no*), stúpavo-klesavá (*wh-questions*).

Deti do 10 rokov rozvíjajú svoju jazykovú a komunikačnú spôsobilosť predovšetkým cez ústne komunikačné činnosti – najskôr počúvaním, čiže porozumením hovoreného a následnou produkciou reči. Výučba a nácvik výslovnosti zohrávajú nesmierne dôležitú úlohu ešte pred učením prvých písaných foriem čitateľskej gramotnosti. Pohybové a hrové aktivity podporujú vedomé učenie sa výslovnosti s dôrazom na tvorbu rýmov, rytmus a intonáciu reči. Najdôležitejší je rečový vzor učiteľa s podporou nahrávok rodených hovoriacich v cudzom jazyku. Nahrávky sú dobrým podkladom pre uskutočňovanie výslovnostných cvičení.

3.4 Slovná zásoba



Čo si myslíte o nasledujúcom výroku? Diskutujte v súvislosti s otázkou: Ako učiť dieťa novú slovnú zásobu hravo a zmysluplne?

„Zdá sa mi ako fakt, že v našom úsilí o zmysel života sa najviac potrebujeme naučiť veci, ktoré sa najviac chceme naučiť... to, čo chceme vedieť, chceme vedieť z nejakého dôvodu. Tým dôvodom je, že v nás je určitá diera, medzera, prázdny priestor. Keď je medzera vyplnená, prežijeme potešenie, uspokojenie... Keď sa učíme týmto spôsobom..., učíme sa rýchlo a trvalo... Keby sme my [učitelia] mali možnosť nahliadnuť do mysle detí a zistiť, ktoré medzery v ich mentálnych modeloch najviac potrebujú vyplniť, mohli by sme im poskytnúť informácie potrebné na ich vyplnenie. Ale to nie je možné... To jediné, čo musíme urobiť, čo môžeme urobiť, je vniesť do školy a triedy čo najviac zo sveta detí; poskytnúť deťom toľko pomoci a usmernenia, koľko potrebujú a o koľko požiadajú; úctivo ich vypočuť, keď majú chuť hovoriť... Môžeme im dôverovať, že ony sa postarajú o to ostatné.“ (Holt, 1983, s. 293)

Učiť dieťa slovnú zásobu znamená viesť ho k osvojovaniu si nových slov v cudzom jazyku „spolu s korektnou výslovnosťou v kontexte konkrétnych situácií“ (pozri Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023).

„Počúvaj, ako ona/on dobre ovláda cudzí jazyk!“ Takto zvykneme uznanlivo označiť človeka, ktorý má rozsiahle, spoľahlivé znalosti slovnej zásoby nejakého cudzieho jazyka. Osvojená slovná zásoba umožňuje žiakovi úspešne komunikovať. V spojení s gramatickými štruktúrami umožňuje dieťaťu využívať v jednotlivých komunikačných situáciách príslušné funkcie jazyka (napríklad ako pozdraviť, predstaviť sa, poďakovať, vyjadriť pocity, návrh, želania a pod.).

Lexika – čiže slovná zásoba – je najrozsiahlejšia a v zásade najvýznamnejšia zo všetkých jazykových znalostí. Preto jej prikladáme veľkú dôležitosť, a to nezávisle od veku učiaceho sa. Oproti iným jazykovým znalostiam (napríklad gramatike či pravopisu) slovnú zásobu používame prakticky na každej hodine jazyka. Dá sa povedať, že neexistuje taká vyučovacia hodina jazyka, ktorá by sa zaobišla bez opakovania



alebo prezentovania nových slov. Prečo však mnohí z nás, ktorí sa slovíčka naučíme, máme veľký problém ich plynulo použiť vo svojom rozprávaní či bežnej interakcii? Jednoducho si nevieme na ne spomenúť, nenapadnú nám v potrebnom čase. Ocitli sme sa v nezvyčajnej komunikačnej situácii, v ktorej sa cítime neisto, tápeme, hľadáme správny výraz a nie sme si istí, či naozaj hovoríme to, čo hovoriť chceme. Keď dospelému spôsobuje aktívne používanie slovnej zásoby takéto ťažkosti, ako potom môžeme očakávať jej úspešné osvojovanie si dieťaťom? Obzvlášť ak ide o žiaka, ktorý ešte ani nevie čítať a písať v materinskom jazyku. Učiteľ si v takomto prípade – či už v materskej, alebo základnej škole – často kladie otázku, ako deti nové slovíčka naučiť, keď ide iba o ústne prezentovanie a ústny nácvik. Ako učiť slovnú zásobu spoľahlivo a zároveň hravo, aby dieťa nezažívalo obavy?

AKO UČIŤ SLOVNÚ ZÁSOBU – hravo a odborne?

Donaldson (1978) vyslovil zaujímavú myšlienku, že **pre deti slová veľa neznamenajú**. Ak aj áno, tak môžu mať v ich uvažovaní iný zmysel, ktorému dospelý často nerozumie. Dieťaťu ani nenapadne takýto postup: „Teraz, keď viem slovká, idem si ich poskladať dokopy, aby som mohol povedať nejakú vetu alebo dokonca viac viet.“ U detí funguje opačný proces osvojovania jazyka, nie cez jednotlivé slová. Deti si skôr osvoja zvukovú stránku slov (napríklad v pesničke) na základe počutia, ale nemusia im ešte celkom rozumieť. **Počutú vetu, text alebo situáciu vnímajú ako jeden celok (globálne vnímanie)**, v rámci ktorého sa snažia pochopiť čo najviac jednotlivých slov z kontextu. Nevadí im, ak nerozumejú každému slovu. Rady odhadujú a domýšľajú si význam slov. Je dôležité, že pri tejto činnosti aktivizujú ako prvé rozumové zručnosti a následne rozvíjajú jazykové zručnosti. Význam si konštruujú až postupne. Potrebujú preto slová počuť často, znovu a znovu (Vygotsky, 1987).

Deti sa teda učia nové slová inak než dospelí. Najskôr si osvoja zvukovú stránku slov (napríklad v pesničke) na základe počutia, hoci im nemusia ani celkom rozumieť. Význam si konštruujú až postupne – súvisí to s priebežným osvojovaním slov ešte aj v materinskom jazyku. Potrebujú preto slová počuť často, znovu a znovu (Béřešová, 2012). Treba pritom dať pozor na výučbu slov, ktoré sa odlišujú podľa kultúrneho prostredia.



Inšpirácie z výskumu: Výučba lexiky na učiteľských sociálnych sieťach (Margeťáková, 2024)

Analýza edukačných materiálov, prezentovaných v priebehu 4 mesiacov (2023-2024) učiteľmi cudzích jazykov na virtuálnom portáli Zborovňa,

ukázala, že takmer všetky boli orientované na rozvoj slovnej zásoby. Učitelia učia nové slovká a fixujú už osvojené najmä prostredníctvom piesní či básní a najmä pracovných listov.

Početnejšie zastúpenie v zdieľaných edukačných materiáloch učiteľmi na virtuálnom portáli Zborovňa mali aj pracovné listy, ktoré možno rozdeliť do dvoch typov: pracovné listy k učebnici a pracovné listy neviazané na učebnicu. Typ edukačného materiálu pracovné listy viazané k učebnici boli vytvorené učiteľmi ako podporný materiál pri práci s učebnicami *First Friends* a *Busy Bee* so zámerom opakovať slovnú zásobu so žiakmi. Pracovné listy neviazané na učebnicu boli zamerané okrem rozvoja slovnej zásoby aj na precvičovanie gramatiky. Z početnejšieho zastúpenia typu edukačného materiálu pracovný list vyplýva, že učitelia neupúšťajú od metódy práce s pracovným listom a začleňujú ju do výučby cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní. Medzi zdieľanými príspevkami učiteľov na virtuálnom portáli Zborovňa bol aj typ edukačného materiálu.

Učitelia na Zborovni aj Facebooku sa zdieľali aj s obrázkovými slovníkmi, ktoré tvoria na hodinách spolu so žiakmi. Takýto slovník pomáha žiakom, ktorí ešte nečítajú a nepíšu, pretože si slovnú zásobu opakujú cez obrázky.

Aké techniky zdieľajú učitelia jazykov na sociálnych sieťach, ak chcú so žiakmi opakovať slovká? Používajú hlavne didaktické hry – najmä stolové kartové hry, najčastejšie pexeso.

Najtypickejším spôsobom, akým si žiaci zaznamenávajú nové slová, aby si ich mohli lepšie zapamätať a prípadne doma (s rodičmi) zopakovať, sú staré známe „slovníčky“, kde v dvoch, prípadne v troch stĺpcoch žiaci píšu postupne jedno za druhým nové slovo najskôr v cudzom jazyku a vedľa jeho slovenský ekvivalent (v angličtine býva tretí stĺpec vyhradený pre výslovnosť, často nesprávne prepísanú – ako vidno v odstrašujúcom príklade z praxe k úvodnej otázke pre študentov). Takáto lineárna forma pridávania do zoznamu vždy nových slov nie je však pre žiakov najvhodnejšou alternatívou, nekopíruje spôsob nášho zapamätávania si nových informácií – v zhlukoch (tzv. myšlienkových mapách) (Straková, 2011). S väčším efektom si žiaci zapamätajú slovká v obrázkových slovníkoch, kde pospájajú slová s obrázkami, alebo aj priamo prostredníctvom pojmových máp.

Pri výučbe lexiky cudzieho jazyka v prvých ročníkoch základnej školy si treba uvedomiť, že títo žiaci „si ešte stále budujú slovnú zásobu vo svojom materinskom jazyku“ (Béřešová, 2012, s. 28). Ak ide o príbuzné jazyky, môže to mať dvojaký dopad na osvojovanie si nového jazyka – môže im tá príbuznosť pomôcť, ale niekedy ide o „falošných“ priateľov medzi slovami, ktoré môžu spôsobiť chyby v osvojení či už výslovnosti alebo aj významu slov (ang. slovo „*desert*“ nie je *dezert* v slovenčine). Samozrejme, existujú aj rovnaké slová (tzv. skutoční priatelia) v oboch jazykoch (hotel).

Ako si dieťa osvojuje novú slovnú zásobu? Jej prezentáciou a nacvičovaním

V rámci primárnej edukácie sa žiaci učia novú slovnú zásobu a gramatiku v prirodzenom kontexte cez počúvanie s porozumením (piesní, rýmovačiek,

príbehov). Je potrebné ich učiť spolu (Bérešová, 2016, s. 45). Slovká by sa mali učiť v ich lexikálnych kombináciách, a to v kontexte blízkom dieťaťu.

Prezentácia novej slovnej zásoby

Mladší žiaci sa prvýkrát v triede oboznamujú s novými slovami tým, že ich počujú buď od učiteľa, alebo z rôznych nahrávok. Prezentácia novej slovnej zásoby v nižších ročníkoch by mala prebiehať prirodzenou formou. Nejde o nejakú prezentáciu zoznamu slov, ktoré by si žiaci mali napísať do slovníčka a doma sa naučiť. Novú slovnú zásobu si osvojujú cez vhodné činnosti a v primeranom kontexte (situácia, obrázky a pod). Práve preto je v tejto fáze dôležitý čo najintenzívnejší input – hovorený prejav učiteľa, na ktorý žiaci reagujú podľa jeho TPR inštrukcií, napríklad pohybom, gestikou, mimikou, celým telom. Najmladších žiakov k vyslovovaniu nových slov nahlas nenútime (rešpektujeme tzv. tiché obdobie). Dôležité je, aby žiaci boli v tejto fáze motivovaní tým, že si vytvoria s každým slovom vlastnú asociáciu. Tá sa utvára v kontexte textu alebo situácie, a tým sa rozvíja asociačné myslenie žiakov.

Upevňovanie slovnej zásoby

K hlasnému opakovaniu slov dochádza, až keď sa deti cítia emocionálne pripravené a nadobudli k učiteľovi i k novému učivu dôveru. Fixovanie v pamäti nastáva pri viacnásobných ďalších „stretnutiach“ s tými istými slovami, najmä v nahrávkach, piesňach, riekankách, básničkách, jednoduchých inštrukciách a pod. U mladších žiakov platí, že tak, ako si rýchlo vedia nové slovo zapamätať, tak ho vedia aj rýchlo zabudnúť. Preto je v tomto veku nevyhnutné viacnásobné opakovanie, opäť cez rôzne činnosti. Nezabúdajme, že opakovanie musí byť zmysluplné, preto overujeme, či textu, v ktorom sa slovo vyskytuje, žiak rozumie.

3.4.1 V kontexte

Na rozdiel od mládeže a dospelých, u detí funguje opačný proces osvojovania jazyka, nie cez jednotlivé slová. Počutú vetu, text alebo situáciu vnímajú ako jeden celok (globálne vnímanie), ktorého význam sa snažia pochopiť z kontextu – porozumením viacerých slov. **Nevadí im, ak nerozumejú každému slovu.** Rady si domýšľajú a dôležité je, že pri tejto činnosti najskôr aktivizujú svoje kognitívne funkcie a následne rozvíjajú jazykové zručnosti. **Po vypočutí vety si vytvoria vlastnú hypotézu** o tom, aký má tá veta význam. Pre pochopenie, resp. pre vytvorenie správnych hypotéz o význame počutej vety hrá veľkú rolu komunikačná situácia, pohyb účastníkov v konverzácii, mimika, gestikulácia, inými slovami – nonverbálne prostriedky. Na základe týchto prostriedkov

pochozia význam vety, pričom význam viacerých slov vo vete len odhadnú, alebo im nevenujú pozornosť.

Hypotézy dieťaťa o tom, čo asi vypočutá veta a jednotlivé slová v nej znamenajú, sa potvrdia aj počas ďalšej interakcie. V porozumení významu nových slov vďaka vlastným hypotézam zohráva dôležitú úlohu aj hovorenie dieťaťa na princípe pokus – šťastie, čiže riskovanie. Dieťa, na rozdiel od dospelého, má jedinečnú schopnosť, a to, že si vie samé „vytvoriť“ význam slov (anglicky *meaning-making*). V jeho mysli prebieha proces kódovania slov, v ktorom nové slová pretvorí na svoje vlastné slová. Príklad zo života: štvorročný chlapec sa naučil slovo Angličan, nevedel však názov príslušníka Slovenska, tak si podľa jeho vzoru vytvoril vlastné slovo – Slovenčan. Keď sa viezol so starými rodičmi autobusom, vysvetľovali mu, že v noci chodia nočné autobusové spoje. Autobusy, ktoré chodia cez deň, starí rodičia nenazvali žiadnym spoločným názvom, taký v slovenčine nie je zaužívaný. Chlapec však, v plnej vážnosti, podľa vzoru nočných vymyslel nové slovo aj pre autobusy chodiace cez deň – nazval ich „denčné“ autobusy.

Dieťa sa nezľakne, ak sa stretne s novým, cudzím slovom, a ani ho nezaujíma zmysel daného výrazu, ale snaží sa nájsť význam podľa seba. Dospelý, ktorý s ním komunikuje, jeho hypotézu počas ďalšieho rozprávania buď potvrdí, alebo vyvráti, ale každopádne mu ďalšia komunikácia dospelého pomôže pri detailnejšom objasňovaní. Tu sa potvrdzuje dôležitosť pomoci dospelého pri presune do zóny najbližšieho, ďalšieho rozvoja (Vygotsky, 1987) prostredníctvom poskytovania „lešenia“ (Bruner, 1983). Detské globálne chápanie jazyka profituje z rôznych spôsobov učenia sa nových slov. V tomto mu výdatne pomáhajú jazykovo zdatnejší spolukomunikujúci, vrátane situačných a textových kontextov. Z tohto hľadiska sú krátke žánre literatúry pre deti jednoznačne významným podnetom pre osvojovanie si nových slov. Ide o básne, detské pesničky, riekanky alebo rozprávky.

Princíp: Pre dieťa má učenie sa nových slov v cudzom jazyku iný význam než pre staršie vekové kategórie.

3.4.2 Hra so slovami

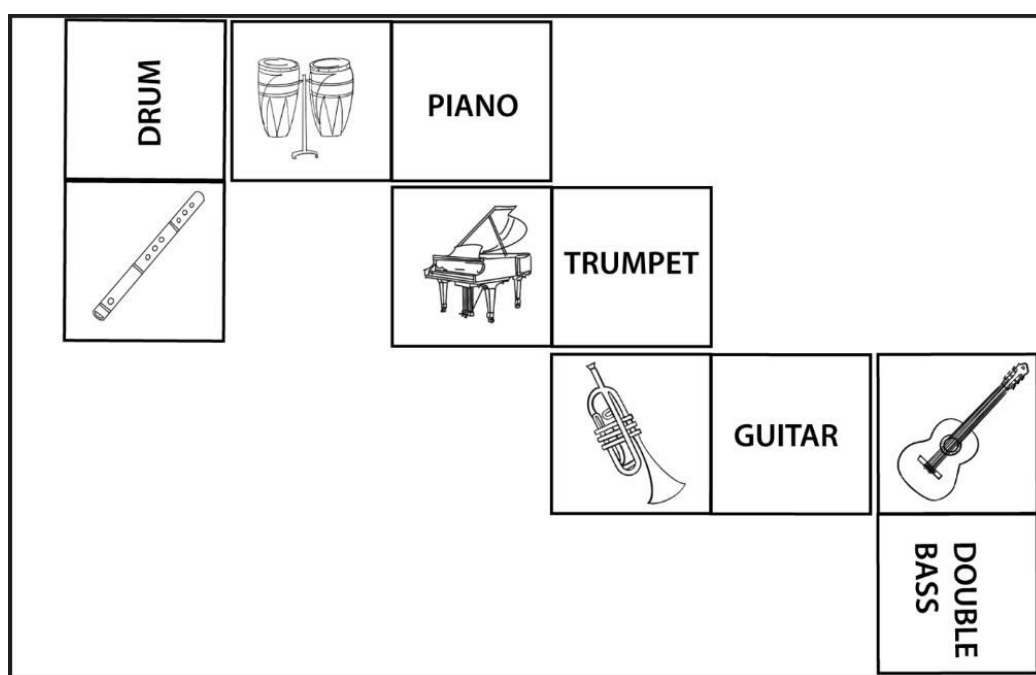
Mladšie deti sa učia nové slová inak než tínedžeri alebo dospelí – tí sa zvyčajne novú slovnú zásobu učia pomocou zoznamov slov (slovníčkov, slovníkov, kartičiek so slovami). Deti nevnímajú slová izolovane, preto im nezáleží na slovníkovom zoradovaní. Deťom v porozumení a zapamätaní si významu nového slova pomáha určitá situácia spojená s pohybovou činnosťou, s ktorou si ju spojíte.

Činnosť poskytuje dieťaťu zážitok. **Emocionálne prežívanie** posilňuje proces zapamätávania. V triede sa dá skoro každé slovo „zahrať“ (najčastejšie pantomímou jednotlivcov či v skupine). Takto možno učiť slovnú zásobu k téme režimu dňa, k téme športu alebo hre na hudobnom nástroji. Učiteľ napríklad vyberie jedného žiaka, potom mu našepká do uší nejaký výraz (umývanie zubov, kajakovanie, hra na husliach atď.), ktorý neverbálne, bez slov, pohybom znázorní ostatným. Tí buď skupinovo, alebo individuálne môžu vykriknúť (alebo sa najskôr prihlásiť), ktoré slovo by to mohlo byť.

Vždy je veľmi potrebné dať deťom **bohatý input**, t. j. rozsah a obsah novej slovnej zásoby v kontexte, ktorý učiteľ poskytuje žiakom. Nie je cieľom, aby žiaci reagovali bezchybnými odpoveďami, čiže aby mali bezchybnú produkciu (nie vždy sa vedia dostatočne sústrediť, aby dokázali „vytiahnuť“ z pamäte vhodné slovo). Učiteľ cielene poskytuje žiakom také podnety, ktoré ukazujú na rôzne možnosti oboznamovania sa s jazykom, pričom žiaci získavajú pocit úspešnosti. Keď sa dieťa nemusí kľúčovito sústrediť na daný výraz, ale má viacero možností vybrať si, napríklad spájať obraz a slovnú kartičku, je oveľa pravdepodobnejšie, že výsledkom aktivity bude úspech, ktorý ho bude motivovať k ďalším pokusom s cudzou rečou. Nasledujúci príklad ukazuje možnosť opakovania a fixácie slov snád' najjednoduchším využitím pohybu: Učiteľ stojí v kruhu s deťmi. Ide im postupne hádzať loptu. S loptou vždy „hodí“ aj nové slovo, ktoré každý žiak, ktorému hodil loptu, musí zopakovať. To urobí so všetkými žiakmi v skupine. Takýmto spôsobom sa za 1-2 minúty slovo zopakuje aj 8-10-krát. Učiteľa potom postupne môže vystriedať niektorý žiak, čo preňho znamená dôležitý krok pri rozvíjaní jeho autonómnosti. Výskumy ukazujú, že fixácia novej slovnej zásoby je úspešná až po 7. opakovaní slova v rôznych kontextoch. Pokiaľ chce učiteľ precvičovať celú skupinu nových slov, pomôže im pri tom, ak si ich napíšu na kartičky alebo na poster a prilepia na stenu. Pokiaľ ešte nečítajú, umiestnia na stenu kartičky s obrázkami, ktoré zobrazujú význam nových slov. Takto viditeľne vystavené obrázky na nástenke, na stene, s jednoduchými textami v angličtine podporujú tzv. podprahové učenie sa. Žiaci môžu každý deň pozeráť na text na stene, na plagáte, a po nejakom čase budú schopné ho zopakovať, hoci si ho osvojili len podvedome (Balážová, 1996).

Ďalšou veľmi zážitkovou a užitočnou formou učenia sa novej lexiky sú úlohy s minimálnou potrebou čítania. Obľúbenou hrou je „slovný had“, ktorý obsahuje spolu 8 – 10 neoddelených slov. Tie môžu byť napísané buď na dlhokánskom páse papiera, alebo na tabuli. Úlohou žiakov je nájsť hranice medzi slovami a buď celý ten zoznam písmen správne prečítať, alebo napísať (postupne slovo za slovom).

Inou aktivitou, rozvíjajúcou schopnosť žiakov identifikovať jednotlivé slová, je napríklad osemsmerovka alebo iná podobná myšlienково-písomná aktivita na štvorčekovom papieri. Do štvorčekov sú po písmenách rôznym smerom umiestnené slová. Úlohou žiakov je, tak ako v osemsmerovke, v každom smere nájsť čo najviac zmysluplných slov. Takéto úlohy môžu žiaci vytvárať aj sami a vzájomne sa nimi obohatiť. Podobne môžu vytvárať a hrať slovné domino. Jeho podstata spočíva v tom, že sa napríklad slová jednej témy alebo jedného krátkeho textu postupne napíšu na dve polovice obdĺžnikových kartičiek, aké sa používajú v hre domino. Môže tiež ísť o kombináciu slov a obrázkov. Zadanie znie: K obrázku nájdime správny výraz podľa pravidiel domina. Tu je jeden príklad (Obrázok 6):



Obrázok 6. Domino – hra pomáhajúca žiakom učiť sa slovnú zásobu (zdroj J. Kovács, 2009)

3.4.3 Osobná asociácia

Pri vytváraní pozitívneho vzťahu žiaka k cudziemu jazyku vo veľkej miere pomáhajú **slovné a obrázkové kartičky a manipulácia s nimi**. Učiteľ môže povedať: „Vezmi zo svojho stola bicykel (na kartičke je slovo bicykel buď napísané, alebo je tam nakreslený obrázok) a polož ho do peračníka/pod svoju stoličku/do vrečka/vedľa desiaty!“ atď. Ide o slová a výrazy, ktoré učiteľ používa v každodennej komunikácii (príslovkové určenia miesta, času, podstatné mená, slovesá atď.). V druhej fáze nácviku si môže učiteľ vypýtať tie kartičky naspäť – nie „klasicky“: „Prosím, vráťte mi všetky kartičky,“ ale tvorivo a lexikálne bohato: „Vráť bicykel/psa z pravého vrečka/spod svojej stoličky/zo svojho peračníka,“ atď.

Keď sa slovná forma opakuje viackrát a spojí sa s manipuláciou predmetu (aspoň kartičkou), učenie a zapamätanie má u dieťaťa oveľa trvalejší účinok, než keď sa použije iba hovorenie, výklad významu slova.

Spomedzi hier so slovami na fixáciu v pamäti (v pároch alebo skupinách) patrí k najobľúbenejším pexeso. Podstata je v tom, že každá lexikálna jednotka sa objaví v sade napríklad 20 kariet dvakrát, raz ako kartička so slovom, druhýkrát s obrázkom. Karty sú usporiadané v radoch 4x5 (originálne pexeso má viac kariet a hra by sa mohla príliš natiahnuť, záleží však od veku žiakov). Žiaci hovoria učiteľovi iba „koordináty“, napríklad: „Prosím si obrázok A4“. Učiteľ otočí danú kartičku (v prípade pexesa dve), a potom druhá skupina si prosí inú kartičku. Cieľom je, aby súťažiaci skupiny alebo žiaci čo najskôr našli páry kariet. Dôležité je slovo na obrátenej kartičke vždy aj vysloviť. Pamäťové hry využívajú zvukovú a grafickú podobu slovnej zásoby, ide o rôzne typy kartových hier (kvarteto a pod.).

3.4.4 Všetky zmysly

Pri učení sa slovnej zásoby je potrebné zdôrazniť, že **dieťa sa učí všetkými zmyslami**. Netreba sa báť zapojiť každý z nich! Príkladom aktivity učenia sa slovnej zásoby pomocou zmyslového vnímania je aktivita „čítanie z pier“ (*lip-reading*). Počas nej žiaci stoja okolo učiteľa, ktorý bez zvuku, len pohybom pier „vyslovuje“ slová, ktoré musia žiaci prečítať, uhádnuť. Pri tejto úlohe je veľmi dôležité, aby slová boli z jedného tematického okruhu, napríklad dni v týždni, farby alebo kusy oblečenia atď. Takto si žiaci môžu vyberať z práve preberanej slovnej zásoby, čo prispieva k ich zdarnému vyriešeniu úlohy, a teda aj k radosti z úspechu.



Na učenie sa nových slov a rozpamätanie sa na ne sú vynikajúce také úlohy, v ktorých žiaci majú zavreté alebo zaviazané oči a len hmatom spoznávajú nejakú zeleninu a ovocie, hračku, zvieratko, vymenúvajú jeho časti tela a pod. Chuť a čuch zohráva dôležitú úlohu pri učení sa slovnej zásoby z témy jedlá a nápoje. Napríklad ak má dieťa zaviazané oči a ochutná koliesko citrónu, kockový cukor alebo ovonia banán či strúčik cesnaku, tak určite to zanechá v jeho pamäti hlbšiu stopu, než ak sa oboznamuje so slovami len cez výklad učiteľa alebo čítaním

z učebnice. Nové slová daného tematického okruhu môžu deti formovať z plastelíny, urobiť koláž, výtvarne ich spracovať a následne umiestniť na nástenku ako poster, ktorý neskôr, pri opakovaní, môžu opäť použiť.

3.4.5 Fyzický pohyb

Nie je nutné, aby sa učenie a nácvik slovnej zásoby realizovali v limitovanom priestore, obmedzene, t. j. iba v laviciach či dokonca s deťmi sediacimi podľa zasadacieho poriadku.

Deti sú hravé, milujú pohyb. Keď im učiteľ umožní pohyb, skutočne „dostávajú krídla“. Celá trieda sa tak premení na aktívny priestor, v ktorom sa môžu hrať

a zároveň učiť. Napríklad učiteľ umiestni na podlahu či koberec nejakú kartičku s obrázkom/slovom alebo nejaký predmet, ktorý súvisí s danou tematickou časťou (napríklad oblečenie). Potom zadá inštrukcie: „Skoč na ponožky!“, „Obíď klobúk!“, „Nestup na šál!“ atď. Podobne je možné využiť hru Twister, ktorá má pripravenú predlohu s 20 rôznofarebnými kruhmi. Učiteľ zadáva pokyny: „Polož pravú nohu na červený kruh a ľavú ruku na žltý kruh.“ Namiesto pripravených kruhov môže učiteľ pripraviť obrázky slov ktorejkoľvek tematickej oblasti a žiaka usmerňovať inštrukciami v téme dom: „Polož pravú nohu do kuchyne. Polož ľavú ruku do kúpeľne.“ Pri hre Twister sa naraz do hry zapojí aj viac hráčov a vzniká mnoho zábavných momentov. Pri tomto type úloh je z hygienických dôvodov potrebné poprosiť deti, aby sa vyzuli (tento pokyn je tiež súčasťou bežnej komunikácie). Zdatnejším žiakom môže učiteľ zadávať aj jednoduché definície významov nových slov. Celými vetami opíše, aké slovo má na mysli. Žiak má zistiť, o ktoré slovo ide. Ide o komplexnejšiu, ale žiakmi veľmi obľúbenú úlohu, napríklad: „Preskoč zviera, ktoré je z Afriky a je vždy dvojfarebné. Dotkni sa lakťom najväčšej morskej ryby.“

Medzi techniky učenia sa slovnej zásoby patria aj tie, v ktorých potrebujeme viackrát meniť miesto a sú značne pohybové. Napríklad hra „Bež a dotkni sa!“, ktorej podstata je v tom, že žiaci sa musia dotknúť obrázkov slov alebo slovných



kariet na stene po tom, ako počujú učiteľov príkaz. Úlohu hrajú v družstvách, žiaci sa zaradia do dvoch radov za sebou a vždy prví žiaci z oboch radov bežia k tabuli. Opäť je možná aj náročnejšia verzia, keď učiteľ priamo nevysloví slovo, ale ho slovne opíše vetami. Žiaci počávajú stručný opis a podľa neho hádajú, o ktoré slovo na tabuli alebo na inom mieste/stene ide.

Žiakov veľmi bavia aj tzv. šepkacie hry. Do ucha si šepkajú rôzne slová alebo odkazy (v slovenčine ide o známu hru telefón). Najskôr učiteľ alebo vedúci hry našepká nejaké slovo do ucha posledným dvom žiakom v každom rade (pri rozdelení do 2 skupín). Úloha spočíva v tom, že žiaci musia posunúť/pošepkať to slovo čo najpresnejšie a zrozumiteľne svojmu spolužiakovi stojacemu pred ním, a ten zase ďalšiemu. Tak sa slovo dostane až k žiakovi, ktorý stojí vpredu ako prvý. Ten slovo, ktoré si vypočul, vysloví alebo beží ku tabuli a dotkne sa danej slovnej/obrázkovej kartičky slova, ktoré počul.

Pri ukončovaní tematického celku môže učiteľ zvoliť úlohy, pri ktorých sa žiaci môžu rozmiestniť na rôznych miestach v triede. Ide o také úlohy ako napríklad nácvik slov z nejakej tematickej série (názvy mesiacov v roku, dní v týždni, predmetov v rozvrhu). Žiaci môžu dostať za úlohu postaviť sa niekde v triede do radu podľa dátumu narodenia. Tí, ktorí sa narodili v rovnakom mesiaci, sa postavia vedľa seba, ostatní sa zaradia za nimi. Úloha má potom aj osobný rozmer, kontextové vedomosti môžu pomôcť v pochopení a v zapamätávaní si nových slov nezávisle od gramatických štruktúr.

3.4.6 Rozmýšľanie

Veľkým pomocníkom v nácviku novej slovnej zásoby je **zapojenie rôznych myšlienkových operácií, postupov**.

Z myšlienkových zručností treba spomenúť najmä hádanie, t. j. **odhadovanie významu** (*guessing*) alebo vytváranie hypotézy. Tieto myšlienkové procesy sú jadrom úloh zameraných na žiacke memorovanie nových slov. Typickou aktivitou umožňujúcou zapamätávať si nové slová v procese premýšľania nad výzvou zo strany učiteľa sú slovné/obrázkové kartičky, umiestnené či už uprostred kruhu žiakov na koberec alebo na tabuľu. Žiaci sa so slovnými kartičkami oboznámia, učiteľ hovorí: „Ukážte na ... lienku.“ Najskôr ju ukáže on sám. Môže použiť metódu TPR. Neskôr už len povie slová a žiaci,



ktorí si slová zapamätali, na ne ukazujú. V tejto prípravnej fáze aktivity je dôležité, aby bola dôsledná, ale čo najrýchlejšia a neunavujúca. Následne napätie v aktivite zvýši najmä takýto pokyn učiteľa: „Teraz si všetci zatvorte oči.“ Za ten čas učiteľ vymení dve karty alebo zoberie jednu kartu z tabule. Úlohou žiakov je povedať, ktoré karty boli vymenené alebo ktorá chýba. Hra je najúspešnejšia vtedy, keď učiteľ všetky karty odstráni z tabule, a tým dosiahne, aby žiaci povedali každé slovo. Keďže táto úloha je veľmi zábavná, žiaci si ani neuvedomia, že nové slová rozpoznávajú podľa obrázku alebo že zároveň čítajú písanú formu slova.

Veľmi podnetné sú aktivity, v ktorých spolužiaci hádajú, na ktoré nové slovo ich spolužiak alebo učiteľ myslí, aký predmet má napr. v škatuli alebo akú profesiu predstavuje (Béřešová, 2012, s.31). Žiak, ktorý vie, o ktoré slovo ide, môže buď odpovedať iba áno/nie alebo môže odpovedať na otázky určitou informáciou.

V školskej praxi sa pri učení slov tiež často využíva **kognitívna zručnosť párovania**, napríklad spájania obrazových a slovných kariet do dvojíc. Obrázkové kartičky poskytujú variabilitu spôsobov učenia sa cudzojazyčnej lexiky. Napríklad pri počúvaní nahrávky deti očísľujú obrázky do poradia podľa počutého príbehu. Rozvíja sa tak u nich logické myslenie porozumenia chronológii času v dejovej línii.

Rozvíjanie analytického myslenia je zabezpečené úlohou, v ktorej žiaci počuté alebo prečítané slová **kategorizujú** z významového hľadiska. Napríklad delia športy na zimné a letné. Alebo žiaci umiestňujú slová pod všeobecné výrazy (napríklad na tabuli sú dve slová: zelenina a ovocie, a žiaci priradujú rôzne druhy zeleniny a ovocia pod tieto všeobecné názvy). Vyššie myšlienkové zručnosti, ako je zručnosť analyzovať, hodnotiť či tvoriť (Bloomova taxonómia), sa u detí rozvíjajú úlohami ako napríklad: Namiesto kartičiek so slovami alebo obrázkami učiteľ ukáže papier v tvare či kontúrach objektu. Žiaci majú odhadnúť, akým slovom nazvať zobrazený objekt. Učiteľ môže žiakom ukázať napríklad vystrihnutú siluetu paradajky, uhorky, tekvice a deti majú uhádnuť pomenovanie toho, čo silueta znázorňuje. Táto činnosť objavovania slov a ich vyslovovania výrazne podporuje rozvíjanie zručnosť globálneho vnímania a identifikácie. Takéto paralelné rozvíjanie jazykových aj kognitívnych (myšlienkových) zručností žiaka je súčasťou rozvoja žiackej autonómnosti. Osvojovanie písanej formy slov je vhodné sprevádzať zaznamenávaním si nových slov nielen do slovníkov, ale aj do pojmových máp jednotlivých tematických oblastí. (Pojmová mapa umožňuje dopísať si aj ďalšie synonymá alebo idiómy).

3.4.7 Texty

Dieťa vo veku 8-9 rokov už smelo píše a číta v materinskom jazyku, a preto môže dostať za úlohu aj od učiteľa cudzieho jazyka čítať kratšie či dlhšie texty. **Postupnosť** je dôležitá aj pri čítaní – písaní. Začíname od čítania jednej vety pod obrázkom až po čítanie textu jedného odseku (elementárne čítanie je už zvládnuté).

Zdôrazňujeme najdôležitejší princíp: **Učenie sa slovnej zásoby prostredníctvom písaného textu má byť založené na činnostiach, ktoré sú podobné ako pri nácviku hovorenia.** Opäť zdôrazňujeme metódu TPR, v doslovnom preklade „odpoveď celým telom“. S textom je možné pracovať variabilne, text z učebnice nie je podmienkou. Žiaci môžu hľadať rôzne časti či vety z textu umiestnené na rôznych miestach v rámci celej triedy, pod stoličkou, za dverami atď. Následne ich majú usporiadať do správneho poradia alebo zoskupiť podľa iných kategórií či aspektov. Výsledkom je vytvorenie celého textu, ktorý následne čítajú. V iných úlohách majú žiaci reagovať resp. odpovedať pohybom na prečítané inštrukcie. Napríklad písomný príkaz „čítaj a rob“ splnia tým, že ho fyzicky vykonajú, t. j. manipulujú predmetmi (počas témy jeseň - Halloween môžu žiaci dostať písomné pokyny, podľa ktorých majú v skupinách vyrobiť tekvicový lampáš).

V úlohách, v ktorých sa pracuje s významom rozprávok či iných textov, je výborné použiť hru pravda/nepravda. Učiteľ hovorí rôzne výroky vychádzajúce z obsahu textu, ktoré majú žiaci potvrdiť alebo poprieť. Žiaci sú rozdelení do dvoch skupín, stoja oproti stoličkám. Jedna stolička potvrdzuje „pravdu“ a druhá „nepravdu“. V prípade pravdivého výroku žiaci, ktorí stoja vpredu, musia pribehnúť k „pravdivej“ stoličke a sadnúť si na ňu. V prípade rovnakého rozhodnutia si obaja žiaci sadnú na rovnakú stoličku. Podobne je to aj pri potvrdzovaní nepravdy. Túto úlohu možno gradovať tak, že žiaci sami tvoria a zapisujú tvrdenia pre spolužiakov.

Komplexné rozvíjanie komunikačných zručností (písania, čítania a slovnej produkcie) podporuje skupinová úloha „behací diktát“. Učiteľ do rôznych kútov triedy rozmiestni riadky básne v toľkých kópiách, koľko je skupín detí. Členovia skupiny si rozdelia úlohy a roly, jedni budú poslovnia, ktorí pribehnú k vystaveným riadkom básne, prečítajú jeden riadok a memorujú ho. Druhí sú zapisovatelia, ktorí počuté vety po riadkoch zapisujú. Najlepšie je, keď každý člen v skupine má nejakú rolu. Tá skupina vyhráva, ktorá urobí zapisovaciu úlohu za najkratší čas s najmenším počtom chýb. Podmienkou je, že poslovnia si nemôžu nič písať a prečítaný text môžu doručiť iba spoliehaním sa na svoju pamäť a následnou ústnou reprodukciou. Táto úloha je dobrým príkladom toho, že čítanie a písanie

spojené s pohybom je možné hravou formou skĺbiť, a zároveň naplniť pohybové potreby žiakov.

Zábavnou hrou je hra „Počuj a hovor!“ alebo tzv. slovné domino. Hráči a učiteľ sedia v jednom kruhu, každý má v ruke čiarou rozdelenú slovnú kartičku, ktorá v hornej aj spodnej časti obsahuje 2- až 3-riadkový text. Hru začína ten, kto má kartičku s nápisom ŠTART. Prečíta vetu, ktorá je na spodku tej kartičky – môže to byť aj len jedno slovo, napríklad: Austrália. Každý hráč si rýchlo prebehne zrakom svoje kartičky so zámerom, aby mohol pokračovať s vetou, ktorá zmysluplne nadväzuje na slovo Austrália. Žiak, ktorý má na svojej kartičke slovné spojenie „najmenší kontinent“, ich prečíta, pretože zo všetkých možných výrokov sa práve táto významovo najviac hodí. Následne prečíta vetu (či jedno slovo) na spodnej časti tej istej kartičky, a tým „vzve“ ostatných hľadať ďalšiu zmysluplne nadväzujúcu vhodnú vetu, aby v príbehu logicky pokračoval. Takto si žiaci rozširujú aj vedomosti o Austrálii. Posledný hráč odpovie na poslednú výzvu odpoveďou na svojej poslednej kartičke a nakoniec namiesto výzvy oznámi: Koniec (*The End*). Na slovné kartičky je možné umiestniť aj obrázky, ktoré pomáhajú lepšie pochopiť text (Austráliu asocjuje napríklad klokan). Tento typ úloh je zábavný, ale je aj komplexný, rozvíja počúvanie s porozumením, rozprávanie spolu so slovnou zásobou, gramatikou a výslovnosťou. Na to, aby sa žiak vedel rozhodnúť, ako pokračovať v hre, totiž treba poznať štruktúru jazyka, ktorú sa takýmto spôsobom nenásilne učí. Hra je vhodná aj ako motivácia k čítaniu novej rozprávky a iného nového textu na čítanie.

Je zrejmé, že písané texty môže učiteľ použiť pre osvojovanie slovnej zásoby rozmanitým spôsobom. Vhodný je tematicky, obsahovo bohatý 6- až 8-riadkový text. V texte sa namiesto vynechaných slov uvedú bodky (*gaps*). Žiaci majú do nich vpisovať správne slová, ktoré vyberajú z uvedeného zoznamu výrazov v pomiešanom poradí. Ďalšou úlohou môže byť, aby formulovali dvojice viet viažuce sa na význam textu, pozostávajúce z otázky a odpovede. Alebo majú priradiť obrázky k jednotlivým častiam textu či usporiadať vety textu v správnom poradí (najmä textov s dejovou líniou). Zaujímavou výzvou pre deti je, ak si musia vyberať zo súboru informácií tie, ktoré sa vyskytli v texte a ktoré nie. Ďalšia zaujímavá úloha je doplniť prvé a posledné slovo v každom riadku textu, pretože text sa „niekomu akože ošúchal/zožltol/skučeravel koniec, a preto prvé a posledné slovo riadku potrebuje rekonštrukciu“. Obdobne žiaci dostanú iba polovicu jednej dlhšej vety; úlohou je správne spojiť časti vety. K ďalším námetom patrí: Učiteľ môže vyrozprávať rozprávku alebo iný text bez názvu a úlohou žiakov je dať jej názov; prípadne môže učiteľ nechať rozprávku bez konca a dať za úlohu žiakom ju dokončiť a napísať poslednú vetu. Pri spracovaní textu, v ktorom vystupujú a hovoria viaceré postavy, majú žiaci za úlohu zisťovať,

ktorú vetu ktorá postava hovorí. Veľmi zážitkový spôsob práce s textom je, ak učiteľ zámerne zakomponuje do textu nejaké chyby. V tomto prípade majú žiaci úlohu nájsť chyby, opraviť ich a rekonštruovať daný text. Tento typ zadania je vhodné zadať v neskorších fázach učenia sa cudzieho jazyka. Učiteľ má možnosť rozhodnúť, ktorý z mnohých spôsobov práce s textom je vhodný pre daného žiaka alebo skupinu žiakov. Pri tvorbe úloh je dobré brať do úvahy, že niektorá skupina splní viac úloh, ktorých poradie si určia sami žiaci zvažujúc ich náročnosť. Prispieva to k rozvíjaniu autonómie žiakov. Napĺňa sa takto podmienka inkluzívneho prístupu ku všetkým žiakom, pretože každý žiak má možnosť robiť – aj s pomocou učiteľa – všetko, čo je v jeho silách, čo ho baví a čím obohacuje aj ostatných členov skupiny či triedy.



Inšpirácie od odborníkov: Ako učiť slovnú zásobu mladších žiakov? (Béřešová, 2016, s. 45-59)

Žiakom treba predstaviť stratégie učenia sa novej a opakovania „čerstvo osvojenej“ slovnej zásoby.

Vhodné techniky výučby novej slovnej zásoby:

- demonštrovanie, podporujúce vizualizáciu:
 - používanie reálnych predmetov;
 - používanie kresby;
 - používanie ilustrácií, obrázkov, karty so slovami (*flashcards*), fotky;
 - používanie činnosti, mimiky, gest;
 - ukazovanie, dotýkanie sa, ochutnávanie, čuchanie (zmysly);
- verbálne techniky:
 - vysvetľovanie (analytická definícia: Zebra je zviera s čierno-bielymi pruhmi);
 - definovanie kontextu: Domáce zvieratá sú tie zvieratá, o ktoré sa ľudia starajú na farmách, v záhradách, ktoré nežijú v divej prírode;
 - vyvolávanie odpovede: V zime sneží a mrzne. Aké počasie je v zime?;
 - opis: Je to z papiera a píšeme do toho (zošit);

Techniky vhodné na upevňovanie a opakovanie slovnej zásoby:

- dbať na intenzívne pravidelné opakovanie slovnej zásoby;
- zrelší žiaci sú už schopní písať slovká do vlastných slovníčkov (odporúča sa tematicky, podľa lekcií);
- začiatočníci sa učia slovká cez karty so slovami, piesne, dramatizáciu, Bingo, TPR;
- konsolidačné stratégie (učiť, ako si zapamätať slovká): Žiakom v učení sa slovnej zásoby pomáha, ak sa učia:
 - spolu celý zhluk blízkych slov, spadajúcich do určitého tematického celku (zvieratá, farby, jedlá, časti tela – sú vymenované aj v ŠVP 2023) – (podobne Homolová, 2016);
 - cez kolokácie – ustálené slovné spojenia (hrať futbal, ísť na bicykli...);
 - cez protiklady (dievča/chlapec, nový/starý);

- cez rýmujúce sa slová.

Princípy učenia sa slovnej zásoby v mladšom školskom veku:

- Nové slová by mali nadväzovať na tie, ktoré si žiaci už osvojili, tým sa im budú aj ľahšie vybavovať z pamäti.
- Žiaci odhadujú význam slov na základe audiovizuálnych podnetov (obrázky, piesne, kontext). Niektoré slová len zachytia, iné sa naučia (správna výslovnosť, spelovanie, gramatika).
- Učiteľ by mal v rámci prípravy na hodinu vybrať, ktoré slová by sa mali žiaci aktívne naučiť a precvičovať. Na začiatku hodiny je dôležité so žiakmi zopakovať a predstaviť všetky slová, ktoré sú cieľom hodiny (ak už žiaci vedia písať, je vhodné ich prezentovať aj v písomnej podobe).
- Treba dať pozor na množstvo nových slov, neprekračovať primeraný počet (autorská poznámka: odhaduje sa maximálne priemerne 5-7 slov na 1 hod v 1.-2. ročníku – Sousa, 2022).

Deti pristupujú k novým cudzojazyčným slovám inak než staršie vekové kategórie. Pamätajme, že nové slová sa neučia verbálne - hľadaním vhodného výrazu v obidvoch jazykoch (cudzom a materinskom). K osvojeniu potrebujú zážitok v zmysluplných hrových situáciách, vnímať kontext a neverbálne prostriedky učiteľa. Oboznamovanie sa so slovnou zásobou sa nedeje tradične v laviciach, kde sú žiaci pripútaní k jednému miestu. Prvoradou úlohou učiteľa je vytvorenie takého prostredia v triede, kde je veľa možností na bohaté spoznávanie slov prostredníctvom pohybu, premiestňovania sa, aktivovania mysle a sústredeného vnímania.

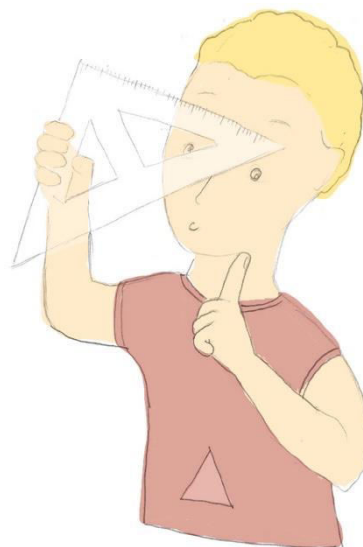
3.5 Gramatika



Na základe svojich doterajších poznatkov zosumarizujte odpoveď na otázku: Čo je to gramatika? Je to zručnosť, spôsobilosť alebo súbor vedomostí?

Následne v skupinách diskutujte: Potrebujú sa mladí žiaci učiť gramatiku? Ak áno, akým spôsobom? V čom by sa mala líšiť od učenia sa gramatiky staršími učiacimi sa?

Učiť gramatiku dieťa mladšieho školského veku znamená viesť ho k osvojovaniu gramatických javov v kontexte konkrétnych komunikačných situácií – teda nie teoreticky, abstraktne, oddelene od zmysluplnej komunikácie. Proces osvojovania si gramatických javov žiakmi v tomto veku sa nelíši od procesu osvojovania si slovnej zásoby. „Vysvetľovanie gramatických pravidiel a štruktúr mladším žiakom je nežiaduce“ (pozri Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023).



Žiaci v mladšom školskom veku si osvojujú gramatiku inak než dospelí. Dospelí sa učia logickým myslením, deduktívne. Deti sa učia vlastným objavovaním a vyvodzovaním si pravidiel, integrovanie, spolu so slovami. Učia sa vo fázach – niečo je nová gramatika, práve osvojovaná, a niečo si už osvojili. Potrebujú však na to množstvo úloh, v ktorých si môžu overovať svoje hypotézy. Učia cez reálne predmety, obrázky, karty so slovami (*flashcards*), dramatizácia, piesne) (Bérešová, 2016).

AKO UČIŤ GRAMATIKU – odborne a hravo?

Na hodinách cudzieho jazyka s mladšími žiakmi nie je účelné vyučovať gramatiku priamo, metódou odovzdávania gramatických poučiek a vysvetľovaním. Žiak sa spravidla nestretne v komunikatívnej výučbe jazyka s izolovanou, „čistou“ gramatickou formou. Stretáva sa s ňou v podobe inej, komplexnejšej výzvy, v ktorej je gramatická forma súčasťou zmysluplného kontextu. Gramatická štruktúra sa v ňom objavuje súčasne s novou alebo už poznanou slovnou zásobou.

Aj gramatiku možno učiť hravo – cez **aktivity primerané veku žiakov** – a zároveň odborne, pričom odborný prístup učiteľa sa neprejavuje jeho schopnosťou teoreticky vysvetľovať gramatickú formu, ale tým, že túto gramatickú formu učí v rámci komplexnejšej komunikačnej výzvy či úlohy. Gramatická forma nie je hlavným cieľom, ale súčasťou zmysluplnej komunikácie. Objavuje sa v nej súčasne s novou alebo už poznanou slovnou zásobou.

Mladší žiaci by sa mali učiť gramatiku v **kontexte rôznych dialógov, piesní, príbehov, používaním primeraných didaktických metód**. Nemali by sa ju učiť učiteľovým vysvetľovaním gramatických pravidiel, ale činnosťami. Tie nie sú

v prvom rade nasmerované na gramatiku, ale na oboznamovanie sa s jazykom, získavanie prvých skúsenosti s prvými slovami v cieľovom jazyku. Teoretické vysvetľovanie oslabuje ich motiváciu a radosť z objavovania nového jazyka. Naopak, z príjemných aktivít vydedukujú význam gramatických štruktúr (Bérešová, 2012).

Napriek tomu, že sa o gramatických pravidlách v prvých ročníkoch na hodinách v podstate nehovorí, žiak môže byť v príslušnej gramatike dobre zorientovaný a používať gramaticky korektný jazyk, pretože si správne gramatické formy osvojuje podvedome na základe počúvania a nácviu hovorenia.

V minulosti prevládala výučba jazyka orientovaná na gramatiku, na gramatické štruktúry. Poznať jazyk sa rovnalo poznať gramatický systém daného jazyka. Vyučovať jazyk sa rovnalo učiť gramatiku, používala sa metóda tzv. gramatického prekladu). Tento názor ovládal výučbu jazykov celé storočia, ba niektorí učitelia – najmä autoritárskeho typu – preferujú výučbu jazyka s dôrazom na gramatiku dodnes, a to hneď z niekoľkých dôvodov: Je to pomerne spoľahlivý nástroj ovládania žiakov a procesov v triede. Umožňuje nástožiť na presnosti a dôraze na chybách. Výsledky žiakov sa dajú ľahko otestovať. Tento prístup zanedbával účel učenia sa jazyka: Jazyk (sa) učíme preto, aby sme v ňom dokázali komunikovať. A práve touto myšlienkou a zacielením výučby cudzieho jazyka na komunikačnú kompetenciu odštartoval Widdowson (r. 1978) obrovské zmeny v lingvodidaktike.

Zmeny v živote priniesli zmeny v používaní jazyka. Globalizácia, mobilita, D. T. atď. vyústili do zmeneného používania jazyka, v ktorom sa spochybňuje dominancia presnosti (*accuracy*) a presadzuje sa viac dominancia plynulosti (*fluency*). Začiatkom 21. storočia sa do popredia dostáva prístup založený na kompetenciách, ktorý sa zameriava na rozvíjanie komunikačných jazykových zručností. Tento trend zatlačil dôraz na „vedomosti o jazyku“ (t. j. ovládanie a objasňovanie gramatických pravidiel bez zmysluplného komunikačného kontextu) ešte viac do úzadia. Rozdiel v oboch prístupoch vyjadruje nasledujúca Tabuľka 10.

Výučba gramatiky jazyka orientovaná na formu	Výučba gramatiky na základe kompetencií
Gramatiku sa má žiak naučiť.	Gramatiku si má žiak osvojiť (podvedome).
Pravidlá ukáže a vysvetlí učiteľ.	Pravidlá a ich použitie objavia žiaci sami.
Pravidlá treba pochopiť.	Pravidlá treba odpozorovať, vnímať.
Na každý nový gramatický jav treba špecificky poukázať.	Nové gramatické javy je potrebné predstaviť v kontexte.
Prv než sú nové gramatické javy použité vo vetách, treba ich zautomatizovať.	Nové gramatické javy je potrebné nacvičiť v kontexte.
Všetky gramatické chyby je potrebné opraviť.	Nie je potrebné opraviť všetky gramatické chyby.
Presnosť jazyka je dôležitejšia než plynulosť. Kým žiaci robia chyby v gramatike, nemali by dostávať úlohy produkovať reč (samostatne písať a rozprávať).	Plynulosť je dôležitejšia než presnosť. Žiaci majú právo robiť počas rozprávania a písania chyby.

Tabuľka 10. Rozdiel vo výučbe gramatiky orientovanej na formu a kompetencie (Kovács, 2009)

Podľa Lojovej ešte v roku 2015 prevládali v školách v SR „tradičné vyučovacie prístupy zamerané na akumulovanie vedomostí a memorovanie pravidiel namiesto rozvíjania zručností a kompetencií, analytického myslenia a schopností používať naučené vedomosti“ (2015, s. 29). S týmto nelichotivým stavom súvisí aj fakt, že napríklad už tretiaci sa začínajú učiť deklaratívne gramatické pravidlá. Žiaci sa ich učia naspamäť bez toho, aby o nich samostatne premýšľali, analyzovali a pochopili ich.

3.5.1 Komunikácia

Dieťa si cudzí jazyk **osvojuje priamymi komunikačnými zručnosťami v rôznych reálnych či simulovaných konverzačných situáciách**. Dieťa sa jazyk „nebiflí“, prevažuje u neho názorné myslenie, preto nedokáže porozumieť

abstraktným definíciám, resp. vysvetľovaniu o jazyku. Detské myslenie spočíva v riešení konkrétnych situácií a problémov, nie je schopné rozmyšľať abstraktne. Zdrojom poznávania dieťaťa sú teda jeho zmysly, zmyslové poznávanie sveta (Lojová, 2015). Vnímanie sveta deťmi je holistické, „a preto žiaci neoddeľujú gramatiku od slov, vety vnímajú ako funkčné celky, nezaujíma ich vysvetlenie príčin lingvistických javov, no práve naopak, intuitívne odhadujú význam z kontextu, a preto je žiaduce pri vyučovaní gramatických javov využívať zmyslupnosť, relevantnosť a kontext“ (Lojová, Straková, 2012). Mladší žiaci sa vedia ľahko učiť memorovaním toho, čo si viackrát vypočujú; ich dominantnou pamäťou je krátkodobá pamäť, preto treba učivo opakovať. Ich pamäť je konkrétna a emocionálna, a preto by mali mať pozitívne emocionálne zážitky aj pri učení sa gramatiky. Preto platí: V detskom veku nemožno realizovať formálnu výučbu gramatiky, ale treba mať na zreteli, že zvedavosť dieťaťa je potrebné využiť na objavovanie jazyka ním samotným (Krashen, 1982).

Významná odborníčka na výučbu jazyka Cameronová (2005) presadzovala názor, že hoci učenie sa gramatiky jazyka sa deje cez vytváranie si vlastných hypotéz deťmi a cez ich testovanie, aj tak má gramatika svoje miesto vo výučbe gramatiky v ranom veku. Navrhla *zlatú strednú cestu*. Podľa nej deti do 9-10 rokov gramatiku nevyučujeme explicitným spôsobom, ale na druhej strane je užitočné a potrebné, keď si učiteľ vedome pripravuje na hodinu gramatické javy, s ktorými bude postupne žiakov oboznamovať. Použije na to rôzne metódy ich fixovania v pamäti žiakov. Výučba gramatiky je veľmi citlivá téma. Učiteľ musí nájsť rovnováhu medzi tým, čo vie o systéme jazyka on a čo má význam pre žiakov. Čo by mali žiaci z gramatiky vedieť a ako postupovať vo výučbe gramatických štruktúr? (Moon, Jarvis, 1991, s. 39). Riešením pre učiteľa mladších žiakov je komunikatívny spôsob výučby gramatiky.

Pri výučbe gramatiky mladších žiakov je nevyhnutné dodržať postupy, adekvátne veku detí. V ranom veku (v materských školách) je výučba gramatiky indirektívna alebo nepriama (dieťa si osvojuje gramatiku v kontexte, nadobúda poznatky o gramatických pravidlách a schopnosť používať tieto poznatky v komunikácii – v Johnsonovom modeli výučby jazykov ide o tzv. procedurálne poznatky PRO (Johnson, 1996; Lojová, 2010).



Inšpirácie od odborníkov: Deklaratívne a procedurálne vedomosti (podľa: Lojová, 2010; Lojová, Straková, 2012; Lojová a kol., 2015)

Johnson (1996) poukázal na to, že deklaratívne (DEC) vedomosti a procedurálne (PRO) vedomosti sú dva odlišné druhy poznatkov, ktoré si ukladáme v pamäti rôznym spôsobom. DEC sú uložené v dlhodobej pamäti vo forme súboru sémantických spojení a súboru všeobecných pravidiel na použitie tohto súboru (príklad: vedomosti o tvorbe predprítomného času a jeho použití). PRO sú vedomosti uložené

v pracovnej pamäti ako hotové frázy, do ktorých už boli zakomponované jednotlivé pravidlá (príklad: fráza: *Have you ever been to..?*) Deklaratívne učenie sa nezaberá veľa miesta v pamäti, je spoľahlivejšie a ekonomickejšie než procedurálne, pretože učiaci sa vie vždy vytvoriť správnu formu i použiť ju a má generatívny charakter. Avšak rečová produkcia je pomalšia, keďže je potrebný čas na to, aby sa poznatky presunuli z dlhodobej pamäti do pracovnej a učiaci sa si premyslel ako danú frázu správne povedať. Procedurálny spôsob učenia sa je menej náročný, pretože produkcia prebieha automaticky a rýchlejšie, ale nemá generatívny charakter, preto učiaci sa vie naučenú frázu použiť iba v rovnakej situácii, v akej sa ju naučil, no v iných situáciách ju už aplikovať nevie, čo zapríčiňuje zaťaženie pamäti, aby sa naučil pre každú situáciu danú frázu. Johnson prepojil výhody oboch spôsobov učenia sa pomocou procesu automatizácie, počas ktorého sa deklaratívne vedomosti menia na procedurálne, „pričom sa ale zachováva aj pôvodná deklaratívna databáza (DEC), aby ju bolo možné v prípade potreby použiť“ (Lojová, 2010, s. 10). Z uvedeného vyplýva, že vo vyučovaní jazyka možno uplatniť dva prístupy. Prvým z nich je PRO-DEC následnosť v učení, keď sa učiaci sa najprv prirodzene učia používať cudzí jazyk, a až neskôr si osvojujú pravidlá o jeho fungovaní. Druhým prístupom je DEC-PRO postup v učení, keď si učiaci sa najskôr osvojujú pravidlá o fungovaní cudzieho jazyka, a až následne sa ich učia aplikovať do rôznych situácií.

Pre podmienky výučby na základných stupňoch vzdelávania sa javí vhodný prístup kombinovaného modelu PRO-DEC-PRO, ktorý vedie k rozvoju nielen jazykovej kompetencie (gramatické pravidlá), ale aj performancie (vedia používať pravidlá v plynulej reči). Tento model zabezpečuje trvácnosť osvojených vedomostí. Zodpovedá psychologickým osobitostiam žiakov primárneho vzdelávania, pretože umožňuje žiakom jazyk si osvojovať prirodzene, bez deklaratívnych vedomostí o jazykových pravidlách. Proces automatizácie vytvára dobré podmienky pre zavedenie výučby cudzieho jazyka od prvého ročníka prvého stupňa ZŠ (v najnižších ročníkoch predovšetkým PRO-DEC).

Gramatika sa teda nemá učiť samostatne, ako hlavný cieľ hodiny, ale v rámci preberanej témy a riešením problémových úloh. Pri snahe vyriešiť určitú záhadu sám žiak príde na to, ako a aké gramatické formy má použiť (Ellis, 2001). Deti si osvojujú materinský jazyk cez cielenú interakciu s druhými komunikujúcimi. Počas tohto procesu robia rôzne neuvedomelé úkony, napríklad vytvárajú si vlastné odhady či hypotézy o fungovaní jednotlivých gramatických štruktúr. Ide o prirodzený proces osvojovania si cudzieho jazyka, podobný osvojovaniu si materinského jazyka, najmä ak sa dieťa učí v kontexte bohatom na cudzojazyčný input.

Mladší žiaci sa učia gramatiku jazyka inak než staršie vekové kategórie:

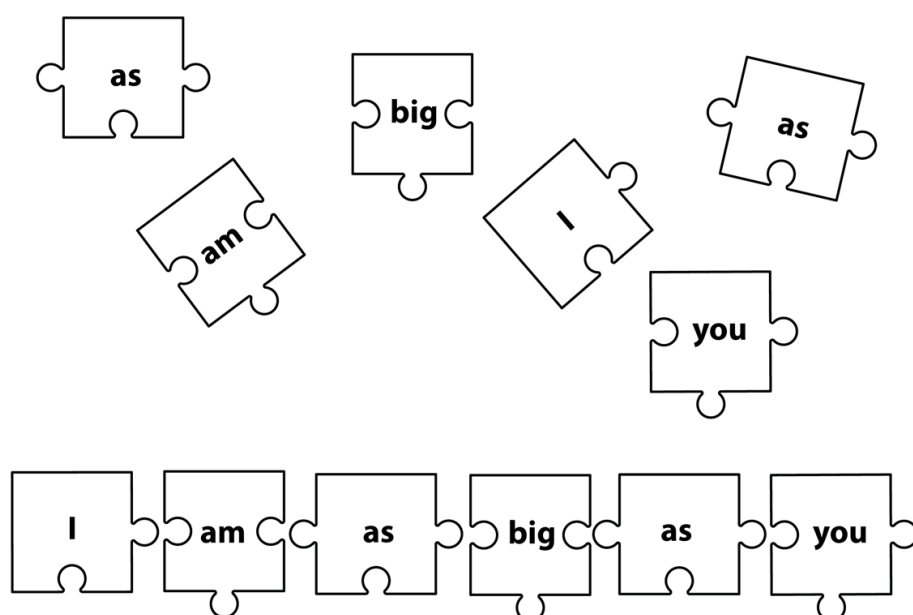
- napočúvajú správne gramatické javy na hodinách v rámci učiteľových inštrukcií či nahrávok;
- v modelových komunikačných situáciách opakovane používajú a aktívne, zmysluplne si precvičujú gramatické javy spolu s novými slovíčkami.

Dôrazne sa to vzťahuje na výučbu mladších detí (od cca 9.-10. roku života). Inými slovami, učiteľ nezačne učiť gramatiku vysvetlením gramatických pravidiel (tzv. deklaratívnymi poznatkami DEC – definície gramatických pravidiel), ale vychádza zo živej interakcie s deťmi, z rôznych komunikačných situácií, ktoré prinesie ako input na hodinu buď on, alebo aj žiaci (PRO).

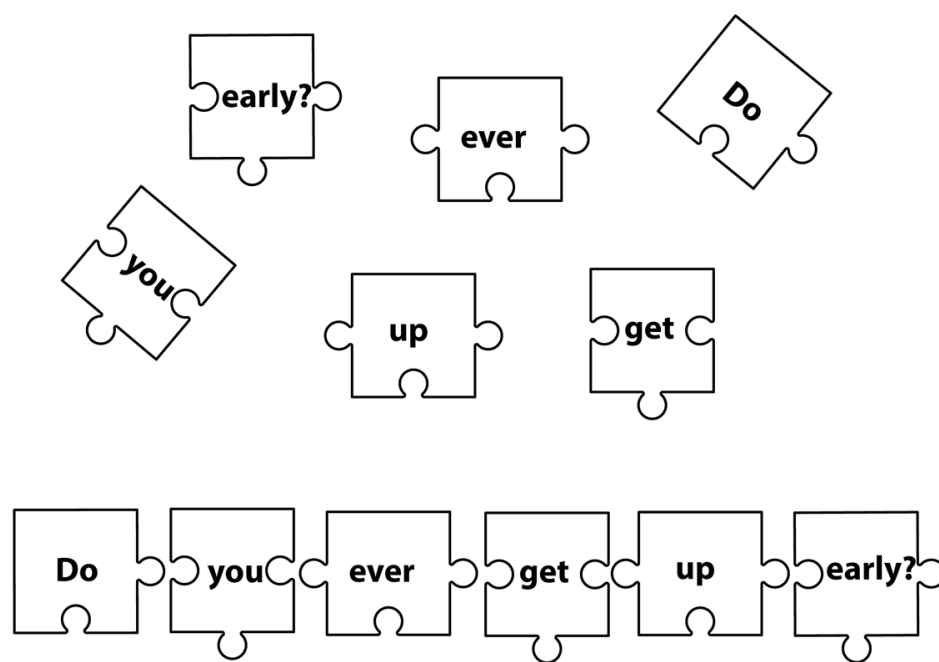
3.5.2 Aktivity

Komunikatívny spôsob výučby gramatiky mladších žiakov sa deje cez úlohy zamerané na vykonávanie určitej činnosti. To je skutočné uplatnenie myšlienky **činnostného prístupu**. Väčšina žiakov v tomto veku nepotrebuje nejaké náročné didaktické prostriedky, ale rôzne **jazykové úlohy**, prostredníctvom ktorých si postupne osvoja základné gramatické pravidlá.

Jednou z tých najjednoduchších úloh je, aby žiaci prečítali pomerne dlhú vetu, ktorú dostanú ako súvislý rad slov bez medzier medzi nimi. Môže byť napísaná na celej tabuli alebo na dlhom páse papiera, ktorý je viditeľný pre všetkých žiakov. Následne učiteľ vyzve žiakov, ktorí stoja v polkruhu okolo papiera alebo pred tabuľou, aby vetu prečítali. Na to, aby dokázali jednotlivé slová vo vete významovo oddeliť, musia disponovať pomerne veľkým počtom gramatických znalostí (napríklad ktoré slová sú členy, predpony v slovách, gramatické koncovky atď.). Inou úlohou je, keď dá učiteľ žiakom na papieroch slová z jednej vety v pomiešanom poradí (aj vo forme puzzle) (Obrázok 7). Ich úlohou je vetu správne poskladať, a tak dekódovať „tajný odkaz“.



Príklad 2:



Obrázok 7. Príklad cvičenia gramatiky cez poprehadzované slová

Učenie gramatiky sa môže realizovať aj pomocou veľmi jednoduchých vecí, napríklad s kaleidoskopom s farebnými sklíčkami. Je to výborná možnosť uvádzania pomocných slovičiek, keď sa spýtame: „Vidíš mesiac?“ Potom potrasíme hračkou, aby sa utvorili aj iné motívy. Potom sa zase spýtame: „Vidíš mesiac?“ alebo utvoríme aj iné otázky, napríklad: „Čo vidíš? Hviezdy?“ atď.

Zábavné a efektívne je učiť gramatiku v rámci **pohybových aktivít**. Napríklad ak chceme, aby žiaci pochopili a osvojili si v angličtine jeden zo základných slovesných časov – prítomný prítomný čas, môžeme sa s nimi zahrať pohybovou hrou „Nie, ty to nerobíš“. Žiaci stoja v kruhu. Učiteľ (alebo vedúci hry) ukáže jednu činnosť, napríklad že hrá na klavíri, a pritom hovorí: „(Ja) teraz kreslím obrázok.“ Ten, kto stojí v kruhu pri ňom, hovorí: „Nie, ty to nerobíš. Ty hráš na klavíri.“ Potom aj on ukáže inú činnosť, ktorú okomentuje tak ako pôvodne učiteľ, popieraním nepravdy a opraveným pravdivým výrokom. V tejto úlohe má každý žiak možnosť použiť tento gramatický čas minimálne trikrát, s inými slovesami, v zápornej aj v kladnej forme. Situácia, v ktorej žiaci robia túto činnosť, im pomôže pochopiť podstatu tohto anglického gramatického času, ktorý je odlišný od slovenského jazyka. Je to komentovaná pantomimická hra, počas ktorej sa deti cítia dobre a bavia sa. Majú možnosť sa navzájom kontrolovať a na chyby prichádzať spoločne, bez stresu. Podobne môže pomôcť vyrábanie rôznych vecí z plastelíny s otázkou: „Čo vyrábaš?“ *Poznámka:* Ak učiteľ učí žiakov v škole

s rozšírenou výučbou cudzieho jazyka, s náročnejším obsahovým štandardom, môže touto aktivitou v angličtine „predučiť“ zvládnutie osvojenia si vetnej konštrukcie v jednoduchom predprítomnom čase: „Čo si vyrobil? (*What have you made?*)“ s odpoveďou: „*I've made a table,*“ „*I've made a chair*“ atď. Žiak sa tak názorne naučí pochopiť komplikovaný a pre neho nový gramatický čas ako súčasť komunikácie bez toho, že by vedel jeho názov alebo pravidlo, či postup použitia.

Na pochopenie a nácvik anglického predprítomného času je veľmi užitočná aj hra „Čudné zmeny“. Žiaci si oblečú všelijaké kusy oblečenia a doplnkov, napríklad prstene, hodinky, retiazku, šál, klobúk atď. Potom si vyberú jedného žiaka, ktorý si veľmi dôkladne prezrie ostatných žiakov a vyjde z miestnosti. Kým je za dverami, ostatní si rýchlo vymieňajú veci, ktoré majú na sebe. Potom ho zavolajú späť. Jeho úlohou je vymenovať čo najviac zmien v oblečení žiakov. Napríklad: „Eva si obliekla Betkin klobúk“, „Peter si preložil hodinky z ľavej ruky na pravú“ alebo „Rita si požičala šál pani učiteľky“ atď. Počas hry sa vôbec nemusí spomínať názov gramatického času, jazykovú formu si však žiak osvojuje ako súčasť hodiny zameranej primárne na slovnú zásobu. Učiteľ v prípade potreby gramatickú správnosť „opravuje“ zopakovaním vety so správnymi gramatickými tvarmi, nie vysvetľovaním alebo napomínaním či násilným prerušovaním komunikácie žiakov.

Pri učení sa prísloviak miesta môžu byť veľmi užitočné rôzne plyšové hračky, predmety, slovné a obrázkové kartičky, pomocou ktorých je možné ukázať priestorové pomery alebo dávať priestorové pokyny. Napríklad cez úvodné TPR aktivity „Polož loptu do krabice/na okno/vedľa tašky“ alebo napríklad v úlohách, ktorými žiaci overujú, ktorá vec komu patrí: „Čia je tá modrá lopta na gauči?“ Učiteľ môže použiť obrázky v dostatočnej veľkosti, ktoré umiestni na tabuľu a žiakom rozdá texty, ktoré majú pripojiť k obrázkom: Jankova obľúbená hračka je medzi malým autíčkom a lietadlom. Diana sa hrá najradšej s tou hračkou, ktorá je umiestnená pod bodkovanou loptou. Peter má rád tú hračku, ktorá je vedľa detskej železnice, atď.

Veľmi podnetné sú aktivity, v ktorých si dieťa osvojuje gramatické javy a zároveň sa rozvíja jeho myslenie vo viacerých úrovniach, napríklad zručnosť hádania (odhadovania, tvorby vlastných hypotéz). Bérešová (2012) navrhuje aktivizovať žiakov týmto spôsobom. Napríklad jeden žiak pošepne spolužiakovi nejaký pokyn a potom ostatní hádajú „Čo on/ona chce?“ („*What does he/she want?*“). V druhej aktivite sa žiaci navzájom pýtajú: „Kam teraz ideš?“ („*Where are you going now?*“). Žiaci odpovedajú jednoslovne a postupne sa učia odpovedať celou vetou.

Ak učiteľ zaradí do obsahu stupňovanie prídavných mien, môže použiť nasledujúcu úlohu: Žiaci dostanú zoznam dvojíc slov. Učiteľ sa ich spýta, koľkými spôsobmi sa dajú tieto slová v dvojici porovnať. Žiaci si môžu vyberať z nasledovných párov: rádio a počítač, zajac a had, futbal a čítanie, Harry Potter a Profesor Dumbledore. Žiaci tvoria vety typu: počítač je novší ako rádio; had je dlhší ako zajac atď. Znamená to, že nereprodujú daný text, ktorý dostali od učiteľa, ale samostatne tvoria nové texty s použitím novej gramatickej štruktúry. Ešte viac v učení stupňovania prídavných mien pomáha vizualizácia (obrázok predmetu s uvedeným prídavným menom). Náročnejšia je úloha, v ktorej žiaci tvoria argumenty a zdôvodňujú napríklad, kde sa lepšie žije: na vidieku alebo v meste; čo je lepšie: počítač alebo kniha atď.

Jednou z úloh, v ktorých žiaci aj píšu (hoci iba minimálne), patria tie gramatické cvičenia, kde žiaci vyplňajú dotazník o zvykoch, o záľubách svojich spolužiakov atď. Člen skupiny sa postupne pýta ďalších členov skupiny, aká je ich obľúbená zmrzlina, sendvič alebo pizza. Získané informácie potom iný člen skupiny za pomoci tímu spracuje do prehľadnej tabuľky:

Meno/ Jedlo:	Peter	Roman	Alena	Sofia
Zmrzlina	vanilková	jahodová		
Sendvič			šunkový	
Pizza				hubová

Po ukončení interview sa žiaci navzájom informujú o získaných výsledkoch tak, že celými vetami opisujú údaje v tabuľke. Napríklad, Peter má rád vanilkovú zmrzlinu. Alena má rada šunkový sendvič. Zo svojich poznámok tvoria celé vety, v rámci ktorých sa ukáže, či sa naučili správne používať tvar 3. osoby v jednotnom čísle.

Na hodinách cudzieho jazyka s mladšími žiakmi nie je účelné vyučovať gramatiku priamo, metódou odovzdávania gramatických poučiek a vysvetľovaním. Žiak sa spravidla nestretne v komunikačnej výučbe jazyka s izolovanou, „čistou“ gramatickou formou. Stretáva sa s ňou v podobe inej,

komplexnejšej výzvy, v ktorej je gramatická forma súčasťou zmysluplného kontextu. Gramatická štruktúra sa v ňom objavuje súčasne s novou alebo už poznanou slovnou zásobou.

3.6 Interkultúrne povedomie



Poobzerajte sa okolo seba a hľadajte predmety, ktoré sú špecifické pre vašu kultúru. Rozprávajte sa v dvojiciach alebo v skupine o tom, v čom sa tieto predmety líšia od predmetov na ten istý účel v inej kultúre, napríklad chlieb na Slovensku a chlieb v Anglicku. Rozmýšľajte o ďalších interkultúrnych paralelách napríklad v spôsobe bývania (izba – bedroom), stravovania (puding – custard), vyjadrovania (tykanie, vykanie).

Porozmýšľajte, ako by ste mohli využiť na rozvíjanie interkultúrneho povedomia nejaké dielo pre deti, napríklad deťom známeho Harryho Pottera (v závere tejto kapitoly je niekoľko námetov).



Rozvíjať interkultúrne povedomie dieťaťa v konečnom dôsledku znamená viesť ho k rešpektovaniu a oceňovaniu rozmanitosti, citlivému vnímaniu životnej reality ľudí z rozmanitých kultúrnych a sociálnych prostredí, rozpoznavaniu a aktívnemu odmietaniu diskriminačného správania. K takto definovanej prierezovej interkultúrnej gramotnosti by mali smerovať učitelia všetkých predmetov. Učitelia cudzích jazykov sú postavení pred túto úlohu aj v rámci sociolingválnej zložky komunikácie, ktorá pokrýva ako stratégie vhodnej komunikácie v rôznych situáciách, tak aj rozvoj interkultúrneho povedomia. To sa viaže na „správne používanie jazyka v prepojení na spoločenské konvencie, sociokultúrne podmienky, rôzne funkčné štýly a umožňuje vhodne a efektívne komunikovať s ľuďmi

z iného kultúrneho prostredia“ (pozri Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023).

AKO ROZVÍJAŤ INTERKULTÚRNE POVEDOMIE – hravo a odborne?

S interkultúrnymi témami majú žiaci možnosť stretávať sa v rámci rôznych vzdelávacích oblastí, ale predovšetkým počas hodín cudzieho jazyka. Súladne s témami v iných predmetoch majú hodiny jazykov výborný potenciál viesť žiakov k praktickému používaniu jazyka v každodennom živote. Pokiaľ učiteľ žiakom odhaľuje interkultúrne obsahy v rozumnom rozsahu, zaujímavými metódami a formami práce, zabezpečuje tým ako jazykovú výbavu, tak aj základy kritického myslenia a rozvoj interkultúrneho povedomia. Najužitočnejšie sú také spôsoby spoznávania iných kultúr, ktoré prirodzene vedú žiaka k porovnávaniu svojich interkultúrnych zážitkov a vedomostí s tým, čo vie a zažíva vo svojej krajine.

Ako oboznamovať žiakov s rôznymi kultúrnymi zvyklosťami a odlišnosťami?

Výborným spôsobom, ako mladších žiakov oboznamovať s rôznymi sociálnymi komunikačnými zvyklosťami a kultúrami, je práca s rôznymi príbehmi, ktoré vyberáme z literárnych diel pre deti alebo z reálneho života. Pre žiakov sú veľmi podnetné stretnutia sa – či už fyzicky, alebo online – s tzv. „živými knihami“ (v tomto prípade príslušníkmi iných kultúr) a diskusia s nimi. Samozrejme, množstvo príležitostí poznávať realie o inej krajine poskytujú audiovizuálne a internetové zdroje.



Inšpirácie od odborníkov: Zakomponovanie kultúry do výučby jazykov (Bérešová, 2012)

Z výskumu Bérešovej (v rokoch 2009 – 2012) vyplynulo, že až 62 % učiteľov ZŠ učilo žiakov kultúrne zvyklosti napríklad o Anglicku, ktoré sa naučili vo svojom detstve, ale pritom sa tieto už zmenili. Učiteľ by mal o týchto zmenách žiakov informovať (napr. o tradičných anglických raňajkách v súčasnosti v hotelovom stravovaní, ale už nie bežne v domácnostiach; už ani čaj poobede v Anglicku nie je bežný v súčasnej dobe).

Bérešová odporúča na zakomponovanie kultúry do učenia jazykov využívať celý diapazón techník a metód, napríklad využívať obrázky zo života iných kultúr, plagáty, mapy, predmety umiestnené v triede, hostí so skúsenosťami v danej krajine, špeciálne podujatia (napr. *Tea party* v angličtine). Ďalej uvádza ako zaujímavé metódy, napríklad kultúrne orientované kresbičky, cez ktoré sa žiaci snažia vžiť do emócií počas kultúrneho nedorozumenia (viac Bérešová, 2012, s. 52). Učiteľ si musí dávať pozor na rôzne kultúrne gestá a na ich vysvetľovanie, aby nespôsobil vznik predsudkov.

V čom je špecifické rozvíjanie interkultúrneho povedomia mladších žiakov?

Kultúra, ktorú žiakom mladšieho školského veku predstavujeme, sa odlišuje rozsahom a obsahom od tej, s ktorou sa oboznamujú staršie vekové kategórie. V prvom rade ju predstavujeme v činnostiach, ktoré sa uskutočňujú dennodenne v spoločnosti osôb, zvierat a vecí z ich bežného života. Sú však značne odlišné (priam v protiklade) so životom inej kultúry. Patria tam napríklad typické zemepisné názvy, názvy sviatkov, spôsoby osláv, zdvorilostné gestá vyjadrujúce pozdrav, neporozumenie, obavy a pod. Nové interkultúrne znalosti vedú dieťa k tomu, aby ich porovnávalo so svojím kultúrnym zázemím a vytváralo si pozitívny postoj ku kultúre krajín, v ktorých sa komunikuje cudzím jazykom.

Prečo a aké poznanie o iných kultúrach rozvíjame vo výučbe cudzieho jazyka u žiakov?

Rozvoj interkultúrneho povedomia v cudzojazyčnej výučbe smeruje k formovaniu rešpektujúceho postoja žiakov k ľuďom z rozmanitých kultúrnych a sociálnych prostredí.

Vedomosti o iných krajinách a o ich obyvateľoch získané na hodinách jazyka znižujú pocit cudzoty, rozširujú obzor detí a redukujú stereotypné zmýšľanie. Poznávaním kultúrnych rozdielov dokážu lepšie prijať špecifickosť v komunikačných zvyklostiach, celkovom správaní a životnom štýle iných krajín. K overeniu dochádza buď pri stretnutiach s deťmi iných kultúr, alebo neskôr pobytom v zahraničí. Dieťa nebude pociťovať sklamanie či prekvapenie v nových situáciách. Napríklad nebude sklamané, keď sa stretne s úplne inými jedlami a tradíciami.

Interkultúrna gramotnosť (prierezová téma v primárnom vzdelávaní) je súčasťou jazykovej výučby, preto je potrebné, aby informácie a ich spôsob podania boli prispôsobené veku dieťaťa. Rozdiely v sprístupňovaní poznania o iných kultúrach, obsahu a rozsahu uvádzame v prehľade v Tabuľke 11.

Prístup	Klasický	Interaktívny
Kultúra v osnovách /štandardoch	Vyčlenená téma kultúry, ktorá sa vyučuje samostatne ako špecifická téma.	Kultúrne znalosti sú chápané ako súčasť celého kurikula.
Cieľ	Všimanie si jednotlivých kultúrnych javov v požadovanom poradí s cieľom nadobudnúť všeobecné vedomosti.	Spracovanie kultúrne autentického a obsahovo bohatého textu ako príprava na používanie cudzieho jazyka (lingvistická zložka je rozšírená o sociálne aspekty reálií iných kultúr).
Obsah	Žiaci sa učia len o kultúre cieľového jazyka.	Žiaci sa opierajú o vlastné kultúrne zázemie, cez ktoré interpretujú kultúru cieľového jazyka. Ide o interakciu medzi dvomi kultúrami, hovoriacimi dvomi odlišnými jazykmi.
Spôsob	Prezentovanie nových informácií, faktov (dátumy, mená, udalosti) prevažne výkladom a ich memorovanie.	Žiak sa dostane k informácii o kultúre v rámci aktivizačných úloh; riešením problémov pomocou autonómnych a autentických stratégií učenia sa.
Rola učiteľa a žiaka	Poznatky o kultúre sa k žiakovi dostanú výhradne sprostredkovaním učiteľa. Učiteľ dáva, žiak prijíma.	Žiaci sa aktívne podieľajú na získavaní kultúrnej informácie aj na jej interpretácii. Učiteľ v tomto procese pomáha (facilituje).

Tabuľka 11. Prístupy k rozvíjaniu interkultúrneho povedomia vo výučbe jazyka (Kovács, 2009)

Učiteľ tvorí pre žiakov **autentické interaktívne úlohy**, ktoré im postupne odkryjú ďalšie a ďalšie kultúrne prostredia. Aktuálne učebnice a metodiky pre

učiteľov zohľadňujú multikulturalitu školského prostredia v drvivej väčšine vyspelých školských systémov.

Napríklad v téme zameranej na kultúru anglického jazyka môže žiak virtuálne, ale aj s pomocou učebnice spoznávať Londýn. Deti majú možnosť oboznámiť sa napríklad s imponujúcou londýnskou kultúrnou pamiatkou – pevnosťou *Tower of London*. Je možné predstaviť ju deťom tým, že dostanú za úlohu spracovať určité zaujímavosti o nej z internetu, príp. z nejakého textu, ktorý žiakom prinesie učiteľ. Môžu napríklad zisťovať, aké vysoké a hrubé sú jej steny, ako sa obliekajú jej strážcovia, tzv. „*beefeaters*“. (Môžu dostať za úlohu obliecť jedného takéhoto strážcu – vybrať z učiteľom alebo staršími žiakmi predpripravenej obálky s postavičkou chlapca a rôznymi oblečeniami také, ktoré strážcom predpisujú pokyny). Alebo môžu vyhľadať v informáciách o *Tower of London* návštevné hodiny a vyriešiť takúto otázku učiteľa: „Predstavte si, že je sobota, február, si s triedou v Londýne a zajtra sa chystáte navštíviť *Tower of London*. Je to možné?“ Je dôležité, aby čítanie textu s porozumením a vyhľadávanie informácií realizoval každý žiak, nielen najrýchlejší žiaci, preto treba dbať na správnu vyváženosť individuálnej práce a práce v dvojiciach alebo v skupinách. Pomocou samostatnej spracovanej práce si žiak zapamätá oveľa viac a oveľa dlhšie, ako keby sa od neho vyžadovali „suché“ údaje. Takéto úlohy im poskytujú zážitok z poznávania, vyriešenia záhad či logistických zadaní.

Samotné **témy** poskytujú učiteľovi veľa možností na tvorbu variabilných úloh. Napríklad v téme témou stravovanie môžu žiaci zbierať obrázky, materiály, texty o tom, ktoré jedlá sú najtypickejšie pre vybrané krajiny, kde sa dohovárajú cudzím jazykom. Alebo môžu vyberať, ktoré z nich sú pre deti najchutnejšie či najzdravšie. Ešte lepšie je, ak žiaci donesú na hodinu ozajstné predmety týkajúce sa každodennej kultúry stravovania sa, napríklad krabicu od cereálií zo zahraničia či obal z čokolády, čajovú krabičku s originálnym nápisom atď. Autentický text, ktorý sa nachádza na obale produktu, sa dá veľmi dobre využiť na hľadanie odpovedí na špecifické otázky (kde vyrobili tento produkt, koľko váži, akú má veľkosť, aká je doba použitia atď.). Reálne a autenticky sa žiaci pomocou predmetov dopracujú k cenným jazykovým informáciám. Niektoré druhy jedla alebo nápoje, napríklad čaj, umožňujú rôzne porovnávanie a osvojenie si interkultúrnych vedomostí (V ktorých krajinách ho pijú? Aký čaj pijú? Ako ho pripravujú? atď.). „Čaj“ ako téma jazykovej hodiny je pripravená aj v pracovných listoch „*Round the world with a cup of tea*“ (Sulinova, 2006). Ako príklad možno uviesť tiež starší zdroj o interkultúrnom učení sa (Laidlaw, 1999), ktorý zaujímavým spôsobom spracováva témy anglickej aj maďarskej kultúry, o ktoré sa žiaci vzhľadom na ich vek zaujímajú. Majú možnosť obliekať papierové figúrky do rôznych krojov, napríklad škótskeho, peruánskeho... Obzvlášť radi spoznávajú

podľa opisu rôznych psov s menom z určitej krajiny, napr. škótskeho teriéra, maďarského puli či československého vlčiaka. Inšpirácie z uvedených zdrojov umožňujú učiteľom kreatívne vytvárať nové zadania cielené k poznávaniu multikulturality v cudzom jazyku.

Už žiakom v mladšom školskom veku je nevyhnutné klásť **otvorené (tzv. divergentné) otázky** či úlohy, ktoré umožňujú viac než len jednu odpoveď. Je to pre nich skutočne výzva, lebo si vyžaduje zapojenie ich vyšších myšlienkových zručností (analýzu, hodnotenie, syntézu, tvorivosť podľa Bloomovej taxonómie, 2001). Musia zmobilizovať svoje už skôr osvojené vedomosti a oprieť sa o viac zdrojov (vytlačené, digitalizované alebo slovné) pri hľadaní optimálneho riešenia. Ak chceme, aby deti ostali motivované, je nevyhnutné vyhýbať sa nezáživým úlohám, ktorých cieľom je učiť sa spamäti nejaké dátumy alebo iné fakty.

Literatúra pre deti je výborný nástroj na rozvíjanie interkultúrneho povedomia.

Literatúra pre deti je zrejme nedostatočne ceneným zdrojom podnetov pri rozvíjaní interkultúrneho povedomia mladších žiakov učiacich sa cudzí jazyk. Príbehy a udalosti v literárnych dielach dokážu zaujímavo, hravo a zážitkovo obohatiť dieťa v spoznávaní kultúry iných krajín.

Básne, piesne, rýmovačky, rozprávky a príbehy zo života detí poskytujú množstvo námetov rozvíjania kultúrneho povedomia na hodine jazyka. V anglických zbierkach básní sa napríklad vyskytuje viacero básničiek na tému oviec, ktoré je často možné vidieť na pastvinách pri cestách na anglickom vidieku. V Anglicku má totiž veľký význam chov oviec kvôli vhodnému geografickému miestu a podnebiu. Táto téma je zobrazená aj v básničkách: *Mary had a little lamb, Little Bo- Peep has lost her seep, Little Boy Blue*. (Podobne aj v slovenských piesňach a básňach možno nájsť odkazy o bačovi oviec či pastierke husí.) V niektorých anglických básničkách nájdeme niekoľko náznakov týkajúcich sa inštitútu monarchie a postavenia aristokratov (*Pussy cat, pussy cat, where have you been? I've been to London to see the queen; The great old duke of York; Old king Cole; All the king's horses and all the king's men; A Humpty Dumpty; The king is in the counting house, the queen is in the parlour v básničke Sing a song of sixpence*). Aj s Londýnom sa môže neanglické dieťa stretnúť práve v detskej literatúre (*London bridge is falling down, London's burning*). V básničke *Sing a song of sixpence* sa nachádzajú typické anglické slová ako *sixpence* alebo *rye*. Aj keď možno nie sú súčasťou oficiálneho kurikula, učiteľ môže využiť situáciu a veľmi stručne povedať k týmto slovám pár zaujímavostí a porovnávať to so

slovenským prostredím. Maďarské ľudové pesničky sú o oraní, o pšenici a o pluhu.

Okrem už spomínaných žánrov detskej literatúry, ktoré sú súčasťou hodín, sa žiaci v rámci voľnočasového domáceho čítania dostávajú k čítaniu aj súvislejších textov, resp. príbehov v primeranom rozsahu. Rozvíjať čitateľskú a literárnu gramotnosť v cudzom jazyku v súlade s výučbou materinského jazyka sa javí ako efektívna stratégia. Čitateľské portfólio v cudzojazyčnej výučbe je výzvou, avšak učiteľ môže siahnuť na už existujúce diela pre deti pre rôzne úrovne osvojovania si jazyka. Literárne dielo Harry Potter od autorky Rowlingovej je čítané mnohými deťmi už v primárnom vzdelávaní. Učiteľ cudzieho jazyka môže vyzvať deti, aby si niektorý diel (úryvok) prečítali najskôr vo svojom jazyku a vybrali z neho tie vety, ktoré sa vzťahujú na zvyky a tradície ľudí v inej krajine. Po tomto môže nasledovať prečítanie danej časti diela v cudzom jazyku. Napríklad prvý diel (*Harry Potter and the Philosopher's Stone*) už v prvej časti ponúka bohaté možnosti pre interkultúrny dialóg. Nasledujúca ukážka je inšpiratívnym námetom, ktorý môže učiteľ využiť pri práci s akýmkoľvek literárnym dielom, ktoré žiaci čítajú na hodinách materinského jazyka. Harry Potter nesie takýto didaktický potenciál pre rozvíjanie interkultúrneho povedomia:

„Mr and Mrs Dursley, of number four, Privet Drive“ – Takéto typické vety poučia deti o tom, v akom poradí je správne v angličtine uvádzať adresu: číslo a až potom názov ulice.

„Mrs Dursley had nearly twice the usual amount of neck, which came in very useful as she spent so much of her time craning over garden fences, apying on the neighbours.“ – Táto veta sa vzťahuje na typickú črtu anglickej kultúry bývania, kde väčšina ľudí býva v dome a nie v byte, a že k domu patrí aj záhrada.

„When Mr and Mrs Dursley woke up on a dull, grey Tuesday, our story starts, there was nothing about the cloudy sky outside to suggest that strange and mysterious things would soon be happening all over the country.“ – Tu je sa poukazuje na typické anglické počasie.

„At half past eight, Mr Dursley picked up his briefcase, pecked Mrs Dursley on the cheek.“ – Táto veta hovorí o tom, že typický anglický pracovný deň sa začína ráno o deviatej.

„Dudley was having a tantrum and throwing his cereal at the walls.“ – Typické anglické raňajky pre deti obsahujú cereálie.

„As he sat in the usual morning traffic jam ...“ – Narážka na to, že obyvatelia ostrova chodia do práce autom, a preto je tam každý deň dopravná zápcha.

„As he drove towards town...“ – Väčšina Angličanov žije na predmestí, a odtiaľ cestuje autom do práce do mesta.

„He was in a very good mood until lunch-time when he thought he'd stretch his legs and walk across to buy himself a bun from the baker's opposite.“ – „It was on his way back past them, clutching a large doughnut in a bag...“ – V rodinách Angličanov obed nie je typické hlavné jedlo. Na obed veľakrát jedia iba nejaké pečivo, ktoré kupujú v pekárni oproti.

... „and when he left the building at five o'clock“ – Pracovná doba sa končí pre úradníkov o piatej.

„When Dudley had been put to bed, he went into the living-room in time to catch the last report on the evening news.“ – Angličania podľa tradície pozerajú aj neskoré správy.

„Mrs Dursley came into the living-room carryng two cups of tea.“ – Tradičným anglickým nápojom je čaj, ktorý pijú v obývačke.

„He didn't say another word on the subject as they went upstairs to bed.“ – Väčšina Angličanov býva v dvojpodlažnom dome. Spálňa je na poschodí.

S interkultúrnymi témami majú žiaci možnosť stretávať sa v rámci rôznych hodín cudzieho jazyka. Súladne s témami v iných predmetoch majú výborný potenciál viesť deti k praktickému používaniu jazyka v každodennom živote. Pokiaľ učiteľ odhaľuje interkultúrne obsahy žiakom v rozumnom rozsahu, zaujímavými metódami a formami práce, zabezpečuje tým ako jazykovú výbavu, tak aj základy kritického myslenia. Najužitočnejšie sú také spôsoby spoznávania iných kultúr, ktoré vedú žiaka prirodzene k tomu, že svoje interkultúrne zážitky a vedomosti porovnáva s tým, čo vie a zažíva vo svojej krajine.

3.7 Autonómnosť



Je pochopiteľné, že žiakov k autonómnosti treba viesť postupne. Nunan (2011) uvádza až 9 krokov, akými postupne učiteľ jazyka rozvíja autonómiu žiaka (od cca 3. ročníka).

- *Otvorene objasniť žiakom, čo plánuje robiť a čo budú na záver hodiny hodnotiť.*
- *Umožniť žiakom zapojiť sa do vytýčenia cieľov hodiny.*
- *Povzbudiť žiakov, aby používali nový jazyk aj mimo vyučovania.*
- *Rozvíjať v žiakoch uvedomenie o procesoch učenia sa.*
- *Pomôcť žiakom identifikovať svoje stratégie učenia sa a modifikovať svoje ciele.*
- *Povzbudiť žiakov zapojiť sa do výberu najvhodnejšej stratégie.*
- *Umožniť žiakom vytvárať vlastné úlohy.*
- *Povzbudiť žiakov, aby sa stali učiteľmi.*
- *Povzbudiť žiakov, aby sa stali výskumníkmi.*

Vyhodnoťte na základe tohto zoznamu svoje nedávne skúsenosti z hodín jazyka, v ktorých ste mali možnosť učiť alebo pozorovať učiteľov počas hodiny jazyka. Objavili sa tam niektoré z uvedených postupov?

Viesť dieťa k autonómnosti v učení sa jazyka znamená rozvíjať jeho schopnosť premýšľať o vlastnom myslení a učení sa a regulovať ho. „Dieťa je aktérom svojho vlastného učenia sa.“ Tento výrok možno pokladať za motto žiackej autonómnosti. Učí sa identifikovať úlohy, ktoré považuje za ľahké verzus náročné, a používať efektívne stratégie učenia sa. Stáva sa z neho samostatný žiak, schopný preberať zodpovednosť za vlastné učenie sa. Postupne sa naučí plánovať svoje učebné úlohy, ako aj hodnotiť a reflektovať svoj prístup k učeniu sa. Tento proces sa má odohrávať v rámci celého výchovno-vzdelávacieho procesu, aj počas výučby cudzieho jazyka (pozri Štátny vzdelávací program, 2023). (Poznámka: ŠVP nepoužíva pojem autonómnosť, samostatnosť, ale tieto spôsobilosti zaraďuje pod metakogníciu).

„Dieťa je aktérom svojho vlastného učenia sa.“ Tento výrok možno pokladať za motto žiackej autonómnosti. Nejde o žiadny módný trend, sformuloval ho už v roku 1967 známy britský dokument pre vzdelávanie prvého stupňa tzv. *The Plowden Report* (s.194). Pojem žiacka autonómnosť, resp. samostatnosť a autonómne učenie sa, zdôrazňujú výskumníci a didaktici už niekoľko desaťročí. Samozrejme, existuje celá škála rôznych stupňov žiackej samostatnosti, od drobných úkonov k plnej metakognitívnej gramotnosti. Iste, dá sa povedať, že v konečnom dôsledku každý žiak je samostatný, lebo nikto iný sa nemôže zaňho nič naučiť, len on sám. V slovenskom kontexte výučby cudzích jazykov sa tejto téme výskumne dlhodobo venuje Z. Straková. Jej systematický pohľad na rozvíjanie autonómneho učenia sa vo vyučovaní anglického jazyka (2003), ako aj ďalšie práce (Lojová, Straková, 2012) poukazujú na to, že výučba cudzieho jazyka v mladšom školskom veku predstavuje pre dieťa aj ďalšie benefity, plní totiž aj širšie vzdelávacie ciele. Dieťa sa napríklad učí kriticky rozmýšľať, rozvíjajú sa jeho kognitívne schopnosti na vyšších úrovniach. Podobne ako v iných vzdelávacích oblastiach, ani vo výučbe cudzieho jazyka sa neobmedzujeme len na používanie zručností nízkej mentálnej úrovne, ako je dekódovanie a kódovanie, učenie sa slovníkových definícií, rozpoznávanie a opakovanie zvukov, počúvanie a opakovanie výpovedí, hláskovanie alebo čítanie krátkych viet (Tomlinson, 2013). Žiakov by sme mali podnecovať aj k odvodzovaniu a spájaniu informácií, ich analýze a hodnoteniu. Takéto mentálne zapojenie vytvára predpoklady na rozvíjanie jazykových schopností. Žiak si postupne vytvára vlastné stratégie učenia sa, ktoré sú vhodné na zvládnutie učiva aj v iných vyučovacích predmetoch. Budovanie autonómnosti žiaka treba mať v cudzojazyčnej výučbe na zreteli pri plánovaní a realizovaní úloh a cvičení.



AKO ROZVÍJAŤ AUTONÓMNOSŤ – hravo a odborne?

Formovanie žiackej autonómnosti v rámci cudzojazyčnej výučby je veľmi dôležité. Prečo? Dospelý študent jazyka je už dostatočne samostatný, má metakognitívnu gramotnosť lepšie rozvinutú, vie si naplánovať, ako sa bude jazyk učiť, vie vyhodnotiť, či úsilie, ktoré vložil do určitého spôsobu učenia sa, prináša ovocie, inými slovami, zvláda svoju rolu učiaceho sa jazyka. Ovláda sústavu pojmov, ktorá je potrebná na učenie sa jazyka. Vie písať a čítať, a tak sa dostať k novým informáciám. Na rozdiel od neho dieťa v mladšom školskom veku ešte

nemá rozvinuté takéto spôsobilosti a zručnosti práce s textom, čo ho limituje do tej miery, že je odkázané sprvu len na verbálne spoznávanie pojmov a na výdatnú pomoc učiteľa.

Je nesmierne dôležité, aby si žiaci okrem konkrétnych jazykových vedomostí a komunikačných zručností osvojovali aj **kognitívne zručnosti a učebné stratégie**, ktoré im umožnia **použiť už získané vedomosti**. Využívanie viacerých kognitívnych zručností a schopnosť vybavovať si už vopred osvojené vedomosti v spojení s obsahom z rôznych vzdelávacích oblastí a cielene vybratých metodických postupov na hodinách cudzieho jazyka prispievajú k celkovému (holistickému) rozvoju žiaka. Žiaci si s pomocou učiteľa osvojujú základné stratégie učenia sa, vykonávania úloh a riešenia problémov (napríklad sa naučia používať jednoduché stratégie na zapamätanie a usporiadanie nových informácií). Výsledkom bude nielen zdatný používateľ cudzieho jazyka, ale aj autonómny, samostatne rozmyšľajúci jedinec, schopný lepšie zastávať rolu žiaka v škole a neskôr rolu odborníka, profesionála. Autonómne učenie sa neznamena, že práca učiteľa je nepotrebná, ale že žiak je schopný zorganizovať si, čo a ako sa má naučiť, ako aj cieľavedome koncentrovať svoje úsilie na efektívne učenie sa.

Aj táto činnosť učiteľa – **vedenie mladšieho žiaka k samostatnosti** – sa môže a má diať **veku primeraným, prirodzeným, hravým, spôsobom**. V časti Učebné stratégie uvádzame niekoľko praktických príkladov hier a pohybových činností (napríklad úlohy, keď treba dve skupiny slov podľa ich významu zoradovať do dvojíc (zvlášť zelenina a zvlášť ovocie), ďalej ide o predpovedanie (predikciu), zoradovanie, „hádanie“ – tvorbu hypotéz, identifikáciu či usporadúvanie do skupín na základe určených kritérií atď.).

Bérešová (2012, s. 67) uvádza niekoľko overených postupov, čo môže učiteľ robiť na hodine jazyka, aby vychovával autonómnych žiakov:

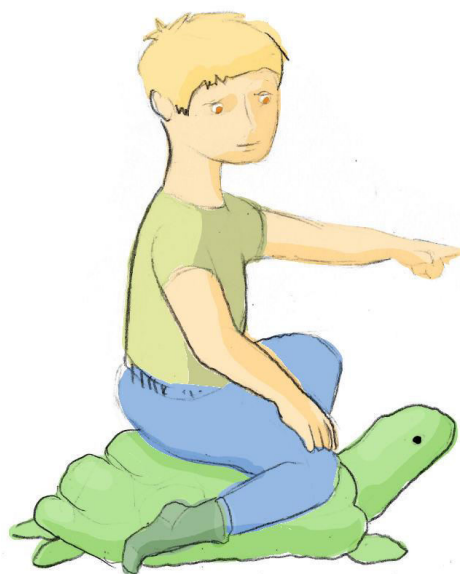
- V úvodných hodinách k tematickým celkom môže byť veľmi užitočné zadať žiakom úlohu, aby k nasledujúcej téme zbierali rôzne predmety a skúsili uhádnuť, akú rolu budú hrať v procese ich učenia sa.
- Pri overovaní vedomostí, ktoré sa na hodine mali naučiť, je vhodné dať žiakom možnosť pripraviť jednoduché úlohy pre ostatných spolužiakov (môžu to byť aj rôzne zadania, ktoré spracujú v domácom prostredí).
- Na konci hodiny je vhodné zhrnúť so žiakmi, čo robili na hodine. Toto môže robiť učiteľ aj v cudzom jazyku pomocou kľúčových pojmov, napríklad: spievali sme, hrali sme spoločenskú hru, počúvali sme rozprávku, učili sme sa básničku atď.

- Na záver žiaci dostanú za úlohu vyhodnotiť jednotlivé aktivity, napríklad: „Dajte do poradia, ktorá aktivita sa vám najviac páčila.“ Môžu tiež vyhodnotiť svoju prácu a prácu svojej skupiny (aj pri tejto úlohe sa rutinne môžu používať nasledovné výrazy: dobre sme pracovali, mali by sme sa snažiť, najviac sa páčilo... atď.).
- Žiaci si môžu s učiteľom vytvárať portfólio svojich prác, ktoré s ním budú spoločne analyzovať; neučme ich hodnotiť polarizovanie, že je to dobré alebo zlé.

3.7.1 Stratégie učenia sa

Čo sú stratégie učenia sa?

„Stratégie učenia sa možno charakterizovať ako naučené či vytvorené prejavy správania, konkrétne postupy a metódy, ako človek pristupuje k učebnej úlohe“ (Lojová, Straková, 2012, s. 121). Učebná úloha predstavuje určitú výzvu. Kroky, ktoré žiak podniká, aby sa s touto výzvou vysporiadal a úlohu efektívne vyriešil, odrážajú úroveň jeho učebných stratégií.



Učenie sa jazyka v ranom veku sa vo všeobecnosti pokladá za jeden zo spôsobov získavania nových stratégií učenia sa a rozvíjania myslenia mladších žiakov (Moon, 2000).

Aké rôzne stratégie učenia sa by mal učiteľ jazyka rozvíjať?

Podľa Strakovej (2003, s. 31) môže ísť o:

- **priame učebné stratégie**, ktoré sa priamo podieľajú na učení sa cudzieho jazyka: a) *pamäťové* (TPR – zapojenie reakcie celého tela, spôsoby pravidelného opakovania a i.), b) *kognitívne* (analýza, zdôvodňovanie, spracovávanie a prezentácia informácií, precvičovanie a i.), c) *kompensačné* (postup v prípade jazykovo náročných situácií);
- **nepriame učebné stratégie**, využiteľné aj mimo cudzieho jazyka, spoločné všetkým oblastiam učenia sa: či už a) *metakognitívne* – organizovanie vlastného učenia sa –, alebo b) *afektívne* – emocionálne zvládnutie náročných učebných situácií, stresu a pod. –, alebo c) *sociálne* – spolupráca s inými, empatia, kladenie otázok).

Vo výučbe cudzieho jazyka majú význam najmä tie **stratégie učenia sa**, ktoré žiaka osamostatňujú v jeho učení sa jazyka, napríklad aby on sám dokázal interpretovať jazykový prejav, ktorému je vystavený, a spracovávať získané informácie.

Žiaci by sa mali postupne oboznámiť s rôznymi stratégiami učenia sa a vybrať si postupy, ktoré ich najviac inšpirujú k úspešnému učeniu sa. Patrí k nim napríklad usmernenie, ako vyvodzovať informácie z kontextu, odlišovať podstatné od menej závažného alebo rozpoznať jazykovú štruktúru (Sorani, Tamponi, 1992). Mimoriadne treba zdôrazniť (ako robí aj súčasný ŠVP, 2024) metakognitívne stratégie, ktoré vedú žiakov k vytváraniu zvykov a pravidelných návykov v organizovaní učenia sa i k posilňovaniu zodpovednosti za ich dodržiavanie. Patrí sem aj upriamovanie pozornosti žiaka na samotný proces učenia sa. „Praktizovaním a aplikovaním metakognitívnych stratégií sa žiaci stávajú dobrými čitateľmi, schopnými pracovať s akýmkoľvek textom v rámci všetkých vyučovacích predmetov. Iba premýšľaním o spôsobe vlastného myslenia a učenia sa a používaním metakognitívnych stratégií sa žiaci skutočne učia“ (Heldová a kol., 2011). Hoci „úroveň metakognície u žiakov mladšieho školského veku nie je ešte dostatočne rozvinutá a žiak nedokáže dôsledne vyhodnocovať učebný proces ako taký, je vhodné začať s prípravou na tento proces budovaním dobrých učebných návykov“ (Lojová, Straková, 2012, s. 215). Mladší žiaci sa predovšetkým učia vyhodnotiť, čo sa naučili, nakoľko úspešne zvládli učivo.

Kedy začať s rozvíjaním samostatnosti žiakov prostredníctvom stratégií učenia sa?

„Môže sa začať v ktoromkoľvek veku, avšak najlepšie by bolo začať od úplného začiatku školskej dochádzky... Pri vhodnom usmerňovaní už 6-7 ročné deti dokážu vedome tvoriť a opisovať svoje stratégie“ (Straková, 2003; Lojová, Straková, 2012).

Mladší žiaci potrebujú pri rozvoji svojho autonómneho učenia sa podporné učebné prostredie, najmä oporu zo strany učiteľa, ktorý ich vedie k sebaopoznávaniu, samostatnosti, zodpovednosti za vlastné učenie sa, k schopnosti samostatného plánovania a rozhodovania.

Ako prakticky rozvíjať stratégie učenia sa počas výučby jazyka?

Uvedieme niekoľko príkladov priamych stratégií učenia sa mladších žiakov a ich rozvíjania na hodinách cudzieho jazyka:

V úlohách, kde je potrebné „spájať do dvojíc“, hľadá žiak súvislosti medzi dvomi vecami, porovnáva. Počas riešenia robí komplexné myšlienkové operácie: predpokladá nejaké riešenie, porovnáva, identifikuje údaje, overuje a kontroluje. Ide o komplexnú prácu mozgu, ktorá vyžaduje veľa námahy a sústredenia. Dá sa však predpokladať, že vďaka hlbšiemu rozmyšľaniu o pojmoch a ich kontexte ostane nová slovná zásoba lepšie zafixovaná v dlhodobej pamäti. V tomto veku dominuje krátkodobá pamäť, preto je dôležité, aby sa myšlienková činnosť objavovala vo viacerých úlohách rôznym spôsobom s použitím odlišných stratégií učenia sa. Tu je namieste zadávať úlohy založené na viacmyslovom vnímaní. Napríklad, učiteľ dá žiakom úlohu, aby hľadali dvojice slov (so slovnými kartičkami a obrázkami), spojili obrázky s vetami alebo s textom, zvuk s obrázkami alebo slovami (na pracovnom liste).

Ďalšími hrovými formami takejto úlohy je pexeso (hľadanie príslušných dvojíc) alebo pospájanie domino kariet, keď pod obrázkov treba nájsť vhodný text a domino. Myšlienka hry domino je veľmi užitočná aj v takej úlohe, v ktorej žiaci dotvárajú text. Začína sa tým, že reprodukuje nejaké fakty o vopred uvedenej téme, zrazu sa zastavia a ďalší hráč musí príbeh dokončiť tým, že prečíta text z vhodnej domino karty. Mal by vedieť vopred odhadnúť, ktorá karta by to mohla byť. Základnou podmienkou riešenia je, že medzi kartami musí byť kontextuálna, tematická a asociačná súvislosť. Takisto možno spájať do dvojíc pesničky s kreslenými hravými notami, znázorňujúcimi melódiu či rytmické vzorce piesne.

K úlohám spájajúcim viac častí spolu možno zaradiť aj úlohy, v ktorých treba spojiť „roztrhané“ slová alebo poskladať slová do vety, a to bez nahrávky či možnosti nazrieť do textu v učebnici. Jednoducho slová, ktoré patria spolu podľa významu (napríklad slovesá pohybu a dopravné prostriedky – riadiť auto, jazdiť na koni; denné činnosti – umývať zuby, česať vlasy, ustlať posteľ). Žiakom rozdelíme a predložíme im súbor slov v dvoch stĺpcoch (zvlášť slovesá a zvlášť podstatné mená). Úlohou žiakov bude pospájať slová, ktoré k sebe patria.

Ako vynikajúci príklad pre rozvíjanie kognitívnych schopností na hodinách jazyka môžeme uviesť činnosť so štvorriadkovou básňou. Pri prezentovaní básne s ilustráciami môže učiteľ žiakov viesť k tomu, aby najskôr uhádli tému básne na základe obrázkov, ktoré sa básne týkajú a ktoré im pred čítaním básne ukážeme (tu ide o **schopnosť predikcie** – predpovede). Predikcia je veľmi účinná aj pri počúvaní rozprávok. Učiteľ môže zakryť časť nejakého obrázku a spýtať sa detí, čo sa skrýva v kríku, pod posteľou, na oblohe atď. Môže sa ich spýtať na ich predstavu, čo sa bude ďalej diať s jednotlivými postavami z príbehu na ďalšej strane. V takomto prípade učiteľ nečaká odpovede v celých súvislých vetách, ale niekedy iba jedno slovo, ktoré potom doplnia do vetnej štruktúry. Pre rozvoj

logiky v jazykových štruktúrach je tiež vhodné, ak učiteľ v básni, ktorú predtým napísal na tabuľu, vymaže nejaké slovíčka. Žiaci nevidia celú báseň. Ich úlohou je hádať, aké slovká by mohli byť v chýbajúcich medzerách, a tak doplniť text. Napokon celý text nahlas samostatne prečítať. V závere môže emocionálne silno zapôsobiť inštrukcia: „A teraz si zatvorte oči!“ Po otvorení zistia, že tabuľa je čistá, všetko je zmazané, ale oni z nej majú „prečítať“ celú báseň.

Pre deti je veľmi podnetná predikcia v spojení s hmatovou identifikáciou predmetov, napríklad vo vreci s plyšákmi je skrytých päť macíkov a dve ovečky, ktorých musia hmatom identifikovať. Existuje mnoho verzií tejto veľmi zábavnej a efektívnej úlohy, napríklad učiteľ prikáže jednému dieťaťu zavrieť oči. Ostatné deti zvolia nejaký predmet, ktorý žiak so zatvorenými alebo previazanými očami háda. Žiaci pri tom používajú vzácne jazykové štruktúry, napríklad: „má štyri nohy, krátky/dlhý chvost, veľkú hlavu, chobot, dlhý krk atď.“. Učiteľ tiež môže dať na tácku rôzne druhy zeleniny a ovocia, zakryť ich a žiak ich má potom hmatom identifikovať. Takýmto spôsobom sa deti zážitkovým spôsobom môžu naučiť nové opisné prídavné mená (malé, veľké, dlhé, drsný, hladký atď.).

Deti zmobilizujú svoje rozumové schopnosti aj pri úlohách, v ktorých treba niečo **usporiadať do skupín** či **kategórií**. Ide o podobnú úlohu ako pri vytváraní dvojíc, avšak tu je potrebné nájsť spoločné znaky. Napríklad: rozdeliť do kategórií zvieratá (domáce – divé), oblečenie (zimné – letné) atď. K týmto úlohám patrí aj aktivita „to, čo sem nepatrí“ (*the odd-one-out*), v ktorej z viacerých slov, ktoré vytvárajú nejakú spoločnú kategóriu, do nej jedno svojím významom nepatrí, a to treba nájsť. Už aj škôlkari vedia vybrať to, čo tam nepatrí, napríklad v skupine slov oko – ústa – bicykel – nos jasne vypadáva slovo bicykel; ostatné sú časti tváre. Deti vedia na svojej úrovni vysvetliť, prečo tam slovo bicykel nepatrí. Neskôr je možné úlohy modifikovať, zvýšiť ich náročnosť (gradovať do rôznych kognitívnych úrovní). Napríklad žiaci musia vytvoriť skupiny podľa gramatickej formy (v anglickej rozprávke oddeliť slovesá v minulom čase s koncovkou -ed od iných slovies). Toto môže byť prvým krokom k pochopeniu jednoduchého minulého času. Ďalšou možnosťou je napísať rozprávku alebo báseň dostatočne veľkými písmenami na celú stranu papiera, rozstrihať podľa riadkov, následne papieriky pomiešať, a tak rozdať deťom. Ich úlohou je dať ich do **správneho poradia**. Usporiadanie do správneho poradia je komplexná zručnosť, výsledkom ktorej môže byť znovuvytvorenie aj celého počutého alebo čítaného textu. Súčasťou úlohy je dať do správneho poradia aj obrázky príbehu alebo rozprávky. Alternatívou je rozdelenie viet do kategórií po vypočutí nahranej verzie textu podľa toho, ktorá postava konkrétny text hovorí. Tabuľka 9 prináša ďalšie metodické námety rozvíjania stratégií učenia sa na hodinách jazyka:

Oblasť použitia	Namiesto toho, aby...	radšej...
Pred prácou s novým textom v cudzom jazyku:	sme žiakom vopred povedali, o čom bude príbeh,	ich povzbudzujeme k tomu, aby uhádli jeho obsah;
	sme žiakom vysvetlili, prečo je tento text vhodný,	dajme žiakom možnosť, aby konfrontovali svoje názory;
	sme žiakom dali vopred pripravený zoznam nových slov,	dajme žiakom za úlohu vyhľadať novú slovnú zásobu v danej téme či texte;
Počas spracovávania textu:	sme položili žiakom kontrolné otázky, či text pochopili,	povzbudzujeme žiakov k tomu, aby oni kládli otázky;
	sme žiadali žiakov napísať slovnú zásobu,	požiadajme žiakov, aby navzájom učili slovká/text;
Pri používaní čítaného textu:	sme dali žiakom gramatické úlohy,	zapojme žiakov do tvorby takýchto úloh;
Vo fáze produkcie:	sme so žiakmi prekladali alebo im zadali úlohu napísať obsah textu,	zriadme „grafity“, stenu/plagát, kde žiaci môžu napísať svoje obľúbené slová, výrazy, vlastné básne, pesničky, robiť interview na základe prečítaného textu.

Tabuľka 9. Praktické námety rozvíjania stratégií učenia sa na hodinách jazyka (zdroj: Kovács, 2009)

3.7.2 Už osvojené vedomosti

Opierať sa o už osvojené vedomosti predstavuje ďalšie východisko v rozvíjaní žiackej samostatnosti. Aj ten najmladší žiak, ktorý prichádza na hodinu jazyka, prináša „so sebou“ množstvo už existujúcich osvojených vedomostí, ktoré treba využiť pri jeho učení sa cudzieho jazyka. Poznatky, ktoré už nadobudol v materinskom alebo inom jazyku, resp. inej vzdelávacej oblasti, môže **transferovať**, t. j. preniesť do jazyka, ktorý sa momentálne učí. Jednoduchý príklad – Keď učiteľ povie: „*The capital of Slovakia is Bratislava, the capital of Hungary is Budapest, the capital of the U.K. is London,*“ je takmer isté, že žiaci budú aj bez prekladu vedieť pochopiť anglické slovo *capital* a budú hrdí na to, že na to prišli sami. V takýchto a podobných úlohách žiakom pomáha aj ak si

uvedomia, že medzi rôznymi jazykmi je určitý vzťah, že jazyky si „vzájomne pomáhajú“, že vedomosti majú univerzálnu podstatu, ktorú možno vyjadriť viacerými jazykmi.

Veľmi úspešne môžu žiaci použiť osvojené vedomosti v úlohe potvrdzovania výrokov **pravda/nepravda**. Ide o úlohy, v ktorých majú žiaci vybrať, ktorá veta je pravdivá a ktorá nie. Napríklad majú rozhodnúť o pravdivosti viet: „*There are 31 days in November,*“ alebo „*There are 30 days in November*“. Ich už predtým nadobudnuté vedomosti sú dostatočné na to, aby pochopili význam týchto viet a prišli na správnu odpoveď. Žiaci sa tak učia jazyk cez jednoduché situácie, keď napríklad učiteľ povie meno nejakého známeho domáceho športovca, speváka alebo básnika vo vete: „*XY is an English poet/sportsman/actor...*“, žiaci budú krútiť hlavou, že to nie je pravda, a pritom sa nebadane naučia slovíčka „básnik/športovec/herec“ v angličtine. Do takýchto úloh možno prirodzene vložiť rôzne vtipné elementy, ktoré žiakov pobavia a prekvapenia.

Učiteľ sa môže opierať o predchádzajúce poznatky žiakov z najnižších ročníkov aj vtedy, keď ich učí základné chute pomocou percepcie. Keď dieťa počuje prídavné meno *sweet* a pritom ukáže alebo im dá ochutnať cukor, bez ďalšieho vysvetľovania pochopí, že ide o adjektívum „sladký“. Takéto a podobné príklady nám dokazujú, že vedomosti získané v jednom jazyku (materinskom alebo cudzom) sa dajú použiť aj v ďalšom jazyku alebo že vedomosti získané v niektorej zo vzdelávacích oblastí možno prepojiť s procesom osvojovania si vedomostí na hodinách jazyka a naopak. Tento princíp tvorí základ CLIL metodiky – učenie sa integráciou jazyka s obsahom rôznych vzdelávacích obsahov. Rozmýšľanie na základe vnemov z viacerých zmyslových orgánov rozširuje možnosti osvojovania si ďalších vedomostí. Umožňuje to „prepínanie“ medzi jazykmi, rozvíja stratégiu hádania významu, čo vedie k flexibilnejšiemu rozmýšľaniu.

Ak učiteľovi naozaj ide o to, aby si žiaci osvojovali vedomosti, ktoré budú pre nich neskôr v živote užitočné, je nesmierne dôležité, aby okrem konkrétnych vedomostí a jazykových zručností spoznali aj také stratégie, ktoré im umožnia použiť už predtým nadobudnuté vedomosti. Využívanie viacerých kognitívnych schopností a vopred osvojených vedomostí žiakov, obsahu z rôznych vzdelávacích oblastí a cielene vybratých metodických postupov na hodinách cudzieho jazyka prispeje k celkovému (holistickému) rozvoju žiaka. Výsledkom bude nielen zdatný používateľ cudzieho jazyka, ale aj autonómna osobnosť dieťaťa, schopného lepšie zastávať rolu žiaka v škole a neskôr odborníka či profesionála v budúcom povolání. Autonómne učenie sa neznamená, že práca učiteľa je nepotrebná, ale že žiak je schopný zorganizovať si, čo a ako sa má naučiť, ako aj cieľavedome koncentrovať svoje úsilie na efektívne učenie sa.

4 AKO ORGANIZOVAŤ HRAVÚ VÝUČBU JAZYKA



Diskutujte o nasledujúcich otázkach, respektíve výrokoch, ktoré súvisia s prípravou na hodiny jazyka. Do akej miery s nimi súhlasíte?

Očakávať neočakávané alebo plánovať priebežne?

Ako sa najlepšie pripraviť na realitu vyučovacieho procesu?

Spontánnosť v učení a plánovanie: je medzi nimi potrebná rovnováha?

Dôležitý faktor, ktorý je potrebné zohľadniť: mladší žiaci sú vystavení komunikácii v cudzom jazyku prevažne len v triede počas výučby, v obmedzenom čase, zriedkakedy mimo školy.

Hodiny jazyka pre mladších žiakov by sa mali plánovať vopred, a zároveň by mali byť dostatočne spontánne.

Prísne plánovanie, pružná realizácia (to znamená: reagovať na všetko, čo sa na hodine vyskytne). Súhlasíte?

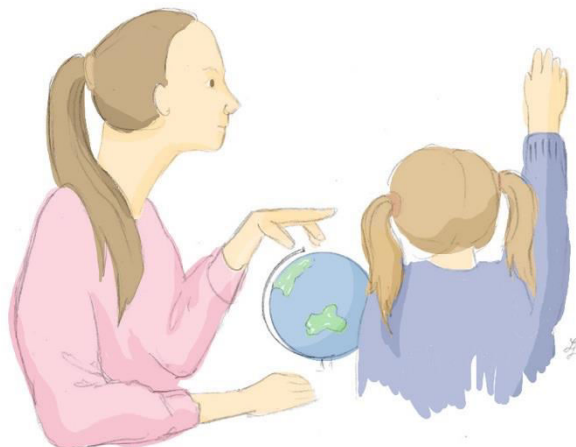
Učiteľ má k dispozícii niektoré úlohy, ktoré napomáhajú spontánnosti: warm up aktivity, otvorené otázky, tvorivé úlohy.

4.1 Plánovanie a spontánnosť

Proces učenia sa jazyka mladších detí sa podstatne odlišuje od učenia sa jazyka tínedžerov a dospelých, čo sa má odraziť aj v procese plánovania výučby. Otázkou je, či je alebo nie je potrebné „tradičné“, dôsledné plánovanie hodiny (niekedy určené aj v počte minút na jednotlivé časti (úlohy)? Má učiteľ čakať nečakané alebo stačí dôsledne plánovať?

Vnútorne presvedčenie a nastavenie učiteľa, často explicitne nevyjadrené, viac-menej neuvedomované, bude do veľkej miery ovplyvňovať projektovanie hodín a mieru spoliehania sa na vopred dané sylaby alebo učebnice. Rovnako to vplýva na postoje učiteľa k náhle vzniknutým situáciám medzi žiakmi, na jeho prácu s chybami žiakov, ich požiadavkami, ako aj na postoj k hodnoteniu výkonu žiakov. Súhrne to ovplyvňuje celkovú klímu v triede a vnútornú spokojnosť učiteľa.

Pre učiteľov cudzích jazykov, ktorí absolvovali štúdium učiteľstva pre vyššie vzdelávacie stupne (cykly), je nesmierne dôležité brať do úvahy, že **„vyučovací proces v primárnom vzdelávaní je špecificky odlišný od vyučovacieho procesu v sekundárnom vzdelávaní.** Primárne vzdelávanie si vyžaduje aj úplne iný prístup k vyučovaniu cudzích jazykov“ (Bérešová, 2012, s. 7).



Podstatné je vytvoriť také prostredie na učenia sa jazyka, aby žiaci mohli byť v učení sa jazyka úspešní, čo sa prejaví aj tým, že nebudú mať problém pri prechode na vyšší stupeň vzdelávania. Preto v primárnom vzdelávaní kladieme najväčší dôraz na učenie hrovými metódami, a zároveň odborne. Pod učením „odborne“ máme na mysli vychádzať z porozumenia jazykovému systému, ako aj psychológii učenia sa detí mladšieho školského veku. Učiť „hravo“ zahŕňa schopnosť učiteľa naplánovať činnosti primerané špecifikám tohto vekového obdobia tak, aby sa žiaci mohli učiť cez zážitky a hru, uvoľnene, bez stresu z hodnotenia výkonu. V praxi sa stretávame s tým, že tieto dve kompetencie nebývajú vyvážené. Učitelia niekedy kladú oveľa väčší dôraz na obsah – na to, čo učiť – než na proces učenia – ako učiť. Ide často o podvedomé rozhodovanie pre určitý cieľ, ktoré súvisí či už s osobnosťou učiteľa, alebo s jeho predchádzajúcimi skúsenosťami. Niektorí učitelia si najviac zakladajú na dôslednom plnení obsahových štandardov (dôsledne učia naplánovanú gramatiku, slovnú zásobu). Iní pokladajú za prioritu vytvárať príležitosti pre jazykové činnosti, a teda dávajú veľký priestor komunikačným aktivitám a hram. To môže vytvárať dojem, že z hľadiska jazykového inputu ich prístup nie je dostatočne systematický. Takto v „zápale“ hier a pohybových činností môžu vzniknúť rôzne neočakávané situácie, na ktoré treba flexibilne reagovať.

Už sme niekoľkokrát podčiarkli, že proces učenia sa jazyka u mladších detí sa podstatne odlišuje od učenia sa jazyka u tínedžerov a dospelých, čo sa má odraziť aj v procese plánovania výučby. Otázkou je, či je alebo nie je potrebné „tradičné“,

dôsledné plánovanie hodiny (niekedy určené aj v počte minút na jednotlivé časti (úlohy)? Má význam rozvíjať spontánnosť a flexibilitu učiteľov, aby sa lepšie dokázali pripraviť na nečakané situácie počas hodiny? Ved' ani rodičia, ktorí „sprevádzajú“ svoje dieťa v osvojovaní si materinského jazyka, sa nerozprávajú so svojím dieťaťom držiac v ruke nejakú písomnú prípravu. V tejto kapitole hľadáme odpoveď na otázku, ako môžeme zrealizovať súlad spontánnosti a plánovania vo výučbe jazyka mladších žiakov. Ako naplánovať obsah hodiny, aby korešpondoval s metodickým postupom, ktorý zohľadňuje ontogenetické špecifiká detí vo veku 6 – 11 rokov., t. j. zvedavosť, radosť z objavovania, prirodzená hravosť a spontánnosť v reagovaní na výzvy a pod. Rešpektovanie aktuálneho emočného a kognitívneho stavu žiaka si vyžaduje nielen dôslednosť, ale aj rešpektovanie detských spontánných reakcií počas hodín. Cieľom má byť, aby žiaci bez stresu a rizika vzniku negatívneho emočného filtra „mohli prejsť systematickým a efektívnym procesom osvojovania si cieľového jazyka“ (Bérešová, 2012, s. 7).

Dôležité je udržať rovnováhu medzi plánovaným a spontánnym učením jazyka.

Pri zabezpečovaní rovnováhy medzi spontánnosťou a striktným plánovaním je nevyhnutné brať do úvahy dva faktory. Jedným je, že dieťa sa s cudzím jazykom stretne v školskom prostredí len počas vyučovacích hodín, ktoré vo väčšine škôl majú presnú časovú ohraničenosť. Učiteľ takto musí mať jasnú predstavu, ako limitovaný časový priestor využiť, ak má naplniť výučbové ciele predmetu. Druhým je fakt, že dieťa sa takmer vôbec nestretáva s cudzím jazykom mimo školského prostredia (s výnimkou škôl národnostnej jazykovej výučby).

Vyučovacia hodina musí byť charakteristická ako spontánnosťou, tak aj plánovaním. Rozdiel je iba v tom, že kým plánovanie je súčasťou prípravy na hodinu, čiže sa udeje pred výučbou, tak k spontánnosti dochádza počas hodiny. Zjednodušene povedané, príprava slúži na to, aby učiteľ mal základné „smerovanie“ hodiny, od ktorého sa môže do určitej miery počas vyučovacej hodiny odkloniť. Spontánnosť sa objavuje v rôznych podobách, v prvom rade počas komunikácie. Je dobré a žiaduce, ak vie učiteľ na neočakávané javy a situácie počas hodiny zareagovať v cudzom jazyku, a tiež „vyčariť“ od žiakov reakciu v cudzom jazyku. Takýmto neplánovaným javom môže byť napríklad aj osa alebo mucha, ktorá vletela do triedy, alebo nejaký hľadaný a nájdený predmet. V istej bilingválnej škole počas hodiny prvouky našiel jeden chlapček na koberci perlu. Po tom, ako si spoločne vysvetlili, čo to je, učiteľka poznamenala: „Ty máš oči ako orol.“ („*You have an eagle eye.*“). Nebol potrebný preklad, pretože táto situácia obsahovala metaforu (oči orla), a keďže dieťa

poznalo toto zložené slovo, porozumelo, čo tým učiteľka myslela. Ostatné deti si zase mali možnosť osvojiť si nové slovné spojenie, ktoré by sa zrejme bez tejto spontánnej reakcie a flexibility učiteľky nikdy neocitlo v učebných osnovách.

Aké úlohy a činnosti napomáhajú k spontánnemu používaniu jazyka?

Žiakov vedieme k čo najspontánnejšiemu, prirodzenému používaniu jazyka. Môžeme sa napríklad hrať so žiakmi hru, v ktorej jeden žiak, kotúlajúc loptu smerom k svojmu kamarátovi, hovorí v cudzom jazyku: „Loptu kotúlám tomu chlapcovi/dievčaťu, ktorý/é má biele tričko, nosí ružové ponožky atď.“ V prvej fáze tejto úlohy je úspechom aj to, ak dieťa vôbec pochopí informáciu a vie určiť, o ktorého kamaráta ide. Neskôr bude schopné samo vytvoriť i krátky opis spolužiaka. Na učenie sa opisu funguje ďalšia hra: „Kto je pod prikrývkou?“. Jedno dieťa vyjde z miestnosti a učiteľka zatiaľ niekoho skryje uprostred kruhu. Dieťa sa snaží prísť na to, kto sa skrýva pod prikrývkou, otázkami typu: veľký alebo malý?, dievča alebo chlapec?, blond alebo tmavovlasý? atď. Môže sa spýtať aj na značku jeho skrinky v šatni. (Obidve úlohy sa opierajú o schopnosť rozmýšľania počas spontánneho používania jazyka.)

Ďalším úspešným spôsobom spontánneho používania jazyka je, keď učiteľ používa **otvorené otázky**, čiže také, na ktoré existuje nekonečný počet odpovedí. Ako príklad uvedieme možné otázky po vypočutí si rozprávky Dedko ťahá repku. Nie sú to len typické otázky: Kto sú hlavní hrdinovia? Kto začal ťahať repku, kto sa pridala? Koľko ich bolo? Kedy ju vytiahli? atď., ale zaujímame sa aj o iné veci: Čo myslíš, koľko rokov mal dedko, babka, vnučka? Čo ešte mal dedko nasadené v záhrade, boli tam aj stromy? atď. Takéto takzvané otvorené otázky napomáhajú spontánnemu používaniu jazyka, lebo namiesto jednoduchého memorovania inšpirujú dieťa používať už osvojené vedomosti, aktivizovať ich, nakoľko tvorba týchto odpovedí si od neho vyžaduje, aby v cudzom jazyku robil isté myšlienkové úkony.

V komunikácii medzi učiteľom a žiakom, ako aj medzi spolužiakmi navzájom, v komentovaní videného, počutého, v kreatívnych písomných úlohách a v rôznych projektových činnostiach s využívaním skupinovej práce je spontánnosť nevyhnutná.

Ako plánovať výučbu zameranú na tému?

Žiaci, ktorí sa učia jazyk prostredníctvom tematického vyučovania, si vytvárajú pozitívny vzťah k cudziemu jazyku. Neskôr im nadobudnutá schopnosť používať jazyk (hlavne nebáť sa ho použiť) pomáha pri prechode na vyšší stupeň vzdelávania.

V súčasnosti sa všeobecne uznáva, že deti si najlepšie osvoja druhý alebo cudzí jazyk, ak dostanú príležitosť venovať sa činnostiam, ktoré ich zaujímajú a zaangažujú, čiže ak sa jazyk učia, resp. si ho osvojujú „nepriamo“. Vyučovacie hodiny, ktoré sú zamerané na jazyk, majú tendenciu sústrediť sa na gramatické štruktúry, nie na jeho používanie v reálnych komunikačných situáciách. Takýto prístup často „obetuje“ záujem a motiváciu detí na učenie sa gramatiky, napríklad tvaru 3. osoby jednoduchého prítomného času. Učenie prostredníctvom tém a aktivít, ktoré z nich vychádzajú, poskytuje žiakovi získať viac zručností a poznatkov než prezentovanie a precvičovanie slovnej zásoby a gramatických štruktúr. Deti si osvojujú nielen cudzí jazyk, ale aj vedomosti o svete, rozvíjajú si predstavivosť, myslenie a socializačné zručnosti. Znamená to, že učiteľ prístupom založeným na témach neignoruje učivo o jazyku, ono je len „skryté“ v úlohách a činnostiach. V nich si gramatiku osvojuje bez výkladu o nej.

Vyučovanie založené na téme integruje štyri jazykové komunikačné činnosti: hovorenie, počúvanie, čítanie a písanie (ak je to vhodné). Niektoré aktivity môžu obsahovať menej hovorenia, ak vôbec nejaké, ale veľa počúvania. To je prípad pohybových TPR hier, pri ktorých deti počúvajú a postupujú podľa pokynov. Pri niektorých aktivitách sa môže klásť dôraz na hovorenie v cudzom jazyku, napr. počas triednej ankety o najobľúbenejšom zvieratku, v ktorom sa budú opakovanne klásť otázky v rovnakej gramatickej štruktúre. Čítanie a písanie je možné precvičovať tak, že deti tvoria vlastné príbehy a knihy, ktoré by si čítali ostatní.

Hoci konkrétny jazykový obsah hodiny sa nedá napláňovať v plnom rozsahu, je potrebné vopred napláňovať samotnú úlohu alebo činnosť. Teda vopred si premyslieť, v ktorej časti hodiny bude úloha žiakovi zadaná, ako dlho, akou formou, s akými prostriedkami a s akými cieľmi bude prebiehať. Inými slovami: učiteľ by si mal pripraviť plán hodiny, ktorá nemôže byť úspešná bez predchádzajúceho premyslenia si obsahu a zadania úlohy. Okrem plánu najbližšej vyučovacej hodiny si učiteľ tvorí aj dlhodobý časovo-tematický plán (na polrok alebo celý školský rok).

Témy hodín cudzieho jazyka majú byť deťom blízke, logicky na seba nadväzovať a korešpondovať s obsahom, ktorý práve preberajú na iných predmetoch. Primeranosť vzdelávacích cieľov určuje aktuálna úroveň fyzického, mentálneho, emocionálneho, sociálneho a jazykového rozvoja dieťaťa. Tieto fakty rešpektuje aj súčasná forma tematických plánov cudzích jazykov, ktorá je zahrnutá aj v štruktúre súčasných učebníc pre deti. Tie neponúkajú systematické pochopenie a osvojenie gramatiky, ale sústreďujú sa na tému, ktorá dieťa zaujme a motivuje ho pracovať s ňou. Reálne tak ide o prístup zameraný na dieťa.

Zaujímavou medzipredmetovou témou je napríklad „rast“. V obsahu učiva prvouky ide o sadenie fazule a starostlivosti o ňu, no možno tiež merať, ako narástla za niekoľko dní, a zaznamenávať údaje (matematika). Zároveň sa dá použiť na rozvíjanie literárnej gramotnosti, pokiaľ sa využije príbeh alebo básnička, a to všetko v cudzom jazyku. Inou témou môže byť „ostrov“, ktorá ponúka zaujímavé asociácie na „ostrov pokladov“ s prácou, napr. s ďalekohľadom, vedením si lodného denníka alebo vytváraním makety ostrova z plastelíny, a to všetko opäť za podpory cudzieho jazyka (Enever a kol., 1999).

Príklady plánovania vyučovacích hodín zameraných na jednu tému

Tematicky (nie gramaticky) zameraná výučba jazyka je vhodná na rozvíjanie širokého spektra vedomostí a zručností žiakov. Pre lepšiu predstavu vyberáme ako príklad tému „Oboznamujem sa s Markom Twainom“, rozplánovanú do 5 vyučovacích hodín. Pri plánovaní sa dôrazne zameriavame na činnosti, ktoré majú žiaci vykonávať, aby boli hodiny hravé, aby umožňovali diferencovanie zadaní a využívali techniky spolupráce.

Literárnym východiskom témy je svetoznáme dielo „Princ a žobrák“ od Marka Twaina. Využijeme jeho zvukovú podobu, ktorá umožňuje nácvik počúvania s porozumením. Z vlastnej skúsenosti môžeme potvrdiť, že tematický celok „Anglicko v príbehoch“, založený na klasickej literatúre pre deti, je vhodný pre žiakov, ktorí sa učia cudzí jazyk (v tomto prípade angličtinu) už minimálne 3-4 roky. Téma zameraná na literárne dielo sa dá spracovať zážitkovo a zmysluplne.

Vyučovacia hodina 1

Prípravné cvičenia na počúvanie s porozumením

Učebná situácia 1: Obyvatelia Londýna – Hra na výmenu miesta

Opis hry: Žiaci podľa úryvku románu dostanú/vyberú si rolu (kráľ, žobrák, vojak, princ). Sedia v kruhu, učiteľ (vedúci hry) stojí v strede a dáva príkazy. Hráči v skupine, ktorej meno vysloví (napríklad kráľ a žobráci), sa rýchlo postaví a vymenia si miesta. Počas ich presunu sa aj vedúci hry snaží nájsť miesto pre seba. Ak si nájde miesto, ostatne stáť iný zo žiakov a ten sa stane v ďalšom kole vedúcim hry. Keď zaznie príkaz „Obyvatelia Londýna!“, tak sa rýchlo postaví všetci žiaci a snažia sa vymeniť si miesto (ide o analógiu hry „ovocný šalát“ alebo „farma“, kde sa vymieňajú druhy ovocia alebo zvierat).

Výchovno-vzdelávací cieľ: podnecuje motiváciu, vytvára dobrú atmosféru, kohézne skupiny, osvojenie pravidiel hry, vychováva k tolerancii

(naučiť sa trpezlivo počkať, kým sa dostanem na rad), zvyšovanie žiackej samostatnosti vo funkcii vedúceho hry. Z jazykového hľadiska si žiak osvojuje príkazy a „zvolania“.

Učebná situácia 2: Ty si kráľ

Opis hry: Učiteľ krátko, s pomocou vizuálnych pomôcok vysvetlí, čo robí kráľ, žobrák, vojak (napríklad vystrihnutá koruna atď.). Potom sa žiaci hrajú hru v dvoch skupinách. Jedna skupina si zvolí, koho pantomimicky a neverbálne stvárnia. Druhá skupina háda osobu a potom krátko odôvodní, čo im pomohlo v správnej odpovedi. Po úvodnom rozhovore je potrebné uhádnuť, ktorého obyvateľa daný žiak hrá.

Výchovno-vzdelávací cieľ: rozvíjanie kreativity, aktivizácia neverbálnych reakcií a kulís, príležitosť spolupracovať v rôznych zoskupeniach žiakov, vytvárať bezpečné príležitosti pre nesmelých a jazykovo menej zdatných žiakov, možnosť holistického vyjadrenia roly, prehĺbenie poznatkov z histórie. Z jazykového hľadiska aktivita umožňuje oboznámenie sa so slovnou zásobou z úryvku románu (napríklad: kráľ sedí na tróne, kráľ vládne, rozdáva príkazy, žobrák žobre, vojak stráži) a umožňuje dôslednejšie precvičenie slovnej zásoby v špecifickej situácii.

Učebná situácia 3: Naozaj ťa zaujíma, že...?

Opis činnosti: Žiaci vypracujú projekt v štyroch skupinách. Jednotlivci v skupine (A, B, C, D) dostanú obrázky mapy Londýna v 16. storočí a v súčasnosti. Spoločnou úlohou je s pomocou týchto vizuálnych pomôcok vytvoriť čo najzaujímavejšie otázky. Následne sa žiaci presúvajú a vytvoria nové heterogénne skupiny (z každej A, B, C, D skupiny je v novej skupine jeden člen). Každý člen referuje novým spoluhráčom tri najzaujímavejšie otázky, ktoré jeho pôvodná skupina vytvorila. Takýmto spôsobom sa zozbiera 12 rôznych otázok. Tieto potom napíšu na veľký plagát, doplnia mapami, obrázkami, a napokon plagát vyvesia na stenu. Skupiny si zvolia hovorcu, ktorý prezentuje za skupinu odôvodnenie, prečo práve na tieto otázky hľadajú odpoveď. Skupiny sa navzájom vypočujú a komentujú najzaujímavejšie otázky.

Výchovno-vzdelávací cieľ: žiaci si rozvíjajú schopnosť spolupracovať na spoločnom diele (rozdelenie si rolí, obsahu práce), učia sa vzájomne počúvať, rozvíjajú si spoločné záujmy, utvárajú si vlastné názory, učia sa vystupovať pred skupinou a spoločne vykonávať teoretické a praktické zadania. Z jazykového hľadiska aktivita pomáha rozvíjať zručnosť

hovorovania s vizuálnou podporou a poskytuje viacnásobnú príležitosť komunikovať vo viacerých skupinách a fázach aktivity; nácvik formulácie a štruktúry otázok.

Vyučovacia hodina 2

Aktivizujúce učebné úlohy, precvičovanie

Skupinová práca žiakov: vytvorenie pojmovej mapy z vybraného úryvku románu, identifikovanie medzipredmetových vzťahov, respektíve konkrétnych foriem činností – ako súvisí prečítaný text románu s literatúrou, matematikou, telesnou výchovou, vlastivedou, výtvarnou či hudobnou výchovou. Na jednotlivé predmety možno v angličtine nadviazať rôznymi mini-úlohami, ako napríklad:

Telesná výchova:

- Pochoduj ako vojak!
- Vymysli tanec na dvorný ples!

Literatúra, dramatizácia:

- Priprav rozhovor s Princom Edwardom!
- Čo sa nachádza v paláci na písmeno „b“?
- Nauč sa básničky a riekanky o kráľoch.

Matematika:

- Nakresli pôdorys Tomovho domu a potom pôdorys Westminsterkého paláca! Vypočítaj, o koľko viac izieb sa nachádza v paláci než v Tomovom dome!
- Naplánuj počet strážcov do paláca, keď každého člena rodiny strážia traja strážcovia!

Hudba – spev:

- Skomponuj zopár taktov k úvodnej hudbe na dvornom plese!
- Zatancuj dvorný tanec podľa taktov predošlej úlohy!
- Nauč sa pesničku o stredovekom Londýne, o ich kráľoch!

Dejepis:

- Nakresli rodokmeň Princa Edwarda!
- Napíš krátky záznam do denníku o jednom dni Princa Edwarda!

Výtvarná výchova:

- Navrhni uniformu pre strážcov paláca!
- Nakresli Westminsterský palác!

Hore uvedené činnosti sa dajú ďalej detailnejšie pripraviť pre jazykovú výučbu. Finálnu tematickú mapu detailizuje celá trieda po skupinách. Každá skupina si môže vybrať nejaký predmet. Vďaka tematického prístupu žiak môže spoznať a použiť vybraté literárne dielo, rozvíjať si rôzne zručnosti a vedomosti z rôznych predmetových oblastí, a tak nachádzať medzipredmetové vzťahy s jazykom. Takto dochádza k realizácii holistickej výučby v praxi.

Vyučovacia hodina 3

Počúvanie s porozumením

Opis aktivity: Vypočutie audionahrávky vybranej časti románu. Počas počúvania žiaci pracujú v troch skupinách s pomocou pracovných listov. Tri skupiny predstavujú tri úrovne zamerané na porozumenie počúvaného textu, čiže úlohy sú diferencované od najľahších k najťažším:

- nižšia náročnosť úloh: v pracovnom liste s 12 – 15 slovami vyberte tie výrazy, ktoré ste počuli v texte a zakrúžkovali ich („Vypočuj a vyber!“).
- stredná náročnosť úloh: Porozumenie textu je overované prostredníctvom 8 – 10 otázok. Otázky sú zamerané na súvislosti príbehu, napríklad aké povolanie mal Tomov otec alebo či sa podobal Tom kráľovi.
- vyššia náročnosť úloh: Vyhľadajte špecifické informácie v texte, napríklad: „Ktorá Edwardova sestra rada čítala?“, alebo „V ktorej ulici Londýna býval Tom so svojou rodinou?“.

Po prvom vypočutí sa celá trieda pripravuje odpovedať na zadané úlohy. Správne odpovede však kontrolujeme po druhom počúvaní. Veľkou prednosťou diferencovania úloh je, že každý žiak sa zúčastňuje na spoločnom riešení úloh rešpektujúc vlastnú jazykovú úroveň a tempo učenia sa.

Vyučovacia hodina 4

Fáza využívania osvojených poznatkov z počutého a porozumeného textu v iných úlohách, ich integrácia do jazykového rozvoja každého žiaka.

Učebná situácia 1: tvorba románu v skupine

Opis činnosti: Dvojice v rámci domácej prípravy nakreslia ilustrácie a k nim uvádzajú slová a krátke vety. Na vyučovacej hodine ich spoločne

upravujú do správneho poradia a kresby doplnia 2- až 3-riadkovým textom. Jednotlivé „listy knihy“ s ilustráciami a textami zošijeme a vznikne samostatné „knižné dielo“ žiakov. Dielo je výsledkom skupinovej práce. Následne je prezentované a komentované žiakmi.

Výchovno-vzdelávací cieľ: tvorbou diela posilniť sebavedomie žiakov, podporiť ich autonómiu tým, že vytvárajú „učivo“ pre spolužiakov. Rozvíjanie tvorivosti a pozitívneho vzťahu k literárnemu dielu. Rozvíjanie hovorenia a písania.

Učebná situácia 2: Tvorba spoločenskej hry „Žobrák a Princ“

Opis činnosti: Žiaci navrhnu a nakreslia svoju predstavu pôdorysu Westminsterského paláca, ktorý bude tvoriť základ stolovej hry. Cez prekážky sa môžu dostať, len keď úspešne odpovedia na otázky, napríklad: ako sa volá palác, kde žije Princ, kto je kráľom v tom čase, keď sa dej odohráva atď. Žiaci nielen naplánujú a nakreslia spoločenskú hru, ale ju aj vyskúšajú.

Výchovno-vzdelávací cieľ: vďaka použitiu hrových postupov bude žiakom poskytnutý zážitok z hry na hodine jazyka, rozvíja sa schopnosť samostatne pracovať, učia sa tvoriť hrové úlohy pre svojich spolužiakov a pre seba, rozšíria si vedomosti o krajine a o jazyku.

Učebná situácia 3: Príprava na rozhovor so žobrákom Tomom

Opis činnosti: Žiaci pracujú v skupinách, formulujú a písomne zaznamenávajú otázky Tomovi, ktoré by mu mohli položiť v rozhovore. Chcú vedieť, prečo chcel spoznať Princa. Z kolektívne vybraných otázok pripravia verziu rozhovoru, ktorý uskutočnia na ďalšej hodine, a v ňom aj dostanú odpovede na svoje otázky.

Výchovno-vzdelávací cieľ: dozvedieť sa o období stredoveku a porovnať ho s modernou mediálnou dobou, samostatne a kreatívne používať jazyk v rôznych nových, zrozumiteľných situáciách, hra v role, príprava na plánovaný rozhovor (stretnutie).

Vyučovacia hodina 5

Fáza opakovania a overovania tematického okruhu. Všetky opakovacie a kontrolné činnosti a úlohy prebiehajú v skupinách. Uvádzame návrhy učebných úloh:

- Nakresli účinkujúceho, ktorý sa ti najviac páčil! Opíš ho dvomi-tromi vetami.
- V pracovnom liste, ktorý máš pred sebou, je stručne zhrnutý náš príbeh. Zdá sa však, že ten, kto pracovný list pripravil, si celkom dobre nepamätal celý príbeh, lebo skoro v každej vete urobil chybu. Dúfam, že ty si príbeh pamätáš lepšie a budeš vedieť opraviť chyby!
- V pracovnom liste je časť nášho príbehu z knihy Marka Twaina, nedá sa však prečítať, lebo ten, kto ho odpisoval, pomiešal riadky. Pomôžeš ich dať do poradia, aby si ho mohli prečítať aj ostatní spolužiaci?
- Pracujte vo dvojici. Sedíte chrbtom k sebe, no takto sa nedá čítať z pracovného listu spolužiaka, preto len po vetách čítajte spolužiakovi svoj text. Obidvaja ste dostali text, ktorý poznáte veľmi dobre z nahrávky. Ale žiaľ, ten text sa písal v dobe Henricha VIII., takže obaja ste dostali „prederavené“ papiere, chýba v nich informácia. Ale ak budete šikovní, tak isto prídete na riešenie. (Oba pracovné listy A a B obsahujú 1-2 medzery – vynechané informácie, ale, prirodzene, na inom mieste).
- Vyber si dvoch partnerov a potom vyťahni jednu kartu s „rolovou“ úlohou. Na karte nájdeš 2- až 3-riadkovú vetu, ktorá opisuje dej vypočutého príbehu. So spolužiakmi zahrajte túto scénu. Ak je potrebné, postarajte sa o dekoráciu a o pomôcky. Vašou úlohou je, aby ostatní v skupinách uhádli, ktorú scénu ste zahráli. (Učiteľ môže pomôcť tým, že všetky karty s rolami zväčší a dá na tabuľu.)

Plánovanie je potrebné aj vo výučbe cudzieho jazyka v mladšom školskom veku. Učivo je organizované tematicky, nie je cielené na gramatické štruktúry explicitne. Témy sú blízke žiakom, čo poskytuje veľa možností spontánnemu a všestrannému používaniu jazyka. Zabezpečuje integráciu s inými gramotnosťami a tematickými oblasťami. Takto naplánovaná tematická cudzojazyčná výučba umožňuje, aby bol obsah rôznych predmetov prepojený a sprostredkovaný úlohami na primeranej jazykovej úrovni s cieľom rozvíjať záujem a pozitívny vzťah k cudziemu jazyku.

4.2 Manažment hodiny jazyka

V tejto kapitole sa zaoberáme otázkami organizácie práce v triede, prípadne v inom prostredí (klubovne, knižnice), v ktorom sa žiaci učia cudzí jazyk počas rôznych činností s cieľom rozvíjania ich rečových zručností. Niektoré myšlienky zazneli už v predchádzajúcich kapitolách, v tejto kapitole sa budeme

snažiť ich zakomponovať do celkového obrazu dobre manažovanej vyučovacej hodiny.

4.2.1 Interaktívny model

Kľúčové rozhodnutie: Podľa ktorého modelu budem učiť svojich žiakov:



Nasledujúca Tabuľka 12 porovnáva klasický model výučby jazyka a model výučby zameranej na dieťa. Diskutujte o jednotlivých bodoch, porovnajzte oba modely a reflektujte na ne na základe vlastných skúseností s učením sa jazyka (v detstve, v súčasnosti). S ktorým modelom ste sa stretli doposiaľ? Ak máte kontakt na základné školy, vyjadrite sa a diskutujte, ktorý vnímate ako dominantný v súčasných základných školách.

Dva modely jazykovej výučby	Klasický model zameraný na jazyk	Interaktívny model zameraný na dieťa
Plánovanie výučby jazyka	Učebné osnovy sú zamerané na osvojovanie si jazykových štruktúr (gramatiky), resp. funkcie reči.	Učebné osnovy sú zamerané na témy.
Rozloženie obsahu učiva	Učivo je zoradené podľa postupnosti osvojovania si jazykových štruktúr.	Jazykové prvky (štruktúry) sa učia v rámci rôznych tém a úloh.
Cieľ učenia sa jazyka	Lingvistický: naučiť postupne vybrané jazykové javy.	Mobilizácia všeobecných stratégií učenia sa na dosiahnutie jazykových cieľov (využívajúc prirodzené príležitosti, ktoré sú súčasťou výučby jazyka).

Spôsob osvojenia si jazyka	Transmisia (prenos) informácií od učiteľa k žiakovi (prijímateľ). Poradie lingvistického inputu je vopred dané. Orientácia na formu repetitívneho nácviku. Frontálna forma výučby – učiteľ stojí pred celou triedou, prevažne vysvetľuje.	Konštruovanie poznatkov žiakmi za pomoci učiteľa. Forma práce: malé skupiny žiakov, príp. žiaci a učiteľ.
Charakteristika úloh	Úlohy sú koncentrované na demonštráciu danej jazykovej kategórie. Málo aplikácie. Cvičenia sú založené na explikatívnom príklade a analogickom (častokrát mechanickom) riešení zadaní. Úlohy sú podriadené lingvistickým cieľom.	Osvojovanie si jazykových štruktúr v rámci vhodného kontextu (vizuálny, situačný). Úlohy zahŕňajú demonštráciu, nácvik a aplikáciu. Lingvistické ciele sú ukryté v hrových a zároveň kognitívnych úlohách.
Prax v triede	Následnosť krokov je vopred určená: demonštrácia nového učiva, kontrolovaný nácvik a minimálna produkcia.	Učenie sa prebieha na základe úloh zameraných na riešenie problémov a exploráciu. Dôležitý je proces, výsledok aj jeho verejná prezentácia.
Rola učiteľa	Kontrolovať, riadiť hodinu a odovzdávať poznatky.	Partner v rozhovore a simulovaní situácií, a zároveň vzor v používaní jazyka.

Tabuľka 12. Dva modely výučby cudzieho jazyka predškolákov a mladších žiakov (Clegg, 1991)

Interaktívny model výučby jazykov, opísaný v pravom stĺpci v uvedenej tabuľke, môže na prvý pohľad pripomínať činnosti, ktoré sa používajú v materských školách. Učiteľ sa však na hodinu pripravuje už oveľa skôr, než si sadne k stolu a spíše, čo bude zajtra alebo tento týždeň na hodine robiť. Celá príprava sa začína v jeho filozofickom nastavení na výučbu, teda podľa ktorej koncepcie bude učiť? Hoci charakteristiky vyššie uvedených modelov naznačujú, že ide o čierno-biele rozhodovanie, prax nie je až taká jednoznačná. Mnohí učitelia by aj chceli byť na strane prístupu uvedeného v pravom stĺpci, ale realita praxe, množstvo povinností, štruktúra učebníc a úloh v nich ich nadšenie rýchlo odplaví a ku koncu školského roka sa ocitnú v bezpečnom prístave tradičného, na

tvorivosť nenáročného prístupu (model 1 v Tabuľke 10). Na mieste je zodpovedanie si nasledujúcich otázok: Je to moje vnútorné presvedčenie, že dobrá výučba je výučba zameraná na žiaka, t. j. na dieťa, a teda aj na témy, o ktoré sa deti zaujímajú? Som ochotný/ochotná takto projektovať výučbu a pokladať to za normu? Alebo budem do určitej miery predsa len „koketovať“ s myšlienkou opierať sa o „bezpečné“ opory vo výučbe jazyka, ktorými sú lingvistické kategórie detailne rozpracované v cvičeniach v učebnici a pracovnom zošite, a až následne prispôbím učivo svojej triede, mysliac priebežne na každého z mojich žiakov?

Prístup zameraný na dieťa je fokusovaný na **projektovanie zaujímavých tematických hodín**. Pre tento model výučby je prirodzené, že žiaci nemusia celú hodinu sedieť vo svojej lavici, ale počas vyučovania sa viackrát premiestňujú – úlohy vyžadujú pohyb, ktorý je pre nich prirodzený a nevyhnutný. Znamená to tiež, že popri učebných pomôckach v tlačenej forme a popri zošitoch (alebo namiesto nich) používa učiteľ aj iné, rôznorodé vizuálne a auditívne pomôcky, predmety a IT prostriedky. Žiaci nepracujú len s „papierom a ceruzkou“, ale pri poznávaní jazyka zapájajú všetky svoje zmysly.

4.2.2 Fyzický priestor

Materiálne usporiadanie triedy je v prvom rade koncepčná otázka: **Ako usporiadam lavice, stoličky, pomôcky, aby žiaci sami mohli objavovať a utvárať svoje nové poznatky o jazyku a využívať ich?** To, že ide o kľúčovú otázku, potvrdzujú dlhoročné skúsenosti z hospitácií a otvorených hodín, ktorých sa zúčastnili autorky tejto publikácie. Je prekvapujúce, že dokonca ešte aj počas týchto hodín, na ktoré sa vyučujúci pripravovali detailne a precízne, bolo vidieť, že viacerí učitelia jazyka vnímajú materiálne „danosti“ triedy, v ktorej jazyk vyučujú, pomerne staticky – ako nejaké „tabu“, ktoré sa nedá meniť. Nemajú predstavu, kedy a ako by sa dal zmeniť vopred daný „meravý“ poriadok lavíc užívaný na iných vyučovacích hodinách. Prirodzene to vedie k prezentovaniu nového učiva frontálnou formou, stojac pred všetkými lavicami (aby všetci žiaci videli a počuli). Týka sa to najmä tried s vyšším počtom žiakov, ktoré nie sú delené na skupiny vo výučbe jazykov. Dôvodom môže byť aj slabšia komunikácia s ostatnými učiteľmi („Aj na iných hodinách takto sedia.“), časové dôvody (časovo či fyzicky je náročné vrátiť po hodine lavice na pôvodné miesto). Podľa vzoru výučby materinského jazyka možno povedať, že žiaci si najlepšie osvojujú jazyk v určitom, im prirodzenom prostredí. Hodina jazyka má z tohto aspektu podobné požiadavky na priestorové zabezpečenie, pretože v rámci nej si žiaci popri rozvíjaní iných zručností osvojujú tie jazykové. Je predovšetkým na učiteľovi jazyka, aby sa oslobodil od pevných priestorových väzieb. Inými

slovami, vyučovať jazyky žiakov mladšieho školského veku si vyžaduje adekvátne fyzické usporiadanie triedy, flexibilne presúvateľné lavice a stoličky, aby si žiaci mohli vidieť navzájom do tváre (Balážová, 1996). Ideálnym priestorom osvojovania si jazyka nie je trieda, v ktorej sú žiaci otočení k tabuli, a v ktorej sa majú 45 minút sústrediť, sediac podľa prísneho sedacieho poriadku.

Niektoré témy si priam vyžadujú, aby sa vyučovacia hodina konala mimo priestoru triedy. Napríklad pri téme „škola“ idú žiaci s plánom školy v ruke objavovať ostatné školské priestory: triedy, knižnicu, laboratória, telocvičňu, zborovňu, jedáleň atď. Popritom si tieto priestory zaznačujú na mapách, ktoré si na hodine jazyka sami vyrábajú. Podobná „vychádzka“ sa môže uskutočniť na športovom ihrisku, v knižnici, oddychovej zóne alebo v školskej záhrade. Prirodzene, aj koncoročné výlety môžu poskytnúť nové možnosti na osvojovanie si nových jazykových poznatkov (napríklad výstava v múzeu, návšteva obchodu, ZOO, parku atď.). Výbava a materiálne zariadenie jazykovej triedy v nižších ročníkoch by sa mali viac podobať priestorom v materskej škole, kde deti pracujú v kruhu alebo iných zoskupeniach, než tradičnému usporiadaniu triedy v škole. Stoličky a lavice by nemali mať fixné miesto, ale podľa obsahu a charakteru vyučovacej hodiny je možné ich rýchlo premiestniť. Keďže triedy zvyčajne delia na polovice (menší počet žiakov v skupine), premiestnenie 14-15 stoličiek by nemalo byť prekážkou. Z času na čas môžu byť aj také hodiny, kde stoličky vôbec nie sú potrebné. Hodinám jazyka veľmi dobre poslúži hrubý koberec, ktorý sa ľahko čistí, alebo matrac a vankúšiky, ktoré sa pri počúvaní rozprávky alebo pri rozprávaní a sledovaní videonahrávok dajú vhodne umiestniť. Prax ukazuje, že stále viac učiteľov pracuje metódami, ktoré si vyžadujú pohyb v priestore, napríklad pokyny umiestnené pod stoličkami žiakov, obrázky, kartičky so slovami a rôzne inštrukcie či informácie na nástenke, ktoré sa môžu ľahko zvesiť. Tabuľa výborne pomáha pri typických hrách ako „Bež a dotkni sa“ a pri umiestnení obrázkov a slov, respektíve ako cieľ pri takýchto hrách.

4.2.3 Rutinné prvky

Rutinné prvky na hodinách jazyka pre deti sú nesmierne dôležité. Takýmto prvkom môže byť napríklad dýchacie cvičenie podľa hudby, séria pohybov pri ukončovaní hodiny, pesnička, ktorou sa žiaci s učiteľom na začiatku navzájom vítajú alebo na konci sa rozchádzajú. Takúto rolu môže mať aj predpoveď počasia. Na to možno použiť aj bábkou, tzv. *weatherman*, ktorý môže ukazovať veterné, slnečné, daždivé, zasnežené a iné počasia, len si treba vybrať vhodné pohyby pre dané počasia. K hre možno pripojiť aj špeciálnu „vyčítanku“, riekanku, ktorou sa rozpočítava, kto začne hru, kto sa postaví do kruhu, kto bude kapitánom atď. Tínedžeri a dospelí by pokladali takúto činnosť za nudnú, ale mladším žiakom to

prináša pocit istoty a hrovej radosti v cudzojazyčnom prostredí. Je výborné pomôcť žiakom aj rôznymi neverbálnymi pomôckami. Učiteľ si napríklad zvolí nejakú bábkú, ktorú dôsledne používa pri preberaní nového učiva (sovu) a pri opakovaní učiva (papagája), atď. Poskytuje to deťom istotu a stálosť. Poslúžiť môžu rôzne dekorácie v triede, ktoré by mali odzrkadľovať záujmy detí a ich názory. Poriadok na hodine a v škole sa dá oveľa lepšie odsledovať, keď sú určité postupy vyznačené ako symboly na plagátoch vyvesených v triede. Je žiaduce, aby sa takéto pravidlá tvorili žiakmi spolu s učiteľom. Podobne je dôležité zviditeľniť aj žiacke postery.

Na priblíženie rutiny možno použiť podnetný príklad uvádzaný autorom Moonom (2000). Na nástenke sú umiestnené karty v abecednom poradí, ktoré sa vždy doplnia o novoosvojené výrazy (Obrázok 8). Umiestnenie aj výroba týchto kariet môžu byť úlohou žiaka.



Obrázok 8. Úloha „Bež a dotkni sa“ (zdroj: J. Kovács a R. Pondelíková, spoluriešiteľka projektu KEGA)

Metodický blok 1: Hra „Bež a dotkni sa“

V úlohe „Bež a dotkni sa“ žiaci stoja v dvoch radoch, na tabuli alebo inde sú umiestnené kartičky s obrázkami alebo slovami. Keď učiteľ povie slovo, žiak, ktorý stojí na prvom mieste v rade, vyštartuje k tabuli, aby sa dotkol tohto slova alebo obrázku, ktoré počul. V úlohe vyššej úrovne učiteľ opíše slovo, ktoré je umiestnené na tabuli. Žiak, ktorý uhádne z opisu, o ktoré slovo ide, sa rozbehne a snaží sa tohto slova čo najskôr dotknúť. Táto úloha je vynikajúca na kontrolu počúvania s porozumením, je vhodná na uspokojenie pohybových potrieb mladších žiakov.

Vhodné sú slovné kartičky na posteroch, zoradené podľa tém, ktoré sa stávajú stálou dekoráciou triedy. Napríklad téma počítač môže obsahovať tieto výrazy: monitor, tlačiareň, kamera, reproduktory, myš, klávesnica, vymazať, obrazovka, stiahnuť, zapamätať a pod.

4.2.4 Používanie pomôcok

Školská výučba ďalšieho jazyka v mladšom školskom veku je časovo náročná. Na dosiahnutie cieľa výučby by mal učiteľ využívať v najväčšej miere rôzne vhodné pomôcky. Pri manipulačných činnostiach sú potrebné nožnice, papiere, ceruzky, fixky, lepidlo atď. Je potrebné, aby boli umiestnené na dostupných miestach v krabiciach, na ktoré by žiaci mali napísať názov obsahu krabice v cudzom jazyku. Tak sa k pomôckam dostanú bez pomoci učiteľa. Dá sa tiež použiť šnúra na bielizeň, na ktorej sú štipcami pripevnené a zviditeľnené nové slovká, gramatické jazvy a podobne (Balážová, 1996). Na dostupnom mieste by mali byť aj ostatné pomôcky, napríklad detské knižky. Učiteľ môže veľa času a energie ušetriť tým, že všetky obrázky, výstrižky novín, obrázkové a slovné kartičky zbiera do krabíc a do obalov, aby ich mohol neskôr znovu so žiakmi použiť. Túto zbierku môže počas ďalších rokov dopĺňať.

Poznámka: Ďalšie rôzne druhy pomôcok zmieňujeme pri opise činností v ostatných častiach učebnice.

4.2.5 Organizačné formy

Trieda alebo jazyková učebňa je ideálne využívaná vtedy, keď poskytuje priestor na dostatočný pohyb žiakov. Namiesto fixne umiestnených lavíc sa odporúča vybaviť triedu štvormiestnymi ľahko prenosnými stolmi a pohyblivými stoličkami, ktoré umožňujú flexibilitu pri výbere spolužiaka v práci vo dvojiciach. Žiaci nemusia pracovať vždy s tým istým spolužiakom. Kooperatívne formy, čiže práca vo dvojiciach a v skupine, dávajú žiakom od začiatku možnosť samostatne pracovať a byť kreatívnymi. Žiaci si rýchlo zvykajú na to, že v prípade potreby sa

môžu obrátiť na svojho spolužiaka, ktorý musí rovnakým dielom prispievať k riešeniu zadania. Rozdelenie práce v skupine dáva osobnú zodpovednosť žiakovi, ale aj šetrí čas. Učiteľ vie potom diferencovane pomáhať tam, kde treba. Kooperatívna forma práce vyžaduje od učiteľa flexibilný postoj. Je pravda, že znamená viac záťaže, ale investovaná energia sa čoskoro vráti.

Je samozrejmé, že frontálna a individuálna forma práce majú svoje miesto v cudzojazyčnej výučbe, avšak v závislosti od podmienok, a najmä od rešpektovania vyššie spomenutých faktorov. Je dôležité, aby bol zasadací poriadok vždy prispôsobený vybranej forme práce.

4.2.6 Metódy



Uvažujte o výroku učiteľky cudzieho jazyka a porovnajte so svojimi pozorovaniami z praxe. Môžete tento výrok potvrdiť či vyvrátiť?

„Z učiteľskej praxe ako pôvodne vyštudovaná ‚druhostupniarska‘ učiteľka cudzieho jazyka môžem potvrdiť, že počas primárneho vzdelávania treba viac využívať iné metódy, nie tie isté ako vo vyšších stupňoch. V primárnom vzdelávaní považujem za najdôležitejšie tieto tri: hry, rozprávanie a čítanie príbehov a využívanie inej literatúry pre deti vrátane rýmovačiek, a ešte určite CLIL.“

Jazyková úroveň určitej vekovej skupiny sa dá úspešne rozvíjať iba takými metódami, ktoré sú typické pre učenie sa detí v určitom veku. Učenie sa detí mladšieho školského veku sa v prvom rade spája s činnosťami. Poznatky získavajú v interakcii s inými ľuďmi, prostredníctvom zmyslových orgánov a v reálnych alebo simulovaných situáciách. Práve preto je pri výbere metód potrebné rešpektovať nasledovné zásady.

Deti sa učia prostredníctvom činností (činnostné multisenzorické učenie sa).

Deti neustále niečo robia. Práve činnosť je to, počas čoho sa prirodzene niečo učia.

(parafráza Holderness, 1991, s. 19).

Deti do 10.-11. roku života sa učia jazyky inak než dospelí. Kým dospelý robí to, čo sa naučil, u dieťaťa je to opačne. Dieťa sa naučí to, čo už robilo. Deti

nadobúdajú vedomosti o sebe a o svete okolo nich prostredníctvom činností. A keďže hra je pre ne prirodzenou činnosťou, možno hru odporúčať ako najlepšiu formu, v ktorej si môžu osvojiť aj jazykové poznatky. Rozvoj reči malých detí je predovšetkým závislý od prostredia, v ktorom prebieha. Kolísavé, hojdačné a pohybové hry vo veľkom napomáhajú k rozvíjaniu používania jazyka (Bruner, 1983, s. 45). Takéto sú napríklad v angličtine „*Ride a Cock Horse*“ alebo „*This is the Way the Ladies Ride*“ či v slovenčine „Takto jazdia páni...“. Riekankami a rýmovačkami nadobúdajú prvú skúsenosť s používaním jazykového systému. Jazyk, ktorý sa objavuje v pohybových hrách, obsahuje fixné vetné štruktúry jazyka (napríklad ako sa tvoria otázky či zápory), a zároveň predstavujú vzory pre interakcie. Pohybová hra má veľkú úlohu vo vytváraní kontextu, potrebného na nácvik hovorenia v cudzom jazyku. Kontext učenia sa v triede nemusí byť dieťaťu prirodzený, a preto treba venovať pozornosť jeho tvorbe. Hra má holistický vplyv, t. j. v rovnakom čase vplýva na rozvíjanie viacerých oblastí, na fyzickú, citovú, vnemovú, spoločenskú a jazykovú. Hra v sebe ukrýva prirodzené podnety na rozvoj reči dieťaťa. Kvalitnú hru možno vnímať ako projekt, počas ktorého si žiaci vytvárajú vlastnú rolu v spolupráci s ostatnými. V podstate takmer každú oblasť jazyka, ako aj komunikačné zručnosti, možno u detí rozvíjať formou hrovej úlohy. Namiesto toho, aby učiteľ povedal: „Povedz ‚hruška‘ anglicky!“ alebo: „Povedz anglicky, čo vidíš na obrázku (hrušku)!“, si žiaci môžu zahrať hru „Ovocný šalát“ (*Fruit salad*), ktorá dieťa okamžite vtiahne do fyzického i mentálneho pohybu. Dieťa sa cíti úspešne, že slovu „hruška“ rozumie, hra spája pohyb s rozumovou činnosťou.

Metodický blok 2: Hra „Ovocný šalát“

Hra „Ovocný šalát“ prebieha nasledovne: Žiaci sedia v kruhu na stoličkách. Učiteľ stojí v strede kruhu. Vymenuje napríklad 4 rôzne druhy ovocia a následne každému dieťaťu priradí jedno z nich. Alebo samotné deti postupne jedno za druhým opakujú dané štyri druhy v rovnakom poradí, napríklad: Ja som hruška/Ja som jablko/... slivka/... broskyňa. Keď učiteľ povie „Hrušky a broskyne, vymeňte sa!“, deti s týmito označeniami sa čo najrýchlejšie postaví z stoličiek a vymenia si miesta. Počas ich výmeny sa učiteľ, resp. iné dieťa, vyvolávajúce povely, snaží posadiť na jednu z uvoľnených stoličiek. Keďže je o jednu stoličku menej, niekto vždy zostane stáť, a potom sa stane vedúcim hry. Povely sa počas hry môžu meniť. Keď vedúci chce, aby sa postavili všetky deti, povie: „Ovocný šalát!“ Prirodzene, táto hra sa môže používať aj na nácvik iných slov a výrazov, napríklad keď sa deti učia mená zvierat, tak bude označených niekoľko druhov zvierat a spoločne tvoria ZOO namiesto šalátu, alebo kvetinovú záhradu, alebo hračkárstvo atď.

Na hodinách jazyka sa žiaci v prvom rade stretnú s hrami, ktoré sú založené na počúvaní s porozumením. Na slovné zadania musia „odpovedať“ nejakou činnosťou. Ako sme už uviedli v kap. 2.1, tento metodický prístup sa nazýva *Total Physical Response* (TPR - „úplná fyzická reakcia“). Žiaci na podnety učiteľa

odpovedajú fyzickými pohybmi. V angličtine ide o hru *Simon says* alebo kreslený diktát. Obe poskytujú deťom už v období pred produktívnym používaním jazyka istotu v chápaní cudzieho jazyka. Ďalšia skupina hier požaduje premiestnenie sa, ako napríklad kruhové a skupinové hry, či už spomenutý „Ovocný šalát“ alebo „Bež a dotkni sa“. Behá sa aj pri „Behacom diktáte“.

Inou alternatívou sú tzv. „sadacie“ hry, v ktorých si deti môžu sadnúť, ak „zahrajú“ (pantomimicky stvárnia) význam časti (riadok) básničky alebo pesničky a ostatné deti uhádnu. V hre „pravda – nepravda“ si má dieťa sadnúť, ak je význam výroku „pravda“ atď. Na nácvik písania a čítania možno použiť jednoduché hry „*Shark game*“, resp. „*Hangman*“ (obesenec), v ktorej žiaci hádajú písmená slova alebo slová z vety. Ak neuhádnu, postupne kreslí učiteľ na tabuľu obrázok. Veľmi vhodné sú rôzne druhy hry „Bingo“ (bingo písmen, bingo fonetických znakov, slovné bingo atď.). Na zhrnutie slovnej zásoby jednej lekcie sú vynikajúce rôzne spoločenské hry, ktoré sa môžu hrať vo dvojiciach alebo v skupine. Pokiaľ je v triede k dispozícii väčšia hracia plocha, je vhodné hrať okolo nej na zemi.

„Rolové“ hry napomáhajú komplexnému rozvíjaniu komunikačných zručností, slovnej zásoby, gramatiky a výslovnosti. Môžu sa viazať aj ku konkrétnym témam (napríklad nakupovanie v obchode alebo stravovanie mimo domu) alebo k dramatizáciám rozprávok. Medzi deťmi majú najväčší úspech tie pesničky a riekanky, pri ktorých sa môžu pohybovať. Medzi najznámejšie rozprávky patrí „Rozprávka o repe“, v ktorej deti spolu „vyťahujú“ repu zo zeme a každé dieťa hrá inú postavu z rozprávky. Nesmierne dôležitú rolu hrá „bábkovanie“, ktoré nesmelším deťom dáva možnosť, aby svoje rozpaky „ukryli“ za zástupnú bábkou a pomocou nej sa odvážili vyjadrovať.

Dieťa pri plnení úloh, ktoré sú ukryté v hre, a pri hrovom opakovaní bez veľkej námahy spozná základnú štruktúru jazyka a slovnú zásobu. Hra „*What's the time, Mr. Wolf?*“ pomôže deťom osvojiť si jazykové spojenia pri otázke: „Koľko je hodín?“, vyjadrovanie času (pri obede, pri večeri atď.). Opakujúce sa slovné spojenia a k nim priradené „kumulatívne“ hry a rozprávky sú veľmi užitočné z hľadiska memorovania gramatickej štruktúry alebo slovného spojenia. Ako príklad uvádzame hru: „Išiel som na trh a kúpil som...“, v ktorej hráči vždy opakujú dovtedy počuté a pridajú ešte svoj „nákup“. Každý ďalší žiak musí zopakovať všetky predchádzajúce slovné spojenia. K týmto rozprávkam možno zaradiť rozprávku o nenásytnej húsenici (*The very hungry caterpillar*).

Hra ako spoločenský žáner rozvíja nielen jazykovú kompetenciu, ale aj sociálnu. Tá významne rozvíja vnímanie fair play, spoluprácu, učí prijímať výhry a prehry, trpezlivosť a rešpektovanie pravidiel.

Bohatú paletu rôznych hier a ďalších techník, vhodných pre výučbu cudzieho jazyka, možno nájsť napr. v anglických publikáciách Readovej *500 Activities for the Primary Classroom* (2007), Kováčsovej *7x7 Activities: A Methodology Resource Book for Primary teachers of English* (2011), Pokrivčákovej *Teaching Techniques for Modern Teachers of English* (2013) a iných.

Deti sa učia v interakcii s ostatnými.

Učenie sa v interakcii predstavuje významnú zásadu rozvoja reči dieťaťa, ktorá by sa mala uplatňovať na každej hodine. Na tento účel je veľmi vhodné, ak učiteľ vedie hodinu v cudzom jazyku s uplatnením kooperatívnych foriem práce a pracuje s hovoreným slovom viac než s písaným. Na dosiahnutie úspechu je veľmi dôležité vytvárať priateľskú atmosféru, v ktorej sa žiak nebojí prejavíť sa (hypotéza o nízkom emocionálnom filtri – Krashen, 1981). Nič nemotivuje dieťa k rozprávaniu viac než to, že jeho snaha je ocenená učiteľskou pochvalou. Podmienkou vytvorenia takejto atmosféry je, aby sa učiteľ osobne rozprával so žiakom alebo aby sa mu prihováral počas nejakej činnosti. Inými slovami, učiteľ sa má snažiť o vytvorenie takého prostredia, ktoré simuluje domáce prostredie – v ňom je osvojovanie jazyka pre neho prirodzené a spontánne. Učiteľ by si mal vytvoriť osobný vzťah so žiakom, menovite vyzývať, ako i zadávať pokyny či úlohy. Aj tá najjednoduchšia úloha sa môže stať interaktívnou a osobnou. Napríklad pri osvojení si nových výrazov deti stoja v kruhu a učiteľ im hádže loptu aj s novým slovom s menovitým oslovením. Potom dieťa hodí loptu späť. Gestikulácia, mimika, očný kontakt a neverbálny prejav učiteľa je len vtedy osobný, keď je mierený priamo na konkrétne dieťa. K aktívnej účasti na hodine motivuje aj spoločné privítanie sa, úvodné otázky typu: „Ako sa máš? Ako si sa vyspal? atď.“ alebo aj spoločné rozlúčenie sa na konci hodiny. Tieto činnosti sa stanú rutinným prvkom hodín. V ďalších kapitolách uvádzame viac príkladov interaktívneho učenia.

Deti sa učia pomocou všetkých zmyslových orgánov.

Už v predošlých kapitolách sme ozrejmili, akú dôležitú rolu hrá u dieťaťa zmyslové vnímanie v procese učenia sa. Získanie vedomostí prostredníctvom zmyslových orgánov je dôležitou pomocou pri rozvíjaní reči. Základným princípom je, aby učiteľ na každej hodine používal vizuálnu pomôcku. Deti získavajú rôzne vedomosti a zručnosti nielen vizuálnou cestou, ale takisto pomocou počúvania, dotýkania sa, ochutnávania a ovoniavania. Možno použiť aj ich kombinácie. Dieťa napríklad získava hravou formou vedomosti o zvieratách cez počúvanie zvukov rôznych zvierat a ich priradovanie ku kartičkám s obrázkom alebo názvom zvierata. Dajú sa použiť zvuky rôznych javov (z internetu), napr. súvisiace s počasím (tichý dážď, búrka, hromy, pískanie vetra atď.) alebo

s dopravou (dopravné prostriedky, auto, električka, vlak, lietadlo atď.), hudobných nástrojov a pod. Takáto „zvuková banka“ sa môže kombinovať s obrázkami. Zmyslové orgány pomáhajú dieťaťu vtedy, keď sa na vyučovacej hodine stretáva najmä s reálnymi vecami a javmi (tzv. „reáliami“). Učenie sa takýmto spôsobom je nesmierne dôležité hlavne v predškolskom a mladšom školskom veku. Pomocou zážitku a skúseností si žiak oveľa rýchlejšie osvojí výrazy ako sladký, slaný, studený, horúci, ľad, oheň, deň, noc, než len výkladom v písomnej či ústnej podobe.

Zmysluplné učenie sa je fokusované na tému a na reálne komunikačné situácie.

Interaktívny model, ktorý sme predstavili na začiatku tejto kapitoly, zdôrazňuje, že najúspešnejšou metódou na osvojovanie si jazyka sú komunikačné činnosti. Tradičný prístup zameraný na formu jazykového prejavu (napríklad na gramatiku) nemotivuje dieťa ku komunikácii. Naopak, učenie sa jazyka zameraného na osoby, veci a javy (prostredie), ktoré ho obklopujú, umožňuje udržať záujem o učenie sa. Ide o širší didaktický kontext, ktorý dáva žiakovi bohaté možnosti na rozvíjanie sociálnych, najmä komunikačných zručností a na vyjadrenie svojich vedomostí. Tematické vyučovanie je vhodné na integrovanie štyroch komunikačných jazykových činností (počúvanie s porozumením, hovorenie, písanie, čítanie) a štyroch oblastí vedomostí (slovná zásoba, gramatika, výslovnosť, pravopis). Pri výbere tém musí učiteľ dbať o to, aby boli motivujúce pre danú vekovú kategóriu. Ideálna téma zahŕňa viac vyučovacích predmetov a oblastí. Úspešnou témou je napríklad džungľa alebo dinosaury, ale aj čaj alebo čokoláda.

Pre vekovú kategóriu predškolského a mladšieho školského veku nie je vhodným miestom na učenie sa miestnosť s fixne usporiadanými lavicami, ktorá je určená najmä na frontálnu prácu, na písanie alebo na čítanie. Vhodná je cielene zariadená priestranná trieda alebo hracia miestnosť. Nestačí používať učebnicu a zošit, potrebné sú ďalšie učebné pomôcky, ktoré stimulujú zmyslové vnímanie žiakov. Môže ísť o predmety, ktoré obklopujú dieťa v každodennej činnosti, rozprávkové knihy, hračky, predmety denného používania a pod. Osvojenie si jazyka je zážitková činnosť, ktorú zabezpečia rôzne hry či počúvanie rozprávok. Úlohou učiteľa je, aby učivo „ukryl“ do takej činnosti, v ktorej si vytvára osobný vzťah k dieťaťu a ktorá mu najviac napomáha dosiahnuť a zrealizovať vytýčené jazykové ciele.

4.3 Hodnotenie a práca s chybou



Porozmýšľajte a diskutujte o nasledujúcom tvrdení:

Meranie úspešnosti žiackeho procesu učenia sa a spätná väzba sú povinnou súčasťou každého vyučovacieho procesu, aj vyučovania jazykov.

V čom sa líši hodnotenie mladších žiakov do 10 rokov od hodnotenia starších vekových kategórií?

Ako hravo a zmysluplne hodnotiť na hodinách jazyka v primárnom vzdelávaní?

„Hodnotenie sa má zhodovať s učením, t. j. malo by odrážať učebnú skúsenosť dieťaťa. Je spravodlivé, keď hodnotíme to, čo sa dieťa skutočne učilo a ako sa to učilo.“ (Harťanská, 2004, s. 111).

Jednou z úloh učiteľa jazyka je zabezpečiť súčinnosť medzi tým, čo a ako vyučuje, a tým, čo a ako hodnotí. Ak tvrdí, že vo výučbe presadzuje komunikatívny prístup alebo, čo je ešte lepšie, eklektický (kombinovaný) prístup, tak aj hodnotenie žiakov by sa malo diať podobne. Učiteľ by mal hodnotiť celkové ovládanie jazyka, nie iba ovládanie slovnej zásoby a gramatiky.

Humanistický prístup na hodinách jazyka znamená zamerať hodnotenie na žiaka vo všetkých činnostiach a fázach hodiny. Prejavuje sa tým, že u žiakov je namiesto požadovania samoučelnej disciplíny podnecovaná ich vnútorná motivácia. Autoritatívne orientované školy vnímajú hodnotenie ako prostriedok na udržanie disciplíny. Prílišné zdôrazňovanie externého hodnotenia učiteľom upevňuje v žiakovi vzorec myslenia, že jeho učenie je úspešné len vtedy, ak ho za také uznajú iní ľudia (učiteľ, rodič, spolužiak a pod.), následne vnímanie samotnej činnosti učenia sa nemá preňho cenu.

Sumatívne (tzv. tradičné) hodnotenie výkonu žiaka na konci tematického celku, polroka či celého školského roka nestačí. Nevyhnutné je však najmä **formatívne** (priebežné) hodnotenie počas celého vyučovacieho procesu hodiny. Jeho cieľom je zistiť, či si žiak už učivo osvojil, t. j. či sa stalo súčasťou jeho výbavy zručností a vedomostí, a pokiaľ nie, pokračovať ďalej v jeho učení. „Hodnotenie je potrebné vnímať pozitívne“, nie ako trest (Bérešová, 2012, s. 57). Učiteľ hodnotí priebežne zvládnutie jazykovej úlohy žiakom v každej fáze hodiny.

4.3.1 Prečo hodnotiť

Žiaka k učeniu sa často externe motivuje to, že chce čo najlepšie splniť očakávania učiteľov alebo rodičov. V záujme toho sa už od začiatku školského roka snaží obstáť v meraniach a hodnoteniach usilovnosti a vedomostí. Lojová tento jav nazýva „kultom dobrých známkov“ (2019, s. 160). Pravdepodobne väčšina súčasných učiteľov cudzieho jazyka disponuje vlastnými skúsenosťami z detstva, keď boli za svoj jazykový výkon hodnotení najmä známkami. V tradičnej škole dostávali žiaci známky za výsledok, teda produkt výučby. Snaha získať dobré známky však často v žiakoch vyvolávala – a aj dnes môže vyvolávať – neprimeraný tlak.

Ide o nesprávne chápanie zmyslu hodnotenia. Hodnotenie nie je zamerané na výsledok, ale na žiaka a jeho proces učenia sa. Účelom hodnotenia je spätná väzba, ktorá má žiaka povzbudzovať v cudzojazyčnom učení. Pozitívna motivácia priamo súvisí so zvýšenou sebadôverou žiaka, jeho autonómiou, elimináciou stresu a strachu zo zlyhania či porovnávania sa s druhými (Lojová, 2019). Hodnotenie v cudzom jazyku je zároveň veľmi dôležitým jazykovým inputom, prostredníctvom ktorého si žiaci prirodzene osvojujú ďalšie jazykové spôsobilosti. Hodnotenie by teda malo byť realizované tak, aby bolo motivujúce pre žiakov aj rodičov, interaktívne a predovšetkým podporujúce učebný proces (Bérešová, 2012; Lojová, Straková, 2012).

Priebežným hodnotením v kratších intervaloch teda učiteľ: a) skúma, nakoľko jeho učenie dosiahlo nejaký výsledok u žiakov, a vie sa podľa toho orientovať, ako pokračovať ďalej; b) informuje žiaka (aj jeho rodičov) o rozvoji zručností a vedomostí žiakov a posúva vpred samotného žiaka v tom, ako zlepšiť svoj výkon; c) priamo prispieva k učeniu sa. Takéto viacnásobné asociácie v dostatočnom časovom rozpätí posilňujú nervové spojenia.

Pre žiakov mladšieho školského veku má obsah a spôsob hodnotenia určujúci charakter, pretože na rozdiel od vyšších vekových kategórií nie sú sami od seba motivovaní učiť sa vo formálnej inštitúcii, akou škola je. Ešte nie sú schopní posúdiť benefity znalosti cudzieho jazyka. Deti sa cudzí jazyk učia s radosťou vtedy, keď je to pre ne príjemná činnosť. A keď ešte navyše dostanú aj pozitívnu spätnú väzbu, tak ich sebadomie rastie a takmer ani necítia úsilie, ktoré vynaložili na učenie sa jazyka. Negatívna spätná väzba (trest, napomínanie) nie je účelná pri tejto vekovej kategórii a je potrebné sa jej vyhýbať.

Súčasní učitelia jazykov majú viacero otázok ohľadom hodnotenia, ktoré riešia v podporných učiteľských skupinách na sociálnych sieťach. Hodnotenie je často diskutovanou témou, v ktorej sa apeluje na zohľadňovanie individuálnych

osobitostí každého žiaka. Učítelia sa navzájom povzbudzujú k citlivému prístupu, t. j. nezameriavať sa pri hodnotení na chybu, pretože stresové situácie a strach z neúspechu vyvolané hodnotením môžu v žiakovi spôsobiť negatívny filter voči cudziemu jazyku a pôsobiť na proces jeho učenia sa demotivujúco. Naopak, hodnotenie by malo byť zamerané na motivovanie žiakov, ocenenie ich snahy, vytváranie pozitívneho vzťahu k učeniu sa jazyka. Súčasní učítelia oceňujú zmenu hodnotenia zo známok na slovné hodnotenie, ktoré je zvlášť prospešné pre žiakov prichádzajúcich z málo podnetného prostredia (Margeťáková, 2024).

4.3.2 Čo hodnotiť

Čo hodnotíme na hodine jazyka v primárnom vzdelávaní?

Sú učítelia, ktorí si vedia predstaviť len jedno relevantné hľadisko hodnotenia: aký výkon podal žiak v danej úlohe. Vieme však, že učenie sa jazyka mladších žiakov nemôže byť orientované len na výkon, a preto pri hodnotení nie je dobré brať do úvahy iba tento jeden aspekt. Keďže táto veková skupina robí vo svojom poznávaní cudzieho jazyka iba svoje prvé, a často dosť pomalé kroky, učiteľ by mal dávať pozor a pochváliť aj také momenty, keď žiak spolupracuje, je aktívny a snaží sa, čím prispieva k spoločnému úspechu, je disciplinovaný a trpezlivý v hre, respektíve robí nejakú „zberateľskú činnosť“ pre predmet atď. Inými slovami, v prípade mladších žiakov treba oceniť aj samotnú angažovanosť a záujem žiakov (Bérešová, 2012). Významné slovenské lingvodidaktičky Lojová a Straková (2012) odporúčajú hodnotiť tak, aby žiaci boli motivovaní, a to bez ohľadu na ich reálne výkony, pretože si ešte len začínajú rozvíjať jazykové zručnosti a proces osvojovania si vyžaduje svoj čas. V 3. a 4. ročníku už učiteľ nastavuje kritériá (podľa SERR), pričom sa sústreďuje najmä na jazykové zručnosti.

Je veľmi dôležité, aby hodnotenie smerovalo ku konkrétnej úlohe, a nie na charakter žiaka. Nikomu to neprospieva, ak sa pripomínajú staré chyby a nedbalosti. V každom prípade musí byť hodnotenie korektné a nesmie byť jednostranné. Ak je kultúra hodnotenia učiteľa bohatá a diferencovaná, žiaci s ním budú radi spolupracovať, čo bude mať pozitívny vplyv aj na ich jazykový výkon a vôľu učiť sa.

4.3.3 Ako hodnotiť

Treba si uvedomiť, že učiteľ hodnotí aj vtedy, keď nedáva známku. Hodnotenie najmladších žiakov si vyžaduje primerané spôsoby hodnotenia. Hodnotiť treba predovšetkým slovne. Súčasná kurikulárna reforma na Slovensku podporuje a vyžaduje túto radikálnu zmenu v hodnotení: v prvých ročníkoch sa už hodnotenie nedeje známkami, prioritu definitívne dostalo slovné hodnotenie. Podobne je to v Maďarsku. To, že sa neodporúča známkovanie, neznamena, že na hodine absentuje hodnotenie. Práve naopak, v každej fáze hodiny po ukončených činnostiach učiteľ slovne a neverbálnymi prostriedkami žiakov hodnotí, chváli a povzbudzuje.



Inšpirácie od odborníkov: Princípy hodnotenia v mladšom školskom veku (adaptované podľa Straková, 2021, s. 112):

- ✓ Deti v mladšom školskom veku sa rýchlo učia aj rýchlo zabúdajú, preto učiteľ v primárnej edukácii hodnotí častejšie a menšie bloky učiva.
- ✓ Treba mať neustále na pamäti rôzne vstupné úrovne žiakov, rôzne tempo učenia sa žiakov, a tomu prispôbiť aj termíny preverovania ich vedomostí.
- ✓ Hodnotenie má žiakov formovať, povzbudzovať, a nie odrádzať v dôsledku neúspechu.
- ✓ Spôsoby hodnotenia učiteľ vopred jasne komunikuje žiakom aj rodičom.
- ✓ Učiteľ sa musí vyvarovať rôznym pochybeniam a subjektívnemu hodnoteniu, kritériá hodnotenia musia byť objektívne formulované, hodnotenie žiaka zdôvodniteľné.
- ✓ Učiteľ hodnotí takým spôsobom, ktorý hodnoverne meria to, čo merať chce – ak chce hodnotiť len počúvanie, nebude zároveň hodnotiť aj pravopisné chyby v písomnom zázname z hodnotenia.

Dôležitým princípom hodnotenia je dbať na rôzne tempo žiakov. Je tiež nevyhnutné, aby žiak aj rodičia vopred vedeli, čo presne bude učiteľ hodnotiť: výslovnosť (vrátane dôrazu, intonácie), počúvanie s porozumením, slovnú zásobu atď. „Učiteľ by mal jednoznačne deklarovať, čo je cieľom výučby jazyka a hodnotením by mal preukazovať, ktorí žiaci daný cieľ splnili a ako úspešne,“ pričom treba zväziť reálnosť tohto cieľa (Bérešová, 2012, s. 58; Lojová, Straková, 2012, s. 211). Ak napríklad učiteľ hodnotí súbor žiackych prác v podobe portfólia, je potrebné, aby sa vopred so žiakmi rozprával o kritériách výberu, čo sa doň bude vkladať (Bérešová, 2012, 2016; Lojová, Straková, 2012). Takto pripravené hodnotenie, ktoré si žiak dedukuje cez obsah portfólia, ho robí uvedomejším.

Keď je atmosféra na hodine priateľská a učiteľ vie v žiakoch vzbudiť sebadôveru, žiaci nebudú brať hodnotenie ako niečo hrôzostrašné, niečo, čo prichádza zvonka, ale stane sa to súčasťou ich učenia sa. Ak žiaci môžu povedať svoj názor týkajúci sa správnosti odpovede, posilňuje to aj dôverné vzťahy medzi učiteľom a žiakom, ako aj medzi žiakmi navzájom. Zároveň je veľmi vhodné, ak

učiteľ predišiel nedorozumeniam tým, že pri spoločnom vyhodnotení úloh prezentuje správne riešenia pred všetkými žiakmi.

Rešpektujeme na hodine jazyka princípy hodnotenia mladších žiakov?

Pre mladší školský vek existuje viacero iných foriem hodnotenia. Aktívnu prácu žiaka na hodine môže učiteľ oceniť farebnou bodkou, nálepkami alebo hocičím iným, čo má pre žiaka motivujúcu silu. Môže to byť aj pochvalné gesto učiteľa. Alebo sa žiakovi odmenou stane to, že ho v nejakej hre učiteľ poverí byť vedúcim hry, ktorý potom dáva inštrukcie ostatným a vedie hru.

Okrem učiteľa sa môžu a majú vzájomne hodnotiť aj samotní žiaci. Tento proces treba usmerňovať, žiakov naučiť, ako k nemu pristupovať, teda čo si všímať vo výkone spolužiakov, ako vysloviť kritické poznámky a pod.

V prvých ročníkoch hodnotíme predovšetkým komunikačné jazykové zručnosti, a to predovšetkým úroveň ústneho či písomného porozumenia, nie produkcie. Žiaci môžu byť vyzvaní, aby dokázali zachytiť počutú informáciu, odhadovať kontext čítaného textu, vyhľadávať informácie. „Produkcia musí zotrvať na úrovni reprodukovania, teda opakovania, prípadne reprodukcie podľa vzoru zostavenia podobnej, avšak personalizovanej výpovede“ (Lojová, Straková, 2012, s. 212).

Pri hodnotení slovnej zásoby je vhodné sústrediť sa na zvládnutie pravopisu, teda či vie slovo správne napísať, či je jeho rozsah slov na požadovanej úrovni (môže to byť napríklad pomocou vizuálneho podnetu alebo pojmovej mapy).

Čo sa týka gramatiky, tej v hodnotení mladších žiakov nie je potrebné venovať veľa pozornosti. Žiaci totiž dokážu zvládnuť isté frázy, ale zatiaľ nevedia analyticky definovať jazykové štruktúry.

Je potrebné písať s mladšími žiakmi testy?



*Premýšľajte o primeraných spôsoboch hodnotenia mladších žiakov a o využívaní testov na hodnotenie. Diskutujte o aktuálnosti názorov D. Wooda, ktoré uviedol v populárnej, dnes už takmer 40-ročnej publikácii *How Children Think and Learn* (1988):*

Wood považuje za nevhodné používať testy, ktoré predstavujú vymyslené komunikačné situácie. Žiaci sú v nich ochudobnení o intonáciu, gestikuláciu a zdieľanie situácie pri dosahovaní vzájomného porozumenia. To majú k dispozícii v prirodzených situáciách. Deti, ktoré sú ochudobnené o tieto dôležité základy dosiahnutia vzájomného porozumenia, považujú

rôzne úlohy a výroky za nezrozumiteľné, najmä keď sa s nimi stretnú v neznámych úlohách alebo testovacích situáciách.

Hoci písomné testy, kde sa len označujú krížikom alebo krúžkom správne odpovede, sú stále populárne vo výučbe jazykov starších vekových kategórií žiakov, pre deti vo veku do 10-11 rokov nie sú najvhodnejšie. Začínajúci školák ešte len nacvičuje techniku písania a pri odpovediach je vhodnejšie, aby mohol odpovedať na otázky učiteľa svojimi slovami, či už písomne, alebo slovne. Ak bude hodnotený prevažne dopĺňaním krížika, krúžku či písmena, neprecvičuje si tieto jazykové zručnosti a veľkú šancu jeho úspešnosti možno pripísať aj náhode. Navyše to ešte dieťa zmýli v porozumení toho, že sa naučí, že jeho úlohou je dávať x pri odpovediach. **Formy kontroly a hodnotenia musia byť v súlade s charakteristickými spôsobmi učenia sa danej vekovej kategórie.** Okrem iných aj toto je jeden z dôvodov, prečo pre žiakov do 10 rokov nie je vhodné diagnostikovať nadobudnuté poznatky formou testovania, keďže nie sú adekvátne spôsobu, akým sa cudzí jazyk učia. Takisto nie je účelné písanie písomky zo slovíčok alebo individuálne odpovedanie, a už vôbec nie frontálne – „pred tabuľou“.

Bérešová (2016) uvádza princípy v prípade, že je potrebné testovať aj v nižších ročníkoch.



Inšpirácie od odborníkov: Ako testovať mladších žiakov (Bérešová, 2016)

- Odporúča sa testovať komunikačné jazykové zručnosti namiesto testovania samostatných gramatických znalostí, dbať na testovanie používania jazyka v reálnych životných situáciách.
- Na zistenie žiakovho porozumenia prečítaného textu (úrovne čítania) je potrebné využiť jeho zručnosť hovorenia alebo písania (s. 100), ktoré zabezpečia objektivnosť hodnotenia. Texty majú byť primerane náročné a dlhé podľa veku dieťaťa a doterajšej úrovni výučby, a rovnako zaujímavé (rôzne príbehy, časopisy, pozvánky). V prípade sumatívneho hodnotenia je nevyhnutné zadať žiakom text, ktorý ešte nepoznajú.
- Na zistenie žiakovho porozumenia hovoreného textu (úrovne počúvania) možno používať úlohy, v ktorých po vypočutí textu nasleduje výzva odpovedať alebo niečo urobiť. Texty majú byť primerane náročné, dlhé a rýchlosť reči je primeraná doterajšiemu precvičovaniu na hodine. Žiaci sú vopred oboznámení s ich slovnou zásobou (rôzne krátke rozhovory alebo dlhšie rozprávanie). Upozornenie: niekedy žiaci len opakujú to, čo robia iní (napr. v *Simon says* alebo TPR). Návrh činností v prípade, že už vedia čítať a písať: vyplňovať úlohy pravda/nepravda, párovať aktivity, dopĺňať slová, na-/dokresliť. Čo sa týka otázok v teste, treba sa vyhýbať otázkam, na ktoré sa dá odpovedať vedomosťami naučenými spamäti alebo tipovaním. Vhodné sú testy s viacerými možnosťami odpovedí, ale tiež obrázky, tabuľky primerané úrovni žiakov.
- Na zistenie žiakovej úrovne samostatnej ústnej produkcie (úrovne hovorenia) mladší žiaci môžu dostať úlohy, aby a) hovorili o svojich skúsenostiach alebo b) prezentovali svoje projekty.

- Na zistenie žiakovej úrovne interakcie v cudzom jazyku (úrovne ústnej interakcie) je vhodné hodnotiť ústne rozhovory (nie dialógy naučené naspamäť), rolové hry (úlohy z bežného života). Dôležité je, aby inštrukcie boli jasné, zmysluplné, môžu byť doplnené obrázkami. Žiaci aj rodičia musia poznať kritériá hodnotenia tejto komunikačnej zručnosti (musia byť niekde zverejnené).
- Na zistenie žiakovej úrovne písanej produkcie (úrovne písania) treba dbať na správnu pripravenosť žiakov. Overuje sa, až keď žiaci už vedia bez problémov písať v materinskom jazyku. Pravidlom je, že najskôr žiaci odpisujú a neskôr tvoria krátke texty, až potom dlhšie (príbeh, recept, inštrukcie).
- Slovnú zásobu je vhodné testovať cez vyplňovanie cielene tvorených prázdnych miest – *gaps* (slov v prirodzenom kontexte) alebo cez spájacie úlohy (čiže párovať slová a obrázky).

Pri tvorbe akýchkoľvek testov je nevyhnutné dbať na ich validitu (aby test meral to, čo učiteľ merať chce), ako aj ich reliabilitu (presnosť a spoľahlivosť testu). Učiteľ v prvých ročníkoch však môže znížiť dôraz na reliabilitu, to znamená, že netrestá žiaka za všetky jeho chyby (Béřešová, 2012, s. 210).

Tematické celky je možné ukončovať aj inými hodnoteniami než len testami, napríklad tvorbou projektov, rolovou hrou, písanou produkciou, zberateľskou prácou, manipuláciou s predmetmi, tvorbou vlastného portfólia atď., a teda určitou formou autentického hodnotenia (Béřešová, 2012 a 2016; Lojová, Straková, 2012). Rôznorodá, opakujúca sa činnosť prináša žiakom nové skúsenosti s jazykom a nové vedomosti, počas ktorých získajú nové zručnosti. Učiteľ chodí pomedzi skupiny, pričom vie sledovať aj individuálne výkony. Na postery a spoločné výtvary sa môžu deti podpísať, a tak sa vždy dá identifikovať, či to bola práca. Meranie vedomostí sa môže udiť aj počas spoločenskej hry, v ktorej hráči napredujú len v tom prípade, ak vedia odpovedať na niektoré otázky. Prirodzene, na gramatické javy sa nepýtame priamo (napríklad: Ako sa povie sloveso „ísť“ v minulom čase? Alebo: Aký rod má slovo okno?). Ale počas spoločenskej hry možno zaradiť úlohu, aby si dieťa vybralo správnu z dvoch možných viet: „*I go to the ZOO yesterday*“ alebo „*I went to the ZOO yesterday*“. Tak dieťa vníma, že dostalo vhodnú úlohu k danej situácii.



Inšpirácie od odborníkov: Zásady v hodnotení mladších žiakov (Béřešová, 2012, s. 57; Béřešová, 2016, s. 98-104):

- Nehodnotíme slová izolovane.
- Netestujeme jazyk cez preklad z materinského do cudzieho jazyka a naopak.
- Netestujeme gramatické štruktúry – neúspech môže spôsobiť výrazný pokles sebavedomia a motivácie.
- Nemá sa hodnotiť tak, že sa zo slova vynechajú počiatočné písmená a žiaci majú do textu doplniť slovo, pretože toto neskúma len jazykové vedomosti, ale aj kognitívne schopnosti a tvorivosť. Je to vhodné na rozvoj tvorivosti, nie na testovanie.
- Nehodnotíme slovnú zásobu písomne, keďže vtedy sa žiaci sústreďia viac na písanú formu jazyka.

- Netestujeme bez zadania kontextu pre žiakov.

Tiež by sa nemalo hodnotiť „porozumenie vypočutého textu prerozprávaním príbehu“ (s. 57 – na nácvik počúvania je to vhodné, ale nie na testovanie, lebo sa testuje pamäť). Test by mal skúmať nielen vedomosti, ale aj schopnosť použiť naučené vedomosti v konkrétnej situácii. „Netestujeme jednotlivé slová a ich vhodnosť, ale schopnosť používať jazyk.“

Najvhodnejšími spôsobmi hodnotenia sú teda tie, ktoré sa čo najviac podobajú na spôsob učenia sa mladších žiakov. Lepšie je, keď žiaci odpovedajú na otázky učiteľa vo dvojici alebo v skupine, a nie individuálne. Toto značne odbúrava stres, a pritom môžu prežiť aj radosť z odpovedí. Pred hodnotením je vhodné viackrát učivo zopakovať.



Porozmýšľajte a diskutujte v skupine, ako môže učiteľ počas hodiny monitorovať, nakoľko sa jeho žiaci učia hravo. Čo si myslíte o nasledujúcich podnetoch? Walsh a Gillespie (2024) navrhujú, ako je možné sledovať reakcie žiakov a klásť si nasledujúce reflexívne otázky:

- *Prejavovali vysoký záujem a nadšenie?*
- *Prejavovali známky tvorivosti a predstavivosti?*
- *Boli zvedaví, čo sa budú učiť a čo budú zažívať?*
- *Dokázali sa sústrediť na plnenie zadaní?*
- *Prejavovali známky precíznosti a starostlivosti?*
- *Prichádzali s vlastnými návrhmi?*
- *Boli schopní komentovať svoju vlastnú prácu?*
- *Prejavovali určitý stupeň kompetencie pri používaní jazyka?*
- *Váhali alebo sa smelo púšťali do riešenia rôznych úloh a aktivít?*

4.3.4 Sebahodnotenie a sebareflexia



Uvažujte o nasledujúcom výroku od učiteľky z praxe:

„Reflexia toho, čo som sa naučila od svojich učiteľov, je prvým skutočne kvalitným zdrojom, ovplyvňujúcim do veľkej miery moju učiteľskú činnosť.“

Pokúste sa napísať reflexiu vášho doterajšieho učenia sa cudzích jazykov. Svoje spomienky na svoje učenie sa spolu s reflexiou spracujte ako pojmovú mapu alebo v krátkych bodoch. Rozdeľte ich na tie, ktoré vás podnietili k ďalšiemu učeniu sa jazyka, a tie, ktoré vás odradili, frustrovali. Čo z toho môžete vyvodiť pre svoju učiteľskú prax?

Žiadna hodina jazyka nie je úplná, ak nekončí určitým pohľadom späť: naozaj sa žiaci naučili to, čo bolo cieľom hodiny? V tradičnom vyučovaní sa táto fáza hodiny pokladala za doménu učiteľa. Učiteľ sa spýtal, čo si zapamätali. V interaktívnom, na dieťa zameranom vyučovaní však chceme, metaforicky vyjadrené, aby lietadlo skutočne dobre sadlo na pristávaciu dráhu, a pokiaľ by to tak nebolo, je potrebné sa pred ďalším prípadom poučiť a vyvarovať sa chybám v technike lietania a pristávania. V učení žiakov je tiež nevyhnutné nielen povrchno zisťovať zapamätanie vedomostí, ale aj hlbšie sa zamyslieť nad tým, či sa naplnili aj iné ciele, t. j. či žiak mohol rozvíjať aj vyššie kognitívne funkcie svojho mozgu alebo len tie najnižšie, či prežíval emocionálnu pohodu alebo stres, či sa rozvíjal osobnostne a aj vo vzťahoch k predmetu, k jazyku, k učiteľovi, k spolužiakom, teda či rástol celostne. A na to je nevyhnutný proces sebahodnotenia a sebareflexie ako učiteľa, tak aj žiakov. Lojová (2019) pokladá sebahodnotenie, v ktorom dostávajú priestor aj samotní žiaci, za najúčinnnejšie (Lojová, 2019).

Prečo je dôležité dbať na sebahodnotenie a sebareflexiu?

Ak má sám učiteľ vnútorný kompas zameraný na sebahodnotenie, nielenže bude chápať jeho neoceniteľnú funkciu vo vzdelávaní sa u žiakov, ale bude celkom prirodzene klásť naň primeraný dôraz a nesnažiť sa naplniť túto požiadavku len formálne nejakým odkliknutím v tabuľke na záver hodiny. Naopak, na základe svojho hlbokého presvedčenia o význame sebaregulatívnych stratégií a sebahodnotenia by mal byť učiteľ vzorom v sebahodnotení. Predpokladá sa, že sebahodnotenie pravidelne praktizuje (napríklad Kolbov cyklus – Kolb, 1984). Robí tak cez vnútornú reflexiu, vedenie si učiteľského

denníka, uvažovanie nad nahrávkami svojej hodiny, odbornými rozhovormi s kolegami, pozorovaním práce kolegov na ich hodinách atď. Učiteľ, ktorý nie je dostatočne kritický k svojej práci, nedisponuje správnym základom na posúdenie práce iných.

Najúčinnejšie hodnotenie je sebahodnotenie; preto je dôležité dať aj jednotlivým žiakom priestor na sebahodnotenie (Lojová, 2019). Sebahodnotenie má svoje zásady. Predovšetkým by malo viesť žiakov k uvažovaniu o svojom výkone. Je potrebné si premyslieť, čo budú žiaci na svojom vlastnom výkone hodnotiť. Existujú jednoduché návody, ako a čo žiaci vyhodnotia. Nielen ako sa cítili a či bola hodina pre nich zaujímavá (napr. palec hore alebo palec dole, smajlíky a pod.), ale aj či oni sami vnímajú, že sa niečo naučili, príp. vymenujú, čo sa naučili. Učiteľ im môže pripraviť tabuľku so zoznamom všetkého, čo sa mali naučiť, a oni sa vo všetkých bodoch postupne vyhodnotia (napríklad na škále: veľmi dobre – dobre – skúsiť znovu).



Inšpirácie od odborníkov: Reflexia analýzy rečových prejavov v triede (Gadušová, 2004, s.145-146). Analýza rečového prejavu môže dať učiteľovi odpovede na nasledujúce dôležité otázky a podnet na zlepšenie procesu výučby:

- ✓ Aký vzťah má daná vyučovacia hodina k tomu, čo žiaci už vedia?
- ✓ Sú moje inštrukcie pre žiakov dostatočne jasné, rozumejú, čo majú robiť?
- ✓ Je rozsah zadaní a cvičení na hodine dostatočný a vyvážený?
- ✓ Ako si overujem, že ma žiaci pochopili?
- ✓ Ako často opravujem žiakov? Nie je moje opravovanie žiakov príčinou toho, že nechcú hovoriť?
- ✓ Do akej miery si žiaci všímajú to, ako hovoria? Majú snahu opraviť sa, ak sa vyjadrili nesprávne?
- ✓ Nechcem všetko naučiť žiakov sám namiesto toho, aby som dal žiakom šancu naučiť sa a zistiť si veci?
- ✓ Dávam žiakom zadania, ktoré svojou náročnosťou zodpovedajú ich úrovni?
- ✓ Koľko rozprávam ja a koľko moji žiaci?
- ✓ Aké otázky zadávam žiakom? Dá sa vždy anticipovať, ako budú odpovedať?
- ✓ Do akej miery je reč mojich žiakov gramaticky správna a štylisticky relevantná?
- ✓ V akých oblastiach majú žiaci nedostatky?
- ✓ Sú všetci žiaci zapojení do práce v triede?
- ✓ Mám v triede žiakov, ktorých vždy vyvolávam, aby zodpovedali na moje otázky? Sú v triede aj takí žiaci, ktorých ignorujem?
- ✓ Čo sa v triede deje pri práci vo dvojiciach a v skupinách? Pracujú všetci žiaci?
- ✓ Aká je moja úloha v triede a aká je úloha žiakov? Aký mám vzťah so žiakmi?
- ✓ Robím v triede to, čo si myslím, že robím? Odráža sa to, čo teoreticky viem, aj na mojej vyučovacej činnosti?

Sebahodnotenie a hodnotenie druhých podľa vopred dohodnutých kritérií prispievajú k rozvíjaniu žiackej autonómnosti.

4.3.5 Práca s chybou



Prečítajte si nasledujúce názory Wooda a jeho kolegov o tom, prečo v hovorovom prejave v materinskom jazyku mladší žiaci robia veľa chýb (1988). Premyslite si, čo z nich vyplýva pre prácu učiteľa s chybami, ktoré mladší žiaci robia pri hovorení v cudzom jazyku?

„Výskum rečových prejavov sedemročných detí poskytol dôkazy, že deti sa snažia pracovať na svojom vyjadrovaní sa. Sedemročné deti sa pokúšajú o nápravu, keď urobia chybu. Ich rozprávanie obsahuje veľa prestávok, zádrhov, falošných štartov, reformulácií, čo sú dôkazy o tom, že vedia, čo majú robiť, aby dosiahli súvislé, zrozumiteľné rozprávanie. Sedemročnému žiakovi sa zvyčajne podarí vyprodukovať správnu podobu jednej alebo viacerých častí vo svojom výroku. Zdá sa, že nie je schopný zvládnuť a koordinovať dve alebo viac požiadaviek súčasne [preto súčasne neučíme viacero nových jazykových javov]. Keď však pracuje a zdokonaľuje svoje ovládanie každého podproblému alebo každého podsystému, dokáže zvládnuť dva alebo viac súčasne a nakoniec ich integruje do efektívnych, zložitých výrazov“ (Wood, 1988, s. 132-134).

Je normálne, že žiaci v procese experimentovania s jazykom robia chyby, pretože im chýbajú vedomosti potrebné na vyjadrovanie sa. Treba počítať s tým, že ak sa učitelia dopúšťajú chýb, sú schopní sa opraviť. Buď si chybu sami uvedomia a okamžite opravajú, alebo oprava nasleduje po usmernení/podnete učiteľa. Chyby (či už „pošmyknutia“ jazyka v dôsledku stresu, nedostatočnej koncentrácie alebo únavy či zle osvojené gramatické štruktúry sú nevyhnutnou súčasťou učenia sa jazyka (Homolová, 2013). Netreba ich pokladať za „nevyhnutné zlo“, ktorému sa treba za každú cenu vyhnúť. Prevažne sú dôkazom toho, že dieťa sa rozvíja, a tomuto procesu sa učitelia nemajú vyhýbať tým, že budú chyby trestať. Obe tieto pozície sú odrazom rozdielu medzi *učením sa jazykov vo formálnom školskom prostredí a neuvedomovaným osvojovaním si jazyka*. Kým opravovanie chýb je bežnou súčasťou *učenia sa jazyka*, v prípade prirodzeného *osvojovania si jazyka* nie je odôvodnené. Keď je napríklad cieľom úlohy komunikačné používanie jazyka, diskusia o rozprávke, tematické rozprávanie atď., nemôže byť cieľom gramatická či výslovnostná presnosť reči, a teda učiteľ neopravuje každú jednu chybu. Toto by odobralo spontánnosť a plynulosť v používaní jazyka a urobilo by žiaka bojzlivým v slobodnom prejave reči. Ak je oprava napriek tomu nevyhnutná, napríklad bolo by potrebné použiť

iné slovo alebo štruktúru, tak to učiteľ taktne a v správnom čase povie žiakovi, ktorý môže po ňom následne správnu formu zopakovať. Táto technika nezastaví nič rozprávania, ale dáva žiakovi možnosť osvojenia si správnej formy. Prirodzene, ak je hlavnou úlohou nácvik novej gramatickej štruktúry, tak chyby opravujeme, keďže cieľom je, aby si ju žiak správne zafixoval. Ale aj v tomto prípade je vhodnejšie, ak učiteľ prv, než by priamo opravil chybu, navedie žiaka na uvedomenie si a opravu vlastnej chyby, a keď je to potrebné, tak sa oprie o pomoc aj ostatných žiakov. Treba však počítať aj s tým, že žiaci si chybu sami uvedomia a opravujú sa. Sebakorekcia u žiakov poskytuje silný dôkaz, že sebaučenie hrá dôležitú a ústrednú úlohu pri ich učení sa jazyka.

Aj oprava chýb v písomnom prejave sa má diať opatrne. Napríklad počas písania úloh vo dvojiciach alebo v skupine si môžu skupiny vzájomne kontrolovať chyby. Učiteľ len z času na čas pozbiera tieto písomné práce žiakov a opraví ich. Je vhodné, ak k oprave uvádza aj vysvetľujúce poznámky.



Inšpirácie od odborníkov: Práca s chybou (Lojová, Straková, 2012, s. 169-172)

- Učiteľ si musí vopred premyslieť, v akom kontexte reagovať na chybu (o akú vekovú kategóriu, ročník či stupeň vzdelávania ide, aký je cieľ hodiny, o akú fázu vo výučbe určitého tematického celku ide a pod.).
- Ktoré chyby opravovať? V komunikatívnom spôsobe vyučovania platí, že sa neopravujú všetky chyby, najmä ak nespôsobujú prekážku v porozumení výpovede. Ak ide o aktivity zamerané na presnosť, učiteľ koriguje chyby, aby si žiak dobre osvojil očakávaný návyk. Ak ide o aktivity na plynulosť (fluenciu), učiteľ nereaguje na všetky chyby, iba na tie najzávažnejšie. U žiakov v primárnom kontexte opravujeme najmä výslovnosť slov (správne vyslovenie slova, prízvuk, intonácia) a ich správne použitie. Vo vyšších ročníkoch môžeme opravovať primeranými metódami primerane veku aj gramatiku.
- Spôsob reagovania na chybu: gesto, vyslovenie správnej verzie hneď alebo neskôr. Vhodné je, ak učiteľ po chybe žiaka zopakuje dané slovo alebo výraz správne, a tak ho upozorní na správny tvar (tzv. nepriama korekcia chýb). Ak sa žiakovi len „pošmykol“ jazyk, vie sa aj sám opraviť po učiteľovom naznačení. Dôležité je zachovať pozitívnu klímu, bezpečné prostredie, aby sa žiaci nebáli používať jazyk, ale boli aj naďalej motivovaní.
- Kedy opravovať chyby? Chyby opravujeme, ak sa už danému javu učiteľ predtým venoval a žiaci si neosvojili napríklad správny tvar slova. Chce opravou predísť upevňovaniu chyby. Pokiaľ si ešte žiak nemal možnosť správny tvar osvojiť a ešte len tvorivo komunikuje, učiteľ sa sústreďí na to, čo chcel žiak vyjadriť.

4.3.6 Hodnotenie a rodina

Hodnotenie sa môže stať miestom stretu rodiny a školy, často priam až miestom konfrontácie. Prospech dieťaťa je chúlостivou otázkou pre každého rodiča. Preto je dobré, ak učiteľ dá vopred rodičom vedieť, aké sú jeho

očakávaní, spôsob a cieľ hodnotenia na hodinách cudzieho jazyka, najmä ak ide o deti nepovinného 1. a 2. ročníka. Určite pomáha aj to, ak učiteľ prediskutuje s rodičmi, že najväčšia pomoc, akú môžu dať svojim deťom, je pozitívny postoj, ktorý sa objaví v úprimnom záujme, v povzbudzovaní a v spoločnom očakávaní výsledkov v tomto predmete. Učiteľ môže urobiť aj ďalšie ústretové kroky: pozvať rodičov na otvorené hodiny či na klubové popoludnia, odohrávajúce sa v cudzom jazyku, kde sú prítomní aj ich deti a jeho žiaci; alebo na divadelné predstavenia, aby sa aj takým spôsobom dozvedeli o práci, ktorá sa deje na hodine. Je dobrou praxou, keď učiteľ prediskutuje s rodičmi a so žiakmi, aký je žiakov prospech, osobné študijné ťažkosti a pod.



Diskutujte v skupinách, akým spôsobom možno zisťovať vplyv hodnotiacej aktivity učiteľa na žiakov (aktivita prevzatá z Pollard, Tann, 1995):

- Priamo sa spýtať žiakov: Čo si myslíte o spôsoboch testovania či hodnotenia vášho učiteľa? Ich odpovede treba zaznamenať a analyzovať. Sú rozdiely v názoroch žiakov na vplyv hodnotenia v závislosti od toho, či ide o žiakov s lepším prospechom?
- Pozorujte reč tela žiakov, keď píšú písomky. Ako reagujú žiaci? Vyzerajú vystresované?

Je isté, že spôsob, akým učiteľ žiaka hodnotí, ovplyvňuje nielen jeho momentálny vzťah k cudzieho jazyku ako predmetu, ale potenciálne aj jeho budúci vzťah k cudziemu jazyku a cudzím kultúram.

Pravidelná kontrola a hodnotenie v mladšom školskom veku sú nepostrádateľné. Je podstatné, aby ciele kontroly a spôsoby hodnotenia boli jasné aj mladším žiakom. Písomné testy, slovné písomky a individuálne odpovede v tomto veku nie sú najefektívnejšie. Treba dbať na to, aby spôsob hodnotenia spĺňal tie isté požiadavky, aké sa vzťahujú na proces učenia sa dieťaťa. Vhodné je striedať úlohy s rôznymi výzvami a činnosťami, ktoré zmenia hodnotenie na príjemnú a užitočnú činnosť. Hodnotenie sa nemá ohraničiť iba na jazykový výkon, ale má zároveň dieťa motivovať do ďalšieho učenia sa.

Záver

Každá kniha má svoju poslednú bodku. Aj táto učebnica. Jej myšlienky však nekončia... ostávajú otvorené, pre dobro jej používateľov. Uvedomujeme si, že nielen záverečné hodnotenie práce autorského tímu je v rukách jej používateľov, ale aj jej pokračovanie v ich myšlienkach a činoch, v ich uvedení do praxe či ich transformovaní.

Z pohľadu autorov potvrdzujeme, že celý proces jej tvorby nás sprevádzalo zvláštne vzrušenie a nadšenie z toho, že hoci „neobjavujeme Ameriku“, môžeme aj my niečo urobiť v prospech žiakov – detí, ktoré v súčasnosti objavujú a v budúcnosti budú naplno využívať bohatstvo znalosti ďalších jazykov a ich kultúr.

Deti sme mali pred očami v každej jednej kapitole. Mysleli sme na škôlkarov aj mladších školákov. Predstavovali sme si, ako si rozvíjajú znalosti pre neznámeho jazyka v metafore života tak, ako keď rastie strom. Hľadali sme dobré základy, na ktorých stojí cudzojazyčné vzdelávanie, a to aj v prostredí školy. Priblížili sme nevyhnutnosť učiteľovho „zakorenenia“ v dobrej znalosti špecifik tohto veku, ktoré potvrdzujú zistenia a poznatky z psychologických, pedagogických, lingvistických aj neurovedných disciplín. Len takto sme mohli predstaviť náš obraz optimálneho učebného prostredia vhodný pre túto vekovú kategóriu. Deti sme mali pred očami, aj keď sme premýšľali, aké sú nevyhnutné „výživné“ procesy, v ktorých prúdi život v podobe premieňania teórie na prax a výučba jazykov skutočne smeruje k deťom – našim žiakom. Ako „prvostupniarski“ učitelia vnímame potrebu poskytovať im vekuprímerané učenie jazyka, ktorý je pre ne neprebádaným „svetom“, a to cez zmysluplnú komunikáciu naplnenú hrami a zážitkami. Takto utvorená pozitívna a radostná atmosféra im umožní zbaviť sa strachu z nového jazyka. V tomto ohľade je nesmierne cenná podpora aj proinkluzívneho tímu v škole.

Deti sme mali pred očami aj v praktických otázkach, ako učiť jednotlivé jazykové prostriedky a komunikačné činnosti. Predstavovali sme si, ako vypestovať „ovocie“, t. j. ako nastavené procesy umožnia dosiahnuť ciele cudzojazyčného učenia sa. Tomu sme podriadili aj typické „organizačné“ súčasti každej hodiny, ktoré sú založené na princípe zameranosti na dieťa, a ukázali, ako je to možné uplatniť v plánovaní, manažovaní aj hodnotení hodiny cudzieho jazyka.

Celá učebnica vznikala ako „nabaľujúca sa“ syntéza v prepájaní našich myšlienok s už objavenými a publikovanými námetmi od viacerých lingvodidaktičiek, čím sme chceli vyzdvihnúť ich prácu a poďakovať sa im za ich

dielo na Slovensku. Z tohto pohľadu je táto kniha spoločným dielom všetkých tu spomínaných odborníkov a odborníčok.

Dúfame, že sme povzbudili nielen učiteľov a učiteľky anglického, ale aj ostatných jazykov, hoci čitateľ naisto vníma, že autorský tím tvorili predovšetkým odborníčky na anglický jazyk. Snažili sme sa však v maximálnej možnej miere dbať na možnosť jej využitia aj vo výučbe iných cudzích jazykoch vrátane slovenčiny ako druhého či cudzieho jazyka.

Najviac nás bude tešiť, ak vám naša kniha pomôže nájsť pozitívny prístup k vašej profesii a dovedie vás k čítaniu mnohých prác, ktoré v nej uvádzame. Máme nádej, že prinášame osoh aj pre súčasných študentov didaktiky cudzích jazykov a učiteľov jazykov pôsobiacich na vyšších vzdelávacích stupňoch, ktorí vyučujú našich mladších žiakov a stretávajú sa s výzvami, ako porozumieť špecifikám ich učenia sa. Tešme sa, že naša profesia umožňuje nám všetkým vzájomne rásť a zblížiť svety v rôznom veku a z rôznych kultúr!

Jazyky nám nie sú cudzie, učíme sa spolu!



Použitá literatúra

- Balážová, E. (1996). *Teaching English to Young Children*. Diplomová práca. (Konzultant: M. W. Houten). Banská Bystrica: FHV UMB v Banskej Bystrici.
- Bajoraitytė, R. (2008). *Didactic Principles for Foreign Language Teaching in Primary Schools. A New Concept of Foreign Language Teaching within the Framework of Intercantonal Cooperation between the Cantons of BL, BS, BE, FR, SO and VS*. A document of the working group on framework conditions. [cit. 2024-10-17]. Dostupné z: https://www.academia.edu/19979959/Didactic_principles
- Bao, D. (Ed.). (2018). *Creativity and innovations in ELT materials development: Looking beyond the current design*. Multilingual Matters.
- Benešová, B. & Vallin, P. (2015). *CLIL – inovatívni prístup nejen k výuce cizích jazyků*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovej v Praze.
- Bérešová, J. (2012). *Spoločný európsky referenčný rámec a jeho odraz vo výučbe mladších žiakov. Anglický jazyk*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave.
- Bérešová, J. (2012). *Výučba anglického jazyka v primárnom vzdelávaní*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave.
- Bérešová, J. (2016). *Teaching English to Young Learners*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave.
- Bergen, D. (1988). *Hra ako prostriedok učenia a rozvoja: Príručka pre teóriu a prax (Pre potreby Nadácie Škola dokorán!)*. Portsmouth: Heinemann.
- Bergroth, M., Dražnik, T., Llompert Esbert, J., Pepiot, N., van der Worp, K., & Sierens, S. (2022). *Linguistically sensitive teacher education: Toolkit for reflection tasks and action researfrch*. [cit. 2024-10-17]. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/1854/LU-8740452>.
- Botes, E., Dewaele, J.-M. & Greiff, S. (2022). Taking stock: A meta-analysis of the effects of foreign language enjoyment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(2), Article 2. [cit. 2024-09-12]. Dostupné z: [//doi.org/10.14746/sslt.2022.12.2.3](https://doi.org/10.14746/sslt.2022.12.2.3).
- Brewster, J. (1991). What is good primary practice? In Brumfit, C., Moon, J. & Tongue, R. (Eds.). *Teaching English to Children. From Practice to Principle (1-17)*. London: Collins.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk. Learning to Use Language*. New York; London: W. W. Norton & Company.
- Çakir, I. (2006). The Use of Video as an Audio-Visual Material in Foreign Language Teaching Classroom. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4). [cit. 2024-08-12]. Dostupné z: <https://www.learntechlib.org/p/194709/>.
- Cameron, L. (2005). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Rithards, J. C. & Schmidt, R. W. (Eds.). *Language and communication*. New York: Longman.
- Chomsky, N. (1959). Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35, 26-58.
- Cimermanová, I. (2010). Využívanie počítačov ako motivačný faktor pre žiakov mladšieho školského veku. In Straková, Z., Cimermanová, I. a kol. *Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania* (pp. 72-98). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Cimermanová, I., Sepešiová, M. & Straková, Z. (2020). *Current issues in Content-based Teaching*. Hradec Králové: GAUDEAMUS.
- Clegg, J. (1990). Report on a course leading to the RSA Certificate in TEFL – to Young Learners (Unpublished). Quoted in Brewster, J. (1991). What is good primary practice? In Brumfit,

- C., Moon, J. & Tongue, R. (Eds.). (1991). *Teaching English to Children. From Practice to Principle* pp. 1-17. London: Collins.
- Cook, V. (1997). The Consequences of Bilingualism for Cognitive Processing. In De Grot, A. & Kroll, J. F. (Eds.) *Tutorials in Bilingualism {Psycho- linguistic Perspectives}* (279-300). Mahwah: N. J. Erlbaum Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). *Flow: The Psychology of Optimal Experience* (Nachdr.). Harper [and] Row.
- Dale, L., Van der Es, W. & Tanner, R. (2010). *CLIL Skills*. Leiden: European Platform, Universiteit Leiden.
- Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. London: Fontana.
- Doušková, A. & Porubský, Š. (2009). *Didaktický model materskej školy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela.
- Ellis, R. (2001). Grammar teaching - Practice or consciousness-raising? In Richards, J. C. & Renandya, W. A. (Eds.) *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Enever, J. a kol. (1999). *Introduction to Theme Packs*. Budapest: The British Council.
- Farjeon, E. M. & Jenkinson, M. P. (1990). *Cats sleep anywhere*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Farkašová, E., Menzlová, B. & Biskupičová, K. (2001). *Jazyky hrou: Metodická príručka pre učiteľov cudzích jazykov. Ako učiť cudzie jazyky vo veku 5 až 8 rokov*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- Gadušová, Z. (2004). *Teória a prax osvojovania cudzích jazykov. Prijemca: dieťa*. Nitra: UKF.
- Gondová, D. (2012). *Taking First Steps in Teaching English: Teaching Systems*. Žilina: EDIS.
- Gondová, D. (2013). *Taking First Steps in Teaching English: Teaching Skills*. Žilina: EDIS.
- Gondová, D. (2013). *CLIL – integrované vyučovanie obsahu a jazyka*. Žilina: EDIS.
- Goswami, U. (1995). Rhyme in Children's Early Reading. In Pinsent, P. (ed.) *Rhyme, Reading and Writing* (73-76). London: Hodder and Stoughton.
- Grenfell, M. (2007). Language learner strategy research and modern foreign language teaching and learning. *The Language Learning Journal*, 35(1), 9–22. [cit. 2024-10-12]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/09571730701315576>.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. New York: Longman.
- Hanesová, D. & Lipárová, L. (2024). *Strengths and weaknesses of foreign language education through the lens of primary school teachers* (Slovakia). V tlači.
- Hankerová, K. (2015). *Anglická gramatika pútavo a komunikatívne: Aktivity pre primárne vzdelávanie*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave.
- Hanuliaková, D. (2015). Edukačné prostredie a jeho vplyv na učenie sa žiakov. *Direktor.Sk, Vydanie: 2019-2013*. [cit. 2024-10-17]. Dostupné z: <https://www.direktor.sk/sk/casopis/didaktika/edukacne-prostredie-a-jeho-vplyv-na-ucenie-sa-ziakov.m-748.html>
- Hanušová, S. & Najvar, P. (2007). The Age Factor and its Role in the Process of Foreign Language Learning and Teaching. In: *Complexity and Coherence. Approaches to Linguistic Research and Language Teaching* (pp. 97-105). Gottingen: Cuvillier Verlag.
- Hartánská, J. (2004). *Vyučovanie anglického jazyka na 1. stupni základnej školy*. Nitra: UKF.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning. Maximizing Impact on Learning*. Routledge.
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel: A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

- Heldová, D., Kašiarová, N. & Tomengová, A. a kol. (2011)- *Metakognitívne stratégie rozvíjajúce procesy učenia sa žiakov (Metodická príručka)*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Holderness, J. (1991). Activity-based teaching: approaches to topic-centred work. In Brumfit, C., Moon, J. & Tongue, R. (Eds.) (1991). *Teaching English to Children. From Practice to Principle* (18-32). London: Collins.
- Homolová, E. (2007). Facilitovanie výučby anglického jazyka. *Pedagogické rozhľady*, 16(1), 25-26.
- Homolová, E. (2013). *Methodology of Teaching English*. Banská Bystrica: FHV UMB.
- Homolová, E. (2016). *Teaching English*. Banská Bystrica: Belianum.
- Holt, J. (1983). *How Children Learn*. New York: Penguin Books.
- Howard, K. B. (2023). Supporting learners with special educational needs and disabilities in the foreign languages classroom. *Support for Learning*, 38(3), 154-161.
- Ľyba, A., & Daloglu, A. (2023). Adaptation of practicum in an EFL pre-service teacher education program in response to the COVID-19 crisis. *Journal of Language Teaching and Learning*, 13(1), Article 1.
- Johnson, K. (1996). *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford UK: Blackwell.
- Kapová J. 2015. Kognitívny vývin detí a mladistvých. In Švec, Š. (ed.) *Encyklopédia edukológie* (70-77). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Kariková, S. (2007). *Kapitoly z pedagogickej psychológie*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kasáčová, B. (2005). *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Koníčková, J. *Neurológ Stránský: Ľuďom klesá IQ, nevedia riešiť problémy a stávajú sa otrokmi technológií*. [cit. 2024-10-17]. Dostupné z: <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/4666/neurolog-stransky-technologie-rozhovor>
- Kosová, B. (2005). *Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy pre učiteľov 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
- Kovács, J. (2009). *A gyermek és az idegen nyelv*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Kovács, J. (2011). *7x7 Activities: A Methodology resource Book for Primary Teachers of English*. Budapest: ELTE Eötvös Könyvkiadó.
- Kovács, J. & Trentinné Benkó, E. (2014). *The World at their Feet: Children' Early Competence in Two Languages through Education*. Budapest: ELTE Eötvös Könyvkiadó
- Kráľová, Z. (ed.), Gondová, D., Klečková, G., Králiková, I. & Hádková, M. (2012). *CLIL – nová výzva*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Kralova, Z., Kamenicka, J., & Tirpakova, A. (2022). Positive emotional stimuli in teaching foreign language vocabulary. *System* [online],104. [cit. 2024-10-17]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X21002323>.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. English Language Teaching series. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach. Language. Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Laidlaw, C. & Enever, J. (1999). *Introduction to Theme Packs*. Budapest: The British Council.

- Laidlaw, C. (1999). *Intercultural Learning*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lenneberg, E. (1967). *The Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (1997). *Ako sa učíme jazyky*. Bratislava: Slovak Academic Press.
- Lojová, G. (2005). *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I*. Bratislava : Polygrafické stredisko Univerzity Komenského v Bratislave.
- Lojová, G. (2008). Neurolingvistické a psycholingvistické aspekty mozgovej činnosti a učenie sa cudzích jazykov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 43(3), 199-212.
- Lojová, G. (2010). Vytváranie pevných základov pre cudzojazyčné zručnosti. In Straková, Z., Cimermanová, I. a kol. *Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania* (pp. 6-21). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Lojová, G. & Straková, Z. (2012). *Teoretické východiská vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Lojová, G., Blight, D., Hankerová, K., Hitková, P., Hlava, T. (2015). Deklaratívne a procedurálne vedomosti vo výučbe anglického jazyka. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Lojová, G. (2018). *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I. - Niektoré psychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov*. 4. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Lojová, G. (2019). *Učme cudzí jazyk efektívnejšie – Prístup zameraný na žiaka*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Lojová, G. (2021a). Súčasné smerovanie v psychológii učenia sa a vyučovania cudzích jazykov. *Philologia*, 31(1), 7-20.
- Lojová, G. (2021b). Neuropsychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov. *Philologia*, 31(2), 19-34.
- Lojová, G. (2022). Možnosti skvalitňovania edukácie na báze poznatkov neurovied. *Pedagogické rozhľady*, 31(4), 7-11.
- Lojová, G., & Sokolová, L. (2023). *Poznaj svojich žiakov: Vývinová psychológia pre učiteľov cudzích jazykov*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Long, M. H. (1985). Input and Second language Acquisition Theory. In Gass, S. & Madden, C. (Eds.). *Input in Second Language Acquisition* (pp. 377-393). Rowley: Newbury House.
- Lutge, C., Merse, T., Owczarek, C., & Stannard, M. (2019). Crossovers: Digitalization and literature in foreign language education. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(3), 519+. [cit. 2024-09-12]. Dostupné z: <https://link.gale.com/apps/doc/A609855249/AONE?u=anon~7a61953b&sid=googleScholar&xid=93943073>
- Marciová, M. & Procházková, Z. (2015). *Inovujeme vyučovanie anglického jazyka na prvom stupni ZŠ*. Bratislava: MPC.
- Matějček, Z. (2015). *Co děti nejvíc potřebují* (Vyd. 7). Praha: Portál.
- Mayer, R. (2024). The Past, Present, and Future of the Cognitive Theory of Multimedia Learning. *Educational Psychology Review*, 36. [cit. 2024-08-17]. Dostupné z <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09842-1>.
- McColl, H. 2005. Foreign language learning and inclusion: Who? Why? What? – and How? *Support for learning*, 20(3), 103-108.
- McRae, J. (1991). *Literature with a small "l."* London: Macmillan.
- Menzlová, B., Farkašová, E., Biskupičová, K. & Pokrivčáková, S. (2011). *Cudzí jazyky pre každého prváka: Metodická príručka*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- Menzlová, B. (2012). Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie (CLIL) na 1. stupni základnej školy. In Pokrivčáková, S. a kol. *Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie*

- (CLIL) v ISCED 1. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie 26. november 2012 (pp. 13-60). Bratislava: ŠPÚ.
- Moon, J. & Jarvis, J. (1991). *The British Council DTE Development Package 1 File 2 Understanding young learners: how do they learn?* London: The British Council.
- Moon, J. (2000). *Children Learning English*. Oxford: Macmillan-Heinemann.
- MŠVVŠ. (2019). *Najväčšou zmenou vo vzdelávaní bude v novom školskom roku uvoľnenie výučby cudzieho jazyka*. Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. 26. augusta 2019. [cit. 2024-04-25]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/najvacsou-zmenou-vovzdelavani-bude-v-novom-skolskom-roku-uvolnenie-vyucby-cudziedho-jazyka/>
- MŠVVŠ. (2022). *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2022) a pre primárne vzdelávanie* (konsolidované znenie z r. 2023). [cit. 2024-10-17]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/96d/24534.b6f65c.pdf->
- MŠVVŠ (2023). *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie*. _
- Nikolov, M. (1998). Altalanos iskolai gyerekek bevonasa egy tar gyalasos, tortenetalapu angol nyelvi tanterv kidolgozasaba. *Magyar Pedagógia*, 98. evf. 3. sz. 239-251.
- Nilsson, M. (2020). Beliefs and experiences in the English classroom: Perspectives of Swedish primary school learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(2), Article 2. [cit. 2024-10-25]. Dostupné na: <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.2.3>.
- Nilsson, M. (2022). Evidence-based support for effective classroom interaction and language use in primary English instruction. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 10(1), Article 1. [cit. 2024-07-13]. Dostupné z: <https://doi.org/10.46364/njltl.v10i1.977>.
- Nunan, D. (2011). *Teaching English to Young Learners*. Anaheim University Press.
- Piaget, J. & Inhelderová, B. (1997). *Psychológia dieťaťa*. Bratislava: Sofa.
- Piaget, J. (1997). *Az értelem pszichológiája*. Budapest: Kailrosz Kiadó.
- Pinker, S. (1999). *A nyelvi ösztön. Hogyan hozza létre az elme a nyelvet?* Budapest: Typotext Kiadó.
- Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Pokorný, P. (2021). Písne v hodinách nemeckého jazyka jako prostředek k rozvoji komunikační kompetence. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi*, 64(3), 40-48.
- Pollard, A. & Tann, S. (1995). *Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom*. 2. vyd. London: Cassell.
- Pokrivčáková, S. (2010). Obsahovo integrované učenie sa cudzieho jazyka (CLIL) na prvom stupni ZŠ. In Straková, Cimermanová, I. a kol. *Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania* (pp. 99-121). Prešov: Prešovská univerzita.
- Pokrivčáková, S. (2013). *Teaching Techniques for Modern Teachers of English*. Nitra: ASPA.
- Pokrivčáková, S. a kol. (2015). *Teaching Foreign Languages to Learners with Special Educational Needs: e-textbook for foreign language teachers*. Nitra: Constantine the Philosopher University.
- Pollard, A. & Tann, S. (1995). *Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom*. 2. vyd. London: Cassell.
- Pokrivčáková, S. (2020). *Introducing English to Very Young Learners I*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Pupala, B. & Petrová, Z. (2008). K súčasným pedagogickým diskusiám o zóne najbližšieho vývinu. *Pedagogika*, 58, 117- 130.

- Rada Európy. (2020). *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie – doplňujúce vydanie*. Štrasburg: Rada Európy. [cit. 2024-10-05]. Dostupné na: www.coe.int/lang-cefr.
- Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom: Immediate Ideas and Solutions*. London: MacMillan.
- Repka, R. (1997). *Od funkcií jazyka ku komunikatívnemu vyučovaniu*. Bratislava: SAP.
- Sanchez, H. (2017). *The Education Revolution: How to Apply Brain Science to Improve Instruction and School Climate*. Thousand Oaks: Corwin.
- Scott, C., Cox, S., & Dinham, S. (1999). The Occupational Motivation, Satisfaction and Health of English School Teachers. *Educational Psychology*, 19(3), 287–308. [cit. 2024-10-17]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/0144341990190304>.
- Sepešiová, M. (2021). *A Phenomenon of Content and Language Integrated Learning*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behaviour*. Acton: Coupley Publishing Group.
- Sorani, D., & Tamponi, A. (1992). A Cognitive Approach to Content Based Instruction. *English Teaching Forum*, 30(2): 6-9.
- Sousa, D. A. (2022). *How the Brain Learns*. 6. vyd. Thousand Oaks: Corwin.
- Spitzer, M. (2018). *Digitálna demencia*. Citadella.
- Straková, Z. (2003). *Vedíme žiakov k samostatnosti. Rozvíjanie autonómneho učenia vo vyučovaní anglického jazyka*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove.
- Straková, Z. (2010). Uplatňovanie základných osvojovacích princípov v jednotlivých ročníkoch primárneho vzdelávania. In Straková, Z., Cimermanová, I. a kol. *Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Straková, Z., Farkašová, E. & Pčolinská, A. (2011). *Využívanie personalizácie vo vyučovaní anglického jazyka v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: PF UK.
- Straková, Z. (2011). *Teaching English at Primary Level: From Principles to Practice*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Straková, Z., Cimermanová, I., Rafajlvičová, R. & Sepešiová, M. (2017). *Input Based Development of Productive Language Skills*. Brno: Tribun.
- Straková, Z. (2021). *Meaningful Teaching of English and Content to Young Learners*. Prešov: PU v Prešove.
- Straková, Z., Cimermanová, I., Petrasová, A., Sepešiová, M., Cimermanová, I. (2023). *Critical Thinking Development: Application in Foreign Language Teaching and Teacher Education*. Hradec Králové: Nakladatelství Univerzity Hradec Králové.
- Stránsky, M. J. *Sociálne siete sú ako kasíno*. [cit. 2024-09-17]. Dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=03Ce9VQ410I>.
- Šipošová, M. *Pedagogické myslenie učiteľa cudzieho jazyka v teórii a praxi*. Bratislava: IRIS.
- Šmídová, T., Tejkalová, L. & Vojtková, N. (2012). *CLIL ve výuce: Ja zapojit cizí jazyky do vyučování*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Špačková, K., Laufková, V., Rychlíková, M., Kucharská, A., Janoušková, Z., & Jiroutová, M. (2019). *Vzdělávací modul Čtenářská gramotnost*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- ŠPÚ. (2022). *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie* (preklad Š. Franko). ŠPÚ: Bratislava. [cit. 2024-10-05]. Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/files/sk/vyskum/publikacna-cinnost/publikacie/spolocny-europsky-ramec-jazyky-ucenie-vyucovanie-hodnotenie-doplnujuce-vydanie.pdf>

- Tandlichová, E. (2009). Niektoré nosné aspekty súčasného riešenia zámerov novej koncepcie výučby cudzích jazykov na ZŠ a SŠ. In Pokrivčáková, S. a kol. *Cudzíe jazyky a kultúry v modernej škole* (7-28). Brno: Pedagogická fakulta Masarykova univerzita.
- The Plowden Report. (1967). *Children and their Primary Schools. A Report of the Central Advisory Council for Education* (England). London: Her Majesty's Stationery Office. [cit. 2024-06-17]. Dostupné z: <https://education-uk.org/documents/plowden/plowden1967-1.html#16>
- Tomlinson, B. (Ed.). (2013). *Applied Linguistics and Materials Development*. A&C Black.
- Tongue, R. (1991). English as a Foreign Language at Primary Level: The Search for Content. In Brumfit, C., Moon, J. & Tongue, R. (Eds.) *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. (pp. 109-114). London, Collins. 109-114.
- Tough, J. (1985). *Talk Two*. London: Onyx Press.
- Tough, J. (1991). Young Children Learning Languages. In Brumfit, C., Moon, J. & Tongue, R. (Eds.). *Teaching English to Children. From Practice to Principle* (pp. 213-227). London: Collins.
- Valihorová, M. (2010). *Psychologické aspekty výchovy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, Občianske združenie Pedagóg.
- Vančíková, K. (2024). *Inkluzívny prístup k učeniu cudzích jazykov*. Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. [cit. 2024-10-17]. Dostupné z: <https://repo.umb.sk/xmlui/handle/123456789/505>.
- Vigotszkij, L. (1967). *Gondolkodás és beszéd*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Problems of General Psychology, Including the Volume of Thinking and Speech*. Vol. 1. New York: Plenum Press, 1987.
- Walsh, G. & Gillespie, S. (2024). *Infusing Playfulness into Language Teaching and Learning: Primary Language Curriculum. Support Material*. [cit. 2024-10-17]. Dostupné z: https://curriculumonline.ie/getmedia/bb9ac07f-2eeb-46d2-a130-0abb0aa74cf6/ORW_InfusingPlayfulness_1.pdf?ext=.pdf
- Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wood, D. (1988). *How Children Think and Learn*. Oxford: Blackwell.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89-100.
- Yiakoumetti, A. (2022). Teachers' language use in United Kingdom Chinese community schools: Implications for heritage-language education. *Frontiers in Psychology*, 13, 899428. [cit. 2024-10-17]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.899428>.
- Zhang, J. (2023). The Impact of the Learning Environment on English Language Learning. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 23, 69–72. [cit. 2024-06-17]. Dostupné z: <https://doi.org/10.54097/ehss.v23i.12737>.

Index

A

autentický · 10, 20, 26, 39, 44, 48, 50, 51, 57, 58, 59, 60, 64, 66, 67, 68, 70, 84, 87, 94, 118, 132, 142, 171, 172, 213

autonómia, autonómnosť · 46, 50, 55, 66, 84, 88, 134, 135, 149, 154, 157, 171, 176, 177, 178, 180, 184, 194, 208, 217, 227

B

báseň, básničky · 56, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 82, 91, 110, 115, 123, 127, 131, 140, 141, 143, 145, 147, 148, 155, 173, 178, 181, 182, 183, 190, 192, 204

behaviorizmus · 16

bezpečie · 30, 31, 47, 61, 86, 87, 92, 100, 104, 111, 112, 113, 191, 197, 218

C

CLIL · 6, 10, 13, 27, 43, 44, 45, 46, 49, 57, 65, 184, 202, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 232

Č

časopisy · 7, 30, 56, 67, 68, 212

činnosť · 64, 164

D

digitálny · 6, 10, 50, 51, 84, 86, 87

domov

- príprava · 56, 66, 86, 119, 135, 174, 193
- prostredie · 178

dopamín · 30, 104, 105, 202

dril · 95, 108, 110

E

eklektický · 20, 207

emócie · 8, 20, 24, 28, 29, 30, 32, 37, 38, 39, 47, 48, 50, 53, 54, 59, 69, 70, 71, 72, 82, 91, 92, 95, 96, 97, 99, 100, 104, 106, 147, 149, 162, 169, 179, 182, 189, 205, 215

F

facilitácia · 53, 55, 84, 106

fluentnosť, fluencia · 39, 51, 56

fotografia · 30, 126, 157

fyzický, fyzická

- činnosť · 64, 69, 70, 72, 74, 83, 87, 95, 97, 124, 125, 152, 155, 203, 204
- energia, únava · 31, 47
- prostredie, priestor · 48, 198, 199
- reakcia · 39, 119
- zručnosť · 96, 189

H

hádanka · 64, 66, 69, 70, 77, 78, 117, 128

hudba · 30, 33, 45, 49, 71, 93, 112, 130, 149, 192, 199, 206

humor · 31, 53, 56, 57, 67, 91, 100

hypotéza · 17, 21, 23, 24, 41, 43, 75, 125, 128, 129, 141, 147, 148, 153, 159, 162, 163, 166, 178, 205

C

Chomsky N. · 17, 27, 222

chyba · 12, 23, 24, 25, 37, 39, 50, 55, 89, 98, 100, 107, 110, 134, 140, 143, 146, 149, 155, 157, 160, 161, 165, 186, 195, 207, 209, 210, 213, 215, 217, 218

I

icebreaker · 31

inklúzia · 11, 14, 90, 101, 102, 105, 157, 228

input · 19, 23, 24, 27, 28, 35, 42, 44, 46, 52, 63, 74, 81, 107, 109, 121, 147, 149, 163, 164, 186, 197, 208

interakcionizmus · 16

interaktivita · 18, 50, 56, 85, 87, 95, 97, 171, 205, 208, 215

internet · 7, 56, 60, 66, 67, 68, 84, 85, 86, 87, 140, 169, 172, 205

J

jazykolamy · 69, 70, 77, 141

K

karty · 126, 151, 154, 157, 159, 181, 195, 200

kniha · 7, 54, 56, 61, 68, 70, 79, 80, 86, 87, 89, 97, 118, 122, 123, 124, 127, 132, 134, 135, 137, 167, 169, 189, 194, 195, 198, 201, 206, 220, 221

knižnica · 68, 122, 195, 199

kognitívita · 8, 18, 19, 26, 45, 46, 48, 61, 90, 92, 98, 100, 117, 147, 154, 177, 178, 179, 181, 182, 184, 187, 197, 213, 215

kognitívizmus · 16

komiksy · 30, 66, 134

konštruktívizmus · 16, 18, 20

Krashen S.D. · 6, 18, 23, 24, 25, 26, 34, 35, 44, 162, 205, 224

kreslenie · 56, 65, 113, 117, 120, 125, 129, 150, 165, 181, 192, 193, 194, 195, 204, 212

kritický · 17, 66, 87, 91, 169, 175, 177, 211, 216, 232

krížovky · 117, 126, 131

kultúra · 6, 12, 14, 19, 32, 45, 47, 48, 49, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 70, 80, 84, 86, 87, 106, 145, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 209, 219, 220, 221, 228, 232

L

lingvodidaktika · 9, 10, 15, 16, 36, 41, 45, 53, 66, 135, 160, 209, 220

logické myslenie · 90, 128, 132, 154, 159

M

manažment · 52, 195

medzipredmetový · 80, 190, 192, 193

metakognitívita · 20, 104, 177, 179, 180

mladší školský vek · 7, 8, 9, 23, 37, 42, 43, 44, 46, 47, 51, 52, 53, 58, 59, 64, 69, 71, 79, 81, 83, 87, 90, 91, 106, 107, 110, 111, 134, 135, 138, 158, 159, 170, 173, 177, 180, 186, 195, 199, 201, 202, 206, 208, 210, 211, 219, 222, 233

motivácia · 14, 19, 25, 27, 29, 30, 38, 39, 48, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 62, 68, 70, 75, 80, 92, 95, 96, 98, 99, 103, 104, 114, 116, 117, 120, 125, 127, 130, 134, 135, 147, 149, 156, 160, 173, 189, 190, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 213, 218, 219

mozog · 17, 21, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 54, 91, 123, 181, 215

multisenzorické · 29

N

nahrávka · 25, 49, 61, 71, 81, 85, 107, 109, 110, 138, 140, 143, 147, 154, 181, 193, 195, 216

nativizmus · 16

názorný · 80, 90, 92, 161, 166

neurolingvistika · 10, 28

neuroveda · 28, 29, 33, 59, 220

nonverbálne · 39, 40, 114, 147

O

obrázky · 30, 32, 38, 49, 65, 67, 68, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 92, 107, 108, 110, 114, 116, 117, 120, 124, 126, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 137, 141, 142, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 164, 165, 166, 167, 169, 172, 181, 182, 191, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 212, 213

odhadovanie významu - *guessing* · 21, 37, 120, 122, 131, 133, 134, 145, 148, 154, 158, 162, 163, 181, 211

osvojovanie · 6, 8, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 33, 35, 37, 40, 42, 45, 46, 47, 53, 55, 58, 59, 65, 71, 83, 84, 85, 87, 107, 110, 113, 118, 121, 128, 132, 144, 145, 146, 147, 148, 156, 159, 163, 174, 178, 184, 187, 196, 199, 205, 206, 209, 217, 223, 232

P

pamäť · 30, 31, 32, 33, 49, 55, 58, 59, 74, 77, 91, 95, 96, 97, 98, 110, 111, 120, 121, 125, 139, 141, 142, 146, 147, 148, 149, 151, 153, 155, 157, 158, 161, 162, 172, 173, 178, 179, 181, 195, 201, 210, 212, 213, 214, 215

dlhodobá · 32, 95, 162, 181

krátkodobá · 32, 33, 92, 95, 98, 162, 181

pracovná · 32, 33, 163

personalizovaný · 37, 38, 52, 53, 121, 134, 135, 211

Piaget J. · 18, 19, 35, 36, 90, 226

pieseň · 27, 30, 32, 56, 63, 65, 69, 71, 72, 74, 82, 100, 107, 110, 120, 121, 131, 140, 147, 157, 158, 159, 173, 181

plagát · 30, 49, 67, 117, 126, 128, 134, 149, 169, 183, 191, 200

plynulosť · 55, 98, 142, 160, 161, 217, 218

podvedomie · 8, 23, 24, 29, 32, 47, 52, 53, 62, 71, 74, 75, 91, 92, 95, 97, 100, 111, 120, 132, 134, 139, 148, 149, 160, 161, 180, 186, 203, 211, 233

pohyb · 8, 12, 17, 29, 30, 41, 44, 45, 49, 63, 64, 65, 66, 71, 72, 74, 79, 83, 87, 93, 96, 113, 120, 124, 125, 127, 135, 138, 139, 140, 143, 147, 148, 149, 151, 152, 155, 156, 158, 165, 178, 181, 186, 189, 198, 199, 201, 203, 204

poster · 61, 83, 129, 149, 152, 200, 201, 213

predškolský vek · 7, 9, 10, 13, 37, 42, 43, 46, 52, 90, 91, 95, 107, 138, 206, 232, 233

presnosť · 160, 161, 218

príbeh · 11, 27, 32, 38, 41, 56, 61, 63, 69, 70, 79, 80, 81, 84, 85, 91, 100, 105, 107, 108, 109, 113, 114, 116, 120, 132, 133, 134, 147, 154, 156, 159, 169, 173, 174, 181, 182, 183, 189, 190, 193, 195, 202, 212, 213, 214

produkcia · 11, 21, 30, 35, 41, 42, 49, 55, 70, 85, 98, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 122, 134, 135, 143, 149, 155, 161, 163, 181, 183, 197, 211, 212, 213, 217

projekt · 3, 14, 30, 56, 64, 67, 86, 96, 101, 186, 188, 191, 198, 200, 203, 212, 213, 232, 233

prostredie · 8, 9, 10, 14, 16, 18, 19, 20, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 36, 37, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 50, 51, 58, 59, 66, 67, 83, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 102, 104, 105, 107, 110, 112, 116, 122, 134, 145, 158, 170, 171, 174, 178, 180, 186, 187, 195, 198, 200, 203, 205, 206, 209, 217, 218, 220, 223, 233

psycholingvistika · 10, 33, 36, 225

psychológia · 16, 18, 19, 20, 35, 59, 90, 186, 224, 225

R

reprodukcia · 55, 64, 107, 110, 111, 114, 115, 134, 135, 155, 167, 181, 211

rituál · 31, 48, 112, 116

rodič · 7, 10, 13, 15, 17, 21, 27, 28, 31, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 77, 84, 86, 87, 92, 97, 99, 111, 124, 146, 148, 187, 207, 208, 210, 213, 218

rodina · 25, 26, 38, 101, 119, 132, 175, 192, 218

rutina · 10, 12, 19, 27, 48, 49, 50, 51, 55, 57, 103, 104, 115, 116, 118, 179, 200, 205, 214, 215

rýmovačka · 27, 40, 63, 69, 74, 107, 123, 146, 173, 202, 203

S

samostatnosť · 12, 20, 29, 45, 48, 55, 62, 65, 68, 86, 91, 92, 108, 110, 114, 124, 129, 131, 132, 135, 142, 161, 163, 167, 171, 172, 176, 177, 178, 180, 182, 183, 191, 194, 201, 212, 227

sebahodnotenie · 57, 215

Skinner B.F. · 17, 222, 227

sociokognitívna teória · 18

spolupráca · 13, 14, 48, 50, 56, 92, 93, 101, 102, 103, 119, 179, 190, 191, 203, 204, 209, 232

stolové hry · 30, 61, 146, 194

strach · 29, 90, 93, 96, 97, 99, 100, 109, 112, 120, 121, 208, 220

stratégia · 6, 8, 12, 18, 20, 21, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 54, 55, 65, 67, 88, 95, 100, 101, 103, 104, 105, 114, 115, 119, 120, 122, 133, 134, 135, 157, 171, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 196, 215, 224, 233

súťaž · 30, 56, 128, 132, 151

T

tabuľa · 48, 56, 72, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 85, 87, 104, 115, 117, 118, 125, 126, 128, 134, 141, 149, 153, 154, 164, 166, 182, 195, 199, 201, 204, 212

tanec · 56, 71, 93, 97, 192

tichý · 38, 98, 107, 110, 111, 112, 115, 121, 131, 133, 147

TPR · 6, 39, 44, 49, 93, 97, 113, 120, 147, 153, 155, 157, 166, 179, 189, 203, 212

U

učebnica · 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 30, 38, 41, 48, 49, 51, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 84, 85, 87, 101, 107, 121, 123, 133, 146, 152, 155, 171, 172, 181, 186, 189, 197, 201, 206, 220

V

vekuprimerane · 44, 90, 220

vizuálny · 49, 81, 83, 104, 114, 117, 126, 140, 158, 169, 191, 192, 197, 198, 205, 211

vtip · 31, 50, 69, 70, 91, 132, 136, 184

Vygotsky L.S. · 18, 19, 22, 23, 36, 66, 114, 117, 145, 148, 228

W

Widdowson H. · 63, 160, 228

Z

zážitkový · 11, 30, 31, 41, 63, 70, 77, 90, 96, 98, 127, 169, 206

zmysluplný · 11, 34, 45, 49, 52, 53, 59, 75, 95, 115, 142, 159, 220

zóna · 19, 23, 48, 66, 114, 148, 199, 226

zvedavosť · 37, 47, 54, 80, 89, 90, 92, 93, 134, 162, 187, 214

O autorkách

Prof. PaedDr. Dana Hanesová, PhD. učí na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici od r. 1993, v súčasnosti na Katedre pedagogiky a andragogiky. Vyučovala postupne rôzne predmety pedagogického a lingvodidaktického zamerania, dlhodobo sa venuje najmä porovnávacej pedagogike, didaktike angličtiny pre primárne vzdelávanie a výučbe angličtiny pre špecifické účely spoločenských vied. V súčasnosti sa okrem komparatívnych výskumov venuje aj výskumom rozvoja kritického myslenia, plurilingválnej a interkultúrnej kompetencie. Vďaka spolupráci s organizáciou EWAP (English with a Purpose) vytvorila študijný text *From Learning Facts to Learning to Think* (2014). Okrem takmer 30-ročnej výučby angličtiny na univerzite vyše 13 rokov vyučovala angličtinu deti v materskej a základnej škole. Od r. 2000 sa venuje rozvoju didaktických kompetencií učiteľov zo základných škôl, za čo bola odmenená Európskou značkou kvality za iniciatívy v jazykovom vzdelávaní. Metodike výučby cudzích jazykov sa venovala aktívne najmä v ESF projekte „Príprava budúcich učiteľov primárneho vzdelávania na výučbu anglického jazyka“, v rámci ktorého vydala so zahraničnými partnermi niekoľko metodických príručiek (*Learning to Learn to Be a Better CLIL Teacher*, *Príprava učiteľov angličtiny (ISCED1)*, *Teaching English to Young Learners*).

Doc. Judit Kovács, PhD. dlhodobo pôsobila na Fakulte primárnej a predprimárnej pedagogiky na budapeštianskej univerzite Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) v Maďarsku. Svoj magisterský titul získala na ELTE a v Anglicku na University of Leeds. Následne úspešne ukončila doktorandské štúdium v oblasti aplikovanej lingvistiky a habilitovala sa v odbore pedagogika. Aj po odchode do dôchodku ostala pôsobiť ako externá školiteľka doktorandov pre ELTE. Často je prizývaná ako rečníčka na medzinárodné konferencie a zároveň pôsobí ako národná konzultantka v oblasti výučby cudzích jazykov. Angažovala sa do vytvárania metodiky CLIL a systému bilingválnych škôl v Maďarsku, spolupracovala s rôznymi jazykovými centrami vrátane Helen Doron. K jej hlavným oblastiam výskumu patrí rané osvojovanie materinského aj druhého jazyka, výučba cudzieho jazyka a CLIL v predprimárnom a primárnom vzdelávaní. Jej publikácie aj pedagogická činnosť sú známe v Maďarsku aj v zahraničí.

Mgr. Lýdia Simanová, PhD., zástupkyňa vedúcej riešiteľky projektu, odborná asistentka na Katedre elementárnej a predškolskej pedagogiky PF UMB s aprobáciou slovenský jazyk a literatúra, anglický jazyk a hudobná výchova pôsobila takmer dve desaťročia v učiteľskej praxi 1.,2. stupňa ZŠ a v SŠ. V súčasnosti sa v pedagogickej činnosti odborne špecializuje na výučbu

jazykovedných a didaktických disciplín materinského a cudzieho jazyka a literatúry pre deti v primárnom vzdelávaní. Participovala na riešení viacerých projektov APVV – Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách na Slovensku, Reflexia kurikulárnej reformy v pedagogickej práci učiteľov základných škôl, Erasmus+ Implementácia kurikula založeného na rozvoji profesijných kompetencií učiteľa v Bosne a Hercegovine, VEGA Výskum a rozvoj čitateľstva žiakov mladšieho školského veku. Je členkou riešiteľského tímu projektu APVV Program rozvoja jazykových spôsobilostí detí s odlišným materinským jazykom v slovenskom jazyku - tvorba a overovanie, KEGA Tvorba webového portálu metodickej podpory výučby cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní, VEGA Detské prekoncepty o fenoménoch čitateľskej gramotnosti.

Mgr. Zuzana Lynch, PhD. pôsobí na PF UMB v Banskej Bystrici od roku 2014. Venuje sa didaktickej príprave budúcich učiteľov materských škôl. Pred príchodom na pedagogickú fakultu pôsobila viac než 15 rokov ako učiteľka a riaditeľka v materskej škole. Venovala sa výučbe anglického jazyka detí predškolského veku, ako aj detí mladšieho školského veku (Jazyková škola Univerza Banská Bystrica). O získané skúsenosti a poznatky súvisiace s cudzojazyčnou výučbou sa s odbornou verejnosťou podelila v publikácii „Metodika pre predprimárne vzdelávanie“ (2011). Ako odborníčka na predprimárne vzdelávanie zastrešovala v projekte KEGA 011UMB-4/2022 problematiku prechodu medzi predprimárnym a primárnym vzdelávaním. Venovala pozornosť optimálnym učebným stratégiám cudzojazyčnej výučby pre deti vo veku 6-11 rokov, ako aj problematike učebného prostredia, ktoré by malo byť pre učenie jazyka priaznivé. Problematiku cudzieho jazyka rieši aj v inom projekte (APVV-22-0450), ktorý reaguje na aktuálnu a závažnú spoločenskú otázku nedostatočnej jazykovej podpory detí s odlišným materinským jazykom, ktoré používajú slovenčinu ako druhý alebo cudzí jazyk.

Mgr. Lenka Lipárová, PhD. Na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, v súčasnosti na Centre Umenia a kultúry, pôsobí ako odborná asistentka od roku 2013. Venuje sa príprave budúcich učiteliek a učiteľov materských a elementárnych škôl v oblasti výtvarnej edukácie. V rámci projektov KEGA Stratégie vo výtvarnej edukácii 1 – 3 vytvára aj nové príležitosti pre pedagogickú prax študentov zameranú na výtvarnú edukáciu, napríklad letný denný tábor Detský plenér pre deti mladšieho školského veku a záujmové výtvarné krúžky (Keramika a tvorba z prírodných materiálov, Tvorivý skicár). Vo výskumnej oblasti sa venuje výtvarnému nadaniu detí.

Názov: AKO UČIŤ HRAVO A ZMYSLUPLNE
Výučba cudzích jazykov zameraná na dieťa

Autorky: Prof. PaedDr. Dana Hanesová, PhD.
Doc. Judit Kovács, PhD.
Mgr. Lýdia Simanová, PhD.
Mgr. Zuzana Lynch, PhD.
Mgr. Lenka Lipárová, PhD.

Preklad z maďarčiny: Mgr. Elvíra Zaušková

Jazyková úprava: Mgr. art. Zuzana Málíková

Recenzovali: prof. Zuzana Straková, PhD.
Doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.

Návrh obálky a ilustrácie: Mgr. Lenka Lipárová, PhD.

Vydanie: prvé

Rozsah: 235 strán

Vydalo: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela
v Banskej Bystrici

Edícia: Pedagogická fakulta

ISBN 978-80-557-2184-2

<https://doi.org/10.24040/2024.9788055721842>

ISBN 978-80-557-2184-2



Učebnica zahŕňa praktické rady pre učiteľ'ov a odporúčania odborníkov, pričom vytvára vzácnu rovnováhu medzi teoretickou a praktickou úrovňou. Z tohto dôvodu je problematika nielen kvalitne odborne podložená, ale je napísaná čítavým a zrozumiteľ'ným jazykom.

Prof. Zuzana Straková, PhD.

Publikácia sa svojim charakterom radí k tým publikáciám, ktorých je stále nedostatok. Ponúka podnetné námety, doteraz nepovšimnuté okolnosti a aspekty vnímania skúmanej oblasti. Téma je reflektovaná z rôznych pohľadov a je výsledkom vedeckých výskumov, analýz, teoretického bádania a pedagogickej praxe jednotlivých členiek autorského tímu. Vyzdvihujem snahu autoriek metodicky prezentovať konkrétne postupy a efektívne riešenia skúmanej problematiky.

Učebnica je kompatibilná s portálom <https://jazykyhravo.umb.sk/>, ktorý texty prostredníctvom videonahrávok prepája s ukázkami z praxe.

Doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.

